

طرق تدريس اللغة العربية

دكتور
زكريا إسماعيل

دار المعرفة للطباعة

٢٨٧ بوم، تقاطع السويح، الرياض ٥٩٧٢١٤١
٤٨٢.١٦٢

حقوق الطبع محفوظة

المقدمة

تشتمل هذا الكتاب على مجموعة من المحاضرات ألقينها على طلاب تخصص اللغة العربية في كلية التربية بالمدينة المنورة تناولت في مجملها طرق تدريس كل فرع من فروع لغة العربية مبصراً الأساليب المختلفة التي يمكن أن يتبعها المعلم داخل حجرة الدراسة وحارحها . وكان لابد من مداخل أساسية لربط طرائق تدريس هذه المادة الهامة بها ، فتحدثت في الفصل الأول عن وظائف اللغة بشكل عام وخصائصها لأن للوظائف والخصائص دوراً كبيراً في اشتقاق بعض الأساليب المتدرسية منها ، ودون فهم لوظائف اللغة في حياة الفرد والجماعة لا يمكن إدراك السبل المثلى لتعميق أساسيات اللغة في نفوس التلاميذ ، ودون استيعاب شامل لخصائص اللغة لا يستطيع المعلم أن يدرك العلاقات بين اللفظ والمذلول من جهة وبينها وبين طبيعته نحو التلاميذ من جهة أخرى . لذلك حاولت الربط بقدر الامكان بين مفهوم اللغة الشامل وطرق تدريسها وما يمكن أن يستفاد من هذا المفهوم في صياغة أهداف تعلم اللغة العربية وطرق تدريسها وذلك كما جاء في الفصل الثاني من هذا الكتاب .

ومن المداخل الأساسية أيضاً مراحل النمو اللغوي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) والثانوية ، فلا بد للمعلم من أن يمتلك المعلومات اللازمة والضرورية التي تتعلق بنمو التلاميذ بشكل عام ونموهم اللغوي على وجه الخصوص ، فأوضحت في الفصل الثالث معنى النمو والعوامل التي تؤثر فيه ، ثم تناولت بالتفصيل والتوضيح الخصائص العامة لنمو اللغوي ومراحلها بالنسبة للتلاميذ . وكان من الضروري أن أبين بها يمكن أن يستفاده المعلم من دراسته لهذه الخصائص ومعرفته بها .

وبعد المداخل تناولت كل فرع من فروع اللغة العربية وطرق تدريسه بشيء من التفصيل فبدأت بالمهارات اللغوية وأعنى بها مهارة الاستماع ، حيث خصصت له الفصل الرابع ، ومهارة القراءة وكان لها نصيب كبير في الشرح والتوضيح من جوانبها الأساسية في الفصل الخامس .

أما الفصل السادس فقد أفردته للحديث عن مهارتي الكتابة والإملاء موضحة طبيعة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ من الإملاء أو في أثناء الكتابة وما يمكن اتباعه لتفادي هذه الأخطاء ومعالجتها .

أما مهارة التعبير ، فهي من المهارات اللغوية الهامة التي تبين درجة ومدى استيعاب الفرد للغة وإمكانية استخدامها ، كما تعتبر مؤشراً لشخصيته من حيث القوة والضعف ، والتعبير إما أن يكون لفظاً أو كتابةً أو إيماً ، بالحركة وكل هذه الجوانب تبرز القيمة الأساسية للغة في حياة الفرد والمجتمع . ولقد أفردت الفصل السابع لهذه المهارة اللغوية الهامة وأطلقت على مجموعة المهارات السابقة « المهارات اللغوية الأساسية » . أما المهارات اللغوية العنمية التي تساعد في صقل اللغة ويهيئها فلا بد للتلميذ أن يتقنها عن طريق التعلم والتدريب حتى يגיע القراءة والكتابة والتعبير ، وأقصد بالمهارات اللغوية العلمية ، النحو والبلاغة والأدب العربي . ولم أتصد مطلقاً بضرورة تعلم هذه المهارات والتدريب عليها دونما تعلم المهارات السابقة والتدريب عليها أيضاً ، بل إن المهارات العلمية تأتي في مرحلة لاحقة للمهارات الأساسية وهي مكملتها .

لذلك أفردت لمادة النحو وطرق تدريسيها الفصل الثامن من هذا الكتاب ، والبلاغة والنقد الفصل التاسع ، أما الأدب والنصوص فقد أسهت كثيراً في الشرح والإطالة وذلك لأهمية هذا الموضوع من جهة واشتماله على النصوص الأدبية التي لا بد من ذكرها وتفسيرها من جهة أخرى .

أرجو من الله سبحانه وتعالى أن يكون التوفيق حليفي في عرض الموضوعات السابقة ، وأن يكون لها النفع والأثر لدى طلابنا وخصوصاً في المجال العملي في التدريس .

أرجوه تعالى أن يكون عملي هذا خالصاً لوجهه الكريم .



الفصل الأول



اللغة

وظائفها وخصائصها

تعتبر اللغة من أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم ، كما أنها وسيلة المجتمع الأولى لصيغ أعضائه بالصيغة الاجتماعية ، واللغة بمفهومها الحضارى تشمل كل ما يستجيب له الإنسان من ألفاظ أو رموز أو إشارات أو دلالات معينة ، ولكن اللغة المنطوقة أو المكتوبة بأبجديات أو حروف متعارف على دلالتها تمتاز عن غيرها مما سبق ذكره باليسر والوضوح ودقة الدلالة .

وتلعب اللغة دورًا حيويًا في اندماج الفرد مع مجتمعه ، بل اكتساب اللغة وثقافتها يؤثران في سلوك الفرد وإحساسه وتفكيره . والاندماج مع المجتمع لا يتم الا بتنمية القدرات اللغوية التى يعقبا تنمية القدرة على الاتصال بالغير . وتعتبر عملية الاتصال عاملاً هاماً من عوامل النمو اللغوى من جهة والفكر من جهة أخرى ، لأن الحضارة البشرية لم تصل إلى ما وصلت إليه الآن بغير الاتصال بين أفراد المجتمع والاتصال بين المجتمعات بعضها ببعض الآخر ، فاللغة هى العامل المشترك في تكوين الأسرة أو الجماعات والأمم ، ولقد أوضح ديوى أهمية الاتصال لحياة الجماعة لثلاثة أسباب رئيسية هى (١) :

١ - أن وجود المجتمع ومن ثم استمراره ينوقف على نقل عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار للناشئين ولا يمكن للحياة الاجتماعية أن تدوم بغير هذا النقل الشامل للمثل والآمال والآراء .



الفصل الأول



اللغة

وظائفها وخصائصها

تعتبر اللغة من أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم ، كما أنها وسيلة المجتمع الأولى لصيغ أعضائه بالصيغة الاجتماعية ، واللغة بمفهومها الحضارى تشمل كل ما يستجيب له الإنسان من ألفاظ أو رموز أو إشارات أو دلالات معينة ، ولكن اللغة المنطوقة أو المكتوبة بأبجديات أو حروف متعارف على دلالتها تمتاز عن غيرها مما سبق ذكره باليسر والوضوح ودقة الدلالة .

وتلعب اللغة دورًا حيويًا في اندماج الفرد مع مجتمعه ، بل اكتساب اللغة وثقافتها يؤثران في سلوك الفرد وإحساسه وتفكيره . والاندماج مع المجتمع لا يتم الا بتنمية القدرات اللغوية التى يعقبا تنمية القدرة على الاتصال بالغير . وتعتبر عملية الاتصال عاملاً هاماً من عوامل النمو اللغوى من جهة والفكر من جهة أخرى ، لأن الحضارة البشرية لم تصل إلى ما وصلت إليه الآن بغير الاتصال بين أفراد المجتمع والاتصال بين المجتمعات بعضها ببعض الآخر ، فاللغة هى العامل المشترك في تكوين الأسرة أو الجماعات والأمم ، ولقد أوضح ديوى أهمية الاتصال لحياة الجماعة لثلاثة أسباب رئيسية هى (١) :

١ - أن وجود المجتمع ومن ثم استمراره ينوقف على نقل عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار للناشئين ولا يمكن للحياة الاجتماعية أن تدوم بغير هذا النقل الشامل للمثل والآمال والآراء .

٢- أن دوام المجتمع يتم بنقل الخبرة واتصال الأفراد ، ولكن وظيفتها لا تقتصر على ذلك بل هي أساس وجوده ، فالناس يعيشون بفضل ما يشتركون به من أهداف وعقائد ومعلومات ، والاتصال وسيلة كسبهم ذلك .

٣- أن الحياة الاجتماعية واتصال الأفراد صنوان يتربى عن طريقهما الناس فنقل التراث والخبرات لا يتم إلا عن طريق اللغة ، فاللغة هي العامل المشترك بين كل من المرسل والمستقبل ، إذ إن المرسل أو الخطيب أو المتحدث يعبر عما يريد به بالفاظ أو رموز تكون مفهومة لدى المستقبل ، ويجب أن تكون هذه الرموز معبرة عن مجموعة من الأفكار والمفاهيم والاحساسات والاتجاهات والتي يريد المرسل أن يشارك فيها المستقبل أو المستقبلين لرسالة ، بمعنى أصح عن طريق اللغة يستطيع الفرد أن ينقل كل ما يعتقد به للآخرين ويشاركهم به .

فالرسالة كما قلنا قد تمثل برموز أو إشارات أو صور أو حركات معبرة ، وبما أننا نبحث في الطرق المناسبة لتدريس مادة اللغة العربية في مدارسنا فإتينا نعى باللغة « الألفاظ والرموز العربية والمثلة بالحروف العربية الأبجدية ، والتي تحتل دلالاته مادية أو معنوية ، ومجموع هذه الألفاظ والرموز هي اللغة التي يتكلم بها السلامية ويتعاملون من خلالها مع أفراد المجتمع وزملائهم في المدرسة ومعلمهم داخل الفصول الدراسية وخارجها » .

ما المقصود باللغة ؟

حظيت الدراسات اللغوية بتصيب واغربين فروع العلم ، وإذا أنها تمثل الحضارة الانسانية على الأرض ، وسيلة التفاهم ليست بين أفراد المجتمع الواحد فحسب بل بين المجتمعات البشرية قاطبة ، وبالرغم من تباين هذه المجتمعات وتباعد توأجدها ، فلم يخل العلم الحديث علينا بوسائل الاتصال السريعة والترجمات الفورية التي تساعد في فهم المجتمعات الأخرى وطرق تفكيرها وميولها واتجاهاتها ، فبالرغم من تفاوت الحضارات وتباين طرق التفكير والاتجاهات واتساع المسافات ، إلا أن ما يحدث في أي بقعة من العالم وغُيِّرَ عنه بأية وسيلة لغوية مباشرة كالكلام أو الكتابة أو ارسال البرقيات ، أو غير مباشرة كالتمثيل المسرحي

أو التمثيليات أو الرسوم أو الإشارات ، أقول ما يحدث في أى جزء من العالم وعبر عنه بإحدى هذه الوسائل فإن سكان الكرة الأرضية من يمتلكون أجهزة الاستقبال والاتصال يسمعون به ، وهذا دليل على عالمية اللغة ، التى لم يعد مفهومها يقتصر على مجرد وسيلة تفاهم بين أفراد مجتمع ما فحسب ، بل أصبحت اللغة وسيلة تفاهم بين أفراد المجتمعات البشرية قاطبة .

وإذا استعرضنا بعضاً من التعريفات التى تربط بين اللغة والمجتمع التى تشدواها ، نلاحظ أنها تركز على عنصرين اثنين وهما المتحدث والفرد والمستمع ، وأصحاب هذا المذهب يؤكدون أن اللغة « مجموعة مصطلحات اتفق عليها أفراد مجتمع ما » .

فقد عرضها الشيرازى (١٣٣٠) في القاموس المحيط بأنها « أصوات يعربها كل قوم عن أغراضهم » ، أما ابن خلدون (١٨٨٦) فانه يعرفها بأنها « ملكة في اللسان للعبارة عن المعاني ، وهى في كل أمة بحسب اصطلاحاتها » (٢) .

و يقصد ابن خلدون بالمعاني هنا الدلولات المادية والمعنوية للألفاظ ، فالدلولات في حد ذاتها تسبق الألفاظ وهى أقدم منها ، لأن الأولى موجودة مع الكون وأما الثانية فكتسبة ، ويدل على هذا قوله تعالى : (وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين . قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم) « الآية ٣١ ، ٣٢ من سورة الفرة » .

من هنا نرى أن لكل شيء مادئ معنى لغوياً يدل على . وأن لكل فكرة ألفاظاً تعبر عنها وتجسدها ، والمعاني والألفاظ في مجموعها تسمى لغة . فاللغة إذن في مفهومها الشامل « نظام من الرموز المنطوقة المكتوبة تستخدمه جماعة معينة من الناس بهدف الاتصال وتحقيق التعاون فيما بينهم » (٣) .

و يعرفها السيد بكر بأنها « أصوات يعربها كل قوم عن أغراضهم » وإذا كانت على المستوى الفردى فإنها « صوت يعبر به من المعنى المقصود في النفس » (٤) .

و يعتقد بكر أيضاً أن هناك أعضاء في جسم الإنسان لها وظائف لغوية كلفة

الشم ولغة اللمس ولغة النظر، فأى عصور من أعضاء الحس قد يصلح ليكون لغة، وإذا اتفق شخصان على إعطاء عمل ما دلالة خاصة ثم أديا هذا العمل كان هذا لغة بينهما فاللغة بناء عليه نظام من العلامات. A System of Signs

من هذه التعريفات المختلفة يمكن أن نفهم أن اللغة أصوات اصطلاح عليها لتعبر عن مدلولات مادية أو فكرية معينة، وهذه الأصوات لم تكن في يوم من الأيام منذ فجر التاريخ بدون معنى أو تطلق بشكل عشوائي، وقبل الحكم على مفهوم اللغة بشكل قاطع لابد أن نتعرف على تعريف كلمة لغة، والآراء حول أصولها وخصائصها.

تعريف الكلمة :

كلمة لغة على وزن فُعْلَةٌ من لَفَّزْتُ أى تكلمت وأصلها لغوه مثل كلمة كره، وقله، وثبه. والقله هى العيدان التى يلعب بها الصبيان وثبه هى وسط الخوض، يقول رهبرين أبى سلمى :

وقد أغدو على ثبّة كرام نشادى واجدين لمن نشاء
ويقول أبو ذؤيب الهذلي يصف أخذ العمل حينما يطرد النحل من خلاياها
بالدخان :

فلما اجتلاها بالأيام تحسرت ثبات عليها ذلها واكتشائها
وأصل اللام في كل كلمة من الكلمات السابقة واو، ومثلها كلمة بره، وهى حلقة في أنف البعير أو في لحمه أنفه وبروة الناقة، أى جعلت في أنفها بره كأبريتها فهى مبراة.

اللغة توفيقية أم اصطلاحية أم الهام ؟

من التعريفات السابقة للغة يتبين لنا أن اللغة اصطلاح أى اصطلاح أفراد المجتمع على مفرداتها ومعانيها (*) وهذا يتفق مع رأى مذهب الاعتزال أو المعتزلة من أمثال أبو الحسن الأشعري ومحمد بن حسين بن فورك والجبائي وغيرهم.

والبعض من اللغويين يعتبرها توفيقاً من الله تعالى استال ابن حزم وابن جني الذى يذكر أيضاً أن بعضها الآخر من الأصوات المسموعة من الطبيعة كصوت

”يريح وحسين الرعد ، وخرير الماء وشجيم اخمار ونعيق الغراب وزرير الظبي وغيرها .

ولكن هناك من يفتق بين بين من أمثال أبو إسحق الإسفراييني وأبو بكر الباقلامي وغيرها .

ولكننا من خلال فحصنا للغة على أنها ظاهرة اجتماعية ، لا نود أن نجزم أن كل اللغات من صنع البشر وعلى الأخص أن علماء اللغة لم يقطعوا بالرأى أن اللغة مصنوعة بالكلية لأن نشأتها كما يقول فندر يس تقع خارج مجال العالم اللغوي^(٦) ولكننا نود القول بأن اللغة تطورت وتفرعت من جذر واحد وهو اللغة التي أنطقها الله تعالى لآدم مصداقا لقوله سبحانه وتعالى (وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة ...) ٣٠: ٣٤ من سورة البقرة .

والله سبحانه تفضل آدم بالأسماء ، معروفة ثم علمه ما يجب أن يخاطب به زوجته وبناءً على ذلك كانت اللغة منذ الخليفة ناضجة ولكنها تطورت وازدهرت وتفرعت ، وبدليل نصجها وكما لها منذ الخليفة قوه تعالى : (وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة وكلا منها رغدا حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين) إن قوله تعالى (فأخرجنا منها فأخرجها مما كانا فيه وقلنا اهبطوا بعضكم لبعض عدو ولكم في الأرض مستقر ومتع إلى حين . فتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه انه هو التواب الرحيم) .

ودليل على أن اللغة مخلوقة أيضًا وتطورت مع تطور البشرية قول سبحانه وتعالى على لسان أحد ابني آدم : (لئن بسطت إلى يدك لتقتلني ما أنا بباسط يدي إليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين . إني أريد أن تبوء لأثمي ولو أعلمك فتكون من أصحاب النار وذلك جزاء الظالمين) ٥٥ . وفي هذه دلالة واضحة على أن ابني آدم نطقا بلغة ناضجة .

فبعد أن قتل قابيل أخاه هابيل أرسل الله غرابًا يبحث في الأرض ليريه كيف

٥ سورة البقرة ، آية ٣٥ - ٣٧ .

٥٥ سورة المائدة ، آية ٢٨ - ٢٩ .

يوارى سوءة أخيه (قال يا و يلى أعزرت أن أكون مثل هذا الغارب فأوارى
سوءة أخى فأصبح من النادمين)

من هنا نرى أن آدم عليه السلام وأبناءه كانوا يتحدثون بلغة راقية كاملة
ناضجة ولم تكن اللغة في يوم من الأيام لغة مبهجة ، يتداولها الإنسان القديم
بالأصوات الشبيهة بأصوات الحيوانات أو الطيور أو الريح وغيرها ، بل أن الإنسان
اشتق من بعض أصوات هؤلاء فأصبح لها مدلولاتها خلال التطور اللغوى ودليل
ذلك أيضا أن علماء اللغة لم يثبتوا بعد أصل اللغة الأولى ، والدليل الثانى أن هناك
من الأفلام الوثائقية التى صورت القبائل المتخلفة التى ما زالت تعيش في
الكهوف وتعتمد في حياتها على صيد الطيور والحيوانات وما زالت تأكل الفردة
وبعضها يأكل الإنسان ، ولكن مع كل هذا هناك بين أفرادها لغة متداولة
ومفهومة ، بل وأن القبائل على تصوير هذه القبائل استطاعوا ترجمة لغتهم
بذلك لغة متأسكة قوية لها معانيها وألفاظها دالة على هذه المعانى .

إذن اللغة من وجهة نظرنا خلقها الله تعالى مع آدم عليه السلام ولكن استطاع
الإنسان أن يطور منها اللغات البشرية ويتداولها وينقلها من جيل إلى جيل مع
التحذيب والتطوير المصاحب لعملية التطور الحضارى .

وبالرغم من التطور الذى صاحب لغتنا العربية والذى تدل عليه الأسعار فى
العصر الجاهلى والحكم والأمثال ، إلا أن الله تعالى أرسل إلى نبيه القرآن الكريم
الذى يزل لغة العرب علما وأدبا وذوقا وبلاغة وكان القرآن الكريم خاتمة اللغة
التي لقنها الله تعالى لآدم عليه السلام . ومنه نستقى لغتنا العربية ، وبقية لغات
أهل الأرض اشتقت من لغة أبناء نوح عليه السلام ، سام وإليه تنسب اللغات
السامية ، وحام وإليه تنسب اللغات الهند أوروبية ، و يافث الذى تنسب إليه
لغة جنوب شرق آسيا .

كيف نكتسب اللغة ؟

تعتبر اللغة من الناحية النفسية والاجتماعية كأي مظهر من مظاهر السلوك الانساني كالخوف ، والشجاعة والضحك والكآء فاللغة جذورها موجودة عند الطفل ولكنها تصقل بالاكساب ونتيجة احتكاكه بالمجتمع الذي يعيش فيه ، وإذا لم ينشأ الطفل بين جماعة ناطقة فلا ينطق ، بل يتعلم لغة الفئة التي خالطها وعاش بينها وخصوصا إذا ما ترك وحيدا في غابة تعيش فيها الحيوانات فإنه يفهم لغتها ويمارسها . فاللغة اذن كامنة عند الإنسان وتظهر من خلال توه وتفاعله مع الجماعة ، فوجودها الكامن غير عرفي ولا يخضع لمعايير اجتماعية معينة ، ولكن النطق بها والتعبير من خلالها يخضع لهذين العاملين ، لذلك يعتبرها البعض ترميزا لعالم الكون حولنا في كلمات خاصة تنصف بالعمومية والشمول (٧) .

فالطفل يعبر عن حاجاته ودوافعه بأصوات معبرة وهي التي تثير الأفراد من حوله لتلبية هذه الاحتياجات والطلاب . وبعد ذلك ومن خلال عملية النمو الجسمي والاجتماعي والنفسى والحركي يظهر النمو اللغوي المعبر عن حاجات الفرد بطريقة أكثر وضوحا ، ويكون هذا التعبير همزة الوصل بين الفرد ومجتمعه الكبير الا أن اللغة تصقل وتهذب عن طريق التربية ، والمدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي تعمل على توجيه وصقل عملية التخاطب والتفاهم والتعبير ، والمدرسة هي الحلقة الوسط بين الانطلاق اللغوي وبين مرحلة الطفولة فيما قبل المدرسة ، إذ إن الأولى يتوسع فيها الفرد لغويا و يدرك أبعاد القاطبة والكتابة والتعبير والقراءة و يتفاعل مع المجتمع بكل فئاته وتسمى هذه المرحلة بالقدرة على الاختلاط اللغوي (٨) . أما ما قبل المدرسة فيأتي التلمية بألفاظ عامة ، منها ما يصلح للصقل والتهذيب ومنها ما لا يصلح كأداة تربوية فتحتذف من قاموس الطفل ، ولكن في أغلب الأحيان تستخدم المصطلحات الاجتماعية التي اكتسبها الطفل قبل مجيئه إلى المدرسة في جل عبارات مفيدة يستخدمها الطفل بالتدرج في حياته العملية ، وفي طريقة مخاطبته لأفراد المجتمع .

ولا يعنى ذلك أن الفرد الذى لا يلتحق بالمدرسة لا يستطيع أن يعبر بلغة اجتماعية مقبولة ، ولكن المدرسة تعمل على تهذيب اللغة وتعمل على تحليل أصولها وطرق استخدامها ، وهناك بلا شك فرق كبير بين من دخل المدرسة وتعلم ، وبين

سـ : نتعلم في المدرسة واعتمد على اكتساب خبراته نتعلمه من المجتمع معه .
و لأول لم يستخدمها وفق أصول وقواعد معينة ، و شئى يتحدث بها من أحد
نوعين ما يريده أو تحقيق غاية أو إشباع دافع .

ومما لا شك فيه أن تعلم اللغة بشكل عام لا يتم إلا إذا اكتمل نمو الأجهز
العصبية والأنسجة العصبية والعضلية لدى الفرد ، كما لابد من تدريب حوار-
الخطق لدى اكتمال نضجها وذلك عن طريق التعلم^(١) .

فالتقو والتدريب عنصران مهمان لأحداث اللغة ، ولكن ههنا الكثير من
العوامل التي يتوقف عليها اكتساب الطفل للغة نذكر من :

١ - المحاكاة والتقليد :

المحاكاة نوع من أنواع السلوك يمارسه الطفل في شهوره الأولى ، إذ إن لديه
الغيرة عن تقليد من حوله ، فمن طريق التقليد والمحاكاة يكتسب الطفل اللغة
ويستطيع ، فتكمن السرعة في التقاط اللغة والتعبير بواسطتها بالتشجيع المستمر من
قبل الأبوين وأفراد المجتمع المحيطين بالطفل . والتشجيع نوع من أنواع التعزيز
الذي يركز عملية التعلم ، إذ إن الطفل بهذه الوسيلة يكتسب أصول الكلام التي
تكون بدورها وسيلة للاتصال بينه وبين الجماعة ، ولابد أن تكون هذه الأصول
قريبة الشبه من لغة هذه الجماعة من حيث الصيغة والوظيفة^(٢) .

ويلجأ الطفل عن طريق اللغة للحصول على إرضاء حاجاته الأولية ، ثم يتطور
استخدامه لها كي يعبر بها للتفاهم مع من حوله حول شئ يتعلق به . ثم يستخدم
لتعبير عما في نفسه أكان هذا التعبير نابعا عن حاجات أولية أو مطالب تدموية .
لتعبير الخيالي ، والتعبير العلمي والتعبير الفني .

٢ - سلامة حاسة السمع :

يستطيع الطفل تقليد من حوله ومحاكاةه نتيجة ما يسمعه منه . فيستجيب
لطلبات أبويه وأوامرهم بعدما يسمع منهم ، فاللغة الصادرة عن الأهل بين تعبير مباشر
بحر استجابة الطفل لدى الطفل ، كما أنه يفتد أفراد المجتمع بالحركة والتعبير .

فإذا لم يستمع الطفل إلى حديث أفراد المجتمع قد يتلدهم بالحركة ، ولكنه لا يستطيع تقليدهم في اللغة .

محاسة السمع إذن وسلامتها من العوامل الهامة التي تساعد الطفل في اكتساب اللغة من أبويه ومن إخوانه ومن كل من حوله من أفراد المجتمع ، وكما سوهنا من قبل ، إذا ترك الطفل في غابة وكنت له الحياة فيسمع إلى أصوات عريية و يقلدها ، بل ويحاكيها أيضا .

٣- نمو الذاكرة عند الطفل :

الاستماع إلى أفراد المجتمع عامل عام من عوامل اكتساب اللغة ، ولكن تذكر الألفاظ والكلمات واستدعاءها عند الحاجة عامل مهم أيضا ، فسرعة النسيان لا تساعد على تنفيذ ولا تساعد على إتقان اللغة .

٤- النشاط الإيجابي للطفل :

اللغة حبرة تنمو بالممارسة ، والممارسة لا بد أن تقتن بالتدريب القائم على النشاط الذاتي للتدريب ، فكلما أبدى الطفل استعدادا للاختلاط بأفراد المجتمع من حوله كلما تقدم لغويا ، ولقد لاحظت من خلال تجاربي مع التلاميذ وطلاب الجامعة أيضا أن الخجول لا يستطيع أن يعبر عما في نفسه لغويا بالطريقة التي يشتملها أو يريد بها ، كذلك التلميذ الذي يمتك بزملائه الآخرين ولا يشاركهم أنشطتهم تقل لديه الرغبة في الحديث والتعبير ، ولا يسي هذا أنه تنقصه الثروة اللغوية المناسبة ، ولكنه لا يستطيع استخدام الكلمات والمصطلحات في أماكنها الصحيحة ولا يستطيع الربط بين المعاني للوصول إلى المفهوم .

أما التلميذ النشط الفعال والذي يستجيب بسرعة لمثيرات اللغة فإنه يتقدم على غيره من التلاميذ من حيث ازدياد ثروته اللفظية وقوة قدرته اللغوية .

٥- الفهم :

فهم الكلمات والمصطلحات ليس بالأمر السهل ، إذ يقتضى ذلك من الطفل أن يربط اللفظ بالمدلول المادي أو المعنوي ، وإذا لم يفهم ما يقصده المتحدث فإنه

لا يستطيع التقليد . لذلك نعتبر أن فهم الألفاظ ومعاني الكلمات شرط أساسي من شروط النمو اللغوي لدى التلميذ . وللفهم وظيفة أخرى هامة وهي الربط ، أى ربط الكلمة أو المصطلح بكلمات أو مصطلحات أخرى من خلال الجملة أو العبارة لتكون مدلولاً أكثر شمولاً من الكلمة أو المصطلح ، مثال ذلك ، إذا فهم التلميذ معنى كل من النهر والبحر ومصادر المياه ، فإنه يستطيع القول : أن نهر الأردن ينبع من جبل الشيخ ويسير في وادي الأردن وصب في البحر الميت . فهذه العبارة دلت على ربط دقيق بين الكلمات والمصطلحات وعبرت عن مدى فهم التلميذ للمادة العلمية .

ونستنتج مما سبق ما يلي :

- ١ - يولد الطفل وهو مزود بالقدرة على التعبير ، إلا أنه لا يستطيع القيام بهذه العملية إلا بعد أن تصل الأجهزة الداخلية الخاصة بالكلام إلى درجة معينة من النضج .
- ٢ - يتعلم الطفل الكلام في وقت معين ، واللغة التي يتعلمها هي التي يسميها من أبويه والمحيطين به .
- ٣ - النضج شرط أساسي وهو يتعلق بالنمو ، أما التدرب فيتعلق بالتعلم ، وكلاهما متلازمان ولا يمكن الفصل بينهما في أساليب النشاط المتباعدة التي يؤديها الفرد والتي هي في الحقيقة نتيجة للتفاعل بين كل من النضج والتعلم (١١) .

اللغة عملية تأثر وتأثر:

تؤثر اللغة في سلوك الأفراد الذين ينتمون إليها ، بل قد تنبع دائرة تأثيرها على سلوك من لم ينتموا إليها وذلك عن طريق عمليات الاتصال والاحتكاك بين المجتمعات ، كما أنها تتأثر بجميع العوامل المحيطة بها فتتغير اللغة كما تنمو الأشجار ، وكلما تقدم المجتمع في أي جانب من جوانبه زاد ذلك اللغة نضجاً واتساعاً ، ونضرب بذلك مثلاً تأثير الفكر في اللغة ، فالفكر هو الذي يصعب على الألفاظ معانيها ، فالألفاظ مجموعة أصوات لا قيمة لها ، ولكن عن طريق تنظيم هذه الألفاظ وتلك

الأصوات وربطها بمسولاتها ومعانيها عن طريق الفكر يستطیع السمع لها أن يميزها عن غيرها و ينهم ما المقصود منها (١٢) .

كما أن الفكر النير السایع من المجتمع نفسه يعطي اللغة زخماً عظيماً و يثريها و يقوى من مكانتها ، فبروز الفكر ين بين أفراد المجتمع يدفع باللغة إلى الأمام ، و يضيف لها هؤلاء معاني و ألفاظ جديدة بما يساعدها على النمو والارتقاء بدل الذبول والتلاشي ، فظهور أعلام الفكر العربی منذ العصر الجاهلي إلى يومنا هذا حافظ على لغتنا العربية وقوى من مكانتها بين لغات أهل الأرض ، ولا تغفل مطلقاً أن نزول القرآن الكريم بلغة قریش قد حافظ على تماسك اللغة ، ووقف بكانته العظيمة — في صدور العرب والمسلمين — سداً متيناً أمام دعاوى الباطل التي تروج للهجات العربية واللجوء إلى استخداماتها في جميع المجالات .

أما تأثير اللغة على الفكر فيمكن في عملية ترتيب الصور الذهنية في ألفاظ تتألف من كلمات مرتبة ترتيباً معيَّناً تعبر عن هذه الصور، فكل مجتمع طريقتة للتفكير يعبر عنها بألفاظه وكلماته التي اصطلح عليها ، ومن خلال هذه الألفاظ والكلمات التي تمثل لغة هذه الأمة أو تلك نستطيع قراءة أفكارها ، كما نستطيع قراءة أفكار أفرادها وخصوصاً البدعين منهم ، ونقوم بتحليل هذا الفكر ونبنى عليه أفكاراً جديدة تساهم في تطور المجتمع ورفیه ، وترتبط اللغة والفكر من ناحية التطور بالخبرة التي تبنى على أساس خبرات سابقة ، فكما أننا نكتسب خبرات جديدة بناء على خبراتنا السابقة ، فإننا نبنى أفكارنا بناء على أفكار الغير وقراءتها .

كما أن اللغة تسعد الفرد على التعبير عما يريد به بأسلوب يتناسب مع مخاطبين من حيث السن ، والموقع الاجتماعي والمهنة ، حيث إن مخاطبة التلميذ في المرحلة الابتدائية تختلف عنها في حالة تلميذ المرحلة الثانوية أو طالب الجامعة ، كما أن مخاطبة المدرس تختلف عن مخاطبة البائع والمهندس والطبيب وكتابة مقال اقتصادي تختلف عن كتابة مقال ثقافي ... وهكذا ، فإن ترتيب اللغة يسبقها ترتيب للفكر بالنسبة للمتحدث ، و يتبعها وضوح للمعنى وتنظيمه في ذهن المخاطب . فالفكرة التي لا يعبر عنها باللفظ تعتبر كصدى الصوت الذي لا قيمة له .

اللغة كما نعلم هي وسيلة تنظيم الروابط الاجتماعية ، ووسيلة التفاهم بين أفراد المجتمع ، كما أنها تعمل على توثيق العلاقات الانسانية فيما بينهم . فاللغة لها وجهان اثنان يتعلقان بالتحدث والمحاطب وهما التعبير والتبليغ . فالتحدث يبلغ رسالته شفاهاة أو كتابة ، والمحاطب يتلقى هذه الرسالة بالاستماع أو بالقراءة ، كما أن مبلغ الرسالة قد يستخدم الرمز أو الصورة أو الحركة ، والمحاطب يتلقاها عن طريق الرؤية ويحللها عن طريق التفكير كي يسر أغوارها و يفهم مراميها وأبعادها .

كما أن اللغة وجهين أو غرضين أساسيين فلها وظائف اجتماعية ونفسية وجمالية وثقافية وعقلية أيضاً .

الوظائف الاجتماعية :

اللغة وجدت لتحقيق علاقات اجتماعية ممثلة فيما يلي :

- ١- اللغة تحفظ التراث الإنساني وتعمل على نقله من جيل إلى آخر ، كما أنها تعبر عن هذا التراث بكلام مفهوم يستفيد منه الآخرون .
- ٢- اللغة أداة اتصال وتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد ، كما أنها وسيلة لتبادل الخبرات والأفكار والتصورات بين هؤلاء الأفراد وبين مجتمعاتهم والمجتمعات الأخرى .
- ٣- اللغة وسيلة التفكير وأداته ، إذ إن هناك علاقة وطيدة بين كل من اللغة والفكر ، وبالتالي إذا استخدم الفرد لغته بوضوح مستخدماً الفكر المنظم يستطيع أن يتصل بأفراد مجتمعه والمجتمعات الأخرى بنجاح .
- ٤- اللغة وسيلة كل من المجتمع والفرد للتعبير عن حاجاته ومطالبه والعمل على إشباعها .
- ٥- اللغة تساعد الفرد على التكيف مع الجماعة وتعمل على تعديل سلوكه وخصوصاً كلما اكتسب ألفاظاً جديدة ومعاني إضافية .
- ٦- تعمل اللغة على ربط الماضي بالحاضر وتوطئة واستعداداً للمستقبل ، إذ إن

كل مجتمع يحتفظ بتراته الثقافي بواسطة اللغة ومن ثم ينمي خبراته عن طريق مراجعتها وربط الأحداث بعضها ببعض .

٧- تستخدم اللغة الآن للدعاية والتفاهم على كل ما يتعلق بالأفراد وشؤونهم كالبائع والشراء ، وإصدار النشرات والمقالات ، وإشعار العالم بقضايا الأمة عن طريق الخطابة والصحافة والإذاعة وغيرها .

الوظائف النفسية :

تعمل اللغة على إشباع حاجات الفرد وذلك بالتعبير عنها وتعتيقها ما أمكن ، ومن هذه الحاجات ، المطالب النفسية التي تشعر الفرد بالراحة إذا ما عبر عنها واستطاع إشباعها فتحقق له الراحة والطمأنينة والتكيف . كما تعمل اللغة من الناحية النفسية على إغناء الفكر وتذوق المعاني والظواهر الفنية ، إذ يعبر الفرد عن فكره وما يحيط حوله بألفاظ تدل على مدى فهمه لهذه الظواهر فتحدث لديه إشباعاً نادر يدنسه التعبير عنه .

وبواسطة اللغة يستطيع الفرد أن يحلّل المواقف المختلفة ويطبقها على مواقف مشابهة ، كما أنه يستطيع بواسطتها إثارة أفكار وعواطف الآخرين وربما يؤثر في سلوكهم .

الوظائف الجمالية :

تتصل وظائف اللغة الجمالية بالوظائف النفسية ، فالأديب يعبر عن نفسه ، ويعكس الجوانب المختلفة لمجتمعه عن طريق اللغة ، كما أن الرسّام والفنان كل منهما يعبر باللغة المرسومة أو المنحوتة عن جانب جمالي من جوانب الطبيعة أو الشخصية وغيرها ، والشاعر يمكنه أن يصور ما يريد بلغة يعجز عنها الوصف الفني أو الرسم أو التصوير . لذا فاللغة الفنية لها ما تحدثه من التأثير ما لا يتوافر للغة العامة ، أو لغة الخطابة أو الصحافة وغيرها .

الوظائف الفكرية :

تساعد اللغة على النمو الفكري والنمو العقلي ، إذ إن الطفل ينمو نمواً شاملاً يتضمن الجانب العقلي ، بحيث يستطيع الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه على

التفكير فيها حوله و يعبر عن هذا الفكر باللغة ، فينتقل من المدركات الحسية إلى المدركات العقلية ، بحيث يعبر في البداية عن بيئته المحيطة به بالألفاظ تنصل بالمدلولات الحسية مباشرة ، ثم يشتغل في مرحلة متقدمة من نموه للتعبير عن المعنويات ويربط الألفاظ بالمعاني ليكون أفكاراً جديدة أو يردد أفكاراً متداولة ولكنها في مستوى تفكيره العادي .

كما يستطيع بواسطة اللغة المناقشة وتحليل الأفكار وتركيب الألفاظ والمفاهيم والتعبير عن طرق تفكيره في حل المشكلات ، حيث تكون لديه اللغة عادات فكرية لا تتأني للكائنات الحية غيره ، فمن طريق هذه العادات يستطيع الفرد التصور والتخيل والابتكار ثم التعبير عن كل هذه الأمور باللغة مروراً بالفكر ، فاللغة تبين إلى أي مدى ينظم الفرد أفكاره وتصوره ، وذلك من خلال تحليله وتعبيره للمواقف والخبرات التي مر بها .

الوظائف الثقافية :

تعتبر اللغة مرآة الأمة الفعلية ، ودليلاً على مدى تقدمها العلمي والثقافي والفكري ، فبواسطة اللغة يستطيع المجتمع من خلال أفرادها حفظ تراثه من علم وفن وأدب وجوانب المعرفة المختلفة ، وذلك كي ترجع إليها الأجيال القادمة للتعرف عليها والاستفادة منها في التقدم العلمي والثقافي والاجتماعي ، وتعمل الشريعة على تنقية هذا التراث وتهذيبه وصقله وتقديمه إلى التلاميذ والأفراد في المدارس والمعاهد والنوادي والمؤسسات المختلفة كي يكتسبوا خبرات جديدة تقوى من قدراتهم ومهاراتهم وتدفعهم إلى الأمام حيث يبدأون من حيث انتهى إليه الآخرون .

كما أن اللغة أثرها الثقافي في المجتمعات ، إذ تعمل على شحذ الهمم وصقل العقول الشائتر بالمادة المدونة أو بالتراث النقول ، ودليل ذلك قوة عزائم العرب والمسلمين التي استمدت من القرآن الكريم ومن السنة النبوية الشريفة وسيرة الرسول العظيم . كما أن لقصص الأبطال المسلمين أثرها في تشكيل شخصيات الأفراد الذين يتخذون من هؤلاء الأبطال والأعلام مثلاً أعلى يحتذى به .

ونخلص إلى القول بأن اللغة لها آثارها على كل من الفرد والمجتمع ويمكن تلخيص هذا التأثير فيما يلي (١٣) :

وظائف اللغة في حياة الفرد :

- ١ - وسيلة اتصاله بغيره من أفراد المجتمع ، وعن طريق هذا الاتصال يشبع حاجاته ويحصل على ما يريه ، كما أنها وسيلة للتعبير عن آلامه وأماله وعواطفه .
- ٢ - تهيء للفرد فرصاً للانتفاع بوقت الفراغ عن طريق القراءة وزيادة الفهم .
- ٣ - وسيلة لزيادة إنتاج الفرد الفكري يوماً بعد يوم .
- ٤ - وسيلة الفرد لإقناع غيره في مجالات المناقشة والمجادلة والتأثير في الجماعة .
- ٥ - أداة التفكير لأن الصلة بين اللغة والفكر وثيقة وحكمة ، فالفكرة تبقى كيامة منذ ولادتها وإحداثها إلا أنها تظهر إلى حيز الوجود بواسطة اللغة . فاللغة هي التي تعبر عن الفكرة ، والفكر في حد ذاته كلام نفسي محض ، أما الكلام أو اللغة فهي التفكير الجهرى ، يقول الشاعر :

إن الكلام لسفى الفؤاد وإنما

جعل اللسان على الفؤاد دليلاً

- ٦ - اللغة وسيلة لتغذية الجانب العاطفى عن طريق التدفق الجمالى للآثار الأدبية والفنون والرسوم ، لذا ليس من المستغرب أن نركز في التعليم على تنمية التدفق السليم وجمال التعبير لدى المتعلمين كما سيأتى في موضوع تدريس الأدب العربى .

وظائف اللغة في حياة المجتمع :

- ١ - اللغة وسيلة اجتماعية وأداة تفاهم بين الأفراد والجماعات .
- ٢ - اللغة وسيلة للدعاية ، فالخطب والمقالات والنشرات والإذاعة والمؤلفات كلها وسائل لغوية لهذه الدعاية .

- ٣- اللغة وسيلة ارتباط روى بين أفراد المجتمع ، وقد يختلف أفراد المجتمع في العقيدة أو الاتجاه ولكنهم يجتمعون بلغة تخاطب وتفاهم واحدة .
- ٤- اللغة وسيلة لحفظ التراث الثقافي والحضارى ونقله من جيل إلى آخر ، كما أن كل جيل يشارك ما قبله في تنمية هذا التراث .
- ٥- اللغة وسيلة التفاهم وتقريب الأفكار والاتجاهات بين المجتمعات .

خصائص اللغة :

معرفة المعلم لخصائص اللغة بشكل عام تساعده على تدريس اللغة العربية ، لأن التدريس في حد ذاته عملية تفاعل بين المرسل والمستقبل ، بين المعلم والتعلم ، فيصوغ المعلم أفكاره في قوالب لغوية مناسبة لمستويات تلاميذه . يتكون وسيلة لهذا التفاعل ، لأن المعلم يجيب على أسئلة تلاميذه بلغة مقبولة من كليهما لذا يمكن أن نحدد خصائص اللغة بشكل عام بما يلي (١٤) :

١- اللغة إنسانية :

يختلف الإنسان عن الحيوان بأنه ناطق ، وقادر على وضع أفكاره في ألفاظ وعبارات مفهومة ، تشكل هزمة الوصل بينه وبين أفراد المجتمع الذين يعيش بينهم . كما أن اللغة الإنسانية شاملة ، وتعبر عن مطالب الفرد وحاجاته حتى تغطي جميع جوانب الحياة ، وتستخدم في إكساب الخبرات واكتسابها .

٢- اللغة مكتسبة :

خلقت ملكة اللغة مع خلق الإنسان ، حيث يستطيع الطفل منذ ولادته بالتعبير عن حاجاته ودوافعه بأصوات مقصودة تهدف إلى إشباع هذه الحاجات ، ثم تتبلور هذه الأصوات في صورة رموز مكتسبة لتعبر بشكل أكثر وضوحاً عن مطالب الفرد ، ثم تتطور لغته عن طريق التقليد وانسكاكة وتنمو بنمو شامل ، وتساعد اللغة المكتسبة من الآباء والإخوان وأفراد المجتمع المحيطين بالفرد على اكتساب قواعد السلوك الاجتماعى التى تكون مصاحبة عادة لنشاطه اللغوى .

فلكمة اللغة في حد ذاتها مخلوقة وليست مكتسبة يقول الله تعالى: (فنلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه إنه هو التواب الرحيم) هـ ، ولكن اللغة نفسها هي التي يكتسبها الفرد نتيجة احتكاكه بأفراد مجتمعه ، وتنقل من جيل إلى جيل إما عن طريق المحادثة والمخالطة ، أو عن طريق الحفظ والتلقين ، أو عن طريق الشربية من خلال المؤسسات التربوية المختلفة ، وفي عصرنا هذا تجتمع كل هذه العوامل لتساعد على عملية اكتساب اللغة

٣- اللغة أصوات :

تشترك جميع لغات الأرض في هذه السمة إذ إن اللغة بدأت بأصوات مسموعة ، ثم دونت هذه الأصوات التي تعبر عن مدلولات مادية أو معنوية في صورة كتابات مختلفة ، نذكر منها الكتابة التصويرية والكتابة المسماة ، والتي تطورت لتأخذ رموزاً حرفية تعبر عن لغات أهل الأرض المختلفة . ولا يعنى ذلك عدم وجود تشابه بين الرموز المكتوبة بالنسبة للغات ، بل هناك العديد من الحروف الهجائية للغات السامية المتقاربة في الشكل والنطق ، وهذا يدل على تطور اللغة من حيث المدلول واللفظ بتطور المجتمعات وتباعدها نتيجة الهجرات المتعاقبة .

وتعتبر الأصوات مادة اللغة الانسانية ، ولا مدلول لهذه الأصوات إذا لم تنظم في وحدات ، وكل منها تحمل معنى معيناً ، فحرف الراء مثلاً لا يدل على شيء إذا لم يتحد مع حرف آخر أو مجموعة حروف تعارف أفراد المجتمع على تسمية هذه الوحدة ودلائها على شيء معين ، مثلاً كلمة « خروف » تدل على نوع من أنواع الحيوانات المعروفة وهكذا .

ولا يمكن التعرف على الدلالة وفهم الملفوظ إذا لم ترتب الألفاظ من خلال جهاز النطق وتنقل إلى أذن السامع حتى يمكن تحليلها والتعرف على المقصود منها ، فلو تكلم الفرد مع نفسه دون مشاركة من أحد قلن يجد استجابة لحديثه ولا رد فعل لكلامه وإذا تكلم أمام الجمهور بلغه غير مفهومة ، فإن أذن السامع

لا يستطيع حبل هذه اللغة فلا يجد رد فعل من أى من أفراد المجتمع كذلك ، هذا لابد أن نتوهم أربعة عناصر أساسية للغة الجيدة وهي :

- ١ - عمل جهاز النطق وفق حركات تعبر عن أصوات متعارف عليها .
 - ٢ - انتقال هذه الأصوات بعد التنظيم عبر 'هواء' .
 - ٣ - تلقى آذان المستمعين أو أذن المستمع لهذه الأصوات ، وتحليلها حتى يمكن التعرف على مدلولاتها أكانت مادية أم معنوية .
 - ٤ - رد الفعل أو النتيجة كتحميل حاصل للكلام الصادر من المتحدث . وقد يكون رد الفعل بئمة مشابهة ، أو بئمة أخرى إذا كان هناك مجال للترجمة ، أو انفعالات معينة كالقبول والرضا ، أو الرفض والأحجام وغيرها .
- والأصوات منها الصوامت ومنها المتحركة ، والأصوات الصامتة تخرج من أماكن معينة من جهاز النطق كذلك الأصوات المتحركة وتتحكم في كل منها وضع اللسان والأستنان ودرجة تذبذب الأوتار الصوتية .

٤ - اللغة نظام :

بما أن اللغة مجموعة أصوات مرتبة ترتيباً معيناً لتعطي مدلولات متعارف عليها إذن فهي نظام ، والنظام عادة يتكون من مجموعة عناصر وكل منها له دوره في الأداء من حيث الوظيفة والعمل ، فالأصوات لها وظيفة التعبير عن الفكر ، والكتابة لها وظيفة الحفظ والانتقال وكلاهما له وظيفة التفاعل بين أفراد المجتمع الواحد . واللغة بناء على النظام والوظيفة تتكون من أربعة عناصر أساسية :

- ١ - الأصوات أو الحروف .
- ٢ - المفردات .
- ٣ - النظام الصرفي .
- ٤ - النظام النحوي .

وكل من هذه العناصر له دور في تشكيل 'اللمة' ، يسيرها ، والأصوات أو ما تسمى الفونيمات Phonemes ، هي حروف مستقلة لا معنى لها بها منفصلاً عن الآخر ، ولكن لكل منها دور ، في المعنى . وبناءً كلمة مريح من

والمستقبل ، وإذا غمض المفهوم يحتاج الى تفسير من كلا الطرفين ، والرمز هو وحدة من وحدات اللغة المهمة ، إذ إن الرمز تشكل اللغة المكتسبة من طريق الخبرة ، لأن عملية الربط الذهني بين الرمز والدلول يحتاج إلى تدريب وغمو ونضج وتذكر لاستدعائه حين الطلب .

٦- اللغة عرفية :

العرف هو ما اتفق أفراد المجتمع على صحته وممارسته ، فاللغة بذلك عرفية ، لأن أفراد المجتمع تعارفوا واتفقوا على الألفاظ ودلالاتها ، وليس شرطاً أن يدل اللفظ على نفس المدلول بالنسبة ل لغة أخرى ، فهناك الألفاظ التي تعنى مدلولات معينة في اللغة العربية ولكن لها مدلولاتها المختلفة في الانجليزية ، مثلاً إنسان يعنى الكائن الحى العاقل المتميز عن الحيوان ، أما في الانجليزية Insan بحذف الألف أو ترفيقها بالانجليزية (Insan) وتعنى مجنون أو غبيول ، ولكن قد تشفق لغتان أو أكثر على مدلول لفظ معين وذلك نتيجة التأثير الحضارى فهناك العديد من الألفاظ الانجليزية اشتقت من العربية ، والعكس صحيح أيضاً .

إذن العلاقة بين اللفظ والمدلول أكان مادياً أو معنوياً علاقة عرفية لا ضرورة ولكن استخدام اللغة وفق هذا العرف ضرورة لتحقيق التفاهم بين أفراد المجتمع الواحد .

٧- اللغات متشابهة :

يقصد بالتشابه هنا أن جميع لغات الأرض على اختلاف تعددها وأنواعها تصدر من جهاز التطق الإنساني ، كما أنها تشترك فيما بينها بالتركيب والتنسيق والنظام ، لأن كلاً منها يتكون من أصوات معبرة ، وفونيمات ومورفيمات وقواعد ، وكل لغات الأرض تعبر عن متحدثيها وتشبع حاجاتهم وتعمل على الاتصال فيما بين أفراد المجتمع الواحد ولقد لحص محمد حسن عبد العزيز أوجه التشابه بين اللغات كما يلي :

أ- كل أطفال العالم قادرون على اكتساب أية لغة إنسانية من لغات البشر بيسر وسهولة .

بـ لغات البشر متشابهة لأن المتحدثين بها متشابهون في إدراكهم لما يحيط بهم وما يؤكد ذلك أنه يمكن ترجمة أى نص من لغة الى أخرى .

جــ ليس في العلم لغات بدائية ، فكل اللغات متساوية في تعقدها وقدرتها على التعبير عن المفاهيم .

دـ كل اللغات تتألف من أصوات تستخدم لنقل المعانى ، والعلاقة بين الأصوات والمعانى في معظمها عرقية .

هــ معظم لغات العالم يستخدم عددًا محددًا من الوحدات الصوتية تتألف منها عناصر لغوية ذوات معانى ، ومن هذه العناصر تتألف عبارات اللغة وجملاها .

وـ تتضمن معظم لغات العالم قواعد صوتية وصرفية ونحوية متشابهة في خصائصها .

زـ في كل لغات العالم مفاهيم معنوية عالمية كالزمن والنفي والاستفهام .

٨ـ اللغة متغيرة :

بما أن اللغة مكتسبة فإنها متغيرة ، بمعنى أن الشيء المتعلم يتطور ، بتطور العلم والثقافة والمجتمع بعاداته وتقاليده ، كما أن هناك من العوامل الكثيرة التي تؤثر على اللغة وتعمل على تغييرها مثل الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى والغزو العلمى والثقافى ، كما أرجع البعض التغيرات اللغوية إلى عوامل الجغرافيا ، ويميل البعض الآخر إلى اعتبار التطور العلمى والتكنولوجيا عاملاً من العوامل الهامة الذى يلعب دورًا في تغيير اللغة ، حيث يميل الناس الى السرعة والدقة والاختصار في الوقت والجهد والمال ، لذا فالاختصار المفيد بالنسبة لهم أفضل من الاسهام والإطباب والتطوير الممل . ولكننا نرى أن جميع هذه العوامل تلعب دوراً كبيراً في تغيير اللغة من حيث المفردات والألفاظ والمذلولات ، واللغة كغيرها من الظواهر الاجتماعية لا تكف عن التفاعل والتأثير والتأثر ، ولكن هذا التغيير يبقى منحصراً في التغيرات اللغوية كالنطق وإبراز الدلالات ، حيث يختلف معنى اللفظ من بلد لآخر تبعاً لظروف معينة من التي ذكرناها سابقاً أو غيرها فهناك الألفاظ التي تستخدم في مصر لا تستخدم في بلاد الشام كذلك بعض الألفاظ التي يستخدمها

أهل المغرب العربي ليست متداولة في بلاد المشرق العربي بالرغم من أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية لهذه البلاد جميعاً .

ولكن كما قلنا يبقى التغيير في الفروع أو الشكل وليس الجوهر، أعنى به قواعد اللغة وأصولها ، وقد ينطبق هذا على اللغة العربية وغيرها ، ولكن نخص العربية هنا لأنها لغة القرآن الكريم ، ويمكن استنباط قواعد اللغة من آيات القرآن الكريم ومن شواهد الأدب العربي ولكن لا نملك حق تغييرها ، لذلك تبقى قواعد اللغة العربية أقرب إلى الثبات من أية لغة أخرى .

٩- اللغة معنسى :

ترتبط هذه الخاصية ارتباطاً وثيقاً بالعرف اللغوى ، لأن المجتمع حيناً قرر استخدام مجموعة أصوات تشكل كلمات معينة لمداول ما ، فإن هذا اللفظ دل على شيء معين ، قد لا يدل على نفس الشيء في مجتمع آخر ، فاللفظ شيء والمداول شيء مختلف تماماً ، فإذا قلنا مثلاً في العربية حجر فإننا نقصد به ذلك الشيء المادى الصلب الذى يستخدم للبناء ، ولكن نفس الدلالة لها لفظ آخر في الانجليزية وهو Stories ، وهكذا فإن ربط اللفظ بالمداول أو المعنى عرفت أولاً ويجب أن يدل على شيء مفهوم لدى الجماعة ثانياً .

ومن جهة أخرى قد تعبر الكلمة الواحدة عن أكثر من معنى أو مفهوم من خلال جعل مختلفة فمثلاً هناك فرق بين الجملتين قاش عُملى ، ومجتمع عُملى فالأولى تدل على نوع القماش والثانية تدل على نوع المجتمع ، وهناك فرق بين قولنا شخصية بارزة في المجتمع ، وقولنا الساعة بارزة من الحائط . وهكذا فإن للألفاظ معاني غير محددة إذا اتفق أفراد المجتمع على ذلك .

ماذا نستفيد من خصائص اللغة في تدريس اللغة العربية ؟

١- تمكين التلميذ من التعبير السليم الذى يعتمد على سلامة الذوق وجمال التعبير :

٢- تشجيع التلميذ على الاستماع والقراءة لأن اللغة وسيلة الفرد للاستفادة من تجارب الآخرين وتعار القرائح والعقول .

- ٣- تدرييب التلاميذ على الاستعمال اللغوى الصحيح والاهتمام باختيار الأمثلة التى تصل بجاتهم ، وذلك من خلال الربط بين اللفظ ومدلوله الحسى أو المعنوى .
- ٤- تشجيع التلاميذ على صياغة الأفكار بألفاظ محددة مفهومه وتركيب هذه الألفاظ لتكون ذات معنى معين .
- ٥- التحدث أمام التلاميذ بلغة عربية صحيحة حتى يمكن محاكاتها بالطريقة التى سمعوها .
- ٦- التركيز على الحركات فى اللغة لأن العربية لغة الحركة والنوسيقى ، كما يجب التركيز على ضبط القواعد الإعرابية وعلامات الترفيم كالوقوف والفاصلة والتنقيط حتى يستطيع المتعلم أن يدرك الفرق بين الكلمات وإعرابها وبين مفهوم كل جملة أو عبارة .
- ٧- تشجيع المتعلم على تحليل العبارة أو الجملة ثم محاولة إعادة تركيبها بحيث تعطى معنى جديداً ومناسباً ، وذلك حسب فهمه للعبارة أو الجملة مع مراعاة القضايا النحوية والصرفية .
- ٨- مراعاة طبيعة النمو اللغوى لدى التلاميذ ، فالطفل يبدأ بنطق الكلمات السهلة والقريبة منه مثل بابا ، ماما ، ثم ينتقل إلى نطق الكلمات ذات المعانى مثل خذ ، وتعال ، ثم يدرك الألوان والأرقام والصفات وغيرها . وكل منها لها مرحلة خاصة بالنمو ، لذا يجب أن يترسم المربون ظاهرة الارتقاء الطبيعى فلا يرهقوا التلاميذ بجمل وعبارات غير مفهومه ، أو يفرضوا عليهم حفظ ما لا يتناسب مع طبيعة هذا النمو .
- ٩- تقوية جهاز النطق لدى التلاميذ ، وتربية قوة الملاحظة لديهم ، وخصوصاً تدرييبهم على عملية الربط بين الألفاظ ومدلولاتها ، والنطق الصحيح لهذه الألفاظ والعمل على إصلاح ما يدر من التلاميذ من أخطاء لغوية بمجرد حدوثها أو النطق بها حتى لا تتكرر هذه الأخطاء وتصبح عادة .
- ١٠- محاولة تفسير القضايا التى تحتاج إلى مزيد من الإيضاح كى تصل الرسالة

المنطوقة الى اذن المستقبل بكل دقة ووضوح وحتى يتسنى له فهمها وفهمها .

١١- يجب التركيز على معانى الألفاظ المتعارف عليها واعطاء السامع أكثر من لفظ لمعنى واحد ، مع التدريب على استخداماتها بشكل صحيح .

١٢- العمل على الكشف عن عيوب النطق ومشاكله لدى التلاميذ ومحاولة معالجته بكل تأن وسعة صدر، وذلك كالفأفة والثأنة واهتزاز الحقة بالنفس أثناء القراءة .

١٣- إن عوامل التقليد عند التلميذ ترجع الى عدة أمور منها :
أ- وضوح الاحساسات السمعية وتمييزها بعضها مع بعض .
ب- القدرة على حفظ هذه الإحساسات وعلى تذكرها عند الحاجة اليها .
ج- فهم معانى الكلمات .

د- اعتماد المتعلم على النشاط الذاتى ورغبته فى الاشتراك فى مناشط الحياة . لذا يجب الاهتمام بتربية حاسة السمع عند الطفل ووقاية أعضائها من كل ما يعوقها عن أداء وظائفها أداء كاملاً ، ومحاولة التخلص من عيوبها الطبيعية أو المكتسبة وعلاجها .

كما يجب تعويد الطفل على الحفظ والتذكر، وإلى تربية الإرادة وإثارة النشاط الحيوى لديه .

١٤- ضرورة الانتقال بالألفاظ والمعانى من القريب إلى البعيد ومن المحسوس إلى المجرد ، إذ إن دائرة الطفل تنسع تباعاً لنموه العقلى والجسمى والنفسى والاجتماعى من جهة وتباعاً لخبراته المكتسبة باستمرار من جهة أخرى .

١٥- عدم التقيد بألفاظ محددة لأفكار معينة لأن اللغة متغيرة متجددة وواسعة شاملة ، لذا فتجدد الأفكار التى يتبعها تجديد المعانى والألفاظ شىء أساسى فى تطور وتطور اللغة .

١٦ - وهذا العامل يدفعنا إلى التأكيد على ضرورة استبدال الكلمات داخل حل متحركة ، أى جمل يمكن تغيير بعض الكلمات فيها مثال ذلك رأيت السيارة مسرعة ، ويمكن استبدال السيارة بكلمة أخرى وذلك من قبل التلاميذ أنفسهم كأن يقول : رأيت القطار مسرعا ، وبذلك ترداد ثروته اللغوية ، و يتعرف على مواقع الكلمات في الجمل كما يمكن استخدام الكلمة الواحدة في أكثر من جملة وتدريب التلاميذ على ذلك .

١٧ - الاهتمام بالتخاطب والحديث داخل حجرة الدراسة وخارجها ، وجعل مادة الدراسة مدخلا للتفاعل الصفى ، إذ يشجع المعلم تلاميذه على الحديث مع بعضهم البعض تحت إشرافه ، و يقوم هو بالتحدث معهم ومناقشتهم حول العديد من القضايا التي تهتمهم وذلك باللغة العربية الفصحى ، مع الاهتمام بالتعبير الشفهي والتشكيلات والتقصص .

١٨ - حاول اللغويون تعريف الجماعة اللغوية ووضعوا لها عدة معايير منها :
أ - المعيار اللغوى القائل بأن الجماعة اللغوية هي التي تستخدم لغة واحدة .

ب - المعيار السياسى القائل بأن الجماعة اللغوية هي أفراد دولة واحدة . تستخدم لغة واحدة .

ج - المعيار الاجتماعى الذى يركز على التفاهم المشترك بين جماعة من الناس تفهم بعضها البعض عندما يتحدثون .

ونود أن نركز نحن هنا على معيار المواطنة والانتماء ، إذ إن العربى ينتمى إلى أمته العربية ، وإلى دينه الإسلامى الحنيف ، حيث نزل القرآن الكريم باللغة العربية الفصحى . لذا يجب غرس حب الوطن العربى في نفوس تلاميذنا ، وضرورة الانتماء إلى الأمة العربية المجيدة وذلك بتجسييم اللغة من منطلق أنه لا قيمة للفرد دون وطن ، ووطن يعبر عن ذاته باللغة والعكس صحيح أيضا ، إذ لا بد للغة عن وطن يحتملها .

١٩- فتح المجال أمام التلاميذ للقراءة الحرة ، والتعبير عن المقروء بلغة عربية صحيحة قراءة وكتابة ، مع تقديم الحوافز والمكافآت وتشجيع التنافس اللغوي الشريف كاشراكهم في جمعيات لغوية أو صحفية مما يتيح لهم العمل واستخدام اللغة بما يتناسب وقدرات كل منهم .

٢٠- بما أن لغات البشر متشابهة لأنهم يستخدمون جهازًا واحدًا للنطق للتعبير عن مدركاتهم الحسية والمعنوية لما هو محيط بهم ، إذن لابد من تشجيع تعلم اللغات المختلفة منذ بداية الدراسة ، حيث يكون الطفل على درجة كبيرة من الاستعداد للتعلم .





الفصل الثانى



اللغة العربية

أهميتها - أسسها - أهداف تدريسها

اللغة هى رموز منطوقة أو مكتوبة أو كليهما معاً هذبها الانسان وصقلها كى تعبر عن حاجاته ومطالبه ، وتكون وسيلة الاتصال والتفاهد مع غيره ، وهى يهدا ضرورة لكل من الفرد والمجتمع ، ومطلب منح من مطالبيها ، ولغة كل أمة هى لسان حائها الذى يعبر عن آمالها وآلامها وطموحاتها ، وبواسطتها يحفظ بالتراث العلمى والثقافى كى ينتقل من جيل الى جيل حتى تدرك الأجيال والأمم مدى مساهمة هذا المجتمع أو ذاك فى بناء صرح الحضارة الإنسانية علماً وأدباً وخلقاً وفتاً وعقيدة ، وكمن من لغة اندثرت لأنها لم تمتلك مقومات اللغات الحية ، ولم تستطع أن تسجل تاريخها وحضارتها وتنقلها عبر الأجيال ، والاحتفاظ باللغة ونقلها عنوان لحياة الأمة ، وكلما انتشرت اللغة وذاع انتشارها كلما أثرت على متحدثيها فكرياً وصلاً ، وكلما أثبتت أن حاملها والناطقين بها لهم مكانتهم وحضارتهم .

هذا ينطبق على اللغة العربية التى ذاعت وانتشرت بين العرب وغير العرب دليل على قوتها وأصولها الدقيقة وتناسقها واتساقها ، وتلبية لمطالب كل من الفرد والمجتمع ، ولا غروى ذلك إذ إنها لغة القرآن الكريم الذى نزل على سيد الخلق أجمعين محمد بن عبد الله النبى الأسمى الأمين الذى فتح القلوب والعقول فرسم للإنسانية طريق حياتها القائمة على توبه الخير والبعد عن الضلال والافتراق من الهداية . وبدلك أصبحت لغتنا العربية وعاء لمعرفة والعنود والعقيدة علماً وعملاً . حتى أب كاسد ومن البهلا لا ينصب لطلاب العلم والحق والعرفه

من ساء حصصه لاسيما ، - لأنه من غمست هذه لغة التي شئت قدسها عن
الاحتواء والسطور وانحاء بل الانتشار خارج المنطقة العربية لتشمل بلاد فارس
والهند وتركيا وغيرها من البلاد الاسلامية التي ما زالت تستخدم الحروف العربية
في لغاتها ، كذلك حري بنا أن نحرص على حياتها وازدهارها ونعمل على انتشارها
وذوبوعها ، ونجعل منها لسان صدق لنهضتنا الحاضرة كما كان شأنها في حضارتنا
الأصلية السابقة (١٥) .

مكانة اللغة العربية بين اللغات :

اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى ومعنى واشتقاقاً
وتركيبياً (١٦) . وتقسّم اللغة إلى ثلاث طوائف كبرى هي الآرية والطورانية
والسامية ، ومن اللغات السامية العربية والسريانية والعبرية والآشورية وغيرها ،
وأرقى هذه اللغات بالطبع هي العربية لغة القرآن الكريم التي ما زالت في عنفوان
شبابها وستبقى بإذن الله الذي تكفل بحفظ دينه إلى يوم يعثون (انا نحن نزلنا
الذكر وانا له حافظون) . . .

والقرآن الكريم نزل بإحدى أقوى اللهجات العربية في الجزيرة العربية وهي
لهجة قريش ، وانتشرت هذه اللهجة لتكون أقوى أعمدة اللغة العربية وأكثرها
صلابة ، وانتقلت من كونها لغة محلية إلى أن أصبحت لغة عالمية ، فعالمية اللغة
العربية يستدل عليها من القرآن الكريم كما سنرى .

ويعتمد العرب على لغتهم في معادياتهم وكتاباتهم وأديبهم وفنهم . ولقد
اقتصرت عربية القرآن الكثير من المصطلحات والألفاظ التي كانت تستخدم في
الجاهلية ولا نستخدمها الآن في حياتنا العملية لأنها خرجت من نطاق الحياة
الاجتماعية (١٧) ، ولكن في نفس الوقت حافظت لغة القرآن على أهم خصائص
اللغة العربية التي ما زالت تتمتع بها من ألفاظ وتراكيب وصرف وقواعد وبلاغة
وفصاحة وبيان وبديع ، كما أنه في استطاعة متحدث العربية أن يعبر بواسطتها عن
مدارك العلم المختلفة لأن العربية وعاء كبير بألفاظها وتراكيبها ومفرداتها و يقول
الشعر في ذلك :

١٥ سورة الحجر ، آية ٩

البحر في أحشائه الدر كاس مهل ساءلوا الفواص من صدقاتي؟
وسعت كتاب الله لعقلا وغاية وما ضقت عن أي به وعقبات

هذه هي اللغة العربية التي نستخدمها في حياتنا اليومية وتلبي مطالبنا واحتياجاتنا ، وبالرغم من أن كتابة اللغات السامية والآرية سبقت كتابة اللغة العربية وتدويناها إلا أن العربية احتفظت بمقومات وجودها ، وصلتها بالحياة قوية إذا ما قورنت باللغة الأخرى كاللاتينية والسنسكريتية وغيرها ، فالأولى لم تعد لغة العصر في اليونان ، وإن كانت تستخدم في التراثيل الدينية واشتقت منها مصطلحات ما زالت تستخدم الى اليوم ، ولكن بالرغم من كل هذا فاننا لا نرى من اللاتينية الا آثارها . وانقسمت فجأتها الى لغات أوربية منفصلة . ولكن العربية احتفظت بمفرداتها وعباراتها وصرفها ونحوها وبلاغتها حتى أصبحت اليوم هي لغة التخاطب ولغة الصحافة والإعلام والأدب والفن وبالرغم من دعوة المنغرضين الذين نادوا بسلخ اللهجات العامية عن اللغة الأم وجعلها لغات قطرية ، الا أن هذه الأقلام التي نفتت حقدتها على الإسلام وعلى المسلمين ما فتئت أن تفرمت أمام عملاق العربية لغة القرآن الكريم ، وتصدى هذه الفئة المنحرفة - من أمثال سعيد عقل في لبنان ، وسلامة موسى ولويس عوض في مصر ، وغيرهم كثيرون - الغيورون من أبناء العروبة والإسلام ، وكلها أطلت هذه الفتنة برأسها واجهت من يثدّها في مهدها قبل استفحالها واستعظام شأنها ، ولن يكون ذلك لها ما دام الله عز وجل توج اللغة العربية بالقرآن العظيم ويقول : (وانه لتنزىل رب العالمين ، نزل به الروح الأمين ، على قلبك لتكون من المنذرين ، بلسان عربي مبين) .

كما أن الله تعالى أكرمها وبلنت بإكرامه ذروة المجد والكمال ، كما اكتسبت منزلة عظيمة لم تصلها أي لغة في العالم لا في ماضيا ولا في حاضرها ولا في مستقبلها وذلك لأن الله أنزل بها القرآن الكريم الذي جاء للبشرية كافة مما أكسب العربي صفة العالمية . يقول الله تعالى في عكم آياته : (انا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون) .

٥ سورة الشعراء . آية ١٩٢ - ١٩٥ .

٥٥ سورة يوسف . آية ٢٠ .

(وكذلك أنزلناه حكماً عربياً) .
 (وهذا لسان عربى مبین) ..
 (وكذلك أنزلناه قرآناً عربياً)
 (قرآناً عربياً غير ذى عوج لعلهم يتقون)
 (كتاب فصلت آياته قرآناً عربياً لقوم يعلمون)
 (وكذلك أوحينا إليك قرآناً عربياً لتنذر أم القرى ومن حولها)
 (إنا جعلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون)
 (وهذا كتاب مصدق لسانا عربياً لينذر الذين ظلموا وبشرى
 للمحسنين) (.....) .

ولقد أرجع «الجمالى» عالمية اللغة العربية ورفقها للعوامل التالية (١٨) :

١ — الآيات السابقة تدل على أن الله تعالى اختار العربية لتكون لغة القرآن .
 ولذلك فهى لغة الإسلام أى لغة المسلمين جميعاً فى كل زمان ومكان .

٢ — احتوائها على أصوات تدل على أعلى مراتب النشوء اللغوى عند الإنسان .
 فالتكلم بالعربية فى وسعه أن يلفظ أصوات سائر اللغات فيصبح وكأنه
 من أبنائها ، ولا يصدق الشيء ذاته على العديد من أبناء سائر اللغات .

٣ — احتوائها على ألفاظ تعبر عن معانى الوجود من كل جوانبه فهناك ألفاظ
 غنية تعبر عن القيم الروحية والمفاهيم العقائدية والأخلاقية مثل كلمات

سورة الرعد ، آية ٣٧ .

.. سورة النحل ، آية ١٠٣ .

... سورة طه ، آية ١١٣ .

.... سورة الزمر ، آية ٢٨ .

..... سورة فصلت ، آية ١٣ .

..... سورة الشورى ، آية ٧ .

..... سورة الزمر ، آية ١٣ .

..... سورة الأحقاف ، آية ١٢ .

« التوحيد » و « الحق » و « الخلق » و « البصيرة » و « الهداية »
و « اليقين » كلمات نسوب إلى إنسان وترفع به من مصاف الهائم .

٤ - احتوائها على كلمات تدل على العواطف النبيلة ذات رنات جيلة يتكون
منها تراث ثمين في الشعر والأدب .

٥ - احتوائها على ثروة عظيمة من أسماء الأشياء المحسوسة والأفعال المتنوعة التي
تجابه المرء في حياته اليومية أو في بحوثه العلمية .

٦ - اللغة العربية لغة حية نامية في وسعها أن تواكب التطور العالمي
والاكتشاف والابداع .

وتعتبر اللغة العربية من أدق اللغات تصوراً لما يقع تحت الحواس ، ومن أكثرها
مرونة لقدرتها على الاشتقاق والتأثير والتأثر ، وهذه الميزات إضافة إلى أنها لسان
القرآن الكريم الذي شد من أزرها وجعلها أكثر استقراراً وسروراً جعلت منها لغة
الأقاني البعيدة ولغة استيعاب التغيرات المستجدة والحضارة بشئ أشكالها وألوانها
وأبعادها . لهذا نجد لغتنا العربية كنزاً ينهل منه العلماء مما تحمله من ذخائر العلوم
والآداب والفنون . ولقد شهد لهذه اللغة الغرباء عنها ، وإن كانوا لم يصفوها في
شهاداتهم من خلال تفهمهم لعظمة القرآن الكريم ، إلا أن حكمهم جاء نتيجة لما
لمسوه من حسن نظامها وكثرة مفرداتها التي تجاوزت المليونين ويقول « رينان »
في ذلك :

« من أغرب المدهشات أن ثبت تلك اللغة القوية ، وتصل إلى درجة الكمال
وسط الصحارى عند أمة من الرحل ، تلك اللغة التي فاقت إخوانها بكثرة
مفرداتها ، ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها ، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم ،
ومن يوم علمت ظهرت لنا في حلال الكمال إلى درجة أنها لم تتغير أى تغير يذكر ،
حتى أنها لم يعرف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة ، لا نكاد نعلم
من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى ، ولا نعلم شيئاً لهذه اللغة التي
ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج ، وبقيت حافظة لكيانها من كل
شأن » (١١) .

عوامل ارتفاع اللغة العربية :

تروى مراجع اللغة التاريخية (٢٢) أن العربية إحدى اللغات السامية ، بمعنى أن القبائل المنحدرة من نسل سام بن نوح عليه السلام كانت تتحدث بلهجات عديدة ومنها العربية ، ثم انتقلت لغة العرب إلى نسل « يعرب بن قحطان » حيث كان البعثانيون يتكلمون الكلدانية لغة أهل العراق وهي إحدى اللغات السامية أيضاً ، ولكن (يعرب) تحدث العربية وورثها عنه نسله والقبائل المنحدرة منه ، ونشأت عنها الحميرية لغة أهل اليمن ، وتناولتها منهم القبائل التي كانت تسكن مكة والحجاز عمومًا ومنها قبائل جرهم ، حيث عاش بينهم إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام ، الذي تكلم العربية وورثها عنه أبنائه الذين صقلوا اللغة ووضعوا أسماؤها ومصطلحاتها حتى ظهرت كلغة لها أثرها وتأثيرها من حيث البلاغة والبيان والبديع وصار لها شأنها بالنسبة لقريش فما بعد ، حتى كانت هي اللغة الوسط بين لهجات الجزيرة العربية ، يتعامل الناس بها ويتخاطبون بواسطتها ، وتعبّر عن حاجاتهم وما تجود به قرائعهم أو يجرى في مخيلاتهم من صور المباني ، ولم يحس العرب يومًا بأن لغتهم يعتورها النقص أو القصور فظفروا أغراض الشعر كالصفخر والحمداء والنسب والوصف والزهد والرياء وغيرها . وما وصلنا من لغة العرب تلك الأشعار والخطبات والخطب التي تناقلتها الأجيال قبل ظهور الإسلام ، فكان للعوامل الاجتماعية والجغرافية والسياسية والخلقية أثرها في صقل هذه اللغة التي عبر عنها عرب البهالية في آدابهم وشعرهم وخطبهم ، ولم يكتفوا بالتعبير عما يجيش في نفوسهم من آمال وآلام وأحاسيس ، بل إنهم استخدموا اللغة للتنافس في أساليب الصياغة واللمبة والنصاحة والتعبير ، فكانت أسواق عكاظ وذى الجواز أماكن يتجمعون فيها ليحتكوا إلى شاعرهم النابغة الذبياني و يعرضون عليه منتخبات أقوالهم وقرىض شعرهم .

واستمر الحال كذلك حتى ظهر نور الهدى محمد صلوات الله وسلامه عليه ، وظهرت معجزته ممثلة في بلاغة ما أنزل عليه من القرآن الكريم ، فارتقت اللغة في صدر الإسلام إلى أعلى مراتبها ، ودخلت طور اليفاعة والشباب . ومن مميزات اللغة في العصر الإسلامي أو لنقل في صدر الإسلام أنها انتقلت من مرحلة الخلط بين الأغراض المتعددة ومنها الغزل والمجون ، إلى مرحلة التهذيب والتنسيق ، والصفاء

اللغوى ، الذى لا يستخدم إلا للمدح والثناء والوعظة ، والتذكير بالدينا وباليوم الآخر فلم نسح زمن الرسول الكريم أو في زمن الخلفاء الراشدين شعر المجنون أو الخطيب التى تظهر فيها روح العداوة والتحدى ، بل إننا نسح قول عمر بن الخطاب رضى الله عنه يطلب من الله تعالى الرضى والتوفيق في النهوض بما عهد إليه من أمر المسلمين « أيا الناس : إني داع فامتنوا ، اللهم إني غليظ القلب ، فليكن لأهل طاعتك بموافقة الحق ابتغاء وجهك والدار الآخرة » ويقول في نفس الخطبة « اللهم انى صحيح فستغنى في نوائب المعروف قصدا من غير سرف ولا تبذير ولا رياء ولا سمعة » ويقول : « اللهم ارزقنى خفض الجناح ولين الجانب للمؤمنين » ... الخ .

إن هذا النص من شعر عمرو بن كلثوم مثلاً والذي يعبر فيه عن تعالى والظفرة قبل الإسلام بقوله :

بأنا الطعمون اذا قدرنا وأنا المهلكون اذا ابتلينا
وأنا النائمون لا أردنا وأنا النازلون بحيث شنا
لنا الدنيا ومن أضحى عليها ونبتش حين نبتش قادرينا

نقول إن لغة القرآن هذبت لغة العرب في قرضهم الشعر ، وغايطهم بعضهم البعض وليس أدل على ذلك من كعب بن زهير الذى هجى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، حتى استباح الرسول دمه ، ولكنه بعد إسلامه تقدم بالاعتذار من الرسول في مطلع قصيدته :

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول متيم أثرها لم يفد مكبول
ويقول :

نبهت أن رسول الله أوعدننى والعفو عند رسول الله مأمول
صهلاً هذالك الذى أعطاك نافلة الـ قرآن فيها مواهيظ وتفصيل
لا تباغضننى بأقوال الوشاة ولم أذنب ولو كشرت في الأثامويل

فما سمع الرسول هذا الكلام عفا عن كعب وخلع عليه بردته التى كان يلبسها ، وقد اكسى كعب بظك البردة حلة بعد لا تلبى ، ولقبت قصيدته بسماء ببردة الرسول الكريم

تدافعوا ساحاء به القرآن الكريم من النظم البديعة والتعريف في سائر العرب ما مملكة
عقولهم ، حيث إنه خالف الأساليب التي كان يستخدمها العرب وخصائصهم ، إلا أنه لم
يمرّج عما تقتضيه قوانين اللغة ، حيث اتفق فصحاء العرب ولغاتهم على أن القرآن قد
أصاب في وضع كل كلمة وكل حرف في موضعها اللائق .

كما أن أقوال الرسول الكريم وأحاديثه للصحابة ومخاطبة المسلمين كلها لها أثرها في إثراء
اللغة العربية وتفاعلاها ، وما تميز أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم الفصاحة ومخاطبة
العقل والقلب والإبانة عن الغرض دون تكلف ، وروى عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه
أنه غاطب الرسول قائلا : « لقد طفت في أحياء العرب فما رأيت أحدا أفصح منك يا رسول
الكريم : » وما بمعنى وأنا قرشي وأرضعت في بني سعد « وبنو سعد أفصح قبيلة في العرب
بعد قريش .

كما أن لبلاغة أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين من بعده أثرها
في تقوية العربية وتعزير مكانتها . حيث دون القرآن الكريم ورثب زمن عثمان بن عفان
رضي الله عنه ، وكان على كرم الله وجهه يخطب في الناس و يلب العقول ، و يلهب
الشاعر ودليل ذلك كتابه « نهج البلاغة » الذي لم يظهر مثله إل يومنا هذا من حيث قوة
العبارة ، والحماس ، والناسبة .

ولما اتسعت رقعة الدولة الإسلامية لابلأغ الدعوة ونشر الاسلام ، اختلط
العرب بغيرهم من الأقوام الذين لا يحسنون نطقها ، ولولا أن طلب الامام علي بن
أبي طالب من أبي الأسود الدؤلي تنقيط الحروف العربية ، ولولا وجود مدرستي
البصرة والكوفة اللغويتين لدخل التغير والتحريف في مبادئ العربية وأساليبها
وحرركات إعرابها .

ولا يعنى ذلك أن العربية لم تتأثر بغيرها من اللغات وخصوصا الفارسية
والرومانية ، بل إنها استعارت العديد من الألفاظ كما ذكرنا ، وأكثر من ذلك
أثرت بعض المفاهيم والأفكار على سلوكيات العرب ، وظهر ذلك في شعرهم فنقل
نرى عمر بن أبي ربيعة في العصر الأموي وقد امتلأ شعره باليونان أو ما يسمى بالشعر
الحسي وبالمقابل كان شعراء الزهد في العصر العباسي ومن رواده أبو العتاهية .

كذلك اختلط العرب بالأسبان وكانت العربية هي لغة الخاصة أما اللغة
الرومانسية أو الرومانية فكانت لغة العوام . ولما استحکم الاتصال بالطبيعة

وبالمجتمعات الأوروبية ، ونتيجة الرخاء الذى عم أسبانيا زمن العرب والمسلمين نرى أغراض الشعر السابقة والتي كان يبيدها العرب في البهالية قد انتقلت الى لاسبانيا ، وبشكل أكثر اتساعاً ، حيث استجذبت اللوشحات والغزل الفاخ ، وهذا مما عمل في سقوط الدولة الإسلامية في الأندلس .

كذلك نزيد من المؤشرات على اللغة (التصنع اللغوى) الذى حل محل الارجبال ، حيث كان العرب يطلقون العبارات دون كلفة في اختيار الألفاظ أو ترتيب مواضعها فقلبي طبيعية مناسبة من حيث المبنى والمعنى ، ولكن بعد أن اهتم مسلم بن الوليد لومايسى (صريح الغواني) بفنون الشعر كالبديع والاستمارة والكناية والتورية وشغف بها ، حتى كان يؤثرها على البداة والصنعة ، أقول بعد اهتمامه ومن بعده بالتصنع قسد الشعر ، وأصبح الهدف هو التألق والكلفة بدلاً عن الارجبال والبديهة ، مما دعى عبد القاهر الجرجاني إلى أن ينادى بضرورة استخراج العبارات البسيطة ، لأن الألفاظ من وجهة نظره تغد المعاني ، وليس العكس .

وعلاصة القول أن العربية كانت تقوى وتضعف حسب مكانة الدولة الإسلامية من جهة وحسب اهتمامها وعنايتها بالفنون الأدبية وتكرمها لرجالها واحترامها وتقديرها لهم من جهة أخرى .

أهداف تعليم اللغة العربية :

لا بد للمعلم أن يصرف على أهداف تعليم العربية ، لأنه في ضوءها يدرك طبيعة المرحلة التي يدرسها ، كما يدرك خصائص غوتلاميذه في هذه المرحلة ، وأكثر من ذلك التعرف على أهداف اللغة يساعده على مراجعة المقرر المدرسي أو المنهج ويقارنه مع هذه الأهداف ، ويصرف على مدى المطابقة بينها وما تحقق منها .

كما أن معرفة المعلم للأهداف تساعده على صياغة أهدافه السلوكية للدرس أو للوحدة التي يتقّم بتدريسها ، كما تحصل هذه الأهداف على إثارة الدافع لدى كل من المعلم والمتعلم على تحقيقها وتكون مجهوداتهم كلها منصبة على هذا الهدف الهام .

فالطفل منذ بداية حياته يتعلم ممن حوله لقاط السلوك الغفظة ويعبر عن كل منها بلفظه التي اكتسبها بالتقليد والمحاكاة تارة والتعلم تارة أخرى ، ولكن ما إن

مأتى إلى المدرسة إلا وهو محمل بالأنفاظ والعبارات التي تصلح لتكون اللبنة الأولى في تنشئة التوعية ، وذلك بعد صقل هذه الأنفاظ التي يغلب عليها الطابع العامي ، ووضعها في أماكنها الصحيحة وفي مواضعها الملائمة ، لذا فإن المدرسة الابتدائية تعمل جاهدة على توجيه الطفل إلى استخدام اللغة عن طريق القراءة والكتابة دون أخطاء ، كما تساعده وتدر به على حسن الاستماع ومحاولة فهم المقروء والسموع ، والمشاركة في التفكير في كل ما يطلب منه أو كل خبرة اكتسبها داخل المدرسة أو خارجها ومنها الخبرات اللغوية .

أما في المرحلة المتوسطة فمطلوب من التلميذ التعبير السليم عما يحس به ويفكر فيه ، وتوسيع ثقافته اللغوية وثريته ذوقه الأدبي وذلك عن طريق القراءة والاتصال بالغير .

وفي المرحلة الثانوية تزداد ثروة التلميذ اللغوية ، كما تزداد خبراته عمقاً واتساعاً ، لذا لابد أن يتقن تلميذ هذه المرحلة اللغة قراءة وكتابة ، ويحسن استخدام القواعد اللغوية والنحوية مع فهم المقروء وتذوق الأدب والاستمتاع به ، ويجب أن تشكل لدى تلميذ هذه المرحلة عادة القراءة التي تدفعه إلى الاتصال المستمر بالإنتاج الأدبي والآثار الفكرية (٢٣) .

لذا فهناك أهداف عامة لتدريس اللغة العربية في مدارسنا ، كما أن هناك أهداف أقل عمومية لتدرسها في كل مرحلة تعليمية ، ولكل فرع من فروع اللغة له أهدافه الخاصة التي يسعى المعلم لتحقيقها خلال العام الدراسي ، أما الأهداف السلوكية فإنها تختص بكل درس من الدروس أو بكل موضوع من موضوعات الدراسة يصغيها المعلم بنفسه ، ويستنبطها من الدرس أو الموضوع ويعمل على تحقيقها داخل حجرة الدراسة أو خارجها . وإذا ما استمر المعلم في تحقيق أهدافه السلوكية ، ولكل فرع من فروع المادة يكون قد حقق أهداف تعليم العربية في المرحلة التي يدرس لها ، وإذا ما تضافرت جهود المعلمين في المراحل الثلاث الابتدائية والاعدادية والثانوية وحققوا أهدافهم السلوكية القصيرة المدى يكونون قد حققوا الأهداف العامة والشاملة لتعليم العربية في مدارسنا .

ولابد من أسس نبني عليها الأهداف ونصاغ في ضوءها ، ولكل مادة دراسة مبادئها العامة التي تنشق منها الأهداف ، ولكن جميع المواد الدراسية تشترك في

مبادئه لا بد من أخذها بعين الاعتبار كمراحل النمو وثقافة المجتمع وقلمه وما يمكن أن يستفاد من النظريات التربوية والنفسية ويمكن تلخيص الأسس التي تبني عليها أهداف اللغة العربية كما يلي :

١ - ثقافة المجتمع العربي :

تستمد الثقافة العربية من التراث الإسلامي ، ولا يعني ذلك إغفال الأدب العربي القديم ، إذ إنه ركيزة أساسية من ركائز هذا التراث الخالد . فالقرآن الكريم لم ينزل إلا بلغة عربية كانت أكثر انتشاراً في أرض الجزيرة ، وتعتبر من أقوى اللهجات إذا ما عرفنا أن هناك لهجات مختلفة كانت مائدة آنذاك وهي الثمودية واللحيانية والصوفية والنبطية ، وكانت كل هذه اللهجات تستخدم العربية بأصوغها وقواعدها ، ولكن لهجة قریش كانت عربية صرفة ، ومن أنقى لهجات العرب ، ونزل القرآن كما هو الآن دون تحريف أو إضافة أو حذف ، وقرءات القرآن الشريف كانت توفيقية عن الرسول الكريم ، وكان يقرؤها كما هي على أصحابه ، وهذا ما يدحض مزاعم فولر من أن القرآن الكريم كان في بادئ الأمر غير معرب ، إذ كان بلهجة قریش الدارجة وهي لهجة غير معربة ، وقد صاغه النحاة فيما بعد مراعين أصول قواعد اللغة^(٢٤) ، ولكن القرآن الكريم نزل بلغة العرب المعربة وجمع على زمن عثمان رضى الله عنه كما هو معروف .

لذا يجب أن نتمسك بما جاء في القرآن الكريم والمحافظة على ديننا عتيقة وشريعة والالتزام بتطبيقه في حياتنا العامة والخاصة وجعله المعيار الحقيقي لسلوكيات الأفراد داخل المدرسة وخارجها .

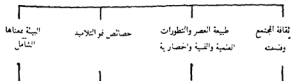
٢ - التطورات العلمية والفنية والحضارة بمعناها الواسع :

من طبيعة العصر الذى نعيش فيه التطور المستمر في جميع مجالات الحياة ، ويصاحب هذا التطور عادة استحداث معاني وألفاظ جديدة تناسب التقنيات الحديثة والمكتشفات العلمية وقد تستجد الفاظ وكلمات ومصطلحات في العلوم الطبيعية والانسانية فلا بد للغة العربية أن تتنعم هذه المجالات والتكيف معها والعمل على ترجمتها ، وإيجاد المرادفات في لغتنا الواسعة التي تستوعب مدلولات أعظم المكتشفات والبتكرات .

واكتساح ، وربما يقوم التلاميذ بكتابة هذه الأحداث في صحافة المدرسة أو تمثيلها على المسرح ، كما أن موضوعات العلوم لا تشتمل على الشعر والخطابة نرى مادة اللغة العربية تهتم بالأدب في شتى أشكاله وفنونه . ولا نغنى بذلك ، وجود فروق جوهرية بين مواد الدراسة بحيث لا يمكن الربط بينها ، بل إن المعرفة وحدة واحدة لا تنجزاً وكل مادة من مواد العلم تفيد الأخرى ، ولكن تبقى الخواص المميزة لكل مادة والتي تنطبع أهداف تعليمها بطابع خاص .

لذلك نجد أن هناك أهدافاً عامة للغة العربية ، وتشترك بعض هذه الأهداف مع غيرها من أهداف مواد العلم ، وأهدافاً خاصة تميز اللغة العربية عن غيرها من المواد كما أن هناك أهدافاً عامة لتعليم اللغة العربية في كل مرحلة تعليمية ، ثم الأهداف الخاصة لتعليم كل مادة دراسية من مواد اللغة العربية ، وأخيراً الأهداف السلوكية التي يضيفها المعلم من أجل تحقيقها داخل حجرة الدراسة أو خارجها والتي تتعلق بما يجب أن يقوم به التلميذ أثناء حصّة الدرس أو بعد الحصّة مباشرة . ويمكن أن نثل الأسس التي نشق منها أهداف اللغة العربية بأنواعها كما يلي :

مصادر الأهداف

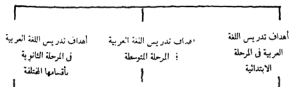


الأهداف العامة للتربية والتعليم

طبيعة مادة التعلم

الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية

الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية



أغراض تدريس ككل فرع من فروع اللغة

لأهداف السلوكية

الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية :

تشترك الأهداف العامة لأى مادة دراسية عادة من الأهداف العامة للتربية والتعليم والتي يمكن إيجازها كما يلي :

- ١ - مساعدة الفرد على التنمية الشاملة جسمياً وعقلياً وفلسفياً واجتماعياً وخلقياً .
- ٢ - العمل على تنمية روح الاعتزاز بالقيم الروحية والمبادئ السامية .
- ٣ - تنمية أساليب التفكير العلمى المختلفة لدى المتعلمين وربطها بمشكلات حياتهم .
- ٤ - تنمية روح الاعتزاز باللغة العربية ، وهى اللغة القومية ولغة التخاطب بين أفراد المجتمع .
- ٥ - تنمية روح العمل واحترام اليد العاملة .
- ٦ - توجيه المتعلمين كل حسب قدراته واهتماماته .
- ٧ - مساعدة التلاميذ على الاستمرار فى التعليم .
- ٨ - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتنمية الجوانب الإيجابية عند كل منهم ومعالجة جوانب الضعف والقصور .

نلاحظ أن هذه الأهداف تنطبق على جميع مواد الدراسة ، ولا تختص بوحدة دون الأخرى ، بل إن جميع المواد يمكن أن تخدم هذه الأهداف وتعمل على تحقيقها وخصوصاً الأهداف الثانى والثالث والرابع ، لأن جميع مواد الدراسة يجب أن تحتوى على القيم الروحية والمبادئ السامية ، كما تعمل كلها على تنمية أساليب التفكير العلمى المختلفة لدى المتعلمين ، وكل موادنا تدرس باللغة الأم ، أعنى بها اللغة العربية ، وهى لغة التخاطب بين التلاميذ ، فكل المواد اذن تخدمها وتعمل على تحقيق الأهداف من تدريسها .

فالأهداف العامة لتدريس اللغة العربية تشتق من طبيعة المادة وخصائص نمو التلاميذ وطبيعة المجتمع العربى المسلم وطبيعة العصر ، كما أنها تعتمد فى صياغتها على الأهداف العامة للتربية والتعليم التى تشمل جميع ما سبق ، كما يجب أن

تشتمل هذه الأهداف على جميع جوانب المعرفة وتعمل على تنميتها ، أعنى بها المعلومات والاتجاهات والميول والمهارات والقدرات .

وقد حدد بعض التربويين مكونات هذه الأهداف وهى (٢٠) :

١ - اللغة العربية أداة التنقيف والتعليم :

٢ - اللغة العربية أداة التفكير وصانعة .

٣ - اللغة العربية أداة اتصال .

٤ - اللغة العربية أداة النمو الوجدانى .

ولقد صاغ هؤلاء التربويون الأهداف العامة فى ضوء كل مكون من هذه المكونات ، ولكننا نفضل أن نجعل الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية مراعين فى نفس الوقت الأسس السابقة فى صياغة هذه الأهداف وهى كما يلى :

١ - غرس محبة اللغة العربية فى نفوس التلاميذ ، ليساعدهم ذلك فى الحفاظ على إحدى أهم مقومات الأمة العربية والإسلامية من جهة ، والحفاظ على احدى عناصر شخصية الفرد المسلم من جهة أخرى .

٢ - الاعتزاز باللغة العربية والولاء التام لها باعتبارها لغة القرآن الكريم و يساعد هذا الاعتزاز على حفظ القرآن والحديث النبوى الشريف وفهم المعانى وتفسيرها والإفادة منها .

٣ - الاعتزاز بالأبجداد العربية والإسلامية وذلك من خلال تفهم العربية وقواعدها لأنها تصل الفرد بحضارته الماضية والحاضرة والدفاع عن هذه الحضارة التى كانت فى يوم من الأيام منارة للعالم أجمع .

٤ - اكتساب المعارف والمعلومات فى جميع مواد الدراسة باللغة العربية الفصحى وذلك عن طريق قراءة هذه الموضوعات والتعبير عنها بعد فهمها وتحليلها ونقوتها من خلال الحكم السليم عليها من الناحيتين الإيجابية والسلبية . وهذا يساعد على اكتساب وتنمية الميول والاهتمامات والاتجاهات الإيجابية نحو العربية وآدابها .

٥ - العمل على تضييق الفوة بين اللهجات العامية والعربية الفصحى

بالتدريب ، وذلك عن طريق تمويد التلاميذ الحديث باللغة السليمة وتطبيق القواعد النحوية واللفظية أثناء التعبير شفاهة وكتابة .

٦- العمل على الربط بين الحضارة العربية والإسلامية والحضارات العالمية لغرس الجوانب الانسانية وإدراك الروابط التي تربط المجتمعات الانسانية بعضها ببعض وذلك عن طريق الموضوعات التي تقدم في هذا المجال .

٧- تنمية جوانب التذوق اللغوي لدى التلاميذ وذلك عن طريق التعرف على مواطن الجمال والتناسق في اللغة كما يشتمل عنصر التذوق كل ما تقع عليه أعين التلاميذ وتدركه حواسهم وعقولهم (٢٦) .

٨- تنمية قدرات التلاميذ العقلية من حيث استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وذلك عن طريق التمكن من التحليل والتركيب والتفوق من جهة والتعرف على الأشكلات وإيجاد الحلول لها من جهة أخرى .

٩- تدريب التلاميذ على تنظيم الأفكار وتسلسلها وذلك بعد فهم النص الأدبي أو العلمي والتعبير عن هذا التنظيم لفظاً وكتابة بحيث يساعدهم ذلك على تنمية خبراتهم وتقوية قدراتهم اللغوية .

١٠- تدريب التلاميذ على تصحيح الأخطاء اللغوية قراءة وكتابة بعد اكتشافها مما يساعدهم ذلك على فهم المقروء و ينمي لديهم القدرة على التلخيص واستنتاج النتائج .

١١- تنمية القدرة على الاستماع الجيد الذي يساعد على فهم الحديث وحسن الحوار وأدب المناقشة .

١٢- تنمية الشروة اللغوية واللفظية لدى التلاميذ مما يساعدهم على حسن القراءة والكتابة والتخاطب .

١٣- العمل على خدمة المجتمع العربي المسلم وذلك من خلال اكتساب الأفكار والانجازات الاسلامية الايجابية فكرياً وثقافة وعلمياً وعملاً .

١٤- التثقيع بالباديء الاجتماعية والروحية ومبادئ العادلة الإسلامية التي يقوم عليها حياة المجتمع العربي .

- ١٥ - تنمية حب العمل وخدمة البيئة واحترام متطلباتها والايام بقيمة هذا العمل وتلك المتطلبات التي تساهم كلها في رفع مستوى الفرد والمجتمع .
- ١٦ - تنمية القدرة على تقليد غطاء عطاء الاسلام والعروة والتشب بهم واتخاذهم قدوة في القول والعمل ولا سيما بشيرة الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة وأبطال الاسلام .

هذه هي الأهداف العامة التي نسعى كتربويين إلى تحقيقها ، وكما نلاحظ فإن الكثير من هذه الأهداف يمكن تحقيقها في مواد أخرى كالتاريخ ، والعلوم . أما الأهداف الخاصة فهي تلك التي تختص بها اللغة العربية دون سواها من مواد المعرفة ، وتعمل المدرسة على تحقيقها مباشرة من خلال موضوعات اللغة المتعلمة .

الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية :

يمكن إيجاز الأهداف الخاصة لتدريس مادة اللغة العربية كما يلي :

- ١ - إكساب التلاميذ القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالاً صحيحاً نطقاً وقراءة وكتابة .
- ٢ - تموييد التلاميذ على فهم المادة المقررة والتعبير عنها بلفظهم الخاصة بحيث يشجعهم ذلك على التفكير والابتكار .
- ٣ - تشجيع التلاميذ على التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم بكل حرية وبلغة سليمة .
- ٤ - تشجيعهم على القراءات الخارجية التي تنمي مداركهم وتغذي عقولهم ، وتحررهم من القيود المدرسية .
- ٥ - تكوين عادات قرائية صحيحة لدى التلاميذ ، وتدريبهم على مهاراتها المختلفة كالفهم والسرعة وجودة الإلقاء والتلخيص والتعبير عن المقروء بأساليبهم الخاصة .
- ٦ - تنمية الذوق الجمالي لدى التلاميذ والاحساس بأنواع التعبيرات الأدبية من النثر والشعر وذلك عن طريق إدراك النواحي الجمالية في أساليب الكلام ومعانيه .

٧- تدريب التلاميذ على استخدام أساليب الحكم والموازنة والنقد لما يقرأون ، وهذه المرحلة تأتي بعد مرحلة تكوين الإحساس بالجمال الفني والأدبي والامتناع به .

٨- تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم الحفظية والاملائية بحيث يستطيعون الكتابة بشكل صحيح من الناحيتين الهجائية والحفظية مع ضرورة استعمال علامات الترقيم .

٩- تدريب التلاميذ على استخدام القواعد النحوية والصرفية أثناء القراءة والكتابة والتعبير بشئ أنواعه ، بمعنى وضع النظريات موضع التطبيق العملي وفي كل مناسبة .

١٠- تشجيع التلاميذ على اختيار المفيد من القراءات ، وإثبات المكتبات والانتساب إلى إحدى الأنشطة المدرسية أو إلى أكشدها مثل جماعة الصحافة ، والإذاعة المدرسية ، والتثليل .

١١- تنبيه التلاميذ في كل فرصة بأن اللغة العربية التي يستخدمونها هي لغة القرآن الكريم وهي التي بها وبواسطتها نحافظ على أفكارنا وقيمنا وتعاليم الإسلام ، وهي التي نحفظ تراثنا ونحقق وحدتنا لذا يجب الحفاظ عليها والدفاع عنها في كل زمان وفي كل مكان .

١٢- العمل على تنمية قدرات التلاميذ على فهم النصوص الأدبية والقرائية والإلمام بالأفكار التي تشتملها هذه النصوص مما يساعدهم ذلك على التدبر والفهم والتطبيق والتحليل والتفوق . وبالتالي يوصلهم ذلك إلى إدراك نواحي الجمال فيها وتذوقها والامتناع بها .

من الأهداف الخاصة السابقة ، واستعانة بأهداف التربية بشكل عام للأهداف العامة للغة العربية ، يستطيع التربويون صياغة أهداف كل مرحلة تعليمية بحيث يراعى في هذه الصياغة مستويات الاندماج ، ومراحل نموهم ومطالبهم في هذه المرحلة .

أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

- ١- تزويد التلميذ بال مهارات الأساسية للقراءة والكتابة حتى يتسنى له أن يقرأ و يفهم ما يقرأ ثم يعبر عما في نفسه قراءة وكتابة .
- ٢- تمكين التلميذ من تذوق الآيات القرآنية المكرمة والأحاديث النبوية الشريفة والحكم والأمثال والأقوال المأثورة وغير ذلك مما يشعره بانسانته الراقية .
- ٣- الحفاظ على اللغة العربية ، والحرص على استعمالها في النصحي لأنها لغة "ن الكريم" (٢٧) .
- ٤- اكساب التلميذ القدرة على التعامل باللغة العربية والاتصال بغيره عن طريق التحدث والاستماع والقراءة والكتابة .
- ٥- اكساب التلميذ القدرة على الكتابة الصحيحة من الناحية المبحانية مع وضوح الخط .
- ٦- تزويد التلميذ بالثروة اللغوية المناسبة ، وغرس الميول القرائية في نفسه وتدريبه على تذوق النصوص الأدبية حتى يتكون لديه الإحساس بالجمال بالدرجة التي تناسبه (٢٨) .
- ٧- تنمية قدرة التلميذ على حسن استغلال أوقات فراغه وذلك بقراءة الكتب العلمية والقصص المفيدة .
- ٨- تزويد التلميذ بالخبرات الكافية والمهارات اللازمة التي تمكنه من كتابة الرسائل والبرقيات والقصص القصيرة والمناظرات المادفة بتعبيرات واضحة وجمل مفيدة (٢٩) .

أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية (٣٠) :

- ١- اعتزاز التلميذ بلغة العربية اعتزازاً يحبها إليه و يرغب فيها حفظته لنا من أجداد الإسلام ومثله العليا في الصدق والوفاء والشجاعة والنجدة والكريم والعفة .

٢- اكتشاف التلميذ القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة .

٣- تدريب التلميذ على القراءة الصحيحة والنطق السليم وفهم الأفكار التي يقرأها والاستفادة من قراءته في تنمية حصيلة اللغوية .

٤- تدريب التلاميذ على أنواع القراءات المختلفة بعد تنمية مهارات القراءة لديه .

٥- تربية الذوق الأدبي عند التلميذ بحيث يساعده ذلك على ادراك جمال الأسلوب وروعة أو ضعفه وركاكته .

٦- تنمية قدرات التلميذ على فهم ما يسمع واستخلاصه للمعاني والأفكار .

٧- تمكين التلميذ من الاطلاع على ما في المكتبة العربية من مؤلفات ، والكشف عما يعرض له من ألفاظ صعبة في المعاجم .

٨- إمام التلميذ بالقواعد الأساسية لفروع اللغة العربية والتدريب على الانتفاع بها .

٩- جعل دراسة اللغة العربية وسيلة لفهم القرآن والسنة وإدراك مبادئ الإسلام وآدابه ، والاعتزاز بمقامات حضارته والأخذ بوسائل النهوض بأمته .

نلاحظ من الأهداف السابقة أنها امتداد لأهداف تعليمها في المرحلة الابتدائية ولكن روعي فيها العمق والتوسع بحيث يطلب من التلميذ في المرحلة الإعدادية التعبير الصحيح واستخلاص المعاني والأفكار بعد فهم المقروء . كما يطلب منه ارتياد المكتبات العامة لا لقراءة القصص البسيطة بل للاستزادة من العلوم والمعارف التي تساعده على إتقان اللغة وتذوقه إياها من حيث ادراك جمال الأسلوب ودقته وروعته والتعبير عنه مثلما فهمه وأدركه واستوعبه . وتعتبر أهداف تعليم اللغة في المرحلة الإعدادية تمهيداً ومقدمة لتحقيقها في المرحلة اللاحقة أعني بها المرحلة الثانوية .

أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية (٣١) :

- ١- الحفاظ على كتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم ، وإدراك مبادئ الاسلام وأسس شريعته ، والاعتزاز بمقامات حضارة الأمة الاسلامية والأخذ بوسائل النهوض بها.
- ٢- مساعدة التلميذ على فهم القرآن الكريم والسنة النبوية وإدراك الجمال في فصيح اللغة شعراً ونثراً .
- ٣- تنمية القدرة اللغوية لدى الطالب وإكسابه مهارة التعبير الصحيح عما يجيش في نفسه من الأفكار وما يدور في ذهنه من المعاني .
- ٤- تقوية ملكته الأدبية ليتذوق أساليب اللغة ويميز بين مراتبها و يدرك مواطن النقد فيها .
- ٥- استقامة لسانه على قواعد اللغة وصيانه من اللحن في قراءته والخطأ في نطقه والركاكة في كتابته .
- ٦- تمهيد التسليم على الاستفادة من المكتبة العربية والرجوع الى أمهات الكتب وتلخيص ما يقرأ منها وتمكينه من كتابة البحوث فيها .
- ٧- النهوض بلغة أمته والسعي لنشرها بين أبنائها توثيقاً لآخرة الاسلام ودعمًا لروابطه .

وكما هو الحال بالنسبة للفروق بين أهداف المرحلتين الابتدائية والاعدادية نجد أنها تصدق على الفروق بين أهداف المرحلة الثانوية والمرحلتين السابقتين من حيث العمق وتحمل المسؤولية من قبل التلميذ ، فهو الذي يقرأ و يدرك و يفهم المقروء و تقع عليه مسؤولية التعبير عن كل ما يقرأ و يفهم ، وليس هذا فحسب بل تقع على عاتقه مسؤولية نشر اللغة العربية والدفاع عنها والتحمس لها .

لذلك يجب أن تكون هذه الأهداف معروفة من قبل المعلمين لكي يقوموا بالتدريس على هديها والعمل على تحقيقها ، ولا يتم ذلك إذا لم يتناولوها بالفهم والتحليل والتطبيق والتقويم وذلك من خلال مراجعتها ومن خلال الأداء اليومي في التدريس ، فالجهل بالأهداف معناه التخليط في الأداء وبالتالي صعوبة تحقيقها .

كما أن هذه الأهداف يجب أن تكون عادة نصب أعين المؤلفين لمكتب اللغة العربية . ولو اُضْمِيَ خطة المنهج المدرسي ، وهى خبر معين على تقسيم الوقت فى تدريس فروع اللغة والربط بينها وبين طرق تدريس التربية الدينية ، فثلاً يجب ألا يغفل المعلم الربط بين دروس البلاغة والآيات القرآنية التى تدل على المشرح ، وينطبق ذلك على دروس النحو وغيرها ، كما لا يغفل حصّة المكتبة التى تكون مكاناً مناسباً للتفاعل الحى والمؤثر بين العناصر الثلاث المعلم والتلميذ ومادة التعلم - حيث يوجه المعلم تلاميذه الى الفيد من القراءات والكتب - كما يساعدهم على طرق وخطوات فهم المقرؤ من جهة وتلخيصه والتعبير عنه قراءة وكتابة وشفاة من جهة أخرى .

ولقد اعتادت مدارسنا على تدريس اللغة العربية مقسمة الى فروع ، وكل منها يأخذ حظه من الطريقة والثوقت مستقلاً عن باقى الفروع ، ولكن مهما اختلفت فروع اللغة من حيث الأهداف والطريقة والمحتوى ، إلا أنها كلها تهدف الى تمكين المتعلم من اللغة تعبيراً وفهماً . ولقد قسمت فروع اللغة فى الأنفية الى اثنى عشر فرعاً كما يلى :

نحو وصرف عروض ثم قافية وبعدها لغة قرض وانشاء .
خط بيان معان مع محاضرة والاشتقاق لها الأداب أساء .

وبالرغم من هذا التقسيم إلا أن كلا منها يخدم الآخر ، بل إن اللغة العربية نفسها تخدم المواد الأخرى ، لأن اللغة أداة التفكير وأداة الثقافة التى يعتمد عليها التلميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها للتفكير والتعبير عن كل ما يقرأ أو يسمع أو يكتب . لذلك يجدر بمعلمى المواد المختلفة الاجتماع بمعلمى اللغة كلما حانت الفرصة لذلك من أجل وضع الأسس الصحيحة لتوجيه التلاميذ الى كيفية النطق الصحيح والتعبير السليم ، بل إن معلمى المواد يجب أن يركزوا على أخطاء التلاميذ اللغوية واللفظية كلما تمكنوا من ذلك من أجل توثيق الحسة بين المواد المختلفة ومادة اللغة وبين معلمى المدرسة على شئى توجهاتهم وتخصصاتهم .

ماذا نستفيد من أهداف اللغة العربية في طرق التدريس ؟

سبق أن تحدثنا عن ضرورة اطلاع المعلمين على الأهداف وذلك كي تكون حافزاً لهم في دروسهم والعمل على تحقيقها ما أمكن ذلك وبكل الوسائل والظروف المتاحة في المدارس ، وبشكل عام يمكن أن نستفيد من هذه الأهداف ونعمل على تحقيقها بما يلي :

- ١- التزام المعلم باللغة العربية الفصحى في التخاطب وأداء الدرس ومحاولة الالتزام بها أثناء التعامل مع التلاميذ خلال اليوم الدراسي على أن يستخدم اللغة العربية الفصحى استخداماً صحيحاً لفهم الفهم ، ولكي يكون قدوة في ذلك .
- ٢- اعداد الدروس إعداداً جيداً ذهنياً وكتابة ، وذلك بتقسيم الدرس إلى عناصره الأساسية توطئة لتحليلها واستنباط ما يستفاد منها .
- ٣- الاهتمام بالوساع بمادة الدراسة من حيث الكم والكيف ، فالكم هو التعمق في المادة وسر أسوارها ومكنوناتها ، أما الكيف فهو طرق التعامل معها وتدريسها وتقومها ومعالجة مواطن الضعف وتدعيم مواطن القوة .
- ٤- اتباع الطرق الحديثة في التدريس ، لأن الطريقة الجيدة تكون ناجحة من جهة وتؤدي الى الهدف وتحققه في أقل وقت وأيسر جهد ، كما تثير اهتمام المتعلمين وتحفزهم على العمل والشاركة والنشاط .
- ٥- غرس حب اللغة في نفوس التلاميذ وذلك يساعدهم على تذوقها وإدراك مواطن الجمال والاعجاز فيها .
- ٦- الاهتمام بتنمية روح البحث لدى التلاميذ وتدريبهم على طرق التنقيب عن ذخائر الفكر الاسلامي وكنوز المكتبات العربية ، وتدريبهم كذلك على طرق تحليل المعلومات بعد جمعها والخروج بأفكار جديدة تثري العلم والمعرفة .
- ٧- توعية التلاميذ بأهمية ربط القواعد النحوية والصرفية بالدراسة بشكل عام وبالحدث والقراءة والكتابة على وجه الخصوص ، أي ضرورة ربط

النظرية بالتطبيق ما أمكن ذلك في كل مناسبة . كما أنه من الضروري توعيتهم بأهمية اللغة نفسها من حيث كونها وسيلة لفهم سائر فروع العلم .

٨- أن يولى المعلم الاهتمام بربط فروع اللغة بعضها ببعض وليتخدم بعضها بعضاً أيضاً ، والاهتمام بالاملاء والخط في كافة هذه الفروع .

٩- الاهتمام بالوسائل التعليمية لما لها من دور فعال في توضيح مادة التعلم وإيصالها الى الأذهان بكل يسر وسهولة .

١٠- السعى إلى تحويل موضوعات القراءة القيمة الى قصص ونوادر ومسرّحات تشوق التلاميذ وتجذبهم لقراءتها وتمثيلها . كما يجب في نفس الوقت تشجيع التلاميذ على قراءة القصص المحببة إلى نفوسهم وخصوصاً ما يتعلق بالشخصيات العربية والإسلامية ودورها في قيادة العالم الإسلامي .

١١- الإكثار من الرحلات والزيارات الميدانية وذلك لتوسيع مدارك التلاميذ ، ومن ثم التعبير عن مشاعرهم وإحساسهم عما شاهدوه وعبروه ولسوه باللغة العربية كتابة اللقاء ومحادثة .

١٢- الاهتمام بالأنشطة اللغوية المناسبة في المدرسة وتشجيع التلاميذ على الانسحاب للجماعات المختلفة ، كجماعة الصحافة وجماعة الخطابة ، وجماعة الإذاعة المدرسية وجماعة الأدب ، وجماعة الرحلات وغيرها .

تلك أهم الواجبات التي تلقى على عاتق معلمى اللغة على وجه الخصوص ومعلمى المدرسة بشكل عام وذلك من أجل تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم الثلاث . وهناك أهداف خاصة اسمها هنا (الأغراض الخاصة) لتدريس كل فرع من فروع اللغة العربية ، ويعود المؤلفون غالباً الى هذه الأغراض في صياغة المنهج واختيار محتوياته ، وسوف نوضح هذه الأغراض حين استعراض طرق تدريس كل فرع من فروع اللغة العربية .

مشكلات تعليم اللغة العربية في الوطن العربي :

أشارت العديد من الدراسات الى أسباب ضعف التلاميذ في مادة اللغة العربية في المراحل الثلاث ، وكانت الدراسة التي قامت بها ادارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي نشرت عام ١٩٧٥ من أوسع هذه الدراسات وأشملها وقد لخصتها لجنة اعداد وتحليل الاستفتاء الذي وزع على خمس عشرة دولة عربية ورتبتها تنازلياً كالتالي (٣٢) :

- ١- عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة .
- ٢- منهج تعليم القراءة لا يخرج القارئ المناسب للعصر .
- ٣- عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام .
- ٤- الافتقار الى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي .
- ٥- قلة استخدام العينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة .
- ٦- ازدهار منهج النحوبالقواعد وكثير منها ليس وظيفياً .
- ٧- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها .
- ٨- افتقار طرق تعليم القراءة للعبثيين الى دراسات علمية .
- ٩- الانتقال الفجائي في التعليم من عامة الطفل الى اللغة الفصحى .
- ١٠- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد ، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد .
- ١١- دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتائج حاضرة وتراث ماضيه وصلأ يظهر أثره في حياته .
- ١٢- طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب .
- ١٣- نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم .
- ١٤- بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحى العصر .

كما أوردت لجنة الصبغة مشكلات أخرى أضافها المسؤولون اجابة على سؤال مفتوح وهي:

١- تتمدد الجهات التي تقوم بإعداد معلمى اللغة العربية واختلاف مستوىاتها .

٢- قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساساً لبناء المناهج واعداد الكتب المقررة .

٣- ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة .

٤- قلة النشاط المدرسية المتعلقة باللغة وعدم اهتمام المعلمين بها .

٥- عدم تقديم الميزات الكافية للنشاط الثقافية واللغوية .

٦- قلة ربط التعليم اللغوى بالثقافة العامة . وضعف الوسائل التي تتخذ لذلك .

٧- عدم كفاية الجهود التي تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية وعدم التنسيق بينها .

٨- عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل .

٩- اختلاف قواعد الإملاء التي يتعلمها الطلاب في البلاد العربية وقصور هذه القواعد عن ربطهم بالرسم القرآنى .

١٠- كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالتهوض بتعليم اللغة العربية وعدم الجدية في تنفيذها .

١١- تأثير وسائل الاعلام في الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة .

١٢- الضعف الظاهر في خطوط التلاميذ وعدم العناية باعداد مدرسين للخط العربى .

نأتى بعد ذلك الى أحدث دراسة رجع اليها لنعبة في هذا المجال وهي الدراسة التي قام بها محمد المعمورى وآخران ، حيث طبقوا استفتاء على معلمى اللغة المدرسية والموجهين في عدد من الدول العربية . وقد تلقى الباحثون استجابات كل

من المعلمين والموجهين وبعضهم يشارك في اعداد الخطط والمناهج . وقد سئل هؤلاء جميعاً عن الأسباب التي يعززون إليها ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية فكانت إجاباتهم مرتبة تنازلياً كالآتي (٣٣) :

١- أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية :

- ١- تغلب العامة على الفصحى .
- ٢- المدرسون غير حريصين على استعمال العربية الفصحى أثناء الدروس .
- ٣- تأثير البيئة والشارع .
- ٤- إهمال الأولياء (وخاصة في الأرياف والقرى) لأبنائهم .
- ٥- قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية .
- ٦- قلة عدد حصص تعليم اللغة العربية .
- ٧- كثرة المواد وطول المنهج .
- ٨- ضعف الامكانيات (قصص علمية ... الخ) .
- ٩- انعدام المطالعة لضيق الوقت .
- ١٠- الثنائية اللغوية تخلق انساناً غير متمكن من أية لغة .
- ١١- اكتظاظ الصف يعرقل السير الحسن لتعلم اللغة العربية .
- ١٢- انعدام المتابعة .
- ١٣- دخول التلميذ المدرسة في سن مبكرة .
- ١٤- عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية .
- ١٥- البرامج (المناهج) غير محكمة الترابط فيما بينها .
- ١٦- عدم استيعاب علوم العربية وخاصة علم المعاني .
- ١٧- قلة المراجع تفضل بشكوى التلميذ في اللغة العربية .
- ١٨- عدم تطبيق البرامج الرسمية تطبيقاً سليماً .

- ١٩- أسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفاً .
- ٢٠- التلميذ يوجه اعتباراً لمعدله لا اعتباراً لاختياره .
- ٢١- عدم تعليم النحو والصرف والبلاغة في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي .
- ٢٢- عدم صلاحية المنهاج .
- ٢٣- إهمال الجانب الكتابي في التعليم الابتدائي .
- ب- أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الثانوية :
 - ١- تغلب العامة على الفصحى .
 - ٢- إهمال الأولياء وخاصة في القرى والأرياف .
 - ٣- قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية .
 - ٤- انعدام المطالعة لضيق الوقت خاصة .
 - ٥- كثرة المواد وطول البرنامج .
 - ٦- قلة المراجع تغل بتكوين التلميذ في اللغة العربية .
 - ٧- أسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفاً .
 - ٨- الثنائية اللغوية تخلق انساناً غير متمكن من أية لغة .
 - ٩- التلميذ يوجه اعتباراً لنتائجه المدرسية (معدله) لا اعتباراً لاختياره .



المراجع

- ١ - فتح الباب عبد الحليم ، ابراهيم ميخائيل حفظ الله ، وسائل التعلم والاعلام . عالم الكتب . القاهرة ، ص ٨١ .
- ٢ - نوال محمد عطية ، علم النفس اللغوي . مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الأولى ١٩٧٥ ، ص ١٩ .
- ٣ - محمد حسن عبد العز يز . مدخل الى اللغة العربية . دار الوفاء للطباعة ١٩٨٢ ، ص ٥٠ .
- ٤ - السيد يعقوب بكر . نصوص في فقه اللغة العربية . دار النهضة العربية بيروت الطبعة الأولى ١٩٧٠ ، ص ٥٠ .
- ٥ - عبد الرحمن السيوطي ، الزهر في علوم اللغة وأنواعها . دار الفكر ، ص ٢٨ (بتصرف) .
- ٦ - السيد يعقوب بكر . مرجع سابق ، ص ٥٦ .
- ٧ - عبد الله الرزنان . مقابلة مع القيس الدولي ١٠/١/١٩٨٩ .
- ٨ - لويس ، م . اللغة في المجتمع . ترجمة تمام حسان . مراجعة ابراهيم أنيس . دار احياء الكتب العربية ١٩٥٩ ، ص ٣٣ .
- ٩ - حنفي بن عيسى . محاضرات في علم النفس اللغوي . ص ١٣٩ .
- ١٠ - لويس ، م . اللغة في المجتمع ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .
- ١١ - نوال محمد عطية . علم النفس اللغوي . مرجع سابق ، ص ٢٥ .
- ١٢ - محمد الحنفر حسين . دراسات في المربية وتاريخها . مكتبة دار الفتح ص ١١ (بتصرف) .

- ١٣- راجع عبد المعلم إبراهيم . الموجد النفس . دار المعارف بمصر ، ص ٤٣-٤٤ .
- ١٤- راجع محمد حسن عبد العزيز ، مدخل الى اللغة . مرجع سابق ، ص ٩-١٩ .
- ١٥- وزارة المعارف ، منهج اللغة العربية . المملكة العربية السعودية ، ص ٤١ .
- ١٦- عمر فروخ . عبقرية اللغة العربية . دار الكتاب العربي ، بيروت ص ٨ .
- ١٧- نفس المرجع ، ص ٨ .
- ١٨- محمد فاضل الجمالى ، عالمية اللغة العربية ، مقالة الشرق الأوسط ، فبراير ١٩٨٩ .
- ١٩- محمد الحضر حسين ، دراسات فى العربية وتاريخها . مرجع سابق ، ص ١٩ .
- ٢٠- نفس المرجع ، ص ٢٠ .
- ٢١- فتحي بيومى حمودة ، محمد أحمد عبد الهادى : التربية والطرق الخاصة بتدريس العلوم الاسلامية واللغة العربية . دار البيان العربى ط ١ ص ١١٦ .
- ٢٢- للمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع راجع شوقى ضيف . العصر الجاهلى ، دار المعارف بمصر ١٩٧٦ .
- ٢٣- على الجمبلاطى . أبوالفتح التوانسى : الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية . دار نهضة مصر للطباعة والنشر . ط ٣ ، ١٩٨١ ص ٦ .
- ٢٤- شوقى ضيف . العصر الجاهلى . مرجع سابق . ص ١٠٥ .
- ٢٥- محمد العوفى ، عبد الله الحتران : الأهداف العامة والخاصة : لتدريس اللغة العربية . ورقة عمل أعدت لندوة مباحث اللغة العربية فى التعليم ما قبل الجامعى بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية . الرياض ١٩٨٥ ، ص ١٦٥ .

- ٢٦ - راجع فتحى بيومى حمودة ، محمد أحمد عبد الهادى : التربية والطرق الخاصة بتدريس العلوم الاسلامية واللغة العربية ، مرجع سابق ، ص ١١٧ .
- ٢٧ - انظر وزارة المعارف التطوير التربوى . مذكرة الأسرة الوطنية لتعليم الكبار . المملكة العربية السعودية ١١/٨/١٤٠٥ هـ ، ص ٥ .
- ٢٨ - على الجمعبلاطى ، أبو الفتح اتوانسى : الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية . مرجع سابق ، ص ١٩ .
- ٢٩ - اللجنة الأردنية السورية المشتركة ، المفرد الموحد لمادة اللغة العربية . عمان . الأردن ٢٠-٢٧ نوفمبر ١٩٧٥ ، ص ١ .
- ٣٠ - وزارة المعارف . منهج اللغة العربية فى المرحلة المتوسطة . المملكة العربية السعودية ، ص ٤٢ .
- ٣١ - وزارة المعارف . منهج اللغة العربية فى المرحلة الثانوية ، نفس المرجع ص ٩٩-١٠٠ .
- ٣٢ - رشدى أحمد طعيمة . الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية . بحث قدم الى ندوة مناهج اللغة العربية فى التعليم ما قبل الجامعى . الرياض ٣٠/٣-٤/١٩٨٥ م ، ص ٣٥ .
- نفس المرجع ص ٣٦-٣٧ .



١ - العوامل الوراثية :

كان الاعتقاد السائد 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 وخصوصاً المكتسب منها ، ولكن تبقى الوراثة ذات تأثير على نمو الفرد الجسمي والانفعالي والاجتماعي أيضاً ، كما أن للوراثة أثرها في النمو اللغوي من الناحية البيولوجية ، وليست من الناحية الاجرائية في اللغة ، فمثلاً يتأثر الطفل ومن ثم الشاب الكبير من والديه أو أحد أقاربه بالنسبة لدرجة الصوت وشدة وقوته فقد يشبه صوت الفرد صوت أبيه أو عمه أو جده ، تماماً كما يشبه أحدهما في الشكل أو في لون العين أو الشعر .

ولكن لا تدخل للوراثة في الثقافة والتي يعبر عنها باللغة فقد يكون الوالد أو الوالدان أميين ، ولكن الولد يكون مثقفاً وعلى درجة عالية من التحصيل اللغوي والتعبير اللغوي كذلك .

٢ - العوامل البيئية :

يتأثر النمو اللغوي بالعوامل البيئية بمعناها الواسع ، العوامل المادية كالأفراد ، والطبيعة والعوامل 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 ، لذلك ، يقدم ما يمتك الطفل بهذه البيئة بقدر ما يستفيد لغوياً ، ليس هذا فحسب ، بل تلعب درجة الاستجابة لجميع مظاهر المجتمع دورها في هذه الفائدة ، فالطفل الذي تكون استجابته سريعة ومتفاعلة يكون تعلمه بلغة أسرع من ذلك الذي يتباطأ في الاستجابة ، أو يكون نشاطه أقل فاعلية .

كما أن لدرجة ثقافة الوالدين وثقافة المجتمع أثرهما في النمو اللغوي للفرد ، فقد أثبتت الدراسات أن الوالدين المثقفين المتعلمين يصيغان صفاتها الثقافية على أبنائهم ، ولكن هذا ليس شرطاً في النمو اللغوي ، بل نأخذ هذه الظاهرة بشكلها

«سَلَامٌ عَلَى يَوْمٍ وَحَدَّثَ وَبَوَّهَ أَبْعَثَ حَبٌّ». ذلك عيسى من مريم قول.
الحق الذي فيه يتروون) ه صدق الله العظيم .

هذه هي الحالة الأولى والأخيرة التي تكلم فيها طفل في المهد، وكانت أمراً
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 بالحروف الا بعد أن تتوافر الشروط
البيولوجية والاجتماعية من حيث النمو، ونضج الأوتار الصوتية والاحتكاك بأفراد
المجتمع لطفل الثانية لا يستطيع تركيب جملة مفيدة من كلمات مرتبة، ولكن طفل
الخامسة يستطيع ذلك بعد أن يكون قد اكتسب ٢٠٠٠ كلمة على الأقل من
مجتمعه .

كما أن النضج العقلي من الجوانب الهامة للنمو اللغوي، لأن اللغة ترجمة
حقيقية للتفكير، والتفكير تلتصق في الذهن ثم تترجم الى ألفاظ، فإذا كان الفكر
قاصراً تكون اللغة قاصرة عن التعبير.

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

و يتأثر النضج بالعمر الزمني، فإذا توافرت الظروف السابقة للفرد بشكلها
الجيد، نضج فكره ونمت لغته باستمرار، فطفل المرحلة الابتدائية ترتبط أفكاره
بالحسيات، ثم ينتقل الى الربط بين المحسوسات والمعاني المجردة، ثم يدرك المعاني
المجردة دون ارتباطها بالحسيات في نهاية المرحلة الإعدادية وبداية الثانوية .

٤ - يختلف النمو اللغوي من فرد لآخر ومن مرحلة إلى أخرى ، وذلك باختلاف السن والنضج كما ذكرنا ، والجنس كذلك ، كما أن مظاهر النمو اللغوي لا تنمو بنفس الدرجة ونفس السرعة عند الطفل الواحد علاوة على سرعة من طفل لآخر .

٥ - النمو اللغوي عملية مستمرة لكونها مكتسبة ، ولا يعب عند حد بل يستمر باستمرار حياة الفرد ، وعن طريق استمرار اكتسابها تنمو اللغة وتتطور من جيل لجيل .

٦ - كأي جانب من جوانب النمو الأخرى ، يتميز النمو اللغوي بصفى التمايز والتكامل إذ يدرك الطفل الجمل والعبارات الكلية وارتباطها بدلولها الخارجية ثم ينتقل إلى تمييز كل كلمة ومعناها المستقل عن الأخرى . وهذه النظرية أحدثت جدلاً عنيفاً بين من يرى أن تعلم الحروف والكلمات أولاً ثم الانتقال إلى الجمل والعبارة ، وبين من يرى العكس ، ويشهد كل منهم بالأبحاث التى أثبتت وجهة نظره .

٧ - النمو اللغوي عملية معقدة وذلك لتداخل العوامل السابقة وتأثيرها المباشر على هذا النمو .

٨ - تظهر الفروق الفردية بوضوح بالنسبة للنمو اللغوي عند الأفراد وذلك من خلال تعبير كل منهم شفاهة وكتابة ، كذلك يتم معرفة المستويات اللغوية من الاختبارات التحصيلية والاختبارات اللغوية المختلفة .

٩ - النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة يعتبر مؤشراً ذا دلالة على نمو الفرد اللغوي في المراحل اللاحقة ، فالأساس اللغوي للفرد هو ما اكتسبه من ألفاظ ومعان في مرحلة الطفولة المبكرة على وجه الخصوص ومرحلة الطفولة بشكل عام .

١٠ - كأي جانب من جوانب النمو أيضاً ، يمر النمو اللغوي بمراحل ولكل مرحلة خصائصها ومميزاتها كما سيأتى ، كما أن النمو اللغوي يمر بمرحلة السرعة ومرحلة البطء ، وبالمرحلة الكلية ومرحلة التخصص ، إذ أن لغة الطفل تتطور باضطراد ، ولكن تأتى مرحلة من عمر الإنسان يكتسب الألفاظ

٤- تعاون المعلم مع أولياء الأمور في توجيه التلاميذ وذلك بعد التعرف على أوجه القوة وأوجه الضعف لديهم .

مراحل النمو اللغوي :

يبدأ اتصال الطفل غالباً بعالمه الخارجي عن طريق الحس ، والتعبيرات المشتركة بينه وبين والديه ، حيث تكون لغة الاتصال المتعلقة بالإحساسات والاتجاهات بين الآباء والأطفال بواسطة حركات غير لفظية ، كتعبيرات الوجه أو حركات جسمية معينة ، وقد تكون لفظية أيضاً لا تدل على معان محددة في اللغة ولكنها تدل على أشياء محببة أو بغيفة بالنسبة إلى الطفل ، فالأصوات التي تصدرها الأم تحبباً بابنها أو ابنها يدركها الطفل مباشرة بأنها أصوات إيجابية ويستجيب لها بالضحك والسرور أما الأصوات التي تعبر عن الغضب ، فإنها تدفع الطفل إلى السكوت أو الهكاء إذا كانت هذه التعبيرات قوية وحازمة .

وتستمر الأصوات والتعبيرات المعبرة مع الطفل حتى دخول المدرسة ، حيث يتعامل المعلم مع تلاميذه الصغار بالحركات والانفعالات إذا ما كان غير راضٍ عن سلوكهم ، كما يعبر بنفس الحركات والانفعالات ولكن بشكل إيجابي إذا كان مسروراً منهم ، وهذه اللغة يفهمها الأطفال جيداً . أكان من الآباء أم من المعلمين وهي بالتالي مهمة جداً لفهم أغراض الطفل ، والتعامل معه ، كما يجب للطفل أن يتعامل مع البيئة المحيطة به بواسطة الحس حيث يعبر عن ذاته وخبراته عن طريق اللعب من خلال التعامل مع المواد المختلفة مثل الرسومات واللعب بالطين أو من خلال الأداء الحركي والرياضي . وفي كلتا الحالتين التعبير يتبن الصادرتين من أولياء الأمور أو المعلمين أو من الأطفال أنفسهم يتمكن الطفل من التعامل مع المحيط الذي يعيش فيه ، و ينمى بذلك خبراته الجسمية والانفعالية والحسية واللغوية .

ولكن بالرغم من كل هذا ، فإن اللغة تلعب دوراً هاماً جداً في عملية التعلم فعن طريق عمادة الأبوين للطفل وتقليد الطفل لها في حركاتها وتعبيراتها يجد بعض الأطفال التي يتعلمها بسرعة للتعبير عن نفسه وعن حاجاته وعما يحتاجه من الآخرين ، علاوة على استخدامها في اكتساب الخبرات المختلفة ، وعن طريق

اللغة يتمكن الطفل من تحويل طاقاته والاستجابة لمتطلبات بيئته بكثير من الدقة، ومعالجة مشكلاته بشكل أكثر فاعلية وبأقل التكاليف في الجهد والوقت .

وعن طريق المحادثة أيضاً تبدأ مهارتنا القراءة والكتابة في النمو، ويتم النمو الحركي واكتساب الخبرات عن طريق هاتين المهارتين، علاوة على النمو اللغوي نفسه والذي يتم عن طريق تكرار الألفاظ الرئيسية حتى تصبح جزءاً منها من أجزاء التفكير. ويتطور اللغة تصبح كوسيلة من وسائل تنظيم وضبط الخبرات ووسيلة من وسائل الاستجابة لمتطلبات الفرد أو للمثيرات الخارجية^(١) .

بناء على ذلك يصبح نمو اللغة متطلباً أساسياً في عملية التعليم والتعلم، فالأطفال الذين ينشأون في وسط يشي ضعيف لغوياً يجدون المتاعب في السنوات الأولى من دراستهم، ويحتاجون لمجهودات كبيرة حتى يتمكنوا من اكتساب ألفاظ وتعبيرات تساعدهم في حل مشكلاتهم والتكيف مع دراستهم^(٢) . فالأطفال عادة ما يتعلمون اللغة بشكل دراماتيكي ما بين سن الثانية حتى الخامسة من العمر، وتكون حصيلة الطفل في هذه المرحلة من الألفاظ ما تمكنه من المحادثة بشكل جيد والاستماع إلى الكلمات البسيطة المستخدمة في البيت والشارع أكان ذلك من الأبوين أو الأقارب أو الأخوة، وفي سن الرابعة في هذه المرحلة يكون الطفل عادة متمكناً من الألفاظ وبنطقها بشكل جيد، وفي سن الخامسة يستطيع أن يعبر عما يريد بجملة مفيدة ومفهومة وليس من الضروري أن تكون بالغة الفصحى، لأنه يتعامل مع محيطه العامي وفي هذه السن يستطيع الطفل أن يجيب على الأسئلة الموجهة إليه من أناس آخرين غير مألوفين لديه، ولكن هناك بعض الأطفال الذين لا يجيدون الاستجابة بالسرعة المطلوبة أو يعثرهم الحرجل، وذلك لوجود بعض الصعوبات لديهم أكان ذلك بالنسبة للنطق أم بالنسبة لفهم التنشئة الاجتماعية، وقد لا يفهمون السؤال الموجه إليهم على النحو المطلوب .

وبشكل عام فإننا نتفق مع رواد الفكر وخصوصاً أولئك الذين درسوا اللغة من جوانبها السيكلولوجية على أنها مكتسبة وأنها تكتسب عادة نتيجة التدريب المتواصل إلى بخضع لنظم معينة تتحكم في الألفاظ، ومن هؤلاء سكينر، ودي سوسير، الذي اعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية لوجود علاقة قرينة بين اللغة والمجتمع .

البيسطة وأن يستعمل الاستقراء بمعنى الصحيح ، وفهم العلاقات بين الأشياء و بين العلة والمعلول (٦) ، لذا يمكن لتلميذ هذه المرحلة أن يفهم العلاقة بين الحركات الاعرابية وموقع الكلمة في الجملة ، كما يدرك العلاقة بين اسم الإشارة أو الضمير وبين مدلول كل منها .

٢- ما زال طفل هذه المرحلة يعتمد كثيرًا على حاستي البصر واللمس في اكتسابه الخبرات ، إذ لا يزال التفكير في صورته الحسية الإدراكية ، بمعنى أنه يفهم بسهولة العلاقة بين اللفظ والمدلول المادى التمثل بالصورة أو النموذج من هنا تكن أهمية استخدام الوسائل التعليمية إلى تعلم واكتساب المهارات الأساسية ، القراءة ، الكتابة ، والتعبير .

٣- يتميز نشاط الطفل الحركى بضعف السيطرة على العضلات الدقيقة كعضلات أصابع اليد ، وما أن الطفل في هذه المرحلة يتعلم القراءة والكتابة ، يلاحظ عليه الاجتهاد السريع إذا طلب منه كتابة موضوع طويل أو كلمات صعبة وذلك لاشتراك العضلات الدقيقة الضعيفة وحاسة النظر في ملاحظة الكلمات ومتابعتها ، وحاسة النظر أو « التمييز البصرى » يكون في هذه المرحلة ضعيفًا نوعيًا ما ، لذا لا يلاحظ الطفل الحروف الصغيرة ولا يستطيع كتابتها ، بل تجده يميل الى تكبير الحرف وتكبير الكلمة ، وإلى قراءة الكلمات الكمية والجمل القصيرة .

٤- يميل الطفل إلى الخيال الواسع وإلى سماع القصص الخيالية وهذا ما يزيده من ثروته اللغوية و يطور لغته بشكل عام ، ولكنه يميل إلى جانب ذلك إلى الخيال العملى ، إذ يوظف حواسه للعمل ، ويتعامل مع عناصر البيئة المحيطة به ، لذا يعيش الطفل قريبًا من الواقع بجانب الخيال ، مما يساعده ذلك على الإبداع والابتكار وممارسة النشاط العقلى ، لذا فاستغلال هذه الخاصية أمر هام جدًا ، إذ يمكن تعويد الطفل على ممارسة العمليات الحسابية المرتبطة بالعمليات العقلية كالفهم والتحليل والتركيب ، كما يمكن تشجيعه على قراءة القصص البسيطة والقصيرة التى تتعلق بالبطولة وسيرة الصحابة ، ومساعدته على التعبير عنها شفويًا ما أمكن ذلك .

- ٣- يزداد رصيد اللغوى فى هذه المرحلة نتيجة النمو العضلى والجسمى والنفسى والاجتماعى حيث يصبح لديه ما لا يقل عن خمسة آلاف كلمة .
- ٤- يقرأ الطفل فى هذه المرحلة كى يفهم ، و يعبر عما يقرأ ، كما يستطيع استخراج العناصر الرئيسة من موضوع القراءة .
- ٥- يميل إلى القراءة الصامتة كى يفهم بشكل أفضل ، وربما يفضل القراءة على الكتابة ، لأن الثانية تحتاج إلى عمليات عقلية متداخلة كالترك والتخيل والتصور والتفكير .
- ٦- يميل الطفل إلى التعبير الشفوى ، ويجد متعة فى التعبير التمثيلى وخصوصاً أمام زملائه فى الفصل ، وهو يجيد الوقوف أمام التوقف وإبداء التعجب والاستفهام .

وبخصوص التعبير الكتابى ، يعبر التلميذ عن أفكاره بالجمال ذلك لما يكتبه من ألفاظه وكلمات كثيرة ، كما قد يكتب موضوعاً إنشائياً وصفيّاً أو خيالياً حسب ما يطلب منه ، و يستطيع الآن أن يوازن بين قدرته على القراءة والتعبير الشفوى وبين قدرته على الكتابة تحريراً ، ولكنه فى نفس الوقت قد يصوغ فى الجملة الواحدة كلمات أكثر من المحادثة الشفهية ، بمعنى يستطيع الطفل فى هذه المرحلة أن يعبر كتابياً بشكل أفضل من التعبير الشفوى .

ماذا يمكن أن نستفيد من خصائص النمو اللغوى عند أطفال المرحلة الابتدائية فى طرق التدريس ؟

يعتمد اكتساب النمو اللغوى عند الطفل فى هذه المرحلة على الظروف المحيطة به من جهة وعلى نمو الجسمى والعصبى من جهة أخرى ، فالظروف البيئية المتشعبة بالأسرة والمدرسة بأعضائها من معلمين وتلاميذ وإدارة ، وكل ما يحيط بالطفل من مؤثرات ثقافية واجتماعية لها أكبر الأثر فى نمو اللغوى ، كما أن نفس هذه الظروف أثرت فى تعطيل هذا النمو ، بمعنى كلما واجه الطفل ظروفاً إيجابية من العوامل السابقة كلما كان محصوله اللغوى أكبر ، وقدرته على التعبير أفضل ، أما إذا واجه ظروفاً سلبية فإن نمو اللغوى يكون بطيئاً لذا فن الأفضل أن نهىء ظروفاً حسنة لتلاميذنا كى ينمو النمو الصحيح ، و يقع هذا على عاتق أولياء الأمور والأمور

من جهة والمعلمين من جهة أخرى . فعلى المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها أن يراعى ما يلي :

- ١ - التدرج مع التلاميذ في القراءة بحيث يبدأ معهم بالمعاني الحسية وينتهي في نهاية المرحلة الابتدائية بالمعاني المجردة .
- ٢ - مساعدة التلميذ على النطق اللغوي الصحيح وعدم الغلاة في تصحيح عباراته وخصوصاً في التعبير الشفهي لأن ذلك يضعف الثقة في نفسه .
- ٣ - الإكثار من الحديث للطفل داخل الفصل عن الأمور التي تتعلق بمحيطه الاجتماعي والأشياء التي تهمة بأسلوب بسيط يستطيع إدراكه .
- ٤ - تشجيع الطفل على الإكثار من القراءة لأنها الوسيلة الأولى لزيادة محصوله اللغوي ولأنها تنمي عنده مجموعة من العادات والاتجاهات واليول السليمة علاوة على أنها تكسبه معلومات جديدة .
- ٥ - يختلف الأطفال من حيث الاستعداد القرائي ، فبعضهم يكون مستعداً في سن الخامسة من النواحي النفسية والاجتماعية ، والبعض يكون لديه نوع من القصور أو الضعف في النمو كضعف البصر أو السمع ، والبعض الآخر يكون مضطرباً من الناحية الانفعالية وهكذا ، لذا ينبغي على المعلم إدراك هذه الاختلافات ومحاوّل أن يقسم تلاميذ فصله إلى مجموعات حسب استعدادها ويدرّب كل مجموعة بناء على ما تجمع لديه من أفكار حولها ، بمعنى آخر يجب ألا يدرّب جميع التلاميذ على القراءة في وقت واحد ، و يعاملهم بنفس الأسلوب .
- ٦ - اتاحة الفرصة للأطفال للتعرف على بيئتهم ومجالات الثقافة المتاحة لديهم وذلك كي يكتسبوا الخبرات الشخصية عن طريق الملاحظة الشخصية ويعبروا عن خبراتهم بكل حرية .
- ٧ - يجب ألا نرهق التلاميذ في القراءة بحيث تقدم لهم الموضوعات الصعبة ، أو الموضوعات المعقولة ونطالبهم بقراءتها ثمّ كما هو متبع الآن بمدارسنا إذ يطالب الوجهون المعلمين بأنهاء موضوع معين في وقت معين ، وهذا يعنى الاهتمام بالشكليات وليس بالمضمون .

المراجع

- ١- محمد جميل منصور، فاروق عبد السلام . النمو من الطفولة الى المراهقة . مطابع تهامة ، ط ٣ ، ١٩٨٣ ، ص ٩١ .
- ٢- Luria, A.R . The Role of speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behaviour. Pergamon Press, London, 1961.
- ٣- Bernstein, B.. Social class and linguistic developments in Education, Economy and Society . Free press, New York 1961.
- ٤- عبد المجيد سيد أحمد منصور . علم النفس اللغوي . مرجع سابق ، ص ١٨١ .
- ٥- أحمد زكى صالح ، علم النفس التربوي . مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٩ ، ج ١ ، الجزء الأول ، ص ١٣٢ .
- ٦- Nathan Isaacs. The Growth of Understanding in the Young Child, London, Ward Lock 9th edn. 1972. P. 9.
- ٧- رمزية الغريب ، التعلم ، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية . مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٤٨٨ .
- ٨- فؤاد البهي السيد . الأسس النفسية للنحو. دار الفكر العربي ، ١٩٧٠ .
- ٩- أحمد زكى صالح ، مرجع سابق ، ص ٢٢٠ .



مهارة الاستماع

مهارة الاستماع من المهارات العامة في العملية اللغوية ، ولقد اعتمد القدماء على سماع الروايات المنطوقة في نقل التراث من الماضي الى الحاضر وذلك قبل اكتشاف الطباعة وكانت الكتابة تأتي بعد عملية سماع المادة الثقافية ، بمعنى نقل هذه المادة ثم كتابتها . وهذا ما يؤكد على أهمية الاستماع ، إذ إن الذي يسمع الحديث جيدًا يستطيع التعبير عنه ونقله بدقة أكثر من الذي لا يجيد هذه المهارة .

ولقد كانت مهارة الاستماع عند العرب من الأهمية بمكان ، إذ كانوا يرسلون أبناءهم الى البادية لسماع اللغة من معينا ، ولقد اكتسب الرسول الكريم فصيح اللغة في مضارب البدو ، وعند قبيلة بني سعد ، حيث رُقع بين أبنائها وغادرها وعمره أربع سنوات ، فكان الرسول الكريم يتثرُ اخمزة في حين قر يش ثلبيها ، فلما سئل عنها قال : « أها لغة الأخوال في بني سعد » وهذا دليل على أثر السماع على اكتساب اللغة .

ولقد نقل العرب تراثهم الضخم عن طريق الرواية والتقل وهي في الأصل طريقة سمعية إذ إن 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 ادراك المواقف المحيطة وفهمها يقول الله تعالى :

(إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً) « الإسراء : ٣٦ » .

(ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم) « البقرة : ٢٠٠ » .

(والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون) « النحل : ٨٧ » .

(ليس كمثله شيء وهو السميع البصير) « الشورى : ١١ » .

من هذه الآيات الكريمة ندرك ما لهذه الحاسة من أهمية فهي أدق الحواس وأرقاها كما أنها عامل مهم في عملية الاتصال ، وهي مهارة لا يجيدها إلا المتدرب عليها ، فهناك الفروق الفردية بين الناس ، فبعضهم من يجيدها وهذه المهارة ومنهم من لا يجيدها ، و يعود ذلك إلى أمرين اثنين ، التدريب ، وصحة وسلامة الحواس ، ويستطيع المعلم السيطرة على عامل التدريب كما يستطيع توجيه ضعف السمع والبصر إلى الطبيب المختص للعلاج . ويقوم هو بدوره بمراعاة ظروف الضعيف في هذه الحالة داخل الفصل أو خارجه بعمل ترتيبات مناسبة له .

وإذا أخذنا أهداف تدريس اللغة العربية ، نجد أن من أهمها تدريب التلاميذ على مهارات اللغة الأساسية والسيطرة عليها وأولها مهارة الاستماع ثم الكلام (التعبير) فالقراءة ثم الكتابة . فقد أوجد مذكور أن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة و يأتي في المرتبة الأولى من حيث ترتيب المهارات السابقة زمنياً في إطار النمو اللغوي ، فالطفل كما يقول « يبدأ بعد الولادة بعدة أيام في التعرف على الأصوات المحيطة به ، وفي نهاية عامه الأول تقريباً في نطق الكلمات ، ومع بداية التعليم في المدرسة يستخدم حصيلة الأصوات المسوعة لديه في التعرف والتمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة ، فيقرأ ويكتب » لذلك اعتبر أن الكلام والكتابة فنان « إنتاجيان » في حين الاستماع والقراءة فنان « استقباليان » و « إنتاجيان » في آن واحد (١) .

وللأهمية التي نولها لعملية الاستماع يجب أن ندرّب أطفالنا على هذه المهارة في سن مبكرة حتى يتعودوا على ذلك ، ومن ثم تعطيم هذه المهارة القدرة على تصور الأفكار من خلال الألفاظ المنطوقة من قبل المتحدث ، وبالتالي القدرة على تصور هذه الأفكار وطرحها والتعبير عنها ، أكان ذلك شفاهة أم كتابة .

هذا وقد أثبتت الدراسات ضرورة الاهتمام بتدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة ، فقد أورد مذكور أن هذه الدراسات كشفت أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض البلاد التي تنبئ مهارة الاستماع كجزء رئيسي في برامج تعلم اللغات بها ، يتفحصون ٣٠ ٪ من برامج تعليم اللغة للحديث و ١٦ ٪ للقراءة و ٩ ٪ للكتابة و ٤٥ ٪ للاستماع . كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ

...رسمه الأول به يتصور موالى مائتين وعش ألفاً من كمال الساعات في
ليوم في الاستماع .

وقد استطاع بحث رأى العسرين في نسبة ما يتعلمه أطفال المرحلة الابتدائية
عن طريق الاستماع فجاءت النتيجة أن الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام
نسبة ٢٥ ٪ وعن طريق القراءة بنسبة ٢٥ ٪ وعن طريق الكتابة بنسبة
١٧ ٪ (٣) .



العوامل التي تؤثر على الاستماع

هناك من العوامل التي تؤثر على درجة استماع الفرد للجهة المرسل ، وإذا ما تكررت هذه العوامل فإنها تؤثر على درجة اكتساب مهارة الاستماع نفسها ، فالعزوف عن الشيء تبعد صاحبه عن التعرف على جوائبه الإيجابية منها والسلبية ، وهذا ما ينطبق تماما على الاستماع ، فاللهو بعيدا عن سماع المرسل يؤدي إلى فقدان مضمون الرسالة . كذلك موضوع الرسالة نفسه ربما يؤدي إلى العزوف عن سماعه وتكوين اتجاهات سلبية نحوه ، ولكن إذا كان الموضوع جيدا ومقدمه على ثقة كبيرة بنفسه و يستطيع أن يقنع محدثه بلباقة فإنه يضمن إقبال الناس عليه والاستماع إليه .

لذلك نرى أن نقسم العوامل المؤثرة على السماع إلى عوامل إيجابية وعوامل سلبية ، ويمكن أن نعتبر العوامل الإيجابية سلبية إذا ما نحت منحى سلبيا ، فنستحدث عن العوامل المؤثرة على الاستماع ككل واعتبار التقيض لها مؤثرات سلبية ، وهذه العوامل منها ما يتعلق بالمرسل (المتحدث) ، ومنها ما يتعلق بالمستقبل (السامع) والعامل الثالث يتعلق بالمادة العملية والعامل الرابع يتعلق بالعوامل الخارجية .

فالمستحدث إذا ما كان لبقا أو قوى الشخصية أو يمتلك كلا الصفتين فإنه يستطيع أن يؤثر على المستمعين ، لذلك نعتبر عنصر التشويق عنصرا هاما من عناصر التفاعل بين المرسل والمستقبل ، واللباقة وقوة الشخصية تكتملان بقوة الإقناع المتمثلة بالتعبيرات الرقيقة أو الحادة حسب الموقف المطروح .

ولا نستطيع أن نفصل بين الموضوع وبين التمكن من المادة العلمية ، ولكن ربما يكون موضوع البحث جيدا ولكن المرسل لم يكن متمكنا منه بشكل جيد يجذب المستمعين إليه . لذلك يمكننا القول بوجود توافر الشروط السابقة بالمرسل ونعني بها : اللباقة ، قوة الشخصية ، التشويق للمادة ، قوة الإقناع ، والتمكن من المادة العلمية .

وهناك بعض الجوانب التي تتعلق بالمرسل وترتبط به من حيث تأثيرها إيجابيا أو سلبيا على الاستماع للمادة العلمية ، ونتمثل بعاملَي الزمان والمكان ، فاختيار

انقوبت الثامن لعرض موضوع قرة على المستمعين ، كمدت حنجره الخشب .

والمتقبل كعامل هام من عوامل الاستماع الجيد ، لا يقل موقفه عن موقف المرسل ، اذ لابد أن يكون مستقبلاً كسبي تصل الرسالة ويتم فهمها وتعليلها وتفسيرها ، فوجود المستقبل جسمياً لا يكفي ، بل لابد أن يكون حاضرًا ذهنيًا ونفسيًا ، ويرغب السمع للمتحدث ، ولكن قد يعترض السمع بعض الحائل نتيجة وجود بعض المشاكل النفسية أو الاجتماعية لدى السامع ، أو يعاني من مرض في جهاز العصبي والسمعي يعوق عملية الاستماع .

أما ذلك - استمع معاني ، وتديه الدافع القوي لسماع المدرس مثلاً فإنه بذلك يساهم في نجاح عملية الاستماع وتنمية هذه المهارة الهامة .

ولاشك أهمية الموضوع نفسه (الرسالة) عن المرسل والمستقبل ، فإذا كان الموضوع شيئاً قديم يدفع التلاميذ إلى سماعه ، فعنصر التشويق إذن مرتبط بكل من المرسل بأسلوبه وقوة الشجعية وتمكنه من المادة العلمية ، والرسالة بقوتها وأهميتها وتسلسلها وأسلوبها وفكرتها ، وارتباطها بمشاكل واهتمامات المستمعين ، وقديماً قالوا « الكلام الذي يخرج من القلب يدخل الى القلب ، والكلام الذي يخرج من اللسان لا يتعدى الآذان » . فجودة الحديث إذن تعتمد على جودة المتحدث وجودة الموضوع .

أما ما يتعلق بالعوامل الخارجية ، فيتمثل في وجود ضوضاء أثناء الحديث أو اختيار المكان غير المناسب كما ذكرنا .

وهناك من العوامل الخارجية الهامة التي تتعلق بالتدريب ، ودرجة ثقافة الوالدين ووسائل الإعلام المختلفة .

فالتمرين برب عامل مهم جداً في تنمية مهارة الاستماع . يأخذ التدرج برب تشكلاً محتملة . فقد يطلب المعلم من تلاميذه الاستماع إليه جيداً حال قراءته موضوع معين أو إلقائه درساً . أو يطلب منهم أن يستمعوا لزميل لهم ويعقبوا بعد ذلك عليه . عدم سدر برب يكون عاملاً شاملاً لجميع التلاميذ ، وتدرج بهم على الاستماع إلى التذيع أو الإذاعة الرئية بمشاركة حاسة البصر من الأمور التي يجب ملاحظتها في درس وحسباً تلك التي تستخدم الوسائل السمعية البصرية .

بعد بشرت سلاميد على الاستماع داخل محبرات مدال اللغة إذا كانت متواترة في المدارس أو المعاهد العليا ، وإن كان التدرج بمعناه الشامل هو العمل الدائري مع التوجيه ، إلا أن هذا الأمر يتخذ صفة العمومية ، أما خصوصيات التدرج فتتكون في التدرج الفردي على مهارات الاستماع الأساسية التي تؤدي إلى فهم الموضوع المستمع إليه . وسوف نحاول أن نتحدث عن هذه المهارات بشيء من التفصيل فيما بعد .

أما درجة ثقافة الوالدين ، فلها كبير الأثر في تعويد الفرد على الاستماع الجيد ، فالسوى الاجتماعي والمستوى الاقتصادي للأسرة وعلاقة الوالدين كل بالآخر هم الأثر المباشر على الأبناء من جميع الجوانب السلوكية ، ومنها بالطبع تكوين عادة الاستماع ، كأن يطلب الوالد أو الوالدة من الابن أن يركز على حديث أي منها ويفهم ما يعنيه من مطالبها ، أو تعويده على الجلوس لفترة محددة داخل مكتبة المنزل (إن وجدت) و يقرأ بصوت منخفض حتى يفهم المادة المقررة ، فهذا يعود على السكينة والهدوء المطلوبين لمادة الاستماع ، وكثيراً من الأسر تدرب أطفالها على الاستماع إلى قصة تروي لهم قبل النوم ، أو درس يشرح و يطلب منهم أو من أحدهم أن يعيد مادة الشرح و يفسر محتوياتها ، وهكذا تلعب الأسرة دوراً كبيراً وبأساليب مختلفة في تعويد الطفل على الاستماع بشكل جيد ومفيد .

ووسائل الاعلام لها دور كبير وفعال في تدريب الأفراد على الاستماع الجيد وذلك عن طريق عرض البرامج الثقافية والعلمية الشيقة والتي تدفع المشاهد أو المستمع إلى الانتصات بهدف فهم مادة العرض .



فوائد الاستماع الجيد

يكسب الاستماع إلى الدرس أو إلى أى موضوع السامع معلومات لغوية وعلمية جديدة ، وعلاوة على اللغة يمكن إكتساب مجموعة من الأفكار والفاهيم والنظريات الجديدة التى لم تعرب خبرات السامع من قبل ، وإذا كانت لديه خبرات مسبقة ، فإن الخبرات الجديدة تُدعمها أو يبنى عليها السامع اتجاهات وأفكار تساعد على حل مشاكله اليومية أو تثرى معلوماته للاستفادة منها مستقبلاً فى مواقف معينة .

ومن فوائد الاستماع أيضاً تنمية ادراك السامع وفهم ما يطرح من موضوعات وقضايا جديدة ، إذ إن فى تكرار عملية الاستماع تعود على التركيز وعمل على تقوية القدرة على الانتباه ، فالطفل المتدرب على مهارة الاستماع نراه قادراً على فهم والاستيعاب بشكل أفضل من غيره .

والاستجابة الجيدة والمناسبة على السؤال المطروح تعتبر من نتائج الاستماع الجيد ، إذ إن الذى يركز على سماع موضوع ما يكون رد فعله نحو هذا الموضوع إيجابياً أو سلبياً بشكل أفضل من ذلك الذى يستمع إلى نفس الموضوع بشكل متقطع ، لأنه فى هذه الحالة يركز على جانب وهمل جوانب أخرى من الحديث ، وبما لا شك فيه أن كلا الحالتين أفضل بكثير من العزوف عن السماع . ليس هذا فحسب بل إن الاستجابة الجيدة تكتسب طابع العلمية والموضوعية حيناً يكون الاستماع جيداً ومركزاً . فالاستجابة لا تقتصر على الإجابات الشفهية على سؤال موجه ، بل يدخل فى نطاقها التعبير التحريرى (الكتابة) .

ومن هنا نعتبر عملية الاستماع عملية صعبة ، وأصعب بكثير من عملية القراءة لأن على المستمع متابعة حديث المرسل وتحليل هذا الحديث والعمل على ربط أجزائه ومكوناته بطريقة الترجمة الآلية الفورية ، ومن ثم استخلاص الأفكار المتعددة والفكرة العامة من موضوع البحث . أما القراءة فلأنها مجموعة إدراكات رمزية لشئ مكتوب يمكن العودة إليه والنظر فى محتوى المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار وتحليلها ونقدها وتقويتها . وفى كلتا الحالتين ، الاستماع والقراءة لابد أن يتعرف المرء على المحتوى ، والتعرف فى حد ذاته مهارة مستقلة ،

ولكن سرىء ربما يدفعه مثيرات داخلية أو خارجية لتثبيت شئ به عميقاً ،
ولذلك نجد الكثير من التلاميذ لا يفهم ما يقرأ ، لأنه ربما لا يتعرف على عناصر
المحتوى ، أو لم يتمكن من الربط بين هذه العناصر لتكوين مفهوم كلي حوفاً ، أو
نشئت ذهنه نتيجة عوامل داخلية نفسية أو خارجية ، وبالرغم من هذا يمكن أن
يعيد القارئ إلى موضوع القراءة و يركز أكثر و يسأل حتى يستوعب المادة المقروءة
في حين أن الذي يستمع مطالب بمتابعة المتحدث ، وإذا شئت ذهنه فإنه لن يتمكن
من إدراك العناصر الأساسية للموضوع وقد لا يستطيع السؤال عما فاتته من معلومات
لأنه لم يركز أصلاً عليها فيجد الحرج في السؤال عنها

مكونات عملية الاستماع

مهارة الاستماع عملية معقدة كالتيكفير تعاماً. لذلك فإنها تشمل عل
مكونات ادراكية هامة - كبر مه :

١ - دقة الاستماع والانتباه المركز :

وتظهر آثار هذه المهارة في درجة اللياقة الاجتماعية التي يمتلكها ويديها
السامع ، فلا بد أن يصل الى درجة معينة من إدراك أهمية الاستماع ومعناه
وفوائده . و ينعكس هذا الإدراك في التعبير عن مدى الاستعداد لـ سـ خـ دـ يـ ، وذلك
عن طريق توجيه أسئلة موضوعية وذكية بعد التفكير العميق في عناصر موضوع
البحث . وتنبجلى درجة الإدراك لعنى الاستماع في تجنب مقاطعة المتحدث ، أو
الانشغال بأمر أخرى جانبية أو الحديث مع الآخر ين .

كل هذه الأمور وغيرها مؤشرات على امتلاك صاحبها دقة في الاستماع وشدة
في الانتباه وحدة في التبصر ، وهذه مهارات أساسية تساعد على تنمية المهارات
المنبثقة من مهارة التمييز السمعى كما أسماها مذكور ويعنى بها تذكر الأصوات في
نظام تشابعى معين ، والتمييز بين الأصوات لإدراك معانى الكلمات والجمل
والعبارات ، والقدرة على صهر الأصوات فيما بينها أو ما أطلق عليه مصطلح
« الدمج » .

٢ - فهم الموضوع فهماً شاملاً :

لا يتم فهم الموضوع إلا بعد التابعة الدقيقة ، وإدراك العلل والأسباب التي
يبيديها المتحدث ويدافع عنها أو ينتقدها بل لابد أن يدرك السامع العلاقات بين
الأفكار الرئيسية ، ولا يمكننا الحكم على مدى فهم السامع لمادة الحديث إلا إذا
استطاع إتيان الجوانب المهارية الأساسية وأعنى بها :

أ - التحليل : يتم التحليل بالربط بين المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار
التي يسمعا ، وبين غيرها مرت بتجاربه السابقة ، ويتم ذلك عن طريق الموازنة
والتي تعتبر مهارة فرعية أساسية ولكنها تأتي بعد عمية تدوير التحليلات
للمستخلصة .

ب- التفسير: يختلف طبيعة الفهم من شخص لآخر، وعملية التفسير تخضع لعوامل الخبرات الشخصية في المجال المعرفي ولعوامل مهارات الاستماع. فمن حيث العوامل الأولى يبحث المستمع عن مبررات يصوغها لإقناع نفسه بصدق محتوى الحديث أو مصداقية المتحدث، وربما يحدث العكس تماماً إذ يبحث عن مبررات يفسر بها تناقض المحتوى مع أفكاره ومعتقداته السابقة. من هنا نراه يجادل ويسأل ويستفسر، ومن الناس من يسعى للاستفزاز في توجيه الأسئلة لإثبات بطلان أفكار المتحدث.

أما بالنسبة للعوامل الأخرى المتعلقة بمهارات الاستماع وأثرها في التفسير فتكمن في أن المتخصص في مجال الحديث أو الذي يتفق مع آراء وأفكار المتحدث يفسر القول بشكل يميل إلى العلمية والموضوعية.

كما أن للجانب اللغوي أثراً كبيراً في عملية التفسير، فالذي يمتلك القدرة اللغوية يمكنه تفسير الأفكار والعناصر الواردة بشكل أفضل من الذي لا يمتلك ثروة لغوية كافية.

ج- الموازنة: بعد تفسير الموضوع السمع يستطيع المستمع أن يوازن بين أفكاره واتجاهاته، وما ورد في موضوع الحديث ولا تنطبق مهارات الفهم الأساسية على ذوى الخبرة فقط، بل لابد من تعويد التلاميذ عليها وإكسابهم إياها حتى يتمكنوا من الجدال والتفكير بعد التحليل والتفسير والموازنة وبأسلوب علمي وموضوعي بعيداً عن التعصب والتهور.

د- النقد والتقويم: بناء على المهارات السابقة يتم نقد وتقويم مجال الحديث وموضوعه فقد يتفق السامع مع المتحدث وقد يختلف معه، لذلك يجب أن يكون الحكم عليه بعلمية وموضوعية. ولكي يتوافر هذان الشرطان في التقويم السليم لابد أن ينتظر المستمع آراء الغير، ويتوقع ردود الأفعال الإيجابية والسلبية حتى يتمكن من الإمساك بجميع الجوانب الهامة التي نوصله إلى العلمية والموضوعية.

هـ- تكوين اتجاه: لا يمكن الحكم على مدى فهم الموضوع، إلا بعد التأكد من مناقشته على جميع المستويات، وتناول جميع جوانبه وليس شرطاً أن يشفق المستمع مع المتحدث في جميع الأفكار والاتجاهات بل ليس شرطاً أن يتفق

سواء ورد من معلومات أو خبرات المتحدث - السامع ، من قد يوجد وجه خلاف
الذي يكون جزئياً أو كلياً و يبرز ذلك من خلال المناقشة الموضوعية وتعليل
عاصر البحث ونقدها وتقويتها ، وما يتفق فيه السمع مع المتحدث تكون اتجاهات
إيجابية . وما يختلف معه فيها تكون اتجاهات سلبية حول الموضوع ، وتكوين الاتجاه
ليس عملية سهلة ، بل لابد أن يكون الفرد قد مر بتجارب سابقة مشابهة ومتفقة مع
موضوع البحث حتى تترسخ لديه الأفكار الإيجابية وتدعم اتجاهاته نحوها . وإذا
كانت خبراته السابقة لا تتفق مع موضوع البحث ، ربما يدعم هذا الموضوع من
اتجاهاته السلبية أو تكون خطوة لتغيير هذه الاتجاهات نحو الإيجابية ، وفي هذه
الحالة لا يمكننا الحكم على اتجاهات السمع أو تغييرها إلا بعد تدعيمها بأفكار
أخرى مشابهة والإحساس بتقبلها من خلال استجاباته الإيجابية نحوها ،
والاستجابة تكون بالتعبير الشفهي أو التحريري أو عن طريق توجيه أسئلة متفقة
أو منسجمة أو محايدة مع موضوع البحث .

ومن الطبيعي أن يمر السمع بمرحلة تجميع المعلومات وتعليلها وتفسيرها ونقدها
قبل التعبير عن اتجاهاته نحوها ، كما لابد من اختصار فكرة الموضوع الرئيسية في
ذهنه قبل الخوض في مناقشة عناصرها من معلومات وحقائق ومفاهيم وأفكار .

ولقد أشار مذكور الديني^٣ إلى استخلاص الفكرة الرئيسية وأرديها بمهارة هامة
أسماها « التفكير الاستنتاجي » ، والتي نعتبرها متضمنة في تكوين الاتجاه ، لأن
الأخير لابد من حدوثه بعد أن يكون المستمع قد تحلل عناصر ومرامي البحث ،
واستنتج أفكاراً معينة من هذه العناصر ، وتنبأ بأهدافه .

٣- تدوين الحديث أو موضوع الاستماع :

عملية التدوين من المهارات الهامة التي لا يتقنها إلا المتدرب على هذه
المهارة ، إذ من الأفضل الوقوف على النقاط الهامة والتركيز عليها ، بحيث يدون
السمع عناصر الموضوع وأفكاره ويشير إلى جوانب الاتفاق وجوانب الاختلاف ،
والأماكن التي تصلح لتوجيه سؤال معين تكون أكثر أهمية من غيرها .

ويجب تعويد الأطفال منذ الصغر على عملية التدوين لأنها وإذا ما تأصلت
عندهم تبقى آثارها مفيدة لهم في جميع مجالات الحياة وخصوصاً في المراحل

التعليمية اللاحقة والرحلة الجامعية ، إذ لابد من التعود على تدوين الملاحظات القيمة التي يديها المتحدث وخصوصاً إذا كان معلماً أو شخصية أخرى هامة أو اعتبارية أو متخصصة .

ما يمكن أن يستفاد من مهارة الاستماع في عملية التدريس :

ينبغي على كل من المعلم والمتعلم التوיד والتعود على الاستماع الجيد ، بمعنى أن يعود المعلم لتلاميذه على مهارة الاستماع و يتعود التلميذ بنفسه عليها وذلك باتباع ما يلي :

١- تهيئة الأجواء المناسبة لعملية الاستماع ، بمعنى تذليل جميع العقبات التي تحول دون الاستماع الجيد كالبعد عن الفوضاء وتهيئة الإضاءة المناسبة لنظر المستمعين ، وتنظيم المقاعد ، وتحديد مكان الإلقاء بحيث يكون في مستوى مناسب من حيث الارتفاع والبعد وتهيئة القاعات الفسيحة التي لا تسمح بإحداث الصدى من جهة ولا تبعث على الملل من جهة أخرى .

٢- توضيح الهدف من الفكرة أو النشاط المقترح بحيث يكون مفهومًا لدى التلاميذ وهذا ما يدفعهم إلى الانتباه والاصغاء .

٣- اختيار الموضوعات الشائقة والمناسبة للتلاميذ ، حيث أن لعنصر التشويق أثره في الاستماع وجذب الانتباه .

٤- الاهتمام بالألفاظ المألوفة لدى التلاميذ مع استحضار الألفاظ والكلمات الجديدة التي تساعد في عملية الربط بين ما يكتسبونه من ثروة لفظية ولغوية وبين خبراتهم السابقة .

٥- التوقف عند بعض النقاط التي تحتاج إلى نقاش أو إعادة ، حيث الشرح المستمر للموضوع يدعو إلى الملل ، والنقاش يحفز المستمعين على المزيد من الاستماع والاهتمام .

٦- توجيه الأسئلة بين الحين والآخر فيما يتعلق بالأمكار الرئيسية والألفاظ الجديدة حتى يتمكن المتحدث من تقويم موضوع بعثه من جهة ، وعلاقته بمستويات المستمعين من جهة أخرى ، وتقوم المستمعين أنفسهم ومدى استجاباتهم لحديثه .

- ٧- تعويد التلاميذ على سماع القصص في دروس القراءة والتعبير ، ثم الطلب منهم أن يعبروا عما فهموه شفاهاة أو كتابة في كراساتهم .
- ٨- تشجيع التلاميذ على الاستماع إلى البرامج التي تهتمهم والإذاعتين السموعة والمرئية . ومن ثم إعادة ما فهموه من هذه البرامج في حصص تخصص لهذا الغرض ، بل يمكن أن يرددوا بعض الموضوعات التي أعجبهم وسبق أن سمعوها .
- ٩- دعوة بعض المختصين والمسؤولين في البيئة كالطبيب والشرطي والحرفي للتحدث مع التلاميذ وتوجيههم حول موضوعات التخصص .
- ١٠- تكليف بعض التلاميذ بقراءة قصة أو رواية أو الاستماع إلى برنامج أو مشاهدته ثم التحدث عما قرأه أو شاهده أو سمعه أمام زملائه بأسلوب يدعوهم إلى الاستماع إليه .
- ١١- الكشف عن مواطن ضعف حاسة السمع لدى التلميذ فإذا كان الضعف راجعاً الى عوامل فيولوجية فيجب توجيههم إلى الطبيب المختص ، أما إذا كان الضعف راجعاً إلى عوامل نفسية أو اجتماعية أو موضوعية فعلى المعلم أن يوجه التلميذ إلى الأخصائي الاجتماعي و يعمل معه بالتزامن مع الأسرة على التخلص من مشكلة الضعف .
- ١٢- استشارة حاسة السمع وحدة الاستماع عند التلاميذ كأن يطلب المعلم من تلاميذه أن يرددوا ما ذكره لهم ، أو يلخصوا له قوله ، أو يرددوا ما سمعوه في المسرح أو الإذاعة المرئية .. الخ .
- ١٣- تشجيع التلاميذ على الحديث عن أشياء يميلون إليها ، وإعطاؤهم الفرص للتعبير عن هذه الأشياء بحيث يستمع زملاؤهم الآخرون لهم ، وهذا ما يساعدهم على الإقبال بشغف لسماع ما يقوله زملاءه .
- ١٤- أنشطة المعلم داخل الفصل يجب أن تكون قريبة من عقول وقلوب التلاميذ بحيث يبدل المعلم جهداً في جعل كل أنشطته عن نقاش وأسئلة موجهة إليهم ومرغوب فيها حتى يرغبوا التلاميذ و يشوقون لسماعها وبالتالي ينمي لديهم حدة الاستماع والمهارات الأخرى المصاحبة لها .



الفصل الخامس



مهارة القراءة

القراءة بأنواعها هي النافذة المفتوحة على المحيط المحلى للفرد والعالم الخارجى ، وهى وسيلة اكتساب المعارف والعلوم والخبرات المتنوعة ، فإذا كانت الحياة نفسها مدرسة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الغير ، فإن القراءة توسع مداركه وتنقله إلى آفاق أرحب وأوسع ، من هنا كان الفرق كبيراً بين الفرد الأمى الذى يعيش مد فى بناء خبراته ومعلوماته على التلقين وتلقى المعلومات شفاهة عن طريق سماعها فقط ، وبين غيره الذى يقرأ و يوظف حواسه وعقله فى اكتساب هذه المعلومات والخبرات ، حيث يقوم بعملية التفكير فيها يقرأ ويحلل و ينقد المقرء ، و يقارن بين وجهات النظر المختلفة ، و يفسر ما يحتاج إلى تفسير .

وليس غريباً أن يطالب اللغويون والتربويون بمراجعة أبعاد القراءة فى تدريس هذه المادة الهامة وتقصد بها التعرف والتطق والفهم والنقد والموازنة ، كما أنهم يؤكدون على مبدأ ضرورة استخدام خطوات التفكير العلمى فى عمليتى النقد والموازنة (١) .

وإذا كانت اللغة مجموعة أصوات ورموز ذات دلالة يعبر الإنسان من خلالها عن نفسه وما يحول بتفكيره لاشباع حاجاته وتلبية مطالبه ، فإن القراءة هى عملية تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة أو مسموعة ، وهذه الأصوات هى الكلمات التى تحمل دلالات معينة ، وكلما استوعب الفرد حصيلة معينة من هذه الكلمات ذات الدلالات الدمينة كلما اتسع أفقه وفهم ، بدوره ، والكلمات لا تنبى بالضرورة دلالات مادية لاشباع حاجات أساسية كالطعام والشراب وألوانها ، أو

غير أساسية كسظاھر الحياة العادية ، بل تتعدى ذلك الى دلالاتها التعبوية التي تتناول مظاهر الحياة العامة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، لذلك إذا ما اكتسب الفرد مجموعة كبيرة من هذه الكلمات ذات الدلالات الشاملة واستطاع أن يستخدمها في أماكنها اللغوية ومناسبتها العامة أطلقنا على هذا الفرد مصطلح (مشقف) وعن طريقة اكتساب الألفاظ وفهم معانيها ودلالاتها واستخدامها في المكان اللغوي والمناسبة المكانية أو الزمانية يرتقى الفرد في السلم الاجتماعي وتكون له مكانته بين أفراد مجتمعه .

فإن قراءة بناء على هذا المفهوم عملية تحويل الرموز المكتوبة من مائة - عليه من معان وأفكار عن طريق النطق ، وليس بالضرورة أن يكون النطق مسموعاً ، بل ربما يكون مهموساً في حالة القراءة الصامتة ، ولكن في كلتا الحالتين يستخدم انشاريء أسلوب تحليل هذه الرموز الى معانيها الذهنية لذلك فإن عناصر القراءة الأساسية هي :

- ١ - الرمز المكتوب .
- ٢ - المعنى المكتوب .
- ٣ - اللفظ في حالة القراءة الجهرية والوصول إلى المعنى مباشرة في حالة القراءة الصامتة .

أبعاد عملية القراءة :

أشرنا سابقاً إلى وجود أبعاد معينة لعملية القراءة ، وبمجرد الاستغناء عن واحد منها فإن هذه العملية لا تؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل . وأبعاد القراءة تتمثل فيما يلي :

- ١ - التعرف : أول ما يتعلمه الطفل في القراءة التعرف على الحروف والكلمات ، وفي الغالب تكون هذه الكلمات ذوات مدلولات معروفة لدى المتعلم ، ومتصلة ببيئته وحياته التي خبرها قبل مجيئه إلى المدرسة وهناك مدرستان هامتان بالنسبة لتعلم الحروف والكلمات ، الأولى تنادى بضرورة تعويد الطفل على حفظ الحروف الهجائية عن طريق التعرف عليها أولاً ثم بنى على أساسها

بكماء ، م ، نون ، وعده ، القديسة اششتت بها فكرتات أساسيات . نادى الأولى
بضرورة لغته مسميات خروف السجانية مثل صاد ، ضاد ، لام ، ميم ، نون ،
وهكذا ، والأخرى تدعو الى نطق الحروف كلفظها مثل م ، س ، خ ، ر ، الخ .

أما اندرسة الثانية التي استفادت من تجارب علم النفس فتتأدى بضرورة تعريف الطفل بالجملة قبل الكلمة ثم الحرف انطلاقاً من مبدأ التوافق القائل بالتأثير والتكامل، بمعنى أن التوبيدأ كلياً ثم يتجه الى التخصص، وأن الطفل يدرك الكلمات ثم الحرفيات.

وعلى كل حال فإن لكل مدرسة من هاتين المدرستين أنصارها ومؤيديها ، ونرى أن تلاحم الفكرتين يؤدي إلى نتائج أفضل من استخدام واحدة وإهمال الأخرى ، ومعنى أصبح أن الطفل بحاجة إلى التعرف على الحروف كما أنه بحاجة إلى قراءة الجمل المفيدة في آن واحد ، شريطة أن لا يتقيد التعليم بكتاب مدرسي واحد يحتوى على مجموعة من الجمل والعبارات التي يجب على الطفل حفظها عن ظهر قلب . ونرى أن الطريقة الكلية يجب أن تعتمد على مجموعة قصصية تتدرج مع الطفل بناء على مستواه العقلي ، حيث يقرأ الطفل قصة قصيرة من مجموعة قليلة من الصفحات والكلمات حتى لو حفظها غيبيا دونما إدراك للكلمة ، ثم يقرأ أخرى أكثر عمقا وتكرر فيها بعض كلمات القصة الأولى و يضاف إليها بعض الكلمات الجديدة ، وهكذا ينتقل الطفل من قصة مشوقة إلى أخرى ، تسير نحوه العقلي ، وتساعد على اكتساب مجموعة كبيرة من الكلمات ذات الدلالات المختلفة ، ومن خلالها يتعرف تلقائيا على الحروف ، ويربط بينها وبين الكلمات ومدلولاتها . وهذا النظام معمول به في الدول المتقدمة التي تطبق أصول وقواعد وقوانين ونتائج علم النفس وأبحاثه ، أما الاعتماد على كتاب مدرسي واحد فإنه لا يساعد مطلقا على إدراك المعاني الكلية للأشياء ، ولا يكسب الطفل إلا عددا بسيطا من الكلمات والمعاني في نفس الوقت علاوة على أن الموضوعات نفسها تفرض عليه فرضا دونما مراعاة أسس النمو ومطالبه .

٢- النطق : معرفة الحروف أو الكلمة لا يفنى عن النطق بها ، ويجب أن يعود الطفل منذ الصغر على نطق الكلمات بطريقة صحيحة ، كذلك الحروف ،

بكماء ، م ، نون ، وعده ، التديسة اششتت بها فكرتات أساسياتش . نادى الأولى
بضرورة لغته مسميات خروف السجانية مثل صاد ، ضاد ، لام ، ميم ، نون ،
وهكذا ، والأخرى تدعوا نطق الحروف كلفظها مثل م ، س ، خ ، ر ، الخ .

أما أندرسون الثانية التي استفادت من تجارب علم النفس فتأدى بضرورة تعريف الطفل بالجملة قبل الكلمة ثم الحرف انطلاقاً من مبدأ التوافق القائل بالتأثير والتكامل، بمعنى أن التوبيدأ كلياً ثم يتجه الى التخصص، وأن الطفل يدرك الكلمات ثم الحرفيات.

وعلى كل حال فإن لكل مدرسة من هاتين المدرستين أنصارها ومؤيديها ، ونرى أن تلاحم الفكرتين يؤدي إلى نتائج أفضل من استخدام واحدة وإهمال الأخرى ، ومعنى أصبح أن الطفل بحاجة إلى التعرف على الحروف كما أنه بحاجة إلى قراءة الجمل المفيدة في آن واحد ، شريطة أن لا يتقيد التعليم بكتاب مدرسي واحد يحتوى على مجموعة من الجمل والعبارات التي يجب على الطفل حفظها عن ظهر قلب . ونرى أن الطريقة الكلية يجب أن تعتمد على مجموعة قصصية تتدرج مع الطفل بناء على مستواه العقلي ، حيث يقرأ الطفل قصة قصيرة من مجموعة قليلة من الصفحات والكلمات حتى لو حفظها غيباً دونما إدراك للكلمة ، ثم يقرأ أخرى أكثر عمقاً وتكرر فيها بعض كلمات القصة الأولى ويضاف إليها بعض الكلمات الجديدة ، وهكذا ينتقل الطفل من قصة مشوقة إلى أخرى ، تسير نحوه العقلي ، وتساعد على اكتساب مجموعة كبيرة من الكلمات ذات الدلالات المختلفة ، ومن خلالها يتعرف تلقائياً على الحروف ، ويربط بينها وبين الكلمات ومدلولاتها . وهذا النظام معمول به في الدول المتقدمة التي تطبق أصول وقواعد وقوانين ونتائج علم النفس وأبحاثه ، أما الاعتماد على كتاب مدرسي واحد فإنه لا يساعد مطلقاً على إدراك المعاني الكلية للأشياء ، ولا يكسب الطفل إلا عدداً بسيطاً من الكلمات والمعاني في نفس الوقت علاوة على أن الموضوعات نفسها تفرض عليه فرضاً دوناً مراعاة أسس النمو ومطالبه .

٢- النطق : معرفة الحروف أو الكلمة لا يفنى عن النطق بها ، ويجب أن يعود الطفل منذ الصغر على نطق الكلمات بطريقة صحيحة ، كذلك الحروف ،

ويمكن للتلميذ أن يعرض في فهمه 'نعماني' من خلال الألفاظ في مرحلة متقدمة في السلم التعليمي .

٤ - النقد : تتمثل عملية نقد المقروء بمظاهر أهمها إبداء الرأي الشخصي ، والمناقشة والتفسير ، والموازنة بين الآراء المختلفة ، ولا تكتمل عملية النقد إلا بتفاعل القارئ مع المادة المقروءة ، والتفاعل يولد الفهم المتكامل الذي يؤدي بالتالي إلى النقد السليم .

والنقد في حد ذاته عملية عقلية ، قد يصيب التلميذ في نقده لمادة أدبية بعد تحليله لها ويكون بذلك قد استخدم الأسلوب العلمي في النقد والتحليل ، ولكن إذا لم يحالفه الحظ في النقد فإنه لم يستخدم هذا الأسلوب ، بل استخدم الأسلوب العشوائي الذي لا يؤدي إلى نتائج إيجابية في الغالب . لذلك لا بد من استخدام الأسلوب العلمي في التفكير حتى يكون النقد بناء .

٥ - حل المشكلات : بعد فهم المقروء بكل أبعاده ، يمكن للقارئ أن يستغل مادة القراءة في حل مشكلاته اليومية أو حل مشاكل مجتمعه ، فالقراءة إما أن تكون للتسلية ومليء وقت الفراغ ، وإما أن تكون من أجل اختبار في مادة معينة ، وإما أن تكون عملية هادفة ، فأرى أنه في الحالات الثلاث يكتب التلميذ الكثير من الخبرات المتمثلة في الحقائق والمفاهيم والقوانين الجديدة وترتبط هذه الخبرات عادة بمشكلات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو علمية ، لذلك يحاول القارئ توظيف هذه المكتسبات لخدمة طموحاته في إيجاد حلول لمشكلات ملحة ، أكانت هذه المشكلات خاصة به أم خاصة بمجتمعه ، لذلك يجب أن تتحول القراءة من مجرد تسلية أو استعداد لأداء اختبار ما إلى عملية ذهنية فكرية تساهم في حل المشكلات حسب أهميتها وماهيتها .

٦ - التطوير : يؤدي الفهم أيضاً إلى تطوير الواقع ، فالكاتب يشرى معلوماته وخبراته و يوصلها من خلال القراءة ، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءاته واطلاعه ، كما يستفيد العلماء من خبرات السابقين و يبنون عليها خبرات جديدة وقد تبين هذه الخبرات نتيجة الاحتكاك المباشر بعناصر البيئة ، كأن يدرع البناء في هندسة المعماري نتيجة ممارسته لعملية البناء ، كذلك التجار والحداد ، ولكن هناك من

الشواحيب التي لابد من قراءتها والاطلاع عليها حتى يتم التطور بأسلوب حسي وبطريقة صحيحة ، هنا تكمن أهمية القراءة في الابداع والتطوير والتطور .

لذلك يمكن أن نقول مطمئنين أن القراءة مفيدة لكل من الفرد والمجتمع لأن إنتاج الفرد وطموحاته النابعة من القراءة تنعكس على المجتمع وقنواته الإنتاجية .

أهمية القراءة بالنسبة للفرد :

للقراءة فوائدها التي لا تعداها مهارة أخرى في هذه الفوائد ، فهي مفتاح المعرفة وجواز السفر للتنقل عبر القارات دون تأشيرات دخول وتجعل من القارئ الصديق لجميع العلماء دون اللقاء بهم ، فيعرفهم ويتعرف عليهم من خلال أفكارهم وكتاباتهم وتبدأ الفائدة منذ الصغر ، وتستمر مع المرء حتى النهاية فالقراءة كاللآلئ الثمينة التي لا ينضب عطاؤه ، لذلك يجدر بنا أن نبدأ بالفائدة من القراءة البسيطة إلى المعقدة ، ومن مجرد القراءة للتعرف على الكلمات إلى مرحلة إكتساب الخبرات وصقل المواهب وتنمية الميول . فالقراءة إذن :

- ١- تساعد التلميذ على النجاح في مواد الدراسة ، فبدون القراءة لا يتم فهم المواد العلمية المختلفة وبالتالي لا يجتاز التلميذ المرحلة التعليمية إلى أخرى أكثر تقدماً ما لم يحرز النجاح فيها .
- ٢- القراءة غذاء عقلي ونفسي ، فهي التي تساعد على تنمية الفكر ، وتكوين الاتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات كما تساعد على بناء الشخصية وتطورها بين أفراد المجتمع بمظهر مميز فكرياً وثقافياً .
- ٣- القراءة وسيلة الفرد لاكتساب المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة .
- ٤- يستنقل الفرد من مكان لكان ومن عصر لآخر وذلك عن طريق القراءة بمعنى أنه يحطم قيود الزمان والمكان ، ولا يكون محدود الفكر وحبيس البيئة الجغرافية التي يعيش فيها .
- ٥- يضطلع الفرد من خلال القراءة على تراث الأمة بل التراث البشري حيث يساعده ذلك على النمو والإبداع .

- ٦- نه نساعد انشاء الفرد على الرقى فى السلم الاجتماعى ، لأن الرقى
مشارك المجتمع والعالم يتم عن طريق القراءة ، و يفضل المجتمع الفرد
الواسع الاطلاع على ضيق الأفق ، لاستلام أسمى المراتب وأعلها .
- ٧- تعمل القراءة على الترويح عن النفس وإضاعة الوقت فى المفيد السلى .

أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع :

- تبنى المجتمعات بأبدى أبنائها وترقى برقيهم وتقدمهم ، صحيح أن الأمم
يستطيع أن يساهم فى بناء المجتمع وتقدمه ، ولكنه يساهم بشكل أكبر كما وكيفا
إذا استطاع أن يتصل بالغير وبمخاضة وثقافة الغير ، وإذا تمكن من الاضطلاع على
ما توسلت إليه الأمم الأخرى عن طريق قنوات الاتصال والارسال الأساسية
ونعنى بها وسائل المعرفة ومنها القراءة ، لذلك يمكننا أن نبين أهميتها بالنسبة
للمجتمع كما يلى :
- ١- ترفع من المستوى الثقافى للأفراد الذين يشكلون المجتمع الواحد ، وهى
الوسيلة التى تربط أفكار الناس بعضهم ببعض .
- ٢- تعمل القراءة على تنظيم أفكار المجتمع كما تعمل على تقارب هذه الأفكار
بحيث تجد المجتمع الواحد - حتى لو اختلفت الآراء والاتجاهات - يعيش
أفراده مع بعضهم البعض فى انسجام وتآلف ، وتختلف المجتمعات عن
بعضها البعض بقدر اختلافاتها فى القراءات التى تتناولها فالمجتمع الذى
يقرا فى الشريعة والفقه ويكثر من ذلك تجد أفراده يتكلمون وينسجمون
بقدر تعمقهم فى هذا النوع من القراءات ، كذلك المجتمعات الغربية
والشرقية وكل منها يتميز عن الآخر بدرجة ثقافته وقراءاته .
- ٣- القراءة وسيلة هامة من وسائل اتصال المجتمعات بعضها مع بعض ، حيث
يقرا السلاويذ فى الأردن مثلاً موضوعاً عن سوريا أو أمريكا أو استراليا
فالاجماع القرائى حول مادة ما تربط أفراد المجتمع حول المقروء ويتعرفون
بواسطته على طبيعة البلاد الأخرى ، وعادات شعوبها ودياراتها ونظمها
الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .. الخ . كذلك لو قرأ أفراد المجتمع

مثلاً صحيفت من جريدة أو مجلة حول منطقة جغرافية أو شعباً من الشعب ، فإن أفراد المجتمع يكتسبون انطباعات معينة وخبرات مختلفة تتعلق بمادة القراءة وتساعد بالتالي على ربط المجتمعات بعضها ببعض .

أنواع القراءة وموافقها :

عناصر القراءة كما سبق أن ذكرنا ثلاثة وهى الرمز المكتوب والفكرة واللفظ ، ونعتقد أن الفكرة أو ما يطلق عليها المعنى الذهني تسبق الرمز واللفظ بالنسبة للكاتب ، ولكن بالنسبة للقارئ يكون الرمز هو الأساس الأول في القراءة ، لأنه يريد أن يتعرف من خلاله على الفكرة ، ويتم هذا التعرف باللفظ في حالة القراءة الجهرية ، وبالنظر مع اللفظ الخفيف في حالة القراءة الصامتة ، وكلما كان اللفظ غير مسموعاً كلما أجاد القارئ مهارة القراءة الصامتة فتدخل الكلمات إلى العقل مباشرة ويتم تحليلها بطريقة أسرع من القراءة الجهرية ، لأن القارئ يكون قد اختزل مرحلة من مراحل القراءة أو أساساً من أسسها وهو اللفظ ، كما أن الصوت نفسه ربما يشوش على الفكر ويكون رد الفعل العقلي على الرمز كمثير أبطأ من حالة القراءة الصامتة ، لذلك ينصح المعلمون تلاميذهم الاستغراق بالقراءة الصامتة دونما همس أو تشويش على زملائهم .

من هنا نلاحظ أن القراءة لا تخرج عن حالتين اثنتين هما :

القراءة الصامتة و القراءة الجهرية

ولكن لا يعنى أى هاتين الحالتين مطبقتان في المدارس فقط ، ولكن هناك مواقف عديدة يستخدم فيها المرء كلا من هاتين الحالتين أو النوعين .

١ - القراءة الصامتة :

هى عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة ، وتنسم بالسهولة والدقة ، لا تدخل للفظ فيها الا اذا رفع القارئ نبرات صوته ووظف حاسة النظر توظيفاً مركزاً ، اذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنقل بدورها عبر أعضاب العين إلى العقل مباشرة ، ويأتى الرد سريعاً من العقل حاملاً معه المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة والتي سبق له أن اختزلها ، ويمرور

السطر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى
الاجالي المقروء .

فوائد القراءة الصامتة : (للقراءة الصامتة فوائد عديدة نذكر منها) :

- ١- تساعد القراءة الصامتة على سرعة استيعاب الموضوعات بمجرد النظر إلى
الكلمات، والجمل وفهم مدلولاتها ومعانيها .
- ٢- تستعمل في الحياة أكثر من القراءة الجهرية .
- ٣- القراءة الصامتة لا تدعو إلى الملل الذي يصاحب القراءة الجهرية عادة ،
بل أنها تجلب المتعة والسرور .
- ٤- تساعد على سرعة إدراك المعاني ودقة الفهم .
- ٥- تعود القارئ على تركيز الانتباه كما أنها تمنى دقة الملاحظة لديه (٦) .
- ٦- تمنى في الطالب الميل إلى القراءة وتشعره بالرغبة إليها (٧) .

ومن مزاياها أيضاً :

- ١- يشقى التسليم الذي به بعض العيوب الخلقية في جهاز النطق المخرج من
الحديث أمام زملائه وذلك بالقراءة الصامتة .
- ٢- يعطى القارئ الراحة لأعضاء النطق من جهة وعدم إجهاد النظر في
القراءة الجهرية من جهة أخرى .
- ٣- اتباع ما يستوجبه الذوق الاجتماعي من احترام مشاعر الآخرين وذلك
بعدم إزعاجهم بالأصوات العالية أثناء القراءة الصامتة لتحقيق هذه الغاية
بالمكتبات العامة والاجتماعيات وغيرها .
- ٤- لا يضطلع على المقروء في حالة البراءة العامة إلا القارئ ، لذلك تبقى
المعلومات والتبنيات وغيرها موضع الكتمان إذا أريد عن ذلك حفظ
أسرار معينة .

٥ - يميل الكثير من الناس إلى التأمل والخلوة مع النفس ، لذا فالقراءة الصامتة تصبح هذا الميل .

٦ - تساعد القراءة الصامتة على تعلم اللغة بشكل أسرع وخصوصاً لغبة العرب لأنها توجه الاهتمام إلى التركيز في المعنى مما يساعد ذلك على السرعة في القراءة وفهم الأفكار التي تحتويها المادة المقررة (٨) .

ولكن بالرغم من فوائد ومزايا القراءة الصامتة ، إلا أنها لا تخلو من عيوب إذا ما كان الهدف من تنمية الميل القرائية لدى التلميذ هو تعويدهم على القراءة الصامتة فقط وأصبحت هي الهدف في حد ذاتها ، وفي هذه الحالة إذا أدمن التلميذ القراءة الصامتة فقط دونما وجود الجرأة والدافعية الكافية للتعبير عما يقرأ بشكل جهوري فإنه لا يمكنه التعرف على عيوب النطق لديه من جهة ، ودرجة فهم المقررة من جهة أخرى ، ومن عيوبها غير الظاهرة أيضاً استغراق القارئ في الموضوع وانهماكه الشديد يدفعه بين الحين والآخر إلى التردد الذهني والخيال في أمور غير واقعية ، وهذا أمر خطير بالنسبة لتلميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية على وجه الخصوص ، لذلك يجب تنبيه التلميذ بين فترة وأخرى إلى ضرورة شرح وتفسير المقررة ، والتعبير عنه بصوت مسمع أمام جماعة الفصل وهذا يفيد فيما يلي :

١ - تصحيح أخطاء التلميذ اللغوية إن وجدت .

٢ - تعويد التلميذ على مخاطبة الآخرين وليس اقتصار القراءة على الفهم الذاتي فقط .

٣ - تدريب التلميذ على التلخيص والتحليل بأسلوب علمي يتسم بالتسلسل ووضوح الأفكار .

٤ - تدريب التلميذ على المناقشة والإجابة على الأسئلة الموجهة إليه من قبل المعلم أو من قبل زملاءه .

٥ - تنمية الاتجاهات والمهارات اللازمة لابتداء الرأي في المادة المقررة والحكم عليها واستنتاج الأفكار والعناصر الرئيسية منها .

ولابد من إثارة الدوافع لدى التلميذ للتدريب على القراءة الصامتة وذلك بعد التعرف على مبادئ القراءة، والمهبط إليه من القصص، من خلال احتكاكه بالكتابة وما تحتويها من كتب وقصص وروايات، و يطلب المعلم من تلاميذه الاضطلاع عليها واختيار كل واحد منهم ما يناسبه، وما يرضى في قراءته، ثم يناقشهم في المقروء بعد ذلك، أو يطلب منهم كتابة ما استوعبوه من قراءاتهم، أما في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية فيترك التلميذ حسب رغبته في القراءة وذلك بهدف إعدادة للقراءة العامة وإعطائه الثقة بالنفس، ثم توزيع قصص قصيرة على التلاميذ داخل الفصل وتدريبهم على كيفية قراءتها وفهم معانيها.

أما إذا كان الموضوع المطلوب قراءته من الكتاب المقرر، فيطلب من جميع التلاميذ قراءته قراءة صامتة، وإعطائهم فترة معينة للانتهاء منها، ثم يطلب المعلم منهم بأن يضع كل تلميذ خطاً تحت الكلمة أو الجملة الغامضة، وبعد ذلك توجه الأسئلة المعدة من قبل إليهم للإجابة عنها، ويجب التلاميذ بأنفسهم عن الكلمات الصعبة، أو الملاحظات الغامضة من قبل البعض منهم، وقد يتدخل المعلم لشرح ما يغمض على التلاميذ ككل.

كما يمكن تجميعهم على القراءة الصامتة عن طريق المنافسات والمسابقات، كأن يطلب من كل تلميذ أن يلخص ما فهمه من النص أو يعبر عن المقروء شفاهة أمام زملائه بحيث يتنافس التلاميذ في ذلك، وتدعم استجابات التلاميذ المشفوقين. وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية يشجع التلميذ على قراءة القصص المطولة أو الكتب ذات الموضوع الواحد على أن يجيبوا عن أسئلة يحددها لهم المعلم تتعلق بالموضوع المقروء.

٢ - القراءة الجهرية :

تعتمد القراءة الجهرية على فك الرموز المكتوبة، وتوظف لهذه المهمة حاسة النظر، ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني. ويستمر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الأنفاظ مألوفة لديه، وما دام العقل يرسل إشارات المدلولات والمعاني باستمرار ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابياً، أما إذا لم يرسل العقل

مواقف استخدام القراءة الجهرية :

تستخدم القراءة الجهرية في كثير من مواقف الحياة ، كقراءة معاصر الجلسات أو إلقاء محاضرة في مدرج الجامعة أو في الفصول الدراسية ، أو إلقاء قصيدة شعرية على الجمهور... الخ . ولكن في التعليم تزداد فرصة تلميذ المرحلة الابتدائية للقراءة الجهرية لأن أجهزة السطق لديه تكون بحاجة إلى تدريب ومران ، و يكون بحاجة إلى تعديل أخطائه وتصويبها ، أما في المرحلتين المتوسطة والثانوية فالهدف من القراءة الجهرية يكون تعويد التلاميذ على الطلاقة في اللفظ ، والتعبير عن المقروء شفاهة وكثابة ، كما تكثر القراءة الجهرية في هاتين المرحلتين ، لأن جُل فروع اللغة تحتاج إلى الجهر بالصوت كالنصوص وتمرين النحو وقراءة الموضوعات المختلفة في مادة القراءة ، كما أن فروع العلم الأخرى تحتاج من التلميذ أن يقرأ بصوت مسموع أحيانا كي يستطيع التركيز ويتغلب على التشتت الذهني في حالة القراءة الصامتة .

كما أن الأنشطة المدرسية تحتاج من التلميذ أن يقرأ بصوت مسموع لا هو بالصوت العالي جدا ولا بالنخفص وذلك في الإذاعة المدرسية ، وأداء المسرحيات والتشكيلات على المسرح وغير ذلك .

ومعنى ذلك أن مواقف القراءة الجهرية تشعده بتعدد مواقف الحياة الاجتماعية التي تتطلبها ، وأن هذه المواقف رغم تعددها وكثرتها تجمعها أربعة أهداف حددها التربويون بما يلي :

- ١ - نقل المعلومات .
- ٢ - إيجاد حالة نفسية خاصة للمستمعين .
- ٣ - الترفيه وإرضاء الذات .
- ٤ - تحقيق هدف أو مغزى معين من القراءة الجهرية (١) .

قواعد التدريب على القراءة الجهرية :

لابد للمعلم أن يراعى بعض النقاط الهامة في تدريب التلميذ على القراءة الجهرية نذكر منها :

- ١- أن يكون الموضوع المقروء مهيأ إلى نفس التلميذ وغير منفر له .
- ١- أن تكون المادة المقروءة مناسبة لمستويات التلاميذ من حيث الكلمات والمعاني والألفاظ .
- ٢- إعطاء التلميذ الفرصة تلو الأخرى كي يقرأ ما يرغب هوى قراءته وليس إجباره على قراءة ما لا يرغب فيه .
- ٤- عدم تصحيح التلميذ أو تصويبه عند كل خطأ .
- ٥- عدم ترك التلاميذ يلهون و يبعثون في حصة القراءة الجهرية أو الاستزاء بزملائهم كثيرى الأخطاء .
- ٦- تنويع مواقف القراءة الجهرية وخصوصاً عند التلاميذ الذين يجدون الحرك في التحدث بصوت عال ، وذلك بإساح المجال لهم بالتحدث في إذاعة المدرسة والاشتراك في التمثيليات والمسرحيات .
- ٧- ضرورة عناية مدرسى المواد الأخرى بالقراءة (١١) .

ويجب أن يلاحظ المعلم أثناء القراءة الجهرية ما يلي :

- ١- في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية يجب أن يتابع المعلم قراءة التلميذ الجهرية عن طريق التأكد من وضع أصبع اليد على الكلمة المقروءة لأن الكثير من التلاميذ يحفظون النصوص دون إدراك للكلمات المقروءة .
- ٢- ضرورة إخراج الحروف من مخارجها الأصلية وتكرار الألفاظ التي يغطيها بها التلاميذ بطريقة صحيحة أكثر من مرة ليعتاد التلميذ على اللفظ الصحيح .
- ٣- الوقوف مكان التوقف مع التسيكين ، وضبط الحركات والسكنات .
- ٤- السرعة المناسبة والطلاقة في اللفظ مع قلة الأخطاء .
- ٥- التمثيل القرأني إذا كان النص يحتاج إلى تعبيرات معينة مع ملاحظة التأثير بادياً على القارىء .

الضعف القرائى أسبابه وعلاجه :

تكن أسباب الضعف القرائى لدى التلاميذ فى طبيعة القراءة ذاتها الصامتة منها والجهريّة ، لأنّ القراءة هى مفتاح التوسع فى المعرفة ومفتاح النجاح فى المدرسة ومفتاح الحياة بشكل عام .

وفد سبق أن قلنا أن هناك فرقاً كبيراً بين الأُمى الذى لا يقرأ ولا يكتب وبين المثقف ، فالأول يجيد القراءة والكتابة ولكنه لا يقرأ كثيراً ولا يحاول التعبير عما يقرأ شفاهة أو كتابة ، أما المثقف فإِنَّه واسع الاضطلاع و يناقش فى قراءاته ويحلل ما يقرأ و ينقد بناء على رأى الآخرين ، فتكون لديه خبرات مختلفة ومتنوعة لا تتوافر لدى الفرد فى حالته الأولى .

لذلك يجب الاعتناء بالقراءة ليس كهدف فى حد ذاتها فحسب ، بل وسيلة لتحقيق أهداف وغايات كثيرة تجعل من الفرد إنساناً آخر يسمو بنفسه عن طريق فكره ، و يسمو بجمعه عن طريق ثقافته وسعة اضطلاع . فالقراءة إذن مهارة وقرُّ إجابة فى نفس الوقت ، فالمهارة تحتاج إلى تدريب حتى تتحول إلى فن ، لأنّ الإنسان يستطيع أن يشكل من المادة الخام ولو كانت بسيطة أشياء كثيرة تعجب المشاهدين فى حالة الرسم والنحت والتصوير ، والفنان اللغوى هو الذى يجيد استعمال الكلمات والعبارات ، وتشكيل الصور والأخيلة بحيث تدفع الآخرين للتفكير فى إنتاجه وإبداعاته .

ومشكلة القراءة تكن فى عدم تخطى المرحلة الأولى ومى مهارة اللفظ والإلقاء والتعبير والتصوير .

فن ناحية اللفظ نجد التلميذ الذى يعانى من التأخر القرائى يخطئ فى قراءة ألفاظ كثيرة ، و يسطئ فى عملية تحليل حروفها ، فتصل إلى عقله متأخرة أو مشوشة لذا تكون استجابة العقل مشوشة وغير مركزة ، لذلك لا يفهم التلميذ معنى ما يقرأ . وقد يكون العكس هو الصحيح ، بأنه لا يفهم القروء لذلك فهو يخطئ فى اللفظ . ويمكن القول أن حالة التلميذ بالنسبة للفظ لا تعدد كونها أحد أمرين ، إما أنه غير متدرب على قراءة الحروف والحركات والسكنات لذلك يقرأ الكلمة

موضوعة ولا يفهم بالتالى معناها ، وإما أنه يقرؤها بالسكل الصحيح ولكن لا يدرك المعنى ، وفى كنهنا الحالتين يعاني التلميذ من القراءة اللفظية وتكثر أخطاؤه .

وقد ينفطىء التلميذ فى اللفظ من حيث الحذف أو الزيادة ، كأن يز يد حرفاً على الكلمة أو يحذف آخر ، وبالتالى لا يستقيم المعنى وتكثر أخطاؤه أثناء القراءة ، و يعود ذلك الى استباق النظر للتحليل العقلى للكلمة ، فندرب التلميذ على التأنى وتحليل الكلمة عن طريق النظر قبل اللفظ بها شىء أساسى ، و يفيد فى هذه الحالة قراءة النص للتلميذ بطريقة جهرية صحيحة والطلب منه قراءته قراءة صامتة حتى يستطيع التركيز والفهم قبل القراءة الجهرية .

أما من حيث الالتقاء ، فإن أخطاء التلاميذ تكثر فى السرد المستمر للموضوع دونما التوقف فى حالة الوقوف ، أو عدم التركيز على الحركات والمخبرات وهمزة القطع وغيرها ، لذلك يكون إلقاء التلميذ رديئاً ، و يرجع ذلك إلى عدم اهتمامه بالمعنى أو الفهم ، و ينصب اهتمامه على إرضاء المعلم فحسب والظهور بمظهر القارئ الجيد أمام زملائه .

والتعبير مظهر هام من مظاهر القراءة ، فالتعبير فى حالة القراءة الصامتة يكون داخلياً ، يسر القارئ أو يتألم إذ يتفعل بينه وبين نفسه ، أما فى حالة القراءة الجهرية فيجب أن يكون الانفعال بادياً على القارئ كى يثبت استيعابه للمقروء وفهمه له ، أما سرد فقرات الموضوع واحدة تلو الأخرى ودونما تعبير واضح ، يبرز عدم اهتمام القارئ ، أو عدم فهمه لما يقرأ ، بمعنى أصح يجب أن يبدو التعبير واضحاً على قسماات وجه القارئ و يوحى بمدى فهمه لموضوع الدرس .

أما التصوير فإنه حالة نفسية محضة ، وقد لا تظهر آثاره على قسماات الوجه ، ويختلف التصوير من قارئ لآخر ، حيث يخضع للحالة النفسية والاجتماعية للقارئ فقد يقرأ اثنان قصة الأيام لطف حسين مثلاً ، فيصور الأول قصة الكاتب بطريقة تختلف عن القارئ الآخر وفق التنويرين السابقين ، و يعبر كل منهما من فهمه للقصة بطريقة مختلفة ، ولكن يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار اتفاق القارئى أو مجموع القراء على فهم ما يريد الكاتب ولو اختلف التصوير عند كل منهم .

والخساف الذي يرفع به تنظيمها هو عدم فهمه لمدلولات الألفاظ من جهة ومدلولات العبارات والجمل من جهة أخرى ، فيصد لديه المعنى ولا يجيد التعبير عنه ، من هنا نقول أن القارئ لم يتصور أغراض الكاتب وأهدافه من مقالته أو قصته ، لذلك فهو لم يفهم المقروء ، ويعانى من قصور في القراءة أو ضعف قرائي . إذن الضعف لا يتمثل بالأخطاء اللفظية فحسب بل يمتداه إلى التعبير والتشثيل والتصوير ، لأن القراءة هي مفتاح المعرفة من جميع جوانبها وليس من الجانب اللفظي فقط .

وقد اعتبر بعض التربويين أن القراءة عملية معقدة جدا ، وأعمق بكثير من أن تكون ضم حرف الى آخر لتكون الكلمة ومنها تتكون الجملة ، بل أنها تقوم على أساس تفسير الرموز والربط بين اللغة والحقائق ، وقد أرجع هؤلاء تعقد اللغة لاشتغالها على عدد كبير من المقدرات الرئيسية التي يجب اكتسابها وهي :

- ١- القدرة على فهم المقروء .
- ٢- القدرة على تعيين موضع المعلومات المختلفة من القطعة .
- ٣- القدرة على اختيار مادة القراءة وتقييمها .
- ٤- القدرة على تنظيم هذه المادة .
- ٥- القدرة على الاحتفاظ بما يُقرأ .
- ٦- القدرة على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة .
- ٧- القدرة على معرفة الفكرة العامة منها .
- ٨- القدرة على اتباع التوجيهات والارشادات المكتوبة .
- ٩- القدرة على الفهم السريع .
- ١٠- القدرة على قراءة الأنواع المختلفة من المادة والصورات والخرائط والرسم البيانية والجداول وغيرها (١٢) .

وإذا ما عرفنا أن النظر وجهاز النطق إضافة إلى العقل وتعقيدهاته كلها تشترك في عملية القراءة ، أدركنا مدى تأثير كل منها على قراءة التلميذ .

١٠- شعراء: إذن عملية ديناميكية تتأثر بالعوامل السابقة التي يمكن أن نسميها: «التكوين الجسمي والعقلي للفرد» كما تتأثر أيضاً بعوامل اجتماعية مختلفة. فإذا ما أصيب التلميذ بأى نوع من أنواع الاضطرابات الجسمية أو العقلية، وما لم تتوافر الظروف الاجتماعية الجيدة، قلت بالتالى كفايته فى القيام بعملية القراءة، وعانى من مشكلات قرائية ثقل وتكثر حسب سطحية وعمق الظروف السابقة، ونأتى فيما يلى على أهم الأخطاء القرائية التى يعانى منها التلاميذ وعلى الأخص فى المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ثم نعرف على أساليب وطرق علاجها بشيء من التفصيل.

مظاهر العجز القرائى:

هناك فرق بين العجز القرائى والمشكلات القرائية و يطلق عليها البعض صعوبات القراءة، فالعجز القرائى يمثل بعبوب جوهرية فى جهاز النطق أو التخلف العقلى، وعلاج هذه الظاهرة يأخذ وقتاً طويلاً، ويحتاج التلميذ فى هذه الحالة إلى مدارس خاصة للتأهيل اللغوى، كمدارس الصم والبكم والمدارس الخاصة التى يكثر فيها التعليم الفردى. أما المشكلات القرائية فإنها مجموعة أخطاء لغوية أو لفظية يقع فيها التلميذ أثناء القراءة أو انحرافات عن المألوف فى القراءة.

مظاهر صعوبات القراءة ومشاكلها:

استعرضنا بعض هذه المظاهر بشكلها العام وقسمناها إلى مشاكل فى اللفظ، والتعبير، والتشيل، والتصوير، ولكن هناك مشكلات جزئية تتمثل باللفظ وهى الأكثر شيوعاً، وقد حددها التربويون فيما يلى:

- ١- التعرف الخطأ على الكلمة.
- ٢- القراءة فى اتجاه خاطئ.
- ٣- القصور فى القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
- ٤- جوانب محددة فى القدرات الخاصة المتعلقة بالاستيعاب والفهم.
- ٥- جوانب القصور فى مهارات الدرس الأساسية.
- ٦- قصور القدرة على التكيف مع قراءة مواد ذات مستوى تخصصى.
- ٧- جوانب القصور فى معدل الفهم.
- ٨- ضعف القراءة الجهرية (١٣).

إشارات تنهيد فهم المعنى أو المدلول بأن القارىء يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لديه المدنى .

لذلك يمكن القول أن القراءة الجهرية أصعب من حيث الأداء من القراءة الصامتة وخصوصاً بالنسبة للتلميذ في المدرسة ، لأن التلميذ يخفى أخطائه وعيوب النطق عنده في حالة القراءة الصامتة ، ولكن في القراءة الجهرية يحاول جاهداً أن يظهر بمظهر المدرس والمستوعب لمدلولات الألفاظ ومعانيها من جهة ونطقها بالشكل الصحيح من جهة أخرى .

وأهم مظاهر القراءة الجهرية ما يلي :

- ١ - السرعة والطلاقة في اللفظ والنطق .
- ٢ - النطق الصحيح مع قلة الأخطاء .
- ٣ - فهم المنطوق وإدراك معانيه ومدلولاته .
- ٤ - تصور مادة القراءة وفقراتها للوصول إلى ما يريد الكاتب .
- ٥ - إظهار شخصية القارىء ومدى ثقته بنفسه واعتداده بها .
- ٦ - اختلاف طريقة الالتقاء من تلميذ لآخر .

مزايا القراءة الجهرية :

- ١ - القراءة الجهرية طريق للتمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء .
- ٢ - التمرين على الانطلاق في التعبير عن المعاني والأفكار وذلك في الخطابة والحديث .
- ٣ - التمرين على تطبيق قواعد اللغة العربية ومخارج الحروف ومقاطع الجمل .
- ٤ - إفادة المنصت والسامع لأنها إحدى الوسائل التي يتم بواسطتها إيصال المعاني والأفكار^(١) .
- ٥ - وسيلة لتشجيع بعض التلاميذ الذين يعانون من الخوف والحجل وذلك بمواجهة الآخرين عن طريق القراءة والخطابة ، والتحدث بصوت مسموع قد يخرج هؤلاء من التوقف والانطواء .

مواقف استخدام القراءة الجهرية :

تستخدم القراءة الجهرية في كثير من مواقف الحياة ، كقراءة معاصر الجلسات أو إلقاء محاضرة في مدرج الجامعة أو في الفصول الدراسية ، أو إلقاء قصيدة شعرية على الجمهور .. الخ . ولكن في التعليم تزداد فرصة تلميذ المرحلة الابتدائية للقراءة الجهرية لأن أجهزة السطق لديه تكون بحاجة إلى تدريب ومران ، و يكون بحاجة إلى تعديل أخطائه وتصويبها ، أما في المرحلتين المتوسطة والثانوية فالهدف من القراءة الجهرية يكون تعويد التلاميذ على الطلاقة في اللفظ ، والتعبير عن المقروء شفاهة وكثابة ، كما تكثر القراءة الجهرية في هاتين المرحلتين ، لأن جُل فروع اللغة تحتاج إلى الجهر بالصوت كالنصوص وتمرين النحو وقراءة الموضوعات المختلفة في مادة القراءة ، كما أن فروع العلم الأخرى تحتاج من التلميذ أن يقرأ بصوت مسموع أحيانا كي يستطيع التركيز ويتغلب على التشتت الذهني في حالة القراءة الصامتة .

كما أن الأنشطة المدرسية تحتاج من التلميذ أن يقرأ بصوت مسموع لا هو بالصوت العالي جدا ولا بالنخفص وذلك في الإذاعة المدرسية ، وأداء المسرحيات والتشكيلات على المسرح وغير ذلك .

ومعنى ذلك أن مواقف القراءة الجهرية تشعبد بتعدد مواقف الحياة الاجتماعية التي تتطلبها ، وأن هذه المواقف رغم تعددها وكثرتها تجمعها أربعة أهداف حددها التربويون بما يلي :

- ١ - نقل المعلومات .
- ٢ - إيجاد حالة نفسية خاصة للمستمعين .
- ٣ - الترفيه وإرضاء الذات .
- ٤ - تحقيق هدف أو مغزى معين من القراءة الجهرية (١) .

قواعد التدريب على القراءة الجهرية :

لابد للمعلم أن يراعى بعض النقاط الهامة في تدريب التلميذ على القراءة الجهرية نذكر منها :

- ١- أن يكون الموضوع المقروء مهيأ إلى نفس التلميذ وغير منفر له .
- ١- أن تكون المادة المقروءة مناسبة لمستويات التلاميذ من حيث الكلمات والمعاني والألفاظ .
- ٣- إعطاء التلميذ الفرصة تلو الأخرى كي يقرأ ما يرغب هوى قراءته وليس إجباره على قراءة ما لا يرغب فيه .
- ٤- عدم تصحيح التلميذ أو تصويبه عند كل خطأ .
- ٥- عدم ترك التلاميذ يلهون و يبعثون في حصة القراءة الجهرية أو الاستزاء بزملائهم كثيرى الأخطاء .
- ٦- تنويع مواقف القراءة الجهرية وخصوصاً عند التلاميذ الذين يجدون الحرك في التحدث بصوت عال ، وذلك بإسباح المجال لهم بالتحدث في إذاعة المدرسة والاشتراك في التمثيليات والمسرحيات .
- ٧- ضرورة عناية مدرسى المواد الأخرى بالقراءة (١١) .

ويجب أن يلاحظ المعلم أثناء القراءة الجهرية ما يلي :

- ١- في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية يجب أن يتابع المعلم قراءة التلميذ الجهرية عن طريق التأكد من وضع أصبع اليد على الكلمة المقروءة لأن الكثير من التلاميذ يحفظون النصوص دون إدراك للكلمات المقروءة .
- ٢- ضرورة إخراج الحروف من مخارجها الأصلية وتكرار الألفاظ التي يغطيها بها التلاميذ بطريقة صحيحة أكثر من مرة ليعتاد التلميذ على اللفظ الصحيح .
- ٣- الوقوف مكان التوقف مع التسيكين ، وضبط الحركات والسكنات .
- ٤- السرعة المناسبة والطلاقة في اللفظ مع قلة الأخطاء .
- ٥- التمثيل القرأني إذا كان النص يحتاج إلى تعبيرات معينة مع ملاحظة التأثير بادياً على القارىء .

الضعف القرائى أسبابه وعلاجه :

تكن أسباب الضعف القرائى لدى التلاميذ فى طبيعة القراءة ذاتها الصامتة منها والجهريّة ، لأنّ القراءة هى مفتاح التوسع فى المعرفة ومفتاح النجاح فى المدرسة ومفتاح الحياة بشكل عام .

وفد سبق أن قلنا أن هناك فرقاً كبيراً بين الأُمى الذى لا يقرأ ولا يكتب وبين المثقف ، فالأول يجيد القراءة والكتابة ولكنه لا يقرأ كثيراً ولا يحاول التعبير عما يقرأ شفاهة أو كتابة ، أما المثقف فإِنَّه واسع الاضطلاع و يناقش فى قراءاته ويحلل ما يقرأ و ينقد بناء على رأى الآخرين ، فتكون لديه خبرات مختلفة ومتنوعة لا تتوافر لدى الفرد فى حالته الأولى .

لذلك يجب الاعتناء بالقراءة ليس كهدف فى حد ذاتها فحسب ، بل وسيلة لتحقيق أهداف وغايات كثيرة تجعل من الفرد إنساناً آخر يسمو بنفسه عن طريق فكره ، و يسمو بجمعه عن طريق ثقافته وسعة اضطلاع . فالقراءة إذن مهارة وقرُّ إجابة فى نفس الوقت ، فالمهارة تحتاج إلى تدريب حتى تتحول إلى فن ، لأنّ الإنسان يستطيع أن يشكل من المادة الخام ولو كانت بسيطة أشياء كثيرة تعجب المشاهدين فى حالة الرسم والنحت والتصوير ، والفنان اللغوى هو الذى يجيد استعمال الكلمات والعبارات ، وتشكيل الصور والأخيلة بحيث تدفع الآخرين للتفكير فى إنتاجه وإبداعاته .

ومشكلة القراءة تكن فى عدم تخطى المرحلة الأولى ومى مهارة اللفظ والإلقاء والتعبير والتصوير .

فن ناحية اللفظ نجد التلميذ الذى يعانى من التأخر القرائى يخطئ فى قراءة ألفاظ كثيرة ، و يسطئ فى عملية تحليل حروفها ، فتصل إلى عقله متأخرة أو مشوشة لذا تكون استجابة العقل مشوشة وغير مركزة ، لذلك لا يفهم التلميذ معنى ما يقرأ . وقد يكون العكس هو الصحيح ، بأنه لا يفهم القروء لذلك فهو يخطئ فى اللفظ . ويمكن القول أن حالة التلميذ بالنسبة للفظ لا تعدد كونها أحد أمرين ، إما أنه غير متدرب على قراءة الحروف والحركات والسكنات لذلك يقرأ الكلمة

موضوعة ولا يفهم بالتالى معناها ، وإما أنه يقرؤها بالسكل الصحيح ولكن لا يدرك المعنى ، وفى كنهنا الحالتين يعاني التلميذ من القراءة اللفظية وتكثر أخطاؤه .

وقد ينفطىء التلميذ فى اللفظ من حيث الحذف أو الزيادة ، كأن يز يد حرفاً على الكلمة أو يحذف آخر ، وبالتالى لا يستقيم المعنى وتكثر أخطاؤه أثناء القراءة ، و يعود ذلك الى استباق النظر للتحليل العقلى للكلمة ، فندرب التلميذ على التأنى وتحليل الكلمة عن طريق النظر قبل اللفظ بها شىء أساسى ، و يفيد فى هذه الحالة قراءة النص للتلميذ بطريقة جهرية صحيحة والطلب منه قراءته قراءة صامتة حتى يستطيع التركيز والفهم قبل القراءة الجهرية .

أما من حيث الالتقاء ، فإن أخطاء التلاميذ تكثر فى السرد المستمر للموضوع دونما التوقف فى حالة الوقوف ، أو عدم التركيز على الحركات والمخبرات وهمزة القطع وغيرها ، لذلك يكون إلقاء التلميذ رديئاً ، و يرجع ذلك إلى عدم اهتمامه بالمعنى أو الفهم ، و يتعصب اهتمامه على إرضاء المعلم فحسب والظهور بمظهر القارئ الجيد أمام زملائه .

والتعبير مظهر هام من مظاهر القراءة ، فالتعبير فى حالة القراءة الصامتة يكون داخلياً ، يسر القارئ أو يتألم إذ يتفعل بينه وبين نفسه ، أما فى حالة القراءة الجهرية فيجب أن يكون الانفعال بادياً على القارئ كى يثبت استيعابه للمقروء وفهمه له ، أما سرد فقرات الموضوع واحدة تلو الأخرى ودونما تعبير واضح ، يبرز عدم اهتمام القارئ ، أو عدم فهمه لما يقرأ ، بمعنى أصح يجب أن يبدو التعبير واضحاً على قسماات وجه القارئ و يوحى بمدى فهمه لموضوع الدرس .

أما التصوير فإنه حالة نفسية محضة ، وقد لا تظهر آثاره على قسماات الوجه ، ويختلف التصوير من قارئ لآخر ، حيث يخضع للحالة النفسية والاجتماعية للقارئ فقد يقرأ اثنان قصة الأيام لطف حسين مثلاً ، فيصور الأول قصة الكاتب بطريقة تختلف عن القارئ الآخر وفق التنويرين السابقين ، و يعبر كل منهما من فهمه للقصة بطريقة مختلفة ، ولكن يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار اتفاق القارئى أو مجموع القراء على فهم ما يريد الكاتب ولو اختلف التصوير عند كل منهم .

والخساف الذي يرفع به تنظيمها هو عدم فهمه لمدلولات الألفاظ من جهة ومدلولات العبارات والجمل من جهة أخرى ، فيصد لديه المعنى ولا يجيد التعبير عنه ، من هنا نقول أن القارئ لم يتصور أغراض الكاتب وأهدافه من مقاله أو قصته ، لذلك فهو لم يفهم المقروء ، ويعانى من قصور في القراءة أو ضعف قرائي . إذن الضعف لا يتمثل بالأخطاء اللفظية فحسب بل يمتداه إلى التعبير والتشثيل والتصوير ، لأن القراءة هي مفتاح المعرفة من جميع جوانبها وليس من الجانب اللفظي فقط .

وقد اعتبر بعض التربويين أن القراءة عملية معقدة جدا ، وأعمق بكثير من أن تكون ضم حرف الى آخر لتكون الكلمة ومنها تتكون الجملة ، بل أنها تقوم على أساس تفسير الرموز والربط بين اللغة والحقائق ، وقد أرجع هؤلاء تعقد اللغة لاشتغالها على عدد كبير من المقدرات الرئيسية التي يجب اكتسابها وهي :

- ١- القدرة على فهم المقروء .
- ٢- القدرة على تعيين موضع المعلومات المختلفة من القطعة .
- ٣- القدرة على اختيار مادة القراءة وتقييمها .
- ٤- القدرة على تنظيم هذه المادة .
- ٥- القدرة على الاحتفاظ بما يُقرأ .
- ٦- القدرة على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة .
- ٧- القدرة على معرفة الفكرة العامة منها .
- ٨- القدرة على اتباع التوجيهات والارشادات المكتوبة .
- ٩- القدرة على الفهم السريع .
- ١٠- القدرة على قراءة الأنواع المختلفة من المادة والصورات والخرائط والرسم البيانية والجداول وغيرها (١٢) .

وإذا ما عرفنا أن النظر وجهاز النطق إضافة إلى العقل وتعقيدهاته كلها تشترك في عملية القراءة ، أدركنا مدى تأثير كل منها على قراءة التلميذ .

١٠- شعراء: إذن عملية ديناميكية تتأثر بالعوامل السابقة التي يمكن أن نسميها: «التكوين الجسمي والعقلي للفرد» كما تتأثر أيضاً بعوامل اجتماعية مختلفة. فإذا ما أصيب التلميذ بأى نوع من أنواع الاضطرابات الجسمية أو العقلية، وما لم تتوافر الظروف الاجتماعية الجيدة، قلت بالتالى كفايته فى القيام بعملية القراءة، وعانى من مشكلات قرائية ثقل وتكثر حسب سطحية وعمق الظروف السابقة، ونأتى فيما يلى على أهم الأخطاء القرائية التى يعانى منها التلاميذ وعلى الأخص فى المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ثم نعرف على أساليب وطرق علاجها بشيء من التفصيل.

مظاهر العجز القرائى:

هناك فرق بين العجز القرائى والمشكلات القرائية و يطلق عليها البعض صعوبات القراءة، فالعجز القرائى يمثل بعبوب جوهرية فى جهاز النطق أو التخلف العقلى، وعلاج هذه الظاهرة يأخذ وقتاً طويلاً، ويحتاج التلميذ فى هذه الحالة إلى مدارس خاصة للتأهيل اللغوى، كمدارس الصم والبكم والمدارس الخاصة التى يكثر فيها التعليم الفردى. أما المشكلات القرائية فإنها مجموعة أخطاء لغوية أو لفظية يقع فيها التلميذ أثناء القراءة أو انحرافات عن المألوف فى القراءة.

مظاهر صعوبات القراءة ومشاكلها:

استعرضنا بعض هذه المظاهر بشكلها العام وقسمناها إلى مشاكل فى اللفظ، والتعبير، والتشيل، والتصوير، ولكن هناك مشكلات جزئية تتمثل باللفظ وهى الأكثر شيوعاً، وقد حددها التربويون فيما يلى:

- ١- التعرف الخطأ على الكلمة.
- ٢- القراءة فى اتجاه خاطئ.
- ٣- القصور فى القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
- ٤- جوانب محددة فى القدرات الخاصة المتعلقة بالاستيعاب والفهم.
- ٥- جوانب القصور فى مهارات الدرس الأساسية.
- ٦- قصور القدرة على التكيف مع قراءة مواد ذات مستوى تخصصى.
- ٧- جوانب القصور فى معدل الفهم.
- ٨- ضعف القراءة الجهرية (١٣).

هذا وقد حدد هؤلاء استروبون جوانب الصعوبات التي يشتمل عليها كل مظهر من المظاهر السابقة ونلخصها فيما يلي :

- ١- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات .
- ٢- قصور المعرفة بأنواعها ، معرفة المعنى ومعرفة المدلول (معاني الكلمات) ومعرفة الأشياء والأطوال والأنواع والأوزان ... الخ .
- ٣- قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر .
- ٤- تزايد الخلط المكاني ، أي مواضع الكلمات والحروف .
- ٥- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث نتائجها .
- ٦- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر .
- ٧- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى .
- ٨- القصور في تذوق النص .
- ٩- عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها .
- ١٠- عدم الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة .
- ١١- عدم الاستفادة من القراءة في عمليات التقييم والتفسير .
- ١٢- عدم مناسبة السرعة على الفهم .
- ١٣- التوتر الانفعالي .

هذه هي مظاهر الصعوبات التي يواجهها التلميذ في المدرسة ، وتختلف هذه المظاهر من مرحلة تعليمية الأخرى ، ومن فرد لآخر ، حيث أن أخطاء تلميذ المرحلة الابتدائية تختلف عن أخطاء تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية ، كما أن الفروق الفردية في كل مرحلة - بل في كل صف دراسي - تلعب دورًا هامًا في إبراز أخطاء التلاميذ القرائية .

وبما لا شك فيه أن هناك أسباباً عديدة تؤدي إلى هذه الأخطاء بعضها يتعلق بالفرد نفسه ، وبعضها يرجع إلى العوامل البيئية والاجتماعية .

اسباب صعوبات القراءة :

أولاً - الأسباب التي تتعلق بالتلميذ نفسه وهي :

١ - الأسباب العضوية .

٢ - الأسباب النفسية .

٣ - الأسباب الشخصية .

ويمبر، على المعلم أن يفرق بين هذه الجوانب الثلاث ، وذلك كي يتخذ الخطوات المناسبة لعلاج كل منها ، فالأسباب العضوية المحدثة للتأخر القرائي كمحبوب النطق والكلام والعيوب السمعية والبصرية ، تختلف عن الأسباب النفسية كالتجمل والانتطواء والخوف وغيرها . أما الأسباب الشخصية فتختلف عما سبق في أنها تخص التلميذ نفسه وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحالة النفسية للتلميذ والظروف الاجتماعية التي تحيط به . من هنا لا يمكن عزل الأسباب عن بعضها البعض لأن كلا منها يؤثر في الآخر و يعمل على تدعيمه .

الأسباب العضوية :

تلك التي تتعلق بالعيوب البصرية والسمعية وأعضاء النطق والنمو العقلي والصحة العصبية العامة . ويمكن التعرف على هذه العيوب من خلال استجابات التلاميذ داخل الفصل أو خارجه ، وقد يعاني تلميذ معين من مشكلة واحدة من هذه المشكلات ، وقد يعاني آخر من أكثر من مشكلة أو عيب ، وتظهر هذه العيوب بشكل عام من خلال السلوك الظاهري للتلميذ والتمثل فيما يلي :

١ - عدم المشاركة مع المعلم أثناء الشرح والعرض وتوجيه الأسئلة .

٢ - أمالة الرأس الى جهة معينة كي يسهل له سماع ما يقوله المعلم أو التلاميذ .

٣ - تكرار توجيه الأسئلة إلى المعلم حول ما يشرح أو ما يكتب حسب صعوبة السمع أو النظر .

٤ - إساءة الفهم غالباً للتعليمات والتعابير اللغوية .

٥ - التثاؤل والجلجلة والفاغاة أثناء الحديث أو القراءة .

٦- الخساسة (وهي -خرج الحروف من الألف بطريقة مسومة) ولتدئة أثناء الطق .

٧- صعوبة طق بعض الكلمات أو بعض الحروف أو استبدال حرف بآخر .

٨- تقطع الكلمة الى مقاطع مع تغيير الحركات .

٩- ضعف البصر يؤدي الى زغللة العين أثناء القراءة ، فلا يرى التلميذ الكلمات بشكل واضح .

وتأخذ الأسباب العضوية مظاهر عدة كما ذكرنا ، فضعف البصر أو ضعف السمع وأمراضها والأمراض العقلية والعصبية واضطرابات الغدد وخصوصاً الغدة الدرقية والكظرية وغيرها ، كلها تؤثر تأثيراً مباشراً على ضعف القراءة لدى التلاميذ . كما أن الذكاء يعب دوراً كبيراً في فهم المقروء ، فانه يلعب نفس الدور في القراءة ذاتها ، لأن نسبة الانتباه والتذكر والفهم مختلفة من تلميذ لآخر ، وضعف القراءة الناتج عن اتأخر في الذكاء يأخذ أشكالاً منها :

١- ضعف التذكر .

٢- قلة التركيز والانتباه الى المقروء .

٣- عدم الربط بين الكلمات والحروف .

٤- عدم القدرة على الربط بين المقروء والمفهوم أو المدلول .

٥- ضعف القدرة على ربط القواعد النحوية والصرفية بالمادة المقروءة وتطبيق هذه القواعد أثناء القراءة .

الأسباب النفسية :

وهي من الأمور الهامة والتي يجب مراعاتها ومتابعتها والحرص على اكتشافها لدى التلاميذ . ومن الجوانب النفسية التي يمكن ملاحظتها على التلميذ وتؤثر في تحصيله القرائي الانفعالات ، كالخوف المفاجيء والتقلق والتردد والجلجلة أثناء القراءة ، كما أن الانطواء والخجل لها أثرها الفعال في التردد وعدم الإقدام على القراءة ، وإذا أقدم التلميذ بإخاح من العلم أو من ولي الأمر نراه متردداً وكثير الأخطاء .

كما أن الإحساس بالفشل أثناء القراءة نتيجة المقادير المستمرة أو الإحباطات النفسية : لا أثرها في عدم اتمام التلميذ على القراءة ، وإذا قرأ لا يجيد ما يقرأ من حيث كثرة الأخطاء والبطء في القراءة . وهناك من العوامل النفسية الأخرى كتدخل العوامل الخارجية الشخصية منها والاجتماعية ، وتدفع هذه العوامل التلميذ إلى السرحان وقلة التركيز بل تدفعه إلى الشرود الذهني ، فلا يقرأ بالشكل الصحيح من جهة ، ولا يفهم ما يقرأ ، إذا ما طلب منه تفسير فقرة أو جملة معينة .

كما أن لزملاء التلميذ داخل الفصل وخارجه أثرهم في تأخره القرائي فقد يعيب هؤلاء التلاميذ بشكل جيد ، فهذه الأمور تؤثر على التلميذ وتدفعه الى العزوف عن القراءة ، بل الإمعان في ارتكاب الأخطاء لاحساسه بالتفشل أمام هؤلاء الزملاء .

كما أن المعلم الذي لا يراعي ظروف التلميذ النفسية أو لا يهتم بجوانب القصور العقلية أو ضعف السمع والبصر ، له تأثيره النفسي على استجابات التلاميذ القرائية ، حيث تتراكم الإحباطات وعدم التشجيع ، والإهمال الصحي الشديد لدى التلاميذ مما يؤدي الى فشلهم واختلافهم في القراءة مع كثرة الأخطاء والتردد القرائي .

العوامل الشخصية :

قد لا يعاني التلميذ من أي مشكلة جسمية أو صحية ، ولا يعاني من مشاكل نفسية واضطرابات عصبية ، ولكنه لا يجيد القراءة ، وربما يرجع ذلك إلى عدم تقبله الشخصي لمادة القراءة ، وعدم إطااعته الأوامر ، أو عدم استماعه للتوجيهات وقد يرجع السبب إلى كثرة تغيبه عن المدرسة ، أو ضعفه اللغوي العام حيث يصعب عليه فهم معاني الكلمات والألفاظ ، لذلك فهو يفكر كثيراً في نطقها على حساب معناها الذي يفهمه .

ونحن نرى أن العوامل الشخصية لا بد أن ترتبط بعوامل اجتماعية كالدلال الزائد أو انفصال الأبوين أو عدم اهتمامها بابنها وتحصيله المدرسي وعدم تشجيعه للقراءة في المنزل ، وغير هذه الأمور تدفع التلميذ إلى الإهمال وعدم الإصغاء الى المعلم بل عدم الاهتمام بالمادة العلمية ككل والقراءة على وجه الخصوص . وليس

تتمثل في تأثير حوافز التحفيز، إذ تعدّ "خطة" من القواعد المدرسية
يعانون من مشاكل اجتماعية في القُدال ولكنهم عاديون جدًا في سلوكهم داخل
المدرسة، ولكن يؤثر ذلك سلباً بالمنع من تحصيلهم العلمي وقراءاتهم. بل أنهم
قد لا يبيدون القراءة و يكثر من الأخطاء القرائية.

وهناك علاقة وثيقة بين الأخطاء القرائية واللغوية وبين القراءة الخارجية
وانقطاعها، إذ أن العلاقة إيجابية بين التغير في بدوغة كبيرة لدى الذين لا يقرأون
كتبًا خارجية وتخصصًا ومجالات، ولا يزدادون المكتبات العامة، أو مكتبة المدرسة
على أقل تعديل، والعلاقة سلبية بالطبع لدى التلاميذ الذين يمارسون القراءة
باستمرار، لأن القراءة "صحيحة" وفهم المادة المقروءة يعتمدان غالبًا على الخبرات
السابقة المكتسبة نتيجة المُران والتدريب، وتتفاوت خبرات التلاميذ القرائية
باختلاف درجة القراءة الحرة من جهة، وفهم المقروء من جهة أخرى.

ثانيًا - العوامل الخارجية :

لا يقتصر الضعف القرائي على العوامل التنحيفية التي تتعلق بالتلميذ بل أن
هناك عوامل أخرى تمثل بالظروف الاجتماعية التي يعيش التلميذ في ظلها في
البيت، وظروف المدرسة من حيث قدرات المعلمين وكفاءاتهم، والمنهج من حيث
التنظيم والمحتوى، والإمكانيات المدرسية من حيث توافر الوسائل التعليمية،
والكتب التي تحتوى على الكتب المتنوعة والقصص والمجلات، وازدحام الفصول،
وطرق التدريس مادة القراءة وغيرها من الأسباب التي تؤثر إيجاباً أو سلباً على
قراءة التلميذ.

١ - فالمعلم مثلاً يلعب دورًا إيجابيًا في تقوية قدرات التلاميذ القرائية
وتلمس جوانب التصور فيها ومحاولة معالجتها بالطرق العلمية السليمة، كما أن
قدرات المعلم اللغوية وتمكنه منها تؤثر على درجة اهتمام التلاميذ في درس القراءة
وبالتالى تقلل من أخطائهم القرائية. كما أن الجوانب السلبية في المعلم تؤثر
بدورها على قدرات تلاميذه وتمكنهم من القراءة الصحيحة، ومن هذه الجوانب
عدم معرفته بطرق التدريس، وعدم الإلمام بالأصول التربوية الصحيحة لتدريس
مادة القراءة، كما أن استهتار بعض المعلمين بالقراءة يؤثر بطريقة سلبية على

اهتمام التلاميذ بها ، وكثير من المعلمين لا يستخدم الوسائل التعليمية في حصة القراءة بحجة عدم توافرها ، أو الإدعاء بأن مادة القراءة لا تسمح باستخدام الوسيلة التعليمية وغيرها من الأمور التي تعطل التقدم في القراءة والتثجيع عليها .

٢- والمنهج المدرسي نفسه لا يشجع التلاميذ على القراءة ، لأن مناهجنا تعتبر مادة القراءة كغيرها من المواد لا يقرؤها التلميذ الا من أجل الامتحان والاختبار فيها في نهاية العام ، ووفق هذه النظرية مازالت مادة القراءة تعتبر كهدف ، بل القراءة نفسها هي الهدف ، وليست وسيلة لغاية أكبر وأعظم . فالموضوعات التي يدرسها التلاميذ في كتب القراءة - مرغمين - لا تثير فيهم الحماس لقراءتها ولا تثير لديهم الدوافع الكاسنة ، بل أنها لا تجذب الاهتمام الكافي منهم ، ولكن على النقيض من ذلك حيثما يطلب من كل تلميذ أن يقرأ ما يروق له من موضوعات ، ويطلب منه تحليلها وتفسيرها وتقديمها وتلخيص ما جاء فيها ، نلاحظ المنافسة العلمية والدافعية القوية والحيرة المتدفقة التي يصطبغ بها سلوك التلاميذ نتيجة الخروج من دائرة موضوعات القراءة المحددة ، التي تتكرر كل عام ولا يطرأ عليها أي تغيير ولستوات عديدة .

ففي المرحلة الابتدائية يجب أن يشجع التلاميذ على قراءة القصص القصيرة ، وتوزع عليهم هذه القصص كل حسب قدراته وإمكاناته اللغوية ، كما يجب أن يقرأ معهم المعلم أو تقرأ معهم المعلمة جميع القصص داخل الفصل ، وتعمل على تشجيع كل تلميذ على انفراد ، وتندرج معه القصص من حيث الصعوبة واشتمالها على الألفاظ والجمل والأفكار الجديدة . كلما غنى عقله وتفكيره ، وكلما اكتسب خبرات تبني عليها خبرات جديدة ، فنها يقرأ التلميذ ويستمتع بما يقرأ ، ومنها يفهم المادة المقررة ويكتسب خبرات غير مباشرة يبنى عليها تفكيره وخبراته العلمية القادمة .

أما في المرحلتين الاعدادية والثانوية فيشجع التلاميذ على قراءة القصص المفيدة التي تتناول الرحلات والمكتشفات وأبطال العرب والمسلمين وغيرها ، كما يشجع التلاميذ على زيارة المكتبات العامة ومكتبة المدرسة وقراءة ما يريده كل منهم وما يميل إليه ويثير دوافعه للقراءة ، ثم يطلب المعلم منهم تلخيص المادة

المغروعة شعاعها نارة وكشاة نارة أخرى ، ويجعل من عادة القراءة متعة للعقل والنفس ، ويجعلها وسيلة لاكتساب العلم والمعرفة والخبرات المتنوعة المفيدة .

٣- كما أن ولي الأمر يلعب دوراً إيجابياً في تشجيع التلميذ على القراءة في البيت ، بحيث يحضر له المفيد من القراءات والقصص ويجب أن يتفهم ولي الأمر قيمة القراءة ومدى فعاليتها ، كما يتفهم ما يجب أن يشجع عليه ابنه لقراءته ومحجب عنه ما يفسد فكره وسلوكه ، ويجب أن تعمل المدرسة على استقطاب أولياء الأمور لأن ارتباط ولي الأمر بالمدرسة وما تدرسه من مواد يساعد المدرسة في مهمتها والتغلب على الصعوبات التي تواجهها وخصوصاً صعوبات القراءة لدى تلاميذها (١٤) .

٤- وبخصوص الفصول المدرسية فإن ازدحامها بأعداد كبيرة من التلاميذ تنقل من فرص التدريب على القراءة لجميع التلاميذ ، كما أنها لا تساعد كل تلميذ على التعبير الشفهي اللفظي أو الخطي أو الكتابي .

٥- ونظام الامتحانات أيضاً يؤثر على درجة الاهتمام بالقراءة ، أكان ذلك من جانب التلميذ أم من جانب المعلم ، فالتصارى تقوم على الجانب الكتابي على حساب القراءة الشفهية ، يقلل من الحماس للتدريب على التطق الصحيح . فهناك من الأنظمة التعليمية التي تدعو إلى اختبار التلاميذ في مادة القراءة كأنها مادة تاريخ أو أدب أو جغرافيا ، معتمدين في ذلك على مدى تحصيل التلميذ لمحتويات الموضوعات الدراسية ، وهذا من وجهة نظرنا لا يعطى مادة القراءة حقها كفاية لأهداف سامية بل إنه يذيبها في المواد الأخرى و يفقد قيمتها .

ولا نود أن نستعرض أسباب أخرى للتخلف القرائي وهي كثيرة ، ولكن لابد من الإشارة إلى ضرورة اهتمام المعلمين بهذه الأسباب ، واكتشافها ، ومحاولة علاجها ، كما لابد من تغيير أنماط التدريس الحالية التي تعتمد على التقيد بالموضوعات المحددة في كتب القراءة و يقتضى ذلك ضرورة إعادة تخطيط مناهج اللغة العربية بحيث تساهم مادة القراءة في إثراء المعرفة ، وازدياد المحصول اللغوي ، وحسن التعبير اللفظي والكتابي لدى التلاميذ ، كما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار بأن مادة القراءة وسيلة لتقوية التلاميذ في مواد أخرى غير اللغة العربية .

وتر يأنه لردود العملى مادة القراءة على التلاميذ لآيه من مرأعة ما يلى :

- ١ - ضرورة اكنشاف العيوب الخلفية للى التلاميذ منذ بداية ظهورها والتوجه لىأجتها بالطرق العلمية السليمة .
- ٢ - مساعدة التلاميذ الذين يشعرون بالحرج أثناء القراءة على الخروج مما هم فيه ، وذلك بادماحهم مع جماعة الفصل بالطرق التعاونية التى يراها المعلم مناسبة .
- ٣ - ضرورة توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور والتشاور فى أفضل الطرق للتغلب على صعوبات القراءة للى التلاميذ .
- ٤ - تنوع طرق التدريس فى مادة القراءة وعدم الاعتماد على شكل روينى ضيق النطاق مع ضرورة استخدام الوسائل التعليمية الضرورية .
- ٥ - إعطاء الفرصة لكل تلميذ كى يقرأ ما يميل إله وما يرى به قادراً على التعبير عنه اذا طلب منه ذلك ، وإتاحة الفرصة لكل واحد داخل الفصل من التعبير عما قرأ بكل حرية .
- ٦ - تشجيع كتابة المقالات بأنواعها ، وتلخيص الموضوعات وقراءتها داخل الفصل أمام التلاميذ الآخرين .
- ٧ - تشجيع التلاميذ على ارتياد المكتبات العامة ومكتبة الفصل باستمرار .
- ٨ - تشجيع التلاميذ على القراءة العامة .
- ٩ - تهيئةهم نفسياً واجتماعياً لقراءة النفيد من الكتب والمجلات العنة : وذلك بإثارة بعض المشكلات التى تحتاج الى حلول عملية عن طريق القراءة الحرة .
- ١٠ - التسلسل مع التلاميذ فى قراءة الموضوعات والقصص كل حسب قدراته وميوله ونفوه العقلى واللغوى .
- ١١ - إجراء المسابقات الدورية بين التلاميذ وتخصيص مكافآت مادية ومعنوية للقارىء الجيد .

١٢ - اهتمام جميع المعلمين في المدرسة بالقراءة وليس الاعتماد في ذلك على معلم اللغة العربية فقط . وهذا ما يمكن تسميته بربط مادة القراءة بالمواد العلمية والتعليمية الأخرى (الربط الأفقي) .



طرق تدريس القراءة

طرق التدريس هي « الأسلوب الذي يرتضيه كل من المعلم والتلميذ في معالجة موضوع الدرس من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منه ». فالطريقة إذن أسلوب لا يغفل أحد طرفي العملية التعليمية ، أعنى بها المعلم والتلميذ والطرف الثالث يتمثل بالمادة المتعلمة ، وهناك جانب رابع أعنى به النتائج التحصيلية لمجهودات كل من المعلم والتلميذ .

وهذه النتائج تكون معدة سلفاً ومعروفة من قبل المعلم إذا كان يعتمد في تدريسه على صياغة الأهداف السلوكية ، ومن الضروري أن يتعرف عليها التلميذ كي تساعده في الأداء داخل الفصل أو خارجه .

إذاً هناك المعلم ، والتلميذ ، ومادة التعلم ، والنتيجة . وهذه العوامل الأربعة هي التي تحكم عملية التدريس ، ولكن هناك من الجوانب اأامة التي لا يجب إغفالها كذلك ، وتؤثر إيجاباً أو سلباً على هذه العملية ، وتمثل بالوسيلة التعليمية التي تساعد كلاً من المعلم والتلميذ على تحقيق الهدف والوصول إلى النتيجة الإيجابية ، كما أن الموقف التعليمي ككل ، فما يتعلق بالمعلم من حيث إمكانياته وقدراته على التدريس ودرجة تأهيله ، وما يتعلق بالتلميذ من حيث نموه وتنشئته الاجتماعية والنسبي المدرسي من حيث موقعه وإمكانياته وغرف الدراسة فيه ، والادارة المدرسية من حيث مفهوماها ودرجة استعدادها لتلبية المتطلبات الحديثة للتربية والتعليم . كل هذه الجوانب بأبعادها المختلفة وغيرها ، تؤثر على النتيجة أو ما يسمى بـ « العائد التربوي » ، ولعل طرق التدريس المستخدمة هي بيت القصيد في هذه العناصر مجتمعة ، لأن طريقة التدريس التي يختارها المعلم في كل موقف تعليمي هو الإجراء العملي والتطبيقي للأهداف العامة والخاصة للمادة التعليمية » ، ومن خلال هذا الإجراء يستخدم المعلم جميع الوسائل المتاحة أمامه ويستغل جميع الإمكانيات المتوفرة لتحقيق هذه الأهداف .

وكل عمل لابد له من تخطيط مسبق ، ولابد للمنفذ رؤية عامة أن يرسم لنفسه استراتيجيات يسير عليها ، ومن خلال التنفيذ يستطيع المعلم أن يتبع التكتيكات المناسبة التي تساعده في عمله والتي يتكيف بواسطتها مع الموقف التعليمي ككل .

التي تسمى «الدرس» في الحالة الأولى، و«الدرس» في الحالة الثانية، هي «الدرس» من حيث
الهدف، لأنهما لا يكونان متكاملين. وهذا هو الذي ينبغي أن نضع
في الاعتبار عند التعامل مع «الدرس».

لذلك فإن «الدرس» هو «الدرس» الذي يتم تطبيقه على «الدرس» ويتم تطبيقه على «الدرس».

ولقد وضع (هاريارت الألفاني) خطة للتدريس تؤكد أنها تصلح لجميع مواد
الدراسة، وهذه الخطة هي الاستراتيجية التي تدمجها للمعلمين مثلة بالخطوات
الحسنة التالية:

١- المقدمة: ويعنى بها عملية ربط الدرس بالحاضر بالدرس الماضي، ومن
وجهة نظره (يعنى تلك التي أخذنا منها كثيراً) أن العلوم مترابطة ومتكاملة
الحلقات، لذا يجب ألا يفقد عنصر الترابط والتكامل في الخبرات، إذ
لا بد للمعلم أن ينتبه إلى أهمية ربط الماضي بالحاضر كي يتم بناء الخبرات
المستقبلية على أسس وقواعد سليمة. كما تهدف المقدمة إلى إثارة اهتمام
التلاميذ نحو الدرس الجديد عن طريق مناقشتهم بالموضوع السابق أو
الموضوعات التي تتصل به.

٢- العرض: يقوم المعلم بشرح الموضوع الجديد، أو يفصله في نقاط أساسية
يلقيها على التلاميذ واحدة بعد الأخرى، أو يكتبها على السبورة إذا كانت
تقتضى ذلك. ويأخذ عرض الدرس الجزء الأكبر من الزمن المخصص
للحصة. ويقوم المعلم بالدور الرئيسي في الدرس حيث يستمع له
التلاميذ، أو يشاهدون ما يجريه من تجارب أو يقوم به من عمل يتعلق
بالموضوع، وغالباً ما يكون دور التلميذ سلبياً في هذه الحالة.

٣- الربط: يقوم المعلم أيضاً بربط المعلومات وربط النقاط الجديدة بعضها
ببعض من ناحية وبالمعلومات القديمة من ناحية أخرى، كما يقوم بعمل
المقارنات والموازنات لتوضيح الحقائق للتلاميذ. من هنا نرى أن موقف
التلميذ ما زال سلبياً للغاية، وينصب الاهتمام كله على ما يقوم به المعلم
نفسه.

٤ - الاستنباط : بعد عرض الدرس وشرح النقاط الأساسية فيه يتوجه المعلم إلى تلاميذه بأسئلة تدور حول الموضوع والهدف منها استنباط القواعد العامة التي يريد تثبيتها في أذهانهم وترتبط هذه الخطوة ارتباطاً وثيقاً بالخطوة اللاحقة وتعنى بها التطبيق .

٥ - التطبيق : يطلب المعلم من تلاميذه تطبيق القواعد والقوانين المستنبطة على الأسئلة الموجهة اليهم أو على التمارين المتضمنة في الكتاب المدرسي حتى يتأكد من فهم التلاميذ لهذه المعلومات وتثبيتها في أذهانهم .

نلاحظ من خطوات (هيربارت) أن المعلم يقوم بالدور الرئيسي في عملية التعليم والتي نطلق عليها عملية التلقين غالباً ، حيث يركز المعلم اهتمامه على تحصيل التلاميذ للدرس وتحفيظهم المعلومات ، لذلك نراه يبذل مجهوداً كبيراً أثناء الدرس لأنه هو المسؤول أولاً وأخيراً عن لقاء الدرس وربط المعلومات والخبرات بعضها ببعض ، وهو المسؤول عن نتائج التلاميذ ومدى حفظهم لهذه المعلومات ، كما أنه مسؤول داخل حجرة الدرس على ضبط النظام وإجبار التلاميذ على التزام الهدوء والسكينة والامتناع إليه فقط أو النظر إلى السبورة أو كتابة ما يطلب منهم كتابته .

أما دور التلميذ فهو سلبى للغاية والنتائج التعليمية يكون ضئيلاً حتماً إذا ما قيس بالأهداف التي ينبغي تحقيقها من الدرس ، ناهيك أن استنباط الحقائق والقواعد والقوانين لا تتم إلا بعد عرض الدرس الذي لا دخل للتلميذ فيه ، ولكن ما يجب أن يكون ، هو استنباط التلميذ للقواعد والقوانين والأدلة والبراهين والحقائق من خلال الممارسة الذاتية ، وكما يعتقد ديوى Dewey, J. فإن الاستنباط نوع من أنواع المنطق المرفوض على اعتبار أن المقدمات جاهزة ، أى تُقدّم للتلميذ دوناً عن مجهود أو بحث ذاتي ، ولكن إذا ما اكتشف التلميذ المقدمات وتوصل بنفسه إلى النتائج المتمثلة بالقواعد والقوانين وبمجموع الحقائق عن طريق الاستنباط فإن هذا هو لب العملية التعليمية وهذه هي الخطوة الصحيحة التي تساعد التلميذ على تنمية خبراته من خلال استخدام الأسلوب العلمى في التفكير في حل المشكلات .

بناءً على ما تقدم ، نشرح استراتيجية ، وإن لم تكن تختلف تمامًا عن استراتيجية هيربارت ، ولكنها تقترب بقدر الإمكان من المفهوم الحديث لعنى التربية ، ومعنى التعليم ، ومعنى طريقة التدريس ، بحيث نعطي للتلميذ ضمن هذه الاستراتيجية نصيباً أوفر في النشاط والتفاعل ، ونعطي لهذه الاستراتيجية زخماً أكبر بالإضافة لبعض العناصر التي أغفلها هيربارت ، ونعني بها تحديد الأهداف ، واستخدام الوسيلة التعليمية ، والتغذية الراجعة بعد التقويم الذي أسماه التطبيق . لذلك فإن استراتيجيتنا التي نقرنها يمكن تطبيقها في كثير من مواد الدراسة وعلى الأخص في تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة ، وتقوم هذه الاستراتيجية على ثلاثة أسس رئيسية وهي :

١ - استراتيجية ما قبل التدريس وتشمل :

أ - صياغة أسئلة تتعلق بالدرس الجديد ليجيب عليها التلاميذ قبل القيام بعملية التدريس .

ب - صياغة الأهداف السلوكية من الدرس أو وحدة الدراسة .

ج - اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة للدرس .

٢ - الإجراءات العملية (التدريس) وتشمل :

أ - مقدمة الدرس .

ب - نقاط النقاش التي يشتمل عليها الدرس .

٣ - الإجراءات التقويمية وتشمل :

أ - التقويم .

ب - التغذية الراجعة .

هذه الاستراتيجية شاملة لعناصر الدرس ، وبعض العناصر المتضمنة لا تدخل في دفتر تحضير المعلم ، ومنها صياغة أسئلة قبلية ليجيب عليها التلاميذ قبل أداء الدرس ، لأن هذه الأسئلة تعطى للتلاميذ كي يجيبوا عليها بعد قراءة الموضوع في البيت ، وهذه الإجابات تهيئهم للدرس الجديد وتساعدهم على فهمه من العلم

٢- الأهداف السلوكية .

٣- الوسائل التعليمية المناسبة .

١- بالنسبة للأسئلة القبلية ، يجب على المعلم أن يضع بعض الأسئلة التي تغطي جميع جوانب الموضوع و يطلب من التلاميذ الإجابة عليها قبل البدء في التدريس وذلك يساعدهم في تعلم الدرس الجديد ، وليس الهدف من هذه الأسئلة اختبار التلاميذ ولا مدى صحة الإجابات بقدر ما تهدف إلى إثارة الدافع لدى التلاميذ للقراءة كي يتم التعلم . ولقد أثبتت الأبحاث التربوية أن التلاميذ الذين يقرأون الدرس قبل مجيئهم حجرة الدراسة يتفوقون على غيرهم الذين لا يحضرون الدرس الجديد .

وليس شرطاً أن يصوغ المعلم هذه الأسئلة في كراسة تحضيره كما ذكرنا ، بل يكتبها ويقدمها إلى تلاميذه عند الانتهاء من الدرس السابق مباشرة ، و يطلبهم بالإجابة عنها ، وبذلك تكون إجاباتهم أشبه بالاختبارات القبلية التي تحدد مستوياتهم ودرجة الدافع نحو القراءة لديهم .

٢- أما الأهداف السلوكية فمصغها المعلم في كراسته الخاصة بالتحضير ، والهدف السلوكي هو « ما يتوقعه المعلم من أداء سلوكي لفظي أو عمل يقوم به التلميذ بعد أداء الدرس » ، ويشتمل الدرس عادة على مجموعة من الأهداف السلوكية التي يشتقها المعلم من موضوع الدرس نفسه ، ومجموع الأهداف السلوكية المتحققة تساعد على تحقيق الأهداف العامة للمادة الدراسية .

ففي مادة القراءة مثلاً يستطيع المعلم أن يحدد الأهداف السلوكية من موضوع « الجامع الأزهر » للصف السادس الابتدائي كما يلي :

١- أن يقرأ التلميذ موضوع « الجامع الأزهر » قراءة جيدة بدون أخطاء لغوية أو لفظية في زمن معقول .

٢- يذكر التلميذ دور صلاح الدين الأيوبي « رحمه الله » في خدمة الأزهر .

٣- يشرح التلميذ التطورات التي طرأت على الجامع الأزهر في العصر الحديث .

- ٤ - بين التلميذ دور الجامع الأزهر في نشر العلوم الدينية والدنيوية .
- ٥ - يجيب التلميذ عن معاني بعض الكلمات الصعبة التي وردت في النص (بمدها المعلم) .

هذه هي الأهداف التي يصيها المعلم قبل البدء في التدريس ، وهو جزء من الاستراتيجية القبلية ، لأنها تحدد موضوع الدرس والاجراءات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل وأسس التقويم التي يجب أن يتبعها للتأكد من تحقيق هذه الأهداف .

٣ - وما أن لكل هدف وسيلة معينة تستخدم لتحقيقه ، لذا لا بد للمعلم من أن يحدد نوع الوسيلة التعليمية التي تقرب المفاهيم إلى ذهن التلميذ ، وتحبه في موضوع الدرس والمادة العلمية . ففى موضوعات القراءة هناك الكثير من الوسائل التي تستخدم وتساعد المعلم على المناقشة ، والتلاميذ على الفهم والاستيعاب . ففى هذا الموضوع على سبيل المثال قد يستخدم المعلم خارطة مصر و يبين موقع القاهرة ، ودرجة تمثيلها بالنسبة للمدن المصرية لكونها عاصمة كبيرة ، أو يحضر خارطة الوطن العربى و يوضح مركز مصر بالنسبة له ، و يشرح دور صلاح الدين في توحيد الأمة العربية تحت راية واحدة ، كما يشرح كيف دخل الفاطميون مصر وكيف أسسوا دولتهم ، ومن هو صلاح الدين ؟ وكيف أتى الى مصر ؟ وما هي أعمال صلاح الدين ومآثره الحثيرة ؟ وكيف انتصر على الصليبيين ؟ الخ . هذه الأسئلة التي يجاب عليها من خلال موضوع « الأزهر الشريف » .

كل هذه النقاط يمكن أن يتناولها المعلم من خلال شرحه مستعيناً بالخارطة وبذلك يمكن القول أن حصّة القراءة ليست هدفاً للقراءة فحسب ، بل أنها وسيلة لتشقيف التلاميذ وتوسيع مداركهم ، وفرصة كل من المعلم والتلميذ لربط هذه المادة الهامة بالمواد المختلفة ، كالتاريخ ، والجغرافيا ، والصحة العامة ، والعلوم ، والدين .

ومن الوسائل الأخرى اختيار صور ملونة للأزهر الشريف تبين مساحته ، وأروقته ، وموقعه ، ومن خلال الصور يشرح المعلم دور الأزهر في نشر التوعية الدينية وتغريج الآلاف من حملة الرسالة النبوية الشريفة .

وموضوعات المرأة على اختلافها ونوعها تسمح للمعلم باستخدام الكثير من الوسائل المادية كالتعامل والرسومات الرصحية والنماذج والعبث ، كما تسمح له بالزيارات الميدانية والرحلات . بل يمكن أن يحصر المعلم الأفلام التعليمية والشرائح المرتبطة بموضوع الدرس .

ويجب أن تفحص الوسيلة التعليمية قبل استخدامها . كما يجب أن تكون مناسبة لموضوع الدرس ، وليست بعيدة عن محتوياته أو عديمة الصلة به .

ثانياً - الاجراءات العملية :

تشمل الاجراءات العملية المقدمة ونقاط النقاش .

أما المقدمة فتشكون عادة من مجموعة من الأسئلة حول الدرس الماضي ، أو حول موضوع الدرس الحالي للتعرف على مستويات التلاميذ ودرجة إلمامهم بالمادة . كما أن المقدمة تثير اهتمامات التلاميذ نحو الدرس الجديد .

وتختلف أسئلة المقدمة وطريقة عرضها من صف لآخر ومن موضوع لآخر ، المقدمة التي يستهل بها المعلم درسه في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية لها أسلوبها وطريقها الخاصة وتختلف عنها في السنوات العليا من نفس المرحلة ، أما الأسئلة التي يوجهها المعلم إلى تلاميذ المرحلة الإعدادية فيطلب عليها طابع الاختبار بمعنى معرفة قدرات التلاميذ ، ودرجات استعداداتهم واستيعابهم للدرس القديم ومعرفتهم بمفردات الدرس الجديد ، و ينطبق ذلك على المرحلة الثانوية .

أما نقاط النقاش فهي لب الدرس ، ولقد استبدلت كلمة « العرض » بنقاط النقاش لأن المدلول يختلف من كلمة لأخرى ومن عبارة لأخرى . فكلمة عرض تعني استمرار المعلم في شرح درسه دونما اعتبار للتلاميذ والذين هم هدف العملية التعليمية ، ولكن النقاش يعني توافر العناصر الأربعة الرئيسية في عملية التعليم والتعلم وهي : المرسل والمستقبل ، والمادة المتعلمة ، والنتيجة أورد النعل .

فالمرسل هو المعلم الذي يتحدث مع تلاميذه عن الدرس ، والمستقبل هو المتعلم أما المادة العلمية فهي موضوع الدرس ، ورد الفعل هو ما ينتج عن المتعلمين من

استجابات مختلفة باختلاف استعداداتهم ومفاهيم الفردية ، ودرجة انتباههم للدرس .

وقد يتبادل كل من المعلم والتلميذ الأدوار ، فيكون المعلم هو المستقبل والتلميذ هو المرسل ، و يكون رد الفعل من كليهما مهما يكن شكل النقاش فإن يبقى معبراً عن التفاعل الحقيقي بين العلم والتلميذ و يلغى سلبية التلميذ في التربية التقليدية التي كانت تمنى بعرض المادة العلمية على حساب مشاركة التلميذ المشاركة الإيجابية . فنقاط النقاش هي العناصر الرئيسية التي يشتمل عليها موضوع الدرس ويجب أن يرتبها المعلم في كرامة تربيتية حسب ما وردت في الكتاب ، ولا يعنى هذا الالتزام بحرفية ما جاء في هذه النقاط ، بل يمكن دراستها بطريقة كلية و يتناولها المعلم للدراسة والنقد والتحليل والتقويم ، كما قد يربط المعلم بعض النقاط المتقدمة بنقاط أخرى وردت في نهاية الموضوع ، وهذا يعتمد على الموضوع نفسه وطريقة تناوله ، كما يعتمد على تكتيك المعلم . ويجب ألا يغفل المعلم عن نقاط مهمة وردت في الموضوع .

ولكن في مادة القراءة لا يشتمل النقاش على النقاط الرئيسية التي يتناولها موضوع الدرس بل يشعذ ذلك إلى كيفية تدريس هذه المادة الهامة وطريقة القراءة التي يجب أن تخلو من الأخطاء اللفظية أو اللغوية . فالقراءة في المراحل المتقدمة من عمر التلميذ هدف وسيلة لغاية أسمى وهي الثقافة العامة ، وقراءة موضوعات الدراسة الأخرى وفهمها .. ولكنها الهدف والغاية في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ، وتبقى الهدف في المراحل بعدها ، ولكنها تقتصر بكونها وسيلة في هذه المراحل في نفس الوقت لأن التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية ما يزال يخطئ في القراءة ، وما زال بعض التلاميذ يبطئ في اللفظ ويعانى من اضطرابات في النطق لذلك فإن القراءة في هذه الحالات هدف ، ولأولئك الذين يجيدون القراءة إجادة تامة تكون موضوعات القراءة بالنسبة لهم وسيلة لغايات كثيرة منها تثقيف أنفسهم والاستعداد لقراءة المواد الأخرى وتطبيق القواعد اللغوية والنحوية والصرفية أثناء القراءة .

وعلى كل حال ، على المعلم أن يستخدم أساليب متنوعة وتكتيكات مختلفة في تدريس مادة القراءة ، وذلك باختلاف مستويات الفصول ومستويات التلاميذ

أسمهم والفروق الفردية بينهم ، ففى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية يركز المعلم على عملية ربط اللفظ بالدلول ، واستخدام الأنفاظ فى جل قصيرة مفيدة شريطة أن تتكرر الكلمة الواحدة فى أكثر من جملة حتى يستطيع الطفل إدراكها ، وبالتكرار فى هذه المرحلة يتم التعلم وذلك باستخدام الطريقة الكلية المرتبطة بالصور التوضيحية والدلولات المادية ، وكلما أكثر المعلم من استخدام الوسائل التعليمية كلما أحرز تلاميذه تقدماً ملموساً فى القراءة .

و يدعو البعض - بل يشجع - على استبدال الكتاب المدرسى بمجموعة من القصص المناسبة لكل سنة ، أو لكل مرحلة تعليمية ، وذلك بتوفيقها على الأطفال ومطالبتهم بقراءتها فى المنزل ، وذلك لربط المدرسة بالبيت ، وإثارة اهتمامات أولياء الأمور بأبنائهم ، واضطلاعهم على تقدمهم القرائى .

وبعض التربويين يدعو إلى استخدام الطريقة الجزئية التحليلية فى القراءة بمعنى البدء بتعليم الحروف ثم الكلمات ثم الجمل ، ولكننا نرى أنه لاغنى عن الطريقتين الكلية والجزئية التحليلية ويجب أن تدرس الطريقتين معاً جنباً إلى جنب لأن التلميح بحاجة إلى معرفة الحروف بعد قراءة الكلمات والجمل ، ويفضل ذكر الحروف بنطقها وليس بسمياتها ، فمثلاً نقول للتلاميذ « ق » بدل قاف ، و « ي » بدل ياء وهكذا ، ولكن فى الصفوف المتقدمة لا بأس من تعريف التلاميذ بأسماء الحروف الأبجدية .

كما يجب التركيز على الحركات لأن اللغة العربية لغة الموسيقى والحركة فيخاطب على الطفل الأمر بالنسبة لنطق الحركات مما يؤدى إلى تشويه الكلمة أو تغيير المعنى ، ونطق الحركات يرتبط بإدراك الفروق اللفظية بين الفتحة والضمة والكسرة والسكون ، كما أن التنوين لا يقل أهمية فى اللفظ والمعنى عن الحركة ، فإذا لم يدرك الطفل معنى التنوين ولفظه ، يترتب عليه أخطاء إملائية ، كأن يكتب الطفل كلمة « نظيف » هكذا « نظيفن » و « مجتهد » « مجتهدن » ، لذلك يجب إعطاء الحركات والتنوين أهمية بالغة فى تدريس القراءة للتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، وبالتدريج يتعرف الطفل على همزة وأوضاعها فى الكلمة وطريقة كتابتها .

مراحل تعلم القراءة :

ولقد قسم اثنريويون مراحل تعليم القراءة بشكل عام إلى خمسة مراحل تستغرق سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية وهذه المراحل هي (١) :

١ - الاستعداد للقراءة وتستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة والسنة الأولى من المرحلة الابتدائية ، والمهدف من هذه المرحلة هو توفير الخبرات والمراثة الكافية التي تنمي عند الأطفال الاستعداد للقراءة واتخاذ التدابير اللازمة للتغلب على نواحي النقص الجسمية والانفعالية التي تعوق التقدم في القراءة .

٢ - البدء في تعلم القراءة ، وتبدأ هذه المرحلة في السنة الأولى الابتدائية ، ويتم في هذه المرحلة تكوين العادات الأساسية في القراءة وبعض المهارات والقدرات اللازمة .

٣ - التوسع في القراءة ، وتمتد هذه المرحلة من الصف الثاني إلى السادس الابتدائي . وتمتاز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة ودقة الفهم للمقروء والاستقلال في تعرف الكلمات والانطلاق في القراءة الجهرية ، وازدياد السرعة بالقراءة وقراءة القصص ، والقطع الأدبية السهلة ، وبناء على رصيد كبير من المفردات .

٤ - توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات وتشمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية وتتميز بالقراءة الواسعة التي تزيد خبرات القارئ غنى وتنمي ثروته اللفظية واللغوية والثقافية بشكل عام .

٥ - تهذيب العادات والأذواق والميول . وتشمل هذه المرحلة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الثانوية وفيها يتم تنمية الميول والعادات وتوسيع أذواق القراءة ، وزيادة الكفاية في استخدام الكتب والمكتبات العامة ومصادر المعلومات والقراءة الحافظة والقراءة للاستمتاع وللدرس الخ .

وهناك بعض الأسس التي يجب مراعاتها في تدريس القراءة في كل مرحلة من هذه المراحل . فبالنسبة للمرحلة الأولى وهي مرحلة الاستعداد يكون التركيز

فيها على تنمية قدرة التلميذ على تذكر الأشياء والأشكال ، وتنميتها بأسمائها ويعتمد ذلك على دقة التمييز البصري والسمعي لدى التلميذ ، كما يجب التركيز على المفردات من حيث سهولتها وارتباطها ببيئة التلميذ المادية بحيث يعمل المعلم على زيادة هذه المفردات ومطالبة الطفل بالتعبير عنها بجمل قصيرة مكونة من كلمتين أو ثلاث كلمات ، و يصحب ذلك عادة تدريبه على سلامة نطق الحروف والكلمات .

و يبدأ الطفل في هذه المرحلة تكوين عادات انفعالية سليمة ، فإذا ما أحسن التعلم وضع الطفل في موضعه الطبيعي في العملية التعليمية وبدأ يحس مشاكله اللغوية منذ البداية ينشأ الطفل وهو متكيف مع زملائه ومدرسته أو البيئة الجديدة بالنسبة له ، علاوة على أنه ينتقل إلى المرحلة الابتدائية وهو يحمل هذا التكيف الحالي من الخوف والاضطراب ، بل ربما يحمل معه الثقة بالنفس والاعتداد بها مما يؤهله ذلك إلى الاستمرار في التصوق والتقدم القرائي .

وعلى العموم فإن مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية يغلب عليها التعلم عن طريق اللعب والرسومات ، فيتعلم الطفل قراءة الكلمات البسيطة والحروف ونطقها نطقاً صحيحاً ، ويستمر التعلم بهذه الطريقة في الصفوف الأولى والثانية الابتدائي مع اتخاذ مادة القراءة شكلاً أكثر ضبطاً وتحديداً .

والمرحلة الثانية وهي مرحلة البدء في تعلم القراءة فلا بد من مراعاة الأسس التالية في تعليم القراءة في هذه المرحلة :

١ - تدريب الطفل على عملية ربط الانعكاسات البصرية على الحروف والكلمات باللفظ مباشرة حيث يقوى ذلك من إدراكهم الفوري للكلمة ويساعدهم على الطلاقة في اللفظ والسرعة في القراءة .
ونعني بذلك عدم تعويد التلاميذ على التردد أثناء القراءة ، لأنه يسبب الشائنة مستقبلاً ، بل الخوف والانطواء ، لذلك يجب تعويد العين على القيام بحركات سليمة منتظمة أثناء القراءة .

٢ - اختيار الألفاظ السهلة بحيث تكون مرتبطة ببيئة التلميذ ، واضحة المعنى بحيث يمكن إدراك مدلولاتها بسهولة ولا تقل عن ٣٠٠ كلمة من الكلمات

التي يستخدمها في البيئة من تلك التي يراها و يسمعها و يلمسها
و يتذوقها و يشمها .

٣- — تعويد التلاميذ على نطق الحروف بطريقة صحيحة وذلك عن طريق
التمييز الصوتي بين نطق الحروف والتمييز البصري بين أشكالها .. كما يجب
أن يتعرف على جميع الحروف المجاثية في أشكالاً وأوضاعها المختلفة في
الكلمة .

٤- — ربط الكلمات دائماً بمذلولاتها الحسية وذلك عن طريق الإكثار من
استخدام الوسائل التعليمية المرتبطة بهذه الكلمات .

٥- — تعويد التلاميذ على التعرف على الكلمات من خلال ترتيبها بشكل
معاكس أو من خلال الجملة .

٦- — ضرورة ربط الحروف بالحركات والسكنات والتنوين لأن الألفاظ عادة
يكتسبها الطفل منذ الصغر، وكلما كرر التلميذ نطق الكلمات والحروف
بطريقة صحيحة كلما قويت لديه عادة النطق الصحيح والقراءة
الصحيحة .

٧- — يجب أن تكون الموضوعات المقروءة ، متدرجة في الصعوبة بحيث تبدأ مع
التلميذ بالجميل القصيرة المقيدة وسهلة القراءة مع توافر عنصر التشويق .

٨- — عدم تشجيع الطفل على الوقوف طويلاً أمام قراءة الكلمة الواحدة أو
الجملة القصيرة ، بل حثه على الاستمرار في القراءة وعدم مقاطعته كثيراً
لتصحيح أخطائه .

٩- — تعويد التلميذ على قراءة الكلمة بطريقة صامتة قبل الجهر بها لأن هذا
يساعده في إدراك الحروف التي يجد صعوبة في نطقها أو الحركات التي لم
يتعود عليها بعد .

١٠- — تشجيع التلاميذ على القراءة الجهرية بحيث تكون بصوت عال مسموع في
الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بشكل عام .

١١- — يجب الإكثار من تداول القصص القصيرة والصورة بين أيدي التلاميذ ،

ومطالبة كل منهم بقراءة قصة أمام زملائه في الفصل بعد قراءتها في المنزل .

١٢- يجب كتابة الحروف بطريقة واضحة بحيث يسهل على التلميذ التمييز بين المتشابه فيها كالترين والراء والذال، والشين والثاء وهكذا . وبالنسبة للمرحلة الثالثة وهي مرحلة التوسع في القراءة فتبدأ من الصف الثاني الابتدائي حتى الصف السادس في نفس المرحلة .

وتعتبر القراءة في الصف الثاني الابتدائي امتداداً للصف الأول مع بعض الاستقلالية التي تعطى للتلميذ فرصة للتعرف على الكلمات ونطقها ، ولكن ترداد معرفة التلميذ بالكلمات ، حيث يقرأ ما يريده عن الـ ١٠٠ كلمة إضافة إلى ما تعلمه في الصف الأول الابتدائي ، ويجب مراعاة ارتباط هذه الكلمات ببيئة التلميذ ، وتعبير عن أشياء في حياته العملية و يغلب عليها الطابع الحسي .

أما ما بعد هذه المرحلة فيبدأ المعلم في تفسير بعض الكلمات المجردة ويكتبها للتلاميذ في كراسات خاصة بمعاني الكلمات كي يشي لهم حفظها واستخدامها في حياتهم العملية من جهة وفي جعل مفيدة داخل الفصل إذا طلب منهم المعلم ذلك . كما يجب التركيز على الأخطاء اللفظية والنغمية وتصحيحها من قبل التلاميذ أنفسهم وعدم الإكثار من لوم التلميذ وتقريره أمام زملائه لكثرة أخطائه ، ويجب على المعلم أن يحدد نقاط النقاش التي يشتمل عليها موضوع الدرس فإذا كانت نقاط النقاش في الصفين الأول والثاني تتعلق بوصف ما يقوم به المعلم من نشاط وتحديد بعض الكلمات الجديدة التي سمعها للتلاميذ ، فإن نقاط النقاش في الصفوف التالية تتضمن موضوع الدرس نفسه علاوة على توضيح الكلمات الجديدة ، فمثلاً في الصف الثالث الابتدائي موضوع « طفولة محمد صلى الله عليه وسلم » ص ١٤ يحدد المعلم النقاط التي سيناقشها مع تلاميذه نذكر منها :

١- مولد الرسول صلى الله عليه وسلم .

٢- حياة الرسول عليه السلام بعد وفاة أمه آمنة بنت وهب .

- ٣- كم كان عمره يوم وفاة أمه ؟
- ٤- أين عاش الرسول الكريم بعد وفاة أمه ؟ ومن تبناه بعد وفاة جده عبد المطلب ؟
- ٥- صفات الرسول الكريم في صغره .
- ٦- عمل الرسول الكريم قبل البعثة .

هذه النقاط هي التي يحددها المعلم كى يتذكر مناقشتها مع تلاميذه بعد قراءة الدرس القراءة الجهرية والصامتة . ولابد من تحديد بعض المصطلحات والعبارات الجديدة وذكر معناها ضمن نقاط النقاش مثل : بكى لفقدها ، يجول بيده فى الاناء ... الخ .

نلاحظ أن نقاط النقاش عبارة عن أسئلة أو شبه أسئلة يتوجه بها المعلم لتلاميذه بعد قراءة الموضوع أو من خلال قراءته . وتعتبر نقاط النقاش فى كثير من الأحيان عن التقويم ومعرفة مستويات التلاميذ ومدى استيعابهم لموضوع الدرس ، وإذا كانت نقاط النقاش فى صورة رؤوس أقلام تدور حول الموضوع فمن الأفضل أن يُقَيِّم المعلم تلاميذه فى نهاية الحصة بأسئلة تعكس الأهداف السلوكية التى صاغها فى بداية التحضير بحيث تتناول الأسئلة المعلومات والمهارات بأنواعها والاتجاهات ، فالمعلومات هى التى تتعلق بنقاط النقاش أو عناصر الدرس والمهارات تلك التى تشتمل بالطلق الصحيح ووضع الكلمة فى جملة مفيدة ، والتعرف على الكلمة من خلال الجملة ، وذكر معناها فى نفس الوقت .

أما الاتجاهات فيستطيع المعلم قياس درجة تقبل التلميذ للمادة والموضوع الدراسى من خلال الأسئلة المطروحة ، ففى الموضوع السابق يمكن للمعلم أن يتعرف على اتجاهات التلاميذ نحو حياة الرسول الكريم وصفاته والاقتداء به من خلال أسئلة تتعلق بالسلوك داخل الفصل ، والسلوك فى البيت وفى الشارع ، والتعامل مع المعلمين والأصدقاء والباة فى الأسواق ، وما يجب أن يقدم به التلميذ من حفظ للنظام والطاعة والتعاون والنظافة وغيرها من الأسئلة التى تعبر الاستجابة عنها من قبل التلاميذ عن اتجاهاتهم الحالية أو المستقبلية ، لأن درس

القراءة يجب أن يفرس في نفوس التلاميذ الصفات الحميدة وأن يكسبهم خبرات واتجاهات جديدة .

وبالنسبة للمرحلة الرابعة وهي توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات فن المفترض به في هذه المرحلة أن تقل أخطاء التلميذ اللفظية واللغوية ، ونتميز قراءته بالسرعة والطلاقة في اللفظ مع فهم المعنى المقصود . ولكن هناك بعض الألفاظ والمصطلحات المعنوية التي لابد من توضيحها للتلاميذ ، فقد يفهمون المعنى الإجمالي للعبارة أو الجملة ولكن تفوقهم بعض الكلمات عن الفهم الكامل لها . من هنا لابد من تعزيز التلاميذ على استخدام القواميس اللغوية وتشجيعهم على ذلك كما أنه من الضروري أن يقارن التلميذ في الصفوف المتقدمة من المرحلة المتوسطة بين الكلمات العربية ومعانيها وبين الكلمات الأجنبية وذلك باستخدام القواميس المزدوجة العربية والأجنبية ، وخصوصاً أن التلاميذ يبدأون بتكوين اتجاهات نحو اللغة واللغات الأجنبية في هذه المرحلة .

وهناك بعض الأسس التي يراعيها المعلم في تدريس مادة القراءة في هذه المرحلة نذكر منها :

١ - ضرورة إثارة دوافع التلاميذ نحو القراءة وذلك بمقدمة بسيطة تجذبهم لموضوع الدرس .

٢ - قراءة الموضوع للتلاميذ قراءة جهريّة جيدة بحيث تكون نموذجية يراعى فيها إتقان نطق الحروف ، وإخراجها من أماكنها الصحيحة مع الحركات السليمة والتوقف أثناء الوقوف ، والإلقاء الجيد ، بحيث يبرز المعلم أساليب الاستفهام والتعجب ومقولة القول وغيرها . وإذا كانت القطعة تشتمل على الحوار يجب أن يغير من نبرته بما يتناسب ودور كل شخصية في النص .

٣ - يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة من الكتاب على أن يستوعب كل منهم معاني كل فقرة في النص وفهم المعنى المقصود ، ويطلب المعلم من كل تلميذ أن يضع خطاً بقلمه الرصاص تحت الكلمة الصعبة أو العبارة الغامضة حتى يسأله بعد الانتهاء من القراءة الصامتة .

ومن الأفضل أن يجيب عن أسئلة التلاميذ زملاؤهم كي يتم الدرس في جو من النقاش الهادئ والحوار السام .

٤- يبدأ المعلم بمناقشة عناصر الدرس التي كتبها في كراسة تحضيره عنصرًا بعد الآخر، وكما قلنا قد تشداخل بعض العناصر وتشكل كتلة واحدة من حيث المفهوم، لذا لا يشترط الترتيب في النقاش .

٥- تدعو إلى التلاميذ على الانتباه وحسن الاستماع والإصغاء والمشاركة في الحوار بطريقة ديمقراطية بناءة .

٦- يراعى في القراءة الجهرية أن يقرأ جميع التلاميذ موضوع الدرس داخل الفصل وإذا لم يصف الوقت المعلم فعليه أن يطلب من الذين لم يقرأوا في الفصل أن يعيدوا قراءته في البيت ثم مطالبهم بقراءته داخل الفصل فيما بعد، ويجب ألا يخص المعلم فئة من التلاميذ بالقراءة دون غيرها، بل يجب التركيز على الضعيف قارئًا قبل التركيز على ذوي الطلاقة اللفظية .

٧- إعطاء بعض الأسئلة للتلاميذ تتعلق بعنوان الدرس واختيار عناوين أخرى له وتتعلق بمحتوياته وعناصره، على أن يجيبوا عليها في البيت كواجب، لأن هذا يدفعهم إلى القراءة والاطلاع مما ينمي معارفهم وثقافتهم .

٨- التوجه بأسئلة متنوعة داخل الفصل (بعد الانتهاء من قراءته قراءة صامتة وجهرية) تتعلق بمحتويات الموضوع ومحاولة الربط بين موضوعات القراءة ومواد أخرى كالعلوم والتاريخ والتربية الاجتماعية وغيرها .

٩- تنمية عادة القراءة الحرة لدى التلاميذ وذلك باختيار كل ما يناسبه من القصص والكتب والمجلات العلمية ذات الفائدة من أجل قراءتها، وتشجيعهم على ارتياد المكتبة المدرسية وإنشاء مكتبات خاصة في بيوتهم تحوى الكتب المفيدة والمتنوعة التي تتناول شتى الموضوعات، وخصوصًا ما يتعلق بالتراث الإسلامي وسير الصحابة وأبطال المسلمين وعلمائهم، كما يطلب التلميذ بالتوسع في القراءة الحرة وقراءة كل ما يتعلق بالعلوم والفنون والعلماء في شتى أنحاء العالم .

وحصص حصّة لـقراءة الحرة بحيث يطلّب المعلم دلاءمه تدريباً من حساب
عن الموضوعات التي قرأوها ، أو مناقشة الأفكار الرئيسية التي تدور حولها هذه
الموضوعات لتسمية القدرة على التعبير الشعبي والتحرّص .

والمرحلة الأخيرة وهي تهذيب العادات والأذواق والميول والتي تسم بها
المرحلة الثانوية ، حيث تسمى هذه الجوانب الإيجابية عن طريق الاكثار من
القراءات الحرة المتنوعة من أجل الاستمتاع أو الفائدة العلمية ، ويغلب على هذا
النوع من القراءات طلب الهدوء والسكينة حتى تتم متابعة الموضوع وفهمه وتحليل
واستنباط القواعد والفاهيم الأساسية منه .

ويجب تدريب الشّعب على النقد والتحليل في هذه المرحلة وليس الانقصار
على القراءة دون أخطاء كهدف فحسب ، ولا يكتب التلميذ مهارة نقد النص أو
تحليله إلا إذا استطاع معرفة أفكار الكاتب والكشف عن الحقائق من الأخطاء
والشفر ببق فيها ، وتصنيف المعلومات والبيانات وتنظيمها ، وكثير غير هذه الرموز
يجب الاهتمام بها بالتدريب عليها .

والقراءة المفهومية إلى النقد والتحليل ليست الهدف في حد ذاتها ، بل يجب
العمل بما يستتج من النص وتطبيقه في الحياة العملية ، كما يجب أن تطبق القواعد
النحوية والصرفية أثناء القراءة ، لأن ذلك يساعد في التعبير الصحيح لفظاً
وكتابة .

ثالثاً - الإجراءات التقويمية :

تشمل الإجراءات التقويمية التقويم بأنواعه من أسئلة تحريرية وأسئلة شفوية
ومناقشة لما سبق دراسته ، كما تشمل التغذية الراجعة وهي المرحلة الأخيرة من
مراحل تدريب الموضوع أو الوحدة الدراسية ، أو تنفيذ المشروع .

وتشمل أسئلة التقويم في موضوعات القراءة على أسئلة شبيهة بأسئلة النقاش ،
والهدف من التقويم هو قياس قدرات التلاميذ على الفهم ، ومقن استيعابهم
للدروس ، كما تهدف أسئلة التقويم التي يجب أن يكتبها المعلم في كراسة تحصيله إلى
التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية التي صاغها في الكراسة والتي اعتبرناها
جزءاً من الاستراتيجية القبلية .

اما التغذية الراجعة ، فهي الإجراءات التي يتخذها المعلم بعد الانتهاء من
الدرس ، وذلك من أجل تدعيم الجوانب الإيجابية ومعالجة أوجه القصور الناجمة عن
التدريس ، وقد يُكتشف المعلم من خلال التقويم والتغذية الراجعة عدم استجابة
التلاميذ ، أو توقفهم موقف الذهول والاستغراب من الأسئلة الموجهة اليهم ، ففي
هذه الحالة عليه أن يتعرف على مواطن الضعف في إجراءات الدرس ، فقد تكون
الأهداف غير واضحة أو صعوبة التحقيق ، وقد تكون الوسيلة المستخدمة غير
مناسبة ، أو طريقة عرض المعلم للدرس غير منظمة ، أو يتكلم بلغة غير مفهومة
بالنسبة لهم ، لأن وسيلة التخاطب وأسلوبه هما اللذان يحددان نوع استجابة
المستقبل للرسالة ، والتي هي هنا الحوار والتغذية .

وإذا ثبت أن إحدى هذه الجوانب تحتاج الى تعديل وموازنة مع موضوع الدرس
يقوم المعلم بهذه المهمة حتى تكون النتائج أفضل وتسمى هذه العملية بالتغذية
الراجعة .

والتقويم يجب أن يكون مستمرا طيلة مدة الدرس ، وطيلة العام الدراسي ، كما
يكون شاملا لجميع جوانب الموضوع أو المادة التعليمية من جهة ، و يقاس جميع
جوانب شخصية التلميذ من جهة أخرى . كما ينبغي أن تتوافر في الأسئلة شروط
السهولة والترابط ، أي ربط عناصر الدرس مع بعضها البعض ، وترابط هذه
العناصر مع الخبرات المكتسبة السابقة ، وترابطها مع موضوعات أخرى غير
القراءة . كما يجب أن تتوافر فيها عناصر التنوع ، فلا يقتصر التقويم على التعرف أو
التحليل أو التركيب فقط ، بل يجب أن يشمل الفهم والإدراك والتفسير وغيرها .

هذه هي الاستراتيجيات التي يجب أن يتبعها المعلم في تدريس مادة القراءة ،
وكما ذكرنا فإنها تستخدم لجميع فروع المادة والمواد الأخرى ، كما أن التكنيك هو
ما يتعلق بالطريقة التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف ، وما يراه صالحا
للتلاميذ من الأساليب التي تناسب ، والموقف التعليمي نفسه .

ولكن بالنسبة لمادة القراءة من الأفضل أن يعتمد تكنيك المعلم على فرائده
للدروس أمام تلاميذه بطريقة صحيحة ، ثم يتركهم لقراءته فرائده صامتة مع التوجيه
والإرشاد إلى كيفية الاستفادة من هذه القراءة ، ثم مناقشتهم فيما يتعلق بالدرس

وجوانبه العلمية والأدبية ، وقراءة كل تلميذ النص قراءة صحيحة دون أخطاء .
وإذا رأى المعلم أن هناك بعض الخطوات الأخرى اللازمة أثناء تدريس موضوع
معين من موضوعات القراءة فلا يتردد في اتباعها شريطة أن يتحقق من النتائج
المرجوة منها .



المراجع

- ١- رشدى أحمد طعيمة: الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لثناء مناهج تعليم اللغة العربية. مرجع سابق، ص ٤٦.
- ٢- علي أحمد مدكور: أى المهارات ندرّب أطفالنا. السماع أو الانتصات. مقالة. الشرق الأوسط ١٦/٣/١٩٨٩ العدد ٣٧٦٧.
- ٣- نفس المرجع.
- ٤- رشدى خاطر، الطاهر أحمد مكى، حسن شحاتة: تطوير مناهج تعليم القراءة. بحث قدم الى ندوة مناهج تعليم اللغة العربية فى التعليم ما قبل الجامعى بالوطن العربى ٤/٣٠ - ٤/٤/١٩٨٥ م. الرياض، ص ١١١.
- ٥- عبد العليم ابراهيم: الموجه الفنى لمدرسى العربية. دار المعارف، القاهرة ط ١٠. ص ٥٧.
- ٦- وزارة المعارف: منهج اللغة العربية فى المرحلة المتوسطة. المملكة العربية السعودية، ١٩٨٠، ص ٤٣-٤٤.
- ٧- تطوير مناهج تعليم القراءة. بحث سابق. ص ١٣١.
- ٨- على الحديدى: مشكلة تعليم القراءة لغير العرب. ١٩٧٦ ص ٨٢.
- ٩- وزارة المعارف. منهج اللغة العربية فى المرحلة المتوسطة، مرجع سابق ص ٤٤.
- ١٠- رشدى خاطر، الطاهر مكى، حسن شحاتة: تطوير مناهج تعليم القراءة. بحث سابق، ص ١٤١.
- ١١- عابد توفيق الهاشمى: الموجه العملى لمدرسى اللغة العربية. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت ط ٣، ١٩٨٣، ص ٤٨.

- ١٢ - محمد قدرى لطفى : التأخر في القراءة، مكتبة مصر، ص ٣٢.
- ١٣ - محمد مبر مرسى، اسماعيل أبو الغراب : الضعف في القراءة، مترجم، مطابع سجل العرب، ١٩٨٣.
- ١٤ - Liz Waterland. Read with me An Apprenticeship Approach to Reading . Thimble press. 1985. p. 17.
- ١٥ - عمر محمد مدني زكريا : امترانجيات ما قبل التدريس : رسالة الخليج العربي، العدد الثاني والعشرون، السنة الرابعة، ١٤٠٧ هـ الموافق ١٩٨٧.
- ١٦ - رشدي خاطر، الطاهر مكى، حسن شحاتة : تطوير مناهج تعليم القراءة، مرجع سابق، ص ١١٨ - ١٢٨.





الفصل السادس



مهارة الكتابة والاملاء

إذا كانت القراءة عملية تحويل الرمز المكتوبة إلى أصوات متطوقة بجمهورية أم صامتة ، فإن الكتابة عملية تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة في حالة الإملاء الاختباري ، أو نقل الرمز كما هو في حالة التقليد والإملاء المنظور ، وتختلف أهداف الكتابة من صف دراسي لآخر ، ففي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وعلى الأخص الصفين الأول والثاني يُعنى بالجانب التقليدي في الكتابة ، بمعنى اهتمام المعلم بتنمية عضلات الطفل الدقيقة وتنمية قدراته على مسك القلم والتمعن في النظر إلى الكلمة ودقة التقليد .

ومن الأفضل دائماً ألا يقلد الطفل حرفاً أو كلمة وينقلها في كرامة أو يكتبها على السبورة دونما معرفة معناها ، لذلك لابد أن يراعى التأكيد من فهم معنى الكلمة واسم الحرف المكتوب لأن الهدف الأساسي من الكتابة في هذه المرحلة هو « تكوين عادات الكتابة الصحيحة على المحاكاة والتكرار وطول التمرين وكثرته » (١) .

ويتطلب هذا التكوين تدريب الطفل باستمرار على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً . كما أن هناك بعض الأهداف الأخرى التي لا تقل أهمية عن الهدف السابق وهي اكتساب عادات النظافة والنظام في الكتابة والسرعة ما أمكن ، ويكتسب الطفل عادات النظافة والنظام من خلال تلقين

أسس الكتابة الصحيحة في كرامته ومنذ البداية ، ولكن السرعة يكسبها نتيجة المرات والتكرار اللازمين لتقوية العادة .

وكما في القراءة ، هناك رأيان يعتد بهما في تعليم الكتابة للمبتدئين يرى الرأي الأول أن يبدأ الطفل بكتابة الحروف المجانية بعد معرفة أسمائها و يرى الرأي الثاني أن يبدأ الطفل بكتابة الكلمة فالجملة ، وتحليلها الى حروفها فها بعد . ونحن نرى أن يبدأ الطفل بكتابة الكلمة قبل الجملة وتكون عملية الكتابة متمشية مع منهج القراءة ، حيث يتدرب الطفل على لفظ الكلمات المحبة إليه والقرية منه والمألوفة لديه ، لذلك فإنه ينطقها بسهولة و يعرف مدلولاتها ومعناها ، وهذا يسهل عليه قراءتها من جهة وتقليد كتابتها من جهة أخرى ، لذلك يجب أن تكون الكلمات المنطوقة في الكتاب والمراد كتابتها نابعة من خبرات الأطفال وتجاربهم وما يتحدثون به في البيت والفصل .

فلا غرو إذ أن نطالب بأن تكون مادة القراءة في الصفوف الأولى عبارة عن قصص قصيرة مكونة من جل قليلة تتكرر فيها الكلمات الجديدة أكثر من مرة كي يدركها الطفل . ولا تكون الكتابة مصاحبة لعملية القراءة ، بل يبدأ الطفل في الكتابة بعد اكتسابه حصيلة لغوية تساعد على بناء الثقة بنفسه أولاً ، لأن الأخطاء القرائية مضافة إليها الأخطاء الكتابية تدعو الطفل إلى الملل والمزوف عن الإقبال على التعلم .

لذلك من الأفضل أن يدرب المعلم تلاميذه على قراءة الكلمات أولاً وفهم معناها ، ومن ثم مطالبهم بتقلها وتقليدها شريطة أن تكون هذه الكلمات مناسبة لمستويات التلاميذ ومتماشية مع ميولهم وحاجاتهم .

وفي الصفوف التالية ، والتي تبدأ من الصف الثالث حتى السادس الابتدائي يدرب التلاميذ على نوعي الإملاء : للتقوية حيث يقرأ التلاميذ القطعة أو النص وعليه المعلم عليهم غيباً ، ثم الإملاء الاختباري الذي يختار المعلم فيه بعض الكلمات التي يتضمنها المنهج عادة وتكثر فيها أخطاء التلاميذ .

ومن المهارات اللازمة لتدريب التلاميذ عليها ما يلي :

- ١- الحركات الثلاث مع التنوين والفرق بين الحروف الألف والياء والواو والحركات الفتحة والضمة والكسرة .
- ٢- الحروف المشابهة في الكتابة والمختلفة في النطق كالتاء والشين والصاد والضماد والذال والذال وهكذا .
- ٣- الهززة بأنواعها وهززة الوصل .
- ٤- التاء المفتوحة والتاء المربوطة .
- ٥- أسماء الإشارة .
- ٦- كلمات تضم حروفاً تنطق ولا تكتب كألف الجمع في ذهبوا والألف في هذا .
- ٧- التنقيط ورسم التعجب والاستفهام وعموما .

أما في المرحلة المتوسطة فإن التلميذ يستطيع الكتابة المنقولة بسهولة و يسر وسرعة مناسبة ، ولكن ينقصه الالتزام ببعض القواعد الإملائية الهامة وخصوصاً في الإملاء الاختباري حيث تكثر أخطاء التلاميذ التي سوف نتطرق إليها حين الحديث عن الأخطاء الإملائية الشائعة ، لذا لابد من مراعاة أوجه الخطأ ومعالجتها قبل استفعالها ، ولا يتم ذلك إلا باتباع الطريقة الصحيحة في التدريس ، والتي تساعد كلا من المعلم والتلميذ على اتباع القواعد الإملائية واستخدامها .

مما تقدم يتبين لنا أن الكتابة المنقولة يتم التدريس عليها في المرحلة الابتدائية على الأخص في العصفين الأولين منها ، أما الإملاء الاختباري فيبدأ المعلم مع تلاميذه في اختبارهم إملائياً من الصف الرابع من المرحلة الابتدائية ويستمر حتى الثالث الإعدادي ، ولكل من الكتابة والإملاء طريقة في التدريس .

تدريس الكتابة والإملاء :

عند تدريس أي فرع من فروع اللغة العربية ، لابد من اتباع الاستراتيجية المقترحة ، لذلك على المعلم أن يستنبط الأهداف السلوكية ولكل درس من دروس

أهداف تدريس الإملاء : (الأهداف العامة)

- ١- تدريس التلايمد على كلفة بكتوب لثنية وتصويرها نصويراً سليماً ويتم ذلك في الصنف الأول والثاني .
- ٢- اختصار قدرة التلايمد على رسم الكلمات ومعرفة مواضع الضعف فيهم لعالجها ويتم ذلك في جميع الصفوف .
- ٣- تدريس أعضاء التلايمد المتصلة بالكتابة على اليفقة والانتباه الدائم كالمعين والأذن ، الأولى تدريسها الجيد على رؤية الكلمات بوضوح ، والثانية تدريسها على السماع الدقيق للألفاظ والكلمات ومخارجها ، ويتم ذلك منذ الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية ويستمر التدريب حتى نهاية المرحلة الابتدائية .
- ٤- تنمية القدرة على كتابة الكلمات المنوعة كتابة صحيحة بسرعة وثقان .
- ٥- تنمية القدرة على كتابة ما يقرأونه كتابة واضحة وسريعة .
- ٦- توسيع خبرات التلايمد وتنمية معلوماتهم وزيادة حصيلهم اللغوية بما يسمعون ويكتبونه من ألفاظ جديدة وعبارات مفيدة .
- ٧- تعويد التلايمد الدقة والنظام والتدريب وقوة الملاحظة .
- ٨- تدريسهم على الاتصال بغيرهم من الناس وذلك عن طريق الكتابة الصحيحة السليمة الواضحة ، ويتم ذلك من بداية الصف الرابع الابتدائي ويمكن تنمية هذه المظاهر في الصنف الخامس والسادس .

الأهداف الخاصة من تدريس الإملاء (السلوكية) :

للتوصل إلى تحقيق الأهداف العامة لابد من العمل على تحقيق الأهداف السلوكية التي يسعى المعلم لإحداثها عند التلايمد بعد التوضيح والشرح والمناقشة ، وتكون الأهداف السلوكية عادة نوعاً من الأداء يقوم به التلميذ ، يبين إلى أي مدى حقق المعلم أهدافه ، وتسمى هذه الأهداف « العائد من الأداء التربوي » . وتشتمل الأهداف السلوكية من موضوعات الدرس والتي بدورها

تشتق من الأهداف العامة ، والبيئة ، ونمو التلميذ ، والمصطلحات الحديثة (العلمية والثقافية ... الخ) .

لذا يمكن أن تكون أهداف تدريس الإملاء الخاصة التي يصيغها المعلم بنفسه مبنية على المقرر الذي وضعته وزارة المعارف . وللقصير كما هو مقسم الى مراحل التعليم الابتدائي كما يلي (٢) :

١- الصفان الأول والثاني من المرحلة الابتدائية :

يكفى بتدريس التلاميذ على كتابة الكلمات الصحيحة حيث يسير النهج والكتابة جنباً إلى جنب في الصف الأول ، ونسب القراءة مع الكتابة والمحادثة جنباً الى جنب في الصف الثاني .

من المقرر السابق تكون الأهداف السلوكية كما يلي :

أ- أن يكتب التلميذ الكلمات التي يقرأها وذلك عن طريق النقل والتقليد .

ب- أن يراعى التلميذ الدقة والنظام في عملية النقل .

ج- أن يقرأ التلميذ الكلمات التي نقلها قراءة جيدة .

د- أن يردد التلميذ الألفاظ التي قرأها وكتبها مرات عديدة .

٢- الصف الثالث :

أ- اللام الشمسية والقمرية .

ب- الأحرف المشددة .

ج- التنوين مع الحركات .

وتكون الأهداف السلوكية كما يلي :

١- أن يميز التلميذ بين اللام الشمسية واللام القمرية لفظاً وكتابة .

٢- أن يكتب التلميذ عدة كلمات تحتوي على اللام الشمسية .

- ٥- أن يقرأ التلميذ هذه الكلمات قراءة صحيحة: مبيت عن طريق اللفظ الصحيح لها أسباب تسميتها باللام التسمية .
- ٤- أن يذكر التلميذ القاعدة الصحيحة التي تحكم كتابة اللام التسمية .
- ٥- أن يكتب التلميذ عدة كلمات تحتوي على اللام القمرية .
- ٦- أن يقرأ التلميذ عدة كلمات تحتوي على اللام الشمسية .
- ٧- أن يقرأ التلميذ هذه الكلمات قراءة صحيحة مبيتا عن طريق اللفظ الصحيح لها سبب تسميتها باللام القمرية .
- ٨- أن يذكر التلميذ القاعدة الصحيحة التي تحكم كتابة اللام القمرية .
- ٩- أن يكتب التلميذ عدة كلمات تحتوي على حروف مشددة .
- ١٠- أن يميز التلميذ بين الشدة وغيرها من الحركات على الحرف .
- ١١- أن يميز لفظاً وكتابة بين الحركات الثلاث .
- ١٢- أن يكتب بعض الكلمات التي تحتوي على تنوين فتح ، كسر ، ضم .
- ١٣- أن يفرق بين كل من هذه الحركات (التنوين) والحركات الثلاث .

٣- الصف الرابع :

- ١- مراجعة ماسبق .
- ٢- التاء المربوطة والفتوحة من الأسماء والحروف والأفعال .
- ٣- الألف اللينة المتطرفة في الحروف .
- ٤- الهززة في أول الكلمة .

يستطيع المعلم أن يصوغ أهدافاً سلوكية من هذا المقرر على النحو السابق .
علاوة على ذلك استطاع أحد التربويين استنباط بعض المهارات الإملائية التي
يجب أن يتقنها تلميذ الصف الرابع الابتدائي ، وذلك من مجموعة المهارات المتوقعة

من تلاميذ هذا الفصل ، والتي قام بإعدادها وإجراء البحث عليها في بعض مدارس مدينة الكويت ١٩٧٤ والهارات التي صاغها في صور سلوكية هي :

- ١- أن ينقل الطفل قصة قصيرة أو موضوعاً صغيراً .
- ٢- أن يكتب بطاقة دعوة أو تهنة بخط واضح .
- ٣- أن يكتب اللام الشمسية واللام القمرية والتاء المفتوحة والمربوطة بدقة .
- ٤- أن يكتب دون خطأ إملائي كبير يؤثر على معنى وفهم المكتوب .
- ٥- أن يكتب الكلمات والحروف في صورة أكثر دقة من ذي قبل وأن يتقن الكتابة فوق السطر (٤) .

٤- الصف الخامس :

- أ- المهزة المتوسطة :
 - المهزة التي ترسم على الألف .
 - المهزة التي ترسم على الواو .
 - المهزة التي ترسم على نبرة .
 - المهزة التي ترسم مفردة .
- ب- المهزة المتطرفة .
- ج- المهزة المتطرفة إذا نونت .
- د- الألف اللينة المتطرفة في الأسماء .
- هـ- الألف اللينة المتطرفة في الفعل الثلاثي وغير الثلاثي .

٥- الصف السادس :

- أ- مراجعة ما سبق من الألف اللينة في الأسماء والأفعال .
- ب- مهزة الوصل والقطع .
- ج- مواضع الحذف الكثيرة الدوران (الحروف التي تحذف في الكتابة) .

د- مودع أن زيادة الكثيرة للمبررات (الخوف التي تزداد في الكتابة).

هـ- علامات تنريف.

الأخطاء الإملائية :

من المشكلات الهامة التي لاحظتها المبرون كثرة الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ ، وقد أصبحت هذه المشكلة ظاهرة منتشرة ليس في كتابات تلميذ المرحلة الابتدائية بل تعداها إلى كتابات تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية ، مما استدعى الوقوف على هذه الظاهرة والكشف عن مظاهرها وأسبابها وطرق علاجها .

وهناك الأبحاث الكثيرة التي حاولت وضع اليد على هذه الأمور ولكن ما زالت المشكلة هي نفسها وفي الحقيقة بعد مراجعة الباحث لبعض هذه الأبحاث وجد أن هناك علاقة بين الأخطاء المكتشفة وبين المقرر المد ، بمعنى أن الأخطاء التي يقع فيها التلميذ هي نفسها من المقرر الدراسي . ومن الأخطاء ما يتعلق بالحروف المتقاربة شكلاً أو مخرجاً ، ومنها ما يتعلق بالمصطلحات والألفاظ الفنية التي تختص بها المادة الدراسية ، ومن الأخطاء أيضاً ما يتصل بنوع الإملاء فأخطاء الإملاء المنظور غير أخطاء الإملاء الاختباري أو المنقول ، وفيما يلي نوضح كلاً من هذه الأنواع شيء من التفصيل .

أ- الأخطاء التي تتصل بالمقرر الدراسي :

بمقارنة بسيطة بين المقرر المطروح من قبل التوجيه التربوي والتدريبي في وزارة المعارف وبين الأخطاء التي أظهرتها البحوث التربوية نلاحظ التطابق شبه التام بين أخطاء التلاميذ والمقرر المطروح فثلاً أظهر بحث أجري عام ١٩٧٨ على تلاميذ الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية^(١) أن الأخطاء التي تتصل بالمقرر السابق تتمثل فيما يلي :

١- التنوين بأنواعه نصباً وجرّاً ورفعاً .

٢- ناء التأنيث بنوعها وهاء الغائب .

- ٣- الهمزة في أول الكلمة .
- ٤- الهمزة في وسط الكلمة بأنواعها .
- ٥- الهمزة في آخر الكلمة بأنواعها .
- ٦- الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف .
- ٧- حروف يجب أن تحذف اصطلاحاً .
- ٨- حروف يجب أن تزداد اصطلاحاً .

ولكن البحث أثبت أيضاً أن هناك بعض الأخطاء التي لم ترد في المنهج
مثال ذلك :

- ١- المد بأنواعه الألف والواو والياء .
- ٢- الحروف المتقاربة شكلاً ومخرجاً .
- ٣- قلب الحركات القصار الثلاث .

كما أن هناك بعض الأخطاء التي لم يكشف عنها البحث والتي تتعلق
بالأحرف المشددة التي لم يشر إليها البحث كتنوع من أنواع الأخطاء التي يتوقعها
تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والأحرف الشددة موضع مقرر في الصف الثالث
الابتدائي .

ولقد أجرى بحث حول التخلف الاملائي في المرحلة الابتدائية وكانت عينة
البحث تلميذات الصف الرابع الابتدائي في أربع عشرة مدرسة وكانت الأخطاء
الاملائية متطابقة تماماً مع المنهج المقرر ممثلة فيما يلي (*) :

١- المد بالألف	٢- المد بالياء	٣- المد بالواو
٤- همزة القطع	٥- الهمزة على	٦- الهمزة في وسط
	السطر	الكلمة
٧- الهمزة في آخر	٨- اللام الشمية	
	واللام القمرية .	
٩- التاء المفتوحة	١٠- التاء المربوطة	

فما الأحفاد التي لا تعلق بالهج فهي تدل حرف آخر مسابه مثال
 ذ- ر- ع- ح- ش- ت .

بـ الأخطاء التي تتعلق بالحروف المتشابهة شكلاً ومخرجاً :

دلت الأبحاث السابقة على وجود مثل هذه الأخطاء ، وقد تكون من أسباب الأخطاء في هذه الحروف عدم نطق العلم لما نُظِّفَ صحيحاً كالسين والصاد مثلاً (بـط) بعض التلاميذ يكتبها (بـصط) ، و (بـصق) يكتبها (بـق) وهكذا .

أما من حيث المخرج ، فقد لاحظ الباحث كثرة أخطاء التلايم في كتابة الحرف (ض) في الكلمة ، فالبعض يكتب ضرب ، ظرب وذلك لأن المعلم ينطقها هكذا ، ومن حيث المخرج كتابة كلمة اضطرب ، اطرب وهذا الخطأ يحدث نتيجة عدم نطق الضاد .

جد- الأخطاء النسي تتعلق بالألفاظ والمصطلحات الفنية التي تخص
المادة الدراسية :

هناك الكثير من الكلمات التي لا يستطيع التلميذ ادراكها لأنه ربما لا يفهم معناها، وقد أثبت البحث الذي قام به حسن شحاتة أن تلاميذ الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية يخطئون في هذه الألفاظ وتلك المصطلحات مثل كلمة المخط، يكتبها التلميذ المغيض، والأشجار الصنوبرية، يكتبها السنوبرية، وهكذا.

د- الأخطاء التي تتعلق بنوع الإملاء :

هناك أربعة أنواع لتدريس الإملاء والكشف عن أخطاء التلاميذ والأنواع الأربعة هي:

أنواع الاملاء :

١- الإملاء المنقول (النسخ) :

وهو بداية مراحل الاملاء ، ويستخدم في الصفين الأول والثاني ، ويعتبر من

هم مراحل الكتابة ، وتمثل في نقل قطعة صغيرة أو بعض الكلمات التي قراها في كتاب القراءة ونسخها في كراته ، والتركيز هنا يجب أن يكون على فهم وإدراك الكلمة المكتوبة أو النسخة للنسخة .

والأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في هذه المرحلة ، القفز من حرف لآخر ومن كلمة لأخرى فتفسد المعنى ، وأسباب ذلك قلة الرؤيا وضعفها ثم السرعة ، ثم عدم التحكم من ضبط عضلات اليد وعدم مسك القلم بالطريقة الصحيحة .

٢- الإملاء المنظور:

ويستخدم في السنتين الثالثة والرابعة ، ويتم الإملاء في هذه الطريقة بعد كتابة قطعة صغيرة مناسبة لمستويات التلاميذ في هاتين السنتين ، وقرأها المعلم عليهم ، ويشرح مفرداتها ويطلب من التلاميذ سماع بعض كلماتها بدقة ثم يقرأها التلاميذ مرة أخرى . ويقوم المعلم بمجبتها عنهم وإملائها عليهم كلمة كلمة مراعيًا النطق الصحيح والصوت الواضح المسموع (٦) .

وأخطاء التلاميذ تكن في الكلمات الصعبة في القطعة ، وكثير من الأخطاء التي سبق ذكرها .

٣- بعض التربويين في مؤلفاتهم يفصل بين النوعين (٧) ، ولكن الهدف من إملاء التلاميذ إملاء مسموعاً واختبارياً هو معرفة مدى تقدم التلميذ في الكتابة غيباً ، والكشف عن مواطن الخطأ الفردي والخطأ الجمعي .

ففي هذا النوع تكثر الأخطاء عن المرات السابقة وتكاد تغطي جميع الجوانب التي كشفت عنها الأبحاث بخصوص هذا الموضوع .

وهناك أخطاء أخرى تتعلق بالمرحلة التعليمية ، بمعنى أن بعض الأخطاء يتلاشى كأحرف المد والحركات والشدة كلما كبر التلميذ وانتقل من فصل لآخر ، وبعضها يبقى مع التلميذ حتى المرحلتين المتوسطة والثانوية ، ومنها الهزلة بأنواعها ، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة ، والحروف الناقصة والزائدة وهكذا .

ولقد أجرى بحث لتقصي أخطاء تلاميذ المرحلة الثانوية في القاهرة فوجد أن نسبة (٧٨,٤ ٪) من تلاميذ هذه المرحلة يخطئون بالهمزة بأوضاعها المختلفة (٨) .

خامساً - أسباب التخلف الإملائي :

هناك تخلف إملائي وضعف إملائي ، فالتخلف نعني به الضعف الشديد بمعنى أن أخطاء التلميذ كثيرة وتمس أكثر الكلمات ببساطة وسهولة ، أما الضعف فالأخطاء تكون قليلة إذا ما قيس بالتخلف ، وعلى كل حال فأسباب التخلف والضعف الإملائي لا ترجع إلى عامل واحد بل إلى عوامل متداخلة ومتشابهة ليست بينها حدود واضحة ، وإنما تترابط لتساعد على شيوع الخطأ عند التلاميذ وأهم هذه العوامل العوامل كما أثبتته الأبحاث العلمية ما يلي :

١ - عوامل ترجع الى الادارة المدرسية والنظام التعليمي :

فقد أثبت الباحثون أن ارتفاع كثافة الفصول وتحميل العلم أعباء كثيرة لها أكبر الأثر على التخلف الإملائي .

وهناك من العوامل التي تتعلق بالإدارة المدرسية وتمثل في عدم متابعة مدير المدرسة أعمال المعلمين من جهة ، وعدم اكترائه بنتائج التلاميذ من جهة أخرى ، ولكن للحق لاحظت بنفسى أن بعض مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة يولون اهتماماً زائداً لهذه الظاهرة الخطيرة ، ويشكلون لجاناً من المعلمين التطوعين بعد الدوام ومن شتى التخصصات لاعطاء مزيد من الاهتمام بالتلاميذ التخلفين إملائياً ، ولكن تبقى مشكلة الأعباء الكثيرة الملقاة على عاتق المعلم والتي تحول دون الحل الجذري لهذه المشكلة .

وهناك من يعتبر النقل الآلى (كتنظيم إدارى) كعامل مساعد لهذه المشكلة ، ولكننى أرى غير ذلك ، إذ إن النقل الآلى لا يساعد على مشكلة ضعف التلاميذ ، بل العوامل الأخرى التي سنوضحها ، لها أكبر الأثر ، ولو استطعنا التخلص من هذه العوامل لأمكن معالجة مشكلة التخلف الإملائي إلى حد كبير .

وهناك من العوامل المؤثرة ، كمطالبة المعلم بإنهاء التدرّس في فترة معينة ، وتنقله المستمر من فصل إلى فصل ومن مدرسة إلى أخرى .. الخ .

٢ - عوامل ترجع إلى المعلم :

و يشتمل في هذه العوامل ضعف الإعداد العلمي والمهني ، إذ إن فاقده الشيء لا يعطيه ، فتعلم اللغة العربية أو معلم أية مادة علمية بشكل عام لا يجيد اللغة العربية ، ولقد لاحظت على طلاب التربية العملية - حتى الذين هم على وشك التخرج من كليات التربية - كثيرًا ما يخطئون في أبسط القواعد النحوية وفي أبسط الكلمات في الكتابة . وهذا مردّه إلى سوء الإعداد ، وعدم اكتراث المعلم بهنئته ، وربما لعدم استعداد البعض منهم للتدريس مادة اللغة . وما التحق لكلية التربية أو كلية اللغة العربية إلا للتحصّل على مؤهل جامعي فقط . من جهة أخرى يعتقد البعض أن طريقة التدريس عامل مستقل عن العوامل السابقة ، ولكن ارتباط الطريقة بالمعلم والمعلم بالطريقة شيء أساسي فالمعلم المعد إعداداً مهنيًا جيدًا يستخدم الطرق الجيدة في التدريس ، والمعلم الذي يميل إلى مهنة التعليم يقدم إنتاجاً أفضل ، والمعلم الذي تنافر لديه الصنعة والفن تكون نتائجه تلاميذه مرضية وهكذا .

ومن الأمور التي تتعلق بالمعلم :

عدم اهتمام معلم المواد الأخرى بأخطاء التلاميذ ، ولقد لاحظت خلال خبرتي في تصحيح أوراق مادة التربية وعلم النفس في معاهد المعلمين أن أخطاء الطلاب الإملائية والذين هم على وشك التخرج لا حصر لها ، وحينما كنا نطالب اللجان المختصة بمحاسبة الطالب على أخطائه الإملائية كان الجواب أننا لسنا مدرّسين لغة عربية ، فتصحيح الأوراق ينبغي أن يرتبط بالنموذج المعد لهذا الغرض فقط ، وهذه الطريقة يساهم المعلمون الآخرون الذين لا يهتمون بأخطاء التلاميذ مساهمة إيجابية في تدهور مستوى التلاميذ العلمي والإملائي .

وبعض المعلمين لا يعير القاعدة الإملائية كبير اهتمام ، وكل همّه هو إعطاء التلاميذ اختبارًا في الإملاء لتصحيحه ، و يعتبر أن واجبه قد انتهى إلى هذا الحد ،

والبعض الآخر لا ينتبه للتلاميذ الى الأخطاء أثناء القراءة ، وقد يعود ذلك الى عدم الاهتمام أو الجهل بالقاعدة النحوية من قبل المعلم والتلميذ على السواء .

وبعض المعلمين يسرع في املاء التلاميذ القطعة المطلوبة لذا تأتي بعض الكلمات مبتورة الى مسامع التلاميذ ، حيث يكون صوت المعلم غير واضح من جهة والحروف لا تخرج من مخارجها الأصلية من جهة أخرى .

٣- عوامل تراجع التلميذ نفسه :

يمكن تقسيم الأسباب المتعلقة بالتلميذ الى أربعة عوامل أساسية :

أ- العامل السيكولوجي :

و يتمثل في الخوف والتردد وعدم الثقة والخوف من الفشل وعدم الاستقرار الانفعالي . وهذه الأمور ناجمة عن ظروف التلميذ الاجتماعية ، ووضعه التعليمي داخل الفصل ، فالعامل الاجتماعي سفرد له جزءاً خاصاً به ، أما الوضع التعليمي فله كبير الأثر على خجل التلميذ وخوفه وتردده ، ومن جملة هذا الوضع صفر منه بالنسبة لزملائه الآخرين ، أو كبرسته أيضاً ، ومعاملة المعلمين له ، لأن بعض المعلمين يتجنبون على تلميذ معين و يصفه بالكسل ، و يلصق به التهم المختلفة ، وقد يقنع مدرسين آخرين بهذه الفكرة ، ويحس التلميذ بالعجز والقصور الشامل في المواد المختلفة مما يؤدي الى تخلفه القرائي والذي هو من أسباب التخلف الاملاني .

ب- العامل الفسيولوجي :

مثل التعب ، النسيان ، ضعف الحواس ، انخفاض مستوى الذكاء وعدم القدرة على التركيز وضعف الملاحظة البصرية ، وعيوب النطق .. الخ ..
ومن أهم الدراسات التي تناولت جانب الضعف في الكتابة بشكل عام بحث « شونيل » الذي صنف أسباب هذا الضعف في مجموعات وهي :

• ضعف التذكر البصري : بمعنى ضعف قوة الملاحظة عند التلميذ ، فيجد

صعوبة في التمييز بين الحروف والأشكال والأرقام أو لا يتذكر هذه الأمثلة شيعة
عدم الإدراك .

• ضعف الابصار: و يؤدي ذلك إلى حدوث أخطاء منها وضع حرف مكان
آخر وعدم إدراك الفروق بين الحروف المتشابهة .

• ضعف السمع: يؤدي إلى صعوبة في المهجاء ومن ثم صعوبة في التمييز بين
صور الأصوات المتشابهة .

• ضعف السمع والبصر: يؤدي إلى كثرة الأخطاء أو الأخطاء النسبية من
السمع ومن البصر معاً .

• ضعف النطق والقدرة على الكلام: وهذا قد ينتج عن ضعف السمع
ضعف البصر، أو نتيجة لعوامل سيكولوجية، فالخوف والاحباط وغير ذلك من
العوامل تؤدي إلى ضعف المهجاء مما يؤدي بالتالي إلى الخلط بين الحروف وهذا
ينعكس على الكتابة .

جـ - إهمال التلميذ وتقصيره الذاتي :

بمعنى عدم ميله إلى النظام والتنظيم من جهة ، وعدم اهتمامه واكثرائه بدروسه
من جهة أخرى ، وقد يرجع ذلك الى عدم وجود حافز أو كما يسميه بعض
الشرابيين عدم وجود المهادية من التعلم (١٠) . فخلو الأداء أو الاستجابة من
المكافأة يفقدها أهميتها وقوتها عند التعلم ، فالحافز والمكافأة كانت مادية أو معنوية
أمران مهمان لتعلم الكتابة والمهجاء .

وتخضع لهذا العامل عدم ميل التلميذ إلى القراءة ، والقراءة الصحيحة تساعد
على الكتابة الصحيحة ، وأسباب تخلف التلميذ في القراءة هي نفس أسباب تخلفه
في الكتابة تقريباً (١١) ، مما يدل دلالة قاطعة على العلاقة الوثيقة بين إجادة
القراءة وإجادة الكتابة والتخلف فيها معاً . وهذا لا يعنى مطلقاً أن كل من من
يجيد القراءة شرطاً أن يكتب ، ولكن الكاتب الجيد يشترط فيه أن يكون قارئاً
جيداً .

٤ - عوامل تتعلق بالأسرة :

مما لا شك فيه أن المدرسة امتداد للأسرة ، وفي التعليم الأسرة امتداد للمدرسة وكلتا المؤسستين مسئولة عن تربية الطفل ونشئته ، فقد يكون الطفل محظوظاً لأنه يعيش في كنف أبوين مثقفين حريصين على ابنها ، ويراجعان معه دروسه ، ويساعدانه على حل واجباته المنزلية فتجد ذلك منعكساً إيجابياً على تحصيل التلميذ بشكل عام ، وعلى قراءته وكتابته بشكل خاص ، ولو كان المعلم على قدر بسيط من العلم والثقافة ، واعداده الأكاديمي ضعيف ، ولكن حرص الأسرة على ابنها تنقذه من جهالة المعلم وضعفه الأكاديمي والمهني . وقد نجد العكس صحيح ، معلم مجتهد ومؤهل تأهيلاً عالياً وبذل قصارى جهده مع تلاميذه ولكن ما يكتسبه الطفل في المدرسة يهدره في الشارع نتيجة إهمال الوالدين أو عدم وعيها أو عدم اشتراكها سلاح العلم والثقافة . وقد نجد فئة ثالثة من التلاميذ يلاقون الرعاية والاهتمام في البيت والمدرسة وهؤلاء يظهر عليهم النبوغ والتفوق بشكل عام وفي القراءة والكتابة بشكل خاص .

٥ - عوامل تنصل بمخيمات اللغة المكتوبة :

لقد بينت بعض الأبحاث أن هذه العوامل تتمثل في الشكل وقواعد الإملاء ، واختلاف صور الحروف باختلاف موسمه بين الكثرة والإعجام ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوامت الصغرى ، والإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي . ولكننا نرى أن الأخطاء العائدة على الشكل وقواعد الإملاء يمكن تلخيصها عن طريق دراسة القاعدة أولاً واستيعابها ومن ثم التدرج للتمرين عليها وهنا تقل الأخطاء .

٦ - عوامل تنصل بالمقرر الدراسي :

في المملكة العربية السعودية مثلاً لا يوجد مقرر معين لتدريس الإملاء ، وقبل المذكرة التي نشرتها وزارة المعارف حول تحديد القواعد الإملائية للمرحلة الابتدائية وهذه المذكرة تحتوي على مقرر الإملاء في الصفوف الست من المرحلة الابتدائية ، ويحتاج هذا المقرر إلى اختبار للتأكد من صلاحيته للمرحلة الابتدائية ، أما قبل

ذلك فكان المعلم على غير هدى ، حيب لا مفر من اعادة الإملاء وهذا ما يسببه انه ركن أساسي في أركان اللغة ألا وهو الكتابة الصحيحة دون أخطاء من جانب التلميذ ، وإذا اجتهد بعض المعلمين فإنهم يقررون بعض الكلمات والألفاظ التي لا تشاسب ونحو التلميذ العقلي ، كمطالبة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي مثلاً كتابة كلمة الثمارة ، واضمحلال وغير ذلك مما يسبب في إرباك التلاميذ وعدم تمكنهم من الكتابة الصحيحة .

سادساً - علاج التخلف الاملائي :

هناك العديد من الأبحاث التي درست ظاهرة التخلف الاملائي ، أسبابه وطرق علاجه ، وخلاصة هذه الأبحاث أنها ركزت على جانبين هامين :

الجانب الأول : يمكن تسميته بالعلاج النظري .

أما الجانب الثاني : فيمكن اطلاق لفظ العلاج العملي عليه .

١- العلاج النظري :

نقصد بالعلاج النظري هو مجموعة التوصيات التي يوصى بها الباحث ولا يلجأ الى اختبارها أو التأكد من صحتها ، بل يستنبطها من بحث أجراه أو ملاحظة أثارت اهتمامه ، أو نتيجة قراءاته المختلفة حول الظاهرة أو الموضوع .

٢- العلاج العملي :

نقصد به القيام بتجربة ما تركز على سبب من أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء كاقترح طريقة جديدة في التدريس مثلاً والقيام بتطبيقها والخروج بالنتائج المطلوبة ، أو القيام بتدريب بعض المعلمين على أفضل طرق التدريس (تدريس الإملاء) ثم القيام بدراسة أثر عامل التدريس على تقدم التلميذ الإملائي . وسوف نشاغل هنا نظرياً بالطبع بعض أساليب العلاج وبعض الأبحاث التجريبية حول تطوير طرق تدريس الإملاء .

الملاج الشامل بما فيه طرق التدريس :

١- من أسس التربية الحديثة الاهتمام بالطفل المتعلم من جميع جوانب الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية . فضعف الإملاء ربما يعود لسبب التركيز على الجانب العقلي فقط دون الاهتمام بالجوانب الأخرى ، فثلاً هناك الكثير من التلاميذ الذين يعانون من ضعف البصر وضعف السمع ، ولا يوجهون إلى الطبيب المختص للملاج وهذا جانب مهم من جوانب الاهتمام بالنمو الجسمي الذي يؤدي إلى الاستقرار النفسي والتقدم الفكري . وأتينا نؤكد على أهمية تسجيل جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية عند أطباء مختصين وتوجيه الدعوة إلى الطبيب لزيارة المدرسة وفحص التلاميذ ، وإذا ما لاحظ المعلم ضعفاً سمعياً أو بصرياً عند أحد التلاميذ فإليه إلا توجيهه إلى طبيب المنطقة .

٢- ضرورة تأهيل المعلم تأهيلاً جيداً للقيام بمهنة التدريس في المرحلة الابتدائية ، فأرى أن يختار المعلم في مادة اللغة قراءة وكتابة وتعبيراً قبل تخريجهم من معاهد المعلمين علاوة على اختبار الثقافة العامة .

٣- أما من الناحية الاجتماعية ، فنرى ضرورة ربط المدرسة بالبيت وإشعار أولياء الأمور بأهمية متابعة أبنائهم والاضطلاع بمسؤولياتهم نحوهم ، ويكون ذلك بتوجيه الرسائل المستمرة والتقارير التي تبين مدى تقدم التلميذ في كل مادة ومادة اللغة العربية ممثلة في القراءة والكتابة بشكل خاص .

٤- إقامة دورات تدريبية وتنقيفية لأولياء الأمور ، وفي هذا الخصوص تنفيذ دورات محو الأمية ، وإقامة مجالس للآباء في المدارس ، وعرض بعض المشاكل التربوية على أولياء الأمور في المجتمع من خلال هذه المجالس ، كما يفيد تقديم البرامج الثقافية والتربوية من خلال الإذاعة المرئية ، تحت أولياء الأمور على الاهتمام بالأبناء ومتابعة أعمالهم ودراساتهم ، كما تقدم البرامج التي تعلم التلاميذ في البيوت قواعد اللفظ الصحيح وقواعد الكتابة الصحيحة .

٥- من ناحية السيكولوجية ، يجب على المعلم أن يبعد بكل عواص الخوف و الخجل والجن والانتطوء عن التلاميذ وذلك عن طريق تقديم الحوافز المعنوية كالدرجات والألفاظ الشجعة ، وإذا توافرت بعض المكافآت المادية عليه أن يقدمها للتلاميذ ليس للمتفوقين محسب ، بل لأولئك الذين يحرزون تقدماً ملموساً ، ويشير محمد زيدان حمدان الى ضرورة استخدام قاعدة (برعاك) (١٢) التي تدعو الى مكافأة التلميذ على قيامه بالتهنئة الصحيحة والتي تساعد على الكتابة الصحيحة وعدم الوقوع في الأخطاء الإملائية مستقبلاً .

٦- التركيز على القراءة ، فالقراءة والكتابة في المرحلة الأولى من حياة الطفل الشربوية مثلاً لزمان والعلاقة بينها قوية . فينبغي تعويد التلميذ على القراءة الصحيحة وتدريبه عليها ، كما يجب وضع الحلول المناسبة لشككة التخلف القرأني وهناك الأبحاث التي حاولت تقصى أسباب التخلف القرأني وقدمت الحلول المناسبة لها (١٣) .

وأرى أنه لزاماً على المعلمين استخدام السبورة بشكل جيد وكتابة الكلمات الجديدة عليها ، وربط الكلمة بمعناها أو المرادف لها من معان ، وهذا ينصب كله على طريقة التدريس المستخدمة .

٧- التدريب المستمر على الكتابة وذلك بان يطلب المعلم من تلاميذه كتابة موضوعات الكتاب (الواجب المنزلي) على أن يراعى في ذلك التبسيط في الواجب ، ولا يرهق تلاميذه في ذلك ، بحيث يطلب منهم كتابة الموضوع خمس مرات أو عشرة مثلاً فهذا ليس من صالح التلميذ ، ولا يشحده على الكتابة . وعلى المعلم أيضاً أن يطلب من تلاميذه كتابة أى موضوع يبلون إليه ، وكل تلميذ يعو عن نفسه من خلال الموضوعات الاختيارية التي تعتمد على الميل والاهتمام . وتصحيح أعمال التلاميذ في الأمور الهامة جداً والتركيز على الأخطاء الجماعية أكثر أهمية ، ويمكن للمعلم أن يكتب الكلمات المشتركة التي يخطئ فيها التلاميذ على السبورة و يطلبه بتهجئتها وكتابتها في كراساتهم ، وهذا أيضاً جزء من طريقة التدريس التي ينبغي أن تتبع في المدارس .

٨- ضرورة مشاركة معلمي المواد لأخرى في تصحيح أخطاء التلاميذ ، ولا يقتصر تعليم السعة على معلم اللغة العربية ، واللغة هي أداة التعبير ، وهي العامل المشترك والرابطة التي تربط أفراد المجتمع ، فمن لا يجيد اللغة لا يستطيع التعبير عن أفكاره التي تتوزع بين المواد المختلفة . فالتلميذ الضعيف في القراءة أو الكتابة أو الإملاء لا يستطيع أن يقرأ المسألة الرياضية استعدادا لحلها وبالتالي لا يفهمها ، لذلك ليس غريبا أن نلاحظ التلميذ الضعيف في الإملاء ضعيف في جميع المواد التي تحتاج الى كتابة وقراءة .

٩- الاهتمام والتركيز على طريقة التدريس . هناك العديد من الأنجيات الميدانية التي أحرقت في هذا المجال ، فالطريقة الجيدة تدل على العلم الجيد ، بل على درجة ذكائه العالية ، كما أنها مؤثر على درجة اهتمامه وتأهيله وتعمله انشوائية ، ففي مادة الإملاء كان المعلمون يركزون على الطريقة الاختبارية ، ويعملون الإملاء وتصيب الأخطاء عذفاً في حد ذاته ومن سمات الطريقة التقليدية أيضاً أنها « تعتمد على اختيار الكلمات الطويلة أو الصعبة جداً ، واختبار التلاميذ في رسمها ، لا تدريهم على صحة كتابتها ، وكأن درجة الاختبار التي سيحصل عليها التلميذ هي الهدف في كل هذا المجهود » (١٤) .

ولكن الإملاء كغيره من مواد الدراسة ، يحتاج الى استراتيجية في التحضير وتكثيف يقوم به المعلم ، فمن استراتيجية المعلم الأساسية صياغة الهدف السلوكي وهو ما يتوقع من التلميذ القيام به بعد أداء الدرس وشرحه وتوضيحه ، ولقد اخترنا بعض الأهداف السلوكية في الصفحات السابقة كأثلة على ذلك . ثم اختيار الوسيلة المناسبة لتحقيق الهدف كأن يحضر بعض البطاقات التي كتبت عليها الكلمات الجديدة ، وحذا لو تضمنت هذه الكلمات الحروف التي يخطئ فيها التلميذ وتكتب بلون يختلف عن لون الكلمة حتى تظهر ويراهها التلاميذ : يدركون موضعها في الكلمة . وهذه البطاقات تحتاج إلى سبورة جيوب أو سبورة وبرية ، ويطلب المعلم من التلاميذ تركيب الكلمة من الحروف والجمل من الكلمات على هذه السبورة والتقوم بعد العمل من الأمور الاستراتيجية الهامة ..

والاستقوامة بنفسى مدى تقدم التلميد كما بنفسى مدى تحقيق الأهداف السلوكية ، ومدى مناسبة طريقة المعلم وأسلوبه لمستويات التلاميذ ، كما يعتبر مؤشراً على نجاعة المقرر ومناسبت أيضاً لمستويات التلاميذ العقلية .

أما التشكيك ، فإنه يخضع لمجموعة من العوامل التى ينبغى للمعلم أن يضعها بعين الاعتبار كالفروق الفردية بين التلاميذ ، وهنا عليه أن يراعى مستويات تلاميذه ونقاط الضعف والقوة لديهم ، و يورع اهتماماته على هذا الأساس والطريقة التى يستخدمها المعلم نطلق عليها لفظ (نكتيك) لاحتمالات تغيير الطريقة بناء على الموقف التعليمى .

ومن التجارب التى أجريت لتقويم التلاميذ انصاعاف والإملاء ،والتي تتعلق بطريقة التدريس ، التجربة التى قامت بها المدرسة النموذجية عدائق القبة - القاهرة (١٩) . حيث استخدمت طريقة الجمع وطريقة البطاقات فى تعليم التلاميذ .

طريقة الجمع : نتلخص فى الطلب من التلاميذ جمع كلمات تنتهى بناءً مربوطة مثلاً ، أو كلمات تكتب بلامب أو نرسم فيها همزة على واو أو على ياء أو كلمات يطلق آخرها ألفاً وكلها تكتب ياء . وهكذا .

أما طريقة البطاقات : فتتلخص فى جمع بعض الكلمات التى تتعلق بقاعدة معينة وكتابة كل كلمة فى بطاقة خاصة ، وكل مجموعة من البطاقات تمثل قاعدة إملائية وتتضمن كلمات تنطبق عليها هذه القاعدة ، فإذا ما أخطأ التلميذ فى كلمة أعطيت له البطاقات التى تشتمل على الكلمات الخاصة بهذه القاعدة ، ونشرح له القاعدة نفسها حتى لا يقع فى نفس الخطأ مرة أخرى .

وطريقة الجمع وطريقة البطاقات جزء من الاستراتيجية التى أشرنا إليها وهى نوع من أنواع التشكيك الذى يستخدمه المعلم لتلافي عيوب الكتابة والإملاء وعلاجها .

ومن طرق التدريس المقترحة ما ذكره (شونيل) فى بحثه الخاص بأسباب ضعف الكتابة حيث أوضح ضرورة إعطاء التلاميذ بضع كلمات يومياً تنمى

مع عمرهم الزمني، واقترح بأن يعطى تلاميذ الأول والثاني الابتدائي ثلاث كلمات كل يوم والرابع والخامس أربع كلمات كل يوم، وأوصى في علاج التخلف الإملائي ما يلي:

١- يقرأ المدرس أولاً الكلمات ثم يعيد التلاميذ الضعاف النطق لهذه الكلمات من بعده مع ملاحظة النطق الصحيح.

٢- ينجس التلاميذ الكلمة حرفاً حرفاً بصوت عال ثم يكررون ذلك بالقطع مع عدم تقسيم الكلمة أو وضع خطوط تحتها أو استعمال الطباشير الملون حتى لا يؤثر ذلك في الصورة التي تنطبع في ذهن التلميذ عن شكل الكلمة.

٣- يكتب التلاميذ الكلمات ثلاث مرات و يلاحظ أن يكون الخط واضحاً وأنيقاً ويشير التلاميذ بأصابعهم على الحروف عند تهجئهم الكلمة بصوت عال.

٤- يحاول الأطفال كتابة الكلمات من الذاكرة.

ويلاحظ أن زمن الحصة يكون بين ١٥ - ٢٠ دقيقة وتراجع في بداية كل حصة الكلمات السابقة مع مراجعة عامة في كل أسبوع وتسجل أخطاء كل تلميذ حسب الحروف الأبجدية في مذكرة خاصة به (١٦).

هذا وقامت باحثة بإجراء بحث يتعلق بالتخلف الإملائي عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وقامت بتجربة تدرّس قطعة إملائية تحتوي على خمس عشرة كلمة متضمنة الهجزة في أوضاعها المختلفة، وقامت بالتدريس بطريقتها الخاصة التي اعتبرتها موضوع التجربة، وقامت بعملية مقارنة تبين نتائج مجموعتها الشجرية المكونة من ٢٣ تلميذة، ونتائج المجموعة التجريبية التي تتكون من نفس العدد، وتبين لها أن المجموعة الشجرية أفضل من المجموعة الضابطة إحصائياً وطريقة تدرّسها كانت كالآتي:

١- التمهيد لموضوع القطعة واستنتاج العنوان من أفراء التلميذات.

٢- كتابة القطعة على السبورة وقراءة كل جملة فيها.

- ٣- قراءة القطعة قراءة نودحية .
- ٤- مناقشة القطعة باحتصار في معانيها واستنتاج بعض المعاني من التلميذات .
- ٥- تهجى الكلمات الصعبة على السبورة ، وهي أنواع الممززة وأنواع المد والكلمات التي تنتهى بـ"اء" مريضة أو تاء مفتوحة والتي تحتوى لاماً شمسية ولاماً قرينة .
- ٦- عرض بطاقات لنفس هذه الكلمات الصعبة المذكورة على السبورة حيث تكون الحروف المراد تعلم كتابتها في موقعها في الكلمة بلون مخالف لكتابة الكلمة وذلك لإبراز الحروف بشكل أوضح ولقضاء بإبراز حركاتها صوتياً ، وإرفاق ملحق لشرح بعض القواعد الإملائية التي تختص بكلمات الموضوع ، وقد استعملت الباحثة الشفقات لتثبيت تذكّر الطالبات كيفية كتابة وشكل الكلمات الصعبة .
- ٧- تمرين التلميذات على كتابة الكلمات السابقة بنقلها في دفاترهن .
- ٨- مسح الموضوع من على السبورة ، ثم أملت الباحثة القطعة على التلميذات بعد ذلك جملة جملة مع تكرار الجملة مرتين أو ثلاث بقراءتها أولاً ككل ثم تقسيمها كلمة كلمة ثم قراءة القطعة مرة أخرى لتصلح التلميذات ما وقعن فيه من أخطاء ولتدرك ما فاتهن من نقص .
- ٩- تصحيح الكلمات الصعبة على السبورة بإملائها على التلميذات الضعيفات مع التنبيه على كيفية كتابة هذه الكلمات .
- ١٠- جمعت الباحثة الأوراق ثم صححتها (١٧) .
- وعلى كل حال هذه طريقة من طرق التدريس التي ثبت نجاحها ، ولكن نود أن نؤكد هنا أنه لا توجد طريقة بعينها يمكن الاعتماد عليها لأن التدريس في حد ذاته يعتمد على متغيرات كثيرة تؤثر على تكتيك المعلم داخل الفصل أو خارجه ، ولكن هناك بعض الأمور التي يجب مراعاتها في طريقة تدريس الإملاء :
- ١- كل نوع من أنواع الإملاء له طريقة خاصة بالتدريس وله أهدافه التي تختلف عن الأخرى .

٢- حل لنعلم أن يصوغ أهدافه بكل وضوح وبساطة بحيث تكون مفهومة لديه أولاً ولدى التلاميذ أيضاً .

٣- أن يعمل وفق طريقته الخاصة على تحقيق هذه الأهداف والتي تكون عادة مشتقة من المادة الدراسية أو المقرر .

٤- أن يقوم بعملية التقوم بطريقتين أساسيتين :

أ- بالإملاء الاختباري ، أي يهدف المعلم اختبار تلاميذه في مادة الإملاء .

ب- الطريقة العرضية ، بمعنى أن يقوم تلاميذه في النطق والكتابة والتهجئة دون القصد من ذلك رصد درجات لهم أو محاسبتهم على أخطائهم ، ويتم هذا النوع من التقوم في جميع فروع اللغة ، وجميع مواد الدراسة .

وهناك من الأساليب المستخدمة في تدريس الإملاء ومنها :

أ- الأسلوب الوقائي :

(الطريقة الوقائية) وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ وتراعى جانبيين هامين : تدريس التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر وتدريب التلميذ على كتابة الصورة السليمة لما أخطأ فيه باستخدام السبورة ، ويستمر التدريب في حصص القراءة والمحفوظات والتعبير والخط وفي متابعة الواجبات المنزلية حتى يتم سيطرة التلميذ على الكلمات التي يحدث فيها الخطأ .

وهناك طريقة وقائية ذات مدلول آخر تعتمد على قاعدة « لا تطلب من التلميذ كتابة كلمة لم يتعرف عليها بعد وبذلك نفى التلميذ من الخطأ على أساس هذه القاعدة .

ب- أسلوب الاعتماد على الحواس :

تعتمد على توظيف الحواس وذلك باستخدام العين لرؤية الكلمة والأذن

تسماعها جيدًا واللسان لتعقبتها واليد لكتابتها والكلمة هنا هي وحدة الملاحظة .
والتلميذ في تكرار الكلمة وإعادتها كتابتها يعتمد على الذاكرة والتخيل وبذلك
ننمي لديه أكثر من مهارة في كتابة الكلمة .

جـ - أسلوب النجدة :

وقد يرتبط بالأسلوب السابق بأن نطلب من التلميذ بعد قراءة الكلمة نهجتها
وتحليلها إلى حروفها الأصلية حيث يبرز التلميذ بعض الحروف المكتوبة وغير
المنطوقة كاللام في الشمس ، والألف بعد واو الجمع مثل ذهبوا وهكذا .

د - طريقة سيدنا :

وتعتمد على النطق السليم للحروف واستخدام الثواب والعقاب ، وقيام
التلميذ التبيه بدور (العريف) في تعليم ضعاف التلاميذ ومتابعهم والإشراف
على واجباتهم المنزلية وتدريبهم على حسن القراءة وربما استخدمت هذه الطريقة
بدرجهم في طريقة التلميذات في بداية عملها في مهنة التدريس (١٨) . كما
يعتمد المعلم على التلاميذ في جمع بعض الكلمات من الكتب المختلفة ، و يناقش
معهم هذه الكلمات في معناها ومبناها والاحتفاظ بها في كراسة خاصة .

كما تعتمد على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التي تحتوي كلمات مميزة ثم
إجراء اختبار تحريري في تلك الفقرات ، أما الإثابة التي يحصل عليها التلاميذ
المتأهبون فتكون بتسجيل أسمائهم على لوحة أعدت في الفصل ووضع علامة على
صدره ، والثناء عليه من قبل المعلم .. الخ .

واننى لا أرى أى مدلول تربوى لهذه التسمية (سيدنا) واقترح تسمية هذه
الطريقة بطريقة المناقشة ، أو طريقة الثواب والعقاب .

هـ - وهناك بعض الأساليب التي تعتمد على التعلم الذاتى :

بحيث يعتمد التلميذ على نفسه ومن هذه الأساليب :

- ١ - الأسلوب الذى يعتمد على الترتيب بدءاً بنطق الكلمة ومعرفة معناها
وانتهاءً بإتقانها لفظاً وكتابةً ومروراً بالتخيل والتذكر .

٢- تدوين الكلمات الصعبة والتي يخطئ فيها التلاميذ كثيرًا في كراسة خاصة تحتوى على قواعد الإملاء الصعبة ، و يبدأ التلميذ بإعدادها من بداية العام الدراسي .

هذه بعض الطرق والأساليب الناجحة في تدريس الإملاء وتعتبر من أوجه العلاج الناجحة أيضًا ولكن نود أن نؤكد على دور المعلم والظروف التربوية في هذا المجال .

الخلاصة :

إن التخلف الإملائي من الظواهر المزعجة للمعلمين وأولياء الأمور ويسبب الكثير من المتاعب المستقبلية للطلاب أكان ذلك أثناء كتابتهم خطابًا لصديق أو تقديمهم اختبارًا لمادة علمية ، لذا يجب التركيز على هذه الظاهرة الخطيرة والتي رأى الباحث من خلال تجاربه التربوية الميدانية أنها في تزد مضطرب ، والتركيز عليها لا يتأتى إلا بالتعرف على مواطن الضعف وأسبابه ومن ثم تقديم أفضل السبل وأيسرها .

ولا يكون العلاج عن طريق تقديم النصيح والإرشاد فقط ، أو التوجه بتوصيات للمؤتمرات بل ينبغي أن نطبق أوجه العلاج المناسبة والملائمة على أرض الواقع .

ولقد وضع الباحث يده على أسباب الضعف الإملائي من خلال الأبحاث التي عملت في هذا المجال ، وتقدم باقتراحات لمعالجها وقسم سبل العلاج إلى قسمين أحدهما نظري وذلك الذي يمكن استنباطه من الظاهرة نفسها ، والآخر ميداني وذلك من خلال التجارب الميدانية العلمية .

وتقدم الباحث في النهاية بخلاصة تجاربه كمعالج يمكن الانتفاع به في هذا الميدان والذي يعتبر كتوصيات نرجو الله تعالى أن يفيد منها وبها الجميع .



٢- تدوين الكلمات الصعبة والتي يخطئ فيها التلاميذ كثيرًا في كراسة خاصة تحتوى على قواعد الإملاء الصعبة ، و يبدأ التلميذ بإعدادها من بداية العام الدراسي .

هذه بعض الطرق والأساليب الناجحة في تدريس الإملاء وتعتبر من أوجه العلاج الناجحة أيضًا ولكن نود أن نؤكد على دور المعلم والظروف التربوية في هذا المجال .

الخلاصة :

إن التخلف الإملائي من الظواهر المزعجة للمعلمين وأولياء الأمور ويسبب الكثير من المتاعب المستقبلية للطلاب أكان ذلك أثناء كتابتهم خطابًا لصديق أو تقديمهم اختبارًا لمادة علمية ، لذا يجب التركيز على هذه الظاهرة الخطيرة والتي رأى الباحث من خلال تجاربه التربوية الميدانية أنها في تزد مضطرب ، والتركيز عليها لا يتأتى إلا بالتحرف على مواطن الضعف وأسبابه ومن ثم تقديم أفضل السبل وأيسرها .

ولا يكون العلاج عن طريق تقديم النصيح والإرشاد فقط ، أو التوجه بتوصيات للمؤتمرات بل ينبغي أن نطبق أوجه العلاج المناسبة والملائمة على أرض الواقع .

ولقد وضع الباحث يده على أسباب الضعف الإملائي من خلال الأبحاث التي عملت في هذا المجال ، وتقدم باقتراحات لمعالجها وقسم سبل العلاج إلى قسمين أحدهما نظري وذلك الذي يمكن استنباطه من الظاهرة نفسها ، والآخر ميداني وذلك من خلال التجارب الميدانية العلمية .

وتقدم الباحث في النهاية بخلاصة تجاربه كمعالج يمكن الانتفاع به في هذا الميدان والذي يعتبر كتوصيات نرجو الله تعالى أن يفيد منها وبها الجميع .



- ١١ — عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم النفس اللعوى، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٧، ص ٢٥٧.
- ١٢ — محمد ز ياد حمدان: تعديل السلوك الصفى، مرجع سابق، ص ٢٤٣.
- ١٣ — حسين سليمان قنيرة: تعليم اللغة العربية، دار المعارف مصر، ط ٢، ١٩٧٢، ص ١٤٠-١٤٣.
- محمد محمود رضوان وآخرون، التخلف في القراءة والكتابة للمرحلة الأولى أسبابه، وأساليب علاجه، صحيفة التربية، يناير ١٩٦٧ ص ٤٩-٥٠.
- ١٤ — محمد عبد القادر أحمد: طرق تعليم اللغة العربية، المكتبة الأموية، ط ١، ص ٢٦٦-٢٦٧.
- ١٥ — نفس المرجع ط ٢٨.
- ١٦ — مصطفى فهمى: مجالات علم النفس، مرجع سابق، ص ٢٧١.
- ١٧ — نوال عبد النعم تقاضى: التخلف الاملائى، مرجع سابق، ص ٦٥.
- ١٨ — صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد الحميد: التربية وطرق التدريس، ج ١، دار المعارف، بيروت ١٩٨٣، ص ٣٢.



الفصل السابع

التعبير

بأخذ مفهوم التعبير صفاته من اللفظ نفسه ، فتميّز عن الشيء أى أفصح عنه وبينه ووضحه ، ويكون هذا التبيان أو الإيضاح باللفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه بالرسم والحركة بأنواعها التثيلية والواقعية ، أى الاستجابة لتثيرات خارجية كالخوف أو الهروب من الخطر وغير ذلك ، كما تكون بالكتابة .

ولكن مفهومنا للتعبير في ضوء طرق التدريس هو « الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق السابقة وخصوصاً باللفظ (المحادثة) أو الكتابة » . فالتعبير يكون بالنسبة للتلميذ لفظاً يعبر عما يجول بخاطرهم وفي نفسه ، أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة . وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله . لذلك يمكن أن نحدد الهدف من التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري « بأنه تمكن التلاميذ من الإفصاح عما يجول بخواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة في داخل المدرسة وخارجها بالأساليب النوعية فإنه منطق سليم وفكر منظم ولفظ عذب حتى تنمو شخصياتهم الاجتماعية وتقوى على مواجهة أعباء الحياة بالإسهام في خدمة مجتمعهم وتلمس مشاعره والتعبير عن آماله وآلامه يستوى في ذلك كل وسائل التعبير المختلفة محادثة وخطابة وكتابة » (١) .

أولاً - التعبير الشفهي :

لا يرتبط هذا النوع من التعبير في بداية حياة الطفل بالقراءة والكتابة بل إن الطفل يعبر بالإشارة في شهوره الأولى عن حاجاته ومطالبه ، ثم يبدأ بالتعبير اللفظي

سحتل المناغاة وهي اصداق آفات متشابهة من حيز الشكل ومختلفة من حيث الوظيفة . ولكن بعد دخول الطفل المدرسة فإن التعبير يعتمد على اللغة المكتسبة داخل المدرسة ، ودرجة ارتباطها بالبيئة الخارجية ، حيث يبدأ التلميذ باستخدام الكلمات الجديدة والتعبير عن حاجاته ومطالبه عن طريقها . وبالتدريج يرتبط التعبير الشفهي ارتباطاً وثيقاً بدرجة الإتياع التلميذ للدروس وقدراته على القراءة والكتابة ودرجة إلمامه بمفردات اللغة وطرق استخداماتها .

كما يتأثر التعبير الشفهي بسيكولوجية نمو الطفل الجسمي والنفس والاجتماعي . فمن الناحية الجسمية يتأثر لفظ الطفل بنمو أعضاء النطق لديه ، فإذا ما كان هناك عجز في أى جانب من جوانب النطق أدى إلى تشويه اللفظ ، فتجسد لدى بعض التلاميذ عيوباً لفظية كالتأتأة والغافاة وغيرها . وتؤثر هذه العيوب اللفظية على نفسية الطفل حيث يشعر بالحرج و يلجأ إلى الهروب للتعبير عما يجيش في نفسه ، كذلك إذا أحس الطفل بأنه أقل من زملائه الآخرين من حيث الذكاء أو الإتياع فإنه يلجأ أيضاً إلى الانطواء .

كما أن للظروف الاجتماعية أثرها الواضح في تعبیر الطفل حيث تنشئة الاجتماعية والعلاقات بين الوالدين وغيرها تلعب دوراً في نمواً اللغة لدى الطفل ومواجهة الآخرين والتحدث معهم ، كما أن علاقاته مع معلميه وزملائه الآخرين لها أثرها في توجيه الطفل من الناحية النفسية واللغوية . فإذا ما أحس الطفل بأنه شخصية محبوبة وحائز على التقبل والقبول الاجتماعي فإنه ينطلق في تعامله مع الأفراد المحيطين به بكل حرية وشجاعة مما يشجعه على التعبير عن مطالبه وحاجاته بقوة ، كما ينعكس ذلك على اكتساب اللغة واستخدامها في التعبير عن هذه الحاجات والمطالب .

ولكن لا يعنى أن التعبير عن حاجات الطفل ومطالبه هو الدافع الوحيد وراء نطق التلميذ وحديثه ، بل ربما تكون هناك دوافع أخرى كالرغبة في الاستكشاف أو الرغبة في اكتساب مزيد من الخبرات ، أو لإثارة الاهتمام وغير ذلك .

ولكى ننمي لدى الطفل القدرة على الكلام والحديث يجب أن نراعي بعض الأسس الهامة منها :

- ١ - تعريده عن حسن الاستماع إلى الحديث أو المثل وفيه التقصيد من الحديث أو السؤال .
 - ٢ - التدرج مع الطفل في توجيه الأسئلة بدءاً بطلب اسمه كاملاً والتحدث عن نفسه وعن ميوله والأشياء المحيطة به .
 - ٣ - الاعتماد على القصص القصيرة في التعبير حيث يقصها المعلم لتلاميذه ومن ثم يشجعهم على محاكاتها بطلاقة .
 - ٤ - الاعتماد على الصور بحيث يعبر الطفل عن محتوياتها ويحيط على الأسئلة التي تدور حوله .
 - ٥ - تشجيع التلميذ على التحدث داخل الفصل عن رحلاته مع أسرته ومغامراته مع زملائه لتلاميذه
- هذا وهماك العديد من الموضوعات التي تثير في نفس التلميذ واقع الكلام والتعبير وقد وضع كل من (كراشن وتيريل) قائمة طوبئة بالموضوعات التي تنمي مهارة الاتصال بين التلاميذ ومعلمهم والتفاعل مع المادة المتعلمة نذكر منها (٢) :
- ١ - الاستماع ويتضمن :
 - أ - الاستماع إلى المعلم أو المتحدث .
 - ب - الاستماع إلى المذيع أو إلى تمثيلية مصورة في الإذاعة المرئية .
 - ج - الاستماع إلى المناقشة داخل الفصل .
 - ٢ - الإجابة على أسئلة محددة تتعلق باسم التلميذ ووصف شخصيته من حيث ملامحه وسلوكه منذ أن يصحو من نومه حتى يغادر المدرسة ، اسم عائلته ، نطق الحروف المجانية ، ونطق الأرقام ، والألوان والأشياء داخل الفصل .
 - ٣ - نطق آداب السلوك مثل هل تسمع ، شكرًا ، من فضلك الخ .
 - ٤ - وصف بعض ظواهر الطبيعة كالطر ، والربيع ، والأشجار والحيوانات ، كذلك مظاهرها والبيئة المحيطة من باعة ومنازل وشوارع ومدارس ومستشفيات ومواصلات .

- ٥- الإخبار بالوقت وتوقيت المحصص وبده الدراسة والانتهاه منها .
- ٦- موضوعات الصحة العامة وتشمل ذكر أعضاء الجسم ، وكيفية الوقاية من الأمراض والذهاب إلى الطبيب ووصف عيادته وإجراءاته لمعالجة المرضى ... الخ .
- ٧- الحديث عن أنواع الأطعمة والفواكه والحضروات .

وهناك العديد من الموضوعات التي يمكن أن يختارها المعلم لتكون مجالاً خاصاً ودافعاً قوياً لاستثارة الحديث لدى التلاميذ في المراحل الأولى من التعليم الذي يعتمد على المحاكاة والتقليد . ولكن لا تستمر هذه الموضوعات مع التلميذ طيلة مراحل تعليمه المتقدم بل يستطيع أن يعبر بالتدريج ببلغة راقية تعتمد على المفردات المكتسبة بشكل متزايد كما يستفيد التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الإعدادية من قواعد اللغة ويبدأ باستخدامها في حديثه حيث يتبارى مع زملائه في التعبير ، لأنه يحس بأن هذه المرحلة باستقلالية الشخصية واستقلاله الفكري تشطب استقلالية التعبير ، لذلك يجب اعطائه الحرية في توجيه أسئلة الى المعلم أو إلى تلميذ آخر ، أو الإجابة عن أسئلة موجهة إليه .

وتلعب الاهتمامات دوراً كبيراً في نمو التعبير اللفظي ، حيث يميل بعض التلاميذ إلى الفن فيقومون بشرح الجوانب التي تثير اهتماماتهم إلى معلمهم أو زملائهم ، كما يميل البعض إلى الخطابة فترأى يتسابق للاشتراك في إذاعة المدرسة أو كدليل سياحي للرحلات المدرسية . ويميل بعض التلاميذ الى الشعر فيعرض على زملائه ومعلميه لإبداء الرأي حول ما نظم من أبيات ، كما أن بعض التلاميذ يميلون إلى مادة التاريخ أو الجغرافيا ، وبعضهم تكون ميوله علمية فيحاول إقناع زملائه بصحة نظرياته وتوجهاته وحلوله للمسائل المطروحة .

وبطبيعة الحال يحتاج التعبير عن الميل أو الاهتمام إلى مهارة وقوة شخصية أو جاذبية للمتحدث ولذلك يجب الاعتناء بقدرات التلاميذ اللغوية والاعتناء بهم من الجوانب النفسية والاجتماعية كي يحققوا ذاتهم من خلال التعبير ، وهناك بعض الموضوعات التي يمكن أن تنمي لدى التلميذ سعة الأفق والخيال وتكون مجالاً خصباً للتعبير وخصوصاً في المرحلة المتوسطة نذكر منها :

١ - الوصف :

يشجع المعلم تلاميذه بوصف ما يشاهدونه وما يكتسبونه وما يتذوقونه كما يصفون
مساظر الطبيعة وأنواع الحيوانات وأشكالها وموائلها ، و يصفون الآداب العامة
والحياة اليومية لأصحاب المهن والحرف المختلفة وغيرها من الموضوعات التي يراها
المعلم مناسبة لمستويات التلاميذ .

٢ - المناقشات والحوارات الهادفة :

وتتناول المناقشات موضوعات مختلفة تهتم المعلمين وتتصل بحياتهم وظروفهم
كما قد يعيد التلاميذ رواية قصة قصيرة يحكيها المعلم لهم ويردها على مسامعهم ،
ومن ثم يطلب من كل منهم أن يعيد القصة على مسامع زملائه وذلك كي يتأكد
من سلامة السمع والنطق والفهم لدى تلاميذه .

كما تتناول المناقشات موضوعات شاملة تهتم المجتمع من الجوانب الاقتصادية
والاجتماعية والثقافية والعمرانية والسياسية وغيرها .

٣ - التعبير الشعري الذي يعتمد على موضوعات معينة ومحددة كأن يكمل
التلميذ فراغات جل غير مكتملة ، أو يقرأ التلاميذ موضوعات من المقرر ثم
يناقشهم المعلم فيها قراءه .

٤ - إعداد مقالات تتعلق بمشكلة اجتماعية أو مناسبة وطنية أو دينية وذلك
لإلقائها في الاحتفالات العامة أو من خلال الإذاعة المدرسية وغيرها .

٥ - تشجيع التمثيل المسرحي داخل المدرسة وإلقاء الشعر والخطب وذلك من
خلال الجماعات المدرسية التي تختص كل منها بجانب واحد من هذه الجوانب .

ولا تختلف الموضوعات في المرحلة الثانوية عنها في المراحل السابقة ، ولكن
يكون التلميذ في هذه المرحلة أكثر وعياً ونضجاً وأكثر الماماً بما يدور حوله فيميل
إلى مناقشة الموضوعات الساخنة مع معلميه ، و يرغب بالتزود بالحقائق باستمرار،
لذلك يغلب على روح النقاش في هذه المرحلة كثرة الأسئلة التي يوجهها التلميذ
إلى معلمه وتتعلق غالباً بالمشاكل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يمر بها
الوطن . كما يسأل التلميذ عن الحلول المناسبة لهذه المشكلات و يقوم بعمل

معارف ومعارف بين استجابات التعلم وبين ما قرأه أو سمعه أو نه .
وخصوصاً : إذا ما كان التلميذ يميل إلى قراءة الصحف والاستماع إلى الشرائع
الاخبارية والتحليلات المتعلقة للأحداث من خلال أجهزة الإعلام والاستماع إلى
وجهات نظر الكبار .

لذلك لابد من تخصيص حصص أسبوعية في هذه المرحلة يكون فيها التعبير حراً
مقيداً ، بمعنى أن يختار التلميذ ما يريد مناقشته مع معلمه أو زملائه من موضوعات
شرطية أن يلتزم فيها بالموضوعية والعلمية وعدم الخروج عن اللياقة والأدب ، لأنه
لابد من وجود فئة قليلة جداً من التلاميذ تميل إلى ادعاء المعرفة وحسب الظهور بين
زملائها .

ثانياً - التعبير التحريري :

يطلق بعض التربويين على هذا النوع من التعبير لفظ التعبير الكتابي ، وهو
كذلك حقاً ، إذ إن التلميذ يعبر عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء كتابه ،
وتعكس هذه الكتابة غالباً شخصية الكاتب ويستشف منها أشياء كثيرة كالقوة
اللغوية والقوة البلاغية ، والتمكن العلمي وتسلسل الأفكار ، وصحة المعلومات
المكتوبة وغيرها .

ويختلف التعبير الكتابي من مرحلة تعليمية إلى أخرى وذلك باختلاف
الأهداف وفي المرحلة الابتدائية لا يكون الهدف هو التعرف على مستويات
التلاميذ اللغوية والعلمية كما لا يكون نقد ما كتبه التلميذ من حيث تسلسل
الأسلوب وقوة البلاغة وحسن استخدام القواعد النحوية بقدر ما ينصب الاهتمام
على تعليم التلميذ كيف يركب الجمل المفيدة وكيف يضع الكلمات التي حفظها
والعبارات التي اكتسبها في أماكنها الصحيحة في النص أو المقال .

لذلك ، فإن التعبير الكتابي في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية يجب أن
ينصب على تقليد التلميذ لما هو في الكتاب المدرسي ، ولا يخرج الهدف عن كونه
بمجرد تعويد التلميذ على اختيار الكلمات المناسبة في العبارات غير المكتملة أو
وضع كلمة مناسبة في مكانها الصحيح في الجملة وهكذا .

أما في التصعيد العليا أقصد بها من النصف الرابع إلى السادس الابتدائي، فيدرب التلميذ على كتابة الرسائل القصيرة وتلخيص قصة قصيرة قراها و يتدرج المعلم معهم حتى يعودهم على وصف ما يشاهدونه من مظاهر الطبيعة ومن يتعاملون معه في حياتهم اليومية، والإجابة عن أسئلة الكتاب والتي تتعلق بموضوعات القراءة المقررة، وهكذا إلى أن يطلب منهم كتابة ما يذكرون فيه من موضوعات وما يخطر على بال كل منهم كي يبرزهم إلى المرحلة المقبلة التي تتميز بالاستقلالية نوعاً ما في الشخصية والسلوك والتعبير.

وفي المرحلة المتوسطة يميل التلاميذ إلى كتابة الموضوعات الطويلة، ووصف مساحات الطبيعة، وهو غير كافٍ، كذلك وصف لرحلات ومظاهر الحياة المختلفة وكتابة الرسائل البريدية إلى الأصدقاء والأهل في المناسبات.

كما أنه يميل بعضهم إلى التعبير عن وجهة نظره حول مشكلة معينة تتعلق بالبيئة ويطرح أحدهم المناسبة لها، ويميل بعض التلاميذ إلى الشعر والمسرح وجمع الاستالات التي تهمة من الصحف والمجلات لذلك يجب تشجيع التلاميذ على الانخراط في الجماعات المدرسية والاشترائك في تحرير صحف الجائط وصحيفة المدرسة لأنها تعتبر منافذ حرة للتعبير عن الذات وعن كل ما يدور في ذهن التلميذ و يود التعبير عنه بنوع من الحرية.

أما في المرحلة الثانوية فيميل التلاميذ إلى كتابة القصص القصيرة والتلخيص وكتابة الموضوعات التي تتعلق بالمشاكل الاجتماعية كمضار التدخين والعادات الاجتماعية الحسنة والسيئة، ومشاكل الزواج والطلاق في بلادنا، ومشاكل الاتصالات والبيروقراطية وفي تعامل الموظفين مع الجماهير وغيرها من الموضوعات التي يشوق التلميذ التعبير عنها بلغته وأسلوبه و يفرغ خلالها طاقاته وما يتقل تفكيره.

وإذا كانت الأخطاء اللغوية والإملائية ما تتميز كتابة تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة فإن ركاكة الأسلوب وعدم التركيز وتشتت الأفكار يميز كتابة تلميذ المرحلة الثانوية، إلا البديعين منهم فإن أخطاءهم في هذه الجوانب تكون قليلة.

ويجب أن نبه الأذهان إلى أن التعبير الكتابي يعتمد اعتماداً كبيراً على درجة ثقافة التلميذ وكثرة اطلاعه وقرآته ، كما أنه يعتمد على درجة تدريبه على الكتابة والإملاء الاختباري ، لذلك نستطيع القول أن درجة تقدم التلميذ في التعبير الكتابي تعتمد اعتماداً كبيراً على درجة طلائفه اللفظية في القراءة ودرجة فهمه واستيعابه لما يقرأ من جهة وقلة أخطائه الإملائية واللفظية من جهة أخرى .

لذلك يجب التركيز على الأخطاء اللفظية : الإملائية باستمرار ، وعلى الأخص المرحلتين الإعدادية والثانوية حيث ينبغي أن يحدد التلميذ استخدام ما درسه في النحو من قواعد أثناء كتابة موضوعات التعبير المختلفة . وهناك العديد من الأبحاث التي أجريت وتناولت العلاقة بين التعبير والأخطاء النحوية ، ومنها ما قام به أحد الشريطين حيث تناول بالدراسة واقع مناهج تعليم القواعد النحوية في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ومن ضمن هذه الدراسة تناول الباحث الأخطاء نحوية التي يرتكبها النشء في تعبيراتهم الشفهية والكتابية وملخص نتائج هذا البحث ما يلي (٢) :

كانت نسبة أخطاء التلاميذ في التعبير الشفهي تتركز حول الفاعل والمفعول به من حيث الرفع والنصب ، حيث كان التلاميذ لا يفرقون بينها من الناحية الإعرابية ، كذلك لم يراع التلاميذ وظيفة حروف الجر حين النطق بالاسم بعدما يرفعون الاسم أو ينصبونه بدلاً من جره .

كذلك بالنسبة للفعل الماضي السند إلى الضمير فإن التلاميذ لم يجيدوا نطق الضمير المسند ، وبالنسبة لفعل الأمر كان الخطأ يظهر في حالة بنائه على حذف النون والتي يكون فيها معتل الوسط ، أما في حالة كونه معتل الآخر فلم يظهر الخطأ فيه في التعبير الشفهي كما أن الأخطاء تركزت في الباحث التالية : المبتدأ والخبر ، اسم إن وأخواتها وخبرها ، اسم كان وأخواتها وخبرها ، المضاف إليه المجرور بالحرف ، الحال ، الاسم الموصول واسم الإشارة حيث تقع الأخطاء في تطابق هذه الأسماء مع الأسماء التي تتعلق بها أفراداً وتثنية وجمعاً ، كما أن الخطأ في مبحث الضمير يتجلى في التطابق أيضاً ، كذلك الأخطاء في فتح همزة إن وكسرها وغيرها من الأخطاء اللفظية التي كشف عنها البحث تبين مدى ضرورة مراعاة

استخدامه الساحت السخوية في التعبير بنوعيه ، وكضرورة ملاحظة معلم هذه الأخطاء التي تشيع بين التلاميذ دونما التأكيد على تصحيحها ونصوبها في حينها ، لذلك نجد الغالبية العظمى من التلاميذ لا نجدهم النطق الصحيح للكلمات ، الأساء منها والأفعال ، و ينسحب ذلك على غيرهم الجامعات بل نلاحظه كل يوم في نطق مذيعي نشرات الأخبار ومقدمي البرامج الإذاعية والتليفزيونية .

ويمكن علاج هذه المشكلة المستعصية إذا ما التزم المعلم بالأهداف التعليمية والشرطية وسمى الى تحقيقها ، وذلك عن طريق ترجمتها سلوكياً ، بحيث يتناول المقرر المدرسي بالتحليل ويركز على كل جزء منه ، ويخصص وقتاً محدداً للموطن واحد من مواطن الخطأ وينبه التلاميذ إليه ، ليس ذلك فحسب بل مطالبتهم بضرب الأمثلة المتضمنة لهذا الخطأ لفظاً داخل الفصل وكتابته في كراسات التعبير . وتكرار هذه العملية مع كل خطأ يصادف التلاميذ يكون المعلم قد حقق أهدافه السلوكية التي حاول من خلال تنفيذها تغيير سلوك التلاميذ المعرفي والكتابي واللفظي الأخرى ، وبما أن التعلم هو محاولة تغيير سلوك التلاميذ لذلك يجيب على المعلم أن يؤكد على هذا المفهوم و يذكروه ويستعيده في ذهنه في كل حصة دراسية حتى ينتبه الى أن وظيفته ليست مجرد ضبط الفصل والمحافظة على النظام فيه وترك التلاميذ يعملون ما يحلوهم أو يستمعون له فقط ، بل إن وظيفته الأساسية تكمن في استثارة أنشطة التلاميذ داخل الفصل وخارجه ، وحثهم على المشاركة الفعالة والتحدث ما أمكن مع المعلم وكتابة ما يجول بخواطرهم واستشارتهم فيما يكتبون وفيما يفكرون كي يحدث التفاعل الصفى الحقيقي بين المعلم والتعلم وبذلك يضمن المعلم إمكانية تحقيق الأهداف السلوكية وأهداف مادته والأهداف التعليمية بشكل عام .

وهناك بعض الإرشادات التي يمكن أن يستعين بها المعلم في تحقيق هذه الأهداف نذكر منها :

- ١ - مراعات استراتيجية التحضير المقترحة وذلك بالنسبة لصياغة الأهداف السلوكية واستخدام الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف . وهناك الكثير من الوسائل التي يمكن أن تستخدم في تدريس التعبير بنوعيه الشفهي والشعرى ، ومن هذه الوسائل الصور والمكتبه المدرسية ،

والمراجع العديدة من كتب وقصص ومجلات ، والرحلات التعليمية والشرقية ، كل هذه الوسائل تساعد المعلم في تدريس المادة كما تساعد التلميذ على إدراك موضوع التعبير والإلمام به من جميع جوانبه ، كما يمكن للتلميذ أن يعبر عن آرائه وأفكاره بعد عرض فيلم تعليمي ، حيث يلخص ما ورد فيه من معلومات شفاة أو كتابة .

٢- للمدرس أن يقترح الموضوع على التلميذ أو يترك لهم حرية اختياره ، وهذا يخضع للتكثك الذي يتناها المعلم ، ويخضع التكثك عادة للموقف التعليمي بشكل عام ، فقد يختار التلميذ مناسبة وطنية أو دينية للتحديث عنها أو الكتابة بناسبتها أو يعبر التلميذ عن أفكارهم وانجهاهم نحو مشاكل المجتمع بأنواعها ، أو يصفون رحلة قاموا بها ، أو تلخيص موضوع هام بالنسبة لهم ، أو كتابة رسائل الى أصدقائهم إلى غير هذه الموضوعات الهامة التي تصقل لغتهم وتنمي قدراتهم ومواهبهم اللغوية .

٣- دعوة التلاميذ الى التفكير في الموضوع والى البحث الجدى والتقيب الدقيق من المراجع المختلفة من كتب وصحف ومجلات وغيرها .

٤- الاهتمام بعناصر الموضوع وترتيبها حسب أهميتها من جهة وحسب المقدمة والحبكة والنتيجة من جهة أخرى ، لأن العناصر المنظمة هي ثلثي الموضوع وهي القيادة الحكيمة لنتيجة سليمة .

٥- ينبغي تصحيح الموضوع المكتوب بكل دقة وعناية من الجوانب النحوية واللغوية (الأسلوب) والإملاء والخط الى جانب الأهداف الأساسية من كتابة الموضوع . كما يجب مطالبة التلميذ بتصحيح أخطائه أولاً بأول . وبخصوص التعبير الشفهي لا يجب مقاطعة التلميذ في كل خطأ يقع فيه ، فلا بد من إعطائه الفرصة تلو الأخرى ومنحه الثقة بالنفس والثناء عليه بعد الأداء والمدح والثناء ضرورى جداً في كل حصة دراسية ولكل تلميذ . وتصحيح الأخطاء اللفظية تتم بعد الأداء وبأسلوب توجيهي وليس بأسلوب تهكمي أو عقابي .

٦- من الأفضل قراءة بعض الموضوعات الجيدة داخل الفصل كي يتأملها

السلامية من حيث الأسلوب والتسلسل الفكري وقلة الأخطاء كى يتمثلوا بها و يتخذونها مثلاً جيداً ثم أثناء الكتابة .

٧- تحو يد الطلاب على دقة النقد لما يكتبون بحيث يكتشفون مواطن الخطأ في كتاباتهم و يتدربون على تنقيح المكتوب من الجوانب اللغوية والنحوية والبلاغية والإملائية .

٨- توجيه الطلاب إلى استخدام قدراتهم التعبيرية قولاً وكتابة في الدعوة إلى الله بدينه الحنيف والنصح لأئمة المسلمين وعامتهم وأن يكونوا بما ينتجون في المستقبل من شعر أو نثر ، السنة رشد وخير وحب و دعاء إلى الحق والقوة والفضيلة وتعبيراً عن مثل الإسلام وهدية في شؤون الحياة جميعاً^(١) .

٩- ضرورة تدرب الطلاب على أنواع التعبير المختلفة في مجالات الكتابة والشحدث ، ومن الأنواع الكتابية ، التعبير الإبداعي ، كتابة القصص والمسرحيات ، كتابة المقالات الصحفية ، وكتابة الملخصات ، كتابة الرسائل ، نثر المستطرد ، التعبير الوثائقي كالمسائل الإدارية والعرائض والمذكرات والتقارير ، ومن أنواع التعبير الشفهي المناقشات والمناظرات والخطب والأحاديث وغيرها .





الفصل الثامن



المهارات اللغوية العلمية

القواعد النحوية

أ.حو

كما في فروع اللغة العربية الأخرى ، تختلف أهداف تدريس النحو من مرحلة تعليمية لأخرى ، فالقواعد النحوية تدرس في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بهدف تعريف التلميذ ببنية اللغة العربية وتسمية الكلمات والجمل بأسمائها ، كما يستند الخبر والمفرد والمثنى والجمع بأنواعه المذكر السالم والمؤنث السالم وجمع التكسير ، وصيغة منتهى الجموع ، والجملة الاسمية والجملة الفعلية وغيرها . كما يهدف تدريس هذه المادة في تلك المرحلة إلى تعريف التلميذ بالحركات التي تميز كلا مما سبق ، علاوة على تدريبه على استعمال بعض القواعد البسيطة في صوره المختلفة كاستعمال الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة ، وإدخال أدوات النصب على الفعل المضارع وحروف الجر على الأسماء وغير ذلك أيضاً من الأسس التي تبني اللغة العربية عليها ، لأن ذلك يساعد التلميذ في حديثه ومحادثته للآخرين كما يساعد على الكتابة بطريقة صحيحة بعيداً عن الخطأ واللحن .

وهناك من الأهداف الأخرى التي تتعلق بالسلوك العام الذي لا يقل أهمية عن التغيير في السلوك المعرفي أقصد بها « تربية الأجيال الصاعدة تربية تستهدف تأسيس أسس العقيدة الإسلامية السمحة وغرس الأخلاق الكريمة وترسيخ المثل

العليا والبادئ، الفكرية الروحية والروحية، وتنمية عواطف الإيثار والخير والتضحية وحب العمل في نفوس هؤلاء الأبناء ليكونوا أهلاً لحمل رسالة التضامن والتعاون والبناء في وطننا الإسلامي» (١).

وتتحقق هذه الأهداف من خلال القطع النثرية التي تقدم للتلاميذ وتتأثر بين المختلفة والتطبيقات التي يمارسها التلميذ بنفسه علماً وعملاً.

أما في المرحلتين المتوسطة والثانوية، فإن الهدف من تدريس القواعد النحوية هو تثبيت الأسس السابقة في لغة التلميذ قراءة ومخاطبة وكتابة، والهدف الأساسي في هاتين المرحلتين هو وضع القواعد النحوية موضع التطبيق العملي في حياة التلميذ، وتكون تفصيل الأهداف العامة من تدريس النحو في المراحل الثلاث كما يلي (٢):

- ١- تعريف التلميذ بأساليب العربية وتوعده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.
- ٢- يهدف التحوّل ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.
- ٣- مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ أو يسمع فهماً دقيقاً.
- ٤- تشجيع التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته عن طريق الأمثلة والتطبيقات المفيدة.
- ٥- زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.
- ٦- وضع القواعد النحوية والصرفية واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.
- ٧- وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة وهو الغاية من تدريس النحو.

لقد أوردت العناجم العربية (٦) معنى "نحو" للنحو تحت باب نحا ، بنحو بمعنى قصد بقصد . والنحو هو التقصد والفرق ، بمعنى الوصول بالكلمة إل قصد معين أو طريق يتبعه معها من أجل فهم معناها من خلال أحوال آخرها ، لذلك نجد في المعجم الوسيط أن النحو « هو علم يعرف به أحوال أو أواخر الكلام إعراباً وبناءً » ، والنحو هو « العالم بالنحو أو بأحوال الكلام » .

ولقد ذكر جبر عبد النور في معجمه الأدبي تحت مادة (نحو) : « أن الكلمات قبل أن تدخل في تركيب العبارة لا يكون لها نصيب من الإعراب ، فإذا انتظمت في العبارة تغير آخرها فيقال لها ^{فإن} شربة . أو يثبت آخرها على ما كان عليه من قبل فيقال لها مبنية ، ولكي نعرف التغير الذي يطرأ على أواخر الكلمات المنتظمة في العبارة يجب أن ندرس علم النحو لأنه يعرفنا بأحوال أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء » .

وفي موضوع آخر ذكر أن « الكلمة العربية قبل انضمامها إلى سواها لا يظهر في آخرها أية حركة لأنها غير متأثرة بالعوامل التي تفرض عليها أن تكون في حال رفع أو نصب أو جر أو جزم ، فإذا انتقلت مع سواها في جملة مفيدة تأثرت بالعوامل وظهرت في آخرها الحروف التي تدل على مقامها في العبارة ، وعلم النحو هو الذي يوضح أنواع هذه العوامل وشروطها وما ينجم عن كل واحد منها » (٧) .

مما تقدم يتبين لنا أن الكلمة إذا ما أتت مفردة فإن لها حالاً واحدة لا تتغير إلا إذا وقعت في جملة مكتملة ومفيدة فإن آخرها يكون حسب موقعها في هذه الجملة قد يتغير وقد يثبت ، لذلك فإن معالجة الكلمة المفردة والتي تكون على وزن خاص وهيئة خاصة تكون من اختصاص علم الصرف ، أما إذا بحث عنها وهي مركبة ليكون آخرها على ما يقتضيه منهج العرب في كلامهم — من رفع أو نصب أو جر أو جزم أو بناء على حال واحدة من تغير — فيكون من اختصاص علم الإعراب . بناء عليه ، فإن النحو في الاصطلاح هو الصرف والإعراب ، لذلك كان يعرف بأنه « علم تعرف به أحوال الكلمات العربية مفردة ومركبة » (٨) . وجاء في تعريف آخر بأنه « علم بأصول يعرف بها أحوال أو أواخر الكلمة إعراباً وبناءً » (٩) . وجاء

في اصطلاح الشرير بين بأنه « قواعد يعرف بها أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعها ، وبمراعاة تلك الأحوال يحفظ اللسان عن الخطأ في النطق ، و يعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير » (١٠) .

من التعريفين السابقين يتبين لنا أن الصرف لم يعد من موضوعات التحويل انفصل عنها على اعتبار أنه لا يبحث عن الكلمة مركبة مع غيرها ، فأصبح الإعراب يعرف بالنحو ، والصرف ما يعنى بالكلمة المفردة .

وأبشأ كان من تعريف للنحو أو الصرف فإن دراسة النحو في مدارسنا الحالية تنفصل على معرفة الشروط والأحوال التي اقتضت تغيير أواخر الكلمة ، ووضع بقية الكلمات المشابهة تحت نفس الشروط لتحدث نفس النتائج عن طريق القياس . فالفاعل يكون مرفوعاً بالضممة إلا بشروط مثل رفع المثنى بالالف وجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة بالواو ، ويكون ضميراً مستتراً في حالات معينة فإن أتى بعد فعل الأمر للمفرد المذكر أو فعل المضارع الذي في أوله مزنة أو نون أو تاء الخطاب للواحد ، وهكذا فإن معرفة هذه الشروط وهذه الأحوال تسهل على الناطقين بالعربية لغتهم قراءة وكتابة . وقد يجد التلميذ مشقة في حفظ أحوال وظروف الكلمة أثناء التركيب ، وهنا تكمن صعوبة تعلم النحو وتعليمه ، فالتلميذ لا يستطيع استيعاب جميع حالات النحول لأن أغلب الشروط والقواعد التي تدرس لا تمس حياة التلميذ من قريب أو من بعيد ، علاوة على أنها تهم المختص في علوم النحو عن غيره ، فبداية تعقيد اللغة جاءت نتيجة للحن والنحر يف فيها أثناء النطق ، فرأى أبو الأسود الدؤلي رضي الله عنه ضرورة ضبط أواخر الكلمات خوفاً من ضياع معاني اللغة والفاظها ، وخصوصاً لكثرة الاختلاط بالأعاجم في ظل الدولة الإسلامية التي أصبحت مترامية الأطراف في عهد الخليفة الرابع علي بن أبي طالب رضي الله عنه .

ويقال إن أبا الأسود سمع قارئاً يقرأ قوله تعالى : (أن الله يرى من المشركين ورسوله) ففزع من ذلك وخاف على اللغة العربية من الذبول والفساد فعرض الأمر على الخليفة علي رضي الله عنه فأمره بتنظيم اللغة ومفرداتها ، ووضع النقاط على الحروف والحركات في أواخر الكلمات ، فقام علي كرم الله وجهه

يستطيع بعض ذات النحول سبب الكلمة ونحو: نزل وحوانها والإصافة والإضافة .
والتمتع والاستنهاء وغيرها وقد لُصق الأسود :

« اتح هذا النحو » أى سر على نفس التهج والطريق ، وربما رجع اللغويون
والمفسرون إلى هذا في تعريبهم للنحو ، ولكن الجاحظ أورد أثرًا عن عمر بن
الخطّاب رضى الله عنه يشجع على تعلم النحو بقوله « تعلموا النحو كما تعلمون
الحسن والغرائض » ولا تعلم هل الاهتمام بتدوين النحو جاء كما أمر القاروق
عمر أو بعدما اجتهد أبو الأسود الدؤلى ؟ ولكن في نهاية الأمر نرى أن اللغة العربية
قد انتظمت في قواعد وأصول ومبادئ لا تضاهيها لغة أخرى في هذا النظام المتبع
والبدع ، لم لا ؟ وهى لغة القرآن الكريم الذى حوى واحتوى على قواعد اللغة
وحفظها مصداقًا لقوله تعالى : (إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون) .

صعوبة تعلم النحو:

مما لا شك فيه أن معرفة القواعد النحوية ضرورة لا بد منها ، ولا يمكن
الاستغناء عنها لأنها تغيد في ضبط الكلام لفظًا وقراءة وكتابة علاوة على أنها
تساعد في التمييز بين الألفاظ المتكافئة مثل قوله تعالى : (من تطوع خيرًا فهو خير
له) نجد أن خيرًا الأولى منصوبة لأنها وقعت مفعولاً به ، وغير الثانية خبر للمبتدأ
مرفوع ، فسلولا الاعراب والنحو لا تنبس على القارىء ضم الأولى وضم الثانية أو
رفع الأولى وجر الثانية ، والتبس عليه المعنى كذلك ، إذ إن خيرًا الأولى تدل على
كل شيء إيجابى يقوم به الفرد . أكان هذا الشيء ماديًا أو معنويًا ، ويكون
جزاؤه حصاد الخير الذى يعود عليه في الدنيا والآخرة .

فالنحو إذن هو مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كى
يستقيم المعنى ، لا سبًا وأن اللهجات العامية غزت المجتمعات العربية وأفادت
الألسنة وأبعدتها عن اللغة الأم ، لذلك لا بد من وضع هذه المعايير كى تكون ضابطًا
للغة وللألسنة على حد سواء وإذا كان تعلم اللغة يخضع في مراحله الأولى لظاهرة
المحاكاة ، فإن الطفل يحاكي أبويه ثم إخوته وأقاربه ثم مجتمعه الذى يعيش فيه ،
فيطلق بما لهجت به ألسنتهم ولا ينطق بالفصحى ولا يعرف من أمرها شيئ .

وبعد أن يلتحق بالمدسة بخطوطه الأولى نحو تنظيم الكلام بحيث يدرك أن الألفاظ والكلمات التي اكتسبها من خلال مجتمعه يمكن أن ينطق بها بطريقة أكثر تديباً وصقلًا وأقرب إلى الفهم لارتباطها بألفاظ أخرى وتغطي جميعها جملة مفيدة يستخدمها التلميذ فيما بعد في حديثه وكتابه وتعبيره ، لأن الألفاظ التي كان قد اكتسبها قبل دخوله إلى المدرسة تنسم بالزلة والانفرادية عن غيرها . فقد يستطيع الطفل أن يلفظ كلمة سيارة ، وقلم ، وطريق ، وغيرها ، ولكن لا يتعلم الجملة « ركبت السيارة ذات صياح متوجهن إلى شاطئ البحر » ، أو « للقلم فوائد كثيرة » ، و « الطريق الصالح الآن للسيارات » . وغير تلك الجمل التي ينطق بها التلميذ بطريقة سلبية وتعالج مواقف معينة .

فقواعد النحو هي التي تعالج هذه الألفاظ من خلال الجمل ، وإذا لم توضع هذه القواعد موضع التطبيق فإنها تصبح علمًا بدون عمل ذا فائدة منه يقول ابن خلدون في ذلك :

« إن صناعة العربية إما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة ، فهو علم بكيفية لا نفس . كيفية فليست نفس الملكة ، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من العنشايع علمًا ولا يحكمها عملًا ، فإن العلم بقوانين الاعراف إنما هو علم بكيفية العمل ، ولذلك نجد كثيرًا من جهالة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علمًا بتلك القوانين إذا سئل لكتابة مطربين إلى أخيه أودى حودة أو شكوى طلاق أو قصد من مقصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر اللحن ، كذلك نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفلين والنظم والشعر ، وهو لا يحسن إضراب الفاعل من المفعول من المجرور ، ولا شيئًا من قوانين صناعة الكتابة . وهكذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مستغنية عنها بالجملة » .

من هذا الكلام يفرق ابن خلدون بين الصناعة القائمة على التفرغ بأساليب اللغة عن طريق استخدام القواعد والقوانين ، وبين الملكة التي يتميز بها أفراد دون آخرين ، فإذا تمت الملكة عند الفرد استغنى عن القواعد والقوانين التي تدخل في صناعة اللغة ، ولكننا نرى أن ملكة اللغة لا تنشأ من فراغ ثقافي أو علمي بل لابد من تقويتها وتعزيزها بالقواعد والقوانين اللغوية ، تمامًا كالممثل الموهوب الذي يمكن أن يحسن الأداء ويرفع من مستواه عن طريق الدراسة وعلم التمثيل وهكذا .

ولكننا يمكن أن نستخلص من كلام ابن خلدون ما يلي :

- أ - ضرورة الاهتمام بقوانين النحو التي لها أثر فهم الدلالات والمعاني .
- ب - معرفة قوانين اللغة وسيلة وليست غاية ، ولا يجوز الانشغال بالوسيلة إذا لم تكن عاملاً مساعداً للوصول إلى الغاية .
- ج - لا يجوز الاختصار على الطابع النظري في عملية التعلم ، بل يجب الربط بين النظر والعمل .
- د - إذا استطعنا تكوين ملكة اللسان العربي عند طالب اللغة العربية يمكننا الاستغناء عن كثير من القوانين الإعرابية .

إذا كانت تلك الأهمية لقواعد اللغة ، فلا بد إذن من تدريسها وتعليمها وتعلمها في المدارس ، إذ لا يمكن الاستغناء عنها مطلقاً ، وبالرغم من كل هذا لا يعنى ذلك أن النحويين يجب تدريسهم في مراحل التعلم العام ، إذ إن هناك مواضيع يمكن الاستغناء عنها بسهولة لعدم الحاجة إليها في الحياة المتصلة بالواقع المباشر كالاختلافات المنطقية في العلل النحوية ونظرية العامل وغيرها . ونعقب اللغة عن طريق القواعد التي لا لزوم لها جعلت النحويين موضع سخرة .

قال أبو مسلم :

قد كان أخذهم في النحويين حتى تعاطوا كلام الزنج والروم
لما سمعت كلاماً لست أفهمه كأنه زجل الغربان والبوم
تركنت نحوهم والله يعصمني من الشعجم في تلك الجرائم
وقال ابن دريد تندراً بنفوطيه :

أف من النحو وأصحابه قد صار من أصحاب نفطويه
إن قلت كما فيه يكون لها معنى يخالف ما قاسوا وما وضعوا
قالوا : لحن وهذا الحرف منخفض وذلك نصب وهذا ليس يرتفع
كم بين قوم قد احتالوا لمنطقهم وآخرين على إعرابهم طبعوا
وبين قوم رأوا شيئاً معانته وبين قوم رَوَوْا بعض الذي سمعوا

تلك الأساليب نستطيع على أولئك الذين جمعوا النحو منطقاً وفنناً
ولكن بعض المتكبرين يرون فيه تقويماً للسان . يقول احسان بن حنفى في ذلك :
النحو يصلح من لسان الأئمة والمره تكريمه اذا لم يلحق
واذا طلبت من العلوم أجنتها
فأجلها منها مقيم الألسن

وصعوبة التحول تكون في اتخاذ مادة فلسفية فحسب ، بل في كونه غير مرتب
من الناحية المنهجية من جهة ، وتدرسه في مدارسنا بطرق تقليدية عقيدة من جهة
أخرى ، لذلك نجد أن بعض التربويين يعارض تدريس النحو بصورته الخالية في
المدارس ، والبعض الآخر يؤيد تدرسه كمادة مستقلة مثل أية مادة دراسية ،
وكل فريق من الفريقين يسوق حججه لإثبات وجهة نظره ، ولكن لم يتطرق
هؤلاء ولا أولئك لما يجب أن يكون عليه منهج النحو في المدارس ، ولا كيف يجب
أن يدرس النحو بأسلوب يتماشى مع مطالب العصر .

المعارضون لتدريس النحو:

أما الذين يعارضون تدريس النحو في حصص مستقلة ، فيدعون إلى تدريس
التلازم على استخدام الأساليب الصحيحة قراءة وكتابة والعناية بهذه الأساليب
في التدريس ، ليكون للمحاكاة أثرها في تقويم الألسن لأن تخصيص حصص
لتدريس مادة القواعد مضية للوقت ويسوق هؤلاء الحجج التالية (١١) :

١- لجوء الطفل إلى لغة المحاكاة في اكتساب الألفاظ . لذلك فإن الطفل يجب
أن يقلد معلمه في اللغة ، ويقلد الكتاب الذي يقرأ فيه ، ويقلد جميع
محادثات الحياة التي تحيط به ويعبر عنها بلغة التقليد التي تساعد على
التفاهم مع أفراد مجتمعه .

٢- إن العرب تعلموا اللغة عن طريق التقليد وليس أدل على ذلك من الشعراء
والخطباء في الجاهلية من أمثال قيس بن ساعدة ، والنابغة ذريح ، وتداولوا
اللاحقون السابقين وأن الرسول صلى الله عليه وسلم تلقى أصول اللغة من
البادية دون الرجوع إلى قواعد معينة ، ثم وضعت قواعد اللغة بناء على

من تكلم به الأولون ، واستبطلت شواهدا من القرآن والحديث وما دونه
الألسن من قريش الشعر وبلاغة الخطابة ، معنى آخر أن اللغة العربية
سابقة للقواعد لذلك يجب أن تلقى أطفالنا اللغة الصحيحة كي يحاكيوها
ويقلدونها لتستقيم ألسنتهم .

يقول مندور في ذلك « أن اللغة كانت موجودة قبل وضع نحوها ، وأن
الطبيعة كانت قائمة قبل استنباط قوانينها وأن العقل كان يعمل قبل جماعة
المعلمين » (١٢) .

- ٣- أن تدريس القواعد بصورتها الحالية مملة وتنفر التلاميذ من اللغة ككل .
- ٤- أن تدريس القواعد كمادة مستقلة توحى بأنها غاية في حد ذاتها وليست
وسيلة لغاية .
- ٥- من النادر جدا وضع القواعد موضع التطبيق في القراءة أو الكتابة أو التعبير
بشيء أشكاله .
- ٦- يعتمد كل من التلميذ والمعلم في تعلم وتعليم القراءة وصون اللسان من
الخطأ على مادة القواعد التي تثبت أنها لم تحقق هذا الهدف الهام .

المؤيدون لتدريس النحو:

أما الفريق الآخر الذي يرى أنه لا مناص من تدريس النحو كمادة مستقلة
فيسوقون الحجج التالية :

- ١- أن محاكاة اللغة العربية الفصحى غير متوفرة في المدارس في الوقت الحالي
حتى معلم اللغة العربية لا يتحدثها بطلاقة ، ولوصادف أن خاطب أحد
المعلمين تلاميذه باللغة العربية الفصحى وطلب منهم تقليده ، فإن بقية
المعلمين في المدرسة لا يراعون ذلك ، ومن ثم يفقد التلميذ ما تعلمه من لغة
صحيحة ناهيك عن اختلاط التلاميذ بأفراد أسرهم وجمتمعهم الذين
يلهجون بالعامية .

- ٢- لا يمكن تشبيه المدرسة الحالية بالصحراء العربية التي كانت تخرج التوابع
وكانت التوابع والقبائل تتحدث العربية بالفطرة .

٣- تسمى القواعد قدرات التلاميذ على التفكير والتعليل والاستنباط والقياس المنطقي وهذه الجوانب من الأهداف الهامة التي تسعى المدرسة لتحقيقها ولا تنوارف في عنصر المحاكاة والتقليد .

٤- القواعد وسيلة لتجنب الأخطاء أثناء الحديث والكتابة ، فإذا ما أحسن التلميذ يتوقف لغوي صعب يرجع الى القاعدة كي يصوب نفسه في أمثاله .

٥- أن القواعد النحوية ثابتة ويجب أن يدرسها التلميذ للأحياب السائدة ولا توجد فيها صعوبة إذا ما أحسن المؤلفون والتربويون وضعها في قوائم سهلة تتناسب مع مستويات التلاميذ ، وإذا ما أحسن المعلم تدريسها وربطها بغيرها من المواد الأخرى كالقراءة والإملاء ، والخط والكتابة ، ومواد المعلم كالتاريخ والجغرافيا والتعميم وغيرها ، فإذا ما انتبه كل معلم لأخطاء التلاميذ النحوية وحاول تصحيحها يمكن أن يؤدي ذلك إلى اختصار كثير من الصعوبات التي تواجه معلم اللغة والتطبيق للمعلم . كما يمكن التقليل من الأخطاء اللغوية وتقليصها .

إذن لا يعزى الضعف اللغوي إلى صعوبة الحفظ ، بل يرجع إلى أسباب أخرى كالمناهج المدرسية وأساليب التدريس وطرق التقويم ودرجة إعداد المعلم وغيرها من الأمور التربوية الهامة التي لا يمكن تبرعها من همة التقصير .

خلاصة الرأي :

مما سبق ، يتضح لنا أن المعارضين يرون تدريس النحو بطريقة عرضية لا فيها من مميزات وفوائد منها :

١- أنها طريقة سهلة بحيث يسلك فيها المعلم السلوك الطبيعي ويعالج القضايا اللغوية معالجة عرضية غير مقصودة مما تثير اهتمام التلميذ إلى مواطن الخطأ والزلل دونما عناء في حفظ القاعدة ودونما تفكير فيها .

٢- تؤدي إلى الهدف بسرعة وانطلاق أكثر من الاعتماد على القاعدة والتفكير فيها تم جعله المعيار الذي يقيس التلميذ عليه لغته من قراءة وكتابة وتعبير .

٣- نجعل النعمة هي هدف وهي الغاية من حيث الاهتمام به حفظ وتدريس على السواء .

أما المؤيدون فيرون أن تدريس النحو يجب أن يأخذ الطابع الغرضي أو القاصد ، على اعتبار أن النحو هو ضابط اللغة في عصرنا الحديث لذلك يجب أن يكون هدف المعلم تدريس النحو كوسيلة لغرض الارتفاع بمستوى اللغة بشكل عام . من هنا نلاحظ أن التدريس الغرضي أخذ وقتاً طويلاً للوصول إلى الهدف . في حين لجوء الطريقة العرضية إلى تصويب الخطأ مباشرة ، نرى الطريقة الغرضية تلجأ إلى تدريس القاعدة للوصول إلى الهدف ، فالأولى تختصر المسافة والزمن ، والثانية تطيل منها ، كما أن الطريقة العرضية تشغل التلميذ بالتفكير في القاعدة قبل نطق الكلمة من خلال الجملة بينما الطريقة العرضية تساعد على التحدث ومن ثم تصويب أخطأؤه بعد السلوك الإجرائي المتمثل بالنطق أو بالكتابة .

وعن تتفق مع الرأي القائل أن هناك قواعد نحوية وصرفية لا غنى عن تعلمها لأنها اصطلاح اتفق عليه النحاة ، والبعض الآخر من النحوم مطابق للعقول يتماشى مع بدهة العقل فلا حاجة لتعلمه وحفظه « (١٢) » .

لذلك نرى أن كلا الطريقتين لازمتان للتدريس ، فاستخدام الطريقة العرضية تصلح في السنوات الأولى من مراحل التعليم وتقتضيها المرحلة الابتدائية ، وتسير على نفس النهج حتى نهاية المرحلة الثانوية ، ولكن يجب أن يراعى في عرضها التبسيط والتسلسل وعدم التعارض من خلال النهج ، وجعلها سهلة التداول حتى تكون سهلة التداول ، ولا سيما أن هناك بعض الموضوعات التي تدرس في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة أعلى من مستوى التلاميذ ، ولم يراع فيها التدرج في الصعوبة مثال ذلك : موضوع « الضمير المتصل » الذي يدرس للصف السادس الابتدائي و يدرس نفس الموضوع في الصف الأول الثانوي مع اختلاف في الأمثلة فقط ، فهناك فرق كبير بين المرحلتين من حيث نوع التلاميذ ومستوياتهم العقلية وعمرهم الزمني .

كذلك لوحظ أن مقرر الصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة أصعب بكثير من مقرر المرحلة الثانوية ، ففي حين تركز المقررات في المرحلة المتوسطة على جوهر

الشراعي. النحوية وموضوعاتها نراه مبسطاً ومراجعة هذه الموضوعات في المرحلة الثانية ، وقد يكون هذا الترتيب مقصوداً بحيث يعتقد المؤلفون أن اهتمام التلميذ في المرحلة المتوسطة يكون أكثر من اهتمامه وتركيزه في المرحلة الثانوية ، أو جعل المرحلة الثانوية مرحلة مراجعة لما سبق دراسته ، ولكن نود القول هنا أن تلميذ المرحلة المتوسطة مثقل بالمواد العلمية والواجبات لذلك نجد أنه يستصعب مادة النحو لما فيها من كثرة حفظ وتطبيقات ، في حين أن تلميذ المرحلة الثانوية يكون أكثر نضجاً واستيعاباً لمواد الدراسة ، فلا بأس إذن من التدرج في تدريس القواعد النحوية بحيث تبدأ بالسهل مع تلاميذ المرحلة المتوسطة ثم نتدرج معهم في الصعوبة في المرحلة الثانوية وليس العكس .

محاولات تسير النحو:

ولا يعنى هذا عدم توافر الجهود التي تهدف الى تطوير مناهج النحو في المدارس بل إن الكثير من العلماء واللغويين والتربويين ، وفي العديد من المؤتمرات والندوات التي عقدت من أجل هذا الهدف أكد على ضرورة تسير مادة النحو على التلاميذ حتى تكون مادة سهلة سلسلة يتقبلها التلميذ كأية مادة دراسية محبة إلى النفس وقرية من تفكيره وتعامله اليومي . يقول طه حسين في ذلك :

« قد تغيرت الحياة ، وتغيرت العقول ، وأصبح النحو القديم تاريخاً يدرسه الاختصاصيون ، ولم يبق بد من نحو مير قريش ، لتفهم هذه الملايين الكثيرة من التلاميذ » (١٩) .

وقبل طه حسين ظل أئمة النحو طوال الأجيال العربية المتعاقبة يعنون بهذا التيسير منذ وضع الكسائي كتاباً سماه « مختصر النحو » ، وابن مضاء القرطبي يدعو إلى إلغاء نظرية العامل غير الواقعية ، ويعترض على تقدير العوامل المحفوظة ومتعلقات المجرورات ، والضائير المستترة في المشتقات ، ثم طالب بإلغاء القريبات غير الوظيفية والاقتصار على ما يفيد اللغة واقعاً وفعلاً وقبله ابن خلدون أشار إلى « عدم الانشغال بقوانين الإعراب التي لا تفيد اللغة » .

أما الجاحظ فقد وجه نصيحة إلى معلمي اللغة العربية والمشتغلين بها قائلاً :
« أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه الا بقدر ما يؤدبه الى السلامة من فاحش

للحس ، ومن مقدار جهل العوام في كتاب ان كتبه ، وشعر أن أنشده ، وشي . إن وضعه ، وما زاد على ذلك فهو مشغله عما هو أولى به من رواية الثقل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع ، وإنما يرغب في بلوغ غاية النحو وبجائزة الاقتصاد من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور وتدبير المصالح للبلاد والعباد ، ومن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه ، وعربى النحو لا تجدى في المعاملات ولا ينظر إليه شيء .» (١٥) .

تلك دعوة صريحة عن الجاحظ للابتعاد عن دقائق النحو في التدريس بل التركيز على الأساسيات فقط والتي تحفظ اللسان وتكفل له السلامة من اللحن ، وتسهل في حسابات الأمور يجب نركه للمحتصين بالنحو الذين يحاولون حل مشكلاته ، وتذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين .

بناءً عليه سلك المربون في تدريس النحو مسلكين أساسيين ، المسلك الأول يعني بالتخصيص في النحو ويدرسون غالباً كتاب سيبويه الذي يقع في خمسة مجلدات سوى الشروح والتفصيص ، والمسلك الثاني فيمن بالناشئة الذين يدرسون مبسط النحو ، ولقد فعل ذلك صنيع أبى جعفر النحاس المصري المتوفى سنة ٣٣٩ هـ حيث درس كتب سيبويه للمختصين ووضع كتاباً مختصراً للنحو أسماء « كتاب انتفاحة » وهو لا يكاد يتجاوز ست عشرة صفحة عرض فيها قواعد النحو الأساسية (١٦) . ولقد استطاع شوقي ضيف أن يستخلص من المذهب النحوي لأبى جعفر النحاس في كتابه « المدارس النحوية » ولقد وضع ابن جبروم الصنهاجى الغربى المتوفى سنة ٧٢٣ للهجرة من الأجرومية الذى لا يتجاوز العشرين صفحة وكان يدرس إلى عهد قريب في الأزهر الشريف .

ولقد أبدى كل من رفاة الطهطاوى ، وحفنى ناصف وعلى الجارم ومصطفى أمين استعداداً واضحاً في تيسير النحو للناشئة فكانت لهم مؤلفاتهم التي قصدوا من ورائها إخضاع مادة النحو للأساليب التربوية الحديثة والتي تسهل على الناشئة دراستها واستيعابها .

وفي سنة ١٩٣٧ نشر إبراهيم مصطفى كتابه « إحياء النحو » الذى يدعو فيه إلى البعد عن الفلسفة وإلغاء نظرية العامل والاحتكام في الإعراب إلى المعنى ،

وبناء على اقتراحاته الغنية ألقت في وزارة المعارف بمصر لجنة من كبار أساتذة الجامعة - برئاسة د. دار العلوم بهدف وضع مقترحات لتيسير تدريس النحو والفعل وضعت اللجنة مقترحاتها التي تتمثل فيما يلي :

« الاستغناء عن الإعرابين التقديرى والمغلى في المفردات والجمل والفاء علامات الفرعية في الإعراب إلغاء القاب الاعراب وهي الرفع والنصب والجر والجزم والاكتفاء بالقاب البناء وهي الضم والفتح والكسر والسكون ، وإقامة صرح النحو على ركنين أساسيين هما الموضوع والمعمول ، وقد تلبيها تكملة وتشمل جميع المفعولات ، وحذف الاعلال والابدال الصرفيين » (١٧) .

ولقد عرضت هذه المقترحات على مجمع اللغة العربية سنة ١٩٤٥ فأقرها مع بعض التعديلات عليها .

ولقد اقترحت لجنة تيسير قواعد اللغة العربية في مصر ١٩٣٨ م / ١٣٥٧ هـ إلغاء 'عرب التقديرى والمغلى والضمير المستتر جواراً وجوباً ، وجعل المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل في باب واحد اسمه « المسند إليه » أما مؤتمر مفتشى اللغة العربية في القاهرة عام ١٩٥٧ ، فقد حاول تذليل صعوبات النحو ودعا إلى تبني نهج جديد في تدريس النحو يقوم على أساس أن الكلام العربى كله مكون من جمل ومكملات وأساليب ، فالمكمل لكل منها ركنان أساسيان المسند والمُسند إليه ، والمكملات هي « كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسى معنى يكمله » ، والأساليب هي « الأنماط اللغوية التي نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إليها ، ونحن نحفظها ونقيس عليها » ، وقد هدفت دعوتهم إلى تبويب النحو من جديد فيجمع كل ما يتعلق بالمعنى الواحد في باب واحد يسمى « أسلوباً » .

وفي مؤتمر مجمع اللغة العربية سنة ١٩٧٧ قدم شوقي ضيف مشروعاً لتيسير النحو التعليمي أقامه على أسس ثلاثة وهي : إعادة تنسيق أبواب النحو بحيث تدمج الأبواب الفرعية في الأبواب الأساسية وتدمج معها صيغها في تلك الأبواب حتى لا تنشأ أذهان الناشئة في كثرة من الأبواب ترهقها عسراً ، وأيضاً بحيث تجمع صيغ الباب وصوره وأحواله فيه بدلاً من بعثرتها في أماكن متفرقة . والأساس الثانى وهو الاستغناء عن الإعرابين التقديرى والمغلى في المفردات وكذلك المغلى

في الجمل. والأساس اشياء أن لا يتضمن كتاب النحو اعراب كلمة لا يفيد
اعرابها الناشئة أي قلة في صحة النطق بـ ، إذا اعراب « ليس غاية في حد
داته إنما هو وسيلة لتحسين الناشئة النطق السيد بالعربية » .

وأضاف أساساً رابعاً إلى مشروعه يتمثل باقتراح ضوابط وتعاريف دقيقة
لبعض أبواب النحو المعاصرة تجمع صور التعبير فيها وتوضحها توضيحاً تاماً .

ولقد اعتمد المجمع قرارات لجنة الأصول التي شكلت لدراسة المشروع وذلك
سنة ١٩٧٩ وقد أضاف أساسين آخرين سنة ١٩٨١ وما حذف الزوائد العالقة
بأبواب النحو التعليمي دون حاجة ، وإضافة ما اقتصر إليها من شأنها أن توضح
للناشئة جوانب مهمة في نطق العربية وخصائصها اللغوية (١٨) .

ووضع انطوائ الدحداح معجم قواعد اللغة العربية سنة ١٩٨٥ في جداول
ولوحات حيث استبدل الترتيب الفجائي أو الأبعدي في المعاجم العادية
بمصطلحات وكلمات رتب في جداول مستفيداً في ذلك من تخصصه في علم
الإدارة (١٩) وسائراً على النهج الذي أخطه رفاة الطبطبائي من قبله حيث ألف
كتاباً مجعلاً مستعيناً فيه بالجدول النحوية التعليمية على هدى كتب النحوي
اللغة الفرنسية (٢٠) .

وإنما ذكرنا ذلك كله لنبضح أن فكرة تيسير النحو قديمة حديثه ، حيث ما فتىء
أئمة النحويين بهذه المهمة منذ القرن الثاني الهجري حتى يومنا هذا ، هدفهم هو
تسهيل تدريس وتعليم وتعلم هذه المادة الهامة . ونلاحظ أن جميع رواد التجديد
الذين ذكرتهم لم ينكروا تدريس القواعد النحوية البنية ، بل إنهم أكدوا عليها
أخذين بعين الاعتبار ضرورة تسهيلها وتبسيطها للتلاميذ حتى تستقيم ألسنتهم
ويستعدون عن اللحن والزلل اللغوي في قراءاتهم وكتابتهم ومخاطبتهم ورسائلهم
وأساليب التعبير المختلفة .

وبشكل عام فإن المؤتمرات التي عقدت لمناقشة إمكانية تيسير النحو
وخصوصاً مؤتمر بيروت مري بلبنان سنة ١٩٤٧ ومؤتمر كلية دار العلوم سنة ١٩٦١
ومؤتمرات وزارة التربية في مصر عام ١٩٦٤ ، ١٩٦٨ ، ١٩٧٥ م والمؤتمر التاسع
لائحاد المعلمين العرب في الخرطوم سنة ١٩٧٤ ، أجمعت كلها على ما يلي (٢١) :

إليه ، يراجع نفسه على الخير و يذكر في الكلمة التي جرها بدل أن ينصبا ، أو رفعها في كونها مجرورة وهكذا فإنه يقلب في هذه القاعدة وتلك ، ويخضع تفكيره للمحاولة والخطأ والتحزير ، حتى ينتلقها بالشكل الصحيح ، دونما معرفة السبب في ذلك .

وأحيانا نشأ كشيرة ينصب التلميذ اسم كان أو إحدى أخواتها ويرفع الخبر ، ويطلق أو يكتب عكس ذلك في إن أو إحدى أخواتها ، وذلك لأن لسانه غير معتاد على نطق الجملة صحيحة في هذه الحالات ، ولا يعدل من خطئه إلا إذا نبه آخر إلى ذلك .

فالبحت العلمي السليم هو الذي يتناول هذه الظواهر ، ويحاول التعرف على أسبابها و يضع الحلول العاجنة لها . وأتينا نؤكد على ضرورة الاستمرارية في الجهود التي تهدف إلى تسيط النحو وتيسيره للتلاميذ وذلك من خلال المناهج المقررة من جهة وطرق التدريس من جهة أخرى .

فالمناهج يحتاج الى تعديل بناء على آراء الخبراء والموجهين والمعلمين في المدارس وهناك محاولات حقيقية في هذا المجال وجلها وضع موضع التطبيق ، مثال ذلك ما اقترحتة لجنة اللغة العربية - التي تعقد جلساتها في إدارة التطوير التربوي في الرياض - من توصيات والتي تنص على (٢٢) :

- ١ - تدريس المفعول به مع منج القواعد في الصف الرابع ليكامل تدريس الجملة الفعلية من فعل وفاعل ومفعول به .
- ٢ - تدريس إعراب المضارع المرفوع قبل إعرابه منصوبا ويجزوما .
- ٣ - يكتفى بذكر الضمائر واستخدامها في الصف السادس دون التعرض للأمور المعرية المجردة كالإعراب المحلى .
- ٤ - أن يدرّب التلاميذ على أنواع مختلفة من التدريبات في كتاب الصف الخامس ونظراً لقصوره في هذه الناحية .
- ٥ - الاهتمام بفهم المعاني قبل الإعراب حتى يدرك التلاميذ معنى القواعد التي يتعلمونها .

١ : ان يفرض ان هناك بعض الموضوعات لا تناسب مع مستويات التلاميذ كموضوعات الاستثناء بالأول واستعمال ظرفي الزمان والمكان والتفسير المتصل في الصف السادس الابتدائي ، كذلك هناك بعض الموضوعات التي لا لزوم بها في المراحل اللاحقة وتعنى بها المتوسطة والثانوية ، فتأخذ موضوع اقتران جواب الشرط بإلقاء في الصف الثالث المتوسط والتفسير المسترجع وجوباً في الصف الأول الثانوي وغيرها من الموضوعات التي تسبب الملل ولا يجد التلميذ منها فائدة بعد تخرجه من المرحلة الثانوية .

لذلك يجب التركيز على الموضوعات التي تبقى عالقة في ذهن التلميذ بعد تخرجه و يستعملها في حياته العملية والبعد عن الغلو والفلسفة التي تكون سبباً لها أكثر من إيجابياتها في أغلب الحالات .

ومنها يمكن من نقد يوجه الى موضوعات النحو التي تدرس في المراحل الثلاث ، ومنها حاول التربويون من إيجاد مخارج لتيسير النحو على التلاميذ ، فذبح منها حاولوا من حذف بعض الموضوعات أو إضافة أخرى تبقى الصعوبة كما أنه في الأداء ، أى في طرق التدريس المشبعة ، ويتم بها المعلم داخل حجرة الدرس و يستجيب لها المتعلم بناء على أسلوب المعلم وطريقته في التعامل مع كل من التلميذ والمادة المتعلمة .

مشكلات تدريس النحو:

فالتدريس قائم على فلسفة فصل فروع اللغة عن بعضها البعض ، و يعتمد على تخفيف القاعدة بعد استنباطها ، أو يلجأ بعض المعلمين إلى الطريقة القياسية في التدريس ، ومع أننا لا نشكر قيمة هاتين الطريقتين في تدريس النحو إلا أن العائد يبقى ضعيفاً ، بمعنى أن التلميذ يبذل اهتماماً واضحاً أثناء الدرس وإذا سأله المعلم بعد الانتهاء من الشرح يجيب إجابة توحى بهذا الاهتمام وفهم الموضوع ، ولكن لو سأله عن نفس الموضوع في اليوم التالي وطلب منه أن يضرب له مثلاً على أسلوب التعجب ، بحيث تشتمل الجملة على مصدر ، وهو الموضوع الذي درسه في اليوم السابق نراه يتردد في الإجابة ، وإذا حاول يجيب بطريقة خاطئة بالرغم من أنه أجاب على السؤال في حصة النحو السابقة .

١ : ان يفرض ان هناك بعض الموضوعات لا تناسب مع مستويات التلاميذ كموضوعات الاستثناء بالأول واستعمال ظرفي الزمان والمكان والضمير المتصل في الصف السادس الابتدائي ، كذلك هناك بعض الموضوعات التي لا لزوم بها في المراحل اللاحقة وتعنى بها المتوسطة والثانوية ، فتأخذ موضوع اقتران جواب الشرط بإلقاء في الصف الثالث المتوسط والضمير المستتر جوازاً ووجوباً في الصف الأول الثانوي وغيرها من الموضوعات التي تسبب الملل ولا يجد التلميذ منها فائدة بعد تخرجه من المرحلة الثانوية .

لذلك يجب التركيز على الموضوعات التي تبقى عالقة في ذهن التلميذ بعد تخرجه و يستعملها في حياته العملية والبعد عن الغلو والفلسفة التي تكون سبباً لها أكثر من إيجابياتها في أغلب الحالات .

ومنها يمكن من نقد يوجه الى موضوعات النحو التي تدرس في المراحل الثلاث ، ومنها حاول التربويون من إيجاد مخارج لتيسير النحو على التلاميذ ، فذهب منها حاولوا من حذف بعض الموضوعات أو إضافة أخرى تبقى الصعوبة كما أنه في الأداء ، أى في طرق التدريس المشبعة ، ويتم بها المعلم داخل حجرة الدرس و يستجيب لها المتعلم بناء على أسلوب المعلم وطريقته في التعامل مع كل من التلميذ والمادة المتعلمة .

مشكلات تدريس النحو:

فالتدريس قائم على فلسفة فصل فروع اللغة عن بعضها البعض ، و يعتمد على تخفيف القاعدة بعد استنباطها ، أو يلجأ بعض المعلمين إلى الطريقة القياسية في التدريس ، ومع أننا لا نشكر قيمة هاتين الطريقتين في تدريس النحو إلا أن العائد يبقى ضعيفاً ، بمعنى أن التلميذ يبدي اهتماماً واضحاً أثناء الدرس وإذا سأله المعلم بعد الانتهاء من الشرح يجيب إجابة توحى بهذا الاهتمام وفهم الموضوع ، ولكن لو سأله عن نفس الموضوع في اليوم التالي وطلب منه أن يضرب له مثلاً على أسلوب التعجب ، بحيث تشتمل الجملة على مصدر ، وهو الموضوع الذي درسه في اليوم السابق نراه يتردد في الإجابة ، وإذا حاول يجيب بطريقة خاطئة بالرغم من أنه أجاب على السؤال في حصة النحو السابقة .

هذه هى الظاهرة التى لاحظناها على نسبة كبيرة من التلاميذ فى المراحل الثلاث حيث يبدى التلاميذ اهتماماً كبيراً للدرس ويحبون على أسئلته بكل سهولة ولكنهم يجدون صعوبة فى وضع هذه القواعد موضع التطبيق وإتنى أرى أن أسباب ذلك تعود إلى :

- ١- كثرة القواعد المفروضة على التلميذ ، حيث يشعر بأنه حفظها يتطلب منه مجهوداً كبيراً ، وإذا حفظها فإن مصيرها النسيان .
- ٢- لا يهتم المعلم إلا بالإسراع فى الانتهاء من المقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق القواعد عملياً من خلال نطق التلاميذ وكتابتهم .
- ٣- إحساس التلميذ بأن القواعد توازى قوانين الرياضيات والفيزياء فى صعوبتها من وجهة نظره ، من حيث اعتمادها على الاستنباط والموازنة وما فيها من كثرة تفريعات وتقسيمات .
- ٤- إحساس التلميذ بأنها قوانين مجردة تتطلب مجهودات كثيرة منه لاستيعابها .
- ٥- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى فى غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى ، لذلك فهى غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التلميذ وميوله واهتماماته على وجه الخصوص .
- ٦- ثنائية اللغة ، حيث يدرس التلميذ قواعد اللغة حصّة واحدة أو حصتين فى الأسبوع ، وما عدا ذلك فإنه يتعامل مع المعلمين ومخاطبونه ومخاطبيهم بالعامية ، حتى فى البيت والشارع واللعب فى المدرسة ، فإن التلميذ يتعامل مع أفراد الجماعة باللهجة العامية ، لهذه الازدواجية تعتبر من أسباب الضعف الرئيسة فى هذه المادة الهامة .
- ٧- عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قرارات مجامع اللغة العربية فى تيسير النحو التعليمي ، وكذلك قرارات المجامع فى قواعد الكتابة والإملاء وقلة الموازنة عند وضع قواعد منهجى النحو والصرف بين الموروث اللغوى القديم والنظر اللغوى الحديث .
- ٨- عدم الاستفادة الكاملة من وسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية

وتسحب لابل صونية في كيفية الطلق السليم وصبط مخارج الحروف وتعد
القواعد (٢٣) .

٩ - بالرغم من استجابة التلميذ أثناء حصّة النحو وإجابته على الأسئلة التي
توجيه إليه بعد الانتهاء منها ، فإن طريقة التدريس نفسها تعتمد على
التلقين ولا تستثير اهتمامات التلاميذ لتطبيق ما يدرسونه من قواعد
ولا تحفزهم كى يألفوا دراستها ، ولا تستخدم الوسائل التعليمية بكثرة
في تدريس مادة النحو .

١٠ - هناك بعض الموضوعات لا داعي لتدريسها نظرياً ، بل يمكن تناولها من
الجانب التطبيقي مباشرة دون الرجوع إلى الكتاب المقرر كالضمائر
والجملة الاسمية والجملة الفعلية وأنواع الكلمة ، وكثير من موضوعات
النحو في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة .

١١ - هناك الكثير من الموضوعات المرفقة في التخصص ، فلا داعي لتدريسها في
مراحل التعليم العام لأنها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس النحو وهو
ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة ، ومن هذه الموضوعات على سبيل
المثال اقتران جواب الشرط بالقاء وأساليب التعجب (ما أفعله وأفعل
ب) وغيرها من الموضوعات التي يجب أن تحصى لجان خاصة وتعمل
وزارات التربية والتعليم على حذفها من المقررات المدرسية .

١٢ - هناك بعض الأسباب التي تعود إلى التلاميذ أنفسهم حيث الفروق
الفردية بينهم وظروفهم الاجتماعية والنفسية .

علاج هذه المشكلات :

هناك الكثير من الإجراءات التي يمكن للمعلم استخدامها للحد من صعوبة
تدريس النحو وفهمه من قبل التلاميذ ومن هذه الإجراءات :

١ - جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو وعدم التهاون
في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ .

- ٢- العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين النحوي والتنفيذي ، والأخذ بمقترحات المحامع اللغوية وآراء المختصين في هذا المجال .
- ٣- ضرورة التخلي عن الكتاب المقرر في المرحلة الابتدائية بحيث يدرس النحو عرضاً من خلال القراءة والتعبير والإملاء ، وذلك عن طريق اختيار الأساليب والعبارات المتضمنة لأساسيات اللغة وذلك منصوص القراءة ، وآيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم .
- ٤- تعويد التلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة وترديدها ، وتقليدها باستمرار والإتيان بأمثلة مشابهة وبذلك تكون حصّة اللغة العربية تطبيقاً لقواعد النحو العربي عن طريق التدريس والتقليد والممارسة .
- ٥- ضرورة مراعات مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس الأساليب الصحيحة والتطبيقات عليها .
- ٦- ضرورة اختيار الأساليب التي ترتبط بحياة التلميذ وتعمل اتصالاً وثيقاً ببنيته وتعامله مع أفراد مجتمعه ومؤسساته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام .
- ٧- ضرورة ترتيب أبواب النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية بحيث تجمع الموضوعات ذات العلاقة في أبواب مستقلة ، فالمرفوعات مثلاً تدرس ككشلة واحدة ، والنصوبات والجرورات كذلك ، أو تدرس موضوعات المفرد والمثنى والجمع وملحقات جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم كلها في كشلة واحدة ، ولا تدرس كموضوعات منفصلة أو موزعة على سنوات الدراسة .
- ٨- وهناك بعض المقترحات التي تتعلق بطرق التدريس من حيث تنوعها وشمولها ومناسبتها لمستويات التلاميذ وسوف نأتي هذه التوجيهات في الصفحات القادمة .

ولقد أجريت أبحاث ميدانية عديدة للتعرف على صعوبات تعلم النحو وجوانب ضعف التلاميذ ، فقد قام محمود السيد أحمد بدراسة ميدانية تناولت

سليمًا - ملأ مناهج أسحوى بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب
التصحيح - التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث بمجموعة من
التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ
والتوصيات هي (٢١) :

- ١- تعميق المفهوم الواسع للنحو أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتركيب
ومعاني .
- ٢- توضيح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على
تدريس اللغة .
- ٣- صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغًا سلوكيًا .
- ٤- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .
- ٥- التركيز على الباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في
أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء .
- ٦- تخليص المناهج النحوية من بعض الباحث التي لم ترد في الاستعمال
لأن أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى
المتخصصين مثل : الاشتغال الاستفاضة الإعراب التقديرى ... الخ .
- ٧- الاقتصاد في تدريس الباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة
واستبعاد ما لا يستعمل على أن يترك للمتخصصين فيما بعده ، مثل الاقتصاد
على البديل المطابق وضيقة ما أفعله في التعجب ، ولم ولام الأمر ، ولا النهاية
من حروف الجزم ، وإن ومن ومهما ومتى وما من أدوات الشرط الجازمة
فعلين ، وذكر « لا » النافية للجنس بين أخوات إن لكثرة استعمالها
و « أما » بين أدوات الشرط غير الجازمة لكثرة استعمالها وذكر توكيد
الضمير بين فروع التوكيد لاستعماله .
- ٨- التزام النهجية في تقديم الباحث النحوية فالمضارع المرفوع بالضممة وثبوت
النون قبل المنصوب والجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين
ليس أصلها مبتدأ وخبرًا ، ودراسة التمييز بعد العدد ، ودراسة الحال بعد
المشتقات الخ .

- ٩- وسط الصياغة بالذائيم والعلاقات التي تعبر عنها بعض الباحث النحوية مثل علاقة الطرفية وعلاقة الخالصة وعلاقة الاحترار وعلاقة السببية ... الخ .
- ١٠- سط الساحت النحوية بكلياتها وإدراجها تحت العناوين الرئيسية التي تنصوئ نعلها .
- ١١- التركيز في التدرجات العلاجية وفي التمرينات التي تشتمل عليها الكتب عل مكان من الخطأ في أساليب الناشئة وبخاصة تلك التي تنسرب إلى أساليب الفصحى من العامة .
- ١٢- التركيز في التدرجات العلاجية وفي التمرينات عل الاسم الصريح إفراداً وثنية وجمعاً وفي حالات الرفع والنصب والجر .
- ١٣- التركيز عل إكساب الناشئة بعض المهارات النحوية عن المرحلة الابتدائية من خلال القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات . ومع التمول الفكرى ينشقل إلى بيان وظيفة الكلمة في الجملة وتقديم المصطلحات من غير إسراف مع التركيز عل الجانب التطبيقى في الاستعمال .
- ١٤- ضبط الكتب النحوية بالشكل نصاً وشرحاً وقاعدة وتدرجات تهيلاً لهمة المدرسين والناشئة معاً ، وحى لا تقع العين إلا عل الكلمة الصالحة فنألفها .
- ١٥- العمل عل إخراج كتب النحو إخراجاً جيداً وإغناؤها بالوسائل المعينة .
- ١٦- التدرج في نوعية الأمثلة المستخدمة في كتب القواعد انطلاقاً من الخبرة المباشرة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية .
- ١٧- تأليف الكتب عالياً تعبيراً عن البيئة التي يتفاعل معها الناشء وتيسيراً لعملية التفاعل .
- ١٨- فصل التمرينات في كتب القواعد إلى شفوية وكتابية ، عل أن نبدأ بالشفوية أولاً ، وعل أن تتم عملية الانتقال من السهل إلى الصعب ، وتغاطب التمرينات الكتابية المستويات العليا من المعرفة .

ولابد من إثارة الدوافع لدى التلميذ للتدريب على القراءة الصامتة وذلك بعد التعرف على مبادئ القراءة ، والمهبط إليه من القصص ، من خلال احتكاكه بالكتابة وما تحتويها من كتب وقصص وروايات ، و يطلب المعلم من تلاميذه الاضطلاع عليها واختيار كل واحد منهم ما يناسبه ، وما يرضى في قراءته ، ثم يناقشهم في المقروء بعد ذلك ، أو يطلب منهم كتابة ما استوعبوه من قراءاتهم ، أما في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية فيترك التلميذ حسب رغبته في القراءة وذلك بهدف إعدادة للقراءة العامة وإعطائه الثقة بالنفس ، ثم توزيع قصص قصيرة على التلاميذ داخل الفصل وتدريبهم على كيفية قراءتها وفهم معانيها .

أما إذا كان الموضوع المطلوب قراءته من الكتاب المقرر ، فيطلب من جميع التلاميذ قراءته قراءة صامتة ، وإعطائهم فترة معينة للانتهاء منها ، ثم يطلب المعلم منهم بأن يضع كل تلميذ خطأ تحت الكلمة أو الجملة الغامضة ، وبعد ذلك توجه الأسئلة المعدة من قبل إليهم للإجابة عنها ، ويجب التلاميذ بأنفسهم عن الكلمات الصعبة ، أو الملاحظات الغامضة من قبل البعض منهم ، وقد يتدخل المعلم لشرح ما يغمض على التلاميذ ككل .

كما يمكن تجميعهم على القراءة الصامتة عن طريق المنافسات والمسابقات ، كأن يطلب من كل تلميذ أن يلخص ما فهمه من النص أو يعبر عن المقروء شفاهة أمام زملائه بحيث يتنافس التلاميذ في ذلك ، وتدعم استجابات التلاميذ المشفوقين . وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية يشجع التلميذ على قراءة القصص المطولة أو الكتب ذات الموضوع الواحد على أن يجيبوا عن أسئلة يحددها لهم المعلم تتعلق بالموضوع المقروء .

٢ - القراءة الجهرية :

تعتمد القراءة الجهرية على فك الرموز المكتوبة ، وتوظف لهذه المهمة حاسة النظر ، ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني . ويستمر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الأنفاظ مألوفة لديه ، وما دام العقل يرسل إشارات المدلولات والمعاني باستمرار ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابياً ، أما إذا لم يرسل العقل

سليمًا - ملأ مناهج أسحوى بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب
التصحيح - التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث مجموعة من
التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ
والتوصيات هي (٢١) :

- ١- تعميق المفهوم الواسع للنحو أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتركيب
ومعاني .
- ٢- توضيح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على
تدريس اللغة .
- ٣- صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغًا سلوكيًا .
- ٤- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .
- ٥- التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في
أساليب الكتاب المعاصرين والقديما .
- ٦- تخفيض المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال
لأن أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى
المتخصصين مثل : الاشتغال الاستفائة الإعراب التقديري ... الخ .
- ٧- الاقتصاد في تدريس المباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة
واستبعاد ما لا يستعمل على أن يترك للمتخصصين فيما بعد ، مثل الاقتصاد
على البذل المطابق وضيفة ما أفعله في التعجب ، ولم ولام الأمر ، ولا النهاية
من حروف الجزم ، وإن ومن ومهما ومتى وما من أدوات الشرط الجازمة
فعلين ، وذكر « لا » النافية للجنس بين أخوات إن لكثرة استعمالها
و « أما » بين أدوات الشرط غير الجازمة لكثرة استعمالها وذكر توكيد
الضمير بين فروع التوكيد لاستعماله .
- ٨- التزام النهجية في تقديم المباحث النحوية فالمتضارع المرفوع بالضممة وثبوت
النون قبل المنصوب والجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين
ليس أصلها مبتدأ وخبرًا ، ودراسة التمييز بعد العدد ، ودراسة الحال بعد
المشتقات الخ .

سليمًا - ملأ مناهج أسحوى بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب
التصحيح - التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث مجموعة من
التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ
والتوصيات هي (٢١) :

- ١- تعميق المفهوم الواسع للنحو أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتركيب
ومعاني .
- ٢- توضيح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على
تدريس اللغة .
- ٣- صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغًا سلوكيًا .
- ٤- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .
- ٥- التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في
أساليب الكتاب المعاصرين والقديما .
- ٦- تخفيض المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال
لأن أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى
المتخصصين مثل : الاشتغال الاستغناء الإعراب التقديري ... الخ .
- ٧- الاقتصاد في تدريس المباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة
واستبعاد ما لا يستعمل على أن يترك للمتخصصين فيما بعد ، مثل الاقتصاد
على البذل المطابق وضيفة ما أفعله في التعجب ، ولم ولام الأمر ، ولا النهاية
من حروف الجزم ، وإن ومن ومهما ومتى وما من أدوات الشرط الجازمة
فعلين ، وذكر « لا » النافية للجنس بين أخوات إن لكثرة استعمالها
و « أما » بين أدوات الشرط غير الجازمة لكثرة استعمالها وذكر توكيد
الضمير بين فروع التوكيد لاستعماله .
- ٨- التزام النهجية في تقديم المباحث النحوية فالمتضارع المرفوع بالضممة وثبوت
النون قبل المنصوب والجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين
ليس أصلها مبتدأ وخبرًا ، ودراسة التمييز بعد العدد ، ودراسة الحال بعد
المشتقات الخ .

سليمًا - ملأ مناهج أسحوى بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب
التصحيح - التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث مجموعة من
التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ
والتوصيات هي (٢١) :

- ١- تعميم المفهوم الواسع للنحو أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتركيب
ومعاني .
- ٢- توضيح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على
تدريس اللغة .
- ٣- صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغًا سلوكيًا .
- ٤- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .
- ٥- التركيز على الباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في
أساليب الكتاب المعاصرين والقديما .
- ٦- تخليص المناهج النحوية من بعض الباحث التي لم ترد في الاستعمال
لأن أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى
المتخصصين مثل : الاشتغال الاستفاضة الإعراب التقديرى ... الخ .
- ٧- الاقتصاد في تدريس الباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة
واستبعاد ما لا يستعمل على أن يترك للمتخصصين فيما بعد ، مثل الاقتصاد
على البديل المطابق وضيقة ما أفعله في التعجب ، ولم ولام الأمر ، ولا النهاية
من حروف الجزم ، وإن ومن ومهما ومتى وما من أدوات الشرط الجازمة
فعلين ، وذكر « لا » النافية للجنس بين أخوات إن لكثرة استعمالها
و « أما » بين أدوات الشرط غير الجازمة لكثرة استعمالها وذكر توكيد
الضمير بين فروع التوكيد لاستعماله .
- ٨- التزام النهجية في تقديم الباحث النحوية فالمضارع المرفوع بالضممة وثبوت
النون قبل المنصوب والجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين
ليس أصلها مبتدأ وخبرًا ، ودراسة التمييز بعد العدد ، ودراسة الحال بعد
المشتقات الخ .

سليمًا - ملأ مناهج أسحوى بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب
التصحيح - التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث مجموعة من
التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ
والتوصيات هي (٢١) :

- ١- تعميق المفهوم الواسع للنحو أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتركيب
ومعاني .
- ٢- توضيح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على
تدريس اللغة .
- ٣- صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغًا سلوكيًا .
- ٤- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .
- ٥- التركيز على الباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في
أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء .
- ٦- تخليص المناهج النحوية من بعض الباحث التي لم ترد في الاستعمال
لأن أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى
المتخصصين مثل : الاشتغال الاستفائة الإعراب التقديري ... الخ .
- ٧- الاقتصاد في تدريس الباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة
واستبعاد ما لا يستعمل على أن يترك للمتخصصين فيما بعده ، مثل الاقتصاد
على البديل المطابق وضيقة ما أفعله في التعجب ، ولم ولام الأمر ، ولا النهاية
من حروف الجزم ، وإن ومن ومهما ومتى وما من أدوات الشرط الجازمة
فعلين ، وذكر « لا » النافية للجنس بين أخوات إن لكثرة استعمالها
و « أما » بين أدوات الشرط غير الجازمة لكثرة استعمالها وذكر توكيد
الضمير بين فروع التوكيد لاستعماله .
- ٨- التزام النهجية في تقديم الباحث النحوية فالمضارع المرفوع بالضممة وثبوت
النون قبل المنصوب والجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين
ليس أصلها مبتدأ وخبرًا ، ودراسة التمييز بعد العدد ، ودراسة الحال بعد
المشتقات الخ .

سليمًا - ملأ مناهج أسحوى بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب
التصحيح - التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث مجموعة من
التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ
والتوصيات هي (٢١) :

- ١- تعميق المفهوم الواسع للنحو أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتركيب
ومعاني .
- ٢- توضيح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على
تدريس اللغة .
- ٣- صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغًا سلوكيًا .
- ٤- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .
- ٥- التركيز على الباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في
أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء .
- ٦- تخفيض المناهج النحوية من بعض الباحث التي لم ترد في الاستعمال
لأن أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى
المتخصصين مثل : الاشتغال الاستفائة الإعراب التقديري ... الخ .
- ٧- الاقتصاد في تدريس الباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة
واستبعاد ما لا يستعمل على أن يترك للمتخصصين فيما بعد ، مثل الاقتصاد
على البذل المطابق وضيفة ما أفعله في التعجب ، ولم ولام الأمر ، ولا النهاية
من حروف الجزم ، وإن ومن ومهما ومتى وما من أدوات الشرط الجازمة
فعلين ، وذكر « لا » النافية للجنس بين أخوات إن لكثرة استعمالها
و « أما » بين أدوات الشرط غير الجازمة لكثرة استعمالها وذكر توكيد
الضمير بين فروع التوكيد لاستعماله .
- ٨- التزام النهجية في تقديم الباحث النحوية فالمضارع المرفوع بالضممة وثبوت
النون قبل المنصوب والجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين
ليس أصلها مبتدأ وخبرًا ، ودراسة التمييز بعد العدد ، ودراسة الحال بعد
المشتقات الخ .

سليمًا - ملأ مناهج أسحوى بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب
التصحيح - التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث مجموعة من
التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ
والتوصيات هي (٢١) :

- ١- تعميق المفهوم الواسع للنحو أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتركيب
ومعاني .
- ٢- توضيح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على
تدريس اللغة .
- ٣- صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغًا سلوكيًا .
- ٤- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .
- ٥- التركيز على الباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في
أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء .
- ٦- تخليص المناهج النحوية من بعض الباحث التي لم ترد في الاستعمال
لأن أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى
المتخصصين مثل : الاشتغال الاستفائة الإعراب التقديري ... الخ .
- ٧- الاقتصاد في تدريس الباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة
واستبعاد ما لا يستعمل على أن يترك للمتخصصين فيما بعده ، مثل الاقتصاد
على البديل المطابق وضيقة ما أفعله في التعجب ، ولم ولام الأمر ، ولا النهاية
من حروف الجزم ، وإن ومن ومهما ومتى وما من أدوات الشرط الجازمة
فعلين ، وذكر « لا » النافية للجنس بين أخوات إن لكثرة استعمالها
و « أما » بين أدوات الشرط غير الجازمة لكثرة استعمالها وذكر توكيد
الضمير بين فروع التوكيد لاستعماله .
- ٨- التزام النهجية في تقديم الباحث النحوية فالمضارع المرفوع بالضممة وثبوت
النون قبل المنصوب والجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين
ليس أصلها مبتدأ وخبرًا ، ودراسة التمييز بعد العدد ، ودراسة الحال بعد
المشتقات الخ .

سليمًا - ملأ مناهج أسحوى بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب
التصحيح - التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث بمجموعة من
التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ
والتوصيات هي (٢١) :

- ١- تعميم المفهوم الواسع للنحو أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتركيب
ومعاني .
- ٢- توضيح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على
تدريس اللغة .
- ٣- صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغًا سلوكيًا .
- ٤- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .
- ٥- التركيز على الباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في
أساليب الكتاب المعاصرين والقديما .
- ٦- تخليص المناهج النحوية من بعض الباحث التي لم ترد في الاستعمال
لأن أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى
المتخصصين مثل : الاشتغال الاستفائة الإعراب التقديري ... الخ .
- ٧- الاقتصاد في تدريس الباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة
واستبعاد ما لا يستعمل على أن يترك للمتخصصين فيما بعد ، مثل الاقتصاد
على البديل المطابق وضيقة ما أفعله في التعجب ، ولم ولام الأمر ، ولا النهاية
من حروف الجزم ، وإن ومن ومهما ومتى وما من أدوات الشرط الجازمة
فعلين ، وذكر « لا » النافية للجنس بين أخوات إن لكثرة استعمالها
و « أما » بين أدوات الشرط غير الجازمة لكثرة استعمالها وذكر توكيد
الضمير بين فروع التوكيد لاستعماله .
- ٨- التزام النهجية في تقديم الباحث النحوية فالمضارع المرفوع بالضممة وثبوت
النون قبل المنصوب والجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين
ليس أصلها مبتدأ وخبرًا ، ودراسة التمييز بعد العدد ، ودراسة الحال بعد
المشتقات الخ .

سليمًا - ملأ مناهج أسحوى بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب
التصحيح - التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث مجموعة من
التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ
والتوصيات هي (٢١) :

- ١- تعميق المفهوم الواسع للنحو أصواتًا وبنية وضبطًا للأواخر وتركيب
ومعاني .
- ٢- توضيح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان القائمين على
تدريس اللغة .
- ٣- صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغًا سلوكيًا .
- ٤- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .
- ٥- التركيز على الباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في
أساليب الكتاب المعاصرين والقديما .
- ٦- تخليص المناهج النحوية من بعض الباحث التي لم ترد في الاستعمال
لأن أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى
المتخصصين مثل : الاشتغال الاستفائة الإعراب التقديري ... الخ .
- ٧- الاقتصاد في تدريس الباحث النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة
واستبعاد ما لا يستعمل على أن يترك للمتخصصين فيما بعد ، مثل الاقتصاد
على البذل المطابق وضيفة ما أفعله في التعجب ، ولم ولام الأمر ، ولا النهاية
من حروف الجزم ، وإن ومن ومهما ومتى وما من أدوات الشرط الجازمة
فعلين ، وذكر « لا » النافية للجنس بين أخوات إن لكثرة استعمالها
و « أما » بين أدوات الشرط غير الجازمة لكثرة استعمالها وذكر توكيد
الضمير بين فروع التوكيد لاستعماله .
- ٨- التزام النهجية في تقديم الباحث النحوية فالمضارع المرفوع بالضممة وثبوت
النون قبل المنصوب والجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين
ليس أصلها مبتدأ وخبرًا ، ودراسة التمييز بعد العدد ، ودراسة الحال بعد
المشتقات الخ .

- ٩- وسط الصياغة بالذاتيم والعلاقات التي تعبر عنها بعض الباحث النحوية مثل علاقة الطرفية وعلاقة الخالصة وعلاقة الاحترار وعلاقة السببية ... الخ .
- ١٠- سط الساحت النحوية بكلياتها وإدراجها تحت العناوين الرئيسية التي تنصوئ نحتها .
- ١١- التركيز في التدرجات العلاجية وفي التمرينات التي تشتمل عليها الكتب عل مكان من الخطأ في أساليب الناشئة وبخاصة تلك التي تنسرب إلى أساليب الفصحى من العامة .
- ١٢- التركيز في التدرجات العلاجية وفي التمرينات عل الاسم الصريح إفراداً وثنية وجمعاً وفي حالات الرفع والنصب والجر .
- ١٣- التركيز عل إكساب الناشئة بعض المهارات النحوية عن المرحلة الابتدائية من خلال القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات . ومع التموالفكري ينشقل إلى بيان وظيفة الكلمة في الجملة وتقديم المصطلحات من غير إسراف مع التركيز عل الجانب التطبيقي في الاستعمال .
- ١٤- ضبط الكتب النحوية بالشكل نصاً وشرحاً وقاعدة وتدرجات تهيلاً لهمة المدرسين والناشئة معاً ، وحسب لا تقع العين إلا عل الكلمة الصالحة فتألفها .
- ١٥- العمل عل إخراج كتب النحو إخراجاً جيداً وإغناؤها بالوسائل المعينة .
- ١٦- التدرج في نوعية الأمثلة المستخدمة في كتب القواعد انطلاقاً من الخبرة المباشرة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية .
- ١٧- تأليف الكتب عالياً تعبيراً عن البيئة التي يتفاعل معها الناشء وتيسيراً لعملية التفاعل .
- ١٨- فصل التمرينات في كتب القواعد إلى شفوية وكتابتية ، عل أن نبدأ بالشفوية أولاً ، وعل أن تتم عملية الانتقال من السهل إلى الصعب ، وتغاطب التمرينات الكتابية المستويات العليا من المعرفة .

- تدوين الأسس في التمرينات على أن تعطى أسئلة الصبط والتعليق والإعراب: التكوين بالعناية .
- ٢٠- تخصيص وقت كاف للتدريبات النحوية على ألا يقل نصيب القواعد عن ثلث الوقت المخصص للغة العربية في المراحل كافة وعلى أن يستمر تدريس النحو حتى نهاية المرحلة الثانوية .
- ٢١- استخدام طريقة التصوص المتكاملة في التدريس تحقيقاً لوحدة اللغة ، وتكويناً للوحدة الفكرية الكلية .
- ٢٢- تخصيص جزء للقواعد النحوية في المناشط المدرسية الخاصة باللغة العربية .
- ٢٣- التوسع في استخدام الوسائل المعينة من البطاقات الكبيرة للاستعمال الصفى والمصغرة للتعليم الفردى والملصقات الشجرية والصور الشفافة ... الخ .
- ٢٤- استخدام المختبرات اللغوية في المدارس الثانوية التي تتوفر فيها مختبرات وإجراء التدريبات العلاجية والتمرينات البنوية فيها ، وتذليل صعوبات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- ٢٥- اتباع طريقة التعليم المبرمج بغية اكساب الناشئة مهارات التعليم الذاتي ، والاستئناس بالطريقة المتبعة في القطر التونسي في هذا المجال .
- ٢٦- تخصيص درجات معينة للنحو في مادة اللغة العربية على أن يكون لها حد أدنى للنجاح ، إذا لم يحصل عليه الطالب عد راسباً في اللغة .
- ٢٧- محاسبة الطالب على أخطائه النحوية في فروع اللغة كلها وفي بقية مواد المعرفة أيضاً .
- ٢٨- إقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس وتدريبهم على أساليب القياس الموضوعي .
- ٢٩- الربط بين الشاهج الشحوية التي يعد في ضوءها مدرسو العربية في الجامعات ومعلمو المرحلة الابتدائية في دور المعلمين ومناهج التدريس في مراحل التعليم العام دعماً للاتجاه الوظيفي .

٣٠ - العناية بعلامات الترقيم في كل ما يتفاعل معه الناشئة من ضروب النشاط اللغوي .

٦- طرق تدريس النحو:

التدريس هو ديف المقرر المدرسي فالعلم يسير على هدى المنهج ومتطلباته ولكنه في نفس الوقت يستطيع الابتكار والتجديد المستمرين ، فلا يعنى مثلاً اقتصار المقرر المدرسي على قواعد وقوانين كلية مجردة وضرب الأمثال عليها وتحفيظها للتلاميذ كما هي أو كتابتها على السبورة وضرب الأمثلة التي تتناسب معها فحسب ، لكن لابد من التنوع في الطريقة والتجديد والمبادأة فيها ، ويعنى أن يبدأ المعلم انطلاقاً من ذاته وشخصيته ومعلوماته وحصيلته العلمية والتربوية وخبراته في التجديد ، لأن المعلم الجيد هو المعلم المبدع والمبتكر ، ليس المقلد والامعة ، الذي ينتج أسلوباً وخطاً معينين طيلة عمله كمدرس ويعتمد اعتماداً كلياً على تحفيظ القواعد والقوانين .

من هذا المنطلق قلنا : إن هناك استراتيجية يجب الالتزام بها ، وهي محدودة . لذلك يجب صياغة الأهداف السلوكية لكل درس من الدروس ، والصياغة يجب أن تكون كتابية لتحديد لها ، وقبل الكتابة والتحديد ، يجب أن يكون المعلم مستوعباً لأبعاد المهدف السلوكي من حيث كيفية تحقيقه واستمراريته هذا التحقيق على المدى البعيد ، فالهدف السلوكي هو هدف قريب المدى ، ويمكن تحقيقه في حصة دراسية أو حصتين ولكنه في نفس الوقت اللبنة الأساسية لتحقيق الأهداف العليا البعيدة المدى .

واستخدم الوسيلة التعليمية من الأمور الهامة بدءاً باللغة والأسلوب المنيع في التدريس مروراً بالبطاقات والقصص القصيرة والحادثة بين التلاميذ والأفلام المعدة لتدريس النحو وغيرها من الوسائل التي تتعلق بتدريس النحو وانتهاء بما توصل اليه المعلم من تطور وتكنولوجيا لأن النحويدرس الآن بواسطة المعامل اللغوية والكمبيوتر بحيث يقوم التلميذ بالعمل بنفسه وذلك بتزويد الأصوات الصادرة من المعلم والاجابة عن الأسئلة المعدة في كتب خاصة وفي الكمبيوتر ، يقوم التلميذ بتعديل الجملة وتصحيحها لاختيار الكلمات المناسبة ويضعها بنفسه في

الجمل الإنشائي وهكذا تسير هاتان الوسيكتان تطور العصر وتعملان على اختصار الوقت وجهه مع تحقيق أفضل النتائج .

أما نقاط النقاش ، فهي لب العمليات التنفيذية في التدريس ومن خلالها يستخدم المعلم الطريقة المناسبة التي تخضع للتكيف الذي يختاره لتحقيق أهدافه التي وضعها قبل الدرس .

والتقييم هو وسيلة التعرف على مستويات التلاميذ ومدى ما تحقق من أهداف وهو مؤشر هام للتعرف على العائد التعليمي من الحصة الدراسية أو الوحدة أو الشروع و يسبق التقييم عملية التقويم أو تعديل سلوك التلاميذ ومسار عملية التعلم وعملية التعديل التي تأتي بعد عملية التقييم أيضاً تشمل الهدف والمقرر والطريقة والوسيلة المستخدمة ، وتسمى التغذية الراجعة ، ويمكن أن يقوم بها المعلم بعد كل درس أو بعد تدريس كل وحدة أو تنفيذ أى مشروع داخل الفصل أو خارجه .

هذه الاستراتيجيات هي التي تحدد ملامح عملية التعليم والتعلم ولكن الأداء والتنفيذ يخضعان لتغيرات كثيرة يمكن تحديدها فيما يلي :

- ١ - طبيعة المقرر .
- ٢ - مدى توافر الإمكانيات اللازمة للعمل .
- ٣ - مستويات التلاميذ .
- ٤ - عدد التلاميذ داخل حجرة الدراسة .
- ٥ - طبيعة الفصل الدراسي من حيث الاتساع والعمق والمقاعد والتي تناسب جميعها مع طبيعة البنى المدرسي نفسه .
- ٦ - العلاقات الإنسانية بين كل من المعلم والتلاميذ والمعلم وزملائه وهيئة التدريس وهيئة الإدارة المدرسية .

كل هذه العوامل وغيرها تؤثر إيجاباً وسلباً على عملية التعليم وبالتالي على المتعلم . والمعلم النبيه هو الذي يكيف الموقف التعليمي بناء على المتغيرات السابقة ويختار التكيف المناسب في التدريس وكما ذكرنا ، فالتكيف يتغير من موقف إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى ، وإن كان التدريس على نطق

"تعليمات واجلس" والأساليب عنصر مشترك في عدد. له ، ولكن أساليب التدريس تختلف ، ويمكن تقسيم المرحلة الابتدائية إلى ثلاث مراحل تشمل المرحلة الأولى الصفين الأول والثاني الابتدائي ، وفي هذه المرحلة يشرب التلميذ على النطق الصحيح والتعرف على الكلمات ومدلولاتها ، وفي النصف الثاني يستطيع التلميذ أن يصوغ جملة مفيدة من كلمتين أو أكثر. ويمكن اعتبار هذه المرحلة مرحلة إعداد أساسي وهام لبناء اللغة في المراحل اللاحقة .

والمرحلة الثانية تشمل الصفين الثالث والرابع ، وفي هذه المرحلة يستطيع التلميذ أن يكتب ما يطلب منه بسرعة ، كما يكثر من الإملاء بنوعيه المتطور والاختباري لذلك يعتمد تدريس النحوي هذه المرحلة على اختيار الكلمات المناسبة ووضعها في جمل معينة والاختيار من متعدد ، وتصحيح أخطاء التلاميذ في الكتابة والإملاء ، والتلاميذ أنفسهم يصححون جملة خاطئة تعطى لهم كوضع اسم مؤنث في جملة تبدأ بفعل يدل على الفاعل المذكور ، كذلك في أسماء الإشارة والضمائر وغيرها .

لذلك فإن هذه المرحلة تعتبر مرحلة وسطا بين الإعداد السابق واستقبال الفصلين الخامس والسادس حيث المرحلة الثالثة من المرحلة الابتدائية و يطلب من التلاميذ في هذه المرحلة تكوين جمل تامة ومفيدة تشتمل على ما يطلبه المعلم منه ، ويغلب على هذه الجمل البساطة في التعبير واستخدام الحروف والأدوات كحروف الجر ، وحروف النصب وأدوات الجزم ، واستخدام كان وأخواتها وإن وأخواتها ، ووضع علامات الرفع والنصب والجر والجرم في أماكنها في الجمل المعطاة وإعراب الفاعل بالعلامات القرعية وغيرها من الموضوعات التي لا تحتاج إلى قواعد جافة ، بل هي أساسيات يستطيع التلميذ أن يتعلمها ويستخدمها عرضا من خلال القراءة والكتابة والتدريب المستمر.

ولا يعني هذا مطلقا ترك قواعد اللغة لظروف المعلم والتلميذ ، بل يجب أن يربتها المعلم بنفسه بدءا من النصف الرابع الابتدائي حيث يتدرج مع تلاميذه حسب مستوياتهم العقلية بحيث يغطي في نهاية المرحلة الابتدائية الموضوعات المقررة .

لذلك يجب أن يمتنع المعلم بحتويات المقرر في كل سنة دراسية حتى يسير على نهجها وهديها، ولا يشترط الترتيب في إعطاء القواعد بل تخضع لظروف الدرس وموضوعه، ولكن في الوقت نفسه لا يطلب من التلميذ معرفة اسم إن أو خبرها دونما التدريب على المبتدأ أو الخبر قبل ذلك، ومرور هذا الموضوع بخبرة التلميذ، وينطبق هذا على التدريب على الضمائر المتصلة، فمثلاً لا يستطيع التلميذ ادراك موقع الضمير «ا» للمتكلمين في عمل جر إذا سبق باسم مثل «نفعنا علمنا» فالضمير (نا) وقع في عمل جر مضاف إليه في علمنا، لذلك يجب أن يتعرف التلميذ على المضاف والمضاف إليه، ويتدرب على استخدام كل منها قبل مطالته بتحديد موقع الضمير السابق في الجملة.

ونستطيع القول أن تعليم القواعد في المرحلة الابتدائية يكون عرضياً و يكثر فيه التدريب، أكثر من حفظ القواعد المجردة التي لا تتناسب ونمو التلميذ في هذه المرحلة وخصوصاً النمو العقلي الذي لا يتقبل المجردات مطلقاً.

وما نلاحظه من ضعف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القواعد نلاحظ الشيء نفسه عليهم في مادة الرياضيات الجافة المفروضة عليهم في هذه المرحلة، فالبدأ واحد، وهو عدم تناسب هذه الموضوعات المجردة مع نمو التلميذ العقلي.

ومعصرني في هذا المجال مقارنة بين مناهجنا في هاتين المادتين الهامتين والقررات في نفس المادتين في بريطانيا على سبيل المثال، فالطفل عندنا يعتاد على الحفظ دونما فهم للمادة المطلوب حفظها من جهة، إضافة إلى إرهاق لتفكيره وجسمه ومثاقله من جهة أخرى. أما الطفل في البلاد المتقدمة مثل بريطانيا فانه يعتمد على النشاط والتدريب طيلة دراسته في المرحلة الابتدائية فلا يدرس القواعد مطلقاً، بل يقرأ كثيراً ويتدرب على الكتابة والتعبير بشكل كبير، وتعتبر القراءة والكتابة والتعبير من أساسيات التعلم والتعليم في هذه المرحلة. كذلك ينطبق على الرياضيات فلا يدرس التلميذ النسب المئوية والربيع المركب وغيرها من الموضوعات المجردة، بل تؤجل دراسة هذه الموضوعات إلى المراحل المتوسطة والثانوية، لأن التلميذ يكون قد أسس على طرق استخدام أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات من خلال الأمثلة والمناقشة والاستبطان والتطبيق.

و بناءً على ذلك ، يعتمد في دراسته التسلسل : من هذه الأسس العامة التي تكون المبررات بالنسبة له جزءاً من نوه في هذه المرحلة (٢٩) .

في المرحلة الإعدادية يستمر تدريس النحو حسب الطريقة السابقة بحيث يراجع المعلم معهم قواعد اللغة التي اكتسبها في المرحلة الابتدائية مع الإكثار من التدرجات والتمرينات والمحاكاة وتقليد الأساليب اللغوية الصحيحة وذلك من خلال دروس التعبير والخط والإملاء ، أما في دروس القراءة فيشير المعلم إلى هذه الأساليب كلما سنحت الفرصة ويطالب التلاميذ بكتابتها في كراساتهم الخاصة على أن يأتوا بأشياء مشابهة لها .

وينبغي عدم إغفال كتب النحو في هذه المرحلة شريطة أن تكون مبسطة ومرتبطة بموضوعاتها تربطاً منطقياً وذلك لإشعار التلاميذ بأن اللغة أصولها وقواعدها ، وأن فيها من مواطن الجمال والموسيقى ما تعجز عنه اللغات الأخرى .

فأسلوب المعلم وطريقة تناوله للموضوعات أثرهما الفعال في جذب اهتمام التلاميذ ، ومن ثم تسمية ميولهم نحو مادة النحو ، لذلك يجب عدم التركيز على المساعدة على حساب الأسلوب نفسه وعلى حساب التدريب بكثرة على تطبيق القاعدة نفسها .

أما في المرحلة الثانوية ، فإن تدريس النحو يعتمد على الجانب الوظيفي منه أكثر من المراحل السابقة ، وإن كانت الوظيفية من سمات تدريس النحو قواعده بشكل عام في المراحل التعليمية الثلاث ، إلا أنه في المرحلة الثانوية يكون تدريس النحو أكثر تخصصاً عن ذي قبل ، والطريقة المناسبة لتدريسه هي الطريقة العرضية القاصدة بمعنى أن التلميذ يدرك المعاني المجردة والكلية للأشياء ، ولذلك إذا ما واجه الخطأ في القراءة أو الكتابة يستطيع تمييز نوعه وسببه ، والرجوع إلى القاعدة ، لذلك يجب الإكثار من التعليل والاستنباط في جميع حصص اللغة العربية في القراءة ، والأدب والنصوص والبلاغة والتعبير بجميع أشكاله . ونلاحظ على التلميذ في هذه المرحلة أنه يصحح نفسه بنفسه إذا ما أدرك الخطأ أو لم يستغف الجملعة عن طريق السماع أو القياس .

كما يجب الاهتمام بالأعراب لما له من أثر فعال في تثبيت المعلومات وعلى الأخص حينما تكون جميع قواعد النحو قد مرت بخبرات التلميذ و يستطيع التمييز بينها ، ولكن يجب عدم الاستغراق في التفاصيل التي يصعب فهمها ، لأن التلاميذ بعد المرحلة الثانوية يذهبون إلى تخصصات مختلفة قد لا تفيدهم هذه التفاصيل والتفرعات في حياتهم الجامعية أو المهنية ، لذلك يجب التركيز على أساسيات اللغة اللازمة للمدرس والمهندس والطبيب والفنّي والمؤرخ والجغرافي والجيولوجي ، لأن المجتمع يتكون من هذه القنوات الهامة التي يجب أن يكون أعضاؤه ملّمين بأساسيات اللغة التي تعصمهم عن الأخطاء البسيطة التي إن وقعوا فيها ولا تفرقهم عن العوام من الناس .

ومن الأفضل أن يتوصل التلاميذ الى القاعدة بأنفسهم بعد ضرب الأمثلة وعرض النصوص لأن ذلك أثبت في الذهن وأقرب إلى الفهم من التلقين وفرض المعلومات ، ويتضح من هذا المفهوم مبدأ الاعتماد على التلميذ في ضرب الأمثلة وصياغتها كذلك ، بحيث يناقش المعلم الأمثلة التي في جعبته مع تلاميذه ثم يطلب منهم صياغة أمثلة مشابهة بحيث ينطقونها داخل الفصل وتكتب على السبورة وتعدل من قبل التلاميذ أنفسهم و يطلب منهم كتابة أمثلة مشابهة في دراساتهم كواجبات منزلية .

وانسى أرى أن أمثلة الكتاب التطبيقية غير مناسبة من الناحية التقويمية لأنها لا تثير في نفس التلميذ روح التحدى والابتكار ، فالجمل في الكتاب جاهزة ، والتعابير جملها واضح ، لذلك لا يبدل التلميذ بمجهودات كبيرة في حل هذه التمرينات ، لذلك يجب أن يجهّد التلميذ في التعبير عن نفسه وذلك بصياغة جمل جديدة ترتبط بحياته وتناسب ومستوى تفكيره ، لأن ذلك يعطى المعلم فكرة واضحة عن كل تلميذ ، ويدرك ما بينهم من فروق كى يعامل كل حالة على انفراد من حيث الكشف عن القدرات اللغوية وعلاج الحالات الغير مرضية أو المتخلقة في هذا المجال .

ويجب ألا يكتفى المعلم بما في الكتاب المقرر من أمثلة وتطبيقات وأمثلة بل عليه أن يضيف إليها تطبيقات وأمثلة بليغة ينتقها من الواقع والبيئة والمجتمع ، ومن

القرآن والسنة ، والأمثال والحكم التي تنسج في الطالب روح الخير وحب
الشجاعة ، وما إلى ذلك من الصفات الحميدة (٢٦) .

الاستراتيجية والتكتيك في تعليم قواعد اللغة العربية :

الاستراتيجية هي « الخطة العامة التي يضعها المعلم بنفسه لتحقيق الهدف
النهائي ، ولابد أن تشمل الخطة على مراحل تنفيذية يسير عليها هديا و يتبع
خطواتها ، وليس من الضروري اتباع الترتيب في هذه الخطوات ، لأنها كل
متكامل ، تماما كالشخصية الانسانية لا يمكن الفصل فيها بين الجانب العاطفي
والجانب الجسمي والانفعالي . فالاستراتيجية في التدريس تشمل على خطوات
تساعد المعلم على تحقيق أهدافه بيسر وسهولة وهذه الخطوات هي :

١ - المقدمة .

٢ - صياغة الأهداف السلوكية .

٣ - اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة .

٤ - نقاط النقاش .

٥ - التقويم .

٦ - التغذية الراجعة .

أما التكتيك « فهو الاداء العملي الذي يستخدمه المعلم ضمن الاستراتيجية
الشاملة ، وتشمل نقاط النقاش واستخدام الوسيلة التعليمية » .

هوالتقوم جوهر الاجراءات العملية داخل الفصل الدراسي أو خارجه ، لذلك
يعتمد تعليم قواعد اللغة العربية وفق هذا المنظور الشامل لكل من الاستراتيجية
والتكتيك على الأسس التالية :

١ - ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة .

٢ - تقوم الدراسة على أساس نشاط التلاميذ وسلوكهم وفق الأهداف
السلوكية المصاغة .

٣ - يقوم التدريس على أسس التفاعل بين عناصر التعليم الثلاثة المعلم ،
التلميذ ، مادة التعلم بما تحويه من معلومات ومهارات وأوجه النشاط
المتنوعة .

فسرورية تنقيح أعمال التلاميذ بعد الأداء ، وذلك عن طريق التدريبات
وتوجيه الأستاذ والنقاش .

٥ - ضرورة التقييم بعد مرحلة التقييم أى اكتشاف أوجه القوة وأوجه الضعف
لدى التلاميذ وطريقة التدريس والنهج والوسيلة التعليمية ، والقيام
بتدعيم أوجه القوة وعلاج أوجه الضعف وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة .

ولكى يحقق المعلم أهدافه السلوكية يمكن له أن يستخدم أكثر من طريقة في
التدريس ، فالثبات على وثيرة واحدة ليس من صفات التدريس الجيد والمدرس
"كفؤ" ، لذلك فلنشا لا بد من اتباع تكتيكات مختلفة تناسب الموقف التعليمي
ككل ، وإضافة إلى هذه المرونة التي تتيح للمعلم حرية الحركة والعمل ، قدم
الشريبون والمختصون في مجال تدريس اللغة العربية طرقاً مختلفة لتدريس قواعد
اللغة وكلها تهدف إلى تيسير النحوي على التلاميذ وترسيخه في أذهانهم من أجل
الإفادة منه في حياتهم المستقبلية ، وليس الهدف هو حفظ قواعد اللغة عن ظهر
قلب ، والإجابة على أسئلة التدريبات والتمرينات في نهاية الكتاب ، لأن هذا
الاتجاه أضر كثيراً باللغة من حيث أداء التلاميذ ، وتكوين اتجاهات سلبية لديهم
نحو مادة اللغة العربية ككل .

٦- الطريقة الاستباقية :

وتعنى استنباط القاعدة من الأمثلة المطاة والشواهد المختلفة ، وهى الطريقة
التي استخدمها علماء اللغة القدامى في تدريسها واستنباط حقائقها ، لذلك يجب
تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة وتوضيحها للتلاميذ من حيث
المعاني والمبنى ، ومن ثم يتوصل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة أو
القاعدة من الأمثلة أو الحالات الخاصة (٢٧) .

وهناك بعض التوجيهات التي نقدمها للمعلم بخصوص اختيار الأمثلة إذ
يراعى فيها ما يلي :

١ - جودة الاختيار من حيث طرافة الفكر وجمال الأسلوب .

٢ - التنوع .

٣- الموضح من حيث المعنى والانساء به - يس .

٤- مهذبة الأسلوب ومهذبة لستريات التلاميذ .

٥- عدم التكلف أو التصنع و بناء جمل والعبارات المتضمنة للأمثلة .

ويمكن أن يتجاوز المعلم أمثلة الكتاب إلى أمثلة أخرى يرى أنها مناسبة للتلاميذ ومناسبة لموضوع الدرس ، كان يضبط من التلاميذ أن يحضروا ويكتبوا في كراساتهم بعض الجمل التي تتعلق بالجملة الاسمية لشرح موضوع المبتدأ والخبر أو موضوع كان وأخواتها وإن وأخواتها .

وبهذه الطريقة فإنه يحفز تلاميذه و يشاركهم معه في الدرس شريطة ألا يأخذ أمثلتهم كمسلمات يجب دراسها ، لأن بعض التلاميذ ليست لديهم القدرة الكافية على صياغة الأمثلة الصحيحة من حيث البناء والأسلوب والمعنى ، وبعضهم يميل إلى الدعاء والفكاهة في صياغة الأسئلة والبعض الآخر تكون أمثله تافهة لا معنى لها .

لذلك يجب أن ينتقى المعلم الأمثلة المهمة والصحيحة والمرتبطة بحياة التلميذ وخبراته .

وقد يلجأ المعلم إلى استخدام الأمثلة الحسية والمرتبطة بأداء التلاميذ داخل حجرة الدراسة ، أو يميل إلى ذكر صفات التلاميذ الحسة خلال ضرب الأمثلة أو يخشع ما يتصل بحياتهم وخبراتهم السابقة وما يقومون به خارج المدرسة في المنزل والسوق ومع رفاق اللعب والتعامل مع المؤسسات الاجتماعية وغيرها .

وقد يستخدم المعلم بعض فقرات من كتاب القراءة ، أو قطعة نثرية أو قصة قصيرة يستنبط التلاميذ منها الأمثلة بعد شرحها ومناقشة معانيها فهذا يعين على لفت أنظار التلاميذ إلى خصائص الكلمات والألفاظ التي سيدور حولها الشرح للشعر يف بالقاعدة ، وكلما أتاحت الفرصة للتلاميذ للاعتماد على أنفسهم لمعرفة الصفات المشتركة بين التلاميذ استطاعوا استنباط القاعدة ووجدوا لذة في البحث تحبيب إليهم دروس النحو^(٢٨) كنا أن مناقشة القطعة النثرية أو القصة أو الفقرة من موضوع محبب إلى نفس التلاميذ تزودهم بطائفة من الخبرات والوراثة الثقافية والمعرفة بجانب استخدام الفقرة في شرح القاعدة .

وبعد استنباط القاعدة من الأمثلة يجب أن يطلب المدرس منهم صياغة أمثلة مشابهة حتى ينمى لديهم مهارة القياس العقلي شرطة أن تكون العبارات المصاغة مرتبطة ببينة التلميذ وحياته اليومية . كما ينبغي إجراء تدريبات تطبيقية على القاعدة وذلك لتشبيها في أذهان التلاميذ بطريقة عملية من جهة وإثارة روح النشاط بين التلاميذ من جهة أخرى .

الطريقة القياسية :

تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية ، ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج . ويبدأ المعلم في هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية ثم يقدم الشواهد والأمثلة لتوضيحها وتعمز يزها وترسخها في أذهان التلاميذ ، والخطوة الثالثة إجراء تطبيقات عليها من خلال أمثلة مشابهة وحالات مماثلة .

ومن فوائد هذه الطريقة سهولة عرضها حتى أن بعض التربويين أطلق عليها طريقة « ضرب زيد عمراً » الأساس في هذه الطريقة هو تحفيظ القاعدة واستظهارها باعتبارها غاية في حد ذاتها ، ومن عيوبها أنها تحرم التلميذ من اكتشاف القوانين النحوية وتصرفه عن تنمية القدرة على تطبيقها وتكوين سلوك لغوي سليم .

طريقة هربارت :

وهي طريقة استدلالية تشمل الاستنباط والقياس معاً وتنسب هذه الطريقة إلى المربي الفيلسوف الألماني « فردريك هربارت » وتعتمد هذه الطريقة على نظريات علم النفس ، وعلى الأخص نظرية الكتل المتألفة التي تعنى بترابط الخبرات واتساقها واعتمادها على خبرات سابقة . ونحن نتفق مع هربارت بضرورة البدء بمقدمة للدرس أو تمهيداً له بأسئلة تتناول الموضوع أو الموضوعات السابقة ، الغرض منها هو تشويق التلاميذ وتهيئة أذهانهم لتلقي الدرس الجديد واستثارة معلوماتهم وخبراتهم السابقة التي ترتبط به ، والتمهيد لمعلومات جديدة بعد عملية تحليل الخبرات السابقة .

وتقوم طريقتنا على أساس المناقشة والتحليل والموازنة والاستنباط ، ويمكن للمعلم أن يستخدم هذه الطريقة التقليدية في التكتيك بأن يعرض الأمثلة على السبورة شريطة أن تكون مستنبطة من التلاميذ أنفسهم أو يعرض قطعة مناسبة للدرس ويستخلص التلاميذ منها ما يراود دراسته ، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة بحيث يركز المعلم انتباه تلاميذه على الفرض الوظيفي والحركة الاعرابية والعلاقة بينها وبين المعنى . ثم يقوم التلاميذ بعمل موازنة بين الكلمات حسب موقعها في الجمل الثقيلة وما اعترها من تغيير ، وإعرابها بناء على موقعها بالنسبة إلى غيرها ، وعمل موازنات أخرى تتعلق بالجمل المشابهة لإدراك الصفات المشتركة بينها نوتة لاستنباط القاعدة :

كان عمه مجتهدا	عمه مجتهد
ما زال القمر مضيئ	القمر مضيء
ان الفصل نظيف	الفصل نظيف
علت بأن التلميذ مجتهد	التلميذ مجتهد

فالموازنة هنا تتم بين الجمل المشابهة وما اعترها من تغيير حينما دخلت الأفعال الناقصة الأولى عليها والحروف الثانية ، ثم يدرك التلميذ وظيفة كل منها حين دخولها على الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر .

وبعد الانتهاء من الموازنة وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين الجمل يستطيع المعلم أن يطلب من التلاميذ استنباط قاعدة الدرس .

وبعد ذلك يطبق التلاميذ القاعدة على أمثلة متشابهة لأمثلة الدرس تشمل على تكملة الفراغات واختيار الكلمات من متعدد ، وتكون جل مفيدة متضمنة كلمات جديدة تتعلق بالدرس الجديد ، وإعراب بعض الجمل المختارة وغير ذلك .

وطريقة هربارت من الطرق الشائعة كثيرًا في التدريس ، ولكن من عيوبها أنها تعتمد على المعلم اعتمادًا كليًا في عرض الأمثلة والشرح . ولكن في نفس الوقت هناك من القواعد والقوانين ما لا يمكن للتلميذ اكتشافها بنفسه أو التعرف عليها بسهولة إلا إذا حُضِرَ للدرس قبل حضوره إلى المدرسة ، ومع كل هذا يحتاج من المعلم الإرشاد والتوجيه والشرح والتفسير حتى يمكن اكتشاف هذه القواعد

والضوايق ، ومن هذه " تواضع على سبيل "ثال لا الحصر - مسوغات الابتداء
بالنكرة في أخالآت التالية :

- ١ - إذا جاءت النكرة بعد نفي مثل ما أخذ مسافر .
- ٢ - إذا جاءت النكرة بعد استفهام مثل « أأله مع الله » .
- ٣ - إذا جاء بعد النكرة وصف لها مثل « ولعبد مؤمن خير من مشرك » .
- ٤ - إذا أضيفت النكرة الى نكرة أخرى مثل « غس صلوات كتبهن الله على العباد » .
- ٥ - إذا تقدم الخبر عليها ، وكان جائزاً ويجروراً أو ظرفاً مثل « وعلى أبصارهم غشاوة » . « لم ما يشاءون فيها ولدينا مزيد » .
- ٦ - إذا جاءت النكرة بعد (إذا) الدالة على المفاجأة قال الشاعر:
حبستك في الوغى مردى حروب
إذا تحيةً لديك فقلت سحفاً
- ٧ - إذا جاءت النكرة بعد لولا ، قال الشاعر :

- لولا اصطبار لأودى كل ذي بقية
لما استقلت مطاياهن للظمن
- ٨ - إذا جاءت النكرة في أول الجملة الحالية .. قال الشاعر:
سرينا ونجم قد أنشأ فبدأ
محباك أخفى ضوؤه كل شارق
 - ٩ - إذا دلت النكرة على التنوع والتقسيم مثال ذلك :
« صبرا على المكاره فيوم لك ويوم عليك » .
 - ١٠ - إذا دلت النكرة على العموم ..
قال تعالى :
(وسخر الشمس والقمر كل يجري الى أجل مسمى) .
وقال تعالى :
(فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره) .

وفي مواضع تقديم الخبر عن المبتدأ وجوباً . لا يستدعي التعميد أن يكتشف هذه المواضع إذا لم تفسر من قبل المعلم ، ومواضع هذا التقديم هي :

١ - إذا كان المبتدأ نكرة ، ليس لها مسوغ إلا تقدم الخبر ، والخبر ظرف أو جار ومجرور مثال ذلك « لكل قوم هاد » ، « وفوق كل ذي علم عليم » .

٢ - إذا كان الخبر ماله صدر الكلام كأسماء الاحترام مثال ذلك : « أين كتابك » ؟ « متى نصر الله » ؟ « كيف حالك » ؟

٣ - إذا قصر الخبر على المبتدأ بما والا أو إنا مثال ذلك : « ما على الرسول إلا البلاغ »
« إنا المقدم من لا يهاب الموت »

٤ - إذا كان في المبتدأ ضمير يعود على بعض الخبر ..
مثال ذلك :

« أم على قلوبها أفاها » « للاممال عاقبه »

نلاحظ من المثالين السابقين أن هذه القواعد صعبة على التلميذ كي يكتشفها بنفسه ، كما أنها مستغرقة في التخصص ، ووفق طريقة هربارت يجب أن يجتهد المعلم كثيراً كي يضرب أمثلة كثيرة على كل موضوع من الموضوعات السابقة ، ويشجع تلاميذه كي يساهموا في ضرب الأمثلة المشابهة ، وهذا بالتالي يأخذ وقتاً طويلاً حتى يتأكد المعلم من أن تلاميذه استوعبوا هذه القاعدة أو تلك .

ونحن نرى أن مثل هذه الموضوعات المتخصصة جداً لا داعي لدراستها في مراحل التعليم العام لأن التربويين واللغويين قد اتفقوا على ضرورة ربط قواعد اللغة بحياة التلميذ اليومية وتبسيطها له حتى يتمكن من استيعابها واستخدامها الاستخدام الأمثل في قراءته وكتابته وتعبيره ، ولكن مثل هذه القواعد التي تدرج تحتها شروط كثيرة يصعب على التلميذ استيعابها ، حتى ولو حفظها فإن مصيرها النسيان لا محالة ، وبذلك يكون المعلم والتلميذ كلاهما قد أضاعا من وقتها وبجهوداتها الشيء الكثير الذي يمكن استبدالها بالعمل والنشاط والتدريب على قواعد أساسية - من خلال الإكثار من الكتابة والتعبير داخل الفصل الدراسي .

ر دكررا من قبل هناك الكثير من موضوعات النحو الذي يمكن تأجيل دراستها إلى مراحل أعلى مثل الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة والضمير المتصل في الصف السادس الابتدائي ، يمكن تأجيل دراسة هذه الموضوعات إلى مراحل أعلى في المرحلة الإعدادية مثلاً ، والموضوعان السابقان وما يشبههما يمكن الاستغناء عنها نهائياً واستبدالها بموضوعات سبق دراستها مع التعمق فيها والتدريب على استخداماتها ، مثال ذلك تدريب التلميذ على البنى والعرب من الأفعال والأسماء ومواقعها ، وكان وأخواتها وإن وأخواتها ، والضمائر واستعمال المحركات والمبتدأ الخبر واستعمال حروف الجر والتنصب والجرم وغير ذلك من الموضوعات التي تدخل في صميم اللغة قراءة وكتابة وتعبيراً والاستغناء عن القواعد التي تشتت على شروط غامضة تحتاج إلى كبير عناء في التفكير من التلاميذ . ولاعتقادنا بأن مصيرها السيئ وعدم الاستفادة منها مطلقاً في حياة التلميذ العلمية والعملية إلا المتخصصين منهم .

وطريقة هر بارت تغيد كل من المعلم والتلميذ على السواء إذا ما أحسن استغلال خطواتها الخمسة وهي :

١- المقدمة .

٢- العرض .

٣- الموازنة والمناقشة .

٤- الامتباط .

٥- التطبيق .

نلاحظ أن هذه الخطوات يمكن اعتبارها تقليدية محضة إذا ما اعتمد التلميذ على معلمه اعتماداً كلياً في العرض والموازنة والامتباط ، وتعتبر طريقة حديثة جداً إذا ما صاحب مجهودات المعلم مشاركة فعالة من قبل التلميذ من حيث النقاش والامتباط وربط الخبرات والتطبيق .

وإننا نعتبر خطوات هر بارت جزءاً من التكتيك الذي يمكن أن يستخدمه المعلم ، ولكنها ليست استراتيجية شاملة ، لأنها لم تضع في الاعتبار الأهداف المراد تحقيقها ولا تعتمد على الوسائل التعليمية ، وأهملت التقويم والتغذية الراجعة لأن هذه الجوانب هي من أهم خطوات التعلم والتعليم داخل حجرة الدراسة

وحارجها . بناء عليه نعتبر خطوات هربارت من حيث الموازنة والمناقشة والاستنباط طرقاً للتدرّس ضمن استراتيجية شاملة .

طريقة النص الأدبي :

وفي هذه الطريقة يعرض المعلم نصّاً متكاملًا يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس والأساس العلمي والتربوي، في هذه الطريقة أن القواعد النحوية ظواهر لغوية^(١) و يتبع المعلم عادة الخطوات التالية :

١ — تحديد الأهداف السلوكية — اللغوية — النفسية والاجتماعية المراد تحقيقها داخل حجرة الدراسة أو خارجها من خلال النص الأدبي .

٢ — تجهيز الوسيلة التعليمية المناسبة والتي تعبر عن النص وقد يقتضى ذلك الخروج إلى الميدان وتكون دراسة النص ميدانيًا بزّارة إلى المسجد النبوي مثلاً أو إلى مصنع على أو مكان أثري تاريخي أو علمي هام .

٣ — قراءة النص قراءة جيدة من قبل التلاميذ ، وشرحه من خلال مناقشة أفكاره الرئيسية .

٤ — الإشارة إلى ما يحثويه من قواعد نحوية إذا كان التدرّس للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة واستخراج الصور والبلاغة من حيث التشبيهات ، والاستعارات والكتابات وغيرها إن وجدت إذا كان التدرّس للتلاميذ المرحلة الثانوية .

٥ — الإشارة إلى العبارات والجمل المقصودة وتحدد الكلمات المراد دراستها . فإذا كانت تتعلق بالحال مثلاً يستخرج التلاميذ عن طريق الأسئلة الموجهة إليهم كلمة الحال أو الجملة الحالية . وكذلك ينطبق على موضوعات التمييز، واسم الآلة ، والعدد والمعدود وغيرها من موضوعات النحو .

٦ — ينبه المعلم التلاميذ إلى موضع الكلمة أو الجملة وإعرابها وما يميزها عن غيرها توطئة لاستنباط القاعدة .

يحتسب منه التلاميذ القاعدة بأنفسهم ويثبوتون بمثلة مساهمة في جمع مفيدة
وقسرة معبرة .

٨- إجراء تطبيقات شاملة على ما سبق دراسته للتأكد من استيعاب التلاميذ
للقاعدة .

تلاحظ من الخطوات السابقة أنها تعتمد على إجراءات متسلسلة . ولكن في
حقيقة الأمر قد يختلف الوضع داخل حجرة الدراسة ، ويختلف الموقف التعليمي ،
ويسلك المعلم طريقاً آخر أو نهجاً معيناً يرتاح له ، ويتحقق من ورائه أهدافه ،
ولذلك نود أن نؤكد أن ذلك يرجع إلى المعلم نفسه وما يراه مناسباً ، ولكن يجب
أن يراعى ضرورة تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها بالإضافة إلى
إحساس التلاميذ بسهولة ما يدرسون وما يقدمون عليه من ضرب للمثلة أو
استنباط للقاعدة وغيرها ، وذلك كي يفهم في مادة النحو ولا يفرغ منها .

كما نلاحظ أن بعض المؤلفات النحوية لا تحقق الغرض منها لإساءة اختيار
النص ، وقد درجت أكثرها على إيراد نصوص مطولة ، تستغرق وقتاً طويلاً في
مناقشتها وذلك يطفى الغرض الأصلي من درس القواعد .

لذلك يجب عند اتباع هذه الطريقة الاثنيان بنص قصير خال من التكلف
ويتصل بمحياة التلاميذ ويرتبط بخبراتهم ويشارك التلاميذ مع المدرس في
المناقشة .

ويجب أن ننبه الأذهان إلى عدم ضرورة الانتهاء من دراسة النص وما يتصل به
من قواعده في حصة دراسية واحدة ، فالهدف ليس هو صب المعلومات في أذهان
التلاميذ والتخلص من درس أو من واجب ملقى على عاتق المعلم فقط ، ولكن
الهدف هو الاستفادة من القاعدة النحوية وتطبيقاتها في حياة التلميذ العملية
والعلمية .

طريقة النشاط :

تعتمد هذه الطريقة على فاعلية التلاميذ ونشاطهم فيكلف المعلم تلاميذه جمع
الأساليب والنصوص والأمثلة وما يروونه من خلال دروس الطالعة أو من المقالات

في الصحف والمجلات أو غيرها ، ثم تتخذ هذه الأساليب وتلك الأمثلة محوراً للمناقشة التي ننشئ باستنباط القاعدة .

ويجب أن نلاحظ أن الحصص المخصصة للنحو مقارنة بالموضوعات المراد تدريسها قليلة ، بحيث لا يستطيع المعلم أن يلجأ إلى طريقة النشاط أو طريقة حل المشكلات لأنه يريد أن ينتهي من تدريس موضوعات معينة في فترة زمنية معينة وذلك حسب ما تطلبه وزارة المعارف أو وزارة التربية والتعليم منهم .

وللخروج من هذه المشكلة ، ولتحقيق أكبر فائدة ممكنة من التطبيقات الحوية ، يمكن للمعلم أن يدرس النحو كما هو في الكتاب المدرسي مع الاستعانة بمراجع مختلفة ، وأن يطلب من التلاميذ أن يحضروا الدرس الجديد وذلك بأن يلجأوا أيضاً إلى «مراجع وإلى الكتب العلمية والمجلات ، ويستخرجون الأمثلة منها ويستنبطون القواعد المراد دراستها .

وإذا لم يجد المعلم الاستجابة الكافية من التلاميذ عليه أن يخصص بعض الحصص الأسبوعية لمناقشة ما تم دراسته من خلال النشاط ومن خلال المصوب والأساليب التي حضرها التلاميذ . وقد يستغل المعلم حصص القراءة والتعبير والإملاء لتصحيح أخطاء التلاميذ اللغوية ، وبذلك يستمر التدريس العرضي حتى نهاية المرحلة الثانوية .

طريقة حل المشكلات :

وتعتمد هذه الطريقة على النشاط الذاتي للتلميذ وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير ، حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشتركة بين التلاميذ فيجمعها ويناقش تلاميذه حولها من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها ، فيبين لهم جهلهم بالقاعدة النحوية تلك التي سبق أن درسوها والأخرى التي لم يسبق أن مرت بخبراتهم ، كذلك يجد التلميذ نفسه في حيرة من أمره ، ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ أو تصحيحه ، حيث يعتمد على التحذير بالصدقة مما لا يؤدي إلى الفهم الصحيح للقاعدة ، فيدرك التلاميذ أنهم بحاجة إلى مساعدة المعلم كي يخرجهم من الورطة التي وقعوا فيها ، أو يجدون أنفسهم بحاجة إلى مراجعة القاعدة النحوية .

وكم في طريقة التدريس . لا يستطيع المعلم أن هذه الطريقة في حصة النحو، لأنها تكون متعبة على تدريس قاعدة معينة، لذلك يجب أن يفرّد المعلم للمشكلات اللغوية حصصاً خاصة أثناء الأسبوع . أو يتعرض لها أثناء القراءة والكتابة والتعبير بأنواعه .

و يتوقف النجاح في هذه الطريقة على مدى فاعلية التلاميذ من جهة ، ومدى مهارة المعلم في إشعار التلاميذ بما وقعوا فيه من أخطاء ، وفي كيفية معالجة هذه الأخطاء من حيث إبراز العلاقة القوية بين القاعدة النحوية والمعنى الذي تدور الأمثلة والعبارات .

وشكل عام ، فإن طريقة حل المشكلات تعلم التلاميذ كيفية اكتشاف الأخطاء . والوقوف على المشكلات اللغوية الحقيقية ومعالجتها بأسلوب علمي سليم . كما تعودهم على استخدام خطوات التفكير العلمي .

تلك أهم الطرق التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتحقيق أهدافه التربوية والعلمية اللغوية ، ونطلق على الإجراءات المستخدمة مع الطريقة مصطلح التكيف الذي يكون ضمن استراتيجية شاملة للدريس .

ولا ندعى أن هناك طريقة مثلى لتدريس النحو، فالاستنباط ضروري كما أن القياس مهم ، كذلك الاستقراء الذي يعتمد على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات بناء عليه . فالطريقة المثلى هي التي :

- ١ — تساعد التلاميذ على توظيف القاعدة النحوية في حديثهم وقراءتهم وكتاباتهم .
- ٢ — تساعد التلاميذ على إدراك أهمية القاعدة النحوية في الحياة العامة من جهة والحياة الأكاديمية من جهة أخرى ، كما تشعرهم بم حاجتهم إليها وقيمتها الحقيقية .
- ٣ — تساعد التلاميذ على استنباط القاعدة بأنفسهم وقياس التطبيقات والتمرينات المختلفة بناء عليها .

استراتيجية التحضير للدرس :

١- لابد من تباع حطوت معينة في تحضير الدرس أضفنا عليها مصطلح « الاستراتيجية » والتي يبدأ المعلم فيها بمراجعة خبرات التلاميذ السابقة عن طريق أسئلة ومناقشة قصيرة حولها ، فإذا كان موضوع الدرس كان وأخواتها مثلاً . يناقش المعلم تلاميذه عن مكونات الجملة الاسمية ، والفرق بينها وبين الجملة الفعلية ، و يستنبط المعلم أمثله من التلاميذ أنفسهم ، و يكتبها على السبورة استعداداً للدرس الجديد .

٢- و يكون المعلم قد صاغ أهداف الدرس صياغة سلوكية ، بمعنى أنه يتوقع من التلاميذ أداء مجموعة من السلوكيات تنبع من خبرات الجديدة ، ولو تناولنا موضوع كان وأخواتها للصف الأول الثانوي يمكن للمعلم أن يصوغ الأهداف التالية :

- أ- أن يذكر التلميذ الأفعال الناقصة المتصرفة تصرفاً كاملاً .
- ب- أن يدخل كلاً منها في جملة مفيدة .
- ج- أن يذكر التلميذ الأفعال الناقصة المتصرفة تصرفاً ناقصاً .
- د- أن يحدد الزمن الذي يأتي منه كل فعل .
- هـ- أن يدخل كل منها في جملة مفيدة .
- و- أن يعدد التلميذ الأفعال الناقصة الجامدة التي لا تتصرف مطلقاً .
- ز- أن يذكر الزمن الذي يأتي فيها .
- ح- أن يدخل كلاً منها في جملة .

فإذا استطاع المعلم أن يحدث تلك الأنماط السلوكية المعرفية لدى التلاميذ ، وإذا استطاع التلاميذ أن يجيبوا على أسئلة التقوم المتعلقة بهذه الأهداف إجابات صحيحة وكاملة نقول أن المعلم قد نجح إلى حد كبير في تحقيق هذه الأهداف .

وكما ذكرنا من قبل ، لا تعني اجابة التلاميذ على أسئلة التطبيق أو التقوم أنهم قادرون فعلاً على تطبيق القاعدة خارج حصة النحو ، بل إن بعضهم فقط هو

سدى يدرك القاعدة أثناء القراءة أو الكتابة أو التعبير و يستخدمها الاستخدام الأفضل ، والغالبية العظمى من التلاميذ تنسى القاعدة ، ونلاحظ أنها تخطئ أثناء التطبيق .

لذلك ، يجب على المعلم أن يذكر التلاميذ بالقاعدة في كل موقف تعليمي أثناء القراءة ، وأثناء تلاوة آيات القرآن الكريم ، وخلال التعبير اللفظي أو الكتابي ، وهنا تكن أهمية تعاون جميع المعلمين في جمع المواد على تذكر التلاميذ بالقاعدة وذلك بعد ملاحظة تكرار الأخطاء المشتركة ومن نسبة كبيرة من التلاميذ .

٣- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس . ويمكن للمعلم أن يجهز هذه الوسائل من المواد الخام البسيطة كإطارات الملونة ، والنوحات بأنواعها ، والأفلام الشفعية إن وجدت أو توافرت والتسجيلات الصوتية ، واستخدام أجهزة العرض المختلفة وذلك لتثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ ، وتوفير الوقت والجهد في التعلم والتعليم .

٤- الإجراءات ، والتي أطلقنا عليها مصطلح « نقاط النقاش » وهي لب العملية التعليمية ، وعلى المعلم أن يحدد نوع الطريقة التي يختارها بناء على عناصر الدرس الرئيسية .

٥- الشقوم . ويتم فيه تقوم الأحداث السلوكية والمادة العلمية والوسيلة المستخدمة وطريقة التدريس ، وذلك عن طريق معرفة مستوى التلاميذ ودرجة اكتسابهم للمخبرات الجديدة والتي تتكون عادة من مجموعة من المعلومات والمهارات والاهتمامات والقيم .
و يشمل الشقوم مجموعة من الأسئلة تناول كل جانب من الجوانب السابقة .

ويجب ألا ننسى ، أن اكتساب الطريقة الصحيحة في القراءة ، والتحدث والكتاب دون أخطاء لغوية ، يحتاج إلى تدريب مستمر ، كما يحتاج إلى مجموعة من الجهود ذات يتم بها كل من المعلم والتلميذ نفسه . فالمعلم يستخدم كل ما هو متاح للتدريب ، فالمعلم اللغوي ، والاستعانة بملفات التعليم المبرمج وشارك

التلاميذ في نادي اللغة العربية بأقسامه في الكتابة في الصحف المدرسية والمساهمة في الأنشطة اللغوية كالتشيل والتحدث في المناسبات الدينية واستخدام البطاقات والأجهزة المتوفرة .

أما التتميد فعليه بالقراءة الحرة والانذماج مع الجماعات المدرسية كجماعة الرحلات وجماعة الكشافة وجماعة اللغة ، والتعلم من الأخطاء التي يركز عليها المعلم ، فبإذما اشترك الطرفان في الجهود المبذولة ، قلت أخطاء التلاميذ اللغوية وتحققت الأهداف المرجوة .



المراجع

- ١- مناهج اللغة العربية - وزارة المعارف . المملكة العربية السعودية . مرجع سابق ص ٥٢ .
- ٢- Stephen D. Krashen and Tracy D. Terrell, *The Natural Approach . Language Acquisition in the Classroom* . Pergamon Press and Alemany Press, Oxford and San Francisco. 1983. p.p. 66-70.
- ٣- محمود السيد أحد . تطوير مناهج تعلم القواعد النحوية وأساليب التعبير . بحث قدم الى ندوة مناهج تعلم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي بالوطن العربي . مرجع سابق ص ١٧٦ - ١٧٨ .
- ٤- مقدمة كتب النحو في المرحلة الابتدائية - وزارة المعارف - المملكة العربية السعودية .
- ٥- مناهج اللغة العربية ، وزارة المعارف ، مرجع سابق ص ١٣٨ .
- ٦- لسان العرب لابن منظور ص ٧٠ - ٤٣٧١ ، الصباح للجوهرى ص ٢٥٠٤ ، وفي الصباح الخير ص ٥٩٦ .
- ٧- جود عبد النور . المعجم الأدبي . ص ٢٧٨ .
- ٨- الشيخ مصطفى الغلاييني . جامع الدروس العربية . ج ١ ص ٥ .
- ٩- زين العابدين التونسي . المجمع في النحو والصرف . ص ١٩٤ .
- ١٠- السيد أحمد الهاشمي . القواعد الأساسية للغة العربية . دار الكتب العلمية - بيروت ص ٦ .

- ١١ - عبد العليم إبراهيم . المرحه النفس لعلس اللغة العربية . مرجع سابق ص ١٢١ .
- ١٢ - مندور . الميزان الجديد . ص ١٩٢ .
- ١٣ - حنفى بن عيسى . محاضرات فى علم النفس اللغوى . ص ١٨٥ .
- ١٤ - طه حسين . خصام وتقد .
- ١٥ - شوقى ضيف . تيسير النحو وتجديده . ص ٧٣ .
الملاحظ . البيان والتبيين . ص
- ١٦ - شوقى ضيف . تيسير النحو وتجديده . بحث قدم الى ندوة مناهج تعليم اللغة العربية فى التعليم ما قبل الجامعى . مرجع سابق ص ٧٤ .
- ١٧ - نفس المرجع ص ٧٥ .
- ١٨ - نفس المرجع ص ٧٨ - ٨٤ .
- ١٩ - انطوان الدحاح . معجم قواعد اللغة العربية فى جداول ولوحات . مكتبة لبنان سنة ١٩٨٥ .
- ٢٠ - شوقى ضيف . تيسير النحو وتجديده . مرجع سابق ص ٧٤ .
- ٢١ - محمد عبد القادر أحمد . طرق تعليم اللغة العربية .
- ٢٢ - وزارة المعارف ، التطوير التربوى . توصيات لقاء ممثلى اللغة العربية . الرياض من ٨ - ٩ صفر ١٤٠٦ هـ .
- ٢٣ - محمد عبد الرحمن البيج ، عطاء كفافى . أسباب ضعف طلاب التعليم العام فى اللغة العربية . ورقة عمل قدمت الى ندوة مناهج اللغة العربية فى التعليم ما قبل الجامعى . مرجع سابق ص ٩٩ .
- ٢٤ - محمود السيد أحمد . تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير . مرجع سابق ص ١٧٦ .
- ٢٥ - يمكن الرجوع الى فتحى حمودة ، محمد عبد الهادى ، التريية والطرق الخاصة بشتر يس العلوم الاسلامية واللغة العربية . دار البيان العربى للطباعة النشر والتوزيع . ص ١٧٩ .

- ٢٦ - مرجع مجلة العربية لمرحلة الثانوية ، وزارة المعارف - المملكة العربية السعودية ، مرجع سابق ص ١٠٠ .
- ٢٧ - يمكن الرجوع الى محمود خاطر ، يوسف حمادى ، محمد عبد الموجود ، رشدى طعيمة . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . ط ٢ ، ١٩٨٣ ، ص ٢١٦ .
- ٢٨ - عبد المنعم سيد عبد العال . طرق تدريس اللغة العربية . مكتبة غريب ص ١٣٧ .
- ٢٩ - محمد ظافر ، يوسف الحمادى . التدريس في اللغة العربية . دار المريخ ص ٢٨٩ .





الفصل التاسع



البلاغة والنقد

البلاغة مشتقة من مادة « ب ل غ » التي تعنى الوصول إلى الغاية ، وغاية الأديب من خلال ما يكتب أو يتحدث أو يقرض من الشعر اتصال المعنى كاملاً إلى ذهن القارئ أو السامع ، ويحدث في نفس القارئ الإعجاب والسرور بما قرأ أو سمع ، ولا يحدث ذلك بالطبع إذا لم يعبر الأديب عما في نفوس الناس أدق تعبير .

لذلك تعتبر البلاغة علم يهتم بمعرفة الخصائص اللغوية التي تتصل بدقة التعبير عن المعنى وقوة تأثيره في النفس .

ونقسم البلاغة إلى علوم ثلاثة : علم المعاني ، وعلم البيان ، وعلم البديع .

يشتغل علم المعاني خصائص التراكيب اللغوية (النحوية من حيث دلالتها على المعنى ، ومعنى آخر اختياراً لتركيب اللغوي المناسب للموقف . وعلم المعاني يرشد المرء إلى الطريقة التي تمكنه من جعل الصورة اللفظية أقرب ما تكون دلالة على الفكرة التي تحطرق ذهنه (١) .

و يتناول هذا العلم موضوعات المسند والسند إليه من حيث الذكر والحذف ، والخبر والإنشاء والفرق بينهما ، وتقسيم الإنشاء إلى طلبى وغير طلبى ، والطلبى إلى الأمر من حيث معناه وصيغه ، والنهى من حيث معناه وصيغه ، والاستفهام والتمنى كذلك ، كما يتناول الإعجاز ينوعه القصص والحذف والأطناب .

وعلم البيان هو استحصال الصور اليدعية وربط المعاني الجردة بالمحسوسات ، بمعنى أن علم البيان يختص بدراسة الصور الخيالية التي تعبر عن المعنى وتشير في الذهـن ذكـريات تجارب محسوسة .

ويتناول هذا العلم بالدراسة ، التشبيه بأنواعه وأغراضه والاستعارة التصريحية منها والمكنية ، والكناية بأنواعها ، الكناية عن الصفة والكناية عن الموصوف والكناية عن النسبة .

أما علم البديع فيتناول العلاقة بين أجزاء الجملة أو الفقرة سواء أكانت علاقة صوتية أو معنوية ، علاقة تناسب أم علاقة تضاد ، ومن موضوعات علم البديع الجناس ، والطباق والمقابلة والتورية والسجع .

مما تقدم نلاحظ أن علم البلاغة يتناول أجزاء الجملة كلها بالدراسة ، فللحروف وأصواتها قيمة في البلاغة ، وللكلمة ومعانيها قيمة ، ولطريقة تركيب الكلمات في الجمل قيمة ، كما أن للصور الخيالية التي تثيرها الكلمة المركبة في الجمل قيمة أيضاً .

فتناسق الأصوات شرط أول من شروط الجمال في اللغة ، وهو درجات متفاوتة ، أدناها البعد عن تنافر الحروف ، وأعلىها التناسق بين الأصوات والمعاني ، أقرأ قوله تعالى « آم ، ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين ، الذين يؤمنون بالغيب ويقيمون الصلوة وما رزقناهم يؤمنون ، أولئك على هدى من ربهم وأولئك هم المفلحون ، إن الذين كفروا سواء عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم لا يؤمنون ، غم الله على قلوبهم وعلى سمعهم وعلى أبصارهم غشاوة وهم عذاب عظيم ، ومن الناس من يقول آمنا بالله وباليوم الآخر وما هم بمؤمنين ، يخادعون الله والذين آمنوا وما يخدعون إلا أنفسهم وما يشعرون . » .

تلاحظ في هذه الآيات تناسباً معجزاً بين الأصوات من ناحية والموضوع من ناحية أخرى ، فآيات سورة البقرة متوسطة الطول ذات نغمات وثيدة تناسب موضوعها ، وهو تفصيل أحوال الفئات الثلاث : المؤمنين والكفار والمنافقين . وإذا انتقلت من التناسق الصوتي إلى المعاني الجزئية للكلمات تلاحظ ما بينها من التناسب والتقابل من أمثال يؤمنون ، لا يؤمنون ، أأنذرتهم — أم لم تنذرهم (هـ) .

مكتسباً في هذه المرحلة ، و يكون قد مر بتجارب أدبية عديدة وحفظ من سور القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر والمخطب الشيء الكثير ، مما يؤهله ذلك إلى النظر في هذه النصوص لا من الناحية الشكلية فحسب ، ولكن من ناحية المضمون ، وما يشتمل عليه كلاهما من جمال وقوة وإرهاقٍ للشعور وقدرات لغوية . ولا تتأثر هذه الصفات لحديث عهد باللغة أو غير المتمكن بها ، بل إن درجات البلاغة تتفاوت بتفاوت القدرات الإنسانية على الإبداع والابتكار وتتوقف عند الكمال المطلق الذي تقدر به كلام الله المعجز .

وأهداف تدريس البلاغة والنقد في هذين الفصلين هي (٢) :

١ - إعداد الطالب على وجه يمكنه من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم وإدراك جماله .

٢ - إقداره على تذوق جمال الحديث النبوي والجيد من كلام العرب شعراً ونثراً .

٣ - تعريف الطلاب بصفات الأسلوب العربي الجميل وتدريبهم على الاستفادة منها في تقويم تعبيرهم .

٤ - تسمية الذوق الفني لدى الطلاب وتمكينهم من الاستمتاع بما يقرأون من الآثار الأدبية الجميلة .

٥ - إدراك الخصائص الفنية للنص الأدبي ، ومعرفة ما يدل عليه من نفسية الأديب ، وما يتركه من أثر في نفس السامع أو القارئ وتقوم النص تقوياً قنياً .

٦ - تكوين ملكة النقد بالتعرف على مواطن القوة أو الضعف في النصوص الأدبية .

تدريس مادة البلاغة :

تعتبر مادة البلاغة وفروعها من المواد الممتعة للطالب ، وتسهل عليه فهم قواعد اللغة وأصولها ، ولكن إذا ما درست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على حفظ قواعدها دونما التمتع بالنصوص الأدبية والتمعن بالآيات القرآنية فإنها تفقد قيمتها كمادة أدبية أساسها إدراك الجمال وغايتها تربية الذوق السليم .

ومادة البلاغة تعتمد على الاستنباط من خلال التأمل في النص الأدبي مرة وفي أعماق نفس القارئ مرة أخرى ، حيث تثيره المتعة إلى البحث عن أسبابها ،

وما أحدثته الأثر الأدبي الجميل في نفسه ، لذلك يمكن القول أن البلاغة والتفقد يصقلان ملكة الأدب ، وهذان الناشئ لتذوق الشعر الرائع والنثر المحكم ، ومهدان له سبيل القول والكتابة إذا أراد أن يتكلم فيصيب ، وأن يكتب فيبلغ بقلبه حاجة نفسه ، بمعنى أن يتم بالفصاحة والطلاقة في اللفظ والكتابة واختيار المعاني .

فالفصاحة قرينة البلاغة ، فإذا كانت البلاغة هي إيصال المعنى كاملاً إلى ذهن القارئ أو السامع ، فإن الفصاحة هي إظهار ما في نفس الكاتب والتعبير عنه . وإظهاره دونما لحن أو أخطاء . فالفصاحة إذن هي موافقة الكلام لقواعد العربية بحيث لا يقع فين عجن أو اضطراب في التركيب الحوي ولا خطأ في المروض أو الثقافية إن كان شعراً ، وتكون ألفاظه مع ذلك مانوشة سائفة لا هي بالسوقية المتذلة ولا الوحشية المحجورة .

يقول حيد بن ثور الهلالي في وصف فصاحة حمامة :

عجبتُ لها أني يكون غناؤها فصيحاً ولم تغفر بمنطقها فـ
فلم أزعها شاقة صوت مثلها ولا عريباً شاقه صوت أعجا
فتشمل الفصاحة التي يهدف تدريس البلاغة إلى صقلها ما يلي :

١ - سهولة النطق بالكلمة ، فالكلمة الفصيحة هي التي يسهل الانتقال بين حروفها أثناء النطق ، وقد أخذ على المتنبي قوله :

فقلقلْتُ بالهم الذي قلقل الحشا قلقل عيس لكهن قلقل

٢ - وضوح معنى الكلمة ، فالكلمة الواضحة هي الكلمة المستخدمة والمتداولة ليست المهجورة والغريبة وإن سهل نطقها .

٣ - صحة الكلمة ، الفصاحة تعتمد على صحة اللغة ، والتحدث بالفصحى ، فالكلمات العامية - وإن كان لها جذور لغوية صحيحة - تعد خطأ بمقاييس اللغة الفصحى .

٤ - سلامة التركيب ، قد تكون الكلمات كلها صحيحة ، ولكن تركيبها ينقض السلامة والصحة ، وإن أدت العبارة وظيفتها في فهم معناها ولكن تركيبها المشين يشوه اللغة ويبعدها عن مواطن الجمال فيها ، فثلاً لو قال الشاعر « فلم

أز شاقفة صوتٌ مثلها مثلى « لشبه اللفظ وإن لم يختلف المعنى تأخير المفعول به مثلى .

فإذا كانت علوم البلاغة تعقل فصاحة التلميذ فإن قواعد النحو هي التي تبعده عن الخطأ واللحن وتكسبه صفة الفصاحة ، فالفصاحة تقتضى الذوق السليم القادر على اختيار الألفاظ المستعملة السهلة النطق وتجنب الألفاظ المتأخرة والمهجورة ، ومن ثم نطقها نطقاً صحيحاً أو كتابتها بطريقة صحيحة .

ولعقل الفصاحة عن طريق البلاغة ، لابد من اختيار نماذج أدبية تشتمل على أساليب حديثة في الشعر والنثر حتى يتمكن التلميذ من فهمها ، وتفتح له مجالات المناقشة والحوار حتى يتوصل إلى ما تشتمل عليه هذه النصوص من ألوان بلاغية .

كما أن هناك آراء واتجاهات متباينة حول تدريس مادة النحو ، فإن هناك آراء أيضاً حول تدريس البلاغة ، هل يتناول المعلم موضوعات البلاغة بالدراسة التفصيلية لكل موضوع من هذه الموضوعات بطريقة غرضية ، أم تدرس هذه الموضوعات بطريقة عرضية من خلال النصوص الأدبية ؟

نحن نرى أن موضوعات البلاغة بعلمها الثلاثة والتي تدرس في الصفين الأول والثاني الثانويين مناسبة جداً لمستويات التلاميذ ، وتناولها يتميز بتسلسل الخبرات وتنوعها وتكاملها ، حيث يشتمل المقرر في السنة الأولى على العلوم الثلاثة ، فيدرس التلميذ علم البيان بموضوعاته وهي :

التشبيه من حيث تعريفه وأنواعه وأغراضه ، والاستعارة ، تعريفها وأنواعها ، والكتابة تعريفها وأنواعها .

وعلم المعانى وتشتمل موضوعاته ، الخبر : أثره وأغراضه ، والانشاء الطلبي وموضوعاته ، الأمر ، والنهي ، والاستفهام والتمنى .

أما علم البديع فيدرس التلميذ منه الجنس ، والطباق والمقابلة والتورية والسجع .

وفي السنة الثانية ، يتناول المنهج بالدراسة والتحليل بعض موضوعات علم المعانى التي لم يشتمل عليها مقرر السنة السابقة كالسند والسند إليه والحذف والذكر ، والتقصير من حيث تعريفه وطرقه وأنواعه ، ثم الفصل والوصل .

ثم علم البيان مرة أخرى فيركز المقرر على الاستعارة التقبيلية والمجاز المرسل .

وفي علم البديع يتناول التلميذ بالدراسة بعض الموضوعات التي لم يسبق لها دراستها كحسن التعليل ، وأسلوب التحكم ، والاقتباس وتأكيده المدح بما يشبه الذم ، ويتناول مقرر السنة الثانية موضوع النقد من حيث معناه وتأثيره وبعض مباحثه .

وفي السنة الثالثة يركز المنهج على موضوع النقد من حيث وظيفته وغايته ، وبقيّة المقرر يتناول فنون الأدب من والنثر والمقال والخطابة ، وفن القصة والمسرحية وغير ذلك .

من هنا نلاحظ أن موضوعات البلاغة جاءت متسلسلة تسلسلاً منطقيًا يحتاج إليها التلميذ في تحقيقه للنصوص الأدبية والآيات القرآنية وفهم كل منها وتفسير ما يغنى عليه من قضايا ودلالات أما بالنسبة لتدريس هذه الموضوعات ، هناك سؤال يفرض نفسه وهو : هل يجب أن تدرس هذه الموضوعات كتقواعد نحوية تضاف إلى مقررات النحو ؟

نقول : إذا أتبع العلم طريقة الشرح المنطقي كما وردت في المقرر فإن الفائدة تكون أقل مما يرجى منها ، لأن التلميذ تنطبع في ذهنه الفكرة السائدة أن اللغة وعلومها ما هي إلا مسائل رياضية تدرس كي تحفظ ثم تنسى . لذلك لابد من تعويد التلميذ على التفكير والاستنباط من النص ، ولابد أيضاً من تدريبيه على الكثير من مبادئ البلاغة منذ مراحل الدراسة الأولى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة .

فالتشبيه مثلاً من الموضوعات السهلة التي يستطيع تلميذ الصف الخامس وتلميذ الصف السادس الابتدائي إدراك علاقة الشبه بين شيئين ، والتطابق بين أمرين ماديين ، مثال ذلك : قوله صلى الله عليه وسلم « مثل المجلس الصالح والسوء ، كحامل المسك ، ونافع الكبر » .

هنا يستطيع المعلم في درس الأحاديث للصف السادس الابتدائي أن يبين لتلاميذه صيغة التشبيه وأداتها ، فلا يجد التلميذ الصغير صعوبة في فهمها واستيعابها ، بل إن فهم هذه العلاقة بين مجلس السوء وحامل المسك من جهة وجليس السوء ونافع الكبر من جهة أخرى تسهل عليه إدراك معنى الحديث الإجمالي وتعوده على التفكير والاستغراق في النص ، فالتعلم عادة سلوكية الهدف من تكوينها وتدعيمها تغيير أنماط السلوك عند التلاميذ ، فليجأ المعلم هنا إلى

التلخيص دوناً اللجوء إلى التفصيل في تدريس بعض مباحث علم البلاغة من خلال دراسة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والأناشيد والنصوص الأدبية ، وذلك بطريقة عرضية دوناً الدخول في التفاصيل ، وتأجيل ذلك إلى مرحلة الدراسة الغرضية في المرحلة الثانوية . وضرربنا مثلاً على كيفية استغلال هذه الموضوعات لتدريس المبادئ الأساسية في البلاغة

ولابد من تضمين استراتيجيات دروس اللغة العربية والدين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بعض الأهداف السلوكية التي تتعلق بالصورة البلاغية والبديعية التي يرى المعلم أهمية معرفتها بالنسبة للتلميذ . ومحاول جاهداً تحقيقها . ولونظرنا إلى مقدمة تأليف كتاب النصوص الأدبية للصف الثاني المتوسط على سبيل المثال نجد أن من أهداف دراسة النصوص الأدبية في هذا الفصل كما ورد في المقدمة « دراسة اللغة دراسة فاحصة مستوعبة توصل التلميذ إلى تذوق جمالها البياني ، وتوقفه على أسرارها وروعها الفنية والبلاغية » .

وهذا يؤكد على ضرورة الإشارة إلى الجوانب البلاغية المختلفة من خلال دراسة النص الأدبي قبل تناول موضوعات البلاغة بالدراسة المتعمقة في المرحلة الثانوية .

وبالنسبة لتدريس علم البلاغة بشكل غرضي هادف في المرحلة الثانوية يجب ألا تقتصر دراستها على الموضوعات المقررة دوناً تطبيق عملي في دروس اللغة العربية والدين كذلك . فلا بد أيضاً من رسم استراتيجية لتدريس موضوعات البلاغة ، قائمة على الخطوات التي اقترحناها ، وعملية الأداء أو التكتيك يخضع لمستغبرات الموقف التدريسي نفسه . وقد يراعى المعلم في عملية الأداء لتحقيق الأهداف العامة والأهداف السلوكية الجوانب التالية (٢) :

١ - الاعتماد لتدريس هذه المادة على الاكشاف من إيراد الآيات القرآنية والأحاديث النبوية واختيار النصوص الأدبية البليغة الجميلة .

٢ - يتوخى في النصوص والشواهد الأدبية أن تكون هادفة نافعة متفقة مع أهداف التربية التي ترعى الدين ، والحق .

٣- ضرورة ضرورة - ذكر بعض جمال فيه وتدريبه في النص ، وعدد
الانحصار على ذكر التسميات الاصطلاحية بإجراء الاستعارة بالظرفية
المعروفة .

٤- استنباط القواعد البلاغية والتعريفات بالاعتماد على مناقشة النصوص
وتذوقها وعدم الانحصار على سردا وتقريرها .

٥- يراعى في تقديم النص والحكم عليه الوضوح والدقة ، وتجنب العبارات
العامة التقليدية التي تصلح لكل نص .

٦- لاكتشاف من التطبيقات على نصوص جميلة . ووجوب إثراء التلاميذ في
الكشف عن أسرار الجمال وتذوق النص . ويجب أن تصدر أحكامهم النقدية
معتمدة على دراساتهم للنص الأدبي نفسه للتأكد من نمو قدرتهم النقدية
وتمكنهم من مادة البلاغة .

٧- الحرص على تدريب الطالب دوماً على صياغة الكلام الجيد تطبيقاً لما يدرسه
من فنون البلاغة .

٨- يستعان على إيضاح موضوعات هذه المادة بالكتابات المشرقة المناسبة ،
والأمثلة التحليلية الجميلة التي يوردها أئمة هذا العلم من أمثال عبد القاهر
الجرجاني والأمدى .



الفصل العاشر

الأدب والنصوص

تخضع دراسة الأدب العربي ونصوصه المختلفة إلى العصور التاريخية التي يمثلها النص الأدبي سواء أكان شعراً أم نثراً ، فتأريخ الأدب هو فرع من فروع التاريخ العام ، فإذا كان التاريخ يتناول الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية و يسردها للقارئ ، فإن تأريخ الأدب يصور هذه المظاهر تصويراً دقيقاً من خلال النصوص الأدبية ، فهي التي تعكس الحالة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لأمة من الأمم .

فالأدب بفروعه كالكائن الحي ينمو و يشيخ ، ولكنه لا يموت ، إذ يبعث من الشيخوخة إلى الشباب إذا ما توافرت العناصر والمتغيرات المحدثة لإعادة النمو ، فتأريخ الأدب يعرفنا بالشعراء المجيدين والخطباء النابهين والكتاب البارزين وأثرهم على مجتمعاتهم وغيرهم من الأدباء ، وتأثيرهم بغيرهم ومحيطهم وبنيتهم الجغرافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية .

فالأدب أيضاً حافظ على اللغة وما فيها من غناء للمعل ولنشوة للقلب والأحاسيس التي تبنى عليها الأمة أبنائها وحضارتها وقوتها .

فالأمة التي تفتقر إلى الأدب تفقد وجودها وتاريخها ، لأن الأدب هو جوفور الحضارة و ينبوع الثقافة التي لا تنضب ، وخصوصاً إذا ما تناقلتها الأجيال ولمحبت بها الألسن كما حدث لتأريخ الأدب العربي والذي هو مجال بحثنا من حيث معناه وطرائق تدرسه .

كلمة أدب :

تطور معنى الكلمة أدب بتطور اللغة العربية من جهة و حياة العرب من جهة أخرى ، وقد اختلف معناها بناء على حالة الاشتقاق ، فقد استخدم العرب في الجاهلية كلمة أدب بأدب بمعنى صنع مأذبة أو دعا إليها . فلفظة (أدب) تعنى الداعى إلى الطعام ، قال طرفة بن العبد (١) :

نحن في المشناة ندعو الجفلى لا نرى الأدب فينا يشتر
وقد تشبع شوقي ضيف في كتابه الأدب الجاهلي معنى كلغة أدب حيث ينتقل من هذا المعنى إلى قول الرسول الكريم « أدبى ربى فأحسن تأديسى » وقوله صلى الله عليه وسلم في الثلاثة الذين يؤتون أجرهم مرتين « ورجل كانت عنده أمة فأدبها فأحسن تأديها » . حيث أنت كلمة أدب هنا بمعنى التهذيب الخلقي ، وفي ذلك يقول سهم بن حنظلة الشاعر المخضرم :

لا يمنع الناس منى ما أردت ولا أعطيهم ما أرادوا حسن ذا أدبا
وسارت كلمة أدب بمعنى التهذيب طيلة عصر صدر الإسلام . ولكن شاع في العصر الأموي استخدام المعلمين لتدريس أبناء الخلفاء كل ما يتعلق بالثقافة العربية من شعر ونثر وخطب وأخبار العرب ، وكذلك كانوا يدرسونهم الفقه والتفسير والحديث ، وكانوا يسمون « بالمؤدبين » .

وفي القرنين الثاني والثالث اقتصر استخدام كلمة « أدب » على معرفة أشعار العرب وأخبارهم ، لذلك كتبت مؤلفات تناولت هذا الجانب فقط ، ككتاب « البيان والتبيين » للجاحظ ، و « الكامل في اللغة والأدب » للبرد ، و « العقد الفريد » لابن عبد ربه .

ولقد اشتملت هذه الكتب على ضروب من الأدب كأمثال العرب والكلام النثور والمنظوم والوعظ والحكمة والنقد .

ولقد اتسع مفهوم الأدب في العصر العباسي ، حتى أصبح يطلق على كل ما يكتب من حكم وأشعار ونصائح خلقية وسياسية ومما كتب في هذا المجال رسالة « الأدب الصغير » و « الأدب الكبير » لابن المقفع .

ولم تقف الكلمة عند هذا المفهوم بل إنها شملت جميع جوانب المعرفة الدينية وغير الدينية ونرى ذلك في قول ابن خلدون « الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارهم والأخذ من كل علم بطرف » (٢) .

لذلك نجد في جامعاتنا كليات الآداب التي تشتمل على جوانب المعرفة العلمية والأدبية والفلسفية واللغوية ، أى كل ما ينتجه العقل والشعور ، لأن ما يتعلق بالعقل وحده يندرج تحت التخصص العلمى المحض كالرياضيات والفيزياء ، ولكن إنتاج العقل الذى يؤثر في العواطف والإحساس يسمى أدباً .

فالأدب كما عرفه بعض العلماء : هو الكلام الإنشائي البليغ الذى يقصد به إلى التأثير في عواطف القراء والسامعين سواء أكان شعراً أم نثراً^(١) .

وعرفه البعض الآخر بأنه « الذخر الإنشائي الذى جادت به قرائح الأفاضل من أعلام البيان ، وعبروا به عن خلجات النفس وما يحش به الوجدان وما تترنم به العاطفة وما يسبح فيه الحبال ، وما ترجى به مظاهر الكون وأحوال المجتمع مما في تصور به غذاء للعقل وإمتاع للنفس »^(٢) .

ونقصد بالأدب هنا خلاصة تجارب الأمة المكتوبة والمروية ، التى تعبر فيها عن تجاربها وتعكس قيمها ومثلها وعقيدتها ومطامعها التى تهدف إليها ، كما نقصد به مآثر الأجداد والآباء التى تحكى قصصهم ورواياتهم وبطولاتهم وحضارتهم .

فالأدب بهذا المفهوم إذن ليس هذا الشعر أو النثر الذى يأتى في صورة خطاب وحكم وأمثال فحسب ، بل إنه كل كلام مكتوب أو مروي بطريقة مؤثرة روعى فيه الأسلوب الإنشائي البديع والبلاغة وحسن الفكرة وتسلسلها حتى لو كان هذا الكلام يحكى قصص التاريخ ويروى قصص الأبطال فيعتبر أدباً يجب أن يدرس ويعتنى به كمادة دراسية ، ويدل على هذا رأى استخدام العرب في بلاد المغرب العربى كلمة « مؤدب » للمعلم وشيخ الطريقة الذى لا يقتصر عمله على الشعر والنثر بل يتعدى ذلك إلى التاريخ والفقه والتفسير وعلوم الدين والدنيا .

والذى دفعنا إلى توضيح معنى الأدب بهذا المفهوم الشامل وجود تراث أدبى ضخم يحكى تاريخنا العربى والإسلامى ولم ينته له المؤلفون واضعوا هاج اللغة العربية وخصوصاً النصوص الأدبية ، ومن أمثال ذلك الوثائق السياسية الإسلامية التى صيغت بطريقة أدبية تشتمل على الذوق اللغوى السليم والبلاغة الدقيقة . وهذا يضاف إلى الاتجاهات الأدبية المختلفة التى أشار إليها محمد عبد القادر أحمد وأعنى بها^(٣) :

١ - الأدب : هو جدائي التريبي .. هو الذي يعبر عما يعتلج به نفس الأديب أو الشاعر من آمال وآلام .

٢ - الأدب التصويري .. وهو الذي يصور مظاهر الطبيعة ويرسم حياة المجتمع ويستوحى الإبداع تنفى من صميم حياة طبيعية ولاحتمالية .

٣ - الأدب الخيالي .. وهو الذي يعبر عن خيال الأديب الشاعر والكاتب والمؤلف ، وقد يشمل النص المكتوب على حقائق ولكن بتخليها الخيال الجامح في الوصف أو التحليل ويكثر هذا النوع من الأدب في القصة والرحلات ووصف سيرة الأبطال والمشاهير واعلام الأمة .

٤ - اشتمل النص مقروءاً أم مكتوباً على جل بلاغية ولغة راقية هزت وجدان على الجمهور فتشتر الى عناصر الفن الأدبي فلا تعتبر من الأدب في شيء كذكر إحصائيات أو وصف الحالة السياسية أو الاجتماعية للبلاد بلغة عامية أو لغة بسيطة يراد بها توصيل المعلومات للمستمعين فقط . أما اذا اشتمل النص مقروءاً أم مكتوباً على جل بلاغية ولغة راقية هزت وجدان المستمعين وأثبت المتحدث أو الكاتب أنه يحيط أنظار الناس من التواحي اللغوية ، فإن خطبته أو مقالته تعتبر من اختصاص الأدب وتدخل في نطاقه ، ولقد أوجز الخبراء والمختصون في هذا المجال شروط الأدب الجيد نياً بلى : « يجب أن تكشف مادة الأدب عن جوانبها ، وتجعلها سهلة التناول قريبة الفهم ، عاقلة بالنفوس ، مهذبة للأخلاق ، مرهفة للأحاسيس ، مقومة للأئسن ، مشجعة على الاستزادة والافادة منها ، باعثة على محاكاتها والنبوغ فيها لمن كان ذا موهبة واستعداد ، خالقة روح البحث والتقصي والحكم والاستنتاج والملاحظة وإبداء الرأي » (١) .

فائدة الأدب :

لقد أوجز الزيات فائدة الأدب وأثره في حياة الأمة بقوله : « أن المحافظة على اللغة وما فيها من ثمار العقل والقلب أحد الأسس التي يبنى عليها الشعب وتمدته وجمده وفخره ، فإذا حرمت شعباً آدابه وعلومه الجليلة الموروثة فقطعت سياق تقاليد الأدبية والقومية حرمت قوام خصائصه ونظام وحدته وقوته إلى العروبة

العقلية وهي شر من العبودية السياسية ، لأن استعباد الجسم مرض يمكن دوائه ، و يرجى شفاؤه ، أما استعباد الروح فوئ للقدمية التي لا يقدر على إحيائها طبيب « (١٠) .

من هنا نرى أن الأدب مرآة الأمة وريثها التي تنتفس منها ، لأن الأدب يحكى تاريخها وحياتها ، و يعبر عن آمالها وآلامها وطموحاتها ، فيسمو بسموها ويخبر بخيوها ، و خير دليل على ذلك عصور التاريخ العربى الاسلامى المشرقة نرى تاريخ الأدب المرادف لها كله عزة وكرامة وشموع ، فيحكى الأدياء عزة الإسلام و يروون تاريخ أمهم المجيدة بأشعار تنم عن الكبرياء والسلطة والسلطان ، فإذا سرب زئمة بنشيرات انحطاط ، و نلاحظ هبوط المستوى الأدبى والثقافى فى هذه الفترة . من هنا يمكن القول أن الأدب صورة واضحة لحياة الأمة من الجوانب السعة الذكر و يؤثر فى هذه الجوانب عاملى الزمان والمكان ، فالزمان يلون الأدب بألوان ترمس روح العصر والأمة ، كما يصور التنويرات التي طرأت على الحياة الفكرية والحثنية والسياسية والاجتماعية لهذه الأمة وهذا العصر .

أما المكان فإنه يعبر عن بيئة الأدب التي نراها واضحة فى أدبه تؤثر على فنونه وأساليبه ومعانيه ، كما تؤثر على الموضوعات التي يطرحها فيعبر عن الحياة بشئ ألوانها وضروبها .

والأدب على المستوى الفردى كذلك ، له مكانة كبيرة فى إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الانسانى بوجه عام ، كما أنه وسيلة ترجى إلى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهااف الحس .

ولما للأدب من أهمية على المستوى الفردى نجد التلاميذ يقلون على الأناشيد فى صغرهم و يشبأرون فى حفظ السهل المتع منه و ينفرون من الفث العقيم ، وحينما يشب الطفل يصبح بحاجة إلى تنمية الجانب الوجدانى والعاطفى فيجد ذلك فى الأدب من أشعار وخطب وحكم وأمثال ووثائق قديمة تحكى تطور الأمة من الجوانب الثقافية والاجتماعية والسياسية ، فيجذبه ذلك الأدب بفروعه المتنوعة و يقبل عليه و يستجيب له ، و نراه يشارك الأديب الشاعر والأديب القصاص ، والأديب الخطيب المفوه مشاعره وإحساساته فيترنم على نغمات الموسيقى الشعرية و يشذوق نكهة العبارات الجزلة القوية والأسلوب السهل المتع فيشارك بذلك

الأديب نشاطه ونفعه ، لأن الأدب يجب أن يدرس على أنه علم الحركة والفهم والإبداع ، لا على أساس أنه سرد للمعلومات والحقائق التاريخية والحداثيّة للأدب ، بل يجب - تدريس الطلبة على التحرر العقلي وتخلص من الضوابط والتبديد التي اعتاد عليها في مواد الدراسة الأخرى والتي تستبد بالذهن وتثقل الفكر . و يقول عبد العليم إبراهيم في ذلك : « درس الأدب هو الفرصة المحببة التي تستروح فيها عقول الطلاب نسمات الحرية في الرأي والانطلاق في التفكير ، ولوعدها إلى هؤلاء التلاميذ لوجدنا أنهم أفراد في الأمة ، فتأديتنا وتهذيبنا لهم فيه الخير العميم للأمة أجمع ، والأمة تتأثر بالأدب كتأثر الفرد به » (١١) .

تاريخ الأدب :

لم يكن تاريخ الأدب الغربي علماً حديثاً بكل المقاييس ، فقبل اهتمام الأوربيين بهذا العلم في القرن الثامن عشر نجد في العربية أربعة دواوين تعتبر رُكبان الفن الأدبي بكل أبعاده وهي : أدب الكاتب لابن قتيبة ، وكتاب الكامل للمبرد ، وكتاب البيان والتبيين للجاحظ ، والنوادر لابن على الفالي .

ولكن هذه المؤلفات القيّمة لم تسلك في منهجها تقسيم الأدب إلى فترات تاريخية ، ولم تتناول الحياة السياسية والبيئية التي تفسر أفكار الأديب أو منهجه أو مذهبه في الأثر الأدبي بناءً عليها لأن الأديب كما يقولون : ولد البيئة كما هو وليد تاريخها .

فتاريخ الأدب وفق المفهوم العلمي والمنهجي يعتبر علماً حديثاً ظهر في أوروبا في القرن الثامن عشر ، واهتم بدراسة المستشرقون في القرن التاسع عشر ، ونقله عنهم المهتمون من العرب بهذا العلم الوليد ، وخصوصاً الطلاب المبعوثون إلى أوروبا حيث بدأ حسين توفيق العدب بالاهتمام في تقسيم الحياة الأدبية عند العرب إلى فترات وعصور ولكل فترة أو عصر خصائصه المميزة ، كما درس العوامل التي شكلت هذه الخصائص .

وبعد ذلك تابع الاهتمام بهذا العلم الهام ، وتناوله العلماء بمزيد من التحصيل والتدقيق وفق أسس علمية وقواعد منهجية ومن هؤلاء الأدباء الذين عنوا بتاريخ الأدب الراقص من خلال كتابه تاريخ آداب العرب ، وأحمد حسن الزيات

تاريخ الأدب العربي ، وطه حسين في الأدب الجمعي ، وتاريخ آداب اللغة العربية لجرجس زبدان وغيرهم كثيرون ، فاهتم هؤلاء بتاريخ الأدب على أنه مجموع قضايا كلية وأحكام عامة وعصور تاريخية ، ولقد نبذ المفكرون والأدباء في هذا العلم العلل والأسباب التي تكمن في إبراز الصفات الأساسية للنصوص الأدبية . وكانوا يصربون الأمثلة على كل صفة من الصفات من خلال تحليل كل عصر من العصور .

وبالنسبة للتلاميذ ، يعتبر هذا المنهج فوق مستر يأنهم العقلية ، ولا يحقق أهداف تدريسي مادة الأدب والنصوص في مدارس . فالذي يهم التلميذ هو النص ذاته وتحليله حتى يتم تذوقه ومعرفة قيمته الأدبية ، ولكي نسمي في عقول التلاميذ جانبى التذوق والتقدير يجب تعويدهم — عن طريق التدريج — على تحصيل النص الأدبي وفهمه حتى يمكن نقده وتقديره ، ومن ثم معرفة الأسلوب المستخدم في النص وأثر البيئة والتاريخ على منهجية الأدب أو الشاعر .

لذلك بدأ مؤلفوا كتب الأدب والنصوص في السير على هذا المنهج الذى يرغب التلاميذ بالاقبال على دراسة هذه المادة الهامة . حيث اختيرت النصوص المقررات المدرسية بحيث تلائم مستوى التلاميذ وقدراتهم من حيث الأنماط والأساليب والمعاني والأفكار والخيال ، ولا تخلو النصوص المختارة من بعض الصور الخيالية والمعاني التي تربي الذوق الأدبي وتهدب الطبع وتخلق الرفيع .

كما يلاحظ أن مؤلفي المناهج بدأوا بالاهتمام بالنصوص الجذابة التي تنقل بحياة التلاميذ ونشاطهم وتثير في نفوسهم الرغبة في حفظها وترديدها . ومن يلاحظ أيضاً أن النصوص متنوعة ومتنوعة وتتناول الأغراض الأدبية الهامة وتثير بعضها حماس التلاميذ نحو وطنهم ولغتهم . وما يدور حولهم وفي بيئتهم . وتشمل العديد منها على العناصر الإيجابية التي تبعث في نفوس التلاميذ عزّة الكرامة والأخلاق والمثل العليا ، وخصوصاً حينما اشتملت كتب الأدب والنصوص على الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة كعناصر أدبية رفيعة ، كما اشتملت المناهج على حطب الصحابة والمجاهدين ، وأشعار الحماسة من جميع العصور .

ولا يعنى هذا أن النصوص الحالية وصلت إلى حد الكمال في اختيارها ولا تخلو من نقد ، بل إن هناك من الأبحاث التربوية التي أثبتت وجود بعض القصور في

احتبر 'النصوص الأدبية' ومن أسرار ما لوحظ على عدد الاختصار من نقد مايلي (١٠) :

- ١- النصوص الخالية لا تمثل روح العصر ولا تبرز خصائصه .
- ٢- الاهتمام بالنصوص الشعرية على حساب النصوص النثرية .
- ٣- لم تمثل النصوص المختارة كل أنواعها وكل أغراضها .
- ٤- عدم وجود أفكار مترابطة متكاملة لقلة الكم المختار من ناحية وعدم الدقة في الاختيار من ناحية أخرى ، بحيث لا يمكن اتخاذ هذه النصوص أساساً لتنمية التذوق الأدبي لدى التلامذ ولا يمكن اعتبارها مصدراً لاستنباط بعض الأحكام التي تدخل في تاريخ الأدب وخصائص فنونه وموضوعاته .
- ٥- الآيات القرآنية المختارة ضمن النصوص قليلة إذا ماقيست بأغراض الأدب الأخرى ، كما أن الأحاديث النبوية وخطب الصحابة التي تتناول الرد على الشركين قليلة أيضاً .
- ٦- النصوص التي تمثل مرحلة صدر الاسلام قليلة وغير كافية .
- ٧- على وجود توازن بين الموضوعات فترى تكراراً لأغراض وفنون معينة وإهمال الأخرى .
- ٨- إهمال تقديم بعض روائع الأدب العربي بحجة أن أصحابها غير مشهورين . والاقتصار على تقديم الشخصيات المعروفة .
- ٩- خلو المنهج من عقد موازنات بين عصور الأمة المختلفة .
- ١٠- عدم العناية باتجاه التعليم الذاتي وذلك بعد أن أغفل واضعوا المنهج ذكر مصادر دراسة كل شخصية وكل نص أدبي حتى يتمكن التلميذ من الرجوع إلى المصدر إذا ما استساغ النص وتذوق ألفاظه ومعانيه وأسلوبه .
- ١١- لم تشرح النصوص بطريقة تساعد على تنمية التذوق الأدبي والتدريب على النقد ، وذلك بإغفال المؤلف للاتجاهات الأدبية السائدة والدارس الفنية في كل عصر ، وخصائص كل مدرسة والمدرسة التي ينتمي إليها

لأديب أو لشعر أو كاتب القصة أو مسرحية . وتأثر الأديب من سبقه وتأثيره في من جاء بعده . وأبرز الخصائص الفنية والبلاغية لكل أديب .

١٢- لم يعمل الناقد طرفي التدرج من المتابعة والتي تعتمد كلها على أسلوب التلقين والتحفيز دوناً بالاهتمام بأهداف تدريس الأديب التي ترجى إلى تذوق النص الأدبي ونقده وتحليله وأهداف أخرى ينفلها المعلمون أثناء تدريسهم لهذه المادة الهامة .

هذا وقد وضع الناقد بعض الحلول لمعالجة اختيار النصوص الأدبية ومنها :

- ١- ضرورة تعريض التلاميذ لقراءة بروائع الأدب العربي وترغيبهم في مطالعة الآثار الأدبية وتذوقها وحفظها ومعرفة سر جمالها .
- ٢- اختيار النصوص المقررة بحيث تبرز روح العصر وتصل الطالب بعد دراسة الأدب بنتائج حاضرة وتراث ماضيه وصلماً يظهر أثره في حياته .
- ٣- تبيان الجمال في التعبير والفاصلة بين النصوص لاحتذاء الأسلوب الأدبي في التعبير الشفهي والتحريري .
- ٤- مراعاة أوجه القصود السابقة حين وضع مقررات الأدب والنصوص لتلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم .

محتوى النصوص الأدبية :

لكل نص أدبي محتوياته نبعاً للغرض الذي قيل فيه أو كتب من أجله ، فالأغراض مختلفة كذلك المحتويات مختلفة ، فنجد بعض المسرحيات التي تمثل الملهاة ، والبعض الآخر يمثل المأساة ، ومن الأشعار ما يعبر عن الفرح ، والبعض الآخر يعبر عن الحزن ، منها ما يصف فيها الشاعر منظرًا طبيعيًا ، ومنها ما يصف فيها حال أمة ، أو موقف نصر أو هزيمة محللاً عللها وأسبابها . كذلك نرى من الأشعار ما يتناول الغزل الفاضح ، ومنها ما يتناول موضوع الغزل العفيف .

وفي القصة كذلك ، نلمس من خلال حيكاتها ما يريده الكاتب ، البعض يسعى للانتقام من خلال شخصياته ، والآخر يدعو إلى الرحمة ، وثالث يصور الشجاعة والصبر المصاحبين لحدوث مأساة اجتماعية أو سياسية أو ما شابه ذلك .

فاحتويات النص الأدبي ، تكشف عنه دراسة البلاغة والنقد لما فيها من ديناميكية تساعد الناقد على تلمس الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية ، كما يكشف عن جوانب القوة والضعف في النص الأدبي ، لذلك قالوا « البلاغة في خدمة الأدب » .

وبالرغم من تباين المحتوى الأدبي واختلاف اتجاهاته ، إلا أن جميع النصوص على شتى اختلافاتها ومذاهبها ولغتها وأهدافها لا تخرج عن كونها :

١- مادة متعلمة .

٢- مادة لغوية .

٣- مادة ثقافية إنسانية .

وقد جعلها عبد العليم إبراهيم غايات يراد تحقيقها من خلال دراسة الأدب ، ولكن كون المادة الأدبية مادة لغوية ومادة ثقافية إنسانية فإنها تدخل ضمن مكوناتها ، لأن مادة الأدب يجب أن نعتن بتغيير سلوك التلاميذ من الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية ، كما أنها مادة لغوية يجب أن تشتمل على ألفاظ ومعان وأفكار جديدة ومتجددة ، كي يستوعبها الطالب و يكتسب هذه الألفاظ والمعاني والأفكار و يضيفها إلى خبراته السابقة لتكون معاً خبرات جديدة ، وهذا يتم النحو اللغوي لدى التلاميذ ، وليس هذا فحسب بل يتم تفكيره وتقبل معارفه واتجاهاته .

ومادة الأدب العربي يجب أن تتناول روح العصر والاتجاهات الأدبية المعاصرة كما تتناول بقية العصور الأدبية ، وليس المهم هو حشد أكبر قدر ممكن من النصوص الأدبية في الكتاب المقرر دوناً مراعاة عنصر التنوع الثقافي من جهة وكون هذه الثقافة المتضمنة إنسانية في محتواها من جهة أخرى .

لذلك يجب اختيار النصوص التي تثرى معارف الطلاب وتجاربهم ، كما توجههم الوجهة الإنسانية فتفرس في نفوسهم المعاني الفاضلة والأخلاق السامية من حب وتعاون وإخاء ومساواة وعدالة والعطف على الفقير واحتياج ومساعدة المنصر ، والكرم والنخوة وغيرها من معاني الإنسانية الراقية ، والالتماع عن النصوص التي تتناول الحقد ، والكراهية والانتقام وغيرها لأن هذه النصوص لا تعتبر إنسانية في مضمونها .

وما أن أدب بيتر في سكر والسب معاً ، فإن المصوح الإسابة التي تناول حواس الثقافة تعد لتعني بأنواع من الخبرات والعارف وتوسع أفقه وتربطه بالحياة التي يعيشها أو تعيد ذاكرته إلى الأجداد التي حققها الآباء والأجداد فيستوعب جوانبها المضيئة ، و يدرك سر تقدمهم وعظمتهم ، فتراه يتغل حرساً على التمسك بهذه الفضائل والعودة الى تلك الأسرار ، كما نجد القارئ حريصاً أيضاً على استعادة هذا التقدم وتلك العظمة عن طريق بدل الجهود المحلصة لتحقيق ذلك .

فالنص الأدبي يؤثر في الشعور والاحساس فيجعل القارئ يرضى و يسخط ويحب و يكره و يفرح ويحزن وهكذا إذا لم يؤثر النص الأدبي في القارئ أو السامع فلا يعتبر أدباً ، لأن الأدب ما هو إلا إحساس وتعبير عما يعيش في النفس ، ولا يمكن أن يعبر الأدب عن هذا الاحساس والتعبير إذا لم يؤثر في النفس و يلهب مشاعرها و يثير الوجدان والعاطفة في آن واحد ، وإذا انقصر الأدب إلى عنصرى الصدق في التعبير والإبداع في التصور فإنه لن يحقق هدفى التعليم والتثقيب اللذان نسعى لتحقيقهما من خلال دراسة الأدب .

وفي ذلك يقول عبد العليم إبراهيم :

« فإن لم يكن أدبنا مثيراً للوجدان والعاطفة قلن نحني فائدة التعليم والتثقيب ، لأن الأدب معنى يثير العاطفة و يرهف الحس و يذكي الشعور ، فعلينا أن نعود أبنائنا الوقوف على الآثار الوجدانية وتحليلها حتى نروض النفوس ونأسر العواطف ونجمع بينهم على الحق ونباعد بينهم وبين الشر ، نربي فيهم الذوق ونكون الضمائر ونندفع إلى النبيل من القول والفعل » (١٢) .

ولقد حدد إبراهيم شروطاً ثلاثة ، كي تكون مادة الأدب مادة تعليمية أى عدته السلوك المرغوب في نفوس التلاميذ وهذه الشروط هي :

١ - يجب أن يثير النص في نفس السامع أو القارئ قوة إدراكية بمعنى أن يزوده بزيادة من الثقافة وعده بأنواع مختلفة من الخبرات توسع أفقه وتفتح ذهنه وتربطه بالحياة التي يعيشها ، وتر يده صلة بها فهماً وإدراكاً وعملاً .

يجب أن يثير النص في نفس السامع أو القارئ، قوة وجدانية بحيث يبه أحاسيسه ، فيستذوق بواجي الجمال فيه بعد أن يستخرجها و يستبطنها بنفسه .

٣- يجب أن يثير في نفس السامع أو القارئ القوة العملية ، فالتغير الانفعالي يعتبر القوة المحركة التي تدفع الفرد إلى سلوك عملي و يقول في ذلك :
« فكم من الخطب حركت المشاعر وحطمت قيود الاستعداد . وكم من الأناشيد الحماسية التي خلقت من الجبناء شجعاناً مناضلين » .

أهداف تدريس مادة الأدب العربي :

من خلال تعرفنا على مكونات النص الأدبي يمكن أن نطمس الأهداف التي نرجو تحقيقها من تدريس هذه المادة الهامة . ولن تختلف الأهداف باختلاف القطر الذي يدرس فيه هذه المادة بل يكس الاختلاف في المحتوى ذاته . فإذا اشتمل المستوى على جميع عناصر الأدب وألوانه وأغراضه فإن الأهداف يتسع مجالها وتنوع بتنوع المحتوى الأدبي ، ولكن بالرغم من هذا هناك من الأهداف التي تشتملها جميع الفنون الأدبية وتسمى المدرسة إلى تحقيقها مثل : التدريب على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص والفنون الشعرية والنثرية بطريقة تلقائية^(١٤) وتنمية الثروة اللفظية لدى التلاميذ ، وتربية الذوق الفني والتذوق الأدبي وهكذا .

ولكن هناك من الأهداف التي تخص لونا من ألوان الأدب دونها غيره ، فإذا ما درست الآيات القرآنية وأحاديث الرسول الكريم ضمن مقررات الأدب العربي فإن الأهداف يتسع مجالها وتلغى مسؤولية أكبر على عاتق المعلم للعمل على تحقيقها .

وسوف نعتبر ذلك حاصلاً في مقررات الأدب العربي لأننا في دعوتنا لإصلاح المقرر توجهنا بالحديث عن الإكثار من شرح وتفسير آيات مختارة منتقاة من القرآن الكريم تناسب مستوى الطالب العقلي من جهة ، وتناسب مع مقررات البلاغة من جهة أخرى ، حتى يتمكن من فهمها والغوص في معانيها وألفاظها واستخراج الصور البلاغية منها . لذلك كان على هذه المادة أن تحقق الأهداف التالية :

- ١- إجلال المقرئ الكريم الذي هو كلام الله المنزل ووحيه المعجز، وهدايته للعالمين .
- ٢- نذوق بلاغة كلام الله الذي هو كتاب العربية الأكبر ومناط البلاغة ، تسمى لإدراك أسرار إعجازه .
- ٣- استجلاء فصاحة الرسول صلى الله عليه وسلم ، والتوقف على أثر الحديث الشريف في اللغة والأدب (١٥) .
- ٤- ما يحفظ من النصوص هو ثروة علمية يستفيد منها الطالب في حياته العملية حيث سيستشهد بها عند الحاجة و يقتبس منها في كلامه وكتابه .
- ٥- تزويد التلاميذ بثروة لغوية في المفردات والتراكيب والأساليب أو ما يمكن تسميته بتنمية الثروة اللغوية لديه ، إذ إن الألفاظ الجديدة والشراكيب المفيدة تساعد التلميذ على استخدامها في كتابته وفهمها أثناء القراءة والتلفظ بها إذا ما ألقى كلمة أمام زملائه أو أمام حشد من الناس مستقبلاً .
- ٦- تنمية ميل الطالب إلى المطالعة وقراءة النصوص الأدبية من شعرونثر، وتدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى (١٦) .
- ٧- الاطلاع على الحياة الأدبية في عصورها المختلفة ومعرفة عوامل نهوضها وازدهارها وعوامل الانحطاط والضمول ، كما يجب تعريف الطالب بأثر الحياة السياسية والاجتماعية والدينية على الحياة الأدبية في كل عصر .
- ٨- توعية التلاميذ بتطور الأدب وقصة هذا التطور مع توعيتهم بالفنون والمدارس الأدبية الحديثة والقديمة (١٧) .
- ٩- تدريب التلاميذ على الفهم والتحليل واستنباط الأحكام والحقائق من النصوص الأدبية مثال ذلك : جعل النص الأدبي في خدمة تاريخ الأدب وليس العكس فمن طريق فهمه للنص الأدبي يستطيع التلميذ أن يربط المعاني والألفاظ والأفكار بتاريخ الأدب وما فيه من الأحكام والخصائص الأدبية والفنية و يستنبط العصر التاريخي بنفسه بعدما يكون قد خبر

المصور الأدبية وتفهم أسلوب أدبانها وطرائق تفكيرهم وحصائص كل عصر .

كما يستطيع أن يستبطن أفكار النص وأسلوبه والعناصر البلاغية فيه ، و ينتقد النص الأدبي من الناحية اللغوية لتعوده على الربط بين فروع اللغة الواحدة من خلال النصوص الأدبية .

١٠- اللقاء المتواصل بالقيم والمثل العليا في السلوك الإنساني وأثرها في سلوك القارئ ، و يتحقق هذا الهدف بعرض نماذج من الأحاديث النبوية الشريفة أو القصة الثيرة أو الخطبة أو الحكم والأمثال والأشعار .

١١- التنفيس عن الرغبات ، فنى الانتاج الأدبي واستماعه أو قراءته معاجة لما يتأجج في النفس من مشاعر ، وتعمل هذه النصوص الأدبية على معالجة المشكلات النفسية التي تغل عن طريق قراءة أو استماع نص أدبي جيد (١٨) .

١٢- قضاء وقت الفراغ . حيث يستفيد التلاميذ من أوقات فراغهم براءة المفيد من القصص والروايات والمسرحيات ، كما يقرأون الشعر وتاريخ الأدب فيستمتعون باللغة والأسلوب والأفكار توطئة لها كاتها عن طريق الكتابة أو القراءة أو الحديث مع الآخرين .

١٣- حب البحث والاستقصاء . ليس الهدف من قراءة النص الأدبي حفظه ، والاختبار فيه في نهاية العام ، بل يهدف تدريس الأدب عموماً الى تعويد التلاميذ على البحث العلمي واستقصاء حياة الأدباء والشعراء لأن الأدب الرفيع هو الذى يدفع قارئه الى الاستزادة منه وليس الوقوف على ما يدرس في الفصل فقط .

١٤- تأكيد الاعتراز باللغة العربية ، فدراسة الأدب وسيلة للاعتراز بالأمة وبشرائها ، وهو مقوم من مقومات الشخصية العربية ودعمها من دعائم وحدتها (١٩) .

١٥- تعويد التلاميذ على تذوق النصوص الأدبية . ولقد فسر عبد العليم ابراهيم كلمة تذوق بقوله : « هى تلك الملكة الموهوبة التى يستطيع بها تقدير

الأدب الانشائي والمناظرة بين شواهد ونصوصه . أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدى بها في تقويم العمل الأدبي ، وعرض عبوبه أو مزايابه « (٢٠) » .

وذكر ابن خلدون أن التذوق الأدبي هو : « حصول ملكة البلاغة في اللسان » ويرى أنها لفظ استعمر من الذوق بمعنى اللغز وهو « إدراك الطعم » فجعل العلاقة بينها أساس إدراك الطعم باللسان فميل له ذوق ، ثم يقرر إبراهيم بأن كلمة التذوق أصبحت حقيقة اقترنت بمساواة الأدب ، فعنى بها لذلك التصرف اللبق المهذب الذي تستريح إليه النفس .

وكل فرد مزود أصلاً بملكة التذوق التي ينميا وبتوى الاستحاثات لها عن طريق القراءة وفهم المقروء ، ويأتى دور المعلم هنا في تويد التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمى في معالجة النص الأدبى من حيث شرح الألفاظ والمعاني واكتشاف نواحي القوة ونواحي الضعف في النص ، كما يعود التلميذ عن طريق التدريب والممارسة الذاتية على اكتشاف نواحي الجمال فيه ومدى تأثير قوة المعنى واللفظ على نفس القارىء أو السامع . ومن الضروري عقد موازنات بين النصوص الأدبية من حيث القائل والمناسه ، والظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية والثقافية التي تأثر بها كل أدب علاوة على اكتشاف جوهر الموسيقى الداخلية والخارجية في كل نص ، وإذا تدرب التلميذ على هذه الجوانب وأجاد فيها فإننا نحكم عليه بأنه تذوق النصوص الأدبية ، ونرى ميله إلى قراءتها والاستزادة منها وقت الحاجة ووقت الفراغ لأن التذوق الأدبي كما يقولون هو : « قوام الدراسة الأدبية وروحها » .

والتذوق الأدبي يعتمد أيضاً على جانبى التحليل والنقد ، فتحليل العناصر السابقة ليس كافياً دونما اللجوء إلى عملية نقد النص الأدبي وفق أسس معينة منها عقد الموازنات بين أسلوب الشاعر نفسه في أكثر من نص ، وعقد الموازنات بينه وبين غيره من جميع الجوانب السابقة ، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق قراءة النص الأدبي أكثر من مرة حتى يدرك التلميذ كل ما يحيط به ، فاكتشاف العناصر السابقة لا يتم دفعة واحدة بل بالقراءة المستمرة يكتشف التلميذ عنصراً وراء الآخر ، فبعد اكتمال الإدراك الكلى والتجزئة المستمرة للنص يبلغ التلميذ درجة من الفهم تمكنه من تحليل النص ونقده .

إن وضع الأهداف في صورتها الكلية ليس كافياً لتحقيقها ، بل يجب على المعلم أن يصوغ أهدافه الخاصة لكل مرحلة تعليمية ، والأهداف السلوكية لكل درس أدنى . فهذه الأهداف العامة بعيدة المدى يمكن تحقيقها من خلال الدراسة المستمرة للأدب من جهة ومن خلال تحقيق الأهداف السلوكية من جهة أخرى .

ولا بد للقارئ أن يتساءل : كيف يمكن تحقيق الأهداف العامة لدراسة الأدب العربي ؟ .

في الحقيقة هناك بعض الخطوات العملية التي لا بد من إجرائها حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف ، وهذه الخطوات هي :

١ - اختيار النصوص الأدبية المناسبة لكل من المرحلة التعليمية التي وضعت لها والتلمية والمنهج .

٢ - اختيار أفضل الطرق لتدريس هذه المادة الهامة .

٣ - اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل نص أدبي أكان شعراً أم نثراً ، قصة أم مسرحية ، فلكل لون من هذه الألوان وسائلها التي يستعين بها المعلم لتحقيق أهدافه السلوكية أولاً ثم تحقيق الأهداف العامة بعد ذلك .

٤ - اختيار أساليب التقييم الجيدة التي يكتشف بواسطتها المعلم مدى نجاحه في تحقيق أهدافه ، بل مدى مناسبة النص الأدبي لمستويات التلاميذ العقلية .

أولاً : اختيار وتنظيم النصوص الأدبية :

تخضع عملية اختيار النصوص الأدبية لأسس هامة منها ما يتعلق بالمرحلة التعليمية ، ومنها ما يتعلق بمستويات التلاميذ ومنها ما يتعلق بتنظيم المنهج وطرق التدريس .

— ما يتعلق بالمرحلة التعليمية :

ليس من السهل على واضعي المنهج اختيار النصوص الملائمة للمرحلة التعليمية بل إنها تتطلب معهودات كبيرة للوصول إلى الهدف المنشود وهو الاختيار الموفق .

فواضع المهج والغريق المكلف بذلك يجب أن يطلعوا على مراحل نمو الطفل اللغوي والاجتماعي حتى يتسنى لهم اختيار القطعة المناسبة لهذا النمو وطبيعته . كما يدرسون بعنق المقررات الأخرى حتى يمكن ربط النصوص أو الأناشيد أو القطع الأدبية المختارة مع هذه المقررات حتى يحدث ما يسمى بالترابط الرأسى والترابط الأفقى بين الخبرات المختلفة ، التى يكتبها التلميذ وهذا ما يدعوهـم أيضاً إلى التعرف على الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة .

وقبل الولوج فى عملية الاختيار ولكل مرحلة تعليمية يجب التعرف على أهداف التعليم بشكل عام وأهداف تدريس اللغة العربية والأدب العربى فى كل مرحلة من المراحل ، لأن المحتوى يشتق أصلاً من هذه الأهداف التى تنشئ بدورها من البيئة ومتطلبات المجتمع .

فإذا ما أريد تنمية الروح الوطنية لدى التلاميذ فى مرحلة من المراحل فيجب أن تتضمن الأناشيد والقطع الشعرية والقصائد صوراً من بطولات العرب ومآثر المسلمين ، كما تتضمن ألواناً من الشعر الحماسى ضد المستعمر وضد إسرائيل والصهيونية العالمية ، حتى يثير فى النفس شعوراً بضرورة التصدى للمخاطر التى تهدد العرب والمسلمين على السواء .

وإذا ما أريد غرس المبادئ الانسانية السامية والتعاليم الإسلامية فى نفوس التلاميذ فيجب اختيار النصوص الملائمة لذلك ، حيث يتم اختيار الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة وأقوال الصحابة التى تتناول كل جانب من جوانب تعاليم الإسلام .

وليس ذلك فحسب بل تدرىب التلميذ على عملية تحليل هذه النصوص والخروج بمفاهيم قابلة للتطبيق العملى فى الحياة الحاضرة والمستقبلية وهذا من وظائف المعلم الهامة فى طرق تدريسه المختارة التى مستطرق إليها فيما بعد .

كما ينبغي أن تتضمن النصوص المختارة قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وثقافته بشكل عام على ألا يكون الهدف من دراستها هو الحفظ والاختبار كما هو معمول به فى مدارسنا بل استغلال عناصر النصوص ووضعها موضع التطبيق العملى فى الحياة ، وربط المفاهيم الأدبية بسلوك التلميذ الحياتى واليومي . كما يجب العمل

على نسبة قدرات التلميذ اللغوية من خلال هذه النصوص التي تختبر على عناصر مختلفة تدعم العناصر السابقة وتقويها من جهة وتولد مفاهيم وعناصر أخرى جديدة تزيد من خبرات التلاميذ وتنميها باستمرار.

— ما يتعلق بمستويات التلاميذ :

من الأمور التي تراعى عند اختيار النص الأدبي مستوى التلميذ المتعلم ، لأنه هو السهدف من عملية التعليم ، لذا فالنص المنتخب والختار يجب أن يكون في مستواه العقلي وقدراته وخبراته حتى يسهل فهمه ، كما يجب أن تمس وجدانه وأحاسيسه ، لأن النص الجاف الخالي من العاطفة ينتقد بالتالي روح التفاعل التي يجب أن تكون كاملاً مشترك بين المادة المتعلمة والمتعلم نفسه .

والنص المناسب هو الذى يثير في نفوس التلاميذ الحماس لدراسة بل والاطلاع على النصوص المشابهة وخصوصاً إذا ما كان متصلاً بحياتهم مشعباً لميولهم وحاجاتهم حسب مراحل نهم المختلفة . كما أننا أكدنا على ضرورة ربط النص الأدبي بالمواد الأخرى المتعلمة حتى يتم التعامل والتنازع بين فروع العلم المختلفة ، فلا يدرس الطالب نصاً في العصر الجاهلي في نفس الوقت الذى يدرس العصر الأندلسي في التاريخ مثلاً .

كما أن النص الجيد هو الذى يبعث في نفوس التلاميذ روح الاعتزاز بالدين والوطن والأهل ، وتثير في نفوسهم الغيرة والكرامة والأخلاق الفاضلة .

— ما يتعلق بتنظيم المنهج وطرق التدريس :

اختلفت وجهات النظر حول تنظيم منهج النصوص الأدبية وطرق تدريسها ، فبعض التربويين يرى أن تنظيم النصوص في صورتها الحالية هو أفضل الحلول لمعالجة المشكلة ويقصدون بذلك تصنيف النصوص وفق العصور التاريخية للأدب العربي ، أما البعض الآخر فيرى أن تنظيم النصوص الأدبية يجب أن يتم بمعزل عن الحياة السياسية وتطوراتها التاريخية ، لذا يجب أن تراعى البيئة الجغرافية المادية بغض النظر عن العصور الإسلامية بمفهومها السياسى والتاريخى .

لم العرب تراثاً فكرياً تنظيم النصوص . يجب أن يكون في ضوء الأغراض
والإنجازات أو (المهن الأدبية) بغض النظر عن "العصر" الذي عاش فيه الأديب أو
الشاعر، ولكل من هذه الاتجاهات رأيا المنع في توجيهها ، وسوف نستعرض هذه
الأفكار والاتجاهات قبل إصدار الحكم لصالح أي منها .

— تنظيم النصوص في ضوء العصور التاريخية :

جرت العادة في تنظيم المناهج وفق العصور التاريخية بدءاً بالعصر الجاهلي
وانتهاءً بالعصر الحديث ، ولقد سار التربويون الذين تبنا هذا المنهج على نفس
المنهج التاريخي الذي يتناول العصور وفق الأحداث الزمنية الموزعة والمحددة بعوامل
الرياسة والزعماء والحروب والغزوات والحقب التاريخية التي تسيطر عليها فئات
معينة بعد زوال فئات أخرى .

كما تناول هؤلاء التربويون العوامل التي أثرت على الأدب بشكل عام
والنصوص الأدبية من شعر ونثر وقصة ومسرحية ورواية وتمثيلية على وجه
التخصيص . ومن هذه العوامل الأحداث السياسية التي مرت بها المنطقة العربية
وظهور الدول المتعددة والامبراطوريات وسيطرة الدول الاستعمارية على البلاد
العربية ثم عصر الاستقلال الوطني لكل قطر عربي .

من هذه الزاوية تناول علماء الأدب العربي تصنيف الآثار الأدبية ومن هذه
العصور، ولم تكن الأحداث السياسية العامل الوحيد الذي أثر على حركة تطور
الفكر الأدبي في المنطقة ، بل تعتبر السياسة كعامل فعال وحرك للتطورات الأخرى
الاجتماعية والثقافية بل والنزعات الدينية أيضاً . ولا تعنى بالزرعة الدينية
أحداث دينية جديدة في المنطقة ، بل إيجاد تيارات مذهبية نتيجة الاجتهاد من جهة
وسيطرة فئات معينة على بلد أو بلاد كان يسيطر عليها اتجاه مذهبي
آخر مثال ذلك دخول الفاطميين مصر وأحداث المذهب الأبيض في شمال أفريقيا
وسيطرة آل بويه على بغداد وغير هذه الأحداث والتيارات التي تولدت نتيجة
أحداث سياسية معينة .

فالسببية إذن هي المحرك الفعّال والأساسي للتطورات الأخرى التي
ذكرناها . ونود أن نؤكد من جهة أخرى أن هذه التطورات أحدثت بدورها

تعبيرات سياسية ، والتطور الاجتماعي في أي قطر عربي وجه في كثير من الأحيان الأحداث السياسية ، كذلك التطور الثقافي والتعمق الديني والمذهبي .

ونخاص بالقول أن كل عامل من العوامل السابقة أثر في الآخر وتأثر به ، وتمحور هذه العوامل حتى أحدثت عصورًا مميزة قسمها علماء الأدب إلى خمسة عصور كشوقي ضيف وعمر فروخ وغيرهما . ولقد اتخذ هؤلاء التفاعلات المختلفة وأدجوها في العنصر السياسي ليكون محور التقسيم .

بناء على ذلك صاغ الثربو يون أهداف تدريس مادة الأدب العربي ، وتناول المؤلفون هذه الأهداف لترتيب النصوص الأدبية وفق هذه العصور الخمس المشهورة ، حيث صارت كتب الأدب والمؤلفات المدرسية تتبع هذا السبيل ، واستمزج الثربو يون سهولة هذا التصنيف ، بدليل موافقة البلاد العربية بشبه الاجماع على تبني هذا النهج وذلك كما جاء في نتيجة الاستفتاء الذي أجريته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢١) .

ولقد سار النهج في التصنيف وفق العصور الخمسة بالترتيب التالي :

١ - عصر الجاهلية أو عصر ما قبل الاسلام بمائة وخمسين عامًا فقط ، أو مائتي عام على أكثر تعديل كما أورد ذلك الجاحظ في كتابه (الحيوان) . وأول من سهل الطريق إلى الشعر منذ أن تكاملت اللغة العربية وبرزت خصائصها أمرؤ القيس بن حجر ومهلل بن ربيعة .

فالجاهلية لا تعني الجهل الذي هو ضد العلم ، بل يقصد بهذا المصطلح السفه والغضب والنزق كما أورد ذلك شوقي ضيف وقال أن هذه الكلمة « تعادل كلمة الاسلام التي تدل على الخضوع والطاعة لله جل وعز وما يطوى فيها من سلوك خلقى كريم . ودارت الكلمة في الذكر الحكيم والحديث النبوي الشريف والشعر الجاهلي بهذا المعنى من اخمية والطيش والغضب » (٢٢) .

وقد أورد الآيات القرآنية من سورة البقرة (قالوا اتخذنا هزؤًا قال أموهذ بالله أن أكون من الجاهلين) وفي سورة الأعراف (غف العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين) وفي سورة الفرقان (وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هونًا . وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلامًا) .

كما أورد الحديث الشريف «لست أروفت دجلة» مخاطباً لـ بدر
الغفاري وقد عبر رجلاً بأمة .

كما خاطب عمرو بن كلثوم التغلبي عمرو بن هند بقوله :

ألا يجهلن أحد علينا فنجهل فوق تجهل الجاهلينا

وهذه النصوص مجسومة تدل على السُّفَه والطيش والحمق ، ولا تدل على
الجهل بالعلم وعدم وجود ثقافات سابقة على الإسلام ، بل إن عرب
الشمال وعرب الجنوب كانوا يمتكون إلى القبيلة والوثنية قبل ظهور فجر
الإسلام في الجزيرة العربية عام ٦٢٢ م .

٢- و يبدأ من البعثة النبوية إلى سقوط الدولة الأموية وقيام الدولة العباسية
عام ١٣٢ هـ - ٧٥٠ م . وهو العصر الذي تكونت فيه الدولة الإسلامية من
النواحي السياسية والإدارية في زمن عمر بن الخطاب رضى الله عنه
وأرضاه . وفي هذا العصر نهت انتفجحت حتى وصلت حدود الدولة أقصى
الشرق في ذلك العصر وأقصى المغرب العربي . وبعض العلماء يقسم هذا
العصر المشرق في تاريخ أمة الإسلام إلى قسمين :

— عصر صدر الإسلام و يبدأ ببعث الرسول الكريم نبياً لهذه الأمة و ينتهى
ب نهاية حكم الخلفاء الراشدين عام ٤٠ هـ وهو عام مقتل الإمام علي بن أبى
طالب كرم الله وجهه .

— العصر الأموى و يبدأ بقيام الدولة الأموية وخلافة معاوية بن أبى سفيان
حتى سقوط الدولة سنة ١٣٢ هـ على أيدي دعاة بنى العباس بقيادة
أبى مسلم الخراسانى ، وهى السنة التى قتل فيها مروان بن محمد آخر
خلفاء بنى أمية .

و يدمج العديد من المؤلفين هذين العصرين في عصر واحد ، تحت اسم
العصر الإسلامى . ولكن لإبراز خصائص كل منها واختلاف الظروف
والتغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية تُحبذ فصلها في عصرين اثنين
كسى نتمشى دراسة الأدب ودراسة التاريخ الإسلامى ، هذا من جهة ،
ومن جهة أخرى لا يمكن إطلاق مصطلح «العصر الإسلامى» على فترة

الخلفاء الراشدين وعصر بنى أمية دون سواهما ، فالعصر العباسي الأول والثاني ، وعصور الخلافة المتلاحقة بما فيها الخلافة العثمانية يمكن أن يُلحق عليها جميعاً « العصر الاسلامي » ، بل لابد أن تستمر هذه التسمية حتى يومنا هذا لأن العالم العربي والحمد لله عالم إسلامي وجزء من العالم الاسلامي منها اختلفت العصور ومنها تعاقبت الحكومات وتعاقب الحكام .

لذلك نحبذ إطلاق التسميات على مسياتها وهي عصر الخلفاء الراشدين ، وعصر بنى أمية ، وعصر بنى العباس وهكذا .

٣- العصر العباسي . ويبدأ هذا العصر بقيام الدولة العباسية سنة ١٣٢ هـ وينتهي بسقوط بغداد على يد التتار سنة ٦٥٦ هـ / ١٢٥٨ م . وامتداد هذا العصر قرابة الخمسمائة عام وأكثر ، ازدحم بالأحداث الجسام ، منها سيطرة بنى بويه على بغداد حيث أصبحت الخلافة العباسية اسمية وذلك بعد ٢١٢ عاماً من شبه الاستقرار في الخلافة ، حيث سيطر البويهيون على العاصمة عام ٣٣٤ هـ / ٩٤٥ م . وبعد ذلك دخل السلاجقة بغداد عام ٤٤٧ هـ / ١٠٥٥ م بعد ضعف البويهيون ، وتأرجحت الدولة بين القوة - حينئذٍ - إلى الضعف أحياناً ، وفي فترة الضعف دخل التتار بغداد وقضوا على الدولة العباسية عام ٦٥٦ هـ / ١٢٥٨ م لذلك حاول المؤرخون تقسيم هذا العصر إلى مراحل ، فمنهم من جعله عصرين ومنهم من قسمه إلى ثلاثة عصور وفق الأحداث السابقة ، ولكن شوقي ضيف اعتبر سيطرة البويهيين على بغداد بداية النهاية لعصر الدولة العباسية الذهبي ، وبعدها سطر عصرًا رابعاً يبتدىء ببداية الدولة البويهية عام ٣٤٤ هـ حتى نهاية العصر الوسطى وهذه المرحلة أسماها عصر الدول والإمارات .

٤- عصر الدول والإمارات ، أو عصر الانحطاط كما يسميه البعض ، ونحن لسنا مع الانحطاط الآخر بأي حال من الأحوال ، لأن بعض الدول والإمارات في تلك الفترة كانت تنبأها علامات القوة والزهو والفخر بالاسلام والتصدى لأعدائه ، لذلك لا ينبغي أن يطلق على هذا العصر بعصر الانحطاط .

فقد بدأت الدولة العباسية بعد انتهاء الدولة الدية بالتفكك والانحسار وظهرت الدولة السلجوقية واجتاح التتار الشرق العربي حتى ظهر عليهم القائد الاسلامي الفذ قطز وهزمهم في معركة عين جالوت عام ٦٥٨ هـ في فلسطين (جنوب غرب جنين) ؛ وانتهى أمرهم كما انتهى أمر الحشيين قبل ذلك بقرون حين غزوا فلسطين فلسطين قادمين من آسيا الصغرى وتحالف أهل الشام مع الفراعنة حيث أنزلوا بهم هزيمة ساحقة في معركة (أور) حيث وقعت هذه المعركة في نفس المكان الذي وقعت فيه معركة عين جالوت (وادي عرار) ، وفي نفس المنطقة هزم صلاح الدين الأيوبي الصليبيين في معركة حطين وذلك بعد تحالف قوى بين جيوش الشام والجيش المصري .

وهذه الحروب الثلاث تؤكد ضرورة الترجمة المعبرية بين الشعوب العربية اذا ما أراد العرب التصدي لأعدائهم وهزمتهم مستقبلاً .

وأراد الله سبحانه وتعالى النصر للعرب والمسلمين أكثر من مرة في نفس المكان في فلسطين على جميع الغزاة الذين استهاتوا بهذه الأمة وأرادوا لها الخنوع والذلة والسكنة ، وهذا ما يشرنا (كما قلنا) بالنصر المبين على أعداء الأمة العربية والإسلامية الذين يكيدون لنا شرائكاتهم ويتصبون لنا الشركاء ليلحقوا بنا الأذى وما زالوا يدنسون المسجد الأقصى المبارك .

والدويلات التي برزت بعد انتهاء الدولة العباسية كثيرة نذكر منها : إمارات بلاد فارس ، والحمدانيين في حلب والفاطميين ثم الأيوبيين فالحماليك والعثمانيين في مصر وملوك الطوائف والمرابطين والموجوديين في الأندلس ودويلات الغرب العربي وغيرها ، و يرى ضيف أن تدرس هذه الدول بـلات كل حسب مرحلتها وتواجهها الإقليمي بحيث يكون جزء من الدراسة لإيران والعراق ، وجزء لمصر ، وجزء للشام وآخر للجزيرة العربية وهكذا .

٥ — العصر الحديث يبدأ بنزول الحملة الفرنسية بمصر سنة ١٢١٣ هـ / ١٧٩٨ م حتى يومنا هذا .

و يتضمن هذا العصر مراحل القوة والضعف ، وأسباب كل منها ، كما

يشناول أسباب انهيار الامبراطورية التركية ودخول الاستعمار العربى
بلاد العرب من المحيط الى الخليج ، ومقاومة هذا الاستعمار بسنى
الوسائل ، وكيف لعب « الأدب العربى » مظاهره المختلفة دورًا فى إثارة
العواطف ضد الاستعمار والهاب حماس الشباب للانخراط فى صفوف
المقاومة الشعبية فى كل قطر عربى .

كما يشناول هذا العصر كبار الكتاب والمحررين فى الصحف والمجلات
التي ساهمت بدور ايجابي فى التحرر الوطنى .

واقترح هنا ألا يخلط بين فترة الاستعمار الغربى وبين فترة التحرر الوطنى ،
لأن الفترة الثانية تعتبر مرحلة مميزة ، امتازها الأدب شعرًا ونثرًا وخطابة عن سابقه
بأمور كثيرة منها التعبير عن الحرية والاستقلال ، وسرد مساوىء عصر الاستعمار
البغيض .

لذلك يمكن تقسيم العصر الحديث إلى فترتين الأولى فترة الاستعمار وهى
الفترة التي حكم فيها الإنجليز والإيطاليون والفرنسيون بلاد العرب كل بلد على
حدة ، مع الأخذ بعين الاعتبار العناصر المشتركة فى مقاومة الاستعمار ، والفترة
الثانية يمكن تسميتها بفترة الاستقلال أو عصر التحرر الوطنى و يدرس الأدب
العربى بناء عليه وفق التقسيمات السياسية للبلاد العربية ودراسة العوامل
المشتركة والعوامل المستقلة التي تخص كل قطر دون الآخر .

ثم يجب إفراد دراسة مستقلة لأدب المهجر وأدبائه من أمثال ايليا أبو ماضى
ومبخائيل نعيمة وغيرهم وكثيرون مع الإشارة الى أسباب مهاجرهم
ومميزات شعرهم وأدبهم .

— تنظيم النصوص فى ضوء البيئة الجغرافية :

عزى أصحاب هذه النظرية فكرتهم إلى الطبيعة الجغرافية التي تؤثر فى شخصية
الأديب وتناجه الفكرى ، واللجوء إلى هذا المنحى فى التنظيم يعود بالدرجة الأولى
إلى النقد الشديد الذى وجه إلى التقسيم السابق والذي يعنى بالعصور الأدبية
و يركز على أعلام الأدب دون غيرهم وهؤلاء يمثلون العصور السياسية التي مرت
بها المنطقة العربية . والشواهد التي يستدل بها التربويون تعبر عن الصفة

السياسية في الغالب ، لأن الأحداث السياسية التي تعاقبت أثرت على الحياة الاجتماعية والشعاعية بشكل عام ومنها الأدب شعراً أم نثراً أم خطابة وكتابة الرسائل وأسلوب التخاطب والمحادثة وغيرها .

لذلك ركز المؤرخون الأدبيون على أعلام الشعر الذين اتصلوا بأصحاب القرار السياسي ، والقرينين إلى الخلفاء والولاة والحكام وأغفلوا عبارة الفن الأدبي في المجالات المختلفة وعدوا في عداد المنصورين ، ولقد ضربت الأمثال العديدة في ذلك ، فشلاً فاقته شهرة المتنبي كل شاعر وأديب في حين حجب شاعر كبير كالصنوبري الذي يقال أن له ديواناً من الشعر يشتمل على ثلاثين ألفاً من الأبيات في وصف الرياض وكان هذا معاصراً للمتنبي ولكنه لم يتصل بالحكام والولاة في ذلك الزمن .

و يرى أصحاب نظرية البيئة بأبعادها أن الأدب غاية الثقافة وهو مرآة الحياة بكل ما تزخر بها من تفاعل في مختلف الميادين وليس ميدان السياسة فحسب ، بل يجب أن يرصد حركة المجتمع بكل جوانبه .

وجاء في التقسيم السياسي أيضاً أن قسمت العصور بناء على قوة الدولة أو ضعفها حتى سميت الفترة الأخيرة من العصر العباسي (القرن الرابع للعبية) بـ « عصر الانحطاط » وعومل الأدب كذلك لأنه يمثل هذه الفترة ، وفي الحقيقة إن الأدب يعكس روح العصر ولكن في بعض الأحيان يتعدى على الوضع السياسي القائم ، ففي حين تضعف الكفة السياسية ترى القوة الثقافية ترجع كفتها كما حصل في هذا العصر المسمى بعصر الانحطاط . فقد برز في هذا العصر رواد الأدب والفكر الغربي الإسلامي وعكسوا بذلك ظاهرة التفوق الثقافي والتمرد على الفترة السياسية وكأنهم يقولون للعالم ... أننا هنا برغم ضعفنا المحكوم بعوامل سياسية ولكننا لن نستكين أو نخضع لهذه العوامل الآتية . وقال طه حسين في ذلك في كتابه « ذكرى أبي العلاء » : (ولعمري أن عصرنا ينبغ فيه من الشعراء « الرضى » والمتنبي وأبو العلاء ، ومن الكتاب ابن العميد وابن عباد والصابي ، ومن الفلاسفة الفارابي وابن سينا وابن لوقا ، ومن الأدباء أبو هلال وابن المرزبانى والأمدى والجرجاني ، ومن النحويين ابن خالويه وابن جنى وأبوعل الفارسي والسيرافي ، عصر ينبغ فيه هؤلاء وأمثالهم من المؤرخين والجغرافيين

والنصوص - حسب أن يكون عصر رفيع وبهضة لا عصر ضعيف وانعطاف في العموم
يرتدأ به .

لذلك يرى هؤلاء إن التقسيم السياسي يقتصر على جانب واحد من جوانب
الحياة ولا يرى الظواهر الأدبية والنصوص الأدبية في جوهرها ومعناها ومبناها ،
كذلك يركز على الشائير والأعلام الذين عاشوا في كنف الخلفاء والولاة ، وعاشوا
حياة بذخ وترف في عواصم البلدان والأقاليم ولم يتطرق الأدب وفق العصور
السياسية الى النشاط الأدبية التي ظهرت في الريف والأقاليم الأخرى الأقل
أهمية من الناحية السياسية . يقول طه حسين في كتابه « في الأدب الجاهلي » :

(إن من الائم والجهل أن تتخذ بغداد مركزاً أدبياً للمسلمين في جميع أوقات
الخلافه العباسية لأنها مركز للخلافة ، إذ ماذا تصنع بكل هذه الشخصيات التي
تتمثل في مصر والأندلس وفي سوريا والفرس بل وفي صقلية وإفريقيا الشمالية ؟
لا تصنع بها شيئاً لأنك لم تحاول أن تدرسها ولا أن تدرس بيئاتها المختلفة وإنما
اكتفيت بدرس الخواصر الإسلامية الكبرى متأثرة في ذلك بهذا المذهب الرسمي
النعقيم مذهب اتخاذ السياسة مقياساً للأدب فتعطل إذن عن هذا المذهب
ونلتصس لنا مذهباً آخر » .

ونود أن نضيف هنا أن الأمر لم يقتصر على العصر العباسي أو الأموي أو
الأندلس أو غيرهم ، بل حتى في العصر الحديث لا يدرس طالب الأدب إلا
الصفوة المختارة من الأدباء والشعراء الذين برزوا في فترة معينة من فترات التاريخ
والبارودي وشوقي وطوفان وغيرهم كثيرون ، في حين أهمل أدباء كثيرون في طول
البلاد العربية وعرضها .

ولوجود هذه السلبيات رأى أصحاب الاتجاه الآخر دراسة الأدب بجميع
جوانبه من خلال تأثير البيئة على شخصية الأديب ونتاجه الفكري وأن لكل بيئة
مزاياها وخصائصها التي تنفرد بها من غيرها وهي التي توجه الحياة الأدبية تؤثر في
سيرها ؛ بما أن البيئة مجالها واسع فهي تشمل الجوانب المادية والمعنوية في الحياة
فإنها بالتالي تختلف من بلد الى آخر ومن بيئة جغرافية وعلمية وثقافية إلى أخرى ،
فالمكان له أثره في الإنتاج الأدبي كما أن لعنصر الزمان نفس الأثر ، ففي التقسيم
السياسي السابق اعتبر عنصر الزمان هو الأساس بغض النظر عن المكان الذي

عاش فيه الأدب فهناك من الشعراء الذين عاشوا في الجزيرة العربية وفي العصر الأموي وبعضهم عاش في بلاد الشام ، بل في شمال أفريقيا وهم يمثلون نفس العصر ولكن بيئاتهم الجغرافية تختلف بها من المؤثرات الشيء الكثير على الانتاج الأدبي . ولعل من أشهر المؤرخين الأدبيين الذين تناولوا دراسة الأدب من الناحية الجغرافية الشعالي في كتاب « تسمية الدهر » حيث قسمه حسب الأقاليم الإسلامية .

وبالرغم من الإيجابيات التي لهذا الاتجاه والتي تتمثل في إحياء التراث الأدبي الشفاهي والعلمي من جميع الجوانب يتناول أكبر عدد ممكن من الأدباء والمثقفين والعلميين ، إلا أنه لا يخلو من نقد موضوعي وسباسي في نفس الوقت .

وبالنسبة للموضوعية هنا الكثير من الشعراء في العصور المختلفة لم يكونوا يمثلون بيئاتهم على الإطلاق ، حيث كان يعيش الشاعر في المدينة و يتغزل بحبيبته في البادية أو يبكى الأطلال التي بكأها غيره من الشعراء الذين عاشوا بينها ، من جهة أخرى نرى أن أغراض الشعر العربي تكاد تكون واحدة بالنسبة للشعراء فالمدح له سمات الخاصة كذلك الرثاء والوصف والغزل ، وأن الشعراء ساروا على وتيرة واحدة بالنسبة للصور والأخيلة والمعاني حتى حاول شعراء الأندلس أن يخرجوا من النمطية في الأداء فقرضوا الشعر في صورة موشحات أندلسية ، فاختلف النغم الموسيقي ولكن لم يختلف المعنى أو المضمون عن ذلك الذي قرضه المشرقيون .

وثالث الأمور بالنسبة للموضوعية أن الشعراء لم يستجيبوا لبيئاتهم بصورة متكافئة والدليل على ذلك أبو العنافة الزاهد وأبونواسي اللاجن ومهما قد عاشا في بيئة واحدة وفي عصر واحد لذلك يجب ألا نكون من حسن النية بحيث نغفل المعطيات الأساسية التي كانت تحكم الشعر والأدب عامة خلال العصور المختلفة والتي تتمثل في الطبقة من جهة واستخدام أغراض الشعر الجاهلي بالفاظه ومعانيه وتركيباته من جهة أخرى .

أما بالنسبة للجانب السياسي القضية فإن التقسيم الإقليمي أو البيئي يضعف الشرايط العربي والتكامل اللذان كانا يميزان مجتمعا العربي في تلك العصور وان

حتمس... ولا تنوعت إلا أن الشاعر كان يمثل روح الأمة العربية
والإسلامية. ولم يصدق على الشعر والأدب في العصور السابقة نراه فيطبق على
خبره في العصر الحديث، إذ يعبر الشاعر عادة عن معاناة قسم من الشعب العربي
ويتحدث من حيث المضمون الأمة كلها.

حينما مدح كعب بن زهير الرسول صلى الله عليه وسلم في برذنه التي مطلعها :

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول متيم إثرها لم يغد مكبول

وقوله :

شم العمراتين أبطالاً لبوسهم من نسج داود في أخباجا سراويل
لا يفرحون إذا نالت رماحهم قوماً لبوا بجوارح إذا نالها

فإنه يعبر بذلك عن الأسف والأسى لأنه سبق أن هجا الرسول الكريم، وعاد
لمدحه يذكر مناقبه وأصحابه بأنهم لا يخافون ولا يجزعون في نشر الدعوة وخص
بهم المهاجرين الذين لا يفترون بالنص ولا يجزعون للهزيمة وأنهم ذوو إقدام في
الحروب لذلك لا يقع الطعن إلا في مقدم رقايم فهذه البردة تعبر عن التاريخ
الإسلامي الذي هم كل عربي ومسلم ويقابلها جرير في مدح عبد الملك بن
مروان في مطلع قصيدته :

أنصحروا فؤادك غير صاح عشية هم صحبك بالرواح

إلى أن يقول :

السم غير من ركب الطبايا وأندى العائين بطون راح
حيث حى تهامة بعد نجد وما شئ حيث يستباح

هنا يعصف العرب وفي مقدمتهم عبد الملك بالشجاعة والإقدام والكرم ثم في
البيت الأخير يعبر عن القوة وحماية الثغور الإسلامية من أعدائها.

فالمدح في كلتا الحالتين يعبر عن صفات يمتاز بها العرب والسلمون فلا بأس
من دراسة التنصين في جميع البلاد العربية على اعتبار أنها يمثلان أمة العرب،
وغيرهما كثير يجب أن يدرس من الناحية التشيلية أنه يعكس حضارة أمة وليس

أفليس معنيًا . أما في العصر الحديث فلو تناولنا قصيدة هارون هاشم رشيد مثلاً
التي يتحدث فيها عن نكبة فلسطين :

ومضى اليهود يقتلون و يذبحون و يفتكون
وتأججت في أرضنا نوبه شروها السنون
فيها بنكبتنا صحائف من سواد للعيون
وقدوت أضرب في القفار بلا أنيس أو معين
والبيت بيتي خلف أسلاك من الإفك البين
نفس نحن بلؤفة فيكاد يقتلني الحين
أسمعت عن ظلم كهذا الظلم في عبر السنين

و يستمد بكائه على وطنه الغالي فلسطين متأملاً بالعودة إليها كي ينشئ السلام
على أرض السلام بعد تحريرها من يد الفاصين . فهذه القصيدة وإن كانت تعبر
عن قطرة عروبي مكروم محتل إلا أنها تهم كل عربي وكل مسلم لأن المطلوب هو
التفاعل مع القضايا العربية الساخنة أينما كانت ، والقصد هو الدخول في قلوب
أفراد الأمة وتحريكهم عاطفياً للاحساس بالنكبة كما يحسها أصحابها .

فجمل القول إن ما يهم المشرق العربي يهم مغربه والقضايا واحدة لأن الآمال
والآلام واحدة والمستقبل واحد ، لذلك نرى أن دراسة الأدب العربي وفق
التقسيمات الجغرافية يضر بالهدف الأسمى وهو الوحدة والتضامن المنشودين .

ولا يعني هذا أن التلميح في المملكة العربية السعودية عليه أن يتناول على
الجوارم ، وحافظ إبراهيم وشوقي وطوقان بالدراسة والتحليل والنقد وينسى حسن
عبد الله القرني ، وظاهر الزعزعي وغيرهم بل يجب أن تنكأ كل الدراسة حتى
يتعرف التلميذ على جوانب متعددة من الأدب والشعر والفنون العربية على شتى
مذاهبها ومشاربها وبيئاتها .

— تنظيم النصوص في ضوء الفنون الأدبية :

جرت محاولات مؤخرًا — بناء على النقد الموجه لكلا الاتجاهين السابقين —
لمعالجة الأدب العربي ونصوصه بناء على أغراضه وفنونه فيدرس موضوع الدخ

بظهره - وصديقه يبيب يصعته جميع النذير حصوا في هذا العرض بفدر الإمكان .
 و - - - - - على العصور الأدبية ، فتبدأ بشراء العصر الجاهلي ممثلين برواده
 من أمثال عشرة وطرفة بن العبد ثم العصر الإسلامي فتذكر مواطن المدح في شعر
 رواده مثل حسام بن ثابت وكعب بن زهير ثم العصر الأموي حيث يقسم هذا
 الفصل إلى جوانب متعددة بحيث لا ينفصل شراء الأمصار الإسلامية كل مصر
 يذكر شعرها في باب مستقل فبلاد الشام لها شعراؤها الذين أجادوا في المدح
 والحجاز كذلك ، وهكذا تدرس بقية العصور ومن ضمنها الشعر في الأندلس حتى
 العصر الحديث . وما ينطبق على المدح يكون للغزل والوصف والقصة والرواية
 ونسند وغيرها من الموضوعات التي يعالجها الأدب العربي وأثره وقوته .

والهدف من هذا الجمع لأى فن من فنون الأدب منفردا ومنعزلا عن بقية
 الفنون هو التعرف على أساليب الشعراء والكتاب والتعرف على اتجاهاتهم نحو
 الغرض أو الموضوع ذى العلاقة . كما أن المؤيدين هذا الاتجاه يرون أن القارئ ،
 يجب المتعة القصوى في قراءة ما يميل إليه من ألوان الأدب دونما الاضطراب للخصوص
 في مجالات لا يرغب بدراستها أو الاطلاع عليها . فقد يميل القارئ إلى الغزل
 دونما سواء من ألوان الشعر وضروبه فانه بذلك يرجع إلى باب الغزل أو يلجأ إلى
 شراء كتاب خاص بهذا الغرض كذلك المرح والوصف والرثاء وغيرها من
 الأغراض .

وقد يميل التلميذ إلى القصة القصيرة فيجد في كتاب متخصص بغيته و يشبع
 به رغبته .

ولكن ما يؤخذ على هذا النوع من التنظيم إغفال متطلبات التلمية في
 الدراسة ، فإذا ما صدق هذا الاتجاه على الحكم والأمثال والقصة والرواية
 والمسرحية والخطب وغيرها من الفنون التي يمكن دراستها منفصلة فانه لا يصدق
 على الشعر ، إذ إن الطالب بحاجة إلى التعرف على تفكير الشاعر وانفعالاته
 وأسلوبه العام أكثر من معرفته بلون من ألوان أدبه وشعره ، ومن ثم لا يستطيع المعلم
 أن يدرس تلاميذه كونًا من ألوان الأدب أو غرضًا من أغراض الشعر منفصلاً ، إذ
 لابد أن يقتصر اللون المعين بالألوان الأخرى والغرض بالأغراض الأخرى .
 فالشاعر الجاهلي ، حتى الشاعر المحدث كان كل منها يمزج أغراض الشعر في

موضوع واحد ، فمن عادة شعراء الجاهلية البدء بذكر الأطلال والنزل بالمحبة قبل البدء بالحديث عن الشجاعة أو الخنم أو الفخر وهكذا في العصور اللاحقة ، فمثلاً في معلقة عنترة التي يصف فيها شجاعته بين بني قومه عسر وبلاءه في الحرب ضد بني عهمهم ذبيان ، يبدأ بذكر الدبار وأطلال عفة ابنة عمه التي كانت تعابره وتمتقره في بداية الأمر فيقول :

هل غادر الشعراء من نردم أم هل عرفت الدار بعد توهم
يا دار عبلية بالجواد تكلمى وعسى صباحاً دار عبلية واسلمى
حببت من طلل تقادم عهده أنسى وأفسر بعد أم الهيثم
ثم ينتقل إلى الفخر ويطلب من عبلية أن تسأل عن أخلاقه الخيل لأن كل من
شهد المواقع يشهد لعنترة بأنه يتحلى بالأقدام عند القتال والعفاف عند الغنائم
فيقول :

هلاً سألت الخيل يا ابنة مالك إن كنت جارية عما لم تعلمى
يخبرك من شهد الواقعة أنسى أغشى أنوى وأعف عند الغم
ومدحج كره الكساء نزاله لا تمنع شرباً ولا مستلم

ثم ينتقل إلى الحب والنزل ويقول :

ولقد ذكرتك والرماح نواهل منى وبيض الهند تقطر من دمي
فوددت تقبيل السيوف لأنها لمعت كبارق ثغرك التبرسم
ويذكر مواطن الفخر بنفسه ونزاله أثناء المعارك بقوله :

لما رأيت القوم أقبل جمعهم يشذامرون كسرت غير منعم
ما زلت أرمهم بشجرة نحره ولبائه حتى تسربل بالدم
كذلك زهير بن أبي سلمى في معلقته ، فإنه يدمج النزل بالمدح والحكمة — لأن
من عادة الشعراء البدء بالنزل أو ذكر الأطلال والانهاء بالحكمة كخاتمة
لقصائدهم — فيقول :

امن امرأوني دمنه لم تكلم بحومانه الدارج قبل التشلسم
وقفت بها من بعد عشرين حجة فلأيتها عرفت الدار بعد توهم

وفي المدح :

بيننا لنعم السيدان وجدتها على كل حال من إسماعيل ومبرم
تداركتما عبثاً وذبيان بعدلما تفاتوا ودقوا بينهم عطر منشم
عظيمين في عليا معد هدينا ومن يستبح كثراً من المجد يعظم

وفي الحكمة :

ومن لم يصانع في أمور كثيرة يصرس بأنياب و يوطأ بمنسم
ومن يجمل المعروف من دون عرضه يفسره ومن لا يتق الشتم يشتم
ومن ياك ذا فضل فيبخل بفضله على قومه يستغن عنه ويذمم
ويذهب في حكمة بعداً في وصف الذات البشرية معبراً عنها بأسلوب علماء
النفس اليوم و يقول :

نسان الفتى نصف ونصف فؤاده فلم يبق الا صورة اللحم والدم
وان سقاء الشيخ لا حلم بعده وان الفتى بعد السفاهة يحلم
وهكذا كعب بن زهير في صدر الاسلام يمدح الرسول الكريم في برده
المعروفة ، يبدأ بالغزل بالرغم من أن موضوعه هو مدح سيد الخلق أجمعين فيبدأ
بقوله :

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول منتم أشرها لم يفد مكبول
حتى ينتقل الى طلب المغفرة من الرسول الكريم قبل مدحه فيقول :

نسبت أن رسول الله أوعدني والعفو عند رسول الله مأمول
مهلاً هلاك الذي أعطاك نافلة ال قرآن فيها مواعيط تفصيل
و يقول في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم :

إن الرسول لنور يستضاء به وصارم من سيوف الله مسلول
في عصبة من قر يش قال قائلهم ببطن مكة لما أسلموا زولوا
.وإذا أمعنا النظر في الشعر الحديث نجد أن الشعراء قلما يسبرون على وثيرة
واحدة في المعنى بل إنهم ينتقلون من غرض لآخر حسب ما يتطلبه الموقف فهذا

محمود ساسى البارودى يعزّز نفسه و يفتخر بها يم يتطرق الى الحكمة والنصيحة
يقوله :

سوائى بنحنشاك الأغاريد يطرب وغبيرى باللذات يلهو و يلعب
وما أنا ميس تأسر الخمر ليه وملك سمعيه السراع الشنب
و ينقل الى الحكمة فيقول :

ومن تكن العلياء مه نفسه فكل الذى يلقاه فيها محب
من هنا نرى أن تعدد الأغراض الشعرية تقليد فنى سار عليه الشعراء العرب
في أغلب الأحيان فله نسع أن أحدهم بدأ بالمدح وسار في قصيدته بالمدح حتى
النهاية كذلك بقية الأغراض .

وبخلاصة القول هنا أنه لا يمكن بأى حال من الأحوال تقطيع بر القصيدة
الشعرية الى أغراض ومرام شتى لأنه في ذلك قطع للفكرة ذاتها وتدمير للموقف
الشعبيرى الذى تبنى عليه القصيدة والاتفعال الطبعى الذى دفع الشاعر للتعبير
عن الفكرة .

وبالرغم من هذه الأنواع التنظيمية الثلاث نرى أن كلاً منها له وجهته في
العرض وفائدته في التنظيم ، ولكن يمكن الاعتماد على تنظيم واحد منها وهو الذى
يتعلق بالعصور الأدبية ، أما التنظيمين الآخرين فإن مكانها هو الدراسات
الجامعية ويخصان ذوى العلم والدراسة بالأدب وتاريخه ، فهما للمتخصصين وليس
للمتعلمين الصغار . وبالرغم من هذا فلا غنى عنها فيما يتناول المعلم عصرًا من
العصور بالدراسة كما سنرى .

فالتلميذ باعتباراه المستهدف في العملية التربوية يحتاج التعرف على كل
ما يتعلق بالأديب أو الشاعر من حيث البيئة والعصر ومناسبة القول والأسلوب
والفكرة وغيرها . فالتسلسل من الأمور المعقولة والمطلوبة في الدراسات الأكاديمية
في مراحل التعليم العام . والتعرف على فنون الأدب وأغراضه من أهداف تدريس
هذه المادة ، لذلك لا ينبغي اقتصار الدراسة على عصرًا دون الآخر ولا يجب تقطيع
أوصال القصيدة لاستخراج ما يتعلق بالمدح أو الوصف أو الغزل أو الحكمة منها ،
ولا يمكن بحال من الأحوال الحكم على شاعر أو أديب معين حكمًا موضوعيًا من

خلال التعرف على حاسب واحد من جوانب إدراكه إلا إذا أعيد ترتيب إتاحة صورة متكاملة .

وإن كان بالرغم من هذا التمسك بالتنظيم الأول ، إلا أن واضع المنهج والمعلمين يستفيدون من التنظيمين الآخرين لتحقيق هدف عام من أهداف تدريس الأدب العربي وهو تنمية التفكير العلمي السليم لدى التلاميذ عن طريق تدريسهم على قراءة النص وفهمه وتحليله ونقده وتقويمه ، فهذا الهدف الهام هو الذي يجب أن يسعى إليه المعلمون والربون لتحقيقه ، فالمنهج يجب أن يسير في تنظيمه العصور الأدبية وتدرجها بناء على هذا الأساس وعلى الأخص في المرحلة الثانوية ، لكن يجب عدم التقيد بمنهج موحد لجميع تلاميذ الفصل أو القطر ، بمعنى أن يدرس جميع التلاميذ أعلام العصر الجاهلي مثلاً ولكن بعد تدريسهم على كيفية تناول النص من الجوانب الهامة وأقصدها استنساخها غرض القطعة الأدبية وخصائصها وشرح أفكارها وتراكيبها تمهيداً للحكم على منزلتها الفنية .

ومن خلال النص وتحليله إلى عناصر واستعراض ما فيه من أفكار وتجارب ومن صور وأخيلة ومن عبارات منتقاة ، يستطيع التلميذ أن يصدر الأحكام الصحيحة عليه بطريقة واعية مستيرة .

كما لا يخفى أن يوضح المعلم لتلاميذه في كل مناسبة العلاقة الوثيقة بين الأدب العربي ومكارم الأخلاق . وفي ذلك نغرس في نفوس التلاميذ الثقة بشارعهم كما نغرس فيهم حب دينهم الذي هو روح أمتنا وسر نصر هذه الأمة ويجدها وشرفها كما أراد الله لها .

إذن من خلال دراسة النص على التلميذ أن :

- ١ - يتعرف على قائل النص والمناسبة التي قيل فيها .
- ٢ - أن يحدد غرض النص وموضوعه ثم ينقسمه إلى أفكاره الرئيسية .
- ٣ - يكون قادراً على شرح النص شرحاً تفصيلياً مع توضيح الغامض من المفردات والأفكار .
- ٤ - أن يكون قادراً على التعليق على الأسلوب من حيث الألفاظ والتراكيب

والمعاني، كما تكون لديه القدرة على تحليل هذا الأسلوب من حيث العاطفة، والأفكار والصور والأخيلة.

ولكن كيف يمكن الاستفادة من التنظيمين الأخيرين التنظيم البيئي والتنظيم الفني؟

فإذا ما أجاد التلميذ الجوانب السابقة في دراسة النص فليس من المهم أن يتقيد بدراسة شاعر بعينه فقد يجب تلميذ دراسة شعر النابغة الذبياني وتلميذ آخر امرؤ القيس وثالث طرفة بن العبد ورابع عمر بن معد يكرب الزبيدي من العصر الجاهلي. وهكذا تنتوع الدراسات داخل الفصل الواحد، وقد يلجأ تلميذ إلى دراسة نص أدبي أو شعري من مرجع عثر عليه في المكتبة فاختار هذا نصاً من الشعر الغنائي وآخر من الشعر القصصي وثالث من الشعر التمثيلي، ورابع اختار قصة لطيفة أو مقالة أعجبه وهكذا فالهم إذن أن يلجأ كل تلميذ إلى رغبته في الدراسة ضمن العصر المقرر في السنة الدراسية ويختار النص الذي يعجبه ويقوم بتطبيق الأسس السابقة عليه بمراقبة وتوجيه من المعلم

وهناك الشعراء المجيدون في كل عصر من عصور الأدب. وبالنسبة للعصر الحديث يدرس التلاميذ خصائص الأدب والشعر في هذا العصر ويتناول العلم معهم أعلام هذا العصر ويترك لهم حرية اختيار النص، فقد يلجأ التلميذ في تونس لدراسة أبي القاسم الشابي بتمعن وتركيز، كما يدرس التلميذ في مصر أحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، وعلى الجندى، وأحمد عزم، وإبراهيم ناجي، ومحمود أبو الوفا، وعلى الجارم، ومحمد هاشم عبد الدايم.. وغيرهم كثيرون، وفي فلسطين يدرس التلميذ شعر إبراهيم طوفان، وأبي سلمة، وهارون هاشم رشيد.. وفي سوريا شفيق صبري، وفي الكويت أحمد السقاف.. وفي السعودية أحمد العربي، وسعد إبراهيم أبو مده، وفي طاهر الزعشمري، وحزرة شحاتة. وفي المغرب محمد بنيسى عميد الشعراء المغاربة أو المجاطي. وفي اليمن عبد العزيز المقالح وغيرهم كثيرون أيضاً.

وقد يلجأ الطالب إلى دراسة النصوص الثرية للمنفلوطي أو طه حسين أو جمال الدين الأفغاني.

وَيُـبـنـى شـرـطـه أن يـلـجأ التـلـمـيـذ في قـطـر مـعـيـن لدراسة أدباء ذلك المـطـر بل يـمـكـن
لـلـمـتـلـمـن في بـلـاد المـشـرق العـرـبـي أن يـفـتـاروا شـعـراء وأدباء من المـغـرب العـرـبـي أو
العـكـس صـحـيـح .

مـن هـذا نـكـون قـد وفتنا بـيـن الـاتـجـاهـات الـثـلاث ولم نـعـمـط في نـفـس الـوـقـت حـق
الشـعـراء المـحـدثـيـن والمـجـهـولـيـن بالنسبة للتـرـبـويـيـن وواضـعـي مـناهـج الأـدب العـرـبـي .

وبـعـد إـجـادـة التـلـمـيـذ عـنـاصـر التـحـلـيـل والـتـركـيـب بـكـل أـبـعـادها يـكـون المـعـلم قـد
وَضَع الـنـبـتـة الـأـسـاسـيـة في تـنـظـيـم فـكـر التـلـمـيـذ و يـكـون قـد افـتـنـع بـأن تـلـمـيـذه يـسـتـخـدم
الـأسـبـوب العـلـمـي في التـفـكـيـر وهـذا غـايـة الغـايـات في التـعـلـيـم والتـعـلـم ، بـعـد ذـلـك يـتـرك
لـه مـطـلـق الحـرـيـة في اخـتـيـار النـص وحـفـظـه .

أما ما يـتـعـلـق بـالـآيـات الـقـرآنيـة الشـريـفة فيـدرب المـعـلم تـلـامـيـذه عـلى كـيـفـيـة
اسـتـخـراج المـضـمـون من الـآيـة بـعـد الشـعـر فـي أـسـبـاب النـزول وشرح مـعـانـي
الـفـعـودات والأـسـلـوب والمـعـنى الإـجـمـالى واستـخـراج عـنـاصـر الجـمـال البـلاغـي والـيـبـانـي
والإيـداعـي في الـآيـة الـكـرـيـة .

فالمهم هنا ليس حفظ آية بعينها بقدر التدبر والتعمق في هذه الآية وما تهدف
إليها ، فإذا ما أجاد التلميذ تحليل الآية إلى العناصر السابقة يتيقن المعلم أن تلميذه
سيجيد تحليل كل نص قرآني أو حديثي نبوي شريف يمر به أو يهدف إلى
دراسة .

أما بالنسبة للحكم والأمثال والمخطب فينطبق عليها ما ينطبق على الشعر والنثر
من أحكام ، فبعد أن يجيد التلميذ تحليل كل نص من النصوص نترك له الحرية
لاختيار ما يميل إليه من نصوص شريطة أن يراعى في هذا الاختيار ما يلي :

١- أن يعبر النص ^{إليه} رعن الفضائل والأخلاق وروح الإسلام .

٢- أن يعبر عن فائدة لكل من الفرد والمجتمع .

٣- أن يكون أسلوبه مميزاً وقوياً لا ركاكة فيه ولا ابتذال .

٤- أن يتصل بالعصر موضوع الدراسة .

وإذا لم يستطع التلميذ اختيار نص من المراجع العلمية والأدبية التي يعرضها له المعلم يمكنه اختيار نص من الكتاب المقرر. وبذلك يكون المعلم قد لجأ إلى طريقة التعيينات على شكل مشاريع في دراسة الأدب من جهة، ونوع من خبرات تلاميذه وأتاح لكل منهم فرصة الاطلاع وإشباع حاجاته وميوله من جهة أخرى.

من هنا نشين لنا قيمة طريقة التدريس، فالاعتماد على المنهج المقرر ليس الأساس في العملية التعليمية، والتقسيمات الشكلية لأسس تنظيم النصوص الأدبية ليست هي المطلوبة في مستوى التعليم العام، ولكن كيف يمكن أن نوظف هذا التنظيم لخدمة التلميذ والذي هو المستهدف في كل عمل تربوي؟ وكيف يمكن أن نخطط داخل المدرسة وداخل حجرة الدراسة وخارجها لإثراء القيمة المعرفية من جهة واكتساب الخبرات المتنوعة من جهة أخرى. فطريقة التدريس هي التي تحدد مسار التعليم من حيث الأسلوب واختيار الوسيلة المناسبة ومراعاة الفروق الفردية وإشباع الحاجات والميول والميول، بل طرق اختيار التلاميذ للنص وتشجيعهم على هذا الاختيار وتدعيم استجاباتهم بين الحين والآخر، كل هذه الأمور المتعلقة بطرق التدريس وغيرها هي التي يجب على المدرسين والمربين التركيز عليها، لأن هناك أهداف قصيرة المدى يراود تحقيقها وهناك أهداف بعيدة المدى تنترب عليها. وقبل انتهاء التلميذ من دراسته في التعليم العام يجب أن يكون ملماً بأسس النقد العلمي السليم وكيفية تحليل النص إلى عناصره الأساسية التي توصله إلى هذا النقد وإلى استخدام الأسلوب العلمي فيه.

كما يجب أن يكون ملماً بالشعراء والكتاب والأدباء المجيدين المشهورين منهم وغير المشهورين في كل عصر من العصور الأدبية بالرغم من أنه يختار النص الذي يميل إليه، لأن حرية الاختيار أو (التعليم الذاتي) لا تعنى الاقتصار على عدد معين من روائع الأدب العربي أو في عصر معين. كما يجب أن يكون التلميذ متمكناً من عقد الموازنات بين عصور الأدب وهذا ما تغفله الدراسات الأربعة في التعليم العام، كما تغفل أيضاً بعض الجوانب الهامة (التي ذكرناها سابقاً) والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وتدرّب التلميذ على استنباطها وتكن في:

- ١ - الاتجاهات الأدبية السائدة والمدارس الفنية في كل عصر من عصور الأدب .
- ٢ - خصائص كل مدرسة أدبية والمدرسة التي ينتمي إليها الأديب .
- ٣ - تأثير الأديب بما سبقه وتأثيره في من جاء بعده .
- ٤ - أبرز الخصائص الفنية والبلاغية لكل أديب .
- ٥ - الربط بين النصوص الأدبية ، بحيث يدرس كل نص (في مدارسنا الحالية) منعزلاً ومستقلاً من النصوص الأخرى مما يفقد دراسة الأدب الذي جوهره التمثيل في التكامل والترابط .
- ٦ - استخدام أسلوب القصة في عرض النصوص وربط دراسة الأدب بالفنون الأدبية الأخرى .

وبالطبع لا يتمكن التلميذ من إجادة هذه الفنون والتي أسميها (فنوناً) لأنها تعتمد على الحس الدقيق والميل الشديد والاستجابة السريعة — بدون توجيه من المعلم وبدون تخطيط منه لما ينبغي القيام به داخل حجرة الدراسة ، فقد يتأثر تلميذ معين من محيط أسرته أو مجتمعه و يستطيع أن ينمى نفعه ، أدبيّاً بعيداً عن توجيهات معلمه ، ولكن هذا الأمر لا ينطبق والإرشاد والتشجيع على اختيار النصوص التي تكون أساساً لتنمية الذوق الأدبي لديهم أولاً ثم تأتي بقية الجوانب المراد تنميتها فيما بعد . من هنا يمكن تركيزنا على طريقة التدريس التي يختارها المعلم والأسلوب الذي يستخدمه في معالجة أى نص من النصوص .

ثانياً : اختيار أفضل الطرق لتدريس مادة الأدب العربي :

يلجأ المعلمون في أغلب الأحيان إلى الكتاب المدرسي كمدى أول وآخر لتحركهم منذ بداية العام ، فينتظرون في محتوياته ويقسمونها على شهور السنة الدراسية . ومن ثم يفكرون بالطرق المثلى للسیر حسب الخطة العامة التي رسموها لأنفسهم أو زودتهم بها الوزارة . لذلك لا مناص من الحديث عن الكتاب المدرسي ومحتوياته ، والملاحظ على كتب المرحلة الإعدادية (المتوسطة) أنها تنفّ من العديد

الشروح ينتج . ذات دراسة النسخ «لأنى دون تكبير . لذلك على انعلم أن يحدد للطلاب القنعة» . ضرورة لتطبيق و يسجل عليها أسئلة متنوعة يستبسط منها الطالب غرض القلمة وخصائصها و يشرح أفكارها و تراكيها تمهيدا للتحكم على منزلتها الفنية (١٣) .

ونلحكم على منزلة النص الفنية لا نتحقق إلا بعد تذوقه والاستمتاع به . من هنا تكن أهمية معرفة المعلم لقيمة تذوق الأدب الرفيع .

فالتذوق أساس المعرفة ، فلا يمكن للتلميذ أن يفهم النص دون تذوقه ولا يمكنه نقده وتحليله دون ذلك أيضا ، فبالتذوق الأدبي تنمو المواهب الذوقية ويتمتع بها الكاتب في الكتابة والكلام والتعبير .

فالتذوق كما عبر عنه ابن خلدون « حصول ملكة البلاغة في اللسان » و يرى « حفظ شعير من التذوق بمعناه اللغوي وهو ادراك الطعم ف يجعل العلاقة بينها أساس إدراك الطعم باللسان قليل له تذوق .

و يرى عبد العليم إبراهيم أنها « الموهبة التي يستطيع بها تقدير الأدب الإنشائي والمفاضلة بين شواهدة ونصوصه ، أو تلك الحاسة الفنية التي يبتدى بها في تعويم العمل الأدبي ، وعرض عيوبه أو مزاياه » و يقرر بأن كلمة تذوق أصبحت حقيقة اقترنت عادة الأدب .

ونرى أن التذوق هو حسن الانتقاء واستحسان النص وتفضيله عن غيره من النصوص ، فنقول : فلان تذوق الطعام واستحسنته فأصبح يميل إليه و يطلبه ، كذلك نقول : فلان تذوق النص الأدبي واستساغته فأصبح يميل لدراسته راغبا فيه . فالرغبة في الدراسة هي من الأهداف البعيدة المدى التي يراد تحقيقها لدى التلاميذ .

فإذا ما استطاع المعلم تدريب تلاميذه على تذوق النص الأدبي دوجا تعقيد ، فإنه يكون بذلك قد حقق الشيء الكثير .

فالشدر يب على تذوق النص الأدبي تسبقه خطوات عملية لا بد منها وهي ممارسة الكلام الجيد وفهمه و يتضمن ذلك معرفة مفردات اللغة ومعانيها وتفسيرها ، كما يتضمن معرفة بالأسلوب الجيد والمفاضلة بين أساليب الكتاب

وإدساؤه ، ومعرفته دقيقة - صوره - البلاغة والبيان - وعده - 'بديع لأن ذلك يمكن التلميذ من اكتشاف نواحي الجمال اللفظي والمعنوي في النص ومدى تأثيره على النفس .

لذلك ، لابد من تدريب التلميذ لغوياً قبل الوصول إلى مرحلة التذوق وذلك عن طريق تعويده على القراءة الجيدة ، وقراءة النص الأدبي أكثر من مرة ، واستيعاب معناه العام في البداية ثم إدراك جوانب الجمال اللفظي والبلاغي لكل جزء من أجزائه ، ثم بعد ذلك يدرك التلميذ مرامي وأبعاد النص الأدبي من حيث ما يهدف إليه الكاتب أو الأديب أو الشاعر . وباتصال التلميذ بأكثر من أديب أو شاعر يمكنه تناول نص كل واحد بالتحليل والنقد بموضوعية مجردة والمفاضلة بين النصوص ما لها وما عليها ما فيها من عيوب وما فيها من محاسن وعناصر قوة ودونما اللجوء إلى الأحكام المسبقة العشوائية . ولتجنب العشوائية في الأحكام نرى ضرورة إيراد نماذج نقدية لبعض كبار النقاد يتناولون فيها نصوصاً أدبية بالتحليل والنقد ومن ثم التطبيق على ضوء هذه النماذج .

فالذوق الأدبي مفتاح فهم النص ، والتدريب على هذا التذوق من وظائف المعلم الأساسية التي تكون ضمن مهامه داخل حجرة الدراسة وخارجها . فهناك ألوان مختلفة وطرق شتى لتدريس الأدب ، وكل طريقة من طرق التدريس تهدف أساساً إلى تنمية قدرات التلاميذ ومواهبهم الأدبية والفنية وميولهم بغية الوصول إلى جمال الفكرة والعرض ، والأسلوب باستمرار وليس الاقتصاد على فهم نص دون الآخر . فالغاية هي القدرة على التحليل والتدبر والتركيب والتي تؤدي هذه الخطوات إلى الفهم الشامل عن طريق التذوق . ولكن بالرغم من اشتراك طرق التدريس في تحقيق هذه الغايات تتباين الاتجاهات حول أكثر الطرق فائدة وأنجعها .

ونرى أن هناك نمطين اثنين في التدريس ، و يندرج تحتها أشكال شتى وأساليب مختلفة . فالنمط الأول هو « التعلم الذاتي » عن طريق تعليم الأسس المبدئية لتحليل النص الأدبي ونقده .

أما النمط الثاني فهو « التعليم التقليدي » المعتمد منه على الأهداف السلوكية أم الذي يعتمد على الشرح والتلقين والسرد بصورته الروائية .

١- التعلم الذاتي :

فالمتعلم الذاتي هو ذلك الذى يعتمد على مجهودات التلميذ المحمصة بعد تزود به بالأسس العلمية للمادة المدروسة والمراجع اللازمة لتوسيع مجال الدراسة . وبعد اكتساب الأسس العلمية بطرق الشرح والتفسير والتحليل والتقييم والتقد والحكم يستطيع التلميذ أن يلجأ إلى المراجع الهامة بنفسه كى يستقى منها ما يميل إليه من شعر أو نثر أو خطابة أو حكمة وما شابهها شريطة أن تكون قد تولدت في ذاته ملكة التدقيق التى تقوى من درجة وقوة وشدة الميل للمادة المتعلمة .

فلا يجوز ترك الأمور للتلميذ على عواهنها دونما التركيز على الأسس الهامة ، فتركه يتعلم من تلقاء نفسه دونما خلقية علمية وخبرات مسبقة يبنى عليها خبراته الجديدة لا يمكنه من تحقيق ما يصبو إليه ولا ما يريده المعلم . لذلك لابد من بناء الخبرات الأولية وتقويتها وتدعيمها قبل اللجوء إلى 'التعلم' الذاتى .

فإننى هنا أطرح فكرة « التعلم الذاتى » أو « التلقائى » كهدف بعيد المدى يراود تحقيقه بعد التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية قصيرة المدى .

وأضع مصطلح « التعلم الذاتى » جنباً إلى جنب مع مصطلح « التفكير العلمى » ، لأثنى لا أريد من التلميذ أن يقرأ دونما إدراك للمقروء ولا أريد أن ينشر نصاً أدبياً أعجبه بطريقة عشوائية دونما ذكر أسباب الاختيار ، ولا أريد أن يقرأ دونما فهم للمقروء بل لابد أن يسلك منهج الأسلوب العلمى في كل خطوة يخطوها من حيث :

- ١- اختيار النص .
- ٢- قراءة النص قراءة صحيحة .
- ٣- تحليل النص الى عناصره الأساسية .
- ٤- تركيب المعنى الاجمالى للنص .
- ٥- استخراج عناصر الجمال البلاغى والبيانى واليدعى .
- ٦- نقد النص نقداً علمياً بناء على الأسس التى مرت بخبراته مسبقاً .
- ٧- تقويم النص من حيث عناصر القوة وعناصر الضعف فيه .

٨ - الحكم على النص الأدبي من خلال المفاضلة بينه وبين النصوص الأخرى .

فإذا ما استرشد التلميذ بهذه الأسس العامة أتركه يختار النص في ضوء العصر الأدبي المقرر عليه ، ولا أفرض عليه نصاً معيناً لحفظه من أجل التجاح فيه بعد أداء امتحان الفترة أو الامتحان النهائي . فيكون بذلك المعلم من أجل العلم ، وليس من أجل الامتحان ، ولا سيما إذا ما وظف التلميذ قواعد البلاغة وأصولها وقواعد النحو وتفصيلاته أثناء التطبيق الذاتي .

من جهة أخرى يعمل « التعلم الذاتي » على شحن أفكار التلاميذ ومهمهم و يقوى من دوافعهم للتعلم ، و يقدر ما ينشط التلميذ بقدر ما تحول دور المعلم من دور الملحق إلى دور الموجه المشرف فلا يرهق نفسه بالشرح ، ولا ييح صوته في الفصل ، ولا يضيع وقته في حفظ النظام وإيقاظ النيام من التلاميذ نتيجة الروتين الملل والعهود في مدارسنا . فـ « التعلم الذاتي » يترك الحرية للتلميذ في الاختيار والتعلم ، فبدل أن يشرح المعلم قطعة أدبية واحدة نراه في حصة الأدب يناقش قطعاً أدبية بنصف عدد تلاميذ الفصل على أقل تقدير إذا ما توفرت المراجع العلمية ، فاعلم إلا أن يتعرف على اختيار كل منهم ويجيب على أسئلة كل منهم و يوجههم كل حسب ميله وقدرته .

من جهة أخرى يكون المعلم قد أخذ جيداً عدم التفريط بأي من المدارس الثلاث في تنظيم النصوص الأدبية ، فيسير وفق تنظيم العصور و يترك التلميذ يختار النص والشاعر أو الأديب الذي يريد دونما التقيد بقطر معين أو بيئة معينة ، كما أنه يتركه في اختيار الغرض الأدبي واللون الأدبي الذي يميل إليه دونما تدخل من جانبنا كمعلمين .

ولكن هناك بعض الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بمثابة فيما يلي :

١ - اختيار النصوص المربية التي تشتمل على الفضائل وتحث على الأخلاق والقيم .

٢ - التركيز على بعض الموضوعات المشتركة أي التي يشترك في دراستها جميع التلاميذ ، كدراسة الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية مثلاً لأي

عصر من العصور، ودراسة بعض أعلام الأدب في كل عصر كذلك على
ألا نقل الدراسة المشتركة عن تناول حصة من الأدباء والشعراء وذلك من
أجل التقييم الفعلي أو النهائي بحيث تتنوع الأسئلة بتنوع الخبرات من جهة
والخبرات المشتركة بين جميع التلاميذ من جهة أخرى .

فتترك الحرية للتلميذ في اختيار النص الذي يميل إليه يعتبر النوع الأول من
التنوع «الشعلة الذاتية» أما النوع الثاني فيتمثل بطريقة التعينات التي تتبع
المعلم في تطبيقها نفس المبدأ تقريباً ، ولكنه في طريقة التعينات لا يترك للتلميذ
اختيار النص الذي يريد بل هناك قضية محورية أساسية يحاول جميع التلاميذ
معالجتها بالأسلوب العلمي الذي اعتادوا عليه . ويطبقون في هذه الحالة الأسس
العلمية التي درهم معلمهم على استخدامها ، فيحدد لكل تلميذ أو لكل مجموعة
جزءاً معيناً من موضوع الدرس لمناقشته وتحليله على أوسع نطاق بحيث يتناول جميع
تلاميذ الفصل نفس الموضوع من زوايا مختلفة ، فمثلاً إذا كان الدرس معقداً عنترة ،
فيحدد المعلم لبعض التلاميذ دراسة تاريخية عن حرب داحس والغبراء وأسبابها ،
ومن أي القبائل الشقائل عنترة وينبذة عن قصة حياته وأثرها في شعره
وخصوصاً معلقته التي مطلعها :

هل غادر الشعراء من متددم أم هل عرفت الدار بعد توهم
ويحدد المعلم لفريق آخر من التلاميذ دراسة مكارم أخلاق عنترة وصفاته
خلال معلقته مع الاستشهاد بالأبيات التي تحدد ذلك ومنها على سبيل المثال :

أنى امرؤ سمع الخليفة ماجد لا أتبع النفس اللجوج هواها
ما استنمت أننى نفسها في مواطن حتى أوفى مهرها مولاه
واغضى طرفى إن بدت لى جارتى حتى يسارى جارى مأواها

وهناك من الصفات الكثيرة التي ينبغي على المجموعة المختارة لدراسة هذا
الجانب استنباطها من خلال نصوصه ونذكر منها على سبيل المثال غير ما سبق
ذكره ، عفة النفس ، والحب العفيف الخالص المترفع عن البغايا الدينية ،
والإخلاص في الحب والشجاعة وغيرها . ويجب أن يستشهد الطلاب بكل صفة
من هذه الصفات .

وبمجموعة ثالثة عليها أن يدرس النص دراسة وإبنة مستخرجة لأفكار التي تناولها عترة في معلقته وتسلها ، والأسلوب الذي استخدمه من حيث خصائصه الفنية من حيث السهولة وانطباع شخصيته في شعره والرقة والعذوبة والذين مصدرهما إخلاص في الحب ، كما أن معانيه مستقاة من المثل العليا التي كان يتحلى بها الفراس العربي من إقدام وشهامة ونعدة وعفة نفس (٢٠) .

وفريق رابع يمكن أن يتناول الجوانب البلاغية والبديعية والبيانية في شعر عترة وفريق آخر يتناول الأغراض التي تناولها عترة من حيث الفخر والحماسة ، والحكمة ، والغزل ، والخيال وغيرها ممن يجب أن ترقى بالأمثلة الحية على كل غرض من الأغراض مع تحيينها ونقدها وفق الأسس المعروفة .

وبذلك نلاحظ أن جميع تلاميذ الفصل تناولوا شاعراً واحداً أو أدبياً واحداً بالشرح والتفسير والتحليل والتفقد والمقارنة والموازنة إذا أمكن ذلك ، ودور المعلم هو الاستماع لما لخصه التلاميذ وما جمعه من بين طيات الكتب بحيث يوجههم إلى جوانب الخلل في المعالجة ويشجعهم على الاستمرار باستخدام الأساليب الجيدة في الطرح ، ولا تعدو وظيفته هنا عن دور المرشد والموجه والدعم لجوانب القوة والمقوم لجوانب الضعف ، وهذا ما تنادى به التربية الحديثة من حيث التركيز على فاعلية التلميذ ونشاطه الذاتي واكتسابه الخبرات بطريقة مباشرة وبفنه عن طريق البحث والتنقيب .

٢ - التعليم التقليدي :

اختارنا مصطلح « التعلم » للتعلم الذاتي ، و « التعليم » للتعليم التقليدي ، ونعني بالأول أن التلميذ يتعلم بنفسه ، ونعني بالثاني أن التلميذ يتلقى العلم على يد أستاذه ، والفرق بين المصطلحين كبير من حيث المفهوم والتطبيق ، ولكن لا يعني أبداً أن يسلك المعلم النهج التقليدي المحض في عملية التعليم ، بل لابد من الخروج من النمطية الروتينية بقدر الإمكان ، ووفق الظروف التربوية المتاحة ، وإن كنا نؤيد الاتجاه الأول في التدريس إلا أننا لا ننكر ما للطريقة التقليدية بشقيها - المبنية على الأهداف السلوكية أو التي تعتمد على الشرح والتلقين - من أثر عميق في نفوس التلاميذ ومن فوائد جمة ، ولكن عبوها كثيرة تحطأها التقدم

اعلمى والتربوى بزمان ، وبالرغم من ذلك لا بأس أن نعرض للتوعين بشىء من الإيجاز .

أ- التعلم بناء على الأهداف السلوكية :

المهدف السلوكى هو ما يتوقمه المعلم من التلميذ أن يقوم به لفظاً أو كتابةً أو عملاً بعد أداء الدرس والانتهاه منه ، أكان الدرس على شكل محاضرة أم مناقشة أم مشاركة أمى أى شكل من أشكال التدريس الأخرى .

فصياغة المهدف السلوكى يجب أن تسبق الدرس ، بمعنى أن يحضر المعلم أهدافه و يعينها قبل أن يبدأ عملية تدريس الحصة أو الوحدة الدراسية ، و يعرف من خلالها خطوات التدريس والتوقع أن يتعلمه التلاميذ مسبقاً . وقد يقسم الدرس الواحد إلى موضوعات متعددة و يأخذ المعلم وقتاً أطول من الحصة الواحدة لتحقيق أهداف الدرس .

ومهما اتخذت الأهداف من أشكال وألوان فى الصياغة فإنها لا تعدو عملية تنظيم للتدريس التقليدى ، ولوجه لها النقد الشديد من أصحاب المدرسة العقلية على اعتبار أنها تحدد سلوك التلميذ بصيغ مجردة ، ومن جهة أخرى فإن الصياغة المريحة للمهدف تختلف كل الاختلاف عن تحقيقه وتنفيذه على أرض الواقع ، لا سيما إذا كان هذا التحقيق محدداً بزمان معين فى حصة الدرس ، ومن جهة ثالثة هناك بعض الأهداف التى يراد تحقيقها ولا يتذكرها المعلم أو يحفل بها واسمها هيلداتايا بالأهداف غير المنظورة .

على كل حال ايس هنا مجال استعراض النقص الموجه للأهداف السلوكية ، ولكن فى صياغتها فائدة لكل من المعلم والتلميذ إذا ما أسر التربويون والمعلمون على اتباع الطريقة التقليدية فى تنفيذ المنهج ، من حيث التقيد بزمان الحصة والتقيد بخطة الوزارة فى استكمال الموضوعات المحددة للتدريس .

ولتتناول المعلم موضوع « الفرزدق يفخر وهجو » ، بفخر يقوم به بنى دارم بن مشاجع ، وهجو جريراً وقومه ، فإن عليه أن يستبطن الأهداف السلوكية من هذا الموضوع ، ويربطه بموضوعات تاريخ الأدب والثقافت ، بحيث يركز باستمرار

عل هذبس المعصر بن حشى و تدرسه شعر جر بر بن عطية بر احقضى ،
والكيت من ر يد .

من جهة أخرى يجب تضمين الأهداف مستويات الإدراك المعرفى التى
صفها بنجامين بلوم وهى :

- ١- المعرفة
- ٢- الفهم
- ٣- التطبيق
- ٤- التحليل
- ٥- التركيب
- ٦- التقويم

وذلك للعمل بقدر الامكان لبناء الفكر الإنسانى وفق هذه المعطيات ، لأن
تدريب التلميذ على أى مستوى من هذه المستويات يعتبر مهارة فى حد ذاته كما أن
كل مستوى يعتبر مقدمة للوصول إلى المستوى الآخر ، وكل منهم يشتمل على
مجموعة من أنماط السلوك يتدرب على استخدامها التلميذ داخل حجرة الدراسة أو
خارجها فيمكن للمعلم أن يختار أى فعل يتناسب مع المعرفة أو الفهم أو التطبيق
وهكذا مثلاً فى :

- ١- المعرفة .. بعض الأفعال الأدائية المناسبة لها هى : يُسمى ، ينتقى ، يعدد .
- ٢- الفهم .. بعض الأفعال المناسبة : يختار ، يكافئ ، يحسب .
- ٣- التطبيق .. بعض الأفعال المناسبة : يشرح ، يغير ، يرتب ، يقارن .
- ٤- التحليل .. بعض الأفعال المناسبة : يربط ، يستنتج ، يفرض .
- ٥- التركيب .. بعض الأفعال المناسبة : يستنبط ، يستنتج ، يثبت .
- ٦- التقويم .. بعض الأفعال المناسبة : يشك ، يفسر ، يستفهم .

فى الموضوع السابق يمكن للمعلم أن يختار هذه الأفعال لتنمية جوانب
الإدراك فثلاً يصوغ بعض الأهداف السلوكية للدرس :

- ١- يذكر التلميذ بعض العوامل التى أدت إلى شعر النقائض .
- ٢- يختار التلميذ بعض النصوص التى تعبر عن شعر النقائض .

فدور التلميذ في الغالب سلبى ، فيقرأ النص لحفظه عن ظهر قلب دونما تمعن في عناصره ومناسبه ، ودونما إدراك لظروف العصر الذى قيلت فيه الخطبة أو قرض فيه الشعر أو كتبت فيه القصة .

فالتلميذ يدرس من أجل الامتحان و ينسى بعد فترة ما قرأه وبذلك لا ينحو فكره ولا تنشط خلايا عقله ولا تعمل . لذلك نرى أنه لا فائدة من ذلك .

ولقد حضرتنى اللحظة انفعالات زميل لى بدت ظاهرة على وجهه بعد ما قرأ بعض النصوص الأدبية من كتاب الأدب والنصوص للصف الأول الثانوى ، فأبدى دهشة كبيرة لما جاء في هذه النصوص من دقة وحن أسلوب ومعنى متدفق آثار احساسه وجدانه .. فقال لى : تصور أن هذه النصوص أخذتها في المدرسة .. هى نفسها .. ولم أكن أع منها شيئاً .. أما الآن فإننى أتمتع فيها وأطيل التفكير في معانيها .. فيها لها من عظمة .. ويا لهم من قوة في التعبير وشدة في التأثير (يعنى شعراء العصر الأموى والعباسى) . ولما قرأ بعضاً من الحياة السياسية في عهد بنى أمية انتبه لبعض الفقرات التى تتحدث عن مقتل الحسين رضى الله عنه ، وكيف استباح يزيـد المدينة المنورة ، وكيف انقسمت الدولة الأموية الى أحزاب نتيجة لذلك وتحولوا الى فرق مذهبية .. تمنع في القراءة وأدرك ما معنى شعر الثقاتض وما معنى شعر الخوارج ومعانى كثيرة لم يكن قد أدركها وهو تلميذ .. لماذا؟؟ لأنه قرأ النصوص بإدراك وإحاطة لجميع الجوانب المؤثرة في النص الأدبى ولأنه أخذ يدرس النصوص بمزاج ورغبة ودافع قوى للقراءة والاستمتاع ، وهذا ما نريد أن نشبته في أذهان تلاميذنا أن يقرأوا النص بتمعن وروية وإدراك ، لا أن يهدد التلاميذ بحفظ النص ويهددون بالامتحانات التى تحدّد مصير كل منهم .

ومن الطرق التقليدية التى نقرأها كثيراً في تدريس مادة الأدب استخدام الخطوات التالية :

- ١ - التمهيد للنص وذلك بوضع الطالب في جوهر وتعرّفه بمناسبه وقائله .
- ٢ - يقسم النص إلى أقسامه الرئيسية ، ثم بيان الأفكار الجزئية في كل قسم .
- ٣ - عرض معانى النص عرضاً يتسم بالدقة والوضوح .
- ٤ - نقد النص وذلك بالحكم على الجوانب التالية :

— العاطفة : من حيث نوعها ، وصدقها أو كذبها ، وحرارتها أو قوتورها ، وقوة تأثيرها أو ضعفه .

— المعادن : من حيث غزارتها وعمقها ، وصحتها ، ووضوحها ، وحدتها ، وأصالتها .

— الصور والأخيلة : من حيث دقتها ، وجاها ، وطرافتها أو ابتدائها .

— التعبير بالفاظله وتراكيبه : من حيث وضوحه وقوته وإيجازه وموسيقاه وملاءمته للموضوع ، وأثر ذلك كله في كمال تصويره لشاعر الأديب وأفكاره .

٥ — خاتمة نقدية لبيان قيمة النص وأثره .

هذه الخطوات تأتي بعد التقديم للنص والتعريف بصاحبه والمناسبة التي قيل فيها النص ، وبعد أن يكلف التلاميذ بقراءة النص قراءة صامتة تتبعها أسئلة ومناقشة قصيرة على العناصر الرئيسية في النص ، ثم يقرأ المدرس النص قراءة جهريّة فصيحّة يتلو ذلك قراءة بعض الطلاب النص بالتناوب لترسيخه في أذهانهم ، وبعد ذلك تأتي الخطوات السابقة في التدريس .

وبعد الانتهاء من الخطوات السابقة كلها يوجه المعلم تلاميذه إلى طرق حفظ النص إذا كان مطلوباً حفظه أو شرح النص إذا كان المطلوب شرحه وذلك عن طريق :

تجزئة النص إذا كان طويلاً إلى أجزاء مترابطة في الفكرة وما يستوعبه كل جزء من سطر أو سطور نثراً أو شعراً .

— إذا كان النص قصيراً فيكون حفظه جملة واحدة و يكرره الطالب حتى يستظهره .

مما يلاحظ على الطريقة التقليدية السابقة أنها تركز على المعلم أكثر من تركيزها على التلميذ ، وتطلب من جميع التلاميذ قراءة ودراسة وحفظ نص بعينه دونما الاختلافات لاهتمامات التلاميذ وميولهم ، ولكن يبدو أن هذه الطريقة تتماشى مع النهج المقرر على التلاميذ أو بمعنى آخر مفروض عليهم .

ويمكن للمعلم أن يتغلب على الصعاب التي تواجهه في حصة الدرس من حيث ضبط الفترة الزمنية ، وزيادة عدد التلاميذ ، وازدحام المقررين يستخدم أسلوب « توزيع المهام » على التلاميذ أو ما يسمى بـ « التعميمات » وذلك بأن يعين لكل مجموعة منهم جزءاً من النص لدراسته وتحليله ونقده على أن تجمع الآراء كلها في حصة يكون المعلم فيها هو المرشد والموجه والحكم .

وقبل أن نختم القول في أنواع طرق التدريس نجهد مرة أخرى « طريقة البحث الذاتي » وذلك بعد أن يدرب المعلم تلاميذه على كيفية معالجة أى نص من النصوص و إعطائهم الخطوات اللازم اتباعها ومن ثم يترك لهم حرية اختيار النص ضمن « العصر الأدبي » موضوع الدراسة .

وعلى كل فإن جميع هذه الطرق كلها تتطلب توظيف فروع اللغة لخدمة تحليل النص الأدبي بحيث يكون الطالب قادراً على صياغة رأيه بطريقة انشائية أو تعبيرية تتسم بالمرونة بين الألفاظ والمعاني وبلغة صحيحة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية ، كما يجب أن يكون ملماً بمبادئ البلاغة وأسس النقد كى يكون حكمه موضوعياً ومقبولاً . كما أن معرفة بيئة الأديب المادية والمعنوية ونشأته وثقافته ورحلاته وآثاره والعوامل المؤثرة في أدبه وأهم الأغراض التي تناولها تعتبر من الأمور الهامة التي يجب أن يلم بها الطالب كى تمكنه من إصدار الأحكام عليه وتيسر له أمر تفوقه وبيان منزلته . ولا ينبغي أن تقدم هذه الأمور للتلميذ جاهزة بحيث يبين له المعلم تاريخ الأديب وخصائصه الفنية والأدبية لأن ذلك يقتل عنده روح الاستنباط والفهم والتحليل العلمي ، بطريقة أخرى نريد اتخاذ النص الأدبي أساساً لاستنباط الأحكام والحقائق من جهة ولخدمة تاريخ الأدب من جهة أخرى ، ولا مجال لسردها وتكرارها في كل حصة أدب أو تاريخه أو نصوصه ، فالعناية بالنص الأدبي لذاته ومن أجل حفظه يضيغ على التلميذ فرصة استخدام عقله والتعبير عن نفسه ، في نفس الوقت لا مانع من قراءة النص داخل الفصل إذا كانت معانيه صعبة والألفاظ غير مألوفة وذلك للتخفيف من اللبس والغموض الذى يكتنف ذهن الطالب ولتعوده على القراءة الصحيحة هذا في حالة ما إذا كانت دراسة النصوص المقررة من قبل الوزارة ومن كتاب معينه ، ولكن إذا تركت الحرية للتلميذ لاختيار النص الذى يريه

دراسته ، فيطلب المعلم من كل تلميذ أن يقرأ النص المختار أمام زملائه و يقوم هو بدور المرشد والموجه والمصحح للأخطاء .

ورب ما شرض يسوق حجة أن بعض التلاميذ أو جلهم لا يستطيعون اختيار النصوص وخصوصاً في المرحلة المتوسطة (الاعدادية) ولا يستطيع أغلبهم قراءة النصوص الصعبة فهم بحاجة إلى مقرر معين ومدرس يشرح لهم مفردات المقرر ويحتوياته ، فنقول هنا : إن السلوك البشري بكل جوانبه مجرد عادات تقوى وتضعف ، تقوى بالممارسة والتدعيم ، وتضعف بانقطاع المواصلات وعدم التشجيع ، فالطفل في المرحلة الابتدائية يستيع مادة بعينها لارتباطها بأشياء محبة الى نفسه و يكره أخرى لارتباطها بشيء مؤلم أو بخبرة غير سارة لديه ، لذلك يجب أن تربط مادة الدراسة منذ الصغر بالأشياء التي يحبها الطفل ومن ثم التلميذ في مراحل الدراسة ، فتشجيع المعلم للتلميذ يدفعه للعمل بنشاط أكبر ، وبالتالي ينتج بشكل أفضل . وهناك مثل صيني يقول : « علمنى كيف اصطاد السمكة ولا تعلمنى كيف أأكلها » ، لأن تعليم الفرد اصطيد السمك ستوفر عليه جهداً ومالاً و فيراً وسيأكل السمك كل يوم ، ولكن لو أكل السمكة اليوم ربما لا يمكنه أكلها غداً أو بعد غد وسيدفع ثمن كل وجبة باستمرار .

من هنا يجب أن تعلم أبناءنا كيف يتعلمون ، وتعلمهم كيف يعملون . وأرى أن من واجب المدرسة والمدرسين أن يتفحصوا غبار الماضي على أن يتمسكوا بتراث الماضي كخبرات مبنية يستفيدون من إيجابياتها و يتركون إيجابياتها ، عليهم ألا يكونوا أسرى التقليد والتكرار والروتين ، بل دعاة تطور وتطور يرفى المنهج وفى الطريقة والأسلوب والنظرة إلى التلميذ المتعلم باعتباره كائن موضوعى وليس عجيبة تشكل حسب قوة وسلطة المعلم أو واضع المنهج ، وخلق مناخات لحريته وفو شخصيته لا كبته والحجر على فكره ، فدراسة الأدب فرصة للتلميذ كى يعبر عن هذه الحرية وتلك الشخصية .

ثالثاً - اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للنص الأدبي :

يعتقد البعض أن مادة اللغة العربية عموماً ومادة الأدب العربى على وجه الخصوص تفتقران إلى الوسائل التعليمية التى تتفق والنص (موضوع الدرس) ،

وإن كان هذا الرأي شائعاً ، إلا أنه يفتقر إلى الموضوعية وبعيداً عن الصواب ، لأن اللغة ذاتها من حيث أسلوب المتكلم أو الكاتب أو القاص أو الشاعر تعتبر وميلة في حد ذاتها .

فن الوسائل التي يمكن أن يستعين بها المعلم :

- ١- المراجع العلمية والتاريخية والأدبية التي تتناول العصور الأدبية وشعرائها بالتفصيل الذي يفيد التلميذ وينهل منه ما يريد .
- ٢- كما أن دواوين الشعراء تثير في نفوس التلاميذ الاهتمام وتدفعهم إلى القراءة والاطلاع والتعرف على الشعراء وأسلوبهم والموضوعات الشعرية التي خاضها كل صاحب ديوان .
- ٣- استخدام الخرائط الجغرافية الصماء وخرائط التضاريس لتعريف التلاميذ على بيئة الشاعر أو الأديب أو الكاتب من خلال موقع المدينة التي عاش فيها ، أو القبيلة التي ينتمى إليها ، وبعض الخرائط تبين البيئة الجغرافية التي تقع فيها تلك المدينة أو عاشت فيها القبيلة بحيث تشير إلى أثرها على حياة الأديب وانتاجه .
- ٤- استخدام المسرح المدرسي ، وتمثيل قصة أو مسرحية يشارك فيها التلاميذ الذين يميلون إلى ذلك ، مع الإكثار من هذا الاتجاه حتى ينخرط أكبر عدد منهم في هذا العمل الأدبي العبر .
- ٥- تشجيع التلاميذ على التحدث إلى زملائهم من خلال الإذاعة المدرسية ومخاطبتهم من خلال صحف المدرسة والقصود .
- ٦- تشجيع التلاميذ على قراءة القصص القصيرة والطريلة مما يساعدهم على تنمية التذوق الأدبي لديهم ، ويدفعهم إلى حرية اختيار ما يناسب ميولهم واهتماماتهم .
- ٧- تشجيع التلاميذ على إلقاء ما يحفظونه من شعراً ونثر وخلافه على زملائهم داخل الفصل الدراسي . مما يولد ذلك الثقة في نفوسهم كما يمكن ترك الحرية لهم في مناقشة ما يرغبون مناقشته مع بعضهم البعض .

٨ - استخدام أسلوب الموازنات والمقارنات بين الأدباء والشعراء داخل حجرة الدراسة بحيث يشترك تلاميذ الفصل جميعهم في ذلك ، فيقدم كل منهم وجهة نظره في شاعره الذي اختاره موضوعاً لدراسه ، فيناقش زملاءه مبيناً مزاياه وخصائصه ، فيقوم آخر بعرض وجهة نظر أخرى وهكذا يتولد لدى التلاميذ الحماسي والنافسة العلمية المفيدة .

ويمكن أن يختار المعلم وسائل أخرى طبقاً لنوع الدرس ومدى حاجته لها ، وعليه أن يتذكر أن الوسيلة التعليمية ليست هدفاً في حد ذاتها بل يراد من استخدامها تحسين العملية التعليمية وجعلها أكثر كفاية وقدرة على إحداث نتائج التعليم المرجوة .

رابعاً - التقييم :

نعتبر التوجيه والإرشاد الذي يقوم به المعلم تقويمًا وتعديلاً لأخطاء التلاميذ وهفواتهم ، فالشقوم مرحلة ضرورية من مراحل التعلم خلال التعليم ، فكثيراً ما يتعلم التلميذ الصواب من الخطأ وبعد الخطأ ، ويعثر على دقائق المعلومات بعد التعثر في الحصول عليها ، ولا يتم ذلك إلا بشيئين اثنين أولاهما النشاط الفاعل للتلميذ نفسه ، ثانيهما توجيه المعلم واتمسك بنصائحه .

فيقاس بعد ذلك مدى تقدم التلميذ في الاستفادة من أخطائه ومن تجاربه السابقة ، فدور المعلم هو الملاحظة الدقيقة لهذا التقدم وتسجيله أولاً بأول ، تماماً كتسجيل درجات الحرارة في رسم دياغرامى يبين المتوسطات ودرجة الحرارة الدنيا والقصى ، وهذا ما يسمى بالاستمرارية في التقييم ، فالاختبارات الشهرية أو اختبارات الغشرة ليست كافية للحكم على نوعية الخبرات المكتسبة ولا كيفية التعبير عنها وخصوصاً إذا كانت الاختبارات تحريرية (كتابية) ، لأن هذه الأنواع من الاختبارات تكون محصورة نتائجها في كمية محدودة من المادة العلمية المطلوب اجتيعابها وحفظها (عن ظهر قلب) من قبل الطالب ، وتكون في الغالب محدودة بالفاظ مجردة ربما يرددها التلميذ ويعيب على الأسئلة المتضمنة دونها فهم أو قدرة على معالجة مفردات الاجابات نفسها ، فتكون الاستجابات مجرد تكرارات لما هو موجود في الكتاب المدرسى لا يجرؤ الخروج عن معنوياته .

ونمكن القول .. هناك أهدافاً عامة يجب مراعاتها والحمل على تحقيقها وهناك
مؤكديات يسعى المعلم لإيجادها لدى التلاميذ وتنميتها ، والتأكد من هذه وثائق
يكون عن طريق التقييم الشامل والمستر والتكامل .

كما أن التقييم يجب ألا يقتصر على لون واحد كالأسئلة التحريرية المتعلقة
بـ سُؤال مثال ذلك أكتب ما تعرفه عن .. أو عدد خصائص الأدب في عصر من
العصور ، بل يجب التنوع بحيث تكون عناصر التقييم علمية وموضوعية .

وقبل أن نختم هذا الفصل نود التأكيد أن عملية التعليم بشكل عام يجب أن
تركز على جوانب شخصية التلميذ مع مراعاة كونه كائن موضوعي حتى يحتاج إلى
رعاية وعناية ، وكلما تناولنا جانباً من جوانب شخصية بالرعاية كلما نت شخصية
وازدهر فكره وأعطى نفسه ما تستحقها وأعطى مجتمعه الذي يعمل عليه الشيء
الكثير .

والتعلم له نظرياته وقوانينه ، فلا يحدث إلا ببطء شديد إذا لم نراع هذه
النظريات وتلك القوانين ، فالمعلم يستفيد من دراستها أيما استفادة لنفسه وإذا
طبقها على أرض الواقع يفيد بها مجتمعه .

ومن مبادئ التعلم الأساسية الحرية ، لأن الحرية لا يعادلها مبدأ وهي
مفتاح تقدم الأمم ورفهم .



محمد محمود رسوا . منح مفتوح لتدريس الأدب العربي . محص بحث
محمد عبد القادر أحمد . جريدة الشرق الأوسط العدد ٣٤٨١ هـ
١٩٨٨/م .

١٣- عبد العليم ابراهيم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . مرجع سابق
ص ٢٥٧ .

١٤- محمود رشدي خاطر وآخرون . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية
في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . ط ٢ ، ١٩٨٣ هـ ص ١٨٠ .

١٥- مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية . المملكة العربية السعودية . مرجع
سابق ص ١١٩ .

١٦- نفس المرجع ص ٤٨ .

١٧- انظر محمد رشدي خاطر وآخرون . مرجع سابق ص ١٨١ .

١٨- عابد توفيق اخاشي . الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية . مرجع سابق
ص ١١٧ .

١٩- محمد عبد القادر أحمد . طرق تعليم اللغة العربية . مرجع سابق ص ٤٦ .

٢٠- عبد العليم ابراهيم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . مرجع سابق
ص ٢٧٤ .

٢١- محمد عبد القادر أحمد . طرق تعليم اللغة العربية . مرجع سابق ص ٦٤ .

٢٢- شوقي ضيف . الأدب الجاهلي . مرجع سابق ص ٣٩ .

٢٣- وزارة المعارف . المملكة العربية السعودية . الأدب نصوصه وتاريخه
للفصل الأول الثاني ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م ، ط ٦ . المقدمة .

٢٤- عبد العليم ابراهيم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . مرجع سابق
ص ٢٧٤ .

٢٥- وزارة المعارف . المملكة العربية السعودية . الأدب نصوصه وتاريخه
للفصل الأول الثاني . مرجع سابق ص ٣٢ .

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
■ المقدمة	٥
الفصل الأول	٧
اللغة ، وظائفها ، وخصائصها	٧
تعريف الكلمة	١٠
كيف نكتب اللغة ؟	١٣
اللغة عملية تأثير وتأثر	١٦
وظائف اللغة	١٨
خصائص اللغة	٢٢
ماذا نستفيد من خصائص اللغة	
بالتدريس اللغة العربية ؟	٢٨
الفصل الثاني	٣٣
اللغة العربية أهميتها ، اسمها ، وأهداف تدريسها	٣٣
مكانة اللغة العربية بين اللغات	٣٤
عوامل ارتفاع اللغة العربية	٣٤
أهداف تعليم اللغة العربية وأسس بنائها	٤٢
الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية	٤٨
الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية	٥١

- ٥٣ أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية
- ٥٣ أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية
- ٥٥ أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية
- ٥٧ ماذا نستفيد من أهداف اللغة العربية في طرق التدريس ؟
- ٥٩ مشكلات تعلم اللغة العربية في الوطن العربي
- ٦٣ المراجع
- ٦٧ الفصل الثالث
- ٦٧ النمو اللغوي وخصائصه
- ٦٨ العوامل التي تؤثر على النمو
- ٧٢ الخصائص العامة للنمو اللغوي
- ٧٤ أهمية معرفة النمو اللغوي بالنسبة للمعلم
- ٧٥ مراحل النمو اللغوي
- ٧٧ النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة
- ٧٨ النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المتوسطة
- ٨٠ النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المتأخرة
- عماذا يمكن أن نستفيد من خصائص النمو اللغوي عند أطفال
- ٨١ المرحلة الابتدائية في طرق التدريس ؟
- ٨٤ ثانياً: خصائص النمو اللغوي في المرحلتين المتوسطة والثانوية
- ٨٧ ماذا نستفيد من هذه الخصائص في طرق التدريس ؟
- ٩٠ المراجع
- ٩١ المهارات اللغوية
- ٩١ الفصل الرابع
- ٩٣ مهارة الاستماع
- ٩٦ العوامل التي تؤثر على الاستماع

٩٩	فوائد الاستماع احيد
١٠١	مكتوبات عملية الاستماع
١٠٢	ما يمكن أن يستفاد من مهارة الاستماع في عملية التدريس
١٠٧	الفصل الخامس
١٠٧	مهارة القراءة
١٠٨	أبعاد عملية القراءة
١١٢	أهمية القراءة بالنسبة للفرد
١١٣	أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع
١١٤	أنواع القراءة ومواقفها
١١٤	القراءة الصامتة
١١٥	فوائد القراءة الصامتة
١١٧	القراءة الجهرية
١١٨	مزايا القراءة الجهرية
١١٩	مواقف استخدام القراءة الجهرية
١١٩	قواعد التدريب على القراءة الجهرية
١٢١	الضعف القرائي أسبابه وعلاجه
١٢٤	مظاهر العجز القرائي
١٢٤	مظاهر صعوبات القراءة ومشاكلها
١٢٦	أسباب صعوبات القراءة
١٣٤	طرق تدريس القراءة
١٣٨	استراتيجية ما قبل التدريس
١٤١	الإجراءات العملية
١٥١	الإجراءات التقييمية
١٥٤	المراجع

١٥٧	مبحث السادس
١٥٧	الكتابة والإملاء
١٥٩	تدريس الكتابة والإملاء
١٦١	أهداف تدريس الإملاء (الأهداف العامة)
١٦١	الأهداف الخاصة من تدريس الإملاء (السلوكية)
١٦٥	الاعطاء الإملائية
١٦٧	أنواع الإملاء
١٦٧	الإملاء المنقول
١٦٨	الإملاء المنظور
١٦٨	الإملاء المسموع
١٦٩	أسباب التخلف الإملائي
١٧٤	علاج التخلف الإملائي
١٧٤	العلاج النظري
١٧٤	العلاج العلمي
١٧٥	العلاج الشامل بما فيه طرق التدريس
١٨٣	الخلاصة
١٨٤	المراجع
١٨٧	الفصل السابع
١٨٧	التعبير
١٨٧	التعبير الشفوي
١٩٢	التعبير التحريري
١٩٩	المهارات اللغوية العلمية
١٩٩	الفصل الثامن
١٩٩	القواعد النحوية

٢٠١	ما المقصود بالنحو؟
٢٠٣	صعوبات تعلم النحو
٢١٠	محاولات تيسير النحو
٢١٤	مناهج النحو: عيوبها ومشاكلها
٢١٦	مشكلات تدريس النحو
٢١٨	علاج هذه المشكلات
٢٢٣	طرق تدريس النحو
٢١٩	الاستراتيجية والكتيك في تعليم قواعد اللغة العربية
٢٣٠	الطريقة الاستيعابية
٢٣٢	الطريقة القياسية
٢٣١	طريقة مبريات
٢٣٧	طريقة النص الأدبي
٢٣٨	طريقة النشاط
٢٣٩	طريقة حل المشكلات
٢٤١	استراتيجية التحضير للدرس
٢٤٤	المراجع
٢٤٧	الفصل التاسع
٢٤٧	البلاغة والنقد
٢٥٠	أهداف تدريس البلاغة والنقد
٢٥١	تدريس مادة البلاغة
٢٥٧	الفصل العاشر
٢٥٧	الأدب والنصوص
٢٥٨	كلمة أدب
٢٦٠	فائدة الأدب

٢٦٢	تاريخ الأدب
٢٦٥	معدى النصوص الأدبية
٢٦٨	أهداف تدريس مادة الأدب العربي
٢٧٢	اختيار وتنظيم النصوص الأدبية
٢٩٤	اختيار أفضل الطرق لتدريس مادة الأدب العربي
٢٩٨	التعلم الذاتي
٣٠١	التعلم التقليدي
٣٠٨	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة
٣٠٨	النص الأدبي
٣١٠	التقييم
٣١٣	مراجع

- ٩- وسط الصياغة بالذائيم والعلاقات التي تعبر عنها بعض الباحث النحوية مثل علاقة الطرفية وعلاقة الخالصة وعلاقة الاحراج وعلاقة السبية ... الخ .
- ١٠- سط الساحت النحوية بكلياتها وإدراجها تحت العناوين الرئيسية التي تنصوئ نحتها .
- ١١- التركيز في التدرجات العلاجية وفي التمرينات التي تشتمل عليها الكتب عل مكان من الخطأ في أساليب الناشئة وبخاصة تلك التي تنسرب إلى أساليب الفصحى من العامة .
- ١٢- التركيز في التدرجات العلاجية وفي التمرينات عل الاسم الصريح إفراداً وتثنية وجمعاً وفي حالات الرفع والنصب والجر .
- ١٣- التركيز عل إكساب الناشئة بعض المهارات النحوية عن المرحلة الابتدائية من خلال القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات . ومع التموالفكري ينشقل إلى بيان وظيفة الكلمة في الجملة وتقديم المصطلحات من غير إسراف مع التركيز عل الجانب التطبيقي في الاستعمال .
- ١٤- ضبط الكتب النحوية بالشكل نصاً وشرحاً وقاعدة وتدرجات تهيلاً لهمة المدرسين والناشئة معاً ، وحتى لا تقع العين إلا عل الكلمة الصحيحة فتألفها .
- ١٥- العمل عل إخراج كتب النحو إخراجاً جيداً وإغناؤها بالوسائل المعينة .
- ١٦- التدرج في نوعية الأمثلة المستخدمة في كتب القواعد انطلاقاً من الخبرة المباشرة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية .
- ١٧- تأليف الكتب عجلياً تعبيراً عن البيئة التي يتفاعل معها الناشء وتيسيراً لعملية التفاعل .
- ١٨- فصل التمرينات في كتب القواعد إلى شفوية وكتابية ، عل أن نبدأ بالشفوية أولاً ، وعل أن تتم عملية الانتقال من السهل إلى الصعب ، وتغاطب التمرينات الكتابية المستويات العليا من المعرفة .