

كلية التربية

اللغة العربية (٢)

السنة الثانية

مدرسة المقرر

٣٧

د. نسرين زيد

العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م



القراءة

- 1-تعريف القراءة
- 2-مراحل تطور القراءة
- 3-الأهداف العامة للقراءة
- 4-وظائف القراءة
- 5-أنواع القراءة
- 6-مهارات القراءة الجهرية
- 7-مهارات القراءة الصامتة
- 8-طرائق تدريس القراءة



القراءة

1-تعريف القراءة: هي فنٌ لغويّ ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان، وترتبط أيضاً بالجانب الكتابي للغة من حيث المهارة اللغوية الأكثر اهتماماً بالعمل المدرسي.

2-مراحل تطور القراءة:

- 1- القراءة في البداية كانت مجرد عملية ميكانيكية بسيطة تهدف إلى التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها دون الاهتمام بالفهم.
- 2- نتيجة أبحاث (ثونديل) وغيره حول أخطاء القراءة أصبح المفهوم هو التعرف على الرموز ونطقها وترجمتها إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار ومن هنا بدأ الاهتمام بالقراءة الصامتة.
- 3- نتيجة للتغيرات واختلاف الآراء بدأ التفكير بالقراءة الناقدة للقارئ ينبغي أن يتفاعل مع النص المقروء تفاعلاً يمكن الحكم عليه وبذلك أصبح المفهوم هو نطق الرموز وفهمها ونقدها وتحليلها والتفاعل معها.
- 4- وحيث أنه لا أهمية لقراءة لا يستفيد منها القارئ بل لا بُدَّ أن تُساعده في حل ما يُصادفه من مشكلات في مجال تخصصه أو في حياته العامة وفي مجالات الحياة.
- 5- ومع ظهور مشكلة وقت الفراغ والرغبة في استغلاله والاستمتاع به أضيف إلى ما سبق معنىً جديداً للقراءة يجعلها أداة لاستمتاع الإنسان بما يقرأ.

3-الأهداف العامة للقراءة:

أ- في حياة الفرد:

- 1) اعتماد المواد الدراسية جميعها عليها.
- 2) هي نبع للحصول على المعلومات والمعارف الثقافية والعلمية المختلفة وعن طريقها يتصل المرء بالعالم من حوله.
- 3) عن طريق القراءة يتصل بالمأثور الأدبي القومي والأجنبي.

ب- في حياة الجماعة:

- 1) نشر التقارب والتفاهم بين أفراد المجتمع عن طريق المؤلفات المختلفة وعن طريق الصحف والمجلات وغيرها.
- 2) الربط بين أفكار ومشاعر وهموم الأفراد في المجتمع الواحد.
- 3) الربط بين أفكار ومشاعر وهموم الأفراد في المجتمعات المختلفة.
- 4) النهوض بالمستوى الفكري والثقافي والصحي في المجتمع.
- 5) بيان دور الأفراد والجماعات في مواجهة المشكلات المختلفة.
- 6) توضيح الأدوار المختلفة للأفراد والجماعات في تنظيم حياتهم وبيان طرائق تعاملهم.



4-وظائف القراءة:

1- المعرفية: 2- النفسية: 3- الاجتماعية:

5- أنواع القراءة:

أولاً: من حيث الأداء

ثانياً: من حيث الغرض العام للقارئ.

ثالثاً: من حيث طبيعة المادة المقروءة.

أولاً: من حيث الأداء تقسم إلى القراءة الجهرية والصامتة.

القراءة الجهرية: هي ذلك اللون من القراءة الذي يؤديه المرء بصورة شفوية مستخدماً فيه نطق الحروف والكلمات والأداة وتلوين القراءة بحسب المواقف ومن مواقف القراءة الجهرية إلقاء التعليمات، القراءة للآخرين قراءة محاضرة الجلسات.

مميزات القراءة الجهرية:

1- إنها طريق للتدريب على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء.

2- إنها تمرين على الطلاقة في التعبير عن المعاني والأفكار وذلك في الخطاب والحديث.

3- إنها وسيلة لتشجيع بعض التلاميذ الذين يعانون من الخوف والخجل.

4- إنها تمرين على تطبيق قواعد اللغة ونماذج الحروف ومقاطع الجمل.

عيوب القراءة الجهرية:

1- انصراف الذهن فيها إلى اللفظ أكثر من المعنى.

2- تضيق الوقت خاصة في الحصص المدرسية.

القراءة الصامتة: وهي استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة واكتساب خبرات وسلوكيات وفقاً لما فهمه منها، ومن مواقفها: قراءة الصحف والمجلات والقصص.

مميزات القراءة الصامتة:

1- تُعطي القارئ مساحة لفهم النص؛ حيث يركز القارئ على فهم مدلولات الكلمات بعيداً عن التفكير بطريقة نطقها أو حركات الحروف فيها.

2- توفر الوقت أثناء القراءة؛ حيث إنها تختصر الوقت أكثر من القراءة الجهرية، كما أنها مفيدة في المدارس؛ حيث تتيح للمعلمين اختصار الوقت من خلال جعل الطلاب يقرؤون الفقرات المطلوبة بسرعة.

3- تعتبر أسهل من القراءة الجهرية لأنها تبعد القارئ عن عبء الوقوع في الأخطاء النحوية أو الأخطاء الإملائية.

4- تدرّب الطلاب على القراءة بشكل سريع.

عيوب القراءة الصامتة:

- لا تتيح اكتشاف العيوب بالنطق عند القارئ.
- قد لا يتقنها البعض فيقرؤون بصوت منخفض.
- قد يعاني البعض من تشتت الذهن أثناء القراءة الصامتة.
- قد يُعاني الأشخاص الذين يقرؤون قراءة صامتة من الرهبة من التحدث أمام جماعات أو في الاجتماعات نتيجة الخجل من الوقوع في الأخطاء.

ثانياً: من حيث الغرض العام للقارئ:

- أ- قراءة التحصيل.
- ب- قراءة لجمع المادة العلمية.
- ت- القراءة الترفيهية.
- ث- القراءة الناقدة.
- ج- القراءة بغرض التصفُّح السريع.

ثالثاً: من حيث طبيعة المادة المقروءة:

- تتوزع إلى أنواع لا حصر لها بحسب تنوع موضوعات تلك المادة المقروءة، فإذا كان ما يقرأ تاريخ فهي تاريخية، وإذا كان ما يقرأ فلسفة فهي فلسفية.....

6-مهارات القراءة الجهرية:

- 1- نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.
- 2- نطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل.
- 3- نطق الحركات القصيرة والطويلة.
- 4- القراءة في جمل تامة والبعد عن القراءة المتقطعة.
- 5- تنويع الصوت حسب الأساليب المختلفة كالاستفهام والنداء والتعجب.
- 6- استخدام إشارات باليد والرأس تعبيراً عن المعاني والانفعالات.
- 7- القراءة بسرعة مناسبة.
- 8- مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة.
- 9- تمثيل المعنى والانفعالات.

7-مهارات القراءة الصامتة: (هي عبارة عن فهم النص المقروء).

1-الفهم المباشر أو الفهم الحرفي:

يُقصد به فهم الكلمات ومنها تحديد مفرد الجموع وتحديد مرادف الكلمات وتضاد الكلمات ومثني وجمع الكلمات المتشابهة في المعنى وفي مجموعات.

تحديد الأفكار الواردة في النص أو الأعداد الواردة في النص، تحديد كاتب النص.

2- الفهم الاستنتاجي:

منها استنتاج الفكرة العامة، استنتاج المعنى المناسب للكلمة من السياق، الفكر الجزئية، المعاني الضمنية التي لم يُصرَّح بها الكاتب الحلول الواردة في النص للقضايا المقروءة، استخلاص الدروس والعبارات، استخلاص السمات المميزة للشخصية الواردة في النص.

3- الفهم الناقد:

تحديد الأفكار الجديدة في النص المقروء وإبداء الرأي في القضايا، التمييز بين الواقع والخيال فيما ورد في النص، تقييم الأدلة والبراهين، التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص، ربط النص في مكتسبات أخرى.

4- الفهم النقدي:

استخلاص السمات الفنية والخصائص الأسلوبية للكاتب، تحديد العاطفة السائدة في النص، ترتيب الأفكار الواردة في الموضوع وفقاً لأهميتها، تحديد مصدر التناغم الموسيقي المنبعث في النص، بيان مناسبة الألفاظ التي استخدمها الأديب في النص وما أوحى به من جمال، بيان مناسبة الصورة الخيالية، الرمز، الموازنة بين نصٍّ وآخر أو بين بيتٍ شعريٍّ وآخر.

5- الفهم الإبداعي:

اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، اقتراح أكثر من عنوان جديد في النص، تدعيم القضية بأفكار لم يذكرها الكاتب، إعادة صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوب الطالب الخاص

8-طرائق تدريس القراءة

أولاً: طريقة تدريس القراءة الصامتة:

1-القراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية:

أ- مقدمة مناسبة.

ب- يُكلف المعلم الطلاب قراءة النص قراءة صامتة ويحدد الوقت المناسب لذلك بغية تعويدهم سرعة القراءة والفهم وينبههم إلى ضرورة إغلاق الكتب حال الانتهاء من القراءة.



ت- على المعلم أن يُعد أكثر أسئلته قبل أن يدخل الصف وألا يعتمد على الارتجال وينبغي أن تكون هذه الأمثلة واضحة قليلة، تدور حول النقاط البارزة في الدرس ولا تتناول تفاصيل الموضوع ولا تستغرق وقتاً طويلاً ثم ينتقل المعلم إلى القراءة الجهرية.

2- القراءة الصامتة الموجهة:

1- من مكتبة الصف يوزع المعلم الكتب على الطلاب بعد أن ينتهي يحدد لهم عدد الصفحات والفصول التي يجب قراءتها.

2- بعد أن ينتهي الوقت المحدد يسمح المعلم للطلاب أن يوجهوا أسئلتهم حول ما أثارتها القراءة في نفوسهم من أمور تكون موضوع نقاش يشترك فيه المعلم.

3- قد يطلب المعلم من بعضهم أن يتحدث عما قرأ وتترك الحرية للطلاب أن يعبروا عن آرائهم فيما قرؤوا ويقوم المعلم بتوجيه وتصحيح الأخطاء.

4- يجب على لغة الحديث والنقاش أن تتدرج من العامية إلى اللغة السليمة.

5- يأخذ الطلاب الكتب معهم إلى بيوتهم لإتمام قراءتها على أن يحضروها في الحصة التالية.

ثانياً: طريقة تدريس القراءة الجهرية:

1- التهيئة.

2- يقرأ المعلم القطعة المطلوبة قراءة صامتة ثم يسأل المعلم الطلاب أسئلة قليلة مناسبة مُعدة.

3- يقرأ المعلم قراءة نموذجية في الصفوف الابتدائية.

4- بعد قراءة المعلم الدرس قراءة نموذجية يُقرأ الطلاب قراءة نموذجية يحاكون بها قراءة المعلم ليبدأ الشرح بعد ذلك، بعد انتهاء الطلاب من القراءة يناقشهم المعلم لتوضيح الجوانب الغامضة والتراكيب والمفردات الجديدة.

5- حين تتم قراءة الدرس بكامل أجزائه يكلف المعلم الطلاب القراءة الجهرية ليتأكد من إتقانهم لها.

تصحيح الأخطاء: يفضل أن يرشد المعلم الطالب ويعاونه ليصحح خطأه بنفسه فإذا عجز دعا غيره من الطلاب ليصوب خطأه.

التطبيق: يوجه المعلم إلى الطلاب أسئلة عن الدرس تستهدف إثارة الرغبة في تطبيق ما تعلموه وربطه بالمواد الدراسية الأخرى وتمثيل بعض القطع المقروءة إذا اتسع الوقت وكانت القطعة صالحة للتمثيل.



الأنشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية

أولاً: الأنشيد

-تعريف الأنشيد

-الفوائد التربوية واللغوية والخلقية لحصة الأنشيد

-معايير اختيار قطع الأنشيد التي تقرر على أطفال الصفوف الأولى من التعليم الأساسي

- تدريس النشيد

ثانياً: المحفوظات

-تعريف المحفوظات

-الفرق بين الأنشيد والمحفوظات

-شروط اختيار قطع المحفوظات

-الفوائد التي تحققها دراسة المحفوظات

-الأسس التي تؤدي إلى سهولة الحفظ

-طرائق حفظ المحفوظات

- تدريس المحفوظات

ثالثاً: النصوص الأدبية

-تعريف النصوص الأدبية

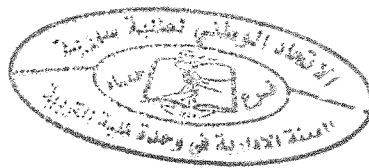
-أسس اختيار النصوص الأدبية

-طرائق عرض النصوص الأدبية

- تدريس النصوص الأدبية

-تعريف التذوق الأدبي

-أنواع سلوك التذوق الأدبي



أولاً: الأناشيد

تعريف الأناشيد: هي قطع شعرية تنظم بأسلوب سهل وجذاب، تؤدي أداءً جماعياً ملحناً، باصطحاب آلات موسيقية أو بدونها، وهذا الصوت الجماعي يجعلها محببة للتلاميذ فيقبلون على إنشادها ويحفظونها، ويكثرون من ترديدها، بل ويتأثرون بمضمونها.

الفوائد التربوية واللغوية والخلقية لحصة الأناشيد:

- 1- هي فرصة لتنمية استعداد الأطفال للتذوق الأدبي.
- 2- هي وسيلة مجدية لعلاج حالات الانطواء والخجل والتردد.
- 3- الأناشيد تبعث السرور في نفس الطفل، وتؤدي إلى تجديد نشاطه، وإزالة الملل من نفسه.
- 4- أنها تساعد على غرس الصفات النبيلة، والمثل العليا في المتعلمين.
- 5- تمد التلاميذ بزيادة من المعرفة العامة والمعلومات البسيطة فتزيد ثقافتهم.

معايير اختيار قطع الأناشيد التي تقرر على أطفال الصفوف الأولى من التعليم الأساسي:

- 1- أن تكون صدى لتجارب مرّت بالأطفال وفي استطاعتهم أن يفهموها.
- 2- أن تشمل على ما يلذ الأطفال من الحوادث المثيرة والقصص السهلة والفكاهات الطريفة.
- 3- أن تكون ذات إيقاع موسيقي مؤثر ويجذب شوق الأطفال ويثير مشاعرهم.
- 4- أن تتصل بمناسبات عامة قومية أو وطنية أو دينية.
- 5- أن ترضي حاجة من حاجات الأطفال لإنشادها في حياتهم الخاصة مثل أناشيد الألعاب والرحلات والحفلات.
- 6- أن تساعد التلاميذ في إحياء المواسم والاحتفالات بها كالمواسم والأعياد.
- 7- أن تتضمن أناشيد تعبر عن أرباب الحرف كالصيادين والفلاحين والتجار والعمال لينشدها التلاميذ في تمثيلياتهم.
- 8- أن تثير حماسة التلاميذ وتجذب انتباههم.
- 9- أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الفكرة فلا تنقلها الصور المعقدة والأفكار الفلسفية وألا تزيدهم بالمفردات اللغوية الجديدة.
- 10- أن يكون الشعر مناسباً من حيث الموضوع والحالة النفسية والنضج الإدراكي.

تدريس النشيد

عناصر إعداد الخطة المكتوبة لدرس الأناشيد:

- الإطار العام للدرس.
- عنوان النشيد.



- الوسيلة التعليمية المستخدمة (لوحة - صورة معبرة - جهاز تسجيل بطاقات).
خطوات السير في شرح النشيد:

- 1- التمهيد.
- 2- عرض النشيد مكتوباً (في حالة التلاميذ القادرين على القراءة).
- 3- إلقاء النشيد إلقاءً عادياً أو ملحناً.
- 4- الشرح الإجمالي لمضمون النشيد.
- 5- التقويم للتأكد من فهم الأطفال للنشيد وقراءتهم له أو ترديده بشكل صحيح.
- 6- الواجب: حفظ النشيد.
- 7- النشاط: إلقاء النشيد في طابور الصباح.

ثانياً: المحفوظات

تعريف المحفوظات: المحفوظات كالأناشيد عمل أدبي بيد أنه قد يكون شعراً أو نثراً إلى جانب الآيات القرآنية أو الأحاديث النبوية التي تقرّر كدرس محفوظات.

هذا الدرس يُقرّر على تلاميذ الصفوف الأخيرة من التعليم الأساسي لدراسته فقط أو دراسته وحفظه.

الفرق بين الأناشيد والمحفوظات:

من حيث الشكل:

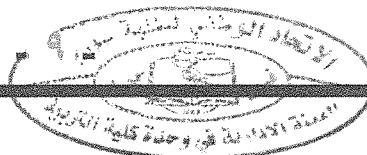
الأناشيد كما عرفنا آنفاً لا تكون إلا شعراً أما المحفوظات فقد تكون شعراً وقد تكون نثراً كجزء من مقال أدبي أو بضعة آيات قرآنية أو حديث نبوي شريف.

من حيث الأهداف:

الأناشيد تهدف إلى إثارة العواطف النبيلة في نفوس التلاميذ، وبعث السرور في وجدانهم أما المحفوظات فإنها إلى جانب تحقيقها لما سبق فإنه يضاف إليها أنها تخاطب عقول التلاميذ وتنمي افكارهم وتزودهم بثروة لغوية.

من حيث طريقة الأداء:

الأناشيد تؤدي بشكل جماعي ملحن، بينما المحفوظات فقد تؤدي أداءً جماعياً ولكنها غالباً تلقى بشكل فردي.



شروط اختيار قطع المحفوظات:

عند اختيار قطع المحفوظات سواء أكانت أبياتاً شعرية أو قطعاً نثرية ينبغي أن يراعى ما يلي:

1. أن تعكس تجربة مفيدة أو معلومات قيمة.
2. أن تتناسب والمستوى العقلي والعمرى للتلاميذ.
3. أن تكون مناسبة لزمن الدرس.
4. أن ترتبط بحياة التلاميذ وبيئاتهم.
5. أن تتناسب وميول واهتمامات التلاميذ.
6. أن تشتمل على أجود الألفاظ والمعاني.
7. أن تتضمن صوراً خيالية.

الفوائد التي تحققها دراسة المحفوظات:

1. إنها تدرب التلاميذ على النطق السليم من حيث النطق الصحيح وضبط بنية الكلمة وتشكيل أواخر الكلمات.
 2. إنها تزود الأطفال بثروة لغوية من الكلمات.
 3. إنها تعين التلاميذ على التعبير الشفهي والكتابي.
 4. إنها تعود التلاميذ على الإلقاء السليم والممتع والمؤثر.
 5. إنها تربي أخلاق التلاميذ وتهذب سلوكهم.
 6. إنها تطلع التلاميذ الصغار على جوانب من خبرات الكبار وأفكارهم.
 7. إنها تحقق للأطفال قدراً من الاستمتاع والسرور.
 8. إنها تنمي استعداد الأطفال للتذوق الأدبي.
- الأسس التي تؤدي إلى سهولة الحفظ

أ-أسس نفسية: وتتحدد في:

- 1- تكرار قراءة القطعة يسهل حفظها.
- 2- فهم قطعة المحفوظات تعين على حفظها بشكل أسهل وأسرع مهما كانت صعبة وغير مفهومة.
- 3- ارتباط موضوع قطعة المحفوظات مع قبول الطفل واهتماماتهم يجعلها مشوقة، ومحبة لديهم فيقبلون على حفظها حتى لو لم يطلب منهم ذلك.
- 4- الاستماع إلى قطعة المحفوظات وقراءتها وكتابتها يجعلها تصل إلى ذهن المتعلم عن طريق الأذن والعين واليد وتعد الحواس يساعد على سرعة الحفظ وسهولته.
- 5- الحرص على القيام بعملية الحفظ فور دراسة القطعة يساعد في حفظها.



ب-أسس لغوية:

1. إذا كانت قطعة المحفوظات شعراً فهي أسهل من حفظها في النثر.
2. إذا كانت قطعة المحفوظات النثرية مرتبة وواضحة الأفكار وميسرة الأساليب فهي أعون في الحفظ من القطع ذات الأفكار المتداخلة أو الجمل المعقدة.

طرائق حفظ المحفوظات:

1- طريقة الكل:

حيث يقرأ التلاميذ قطعة المحفوظات كلها من أولها إلى آخرها ويكرر ذلك حتى يحفظها وهذه الطريقة تؤدي إلى تثبيت القطعة في الذهن مترابطة ومتألّفة وعند استرجاعها يسهل ذلك دفعة واحدة دون نسيان جزء منها.

2- طريقة الجزء:

ويتم خلالها تقسيم قطعة المحفوظات إلى أجزاء خاصة (إذا كانت صعبة أو طويلة) ويقوم التلميذ بالانتهاء من حفظ الجزء (عدد من البيات أو بعض الجمل أو عدد من الآيات أو جزء من الحديث الشريف) ثم الانتقال إلى الجزء التالي وهكذا..

3- طريقة المحو:

وهي طريقة مشوقة ومثيرة للتلاميذ ومشجعة لهم على التذكر والتفكير حيث تُعرض قطعة المحفوظات على السبورة وبعد الانتهاء من قراءتها عدة مرات وشرحها وتذوقها يبدأ المعلم في محو بعض الكلمات التي سهل على التلاميذ تذكرها ثم أخرى أكثر صعوبة ثم كلمات تحتاج إلى تذكر بعد تركيز وقد يكون المحو لأجزاء مختلفة من القطعة كلها أو من جزء فقط منها.

- تدريس المحفوظات

إعداد درس المحفوظات:

خطة درس المحفوظات تتفق إلى حد كبير مع الخطة المكتوبة لدى الأنشيد وتتكون من:

- ✓ إطار عام للدرس.
- ✓ عنوان قطعة المحفوظات.
- ✓ أهداف الدرس.
- ✓ الوسائل التعليمية المستخدمة.
- ✓

✓ خطوات السير في الشرح:

أ- التمهيد:

ب- عرض القطعة.

ت- القراءة الجهرية للقطعة



ث- الشرح عن طريق المناقشة.

- أسئلة تتناول الفكرة العامة للقطعة.

- تقسيم القطعة إلى أجزاء وأسئلة متنوعة.

- معاني الكلمات.

- الشرح التفصيلي.

- الفكرة الجزئية.

- بعض نواحي الجمال.

ج- التعليق العام على القطعة.

ح- التقويم.

✓ الواجب: حل الأسئلة وقراءة القطعة وحفظها.

✓ النشاط: ويتضمن إعداد لوحة معبرة عن موضوع القطعة وإلقاء قطعة المحفوظات في طابور الصباح

ثالثاً: النصوص الأدبية

تعريف النصوص الأدبية: قطع تُختار من التراث الأدبي قد تكون شعراً وقد تكون نثراً والفرق بينها وبين المحفوظات فرق في الدرجة وليس في النوع فهي تتضمن فكرة كاملة تحوي عدة أفكار مترابطة أطول نسبياً من المحفوظات وأكثر وضوحاً في جمالها الفني واعمق في موضوعاتها.

أسس اختيار النصوص الأدبية:

1-التنوع:

فلا تكون كلها أو معظمها نصوص شعرية بل لا بد أن يكون هناك نصيب متعادل للنثر بأنواعه بين المقالات أو الخطب أو القصص أو المسرحيات وكذلك الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة.

2-الملاءمة:

لعقول التلاميذ ومستوياتهم واحتياجاتهم.

3-التكامل:

يبين موضوعاتهم والموضوعات الأخرى التي يدرسها الطلاب سواء في بقية فروع اللغة العربية أو في المواد الأخرى وهذا يحقق تكاملاً أفقياً في الخبرات التي يحصل عليها الطلاب.

4-الخصوبة والعذوبة:

في الكلمات والأفكار والعبارات بحيث تكون النصوص قوية.

5-المسايرة: لأهداف المقرر من ناحية وأهداف المرحلة التعليمية التي قرر خلالها من ناحية أخرى.



طرائق عرض النصوص الأدبية:

- 1- عن طريق الكتاب المدرسي حيث يرشد المعلم تلاميذه إلى موضع النص فيه.
- 2- عن طريق بطاقات توزع على التلاميذ مسجل عليها النص.
- 3- عن طريق سبورة إضافية يكتب عليها المعلم النص.
- 4- عن طريق لوحة ورية تعلق أمام الطلاب.

- تدريس النصوص الأدبية

معالجة النص: (خطة الدرس)

- 1- التمهيد المشوق عن طريق الأسئلة أو إثارة مشكلة أو سرد قصة مناسبة للنص والتعريف بصاحبه.
 - 2- عرض النص عن طريق إحدى طرق العرض السابقة.
 - 3- الإلقاء الممتع من المعلم وحسن الاستماع من المتعلمين، ويفضل هنا إذا كان المعلم لا يجيد الإلقاء الاستعانة بجهاز تسجيل ويجب تكرار الإلقاء أكثر من مرة، فإذا كان النص سهلاً يمكن تكليف بعض الطلاب بقراءة أجزاء منه أما إذا كانت كلماته فيها بعض الصعوبة فيفضل إرجاء قراءات المتعلمين إلى ما بعد الشرح. ويجدر بالمعلم ألا يتعجل مرحلة الشرح حتى يتأكد من إتقان معظم الطلاب للقراءة.
 - 4- شرح النص: وفي بداية هذه الخطوة يتم تقسيم النص إلى وحدات فكرية (عدد من الأبيات أو فقرات أو عدد من الآيات) بحيث يكون لكل وحدة فكرة.
- ويتم السير في خطوات شرح كل وحدة كما يلي:
- ✓ القراءة الجهرية كنوع من التحديد وحصر الأذهان فيها دون غيرها.
 - ✓ شرح معاني الكلمات كما حدث في درس القراءة حيث يحدد المعلم معنى الكلمات من خلال معنى البيت الموجودة فيه (من السياق) وعلى المعلم تسجيل بعض الكلمات الصعبة ومعانيها على السبورة.
 - ✓ المناقشة العامة للجزء بما يعطي المتعلمين صورة مجملّة متكاملة عن المعنى العام للوحدة.
 - ✓ المناقشة التفصيلية عن طريق أسئلة متدرجة وبسيطة يجيب عنها الطلاب وتمثل الإجابات شرحاً للأبيات أو لأجزاء الوحدة.
 - ✓ تحديد الفكرة التي تعبر عنها الوحدة والدور الأساسي لهذا التحديد يكون للتلاميذ وعلى المعلم أن يختار أكثر الأفكار سلامة ودقة ويسجلها على السبورة.
 - ✓ استخراج صور الجمال ويمكن أن يتم ذلك بسؤال من المعلم يحدد من خلاله موطن الجمال.
- عناصر الدرس:



1- الإطار العام.

2- عنوان النص.

- 3- أهداف الدرس.
- 4- الوسائل التعليمية المستخدمة.
- 5- خطوات السير في شرح النص.
- أ- التمهيد.
- ب- عرض النص - ص - الأبيات من - إلى -
- ت- القراءة الجهرية للنص.
- ث- المناقشة العامة.
- ج- الشرح التفصيلي.
- أولاً: الجزء الأول من النص.

- معاني الكلمات.
 - المناقشة التحليلية.
 - الفكرة.
 - مواطن الجمال.
- يتم اتباع نفس الخطوات في الأجزاء التالية.

- ح- التعليق العام على النص.
- خ- التقويم.
- 6- الواجب.
- 7- النشاط المصاحب.

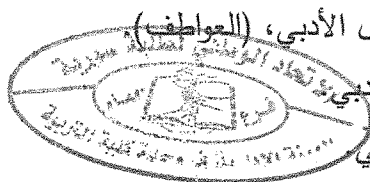
التذوق الأدبي

تعريف التذوق الأدبي: يعني إحساس المستمع للعمل الأدبي أو القارئ له بما احسَّ به صاحب العمل الأدبي نفسه أي التوحد الانفعالي معه.

وهو نوع من السلوك الذي ينشأ لدى المتلقي نتيجة فهم المعاني العميقة في النص الأدبي والإحساس بجمال أسلوبه والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة.

أنواع سلوك التذوق الأدبي:

- 1- تمثل القارئ للحركة النفسية في العمل الأدبي، (العواطف).
- 2- إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي.
- 3- إدراك الترابط بين أجزاء القلب الأدبي.



- 4- التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه.
- 5- فهم درجة التواءم بين التجربة والصياغة.
- 6- تعرف الصور البلاغية ومدى توفيقها.
- 7- الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية في العمل الأدبي.
- 8- استنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص.
- 9- إدراك الرمز وتفسير مدلولاته.
- 10- القدرة على نقد أجزاء العمل الفني.
- 11- الموازنة بين عمليين أدبيين من نوع واحد.
- 12- تحديد المحسنات البديعية وعلاقتها بالمعنى.
- 13- القراءة الجهرية المعبرة عن اتجاهات الديب.
- 14- وضع العمل الأدب وصاحبه بين التراث والأدباء.



١ - طرائق تعليم القراءة للمبتدئين (الصف الأول):

للصف الأول من التعليم الأساسي خصوصية تميزه عن غيره من صفوف الحلقة الأولى في التعليم؛ لأنه يمثل نقطة الانطلاق في التعلم، وفي إكساب التلميذ خبرات ومهارات لم يكن له سابق عهد بها، وقد حاز تعليم هذا الصف اهتماماً كبيراً في تعليم القراءة؛ وهذا ما يظهره التطور الكبير الذي لحق بطرائق تعليمها في هذه المرحلة، ولذلك فمن المفيد أن نعرض للطرائق القديمة والحديثة لتعليم القراءة في هذا الصف، لمعرفة جوانب هذا التطور، وكيفية الوصول إلى توظيف الطريقة الصحيحة في تعليم القراءة، علماً أنه ليس هناك طريقة مثلى تصلح لكل التلاميذ في كل الظروف.

وتفرض طبيعة منهج القراءة المقدم لتلاميذ الصف الأول طريقة خاصة في معالجة الجمل والتراكيب بما يحقق أهداف تعليم القراءة في هذا الصف، والمعلم مقيد بمحدود الكتاب مع وجود هامش من الحرية في طريقة تركيزه وتناوله لبعض الطرائق.

واستناداً إلى نظريات تعليم القراءة، تم تصنيف مداخل تعليم القراءة في الصف الأول الأساسي إلى ثلاثة مداخل رئيسة هي: مدخل التركيز على الرمز (الطرائق الجزئية التركيبية)، ومدخل التركيز على المعنى (الطرائق الكلية التحيلية)، والمدخل البنوي الوظيفي ويمكن توضيح هذه الطرائق بما تشتمل عليه من إجراءات على النحو الآتي:

١/١ الطرائق الجزئية (التركيبية):

تنتمي هذه الطرائق إلى مدخل التركيز على الرمز، وسميت بالجزئية لأنها تبدأ بالجزء وتنتهي بالكل، فهي تبدأ بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها وأصواتها، ثم تضم هذه الحروف أو الأصوات إلى بعضها لتكون كلمات منها، وتكون من الكلمات جملاً، ومن الجمل فقرات، ومن الفقرات موضوعاً؛ ولذلك سميت بالطرائق التركيبية.

إن بؤرة تركيز هذه الطرائق يكون على تعليم رموز اللغة، وتعتمد على أوجه التطابق بين وحدة الصوت ووحدة الكتابة، أي العلاقة بين الصوت والحرف، فهي لا تنطلق من المعنى، وإنما تبدأ بهذه الرموز، ثم تنتقل إلى العناية بالمهارات والقدرات الأخرى المرتبطة بالمعنى. ومن أبرز الطرائق التي تندرج تحت ما يسمى بالطرائق الجزئية التركيبية ما يأتي:

١/١/١ طريقة الحروف:

تعدّ هذه الطريقة من أقدم طرائق تعليم القراءة، وفيها يبدأ المعلم بتدريب التلاميذ على قراءة أسماء الحروف وفق ترتيب معين (ألفبائي أو هجائي)، فإذا تعلّم التلميذ أسماء الحروف وصورها، بدأ بعد ذلك في ضمّ حرفين لتألف منهما كلمة، كالفاء والميم التي تكون كلمة (فم)، ثم ينتقل إلى ضمّ ثلاثة حروف منفصلة لتكون كلمة، نحو: (رسم)، وهكذا يكون كلمات أطول فأطول، ومن الكلمات تتكون جمل قصيرة، ثم جمل طويلة. وتأخذ هذه الطريقة أشكال مختلفة تبعاً للترتيب المتبع في تناولها، ولطريقة تركيزها على الأصوات المختلفة للحرف الواحد، وهذه الأشكال هي:

١/١/١/١ الطريقة الهجائية (الألفبائية):

تقوم هذه الطريقة على تعليم التلميذ أسماء الحروف الهجائية بالترتيب (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ... إلخ)، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم الرموز بأشكالها مع الحركات، ثم تنتقل إلى تكوين الكلمات (أب، أخ... إلخ)، ثم إلى تكوين الجمل، وهكذا.

٢/١/١/١ الطريقة الأبجدية:

تقوم هذه الطريقة على تعليم التلميذ أسماء الحروف الأبجدية بالترتيب (أ، ب، ج، د، هـ، و، ز... إلخ)، ثم تنتقل بالتلميذ إلى تعلّم الرموز بأشكالها مع الحركات، ثم تنتقل إلى تكوين كلمات فحمل، وهكذا.

٣/١/١/١ طريقة الجمع بين الحروف والحركات:

تقوم هذه الطريقة على الجمع بين تعلّم أسماء الحروف والحركات معاً، فتبدأ بالحرف مع حركة الفتحة، من أول الحروف إلى آخرها، نحو: (أ. فتحة=أ)، (ب. فتحة=ب)...، ثم تعود إلى الحرف الأول مع حركة الضمة، وتستمرّ حتى الحرف الأخير، نحو: (أ. ضمة=أ)، (ب. ضمة=ب)...، ثم تنتقل إلى الكسرة وهكذا، فهي تبدأ بالفتحة ثم الضمة ثم الكسرة ثم السكون، ثم ينتقل المعلم إلى تعليم الشدّة، وحروف المدّ، و(أل) الشمسية والقمرية... إلخ.

٢/١/١ طريقة الأصوات:

تبدأ هذه الطريقة بتعليم التلميذ أصوات الحروف، ولا تُعنى باسم الحرف إلا أخيراً، وكانت تأخذ شكلين، هما:

- الحرف مع صوته مع الحركات كلّها، نحو: (أ، إ، أ)، (ب ب ب ب)... إلخ.
- أصوات الحروف جميعها مع حركة واحدة، نحو: (أ، ب، ت، ث... إلخ)، ثم (أ، ب، ت، ث... إلخ)، وهكذا...

وبعد أن يتعلّم التلميذ أصوات الحروف جميعها، ويجيد نطقها مضبوطة فتحاً وضمّاً وكسراً، يبدأ المعلم بتدريبه على جمع صوتين في مقطع واحد، ثم ثلاثة أصوات... إلخ، وهكذا حتى ينتهي إلى تركيب الكلمات من الأصوات، ثم تأليف الجمل من الكلمات. وتتفق هذه الطريقة مع طريقة الحروف في الأساس، وهو البدء بالجزء، ولكنها تخالفها في أنها لا تُعنى بتعليم أسماء الحروف؛ بل وترى أنّ تعليم أسماء الحروف يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها (مذكور، ١٩٩١م، ص ١٥٢).

وعلى الرغم من قدم هذه الطريقة وملازمتها للطريقة الحرفية كثيراً، إلا أنّ التوجّهات المعاصرة في تعليم اللغة للمبتدئين أظهرت أهمية هذه الطريقة؛ لتركيزها على الجانب الصوتي للغة، وعلى أن يكتسب التلميذ الظواهر الصوتية المميّزة للغة ويستوعبها، كالأصوات التي تنطق ولا تكتب، والتي تكتب ولا تنطق، مع التدريب الصحيح على نطق أصوات اللغة، بما يحمل التلميذ على إدراك القيمة الصوتية لكل حرف.



* نقد الطرائق الجزئية (التركيبية):

للطرائق السابقة مزايا وعيوب، وهذا ما يفسّر ترك بعضها وتطوير بعضها الآخر أو الاهتمام به، فمن مزاياها: أنّها بسيطة سهلة في التعليم، ولا تتطلب من المعلم جهداً كبيراً، ولا تكلف التلميذ مشقة في تعلّمها؛ لأنّها تتدرّج به من البسيط إلى المركّب، ومتى أتقن التلميذ الحروف وأصواتها يتعرّف بسهولة على الكلمات، كما أنّها تكسب التلميذ القدرة على تعرّف الحروف، وتحجّة الكلمات الجديدة، وتحليلها، ثم تركيبها، وهي مهارات أساسية في تعليم القراءة.

ويذكر مذكور (١٩٩١م، ص ١٥٣-١٥٤) عيوباً كثيرة لهذه الطريقة، ومنها:

- إنّ أسماء الحروف لا تعني شيئاً للطفل، ولا ترتبط بأشياء لها معنى لديه ارتباطاً طبيعياً.
- لا يستطيع الطفل تعلّم القراءة بمجرد نطق أسماء حروف الكلمة؛ إذ ينبغي أن يتوصّل بطريقة ما إلى نطق الكلمة ككلّ، وهذا ما ينبغي أن تنتهي إليه الطريقة الهجائية إذا أريد للتلميذ أن يتعلّم القراءة. وإذا كان الأمر كذلك فلماذا لا نبدأ بالكلمة ونؤجّل تحجّتها إلى مرحلة تالية؟ وتدّل الدراسة النفسية لظاهرة الإدراك أن الكلّ سابق في إدراكه على الجزء، وأن الجزء يتحدّد معناه من الكلّ الذي ينتمي إليه؟
- تُعاني الطريقة الصوتية من وجود كلمات تشتمل على صوت الحرف المتحرك، ولكنّ رسمها مختلف، نحو: نُطق كلمة (على) حرف الجرّ، هو ذاته نطق كلمة (علا) الفعل، ويلاحظ العلاقة الدالة على الصوت من حيث الرسم، وهذا يربك الطفل.
- إنّ الطريقة التركيبية تركز على اكتساب المهارات الآلية، كأداة لتعليم التلميذ القراءة، وليس فيها ما يرتبط بنموّه ككلّ، وينبغي أن يرتبط النموّ القرائي بنشاط التلميذ، ولعبه مع أقرانه، وما يميّز به من خبرات شخصية، ولا يتحقّق هذا الربط إذا كان التركيز على الحروف والأصوات وليس على الخبرة والمعنى.

٢/١ الطرائق الكلية (التحليلية):

تنتمي هذه الطرائق إلى مدخل التركيز على المعنى، وقد سمّيت بالكلية لأنّها تبدأ بالكلّ ثم تحلّله إلى أجزاء، إنّها كليّة بما يبدأ به التلميذ سواء أكان كلمة أم جملة أم عبارة

أو حتى قصة، وهي تحليلية بما يقوم به التلميذ؛ إذ يحلل الكلمة إلى مكوناتها من حروف وأصوات، ويحلل الجملة إلى كلمات ثم إلى أصوات.

وهذه الطرائق تهتمّ بالمعنى وتنطلق منه، والقراءة تكون من أجل تحصيل المعنى، فيتمّ التركيز المبدي على معاني الألفاظ والجمل، وعند بلوغ هذه الغاية توجه العناية إلى التطابق بين الصوت والحرف. ويندرج تحت هذا النوع من الطرائق ما يأتي:

١/٢/١ طريقة الكلمة:

إنّ تعليم القراءة من خلال الاستعانة بالكلمة يسهّل التعلّم ويسرّه؛ لأنّ الكلمة هي أصغر بنية لغوية ذات معنى، وتعرّفها سيكون سهلاً على التلميذ؛ لأنّ مدى التعرّف البصري لدى الطفل سوف يستوعبها ويشملها، كما أنّها تحمل معنى يجعل الطفل يتفاعل معه، وبخاصة إذا كانت من الكلمات المألوفة لديه، والمستمدّة من قاموسه اللغوي.

وعادة ما يتمّ في هذه الطريقة عرض كلمات مصحوبة بالصور الدالة عليها، ثم يقوم المعلم بنطق الكلمة ويردّدها التلميذ وراءه، ثم يتمّ تحليل الكلمة إلى مكوناتها وصولاً إلى تجريد الحرف المقصود، ثم يدرّب المعلم التلميذ على تكوين كلمات جديدة من الحروف المجرّدة، ومن الكلمات الجديدة تتكوّن الجمل القصيرة المناسبة، وهكذا... وتعدّ هذه الطريقة من أسرع طرائق تعليم المفردات الأساسية للقراءة.

٢/٢/١ طريقة الجملة:

يبدأ تعليم التلميذ وفق هذه الطريقة عن طريق الجملة الكاملة والمفيدة، التي يحسن السكوت عليها، ومّا ييسّر تعلّم التلميذ هنا أن تكون الجمل المقدّمة له من نطاق خبراته، وليس الهدف من هذه الطريقة تعليم التلميذ وحدة معنوية يستطيع أن يلمّ بها بعينه؛ بل وحدة قائمة على فكرة، يكون لها معنى واضح ومتكامل في ذهن التلميذ، فالكلمات لا يتّضح معناها بدقّة، ولا يتحدّد تحديداً كاملاً إلا إذا انتظمت في جملة.

وفي هذه الطريقة يعرض المعلم على التلاميذ جملاً قصيرة ذات معنى، مصحوبة بالصور الدالة عليها لتسهيل تعرّفها، ثم يقرأ المعلم الجمل، ويردّدها التلاميذ وراءه، ثم يدرّب التلاميذ على قراءة الجمل وفهم معانيها بعد حجب الصور، ويتمّ بعلمهم



إلى كلمات، ويطلب منهم تعرّف الكلمات التي تشتمل على الحرف المراد تجريد، ثم تجريد الحروف المقصودة وتدريب التلاميذ على نطقها وكتابتها، ثم يطلب إلى التلاميذ تكوين كلمات جديدة من هذه الحروف، ومن الكلمات جملاً جديدة، وهكذا...
٣/٢/١ طريقة القصة:

استناداً إلى التأكيد على المعنى والاهتمام به، نادى بعض التربويين بأن يتم البدء بالقصة التي تحمل معاني ومضامين أكثر اتساعاً من الجملة؛ ولأنّ القصة يتوافر فيها عنصر التشويق والمتعة بالنسبة إلى الطفل، شريطة أن تكون مقروئية هذه القصة مناسبة للتلميذ في هذه المرحلة، وتشتمل على كمّ مناسب من المفردات، وتحمل بين طياتها مجموعة من القيم والسلوكيات المرغوبة.

تبدأ هذه الطريقة بسرد قصة من قبل المعلم، ثم مناقشتها مع التلاميذ لفهمها وتعرّف الكلمات والجمل المتضمنة فيها، ثم تبدأ مرحلة التحليل، فيتمّ تحليل القصة إلى جمل، ثم تحليل الجملة إلى كلمات، والكلمة إلى حروف، وبعد تجريد الحرف والتدرّب على نطقه وكتابته، يتمّ تدريب التلاميذ على تكوين كلمات جديدة، ثم جمل، وهكذا...
* نقد الطرائق الكلية (التحليلية):

إن أبرز ما يميّز هذه الطرائق اهتمامها بالمعنى وعدم إهمالها الحرف أو الصوت، الذي يأتي في مرحلة تالية، ومع أنّ هناك من رأى أنّ فيها عيوباً إلا أنّ مزاياها أكثر من عيوبها. فمن إيجابياتها أنّها تسهّل عملية القراءة؛ لأنها تسير الطريقة الطبيعية في إدراك الإنسان للأشياء، وهي البدء بالكلّ ثم الانتقال إلى أجزائه، وتنطلق من أشياء محسوسة ومألوفة لدى التلميذ، كما أنّها تبدأ بما له معنى فتزداد قدرة التلميذ على توظيف اللغة، واستخدام الكلمات والجمل، ومن ثمّ يزداد شوقه إلى تعلّم القراءة، ولاهتمامها بالمعنى منذ البداية فإنّها تلفت نظر التلميذ وتوجّهه للبحث عن المعنى، ثم إنّها تعودّه على السرعة والانطلاق في القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ.

ومن عيوبها أنّها تُعنى كثيراً بالمعنى والفهم على حساب التحليل وتعرّف الحروف والتمييز بينها، وهي تتطلب جهداً كبيراً من المعلم في التخطيط والإعداد، ثم الإلقاء

والمناقشة، كما أنها تجعل الطفل يَحْتَمِن المعاني لأيّ كلمات وجمل لم تُعرض عليه سابقاً، فتحمل بذلك دائرة تعرّف التلميذ من الكلمات والجمل محدودة بحدود ما شاهده وتعلّمه. ولكنّ فهم المعلّم لأهمية هذه الطرائق وقدراته البارزة في توظيفها يمكن أن يتلافى هذه العيوب ويزيد من فاعلية هذه الطرائق.

٣/١ الطريقة التوليفية (التحليلية التركيبية):

تجمع هذه الطريقة بين التحليل والتركيب، فهي تستقي إجراءاتها من الطرائق السابقة، وقد نشأ التفكير في هذه الطريقة للاستفادة من مزايا الطرائق التحليلية والتركيبية وتلافي أوجه النقد الموجهة إليها، وهي تنطلق من المعنى أو الكلّ ثم تحلّله وصولاً إلى الجزء، لتعود إلى الكلّ ثانية من خلال تركيب الأجزاء وهكذا.

يقدم للتلاميذ وفق هذه الطريقة كلمات وجمل من واقع خبراتهم، ومما هو مألوف لديهم صوتاً ومعنى، فهي تبدأ بكلّ ذي معنى كما في الطرائق الكلية، ثم يتمّ تكرار الكلمات والجمل مقترنة بأصواتها وأشكالها العامة؛ حتى ترسخ صورها وأشكالها في ذهن المتعلّم، وفي ذلك إفادة من الطريقة الصوتية التي تقوم على المطابقة بين الشكل والصوت. تبدأ عملية التحليل، بتحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى حروف؛ بحيث يتمّ تعرّف الحروف اسماً وصوتاً، وفي ذلك إفادة من الطريقتين الحرفية والصوتية.

وبعد التحليل تبدأ عملية التركيب، فيستخدم التلميذ الحروف التي تعرّفها شكلاً ونطقاً واسماً في تركيب كلمات جديدة مع ربط هذه الكلمات بمعانيها، وفي أثناء التجريد يتمّ التركيز على حرف أو صوت معيّن ورد أكثر من مرّة، وعلى أساس سهولة الرسم والنطق وكثرة التكرار.

والواقع أنّ هذه الطريقة هي الطريقة المتبعة في تعليم القراءة للصف الأول في معظم البلدان العربية، وبالإضافة إلى أنّها تجمع بين مزايا التحليل والتركيب، فإنّها تسعى إلى تحقيق التكامل في تناول المهارات اللغوية استماعاً وتحدّثاً وقراءة وكتابة، وتسمّى إلى توظيف هذه المهارات في كلّ خطوة من خطواتها.

ويمكن أن نبين خطوات هذه الطريقة على النحو الآتي:

١/٣/١ الاستماع والتحدث:

تعدّ هذه الخطوة جزءاً من مرحلة تهيئة التلاميذ لدرس القراءة، ويمكن أن يتمّ تناولها في حصة مستقلة قبل البدء بعملية القراءة؛ بحيث يتمّ توظيف مهارات الاستماع والتحدث في خدمة عملية القراءة تكاملياً، وفي هذا أيضاً تدريب للتلاميذ على مهارات الاستماع والتحدث؛ وذلك من خلال أنشطة مختلفة يتمّ بها تناول هذه المهارات، كإجراء حوار ومناقشة حول الصورة الرئيسة للدرس التي تعبّر عن مضمون الموضوع العام له، أو بسرد المعلم قصة مناسبة ترتبط بموضوع الدرس، أو بعرض فيلم تسجيلي... إلخ.

تتمّ بعدها مناقشة ما تمّ سرده أو الاستماع إليه أو مشاهدته، ويتيح المعلم للتلاميذ فرصة التحدث التلقائي تحت توجيهه وإرشاده، ثم يعمل المعلم على اشتقاق جمل الدرس وكلماته المحورية، التي تمثل جوهر الدرس عن طريق الحوار والمناقشة.

٢/٣/١ القراءة الجهرية:

يقوم المعلم بعرض صور الدرس أولاً بإحدى وسائل العرض المتاحة، كاللوحات الكرتونية، ويمكن أن يستخدم العروض التقديمية Power Point؛ وذلك بهدف تنمية مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ. ثم يتمّ مناقشة محتوى كلّ صورة؛ وصولاً إلى تحديد الجمل المحورية التي تمثل الأنماط اللغوية المنشود تعلّمها، وعندها يثبّت المعلم الجمل ويعرضها بنفس الطريقة التي عرض بها الصور إلى جانبها، ويبدأ بقراءتها قراءة جهرية نموذجية فصيحة ومعبرة، ويدرب بعض التلاميذ على قراءتها محاكاة لقراءة المعلم الذي يتابع القراءة ويقومها من حيث النطق والأداء.

وفي مرحلة تالية تحجب الصور تدريجياً، وتبقى الجمل معروضة أمام التلاميذ، ويستمرّون في قراءتها، فردياً وجماعياً بحيث تتاح الفرصة للجميع للمشاركة في القراءة.

٣/٣/١ عملية التحليل:

تبدأ عملية التحليل بتحليل الجمل إلى كلمات، ثم التركيز على إبراز الكلمات

المحورية عن طريق الإجراءات الآتية:

- عرض بطاقات لجمل الدرس التي تشتمل على الكلمات المحورية على السبورة، وتمييز هذه الكلمات عن الكلمات الأخرى.

- عرض بطاقات خاصة كُتبت عليها تلك الكلمات المحورية فقط، وتمييز الحرف المراد تجريده داخل الكلمة ذاتها.

- يقرأ المعلم هذه الكلمات أولاً، ثم يدرّب التلاميذ على قراءتها فرادى أو في مجموعات صغيرة، وتكون معاودة القراءة من قبل المعلم والتلاميذ عند اللزوم.

- تنظيم عرض الكلمات المحورية منذ البداية، بشكل يبرز الحرف المراد تجريده (مفتوحاً، ومضموماً، ومكسوراً، وساكناً)، في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، بعدد من الأمثلة لكل موقع.

- إبراز الحرف المراد تجريده في الكلمات بلون معيّن يميّزه عن غيره بوضوح تام.

٤/٣/١ عملية التجريد:

التجريد هو التعرّف البصري على الحرف المكرّر في كلمات عديدة وإدراكه، وهو عملية إدراك شخصية، يجدر أن يقوم بها كلّ تلميذ بنفسه ما أمكن؛ لتبقى في منظومة مخزونه الفكري، وليعاود القيام بها عند تجريد الحروف الأخرى، وليوظفها في عمليات التحليل والتركيب اللغوية المختلفة (مذكور، ٢٠٠٧، ص ١٨٨).

ويتحدّد دور المعلم في هذه المرحلة بتنظيم عرض الأمثلة تنظيمياً يساعد التلميذ على تعرّف الحرف وتجريده، ولا بدّ أن يستخدم الأسلوب الاستقرائي في معالجة أصوات الحرف وأشكاله؛ لتأمين حصول التجريد بواسطة التلميذ نفسه، وينبغي أن يُراعى في عملية التجريد الإجراءات الآتية:

- أن تُعرض الكلمات المحورية التي تتضمن الحرف المراد تجريده، بشكل مرتّب وفق مواقعها الإدراكية، وأن يميّز هذا الحرف بلون يختلف عن بقية الحروف.

- أن يكون عدد الأمثلة كافياً لتيسير عملية استقراء التلميذ لأصوات الحرف وأشكاله.

- أن يطرح المعلم أسئلة متدرّجة واستقرائية تقود التلميذ شيئاً فشيئاً إلى تعرّف الحرف المراد تجريده، ومن ثمّ تجريده بنفسه شخصياً.

الفصل الخامس

تدريس الكفاية الأدبية والبلاغية والعروضية والتذوق الأدبي

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف الأهداف المرسومة لتدريس الأدب والبلاغة والعروض والتذوق الأدبي، وأن نقف على طرائق التدريس المتبعة في تدريس كل كفاية من هذه الكفايات.

أولاً- تدريس الكفاية الأدبية

نعرض للأهداف المرسومة لتدريس الأدب أولاً، ثم نتعرف منهجية تدريسه والطرائق المتبعة في التدريس، تمكيناً للدارسين من اكتساب الكفاية الأدبية.

1- الأهداف المرسومة لتدريس الأدب: يهدف تدريس الأدب إلى توسيع

خبرات المتعلمين وتعميق فهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حولهم، ومساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة، وعلى تحسين حياتهم وتجميلها، وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها بغية توجيه حياتهم توجيهاً رشيداً، وتعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم بما يحويه من قيم اجتماعية وخلقية وجمالية، وظروف تاريخية ألّفت بينهم في السراء والضراء، ومن ثم مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، والدور الذي يجب أن يؤديه في حل المشكلات، وأخيراً مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة نحو المشكلات الكبرى التي مرت بها الإنسانية، والحلول التي خلصت إليها في مختلف العصور.

وتتجلى الغاية من تدريس النصوص الأدبية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في إكساب التلاميذ القدرة على الفهم والتذوق والحكم والموازنة من خلال تزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها الأدباء، وعبروا عنها في شعرهم أو نثرهم، مما يؤدي إلى زيادة فهم هؤلاء التلاميذ للحياة الإنسانية وللعواطف والاتجاهات التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

كما يهدف تدريس النصوص الأدبية في هذه المرحلة إلى زيادة الرصيد اللغوي والثروة اللفظية لدى التلاميذ مفردات وصيغاً وأساليب وصوراً، إلى جانب تنمية ميولهم إلى قراءة النصوص الأدبية المختلفة قصة وشعراً ومقالة وخطبة ومسرحية... الخ، وأن يتذوقوها بأنفسهم إذا ما انتهى بهم التعليم في نهاية هذه المرحلة.

أما في المرحلة الثانوية فيهدف تدريس الأدب إلى تحقيق ما يلي:

- 1 أن يتصل الطالب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة، وأن يتمثله ويتزود من قيمه الخلقية والاجتماعية والفنية بما يلائم المجتمع العربي.
- 2 أن تزداد قدرة الطالب على فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها وعلى تذوقها ونقدها وتحليلها.
- 3 أن تزداد قدرة فهم الطالب لمجتمعه وتعرف خصائص أمته، وكيف عبّر الأدباء عن قضاياها ومبادئها.
- 4 أن يعتز بالقيم الإيجابية في التراث الأدبي لأمته، ويدعو إلى ترسيخها وتعزيزها في المجتمع.
- 5 أن يوازن بين بعض النصوص الأدبية في تراث الأمة ونصوص الأمم الأخرى في الموضوعات المتشابهة.

2- منهجية تدريس الأدب: ثمة صيحات انطلقت في مجال تدريس الأدب

تدعو إلى تدريسه بدءاً من العصر الحديث وانتهاءً بالعصر الجاهلي انطلاقاً من المبدأ التربوي الداعي إلى الانتقال من السهل إلى الصعب، والأدب الحديث أسهل من الأدب الجاهلي، وهناك صيحات أخرى تدعو إلى تدريس الأدب وفق الفنون الأدبية لا وفق العصور الزمنية، وثمة اتجاه ثالث يدعو إلى تدريس الأدب وفق الأقاليم.

أ- تقسيم الأدب وفق العصور: ويذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن تقسيم

الأدب وفق المعيار الزمني وتسلسل التاريخ إنما يلائم فكرة التطور الطبيعي للأدب، انطلاقاً من أن تاريخ لغة أي أمة وأدبها إنما يرتبط كل الارتباط بالحوادث السياسية

والاجتماعية والدينية.

وفي ضوء ذلك يقسم تاريخ آداب اللغة العربية إلى خمسة عصور:

العصر الأول: وهو عصر الجاهلية، وينتهي بظهور الإسلام ومدته مئة وخمسون عاماً قبل الإسلام.

العصر الثاني: عصر صدر الإسلام، ويشمل ظهور الإسلام والعصر الأموي، وينتهي بقيام دولة بني العباس عام 132 هـ.

العصر الثالث: عصر بني العباس، ويبتدئ بقيام الدولة العباسية، وينتهي بسقوط بغداد على أيدي التتار عام 656 هـ.

العصر الرابع: عصر الدول المتتابعة، ويبتدئ بسقوط بغداد، وينتهي بالنهضة الأخيرة عام 1220 هـ.

العصر الخامس: عصر النهضة الأخيرة، ويبتدئ من حكم أسرة محمد علي بمصر، ويمتد إلى وقتنا الحالي.

ويرى أنصار هذا التوجه في تقسيم الأدب إلى عصوره الخمسة السابقة أن هذا التقسيم يلائم فكرة التطور الطبيعي ، وأن تاريخ الأدب لا يخرج عن أن يكون نوعاً من التاريخ، وبين التاريخ والتسلسل الزمني الطردي هذه الصلة الأساسية التي لا تجعلنا نحسن فهمه ولا ندرك مراحله ولا الربط بين هذه المراحل ولا اكتساب الروح المنطقية في العرض والتسلسل والاستنتاج ما لم تتبع هذا المعيار الزمني.

ومن هنا كان البدء بدراسة أدب العصر الجاهلي عاملاً مساعداً على فهم العصور التالية، إذ منذا الذي يستطيع أن يفهم مثلاً بعض قصائد بشار بن برد أو بعض قصائد مخضرمي الدولتين إذا لم يكن على صلة طيبة بالشعر الجاهلي ومعرفة وثيقة به، بسهله أو بصعبه على السواء؟.

أما معارضو هذا التوجه فيرون أن هذا التقسيم لعصور أدبنا العربي هو تقسيم مصطنع وقاصر، لأنه تقسيم يعتمد على السياسة وفي ظلالها، والظواهر الأدبية لا يمكن

أن تنتهي بولاية خليفة أو بسقوط مدينة أو بتغليب عنصر على آخر، إذ إن الظاهرة الأدبية شأنها شأن أي ظاهرة في الحياة تولد وتنمو وتترعرع وتنضج، فهي قد تكون في بداية مرحلة الشباب عند وقوع حدث سياسي، ولكنها تستمر في نموها ولا تتوقف.

كما أن تقسيم الأدب في ظلال السياسة يحجب عناصر البيئة الأخرى، فليست البيئة مقتصورة على السياسة فقط، إذ إن هناك بيئة مادية وأخرى معنوية، وعندما وقفت هذه المنهجية على أساس التقسيم السياسي عند الخلفاء والولاة حجبت شاعراً كبيراً مثل الصنوبري الذي وقف شعره لوصف الرياض، وسلّطت الأضواء على الأعلام المشهورين الذين يدورون في فلك السياسة كالمتنبّي وأبي فراس والبحتري ... الخ، وهي بذلك تغفل الكثير من الأدباء المقلين والمغمورين، ول هؤلاء نتاج فيه من الأصالة والإبداع الذي لم يعرفه طلابنا ماداموا يقفون في دراستهم على الأعلام وعلى ما يجري في العواصم، وينأون عن تعرف المناشط الأدبية التي ظهرت في الأقاليم الأخرى.

ب- تدريس الأدب وفق الفنون: تلافياً للسلبات التي نجمت عن منهجية

دراسة الأدب وتدرسه وفق العصور التاريخية، توجهت الأنظار إلى تدريس الأدب وفق الفنون تدريساً وصفيّاً استقرائياً عند الأدباء جميعهم، وعدم الاقتصار على دراسة الأدباء الأعلام في العواصم فقط، فهذه المنهجية تعالج الأدب على ما اتسع فيه من فنون، فللمقالة موضوع، وللقصّة موضوع، وللغزل موضوع، وللوصف موضوع ... الخ.

وهذه المنهجية في تتبعها الفن الأدبي في مراحلها المختلفة تنتهي إلى الأحكام بصورة عفوية، نظراً لأن هذه الأحكام مستمدة من النصوص، ومستوحاة منها. وهي بذلك تقوّي الحس الأدبي في إدراك المفارقات وأوجه الشبه، وتقوّي الدقة في إصدار الأحكام، فيبتعد الطالب عن التعميم الفاسد، وتنمي قدرة التذوق في نفسه، وتوفر له المتعة في تحليل الآثار الأدبية وتذوقها.

تلك هي بعض المزايا التي يراها أنصار هذه المنهجية، إلا أن معارضيها يرون أنها تعمل على تجزئة إنتاج الأديب، فقد يكون الأديب مادحاً وواصفاً ورائعاً ومفتخراً ... الخ

كما هي الحال عند المتنبي وغيره من الأدباء، مما يؤدي إلى أن نتاجه جزئ بين فنون متعددة بين الرثاء والمدح والوصف والفخر، مع أن نتاج الأديب يكون كلاً متكاملًا.

كما أن هذه المنهجية لم تكف بتجزئة نتاج الأديب فقط، وإنما تعمل على تجزئة القصيدة العربية نفسها، فمن المعروف أن الشاعر في الجاهلية وفي العصور التالية لها كان في أغلب الأحيان يقف على الأطلال، ويبكي الديار، ويصف الناقة أو الطريق ورحلة الصيد إلى أن يصل إلى غرضه من القصيدة مدحاً كان أو فخراً، فإذا أخذ المديح من بين هذه الأغراض في القصيدة الواحدة، ودرس في معزل عن سائر الأغراض فإن في ذلك تعسفاً ونأياً عن الواقع.

وإذا كان يمكن تلافي التجزئة الأولى بطريق جمع الفنون التي تناولها الأديب بعد الانتهاء من دراسة هذه الفنون بحيث يأخذ الطالب صورة كلية عن الفنون التي تناولها فإنه لا يمكن تلافي التجزئة الثانية التي تقطع أجزاء القصيدة الواحدة بين مدح ووصف وغزل. ولذلك نظر إلى هذه المنهجية على أنها قاصرة مع أنها تتلافى السلبيات التي تشتمل عليها منهجية تقسيم الأدب إلى عصور من حيث إدراك الصورة الكلية لفن من الفنون ومعرفة الأدباء الذين طرقوه وتناولوه إن كانوا مقلين أو مكثرين.

ج- تدريس الأدب وفق الأقاليم والبيئات: وينطلق أصحاب هذا الاتجاه في تدريس الأدب من أثر البيئة في شخصية الأديب ونتاجه الفكري، فهم يرون أن لكل بيئة مزاياها وخصائصها التي تنفرد بها عن غيرها، وتلك المزايا والخصائص هي التي توجه الحياة الأدبية فيها وتؤثر في سيرها.

وليس هذا التوجه جديداً في حياتنا المعاصرة، وإنما له في التاريخ جذور عميقة، فقد أشار بعض الأدباء في القديم إلى أثر البيئة في النتاج الأدبي، فالجرجاني في كتابه (الوساطة) يشير إلى أثر البادية والحاضرة في الشعر، كما أن ابن رشيق في (العهد) ينتقد هؤلاء الذين يتخيلون بيئة موهومة ولا يصورون واقعهم، فيرى أن أهل البادية من حقهم أن يذكروا الرحيل والماء والجمل والصحراء والخزامي والعرار والليل والنهار والتشبيب والغزل

بالنساء. أما أهل الحاضرة فمن حقهم أن يتحدثوا عن الصدود والهجران والشراب
والندمان والورد والريحان والقصور الغناء والرياض الفيحاء.

وأخذ هذا الاتجاه طابعاً عملياً على يد (الثعالي) في (يتيمة الدهر)، حيث قسم
كتابه في ضوء الأقاليم الإسلامية: الشام والعراق وفارس وجرجان وطبرستان، وأخيراً
خراسان وما وراء النهر.

وفي العصر الحديث أشار كل من الدكتور طه حسين في كتابه (في الأدب
الجاهلي) وأمين الخولي في كتابه (إلى الأدب المصري) إلى أثر البيئة ودراسة الأدب في
ضوئها.

وإذا كان أصحاب هذا الاتجاه ينطلقون من أن الأديب هو ابن بيئته فإن ثمة
مأخذ وسلبات وجهت إلى هذا الاتجاه تمثلت في الآتي:

1 لم يكن أدبنا العربي يعبر تعبيراً واقعياً صادقاً عن البيئة المادية والمعنوية، إذ إن
بعض الأدباء يعيشون في الحاضرة ولكنهم يعودون في قصائدهم إلى الوقوف
على الأطلال، فهو يعيش بجسمه في الحاضرة، ولكنه مشدود إلى بيئة الصحراء
في تفكيره.

2 إن هذا التوجه يعزز الإقليمية والقطرية في حين أننا أحوج ما نكون إلى وحدة
الثقافة العربية والأدب العربي، فدراسة أدبنا العربي على أنه وحدة متكاملة هو
الذي ينبغي له أن يسود في مناهجنا التربوية.

3- مناهج دراسة النص الأدبي: عرف القرن العشرون عدة مناهج لدراسة
النصوص الأدبية والتدريس في ضوئها، ومن هذه المناهج المنهج البلاغي، والمنهج
النفساني، والمنهج الاجتماعي، والمنهج الشكلي، والمنهج الهيكلاني. وفيما يلي فكرة
موجزة عن كل من هذه المناهج.

أ- المنهج البلاغي: وما يزال هذا المنهج سائداً في تدريس نصوص أدبنا العربي، وكان سائداً في أوروبا في مطلع القرن العشرين، ثم عدل عنه عندما ظهرت الثورات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي عرفها ذلك القرن.

وفي ضوء هذا المنهج يتوقف دارسو الأدب ونقاده عند النص الأدبي مفردات وتراكيب وأسلوباً وصوراً وأخيلة، فيحكمون على الألفاظ من حيث الغرابة والألفة والتلاؤم مع المعاني أو عدم تلاؤمها، ويحكمون على التراكيب في انسجام مفرداتها أو تنافرهما، ويحكمون على الصور والأخيلة والمنايع التي استمد منها الأديب صوره، كما يقفون على الزخارف اللفظية والمحسنات البيانية والبديعية ليروا ما إذا كان الشاعر قد أكثر منها أو أقل.

أما الثورة ضدّ هذا المنهج فكانت تدعو إلى تحرير النص الأدبي من قيود التحجر البلاغي، والنظر إلى الذات المبدعة للنص الأدبي في بعدها الفردي والاجتماعي، والنأي عن اعتبار الأدب من أمر الغيب أو أنه ضرب من الوحي والإلهام، ذلك لأن كلمة (عبقريّة) والشاعر العبقري يقصر عن إدراكها الفكر.

ويرى معارضو هذا المنهج أنه يدور في حلقة مفرغة عندما يراوح بين ما يعرفه عن الأديب من وثائقه الخاصة ومن شهادات معاصريه ومجتمعه، وبين ما يعرف عنه من أدبه، فيرد هذا إلى ذاك وذاك إلى هذا في بحث عقيم عن المؤثرات. كما أنه يستخدم الذاتية ويعدها أمراً مشروعاً في التعامل مع الأدب، وهذا الاستخدام يخفي في طياته اعتقاداً خاطئاً في الإنسان المطلق في المطلق، ويستند إلى أن الأدب ينبع من هذا الإنسان المطلق ويتجه إليه، في حين أن فكرة الإنسان المطلق في المطلق لم توجد إلا في تخیلات بعض المثاليين من الفلاسفة.

ب- المنهج النفسي: ظهر هذا المنهج في مطلع القرن العشرين، وقصد من خلاله التعرف إلى الإنسان من خلال الأدب، فهو يهتم بشخصية الأديب وتاريخها على أنها أحد العوامل التي تتدخل في الإبداع الأدبي وتؤثر فيه، وتكشف هذه الشخصية من

خلال النصوص ذاتها، وقد حمل لواء هذا الاتجاه شارل مورون Ch. Mauron بعد أن ظهر على يدي فرويد الذي توخى معرفة الإنسان من خلال الأدب والفن كي يدعم نظريته في اللاوعي.

وثمة نصوص أدبية كثيرة في أدبنا العربي ينطبق على تدريسها المنهج النفسي كما هي الحال في نصوص عند طرفة والمنتبي وأبي العلاء ويدوي الجبل وأبي القاسم الشابي وإيليا أبي ماضي.

ج- المنهج الاجتماعي: وظهر في مطلع القرن العشرين، وقد نظر أتباعه إلى الآثار الأدبية في ضوء المنهج المادي التاريخي، إذ قام هذا المنهج في البداية على نظرية الانعكاس، ومفادها أن الأدب جزء من البنى الفوقية تعكس البنى التحتية، ورأي Goldman الذي يعد من أعلام هذا المنحى أن ثمة تناظراً بين الهياكل الأدبية والهياكل الاجتماعية، وأن التماثل بين البنى الفكرية والبنى الاجتماعية لا يجري على مستوى الانعكاس الآلي وإنما على مستوى الهياكل، فيما يشبه التناظر بين الهياكل الأدبية والاجتماعية.

د- المنهج الشكلي: ظهر هذا المنهج في روسيا في عشرينيات القرن الماضي، واستبعد أصحابه (العبقرية) و(الوحي) و(الإلهام) مؤكدين وجوب تفسير النصوص الأدبية تفسيراً عقلانياً علمياً لأن الأدب في نظرهم ظاهرة طبيعية يمكن دراستها بالمنهج العلمي. واهتم الشكلانيون بتحليل العناصر التي يتكون منها النص الأدبي، كما اهتموا بتحديد العلاقات القائمة بينها مستفيدين من علوم اللسان، ومركزين على (أدبية النص الأدبي) أي الخاصة أو السمة التي يتميز بها النص الأدبي.

هـ- المنهج الهيكلاني: نشأ في منتصف القرن العشرين استناداً إلى معطيات علوم اللسان، وسيطر هذا المنهج على الدراسات الأدبية في فرنسا في الخمسينيات والستينيات، وكان من أعلامه (رومان جاكبسون) من الجنسية الروسية.

ورأى أصحاب هذا المنهج أن الأدب هو قبل كل شيء نص مادي ومنغلق على نفسه، ولأنه منغلق فهو يقوم على نظام داخلي يجعل منه وحدة محددة. والنظام في النص الأدبي لا يكمن في ترتيب عناصره، وإنما يكمن في شبكة من العلاقات تنشأ بين الكلمات، ومتى كانت هذه العلاقات متكاثرة ومكثفة كان النص أوغل في الأدبية.

وفي ضوء ذلك برزت في أعمال الهيكلانيين مفاهيم من قبيل (تفكيك النص) و(نقده نقداً داخلياً)، إذ إن كل شيء عندهم في النص، من الكاتب إلى الراوي، إلى الزمن، إلى الفضاء، إلى الشخصيات، إلى العلاقات بينها.

تلك هي بإيجاز شديد بعض المناهج التي ظهرت في ميدان تفسير النصوص الأدبية، وما يزال الصراع دائراً بين أنصار كل منهج ومعارضيه، فأصحاب المنهج النفسي يرون أن منهجهم هو خير سبيل لتعرف ما في باطن النفس من عقد ومركبات وأساطير، وأصحاب المنهج الاجتماعي يرون أن الأدب يعكس الواقع الاجتماعي بما فيه من صراع طبقي ومواقف إيديولوجية... الخ.

وفي خضم النقاش الدائر بين أتباع كل منهج ومعارضيه يرتفع صوت (بيير ماشري Pierre Machery) منتقداً هذه المناهج قائلاً: «من المنهج التقليدي الذي يلوذ بالعبقرية وما إليها من وحي وإلهام وموهبة يرد إليها ما يعجز عن تفسيره مسلماً بأنه من خصائص الطبيعة البشرية إلى المنهج النفسي الذي يفتزع إلى أوساط الأدباء العائلية وتجاربهم الفردية يفهم بها آثارهم الأدبية، إلى المنهج الاجتماعي الذي لا يرى إلا الوسط الاجتماعي، إلى الشكلانية، إلى الهيكلانية اللسانية التي ترى كل شيء في بناء النص، ولا يجد الباحث النزبه إلا ما يختاره. فالمنهج التقليدي البلاغي لم يفسر شيئاً على الإطلاق، مادام كل شيء عنده مفسراً مسبقاً، وما دام الأدب من أمر الغيب يعرف بالبداهة ويدرك دون سؤال. والمنهج النفسي لم يفسر بدوره شيئاً مادام لا يوفق إلا بمخلفات غثة للتجارب الفردية، وهي مخلفات لم تضع يوماً في الأدب أثراً رائعاً. والمنهج الاجتماعي يعد بالكثير ولا ينجز إلا القليل، إذ هو يمسك بحسابات لا يملك حق التصرف بها. وأما

المنهج الهيكلايني فيكشف عن تركيب لا يعرف من أين جاء، ولا يدري لم أحدث في القارئ انفعالاً.

وتجاه هذا الوضع تساءل بعض الباحثين في فرنسا عن وظيفة الظاهرة الأدبية وطرحوا سؤالاً هو: لماذا الأدب؟ مكان ما الأدب؟. وفي ألمانيا الغربية نشأت حركة (جمالية التقبل) وقوامها أن وظيفة الظاهرة الأدبية تجري من خلال شبكة من العوامل تتبادل التأثير، وهذه العناصر هي الأديب وأوضاع الإنتاج وظروفه والنص الأدبي والمتقبلون وظروف القراء وأوضاعهم وأنماطهم والظروف التاريخية.

4- طرائق تدريس الأدب: ثمة ثلاث طرائق لتدريس الأدب، تعتمد الأولى على تقديم الحقائق العامة على النصوص وهي الطريقة القياسية، وتذهب الثانية إلى جعل النصوص منطلقاً وأساساً للوصول إلى الأحكام والحقائق، وهي الطريقة الاستقرائية، وتركز الطريقة الثالثة على الجانب التنقيبي والاعتماد على الذات وصولاً إلى إدراك كنه العمل الأدبي. وفيما يلي فكرة موجزة عن كل طريقة من هذه الطرائق.

أ- الطريقة القياسية:

تقدم هذه الطريقة الحقائق والسمات الفنية التي تميز عصرًا من العصور أو أديبًا من الأدباء قبل أن تعرف النصوص المبينة لهذه السمات وتلك الحقائق. ففي دراسة الأدب الجاهلي أو العباسي تبدأ بذكر المعاني التي يتضمنها هذا الأدب والأغراض التي تناولها، ثم تنتقل إلى تبيان الخصائص الفنية من حيث الشكل متمثلةً في الألفاظ والتراكيب أو تربط بتلك الحقائق والسمات، ويمكن أن تذكر الخاصة في أثناء العرض ويستشهد عليها.

وفي دراسة أديب من الأدباء تبدأ في الحديث عن ولادته ونشأته وثقافته والعوامل التي أثرت في حياته، والبيئة التي عاش فيها من النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية، ثم تنتقل إلى تبيان الفنون التي طرقها وتناولها، والمعاني التي تضمنتها، والقوالب الفنية التي أخرج فيها معانيه، وتقدم أخيراً نماذج من نتاجه الأدبي.

وفي دراسة فن من الفنون الأدبية مسرحية أو مقالة أو قصة تعرّف هذا الفن ثم تعرض لنشأته وتاريخه، ثم تفصل في مقوماته الفنية ومكوناته، وتنتقل إلى تبيان الموضوعات التي تناولها اجتماعية كانت أو سياسية أو قومية ... الخ ثم تذكر مجموعة من النصوص التي تنطبق عليها الأحكام السابقة.

ويمكن أن نأخذ مثلاً من كتاب الدكتور شوقي ضيف «الفن ومذاهبه في الشعر العربي» على أنه شاهد على هذه الطريقة القياسية، إذ يقول في معرض حديثه عن أسلوب الجاحظ «وأغلب الظن أن الصفات الفنية الأساسية في كتابات الجاحظ هي الواقعية والاستطراد وضروب من التلوين الصوتي وأخرى من التلوين العقلي، بحيث لا تقرأ أي أثر من آثاره إلا وتجد هذه العناصر الأربعة لصفته ماثلة أمام عينيك، إذ يسعى الجاحظ دائماً إلى أن يروي لك الوقائع كما هي دون تمويه كما يسعى إلى الاستطراد حتى لا يسأم القارئ، ولا يناله شيء من الكد والسوق العنيف، وأيضاً كان يشفع كتاباته دائماً بتلوين صوتي أنيق وتلوين عقلي بديع».

ويتبين أن الدكتور شوقي ضيف يشير إلى أربع خصائص اتسم بها أسلوب الجاحظ وهي الواقعية والاستطراد والتلوين الصوتي والتلوين العقلي، وهو بذلك يسوق الحقائق والأحكام أولاً ثم يقدمها إلى القارئ أو المتعلم ليأتي أخيراً بالشواهد والأدلة على صحة ما ذهب إليه.

ويرى معارضو هذه الطريقة أن موقف الطلبة فيها سلبي، وأنها لا تحقق الأهداف المرسومة لتدريس الأدب من حيث الاستنتاج والتحليل والموازنة ودقة الفهم والتذوق الأدبي.

كما أن تقديم الحقائق والأحكام لغة سائغة تؤدي إلى التعميم الذي يفسد النظر إلى الأمور، فإذا عرف الطالب سمات عصر الانحدار على سبيل المثال، وقدم إليه نص أدبي على أنه من أدب هذه الفترة وهو ليس منها، ولا يحمل أي سمة من سماتها، فإنك تجد أن الطالب يضيف على النص خصائص أدب عصر الانحدار.

ومن معارضي هذا المنحى الدكتور محمد النويهي إذ يقول: «في الحكم على الشعراء يقولون: ألفاظ مرصوفة واكليشيهات لا معنى لها، يحشدونها حشداً ويخلطونها خلطاً بشعاً، يقولون عن:

امرئ القيس: جفاء العبارة، وخشونة الألفاظ، وتجهم المعاني، وحسن الديباجة، وبديع المعنى، ورقة النسب، ومقاربة الوصف، وسهولة المأخذ. النابغة: الجمال وحسن الرونق، رشاقة اللفظ، وضوح المعنى، حسن النظم، وقلة التكلف.

زهير: حسن الإيجاز، حذف فضول الكلام وحشوه، إجادة المدح، تجنب الكذب فيه، تجنب التعقيد اللفظي والمعنوي، قلة السخف والهذر، لذلك كان شعره عفيفاً يقل فيه الهجاء.

عمر بن أبي ربيعة: شعر رقيق ولفظ رشيق ومعنى أنيق.

ولا فائدة أخيراً أن نقول لهم إنهم مهما أطلوا في الحديث عن بديع المعنى، وحسن الرونق، ورشاقة اللفظ، وانسجام العبارة، ورشاقة الأسلوب، وجزالة اللفظ وفخامة العبارة وأناقة المعنى ولين الأسلوب وجودة السبك وصفاء الديباجة أو حسناتها وإحكام النسيج وطلاوة الأسلوب، وشعر رقيق ولفظ رشيق ومعنى أنيق... الخ فهم ما يزيدوننا فهماً بالشعر العربي واستجلاء بميزاته، ولا بصراً بجماله، ولا تذوقاً لمتعته الفنية، بل هم كلما زادونا من هذه الطلاسم زادونا خبالاً».

ب- الطريقة الاستقرائية: وفي هذه الطريقة تقدم النصوص أولاً وتستقرى وصولاً إلى الحقائق والأحكام، وفيها ينتقل الفكر من الجزء إلى الكل، من دراسة النصوص المتفرقة إلى تكوين الحقائق العامة، والسمات المشتركة التي تجمع بين هذه النصوص.

فإذا كنا في صدد تعرّف خصائص أدب عصر من العصور فتقدم عدة نماذج من أدب هذا العصر، ويقوم المدرس بالاشتراك مع طلابه باستقراء خصائص كل نص من هذه النصوص المقدمة، ثم تجمع الخصائص المشتركة بينها، بحيث ينتهي الطالب من

دراستها، وقد تجمعت في ذهنه صورة كلية عن الخصائص الفنية لأدب العصر.

ففي الشعر الجاهلي على سبيل المثال يقدم المدرس عدة نماذج من هذا الشعر، ويفسح في المجال أمام طلابه لدراساتها من حيث المبنى والمعنى، بحيث يستنبط الطلاب خصائص كل نص شكلاً ومعنى، وبعد ذلك تجمع هذه الخصائص لتقدم صورة عن سمات الشعر الجاهلي.

وإذا كانت الطريقة القياسية تقدم خصائص الشعر الجاهلي متمثلة في الطبع والعفوية والصدق والتزام الحقيقة والميل إلى التصوير والاعتماد على التشبيهات المادية والموسيقية، فإن الطريقة الاستقرائية تقدم النصوص أولاً وتستقرى بالاشتراك بين المدرس والطلاب حتى يتوصلوا إلى استنباط الخصائص والسمات التي تميز الشعر الجاهلي.

وفي دراسة شاعر من الشعراء الجاهليين مثل زهير بن أبي سلمى يقدم المدرس نماذج متعددة من شعره، ثم يقوم الطلاب بتحليلها بإشراف المدرس حتى يتوصلوا إلى تبيان خصائص شعر زهير متمثلة في الاعتماد على التشبيهات المادية والتسلسل المنطقي في قصائده من حيث المقدمة والعرض والخاتمة، والإيجاز، وتجنب الهلالة، والصدق الفني في المعاني والأفكار والوضوح في المعاني، وتجنب التعقيد والمعاضلة.

وفي دراسة ناثر كالجاحظ مثلاً: تقدم عدة نماذج من كتاباته فتحلل وتستنبط سماتها وخصائصها إلى أن يتوصل الطلبة إلى اكتشاف الخيط الذي يربط بين هذه الخصائص، واكتشاف السمات التي يتميز بها أسلوب الجاحظ حتى يروا أن أسلوب الجاحظ يتسم بالواقعية والاستطراد والتلوينين الصوتي والعقلي.

وإن عملية الاستقراء تتطلب الوقوف بإنعام نظر أمام المعاني والعواطف والأساليب، كما تتطلب التقويم الموضوعي للنصوص وتبيان مدى ما تعكسه من نفسية قائلها ومن شخصيته ومن البيئة التي يعيش فيها بكل ما ترخر به البيئة من تفاعل في العوامل والمؤثرات والنتائج.

ويرى أنصار هذه الطريقة أن طريقتهم تتسم بالإيجابية، فهي تنمي في الطالب القدرة على الفهم والتحليل والاستنتاج والتذوق، إذ إن الطالب يتفاعل مع النصوص تفاعلاً يكشف عن مواطن الجمال فيها، فيتمرس بإدراك أسباب الجمال في الشكل والمضمون، وهذا يجيبه بالأدب ويربطه بروائعه متذوقاً ومستمتعاً.

ويرون أيضاً أن هذه الطريقة تنمي في الطلبة الدقة في الحكم، نظراً لأن هذا الحكم يستند إلى معطيات النص الذي تناوله الدراسة، وبهذا يتلافى الطالب تردد العبارات المحفوظة من حيث إن الأسلوب يتسم بالجزالة والمتانة والعاطفة بالصدق والتأجج، فبموجب هذه الطريقة لا بد من الإشارة إلى الجزالة في النص، وأن يتجلى الصدق في العاطفة ؟ وما الدليل على هذا الصدق ؟.

ج- الطريقة التنقيبية:

إذا كانت الطريقة الاستقرائية تنجز بالتنسيق والمشاركة بين المدرس وطلابه، فإن الطريقة التنقيبية تعتمد مبدأ التعلم الذاتي، بحيث يعتمد الطالب على نفسه في التنقيب عن المعلومات حتى يتوصل إلى إدراك كنه العمل الأدبي بعد معاناة وبحت وتفتيش ومواظبة في عملية البحث، وإن تدريب الطلاب على عملية اكتشاف الحقائق بأنفسهم أمر مهم جداً في إدراك كنه العمل الأدبي وآليته من حيث الرموز والقوالب والأنماط والبنى، ولقد توسعت الدول المتقدمة في هذا المجال في تدريس الأدب. وثمة مثال يتعلق بتدريس الأدب الإسباني يوضح لنا منحى هذه الطريقة:

رتب أحد المدرسين بالاشتراك مع مجموعة من طلبته قائمة من الكلمات مستمدة من قصيدة من قصائد الشاعر (لوركا)، وبعد أن تم ترتيب الكلمات ترتيباً أبجدياً، قدمت هذه القائمة إلى مجموعة أخرى من الطلاب، وطلب إليهم أن ينظموا قصيدة من هذه الكلمات، فبدأ الطلبة في عملية بناء القصيدة، وهم يبذلون جهداً كبيراً في ربط هذه المفردات، وإسناد بعضها إلى بعض حتى يتم بناء القصيدة. ثم قارن المدرس بين نتائج شعر الطلبة وبين قصيدة (لوركا) بعد أن قدم لهم قصيدة (لوركا) المشتملة على الألفاظ

التي تفاعل معها هؤلاء الطلبة، وهذا العمل أثار انتباه الطلبة ودفعهم إلى التفكير بطبيعة
الشعر.

وثمة تجربة ثانية حدثت في معهد تقني في فرنسا، حيث قام الطلبة بإعداد قائمة
من الكلمات مستمدة من عدة خطب «مارتن لوثر كينك»، وبطريق هذه القوائم حاولوا
تفحص المفاهيم التي تتضمنها مثل: السلام، اللا عنف ... الخ.

ولكم كانت دهشتهم كبيرة عندما رأوا أن «مارتن لوثر كينك» لم يستخدم
مصطلح «اللا عنف» في أغلب هذه الخطب، فأخذوا المشكلة بطريق عكسي، انطلقوا
من المادة وأعادوا بناءها، وعندها فقط فهموا البناء الذي أقامه المؤلف.

وهذه الطريقة تؤدي إلى تنظيم الطلاب للمعرفة، وهنا يأتي دور مدرسي الأدب في
الحؤول دون تقبل الطلاب أي معرفة بصورة انفعالية، بل أن يصار إلى تقديم نماذج على
أن يقوموا بتشكيلها من جديد بعد إدراك آليتها.

قسم الإملاء

- 1- ال الشمسية والقمرية
- 2- همزة الوصل وهمزة القطع.
- 3- الهمزة المتوسطة.
- 4- الهمزة المتطرفة.
- 5- التاء المربوطة والتاء المبسوطة.
- 6- الألف



ال الشمسية والقمرية

1 - (ال) التي تكتب لامها ولا تلفظ ، تسمى (ال الشمسية)

- لام تكتب ولا تتطق، ويأتي بعدها حرف مشدد.
- عندما تختفي اللام في نطق الكلمات المبدوءة بال فهذا لا يعني إسقاطها عند الكتابة، فهي تكتب وتسمى ال : (ال الشمسية).
- تأتي ال الشمسية مع الكلمات المبدوءة بالحروف الآتية :
- ت، ث، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن
- عدد تلك الحروف أربعة عشر حرفاً ، جمعت في أوائل كلمات البيت التالي :
- طب ، ثم صل رحماً تفض ، ضف ذا نعم
دع سوء ظن، زر شريفاً للكرم .

(ال) التي تكتب لامها و تلفظ ، تسمى (ال القمرية)

- لام تكتب وتتطق، ويتصل بها حرف متحرك خال من التضعيف " الشدة " ، وتكون ساكنة .
- اللام في ال عندما تظهر في النطق تسمى ال القمرية.
- تأتي ال القمرية مع الكلمات المبدوءة بالحروف الآتية:
- ء ، ب ، ج ، ح ، خ ، ع ، غ ، ف ، ق ، ك ، م ، هـ ، و ، ي .
- عددها أربعة عشر حرفاً ، جمعت في العبارة التالية :
- " ابغ حجك ، وخف عقيمه " .

همزة الوصل وهمزة القطع

(أ) : همزة الوصل:

ألف في أول الكلمة ولا يرسم عليها همزة، تقرأ أول الكلام وتسقط في وسطه مواضعها:

(1) في الأفعال:

1- فعل الأمر الثلاثي: اضرب ، اذهب ، اخرج ، ارجع

2- ماضي وأمر ومصدر الخماسي: اندحَرَ ، اندجَرَ ، اندحار - اقتصدَ ، اقتصدَ - اقتصاد

3- ماضي وأمر ومصدر السداسي: استقبلَ ، استقبلَ ، استقبال - استغفرَ ، استغفرَ ، استغفار.

(2) في الأسماء: تنحصر همزة الوصل في الأسماء الآتية :

- ابن ، ابنة ، ابنم ، ابنان ، ابنتان ، اثنتان ، اثنتان ، امرؤ ، امرأة ، اسم ، است ، امرآن ، امرأتان ، اسمان ، ايمن .

(3) في ال التعريف: القاضي ، الشمس ، القمر ، الليل .

(ب) : همزة القطع:

همزة تأتي أول الكلمة ووسطها ، وهي تقرأ وتكتب ولا تسقط في درج الكلام. تقبل جميع الحركات، ترسم فوقها همزة إذا كانت مفتوحة أو مضمومة أ أ ، وترسم تحتها همزة إذا جاءت مكسرة إ ... أنا أنادي إنسان . مواضعها:

(1) في الأفعال:

1- ماضي الثلاثي المبدوء بهمزة ومصدره: أكل ، أكلا - أمر ، أمراً - أخذ ، أخذاً .

2- ماضي الرباعي وأمره و مصدره: أضرب ، أضرباً - أحسن ، أحسن ، إحسان .

(2) في الأسماء:

في جميع الأسماء عدا المذكورة في همزة الوصل .

(3) في الحروف: جميعها عدا (ال) التعريف .



الهمزة المتوسطة

قاعدة عامة لكتابة الهمزة المتوسطة:

عند كتابة الهمزة المتوسطة ، ننظر إلى حركتها وحركة الحرف الذي سبقها ونكتبها على ما يناسب أقوى الحركتين .

أقوى الحركات جميعاً:

1. الكسر: وتناسبه أن تكتب الهمزة على نبرة ة .
2. الضم: وتناسبه أن تكتب الهمزة على واو و .
3. الفتح: وتناسبه أن تكتب الهمزة على الألف أ .
4. السكون: أضعف الحركات، وتناسبه أن تكتب الهمزة على السطر منفردة ء .

(أ) - الهمزة المتوسطة على الألف :

تكتب الهمزة المتوسطة على الألف في الحالات التالية :

1. إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها حرف مفتوح . مثل : رأى ، رأس ، يتألم ، سأل ، متأمل ، تأسف ، رأف ، رآب ، نأى ، يتأخر ، اشمأز ، متألق .
2. إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها حرف ساكن . مثل : فجأة ، مسألة ، يسأل ، مرأة ، وطأة ، ملأى ، يخآر .
3. إذا كانت الهمزة ساكنة وسبقها حرف مفتوح . مثل : رأى ، مأرب ، رأس ، كأس ، فأس ، يأخذ ، بأس ، يأتي ، رأب ، دأب .

(ب) - كتابة الهمزة المتوسطة مفردة على السطر :

1. إذا وقعت الهمزة المتوسطة المفتوحة وما قبلها ألف ساكنة أو واو ساكنة كتبت مفردة على السطر؛ مثل : يتضاءل ، تفاعل ، يتنأب ، تتشاءم ، كفاءة ، جاءك ، كفاعتك ، تراءى ، يتلاعّم ، مساعلة ، قراءة ، ساءك ، واعم ، ملاعة ، رداة ، مواعة ، مملوعة .
 2. تكتب مفردة على السطر إذا جاءت مضمومة وسبقها واو ساكنة: ينوءك، ضوؤه .
 3. تكتب مفردة إذا كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن، وجاء بعدها ألف تنوين النصب أو ألف المثني، ولا يمكن وصل ما قبل الهمزة بما بعدها . مثل : " جزءاً ، جزءان " .
- أما إذا أمكن وصل ما قبلها بما بعدها فتكتب على نبرة . مثل : " عبئاً ، عبئان ، دقنا ، دقنان " .



(ج) . الهمزة المتوسطة على الياء غير المنقوطة (النبرة):

تكتب الهمزة على نبرة في وسط الكلمة ؛ إذا كانت مكسورة أو قبلها حرف مكسور، وذلك على النحو التالي :

- 1 . إذا كانت الهمزة مكسورة وسبقها حرف مكسور . مثل : الناشئين ، مئين ، متكئين ، مائين .
- 2 . إذا كانت مكسورة وسبقها حرف مضموم . مثل : ئني ، سئل ، رئي ، وئد .
- 3 . إذا كانت مكسورة وسبقها حرف مفتوح . مثل : يئن ، يئس ، سئم ، زئير ، لئيم .
- 4 . إذا كانت مكسورة وسبقها حرف ساكن . مثل : سائل ، حائط ، ضوئية ، مرئية .
- 5 . إذا كانت مفتوحة وسبقها حرف مكسور . مثل : فنة ، ظميت ، رئة ، مئة .
- 6 . إذا كانت مضمومة وسبقها حرف مكسور . مثل : مهئون ، يستمرئون ، يستهزئون .
- 7 . إذا كانت ساكنة وسبقها حرف مكسور . مثل : بئس ، جئت ، بئر ، ذئب ، شئت ، ائتمن .
- 8 . إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها ياء ساكنة . مثل : مليئة ، رديئة ، بيئة ، خطيئة ، دفيئة ، بيئس .
- 9 . إذا كانت الهمزة مضمومة وسبقها ياء ساكنة . مثل : فيئها ، رديئها ، مجيئكم ، هنيئكم ، مريئها .
- 10 . إذا كانت الهمزة مكسورة وسبقها ياء ساكنة . مثل : يمر الطعام في مريئه .

الهمزة المتوسطة تكتب على نبرة مهما كانت حركتها إذا سبقها ياء ساكنة .

(د) . الهمزة المتوسطة على الواو :

تكتب الهمزة على الواو في الحالات التالية :

- 1 . إذا كانت مضمومة وسبقها حرف مضموم . مثل : نؤم جمع نؤوم ، رؤوس ، فؤوس ، شؤون .
- 2 . إذا كانت مضمومة وسبقها حرف مفتوح . مثل : يؤم ، لؤم ، تؤز ، مبدؤنا ، هؤلاء ، يؤد .
- 3 . إذا كانت مضمومة وسبقها حرف ساكن . مثل : هاؤم ، مسؤول ، تشاؤم . رداؤه، جلاؤهم ، أركؤس ، سماؤه ، هواؤه ، التفاؤل .
- 4 . إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها حرف مضموم . مثل : سؤال ، مؤذن ، يؤجل ، مؤلف ، مؤن ، مؤامرة ، مؤازرة ، ذؤابة .
- 5 . إذا كانت ساكنة وسبقها حرف مضموم . مثل : رؤية ، مؤمن ، يؤذي ، مؤتة ، مؤلم ، سؤل ، بؤس ، مؤنس .



الهمزة المتطرفة :

الهمزة المتطرفة هي التي تكون في آخر الكلمة، وتكتب حسب حركة الحرف المتحرك قبلها .

- 1 . إن كانت حركة الحرف التي قبلها فتحة كتبت على الألف ، كما في " ملأ ، بدأ ، لجأ ، أرجأ ، أطفأ ، نبأ ، ملجأ ، منشأ ، الأسوأ ، اختبأ . " .

إذا اتصلت الهمزة المتطرفة بألف التثنية تبقى الهمزة على حالها في الأفعال مثال: أنشأ .

أما في الأسماء فتقلب الهمزة إلى مدّ إذا اتصلت بألف الاثنين مثال: ملجآن .

- 2 . وإن كان ما قبلها مضموماً كتبت على الواو . كما في " لؤلؤ ، يجرو ، جؤجؤ ، بؤبؤ ، أمرؤ ، بطؤ ، التكافؤ ، تلاكؤ ، التواطؤ ، تلكؤ . " .

- 3 . وإن كانت حركة الحرف الذي قبلها كسرة كتبت على ياء غير منقوطة . كما في " يقرئ ، ينشئ ، شاطئ ، مفاجئ ، البارئ ، سيئ ، يستهزئ ، لآلى يطفئ ، يختبئ .

- 4 . وإن كان ما قبلها ساكناً كتبت على السطر . كما في " دفء ، بطف ، شيء ، فيء ، هواء ، لجوء ، هدوء ، مريء ، جريء ، مليء .

وترسم على السطر أيضاً إذا جاء قبلها واو مشددة مضمومة: التنبؤ . (حالة شاذة)

التاء في آخر الكلمة:

1- التاء المربوطة:

هي التي يمكن أن تلفظ هاءً عند الوقف عليها بالسكون في آخر الكلمة، وهي تأتي في الأسماء فقط في المواضع الآتية:

- الاسم المفرد المؤنث: فاطمة، مدرسة، طالبة.
- جمع التكسير الذي لا ينتهي مفرده بتاء مفتوحة: قضاة، بناء، حُماة.
- كلمة تَمَّة الظرفية .

2- التاء المفتوحة:

هي التي تبقى على حالها إذا وقفنا على آخر الكلمة بالسكون (لا تلفظ هاء)، وهي تأتي في الأسماء والأفعال والحروف: في الواضع الآتية:

- تاء التأنيث : الساكنة: أكلَتْ.
- تاء الفاعل المتحركة : أكلْتُ، أكلتِ، أكلتِ.
- التاء من أصل الفعل: ماتَ.
- تاء جمع المؤنث السالم : طاوَلات.
- تاء الاسم الثلاثي الساكن الوسط: بنَتْ.
- تاء جمع التكسير الذي يوجد في نهاية مفرده تاءً مفتوحة: أوقات، زيوت، بيت.
- تاء الاسم المفرد المنكر: زِيَات، نبات، ساكت، صامت.
- في أسماء الأفعال: هيهات، هات.
- تكون التاء مفتوحة إذا كانت من أصل الحرف: ليت، لات.
- إذا أضيف الاسم المنتهي بتاء مربوطة إلى ضمير تَفْتَح تَأوّه: طالبك، طالبتة .

الألف

تكتب الألف المتطرفة (ا) وتكتب (ى)

1. الألف اللينة في آخر الأفعال والأسماء الثلاثية :

إذا جاءت الألف ثالثة ينظر إلى أصلها :

أ . إن كانت منقلبة عن واو ، كتبت ألفا كما تنطق " ا " : عدا . دعا . عفا . علا - ذرا - عصا . خطا . غزا . دنا . .

ب . وإن كانت منقلبة عن ياء كتبت على صورة الياء بدون نقط " ى " . مثل : قضى . فتى . رعى . رمى . مدى - مشى . هذى . سعى . جرى . .

تنبيه :

1 . يمكن معرفة أصل الألف بنثنية الاسم إذا كان مفردا . مثل : عصا . عصوان ، رعى . رحيان .

أو برده إلى مفرده إن كان مجموعا . مثل : ذرا . ذروة ، خطا . خطوة ، مدى . مدية .

أو بمضارع الفعل . مثل : غزا . يغزو ، دعا . يدعو ، رمى . يرمى .

2. الألف اللينة في آخر الأفعال والأسماء فوق الثلاثية :

أ . إذا جاءت الألف اللينة رابعة أو أكثر في آخر الفعل أو الاسم كتبت على صورة الياء، إذا لم يسبقها ياء هكذا " ى " استقوى . أعطى . أغنى . منتهى . مرتضى . ليلى . ذكرى .

ب . إذا سبقت الألف بياء ، تكتب ألفا ممدودة : استحيا . محيا . ثريا . غليا . عليا . دنيا .

تنبيه : أ . يتم التفريق بين الاسم " يحيى " والفعل " يحيا " أن ألف الاسم تكتب على صورة الياء " ى " ، وألف الفعل تكتب ألفا كما تنطق " ا " .

3. الألف اللينة في آخر الأسماء المبنية :

أ . تكتب الألف في آخر الأسماء المبنية ألفا كما تنطق " ا " مثل : مهما . ماذا . ذا - أنا . ما . هذا . إذا .

ب . وتستثنى الكلمات الآتية فإن ألفها تكتب على صورة الياء " ى " ، وهى : متى . لدى . أئى . الألى .

4. الألف اللينة في آخر الحروف :

أ . كتابة الألف في آخر حروف المعاني .

تكتب الألف في آخر حروف المعاني ألفا كما تنطق " ا " . مثل : كلاً . هلاً . لولا . لوما .

ب . ما عدا : إلى . بلى . على . حتى فإن ألفها تكتب على صورة الياء

5. الألف اللينة في آخر الأسماء الأعجمية :

أ . تكتب الألف اللينة في آخر الأسماء الأعجمية " الأجنبية " ألفا كما تنطق " ا " . مثل : - كندا . سويسرا .

روما . أفريقيا - أوروبا - فرنسا . أمريكا . - موسيقا .

ب . ما عدا : موسى . عيسى . بخارى - كسرى .

الانسان الوطني لطلبة سوريا
لجنة
المسئلة الادارية في وحدة كلية التربية

قسم الصرف

المشتقات

1. اسم الفاعل.
2. مبالغة اسم الفاعل
3. اسم المفعول.
4. الصفة المشبهة.
5. اسم الزمان.
6. اسم المكان.
7. اسم الآلة.
8. اسم التفضيل.

المشتقات

الأسماء المشتقة هي:

1. اسم الفاعل.
2. مبالغة اسم الفاعل
3. اسم المفعول.
4. الصفة المشبهة.
5. اسم الزمان.
6. اسم المكان.
7. اسم الآلة.
8. اسم التفضيل.

والاشتقاق أخذ كلمة من أخرى مع التناسب بينهما في المعنى وتغيير في اللفظ مثل (حسن) من (حسنن).
وأصل المشتقات جميعاً المصدر.



اسم الفاعل

اسم يشتق من الفعل للدلالة على وصف من قام بالفعل.

إن لاسم الفاعل حالتين في صياغته من الأفعال.

1- إما أن يصاغ من الثلاثي وهذا النوع يكون على وزن : فاعِل

نحو : شَرِبَ شَارِبٌ، وَبَاعَ بَائِعٌ.

2- وإما أن يصاغ من غير الثلاثي وهذا النوع يكون على وزن المضارع مع إبدال حرف

المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل آخره نحو :

دَرَبَخَ مُدْرِخٌ وَفَتَحَ مُفْتِحٌ وَانْكَسَرَ مُنْكَسِرٌ وَاسْتَخْرَجَ مُسْتَخْرِجٌ ما لم يكن قبل آخره ألفاً فإن كان ألفاً

اثبتناه نحو : اخْتَارَ مُحْتَارٌ وَاحْتَالَ مُحْتَالٌ.

مبالغة اسم الفاعل

ويلحق باسم الفاعل صِيغُ المبالغة: وهي أسماء تدل على المبالغة، والإكثار من القيام بالفعل،

ولذلك سميت (صيغ المبالغة) وهي لا تشتق إلا من الفعل الثلاثي.

ولها أوزان مشهورة وهي :

فَعَّالٌ نحو : علم عَلامٌ، فتح فتاح .

وَمِفْعَالٌ نحو : قدم مِقْدَامٌ، وغار مِغْوَارٌ.

وَفَعُولٌ نحو : ظلم ظَلُومٌ، وشكر شَكُورٌ.

وَفَعِيلٌ نحو : قدر قَدِيرٌ، وكرم كَرِيمٌ.

وَفِعْلٌ نحو : حذر حَزِيرٌ، فطن فَطِينٌ .



اسم المفعول

وهو وصف مشتق يدل على من وقع عليه الفعل.

يشتق من الفعل المبني للمجهول.

وهو ضريان : إما أن يكون من الثلاثي وإما من غير الثلاثي .

1- فإن كان من الثلاثي فهو على وزن : مَفْعُول نحو :

مَأْكُول ومشْرُوب ومَضْرُوب ومَشْكُور ومَعْلُوم ومَسْلُوب ومَفْتُوح .

2- وإن كان من غير الثلاثي فهو على وزن الفعل المضارع بعد إبدال حرف المضارعة ميماً

مضمومة وفتح ما قبل آخره نحو :

دَخَرَجٌ مُدَخَّرَجٌ، وانكَسَرَ مُنْكَسَرٌ، واستَخْرَجَ مُسْتَخْرَجٌ .

الصفة المشبهة

وهي اسم صيغ من الفعل اللازم ليدل على صفة ثابتة في الموصوف .

مثل : (أعمى، أسمر، أعور).

وتصاغ من الفعل اللازم الذي يكون على وزنين هما: فَعِلَ-فَعُلَ.

1- من باب فَعِلَ :

-الوزن الأول: فَعِلَ: إذا دلّ الفعل الماضي الثالث اللازم على: فرح أو حزن:

نحو : طَرِبَ طَرِيَةً وفرِحَ فَرِيحَةً.

الوزن الثاني: من أَفْعَلَ الذي مؤنثه فَعْلَاء: إذا دلّ على عيب أو لون أو حلية

نحو :

يدل على لون: أزوق زرقاء.

يدل على عيب: أَعَوَرَ عَوْرَاء.

يدل على حلية: أَهْيَفَ هَيْفَاءً وَأَجْهَرَ جَهْرَاءً .

الوزن الثالث: من فَعَّلان الذي مؤنثه فَعْلَى نحو :

إذا دلّ على امتلاء أو خلو أو حرارة بطن:



1- حرارة البطن: غَضَبَان غَضِبَي.

2- على امتلاء: شبعان شبعي

3- على خلو: عَطْشَان عَطَشَي وَيَقْطَان يَقْطَي .

2- باب فَعْل: على أوزان أشهرها:

1. فَعْل نحو : حَسَنَ حَسَنَ حَسَنَةً.

2. فُعَال نحو : جَبُنَ: جبان جبانة.

3. فَعُول نحو : وقَر وقور .

4. فُعَال نحو : شجاع شجاعة .

هناك أوزان مشتركة بين البابين منها:

كريم، بخيل، سهل، صعب.

اسما الزمان والمكان

اسما الزمان والمكان :

اسمان مشتقان من الفعل: ليدل الأول على زمان وقوع الفعل، والثاني على مكانه .
وهما إما أن يكونا من فعل ثلاثي أو من غيره مثال:

1- من الفعل الثلاثي على وزن:

-مَفْعَل: يَكْتُب، مَكْتُب، يقرأ مَقْرَأ. منظر، مسعى.

- مَفْعِل نحو : مَضْرِب، مَجْلِس.

2-وأما إذا كانا من غير الثلاثي فهما على وزن اسم المفعول نحو:

نَحْرَجْتُ مُدَحْرَجَ واستَخْرَجْتُ مُسْتَخْرَجَ .



اسم الآلة

وهو اسم مشتق من الفعل الثلاثي المتعدي ليدل على الآلة التي يحدث الفعل بواسطتها .

ويصاغ على وزن :

- 1- مِفْعَل نحو : مِفْصَل ومِصْنَعَد ومِشْرَط .
- 2- مِفْعَال نحو : مِفْتَاح ومِنْشَار ومِخْيَاط ومِهْمَاز ومِنْظَار ومِلْقَاط .
- 3- مِفْعَلَة نحو : مِكنَسَة ومِلْعَقَة.
- 4- فَعَال : جَرَار .
- 5- فَعَالَة : ثَلَاجَة.
- 6- فاعول : ساطور .

اسم التفضيل

اسم مشتق يدل على شيئين اشتركا في صفة واحدة وزاد أحدهما على الآخر في هذه الصفة.

العلم أنفع من المال.

وفي التحليل يتبين أن العلم والمال اشتركا في صفة واحدة وهي النفع، إلا أن العلم زاد على المال. يصاغ اسم التفضيل من الفعل الثلاثي على وزن (أفعل) وذلك إذا استوفى الشروط الآتية وهي أن يكون:

- ثلاثيًا (فلا يجوز الصياغة من فعل رباعي ك"دحرج" بل نقول "أكثر تدحرجا من"، أو "أسرع تدحرجا من" ولا يجوز أن نقول "أدحرج من").
- تامًا (فلا يجوز الصياغة من فعل ناقص ك"كان وأخواتها").
- مثبتًا (فلا يجوز أن نصوغ اسم التفضيل من فعل منفي ففي جملة: "محمد لا يسرع كأحمد" تصاغ على وزن اسم التفضيل باستخدام اسم تفضيل مناسب فنقول: "محمد أكثر تمهلا من



- متصرفًا (أي أن لا يكون فعلاً جامداً لا يتصرف كنعم وبئس).
- مبنياً للمعلوم، أي ليس مبنياً للمجهول.
- ليست الصفة منه على وزن (أفعل) الذي مؤنثه فعلاء ك"أحمر حمراء" و"أسود سوداء" فلا نقول "سيارة محمد أحمر من سيارة علي" بل نقول "سيارة محمد أكثر أو أشد حمرة من سيارة علي".
- قابلاً للتفاوت (أي أن يكون من الأفعال التي تقبل مفاضلة بعضها على بعض فهناك أفعال لا تقبل التفاوت فني ومات فلا نقول "فلان أموت من فلان" فهذه أمور لا وجه للتفضيل فيها).
- مثال للأفعال التي استوفت الشروط:
كتب، أكتب. وعد أ وعد، سار أسير قرأ أقرأ.
- هناك ثلاث صيغ على وزن أفعل في التفضيل محذوفة الهمزة هي:
خير، شر، حب.
- لا يصاغ اسم التفضيل من المبنى للمجهول أو المنفي أو غير القابل للتفاوت.
- يصاغ اسم التفضيل من الفعل إذا لم يستوف الشروط السابقة كلها بذكر مصدره منصوباً على التمييز بعد صيغة مناسبة على وزن (أفعل) مثل:
أشد، أعظم، أكثر، أقل أو ما شابهها.

قسم النحو

مباحث الأفعال

١ - الفعل المبني للمعلوم والفاعل

أ- الفعل المبني للمعلوم

هو الفعل الذي عُرِفَ فاعله، نحو: "فتحَ الطفلُ البابَ، كتبَ الطالبُ الوظيفةَ".
الفاعلان: "فتحَ وكتبَ" كُلُّ منهما مبنيٌّ للمعلوم وقد عُرِفَ فاعل كل منهما: "الطفلُ والطالبُ".

ب- الفاعل

هو اسم مرفوعٌ تقدَّمه فعل تامٌّ مبنيٌّ للمعلوم، ودلَّ على من قام بالفعل، نحو: "فازَ المتفوقُ بالجائزة".

وقد يتقدَّمُ الفاعلُ ما يشبه الفعلَ من اسم فعل، نحو: "هياتِ السفرُ".
السفرُ: فاعل مرفوع لاسم الفعل "هياتِ"، أو اسم الفاعل: "أقبلَ المطالبُ باشاً وجهه".
وجهه: فاعل مرفوع لاسم الفاعل باشاً. أو الصفة المشبهة: "المدينةُ نظيفةٌ شوارعها".
شوارعها: فاعل مرفوع للصفة المشبهة نظيفةً.

ويكون الفاعل اسماً ظاهراً، نحو: "أشرقَت الشمسُ، أو ضميراً متصلاً: "كتبتُ الوظيفةَ"، أو ضميراً مستتراً: "الكسولُ فرطَ في حقِّ نفسه".

والأصل أن يتقدَّم الفعلُ على الفاعل، فإن تقدَّم الفاعلُ على فعله أعرب مبتدأ، نحو: "الرياضيُّ فازَ بالسباقِ".
الرياضيُّ مبتدأ مرفوع تقدَّم على الفعل (فازَ)، وفاعل (فازَ) ضمير مستتر تقديره (هو)، وهو يعود على الرياضيِّ.



وقد يكون الفاعل اسماً مفرداً، فيعرب بالحركة مثل: "كتب الطالب الوظيفة". الطالب: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

وقد يكون مثنى أو جمعاً سالماً فيعرب بالحرف: فالمثنى مثل: "كتب الطالبان الوظيفة". الطالبان: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى.

وجمع المذكر السالم، مثل: "فاز المتسابقون بالجائزة". المتسابقون: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم.

وقد يكون جمع تكسير أو جمع مؤنث سالماً فيعرب بالحركات فجمع التكسير مثل: "أقبل طلاب العلم". طلاب: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة؛ وجمع المؤنث السالم، مثل: "اشتريت الطالبات في المسابقة". الطالبات: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة في آخره.

وقد يكون الفاعل اسماً معرباً تظهر عليه الضمة، مثل: "فاز الطالب بالمكافأة". الطالب: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة في آخره.

وقد يكون اسماً مبنياً إذا لم تظهر علامة الإعراب على آخره، وذلك عندما يكون ضميراً، أو اسماً موصولاً، أو اسم إشارة، مثل: "فزت بالسباق، وجاء الذي فاز بالسباق، وفاز هذا الولد في المباراة". "الناء" في "فزت" ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعلاً. و"الذي" اسم موصول مبني على السكون في محل رفع فاعلاً. و"هذا" الهاء للتنبيه، و"ذا" اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع فاعلاً.

وقد يكون الفاعل مصدرأ مؤولاً، نحو: "يسرني أن تجتهد"، المصدر المؤول من أن والفعل "تجتهد" في محل رفع فاعلاً.



وللفاعل أحكام:

١- الفاعل اسم مرفوع دائماً، وقد يُجرُّ بحرف الجرِّ الزائد "مِنْ" مثل: "ما جاءنا مِنْ بشيرٍ" حرف جر زائد، لأنَّ المعنى: "ما جاءنا بشيرٌ". بشير: مجرور لفظاً مرفوع محلاً على أنه فاعل.

٢- ألا يتقدَّم الفاعل على فعله، فإنَّ تقدُّمَ أصبح مبتدأ، وأصبح الفاعل في الفعل ضميراً مستتراً يعود على المبتدأ، إن كان مفرداً، وضميراً متصلاً مطابقاً للمبتدأ إن كان مثني أو جمعا، نحو: "إرادة الأمة ستتصر". كلمة "إرادة" كانت فاعلاً في الأصل عندما كانت الجملة "ستتصر إرادة الأمة"، فلما تقدَّمت على الفعل، أصبحت مبتدأ خبره جملةً "ستتصر"، وغدا الفاعل ضميراً مستتراً يعود على المبتدأ "إرادة".

وتقول: "العلم والعمل يتطلبان مواصلة الجد"، العلم: مبتدأ مرفوع، والعمل: اسم معطوف على المبتدأ مرفوع مثله، وجملة "يتطلبان" في محل رفع خبراً للمبتدأ. وألف التثنية: ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعلاً. كما تقول: "الطلاب يتحلقون حول المدرس". الطلاب: مبتدأ مرفوع، وجملة: "يتحلقون..." في محل رفع خبراً للمبتدأ، وواو الجماعة: ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعلاً.

٣- لا تستغني الجملة الفعلية عن الفاعل، فإنَّ لم يكن الفاعل اسماً ظاهراً، أو ضميراً متصلاً، قدرناه ضميراً مستتراً، مثل: "سنبذل كلَّ جهدٍ ممكن لتحقيق النجاح". فالفاعل في "سنبذل" ضميرٌ مستترٌ وجوباً تقديره "نحن".

٤- إذا كان الفاعل اسماً ظاهراً، مفرداً أو مثني أو جمعا، لازم الفعل الإفراد، مثل: "يدافع المواطن عن وطنه، ويدافع المواطنان عن وطنهما، ويدافع المواطنون عن وطنهم".



٥- يجب تأنيث الفعل مع الفاعل، إذا كان الفاعل مؤنثاً حقيقياً، أو مجازياً، متصلاً بفعله: "انتصرت المرأة في معركتها التحررية". فالفعل "انتصرت" جاء مؤنثاً لأن الفاعل "المرأة" مؤنث حقيقي، اتصل بالفعل مباشرة. وتقول: "أبدت الطبيعة محاسنها". فالفعل: "أبدت" جاء مؤنثاً لأن الفاعل "الطبيعة" مؤنث مجازي اتصل بالفعل مباشرة.

وتقول: "المرأة انتصرت في معركتها التحررية". فالفاعل ضمير مستتر تقديره "هي" يعود على مؤنث حقيقي هو "المرأة"، ولذلك جاء الفعل "انتصرت" مؤنثاً. ويقول الشاعر:

أما دمشق فقد أبدت محاسنها وقد وقى لك مطربها بما وعدا

إن فاعل الفعل "أبدت" ضمير مستتر تقديره (هي) يعود على مؤنث مجازي (دمشق)، ولذلك جاء الفعل "أبدت" مؤنثاً.

٦- إذا فصل بين الفعل وفاعله المؤنث بفاصل، أو إذا كان الفاعل جمع تكسير، جاز أن تلحق بالفعل علامة التأنيث، وجاز تذكره. تقول: "ركب الطائفة مظلّيات"، وتقول: "اختلف العلماء واختلفت العلماء".

٧- الأصل في الفاعل أن يتأخر عن الفعل، وأن يتقدّم على المفعول به، ولكن العرب رتبوا أجزاء الجملة على صور متعددة، فقدّموا الفاعل على المفعول به: "حيا الطلاب العلم وأنشدوا النشيد القومي".

وقدّموا المفعول به على الفاعل: "يُسيء فهم المسألة من لا يتعمق في تحليلها"، وقدّموا المفعول به على الفعل والفاعل جميعاً. قال تعالى: "فأما اليتيم فلا تقهر وأما السائل فلا تنهر". فاليتيم والسائل في الآية مفعولان بهما مقدمان على الفاعلين.



٢ - الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل

الفعل المبني للمجهول هو الفعل الذي لم يُذكر فاعله في الكلام، مثل: "فَتَحَ البابُ، كُتِبَتِ الوظيفةُ". فالفعلان "فَتَحَ وَكُتِبَتِ" مبنيان للمجهول، لم يُذكر فاعلهما، إمّا للجهل بمن فَتَحَ البابَ وبمن كُتِبَتِ الوظيفةُ، فناب المفعولُ به عن الفاعل المحذوف أصلاً. فقد كانت الجملتان كالآتي: "فَتَحَ الوالدُ البابَ وَكُتِبَتِ الطالبُ الوظيفةُ".

وإما لكون الفاعل معروفاً، كقول المعري:

خَلَقَ النَّاسُ لِلْبَقَاءِ فَضَلَّتْ أُمَّةٌ يَحْسِبُونَهُمُ لِلنَّفَادِ

فقد حُذِفَ فاعلُ الفعلِ (خَلَقَ) وبني الفعلُ للمجهول لأنَّ الفاعلَ معلومٌ

وهو الله.

وقد يُحذفُ الفاعلُ ليستقيم السجع مثل: "مَنْ طَابَتْ سَرِيرَتُهُ حُمِدَتْ

سِيرَتُهُ".

وفي الجمل السابقة نلاحظ أنَّ الفاعلَ قد حُذِفَ وناب عنه المفعولُ به أصلاً "البابُ والوظيفةُ والناسُ وسيرتُهُ". ونائبُ الفاعل الذي حصلنا عليه في هذه الجمل كان في الأصل مفعولاً به منصوباً وأصبح نائب فاعل مرفوعاً.

أمّا كيف بُنيت الأفعالُ المعلومَةُ للمجهولُ في الجملِ السابقة "فَتَحَ، كُتِبَ، خَلَقَ، حَمَدَ" فلها قواعد نُلخصها بما يلي:

١- يُحوَّلُ الماضي المعلوم إلى ماضٍ مجهول بكسر ما قبل آخره وبضم أوله، وهذا الذي حدث مع الأفعال السابقة.

فإن كان ما قبل الآخر ألفاً (حرف علة)، مثل: (قال، مال، نال) قُلِبَتْ هذه الألف ياء وكُسِرَ ما قبلها فتصبح "قِيلَ، مِيلَ، نِيلَ"، إلا ما زاد عن



الثلاثي "استقام، أَمال" فإنَّ الألف فيه تَقَلَب ياء، ويضم الحرف الأول من الفعل: "استَقِيم، أَميل".

٢- ويحول المضارع المعلوم إلى مضارع مجهول بضم أوله، وفتح ما قبل آخره مثل: "يَكْتُبُ: يُكْتَبُ، يَسْتَعِدُّ: يُسْتَعَدُّ"، فإن كان ما قبل آخره واواً أو ياءً "يقول، يستعيد"، قلبت الواو والياء ألفاً "يَقُولُ: يُقَالُ، يَسْتَعِيدُ: يُسْتَعَادُّ" وضمَّ أوله.

٣- يحول الماضي الأجوف المسند إلى ضمير رفع متحرك إلى المجهول بضم أوله (فائه) إن كان مكسوراً في المعلوم "بَاعَ - بَعْتُ - بُعْتُ" من "باع يبيع" وبكسر أوله (فائه) إن كان مضموماً في المعلوم "سَامَ - سُمْتُ - سِمْتُ".

٤- عندما يحوّل الفعل المعلوم إلى فعل مجهول يصبح المفعول به نائب فاعل: "قُطِفَ الولد الزهرة - قُطِفَت الزهرة"، فإن كان الفعل متعدياً إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر ناب المفعول الأول عن الفاعل، مثل "حَسِبَ الطالبُ المسألةَ سهلةً = حُسِبَتِ المسألةُ سهلةً"، ومثْلُ ذلك يحدث للمتعدي إلى ثلاثة مفاعيل، مثل: "أَعْلَمْتُ الطالبَ الامتحانَ سهلاً = أَعْلِمَ الطالبُ الامتحانَ سهلاً".

وإن كان الفعل متعدياً إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ أو خبر جاز اعتبارُ المفعول به الأول أو الثاني تائباً عن الفاعل، مثل: "أَعْطَى التاجرُ العاملَ الحقَّ = أَعْطَى العاملُ الحقَّ = أَعْطَى الحقُّ العاملَ".

نخلص مما سبق إلى أن المفعول به ينوب عن الفاعل في الجملة التي يحول فعلها المتعدي إلى مبني للمجهول.

فإذا كان الفعل لازماً فإنَّ الظرف أو الجار والمجرور ينوبان عن الفاعل، مثل: "وَقَفْتُ أمامَ البابِ، وسرتُ في الحديقة = وَقِفْ أمامَ البابِ وسيرَ".



في الحقيقة"، أو المصدر المتصرف، مثل: "جَهِدْتُ جُهْدًا متواصلًا لتحقيق غايتي = جُهِدَ جُهْدٌ متواصلٌ". وفي هذه الحالات الثلاث يكون نائبُ الفاعل "الظرفَ والجارَ والمجرورَ والمصدرَ".

وسُمِعَ عن العرب مجموعةُ أفعالٍ جاءت في صيغة المجهول دائماً ولم يأت منها المعلوم مطلقاً، أشهرها في الاستعمال: "حُمَّ، جُنَّ، وفُلجَ، وشُدَّ، وغُمَّ، وسُلَّ، وعُنِيَ، وامْتَقَ لونه، وزَكَمَ، وسَقَطَ (في يده) وهُزِلَ ووُعِكَ وطُلَّ دمه = هدر".

ولنائب الفاعل أحكامُ الفاعلِ التي مرَّ ذكرها في البحث السابق، كالرفع والتأخير، عن الفعل، نحو: "كُوفِيَ المجدُّ"، ويأتي نائبُ الفاعل اسماً ظاهراً، أو ضميراً متصلاً أو مستتراً، نحو: "أذيعَ الخبرَ"، ونحو: "كُوفِيتَ لتفوقك"، ونحو: "كُتِبَ الدرسُ وحُفِظَ".

ويأتي نائبُ الفاعل مصدراً مؤولاً، نحو: "قُلْ أوحى إليَّ أنه استمع نفرٌ من الجنِّ فقالوا: "إنا سمعنا قرآناً عجياً" (الجن: ١). فالمصدرُ المؤولُ من "أنَّ وما بعدها" في محل رفع نائب فاعل، والتقدير "أوحى إليَّ استماعٌ....".

بقي أن نُشيرَ إلى أن اسمَ المفعول، والاسمَ المنسوب يرفعان نائبَ فاعل، وأنهما يقومان مقامَ الفعلِ المبني للمجهول، نحو: "اعتزُّ بالشباب المحمودَةِ سيرتُهم". وفي قولنا: "كان المتنبّي شاعراً عربياً نسبُهُ"، جاءت كلمة "نسبُهُ" نائبَ فاعل للاسم المنسوب "عربياً".



٣- الفعل اللازم والفعل المتعدي

ينقسم الفعل التام باعتبار معناه إلى قسمين: لازم ومتعدٍ.

أما اللازم: فهو ما اكتفى بفاعله، نحو: "فرح خالدٌ، سافرَ وليدٌ، نامَ الولدُ".
والمتعدي: ما لم يكتف بالفاعل: بل يتعداهُ إلى المفعول به نحو: "كتبَ الطالبُ الوظيفةَ".

ويُصبحُ الفعلُ اللازمُ متعدياً بزيادة همزة التعديّة عليه، نحو: "أكرمَ الطالبُ صديقَهُ"، أو بتضعيف عينه، نحو: "سبَّحَ العبدُ ربَّهُ"، أو بزيادة ألف المفاعلة، نحو: "جالسَ الطالبُ صديقَهُ".

وينقسم المتعدي إلى ثلاثة أقسام:

أ- ما يتعدى إلى مفعول به واحد.

ب- ما يتعدى إلى مفعولين.

ج- ما يتعدى إلى ثلاثة مفاعيل.

أ- الفعل المتعدي إلى مفعول به واحد: وهو كثيرٌ لا يعدُّ ولا يُحصى،
نحو: "قطفَ الطالبُ ثمرةَ اجتهداه".

ب- الفعل المتعدي إلى مفعولين: وهو الذي لا يكتفى بمفعول به واحد،
بل يأخذ مفعولين، نحو: "منحَ المعلمُ المتفوقَ جائزةً، ظننتُ المسألةَ صعبةً".
وتنقسم هذه الأفعال إلى قسمين:

١- الأفعال المتعدية إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر: وهي كثيرة،
وأشهرها استعمالاً "أعطى، منح، سأل، منع، كسا، ألبس، علّم"، نحو:
"أعطيتُ خالدًا كتاباً - منحتُ الفائزَ جائزةً - سألتُ اللهَ توفيقاً -
منعتُ الكسلانَ نزهةً - كسوتُ الفقيرَ ثوباً - ألبستُ الأمُّ الصغيرَ ثوباً -

أحمدُ النحو".



ولو حذفنا الفعل من الجمل السابقة لما أمكن تحويل الاسمين (المفعول به الأول والمفعول به الثاني)، إلى جملة اسمية قوامها المبتدأ والخبر، إذ لا يصح أن نقول في الجملة الأولى " خالّد كتاباً"، ولا في الجملة الثانية " الفائزُ جائزةً".

٢- الأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، وهي ثلاثة أنواع:

أ- أفعال اليقين، واليقين هنا هو الاعتقاد الجازم، وأفعاله: " رأى - علم - وجد - ألقى - درى - تعلم"، نحو رأيتُ اليأس رائدَ الإخفاق - ألقىتُ البابَ مغلقاً. " وتعلمَ" فعل أمر جامد لا مضارع له ولا ماضي. فهو ليس إذن من تعلمَ يتعلم الذي يتعدى إلى مفعول واحد.

ب- أفعال الظن، والظن هنا رجحان وقوع الفعل، وأفعاله: " ظنّ - خال - حسب - زعم - عدّ - حجا - هب"، نحو: " ظننتُ الامتحان سهلاً - حسبتُ المسافرَ عائداً". " هبني صديقكُ وكن وفياً". و" هبْ" فعل أمر لا ماضي له ولا مضارع. وهو إذن ليس من وهب يهب الذي يتعدى إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر.

ج- أفعال التحويل، وهي: " صير، ردّ، اتخذ، تخذ، ترك، جعل"، نحو: حولَ الصائغُ السبيكةَ ذهباً، وصيرَ الذهبَ سواراً".

وتسمّى أفعال اليقين والظنّ معاً " أفعال القلوب"، لأنّ الظنّ واليقين يُدركان بالحسّ الباطن، فمعاني هذه الأفعال قائمة بالقلب. وقد تسدّ " أنّ وما بعدها" مسدّد مفعولي هذه الأفعال، نحو: ظننتُ أنّ الطريقَ بعيداً،

ويشترط في كلّ فعلٍ من أفعال القلوب والتحويل أن يحمل المعنى المخصص لطائفته لينصب مفعولين: فالفعلان " رأى وعلم" إذا كانا قلبيين

" رأيتُ الصديقَ مكرماً - علمتُ الامتحانَ قريباً".



والفعلان: "ترك ورَدَ" إذا كانا بمعنى "صَيَّرَ" نصباً مفعولين: "تركتُ
البلدَ ذكياً" - رددتُ الكسلانَ مجتهداً".

ج- الفعل المتعدي إلى ثلاثة مفاعيل

وأفعاله: "أرى - أعلم - أنبأ - نبأ - أخبر - خبر - حدث". نحو: "أرى الأستاذَ التلميذَ العلامةَ جيدةً"، فالأسماءُ: التلميذُ : مفعول به أول،
والعلامة مفعول به ثان، وجيدة مفعول به ثالث.

ومثلها في الجملة "أعلمَ الموجَّهَ الطالبَ النتيجةَ مُفرحةً"، فالأسماء: "الطالبَ مفعول به أول، والنتيجةَ مفعول به ثان، ومفرحةً مفعول به ثالث".
والغالبُ في الأفعال: "أنبأ - نبأ - أخبر - خبر - حدث" أن تتعدى إلى ثلاثة مفاعيل، وهي مبنية للمجهول، فيكون نائبُ الفاعل وهو المفعول به الأول،
نحو: "أنبئتُ الامتحانَ قريباً". و"نبئتُ النتيجةَ مُفرحةً" و"خبرتُ النتيجةَ مفرحةً"، و"حدثتُ الخبرَ يقيناً".

والأكثرُ أن تأتي بعدها "أنَّ وما بعدها" فتسدُّ مسدَّ المفعولين الثاني والثالث لهذه الأفعال، نحو "نبئتُ أنَّ النتيجةَ مفرحةً". أنَّ واسمها وخبرها سدت مسد مفعولي "نبئتُ" الثاني والثالث.

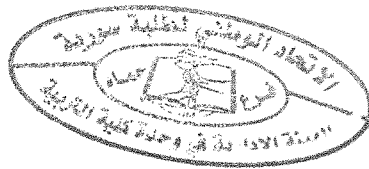
وأصلُ المفعولين الثاني والثالث لهذه الأفعال مبتدأ وخبر؛ فأنت تستطيع أن تقول في الجملة الأخيرة "النتيجةُ مفرحةٌ".

٩,30



طريقة القصة واستخدامها في التدريس

- 1- تعريف السرد القصصي.
- 2- أنواع القصص التي تدرس للأطفال.
- 3- عناصر القصة الطفلية وخصائصها.
- 4- شروط استخدام القصة في التدريس.
- 5- الأهداف من تدريس القصة.
- 6- خطوات طريقة تدريس القصة.



تعد القصة من طرائق التدريس القديمة الحديثة، فقد استخدمت القصة في التدريس منذ قديم الزمن، ومازالت تستخدم حتى الآن وبطريقة فعالة وناجحة جداً ، وخاصة في المناهج الدراسية القابلة لهذا النوع من طرق التدريس مثل (اللغة العربية - التربية الدينية - الجغرافيا - التاريخ - العلوم).

1-تعريف السرد القصصي : هو أسلوب تعليمي تعليمي، يهدف إلى تقديم المادة العلمية (التدريسية) للمتعلمين من خلال توظيف العرض القصصي(السرد القصصي) في التدريس، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية للمبحث الذي يدرسه المعلم.

2-أنواع القصص التي تدرس للأطفال:

1 -القصص الدينية:

هي أهم أنواع قصص الأطفال وأكثرها انتشاراً وتأثيراً في وجدان الطفل، وإذا أحسن كتابتها فمن الممكن أن تسهم في التنشئة الدينية للطفل وإكسابه المفاهيم الدينية الصحيحة، وهي تتناول موضوعات دينية، كالعبادات والعقائد وسير الأنبياء وقصص القرآن الكريم، والأمم السابقة، وحياة الرسول عليه الصلاة والسلام وأصحابه، والبطولات والأخلاق وما أعده الله لعباده من ثواب وعقاب.

فهي تعطيهم المثل الأعلى والقوة الصالحة التي يقتدون بها، وترسخ في نفوسهم العقيدة والوحدانية لله تبارك وتعالى.

2 -القصص العلمية :

هي القصص التي تدور أحداثها حول حدثٍ علمي أو تتناول اختراعاً من المخترعات العلمية وتسمى أيضاً بقصص الخيال العلمي وهي قصص رائعة تجمع بين الخيال والأدب والعلم في إطار قصصي مشوق وجذاب. ويلاحظ أن هذه القصص تنتشر بشكلٍ واسع في البلدان الصناعية المتقدمة. وتأتي أهمية هذه القصص للأطفال لأنها تنمي خيالاتهم وقدراتهم العقلية، فإثارة الخيال وتنميته يؤدي إلى تنمية التفكير لدى الأطفال.

3-القصص الخيالية:

حكاية تقوم على افتراض شخصيات وأعمال خارقة لا وجود لها في الواقع، والقصص الخيالية غالباً ما يأتي أبطالها بالمعجزات.

ومن الثابت أن قصص الخيال تنمي عند الأطفال المعرفة بالكون والكائنات الطبيعية ومفرداتها، ومن ثم يتحول الأطفال بالتدريج إلى الاقتراب من الحقيقة، من خلال الانغماس بين صراع الخير والشر، كما أنها تجعل الأطفال أكثر وعياً بالعالم.



4 -القصص الفكاهية:

القصة الفكاهية من أحب القصص إلى نفوس الأطفال، حيث إنهم يحبون المرح والسرور، وعادةً ما يطلب الأطفال إعادتها لأنها تدخل السرور والمرح على نفوسهم. وتكمن أهميتها لأطفالنا في ظل ما يواجهونه من ضغوطٍ في شتى جوانب الحياة، كما أنها تحبب الأطفال في القراءة وتجعلهم يقبلون عليها.

5 -القصص التاريخية :

هي نوع من أنواع القصص تعتمد على الأحداث التاريخية والغزوات، فهي تعد تسجيلاً لحياة الإنسان وانفعالاته في إطارٍ تاريخي. وتعتبر القصة التاريخية مهمة للطفل لأنها تعمل على تنمية الشعور بالانتماء والكرامة الوطنية وأيضاً تنمي روح البطولة والفخر عن طريق ما يقرؤونه من سير الأبطال العظام.

6 -القصص الاجتماعية :

وهي مهمة للأطفال حيث أنهم يعيشون في مجتمع ما ويتعاملون ويتفاعلون مع هذا المجتمع، ومن الضروري أن يتعرفوا على هذا المجتمع وخصائصه ومظاهر الحياة فيه وأنواع الحرف والمهن وعاداته وتقاليده، فهي تتناول الأسرة والروابط الأسرية، والمناسبات المختلفة ومظاهر الحياة في البيئات المختلفة.

7 -القصص الواقعية :

هذا النوع من القصص يناسب الأطفال في نهاية مرحلة الطفولة، لأن الأطفال يبدأون في التحرر من خيالهم نتيجةً لزيادة وكثرة اتصالهم بالمجتمع، فيميلون إلى معرفة حقيقة الحياة المحيطة بهم والطبيعة والحيوانات والرحلات والعلوم المختلفة، ويجب أن تقدم هذه القصص بشيءٍ بسيطٍ من الخيال لتتناسب مع قدرتهم على التفكير والاستيعاب في هذه المرحلة العمرية.

3- عناصر القصة الطفلية وخصائصها

القصة -عموماً- شكلٌ ومضمون، ومجموعة من العناصر المتألفة، وقصة الأطفال لا تخرج عن هذا الإطار، إلا أنها تنتم بالخصوصية في الكثير من جوانبها. وتتمثل عناصر قصة الأطفال الأساسية في: الفكرة، الحدث، الحبكة، الشخصية، الحوار، الأسلوب، والبيئة الزمانية، والبيئة المكانية.

1-الموضوع أو الفكرة الرئيسية:

تجري أحداث القصة في إطارها، وتطرح الموضوعات من خلالها، وتتمثل في معانيها ومغزاها.. والقصة الجيدة هي التي تحمل الفكرة الإيجابية، وتدعو إلى الحق والخير والجمال، عبر إحياءات تحترم قدرات متلقيها، وتلائمها كما يجب..

أهم خصائص الفكرة: أن تكون مناسبة لمستوى نضج الطفل، ومراعية لمستوياته الثقافية واللغوية والوجدانية والاجتماعية. وأن تتناول مواضيعاً مستمدةً من عالمه، وتعالج أموراً تصبُّ في دائرة اهتماماته. وأن تقدِّم له



تصوّراً واقعياً وصحيحاً عن الحياة . وألا تكون الفكرة ساذجة، أو باعثة على خوفٍ أو رعب، أو مُغرقة في تفصيلات فرعية تبعث على الملل .

2- الحدث:

يعدُّ بمثابة الخلفية التي تنبثق عنها الأفكار وتصوّر الشخصيات.. الحادثة الفنية هي مجموع الوقائع المتسلسلة والمتراصة، التي تدور حول أفكار القصة في إطار فنيٍّ محكم .تؤلّف حوادث القصة جزءاً من النسيج البنائي لها، في شكل متسلسل ومتناسق ومنساب، ويترايط دون افتعال أو حشو لتتكامل معاً، وتتأزم مشكلة أو عقدة يجد الأطفال أنفسهم إزاءها في شوقٍ للوقوف على الحل .

من خصائص الحدث: أن يتسم بالوضوح الكافي والحركة الحيّة والتفاعل، وأن يجري في أمكنة؛ للطفل تصوّر كافٍ عنها. وألا يكون مغرقاً في التفرّعات الطويلة، أو مبالغاً في الخروج على هو مألوف .

3- البناء والحبكة:

فإن ترتيب الحوادث وتطويرها، وأسلوب عرض الوقائع والشخصيات في تسلسل طبيعي ومنطقي ..بحيث تكون مترابطة ارتباطاً منطقياً، يجعلها وحدة متماسكة الأجزاء . (تمثل الحبكة في القصة قمّة؛ تنمو فيها الفكرة والحوادث والوقائع الأخرى، وتتحرّك الشخصيات، مؤلّفة خيطاً غير منظور، يمسك بنسيج القصة وبنائها، مما يدفع الطفل إلى متابعة قراءتها، أو الاستماع إليها، لأن ذلك الخيط يستلزم تفكيراً أو تخيلاً أو تذكّراً، أو يستلزم هذه كلها).

من شروطها :أن تكون محكمة، وبسيطة وواضحة، وأن تقوم على حوادث ومواقف مترابطة، وشخصيات غير مفتعلة، تجمعها أشياء غير الزمان أو المكان .

4- الشخصية:

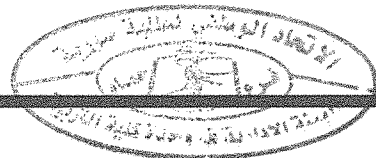
عنصر أساسي في بناء القصة، وشرطٌ رئيسي من شروط نجاحها، إذ تقوم بالأحداث في القصة.. وللشخصية في قصة الطفل مزايا عدّة، أهمها المقدرة الاستثنائية على جذب الطفل، بحكم طبيعته المولعة باستكشاف الشخصيات وتقليدها، ولما تنتجها من إرضاء لميوله ونوازعه. (تجسّد الشخصيات في القصة المواقف والأفكار، بشكل تجعل الأطفال يتخذون الموقف العاطفي إزاءها، تعلقاً أو نفوراً أو عطفاً، ويصل الأمر بالأطفال إلى التقمّص الوجداني مع الأبطال، فيحزنون لحزنهم، ويفرحون لفرحهم).

والشخصية في قصة الأطفال قد تكون طفلاً أو رجلاً أو امرأة عجوز، كما ليس بالضرورة أن تكون إنساناً، فقد تكون حيواناً أو طائراً، كأن تكون قطّة أو سلحفاة أو حمامة، أو تكون نباتاً؛ كأن تكون زهرة أو شجرة، أو إحدى مظاهر الطبيعة؛ كأن تكون نهراً أو سحابة أو جبلاً.

ومن أكثر الشخصيات التي يهواها الطفل، ويحبها هي:

الشخصيات المغامرة الجريئة التي تتحدّى الأخطار، وتتمسّم بالذكاء والشجاعة والمرح والطموح، وحبّ الحرية والانطلاق.

أما أهم خصائص الشخصية في قصة الأطفال :أن تكون مألوفة للطفل، قريبة إلى نفسه، ملائمة لثقافته. وتكون قادرة على الإقناع والتأثير، وأن تكون مشبعة بالقيم الإنسانية العليا، ودالّة على قيم أخلاقية واضحة.. وأن



تتصف بالشجاعة والإقدام وحُبّ الخير والإيثار، وبعبدة عن المثالية المطلقة، وغير مبالغ في قدراتها وإمكاناتها. أخيراً: ألا يكون عدد الشخصيات كبيراً إلى حدّ تُشتت أفكار الطفل وتُضعف تركيزه.

5- الأسلوب:

هو البناء الفني الذي يعبر عن فكرة القصة وحوادثها وشخصياتها، بكل سلاسة ورسانة وجمال. وأهم ميزات الأسلوب على الإطلاق هو التشويق، أو المقدرة على إثارة التفاعل الفكري للطفل، طوال زمن القصة، إذ يعدّ المحكّ لقدرات الكاتب في هذا المجال.. ويتحقق التشويق من خلال أمور عدّة تطلّ كلّ عناصر القصة ومقوماتها، وأهمها: الإحكام والوضوح والجمالية، والتنويع في مشاهد الدهشة، وحسن استخدام اللغة والخيال والصور الفنية.. ولا يتوقف التشويق على ذلك، إنما يمتدّ إلى النواحي الشكلية في القصة. من أهم خصائص الأسلوب في القصة الطفلية: اللغة البسيطة والمناسبة لمستوى نمو الطفل الذي تُكتب له، والتركيب السلسلة، والجمال القصيرة، والعبارات الرشيدة، والألفاظ المستقاة من قاموسه اللغوي. ومن سمات الأسلوب أيضاً: أن يكون خالياً من التعقيد والغموض، بعيداً عن السطحية والسذاجة والتكلف، وألا يعتمد التوجيه المقصود في الإفصاح عن القيم، واستخدام عنصرٍ المفاجأة بهدف الإثارة، والرمزية الشفافة لإثارة الخيال، إلى جانب الصور الفنية المحسوسة والمألوفة.

6- الزمان والمكان:

وهما البيئتان اللتان تجري ضمنهما الأحداث، وتتحرك الشخصيات. ونعني بالبيئة الزمانية: المرحلة أو المراحل التاريخية التي تصوّرها الأحداث. (القصص بتخطيها أبعاد الزمان، تنقل الأطفال عبر الدهور المختلفة، كما تتجاوز بهم الحاضر إلى المستقبل. وتخطيها أبعاد المكان، تجعل الأطفال أمام حوادث وشخصيات وأجواء، خارج نطاق الخبرة الشخصية للأطفال، وتهيئ لهم الطوفان على أجنحة الخيال في عوالم مختلفة). أما البيئة المكانية، فنقصد بها: المحيط الجغرافي الذي تجري فيها أحداث القصة: منزل، مدرسة، حديقة، أو في الطبيعة. وللطفل، في سنيّه الأولى، إدراك أوضح للمكان من إدراكه للزمان. والمكان -هنا- لا يمكن تقييده بحدود، أو إلزامه بتفاصيل معيّنة، كما في قصة الكبار.

ومن جملة خصائص القصة الطفلية، الخصائص الفنية، ومنها: أن يحتوي العمل القصصي على صور واضحة، أو رسوم تعبيرية جذابة -لاسيما المرحلة الأولى من الطفولة- إذ تشكّل مع النصّ لوحة تجذب الطفل، وتدعوه لإشغال عقله وخياله. كما أن للصور والرسوم دوراً كبيراً في إثراء القصة وربط أفكارها وترتيب أجزائها. ولا ننسى الإخراج الفني للمطبوع القصصي، الذي يعدّ أمراً هاماً وضرورياً، يحقّق للطفل الإغراء البصري، ويخلق له جواً من المتعة، من خلال: مراعاة أناقة الغلاف وجاذبيته، ووضوح الحروف، ترتيب الكلمات والأسطر، ووصولاً إلى حجم المطبوع المناسب، ومستوى الطباعة، ونوع التجليد.



4-شروط استخدام طريقة القصة في التدريس :

لاستخدام الطريقة القصصية في التدريس هناك مجموعة من الشروط التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند التدريس بهذه الطريقة هي :

- . أن يكون هناك ارتباط بين القصة وبين موضوع الدرس .
- . أن تكون القصة مناسبة لعمر التلاميذ ومستوى نضجهم العقلي .
- . أن تدور القصة حول أفكار ومعلومات وحقائق يتم من خلالها تحقيق أهداف. مع تركيز المعلم على مجموعة المعلومات والحوادث التي تخدم تلك الأهداف، بحيث لا ينصرف ذهن التلميذ إلى التفاصيل غير الهامة ويبتعد عن تحقيق الغرض المحدد للقصة.
- . أن تكون الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة في القصة قليلة حتى لا تؤدي كثرتها إلى تشتت وعدم التركيز.

- . أن تقدم القصة بأسلوب سهل وشيق يجذب انتباه التلاميذ ويدفعهم إلى الإنصات والاهتمام.
- . ألا يستخدم المعلم هذه الطريقة في المواقف التي لا تحتاج إلى القصة.
- . أن تكون الحوادث المقدمة في إطار القصة متسلسلة ومتتابعة، وأن تبتعد عن الحوادث والمعاني التي تصور المواقف تصويراً حسيّاً.
- . أن يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان ، ويستعين بالوسائل التعليمية المختلفة التي تساعده على تحقيق مقاصده من هذه القصة.

الأهداف من تدريس القصة:

- 1-رواية القصة تساعد في خلق جو من السعادة والمتعة للطفل.
- 2-تساعد في غرس القيم والميول والاتجاهات لدى الاطفال.
- 3-تساهم في تكوين مشاعر الحب تجاه الكتب لدى الطفل.
- 4-تزيد من مهارة الطفل اللغوية عند استماعه للكلمات وأصواتها ونطقها السليم من المعلمة ، فتزيد من مفرداته وتراكيبه اللغوية ، وتعوده على طريقة النطق السليمة.
- 5-تساعد في زيادة المشاركة الإيجابية للطلبة في الحصة ، خاصة إذا كان هذا الأسلوب مصحوباً بطرح الأسئلة.
- 6-يبعد ويقلل من الملل الذي قد يصيب بعض الطلبة.
- 7-إن الاستماع للقصة يؤهل الأطفال للقراءة حيث يستطيعون الربط بين الرموز المطبوعة في الصفحات والكلمات التي يسمعون إليها.
- 8-ينمو إحساس الاطفال بالأحداث والشخصيات التي يعايشونها في القصص وتنمو لديهم القدرة على التخيل.

6- خطوات طريقة تدريس القصة:

1- إعداد القصة:

أن يقرأ المعلم القصة ليعرف مغزاها والطريقة المثلى في قصها.

2- قص القصة أمام التلاميذ:

بعد مرحلة الإعداد تأتي المرحلة التالية وهي قص القصة للتلاميذ، ويتم ذلك من خلال اختيار المكان المناسب لقص القصة أو حكاية الحكاية، ويجب أن يمهد المدرس لقص القصة إما بسؤال عن ماذا يعرف التلاميذ عن فكرة كذا؟ ويجب أن تكون لغة القصة مناسبة للتلاميذ، فلا هي بالعربية القديمة التي لا تفهم، ولا هي بالعامية المبذلة الدارجة.

أما بالنسبة لصوت المدرس: فإنه ذو أهمية كبيرة يجب أن يكون مسموعاً بما فيه الكفاية، كما يجب أن ينوع المدرس من صوته حسب مقتضيات الظروف، ولا يجب أن يتردد في تقليد أصوات الحيوانات والطيور، وإذا ظهر من التلاميذ عبث أو عدم اهتمام، فإن هذا يعني أن هناك خطأ ما في اختيار القصة، أو في إعدادها، أو في طريقة سردها، أو في مكان سردها، وإذا لاحظ المدرس -رغم التأكد من كل هذا- أن بعض التلاميذ يعبثون فإن عليه أن يذهب إلى مكان التلميذ دون أن يقطع السرد وينقله إلى مكان آخر، أو أن يشير إليه بإشارة بيده أو عينيه.

3- المناقشة التي تعقب السرد:

بعد درس المعلم للقصة يجب عليه أن يستغل هذه الفرصة في استمالة التلاميذ إلى الحديث عما استمعوا إليه، وقد يأخذ ذلك أشكالا عديدة؛ منها: أن يلقي المدرس مجموعة من التساؤلات يجيب عنها. تدريس القصة لمن يعرفون القراءة والكتابة.

وإذا كان التلاميذ ممن تجاوزوا النصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي:

-أي أن مهارات القراءة قد نمت لديهم- فإن تدريس القصة لهم قد يأخذ شكلا مختلفا عما سبق، وبالتالي يجب أن يسير عرض الدرس كالاتي:

تكليف المدرس للتلاميذ بقراءة القصة أو جزء منها في المنزل أو في الفصل.

عندما يأتي التلاميذ إلى المدرسة يبدأ المعلم في إلقاء بعض الأسئلة الخاصة بفكرة عامة التي تدور حولها القصة ويناقشهم فيها. يهتم المعلم بعرض الكلمات الصعبة التي وجدها أمام التلاميذ ويناقشهم فيها. قراءة القصة قراءة جهرية فقرة فقرة. في النهاية لا بد من الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي ترمي إليها القصة، وكيفية الاستفادة منها في حياة التلاميذ.

