



جامعة حماه
كلية الآداب
قسم اللغة العربية

طرائق تدريس اللغة العربية

لطلاب السنة الرابعة

العام الجامعي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ م

مدرس المقرر: الدكتور معتز العلواني

من مبادئ تعليم اللغة

١ - اللسان أداة تبليغ:

يجب أن ننطلق من إيماننا بأن حيوية اللغة في استعمالها، ومن المعايير التي ينبغي أن تتخير المادة اللغوية بمقتضاها الاستعمال، فما كثر استعماله في الحياة ينبغي التركيز عليه، وما قل استعماله يؤجل إلى المتخصصين فيما بعد.

ومن المعروف أنّ اللغة المنطوقة هي الأصل، ومن هنا كان لا بدّ من أن تحظى بالناية في التدريب على المناشط اللغوية؛ فالطفل يفهم ويتحدّث قبل أن يتعلّم القراءة والكتابة.

ولما كان اللسان أداة تبليغ فهذا يدفعنا إلى الإشارة إلى تمييز المستويات اللغوية؛ فثمة مستوى يلائم مرحلة من مراحل الطفولة، ومستوى آخر لا يكون ملائماً، ومستوى يكون قريباً من العامية وآخر يرتفع عنها كثيراً؛ ففي لغتنا العربية نلاحظ أنّ هناك لغة التراث واللغة المعاصرة المستعملة في الإذاعة والتلفزة والصحف والمجلات والمحاضرات.

واختلاف المستويات يفرض على مدرّس اللغة العربية أن يتعرّف مستويات المتعلّمين أولاً ليقدم إليهم المستويات اللغوية الملائمة لقدراتهم واستعداداتهم العقلية؛ حتّى تكون رسالة التبليغ مؤدية مهمتها على أكمل وجه، على أن تكون الفصحى هي الغاية والهدف في كلّ ما يقدم وعلى مختلف الصعد والمجالات.

٢ - اللسان نظام متكامل:

اللسان وحدة متكاملة في أصواته ومقاطعته ومفرداته والعلاقة بين الكلمات، والنظر إلى جانب واحد في معزل عن بقية الجوانب يعدّ عملاً مشوّهاً وقاصراً، ويتطلّع هذا النظام المتكامل إلى تعليم اللغة على أنّها وحدة؛ إذ إنّ فروعها (مجالاتها) تتكاتف فيما بينها لتؤدي وحدة اللغة، وما التقسيم المصطنع الذي نشاهده بين فروعها (مجالاتها) إلا تيسير للدراسة فقط، في حين أنّ استعمال اللغة في الحياة كلّ متكامل ونظام شامل.

ونظام الكلمات في العربية يتطلّب مراعاة أسس معينة ضمن التركيب؛ كحالات تقديم المبتدأ على الخبر ونصب اسم (لا) النافية للجنس ... وعلى مدرّس اللغة العربية أن

يراعي في تدريسه النظام الهيكلي للقولب اللغوية في أثناء تدريسه المراحل الأولى انتقالاً بالناشئة من العفوية التلقائية إلى الإدراك العقلي لاستعمال تلك القولب.

٣- اللسان ظاهرة اجتماعية:

يرى اللسانيون المعاصرون أن أنظمة اللسان تواضعية اصطلاحية بين أفراد المجتمع الذي يتكلم به، ويستتبع ذلك أن اللسان لا يخضع لإرادة الفرد ومشئته الخاصة؛ إذ إن كل تجديد أو ابتكار لفظي يقوم به فرد ما إن لم يقبل به المجتمع فإنه معرض للإخفاق. والعلاقة بين الدال والمدلول إما أن تكون طبيعية أو منطقية أو اصطلاحية. أما اللسان فهو علاقة اصطلاحية، ومن هنا كانت المفاهيم التي تحددها الألفاظ في لسان ما ليست مطابقة للمفاهيم التي تحددها لغة أخرى، ويقتضي هذا تعريب المفاهيم العامة ذات الطابع العالمي التي تتجاوز الشعب الواحد، كما يقتضي في الوقت نفسه التركيز في المناهج التربوية على المحاور الوظيفية العامة ذات النفع الاجتماعي.

ومن المهم أن نذكر أن اللفظ والمعنى في الوضع غيرهما في الاستعمال؛ فقد يطرأ تغيير على لفظ كلمة في أثناء استعمالها، كما أن التغيير يتناول المعنى في بعض الأحيان، ويتطلب هذا من جهة اللفظ التقيد التام بالنطق السليم، ويتطلب دراسة التطور التاريخي للمعاني الجديدة التي اكتسبتها الألفاظ وكيف آلت إلى وضعها الحالي.

٤- من معايير الاصطفاء:

عند تعليم اللغة وظيفياً ينبغي لنا الإجابة عن عدد من التساؤلات: ماذا نعلم من اللغة في كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة؟ وإلى أي مستوى من اللغة في المفردات والتراكيب والقواعد التي ينبغي لنا أن نتخيرها في كل مرحلة؟ ما نوعه وما كميته وما معايير هذا التخير؟

إذا كان التركيز على أساسيات اللغة إن في الألفاظ أو في التراكيب والقواعد هو الطريق الطبيعي في اصطفاء المادة اللغوية وتعليمها فإن معيار هذا الاصطفاء يتجلى في التواتر، فما كثر استعماله عدّ وظيفياً، وما قلّ استعماله عدّ ثانوياً، ويمكن تأجيل تعليمه لمرحلة التخصص.

ونذكر فيما يتعلق بالتراكيب عند اختيار المادة التي ينبغي تدريسها:

أ- الابتعاد عن التراكيب اللغوية الطويلة في المرحل التعليمية الأولى.

ب- الابتعاد عن التقديم والتأخير الذي يؤدي إلى اللبس والغموض.

ت- الإبقاء على التراكيب الشائعة الاستعمال.

وفي القواعد النحويّة ينبغي:

أ- العناية بالنحو الوظيفي في ضوء الاستعمال.

ب- الابتعاد عن المصطلحات الجافة في المراحل الأولى.

ت- دمج الموضوعات في ضوء المفاهيم.

ولا بدّ من الوقوف على المناشط اللغويّة الأكثر استعمالاً في الحياة، ثمّ تخيّر الألفاظ والتراكيب والقواعد الأكثر تواتراً في هذه المناشط.

هـ- تعليم اللغة في ضوء النظرية البنائية:

ترتبط المفاهيم البنائية فيما يختصّ بتعليم اللغة بمبادئ علم النفس السلوكي ارتباطاً وثيقاً، فتتطوّر إلى اللغة على أنّها نوع من أنواع المثير والاستجابة، واللغة ضمن هذا الإطار سلوك إنسانيّ. وتقوم المفاهيم البنائية فيما يختصّ بتعليم اللغة على النحو الآتي:

أ- تبنى عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلاميّة انطلاقاً من إثارة المثير ومن الاستجابة التلقائيّة لهذا المثير.

ب- تقوّى العادات الكلاميّة بوساطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة.

ت- تقتضي الأساليب الأساسيّة المعتمدة - بهدف تنمية الأداء الكلامي للتلميذ - الترداد والممارسة، وتدعيم العناصر الكلاميّة وتتابعها في السياق الكلامي.

ويحرص البنائيون على توفير تمرينات متدرّجة يدرس التلميذ في ظلّها كلّ صعوبة لغويّة ضمن بنية تركيبية واحدة مرتبطة بظرف كلاميّ محدّد، وتهدف هذه التمرينات إلى تركيز البنى اللغويّة والعناصر في ذهن المتعلّم بصورة آليّة، ولا بدّ في عملية التركيز هذه من مراعاة:

أ- تثبيت البنية اللغويّة بصورة واضحة في تمرين متخصصّ.

ب- ترداد المتعلّمين التمرين أكثر من مرّة.

ت- الحرص على أن تكون استجابات المتعلّمين صحيحة في غالبيتها؛ كي تتركّز البنية اللغويّة في الذهن.

ث- الحرص على أن يكون التصحيح أكثر فعالية حين يتبع مباشرة الاستجابة غير الصحيحة.

وهكذا يتعلّم المتعلّم اللغة من خلال تكرار الجمل، وينمو سلوكه اللغوي من خلال تقليد البنى اللغوية وممارستها، وتتمّ الممارسة من خلال التمرين البنائي، ويهدف هذا التمرين إلى إكساب المتعلّم البنى الأساسية في اللغة وتدعيم معرفته بهذه البنى، وتمكينه من استعمالها بصورة آليّة.

وتأخذ التمرينات البنائية بالاتجاهات التربوية الآتية:

أ- يجب ألا تذكر القاعدة التي يبني عليها التمرين؛ إذ تبقى القاعدة ضمن اهتمامات المدرّس المسؤول عن إدارة التمرين.

ب- يجب إكساب المتعلّم - بصورة آليّة - البنى الصرفيّة والتركيبية للغة.

ت- يجب إعطاء المتعلّم فرصة استعمال البنى المكتسبة، واعتماد نوع من التدرّج في تركيز البنى المختلفة، واستعمالها واستثمارها على أحسن وجه في عملية تكلم اللغة.

ث- يجب تزويد المتعلّم دائماً بالجمل الصحيحة كي لا يطرأ عليه وضع لا يعود في ظلّه تحقيق الاستجابة المطلوبة في حال سماعه جملًا غير صحيحة مما يسبب إلى عملية التعلّم.

٦- النظرية التوليدية والتحويلية وتعليم اللغة:

يرى تشومسكي مؤسس هذه النظرية أنّ الإنسان لديه قدرة إبداعية أو كفاية لغوية تقود اكتشافه لقواعد لغته وتكوينه لكفايته اللغوية، ومفهوم اللغة على أنّها سلسلة وحدات قائمة على العادات الكلامية وفق ما يذهب إليه البنائيون لا يلائم الناحية الإبداعية في اللغة، ولا يراعي حقيقة الإنسان العقلية الكامنة وراء كلّ سلوك فعليّ.

والتمرينات البنائية - كما يرى أصحاب النظرية التوليدية والتحويلية - لا تخدم عملية تعليم اللغة؛ لأنها تنطلق من منطلق غير صحيح من حيث إنّها لا توفر في كلّ محاولة إلا مظهرًا مجزأً للغة، ولا تساعد المتعلّم على الإلمام باللغة في أبعادها الإبداعية كلّها، فاللغة وحدة قائمة بذاتها، وكلّ محاولة لتعليمها مجزأة تبدو مهدّدة بالإخفاق.

والتواصل اللغوي لا يقوم على البنى والمفردات المحددة، بل ينبع من المعرفة الضمنية لدى متكلم اللغة، ليس فقط بالقواعد التي تربط بين الدلالات والأصوات اللغوية فحسب، والتي هي ضمن كفايته اللغوية، بل يقتضي التواصل اللغوي الإلمام بقواعد التواصل القائمة بصورة ضمنية عبر ما نسميه بالكفاية اللغوية التواصلية، وهذه الكفاية التواصلية تفسر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة في بيئته الاجتماعية، وفي ضوء هذا المنظار تبدو التمرينات البنائية فقيرة جداً، ولا تلئم بصورة واقعية الظروف التواصلية التي يجد المتعلم نفسه فيها عندما يتكلم في بيئته الاجتماعية.

والتمرين البنائي لا يسهم في تزويد المتعلم بالكفاية اللغوية ولا بالكفاية التواصلية ولا بالقدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية، ولا يخدم عملية تعليم اللغة إلا من خلال إكساب المتعلم بعض المهارات المتعلقة بالأصوات من خلال ترداد الأصوات اللغوية وتحسين النطق بها.

وتعليم اللغة يستلزم إعطاء التلميذ الوصف اللغوي المناسب، آخذاً بالحسبان مستوى التلميذ الفكري، والمتعلم ليس مجرد جهاز النقاط يلتقط بصورة آلية المعلومات مما يتعلمه، بل إنه في الحقيقة يلجأ إلى قدراته الذهنية والإدراكية لاستكمال هذه العملية.

وفي الإجابة عن سؤال: ماذا يعلم مدرّس اللغة؟

إنّ الإجابة عن هذا السؤال يمكن إدراجها عبر مجالات اللسانيات العامة وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي.

- في مجال اللسانيات العامة: يمكن أن نصف موضوع تعليم اللغة، فنقول: إنّ المدرّس يعلم المتعلمين مقاطع إيقاعية ونبرات صوتية، ولائحة أصوات لغوية، ولائحة بمفردات معجمية، ومجموعة من القواعد تتركّب الجمل وفقها، ومجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحروف والأدوات.

وقد طوّرت اللسانيات هذه القضايا؛ فالمدرسة البنائية أسهمت إسهاماً فعالاً في وصف اللغة وتصنيف عناصرها، ودراسة العلاقات القائمة فيما بينها. والنظرية الأسنوية التوليدية والتحويلية أسهمت وما تزال في تفسير قضايا اللغة وبناء قواعد الكفاية اللغوية التي تقود عملية التكلم أو الأداء الكلامي.

- في مجال علم الاجتماع اللغويّ: ينبغي تعليم المتعلّم قواعد استعمال اللغة في المجتمع، وتطوير ما نسمّيه بالكفاية اللغويّة التواصلية في المجتمع التي تفسّر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة في بيئته الاجتماعية.
- في مجال علم النفس اللغويّ: تساعد الدراسات على عمليّة تحديد المادّة اللغويّة التي يعلّمها المدرّس، وعلى تفهّم اللغة من حيث هي ميزة عقلية خاصّة بالإنسان.

مبادئ أساسية في التدريس:

التدريس لغة من درس، يقال: درس الكتاب درساً ودراسة: قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه، ودارس الكتاب ونحوه مدارس ودراسة ودراساً: درسه، ودارس فلاناً: قاراه وذاكره. وتدارس الكتاب ونحوه: تعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه، وتدارس الطلبة الكتاب: درسه كلٌ منهم على الآخر.

والتدريس وفق ما سبق يستعمل للدلالة على العمليّات التي يقوم بها المدرّس مع الدارسين في المراحل التعليمية المتقدّمة، وتدل أيضاً على عملية التفاعل بين المدرّس وطلابه في قاعة المحاضرات أو في غرفة الصفّ.

ويركّز التدريس على عملية التفاعل والحوار بين المدرّس والطالب للوصول إلى الحقائق، فهو عملية تجمع بين الطريقة والهدف، ووضوح الهدف في التدريس ضروريّ، لذلك يشتمل التدريس على أنشطة قصديّة تستهدف الوصول إلى التعلّم.

وطريقة التدريس مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة التعليمية التي يقوم بها المدرّس داخل الصفّ بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلّمين.

ويحتاج المدرّس في عملية التدريس إلى أن يكون قادراً على تقديم المادّة وإثارة الاهتمام والشرح والتمهيد والتوضيح والاستماع، واختيار الاستجابات المناسبة من المتعلّمين وتلخيصها، وهي عمليّات أساسيّة لا بدّ أن يقوم بها المدرّس، وتعتمد على خبرته وتجاربه وإعداده وتأهيله.

وطريقة التدريس التي يتبعها المدرّس في تنفيذ المنهج يترتب عليها تحقيق أهداف تعليمية محددة، مع التسليم أنه لا توجد طريقة تدريس معيّنة يمكن أن نقول عنها إنها أفضل طريقة تدريس، إذ إن طريقة معيّنة قد تكون صالحة ومثالية في أحد الدروس ولكنها ليست صالحة لدرس آخر أو عند مدرّس ومدرّس وطالب وطالب. وهكذا فإنّ طرائق التدريس تتنوّع تنوّعاً كبيراً، تبعاً لتنوع الموقف التعليمي. وربما يستعمل المدرّس في الدرس الواحد أكثر من طريقة تدريس، فقد يبدأ المعلم باستعمال طريقة المناقشة في النشاط الأوّل من أنشطة الدرس، ثم يستعمل طريقة العصف الذهني في نشاط ثانٍ، وهكذا فإن استعمال المعلم طرائق عديدة في التدريس يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية ويساعد على مواجهة ظاهرة الفروق الفردية بين الطلاب، كما يساعد على

اختيار الطريقة المناسبة لمستوى الطلاب والإمكانيات المتوفرة التي يمكن استعمالها في إثراء الموقف التعليمي.

معايير اختيار طريقة التدريس:

ينبغي للمدرس عند اختياره طريقة لتدريس مهارة أو نشاط أن يراعي مجموعة من المعايير، منها:

- ١- أن تكون الطريقة مناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
- ٢- أن تكون مثيرة لاهتمام الطلاب نحو الدراسة.
- ٣- أن تكون مناسبة لمستوى النضج العقلي والعمرى الطلاب.
- ٤- أن تكون مناسبة للمحتوى.
- ٥- أن تكون قابلة للتعديل إذا تطلب الموقف التدريسي ذلك.
- ٦- أن تراعى فيها الفروق الفردية بين الطلاب.
- ٧- أن تكون مناسبة للموقف التعليمي والمنهج.
- ٨- أن تساعد الطلاب على تنمية التفكير.
- ٩- أن تسمح للطلاب بالمناقشة والحوار.
- ١٠- أن تسمح للطلاب بالعمل فردياً أو جماعياً.
- ١١- أن تسمح للطلاب بالتقويم الذاتي.
- ١٢- أن تتيح للطلاب فرصة استعمال مصادر للتعلم غير الكتاب المدرسي.
- ١٣- أن تتمي في الطلاب روح العمل الجماعي.
- ١٤- أن تتمي في الطلاب الجوانب الشخصية (القيادة - إبداء الرأي - القدرة على المحاجة
- ١٥- أن تراعى فيها أنماط المتعلمين (السمعي والبصري والحسي).

ولما كنا نطمح إلى تدريس اللغة وفق النظرة التكاملية فمن المهم أن يتوفر في طريقة التدريس ما يأتي:

- ١- تقوم على استراتيجية متكاملة (نشاط تمهيدي - نشاط يؤدي إلى النمو - نشاط ختامي، على أن يبدأ كل نشاط بالاستماع والتحدث ثم الكتابة)

- ٢- تبدأ بإثارة دافعية لدى المتعلم عن طريق تبصيره بالفائدة التطبيقية لما يتعلمه.
 - ٣- تعري بمشاركة المتعلم في التعلم والعمل المجموعي والثنائي.
 - ٤- تؤكد مبدأ التعلم الذاتي.
 - ٥- تعالج المادة في كليات ذات معنى، بحيث تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر المادة المختلفة.
 - ٦- تركز على وظائف اللغة واستخداماتها في الحياة والإكثار من ممارستها.
 - ٧- تعطي الطفل فرصة للتدرب على النطق السليم.
 - ٨- تفسح المجال أمام التلاميذ للتدرب على الأنماط اللغوية، بحيث تصبح عادات يمارسونها.
 - ٩- تولي المشكلات اللغوية اهتماماً خاصاً.
 - ١٠- تأخذ بنظرية التعلم الإيقاني في التوصل إلى إتقان المهارة.
- واجتهد التربيون في وضع خطوات عامة لعملية التدريس، ومن هؤلاء روبرت غانغ الذي وضع تسع خطوات لعملية التعليم، نلخصها وفق الآتي:

الخطوة الأولى: جذب الانتباه:

يعدّ جذب الانتباه خطوة مهمة لحدوث التعلم، والمدرس الذي يبدأ بهذه الخطوة يجد أنّ الطلاب في حالة استعداد للانتقال للخطوات التالية، ويمكن للمدرّس أن يستفيد من التقنيات المتوفرة في الغرفة الصفية (صوتيات ومرئيات) في تنفيذ هذه الخطوة، كما يمكن أن يستعمل أدوات أخرى، منها:

- ذكر قصة.
- سؤال محير (محفز للتفكير).
- توضيح أهمية الموضوع.
- ذكر حقيقة مثيرة للانتباه تحفز فضول المتدربين نحو التعلم.
- تقديم حلول لمشكلة موجودة.

الخطوة الثانية: الإخبار بالأهداف.

ينبغي أن يطلع المتعلمون في بداية كل درس على الأهداف التعليمية، وهذا يساعد على عملية التوقع الداخلية عند المتعلمين، ويحفّزهم على إكمال الدرس، ويساعدهم على تنظيم أفكارهم، وعلى تهيئتهم لما سيتعلمونه ممّا يستمعون إليه أو يقرؤونه أو يشاهدونه.

إن هذه الطريقة تعطيهم تلميحاً وتزودهم بطريقة لمراجعة ما هو فعال.

مثال: اشرح الهدف من الدرس، أو اذكر ما سيكون المتعلمون قادرين على إنجازه في نهاية الدرس، واذكر كيف سيكونون قادرين على استعمال هذه المعرفة. وينبغي أن تشكل هذه الأهداف أساساً للتقييم فيما بعد.

ويمكن أن تستهل الأهداف التعليمية بالعبارة الآتية: بعد إتمام هذا الدرس سأكون قادراً على..

الخطوة الثالثة: التذكير بالمعلومات السابقة.

إنّ التذكير بالمعلومات السابقة يمكّن المتعلمين من البناء على مهاراتهم أو معارفهم السابقة، فربط المعلومات الجديدة مع معرفة سابقة لدى المتعلمين يسهّل العملية التعليمية، وخرن المعلومات ضمن الذاكرة (طويلة الأمد)، ويصبح أسهل عند المتعلمين عندما تتوفر صلات أو روابط مع تجاربهم الشخصية أو معارفهم.

ويعتمد تحفيز الاستذكار على عرض أسئلة حول تجارب سابقة، أو حول فهم المفاهيم السابقة، أو حول فهم المحتوى. ومن أمثلة ذلك: تذكير المتعلمين بمعارفهم الأولية المتصلة بالدرس الحالي، وتزويدهم بإطار يساعد على التعلم والتذكر. وربما من المفيد جداً الاستفادة ممّا تعلموه في الموادّ الدراسيّة المختلفة، عملاً بمبدأ التكامل الأفقيّ بين الموادّ، وتوظيف هذه الموادّ في خدمة المادّة الجديدة.

الخطوة الرابعة: عرض المضمون.

يعرض المدرّس المضمون الجديد على الطلاب، وينبغي له تنظيم المحتوى تنظيمياً يبيّن الفائدة من دراسته، كما ينبغي استعمال وسائل متعددة، إن أمكن، ومن هذه الوسائل: النص

والصور والأصوات والرسوم البيانية، وذلك لملائمة أنماط التعلم المختلفة، ويمكن تنظيم المحتوى وفق تصنيف بلوم المعدّل، واستراتيجيات التعلم للمساعدة في تسلسل الدرس من خلال تجزئته وفقاً لدرجة الصعوبة.

الخطوة الخامسة: تقديم الإرشادات.

في هذه الخطوة ينبغي للمدرّس تزويد الطلاب بتعليمات حول كيفية التعلم، كما ينبغي تقديم إرشادٍ إضافيٍّ مصحوبٍ بعرض المحتوى الجديد؛ فالإرشادات تساعد الطلاب على ترميز المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وتتضمن استراتيجيات الإرشاد (التوجيه) استخدام أمثلة، ودراسة حالات، عرض رسوم، والقيام بالتناظرات، وغيرها. وتزداد نسبة التعلم بتقديم هذه الإرشادات؛ لأن الطلاب سيكونون أقل عرضة لهدر الوقت، أو أقل عرضة للإصابة بالإحباط بسبب الاعتماد على معارف أو حقائق غير صحيحة أو مفاهيم غير واضحة.

الخطوة السادسة: استنباط الأداء.

يطلب من الطالب ممارسة المهارة الجديدة أو المعرفة المكتسبة حديثاً، حيث يقدم استنباط (استخراج) الأداء فرصة للطلاب لإثبات مدى فهمهم صحته، وكذلك يزيد التكرار من عملية الحفظ.

الخطوة السابعة: تقديم التعليقات.

عندما يقوم الطلاب بتوظيف المعارف الجديدة، سيكون من المهم تقديم تغذية راجعة فورية لأدائهم، إذ ينبغي استعمال التمارين مع إرشاداتها لفهم الأهداف، وتدعى الأسئلة والتوجيهات المرافقة ضمن هذه المرحلة: التغذية الراجعة الإخبارية.

وينبغي للمدرّس أن يبيّن صحة أداء الطلاب، ويحلّل تصرفاتهم، ويمكن إجراء هذا عن طريق الاختبار، أو المذاكرة، أو التعليقات الشفوية.

وعلى المدرّس أن يقدّم تغذية راجعة محددة ودقيقة، ولا يكتفي بأن يقول للطالب: "أنت قمت بعمل جيّد"، بل يبيّن له: "لماذا قام بعمل جيّد؟"، أو يقوم بتوجيهه توجيهاً محدداً.

الخطوة الثامنة: تقييم الأداء.

بعد إتمام النماذج التعليمية لابد من إجراء اختبار للتأكد من أنّ الطلاب قد تعلموا (يمكن أيضاً تزويدهم بمعلومات عامة عن تقدمهم)، وينبغي إعطاء الطلاب فرصة للتقييم النهائي، كما ينبغي إكمال هذا التقييم من دون الحاجة إلى تدريب إضافي، أو تغذية راجعة، أو تلميحات، ويتم التأكد من إجابة المادة. وعادة ما تكون النسبة المقبولة من ٨٠ إلى ٩٠ % للتعبير عن الأداء الصحيح.

الخطوة التاسعة: تعزيز عملية الحفظ والنقل.

في هذه المرحلة على المدرّس أن يخبر الطلاب عن أحوال وظروف مشابهة، ويقدم لهم تمارين إضافية، وأن يضعهم في موضع تحويل (من سلوك أو معرفة أو مهارة قديمة إلى سلوك أو معرفة أو مهارة جديدة)، ليتبيّن (نقل أثر المعرفة الجديدة)، ثمّ يقوم أخيراً بمراجعة المادة. ومن المهمّ أن نعرف أنّ هذه الخطوات لا تخصّ طريقة بعينها، بل هي خطوات ينبغي السير وفقاً مهما كانت الطريقة التي نتبعها في التدريس.

تدريس الاستماع

أولاً - تعريف الاستماع:

يعد الاستماع المهارة اللغوية الأولى، وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللغة؛ لأنّ الإنسان غالباً لا يمكن أن يتعلّم المهارات الأخرى ما لم يسبقه الاستماع؛ بمعنى أنّ الطفل لا يستطيع النطق ما لم يمتلك حاسة سمع جيّدة منذ ولادته، وسمع كلاماً يمكن أن يعبر عنه.

وفي البداية لا بدّ من تعريف ما يتعلّق بهذه المهارة من مصطلحات.

١- السماع: هو وصول الصوت إلى الأذن، وهو بهذا المعنى لا يحتاج إلى مهارة خاصة ولا يتطلب تعلّماً لأنّه فطريّ.

فالإنسان يسمع أصوات الضجيج والحركة سواء كان هذا السماع إرادياً أو غير إراديّ، ولكن هل يحقق هذا النوع من السماع غرضاً في ذاته؟

٢- الاستماع: عملية عقلية تتطلب جهداً يبذله المستمع في متابعة المتكلّم، وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعدّدة.

فالاستماع وفق ما سبق عملية إرادية مقصودة يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات، وهي عملية مركّبة يتأزّر فيها الفكر مع حاسة السمع، وتخضع لشروط وآداب محدّدة لتحقيق الفهم الذي نريد الوصول إليه.

٣- الإنصات: أعلى درجة من الاستماع، ويتطلب تركيز الانتباه والتأمّل لما يقال، وهو محاولة لفهم ما وراء ما يستمع إليه المتعلّم فهماً أقرب إلى الصحّة أو رؤية الأفكار التي يعبر عنها المتحدث، ومعرفة اتجاهاته من وجهة نظره هو، والإحساس بما يريد المتحدث.

فالإنصات هو المرحلة العليا من المهارة التي نطمح إلى اكتسابها، وما تحقّقه من أهداف يعدّ مؤشراً على قدرة مدرّس العربية، الذي يعدّ مرسلاً، على التواصل والتفاعل مع طلابه الذين يعدّون مستقبلين للرسالة اللغوية بكلّ مكوناتها ومستوياتها.

ومن خلال ما تقدم يتبين أنّ الاستماع نشاط مكتسب له مهاراته، وأنّ الفرد يمكنه أن يتدرب على هذه المهارات للوصول إلى مرحلة الإنصات.

وقد قسم التربويون الاستماع تقسيمات متعدّدة، ولعلّ ما يهتمنا في هذا المجال تقسيم الاستماع وفق ما يحققه من فهم وتحليل وتفسير.

ثانياً - أنواع الاستماع: الاستماع مهارة تعتمد على القصد والإرادة لفهم المادّة المستمع إليها، ثمّ تحليلها وتفسيرها ثمّ نقدها والحكم عليها، وتبعاً لذلك يمكن تقسيم الاستماع على النحو الآتي:

١- **الاستماع التحصيلي:** يتطلّب هذا النوع تركيز الانتباه في المادّة المستمع إليها، وربط الأفكار بعضها ببعض، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق وتنظيمها، وبيان أوجه الشبه فيها، ثمّ التفريق بينها، ومعرفة الأسباب والعلل المعروضة، وتعرّف الأدلّة والقدرة على استنتاج النتائج من الأدلّة.

٢- **الاستماع الهامشي:** الغرض من هذا النوع تعرّف الخطوط العريضة لما يقال من دون الخوض في التفاصيل، ومن دون طلب الحكم على ما يستمع إليه، ومعظم استماع صغار السنّ من هذا النوع.

٣- **الاستماع من أجل المتعة:** يتطلّب هذا النوع الاستماع لمحتوى المادّة المستمع إليها، وتقدير ما يقدّمه المتكلّم، والاستجابة التامّة له، وتحديد منهج المتكلّم في التحدّث وميزاته، والتأثّر بصوت المتحدث، والاندفاع معه شعورياً.

٤- **الاستماع الناقد:** يقوم هذا النوع على أساس من مناقشة ما يسمع من المتحدث، وإبداء الرأي فيه سلباً أو إيجاباً.

ثالثاً- أهمية الاستماع وعلاقته بالمهارات اللغويّة:

الاستماع الجيّد هو بداية تلقّي اللغة السليمة؛ لأنّ اللغة تقليد ومحاكاة، وهو سبيل لزيادة ثقافة الإنسان وتنمية خبراته في المجتمع الذي يحيا فيه؛ فالاستماع الذي يحدث في ظروف وأماكن مختلفة يمدّ المرء بحصيلة من المعلومات والمفاهيم التي خبرات الفرد.

وفي هذا المقام يعدّ الاستماع وسيلة أساسية للمتعلّم؛ ففي الصفّ يستمع إلى مدرّسه وزملائه، وكذلك في الجامعة حين يستمع إلى محاضرة أو يناقش في موضوع معروض للنقاش.

وقد أثبتت الأبحاث اللغوية أنّ المرء في حالة الاستماع لا يعدّ سلبياً، بل هو إيجابيّ فعّال؛ إذ إنّّه يعمل على فكّ الرموز التي تصل إليه من المرسل، فيعمل على فهمها والحكم عليها، ومن هنا يعدّ الاستماع نافذة يطلّ المرء من خلالها على تجارب الآخرين وخبراتهم. وربما كان الاستماع الجيّد سبباً من أسباب تميّز الفرد من غيره في المهارات اللغوية الأخرى، آخذين بالحسبان التكامل اللغويّ بين المهارات.

ومن الواضح أنّ المتحدث يعكس في حديثه لغة الاستماع التي يسمعها في البيت والبيئة، وبالمقابل فإن أداء المتحدث ولهجته وانسيابه وطلاقته تؤثر في المستمع وتدفعه إلى محاكاتها، كما أنّ الدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق، إذ إنّ نمو مهارات الاستماع تساعد على نمو الانطلاق في الحديث، والمستمع أقدر على فهم الجمل الطويلة والمعقدة ممن يتحدث بها . تلك هي العلاقة بين الاستماع والمحادثة.

أما العلاقة بين الاستماع والقراءة فهي علاقة وثيقة؛ فالاستماع هو الأساس في التعلم اللفظي في سنوات الدراسة الأولى، والمتأخّر قرائياً يتعلم من الاستماع أكثر مما يتعلم من القراءة، إذ إنّ القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة، فإذا كانت عالية تقدم الناشئ في القراءة، وإذا كانت منخفضة أدّى ذلك إلى تخلفه في القراءة، كما أنّ الدقة في الاستماع والقدرة على التمييز فيه يساعد صاحبه على تحصيل الأفكار الأساسية وعلى تذكرها فيما بعد، والتلاميذ في مراحلهم الأولى يتذكرون ما يستمعون إليه أكثر مما يقرؤونه.

والعلاقة بين الاستماع والكتابة تتمثل في أنّ المستمع الجيد يتمكن من التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة، كما أنّ الاستماع الجيد يزيد الثروة اللفظية فينعكس ذلك كله على التعبير الكتابي فيما بعد.

يضاف إلى ذلك أنّ المستمع الجيد غالباً ما يكون كاتباً جيّداً لأنّه يستفيد من فكر الآخرين وآرائهم، فيحتفظ بها وتؤثر في ثقافته وفي أسلوبه وكتابته.

رابعاً - أهداف الاستماع: تحقّق مهارة الاستماع أهدافاً متعدّدة سواء في الحياة العامّة أم في الحياة الدراسيّة، ومن أبرز هذه الأهداف:

- تنمية القدرة على الإصغاء والانتباه والتركيز على المادة المسموعة، بما يناسب مراحل نموّ المتعلّم.
 - تنمية القدرة على تتبّع المسموع والسيطرة عليه، بما يناسب غرض المستمع.
 - التدريب على فهم النصوص المستمع إليها في سرعة ودقّة من خلال متابعة المتحدث.
 - غرس عادة الإنصات قيمة اجتماعية وتربوية مهمة في إعداد الفرد.
 - تنمية جانب التذوّق من خلال الاستماع إلى المتحدثات العصريّة، واختيار الملائم منها.
 - تنمية جانب التفكير السريع، ومساعدة المتعلّم على اتّخاذ القرار وإصدار الحكم على المسموع في ضوء ما سمعه.
 - وتنبثق من الأهداف السابقة أهداف تتعلق بطبيعة المادة التي يستمع إليها المتعلّم (مقال - قصة....)، وأخرى تتعلّق بالمرحلة العمريّة للمتعلّم، ويمكننا إجمال هذه الأهداف وفق الآتي:
- ١- فهم النصوص فهماً مجملاً ومفصلاً من خلال:
 - ١-١- تعرّف موضوع النصّ.
 - ٢-١- تعرّف الفكر الرئيسي والفرعية للنصّ.
 - ٣-١- تعرّف معاني المفردات والتراكيب في ضوء الموقف المحيط بالكلام.
 - ٤-١- تحليل النصوص إلى عناصرها الأساسيّة وفق بنيتها. (مقال - قصّة - مسرحيّة..)
 - ٥-١- فهم العلاقات المختلفة في النصّ.
 - ٦-١- تعرّف أسلوب انتظام مادة النصّ.
 - ٧-١- تعرّف أوجه الاختلاف والاتّفاق في النصّ.
 - ٨-١- التذوّق الجمالي للنصوص في حدود معارفه.
 - ٩-١- تنمية القدرة على توقّع ما سيقوله المتحدث.
 - ١٠-١- وضع نهايات جديدة للنصّ.

- ٢- الفهم الضمني للنص، واكتشاف ما وراء السطور.
- ٣- نقد النص في ضوء الخبرات السابقة.
- ٤- تنمية القيم المرغوبة من خلال النصوص.
- ٥- تنمية القدرة على الحكم على المادة التي استمع إليها من حيث سلامة المعلومات وأهميتها.

وتحقيق هذه الأهداف يستوجب توفر شروط تتعلق بالمتحدث والمستمع والمادة والمسموعة والأدوات المستعملة في جلسة الاستماع.

خامساً- شروط الاستماع الجيد:

١- الشروط الواجب توفرها في المتحدث:

- وضوح الصوت بالقدر الذي يمكن من الاستماع بشكل جيد.
- سلامة نطق الحروف والكلمات وفق مخارج الحروف السليمة.
- صحة القراءة وسلامة التراكيب.
- التلوين الصوتي، وفق ما يتطلبه الموقف.
- توظيف الحركات والمثيرات وعناصر الجذب والتشويق.
- المظهر الباعث على الانتباه.

٢- الشروط الواجب توفرها في المستمع:

- أن يدرك الغاية من الاستماع.
- أن يكون منصرفاً كلياً إلى المتحدث، مصغياً بكلّ جوارحه.
- أن يجلس في وضع يساعده على الاستماع الجيد، ويبعد عن المعوقات التي تحول بينه وبين الفهم الصحيح، مثل الضوضاء والمشتتات الأخرى.
- أن يكون متمهلاً متحلياً بالانتباه في أثناء توجيه السؤال إلى المتكلم والاستفسار منه عن نقطة ما.
- أن يبتعد عن التسرع في الحكم على رأي محدّثه، وأن يراقب بفتنة وذكاء الفكرة التي يعرضها المتحدث والأدلة والبراهين التي يستشهد بها، وأن يتابع المتحدث في عرض أفكاره.

- أن يحكم على تلك الفكر حكماً موضوعياً بعيداً عن التحيز والتعصب والانفعال والتزمت والتحجّر.

- أن يقدر رأي المتحدث، وألا يعمد إلى إحراجه أو مضايقته أو تسفيه رأيه.

٣- الشروط الواجب توفرها في المادة المسموعة:

- أن تكون في مستوى المستمعين ومناسبة لقدراتهم العقلية ومستواهم الفكري.
- أن تخلو من التعقيد اللفظي والمعنوي الذي يعيق سرعة الفهم والنقاط المعلومات.
- أن تكون التراكيب والمصطلحات مصاغة وفق المتعارف عليه.
- أن ترتبط بحياة المتعلمين وغاياتهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم.

٤- الشروط الواجب توفرها في أدوات الاستماع:

- أن تكون صالحة وخالية من العيوب.
- أن تخلو البيئة العامة من موانع وصول الصوت بوضوح وكل ما يعيق عملية الاستماع الجيد.
- أن تكون أدوات التسجيل والبث صافية ونقية.
- أن يختبر المعلم والفني المساعد كل ذلك قبل البدء في عملية الاستماع.

والقاعة الدراسية تتيح للمدرّس فرصاً لممارسة هذه المهارة، من خلال:

- أ- توفير المدرّس القدوة في تدريب المتعلّمين على آداب الاستماع وشروطه.
- ب- الاستفادة من الطرائق الحديثة في التدريس مثل: (لعب الأدوار - الندوة - المناظرة...) للتدريب على آداب الاستماع وشروطه، وقياس مستويات الفهم الاستماعي.
- ت- استثمار الأنشطة الواردة في النصوص وقواعد اللغة، وإتاحة الفرصة لتعرّف بعض تفصيلاتها وإبداء الرأي فيها.
- ث- استثمار المهارات اللغوية في الحصص الدراسية، مثل التعبير الكتابي الذي يتطلب عرض موضوعات المتعلّمين ونقدها.

سادساً- خطوات تدريس الاستماع:

١- تحضير المادة: ينبغي للمدرّس تهيئة البيئة المناسبة لدرس الاستماع وتحضير

مستلزماتها (آلة تسجيل، جهاز عرض...) والتأكد من جاهزية هذه المستلزمات، والتأكد من سلامة المادة التي سيقدمها تقنياً.

٢- **التمهيد:** يقوم المدرّس بتهيئة أذهان طلابه، بإيضاح أهميّة الدرس، وطبيعة المادّة العلميّة التي ستقدّم إليهم، ثم إخبارهم بالمهارة التي سيتدربون عليها، نحو: استخراج الفكرة العامة، ثم استخراج الفكر الرئيسي، والتمييز بين الفكر الرئيسي والثانوية

٣- **إلقاء النص:** الإلقاء الأوّل للنصّ يحدّده طول النصّ والمستوى العمري للتلاميذ أو الطلبة، فإذا كان النصّ غير طويل يمكن قراءته كاملاً ليسأل المتعلّم عن موضوعه أو عن بعض العموميات الواردة فيه. وإذا كان فيه شيء من الطول يقرأ مجزئاً في جمل أو مقاطع قصيرة، ممّا يساعد المتعلّم على ربط أجزاء ما سمعه ببعضها.

٤- **إعادة قراءة النصّ (كاملاً أو مقطعيّاً)** إذا وجد المدرّس حاجة إلى ذلك، ويمكن أن يستفيد المدرّس من تحليل النصّ إلى مقاطع ويعالج كلّ مقطع على حدة، ثمّ يقرأ النصّ كاملاً بعد أن يطمئنّ إلى فهم الطلاب معظمهم ما ورد في النصّ من فكر ومعانٍ وجوانب أخرى يؤدّ المدرّس قياسها.

٥- **معالجة النصّ:** يستعين المدرّس بما ورد في الكتاب المدرسيّ من أسئلة كاشفة للنصّ، ويمكن للمدرّس أن يغني هذه الأسئلة إذا ما وجد أنّ الأسئلة غير كافية أو أنّها لم تحقّق الفهم المطلوب، مع مراعاة التنوّع في مستويات الأسئلة بدءاً من المستوى الحرفيّ وانتهاء بالمستوى الناقد.

٦- **تقويم الاستماع:** يمكن للمدرّس أن يضع بعض الأسئلة الاستنتاجيّة لتقويم فهم المتعلّمين، ويمكن التنوّع في هذه الأسئلة وإغناؤها بمجالات اللغة من نحو وصرف وبلاغة وفق ما يرى المدرّس، كما يمكن أن يدوّن بعض العبارات الواردة في نصّ الاستماع على السبّورة أو يعرضه على جهاز العرض، ليقيس مهارات اللغة الأخرى من قراءة وتحدّث وكتابة.

ومن المهمّ جداً أن يبنى تقويم الاستماع على محورين: الأوّل يتضمّن آداب الاستماع وشروطه، والثاني يتضمّن الفهم الاستماعي بمستوياته المختلفة.

تدريس المحادثة (التعبير الشفوي)

للغة وظيفتان أساسيتان هما التعبير والاتصال، والمحادثة مهارة لغوية تحقق للمرء التعبير عما في نفسه، وتحقق له الاتصال الاجتماعي.

فالمحادثة هي وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأداة الأكثر تكراراً وممارسة واستعمالاً في حياة الناس.

والمحادثة مهارة مركبة تحتاج إلى تدريب وتمهير؛ لأنها لا تقتصر على الموضوع الذي يتحدث فيه المتعلم، بل تحتاج إلى امتلاك مهارات أخرى كالوقوف أمام الجمهور، والتعبير بحركات الوجه واليدين، وإيماءات الجسد.

ومن المعروف أن المحادثة أكثر قدرة على التعبير من الكتابة من خلال ما ينقله المتحدث في أثناء حديثه من تمثّل للمعنى أو إظهار الانفعال، كل ذلك بتوفر شرط أساسي هو السلامة اللغوية.

أولاً - تعريف المحادثة:

المحادثة اصطلاحاً كلام منطوق يعبر به الفرد عما يجول في نفسه من خواطر وهواجس وأحاسيس وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء.

ثانياً - أهمية المحادثة وتكاملها مع مهارات اللغة:

- المحادثة عنصر أساسي للمتعلّم وعن طريقها يكتسب المتعلّم المعلومات، وهي وسيلة للإفهام والتفاهم.
- المحادثة وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره، وآرائه، وأفكاره، وبذلك تعدّ الشكل الرئيسي للاتصال.
- المحادثة مهمة لتعدّد مجالات الحياة التي نحتاج إليها في مواقف البيع والشراء، والاجتماعات والمناسبات، ومناقشة القضايا، وحلّ المشكلات.

- المحادثة تحريك للذهن، وترجمة لأفكاره ومكوناته، وتدريب على ممارسة اللغة بصياغة الجمل وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ والنطق بها.
- المحادثة تجعلنا نطلع على أفكار الآخرين ونتائج أعمالهم، ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم في الحياة، وتعكس مستوى ثقافة الفرد ومقدار تمكنه اللغوي.
- المحادثة تعود الفرد على المواجهة وتغرس فيه الجرأة وتبثّ داخله الثقة بالنفس، وبذلك تعدّه للمواقف القيادية والخطابية، وتقوده إلى التعزيز الذاتي.
- المحادثة تتيح فرص التدريب على المناقشة وإبداء الرأي، وإقناع الآخرين كما أنّها وسيلة للكشف عن عيوب التعبير أو التفكير مما يتيح الفرصة لمعالجتها.

إنّ الهدف الأساسي من تدريس اللغة العربية هو استعمال المتعلم اللغة استعمالاً صحيحاً للفهم والإفهام. وربما لا يتحقّق هذا الهدف على النحو الذي نطمح إليه إلا باتّباع المدخل التكاملي في تدريسنا اللغة العربية، وخيوط التكامل بين المهارات اللغويّة واضحة؛ فالمطالعة مجال للتدريب والاستعمال اللغوي، والقواعد النحوية مجال للتدريب على التعبير، والقدرة على الاستعمال اللغوي الصحيح.

والعلاقة بين **الاستماع والتحدّث** واضحة إذا سلّمنا أنّ المتحدّث الجيّد غالباً مستمع جيّد، والمادّة التي يستمع إليها الفرد مصدر مهمّ لإغناء ما يتحدّث به.

وهناك أبحاث أثبتت العلاقة القويّة بين نموّ الدقّة في **المحادثة والاستعداد للقراءة**، والتحصيل القرائي المتنوّع يدلّ دلالة واضحة على الدقّة في التحدّث، كما أنّه يعطي مدداً قوياً للقدرة على المحادثة، وتعدّ المحادثة أساساً لتعلّم القراءة؛ إذ إنّ القراءة لدى الأطفال والكبار تساعدهم على نموّ المحادثة.

يضاف إلى ذلك أنّ ما يتعلّمه الفرد من موادّ قرائيّة تزوّده بمادّة جيّدة للمحادثة، كما أنّ مناقشة أيّة مادّة قرائيّة يحتاج إلى مهارة المحادثة، ولاسيّما الموادّ التي تتطلّب إبداء رأي أو توضيح مفهوم عن طريق الحوار أو السؤال والجواب، مع تأكيد أنّ اللغة العربية بالنسبة إلينا لغة علم وتعلّم.

وكذلك العلاقة بين المحادثة والكتابة؛ إذ إنّ المحادثة تعدّ أساساً فعّالاً في إغناء الكتابة، فالتركيب والأنماط اللغوية المستعملة في المحادثة هي التي سيستعمل المتحدّث أغلبها فيما بعد في كتابته، ومناقشة المتعلّم فيما يكتبه مجال جيّد للمحادثة.

ثالثاً - أهداف تدريس المحادثة:

سيكون المتعلّم قادراً على أن:

- ١- ينطق أصوات الحروف والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.
- ٢- يستعمل مكتسباته المعجميّة واللغويّة للتعبير عن أفكاره ومشاعره موظفاً ما تعلّمه من قواعد اللغة.
- ٣- يستعمل التلوين الصوت والإشارات واللامح للتعبير عن مضمون الحديث.
- ٤- يطبّق آداب المحادثة وشروطها.
- ٥- يتعرّف مبادئ الحديث والحوار ويطبّقها.
- ٦- يعبّر عن أفكاره مستعيناً بالمعينات السمعية والبصرية.
- ٧- يستعمل الألفاظ الدقيقة في التعبير عن المعاني.
- ٨- يعبّر بطلاقة عن مادّة محادثته وموضوعها.
- ٩- يقوم أداءه معرفياً ومهارياً وفق مؤشرات محدّدة.

رابعاً - مجالات المحادثة:

- سرد القصص.
- إلقاء القصائد (من الذاكرة) والكلمات المخصّصة لمناسبة معيّنة والخطب الرسميّة.
- الحديث عن رحلة أو وصف مشهد.
- الحوار والمناقشة حول موضوعات محدّدة.
- المناظرات.
- الندوة.
- العروض التقديمية.
- تمثيل الأدوار ومسرحة المناهج.

يُضاف إلى ذلك ما يجري من مناقشات في الأنشطة التي تعرضها دروس القراءة والنصوص وغير ذلك من مجالات اللغة.

خامساً- آداب المحادثة:

هناك آداب ينبغي للمتعلم أن يتحلّى بها في أثناء المحادثة، نذكر منها:

- ١- سيادة النظام، والبعد عن الفوضى في أثناء التعقيب.
- ٢- المجاملة واحترام الآراء وتجنّب تسفيهاها.
- ٣- تجنّب مقاطعة المتحدث في أثناء الحديث.
- ٤- تجنّب احتكار فرد واحد للكلام.
- ٥- وجوب إشراك المتعلمين جميعهم في المحادثة، سواء بالاستماع أو التعقيب أو المناقشة.
- ٦- تجنّب الانفعال والغضب في أثناء الكلام والردّ والتعقيب.

سادساً- تدريس المحادثة:

لعلّ تعلم الكلام لا يصبح مهارة إلا بالكلام، وإتاحة الفرصة للمتعلم في الكلام بعد تزويده بسمات المتحدث الجيد وتقنيات التعبير الشفويّ وفق الموضوع الذي سيتحدّث فيه، نحو: (المناقشة والحوار، إبداء الرأي، اتّخاذ القرار، العرض التقديمي ...)

ولكن هناك خطوات عامّة يمكن الاستئناس بها في تدريس المحادثة، وهذه الخطوات هي:

- ١- تدوين رأس الموضوع وقراءته.
- ٢- مناقشة المتعلمين بهدف توضيح جوانب الموضوع، وتحديد أهمّ عناصره.
- ٣- مطالبة المتعلمين بالحديث عن كلّ عنصر مع التوجيه.
- ٤- الطلب إلى المتعلمين التحدّث عن الموضوع ككلّ.
- ٥- مناقشة الأفكار والوقوف على الإيجابيات والسلبيات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

تقويم المحادثة:

هناك أدوات يمكن الاستعانة بها لتقويم مهارة المحادثة، وهذه الأدوات ينبغي أن تتوزّع إلى محاور ليكون تقويم المحادثة شاملاً، وهذه المحاور هي: الفكري واللغويّ والأدائي

والملمحي والتفاعلي والتحضير السابق. ولعلنا نلاحظ أنّ هذه المحاور تتعلّق بالمادّة
العلميّة (موضوع المحادثة) وتقنيات عرضها.
وتصميم الأدوات اللازمة يعتمد على استيفاء هذه المحاور بنودها التي تنتمي إلى كلّ
منها.

تدريس القراءة

أولاً - مفهوم القراءة

القراءة ركن مهم من أركان الاتصال اللغوي، وقد يكون القارئ في حالة استقبال عندما يستمع إلى القراءة الجهرية أو يقرأ قراءة صامتة، أو مرسلاً عندما يقرأ للآخرين. وفي الحالتين كلتيهما تتطلب نشاطاً ذهنياً، وقدرة على تتبع ما يقرأ أو يُقرأ عليه.

والقراءة لغة وفق ابن منظور: قرأ: الشيء قرأناً، جمعه وضمّ بعضه إلى بعض؛ فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعاً، وكلّ شيء قرأته فقد جمعته، وقارأه مقارأة وقراء دارسه.

واصطلاحاً يمكن تعريفها: عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة (الألفاظ)، وهي بهذا المعنى: عملية استخلاص معنى من رمز مكتوب.

ويرى بعضهم أنّ القراءة عملية ذهنية تأملية، تستند إلى عمليات عقلية عليا، وأنها نشاط ينبغي أن يحتوي كلّ أنماط التفكير، والتقويم، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحلّ المشكلات، وليست مجرد نشاط بصريّ ينتهي بتعرّف الرموز المطبوعة، أو فهم دلالتها.

وإذا كانت القراءة مهارة تبدأ بتعرّف الحروف والكلمات، والنطق بها نطقاً صحيحاً فإنّها تهدف إلى تعرّف الأفكار والمعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة، وفهمها جيداً ثم نقدها، والقراءة وسيلة فعّالة في تنمية تفكير المتعلم، ونؤكد هنا أهمية المطالعة التي تعدّ المخزون اللغوي والثقافي الذي يستمد منه المتعلم مختلف أفكاره.

ثانياً - أهمية القراءة:

تعدّ القراءة المنهل لاكتساب العلوم والمعارف، وهي السبيل إلى التزوّد بما يغذي العقل ويهذب الوجدان، ويمكن للفرد أن يكون عن طريقها تكوين منظومة قيمية قائمة على فهم ثقافات الأمم وما يميّزها من قيم تلائم هذا المجتمع أو ذاك.

ولعلنا ندرك أنّ ما تتطلبه القراءة من قدرات عقلية كفيل، عند تفعيل هذه القدرات واستثمارها، بتكوين شخصية تتّصف بعمق الرؤية والتفكير، ولا تقتصر على البعد السطحيّ لما تحصّله من المادّة القرائيّة.

وتعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية للمتعلم، ونظراً لأهميّتها القراءة عدت أساساً للنشاط التعليمي، وصار تعليمها في المدرسة من الأمور التي حظيت باهتمام المربين في جميع أنحاء العالم.

وتلقى القراءة أهمية بالغة في المراحل الدراسية الأولى لأنّها المدخل الطبيعي للتعلم، ووسيلة تسهّل عدداً من أنواع التعلم، وتساعد المتعلّم على استيعاب ما يدرسه بفاعليّة، وعلى زيادة فهمه ذاته وفهمه الآخرين.

ثالثاً- مهارات القراءة:

القراءة مهارة مركّبة تدخل في كثير من العمليّات العقلية مثل الفهم والتذكّر والاستنتاج والتقويم، ولعلّ ما يمكن ملاحظته في أثناء تنفيذ هذه المهارة أقلّ تعقيداً ممّا يكمن في العمليّات العقلية التي تحدث داخل الفرد للوصول إلى الفهم القرائيّ بمستوياته المتنوّعة.

وفي ضوء هذا الفهم يمكن تصنيف المهارة في ضوء جانبين:

الأول: فسيولوجي: ويشتمل على تعرّف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة، وحركة العين في أثناء القراءة، ووضعيّة القارئ.

الثاني: عقليّ: يتمثّل في ثروة المفردات، وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة، واستخلاص المغزى، والتفاعل مع المقروء ونقده.

واستناداً إلى هذين الجانبين يمكننا القول: إنّ القراءة قبل أيّ شيء التمكن من اكتساب ميكانيكية القراءة، بمعنى أن يعرفوا قراءة الحروف؛ لأنّ تأمين هذا الشرط يسمح للمستويات التالية أن يتأسّس، لينتقل المتعلّم بعد ذلك إلى الفهم؛ إذ تعدّ القراءة الجهرية إعادة إيجاد الأداء الحامل للمعنى، فالإشارات المكتوبة تنقل رسالة، وامتلاك آليتها يبدو عديم الفائدة إذا لم يسمح بالوصول إلى الفكرة، ويكشف عن معنى الرسالة المكتوبة؛ فمعرفة القراءة تعني فهم ما تشتمل عليه

الحروف وترجمته إلى فكر ومشاعر وآراء وعواطف، لتصبح بذلك وسيلة جديدة من وسائل الاتصال مع الآخرين. ولعلّ الجانب الأكثر أهمية هو اكتساب القدرة على الحكم على المقروء، فلم يعد كافياً في عصر التدفق المعرفي فهم المقروء، بل الأهم القدرة على تمييز الموادّ المقدّمة من حيث دقّتها أو مغالطتها، ومن حيث عمقها أو سطحيّتها، وغير ذلك من النقاط التي ينبغي للمتعلّم اكتساب القدرة على تمييزها؛ لتصبح بذلك مصدراً من مصادر إعادة إنتاج المعرفة وبناء الفكر الناقد.

وقد انصبّ الاهتمام بالقراءة على تعليمها من أجل التفكير، ليطلق الباحثون مصطلحات متنوّعة على هذه المهارة، مثل القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية.

إن التدرّج في اكتساب المتعلم المهارات التي سبقت الإشارة إليها ضرورة ينبغي أن يدركها المعلم والقائمون على التعليم، وإن أي برنامج تعليمي يسعى إلى تنمية مهارات القراءة، عليه أن ينطلق ممّا وصل إليه المتعلم، وقبل هذا وذاك من المهارات التي يحتاج إليها في هذه المرحلة أو تلك، وكلّما كان المعلم على دراية بقدرات تلاميذه، والنقطة التي وصلوا إليها في تعلّم القراءة، كان أكثر قدرة على تكييف طرائق تدريسه وأساليبه في التعلّم الصفي، بما يعزّز هذه المهارات ويكملها.

فبرنامج تعليم القراءة في مرحلة رياض الأطفال ينبغي أن يبدأ بالتهيئة للقراءة، لبناء الاستعداد عند الطفل؛ بهدف إكسابه المهارات الآلية التي تحتاج إليها عملية القراءة، كمهارة الإدراك والتمييز البصري والسمعي، بحيث يؤهّله امتلاكها إلى فكّ رموز الكلمات، وتعرّفها بصرياً.

وفي مرحلة التعليم الأساسي، تبدأ أولى مراحل اكتساب مهارات القراءة، كمهارة أدائية؛ فيتمّ تدريب التلاميذ على فكّ رموز الكلمات، وتعرّف مكوّناتها من الحروف والأصوات، ثم تضاف باقي المهارات تباعاً، مع تقدّم التلميذ في هذه المرحلة، بحيث يضاف الفهم والنقد (التفاعل) بأبسط صوره، مع مراعاة التدرّج في مستوى التعقيد، حتى إذا ما وصل المتعلم إلى المرحلة الثانوية يمكنه الانطلاق في المهارات الأخرى الأكثر تعقيداً وامتساعاً.

وهذا لا يعني الاقتصار على مهارة وإهمال غيرها، وإنما ينبغي أن تراعى جميع المهارات، إذا سمح مستوى المتعلم بذلك، وهذا يرتبط بطريقة العرض وآلية المعالجة، التي يكتفيها المعلم لتناسب تلاميذه في أي مرحلة عمرية.

رابعاً - أنواع القراءة:

للقراءة أنواع متعدّدة، ويمكن تصنيف هذه الأنواع، وفق:

- الأداء.

- الغرض العام للقارئ.

أ- من حيث الأداء: تقسم القراءة وفق هذا التصنيف إلى صامتة وجهرية.

- القراءة الصامتة: هي العملية التي يفسّر بها المتعلّم الرموز الكتابية، ويدرك معانيها ومدلولاتها عن طريق النظر فقط من دون تلفّظ بالمقروء، ولا جهر ولا تحريك لسان أو شفّتين أو همهمة.

وهناك العديد من المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصامتة، يذكر منها:

- قراءة الصحف والمجلات.

- قراءة القصص بقصد التسلية.

- قراءة لتكوين رأي أو اتخاذ قرار.

- قراءة لحلّ مشكلات خاصّة.

ويلبّي هذا النوع من القراءة العديد من حاجات الإنسان وميوله، فتعمل على إشباعها، كما أنّها تنمّي قدرات الناشئ على أن يقرأ لا في حصّة القراءة فقط، بل في بقية فروع المعرفة، بالإضافة إلى أنّ القراءة الصامتة هي قراءة الحياة اليومية، وهي الأقدر على تنمية المهارات الخاصّة بالفهم القرائي أكثر من الجهرية.

- القراءة الجهرية: هي القراءة التي يؤدّيها المرء بصورة شفوية مستعملاً نطق الحروف والكلمات والأداء وتلوين الصوت بما يناسب المواقف، والغرض منها تعويد التلاميذ على صحّة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء.

تعدّدت مهارات القراءة الجهرية، ولكنّها تركّزت حول محورين أساسيين، هما: " النطق، والأداء التعبيري"، ومن أبرز المهارات النوعية المرتبطة بهما

- نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.
 - نطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل.
 - نطق الحركات القصيرة والطويلة.
 - القراءة في جمل تامة، والبعد عن القراءة المتقطعة.
 - تنوع الصوت؛ حسب الأساليب المختلفة، كالاستفهام، والنداء، والتعجب، وغيرها.
 - استخدام الإشارات باليدين، والرأس؛ تعبيراً عن المعاني والانفعالات.
- كما أن هناك تصنيفات أخرى لمهارات القراءة الجهرية؛ وذلك وفق مستوى التلاميذ والمرحلة التعليمية، ولعلّ المهارات التي يمكن أن تناسب مرحلة التعليم الأساسي، هي: إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وعدم الحذف، والإضافة، والتكرار، والإبدال، والضبط النحوي، والنطق الإملائي، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى، ومراعاة النبر والتنغيم، والنطق في وحدات تامة، والتمييز بين الأصوات المختلفة...، وهناك مهارات أخرى ترتبط بالسرعة في القراءة الجهرية، وتمثيل المعاني في أثناء القراءة. (البصيص، ٢٠١١، ٥٩-٦٠)

ومن مواقف القراءة الجهرية:

- إلقاء التعليمات.
 - القراءة للآخرين.
 - القراءة بقصد إمتاع القارئ، واستمتاع السامعين.
 - قراءة قطعة أدبية للاستمتاع بنغمها ووزنها وموسيقاها.
 - قراءة محاضر الجلسات.
 - القراءة بقصد إعطاء الآخرين فكرة عن موضوع ما.
- ونجد عند إجراء مقارنة بين النوعين السابقين أن:
- ❖ القراءة الصامتة أسرع من الجهرية وأعون على الفهم؛ فهي عملية ربط بين النماذج المكتوبة والفهم، على حين أنّ القراءة الجهرية هي طريقة انظر قل ثم افهم، وتؤدي بطريقة آلية فضلاً عن أنّ ذهن الإنسان يتشتت بين عدة أمور في الجهرية.
 - ❖ القراءة الجهرية تكشف عن الأخطاء التي يرتكبها القارئ في أثناء قراءته، من حيث النطق الصحيح ومخارج الحروف فتعين على التقويم، على حين أنّ الصامتة لا تكشف عن هذه الأخطاء.

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

❖ القراءة الصامتة تستعمل في مواقف الحياة أكثر من استعمال الجهرية، إلا أنّ كلاّ منهما يحتاج إليه المرء في تفاعله مع المجتمع وفهم مناشطه.

ب- القراءة من حيث الغرض العام للقارئ:

- قراءة التحصيل: تهدف إلى استظهار المعلومات وحفظها، وهذا النوع بطيء ودقيق، ويحتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار، ويهتم فيه القارئ بما في القطعة من معلومات. ومن أمثلة الناس الذين يحتاجون إلى هذا النوع من القراءة التلاميذ والطلاب، وكلّ من يعدّ نفسه لحفظ مجموعة من المعلومات للانتفاع بها في وجه من الوجوه.
- قراءة لجمع المادّة العلميّة: والمقصود بهذا النوع تناول مجموعة من المراجع والكتب والتقليب فيها، واستخراج المادّة العلميّة التي يحتاج إليها الشخص في بحث يقوم به، وهذا النوع يتطلّب الإحاطة بموضوعات تلك المادّة العلميّة والكتب التي تحتويها. وتكون مهمّة القارئ هنا القراءة الفاحصة وحسن اختيار المادّة التي تتعلّق بموضوع البحث.
- القراءة الترفيحية: تهدف إلى استعمال مهارة القراءة في الترويح عن النفس. ومن هنا كانت المادّة المقروءة خفيفة لا تحتاج إلى مجهود ذهنيّ كبير، كما أنّها تتمّ في أوقات الفراغ، ولا يشترط فيها استمرار عمليّة القراءة، بل ربّما تتمّ في فترات متقطّعة.
- القراءة الناقدة: يعدّ هذا النوع من أرقى أهداف القراءة؛ إذ يتمثّل فيه الوعي والقدرة على التعليل والموازنة وإصدار الحكم على المادّة المقروءة، ويتطلّب هذا النوع من القراءة مستوى معيّنًا من الثقافة والنضج.
- القراءة بقصد التصفّح السريع: تعود أهميّة هذا النوع إلى العصر الذي نعيش فيه، هذا العصر الذي يمتاز بكثرة الكتب والمطبوعات، فأصبح من المستحيل أن يلحق القارئ بهذا السيل من المطبوعات إذا هو توخّى الدقّة والكمال في قراءة كلّ مطبوع، ولهذا كان من أهمّ واجبات المدرسة تدريب طلابها على تصفّح الكتب تصفّحاً سريعاً، يلقي فيه الطالب نظرة عابرة على الفهرس فيعرف محتويات الكتاب، ثمّ نظرات سريعة على

فقرات الكتاب كلّها أو بعضها، وبكثرة التدريب ستقع عيناه على أهمّ نقاط الكتاب، ويستطيع بعد ذلك في فترة وجيزة أن يلمّ بموضوع الكتاب من جهة، وأن يلتقط الأفكار الأساسية التي تضمّها فصول الكتاب، ومتى تمّت هذه الإحاطة السريعة بمجموعة من الكتب استطاع الشخص أن يحصل على مجموعة من المراجع التي يمكن أن يعود إليها عند اللزوم ليعيد قراءتها بشيء من الأناة والتفصيل.

خامساً - القراءة وعلاقتها بمهارات اللغة:

القراءة كمهارة أدائية عقلية تعدّ محورية، تلتقي عندها المهارات الأخرى؛ لأنها تعتمد عليها في جوانب كثيرة، كما أنها تشترك مع هذه المهارات في بعض هذه الجوانب، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

١. **القراءة والتحدث:** تلتقي القراءة مع التحدّث في جانبين أساسيين، هما "النطق والأداء"، فكلاهما يوظّف مهارات النطق المختلفة ويحتاج إليها، كما أن جانب الأداء المصاحب للنطق يعدّ من أبرز مهارتهما؛ لأنهما مهارتان أدائيتان، يحكم عليهما من خلال السلوك الظاهر القابل للملاحظة. ولما كان تعليم التحدث واكتساب مهاراته يسبق القراءة، فإن تمكين الطفل من مهارات نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح، مع الأداء الجيد والمعبر عمّا يتحدّث عنه، سوف يؤثّر وينعكس على أدائه اللاحق في القراءة الأدائية (الجهريّة).

٢. **القراءة والاستماع:** تستند العلاقة بين القراءة والاستماع إلى جوهر هاتين العمليتين، والهدف الرئيس منهما، وهو "الفهم"؛ حيث يكتسب الطفل بدايةً مهارات الاستماع، بما في ذلك التركيز والانتباه المقصود لما يسمع محاولاً فهمه، وكلّما تطوّرت مهارات الفهم السمعي لديه، كان ذلك مدعاة لنموّ الفهم القرائي اللاحق لديه، فالفهم عملية عقلية لا تتجزّأ، وهي عملية مشتركة بين القراءة والاستماع. وثمة علاقة أخرى بين القراءة والاستماع، فالقراءة - كعملية عضوية، تقوم على النطق - تعتمد على الاستماع اعتماداً مباشراً، لأن القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهرية، فيعالجه ذهنياً ليفهمه، كما يستمع إلى صوت نفسي داخلي (بوظفّ البصر فيه) عندما يقرأ قراءة صامتة، وكلما كان استماعه جيداً كان فهمه أفضل، ثم كانت قراءة فيما بعد أكثر دقّة وإتقاناً.

٣. **القراءة والكتابة:** ترتبط القراءة بالكتابة ارتباطاً مباشراً؛ لأنهما تمثلان طرفي الرسالة الكتابية، بما بينها من اعتماد متبادل، فهما وجهان لعملية واحدة، هي "المعرفة"، فإذا كانت القراءة تمثل عملية تلقّي المعرفة، فإن الكتابة تمثل المنتج؛ بل هي المعرفة ذاتها. وتحتاج الكتابة إلى مهارات وخبرات لا تتأتى بغير القراءة، ولا قراءة أصلاً من دون كتابة؛ إذ يعمل النص المكتوب على ضبط النطق والأداء، وتوجيه القراءة الوجهة الصحيحة قواعدياً ودلاليّاً، وهذا ما تفتقده اللغة الشفوية؛ لأن التحدّث قد يخرج عن نطاق الضبط والتوجيه، فيختلّ البناء اللغوي جزئياً أو كلياً.

وتأسيساً على ما سبق، تظهر الحاجة إلى إدراك أجزاء البناء اللغوي إدراكاً صحيحاً، وفهم طبيعة هذه التشكيلة المعقّدة من الفنون والمهارات، ومراعاة العلاقة بينها وتوظيفها في تعليم اللغة، بما يضمن اكتسابها الصحيح من قبل المتعلم، كما تبرز القراءة بوصفها مهارة محورية، ينبغي تسخير كلّ ما يمكن أن يساعد على التمكن منها، من الفنون والمهارات الأخرى.

سادساً- مستويات الفهم القرائي:

يمكن تصنيف مستويات الفهم القرائي بناء على العمليّات العقلية التي يقوم بها المتعلّم لإدراك المقروء، وهناك عدد من التصنيفات لمستويات الفهم القرائي، ولكننا اخترنا التصنيفين الأكثر تفصيلاً بما يناسب المعايير ومؤشرات الأداء التي نطمح إلى تحقيقها في أثناء تحضير دروس القراءة.

- التصنيف الأوّل: يضع هذا التصنيف الفهم القرائي في أربعة مستويات، هي:

(١) **مستوى الفهم الحرفي:** يتضمّن تحديد الفكرة العامة للنص، وتذكّر التفاصيل المعروضة في النص، وتذكّر تسلسل الأحداث، وتعرّف العلاقات بين السبب والنتيجة، وتمييز الحلّ في إطار سرد القصة أو النص، وتعرّف المتشابهات والمتباينات في النص، وإعادة رواية النصّ أو القصة بدقّة، ووصف الشخصية الرئيسة في النصّ.

(٢) **مستوى الفهم الاستنتاجي:** يتضمّن استنتاج الفكرة الرئيسة من الفقرة، واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، وتفسير اللغة الرمزية في النصّ، والتنبؤ بالنتائج، ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، واستنتاج سمات الشخصية من خلال تلميحات النصّ، واستنتاج الحالة النفسية للمؤلف من سياق النصّ، وتحديد معاني الكلمات في

سياقاتها، وتلخيص الأحداث والنقاط الرئيسية، وتوظيف المعرفة السابقة للقارئ في فهم النصّ وقراءته.

٣) **مستوى الفهم الناقد:** يتضمّن تمييز الحقيقة من الخيال والرأي، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول الشخصية، والاستفهام عن المعلومات الواقعية.

٤) **مستوى الاستجابات الإبداعية (الفهم الإبداعي):** يتضمّن ابتكار نهاية جديدة للقصة أو النصّ، وإعادة كتابة النصّ باستعمال الأسلوب اللغوي ذاته، والتعبير بطريقة تمثيلية عن مشهد من مشاهد النصّ، وابتكار تمثيل سمعي بصري للقصة، وتطوير خريطة دلالية للألفاظ.

- **التصنيف الثاني:** يضع هذا التصنيف الفهم القرائي في خمسة مستويات، هي:

١. **الفهم المباشر:** يشير إلى فهم الكلمات، والجمل، والفكر، والمعلومات، فهماً مباشراً، كما وردت في النصّ، ويطلق عليه أيضاً الفهم الحرفي، ويندرج تحت المهارات العقلية الدنيا؛ لأنه يقوم أساساً على التذكّر واسترجاع المعلومات، ومن مهاراته: تحديد الحقائق، والأضداد، ومفرد الجموع، والأماكن، والأعداد، على ضوء ما ورد في النصّ.

٢. **الفهم الاستنتاجي:** يقصد به التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرّح بها في النصّ، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الفكر، والتخمين والافتراض؛ لفهم ما بين السطور وما وراء السطور، ومن مهاراته: استنتاج الغرض الرئيس من النصّ، واستخلاص سمات الشخصيات، واستنتاج الفكر الرئيسة والفرعية، والعلاقات السببية، والمعاني الضمنية.

٣. **الفهم النقدي:** يتضمّن إصدار حكم على المادة المقروءة: لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ؛ وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته: التمييز بين الفكر، وإبداء الرأي، والحكم على الفكر والعبارات والتراكيب الواردة في النصّ المقروء.

٤. **الفهم التدوّقي:** يقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبّر التلميذ بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمي إليها الكاتب، ومن مهاراته: تحديد حالة الكاتب النفسية، وأنواع المشاعر والعواطف، وتدوّق مواطن الجمال في النصّ.

٥. **الفهم الإبداعي:** يتضمّن ابتكار فكر جديدة، واقتراح مسار فكري جديد؛ على ضوء الفهم الشخصي للمقروء، **ومن مهاراته:** اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة، واقتراح نهايات مختلفة للأحداث، وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد.

والمتمأل في هذه المستويات، يلاحظ أنها تتقاطع في تحديد مهارات الفهم، وقد تضيف مهارات تفصيلية جديدة، ولكنها على العموم، تشير إلى التدرّج في اكتساب المهارات؛ فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات، والجمل، والفقرة، والموضوع - أي أن يتقن الفهم المباشر - ليصل إلى المستوى الأعلى.

ويكون المتعلم نشطاً وإيجابياً في تفاعله مع هذه المستويات؛ حيث يوظّف خلفيته المعرفية، في المعلومات الواردة في النصّ المقروء؛ لينتقل من مستوى إلى الذي يليه باقتدار، ولا يحقّق القارئ غايته، إلا إذا أجاد المستوى السابق؛ وهذا يعني أن اكتساب مهارات القراءة عملية تراكمية، يتطلّب تكامل عمليات القراءة الدنيا والعليا في معالجة المقروء.

سابعاً - مراحل تعليم القراءة: ينبغي للمدرّس أن يتعرّف مراحل تعليم القراءة تبعاً للمراحل العمرية للمتعلّمين؛ إذ يمكن تعليم القراءة، استناداً إلى أعمار المتعلّمين، وفق خمس مراحل، هي: الاستعداد للقراءة، والبدء في تعليم القراءة، والتوسّع في القراءة، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتهذيب العادات والأذواق والميول.

- **مرحلة الاستعداد للقراءة:** عادة ما تكون هذه المرحلة في البيت ورياض الأطفال.
- **مرحلة البدء في تعليم القراءة:** تبدأ هذه المرحلة في الصفّ الأوّل الأساسي، وفي هذه المرحلة تتكوّن العادات الأساسية في القراءة، وبعض المهارات القرائية، مثل: معرفة أسماء الحروف، وتعرّف الكلمات الجديدة بالصور، والتمييز البصري بين أشكال الحروف، وتعرّف الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، وتعرّف الحركات الأوليّة (الفتحة والضمة والكسرة)، وربط الحروف بحركاتها وسكناتها، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطع متكاملة مكوّنة من سطرين أو ثلاثة وفهماها.

- **مرحلة التوسّع في القراءة:** تمتدّ هذه المرحلة من الصفّ الثاني حتّى الصفّ السادس، وتمتاز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة ودقّة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرّف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة، وقراءة قطع من المعلومات والقصص، وبناء رصيد من المفردات، وتنمية البحث عن موادّ جديدة للقراءة.
- **مرحلة زيادة القدرات والكفايات:** تشمل سنوات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتتميّز بالقراءة السريعة التي تزيد خبرات المتعلّم غنى وامتداداً في اتجاهات كثيرة.
- **مرحلة تهذيب العادات والأنواق والميول:** تشمل صفوف المرحلة الثانوية، وفيها يتمّ تنمية العادات والميول وتصفيتهما في أنواع القراءة المختلفة، وتوسيع أدواق القراء وترقيتها، وزيادة الكفاية في استعمال الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات، والقراءة السريعة والقراءة للاستمتاع والدرس.

ثامناً - طرائق تدريس القراءة: يرى التربويّون أنّ تعليم القراءة في المرحلة الأولى يسير وفق طريقتين رئيسيتين، هما: **الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية**. وثمة طريقة ثالثة يطلق عليها اسم **الطريقة المختلطة أو التوفيقية**، وفيما يأتي عرض مبسّط لهذه الطرائق:

- ١- **الطريقة التركيبية:** تسمّى أيضاً (الطريقة الجزئية) لأنّها تبدأ بتعليم الجزء (الحرف/المقطع) أولاً، ثمّ تركيب الجزء إلى جانب الجزء لتكوين الكلمة، وتركيب الكلمة إلى جانب الكلمة لتكوين الجملة، ثمّ تركيب البناء اللغويّ المتكامل، ولهذه الطريقة شكلان:
 - ١-١- **طريقة الحروف:** يبدأ المعلّم فيها بتدريب المتعلّمين على قراءة أسماء الحروف (ألف، باء، تاء، ثاء....)، أو الترتيب الأبجدي (أ، ب، ج...) ثمّ الرموز بأشكالها مع الحركات، وبعد ذلك ينتقل المتعلّم إلى تكوين كلمات فجمل فقرات، كما يمكن أن يقوم المعلّم بتعليم الأسماء والرموز والحركات من أول الحروف إلى آخرها (ألف فتحة أ، باء فتحة ب...) فيبدأ بالفتحة ثمّ الضمة ثمّ الكسرة.
 - ١-٢- **طريقة الأصوات:** وتبدأ بالحرف مع صوته، ولا تعنى باسمه إلا مؤخراً؛ فقد يبدأ المعلّم البدء بالحرف مع صوته بالحركات كلّها (أ - إ - إ...) أو بأصوات الحروف جميعاً مع حركة واحدة (أ - ب - ت...).

• ميزات الطريقة التركيبية:

يرى أنصار هذه الطريقة أنها تتميز بـ:

- ١- يسرها وبساطتها؛ إذ من السهل أن يحفظ المتعلم هذا العدد المحدود من الحروف، ويتعرف أشكالها، ويربط بينها وبين أصواتها.
- ٢- تدرجها المنطقي؛ إذ تبدأ بالحرف ثم الكلمات ثم الجمل.
- ٣- مساعدتها المتعلم على نطق الحروف بطريقة جيدة، وإخراجها من مخارجها والتمييز بينها.
- ٤- اتفاقها - عند بدئها بتعليم أصوات الحروف - مع طبيعة اللغة باعتبارها مجموعة من الأصوات.

• المآخذ على الطريقة التركيبية:

يأخذ بعضهم على هذه الطريقة عدداً من المآخذ، هي:

- ١- أن منطق الأشياء وطبائعها، وسيكولوجية المتعلم وحاجاته تقضي بأن يتم التعلم من الكل إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول، وبدلاً من مجابهة المتعلم بحروف لا معنى لها في ذاتها، وإنما يتحقق معناها بارتباطها واتصالها بالكل الذي تنتمي إليه، ومن المسلم به أن المعاني تثير تفكير المتعلم لإدراكها على نحو أفضل.
- ٢- نظراً لطول المدة في تعلم الحروف منفردة، فإن هذه الطريقة تضعف مقدرة المتعلم على القراءة السريعة التي نسعى إلى تنميتها في عصر التدفق المعرفي وثورة المعلومات.
- ٣- أن التعلم عن طريق الأصوات قد يربك المتعلم ويوقعه في الحيرة أحياناً نظراً لوجود بعض الكلمات تشترك في أجزاء منها على صوت معين، لكن رسم كل كلمة يختلف عن الأخرى.
- ٤- أن الترتيب المعرفي للحروف والمستعمل في الطريقة الهجائية، إضافة إلى أنه لا يسائر قوانين التعلم من حيث البدء بالسهل والتدرج إلى الصعب.

٥- تستغرق وقتاً طويلاً يدعو المتعلّم إلى الملل وعدم الاهتمام بالقراءة، كما أنّها لا تساعد على فهم الجمل والكلمات لانشغال القارئ بتحليل الأجزاء من دون التركيز على المعنى الكلّي، وأنّ الجزء لا تظهر أهميّته إلا بانتمائه إلى الكلّ.

٢- الطريقة التحليليّة (الكلّيّة):

أ- مفهومها وأشكالها: تسمّى بالطريقة الكلّيّة لأنّها تبدأ بتعليم التلميذ وحدات لغويّة على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه، أو وحدات على شكل جملة أو جمل سهلة تنتزع مفرداتها من خبراته ومعارفه، وبعد أن يتعلّم التلميذ الكلمة أو الجملة يبدأ معه في تحليل الكلمة مقاطعها وحروفها، كما يبدأ في تحليل الجملة إلى مفرداتها (كلماتها) وإلى مقاطعها ثمّ حروفها، وهي تتطوّل من مسلّمة مفادها أنّ العقل البشريّ يميل إلى إدراك الأشياء في وحدة وتكامل، وأنّ الكلّ سابق لجزئياته، وأنّه أكبر من مجرّد مجموع أجزائه، وأنّ الأجزاء إنّما تتّضح وتحدّد قيمتها ومعناها باتّصالها بالكلّ الذي تنتمي إليه.

ويندرج تحت هذه الطريقة عدّة طرائق، هي:

٢-١- طريقة الكلمة: إذ تعرض على المتعلّم كلمات مجرّدة أو مصحوبة بصور، وينطق المتعلّم الكلمة، ويردّها المتعلّم وراءه. وبعد تقديم عدد من الكلمات يبدأ المتعلّم في تجريد الحروف منها، ثمّ يدرّبه على تكوين كلمات جديدة.

٢-٢- طريقة الجملة: إذ تعرض على المتعلّم جمل قصيرة ذات معنى، ويردّها المتعلّم وراء المتعلّم، ثمّ يحلّلها إلى كلمات، ومن الكلمات يستخرج الحروف ويجرّدها ثمّ يكوّن منها كلمات، وهكذا.

٢-٣- طريقة المدّ: تبدأ بالحروف الممدودة؛ أي بكلمات بسيطة فيها فيها حرف من حروف المد، مثل: مال - دار - سور - ريم ... ومن هذه الكلمات تبرز صور بعض الحروف وطريقة نطقها، فيجرّدها المتعلّم ويبرزها أمام المتعلّم، ويدرّبه بعد ذلك على تكوين كلمات أخرى منها.

• ميزات الطريقة التحليليّة: يرى أنصار هذه الطريقة أنّ هذه الطريقة:

١- تسهّل عمليّة تعلّم القراءة؛ لأنّها تحاكي الطريقة الطبيعيّة التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلّمها.

٢- تستثمر دوافع المتعلّم وطاقاته، بما تقدّمه إليه من جمل وكلمات تتّصل بخبراته وأغراضه، وتلائم قدراته واستعداداته.

٣- إنّ اهتمامها بالمعنى منذ البداية في تعلّم القراءة يكوّن عند المتعلّم الميل إلى البحث عن المعنى، والاهتمام بالموضوع في أثناء القراءة.

٤- تعود المتعلّم السرعة والانطلاق في القراءة، وهذه السرعة نتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه ما يقرأ، وتعوده تعرّف الكلمات من النظرة الأولى.

• المآخذ على الطريقة التحليلية:

يؤخذ على هذه الطريقة أنّها:

١- تتطلّب من المعلّم إعداداً خاصاً وقدرة خاصة على استعمال الكتاب المدرسيّ وتطويره، كما أنّ المعلّم لا بدّ أن يكون عارفاً بالأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة ومدرباً على تطبيقها.

٢- لا تعنى عناية خاصّة بالمهارات اللازمة لتعرّف الحروف، وهذا يؤدّي إلى عدم تعرّف الكلمات تعرّفاً كافياً.

تاسعاً - تدريس القراءة في الحلقة الثانية والمرحلة الثانويّة:

تتميّز مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ بنموّ نواحي الشغف بالقراءة نمواً سريعاً، وبالتقدّم الملحوظ في دقّة الفهم والاستقلال في تعرّف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد سرعة القراءة الصامتة.

وفي نهاية هذه المرحلة تزيد سرعة القراءة الصامتة على سرعة القراءة الجهرية، ويستطيع المتعلّمون قراءة القطع الأدبية السهلة والقصص وقطع المعلومات، وتعدّ هذه المرحلة مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات في القراءة، والغرض الأساسيّ من القراءة في هذه المرحلة يتمثّل في زيادة قدرة المتعلمين على الفهم والنقد والتفاعل مع المقروء، وزيادة كفايتهم في سرعة القراءة، وفي القراءة لأغراض مختلفة، وتحسين القراءة الجهرية تحسّيناً نوعياً، وتوسيع ميول المتعلّمين، ورفع مستوى أذواقهم واكتسابهم المهارة في استعمال الكتب ومصادر المعلومات.

والمرحلة الثانويّة هي مرحلة تهذيب العادات والميول التي اكتسبت في القراءة وترقية الأذواق، وزيادة الكفاية في استعمال الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات للوصول

إلى مستوى عال من الكفاية في قراءة الدرس والاستذكار؛ فالقراءة في هذه المرحلة تهدف إلى توسيع خبرات الطلاب وتعميق تفكيرهم، وتنمية الشغف بالقراءة، وصقل الأذواق والاستمرار في تنمية العادات التي تتضمنها القراءة لأغراض مختلفة، فالقراءة عملية تأملية تفاعلية مع النصّ.

ولكي يحقق المدرّس الأهداف المرسومة للقراءة عليه أن ينطلق من أربعة أسئلة، هي:

ماذا أدرّس؟ لمن أدرّس؟ كيف أدرّس؟ ما أثر ما درّست؟

فإذا عرف المدرّس المادّة القرائيّة التي سيدرّسها معرفة كافية أمكنه تحديد المعايير ومؤشّرات الأداء المطلوبة قبل أن يدرّس المادّة، وهذه المعايير والمؤشّرات مرتبطة بالطلاب من حيث قدراتهم العقليّة وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم كي تكون المعايير المنشودة منسجمة والواقع الذي يتفاعل معه.

أمّا كيف يدرّس؟

لا يمكننا أن نقول إنّ هناك طريقة واحدة يلتزم بها المدرّس في جميع الدروس؛ فالطريقة، كما ذكرنا سابقاً، تحدّدتها المستويات العقليّة للطلبة، كما تحدّدتها طبيعة المادّة وإمكانات المدرسة من الوسائل المعينة ...

ولكن هناك خطوات يمكن للمدرّس أن يستأنس بها في أثناء تدريس القراءة، وهذه الخطوات بإيجاز، هي:

١- التمهيد للنصّ المقروء: الغرض من هذه الخطوة جذب انتباه الطلاب وتهيئة

أذهانهم، وقد يكون هذا التمهيد قصّة أو حواراً أو مناقشة، وقد يستعين المدرّس بالمعينات المتعدّدة، وكلّما تمكّن المدرّس من شدّ انتباه الطلاب إلى موضوع

الدرس الجديد كان ذلك من العوامل المساهمة في نجاحه.

٢- الدقّة والاستقلال في نطق الكلمات الصعبة في النصّ: فإذا كان مستوى الطلاب

جيداً من حيث القراءة الجهرية أمكن للمدرّس أن يبدأ بالقراءة الصامتة، وإذا لم يكن كذلك كان لا بدّ من أن يدرّب الطلاب على مهارات القراءة الجهرية، من حيث النطق السليم والأداء المعبّر والسرعة في القراءة، والتعرّف الدقيق للكلمات بطريق إشارات النصّ والسياق، وتحليل الكلمة إلى أصواتها، ولا بدّ من تخصيص

وقت كافٍ لمعالجة الصعوبات المتعلقة بتعرّف الكلمات إذا كان مستوى الصف يستلزم ذلك.

٣- **زيادة الثروة اللفظية:** تتضمن هذه الزيادة معرفة كلمات جديدة، أو معرفة معانٍ جديدة لكلمات قديمة، ولتنمية الثروة اللفظية لا بدّ للمدرّس أن يدرّب الطلاب على استعمال السياق في القراءة، كما يدرّب على استعمال المعجمات، ويتضمّن التدريب أيضاً التحليل الصرفي للكلمة، ثمّ تصنيف الكلمات على أساس معيّن كالترادف أو التضادّ أو قوائم كلمات كالأوصاف وغيرها.

٤- **الدقة والعمق في الفهم:** إنّ التدقّق المعرفي ومتطلّبات الحياة الاجتماعية، يحثّمان العناية بدقّة الفهم، ويتطلّب ذلك من المدرّس أن يدرّب طلابه على القراءة الصامتة؛ لأنها أعون على الفهم، كما يدرّبهم على القراءة التحليلية، وبوساطتها يستخلص الطلاب الفكر الفرعية والأساسية ويحتفظون بالمعلومات، ويتفاعلون مع النصّ المقروء، ثمّ يكتشفون المعاني البعيدة التي يرمي إليها كاتبو النصوص بعد أن يكونوا قد عرفوا موضوع النصّ، وتتابع الحوادث والفكر الفرعية والأساسية والمعلومات الجوهرية.

٥- **التفاعل وتكوين الاتجاهات:** بعد أن يتوصّل الطلاب إلى معرفة المعاني والفكر يدرّبون على المقارنة بين المصادر المختلفة في المعلومات، ويتعرّفون كيفية تمييز الفكر من بعضها، ويحكمون عليها، ويفصلون الفكر الصحيحة من غير الصحيحة، وما له صلة بالموضوع، وما ليس له صلة به.

ولمّا كانت القراءة إحدى وسائل التربية في غرس المفاهيم وتكوين الاتجاهات وتعديل السلوك كان لا بدّ من استخلاص القيم من النصوص المدروسة، وتوجيه الطلاب نحوها، على أن يستتبط الطلاب أنفسهم تلك القيم تحت إشراف المدرّس وتوجيهه.

٦- **تنمية الذوق والارتقاء به:** ثمة مجال واسع في النصوص المدروسة للوقوف على مواطن الجمال في الأساليب، وعلى المدرّس أن يستثير انتباه الطلبة إلى الأخيلة والصور والعواطف ليزيد في تذوّقهم للقطعة وفي انسجامهم مع المؤلّف، ومشاركته في رؤيته الجمالية.

وإذا دُرّب الطلاب على اكتشاف أسرار الجمال في النصوص المدروسة أمكنهم الاستفادة من أساليب المؤلفين في تعبيرهم؛ فمن القراءة يستمدّ الطالب الكثير ممّا يحتاج إليه في تعبيره من ألفاظ ومعان وصور وأساليب ...

٧- **التقويم:** بعد السير في الخطوات السابقة، ينبغي للمدرّس أن يسأل: ما أثر ما درّست في الطلاب؟

وهنا لا يقتصر التقويم على جانب واحد من الجوانب السابقة، بل يشملها كلّها، والمعولّ عليه في اختبارات القراءة الجهرية السرعة والانطلاق، وتقدير السرعة بعامل الزمن، في حين يقدر الانطلاق بالخلو من الأخطاء.

أمّا المعولّ عليه في اختبارات القراءة الصامتة فيتمثّل في فهم النصّ، وفهم المرامي البعيدة له، ووضع العنوانات، والتمييز بين معاني المفردات بدقّة، فإذا أُلّفى بنتيجة اختباره وأسئلته أنّ ثمة تقصيراً في جانب ما عمد إلى ترميم ذلك بعد إجراء التدريبات المناسبة.

إنّ ما عرضناه من تصوّر لتدريس القراءة كثيراً ما ينطبق على تدريس النصوص الأدبية (الشعرية والنثرية) وإن كنّا نطمح إلى تنمية المهارة فهذا مدخل نحقق من خلال الدخول فيه الهدف من تدريس القراءة وهو الفهم بمستوياته المختلفة.

تدريس الأدب:

الأدب لغة: لغة: جاء في لسان العرب " أدب معناه الأدب الذي يتأدّب به الأديب من الناس سمّي أدباً، لأنه يأدّب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح. وأصل الأدب الدعاء، ومنه قيل للصنيع مدعاة ومأدبة والأدب أدب النفس والدرس". (ابن منظور، د.ت، ٤٣)

والأدب مُحَرَكَةُ الظَّرْفِثِ وَحُسْنُ التَّائُولِ، أَدَبَ كَحَسُنَ أَدَباً فَهُوَ أَدِيبٌ ج أدباء. وأدّبه: علّمه، فتأدّب واستأدّب. (الفيروز آبادي، ١٩٩٩، ٥٦)

واصطلاحاً هو " ماثور الكلام نظماً ونثراً، أو هو الكلام الإنساني البليغ الذي يقصد به التأثير في عواطف القراء والسامعين أو في عقولهم، سواء أكان منظوماً أو منثوراً. وهو من الفنون الرفيعة التي تصاغ فيه المعاني في قوالب من اللغة، فيه جمال وفيه متعة، وله سحر قويّ الأثر في النفوس " (الساموك والشمري، ٢٠٠٥، ٢١٢)

والنصوص الأدبية "وعاء التراث الأدبيّ الجيدّ قديمه وحديثه، ومادّته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغويّة: فكرية وتعبيريّة وتدوّقيّة" (خاطر وآخرون، ١٩٩٨، ١٧٩)

أهمية دراسة الأدب: الأدب صورة حقيقيّة لواقع حياة الأُمّة وأبنائها، ونتاج عقول استطاعت نقل أفكارها وأحاسيسها، ورسمت بالكلمات ما عرض لها من مواقف واجهتها أو التقطتها بعدسة فنان قادر على زرع الروح في الكلمة، لينتج عن ذلك إرث تتوّعت أغراضه ومضامينه فنقل إلينا الحياة بكلّ تفاصيلها، وجعلنا نعيش العصور السالفة مثلما نعيش العصر الذي نشهده، ومن أهم ما يسهم به تدريس الأدب "توسيع خبرات التلاميذ، وتعميق فهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حولهم، ومساعدتهم على اشتقاق معانٍ جديدة للحياة، وعلى تحسين حياتهم وتجميلها، وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها، بغية توجيه حياتهم توجيهاً رشيداً، وتعريفهم بالتراث الأدبيّ للغتهم، بما يحويه من قيم جماليّة واجتماعيّة وخلفيّة وظروف تاريخيّة، ثمّ مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، والدور الذي يجب أن يؤدّوه في حلّ المشكلات، وأخيراً مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة نحو المشكلات الكبرى التي مرّت بها الإنسانية والحلول التي اهتدت إليها في مختلف العصور" (السيد، ٢٠١١، ٥٨٥).

ويمكن إجمال أهداف تدريس النصوص الأدبيّة وفق الآتي:

- ١- إدراك التلاميذ مواطن الجمال الفنيّ في الأعمال الأدبيّة.
- ٢- زيادة الثروة اللغويّة للتلاميذ، وتعرّفهم أسرار الصياغة الجماليّة في اللغة.

- ٣- إجادة النطق وتمثيل المعنى، والتمرس بإحكام الصاغة على حذو مرموق، إلى القدرة على الفهم المستوعب للأفكار والتعبير عنها.
- ٤- توسيع الأفق الثقافي، وتنمية الذوق السليم.
- ٥- تمكين التلاميذ من الاتصال بالنماذج البشرية في كل صورها من خلال نتائجها.
- ٦- وصل حاضر التلاميذ بماضيهم، حتى يستشرفوا المستقبل وهم أقوياء الانتماءات، حضارياً وثقافياً وإنسانياً.
- ٧- التأريخ لأدب الأمة بما يمثلها من عصارات النفوس والعقول.
- ٨- بناء شخصية التلميذ على القيم والمثل الرفيعة، والاعتزاز بقوميته وأمجاده.
- ٩- تهيئة الفرصة للموهوبين كي يعلنوا عن مواهبهم الأدبية، ويبينوا عن استعداداتهم؛ بتمرّسهم بالنماذج المنتقاة من عيون الأدب، ومحاكاتها والنسج على منوالها. (عامر، ٢٠٠٠، ١٤٠)

٨-١- خطوات السير في دراسة النص الأدبي:

- تسير دراسة النص الأدبي في الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية وفق الخطوات الآتية:
- أ- تعرّف الشاعر (حياته - عصره - بيئته ..)
- ب- إلقاء الضوء على غرض النص وموضوعه (تحليل المدخل إلى النص).
- ت- إبقاء الكتب مغلقة، وقراءة المعلم النص قراءة جهريّة سليمة معبّرة.
- ث- عرض أسئلة حول الفهم العام للنص في ضوء الاستماع إليه.
- ج- قراءة الطلاب النصّ قراءة جهريّة، والانتباه للتلوين القرّائي في ضوء الأساليب والانفعالات ولغة الجسد.
- ح- قراءة التلاميذ النصّ قراءة صامتة.
- خ- تنفيذ نشاط المعجم أو النشاط اللغويّ (معنى كلمة - عكس كلمة - جمع كلمة ...)
- د- تحليل فكر النصّ (العامة - الرئيسة - الفرعية - الجزئية)
- ذ- تنفيذ نشاط الموازنة.
- ر- الدراسة الفنية للنصّ.
- ز- دراسة المستوى الإبداعي للنصّ.

تدريس البلاغة

١ - البلاغة لغة واصطلاحاً:

• البلاغة لغة: ورد في لسان العرب: بَلَغَ الشيءُ يَبْلُغُ بُلُوغاً وَبَلَاغاً: وَصَلَ وَانْتَهَى، وَأَبْلَغَهُ

هو إِبْلَاغاً هو إِبْلَاغاً وَبَلَّغَهُ تَبْلِيغاً؛ وَقَوْلُ أَبِي قَيْسٍ بْنِ الْأَسْلَتِ السُّلَمِيِّ:

قَالَتْ، وَلَمْ تَقْصِدْ لِقِيلِ الْخَنَى: مَهْلًا، فَقَدْ أَبْلَغْتَ أَسْمَاعِي

إنما هو من ذلك أي قد انتهيت فيه وأنعمت. وتبَّغ بالشيء: وصل إلى مراده، وبَلَغَ مَبْلَغَ فلان ومَبْلَغَتَهُ.

والبلاغة الفصاحة. والبَلُغُ والبَلِيغُ: البليغ من الرجال.

ورجل بَلِيغٌ وَبَلِيغٌ: حَسَنُ الْكَلَامِ فَصِيحُهُ يَبْلُغُ بِعِبَارَةٍ لِسَانَهُ كُنْهَ مَا فِي قَلْبِهِ، وَالْجَمْعُ بُلُغَاءُ، وَقَدْ بَلَغَ، بِالضَّمِّ، بَلَاغَةً أَيْ صَارَ بَلِيغاً. (ابن منظور، د. ت، ٣٤٦)

• البلاغة اصطلاحاً: هي مطابقة الكلام الفصيح لمقتضى الحال، فلا بدَّ فيها من التفكير

في المعاني الصادقة القيمة القوية المبتكرة منسقة حسنة الترتيب، مع توخي الدقة في

انتقاء الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته، وحال من

يُكْتَبَلُ لَهُمْ أَوْ يُلْقَى عَلَيْهِمْ. (وهبة والمهندس، ١٩٧٩، ص ٤٥)

٢ - الهدف من تدريس البلاغة: تهدف إلى وظيفة تعليمية؛ وهذا الهدف يتحقق بتحقيق هدفين

أساسيين؛ الأول: اكتساب المتعلم علوم البلاغة واستعمالها في تحسين أسلوبه وطريقة خطابه،

والثاني يتمثل في مهارة توظيف ما اكتسبه من هذه العلوم في دراسة النصوص المعروضة

عليه، وهذا يتطلب بناء رؤية نقدية مستمدة من المعايير والأسس التي تضبط عمل هذه

العلوم.

٣ - أسس تدريس البلاغة:

يستند تدريس البلاغة إلى أسس عامة ينبغي للمدرس أن يدركها ويؤمن بها، وأن يكون حريصاً

على تنفيذها، ومن هذه الأسس:

٣-١- أن تكون البلاغة ذات صلة وثيقة بالنصوص الأدبية والنقد، إذ بهذه الصلة نتجبه

بالبلاغة اتجاهاً ذوقياً خالصاً، ومن الخطأ فصل البلاغة عن الأدب، لأنَّ فصلها

يبعد المتعلّم عن فنّ يعتمد التذوّق الجماليّ للغة، إذ إنّ الغرض من تعلّمها تذوّق النصوص، وفهمها فهماً دقيقاً، وتبيين مواطن الجمال فيها، وفهم ما يدلّ عليه النصّ من ضروب المهارة الفنية للأدب.

٣-٢- أن يصل المتعلّم إلى الظاهرة البلاغية بعد فهم النصوص فهماً جيداً؛ فالطالب لا يدرك أسرار الجمال في النصّ إلا بعد فهم دقيق لمعاني النصّ وصوره الفنية؛ أي إنّ النصّ يخضع أولاً للقراءة الجيدة، وفهم المعنى والتحليل وعقد الموازنات، ثمّ تذوّق النصّ وتمثّله.

٣-٣- أن يتيح للطلبة تدريباً كافياً على الصور البلاغية، فدروس البلاغة لا تحقّق الغرض المنشود إلا بالتدريب المستمرّ على الصور البلاغية.

٣-٤- أن يحرص المدرّس على إبراز العلاقة بين اللفظ والمعنى وأن يكشف عن الجانب النفسي والاجتماعي للأديب.

٣-٥- أن يعمل على توثيق الرابطة بين البلاغة ومهارات اللغة؛ فالقراءة والتعبير والتحدّث ميادين خصبة لتطبيق ما تعلّمه من علوم البلاغة، وفي الاستماع فرصة جيّدة للحكم على ما يستمع إليه في إطار علوم البلاغة.

• أهداف تدريس البلاغة:

يمكن إجمال أهداف تدريس البلاغة على النحو الآتي:

- التمكن من استخدام اللغة استخداماً يعينهم على ترجمة أفكارهم ومشاعرهم، ونقلها إلى القارئ أو السامع بسهولة ويسر، يستطيع معها إدراكها وتمثلها تمثلاً كاملاً.
- تنمية القدرة على فهم النصوص الأدبية وتذوق معانيها، وإدراك خصائصها ومزاياها الفنية، والوقوف على أسرار جمالها.
- الاستمتاع بألوان الأدب المختلفة من قصيدة، أو قصة أو أقصوصة، أو مقالة؛ وذلك عن طريق فهم الخصائص الفنية لكل منها، وإدراك ما فيها من قيم فنية وجمالية.

- تزويد الطلاب بالأدوات والمعايير التي تعينهم على إنتاج أدب له خاصية الإمتاع والتأثير، وتكون لديهم ملكة النقد؛ فيتمكنون من التمييز بين الأدباء والمفاضلة بينهم، وتقويم نتائجهم الأدبي تقويماً فنياً سديداً .
- البحث في مقومات الجمال الفني في الأدب، وكشف أسرار هذا الجمال، ومصدر تأثيره في النفس .
- الوقوف على أنواع المهارات الفنية التي يمتاز بها الأديب، وما يصوره من نفسيته ولون عاطفته .
- تذوق الأدب وفهمه فهماً دقيقاً لا يقف عند تصور المعنى العام فقط، بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص ينمي التذوق اللغوي كبيان جمال التشبيهات والاستعارات والمباحث البلاغية الأخرى.
- ترقية الذوق الأدبي للطلاب؛ بما يمكنهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرؤون من النماذج الأدبية، ومحاكاتها في إنتاجهم اللغوي تحديثاً وكتابة.

• خطوات عامة في تدريس البلاغة:

يمكن لدرس البلاغة أن يسير وفق الخطوات الآتية:

- ١- **التمهيد:** يذكر المدرس الطلاب بالدرس السابق ويربطه بالدرس الجديد، أي يقوم بإعطاء تمهيد للدرس الذي درس سابقاً ليستطيع الدخول في درس جديد.
- ٢- **عرض القاعدة:** يعرض المدرس القاعدة كاملة أو مجزأة بحسب نوع الموضوع ويوجه انتباه الطلبة نحو القاعدة ليشعرهم أن هناك حالة بلاغية ولا بد من البحث، والتأمل فيها، ويتم بذلك تدريب الطلبة وتمرينهم المتواصل على تذوق النصوص الأدبية.
- ٣- **تفصيل القاعدة:** في هذه الخطوة يطرح المدرس أسئلة تنطبق على القاعدة البلاغية انطباقاً تاماً مع مراعاة عرض أمثلة واضحة، وهنا يناقش المدرس الطلبة بالأمثلة وشرحها وتحليلها لمطابقة الأمثلة مع القاعدة.
- ٤- **التطبيق:** بعد عرض الأمثلة يتوصل الطلبة إلى تعميم القاعدة على الأمثلة، وهنا ينبغي للمدرس عرض مزيد من الأمثلة التي تنطبق على القاعدة ليتأكد من رسوخها لدى الطلبة، ومن قدرتهم على فهمها وتحليلها طبقاً للقاعدة التي تعلموها.

٥- **التقويم:** إنّ نجاح تدريس البلاغة يبقى مرهوناً بالقدرة على الاهتمام إلى مواطن الجمال والقوة في النص، وأثر اللون البلاغي في تجميل الكلام أو توضيحه أو تقويته، وهنا ينبغي للمدرّس أن يعرض أمثلة وأسئلة أكثر عمقاً من الأسئلة والأمثلة التي عرضها في التطبيق، كأن يتناول عدداً من الصور البلاغية المتنوعة، ويطلب إلى الطلاب تمييزها من بعضها وفق نوعها.

تدريس العروض

تعريف العروض: العروض لغة: مكّة والمدينة حرسهما الله تعالى، وما حولهما، وعرض: أتاها، والناقة التي لم تُرَضْ، وميزان الشعر، لأنّه به يظهر المتّزن من المنكسر، أو لأنها من ناحية العلوم، أو لأنها صعبة، أو لأنّ الشعر يُعرض عليها، أو لأنّ ألهمها الخليل بمكّة. (الفيروز أبادي، ١٩٩٩، ٥٨٠)

واصطلاحاً هو العلم الذي يهتم بدراسة الشعر العربيّ وزناً وقافية، استناداً إلى بحور الشعر المتفق عليها، وتعرّف موزونه من مكسوره قياساً على تلك البحور وجوازاتها.

أهمية تدريس العروض: يُعدّ العروض من العلوم اللازمة لدارسي العربية، "لأنّه يعينهم على فهم الشعر العربيّ وقراءته قراءة صحيحة، والتمييز بين سليمة ومختلّة وزناً" (عتيق، ١٩٨٧، ١١)، فالأغراض الرئيسة لدراسة العروض تتجلى في "تعرّف أوزان الشعر العربي، وتمكين المتعلم من الحكم على النص الشعري، وتنمية الذوق الأدبي وتهئية من لهم قابلية في قول الشعر لأن يكونوا شعراء، واكتساب الذوق الموسيقي والقراءة الشعرية السليمة". (إيلي، ٢٠١٧، ٦٥)

خطوات تدريس العروض:

- ينبغي للمعلّم في أثناء تدريس العروض:
- أن يجمع مختارات شعريّة جميلة يخصّ كلّ منها ببحر، على أن تكون جملة من الأبيات في معنى كامل لا أن تكون أبياتاً متفرّقة.
- أن يسجّل مجموعة من الأبيات في موضوع واحد على السبّورة، ثمّ يعمد إلى قراءتها قراءة موسيقيّة، فيها تقطيع ظاهر.
- أن يطلب إلى الطلاب قراءتها أيضاً ليتمرنوا على قراءة الشعر موسيقياً، ويطلب إليهم الوقوف عند نهاية المقاطع والتفعيلات، ويمرنهم على فصل المصاريح والوقوف بإشارات عند نهاية التفعيلات.
- أن يدرّب الطلاب على الكتابة العروضيّة في ضوء النظام المقطعيّ للغتنا العربيّة. (السيد، ٢٠١١، ٦٥٦).
- أن يطلب إلى كلّ منهم تقطيع بيت كتابياً، مع مراعاة مراحل التقطيع العروضي: الكتابة العروضيّة، ثمّ الترميز، ثمّ وضع الفواصل بين كلّ تفعيلة وأخرى، ثمّ تسمية كلّ من هذه التفعيلات.

تدريس التعبير

يعدّ التعبير الكتابيّ الحصيـلة النهائيـة لتعلّم اللّغة؛ ففيه يستعمل المتعلّم كلّ ما تعلّمه في دروس مهارات اللغة من استماع وقراءة وتحدّث، وفيه يوظّف ما تعلّمه من معارف لغويّة تضمّ قواعد اللغة من نحو وصرف وإملاء وقواعد البلاغة من بيان وبديع ومعاني. وكلّما كان المتعلّم قادراً على توظيف هذه المعارف في كتابته كان أكثر إبداعاً فيما يكتبه.

وليس من المبالغ فيه القول: غالباً ما يكون المستمع الجيّد كاتباً جيّداً إذا كان ممّن يمتلكون موهبة الكتابة، وهذا الكلام ينسحب على القارئ الجيّد. أمّا المتحدّث الجيّد فمن الطبيعي أن يكون كاتباً جيّداً.

وأهميّة التعبير تأتي من توظيفه المستمرّ في الحياة العمليّة، فالمرء يحتاج إليه في كلّ موقف يمرّ به أو حاجة يريد قضاءها، وهنا يمكن أن نطرح سؤالاً: متى نكتب؟

لم نقصد بالسؤال السابق الإشارة إلى الوقت الذي نكتب فيه، بل إظهار الحاجة إلى الكتابة؛ فالمرء يكتب عندما يتقدّم بكتاب رسميّ إلى جهة معيّنة، كما يكتب للتعبير عن مشاعره وما يجول في خاطره، ويكتب أيضاً عندما يلخص كتاباً أو يعرض موضوعاً يؤدّ مشاركة الآخرين فيه. وانطلاقاً من ذلك صنّفت الكتابة وفق مجالاتها المتنوّعة (الأدبية، العلميّة، الوظيفيّة ...).

ولعلّ مدخل عمليّات الكتابة يشرح لنا خطوات مفصّلة حول طريقة كتابة موضوع التعبير؛ فالكتابة وفق هذا المدخل تقسم أربع مراحل، هي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة التّأليف وكتابة المسوّدة الأولى، ومرحلة المراجعة والتحرير، والنشر. وسنعرض هذه المراحل بالتفصيل وفق الآتي:

أولاً - مرحلة ما قبل الكتابة أو مرحلة التخطيط: ويتم فيها تحديد الأهداف والجمهور، وتحديد موضوع الكتابة، وإعداد قائمة بالعناصر الرئيسة، وجمع شتات الأفكار بطريقة العصف الذهني، وتبادل الأفكار، ورسم المخططات، وأخذ الملاحظات، والمشاركة الحرة.

ثانياً- مرحلة التأليف وكتابة المسودة الأولى: وهي محاولة مبكرة لتنظيم الأفكار وصياغتها في شكل عمل كتابي، ويجري فيها حذف أجزاء من المسودة، والتغيير والإضافة على الأجزاء المكتوبة، وتنقية الأفكار غير المرتبطة.

ثالثاً- مرحلة المراجعة والتحرير: في هذه العملية يراجع الكاتب الموضوع المكتوب، ويعيد النظر فيه مرات ومرات من ناحيتي الشكل والمضمون. ويتم فيها التحقق من القواعد النحوية، ومن المحتوى، ومن التنظيم، والترقيم، وسلامة الأسلوب، كما يمارس فيها عمليات الإضافة، والحذف، والاستبدال، وإعادة ترتيب النص.

رابعاً- مرحلة النشر: تتضمن إشراك جمهور مختلف في قراءة النص المكتوب، حيث يتبادل فيها الطلبة الكتاب نسخهم النهائية مع بعضهم بعضاً، ويمارسون القراءة الناقدة لكتاباتهم؛ من أجل التحقق من أن الكتابة تمت في ضوء المعايير الخاصة بالنوعية.

وضمن المراحل السابقة، ينبغي للمتعلم وضع ثلاثة أسئلة، هي: ماذا أكتب؟ لمن أكتب؟ كيف أكتب؟

١- ماذا أكتب؟ للإجابة عن هذا السؤال، ينبغي للمتعلم أن يعرف نوع الفن الذي يكتب فيه (رسالة، خاطرة، مقالة) وأن يعرف مكونات كل فن من الفنون السابقة وأسس تنظيمها، وفي أثناء الإجابة عن هذا السؤال ينبغي له أن يحدد موضوع الكتابة، وأن يعدّ قائمة بالعناصر الرئيسة لموضوعه. كما ينبغي له الوقوف على الدافع للكتابة، وفي الوقت نفسه يحدّد الهدف من الكتابة، عندئذ يمكنه وضع تصوّر أو مخطّط لموضوعه، وما يمكن أن يتضمّنه موضوعه من فكر تحقّق له الهدف من الكتابة.

٢- لمن أكتب؟ الإجابة عن هذا السؤال تمكّن المتعلّم من تحديد المستوى اللغوي الذي سيكتب فيه وفق الجمهور المستهدف، كما تمكّنه من إدراك أهميّة الموضوع بالنسبة إلى هذا الجمهور، وكلّما كان دقيقاً في تحديد جمهوره كان أكثر قدرة على إيصال أفكاره وموضوعه.

٣- كيف أكتب؟ يشكّل هذا السؤال منطلقاً لعمليات الكتابة، ولا بدّ من التفصيل في الإجابة عن هذا السؤال في إطار تعليم الكتابة.

في مرحلة التخطيط للكتابة يبدأ الطالب جمع أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تناسب موضوعه، ثم يرسم مخططاً افتراضياً لهذه الأفكار ويرتبها وفق أهميتها، بهدف الوقوف على التسلسل المنطقي لها من دون شرح ممل أو اختصار مخل. ويمكن توجيه المتعلم في هذه المرحلة للاستفادة من مصادر التعلم وجمع المعلومات حول الموضوع الذي يريد الكتابة فيه، بهدف إغناء الموضوع والإحاطة بالأفكار. وتنتهي خطوة التخطيط بصورتها الأولية بكتابة نص الموضوع.

وفي مرحلة التأليف وكتابة المسودة الأولى التي تعد محاولة مبكرة لتنظيم الأفكار وصياغتها في شكل عمل كتابي، وربما يجد المتعلم نفسه في هذه المرحلة بحاجة إلى إعادة صوغ النص وفق ما يناسب موضوعه، فيضمّنه أفكاراً جديدة يراها مهمة لموضوعه أو يحذف أفكاراً يراها غير ضرورية أو يجد أفكاراً أخرى أكثر أهمية من التي يقترحها لموضوعه.

وفي هذه المرحلة ينبغي للمتعلم الإحاطة بكل فكرة من الفكر التي حددها، وهنا قد يحتاج المتعلم إلى الاستعانة بمصادر التعلم إن لم يكن لديه القدر الكافي منها لتوضيح أفكاره والتوسع فيها.

وتتعدّد مصادر التعلم؛ فقد يعتمد المتعلم على موهبته في الكتابة (إذا كان ممّن يملكون هذه الموهبة)، وقد يستفيد ممّا تعلّمه سابقاً من موادّ مختلفة يوظّفها لخدمة موضوعه، كما يمكنه الاعتماد على المراجع المتوفرة لديه أو على كتابه المدرسي وما فيه من نصوص تتعلّق بموضوعه. وهنا ينبغي للمدرّس أن ينبّه المتعلم لتجنّب النقل الحرفي من المراجع أو تضمين كلام الآخرين من دون الإشارة إلى ذلك؛ وإذا تضمّن الموضوع الذي يكتب فيه شواهد شعرية أو نثرية يتوجّب عليه توثيق ذلك بذكر اسم الكاتب قبل ذكر الشاهد على الفكرة التي يناقشها.

ومن المهم جداً أن يتعلّم المتعلم مبدأ الكتابة (الانتقال من العام إلى الخاص) وصولاً إلى إغلاق الفكرة التي يشرحها، وفي هذا الانتقال قد يبدأ المتعلم الكتابة انطلاقاً من كلمة مفتاحية متضمنة في الفكرة، وقد تكون تركيباً من كلمتين، فيفسرها أو يعلّلها استناداً إلى ما لديه من أدلة تدعم فكرته، مراعيّاً الدعم المنطقي وإبراز التسلسل بين الفكر الفرعية الرافدة للفكرة التي يعالجها.

وفي المرحلة الثالثة (مرحلة المراجعة والتحرير): يراجع المتعلّم ما كتبه، مدقّقاً استيفاء الفكرة وطريقة عرضها، منتبهاً للسلامة اللغويّة والنحويّة والإملائيّة، محاولاً تحسين موضوعه وتجويده ما أمكن من خلال إضافة أو حذف أو استبدال.

أما المرحلة الأخيرة فهي (مرحلة النشر): إذ تعدّ هذه المرحلة تقويميّة، فيقرأ المتعلّم لأقرانه وأقرانه يقرؤون له، وتجري عمليّة التقويم في ضوء معايير موحّدة للحكم على الموضوع المكتوب.

أما تقويم التعبير فيتعلّق بعدد من النقاط، هي:

أولاً - معايير المحتوى والفكر:

- ١- مقدّمة الموضوع: مناسبة تماماً للموضوع، تجذب انتباه القارئ لمتابعة القراءة.
- ٢- الفكر الفرعية قوية مرتبطة بالموضوع، والفكر الرئيسي محدّدة تماماً وتقتصر كل فقرة على فكرة رئيسية واحدة.
- ٣- التسلسل منطقيّ وفعلّ في عرض الأحداث، والفكر واضحة تماماً، والمعلومات المقدمة صحيحة ودقيقة، والأدلة مناسبة ومقنعة للقارئ وموظفة توظيفاً ممتازاً.
- ٤- الخاتمة مؤثرة ومناسبة للموضوع.

ثانياً - معايير اللغة والأسلوب:

- ١- اللغة جيدة جداً، والأسلوب متميّز، يدعم البنية الأساسية للموضوع.
- ٢- المفردات المستخدمة صحيحة وفصيحة تماماً وتعبر عن المعنى تعبيراً دقيقاً.
- ٣- بناء الجمل سليم تماماً ومكتمل، مع عدم وجود أخطاء تؤثر في وضوح المعنى.
- ٤- استخدام أدوات الربط استخداماً صحيحاً، يدعم التراكيب ويقوّي الأسلوب.
- ٥- التزام قواعد النحو وسلامة اللغة.

ثالثاً - معايير الشكل والتنظيم:

الكتابة تظهر تميّزاً؛ في استخدام قواعد تنظيم الكتابة: استخدام علامات الترقيم صحيح تماماً، وتوظيفها سليم يوجّه القارئ أثناء القراءة، واتباع قواعد الهجاء بشكل ممتاز، من خلال تهجئة جميع الألفاظ بشكل سليم، كما أن الخط واضح وجميل، ويراعي صفات الحرف داخل الكلمة متصلاً ومنفصلاً، ويدعم مقروئية النصّ، وتنظيم الفقرة متميّز، يدعم ويقوّي البنية التنظيمية للنصّ المكتوب.

التحضير وفق دمج العمليات في المحتوى

يتضمن التحضير ثماني مراحل في عرض النشاط ومناقشته، ولا تتعلق هذه المراحل بطريقة محددة، بل تعدّ مراحل عامّة لسير النشاط، بهدف تحقيق التفاعل في القاعة الصفّية، وجعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية.

أولاً (القيم): هي الأفكار والمبادئ والمواقف وأنواع السلوك التي ينبغي لنا غرسها في المتعلّم. ومصادر القيم متعدّدة، منها ما يتضمنه الدرس نفسه، ومنها قيم عامّة، نحو: (التعاون، تقبّل الآخر، التشاركية، قبول الاختلاف في الرأي)

ثانياً (المعايير ومؤشرات الأداء):

قبل البدء في أيّ نشاط ينبغي للمدرّس وضع المعيار ومؤشرات الأداء المناسبة للنشاط أو الدرس المخصّص.

والمعيار هو مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة، ينظر إليها كهدف محدد مسبقاً للمسألة التعليمية، أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض. وهنا ينبغي التنبّه لأمر، هو أنّ المعيار لا يتحقّق في حصّة دراسية، بل قد يستغرق منهاجاً أو صفّاً دراسياً، وقد يمتدّ لسنوات أو مرحلة دراسية كاملة. أمّا مؤشرات الأداء فهي أفعال قابلة للملاحظة والقياس تعكس كيفية ظهور الكفاية بما يفيدنا في توجيه التعلم، كما تقيّدنا في تصحيح مساراته، وفي الحكم على المتعلّم.

• أمثلة:

- المعيار: يستمع إلى النصّ مراعيّاً آداب الاستماع وشروطه.
- من مؤشرات الأداء المناسبة له:
 - يبدي اهتمامه بالمتحدّث.
 - يتجنّب المشتتات.
 - يجلس جلسة صحيّة في أثناء الاستماع.
- المعيار: يتحدّث بلغة سليمة وأداء معبّر حول موضوع معيّن.
- من مؤشرات الأداء المناسبة له:
 - يراعي ضبط الكلمات ضبطاً سليماً في أثناء تحدّثه.
 - يراعي نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.

- يتمثل الانفعال المناسب لإبراز الأساليب النحويّة في حديثه (استفهام، تعجّب ...)
 - يستعمل التلوين الصوتي المناسب للحالة الشعورية التي يعبر عنها.
 - المعيار: يقرأ النصّ قراءة جهرية سليمة معبرة، مراعيّاً السرعة الاقتضائية.
 - من مؤشرات الأداء المناسبة له:
 - يضبط الكلمات ضبطاً سليماً في قراءته.
 - يراعي قواعد الفصل والوصل في القراءة.
 - يراعي إبراز الانفعالات المناسبة للمعنى.
 - يلتزم السرعة القرائية المناسبة (الاعتدال في السرعة فلا يكون سريعاً فيصعب على الآخرين فهم ما يقول، ولا يكون بطيئاً فيصيب المستمعين بالملل).
 - المعيار: يكتب موضوعات منوّعة، ملتزماً منهجيّة الكتابة واستراتيجيّاتها وأنماطها.
 - من مؤشرات الأداء المناسبة له:
 - يراعي الصحة اللغوية والنحوية في موضوعه.
 - يلتزم عناصر الموضوع.
 - ينظّم موضوعه تنظيمًا جيّدًا (شكلًا ومضمونًا).
 - يتّبع النمط الكتابي المناسب لموضوعه.
- في مرحلة الإعداد للدرس من المهمّ أن يرسم المدرّس خريطة الصفّ (طريقة توزّع الطلاب في الصفّ) قبل الدخول على القاعة الصفّية، وتصميمها بما يناسب الطريقة التي سيتّبعها في هذا الدرس أو النشاط. ومن الأفضل أن يضعها أمام الطلاب قبل الدرس ليعرف كلّ منهم مكان جلوسه، والمجموعة التي سيجلس معها في هذه الحصّة.
- الأسئلة الثلاثة:
- ولعلّه من المفيد جداً أن يعلمّ المدرّس طلابه أن يضعوا في كلّ درس لأنفسهم ثلاثة أسئلة، هي:
- السؤال الأول: ماذا أعرف؟ يتعلّق بالخبرات السابقة التي تتعلّق بموضوع الدرس الجديد.

• **السؤال الثاني: ماذا سأتعلم؟** يتعلّق بالخبرات الجديدة التي سيكتسبها بعد هذا الدرس. وهذا السؤال سيجيب عنه بمشاركة المدرّس؛ فالمدرّس يضع المعيار ومؤشرات الأداء المناسبة لهذا الدرس، ولكن هناك أشياء أخرى قد يضيفها الطالب إلى ما وضعه المدرّس من مؤشرات أداء.

وقد يضع المدرّس أمام طلابه ما سيتعلمونه في هذا الدرس (على سبيل المثال)، على النحو الآتي:

سنكون في نهاية هذا الدرس قادرين على:

- قراءة النصّ قراءة جهرية سليمة، مراعيًا التلوين الصوتي المناسب لأسلوب الطلب في النصّ.
- تقسيم النص إلى فكره الرئيسة والفرعية.
- اكتشاف المعاني الضمنية في النصّ.
-

وما إلى ذلك من مؤشرات أداء يطلب تحقيقها. ومن المفيد أن يتيح لطلابه فرصة إضافة مؤشرات أخرى يرى أنّها مناسبة لهذا الدرس.

• **السؤال الثالث: ماذا تعلّمت؟** بعد أن يجري المدرّس التقويم النهائي للطلاب ويضمن أنّ المؤشرات التي وضعها باتت محقّقة. يمكن أن يضع هذا السؤال أمام طلابه، وقد يتلقّى إجابات متنوّعة، ولكنّ جميعها يصبّ في مسار الدرس سواء من الناحية المعرفية أو التذوقية أو القيمية، وعندئذ يمكن للمدرّس أن يدرك محطّ اهتمام كلّ طالب من طلابه من خلال إجابته عن هذا السؤال.

ثالثاً (الاستراتيجيات والطرائق: في هذه المرحلة يحدّد المدرّس الطرائق التي يتّبعها في تدريس النشاط أو الدرس، وقد يتّبع أكثر من طريقة في الدرس الواحد، ولكنّ العمليّات تبقى واحدة مع اختلاف الطرائق. وما زلنا نوّكد أنّ الطريقة الأمثل يحدّدها المدرّس وفق ظروف صفّه ومستوى طلابه والأدوات المتوفّرة، وطبيعة المادّة

رابعاً (المهارات المراد تفعيلها: من المعروف أنّ هناك مهارات عقلية وأخرى حركية، والنشاط أو الدرس قد يتضمّن أحدها وقد يحتوي النوعين معاً، فالتعبير عن المعنى بتمثيله حركياً

يستوجب الإلمام بكلّ النوعين، وكذلك تمثّل الانفعال في الإلقاء بما يناسب المعنى يحتاج إلى كلا النوعين. أمّا مستويات الفهم التي تنمّيها اللغة في النصوص التي يدرسها الطالب فتتّهم بالمهارات العقلية بمستوياتها المتنوّعة بدءاً من المستوى الحرفي وانتهاء بالإبداعي.

خامساً (الوسائط التربويّة: يقصد بها الوسائل والأجهزة والأدوات التي يستعملها المدرّس لتوضيح المعارف والحقائق وشرح الفكر والتدريب على المهارة. ولعلنا ندرك أهميّة هذه الوسائط في تقريب الفكر أو الحقائق لأذهان الطلبة، من خلال تسخير أكثر من حاسة في التعليم، ولما تبثّه من إثارة في البيئة الصفية، ولا سيما الوسائل المبتكرة منها.

سادساً (أدوار المعلم والمتعلّم: لم يعد من الحكمة أن يكون المدرّس المصدر الوحيد للمعلومة في عصر وصف بعصر التدفق المعرفي وثورة المعلومات، فالعلم أصبح تداولاً ومشاركة، ووجدت للمعلّم أدوار جديدة، فهو ميسّر للعملية التعليمية، ومرشد نحو مصادر التعلم، وموجّه لعمليات التفكير، ومشجّع على المحاولات المتكررة للوصول إلى العلم، فالتلقين بات قاصراً عن تحقيق أهداف العلم، كما لم يعد كافياً أن يكون المتعلّم متلقياً سلبياً يحفظ ما يمليه عليه المعلّم، ثم ينساه بعد فترة وجيزة من حفظه، في حين أنّ مشاركته في بناء معرفته تعطيه فرصة أكبر للاحتفاظ بالمعلومة وتوظيفها في جوانب المعرفة المختلفة، كما تتمي لديه عمليات التفكير من تحليل وتصنيف وإبداع للوصول إلى التعلّم المتقن، فالمتعلّم بهذه الطريقة يصبح مفكراً نشطاً منتجاً محاوراً مسؤولاً عن تعلّمه.

سابعاً (العمليات: تعدّ هذه العمليات خطّة تنظيميّة تسير وفق خمس خطوات يلتزمها المدرّس في أثناء سير النشاط. وتبدأ هذه الخطّة بـ :

١- المشكلة: ينبغي موضع المتعلّم في موقف إشكاليّ يتحدّى تفكيره، أو يشعره بنقص معرفي للوصول إلى ما يريد. وهنا ينبغي للمدرّس أن يختار مشكلة مناسبة لإثارة اهتمام الطالب من جهة، وللمرحلة العمرية للطلاب من جهة ثانية. وتتوّع المواقف الإشكالية تبعاً للموضوع؛ فقد ينبثق الموقف من قصّة، أو موقف حياتي، أو قضية علميّة، أو خبرة سابقة ذات علاقة بالخبرة الجديدة

٢- **المحاجة والبرهان:** هي مرحلة البحث عن المعرفة، من خلال بناء علاقات بين المعارف السابقة والجديدة، أو الكشف عن معارف جديدة كانت مجهولة بالنسبة إلى المتعلّم، أو الاستعانة بمصادر التعلّم للوصول إلى المعارف الجديدة، وقد تعتمد هذه المرحلة على النشاط الذاتي للمتعلّم أكثر من اعتمادها على التعاون بين المتعلّمين أو بين المدرّس والطالب.

٣- **التواصل:** له شكلان، الأول تواصل الطلاب فيما بينهم، ومناقشتهم في كلّ مجموعة على حدة. والثاني تواصل طلاب كلّ مجموعة أمام المجموعات الأخرى، ومناقشتها بإشراف المدرّس وتوجيهه، وفي النوع الثاني قد تكون المناقشة بين المدرّس والمجموعات.

٤- **الترابطات:** لهذه العملية ثلاثة أشكال، هي: **الربط بين أجزاء المعارف** التي تتوصّل إليها مجموعات العمل، **والربط مع الخبرات السابقة**، **والربط مع المواد الدراسية المتنوعة**؛ لتبدو المعرفة منظومة متكاملة، وتظهر أهميّتها جليّة من خلال الاستفادة من مكوّناتها في أكثر من مجال.

٥- **التمثّل:** نقل المعرفة إلى مجال الاستخدام أو الجانب الوظيفي لها، من خلال التعميم الذي يتوصّل إليه الطلاب مع مدرّسهم، وجوانب الاستفادة منه في الواقع العملي، بالإضافة إلى ما ذكرناه حول السؤال الثالث من الفقرة السابقة (ماذا تعلّمت؟) الذي يبيّن قدرة الطالب على نقل ما تعلّمه إلى المجال الذي سيستخدمه فيه.

ثامناً) أساليب التقويم وأدواته: مجموعة من العمليات المنهجية المنظمة، تهدف إلى تجميع البيانات ووضع تفسيرات لوضع أحكام متعلّقة بالطالب والبرامج التعليمية، بما يساهم في توجيه الأعمال التربوية والقيام بالإجراءات الملائمة في ضوءها، بالإضافة إلى تحديد نقاط الضعف والقصور في المواد الدراسية والسعي إلى تلافيها والابتعاد عنها بقدر الإمكان، والقدرة على تحديد مدى فشل أو نجاح المعلم في تحقيق أهداف المادة الدراسية.

وللتقويم أدوات متعدّدة، منها قائمة الرصد أو (بطاقة الشطب) وسلّم التقدير اللفظي، وسجلّ وصف سير التعلّم. ولا بدّ من وضع مقياس لإتقان المهارة؛ أي وضع الحدّ الأعلى والحدّ الأدنى لتنفيذ المهارة بإتقان، وفق معايير دقيقة، تتعلّق بعمليات التفكير أولاً ثم النتيجة ثانياً، هذا بالنسبة

إلى العمل الفرديّ. أمّا بالنسبة إلى التعلم التعاوني فينبغي أن يكون هناك جزء من درجة التقويم للتعاون بين المجموعات لتحقيق مبدأ الاعتماديّة الإيجابيّة والمحاسبة الذاتيّة.