الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم

–اللغة العربية في التعليم الابتدائي عينة–

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعلمها

إعداد الطالبة:
سعاد جخراب

إشراف الأستاذ الدكتور:
عبد المجيد عيساني

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ: 21/ 02/ 2019

أعضاء لجنة المناقشة:

د مشري بن ناصر	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د عيساني عبد المجيد	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
د. مسعود غريب	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا
د. محمد مدور	جامعة غرداية	عضوا مناقشا
د. الطاهر ابراهيمي	جامعة غرداية	عضوا مناقشا
د. نور الدين مهري	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ

بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ

أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ

سورة النحل الآية: 103

شكر وتقدير

شكري العظيم إلى الخالق الكريم وأسأله أن يجعل عملي في ميزان الحسنات

لي ولأبي وأمي وزوجي وابنتي وأشياخي في يوم الدين.

أفضل الشكر والامتنان إلى المشرف على هذا البحث الأستاذ الدكتور عبد المجيد عيساني

على كلّ ما قدّمه ليكتمل البحث .

الشكر موصول إلى زوجي العزيز الذي ساندني لإكماله .

شكرًا خاص إلى الأخت نوال مرابط وما بذلته من مساعدات ومجهودات لكتابة هذا البحث.

شكر جزيل إلى نوار على تعاونها.

سعاد جخراب

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة معلمي الأول

إلى من زرعت العلم في نفوسنا *أمي* حفظها الله

إلى زوجي وابنتي *لميس* و *رهف* أصلح الله لي ولهم الشأن والحال

إلى من كانت أنيسي وقت البحث *سهام*

إلى من يشدون أزري في حياتي * إخوتي وأخواتي*

إلى من تلقيت منهم العلم شيوخي وأساتذتي

سعاد جخراب

الملخص

إن الدراسة تناولت موضوع "تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم **–اللغة العربية في التعليم الابتدائي عينة –** "، وعالجت التساؤلات التالية:

1) الاعتقاد الراسخ أن الطفل يمتلك القدرة على الاستماع عند دخوله المدرسة، ثم تنمو معه بشكل طبيعي كالمشي والكلام، وهذا الاعتقاد يعني الاستماع ليس مهارة قابلة للتعليم والتدريب، وبالتالي للنمو والتطور والتعليم وجهل بعض المعلمين لمفهوم الاستماع وكيفية تدريسه وتنميته.

2) عدم وجود منهج علمي لتعليم التحدث مثل بقية الفنون اللغوية الأخرى كالقراءة مثلا أو بعض الفروع كالنحو أو النصوص أو البلاغة، ومن ثم يلقي هذا الأمر عبئًا كبيرًا على معلمي اللغة العربية في تعليم هذا الفن، فكيف يعلمونه؟ وما المهارات التي ينبغي عليهم تعليمها؟ وبأية درجة يمكن تعليمها؟ وما الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها بشكل علمى مخطط لتنمية مهاراته؟

3) كيف يمكن للمعلم أن يهيئ المناخ المناسب للتلميذ كي يكتسب خبرات أثناء عمليات القراءة من خلال برنامج جيد للقراءة يعمل على غرس الميول القرائية وتنميتها وامتلاك المهارات الأساسية للقراءة كالتعرف على الكلمة والفهم للمعنى ومعرفة الافكار الرئيسية لما يقرأ؟

4) إن الكتابة مصطلح له عدة صور ذهنية، فهل هو عملية أم مهارة؟ وهل هو التهجي وهل هو خدش الأشكال على أي سطح بالقلم وهل هو الإنشاء، وما مكان الخط في هذه المسألة كلها؟ وأين مكان الإملاء بأنواعه في مسألة الكتابة؟ وغيرها من التساؤلات التي ساهمت في اختيارنا لهذه الدراسة.

وتطلب العمل على الموضوع خطة قوامها تمهيد وخمس فصول وخاتمة ففي التمهيد تناولنا طبيعة التعليم الابتدائي أهميته وفلسفته وأهدافه، وأهم الخبرات والمهارات التي تعمل المدرسة الابتدائية على تأمينها لتلاميذها في مبحث أول أما المبحث الثاني فتناول خصائص المتعلم. الوجدانية، المعرفية، والشخصية، أما المبحث الثالث فتناول تعريف وتعليم اللغة، والأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي وتم عرض مناهج اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بالتحليل، أما المصطلحات التي قامت عليها الدراسة فتناولناها في مبحث رابع اشتملت على المصطلحات التالية: الاستعداد، والقدرة، والمهارة، والملكة.

وأعقب هذا التمهيد الفصل الأول (الاستماع) متناولاً طبيعة الاستماع في مبحث أول وأهداف ومستويات الاستماع وفي مبحث ثانٍ وأنواع الاستماع وإجراءات تدريسه في مبحث ثالث، والمبحث الرابع الذي جاء فيه مهارات الاستماع، أما الفصل الثاني (التحدث) فجاء في أربع مباحث، تناول المبحث الأول التحدث مفهومه وطبيعته، والمبحث الثاني تناول خطوات تدريس المحادثة والتعبير الشفوي ومعوقاته أما المبحث الثالث فتناول مجالات وأساليب التعبير الشفهي أما في المبحث الرابع فتم التطرق إلى التعبير الكتابي التحريري أهميته وأساليبه وموضوعاته والاتجاهات الأساسيات في تدريسه وتصويب الخطأ وأهم مهاراته.

وجاء الفصل الثالث (القراءة) في أربع مباحث أولاً: القراءة ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، ثانيا: الاستيعاب القرائي، ثالثا: القواعد (النحو)، رابعا: التقويم اللغوي.

أما الفصل الرابع (الكتابة) فجاء في ثلاثة مباحث هي:أولا:نشأة الكتابة، ثانيا: الكتابة والخط العربي، ثالثا: الإملاء وعلامات الترقيم، حيث احتوى على العديد من النماذج التطبيقية.

أما الفصل الخامس فكان دراسة ميدانية لأهم المشاكل التي تعترض معلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية وذلك بإحصاء النسب المئوية من خلال إستبانة ووضع النتائج في جدول والتعليق والتعليق على بنودها.

ثم كانت خاتمة البحث التي ألقت الضوء على أهم ما جاء في الدراسة ولخصت ما توصلنا إليه من نتائج.

الكلمات المفتاحية:

الاستعداد، والقدرة، والمهارة، والملكة، مهارة الاستماع، مهارة التعبير (التحدث)، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية.

Résumé

L’étude avait pour thème **"Développer les compétences linguistiques de l’apprenant -La langue arabe dans l'enseignement primaire comme échantillon-"** et a répondu aux questions suivantes:

1) la croyance profonde que l’enfant a la capacité d’écouter lorsqu’il entre à l’école, puis grandit avec lui naturellement, par exemple en marchant et en parlant, et que cette croyance qui est l’écoute n’est pas une compétence d’éducation et de formation, et par conséquent la croissance et le développement et l’ignorance de certains enseignants du concept d’écoute et de la façon de l’enseigner et de le developer.

2) L'absence d'une approche scientifique pour enseigner à parler comme le reste des autres arts linguistiques tels que la lecture ou certaines branches telles que les textes ou la rhétorique, et ensuite cela impose un lourd fardeau aux enseignants de langue arabe dans l'enseignement de cet art, comment savent-ils? Quelles compétences devraient-ils enseigner? Dans quelle mesure peuvent-ils être enseignés? Quelles stratégies peuvent être utilisées scientifiquement pour développer ses compétences?

3)Comment l’enseignant peut-il créer un environnement approprié à l’acquisition d’expérience au cours de la lecture grâce à un bon programme de lecture qui inculque et développe les tendances en alphabétisation et possède les compétences de base en lecture telles que la reconnaissance de mots et la compréhension du sens et la connaissance des idées principales de ce qu’il lit?

4) L'écriture est un terme avec plusieurs images mentales, est-ce un processus ou une compétence? Est-ce l'orthographe et est-ce qu'il gratte les formes sur n'importe quelle surface du stylo et est-ce l'expression, et quelle est la place du tracer dans toute cette affaire? Et où est l'orthographe de toutes sortes dans l'écriture? Et d'autres questions qui ont contribué à notre sélection de cette étude.

Le travail sur le sujet nécessite un introduction en cinq points et une conclusion. Au début, nous avons traité de la nature de l’enseignement primaire, de sa philosophie et de ses objectifs. La deuxième section traite des caractéristiques de l'apprenant, émotionnel, cognitif et personnel, Le troisième section concerne la définition et l’enseignement de la langue, ainsi que les bases scientifiques et linguistiques de la construction de programmes d’enseignement de la langue arabe dans l’enseignement primaire. Les programmes d’enseignement de la langue arabe ont été présentés à l’école algérienne par analyse. Les termes utilisés dans l’étude

ont été traités dans un quatrième sujet qui comprenait les termes suivants: aptitude, capacité, compétence et talent.

Cette préface a été suivie par le premier chapitre (l'écoute), traitant de la nature de l'écoute dans la première section, des objectifs et des niveaux d'écoute dans un deuxième section, types d'écoute et procédures de l'enseigner dans la troisième section et la quatrième section, qui comprenait les compétences d'écoute.

Pour le deuxième chapitre (Parler) est composé de quatre sections, la première section, pour la première section traitait du concept et de la nature de la parole, la deuxième section traitait des étapes de l'enseignement de la parole ; de l'expression orale et de ses obstacles, la troisième section traite des domaines et des méthodes d'expression orale, quant au quatrième section traitait de l'expression écrite, de son importance, de ses méthodes et de ses sujets, ainsi que des tendances fondamentales en matière d'enseignement, de correction de ses erreurs et de ses compétences les plus importantes.

Le troisième chapitre (la lecture) a été divisé en quatre sections. Premièrement: La lecture et ses problèmes à l'école primaire, deuxièmement: La compréhension à la lecture, troisièmement: Les règles (la grammaire), quatrièmement: L'évaluation linguistique.

Le quatrième chapitre (écriture) est composé de trois parties: Premièrement: l'émergence de l'écriture, deuxièmement: L'écriture et la calligraphie arabe, troisièmement: L'orthographe et la ponctuation, qui contient de nombreux modèles appliqués.

Pour le cinquième chapitre était une étude de terrain des problèmes les plus importants rencontrés par l'enseignant de langue arabe à l'école primaire, en comptant les pourcentages à l'aide du questionnaire, en plaçant les résultats dans un tableau et en faisant des commentaires.

La conclusion de la recherche a mis en évidence les principaux points de l'étude et résumé nos conclusions.

Mots clés:

Aptitude, Capacité, Compétence, Talent , Compétence d'écoute, Compétence d'expression (parler), Compétence de lecture, Compétence d'écriture, Compétences pédagogiques du professeur de langue arabe.

Summary

The study dealt with the **« Development of the language skills of the learner in the Arabic language primary education sample »**, and treated the following questions:

1 The firm belief that the child has the ability to listen when he enters school, then grow with him naturally like walking and talking, This belief means listening is not a skill for education and training, and thus to the growth and development of education and the ignorance of some teachers to the concept of listening and how to teach and develop.

2 - There is no scientific approach to teach to speak like the rest of the other linguistic arts such as reading or some branches such as texts or rhetoric, This places a great burden on Arabic teachers in teaching this art, How can they teach him?

3 How can the teacher create the appropriate environment for the student to gain experience during the reading process through a good reading program that instills and develops literacy tendencies and possess the basic skills of reading, such as word recognition and understanding of the meaning and knowledge of the main ideas of what he reads?

4 Writing is a term that has several mental images, Is it a process or a skill? And where is the line in this whole matter? And other questions that contributed to our selection of this study.

The work on the subject requires a plan of preparation, five chapters and a conclusion. In the preface, we discussed the nature, philosophy and objectives of primary education, and the most important experiences and skills that the primary school to provide for its students in the first subject The second topic addresses the characteristics of the learner. Emotional,Cognitive, and personal, the third topic deals with the definition and teaching of the language, and the scientific and linguistic foundations for the construction of Arabic language curricula in primary education. The curricula of the Arabic language were presented in the Algerian school by analysis, the terms on which the study was based were dealt with in a fourth section that included the following terms: readiness, and capacity, and skill, and the talent.

This preface was followed by the first chapter, listening, dealing with the nature of listening in the first topic, objectives and levels of listening, and in the second section, types of listening and teaching procedures in the third subject, the fourth topic was listening skills, the second chapter speaks in four chapters,

the first topic dealt with its concept and nature, the second topic dealt with the steps of teaching speech and oral expression and its obstacles. The third topic deals with the fields and methods of oral expression. In the fourth subject, the written expression of the importance, methods, subjects and basic trends in teaching and correcting the mistake and its most important skills. The third chapter is the reading in four questions, first reading and problems in primary school, Second, reading comprehension, Grammar grammar, Fourth linguistic assessment.

The fourth chapter of the writing came in three questions is the beginning of writing, Second writing and calligraphy, 3. Dictation and punctuation, Where it contained many applied models.
The fifth chapter was a field study of the most important problems encountered by the teacher of the Arabic language in primary school by counting the percentages through the identification and placement of the results in the table and comment and comment on the items.

This was the conclusion of the research, which highlighted the main points of the study and summarized our findings.

Keywords:

Aptitude, Ability, Competence, Talent, Listening skill- Speech skill (Speaking)- Reading skill- Writing skills- Teaching skills of Arabic language teacher.

مقدمـة

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ، والصلاة والسلام على سيدنا مُحَمَّد المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه وسلَّم تسليمًا وبعد:

إنّ أبرز ما تعانيه اللغة العربية في الأوساط التعليمية في مختلف الأطوار ضعف نقل المهارات اللغوية إلى المتعلمين وتعليمها لهم، وعدم وجود الاهتمام الكافي لدى المعلمين والمتعلمين على السواء لتنميتها وتطويرها. إن الطريقة الحديثة في تعليم أي لغة، تركز تركيزًا كبيرًا على تعليم مهاراتها الأساسية كمهارة الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وإذا لم تكن هذه المهارات محط الاهتمام، فلن تفيد دروس العربية شيئًا ذا بال، إلا حفظ تلك القواعد، وترديدها دون وعي أو توظيف لها.

اللغة طريق في الاستعمال وثقافة قوم، وخصائص بيئة، وتكوين عقل، ونمط تفكير، وأسلوب تحدث وهذا جميعه لا يمكن لقواعد اللغة ولا لكلماتها أن تكسبه للناس، بل إن القواعد ذاتها والكلمات عينها ليست إلا عناصر أو علاقات تحقق خصائص اللغة، وتعنى بأغراض مستعملها تحدثًا وكتابة، وما خصائص اللغة إلا كلٌّ معقد. ومحال أن تتطابق اللغات جميعها لا في القواعد ولا المحددات من القواعد المشتركة في الاستعمال، ولا في الكلمات، ولا في ثقافة أصحابها، كما أنه محال أن تتنقل أعراف مجتمع لغوي إلى مجتمع لغوي آخر.

يولد الطفل مستعدًا للتعلم فترةً كما يولد مزودًا بكل البذور العقلية التي ستنبت وتصبح قوى عقلية تساعده على التنشئة وتحقيق الذات إذن فقابلية التعلم فطرة مركوزة في جبلة وتعليم الإنسان والأكثر أهمية من يُعَلِّمُ؟ وماذا نُعَلِّمُ؟ وكيفَ نُعَلِّمُ؟ فكان هاجسي تعليم الطفل في المرحلة الابتدائية –من حولي من أطفال أسرتي – فطرحت أسئلة على نفسي، محتوى تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: هل هو مهارات أو معارف؟ وكيف يجب أن يكون معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟ كيف أتعامل مع هذا المتعلم؟ كيف أُمَكِّنُهُ من كافة مهارات اللغة العربية؟ وكيف أنميها؟ فتمخضت عند هذه التساؤلات تساؤل الإشكالية الرئيس كيف للمعلم أن يقف على المهارات اللغوية وكيف له أن ينميها لمتعلمي المرحلة الابتدائية؟ وعليه شدَّني هذا الموضوع: **"تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم"–اللغة العربية في التعليم الابتدائي عينة–**

وسبق لي وأن تطرقت في أحد المباحث في رسالة ماجستير **"للمهارات اللغوية عند المتعلم في الصف الخامس ابتدائي"** فاقترح عليّ المشرف أستاذي **"عبد المجيد عيساني"** المواصلة في هذا الموضوع مع توسيع العينة بأخذ المرحلة الابتدائية كاملةً.

وللوصول إلى هذا وتحقيق أهداف الدراسة عالجنا بعض الإشكالات المتمثلة في:

1) الاعتقاد الراسخ أن الطفل يمتلك القدرة على الاستماع عند دخوله المدرسة، ثم تنمو معه بشكل طبيعي كالمشي والكلام، وهذا الاعتقاد يعني أن الإستماع ليس مهارة قابلة للتعلُّم والتدرُب، وبالتالي للنمو والتطور وهذا جهل من كثير من المعلمين لحقيقة الاستماع.

2) عدم وجود منهج علمي لتعليم التحدث مثل بقية الفنون اللغوية الأخرى كالقراءة مثلا أو بعض الفروع كالنحو أو النصوص أو البلاغة، ومن ثم يلقي هذا الأمر عبئًا كبيرًا على معلمي اللغة العربية في تعليم هذا الفن، فكيف يعلمونه؟ وما المهارات التي ينبغي عليهم تعليمها؟ وبأية درجة يمكن تعليمها؟ وما الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها بشكل علمي مخطط لتنمية مهاراته؟

3) كيف يمكن للمعلم أن يهيئ المناخ المناسب للتلميذ كي يكتسب خبرات أثناء عمليات القراءة من خلال برنامج جيد للقراءة يعمل على غرس الميول القرائية وتنميتها وامتلاك المهارات الأساسية للقراءة كالتعرف على الكلمة والفهم للمعنى ومعرفة الأفكار الرئيسة لما يقرأ؟

4) إن الكتابة مصطلح له عدة صور ذهنية، فهل هو معرفة أم مهارة؟ وهل هي التهجي وخدش أشكال على أي سطح بالقلم؟ وهل هي الإنشاء؟ وما مكان الخط في هذه المسألة كلها؟ وأين مكان الإملاء بأنواعه في مسألة الكتابة؟ وغيرها من التساؤلات التي ساهمت في هذه الدراسة.

وتطلب العمل خطة قوامها تمهيد وخمسة فصول حيث تطرقت في التمهيد إلى طبيعة المرحلة الابتدائية وخصائصها.

وفي الفصل الأول تناولت الاستماع من حيث طبيعته وأهدافه ومستوياته، أنواعه وطرق تدريسه ومهاراته.

أما الفصل الثاني فتناولت فيه التعبير من حيث مفهومه وطبيعته وخطواته ومعوقاته وتدريسه ومجالاته وأساليبه وتحريره.

وفي الفصل الثالث تناولت القراءة من حيث مشكلاتها والاستيعاب القرائي وتنوع المهارات اللغوية.

وجاء الفصل الرابع حول الكتابة من حيث نشأتها والخط العربي والإملاء وعلامات الترقيم.

وختمت بالفصل الخامس الذي تضمن دراسة ميدانية حول المشكلات التي تواجه المعلم في تدريس اللغة العربية وذلك بإحصاء النسب المئوية من خلال استبانةٍ ووضع النتائج في جدول والتعليق على بنودها.

وأخيرًا توجت الدراسة بخاتمة ألقت الضوء على أهم ما جاء في الدراسة ولخصت النتائج المتوصل إليها.

واقتضت طبيعة الدراسة المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع الذي يستدعي الوصف الدقيق في تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وتتبعها من الصف الأول إلى الصف الخامس، كما كان الهدف المرسوم من هذه الدراسة هو المتابعة بالتحليل لنمو المهارات اللغوية للمتعلم طيلة هذه المرحلة (الابتدائية) من خلال المهارات الأربع للغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة. بوصف هذه المهارات الأربع وصفًا علميًا دقيقًا.

والبحث في هذا المجال استدعى الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع وكان من أهمها:«**مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**» لسعدون محمود الساموك وهدى علي الجواد الشمري، و«**الخصائص**» لإبن جني، و«**اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**» لطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، و«**المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**» لعلي سامي الحلاق، و«**التعليم الابتدائي في الوطن العربي**» لتوفيق

مرعي وآخرون، و«**أسس تعلم اللغة وتعليمها**» لدوجلاس بروان، و«**تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**» لحسني عبد الباري عصر، و«**تطوير مناهج تعليم اللغة**» لجاك ريتشارد، و«**أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**» لراتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، و«**مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها**» لمنصور حسن الغول، و«**مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية**» لعباس محجوب، و«**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**» لعبد العليم إبراهيم، و«**الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**» لنهاد الموسى، و«**القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية**» لفهيم مصطفى، و«**مهارات القراءة قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية**» لنفس المؤلف و«**المفاهيم اللغوي عند الاطفال أسسها، مهاراتها ، تدريسها، تقويمها**» لرشدي أحمد طعيمة، و«**مهارات التحدث**» و«**مهارات الاستماع النشط**» و«**المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس**» لماهر شعبان عبد الباري...وكذا معاجم اللغة كـ «**لسان العرب**» لابن منظور.

وقد صادفت البحث صعوبات جمَّة، شأنه في هذا شأن البحوث والدراسات الأكاديمية، كقلة الدراسات المتخصصة في (المرحلة الابتدائية) في الجزائر في الوقت الراهن وإن وجدت فإنها تعالج تعليم اللغة العربية في المراحل المتقدمة أو المعلومات نفسها.

وَلَعَلِّي بهذا الجهد المتواضع أكون قد ساهمت ولو بقليل بدراسة لغوية، فإن وفقنا فذاك فضل من ربي وإن أخطأنا فحسبنا إخلاص النية في هذه المحاولة التي تعد خطوة على الطريق حيث يقول القاضي الفاضل: "إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابًا في يومه إلا قال في غدِهِ، لو غُيِّرَ هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قُدِّمَ هذا لكان أفضل ولو تَرك هذا لكان أجمل وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر".

ولا بد من أن أنوّه في ختام هذه المقدمة إلى ما كان من خير معين عرفته، ودقيق توجيه ألفته من أستاذي المشرف، الأستاذ الدكتور"**عبد المجيد عيساني**" وهذا عهدي به راعيًا للعلم وكلمته منذ أن تتلمذت على يديه في مرحلة الليسانس وإلى غاية ما أمدني به من أسباب الرعاية والتوجيه في هذه المرحلة، وما هذه المحطة إلا مناسبة لأطريه بعبارات التقدير والامتنان والتقدير والعرفان ومن بعده لجنة المناقشة الموقرة لتكبّد أعضائها عناء قراءة البحث ورعايته بالتوجيه والسؤال، والله المستعان.

-سعـــاد جخـــراب-

ورقلة في: 20 فيفري 2017

تمهيد:

المرحلة الابتدائية، طبيعتها وخصائصها

تمهيد: (المهارات اللغوية في تعليم العربية)

المبحث الأول:

1. طبيعة التعليم الابتدائي أهميته وفلسفته وأهدافه.
2. أهم الخبرات والمهارات التي تعمل المدرسة الابتدائية على تأمينها لتلاميذها.

المبحث الثاني:

1. خصائص المتعلم

1-1- الخصائص الوجدانية

1-2- الخصائص المعرفية

1-3- الخصائص الشخصية

المبحث الثالث:

1. تعليم اللغة
2. تعريف اللغة
3. الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي.
4. عرض مناهج اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

المبحث الرابع: المصطلحات التي يقوم عليها البحث.

1. الاستعداد
2. القدرة
3. المهارة
4. الملكة

تمهيد: "المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية"

إن تعليم اللغة علم له حدوده وله مصادره وله أساليبه الفنية، وأن الأمم التي تهتم بتعليم لغتها لأبنائها ولغيرهم لا تتوان في بذل أقصى مجهوداتها لتطوير أنظمة هذا التعليم وتحسينه، والسؤال الذي نطرحه على أنفسنا أين نحن من هذا؟ وأين تعليم العربية مما تقدمه هذه الأمم في تعليم لغاتها.

نحن نعلم أن تعليم أي لغة من اللغات بشكل عام يهدف إلى اكساب الدارسين مجموعة من المهارات الرئيسية، فمهارات اللغة العربية تتمثل أساسًا في مهارة الاستماع ثم مهارة القراءة ثم الكتابة وهذه المهارات تحتاج إلى آليات لغوية، فعلى مستوى المسموع والمقروء (المكتوب) أو القراءة، يحتاج المتعلم إلى آليات القدرة على الإدراك والفهم، ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير الشفهي والتعبير الكتابي.

وللوصول إلى تعليم لغوي سليم في تعليم العربية واكتساب المتعلم إلى كل تلك المهارات بطريقة صحيحة وامتلاك هذه المهارات كملكات لغوية يجبُ علينا مراعاة الترتيب الصحيح لهذه المهارات. فالغاية المقصودة من تعليم اللغة للدارسين هي تمكينهم من الفهم والإفهام، كما يقول الجاحظ في كتابه البيان والتبيين "إن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هي الفهم والإفهام. فأما الفهم فهو نوعان: فهم المسموع وفهم المقروء، وأما الإفهام فيتمثل في التعبير الشفهي والكتابي وهذا هو الترتيب الذي أيدته الطرق السمعية البصرية على اختلاف أنواعها".

فاكتساب اللغة هو اكتساب مهارة معينة بالنسبة لمتعلم اللغة هو إكسابه لملكة معينة وهو المحور الذي ينصب عليه إشكال دراستنا، هذه الملكة التي تتمثل في مهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب وليس إكساب المتعلم لعلم النحو أو علم البلاغة. ويعتمد في ذلك وسائل تعليمية متنوعة فلا يقتصر هنا على إحداها دون الأخرى.

فالمعروف عن تعليم اللغات أنه إيصال لمعطيات لغوية مادة وصورة والعمل على ترسيخها ولكنه في الواقع أكثر تعقدًا من هذا التصور. فالمعرفة العملية للغة "لا تنحصر في إحداث الكلام بل تتجاوز على إدراكه في السماع والقراءة، ثم الترسيخ ليس فقط محصورًا على تحصيل المعطيات في حدّ ذاتها بل في خلق القدرة على التصرف فيها. فالتصرف هو العمل في ذوات الكلم والتراكيب، وعلى هذا فالمعرفة العلمية لا النظرية للغة من حيث هي جهاز تنحصر في إحكام الانتقال من كلمة إلى أخرى ومن صيغة إلى أخرى ومن تركيب إلى آخر بتفريع هذا من ذاك على مثال سابق. ومجموع هذه المثل هي الأصول التي يقتنيها المتعلم بكيفية لا شعورية بممارسته المتكررة العملية للخطاب وبالتمارين البنيوية من جهة أخرى. فالعمل الاكتسابي في اللغة يكاد يكون كله تمرسًا ورياضة مستمرة: كلما زادت وتواصلت زاد النمو اللغوي وقويت الملكة".*

* –يقول ابن خلدون: "وهذه الملكة (...) إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة البيان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها ."

المبحث الأول:

1-طبيعة التعليم الابتدائي أهميته وفلسفته وأهدافه:

التعليم الابتدائي في أي نظام تعليمي معاصر جزء من كل وليس شيئًا منفصلاً قائمًا بذاته، مستقلاً عما قبله وما بعده، إذ إن الفكر التربوي الحديث تعد جميع مراحل التعليم العام وحدة متماسكة، لها فلسفة واحدة، وأغراض واحدة، وإنما تنفذ بمناهج مختلفة، وطرق مختلفة، وعلى مستويات مختلفة تبعًا لمراتب التلاميذ من النضج في كل مرحلة ومن ثم وجب أن تمثل مراحل التعليم كلها وحدة عضوية متكاملة.[1]

ومراحل التعليم كلها جزء من نظام تربوي متكامل، تلعب المدرسة فيه دورها، في مرحلة معينة وعلى شكل معين، وتلعب فيه المؤثرات الأخرى دورًا لا يقل في أهميته عن دور المدرسة ومن ثم أصبح إهمال التعليم غير المدرسي، أثرًا من آثار الماضي البائد، رغم أن المدرسة عندهم تظل في الحاضر والمستقبل هي العامل الحاسم في تكوين الإنسان.

إذ أذكر اسم (التعليم الابتدائي)، أو (المرحلة الابتدائية)، أو (المدرسة الابتدائية) انصرف الذهن مباشرة إلى تلك المدرسة التي تقبل الأطفال من الخامسة أو السادسة لتبقيهم فيها حتى سن العاشرة، أو الحادية عشرة، أو الثانية عشرة، سواء التحق هؤلاء قبلها بالحضانات ورياض الأطفال أم لا، وسواء أكانت هذه المدرسة هي مرحلة التعليم الإلزامي وحدها، أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر؛ ليتموا المرحلة الإلزامية من التعليم.[2]

إذا كانت عملية النمو تقود الإنسان من مرحلة حياتية إلى المرحلة التالية، فإن هذه المرحلة-مرحلة التعليم الابتدائي-تعد أخطر فترة في حياة الإنسان؛ لأنها الفترة الواقعة بين مرحلة الطفولة المبكرة. حيث يكون الإنسان أشبه بالعجينة، أو (بالمادة الأولية) القابلة للتشكيل، وبين مرحلة البلوغ، وهي تلك المرحلة من مراحل النمو الفسيولوجي العضوي التي تسبق المراهقة وتحدد نشأتها.[3]

ويؤكد الكثير من علماء التربية أهمية المدرسة الابتدائية للأسباب التالية:[4]

1. في المدرسة الابتدائية يكتسب التلميذ القدرات والمهارات والعادات والاتجاهات والمعلومات الأساسية اللازمة له كإنسان.
2. في المدرسة الابتدائية يكتسب التلميذ وسائل تحصيل الخبرة والمعرفة من قراءة وكتابة وحساب.
3. في المدرسة الابتدائية يحصل التلميذ أوليات المعرفة وأسسها، وهو قدر ليس بالقليل مما يكون أساسًا ضروريًا للتعليم في مراحل التعليم التي تلي المدرسة الابتدائية.

---

[1] -التعليم الابتدائي في الوطني العربي، توفيق مرعي وآخرون، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط01، 2010م، ص 18.

[2] -المرجع نفسه، ص 18.

[3] -المرجع نفسه، ص 20.

[4] -المرجع نفسه، ص 20.

4. المدرسة الابتدائية هي مدرسة كل مواطن على اعتبار أن إلزامية التعليم بما أصبحت من المسلمات، على حين تقل الأعداد الملتحقة بالمراحل التالية بالتدريج كلما صعدنا في السلم التعليمي، خصوصًا في البلاد النامية.

إن فلسفة التعليم الابتدائي تسند إلى طائفة كبيرة من المبادئ والاعتبارات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية، ونذكر منها:[1]

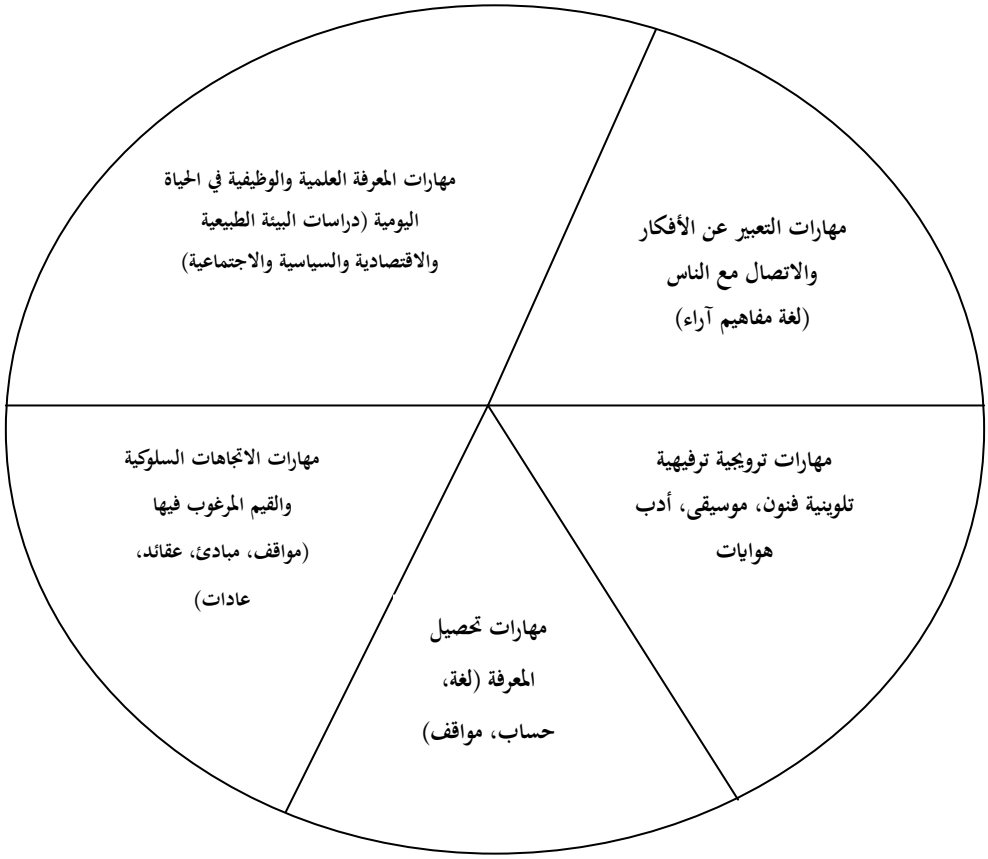
1. إن شرعة حقوق الطفل التي صدرت عام 1923م وصادقت عليها عصبة الأمم عام 1924م، ومنظمة الأمم المتحدة عام 1946م، نقحها فيما بعد الاتحاد الدولي لرعاية الطفل تنص على ضرورة تيسير أسباب النمو الطبيعي من النواحي المادية والخلقية والروحية لكافة الأطفال في العالم.
2. تعتبر القوى البشرية أثمن موارد الدولة، لذلك وجبت رعاية وتربية وتعليم وتدريب الأطفال منذ بداية حياتهم للاستفادة من هذه التربية في تنمية طاقاتهم وقدراتهم ويؤدي هذا بالتالي إلى تنمية المجتمع.
3. لما كان الأطفال لا يتمكنون من حيازة الخبرات الحضارية، أو ما يسمى بالتراث، عن طريق الوراثة من والديهم، فلا بد من تعليمهم وتدريبهم واكسابهم خلاصة التجارب الإنسانية وعلوم العصر التي يعيشون فيه، وذلك إلى جانب تربيتهم وتأنيسهم اجتماعيًا حتى يمكنهم التكيف والتفاعل مع قوى المجتمع المحيطة بهم، وكلما بكرنا في هذه العملية أتحنا لهم الفرصة؛ لكي يفهموا المجتمع، ويتعاملوا معه، بنجاح، وتظهر هنا أهمية اللغة بوصفها وسيلة لنقل التراث الاجتماعي والثقافي إلى الصغار.
4. إن حاجة الطفل إلى الكبار في المراحل الأولى من حياتهم تستوجب من الكبار فهم ومراقبة ومساعدة هؤلاء الأطفال لضمان نموهم الطبيعي في مرحلة هامة وأساسية من حياتهم، وهذا يعني تأمين بيئة مناسبة يمكنهم فيها النمو والتعلم بجهدهم ونشاطهم الذاتي ضمن إطار من الرعاية والاهتمام والمراقبة السليمة.
5. التربية مدى الحياة هي الأساس السليم للمواطنة الصالحة البناءة، لذلك وجب بذل الرعاية التامة للأطفال منذ حداثة عهدهم ليشبوا على هذه القيم الإنسانية السامية انسجامًا مع اتجاهات التربية اليوم نحو خلق الوعي بقيم ديمقراطية والحرية والاستقرار والسلام القائم على العدل والتعاون الخير بين الشعوب.
6. تتجه الأسرة اليوم نحو تقليص واضح في عدد أفرادها مما يحد من مدى وشمول البيئة الاجتماعية للأطفال، كما تتجه الأسرة اليوم نحو المزيد من انشغال أفرادها في أعمال إنتاجية خارج المنزل لتحسين وضعها الاقتصادي. ولا شك أن هذا الاتجاه يعزز الدور الهام الذي تلعبه المدارس الابتدائية ورياض الأطفال كبيئة اجتماعية موسعة تعوض الكثير من القصور الاجتماعي الناجم عن هذه المشكلة.

[1]– التعليم الابتدائي في الوطن العربي، توفيق مرعي وآخرون، المرجع السابق، ص 23.

7. إن استقلال معظم دول العالم واتجاهها نحو تنمية مواردها المالية والبشرية بسرعة، قد أدى إلى انتشار الفرص التعليمية وإتاحتها لكافة الأطفال مما استدعى أن تكون المرحلة الابتدائية إلزامية ولا غنى عنها في أي منطلق نحو مزيد من التعليم والتدريب.
8. إن الجهود الكبيرة التي تبذلها الدول-وخاصة النامية-منها لمكافحة الأمية تستدعي أن تعزز، وذلك باستيعاب المدارس الابتدائية لكافة الأطفال ممن هم في سن المدرسة الابتدائية، وبذلك تضمن تلك الدول عدم فرز المجتمعات لأعداد جديدة من الأميين.

2-أهم الخبرات والمهارات التي تعمل المدرسة الابتدائية على تأمينها لتلاميذها:

إليك الرسم التوضيحي رقم (01) يوضح ذلك:



الرسم التوضيحي رقم (01)[1]

[1] – التعليم الابتدائي في الوطن العربي، توفيق مرعي وآخرون، المرجع السابق، ص 30.

المبحث الثاني: خصائص المتعلم:

1-الخصائص النفسية للمتعلم

1-أولاً: الخصائص الوجدانية

1-1-1-الحافز:

"هو ذلك العامل الذي يمد السلوك-أي سلوك- بما يحتاج إليها وهو العامل الذي يخرجه من العدم إلى الوجود ليسبغ عليه بعد ذلك من القوة بقدر ما يتصف به هو أو من الضعف بادر الذي يتسم به".[1]

والشخص المحفز هو ذلك الذي تحركه حاجات وأهدافه في اتجاه القيم بسلوك معين إذن فالقوة الموجهة للسلوك التحصيلي للتلميذ، أو لغيره من طالبي المعرفة، هي ما درج على تسميتها البعض من العلماء "بدافع الإنجاز" وذلك الدافع المكاسب الذي يقف وراء بذل المرء لكل ما يحتاج إليه التحصيل من جهود ولقد أرجعت "سوزان هارتز" أصل الدافع إلى رغبة ما يغرب في إشباع حاجاته إلى الكفاءة أو السيطرة أو التفوق.

فبقدر ما يكون مقدار إصراره عليه. وخير دليل على ذلك ما أورد بلوم في كتابه المخصص لهذا الموضوع والذي قام بنشره سنة 1985م، يستطيع المرء أن يتأكد ما أنتجه المجتمع الأمريكي من شباب في تخصصات عدة كالفنون وعلم الأعصاب والرياضية كانوا يتمتعون بمستوى عالي من التحفيز.

كما أشار "هوو" إلى أن العوامل التحفيزية تبدو وكأنها تقوم بدور أكبر من ذلك الذي يقوم به عوامل أساسية أخرى كالخبرة التقنية التي يتمتع بها المعلمون، هذا على الأقل بالنسبة للبعض من مراحل نمو الشخص.

وتبدو الدراسة التي قام بها عالم النفس كوزيكي في هذا المجال، أكثر من مفيدة بالنسبة لموضوعنا لأنها لم تستطع تبيان العلاقة التي تربط ما بين التحفيز والإنجاز المدرسي فقط؛ وإنما لأنها استطاعت أيضًا أن تشيد القاعدة التي تقوم عليها إحدى أهم النظريات الحديثة المتعلقة بالتحفيز المدرسي. وترى هذه النظرية أن تحصيل التلميذ يجب أن يعتمد في تفسيره على التفاعل القائم ما بين حوافز أساسية تنتظم وفق ثلاثة نطق أو نطاقات متمايزة هي النطاق العاطفي، نشير هنا بالنطاق العاطفي إلى الأسرة إذ تعتبر الأسرة من أهم الأسس والوسائل في التربية اللغوية عند الطفل[2]، فكلام الأم باستمرار وجود ولطف مع صغيرها. ويا حبذا لو أسمعته بالطريقة الملائمة وفي الوقت المناسب، أصوات مختلفة، ومن الأفضل أن تصحب ذلك بابتسامة ونظرة تجذب انتباه الطفل، ومن الأفضل كذلك أن تقود الأم صغيرها، عن طريق الكلمة-إلى إدراك الظواهر السمعية والصوتية المختلفة والتمييز بينها وهو ما أكده العالم ايراجوردن (*Ire Gorden*) بقوله[3]:"تكلموا مع الأطفال بصوت مرتفع عن كل الأشياء التي ترونها أو تفعلونها علموهم أن كل النشاط وكل شيء له مسمى وإذا حاولتهم أن تكلموهم بتمهل ووضوح فإن الفائدة التي يحصل عليها الطفل ستكون أكثر نفعًا" وكذلك النطاق الفكري والنطاق الأخلاقي فيؤكد "جان

---

[1] -نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، مولاي بودخيلي محمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2002-م-2004م، ص317.

[2] -التربية اللغوية للطفل، سرجيو سبيني، ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن مراجعة وتقديم كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي، دط، 2010م، ص 94.

[3] -المرجع نفسه، ص 95.

بياجية" (*Jeqn Pqiget*) [1]:"أنه بدون اللغة اللفظية التي تصبغ التفكير بالصبغة الاجتماعية يصبح من المستحيل نضج ذكاء الطفل بصورة كاملة فالكلمة المسموعة أو المنطوقة تحفز وتثير الاهتمام وتوقظ المرء وتغزي بالفضول وتساعد على تبادل المعلومات وتقابل وجهات للمكان الذي تمنح فيه، ولكي يتسنى للتلميذ المعرفة الدقيقة للشكل المطلوب والمرغوب من السلوك".

2-سمات الشخصية:

يقصد بالشخصية أنها مجموعة من الخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسبيًا والتي تميز الفرد عن غيره من الناس وتحدد أساليب تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها.[2]

وبهذا نجد الفروق القائمة بين الأفراد في الصفات المختلفة أي الفروق في نوع الصفة وليس في الصفة ذاتها، فاختلاف القدرة اللغوية عن القدرة في النظرة ومعرفة التجارب الفردية لكل منا، إن اللعب والعمل مع زميل أو مع مجموعات صغيرة أي وجود الطفل في موقف يساعده على التحدث مع الكبار أو مع أترابه يسهل عليه تعلم اللغة ويشبع رغباته وهو في نفس الوقت يعد طريقًا مضمونًا لتطوير التفكير واللغة عنده.

وبهذا يتعلق النطاق الأول بالآباء والمعلمين والأقران، ويحتوي على ثلاثة حوافز هي الحنان والتقمص والميل الاجتماعي. أما النطاق الثاني فيشمل على الحوافز المتعلقة بالبحث عن الاستقلالية والكفاءة والاهتمام. وأما النطاق الثالث والأخير أو النطاق الأخلاقي فيحتوي على حوافز الثقة والامتثال والمسؤولية وقد لا يكون هذا النطاق أكثر من حاصل للتفاعل ما بين النطاقين الأولين، وذلك وفقًا لما يراه " كوزيكي"[3] ومن بين العوامل المحفزة يمكن أن نذكر ما يلي:

2-1-المكافآت:

إن الشخص إذ أريد منه أن يعيد القيام لما سبق وإن قام به من أنشطة أو أن يكرر سلوكًا من سلوكات كان قد أداه من قبل، فإن كل ما يتوجب فعله هو تعزيز ما ذكر من الأنشطة والسلوكات. وهذا التعزيز يكون في كثير من الأحيان عن طريق تقديم المناسب من المكافآت. وهكذا تكون المكافآت ذات طابع أخلاقي كما قد تكون ذات طابع اجتماعي وقد تكون خلافًا لذلك ذات علاقة بالنطاق العاطفي، وهو الأمر الذي يعني وجوب عدم الاقتصار على نوعية واحدة من المكافآت، مهما كانت قيمتها. وقيمة المكافآت تتوقف على التقدير الجيد لكافة الظروف والاحتياجات.

2-2-المواءمة:

ونعني بها حسن الاستخدام المكافآت من قبل الأسر والمعلمين، أو استخدامها الاستخدام الأنسب الذي يعني فيها يعنيه، ضرورة مراعاة توقيت منح المكافآت وكذا ضرورة الأخذ بعين الاعتبار العددية مثلاً هو اختلاف

[1] – التربية اللغوية للطفل، سرجيو سبيني، ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن مراجعة وتقديم كاميليا عبد الفتاح، مرجع سابق، ص 38.

[2] –علم النفس التربوي للمعلمين، د.محمد منسى، دار المعرفة الجامعية، دط، ص 137.

[3] – نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، مولاي بودخيلي محمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2002-م-2004م، ص346، 347، 348.

في نوع الصفة وقد أكد "فؤاد أبو حطب" 1983م على أنه لا يمكن المقارنة بين الصفات المختلفة لدى الأفراد نظرًا لعدم وجود وحدة قياس مشتركة.

كما نجد الفروق القائمة بين الأفراد في أي صفة واحدة أو في خاصية محددة وهذه الفروق يمكن تقديرها بالنسبة للأفراد المختلفين نظرًا لأن وحدة القياس واحدة لكل خاصية وبهذا نقول أن الخصائص المختلفة للإنسان قابلة للقياس وذلك يجعل الفروق الفردية في كل خاصية في الدرجة وليست في النوع.[1]

وقد عرفها " أيزايك": ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه والذي يحدد توافقه الفرد لبيئته.

وتتشكل من جميع الواصفات والمكونات التي تعطي للشخص طابعًا مميزًا ومحددًا من الناحيتين الجسمية والسلوكية، بكل ما تحمله كلمة السلوك من معاني، وبكل ما ترمز إليه من عمليات نفسية مختلفة. وتتضمن على سبيل المثال، السمات الفكرية والعواطف والاتجاهات والاهتمامات والعقد والصراعات والآليات اللاشعورية ومن أهم تتميز به الشخصية سمتا الثبات النسبي والتفاعل المستمر مع البيئة التي تتواجد فيها.

كما حددها" أيزايك"في أبعاد، فبخصوص البعد الأول المتعلق بالانبساطية والانطوائية تم التوصل إلى أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين الانبساطية والنجاح المدرسي المرحلة الابتدائية من الدراسة.ومع تقدم التلميذ في دراسته، وانتقاله إلى المستويات العليا من هذه الدراسة تبدأ الصورة هذه في التغير تدريجيًا لتصبح الانطوائية أكثر ارتباطًا بالانجاز التربوي من الانبساطية.

لكن الأمر لا يسير دائمًا على نفس هذا المنوال لأن طبيعة المواد المدروسة تحدد هي الأخرى في غالب الأحيان البعد الشخصي الذي يتناسب مع النجاح في هذا المادة أو في تلك.، إن الانبساطية أو الانطوائية قد تكون بعبارة أخرى، متماشية مع التحصيل الجيد لهذه المادة لكنها تكون على العكس من ذلك عائقًا صعب الاجتياز إذا ما أقبل التلميذ على الدراسة مادة ثانية.

وقد توصل كل من كل من "رايد ينغ وبانار" في دراستهما إلى أن الانبساطيين أفضل من الانطوائيين في المجالات اللغوية وما يتصل بها من مهارات.

كما نجد دراسة أخرى قام بها "رايد ينغ " بمعية "كوولي" والتي أبانا من خلالها أن التلميذات المنطويات استطعن أن يحصلن على درجات أفضل من تلك التي حصلت عليها مثيلاتهن من المنتميات إلى البعد الانبساطي في مادة القراءة.

أما حينما يتعلق الأمر بالبعد الثاني، والمتمثل في: العصابية–الاتزان الانتقالي فإن الذي يبدو واضحًا منذ البداية هو القلق ذو علاقة أكيدة وقوية بالتحصيل المدرسي المنخفض لاسيما في المرحلتين الابتدائية والثانوية والتأكيد على علاقة انخفاض المردود التربوي، في هاتين المرحلتين دونما سواهما، فالبعد العصابي يجد تبريره في تغير

[1] –علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سابق، ص 138.

نوعية هذه العلاقة فور الانتقال من المرحلتين المذكورتين إلى المراحل العليا من الدراسة، ومن نتائج الدراسات في هذا أن التلاميذ الذين تحصلوا على درجات عالية في مقياس العصابية كانت أفضل من تلك التي حصل عليها غيرهم من ذوي الدرجات المنخفضة في هذا المقياس وهنا يجب عدم المسارعة إلى تعميم مثل هذه النتائج، ذلك أن هناك من الأعمال ما يدل على أن القلق عامل إيجابي لكن بالنسبة لبعض المواد فقط، الشيء الذي يعني أن البعض الآخر منها لا يتطلب، ولا يحتاج بالتالي، إلا بنسبة معقولة أو يسيرة من.[1]

كما دلت دراسات أخرى عام 1965م على أن مرتفعي التحصيل يمتلكون سمات خاصة كارتفاع نسبة الاهتمام بالعمل الدراسي وعلى النقيض من ذلك كشفت الدراسة المذكورة أن منخفضي التحصيل يتميزون بمواصفات هي إلى السلبية أقرب منها إلى الإيجابية كالاندفاعية–وهي سمة مزاجية–والبحث عن اللذة–ومع هذا فقد توصل بعض الباحثين إلى أن نسبة السلبية كمشاعر عدم الموائمة والشعور بالتفاهة والقلق الزائد. والشيء الأكيد هنا هو أن وجود بعض المواصفات السلبية لدى المتعلم قد لا يكون كافيًا وحده للحد من الدور الإيجابي الذي تلعبه بعض الخصائص الشخصية كالدافع الانجاز.

كما نشير إلى عامل آخر هو التقدير الذاتي أو تقدير الذات. المتمثل في تقويم الشخص الإيجابي لمجموع خصائصه الذهنية وكذا الجسمية وعلاقته بالتحصيل المدرسي، وما يمكن استخلاصه هو أن الشخصية المتزنة وما تتسم به من مواصفات إيجابية تلعب دورًا هامًا وإيجابيًا في مجال التعلم والإنجاز.[2]

ثانيًا: الخصائص المعرفية:

1–الذكـــاء:

تطور مفهوم الذكاء منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن، فقد كان ينظر إليه على أنه القدرة على اكتساب المعرفة أو القدرة على التعلم كما كان يعرف على أنه قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الجديدة هذا وقد تم تحديد مفهوم الذكاء على أنه قدرة عامة عند الفرد تساعده على التوافق مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها.[3]

فذكاء الطفل يعينه إلى حد ما على السرعة التي تتهيأ بها جهازه الصوتي للنطق والتطلب كما يعطيه القدرة على استخدام لغة الكلام، والربط بين أجزائه، وفهمه والرد عليه والمشاركة فيه. وقد دلت الدراسات المتخصصة في هذا المجال، بأن الطفل غير الذكي، هو أبطأ في الكلام من الطفل الذكي، كما أنه أقل منه قدرة على ربط الكلمات، والحديث بجمل وتراكيب لغوية سليمة.[4]

[1]–نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، مرجع سابق، ص 366–377–340.

[2] –المرجع نفسه، ص 343–344–345.

3–علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سابق، ص 139.

[4]–تنمية الاستعداد عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، عبد الفتاح أبو معال، الشروق، عمان، ط01، 2006م، ص 93.

الذكاء كما يستخدمه المتخصصون في علم النفس هو ما يصف الفروق الفردية في السلوك المعرفي عند الأفراد وهو مفهوم عرفي، ويرى بعض العلماء أن الذكاء هو مجموعة من القدرات عقلية عامة واحدة، فقد أكد "ثرستون" أن الذكاء عبارة عن قدرات منفصلة، كما أكد "سبيرمان" أن الذكاء عبارة عن قدرة عقلية عامة واحدة.

ويعد "ألفريد بينيه" أول من وضع مفهوم الواحدة في القياس العقلي، فقد افترض أن الطفل المتأخر عقليًا يختلف عن الطفل السوي في النمو العقلي، أن الطفل المتخلف عقليًا يسلك في الاختبارات العقلية سلوك طفل سوي أصغر منه سنًا وبالتالي يكون لكل فرد عمره عقلي معين.

ويقصد بالعمر العقلي أنه متوسط درجات أفراد المجتمع في عمر زمني معين في اختبارات الذكاء، فالعمر العقلي 10 سنوات هو متوسط درجات الأطفال في عمر10 في اختبارات الذكاء، ويحدد العمر العقلي أيضا بمجموع الإجابات الصحيحة على أسئلة اختبارات الذكاء التي تناسب عمرًا زمنيًا معينًا.

وقد "ألفريد بينيه" الأعمال التي ينجح في أدائها متوسط الأفراد في أعمار زمنية محددة فإذا أجاب الفرد على جميع أسئلة اختبار في الذكاء وحصل على درجة تقترب من متوسط درجات الأفراد، عمره في هذا الاختبار يكون متوسط الذكاء، وإذا كانت الدرجة التي حصل عليها هذا الفرد مرتفع الذكاء.

ولقد أجريت دراسات عديدة لتحديد العمر العقلي المناسب، الذي يكون فيه الطفل مستعدًا لغويًا. واستقرت آراء أصحابها على أن الحد الأدنى قد يكون ست سنوات، وسبعة أشهر، قد يكون حسب البعض منهم سبع سنوات.[1]

2-الاستعداد:

الاستعداد من أهم العوامل النفسية التي يجعل عملية التعلم تحقق أهدافها، إذ كيف نتصور أننا أوصلنا بعض المعلومات التي يشتمل عليها الدرس المقدم دون يكون هذا الأخير على استعداد تام لتقبل هذه المعلومات ولا بد من أن تعمل على أن تهيأ المتعلم نفسيًا، وتحاول جلب انتباهه وتركيزه على المادة المقدمة وجعله يستعد لها استعداد يساعد على الاستفادة بالإضافة على مراعاة اختلاف المواقف التعليمية ومدى استعداد المتعلم، إلى جانب العوامل النفسية الأخرى التي تقدم الحديث عنها، وهناك من علماء النفس من يفسر الاستعداد على حسب المواصلات العصبية، على أساس أن الوحدة العصبية موصلة، التي تكون على استعداد للتوصيل، هذا التوصيل الذي يؤدي في النهاية إلى حالة إشباع وارتياح، أم عدم توصيلها للمعلومات إلى مراكز المخ فإنه يؤدي إلى إزعاج وإلى الفشل في العملية التعليمة. من أصحاب هذا الرأي "ثوررندايك" الذي سمى أحد قوانينه الاستعداد.

وعدم الاستعداد لا يؤدي إلى التعلم، بل يؤدي إلى ضيق والضيق يؤثر في النفس الإنسانية وينفرها بحيث تصبح غير مستعدة للتعلم. ومن هنا جاءت الحاجة إلى التأكيد على أهمية الاستعداد كعامل نفسي.[1]

[1] -المرجع نفسه، ص 19.

أما الاستعداد اللغوي عند الطفل[2] يعني بمن يصل الطفل إلى مرحلة يكون فيها قادرًا على التعبير عما يجول في نفسه، من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء.

ولعل الاختلاف في تحديد الحد الأدنى للعمر العقلي للطفل، يعود إلى عوامل أخرى، وأثرها في حياة الطفل، مثل عامل النمو الجسمي، وعامل الخبرات، وغير ذلك من العوامل المتداخلة، والتي لا يمكن فصلها عن بعضها، إلا من أجل تسهيل أمور الدراسة العملية بهذا الخصوص. [3]

فالسؤال الصحيح الذي يجب أن يطرح هنا، كيف يبدأ الطفل تعلم القراءة؟ وماذا يقرأ؟.

وهذا يعني أن طريقة المعلم وأسلوبه في التعليم، وما يختار من مادة دراسية هو الأساس الذي يقرر نجاح الأطفال أو فشلهم في بدء تعلم اللغة.

ولا يعني هذا التقليل من أهمية العمر العقلي في التعلم، لكن يجب أن لا يكون المعيار الأساسي الوحيد في الاستعداد لتعلم اللغة والقراءة للأطفال.

إن عملية التعلم ليست عملية عقلية محضة، بل لا بد من الاستعداد الجسمي لهذه العملية هذا الاستعداد البصري عامل أساسي في نجاح عملية التعلم لأنها تتطلب من المتعلم رؤية صحيحة للكلمات والحروف، وكذلك استعداد المتعلم للسمع والنطق وماله من أهمية بالغة في عملية التعلم، إذ بواسطة استعدادات المتعلم الجيدة للسمع والنطق يستطيع أن يربط العلاقة بين ما سمعه من كلام وقدرته على إظهار ما استقر في سمعه من الأصوات اللغوية وكذلك العلاقة بين الكلام المسموع والقراءة، فإذا ما كان الطفل غير قادر على الاستماع الجيد، فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات التي يراها كما سيجد صعوبة بالغة في تعلم الهجاء الصحيح، وفي متابعة والدروس الشفوية، وفي التمييز بين أساسيات الصوت وعناصره. أو ربط كلامه بما يسمع من نطق الآخرين فعلى المعلم أن يساعد المتعلمين الذين يشكون ضعفًا في السمع، بعرضهم للفحص الطبي، وكذلك تعليمهم القراءة بطرق تأخذ حالات ضعف السمع بعين الاعتبار، كالتركيز على حاسة البصر أكثر من حاسة السمع قد يتعدى الأمر أكثر من هذا، فقد يكون الطفل سويًا في سمعه لكن ينقصه التمييز بين الأصوات، والتعرف على المتشابه منها وغير المتشابه. وقد يكون السبب في ذلك مظهر من مظاهر الضعف في النطق مثل الحالات الموجودة عند الأطفال في نطق حرف الشين فيقولون:(سمس) بدلاً من (شمس)، أو الراء لاما فيقولون (ألنب) بدلاً من (أرنب) ضعف إلى هذا الصحة العامة للمتعلم، فسوء حالة الطفل الصحيحة تتسبب في تكرار غيابه عن المدرسة مما يضيع عليه الكثير من الحروف أثناء تعلمها.[4]

---

[1]-أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية خاصة، تأليف محمد وطاس، المؤسسة الوطنية للمكاتب، دط، 1988م، ص 32.

[2]-تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، عبد الفتاح أبو معال، مرجع سابق، ص 17.

[3] - المرجع نفسه، ص 19.

[4] -يراجع الاستعداد اللغوي عند المتعلم، تنمية الاستعداد اللغوي عن الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة،د.عبد الفتاح أبو المعال، الفصل الأول، ص23-24-25-26.

كذلك الاستعداد الشخصي والانفعالي للمتعلم، هذه الاستعدادات تختلف من المتعلم إلى آخر، مما يعطينا مزيجًا من المتعلمين منهم من لديه استعدادات للتعلم وآخر غير ذلك، كما نجد الدور الفعال للاستعدادات في الخبرة والقدرات عن المتعلم ودورها في عملية التعلم، فالطفل المزود بقدر كبير من التجارب والخبرات تكون التعليمية أكبر من الطفل الذي تجاربه أقل، هذه التجارب المتمثلة في المحصول السابق للمتعلم من خبرات وتجارب التي إمن بيئته وأسرته.

كذلك القانون اللغوي الذي دخل به المدرسة والمعاني والمفاهيم المزود بها، وقدرته على الحديث المتمثل في وضوح النطق وسلامته وقدرة المتعلم على صياغة الأفكار في عبارات تتصف بالبساطة والدقة.[1]

فالاستعداد قد يكون موجودًا ولكن صاحبه يجهل كيف ينميه، أو أنه لا يريد أن ينميه أو أنه لا يجد الفرصة لتنميته، ولعلى الاستعداد يكون محدودًا، وربما يكون عند فرد أقل مما هو عليه فرد عند آخر، وهذه كلها عوامل تجعل التفاوت ظاهرًا والفوارق إذن بين الأفراد واضحة[2] المتعلمين، وعلى نوعية وصف الاستعداد عند كل متعلم فيعمل على حصر وتصنيف جميع حالات المتعلمين في الصف والتعامل من خلال هذه الحالات للرفع من المستوى اللغوي خاصة عند المتعلمين.

3-العوامل المؤثرة على النمو اللغوي عند الطفل:

هي تقريبًا نفس العوامل المؤثرة في النمو بشكل عام، وعلى النمو اللغوي على وجه الخصوص، أهم هذه العوامل هي:

1-العوامل الوراثية:

كان الاعتقاد بأن الوراثة هي وحدها المسؤولة عن النمو بشكله العام ولكن بعد التوجه الاجتماعي في دراسات التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع أثبتت الأبحاث أن البيئة لها أثرها الفعال في كثير من جوانب النمو وخصوصًا المكتسب منها، ولكن تبقى الوراثة ذات تأثير على نمو الفرد الجسمي والانفعالي والاجتماعي أيضًا، كما أن للوراثة أثرها في النمو اللغوي من الناحية البيولوجية، وليست من الناحية الإجرائية في اللغة، فمثلاً يتأثر الطفل ثم الشاب الكبير بوالديه أو أقاربه بالنسبة لدرجة الصوت وشدته وقوته فقد يشبه صوت الفرد صوت أبيه أو عمه أو جده، تمامًا كما يشبه أحدهما في الشكل أو في لون أو الشعر. لكن لا دخل للوراثة في الثقافة، والتي يعبر عنها باللغة، فقد يكون الوالد أو الوالدين أميين، ولكن يكون مثقفًا وعلى درجة عالية من التحصل اللغوي والتعبير اللغوي.[3]

---

[1] -يراجع الاستعداد اللغوي عند المتعلم، تنمية الاستعداد اللغوي عن الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة،د.عبد الفتاح أبو المعال، الفصل الأول، ص19-20-21-22.

[2] -طرق تدريس اللغة العربية، د.زكرياء إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس الشاطبي، دط، 2005م، ص66.

[3]- طرق تدريس اللغة العربية، زكرياء إسماعيل، مرجع سابق، ص 66.

إن الأثر النسبي للعوامل الوراثية والبيئية يختلف عن أثرها في تطور العديد من الخصائص الأخرى، لاسيما السلوكية من الانبساط، أو الانطواء، أو التسامح، أو العدوان.[1]

2-العوامل البيئية:

يتأثر النمو اللغوي بالعوامل البيئية بمعناها الواسع، العوامل المادية كالأفراد، والطبيعة المعنوية كالثقافة والعلاقات الاجتماعية.

فالطفل يكتسب اللغة من والديه في البداية ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع وبكل ما يتعلق بهذا المجتمع ويحيط به، ولذلك بقدر ما يحتك الطفل بهذه البيئة بقدر ما يستفيد لغويًا، ليس هذا فحسب، بل تلعب درجة الاستجابة لجميع مظاهر المجتمع دورها في هذه الفائدة، فالطفل الذي تكون استجابة سريعة ومتفاعلة يكون تعلمه بلغة أسرع من ذلك يتباطأ في الاستجابة، أو يكون نشاطه أقل فاعلية.

كما أن لدرجة ثقافة الوالدين وثقافة المجتمع أثرها في النمو اللغو للفرد، فقد أثبتت الدراسات أن الوالدين المثقفين المتعلمين يصبغان صفاتهما الثقافية على أبنائهم، ولكن هذا ليس شرطًا في النمو اللغوي، بل نأخذ هذه الظاهرة بشكلها العام إذ بما يكون الوالدان متعلمين ولكن تأثيرهما عن أبنائهم يكون أقل من الضروري وهذه هي حالات قليلة.

كذلك أثبتت الدراسات أن ذوي الدخل العالي لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوي، وتزيد من حصيلته اللغوية، إذ أن استخدام أجهزة الإعلام والتسلية الحديثة كالتلفزيون والفيديو والألعاب المختلفة والإمكانيات بأنواعها تعمل على إثراء الطفل لغويًا، وتزويد من حصيلته اللغوية، ومرة أخرى لا يعني أن ذوي الدخل المحدود أو القليل ليس لهم تأثير على نمو أطفالهم اللغوي، ولكن كظاهرة عامة يؤدي الاحتكاك بين الطفل والأجهزة الحديثة والإمكانيات المتوفرة إلى النمو اللغوي السريع لدى الطفل وينعكس ذلك على ثروته اللغوية.[2]

ودرجة استخدام اللفظ والكلمات في جمل مفيدة والطلاقة في اللفظ، والإجابة عن الأسئلة فالوالدان المتفهمان، المتحابان يعيش بينهما الطفل في هدوء واطمئنان، ولا يشغل باله بالخلافات بين الأبويين كلما اشتعلت في المنزل.

والعلاقات الصحية داخل المنزل تؤثر تأثيرًا كبيرًا على نمو الطفل اللغوي فالالتهابات المستمرة والأمراض المتحالفة تؤثر على جهاز السمع وجهاز النطق، لذا نلاحظ أن الطفل الذي يعاني من ظروف صحية سيئة يتأخر نموه اللغوي.[3]

---

[1]-التعليم الابتدائي في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 129.

[2]-طرق تدريس اللغة العربية، زكرياء إسماعيل، مرجع سابق، 67.

[3]-طرق تدريس اللغة العربية، المرجع نفسه، ص 86.

3-النضج:

لم يسبق لأحد من البشر أن تحدث بلغة مفهومة حال ولادته، إلا سيد المسيح عليه السلام الذي كلم الناس في المهد، بعد أن اتهمت والدته السيدة مريم عليها السلام من قومها بأنها أتت شيئًا فريًا، فخاطبهم سيدنا عيسى في مهده، فكانت أولى علامات النبوة وأولى معجزاته عليه السلام، قال تعالى:﴿ فَأَتَتْ بِهِ قَوْمَهَا تَحْمِلُهُ قَالُوا يَا مَرْيَمُ لَقَدْ جِئْتِ شَيْئًا فَرِيًّا (27) يَا أُخْتَ هَارُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ امْرَأَ سَوْءٍ وَمَا كَانَتْ أُمُّكِ بَغِيًّا (28) فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا (29) قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا (30) وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنْتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا (31) وَبَرًّا بِوَالِدَتِي وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّارًا شَقِيًّا (32) وَالسَّلَامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدْتُ وَيَوْمَ أَمُوتُ وَيَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا (33) ذَلِكَ عيسَى ابْنُ مَرْيَمَ قَوْلَ الْحَقِّ الَّذِي فِيهِ يَمْتَرُونَ (34)﴾.[1]

في هذه الحالة الأولى والأخيرة التي تكلم فيها طفل في المهد، وكانت أمرًا من الله تعالى لإزالة الشكوك والأوهام من عقول بني إسرائيل، ومن جهة أخرى لإثبات نبوة عيسى بن مريم عليه السلام.

ولكن الطفل بشكل عام لا ينطق الحروف إلا بعد أن تتوافر الشروط البيولوجية والاجتماعية من حيث النمو، ونضج الأوتار الصوتية والاحتكاك بأفراد المجتمع فطفل الثانية لا يستطيع تركيب جملة مفيدة من كلمات مرتبة، ولكن طفا الخامسة يستطيع ذلك بعد أن يكون قد اكتسب 2000 كلمة على الأقل من مجتمعه.

كما أصبح النضج العقلي من الجوانب الهامة للنمو اللغوي، لأن اللغة ترجمة حقيقية للفكر، فالفكر تلمع في الذهن ثم تترجم على ألفاظ، فإذا كان الفكر قاصرًا تكون اللغة قاصرة عن التعبير.

ولا يعني هذا أن كل ما يقال نابغ من الفكر أولاً، فالاتصال بالبيئة وبأفراد المجتمع والثقافة بشكل عام يؤدي إلى نمو الأفكار، فالطفل الذي يترك في غابة بالرغم من نموه العقلي ولا يستطيع أن يفكر كالإنسان الذي يعيش في المجتمع وبين أفراده، فهناك النمو العقلي من الناحية البيولوجية والنمو الفكري اللغوي من الناحية التركيبية للغة، إذ أن الأول مرتبط بالنمو الجسمي الداخلي، والثاني مرتبط بالنمو المكتسب، فالاحتكاك بالمجتمع والبيئة والنمو العاطفي والنمو الاجتماعي والصحة الجسمية والعقلية كلها في نضج الفكر ومن ثم النمو اللغوي.

ويتأثر النضج بالعمر الزمني، فإذا توافرت الظروف السابقة لفرد بشكلها الجيد، نضج فكرة ونمت لغته باستمرار، فطفل المرحلة الابتدائية ترتبط أفكاره بالحسيات، ثم ينتقل إلى الربط بين المحسوسات والمعاني المجردة، ثم يدرك المعاني المجردة دون ارتباطها بالحسيات في نهاية المرحلة الإعدادية وبداية الثانوية.[2]

[1] -سورة مريم الآيات: 27-28-29-30-31-32-33-34.

[2] -طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 69.

4-التعلـــــم:

إذا كانت اللغة المكتسبة، فإنها متعلمة، أي يتعلمها الطفل من والديه، ويجب أن تتوفر جميع ظروف المتعلم وشروطه حتى يتم اكتساب اللغة بشكل الصحيح كالدافع مثلاً، فإن له أثرًا كبيرًا على تعلم اللغة، ويجب أن نثير الدوافع لدى تلاميذنا لتعلم لغتهم القومية وذلك بتحبيبها لهم، وعدم تنفيرها منها، وإقناعهم بأنها لغة القران الكريم ويجب الحفاظ عليها، وذلك بتسيير المفاهيم كي يتم إدراك المعاني الصحيحة للأشياء، فإذا ما تم ذلك تقوى دوافع الأفراد لتعلم اللغة والتي هي أداة التعبير الأساسية.

كما أن للعوامل المصاحبة للتعلم أثرها في النمو اللغوي كالتدعيم والمكافآت-كما عرفنا سابقًا-وتوفير الظروف المادية والمعنوية للمتعلمين، فالإطراء والثناء، المستمرين يعملان عمل الدواء للمريض من اجل الشفاء، والعقاب المستمر يعمل على الانطواء والخجل والهروب من مواقف التعلم، والطفل الذي يتوافر لديه الإمكانيات المادية كأدوات الرسم والألوان والمجسمات، وتتاح له الفرصة للعمل والاحتكاك بعناصر البيئة من حدائق ومتاحف ومصانع ومزارع يكون نموه اللغوي أسرع بكثير من ذلك الذي يعتمد على التلقين وحده داخل حجرة الدراسة. [1]

ثالثًا: الخصائص الشخصية:

1-الجنس:

إن قضية الفروق بين الجنسين بين الذكور والإناث، بين الرجل والمرأة قديمة قدم الفكر الإنساني، وقد كانت هذه الفروق تقوم على ما يمكن تسميته بالحتمية البيولوجية على حد تعبير "ستيفن روز"، فالفروق بين الذكور والإناث مردها في المقام الأول لفروق بيولوجية بينهما تلك الفروق التي تتضح بجلاء عند الوصول إلى مرحلة البلوغ ما بصحبها من تغيرات جسمية تعمل على إبراز وتعميق الفروق.[2]

إن الذي يدعو إلى الاهتمام بهذه النقطة بالذات هو البحث في علاقة عامل الجنس بالتحصيل المدرسي، كذلك هو التساؤل عما إذا كانت الأنثى تختلف عن الذكر من القدرة على الاستفادة من المناهج الدراسية المختلفة.

ومجمل ما قام به العلماء من دراسات في هذا المجال يبين أن التساؤل مشروع ووجيه كذلك، فهناك من الدلائل ما يشير إلى أن الإناث أضعف إنجازًا من الذكور خاصة حينما يتعلق الأمر ببعض المواد الدراسية، وهناك بالمقابل أدلة تفوق التلميذات على نظائرهن من التلاميذ، حتى إن كان هذا التفوق خاصًا بعدد محدود من المواد.

ومن الدراسات الجديرة بالاهتمام هنا تلك التي قام بها "كيلي" 1978م، والتي تمخضت عن تبيان وجود تفوق أكيد للذكور على الإناث في مجال العلوم، وأجريت هذه الدراسة على 14 دولة والنتيجة أظهرت أن نقصًا

[1] -المرجع نفسه، ص 70.

[2] -مقدمة في الفوارق الفردية، أنسى محمد أحمد قاسم، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، دط، 2004م، ص 149.

ما تعاني منه الإناث في مجال تحصيل العلوم، ويلاحظ ذلك حين الرجوع إلى المدارس أو المؤسسات التعليمية فنجد أن إقبال التلميذات على المواد العلمية قليلة بالمقارنة بالتلميذات.

كذلك الدراسة التي قام بها "هاجارتي"، "*Haggerty*" والتي أكد من خلالها في مقال نشر سنة 1978م أنه استطاع أن يلاحظ أن الذكور كانوا أفضل إنجازًا من البنات في المواد العلمية، وخاصة في المهام التي تتطلب مستوى عاليًا من المهارة، ومن بين أهم المؤلفات التي كتبت في هذا المجال نجد كتاب خاص من تأليف "جاكوبي وجاكلين" تم نشره 1974مم وفيه تم التعرض لأكثر من ألفي دراسة (2000).

وقد ذهبت عدة دراسات لإلى أن الفوارق الجنسية المتعلقة بالقدرات اللفظية تعود إلى ميل الذكور التخلف عن الإناث في مادة القراءة ولكن هذا التخلف غالبًا ما يتلاشى بعد بلغ سن العاشرة.

2-المكانة الاجتماعية:

لقد دلت التجارب على أن المستوى التحصيلي للتلاميذ يتغير وفقًا للمكانة الاجتماعية التي يحتلونها، وبعبارة أدق وفق للنوعية البيئة الاجتماعية التي يعايشونها.

والمراد من البيئة الاجتماعية عدد من المتغيرات لعل من أبرزها الطبقة الاجتماعية والظروف العائلية وذلك قصد إعطاء صورة واضحة عن نوعية الدور الذي تقوم به في هذا المجال.

من الاعتقادات التي تحظي بالقبول لدى عدد غير قليل من العلماء ذلك الاعتقاد الذي يذهب فيه أصحابه إلى أن إنجاز الأطفال المنحدرين من اسر فقيرة غالبًا ما يكون أقل مستوى من إنجاز أقرانهم المنتمين إلى اسر ذات خلفية اجتماعية واقتصادية راقية ومن البحوث التي أجريت في هذا الميدان دراسة توصل فيها "دوجلاس"، "*Douglas*" سنة 1946م إلى أن أبناء الطبقة الشغيلة وأبناء العمال اليدويين على وجه الخصوص كانت نتائجهم المدرسية أضعف من نتائج أقرانهم ممن يشتغل آباءهم في وظائف غير يديوة أي التأكيد على أن العامل الأكثر ارتباطًا بالإنجاز العالي هو المكانة الاجتماعية ومما ينبغي عدم إغفاله بالنسبة لموضوع تأثير التحصيل المدرسي بالوضعية الاجتماعية للأفراد التأكيد على أن الضعف التربوي الذي يعاني منه المحرمون اقتصاديًا لا يمس مادة دون مادة، ولا ميدانًا دون ميدان، أنه ضعف عام وتخلف شامل يكاد يلاحظ في كل ما يدرسه التلاميذ من مواضيع.

ليس من الغريب أن يذهب بعض علماء النفس إلى القول بأن في مقدورهم التنبؤ بتدهور النتائج المدرسية وذلك بالاعتماد على البعض من المؤشرات كالخلفية الاجتماعية للتلاميذ مثلاً. فبالنسبة إليهم "تمت البرهنة على...أنه يمكن التعرف بداية من أواخر السنة الأولى الابتدائية على أكثر من نصف التلاميذ الذين سيفشلون في مادة الرياضيات، في الصف السادس وذلك بالاعتماد على مكانتهم الاجتماعية وعلى نتائج اختبارات الذكاء وتحصيلهم في مادة الرياضيات وقد رأى البعض نتيجة لهذا، أن تحسين نوعية التمدرس من شأنه أن يزيل التأثير المذكور للاختلافات الاجتماعية. إلا أن هذا الرأي سرعان ما أبان عن قصوره وعدم جدواه، وذلك عندما تم

التأكد من أن العوامل المدرسية ليس في مقدرها التعويض عن النقائص والتأثيرات السلبية الناتجة عن الانتماء للطبقات الاجتماعية الدنيا".

إن التلاميذ المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية الفقيرة محكوم عليهم، إذن أو على الغالبية منهم، بتعبير أدق، بالإنجاز الضعيف، وليس في المدارس الابتدائية فقط وإنما المدارس الثانوية أيضًا.[1]

ويمكن إرجاع أسباب هذه الاختلافات إلى ما يلي:

- أن النمو الذهني يتأثر وإلى حد كبير بالظروف الاجتماعية والبيئية والأفراد.
- أن الأطفال المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا عادة ما يكونون أقل استعدادًا للتعامل والتفاعل مع الخبرات المدرسية من قرانهم الأعلى منهم طبقة. وغالبًا ما يكون الاستعداد هذا متمثلاً في امتلاك المهارة اللغوية المناسبة واللازمة للتحصيل.
- أم التلاميذ ذوي الخلفيات الاجتماعية المتدنية يميلون إلى الاعتماد على وقائع الحياة العملية في صياغة وشرح أفكارهم أكثر من اعتمادهم على الخبرة الرمزية.
- إنعدام التحفيز أو ضعفه نتيجة لسوء ما يعاني الطفل منه الطفل الفقير من تجارب مدرسية مؤلمة في الغالب أو محبطة.
- انعدام التجهيزات المنزلية الأساسية وضيق المكان والفرص التربوية المحدودة وبذلك ندرك أن سوء التحصيل التربوي الذي يعاني منه التلاميذ المنحدرون من أصول اجتماعية متدنية لا يمكن إرجاعه على طبيعة الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها ولا إلى المكانة الاجتماعية التي يحتلونها، إن الضعف التربوي هذا يجب أن يرجع وعلى العكس، إلى الأوضاع الصعبة التي يتخبطون فيها باستمرار، ورغم كل هذه السلبيات التي تلف حياة الطبقة الشغيلة، وإلى حد الإعاقة أحيانًا، فمن الممكن الثور على من لا تمنعه أوضاعه الاجتماعية السيئة من النجاح، بل ومن التفوق في بعض الأحيان، على من هم أحسن منه حالاً من الناحية الاجتماعية. وهذا ما أبانت عنه الأعمال التي قام بها كل من "وادج وبروسر" 1973م والتي استطاعا من خلالها الكشف عن تفوق طفل من بين سبعة من الأطفال المحرومين على نصف عدد من نظرائه من الأطفال الغير محرومين في مادتي الرياضيات والقراءة. وهذا يعني أن الاختلافات الطبقية لا تؤثر على جميع التلاميذ بنفس الطريقة، كما يعني أن درجة التأثير تفاوت بتفاوت درجة الفقر أو الحرمان.[2]

[1] -نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، مرجع سابق،ص 367-368-369-370-371-372.

[2] - المرجع نفسه، ص 372-374-375-376-377

3-الخصائص النفسية واللغوية لمرحلة الطفولة المتأخرة:

وهي المرحلة التي تناسب تلاميذ الصف الخامس ابتدائي لذا كان لزامًا علينا أن نتعرف على أهم الخصائص النفسية للمتعلم في هذه المرحلة وكذلك الخصائص اللغوية التي من شأنها أن تساعدنا على فهم شخصية هذا المتعلم ومن ثمة وضع الخطط التعليمية المناسب له.

يزداد تطور النمو العام للطفل في هذه المرحلة بصورة ملحوظة ويصل النمو الحركي للطفل في هذه المرحلة لدورته وكثيرًا ما تعتبر الفترة المثلى للتعلم الحركي للطفل، وينطبق ذلك في المقام الأول على الناحية النوعية للحركة نظرًا لافتقار الطفل لنواحي القوة والسرعة ولذا يمكن تمييز الأطفال الذي يتصفون بالنمو العادي في هذه المرحلة بالرشاقة والشجاعة وسرعة الاستجابة. كما يتوقف تطور نمو النشاط العقلي والمعرفي عند الأطفال على التفاعل الوظيفي الخلاق لقدرات الطفل واستعداداته مع الخبرات الملائمة التي تتوفر من خلال عمليات التعلم والرعاية والتوجيه فلا بد للنمو العقلي من الرعاية، ويمكن تلخيص أهم المميزات العقلية للطفل في هذه المرحلة بما يلي:

- لا يستطيع الطفل التفكير المجرد في مشكلة معينة.
- تقل عملية تمركز الطفل حول ذاته ويحاول التقدم نحو إدراك مشاعر الآخرين.
- تمركز لغة الطفل في هذه المرحلة حول الموضوعات الاجتماعية.
- يهتم الطفل بإدراك العلاقة بين الجزء والكل كما يهتم بعمليات الترتيب والتصنيف المحسوس.
- الطفل في هذه المرحلة يهتم بالتفكير المنطقي. [1]

وقد سميت هذه باسم مرحلة العمليات المحسوسة في نظرية "جان بياجيه" ويمكن تمييز تفكير الطفل بعدد من الخصائص أهمها:

- اللاتمركز في التفكير.
- التركيز على عدة مظاهر.
- القابلية والانعكاس.
- التصنيف. [2]

أما الخصائص اللغوية،

فتتميز في هذه المرحلة، كما عرفنا باكتمال النمو الحسي عند الطفل مما يؤثر إيجابيًا على عملية التعلم بشكل عام وتعلم بشكل خاص، فطفل هذه المرحلة يستطيع السيطرة على عضلاته الدقيقة، وتكون قدرته على التمييز الحسي للموضوعات الخارجية أكبر من ذي قبل، فمثلاً تحسن قدرة الإبصار لديه تساعده على القراءة

[1] -علم النفس النمو، عصام نور سرية، شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 2004م، ص 105-109-110-111.

[2] - نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، المرجع السابق، ص 112.

بشكل افصل، كما تساعده قوة عضلاته الدقيقة على الكتابة بشكل أدق، ويحتاج إلى التشجيع الكافي من معلميه ومن والديه كي يتقن المهارتين، علاوة على مهارات التعبير واستخدام أساليب التفكير الصحيحة ومنها القدرة على الاستنباط وإدراك الكليات، إذ أن نمو اللغوي وسيطرته على اللغة يساعدانه على تصنيف الأشياء ووضع المصطلحات تحت خانات تماثلها في الصنف أو النوع فمثلاً أنواع الفواكه، وأنواع الحشرات، الزواحف والحيوانات والسيارات...الخ بناء عليه يمكن أن يدرك في اللغة أن هذه جملة اسمية وتلك جملة فعلية وهكذا. كما يفرق بين الجملة الخبرية والجملة الإنشائية وبين الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر، فإنه يستطيع أن يضرب أمثلة عليها كما يستطيع أن يدرك معاني الخير والشر، والحق، والواجب، والحرية، والنظام.

من تلك نستطيع أن نستخلص أهم خصائص النمو اللغوي عند طفل هذه المرحلة كما يلي:[1]

1. تنمو لدى الطفل مهارتا القراءة والكتابة، ويكون تفكيره قائمًا على إدراك معاني الأشياء وذلك نتيجة لاتساع دائرة المعرفة والخبرة لديه واحتكاكه المباشر بالعالم المحيط به.
2. يستطيع أن يميز بين المترادفات عن الأضداد، كما يستطيع تصنيف الأشياء حسب النوع أو الفصيلة أو الجنس.
3. يزداد رصيده اللغوي في هذه المرحلة نتيجة النمو العضلي والجسمي والنفسي والاجتماعي حيث يصبح لديه ما لا يقل عن خمسة آلاف كلمة.
4. يقرأ الطفل في هذه المرحلة كي يفهم، ويعبر عما يقرأ، كما يستطيع استخراج العناصر الرئيسية من موضوع القراءة.
5. يميل إلى القراء الصامتة كي يفهم بشكل أفضل، وربما يفضل القراءة على الكتابة، لأن الثانية تحتاج إلى عمليات عقلية متداخلة كالتذكر والتخيل والتصور والتفكير.
6. يميل الطفل إلى التعبير الشفوي، ويجد متعة في التعبير التمثيلي وخصوصًا أمام زملاء في الفصل، وهو يجيد الوقوف أمام التوقف وإبداء التعجب والاستفهام.

وبخصوص التعبير الكتابي، يعبر التلميذ عن أفكاره بالجمل ذلك لما يكتسبه من ألفاظه وكلمات كثيرة، كما قد يكتب موضوعًا إنشائيًا وصفيًا أو خاليًا حسب ما يطلب منه، ويستطيع الآن أن يوازن بين قدرته على القراءة والتعبير الشفهي وبين قدرته على الكتابة تحريريًا، ولكنه في نفس الوقت قد يصوغ في الجملة الواحدة كلمات أكثر من المحادثة الشفهية، بمعنى يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يعبر كتابيًا بشكل أفضل من التعبير الشفهي.

[1] –طرق تدريس اللغة العربية، زكرياء إسماعيل، مرجع سابق، ص 78-79.

المبحث الثالث:المناهج اللغوية في المدرسة الجزائرية

أولاً:تعليم اللغة:

إن تعليم اللغة ليس ذلك الذي يجري في قاعة الدرس؛ وذلك آخر المطاف في عملية كاملة؛ فالمدرس يستخدم كتبًا مقروءة، وأجهزة ووسائل تعليمية، ويعمل وفق أسلوب معين، وجدول زمني مصدر ويقوّم تلاميذه باختبارات يصممها آخرون.[1]

إضافة إلى تلك نلفت الانتباه إلى مسائل عامة تتصل اتصالاً وثيقًا بموضوع تعليم اللغة وهي:

1. إذا كان علم اللغة يهدف إلى دراسة الكلام الإنساني محددًا منهجه على أساس "موضوعية" العلم، فإن الطابع العام له كان طابعًا "تجريديًا" لأنه أصر مند "دي سوسير" أن يكون دراسه موجهًا للغة "في ذاتها" و "من أجل ذاتها" ومن تم ندرك المقولة الكبرى أن الوصف اللغوي وصف "مستقل" في ذاته و"مكتفِ بذاته" وهذا الطابع التجريدي كان نتيجة طبيعية لوصف الظواهر اللغوية يعزلها من سياقاتها من أجل وضعها في "تعميمات" تنظيم أنماطها. وقد استغرق علم اللغة "اللغوي" في هذا التجريد، وانتهى الوصف اللغوي إلى معادلات رياضية، وابتعد بذلك عن كثير من الظواهر التي تتصل بالإنسان؛ "كالاكتساب" اللغوي، ودور اللغة في المجتمع، حتى إن بعضهم نادى بعلم لغة آخر يكون أكثر إنسانية.[2]
2. وهذا الطابع التجريدي كان ثمرة لما أكده "دي سوسير" أيضًا أول الأمر من أن علم اللغة على وصفي *Descriptive* وليس معياريًا *Descriptive* أي أنه يصف الشيء بما عليه، ولا يقدم معايير لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ولعلنا نذكر من بين ما وجه إلى النحو العربي من نقد في العصر الحديث أنه نحو معياري وليس نحوًا وصفيًا.[3]
3. شهد علم اللغة تغييرًا جوهريًا في النظرية، وتمايزت حتى الآن نظريتان:

1- النظرية البنائية: وهي التي بدأت عند "دي سوسير" وازدهرت عند "بلوفليد" *Bloomfled* ، وهي ترى دراسة "المادة" اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي "الملموس"، ثم ترى دراستها في إطار "سلوكي" يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء "المثير" *Stimilus* و "الاستجابة" *Response* ، وقد أفضى ذلك بطبيعة الحال إلى أن يكون المنهج البنائي منهجًا استقرائيًا *Inductive* يبدأ أولاً يجمع "المادة" ويصل بعد ذلك إلى القاعدة أ إلى النظرية.[4]

---

[1]-علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الرجحي، دار المعرفة الجامعية، دط، ص13.

[2] -المرجع نفسه، 18.

[3] -المرجع نفسه، ص 19.

[4]- المرجع نفسه، ص 19.

2-أما النظرية الثانية فهي النظرية التحويلية التوليدية:[1]وهي التي ظهرت على أيدي "تشومسكي" *Chomsky* فترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي: "الخصيصة " الأولى للإنسان، ومن ثم يجب الوصول إلى "طبيعة" هذه اللغة لا عن طريق "المادة" الملموسة الظاهرة أمامنا وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح، ومن ثم كان التوجه إلى دراسة "الفطرة" اللغوية *Comptence* باعتبار أن لدى كل إنسان "قدرة" على اللغة، وهي قدرة نظرية تولد مع الإنسان، وهذه القدرة لا بد أن تكون واحدة عند الناس جميعًا بطبيعة الحال، ومن هنا فإن اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف الآن "بالكليات" اللغوية *Unirensals* وهذه القدرة على اللغة تؤكد أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلا كانت نشاطًا آليًا، وإنما لغة إبداعية *Creative* تتكون من عناصر محددة يمكن حصرها لكنها تنتج جملاً لا تنتهي عند حصر، ومن ثم فإن الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل وبعد ذلك يأتي درس "الأداء" اللغوي *Performace* وهو ما يتحقق أمامنا فعلاً، لكنه لا يمكن فهمه إلا في ضوء معرفتنا بالفطرة اللغوية؛ من هنا ظهر مصطلح البنية العميقة *Deepstructure* والبنية السطحية *Svrface structure* .

والذي يهمنا هنا أن هذا كله أفضى بالمنهج إلى عكس ما كان عليه الشأن في النظرية البنائية التي تتبع المنهج الاستقرائي؛ إذ من الطبيعي أن النظرية التحويلية نظرية "عقلية" تبدأ "بنظرية"عن طبيعة اللغة، ثم تحدد نوع المادة، وإجراءات التقعيد؛ أي أنها ذات منهج استدلالي *Peductive* هذا هو الشأن العام لعلم اللغة الذي له تأثير عميق في تعليم اللغة.

واستنادًا لنظريات السابقة يمكن أن نعطي بعض التعاريف اللغة منها:

ثانيًا: تعريف اللغة:

قد يكون من الطيش أن نحاول تعريف اللغة تعريفًا كافيًا فعلماء اللغة والفيلولوجيا يحاولون تعريف المصطلح منذ قرون، ذلك أن التعريف تعبير مكثف عن نظرية، والنظرية إنما هي تعريف موسع. ومع ذلك فإن معلم اللغة يحتاج احتياجًا قويًا إلى أن يعرف مع أي "كيان" يتعامل، وكيف تتطابق اللغة التي يعلمها مع هذا "الكيان" .

ولنفترض أنك مدرس لغة، وأن صحفيًا استوقفك في الطريق، وطلب منك أن تعرف اللغة في جملة أو جملتين، لا شك أنك سوف تنقب في ذاكراتك عن تعريف معجمي نمطي للغة، والحق أننا إذا تتبعنا مثل هذه التعريفات، فإننا لن نخلص إلى "قبض الريح" ومع ذلك فإنها تقدم خلاصة عن الفهم الشائع لهذا الكيان الذي يحاول اللغويون دراسته.

ولننظر في التعريفات التالية مما نجده في المعاجم وفي الكتب الجامعية التمهيدية:

[1] – علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الرجحي، مرجع سابق، ص 119-20.

- اللغة نظام من رموز صوتية اعتباطية، تمكن كل الناس في ثقافة معينة: أو آخرين درسوا هذه الثقافة، من أن يتوصلوا ويتفاعلوا فيما بينهم.[1]
- اللغة نظام صوتي للاتصال، يؤديه جهاز النطق والسمع في أية جماعة يستخدم رموزًا صوتية تحمل معاني عرفية اعتباطية.[2]
- اللغة أي نظام من رموز لغوية يستعملها عدد من الناس فيتمكنون من الاتصال فيما بينهم.[3]
- اللغة نظام من رموز صوتية اعتباطية تستخدم في الاتصال الإنساني.[4]
- اللغة أية وسيلة صوتية أو غير صوتية، لتوصيل الشعور والفكر والتعبير عنها، وهي نظام من علامات متواضع عليها، خاصة الكلمات أو الإشارات التي تحمل معاني ثابتة.[5]
- اللغة وسيلة نظامية لتوصيل الأفكار والمشاعر باستعمال العلامات والأصوات والإشارات وكلها متواضع عليه، ويؤدي معاني مفهومه.[6]
- اللغة أكثر نظم الرموز التي يتعامل بها الإنسان تركيبًا وتعقيدًا، فإشارات المرور رموز ضوئية، ولكنها محدودة وبسيطة، وقيمة هذه الرموز اللغوية كامنة في اتفاق الأطراف التي تستعملها عليها وعلى معانيها ولذا فالرموز اللغوية وسائل اتصال في إطار الجماعة اللغوية الواحدة.[7]
- اللغة نظام معين من رموز، ذات دلالة ومعنى بالنسبة للأشياء والأحداث الموجودة في البيئة، وهي الأداة الإنسانية الضرورية للتفكير والاتصال الجماعي وتبادل الأفكار بين الأفراد.[8]
- ويعرفها "ابن جني" بعبارته:"حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".[9]

أما النظرية الثالثة فتتحدث عن علاقة اللغة بالتواصل وتسمى هذه النظرية **بالنظرية التواصلية أو النظرية الاتصال**؛ حيث نجد أن وظيفة الاتصال هي الوظيفة الطاغية على الإنسان مقارنة بالوظائف الأخرى وهذا يعود لطبيعة البشر الاجتماعية، فالإنسان يحتاج في حياته إلى التواصل مع الآخرين في حياته معهم.

يقول فلويد بروكر[1] *Floyde Brookre* في هذا السبيل أن الاتصال هو عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر.

---

[1]-أسس تعليم اللغة وتعليمها، تأليف دوجلاس بروان، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، دس، ص 23.

[2] -المرجع نفسه، ص 23.

[3] -المرجع نفسه، ص 23.

[4] -المرجع نفسه، ص 23.

[5] -المرجع نفسه، ص 23.

[6]- المرجع نفسه، ص23.

[7] - مدخل إلى علم اللغة، حجازي محمود، دار الثقافة للنشر والتوزيع، بيروت، دط، 1986، ص10.

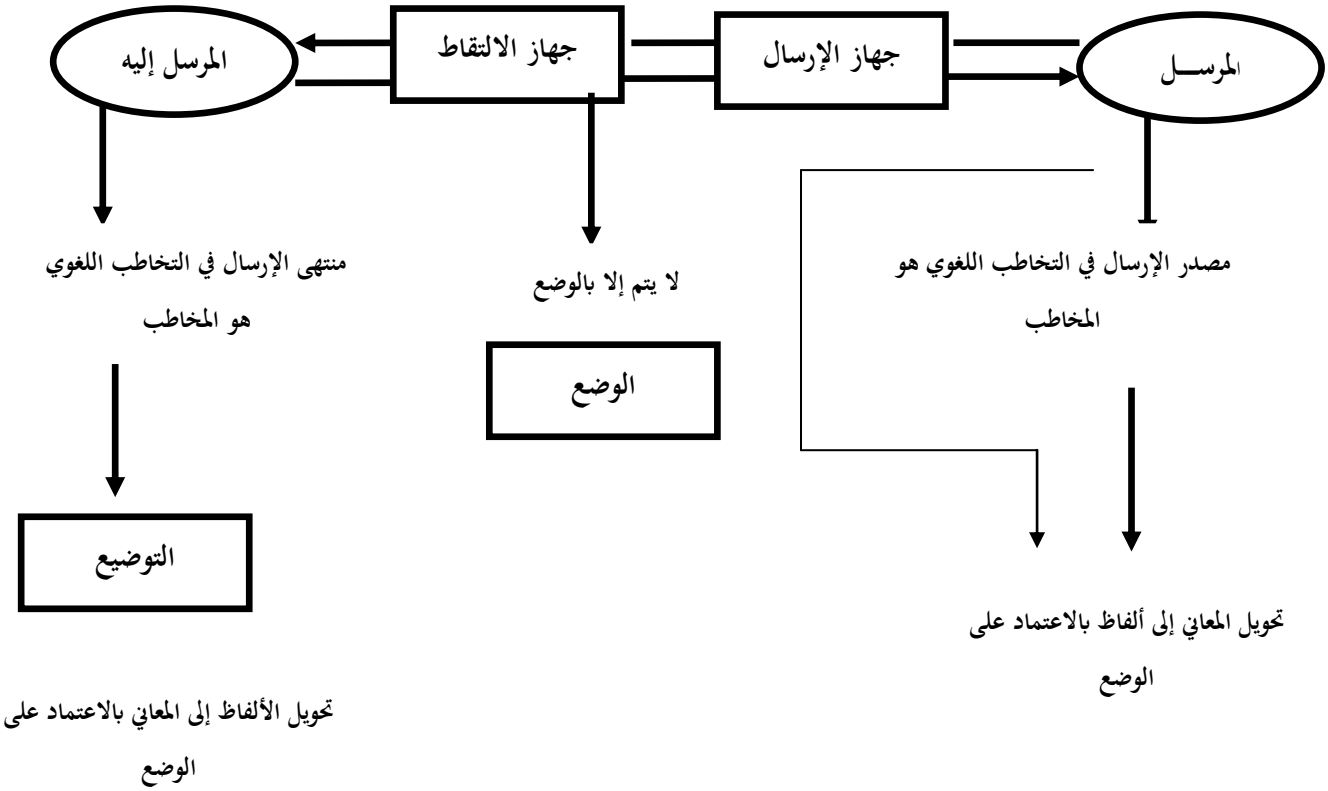
[8] -علم النفس اللغوي، عطية نوال، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، دط، 1995م.

[9] -الخصائص، ابي الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، دط، دت، ج01، ص 61.

لقد أخذت نظرية الاتصال أبعادها العلمية من أن قدم شانون *Channon* 1949 النظرية الرياضية للتواصل، وهو عالم رياضي ومهندس في المخابرات من مواليد الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1916م وقد وضع الأسس الأولية لنظرية الاتصال بمشاركة *Weaver 1949 Methematical Theory of Communication*.

وساعدت هذه النظرية على الاهتمام بالجانب التواصلي في اللغة الإنسانية؛ وأصبح الاهتمام منصبًا على عملية الترميز، وفك رموز الرسائل اللفظية في مواقف مختلفة، ومن ههنا بدأ الاهتمام بإسقاط المفاهيم الرياضية – بخاصة نموذج الاحتمالات– المستخدمة في نظرية الاتصال على النظام اللساني، مما أدى إلى نظرية متكاملة تهتم بالتواصل اللساني دون سواه.

ويرتكز التواصل اللساني على العناصر الموضحة في الشكل التالي:[2]



3–1–شروط الاتصال:[3] حتى يتحقق الاتصال في مجال التعليم بخاصة لا بد من توافر مجموعة شروط منها:

1– معرفة المرسل لمحيطه الطبيعي والاجتماعي معرفة حقيقية؛ أي يجب أن يكون على علم بالتحولات العلمية والثقافية لمجتمعه.

2– يجب أن يكون المرسل على وعي عميق بمضمون الرسالة ومدى تعبيرها عن الواقع كما هو موجود.

---

[1] –دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 604، 2000م، ص76.

[2] –مبادئ في اللسانيات التطبيقية، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر 2000م، ص 28.

[3] –دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، مرجع سابق، ص 77.

3- العمل على ربط خبرة المرسل وأثرها في الوسط الخارجي بخبرة المستقبل للرسالة.

4- التأكد من التجانس التام في النظام التواصلي بين المرسل والمستقبل.

5- يجب إعداد الوسيلة الناقلة أو الصلة إعداد دقيقًا لتكون مهيأة لجمل الخبرات والمعلومات المراد نقلها من المرسل إلى المستقبل.[1]

1-الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة في التعليم الابتدائي:

1-2-تعريف المنهاج لغة:

-**نهج: طريق نهج**: بين واضح، وهو النهج، قال أبو ذؤيب:

به رجمات بينهن محارم نهوج كلبات الهجائن فيحٌ.

وطرق نهجه، وسبل منهج: كنهج: كالمنهج، وجاء في القرآن الكريم، قوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾[2].

وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجًا واضحًا بينًا، قال يزيد بن الحداق العبدي: ولقد أضاء لك الطريق وانتهجت سبل المكارم والهدى تعدى. أي تعين وتقوى.

والمنهاج: الطريق الواضح واستنهج الطريق: صار نهجًا وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركك على طريق ناهجة؛ أي واضحة بينه.[3]

ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته، يقال أعمل على ما نهجته لك.

ونهجت الطريق: سلكته وفلان يستنهج سبيل فلان، أي يسلك مسلكه.[4]

اختلف المربون في تعريفاتهم وذلك حسب تأثير الفلسفات والأسس المعتمدة في بناء المنهج، وتبعًا للأبحاث والدراسات في مجال علم النفس التربوي، والمجالات التربوية الأخرى، وتبعًا[5] للتطورات العلمية التي لحقت بالعملية التعليمية عمومًا والمنهاج خصوصًا بالنسبة للأسس التي يبني عليها المنهاج هي أربعة أسس الفلسفية، الأسس النفسية التي تتناول الناحية الجسمية والناحية العقلية والخلقية والاجتماعية، والأسس الاجتماعية والأسس المعرفية.[6]

1-3-أسس منهج اللغة العربية: لابد من التركيز على أربعة أمور هي:

1- الاستماع.

---

[1]- المرجع نفسه، ص 77.

[2] -سورة المائدة الآية: 48.

[3] -ابن منظور لسان العرب، الإمام للعلامة ابي الفضل جلال الدين محمّد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت، المجلد الثاني، ط01، 1955-1992م، ص 383.

[4]-المرجع نفسه، ص 383.

[5] -المنهج التعليمي والتدريس الفاعل، د.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، 2006م، ص 31.

[6] -ينظر كتاب مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، دار وائل للنشر، عمان، 2005م، ص 107...116.

2- الكلام.

3- القراءة.

4- الكتابة.

وهذا يعني أن هناك مستمعًا ومتكلمًا، وكاتبًا وقارئًا، وهذا ما يجعلنا نرى أن مراعاة منطق اللغة (وهنا اللغة العربية) وخصائصها ووظائفها أمر مهم في دراسة اللغة العربية أو تدريسها، وهي ما يجب مراعاتها في تخطيط منهج اللغة العربية ورسمه.(الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) هي فنون اللغة وهي مهارتها الأساسية التي يمكن أن تترسخ عند المتعلم، وتحدد إجادته وتقدمه في المعارف الأخرى.

والمنهج كما هو معروف هو مجموع الخبرات والأنشطة اللغوية التي تقدمها المدرسة للمتعلمين بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات والأنشطة وتفاعلهم معهم. وأن تعديل سلوك المتعلم اللغوي، وتحقيق النمو في اللغة ومهاراتها، ، يعد ذلك من نتائج الاحتكاك والتفاعل مع الخبرات والأنشطة التي يحصل المتعلم عليها في المدرسة.[1]

أما "جاك ريتشارد" فيرى أن الوصول إلى برنامج لغوي جيد يكون بتطوير المنهج؛ حيث يضع أصول تطوير المنهج اللغوي بالإجابة عن الأسئلة التالية:[2]

1. ما الإجراءات التي يمكن استخدامها لتحديد محتوى البرنامج اللغوي؟
2. ما هي حاجات المتعلمين؟
3. كيف يمكن تحديد حاجات المتعلمين؟
4. ما العوامل السياقية التي يجب أخذها عند تخطيط البرنامج اللغوي؟
5. ما طبيعة الأهداف العامة والأهداف الخاصة في التدريس؟ وكيف يمكن تطويرها؟
6. ما العوامل التي يتضمنها تخطيط المقرر والوحدات التنظيمية في الدورة؟
7. كيف يمكن توفير تدريس جيد في أي برنامج؟
8. ما القضايا التي يتضمنها اختيار وتكييف وتصميم المواد التدريسية؟
9. كيف يمكن قياس فعالية البرنامج اللغوي؟

أن تطوير المنهج اللغوي يعد أحد جوانب حقل واسع في النشاط التربوي حيث يركز تطوير المنهج على تحديد المعارف والمهارات والقيم التي يتعاملها الطلاب في المدارس، وعلى تحديد الخبرات التي ينبغي توفيرها من أجل تحقيق النواتج التعليمية المقصودة، وعلى كيفية تخطيط التعليم والتعليمية المقصودة، وعلى كيفية تخطيط التعليم والتعلم في المدارس أو في الأنظمة التعليمية وقياسها وتقويمها، فهو يشير إلى أحد حقول علم اللغة التطبيقي الذي

[1] -مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، دار وائل للنشر، عمان، ط01، ص 116-117.

[2] -تطوير مناهج اللغة العربية، تأليف جاك ريتشارد، ترجمة د.ناصر بن عبد الله بن غالي،د.صالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية، دط، 2008م، ص 01-02.

يعالج هذه القضايا، ويصف مجموعة من العمليات ذات العلاقات المتبادلة، التي تركز على تصميم ومراجعة البرامج اللغوية وتطبيقاتها وتقويمها.[1]

1-4-المفهوم التقليدي للمنهاج:

المقررات الدراسية التي تقابل الكلمة الانجليزية *Syllabus* الموضوعية بشكل مواد دراسية يطلب من المتعلمون دراستها في مرحلة دراسية معينة.

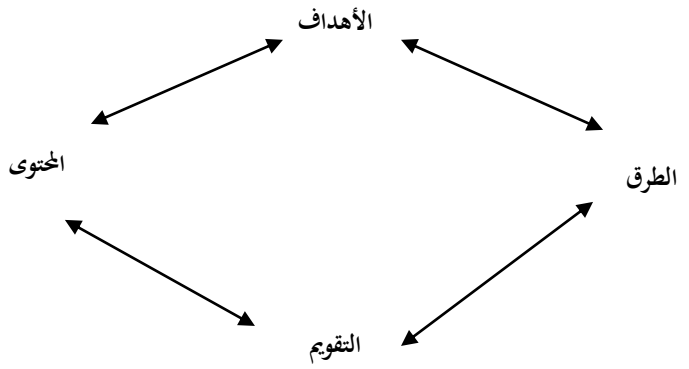
المواد الدراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في مختلف المراحل التعليمية المختلفة.[2]

1-5-المفهوم الحديث للمنهاج:

أعطى التربويون العديد من التعريفات المعاصرة للمنهاج التعليمي ويعرف "رالف تايلور" *Ralph-Tyler* المنهاج التعليمي والمشار إليه بـ: *Stenhouse Lawrence* 1978م على أنه مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة من أجل بلوغ أهداف تربوية محددة، فالمنهج إذن عند "رالف تايلور"هو خطة، وللخطة مكونات، ومكونات المنهج حددها في نموذجه الشهير في أربعة أسئلة هي:[3]

1. ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟
2. ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق الأهداف؟
3. كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟
4. كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

وقد أعادت "هيدا تابا" *Hidataba* صياغة المكونات التي جاء بها "رالف تايلور" وقدمتها على شكل مخطط كالتالي:[4]



[1] – تطوير مناهج اللغة العربية، تأليف جاك ريتشارد، مرجع سابق، ص 02.

[2] –المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، مرجع سابق، ص32.

[3] –الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، د.رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، دط، 2000م، ص 28.

[4]– الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، رشدي طعيمة، المرجع السابق، ص28.

1-5-عرض منهاج اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

5-1-الصف الأول ابتدائي:

يسعى منهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى تحقيق الأهداف الآتية:[1]

أ-في التعبير الشفوي والتواصل:

اعتمادًا على لغة المنشأ مادة أساسية ومنطلقًا:

- يكتسب القدرة على التعبير العربي السليم.
- يصحّح المتعلم لغته وينظمها ويرتبها تدريجيًا.
- يحدّد موقع الأشياء من الفضاء الزماني والمكاني.
- يؤلف جملاً قصيرة ذات دلالة.
- يتدرب على أساليب التبليغ والتواصل.
- يكتسب القدرة على تنظيم الصورة الذهنية انطلاقًا من الصورة اللغوية.
- يكتسب دلالة الصورة.

ب-في القراءة:

- القدرة على القراءة الإجمالية.
- النطق الصحيح للأصوات والحروف.
- إدراك حدود الكلمات والجمل.
- إدراك الجمل المعبّرة عن دلالة الصورة.
- إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة.
- وصل الأصوات بعضها ببعض.
- تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف بحركاته القصيرة والطويلة وصحّة نطقها.
- التمييز السريع بين الحرف المتشابهة شكلاً والمختلفة لفظًا.
- قراءة نصوص قصيرة مسترسلة.
- القراءة باحترام علامات الوقف البسيطة.
- فهم المقروء.
- الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون النص.

[1] -مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، طبعة جوان 2011م، ص 09.

ج–في الكتابة والتعبير الكتابي:

- مسك القلم بطريقة صحيحة.
- رسم خطوط متنوعة (عمودية–أفقية–مائلة–منحنية...).
- كتابة الحروف منفردة.
- تمييز الحروف ورسمها رسمًا صحيحًا.
- الكتابة على السطر، واحترام أوضاع الحروف واتجاهاتها.
- كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.
- نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة بينها.
- ترتيب عناصر جملة ترتيبًا صحيحًا.
- ابدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى.
- ملء فراغات بكلمات مناسبة.
- كتابة جملة انطلاقًا من مدلول صورة.
- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقًا من عناصر السؤال.
- شطب كلمة غير مناسبة في جملة.
- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد أو شريط مصوّر.

أما فيما يخص مجالات التعلم وما فيها من كفاءات وأهداف فإن منهاج اللغة العربية لسنة الأولى فينص على التالي: [1]

1–مجال اللغة الشفوية

أ–فهم المسموع: ما معنى أن يقدر المتعلّم على فهم المسموع؟

الكفـــــــاءات	أهداف التعلم
1–أن يرد استجابة لما سمع.	–يرد على ما يسمع بكيفية ملائمة. –يتفاعل مع ما يسمع لفظًا أو إيماء. –يعرف خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعية والتلفظ به ونغمه.
2–أن يقدر على التمعن فيما يسمع بواسطة سند شفوي.	–يفهم ما يسمع بصفة عامة. –يدرك المعنى الرئيسي لما يسمع من الكلام. –يدرك تماسك الكلام المسموع. –يقدر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية. –يستخلص جملة من المعلومات مما يسمع.
3–أن يقدر على تحليل معالم لوضعية تواصلية.	–يتعرف من المتحدث أو من المتحدثون.

[1] –مناهج السنة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، طبعة جوان 2011، ص10.

	-يدرك ما يترتب على التبادلات الكلامية.
4-أن يقدر على التريث لما يسمع، فيعمل تفكيره ويستعد للرد.	-يحسن الاستماع. -يدرك مقاصد المتحدث.

ب-تناول الكلمة: ما معنى أن يقدر المتعلّم على تناول الكلمة؟

الكفـــــــاءات	أهداف التعلم
1-أن يقدر على تبادل الحديث مع الغير.	-يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل. -يلعب دوره كطرف في التحدث مع الغير. -يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين. -يخاطب غيره من أجل الاستعلام. -يربط الاتصال بالغير بواسطة الحديث والإشارة. -يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين.
2-أن يكون حديثه مفهومًا.	-يستعمل تراكيب اللغة الشفوية. -يفصل كلامه بوضوح. -يسرد المحفوظات الشعرية بحسن الأداء. -يكيف حديثه وإيقاعه وأداءه وصوته مع العناصر المادية لوضعية التواصل.
3-أن يقدر على التعبير عن ذاته	-يتناول الكلمة لتقديم نفسه وتقديم غيره.
4-أن يقدر على نقل كلام غير بكيفيات مختلفة.	-يبلغ عن غيره المعلومات. -يخبر عن الوقائع والأحداث الحقيقية والخيالية مع مراعاة التسلسل الزماني.

2-مجال اللغة الكتابية: فهم المكتوب

أ-القراءة: ما معنى أن يقدر المتعلّم على القراءة؟

الكفـــــــاءات	أهداف التعلم
1-أن يتمعّن في نص القراءة.	-يعرف نظام الأصوات والضوابط والحروف الكتابة العربية. -يعرف قيمة علامات الفصل والوصل. -يتعرف في النص على العناصر التي يعرفها. -يبني فرضيات حول المعاني. -يبني فرضيات حول قراءات الكلمات غير مشكولة. -يحسن سرعته في القراءة ويجرؤ قبليًا على ما يأتي بعديًا.
2-أن يكيف قراءته مع أحد أهداف القراءة مع نمط النص.	-يفهم أهم ما ورد في النص مع السرعة في القراءة -يعرف كيف يقرأ لاستفاء المعلومات.
3-أن يتريث حين يقرأ ليرتب أفكاره أو ليتهيأ للكلام.	-يتريث ليوضح أفكاره. -يدرك مقاصد من يخاطبه في النص المقروء.

ب-الكتابة: ما معنى أن يقدر المتعلّم على الكتابة؟

الكفـــــــاءات	أهداف التعلم
1-أن يعرف ويتحكم في مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية.	-يكتب من اليمين إلى اليسار. -يمسك القلم أو السيالة والطبشور بشكل سليم. -يعتدل في جلوسه عند الكتابة والقراءة.

	-يدرك العلاقة بين الحروف والأصوات. -ينقل الحروف والأصوات نقلا سليمًا. -ينقل الكلمات والجمل والمنصوصات القصيرة. -يكتب على السطر وما بين السطور. -يستعمل علامات الوقف عن كتب.
2-أن ينتج منصوصًا حسب وضعية التواصل.	-يربط العلاقة بين النص والموضحة.
3-أن ينتج نصوصًا متنوعة الأشكال.	-يلعب بالحروف والضوابط لإنتاج منصوصات ذات دلالة. - يستعمل المسودة أو اللوحة الحجرية لتجريب كتابية. -يكتب الكلمات والجمل تحت الإملاء أو يملي على غيره.
4-أن يتحكم في مستويات اللغة الكتابية لغرض تحسين منتوجه الكتابي.	-يعيد استعمال مسوداته من أجل التحليل وتطوير طريقته في الكتابة. -يكتب ويعيد الكتابة عملاً بتعليمات المعلم. -يمارس يقظته على قواعد رسم الكتابة. -يقدم المنصوص بشكل سليم بعد القيام بتصحيحه ذاتيا. -يراجع المنصوص الذي ينتجه ويصححه وفق شبكة مقيسة للتقييم (مقاييس التعليم).

أما أهم الكفاءات والأهداف المستهدفة في السنوات (الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة). أنظر المناهج التعليمية للمرحلة الإبتدائية، ديوان المطبوعات المدرسية.

المبحث الرابع: المصطلحات التي يقوم عليها البحث:

من المصطلحات التي تتردد بكثرة في مجال تعليم اللغات مصطلحات مثل: الاستعداد والقراءة والمهارة والملكة، لذلك سنعرض بإيجاز بما تتبناه هذه الدراسة من تعاريف لكل مصطلح.

1-2-الاستعداد:

يقصد به قدرة الفرد الكامنة في مجال معين أو أكثر من المجالات على أن يتعلم بسهولة وسرعة وبأقل مجهود ممكن، وبعبارة أخرى فإنه يمثل إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب سواء أكان هذا الترتيب مقصودًا أو غير مقصود.[1]

وللإسلام نظرة مستقلة في مفهوم الاستعداد، في مفهوم الاستعداد، فهو يرى أن الإنسان مخلوق مزدوج الطبيعة، مزدوج الاستعداد، بمعنى أنه بطبيعة تكوينية مزود باستعدادات متساوية للخير والشر، ويعبر القرآن عن هذا الاستعداد أو القدرة الكامنة تارة بالإلمام كما في قوله تعالى:﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (7) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا

[1] -المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006م، ص26.

(8) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (9) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (10) ﴾[1] وتارة أخرى بالهداية: ﴿ وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ (10) ﴾[2]وقوله تعالى: ﴿ إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا (3) ﴾[3] .

وهذه الدراسة تحدد المهارات الواجب توفرها في المتعلم عند دراسته اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ترى أن الاستعداد اللغوي ضروري في تعلم المهارة اللغوية واكتسابها.

1-3-القدرة: *Ability*[4]

هو كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب، كالقدرة على ركوب دراجة، أو على تركيز قصيدة من الشعر، أو الكلام بلغة أجنبية، أو إجراء العمليات الحسابية. والقدرة اللغوية تحتل مكانة بارزة في التنظيم العقلي للإنسان، ولقد تتابعت الدراسة والبحوث "لبراون وستيفنسيون وكيلي "وثرستون" وغيرهم في إثبات وجودها "مؤكدة أن العامل اللغوي هو أكثر العوامل مسؤولية عن الفروق بين الأفراد في النشاط العقلي المعرفي"، أم "تشومسكي"[5] فيعتبر القواعد النحوية والصرفية المدونة في الكتب صورة خارجية لنظام سيكولوجي إدراكي عند أبناء اللغة يسميه "تشومسكي" بالقدرة اللغوية *Competence* .

1-4-المهارة *Skill:*

للمهارة تعريفات نذكر منها:

1-4-1-يعرفها "ابن منظور" في لسان العرب بالحذق في الشيء.[6] والماير الحاذق بطل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد.

1-4-2-يعرفها "دريفر" *Driver* في قاموسه لعلم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي.[7]

1-4-3-ويعرفها "مان" *Munn* بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما. ويميز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثاني لغوي، ويطبق بأن المهارات الحركية هي: إلى حد ما، لفظية وأن المهارات اللفظية تعبير في جزء منها حركية.[8]

---

[1] -سورة الشمس الآية: 07-08-09-10.

[2] -سورة البلد الآية: 10.

[3] -سورة الإنسان الآية: 03.

[4] -المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعمية، مرجع سابق، ص 28.

[5] -تحليل عملية الكلام، عبد الرحمان أيوب، مجلة علم الفكر، الألسنية، المجلد العشرون، العد 03، وزارة الإعلام في الكويت، 1989م، ص

[6] - لسان العرب، ابن منظور، دار المعارف، دط، د س، ص4286.

[7]- المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعمية، مرجع سابق، ص 29.

[8] -المرجع نفسه، ص 29

1-7-الفرق بين القدرة والمهارة:

القدرة[1] عامة ويندرج تحتها عدد من المهارات، فالمهارة جزء من مكونات القدرة، فالقدرة على القراءة تشتمل مثلا على مهارات الفهم، والسرعة، والتحليل، والنقد، والحكم، والاستنتاج وغير ذلك من المهارات.

1-8-خصائص الأداء اللغوي الماهر:

في ضوء التعريفات السابقة للمهارة، يمكن الخروج بالصفات التي تعتبر خصائص مميزة للمهارة اللغوية. إن إطلاق لفظ مهارة على عمل معين الأداء اللغوي، الذي هو موضوع دراستنا يعني ما يلي:

- ❖ أن الأداء حركي معقد إلى حد ما.
- ❖ أن شكلاً من أشكال التعلم قد حدث.
- ❖ أن ثمة تكاملاً في السلوك نتج عن هذا التعلم.
- ❖ أن أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.
- ❖ أن الحركات الغريبة كانت دخيلة على الأداء قلت، إن لم تكن اختفت.
- ❖ أن الأخطاء في أداء هذا العمل بدأت تتناقض.
- ❖ أن الأداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.
- ❖ أن القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة.
- ❖ أن الاداء يأخذ طريقه بسرعة مطردة.
- ❖ أن الأداء مصحوب بالثقة في النفس والرضا عن العمل.
- ❖ أن الأداء العملي يستند خلفه تصور واضح في الذهن لطبيعة العمل وإجراءاته ونتائجه.
- ❖ أن هناك تآزرًا بين مختلف أعضاء الإنسان، أعضاء النطق وأعضاء الحس، حيث أن المهارات اللغوية تتضمن مهارات إدراكية حركية عقلية، والتآزر يعني استخدام هذه الأعضاء المختلفة معًا.
- ❖ أن هناك تنظيمًا لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر، هذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمي فيه عناصر فرعية وأخرى أساسية، ويعتبر تعلم ما هو فرعي شرطًا لازمًا وسابقا لتعلم ما هو أساسي.

ويعرفها "بورجروسيبورن"[2] *Borger Seaborne* و "أمال صادق" و"فؤاد أبو حطب" أن لكلمة مهارة عدة معان مرتبطة، منها: «الإشارة إلى نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة، وعادة ما يكون له وظيفة مفيدة مثل قيادة السيارات والكتابة على الآلة الكاتبة، وفي هذا المعنى

[1] – المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعمية، مرجع سابق، ص 30.

[2]– المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعمية، مرجع سابق،ص 30.

نجد التركيز على النشاط والإنجاز والمعالجة الفعلية الواقعية»، هذا على الرغم من أننا نتحدث أحيانًا عن المهارات الاجتماعية والمهارات اللغوية...الخ.

1-5-الملكـــــة:

أما الملكة[1] اللغوية فهي القدرة على الاتصال فالإنسان يعبر ويستمع إلى غيره في نفس الوقت ولا يمكن له أن يحسن هذا التبليغ إلا إذا كان يحسن التلقي، وبناء على هذا فإن هذه الأدوات التي تجعل الذوات الخفية تتصل ببعضها البعض بالمعلومات كل هذا بفضل اللسان والقدرة على الاتصال تسمى الملكة اللغوية .

1-6-الملكة عند ابن خلدون:

الملكة[2] صفة راسخة تحصل عن استعمال الفعل وتكرر مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته.

أولاً: حصولها على المستوى التركيبي باعتباره أن: «التراكيب اللغوية تعبِّر عن المعاني المقصودة للمتكلم، فيتحقق بها الإفهام الصحيح ويُراعَى في تأليفها المطابقة لمقتضى الحال، وهذا كما يقول هو معنى البلاغة».[3]

1-7-الملكة عند تشومسكي:

خلاصة ما يراه "تشومسكي" في نظرته إلى الملكة اللغوية أن فيها خصائص وصفها بأنها عملية مادية يقوم (النحو الكلي) بصياغة هذه الحقائق ووصفها، حيث «تسمح هذه الخصائص للعقل الإنساني أن يكتسب لغة من نوع خاص (...) كما تستبعد هذه الخصائص نفسها بعض اللغات لأنها لا يمكن تعلمها بواسطة (الملكة اللغوية)، وربما كان ممكنا للإنسان أن يفهم مثل هذه اللغة غير الإنسانية باستعمال (ملكات أخرى) (...) وإذا استطعنا اكتشاف خصائص (الملكة اللغوية) فإنه سيكون في استطاعتنا عندئذ أن نصوغ (اللغات التي لا يمكن تعلمها، أي اللغات التي لا يمكن اكتسابها بواسطة(الملكة اللغوية)(...) ليس هناك شيء غيبي في هذا كله، فأكثر ما قلته آنفًا لا يعدو أن يكون أمرًا من أمور المنطق، أما تعيين مدى (الملكات) المتنوعة للعقل الإنساني وحدودها فأمر من أمور الواقع...».[4]

1-8-الملكة عند دي سوسير:

في الفصل الثالث الذي عقده "دي سوسير" في كتاب (علم اللغة العام) لتعريف اللغة وبيان هدف (علم اللغة) يشير إلى (الملكة) عندما أراد أن يفرق اللغة وبيان هدف (علم اللغة) يشير إلى (الملكة) عندما أراد أن يفرق بين (اللسان) و (اللغة)، حيث يقول: «ولكن ما للغة *Langue* ينبغي أن نميز بينها وبين اللسان البشري

[1]-مفاهيم في علم اللسان، تأليف التواتي بن التواتي، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت، ص 25.

[2]-مقدمة ابن خلدون، تأليف العلامة ولي الدين عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط01، 2004م، ص 90.

[3] -الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، علم الكتب، القاهرة، دط، 1979م، ص05.

[4]-الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، السيد الشرقاوي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط01، 2006م، ص 19.

Langage فاللغة جزء محدد من اللسان، مع أنه جزء جوهري –لا شك – (اللغة) نتاج اجتماعي (لملكة اللسان) ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة».[1]

ويأخذ "دي سوسير" في الرد على هذا الاعتراض ليخلص إلى أن(الشيء الطبيعي) عند الإنسان ليس (اللسان الشفوي) بل (ملكة إنشاء اللغة)، أي نظام من الإشارات المتميزة يرتبط بأفكار متميزة (...) إن وضع (اللغة) في منزله الصدارة في دراسة (اللسان) يساعدنا على مناقشة مسألة أخرى (...) وأقصد بذلك (ملكة النطق بالكلمات) سواء أكانت طبيعية أم لا فممارسة هذه (الملكة)، إذن فالقول بأن اللغة تضفي كيانًا موحدًا على (اللسان) ليس بالشيء الغريب.[2]

من الواضح أن "دي سوسير" في حديثه عن (الملكة اللغوية) وعلاقتها باللغة يهدف أساسًا إلى إثبات أن الجزء الذي يعترف به (علم اللغة) ويتجه لدراسته من هذه الملكة المرتبطة (باللسان)-كما اصطلح هو على ذلك –هذا الجزء هو الذي يقبل الدراسة اللغوية ويستحقها، أو كما عبر في نهاية محاضراته أن "الهدف الحقيقي والوحيد (لعلم اللغة) هو أن تدرس (اللغة) في حد ذاتها، ومن أجل ذاتها"[3] معنى ذلك أن (اللغة) من حيث كونها ظاهرة اجتماعية هي موضوع (علم اللغة) ولهذا فرق "دي سوسير" بينها وبين (الكلام)[4]، الذي وصفه بأنه فردي وثانوي وعرضي لدرجة ما، ولذلك اختلف(الكلام) و(اللسان) عند "دي سوسير" عن اللغة (اللغة) التي جعلها متجانسة ونظامًا من "الإشارات جوهره الوحيد الربط بين الصورة الصوتية".[5]

1-9-مفهوم الملكة اللغوية في المصادر اللغوية والمعجمية في التراث العربي:

مما لا شك فيه أن التأريخ اللغوي للفظ أو مصطلح في اللغة العربية أمر ليس بالهين، ولا تتضح الصعوبات التي تكتنف هذا العمل إلا عندما يتوجه الباحث صوب الممارسة العملية لتتبع حياة لفظ أو مصطلح في فكر العربية عبر العصور. ومهما يكن من أمر الأسباب التي أدت إلى هذه الظاهرة، فإن البحث المتأني في حياة اللفظ أو المصطلح المدروس في تراث العربية وفكرها يؤتى ثمارًا توفر معلومات تفيد البحث اللغوي في فكر العربية، على الرغم من عدم اكتمالها وتشتتها في المظان، في غالب الأحيان.

وفيما يتصل بمصطلح (الملكة اللغوية)، قد اتضح من المادة التي توافرت للباحث عبر محاولات لتتبع تطور هذا اللفظ وتحوله إلى مصطلح له معنى محدد اتضح أنه يمكن التمييز بين عدة ملامح بارزة في حياة هذا المصطلح.[6]

---

[1]–علم اللغة العام، دي سوسير، ترجمة يوسف عزيز، بغداد، 1988م، ص27.

[2] –المرجع نفسه، ص 29.

[3] –المرجع نفسه، ص 203.

[4] –المرجع نفسه، 34.

[5] – مرجع نفسه، ص 34.

[6] –الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مرجع سابق، ص 24.

فقد مر لفظ (ملكة) في تراث العربية المتقدم، بمرحلتين أساسيتين، بدءًا من تشكله الأولي عبر أقدم النصوص التي تبدى فيها اللفظ في التراث الغوي، وبخاصة حديث رسول الله ﷺ، ثم انتقال ذلك إلى المعاجم التراثية، وتلك هي (المرحلة الأولى).

أما المرحلة الثانية، فقد أخذا لفظ (الملكة) بعدًا فكريًا جديدًا في بوتقة التنظير العلمي لصياغة المصطلح المناسب لمسيرة الفكر اللغوي في العربية، وقد ترك هذا البعد أثرًا ما في تناول المادة عند كثير من مفكري العربية، ثم اتخذ المصطلح بعدًا تأصيليًا معرفيًا وحضاريًا[1]، كما يبدو عند كثير من مفكري العربية، يعطي معجم (العين) للعلامة "الخليل بن أحمد" سمة مهمة للفظ (ملكة) في مرحلته القديمة لغويًا، في بيان العلاقة المتداخلة بين (الملكة) و(المملوك) و(الملك) بكسر الميم، قال: "والمملوك: العبد أقر بالملوكة، والعبد أقرب بالعبودة، وأصوبة أن يقال: أقرب بالملكة، وبالملك".[2]

وورد في لسان العرب لابن منظور:"المِلَكَةُ: مُلكُكَ، والمِمَلَكَةُ: سُلْطَانُ المَلِكِ في رعيَّته، يقال: طالتْ مَمْلَكَتُهُ، وساءت مَمْلَكَتُهُ وحسنت مملكته، وعَظَمَ مِلكَهُ كَثُرَ ملكهُ، ابن سيدة: الملك والمِلكُ احتواء الشيء والقدرةُ على الاستبداد به، مَلَكَهُ يَمْلِكُهُ مَلكًا ومُلكًا، الأخيرة عن اللَّحياني، لم يحكمها غيره. وَمَلكَةً ومَمْلكةٍ مملكةٌ ومملكةٍ كذلك".[3]

ويقول الفيروز في القاموس "مَلَكةً ومحركةً وملكة بضم اللام أو يثَّلت احتواه قادرًا على الاستبداد به".[4]

ويقول الفيروز أبادي في القاموس "ملكةً محرّكة ومملُكة بضم اللام أو يثلث احتواه قادرًا على الاستبداد به".

وفي ذات الصدد يتوجه ابن فارس قائلاً: "الميم واللام والكاف اصلٌ صحيح يدلُّ على قوة في الشيء وصحة. يقال أملَكَ عجينة: قوّى عجنه وشدّه. وملّكتُ الشّيء: قويته (...) والأصل هذا ثم قيل ملك الانسان الشيء يملكه ملكا. والإسم الملك؛ لأن يده فيه قوية، فالملك: ما ملك من مال والمملوك العبد، وفلانٌ حسن الملكة، أي أحسن الصَنيع إلى ممالكيه وعبد مملكةٍ : سُبِيَ ولم يُملك أبواه. وما لفلانٍ مولى ملاكةٍ دون الله تعالى، أي لم يملكه إلا هو".

وكنا في إملاك فلان، أي أملكناه امرأته. وأملكناه مثل ملّكناه. والملك: الماء يكون مع المسافر، لأنه إذا كان معه ملك أمره[5] ويلاحظ على نص ابن فارس في (المقاييس) أمران: إعطاء معنى كلي لمادة (ملك) وهو (قوة في الشيء)، وهذا التعبير يترجح عند الباحث أن له علاقة بصياغة مصطلح (الملكة) للتعبير عن وجود الشيء (بالقوة) ووجوده (بالفعل)، كما يتضح ذلك في المرحلة الثانية من تتبع حياة هذا المصطلح، الأمر الثاني في النص

---

[1]-المرجع نفسه، ص 24.

[2]-العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1988م، ص 380/5.

[3] -لسان العرب، ابن منظور الدار التونسية للنشر والتوزيع، الجمهورية التونسية، مراد يوسف البقاعي، وابراهيم شمس الدين ونضال علي، ط01، 1426هـ، 2005م، باب "ميم"، مادة ملك، 3775/4.

[4] -الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1399هـ- 1979، فضل باب "ميم"، "الكاف"، ج 03، ص 310.

[5]-مقاييس اللغة، ابن فارس، ماد: "مَلكَ"، 05/351-352.

(المقاييس) إشارة ابن فارس إلى انتقال مادة(ملك) وتبعا لذلك انتقال لفظ (ملكة) عبر ثلاثة أطوار: أشار إلى الطور الأول بقوله (الأصل) هذا يعني أن قوله "أملك عجينةُ، وشده" هو الأصل الأول والاستخدام اللغوي للمادة في طورها المبدئي، والطور الثاني: أشار إليه بقوله:"ملك الإنسان الشيء... والاسم الملك لأن يده فيه قويه صحيحة"، فقد ألملح إلى الانتقال إلى معنى أكثر شمولاً وتجريدًا، والطور الثالث: تخصيص المصدر (ملكة) بسلوك الإنسان مع من يندرج تحت وصف (مملوك)، وأشار إليه بقوله: "وفلان حسن الملكة أي حسن الصنيع إلى مماليكه". [1]

وقد أشار "ابن جني" إلى تفسير هذا المصطلح عن معالجته الفرق بين (الكلام) و(القول) من خلال تقاليب مادة (ك ل م)، فقال:"وأما(ك ل م) فهذه حالها، وذلك أنها حيث تقلبت فمعناها الدلالة على (القوة والشدة)، والمستعمل منها أصول خمسة". [2]

وقد نظر ابن جني لهذه الظاهرة اللغوية في بداية الباب الذي عقده لتناول مادة (ك ل م)وذكر أن هذه الظاهرة اللغوية التي يعالجها، هي البحث عن المعنى الكلي أو العام في المشتقات التي يمكن استنباط هذا المعنى الكلي منه، وأن ذلك عنده "موضع يتجاوز قدر الاشتقاق، ويعلوه إلى ما فوقه". [3]

ثم يحدد في الجزء الثاني من (الخصائص) ما يريد بهذا النوع من الاشتقاق الذي جعل له بابا بعنوان: (الاشتقاق الأكبر)، قال: "هذا موضع لم يسمه أحد من أصحابنا، غير أن "أبا على"-رحمه الله-كان يسعتين به ويخلد إليه، مع إعواز الاشتقاق الأصغر، لكنه مع هذا لم يسمه، وإنما كان يعتاده عن الضرورة، ويستروح إليه ويتعلل به"[4]، على أن "ابن جني" لم يفترض أن ما سماه (الاشتقاق الأكبر) مستمر ومسيطر على كل مواد اللغة العربية، بل لم يتبث هذه السيطرة للاشتقاق الأصغر كذلك، فهو حريص على أن يوضح أنه لا يدعى أن هذا مستمر في جميع اللغة، كما لا يدعى للاشتقاق الأصغر هذا الاستمرار[5]، "بل إذا كان ذلك هو في القسمة سدس هذا أو خمسه متعدرًا صعبًا، كان تطبيق هذا وإحاطة أصعب مذهبًا وأعز ملتمسًا، بل لوصح من هذا النحو وهذه الصنعة المادة الواحدة تتقلب على ضروب التقلب كان غريبًا معجبًا، فكيف به وهو يكاد يساوق الاشتقاق الأصغر". [6]

والذي يهمنا في هذا السياق أن ما صنعه "ابن فارس" من استخراج معنى كلي لمادة (ملك)، وما أصله ونظره "ابن جني" للمادة نفسها، في الباب الأول من الخصائص، أن هذا كان مسلكًا لغويًا معروفًا في دراسة الألفاظ العربية وتلمس فهمها والروابط بينها، ولقد كان صنيع الخليل رحمه الله في استخدام التقاليب اللغوية في

[1] -الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مرجع سابق، ص 26.

[2] -الخصائص، ابن جني، تح محمّد علي النجار، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي، دط، 1913م، ج01، ص 13.

[3] -الخصائص، 5/1

[4] -الخصائص، 133/2.

[5] -الخصائص، 138/2.

[6] -الخصائص، 139/2.

صياغة معجم (العين) وكذلك ابن دريد في الجمهرة، وما بذله ابن فارس من جهد كبير في هذا الصدد في كتابه (مقاييس اللغة)، كل هذا كان محاولة لفهم ظاهرة لغوية تتصل بخصائص العربية في الاشتقاق، وصياغة القانون الذي يحكم هذه الظاهرة.[1]

نخلص مما سبق إلى أن المعنى العام لمادة ملك، وهو (القوة والشدة) حسيا معنويا، قد التقى عليه إمامان من أئمة الاشتقاق وفقه العربية متحاصران، هما "ابن فارس" و"ابن جني"، وأن هذا يدل في المقام الأول على أن هذا المعنى قد شاع قبلها ومن بعدها متعلقًا بمادة (ملك)، وأن صلة لفظ (الملكة) بالقوة في الخلق والطبع السجية يدخل في ذلك كما يفهم من نص ابن فارس المتقدم في المقاييس.[2]

أما فيما يخص بالقراءات القرآنية فقد نقل ابن جني في: "المحتسب" قراءة للآية 83 من سورة يس في قوله تعالى:﴿ فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ (83)﴾ قال: "ومن ذلك قراءة طلحة وإبراهيم التيمي والأعمش (ملكه كل شيء) "، قال أبو الفتح: معناه–والله أعلم–سبحان الذي بيده عظمة كل وقدرة كل شيء، وهو من ملكت العجين، إذا أجدت عجنه فقويته بذلك، ومنه الملك لأنه القدرة على المملوك ومنه الملك لأن به قوام الأمور".[3]

[1]–الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، السيد الشرقاوي، ص 27.

[2] –المرجع نفسه، ص 27.

[3] –المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، تح: عبد الحليم النجار وآخرون، المجلس الأعلى الإسلامية، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة، 1415هـ–1994م، ج02، ص 218.

الفصل الأول:

مهـــــارة الاستمـــــاع

- **المبحث الأول: طبيعة الاستماع**
  - الاستماع
  - السماع
  - الإنصات
  - الفروق الفردية في القدرات السمعية بين الأطفال.
  - معوقات الاستماع.
- **المبحث الثاني: أهداف ومستويات الاستماع**
  - أهداف تعليم الاستماع .
  - تسلسل مستويات الكفاءة في مهارة الاستماع.
  - الدراسات السابقة حول الاستماع.
- **المبحث الثالث: أهم أنواع الاستماع وطرق تدريسها.**
  - الاستماع للاستمتاع والتذوق وطريقة تدريسه.
  - الاستماع الناقد وطريقة تدريسه.
  - نموذج درس تطبيقي في الاستماع.
  - بعض العوامل المؤثرة على تنمية الاستماع.
  - خطوات درس الاستماع.
  - أهمية تدريس الاستماع.
- **المبحث الرابع: مهارات الاستماع.**
  - التكامل بين مهارات فنون اللغة.
  - أهداف الاستماع ومهاراته في المرحلة الابتدائية.
  - التمييز السمعي ومهاراته.
  - التصنيف ومهاراته.
  - استخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراتها.
  - التفكير الاستنتاجي ومهاراته.
  - الحكم على صدق المحتوى ومهاراته.
  - تقويم المحتوى ومهاراته.
- **خلاصة الفصل**

I- طبيعة الاستماع

1-الاستماع:

عملية إنسانية واقعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود. وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق وباطنها وباطنها المعنوي، وتشتق معانيها من خلال ما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث، وبذلك تكون الصور الذهنية في الدماغ البشري وهي إما صور مسموعة خالصة، أو مسموعة مبصرة معًا. ومن ثم يكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لابد فيه من الانصات الأصلي من عملية الاستماع كلها. غاية الاستماع محددة في استيعاب المسموع؛ لا التوقف عند مجرد السماع، والاكتفاء به، إنه عملية عميقة تجري فيها مناشط عقلية فيزيولوجية أهمها التعرف على المسموعات، تفسيرها؛ أي خلع المعنى عليها.[1]

الاستماع هو فهم الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذي هو حاسة وآلته الأذن، ومنه السماع وهو عملية فيزيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى أعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت، ومفردات الاستماع هي: عدد الكلمات التي يفهمها الإنسان عندما يستمع إليها، وتسمى أيضا المفردات السمعية، وكلما كثر عدد هذه المفردات السمعية ساعد ذلك على تقدم المبتدئين في القراءة. أما مستوى الفهم الاستماعي فهو أعلى مستوى يصل إليه فهم الإنسان لنص يقرأ عليه، ومن المعتاد أن تستخدم 75% فأكثر من فهم أفكار النص كمعيار للحكم على هذا المستوى.[2]

ينبغي أن تقدم كافة المساعدات للطفل في سنوات تعليمية في المرحلة الابتدائية لكي يترك الفوائد الجمة الكامنة وراء كونه مستمعًا جيدًا، وتدريبيه على الاستماع المركز والاستماع النافذ، وهذا يساعده في تعلم كثير من الأمور المثيرة المفيدة، مثل تنفيذ التعليمات إتباع التوجيهات بدقة وتجنب المواقف المؤذية الضارة، وقضاء أوقاته في مرح وسعادة إذا ما كان واعيا بما يدور حوله. وباستمرار نمو الطفل، يقوده الاستماع على التبادل الفعال للأفكار بينه وبين زملائه في الحوار والمناقشة، ويمكن تصميم عديد من المواقف التي تختبر فيها مهارات التلاميذ في الاستماع وما يتطلبه من قواعد، ومدى تحقق الأهداف المبتغاة له، عن طريق الاستماع إلى المذياع، أو من معلميهم أو من التلاميذ أنفسهم.[3]

ولقد كانت مهارة الاستماع عند العرب من الأهمية بمكان، إذا كانوا يرسلون أبناءهُم إلى البادية لسماع اللغة من معينها، ولقد اكتسب الرسول ﷺ فصيح اللغة في مضارب البدو، وعند قبيلة بني سعد حيث رضع بين أبنائها وغادرها وعمره أربع سنوات فكان الرسول ﷺ ينبر الهمزة في حين قريش تلينها، فلما سأل عنها قال:«أنها لغة الأخوال في بني سعد»، وهذا دليل على أثر السماع على اكتساب اللغة، ولقد نقل العرب تراثهم الضخم عن

[1]-قضايا في تعليم اللغة العربية وتدرسيها، حسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، دط، 1999م، ص 123-124.

[2]-تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط06، 2004م، ص85-86.

[3]-اللغة العربية تعلمها وتقويم تعلمها، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، جامعة الإسكندرية، دط، 2000م، ص 79-80

طريق الرواية والنقل وهي في الأصل طريقة سماعية إذ أن نقل الرواية شفاهة كانت تعتمد على سماعها ولا غرو إذ ركز القرآن الكريم على ضرورة تنمية حاسة السمع وفضلها على كل الحواس حتى البصر باعتبارها من أقوى الحواس التي تساعد على إدراك المواقف وفهمها.[1]

يركز القرآن الكريم على طاقة السمع ويجعلها الأولى بين الإدراك والفهم التي أودعها الله سبحانه وتعالى في الإنسان[2] ويتضح ذلك في قوله تعالى:﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا (36) ﴾[3] قوله كذلك:﴿ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ﴾[4] وقوله أيضا:﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (78)﴾[5] وقوله تعالى:﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ (11)﴾[6].

إن هذه الطاقة تتميز بقدر كبير من القوة والرهافة والحساسية والدقة، فتقديرًا منا لنعمة الله وشكره عليها أن نعتني بها حق العناية، وندرب أطفالنا وتلاميذنا على استخدامها بكفاءة في حياتهم التربوية والتعليمية والثقافية والاجتماعية، فهل نحن قادرين على القيام بذلك؟

ويدور في نطاق الاستماع عدة مصطلحات هي:[7]

1- **السماع**: مجرد التقاط الأذن لذبذبات صوتية من مصدرها دون إعارتها أي انتباه، فالسماع هو استقبال عرضي للرموز الصوتية أو للكلمات دون التركيز فيها أو الاهتمام بها، واستقبالها استقبالاً سلبًا، وهو عملية سهلة غير معقدة، تعتمد على فسيولوجية الأذن، وسلامتها العضوية، وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية.

2- **الإنصات**: تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق غرض معين، أو من أجل فهم الرسالة اللغوية، وتحليلها أو من أجل الحكم عليها أو تذوقها.

من خلال العرض السابق يتضح أن السماع عملية فسيولوجية تولد مع الإنسان، وتعتمد على سلامة العضو المخصص لها وهو الأذن، في حين يكون الإنصات والاستماع مهارتين مكتسبتين، والفرق بين الإنصات والاستماع هو فرق وجود في درجة التركيز والانتباه للرسالة اللغوية، وليس فرقًا في وجود المهارة أو عدمها، كما يتضح أن الإنصات يعتمد اعتماد أحاديًا على الأصوات المنطوقة ليس غير، بينما يتضمن الاستماع بالإضافة إلى

[1]-طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 90-91.

[2]-تدريس فنون اللغة، علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000م.

[3]-سورة الملك، الآية: 36.

[4]-البقرة الآية: 20.

[5]-النحل الآية: 78.

[6]-الشورى الآية: 11.

[7]-مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط01، 2011م، ص 43.

اهتمامه بالأصوات المنطوقة وطريقة نطقها والرسالة التي تحملها إلى ربط هذه الأصوات بالإيماءات الحسية والحركية للمتحدث.[1]

8ـ معوقات الاستماع:

قد تتعرض عملية الاستماع عدة معوقات يتصل بعضها بالتلميذ أو بالمادة أو بالمعلم.

أ. **معوقات خاصة بالطلاب (المستمعين):** ربما يكون الطلاب كمستمعين سببًا في فشل عملية التواصل اللغوي، وبالتالي فشل عمل الاستماع النشط أو الهادف، نتيجة وجود ما يلي:[2]

1- الأعراض المرضية والجسمية والفسيولوجية كضعف السمع.

2- الأعراض النفسية والعقلية.

3- عدم الميل للدراسة بصفة عامة أو للاستماع في موقف معين بصفة خاصة.

4- ضعف الذكاء وغيرها.

5- ضعف الذاكرة السمعية: أي القدرة على استدعاء المثيرات السمعية التي سبق عرضها على الطفل بطريقة لفظية، وتتمثل في القدرة على استرجاع أسماء الأشياء والتعليمات، وتهجئة الكلمات واسترجاع تسلسل الأحداث وأيام الأسبوع والشهور والأرقام في تسلسل منتظم؛ إذ يمكن أن تكون مشكلات النطق التي يعاني منها الطفل سببها عدم قدرته على تذكر مثل تلك المثيرات السمعية، فلو لم يستطع الطفل تذكر الصوت أو متابعة الأصوات فمن المحتمل أن لا يتمكن من تعلمه على نحو صحيح، وتتضمن اختبارات الذاكرة جملاً وكلمات وأعدادًا ومقاطع لا معنى لها، ويتضمن إجراء هذه الاختبارات عامة جعل الطفل يردد المثيرات السمعية المقدمة له، وفي حالة انخفاض أداء الطفل عن المتوسط بناء على معايير الاختبار لا بد من ملاحظته لوضعه في الاعتبار مستقبلاً، ومن بين هذه الاختبارات المتاحة:[3]

- ❖ تكرار الأعداد للأمام والخلف وتذكر جمل من مقياس الذكاء لـ:"ستانفورد بينيه" *Standford-Bient* .
- ❖ اختيار التخزين والإرجاع السمعي قصير المدى *Flowers* .
- ❖ تكرار الجمل من مقياس الذكاء لـ: "وكسلر" *Wechsler* ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية.

[1]- مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص 83.

[2] - مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، مرجع نفسه، ص 127.

[3] - مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، مرجع نفسه، ص 127.

ب. معوقات خاصة بالمواد الدراسية أو بمجال استماع الرسالة: أن تكون هذه المادة غير متمشية مع قدرات الطلاب ومستوياتهم كأن تكون غير كافية لخبراتهم، أو تكون مغايرة لميولهم وغير مشبعة لحاجاتهم أو أن تهتم بالكم فتطول أو تقتصر على الكيف فتسوء، أو قد يكون مجال الاستماع نفسه مما يثير اهتمام التلاميذ، ولا يحفزهم على الانتباه والتركيز وإعمال العقل في المسموع، ولا حتى التفاعل معه، ومن ثم يفشل التواصل بين الطرفين (المتحدث والمستمع)، أو أن الرسالة موضع الاتصال تتصف بما يلي:

- الجفاء العلمي الشديد.
- كثرة المصطلحات والمفاهيم العلمية غير المفهومة للمستمع.
- التجريد الشديد.
- الصعوبة والتعقيد.
- طويلة بالقدرة الذي يعبث على ملل المستمع.
- مختصرة اختصارًا مخللاً بمضمونها.
- غير واضحة بالنسبة للمستمعين وبالنسبة للمتعلمين.

ج. معوقات خاصة بالمعلم (المتحدث ذاته): قد يكون المتحدث أو المتكلم هو السبب الحقيقي في فشل عملية الاتصال، حيث إنه:

- غير متمكن من المادة أو الموضوع الذي يتحدث فيه، فيجعل المستمع يصرف نظرة عنه.
- ضعف صوت المتكلم.
- التحدث بطريقة واحدة (الرتابة في العرض).
- ضعف مهارته في توصيل المعلومة للمستمع.
- عدم مراعاته لإمكانات وخبرات وقدرات المستمعين.
- عدم الاستعانة بالجوانب المدعمة لعملية الاتصال مثل: الإشارات الجسمية الاتصال غير اللفظي مثل الصمت أحيانًا.
- عدم اختياره للوقت المناسب لعرض الموضوع.
- عدم تحديده للمكان المناسب للاتصال مع المستمع.
- تجاهل ميول المستمعين ورغباتهم واهتماماتهم.
- لا يراعي الفروق الفردية بين المستمعين.
- لا يراعي أقدار المستمعين ومكانتهم.
- عدم التنوع في عرض الرسالة التي يقدمها (طريقة رتيبة أو واحدة) أي لا ينوع من طرائق العرض.
- يتسم عرضه بالنمطية وعدم استخدام الوسائل والأدوات المعينة.

- الاضطرابات في عرض أفكار الموضوع.
- تكرار جمل أو عبارات في الموضوع بشكل مستمر.

المبحث الثاني: أهداف ومستويات الاستماع

II- أهداف ومستويات الاستماع:

1-أهداف تعليم الاستماع:[1]

نهتم في المجال التربوي بصياغة الهدف السلوكي باعتبار أن عملية التدريس عملية مركبة هادفة، وتفرض علينا الحاجة للتحديد والتشخيص، والقياس لما نحن فاعلون، وإلا كيف نقوّم عملية التدريس، وبالتالي تطويرها، وعليه فإن تحديد الأهداف السلوكية يساعد في التنفيذ الجيد للمنهج على النحو التالي:

- تنظيم طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس التي تساير الأهداف، وتحقق نتائج التعليم المرغوبة.
- الاختيار الجيد والمناسب للأنشطة التعليمية، ومصادر التعلم لتحقيق هذه السلوكيات.
- تصميم وإعداد أساليب، ووسائل التقويم المناسبة لنتائج التعلم المرغوبة، فتحديد الهدف بدقة يساعد في تقويمه.

وإذا كان الهدف السلوكي هو تغير في سلوك المتعلم نتيجة مروره بخبرات تعليمية هادفة، فلا بد من تحديد هذه الأهداف، كي نتمكن من تعليم فن الاستماع تعليمًا هادفًا ومقصودًا، بحيث يؤدي توصيف أهداف الاستماع إلى:

- **تغير**: أي أن المتعلم قبل التعلم لا يستطيع الأداء، أو أن أداءه خطأ أو ناقص، ويصبح بعد التعلم قادرًا على الاستماع الهادف النشط الذي يثري خبراته معلوماته.
- **سلوك**: السلوك هو فعل ظاهر يمكن ملاحظته، ومن ثم يمكن قياسه قياسًا موضوعيًا وفق أدوات قياس مقننة.
- **يراد حدوثه**: أنه مرغوب فيه ومخطط لتحقيقه، أي أن المستمع يكتسب خبرات نافعة ومفيدة من معلميه أو ممن يحادثهم.
- **نتيجة للتعلم**: يؤديه المتعلم بعد التعلم لأنه تعلّم، لا أثناء التعلم ليتعلم، أي يمارس المتعلم عمليات ومراحل الاستماع بشكل صحيح.

1-أهداف تعليم الاستماع في الصف الأول الابتدائي: وتتضمن ما يلي:[2]

- أن يقلد التلميذ أصوات الطيور والحيوانات في بيئته.
- أن يلتفت إلى المتكلم في أثناء الاستماع، ويفهم ما يقوله.

[1] - مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص 117

[2]- مرجع نفسه، ص 118.

- أن يميز كلمة مختلفة في أصواتها بين عدة كلمات على وزن واحد.
- أن ينفذ تعليمات مرتبة حسب استماعه إليها.
- أن يميز كلمات مختلفة في أصواتها من بين عدة كلمات مختلفة معها في البداية والنهاية.
- أن يميز أصوات الحروف حين يسمعها.
- أن يميز الحروف المتقاربة في الصوت.
- أن يميز بين الحركات القصار والحركات الطوال المسموعة.

2-أهداف تعليم الاستماع في الصف الثاني الابتدائي: وتتضمن ما يلي:[1]

- أن يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له .
- أن يذكر عنوانًا مناسبًا للقصة التي تحكى له.
- أن يعبر عن الجملة أو الفكرة المسموعة بأسلوبه مشافهة.
- أن يميز بين أصوات التنوين في الضم والفتح والكسر.
- أن يعيد حكاية قصة استمع إليها.
- أن يقبل على الاستماع إلى الآخرين حين يتحدثون.

3-أهداف تعليم الاستماع في الصف الثالث الابتدائي: وتشمل على ما يلي:[2]

- أن يميز الصفات المتعلقة بالأصوات (هادئ، مرتفع، حزين).
- أن يلخص القصة التي حكيت له في بعض الجمل.
- أن يعبر عن حديث معين في جزء من القصة التي استمع إليها.
- أن يكمل القصة المسموعة الناقصة.
- أن يصف مشاعره وأحاسيسه بعد الاستماع لقصة مثيرة أو حديث.
- أن يميز الكلمات المشتركة في بعض الجمل.
- أن يتجاوب انفعاليًا أو حركيًا مع المتحدث مع عدم مقاطعته.
- أن ينصت عند الاستماع إلى النصوص الدينية.

4-أهداف الاستماع في الصف الرابع الابتدائي: ويحوي ما يلي:[3]

- أن يحدد التلميذ الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال جملة تنطق له.
- أن يستخلص الأفكار الرئيسية للموضوع الذي استمع إليه.
- أن يستخلص معنى الكلمة من سياق الجمل المسموعة.

---

[1]- مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق،ص 119.

[2]-مرجع نفسه، ص 119.

[3]- مرجع نفسه، ص 120.

- أن يتنبأ بالنتائج من خلال استماعه لسلسل الأحداث.
- أن يفرق بين الآراء والحقائق فيما استمع إليه.
- أن يلتقط الأفكار الجزئية مما يستمع.
- أن يلخص حديثًا استمع إليه.أن يميز بين الشعر والنثر بعد الاستماع إليه.

5-أهداف الاستماع في الصف الخامس الابتدائي: ويضم ما يلي:[1]

- أن يعبر التلميذ عن احترام من يتحدث إليه.
- أن يجيد الإنصات لمن يتحدث إليه.
- أن يميز بين الأصوات التي استمع إليها.
- أن يستخدم السياق في فهم الكلمات الجديدة عند استقباله لها.
- أن يسترجع بعض النصوص التي استمع إليها من الذاكرة.

III-تسلسل مستويات الكفاءة في مهارة الاستماع:

-المستوى الأول:[2]

1-الأصوات: لا يميز بين الأصوات بدقة، أو يعرف بعضها فقط.

2-الثروة اللغوية: ليست لديه مفردات، أو لديه بعض المفردات والجمل المحفوظة، أو مفردات من اللهجة المحلية، ولا يعرف شيئا عن التصريف والاشتقاق.

3-النحو: لا يعرف شيئا منه.

4-التراكيب: لا يعرف قوانين الجملة أو أنواعها.

5-الأساليب: لا يعرف الفرق بين الأساليب.

6-الفهم : يستمع فلا يستوعب شيئا، أو يفهم بعض المفردات والجمل المحفوظة يحتاج إلى تكرار كثير وبسرعة بطيئة لالتقاط الكلمة.

7-التواصل: لا يستطيع التواصل، ويستحيل عليه الاشتراك في محادثة بالسرعة العادية بخلاف الجمل المحفوظة.

-المستوى الثاني:

1-الأصوات: يميز بين جميع الأصوات بصورة عامة، ويخلط بين الأصوات المتقاربة نطقا؛ مثل: (ط، ت)و (ظ، ذ).

[1]- مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق ، ص 120.

[2]-مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط04، 2014م، ص 257.

2- **الثروة اللغوية**: مفرداته محدودة وتتعلق بأمور الحياة اليومية، ويحتاج بشكل أساسي إلى استخدام المعجم، ويدرك دلالة بعض التصريفات، ومعاني بعض أوزان الاشتقاق.

3- **النحو**: يدرك وجود النحو ولكنه لا يدرك أثره عند تغير مواقع الكلمات من حيث التقديم والتأخير ، ولا يتعرف على الأخطاء إن وجدت.

4- **التراكيب**: يعرف الجملة البسيطة وأركانها، ويدرك قليلا من أسس التراكيب.

5- **الأساليب**: يدرك بعض الفوارق بين الأساليب، ويساعده النبر والتنغيم على ذلك، ولكنه يدرك المعاني البلاغية لها.

6- **الفهم** : يستمع ويفهم أجزاء متناثرة من الحديث، فغالبًا ما يدرك موضوع الحديث، ولا يلم بجميع الأفكار، أي يستطيع فهم الفكرة العامة والأفكار الرئيسية فقط.

7- **التواصل**: يمكنه الاشتراك في حديث بسيط عن الأمور الأولية في الحياة اليومية، يحتاج كثيرًا إلى التكرار أو إعادة الصياغة، يحتاج إلى بطء في الحديث إليه، مع الالتزام بمستوى الجملة البسيطة.

المستوى الثالث:

1- **الأصوات**: يميز بين جميع الأصوات، ولا يخطئ في أي منهما.

2- **الثروة اللغوية**: يفهم المفردات التي تغطي معظم جوانب الحياة اليومية، وقليلاً من المصطلحات، لا يستطيع سد الثغرات في فهمة لما يستمع إليه بتضمين معاني الكلمات التي يجهلها، ويعرف كثيرًا من قوانين الصرف، ويستطيع فهم دلالة كثير من المشتقات.

3- **النحو**: يعرف إعراب أركان الجملة وعدد قليل من المكملات.

4- **التراكيب**: يعرف الجملة البسيطة ولكنه يجهل كثيرًا من التراكيب الأخرى.

5- **الأساليب**: يفهم كثيرًا من الأساليب، ويفهم دلالة النبر والتنغيم غالبًا.

6- **الفهم** : يستمع إلى الموضوعات البسيطة فيفهمها بشكل عام، ولكنه يعاني كثيرًا من الصعوبات في فهم الأفكار الفرعية، بسبب جهله لكثير من الكلمات.

7- **التواصل**: يحتاج إلى أن يوجه الحديث إليه بوضوح وبطء، ويحتاج أحيانًا إلى التكرار أو إعادة صياغة المعنى بجمل جديدة.

-**المستوى الرابع**:

1- **الثروة اللغوية**: مفرداته حسنة ويستطيع استنتاج معنى بعض الكلمات التي لا يعرفها من السياق، ومعرفته بالمصطلحات محدودة، ويدرك دلالة معظم المشتقات، ودلالة جميع التصريفات.

2- **النحو**: يفهم دلالة العلامة الإعرابية على أركان الجملة البسيطة إذا جاءت في موقعها التسلسلي، (دون تقديم أو تأخير).

3- التراكيب: يدرك الفرق بين نوعي الجملة البسيطة، ويفهم علاقاتها الداخلية.

4- الأساليب: يعرف الأساليب كثيرة الدوران في اللغة مثل الاستفهام والنداء والاستثناء، ولكنه لا يعرف المواقع الإعرابية لأجزائها، ولا يعرف جميع المعاني البلاغية لها.

5- الفهم : يستمع ويفهم الموضوعات البسيطة بكفاءة وفاعلية جيدة، بحيث يتابع الأفكار الأساسية كلها، لكنه يفقد بعض التفاصيل.

6- التواصل: لديه قدرة محدودة على فهم ما يقدم بالسرعة العادية، ولذلك يحتاج أحيانًا للتكرار أو التوضيح.

-المستوى الخامس:

1- الثروة اللغوية: مفرداته جيدة يغطي مجالات متعددة، وتشتمل على قليل من المصطلحات، يحسن فهم اللغة بدون مصطلحات متخصصة، إذ يستطيع تعويض ما يفوته من عدم فهم بعض الكلمات، باستنتاج معناها،ويتنبه إلى بعض الأخطاء اللغوية ويصوب ما يخص بعض الأخطاء الصوتية.

2- النحو: يفهم دلالة العلامة الإعرابية على أركان الجملة البسيطة سواء أتقدمت أم تأخرت، يتنبه إلى بعض الأخطاء اللغوية ويصوب ما يخص الجملة البسيطة في النحو.

3- التراكيب: تعترضه بعض المشاكل في التراكيب، وخاصة عندما تكون الجملة مركبة.

4- الأساليب: تعترضه بعض المشاكل في الأساليب، مثل أسلوب الشرط والتوكيد وما يترتب على استخدامها في المعنى.

5- الفهم: يستمع ويفهم الموضوعات المتوسطة بكفاءة وفاعلية جيدة، يفهم الأفكار الرئيسية، ولكن تفوته بعض الأفكار الجزئية، ويستطيع تقويم الأفكار البسيطة، ويوازن بينها، ويستطيع إصدار حكم على بعضها.

6- التواصل: يحتاج للتكرار أو إعادة الصياغة قليلاً، ويفهم بسهولة النصوص التي تقدم بسرعة عادية.

-المستوى السادس:

1- الثروة اللغوية: مفرداته جيدة، ويستطيع أحيانا أن يستنتج معاني الكلمات التي لا يعرفها، ويستطيع فهم كل أنواع التصريفات بطريقة سليمة، كما يستطيع فهم دلالة المشتقات جميعها.

2- النحو: يفهم دلالة العلامات الإعرابية على المواقع الوظيفية لكل كلمة.

3- التراكيب: يميز بين التراكيب الصحيحة والخاطئة، ويصوب كثيرًا منها.

4- الأساليب: يميز بين الأساليب الصحيحة والخاطئة، ويصوب كثيرًا منها.

5- **الفهم** : يفهم بعضا من المصطلحات المهنية، يحسن الاستماع إلى الموضوعات المتخصصة بكفاءة وفاعلية متوسطة، ويظهر قدرة جيدة.

6- **التواصل**: يحتاج نادرًا إلى التكرار أو التوضيح، ويستطيع إعادة طرح الموضوع شفويًا بوضوح، أو يكتب ملخصًا له دون إضاعة فكرة من الأفكار الرئيسية.

-المستوى السابع:

1- **الثروة اللغوية**: يفهم جميع الكلمات التي يستمع إليها، ويخمن بمعاني الكلمات التي لا يعرفها من السياق، ويفهم معظم الكلمات المتخصصة، ويدرك بدقة الأخطاء التصريفية والاشتقاقية، ويستطيع تصويبها.

2- **النحو**: يدرك كثيرًا من الأخطاء النحوية ويستطيع تصويب معظمها.

3- **التراكيب**: يفهم جميع التراكيب اللغوية، ويدرك ما فيها من أخطاء ويستطيع تصويبها.

4- **الأساليب**: يفهم جميع الأساليب اللغوية، ويدرك ما فيها من أخطاء ويستطيع تصويبها.

5- **الفهم** : يحسن الاستماع إلى أنواع متعددة من النصوص بكفاءة وفاعلية جيدة، ويفهم جميع الأفكار الرئيسية والفرعية، ويفهم الموضوعات المتخصصة بكفاءة وقدرة جيدة، ويقيم ما يسمع ويربطه بخبرات سابقة، ويميز بين الآراء ويكون رأيًا مؤيدًا أو معارضًا، ويدرك هدف المتكلم غالبًا.

6- **التواصل**: يحسن التواصل مع الآخرين في معظم الميادين، ولا يحتاج إلى تكرار، ويفهم الأسئلة ويستطيع الإجابة عنها بدقة ووضوح.

المستوى الثامن:

1- **الثروة اللغوية**: يحتاج في ظروف خاصة إلى تكرار بعض المصطلحات المتخصصة أو شرحها، ولكنه يفهم معظم المصطلحات في ميدان تخصصه، ولا يخطئ في فهم شيء من حيث التصريف أو الاشتقاق، ويخمن معاني معظم الكلمات من السياق.

2- **النحو**: يدرك كثيرًا من الأخطاء النحوية عند الاستماع إليها ويستطيع تصويب كل ما تنبه إليه منها.

3- **التراكيب**: لا يصعب عليه فهم شيء من التراكيب، ويدرك الأخطاء إن وجدت، ويستطيع تصويبها.

4- **الأساليب**: يفهم جميع الأساليب المستخدمة في الفصيحة المعاصرة، ويفهم دلالة كل منها، ومعانيها البلاغية، ويفهم النبر والتنغيم بدقة تامة.

5- **الفهم** : يحسن الاستماع إلى معظم الأنواع من النصوص بكفاءة وفاعلية جيدتين، ويفهم جميع الأفكار الرئيسية والفرعية، ولا يفوته شيء من التفاصيل، ويحسن الاستماع لتحقيق أهداف خاصة كالمشاركة والتفاعل، ويدرك هدف المتكلم، ويقيم الآراء ويحسن توظيف ما يسمع في خبرات لاحقة.

6- التواصل: يحسن غالبًا مناقشة الآراء التي استمتع إليها والتعليق عليها والاشتراك في حوار فعال من أجل الوصول إلى قناعة مشتركة، ويعطي إجابات دقيقة عن الأسئلة.

7- المستوى التاسع:

1- الثروة اللغوية: لا تعترضه صعوبة في الكلمات غير الفنية، ويستطيع تخمين معاني الكلمات التي لا يعرفها، ويفهم معظم المصطلحات الفنية المتعلقة بمجال تخصصه، ولا يفوته شيء من التصريفات أو المشتقات.

2- النحو: يدرك الأخطاء النحوية التي يستمع إليها ويستطيع تصويبها طبقًا لقاعدتها المفهومة لديه.

3- التراكيب: يفهم الجمل مهما طالت، ويدرك العلاقات بينها، ودلالة أدوات الربط المستخدمة.

4- الأساليب: يميز بين الأساليب ويستطيع تصويب ما يقع فيها من أخطاء.

5- الفهم : يحسن الاستماع إلى جميع أنواع الموضوعات العامة والمتخصصة وفهمها، ويتقن ممارسة جميع مهارات الاستماع بدءا من تدوين الملاحظات وانتهاء بالاستماع لأهداف خاصة.

6- **التواصل**: يحسن فهم الحقائق والآراء ومناقشتها والرد عليها، يشترك في الحوار، ويراعى أسسه بدقة، ويفهم الأسئلة ويجيب عنها بدقة تامة.

10ـ الدراسات السابقة حول الاستماع:

إليك الجدول التالي الذي يمثل أهم الدراسات السابقة حول الاستماع:[1]

عنوان الدراسة	الهدف من الدراسة	أهم النتائج المتوصل إليها
1-دراسة تجريبية للتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية لـ: محمّد صلاح الدين علي مجاور.	-هو التوصل إلى المهارات اللغوية التي تلاءم تلاميذ كل سنة دراسية من سنوات كل مرحلة تعليمية من مراحل التعليم العام.	-يجب التركيز في المرحلة الابتدائية على المهارات التالية: 1-التكيف والتهيؤ لموقف الاستماع. 2-تتبع ما يسمع في سهولة ويسر. 3-فهم التلميذ للأفكار التي يسمعها. 4-فهم الجمل الطويلة عند الاستماع. 5-الانتباه والتركيز في الاستماع. 6-التمييز بين الكلمات المسموعة ومعانيها.
2-دراسة لاند جرين Lund Geren تأثير التدريب على الاستماع على مهارات المدرسين في الاستماع والنقاش.	-هو تحديد قيمة التدريب على الاستماع عند المدرسين المتدربين المعدين للتدريب في الدراسات الاجتماعية، واللغة الانجليزية، والرياضيات، والعلوم.	-أكد كل المستفيدون من الدورة التدريبية في الاستماع قد تحسنت مهارات الاستماع لديهم وأكد الجميع باستثناء واحد منهم بأن الدورة مكنتهم من الاستماع بفاعلية للبيانات التي يسمعونها في العالم، وقد المشاركين في الدورة بأن يتلقى المدرسون قبل تعينهم تدريبا على الاستماع الفعلي.
3-دراسة مايكل دون دراسة مسحية لتقرير مفهومات مديري المدارس نحو دورهم في مساعدة المدرسين على تدريب مهارات الاستماع في المدرسة الابتدائية .	-تهدف هذه الدراسة إلى الوصول إلى تقويم قدرات مديري المدارس الذين يتولون أدوارا قيادية لتحسين تدريس مهارات الاستماع في المدرسة الابتدائية.	-لا توجد جهود موحدة ومتماثلة أو نظامية من قبل مديري المدارس للقيام بأدوار قيادية مساندة لتحسين تدريس مهارات الاستماع في المدارس العامة في ولاية بنسلفانيا.
4-دراسة نوبويوكي وهي بعنوان: فحص مبدئي لاستراتيجيات الاستماع الناجحة والفاشلة للطلاب المبتدئين بالكليات اليابانية	-تهدف الدراسة إلى الكشف عن استراتيجية الاستماع المنظور الناجحة والفاشلة لطلاب الكليات اليابانية في أكاديمية القوات الجوية الأمريكية .	-تشير نتائج الدراسة في هده الطريقة إلى أن الطلاب الناجحين والفاشلين لديهم استراتيجيات استماع، وأن هناك بعض الاختلافات حول ما يفعله الطلاب لفهم الدروس الشفهية. -أهم ما يتطلبه الاستماع الجيد، الثقة بالنفس وتركيب الكلمات والبحث عن المعاني، والمشاركة الفعالة أثناء عملية الاستماع.

[1] -مهارات الاستماع في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وطرق وأساليب تدريسها والتدريب عليها، عفراء بدر إبراهيم رسالة ماجستير مخطوط، جامعة الملك سعود، 1410هـ-1989م، ص 23.

المبحث الثالث: أهم أنواع الاستماع وطرق تدريسها:

هناك نوعين من الاستماع وهما الاستماع السريع الاستجابة (الاستماع للاستمتاع والتذوق)، والاستماع الناقد (الاستماع الناقد المتذوق)

1-الاستماع للاستمتاع والتذوق وطريقة تدريسه:

أهم ما يتضمن هذا النوع من الاستماع ما يلي:[1]

1- التمتع بمحتوى المادة المسموعة وبما يقدمه المتكلم.

2- الاستجابة للجو العام للحديث.

3- فهم استخدام أوضاع الجسم والإشارات والإيماءات والتغير في طبقة الصوت ونغمته.

4- تصور تخيلات مرئية لما يقال بالألفاظ.

ويحتاج تدريس هذا النوع من الاستماع إلى بعض الإجراءات التي نقترحها لمعلم المرحلة الابتدائية وهي:

1. أن يعرف المتعلم الغرض من الاستماع.
2. التنبه إلى الكلمات غير المألوفة ومناقشتها لتضاف إلى حصيلة الطفل اللغوية كالمفردات الموجودة في الشعر والقصص...إلخ.
3. اختيار المادة المسموعة من اهتمامات الطفل وهذا حتى نربط المحتوى المسموع بما يدور في ذهن الطفل من خبرات ومعلومات.
4. إعادة المقاطع الجميلة في الاستماع على أذهان الأطفال والتي أثارت اعجابهم وذلك لاكتشاف أشياء أخرى شدت انتباه الأطفال.

2-الاستماع الناقد وطريقة تدريسه:

ويستخدم هذا النوع [2] في ادراك الكلمة وفهم الأفكار واستخدامها في فهم الحديث وعلى المعلم أن يتبع الإجراءات التالية عند تدريسه:

1. أن يطلب من المتعلم تلخيص المسموع كتابة، والعودة إلى المصادر للتأكد من المعلومات التي سمعوها.
2. أن يربط المتعلم ما يسمعه بما يفهمه.
3. أن يستخدم المتعلم ما فهمه من المسموع في استنتاجاته وصناعته لأفكار جديدة.

[1] -المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، وتقويمها، حامد عبد السلام زهران، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط03، ص 293-294.

[2] -نفسه ص 294.

2-1-نموذج درس تطبيقي في الاستماع:

الموضوع: حنان الأم[1]

-الأهداف العامة: هي تقريبا واحدة في جميع دروس الاستماع.

1. تنمية القدرة على الإنصات.
2. تنمية القدرة على الفهم.
3. تنمية القدرة على التذكر والاستيعاب.
4. تنمية القدرة على متابعة المتحدث.
5. تنمية القدرة على إدراك معاني التراكيب والتعبيرات اللغوية.
6. التدريب على تدوين الملاحظات حول ما يسمعه المتعلم.
7. تنمية القدرة على تحليل المسموع ونقده.
8. تدريب على استخلاص الأفكار الرئيسية في الموضوع وتذكرها.

الأهداف الخاصة:

1. أن يتعرف المتعلم مستوى حب الأم لأبنائها.
2. أن يدرك المتعلم مستوى تضحية الأم لأبنائها.
3. أن يوضح المتعلم حنان الأم بلغته.
4. أن يستوعب المتعلم معنى النص بعد الاستماع إليه.
5. أن يتدرب المتعلم على حسن الانصات.
6. أن يتفاعل المتعلم مع ما يتضمنه الموضوع من صور تعبر عن حنان الأم.
7. أن يبدي المتعلمون آراءهم في النص.
8. أن يتذوق المتعلمون أسلوب النص.

3-مراحل سير درس:

يقدم المعلم الدرس (موضوع النص يدور حول الأم) ثم يهيء أذهان المتعلمين ويشد انتباههم لسماع النص يقول المعلم هيأت لكم اليوم نصا جميلا يتحدث عن ذات لطالما أحببتموها...يتحدث عن واحد من الذين خصهم الله تعالى بقوله: **وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا** ويسهب المعلم في التحدث عن الأم ويعطي أمثلة من القرآن والسنة والشعر ويقول موضوعنا اليوم عما قال فيها الشاعر:

الأم مدرسة إذا اعددتها * أعددت شعبا طيب الأعراق.**

[1] -الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2006م، ص 201.

2–قراءة النص:

ينبه المعلم المتعلم إلى أنه يجب عليه الإنصات والاستماع بدقة ويقطع جميع الأحاديث الجانبية.

3–قراءاة النص الآتي:

أغرى امرؤ يومـا غلامًا جاهـلاً ***** بنقوده حتى ينـال به الوطـر
قال إأتني بفـؤاد أمـك يا فـــتى ***** في لحظةٍ ولك الدراهم والدّرر
فمضى وأغمـد خنجـرًا في صدرها ***** والقلب أخرجه وعاد على الأثر
لكنـه من فـرط سرعتـه هـــــوى ***** فتدحرج القلب المعني إذ عثـر
فـــدرى فضيـــع خيانـة لم يأتهـا ***** ولد سواه منذ تأريـخ البشـــر
فاستـل خنجـره ليطعـن نفســـه ***** ويظلّ فعله عبرة لمن اعتبـــر
نـاداه قلـب الأم لا تذبـح فـــؤا ***** دي حبيبي مرتين على الأثـــر

4–أسئلة للمناقشة:

1. ماذا طلب الرجل من الغلام؟ ثم يسمع الإجابة من أكثر من طالب ثم يسأل.
2. بماذا وعد الرجل الغلام إذا ما جاء بفؤاد أمه؟ ثم يسأل المعلم الطلبة قائلا.
3. ماذا فعل الطفل بعد سماع طلب الرجل منه؟
4. بعد أن جرأ الغلام على ذلك الفعل الشائن، ماذا فعل؟
5. لماذا عاد مسرعا؟
6. ماذا فعل قلب الأم؟
7. وماذا فعل قلب الأم عندما رأى الغلام يستل خنجره ليطعن نفسه؟
8. لماذا أراد الغلام طعن نفسه؟

يستمع المعلم إلى الإجابات وهكذا يكون قد مر على جميع ما جاء في النص من أفكار وحوار وبذالك يكون قد مكن الطلبة من استيعاب فكرة الموضوع وحوارات القصة.

4–التقويم:

يقوم المعلم ما تحقق من أهداف النص فيطرح الأسئلة الآتية:

1. من يصف لنا حب الأم للأبناء؟
2. بماذا تستدلون على حنان الأم من خلال سماعكم النص؟
3. من يتحدث عن مواقف الأم مع الأبناء.
4. كيف عبر الشاعر عن مستوى حنان الأم؟
5. هل تعتقدون أن النص جميل؟

6. من منكم يشعر أن النص أثّر في نفسه؟
7. ما هو رأيكم بالأسلوب الذي اتبعه الشاعر فؤاد بليبل في هذا النص؟

الواجب المنزلي:

مطلوب منكم كتابة ما لا يقل عن صفحة واحدة عن الأم وحنانها ومالها على الأبناء بأسلوب جميل.

3-بعض العوامل المؤثرة على تنمية الاستماع:

أهم التوجهات العلمية الأساسية لتنمية الاستماع:

لتنمية مهارة الاستماع هناك توجهان[1] أساسيان هما:

-التوجه الأول: يرى أصحابه أن يتم تدريب التلاميذ على مهارات الاستماع في وقت مستقبل يقصد إليه قصدًا، بحيث يخصص الوقت الأكبر للتدريب على مهارات هذا الفن في رياض الأطفال، ويستمر إلى المرحلة الابتدائية، ثم يقل الاهتمام بهذا الفن رويدًا رويدا في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

-التوجه الثاني: يرى أصحاب هذا التوجه أن يتم التدريب على الاستماع ومهاراته من خلال التدريب على المهارات اللغوية الأخرى، والرأي الذي نراه –يقول صاحب الكتاب – أن مهارة الاستماع هي أساس المهارات اللغوية جميعًا؛ لأنها الدعامة الحقيقية لاكتساب اللغة بشكل صحيح؛ فالقدرة على الاستماع الجيد والفهم يتبعها القدرة على التحدث، تتبعها القدرة على القراءة ووتتبعها القدرة على القراءة الكتابة. فالاستماع له دور في إكساب الفرد لغة الحديث .

4-خطوات درس الاستماع:

ينبغي أن يسير درس الاستماع في خطوات محددة، وفيما يلي تصور هذه الخطوات:[2]

أ. تهيئة التلاميذ لدرس الاستماع، وتتضمن هذه التهيئة أن يبرز المعلم لهم أهمية الاستماع، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم أو التعليمات التي سوف يصدرها، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده، أي يوضح لهم مهارة الاستماع الذي يريد تنميتها عندهم مثل التقاط الأفكار الرئيسية، والتمييز بينهما وبين الأفكار الثانوي، ومتابعة سلسلة الأحداث...الخ.

ب. تقديم المادة العملية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يبطئ في القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة، أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعي الحديث ! وهكذا.

ج. أن يوفر للتلاميذ من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العملية المسموعة، فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة أوضحها، وإذا كان النص حوارًا بين عدة شخصيات كتب أسماءهم

[1] - المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهارتها، تدريسها، وتقويمها، حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، ص 301.

[2] -المرجع نفسه، ص 301-302.

على السبورة أمامهم حتى يمكنهم الرجوع إليها كلما دعت الحاجة إلى ذلك وإذا كان النص يشتمل على أفكار ذات ارتباطات سابقة أو ذات خلفية يلزم الإلمام بها وجب شرح ذلك لهم وهكذا، المهم أن يذلل المعلم أمام التلاميذ مشكلات النص بالطريقة التي تمكنهم من ذلك من تناوله.

د. مناقشة التلاميذ في المادة التي قرئت عليهم أو التعليمات التي أصدرها، ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

هـ. تكليف بعض التلاميذ بتلخيص ما قيل وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

و. تقويم أداء التلاميذ عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقًا وأقرب إلى الهدف المنشود مما يمكن من قياس مستوى تقديم التلاميذ بخصوصه.

5-أهمية تدريس الاستماع:

للاستماع أهمية ولتدريسه أهمية أكثر إذ يمكن القول أن الاستماع[1] يشكل القناة الرئيسية إلى فروع اللغة كافة فمن دونه لا يكون الكلام، ولا الكتابة، ومن ثم الإجابة واكتمال دائرة التواصل...وعلى رأس كل ذلك الفهم؛ لأن من لا يسمع لا يفهم، فكيف يجيب لفظًا أو حظًا؟ ! وفي ذلك فقد أشار "ابن خلدون" موضحًا أهمية الاستماع في حلقة مجموعة عناصر اللغة، ودورها في اكتسابها أو إفسادها، إذ قال:"اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام...فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك...وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعيرين من العجم، والسمع أو الملكات اللسانية، ففسرت بما ألقي إليها مما يغايرها؛ لجنوحها إليه باعتياد السمع"ابن خلدون".

يأتي دور الاستماع في عصرنا الحديث في عمليات الاتصال على نحو متزايد،بعد أن أُهمل لفترة طويلة، فالفرد في العصر الحديث يعيش في عصر استخدام البرقيات المنقولة والتلفزيون، وتسجيل الأحاديث، فالفرد يستطيع أن يدرك عن طريق المقاطع الصوتية أفكاراً أرقى وأسمى مما يدركه بالنظر، من حيث اختلاف درجة الصوت، وتعدده، وشدته، وتنوعه.

ويعد الاستماع أداة رئيسية في الحفاظ على المنطوق، وجودة أدائه، وصحة التلفظ به، فقد حفظ الصحابة القرآن الكريم لأنهم سمعوه، ثم نقلوه لمن بعدهم كما سمعوه، فمن أراد بعدهم أن يحفظ القرآن سليمًا كما أنزل على الرسول عليه السلام أخذه من غيره تلقيًا، ثم حفظًا.

الاستماع مهارة من مهارات التعليم، فعن طريق الاستماع يكتسب الطفل لغته، فالطفل يولد ولديه قدرات تؤهله لكي يعبر، إلا أنه لا يقوى على هذا الأداء إلى أن تكتمل أجهزته الداخلية المختصة بالكلام إلى درجة معينة من النصح.

[1] -المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، كامل عبد السلام الطروانة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط01، 2013م، ص 54.

يكتسب الاستماع أهميته من ناحية ارتباطه بالفهم، يعزز ذلك تقديمه على ما عداه من آليات اللغة والفهم كالسمع والبصر...قال الله تعالى:﴿ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (78)﴾[1] في كل موقع اجتمع السمع مع البصر والفؤاد...إذ تقدم السمع عليهما.

إلى جانب دور الاستماع في عملية الفهم، فقد مثل دورًا رئيسيًا في عملية النطق، إذ من دونه لا يستطيع الإنسان الكلام، حيث يدعم ذلك تفسير الآية السابقة، فقال القرطبي: "أي التي تتعلمون بها وتدركون...وجعل لكم السمع لتسمعوا به الأمر والنهي...والأفئدة لتصلوا بها إلى معرفته ، وقد قيل: وجعل لكم السمع إثبات النطق؛ لأن من لم يسمع لم يتكلم، وإذا وجدت حاسة السمع وجد حاسة النطق".

ويساعد الاستماع المتعلم على توسيع ثروته اللغوية؛ لكثرة ما يصل إلى سمعه من أصوات ومفردات.

والثروة اللغوية التي يضيفها الاستماع، تنعكس إيجابًا على القراءة، التي تصبح سلسلة مرنة حيوية؛ لفرط العلاقة بينهما. وشاهد القول إن للقراءة علاقة وثيقة بفن الاستماع، فالشخص الذي لا يسمع جيدا لا يكون قارئًا جيدًا؛ لأن المهارات المكتسبة في الاستماع هي أيضا أساس النجاح في تعلمم القراءة.

ويمنح الاستماع بمهاراته فرصا للمتعلم يمارس من خلالها أنشطة ذهنية، يتعلم من خلالها مجموعة من الخبرات والمواقف الجديدة: التي يختبرها بنفسه ويرى البعض أن للاستماع أهمية بالغة في عملية التعليم أكثر من القراءة، خصوصًا بعد تطور وسائل الاتصال وتنوعها، وذلك يتطلب إتقان مهارة الاستماع، ووعي متطلباتها.

ويلاحظ في الميدان العملي أنه بالرغم من الأهمية الكبيرة لفن الاستماع، وما يحققه من أهداف مهمة في تهيئة المواقف التعليمية، التي تمكن المتعلم من اكتساب مهارات متعددة، إلا أنه لا يزال من أكثر مهارات اللغة إهمالاً. ومما يدل على خطورة إهمال الاستماع في مراحل التعليم العام ما كشفت عنه مراجعة أحد الباحثين لعدد من الدراسات ذات العلاقة، من أن ضعف الطلبة في تحصيل مهارات الاستماع في هذه المراحل، كان المسؤول المباشر عن فشل بعضهم في الدراسة الجامعية، وأن التأثير الخطير لهذا الضعف فاق التأثير ذاته الناتج عن الضعف في مهارات القراءة والكتابة.

المبحث الرابع:مهارات الاستماع:

أولاً: التكامل بين مهارات فنون اللغة

يبدو أن فنون اللغة الأربعة[2] تتكامل فيما بينها بعلاقات يدركها المتعلم من خلال أدائه لها، كما أن العمليات العقلية المتضمنة في هذه الفنون تعد قاسمًا مشتركًا بينها، فضلاً على أن اللغة تعد ميدانا لممارستها لذا فعلى من يمارس عملية تعليم اللغة أن يكون واعيًا بأن اللغة تعلم بصورة تكاملية مترابطة، وأن أي تقدم لدى المتعلم في أي مهارة ينشأ عنه نمو في المهارات الأخرى، وأن أي إهمال لمهارة من مهاراتها يمكن أن يؤدي إلى نقص

[1] –سورة النحل، الآية 78.

[2]–المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، مرجع سابق، ص 49.

في المهارات الأخرى، فالطفل عند ما يدرك اللغة منذ البدايات، فإن إدراكه لها يكون بصورة متكاملة؛ لذلك فإن تعليم اللغة لا يتم من خلال فصل مكوناتها حيث يرى *Kami Manning* 1999 أن تعلم اللغة يتم بشكل كلي، حيث تترابط جميع تلك المكونات، وأن اللغة تكتسب من خلال دورها في تأدية العديد من الوظائف، وينبغي أن يتم ذلك من خلال مناخ شبيه بذلك الذي يتعلم من خلاله الطلبة لغتهم الشفوية، ومن ثم فإن تعلم اللغة يتم من خلال القراءة والكتابة بوصفها مهارتين أساسيتين تستهدفها الحلقة الأولى من التعليم، وينبغي أن يتم تعليم اللغة وتعلمها من خلال مواد قرائية تجذب اهتمامات الطلبة وتتفق مع ميولهم.

ويضيف *Heald Taylor* 1986 أن تعلم اللغة يتم بصورة كلية في حجرة الدراسة عند يمارسها الطلبة ويستخدمونها، وأن التقدم الحاصل من استخدامها بصورة كبيرة يعتمد على الدوافع الأصلية في المتعلم، وتوافقها الشخصي معه أكثر من المكافآت الخارجية، ودفع الآخرين، وينظر إلى اللغة على أنها غير قابلة للتجزئة على وجه الضرورة.

ويتضح من خلال ممارسات التعلم أن مهارات كل فن من فنون اللغة يتأثر بمهارات الفن الآخر، إذ توجد مهارات مشتركة تفيد في أكثر من فن من هذه الفنون، كما توجد عوامل مشتركة بين هذه الفنون، وهذه المهارات تحتاج إلى المزيد من الإدراك والانتباه. كما يفيد التميز السمعي للألفاظ، وتنظيم الأفكار، في الاستماع والقراءة، والكتابة، فالصلات بين فنون اللغة كثيرة متنوعة. وتتضح العلاقة بين الاستماع والقراءة في أن ممارسة كل منهما يتطلب فهم الرسالة المستقبلة، منطوقة كانت أم مكتوبة، وأن ما يحدث للاستماع والقراءة، إنما يرتبط بوظائف الحاسة التي يعتمد عليها كل فن منهما، فإذا وصل الرمز المستقبل المخ عن طريق الأذن استماعًا، أو عن طريق العين قراءة، فإن معالجة الرمز بعد ذلك تعد واحدة من حيث العمليات العقلية، والهدف المحدد.

كما أن المهارات المكتسبة في الاستماع هي أيضا أساس للنجاح في تعلم القراءة، في دقة ومهارة وطلاقة، وقد أثبتت البحوث أن هناك علاقة بين الاستماع والقراءة،وأن معامل الارتباط بينهما عال. وله دلالة إحصائية.

ولذا يعد إهمال الاستماع وعدم العناية به عند بعض الأطفال سببًا من أسباب ضعفهم في القراءة، وتعد الكلمات الأكثر سهولة في القراءة، هي الكلمات التي سمعها الطفل، وتكلم بها من قبل.

كما تتضح أيضا العلاقة بين الاستماع والمحادثة، حيث إن النمو في أي منهما يعني النمو في الآخر، وإذا ما تدرب المتعلم على أي منهما، فإنه يحصل على قدرة أو كفاءة في الأخرى، وخصوصًا أن كل فرص تعلم الاستماع توجد في كل مواقف التحدث.

ثانيًا: الهدف من الاستماع وأهم مهاراته في المرحلة الابتدائية:

الهدف هو وصف لتغير سلوكي يتوقع حدوثه من التلميذ لمروره بخبرات لغوية متنوعة، وتفاعله معها في مواقف تعليمية مخططة، ومن خصائص الأهداف العامة السابقة أنها تعبيرات عامة واسعة تصف سلوك المتعلم المرغوب وتتسم بالمرونة في صياغتها ومحتواها، ويعبر عنها بأفعال غير قابلة للقياس المباشر. وبما أن الأهداف

الخاصة وصف لسلوك محدد ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة، تعليمية، أو بموقف تعليمي معين فهي إذن عبارة عن النتيجة التي يحصل عليها التلميذ، فهي أهداف من خصائصها أنها يمكن ملاحظتها وقياسها، ومعرفة مدى ما تحقق منها في نهاية الدرس، ومناسبة لمستوى قدرات التلاميذ ومحتويه على الحد الأدنى للأداء، ومتصلة بطبيعة المادة الدراسية. والأهداف الخاصة بالاستماع ثم تحديدها في صورة مهارات للاستماع خاصة بكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية وسوف تصنف بما يتناسب مع الأهداف العامة للاستماع.[1]

وتتمثل أهداف الاستماع في مجموعة من المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع أهمها: التمييز السمعي ومهاراته والتصنيف ومهاراته واستخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراتها والتفكير الاستنتاجي ومهاراته والحكم على صدق المحتوى ومهاراته وتقويم المحتوى ومهاراته[2]

[1] –تدريس فنون اللغة العربية علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000م، ص66.

[2] -للاستزادة أكثر حول المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع ينظر. تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000م، ص 66.

خلاصة الفصل:

يكتسب الطفل اللغة أولا عن طريق الاستماع، فهو نمط اللغة الأول، حيث يتعلم الكلام من خلال الاستماع إلى محيطه ومن حوله من والديه وأفراد أسرته، فيبدأ بترديد الأصوات دون أن يفهم معناها فالاستماع هو الوسيلة الأولى لتعلم الكلام.

وبما أن اللغة تتألف من أربع مهارات رئيسية هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومهارة الاستماع تتبوأ منزلة رفيعة بين هذه المهارات، لأن التلميذ لن يكتسب أي من المهارات ولن يبرع فيها ما لم يكن مستمعًا جيدًا، وبالتالي فإن إكساب الطفل مهارات الاستماع وتنميتها هو الطريق إلى تحقيق الكفاءة في التحدث والقراءة والكتابة، وهذا يؤكد أن تعليم الاستماع له أهمية في تعليم اللغة ذاتها. ولتفعيل عملية التعلم يجب أن نؤكد على جعل الطفل مستمعًا جيدًا لأن الكفاءة في العديد من الميادين الأكاديمية ترتبط ارتبطًا وثيقًا بالمهارة في الاستماع.

وكما أن مهارة الاستماع ضرورية لتنمية مهارات الطفل في اللغة، فإنها أيضًا ضرورية في المواد الدراسية الأخرى كالعلوم والرياضيات والتربية الإسلامية وكافة المواد التعليمية.

وتتضح لنا أهمية الاستماع في العملية التعليمية من خلال الوقت الذي يقضيه الطفل داخل القسم فهو في حالة استماع دائم فالطفل يصغي ويستمع لما يقوله المعلم أثناء شرحه لدرسه وتقديمه لتوجيهاته عن طريق لغته الشفوية التي يثير بها انتباه الطفل.

وبالرغم من أهمية الاستماع في تنمية مهارات اللغة خاصة إلا أنه لم يحتل المكانة التي تتناسب مع أهميته في المرحلة الابتدائية.

وبالنظر إلى منهاج تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي نلاحظ أن الاستماع مهمل مقارنة بمهارات اللغة الأخرى خاصة عند الممارسة والاستعمال، فالقراءة لها كتاب ذو موضوعات متعددة، والكتابة لها كتاب خاص في الطور الأول والثاني والثالث أما الرابع والخامس فهي تمارس في حصص الإملاء والخط والتعبير، ومهارة التحدث تمارس في حصص التعبير الشفهي وخلال مناقشة التلاميذ أثناء شرح الدرس والمحفوظات تدرس مع القراءة، أما الاستماع فلم يحظ بنفس الاهتمام ولا توجد له حصة مستقلة أو مقرر يدرس للتلاميذ.

للمعلم اعتقادات تربوية خاطئة حول الاستماع منها صعوبة تدريس الاستماع، عدم إمكانية قياس مهاراته أن الاستماع يمارس ضمن حصص اللغة العربية، ويمارس خارج القسم من خلال الاستماع للإذاعة المدرسية مثلا، وأن مهارة الاستماع تنمو بشكل طبيعي ودون تدريب أو تعليم مقصود، وأن الاستماع مهارة مشتركة مع غيرها ولا يستوجب أن تخصص لها حصص لتدريسها أو أوقات لتنميتها، ونتيجة لهذه الاعتقادات الخاطئة فإن معظم المعلمين يهملون هذه المهارة ولا يخصصون لها حصة مستقلة كغيرها من المهارات الأخرى وكنتيجة لهذه الاعتقادات الخاطئة أيضا نجد مدارسنا لا تهيئ التلاميذ للاستماع ولا تدربهم على مهاراته، بل إن ممارسة الاستماع

في مدارسنا تبتعد كل البعد عن المفهوم الصحيح للاستماع، رغم مناداة بعض التربويين بأن يحضى الاستماع بعناية خاصة في مناهج اللغة العربية من منطلق أن اللغة ظاهرة صوتية والأصوات هي أول ما يكتسبه الطفل.

وترتب على ذلك أن كثيرًا من التلاميذ أصبحوا لا يحسنون الاستماع وإذ ينصرفون في القسم عن الاستماع أثناء المناقشة والشرح وإذا استمعوا كان ذلك لفترات قصيرة، وقد أدى كل ذلك إلى تدني مهارات الاستماع لديهم ضعفهم الواضح في مهارة الاستماع وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي تناولت مهارة الاستماع.

الفصل الثاني:

مهـــــارة التعبيـــــــر

- **المبحث الأول: التحدث مفهومه وطبيعته**

تمهيد

1. مفهوم التحدث
2. علاقة التحدث بالكلام
3. الجانب الأول: صحة المبنى والمعنى
4. الجانب الثاني: مطابقة الكلام للمقام
5. الحديث
6. مدخلان للتعليم الحديث
7. الهدف من التحدث
8. أهمية الكلام (التحدث، التعبير الشفوي).
9. أركان المحادثة.
10. مجالات التحدث.

- **المبحث الثاني: خطوات تدريس المحادثة والتعبير الشفوي ومعوقاته.**

1. تمهيد
2. اختيار الموضوع
3. عرض الموضوع.
4. حديث الطلاب
5. معوقات الكلام.
6. اضطرابات النطق وعيوب الكلام.
7. أسباب اضطرابات النطق وعيوب الكلام.
8. أنواع عيوب الكلام وعلاجها.
9. تدريس التعبير.
10. وظيفته.

- **المبحث الثالث: مجالات وأساليب التعبير الشفهي**

I-مجالات التعبير الشفوي وصوره.

1. أساليب التعبير الشفهي وموضوعاته.

أولاً: في الصفوف الأولى ابتدائي (الأول، الثاني، الثالث)

ثانيًا: في الصفوف الأخيرة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس).

2. تصويب الخطأ في التعبير الشفهي.

- **المبحث الرابع: التعبير الكتابي التحريري**

أولاً: أهمية التعبير الكتابي

ثانيًا: أساليب التعبير الكتابي وموضوعاته.

- أساليب التعبير الكتابي في الصفين الأول والثاني الابتدائيين.
- أساليب التعبير الكتابي في الصفين الثالث والرابع.
- أساليب التعبير الكتابي في الصفين الخامس والسادس.
- أنواع التعبير الوظيفي.

ثالثًا: اتجاهات أساسية في تدريس التعبير الكتابي.

رابعًا: طريقة السير في التعبير الكتابي في الصفين (الثالث والرابع)

- طريقة السير في التعبير الكتابي في الصفين (الخامس السادس).

خامسًا: تصويب الخطأ في التعبير الكتابي.

سادسًا: مهارات التعبير الكتابي

خلاصة الفصل

المبحث الأول: التحدث مفهومه وطبيعته

تمهيـــــد:

التحدث هو المهارة الثانية من المهارات اللغوية التي يكتسبها الطفل بعد الاكتفاء من عملية الاستماع، وهذه المهارة هي المظهر الحقيقي لتحقيق التواصل بين الفرد وجماعاته اللغوية فالتحدث هو المظهر الحقيقي للغة، فإذا كانت اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم كما يقول ابن جني، فإن الكلام هو الإطار العام الذي يوظف هذه الأصوات في إنتاج الكلمات، ولا تنحصر مهمة المتحدث في حديثه عن مجموعة من الكلمات أو الجمل أو العبارات، بل يسبق هذا كله تلك الأفكار والأهداف التي يريد المتحدث عرضها أمام المستمعين بأسلوب واضح وشائق، فتواصل المتحدث مع الآخر لا يتم ما لم يحدد المتحدث موضوعه بكفاءة. فيضمنه مجموعة من الأفكار التي يريد أن يتواصل بها مع المتلقي.

2-مفهوم التحدث:

تعددت التعاريف التي قدمها الباحثون [1]للتحدث فأرسطو يرى أن "التحدث نتاج صوتي مصحوب بعمل الخيال من أجل أن يكون التعبير صوتا له معنىً " أو هو عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات تصحبها تعبيرات الوجه التي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متكامل يتم تعلمه صوتيا ودلاليا ونحويا بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين. أو هو عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملمحي وهو نظام متعلم وأداء فردي يتم في إطار التعليم نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر. أو هو القدرة على التعبير الشفوي عن الأفكار والمشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء. ويرى علي سامي الحلاق أن التحدث هو قدرة الفرد على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والآراء والاتجاهات إلى الآخرين بطريقة منطقية تجد القبول والاستحسان عن المستمعين مع سلامة اللغة وحسن التعبير.

والتحدث هو[2] الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، والتحدث هو الوسيلة المقابلة للاستماع؛ إذ غالبا ما يقترنان في الموقف اللغوي، فالمرء نحو نصف وقته في الاستماع، وأقل من ذلك في التحدث، والتحدث هو وسيلتنا لتحقيق حياتنا الاجتماعية، وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة إلا أن مدارسنا لا تليه العناية الكافية، بل أحيانا كثيرة تهمله، ولا تدرب الطلاب عليه، بل إن بعض الناس يظن أننا لسنا بحاجة إلى مثل هذا التدريب. وهذا ما يوقعنا في العديد من مشاكل التواصل.

[1] -المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2010م، ص 152.

[2] -مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط04، 1435هـ-2014م، ص 139.

والمحادثة[1] هي الوسيلة الأنسب والأكثر مباشرة لقضاء حاجات الاتصال البشري، وهي كذلك وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يعيش فيه.

والتحدث[2] هو عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات مضافا إلى هذا الإنتاج تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت والتي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية مركبة تتضمن العديد من الأنظمة منها النظام الصوتي والدلالي والنحوي؛ بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين.

3-علاقة التحدث بالكلام:

هناك من يعرّف الكلام على أنه التحدث ولهما نفس المعنى، بأنه مهارة نقل المعتقدات، والأحاسيس والاتجاهات، والمعاني، والأفكار، والأحداث من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة وانسياب مع صحة التعبير وسلامته في الأداء. ويعرف هدسون الكلام على أنه مجموع الوحدات اللغوية سواء أكانت طويلة أو قصيرة، ومستخدمة في أغراض معينة للأغراض بعينها، فالكلام اسم جامع لكل من النصوص المكتوبة والمنطوقة على حد سواء.

فالكلام هو المظهر الأساسي للغة، حيث أن الكلام يمكن أن يتم بينما يباشر الإنسان عملاً آخر يدويًا، ويمكن أن يحدث في الظلام، ولست في حاجة إلى ضوء لتباشر عملية الحديث مع شخص آخر، ولعل هذا السبب الذي حدا بأجدادنا القدماء أن يفضلوا الحديث على غيرة من طرق التفاهم، مثل: الإيماءات التي ربما كانت أسبق وجودًا من الكلام والتعبير بالصور الذي ربما كان متأخرًا في الوجود وأدى إلى اختراع الكتابة، وحتى عصر قريب جدًا كانت اللغة المكتوبة تتمتع بميزتين لا توجدان في اللغة المتكلمة: إنها كانت باقية بينما كانت المنطوقة زائلة، وكان من الممكن نقلها عبر مسافات بعيدة على عكس المنطوقة، أما الآن، فإن التسجيلات والأشرطة وغيرها من الأشكال الأحاديث المحفوظة تحقق للغة المنطوقة ميزة الاستمرار والانتقال إلى آماد بعيدة، حتى أن العلماء من يتساءل الآن ما إذا كان الوقت لم يحن بعد لأن تختفي لغة الكتابة وتحل محلها لغة الحديث، ولكن ليس هناك حتى الآن أي علامة على احتمال حدوث ذلك قريبًا وإن معرفة القراءة والكتابة لتنتشر الآن بين أبناء الدول المختلفة في نفس الوقت الذي تتضاعف فيه استعمالات اللغة المكتوبة.[3]

ولذا يؤكد "فندريس"[4] في اختلاف بين اللغة المكتوبة عن اللغة المتكلمة. والواقع أنهما لا يختلطان أبدًا، ومن الخطأ أن تظن أن النص المكتوب يعبر تمثيلاً دقيقًا للكلام، فلسنا على عكس ما يتصور كثير من الناس، نكتب كما نتكلم؛ بل إننا نكتب أو نحاول أن نكتب كما يكتب غيرنا، وإن أقل الناس ثقافة يشعرون بمجرد وضع أيديهم على القلم، بأنهم يستعلمون لغة خاصة غير اللغة المتكلمة، لها قواعدها واستعمالاتها أن لها ميدانها وأهميتها الخاصين بها، وهذا الشعور له ما يبرزه، فاللغة المكتوبة هي الطابع المميز للغات المشتركة واللغة المشتركة

[1] -فنون اللغة.المفهوم-الأهمية-المعوقات-البرامج التعليمية، فراس السليتي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 1429هـ-2008م، ص67.

[2] -علم اللغة الاجتماعي، هدسون، عالم الكتب، مصر، ط03، 2002م، ص 167.

[3] -أسس علم اللغة، ماريوباي، ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، مصر، ط08، 1998م، ص 39.

[4] -اللغة، فندريس، ترجمة: عبد الحميد الدوخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، 1980م، ص 404-405.

بطبعها في نزاع دائم مع اللغة المتكلمة؛ لأن هذه الأخيرة في خضوعها للتأثيرات الفردية، تميل دائما إلى الابتعاد عن المثل الأعلى التي تحتذ به اللغة المشتركة، واللغة المكتوبة معرضة بدورها لضربات اللغة المتكلمة؛ لأن اللغة المشتركة تعتمد في مقاومتها على الكتابة أولاً وقبل كل شيء، ومن جهة أخرى تستعمل الكتابة في التعبير عن كثير من اللغات الخاصة، بل لا وجود لبعض اللغات الخاصة إلا في صورة مكتوبة، ولهذا الاعتبار أيًّا كان الخلاف بين الكلام والكتابة أمرًا مقررًا تابتا.

- والكلام في النحو هو ما ترتب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد مستقبل، وعليه فإن الكلام قد يكون حديثًا أو كتابة، ومن ثم فإن الكلام أشمل وأعم من التحدث؛ فالكلام هو المظهر الخارجي للغة بجانبيها الشفوي والكتابي، ومن ثم فإن التحدث وفق هذا المعنى جزء من الكلام ؛ لأنه يقتصر على الجانب الصوتي للغة دون الكتابي.[1]
- الكلام في أصل اللغة عبارة عن الأصوات المفيدة، وعند المتكلمين هو المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بألفاظ، يقال في نفسي كلام، وفي اصطلاح النحاة: الجملة المركبة المفيدة، أما التعريف الاصطلاحي للكلام فهو الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هواجس وخواطر، أو ما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله، من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب فضًلا عن الصحة في التعبير والسلامة في الأداء.[2]

ومهما يكن الأمر، فإن أي بناء للكلام لا يكون صحيحًا سليمًا إلا بصحة لبناته وتكاملها، حتى يصير مؤهلا لأن نطلق عليه مصطلح "جملة أو عبارة أو فقرة" أو ما شابه ذلك من مصطلحات.[3] وحقيقة الأمر أن صحة الكلام وسلامته لا تتم إلا باكتمال ثلاثة جوانب متصلة غير منفصلة.

الجانب الأول: صحة المبنى والمعنى:

ونعني بصحة المبنى أن يكون البناء صحيحًا صوتيًا وصرفيًا ونحويًا، أي تركيبًا، وإملائيًا كذلك في الكلام المكتوب، وكل هذا بمقتضى من المتكلم والكاتب أن يكون عارفًا بقواعد هذه النظم اللغوية معرفة مناسبة، بل مستوعبًا لها وقادرًا على الإتيان بها على وجه صحيح. فإذا ما تحققت هذه الصحة صحّ المعنى بالضرورة، أي جاء مضمون البناء على وجه ذي قيمة وفائدة يحصل عليها السامع أو القارئ ويحظى باكتسابها، بل الاستماع لها أحيانًا وصحة البناء من هذين الطرفين المتصلين غير المنفصلين، يمكن نعتها بالصحة المطلقة، أي مجرد الصحة اللغوية للبناء التي تعنى تماسكه وصلاحيته للإيصال والتوصيل بصورة من الصور. وهذه الصحة المجردة، نسميها نحن "الصحة الداخلية" للنص ويطلق عليها عادة مصطلح "الفصاحة".

[1]-مهارات التحدث الهملية والأداء، ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص 105.

[2]-مهارات في اللغة والتفكير، نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، 169.

[3]-فن الكلام، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2003م، ص 97.

الجانب الثاني: مطابقة الكلام للمقام:

ليس كل كلام صحيح صحة لغوية مطلقة صالحًا لمقامه أو موفقًا في أداء رسالته في ظرفه وحاله. ففي هذه الحالة ينقص الكلام ضرب آخر من الصحة، هي صحة الإيصال والتوصيل على وجه معين يقابل أغراض الكلام ويعنى بمقاصده هذا الضرب الآخر من الصحة هو ما نسميه "الصحة الخارجية" للنص وينعته علماء العربية بمطابقة الكلام لمقتضى الحال.

هذان الجانبان من الصحة (الصحة الداخلية والصحة الخارجية) متكاملان ولا يستغنى أحدهما عن الآخر، وفي غياب أحدهما غياب لواحد من الركنين الأساسيين لصحة الكلام: صحة البناء وسلامة لبنائه لغوية، وصحة الوظيفة أي كونه موفقًا أو مرشحًا للقبول اجتماعيًا في بيئته، أي مطابقًا بمقتضى الحال.

الجانب الثالث:

هذا الجانب الثالث من صحة الكلام ذو شقين، أحدهما خاص بالكلام المنطوق، والثاني مرتبط بالكلام، أو ما يدعى في عرف بعضهم "بالإلقاء" ومن المهم أن نعلم أن هذا الشق الأول له أهمية بالغة في تمام أو تجويد الصحتين الداخلية والخارجية كلتيهما من المقرر–عند العارفين– أن لكل نمط من أنماط التأليف (البناء) لونًا خاصًا من الأداء الصوتي يلاءم بنيته ويفصح عن خواصه التركيبة. فالتراكيب التقريرية لون وللاستفهامية لون آخر وللتعجينة لون ثالث وهكذا...الخ وكذلك الحال بالنسبة للصحة الخارجية (مطابقة–الكلام لمقتضى الحال) فمن تمام هذه المطابقة أو تجويدها لأداء الكلام صوتيًا أو نطقًا على وجه يميز كل مقام عن صاحبه وفقًا للظرف أو الحال المعينة يظهر ذلك مثلاً في الألوان الموسيقية عند أداء الأحاديث العامة والخطب المنبرية ونشرة الأخبار ومخاطبة الصغار أو النساء...الخ حيث تلمس أو يلمس العارفون فروقًا أو ألوانًا موسيقية.مختلفة، يناسب كل لون منها طبيعة المقام وظروفه الخاصة.

4–الحديث:

أما الحديث فهو كل ما يتحدث به من كلام وخبر، ويقال: "الحديث ذو شجون" يتذكر به غيره، ويطلق أيضا على كلام رسول الله ﷺ، وفي اصطلاح المتحدثين: قول أو فعل أو تقرير نسب إلى الرسول ﷺ ويطلق عليه الحديث ويراد به الحديث، يقال حديث عهدٍ بكذا، قريب عهد به.[1]

والحديث الخبر قليله وكثيره وجمعه أحاديث على غير القياس قال الفراء: نرى أن واحد الأحاديث أحدوثة بضم الهمزة والدال، ثم جعلوه جمعًا للحديث، والحدوث بالضم كون الشيء بعد أن لم يكن وبابه دخل وأحدثه الله فحدث، والحدث بفتحتين والحدثّى بوزن الكبرى، والحادثة والحدثان بفتحتين كل بمعنى، واستحدث خبرًا وجد خبرا جديدًا رجل حدثٌ بفتحتين أي شاب، فإن ذكرت السن قلت حديث السن وغلمان حدثان أي أحداث،

[1]–مهارات في اللغة والتفكير، مرجع سابق، ص 169.

والمحادثة والتحادث والتحدث والتحديث معروفات والأحدوثة بوزن الأعجوبة ما يتحدث به، والمحدث بفتح الدال وتشديدها الرجل الصادق الظن.[1]

فالمقصود بالحديث هو ناتج التحدث (التحدث عملية، والحديث ناتج هذه العملية) من كلمات أو أفكار، تكون في مجموعها خبرًا، ومنها قوله تعالى:﴿وَهَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ مُوسَى (9) ﴾[2] وقوله:﴿ هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ الْجُنُودِ (17) فِرْعَوْنَ وَثَمُودَ (18)﴾[3].

5-مدخلان لتعليم الحديث:

الحديث يمثل أحد وجهي الاتصال اللفظي، وهو عبارة عن رموز لغوية، منطوقة تنقل بواسطتها الأفكار والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين عن طريق وسائل الاتصال المتطورة، ومن ثمة فقد توصل علماء النفس إلى تحليل تأثير النقاش بين الجماعات الإنسانية، حيث أكدوا أن النقاش يمكن أن يساعد في تغيير موقف الفرد اتجاه بعض القضايا، كما أن النقاش الفعال قادر على تغيير تصور الفرد عن بعض القضايا أو الأمور التي تُلم به ولكن في بعض الأحيان قد يفضي النقاش إلى التطرف في الموقف، ويتفوق الحديث المباشر -وجهًا للوجه-، على الحديث عبر الوسائل المسموعة والمرئية في نقل المعلومة أو استيعابها، وتؤدي وسائل الاتصال غير اللفظي دورًا مميزًا في الحديث المباشر من خلال العديد من الخصائص كالمظهر الشخصي للمتحدث واستخدام طبقات الصوت، وحركات جسده، ونظرات عينيه فجميعها تؤثر على مدى تقبل المستمع للرسالة ومدى اقتناعه بها.

ومن ثم فإن التحدث الحر يلزم المتكلم بأمرين هما:

- استعمال اللغة استعمالاً صحيحًا.
- التمييز بين العديد من الأصوات التي تنبه المستمع في المواقف المختلفة[4] ولهذا فقد أشار "مُحَّد صلاح الدين مجاور" إلى وجود مدخلين لتعليم فن التحدث هما:

✓ **المدخل الأول: الموقف الاجتماعي**: إن الاتصال الشفهي يأخذ مكانه في أنواع مختلفة من المواقف كل حسب ظروفه الخاصة، والاتصال معنا أن نتحدث أو نكتب إلى آخر على أنه مشترك معناه في أمر ما، وكل عمليات الاتصال تتطلب مرسلاً ومستقبلاً ورسالة مشتركة بينهما، وكل موقف اجتماعي يجب أن يكون فيه متحدث ومستمع ولغة متكلمة، لذا فإن هذه اللغة هي أداة التبادل فيما بينهما.

[1]-مختار الصحاح، مُحَّد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق مُحَّد خاطر، مكتبة لبنان، دط، 1995م، ص 1657.

[2]-سورة طة ،الآية: 09.

[3]-سورة البروج، الآية: 17-18.

[4]-مهارات التحدث العملية والأداء، مرجع سابق، ص 138.

✓ **المدخل الثاني: الموقف التعليمي (الاصطناعي)**: حيث يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى جماعات صغيرة؛ للتدريب على المهارة التحدث، ويحدد لهم المعلم مجال الحديث، ويتم تدريب الطلاب على مهارات محددة في كل موقف ليصل الطلاب في النهاية إلى التحدث في كافة المواقف الرسمية وغير الرسمية.

والواقع أنه لا خلاف عند تعليم مهارة التحدث في استخدام كلا المدخلين السابقين، فهما مدخلان متكاملان، حيث إن المعلم الكفء هو الذي يستطيع المزج بين الموقف التعليمي والموقف الاجتماعي الواقعي، حتى يشعر الطلاب بأن ما يتعلمونه من دروس لغوية له فائدة اجتماعية، تتمثل في تحقيق تواصل فعال بينه وبين الآخرين، أما الموقف التعليمي فهو أمر لا بد منه؛ لسبب بسيط وهو أن مهارة التحدث ليست مهارة عفوية أو تلقائية تنمو بالنمو أو ببلوغ المتكلم درجة من النضج الجسمي واللغوي والعقلي تؤهله للتحدث بطلاقة، وإنما هي مهارة تنمو بتدريب وتذبل أو تموت بعدم الاهتمام والرعاية، ومن ثم وجب على المعلمين والباحثين الكشف عن طرائق واستراتيجيات حديثة لتنمية هذه المهارة بشكل قصدي ودقيق.

6ـالهدف تعليم التحدث:

لفن التحدث مجموعة من الغايات التي يسعى لتحقيقها، ومن أهم هذه الغايات هي التواصل وتبادل المعلومات والخبرات مع الآخرين، كما أننا نستخدمه لتحليل الأفكار والأفعال التي يعرضها الآخرون، ونظرًا لأهمية عملية التحدث فقد خصصت وزارة التربية والتعليم المصرية مجموعة من الأهداف لهذا الفن في المرحلة الابتدائية كما يلي:[1]

في الصف الأول الابتدائي:

أ-أن يستخدم اللغة العربية الصحيحة في جمل قصير.

ب-أن يكتسب القدرة على حكاية القصة المبسطة.

ج-أن يقدم التلميذ نفسه للآخرين.

د-أن يستخدم العبارات المناسبة في مواقف ومناسبات (الأعياد-زيارة المريض).

هـ-أن يتعود النطق العربي السليم.

و-أن يصف شيأ في منزلة أو فصله.

في الصف الثاني الابتدائي:

أ-أن يتحدث التلميذ مع زملائه عن شيء في بيئته مباشرة أو بالتلفزيون.

ب-أن يقدم صديقًا أو قريبًا له إلى الآخرين.

ج-أن يقدم تحية الصباح في الإذاعة المدرسية.

[1]-مهارات التحدث العملية والأداء، مرجع سابق، 139.

د-أن يصف شيأ في بيته.

هـ-أن يعبر عن أحاسيسه تجاه الأشياء في اللغة العربية.

في الصف الثالث الابتدائي:

أ-أن يتناقش مع زميله. حول حادثة أو موقف.

ب-أن يلخص قصة أو موضوعًا أو حوارً استمع إليه بلغة فصيحة.

ج-أن ينتقي الألفاظ والعبارات المختلفة لمن يتحدث إليهم.

د-أن يرتب أفكار قبل أن يتحدث.

هـ-أن يقدم التلميذ تقريرًا شفهيًا عن رحلة أو زيارة قام بها.

و-أن يكمل قصة لها بداية معينة.

ز-أن يلتزم في حديثه باللغة العربية الصحيحة.

في الصف الرابع الابتدائي:

أ-أن يلخص قصة أو موضوعا قرأه .

ب-أن يعرض معلومات توصل إليها على زملائه في الفصل.

ج-أن يختار الكلمات والجمل المناسبة للموقف.

د-أن يعبر شفويا عما يجول في نفسه من مشاعر وأفكار.

هـ-أن يستخدم النبرة المناسبة في أثناء حديثه.

في الصف الخامس الإبتدائي:

أ-أن يعبر عن احترامه للآخرين.

ب-أن يلاحظ الصورة ويعبر عنها.

ج-أن يطوع نغمة صوته حسب الموقف.

د-أن يلقي نصًا من الذاكرة إلقاءً صحيحًا (آية قرآنية-حديثًا شريفًا-شعرًا).

هـ-أن يجيب عن أسئلة تلقى عليه.

و-أن يلقي كلمة أو خطبة في مناسبة اجتماعية أو دينية في حدود رصيده اللغوي.

ز-أن يسرد قصة من إبداعه وخياله.

المتأمل في أهداف هذه المرحلة أنها قد خلطت بين مهارات التحدث ومجالات التحدث، فالمهارة هي أداء أي عمل بمزيد من الدقة والسرعة مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهي هنا عملية النطق والتعبير ما بداخل الفرد، وإنما المجال فهو الإطار العام الذي تتحقق من خلاله المهارة، المجال هو الوعاء الذي تظهر المهارة من خلاله، لذا وجدنا بعض الأهداف التي تشير إلى:

1- أن يناقش التلميذ.

2- أن يلخص حوارًا.

3- أن يسرد قصة.

سادسا: أهمية الكلام (التحدث-التعبير الشفهي)

المتكلم أو المتحدث هو الذي يعبر شفويًا عن شيء يرتد نقله إلى الآخرين، قد يكون ذلك تعليمات معينة، أو رسالة شفوية أو مكالمة هاتفية أو محاضرة يلقيها، أو درسًا يقدمه إلى المتعلمين أو خطبة، وهذه الأشياء تشكل نسبة عالية من اللغة التي يحتاج إليها الإنسان في حياته فإذا أضفنا ما يتكلم به الطفل إلى أمه، أو مربيته من أجل المناغاة أو قضاء حاجاته التي يريدها ويمكن أن نضيف أيضًا ما يردده التلاميذ من أناشيد ومحفوظات وراء المعلمين والمعلمات، من أجل تنمية مهارات النطق الصحيح للغة، أو مواجهة مواقف تتطلب التعبير الشفوي من تلاميذ المدارس، ومعاهدة التعليم المختلقة من خلال ذلك تتضح أهمية هذا المجال اللغوي فيما يلي:[1]

1. إيصال الرسالة اللغوية المطلوبة إلى الآخرين.
2. يريح الإنسان عندما يعبر عما بنفسه، أو يتكلم به إلى الآخرين.
3. به تدريب للمتحدثين (المتكلمين-المعبيرين تعبيرًا شفويًا) على ما بخواطرهم من أفكار، أو معلومات أمام الآخرين دون هيبة أو خجل أو اضطراب.
4. يأخذ بيد الدراسين من (التلاميذ وتلميذات) التعليم العام الذين يخجلون من مواجهة المواقف العامة ويخرجهم من هذا الخجل يعتبرهم أثناء القراءة الجهرية أو التعبير الشفهي.
5. يعود التلاميذ على التحدث وعرض أفكارهم على الآخرين أو عبر الهاتف وفق ما يلي:
   - قواعد اللغة الصحيحة من حيث علامات الوقف.
   - قواعد اللغة العربية من حيث إخراج الخروف من مخارجها الصحيحة.
   - قواعد الأسلوب العلمي في الكلام والتحدث والتعبير الشفوي.
   - مراعاة من يستقبل الكلام، أو الحديث، أو يسمح إلى تعبيره الشفوي من حيث المستوى اللغوي والثقافي والاجتماعي، أي هنا تدريب للمتكلم على مراعاة مقتضى الحال فيما يصدره من لغته، وإن لكل مقام مقال، فإن من يتحدث عبر الهاتف غير من يتحدث في محاضرة أو جلسة سمر، وكل ذلك غير الكلام من المحامى في قاعات المحاكم أو الحديث في مؤتمرات علمية.
6. انتقاء الألفاظ والعبارات والتراكيب اللغوية المناسبة للمعاني التي بتحدثها أو يتكلمها أو يعبر بها إلى الآخرين. ومن هنا يصبح مدرس اللغة العربية مطالبًا بتدريب تلاميذه على أن يفكروا ويتمتعوا قبل أن يتكلموا.

[1]-تدريس اللغة العربية، علي إسماعيل، المكتب العربي للمعارف ميدان الحجاز-مصر الجديدة، دط، دت، ص 169.

7. يدرب معلم اللغة العربية تلاميذه وبحاجة تلاميذ المرحلة الثانوية على مراعاة الجماليات البلاغية في اللغة العربية دون تكلف من المتكلم.
8. إن تدريب التلاميذ على مواقف الكلام والتحدث المتعددة يهيء بعضهم للأعمال التي تناسب ذلك مثل: المحاماة –الوعظ–والإرشاد–الخطابة...الخ
9. إن تحري الصدق فيما يتكلم الإنسان به، أو يتحدثه، أو يعبر يه إلى الآخرين يزكي كلامه، ويجعل طريقة إلى القلوب إلى الآخرين مفتوحًا لأنه يعلم أن الكلمة أمانة، والصدق قيمة كبرى في القول بدونه تختل موازين الحياة، ولذلك حث الله سبحانه وتعالى عليه، قال الله تعالى:﴿ وَلَا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلَالٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ لَا يُفْلِحُونَ (116)﴾.[1]

سابعا: أركان المحادثة (الكلام)

يرى محسن علي عطية[2] أن للمحادثة ثلاثة أركان وهي:

- ✓ الركن المعنوي.
- ✓ الركن اللفظي.
- ✓ الدافعية.

ويرى أن لا محادثة دون معنى، ولا معنى من دون ألفاظ، ولا محادثة من دون دافعية وحاجة.

فالركن المعنوي يشير إلى المحتوى الفكري الذي يحتوي عليه الكلام، وهذا المحتوى هو الأصل محتوى ذهني يتكون في نفس المتحدث نتيجة مثير داخلي، أو خارجي، ويتشكل من المعاني التي يريد الفرد صياغتها في ألفاظ، والتعبير عنها بلغة مكتوبة أو منطوقة وهذا يعني أن الكلام يتطلب مادة أو شيئا يراد قوله فلا قول بلا معنى، أو مادة، أو مفهوم يراد قوله. وإن ما يراد قوله يستمد من مصدرين:

الأول: الملاحظة المباشرة للعالم المحيط:

الثاني: الكتب والوسائل: التي تنقل صور عن عوالم غير موجودة لدى المتكلم أما الركن اللفظي فالمقصود به، الألفاظ وتراكيبها فالألفاظ هي التي تحمل المعاني التي تتولد في الذهن، ويراد التعبير عنها، وإيصالها إلى المخاطب حاضرًا كان أم غائبًا، إن توافر هذا الركن يعني توافر فنية القول، وما يستلزم من التدريب على بناء الجمل والتراكيب اللغوية المعبرة، وتحقيق التوازن بين المعنى والمبنى، وعدم الإسراف والتكلف اللفظي.

ويرى "عطية"[3] أيضًا أن هذين الركنين مترابطان ومتداخلان، فلا ألفاظ من دون معاني ولا معاني من دون ألفاظ، فهما عنصران يتبادلان التأثير، وهما معًا يشكلان الرسالة التي تصدر من المرسل لتصل إلى المستقبل،

[1]–سورة النحل الآية: 116.
[2]–المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، كامل عبد السلام الطراونة ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2013م، ص 84.
[3]– المرجع نفسه، ص 85.

وكلاهما مهم في التعبير والقصور في أحدهما يخل بالغاية، فالأفكار ينبغي أن تكون واضحة في الذهن؛ ليسهل التعبير عنها، والألفاظ يجب أن تتواءم مع الأفكار، وتصلح لحملها ووضعها في صورة تليق بها.

وعلى الرغم من الجدل الذي دار حول ترجيح اللفظ على المعنى، أو العكس فإن الألفاظ للمعاني جسمها، والمعاني للألفاظ روحها، والعلاقة بين المعاني والألفاظ كالعلاقة بين الروح والجسد وإن كانت المعاني عالمية متوافرة إلا أنها كالمادة الخام، يستطيع الصانع أن يصنع منها أشكالاً تعطيها بعدًا جماليًا خلابًا لا يرتقي إليه جميع الصناع.

ولتقريب الصورة، فإن المعنى كقطعة من قماش يراد فصالها وخياطتها فستانًا وإذا ما أعطيت لثلاثة خياطين فإن كل واحد منهم يعطيك شكلاً مختلفًا عن الآخرين مع أن القماش واحد وهكذا العلاقة بين اللفظ والمعنى، فالمعاني في الأذهان والعبرة في اختيار الألفاظ وتركيبها لإخراج المعنى بالشكل المطلوب مع التنبيه على أن هذه العملية تحكمها عوامل كثيرة يراها "عطية"[1] منها:

- وضوح الأفكار في ذهن المتحدث.
- قوة المثيرة، التجربة.
- صدق العاطفة، وسعة الخيال.
- الحصيلة اللغوية ومعرفة أساليب التعبير.
- طبيعة الموضوع (محتوى الرسالة) الذي يجري الحديث فيه.
- بيئة الاتصال اللفظي وزمانه ومكانه.
- هدف الاتصال والغرض منه.

أما الركن الثالث من أركان المحادثة الذي هو الدافعية، فالمقصود بها مستوى رغبة المتحدث واندفاعه للحديث عن الموضوع، فلا يمكن للمتحدث أن يحسن الحديث عن موضوع، ويحسن اختيار ألفاظه من دون شعور داخلي يدفعه للحديث فلإثارة الدافعية أمر مطلوب للحديث والدافعية يمكن توافرها من خلال عاملين: الأول مواكبة المتكلم لروح العصر، وحبه القرارات الخارجية، وطبيعة حياته الأدبية. والعامل الثاني هو طبيعة الموضوع ونوعه وصلته بالمتكلم، ورغبة المتكلم في الحديث عنه.

ثامنا: مجالات التحدث

يمارس الطلبة عملية المحادثة ضمن حدود المدرسة في مواقف أهمها:[2]

[1]- المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، مرجع سابق، ص 85-86.

[2]-المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، دط، 2010م، ص 162.

8-1-التعبير الشفوي أو الإنشاء الشفوي:

وهو أسبق وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من التعبير الكتابي حيث أنه أداة الاتصال السريع بين الأفراد وأداة التفاعل بينهم والبيئة المحيطة بهم ويعد التعبير الشفوي الأساس الذي يبني عليه التعبير الكتابي وتتلخص أهداف التعبير الشفوي بالأغراض التالية:

1. إثراء حصيلة الطلبة اللغوية من الألفاظ والأساليب التي تسعفهم في التعبير إضافة إلى تمكنهم من توظيف هذه الألفاظ والأساليب توظيفًا سليمًا فيما يناسبها من مجريات الحديث.
2. رفدهم بأفكار ومعان مفيدة تتلاءم ومستواهم العقلي وتعويدهم على ربط هذه الأفكار وتسلسلها وترتيبها.
3. تمكينهم من طلاقة اللسان وحسن الأداء وإجادة النطق وتمثيل المعاني وخاصة عند إلقائها والحديث عنها.
4. تدريبهم على المواقف الخطابية والارتجال والإفصاح عما في سرائرهم بوضوح وجلاء دون انفعال واضطراب وحفزهم على إبداء الرأي والحرية في الحديث.
5. تحريرهم من المشكلات النفسية التي تتمثل في الخجل والخوف وعدو الثقة بالنفس والتلعثم.
6. تعويدهم سرعة الإجابة وتقوية ملاحظتهم وتمرينه على الانطلاق في الحديث مع مراعاة الصحة والوضوح.
7. الارتفاع بأذواقهم الأدبية والفنية للإحساس بجوانب الجمال في اللغة وتدريبهم على اختيار الكلمات العذبة والتعابير الجميلة.

8-2-حكاية القصص والطرف والنوادر:

إن حكاية القصص والنوادر من الموضوعات المحببة إلى نفوس الطلبة ومن القصص ما هو هادف مفيد يمكن للمعلم أن يسوق من خلاله ما يريد إلى عقول طلبته مما يسهم في تحسين قدراتهم اللغوية. فالطلبة عندما يقصون حكاية بسيطة أو طرفة فإنها تدخل السرور إلى نفوسهم ونفوس زملائهم. ولكي تحقق القصص والطرف والنوادر وأهدافها المرجوة في حصص التعبير الشفوي على المعلم أن يراعى ما يلي:

- أن تكون القصص نابعة من الطلبة ومن اختيارهم، بحيث لا يفرض المعلم على الطلبة قصة لم يحبوها إذ سينصرفون عنها ولا يستفيدون منها.
- أن تكون القصص هادفة تعلم قيمًا حميدة أو تعالج مشكلات اجتماعية أو نفسية.
- من الأفضل أن تحمل القصص والحكايات خبرات شخصية وموافق ذاتية حيث إن ذلك يكون مناسبًا لنقل الخبرات من المعلم إلى الطلبة أو من بعض الطلبة إلى زملائهم.

- أن يتجنب المعلم إسماع الطلبة قصة لا يستمعون بها أو تكرر سماعها مرات عديدة؛ لأن ذلك يقتل في نفوسهم الرغبة في المتابعة.
- أن يترك المعلم الطلبة على سجيتهم وأن يجعل مواقف التحدث طبيعية حتى يتير حماس الطلبة ويقوي رغبتهم في التحدث الطلق.

8-3-المحادثة:

تعتبر المحادثة من أهم ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار عن حد سواء، حيث أنها تساعد الطالب في الخروج من عزلته والتكيف الاجتماعي مع مجموعة الزملاء وتطلق اللسان من عقالة وحتى تحقق المحادثة أهدافها ينبغي على المعلم التركيز على تنمية المهارات التالية:

- الانتباه والتركيز عند الاستماع للمتحدث.
- الطلاقة في التعبير.
- ترتيب الأفكار وتواصلها.
- حسن اختيار الأدلة والأمثلة والشواهد لتأكيد رأي أو دعم وجهة نظر.
- التحدث في نقطة محددة.

8-4-المناقشة:

المناقشة الصفية هي موقف مخطط يشترك فيه الطلبة تحت إشراف المعلم وقيادته لبحث مشكلة محددة بطريقة منظمة بهدف الوصول إلى حل لتلك المشكلة وحتى تحقق المناقشة أهدافها ينبغي على المعلم التركيز على تنمية المهارات التالية:

- القدرة على تحديد المشكلات المطروحة بوضوح ودقة.
- فهم الأفكار المطروحة وتحليلها وتقويتها.
- الإجابة المركزة عن الأسئلة المطروحة.
- الالتزام بموضوع المناقشة وعدم الخروج عنه.
- تقبل آراء الآخرين واحترامها دون انفعال أو عصبية.
- اللياقة وحسن التصرف في إدارة المناقشة.
- تدعيم الأفكار المطروحة بالحجج والبراهين والشواهد.

8-5-الحـــوار:

يعد الحوار من أهم وسائل تطوير القدرة على التواصل الشفوي والتدرب عليه يكون عن طريق الممارسة اللغوية الفعلية في الموافق الحيوية وحتى يحقق الحوار أهدافه ينبغي على المعلم التركيز على تنمية المهارات التالية:

- القدرة على التفكير فيما يقال بالسرعة المعقولة.

- التمتع بالهدوء والاتزان العاطفي للوصول إلى الأهداف المرجوة.
- الإنصات بموضوعية في حدود الحقائق المتاحة.
- المعارضة المنطقية والموضوعية عدم التحيز الأعمى.
- القدرة على التكيف بسرعة مع الحقائق والبراهين والشواهد والأفكار الجديدة.
- مراجعة الأفكار المطروحة في بدايته وفي أثنائه.

8-6-الخطابـة:

تعد الخطابة من أهم أنماط النشاط اللغوي الشفوي ويقع على عاتق المدرسة الاهتمام بهذا الفن وإتاحة الفرص للطلبة لممارستها في حصص التحدث والتعبير الشفوي وفي مختلف الأنشطة المدرسية الهادفة وحتى تحقق الخطابة أهدافها ينبغي على المعلم التركيز على تنمية المهارات التالية:

- القدرات الصوتية للطلبة.
- القدرة على تسلسل الأفكار وحسن عرضها.
- الإحاطة الجيدة بالموضوع وتوفير المعلومات اللازمة له.
- الثقة بالنفس.
- القدرة على مواجهة الجمهور.

8-7-إلقاء الكلمات:

الإلقاء هو القدرة على التعبير عما يعتلج في النفس باستخدام الصوت والحركات والإيماءات بهدف إفهام الآخرين والتأثير فيهم وهي من المهارات اللغوية الشفوية المهمة التي يحتاجها الفرد سواء في أثناء فترات الدراسة أو في الحياة العملية وحتى يحقق الإلقاء أهدافه ينبغي على المعلم التركيز على تنمية المهارات التالية:

- الاستهلال المناسب.
- وضوح الصوت بحيث يتمكن من سماعه للمستمعين كافة.
- استخدام الطبقة الصوتية المناسبة للموقف.
- الانفعال مع الحدث.
- توظيف الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية، والشعر، والحكم والأمثال توظيفًا مناسبًا.
- التحدث بشكل متصل ينبئ عن ثقة في النفس دون توقف ينم عن عجز مستخدمًا الإشارات المصاحبة للصوت في توضيح المعنى .
- ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا.
- القدرة على ختم الموضوع بجمل قوية مؤثرة في السامعين.

المبحث الثاني: خطوات تدريس المحادثة والتعبير الشفوي ومعوقاته

يمكن تدريس التعبير الشفوي وفق الخطوات التالية:

1-التمهيد:

يقوم المعلم بالتمهيد لموضوع التعبير الشفوي عن طريق عرض ما يشتاق إليه الطلبة وتهيئة أذهانهم لذلك سواء بطرح الأسئلة عليهم أو عرض الصور أو غير ذلك من الوسائل .

2-اختيار الموضوع:

إن اختيار موضوع التعبير الشفوي الذي يتحدث فيه الطلبة في درس التعبير الشفوي يمكن أن يكون:

أ-من قبل المعلم:حيث يقوم المعلم بتدوين عنوان الموضوع الذي سيطرحه على الطلبة، وكتابة العناصر الرئيسية للموضوع على السبورة بخط واضح.

ب-من قبل الطلبة:حيث يقوم الطلبة باختيار موضوع أو أكثر من الموضوعات التي يميلون للحديث فيها، ويتم تدوين عناوين هذه الموضوعات وعناصرها الرئيسية على السبورة بخط واضح مع مراعاة أن لا يزيد عدد هذه الموضوعات عن ثلاثة.

ج-عن طريق القصص القصيرة: التي يقوم الطلبة بقراءتها في أثناء الدرس لمدة زمنية مناسبة أو أن يقوم المعلم بإعطائهم هذه القصص لتكون واجبًا بقرؤونه قبل حضورهم إلى غرفة الدرس، أو أن يترك للطلبة حرية اختيار بعض القصص التي يسمعونها من آبائهم أو قرؤوها من مكتبة المدرسة أو مكتباتهم الخاصة أو في كتب المطالعة.

3-عرض الموضوع:

بعد أن يتم اختيار الموضوع الذي يميل الطلبة إلى الحديث فيه يقوم المعلم بتدوين عنوان الموضوع أو الموضوعات على السبورة ثم يقوم بعرض الموضوع عن طريق:

أ-طرح الأسئلة: حيث يقوم المعلم بتوجيه مجموعة من الأسئلة إلى الطلبة بهدف إلقاء الضوء على جوانب الموضوع المختلفة وسهولة الوقوف على الأفكار الرئيسية فيه.

ب-طرح الموضوع بصورة مشكلة: يقوم المعلم بعرض الموضوع بصورة مشكلة إذا كان الموضوع التعبيري اجتماعيًا، ومن ثم يقوم بتحديد أبعاد هذه المشكلة ويرصد عناصرها الرئيسية على السبورة في شكل نقاط وقد يتحدث عنها بشكل موجز ليثير اهتمام الطلاب بها.

ج-استخدام وسائل الإيضاح: يحتاج المعلم إلى وسائل إيضاح مختلفة لتوظيفها في عرضه لموضوع التعبير الشفوي، فيقوم بعرض الصور التي توضح وتشوق الطلبة إليه كصور المناظر الطبيعية والآثار التاريخية، وقد تكون هذه الوسائل صورًا فوتوغرافية، أو شرائح (السلايدات) أو الأفلام السينمائية أو برمجيات الحاسوب التي تعالج المشكلة موضوع التعبير ويفضل أن يسبق استعمال هذه الوسائل تقديم مجموعة من الأسئلة المكتوبة إما على السبورة أو موزعة على أوراق للإبقاء على الطلبة متيقظين ومنتبهين في أثناء عرض هذه الوسائل.

4–حديث الطلاب: ينبغي على المعلم أن يتيح الفرصة لطلابه ليتحدثوا عن الموضوع التعبير الذي تم اختياره ويتم ذلك على النحو الآتي:

أ–مناقشة الطلبة في العناصر الرئيسية للموضوع من حيث ترتيبها ترتيبًا متسلسلاً طبيعيًا ومنطقيًا.

ب–الطلب من أحد الطلبة الحديث في عنصر من هذه العناصر ثم يطلب الأخرين التحدث في بقية العناصر، وينبغي عليه مساعدة الطالب المتحدث لتشجيعه على الاستمرار في الحديث.

ج–بعد الانتهاء من الحديث في جوانب الموضوع المختلفة يطلب المعلم من الطلبة الحديث في الموضوع كله دفعة واحدة.

5–معوقات الكلام:

بما أن الهدف الرئيسي للغة هو التواصل، والذي يكون ناجحًا عليه أن يراعى الكثير من المهارات والعادات المصاحبة للكلام الجيد، إلا أنه أحيانًا لا تتم عملية التواصل بالشكل الذي نريد لمعوقات تصاحب عملية الكلام، ويمكن أن نقسم معوقات الكلام إلى معوقات داخلية ومعوقات خارجية.[1]

فالمعوقات الداخلية هي المعوقات التي تكون نابعة ومنبثقة من نفس المتكلم والتي تؤثر بصورة أو بأخرى على عملية التواصل اللغوي، ونستطيع أن نعد عدم الثقة المتكلم بنفسه وخجله الزائد وعدم الجرأة في مخاطبة الآخرين وعدم توافر قدر من المفردات اللغوية التي تتعلق بمضمون الكلام وعدم امتلاك قدر من قواعد اللغة، وكذلك للحالة الشعورية النفسية فقد جاء على لسان "موسى" عليه السلام عندما أمره الله عز وجل أن يدعو فرعون إلى عبادة الله ﴿وَيَضِيقُ صَدْرِي وَلَا يَنْطَلِقُ لِسَانِي فَأَرْسِلْ إِلَى هَارُونَ (13)﴾[2] والانفعالات ما يعد من معوقات الكلام إضافة إلى عدم القدرة على الكلام بصورة مسترسلة متدفقة، حيث إن السرعة في الكلام لها دور أساسي في ضمان المشاركة الإيجابية، والطلبة يحتاجون إلى مساعدة أيضًا في سرعة النطق حينما يكونون في الصفوف، بل إن هذه المهارة مهمة في مرحلة مبكرة من عملية التكلم، وتتفاوت سرعة النطق من شخص لآخر لعدة عوامل، ولقد قيل أن المعدل الطبيعي لذلك هو ستة مقاطع في الثانية، وقيل إن زيادة قدرتنا وسيطرتنا على مدى النطق أمر هام في تعبيرنا عن المعاني والرغبات؛ لأن الوصول إلى شعور المتكلم بصعوبة الكلام وبطئة يخلق حالة صعبة من عدم الارتياح نفسيًا وجسديًا عنده؛ لأنه قد يفقد قدرته على التواصل مع الآخرين بنجاح، ولهذا يجب أن يتم وضع خطة علاجية لمساعدة المتكلمين على التخلص من المعوقات الكلامية وخاصة بطيئ النطق، ويُفترض أن نسبة التقدم في النطق واللفظ هي جزء من الفحص الاتصالي، ومن المعوقات الخارجية عدم نطق الحروق من مخارجها الصحيحة وأن يكون صوت المتكلم منخفضًا أو مرتفعًا، وأن يبقى الصوت على وتيرة واحدة لا ينعم بما يتفق ومعنى الجملة، حيث إن علاج عدم التنغيم مع السرعة في الكلام حيث إن التركيز على مسألة

[1]–فنون اللغة المفهوم–الأهمية –المعوّقات–البرامج التعليمية، فراس السليتي مرجع سابق، ص 60.

[2]–سورة الشعراء، الآية 13.

السرعة في بعض أجزاء الحصة يغير الانتباه بعيدًا على الموضوعات اللغوية والقواعدية، ويسمح بظهور مهارة التسديد الطبيعي، والتنغيم الصوتي، ومن المعوقات الأخرى عدم استخدام الأساليب اللغوية في الكلام كالاستفهام والتعجب، وأيضًا لا يحسن المتكلم استخدام الإشارات والإيماءات الدالة على الموقف الذي يتكلم فيه.

وعلى المتكلم لكي يعيش في ظل مجتمع إنساني متكامل يوصل أفكاره للآخرين ويتفاعل معهم بكل إيجابية أن يتقن مهارات الكلام بشكل جيد، ويتجنب الكثير من معوقاته والتي كما ذكرنا تعيق عملية الاتصال- لأن الكلام له وظائف عديدة وكثيرة وقد تساعد على الاتصال والتفاعل مع الآخرين، منها: أن يقوم الكلام بالتحكم بالأنشطة الجسدية والبشرية والجهد البشري المبذول وفي التأثير على أفكار المتلقين لا على أفعالهم واستخدامه لتأسيس العلاقات والروابط الاجتماعية أو تحسينها، وقد أطلق على هذه الوظيفة مصطلح (التواصل الودي)، وأيضًا استخدام الكلام للتعبير عن العواطف والمشاعر، وقد يكون الكلام من أجل ذاته.

6-اضطرابات النطق وعيوب الكلام:[1]

الكلام ظاهرة معقدة تصدر عن المتكلم وتستدعي عمل الكثير من الأعضاء ابتداءً من المخ انتهاء بالشفتين، ويعتمد نجاح عملية الكلام على ترابط مناطق المخ مع الجهاز السمعي، والجهاز الكلامي ويساعد نجاحها على نجاح الذكاء والإدراك والعوامل الانفعالية الأخرى.

يصاب الإنسان بأمراض عضوية ونفسية كثيرة منذ ولادته، وتختلف هذه الأمراض من حيث نوعها وحدتها وأسبابها وسبل الوقاية منها وعلاجها إلا أن بعض الأمراض يختلط فيها مجموعة من الأسباب العضوية والنفسية والاجتماعية.

وتتلخص أعراض صعوبات النطق في أنها اختلال في التوازن الحركي بين أعضاء النطق المختلفة، ونظرًا لكثرة هذه الأعضاء فإن صعوبات النطق كثيرة وتختلف في شدتها ونوعها باختلاف درجة الاضطرابات ونوع العضو البارز فيه لذلك نجد بعض الصعوبات مثلاً مرتبطة بانشقاق الشفة العليا أو نشوة الأسنان أو غير ذلك.

وتتجلى عيوب واضطرابات الكلام في النقص الملفت للنظر في الثروة اللغوية والنقص في طريقة نطق الأصوات في المفردة، فقد يلفظ السين ثاء، والنقص في سرعة المتكلم وإخراج بعض الأصوات من غير مخارجها المقررة لها والنقص في الطلاقة اللغوية.

إن تأخر الكلام عند الأطفال يأخذ صورًا وأشكالاً عدة فهو إما أن يكون على شكل إحداث أصوات معدومة الدلالة يقوم بها الطفل كوسيلة للتخاطب والتفاهم، وإما أن تأخذ مظهرًا آخر فتجد الطفل وقد تقدمت به السن التي تسمح له أن يستعمل اللغة استعمالاً ميسورًا، ولكنه ما زال يعبر عما يريده بإشارات وإيماءات مختلفة بالرأس أو اليدين ثم إن هناك مظهرًا ثالثًا، حيث يتعذر الكلام باللغة المألوفة التي تعودنا سماعها، بل إننا نجدهم يستعملون لغة خاصة ليست لمفرداتها أية دلالة لغوية.

[1]-فنون اللغة المفهوم-الأهمية-المعوقات-البرامج التعليمية، مرجع سابق، ص 61.

وعرف اضطراب الكلام بأنه: اضطرابات تؤدي إلى تأخر الكلام أو إعاقته فلا يحدث بالصورة الطبيعية المعتادة التي تعودت عليها الأذن، فيصاب الكلام باللعثمة أو التهتهة، مما يجعله يشعر بالضيق والحرج أحيانًا، فيتمنع عن الحديث أو قد يعمل على تحاشي المواقف الاجتماعية.

سابعًا: أسباب اضطرابات النطق وعيوب الكلام:

توجد عدة عوامل وأسباب تؤدي إلى عمليات اضطرابات النطق وعيوب الكلام ولعل أبرزها ما يأتي:[1]

1. **الأسباب العضوية:** حيث إن تلف أي عضو من الأعضاء المساعدة في الكلام قد يكون هو السبب في الإخلال بعملية الكلام بشكل أو بآخر، كما أن إصابات المخ تؤخر عمليات ارتقاء الكلام، أو تسبب شتى العاهات الكلامية كأنواع الحبسة وغيرها ومن الأسباب العضوية أيضًا خلل الجهاز العصبي المركزي واضطراب الأعصاب المتحكمة بالكلام، وترجع بعض صعوبات النطق إلى أسباب جسمية كانشقاق سقف الفم، أو سوء تركيب الأسنان، وكثيرًا ما تكون الإعاقة السمعية سببًا في صعوبة النطق، حيث يحرم الأصم من سماع النموذج الذي يقلده.
2. **الأسباب الانفعالية:** إن الأزمات الانفعالية تزيد من التردد في الكلام خلال سنوات ما قبل المدرسة، وإن اللجلجة أو التهتهة مرتبطتان بتوافق الطفل الاجتماعي والانفعالي، وتشير الدراسات إلى أن السبب العام لعيوب الكلام يرجع إلى العصبية والتو تر الانفعالي وحدة المشاعر أو نتيجة لمشكلات انفعالية كفقدان الشعور بالأمان والاستقرار.
3. **الأسباب الاجتماعية والنفسية:**تتداخل الأسباب الاجتماعية والنفسية مع بعضها مثلاً: القدرة السيئة في الكلام تؤدي إلى محكاة فقيرة نتاجها بعض صور من صعوبات الكلام، ومن الأسباب الأخرى إجبار الطفل الأعسر على استخدام يده اليمنى بدلاً من اليسرى، وأيضًا عدم توفق الطفل مع البيئة وتدليل الطفل كثيرًا، أو إهماله وتكون المدرسة أحيانًا مسؤولة عن ظهور اضطرابات الكلام لعدم الشعور بالأمن أو شعور الطفل بالفشل مقارنة مع زملائه.

ويعتقد جماعة التحليل النفسي أن عيوب الكلام ذات أساس نفسي غالبًا ما ترجع إلى التثبيت في المرحلة الفمية وإلى ذلك الارتباط بين الكلام والنزاعات العدوانية نحو الأبويين تأخذ صور من العض والقضم...الخ.

إن المعيقات التي تؤدي دورًا رئيسيًا في التأخر اللغوي وتعلمه عند الأطفال التأخر العقلي والعيوب الجسمية والانفعالية، واستعمال لغات أخرى في الأسرة إهمال الوالدين للأطفال وعيوب البصر والسمع والعيوب العصبية.

[1]-فنون اللغة المفهوم-الأهمية-المعوقات-البرامج التعليمية، مرجع سابق، ص 62.

ثامنًا: أنواع عيوب الكلام وعلاجها:

جرت عادة الباحثين أن يقسموا اضطرابات الكلام وعيوبه إلى قسمين رئيسين:[1] عيوب السبب فيها عضوي وعيوب السبب فيها وظيفي، وهناك تقسيم آخر لا يقوم على النظر إلى مصدر العلة، بل يقوم على أساس المظهر الخارجي للعيب الكلامي وتقسم عيوب الكلام من حيث المظهر إلى أربعة أقسام:

- ✓ أولاً: عيوب تعبيرية وتعرف بالافيزيا.
- ✓ ثانيًا: عيوب إيقاعية.
- ✓ ثالثًا: عيوب نطقية.
- ✓ رابعًا: عيوب صوتية.

وسنذكر بعضًا من اشهر عيوب واضطرابات الكلام وعلاجها.

1- **تأخر الكلام**: والمقصود به تأخر الطفل في الكلام عن أقرانه، ويحدث ذلك تبعًا للفروق الفردية التي منها ما يتصل بالقدرة العقلية أو بعوامل صحية، إذ أن طريقة التعامل معهم تؤدي دورًا حساسًا، فالعنف والحرمان والقهر يؤدي بقدر أو بآخر إلى التأخر بالكلام.

ولعلاج هذه المرحلة يجب أولاً دراسة أسبابها، وبعد ذلك تشخيصها تشخيصًا دقيقًا وبوسائل متعددة، ومن ثم البدء بعملية العلاج حسب نوع الحالة، فإذا كان السبب ناجم عن نقص عقلي، فإنه يلجأ إلى عمل تمرينات كلامية مختلفة تتضمن تمرينات على نطق الحروف والكلمات الجمل بأساليب تدريجية، وإذا كان السبب الخلل بالقدرة السمعية فيكون العلاج عمل تمرينات صوتية، وتشجيعية على تكرار هذه الأصوات لتمرين أعضاء الكلام عنده، وإذا كان السبب نفسيًا فإنه ينصح بتثقيف الأهل نفسيًا عن طريق تعاملهم مع الطفل المصاب من خلال أساليب الإرشاد النفسي.

2- **الافيزيا**: وهي عيوب تتصل بفقدان القدرة على التعبير واستعمال الرموز، ويرجع مصدر العلة إلى إصابات في الجهاز العصبي المركزي، وتختلف الافيزياء من حيث النوع باختلاف موضع الإصابة، فالإصابة في الفص الجبهي ينتج عنها افزيا حركية خالصة، أما الإصابات في الفص الجداري فتنتج عنها اضطرابات حركية حسية معًا، وللافيزياء نماذج منها:

أ-حركية: تشمل فقدان القدرة على التعبير بالكلام أو بالكتابة وفي هذه الحالة يفقد المصاب القدرة على الكلام حتى ليقتصر محصوله على كلمة واحدة مثل نعم أو لا.

ب-حسية: وهي فقدان القدرة على فهم الكلمات المنطوقة وتشمل العمى السمعي والعمى اللفظي.

ج-نسيانية: وفيها يتعذر تسمية الأشياء المألوفة ولكن المصاب يدرك خطأه في المحطة التي ينطق فيها الكلمة البديلة.

[1]-فنون اللغة المفهوم-الأهمية-المعوقات-البرامج التعليمية، مرجع سابق، ص 64.

د–كلية:وهي حركية وحسية معًا وهنا يفقد المريض رنه على التعبير والكلام والكتابة كما يعاني اضطرابات في قدرته على فهم معنى الكلمات المنطوق بها. وبما أن أكثر أنواع الافزيا انتشارًا هي ما يتعلق بالناحية التعبيرية اللفظية فسنتطرق لعلاج هذه الحالة وعلاجها يقوم على فكرة التعليم الكلامي من جديد ويأخذ العلاج الكلامي في هذه الحالات إحدى طريقتين: إما طريق الجزء أو أما طريق الكل والرأي الأفضل أن يكون العلاج بالطريقة الكلية؛ لأنها أسرع وكل ما يحتاج إليه المصاب هو وضع الشيء أمامه ثم النطق باسمه ونكرر النطق بالاسم مع الإشارة إلى الشيء وهكذا حتى يستطيع المصاب نتيجة التكرار المستمر أن يعرف الأصوات المنطوق بها، وربطها بمظهر الشيء الخارجي ويحتاج المصاب بجانب هذه التمرينات إلى نوع آخر من التدريب إلى نوع آخر من التدريب يتصل باللسان والشفاء والحلق.

3– التأتــأة: وهي تكرارات آلية غير منتجة للمقاطع أو هي إطالة للأصوات الأولى في المقاطع أو الكلمات، وهذا يعني أن التأتأة هي إبدال لبعض الحروف أو الأصوات بحروف وأصوات أخرى، فقد يبدل الطفل حرف السين بالثاء والغين بالعين، وعلاج هذه الحالة يكون تشجيع الطفل على الغناء أو العد والحديث التلقائي مع نفسه وإطلاق العنان للطفل كي يلعب مع أقرانه ليستعيد طريقته الطبيعية في النطق.

4– اللجلجة: وهي سلسلة من الترددات غير المنتظمة والتكرارات في الكلام أو أنها الإعادة والتكرار غير الإرادي للصوت أو المقطع أو الكلمة، وهذا يعنى أن اللجلجة حركات ارتعاشية متكررة وتكون على شكل احتباس بالكلام.

ولعلاج اللجلجة أسلوبًا نفسي وكلامي، ويهدف العلاج النفسي إلى الكشف عما يحيط المصاب من فشل وإخفاق، والتي تهدف إلى إعادة اتزانه الانفعاله وبناء على شخصيته من جديد، أما العلاج الكلامي فالعرض منه تمكين المصاب من استعادة قدرته الكلامية في المواقف المختلفة، وإن التعاون بين العلاج النفسي والكلامي يحقق غرضًا شاملاً يستهدف مبدأين هما:

أ–بث روح الاستقرار في نفس المتلجلج.

ب–تهذيب كلامه وتقديمه من جديد.

وهناك أنواع أخرى لاضطرابات النطق كظاهرة خوف الكلام المرضية والمقصود فيها أن المتكلم قد يصاب بعدم القدرة على المتكلم أو الاضطرابات فيه عند وضعه في موثق معين يسبب له الخوف أو الخجل الشديد، ولعلاج هذه الظاهرة دلت التحليلات التي ثم إجراؤها أن برنامج الفيديو التفاعلي كان له فاعلية كبرى في التغلب على ظاهرة خوف الكلام المرضية.

إذ أن الاضطرابات عند الأطفال كثيرة أولها أنماط سلوكية متعددة مثل اضطرابات النطق، والذي ينتج عن أسباب كثيرة، والذي يتمثل باضطرابات عديدة كانعدام النطق والتأتأة والتأخر الكلامي واللجلجة والخمخمة وما إلى ذلك. ومن الجدير بالذكر أن معظم هذه الحالات لا يحمل دلالات مرضية، وتشير أيضًا أن تأخر الكلام

واضطرابه ليس بالضرورة أن يصاحبه تخلفًا في الذكاء، ويعتمد علاج اضطرابات النطق وعيوب الكلام بشكل كبير على دور المدرسة والأسرة والمجتمع، ولكن وللأسف نجد مدارسنا عكس ذلك عكس ذلك فبذلاً من أن يكون للمدرسة دورًا إيجابيًا كبيرًا في العلاج، نجد أنها عامل سلبي في ذلك فبذلاً من أن يساعد المعلم الطالب المصاب، نجده أحيانًا في كثير من الحالات يستهزئ به أمام زملائه، مما يزيد حالته سواءً.

تاسعًا:تدريس التعبير:

1–التعبير: لفظًا هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون.[1]

التعبير في اللغة مصدر الفعل"عبَّر" بالتضعيف، وأصل الفعل "عَبَرَ"، قد جاء في لساء العرب "لابن منظور"[2] (عبر الرؤيا يعبرها عبرًا وعبارة، وغبّرها: فسّرها، أخبر بما يؤول إليه أمرها...الخ واستعبره إياها: سأله تعبيرها).

وقد جاء الفعل المضارع "تعبرون" في القرآن الكريم بهذا المعنى في قصة يوسف عليه السلام في قوله تعالى:﴿ وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ (43)﴾.[3]

والعابر الذي ينظر في الكتاب، فيعبره؛ أي يعتبر بعضه ببعض، حتى يقع فهمه عليه، ولذلك قيل: عبر الرؤيا، واعتبر فلان كذا. وفي الحديث، الرؤيا لأول عابر، والعابر: الناظر في الشيء، والمعتبر المستدل بالشيء على الشيء وفي الحديث كذلك؛ للرؤيا كنى وأسماء، فكنوها بكناها، واعتبروها بأسمائها.

9–2–مفهوم التعبير اصطلاحًا:

فالتعبير في الاصطلاح: أو ما تعورف عليه بالإنشاء أحيانًا هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني.[4] أو هو بعبارة أدبية فيض يجري بخاطر الكاتب، فيصوّر مدى انعكاس ما يراه، أو ما يسمعه بعبارة فيها ألفاظ تحدّد، وأفكار توضّح، ومعان تترجم ما يختلج في الصدر من عواطف ومشاعر وأحاسيس[5] وبعبارة تربوية هو: «مهارة لغوية كلية، يستخدم فيها المتعلم خصيلته التي اكتسبها من أنظمة اللغة ومهاراتها من استماع، ومحادثة، وقراءة، وكتابة وغيرها لتحديد موضوعات الحياة وتنظيمه، وتمييز ما يناسبه وما لا يناسبه والإفصاح شفويًا أو كتابة عن ذلك الموضوع».[6]

---

[1]–مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، دار وائل للنشر: الأردن، ط01، 2005م، ص 234.

[2]–ابن منظور، محمّد بن المكرم بن أبي الحسن الأنصاري، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرين دار المعارف، دط، دت، مج 04، ج03، ص 782.

[3]–سورة يوسف، الآية: 43.

[4]–فن الكتابة والتعبير، عاطف فضل محمّد وآخرون، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط01، 1434هـ–2013م، ص 30.

[5] –المرجع نفسه، ص 31.

[6] – فن الكتابة والتعبير، عاطف فضل محمّد وآخرون، مرجع سابق ص 31.

أو هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير على وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهًا وكتابة، بلغة سليمة على وفق نسق فكري معين.[1]

التعبير هو تدفق الكلام على المتكلم أو قلم الكاتب فيصور ما يحس به أو ما يفكر به أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكشف خلاصة المقروء من وفروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة.[2]

9-3-أهمية التعبير:

يرى اللغويون أن الهدف النهائي من التدريس فروع اللغة المختلفة هو الوصول إلى تمكين الطالب على التعبير بطلاقة وسلامة مشافهة وكتابة لذلك فإن للتعبير أهمية كبيرة في حياة الفرد، وكذلك في حياة المجتمع، ويمكن حصر أهميته بالنقاط الآتية:[3]

1- يمثل التعبير طريقة لاتصال الفرد بغيره سواء بالأفراد أو بالمجتمع.

2- والتعبير يساعد في حل مشكلات الفرد، عن طريق ما يتبادله من الآراء والفشل في ذلك يؤدي إلى فقدان الثقة وتأخر النمو وتوسيع المشاكل.

3- هو أداة تعليمية/تعلمية، لذلك فإن عدم الدقة يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الأهداف التي ستأتي عليه أو أنه سيؤدي إلى عكس المطلوب، والدقة تؤكد نجاح الكفاءة ونجاح العملية التعليمية/ التعلمية ولذلك عمل المعلم وبقية شرائح المجتمع التي تحتاج إلى دقة التعبير.

4- وبكونه أداة تعليمية/تعلمية فإنه إذن غاية في دراسة اللغة العربية، بينما الفروع الأخرى وسائل مساعدة (كالقراءة والخط والإملاء والنصوص والمحفوظات والقواعد)، وهي مساعدة لكونها تسهم في تمكين الطالب على التعبير الواضح السليم.

5- للتعبير فوق ذلك وظيفته التقويمية، فهو يختبر مهارة الطالب في استعمال النحو والخط والإملاء وتسلسل الأفكار والأساليب.

إضافة إلى ما تم ذكره نجد أهمية التعبير تتجلى كذلك في ما يلي:[4]

أ. هو أكثر عناصر الاتصال اللغوي استخدامًا في حياة الإنسان، ويشكل نصف هذه العناصر؛ فالكتابة والمحادثة —وهما قوام التعبير-اثنان من عناصر الاتصال اللغوي الأربعة، فضلاً عن أن القراءة فيها نوع من التعبير والاستماع فيه تعبير بالحركة أو الانفعال كذلك.

ب. التعبير هو القالب الذي يصب فيه الإنسان أثمن ما لديه من الأفكار والمعاني.

---

[1] -مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص 234.

[2] -المرجع نفسه، ص 324.

[3] - مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 235.

[4] -فن الكتابة والتعبير، مرجع سابق، ص32.

ج. التعبير يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتفكير، فهما مظهران لعملية عقلية واحدة، إذ يجري التفكير بالموضوعات والأشياء، ثم يعبر عنها بالكلام أو الحديث مكتوبًا أو منطوقًا، وهكذا فإن التعبير وسيلة لإظهار الأفكار، وبغيره تظلّ هذه الأفكار حبسية الفكر.

د. التعبير أهم أغراض الدراسة اللغوية على الإطلاق، بل إنه الغاية من تعلم اللغة وتعليمها.

9-4-أسس التعبير:

يقوم التعبير، أيًّا كان شكله، على أساسين مترابطين، هما:[1]

أ- **الأساس المعنوي:** وهو المحتوى الفكري الذي يتكون في نفس الإنسان من المعاني والمدركات التي يريد التعبير عنها.

ب- **الأساس اللفظي:** وهو المظهر الذي يلوح من خلال الجمل والتراكيب، والأساليب التي يعبر بها عن المعاني والأفكار.

9-5-خصائص التعبير الجيد:

يشترط في التعبير الجيد أن يتصف بصفات وخصائص فنية تتعلق بالشكل والمضمون، وأهمها:[2]

1. أن يكون موضوع التعبير مشوقًا وحيويًا.
2. أن يكون التعبير حيا صادرًا عن إحساس وتجربة صادقين.
3. أن يكون التعبير واضحًا، ويتحقق ذلك بوضوح الأفكار والعبارات وسلامتها، وترتيبها، وتسلسلها.
4. أن يكون التعبير ذا أسلوب مؤثر.
5. أن يتجلى بعنصر الجمال الفني، ويتحقق ذلك بعذوبة الألفاظ وانسجامها وحسن الأداء، وروعة الإيقاع، وسلامة العبارة.
6. أن يمتاز بالحرية والانطلاق، والبعد عن التكلف والتصنّع.
7. أن يكون ذا فكرة سامية، وهدف نبيل.
8. أن تظهر فيه دقة الاقتباس والاستشهاد.

9-6-مهارات التعبير:

سبق أن عرفنا أن التعبير أحد مهارات اللغة العربية الأربع، بل إنه أهم هذه المهارات، والغاية النهائية من تعلم اللغة العربية وتعليمها، ونظرًا لأهمية التعبير، فمن المستحسن ذكر بعض المهارات التفصيلية له، ليجري التركيز عليها ومنها:[3]

1. وضح الأفكار، وتحديدها، وسلامتها، وعدم وقوتها.

---

[1] - فن الكتابة والتعبير، مرجع سابق، ص 33.

[2] -المرجع نفسه، ص 33.

[3] -فن الكتابة والتعبير، مرجع سابق، ص 34.

2. تماسك العبارات، وعدم تفككها.
3. الواقعية والصدق في تصوير المشاعر.
4. تتابع الأساليب في نظام منطقي مقنع.
5. سلامة الأسلوب، وخلو الكلام من الأخطاء اللغوية والنحوية والصرفية، وتحاشي الوقوع في الأخطاء الشائعة.
6. البعد عن استعمال الكلمات العامية، والألفاظ المبتذلة.

9-7-أنواع التعبير

1-من حيث الموضوع:

أ. **تعبير وظيفي**:وهو الذي يستعمل للأغراض الوظيفية والحاجات اليومية كتعبير الإشارات والتعليمات والنشرات كذلك في كتابة الاستثمارات والرسائل الرسمية كطلبات التعيين أو الطلبات الوظيفية الأخرى، وكذلك الإعلانات.[1]

ب. **تعبير إبداعي**: يعبر فيه الكاتب عن أفكاره ومشاعره وآرائه وخواطره النفسية، ويرى ذلك في القصص والمسرحيات والتمثيليات وكذلك في كتابات السير الشخصية والمقالات التي نراها في الصحف والمجلات أو في كتب ومقالات النقد أو ما شاء به ذلك.[2]

أما من حيث الأداء فنجد نوعان، هما: الشفوي أو الشفهي، والتحريري الكتابي.

أولاً: التعبير الشفوي:

فهو يعكس التلقائية والطلاقة من غير تكلف فالتعبير عن النفس مثلاً أمر ذاتي عند الطفل، يحبه ويميل إليه، وعلى المعلم أن يشجع عليه ويدفع التلاميذ إلى الكلام والتعبير عما تجيش به أنفسهم من الطفولة وحتى يتم للطالب ذلك بصورة واضحة وطلاقة طبيعية حين يكبر وينمو.[3]

وهو[4] القدرة على التفكير والتدبر في الكلام المصوّر للعواطف الإنسانية التي تختلج في النفس، باللسان، وبالحركة، وبالإشارة، مجتمعة في وقت واحد، ابتغاء الإفهام والتأثر، باستخدام الكلمة استخدامًا مؤثرًا في مجالات الاتصال بالجماهير المختلفة: كالخطبة والمحاضرة والإذاعة والتمثيل...

وعليه فإن نهاية النهايات في فن الإلقاء التأثير في السامعين، وقد عرف العرب القدماء فن الإلقاء في محاولة تلاوة القرآن الكريم، وسموه التجويد؛ ويعني الإتيان بما هو جيد عند النطق، وذلك بإعطاء كل حرف حقه

---

[1]- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص236.
[2]- المرجع نفسه، ص 236.
[3] -المرجع نفسه، ص 236.
[4] -مهارات الكتابة والتعبير، أحمد الخطيب، نبيل حسين، مراجعة وليد العناتي، كنوز المعرفة، الأردن، عمان، ط01، 1432هـ-2011م، ص 187.

من صفات الجهر والهمس والانفجار والاحتكاك والترقيق والتفخيم والمد والقصر، وأداته اللسان ويعد المدخل أو التمهيد للتعبير التحريري، وهو يستدعي عمليات عقلية معقدة هي:[1]

- ✓ استحضار المعاني والأفكار.
- ✓ اختيار ما يناسب هذه المعاني والأفكار من الألفاظ والتراكيب والأساليب.
- ✓ ربط الجمل بعضها ببعض.
- ✓ مراعاة نسق الكلام في تنظيم الأفكار وتسلسل المعاني.

10-وظيفتـــــــه:

ويرتبط التعبير الشفهي[2] ارتباطًا وثيقًا بفن الإلقاء الذي يهدف إلى تنظيم الصوت وتذهيبه، وتطويره، وجعله مرناً مطواعًا، بحيث يستجيب لكل المتغيرات التي تقتضيها الحالة التي يمر بها الملقي، ولجعل الكلام واضحًا مسموعًا، سارًا للسامع، معبرًا عن تلك الحالات ومما سبق، يمكن تحديد وظيفة فن الإلقاء ومهماته بالآتي:

1. تطوير الصوت البشري من ناحية القوة والإيصال، ومن ناحية الطبقات الصوتية المختلفة وتوسيع المدى الصوتي.
2. تطوير التلفظ من ناحية الوضوح، ومن ناحية الاعتناء بالوقف. ومن ناحية الموسيقي الكلامية، ومن ناحية سرعة الكلام وبطئه.
3. تطوير الإحساس بالكلام، من أجل خلق جسر عاطفي بين الملقي والمتلقي، وذلك عن طريق فهم مغزى الكلام وتحسس المشاعر تكتنفه،ونقل تلك المشاعر إلى المتلقى.
4. تطوير شخصية المتكلم من ناحية الأداء الصوتي وتناسب أسلوب الإلقاء مع الحالة التي يمر بها الملقي، والمكان الذي هو فيه، والزمان الذي يمر به.

ويرتبط بالإلقاء موضوعان أساسيان هما: الإيقاع والنبر. ويعرف الإيقاع بأنه حركات موزونة تتكرر وفقًا لنظام خاص أي هو دقات وسكنات، تتابع بميزان في وقت محدد.

وكلما زاد الكاتب من سرعة إيقاع نصه دون مبالغة، زادت الإثارة والجاذبية في النص، وقلت القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات. وكلما قلت سرعة الإيقاع، قلت الإثارة والجاذبية، وزاد شعور المستمع بالملل والرتابة.

ويتحكم في الإيقاع: المحتوى، والفكرة التي يطرحها الكاتب، ونوعية المستمع المتوقعة.

وعلى الرغم أن من الإيقاع يغير من سرعته بين الحين والآخر، ولكنه يبقى في كل حالة محتفظ بميزان ثابت. يتكرر وفق نظام ثابت والإيقاع موجود في النثر كالشعر مع فارق جوهري تتطابق في النثر الوحدات اللغوية،

[1] -فن الكتابة والتعبير، مرجع سابق، ص 35.

[2] -مهارات الكتابة والتعبير، أحمد الخطيب، نبيل حسين، مرجع سابق، ص 188.

أما في الشعر فضرورة المساواة بين الوحدات الإيقاعية كثيرًا ما تقتضي أن تنتهي وسط اللفظ دون أن تكمل الجملة.

أما النثر فيعني: إشباع مقطع من المقاطع بأن يقوى، أو يضعف مقابلة بالعناصر المجاورة. ومن أهم العوامل التي تؤثر في النبر، المد، التنغيم، التأثير بالمجاورة.

على كل من أراد أن يُلقي نصًا أن يتنبه إلى الأمور الآتية: [1]

- دراسة النص دراسة جيدة ومتعمقة.
- التأكد من سلامة النص لغة ونحوا، وأن يكون التركيب غير متنافز.
- التعرف إلى المناسبة التي قيل فيها النص.
- التعرف إلى أماكن الوقف، والمواقع التي تتطلب تغيير الصوت والسرعة والبط، الوقوف، على علامات الترقيم في النص، فهي تساعد على التعرف إلى الكلمات أو الجمل التي يتوجب عليه الوقوف عندها، ومتى يطيل هذا الوقوف، ومتى يعمل على تقصيره، ومعرفة الجمل الخبرية من الإنشائية.
- التعرف إلى الجمل والكلمات التي تحتاج إلى تركيز.
- الانتباه إلى التخلص، وهو تجنب التقاء الساكنين بكسر أو لهما إذا كان صحيحًا، مثل: لم يطل انتظاري.
- التنبه إلى الإبدال، والإعلال والإدغام والإظهار والإخفاء والقلب والنبر والتنغيم.
- الانتباه إلى لفظ همزة الوصل.
- الانتباه إلى المد، والمد إطالة الصوت بحرف من حروف المد الثلاث، وهي الألف الساكنة المفتوح ما قبلها، والواو الساكنة المضموم ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها.
- التنبه إلى التفريق بين أنماط الجمل، هل الجملة إتباثية، أو نافية، أو استفهامية؟

وعلى العموم إلقاء النص يحتاج إلى دراسة تحليلية له، تختلف في عمقها وسعتها من نوع معين إلى نوع آخر، فالنص التمثيلي يحتاج إلى دراسة حياة الكاتب وفلسفته وآرائه، ومسرحياته التي كتبها، وفي النص الشعري لا بد من فهم المناسبة، ومعاني الكلمات، ومعرفة وزن القصيدة الشعري. وفي الخطبة لا بد من معرفة نوع الخطبة، ومناسبتها، ومعرفة الناس الذين سيتوجه إليهم، ومعرفة أجزاء تلك الخطبة.

- ويجب تذكر أن لكل مقام مقالاً.
- التوضيح: أي نطق الكلمات كاملة، بحيث تخرج الحروف من مخارجها الصحيحة ويرجع عدم التوضيح إلى:

[1]- مهارات الكتابة والتعبير، أحمد الخطيب، نبيل حسين، مرجع سابق، ص 189.

- ✓ التنفس الخاطئ، أو التنفس الضعيف.
- ✓ عدم قدرة أدوات التشكيل عن العمل.
- ✓ الخطأ في مخرج الحرف، أو في تكوين الحرف.
- ✓ العيوب التشريحية الأخرى التي قد تصيب أدوات التشكيل فتعطل عملها.

المبحث الثالث: مجالات وأساليب التعبير الشفهي

1ـ مجالات وأساليب التعبير الشفهي وصوره:

يستخدم الإنسان التعبير الشفوي في مجالات كثيرة في حياته[1]، فهو يستعمله في:

1. المحادثة والمناقشة، وهما أهم ألوان النشاط للصغار، والكبار، ولا شك أن الحياة الحديثة تقتضي ذلك.
2. حكاية القصص، والنوادر والحكايات.
3. إلقاء الكلمات والخطب، والمحاضرات والأحاديث في الاجتماعات واللقاءات المختلفة.
4. إدارة الاجتماعات، والندوات والمؤتمرات والمناظرات.
5. إعطاء التعليمات والأوامر إضافة إلى ذلك نجد أيضًا:[2]
   - ✓ الخطابة.
   - ✓ المخاطرة.
   - ✓ التمثيل.
   - ✓ المرافعة.
   - ✓ البث الإذاعي، والتلفزيوني.

والتعبير الشفوي يستخدم أكثر من التعبير الكتابي في حياة الإنسان، وله صور كثيرة، منها:[3]

1. التعبير الحر عما يشاهده الإنسان، ويتعرض له في حياته.
2. التعبير عن موضوع يقرؤه، وذلك بالتعليق عليه، ومناقشته، والإجابة عن أسئلة متعلقة به، وتلخيصه.
3. التعبير عن القصص المصورة، أو سرد القصة المسموعة أو المقرؤة، أو تكميل قصة ناقصة.
4. الحديث عن النشاطات والأعمال التي يمارسها الإنسان في مجالات حياته المختلفة.
5. التعبير عن الأحداث والوقائع اليومية التي يمر بها، أو يسمع عنها، أو يقرأ عنها.
6. الحديث في المناسبات والمحافل المختلفة، وتبادل عبارات التحية، والترحيب، والتعاريف، وتقديم النفس أو الأشخاص الآخرين.

---

[1]- فن الكتابة والتعبير، مرجع سابق، ص 36.

[2]- مهارات الكتابة والتعبير، مرجع سابق، ص 190.

[3]-فن الكتابة والتعبير، مرجع سابق، ص 37.

1-أساليب التعبير الشفهي وموضوعاته:

2-1-في الطور الأول ابتدائي: (الأول-الثاني-الثالث):

يختار المعلم مادة دروس التعبير الشفوي[1] في هذه الصفوف من بيئة الطفل التي هي محور شوقه ومراكز اهتمامه ومدار انتباهه، فالموضوعات يجب أن تدور حول حياته في الدار من طعام، ولعب، وأسرة وحول خبراته خارج الدار، في الدار، والشارع والسوق، وتنتهي بالقصة التي تناسب مرحلة النمو العقلي له والطفل في الصفوف الثلاث الأولى يميل إلى التعبير عما يحسه أو يشاهده، أو يتأثر به في ألعابه ونواحي نشاطه، كاللعب والمشاهدات والحفلات والزيارات والرحلات، والطيور والحيوانات ووسائل الانتقال، كما أنه يميل إلى الصور والرسوم وسماع القصص وسردها، والطفل ميال بطبعه إلى الحديث عن عمله وإلى إلقاء الأخبار، ولذلك يمكن القول أن للتعبير الشفوي أنواعًا وأساليب مختلفة منها: التعبير الحر والأخبار، التعبير عن الصور، رواية القصص، السؤال والمحادثة، التعبير الشفوي بعد القراءة، وفيما يلي حديث عن كل نوع منها:[2]

2-1-1-التعبير الحر والأخبار:

إن التعبير الحر والمناقشة من أهم ألوان النشاط اللغوي بالنسبة للصغار والكبار. أما بالنسبة للطفل فيجب أن يترك حرًا يتحدث أن عما يشوقه، كاللعب التي يحبها، والحفلات، وما يقدم فيها من هدايا، والحيوانات الألفية، والطيور المختلفة والحوادث اليومية، والبرامج التليفزيونية التي يشاهدها.

والأخبار هي الخطوة الأولى في التعبير وهي سهلة بالنسبة للتلميذ: لأننا لا نطالبه بأكثر من التحدث حديثًا حرًا عن تجارب عاشها قبل حضوره إلى المدرسة في ذلك اليوم.

ومن أساليب تعليم التعبير الحر أن يطلب المعلم من عدد التلاميذ أن يخبروا زملاءهم عما فعلوه أمس أو عما شاهدوا في حيهم من الأشياء أو الحوادث أو عما شاهدوه في برامج التليفزيون، أو في طريقهم من الحي إلى المدرسة في ذلك الصباح، وعليه أن يساعدهم في البداية بتوجيه الأسئلة التي تعينهم على ترتيب الأفكار والحوادث، مثلاً: قال التلميذ: "جاء شرطي المرور".

يسأله المعلم: "هل كتبت شيئًا، فيجب التلميذ" "نعم" كتبت اسم صاحب السيارة وأخذت الورقة منه.

وسيجد المعلم أن التلاميذ سرعان ما يتدفقون في الحديث عن أنفسهم ونشاطهم وكل ما يتعلق بهم.

يخصص المعلم لهذه الأخبار الجزء الأول من الحصة الأولى (عشر دقائق) وقد يطلب من التلاميذ. في وقت لاحق، أن يرسموا في كراساتهم بعض المناظر التي تمثل الأخبار التي حكوها، وأن يكتبوا وصفًا لما رسموا. وقد يكون الوصف كلمة أو جملة، أو عدة أسطر، بحسب تقدمهم في الكتابة.

[1] -المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، زين كامل الخويسكي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1429هـ، 2009م، ص 16.

[2] -المرجع نفسه، ص 17.

وقد يختار المعلم موضوعًا من بيئة الأطفال يكون وثيق الصلة بحياتهم اليومية وبعد أن يقدم له بمقدمة مناسبة يتحدث الأطفال عنه حديثًا حرًا، بحسب خبراتهم وتجاربهم، والغرض من ذلك تشجيعهم على طلاقة الحديث وتقريب لغتهم العامية من الفصيحة، وذلك بأن يصحح لهم الألفاظ العامية، المستخدمة في البيت ويعلمهم الألفاظ الصحيحة المقابلة لها.

وهو الموضوعات المناسبة التي تصلح لذلك؛ أسرتي، والجيران، والفواكه، والعيد، والسوق، وسيجد المعلم أن بعض الأطفال لا يميلون إلى إلقاء الأخبار، ومن واجبه، أن يشجعهم على المشاركة في النشاط اللغوي الذي يدور أمامهم.

ومن أساليب التي يتبعها المعلم أن يستمع لخبر واحد من التلاميذ على انفراد ثم يمدحه أمام زملائه، ويثني على خبره ويلقه على زملائه بالنيابة عنه، ويكرر ذلك أكثر من مرة، وبذلك يثير في نفسه وفي نفوس غيره من زملائه الشوق إلى الحديث، ومن الضروري ألا يقاطع المعلم التلميذ المتحدث حتى ينتهي من الكلام، ويحسن أن يقف بعيدًا عنه ليشعر بالحرية ولا يشعر بالخوف والتردد. ومن الضروري أيضًا أن يكتسب الأطفال مهارة الاستماع، ويتعودوا عاداته الحسنة وآدابه ويتمرنوا عليها منذ الصغر. ومن هذه العادات والآداب إشعار المتحدث بالإقبال عليه، والرغبة في الاستماع له، وتجنب مقاطعته حتى ينتهي من الحديث والنظر إليه وتجنب الكلام حينما يتكلم المتحدث، وتوجيه الأسئلة إليه بعد انتهائه من الكلام.

2-2-التعبير عن الصور:

التعبير عن الصور لون من ألوان التعبير الشفهي الذي يميل إليه الأطفال، وقراءة الصور تدرب الأطفال على دقة الملاحظة، وتوقظ فيهم قوة الانتباه والتفكير وللتعبير عن الصور عدة مستويات كما يأتي:

أ. يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من الصور، كل صورة مستقلة عن الأخرى تدل على شيء واحد، ويطلب منهم ذكر ما تدل عليه، والتحدث عما يعرفون عنه، مثل: سيارة، حصان، كلب، ديك، خروف، قلم، نخلة.

- يوجه المعلم سؤالاً للتلميذ: "ما الذي تراه في الصورة الأولى" .
- فيقول التلميذ:(أرى سيارة). ثم يوجه له سؤلاً آخر:
- ما ذا تعمل السيارة للإنسان؟ فيقول التلميذ: (يركبها) أو يقول: (يسافر بها من مدينة إلى أخرى).

ب. يعرض المعلم على التلاميذ مجموعتين من الصور تدل على أشياء. كل شيء في المجموعة له صلة أو علاقة بشيء في المجموعة الثانية ويطلب منهم ذكر الشيئين وتوضيح العلاقة بينهما مثال:

- المجموعة الأولى: مفتاح، عصفور، كوب، نخلة.
- المجموعة الثانية: ملعقة، قفل، تمر، عش.

ج. يعرض المعلم على التلاميذ صورًا ناقصة مثل: صورة كرسي بثلاث أرجل، صورة طائر بلا منقار، صورة أرنب بأذن واحدة، صورة حصان بلا ذيل. يتحدث التلميذ عن الصور ويذكر ما يكملها والسبب.

د. يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من الصور، كل صورة تدل على أشخاص يقومون بأعمال أو أشياء تتحرك، بحيث يكون التعبير عن الصورة بجملة مفيدة مثل: صورة طفل يركب دراجة، صورة كلب يركض وراء قط، صورة حصان يجر عربة، ويطلب من التلاميذ التعبير عن كل صورة.

هـ. يعرض المعلم صورة من الصور الجذابة على التلاميذ وبعد أن ينظروا إليها بعناية يخرج أحدهم أمام زملائه ويخبرهم عما تتضمنه، فيقول مثلاً: "أرى في الصورة دارًا لها باب وثلاث شبابيك، أمام الدار حديقة فيها شجرة توت ونخلتان ويجلس تحت الشجرة رجل وزوجته وابنه وابنته، وأرى في الصورة كلبًا يطارد قطة، الرجل يشرب حليبًا، وزوجته تصب الشاي في القدح والطفلان يأكلان الخبز وجبنًا مع الشاي" وبعد أن ينتهي التلميذ من التحدث يوجه من يشاء من التلاميذ أسئلة إليه، مثل:

- كيف عرفت أن الرجل يشرب حليبًا؟
- لأن الزجاجة التي بيده زجاجة حليب.
- كيف عرفت أن الزوجة تصب الشاي في القدح؟
- لأن القدح الذي بيدها قدح شاي.

و. يعرض المعلم على التلاميذ صورًا تمثل قصة كاملة كقصة القطة والفار، كما يأتي:

- صورة قط جالس.
- صورة القط يسد الطريق على الفأر.
- صورة القط وهو يتسمع في حذر.
- صورة القط وهو يمسك بالفأر.
- صورة القط وهو يداعب القط، كعادته، قبل أن يأكله.
- صورة القط وهو يأكل الفأر.

3–رواية القصة:

يعد درس القصة من الدروس المهمة بالنسبة للأطفال لأنه يساعد على تنمية مهارة التعبير الشفوي، فمادة القصة تشوق الطفل، وإذا أحسن اختيارها، وتدفعه إلى الانتباه وتزيد حصيلته اللغوية بطريقة تلقائية كذلك: فالمعلم مطالب بأن يحكي لتلاميذه في المرحلة الابتدائية قصة كل أسبوع، ثم يستعملها في التعبير بمختلف أنواعه بحسب تقدمهم في الدراسة، وبعد أن تختار القصة المناسبة لمرحلة نمو التلاميذ، تتبع الخطوات الآتية في تدريس القصة.

أ. **إعداد القصة:** تحفظ القصة وتختار لها لغة مناسبة لمستوى التلاميذ. وبفضل إعداد صورة أو رسم (إن أمكن ذلك).

ب. **زمن سرد القصة:** يجب ألا يزيد زمن سرد القصة على عشر دقائق، وكلما قصر الزمن كان خيرًا.

ج. **الجلوس للقصة:** يرتب المعلم تلاميذه ليجلسوا في نصف دائرة يكون هو في مركزها. وذلك بتحريك مقاعدهم، إن كان ذلك سهلاً، أو الجلوس على الحشيش في حديقة المدرسة تحت شجرة (إن وجدت).

د. **مرحلة السرد:** يبدأ المعلم في سرد القصة والتلاميذ يستمعون له دون مقاطعة أو سؤال، ويجب على المعلم ألا يخلط السرد أو يقطعه بعمل آخر كالكتابة على السبورة أو توجيه الأسئلة أو التوضيح الذي ليس له ضرورة حتى ينقطع جبل السرد أو انتباه التلاميذ ومتابعتهم تسلسل حودث القصة

هـ. **التطبيق:** بعد الانتهاء من سرد القصة، يستثمر المعلم في التعبير الشفوي وذلك بإتباع الأساليب التالية:

- يوجه إلى التلاميذ أسئلة عن حوادث القصة أو أشخاصها.
- يطلب منهم إعادة سرد أجزاء منها، ثم إعادة سردها كلها.
- تستثمر القصة في التعبير بالرسم الحر، فيطلب المعلم من التلاميذ رسم بعض مناظرها وكتابة وصف تحت ما رسموا بحسب تقديمهم في الكتابة.
- بعد أن يفهم التلاميذ القصة، ويلموا بحوادثها ويتعرفوا أشخاصها يدربهم المعلم على تمثيلها. ويساعدهم في إعداد بعض وسائل التمثيل البسيطة كالسيوف الخشبية، واللحي المصنوعة من القطن أو الصوف أو الخزف.

ولا بد من مراعاة بعض المبادئ في ممارسة هذا الأسلوب من التعبير الشفوي، فمن تلك المبادئ ما يلي:

1. تشجيع الأطفال بين حين وآخر، على سرد القصص التي يعرفونها.
2. المناقشة بعد إتمام حكاية القصة وسردها وتدور المناقشة على النمط الآتي:
   - ما أجمل جزء القصة؟
   - ما أحسن شخصية فيها؟
   - ما المعنى الذي تفهمه من هذه القصة؟

   وبمثل هذه الأسئلة يمكن الإلمام بالقصة والإحاطة بما فيها من أفكار تهذيبية وتثقيفية.
3. إذا كانت القصة صالحة للتمثيل، فعلى المعلم أن يدرب التلاميذ على الحوار وإعدادهم لتمثيلها.
4. قد يسرد المعلم قصة ملائمة ولا يكمل سردها، يطلب من التلاميذ أن يكملوها، أو يطلب منهم تلخيص قصة ثم سردها.
5. يراعى التنوع في حكاية القصص، من واقعية وخيالية، ونوادر وفكاهات.

6. يوجد ارتباط قوي بين حكاية القصص وسردها وتعليم الآداب، ولذلك ينبغي أن يحكي المعلم القصص الشائقة التي يتعلم الأطفال من خلالها حسن الاستماع والاستمتاع والحكم على القصة.
7. ويحسن أن يعد الأطفال لإلقاء القصة قبل حكايتها، بأن يستمع المعلم للتلميذ خارج الصف ويصحح له ما قد يكون في قصة من كلام لا مبرر له، وذلك في الحالات التي يطلب فيها المعلم من التلاميذ سرد القصص التي يعرفونها.

ومن الأمثلة على القصة ما يأتي:

3-1-قصة الولد الصادق:

ذهب مصطفى إلى مزرعة أبيه، فوجد فأسًا صغيرة فأخذ يعزق بها الأرض، فقطع شجرة جميلة كان أبوه يهتم بها ويحافظ عليها. وفي اليوم التالي ذهب الأب وابنه إلى المزرعة، فوجد الأب الشجرة مقطوعة فقال: (لو عرفت الذي قطع هذه الشجرة لضربته على سوء فعله) فقال الولد: (أنا الذي قطع الشجرة خطأ، وإنني آسف جدًا، يا أبي)، فسر أبوه من صدقه وعفا عنه، ولم يعاقبه.

3-2-محادثة قصيرة عن القصة:

أ. ما اسم الولد؟

ب. ماذا قطع مصطفى؟

ج. لماذا عفا أبو مصطفى عن ولده ولم يعاقبه؟

4-ولعل أهم الفوائد التربوية التي تحققها القصة للأطفال تتمثل في أنها:[1]

1. ترفد السامع أو القارئ المتعة واللذة التي تزيد من الإقبال على المتعلم.
2. تنمي ثروة الطالب اللغوية، وتغني معجمه اللغوي بما تتضمنه من مفردات وتعابير وتراكيب لغوية، فترفع مستوى لغة الطلاب وتهذب أساليبهم وترقيها.
3. تربط الطفل بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وتوحي له بإحترامها وعدم الخروج عنها، فتساعده بذلك على التكيف مع مجتمعه.
4. تيسر للطالب فهم كثير من الحقائق العلمية التي ترويها القصة.

وتزود الطفل بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته، لما في القصص من عناصر التشويق والإغراء وحسن الاستماع.

5. تطلع الطفل على عادات وتقاليد وقيم المجتمعات الإنسانية الأخرى مما يتيح له مجال المقارنة بين عادات المجتمعات المختلفة، فيفيد من الجوانب الإيجابية منها ويتجنب السلبية.

[1] -اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، عالم الكتب الحديث، عمان، ط01، 1429هـ، 2009م، ص 458.

6. تنمي خيال الأطفال فهي تسمو بخيالهم لما فيها من عنصر الخيال، كما أنها تعودهم الشجاعة في مواجهة الآخرين والتحدث مع الجماهير وتتيح لهم تصور الأشياء والأحداث على نحو يزيدهم ويمتد إلى الحدود الطبيعية لتصوراتهم التي تختلف باختلاف مراحل النمو الإدراكي التي يمرون بها.
7. تشجيعهم على مواجهة زملائهم في مواقف تعبيرية طبيعية في المدرسة وخارجها والتحدث إليهم إضافة إلى غرس عادات حسنة محببة كرعاية آداب الحديث مثلاً.

ومن أهم أنواع القصة فنجد أنها تقسم حسب مصدر مادتها وموضوعاتها إلى:[1]

1- القصة الواقعية: وهي ذلك النوع من القصص الذي يستمد حوادثه من واقع المجتمع وتستمد مضامينها من أنماط حياة الناس وطرائق معيشتهم وأساليب تفكيرهم.

2- القصة الخيالية: وهي ذلك النوع الذي يستلهم حوادثه من الخيال بعيد عن الواقع وتأتي نماذجه تحاكى تمام المحاكاة تلك النماذج على الأرض وعن طريق هذه القصة يستطيع القاصون أن يعالجوا كثيرًا من القضايا الاجتماعية والعلمية وغيرها. أما أنواع القصص التي ينبغي أن تقدم للتلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة فهي:

- **قصص الأخلاق والمثل العليا**: وهي ذلك النوع من القصص الذي يرمي إلى غرس المثل العليا والفضائل في النفوس، والتحلي بالأخلاق الحميدة، وتحث على الصفات الطبية وتنمي فيهم العادات الكريمة كاحترام الناس ومساعدتهم والتضحية من أجل المبادئ، وترغبهم في الحق، والعدل، ونصرتهما.
- **القصص الاجتماعية**: وتهدف إلى تصوير أنماط مختلفة من حياة الشرائح الاجتماعية التي تعيش في مجتمع التلميذ، بقصد التعرف على الطرائق المختلفة للتعامل مع المجتمع.
- **القصص التاريخية**: وهي تلك القصص التي تأخذ مادتها من حقائق التاريخ ووقائعه، وأحداثه في فترة زمنية محددة، وتقدم سير الرموز البشرية المشهورة في الأمة، وتهدف هذه القصص إلى إحياء هؤلاء الأبطال في نفوس الناشئة بقصد تخليدهم، والتخلق بأخلاقهم وصفاتهم.
- **قصص البطولة والمغامر**: وتتناول حياة الرحالة والمستكشفين والأشخاص الذين يساعدون في كشف الجرائم وتعقب المجرمين الخارجين على قيم المجتمع ومثل هذه القصص ترمي إلى إشباع غريزة حب الاستطلاع عند الطلبة وإشباع ميولهم في المغامرة والبطولة، وتشوقهم إلى متابعة الأمور ولكن يجب أن يبتعدوا عن التهويل، كما يجب أن لا تقدم فيها الأمور مبسطة إلى درجة يبدو قيام الأطفال بها ممكنا.

[1] – اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص 458

- **القصص الرمزي**: تهدف إلى تقديم النصح والإرشاد، واستخلاص الدروس، والموعظة عن طريق الإيحاء والتلميح لا عن طريق الصراحة، والقول المباشر.

هـ. **اختيار القصة**:[1] من المعروف أن لكل مرحلة نهائية يمر بها التلميذ خصائص عقلية ولغوية تختلف بالضرورة عن المرحلة التي تسبقها أو التي تليها فالأطفال بين الثالثة والسابعة في الغالب يميلون إلى القصص التي تراعي امتزاج الخيال بالواقع الذي يعيشه الطفل، أما حديثها فهو غير مألوف لديه، ومع ذلك فهو يقبله لأنه يشبع رغبته في الخيال غير البعيد عن واقع بيئتنا. ويميل الطلاب بين السنة الثانية والثامنة عشرة إلى قصص المغامرة، والجرأة والتعرض للأخطار، والقصص التي تتناول مجاهل الحياة، وتكتشف وتتنبأ وتصور أعماق الكهوف وأغوار البحار، وحياة الناس في الأماكن النائية، أما الفتيان بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة وهي فترة المراهقة فيميلون إلى قصص الغرام والتي يجب أن يقدم منها للمراهقين ما هو صالح، وبعيد عن الإغراء بالعلاقات السيئة، فتختار له قصص العفة والشرف والتضحية وبعد سن الثامنة عشرة تأخذ الحياة بالتغير وذلك بدخول الشاب أو الشابة في معاركها، وفي هذا الطور تتحكم البيئة والثقافة التي يعيش فيها الشاب في نوع القصص التي يقرأ، ويظل الميل إلى القصص التي تدور حول المثل العليا هو الغالب عليه.

و. **شروط عامة تراعى في القصة**[2]:

- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها (أسلوبها) مناسبين للغة التلميذ.
- أن يكون مضمونها ومعناها مناسبين لمستوى التلميذ العقلي.
- أن تكون طبيعية في بنائها بعيدة عن التكلف.
- أن تكون مناسبة في طولها وقصرها لمستوى التلاميذ العقلي.
- أن تزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف والخبرات الجديدة.
- أن توحي للتلاميذ بتمثل أنماط سلوكية حميدة.
- أن تلبي رغبات وميول وحاجات الأطفال في مراحل النمو المختلفة.

ز. **إعداد القصة وتدريسها**[3]: لعل من المفيد أن يتذكر المعلم أن نجاحه في تدريس القصة يعتمد على قدرته على اختيار القصة الملائمة من حيث المضمون واللغة لمستوى إدراك تلاميذه، ومستواهم اللغوي وإعداد ما يلزم من وسائل وتجهيزات تعليمية مثل الصورة والمؤثرات الصوتية-أشرطة تسجل عليها بعض الأصوات

[1] -اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 460.
[2] -المرجع نفسه، ص 460.
[3] - اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 461.

التي تخدم تقديم القصة يفرض على طلابه حسن الاستماع، والإصغاء والانجذاب إليها، والاستفادة منها، ويسير المعلم في تدريس القصة، وفق الخطوات الآتية:

- التقديم للقصة وتهيئة أذهان التلاميذ لها ويتم ذلك بوضع الطلاب في حالة استعداديه تثير فيهم الإصغاء، والانتباه وتثير اهتمامهم، مما يؤدي إلى استرجاع معلوماتهم، وتوجه انتباههم إلى موضوع القصة، فينحصر تفكيرهم في ذلك الاتجاه.
- البدء بسرد القصة، على أن يكون الإلقاء طبيعيًا، لا تكلف فيه، ولا صنعة، مثلاً لمعناها مثيرًا اهتمام الطلاب وانتباههم، ويتم ذلك بوضوح صوت المعلم وهدوئه، وتلوينه حسب ما يقتضيه الموقف.
- يحرص المعلم كل الحرص أن ينتقي، في أثناء إلقاء القصة، ما يتوافق مع الطلاب من الأساليب السليمة، وأن ينفعل مع أحداثها ووقائعها، مستخدمًا المناسب من الحركات والسكنات التي تعبر عن السرور والفرح، أو الاستهجان أو الاستفسار أو الإقدام أو التعجب وغيرها من الأحاسيس والمشاعر.
- وبعد الانتهاء من سرد القصة يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم التلاميذ القصة واستيعاب مضامينها، يكلف المعلم طلابه بالتحدث عن مضمون القصة والتعبير عنها وقد يطلب من بعضهم التحدث في جزء واحد منها، إذا كانت طويلة وتشمل جوانب وشخصيات متعددة، وحتى يوفر الفرصة لأكبر عدد من الطلاب لأخذ دور في إلقائها.
- تصليح كثير من القصص للتمثيل، وهي مناسبة طيبة لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إلقاء القصة، وتشجيعهم على الوقوف أمام الآخرين دون خوف، أو تهيب، وتدريبهم التعبير الشفوي، ولما في هذا العمل من بحث للحركة والنشاط وتحرر من الدروس التقليدية.

3-3-السؤال والجواب والمحادثة:

إن هذا النشاط يمكن أن يبدأ من السنة الأولى[1]: إذ يتعلم التلاميذ فيه استعمال أدوات الاستفهام وأدوات الجواب، مثل: أين، من، متى، ماذا، كم، ما، نعم، لا..

قد يعرض المعلم على التلاميذ صورة طائرة في الجو، ويسألهم: ماذا ترى في هذه الصورة؟ ماذا تلاحظ في الطائرة؟ وأسلوب السؤال والجواب يعد من قبيل المحادثة وهو الأسلوب السهل الذي يمكن أن يمارسه المعلم مع صغار التلاميذ لأنه يحقق الانطلاق في التعبير والحرية فيه.

[1]-المهارات اللغوية تعبير تحرير لغويات تدريبات، مرجع سابق، ص 23.

والمحادثة تعني تبادل التفكير والأفكار في الموضوع أو أكثر بين متحدثين اثنين أو أكثر وهنا تبدو كفاءة المتحدث الجيد، والمستمع الجيد، فليست المسألة حديثًا يلقى، لكنه محادثة يتبادل فيها الآراء ووجهات النظر بين المتحدثين.

والمحادثة أهم نشاط كلامي يمارسه الصغار والكبار على السواء، لهذا كان لا بد أن تحتل مكانه ملحوظة في دروس التعبير الشفوي.

وتأخذ بعض أساليب المحادثة مكانها عن طريق الهاتف والتدرب على استعماله، وعندما يتعلم الأطفال استعمال الهاتف يكونون سعداء، وتدريب التلاميذ على استعمال الهاتف في كياسة ولطف مسؤولية المدرسة، وهو تدريب ممتع ومشوق لهم، ويمكن تدريب التلاميذ على استعمال الهاتف في أحد المواقف الآتية:

أ. التحادث مع أفراد الأسرة.

ب. التحادث مع أحد الأشخاص الذين لهم علاقة بالأسرة.

ج. تلميذ يتحادث مع زميل له يطلب منه المشاركة في رحلة مدرسية، أو يسأله عن أشياء لها علاقة بالمدرسة.

ومن الضروري تدريب التلاميذ على استعمال عبارات اللطف والكياسة حين استعمال الهاتف مثل: من فضلك، أشكرك مع السلامة...إلخ.

ويعد استعمال الهاتف تدريبًا عمليًا ممتعًا على فهم معاني أدوات الاستفهام والجواب ومن الأمثلة على المحادثة ما يلي:

1-محادثة بين تلميذين:

- **عمر**: أين تسكن يا يوسف؟
- **يوسف**: أسكن منزلاً في شارع جمال عبد الناصر.
- **عمر**: ألك أخ؟
- **يوسف**: نعم، لي أخ.
- **عمر**: ما اسم أخيك؟
- **يوسف**: اسمه مصطفى.
- **عمر**: من يلعب معك في المساء؟
- **يوسف**: مُحَمَّد، جارنا، يلعب معي في المساء.
- **عمر**: هل المدرسة بعيدة عن منزلكم؟
- **يوسف**: لا، هي ليست بعيدة، ولكنها قريبة.

- **عمر**: كيف تصل إلى المدرسة؟
- **يوسف**: أصل إليها ماشيًا.
- **عمر**: لماذا لا تأتي إلى المدرسة راكبًا سيارة؟
- **يوسف**: لأننا لا نملك سيارة.
- **عمر**: متى تستيقظ من النوم؟
- **يوسف**:أستيقظ من النوم في الساعة السادسة صباحًا.
- **عمر**: ماذا تفعل بعد النهوض من النوم؟
- **يوسف**: أغسل يدي ووجهي بالماء والصابون، وألبس ملابسي المدرسية وأتناول الفطور.
- **عمر**: كم صديقًا لك في الصف؟
- **يوسف**: لي سبعة أصدقاء، أنت واحد منهم.

4–التعبير الشفهي بعد القراءة:

لهذا اللون أهمية في تدريب التلاميذ على التعبير الشفوي ومن الأساليب المتبعة في تعلمه ما يلي:

يوجه المعلم أسئلة إلى التلاميذ بعد القراءة لكي يجيبوا عنها مستعملين الجمل والعبارات التي وردت في الدرس (درس القراءة) يطلب المعلم من بعض التلاميذ تلخيص الدرس تلخيصًا يتناول الأفكار الأساسية والأفكار الجزئية.

ثانيًا: في الطور الثاني ابتدائي (الرابع والخامس)

لا تختلف أساليب التعبير الشفهي في هذه الصفوف عما أشرنا إليه الصفوف الأولى إلا في اختيار الموضوعات، إذ أن الموضوعات في هذه الصفوف تكون أرقى، ويمكن أن تدور حول ما يأتي:

أ. أن يتحدث التلاميذ عما يقومون به من نشاط يوم ورحلات وما يشاهدونه في برامج التلفزيون، وما يشتركون فيه من أعمال داخل المدرسة وخارجها.

ب. التعبير عما يسمعونه من القصص وما يقرؤونه منها بأن يسردها التلاميذ بعبارات جديدة وتحويل بعضها إلى تمثيليات إذا كانت صالحة للتمثيل.

ج. إلقاء الخطب والكلمات التي تدور حول بعض الحاجات التي تنشأ في حياتهم اليومية، ويراعى في تدريبهم على إلقاء الخطب والكلمات إكسابهم مهارات الأداء الجيد والنطق الحسن واستخدام الكلمات المناسبة.

5-تصويب الخطأ في التعبير الشفهي:

يقع التلاميذ في تعبيرهم الشفهي في أخطاء تتطلب تصحيحًا، ولهذا التصحيح قيمته التربوية، فهو سبيل إلى أن يفهم التلميذ خطأه ويعرف صوابه، فإذا عولج التصحيح في حكمه ودقة، وروعيت الأسس التربوية السليمة، كان وسيلة إلى تقويم لسان التلميذ، واستقامة أسلوبه في التعبير.

ويحسن أن يكون التصحيح عقب انتهاء التلميذ من حديثه، ولا ينبغي للمعلم أن يقاطعه أو يسمح لزملائه بمقاطعته في أثناء حديثه، لأن الغرض الأول من التعبير الشفوي تعويد التلميذ الطلاقة في الكلام وإكسابهم القدرة على القول في غير تلعثم ولا خوف.

ومن الأخطاء ما هو يسير هين، ومنها ما يكون إدراك وجه الخطأ فيه فوق مستوى الأطفال، ومثل هذه الأخطاء ينبغي أن يتغاضى عنها المعلم.

ويجري تصحيح الأخطاء على النحو الآتي:

أ. أن يعقب حديث كل تلميذ وقفة قصيرة تهدف إلى تهيئة الفرصة لعملية نقد يسيرة، يشترك فيها المعلم والتلاميذ فيتاح للتلاميذ أن يعلقوا على حديث زميلهم من نواحيه المختلفة.

ب. ويكون إصلاح الخطأ بتكرار الصواب في أساليب مختلفة، حتى تثبت في ذهن الطفل، فإذا كان الخطأ عامًا وشاع وقوع الأطفال فيه فإن المعلم يحاول أن يقدم لها نماذج كثيرة للتعبير الصحيح، بحيث ينطق التلاميذ بهذه النماذج ويجب على المعلم أن لا يكرر الخطأ بحيث يسمعه التلاميذ مرة ثانية منه، بعد أن سمعوه من التلميذ الذي أخطأ.

المبحث الرابع: التعبير الكتابي التحريري

وهو[1] ما يدونه الطلبة في دفاتر التعبير من موضوعات، وهو يأتي بعد التعبير الشفهي، ويبدأ الطالب بممارسة هذا النوع من التعبير عندما يشتد عوده وتتكامل مهارته اليدوية على التعبير عما في نفسه، ويبدأ التعبير مع الطالب بالتدرج، فهو قد يبدأ بإكمال جمل ناقصة أو تدوين أفكار تعرفها في أناشيده أو تكملة قصة سبق أن اطلع عليها أو تأليف قصة من خياله.

التعبير الكتابي[2] أو التحريري هو فن من فنون اللغة العربية، وهو مثل غيره من الفنون يعتمد على احتذاء النماذج الجيدة وعلى المرانة الكثيرة، ومعنى هذا أن يقرأ التلميذ كثيرًا ليطلع على نماذج الأساليب الجيدة، وأن يكتب كثيرًا حتى يستقيم له أسلوب جيد.

[1] -مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، س 232.

[2] -المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، مرجع سابق، ص 27.

وإكساب التلاميذ مهارة التعبير التحريري لا يكون دفعة واحدة بل يكون بالتدرج أيضًا، إننا حين نبدأ بالتعبير الكتابي في الصفوف الثالثة والرابعة الابتدائية يجب ألا نكثر منه، وألا تكون التدريبات عليه طويلة، وأن تكون موضوعاته ملائمة لأعمار التلاميذ، وتفكيرهم وقدراتهم حتى يسهل عليهم التعبير عنها والكتابة فيها.

وفيما يلي نتناول الجوانب التالية للتعبير الكتابي:

أولاً: أهمية التعبير الكتابي:

لا تقل أهمية التعبير الكتابي عن أهمية التعبير الشفهي، بل أن التعبير الكتابي من أكثر هموم مدرسي اللغة العربية، فهم يعاونون كثيرًا في تعليم طلابهم الكتابة الصحيحة الواضحة بأسلوب صحيح، يكشف عن المعاني المقصودة وهنا يكمن الفرق الجوهري بين التعبيرين الشفهي والتحريري، ففي الحديث يمكن أن يعدل المتحدث أفكاره ومراميه مباشرة أمام السامعين، أما في الكتابة فإنه لا يمكن أن يفهم الكاتب كل قارئ لكتاباته منفردًا، ومن هنا كان لزامًا على كل طالب أن يتوخى الدقة والوضوح، وحسن العرض والترتيب، ليأتي موضوعه متكاملاً.[1]

والتعبير التحريري يهيئ الفرصة للمعلم لكي يقف على مواطن الضعف في تعبير تلاميذه فيعمل على النهوض به، ويتعرف ذوي المواهب الخاصة في الكتابة من تلاميذه فيشجعهم، للتعبير أهميته التربوية وأهميته الاجتماعية[2] وإليك توضيح ذلك:

أ. **أهميته التربوية:** التعبير الكتابي من الناحية التربوية يقصد منه إقدرا التلاميذ على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواهم اللغوي وتدريبهم على الكتابة بأساليب على جانب من الجمال الفني المناسب، وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض.

ب. **أهميته الاجتماعية:** التعبير الكتابي هو الوسيلة الوحيدة المدونة للاتصال بين الناس المقيمين في أماكن بعيدة، وتجديد العلاقات وتقويمها بينهم وتبادل المصالح معهم وعن طريقه يمكن المحافظة على الرصيد الحضاري والثقافي، والعلمي، والأدبي، ونقله إلى الأجيال المقبلة، ففيه تقوية الروابط الفكرية والثقافية بين الأفراد والجماعات.

ثانيًا:أساليب التعبير الكتابي وموضوعاته:[3]

من المشكلات التي يلقاها التلاميذ عند التعبير عما في نفوسهم هي قلة محصولهم من الأفكار، فإذا تحدث أحدهم أو كتب في موضوع، فسرعان ما ينصب معين أفكاره السطحية. وفقر التلاميذ في الأفكار يرجع إلى قلة تجاربهم في الحياة، لذلك نحاول سد هذا النقص بإطلاعهم على تجارب الآخرين عن طريق القصص والقراءة في موضوعات شتى تتناول نواحي مختلفة ومتعددة من المعرفة.

---

[1] –اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، 452.

[2] – –المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، مرجع سابق، ص 27.

[3] – المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، مرجع سابق، ص 28.

أ. **أساليب التعبير الكتابي في الصفين الأول والثاني الابتدائيين:** يبدأ التعبير الكتابي عندما يتمكن الطفل من بعض مهارات الخط والإملاء وعندئذ ينبغي أن نمرنه على كتابة جمل يرتبط بعضها ببعض، ومن موضوعات التعبير الكتابي وأساليبه في هذين الصفين ما يأتي:

- **يوميات التلميذ:** عندما يصل الأطفال إلى مرحلة الكتابة المستقلة يصبح في إمكانهم أن يسجلوا نشاطهم عن اليوم السابق وكتابة ما شاهدوه وفعلوه في البيت والطريق. وهم يصلون عادة إلى هذا المستوى في الصف الثاني، مثال ذلك:«ذهب مع بابا وماما، اشترى لي أبي قميصًا، قابلت في الطريق صديقي مصطفى وسلمت عليه، رسمت شجرة ثم لونتها».
- **وصف الصور:**يطالب هنا التلاميذ بكتابة وصف إنشائي للصور التي أمامه، وهذا الإنشاء الوصفي سيكون خطوة نحو التلخيص القصصي.
- **تلخيص القصة:** هذه ذروة التعبير الكتابي في هذين الصفين، والمفروض أن يكون الأطفال قد سمعوا عددًا من القصص من المعلم، وتدربوا على تلخيصها بإعادة سردها، وبعد ذلك يطلب منهم المعلم كتابتها في كراساتهم.
- **تسلسل الصور (الحوادث)** يعرض على التلاميذ قصة مصور مسلسلة، بأن يضع في جيوب لوحة البطاقات أربعة مناظر أو خمسة تحكي بالترتيب قصة، ويسألهم عن كل منظر ثم يطلب منهم كتابة الجوانب في كراساتهم. وبعد أن يتدربوا على هذا النوع من التعبير يمكن للمعلم أن يكتفي بعرض الصور ومناقشتها، ثم يطلب من التلاميذ الكتابة مباشرة.

ب. **أساليب التعبير في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين:** إن محور التعبير في هذين الصفين، بنوعية الشفوي والكتابي، هو بيئة التلميذ المحلية، فالموضوعات كلها تدور حول أعمال من صميم نشاط تلك البيئة وعن أشخاص مألوفة لدى التلميذ، ومرتبطة بنشاطه وحياته وخبرته، وفيما يأتي أمثلة الموضوعات التعبير وأساليبه التي تعالج شفويًا وتحريرًا في الصفين المذكورين. الزراعة، الحصاد، الفواكه، والخضر، فصول السنة، الأعياد، الاحتفالات، شهر رمضان، السفر، الشرطي، المعلم، الراعي، الجيران، زيارة الطبيب، السوق، ليلة العيد، الإذاعة المرئية، وتوجد موضوعات وأساليب أخرى منها:

1. **القصة:**تستغل القصة في الصفين الثالث والرابع للتعبير الشفوي والتعبير الكتابي (التحريري) فبعد أن ينتهي المعلم من سرد القصة يطلب من التلاميذ أن يعيدوا سردها ويجيبوا عن أسئلة يوجهها إليهم عن بعض معانيها، ويحللوا أشخاص القصة وبعد ذلك يتخذ منها موضوعًا للتعبير الكتابي، فيكتب ملخصًا لها.
2. عرض صور لأشكال من الإنسان أو الحيوان أو النبات، أو لمواقف معينة، ويطلب من التلاميذ الإجابة عن مثل هذه الأسئلة الآتية:

- ✓ ماذا ترون في هذه الصورة؟
- ✓ أين يعيش هذا الحيوان؟
- ✓ أين يوجد هذا النبات؟
- ✓ ماذا يفعل هذا الحيوان؟

3. توجيه أسئلة للتلاميذ عن شيء ما أمامهم، أو عن شيء يقع في بيئتهم، أو عن قصة قرؤوها أو موضوع مرَّ بهم، والتلاميذ يكتبون الإجابة في كراساتهم.
4. استعمال كلمات في جمل تامة، ويحسن اختيار هذه الكلمات مما يعرفه التلميذ ويستعملونه في حياتهم.
5. تكملة جمل ناقصة بكتابة كلمة يختارها التلميذ من كلمات أمامه، أو يأتي بها من عنده، ويتدرج المعلم في إطالة الجملة وفي حاجتها إلى كلمتين أو أكثر، حتى يصل إلى تكملة قصة ناقصة بكلمات يكتبها المعلم فوق القصة أو بكلمات من عند التلاميذ، ويكتب ذلك في الكراسة، وإليكم المثال التالي:

أ. **التعليمات**: أنقل القصة الآتية، وأملاء كل فراغ بكلمة مناسبة من الكلمات التي فوق القصة، ثم ضع عنوانًا مناسبًا للقصة.

ب. **الكلمات**: (بات–السلة–الخبز–الدار–أرنبًا–الحمامة).

ج. **نص القصة**: (وجدت الحمامة....يبكي أمام الباب....، فسألته عن سبب بكائه، فقال: أنا جائع، وصاحبي رجل بخيل يضع....في سلة، ويعلق....في سقف الدار، فقالت له:.....:افتح لي.....الدار، أنا أحضر لك الخبز، ففتح الأرنب الباب برجله، فطارت الحمامة، ووقفت على السلة وأخذت منها الخبز، وألقته للأرنب، وطارت).

6. الإجابة عن أسئلة متنوعة، أو عن أسئلة في موضوع قرأه التلميذ. ويجب على المعلم هنا أن يتجنب الأسئلة التي يجاب عنها بكلمة واحدة أو جملة قصيرة.
7. كتابة بعض الجمل عن أشياء يشاهدها التلاميذ كالحصان، أو الحديقة، أو المدرسة، أو البيت، أو نحو ذلك، أو كتابة جمل عن الأعمال التي يؤديها: المعلم، الفلاح، الطبيب...الخ.
8. يكتب المعلم على السبورة عبارات، مثل: "في الشتاء يشتدّ البرد، ويلبس الناس الملابس شتوية ثقيلة، وينزل المطر غزيرًا، ويظهر فيه من الفواكه الليمون والبرتقال ولا يسبح فيه الناس في المسابح". ويطلب من التلاميذ أن يضعوا كلمة (الصيف) بذل كلمة (الشتاء)، وأن يغيروا ما يجب تغيره في الجمل.
9. كتابة بعض الجمل عن عمل يقوم به التلميذ أو عن شيء يشاهده.

10. تدريب التلاميذ على كتابة بطاقة تهنئة، أو دعوة لزيارة، أو لحضور حفلة عيد ميلاد.
11. استثمار موضوعات كتاب القراءة في تدريب التلاميذ على التعبير.
12. تدريب التلاميذ عن تكوين أسئلة عن موضوعات قرؤوها، أو عن إجابات، عرفوها، أو عن قصة سمعوها
13. تدريب التلاميذ عن تلخيص فقرات مما سمعوا أو قرؤوا.
14. كتابة إعلانات عن حفلاتهم التمثيلية أو سباقاتهم الرياضية، وسفراتهم المدرسية، ومشروعاتهم المختلفة.
15. الإدلاء بحديث كامل متصل عما قرؤوه أو سمعوه أو كتابة ذلك تحريريًا.

ج. **أسالب التعبير في الصف الخامس الابتدائي:**[1] يكون التلاميذ في هذين الصفين قد اكتسبوا القدرة اللغوية التي تساعدهم على السيطرة على التعبير الكتابي إلى حد ما، ولا يعني هذا إغفال التدريب على التعبير الشفوي، بل لا بد من يسير التدريب عليه جنبًا إلى جنب مع التدريب على التعبير الكتابي، ومن موضوعات التعبير الكتابي وأساليبه في هذين الصفين ما يلي:

1. يكتب التلاميذ إجابات موسعة عن أسئلة في موضوع قرأه.
2. تلخيص قصة قرأها التلاميذ.
3. ملء الأماكن الخالية في قصة، أو موضوع بكلمات أو عبارات (يكتب التلميذ الكلمات من عنده) وإليكم المثال التالي:
   - ✓ التعليمات: أملأ الفراغات في القصة الآتية بكلمات مناسبة
   - ✓ عنوان القصة: (الرجل الأعمى ومصباحه):
   - ✓ نص القصة: "يحكى أن.....أعمى خرج ليلاً من منزله، وعلى كتفه جرة وبيده مصباح، فلم يزل.....حتى وصل إلى النهر، و.....جرته بالماء ورجع، وبينما هو راجع، قابله في الطريق رجل من أصحابه، و....له ضاحكًا: يا هذا، أنت....، والليل والنهار عندك سواء فماذا تصنع بـ.....؟" "قال الأعمى: يا كثير الفضول، حملته لمثلك ليستضيء به، ولا يعثر في الظلمة فيقع علي و.....جرتي".
4. تكملة قصة ناقصة: يعرض المعلم قصة تنقصها النهاية ويطلب من التلاميذ قراءة القصة، ثم تكملتها بما يتناسب معها، أو تنقصها البداية ويطلب منهم وضع المقدمة.

[1]- المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، مرجع سابق، ص 32.

5. تلخيص بعض ما قرأه التلاميذ، مع تدريبهم على كيفية التلخيص.
6. تأليف قصة، مع الاستعانة ببعض المفردات والعبارات التي يكتبها المعلم أمام التلاميذ لتكون عونًا لهم على تأليف القصة وبقدر ما تكون مجالات التعبير أقرب إلى التلميذ وفيها ما يشعره بوظيفتها يكون إقباله على الكتابة برغبته.
7. كتابة مجموعة من الأسطر عن منظر، أو موقف سباق بين صفين أو حفلة مدرسية .
8. تحويل بعض القصص إلى حوار تمثيلي.
9. الكتابة في موضوعات يختارها التلميذ أو المعلم، من واقع الحياة، أحداثها تشغل أذهان الناس، كالمناسبات الدينية والوطنية والقومية.
10. كتابة مذكرات عن المشاهدات والرحلات، وما يراه التلاميذ أو يسمعونه في حياتهم اليومية.
11. التعبير الوظيفي- يقصد به التعبير عن مواقف اجتماعية يشعر فيها المتعلم أنه يتعلم التعبير في مجال سيمارسه عندما يخرج إلى الحياة.

هذا وأنواع التعبير الوظيفي كثيرة أهمها:[1]

أولاً: الخطابات: في صورها المختلفة، والخطابات مجال واقعي يحس به كل إنسان، واجتماعي لا بد أن يمارسه الفرد، وفيها إشعار بوظيفة التعبير في نظر التلميذ، وللخطابات أنواع أهمها:

- **الخطابات الخصوصية:** وتشمل خطابات الشكر والتهنئة، والاعتذار، والدعوة، والشكوى، والسؤال عن الصحة، والرد على الدعوى...الخ.
- **الخطابات الرسمية:** وتشمل طلب إجازة، أو السؤال عن الموضوع، وتحرير طلبات تقدم للدوائر الرسمية.

ثانيًا: كتابة الملاحظات: وتعني تدريب التلاميذ على أن يعتادوا تسجيل ملاحظات في مذكراتهم الخاصة عن شيء سمعوه أو قرؤوه أو شاهدوه.

ثالثًا: التقارير: نشاط اجتماعي يمارسه أكثر في حياتهم العملية ومن الضروري تدريب التلاميذ عليه منذ البداية مثل كتابة تقرير عن معرض الصف، ومعرض المدرسة أو الحفلة المدرسية.

رابعًا: كتابة البرقيات: وتشمل برقيات التهنئة، والتعزية والشكر، وتحديد مواعيد السفر.

خامسًا: الإيصالات: وتشمل إيصال تسلم النقود أو الكتب...الخ.

12. الوصف والخيال: ويشمل موضوعات مثل:
    - سفر إلى.....
    - حادثة شاهدتها

[1] -المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، مرجع سابق، ص 33.

- الآثار.
- زيارة المتحف.
- عيد الفطر.

ثالثًا: اتجاهات أساسية في تدريس التعبير الكتابي:[1]

1. **إثارة الرغبة عند التلاميذ:** إن التلميذ يستطيع أن يكتب في موضوع ما إذا ما شعر أنه يحتاج إلى المعلومات التي يكتبها، أو أن المعلم متحمس لمعرفتها، فهو يكتب عن الرحلة إذا ما استمتع بها، وهو يلخص قصة إذا عرف أن هذا التلخيص سيسر به المعلم، أو يقرأ أمام زملائه.
2. **التركيز الملائم على الشكل والمحتوى:** والمحتوى يأخذ في حسبانه قيمة التفكير، وأهمية الأفكار المعبر عنها، ويتضمن الشكل مهارات، فإذا ما عرف التلميذ كيف يفكر، وأدرك الفكرة والأفكار التي يعبر عنها، وخطط لنسق الذي يوضع فيه، انتقل بعد ذلك إلى كيفية العرض والصورة التي يكون عليها والأساليب التي يمكن أن تعالج بها الفكرة.
3. **التركيز على أن يقوم التلميذ بالمراجعة:** إن تدريب التلميذ على مراجعة ما يكتب، وإعادة النظر فيها من أهم العادات التي يجب أن يعتادها إذ سيتعلم بذلك أسلوب التصحيح والتقويم.
4. **التنظيم:** إن كل تلميذ يجب أن يدرك أن الأفكار، لكي تعرض بصورة جيدة يجب أن تنظم بحيث تكون محبوبة لدى القارئ، والتنظيم يعني سرد الحقائق في تسلسل معقول، والابتعاد عن النقاط التي ترتبط بالموضوع، ويجب على المعلم أن يعرض على تلاميذه نماذج للتنظيم الجيد، تظهر فيها الفكرة في تسلسل وتتابع ومن التنظيم الجيد مراعاة البداية والنهاية في التعبير، والسؤال هنا، هل من الضروري استنتاج عناصر الموضوع وكتابتها على السبورة؟

إن كثيرًا من المربين والمعلمين يؤمنون بأهمية وضع العناصر أمام التلاميذ لتكون لهم مرشدًا وموجهًا، ولتعينهم على الانسياب في التعبير والانطلاق فيه.

والواقع أن استنباط العناصر للتلاميذ الضعاف في التعبير عملية مفيدة لهم، ولكن بشرط أن تكون عملية تدريبية تعليمية، يقصد من ورائها تدريب التلاميذ على استنتاج الأفكار التي سوف يعالجونها بأنفسهم، أما أن تكون نظامًا متبعًا في كل درس من دروس التعبير فهذا يعوق تفكير التلميذ عن الإبداع والابتكار ويجعل الأفكار المعروضة ليست من أفكاره، فضلاً عن أنها تجعل تفكير تلاميذ الصف واحدًا فكل فرد له تفكيره الخاص، لذا فإن الضعاف من التلاميذ في حاجة إلى أن يتعلموا كيف يحددون أفكارهم حينما يكتبون، وكيف يحددون نقاط الموضوع الذي سيكتبون فيه بشرط أن يكون ذلك عملاً تعليميًا، حتى يكتسب التلاميذ المهارة في ذلك، ثم يستقبلون في معالجة تعبيرهم بالصورة التي تكشف عن قدرتهم في هذا المجال.

[1] – المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، مرجع سابق، ص 34.

رابعًا: طريقة السير في درس التعبير الكتابي:[1]

أ-في الصفين الثالث والرابع:

1- بعد مقدمة قصيرة سجل عنوان الدرس على السبورة، ثم اطرح الموضوع للنقاش، لنفرض أن الموضوع هو الذهاب إلى الطبيب فمقدمته هي سؤال التلاميذ عمن شعر بألم في معدته أو شعر بحمى (ارتفاع درجة الحرارة)، أو شعر بإسهال، وماذا فعل للتخلص من الألم أو المرض، لتصل إلى زيارة الطبيب وتسجيل عنوان الدرس على السبورة.

2- أطلب من التلاميذ أن يتحدثوا عن الذهاب إلى الطبيب عند الشعور بالمرض أو الألم (بعضهم يتحدث عن خبرة شخصية وبعضهم يتحدث عن خبرة غير مباشرة)، وقوّم حديث التلاميذ من أخطاء وعامية وزودهم بالمفردات والعبارات المطلوبة فإذا قال التلميذ: (ذهبت إلى مكان الطبيب) مثلاً فأخبره أن العبارة هي:(عيادة الطبيب)، وسجلها على السبورة وكذلك مثل:(السماعة، الصيدلية، الدواء...إلخ).

3- اترك للتلاميذ مجالاً ليتحدثوا عن جميع النواحي التي تتعلق بعمل الطيب، ومواعيد تناول الدواء...وواجبك أنت أن تسد هذه الثغرات وغيرها بتوجيه أسئلة، مثل كيف دخلت عند الطيب؟ وماذا قلت له؟ ماذا سألك؟ ما نوع العلاج الذي وصفه لك الطبيب؟.

وعن طريق هذه الأسئلة عالج النقص الكثير في معلومات التلاميذ وبعد أن تشعر بأن الموضوع قد استوفى نصيبه من البحث والنقاش، اطلب من التلاميذ الكتابة ثم اجمع الكراسات لتصحيحها.

ب-في الصف الخامس :

تختلف الطريقة باختلاف الموضوع نفسه:

1- فإذا كان الموضوع حرًا وقد سبق للتلاميذ أن ناقشوه، وأعدوه خارج الصف اتبع فيه ما يلي:

- ✓ حضر أذهان التلاميذ بمقدمة قصيرة، ثم اكتب عنوان الموضوع على السبورة.
- ✓ يتحدث التلاميذ واحدًا بعد الآخر، وأنت تقوم حديثهم من أخطاء وعامية وتوجههم نحو العبارات الصحيحة، وينبغي أن يتناول التوجيه لفت نظر التلاميذ إلى ملاحظة ما يأتي في أثناء الكتابة:
  - ❖ تقسيم الموضوع إلى فقرات.
  - ❖ استخدام علامات الترقيم وجودة الخط.
  - ❖ رسم الكلمات رسمًا صحيحًا بما يتفق مع قواعد الرسم الإملائي.
- ✓ يبدأ التلاميذ الكتابة، وفي أثناء ذلك تحرك بينهم لتوجيههم ومساعدة من يحتاج منهم إلى المساعدة.

[1]-المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، مرجع سابق، ص 36.

✓ وفي النهاية اجمع الكراسات، لكي تصححها بطريقة من الطرق التي سنشير إليها في ما بعد.

2- أما إذا كان الموضوع تسجيلاً لما سبق أن تحدث التلاميذ عنه في دروس التعبير الشفوي فاتبع ما يلي: هيئ أذهان التلاميذ للكتابة في الموضوع بتوجيه بعض الأسئلة إليهم، أو بمطالبة بعضهم بالحديث عنه، لكي يتأكد من أن الموضوع ما زال حيًا مائلاً في أذهانهم، على ألا يستغرق ذلك وقتًا طويلاً من الحصة ليتسنى للتلاميذ فيما بقى من الوقت أن ينتهوا من كتابة الموضوع في كراساتهم.

3- وقد يكون درس التعبير التحريري موضوعًا جديدًا، وفي هذه الحالة ينبغي أن تستشير نشاط التلاميذ نحو الموضوع عن طريق المناقشة في فكرته وإثارة خبراتهم المتصلة به ليسهل على كل تلميذ أن يعالجه في سهولة، ثم يكتبه في كراسته ونشير في هذا الصدد إلى أن التلاميذ يختلفون في ميلهم لموضوعات الإنشاء ويختلفون في خبراتهم الشخصية والمكتسبة من القراءة ولمراعاة هذه الفروق الفردية بين التلاميذ يحسن بالمعلم أن:

أ. يخصص من حين لآخر، حصة مرة، يختار فيها كل تلميذ الموضوع الذي يروق له، ويكتب فيه مباشرة دون نقاش.

ب. يراعى دائمًا عند اختيار موضوعات الإنشاء أن يكون هناك مجال للاختيار بين عدد منها، وأن تتنوع الموضوعات بين علمي وأدبي، وبين وصفي وخيالي حتى يجد كل تلميذ ما يلاءم ميله.

خامسًا: تصحيح الأخطاء أو الأغلاط في التعبير الكتابي:[1]

يقع التلاميذ عند تعبيرهم في أخطاء تتطلب تصحيحًا، ولهذا التصحيح قيمته التربوية، فهو سبيل إلى أن يفهم التلميذ خطأه، ويعرف صوابه، فإذا عولج التصحيح في حكمة ودقة وروعيت الأسس التربوية السليمة، كان وسيلة إلى تقويم قلم التلميذ، واستقامة أسلوبه في التعبير. هذا وللتصويب أهداف وطرق، نشير إليها في الآتي:

1- **أهداف التصويب**: الغرض من تصحيح الإنشاء إرشاد التلميذ إلى الخطأ حتى لا يقع فيه ثانية، ولو أحسن المعلم التصويت، وأحسن التلميذ إصلاح الخطأ لتضاءلت الأخطاء أو تلاشت، فكيف يحسن المعلم والتلميذ التصويب؟ على المعلم أن يقتصر في تصحيحه على الأخطاء الكبيرة، وأن يهتم بالمعنى والأسلوب، وأن يترك مجالاً للتلميذ لتصحيح أخطائه بنفسه، وأن يراجع المعلم هذا التصحيح قبل تصحيح الموضوع الجديد ليتأكد من أن التلميذ لم يخطئ في التصويب.

[1]- المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، مرجع سابق، ص 38.

2- طريقة التصويب: لإصلاح الخطأ في التعبير الكتابي طرق مختلفة من أهمها طريقتان اثنان هما:

أ. **الإصلاح المباشر**: إن خير أسلوب للإصلاح هو الذي يتم بمشاركة التلميذ المعلم في قراءة الموضوع، ويكون ذلك على النحو الآتي:

- يمر المعلم بين التلاميذ، وعندئذ يجد الفرصة ملائمة للاشتراك مع كل تلميذ انتهى من الكتابة، فيقرأ معه موضوعه ويوقفه على أخطائه ويطالبه بإصلاحها في الحال، وتلك خير طريق للإصلاح، لأن الاتصال المباشر بين عقل المعلم وعقل التلميذ له أثره في علاج أخطاء التلميذ والنهوض بلغته وأفكاره، ومن عيوبها أنها صعبة التنفيذ إذا كثر عدد التلاميذ في الصف وعندئذ يلجأ المعلم إلى الطريقة الآتية.

ب. **إصلاح الخطأ خارج الصف**: في هذه الطريقة يجمع المعلم كراسات التلاميذ ليصححها خارج الصف وله أن يكتب الصواب فوق الخطأ، إذا كان التلميذ غير قادر على معرفة أخطائه، ولا الاهتداء إلى الجواب بنفسه، فإذا تبين له أن ذلك في مقدور التلميذ اكتفى بوضع خط تحت الخطأ، ليندفع التلميذ إلى البحث بنفسه عن أخطائه، ويتعرف صوابها.

ويلاحظ أن مرونة المعلم، وما عليه من حزم وإخلاص، مراعاة ظروف التلاميذ ومستوياتهم في الصف الواحد وفي الصفوف المختلفة-هي الأساس الصحيح لما يختاره من طريقة لتصحيح أخطاء التلاميذ على أن يضع في ذهنه دائمًا أنه لا قيمة للتصويب ما لم يقم التلاميذ أنفسهم بهذا التصويب، وأن يتأكد من أنهم قاموا بإصلاح أخطائهم.

وسوف تنكشف للمعلم في أثناء التصويب أخطاء منها ما هو فردي، ومنها ما هو مشترك.

فأما الخطأ الفردي فيجب أن يستثمر المعلم الفرصة الملائمة لمناقشته مع صاحبه، وأما الأخطاء الشائعة فيعد لها سجلاً خاصًا ليعالج كلاً منها في مجاله المناسب، فدرس القواعد مجال لمناقشة الأخطاء النحوية الشائعة، ودرس الإملاء مجال لمناقشة الأخطاء في الأسلوب وتكوين الجمل وكيفية ربط بعضها ببعض الآخر.

ومن الضروري أن ينبه المعلم التلاميذ في كل مناسبة على رعاية نظافة الكراسات، وجودة الخط واستخدام علامات الترقيم ما أمكن ذلك حتى تصبح هذه عادة لهم.

وعملية التصويب في كراسات التعبير ينبغي أن ينظر إليها على أنها عملية تتبع وتقويم مستمرة، فهي مقياس لتقدم التلاميذ ونموهم اللغوي والتعبيري، لذلك كان من الضروري أن ينتفع بنتائجها في علاج التلاميذ، فإذا كشفت عن قصور أو ضعف فعلى المعلم أن يتعرف ذلك ليتخذ الوسائل الملائمة لعلاجه.

ولابد من أن يلاحظ المعلم أن النمو التدريجي الذي يطرأ على كتابة التلاميذ في كراسات التعبير من حيث تقدم الأفكار وترتيبها وتحسن الأساليب وقلة الأخطاء النحوية والإملائية –دليل واضح على اهتمامه بعملية التصويب وانتفاع التلاميذ بها وعنايته بدراسة الموضوعات مع تلاميذه وهضمها مما يساعدهم على الانطلاق في التعبير والعكس صحيح.

سادسًا: مهارات التعبير التحريري (الكتابي):

إن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية:[1]

- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحًا فيها هدفه وأسلوب تحقيقه.
- قدرة المعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- المهارة في إخضاع منهج تعبير لمطالب الموقف وغايته.
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.
- مراعاة المنطقة فيما يكتب تسلسلاً وتتابعًا ودقة في التنظيم والتصنيف.
- القدرة على إيراد بعض عناصر الإقناع في التعبير تأييداً لرأي أو دعمًا لوجهة نظر.
- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التعبير.
- المهارة في استخدام الإيجاز مع الوضوح والإطناب مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسب.
- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرًا ولغة وأسلوبًا.
- قدرة المتعلم على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه ومن ثغرات وطرق معالجتها.
- القدرة على الكتابة السليمة رسمًا وتركيبًا للجملة وبناء للعبارة.
- الدقة في استخدام علامات الترقيم.
- تمكن المتعلم من الكتابة في موضوع يهمه مستعينًا ببعض المراجع.
- تمكن المتعلم من كتابة رسالة وظيفية في شأن من شؤون الحياة اليومية يبسط فيه مراده ويدعنه بما يؤيده.
- تمكن المتعلم من وصف ظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفًا شاملاً.
- قدرة المتعلم على كتابة تقرير عن زيارة أو رحلة أو عمل كُلف القيام به.
- القدرة على الكتابة في المناسبات الاجتماعية والوطنية والقومية والإنسانية.
- قدرة المتعلم على كتابة تعليق على ندوة حضرها أو محاضرة استمع إليها أو برنامج شاهده في وفاء ونظام.
- تمكن المتعلم من تحليل مشكلة اجتماعية بعرض أبعادها واستقصاء أسبابها وأثارها.

[1]–اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 453.

- تمكن المتعلم من تسجيل خلاصة لموضوع قرأه أو استمع إليه مع الحفاظ على أهم أفكاره وخصائصه.
- القدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف، ودقة المعنى والإحاطة بالعناصر الأساسية.

خلاصة الفصل:

جاءت أهمية هذا الفصل في كون مهارة التحدث هي المهارة التي يمارسها المتعلم في فترة مبكرة من حياته هذه الفترة التي لا يستطيع فيها الطفل التمكن من الإمساك بالقلم والكتابة عما يدور بخلده أو تفكيره، كما أنه لم يصل بعد إلى درجة النضج الجسمي والعقلي التي تؤهله لممارسة النشاط الكتابي ممارسة كاملة، يعكس مهارة التحدث التي يمارسها في سنينه الأولى بدْءًا بالمناغاة، ولذا فإن الطفل يعتمد في الدرجة الأولى على نشاطه اللغوي قبل التحاقه بالمدرسة على التحدث والاستماع دون غيرهما للاتصال بالآخرين، لذلك ناقش هذا الفصل مفهوم التحدث وطبيعته مركزًا على المراحل الأولى من حياة المتعلم ثم في عملية مستمرة واصل تطور عملية التحدث في المحادثة والتعبير الشفهي للمتعلم في المرحلة الابتدائية وخطوات تدريسهما والتعرف على مجالات وأساليب التعبير الشفهي ثم واصلنا عملية التعبير إلى التعبير التحريري الكتابي لنربط العلاقة بين الشفهي والكتابي للمتعلم.

الفصل الثالث:

مهـــــارة القـــــراءة

- **المبحث الأول: مشكلات القراءة في المدرسة الابتدائية الجزائرية**

1. مفهوم القراءة
2. تنمية المهارات الأساسية في القراءة في المدرسة الجزائرية
3. القدرات القرائية لمتعلم المرحلة الابتدائية
4. تشخيص حالات الضعف في القراءة لمتعلم المدرسة الابتدائية
5. العيوب النطقية لمتعلم المرحلة الابتدائية وكيفية تجنبها.
6. درس نموذجي في القراءة في المدرسة الابتدائية.
7. أساليب الفهم وتفسير المعاني في المدرسة الابتدائية.

7-1-الدوافع المنشطة لنمو مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية.

- **المبحث الثاني: الاستيعاب القرائي**

1. القراءة والاستيعاب.
2. مهارات الاستيعاب القرائي.
3. عمليات الاستيعاب القرائي واستراتيجياته.
4. المؤثرات في الاستيعاب القرائي.
5. مراحل الاستيعاب القرائي.
6. نماذج القراءة.
7. اتجاهات الاستيعاب القرائي.

المبحث الثالث: تقويم المهارات اللغوية (استماع، تعبير، قراءة، كتابة)

1. تمهيد
2. التقويم
3. أنواع التقويم
4. مجالات التقويم
5. الاختبارات اللغوية.
6. مفهوم الاختبار
7. عناصر الاختبار الجيد
8. الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية
9. أنواع الاختبارات التحصيلية ومواصفاتها
10. اختبارات التحدث
11. التقييم عن طريق اللعب.
12. اختبارات القراءة

خلاصة الفصل

المبحث الأول: مشكلات القراءة في المدرسة الابتدائية الجزائرية

1-مفهوم القراءة

تعرض كثير من الدارسين والباحثين لمفهوم القراءة:

القراءة عملية لغوية يعيد القارئ بوساطتها بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه ويحلله ويفسره وينقده ويفيد به في معالجته شؤون حياته ومشكلاته.[1]

وعرفها حسن شحاته بقوله إن القراءة عملية عقلية تفاعلية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعنى والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.[2]

وأفضل من عرّف القراءة هو قودمان *Good Man* عام 1970م، حيث يعرف القراءة بأنها عملية "نفسية لغوية" *Paycholinguistic* يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة"الألفاظ".[3]

والقراءة تعرُّف على الرموز الكتابية وفهم وتفسير ونقد وتوظيف لما تدل عليه هذه الرموز[4] والقراءة عملية عضوية نفسية عقلية، يتم ترجمة الرموز المكتوبة (الحروف والحركات والضوابط) إلى معاني مقروءة (مصوتة، صامتة) في سلوكه الذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها[5] ويعرفها كلا من "روبير فاليسون" و "دينال كوست" على أنها[6] 1-عملية تحديد الحروف التي تم تجميعها لفهم العلاقة بين ما هو مكتوب وماهو منطوق 2-عملية إرسال بث بصوت مرتفع لنص مكتوب، ويفترض الانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي ومعرفة القوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات والتي تكون فرعًا يسمى ضبط اللفظ. 3-عملية تحريك العيون على ماهو مكتوب لمعرفة المضمون.

وتمحور مفهوم القراءة في عقد السبعينيات من القرن المنصرم حول كون القراءة عملية آلية تهدف إلى التعرف إلى الرموز المكتوبة وفكها وتجميعها في مقاطع صوتية ثم في كلمات، وتطور هذا المفهوم بتطور الدراسات النفسية واللسانية سيما منها تلك القائمة على النظرية البنيوية والألسنية والنصية واستقر على أن القراءة هي عملية معالجة لمعلومة معوضة للوصول إلى معناها، وبهذا المعنى يحصل تفاعل بين القارئ وما يقرأ، ولا يخفى الدور الذي تفرضه هذه النظرية لنشاط القارئ في بناء معنى ما يقرأه متفاعلاً مع نص وسياق.[7]

---

[1] -فنون اللغة العربية. المفهوم-الأهمية-المعوقات-البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 1429هـ-2008م، ص 02.

[2] -المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2010م، ص 168.

[3] -المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، كامل عبد السلام الطراونة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2013م، ص 119.

[4] -مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط04، 2014م، ص 97.

[5] -خصائص اللغة العرابية وطرائق تدريسها، نايف محمود موف، دار النفائس، لبنان، ط01، 1985م، ص 87.

[6] -تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير ابرير، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2007م، ص 103.

[7] -تعليمية اللغة العربية، انطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، لبنان، ط01، 2006م، ص 53.

القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشمل على رموز لغوية يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص؛ ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها وإنما يتعدى هنا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.[1]

2-تنمية المهارات الاساسية في القراءة في المدرسة الجزائرية:

لا يمكن اعتبار الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو فقط تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة العربية، بل هناك أهدافًا أخرى لتعليم القراءة أهمها:[2]

-أولاً-نمو المهارات الأساسية للقراءة

أ. التعرف على الكلمات.

ب. التاكد من معاني الكلمات.

ج. فهم وتفسير المواد المقروءة.

د. إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.

هـ. القراءة في صمت، ربما يحقق الاقتصاد في الجهد والقت .

و. القراءة جهرًا في صحة وسلامة.

ز. استخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى، استخدامًا جيدًا.

-ثانيًا- تهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال الاستمرار في القراءة ولا شك أن المدرسة الابتدائية، عن طريق القراءة-تستطيع تزويد التلميذ بالكثير من الخبرات المتدرجة والمرتبطة بحياته.

-ثالثا-الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ، ويمثل ذلك في الاختيار الجيد لمواد التي يمكن أن يقرأها التلميذ .

-رابعًا-تنمية الميول القرائية لدى التلميذ: حيث تعتبر الميول القرائية من أهم العوامل التي تقدم في القراءة، وفي اكتساب مهاراتها...ويفيد التعرف على ميول التلاميذ القرائية في تنمية المهارات القرائية لديهم.

-خامسًا-اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من: المفردات، والتراكيب والعبارات والأساليب، والمعاني والأفكار.

-سادسًا-تدريب التلميذ على أن يستفيذ بما قرأه في حياته الدراسية، ثم حياته العملية، وفي أموره الخاصة.

3-القدرات القرائية لمتعلم المرحلة الابتدائية:

يجملها كمال بشر في النقاط التالية:[3]

1. القدرة على القراءة السريعة.

---

[1] -المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دارالفكر العربي، القاهرة، دط، ص 187.

[2] -مهارات القراءة، قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية، فهيم مصطفى، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط01، 1999م، ص 39.

[3] -علم الأصوات، تأليف كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2000م، ص 589.

2. القدرة على القراءة الصامتة.القدرة على فهم المادة المقروءة وتشمل: أ.القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للنص، ب-القدرة على فهم معاني الكلمات، ج-القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة، د-القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للنص.
3. القدرة على القراءة لحل المشكلات: ويقصد بالمشكلات هنا بعض المواقف التي تحتاج إلى تفكير ذات علاقة بمادة المتعلم.
4. القدرة على تذكر المادة المقروءة.
5. القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات.
6. القدرة على التصفح.

4-تشخيص حالات الضعف في القراءة لمتعلم المدرسة الابتدائية:

ويتمثل هذاالضعف أساسا في العادات النطقية للمتعلم فعلى المعلم العمل على شيئين مهمين:[1]

-**أولهما:**التصويب بين عادات النطق المحلية المختلفة وتذويب الفروق بينهما قدر المستطاع، وذلك أمر له أهيته؛ إذ هو يدل على أن هناك نوعًا من التقارب بين طبقات الأمة الواحدة في مجالات الحياة المتنوعة الاجتماعية منها والثقافية.

-ثانيهما:تخليص اللغة المشتركة من الآثار الصوتية ذات الطابع المحلي الضيق وهذا الأمر في حد ذاته هدف سام يسعى إليه المصلحون، دائما، وبخاصة في عهود القوميات وفترات النهضات حيث توجب عليهم الظروف العمل على تشكيل لغة قومية مشتركة تصلح للتفاهم العام بين أبناء الأمة الواحدة.

5-العيوب النطقية لمتعلم المرحلة الابتدائية وكيفية تجنبها:

ونقصد بها عيوب النطق في الصوت وهو أمر يرجع إلى عدم الاهتمام بنطق الكلمة العربية ومثال ذلك فقد ينطق البعض حرف الطاء نطقا يقترب من حرف التاء، والخطورة هناك أن النطق، وسلامته يتعلق بالدلالة، فأي تهاون في النطق يؤدي بدوره إلى خلل في الدلالة، وهو أمر جد خطير على اللغة، وقد تنطق كلمة طرف بتحويل الطاء إلى تاء، فتصبح (ترق)، والطرف: معناه: آخر الشيء، أو أوله[2] أما الترف: فهو النعيم والبهجة وشتان ما بين المعنيين إضافة إلى همزتي الوصل والقطع التي تناساها الناطقون بالعربية وأصبحت همزة القطع تسيطر على النطق وأهملت همزة الوصل نهائيا.

كذلك ذبذبة الحرف الأخير من الكلمة ونطق حرف القاف نطقًا يتراوح بين القاف والكاف وغيرها من الأخطاء النطقية التي تسيئ للنطق السليم للعربية. فعلى الأصواتي أن يفيد متعلم اللغة العربية في الجوانب الآتية:[3]

الدراسة التفصيلية للغة والتي تقتضي دراسة تحليلية لمادتها، أو لعناصرها التكوينية ودراسة تجمعاتها

[1] -الأصوات اللغوية، تأليف إبراهيم أنيس، مكتبة أنجلو المصرية، دط، 1999م، ص 587.

[2] -الكلمة العربية كتابتها ونطقها، السيد عبد الغفار، والسيد خليفة ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 2004م، ص 305-306.

[3] -دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، 1997م، ص 402.

الصوتية. وأكثر هذه الفروع التي يجب على متعلم اللغة العربية دراستها من أجل التحليل الصوتي هو علم الصرف وعلم الأصوات إضافة إلى تعليم الأداء وهو فن النطق والذي له أهمية بالغة في تعليم اللغة والذي يرتكز على علم الاصوات بدرجة الأولى.

وعلى معلم اللغة العربية اكتشاف حالات الضعف في القراءة بين تلاميذه واكتشاف الأسباب التي تعوق القراءة لديهم ومن بين حالات الضعف القرائي عند متعلم المرحلة الإبتدائية نجد ما يلي:[1]

1. التلميذ الذي نشأ في أسرة غيرقارئة ولم تشجعه على القراءة.
2. التلميذ الذي أثرت عليه بيئة المدرسة بالسلب، ومن ثم شعوره بالإحباط في تعلم القراءة.
3. التلميذ الذي يعاني من مرض عضوي يؤثر على نموه وقدرته على العمل والتفكير في تعليم القراءة.
4. التلميذ الذي يعاني من مرض نفسي أو عقلي، أو يعاني من صعوبة في الكلام...كالفأفاة والتاتأة والبأباة والتهتهة.
5. التلميذ الذي يعاني من مشكلات انفعالية أو عائلية أو شخصية تمنعه من التقدم في القراءة.

وعلى المعلم أن يتعاون مع المتخصصين لتشخيص الضعف القرائي عند متعلميه وهناك أسئلة تساعده على ذلك من بينها:[2]

1. ما الأسس النفسية التي يمكن أن يراعيها المعلم أثناء تدريب التلميذ على برنامج إيجابي في القراءة.
2. ما مراحل النمو العقلي والجسمي لتلميذ المدرسة الابتدائية التي يعاني من ضعف مستوى قراءاته؟
3. ما المواد التي يمكن تقديمها للتلميذ الذي يعاني من الضعف في القراءة؟
4. ما معايير اختبارات قياس مهارات القراءة؟
5. التعرف على الظروف البيئية التي نشا فيها التلميذ، وظروفه الاجتماعية، وعلاقته بأفراد أسرته وزملائه.
6. التعرف على قدرة التلميذ العقلية وما الاختبارات التي يمكن تطبيقها عليه لقياس قدراته على القراءة.

وعلى المعلم تشخيص متعلميه باتباع الأساليب التالية:

- ملاحظة المعلم المستمرة لمتعلميه أثناء القراءة.
- مقارنة قراءات المتعلمين داخل الفصل.
- استخدام اختبارات قياس القدرة على القراءة.
- الأخطاء التي يرتكبها المعلمون في طريقة تعليم القراءة.
- الضعف على المتعلم من أجل التقدم في القراءة.

وبعد عملية تشخيص الضعف القرائي من قبل المعلم عليه أن يتسلح بوسائل العلاج الآتية:[3]

[1] -القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، فهيم مصطفى، مرجع سابق، ص 147-148.
[2] -مرجع نفسه، ص 147-148.
[3] -المرجع نفسه، ص 149.

1) –أن يضع المعلم تلاميذه في مواقف تثير انتباههم مثل قراءة بعض فقرات من قصة هادفة كتبت في صورة درامية مؤثرة.

2) –تكليف التلاميذ الإجابة عن عدد من الأسئلة حول المواد التي تمت قراءتها ومثل هذه الأسئلة قد تكون دافعًا لانتباه التلاميذ أثناء القراءة.

3) –مساعدة المعلم لتلاميذه في فهم واستيعاب المواد المقروءة، وذلك بالتوضيح وتبسيط المفردات التي قد يصعب عليهم فهمها.

4) –تجنب العوامل الخارجية التي قد يقع التلميذ تحت تأثيرها مثل تخلفه عن حصص القراءة، وعمره عند الالتحاق بالمدرسة، تكرار غيابه عن المدرسة، وزيادة كثافة التلاميذ داخل الصف، وعدم وجود معلم القراءة الواعي لمهمته.

6–درس نموذجي في القراءة في المدرسة الابتدائية:

تعتبر الطريقة الكلية أو (الوحدة) أو (التكاملية) من أحدث الطرق في تعليم القراءة وهي الطريقة التي تبنتها المدرسة الابتدائية الجزائرية وتقوم هذه الطريقة، بتعليم الجملة والإنطلاق منها إلى الكلمات فالمقاطع فالحروف بشكل تحليلي تم تعود لتركب هذه الحروف في مقاطع ثم كلمات ثم جمل وهذه الطريقة في مجملها تبدأ بتعليم الجملة وتنتهي بتعليم الحرف وتسمى ايضا النظرية التحليلية؛ على أساس أن العملية التي تعتمد عليها في تعرف الكلمة هي تحليلها إلى أصوات.

–خطوات سير الدرس:

1. يمهد المعلم للدرس بالألعاب أو الصور أو القصص، ثم يعرض على التلاميذ الجمل والعبارات التامة السهلة والممثلة لتلك الصور أو الالعاب بصورتها الكلية.
2. يسجل المعلم تلك الجمل على السبورة بحروف كبيرة، ويطلب من التلاميذ تأملها جيدًا، ثم يقرأ هذه الجمل قراءة بطيئة، ثم يعيد قراءتها ويردد معه التلاميذ لفظها، ثم يقومون برسمها على ألواحهم ثم على دفاترهم كأنها رسم من المرسوم حتى تنطبع أشكالها تماما في عقولهم.

ويكرر المعلم عرض الصورة أو النموذج مع الصورة الكتابية، حتى يصل التلاميذ إلى درجة أنهم يستطيعون تحديد الجملة المناسبة دون الاستعانة مرة أخرى بالصورة.

تكون هذه الجمل قصيرة في البداية ثم تأخذ في الطول ويطلب المعلم بعد قراءتها قراءة واضحة كلمة كلمة من التلاميذ قراءتها واحدًا واحدًا حتى تثبت في ذهن الطفل.

–عندما يتكون لدى الطفل رصيد من الجمل التي درسها جيدًا وحفظ أشكالها، نلفت المعلم نظره إلى الكلمات المشتركة بين الجمل، يكتشف المتعلم الكلمات المتشابهة والمختلفة عن طريق ملاحظة الجمل ومقارنتها ببعضها.

مرحلة تحليل الجملة: يعمل في هذه المرحلة إلى تعريف المتعلم على الشكل العام للكلمة ويوضح له التفصيلات البارزة فيها بغية الوصول إلى تكوين رصيد كبير من الكلمات يستطيع أن يتعرف عليها بمجرد النظر إليها.

عرض الجمل: يعرض المعلم الجمل التالية على المتعلم

- ذهبت إلى المدرسة.
- المدرسة قريبة.
- التلاميذ يحبّون المدرسة.

يستطيع المتعلم بعد قراءة الجمل التعرف على الكلمة المشتركة بين الجمل وهي المدرسة.

مرحلة تحليل الكلمة: يعرض على المتعلم كلمات تتشابه في بعض مقاطعها، ويطلب منه الانتباه للمقاطع المشتركة بين تلك الكلمات ليجردها، فيلاحظ المتعلم مثلا: أن (فاروق) و (فانوس) تتشابه في الحرف الأول وكذلك في (راعي) و (ساعي) ثم يعرض المعلم كلمات مثل: (عدنان)، (علم)، (عسل) ليقدم المعلم حرف العين على أنه الرمز للصوت الذي لاحظه، وهكذا في بقية الكلمات حتى يعرفها معرفة جيدة، يحاول المعلم باسترجاع جميع الكلمات التي تعلمها المتعلم وسبق له دراستها. ثم يتدرج المعلم مع المتعلم في تركيب تلك الحروف التي توصلوا إليها في مقاطع فكلمات فجمل.

3-1-أساليب الفهم وتفسير المعاني في المدرسة الابتدائية:

هناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ في المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئًا جيدًا. من هذه الأهداف:[1] القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان، والقدرة على القراءة مع الفهم، واكتساب المهارة التي تؤهل التلميذ لقراءة نماذج متنوعة.

ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها التلميذ، ليصبح قارئًا جيدًا أن تكون لديه القدرة والمهارة التي تمكنه من إدراك الكلمات وفهم معناها كما أنه يجب أن يكون قادرًا على تمييز أشكال الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها، كل هذا لكي يستطيع قراءة ما يقع-لأول وهلة-تحت بصره من الكلمات الجديدة، بمعانيها، وكذلك لكي يستطيع أن يربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.

وينبغي على المعلم أن يعتني عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب، وتفسير معاني الكلمات، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية (من الصف الأول، حتى الصف الرابع الابتدائي)، كما يجب على المعلم ألا يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معناها...ولا شك أن فهم واستيعاب ما يقرأ، يتوقف على فهم معاني الكلمات وتفسيرها وأحيانًا فهم معاني الكلمات يستدعي تفسير بعض الجمل، لأن الجملة المعقدة —من حيث التركيب-يصعب على التلاميذ فهمها، حتى لو عرفوا معنى كل كلمة فيها...وعلى المعلم —بعد تفسير الكلمات والجمل-أن ينتقل إلى تفسير المعنى من الفقرة المقروءة؛ لأن التلميذ ولو

[1] – مهارات القراءة قياس وتقويم ، مرجع سابق، ص 48-49.

فهم معاني الكلمات والجمل، لا يستطيع أن يربط بين جميع هذه المعاني...وفيما يلي نورد أساليب الفهم، وتفسير المعاني في الجدول التالي:

3-2-أساليب الفهم، وتفسير المعاني:

المهارة	الأسلـــــــوب	الفهـــــم وتفسيـــــر المعانـــــــي
01	بالمشاهـــــــدة	-عرض الشيء نفسه، أو عرض صورته مثل: الأسد المفترس، أو الحصان الأليف، أو الكرسي الذي نجلس عليه، أو الطبيب الذي يعالج المريض.
02	بالمترادفـــات	كلمة تطابق كلمة أخرى في المعنى مثل: -السارق، اللص -النار، اللهب -الجريدة، والصحيفة -الشباك، والنافذة -الطفل، والوليد -الأسرة، والعائلة
03	الأضـــــــــداد	كلمة عكس كلمة أخرى في المعنى، مثل: -الكريم × البخيل -الأبيض× الأسود -القريب × البعيد -الذكي × الغبي -البارد × الساخن
04	بالتعريـــــــف	تحديد معنى الشيء بأوصافه، مثل: -الشبل ابن الأسد. -العش هو بيت الطائر. -الفارس الذي يركب الحصان
05	بالاشتقاق، وأصل الكلمة، أو مصدرها	-الأرض: كوكب نعيش عليه -الخريف: فصل من فصول السنة تتساقط فيه أوراق الشجر. -الجبان : إنسان غير شجاع، ويشعر بالخوف دائمًا. -القرد: حيوان كثير الحركة، ويحب التقليد.

3-4-الدوافع المنشطة لنمو مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية:

فيما يلي أهم الدوافع المنشطة التي يمكن أن يتبعها المعلم وأمين المكتبة لنمو مهارات القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية[1]، التي تعمل على تنشيط التلاميذ وزيادة اهتمامهم بمجالات القراءة المتنوعة:

1- طرح بعض المشكلات والقضايا لإثارة دافع التلاميذ نحو القراءات المثمرة والجادة.

2- الاهتمام بالأسئلة التي يطرحها التلاميذ، وكذلك استفساراتهم حول موضوع معين أو قضية ما من خلال قراءاتهم.

3- استثمار إذاعة المدرسة في التعريف بأهمية القراءة.

4- التعريف بسير وتراجم المشاهير العرب، وغيرهم من غير العرب، والذين تفوقوا في حياتهم العلمية والعملية، بسبب قراءاتهم وثقافاتهم.

5- التعريف بأبرز وأشهر الكتب في أكثر من مجال من مجالات المعرفة الإنسانية.

6- تحفيز التلاميذ على القراءات الجادة والمثمرة، وتشجيعهم المستمر بالحوافز المادية والأدبية، وتنظيم المسابقات بين التلاميذ من خلال إذاعة المدرسة، وفي مكتبة المدرسة، وإعلان أسماء الفائزين في لوحة الشرف.

7- عقد جلسات للاستماع إلى ثمرة القراءة المتميزة.

[1]- المرجع نفسه، ص 51.

المبحث الثاني: الاستيعاب القرائي حسب النظريات اللغوية الحديثة:

تناولت نظريات اللغة وعلم النفس الاستيعاب بالدراسة والبحث، ومع تعدد التعريفات ووجهات النظر إلا أن الباحثين والمهتمين في هذا المجال عدوا الاستيعاب[1] عملية من عمليات التفكير التي تشير إلى النشاط الذهني الهادف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها. إن الاستيعاب عملية مركبة من عدد من المهارات.

إن الاستيعاب كذلك عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي. فعلى الرغم من أنه يبدأ حسيًا لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنه يتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها.[2]

1-1-القراءة والاستيعاب:

كان مفهوم القراءة مفهومًا بسيطًا يعني القدرة على التعرف إلى الرموز والنطق بها. إذ كان الهدف من التعليم أن يصبح الطالب قارئًا، فتوسع[3] هذا المفهوم البسيط إلى مفهوم أكثر تعقيدًا ليشير إلى استخدام المقروء في مواجهة المشكلات الحياتية، أي يكون الاستيعاب هو الغاية الجوهرية من المقروء، وأن يكون الهدف من القراءة غايتها الجوهرية.

وهناك شروط الاستيعاب القرائي الصحيح، فعلى القارئ التعرف إلى معاني الكلمات في النص اللغوي، والقدرة على الربط بين الكلمات والجمل، ودمج ذلك بسلسلة من الأفكار المترابطة، بحيث تكون هذه الأفكار بشكل عام هي الأفكار التي أراد الكاتب التعبير عنها. وإن ذلك لا يحصل إلا بتحديد المعاني بدقة وتتبع أفكار الكاتب.[4]

إن القارئ الجيد[5]هو الذي عليه أن يتقن المهارات القرائية التي تشمل إدراك الرموز ومعرفتها، ولفظها بشكل سليم. وهو الذي يستوعب المعاني الظاهرة والخفية والهدف الذي يرمي إليه الكاتب. يُراد على ذلك تقييم المادة المقروءة ونقدها. وهنا يقوم القارئ بمجموعة من العمليات العقلية، كالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

أما القراءة فتنعكس على مهارات أخرى كالاستيعاب السماعي والمحادثة والكتابة. وأن ذلك يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالاستيعاب والتفسير، ومعرفة الأفكار الرئيسية والمعاني الضمنية، والقدرة على تلخيص النقاط المهمة.

وهكذا يمكن القول أن الاستيعاب[6] القرائي هو محصلة ما يستوعبه القارئ من المقروء، مستفيدًا من البنى المعرفية لديه، فهو يبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها، وهذا يمثل (الاستيعاب الحرفي)، ويفهم القارئ المفردات والعلاقات فيما بينهما، ويستخرج المعنى الوارد فيها، ويفهم الجمل كاملة، والتنظيم الذي اتبعه الكاتب،

---

[1] -اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 1429هـ-2009م ، ص09.

[2] -المرجع نفسه، ص 10.

[3] -المرجع نفسه، ص 10.

[4] -المرجع نفسه، ص 11.

[5] -المرجع نفسه، ص 11.

[6]- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 12.

ويدرك العلاقات بين الجمل، ويتوج ذلك كله بفهم النص وهدف الكاتب منه، وهذا هو (الاستيعاب الاستنتاجي)، ويتوصل القارئ إلى استنتاجات من المقروء في ضوء الخبرة السابقة للقارئ، ويصدر الأحكام على المقروء، وينفذه وهذا هو (الاستيعاب الناقد).[1]

1-2-مهارات الاستيعاب القرائي:

لقد تعددت مهارات الاستيعاب القرائي وتنوعت إذ ذهب التربويون والمتخصصون مذاهب شتى في بيان هذه المهارات، ومنهم "روبنسون" الذي حددها بالآتي: [2]

- توقع محتوى النص المقروء قبل القراءة.
- تحديد الفكرة الرئيسية في النص.
- تذكر تفاصيل معينة في النص.
- إدراك العلاقة بين الفكرة الرئيسية وتطبيقاتها.
- تتبع تسلسل الأحداث في النص.
- الاستبدال من النص والقراءة بين السطور.
- إدراك هدف الكاتب واتجاهاته.

إن مهارات الاستيعاب القرائي في مجال الفهم تتمثل بالقدرة على اختيار المعاني بين الأفكار الرئيسية والفرعية، وتتمثل أيضًا بفهم الجمل المباشرة وملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع، ونقد الموضوع من حيث الفكرة والغرض وتحديد وجهة نظر الكاتب، وتعرف القاعدة، وتطبيق الموضوع، وتعرف اللغة المجردة وشرحها.

1-3-عمليات الاستيعاب القرائي واستراتيجياته:

لقد عينت الكتابات والدراسات بالاستيعاب القرائي من حيث مهاراته وعملياته، واستراتيجياته، ووصفت طبيعة التفاعل بين النص والقارئ والعوامل المؤثرة فيه، وقد قسم "أندرسون" عملية الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مراحل هي:[3]

1- **مرحلة الاستقبال الحسي:** ***Perception*** : وفيها تحول الرموز والإشارات المكتوبة إلى ما يمثلها من الألفاظ.

2- **مرحلة الإباناة عن المعنى:** ***Parsing*** : وفيها تحول الألفاظ إلى ما يمثلها من معان في الذاكرة.

3- **مرحلة التوظيف:** ***Utilization***: وتربط فيها المعاني والمعلومات المكتوبة بالمعلومات والمعاني الموجودة في الذاكرة.

---

[1] -المرجع نفسه، ص 12.

[2] -المرجع نفسه، ص 12.

[3]- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 18.

1-4-المؤثرات في الاستيعاب القرائي:

يتأثر الاستيعاب القرائي للنصوص[1] بخصائص تتعلق بالقارئ نفسه، وبالكتاب المدرسي ، بنية النصوص وبطبيعتها، وبالسياق العام للقراءة، فعندما يقرأ القارئ نصًا ويستوعبه فهو يؤدي جملة من النشاطات قبل القراءة وأثناءها وبعدها. ويستخدم في ذلك عددا من المهارات المعرفية وفوق المعرفية لاستيعاب المعلومات الجديدة في النص. ويعتمد هذا الاستيعاب على عدة عوامل منها:

1. مدى توافر الهدف عند القارئ وطبيعة هذا الهدف؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية، وإستراتيجية الاستيعاب المطلوبة.
2. المستوى القرائي وثروته اللغوية، أن يتفاوت الاستيعاب القرائي من القارئ الجيد إلى القارئ الضعيف، ويواجه القارئ الضعيف صعوبات في تقييم استيعابه.
3. المعرفة القبلية بموضوع النص؛ فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجيدة واستيعابها. ويرى البعض أن الاختلاف في الاستيعاب القرائي بين التلاميذ يرد إلى تباين اهتماماتهم بالموضوع الذي يحتويه النص، إلا أن الكثيرين يرون أن معرفة التلميذ واهتماماته لهما أثر تراكمي.
4. الإستراتيجية التي يستخدمها القارئ في الاستيعاب القرائي للنص، إذ يزداد استيعاب النص عندما يستخدم القارئ إستراتيجية الخريطة المفاهيمية.

1-5-مراحل الاستيعاب القرائي:

يرى "أندريه" أن الاستيعاب القرائي يمر بعدد من المراحل وعلى ما يأتي: [2]

1. **مرحلة الإدراك الحسي**: إذ يتضمن الإدراك الحسي التعرف إلى الأحرف والكلمات، ومؤشرات سطح النص، بمعنى فك رموز الكلمات من خلال استخراج السمات الإملائية والنحوية للمادة المقروءة.
2. **عملية التنشيط**: تتعلق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات الملائمة للحوافز المفكوكة، ويتواجد هذا النشاط في مستويات معالجة النص كافة، فعملية تمييز حرف تتطلب عملية تعرف إدراكية. ومن جهة أخرى لا يجري التنشيط حرفًا بعد حرف أو مقطعًا بعد مقطع، وإنما تجري العملية بشكل شامل. إذ يحدث الاسترجاع في الذاكرة، بالبحث عن معنى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي خضعت للتفكيك. وبذلك يسمح التنشيط بوضع معلومات القارئ الملائمة موضع التصرف. ويتعين الانتباه أكثر إلى هذا النشاط، فالتنشيط يسبق المعالجة التي ستجري على المعلومة المقدمة، فإذا لم تستند هذه المعالجة إلى المؤثرات التي يقدمها النص. ولم تجد أساسًا مهما لها في المعلومات فإن الاستيعاب يكون سطحيًا.

[1] -المرجع نفسه، ص 20.

[2] - اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 22.

3. **الاستدلال**: وهو إستراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات التي لدى القارئ بهدف إثراء المعلومات المتضمنة في النص، أو إكمالها، أو تحويلها، بحيث يسهل فهمها وحفظها. وللاستدلال أهمية بالغة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي أو الالتباس.
4. **التنبؤ**: وهو نشاط إدراكي يقوم على التكهن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة. وهذا النشاط هو التوصل إلى تحديد المعنى الحقيقي لما يقرؤه القارئ. إذ يقدم مؤشرات تسهل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة.
5. **نشاط الحفظ**: إن الحفظ لمدى طويل يتحقق أكثر بالتصور الدلالي، فتذكر النص كله يتناقص بسرعة أكثر من التذكر المنسوب للمدلول. أما المعلومات حتى لو جرى تخزينها في الذاكرة على الفوز، فهي عرضة للنسيان. وتوجد ثلاثة عوامل تؤثر في الحفظ هي: حداثة المعلومات، وأهميتها النسبية، وقيمتها الانفعالية.
6. **نشاط الاسترجاع والعرض**: يقوم هذا النشاط على استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معينة، إذ يخضع استرجاع المعلومات إلى حد كبير لنمط المعالجة المجراة والعوامل التي تؤثر في الحفظ.

1-6-نماذج القراءة:

لتوضيح ما يجري في العقل الإنساني أثناء تناوله للمادة المقروءة، وضعت نماذج توضح ذلك وهي:[1]

1. **النموذج اللولبي**: ويوضح كيف تتدرج عملية القراءة من القدرة على فك الرموز (القراءة الآلية) التي لا تتم القراءة بدونها، إلى قراءة السطور (أخذ المعنى) إلى قراءة ما بين السطور. ومحاولة إضفاء معان جديدة على النص من القارئ إلى قراءة ما وراء السطور استخدام القارئ المادة التي بين يديه من أجل أن يستوحي حلاً لمشكلة خارجية تواجهه، أو أن يكتب شيئًا جديدًا لا يتصل بالمادة، أو عندما يهدف إلى إصدار حكم على المادة المقروءة.
2. **نموذج المثير والاستجابة**: ويعتمد على واحد من قوانين التعلم لثورندايك الذي بموجبه يتعلم الإنسان عن طريق المثير والاستجابة المباشرة له. إلا أن العلاقة بين المثير والاستجابة ليست مباشرة، ولا تتمثل بخط مستقيم يصل بينها، بل أن هنالك خطًا نصف دائري بين سير عملية القراءة في العقل والعوامل التي يتأثر بها المثير (الكلمة المكتوبة)، التي بموجبها يتقرر نوع الاستجابة أو رد فعل القارئ على المادة المقروءة.
3. **نموذج جراي**: يرى جراي أن المرحلة الأولى من القراءة تكمن في إدراك شكل الكلمة ونقلها بواسطة العين إلى الذهن، وفي المرحلة الثانية يحاول القارئ فهم المادة التي قرأها، ثم في المرحلة الثالثة تحدث استجابة من القارئ للمادة تعكس مدى فهمه وتقييمه لها، وتأتي المرحلة الرابعة التي يحدث فيها استيعاب

[1]- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 30.

المعاني والمفاهيم والمصطلحات التي قرأها، فتدخل في مخزن المعلومات الموجودة في ذهن القارئ وتصبح جزءًا من معرفته.

4. **نموذج هارس–سميث**:وهو يعتمد على عوامل ومعطيات داخلية أساسها الذكاء والمهارات اللغوية التي تمكن المتعلم من قواعد اللغة، وخبرة القارئ وتجاربه السابقة واعتقاداته، حيث إن هذه العوامل مجتمعة تبلور التفكير، وبالتالي تعكس القدرة على القراءة، ومما يؤثر في الحصيلة النهائية للقراءة درجة صعوبة المادة المقروءة والظروف المادية مثل الإضاءة والتعب وحجم الصفحة والحروف.
5. **نظرية العوامل تحت الطبقية لهولمز *Holms***: وتعتمد على تحليل عوامل بمركبات الذكاء للوصول إلى مركبات وعوامل القراءة. وبناء على هذه النظرية فإن المخ يقسم (لغرض تفسير عملية القراءة) إلى ثلاثة أقسام أو طبقات دائرية، تحوي كل طبقة كريات صغيرة وكل كورية مسؤولة عن قدرة من قدرات القراءة المتعدد، زيادة على اتصال بين الكريات في الطبقة الواحدة وفي الطبقات المختلفة، وكل طبقة مسؤولة من ناحية أساسية من نواحي القراءة، فمثلاً في الطبقة العليا عوامل مثل: كلمات، ثروة لغوية تتصل بمعنى معين، والمقدرة على المقارنات اللغوية، وفي الطبقة الوسطى عوامل تتصل بالمقدرة على التفكير المنطقي ونتيجة، ومعلومات عامة، وحسب هذه النظرية فإن العقل الإنساني مسؤول عن 85% من القدرة على فهم المقروء أما الـ 25% الباقية من المقدرة على النجاح في القراءة فتعود إلى عوامل خارجية نفسية.
6. **نموذج جودمان**: عملية القراءة بين أخذ معنى وإضفاء معنى –حيث حاول بعض الباحثين تفسير عملية القراءة وكأنها عملية تسير من أسفل إلى أعلى أي أنها تسير من النص المكتوب إلى العقل، وفيها يحاول القارئ أن يأخذ المعنى أو الرسالة التي من أجلها كتب النص، وعندما نتعلم المواد التي لها طابع موضوعي علمي، مثل: تعلم حقائق ومعلومات جديدة تسير وفقًا لهذا التفسير لعملية القراءة، فهذا النموذج يؤكد النص المكتوب وإن الفهم يبدأ بمعالجة أصغر وحدة لغوية، ثم باتجاه الوحدات الأكبر (كلمات عبارات، جمل) يباشر من الجزء إلى الكل، وتؤكد هذه النظرية أن معنى أي نص يجب أن يفك رموز من قبل القارئ، وأن الطلبة يقرؤون عندما يتلفظون بالكلمات في الصفحة، وتمهل مساعدة الطلاب كقراءة إلى معرفة ماذا يحضر القارئ إلى المعلومات في النص. أما التفسير الآخر لعملية القراءة فيقول أنها تسير من الأعلى إلى الأسفل وفيما يقوم القارئ بتفسير ما يقرأ وتحليله، وإعطائه أبعادًا ربما لا تكون موجودة في النص ولم يقصدها الكاتب، وهي من المستقبل إلى المرسل، ومسوقة من الذهن إلى النص *Conceptdriven* وهذا النوع من القراءة يحدث في قراءة الكتب الأدبية، التي لا يكتفي فيها القارئ بما يحدث من أسفل إلى أعلى، وبالتسليم بما هو مكتوب، وكأنه حقيقة نهائية بل يحاول تأويل المعنى وتحليله وتقييمه. وهذا يتفق مع تفسير نهائي بل يحاول تأويل المعنى وتحليله وتقييمه. وهذا يتفق مع تفسير

"جودمان" للقراءة على أنها لعبة افتراضات نفسية لغوية.أي أنه يؤكد الخبرات التي يلقيها القارئ على النص كالمعرفة السابقة والخبرات، ويبدأ من الكل إلى الجزء.

7. **النموذج التكاملي أو التفاعلي**: وهو نموذج توضيحي، يبين العلاقة بين كل العوامل والمؤثرات التي تشارك في عملية القراءة، ويجمع كل المركبات المختلفة للنماذج السابقة، وهو يدمج بين نموذجين، فالقارئ يبين المعاني بانتقائه للمعلومات من جميع المصادر للمعنى، ويقول جودمان: إن النص يستخدم كمدخل وله معنى كمخرج، ولكن القارئ يقدم مدخلاً أيضًا بتفاعله مع النص، وهو انتقائي للإيحاءات من النص، حيث يختار منها ما هو ضروري لتكوين معنى، وحسب هذا النموذج فإن استجابة القارئ دالة محصلة لعوامل كثيرة تؤثر في العقل وتبلور التفكير، وتعطي الناتج النهائي للقراءة في مستوياتها: الحرفي والتفسيري والتطبيقي، من إدراك المعاني الواردة في النص المكتوب والمقروء، إلى تأويلها واستخلاص ما يلزم منها، إلى الحكم عليها وتقييمها أو استيحائها من أجل حل مشكلة خارجة عنها، أو خلق شيء جديد منها.

من هذه النماذج المختلفة لتفسير عملية القراءة[1] يمكن القول إن القراءة تمر في مستويات مختلفة، وذلك حسب هدف القارئ ومهارته في القراءة. واختلفت التسميات في ذلك. فقد قسم "جراي" هذه المستويات إلى ثلاثة أطلق عليها: قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور، وأطلق عليها آخرون اسم المستوى الحرفي والمستوى التفسيري والمستوى التطبيقي، ونحن نقوم بالقراءة من النوع الثاني عندما نحاول تفسير أو شرح أو تحليل النص، وكذلك عندما يقوم القارئ باستخلاص نتائج من النص أو تفسير سلوك أو وصف مشاعر أو تحليل شخصيات وعندما يقوم القارئ بتقييم ما يقرأ ونقده أو يستعين بالنص من أجل حل مشكلة خارجية، أو كتابة عمل إبداعي، فهذا القارئ يقرأ ما وراء السطور.

6-1-المستوى الحرفي:

ويتفق أغلب الباحثين على وجوده أو تسميته، ويهتم هذا المستوى بالأفكار المنصوص عليها مباشرة، والقارئ يهتم بالسؤال الآتي (ماذا يقول المؤلف؟) ويتضمن الاستيعاب الحرفي التعرف إلى الأفكار والتفاصيل الرئيسية واسترجاعها والفهم الكامل لمعاني الكلمة والجملة والفقرة. ويحدد التسلسل المنطقي للأحداث. والأسئلة في هذا المستوى لها جواب واحد صحيح.

6-2-المستوى التفسيري:

ويهتم بالمعاني الأعمق، وينبغي على القارئ فهم ما يقصده المؤلف، وهذا يتطلب القراءة بين السطور، ويجب على القراءة الوصول إلى فهم ليس موجودًا في النص، وتركيب المعلومات من خبرتهم مع المعلومات الموجودة

[1] – اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 33.

في المحتوى القرائي. ويتضمن القدرة على تكوين استنتاجات واستدلالات منطقية، ووصف العلاقات واقتراح عنوان جديد للنص، ووضع تعميمات والتنبؤ بالنتائج، وفهم اللغة المجازية.

6-3-المستوى التطبيقي:

ويتضمن القدرة على مقارنة الأفكار المتضمنة في النص مع تلك المشتقة منه، والقدرة على توظيف المقروء في حل المشكلات، وتعيين القيم المرتبطة بعلاقات مع أفكار النص. وبعض التسميات لم تتطرق إلى هذا المستوى، بعكس المستويين الأولين، إذ أطلق عليه أو استبدل بالمستوى الإبداعي، فهو محاولة متأنية لتجاوز المعلومات المقروءة لإيجاد طرق جديدة للنظر في الأفكار أو الحوادث أو الشخصيات، التي يمكن أن تحفز تفكيرًا وإنتاجًا جديدين، وقد تأخذ الإنتاجية شكل فكرة جديدة أو قصة جديدة أو تصميم. ويمكن طرح أسئلة مثل ماذا تقترح؟ وبماذا تنصح؟ كيف تحل مشكلة بالاستناد إلى ما قرأت.

6-4-المستوى الناقد:

حيث يتطلب من القارئ إصدار أحكام على نوعية المحتوى وقيمته وصحته، ويعتمد على القدرة على القراءة في المستويين الحرفي والتفسيري، ويجب على القارئ الناقد امتلاك القدرة على التعرف إلى هدف المؤلف، ووجهة نظره، وتمييز الحقيقة من الرأي، ويمكن طرح أسئلة مثل: ما رأيك؟ ما موقفك؟ ما هو حكمك؟.

ويمكن القول هنا أن هذه المستويات المختلفة لفهم المقروءات ذات مبنى هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات التي قبله.

1-7-اتجاهات الاستيعاب القرائي:

هناك أربعة اتجاهات للاستيعاب القرائي:[1]

7-1-النقل: وقد سيطرت هذه النظرة حتى أواخر القرن التاسع، وفيها الكاتب هو مصدر ومركز المعنى، وقد كان التأكيد على استظهار وحفظ المواد وتسميعها من الذاكرة، ويشير إلى أن القارئ قد وصل إلى رسالة المؤلف وصوته (وما يقصده المؤلف). وقد ازدادت أهمية هذا التصور بعد عام 1826م ليشمل حفظ الشعر القصصي والسير وحوادث التاريخ والعلوم التي من خلالها يتعلم التلاميذ المستويات المدنية ويكتسبون إرثهم الثقافي. وبناء على ذلك فإن مهمة الاستيعاب القرائي تجاوزت الاستظهار إلى فهم مقصد المؤلف فالمعنى يكون لدى الكاتب دور القارئ أن يستنتج هذا المعنى، ويعرف القارئ بالموقف الأخلاقي ومعلومات أخرى عن الكاتب ، كالفترة الزمنية التي كتب فيها النص، وتوسع نطاق التدريس ليشمل ثلاثة جوانب: ميكانيكية (نطق الألفاظ واللفظ الصحيح). وعقلية (مساعدة الطلبة على فهم ما يقرءون) وبلاغية الوصول إلى مشاعر (الكاتب وروحه). وما تزال هذه النظرة قائمة عند التقليديين حتى الآن.

7-2-الترجمة: في نهاية القرن التاسع عشر، تطور مفهوم الاستيعاب القرائي، وبدلاً من اكتشاف صوت

[1] - اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 35.

الكاتب، صار القارئ يبحث ليحدد (يترجم) المعاني المتضمنة في النص. وطبقًا لذلك، فإن تعليم الاستيعاب القرائي ركز على مهارات ترجمة النص إلى معنى، وأصبح كل من مهارتي القراءة: مهارة تعرف الكلمة ومهارة الاستيعاب (اختيار الأفكار الرئيسية في النص، إعادة صياغة النص، تعرف الأدوات الأدبية) نشاطات صفية شائعة ومعتادة. إن اعتقاد بأن الاستيعاب الفعال يعتمد على المهارات الأساسية والتمرينات التي تذكر حول تحديد الأفكار الرئيسية، وتفسير وتقرير علاقات السبب والنتيجة، ورسم الاستنتاجات، والتخطيط، والتلخيص يمكن أن تعد عوامل مهمة في استيعاب النص. وفي دراسة حول التعليم في المدرسة الابتدائية وجد "دولورز دراكين" *Dolors Durkin* أنه لا يوجد تعليم للاستيعاب إنما تقييم للاستيعاب واهتمام بإجابة الطلبة إذا كانت صحيحة أو غير صحيحة.

7-3-التفاعل: في أواخر السبعينيات بدأت النظرة التفاعلية في الاستيعاب القرائي تأخذ اهتمام الباحثين في القراءة، وعلى عكس استيعاب المعنى الذي يقصده الكاتب وتعلم المهارات لتحرير وإطلاق المعنى في النص؛ فإن مفهوم التفاعل يعتبر المعنى نتيجة للمعلومات المرمزة في النص وللخبرة والمعرفة السابقة عند القارئ ومن المعروف أن خبرة القائ وخلفيته تؤثر في إدراك النص وتوكيد المعاني، وكلما كان هناك تقارب بين ما تعلمه المتعلم ومحتوى النص وبنائه كان الاستيعاب أكبر. وتعليم الاستيعاب القرائي من وجهة نظر التفاعل يحتوى على تطوير استراتيجيات التعلم، ومن النظريات التي تقع ضمن النظرة التفاعلية هي السيكما (المخطط الإدراكي) للتعلم الفعال ما وراء المعرفة.

7-4-التحول:هذا المفهوم للاستيعاب القرائي يعطي القارئ المسؤولية الكبرى في إنشاء المعنى وخلقه أثناء استجابته للنص، هذا الفهم ينطوي على نظريتين: نظرية استجابة القارئ وتقول: أن المعنى في النص غير محدد لأن كل قارئ يحضر بخلفية مختلفة للتفاعل مع القراءة، والنظرية الأدبية لما بعد البنيوية وتفترض أن النصوص مفتوحة دائما لتغيرات جديدة في ضوء السياقات والاجتهادات، والذين اتبعوا نظرية بعد البنيوية يقيمون القراءة من وجهات نظر مختلفة، وكذلك التحليل الناقد للنصوص تبعًا لأغراضهم، وهؤلاء الذين اتبعوا بعد البنيوية يقيمون القراءة من وجهات نظر مختلفة، وكذلك التحليل الناقد للنصوص.

المبحث الثالث: تقويم المهارات اللغوية (مهارة الاستماع، مهارة التعبير، مهارة القراءة، مهارة الكتابة):

تمهيد:

يعد التقويم من أهم الموضوعات الحيوية والأساسية ذات الارتباط المباشر بجميع عناصر العملية التربوية والتعليمية والتي لا يمكن الاستفتاء عنها، فهو وسيلة لمعرفة ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ووسيلة تحديد مواطن القوة والضعف بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف، والتقويم هو العنصر أو الجانب المتمم للعملية التعليمية، حيث يستهدف التقويم إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ودراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف، أي أن إصدار الحكم في التقويم التربوي بصفة عامة يمكن أن يتبعه إجراء عملي يتعلق بتحسين العملية التربوية، وهذا الأمر يتبعه بالضرورة تطوير كافة عناصر المنظومة التعليمية، من تطوير الأهداف التعليمية، وتطوير المناهج، وتطوير استراتيجيات التدريس، تطوير النظام الإداري، وتطوير نظام التقويم ذاته.

ونحن نعرف أن اللغة العربية تنضوي على أربعة مهارات أو بالأحرى أربعة فنون لغوية، فنان يمثلان فن الاستقبال وهما: الاستماع والقراءة، والفنان الآخران يمثلان الجانب الإنتاجي للغة وهما التحدث والكتابة، ولكل فن، بل لكل مهارة فرعية من هذه المهارات الأربع أدوات قياسه الخاصة به، ومن هنا تبرز أهمية الاختبارات في العملية التعليمية عامة وعملية التدريس خاصة بوصفها الأداة الكاشفة عن المقدار الذي حققه التلاميذ في هذا الفن أو ذاك، كما أنه أداة تقدم للمعلم تعزيزًا عما أنجزه من أهداف تربوية، أو عما يمتلكه الطلاب من قدرات أو من مهارات، والتي تمثل للمعلم نقطة بدء لتقديم تدريبات أو أساليب تربوية لتنمية الفنون اللغوية المختلفة.

1-التقويم:

1-1-لغــة: من جذر "ق.و.م" جاء في لسان العرب: قوم: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقامة [...] والاستقامة: اعتدال الشيء واستواءه.[1]

وفي منجد اللغة والأعلام: قوم الشيء عدله، يقال قومته فتقوم: أي عدلته فتعدل وقوام الأمر وقيامه: نظامه، عمادة، وما يقوم به، وقوم المتاع وجعل له قيمة معلومة.

مما تقدم يتضح أن مفهوم التقويم يفيد لغويًا: إصلاح اعوجاج الشيء وتقديره والحكم عليه.

1-2-اصطلاحًــا: لقد تعددت تعاريف التقويم من طرف الباحثين وإذا عدنا إلى بعض ما ذكر منها، فإن بلوم يذكر أن التقويم مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيها إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده.[2]

---

[1] -لسان العرب، للإمام العلامة ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن المنظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت، لبنان، ط01، (1955-1992م)، مجلد 12، ص 500.

[2] -نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، دط، 1999م، ص 91.

ويعرف التقويم في مجال التربية على أنه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة.[1]

أما التقويم في مجال المدرسة فإنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج.[2]

والتقويم هو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها وبيانات التقييم في ذاتها ليست جيدة أو رديئة.

إنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة.وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين تقرر فحسب أنها تعكس شيئًا نقيمه، مثل إجادة تلميذ للقسمة المطولة ومدى إتقانه لها.

والسؤال المفتاحي في التقويم هو: هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه؟[3]

وهو أيضًا مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفًا من أجل اتخاذ قرارات معينة.[4]

2-أنواع التقويم:

إليك الجدول التالي يلخص أنواع التقويم ومتى يجري؟ ولماذا يجري؟ وكيف يجري؟[5]

شكـــل التقويـــم	متى يجـــــري؟	لمـــــاذا يجـري؟	كيـف يجـري؟
التقويم التشخصي (التمهيدي)	-قبل الفعل التعلُمي أي يحصل في بداية عملية التعلم، بداية السنة الدراسية قبل البدء في عملية التدريس.	-للوقوف على مكتسبات القبلية للمتعلم قصد تدارك النقائص قبل الانطلاق في التعلم واللاحق والتعرف على مواطن القوة والضعف لدى التلميذ لاستخدام أساليب تدريسية مناسبة وكذلك تحديد الاستعدادات والقدرة والمهارة والميل لتوجيه المتعلم إلى المجالات المعرفية التي تتناسب وقدارته.	-تستخدم في هذا النوع من التقويم اختبارات تشخيصية محددة تمتاز بالصدق والموضوعية.
التقويم التكويني (البنائي)	-أثناء الفعل التعليمي أي، أثناء المرحلة التكوينية أي أثناء العملية التدريسية أثناء الحصة الصفية.	-متابعة الطلبة والتعرف على قدراتهم ومدى تقديمهم ولعلاج نقائص التعلم في حينها، أي قبل	-تستخدم فيه أسئلة مختلفة مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها، كما يستخدم في التقويم التكويني

[1] -المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ط01، 2006م، ص 102.

[2] -القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصيفي، نبيل عبد الهادي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط02، 2001م، ص 68.

[3] -اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدارس، جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 2002م، ص 13.

[4] -الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها. تطويرها. تقويمها، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000م، ص 35.

[5] -التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة، رسالة ماجستير مخطوط، جخراب سعاد، جامعة قاصدي مرباح، 2009-2010م، ص 17.

		الانتقال إلى وحدة تعليمية جديدة وتقـــويم مســـتوى الـــتحكم في المستويات مع التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة. -يكتسب كل من المعلم والمتعلم التغذية الراجعة. -معرفة جوانب القوة والضعف في أداء المتعلم.	اختبارات محكية المرجع.
التقويم الختامي (التجميعي) (التحصيلي)	-الفعل التعليمي أي بعد العملية التكوينية ويكون في نهاية العام الدراسي.	-وضع درجات نهائية من خلالها تحكم على تحصيل الطلبة لتأهيلهم إما بمنحهم شهادة أو نقلهم إلى قسم أعلى (قد يكون الحكم أيضا رسوبهم). -قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمحققة. -قياس العلاقة بين عناصر الفعل التعليمي.	-تستخدم فيه أسئلة تركيبية وشاملة تلاءم الأهداف العامة من التدريس، كما تستخدم فيه اختبارات معيارية المرجع.

3-خصائص التقويم الجيد:

ليكون التقويم جيدًا يجب أن يتوفر على الخصائص التالية:[1]

1. **أن يكون التقويم هادفًا:** التقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة، فبدون تحديد الأهداف واتخاذها منطلقًا لكل عمل تربوي يكون التقويم عشوائيًا لا يساعد في إصدار أحكام سليمة، أو اعتماد حلول مناسبة.
2. **أن يكون التقويم شاملاً:** التقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها ويتضمن المجالات الآتية:

أ. جميع الأهداف التربوية والوجدانية والحركية (الأدائية).

ب. جميع مكونات المنهج سواء منها المقررات أو الطرق أو الوسائل أو النشاطات أو العلاقات أو غيرها.

ج. كل ما يؤثر في العملية التعليمية سواء الأهداف أو الخطط أو المنهاج أو المتعلمون أو المعلمون أ الإداريون أو المباني والمرافق والوسائل والمعدات والظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به.

[1] -المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي ساسي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2010م، ص 434.

3. **أن يكون التقويم مستمرًّا:** التقويم المستمر يلازم العملية التعليمية من البداية وحتى النهاية وإنه يبدأ أصلاً ليكون عونًا على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع المتعلمين.
4. **أن يكون التقويم ديمقراطيًا:** التقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام شخصية المتعلم ليكون مدركًا لغاياته ومؤمنا بأهميته متقبلاً لنتائجه قبولاً حسنًا، بل ويشارك في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
5. **أن يكون التقويم علميًا:** يمتاز التقويم بسمات معينة تكون عونًا على إصدار الأحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة، ومن أهم السمات ما يأتي:
   أ. **الصدق:** ويقصد به أن تكون أداة التقويم قادرة على قياس ما وضعت لقياسه.
   ب. **الثبات:** ويقصد به أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبيًا عند تكرار استخدامها. والمقاييس في مجال العلوم الطبيعية تعطي نتائج على درجة عالية من الثبات أم المقاييس التربوية فتتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية والنفسية لذلك يكتفي بها بدرجات معقولة من الثبات.
6. **أن يكون التقويم موضوعيًا:** ويقصد بالموضوعية عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية كالمزاجية والحالة النفسية للقائم بعملية التقويم. ومن مظاهر الموضوعية أن لا تختلف نتائج التقويم من مقوم إلى آخر ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر.
7. **أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة:** تتضمن العملية التعليمية جميع جوانب الخبرة ومستوياتها وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة وهي بكل ذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات متنوعة.
8. **أن يكون التقويم مشتركًا بين المقوّم، وبين من يقوم:** يجب أن يعرف المتعلمون الهدف من التقويم وأن يتدربوا على عينة من الاختبارات ثم لا بد من مناقشة المعلم لطلابه بنتائج التقويم فور تصحيح الاختبارات وهذا يحقق ما يسمى بديمقراطية التقويم.
9. **أن يكون التقويم اقتصاديًا من حيث الجهد والوقت والتكلفة:**

4-مجالات التقويم

4-1-تقويم الأهداف التعليمية: يتم تقويم الهدم من خلال عدة مستويات:

أ. علاقة الهدف بالطالب والمجتمع وطبيعته ما يدرس.
ب. مدى إجرائية الهدف أو تخصصه.
ج. مدى إمكانية تحقيق الهدف.
د. مدى تداخل أهداف منهج معين مع أهداف منهج آخر.
هـ. تصنيف الأهداف وترتيبها.

و. مدى وضوح الهدف.

ز. كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.

ح. مدى شمول الأهداف لأنواع السلوك المختلفة ومستوياتها.

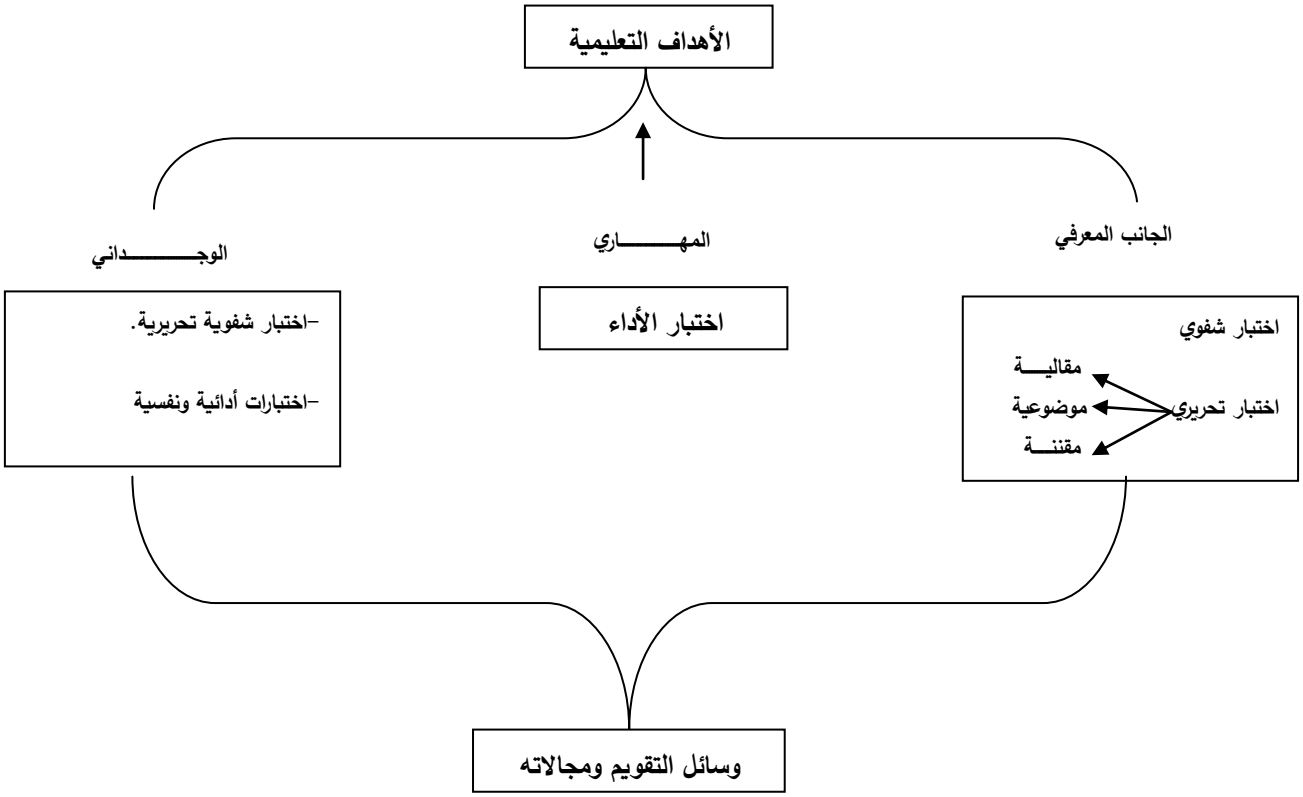
والجدول التالي يوضح تحديد عناصر التقويم في ضوء طبيعة الأهداف التعليمية:[1]

الأهـــــــداف	عناصـــــــــر التقويـــــم
الأهداف المعرفية	-استرجاع الحقائق. -توضيح المفاهيم. -شرح المبادئ. -حل التمارين.
الأهداف المهارية والوجدانية	-تحديد أهداف الأداء. -تحديد الأداء. -اختيار وتهيئة الأدوات اللازمة للأداء. -تسلسل خطوات الأداء. -دقة الإنجاز. -سرعة الإنجاز. -مراعاة صحة المحتوى التعليمي. -مراعاة تعليمات الإنجاز. -مشاركة تعليمات الإنجاز. -مراعاة الإمكانيات المدرسية والبيئية.

أما بالنسبة لأساليب التقويم فلها ارتباط وثيق بالأهداف فكل مجال له أسلوب معين لتقويم، فالمجال المعرفي يختلف عن الوجداني ويختلفان عن المهاري. والشكل التالي يبين ارتباط أساليب التقويم بالأهداف التعليمية للمنهاج.[2]

[1] -التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائية عينة، رسالة ماجستير مخطوط، جخراب سعاد، جامعة قاصدي مرباح، 2009-2010م، ص 19.

[2] -التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص 20.



كما تحدد عناصر التقويم ووسائله في ضوء طبيعة الهدف التعليمي ويبين الجدول التالي: تحديد عناصر التقويم ووسائله في ضوء الأساليب التعليمية.

الأهـــــــداف	عناصـــــــر التقويـــــم	وسائـــــل التقويـــــم
هدف معرفي -يعطي معلومات عن النص. -يجد علائق بين الجمل.	-يعيد بناء المعلومات الواردة في النص.	-اختبار نظري (اختبار شفوي أم تحريري).
هدف مهاري -يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس-العناوين الفرعية-الصور والأشكال البيانية) للبحث في الكتب. -يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجيدة.	-يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيم نفسه.	-ملاحظة. -اختبار شفوي.
هدف وجداني -يعبر عن مشاعره وتأثيره وذكرياته. -يعبر عن ردود أفعاله. -يعبر عن تجاربه. -سرد ذكرياته.	-القدرة على التعبير عن أفكاره.	-اختبار شفهي. -ملاحظة.

4-الاختبارات اللغوية

تمهيد:

تعود عملية التقويم إلى العصور القديمة، فالإنسان دائما كان يسعى إلى تحسين أوضاعه وهذا عن طريق توفير مستحقاته ومستلزماته، وحكمه في ذلك التمييز والمفاضلة، وبمرور الزمن وتعقد الحياة المجتمعات البشرية أصبح من الضروري إيجاد مراكز خاصة يتم فيها تقويم المتعلمين من قبل المقومين في النشاطات المختلفة، الأمر الذي مهد إلى ظهور "المدرسة كمؤسسة اجتماعية اهتمت بنقل تراث السلف إلى الخلف وجعلت التقويم يأخذ شكلاً آخر يتم التركيز فيه على تقييم التحصيل الدراسي بأدوات وطرق لا تخلوا من الدقة"[1]، فالتقويم في الصين كان يتم عن طريق وسائل تقويم تحريرية، فكانت تجرى الامتحانات للطلاب وكانت على درجة عالية من الصعوبة، "وتتم هذه الامتحانات على ثلاثة مراحل تنتهي المرحلة الثالثة باختيار الطلبة الممتازين الذين يعد إليهم بالوظائف الراقية في الدولة".[2]

وكانت الامتحانات في المجتمع اليوناني والمجتمع الروماني، تسير بنفس الطريقة الصينية" ففي المجتمع اليوناني عرفوا الامتحانات منذ عام 500 ق.م، وكانت تطبق اختبارات وامتحانات بدنية وعملية وتحريرية، غاية في

[1]-التقويم والقياس النفسي التربوي، أحمد محمّد الطيب، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط01، 1999م، ص 30.

[2]- التقويم والقياس النفسي التربوي، أحمد محمّد الطيب، مرجع سابق، ص 30.

الصعوبة والقسوة وكانت تجرى في موضوعات الفلسفة، والخطابة، والجغرافيا، والقراءة الرماية، والفروسية والسباحة وغيرها".[1]

أما عند العرب قديما "اعتمدوا بالدرجة الأولى على التسميع والأسئلة الشفهية عدا حالات الكتابة والخط العربي، أما تقويم الشعراء فكان غالبا ما يتم في الأسواق الأدبية الخاصة كسوق عكاظ"[2] وقد توفرت لدى العرب بعض المعايير للتحكيم.

أما في القرون الوسطى ونتيجة لموجة الفتور التي أصابت العلوم والمعارف في تلك الفترة، فإن التقويم أخذ شكل الأسئلة والإجابات الشفوية، واستمر هذا إلى أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين حينها "بذلت جهود لقياس وظائف أكثر تعقيدًا كاختبارات القراءة والتداعى اللفظي والذاكرة الحساب البسيط"[3]، فما بين 1900م و1915م، نادى المختصون النفسانيون ورجال التربية بالقياس والتقويم "فأهم ما ميز هذه الفترة ظهور مقياس"بنيه" وظهور علماء النفس الإنجليز، والأمريكيين وظهور اختبارات التحصيل المقننة في أغلب المواد كاختبار "ستون" المقننة في أغلب المواد كاختبار "ستون" المقنن في الحساب واختبارات الهجاء والمفردات اللغوية".[4]

وما بين عام 1915 و1920م انتشر الاستخدام الواسع للاختبارات في التقويم، وامتازت هذه المرحلة أيضًا بتصميم العديد من الاختبارات في مختلف المهارات فسارع كل من رجال التربية وعلم النفس إلى تطبيق هذه الاختبارات بدرجة كبيرة جعلتهم ينسون الدقة، الشيء الذي أدى إلى أن تحدث أخطاء في تفسير نتائج الاختبارات المتوصل إليها وامتازت هذه المرحلة بتطوير العديد من اختبارات الذكاء والتحصيل، وما بين عام 1920م، و1930م، أهم ما لوحظ في هذه المرحلة هو ظهور النقد الذي دعى فيه رجال علم النفس والمربون إلى تعديل الاختبارات ومراعاة الدقة في تقنيتها وتطبيقها، ومن عام 1930م إلى 1960م، وصل التقويم والقياس إلى درجة عالية من الدقة والتمحيص "حيث اتجه علم النفس والتربية إلى استخدام القياس في مقارنة الشخص بنفسه وبغيره أيضا لمساعدته على فهم إمكانياته وتوجيهه حسب قدراته واستعداده"[5]، غير أن حركة القياس لم تخلو من التطرف والمبالغة في استخدام الاختبارات والمقاييس كما لو أن هذه المسألة أصبحت تمثل غاية في حد ذاتها، الأمر الذي أدى إلى ظهور اتجاه مناهض يتمثل في حركة التقويم التي ظهرت في العقد الرابع من القرن العشرين، إذ رأت هذه الحركة إلى أن الاختبارات والمقاييس لا تعدو عن كونها وسيلة أو أداة مهما بلغت من الدقة، وأكدت هذه الحركة على ضرورة تحديد الأهداف التعليمية قبل كل شيء لأن تحديد الأهداف يعد أرضية للانطلاق في التقويم

[1]-علم التربية التطبيقي، المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، أبو طالب محمد السعيد، دار النهضة العربية، بيروت، ط01، 2001م، ص 194.

[2]-علم التربية التطبيقي، مرجع سابق، ص 149.

[3]-الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، مقدم عبد الحفيظ، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1993م، ص 18..

[4]-التقويم والقياس النفسي والتربوي، رمزية الغريب، مكتبة الأنجلوا المصرية، مصر، 1977م، ص 28.

[5]-المرجع نفسه، ص 33

الصحيح والفعال، كما أن حركة التقويم "دعت إلى استخدام طرائق الملاحظة بالإضافة إلى الاختبارات علمًا حركة التقويم كانت استمرار لحركة القياس الأولى مع تطويرها وإدخال التعديلات والطرائق والأساليب التقنية".[1]

وما يهمنا في هذا الفصل هو أهمية بناء نظرية في تعليم اللغة العربية باعتبارها القضية الأساسية التي تشغلنا في هذا البحث عامة، ويرجع ذلك لاعتبارنا أن أحسن معلم هو الذي يبتكر طرائق ووسائل تنبع من معرفة شاملة بعملية تعليم اللغة العربية بمجملها، وتنبع كذلك من المعرفة بما يجري داخل المعلم وداخل المتعلم، وما يحدث بينهما من تفاعل وإذا لم يتمكن المعلم من اختبار هذه المعارف في الواقع فإنها تظل في ذهنه أفكاراً مجردة. ولا بد لذلك كله من أمرين: الاستيعاب الدقيق لأسس تعلم اللغة العربية وصياغة فرضيات تعلم اللغة العربية في سياقات معينة، ثم دعم عملي لهذه الفرضيات.

ونستطيع أن نصل إلى هذا الدعم بالقياس الدقيق لقدرة متعلم اللغة العربية في مواقف معينة، أي وضع النظرية موضع التنفيذ في قاعة الدرس، لكننا لن نعرف صلاحية النظرية إلا إذا قسنا نجاح المتعلمين باختبارات ناجحة ومنظمة.

1–مفهوم الاختبار:

هو طريقة منظمة[2] ونشاط ينجزه المتعلم في مدة زمنية محددة[3]، تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم[4] عن طريق مجموعة من الأسئلة، التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة، ومدى تقدمه فيها[5]، اختارها معلم اللغة في ضوء أهداف مرسومة القصد منها قياس درجة مدى تحقق هذه الأهداف[6] وتعتبر من أكثر الوسائل تداولا في حقل تدريس اللغة العربية لتقيم مناهجها وتحديد مستوى دارسيها[7]، والاختبار عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت التقييس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو تصويرية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية أو صورًا أو رسومًا.[8]

الواقع أننا نمارس عملية الاختبار في كل مجهود معرفي تؤديه، أدركنا ذلك أم لم ندرك، فحين نقرأ كتابًا، أو نستمع إلى نشرة الأخبار، أو نعد طعامًا فإننا نختبر فرضيات ونصدر أحكامًا. وهكذا كل ما يقع تحت أيدينا من جديد نجربه، (مضرب تنس، ملابس جديدة، صنع حلوى جديدة) أي نختبره، وحين نصدر أحكامًا فإنما نصدرها

---

[1]–علم التربية التطبيقي، أبو طالب محمد السعيد، مرجع سابق، ص 151.

[2]–محاضرة الاختبارات،مسعد زياد، مركز التدريب التربوي، السعودية في: 2007/12/04م، ص 14.

[3]–امتحانات الإنجاز والمتابعة، زهير زايدي، فرجاني القرشيشي، إشراف عبد الله المناعي، وزارة التربية والتكوين، تونس، دط، دت، ص 10.

[4]–دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط03، دت، ص 167.

[5]–تدريس اللغة العربية في التعليم العام، راشدي أحمد طعيمة، أحمد السيد مناع، دار الفطر العربي، ط01، دت.

[6]- امتحانات الإنجاز والمتابعة، زهير زايدي، فرجاني القرشيشي، مرجع سابق، ص 10.

[7]-خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، نايف محمود معروف، مرجع سابق، ص241.

[8]– قراءة في التقويم التربوي، تأليف نخبة من الأساتذة، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط01، 1993م، ص 157.

بنا على نموذج من السلوك، وهكذا دارس اللغة، يختبر الأشكال اللغوية كلما تكلم، فيضع فرضيات عن كيفية ترتيب هذه الأشكال وكيفية تعبيرها عن وظائف معينة، ثم يصدر أحكاما بناء على التغذية الراجعة.

أما المدارس فيكاد يمارس عليه الاختبار في كل لحظة، إذ تقع عينة على طلابه وهو يتكلم، ثم وهم يتكلمون، فيصدر أحكامًا على أدائهم، ويزودهم بما يرفع من قدرتهم.[1]

2-عناصر الاختيار الجيد:

2-1-الصدق:

ويقصد به قياس الاختبار لما أعد لقياسه[2]، وهو أكثر المعايير تعقيدًا، الصدق يعني أن الاختبار نجح في قياس ما يهدف إلى قياسه. فالاختبار الصادق على للقدرة على القراءة هو الذي يقيس فعلا القدرة على القراءة لا القدرة على رؤية المكتوب، ولا ما يتصل بالموضوع من معلومات، وقد يكون الاختبار "عمليا" و"ثابتا" يمكن الاعتماد عليه من حيث سهولة الإجراء وتقدير الدرجات، لكنه قد لا يكون صادقا، كأن يطلب المدرس من تلاميذه أن يكتبوا أكبر عدد من الكلمات في عشر دقائق، ثم يحصي ما كتبوه، فهو اختبار عملي لكنه غير صادق في قياس القدرة الكتابية، لأنه يغفل بعض العوامل الخاصة بالتعبير عن الأفكار وتنظيمها. ويرى بعض الباحثين أن "اختبارات التمكن اللغوي المعيارية" بما تحتويه من تحديد السياق، ومن لغة تركز على القدرة المعرفية الأكاديمية وتحديد الحجم ليست اختبارات "صادقة" للتمكن اللغوي لأنها لا تعرض لقدرة الدارس الاتصالية.[3]

2-2-الثبات:

يقصد به أن الاختبار يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد[4]، إذ ما طبق مرة أخرى في نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة. وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذي يتغير وضع المتعلمين فيه كثيرًا، لا يتسم بالثبات[5] إلى تجانس درجات الاختبار.

ويعني ببساطة أن يعطي الاختبار الدرجات نفسها لو أجري في وقت لاحق، مثلاً لو أجري اختبار لمجموعة واحدة من الطلاب في جلستين مختلفتين في وقتين مختلفي، فيفترض ألا يؤدي ذلك إلى اختلاف نتيجة الطلاب في ذلك الاختبار. وشبيه بهذا إعداد نسختين مماثلتين من اختبار ما بقصد تحفيز الدارس لأداء إحداهما، فيجب ألا يؤدي ذلك إلى اختلاف نتيجة أي من اختبارين إذ يفترض أن يحصل الطالب على الدرجة نفسها تقريبًا لأي من نسختي الاختبار.[6]

---

[1]-أسس تعلم اللغة وتعلمها، تاليف دوجلاس بروان، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، دت، ص 265-266.

[2]-محاضرة الاختبارات، مسعد زياد، مرجع سابق، ص 15.

[3]-أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس بروان، مرجع سابق، ص 15.

[4]-تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي أحمد طعيمة، أحمد السيد مناع، مرجع سابق، ص 261.

[5]-المرجع نفسه، ص 261.

[6] -أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، دوايت الويد وآخرون، ترجمة د.خالد عبد العزيز الدامغ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، دط 1429 هـ ـ 2008م، ص 05.

ونعني بعيار الثبات أن الاختبار يمكن الاعتماد عليها لأنه مصوغ على أسس مطردة وقد ينقذ الاختبار هذه المعيار نتيجة لصياغته ذاتها أو نتيجة لطريقة تقديره الدرجات، فإذا أجرينا اختيار للتزلج على الجليد مرة على ثلج خشن وأخرى على ثلج ناعم فإن ثبات الاختبار يكون مشكوكًا فيه، وهذا ما يحدث أحيانًا في اختبارات السماع اللغوي حين لا تكون الظروف مهيأة للاستماع الجيد كأن يكون هناك فرصة للتقدير الذاتي للدرجات، ولا أن تكون هناك إرشادات واضحة ودقيقة حتى تكون النتائج موثوقًا بها.[1] تؤثر على ثبات الاختبار ثلاثة عوامل مهمة: فالأشكال الاختبارية، ومحتوى الأسئلة والزمن الممنوح للاختبار، يجب أن تكون جميعًا ملائمة. مثلا دلت بحوث الاختبارات أن الاختبار الذي يتضمن وقتًا كافيًا، يعطي نتائج أثر ثباتًا من الاختبار القصير الزمن. وعمومًا كلما كثرت أسئلة الاختبار كان أكثر ثباتًا كما أن المؤثرات الإدارية الإجرائية مهمة في عملية الثبات، ويشمل ذلك وضع القاعة الدراسية في أثناء الاختبار (النور، وطريقة ترتيب المقاعد، ووضوح التسجيل، والهدوء...الخ) وطريقة المعلم في إدارة الاختبار والإشراف عليه.

ومن العوامل المؤثرة في ثبات استجابة الطالب عوامل تعود إلى الطالب نفسه، فيمكن مثلاً أن يتم الحد من تؤثر الطلاب في أثناء أداء الاختبار عن طريق تدريبهم على أفضل استراتيجيات أداء الاختبارات المحور الجوهري في إعداد اختبارات اللغة واستخدامها هو تعيين العوامل المؤدية إلى الخطأ المتوقع في الدرجات التي حصل عليها الطلاب في الاختبار اللغوي، ون ثم تحقيق تأثير تلك العوامل ووصف هنينق (*Hennig,1987*) عددًا من العوامل التي تؤثر سلبًا في ثبات النتائج، حيث ثبت أن هذه المؤثرات تؤدي إلى تذبذب درجات الاختبار، وبالتالي فهي تنقص من ثباته.

2-3-سهولة التطبيق:

إن سهولة التطبيق ميزة أخرى مهمة للاختبار الجيد ويألف المدرسون كثيرًا المتطلبات الاختيارية التي يسهل إجراؤها، ومما يحتاجون إليه دائما هو التفكير في الربط بين الاختبار، والجوانب الاختيارية التي يسهل تطبيقها. فالاختبار الجيد يجب أن يكون سهل التطبيق بالنسبة إلى المدرس[2]، وسهولة التطبيق تعني ألا يكلف فوق ما ينبغي من نفقات مالية، وألا يتجاوز الوقت المحدد، وأن يتيسر فيه تحديد درجات الإجابة، وأن يتيح للطالب فرصة لإظهار قدراته. وكل اختبار يخرج عن ذلك لا يكون عمليًا، كأن يكون باهظ التكاليف، أو يتطلب عشر ساعات للإجابة، أو مراقبًا لكل طالب، أو وقتًا طويلاً لتصحيحه أو يصعب تحديد الدرجات فيه إلا بالاستعانة بالحاسوب مثلاً.[3]

على القيمة العلمية الحقيقية للاختبار. كما أشار أوللر-هي أن يكون ذا قيمة تعليمية، أي نستثمره في رفع قدرة الدارسين: على تلقي المعلومات أي أن التعليم والاختبار مترابطان، فالاختبار "العملي" هو الذي يمكن

[1] -أسس تعلم اللغة وتعلمها، دوجلاس بروان، مرجع سابق، ص 268.

[2] - أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، خالد عبد العزيز الدامغ، مرجع سابق، ص 07.

[3] - أسس تعلم اللغة وتعلمها، دوجلاس بروان، مرجع سابق، ص 267.

المدرس من تحليل بياناته تحليلاً صحيحًا يجعله أكثر فهمًا لتلاميذه، ومن ثم أقدر على تحسين القدرة[1] إضافة إلى تمييزه بالعلمية، أي لا يتطلب جهدًا كبيرًا من المعلم سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه.[2]

2-4-التمييز:

يشترط في الاختبار الجيد أن يميز بين مستويات الطلاب المختلفة إذا تراوحت درجات الطلاب في اختبار ما بين 90 إلى 100% فهذا اختبار ضعيف التميز، وهذا يعني أن الاختبار كان سهلاً جدًا لسبب من الأسباب.

وإذا تراوحت درجات الطلاب في اختبار آخر بين 20 إلى 30%، فهذا أيضا اختبار ضعيف التمييز، إذ لا بد أنه اختبار صعب جدًا.[3]

الاختبار الجيد تكون درجاته منتشرة على مدى واسع كأن يتراوح بين 40 إلى 90% .وهذا يعني أن بعض الطلاب، هم الممتازون عادة أخذوا درجات فوق 90 بعضهم أخذ بين 80 إلى 89، وبعضهم بين 70 إلى 79 وبعضهم بين 60 إلى 69 وبعضهم بين 50 إلى 59 وبعضهم دون 50، مثل هذا الاختبار جيد التمييز، إذ فرز الطلاب إلى عدة فئات وعدة مستويات، ولكي يكون الاختبار مميزًا، لا بد أن تتفاوت الأسئلة في مستوى الصعوبة والدقة وبعضها سهل وبعضها متوسط الصعوبة وبعضها عال الصعوبة. بعضها يتطلب تذكرًا مباشرة وبعضها يتطلب ذكاءً واستنتاجًا.[4]

2-5-التمثيل:

الاختبار الجيد يمثل المادة الدراسية موضع الاختبار تمثيلاً متوازنًا. يغطي النقاط الأساسية فيها ويكون عينة جيدة التمثيل للمادة، بالطبع لأي اختبار أن يحتوي جميع المادة؛ هذا أمر مستحيل، ولكن الممكن والمطلوب هو أن تكون أسئلة الاختبار موزعة على جميع جوانب المادة الجديدة، أي الأجزاء التي درسها الطلاب في سنوات سابقة ويركز على الأجزاء الجديدة من المادة كلما كان ذلك ممكنًا.[5]

ولتحقيق التمثيل هناك عدة طرق، الطريقة الأولى هي طريقة المستجدات: تتطلب هذه الطريقة حصر الجوانب الجديدة في المادة وتركيز الاختبار على هذه الجوانب والطريقة الثانية هي الطريقة النسبية: نريد أن نضع اختبارًا يتكون من مائة بند موضوعي من كتاب ستكون من ثلاث مائة صفحة على سبيل المثال؛ هنا نضع بندًا واحدًا من كل ثلاث صفحات. وبذلك تتحقق درجة عالية من شمولية الاختبار للمادة والطريقة الثالثة تجمع بين الطريقتين الأوليين: تركز المستجدات في المادة مع توزيع هذه المستجدات بطريقة النسبية.[6]

---

[1] -المرجع نفسه، ص 267.

[2] - تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي أحمد طعيمة، أحمد السيد مناع، مرجع سابق، ص 161.

[3] -الاختبارات اللغوية، د.محمد علي الخولي، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2000م، ص 18.

[4] -المرجع نفسه، ص 18.

[5] -المرجع نفسه، ص 19.

[6] - الاختبارات اللغوية، محمد علي الخولي، مرجع سابق، ص 19.

2-6-الوقت:

الاختبار الجيد يراعي عامل الوقت، يجب أن يكون الوقت المحدد للاختبار كافيًا للطالب المتوسط كي يجيب عن أسئلة الاختبار بكيفية مريحة، قد يفشل الاختبار إذا كان وقته أقصر كثيرًا أو أطول كثيرًا من الوقت الكافي. يحرم الطلاب من فرصة الإجابة عن جزء من أسئلة الاختبار والوقت الأطول قد يؤدي إلى بعض الفوضى في إدارة الاختبار وإجرائه وقد يؤدي إلى حالات من الغش.[1]

وباستطاعة المعلم أو الفاحص أن يقرر الوقت الكافي للاختبار عن طريق تقدير الوقت الكافي للإجابة عن كل سؤال أو بند على حدة مع مراعاة احتساب الوقت بالنسبة للطالب المتوسط، وليس بالنسبة للطالب المتفوق. ومن المعروف أن الخطأ في تقدير الوقت نوعان: خطأ الزيادة وخطأ النقص. ولا شك أن الخطأ الأول أقل ضررًا من الخطأ الثاني: ضرر إعطاء وقت أطول من ضرر وقت أقل.[2]

2-7-التعليمات:

يجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة محددة مكتوبة في ورقة الاختبار ذاتها. والتعليمات نوعان: تعليمات عامة تخص الاختبار كله بوجه عام وتعليمات خاصة بكل سؤال على حدة.[3]

من أمثلة التعليمات العامة:

1- أجب عن جميع الأسئلة التالية.

2- أجب عن خمسة أسئلة مما يلي.

3- وقت الاختبار ساعتان.

4- أجب على ورقة الأسئلة ذاتها.

5- أعد ورقة الأسئلة وورقة الإجابة.

6- يجوز استخدام المعجم.

كل اختبار له ظروفه وأهدافه الخاصة به، ويجب أن تعكس التعليمات العامة خصوصيات ذلك الاختبار. أما التعليمات الخاصة فهي تبين محتوى السؤال ذاته وما المطلوب منه وأين يكتب الجواب والحدود الكمية للجواب ومن أثلة التعليمات الخاصة هي:

1- اقرأ القطعة التالية وأجب عن أسئلة التي بعدها في الفراغ المحدد لكل جواب.

2- ما مرادف كل كلمة مما يلي: أكتب الجواب في الفراغ المحدد.

3- أكتب عن موضوع كذا فقرة تتكون من عشرة جمل تتراوح كلماتها بين 100إلى 150 كلمة.

4- اختر الجواب الصحيح وضع دائرة حول حرفه، أي حول أ، ب، ج، د.

---

[1] - الاختبارات اللغوية، محمد علي الخولي، مرجع سابق ، ص 20.

[2] -المرجع نفسه، ص 20.

[3] -المرجع نفسه ص 20.

2-8-التدريج:

الاختبار الجيد سهل التدريج، بعيد عن التعقيد. وهذا يستدعي عدة أمور منها:

1- أن يصمم المعلم مفتاحًا للإجابات عند بناء الاختبار ذاته يلتزم به عند التدريج وهذا يجعل التدريج سهلاً ثابتًا موضوعيًا. دون مفتاح لا تكون طريقة التدريج واضحة محددة بالقدر الكافي، المفتاح يحدد الجواب المطلوب لكل سؤال أو بند .

2- أن يحدد المعلم عند بناء الاختبار درجة كل سؤال ودرجة كل بند فيه، أي الدرجة النسبية مقارنة بالأسئلة الأخرى في الاختبار ذاته، ومن المرغوب فيه أن تظهر درجة كل سؤال أمام تعليماته في ورقة الأسئلة. هذا الظهور يعين الطالب في التوزيع النسبي للوقت، إذ يقوده هذا إعطاء وقت أطول للسؤال ذي الوزن الأعلى.[1]

3- أن تتساوى أوزان الأسئلة من حيث درجاتها إذ تساوت في وقت الإجابة. لا تختلف الأوزان النسبية للأسئلة إلا لسبب يمكن الدفاع عنه.

إذا كان اختبار من مائة يتكون من خمسة أسئلة، وكل سؤال يتكون من عشرين بندًا، فالأولى هنا أن يكون لكل سؤال 20 درجة السؤال هنا من 10، ولكل بند درجة واحدة ولا مبرر في العادة لأن يكون الثاني من 30 والثالث من 25، والرابع من 15، والخامس من 20، تساوي الأوزان هو الأولى، ولا تفاوت بين الأوزان إلا إذا كانت هناك مبررات واضحة مقنعة. هذا التساوي يحقق سهولة التدريج وعدالة التوزيع معًا.[2]

2-9-الشكل:

الاختبار الجيد ذو شكل منسق تراعى فيه الأمور التالية:

1- يبدأ بمعلومات المقدمة التي تبين اسم المادة الدراسية واسم القسم ومدة الاختبار واسم أستاذ المادة واسم المدرسة أو الجامعة أو الكلية وتصنيف الاختبار (هل هو شهري أم فصلي أم نهائي أم سنوي...الخ).

2- ينقسم الاختبار على أجزاء وأسئلة وبنود واضحة التقسيم يتسلسل ترقيمها على نحو جيد، وعلى سبيل المثال، يستعان بالكلمات لترقيم الأجزاء: الجزء الأول، الجزء الثاني...الخ. أما الأسئلة فترقم باستخدام الحروف: أ، ب، ج،...الخ. أما البنود فترقم بالأرقام: 1، 2، 3،...الخ. وتوضح خطوط فاصلة مزدوجة بين كل جزء والذي يليه، ولا داعي لخطوط فاصلة بين بنود السؤال الواحد.[3]

---

[1]- الاختبارات اللغوية، محمد علي الخولي، مرجع سابق، ص 22.

[2] – المرجع نفسه، ص 22.

[3] – الاختبارات اللغوية، محمد علي الخولي، مرجع سابق ، ص 23.

3- تظهر ورقة الإجابة (التي قد تكون ورقة الأسئلة ذاتها) الفراغات المحددة للإجابات، وقد تكون هذه الفراغات خطوطا مستقيمة كاملة أي سطورًا كاملة أو أجزاء من سطور، حسب طول الجواب المتوقع.[1]

4- يدقق الاختبار طباعيًا تدقيقًا وافيًا حتى يخلو من الأخطاء الطباعية أو سواها كيلاً تنشأ مشكلات في أثناء إجراء الاختبار. الذي تكثر فيه الأخطاء الطباعية أو سواها من الأخطاء يفشل في أثناء تطبيقه لأن الطلاب يقاطعون عشرات المرات. لتصحيح تلك الأخطاء مما يجعلهم في ارتباك شديد. تدقيق الاختبار طباعيًا يجب أن يتم قبل توزيعه، ولا بعد توزيعه.[2]

5- يفضل أن يكون الاختبار مطبوعًا على أن يكون مكتوبًا بخط اليد لتحقيق قدرًا أوفر من الوضوح والترتيب والاتساق.[3]

ويلاحظ تفاوت كبير بين المعلمين والمدارس الابتدائية عند وضع الامتحانات سواء من حيث اختيار المواطن التي يجب اختبار التلاميذ فيها، أو طريقة وضع السؤال، صياغته، أو المهارات التي يقيسها، وكذلك كيفية إعداد الورقة الإمتحانية وما أكثر ما نلحظ نقصًا في البيانات التي يجب أن تشمل عليها الورقة الإمتحانية.

2-10-انعكاسية الاختبار:

تعني انعكاسية الاختبار التأثيرات الإيجابية أو السلبية الناتجة من الاختبارات على التعليم والتعلم للأسف فإن الطلاب والمدرسين يتصرفون إلى التفكير في التأثير السلبي للاختبار، مثل "البرنامج الموجه إلى الاختبار" ومن ثم يعلم المدرسون ويدرس الطلاب "ما يحتاجون إليه في الاختبار"، أما التأثير الانعكاسي الإيجابي للاختبار، أو ما يحسن تسمية الانعكاسية الإيجابية للاختبار الموجَّه، فهو مفيد لكل من الطلاب والمدرسين والإداريين والتأثير الانعكاسي الإيجابي للاختبار ينبني عليه أن يصمم الاختبار والمناهج على أهداف واضحة من الدراسة، ويجب أن تكون تلك الأهداف معروفة لكل من الطلاب والمدرسيين والقائمين على الاختبار. وإذا أدرك الطلاب الاختبار يحدد مدى تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف الدراسية، فستكون لهم رغبة في إتمامها. وباختصار يجب أن يكون الاختبار جزءًا من تجربة كل من يشارك في العملية التعليمية؛ وسيكون التأثير الانعكاسي للاختبار إيجابيًا، عندما يكون الاختبار دافعًا على تطبيق التعلم الجيد.[4]

2-11-الشفافية:

الشفافية تعني وجود معلومات واضحة وموثوقة لدى الطلاب عن الاختبار. وتشمل هذه المعلومات أهداف التقويم، والأشكال أو النماذج المستخدمة، ووضع درجات للأقسام وللبنود وبيان الزمن المحدد لإنهاء

---

[1] -المرجع نفسه، ص 23.

[2] الاختبارات اللغوية، محمد علي الخولي، مرجع سابق ، 23-24.

[3] - المرجع نفسه، ص 24.

[4] - أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، خالد عبد العزيز الدامغ، مرجع سابق، ص 08.

الاختبار ومعايير التقييم والشفافية في هذه الجوانب تزيل التوهمات والغموض المحيط بكنه الاختبار، ويخفف محدودية العلاقة بين التعليم والقياس. كذلك يجعل الطالب جزءًا من عملية الاختبار.[1]

2-12-السرية:

يظن الكثير من المدرسين أن السرية مطلوبة فقط على مستوى الاختبارات التي تجري على نطاق واسع؛ إلا أن سرية الاختبار جزء من كل الثبات والصدق لأي اختبار. وإذا استخدم المدرس وقتًا وجهدًا لإعداد الاختبار الجيد، الذي يعكس أهداف الدراسة عكسًا دقيقًا وصحيحًا فيحسن أن يستطيع إدارة الاختبار والحفاظ على سريته. وهذا مهم خاصة إذا كانت التحليلات على أن البنود الاختيارية والمشتتات وأقسام الاختبار صادقة ومميزة.[2]

إن التوجهات الثقافية في بعض الأماكن من المعالم، نحو "التعاون في أداء الاختبارات" تمثل تهديدًا لسرية الاختبارات ويمكن القول هنا إن هناك علاقة طردية بين إمكانية خروج محتوى الاختبار خارج نطاق المعنيين، وإعطاء الطلاب معلومات وافية حول الاختبار.[3]

2-13-الغرض من الاستخدام:

ذكر باخمان وبالمار (*Bachman, Palmer*) إن أهم شيء يجب مراعاته في تصميم وإعداد اختبارًا للغة، تحقيق الاختبار الهادف الذي أعد من أجله. لذلك فإن تحديد الغرض من استخدام الاختبار، يعد أهم ركن في الاختبار وقالا: "الغرض من استخدام الاختبار أن يؤدي إلى نوع من القياس، الذي لا يقتصر فقط على الحكم الذي نصدره على الاختبارات التي نعدها ونستخدمها، بل إن هذا الغرض يتدخل في كل مجالات إعداد الاختبارات التي نعدها ونستخدمها، بل إن هذا الغرض يتدخل في كل مجالات إعداد الاختبار واستخدامه" ويستلزم معيار هدف استخدام الاختبار عندهما، أن تعد جميع اختبارات اللغة وفق أهداف واضحة، لمجموعات معينة، وبناءً على استخدامات لغوية محددة.[4]

2-13-الموضوعية:

وهي عدم تأثر المتعلم بذاتية المعلم[5]، ومما يساعد عليها عي فهم المتعلمين لموضوع الاختبار مع وضوح الأسئلة المطلوبة، فضلاً عن توفير الظروف المادية والنفسية للمتعلمين لأداء الاختبار بصورة جيدة.[6]

2-14-الشمولية:

وهو أن يشمل الاختبار الأهداف المسطرة من أجله.[1]

---

[1] – المرجع نفسه، ص 08.

[2] -- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، خالد عبد العزيز الدامغ، مرجع سابق ، ص 08.

[3] -المرجع نفسه، ص 09.

[4] – أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، خالد عبد العزيز الدامغ، مرجع سابق، ص 09.

[5] -محاضرة الاختبارات، مسعد زياد، مرجع سابق، ص 15.

[6] -تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي طعيمة، أحمد السيد مناع، مرجع سابق، ص 261.

3-أنواع الاختبارات:

هناك أنواع كثيرة من الاختبارات، يختص كل منها بهدف معين ويقيس كل منهما جوانب محددة، سواء كانت هذه الاختبارات لغوية أو غير لغوية، والاختبارات أنواع عديدة من حيث مضمونها، أي من حيث المادة التي تقيسها. سنتحدث الآن عن الاختبارات اللغوية ، أي استخدام الاختبارات لقياس القدرات اللغوية. والمهارات اللغوية الأساسية للقياس. هي المهارات التي نحن بصدد دراستها في هذا البحث وهي:

3-1-مهارة الاستماع:

هل يسمع الطالب جيد؟، هل يميز بين الأصوات هل يميز النبرات المختلفة؟ هل يميز التنغيمات المختلفة؟ هل يميز نغمة الإخبار؟ هل يميز/س/عن-ص/عن/ز/عن/ث؟، هل يفهم ما يسمع؟

3-2-مهارة الكلام:

هل يتكلم بطلاقة؟ بوضوح؟ هل يتلعثم؟ هل ينطق الأصوات نطقًا صحيًا؟ هل ينطق /ث/كأنها/س/؟ هل ينطق/ق،ص، ض، ط، ظ/نطقًا صحيًا؟ هل يستخدم المفردات المناسبة في كلامه؟[2]

3-3-مهارة القراءة:

هل يفهم ما يقرأ؟ هل سرعة القراءة مقبولة؟ هل يفرز الأفكار الرئيسية عن غيرها؟ هل يفهم المفردات المقروءة؟ هل يميز الحروف بعضها من بعض؟ هل يحسن القراءة الجهرية؟ هل يحسن القراءة الصامتة؟[3]

3-4-مهارة الكتابة:

هل يكتب الحروف كتابة صحيحة؟ هل خطه مقروء واضح؟ هل يكتب كلمات صحيحة؟ هل يكتب جملاً صحيحة، هل كتابته مفهومة؟ هل يكتب فقرة سليمة؟ هل فقرته وحيدة الفكرة؟ هل يربط جمل الفقرة بعضها ببعض؟ هل يعرف كيف يكتب مخططًا للفقرة؟ هل الترقيم سليم؟ هل النحو سليم؟ هل الإملاء سليم؟[4]

هذه المهارة الغوية الأساسية الأربع: استماع، كلام، قراءة، وكتابة كلها قابلة القياس والاختبار. وكل مهارة منها تتكون من عدة مهارات فرعية تندرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب. مثلا، الكتابة مهارة كلية، ولكن الترقيم مهارة فرعية ضمن مهارة الكتابة، مثال آخر الكلام مهارة كلية، لكن وضوح نطق/ث، ت، س، ص/ مهارة فرعية، مثال ثالث: القراءة الصامتة مهارة كلية، ولكن فرز المفاهيم الرئيسية في الفقرة مهارة فرعية، وهكذا.[5]

---

[1] - محاضرة الاختبارات، مسعد زياد، مرجع سابق، ص 15.

[2] -الاختبارات اللغوية، محمّد الخولي، مرجع سابق، ص 10.

[3] -المرجع نفسه، ص 10.

[4] - الاختبارات اللغوية، محمّد الخولي، مرجع سابق ، ص 11.

[5] -المرجع نفسه، ص 11.

كما تساعد اختبارات اللغة في معرفة نقاط القوة والضعف في مقدرة الطلاب اللغوية؛ مثلاً من خلال الاختبار قد نكتشف أن الطالب ممتاز في المهارة الشفوية، لكنه ضعيف نوعًا ما في مهارة القراءة وفهم المسموع، وكذلك تساعدنا المعلومات المحصلة من الاختبار أيضًا لمعرفة البرامج أو المؤسسات التعليمية.[1]

صنف هنيق *Henning* سنة 1987 ستة أنواع من المعلومات التي يمكن أن تقدمها الاختبارات عن الطلاب، وهي:[2]

- التشخيص والتغذية الإرتجاعية (التغذية الراجعة).
- الكشف والاختبار.
- التصنيف.
- تقويم البرنامج.
- إيجاد معايير للبحوث.
- تقييم الحالات والاختلافات الشخصية والاجتماعية.

وهناك طريقة أخرى للتصنيف والتي يقدمها كل من *Well, Clapham Alderson*، سنة 1995م[3]، (ألديرسون، وكلام، و وول)، حيث اختصروا أنواع الاختبارات إلى المجموعات الواسعة التالية: التصنيف، والمتابعة، والتحصيل، والكفاية أو القدرة اللغوية والتشخيص.

3-5-اختبار التصنيف:

هذا النوع من الاختبارات يهدف إلى قياس المقدرة اللغوية لدى الطلاب؛ حتى يتم تصنيفهم في المستوى المناسب ضمن البرنامج أو المجموعة مثل الاختبارات توضح المستوى الأفضل الذي يستطيع الطالب أن يدرس فيه، فغاية هذا النوع من الاختبار، بيني مصمم الاختبار المحتوى على: أولا النظريات العامة للمقدرة اللغوية أو على: أهداف البرنامج في الأول (بناء المحتوى على النظريات العامة للمقدرة اللغوية) وتفضل بعض المؤسسات العلمية استخدام اختبارات مهارات جاهزة جيدة مثل اختبارات *Ielts & Toefl*، وتربطها بمصممي المناهج الدراسية وفي الأخير (بناء المحتوى على أهداف البرنامج) تعتمد الاختبارات التصنيفية على ما سيتم تدريسه في المؤسسات التعليمية وفي بعض المؤسسات يتم الطلاب بناءً على الترتيب العام في النتائج التي حصلوا عليها سابقًا وفي بعضها الآخر يصنف الطلاب بناء على مستوياتهم المتعلقة بكل مهارة بعينها. وتستخدم نتائج اختبار

[1] -أساسيات التقويم اللغوي، مرجع سابق، ص 10

[2] -أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داوايت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص10.

[3] - المرجع نفسه، ص10-11-12.

التصنيف لمعرفة هل يحتاج الدارس إلى مزيد من المهارات اللغوية قبل الالتحاق بالبرنامج، أم أن بإمكانه أن يلتحق بالبرامج الأكاديمية مباشرة.[1]

3-6-اختبار التشخيص:

يهتم هذا النوع من الاختبارات بالتعرف إلى جوانب اللغة، التي يحتاج الطالب إلى المزيد من الدعم في تقويتها وأشار (*Mccan, Harris*) (هاريس ومكان) إلى أنه: "بينما تهتم الأنواع الأخرى من الاختبارات بالنجاح، فإن اختبار التشخيص يهتم بالرسوب! فالمعلومات السلبية المجنية من اختبار التشخيص مهمة لإعادة فاعلية الدراسة، وإصلاح ضعف الطلاب. ولصعوبة إعداد اختبارات التشخيص تعد اختبارات التصنيف عاملاً وسيطًا في هذه المهمة".[2]

3-7-اختبار التقدم:

يقيس هذا الاختبار التقدم الذي يحققه الدارسون في البرنامج وتجرى مثل هذه الاختبارات في مراحل مختلفة في أثناء الدراسة؛ لمعرفة ما تعلمه الطلاب وغالبًا تتم بعد استكمال أجزاء معينة من البرنامج.

وعمومًا فيمدرس الصف هو الذي يعد اختبار التقدم، وعادة يكون الاختبار في عناصر محدودة –بخلاف اختبار التحصيل-لقلة الموضوعات المخبرة؛ كما أن الأهداف المراد قياسها في هذا الاختبار محدودة.[3]

3-8-اختبار التحصيل:

هذا النوع يشبه اختبار المتابعة في أن الهدف هو معرفة ما تعلمه الطلاب، بالنسبة إلى النتائج المتوقعة من أهداف الدراسة. وغالبًا ما يجري هذا الاختبار في نصف أو في نهاية الفترة الدراسية وعمومًا فإن محتوى اختبار التحصيل، يعتمد على موضوعات أو أهداف الدراسة، ولهذا الاختبار صفة التراكمية، بحيث يشمل موضوعات مقتبسة من جميع البرنامج الدراسي أو فترة التعلم.[4] سنعود إلى الاختبارات التحصلية بمزيد من التفصيل.

3-9-اختبار الكفاية اللغوية:

خلافًا لاختبار التحصيل، فإن اختبار الكفاية اللغوية لا يعتمد على مناهج أو برامج اللغوية معينة، ويهدف إلى قياس المقدرة اللغوية الكلية للطلاب في مستويات مختلفة، وهو يفيدنا في التعرف إلى مستوى مقدرة الشخص المتقدم إلى الاختبار في مهارة لغوية، فهدف هذا الاختبار وصف ما يستطيع الطلاب القيام به في الأداء اللغوي والجهة المصممة لهذا النوع من الاختبارات تكون غالبًا جهة خارجية، أو محايدة كمؤسسة خدمات الاختبارات التعليمية *Esol* أو *Ets* في كمبريج، وقد أصبحت بعض اختبارات الكفاية اللغوية معيارا يستخدم على المستوى العالي، مثل: *Toef* الأمريكي، حيث يستخدم لقياس كفاية اللغة الإنجليزية للطلاب والأجانب

[1] – المرجع نفسه ، ص 10-11.

[2] – أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داوايت إلويد وآخرون، مرجع سابق ، ص11.

[3] –المرجع نفسه، ص 12.

[4] المرجع نفسه ، ص 12-13.

الذين يريدون الدراسة في جامعات أمريكية، واختبار *Ielts* البريطاني-الاسترالي المعد للذين يريدون الدراسة في بريطانيا أو في استراليا أو في نيوزلندا.[1]

10-الاختبارات التحصلية في اللغة العربية:

10-1-مفهوم الاختبار التحصيلي:

يستخدم مفهوم التحصيل *Achievement* للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسي عام أم تخصص؛ فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويعد التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم ويتأثر مستوى التحصيل والأداء بعوامل متعددة وتوجد وقت التعلم، كما يكون لها تأثير وسيط ما بين التعلم واستخدامات نواتجه، ويستخدم المعلمون مفهوم التحصيل للإشارة إلى قدرة الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية للمواد الدراسية، على الرغم من أن هذا يعد استخدامًا محدودًا للمفهوم.[2]

4-أنواع الاختبارات التحصيلية ومواصفاتها:

4-1-الاختبارات المقالية:

وهي شائعة جدا يطلب من الطالب في أسئلتها أن يناقش ويبدي الرأي ويعرض وينظم ويوجد الاستجابة، كما تختبر القدرة على التعبير وتنظيم الأفكار، كما تختبر مهارات الطلبة العقلية في مجال التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والربط وعقد مقارنات ومهارات التفكير الناقد وتلمس حلول المشكلات[3] ويتم استخدامها في قياس مهارات التفكير المتعددة التي يجب أن يكتسبها الطلاب، ويعمل المعلمون على تنميتها لديهم من خلال المجالات الدراسية المختلفة مثل:[4]

- تنظيم وإعادة تنظيم حقائق معطاة.
- إجراء مقارنات،وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين ظواهر أو قضايا معينة.
- إجراء تطبيقات للمبادئ تتميز بعنصر الجدة.
- التوصل إلى استنتاجات من بيانات أو معلومات معطاة.
- نقد قضايا معينة استنادًا على محاكاة معطاة.
- اكتشاف مداخل جديدة لحل مشكلات أو مسائل معينة.
- تحليل الأفكار في الموضوعات المختلفة.
- التعبير اللغوي التحريري.

---

[1] – المرجع نفسه، ص 13.

[2] –الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان، ط01، 2006م، ص 122.

[3] –مدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2003م، ص 296.

[4] –الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص 185-159.

- كتابة التقارير والملخصات والخطابات وغيرها.
- اقتراح آراء وتبريرها بأدلة منطقية مناسبة.
- تقييم نتائج التجارب.

وهناك أيضًا الاختبارات الشبه مقالية: غير أنها لا تختلف في جوهرها عن الاختبارات المقالية.

4-2-الاختبارات الموضوعية:

عندما تقدمت الأنشطة التعليمية ووسائلها، أدى إلى مراجعة أساليب الاختبارات التقليدية واستبدالها باختبارات تكون جوانب موضوعية أحسن مما كانت عليه، فالاختبارات الموضوعية هي مجموعة من الأسئلة ذات الإجابات القصيرة، تساعد على قساس الاستدعاء والتعرف، ويمكن الإجابة في الوقت المخصص للدرس.[1]

تقوم الاختبارات الموضوعية على الطلب إلى المتعلم أن ينتقي إجابة من مجموعة من الإجابات أو أن يربط بين المفهوم الذي يسأل عنه ومفردة أو عبارة واردة في جدول، أو اختبار المفردة الصحية من المفردة الخاطئة[2] وتكون مبنية على أسس سليمة يسودها التفكير المنطقي، لأن الاختبارات الموضوعية يراعى في أسئلتها استبعاد ذاتية التلميذ بقدر الإمكان، كما يراعى فيها تقدير درجات إجابات التلميذ واستيعاب أكثر لذاتية المدرس بقدر الإمكان أيضًا، وتكون أسئلتها مبسطة، واضحة ترمي إلى التعرف على نوع من المعلومات التي يعرفها التلميذ ومدى فهم التلميذ إياها أو التعرف على كل ما كونه التلميذ من مفاهيم وما تعلمه من قواعد عامة، كما تكون وسيلة للحكم على سرعة تفكير التلميذ.[3]

إن هذه الاختبارات تتجنب نقاط الضعف التي وقعت فيها الاختبارات التقليدية، لأن الاختبارات الموضوعية تعتمد على المثير والاستجابة معها.[4]

وللاختبارات الموضوعية ميزات كثيرة يمكننا عرضها في ما يلي:[5]

1. إنها توفر تمثيلاً شاملاً للوحدات الدراسية بما يفوق بكثير ما يمكن أن تقدمه الاختبارات المقالية وذلك لكثرة الأسئلة التي يمكن طرحها في اختبار موضوعي واحد.
2. إنها تمثل الأهداف التعليمية تمثيلاً شاملاً ودقيقًا وذلك لتنوعها وكثرتها مما يسمح بعدم إهمال أي منها وهذا غير متيسر في الاختبارات المقالية لأن طبيعتها لا تسمح لها بالتمثيل الواسع للأهداف التعليمية.
3. إنها تقيس قدرة المتعلم على التطبيق في المواقف المتعددة نظرا لتنوع الأسئلة ولعددها الوافر فهي تقيس في الوقت عينه القدرة على التذكر والتطبيق والاكتشاف.

---

[1] -المناهج وأسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، عبد اللطيف إبراهيم، مكتبة مصر، القاهرة، ط04، 1986م، ص 261.

[2] -تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1430 هـ ـ 2009م، ص 95.

[3] - المناهج وأسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، عبد اللطيف إبراهيم، مرجع سابق، 622.

[4] -قراءة في التقويم التربوي، تأليف نخبة من الأساتذة، مرجع سابق، ص 233.

[5] - تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، أنطوان صياح، مرجع سابق، ص 95.

4. إنها تساعد المتعلم عن طريق تقليل الشك والإبهام إذ هي بطبيعتها تحصر المعلومات وتطلب من المتعلم أن يختار في ما بينها لا أن يبتكر جديدًا.
5. إنها تساعد المتعلم عن طريق توفير الجهد الذي عليه أن يقوم به في الصياغة كما في الاختبارات المقالية، كما أنها لا تخضع للإطالة الكلامية إذ من الضروري بمكان أن تكون صياغتها موجزة ودقيقة بما لا يسمح بالإكثار من التعبير اللغوي.
6. يرغب المتعلم بالاختبارات الموضوعية لأن تصحيحها ثابت موضوعي لا يخضع لأي تأثير ذاتي كما أنه تصحيح سريع يقوم به المتعلم بنفسه.

ولا تختفي أهمية أن يقوم المتعلم بنفسه بتصحيح اختباره وأن يتم له ذلك خلال فترة وجيزة من الزمن بعد انتهائه من الاختبار.

وإذا كنا قد شرحنا ميزات الاختبارات الموضوعية في ما سبق فلا مفر لنا من الإشارة إلى بعض القصور الذي يعتري النتائج التي تعطينا إياها الاختبارات الموضوعية وهي ما يمكن عرضه على الوجه الآتي:[1]

1. لا تقيس الاختبارات الموضوعية القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وتوليفها وهي من العمليات العقلية العليا التي على المتعلم إتقانها.
2. يتهم البعض الاختبارات الموضوعية في أنها تشجع الحفظ والتخمين.
3. لا يمكن للاختبارات الموضوعية قياس قدرة المتعلم على الكتابة، مهملة بذلك هدفًا أساسيًا من أهداف تعليم اللغة وكفاية أولية من كفايتها ألا وهي الكفاية في التعبير المكتوب.

غير أن من الأخطاء التي يقع فيها المعلمين هو ثقتهم العمياء بالاختبارات الموضوعية وإقلالهم من استعمال الاختبارات المقالية إلا في ما ندر أو العكس، وهذه مسألة لا تفي بالغرض التربوي المطلوب إذ أن لكل نوع من هذه الاختبارات مزايا وعيوبا ونطاق استثمار، كما أنهما لا يتراكبان، ومن الضروري بالتالي استعمال النوعين في الوقت عينة للحصول على تقويم مناسب صادق وثابت للمتعلم.[2]

وللاختبارات الموضوعية مواصفات عديدة على المعلم أن يلتزم بها عند وضعها وهي يمكن عرضه في النقاط التالية:[3]

1. تلاؤم نوع الأسئلة الموضوعية مع مستوى المتعلمين العقلي، فمتعلمون المرحلة الابتدائية يقبلون على تمارين المطابقة وتمارين الصح والخطأ القليلة البنود، غير أنهم يجدون صعوبة في فقرات الاختبار من متعدد.
2. وضوح الأسئلة بما يبعد عنها غموض اللفظي والإبهام المفهومي ويمكن تلافي الوقوع في هذا الخطأ عن طريق العمل المستمر على جعل الصياغة أكثر وضوحًا للمتعلمين في المستويين اللغوي والمفهومي اللذين

[1] – تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، أنطوان صياح، مرجع سابق، ص 96.
[2] –المرجع نفسه، ص 97.
[3] -المرجع نفسه، ص 97.

هم عليها ويتمكن المعلم من ذلك عن طريق مراقبة لغة المتعلمين وصياغتهم التعبيرية الشفهية والمكتوبة على حد سواء.

3. الابتعاد عن استعادة لغة لكتاب كما وردت فيه لأنها تدفع إلى الحفظ الذي يشل قدراتهم على التفكير والترقب لأنواع مختلفة من الأسئلة.
4. الابتعاد عن ربط الفقرات ببعضها البعض لأن ذلك يزيد الأسئلة صعوبة ويستهلك وقت المتعلم في إعادة ما كان قد أتم العمل فيه.
5. الاقتصار على جواب واحد صحيح لكل سؤال لأنه من غير المسموح به وضع المتعلم في حيرة من أمره بالنسبة إلى الإجابة الصحيحة علمًا أن ذلك يجعل مهمة تصحيح الأسئلة مهمة صعبة.
6. الامتناع عن استعمال الجمل المنفية امتناعًا تامًا وذلك لأن المتعلم قد لا ينتبه إلى صيغة النفي مما يوقعه في الخطأ عن غير قصد، وإذا كان لا بد من استعمال صيغة النفي اضطراريًا فعلينا الإشارة إليها عن طريق استعمال الخط المميز طباعيًا.
7. الابتعاد عن كل ما يوحي بالإجابة عن السؤال المطروح وذلك يكون بأن نبتعد عن الصياغة اللغوية التي قد توحي بذلك أو عن طريق ترتيب الإجابات الصحيحة في الموقع عينه من السؤال أو موقع معاكس تمامًا لما كانت عليه الإجابة الصحيحة في السؤال السابق.
8. مراجعة الأسئلة من قبل معلم آخر لم يشارك في وضعها وهذا ما يؤمن تقويمًا لصعوبتها، تمثيلاً أفضل للمضمون. معقولية اكبر لمشتتاتها ودقة في ميزان تصحيحها؛ وهو ما توفره نظرة معلم آخر يعلم الصف عينه أو الحلقة الدراسية عينها.

وتشتمل الاختبارات الموضوعية على عدة أنواع أهمها ما يلي:[1]

4-2-1-اختبارات الإجابة القصيرة:[*]

تتميز اختبارات الإجابة القصيرة في أنها تقوم على الطلب إلى المتعلم أن يملأ الفراغ المتروك في السؤال بمفردة الجملة أو بجملة قصيرة.

وتأخذ اختبارات الإجابة القصيرة أشكالاً ثلاثة هي:

1. شكل السؤال المباشر.
2. شكل الجملة الناقصة التي تتطلب الإكمال.
3. والشكل الذي يتطلب الترابط بين قائمتين قائمة المقدمات وقائمة الاستجابات أو ما يسمى بتمارين المطابقة، ولنأخذ مثالاً على كل من هذه الأشكال.

[1] -تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، مرجع سابق، ص 99.

[*] اختبارات الإجابة القصيرة وتسمى كذلك في بعض الكتب اختبار إكمال العبارات وفي أخرى تسمى أيضا اختبار التكملة.

أ. **الشكل المباشر**: ماذا نسمي المفردة التي نبدأ بها الكلام في اللغة العربية؟ (المبتدأ).

ب. **الجملة الناقصة التي تتطلب الإكمال**: الجملة الفعلية في اللغة العربية هي كل جملة تبدأ بـ:...(فعل) والجملة الإسمية هي كل جملة تبدأ بـ:...(باسم).

ج. **الترابط بين قائمتين أو تمرين المطابقة**:

أربط قائمة المقدمات بقائمة الاستجابات:

النمط السردي	1-الإكثار من الأفعال الدال على حالة. 2-الالتزام بالأسلوب الخبري. 3-الإكثار من الجملة الفعلية التي يغلب عليها الفعل الماضي.
النمط الوصفي	4-الإكثار من استعمال الصفات والنعوت. 5-الإكثار من الجمل الإسمية والجملة الموصولة. 6- الإكثار من أدوات الربط المتعلقة بالزمان والمؤشرات المتصلة بالمكان.

والإجابة على هذا السؤال تكون على الوجه الآتي:

يربط النمط السردي بالأرقام: 2-5-3 والنمط الوصفي بالأرقام:1-4-6 وبهدف الوصول إلى اختبارات الإجابة القصيرة ينبغي الالتزام بالقواعد الآتية:[1]

1. الابتعاد عن الفراغات الكثيرة في الجملة لأن ذلك يؤدي إلى دفع المتعلم إلى صعوبة الاختبار وإلى دفع المتعلم للتخمين.
2. وضع الفراغات في نهاية جملة الاختبار وذلك لأن وضعها في بداية الجملة يجعل الاختبار صعبًا لأن العديد من المتعلمين لا يتمتعون بذاكرة طويلة المدى.
3. استعمال السؤال المباشر الذي يحدد ما هو مطلوب من المتعلم بوضوح، فبدل أن تطرح سؤالاً بهذه الطريقة: ما هو المصطلح النحوي الذي يعرف بأنه ما تعدى إليه فعل متعد معلوم؟ نطرح السؤال على هذا الوجه: ما هو المفعول به؟
4. الالتزام بطول موحد للفراغات ما أمكن ذلك لكي نمنع المتعلم من اعتبار الفراغ مؤشرًا على الإجابة الصحيحة.

[1] – تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، مرجع سابق، ص 100.

5. الابتعاد عن إعطاء أي مؤشر نحوي يدل على نوع طبيعة الجواب الصحيح كأن نوحي أن الإجابة هي صيغة المفرد أو في صيغة المثنى أو الجمع.
6. الابتعاد عن جمل الكتاب المدرسي لأنها تجعل الطالب يعتمد على ذاكرته وهذا ما ليس مقبولاً فالاندفاعية مطلوبة من المعلم والمتعلم على حد سواء.
7. توخي الإجابة القصيرة والمحددة والمختصرة وذلك على وقت المتعلم. يعرض في نهاية حديثنا عن الاختبارات ذات الإجابات القصيرة بعض النماذج المصاغة من كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي.

1–فقرات من نوع السؤال المباشر:

- ما هو الفعل الماضي؟
- ما هو الفعل المضارع؟
- ما هو الجملة التعجبية؟

2–فقرات من نوع الجمل الناقصة التي تتطلب الإكمال:

- يزأر مثل: ..... (الأسود)
- يصهل مثل: ..... (الخيول)
- يثغو مثل: ..... (الكباش)
- ينقنق مثل: ..... (الضفادع)
- ينبح مثل: ..... (الكلاب)

3–فقرات الترابط بين قائمتين أو تمارين المطابقة:

3–1–أربط كل كلمة بما يناسبها:

- جبال–كثبان–محيط–طقس–أمواج–شواطئ.
- ذهبية–شامخة–هادئ–رملية–هائجة–ممطر.

3–2–أربط ربطا صحيحًا بين بنود القائمتين الواردتين أدناه:

إن وأخواتها –اسمها مرفوع
–خبرها مرفوع

كان وأخواتها –اسمها منصوب
–خبرها منصوب

3-3-أربط ربطًا صحيحًا بين بنود القائمتين الواردتين أدناه:

- هو -رضيت
- أنت -رضيت
- أنا -رضي
- هن -رضينا
- نحن -رضيت
- أنتما -رضيتن
- أنتن -رضيتما
- هما -رضيت
- هي -رضيا

3-4- أربط ربطًا صحيحًا بين بنود القائمتين الواردتين أدناه:

- المفعول به -سهرت ليلة تحت ضوء القمر.
- المفعول فيه -سعيت سعي الأبطال.
- المفعول لأجله -بلغتا الشاطئ وطلوع الفجر.
- التمييز -طبقت المعادلة الرياضية.
- المفعول المطلق -اجتهد رغبة في النجاح.
- المفعول معه -عاد من السفر موفقًا.
- الحال -ازداد العالمُ توضعًا.

4-2-4-اختبارات الصواب والخطأ:

وتتطلب تحديد صحة أو عدم صحة عبارة معينة، أو الحكم على صدق أو عدم صدق قضية محددة أو التمييز بين الحقائق والآراء، وغير ذلك من الإجابات التي تتطلب الاختيار بين بديلين.[1] وفيها يلعب الخط والصدفة دورًا كبيرًا، مما ينبغي أن لا يزيد أسئلتها عن 50 % من مجموعة أسئلة الاختبار وكلما كانت أقل فهو أفضل، وقد يعمل للتخفيف من من عيوبها أن يطلب المعلم من تصحيح الإجابات الخاطئة أو تعليل أسباب اختيار كلا البديلين صح ( ) أو خطأ (×) مع ملاحظة ألا يكون مفتاح التصحيح على نمط ثابت مثل: (× ×

[1] - الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص 143.

، ××) حيث أن طالب قد يدرك ذلك ويعتمد عليه كأساس للتخمين في التوصل إلى الإجابة[1]، علمًا أنها تعطي تمثيلاً لمحتوى المادة التعليمية التي نرغب في امتحان المتعلمين فيها لأنه بإمكاننا أن نضع في اختبار واحد عددًا كبيرًا من الأسئلة موثوقًا فهم المقروء وينبغي إتباع التوجيهات التالية عند إعدادها:[2]

- أن تكتب الأسئلة بلغة اقل صعوبة من التي هي النص.
- أن تظهر الأسئلة كما ظهرت في النص.
- أن تكون المسالة الأولى سهلة تخفيفًا للصعوبة الموجودة في النص.
- أن يتم استبعاد الألفاظ المطلقة مثل: "دائمًا" أو "أبدً".
- أن تجعل الطلاب يبحثون عن الإجابة الصحيحة، بدلاً من أن يكتبوا حرفًا في مكان مخصص لذلك.
- أن تتم زيادة خيار "لا يوجد" لزيادة التمييز أو لتخفيف التخمينات.
- ويعني ذلك أن المعلومات اللازمة للإجابة عن هذا السؤال غير متوفرة في النص.
- يجب اجتناب الاختبار العشوائي أو موافقة السؤال للكلمات، للعبارات في النص.
- مراعاة استخدام مفردات وقواعد من موضوعات الدراسة لعبارات الأسئلة.
- مراعاة أن نماذج أسئلة الصواب والخطأ فعالة في اختبار القراءة، ولكنها لا تفيد في فهم المسموع.

لاختبارات الصواب والخطأ العديد من المميزات التي يمكن عرضها في ما يلي:[3]

1. تقيس القدرة على التطبيق في المواقف المتعددة التي ترغب فيها من المتعلم أن يتأكد مما تعلمه.
2. تمثل الأهداف التعليمية تمثيلاً دقيقًا من خلال تنويع الأسئلة حول محتوى المادة التعليمية.
3. تقيس العمليات العقلية العليا كالفهم والتطبيق والتفسير إذا ما أحسن بناؤها.

ونعرض بعض الاختبارات الصواب والخطأ التي يمكن تطبيقها في نهاية سنة دراسية معينة.

[1] -مدخل على التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص 304.
[2] -أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داويت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص 16.
[3] - تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، أنطوان صياح، مرجع سابق، ص 15.

4-2-5-اختبارات الصواب والخطأ للسنة الخامسة ابتدائي:

وهي اختبارات تُعتمد لفهم النصوص وتقدم دائمًا بعد انتهاء الوحدة التعليمية في الوقفة التقيمية.

أ-أكتبُ في كراسي ثم أجيب بـ: نعم أو لا [1]

	نعــم	لا
-كانت رسالة السلام تحمل توقيع الثوار.		
-أراد النمر القضاء على الإنسان.		
-سافر الأخر الأكبر إلى القبيلة في فصل الربيع.		
-أخذت الأخت أخاها الأصغر وذهبت تبحث عن أخيها الصغر.		
-مات الأخ الصغير جوعًا.		
-أصبح الأخ الصغير سعيدًا مع الذئاب.		

ب-أكتبُ في كراسي ثم أجيب بـ: نعم أو لا [2]

	نعــم	لا
-جرت قصة راحيل مع الرجل الغريب في فصل الصيف.		
-وجدت راحيل وابنتها رجلاً ميتًا فوق الثلج.		
-حول ثامر وعامر الأرض إلى أرض مثمرة ومنتجة.		
- رضي الرجل العجوز على سامر.		
-قبل الصرصور أوامر الملكة.		
-عرف الصرصور كيف يجمع مؤونة الشتاء.		

4-2-6-اختبارات الاختبار من متعدد:

وتتطلب إجابة صحيحة، أو أفضل الإجابات، أو إجابة مركبة، أو تفسيرات لبيانات ومعلومة معطاة، وتعد مفردات الاختيار من متعدد أكثر مفردات هذا النوع استخدامًا وملائمة لقياس معارف ومهارات تعليمية متنوعة من مستويات معرفية مختلفة، كما تناسب طلاب جميع المراحل التعليمية[3]، ومن عيوب هذا النوع من الأسئلة أنها تقتصر على المستوى اللفظي للأداء، كما أن هناك صعوبة في إيجاد عدد كاف من(3 إلى 4) البدائل التي تكون كلها قريبة في الأهمية والنسبة إلى الإجابة الصحيحة إلا أن هذه الصعوبة تتنافى مع زيادة الخبرة في وضع

[1] -كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، 26.

[2] - المرجع نفسه، ص 44.

[3] -الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص 143.

مثل هذه الأسئلة[1] حيث تبني هذه الاختبارات على الطلب حلا وبين قائمة حلول مطروحة لهذه المشكلة يطلق عليها اسم الاستجابات أو الاختبارات أو المشتتات.[2]

واختبار الاختيار من متعدد أنواع منها:[3]

1. اختبار الاختيار من متعدد ذي الجواب الصحيح الواحد.
2. اختبار الاختيار من متعدد ذي الجواب الأمثل.
3. اختبار الاختيار من متعدد المبني على التشابه.
4. اختبار الاختيار من متعدد المعكوس.
5. اختبار الاختيار البديل.

إن إعداد هذا النوع من الأسئلة يعد من أصعب الأنواع للمدرسين على الرغم من أن كثيرا من الناس يظنون بأن هذه الأسئلة سهلة الإجابة، إلا أن مثل هذه الأسئلة قد تستخدم لتحدي وظائف عقلانية، وينبغي على المدرسين أن ينتبهوا إلى المبادئ التالية عند إعداد هذا النوع من الأسئلة:[4]

- ألا تتجاوز الخيارات الأربعة.
- أن يكون الصحيح أو الأصح إحداها فقط، والباقي مشتتات.
- أن يتم لفت انتباه الطلاب غير المتأكدين من الجواب الصحيح إلى المشتتات.
- أن تتساوى الخيارات طولاً وصعوبة.
- أن يكون بين المشتتات علاقة وصلة نوعًا ما (كأن تكون من أقسام الكلام نفسه، أي جميعها أسماء مثلاً).
- أن تبسط لغة الأجوبة لتلاقي تشتت المهارات.
- أن يتم اختيار الصحيح أو الأصح بناء على فهم الموضوع، وألا تكون الإجابة مبنية على الخلفية علمية خارج النص.
- عدم استخدام خيار "جمع ما ذكر" أو "شيء مما ذكر" أو "أ" و "ب" وربما "ج" ولكن بالتأكد ليست "د".
- أن تصح جميع الأجوبة نحويًا، إلا أن يكون تحديد هذه الأخطاء جزءا متوقعًا من البرنامج.
- أن يتساوى ظهور الأجوبة الصحيحة في جميع الأماكن.

[1] –مدخل إلى التدريس، د.سهيلة كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص 300.

[2] – تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، أنطوان صياح، مرجع سابق، ص 110.

[3] – المرجع نفسه، ص 110.

[4] – أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داويت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص 15.

- التأكد من أن لكل مسألة جوابًا واحدًا صحيحًا.
- الإكثار من السياقات قدر المستطاع.
- إرجاع الخيارات على السؤال.
- عدم الخروج من الموضوعات المقدمة.
- الابتعاد عن تسلسل العبارات بحيث تكون صحة الإجابة على مسألة ما تعين الإجابة الصحيحة لمسألة تالية.

4-2-7-أنواع أخرى من الاختبارات:

7-1-اختبارات محكية المرجع:

يصمم الاختبار محكي المرجع؛ ليساعد المختبر على تفسير درجة الاختبار بالرجوع إلى محك يحدد مستوى المقدرة أو مجال المحتوى الذي ينوي الاختبار فحصه؛ يتم إعداد اختبار مرجعي المحك قبل عملية التعليم، وتتوافق أهداف الاختبار مع أهداف الدراسة، وفي هذا الاختبار يتم تحديد معيار أو درجة النجاح مسبقًا، ويقاس أداء الطالب بناء على مستواه التعليمي، أو مدى إتقانه لما قُرِرَ عليه في الدراسة مسبقًا والصفة الأساسية للاختبارات محكية المرجع، كونها مناسبة مسبقًا لقياس قدرات مستويات مختلفة.[1]

ويعرف بذالك الاختبار المرجعي المحك بأنه ذلك الاختبار الذي يستخدم في تقييم أداء الفرد بالنسبة إلى محك أو مستوى أداء مطلق دون الحاجة إلى مقارنة أدائه بأداء الأفراد الآخرين، ويمدنا هذا النوع من الاختبارات بمعلومات محددة وتفصيلية عن تحصيل كل طالب في موضوع دراسي معين أو مهارة معينة. ودرجة الفرد في الاختبار مرجعي محك تعبر عن مدى تحقيقه للأهداف التعليمية المرجوة. لذلك فإن هذا النوع من الاختبارات له قيمة تشخيصية لتحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل كل طالب لمجموعة محددة والمهارات وبذلك يكون أقرب إلى الاختبارات التي يكتبها لطلابه.[2]

7-2-اختبارات معيارية المرجع (المقننة):

يتم في اختبارات معيارية المرجع تحديد معيار الدرجات المقبولة قبل إجراء الاختبار على عدد كبير من المجتمع الهدف، ثم يتم بعد تحديد المعيار المقبول للأداء في الاختبار بعد إعداد الاختبار وإجرائه، حيث يتم في الاختبار معياري المرجع تفسير الدرجات بالرجوع إلى أداء المجموعة أو المعيار والمعيار المثالي للاختبار معياري المرجع مجموعة كبيرة من الطلاب يشابهون الأفراد الذين يصمم الاختبار من أجلهم.[3]

---

[1] - أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داويت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص 14.

[2] - الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص 130.

[3] - أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داويت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص 14.

والتقنين هو الأسلوب المنتظم الذي نتبعه عند تطبيق الاختبار، وتصحيحه لكي تكون المقارنة عادلة، حيث تتوحد الشروط والظروف لجميع الطلاب الذين يطبق عليهم الاختبار. وهذا المطلب يعد شرطًا أساسيًا لجميع المشاهدات العلمية.[1]

7-2-2-مميزات الاختبارات المقننة:

إن الدافع الأهم لاختبار الاختبارات المقننة هو الميزات التي تتحلى بها وهي تعود إلى ما يلي:

1. القدرة الكبيرة من الموضوعية والصدق والثبات الذي يأمن لها عند إعدادها في المؤسسة التربوية المختصة وهذه النسبة تتراوح عادة ما بين 85% و95% لعامل الثبات.
2. القدرة الكبيرة من الدقة والوضوح في صياغة الأسئلة والتمارين وفي وضع التعليمات والإرشادات الخاصة بإجراء الاختبار وتصحيحه.
3. شمول الاختبارات المقننة أكبر قدر ممكن من الجوانب المطلوبة في عمر معين.
4. توفير وقت المعلمين وتكريسه لمسائل تربوية أخرى.
5. تمكين المعلمين من مقارنة نتائج متعلميهم في الاختبارات التحصيلية التي يضعونها بأنفسهم بالنتائج بأنفسهم بالنتائج التي يحلها المتعلمون في الاختبارات المقننة مما يحفّزها على العمل للوصول على النتائج المطلوبة.

هذا وتعتبر الاختبارات المقننة أفضل ما يلاءم قياس الكفايات التعليمية في المناهج الدراسية كما تستثمر في المقارنات بين الصفوف والمدارس.[2]

7-2-3-أنواع الاختبارات المقننة:

نميز الأنواع الآتية من الاختبارات المقننة:[3]

أ. **اختبارات الاستعداد:** وهي التي تستعمل لقياس المهارات الأساسية الضرورية لدخول المتعلم إلى المدرسة.

ب. **اختبارات الاستعداد القرائي:** وهي الاختبارات التي تقيس مدى استعداد المتعلم للإقبال على تعلم القراءة في نهاية صف الروضة الأولى.

ج. **اختبارات المسح المقننة:** وهي التي تسمح بتحديد أداء المتعلم التعليمي في المواد الدراسية المختلفة، ونظرًا لاختلاف المناهج في بعض المواد الدراسية بين بلد وآخر فإن اختبارات المسح المقننة تقتصر على اختبارات في القراءة والرياضيات والعلوم.

---

[1] – الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص 163.

[2] – تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، أنطوان صياح، مرجع سابق، ص 118.

[3] *-Language test contuction and evaluation, Alderson J.ch, Claphan c, et well. D, Cambridge eniversity press Cambridge 1995.*

ونشير إلى أن هناك اختبارات المدرسة الابتدائية وأخرى للمدرسة الثانوية وتعود المعايير التي يجب الاستناد إليها لاختبار مقنن إلى مدى ملاءمة الاختبار لقياس الكفاية المطلوب قياسها، نسبة الثبات التي يتمتع بها، سهولة إجراء الاختبار، وسهولة وضع العلاقات وقلة النفقات المترتبة على تطبيقيه.

كما أنه من الضروري أن نلفت النظر إلى أن الاختبارات المقننة لا تجرى إلا في نهاية حلقة دراسية وأن الالتزام بالتعليمات والإجراءات المنصوص عنها في الاختبار أمر في غاية الأهمية كي يستطيع الاعتماد على نتائجه ومقارنتها مع النتائج التي كنا قد توصلنا إليها في الاختبارات التحصلية.[1]

4-1-اختبارات الاستماع:

الاستماع فن مركب يتضمن العديد من المهارات الفرعية منها:[2]

- مهارات التمييز السمعي.
- مهارات فهم مسموع.
- مهارات الاستماع الناقد.
- مهارات الاستماع الإبداعي.
- مهارات آداب الاستماع.

والقاسم المشترك بين كل المهارات السابقة أنها جميعًا تقاس باختبارات معرفية، وتعد الاختبارات الموضوعية من أكثر الموضوعات مناسبة؛ لقياس مهارات الاستماع، لما يتوافر فيها من شروط الموضوعية والضبط، وتتطلب بناء مثلك هذه الاختبارات إتباع الإجراءات التالية: [3]

1. **تحديد المهارات موضع القياس**: لكل اختبار من الاختبارات اللغوية هدف محدد يسعى إليه، وعليه بمهارات التمييز السمعي لها نوع محدد من الأسئلة يجب على مصمم الاختبار أن يلتفت إليه، وكذلك مهارات الفهم الاستماعي، وآداب الاستماع نحتاج إلى قائمة تقدير متدرجة تتناسب مع طبيعة المهارة، والخلاصة أن المهارة موضع القياس هي التي تحدد طبيعة الموضوعات التي ستكون وعاءً للحكم على هذه المهارات، كما أنها ستحدد نوع الأسئلة وكيفية تصحيحها بشكل سليم.
2. **إعداد جدول المواصفات**: يعد جدول مواصفات الركيزة الأساسية لتصميم وبناء الاختبارات بصفة عامة، ويقوم جدول مواصفات الاختبار على إلزام واضع الاختبار بمراعاة جميع المهارات موضع القياس، وتحديد عدد الأسئلة لكل مهارة بناء على معيار محدد وواضح لمن يقوم ببناء هذا الاختبار.
3. **وضع الأسئلة التي تقيس مهارات الاستماع وتحديد تعليمات الاختبار بشكل مبدئي**: يتم في هذه

[1] *-La validation des épreuves d'évaluation selou l'approch par competences dans Mesure est evaluation en eduction, Deketele J.N et Gérard F.N. (28) (03)1-26, 2005.*

[2] -مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 336.

[3] - مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق ، ص 336.

المرحلة وضع أسئلة لقياس مهارات الاستماع التي يراد معرفة مدى تمكن الطلاب منها، على أن يراعى في وضع هذه الأسئلة التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، على أن تكون شاملة لكافة المهارات المراد قياسها، أما فيما يتعلق بتعليمات الاختبار فتتناول ما يلي:

- تعريف الطالب والمعلم بالهدف العام من الاختبار.
- التنويه إلى إجابة الطلاب عن جميع المفردات الاختبارية الواردة في الاختبار، وعدم ترك مفردة بلا إجابة.
- الالتزام بالزمن المحدد بالاختبار.
- الإجابة في الكراسة المخصصة لذلك.
- تحقق الباحث من وضوح كافة التعليمات، وكيفية الإجابة عن الاختبار إجابة صحيحة.

4. **ضبط الاختبار**: وفي هذه المرحلة يتم تحقق الباحث من ضبط الاختبار، وذلك بالتحقق من صدقه وثباته بعرضه على الخبراء والمحكمين المتخصصين في المجال؛ لإقرار الاختبار، والتحقق من صلاحيته لما وضع لقياسه.
5. **التجربة الاستطلاعية للاختبار**: وهذه التجربة على درجة بالغة من الأهمية، حيث يحدد الباحث فيها عدة أمور منها:
   - تحديد زمن الاختبار.
   - حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
   - حساب ثبات الاختبار.
   - حساب الصدق الاحصائي للاختبار.
   - حساب معامل التمييز للاختبار.
6. **تعديل الاختبار في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية**: في هذه المرحلة يتم تعديل بعض المفردات التي تحتاج إلى تعديل أو حذف لبعض المفردات؛ لأن المفردة الاختبارية سهلة جدا بحيث أجاب عنها جميع الطلاب، أو أن المفردة صعبة جدا، بحيث لم يستطع أحد الإجابة عنها، أو أن بعض المفردات الاختبارية لا تميز بين الطلاب المتفوقين أو الطلاب الضعاف.
7. **الوصول إلى الصورة النهائية للاختبار**.

2-اختبار مهارات التمييز السمعي:[1]

مهارات التمييز السمعي من المهارات الأساسية لفن الاستماع، وقد يكون هذا التمييز على مستوى الأصوات، أو على مستوى ربط الكلمة المسموع بالرسم الإملائي الصحيح لها، أو إتباع بعض التعليمات

[1]- مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 338.

الشفوية التي تلقى عليه، أو التمييز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، وسوف يورد الباحث مجموعة من المفردات الاختبارية التي تقيس هذه المهارات كما يلي:

المهارة الأولى: التمييز بين أصوات الكلمة:

س1-حدد الكلمة التي تتضمن الحرف الحاء مما يلي:

أ-الجمل ب-خال

ج-حصان د-كمال

س2- حدد الكلمة التي تتضمن الحرف التاء مما يلي:

أ-طارق ب-طبق

ج-ضاق د-تمر

س3- حدد الكلمة التي تتضمن الحرف الظاء فيما يلي:[1]

أ-زرافة ب-زلفى

ج-ذيل د-ظبي

س4- اختر الحرف المطابق للحرف المسموع مما يلي:

الحـــــرف	البدائـــــــل	الإجابة الصحيحة
1.ط	(ت-ط-د)	
2.ظ	(ظ-ذ-ز)	
3-قـ	(ك-ق-س)	
4.ث	(ث-س-ص)	
5.ص	(ص-ث-س)	

[1]- مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 339.

المهارة الثانية: تحديد الحرف الذي تنتهي به بعض الكلمات:

س1-كلمة شعبان تنتهي بحرف :

أ-الباء ب-النون

ج-التاء د-الثاء

س2-كلمة بيت تنتهي بحرف :

أ-الباء ب-النون

ج-التاء د-الثاء

س3-كلمة طارق تنتهي بحرف :

أ-الفاء ب-القاف

ج-الكاف د-الطاء

س4-كلمة الفلك تنتهي بحرف :

أ-الفاء ب-القاف

ج-الكاف د-الطاء

س5-كلمة شديد تنتهي بحرف :

أ-الشين ب-الدال

ج-الجيم د-السين

المهارة الثالثة: التمييز بين معاني الكلمات:[1]

س1–فرق بين أزواج الكلمات التالية:

الكلمة الأولى	الكلمة الثانية	معنى الكلمة الأولى	معنى الكلمة الثانية
فرد	فرض		
حاد	حاض		
وضع	ودع		
دب	ضب		
درب	ضرب		
دليل	ضليل		
دام	ضام		
أدني	أضنى		
مدير	مضير		
حديد	حضيض		
قدم	قضم		
قاد	قاض		
قلب	جلب		
قلب	كلب		
مقلب	مجلب		
سابر	صابر		
سعيد	صعيد		
سور	صور		
سيف	صيف		
سب	صب		
سد	صد		
سفير	صفير		
سلف	صلف		
سفر	صفر		
ذرف	ظرف		
ذفر	ظفر		
ذفار	ظفار		
ذل	ظل		
ذفار	ظفار		
ذل	ظل		
نذر	نظر		
نذير	نظير		
منذور	منظور		
شذى	شظى		
فذ	فظ		
تل	طل		
ترف	طرف		

[1]- مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 340.

تلاوة	طلاوة		
تيار	طيار		
فاتر	فاطر		
فتن	فطن		
ربت	ربط		
ستور	سطور		
بث	بط		
شت	شط		
جاء	شاء		
جيب	شيب		
حجيج	حشيش		
عاج	عاش		
رج	رش		

س2-استمع إلى الحروف التالية: (ب، ن، ت)، وحدد الكلمة المسموعة فيما سبق هي:[1]

أ-نبت ب-بيت

ج-بنت د-تبن

س3-استمع إلى الحروف التالية: (س، ب، ع)، وحدد الكلمة المسموعة فيما سبق هي:

أ-عبس ب-سبعة

ج-سبع د-شبع

س4-استمع إلى الحروف التالية: (ق، ص، ر)، وحدد الكلمة المسموعة فيما سبق هي:

أ-صقر ب-رقص

ج-قصر د-قرص

س5-استمع إلى الحروف التالية: (ع، ر، ش)، وحدد الكلمة المسموعة فيما سبق هي:

أ-عرش ب-قرش

ج-عشر د-شعر

س6-استمع إلى الحروف التالية: (ش، ع، ب)، وحدد الكلمة المسموعة فيما سبق هي:

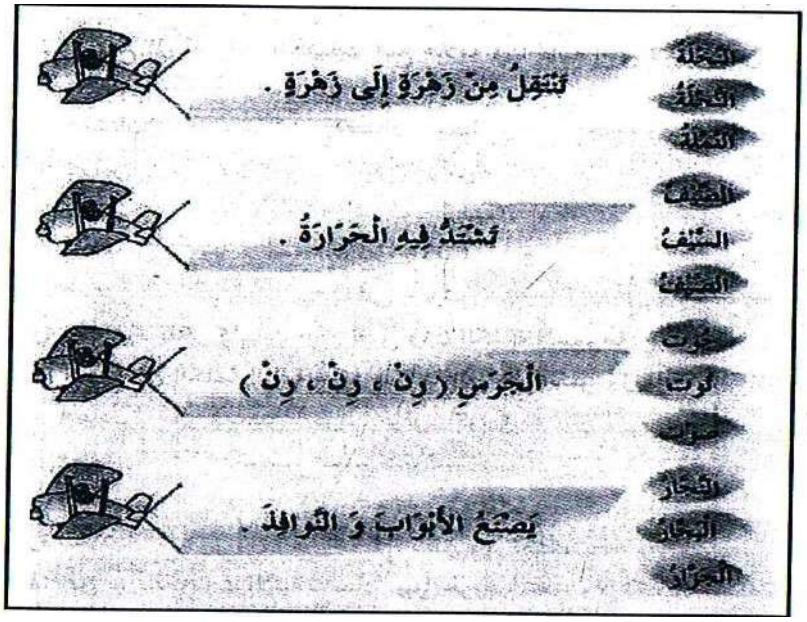
أ-عرش ب-عشب

ج-بشع د-شعب

س7-استمع إلى الجمل التالية، ثم صل كل كلمة بما يتمم الجملة بشكل صحيح:[2]

[1] - مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 341.

[2] - مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 342.



المهارة الرابعة: تحديد الكلمة المسموعة بشكل صحيح:

س1-استمع إلى أصوات الكلمات، ثم ضع علامة في الخانة التي تدل على الكلمة المطابقة للكلمة المعطاة كما في المثال:

مثال: ثوب (ثوب-ثوم-يوم)

- مظلة (مظلة-مسلة-سلة)
- قلب (كلب-قلب-كيف)
- ظرف (ظرف-ذرف-ظبي)
- ذيل (ظل-ذيل-قليل)
- مشط (ظل-ذيل-قليل)

س2- استمع إلى أصوات الكلمات، ثم ضع علامة في الخانة التي تدل على الصوت المطابق للكلمة:

- فستان (فستان بستان)
- رأس (كأس-رأس)
- أرنب (أشرب-أرنب)
- دفع (رفع-دفع)
- مشى (مشى-وشى)

المهارة الخامسة: يذكر كلمات على نفس وزن المسموعة:

س1-استمع إلى الكلمة التالية وتخير الكلمة التي على نفس وزنها:[1]

- عادل (منصور، كريم، عاقل، أكول).
- عمل (شرب، مُحَمَّد، هبة، لئيم).
- حميد (عامل، بخيل، مجبور، مرزوق)

المهارة السادسة: التمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب:

س1-من بين الكلمات الآتية كلمتان بهما حروف تنطق ولا تكتب:

- (هذا-أشياء-هذه-أستاذ).

س2-من بين الكلمات كلمتان بهما حروف تنطق ولا تكتب، حددهما:

- (الرحمن-الولي-القاهر-لكن).

المهارة السابعة: التمييز بين (أل) الشمسية و(أل) القمرية:

س1-اللام في كلمة (الصدق) :

أ-شمسية ب-قمرية

ج-حرف جر د-حرف توكيد

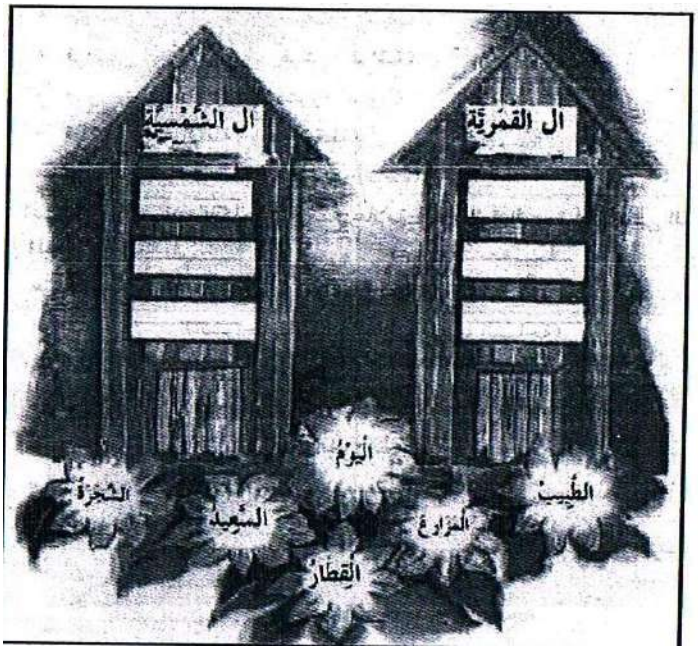
س2-من الكلمات التي بها لام قمرية :

أ-الدكتور ب-المدرس

ج-السماء د-الصلاة

[1] - مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 343.

س3-ميز بين آل الشمسية وأل القمرية في الشكل التالي:



المهارة الثامنة: تمييز الكلمة المختلفة بين عدة كلمات:

س1-استمع إلى أصوات الكلمات وضع علامة في الخانة التي تدل على الكلمة المختلفة عن الكلمة المعطاة كما في المثال:

مثال: خير (خير-خير-خيل)

- سيف (سيف-صيف-سيف).
- فراشة (فراشة-فرش-فراشة).
- صور (سور-صور-صور).
- قطة (قطة-بطة-قطة).
- توت (توت-صوت-توت).

س2-استمع إلى أصوات الكلمات وضع علامة في الخانة التي تدل على الكلمة المسموعة فيما يلي:

- الزراعة (المزارع، المزرعة، الزارع، الزراعة).
- الساحل (السواحل، الساحل، الساحلية، السياحة).
- القضاء (القضية، القضايا، القاضي، القضاء).
- الزهر (الزهرة، الزهراء، الزهر، الظهر).
- الجرة (الكرة، الشر، الجر، الجرة).
- البستان (الفستان، الإنسان، سفيان، البستان).

المهارة التاسعة: ربط الصوت بالصورة المعبرة عنه:

س1-صل كل حرف من الحروف التالية بالصورة المناسبة له.

الحرف	الصورة
ف	
د	
ب	
ع	
ت	
ح	
م	

المهارة العاشرة: تحديد الحرف المشترك بين مجموعة من الكلمات:

س1-ما الحرف المشترك بين الكلمات الآتية؟

أ-أسد ب-سأل

ج-قرأ د-ذاب

س2-ما الحرف المشترك بين الكلمات الآتية؟

أ-جزر ب-يخبز

ج-يمزح -زرافة

س3-ما الحرف المشترك بين الكلمات الآتية؟

أ-صندوق ب-صادق

ج-بصل د-يغوص

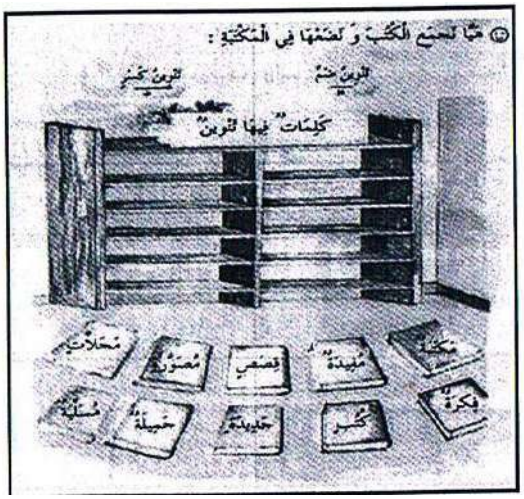
س4-ما الحرف المشترك بين الكلمات الآتية؟

أ-عنب ب-يركع

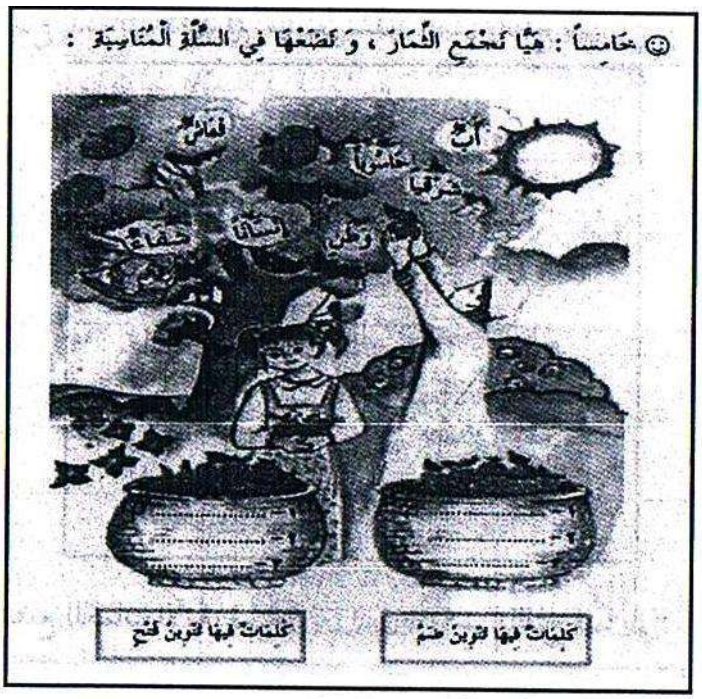
ج-لعبة د-عامل

المهارة الحادي عشرة: التمييز بين تنوين الضم والكسر والفتح:

س1-ميز بين أنواع التنوين الثلاثة (الضم، الفتح، الكسر) في النموذج التالي:



س2-استمع الكلمات الآتية، ثم ضع الكلمات المنونة في السلة المناسبة لها:



المهارة الثانية عشرة: تحديد مضاد الكلمة:

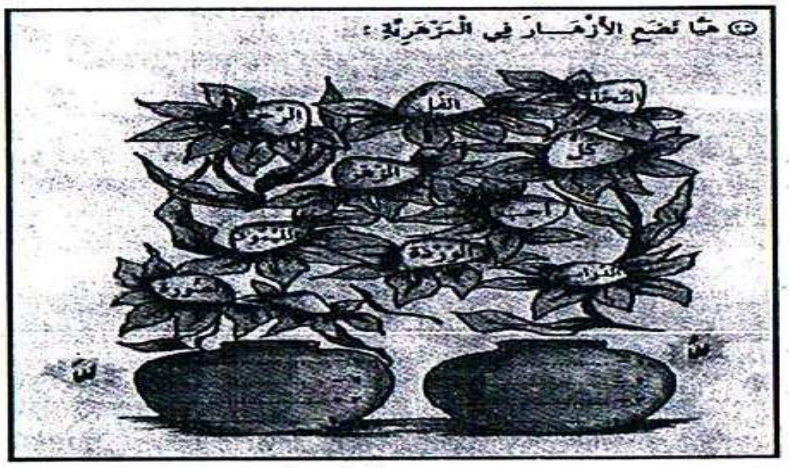
س1-استمع للكلمات الآتية، ثم ضع دائرة حول ضد الكلمة كما في المثال:

- أضع دائرة حول ضد الكلمة كما في المثال:

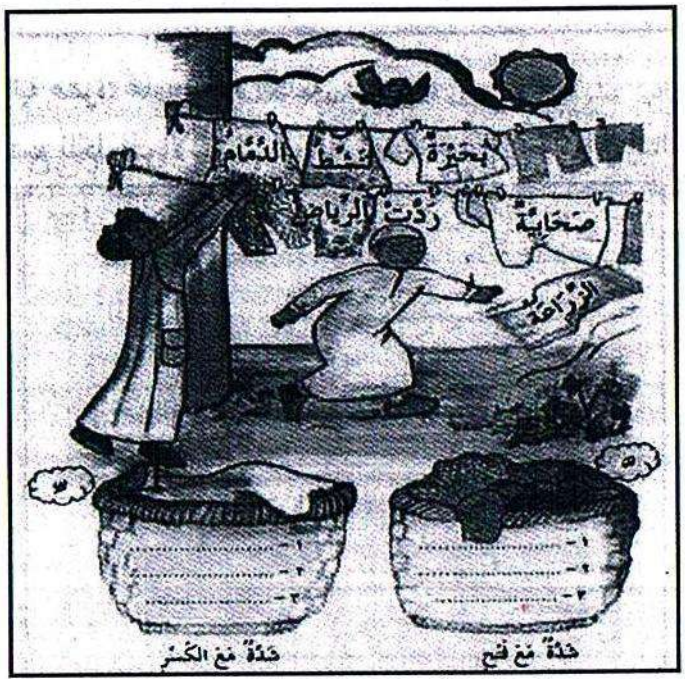
الكلمـــــــة		ضدهـــــــــا	
خَيْرٌ	شَرٌّ	نَفْعٌ	ضَرٌّ
أُحِبُّ	أَوَدُّ	أَكْرَهُ	أَحْقِدُ
اشْتَرَتْ	خَسِرْتُ	رَبِحْتُ	بَاعِتْ

المهارة الثالثة عشرة: التمييز بين التشديد بالفتح والضم والكسر:

س1-استمع للكلمات الآتية، ثم ميز بين تشديد الضم والفتح فيما يلي:



س2-استمع للكلمات الآتية، ثم ميز بين تشديد الكسر والفتح فيما يلي:



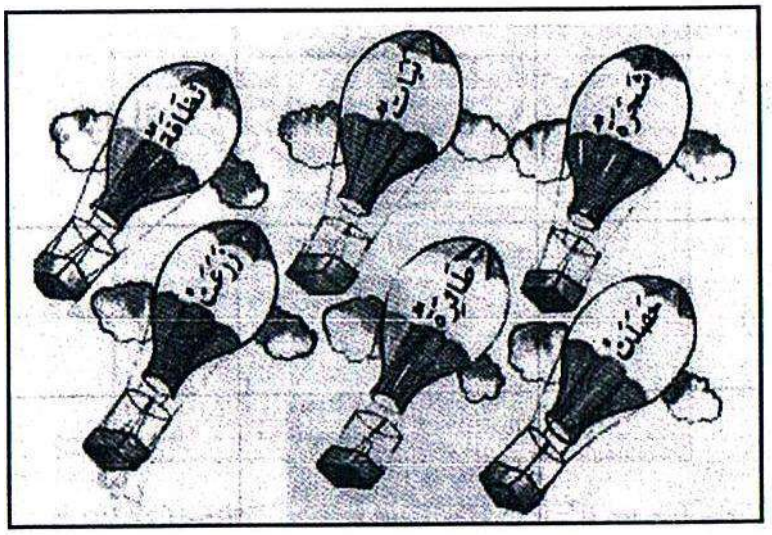
المهارة الرابعة عشرة: التمييز بين حروف المد الثلاثة :

س1-استمع إلى الكلمات الآتية، وحدد حروف المد في كل كلمة:

الكلمة	الصورة	حرف المد
فراولة		
عصفور		
فيل		
ديك		
قطار		
صاروخ		

المهارة الخامسة عشرة: التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة :

س1-استمع للكلمات الآتية، وحدد حروف المد في كل كلمة:



3-اختبار مهارات فهم المسموع:

فهم مسموع هو الغاية من عملية الاستماع، حيث يتضمن فهم المسموع تفاعل المستمع مع المتكلم من جهة ومع النص المسموع من جهة أخرى، فالفهم الاستماعي عملية بنائية تتطلب من المستمع القيام بجهد عقلي، يتمثل في التفاعل الإيجابي بين الذات (المستمع)، وبين الموضوع (النص المسموع) في إطار سياق ثقافي للفرد، يمثل مرجعية يحتكم إليها الفرد عندما يصعب عليه فهم الموضوع، ولذا فالغاية من عملية الاتصال بين المرسل (المتحدث) وبين المتلقي (المستمع)-بصفة عامة-هي حسن تصور القارئ للمعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، وهو ما نطلق عليه الفهم، هذا الفهم لا يقتصر فقط على المعنى العام أو السطحي، وإنما يتضمن الفهم في النص المسموع، وهو ما يشار إليه بما بين السطور، وما وراء السطور، ويتم ذلك من خلال اتخاذ الذات مع الموضوع؛ ليكون كل منهما الوجه المقابل للآخر، بمعنى أن يبحر المستمع مع النص المسموع، لا ليحدد المعلومات السطحية أو المباشرة المتضمنة في الموضوع فحسب، وإنما ليتفاعل المستمع مع المسموع تفاعلاً يصل بهما إلى حالة التوحد.

ولكي يتم قياس مهارات فهم المسموع بدقة يجب إتباع الإجراءات سالفة الذكر يجب مراعاتها عند بناء الاختبارات بداية من تحديد الهدف من الاختبار، وانتهاء التلاميذ كما يلي:

النص المسموع: يوجد نوع غريب من الأسماك، ناعم الملمس يدخل جسم اسماك أخرى عن طريق الفم، ولا يكاد يستقر في داخلها حتى يتحول إلى وحش مفترس، ينهش جسم هذه الفريسة، من الداخل، ويمتص دماءها، ويمضغ لحمها، ويتركها، جوفاء تمامًا، كأنها قبر عائم، ومن الأسماك الغريبة أيضا ثعابين البحر، إنها تخرج من بحيرات مصر عبر البحر المتوسط مارة بمضيق جبل طارق، ثم منتصف المحيط الأطلسي، وتلتقي مع ثعابين من أوروبا وأمريكا، وفي المنطقة تتكاثر الثعابين، وبعد ذلك تعود كل فئة إلى المياه التي جاءت منها دون أن تخطئ الطريق، ودون أن يعرف العلم الحديث كيف عرفت طريقها ذهابًا وإيابًا، وهذا قليل من كثير من غرائب الأسماك، لا يعلم سرها إلى الله.

المهارة الأولى: تحديد معنى الكلمة:

س1-عندما تدخل بعض الأسماك الغريبة جسم اسماك أخرى فإنها تنهش جسمها، وتمتص دماءها، كلمة تنهش في العبارة السابقة معناها:

أ-تترك ب-تضرب

ج-تأكل د-تدخل

س2-كلمة إيابًا تعني:

أ-أوبة ب-توبة

ج-رجوعا د -ذهابا

س3-معنى كلمة غرائب في الفقرة السابقة تعني:

أ-غريب ب-غربة

ج-غارب د -عجيب

المهارة الثانية: اختيار العنوان المناسب للموضوع:

س1-أفضل عنوان للفقرة السابقة هو:

أ-غرائب البحار ب-أسرار البحار

ج-غرائب الأسماك د —أنواع الأسماك

المهارة الثالثة: تحديد المعنى الضمني للموضوع:

س1-الفقرة السابقة تدل على:

أ-غرائب الأسماء ب-قدرة الله

ج-خطورة الأسماك د —خطورة الثعابين

المهارة الرابعة: استنتاج بعض المعلومات من المسموع:

س1-تعيش ثعابين البحر غالبًا في:

أ-المياه العذبة ب-المياه الراكدة

ج-المياه المالحة د –المياه النقية

س2-تلتقي ثعابين البحر من أوروبا وأمريكا ومصر في:

أ-بحيرات مصر ب-مضيق جبل طارق

ج-المحيط الأطلسي د –البحر الابيض المتوسط

المهارة الخامسة: ترتيب أحداث المسموع وفق ترتيب وروده في المسموع

س1-رتب الأحداث التالية وفقًا لترتيب ورودها في النص المسموع :

أ. تعود الثعابين البحر إلى المياه التي جاءت منها دون أن تخطئ طريقها.

ب. تلتقي ثعابين البحر من مصر وأوروبا في المحيط الأطلسي.

ج. تخرج الثعابين من بحيرات مصر غلى المحيط الأطلسي.

د. تمر الثعابين بمضيق جبل طارق.

المهارة السادسة: التمييز بين الحقيقة والرأي فيما يلي:

س1-ميز بن الحقائق والآراء فيما يلي:

العبـــــارة	حقيقـــــة	رأي
من الأسماك نوع ناعم الملمس.		
هذه الأسماك تدخل عن طريق الفم.		
هذه الأسماك جميلة وسريعة.		
تنهش لحم الأسماك الأخرى وتمتص دماءها.		
ثعابين البحر تخرج من بحيرات مصر.		
هذه الثعابين غير سامة.		
تلتقي مع ثعابين أوروبا في المحيط الأطلسي.		
تمر بمضيق جبل طارق.		

المهارة السابعة: تحديد دلالة بعض التعبيرات الواردة في المسموع:

س1-حتى يتحول إلى وحش مفترس، هذه العبارة تدل على:

أ-الرحمة ب-القوة

ج-الجبروت د -الشراسة

س2-استخدام الأفعال المضارعة من قبيل: يدخل، يكاد، يستقر، ينهش، يمتص، يمضغ:

أ-السرعة ب-البطء

ج-الهدوء د -التلكؤ

س3-وهذا قليل من كثير تعبير يدل على:

أ-وضوح عالم البحار ب-غرابة عالم البحار

ج-صعوبة عالم البحار د —تأمل عالم البحار

المهارة الثامنة: تحديد الفكرة الرئيسية للمسموع:

س1-الفكرة الرئيسية للقفرة الأولى:

أ-نعومة الأسماك ب-شراسة الاسماك

ج-سرعة الأسماك د —مذاق الاسماك

س2-الفكرة الرئيسة للفقرة الثانية هي:

أ-التقاء الثعابين ب-رحلة الثعابين

ج-ذهاب الثعابين د —إياب الثعابين

المهارة التاسعة: تذكر آخر جملة وردت في المسموع:

س1-آخر جملة وردت في المسموع هي:

أ. وهذا قليل من كثير من غرائب الأسماك.

ب. لا يعلم سرها إلا الله.

ج. يوجد نوع غريب من الأسماك.

د. وفي هذه المنطقة تتكاثر الثعابين.

المهارة العاشرة: تذكر أول جملة سمعها الطلاب:

س1-أول جملة سمعتها في الموضوع السابق هي:

أ. يوجد نوع غريب من الأسماك.

ب. إنها تخرج من بحيرات مصر.

ج. ينهش جسم هذه الفريسة من الداخل.

د. ويتركها جوفاء تمامًا.

المهارة الحادية عشرة: تحديد ما ورد في الموضوع وما لم يرد فيه:

س1-جميع الجمل التي وردت في الموضوع عدا واحدة:

أ. وهذا قليل من كثير من غرائب الأسماك.

ب. لا يعلم سرها إلا الله.

ج. إنها تخرج من بحيرات مصر.

د. تسير بسرعة كبيرة عبر مضيق باب المندب.

المهارة الثانية عشرة: تحديد ما يرتبط بالموضوع وما لا يرتبط به:

س1-جميع ما يلي ورد في الموضوع المسموع ما عدا واحدة:

أ. الأسماك ناعمة الملمس.

ب. اصطياد الأسماك عمل نافع.

ج. ثعابين البحر ثعابين رحالة.

د. شراسة بعض أنواع الأسماك.

المهارة الثالثة عشرة: تحديد هدف المتحدث:

س1-الهدف الحقيقي للمتحدث في هذا الموضوع هو:

أ. التعريف بالأسماك.

ب. التعريف بالثعابين.

ج. التعريف برحلة الثعابين.

د. طلاقة قدرة الله.

4-اختبار مهارات الاستماع الناقد:[1]

الاستماع الناقد نوع من أنواع الاستماع، ولقياس مهارات هذا النوع من الاستماع سنورد الموضوع التالي:

النص المسموع:

الفنان إما أن يكون فنانًا أو لا شيء على الإطلاق، وفي حالة كونه فنانا عليه أن يتحمل كل شيء وحدته، وغربته، فتجربته ذاتية ومستقلة، ولا يمكن لأحد أو لقوة التدخل فيها.

والأعمال التي تبدع إما أن تكون فنا، أولا شيء، وفي إضفائنا على العمل الفني صفة الجودة لا إضافة في ذلك، ولا يتعدى الأمر حينئذ تحصيل حاصل، فإما أن يقبل العمل كما هو كاملاً، أو يرفض كلية، لكن تقبله بتحفظ هو عين الخطأ.

[1] -مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 357.

وهناك وجهات نظر مختلفة تدور حول قيمة الفن، بعضها تقيمه على أنه نوع من المعرفة، وبعض الآخر ترده إلى نوع من أنواع الإحساس والشعور الذاتي، والأرجح أنه يرجع إلى الاثنين معًا، فالفن يجعلنا نتعرف على ما نحس به من مشاعر في الحياة دون أن نعيبها.

فمشاكل السعي وراء الرزق كثيرًا ما تفقدنا على اختبار مشاعرنا وإدراك حقيقتها بشكلها النقي، حتى أنه لا يمكننا تبينها مع زحمة الحياة.

والفن فقط هو فرصتنا الوحيدة للتعرف على أحاسيسنا من حزن أو فرح، فكلها اختلاجات تكشفها حساسية الفنان، وفي استطاعة الفنان أن يؤكدها، ويظهرها في شكلها المطلق، أضف إلى هذا أننا مع ضعف الحياة لا نرى نهاية للأمور أو الأحداث، فكل شيء يمضي مع استمرارية الصراع اليومي أو تجدده.

وكثيرا ما تكون الظروف أو الصدف غير المتوقعة عوامل تشتت، تبدد الإحساس بوقع الحدث، أضف إلى أن الحياة بما تحتويه من الفوضى والتناقض لا تساعدنا على تبين الاتزان والانسجام كقانون مهم في الكون، فمع الزمن يمضي كل شيء دون إطار، يمضي بلا نهاية، وإلى ما لا نهاية، وربما يكون هذا ذريعة لدى البعض؛ لإدانة الفن بأن يجد من انطلاقة الحياة، يسجنها في قوالب وفي نطاق قوانين محددة، وذريعة لإدانة الفنان كذلك أن يقودنا بعيدًا عن واقع الحياة، لكم الأمر عكس ذلك تمامًا، فلا أحد يضع في اعتباره أن الحياة هي مرادف للفن، أو أن الفن ببساطة رؤية أكثر وضوحًا، وكمالاً للأشياء وللأحداث التي اعتدنا عليها، لكننا لا نبينها مع اندفاع الحياة.

المهارة الأولى: تحديد دلالة التركيب من خلال السياق:

س1-مرادف كلمة ذريعة هي:[1]

أ-مشكلة ب-سببا

ج-إنماء د -نتيجة

س2-مرادف كلمة اختلاجات هي:

أ-اضطرابات الفنان ب-ثقة الفنان

ج-إيمان الفنان د —اعتقاد الفنان

س3-معنى قولنا تحصيل حاصل هي:

أ-استنتاج بديهي ب-تحقيق الهدف

ج-جمع نتائج د —التأكيد والثقة

المهارة الثانية: تحديد العلاقات بين الجمل:[2]

[1] - مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 344.

[2] - مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 344.

س1-الفنان الحقيقي إما أن يكون فنانا أو لا شيء على الإطلاق بما قبلها هي:

أ. التمييز بين الفنان الحقيقي وأدعياء الفن.

ب. التأكيد على أن العمل الفني تحكمه أصول.

ج. توصيف الفنان الحقيقي.

د. الحكم على الفنان.

س2- وذريعة لإدانة الفنان كذلك أن يقودنا بعيدًا عن واقع الحياة، لكم الأمر عكس ذلك تمامًا ، فلا أحد يضع في اعتباره أن الحياة هي مرادف للفن، علاقة لكن الأمر يعكس ذلك تمامًا تفيد:

أ-الإضراب ب-الاستدراك

ج-التعليل د —التفسير

س3-العلاقة بين الفن والحياة في رأي المتحدث هي:

أ. أن الفن مرادف تماما للحياة.

ب. أن الفن ليس مطابقًا للحياة.

ج. أن الفن عاجز عن تصوير الحياة.

د. أن الفن نقيض الحياة

المهارة الثالثة: تفسير وجهة نظر المتكلم:

س1-بما يعلل المتكلم عجز الإنسان المعاصر عن اختيار مشاعره وإدراك حقيقتها كما هي:

أ. الظروف الاقتصادية الصعبة.

ب. العزوف عن العمل الفني.

ج. العجز عن تحقيق التوازن.

د. الانشغال على كسب الرزق.

س2-يتهم بعض المفكرين الفن بأنه:

أ. يبعد الناس عن حقائق الأشياء.

ب. يشغل الناس عن مشاكلهم الاقتصادية.

ج. يضع الوقت فيما لا طائل منه.

د. يصرف الناس عما هو أهم وأولى.

المهارة الرابعة: تحديد هدف المتحدث:

س1- وفي إضفائنا على العمل الفني صفة الجودة لا إضافة في ذلك، يقصد المتحدث من العبارة السابقة:[1]

[1] - مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 345.

أ. أن العمل يمكن تجربته عند الحكم عليه وتقديره.

ب. أن إطلاق صفة الجودة يزيد من قيمته الفنية.

ج. النظر إلى العمل الفني ككل متكامل عند تقويمه.

د. لا ضرورة لتجويد الفن.

س2- فكلها اختلاجات تكشفها حساسية الفنان، تدل العبارة السابقة على أن الفنان:

أ. يردد مشاعر الناس.

ب. يعيد صياغة مشاعر الناس.

ج. يصور مشاعره الخاصة.

د. يدمج بين مشاعره ومشاعر الناس.

المهارة الخامسة: التمييز بين وجهات النظر:

س1- يعرض المتحدث لوجهتي نظر للفن باعتباره فرعا من فروع المعرفة، ونوعا من أنواع الأحاسيس والشعور الذاتي، محور الفرق بين الوجهتين هو:

أ. مستوى التفكير والوعي.

ب. استخدام المنهج العلمي.

ج. درجة اللاشعور عند الفرد.

د. الارتقاء بالمشاعر والأحاسيس.

المهارة السادسة: تحديد التناقض في المسموع:

س1- الفنان تجربته ذاتية ومستقلة، ولا يمكن لأحد لقوة التدخل فيها، فالفن يجعلنا نتعرف على ما نحس به من مشاعر في الحياة دون أن نعيها بمقارنة العبارتين نجد أنهما:

أ. متناقضتان في المعنى.

ب. مختلفتان في المعنى.

ج. متحدثان في المعنى.

د. لا شيء مما سبق.

المهارة السابعة: تحديد المعنى العام للمسموع:

س1- تدل العبارتان السابقتان على أن الفن:

أ. ضروري للفنان وللناس.

ب. ضروري للفنان وحده.

ج. ضروري للناس فقط.

د. غير ضروري لأحد.

5-اختيار مهارات الاستماع التذوقي:[1]

الاستماع التذوقي من أنواع الاستماع التي تتطلب من المستمع الاندماج مع فكر المتحدث، مشاركته انفعاليًا فيما يقول: ومحاولته المستمرة في تحديد المعنى العام للموضوع، علاوة على تحديد الصور الجمالية المتضمنة في المسموع، ولقياس هذا النوع من الاستماع سنورد النموذج التالي:

النص المسموع:

إني مخبركم عن صاحب لي ملأت منه يدي، وطويت على حبه نفسي، فقد كان بصيرا بورد الأمور وصدورها، يعرف من مطلع كل أمر ما يكون مقطعة، وتقوم أدنى فراسة منه مقام البينة، ويصيب بالظن ما يخطئ غيره بالعيان، كان أكتم للسر، إذا باحت الألسنة من الإسرار بمصونها، وانفرجت صدور الثقات عن مكنونها كان أملك ما يكون لنفسه إذا رضي، ولحلمه إذا غضب، ولجده إذا لعب كذلك كان صاحبي.

المهارة الأولى: تحديد معنى الكلمة في النص الأدبي:

س1-معنى كلمة العيان في النص السابق هي:

أ. المشاهدة.

ب. الخبرة

ج. الفهم.

د. التبصرة

س2-مرادف كلمة البينة هي:

أ. الإبانة.

ب. الإفصاح.

ج. التعبير.

د. الدليل.

س3-مرادف كلمة باحت هي:

أ. غضبت.

ب. أعلنت.

ج. أذاعت.

د. أعلنت.

المهارة الثانية: تحديد الألفاظ المستوحاة من بيئة الأديب:

[1] -مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 361.

س1-بصيرا بورد الأمور وصدورها تعبير يدل على:[1]

أ. الذكاء الفطنة.

ب. حسن التصرف.

ج. ضبط النفس.

د. حسن الخلق.

المهارة الثالثة: تحديد التلاؤم بين الألفاظ والمعاني:

س1-طويت في قوله طويت على حبه نفسي توحي بـ:

أ. تنازع الأصدقاء.

ب. نكران الذات.

ج. تفاهم الأصدقاء.

د. الاحتفاظ بالصديق.

س2-ملأت منه يدي تعبير يدل على:

أ. الإعجاب بالصديق.

ب. التحكم في الصديق.

ج. الاعتزاز بالصديق.

د. الثقة في الصديق.

المهارة الرابعة: تحديد العاطفة السائدة في النص:

س1-العاطفة السائدة في النص السابق:

أ. حب الصديق.

ب. كره الصديق.

ج. حسد الصديق.

د. الإعجاب بالصديق.

المهارة الخامسة: تحديد القيم الشائعة في النص

س1-القيمة الشائعة في النص السابق هي:[2]

أ. الأمن والأمان.

ب. كتمان السر.

[1] - مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 346.

[2] - مهارات الاستماع النشط، مرجع سابق، ص 347.

ج. الاحتفاظ بالأصدقاء.

د. الثقة في الآخرين.

المهارة السادسة: توضيح جماليات بعض الصور:

س1-وضح الجمال فيما يلي: انفرجت صدور الثقات عن مكنونها:

أ. الصدور المنشرحة.

ب. الصدور مكمن الأسرار.

ج. الصدور المفتوحة.

د. الصدور صندوق به كنز.

المهارة السابعة: تحديد تأثير بعض الكلمات في المعنى:

س1-الإفادة التي أفادتها كلمتان الجد والهزل هو:

أ. تقوية المعنى.

ب. لطاقة المعنى.

ج. جزالة المعنى.

د. ضعف المعنى.

س2-كلمة مقطعه تدلل على:

أ. خبرة صديقه.

ب. جهل صديقه.

ج. علم صديقه.

د. سذاجة صديقه.

ثانيًا: اختبارات التحدث

ولتقييم كل أنواع التحدث المختلفة نضع اختبارات قابلة للقياس بتحديد المهارة ومستوى الأداء وتحديد الدرجات وعلى المعلم تحديد مجموعة من البنود أو المعايير التي تستخدم كمحكات للحكم على تعبير التلاميذ ومن بين أهم أنواع هذه الاختبارات نجد: التحدث المقيد والمكثف والمتفاعل والموسع؛ فاختبارات التحدث المقيد يتم فيها تكرار الأصوات والكلمات تكرارًا أصم يقوم على محاكاة المتكلم الأصلي. وكذلك من الممكن تقييم عملية التحدث من خلال المحادثات أو المناقشات التي تتم بين طرفين والتي تظهر فيها التلقائية التي تصاحب الأداء الشفوي وعلى المعلم ملاحظة هذا الأداء والتحقق من توافر قدرات في المتعلم كتوفر الكلمات التي تفهم الآخر فحوى الرسالة وتحديد الموضوع المثار للحديث وتسميته...الخ.

ثالثا-التقييم عن طريق اللعب:

للعب دور أساسي في نمو الطفل عقليًا ومعرفيًا، ففي اللعب يبدأ الطفل في التعرف على الأشياء وتصنيفها، ويتعلم مفاهيمها، ويعمم فيما بينها على أساس لغوي، وهنا يؤدي نشاط اللعب دورًا كبيرًا في النمو اللغوي للطفل وفي تكوُّن مهارات الاتصال لديه ومن أنواع الألعاب اللغوية الشفوية نجد: لعبة المفكر، ألغاز الكلمات المتقاطعة، المعلومات الناقصة والمفقودة...الخ.

رابعًا–اختبارات القراءة:

وأهمها اختبار اللام الشمسية واللام القمرية، واختبار التنوين، واختبار المفرد والمثنى والمفرد للصفات والأسماء المفردة، وكذلك اختبار إلحاق تاء التأنيث بالفعل وإلحاقها بالاسم واختبارات الأفعال (مضارع، ماض، أمر) وفيها يطلب المعلم من التلاميذ عملية التحويل من مضارع إلى ماض أو من مضارع إلى أمر أو ماضي إلى أمر وغيرها من التحويلات واختبارات أسماء الإشارة والضمائر والأسماء الموصولة وأدوات الاستفهام والكلمة وعكسها وحروف الجر والهمزة وكل نماذج الاختبارات في أشكال ورسومات تثير المتعلم.[1] ومن أمثلة ذلك ما يلي:

[1]–للإطلاع أكثر على نماذج متنوعة من اختبارات القراءة الموجهة للمرحلة الابتدائية، ينظر كتاب مهارات القراءة قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية، فهيم مصطفى، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة، ط01، 1419هـ–1999م، ص 276. وكتاب القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، فهيم مصطفى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط01، 1418هـ–1998م، ص 100.

اختبار رقم (01):[1]

اللام الشمسية، واللام القمرية

يطلب المعلم من التلميذ أن يضيف "أل" إلى كل كلمة من الكلمات الآتية، ثم يقرأها، وبعد ذلك يقوم التلميذ بتحديدها: مثل "شمسية"أم "قمرية"، كما في النموذج الأول:

الكلمة	الكلمة بعد إضافة "أل"	قراءة الكلمة وتحديدها	
		شمسية	القمرية
ورق	الورق		✓
صقر	الصقر	✓	
ريشة			
سيارة			
بيت			
قرد			
سكين			
يد			
سبورة			
شمال			
مطر			
حليب			
قارب			
سباحة			
بساط			

[1] - مهارات القراءة قياس وتقويم، مرجع سابق، ص 163.

اختبار رقم (02):[1]

اللام الشمسية، واللام القمرية

يطلب المعلم من التلميذ أن يرسم دائرة حول "أل" القمرية، ودائرة حول "أل" الشمسية في كل كلمة من الكلمات الآتية:

أرسم دائرة حول "أل" القمرية

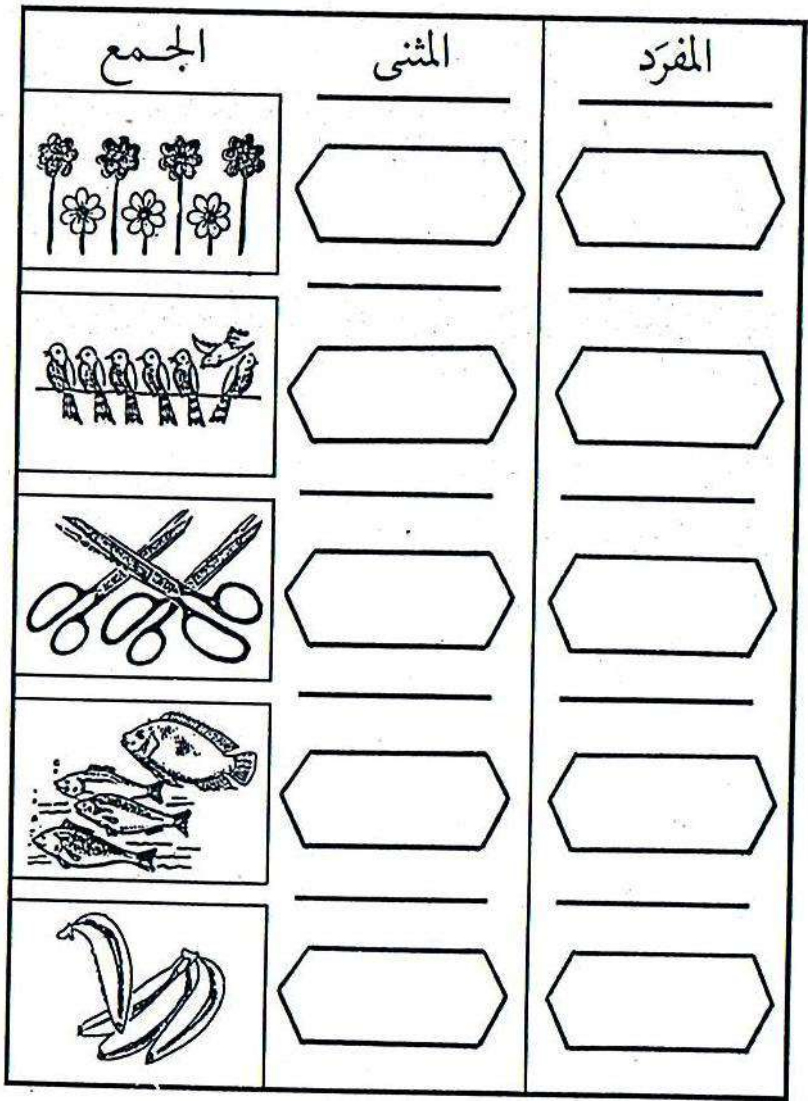
الزهرة
الموز
الهلال
الدواء
القلم
النخلة
الحوت
الخروف
الدب

أرسم دائرة حول "أل" الشمسية

الظبي
الرأس
الفيل
السيف
الهاتف
الأسد
الدلو
الخبز
الدخان

[1] - مهارات القراءة قياس وتقويم، مرجع سابق، ص 164.

يكتب التلميذ الصيغة المناسبة في المكان الخالي:[1]



[1] - القراءة مهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص 105

خلاصة الفصل:

تهدف القراءة إلى توثيق الصلة بين التلميذ والمواد القرائية وفي مقدمتها الكتاب (الكتاب المدرسي) وتجعله يقبل عليها برغبة ليستقي منها الافكار والمعلومات التي تنمي قدراته وتجعله يستفيد بما يقرأ، ويستمتع به ويكتسب من خلاله القدرات والمهارات، لذلك ركز الفصل في بدايته على القراءة ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ثم التعرف على عملية الاستيعاب القرائي التي تبدأ بالإدراك الحسي الكلمات المكتوبة إلى إدراك عدد من المهارات المتمثلة في التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها، وتعد قواعد اللغة العربية العمود الفقري للقراءة وإن عملية الاتصال اللغوي بين المتعلم والمعلم تخضع إلى سلامة القواعد النحوية. وللوصول بالمتعلم إلى السلامة اللغوية (خلو القراءة من اللحن) يكون بتقويم لغوي اثناء تعليم القراءة باختبارات لغوية مناسبة لمستوى المتعلم (الابتدائي) وبإعطاء نماذج تطبيقية تعمل هذه النماذج على غرس الميول القرائية، وتنميتها عند المتعلم بإكسابه المهارات الأساسية للقراءة.

الفصل الرابع: الكتـــابـــة

- **المبحث الأول: نشأة الكتابة**

1. نشأة اللغة
2. عوامل التطور اللغوي

- أثر العوامل الاجتماعية.
- تأثر اللغة بلغات أخرى.
- العوامل الأدبية.
- انتقال اللغة من السلف على الخلف
- العوامل الطبيعية
- العوامل اللغوية

- **المبحث الثاني: الكتابة والخط العربي**

1. مفهوم الكتابة
2. أصول الكتابة العربية
3. أهداف الكتابة
4. الخط

- مقدمة

أولاً: مفهوم الخط

4-1-تاريخ الخط العربي بعد الإسلام

4-2-معوقات فعل الكتابة

4-3-أهمية الخط

4-4-مهارات الخط

4-5-تدريس الخط العربي

4-6- مقترحات في تقويم تعليم الخط العربي وتعلمه

4-7-مذكرة تحظير في الخط

- **المبحث الثالث: الإملاء وعلامات الترقيم**

I-مفهوم الإملاء

1. القواعد الأساسية للكتابة

2. توجيهات المناهج المطورة حاليا للمدرسين.
3. الذاكرات الأربع الموظفة في دروس الإملاء
4. عوامل التهجي الصحيح
5. الصلة بين الإملاء وغيره.
6. أنواع الإملاء في المرحلة الابتدائية
7. أهمية الإملاء وأهداف تدريسها.
8. تصحيح الإملاء.
9. دروس إملائية نموذجية

II–علامات الترقيم

أولاً: المفهوم

أ. المعنى اللغوي

ب.المعنى الاصطلاحي

ثانيًا: علامات الترقيم وموضع استعمالها.

ثالثا:أهمية علامات الترقيم.

رابعًا: تدريبات شاملة على علامات الترقيم

خلاصة الفصل

المبحث الأول: نشأة الكتابة

1-نشأة اللغة:

أشار جرجي زيدان إلى أن جميع اللغات ترجع إلى[1] أصل واحد، فاللغة العربية بوصفها إحدى اللغات السامية ترجع إلى أصل واحد وحيث إن أهلها كانوا في أول أزمانهم يقطنون ما بين النهرين، وهم الآشوريون وأجدادهم، وكانوا يتكلمون لغة واحدة لعلها الآشورية، ثم قضت الأحوال فهاجر بعضهم إما إلتماسًا للرزق، أو فرارًا من الحرب إلى جزيرة العرب، وأقاموا فيها وبتوالي الازمان تنوعت لغتهم تبعًا لناموس الارتقاء فتولدت اللغة العربية والأمة العربية[2] ولم تعرف كلمة (اللغة) طريقها إلى الظهور بين مفردات العربية إلا بعد انتهاء ال قرن الثاني هجري وقد أطلقت آنذاك على ما جمعه الرواة من البادية عن العرب الفصحاء بعد فشوا اللحن...ولم يطلق على الرواة وهم القائمون بفنون اللغة لفظ (اللغوي) إلا في القرن الرابع بعد أن استفاض التصنيف في اللغة وتميزت العلوم العربية واستعجمت الدول فصار صاحب اللغة يعرف بها...وخلف ذلك اللقب لقب الرواية وممن عرفوا به في القرن الرابع أبو الطيب اللغوي وابن دريد الازهري وغيرهم.[3]

ومن هنا يقول الدكتور ابراهيم أنيس "يظهر أن العرب القدماء في العصور الجاهلية وصدر الإسلام لم يكونوا يعبرون عما نسميه نحن باللغة إلا بكلمة اللسان تلك الكلمة المشتركة اللفظ والمعنى في معظم اللغات السامية شقيقات اللغة العربية".[4]

وكما سأل ابن جني دراسًا للغة عن سر النشأة الاولى للغة الإنسان، وحاول أن يقدم إجابات عن ذلك فقد سأل سبب اختلاف اللهجات العربية وحاول أن يقدم جوابًا عن ذلك، فكان من كلام أبي الحسن الأخفش وكان أحد احتمالين:

- **الأول:**" أن أول ما وضع منها على خلاف، وإن كان كله مسبوقًا على صحة وقياس، ثم أحدثوا من بعد أشياء كثيرة للحاجة إليها، غير أنها على قياس ما كان وضع في الاصل مختلفًا، وإن كان كل واحد آخذا من صحة القياس حظًا"، ولم يعقب ابن جني على هنا الشق من الرأي بشيء، وهو مخالف لما عليه الدراسات اللغوية الحديثة كما سيأتي.
- **الثاني:** "أن يكون الموضوع الاول ضربًا واحدًا، ثم راى من جاء من بعد أن خالف قياس الاول إلى قياس ثان جار في الصحة مجرى الأول".[5]وهناك من يربط نشأة اللغة باللهجات واللهجة لغة هي اللسان[6]، يقال لهج بالأمر لهجًا: أولع به واعتاده...واللَّهجة واللَهَجَة: طرف اللسان، واللّهّجة واللهَجَةَ جرس الكلام، والفتح أعلى. ويقال فلان فصيح اللهجة واللهجة هي لغته التي جبل عليها فإعتادها ونشأ عليها[7]، واللام والهاء والجيم اصل يدل على المثابرة على الشيء

---

[1] - يطلق اسم اللغات السامية على طائفة من لغات الأمم التي تنسب إلى، سام بن نوح عليه السلام وهذه اللغات هي: اللغات الأكادية (الآشورية والبابلية)، والآرامية، والكنعانية (الفينيقية، والعبرية) العربية، واليمنية القديمة، والحبشية، وأول من استخدم هذا الوصف عالما اللغات الالمانيات تشلوتسر *Schilozer*، وإيكوهرن *Eichhorn* في آواخر القرن الثامن عشر ميلادي.

[2] - المهارات الكتابية من النشأة على التدريس، ماهر شهبان عبد الباري، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط01، 1431هـ-2010م، ص 19.

[3] -اللهجات العربية نشأةً وتطورًا، عبد الغفار حامد هلال، مكتبة وهبه، القاهرة، ط02، 1414هـ-1993م، ص 24.

[4] -اللهجات العربية، ابراهيم أنيس، دار الفكر العربي، دط، 1999م، ص 28.

[5] -الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، حسام سعيد النعيمي، دار الرشيد للنشر، العراق، دط، 1980م، ص 77.

[6] -الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تأليف إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ج01، دار العلم للملايين، بيروت، ط03، 1404هـ-1984م، ص339.

[7] - لسان العرب، ابن منظور، مادة لهج.

وملازمته...وسمي اللسان لهجة لأنه يلهج بلغة كلامه[1]. و(اللهجة) اللسان، أو طرفه...واللهجة طريقة من طرق الاداء في اللغة.[2]

والمصطلح الإجرائي للهجة هي الصفات اللغوية المشتركة بين أفراد بيئة ما، وتكون هذه الصفات اللغوية المشتركة بين جميع أفراد هذه البيئة عن سواها من البيئات التي تتكلم اللغة نفسها.[3]

وإن معرفتنا غير الوفيرة باللهجات القديمة هي السبب إلى حد بعيد في أن الآراء حول العلاقات بين هذه اللهجات والعربية الفصحى تعتبر من قبيل الظن والتخمين فنولدكه اعتقد أن الفروق بين اللهجات المنطوق بها في الاجزاء الرئيسية من الجزيرة العربية (وهي الحجاز ونجد وفي منطقة الفرات) كانت بسيطة، وإن قواعد اللغة الادبية قد أقيمت اعتمادًا عليها كلها بشكل متساوٍ وأما جويدي فقد اعتقد أن العربية بالفصحى خليط من اللهجات المنطوقة في نجد والمناطق المجاورة ولكنها لا تتطابق مع كل واحدة منها على حدة وأما نالينو فيربط نشوء العربية الفصحى بمملكة كندا، بحيث اعتقد أنها اللغة الدارجة التي تنطبق بها قبائل معد المتحالفة في تلك الدول وأما فيشر،فيرى أن هناك تشابها وتماثلا بين العربية الفصحى وبين إحدى اللهجات، ولكنه لم يعين هذه اللهجة. وهو مايتفق في جوهرة مع رأي هارتمان وأما فولرز فأطلق افتراضا مفاده أن العربية قد أقيمت قواعدها على وجه الخصوص على لهجات نجد واليمامة التي غيرها الشعراء كثيرًا.[4]

وفي الوقت نفسه كانت تجري على الألسنة لغة مختلفة في سائر أنحاء الجزيرة وهي لغة السلف التي تحضرت وأصبحت حديثة وهي التي نزل بها القرآن الكريم وأعيدت كتابته بأسلوب العربية الفصحى وأما بروكلمان مثل فتر شتالين وآخرون قبلهُ فيصرح بأن العربية الفصحى لم تُنطق قط بالشكل الذي نعرفه ولكنه لم يناقش علاقتها باللهجات وأما ليند بيرج فيقول قد نطِق بها ولكن قواعدها الصرفية والنحوية قد تضخمت بسبب أعمال الشعراء [5] وأما إبراهيم أنيس فينكر أن العربية الفصحى تتطابق مع أي من اللهجات حيث يقول وتلك اللغة الأدبية التي خطب بها الخطباء، وشعر بها الشعراء ونزل بها القرآن الكريم، لم تكن لغة تخاطب للناس في حياتهم العامة....ولهذا رويت لنا الآثار الأدبية القديمة في لغة موحدة، لا تشمل على خصائص من تلك التي رويت عن اللهجات العربية القديمة.[6]

ونجد في باب القول على أصل اللغة أإلهام هي أم اصطلاح لابن جني فيقول:"واعلم فيما بعد، أنني على تقادم الواقت، دائم التقتير والبحث عن هذا الموضوع فأجد الدواعي والخوالِج قويّة التجاذب لي، مختلفة جهات التغول على فكري وذلك أنني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة، الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدقة، والإرهاف، والرّقة، ما يملك عليّ جانب الفكر، حتى يكاد يطمح به أمام عَلْوَةِ السِحر. فمن ذلك مانبه عليه أصحابنا رحمهم الله، ومنه ما حذوته على أمثالهم، فعرفت بتتابعه وإنقياده، وبعد مراميه وآماده صحّة ما وفِّقو لتقديمه منه. ولطف ما أسعدو به، وفُرِقَ لهم عنه وانّضاف إلى ذلك وارد الأخبار المأثورة بأنها من عند الله جل وعز فقوى في نفسي اعتقاد كونها توفيقاً من الله سبحانه، وأنها وحي. ثم أقول في ضدّ هذا:كما وقع لأصحابنا ولنا، وتنبهوا أو تنبهنا على تأمل هذه الحكمة الرائعة الباهرة، كذلك لا ننكر أن يكون الله تعالى قد خلق من قبلنا —وإن بعد مداه عنا — ما كان ألطف منا أذهانا، وأسبوع خواطر وأجرأ جنانا، فأقف بين تين الخلّتين حسيرًا، وأكاثرهما فأنكفئ مكثورا.

---

[1] –مقاييس اللغة، ابن فارس، مادة لهج.

[2] –المعجم الوسيط، مادة لهج.

[3] –اللهجات العربية القديمة، في كتاب "معاني القرآن" للأخفش الأوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، مخطوط علي عبد الرحمان موسى العجارمة، جامعة الشرق الأوسط، 2012-2013م، ص 11.

[4] –اللهجات العربية القديمة في غرب الجزيرة العربية،تشيم رابين،ترجمة وقدم له وعلق عليه عبد الكريم مجاهد، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2002م، ص59.

[5] –اللهجات العربية القديمة في غرب الجزيرة العربية، مرجع سابق ص59

[6] –اللهجات العربية، ابراهيم أنيس، مرجع سابق، ص28

وإن خطر خاطر فيما بعد، يعلّق الكف بإحدى الجهتين، ويكفها عن صاحبتها، قلنا به وبالله التوفيق[1] ويبدو من هذا أن ابن جني لا يجزم بأي من الرأيين الإصلاح أو التوقيف.

ولكن علماء المسلمين يتبنّون وجهة نظر وهي أن بينهم إتفاقًا أساسً يرون فيه أن العربية الادبية تطابق اللغة التي كان يتكلم بها البدو، وأن العربي البدوي هو الحكم النهائي للعربية الصحيحة، ولا يطاوعه لسانه على الخطأ حتى ولو أراد ذلك. وكلما كان حظه من الحضارة أقل كان أفضل، وأفضل متكلمي العربية أكثرهم إيغالاً في البداوة.[2]

وهناك من يرى أن العربية أم اللغات وأصلها الأصيل، وكل اللغات الآرية والسامية والحامية كان اصلها لهجات عربية تولدت وتطورت فيها بعد بحسب البيئات والحاجيات ثم تعمقت كلغات مستقلة على مر العصور.[3]

وهناك عدة عوامل لتطور اللغوي من بينها تاثر لغة بلغة أخرى، كما حدث في اللغة العربية فيتساءل هاشم الطعَّان عن خصائص اللغة العربية القديمة وموطنها بعد انتشارها عن الأكدية أو انتشار الأكدية عنها، ويميز بين مصطلحين اللغة العربية القديمة واللغة العربية الفصحى ويتساءل ايضا عن خروج لغة غنية بمفرداتها الحضارية بعد آلاف السنين وبشكل فجائي من قلب الجزيرة العربية والتي نهضت بأدب من أورع الآداب[4] إلا أن اللغة العربية كانت أكثر قدرة من اللغات الاخرى على الاحتفاظ بأصالتها، ولكن هذا لا يعني ابدًا أنها لم تستفيد من أخواتها الساميات، أو انها لم تتأثر بهن ولو في بعض لهجاتها التي تتكلم بها بعض القبائل العربية.[5]

2-عوامل التطور اللغوي:

اللغة اخطر الظواهر الإنسانية على الإطلاق، كما أنها محل عناية وموضوع اتمام فهمي لا تسير على نحو من المصادفة المطلقة، ولا تخبط في تنقلها على ألسنة الناس خبط عشواء، بل يحكمها في هذا وذاك قوانين تكاد ترتقي إلى مكانة القوانين الطبيعية ثباتًا وقوة.

فاللغة كائن حي، لأنها تحيا على ألسنة المتكلمين بها وهم من الاحياء فهي تتطور وتتغير بفعل الزمان كما يتطور الكائن الحي ويتغير وهي تخضع لما يخضع له الكائن الحي في نشأته وتطوره وهي ظاهرة اجتماعية تحيا في احضان المجتمع وتستمد كيانها منه، ومن عاداته وتقاليده، وسلوك أفراده كما تتطور بتطور المجتمع.[6]

وبالنظر إلى أن فكرة التطور نقطة ارتكاز تقوم عليها الدراسة في مختلف فروع العلم، يمكننا أن نفترض أن اللغة في تطور مستمر بتنازعها فيه عاملان متناقضان تجاهد اللغة في الاحتفاظ بتوازنها بينهما، هذان العاملان كما يراهما دار مستيتر *A.Dar Mesteter* هما:

أ. **المحافظة:** وهي نزعة طبيعية عند المحدثين باللغة تسعى إلى الإبقاء عليها كما عرفوها في جميع أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية لكي لا تتغير ولا تختلف.[7]

---

[1] -الخصائص، ابي الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمّد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج01، دط، دت، ص 47.

[2] -اللهجات العربية القديمة في غرب الجزيرة العربية، تأليف تشيم رابين، ترجمة وقدم له وعلق عليه د.عبد الكريم مجاهد، مكتبة الإسكندرية، دط، 1951م، ص60.

[3] -اللغة العربية اصل اللغات كلها، تأليف عبد الرحمان أحمد البوريني، دار الحسن للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 1419هـ-1998م، ص 14.

[4] -ينظر الأدب الجاهلي بين لهجات القبائل واللغة الموحدة، هاشم الطعَّان، الجمهورية العراقية، وزارة الثقافة والفنون، دط، دت، ص 53 ما يليها.

[5] -اللغة العربية بين النص التراثي والنص الحداثي، طانية حطاب، جامعة مستغانم، مجلة حوليات التراث، العدد 06، 2006م، ص 27.

[6] -التحَّريف اللغوي في الشعر العربي القديم، مباركة خمقاني، رسالة دكتوراء مخطوط، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2011-2012م، ص 07.

[7] - التَّحريف اللغوي في الشعر العربي القديم، مباركة خمقاني، رسالة دكتوراء مخطوط، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، مرجع سابق، ص 07.

ب. **التغيير**: وهو قوة تعمل على دفع اللغة نحو التطور في جميع أنظمتها وعليه تكون في صراع بينهما، فإذا تمسكت بالقديم المحافظ جمدت وتخلفت، وإذا ما فتحت صدورها للتطور من غير حدود ضاعت شخصيتها القائمة على الانتظام.[1]

حدد مُحَمَّد عطوات عوامل التطور لأية لغة في ستة عوامل رئيسية هي:[2]

1. **أثر العوامل الاجتماعية**: فاللغة تتأثر أيما تأثر بحضارة الأمة ونظمها وتقاليدها وعقائدها، واتجاهاتها العقلية، ودرجة ثقافتها، ونظرتها إلى الحياة وشؤونها الاجتماعية العاملة، وما إلى ذلك فكل تطور يحدث في ناحية من هذه النواحي يتردد صداه في أداة التعبير، ولذلك تعد اللغات أصدق سجل لتاريخ الشعوب، فكلما اتسعت حضارة الأمة وكثرت حاجاتها ومرافق حياتها، ورقي تفكيرها، وتهذبت اتجاهاتها النفسية نهضت لغتها، وسمت أساليبها وتعددت فيها فنون القول، ودقت معاني مفرداتها القديمة، ودخلت فيها مفردات أخرى عن طريق الوضع والاشتقاق والاقتباس، للتعبير عن المسميات والأفكار الجديدة...الخ واللغة العربية اصدق شاهد على ما نقول، فقد كان انتقال العرب من حياة الجاهلية إلى حضارة الإسلام، ومن النطاق العربي الضيق الذي امتازت به مدينتهم في عصر بني العباس، وكان لهذين الانتقالين أجل الأثر في نهضة لغتهم وفي أساليبها واتساعها لمختلف فنون الأدب وشتى مسائل العلوم. وللتدليل على أثر العامل السابق في التطور اللغوي نورد بعض الأمثلة ومن ذلك مثلاً: كلمة الصحيفة تعني الصحيفة التي يكتب فيها وتجمع على صحائف وصُحْف وصُحُف، وفي التنزيل " إِنَّ هَـذَا لَفِـي الصُّـحُفِ الْأُولَى ، صُـحُفِ إِبْـرَاهِيمَ وَمُوسَـى" يعني الكتب المنزلة، وصحيفة الوجه بشره الجلد، والصحيفة الكتاب، ومنه صحيفة المتلمس، ومعناها اليوم تعني إحدى صحف الأخبار أي أنها اليوم مرادفة لكلمة الجريدة، وليست في هذا المعنى الحديث خروج عن المعنى الأصيل لكلمة، ولكنه تخصيص له.

ومن ذلك كلمة البأس كانت تعني في الأصل، ثم عمت دلالتها واتسعت وأصبحت تعني الشدة مطلقًا، وعكس ذلك ما أصاب دلالة كلمة مأتم، فقد كانت هذا اللفظ يدل على اجتماع النساء في خير أو شر، ثم ضاقت دلالتها وتحددت، فأصبح يعني بها اجتماع النساء في الشر فقط، ومن ذلك ما يروي أن النبي ﷺ قد تلفظ بألفاظ لم يقلها أحد قبله كقوله: مات حتف أنفه، ولا ينتطح فيها عنزان، والآن حمي الوطيس،وإياكم وخضراء الدمن وغيرها.

2. **تأثر اللغة بلغات أخرى** إن أي احتكاك يحدث بين لغتين أو بين لهجتين أيًّا كان سبب هذا الاحتكاك ومهما كانت درجته يؤدي لا محالة إلى تأثر كل عامل منهما بالأخرى، وإنه لمن المتعذر أن تظل لغة ما بمأمن من الاحتكاك بلغة أخرى، ولذلك كانت كل لغة من لغات العالم عرضة للتطور المطرد من هذا الطريق ولقد أتيح للعربية قبل الإسلام ومن بعده فرص كثيرة للإحتكاك بلغات اخرى من فصيلتها ومن غير فصيلتها، فقد توثقت العلاقات المادية والثقافية من أقدم العصور بين العرب وجيرانهم الآراميس في الشمال، فكان لزامًا إذن أن تتأثر اللغتان إحداهما بالأخرى، وفقا لنواميس علم اللغة، ولقد ظهر للكثير من المحققين أن معظم الكلمات العربية الدالة على مظاهر الحياة الحضرية، وما إليها لم تكن مألوفة في البيئة العربية الأولى ومعظم الكلمات المتعلقة بمنتجات الصناعة وشؤون التفكير الفلسفي والمتصلة بما وراء الطبيعة من الآرامية (شيطان، سكين، سارية...الخ)، ويبدو هذا التأثر في اللهجات العربية البائدة.

---

[1] -المرجع نفسه، ص 07.

[2] -المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، ماهر شعبان عبد الباري، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط01، 1431هـ – 2010م، ص 26-27.

3. **العوامل الأدبية:** وتشمل هذه الطائفة جميع ماتجود به القرائح من وسائل ومنتجات تؤدي إلى حفظ اللغة، وتُعليها وتوسيع نطاقها، وتكملة نقصها، وتهذيبها، من نواحي المفردات والقواعد والأساليب وتسجيل أثارها واستخدامها في مختلف فروع الترجمة والتأليف، وتشتمل العوامل الأدبية على مجموعة من العناصر الأساسية منها:

أ. **حركة التحديد في اللغة وهذا التحديد يبدو في:**

- تأثر الأدباء والكتاب بالأساليب الأجنبية، واقتباسهم أو ترجمتهم لمفرداتها ومصطلحاتها، وانتفاعهم بأفكار أهلها، وإنتاجهم الأدبي والعلمي.
- إحياء الأدباء والعلماء لبعض المفردات القديمة المهجورة.
- إنشاء الأدباء والعلماء لألفاظ جديدة، فكثيرًا ما يلجئون إلى ذلك للتعبير عن أمور لا يجدون في مفردات اللغة المستعملة ولا في مفرداتها الدائر ما يعبر عنها تعبيرًا دقيقًا.

ب. **المؤلفات اللغوية**، وهي البحوث التي ترمي غلى حفظ اللغة وضبطها وسلامة تخليدها، والوقوف على خواصها وتاريخها وآثارها.

ج. نشاط حركة التأليف والترجمة.

4. **إنتقال اللغة من السلف إلى الخلف:** تختلف لغة الخلف في كل أمة عن لغة السلف في كثير من المظاهر، ويرجع بعض أسباب هذا التطور إلى:

أ. **أمور اجتماعيه:** وهذه الأمور ترجع إلى:

- النظم والتقاليد التي يسير عليها المجتمع في تلقين الأطفال اللغة في الأسرة وتعليمهم إياها في المدارس.
- كثرة استخدام الكبار في جيل ما لبعض المفردات من غير ما وضعت له عن طريق التوسع أو المجاز لدواع اجتماعية خاصة.

ب. **العوامل الغير اجتماعية ترجع إلى:**

- التطور الطبيعي المطرد لأعضاء النطق في الإنسان، حيث إن كل تدور يحدث في أعضاء النطق أو في استعدادها يتبعه تطور في أصوات الكلمات.
- الأخطاء السمعية التي تنشأ عن ضعف بعض الأصوات التي تؤدي إلى سقوط هذه الأصوات في أثناء انتقال اللغة من السلف إلى الخلف.

5. **العوامل الطبيعية:** ترجع أهم مظاهر الطبيعية في أمرين رئيسين هما: البيئة الجغرافية، وثانيهما اختلاف الشعوب بعضها عن بعض في خواصها الوراثية المتعلقة بأعضاء النطق، ولا يخفي ما يترتب على اختلاف الشعوب بهذا الصدد من آثار خطيرة في التطور الصوتي في مختلف اللغات، ولعل ابرز ملامح هذا العامل ما نجده في اختلاف اللهجات العربية، حيث نرى (لهجة العراق، ولهجة نجد والحجاز، ولهجة مصر، ولهجة اليمن، ولهجة السودان) ما بين هذه اللهجات من تباينات دلالية وصوتية.

6. **العوامل اللغوية:** إن بنية هذه اللغة ومتنها وأصواتها وعناصر كلماتها وقواعدها كل ذلك ينطوي على أمور ذاتية تعمل هي نفسها في صورة آلية على التطور اللغوي، وعلى توجيهه وجهة خاصة، وتنقسم هذه العوامل من الناحية اللغوية إلى:

أ. **عوامل تؤثر في تطور الأصوات:**

- تفاعل أصوات الكلمات بعضها مع بعض ويشمل هذا العامل:
  - التفاعل بين الأصوات الساكنة.
  - التفاعل بين أصوات الين.
- موقع الصوت في الكلمة.
- تناول الأصوات وحلول بعضها محل بعض.

ب. **العوامل اللغوية المؤثرة في الدلالة وترجع إلى ما يلي:**

- عوامل تتعلق بمبلغ ارتباط الكلمة بنصيبها، ومبلغ وضوح دلالتها في الذهن، وذلك أنه كلما كان مدلول الكلمة واضحا في الأذهان قل تعرضه للتغير.
- عوامل تتعلق بأصوات الكلمة، فثبات أصوات الكلمة يساعد على ثبات معناه، وتغيرها يذلل أحيانا السبيل إلى تغيره.
- عوامل تتعلق بالقواعد، فقد تذلل قواعد اللغة نفسها السبيل إلى تغير مدلول الكلمة، وتساعد على توجيهه وجهة خاصة.

3-مراحل تطور الكتابة العربية:

لتحديد الأصول المباشرة للكتابة العربية هناك ثلاثة آراء:[1]

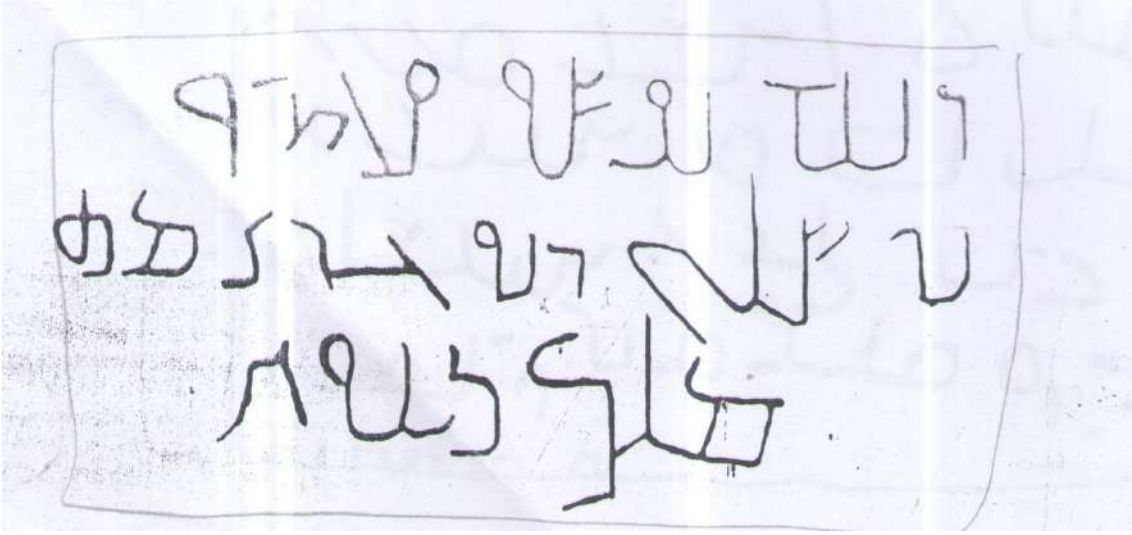
رأي يقول أن مصدرها الكتابة السريانية الحيرية، ويعتمد هذا الرأي على ما أورده البلاذري ثم على النقش الذي اعتمد عليه ستاركي *Starcky* والذي عثر عليه في دير سمعان (غربي حلب)، كما يعتمد على الرأي الصادر عن ابن النديم، بأنه انتقل من الأنبار إلى الحيرة ومنها إلى الحجاز عن طريق دومة الجندل ويخالف هذا الرأي يحي نامي وأبو الفرج العش وحجتهما أنه ليس بين أيدينا كتابة سريانية من الحيرة تؤكد هذا الرغم.

وهناك رأي آخر يرى أن الخط العربي مستمد من الخط المسند الحميري أو من فروعه التي عرفت عند إلثموديين والصوفيين واللحيانيين. ويحاول البعض تأكيد هذا الزعم ضمن حدود التأثير المشترك في حين أن أكثر العلماء ينفون هذا الرغم.

أما الرأي الثالث الذي اتفق عليه اكثر الباحثين، فهو أن الكتابة ظهرت في جبيل انتقلت إلى الآراميين، واستعمل الأنباط الكتابة الآرامية وطوروها، وامتد تطورها إلى العربية. ويؤكد هذا الرأي الثالث الكتابات التي ترجع إلى ما قبل الإسلام وهي:

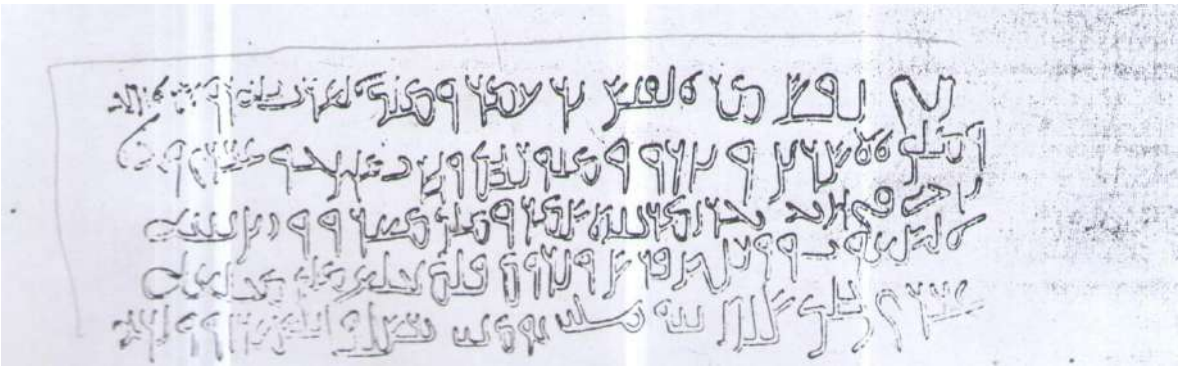
- كتابة أم الجمال (في بصرى الشام) وترجع إلى نهاية القرن الثالث ميلادي وهي شديدة القرب من النبطية، حتى إن ليتمان *Litmann* ثم ستاركي *Starcky* اعتبرها بنطية وتتضمن دنه (هذا) نفسو (قبر) فهربو (بن) سلي ربو (مربي) جذيمة (ملك تنوخ).

[1]-الخط العربي أصوله، نهضته، إنتشاره، عفيفي البهنسي، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، ط01، 1404هـ-1984م، ص 33.



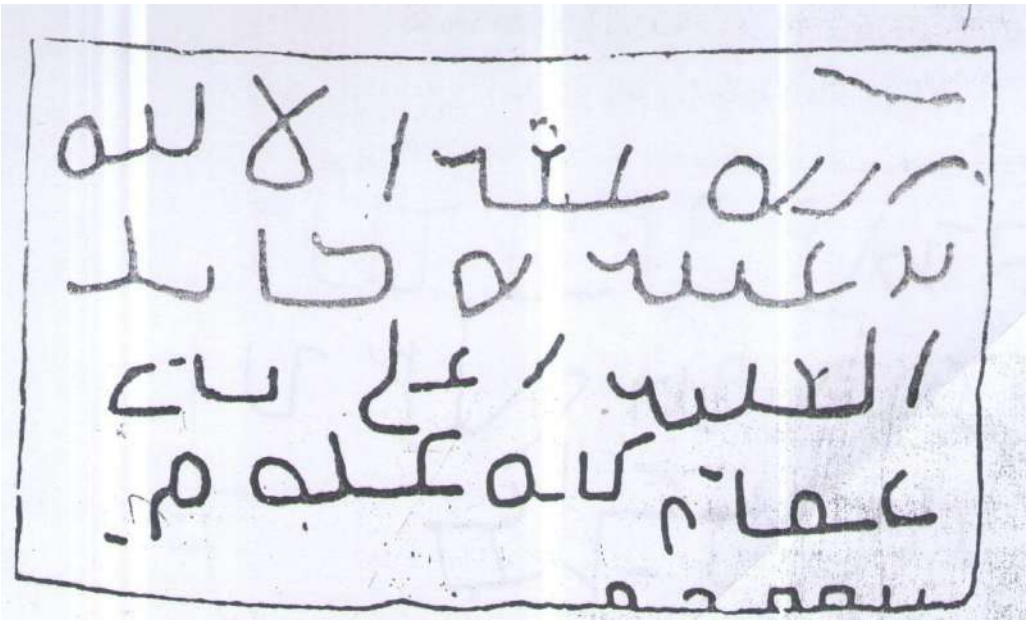
الشكل رقم 01

-كتابة النمارة (حوران) اكتشفها دوسو وترجع إلى عام 300-328م، وهي شاهدة قبر امرؤا القيس بن عمر وملك العرب، وهي مؤرخة في عام 223 نبطي الذي يبدأ من تأسيس بصري الشام عام 105م، يعني أنه يرجع إلى عام 328م ويعتقد ستاركي أن هذه الكتابة نبطية بلغة عربية.



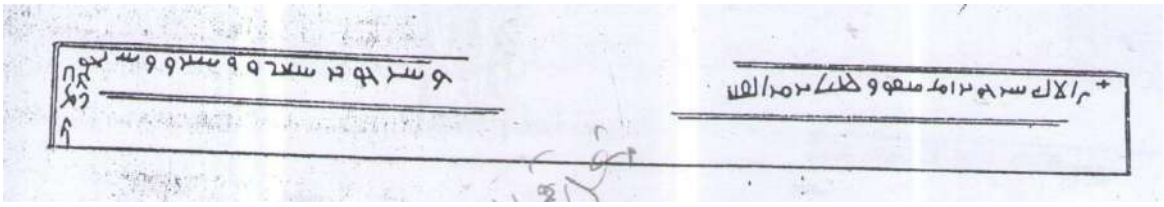
الشكل رقم 02

كتابة أم جمال الثانية درسها ليتمان وقدر تاريخها القرن السادس ميلادي، ومع ذلك فإن الأثر النبطي فيها واسع جدا، وتتضمن العبارة التالية: "الله غفرا لأتيم بن عبيدة كاتب العبيد أعلى بني عمري ينم عنه من ؟؟" وهي كتابة عربية واضحة وإن كانت بعض الحروف قد رسمت بالنبطي.



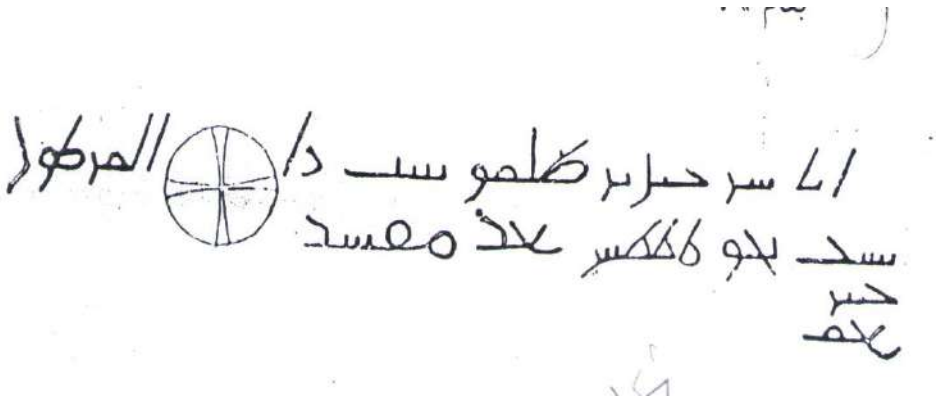
الشكل رقم 03

-كتابة زايد (شرقي حلب) وهي محفورة على طنف كنيسة يونانية وأخرى سريانية وهي مؤرخة لعام 823 سلوقي اي 512 وهي كتابة عربية بدائية ذات ملامح نبطية.



الشكل رقم 04

-كتابة جران (اللجاه-حوران) وهي ايضا عربية الكتابة ولكنها بدائية، وترجع إلى عام 463 نبطي 568م، وتتضمن العبارة التالية "أنا شرحبيل بن ظلمو بنيت ذا المرطول سنة 463م بعد مفسد خبير بعام".



الشكل رقم 05

أما بدايات الكتابة العربية، فقد جاء في مقدمة ابن خلدون عن الخط بأنه: رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس...إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان.[1]

وجاء في كشف الظنون: الخط لسان اليد،...وبه ظهرت خاصة النوع الإنساني...وامتاز به عن سائر الحيوانات، وقيل: الخط افضل من اللفظ لأن اللفظ يُفْهِمُ الحاضر فقط، والخط يفهم الحاضر والغائب.[2]

قد قالو حديثا ما يشبه القول السابق في أن أهمية اللغة...لا تنبع من أهمية التواصُلِ الشفوي بالكلام فحسب بل كذلك من أهمية التواصل الكتابي الذي يقوم على نقل التتابع الكلامي من الحيز الزماني إلى إشارات مكانية. وهذا ما يساعد المرسل إليه على الرجوع إلى المرسلة ساعة تشاء في حين أنها تكون قد اضمحلت في المرسلة الشفوية.[3] لهذا كان اهتمام الإنسان منذ قديم الزمان بالكتابة، ومازال.

أما عن معرفة العرب للكتابة وقدم هذه المعرفة، وما قيل عنها من روايات فهذا ما تحاول جميلة أبو لبن.

قد يكون ابن سلام الجمحى أقدم من ذكر أن إسماعيل بن ابراهيم–صلوات الله عليهما– هو أول من تكلم بالعربية. فقد جاء في طبقات فحول الشعراء:"قال يونس بن حبيب: أول من تكلم بالعربية، ونسي لسان أبيه إسماعيل، بن إبراهيم صلوات الله عليهما وهذا نص ليس له علاقة بالكتابة، فهو يذكر بدايات التكلم بالعربية، ولكنني ذكرته لوجود نص يصححه في صميم موضوع الكتابة".[4]

فقد جاء في كتاب (الروض الأنف) أن إسماعيل هو أول من كتب بالعربية وليس من تكلم بها، قال السهيلي في الروض الأنف: "وعنه عليه الصلاة والسلام أنه قال: أول من كتب بالعربية إسماعيل، وقال أبو عمرو: وهذه الرواية أصحُّ من رواية من روى أن أول من تكلم بالعربية إسماعيل، والخلافُ كثيرٌ في أول من تكلم بالعربية، وفي أول من ادخل الكتاب العربي أرض الحجاز".[5]

أما قصة الكتابة العربية مفصلة فقد وردت في مصادر عديدة أقدمها ما يلي:

---

[1]–ابن خلدون، المقدمة، ص

[2] –الأبعاد اللسانية العربية المكتوبة غير المشكولة، جميلة ابو لبن، زهران للنشر، عمان، ط01، 2009م، ص 32.

[3] –المرجع نفسه، ص 32.

[4] – المرجع نفسه، ص 33.

[5] –المرجع نفسه، ص 33.

أ. أولها للبلاذري في القرن الثالث هجري المتوفي في 279هـ.

ب. ثانيهما لإبن عبد ربه في القرن الرابع الهجري المتوفي 327هـ.

ج. ثالثهما ابن خلدون في القرن التاسع الهجري المتوفي 808هـ.

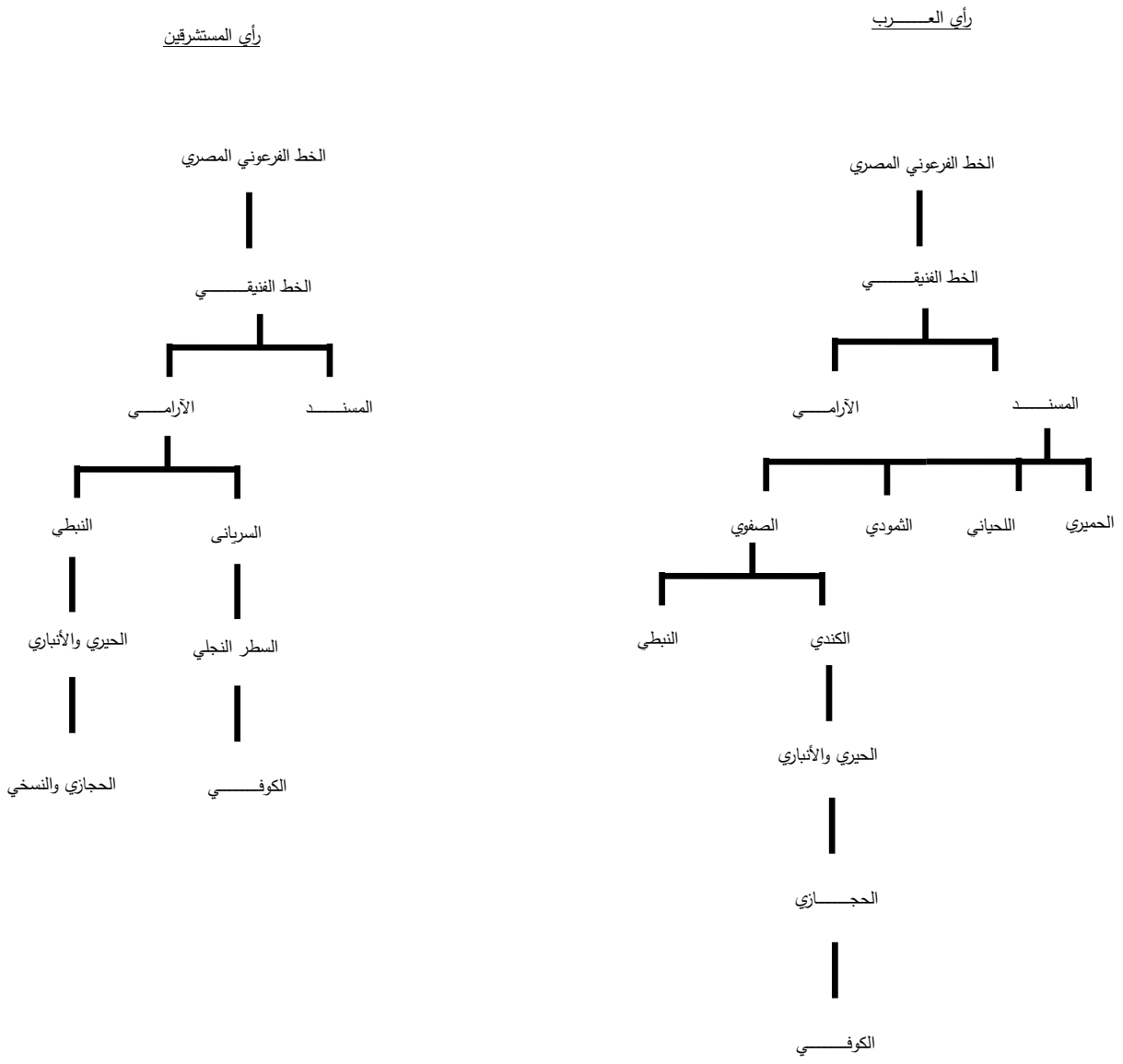
"وفي الخبر أن الله لما خلق آدم بث فيه أسرار الحروف ولم يبث ذلك في أحد من الملائكة، فخرجت الأحرف على لسان آدم بفنون اللغات وجعلها الله صورًا، ومثلت له بأنواع من الأشكال وكان من معجزاته تكلمه بجميع اللغات التي يتكلم بها أولاده إلى يوم القيامة، وقيل: إن الخطوط كلها أنزلت على آدم في إحدى وعشرين صحيفة".[1]

وقد روى مسلم:"كان نبي من الأنبياء يخط فمن وافق خطه" المراد–والمراد بالنبي هو سيدنا إدريس ،وبالخط هو خط الرمل والمعنى أن سيدنا إدريس هو أول من عمل على نشر الكتابة في الذرية لأنه تعلم من سيدنا آدم حيث عاش 308 سنة، ثم بعد ذلك نوح كان يعرف الكتابة، ثم بعد ذلك سيدنا إسماعيل بن إبراهيم، وعن إبن عباس ﷺ: "أن أول من كتب بالعربية ووضعها هو إسماعيل بن إبراهيم" لأنه يقال: "إن الله أنطقه بالعربية المبنية وعمره 24 سنة، ثم سيدنا سليمان بن داود كتب الكتاب لبلقيس ملكة سبأ وحمله الهدهد".[2]

[1] –تطور الكتابة الخطية العربية، دراسة لأنواع الخطوط ومجالات استخدمها، محمود عباس حمودة، دار نهضة الشرق، ط01، 1421هـ–2000م، ص 17.

[2] -المرجع نفسه، ص 18.

3-1-أصول الخط العربي: هناك آراء كثيرة تتحدث عن أصول الخط العربي، نلخصلها في المخطط التالي:[1]



[1] -تطور الكتابة الخطية العربية، دراسة لأنواع الخطوط ومجالات استخدامها، محمود عباس حمودة، مرجع سابق، ص 52.

المبحث الثاني: الكتابة والخط العربي

1-مفهوم الكتابة:

الكتابة لغة مصدر كتب، بمعنى التدوين، والتسجيل، والرسم، والتجميع.

واصطلاحاً: يقصد بها رسم الحروف وكتابتها بشكل واضح، بحيث يسمح للقارئ التعرف عليها وفهم مدلولاتها ومضامينها، ذلك أننا عندما نكتب نستعمل رموزًا كتابية، هي الحروف الهجائية التي ترتبط بالأصوات التي نصدرها عندما نتكلم، وهذا يعني أن فعل الكتابة هو تشكيل وتجميع وترتيب لتلك الرموز على نحو مخصوص طبقا لنظام لغوي متعارف عليه، مكونه بذلك الألفاظ الكتابية التي تشكل بدورها جملا ذات دلالة أو ذات معنى يصح الوقوف عليه.[1]

يقول القلقشندي في الكتابة؛ إن أعظم شاهد لجليل قدرها، وأقوى دليل على رفعة شأنها، أن الله تعالى نسب تعليمها إلى نفسه، واعتده من وافر كرمه وإفضاله فقال عز اسمه: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾ما يروى أن هذه الآية والتي قبلها مفتتح الوحي، وأول التنزيل على أشرف نبي، وأكرم مرسل ﷺ ! وفي ذلك من الاهتمام بشأنها ورفعة محلها مالا خفاء فيه، ثم بين شرفها بأن وصف بها الحفظة الكرام من ملائكته فقال جلت قدرته: ﴿ وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ (10) كِرَامًا كَاتِبِينَ (11)﴾ ولا أعلى رتبه وأبذخ شرفا مما وصف الله تعالى به ملائكته ونعت به حفظته؛ ثم زاد ذلك تأكيدا ووفر محله إجلالا وتعظيما بأن أقسم بالقلم الذي هو آله الكتابة وما يسطر به تقدست عظمته: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ (1) مَا أَنْتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُونٍ (2)﴾ والإقسام لا يقع منه سبحانه إلا بشريف ما أبدع وكريم ما أخترع كالشمس والقمر والنجوم إلى غير ذلك من الآيات الدالة على شرفها ورفعة قدرها.[2]

وقال الجاحظ:"من أبين فضلها أن جعلت في علية الناس".[3] وقد أطنب السلف في مدح الكتابة والحث عليها: قال سعيد بن العاص: "من لم يكتب فيمينه يسري"[4] وقال معن بن زائدة: "إذا لم تكتب اليد فهي رجل"[5] وقال آخر:"لادية ليد لا تكتب".[6]

وقال المؤيد:"الكتابة أشرف مناصب الدنيا بعد الخلافة إليها ينتهي الفصل وعندها تقف الرغبة".[7]

وقال الجاحظ: ولو لم يكن من فضل الكتابة إلا أنه لا يسجل نبي سجلا ولا خليفة مرضى ولا يقرأ كتاب على منبر من منابر الدنيا إلا إذا استُفتح بذكر الله تعالى وذكر رسوله ﷺ وذكر الخليفة ثم يذكر الكتاب

---

[1] -الكتابة العربية مهاراتها وفنونها، محمد رجب النجار وآخرون، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، ط01، 1422هـ-2001، ص 14-15.

[2] -صبح الأعشى، الشيخ ابن العباس أحمد القلقشندي، دار الكتب المصرية، دط، 1340هـ-1922م، ج01، ص 35-36.

[3] - المرجع نفسه ،ص 39.

[4] -المرجع نفسه، ص 37.

[5] -المرجع نفسه، ص 37.

[6] -المرجع نفسه، ص 37.

[7] -المرجع نفسه، ص 37.

كما هو مشهور في السجلات التي سجلها رسول الله ﷺ لأهل نجران وغيرهم وأكثرها بخط أمير المؤمنين عليّ بن ابي طال كرّم الله وجهه في شرفه ونبله وسابقته ونجدته.[1]

والكتابة في لغتنا صناعة الخط؛ أي صناعة الكلام رسم المنطوق على أن يؤديه (الخطاطة وإن لم ترِد هذه)؛ فلم يكن يعرفها أي أحد وأصل الكَتْبِ العَقْدِ والرَّبطُ والخَرَزُ، قال ابن دارِةَ:

لا تأمَنَــنَّ فَزَاريًّـا خَلَوْتَ بـه *** على قلوصِـك واكتبهـا بأسيـارِ.

فكأنه ربط صورة الكلام بما رسم عليه، ولا سيما أنه مما يزول، ثم صارت صناعة التعبير عما في الأنفس برسم الكلام الذي يرعى فيه من الاتقان ما لا يراعى في الكلام المنطوق؛ إذ لا يتأتي لأيّ أحد أن يُصِيب مقاتل المقاصد.[2]

ورأي ابن خلدون في مقدمته أن الخط، والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية وهو رسوم وأشكال حرفية تدل الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان، وأيضا فهي تطلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الاغراض إلى البلد البعيد، فتقضى الحاجات. وقد دفعت مؤونة المباشرة لها ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين، وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، فهي شريفة بهذه الوجوه. وخروجها من الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم.[3]

2-أصول الكتابة العربية:

الكتابة العربية تتضمن معاني منها:[4]

1. تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال: كتب، يكتب، كتابة.
2. وكتب الشيء وكتبه وكتابة: خطه.
3. فالكتاب. اسم لما كتب مجموعا، والكتاب مصدر، والكتابة لمن تكون له صناعة مثل: الصياغة والخياطة.

ويقول القلقشندي أن للكتابة أمورا أربعة لا بد لصانعها من اتقانها: الألفاظ فهي مادتها التي يتخيلها الكاتب في أوهامه وتصور من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنة تامة في نفسه بالقوة؛ والخط الذي يخطه القلم، ويفيد به تلك الصور. وتصير بعد أن كانت صورة معقولة باطنة صورة محسوسة ظاهرة. وآلتها القلم وغرضها الذي ينقطع الفعل عنده تقييد الألفاظ بالرسوم الخطية، فتكمل قوة النطق وتحصل فائدته للأبعد كما تحصل للأقرب،

[1] – صبح الأعشى، مرجع سابق، ج01 ، ص 37.

[2] –مهارة الكتابة عن طلاب قسم اللغة العربية المعلمين، محمّد جمال صقر، نسخة إلكترونية عن مجلة أفق الثقافية 2003م، ص 01.

[3] –مهارة الكتابة ونماذج تعليمهما، إبراهيم علي ربابعة، الألوكة، دط، دت، ص 04.

[4] –اللغة العربية دراسة تطبيقية، سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة، دار البداية ناشرون وموزعون، ط01، 2009م-1430هـ، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

وتحفظ صوره، ويؤمن عليه من التغير والتبدل والضياع، وغايتها الشيء المستثمر منها، وهي انتظام جمهور المعاون والمرافق العظيمة، العائدة في أحوال الخاصة والعامة بالفائدة الجسمية في أمور الدين والدنيا.[1]

3-أهداف الكتابة:

إن الهدف الأساس من تعليم الكتابة هو خلق القدرة على التعبير السليم الواضح المتعمق لدى المتعلم. وهذا الهدف العام يتطلب تحقيق مجموعة أهداف خاصة لتعليم الكتاب وهي:[2]

1. إكساب المتعلم القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف بشكل راق ورفيع ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.
2. إكساب المتعلم القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية.
3. إكساب المتعلم القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي.
4. تنمية قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة ككتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق، أو كتابة المذكرات والخواطر.

وعليه يمكن تحديد أهداف تعليم الكتابة بمراحل التعليم العام فيما يلي:[3]

1. تنمية مهارات التفكير بكافة أنواعه من إستقرائي، واستنباطي، وناقد، وتأملي حيث إن هناك علاقة وثيقة بين الكتابة والتفكير؛ لأن الكتابة هي ترجمان التفكير، فالإنسان كما قيل يفكر بقلمه.
2. تعويد الطلاب على الطلاقة التعبيرية الكتابية والموافق المختلفة.
3. تمكين الطلاب من قضاء حاجاتهم الاتصالية اليومية من خلال البرقيات أو الخطابات، أو ملء الاستمارات.
4. تربية الموهبة الأدبية واكتشافها عن طريق الكتابات الأدبية، ككتابة المقال الأدبي، أو القصة القصيرة والرواية، والوصف، والمذكرات والسير.
5. التعبير عما في نفسه بإنتاج أدبي راق.
6. تدريب الطلاب على التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية دون تجريح أو إهانة.
7. إتقان اللغة العربية إتقانًا سليما؛ لأن الغاية من تعليم وتعلم اللغة هو تنمية القدرة على التعبير والتواصل شفويا وتحريريا.
8. توظيف ما لديه من معلومات عن اللغة وقواعدها في مواقف كتابية مختلفة.

---

[1] -صبح الأعشى، للقلقشندي، مرجع سابق، ج01، ص 36.

[2] -مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ابراهيم علي رباعية، الألوكة، دط، دت، ص 06.

[3] -المهارات الكتابية من النشأة على التدريس، ماهر شعبان عبد الباري، مرجع سابق، ص 91.

9. تنمية ذوق المتعلمين من خلال الكتابة.
10. اكتساب المتعلمين خبرات متعددة نتيجة استكتابه في موضوعات مختلفة؛ لأن الطالب قبل أن يكتب لا بد عليه أولا القراءة في الموضوع الذي سيكتب فيه.
11. تنمية قوة الملاحظة، وتعويد الطلاب على الدقة في التعبير.

4-الخـط:

مقدمـــة:

الخط صنو الكتابة، بل إنهما وجهان لعملة واحدة، فلا يجوز الفصل بينهما لأن الخط هو ترجمان الكتابة، ولذا فقد ربطه الجاحظ بالحضارة إذ يقول: وليس في الأرض أمة بها طرق أولها مسكة، ولا حيل لهم قبض ولا بسط وإلا حظ، فأما أصحاب الملك والمملكة والسلطان والجباية، والديانة والعبادة فهناك الكتاب المتقن والحساب المحكم، ولا يخرج الخط من الجزم والمسند المنمنم، كذا كيف كان، قال ذلك الهيثم بن عدي وابن الكلبي.

ويعنى الخط أساسا بأمرين هما: رسم الحروف رسما صحيحا في ضوء ما تواضع عليه أهل اللغة والثاني حفظ الحروف بأشكالها بالصورة الصحيحة وقال عبيد بن العباس: الخط لسان اليد، به تفضل، وقال جعفر بن يحي، الخط سمط الحكمة، وبهت فصَّل شذورها وينتظم منثورها، وقال النظام، الخط أصل الروح له جسدانية في سائر الأعمال إلى ما يجرى هذا المجرى، وقال إبراهيم بن مُحَّد الشيباني: الخط لسان اليد، وبهجة الضمير وسفير العقول، ووصي الفكر، وسلاح المعرفة، وأنس الإخوان عند الفرقة، ومحادثتهم على بعد المسافة، ومستودع السِّر وديوان الأمور.

أولاً-مفهوم الخط:

الخـط: هو القواعد الهندسية لكتابة الحروف كي تكون حسنة الشكل إفرادًا وتركيبا.[1]

- **الخط**: وسيلة من وسائل الاتصال ووسيلة كذلك من وسائل التعبير عما يجول بالخاطر. فوضوح الخط من العوامل التي تمكن القارئ من الوقوف على المعاني الصحيحة لما دون من افكار ورداءة الخط وعدم وضوحه من الأمور التي تبعد بالقارئ عن الرغبة فيما هو مكتوب وتقف حائلاً بين الكاتب وأفكاره التي يريد عرضها على الآخرين ولهذه الأهمية اصبحت العناية بالخط من أهم النواحي التي يعني بها منهج تعليم الخط.[2]

- **الخط**: مبني، وثوب، تعرض فيه المعاني على وجهين: وجه الجمال، ووجه دقة التعبير، وجودته؛ حتى تصل الفكرة من الكاتب إلى القارئ وإلى الرائي.

[1] -الإملاء العربي نشأته وقواعده ومفرداته وتمريناته، أحمد قبش، دار الرشيد دمشق، بيروت، 1984م، ص 08.

[2] -تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، مُحَّد صلاح الدين علي مجاورة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1418هـ-1998م، ص 212.

ويقصد بالخط: السطر، والرقم، والكتابة، أو هو تصوير اللفظ بحروف هجائية في أوضاعها المختلفة، ويعد الخط العربي –على ما فيه من جمال–من أصعب الخطوط في رسمه ولفظه؛ لا يلزم صورة واحدة في كل ذلك، كحروف كثير من اللغات الأخرى وهو يشكل لوحات فنية في ذاتها بغض النظر عن معنى المكتوب، ومن هذه الفنية فهو في حاجة إلى درجة كبيرة لاكتساب مهاراته وإتقانها واكتساب الذوق اللغوي والجماعي والجمالي، وصقل الطبع، ويرى بعض المعنيين بالخط أنه –كالشعر–يتعاطاه إلا من وهب الملكة؛ لذا كان الخط العربي فنًا قائمًا بذاته.[1]

4–1–تاريخ الخط العربي بعد الإسلام:

كانت الامة العربية في ذلك الوقت أمة أمية وبذلك سماها القرآن لما جاء الإسلام بقوله:"هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم".

والقرآن هو أول رافع لمنار الخط العربي لأن أول ما نزل على رسوله لقوله: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾ وأقسم جل ذكره بالقلم في سورة أخرى فقال: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ فبابتداء الإسلام ابتداء انتشار الخط العربي للحاجة إليه في كتابه الوحي والرسائل التي كان ينفذها الرسول ﷺ إلى الملوك والأمراء وأول من عمل على نشره بطريقة عامة هو الرسول ﷺ فقد كان محبا لانتشار الكتابة وتعميمها بين الامة العربية يشهد بذلك ما فعله مع أسرى واقعة بدر فقد قبل من الاميين الافتداء بالمال وجعل فدية الكاتبين منهم أن يعلم كل واحد عشرة من صبية أهل المدينة، فكان ذلك اول مدرسة عرفت لتخريج الكتبة من المسلمين، وكان بمكة حين الرسالة عدد قليل ممن يخط. وبعد الهجرة ابتدأ الخط يشيع بالمدينة وقد ساعد على ذلك هذه الحادثة، وقد نهج أصحاب الرسول ﷺ وخلفاؤه من بعده هذا المنهج، فكان أكثر النشئ الذي نشأ في عهدهم يعرف الكتابة فخرج منه كتاب الدواوين وكتاب الرسائل وكتاب القرآن.[2]

أما الخلفاء أنفسهم وأكثر كبار الصحابة فقد كانوا كلهم يعرفون الكتابة وقد كتبوا للرسول صلى الله عليه وسلم هذا فضلا عن أن كثيرين من الصحابة تعلموها في الإسلام، فانتشر الخط بالتدريج ومما ساعد أيضا على نشره عظيم شأنه إذ ذاك عند العرب فقد كانوا يسمون من يعرفه ويعرف الرمي والسباحة "بالكامل" فلذلك رغبوا فيه وأخذوا يتسابقون إلى تعلمه. ومن المعلوم أنه لم يكتب شيء من الكتب في ذلك العهد إلا القرآن فإنه لم تكد مصاحف عثمان بن عفان تصل إلى الأمصار حتى تلفظها النساخ فأجادوا نقلها وتنافسوا في كتابها حيث كثر سوادهم في الأمصار واتخذ نساخ صنع طريقة لهم في الكتابة وحينئذ أخذ يترقى ويتفرع شأن كل حي.[3]

وكان لكتابه المصحف الشريف أثر كثير في تطور الخط العربي وتجويده وانتشاره خارج الجزيرة العربية، وقد ترافق هذا الانتشار للخط مع انتشار الدين الإسلامي عن طريق الفتوحات؛ إذ حمل الإسلام الخطَّ واللغة غلى

[1] –تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر، مركز الاسكندرية للكتاب، دط، 2005م، ص 325.

[2] –انتشار الخط العربي في العالم الشرقي والعالم الغربي، تأليف عبد الفتاح عبادة، ط02، مكتبة الكليات الازهرية، دت، دط، ص 12.

[3] –المرجع نفسه، ص 12.

البلاد المفتوحة، وظلت مراكز تجويد الخط العربي ترقد هذا الفن الجديد في مكة والمدينة والبصرة والكوفة...واشتهر الخط الكوفي من بين سائر الخطوط الأخرى ببلوغه شأنا رفيعا من الإتقان والجودة والجمال والانتظام.[1]

4-2-معوقات فعل الكتابة:

فعل الكتابة-كما تقدم-نشاط صعب في نظر المبتدئين، وبمقدورهم كسر حاجز الخوف، إذا نجحوا في التغلب على ثلاث مشكلات، تشكل كل واحدة منها عقبة خطيرة، يصعب معها فعل ممارسة الكتابة على النحو الصحيح. هذه المشكلات:[2]

أ. **ضعف المحصول المعرفي**: ذلك أن "الرصيد" المعرفي والثقافي والفكري والعلمي هو أساس فعل الكتابة من حيث المضمون والمحتوى والفكر، ومن هنا قيل: أن رأس مال الكتابة هو القراءة، وبمقدور الطالب أو الكاتب الناشئ أن يتجاوز هذه المشكلة إذا اتسعت آفاقه المعرفية والفكرية من خلال كثرة القراءة والمطالعة في الكتب والمجلات الرصينة...فالكاتب الجيد هو في الاصل قارئ جيد. وتلك هي مسؤوليته في المقام الأول.

ب. **ضعف المحصول اللغوي**: ذلك أن "الرصيد" اللغوي للكاتب هو أداته للتعبير، وسيلة إلى الاتصال الواضح المفهوم، بما هو —الرصيد-يمثل الثروة اللغوية التي ينبغي أن يتسلح بها الكاتب وبدونها لا يمتلك "مادة" التعبير وأدواته، وهل بمقدورنا أن نفكر أو نعبّر بغير اللغة؟ ! فالثروة اللغوية كالثروة المادية كلما امتلكنا ناصيتها أنفقنا منها في سعة ووفرة، والعكس صحيح...وسبيلنا إلى امتلاك الثروة اللغوية القراءة ثم القراءة ثم القراءة.

ج. **ضعف المحصول الفني**: ونقصد به ضعف المهارات الكتابية، ابتداء من المهارات اللغوية، الأسلوبية والدلالية، والنحوية والصرفية، مرورا بالمهارات المعرفية بالقوالب والأشكال البنائية للنصوص: أنماطها وأنواعها وفنونها، وما بينها من فروق في الشكل البنائي والوظيفة، والدلالة، وانتهاء بالمهارات الإملائية والجمالية.

4-3-أهمية الخط:

تتجلى أهمية الخط في أنه الوسيلة أو الأداة التي يعبر بها الإنسان عما في نفسه ولقد كنى عن الخط بالقلم، لذا فقد مدحه الله جل وعلا بقوله﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾، ولذلك قالوا القلم أحد اللسانيين، كما قالوا قلة العيال أحد اليسارين، وقالوا القلم أبقى أثرًا واللسان أكثر هذرًا، وقال عبد الرحمن بن كيسان: استعمال القلم أجدر أن يخض الذهن على تصحيح الكتاب من استعمال اللسان على تصحيح الكلام، وقالوا اللسان مقصور

[1] -الخط العربي نشأته وتطوره، عادل الألوسي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط01، 2008م، ص 33-34.

[2] -الكتابة العربية مهارتها وفنونها، محمد رجب النجار وسعد عبد العزيز مصلوح وأحمد ابراهيم الهواري، مكتبة العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، 1422هـ-2001م، ص 19-20.

على القريب الحاضر، والقلم مطلق في الشاهد والغائب، وهو للغابر الكائن مثله للقائم الراهن، والكتاب يقرأ بكل مكان ويدرس في كل زمان، واللسان لا يعدو سامعه، ولا يتجاوزه إلى غيره.[1]

وبالإضافة إلى الأهمية السابقة للخط فإنه وسيلة لجذب القارئ للاستمرار في القراءة، فإذا كان الخط غير واضح صرف القارئ عن القراءة، بل ربما نفّره من القراءة، علاوة على أن الخط إذا كان جميلاً واضحًا رفع المعنى الخسيس وقرَّبه من النفوس، وإذا كان غثًا مستكرهًا وضع المعنى الرفيع وبعده من القلوب، ولذا فقد قال ابن المقفع: الخط للأمير جمال، وللغني كمال، وللفقير مال، وقال أحد الشعراء:

تعلم قوام الخط يا ذا التأدب *** فما الخط إلا زينـــة التـأدب

تعلم قوام الخط يا ذا التأدب *** وأن كنت محتاجًا فأفضل مكسب

وقال مسلم بن الوليد: من عجائب الله تعالى في خلقه، وأنعامه عليهم في فضله تعليمه إياهم الكتاب المفيد للباقين حكم الماضين، والمخاطب للعيون بسرائر القلوب على لغات متفرقة في معانٍ معقولة، بحروف مؤلفة من ألف وباء وجيم ودال، متبانيات الصور، مختلفات الجهات، لقاحها التفكير، ونتاجها التأليف، تخرس منفردة، وتنطق مزدوجة بلا أصوات مسموعة، ولا ألسن مزورة، ولا حركات ظاهرة.[2]

كما تبدو أهمية الخط في حفظه للحقوق، ومنع تمرد ذوي العقوق، بما يسطّر عليهم من الشهادات التي تقع في السجلات والمكاتبات بين الناس لحوائجهم في المسافات البعيدة، التي لا ينضبط مثل ذلك لحامل رسالة ولا يناله الحاضر بمشافهة، وإن كثر حفظه، وزادت بلاغته، ولذلك قيل الخط أفضل من اللفظ؛ لأن اللفظ يفهم الحاضر فقط، والخط يفهم الحاضر والغائب، ولله در القائل يصف القلم.[3]

وأخرس ينطق بالمحكمات *** وجثمانه صامن أجوف

بمكـة ينطق في خفيـــة *** وبالشام منطق يعــرف

لقد أشار حسين سليمان قورة[4] إلى أهمية الخط بقوله: لسنا ننكر أن جودة الخط لها تأثير كبير على ما يكتبه الكاتب، فهي توضحه أمام القارئ حتى لا يخطئ قراءته وقد تبعث في نفسه الميل إلى قراءته والرغبة في تفهم معاينة ومن هنا كان الكتاب ذو الخط الجيد من عوامل الإغراء بالقراءة والاستفادة القرائية، وأن الإنسان قد يغفل المكتوب ويهمله رغم إحساسه بفائدة له؛ لأن اداة التعبير قد دونت بخط رديء.

[1] –المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، مرجع سابق، ص 133.

[2] – المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، مرجع سابق ، ص 134.

[3] –المرجع نفسه، ص 134.

[4] –المرجع نفسه، ص 135.

4-4-مهارات الخط:

حدد كيلر *Keller*[1] مجموعة من مهارات الخط كما يلي:

- الإدراك البصري للحروف.
- الإدراك السمعي.
- التجميع والتنسيق الآلي للحروف.
- التوجيه.
- تذكر هذه الحروف.
- الإمساك بالقلم.
- تتبع النموذج *The Model* ونسخه.
- التقويم الذاتي.

أما عن مهارات الخط العربي فهي:[2]

- كتابة الحروف منفردة في مواضع مختلفة من الكلمة (بداية الكلمة، وسط الكلمة، آخر الكلمة).
- كتابة الحروف متجاورة مع حروف أخرى.
- إشكال الحروف بالحركات الثلاث.
- تناسب طول الحرف مع طول الكلمة، أو هندسة الحروف عند الكتابة، أو ما يسمى باستمداد الحروف.
- التنسيق بين طول الكلمات.
- كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق.
- إعجام الحروف مثل: ب، ت، ث، شن ض، ظ، غ، ف، ق،ن.
- مراعاة خصائص الكتابة لكل حرف، فمثلاً: حرف الالف يكتب مستقيمًا، ويتكون من ست نقاط عمودية:

- وضوح الخط.
- جمال الخط.
- ترك مسافات بين الكلمات.
- السرعة في الكتابة.

كما أشار طاش كبري زاده إلى ان حسن تشكيل في الحروف على خمسة وجوه هي:[3]

---

[1] – المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، مرجع سابق ، ص 135.

[2] –المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، مرجع سابق ، ص 136.

[3] –المرجع نفسه، ص 137.

- ✓ **التوفية**:وهي أن يوفى كل حرف من الحروف حظه من النقوش والانحناء والانبطاح.
- ✓ **الإتمام**: وهي أن يعطى كل حرف قسمته من الاقدار التي يجب أن يكون عليها من طول او قصر أو دقة أو غلظ.
- ✓ **الإكمال**: وهو أن يوتي كل خط حظه من الهيئات التي ينبغي أن يكون عليها من انتصاب وانكباب واستلقاء.
- ✓ **الإشباع**: وهو أن يؤتي كل خط حظه من صدر القلم حتى يتساوي به، فلا يكون بعض أجزائه أدق، وبعضها أغلظ إلا فيما يكون وضع الخط عليه.
- ✓ **الإرسال**: وهو أن يرسل يده بالقلم بسرعة من غير احتباس يضرسه، ولا توقف يرعشه.

4-5-تدريس الخط:

5-1-مقترحات تعليم الخط في المرحلة الابتدائية الدنيا والعليا:

يجدر التنويه هنا أن تعليم الخط يجب أن يجئ لاحقا للتجريد والتهجي لا سابق عليها؛ بحيث يكون هذان-التجريد والتهجي-بمثابة المقدمة النظرية المعرفية للمهارة، أو المهارات الحركية في الخط ذاته، وليكونا بمثابة معيار يرجع إليه التلميذ في عملية المحكاة، فضلا عن النماذج المكتوبة على ما سيجيء بيانه.[1]

وبعد تجريد الحرف يجئ التدريب على رسمه في الخط؛ بحيث إن محتوى الخط هنا يكون أمرين صورة الحرف المجرد، ومهارات نقشه ورسمه، ويكون الهدف المهاري ممثلا في اتقان كتابه الحرف نفسه بخط النسخ أولا، ويؤجل خط الرقعة إلى مرحلة تالية أكثر نضجًا ونموًا- أنواع الخطوط العربية تتجاوز المائة ولكن أكثرها استعمالاً هي (الخط الكوفي، الثلث، خط الإجازة والتوقيع، خط النسخ، الخط الفارسي)[2] —وقد تكون ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي، بعد التمكن من كل التجريد، ونسخ كافة الحروف العربية في كافة أشكالها وأوضاعها في الكلمة العربية.

وكما قلنا يلاحظ هنا اقتران الكتابة ببعد التجريد، فكلما زاد عدد الحروف المجردة زادت كمية الحروف المكتوبة بالخط الذي هو النسخ، لا الرقعة، ومن الوسائل المعينة على مثل هذا النشاط:

1. استخدام بطاقات الكلمات المنفصلة في صورة الكلمة الكلية.
2. تجريد الحرف المراد كتابته من كلمات تتضمن كافة أوضاع الحرف.
3. استخدام اللون الواحد للحرف الواحد، في مختلف البطاقات، في كافة أوضاع الحرف.
4. تكرار جماعي للحرف المجرد، ونطق فردي.
5. يكتب المعلم كلمات اخرى للحرف نفسه على السبورة باللون ذاته في كافة مواضعه بتدرج وتأن في حركة اليد، على أن تكون السبورة مسطرة، مراعيا الالتزام بالسطر، وما عليه وما فوقه، وما تحته.

[1] -تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسن عبد الباري عصر، مركز الاستكندرية للكتاب، الاسكندرية، دط، 2005م، ص 325.

[2] -للتعرف أكثر على أنواع الخطوط ينظر الخط العربي نشأته وتطوره، عادل الالوسي، مرجع سابق، 42-56 وكتاب الخط العربي، أصوله،، نهضته، إنتشاره، عفيفي البهنسي، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، ط01، 1404هـ-1984م، ص 53.

6. يركز المعلم على اتجاه البداية في الرسم حرف، ومسار الرسم، وطريقة ختام الكتابة والرسم.
7. تجسيد الحرف المراد كتابته؛ فالياء–مثلا–طبق تحته نقطة،، والتاء طبق فيه نقتطان، حبتا عنب متجاورتان، وهكذا؛ لخلق صورة محسة للحرفة يحاكيها الطفل في نقش الحرف.
8. تستخدم الخامات البيئية في تجسيد الحرف منفصلة مثل: طين الصلصال، وقطع العجين، والأسلاك، والورق المقصوص، وحبات الثمار، والاوراق المقواه الملونة، الرسم بالايدي على الرمال أو على السبورة، أو على الأرض أو على العداد؛ كل هذا قبل الإمساك بالأقلام على الأوراق في دفاتر؛ حيث يكتسب التلميذ الليونة، والمرونة، والسهولة والسهولة في تجسيد الصورة الذهنية للحرف الذي جرد، ويراد كتابته.
9. عرض الحرف مكتوبا بالنقط غير متصل ليمر عليه الصغار بالأيدي أولا ثم بالأقلام، ثم كتابته كتابة حرة مستقلة.
10. عرض النماذج المثلى لأوضاع الحرف في كلمات شتى: أول كلمة، ووسطها، ونهايتها؛ مشكلا باليد، منقطا، ثم مكتوبا كتابة حرة.
11. الانتقال إلى المعداد لممارسة كل ما سبق، أو تطبيقه على السبورة، ثم الانتهاء بالدفتر؛ دفتر نماذج التدريب، وأخيرا دفتر المدرسة.

وابتداء من الصف الرابع ابتدائي ينقل تعليم الخط، من رسم الحروف والكلمات؛ إلى ربطه بالقراءة المتصلة، والنصوص المكتوبة المتكاملة، وكتابة الجملة الواحدة بكافة كلماتها.

وهنا نلمح أن تعليم الخط يبدأ من حرف واحد إلى كلمة واحدة في مختلف أوضاع الحرف، ثم جملة متصلة بكلمات كثيرة، مع السرعة والالتزام بالقواعد؛ وهذا معناه أن تعليم الخط في المرحلة الابتدائية العليا يمكن أن يربط بالقواعد الجهرية، وبالجمل التامة معنى المكتملة أركانا.

واستنادا إلى أن الطفل حتى نهاية الصف الثالث؛ قد تمكن من نسخ الحروف، والكلمات؛ يمكن البدء من الصف الرابع في تعليمه خط الرقعة، على النحو الآتي:

1. ينتقي نص من أي موضوع مكتوب في كتب القراءة، أو أي كتاب آخر، يراعى فيه سهولة جملة، وعدم تعقد معناها، ولا تركيبها، أو تكتب جمل منفصلة تؤلف قصة يسيره جدا، وكل جملة في لوحة تعلق على السبورة.
2. يقرأ النص، أو اللوحات جهر، صوابا، بصوت ممثل مجسد عال واضح على التلاميذ.
3. يكرر التلاميذ المقروء جماعة، ثم فرادى، لأكبر عدد ممكن منهم.
4. تناقش المعاني الإجمالية للنص، ومعاني الكلمات كلمة من خلال عرضها في بطاقات منفصلة يركز فيها على الحرف أو الحروف المراد كتابتها من كلماتها المتضمنة إياها، مع التركيز باللون على الحرف المقصودة.
5. تهجي الكلمات التي فيها الحروف المقصودة، في كافة أوضاعها.

6. يتذكر التلاميذ كلمات أخر فيها الحروف في أوضاعها المختلفة.
7. يدرب التلاميذ على كتابة:
   أ. الحروف المنفصلة.
   ب. كتابة الحروف ذاتها متصلة بغيرها مع التمييز بينها، وبين غيرها مثل: الجيم والحاء والخاء، والسين والشين، والسين والشين، والصاد والضاد والظاء، والعين والغين، وبينها وبين الفاء والتاء والباء والألف الممدود والهمزة.
   ج. كتابة الكلمات دفعة واحدة، وأكثر من كلمة.
8. قراءة المكتوب قراءة جهرية مستقلة صحيحة واضحة.
9. كتابة جملة كاملة على السبورة، وفي دفتر النماذج، ثم في دفتر المدرسة.
10. كتابة آيات قرآنية، وأبيات شعر، وأحاديث نبوية، واقوال مشهورة بخطي النسخ، الرقعة مع المقارنة ما أمكن.
11. يكتب المعلم أنموذجا، أو أكثر أمام التلاميذ على السبورة مركز على حركة اليد، ومواضع الحروف على السطر، مع الشرح، والسرعة والجمال والوضوح.

4-6-مقترحات في تقويم تعليم الخط العربي وتعلمه:

على المعلم أن يتأكد من أن التلاميذ قد تمكنوا-في تعليم الخط وتعلمهم إياه من تحقيق الأهداف الآتية:[1]

1. تعرف صورة الكلمة المعروضة.
2. تعرف الحرف المراد كتابة: شكلا ونقطا.
3. إتقان كتابة الحروف المتصلة.
4. قراءة الكلمات والحروف المراد كتابتها، قراءة صحيحة جهرا.
5. معرفة معاني الكلمات المقروءة، والجمل من خلال سياقها المعروضة فيه.
6. كتابة الحروف صحيحة حسب القاعدة المحددة.
7. الحرص على المسافات بين الحروف، وبين الكلمات، وبين الجمل.
8. إتباع نظام في كل من خطى: الرقعة، والنسخ.
9. تناسب أطوال الحركات الرأسية والحركات الأفقية؛ أي إتباع النسق الواحد في المكتوب الواحد.
10. عدم الخلط بين أنواع الخطوط في عمل مكتوب واحد.
11. السرعة مع مراعاة الجمال والوضوح، وهو ما أشار إليه طاش كبرى زاده سابقا.

[1]-تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر، مرجع سابق، ص 326.

12. النظافة والترتيب، واستخدام الأدوات استخداما سليما تلك هي الأهداف المراد تحقيقها في تعليم الخط، وبدهي أنها أهداف يمكن أن تراعى على مستويين: أحدهما تكويني آني، وهذا أثناء عملية الكتابة ذاتها، والآخر ختامي بعد إنتهاء الكتابة.

ولا يصلح مبادلة التلاميذ كراسات خطوطهم للتقويم الذاتي؛ لأنهم جميعا يفتقرون إلى المعايير، فضلا عن أن فاقد الشيء لا يعطيه ولا بد هنا من أن يطلع المعلم على كراسات التلاميذ، مصححا إياها، مقوما على مرحلتين: داخل الصف، ثم خارجه، أما داخل الصف فتكون للتقويم التكويني، والتغذية الراجعة الأنية أثناء الكتابة، وهذا بغرض أن يمر المعلم على تلاميذه، ويتحول بينهم للمتابعة والملاحظة، فردًا، وهنا يكون التقويم فرديًا بمثل ما أن تعلم الخط مهارة فردية ومعدل فردي لا جماعي، ويصلح هذا الأسلوب للإفراد قليلي العدد في والصف الدراسي.

وقد يلجأ المعلم إلى استعمال البطاقات المكتوب عليها الحرف أو الكلمة المراد كتابتها ليحاكيها التلاميذ إن كانوا كثيري العدد، أو يعطي كل منهم البطاقة إن كانوا قليلي العدد.

وأما خارج الصف فيكون التصويب الجماعي لكل الكراسات والهدف العام لهذا الأسلوب، تحديد الخطأ الشائع الذي يرتكبه مجمل التلاميذ أو معظمهم، ثم يعاود المعلم بيان الصواب، والطريقة الصحيحة في معالجة الخطأ الشائع، مع استخدام الأنموذج المثال؛ فيعيد عرضه، مع التذكير بالقاعدة، ثم يعاود التلاميذ الكتابة وهكذا حتى يكون التمكن المعقول المقبول.

وثم نشاط منهجي مصاحب لتعليم الخط يمكن للمعلم أن يوجده ليعمق تعليم التلاميذ الخط، ويزيد وقت تعلمهم إياه، ومن هذه الألوان للنشاط المصاحب:

1- تكوين جماعة الخط وبداخلها الأسر أسرة النسخ، وأسرة الرقعة.

2- توظيف كتابات التلاميذ في عمل البطاقات، واللفتات داخل الصف، وفي المدرسة.

3- مسابقات الخط بين الصفوف، وعلى مستوى المدارس.

4- انتقاء أبرز خطوط التلاميذ، وأجملها لشرحها، والتنويه بالدقة فيها وشرح القاعدة منها، وتحفيز أصحابها وإثباتهم: معنى، ومادة.

5- تنظيم حلقات لتعليم الخط يتولاها المجيدون من التلاميذ ليشرحوا لزملائهم خبرتهم في الكتابة مع العروض العملية اللازمة.

4-7-مذكرة تحضير الخط

المبحث: اللغة العربية **الصف:** الخامس **الحصة:** /

الموضوع: خط الرقعة **الشعبة:** / **التاريخ:** /

الأهـــــــداف	الوسائل والأساليب والأنشطة	التقويم
	التمهيد: -جذب انتباه الطالب إلى موضوع الدرس -يعدّ المعلم وسيلة تعليمية مكتوب عليها بخط الرقعة عبارة:	-يناقش المعلم الطلبة للعبارتين من خلال الأسئلة الحوارية.
-إثراء حصيلة الطالب اللغوية من خلال معرفة معاني المفردات والتراكيب الجيدة. -أن يميز الطالب الحروف التي تكتب فوق السطر مثل: أ،ب، ث،س، ش، من الحروف التي يكتب جزء منها تحت السطر مثل: خ، ح، ج،ع،غ	**-لأستسهلن الصعب أو أدرك المنى** **-استشهد جعفر الطيّار معركة مؤتة.** -يمكن للمعلم أن يكتب العبارة السابقة على السبورة حسب قواعد وأصول خط الرقعة على القسم الأيمن من السبورة. **ثانيًا:** الشرح: -يقرأ المعلم النموذج قراءة صحيحة معبرة. -يكلف المعلم بعض الطلبة قراءة النموذج. -مناقشة الطلبة في مضمون النموذج من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على الطلبة. -ما معنى أوفي هذا الشطر من البيت: لاستسهلن الصعب أو أدرك المنى؟ -متى وقعت معركة مؤتة؟	-ما معنى العبارة لاستسهلن الصعب أو أدرك المنى؟ -يتابع المعلم قراءة الطلبة.
-أن يتعرف الطالب إلى كيفية كتابة حرفي السين والشين منفصلتين ومتصلتين من خلال الجمل وفق خط الرقعة. -أن يتدرب الطالب على الكتابة بخط الرقعة من خلال محكاة النموذج في كراسة الخط. -أن يتمثل الطالب الاتجاهات الإيجابية في المحافظة على نظافة وترتيب كراسة الخط.	-بعد قراءة النموذج وشرح معانيه يقوم المعلم بكتابة بعض الكلمات على الجانب الأيسر من السبورة يحتوي على حرف السين والشين. -يقوم المعلم أثناء كتابة هذه الكلمات بجذب انتباه الطلبة إلى كيفية كتابة الحروف في تلك الكلمات. ويشرح لهم الخطوات التي تتبع كتابة السين والشين ليروا كيف يبدؤون بكتابة الحرف وكيف يسيرون في رسمه وكيف يتصل بما قبله وبعده. -ويمكن للمعلم أن يقوم بعرض حروف مجسمة أو لوحات كتب عليها النموذج ويتخلل ذلك التوضيح والشرح. **ثالثا:** كتابة الطلبة: -يكلف المعلم الطلبة بمحكاة النموذج على دفاتر جانبية ابتداءً قبل الانتقال إلى كراسات الخط. -توجيه الطلبة مرة أخرى مع التأكيد على قواعد كتابة خط الرقعة. -تكليف الطلبة بمحكاة النموذج في كراسات الخط. **رابعًا: التصحيح** -يقوم المعلم بملاحظة كتابات الطلبة داخل الصف ثم يقوم بتصويب الأخطاء. -أجمع كراسات الخط لتصحيح النموذج خارج الصف.	-يقوم المعلم بالتجوال بين الطلبة وملاحظة ما يكتبون ويرشدهم إلى ما يقعون به من أخطاء. -ملاحظة كتابات الطلبة وإرشادهم. -يدون المعلم معاني الكلمات والعبارة في الجانب الأيسر في السبورة. -تصحيح كراسات الخط خارج الصف

المبحث الثالث: الإملاء وعلامات الترقيم

I–مفهوم الإملاء:

ليس الرسم الإملائي إلا تصويرًا خطيًا لأصوات الكلمات المنطوقة، يتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها التي نطقت بها، ولما كانت بعض الحروف في الكتابة العربية تخضع في رسمها إلى عوامل أخرى محررة من التزام الصورة النطقية، فقد جدت الحاجة إلى وضع ضوابط عامة، تنظم رسم الحروف في أوضاعها المختلفة، وهذه الضوابط هي التي نسميها قواعد الرسم الإملائي.[1]

والإملاء نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة، أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الأساسية والتنوين بأنواعه، والمدّ بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية.[2]

وللإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة، فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها؛ فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية...والإملاء بالنسبة لصغار التلاميذ مقياس دقيق للمستوى الذي وصلوا إليه في التعلم، ونستطيع –في سهولة– أن نحكم على مستوى الطفل بعد أن ننظر إلى كراسته التي يكتب فيها قطع الإملاء.[3]

وللإملاء بُعد مهم من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي. فهو يدرب التلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها. وهو بهذا الاعتبار يتطلب نوعا من المهارة في الإصغاء إلى المضمون، ومخارج الحروف، ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره أسلافه واتفق عليه بنو جلدته. وعليه أن يكون مقلدًا لنظامهم عارفا بعلومهم، والإملاء بعد فهمه وإتقانه وسيلة ممتازة لسلامة التعبير والإفهام، ويثير الإملاء القدرة العامة لدى التلميذ لإن الإملاء الصحيح لأي نص يؤدي إلى فهمه تماما، ولأن كثرة الأخطاء تشارك في غموض المعنى، ولكي نكتب بلا أخطاء ينبغي تحريك مجموعة متعددة ومركبة من المعارف، والحكم على المواقف، واكتشاف القاعدة التي يجب تطبيقها، وإظهار كفاءة في التطبيق السليم. وقوف ذلك فإنه باكتساب مهارة الكتابة الإملائية[4] يتيسر تكوين الإنشاء والحصول على الأفكار والثراء في المفردات نستنتج مما سبق ان اللغة متعددة الأنظمة على حد قول تمام حسان لها نظامها الأصواتي الموزع توزيعا لا يتعارض فيه صوت ولها نظامها التشكيلي الذي لا يتعارض فيه موقع مع موقع، ولها نظامها الصرفي الذي لا تتعارض فيه صيغة مع صيغة، ولها نظامها النحوي الذي لا يتعارض فيه باب مع باب، ولها بعد ذلك نظام للمقاطع ونظام للنبر ونظام

---

[1] –الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، عبد العليم إبراهيم، مكتبة غريب، دط، 1975م، ص 03.

[2] –تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، حسين شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط02، 1412هـ–1992م، ص 11.

[3] –الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط15، 1995م، ص 193.

[4] –من الدراسات اللغوية: الكتابية العربية والتدريب اللغوي والخط، عبد الواحد وتوفيق حمزة الدويك، دط، 1996م، ص 26.

للتنغيم فهي "منظمة من النظم" على حد تعبير بعضهم، ويؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى.[1]

إن قواعد الإملاء في اللغة العربية لا تترك مجالاً لأي خطأ كتابي إذا نحن اعتنينا بها لذلك يجب مكافحة الأخطاء الإملائية قبل وقوعها بدراسة قواعد الإملاء والتدريب على الكلمات التي يحتمل وقوع الخطأ فيها تدربا كافيا وعليه يجب على معلم اللغة العربية أن يلم إلمامًا تامًا بما يلي:

1-القواعد الأساسية للكتابة:

أ.قواعد النحو: يقصد بقواعد النحو[2]، تلك القواعد التي تبين طرق تركيب الجمل وترتيب الكلام على طريقة العرب الفصحاء وبخاصة تلك القواعد التي يكثر دوران أمثلتها كقواعد الفاعل والمفعول به، والمبتدأ والخبر، وقواعد المثنى وجمع المذكر السالم في حالات الرفع والنصب والجر، وقواعد الفعل المضارع والأفعال الخمسة في الحالات الرفع والنصب والجزم، وقواعد الأسماء الخمسة والممنوع من الصرف، استعمال الأعداد.

ويقصد بمراجعة المدرس لقواعد النحو أن يستذكر المدرس هذه القواعد وأن يوظفها في حديثه وفي تدريسه، وفي كتابته، وسائر وظائفه التربوية.

إن أكثر مسألة يعتقد أنها صعبة في قواعد النحو هي مسالة الإعراب، والنطق بحركات الإعراب على أواخر الكلمات في أثناء التدريس أو الحديث، وهو أمر يمكن ردُّ استصعابه إلى أساليب التدريس اللعميقة في المدارس وإلى المناهج التي وضعت وفقها الكتب المدرسية مجافية لأصول التربية.

إن مسالة الإعراب ليست بالصعوبة التي يعتقدها البعض، إذ أن كثيرًا من كلمات اللغة العربية مبنية، تلازمها حركة واحدة على أواخرها مهما اختلفت مواقعها في الكلام: الأفعال الماضية وأفعال الأمر كلُّها مبنية، وحتى الفعل المضارع-وهو المعربُ الوحيد من الأفعال- مبنيٌّ في حالتي اتصاله بنون التوكيد ونون النسوة والحروف كلها مبنية، وفئاتٌ كثيرة من أنواع الأسماء مبنية كذلك، كأسماء الإشارة وأسماء الشرط، وأسماء الموصول، وأسماء الأفعال، والضمائر، وغيرها.

إذن فالإعراب، وتغيير حركات وأواخر الكلمات، محصورةٌ في فئةٍ من الفعل المضارع وفئة من الأسماء وحسب، هل الإعرابُ صعب؟ ! ثم إن مواضيع كثيرة من قواعد النحو يقل ورودها أو يندر، فلو نظر أحدهم في صفحة كاملة من كتاب أو جملة أو صحيفة، كم يجد فيها من أمثلة المنادى أو الندبة أو التحذير والإغراء...؟ قد يجد مثالا واحدا على بعضها، وقد لا يجد شيئًا من هذه الأنماط من الكلام البتة-وإنما يجد في الصفحة إياها أمثلة كثيرة على الفاعل والمفعول به والمبتدأ أو الخبر والمضاف إليه...

[1] -مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 1407هـ-1986م، ص 66.

[2] -قواعد الكتابة والترقيم، سميح أبو مغلي، دار البداية، عمان، ط01، 1431هـ-2010م، ص15.

إذن يمكن للمدرس أن يهتم بالأساسيات التي تكثرُ تداولها ويهمل أو يوجل الاهتمام بتلك التي يقلُّ وردها أو يندر.

ومن القواعد النحوية التي يكثر الخطأ فيها ما يلي:

1. جمع المذكر السالم.
2. المثنى.
3. الأسماء الخمسة (أبٌ، أخٌ، حمٌ، ذو، فو).
4. جمع المؤنث السالم.
5. الأفعال الخمسة (وهي الأفعال المستندة إلى ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة).
6. المضارع المعتل الآخر
7. الأسماء والصفات الممنوعة من الصرف.
8. علاقات مطابقة.
9. الاسم المنقوص.
10. قواعد العدو.

2-قواعد الصرف:

يقصد بقواعد الصرف تلك القواعد التي تتعلق ببنية الكلمة، فكما تعني قواعد النحو بالجمل والتراكيب تعني قواعد الصرف بأحوال بنية اللفظة المفردة وكما أن قواعد النحو تضبط حركة آخر الكلمة فإن قواعد الصرف تضبط حركة كل حرف في الكلمة قبل الحرف الأخير، كما تعنى قواعد الصرف-كذلك- بعلامات التثنية والجمع والبناء للمجهول وعلامات التأنيث، وطرق اشتقاق كلمات جديدة لإغناء اللغة وإيجاد أسماء للمخترعات والمستحدثات، والمعاني المستفادة من الحروف الزائدة وغير ذلك.

ولعل أكثر الأخطاء الصرفية عرضة للوقوع فيها إلحاق تاء التأنيث بالصفات المؤنثة بدون تاء مثل: (امرأة، صبورة، خدومة، وجريحة...)، وإلحاق أل التعريف بالمضاف وهو خطأ والصحيح أن أل التعريف تلصق بالمضاف إليه لا بالمضاف، فلا يقال (الكبار السن) وإنما (كبار السن) ولا يقال (الغير غائبين) وإنما (غير الغائبين).

وكذلك يكثر الخطأ في إسناد معتلة الآخرة إلى الضمائر، حيث يقول بعضهم عند إسناد ما ينتهي بالياء من مثل (نَسِيَ وَرَضِيَ) إلى واو الجماعة (نسُوْا وَرَضُوا) والصواب (نَسَوْا وَرَضَوْا)، والعكس فيما ينهي بالألف مثل (رمى واهتدى) إذا يقولون (رمُوا واهتدُوا) بينما الصواب (رَمَوِا وَاهْتَدَوْا) مما يمكن الرجوع إليه في كتب الصرف.

3-قواعد البلاغة:

يقصد بقواعد البلاغة تلك القواعد التي تبحث في البيان والمعاني والبديع وتشتمل على المجاز والكناية والتشبيه والاستعارة وتنوع الأساليب في القول وغيره مما تبحثه كتب البلاغة العربية،مما يلطف الكلام ويخفف من

وقعه، ويطورُ دلالات الألفاظ ويستوعبُ المصطلحات العلمية، ويفتح للأستاذ المجال لتناول موضوعاته وشرحها بأساليب متعددة ويستطيع الأستاذ مراجعة كتب البلاغة التي درسها في المدرسة الثانوية أو غيرها لإعادة استذكار هذه القواعد من أجل استخدامها جميعا في عمله الجماعي وللوقوف على كل ذلك عند ما يحتاج إلى شيء منه.

4–قواعد الإملاء:

يقصد بقواعد الإملاء هنا،تلك القواعد التي تتعلق بكتابة الكلمات كتابة سليمة، بدون أية أخطاء، وفي اللغة العربية تكتب الكلمات كما تلفظُ باستثناءات قليلة، مثل الكلمات التي تحتوي حرفا زائدا، أي يكتب ولا ينطق مثل: (الألف في آخر كتبوا وذهبوا)، أو حرفًا ناقصا، أي ينطق ولا يكتب مثل: (الألف في مثل هؤلاء التي تلفظ هاؤلاء، ولكن التي تلفظ لاكن)، كذلك قواعد الكلمات المهموزة، أي التي تحتوي همزة في وسطها أو في آخرها بخاصة، أو نحو ذلك مما تشرحه كتب قواعد الإملاء.

أما أكثر الأخطاء الإملائية بشاعة وإساءة إلى الكتابة بالعربية، والتي ينبغي تداركها، عدم الوقوع فيها، فأهمها:

- عدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء.
- عدم التفريق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- عدم التفريق بين الضاد والظاء.
- كتابة الألف بعد الواو.
- أخطاء في كتابة النون والقاف والشين والضاد.
- عدم التفريق بين الكتابة بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- أخطاء كتابة الهمزة.
- أخطاء إملائية ترد إلى سبب نحوي أو صرفي.

5–قواعد الخط والكتابة:

ويقصد بقواعد الخط والكتابة تلك القواعد التي تدعو إلى الالتزام بالخط الواضح والكتابة على سطور مستقيمة غير معوجة، وترك الهوامش المناسبة على يمين الصفحة وعلى يسارها، وتقسيم الموضوع إلى فقرات بحيث تناول كل فقرة فكرة واحدة، وأن تكون الكتابة على وجه واحد من الورقة، وأن تكون الكتابة خالية من الشطب، ومتناسقة.

وكما هو مطلوب من المدرس أن يتخاطب مع طلبته في أثناء التدريس والمناقشة والتفاعل الصفي، باللغة الفصيحة، فإنه مطلوب منه أيضا أن يتوخى الصحة والدقة فيما يكتبه من بحوث ومحاضرات ورسائل، وأن يطلب إلى طلبته أن يقلدوه في ذلك وأن يتجنبوا أمثلة عيوب الكتابة، والتي من أمثلتها عدم الالتزام بالسطور والهوامش وترتيب الفقرات.

إن الكتابة على السطر، وترك هامش على يمين الصفحة وعلى يسارها، وتوزيع الموضوع إلى فقرات من الأهمية بمكان بحيث ينبغي على كل من يكتب أن ينتبه إلى الكتابة على السطر- إن كانت الصفحة مسطرة- أو يتخيل سطرا وهميًا يلتزم به-إن كانت الصفحة غير ذات سطور- بحيث لا يميل خطه إلى الأسفل أول إلى الأعلى.

كما أن ترك هامش على يمين الصفحة وعلى يسارها ضروريٌّ جدًا، إذ يطفي على الكتابة جمالاً وأناقةً. ويستحسن ألا يقل الهامش عن ثلاثة أو خمسة سنتيمترات عن اليمين، واثنين إلى ثلاثة سنتيمترات عن الشمال، وهناك من يفضل إضافة مقدار سنتيمتر واحد زيادة على هامش اليمين بالنسبة للسطر الأول من كل فقرة.

وللهوامش فوائد أخرى، إذ يستغل بعض الناس الهوامش لكتابة الملحوظات والتعليقات التي تَعنُّ ببالهم في إثناء القراءة، كما أن الهوامش تحتفظ الصفحة من التلف عند ما يتم تخريمها لكي تحتفظ في حافظة الأوراق (الملف أو الإضبارة)، وكذلك تتحمل الهوامش عرق الأصابع التي تنطبع عليها بدل أن تنطبع على الكلمات المكتوبة.

6-قواعد التحرير والترقيم:

ويقصد بقواعد التحرير والترقيم تلك القواعد التي تتوخى تحري الوضوح والدقة في كتابة وتوزيع الفقرات، واستعمال علامات الترقيم كالنقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام وغيرها في المواقع المناسبة لها، لأن علامات الترقيم جزء من المعاني، وقد يتغير المعنى- كليًا أو جزئيًا- إذا خلت الكتابة من علامات الترقيم.

توجيهات المناهج المطورة حاليا للمدرسين: بغرض منها أهمها وهي:[1]

أولاً-في الصف الأول ابتدائي:

أ. لا توجد حصة خاصة بالكتابة لذلك تكون حصة الكتابة إلى جانب حصة القراءة والتعبير.

ب. تؤجل الكتابة إلى الجزء الثاني من الفصل الدراسي الأول لأنه لا يتأتى ذلك لطفل إلا بعد الاستعداد العضلي والعقلي والنفسي وكذلك علاقة القراءة بالكتابة فلا تتم الثانية إلا باكتمال الأولى.

ج. التدرج بالدروس في معرفة الحروف كلها في الحركات والسكون، وصور المد، ثم تطبيقات وتدريبات لزيادة الاستيعاب.

د. إذا انتهى المدرس بتلاميذه إلى تجربة مجموعة من الأحرف، يمكن أن يكون منها بضع كلمات، يستحسن تدريب التلاميذ على السبورة، ويستغنى فيه عن كتاب القراءة.

ثانيًا-في الصف الثاني ابتدائي:

أ. مراجعة كل ما سبق عرضه في الصف الأول ابتدائي لتنشيط ذاكرة المتعلم، مما قد يعرض عليه من نسيان.

[1]-الإملاء والترقيم في الكتابة، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص 25.

ب. عندما يعرض المعلم لبيان اللام الشمسية، واللام القمرية، يحسن ألا يكتفي بالكلمات التي بكتاب القراءة بل عليه أن يزيد أمثلة من عنده، ويضع هذه الأمثلة ضمن طوائف تعبر كل طائفة أشياء تربطها صلة ما مثل: الحيوانات الأليفة: البقرة-الجمل-الحمار-الخروف-النعجة-القط-الكلب-الثور.

ج. على المعلم أن يعرض الكلمات المنونة بالطريقة التالية: الكتاب-كتاب-كتابًا، ويدربهم على قراءتها قبل نقلها على الكراس.

د. على المعلم أن يعرض الكثير من الكلمات أثناء التدريب على التاء المربوطة، والتاء المفتوحة ولا يكتفي بما في الكتاب المدرسي حسب المثال التالي:

- حشرة-حشرات
- نشيطة-نشيطات
- ناجحة-ناجحات

ثالثًا-في الصف الثالث ابتدائي:

لا يوجد الكثير من الصعوبات الإملائية في منهاج الصف الثالث ولكن يجب مطالبة التلاميذ بالمهارات التالية:

- طريقة وصل حروف الكلمة الواحدة.
- مراعاة التناسق بين أحجام الكلمات.
- أوضاع أجزاء الحروف بالنسبة إلى السطر.
- واستخدام الإملاء المنظور إذا سمح مستوى التلاميذ بذلك.

رابعًا-في الصف الرابع والخامس ابتدائي:

يواجه تلاميذ هذه الصفوف صعوبات مثل: كتابة الهمزة في أول الكلمة ووسطها وطرفها، مثل الألف اللينة والألف بعد واو الجماعة، والكلمات التي يحذف منها حرف ولعلاج هذا يجب على المدرس الإكثار من عرض الأمثلة المتشابهة التي تخدم قاعدة معينة فتكرار والمحاكاة والقياس خير ما يعين التلميذ على فهم مضمون القاعدة وتطبيقها ويجب أن يتجاوز هذا التدريب حصص القراءة وغيرها، وأن يتعاون جميع المدرسين في المواد المختلفة على هذه التدريبات -إذا كانت المدرسة الابتدائية تعتمد -معلم خاص بمواد العلمية ومعلم آخر للمواد الأدبية-فالغاية في هذه المرحلة هي إجادة القراءة والكتابة.

4-الذاكرات الأربع الموظفة في دروس الإملاء:

أثناء الإملاء يستعمل الطفل أربع ذاكرات وهي:[1]

1) -الذاكرة السمعية: فعلى المعلم أن ينطق الكلمات نطقا صحيحا لترسخ في ذاكرته بطريقة صحيحة.

1

2) **–الذاكرة البصرية:** على المعلم أن يهتم جيدا بالكتابة الصحيحة لأن صورة الكلمات ترسخ في ذاكرة الطفل بشكل الذي يراها عليها.

3) **–الذاكرة اللفظية:** المتكونة من اللفظ بالكلمة أو الجملة وتكراره، لذلك يجب أن يصاحب التكرار دروس الإملاء ودروس القراءة وأن تحث الطلبة على القراءة الجيدة المعبرة.

4) **–الذاكرة العضلية:** على المعلم أن يدرب تلاميذه على كتابة المادة الإملائية قبل أن يمليها المعلم (حصة الإملاء) وهذا يؤدي بالمتعلم إلى إتقان الكتابة الإملائية وهو الهدف الرئيس من الإملاء.

5–عوامل التهجي الصحيح:

أ–عوامل عضوية:

1. **اليد:** وهي العضو الذي يعتمد عليه في كتابة الكلمة ورسم أحرفها صحيحة مرتبة، وتعهد اليد أمر ضروري لتحقيق هذه الغاية، ولهذا ينبغي الإكثار من تدريب التلميذ تدريبا يدويا على الكتابة، حتى تعتاد يده طائفة من الحركات العضلية الخاصة التي يظهر أثرها في تقديم الطالب وسرعته في الكتابة.
2. **العين:** فهي ترى الكلمات، وتلاحظ أحرفها مرتبة، وهي بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة في الذهن، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها، ولكن تنتفع بهذا العامل في تدريس الإملاء، يجب أن نربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء، وبخاصة مع صغار التلاميذ، وذلك بأن يكتبوا في كراسات الإملاء بعض القطع التي قرؤوها في الكتاب، أو جملا قصيرة، يكتبها المدرس على السبورة، أو تعرض عليهم في بطاقات، وهذا يحملهم على تأمل الكلمات بعناية، يبعث انتباههم إليها، ويعود أعينهم على الدقة في ملاحظتها واختزان صورها في أذهانهم ، وتتحقق هذه الغاية في فترات القراءة الجهرية، وبصورة أوفر في فترات القراءة الصامتة، وينبغي أن يتم الربط بين القراءة والكتابة في حصة واحدة، أو في فترتين متقاربتين، أي قبل أن تمضي من أذهان الأطفال الصور التي اختزنوها، كما ينبغي أن نعرض الكلمات الصعبة، والكلمات الجديدة على السبورة فترة من الزمن ثم نمحوها قبل الإملاء القطعة، لنهيئ للعين فرصة كافية لرؤية الكلمات والاحتفاظ بصورها في الذهن.
3. **الأذن:** فهي تسمع الكلمات، وتمييز الأصوات وترتيبها هذا يساعد على تثبيت آثار الصور المكتوبة المرئية، ولهذا يجب الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات، وتمييزها وإدراك الفروق الدقيقة، بين الحروف المتقاربة المخارج والوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها.

ب–عوامل فكرية:

وهي التي يرتبط بها التهجي الصحيح، فتقوم على ما حصله التلاميذ من المفردات اللغوية، في مجالات القراءة والتعبير، ومدى قدرتهم على فهم هذه المفردات، والتمييز بين معانيها، ومدى ملاءمتها لسياق الكلام، ويظهر أثر هذا الوعي اللغوي في ارتقاء الأخطاء الإملائية التي يقع فيها كثير من التلاميذ.

6–الصلة بين الإملاء وغيره:

يفهم مما سبق أن الإملاء لا تقف غايته عند هذه الحدود القريبة التي يضنها بعض المدرسين، ولكن ينبغي اتخاذ الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي، وللتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم، وهذه بعض النواحي التي ينبغي ربطها بالإملاء.[1]

1. **التعبير**: فقطعة الإملاء إذا أحسن اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير بالأسئلة والمناقشة والتلخيص والنقد.
2. **القراءة**: فبعض أنواع الإملاء يتطلب القراءة قبل الكتابة كالإملاء المنقول والإملاء المنظور.
3. **الثقافة العامة**: فقطعة الإملاء الصالحة وسيلة مجدية لتزيد التلاميذ بالألوان من الثقافة، وتجديد معلوماتهم، وزيادة صلتهم بالحياة.
4. **الخط**: ينبغي أن نحمل التلاميذ دائما على تجويد خطهم في كل عمل كتابي، وأن تكون كل التمرينات الكتابية تدريبا على الخط الجيد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التدريب درس في الإملاء وكراسة الإملاء، ومن خير الطرق التي يتبعها المدرسون لحمل التلاميذ على هذه العادة محاسبتهم على الخط، ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء.
5. **المهارات والعادات الحسنة**: في درس الإملاء مجال متسع لأخذ التلاميذ بكثير من العادات والمهارات، ففيه تعويد التلاميذ جودة الإصغاء وحسن الاستماع، والنظافة والتنسيق، وتنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم، وملاحظة الهوامش، وتقسيم الكلام فقرات...ونحو ذلك.

7–أنواع الإملاء في المرحلة الابتدائية:

هذه المرحلة يتعلم فيها التلميذ طريقة التعامل مع الحروف والتعامل بها بتوظيفها في حياته والتدرج في ذلك الأمر الذي يقتضي الاهتمام والتركيز على هذه المادة ويستحسن التدرج في تعليم الإملاء بإتباع طرق الإملاء المختلفة التي نذكرها فيما يلي:[2]

[1]–الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص 195.

[2]–مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، عباس محجوب، دار الثقافة للنشر والتوزيع، قطر، ط01، 1406هـ–1986م، ص 150.

أولاً–تقليد الحروف: وذلك بالتعود على الصورة الحرف ثم كتابة عدة مرات في الهواء، لأن كتابة شكل الحرف في الحواء يكسب التلميذ مهارة حركة الحرف في مخيلته قبل كراسه، وهنا يتدرب التلاميذ على كتابة الحروف كلها في الهواء بعد كتابتها لهم على السبورة، حتى يتأخروا في كتابتها في كراس.

ثانيًا–الإملاء المنقول: ويتدرج فيه التلاميذ في الابتدائية حسب قدراتهم إذ يبدءون بنقل جملة أو جملتين في كلمات قليلة ثم قطعة تكتب لهم قطعة يقرؤونها ويكتبونها معا، وكل ذلك بعد أن يكتبها المدرس على السبورة.

ثالثًا–الإملاء المعاين: حيث يطلب المدرس من التلاميذ أن يعاينوا القطعة من السبورة في فترة يحددها لهم ويضع لهم خطوطًا على أصعب كلماتها ثم يحجبها عنهم ليقوم بإملائها عليهم فيكتبونها كما عاينوها.

رابعًا–الإملاء المسموع: وهذا في المراحل الأخيرة من المرحلة الابتدائية حيث يقرأ المدرس القطعة على التلاميذ، وهم ينصتون إليها، ثم يختار لهم منها الكلمات التي يحتاج إلى تهجئة صحيحة، فيكتبها على السبورة بعد سؤالهم عن صحة كتابتها، ثم يملي عليهم القطعة لكتابتها وبحيث تكون القطعة مناسبة لهم من حيث قدرتهم عليها وطولها.

8–أهمية الإملاء وأهداف تدريسها:

إن اكتساب التلميذ للمقدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة[1]، لا يتم دفعه واحدة المقررة لتدريس الإملاء وإنما يحصل عن طريق الكلام والتحدث والإصغاء والقراءة، لذا فمن الضروري التنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل في اكتساب المهارات اللغوية في فنون اللغة الأخرى وقبل الانتقال لتزويده بمهارات الكتابة، على التلميذ أن يتقن المهارات السابقة حتى ينتقل بسهولة هذه المرحلة من مراحل تعليم اللغة، فإدراك الكلمة، وفهم معناها وتميز أصواتها وتهجئتها والتعرف على عناصرها وأجزائها كل ذلك من المهارات، وكعدم تمييز العلاقات التي توجد بين أجزاء الكلمة الرئيسية والمسموعة أو عدم انتقال النظر بشكل منظم أثناء القراءة يؤدي بالتلميذ إلى الخلط بين الحروف المتشابهة فنزيد أو نحذف بعضها.

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر ويسجل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع كثيرًا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سببًا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة.

وتعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والإلمام بها.

وتدريب التلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي يتركز في العناية بأمور ثلاثة:[2]

1- قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيًا.

[1]–أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 131.

[2]– أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 131–132.

2- إجادة الخط.

3- قدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار بوضوح ودقة.

أي لا بد أن يكون التلميذ قادرًا على رسم الحروف رسما صحيحًا وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، وأن يكون قادرًا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق أهل اللغة عليها وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادرًا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها.

وتعود أهمية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد:

1- تُعوّد التلاميذ على دقة الملاحظة.

2- تُعوّد التلاميذ على الاستماع والانتباه.

3- تُعوّد التلاميذ على النظافة والترتيب.

4- يغني حصيلة التلاميذ اللغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة.

أما أهداف الإملاء فنلخصها فيما يلي:[1]

1- تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا مطابقًا التي تضبط نظم الكتابة حروفا وكلمات.

2- رسم الكلمات بخط مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف.

3- الإملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد الطلاب على النظافة والترتيب والوضوح مما ينمي في الطالب التذوق الجمالي.

4- يجب أن يحقق الإملاء جانبًا من الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام بما في قطعة الإملاء من خبرة وثقافة ومعرفة.

5- تدريب الطلاب على استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحًا.

6- تنمية المهارة الكتابية عند الطلاب وذلك بتعويدهم السرعة في كتابة ما يسمعونه مع الدقة والوضوح في الكتابة.

7- تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتدريب حاستي السمع والبصر تدريبًا يساعد على تمييز مقاطع الكلمات والحروف وأشكالها وحركاتها وتدريب اليد وعضلاتها على الحركات الدقيقة المتناسقة.

8- تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب وتوسيع خبراتهم وتنويعها.

9- قياس قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة ومدى تقديمهم فيها ومعرفة مستواهم الإملائي لاتخاذ الوسائل العلاجية المناسبة.

[1]- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 132-133.

9-تصحيح الإملاء:

لهذا التصحيح طرق كثيرة منها:[1]

1. أن يصحح المدرس كراسة كل تلميذ أمامه، ويشغل التلاميذ بعمل آخر كالقراءة، وهذه طريقة مجدية، لأن التلميذ سيفهم وجه الخطأ، ولكن يؤخذ عليها أن باقي التلاميذ ربما انصرفوا عن العمل، وجنحوا إلى اللعب والعبث؛ لأن المدرس في شغل عنهم.
2. أن يصحح المدرس الكراسات خارج الفصل، بعيدًا عن التلاميذ، ويكتب لهم الصواب، على أن يكلفهم تكرار الكلمات التي أخطئوا فيها، وهذه الطريقة الشانعة، وهي أقل فائدة من سابقتها، ويؤخذ على هذه الطريقة أن الفترة بين خطأ التلميذ في الكتابة ومعرفته الصواب قد تطول.
3. أن يعرض المدرس على التلاميذ نموذجًا للقطعة على أن يصحح كل تلميذ خطأه بالرجوع إلى هذا النموذج، وهي طريقة جيدة تعود التلاميذ الملاحظة، والثقة بأنفسهم والاعتماد عليها، كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسؤولية، والشجاعة في الاعتراف بالخطأ.
4. أن يتبادل التلاميذ الكراسات بطريقة منظمة، فيصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه.

في الطريقتين الأخيرتين يجب على المدرس أن يجمع بينهما وبين طريقة التصحيح بنفسه؛ ليتأكد أن عمل التلميذ قد تم على الوجه المرضى، دون إهمال أو تحامل أو محاباة.

10-دروس إملائية نموذجية:

الدرس الأول: تنوين الاسم المنصوب[2]

وسائل الإيضاح: نصّ إملائيّ

القاعدة الإملائية: رسم تنوين الاسم المنصوب

النَّصّ:

سَيَّــارَة والــدي

عاد والدي إلى البيت مساءً، وبادرنا قائلاً: سَتسْمعون نَبَأً سارًا. حَاوَلْنَا معرفةَ ما يُخَبِّئُ لنا والدي، ولكننا لَمْ نُفْلِحْ لأَنَّهُ أراد أن يكونَ مُفاجَأَةً. في اليوم التالِي، فَجْأَةً، وقُربَ الظهرِ، سَمِعْنَا صوتًا غريبًا وهَديرًا قَوِيًا، وقرقعةً مخيفةً، أَصابتْنَا الصاعِقةُ عندما رأينا شَبَحًا غريبًا يَقْتَرِبُ من بيتِنَا، فَخِلْنَاهُ وَحشًا ثائرًا يهجمُ علينا، وكِدناَ نَهْرُبُ لو لَمْ نشاهدْ والدي يَجْلِسُ فيه، وَيُلَّوِّحُ لنا بيده. وسرعانَ ما تَبَيَّنا الأَمرَ ورأيناه واضحًا وضوح الشَّمْسِ، بعد أن خِلنَا ما نرى دُميَةً بلْ دُمًى مُجْتَمِعَةً. ولكن لا لقد كانت آلةً جَهَنَّمِيَّةً تسيرُ بمحرِّكٍ، لها مِقْوَدٌ يُوجِّهُهَا.

[1]-الموجه الفني لتدريس اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص 201.

[2]-المعجم المفصل في الإملاء قواعد ونصوص، ناصيف يمين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط04، 1460هـ-1999م، ص 14.

1–سير الدرس:

أ–دراسة معنى النص:

1- كتابة النص مسبقا على اللوح.

2- قراءة النص قراءة بليغة من قبل المعلم، وقراءة إفرادية من قبل التلاميذ.

3- محادثة عامة تدور حول النص لفهم الكلمات الجديدة فيها وشرحها.

ملاحظة: يمكن في هذا النص عدم كتابة العنوان ودعوة التلاميذ إلى اكتشافه من خلال معنى النص.

كلمات للشرح:

- **بادر:** أسرع في القول
- **لم نفلح:** لم ننجح
- **فَخِلْنَاهُ وَحشًا ثائرًا:** اعتقدناه وحشًا هائجًا

أسئلة حول النص:

- بماذا بادرهم الوالد؟
- هل أفلحوا في معرفة ما يُخَبِّئُ لهم؟
- ماذا سمعوا في اليوم التالي؟

مرحلة الاستقراء: استقراء عام:

1. محادثة جزئية حول الكلمات المنصوبة بتنوين النصب.
2. تدوين هذه الكلمات في عمود على جانب اللوح.

مثال: ضع خطًا تحت الكلمات المنصوبة بالتنوين.

–أكتبها في عمود على جانب اللوح.

–لاحظ هذه الكلمات: هل كتبت كلها بشكل واحد؟

منها ما أخذ ألفا، ومنها ما لم يأخذ ألفًا.

–استخرج الكلمات التي رسم فيها التنوين ألفًا وأكتبها وحدها؟

قائلاً–سارًا، صوتًا غريبًا، هديرًا، قويًا.

3. **استقراء جزئي:** إذا كيف رسم تنوين الاسم المنصوب؟

الجواب: رسم تنوين الاسم المنصوب ألفًا.

استخرج الكلمات التي لم يُرسم التنوين فيها ألف: مساءً–نبأً– فجأةً– قرقعةً –مخيفةً، لاحظ بماذا تنتهي كل كلمة من هذه الكلمات؟

–مساءً
–قائلاً
–نبأً
–سارًا
–فجأةً
–صوتًا غريبًا
–هديرًا قويًا
–قرقعةً مخيفةً

- مساءً: تنتهي بهمزة قبلها ألف.
- نبأً: تنتهي بهمزة مرسومة على ألف.
- فجأةً: تنتهي بتاء مربوطة.
- -دُمًى: تنتهي بألف.

إذا هل كل تنوين اسم منصوب يرسم ألفًا؟ الجواب: كلا.

القاعـدة:

كل اسم منصوب منَوَّن يُرسم ألفًا إلا في:

1. الاسم المنتهي بهمزة قبلها ألف: عُدتُ مساءً.
2. الاسم المنتهي بهمزة مرسومة على ألف: سمعتُ نبأً.
3. الاسم المنتهي بتاء مربوطة : سمعتُ قرقعةً مخيفةً.
4. الاسم المنتهي بألف: شاهدتُ فتىً يحمل عصًا

4-تركيز المعلومات:

أ. تكتب القاعدة على اللوح بأمثلة.

ب. يقرأها اكبر عدد من التلاميذ.

ج. تنسخ على الدفاتر.

د. تمحى عن اللوح، وتستظهر.

5-مرحلة التطبيق:

1. يلقي النص الآتي على التلاميذ ليكتبوه على دفاترهم.
2. يكتب كل تلميذ جملة على اللوح.
3. تصحيح بالاشتراك مع التلاميذ، وتعاد تلاوة القاعدة في أثناء التصحيح.

إملاء تطبيقي:

استأجر لنا والدي بيتًا جميلاً وقررنا أن نمضي صيفًا كاملا في الجبل، اشترى جارنا بقرة فكان يتسلق شجرةً عاليةً ويقطف أوراقًا خضراء ليتقدم إليها غذاءً، وأحياناً يأخذهَا إلى الحقول فترعى كلأً طيّبًا- يعطي الكريم الفقراء عطاءً عظيمًا، والعطاء العظيمُ يسمى سخاءً.

ملاحظـة:

يُتمِّمُ الإملاء التحضيرّ الإملاء اختياريّ للنصّ نفسه، أو لنصّ مشابه، ويستطيع المعلم أن يدرك تلامذته على القاعدة بواسطة بعض التمارين.

II-علامات الترقيم

أولاً: المفهوم:

أ. **المعنى اللغوي**:الرقم والترقيم تعجيم الكاتب، ورقم الكاتب يرقمه رقما: أعجمه وبيّنه، كتاب مرقومٌ أي بينت حروفه بعلامات من التنقيط، وقوله عز وجل: ﴿كِتَابٌ مَرْقُومٌ﴾ أي كتاب مكتوبٌ.

ومنه قول الشاعر:

سأرقم في الماء القراح إليكم *** على بعدكم إن كان للماء راقم

أي سأكتب والمرقم القلم، والرقم الكتابة.

ب. **المعنى الاصطلاحي**: الترقيم علامات اصطلاحية توضح في أثناء الكلام أو في آخره، كالفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام والتعجب وغيرها لتحقيق أغراض تتصل بتسير عملها، الإفهام من طرف الكاتب، وتعين القارئ على فهم النصوص بتحديد مواقع الفصل والوقف والابتداء وأنواع النبرات الصوتية، والأغراض الكلامية في أثناء القراءة.

وكذلك بيان وجود العلاقات بين الجمل، فيساعد إدراكها على فهم المعنى وتصور الأفكار.[1]

وهي إشارات تقع بين أجزاء الكلام والغرض منها الفصل بين الأفكار وضبط المعاني المختلفة للدلالة على مواقع النبرات الصوتية عند القراءة.[2]

علامات الترقيم: عبارة عن إشارات كتابية لها مدلولات ترتبط بمعنى الجمل وهي في مجملها: النقطة، وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجب، والنقطتان فوق بعضهما أو إلى جوار بعض، والفصلة العادية، والفصلة المنقوطة، وعلامات التنصيص للآيات القرآنية، وعلامة التنصيص للأحاديث النبوية، والشرطتان عند ذكر الجمل الاعتراضية، ولكل منها سياق معين يفهمه كل لبيب.[3] إن علامات الترقيم توضع توضيحا للنص، ودفعا للالتباس كما أن وجوبها يحول دون تداخل الجمل بعض ببعض، وربما كانت هناك جمل اعتراضية او شواهد أو أمنال، فإذا حشرت في النص دون علامة تميزها عن الأصل فربما أدى ذلك إلى إفساد المعنى أو عزو كلام غير صاحب النص، إلى صاحب النص وهو منه براء.[4] والترقيم هو وضع علامات أو إشارات في النص المكتوب من جانب الكاتب؛ للتيسير على القارئ في فهم الكلام المكتوب وتعتبر علامات الترقيم من الأمور المساعدة لعملية الفهم، ولأنها تتعلق بالنصوص المكتوبة فهي تنتمي إلى الرسم الإملائي. وتعيين علامات الترقيم في فهم المعنى فهمًا واضحًا وتزيل اللبس.[5]

ثانيا: علامات الترقيم مواضع استعمالها:

---

[1] -أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص 141.

[2] -المختصر في النحو والإملاء والترقيم، بسام قطوس، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، الاردن، ط01، 2000م، ص 115.

[3] -قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، أحمد طاهر حسين وحسن شحاتة، مكتبة الدار العربية، دط، دت، ص 99.

[4] -تعلم الإملاء من الألف إلى الياء، محمد راجي بن حسن كناس، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط01، 1425هـ-2004م، ص 12.

[5] -مهارات الكتابة العربية، قواعد وتدريبات ونصوص، عصام محمود، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دط، 2012م، ص 97.

ينفر الدارسون من دراسة علامات الترقيم، فضلا عن قصورهم الدائم في أمر استخدامها. –والسبب في رأينا– راجع إلى طريقة تقديمها في الكتب الدراسية على نحو تنظير راجع إلى طريقة تقديمها في الكتب الدراسية على نحو تنظير بحث، يضع الحدود والضوابط ويكثر من الامثلة والنماذج، بما يجعلها تأتي متشبعة، ومنفصلة في الوقت ذاته عن النظام الطبيعي واللغوي البسيط في اللغة العربية لهذا آثرنا أن نقدمها بهذه الطريقة[1] التي تسهل استيعابها واستخدامها لدى كل الكتاب والدارسين.

حين نقول أو نكتب شيأ، فإن هذا الشيء يختلف، وينشأ عن الاختلاف عدد من الصور والاساليب والتراكيب والجمل قد تتوزع على النحو التالي:

- جملة خبرية موجبة: كتب الطالب الرسالة.
- جملة خبرية منفية: لم يكتب الطالب الرسالة.

جملة إنشائية:

- استفهام: هل حضرت الحفلة؟
- تعجب: ما أجملها من حفلة!
- نداء: ياعلي !

وقد تستخدم (قال) أو أحد مشتقاتها في الجملة (يقول، قول، قائل...) قال أحمد: أنا عربي جزائري مسلم.

وقد نقتبس نصا ونحذف منه بعض المفردات أو التعبيرات أو الجمل او الفقرات، وذلك كما نرى هنا:

الإعجام هو النقط...ولكن الكتاب أهملوه حتى فشا التصحيف والتحريف واصل الكلام: الإعجام هو النظر وكان موجودًا قبل الإسلام.

وقد نعطف شيئا في الجملة على شيء سابق، وهنا نستخدم الفصلة كما تقول: مُحَّد رجل كريم، وهو وأخوه من أعز أصدقائي.

وإذا كان في الكلام تعليل أو سبب ومسبب ونتيجة، فإننا نستخدم فصلة منقوطة هكذا؛ كما في الأمثلة التالية:

- ذهبت إلى الطبيب؛ فعالجني.
- سافر إلى سوريا؛ لأنه يعمل هناك.
- ظل هناك يومين؛ حيث كان والده مريضا.

وقد تقتبس آية قرآنية أو جزءًا من آية، وهنا نضع ما يسمى بعلامة التنصيص، كما في: "فربك فكبر" أو "فصبر جميل" ولاحظ هنا أنك لو اقتبست شيئا من حديث الرسول ﷺ فإن علامة التنصيص تكون هكذا ( ).

[1] –قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، أحمد طاهر وحسن شحاتة، مكتبة الدار العربية للكتاب، دط، دت، ص 97.

قال رسول الله ﷺ: (الإيمان بضع وستون شعبة، والحياء شعبة من الإيمان) صدق رسول الله ﷺ، أحيانا نجد أن معك شيئا لا يندرج أساسا في الجملة الرئيسية أو أنك تحتاط لما تقول فتذكر شيئا ثانويا وربما يكون أساسيا أيضا، بطريقة عابرة، كما تقول:

ذهبت إلى طيب–متخرج من إنجلترا– فعرضت عليه حالتي الصحية، هنا نضع شرطتين قبل وبعد الشيء المعترض هنا مما سبق، يتضح لك أن علامات الترقيم في اللغة العربية هي: النقطة وتكون بعد نهاية جملة خبرية. موجبة أو منفية.

؟ علامة الاستفهام في سؤال (لاحظ أن فتحتها ناحية الكلام، بخلافها الإنجليزية).

! علامة التعجب حين تتعجب من شيء أو شخص أو حالة. كما تكتب ذلك بعد المنادى.

: إذا كان في الجملة قال أو أحد مشتقاتها، نضع نقطتين فوق بعضها قبل الشيء المقول.

.. حين تحذف شيئًا من نص نضع نقطتين غلى جوار بعضهما، وقد يزيد عدد النقاط إلى أربعة خمسة للإشارة إلى كم المحذوف.

، حين تعطف بعض أشياء أساسية في الجملة، تضع فصلات بينهما وهي فضلات غير منقوطة.

؛ هنا الفاصلة المنقوطة وتكتب حيث يكون ثمة تعليل لما تذكر.

" "علامة تتضمين حين الاقتباس من القرآن.

( ) علامة تنصيص حين الاقتباس من الحديث النبوي الشريف.

-- عند ذكر جمل إعتراضية.

ثالثًا: أهمية علامات الترقيم:

لعلامات الترقيم أهمية كبرى[1] تأتي من الدور الذي تقوم به في تسهيل عملية الفهم، وجودة الإدراك أثناء القراءة، فعندما نقول: ما أكرم سعيد، نستطيع أن ندل باللهجة وطبيعة الصوت وحركات الإعراب، على ما نريد قوله، فنفرق بين النفي والتعجب والاستفهام فإذا نقلنا قولنا إلى اللغة الكتابية فقدت اللهجة دلالتها، والتبس المعنى على القارئ، وذلك أن قائلاً لو قال: ما أحسنُ زيدٍ؟ أو ما أحسنَ زيد. أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده. وللعرب. في ذلك ما ليس لغيرهم؛ فهم يفرقون بالحركات وغيرها بين المعاني، يقولون: هذا علامًا أحسن منه رجلاً، يريدون الحال في شخص واحد. ويقولون: هذا غلام أحسن منه رجل، فهما إذ شخصان، ويقولون: كم رجلاً رأيت؟ في الاستخبار.

فعلامات الترقيم لها أهمية كبرى في فهم العبارة، وإدراك المقصود منها، لأن اللغة المكتوبة هي الصلة الوحيدة بين الكاتب والقارئ، ويجب أن نحرص كلّ الحرص على أن تكون كتابتنا واضحة لغيرنا امينة في نقل

[1] –اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامد، مرجع سابق، ص 142.

أفكارنا ومشاعرنا، معينة على متابعة الافكار وفهمها. وعرفنا بمواقع فصل الجمل، وتقسيم العبارات، والوقوف على المواضع التي يجب السكوت عندها ونحو ذلك.

رابعًا: تدريبات شاملة على علامات الترقيم:

ضع مكان الخط المائل علامة مناسبة من علامات الترقيم:

تدريب رقم 01:

مضى الليل إلا أقله/ فسمعت طارقا ما كنت لأتبينه لولا هدوء الليل وسكونه /فقلا من الطارق فقال/غريب حائرا ضل سبيله/ أعوزه الماوى فلم يجد غيركم يعتمد عليه / ولم يعد لمن يسدى إليه هذه النعمة إلا ذخيرة صالحة /من شكر لا يبلى /ودعاء لا يخيب/فقلت في نفسي /لابد لهذا الرجل من شأن/ وقتحت الباب/ فإذا شيخ قصير القامة/ نحيل الجسم/ تنطوي أسارير وجهه على حوادث الدهر/ ولا تتفرج إلا عن أنوار الصلاح والتقوى/

خلاصة الفصل:

لم يكن الخط العربي معروفًا قبل الإسلام، إلا عند أفراد قليلين جدًا في الحجاز وكان غير مضبوط حتى جاء الإسلام فأحياه ونشره بين المسلمين بعد أن ترقى ونمى فترفعت منه الفروع وضبط بالنقط والشكل الكامل فانتشر الخط العربي بانتشار الإسلام.

ونلاحظ أن المختصين في طرائق تدريس اللغة العربية نظروا إلى الكتابة من عدة زوايا منها:

1. أنها منتج كتابي، يتمثل في عمل ينتجه الطالب وعليه قسمت الكتابة وفق هذا المنحى إلى ثلاثة فروع هي: الإملاء والخط والتعبير الكتابي.
2. أنها عملية تفاعلية وتواصلية من مبدع (كاتب) إلى قارئ حيث يمثل الكاتب في هذا التصور دور المرسل للرسالة وتنقل هذه الرسالة من خلال قناة هي الصفحة المكتوبة.

إذن هذا التقسيم بهدف الدراسة فقط؟ لأن بين فروع الكتابة الثلاثة (الإملاء، الخط، التعبير الكتابي) صلات ووشائح، ولا يمكن الفصل بينهما لهذه الحدة، كما أن الهدف من هذا التقسيم بغرض إعطاء كل فرع من هذه الفروع خطه من التدريس، بحيث لا يغطي الاهتمام بأخذ فروع الكتابة على الفرع الآخر، كما أن هذا التقسيم غرضه التركيز على المهارات النوعية لكل فرع بالتدريب عليها ومحاولة تنميتها بشكل مقصود.

الفصل الخامس:

مشكلات ميدانية تواجه

المعلم في تدريس اللغة العربية

تمهيد

I–مفهوم الكفاية

1-1-الكفاية لغة.

2-مفهوم الكفاية عن اللسانين

II–وضعية معلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية

1. التعلم النشط
2. دور المعلم في التعلم النشط
3. معيقات التعلم النشط في المدرسة الابتدائية الجزائرية
4. إعداد المعلمين القائم على الكفايات

III–الدراسة الميدانية (التطبيق)

1- توطئة منهجية

1-1-جمع الاستبيانات

1-1-2-استبيان المعلمين

2-2-المنهجية المتبعة في معالجة الاستبيان.

1. أهم الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية. صعوبات النحو (القواعد)
2. اتجاهات النحو العربي
3. كيفية تدريس النحو في المدرسة الابتدائية الجزائرية.
4. صعوبات تدريس النحو.
5. المحتوى والمستوى بين القديم والحديث.
6. تدريس اللغة العربية وفق الطريقة التكاملية في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

5-1-مدخل للنظرية التكاملية.

5-2-مراحل الأسلوب التكاملي في المرحلة الابتدائية.

5-3-درس أنموذجي لتدريس القواعد بالأسلوب التكاملي.

7. بعض الملاحظات حول التدريس بطريقة تكاملية.
8. ضرورة التوفيق بين الطريقة التكاملية والطرق المتفرعة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

ليتخلص المعلم من المشاكل الميدانية التي تعترضه، أثناء أداء واجبه والتي تحول بينه وبين متعلميه، في تحقيق الأهداف التربوية التي يصبو إلى تحقيقها. عليه أن يتسلح بمجموعة من الكفايات والمهارات التي تجعله معلمًا كفءً قادرًا على تيسير التعلم لمتعلميه، في هذا الفصل سندرس أهم الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية في المدرسة الإبتدائية.

I–مفهوم الكفاية:

1–1–الكفاية لغة: قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاءُ أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل.

والكفئ: النظير، وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة.

الكفاءة: النظير والمساوي.

يقول الله تعالى: ﴿ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (4)﴾

ويقال كفأت القدر وغيرها، إذا كببتها لتفرغ ما فيها.[1]

2–مفهوم الكفاية عند اللسانيين:

قدم اللسانيين، منذ القرن العشرين، تعريفا لمفهوم الكفاية *La Competence* عن طريق تمييزه صراحة عن مفهوم الإنجاز*La Performance* فالكفاية في ما يقول *N.Chomsky y* تشومسكي: هي مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها متكلم ما فتتيح له تركيب عدد لا متناه من الجمل وفهمها، هكذا إذن تتقابل الكفاية لدى اللسانيين مع الإنجاز.[2]

إذا قمنا بتحليل تعريف تشومسكي فإنه يندرج بصفة عامة ضمن التيار المعرفي، إذ يعرف الكفاية اللغوية أنها نظام ثابت من المبادئ المولدة والتي تمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تمكنه من التعريف التلقائي للجمل، على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة حتى وإن كان غير قادر على معرفة لماذا وغير قادر على تقديم تفسير لذلك.

إن هذه القدرة حسب تشومسكي، غير قابلة للملاحظة، ويكون الشخص خلالها غير قادر على ذكر كيف يتمكن من إنتاج وتوليد جمل مفهومة ولا كيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته، وتتعارض الكفاية بهذا المعنى مع الإنجاز أو الأداء والذي يعني استعمال اللغة كما نلاحظها، إذن الكفاية اللغوية التي يتحدث عنها تشومسكي ليست سلوكا إنها مجموعة من القواعد التي تسير وتوجه السلوكات اللغوية.

[1]–لسان العرب، دار الجيل، بيروت، المجلد الخامس، ص 269.

[2]–الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري، لفليب جونيز، ترجمة: الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط01، 2005م، ص 47.

وفي إطار النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، نسمي المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها، في عملية تكلم اللغة، بالكفاية اللغوية، ونميز بين الكفاية اللغوية وبين ما نسميه بالأداء الكلامي. فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين.[1]

أما الكفاية في مجال التربية، نجد تعريف وزارة التربية الكيبيكية على أن الكفاية هي:"حسن التصرف المؤسس على تعبئة واستنفار مجموعة من الموارد واستخدامها".

أما بالنسبة للقسم الفرنسي من بلجيكا فإن الكفاية تتحدد في المرسوم الوزاري بـ:«القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من[2] المعارف والمهارات العملية والمواقف من أجل إنجاز عدد من المهام».

كما تعرف الكفاية في التدريس على أنها:"تلك المعرفة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية".[3]

وكل هذه التعريفات تصب في اتجاه واحد هو تجميع القدرات الذاتية لخدمة المهمة المطلوبة في الأداء اللغوي ولتحسين العملية التعليمية للغة، هذا ما يجب توفره-باعتباره اللبنة الأساسية للعمل اللغوي-في معلم اللغة العربية.

أما الكفاية الثانية المطلوب توفرها في معلم اللغة العربية هي: متانة المادة اللغوية وإلمامه بها: يرى الباحث اللغوي الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح أنه من الضروري إيفاد معلم اللغة في عصرنا هذا بما يجب أن يتزود به حرصا على أداء مهمته على أكمل وجه، فعلى مدرس اللغة العربية أن يكون على إطلاع وباستمرار على جميع البحوث الجديدة في الساحة اللغوية خاصة ما يتعلق باللسانيات[4] وهذا لتجنب تدني مستوى متعلمي اللغة العربية وكذلك مدرسيها أنفسهم، فقد أجمعت بعض الدراسات حول مدرسي اللغة العربية أن هناك تدني كبير في مستواهم العلمي ويرجع هذا إلى جملة من النقاط أهمها ما يلي:[5]

- طرق وأساليب التدريس: لعل أهم مظاهر أزمة العربية تتمثل في قضيتين محوريتين: قضية ضعف الطلبة في اللغة العربية وكثرة أخطائهم في أدائها، كتابة وقراءة وتعبير وسماعا، وقضية أساليب تدريس اللغة العربية وطرائقها.[6]

وهذا ما أظهرته دراسة عطية، حيث أظهرت أن مدرسي اللغة العربية لا يخططون لتدريسها حيث احتل مجال التخطيط للتدريس أدنى المراتب[7]، حيث لا نجد لأداء المعلمين نهج واضح منظم، فالذين رسموا للمعلمين

---

[1]-الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة، ميشال زكرياء ، المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط02، 1986م، ص 07.

[2]- الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري، لفليب جونيز، مرجع سابق، ص 47.

[3]-التربية وطرق التدريس، تأليف صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد، دار المعارف بمصر، ط18، الباب 07، بعنوان: المعلم، ص 159.

[4]-اللغة بين المجتمع والمؤسسات اللغوية، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الوادي، ط01، 2010م، ص 37.

[5]-تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 39.

[6]-اللغة العربية واسئلة العصر، وليد العناتي وعيسى برهومة، الشروق، الاردن، ط01، 2007م، ص 197.

[7]- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 39.

أساليب اللغة العربية (أو الطرق الخاصة في تدريسها على ما يختار بعض الناس أن يعبروا به)، وقد اعتمدوا في المقام الأول الغالب على ما أتيح لهم من معطيات مستفادة من أصول التربية وعلم النفس. غير أن عنصرا رئيسيا من عناصر القول في هذه المسألة ظل غائبا. ولم يتوفر أحد، فيمن أعرف، على البيان عنه والكشف عما يكون له من أثار في توجيه المعلمين.والعنصر الذي أعنيه هنا هو اللغة نفسها بطبيعتها الخاصة، ونظامها الذاتي، وأشكال تحققها في مواقف الاستعمال، والمسلمات في طريقة اكتسابها، ونظريات درسها؛ ذلك أن النظر في طبيعة الموضوع لا يقل أهمية عن النظر في طبيعة المتعلم عند أي محاولة لتشكيل طريقة تعليمه.[1]

1) كما يعود ضعف طرق التدريس عند بعض المعلمين إلى ضعف قدرتهم في تكييف طريقة التدريس بما يتلاءم والفروق الفردية للطلاب مع تركيزهم على أسلوب واحد عند تدريس مختلف فروع اللغة ودروسها وابتعادهم على الاتجاه الوظيفي للغة والتركيز أحيانا على القواعد المجردة والمعلومات الشكلية.[2]

2) إضافة إلى ضعف المعلمين في تطبيق استراتيجيات التعلم سواء الاستراتيجيات المباشرة أو غير المباشرة[3] في تعلم مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة. لا بد على المعلم أن ينوع في الطرق ويكامل فيما بينها في الحصة الواحدة وفي الموضوع الواحد، فالفرد يتعلم استماعا، كما يتعلم رؤية وتحدثا وقراءة وكتابة.[4]

وجدير بالذكر أن البحث في طرق التدريس أو معالجات التدريس لم يعد مجاله المقارنة بين الطرق نفسها للكشف عن فاعلية إحداها مقارنة بغيرها بل أصبح مجال البحث في طرق التدريس موجها نحو التفاعل بين معالجات التدريس ومستويات التحصيل السابقة لدى المتعلمين واستعدادهم.[5]

1- ينبغي أن يفهم المعلم أن اللغة العربية وحدة تتعاون فروعها المختلفة على تحقيق الغاية التي تتمثل في دقة الفهم، وحسن الاستماع، وجودة التحدث والإلقاء، وصحة الكتابة؛ وتنمية القدرة على النقد وتعويد صدق الحكم، وغرس حميد الصفات وفضائل الأخلاق في المتعلم.[6]

2- ضعف درايتهم بأساليب التقويم والقياس:فالكثير من المدرسين لا يمسكون سجلات الطلبة لتقويمهم إضافة إلى أنهم لا يحسنون أساليب التقويم الملائمة، والمعلمون الأكفاء هم من يقدمون للتلاميذ مواد تعليمية متطورة، ويساعدون طلابهم على تحويل النظر إلى العمل في ميدان العمل فعلي، ويحصلون على تغذية مرتدة يصححون بها مسارهم.

فالمعلم في هذه الحالة هو صانع قرار فيما يتعلق بعمله التعليمي من تخطيط وتنفيذ وتقويم.[1]

---

[1]-اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، نهاد الموسى، الاردن، ط01، 2007م، ص 73.

[2]-أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، اليازوردي، الأردن، دط، 2006م، ص 221-222.

[3]-يراجع استراتيجيات تعلم اللغة، ربيكا أكسفورد، ترجمة محمد دعدور، مكتبة الانجلو المصرية، دط، 1997م، ص 67-137.

[4]-الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2005م، ص 109.

[5]-الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مرجع سابق، ص 110.

[6]-كيف تلقي درسا، دراسة علمية واقعية في التربية وأصول التدريس في المدارس الابتدائية، معروف رزيق، دار الفكر، لبنان، 1978م، ص 104.

3- استخدامهم العامية في التدريس.

4- قلة اهتمامهم بالموازنة بين مهارات اللغة العربية في التدريس.

II-وضعية معلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

تبنت المدرسة الابتدائية الجزائرية طرق التعليم النشط وطالبت معلم العربية بتنفيذ هذا الاختيار، فما هو التعلم النشط؟

1-التعلم النشط: هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي/ التعلمي.

إن التعلم النشط يستمد فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة فالتعلم النشط يعد تلبية لهذه المتغيرات التي تتطلب إعادة النظر في أدوار المتعلم والمعلم، والتي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية. إن فلسفة التعلم النشط نؤكد على أن التعلم لا بد أن يرتبط بحياة التلميذ، وواقعه، واحتياجاته، واهتماماته، ويحدث من خلال تفاعل مع كل ما يحيط به في بيئته، وينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته، ويحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم في البيت، المدرسة، الحي...الخ.

إن أهم ما يميز التعلم النشط هو ما يتصل بالنواحي الأكاديمية، وما يتصل بالعلاقات الإنسانية والتواصل بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين، من هذه المميزات ما يلي:[2]

يزيد من اندماج التلاميذ في العمل ويجعل التعلم متعة وبهجة، ويحفز التلاميذ على كثرة الإنتاج وتنوعه وينمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وبعضهم البعض وبين المعلم، وينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي، وينمي الرغبة في العلم حتى الإتقان، وينمي القدرة على التفكير والبحث، ويعود التلميذ على إتباع قواعد العمل، وينمي لديهم اتجاهات وقيم إيجابية، ويساعد في إيجاد تفاعل إيجابي بين التلاميذ ويعزز روح المسؤولية والمبادرة لدى الأفراد ويعزز التنافس الإيجابي بين التلاميذ.

2-دور المعلم في التعلم النشط:

تغير دور المعلم في التعلم النشط حيث لم يعد هو الملقن والمصدر الوحيد للمعلومة بل أصبح هو الموجه والمرشد والميسر لكنه لا يسيطر على الموقف التعليمي كما في النمط التقليدي ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية ويهيأ تلاميذه ويساعدهم تدريجيا على القيام بأدواره الجديدة واكتساب الصفات والمهارات الحياتية، ومن هنا نرى أن التعلم النشط يتطلب من المعلم القيام بالأدوار التالية: استخدام العديد من الأنشطة والوسائل التعليمية وفقا للموقف التعليمي ووفقا لقدرات التلاميذ، بما يحقق تنوعا في التكليفات والتعيينات التي يكلف بها التلاميذ بحيث تعطي للتلميذ حسب إمكاناته وقدراته مما يؤدي في النهاية إلى بيئة نشطة، وأدرك نواحي قوة التلاميذ

[1]-استراتيجيه التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، حسن شحاتة، الدار المصرية واللبنانية، ط01، 2008م، ص 22.

[2]- استراتيجيه التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، مرجع سابق، ص 32.

ونواحي ضعفهم بحيث يوفر لهم الفرص في النهاية إلى بيئة نشطة، وأدرك نواحي قوة التلاميذ ونواحي ضعفهم بحيث يوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح في الواجبات الصعبة بالنسبة لهم وبذلك ييسر لهم النجاح بدرجة أفضل من المجالات التي هم أكفاء وبارعون فيها، والتنويع في طرق التدريس التي يستخدمونها في الفصل بحيث تعتمد هذه الطرق على التعلم النشط بدلا من استخدام طريقة المحاضرة لكل التلاميذ مما يضمن تعلم كل تلميذ وفقا لأنماط تعلمه وذكائه، وتركيز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف التعلم بدلا من أن يلقنهم، فالمعلم يعلم تلاميذه كيف يفكرون وليس فيما يفكرون[1] وربط ما يدرسه لتلاميذه مما يوجد في مجتمعهم أي توظيف ما يتعلمه التلاميذ من معلومات ومهارات وخبرات من حياتهم الاجتماعية والعمل على زيادة دافعية التلميذ وذلك بإتباع أساليب: المشاركة وتحمل المسؤولية والتعزيز المستمر، والثناء على الأفكار الجديدة الإبداعية وجعل التلميذ مكتشفا ومجربا وفعالا في العملية التعليمية ووضع التلميذ دائما في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة لما لذلك من اثر في عملية التعلم، وإثارة اهتمامه ودوافعه نحو عملية التعلم، ومراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة في أثناء تقديم التعلم الجديد، فالتوافق في سلوكه مع المتعلمين داخل الفصل وخارجه حتى يكسب ثقة المتعلمين، ويضع دستورا مع تلاميذه للتعامل داخل الفصل، ويتعاون مع زملائه من معلمي المواد الدراسية والأنشطة المختلفة على تشجيع التعلم والنشاط.

3-معيقات التعلم النشط في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

1. صعوبة تطبيقية باعتبار أن التعلم النشط يمثل فكرا تربويا جديدا.
2. يفقد معظم المعلمون السيطرة على التلاميذ في هذه الطريقة.
3. قصر زمن الحصة وعدم المرونة في تطبيق الجداول الدراسية.
4. عدم توفير الوسائل التي تساعد على التعلم النشط أبسطها صعوبة تحريك الأثاث داخل الفصل.
5. زيادة أعداد التلاميذ في الفصل حيث يصل عددهم إلى أكثر من 50 في بعض الصفوف.
6. سوء اختيار إستراتيجية التعلم التي تناسب الطرق النشطة.

4-إعداد المعلمين القائم على الكفايات:

تبنت المدرسة الجزائرية النظام القائم على الكفايات في إعداد معلميها، نعطي فيما يلي مفهوما شاملا له في النقاط التالية:[2]

أ) يتم فيها إعداد المعلم على الأداء أو الممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبينة على المعلومات والمعارف النظرية.

[1]- استراتيجيه التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، مرجع سابق، ص 33.

[2]-تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج والتقويم التربوي، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الشروق، الأردن، ط01، 2004م، ص 20.

ب) هو البرنامج الذي يحدد أهداف دقيقة لتدريب المعلمين ويحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة.

ج) البرنامج الذي يزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاضطلاع بأدوار تعليمية متفق عليها من خلال أداء كفايات تعليمية محدودة.

د) البرنامج الذي يحدد الكفايات المطلوبة من المعلم أن يؤديها بإتقان، والذي يضع مسؤولية الوصول للمستوى المطلوب من الكفاية على المعلم نفسه.

أخيرا نشير إلى دراسة قام بها الدكتور أنطوان صياح بعنوان: صورة معلم اللغة العربية[1] عند تلامذة الصف الأول متوسط حيث توصل إلى أن صورة معلم اللغة العربية ذات الملامح العلمية الأكاديمية يتجاذبها قطبان، قطب الثقافة العامة وسعة الاطلاع، وقطب إتقان العلوم اللغوية وتقنيات طرائق التعليم، فالقطب الأول يأخذ دورا كبير إذ يعتبر التلاميذ أن المعلم يؤثر فيهم باطلاعه واتساع ثقافته، ومما لا شك فيه أن هذا الملمح من صورة معلم اللغة العربية إنما يمثل الوعي الاجتماعي للثقافة ولدورها في تكوين شخصية الإنسان، وأن تركُّز هذا الملمح على معلم اللغة العربية إنما يؤكد على كون معلم اللغة العربية ليس معلم لغة فحسب إنما هو أستاذ حضارة وثقافة، ويتعدى أثر ما سوف يقوم به في صفة جدران الغرفة المغلقة إلى أرجاء العالم الاجتماعي والثقافي الواسعة التي سوف يسبح فيها كل إنسان في حياته المستقبلية.

إن مطالبة المعلم-معلم اللغة العربية خاصة-بالالتزام وفرض الرقابة المباشرة والغير مباشرة على دروسه ونشاطه البيداغوجي وتكليفه بكثير من الواجبات تظل عديمة المعنى والفائدة إذا كانت الفلسفة التربوية للمجتمع مقصّرة في حقوقه ولا تبالي بأساسياته التي تضمن له الاستقرار.

III-الدراسة الميدانية (التطبيق):

1-توطئة منهجية:

1-1-جمع الاستبيانات:

إن أي بحث ميداني يستدعي من الباحث النزول إلى الميدان لجمع المعطيات، إذ أن الميدان هو الكفيل باستكشاف المسار الدراسي.

وهذا ما جعلنا ننطلق في هذا البحث من الواقع المحسوس، أي أن من الوضع الحالي لتدريس اللغة العربية والأسلوب المتبع في تحصيل المتعلمين في مدارسنا الابتدائية خاصة ومعرفة أهم المشكلات التي تواجه المعلم في تدريس اللغة العربية.

[1]-دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها، أنطوان صياح، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط01، 1995م، ص 192-201.

وسعيا منا لتحقيق أهداف البحث، والوقوف على مدى مطاقة نتائجه لأراء المعلمين فكرنا في وضع استبيان نحصل به على البيانات اللازمة.

1-1-2-استبيان المعلمين:

الهدف منه آراء المعلمين في موضوع تدريس اللغة العربية لأنهم المسؤولون عن هذه العملية في مدارسنا وهم المؤهلون للقيام بها وكان تركيزنا على المعلم ذلك أن المتعلم في هذه المرحلة غير قادر على إدراك عمليات تحصيلية للغة العربية بعد، ومن خلال المعلم لنتوصل إلى معرفة ما يخدم المتعلم.

لقد تم توزيع 130 استبيان لكننا لم نتحصل إلا على 77 وكان هذا في شهر مارس من السنة الدراسية 2015/2014 في المدارس التالية:

1- مدرسة عمر بن عبد العزيز
2- مدرسة مسروق مُحَّد الحاج بن عيسى (القديمة)
3- مدرسة مسروق مُحَّد الحاج بن عيسى (الجديدة)
4- مدرسة الإمام علي .
5- مدرسة الاشوال

هذه المدارسة تابعة للمقاطعة رقم 01 والمقاطعة رقم 02

2-2-المنهجية المتبعة في معالجة الاستبيان:

قمنا كمرحلة أولية بقراءة كل الأجوبة الواردة في الاستمارات، ثم العمل على تفريغ كل البيانات في جداول قصد تسهيل عملية الإحصاء، وتحديد كل التكرارات والنسب المئوية ووضعها في جدول.

وفي الأخير قمنا بعملية التحليل الإحصائي لهذه الجداول، واستخلاص النتائج العامة منها.

2-1-بطاقة تعريف المعلم:

الجنس	العدد	النسبة%
الذكـور	39	%50.64
الإنـاث	38	%49.35

1-نسبة المعلمين والمعلمات:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين تفوق بقليل نسبة المعلمات وهما تقريبا متساويتان، حيث تمثل نسبة المعلمين 50.64% أما نسبة المعلمات فهي 49.35%.

2-2-عدد سنوات التدريس:

عدد سنوات التدريس	العدد	النسبة%
أكبر من 10 سنوات	11	%14.28
أقل من 10 سنوات	60	%.77.92
لم يذكروا	06	%7.79

من خلال الجدول نلاحظ نسبة 14.28% من المدرسين خبرتهم تعدت الـ 10 سنوات أما 77.92% فخبرتهم أقل من 10 سنوات في حين 7.79% لم يذكروا عدد سنوات الخبرة.

بالنسبة للذين تعدت خبرتهم 10 سنوات فهم الفئة التي شهدت المرحلتين الأساسية والابتدائية اللتان شهدتهما المدرسة الابتدائية الجزائرية وهم الفئة الأكثر تجربة ميدانية سواء في طرق التدريس، إلا أنه لا يمكن أن ننكر بأن الفئة لم تتميز بخبرة أقل من 10 سنوات فهي الفئة التي كان لها الحظ الأوفر في نوعية التكوين الأكاديمي سواء الجامعي أو على مستوى المعاهد التكنولوجية.

2-3-نوع التكوين:

نوع التكوين	العدد	النسبة%
المعهد التكنولوجي	38	49.35%
جامعي	30	38.96%
مباشر	08	%10.38
لم يصرح	01	%1.29

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 49.35% من المعلمين في المدارس الابتدائية هم من خرجي المعهد التكنولوجي الذين تلقوا تكوينا بيداغوجيا كاملا بما فيه التكوين الأكاديمي العلمي إضافة إلى التكوين الأكاديمي إضافة إلى التكوين النفسي السوسيولوجي وهذا مهم جدا للمتعلم في دفعة نحو التعلم، في حين احتلت نسبة الجامعيين 38.96% و 10.38% لذوي التوظيف المباشر.

2-4-هل عدد الاختبارات في اللغة العربية كاف لتقويم تحصيل المتعلم في المرحلة الابتدائية؟

	العدد	النسبة%
نعم	51	66.23%
لا	24	31.16%
لم يصرح	02	%2.59

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 66.23% من المعلمين أقرت بكفاية عدد الاختبارات في السنة الدراسية بالنسبة للمتعلم في حين أن نسبة 31.16% من المعلمين قالت عكس ذلك، إذن فما هو عدد الاختبارات التحصيلية التي يجب القيام بها في السنة الدراسية؟ تقسم السنة الدراسية عموما إلى مجموعات زمنية وتتشكل المجموعة الأولى من 13 أسبوعا والمجموعة الثانية من 11 أسبوعا والمجموعة الثالثة من 08 أسابيع. والأنسب إقامة اختيارين تحصيلين لنشاط دراسي معين في كل مجموعة بحيث يكون هناك اختبار في أسبوع من أسابيع المجموعة واختبار آخر في نهاية المجموعة الزمنية. فالتقليل من الاختبارات كما الإفراط منها لا يفيدان إذن إن المهم ليس عدد الاختبارات إنما كيفية استثمارها في تجويد عملية التعلم.

2-5-التقويمات الشهرية هل أعطت فائدة في زيادة اكتساب اللغة العربية؟

	العدد	النسبة%
نعم	57	%74.02
لا	17	%22.07
لم يصرح	03	%3.89

في سؤالنا عن التقويمات الشهرية التي تبنتها المدرسة الابتدائية الجزائرية خاصة في المواد الرئيسية المتمثلة في الرياضيات والفرنسية، واللغة العربية التي هي موضوع دراستنا وهذه العملية تسمى من قبل المعلمين بالتقويم المستمر* كانت نسبة فعاليتها بالنسبة للمعلمين أنها أعطت فائدة في زيادة اكتساب اللغة العربية بنسبة تقدر بـ 74.02% ، ونسبة 22.07% أثبتت العكس في حين أنه 3.89% لم تصرح بأي رأي عن هذه العملية.

إن عملية التقويم المستمر تكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين سواء في قدراتهم أو استعداداتهم أو ميلوهم واتجاهاتهم ودرجة ذكائهم، فلا يمكن تصنيف التلاميذ إلا بعد القيام بهذه العملية، والتصنيف لا يرتبط بالجانب المعرفي التحصيلي فقد يتعدى إلى الجوانب المهارية والجوانب الانفعالية ومنه يعطي فكرة واضحة عن

* تعطى الحرية للمعلمين في اتخاذ الوسيلة أو الأسلوب المناسب لإجراء هذا التقويم الشهري، فهو بذلك يختلف من معلم لآخر.

التوجه المدرسي لأن النشاطات التقويمية تعبر عن انعكاسات في قياس اتجاهات وسلوكات الملاحظة للأهداف المحددة في مرحلة زمنية معنية.[1]

كما نعرف لأنه من بين ما يسعى إليه التقويم هو مساعدة المعلمين والمتعلمين على معرفة درجة التمكن، التي يتم التوصل إليها ومعرفة ما تم التوصل إليه من تقدم محرز نحو تحقيق الأهداف، فهناك نقاط قوة يجب تعزيزها وعوامل وجوانب ضعف يجب إزالتها أو التقليل من حدتها وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت عملية التقويم متواصلة، فالتقويم المستمر يحدث عمليات أكثر بيداغوجية والتي تجعل من التقويم عملية منظمة وتسعى إلى قياس مخرجات التلاميذ وما تم التوصل إليه من تعلم ونستطيع بفضله أن نصحح الأخطاء عند الاقتضاء والفجوات الحاصلة أو النقص الحاصل أو الإخفاء في نقطة معينة.[2]

فتخصيص وقت معين للتقويم كأسبوع أو شهر أو نصف شهر لا يمكننا من إصدار أحكام تكون موضوعية، فإزالة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة في التلميذ يضل متوافرا، ومستمرا وملازما للتدريس.[3]

[1]-*Le valuation des ses apprentissaes, Doyngyril et Jumeau au Raynald editions Beauchreninltee laval qubec, 1991, P 61.*

[2] -*Les éléments de pedagogio denis louanchi (O.P.U) ecl, 1993, P113.*

[3]-تقويم التاريخ أهداف منهاج التاريخ للطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف "كراتهول"، محمد عرفات جخراب، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة الجزائر، ص 37.

2-6-ما هي المهارات المنشودة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

تعليم الكتابة ☐ تعليم القراءة ☐ تعليم الفهم ☐

تعليم التعبير الشفهي الكلام ☐ تعليم كل المهارات ☐

	العدد	النسبة
تعليم كل المهارات	24	%31.16
تعليم الكتابة+تعليم التعبير الشفهي	07	%9.09
تعليم الكتابة+تعليم الفهم+تعليم التعبير الشفهي	06	%7.79
تعليم القراءة	24	%31.16
تعليم الكتابة +تعليم الفهم+تعليم كل المهارات	02	%2.59
تعليم الفهم	02	%2.59
تعليم الكتابة	01	%1.29
تعليم الكتابة+تعليم كل المهارات	01	%1.29
تعليم الكتابة+تعليم تعبير الشفهي+تعليم كل المهارات	01	%1.29
تعليم الكتابة+تعليم القراءة+تعليم الفهم+تعليم التعبير الشفهي الكلام+ تعليم كل المهارات	05	%6.49
تعليم التعبير الشفهي كلام	03	%3.89
لم يصرح	01	%1.29

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة كانت لتعليم القراءة مع نسبة تعليم كل المهارات، واللذان يقدران بـ 31.16% تليها نسبة تعليم الكتابة وتعليم التعبير الشفهي بـ9.09% في حين نجد تعليم الكتابة وتعليم الفهم وتعليم تعبير الشفهي احتلت نسبة تقدر بـ7.79% ونجد في المرتبة الرابعة بنسبة تقدر بـ6.49% لكل من تعليم الكتابة والقراءة والفهم والتعبير الشفهي وكل المهارات، أما مهارة الفهم فقد سجلت نسبة أقل تقدر بـ 2.59%.

إن القراءة أسهل بكثير من الكتابة الإنشائية، كما يتضح هذا عندما نحاول أن نكتب بإحدى اللغات الأجنبية التي تعلمناها. فإنه يسهل علينا كثيرا أن نقرأ مؤلفاتها، ولكننا حين نكتبها، نجد الصعوبات الشاقة في تأليف عبارتها. ولهذا السبب يجب أن تكون الغاية الأولى من تعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية (أي المدارس التي يجب أن تتناول مائة في المائة من السكان) هي القراءة دون الكتابة التي يختص بها 50 بالمائة من السكان أو أقل، فإن العامل في المصنع أو المزرعة أو الخادم في المنزل، أو مثل هؤلاء، لا يحتاجون على الكتابة إلا قليلا جدا، ولكنهم كي يكونوا متمدنين، يحتاجون على القراءة كل يوم، وحتى عندما يحتاجون إلى الكتابة، نرضى لهم، وتقنع منهم بما يعبر التعبير الساذج عن أفكارهم.[1]

[1]-البلاغة العصرية واللغة العربية، سلامة موسى، للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط01، 1945م، ص 134.

ولسنا نعني أن هذه الحال سوف تكون دائمة، ولكن نجد أننا في الوقت الحاضر في فاقة مادية وثقافية، تحملنا عن القنوع بتعليم القراءة للكافة من السكان، ثم الارتقاء منها إلى تعليم الكتابة الإنشائية للأقلية التي نحتاج إليها في المدارس الثانوية والجامعية.

ولهذا السبب يجب أن نركز عند تعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية على تمكين التلميذ من المطالعة والفهم.

ويجب أن تكون لنا أهداف وغايات أخلاقية في تعليم اللغة العربية إلى جنب الغاية الثقافية وهي تعويد التلميذ القراءة، حتى تعود حاجة ملحة في نفسه، لا يستطيع الاستغناء عنها طيلة عمره، ولهذا يجب أن تكون لديه مئات من الكتب التي تبسط له المعارف البشرية في عبارة مقتصدة، تفتح له آفاق جديدة في كل عام من أعوام دراسته فتثير استطلاعه، وتحمله على البحث والتساؤل، ولهذا السبب يجب أن نتناول كتب المطالعة في المدرسة والبيت موضوعات البيولوجية والاجتماع والتراجم والكيمياء والفلكيات والاقتصاد والصناعة والمألوف في الوقت الحاضر، أن تحتوي كتب المطالعة للأقسام الثانوية مقطوعات أدبية من كتب العرب قبل ألف أو خمسمائة سنة، ولكن هذه الكتب لا تثير الاستطلاع، ولا تحمل التلميذ على التساؤل والبحث والدراسة الذاتية، ولا تعوده القراءة بعد أن يترك المدرسة، بل حتى بعد أن يترك الجامعة.[1]

لذلك يجب أن تؤلف الكتب الجديدة في المعارف العصرية التي تستفز التلميذ إلى البحث.

وهنا يجب أن نذكر حادثا له قيمة هنا، فقد حدث أن قصد فوج من طلبة إحدى الجامعات في الولايات المتحدة إلى ألمانيا للتعلم، وكان منهم من شاء التخصص في اللغة والأدب، ومن قصد إلى التخصص في العلوم، كالكيمياء أو البيولوجيا أو الطبيعيات، فبعد عام من الدراسة اتضح أن الذين قضوا عامهم في دراسة اللغة والأدب بالذات، لم يحسنوا تعلم هذه اللغة، لا كلاما ولا كتابة، كما أحسنها أولئك الآخرون الذين قضوا عامهم في دراسة الكيمياء والبيولوجيا والطبيعيات، وذلك لأن الفريق الأول قضى وقته في دراسة نحو اللغة وبلاغتها، في حين أن الآخرين قصدوا إلى مادة علمية درسوها بالألمانية، فأتقنوا اللغة علي سبيل دراسة هذه المادة.[2]

ويجب أن نسترشد نحن بهذا المثل في تعليم اللغة العربية. فإننا نحسن تعلمها بقراءة الكتب التي تختلف موضوعاتها. لأن هذا الاختلاف في الموضوعات يخصب الذهن تفكيرًا وفهمًا، كما أنه يوفر للتلميذ مئات الكلمات التي تثير استطلاعه، وتفهمه فيستزيد من القراءة ويستنير، ويعرف اللغة. بل يعرفها هذه المعرفة المتفاعلة المتجددة مع مجتمعه وعلومه وفنونه. أما إذا قصرناه على دراسة القواعد النحوية والبلاغية وكتب الأدب القديم، فإنه يزهد ويقل استطلاعه أو ينعدم، لأنه يجد نفسه قد تعب في استظهار كلمات لا تتفاعل مع مجتمعه وعلومه وفنونه.[3]

---

[1]- البلاغة العصرية واللغة العربية، سلامة موسى، المرجع السابق، ص 136.

[2]-المرجع نفسه، ص 137.

[3]- البلاغة العصرية واللغة العربية، سلامة موسى، المرجع السابق ، ص 136.

قلنا أنه يجب أن تكون لنا غاية أخلاقية في تعليم اللغة هي تعويد التلميذ القراءة بحيث لا يستطيع الكف عنها طيلة حياته وغاية أخرى نتوخاها هي تكوين شخصيته بالمناقشة والخطابة، ولا نعني الخطابة تلك الحركات المنبرية البهلوانية التي تعتمد على قوة الذراعين والحنجرة، أكثر مما تعتمد على الفهم والتميز. وإنما نعني أن نكثر من الموضوعات التي يطالعها التلاميذ مع المعلم، فتنشأ المناقشة المنيرة التي يتعلم منها كيف يناقش وينتقد.[1]

وإذن يجب على معلم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية والثانوية أن يكون موسوعي المعارف، يستطيع الشرح للموضوعات الاجتماعية والبيولوجية السيكولوجية والتاريخية والفلكية، وعليه أيضا أن يعرف على الأقل لغة أجنبية أو لغتين، كي يقارن بين العربية وبينها ويجدد في لغتنا بمقدار انتفاعه من الجديد فيهما، وأنه لزهوٍ مضحك أن يعتقد أحدنا أن لغتنا تستطيع أن تعيش مستكفية، لا تستمد التعبير الحسن من الانجليزية أو الفرنسية. وأن عليها أن تجتر نفسها، دون أن تتزود من المعارف العصرية، وهذا الاعتقاد من أكبر الأسباب للفاقة الثقافية التي نعانيها في وقتنا.[2]

2-7-ما هي المهارة الأولى التي تعمل على تقويمها في هذه المرحلة؟ ولماذا؟

	العدد	النسبة
الكتابة	07	%9.09
القراءة	03	3.89%
الفهم	12	12.98%
التعبير الشفوي	07	%9.09
القراءة+التعبير الشفوي	02	%2.59
الكتابة+القراءة+التعبير الشفوي	04	%5.19
الكتابة+القراءة	28	%6.49
الكتابة +القراءة+الفهم+التعبير الشفوي	05	%36,36
الكتابة+الفهم+التعبير الشفوي	01	%1.29
الكتابة+ القراءة+ الفهم	02	%2.59
القراءة+الفهم+التعبير الشفوي	02	%2.59
القراءة + الفهم	01	%1.29
لم يصرح	03	%3.89

إن البداية العلمية في رأينا، عند تصميم برنامج لتعليم اللغة العربية هي تقسيمة إلى مستويات وتحديد ما ينبغي أن يكتسبه التلميذ من مهارات لغوية في كل مستوى منها، حيث يهدف تعليم اللغات بشكل عام إلى إكساب الدارسين مجموعة من المهارات الرئيسية. وقد كثرت الآراء واختلفت الطرق حول ترتيب هذه المهارات، فأي هذه المهارات تقدم؟ وأي منها تؤخر؟ فهل نبدأ بتعليم القراءة والكتابة، ثم الاستماع (الفهم) والكلام أم نبدأ

[1]- المرجع نفسه، ص 137.

[2]-المرجع نفسه، ص 138.

بالاستماع والكلام ونؤجل القراءة والكتابة إلى وقت لاحق أم نبدأ بفهم المسموع والمقروء ثم التعبير الشفهي والكتابي؟[1]

الواقع أن تعليم اللغة العربية لا ينحصر فقط في اكتساب المتعلم لآليات الكلام، بل لا بد أن يراعى أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية، وفهم مدلولها، وعلى هذا فإن التبليغ التعليمي يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية، وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع (السماع) وفي مستوى الكتوب المحرر (القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشفهي والتعبير الكتابي). [2]

فمدار الأمر، والغاية المقصودة من تعليم اللغة للدارسين، هي تمكينهم-إذا-من الفهم والإفهام.[3]

فأما الفهم فهو نوعان: فهم المسموع وفهم المقروء. وأما الإفهام في التعبير الشفهي والكتابي. وهذا هو الترتيب الذي أيدته الطرق السمعية البصرية على اختلاف أنواعها.[4]

2-8-هل يمكن اعتبار الثنائية اللغوية (بين الفصحى والعامية) أهم المشكلات التي يواجهها الأطفال في المرحلة الابتدائية؟

	العدد	النسبة
لا تعاني من الثنائية	06	%7,79
الفرق بين الفصحى والعامية أمر مبالغ فيه	03	%3,89
إننا نعاني مشكلة الثنائية اللغوية ولكن لا يصح اعتبارها من أهم المشكلات التي يواجهها المتعلمون.	33	%42,85
إننا نعاني مشكلة الثنائية اللغوية ولكن لا يصح اعتبارها من أهم المشكلات التي تواجه الطفل من المرحلة الابتدائية.	23	%29,87
- الفرق بين الفصحى والعامية أمر مبالغ فيه. - إننا نعاني مشكلة الثنائية اللغوية ولكن لا يصح اعتبارها من أهم المشكلات التي يواجهها المتعلمون في المرحلة الابتدائية.	03	%3,89
- لا نعاني من الثنائية - لا نعاني من الثنائية اللغوية ويمكن اعتبارها أهم المشكلات التي يواجه الطفل في المرحلة الابتدائية.	01	%1.29
- الفرق بين الفصحى والعامية أمر مبالغ فيه. - إننا نعاني مشكلة الثنائية اللغوية ولكن لا يصح اعتبارها من أهم المشكلات التي يواجهها المتعاملون في المرحلة الابتدائية. - لا نعاني من الثنائية اللغوية ويمكن اعتبارها أهم المشكلات التي يواجه الطفل في المرحلة الابتدائية.	01	%1.29
- لا تعاني من الثنائية. - أننا نعاني من الثنائية اللغوية ويصح اعتبارها أهم المشكلات التي تواجه الطفل في المرحلة الابتدائية.	04	%5.19
لم يصرح	03	%3.89

من خلال نتائج الجدول نلاحظ الوضع اللغوي في الجزائر يكتسي طابع التعدد وهذا ما تؤكده الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع حيث أنهما يؤكدان معا وجود الثنائية اللغوية إلا أن نسبة 42,85% لا يعتبرونها من أهم المشكلات التي يعاني منها المتعلم في المرحلة الابتدائية، أما نسبة 29,87% يعتبرونها من أهم المشاكل التي

[1]-التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر، 1990م، ص 188.

[2]-د.عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة الأثر، العدد04، 1973م-1974م، ص 56.

[3]-البيان والتبيين، لأبي عثمان عمر وبن بحر الجاحظ، تحقيق درويش جويدي ، المكتبة العصرية، بيروت، ج01-03، ط02، 2000م، ص 56.

[4]-الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، إبراهيم حمادة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1987م، ص222.

يعاني منها المتعلم في المرحلة الابتدائية، إلا أننا نجد نسبة أقل للذين يقرّون بأنه في هذا المستوى لا يعاني المتعلم من أي ثنائية لغوية تقدر بـ 7,79% في حين أن نسبة 3,89% تؤكد أنه لا فرق بين الفصحى والعامية؛ وإن كان هناك فرق فهو أمر مبالغ فيه.

-إضافة إلى عدد كبير من الإجابات التي يظهر من خلالها إهمال وعدم المبالاة للاستبيان التي أهملنا التعليق عليها-.

من هذا الوضع رأى بعض اللغويون استخدام مصطلح (المستوى)، عندما يتحدثون عن اللغة وهو الوضع الموجود في الجزائر فاللغة العربية في الجزائر تنقسم إلى مستويين المستوى الفصيح، والمستوى العامي، وللحفاظ على المستوى الفصيح من اللغة العربية ولتعليمها خاصة في المرحلة الابتدائية. يجب على معلم اللغة العربية أن يلتزم اللغة العربية الفصحى داخل الصف وهذا حتى يعود المتعلم التكلم بها لأن استعمال لغة عربية مشوشة من طرف معلم اللغة العربية من شأنه تشويش لغة الأطفال الناشئة وتقدم لهم صورة منحطة عن لغتهم العربية. فيحملهم ذلك على ازدرائها والزهد فيها وهو الشيء الذي ظهرت بوادره في إنتاج جيل ضعيف في اللغة العربية لا يقدر أن يبدع، أو أن يفكر بها "هذا الوضع قد يؤدي مستقبلا إلى مسخ اللغة والبعد بها عن الأصل أو تحويلها إلى لغة هاشمية فاقدة الهوية معرضة للانزواء والانكماش".[1]

-وينبغي هنا الإشارة إلى أن ثنائيي اللغة (الذين يتكلمون لغتين) يستعملون عدد من عناصر التداخل اقل بكثير مما يستعملونه عندما يتكلمون، مما يبين أن اللغة العربية الفصحى، ومن حيث إنها غالبا في شكلها المكتوب تقاوم، بشكل جيد، عملية افتراض العناصر اللغوية من اللغة الأجنبية[2] في حين اللهجة التي نترك أطفالنا عليها (العامية التي يتكلمون بها داخل الصف بتدعيم من معلم اللغة العربية) قد يزيد في عملية اقتراض العناصر اللغوية لأن هذه اللهجة ذات مقاومة ضعيفة لهذه العناصر وذلك لأنها لغة محكية.

وعملية الاقتراض اللغوي لا تقتصر على اقتراض عناصر على مستوى المفردات اللغوية كما يعتقد بعض المعلمين، ففي الحقيقة تتم هذه العملية على مختلف مستويات اللغة، المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي ومستوى المفردات ومن وجهة النظر هذه فإن اللغة التي تخضع لعملية اقتراض كثيفة على مختلف المستويات اللغوية تتعرض هويتها بالذات، للخطر، من هنا، نعلق أهمية كبيرة على ضرورة تحديد تأثير اللغة الأجنبية[3] من خلال العامية- في الجزائر العديد من العاميات فعامية الشرق تختلف عن علمية الغرب وتختلف عن الشمال والجنوب إضافة إلى الوجود الفرنسي "الفرنكفوني"-على اللغة العربية الفصحى، وعلى ضرورة العمل في اتجاه التقليص من هذا التأثير، وبخاصة على المستوى الصوتي والتركيبي والدلالي.

[1]-نظرية اللغة الثالثة، أحمد محمّد المعتوق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2005م، ص 22.

[2]-قضايا السنية تطبيقية، دارسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، تأليف ميشال زكريا، ط01، بيروت، 1993م، ص 47.

[3]- المرجع نفسه، ص 48.

أما في ما يختص بمستوى المفردات اللغوية، فإننا نعتقد أن اللغة العربية قادرة على الصمود في وجه تأثير الافقراض، وذلك لأنها قادرة على استبعاب الألفاظ المفترضة بسهولة، زد على ذلك أن اللغة العربية في أمس الحاجة حاليا، إلى اقتراض الألفاظ في إطار عملية التعريب في حقلي العلم والتكنولوجيا.[1]

-إن اللغة العربية الفصحى هي لغة المتعلمين المكتوبة والمحكية في ظروف محددة، وهي اللغة المشتركة في العالم العربي، غير أن الانتقال عند الطفل من الكفاية في اللهجة العامية المحكية المكتسبة بشكل طبيعي في البيئة، إلى كفاية اللغوية في اللغة العربية الفصحى، إنما يتم في المدرسة وعبر عملية تدريس ملحوظة.[2]

فالتغذية الازدواجية اللغوية (الثنائية اللغوية) لهما اثر كبير في الاكتساب والتحصيل اللغويين، وتأخر العربية خاصة في مسايرة ظهور المصطلح العلمي والتعبير عن المفاهيم العلمية والمعاني الحضارية- هذا التأخر مرجعة بالدرجة الأولى إلى الاستعمار وسياسته التي همشت اللغة العربية، ولكي ننهض بالعربية ونعيد لها مكانتها اللائقة بها وجب التخطيط لوضع سياسة لغوية تتكفل بهذا الدور.

كما يمكننا أن نطرح سؤال آخر هو هل يمكننا الاستفادة من العامية في تعليم اللغة العربية أو نطرح السؤال التالي الذي طرحه الأستاذ مُحَّد عبد غانم وهو:

-كيف تستفيد من اللغة العربية الدارجة في تعليم اللغة العربية الفصيحة؟ وذكر أن الدارجة وإن كانت عائقا في سبيل تعلم الفصحى فإنه يمكن الاستفادة منها أيضا لما بين الفصحى والدارجة من تطابق في كثير من الأحيان، واشترط لقبول استعمال اللفظة من اللغة الدارجة أن تكون مشتركة بينهما في النطق والمعنى، وأن يكون لما في الدارج أصل فصيح، وأن يكون النطق الدارج وسيلة إلى تعلم الفصيح، وهي شروط غريبة ولكن الغرابة تزول حين يضرب الباحث أمثلة من الدارجة فنجد الكلمات التي يذكرها كلمات فصيحة سجلها التراث لكنها قليلة الاستعمال، وهذا شأن اللغات الدارجة فهي تستعمل كلمات سجلتها كتب اللغة لكنها ليست مما يتداوله المثقفون والكتاب والمؤلفون اليوم إلى أن المعجمات في الأصل هي جمع للغات دارجة ابتداءً، إذن البحث دعوة للاستفادة من إمكانات الدارجة لما فيها من حياة مع تفصيحها بتصحيح ما اعتورها من تغيير عن الفصاحة.[3]

والحق أن العامية مما اختلف في شأنها فهناك من يظن أنها من أشد الأمور خطرًا على العربية الفصيحة، ويقف في مواجهة هؤلاء من يدعو إلى العامية، وفي موقف وسط من يرى أن العامية لا تشكل خطرًا كبيرًا بل يرى أن لها فضل التمهيد لتعلم العربية، من أوائل أصحاب هذا الرأي مُحَّد عرفة، حيث قال:"إن العامية لا يمكن أن تقف في طريق تكوين ملكة العربية، بل إني أرى أنها عون على اللغة العربية، فمن السهل على من عرف العامية أن يتعلم اللغة العربية وتكونا عونًا له لا عليا، وتطيعه ملكة اللغة العربية بأيسر وأسهل مما تطيع من لا يعرفها ولا

[1]- قضايا السنية تطبيقية، دارسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، مرجع سابق، ص 48.

[2]- قضايا السنية تطبيقية، دارسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، مرجع سابق، ص 48.

[3]-"مجابهة الضعف اللغوي" أبو أوس إبراهيم الشمسان، مجلة العفيف، المجلد12، العدد 23، 24، محرم 1420هـ ربيع الثاني 1420هـ، ص 08.

يتكلم بها كالإنجليزي والفرنسي"[1]، لأن معرفة العامية تعلم الكثير من اللغة العربية، فتعلم الكثير من مفرداتها كالأرض والسماء والسحاب والماء والثرى والهوى، وتعلم كثيرًا من أساليبها وتراكبها؛ والنقض الذي دخل على ملكاته من تحريف العامية شيء سهل يمكن ملاقاته إذا سار في الطريق المستقيم، عكس من لم يعرف شيئًا من العامية، فيبدأ في تعلم العربية من جديد كلمة كلمة، وحرفا حرفا، وأسلوبًا أسلوبًا، ونظمًا نظمًا.[2]

2-9-هل تجد في تقويم المستويات اللغوية، (الصوتية، الصرفية، النحوية والمعجمية) صعوبة ما؟

-إذا كان الجواب بنعم، فأين تكمن الصعوبة؟

1-في تقويم الأصوات ☐ 2-في تقويم التراكيب ☐ 3-في تقويم المفردات ☐

2-9-1-نسب الجزء الأول من السؤال:

	العدد	النسبة%
نعم	44	%57,14
لا	29	%37,66
لم يصرح	04	%5.19

2-9-2-أين تكمن الصعوبة؟

	العدد	النسبة
في تقويم الأصوات	07	%15.90
في تقويم التراكيب	17	%38.63
في تقويم المفردات	04	%9.09
في تقويم: الأصوات+ التراكيب + المفردات	07	%15.90
في تقويم: االتراكيب+ المفردات	06	%13.63
في تقويم: الأصوات+ التراكيب	02	%4.54
لم يحدد الصعوبة	01	%2.27

من خلال الجدول الأول نلاحظ أن نسبة **%57.14** من المعلمين يجدون صعوبة في التقويم، سواء في تقويم الأصوات أو في تقويم التراكيب أو في تقويم المفردات تتوزع هذه النسبة كالتالي نسبة **15.90%** من المعلمين يجدون صعوبة في تقويم الأصوات وهؤلاء المعلمين كثيرا ما نجذهم يهتمون بالجانب النحوي والمعجمي وأحيانا الصرفي، أما الجانب الصوتي الذي يتمثل في تدريب المتعلمين على الأداء الصحيح لمخارج الحروف؛ نجده

[1]--"مجابهة الضعف اللغوي" أبو أوس إبراهيم الشمسان، مجلة العفيف، المجلد12، العدد 23، 24، محرم 1420هـ ربيع الثاني 1420هـ ، ص 08.

[2]-مشكلة اللغة العربية لماذا أخفقنا في تعليمها؟ وكيف نعلمها، مُحَمَّد أحمد عرفة، مطبعة الرسالة، القاهرة ، دط، 1949م، ص 64-65.

قليل جدًا فمعظم المعلمين لا يلقنون أبدا لتلاميذهم إلا تحقيق الهمزة وقد سمعوا تخفيفها من فصحاء العرب وقرئ بها القرآن، وكذلك اختلاس الحركات والإدغام فيما يجوز إدغامه فإن المعلم لا يعرف ذلك غالبًا.[1]

إن تدعيم المهارات الصوتية عند المعلمين، هو عامل مساعد لتعلم غيرها من المهارات اللغوية الأخرى. وعليه فإن التركيز على تعليم النظام الصوتي[2]، والأداء الصحيح لمخارج الحروف أمر ضروري في كل برنامج يوضع لتعليم اللغة العربية للمبتدئين، خاصة الأجانب منهم.[3]

وتؤكد هذه الدراسات الصوتية لعلماء المسلمين القدامى حيث بذلوا جهود قيمة في دراسة الأصوات، في فترة من الزمن لم تكن فيها وسائل متطورة من آلات حديثة ومختبرات لغوية وأجهزة تسجيل وغيرها من الوسائل المعينة في دراسة الأصوات، وقد جاءت الدراسات الحديثة التي دعمت الكثير من النظريات السابقة لعلماء مثل الخليل، وسيبويه، وابن جني.

ونلاحظ أن نسبة 38.63% من المعلمين يجدون صعوبة في تقويم التراكيب النحوية ويعود هذا لأسباب عديدة ساهمت بنسب متفاوتة في خلق أزمة النحو في المجال التعليمي أهمها:

1- سوء إعداد معلمي العربية، وعقم طرائق التدريس المتبعة، مقارنة بما يجري تعليم اللغات عند الغربيين.

2- القصور في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها. وقد أدى سوء استغلالها من قبل المربيين والمعلمين، إلى فهم قاصر محدود لطبيعتها، والهدف من تدريسها، فكثيرًا ما يتم تدريسها بعيدًا عن الغاية المقصودة.[4]

3- الافتقار إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة، يتم إعدادها للمتعلمين وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس العلمية والتربوية والنفسية، منها ما يخص طبيعة المعرفة التي تعد لها هذه المادة، ومنها ما يخص الدارسين الذين يستخدمونها.[5]

وإلى جانب ذلك كله، هناك طبيعة المادة النحوية المدرسة في حد ذاتها، فهي في الكتب والمقررات التعليمية نوع من التحليل الفلسفي، فيها كثير من المصطلحات والحدود والتقريعات التي يعجز عن فهمها المعلمون، فضلا من المتعلمين.[6]

---

[1]-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 163.

[2]-التقويم اللغوي طرقه ومعايره في المدرسة الجزائرية، سعاد حخراب، رسالة ماجستير مخطوط، إشراف عيساني عبد المجيد، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 113.

[3]-التمارين اللغوية، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر ص 65.

[4]-قال ابن خلدون في هذا الشأن:"...وعلى قدر جودة التعليم، وملكة المعلم، يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول الملكة"، مقدمة ابن خلدون؛ عبد الرحمان بن خلدون، بيروت، ط09، 2006، ص....

[5]-يقول ابن خلدون في النقطة :"اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في تعليم وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم باستحضار ذلك"، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص....

[6]-لاحظت لجنة تيسير اللغة العربية التي ألفت عام 1928م بقرار وزارة المعارف، مصر، والمشكلة من الأعضاء الآتية أسماؤهم: طه حسين، أحمد أمين، إبراهيم مصطفى، على الجارم، محمد أبي بكر إبراهيم، عبد المجيد الشافعي، أن أهم ما يعسر النحو على المعلمين والمتعلمين ثلاثة أشياء:

أ) فلسفة جملة القدماء على إن يفترضوا ويعللوا، أو يسرفوا في الافتراض والتعليل.

ب) إسراف في القواعد نشأ عند إسراف في الاصطلاحات.

ولحل هذه المشكلة استعصاء القواعد النحوية على المعلمين والمتعلمين خاصة، أنجز اللغويون القدامى والمحدثون مختصرات تعليمية، وكتبا مدرسية، وبحوثا ودراسات استمهلت أفكارها من الخبرات الطويلة، والملاحظات الميدانية لواقع تعليم النحو، فمنهم من ذلل للناشئة لغته وبسط أمثلته، ومنهم من اختصر قاعدته، ومنهم من ساهم في توضيح طريقة تدريسيه وانتقاء مادته وبناء منهجه، ومنهم من ذهب إلى حد الغلو، فحذف جزءًا من أصوله وأبوابه بدعوى أنها فضول لا خير فيه ولا يضطر إليها بشيء.[1]

وباختصار فإن الدراسات العربية التي بذلت منذ الأربعينات لحل مسالة القواعد النحوية مادة وطريقة تراوحت بين اتجاهات عديدة جمعت الإفراط والتفريط؛ أي بين العناية المبالغ فيها بالقواعد النظرية التحليلية، وبين التجاهل شبه المطلق للتراث والتأليف ضده.

وبين هذا وذلك، نشأ اتجاه ثالث تميز بالاعتدال والموضوعية، لم يتزعزع أو يتأثر كثيرًا بما شهدته مسالة تيسير النحو من مناقشات نظرية انطباعية مناهضة، أو مبالغة عند المجددين والمحافظين؛ هذا الاتجاه ينحو إلى الاستفادة من الخبرات والمستجدات العلمية والتقنية المكتشفة في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ويتخذ ملكة التواصل-بشكل عام-نقطة انطلاق. فالقواعد النحوية في اعتقاد هذا الفريق لا تعارض الطلاقة الاتصالية، وتدريس النحو بالنسبة إليهم له فوائد علمية تشجع على تثبيت هذه المادة في برامج اللغة العربية ومنهاجها، والإشكالية الأساسية عند هؤلاء تكمن في تحديد معايير انتقاء المادة النحوية الوظيفية، ثم اختيار الطريقة الناجحة لعرضها على المتعلمين، وترسيخها حتى تصير ملكة راسخة في العضو الفاعل لها وهو اللسان.[2]

هذا بالنسبة لتحديد مشكل تعليم النحو عند المعلمين والمتعلمين على حد سواء والذي يؤدي بالمعلم إلى أن يدرك المفهوم الإجرائي للتيسير النحو فما هو المفهوم الإجرائي للتيسير؟ وهل الدرس النحوي مفيد لإكساب المتعلم الملكة اللغوية؟ ثم إذا أفاد فمتى يكون ذلك؟ وفي أي مرحلة من التعليم وما هي شروط نجاحه؟

الواقع أن الإجابة عن تلك التساؤلات تقتضي دراسة تحليلية تعتمد على تقويم موضوعي محض لمحاولات تيسير النحو "لماذا لم تنجح"؟ وكذلك لتدريس النحو في مراحل التعليم معيدين النظر في منطلقاته الفلسفية على نحو يعكس المستجدات الراهنة، وما تمخضت عنه الاتجاهات المختلفة من الافكار ومفاهيم وحقائق في مجال تعليمية النحو *Didactique de la Grammaire* .

ج) إمعان في التعمق باعد بين النحو والأدب ومما يلاحظ حول عمل هذه اللجنة أنها لم تميز النحو العلمي الأصيل والنحو المتأخر بل تحدثت عنه وكأنه طبقة واحدة، والأغرب من ذلك أن هذه اللجنة أرجعت مسالة تعقد النحو على المادة النحوية في حد ذاتها مع العلم أن الجانب الأكبر من المشكلة يكمن في الطريقة التي يعرض لها النحو على المتعلمين.

[1]-النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، ط09، 1987م، ج01، ص 04-05.

[2]-أنظر مقدمة كتاب: النحو الوظيفي، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط08، 1996م.

-اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من الناطقين بها، عيسى الشريوني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد18؛ العدد02، تونس 1998م.

إن تيسير النحو العربي على الناشئة والمتعلمين –في زمان– نلتقي فيه الفصحى تعلما وصناعة، لا طبعا واكتسابا واجب حتمي.

وسيظل هذا الواجب قائما في الحاضر والمستقبل كما كان قائما في الماضي، سيما ونحن في عصر تتجه فيه اللسانيات التعليمية غلى التجميع المستنير والاستفادة من الخبرات والدراسات النظرية والميدانية الحديثة التي أثرت مجالها بشكل لافت للانتباه حيث طبقت هذه الدراسات على نحو اللغات الأجنبية فنجحت في تيسيره إلى حد كبير. وعليه، لقد حان الوقت لأن يستنير معلم اللغة العربية بما تمده اللسانيات وإن اطلاعه على ما يثبته اللسانيون باستمرار في حل تخصصهم واجب حتمي للارتقاء بالتعليمية، وليس من قبيل الترف.

لكن التيسير في هذه المطالب الخطرة والمستعصية لن يكون على غير قاعدة، وإنما هو جهد ضائع، أو طريق مضلة لا تعرف لها حدود، ولا تتضح لها غاية إذا أخطانا الوجهة من فاتحة الطريق.[1]

وحتى لا نخطئ الوجهة من البداية. فيضيع الوقت والجهد، وجب تحديد المفهوم الإجرائي لمصطلح تيسير النحو، وهذا المفهوم يحدده العلماء كالآتي: هو تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد للمتعلمين. فعلى هذا، ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته.[2]

هذا هو المفهوم الإجرائي الذي نتبناه، وقد نبهت، المدرسة الخليلية الحديثة المصلحين والمجددين إلى هذا المفهوم منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريبًا، كما دعت الدارسين إلى ضرورة التمييز بين نوعين من النحو العلمي (النظري)، والنحو التعليمي (التربوي).[3]

–فالنحو العلمي التحليلي (*Grammaire Scientifique*): يقوم على نظرية لغوية تستند إلى الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو تخصيصي ينبغي أن يكون عميقا مجردًا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته، وهذا المستوى من النحو كما يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح –يعد نشاطا قائمًا برأسه–، أهداف التربية الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس.

–أما النحو التربوي التعليمي (*Grammaire Pedagogique*): فعلى المعلم أن لا يتعمق في جزئيات النحو وأن لا يتورط أو يورط في شعاب أصوله وقضاياه. وعليه أن يبقى النحو العلمي بمطولاته وشروحه وحواشيه، بقديمه وحديثه، بتاريخه وطبقاته موضوع الدرس والتخصيص في المعاهد والكليات والمجامع، لأن النحو التربوي التعليمي يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فهو

---

[1] –أنظر" أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، العقاد، دار المعارف، القاهرة، ط08، 1970م، ص 51.

[2] –عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد04، الجزائر، 1973م–1974م، ص 22–23.

[3] –المرجع نفسه، ص 22.

يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفًا محكمًا طبقًا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية[1]، فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي، فعلى هذا المستوى، ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط.

إذن فالنحو العلمي شيء، والنحو التعليمي شيء آخر ونمط خاص يتكون من مادة تربوية مختارة على غرار أسس ومعايير موضوعية، تراعي أهداف التعليم، وحاجات المتعلمين، وظروف العملية التعليمية. وعليه، فقد "أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والأثقال بهذا كله على كاهل التلاميذ ظنًّا منهم أن في ذلك تمكينا لهم من لغتهم، وإقدار لهم على إجاده التعبير والبيان"[2]. ولعلى اقدم تشخيص للعلاقة السلبية بين المعرفة النظرية الواعية بالقواعد والاستعمال الفعلي لها في المستوى المنطوق والمكتوب من اللغة هو ذلك الذي جاء في مقدمة ابن خلدون، حيث يرى:"أن صناعة العربية[*] (صناعة النحو) إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة (اللغة) ومقاييسها الخاصة. فهم علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة. وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا...وهكذا العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل وكذلك تجد كثيرًا من جهابدة النجاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذ سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه على اللسان العربي"[3].

إن الواقع يثبت أن المعرفة النظرية للقواعد، واستظهارها بعيدًا عن الممارسة والاستعمال "قليلة الجدوى في صيانة اللسان من الخطأ بدليل أن أكثر التلاميذ حفظا لها، واستظهارا لمسائلها يخطئ في كلامه أخطاء فاحشة... وإنها كذلك عديمة الجدوى في إقدار التلاميذ على التعبير، فكثير منهم يحفظون القواعد ولكن أسلوبهم ركيك، وضعيف، وعباراتهم رديئة، وإنشائهم ضعيف بوجه عام"[4]، فما النحو غلا وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، هذه غايته التعليمية التي أقرها العلماء منذ القديم.

إضافة إلى هذا على المعلم أن يدرك إدراكا عميقا متطلبات كل مرحلة من مراحل التعليم، وأن يدرك بصفة خاصة متطلبات المرحلة الابتدائية موضوع بحثنا فعليه أن يعرف ما ينبغي أن نعلم التلميذ في هذه السن من قضياها النحو العربي؟ أي أسس التي ينبغي اعتمادها في وضع البرنامج المطلوب لهذه المرحلة عملا على أن يكون اختيارا علميا لا ذاتيا؟ كيف يجب أن نعلم هذه الفئة من الدارسين قواعد النحو وترسيخها في ألسنتهم فينطقون

---

[1]-للمزيد من المعلومات حول هذين المستويين : النحو العلمي التخصيصي والنحو التعليمي التربوي أنظر: البحث اللغوي، محمود فهمي حجاوي، مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ص 142-145. وكذلك النحو الوظيفي، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط08، 1996م، ص هـ، و، ز.

[2]-الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984م، ص 203.

[*]علم العربية هو علم النحو؛ جاء هذا في الكتب القديمة للنحو...

[3]-مقدمة ابن خلدون المرسوم بكتاب العبر وديوان المبتدأ و الخبر في ايام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر وهو تاريخ وحيدة عصره، العلامة عبد الرحمن بن خلدون، المجلد 01، ج02، دار الكتاب اللبناني بيروت، دط، 1981م، ص 1081-1082.

[4]-الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص 204.

نطقا تلقائيا دون مشقة ولا عناء؟ كيف نجعل من التلميذ يشعر بالمتعة في التمسك بقواعد النحو بدلا من أن نشعره بالتكلف والمضاضة وهو يتصنعها في حديثة؟[1] الإجابة عن هذه الأسئلة تسهل من تقويم المتعلم في هذه المرحلة وتحدد للمعلم ما يجب الوصول إليه خاصة على المستوى التركيبي للغة العربية.

إذن أهم الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية هي:

10-أهم الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية. صعوبات النحو (القواعد):

إن قواعد اللغة العربية تعد العمود الفقري لهذه المادة. فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة والنقد تضل عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تقرأ وتقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية، وإن عملية الاتصال اللغوي بين المتكلم والمخاطب تخضع إلى سلامة تلك القواعد، فالخطأ في الإعراب يؤثر من دون شك في نقل المعنى المقصود، وبالتالي يعجز المتلقي عن فهمه.[2]

إن لقواعد اللغة العربية أهمية كبيرة، إذ أنها تعمل على تقويم ألسنة الطلبة، وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة، وتعودهم على استعمال مفردات سليمة وصحيحة، فضلاً عن صقلها الذوق الأدبي لدى الطلبة، وتعويدهم صحة الحكم، ودقة الملاحظة ونقد التراكيب وتعمل القواعد أيضًا على شحذ عقول الطلبة، وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة.[3]

وتأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة ذاتها، فنحن لا يمكن أن نقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ولا نكتب كتابة صحيحة إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة وأن الخطأ في الإعراب يؤثر في نقل المراد إلى المتلقي، إلا أنه يجب أن لا نذهب في تعليم القواعد إلى أبعد من الإلمام بالقواعد الأساسية اللازمة، ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتعبير، لأن القواعد وسيلة لضبط اللغة، وليست غاية مقصودة لذاتها.[4]

لقد آن الأوان أن ننظر إلى لغتنا العربية، وليس القواعد فقط، نظرة جديدة، إذ يجب ربط اللغة بالحياة فكريًا واجتماعيًا، ويجب الإقلال من التركيز على الجانب النظري في معالجة جوانب اللغة، والالتفات إلى أساس جديدة أكثر فعالية وهو (وظيفة اللغة)، وأثرها في الحياة والقواعد في لغتنا ذات أهمية كبيرة، ولها في حياتنا الأهمية نفسها. ويجب إشعار المتعلم بذلك، لأنه متى ما أحس بجدوى ما يتعلمه انبعث إليه بدافعية كبيرة.[5]

وهنا يجب التفريق بين القواعد والنحو فالنحو هو العلم الذي يبحث فيه أحوال وأواخر الكلم إعرابًا وبناءًا. أما قواعد اللغة العربية فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة، ولكن قواعد اللغة العربية فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله وتشمل قواعد النحو والصرف. إن النظرة الجديدة إلى

---

[1] -د.عبد المجيد عيساني، "تعليمية اللغة العربية في مستواها التركيبي، في المراحل الدراسية الأولى، مجلة الأثر، العدد08، 2009م،ص 31."

[2] -أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي وكامل نجم الدليمي، دار الشروق، للنشر والتوزيع، للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2004م، ص 25.

[3] -المرجع نفسه، ص 25.

[4] - اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص 25.

[5] -المرجع نفسه، ص 25.

النحو تدعو إلى توسيع مفهومه الضيق، إذ يجب أن يشمل جوانب اللغة كلها، بما فيها الصوت والصيغة والتركيب والدلالة ولا ينظر إلى جانب منها على أنه الغاية والهدف، من غير أن ينظر إلى الجوانب الأخرى.[1]

1-1-اتجاهات النحو العربي:

1- اتجاه يرى فيه دراسة أحوال الكلم إعرابًا* وبناء* ترأس هذا الاتجاه سيبويه ومن جاء بعده، يقول سيبويه هذا باب مجاري أواخر الكلم من العربية، وهي تجري على ثمانية مجار: على النصب والجر والرفع والجزم والضم والكسر والوقف، وهذه المجاري الثمانية يجمعهن في اللفظ أربعة أضرب: فالنصب والفتح في اللفظ ضرب واحد، والجر والكسر فيه ضرب واحد وكذلك الرفع والضم والجزم والوقف.[2]

2- اتجاه حديث، نتج عن الدراسات اللسانية الحديثة، يتمثل في محاولة جمع الدرس النحوي ودرس الصرف، فظهر مصطلح قواعد اللغة *Grammar* لدلالة على النحو والصرف، مقابل مصطلح النظم *Syntax* يدرس نظام الجملة وطرق صياغتها... وهو مراعي في الأبحاث النظرية والدراسات الأكاديمية.[3]

نجد الاتجاه الذي يغلب على الكتب المدرسية هو الاتجاه الأول، واستقر على اسم الإعراب ، وأصبح درس النحو عند التلاميذ يعني الإعراب ولا تغالي في القول إذ بينا أنه اتجاه غلب على الدرس النحوي العربي عامة منذ العصور الغابرة، قال الزجاجي: "النحو اسم لهذا الجنس من العلم... والإعراب أصلة البيان... ثم إن النحويين لما راو في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها سموها إعرابًا أي بيانًا وكأن البيان بها يكون... وسمى النحو إعرابًا، والإعراب نحوا سماعًا، لأن الغرض واحد".[4]

تداولت المصادر الاتجاه السابق، وراح الدرس النحوي يقوم على عملية الإعراب وما يجلب الحركة، ووظيفة اللفظة في الجملة، جاء في:"شرح شذور الذهب": "الإعراب اثر ظاهر أم مقدر بجلية العامل في آخر الاسم المتمكن والفعل المضارع"[5] وعلى هدية قسم الكتاب وغيره، فكان باب المرفوعات والمنصوبات والمجرورات.

---

[1]- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص 25.

* الإعراب: يقرر النحاة في تعريفهم للإعراب حقيقة أن موضعه ظاهرا، أو مقررا، هو الحرف الأخير من الكلمة المفردة ويؤكد هذا الذي يذهبون إليه تقسيم الحركات والسكنات في الكلمة إلى نوعين: نوع البناء، ونوع للبنية ويجعلون الأول مقابلاً لحركات الإعراب وسكناته اللتين تعرضان لأخر الكلمة نتيجة تغير العوامل عليها ويخضون الأخريات بحركات ما قبل الحرف الأخير من الكلمة وسكناته.

* البناء: البناء مقولة يخص بها النحاة الحروف جميعها، وجمهرة الصيغ الفعلية وطرائف من الأسماء تندرج تحت كل طائفة كوكبة محدودة (أو قائمة معدودة الإفراد من الأسماء). يراجع: القاعدة النحوية، دراسة نقدية تحليلية، د.أحمد عبد العظيم عبد الغني، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 1990م، ص 39، 60، 61.

[2] -الكتاب كتاب سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبز، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط03، 1988م، ص 13.

[3] -تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت، ط01، 2006م، ج01، ص 115.

[4] - تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية المرجع السابق، ص 116.

[5] -المرجع نفسه، ص 117.

3- اتجاه ينظر إلى النحو نظرة وظيفة* من حيث تأليف الكلام، والإشارة إلى معاني المواقع النحوية، ذهب إليه الإمام عبد القاهر الجرجاني وجسده بنظرية "النظم" قال موضحا مذهبه في باب، النظم متوقف على التركيب النحوي: "واعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علمًا لا يعترضه الشك أن لا نظم في الكلام ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض ويبني بعضها على بعض وتجعل هذه بسبب من تلك هذا ما لا يجهله عاقل ولا يخفى على أحد من الناس"[1]، وفي موضع آخر يقول وأعلم أنه وإن كانت الصورة في الذي أعدنا وأبدأنا فيه من أنه لا معنى للنظم غير توحي معاني النحو فيما بين الكلم"[2].

ويرى أبي الفتح عثمان بن جني: "أن النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره".[3]

وكذلك جاء في " التطبيق النحوي والصرفي"، "الإعراب هو العلامة التي تقع في آخر الكلمة وتحدده موقعها من الجملة أي تحدد وظيفتها فيها وهذه العلامة لا بد أن ينتسب فيها عامل معين ولما كان موقع الكلمة يتغير حسب المعنى المراد، كما تتغير العوامل، فإن علامة الإعراب تتغير كذلك".[4]

غير صحيح أن النحو عند الجمهور النحاة اقتصر على ضبط النهايات الإعرابية، كما نجد عند بعض النحاة المتأخرين في مؤلفاتهم المدرسية الصغيرة، قضايا النحو عند أبي سعد السيرافي (المتوفي سنة 368هـ) منقسمة بين حركات اللفظ وسكناته، وبين وضع الحروف في مواضعها المقتضبة لها، وتأليف الكلام بالتقديم والتأخير وتوخي الصواب في ذلك.

وليست غاية النحو هي معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم فحسب وإن كان المتبع لتحديد غاية النحو يلحظ أن النحاة المتأخرين هم الذين يجعلون غاية النحو هي تمييز صحيح الكلام من فاسده، ولعل الانحراف بغاية النحو إلى هذه الزاوية الضيقة يرجع سببه-مع ما يرجع إليه من أسباب أخرى-إلى تخلي أبناء العربية لظروف ودواع مختلفة عن مستوى اللغة الفصيح، واصطناع العاميات بديلاً عنه، بحيث لم تعد العربية الفصيحة سليقة المتكلمين بها ، ودرجت على ذلك العادة، وألفت هذه الغاية حتى أصبحت هي الغاية الوحيدة الواضحة وصار ينكر على النحو أن "يتطاول" إلى غاية سواها.[5]

وهكذا دار الدرس النحوي أخيرًا، حول قضايا ظاهرية، تقوم على ضبط اللفظة بالحركة المناسبة، نتيجة لعامل يفرضها. وهي إجراءات شكلية، بعيدة عن روحية المعنى، وإكساب الطالب القدرة على تفكيك رموز النص، على

* المقصود بالنظرية الوظيفة: هي تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة بما فيها النحو هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم. للتوسع أكثر في هذه النقطة، يراجع مدخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، أحمد عبده عوض، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط01، 2000م، ص 76.

[1] -دلائل الإعجاز في علم المعاني، الإمام عبد القاهر الجرجاني، صحح أصله الإمام الشيخ محمد عبده والمحدث الشيخ محمد محمود التركيزي الشنقيطي، علق عليه السيد: محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط03، ص 54.

[2] -المرجع نفسه، ص 204.

[3] -الخصائص، أبي الفتح عثمان بن جني، دار الكتب المصرية، تحقيق محمد علي النجار، ج01، دط، دت، ص 34.

[4] -في التطبيق النحوي والصرفي، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1993م، ص 16.

[5] -النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، محمد حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، القاهرة، ط01، 2000م، ص 25.

ضوء المعايير المستفادة من النحو، ثم الوصول إلى كنهه ومعناه، ومرامي الكاتب، ولا أدل على شكلية الدرس من فهم الأحكام فهمًا ظاهريًا، بعيدًا، عن روح تحصيله مخرج الهزل والتنذر، من قديم ما يروي، أن رجلاً قال لصديقه: ما فعل فلان، بحماره؟ قال: بَاعِهِ: قل: بَاعَهُ فلم قلت بحماره؟ قال الباء تجر، قال: فمن جعل باءك تجر وبائي ترفع[1]؟.

وازداد فهم النحو سوءًا حين عمموا الجزء عن الكل، لشبه في الشكل، على نحو اعتبارهم "نأيت"من علامات المضارع، فاستنتجوا أن الفعلين "أكرست وتعلمت" مضارعان.[2]

II–كيفية تدريس النحو في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

1–كيفية تدريس النحو:

إن أهم سؤال نطرحه على أنفسنا هو: كيف نتعلم النحو؟، إن خير من يجيب عن هذا السؤال المتخصصون في الحقل التربوي، فطرق التدريس قد تطورت وأصبحت هناك البحوث النظرية والميدانية، والتجارب التي ترسم الطريق الأمثل لتعلم النحو، ومع تطبيق كثير من الطرق التربوية الحديثة ما زالت الشكوى من عدم صحة الأداء اللغوي قراءة وكتابة.[3]

لكن نريد أن نصوغ السؤال صياغة أخرى مستأذنين ابن جني فنقول: كيف ننتحي سمت كلام العرب؟ وهنا تكون الإجابة: أن نسمع من معلمينا وإذاعاتنا المسموعة والمرئية لغة عربية نقية، وأن نقرأ كلام العرب قراءة صحيحة، وأن نحفظ نصوصًا من كلام العرب بصورة سليمة ما وسعنا أن نحفظ، وأن نعود أنفسنا على الأداء اللغوي المستقيم قراءة وكتابة وكلامًا في المواقف المقتضية ذلك، وبذلك تكون قد هيأنا بيئة لغوية مناسبة، ثم ننظر في كتب النحو التي ترشدنا إلى ضوابط الاستعمال العربي للتراكيب وبنية المفردات، وندرب أنفسنا على الأداء السليم وعلى تحليل التراكيب، هذا إذا كنا جادين في تعليم اللغة العربية.[4]

إن كتب النحو التي تتلقفها في مداسنا مهما يسرت، ومهما حشدت فيها التدريبات المتنوعة فلن تكتفي في انتحاء سمت كلام العرب ما لم تؤازرها القراءة الجهرية الصحيحة، والتعبير الشفوي والتحريري المستقيم، وحفظ النصوص بأداء سليم.[5]

---

[1] –تعليمة اللغة العربية، أنطوان صباح وآخرون، مرجع سابق، ص 116.

[2] –المرجع نفسه، ص 117.

[3] –النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، منشأة المعارف، الإسكندرية، دط، دت، ص 13.

[4] – النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة المرجع السابق، ص 13.

[5] –المرجع نفسه، 13.

وترجع صعوبة النحو كذلك إلى نظرة الدارسين، حيث نظر الدارس إلى النحو العربي نظرة (قدسية)، وأحاطه بهالة من الإكبار والإجلال، إنه عنوان إعظام الإنسان واحترامه، قال الشاعر يصف النحو:[من الرجز]

اقتبس النحو فنعم المقتبس *** والنحو زين وجال ملتمس

صاحبه مكرم حيث جلس *** من فاته فقد تعمى وانتكس

وذهبوا بعيدًا حين اعتبروه من أجل العلوم وأنفعها، إنه يقيم الألسنة، ويرفع بيان المعرفة، من دون اللبس والإبهام، بواسطته الإفصاح والإفهام.

أنشد الشاعر:[من الكامل]

النحو يصلح من لسان الألكن *** والمرء إذا لم يلحن

وإذا طلبت من العلوم أجلها *** فأجلها منا مقيم الألسن

ومن دون النحو في منظورهم-يومذاك-يقع المعبر في اللحن، فتبعد الغايات، ولا تهم الدلالات، جاء في وصف فعالية اللحن في الكلام، وأثره في التعبير: "...إنه يقلب المعنى، ويفسد التأويل الذي يقصد له المتكلم".[1]

ونجد ابن خلدون، حين أكد وظيفة النحو الحقيقية: "أن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة كان من حق علم اللغة التقدم، ولولا أن أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على الإسناد والمسند والمسند إليه، فإنه تغير بالجملة ولم يبق له أثر. فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إن في جهله الإخلال بالتفاهم جملة ولست كذلك اللغة".[2]

ويقول الجرجاني :"النحو في الكلام، كالملح في الطعام" إذا المعنى أن الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصد إلا بمراعاة أحكام النحو فيه من الإعراب والترتيب الخاص كما لا يجدي الطعام ولا تحصل المنفعة المطلوبة منه وهي التغذية ما لم يصلح بالملح، فأم ما يتخيلونه من أن معنى ذلك أن القليل من النحو ويغني وأن الكثير منه يفسد كما يفسد الملح في الطعام إذا كثر فيه.[3]

وعندما وظف المعلم النحو للغايات المذكورة، وغرس في ذهن الطالب الأهداف المرسومة، ارتفع النحو قدرًا، وزاد منزلة. أما عندما انقلبت الوسيلة إلى غاية، والغاية أصبحت وسيلة، ضاع معها التلميذ، ووقع في غموض وإبهام، فلم يعد معها يهتدي إلى مقصد الكلام. أصبح الحفظ الببغاوي هو الهدف والغاية.[4]

مازلنا نشكو من ضعف الطلبة في اللغة العربية جملة. ولا يزال معظم الشكوى ينصب على ضعفهم في

---

[1]- تعليمة اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص 118.

[2] - مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط09، 2000م، ص 482.

[3] - أسرار البلاغة في علم البيان، تأليف الإمام عبر القاهر الجرجاني، صححها الإمام الشيخ محمد عبده، تعليق السيد محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط01، 1988م، ص55.

[4] -تعليمة اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص 119.

قواعد اللغة، وإعراضهم عنها، بل إن الأمر يمتد إلى ما وراء ذلك، وإذ نجد كثيرًا من أبناء العربية الذين تجاوزوا مرحلة التحصيل المدرسي يستشعرون الحاجة إلى درس قواعد اللغة من جديد على نحو شامل موجه يعينهم على تحقيق صحة الأداء في مواقف استعمال اللغة. ولعل نلاحظ من صور اللحن ومجانية الإعراب في قراءات أبناء العربية على أن مشكلة التحصيل في النحو والمخالفة عن أحكام النحو فيما يكتبون ما تزال قائمة، وأنها ما تزال تحتمل إعادة القول فيها.[1]

وقد ورد في إحدى كتب التدريس"... وإذا أثيرت مشكلة صعوبة اللغة، يتبادر إلى الذهن صعوبة النحو العربي...".[2]

عكست شكوى الدارسين والمدرسين من النحو العربي، مشكلة عانوا منها، وجعلت أكثر الدارسين يزهدون فيه، إنها تتمثل في صعوبته. وهو أمر يفسر سلوكهم السابق؛ لأن "الناس أعداء ما يجهلون وأحباء ما يفهمون". حين جهل الدارس قضاياه ومسائله، وتركه، ولم يأبهوا له.[3]

2-صعوبة النحو نفسه:

النحو صعب وطويل سلمه، وفي حاجة إلى تيسير، ذلك واقع اعترف به، هل ترجع صعوبة النحو إلى غزارة وتشعب فروعه؟ لا، فإن علم الفقه أغزر مادة وأكثر فروعًا، وما ارتفعت الأصوات طالبة تيسيره.[4]

نطرح السؤال التالي: ما الذي صعب النحو؟

طبيعة النحو العربي تختزن صعوبة في نفسها، نجمت من كونه تحليلاً منطقيًا فلسفيًا للغة، أكثر منه على علم وصفي قائم على سرد الظواهر، وصوغ الحقائق في نظريات. ولا أدل على ذلك، من شهادة النحاة أنفسهم، في أثناء مناظراتهم مع المناطقة، أوضح التوحيدي العلاقة بين المنطق والنحو قال:"النحو منطق عربي والمنطق نحو عقلي وجل نظر المنطقي في المعاني... وجل نظر النحوي في الألفاظ".[5]

وساهمت علوم أخرى، امتطى أصولها ليثبتوا قضاياهم، في تعقيد النحو وزيادته ضبابية، بحث بات الإلمام بها وإتقانها الجواز الوحيد لفهمهم والإحاطة به، أجمل الخليل بن أحمد العلوم الواجب اتقانها، لخوض غمار النحو، بقوله: "لا يصل أحد من علم النحو إلى ما يحتاج إليه حتى يتعلم ما لا يحتاج، قال أبو شمر: إذا كان لا يتوصل إلى ما يحتاج إليه إلا بما لا يحتاج إليه".[6]

تدخل العلوم الأخرى في النحو كالمنطق والرياضيات وغيرها، حيث ترك المنطق وغيره من العلوم العقلية،

---

[1] -الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2003م، ص 187.

[2] -اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2005م، ص 179.

[3] -تعليمة اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص 120.

[4] -كتاب المقتضب، صنعه أبي العباس محمّد بن زيد المبرد، تحقيق محمّد عبد الخالق عظيمة، وزارة الأوقاف المجلس الأعلى للمنشورات الإسلامية القاهرة، 1994م، جزء الفهارس، ص 01.

[5] -تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص 121.

[6] -المرجع نفسه، ص 122.

بصماته على النحو العربي، فتجلت بأبهى حلتها في مسألة العامل والمعمول، التي تعتبر "أحسن مثال على إقحام الفلسفة والمنطق في دراسة اللغة، في فلسفة العامل والمعمول، يظهر جليًا أثر المقولتين الأخيرتين: الفعل والانفعال".[1]

ويظهر أثر المنطق واضحًا في "العلل" حيث قال ابن جني أحد أئمة النحو:"...اعلم أن علل النحويين- وأعني بذلك حذاقهم المتقنين، لا ألفاظهم المستضعفين-أقرب إلى علل المتكلمين منها إلى علل المتفقهين، وذلك أنهم إنما يحيلون على الحس، ويحتجون فيه بثقل الحال أو خفتها على النفس، وليس كذلك حديث علل الفقه..".[2]

إلى جانب أمر آخر من صلب بناء النحو، يتمثل في أنه لهجات متعددة، أفرزت تعددًا في وجوه الحكم الواحد. مما يساق شاهدًا الحرف "لم" الذي اعتبر جازمًا في الأعم الأغلب، وملغى لا عمل له حينًا وناصبًا أحيانًا.

3-ضخامة المادة:

نجد في كتب التدريس اليوم-كثير من المسائل والمواد لا تستعمل، ولا تزيد في كفاية تعبير الطالب، وكذلك التزيد في شرح علل "الممنوع من الصرف" والإكثار من شروطه وأحكامه، على الرغم من أنه بحد ذاته- لغة أو لهجة، بدليل جواز صرف الممنوع منه، ولا يصح منع المصروف منه، يعزز ذلك شهادة أئمة النحو". حكى الكساني أنهم يصرفون كل ما لا ينصرف إلا أفعل منك،وقال الأخفش: سمعنا من العرب من يصرف هذا (أي سلاسلاً وقواريرًا) وجميع ما لا ينصرف...".[3]

إلى جانب الاعتماد على التمارين الافتراضية الوهمية، التي جيء بها لتمرين الطلاب-على زعمهم-من أمثلته من التراث: فإذا قيل لك: ابن من ضرب مثل: (جعفر)...وهو كلام افتراضي لا يسمن أداء التلميذ، ولا يغنيه من جوع ركاكة الأسلوب، وافتقاره إلى التعبير السليم.

بالإضافة إلى الاعتماد على اللهجات واللغات الضعيفة والشواذ، الذي زاد مادة النحو، ونفى الحسم في قضاياه، فعاد ثقلاً، وسمع تأوها وبعدا عنه هل يستطيع الطالب استيعاب مصادر الفعل الثلاثي؟ ويتمكن من حذف جموع مختلف الأسماء؟! ولكل قبيلة جمعها!! أيعقل أن يكون للاسم عشرات الجموع ما بين قلة وكثرة وسالم ومكسّر؟![4].

4-المحتوى والمستوى بين القديم والحديث:

لم يكن هناك سن معينة يبدأ فيها تعلم النحو ولكن كان على الراغب في تعلمه وقد تعلم القراءة والكتابة أن يتجه إلى من يتولى تدريس النحو فيلزمه فها هو ذا سيبويه يلزم الخليل بن أحمد بعد ما لحن في مجلس حماد بن

[1] -الخصائص، أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، مصر، ج01، ص 48.

[2] - تعليمة اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص 123.

[3] - تعليمة اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق ، ص123.

[4] - تعليمة اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص 124.

سلمة، وها هو ذا الزجاج يقول:"كنت أخرط الزجاج فاشتهيت النحو فلزمت أبا العباس المبرد"، كما كان بعض الأكابر يلتمسون معلمًا نحويًا لأولادهم فيطلبون من أشياخ النحويين أن يوفدوا إليهم من يثقون فيهم، فلم تقترن المستويات التعليمية بسن أو بمستوى ثقافي معين، ولم توزع أبواب النحو ومسائله على مراحل من عمر المتعلم وإنما نستطيع أن نقول ونحن مطمئنون إن كتب النحو قد تعددت وتنوعت وحاول كل مصنف أن يجيد وأن يبدع في مصنفه بما بما يجعل له شهرة وعليه إقبالاً لما فيه من نفع ويسر في التناول وقرب في الإدراك والفهم حينًا ولما فيه من شمول وتفصيل حينًا آخر، وقد حرص كثير من المصنفين على أن يحدد في مقدمة كتابة هدفه مما صنف كما فعل خلف ، والمجاشعي والزمخشري وابن معطي وابن مالك في التسهيل، ويمكن أن نتبين المستويات التعليمية منحصرة في مستوى المبتدئين، ومستوى الشاذين، ومستوى المتخصصين، هؤلاء المخصصون فيهم الأدباء والكتاب والفقهاء والمفسرون وغيرهم، فقد تطور المجتمع وأصبح يضم طبقة الكتاب والأدباء، وطبقة العلماء في القراءات والحديث والتفسير والفقه، وهناك من يود أن يكون من علماء اللغة نحوها وصرفها ولا بد أن يأخذ كل منهم من النحو بطرف يسد خلله، حتى يتكلم فيصيب لغة العرب، ويقرأ فيفهم، ويكتب فيُفهِم بل كان على الفقهاء والمفسرين أن يعبوا من النحو عبا ليقفوا على جزيئاته وتفصيلاته وخلافات النحويين لأن هذا العلم من أهم أدواتهم، فكان على النحويين أن يتحرروا من الطواف حول كتاب سيبويه شرحًا وبيانًا وأخذًا ورادًّا.[1]

وأن يسايروا حاجة المجتمع التعليمية والثقافية والفكرية للمسلمين عامة عربًا وعجمًا، وأن يدفعوا على أنفسهم تهمة فساد بضاعتهم وكسادها ودعوى عدم الحاجة إليها وازدرائها، وفي دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني ومقدمة المفصل للزمخشري ما يوضح موقف النحويين في مجتمعهم الثقافي والفكري.

وإذا تعددت مستويات الدارسين طبقًا لغاياتهم ومواقعهم في المجتمع فلا بد أن، يتفاوت محتوى المصنفات ليساير المحتوى المستوى التعليمي وصولاً إلى تحقيق الهدف، وعلى الدارس أن يختار من بين المصنفات ما يلاءم هدفه ويسد خلله ومن ملامح هذا التفاوت ما يلي:

1- تفاوت في الأبواب والمسائل.

2- تفاوت في الشواهد والأمثلة.

3- تفاوت في المصطلحات والتعريفات.

1. **التفاوت في الأبواب والمسائل:** فإذا أردنا أن نتبين التفاوت في الأبواب والمسائل التي تضمنها كتب النحو فإننا نجد أن اختلاف المستوى الذي وضع له الكتاب يقف أحيانًا وراء هذا التفاوت فإذا وضع الكتاب للناشئين والمبتدئين اكتفى المصنف بما يتصل بعلامات الإعراب ومعرفة متى يرفع الاسم ومتى ينصب ومتى يجر، ومتى يرفع الفعل ومتى ينصب ومتى يجزم، ومعرفة علامات الرفع والنصب والجزم، قد يذكر المصنف بعض المفردات التي يجب أن يلم بها المبتدئ ولها أحكام خاصة مثل: مذ، ومنذ، وقط،

[1] -النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 84.

ورب، وكم، ونجد ذلك واضحًا في المقدمة المنسوبة لخلف الأحمر.[1]

أما ما نلاحظه اليوم في مدارسنا فهم لا أحد من المعلمين يعرف ما يقدم في السنة الرابعة من دروس تتناسب ومستوى التلاميذ في هذا السن وما يقدم في السنة الموالية أي الخامسة، ولو حدث وأن وجهت ما هو للسنة الخامسة إلى مرحلة دون ذلك ما تقطن المعلم لذلك وجرى تقديم الدروس كما تعود للمتعلمين.

كما نجد في المناهج دروسًا ومسائل لا حاجة لتقديمها في المستوى الابتدائي على أن تستدرك وتقدم في مستوى أعلى، وهذا ما فعله ابن جني في اللمع[2]، والمجاشعي في المقدمة في النحو.

ونجد مسالة التدرج في تأليف الكتب فاتجه ابن مالك إلى تأليف الكتب المتضمنة تفصيلات ودقائق النحو وتتمثل هذا في كتاب تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ثم شرحه ثم انتقل بعد ذلك إلى تأليف ما يعد اختصار لما سبق أن ألفه ويتمثل ذلك في "عدة الحافظ وعدة اللافظ إذا اكتفى برؤوس المسائل واقتصر فيه على أهم أبواب النحو ولم يخض في ذكر التفصيلات وعرض الخلافات وبسط النقاش والجدل... وما سلكه ابن مالك في مصنفاته النثرية هو ما سلكه أيضًا فيما صنفه نظمًا كالكافية الشافية ثم الخلاصة المعروفة بالألفية، وقد مال ابن ملك إلى نظم مسائل النحو وأبوابه متبعًا ما فشا في عصره من الأساليب التعليمية الممثلة في نظم العلوم والفنون ليسهل على الناشئة حفظ المنظوم وسهولة استرجاعه بجانب ما يدل على براعة المصنف وتمكنه من علمه وقدرته على الصياغة النظمية".

وسلك ابن هشام هذا المسلك أيضًا أي التدرج في التأليف فمال إلى تأليف كتاب مختصر أسماه قطرة الندى وبل الصدى قدمه للمبتدئين حتى إذا استظهروه.

-والاستظهار كان طريقة التعليم المتبعة – قدم لهم شرحًا عمد فيه إلى تفصيل ما أجمل في كتابه المختصر، ثم أعد مؤلفًا آخر موجزًا أيضًا اسمه شذور الذهب ثم قدم له شرحا، ويعد هذا الكتاب مناسبًا لمستوى أعلى من مستوى الكتاب السابق.[3]

ثم ألف كتابه المشهور "مغنى اللبيب" وهو موسوعة في تفسير المفردات وذكر أحكامها، وتفسير الجمل، وما يتردد بين المفردات، وذكر الأحكام التي يقبح على المعرب جهلها، فكل كتاب من هذه الكتب ألفه ابن هشام ليقدمه إلى مستوى من مستويات الراغبين من في التعليم.[4] وأين نحن الآن من هذا التنظيم في المستوى والمحتوى.

وقد عاب ابن خلدون الولع بتصنيف المختصرات، وعد ذلك فسادًا في التعليم وإخلالاً بالتحصيل لأن هذه المختصرات تلقى بالغايات من العلم على المبتدئ، وهو لم يستعد بعد لقبولها، ولأن ألفاظ المختصرات من قلتها مجملة بالمعاني الكثيرة فيعسر فهمها وتشغل المتعلم بتتبعها لفهم ما يزدحم بها من المعاني. وقال: "فالملكة

[1] – النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق ، ص 84-85.

[2] –أنظر منهج ابن جني في كتابه اللمع في العربية، تأليف أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق د.سميح أبو مغلين دار مجدلاوي للنشر، عمان، دط، 1998م، ص 12.

[3] –النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 88.

[4] – المرجع نفسه، ص 88.

الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا تم على سداده ولم تعقبه آفة فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة".

ومع أن ابن خلدون صرح بهذا الرأي في المختصرات فإنه ينادى بأن يكون مفيدًا إذا كان على التدريج فيقول في موضع آخر: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدًا إذا كان التدريج شيأ فشيأً وقليلاً قليلاً يلقى عليه أولا مسائل من كان باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه... ثم يرجع إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن هذه الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي في الشرح والبيان...ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن هذه الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي في الشرح والبيان... قم يرجع به وقد شذ فلا يترك عويصاولا مهما ولا مغلقا إلا وضحه...فيلخص من الفن وقد استولى على ملكته".

فابن خلدون عندما عاب على المصنفين مختصراتهم إنما كان يغني أنها قد تكون غير ملائمة للمبتدئين الذين لم يستعدوا بعد لقبولها، فيصعب فهمها عليهم فينصرفون من أول الأمر عن العلم الذي هم في حاجة إليه فينبغي أن تكون كتب المبتدئين ملائمة لم تتدرج بهم في العلم من مستوى إلى مستوى أعلى.[1]

أما الملاحظ في المدرسة الجزائرية تبنيها لفكرة التدرج مؤخرًا، حيث تم تزويد المعلم بكتيب يحوي تدرجات سنوية لمجمل النشاطات التعليمية الأسبوعية لكن الملاحظ أنه الحق في وقت متأخر من السنة الدراسية وسوء تطبيقه، من قبل المعلمين، وكذلك يتوجب عليهم تحضير بعض الدروس الغير موجودة في دليل المعلم وهذا يؤثر على نوعية المعلومات التي يتطرق إليها كل معلم مما يؤثر في نسبة التدرج وصحتها يراجع التدرج السنوي[*] لمجمل نشاطاتها التعليم الأسبوعية للسنة الخامسة ابتدائي .

2. **التفاوت في الشواهد والأمثلة:** وإذا انتقلنا إلى التفاوت في الشواهد والأمثلة فإننا نجد الكثير من كتب النحو يتضمن عدد من الشواهد القرآنية، وعدد من الشواهد الشعرية وأقوال العرب النثرية بجانب أمثلة صاغها المصنفون عن عمد وقصد ومن المعلوم أن الشواهد إن كانت من القرآن الكريم فلا قيد فيها، وإن كانت من الشعر ونثر العرب فلها معاييرها الخاصة من جهة الزمان والمكان والقبيلة. أما الأمثلة فهي جمل يصوغها المصنف ويضعها بما يتفق مع التراكيب العربية. والفرق بين الشواهد والأمثلة يتخلص في أن الشواهد إنما سيقت في الأصل لإثبات صحة القاعدة التي استنبطها النحويون القدماء بعد استقرائهم لكلام العرب، ويكثر سوقها ومناقشتها عندما يختلف النحويون في إجازة تركيب أو رفضه، أو إجازة صيغة أو رفضها فيحتاج المجيز أن يسوق نصًا يشهد له بصحة دعواه. كما يكثر سوق الشواهد أيضًا لبيان ما ند عن القاعدة المستنبطة وشذ عنها وعلى سبيل المثال فإننا نلاحظ أن نصب المفعول به لا

[1] – النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 89.

[*] التدرج السنوي: يلاحظ عدم التوافق بين كتاب التلميذ في اللغة العربية والدروس المقدمة من خلال التدرج مما أثر سلبًا على مردودية التلميذ، لذلك يجب إعادة النظر في تطبيق هذا التدرج.

يساق له شاهد، وكذلك رفع المفعول به عند بناء الفعل للمجهول على أنه نائب فاعل، ولكن رفع المفعول به ونصب الفاعل يسوق له النحويون شاهد يقول صاحب التصريح: "سمع من كلامهم خرق الثوب المسمار وكسر الزجاج الحجر"[1] وكذلك نصب المفعول بع مع بناء الفعل للمجهول وإقامة غير المفعول به مقامة مع وجود مقام الفاعل يسوق النحويون من الشواهد ما تيسر من القرآن الكريم ومن الشعر، فمن القرآن الكريم:"ليجزي قومًا بما كانوا يكسبون".[2]

أما الأمثلة فيصوغها المصنف ليوضح بها القاعدة، وتعد بمنزلة الجانب التطبيقي للقاعدة وليست دليلاً على صحتها.[3]

وإذا عدنا إلى كتاب سيبويه فإننا نجده يجمع بين دفتيه شواهد، من القرآن الكريم من الشعر وننثر العرب وبعض أحاديث الرسول ﷺ دون تصريح بأنها أحاديث[4]، وكثير من الأمثلة التي صاغها بنفسه، فقد كان عمل سيبويه يجمع بين الاستدلال على صحة القاعدة، وجواز التركيب من جانب، وتوضيح القاعدة والتطبيق عليها من جانب آخر. وغدا سوق الشواهد أمرًا تقليديًا يمارسه المصنفون دون أن يقصدوا الاستدلال على صحة التركيب إلا إذا كان في معرض ذكر خلاف بين النحويين.[5]

بعض المصنفين يكثر من الاستشهاد بالقرآن الكريم إما توقعًا لأنه محفوظ في صدور المتعلمين فيقع في نفوسهم موقعًا حسنًا لأنه على فهم القرآن الكريم فيكون ذلك بمنزلة التطبيق وتكون القدرة على النحوي، وإما أن يكون حرصًا من المصنف على أن يقدم الأساليب الفصيحة العالية كما صنع ابن هشام في شذور الذهب إذا ساق في توضيح استعمال الجوازم غير آية للأداة الواحدة نحو:﴿وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (4)﴾[6] ونحو ﴿ كَلَّا لَمَّا يَقْضِ مَا أَمَرَهُ﴾[7] ﴿بَلْ لَمَّا يَذُوقُوا عَذَابِ﴾[8] ﴿ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللَّهُ الَّذِينَ جَاهَدُوا مِنْكُمْ ﴾[9] وعن حديث عن وجوب ثوبث "آل" المعرفة يسوق الآيات الآتية: :﴿ نِعْمَ الْعَبْدُ ﴾[10] ﴿ فَنِعْمَ الْمَاهِدُونَ ﴾[11] ﴿ بِئْسَ الشَّرَابُ ﴾[12]﴿بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ ﴾[13] ﴿ وَلَنِعْمَ دَارُ الْمُتَّقِينَ ﴾[14]﴿ فَبِئْسَ مَثْوَى الْمُتَكَبِّرِينَ ﴾[1]، ونجد ذلك واضحًا أيضًا في

---

[1] –النحو التعليمي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص90.

[2] –أنظر: شرح ابن عقيل، بهاء الدين عبد الإله عقيل الهمداني المصري، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، ج02، دط، دت، ص 118-121.

[3] –النحو التعليمي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 90.

[4] –المرجع نفسه، ص 91.

[5] – النحو التعليمي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق ، ص 90.

[6] –سورة الإخلاص الآية: 03-04.

[7] –سورة عبس الآية: 23.

[8] –سورة ص الآية: 08.

[9] –سورة آل عمران الآية: 141.

[10] –سورة ص الآية: 30.

[11] –سورة الذاريات الآية: 48.

[12] –سورة الكهف الآية: 29.

[13] –سورة الجمعة الآية: 04.

[14] –سورة النحل الآية: 30.

حديثه عن الاسم الموصول والمحلي بأل إذ يسوق آيات من القرآن الكريم تمثل كل اسم موصول واستعماله، وكل نوع من أنواع المحلي بأل التي ذكرها.

أما الأمثلة التي يصوغها المصنفون فهي ظاهرة في مصنفاتهم منذ سيبويه ولكن أبدع الجرجاني في "العوامل المائة" المتن الجديد، إذ اتجه بالأمثلة اتجاهًا تربويًا يسجل له لأنه كان حريصًا على أن تكون الأمثلة التي يصوغها مما يبث القيم الدينية في نفوس المتعلمين فجاءت كلها تدور حول الإيمان بالله واليوم الآخر، والتوبة والطاعة، والإخلاص، وعدم الحسد وعدم الكبر، وطلب العلم، فمن الأمثلة التي أودعها كتابة: آمنت بالله وبه لأبعثن، تبت إلى الله تعالى، كففت عن الحرام، أحب أن أطيع الله، أن تبت تغفر ذنوبك، ينبغي للعالم أن يكون مُجَدِّيًا خلقة، المطيع في الجنة، يجب الصلاة منذ يوم البلوغ، كأن الحرام نار، إن البعث حق، طلب العلم عبادة، أعمل بإخلاص، أعمل صالحًا لا سيئًا، يجب العمل ثم العمل، آمنا بنبينا مُحَمَّد عليه الصلاة والسلام، الله لا يؤخر الأجل، رب رجل صالح لقيت، مات الناس حتى الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، أتموا الصيام إلى الليل.[2]

فعن طريق هذه الأمثلة يمكن غرس الكثير من القيم والمبادئ السليمة التي يريد المجتمع أن ينشئ جيله عليها.[3]

وقد أشاذ ابن خلدون بكتب النحو التي تتضمن الشواهد من القرآن الكريم والشعر العربي وكلام العرب لأن هذه الشواهد تعين الدارسين على تكوين ملكة اللسان العربي بقوله عن سيبويه: "فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابة من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة"[4]. وعاب ابن خلدون من يعكف عن كتب المتأخرين العارية من الشواهد من كلام العرب وأشعارهم لأنهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في اللسان العربي وهم أبعد الناس عنه، كما نعى على النحويين من أهل المغرب، وإفريقية لعدولهم عن البحث في الشواهد والتراكيب العربية وبذلك أصبحت كتبهم من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل وبعدت عن تحقيق غايتها.[5]

لذلك أدعو إلى تعديل البرامج الدراسية في كل البلاد العربية والإسلامية بحيث يجعل حفظ القرآن في المرحلة الابتدائية، مادة أساسية لا يسمح للتلميذ بتجاوز صفه إلى صف أعلى إلا إذ حفظ القرآن، وإذا فعلنا ذلك نكون قد حفظنا شخصيتنا... وتمسكنا بأصالتنا، وحفظنا ذواتنا...وأنفسنا وأفكارنا...ولغتنا من تعديات الآخرين...هذه التعديات التي لا تنتهي.[6]

---

[1] –سورة الزمر الآية: 71.

[2] –العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، للشيخ الإمام عبد القاهر الجرجاني، شرح الشيخ خالد الازهري الجرجاوي، تحقيق البدراوي زهران، دار المعارف، القاهرة، ط02، دت، ص 108-116-110.

[3] –النحو التعليمي، مُحَمَّد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 96.

[4] –مقدمة إبن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط09، 2006م، ص 481.

[5] –المرجع نفسه، ص 482.

[6] –مقالات ونقاشات في اللغة، تأليف عصام نور الدين، دار الصداقة العربية، بيروت، ط01، 1995م، ج01، ص 158.

3. **التفاوت من المصطلحات والتعريفات:** وإذا انتقلنا إلى المصطلحات والتعريفات وأردنا أن نتبين موقعها في النحو التعليمي من كتب القدماء فإننا نجد مصنفاتهم أيضا في ذكر هذه المصطلحات والتعريفات خضوعًا للمستوى التعليمي من ولنضج المصطلح واستقراره ووضوحه من جانب آخر[1]، فإذا تناولنا مصطلح "الأمثلة الخمسة" على سبيل المثال نجذه غير وارد في كتاب سيبويه، ولكنه يقول:[2] "واعلم أن التثنية إذا لحقت الأفعال المضارعة علامة للفاعلين لحقتها ألف ونون، ولم تكن الألف حرف الإعراب لأنك لم ترد أن تثني بفعل هذا البناء فتظم إليه بفعل آخر، ولكنك إنما ألحقته هذا علامة للفاعلين..." وكذلك إذا لحقت الأفعال علامة الجمع لحقتها زائدتان إلا أن الأولى واو مضموم ما قبلها "..." وكذلك إذا ألحقت التأنيث في المخاطبة إلا أن الأولى ياء ونفتح النون".

أما المبرد فقد صنع صنيع سيبويه بقوله: "فإذا ثنيت الفاعل في الفعل المضارع ألحقته ألفًا ونونًا في الرفع، ولم تكن هذه الألف في ثنية الاسم لأنها علامة للإضمار والتثنية، والنون وعلامة الرفع، فإذا أردت جزمه حذفت هذه النون والنصب داخل هنا على الجزم، كما دخل في تثنية الاسم على الجر، لأن الجزم في الفعل نظير الجر في الاسم. وكانت النون مكسورة كحالها في الاسم، والعلة واحدة فيهما...فإذا جمعت في لاسم الفعل ألحقته واو ونونًا في الرفع، وكانت الواو علامة الإضمار والجمع، كالألف في التثنية. وكانت النون مفتوحة لحالها في الاسم.[3]

ويستخدم ابن جني تعبير سيبويه فيقول:[4] "اعلم أن التثنية للأسماء دون الأفعال والحروف، فإذا ثنيت الاسم المرفوع زدت في آخره ألفا ونونًا، تقول في الرفع قام الزيدان والعمران فالألف حرف الإعراب، وهي علامة التثنية، وعلامة الرفع، ودخلت النون عوضًا مما منع الاسم من الحركة والتنوين اللذين كانا في الواحد، وكسرت لسكونها وسكون الألف قبلها...".

ونجد الزجاجي يقول: "والنون علامة الرفع في الأفعال خاصة وهي خمسة أمثلة من الفعل وهي يفعلان وتفعلان ويفعلون وتفعلون وتفعلين نحو قولك يذهبان وتذهبان ويذهبون وتذهبون وتذهبين"[5]، ثم أحي ابن هشام وابن عقيل المتعاصرين عبارة الزجاجي فاستعمل كل منهما "الأمثلة الخمسة"ومن هذا العرض السريع لمصطلح الأمثلة الخمسة نستطيع أن نقول إن المتقدمين آثروا التخفيف من ذكر المصطلحات اكتفاء بإيضاح ما تدل عليه ربما كان في ذلك يسر للدارسين لا عسر. ومن المصطلحات التي تتبعناها فتبينا أنها لم تشع عند المتقدمين الإعراب التقديري، العلامات الأصلية، العلامات الفرعية، الفعل المبني للمجهول، نائب الفاعل ، لا النافية للجنس، شبه الجملة، المصدر المؤول، الملحق بالمثنى، الأفعال الناسخة، النعت السببي، النعت الحقيقي، وإنما ظهرت هذه

[1] -النحو التعليمي، إبراهيم محمد عبادة، مرجع سابق، ص 94.

[2] -الكتاب كتاب سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبز، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط03، ج01، 1988.

[3] -المقتصب، أبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامي، القاهرة، ط02، 1979م، ص82.

[4] -اللمع في العربية، تأليف أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، دط، 1988.

[5] -النحو التعليمي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 94.

المصطلحات وغيرها كثير في كتب المتأخرين والشراح وأصبحت تلقى على الدارسين والمتعلمين وملأت أفواه المعلمين دون مراعاة لمستواهم في استيعاب تلك المصطلحات وإدراك المراد منها مما يمثل عائقًا بينهم وبين ما يريدون الوصول إليه وبخاصة المبتدئون.

وإذا نظرنا إلى التعريفات تبينا أن كتب المتقدمين لم تحفل بالحدود المنطقية المعتمدة على الجنس والفصل ولم تطبق محترزات القيود إلا في فترة متأخرة وفي غير مستوى المبتدئين، وقد تفاوتت المصنفات النحوية في ذكر التعريفات كما تفاوتت المصنفات للمصنف الواحد في عرض التعريفات.

لقد أدت كل تلك الأمور المنهجية منها خاصة إلى عسر طريقة تدريس النحو، التي غلب عليها الارتجال، وسادها الاجتهاد. ولكن رغم تعدد الطرق في تدريسه إلا أن المدرسة الابتدائية الجزائرية تبنت الطريقة التكاملية في تدريسه، فما هي خطوات هذه الطريقة؟

4-تدريس اللغة العربية وفق الطريقة التكاملية في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

4-1-مدخل للنظرية التكاملية:

التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي كامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب، وتقويم الطلاب أولا بأول.

وذلك بهدف تحقيق كامل بين جوانب الخبرة اللغوية، الجانب المعرفي ممثلا فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوي، وتوجيهات لممارسة اللغة، استماعًا أو تحدثًا أو قراءة أو كتابة، والجانب الوجداني ممثلاً فيما يكون أن يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم، نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج، ومن ثم يتحقق التكامل داخل المتعلم، مما ينعكس على ممارسته اللغة، وأدائه لها.[1]

وبالنظر إلى طبيعة اللغة يرى:"أنها تتكون من أنظمة لغوية هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي للغة، وحين يطلق على الأفكار المركبة نظامًا يكون بين بعضها وبعض علاقات عضوية، بحيث تؤدي كل واحدة منها البناء اللغوي وظيفة تختلف عما تؤديه الأخرى، فللنظام تكامل عضوي، واكتمال وظيفي يجعله جامعًا مانعًا بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء أو يضاف إليه شيء. من طبيعة النظام اللغوي أن يصلح "للجدولة" —إن صح هذا التعبير-فيكون له من معانيه بعد راسي وبعد آخر أفقي ويكون من التقاء كل معنى في البعد الرأسي، بمعنى آخر في البعد الأفقي وحدة معينة من وحدات النظام.[2]

[1] -مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، أحمد عبده عوض، جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة، ط01، 2000م، ص 21.

[2] -اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، المغرب، دط، 1994م، ص 312.

ولذا فإن أبرز ما تتسم به اللغة كونها وحدة متكاملة، وهذا التكامل يرجع إلى كون اللغة مجموعة من النظم، التي تتكامل فيما وتسكنها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها، بحيث لا يؤدي كل نظام غرضه كاملاً إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضفي عليه دلالات. كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل، حيث يستخدم اللغة، بجملتها وبكل عناصرها، كما يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى.[1]

ويستمد التكامل اللغوي أسسه من كون الإنسان ينتج اللغة متكاملة كما أنه أساس جوهري في طبائع الأشياء، وله أسسه الفلسفية والاجتماعية والنفسية، ويقصد به التآزر والتعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومكوناتها، حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة.

وقد أصبح الأخذ بالاتجاه التكاملي كمدخل لدراسة اللغة "من أهم الأسس التي تساعد المتعلم على التكامل الطبيعي، وعلى استمرار هذا التكامل عنده، وأن يعنى بالفائدة التي يجنبها المتعلم من المادة الدراسية ويهتم بنماء المتعلم نموًا متكاملاً في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية".[2]

ومبررات استخدام المنهج التكاملي في تعليم اللغة كثيرة، فهم يساير طبيعة اللغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفر الوقت والجهد، ويعطي للمعلم مجالاً لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي للتلميذ فرصة لتعلم اللغة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه.[3]

4-2-مراحل الأسلوب التكاملي في المرحلة الابتدائية: فتكون على ما يلي:[4]

- مرحلة الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.
- مرحلة تعرف أسماء الذات والجمل الاسمية.
- مرحلة حروف الجر.
- مرحلة الأفعال والجمل الفعلية.
- مرحلة التفكير اللغوي، والتدريب على التفكير.
- مرحلة القواعد النحوية والحركات الإعرابية.
- مرحلة الحروف الهجائية وأشكالها المختلفة.

إن هذه المراحل تمثل الأسلوب التكاملي عند الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، وهو خير دليل يناسب هاتين المرحلتين.

4-3-درس أنموذجي لتدريس القواعد بالأسلوب التكاملي:

---

[1] -مدخل تعليم اللغة العربية، أحمد عبد عوض، مرجع سابق، ص 22.

[2] - المرجع نفسه ، ص 22.

[3] - مدخل تعليم اللغة العربية، د.أحمد عبد عوض، مرجع سابق ، ص 22.

[4] -أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي وكامل محمد نجم الدليمي، مرجع سابق، ص 144.

الموضوع المختار: أتعرف على الأفعال الخمسة.[1]

3ـ1ـ الكفاءات المعرفية والثقافية والاجتماعية

أ. التعرف على أدب الرحلات والمغامرات.

ب. إدراك أهمية الرحلات والأسفار في حياة الإنسان.

ج. غرس (الإرادة، والجرأة، والفضول والصبر).

3–2–الكفاءة اللغوية:

أ. توظيف الرصيد الخاص بالرحلات والمغامرات.

ب. التحكم في الرصيد الخاص بالبعد الزماني والمكاني (القرن–السنة–الفصل).

ج. التحكم في توظيف الأفعال الخمسة.

د. التحكم في كتابة الألف في الأفعال المقترنة بالواو الجماعة

3–3–خطوات التدريس

1–التمهيد:

هناك أساليب كثيرة للتمهيد لموضوع كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا، فقد يمهد بعض المعلمين بالحديث عن هذه الشخصية وعن صفاتها، ويمهد البعض الآخر بغرض صورة الشخصية والسؤال عن من تكون هذه الشخصية وعن الحدث الذي صنعته هذه الشخصية.

أو يكون التمهيد بما يلي:

بعرض مجسم الكرة الأرضية وملاحظة القارات (اليابسة) والبحار والمحيطات (الماء) وطرح سؤال عن نسبة اليابسة مقارنة مع نسبة المياه وكيفية تنقل الإنسان عبر القارات وكيف استطاع أن يكتشف كل اليابسة عن الكرة الأرضية وتحديد المسافة من أوروبا إلى أمريكا ويوضح المعلم هذا انطلاقاً من إسبانيا وتقديره للمسافة وما ينجم عنها أثناء الرحلة ويطرح هذا بذكر مخاطر البحار والرحلات البحرية وخاصة في ذلك الزمن ونقص التكنولوجيا الحديثة والوسائل العلمية، ليضع التلاميذ في إستفهامات كثيرة، يقول المعلم سنتعرف عن هذه الشخصية وعن رحلتها الشاقة إلى الأراضي الجديدة من خلال هذا النص الذي هو بين أيدينا.

2–القراءة النموذجية للمعلم:

يقرأ المعلم الموضوع التي قراءة نموذجية: (كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا) في القرن الخامس عشرة الميلادي، عاش فتى إيطالي اسمه كريستوف كولومبس كان مولعًا بالأسفار، وكان ذا عزيمة قوية وإرادة، فاستطاع أن يستميل ملكة إسبانيا فأعطته الرجال والأموال والسفن وتمنت له النجاح في رحلته.

في يوم من أيام الصيف، نشر كريستوف كولومبس أشرعة سفنه الثلاثة، وجرت بها الرياح الطيبة وكان قد

[1]–كتابي في اللغة العربية، الخامسة ابتدائي، المدرسة الجزائرية، ص 174.

اجتمع أهالي البحارة على البر يودعون أقاربهم، ولا يدورون أيرجع إليهم أقاربهم سالمين أم لا يرجعون.

بعد ثلاثة أيام ركدت الريح، وقد غابت الشواطئ بأسرها عن أعين البحارة. ازداد حزن البحارة، وراح كولومبس ذلك القبطان الجريء يمنيهم بالوصول إلى الهدف والرجوع بغنائم كثيرة، ولكن طول المسافة وغياب كل أثر للبر كان يقللان من ثقة البحارة برئيسهم فحاولوا أن يتمردوا عليه. وكان كولومبس يرى ذلك منهم فحاول أن يهدئهم. ولما تبين له أنهم يريدون أن يتخلصوا منه قال لهم: "اقتلوني إن شئتم، غير أنكم إن فعلتم لن تجدوا بينكم من يستطيع أن يعود بكم إلى البر. فأنا وحدي أعرف الاتجاه الصحيح لسيرنا فتركوه".

بعد تسعة وخمسين يومًا، ظهر للبحارة أفق أخطر فأيقنوا أنه بر مخصب. ولما وصلوا نزلوا جميعًا على الساحل وهم لا يصدقون أن أقدامهم تطأ أرضًا واجتمع أهالي تلك البلاد حول كولومبس ورجاله، وكانت الدهشة والخوف ظاهرين عن وجوههم، فإنهم لم يكونوا قد رأوا من قبل رجالاً بشرتهم بيضاء، ولما أحس الأهالي بالأمن، تعارفوا مع كولومبس ورجاله بالإشارة. وتبادلوا بعض ما معهم.

ورأى كولومبس بشرتهم النحاسية وما عندهم من الأفاوية الكثيرة فظن أنه من الهند.

رجع كولومبس إلى إسبانيا بالغنائم والبضاعة. ولما ألقت السفن مراسيمها استقبلته الملكة باحتفال عظيم. وازدحم الناس على جانبي الطرق التي مر بها ليشاهدوا الرجل الذي استطاع أن ينتصر على الصعوبات ومات كولومبس قرير العين مطمئن البال لاعتقاده أنه وصل إلى الهند ولكنه في الحقيقة اكتشف قارة جديدة هي أمريكة.

"سليمان فياض"

3-القراءة الصامتة للتلاميذ:

يعطي المعلم وقتًا معينًا للطلاب لقراءة الموضوع قراءة صامتة يتدبرون من خلالها الكلمات والعبارات.

4-القراءات الجهرية للتلاميذ:

هنا تبد عملية التدريس اللغة العربية بالأسلوب التكاملي. وهنا يجب أن يعرف المعلم أنه يدرس من خلال موضوع (كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا) القواعد، والتعبير، والإملاء، والنصوص، علمًا بأن النص هنا نص نثري ويمكن أن يتبع الأسلوب نفسه لتدريس نص شعري.

ولكن الملاحظ في دروس الخامسة ابتدائي في المدرسة الجزائرية تتناول كل الوحدات بنصوص نثرية، ونجد الشعري في حصة المحفوظات فقط.

بمعنى يمكن أن يدرس المعلم القراءة والنصوص والقواعد والإملاء والتعبير من خلال النص الشعري، وعلى المعلم أيضًا أن لا يدرس هذه الفروع مستقلة، بمعنى يعطى وقتًا محددًا للتحليل، ووقتًا محددًا للإملاء، ووقتًا محددًا للتعبير، لأنه في هذه الحالة يكون قد اتبع الأسلوب التقليدي، وهو أسلوب الفصل بين هذه المواد.

إن عملية تدريس هذا الموضوع قد تستمر أسبوعًا كاملاً يستوفي المعلم تدريس القراءة خلال الأسبوع، وتدريس موضوع (الأفعال الخمسة وتطبيقاتها) خلال الأسبوع أيضًا وتدريس القراءة خلال أيضًا، وتدريس موضوع (التحكم في كتابة الألف المقترنة بواو الجامعة) خلال الأسبوع أيضًا، وقد تستغرق تدريس هذا الموضوع أقل من أسبوع.

والخلاصة أن المعلم يجب أن يدرس هذه الموضوعات مجتمعة ليعطي البعد الصحيح لمعنى التكامل.

بعد أن يقرأ مجموعة من الطلاب هذا الموضوع كاملاً، تبدأ المجموعة الثانية من التلاميذ بقراءة الموضوع مرة أخرى، وهنا تتخلل هذه القراءة مجموعة من الأسئلة حول الكلمات الصعبة. فمثلاً من خلال قراءة أحد التلاميذ (فاستطاع أن يستميل ملكة اسبانيا...) يسأل المعلم عن معنى كلمة (يستميل)، ومعناها: يجعلها تقبل مساعدته، وبالطريقة نفسها يعطي معاني الكلمات الأخرى مثل: (مولعا، الجزع، أيقنوا...) وغيرها.

ثم يتطرق المعلم إلى الأفعال الخمسة، بتحديد نوع أول فعل من الأفعال الخمسة يصادف التلاميذ وهو الفعل الذي ورد في (اجتمع أهالي البحارة يودعون أقاربهم.) ومقارنة هذا الفعل ببعض الأفعال المضارعة التي وردت في النص وهي كثيرة مثل: (يرجع، تبين،...) ومقارنة هذه الانفعال بالفعل (يودعون).

وبيان أن هذا الفعل يتصف بأن علامة رفعه ثبوت النون، وأن الضمير المتصل به هو الفاعل، وهو يختلف عن الفعل (يرجع) المرفوع وعلامة رفعه الضمة و(تبين) المنصوب وعلامة نصبه الفتحة.

ثم يتابع التلاميذ القراءة، وعندما يقرأ أحد التلاميذ (بعد ثلاثة أيام ركدت الريح، وقد غابت الشواطئ بأسرها عن أعين البحارة). ازداد حزن البحارة، وراح كولومبس ذلك القبطان الجريء يمينهم بالوصول إلى الهدف والرجوع بغنائم كثيرة. ولكن طول المسافة وغياب كل أثر للبر كان يقللان من ثقة البحارة برئيسهم فحاولوا أن

يتمردوا عليه.

يسأل المعلم السؤال الثاني:ما الذي حدث للبحارة حينما غابت الشواطئ عن الأنظار.

بعد أن يجيب عدد من الطلبة عن السؤال، يسأل المعلم الطلبة الآخرين عن المعانات التي يتلقاها أو تصادف الإنسان أثناء سفره باختلاف وسائل التنقل البرية والجوية والبحرية وهذا يثير المعلم النقاش داخل القسم ويلفت انتباههم إلى المقارنة بين وسائل التنقل بين القديم والحديث... وهكذا يكون المعلم قد حمل طلابه عن ممارسة التعبير الشفوي.

وقد يطلب المعلم من طلابه أن يلخصوا هذا الموضوع، ويكون التلخيص واجبًا بيتيًا، أو أن يختار أحد العناوين التالية للكتابة فيه: (اختر وسيلة من وسائل التنقل لتساقط عليها وصف لنا ما رأيته طوال رحلتك، أو يطلب المعلم من التلاميذ تشكيل مجموعات من خمسة تلاميذ، تختار من بينها مجموعة للتحكيم، تختار بقية المجموعات الكلام عن التلفزة أو عن الأسفار وأهميتها في نقل الصور الحية. يكلفهم المعلم بالتهيؤ وإنجاز هذا إلى الحصة القادمة)وفي كل ذلك ممارسة للتعبير التحريري.

وعلى المعلم أن يوزع عملية التعبير الشفوي في كل درس من دروس القراءة، مثلما يوزع الدرس النحوي والإملائي.

ثم تستمر عملية القراءة وإذا ما قرأ أحد التلاميذ العبارة الآتية وعرف ذلك فقال لهم: لن تجدوا من يستطيع أن يعود بكم إلى البر، فتركوه، وبعد تسعة وخمسين يومًا ظهر لهم البر ولم يصدقوا ذلك وحينما وصلوا عرفوا شعبًا آخر. ولما عادوا استقبلتهم الملكة فشكرها كولومبس وقال لها: "لو لاك لفشلنا، فقد كنت تشجعين هذه الرحلة ولم تبخلي عليها بشيء".

يطلب المعلم من التلاميذ التوقف هنا ثم يطرح السؤال التالي:

وردت في النص كلمات كتبت فيها الألف ولم تنطق ما هي هذه الكلمات، ويكتب المعلم في كل مرة يجيب فيها التلميذ عن إحدى الكلمات يكتبهم المعلم على السبورة بوضع الفاصلة بين كل كلمة وكلمة.

تجدوا، يصدقوا، يقول المعلم كتبت هنا الألف ولم تنطق، في الفعل المضارع المجزوم مثل: لم يصدقوا والفعل المضارع المنصوب مثل: لن تجدوا وهما من الأفعال لأنها تنصب وتجزم بحذف النون، يقول المعلم هناك حالات أخرى تكتب فيها الألف ولا تنطق من منكم يستطيع أن يستنتج هذا من خلال ما ورد في النص، يتدرج المعلم مع التلاميذ للوصول إلى أن الألف تكتب ولا تنطق في الفعل الماضي المقترن بواو الجماعة مثل: أيقنوا وكذلك في فعل الأمر مثل: تشجعوا.

ثم تستمر عملية القراءة مرة أخرى من طرف تلميذ آخر يستوقفه المعلم عند الفعل الذي مر عليه زملائه من قبله وهو "يقللان" يقول المعلم: ماذا اتصل بهذا الفعل يشير المعلم إلى الألف ويقول: هذا الألف الاثنين إذن هذا الفعل من الأفعال الخمسة، يكتب المعلم الفعل تشجعين يقول المعلم: من يقرأ هذا الفعل على السبورة، بعد

قراءته يقول المعلم: اتصلت ياء المخاطبة بهذا الفعل وهو أيضًا من الأفعال الخمسة وهكذا تحدث عملية تداعى الأفكار لدى التلاميذ في أن الأفعال الخمسة هي أفعال مصارعة تتصل فيها واو الجماعة وألف الاثنين وياء المخاطبة.

وهنا يمكن للمعلم أن يبين أن الأفعال سميت كذلك لأننا نستطيع أن نصوغ خمسة أفعال من كل فعل مضارع: ففي الفعل (يودع) يمكن أن نصوغ منه:

- هما يودعان
- أنتما تودعان
- هم يودعون
- أنتم تودعون
- أنتِ تودعين

ثم تستمر عملية القراءة، وعندما يقرأ الطالب العبارة التي وردت فيها الأفعال: (أن يتمردوا، تشجعوا، لم يبخلوا...).

يطلب المعلم المقارنة بين الفعل (يودعون)، والأفعال (تشجعوا، لم يبخلوا) ويصل الطلبة إلى أن الفعل (يتمردوا) من الأفعال الخمسة، ولكن النون حذفت هنا لدخول (أن) الناصبة. وهكذا يتوصل الطلبة إلى أن الأفعال الخمسة تنصب بحذف النون، والضمير المتصل هو الفاعل في هذه الأفعال: (تشجعوا، لم يبخلوا، لن تجدوا، لم يصدقوا).

إن المعلم هنا لا يكتفي ببيان نصب الأفعال الخمسة، وإنما يتطرق إلى جزم الأفعال الخمسة، لأنها تعامل معاملة النصب، أي أن الجزم يكون بحذف النون ويعطي أمثلة: (لم يسمها، لم يشتركا، لم يكونا...) وعلى المعلم أيضًا أن يوضح أن أدوات النصب ليست (أن) فقط، وأن أدوات الجزم ليست (لم) فقط، وإنما هناك أدوات أخرى للنصب وهي مثل: (لن، كي، لا التعليل)، وهناك أيضًا أدوات جزم وهي:(لام الأمر، لا الناهية، لما)، وعلى المعلم أن يعطي أمثلة إضافية لأدوات النصب والجزم، وادخالها على الأفعال الخمسة.

5-إنجاز التمارين:

5-1-التدريب الأول: القدرة على تعيين الأفعال الخمسة:

عين الأفعال الخمسة في الأمثلة الآتية:

- أنتم تحبون الأسفار كثيرًا.
- يستعد المسافران ويعدان لوازم الرحلة.
- كان الهنود يتعجبون من البحارة.
- قال الولد لأخته:"أنت ترغبين في القيام برحلة إلى الصحراء".

5-2-التدريب الثاني: القدرة على تحويل الجمل من المضارع المرفوع إلى المضارع المنصوب المجزوم:

حول أفعال الجمل الآتية من حالة الرفع إلى حالة النصب والجزم:

- الرجلان يدرسان خريطة الجزائر.
- البحارة يرسمون مسار الرحلة.
- أنت تقرئين كثيرًا كتب الرحلات.

5-3-التدريب الثالث: القدرة على توظيف الأفعال الخمسة:

ضع الأفعال الآتية في جمل مفيدة مع اتصالها بواو الجماعة مرة وبياء المخاطبة مرة أخرى.

يفتح-يسافر-يعد-يرتب-تشجع-تذهب-تشكر.

5-4-التدريب الرابع: القدرة على كتابة الألف في الأفعال الخمسة كتابة صحيحة:

في هذا التمرين يملي المعلم النص على التلاميذ ثم يضعون خطًا تحت الأفعال التي تنتهي بالألف.

عين الأفعال التي زيدت فيها الألف فيما يأتي:

لم يكن كريستوف كولومبس من أوائل الرحالة الذين جابوا العالم. بل هناك رحالة عرب سبقوا وفتحوا الطريق لمن جاؤوا بعدهم ونقلوا كثيرًا من عادات الشعوب ولم يتركوا أصغر التفاصيل.

5-5-التدريب الخامس: القدرة على تعيين الأفعال التي تنتهي بالألف:

استخرج من النص الذي قرأنه الأفعال التي زيدت فيها الألف.

5-6-التدريب السادس: لإثراء لغة المتعلم:

نجد في كل وحدة تعليمية، جانب خاص بالمعجم يمكن المتعلم بتزويد رصيده اللغوي. بمصطلحات تخص وحدة.

6-1-صل كل كلمة بمفردها:

البر-البحارة-الغنائم-القبطان-القلق-الرحيل-العزيمة-الساحل-يهدئ.

الأموال-الإرادة —الأرض-الجزع-الشاطئ-يطمئن-الملاحون-القائد-السفر.

6-بعض الملاحظات حول التدريس بالطريقة التكاملية:

قد تتخلف عنها ثغرات في مسائل المنهج لا تظفر بنصيبها من العناية والدرس، ذلك أن لكل فرع من فروع اللغة- الخط والإملاء والقواعد...-عناصر قد استقرت وتعينت، وهي عناصر تعرض في الاستعمال الكلّي للغة، وقد تفوت هذه العناصر الطريقة التكاملية.

من ذلك مثلاً- أنه يعرض لنا من خلال النص "محور تعليم اللغة"[1] مواقف كثيرة من طريقة كتابة الهمزة، ولكن لكتابة الهمزة أوضاعًا قد لا تكتمل من خلال ما يتفق لها في النص الواحد.

[1] -تسمى الطريقة التكاملية أيضا بطريقة الوحدة.

وكذا قد يعرض خلال النصوص التي نصطنعها محور أو محاور لتعليم اللغة بالطريقة التكاملية وجود من استعمال المبتدأ والخبر في النحو ولكنه لا يتأتى أن يعرض في النص سائر الوجوه.[1]

7-ظرورة التوفيق بين الطريقة التكاملية والطرق المتفرعة:

على معلم اللغة العربية أن يتبع في ذلك الأسس التالية:

1- ألا نعتبر أي فروع من فروع اللغة العربية قسما قائمًا بذاته منفصلاً عن غيره بل نعتبر الفروع جميعًا أجزاء شديدة الاتصال لكلٍ واحد هو اللغة.

2- أن ينظر المدرس إلى هذا التقسيم على أنه تقسيم صناعي يراد به تيسير العملية التعليمية، وزيادة العناية بلون معين في وقت معين.

3- إتباع نظرية الوحدة في الصفوف الصغيرة، وإتباع نظرية الفروع في الصفوف المتقدمة، على شرط أن يعالج المدرس أكثر ما يمكن من الفروع في كل حصة بصورة خالية من التكلف والتعسف.[2]

2-10-التمارين المقدمة في الاختبار شاملة لجميع مستويات المهارات اللغوية أم أن لكل مستوى تمارين خاصة به؟

	العدد	النسبة
شاملة لجميع المستويات اللغوية	29	%37.66
لكل مستوى تمارين خاصة به.	35	%45.45
هناك الشاملة وهناك الخاصة بمستوى معين	06	%7.79
إجابة غير مفهومة	01	%1.29
لم يحدد الصعوبة	06	%7.79

صحيح أن هناك تمارين مشتركة تصلح من حيث الشكل لجميع المستويات وكل الفئات ونسبة المعلمين الذين يدركون هذا هو37.66%، لكن على الرغم من ذلك، فإن التمييز بين بعض الأنواع يبقى مبدءًا تربويا سليما لا يمكن إهماله او التخلي عنه وكانت نسبة المعلمين الذين يرون أنه يجب أن يكون لكل مستوى تمارين خاصة به هي45.45%، فمثلا تمارين الترديد- الصوتية- تصلح للمتعلم الصغير والكبير العربي والأجنبي، لكن المنهجية تفرض علينا أن نكثر منها للأطفال ولا نكثر منها للكبار، والتمارين التحليلية التفسيرية تصلح للمستويات المتقدمة ولا تصلح للمستوى المبتدئ أو المتوسط لأنها ترهق ذهن المتعلم برصيد نظري عن اللغة لا يستعمله عند الممارسة[3]، والدليل على ذلك مثلا مسالة الإعراب الظاهري والتقديري خاصة وهو باب يجب أن لا يدخل في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية إلا بصورة بسيطة جدا.

[1] -الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، د.نهاد الموسى، مرجع سابق، ص 75.

[2] - الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، مرجع سابق ، ص 76.

[3] -التمارين اللغوية، محمد صاري، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر، ص 73.

2-11-في أثناء إعدادك للتمارين المقدمة في الاختبار، هل تختبر؟

1-مهارة واحدة ☐ 2-مهارتين ☐ 3- أكثر من مهارتين ☐

	العدد	النسبة
مهارة واحدة	02	%2.59
مهارتين	05	%6.49
أكثر من مهارتين	67	%87.01
لم يصرح	03	%3.89

نلاحظ أن نسبة كبيرة من المعلمين يطرحون أسئلة تحمل في سماتها الكثير من التعليمات مما يجعلها تتصف بالتعقيد وهذا ما تمثله النسب في الجدول نلاحظ نسبة **%87.01** تطلب من المتعلم أكثر من تعليمتين و**%6.49** تطلب منهم تعليمتين والنسبة الأقل تطلب تعليمة واحدة هي**%2.59** وهذا التعقيد في التعليمات تعتبر سمة من سمات التمارين التقليدية في كتب اللغة العربية.

إن طريقة طرح السؤال على المتعلم عنصر مهم في نجاح أو فشل الدارسين عند الإجابة على التمارين، وما يلاحظ على التعليمات التي كانت تتصف بها التمارينات العربية التقليدية أنها تمثل إحدى المزالق التي يقع فيها المربون والمدرسون ففي بعض كتب القواعد مثلا يطرح السؤال بطريقة يتعذر على المتعلم فهمها دون شرح متكرر[1].

وفيما يلي نماذج من التعليمات الواردة في كتب تعليم اللغة العربية:

- **مثال 01**: "هات ست جمل في وصف الفيل تشمل كل جملة على حرف من الحروف الناصبة للمبتدأ أو الرافعة للخبر مع استيفاء، جميع الحروف".[2]
- **مثال 02**: ركب خمس جمل تشمل كل منها على مضارع مجزوم بدون أن تتقدمه أداة الجزم.[3]
- **مثال 03**: "اجعل أحد الشيئين مفضلا على الآخر باستعمال صيغة التفضيل".[4]

في الأسئلة من هذا النوع تحمل-مثل هذه التعليمات- يجد المتعلم نفسه أمام لغزين: فهم ما يجب القيام به والتأكد منه. ثم حل التمرين بعد ذلك وهنا نقول للمعلمين أن يبحثوا عن أسلوب آخر لطرح الأسئلة؛ أي كيف نجعل تعليمة التمرين بسيطة وسهلة وفي متناول المتعلم.

[1]-التمارين اللغوية، محمد صاوي، مرجع سابق، ص 63.

[2]-النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، علي الجارم ومصطفى أمين، دار المعارف، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، ج01، تونس، دط، 1986م، ص 35.

[3]-النحو العربي من خلال النصوص للسنة الأولى من التعليم الثانوي، تأليف التهامي نقرة وآخرون، الشركة التونسية، دط، 1986م، ص 103

[4]-النحو الواضح، علي الجارم، مرجع سابق، ص 74.

2-12-ما هو الاختبار المناسب للمتعلم، الشفهي أو الكتابي؟ ولماذا؟

	العدد	النسبة
الكتابي	51	%66.23
الشفهي	06	%7.79
الكتابي + الشفهي	16	%20.77
الشفهي ثم يليه الكتابي	01	%1.29
لم يصرح	03	%3.89

إذا فنسبة الاختبارات الكتابية المفضلة عند المعلمين تمثل نسبة 66.23% وهي نسبة تفوق نسبة الاختبار الشفهي، حيث نجد أن معظم المعلمين لا يهتمون بتقييم التلاميذ من الناحية الشفوية وأن نسبة20.77% من المعلمين هم يفضلون إجراء التقيمين معا الكتابي والشفهي ونسبة 1.29% من يفضلون إجراء الامتحان الشفهي أولا ثم يليه الكتابي. ومما تجدر الإشارة إليه أن المعلم الكفء قادر على إجراء جميع التدريبات في إختبارات اللغة العربية بطريقة شفهية فعالة وعدم اقتصارها على الكتابي فقط وهذا حتى يكون تقييما شاملا.

2-13- ما هي حسب رأيك نوع الاختبارات التي يتفاعل معها المتعلم في اختبارات اللغة العربية؟

	العدد	النسبة
الاختبارات التي تعتمد على النصوص	45	%58.44
الاختبارات التي تعتمد على الأسئلة المباشرة	25	%32.46
نوع آخر من الاختبارات تقترحه	01	%1.29
الاختبارات التي تعتمد على النصوص والأسئلة المباشرة	02	%2.59
الاختبارات التي تعتمد على الأسئلة المباشرة ونوع آخر	01	%1.29
لم يصرح	03	%3.89

-أولاً: رغم ضروب النقد المتشددة التي وجهت للامتحانات، فالكل يكاد يجمع على ضرورتها ما دامت الوسيلة الوحيدة للتقييم في مدارسنا وفي كل المنظومات التربوية، ولم يتوصل بعد إلى إيجاد ما يعوضها "وكل ما أمكن القيام به في هذا المجال السعي إلى تطويرها بإدخال الأسئلة الموضوعية إلى جانب أسئلة المقال غير أن هذا لا يعني أن التطور المنشود للامتحان قد تم، وإنما يدل على أنه خطوة في طريق التطور قد أخذت".[1]

ولا يزال الامتحان في المدارس الابتدائية الجزائرية تقليديا وإن كانت قد داخلته صنوف جديدة من التقويم، ولا تزال العناية منصبة على شكله دون النفاذ على جوهره.

[1]-دور الامتحان في تحصيل اللغة العربية " السنة التاسعة من الطور الثالث من المدرسة الأساسية أنموذجا"، رسالة ماجستير ، مخطوط، جامعة الجزائر، 2005م-2006م، ص 54.

نحن في حاجة ماسة إلى نوع من الاختبارات تساهم في تقييم التحصيل وتقويمه، للرفع من مستوى المتعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية الأساسية، وفي سؤالنا عن نوع الاختبار الذي يتفاعل معه المتعلم في اللغة العربية تحصلنا على النسب التالية، نسبة 58.44% بالنسبة للاختبارات التي تعتمد على النصوص أما الاختبارات التي تعتمد على الأسئلة المباشرة فحصلت على نسبة32.46% وهذا الأخير هو نوع من الاختبارات المنفصلة تقوم على افتراض أن اللغة يمكن أن تحلل إلى عناصر منفصلة. ومن ثم يمكن اختبار هذه العناصر اختبارا دقيقا وهذه الاختبارات لا تخرج عن المهارات الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) التي تشمل على الوحدات الهرمية المتتالية في اللغة (الصوت، الرمز الكتابي، والصرف، المعجم، والنحو والتراكيب) ومن هنا يقال أن الاختبار النمطي مناسبًا للتمكن اللغوي الذي يشتمل على أسئلة الاختيار من متعدد في النحو والمفردات والقراءة وغيرها على بعض العناصر التي تركز على وحدات صغيرة وأخرى كبيرة، يمكن أن يقيس كل النقاط المنفصلة من اللغة ويمكن أن يكون "صادقا" إذا استطاع أن يمثل هذه الوحدات تمثيلا دقيقا.

لكن هذه الطريقة اي طريقة اختيار النقاط المنفصلة لقيت نقدا خاصة عند ظهور الاختبارات التكاملية والنقد الذي وجه لطريقة المنفصلة كان من قبل العالم "أوللر" حيث قال:"إذا كانت العناصر المنفصلة تعزل المعارف فإن الاختبارات التكاملية تعيدها على تجميعها، وعلى حين تحاول العناصر المنفصلة أن نختبر المعارف اللغوية واحدة واحدة فإن الاختبارات التكاملية تنظر إلى قدرة الدارس على استخدام هذه المعارف في وقت واحد".[1]

إن المقدرة اللغوية لا يمكن تجزئتها ومن هذا المنطلق تم عرض فرضية الخاصية المتكاملة التي ترى أن التمكن اللغوي مفهوم متكامل أي المفردات والنحو والأصوات والمهارات الأربع لا ينفصل بعضها عن بعض، وهذا ما تبنيه المدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال الاختبارات التي تعتمد على النص كوحدة متكاملة.

[1]-أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي ويحي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، دت، ص 277.

خلاصــة الفصل:

لتفعيل نجاح الاقتراحات الميدانية السابقة، وتطبيقها على أرضية الواقع–واقع تعليم اللغة العربية، يجب من القائمين على هذا الميدان، التمتع بالكفاءة والمهارة العالية؛ أي التكوين اللساني والتربوي والنفسي والفني الجيد.

ومما لا شك فيه، أن هذا المطلب قلما نجده لدى معلمي ومدرسي اللغة العربية– لاسيما –في الظروف العلمية الاجتماعية الراهنة، فما أحوج هذه الفئة –معلمي اللغة العربية– إلى إجراء تربصات تكوينية مكثفة، تتميز بالجدية والاستمرار وذلك حتى نجعلهم على صلة وثيقة بكل ما جد على صعيد البحث اللساني التطبيقي لأن تعليم اللغة–في اعتقادنا –مهمة تفوق صعوبتها تعليم المواد العلمية والإنسانية الأخرى.

الخاتمـــــــة

تطرقنا في هذه الدراسة إلى: **"تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم"–اللغة العربية في التعليم الابتدائي عينة–** ونظن أنه من أصل البحوث اللغوية في تعليم اللغة العربية، هذه اللغة التي تحتاج منا إلى مثابرة وحب في تعليمها ونشرها، وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن أن نضعها على النحو التالي:

- المشكلة الحقيقية في أزمة تعليم اللغة العربية في الجزائر بل وفي الوطن العربي كله، مركوزة في عوامل عدة أهمها: غياب التطبيق الكفء للنظريتين: اللغوية والسيكولوجية اللازمتين لتعليم اللغة .
- عند الشروع في تعليم اللغة العربية من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى أعلى المستويات (باحثين) يجب حسم قضية طبيعة اللغة، والدراسة أكدت أن اللغة مهارات في المقام الأول والأخير وأن في اللغة محتوى ليس هو "المعنى" وإنما هو نوع من المعرفة اللغوية خاصة في النحو، والبلاغة، وهذان فرعان بعيد منالهما في المرحلة الابتدائية.
- إنّ اللغة ليست معرفة، وإنما هي مهارات تمثل صلب عملية التفكير فضلاً عن أنها أساس عملية التعلم، ومقومات الفهم.
- إن المحتوى اللغوي، في أي مرحلة تعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية؛ ليس سوى مهارات اللغة، في شكلها العام دون كثير من التفاصيل؛ فإن أهداف تعليم اللغة في هذه المرحلة هي التمكن من تلك المهارات، وتمكين التلاميذ الصغار منها من خلال تدريس اللغة العربية، وهي نفسها الأهداف التي يجب أن يدور عليها التخطيط للدروس اللغوية، وكذلك التقويم اللغوي (المتابعة) اللغوية؛ للكشف عن عوائد تعليم اللغة يمكن أن تجلب المعرفة من أي مصدر من المصادر المتعددة للغة العربية، وهي كثيرة، وليس علينا الالتزام بما تقرره وزارات التربية والتعليم من كتب للقراءة، وكتب للنحو، وكتب للبلاغة وغيرها.
- إن النحو، والقراءة، والبلاغة موجودة جميعها في كل مادة مكتوبة، وفي كل مادة مسموعة تقع عليها عين المتعلم وسمعه، بحيث تكون مجالاً لإعمال اللغة فيها؛ أي لإعمال المهارات، ولو رُوعي هذا المنحى لتخلصنا من الكتب الوفيرة المتضخمة، ولوفرنا الأموال ووجهناها وجهة أخرى أكثر نفعًا ولخففنا عن كواهل التلاميذ بعض أحمالٍ تقصم ظهورهم صباحًا، وفي العودة من مدارسهم.
- يجب أن نراعي في تعليم اللغة طبيعة اللغة العربية وطبيعة الثقافة العربية وأهداف تعليم العربية، وخصائص الفكر العربي العالمي.
- إن التقويم في تعليم اللغة العربية، وتعلمها من أهم مشكلات منهج تعليم اللغة ذاتها من حيث غياب النظرية التي تحكمه، والخلط بينه وبين القياس، ومن حيث سذاجة إجراءاته , وفقدانه أهم رافد يرفده، وهو التغذية الراجعة، وما يحدث الآن ليس سوى أسئلة هزيلة ثابتة الأنماط ضيقة المنظور، كلها من النوع الأدبي الذي يخاطب الحفظ، والمعرفة والتفكير المتقارب دون المتشعب، فضلا عن النقص الذريع في مقاييس المهارات اللغوية الشفهية والعقلية والمكتوبة.

- حصص مادة اللغة العربية في التعليم العام غير كافية لتعليم اللغة، وإن كانت كثيرة مقارنة بالحصص الأخرى، وإذا كان لابد من الحصص فلا بد من تكاثف كل معلمي المواد الأخرى غير اللغة العربية وتكون هذه الحصص مجال ثري لكافة مهارات اللغة وفنونها، قراءةً وتحدثًا واستماعًا ثم كتابةً.
- اللغة من عالم الطفل: الأمر المثير أن المتعلمين يمارسون اللغة الطلقة، والتواصل الكفء خارج الصفوف، وخارج المدرسة بأكثر فعالية من ممارستهم إياها داخل الحصص، حيث إن الجفاف والتصنع، والتشنج اللغوي داخل الصفوف يفقد الدرس اللغوي معناه، ويصنع الحواجز بين المتعلمين واللغة فيهجرونها غير نادمين، ولا آسفين عليها؛ تاركين إياها نسيا منسيا لينطلقوا من الصفوف إلى خارجها، ليقضوا أغراضهم وليشبعوا حاجاتهم من اللعب والتحدث، وحتى التشاجر، فهذا هو عالم الطفل الذي ينبغي أن يعلم اللغة من خلاله وفي ثناياه.
- للاستماع دور في تنمية الملكة اللسانية واللغوية لدى التلاميذ لذا قال ابن خلدون بأن السمع أبو الملكات؛ حيث أنه ينمي لدى المستمع الإحساس اللغوي الذي يجعله يشعر بالنغم الموسيقي للغة، والجرس الإيقاعي لها، كما أنه يعين المستمع على تذوق جماليات اللغة، والدقة والسلامة في أدائها.
- أكد المتخصصون في تعليم اللغات بصفة عامة والمتخصصون في تعليم اللغة العربية خاصة أن فن الاستماع من فنون الاستقبال اللغوي – هذا صحيح – لكن لا يتوقف الأمر على عملية الاستقبال السلبي للمادة المسموعة حيث أن الاستماع النشط يتطلب من المستمع قدرا كبيرا من الانتباه واليقظة الفكرية التي تؤهله لفهم المسموع والتفاعل معه، واستخلاص المعنى العام أو الفكرة المحورية .
- إن البحوث اللغوية الخاصة بتعليم اللغات والتي ظهرت في الآونة الأخيرة في الدول الأوروبية المتقدمة تدل بوضوح على أن تعليم اللغة هو إتقان لمهاراتها.
- بالرغم من كون الاستماع هو الفن الأول من الفنون اللغوية إلا أننا نجد إهماله في مدارسنا الجزائرية .
- التحدث – مهارة التحدث – هو الوسيلة التي يحقق بها الإنسان ذاته، ويرضي نفسه في الاتصال الشفهي بمن يحيطون به والتحدث أداة من أدوات التواصل اللغوي، فهو الأداة التي أشغل حيزا كبيرا وزمنا لا بأس به في حياة الفرد عامة وحياة المتعلم خاصة.
- القراءة هي أولى المهارات الثلاث التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها، وهي المهارة التي يستطيع الطالب من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها، وهي المهارة التي ينميها الطالب وحده من خلال قراءته، وتتحقق بعض الشعارات –في حياة الفرد– مثل التربية المستمرة، التعلم مدى الحياة ، التعليم الذاتي في حياة الإنسان إلا إذا كان قادرًا على القراءة.
- كل الأعمال المهارية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة المتعلمة؛ تتطلب القراءة.

- قسمت الكتابة إلى ثلاث فروع هي: الإملاء والخط، والتعبير الكتابي وهو ما ينتجه الطالب يسمى بالمنتج الكتابي، وعملية تفاعلية وتواصلية من مبدع (كاتب) إلى قارئ حيث يمثل الكاتب في هذا التصور دور المرسل للرسالة وتنقل هذه الرسالة من خلال قناة هي الصفحة المكتوبة.

ونأمل أن تلقى هذه الدراسة من الأساتذة الأفاضل والقراء الكرام ما يقوّمها ويصحح أحكامها.

والحمد لله الذي هدانا لهذا، والصلاة والسلام على سيد البلغاء وعلى آله وأصحابه الميامين.

قائمة المصادر

والمراجع

01-القرآن الكريم برواية ورش

أ-قائمة المصادر والمراجع:

02- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية خاصة، تأليف مُحَّد وطاس، المؤسسة الوطنية للمكاتب، دط، 1988م.

03- أسس تعليم اللغة وتعليمها، تأليف دوجلاس بروان، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، دس.

04- أسرار البلاغة في علم البيان، تأليف الإمام عبر القاهر الجرجاني، صححها الإمام الشيخ مُحَّد عبده، تعليق السيد مُحَّد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط01، 1988م

05- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، د.رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، دط، 2000م.

06- الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، د.نهاد الموسى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2003م.

07-أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، مصر، ط08، 1998م.

08-اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، عالم الكتب الحديث ،عمان، ط 01، 1429هـ - 2009م.

09-الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، أنجلو المصرية، دط، 1999م.

10-اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 1429هـ- 2009م.

11-الإحصاء والقياس النفسي، والتربوي، مقدم عبد الحفيظ، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1993م.

12-امتحانات الإنجاز والمتابعة، زهير زايدي، فرجاني القرشيشي، إشراف عبد الله المناعي، وزارة التربية والتكوين، تونس، دط، دت.

13-أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، دوايتا لويد وآخرون، ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 1429هـ- 2008م.

14-الاختبارات اللغوية، مُحَّد علي الخولي، دار الفلاح والتوزيع، الأردن، ط01، 2000م.

15-الأدب الجاهلي بين لهجات القبائل واللغة الموحدة، هاشم الطعَّان، الجمهورية العراقية، وزارة الثقافة والفنون، دط، دت.

16-الأبعاد اللسانية العربية المكتوبة غير المشكولة، جميلة أبو لبن، زهران للنشر، عمان، ط01، 2009م.

17- الإملاء العربي نشأته وقواعده ومفرداته وتمريناته، أحمد قبش، دار الرشيد، دمشق، بيروت، دط، 1984م.

18-انتشار الخط العربي في العالم الشرقي والعالم الغربي، عبد الفتاح عبادة،مكتبة الكليات الأزهرية، ط02، دت.
19-الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، عبد العليم ابراهيم، مكتبة غريب، دط، 1975م.
20-أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومُحَّد فؤاد الحوامدة، دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط01، 1424هـ-2003م.
21-الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط02، 1986م.
22-أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد اليازوردي، الأردن، دط، 2006م.
23-استراتيجية تعلم اللغة، ربيكا اكسفورد، ترجمة مُحَّد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1997م.
24-استراتيجية التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، حسن شحاتة، الدار المصرية واللبنانية، ط01، 2008م.
25-الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ابراهيم حمادة، دار الفكر العربي، القاهرة ،دط، 1987م.
26-أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، العقاد، دار المعارف، القاهرة، ط08، 1970م.
27-أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي وكامل نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن، ط01، 2004م.
28-الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2003م.
29-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، دط، ذت، ج01.
30-البحث اللغوي، محمود فهمي حجازي، مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.
31-البيان والتبيين، لأبي عثمان عمر بن بحر الجاحظ، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ج01 و03، ط02، 2000م.
32-البلاغة العصرية واللغة العربية، سلامة موسى للنشر والتوزيع الإسكندرية، ط01، 1945م.
33-التعليم الابتدائي في الوطني العربي، توفيق مرعي وآخرون، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط01، 2010م.
34- التربية اللغوية للطفل، تأليف سرجيو سبيني، ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن مراجعة وتقديم كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي، دط، 2010م.
35- تنمية الاستعداد عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، تأليف د.عبد الفتاح أبو معال، الشروق، عمان، ط01، 2006م.

36- تطوير مناهج اللغة العربية، تأليف جاك ريتشارد، ترجمة د.ناصر بن عبد الله بن غالي،د.صالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية، دط.

37- التدرج السنوي للتعلمات، مرحلة التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011م.

38- تحليل عملية الكلام، د.عبد الرحمان أيوب، مجلة علم الفكر، الألسنية، المجلد العشرون، العد 03، وزارة الإعلام في الكويت، 1989م.

39-تعليم اللغة العربية بن النظرية والتطبيق، حسن شحاتة الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط06، 2004م.

40-تدريس فنون اللغة، علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000م.

41-تدريس اللغة العربية، أسسه وتطبيقاته التربوية، مُحَّد صلاح الدين علي مجاور، دار المعارف، مصر، ط02، 1971م.

42-تدريس الغة العربية، علي اسماعيل، المكتب العربي للمعارف،ميدان الحجاز، مصر الجديدة، دط، دت.

43-تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير ابرير عالم الكتب، الأردن، ط01، 2007م.

44-تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، لبنان، ط01، 2006م.

45-التقويم والقياس النفسي التربوي، أحمد مُحَّد الطيب، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط01، 1999م.

46-التقويم والقياس النفسي والتربوي، رمزية الغريب، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط،1977م.

47-تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي أحمد طعيمة، أحمد السيد مناع، دار القطر العربي، ط01، دت.

48-تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، انطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1430هـ-2009م.

49-تطور الكتابة الخطية العربية، دراسة لأنواع الخطوط ومجالات استخدامها، محمود عباس حمودة، دار نهضة الشرق، ط01، 1421هـ-2000م.

50-تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه، تطبيقاته التربوية، مُحَّد صلاح الدين علي مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1418هـ-1998م.

51-تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسني عبد الباري عصر، مركز الاسكندرية، للكتاب، دط، 2005م.

52-تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط02، 1412هـ-1992م.

53-تعلم الإملاء من الألف إلى الياء، مُحَّد راجي بن حسن كناس، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط01، 1425هـ-2004م.

54-التربية وطرق التدريس، صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، دار المعارف بمصر، ط18، الباب 07، بعنوان: المعلم، دط، دت.

55-تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية

56-تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الشروق، الأردن، ط01، 2004م.

57-تعليمية اللغة العربية، انطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت، ج01، ط01، 1993م.

58-الخط العربي أصوله، نهضته، انتشاره، عفيفي البهنسي، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، ط01، 1404هـ-1984م.

59-الخط العربي نشأته وتطوره، عادل الألوسي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط01، 2008م.

60-الخصائص، ابن جني، تحقيق مُحَّد علي النجار، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي، دط، 1913م.

61-خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، نايف محمود معروف، دار النفائس، لبنان، ط01، 1985م.

62-دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 604، 2000م.

63-دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط03، دت.

63-الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، حسين سعيد النعيمي، دار الرشيد للنشر، العراق، دط، 1980م.

65-دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها، انطوان صياح دار الفكر اللبناني، بيروت، ط01، 1995م.

66-دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، دط، 1997م.

67-دلائل الإعجاز في علم المعاني، الإمام عبد القاهر جرجاني، صحح أصله الإمام الشيخ عبدة والمحدث الشيخ مُحَّد محمود التركيزيالنقيطي، علقة عليه السيد: مُحَّد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط03.

68-شرح ابن عقيل بهاء الدين عبد الإله عقيل الهمذاني المصري، مُحَّد محي الدين عبد الحميد، ج02، دط، دت.

69-صبح الأعشى، الشيخ ابن عباس أحمد القلقشندي،دار الكتب المصرية، دط، 1340هـ- 1922م.

70- طرق تدريس اللغة العربية، د.زكرياء إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس الشاطبي، دط، 2005م.

71- علم النفس التربوي للمعلمين، مُحَّد منسى، دار المعرفة الجامعية، دط.

72- علم النفس النمو، عصام نور سرية، شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 2004م.

73-علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، دط.
74- علم النفس اللغوي، عطية نوال، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، دط، 1995م.
75-علم اللغة العام، دي سوسير، ترجمة يوسف عزيز، بغداد، دط، 1988م.
76-علم الأصوات كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2000م.
77-علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، أبو طالب مُحَمَّد السعيد، دار النهضة العربية، بيروت، ط01، 2001م.
78-علم اللغة الاجتماعي، هدسون، عالم الكتب، مصر، ط03، 2002م.
79-العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، للشيخ الإمام عبد القاهر الجرجاني، شرح الشيخ خالد الأزهري الجرجاوي، تحقيق البدراوي زهران، دار المعارف، القاهرة، ط02، دت.
80-فنون اللغة، المفهوم الأهمية المعوقات، البرامج التعليمية، فراس السيليتي، دط، دت.
81-فن الكتابة والتعبير، عاطف فضل مُحَمَّد وآخرون، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط01، 1434هـ-2013م.
82-فن الكلام كمال بشر دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2003م.
83-في التطبيق النحوي والصرفي، عبده الراجحين دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1993م.
84-قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، حسن عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، دط، 1999م.
85-القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، نبيل عبد الهادي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط02، 2001م.
86-قراءة في التقويم التربوي، نخبة من الأساتذة، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط01، 1993م.
87-قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، أحمد طاهر وحسن شحاتة، مكتبة الدار العربية للكتاب، دط، دت.
88-قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ميشال زكرياء، ط01، بيروت، 1993م.
89-قواعد الكتابة والترقيم، سميح ابو مغلي دار البداية عمان، ط01، 1431هـ-2010م.
90-الكلمة العربية كتابتها ونطقها السيد عبد الغفار وسيد خليفة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 2004م.

91-كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط01، 2007-2008م.

92-الكتابة العربية مهاراتها وفنونها، مُحَّد رجب النجار وآخرون، مكتب دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت ط01، 1422هـ-2001م.

93-الكفايات والسوسيو بنائية، إطار نظري، فليب جونيز، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس الدار البيضاء، ط 01، 2005م.

94-كيف تلقي درسا، دراسة علمية واقعية في التربية وأصول التدريس،في المدارس الابتدائية، معروف رزيق، دار الفكر، لبنان، دط، 1978م.

95-الكتاب كتاب سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبز، تحقيق وشرح عبد السلام مُحَّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط03، 1988م.

96-كتاب المقتضب،صنعة أبي العباس مُحَّد بن زيد المبرد، تحقيق مُحَّد عبد الخالق عظيمة، وزارة الأوقاف المجلس الأعلى للمنشورات الإسلامية، القاهرة، دط، 1994م.

97-اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، جامعة الإسكندرية، دط، 2000م.

98-اللغة، فندريس، ترجمة عبد الحميد الدوخلي ومُحَّد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1980م.

99-اللهجات العربية نشأة وتطورا، عبد الغفار حامد هلال، مكتبة وهبة، القاهرة، ط02، 1414هـ-1993م.

100-اللهجات العربية، إبراهيم أنيس، دار الفكر العربي، دط، 1999م.

101-اللهجات العربية القديمة في غرب الجزيرة العربية، تشيم رابين، ترجمة وقدم له وعلق عليه عبد الكريم مجاهد، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2002م.

102 –اللغة العربية أصل اللغات كلها، عبد الرحمن البوريني، دار الحسن، للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 1419هـ-1989م.

103-اللغة العربية دراسة تطبيقية، سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة، دار البداية ناشرون ومزعون، عمان المملكة الأردنية، ط01، 1430هـ-2009م.

104- اللغة بين المجتمع والمؤسسات اللغوية، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الوادي، ط01، 2010م.

105-اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، نهاد الموسى، الأردن، ط01، 2007م.

106-اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق، للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2005م.

107-اللمع في العربية، أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، دط،1998م.
108-اللغة العربية معناها مبناها، تمام حسان دار الثقافة، المغرب، دط، 1994م.
109-مقدمة في الفوارق الفردية، أنسى مُحَّد أحمد قاسم، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، دط، 2004م
110-مدخل إلى علم اللغة، حجازي محمود، دار الثقافة للنشر والتوزيع، بيروت، دط، 1986م.
111-مبادئ في اللسانيات التطبيقية، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر 2000م.
112-المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، 2006م
113-مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، دار وائل للنشر، عمان، ط01، ص 116-117.
114-مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، طبعة جوان 2011م
115-مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، جويلية 2005م
116-منهاج اللغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسين
117-المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006م
118-مفاهيم في علم اللسان، تأليف د.التواتي بن التواتي، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت
119-مقدمة ابن خلدون، العلامة ولي الدين عبد الرحمان بن مُحَّد ابن خلدون، تحقيق عبد الله مُحَّد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط01، 2004م
120-الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1979م
121-الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، د.السيد الشرقاوي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط01، 2006م.
122-المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، تحقيق عبد الحليم النجار وآخرون، المجلس الأعلى الإسلامية، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة، 1415هـ-1994م.
123-مهارات الاستماع النشط، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة، ط01، 2011م.
124-مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط04، 2014م.

125-المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها تدريسها، وتقويمها، حامد عبد السلام زهران، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط03، 2011م.

126-المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، كامل عبد السلام الطراونة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط01، 2013م.

127-مهارات التحدث العملية والأداء، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ط01، 2011م.

128-مهارات في اللغة والتفكير، نبيل عبد الهادي وآخرون دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط03، 2009م.

129-المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، دط، 2010م.

130-مهارات الكتابة والتعبير، أحمد الخطيب، نبيل حسين، مراجعة وليد العناني، كنوز المعرفة، الأردن، عمان، ط01، 1432هـ-2011م.

131-المهارات اللغوية، تعبير تحرير لغويات تدريبات، زين كامل الخويسكي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 1429هـ-2009م.

132-مهارات القراءة، قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة للتلاميذ المدارس،فهيم مصطفى، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط01، 1999م.

133-مدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط01، 2003م.

134-محاضرة الاختبارات، مسعد زياد، مركز التدريب التربوي، السعودية، في 04-12-2014م،

135-المناهج وأسسها وتنظيماتها وتقويم أثارها، عبد اللطيف ابراهيم، مكتبة مصر، القاهرة، ط04، 1986م.

136-المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط01، 1431هـ-2010م.

137-مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ابراهيم علي ربايعة، الألوكة، دط، دت.

138-الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية عبد العليم ابراهيم، دار المعارف القاهرة، ط15، 1995م.

139-من الدراسات اللغوية الكتابية العربية والتدريب اللغوي، والخط، عبد الواحد وتوفيق حمزة الدويك، دط، 1996م.

140-مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، درا الثقافة للنشر والتوزيع، دط، 1407هـ-1986م.

141-مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، عباس محجوب دار الثقافة للنشر والتوزيع، قطر، ط01، 1406هـ-1986م.

142-المختصر في النحو والإملاء والترقيم، بسام قطوس، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية الأردن،ط01، 2000م.

143-قواعد وتدريبات ونصوص، عصمام محمود، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دط، 2012م.

144-مشكلة اللغة العربية لماذا أخفقنا في تعليمها؟ وكيف نعلمها، مُحَمَّد أحمد عرفة، مطبعة الرسالة، القاهرة، دط، 1949م.

145-مقدمة ابن خلدون الموسوم بكتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر وهو تاريخ وحيد عصره، العلامة عبد الرحمن بن خلدون، مج01، ج02، دار الكتاب اللبناني بيروت، دط، 1981م.

146-مقالات ونقاشات في اللغة، عصام نورالدين، دار الصداقة العربية، بيروت،ط01، 1995م.

147-المقتضب، أبي العباس مُحَمَّد بن يزيد المبرد، تحقيق مُحَمَّد عبد الخالق عظيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامي، القاهرة، ط02، 1979م.

148-مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، أحمد عبده عوض، جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة، ط01، 2000م،

149-نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، مولاي بودخيلي مُحَمَّد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2002-م-2004م

150-نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، مُحَمَّد الصالح حثروبي، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، دط، 1999م.

151-نظرية اللغة الثالثة، أحمد مُحَمَّد المعتوق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2005م،

152-النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، 1987م.

153-النحو الوظيفي، عبد العليم ابراهيم، دار المعارف القاهرة، ط08، 1996م.

154- النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، مُحَمَّد حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، القاهرة، ط01، 2000م.

155-النحو التعليمي في التراث العربي، مُحَمَّد ابراهيم عبادة، منشأة المعارف الاسكندرية، دط، دت.

156-النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، على الجارم، ومصطفى أمين، دار المعارف، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، ج01، تونس، دط، 1986م.

157-النحو العربي من خلال النصوص، للسنة الأولى من التعليم، التهامي نقرأ وآخرون، الشركة التونسية، دط، 1986م.

ب-المعاجـــم:

158- ابن منظور لسان العرب، الإمام للعلامة ابي الفضل جلال الدين مُحَّد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت، المجلد الثاني، ط01، 1955-1992م

159-ابن منظور مُحَّد بن المكرم بن أبي الحسن الأنصاري، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، دط، دت.

160- لسان العرب، ابن منظور، دار المعارف، دط، د ت

161- لسان العرب، ابن منظور الدار التونسية للنشر والتوزيع، الجمهورية التونسية، مراد يوسف البقاعي، وابراهيم شمس الدين ونضال علي، ط01، 1426هـ، 2005م، باب "ميم"، مادة ملك، 3775/4.

162- لسان العرب، ابن منظور، مُحَّد بن المكرم بن أبي الحسن الأنصاري، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرين دار المعارف، دط، دت، مج 04، ج03

163- لسان العرب، للإمام العلامة ابي الفضل جمال الدين مُحَّد بن مكرم ابن المنظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت، لبنان، ط01، (1955-1992م)، مجلد 12

164- الصحاح، تاج اللغة وصحاح اللغة، تأليف إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ج01، دار العلم للملايين، بيروت، ط03، 1404هـ-1984م

165-العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق د.مهدي المخزومي ود.ابراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1988م

166- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1399هـ- 1979، فضل باب "ميم"، "الكاف"، ج 03

167-المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط04، 2004م

168-مقاييس اللغة، ابن فارس، ماد: "مَلكَ"، 351/05-352.

169- مختار الصحاح، مُحَّد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق مُحَّد خاطر، مكتبة لبنان، دط، 1995م.

170- المعجم المفصل في الإملاء قواعد ونصوص، ناصيف يمين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط04، 1460هـ-1999م.

ج-الرسائل الجامعية:

171- التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة، رسالة ماجستير مخطوط، جخراب سعاد، جامعة قاصدي مرباح، 2009-2010م.

172-التحريف اللغوي في الشعر العربي القديم، مباركة خمقاني، رسالة دكتوراه مخطوط، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011-2012م.

173-تقويم أهداف منهاج التاريخ للطور الثاني من التعليم الاساسي وفق تصنيف كراتهول، مُحَّد عرفات جخراب، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الجزائر، 2003-2004م.

174-التماريناللغوية دراسة تحليلية نقدية، مُحَّد صاري، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر، دط، 1990م.

175-التمارين اللغوية، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر، 1411هـ-1990م.

176-دور الإمتحان في تحصيل اللغة العربية"السنة التاسعة من الطور الثالث من المدرسة الاساسية أنموذجًا" رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الجزائر، 2005-2006م.

177- اللهجات العربية القديمة، في كتاب "معاني القرآن" للأخفش الأوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، مخطوط علي عبد الرحمان موسى العجارمة، جامعة الشرق الأوسط، 2012-2013م.

178-مهارات الاستماع في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وطرق وأساليب تدريسها والتدريب عليها، عفراء بدر إبراهيم، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة الملك سعود، 1410هـ- 1989م.

د-المجلات العلمية:

179-أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة اللسانيات، العدد04، 1973م-1974م.

180-اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من الناطقين بها، عيسى الشريوني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 18، العدد02، تونس، 1998م.

181-تعليمية اللغة العربية في مستواها التركيبي في المراحل الدراسية، مجلة الاثر، العدد08، 2009م.

182-اللغة العربية بين النص التراثي والنص الحداثي، طائية حطاب، جامعة مستغانم، مجلة حوليات التراث، العدد06، 2006م.

183-مهارة الكتابة عند طلاب قسم اللغة العربية للمعلمين، مُحَّد جمال صقر، نسخة إلكترونية عن مجلة أفق الثقافية، 2003م.

184-"مجابهة الضعف اللغوي" أبو أوس إبراهيم الشمسان، مجلة العقيق، المجلد 12، العدد23-24، محرم 1420هـ ربيع الثاني.

هـ-المراجع الأجنبية:

185- Language test conduction and evaluation, Alderson J.ch, Claphan c, et well. D, Cambridge.
186- La validation des épreuves d'évaluation selou l'approch par competences dans Mesure est eualuation en eduction, Deketele J.N et Gérard F.N. (28) (03)1-26, 2005.
187- Valuation des ses apprentissaes, Doyngyril et Jumeau au Raynald editions Beauchreninltee laval qubec, 1991.
188- Les éléments de pedagogio denis louanchi (O.P.U) ecl, 1993.
189- eacling oral English, Byrnedonn, longnan united group, London 1990.

الملاحـــق

الاستبيـــــــــان

حضرة المعلم المحترم، حضرة المعلمة المحترمة:

هذه الاسئلة تخص تدريس اللغة العربية بالمدارس الابتدائية. إن الهدف الرئيسي من وضعها ومناقشتها هو دراسة اهم المشكلات التي تواجه المعلم في تدريس اللغة العربية وثق تمامًا أن إجابتك عنها خطوة مهمة لدراسة هذه المشكلات دراسة شاملة تعتمد غلى حد كبير على خبرتك القيمة في التدريب، إن تعاونك في الإجابة عن هذه الاسئلة بكل صراحة عامل مرشد في البحث عن الحلول العلمية لبناء منهج أفضل.

ولك جزيل الشكر

ملاحظة:

في إجابتك عن معظم الاسئلة ستضع علامة (×) امام العبارة التي تؤثر اختيارها للإجابة عن السؤال الذي يشملها.

1-اسم المدرسة التي تعمل بها.....

2-آخر شهادة تحصلت عليها.....

3-مدة خبرتك في التدريس.....

4-اللغة أو اللغات الاجنبية التي تعرفها.....

5-ما هي في نظرك أهداف تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أ. تعليم الكتابة ☐

ب. تعليم القراءة ☐

ج. تعليم الفهم ☐

د. التعبير الشفهي ☐

هـ. كل المهارات ☐

6-ما هي المهارات الاولى التي تعمل على اكسابها للمتعلم في الطور الأول؟

أ. الكتابة ☐

ب. القراءة ☐

ج. الفهم ☐

د. التعبير الشفهي ☐

7-من وظائف دروس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية القدرة على التعبير الشفوي (التكلم، التحدث، الحوار)، هل تعتقد أن دروس اللغة العربية الحالية المقدمة في المدرسة الابتدائية تستطيع ان تؤدي هذه الوظيفة؟

أ.نعم ☐ ب. لا ☐

8-هل تجد في تدريس العناصر اللغوية الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية صعوبة ما؟

أ.نعم ☐ ب. لا ☐

9-إذا كان الجواب بنعم فأين تكمن الصعوبة؟

أ. في تعليم الأصوات ☐

ب. في تعليم التراكيب ☐

ج. في تعليم المفردات ☐

10-ما هو رأيك في الطرائق التقليدية في تعليم اللغة العربية؟

أ. الابتعاد عنها نهائيا ☐

ب. استعمالها في وقت معين ☐

ج. فتجديدها ☐

11-إذا كانت الإجابة ب فمتى استعمالها، وإذا كانت الإجابة ج فكيف يكون تجديدها وإذا كانت أ فما هو البديل الناجح عندك:

.....

.....

12-في الطريقة التقليدية القديمة بعض المزايا، اذكرها وقل لماذا تعتبرها مزية:

.....

.....

.....

13-هل تعتقد أن التوزيع السنوي لبرنامج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية متوافق مع الحجم الساعي جميع السنوات؟

أ.نعم ☐ ب. لا ☐

14-ما هو الحجم الساعي الذي يكيفك لتعليم اللغة العربية الاساسية الوظيفية للمتعلم في المرحة الابتدائية؟

.....

.....

.....

.....

15-الوسائل الكافية المعينة على التعلم:

أ. كافية ☐

ب. غير كافية ☐

ج. لا وجود لها ☐

16-ما هي اهم الوسائل التعليمية التي تستعملها؟

أ-الصورة ☐ ب-الكتاب ☐ ج-المسرح ☐

د- التمارين البنيوية ☐ هـ-القصة ☐

17-هل تعتقد أن إعطاء القاعدة النحوية للمتعلم في الطور الأول شيء ضروري؟

أ.نعم ☐ ب. لا ☐

18-لجميع السنوات؟

أ.نعم ☐ ب. لا ☐

19-ما هي اهم الصعوبات التي واجهتك في تدريس الاطفال في المرحلة الابتدائية؟

.....

.....

.....

.....

20-هل لم إلمام بالمناهج اللسانية الحديثة في تعليم اللغة العربية؟

أ.نعم ☐ ب. لا ☐

21-التخصصات في الجامعة:

أ. أفادتني كثيرًا ☐

ب. أفادتني قليلاً ☐

ج. لم تفدني ☐

22-هل تردك بدقة ما هو أساسي في تعليم اللغة للطفل وما هو هامشي؟

أ.نعم ☐ ب. لا ☐

23-ما رأيك في الجمع بين الطرائق القديمة والحديثة؟

.....

.....

.....

24-كيف يمكن أن يكون هذا التأليف؟

.....

.....

.....

.....

25-إذا كان لك اي اقترح يخص منهج اللغة العربية وتدريسها اذكره في أسطر.

.....

.....

.....

.....