الكـــــافي

في تدريس اللغة العربية
للمرحلة الأساسية الأولى

الكـــــافي

في تدريس اللغة العربية
للمرحلة الأساسية الأولى

أ. إبراهيم أحمد قشطة

رفح- فلسطين

1443هـ - 2022م

الطبعة الثالثة

منقحة ومزيدة

اسم الكتاب:

الكافي في تدريس اللغة العربية

للمرحلة الأساسية الأولى.

اسم المؤلف: إبراهيم أحمد قشطة

الطبعة الثالثة: 1443هـ - 2022م

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى روح أبي الحبيب.. قدس الله روحك.

إلى أمي الحبيبة.. أحسن الله إليكِ، ورزقكِ حسن الخاتمة.

إلى رفيقة دربي زوجتي التي تجشمت عني مصاعب الحياة،

وصارعت أمواجها العاتية.. لكِ مني كل الحب والتقدير.

إلى أُختيّ اللتين رأيت منكما الوفاء في زمن قلّ فيه الوفاء.. فجزاكما الله خيرًا.

إلى فلذات كبدي أبنائي من بهم تقر العين،

ويأنس العيش، وتحلو الحياة.. حفظكم الله من كل سوء.

إلى كل العاملين في الميدان التربوي.. وفقكم الله وسدد خطاكم.

تقريظ

بقلم الأستاذ الفاضل/ أشرف عبد العزيز عابدين مدير التربية والتعليم – رفح:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإنّ أقرب الناس لله - عز وجل - يوم القيامة أنفعهم للناس، ولا أخال أنّ هناك منفعة تتأتى للإنسان أعظم من منفعة العلم والقائمين عليه، وفي مقدمتهم بدون شك المعلّم.

ومن هنا فإنّ كتاب الكافي الذي بين أيدينا للمشرف التربوي القدير/ أ. إبراهيم أحمد قشطة، نعم المعين لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى في تدريس مبحث اللغة العربية، والذي قد جاء متضمنًا في أبوابه الخمسة جميع فروع اللغة العربية بأسلوب سهل مبسط، ومحيط بكل فروعها، وحتى أنه قد جاء محيطًا بكلّ جزئية لكل فرع منها، فكان - بحقّ - نعم المعين للمعلم، حتى يسير بهَدي ورشاد مع طلابه نحو تحقيق الهدف، وقطف الثمر.

وكلمة حقّ نابعة من خلال متابعة عمل المشرف التربوي صاحب هذا الكتاب، ومن خلال ملازمته لي في كثير من المهام والأعمال التربوية طوال سنوات طويلة امتدت نحو عشرين سنة، نشهد له بعد خلقه القويم، وتفانيه في عمله، أنه صاحب رسالة، وصاحب رؤية تربوية واضحة، وله من الخبرة التربوية العميقة والكثيرة، التي تجعلنا على ثقة تامة واطمئنان كبير لكلّ كلمة يكتبها، ولكل فكرة يعرضها، ونحن على يقين تام بأنّ هذا الكتاب بمثابة الشجرة الوارفة التي يستطيع أن يستظل بظلّها الظليل كلّ معلّم في هذه المرحلة الأساسية الأولى.

ومن هنا أشكر أ. إبراهيم قشطة على هذا الجهد وعلى هذا العمل، الذي أعتقد أنه سيكون مساهمة حقيقية، ودعامة أساسية، ورؤية إبداعية في تدريس اللغة العربية لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى.

وختامًا: أسأل الله العلي الكبير أن يجزي مؤلف هذا الكتاب خير الجزاء، وأن يكون هذا العمل في ميزان حسناته، كما ثبت عن المصطفى صلى الله عليه وسلم: **" إذا مات ابن آدم ينقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، وعلم ينتفع به، وولد صالح يدعو له."**

والله من وراء القصد، وهو الذي يهدي إلى سواء السبيل.

أشرف عبد العزيز عابدين
مدير التربية والتعليم – رفح
19/ صفر/1443ه
الموافق/26سبتمبر 2021م

أقوال الخبراء التربويين عن هذا الكتاب

الأستاذ الفاضل/ سمير الحوراني مدير الدائرة الإدارية في مديرية التربية والتعليم – رفح:

كتاب الكافي كتاب في غاية الأهمية بالنسبة لمعلم المرحلة الأساسية الأولى، لمّا يحتويه من توضيح بديع لمهارات اللغة العربية، وطرائق تقديمها للطلبة، واشتماله على جملة من النصائح التربوية التدريسية الهادفة التي ترشد المعلم ذا الخبرة فضلًا عن المعلم قريب العهد بالتدريس، وأكثر ما جذب انتباهي وتقديري حُسن التسلسل العلمي والمنطقي لموضوعاته.

الأستاذ الفاضل/ إسماعيل حرب مدير الدائرة الفنية في مديرية التربية والتعليم – رفح:

الكافي في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى كتابٌ غنيٌّ وثريٌّ، يحوي بين جنباته معارف متكاملة مهمة لكلّ معلمي المرحلة الأساسية الأولى؛ لأنه يعكس تجارب حقيقية واقعية عُرضت بتدرج وتسلسل.

الكتاب يقدم أنموذجًا راقيًا وواقعيًا من الميدان لتدريس كافة مهارات اللغة العربية، بحيث أصبح مرجعًا ودليلًا فعالًا مهمًا لكلّ معلّم، ومختص تربوي في تدريس هذه المرحلة التعليمية المهمة.

الأستاذ الفاضل/ محمود لافي رئيس قسم الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم – رفح:

هذا الكتاب الموسوم بالكافي في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى له نصيب وافر من اسمه، فهو كافٍ ووافٍ في بابه، وقد جمع فيه مؤلفه أ. إبراهيم قشطة عبق خبراته الطويلة في هذه المرحلة المهمة، فجاء هذا الكتاب فريدًا في نوعه، حسنًا في تبويبه، سهلًا في عرضه، قريبًا من قارئه، فجزى الله المؤلف خير الجزاء.

الدكتورة الفاضلة/ منى قشطة رئيس قسم الإدارات المدرسية في مديرية التربية والتعليم – رفح:

عندما قرأت وتمعنت في هذا الكتاب، وجدت فيه ضالة المعلّم والخريج وكلّ المهتمين بتعليم هذه المرحلة المهمة، وأتمنى من الله تعالى أن ينهل المعلمون من هذا الكتاب لِما فيه من فائدة عظيمة، حيث اهتم هذا الكتاب بطرائق تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، فجزى الله المؤلف خير الجزاء، ونفع الله به وبعلمه.

الأستاذ الفاضل/ جمال عوض المشرف التربوي السابق لدى وزارة التربية والتعليم، والمدير الحالي لمدرسة دار الفضيلة الخاصة:

هذا الكتاب بحجم دوحة راقية، على أرض جزيرة هنّائة هادئة؛ بذراها الطيب، وغرسها اليانع، وثمرها النضيج، فيه إحساس مؤثر إيجابًا؛ فلا بدّ أن تعتني بصفاء سمائه، وعذوبة مائه، وضيافة قطافه.

فَكُنْ قارئًا لهذا الكتاب تَكُنْ عظيمًا بإذنه تعالى.

الأستاذ الفاضل/ يحيى أبو العوف مشرف اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية:

كتاب الكافي كافٍ لكلّ مريد، مثل سحابةٍ معطاءةٍ، عنوانه ينمُّ عن مضامينه، إذ إنه لم يدع شيئًا يحتاجه معلمو المرحلة الأساسية الأولى في علوم اللغة العربية وطرائق تدريسها إلا وتطرق له، وهذا ليس بغريب على أ. إبراهيم قشطة فهو دائمًا متألق مبدع، نشكر لك جهدك العظيم في تيسير التعليم.

الأستاذ الفاضل/ أمين شعت مشرف المرحلة الأساسية الأولى في وزارة التربية والتعليم – رفح:

أسجل إعجابي وتقديري لهذا العمل العظيم والمميز، الذي يعود بالنفع والفائدة العظيمة على العملية التعليمية التعلمية بكل مكوناتها، والشكر موصول لِمَنْ قام بهذا العمل الإبداعي، نفع الله بعلمكم الإسلام والمسلمين، ودومتم ودام عطاؤكم نحو التمييز والإبداع.

الأستاذة الفاضلة/ سهيلة ضهير مشرفة المرحلة الأساسية الأولى في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية:

كل الشكر والتقدير للأستاذ/ إبراهيم قشطة على إعداده لهذا الكتاب، الذي لبى حاجة حقيقية لدى المعلمين عامة ومعلمي المرحلة الأساسية الأولى خاصة، حيث ركّز الكتاب على التطبيق العملي لنظريات التعلم والفلسفة التربوية الحديثة، ما أفسح المجال لرفع النمو المهني للمعلمين، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

الأستاذة الفاضلة/ حنان ريان مشرفة اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية:

كلمة حق تقال: يعد هذا الكتاب دراسة جادة مسؤولة جمع فيها مؤلفه أ. إبراهيم قشطة جوانب عدة: العلمي، والتربوي، والتطبيقي.

مما أضفى عليه حُلّة بهية، وجعلته مزيجًا مرتبًا بديعًا، وجهدًا مهذبًا مشذّبًا، كما حرص المؤلف أن يكون قطافًا من أحدث كتب اللغة والتربية، ومن حيث آخر ما وصلت إليه فلسفة تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى؛ ليخرج به كما نرى رحيقًا سائغًا، طيبًا شرابه، حلوًا مذاقه، وكأنه يخاطب مَنْ تعقد عليهم آمال الأمة ومستقبلها، قائلًا لهم: انهل من هذا النبع الصافي، وتعلّم وارتق؛ لتصل إلى ما تبتغي.

المحتويات

المقدمة 1

الباب الأول: اللغــة .. الخصائص والمضامين التربوية **4**

مقدمة الباب 5

الفصل الأول : الخصائص العامة للغة ومضامينها التربوية 6

تمهيد 6

مفهوم اللغة خصائص اللغة العامة 6

تقويم ذاتي (1)

الفصل الثاني: خصائص اللغة العربية وتطبيقاتها التربوية 17

تمهيد 17

خصائص اللغة العربية 17

تقويم ذاتي (2)

الفصل الثالث: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية 23

تمهيد 23

المدخل الأول: المدخل الاتصالي والتواصلي 24

المدخل الثاني: المدخل التكاملي 29

المدخل الثالث: المدخل الوظيفي 32

ما يراعى عند تدريس اللغة العربية عامة 33

تقويم ذاتي (3)

الباب الثاني: اللغـــة الشفــوية **37**

مقدمة الباب 38

الفصل الأول: الاستمـــاع 39

تمهيد 39
مفهوم الاستماع 40
أهمية الاستماع 41
أنواع الاستماع 42
الاستماع في المرحلة الأساسية الأولى 43
مهارات الاستماع الجزئية في المرحلة الأساسية الأولى 45
تنمية مهارة الاستماع 46
تدريس الاستماع 50
آلية تدريس الاستماع 51
سرد المعلم لنص الاستماع 54
أنموذج تطبيقي لخطة يومية لحصة استماع (الحلقة الأولى) 61
أنموذج تطبيقي لخطة يومية لحصة استماع (الحلقة الثانية) 66
تقويم ذاتي (4)
الفصل الثاني: التحدث (التعبير الشفوي) 71
تمهيد 71
ما بين التحدث والتعبير الشفوي 72
مفهوم التعبير الشفوي 72
التعبير الشفوي 72
أهمية التعبير الشفوي 73
التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى 74
أهداف تدريس التعبير الشفوي العامة في المرحلة الأساسية الأولى 74
مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى 76

تنمية مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى 77
أنواع التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى..... 78
أولًا: التعبير الشفوي الوظيفي 78
ثانيًا: التعبير الشفوي الإبداعي..... 78
الفرق بين التعبير الوظيفي والإبداعي..... 79
المحادثة..... 79
أهمية المحادثة..... 80
مهارات المحادثة الفرعية في المرحلة الأساسية الأولى..... 81
تدريس المحادثة..... 81
خطة مقترحة للسير في تدريس المحادثة 85
أنموذج تطبيقي لخطة يومية لحصة المحادثة..... 88
تقويم ذاتي (5)
الباب الثالث: اللغـــة المقـــروءة 96
مقدمة الباب..... 97
الفصل الأول: مدخل إلى القراءة 99
تمهيد 99
مفهوم القراءة وتطوره 99
القارئ الجيد 101
طبيعة القراءة..... 102
أهمية القراءة:..... 102
أهداف القراءة العامة 104
مهارات القراءة..... 105

تقويم ذاتي (6)

الفصل الثاني: أنــواع القــراءة 107

تمهيد 107

تصنيفات القراءة 107

القراءة الجهرية 109

تقويم ذاتي (7)

الفصل الثالث: تدريــس القـــراءة 124

تمهيد 124

مراحل تدريس القراءة 125

المرحلة الأولى (مرحلة الاستعداد والدافعية لتعليم القراءة) 124

المرحلة الثانية (مرحلة البدء في تعليم القراءة)..... 129

المرحلة الثالثة (مرحلة التوسع في القراءة)..... 132

المرحلة الرابعة والأخيرة (مرحلة توسيع الخبرات، وزيادة القدرات في القراءة) 132

تدريس القراءة للمبتدئين..... 132

تدريس القراءة في الحلقة الأولى (الصف الأول) وفقًا للمنهاج الفلسطيني 135

ما يراعى عند تدريس القراءة الجهرية 150

أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية..... 153

من الذي يصحح الخطأ القرائي؟ 154

متى تصحح الأخطاء القرائية؟..... 154

ما الذي يُصحَّح؟..... 155

ما يراعى عند تدريس القراءة الصامتة 155

عادات التلاميذ غير الصحيحة في القراءة الصامتة 156

كيف يقرأ التلميذ؟ 156
أساليب تنمية قراءة التلاميذ للكلمات 159
العامية والفصحى 159
فهم المقروء 160
أنموذج تطبيقي لخطة يومية قراءة (الحلقة الأولى) 167
أنموذج تطبيقي لخطة يومية (1) 170
أنموذج تطبيقي لخطة يومية (2) 172
أنموذج تطبيقي لخطة يومية (3) 174
أنموذج تطبيقي لخطة يومية (4) 178
قراءة (الحلقة الثانية) 178
أنموذج تطبيقي لخطة يومية (1) 180
أنموذج تطبيقي لخطة يومية (2) 185
أنموذج تطبيقي لخطة يومية (3) 189
تقويم ذاتي (8)
الفصل الرابع: صعوبات القراءة 194
تمهيد 194
مفهوم صعوبة القراءة 194
أنواع صعوبات القراءة أو العسر القرائي 194
أهم الصعوبات المنتشرة في القراءة الجهرية 196
أسباب صعوبات القراءة 196
تشخيص صعوبات القراءة 198
علاج صعوبات القراءة 201

تنفيذ التدريس العلاجي لصعوبات القراءة..... 202
أولاً (علاج صعوبة قراءة الكلمات)..... 202
علاج الضعف في قراءة الجملة..... 205
ثانياً (علاج صعوبة فهم المقروء)..... 205
طرائق علاج فهم المقروء..... 206
تقويم ذاتي (9)
الفصل الخامس: الأناشيد والمحفوظات..... 209
تمهيد..... 209
تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى ودراسة الأدب..... 209
موقع الأناشيد والمحفوظات في المرحلة الأساسية الأولى..... 212
تدريس الأناشيد في المرحلة الأساسية الأولى..... 212
طرائق التحفيظ..... 215
أنموذج تطبيقي لخطة يومية حصة نشيد (الحلقة الأولى)..... 218
أنموذج تطبيقي لخطة يومية حصة نشيد (الحلقة الثانية)..... 220
تقويم ذاتي (10)
الباب الرابع: اللغة المكتوبة..... 224
مقدمة الباب..... 225
الفصل الأول: الكتابة..... 226
تمهيد..... 226
مفهوم الكتابة..... 226
نبذة تاريخية عن مراحل تطور الكتابة..... 227
أنماط الكتابة: هناك نمطان من الكتابة..... 227

أهمية الكتابة..... 228
موقع الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى..... 228
تدريس الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى..... 229
أنموذج تطبيقي لخطة يومية للكتابة (1)..... 234
أنموذج تطبيقي لخطة يومية للكتابة (2)..... 237
تقويم ذاتي (11)
الفصل الثاني: صعوبات الكتابة العربية..... 240
تمهيد 240
الصعوبات التي تكتنف اللغة العربية..... 240
أ – صعوبات في رسم الحرف العربي..... 241
ب – صعوبات في ضبط الحرف العربي..... 242
ج – صعوبات في مصوتات الحرف العربي..... 242
كيفية تخفيف آثار هذه الصعوبات وتقليلها..... 244
تقويم ذاتي (12)
الفصل الثالث: صعوبات الكتابة..... 246
تمهيد 246
مفهوم صعوبة الكتابة..... 246
تشخيص صعوبات الكتابة..... 246
علاج صعوبات الكتابة 247
تقويم ذاتي (13)
الباب الخامس: القواعد اللغوية 252
مقدمة الباب..... 253

الفصل الأول: الخـــــط 254
تمهيد 254
تاريخ تطور الخط العربي 255
أنواع الخطوط 257
أهمية الخط 257
ما الخط المستخدم في مراحل التعليم والعمل المدرسي؟ 258
أهداف تدريس الخط العامة في المرحلة الأساسية الأولى 259
المهارات الفرعية لمهارة الخط في المرحلة الأساسية الأولى 260
تدريس الخط 260
ما يراعى عند تدريس الخط 262
معايير الحكم على جودة الخط 263
أنموذج تطبيقي لخطة يومية (1) 265
أنموذج تطبيقي لخطة يومية (2) 266
تقويم ذاتي (14)
الفصل الثاني: الإمـــــلاء 269
تمهيد 269
مفهوم الإملاء 269
أهمية الإملاء 269
موقع الإملاء في المرحلة الأساسية الأولى 270
أهداف الإملاء العامة في المرحلة الأساسية الأولى 270
المهارات الجزئية الفرعية الإملائية في المرحلة الأساسية الأولى 271
أنواع الإملاء 272

تدريس الإملاء في المرحلة الأساسية الأولى 274
ما يراعى عند تدريس الإملاء؟..... 276
الإملاء في الصف الأول..... 278
إفراد الإملاء بحصة مستقلة..... 279
القواعد الإملائية وتلاميذ المرحلة الأساسية الاولى..... 280
هل يُقَدَّمُ المصطلح الإملائي لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى؟..... 280
الأخطاء الإملائية وطرائق علاجها..... 280
طرائق تصحيح الإملاء..... 282
أنموذج تطبيقي لخطة يومية :إملاء منقول..... 286
أنموذج تطبيقي لخطة يومية: إملاء منظور..... 288
أنموذج تطبيقي لخطة يومية: إملاء غير منظور..... 290
أنموذج تطبيقي لخطة يومية: إملاء اختباري 293
أنموذج تطبيقي لخطة يومية: إملاء علاجي..... 295
تقويم ذاتي (15)
الفصل الثالث: التعبير التحريري 298
تمهيد 298
مفهوم التعبير التحريري..... 298
أهمية التعبير التحريري..... 299
أهداف تدريس التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى..... 300
المهارات الجزئية الفرعية في التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى.. 301
تدريس التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى..... 303
أنموذج تطبيقي لخطة يومية: تعبير تحريري 309

تقويم ذاتي (16)

الفصل الرابع: القواعد النحوية..... 313

تمهيد 313

مفهوم النحو 314

مفهوم القواعد النحوية 314

أهمية تدريس النحو..... 314

النحو في المرحلة الأساسية الأولى..... 315

الأهداف العامة لتدريس النحو في المرحلة الأساسية الأولى 316

المهارات النحوية في المرحلة الأساسية الأولى..... 316

تدريس المهارات النحوية في المرحلة الأساسية الأولى 317

طرائق نشيطة لتدريب التلاميذ على المهارة..... 321

هل يفرد تدريس التدريبات بحصة مستقلة؟..... 324

كيفية تقليل الوقت المهدور في حصص التدريبات..... 325

ذكر نصوص القواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى 325

أنموذج تطبيقي لخطة يومية: التدريبات (الحلقة الثانية)..... 328

أنموذج تطبيقي لخطة يومية: تدريبات (الحلقة الثالثة) 332

تقويم ذاتي (17)

ملحق إجابات التقويم الذاتي

ملحق قوائم الأهداف السلوكية..... 349

المراجع..... 375

المقدمة

الحمد لله أولًا وآخر، والصلاة والسلام على رسوله أبدًا دائمًا، أما بعد:

تُعدّ المرحلة الأساسية الأولى حجر الأساس في تعليم الطفل عامة ولغته خاصة، فهي البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال، وإكسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة والمهارات المختلفة من قراءة وكتابة وعلوم متنوعة، وبقدر ما فيها من قوة ومتانة يكون تعليم الطفل عامة ولاسيما اللغة قويًا متينًا، فهي بمثابة الجذور في النباتات، وكما أنَّ الجذر في النبات مهم لازم، كذلك المرحلة الأساسية الأولى في حياة الطفل التعليمية التعلمية مهمة لازمة.

وبحسبك أنّ أي خلل فيها – ولو بسيطًا – يَنْجم عنه مشكلات عديدة متفاقمة في جميع مراحل تعليم الطفل وتعلمه.

وهذا الكتاب محاولة متواضعة في تسليط الضوء على هذه المرحلة الضرورية بكل ما تمد الطفل من مهارات لغوية أساسية ضرورية.

ولا أدَّعي أن هذا الكتاب قارب الغاية، أو أنه أتى بما لم يأتِ به السابقون، فما هو إلا لَبنة صغيرة في بناء هيكل تعليمي قوي متين للمرحلة الأساسية الأولى.

وقل لمن يدعي في العلم فلسفة حفظتَ شيئًا وغابت عنك أشياء

وقد وقع هذا الكتاب في خمسة أبواب:

جاء الباب الأول (اللغة.. الخصائص والمضامين التربوية) كمقدمة عامة عن اللغة، فبحث في مفهومها، وخصائصها العامة، والمضامين التربوية المستفادة منها عند تدريس اللغة العربية، وأشار الباب إلى اللغة العربية فتناول خصائصها المميزة لها، وتطبيقاتها التربوية عند تدريسها، ولم يغفل الباب عن عرض أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.

أما الباب الثاني (اللغة الشفوية) فقد تناول اللغة الشفوية (الاستماع والتعبير الشفوي) فعرض مفهومهما، وأهميتهما، وأنواعهما، وموقعهما في المرحلة، وأهداف تدريسهما في هذه المرحلة، وأهم مهاراتهما التي تخصّ هذه المرحلة، وقد خصّ الباب المحادثة (كونها أهم صور التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى) بحديث خاص وافٍ عرض مفهومها، وأهميتها، ومهاراتها. كما فصّل الباب خطوات تدريس الاستماع والمحادثة، وتبع ذلك نماذج تطبيقية مقترحة لخطط يومية.

وناقش الباب الثالث (اللغة المقروءة) مفهوم القراءة، وطبيعتها، وأهميتها، وأهدافها، ومهاراتها. وأشار إلى تصنيفات القراءة، وخصّ تصنيف القراءة من حيث: الشكل وطريقة الأداء ببحث خاص، وعرض مراحل تدريس القراءة مبرزًا أدوار المعلم

في كل مرحلة، كما تناول الباب طرائق تعليم القراءة للمبتدئين، وفصّل رؤية المنهج الفلسطيني في تعليم القراءة للمبتدئين، وناقش قضايا لغوية: العامية والفصحى، وفهم المقروء، وكيفية قراءة التلميذ.

وعرض الباب خطوات تدريس القراءة بأنواعها، وتلا ذلك نماذج تطبيقية مقترحة لخطط يومية، وبحث الباب في ماهية الضعف القرائي من أجل الوقوف على أسبابه، ومن ثم اقتراح العلاج المناسب له.

وضمّن هذا الباب الحديث عن الأناشيد والمحفوظات (كونهما قراءة وفقًا للمرحلة الأساسية الأولى)، فعرض مفهومهما، وأهميتهما، والموازنة بينهما، وموقعهما في المرحلة، وقدم اقتراحات لسير حصة النشيد، وتبع ذلك نماذج تطبيقية مقترحة لخطط يومية.

وأبرز الباب الرابع (اللغة المكتوبة) الكتابة (النسخ بخط اليد)، فعرض مفهوم الكتابة، وعرض مراحل تطورها التاريخي، وأنماطها، وأهميتها، وأبرز موقع الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى، وخطوات تدريسها، وتلا ذلك نماذج تطبيقية مقترحة لخطط يومية، وتناول الباب الصعوبات التي تعتري اللغة العربية، واقتراح وسائل لتذليلها، وبحث في الضعف التحريري، لتشخيصه وتصور العلاج الناجع له.

وقد خُصص الباب الخامس (القواعد النحوية) لمعالجة القواعد اللغوية المرتبطة بالمرحلة الأساسية الأولى، فبحث في الخط من حيث: مفهومه، وتطوره التاريخي، وأهميته، وأنواعه، والخط المستخدم في المرحلة، وأهداف تدريسه في هذه المرحلة، وفصّل مهاراته الجزئية، وعرض إجراءات تدريس حصة الخط، وبيّن معايير الحكم على جودة الخط، وتلا ذلك نماذج تطبيقية مقترحة لخطط يومية لتدريس الخط.

وتناول الباب الإملاء من خلال الحديث عن: مفهوم الإملاء، وأهميته، وأهداف تدريسه في هذه المرحلة، وأهم المهارات الإملائية الخاصة بالمرحلة الأساسية الأولى، وأنواع الإملاء، وناقش الإملاء في الصف الأول، وعرض الأخطاء الإملائية وعلاجها، وخطوات تدريس كل نوع من أنواع الإملاء، والموازنة بين طرائق التصحيح من حيث: المزايا والعيوب، وتبع ذلك نماذج تطبيقية مقترحة لخطط يومية لكل نوع.

وقد تطرق هذا الباب إلى التعبير التحريري، مبرزًا مفهومه، موازنًا بينه وبين التعبير الشفوي، مناقشًا أهمية التعبير التحريري، عارضًا أهم مهارات التعبير التحريري وصوره، التي تخصّ هذه المرحلة، مبينًا خطوات تدريسه، وتلا ذلك خطة

يومية تطبيقية مقترحة، وأخيرًا بحث الباب في القواعد النحوية مبرزًا مفهوم النحو والقواعد النحوية، وأهمية النحو، وماهية القواعد النحوية في المرحلة الأساسية الأولى: أهدافًا، ومهارات، وآليات تدريس، وختم ذلك بخطط يومية تطبيقية مقترحة.

وختامًا..

أرجو من الله أن أكون قد وفقتُ في اجتهادي هذا، فما كان من صواب فمن الله تعالى وحده، وما كان من خطأ أو تقصير فمن نفسي ومن الشيطان، آملًا أن يخدم ذلك العمل العملية التعليمية التعلمية، وأن يثيب من أعانوني بكل ما يملكون من أجل إتمام هذا الكتاب.

أسير خلف ركاب القوم ذا عرج مؤمّلًا جَبْرَ ما لاقيت من عرجِ

فإن لحقتُ بهم من بعد ما سبقوا فكم لرب السماء في الناس من فرجِ فما

وإن ظللتُ بقفر الأرض منقطعًا على الأعرج في ذلك من حرجِ

سبحانك اللهم وبحمدك، أشهد أن لا إله إلا أنت، أستغفرك وأتوب إليك.

إبراهيم أحمد قشطة

الباب الأول

اللغــة..
(الخصائص والمضامين التربوية)

مقدمة الباب:

الإنسان مخلوق اجتماعي، يعيش مع أفراد جنسه البشري، تربطه بهم علاقات كثيرة متداخلة: قرابة، ونسب، وجوار، وآمال مشتركة، وعواطف متباينة، إلى غير ذلك من الروابط الاجتماعية.

وقد نشأ من هذه الروابط وتفاعلها تعاملات، والتي احتاجت بدورها إلى: تفاهم، وتلاؤم، وانسجام.

وقد لعبت اللغة دورًا مهمًا وبارزًا في تحقيق هذا التفاهم والتلاؤم بين الإنسان وجميع أفراد جنسه، ولولاها وما أحدثته من انسجام وتفاهم وتلاؤم لما استقامت حياته، ولا انتظمت أموره.

فاللغة – بلا شك – تمثل حجر الزاوية في حياتنا العامة، فالإنسان أثناء اتصاله وتواصله مع غيره يكون متكلمًا أو مستمعًا، كاتبًا أو قارئًا.

وبذلك نرى أن اللغة في أي شكل من أشكالها الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. تشكل جزءًا أساسيًا في حياتنا، والحاجة إليها للكبار والصغار – على حد سواء – ضرورية.

وهذا الباب مقسم إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول (الخصائص العامة للغة ومضامينها التربوية): حيث يتناول اللغة من خلال: مفهومها، وخصائصها العامة ومضامينها التربوية.

الفصل الثاني (خصائص اللغة العربية وتطبيقاتها التربوية): يعرض اللغة العربية من حيث: خصائصها التي تميزها عن سائر اللغات، والاستفادة التربوية من هذه الخصائص.

الفصل الثالث (اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية): حيث يعرض اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، وهي: المدخل الاتصالي التواصلي، والمدخل التكاملي، والمدخل الوظيفي. وأخيرًا يبرز أهم ما يراعى عند تدريس اللغة العربية.

الخصائص العامة للغة ومضامينها التربوية

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تُعرّف اللغة تعريفًا خاصًا بك.
- تستنبط أهم الخصائص العامة للغة.
- تطبق الخصائص اللغوية تطبيقًا تربويًا عند تدريس اللغة العربية.

تمهيد:

تشترك جميع اللغات الإنسانية في خصائص مشتركة فيما بينهم، " بمعنى أن كل خصيصة من تلك الخصائص تنسحب على كل اللغات بلا استثناء، فعلى سبيل المثال عندما نقول: إن اللغة العربية وسيلة للتواصل والتفاعل بين أبناء المجتمع، فإن ذلك لا يعني أن هذه الخصيصة مقصورة على اللغة العربية دون غيرها، فكل لغة وسيلة للتواصل لا فرق في ذلك بين لغة وأخرى." (علي سلام)

فائدة لغوية: كلمة خصائص كلمة جمع، وذكر في مفردها أقوال:
القول الأول: " مفردها خصيصة، على أنه مفرد قياسي لكلمة خصائص، قياسًا على فعائل وفعيلة." (علي سلام)
القول الثاني: مفردها خاصية، على أن كلمة الخصائص قد ترد بمعنى الخاصيات، فيكون مفردها خاصية.

وقبل ذكر خصائص اللغة العامة نعرّج قليلًا على مفهوم اللغة.

مفهوم اللغة:

عرفها ابن جني – قديمًا – بقوله: " اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم." (عبدو الراجحي)

" ثم توالت تعريفات المحدثين لها، ففي دائرة المعارف البريطانية، يقول كاتب مادة لغة: إن اللغة تحدد بأنها نظام من الرموز الصوتية.

وفي دائرة المعارف الأمريكية: اللغة نظام من العلامات الصوتية الاصطلاحية." (علي سلام)

وعرفها أحد المحدثين العرب:

" هي الأصوات التي يحدثها جهاز النطق الإنساني، وتدركها الأذن فتؤدي إلى دلالات اصطلاحية معينة في المجتمع المعين، واللغة بهذا الاعتبار لها جانب اجتماعي وآخر نفسي." (محمد فضل الله: 2003)

خصائص اللغة العامة: اللغة - أيًا كانت - لها خصائص مميزة، **نذكر منها:**

1) اللغة نظام:

" إن لكل لغة نظامًا يختص بها ويميزها من غيرها من اللغات، ويراد بالنظام اللغوي للغة ما، مجموعة القوانين والقواعد والأحكام التي تحكم هذه اللغة وتخضع لها ألفاظها وعباراتها، ويلتزم بها أبناؤها التزامًا يعينهم على التفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات." (عمر الأسعد، وفاطمة السعدي: 1989)

وعلى الرغم من أن لكل لغة نظامها الخاص بها إلا أنه يوجد تشابه بين نظم اللغات، فأي لغة لا بدّ أن تشترك في أربعة نظم، وهي: النظام الصوتي، والنظام النحوي، والنظام الصرفي، والنظام الإملائي.

> **فائدة**: النظام اللغوي للغة العربية مكون من: النظام الصوتي، والنظام النحوي، والنظام الصرفي، والنظام الدلالي، والنظام الأسلوبي، والنظام التحريري.

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1- الاعتناء بتدريس القواعد اللغوية.
2- الاستفادة من الظواهر المشتركة عند تدريس اللغات الأجنبية.
3- التكامل بين أنظمة اللغة العربية.

2) اللغة صوتية:

أكثر ما يميز اللغة طبيعتها الصوتية، " فاللغة تعمد إلى ربط مضامين الفكر الإنساني بأصوات منطوقة تحدثها عملية الكلام، وتمر الأصوات اللغوية عند النطق بها بمراحل ثلاث:

مرحلة إحداث المتكلم الصوت، ومرحلة انتقال الصوت في الهواء بما يسمى: (الموجات الصوتية)، ومرحلة استقبال السامع الصوت." (عمر الأسعد، وفاطمة السعدي: 1989)

والصوت يسبق الشكل المكتوب للغة في الوجود الإنساني، ولقد اتخذ الإنسان هذه الأصوات منذ آلاف السنين بمثابة وسط تنتقل خلاله أفكاره وأحاسيسه، وكل ما يجول في ذهنه.

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1- ينبغي مراعاة الجانب الشفوي عند تدريس اللغة العربية، لاسيما في مراحلها الأولى.

2- الاعتناء بتدريب التلاميذ على نطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا من خلال: مراعاة صحة المخرج، وتحقق الصفات.

إضاءة: " لكل حرف: اسم، ورسم، ومخرج، وصفة.

أما الاسم: فهو ما دل على ذات الحرف لفظًا ليميزه عن غيره كألف ولام وميم وغيرها.

وأما الرسم: فهو ما يبين هيئة الحرف كتابة.

أما المخرج: المكان الذي يخرج منه الحرف سواء أكان على سبيل التحقيق أم على سبيل التقدير، فيقطع عنده الصوت فيميز به الحرف عن غيره.

أما الصفة: كيفية تقوم بالحرف عند النطق به، فيتميز بها عن غيره من الحروف، وخاصة التي يشترك معها في المخرج." (محمد الغول: 2002)

3- تنمية قدرة متعلم اللغة على التعبير عن مطالبه الذاتية، وتحقيق الاتصال بمن يحيطون به، والتعامل معهم. (محمد فضل الله: 2003)

4- تدريب التلاميذ على فهم الظواهر الصوتية المصاحبة للحديث والكلام، نحو: النبر، والتنغيم، ونحوه ...، فاللغة المنطوقة فهمها ليس مقصورًا على تحديد مدلول الكلمة فقط، وإنما مجموع مدلول اللفظ وما يصاحبه من نبر وتنغيم في الكلام. (علي سلام)

ماذا يقصد بالنبر والتنغيم؟

النبر: " هو نشاط في جميع أعضاء النطق في وقت واحد، فعند النطق بمقطع منبور، نلحظ أن جميع أعضاء النطق تنشط غاية النشاط." (إبراهيم أنيس: 1971)

فالنبر يقصد به: الضغط على مقطع صوتي من الكلمة، لتجعله أكثر بروزًا ووضوحًا في السمع من غيره من مقاطع سائر الكلمة.

" وهناك نوع آخر من النبر يسمى نبر الجمل، وهو: " أن يعمد المتكلم إلى كلمة في جملته فيزيد من نبرها ويميزها على غيرها من كلمات الجملة، رغبة منه في تأكيدها والإشارة إلى غرض خاص." (إبراهيم أنيس: 1971)

ففي جملة: هل سافر أبوك يوم الجمعة؟

إن كان المتحدث يشك في حدث السفر من أب السامع، فإنه سيضغط على كلمة سافر، أي: ينبرها.

وإن كان لا يشك في حدث السفر، وإنما يشك في فاعل السفر، فربما كان المسافر عمه أو صديقه لا أباه، فإنه سيضغط (أي: ينبر) على كلمة (أبوك)، وأخيرًا إن كان يشك في يوم السفر، فإنه سيضغط (ينبر) كلمة: يوم الجمعة.

" والنبر بنوعيه (في الكلمات والجمل) ليس إلا شدة في الصوت أو ارتفاعٌ فيه، وتلك الشدة أو الارتفاع يتوقف على نسبة ضغط الهواء المندفع من الرئتين، ولا علاقة له بدرجة الصوت، أو نغمته الموسيقية." (إبراهيم انيس: 1971)

التنغيم:

" برهنت التجارب الحديثة على أن الإنسان حين ينطق بلغته لا يتبع درجة صوتية واحدة في النطق بجميع الأصوات، فالأصوات التي يتكون منها المقطع الواحد قد تختلف في درجة الصوت، وكذلك الكلمات قد تختلف فيها، ومن اللغات ما يجعل لاختلاف درجة الصوت أهمية كبرى، إذ تختلف فيها معاني الكلمات تبعًا لاختلاف درجة الصوت حين النطق بها، ومن أشهر هذه اللغات اللغة الصينية، إذ قد تؤدي فيها الكلمة الواحدة عدة معان، ويتوقف كل معنى من هذه المعاني على درجة الصوت حين النطق بالكلمة، ويمكن أن نسمي نظام توالي درجات الصوت بالنغمة الموسيقية، ففي اللغة الصينية كلمة (فان) تؤدي ستة معان لا علاقة بينها هي: نوم، ويحرق، وشجاع، وواجب، ويقسم، وسحوق. وليس هناك من فرق سوى النغمة الموسيقية في كل حالة." (إبراهيم أنيس: 1971)

" والتنغيم (Intonation) هو مرتبط بالعبارة أو بالجملة بحيث ترتفع أو تهبط درجة الصوت في الكلام، وهذا التغير في الارتفاع أو الهبوط راجع إلى التغير في ذبذبة الوترين الصوتيين، وهذه الذبذبة تحدث تناغمًا وموسيقية في الكلام، ومثال ذلك: قولك:

نعم؟ في معرض الاستفهام يختلف عن نعم، في معرض الإيجاب، ونعم! في معرض الاستهزاء.

ومثال الجمل: ما أحسنَ زيدٌ، نفي، ما أحسنَ زيداً! ، تعجب، ما أحسنُ زيدٍ؟ استفهام. إلخ." (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

3) اللغة إنسانية:

اللغة إنسانية بمعنى: أن الأصوات المركبة ذات المقاطع التي تتألف منها الكلمات، قد أُخْتُصَ بها الإنسان دون بقية فصائل الحيوان، بل ويمتاز عنها – كذلك – بطائفة من المراكز المخية التي تشرف على مختلف مظاهر هذه اللغة.

" فتخصيص اللغة بأنها إنسانية أي لا يتعامل بها إلا الإنسان، فالإنسان هو الذي ينطق اللغة فيخرجها من السكون إلى الحياة، ويسكب في ألفاظها من (فِكْره) ومشاعره ومعتقداته وثقافته، فتُلون بلون حياته، وتصطبغ بوجدانه، وتتطور بتطور مراحل نموه، وقدرته على ممارستها." (علي سلام)

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1- الإلمام من قبل المعلم بمراحل النمو اللغوي عند الإنسان عامة والتلاميذ خاصة، حتى تتلاءم أساليبه وطرائقه مع متطلبات مراحل نمو التلاميذ اللغوي.

2- ربط مهارات اللغة العربية المتنوعة بحاجات التلاميذ التعبيرية؛ فلا فائدة من مهارات لغوية ما لم تمدّ التلميذ بروافد متجددة في التعبير عن نفسه ومكوناته.

3- أن تكون اللغة محققة لتطلعات الإنسان مستخدمها، وملبية لمطالبه الأساسية. (محمد فضل الله: 2003)

4) اللغة ظاهرة اجتماعية:

المقوم الأساسي للغة المجتمع الإنساني، والإنسان مفطور بطبعه على الكلام ومستعد له، ولكن هذا الكلام والاستعداد له لا يظهر لهما أي أثر إلا في المجتمع الإنساني.

" فاللغة تتضح بالمحيط الاجتماعي والثقافي الذي تمارس فيه إذا علمنا أن أكبر غايات الأداء اللغوي على الإطلاق غايتان هما: التعامل والإفصاح.

فالتعامل: هو استخدام اللغة بقصد التأثير في البيئة الطبيعية أو الاجتماعية المحيطة بالفرد، فيدخل في ذلك: البيع، والشراء، والمخاصمة، والتعليم، والمناقشات، والتأليف، والخطابة، وغيرها ... .

وأما الإفصاح: فهو استعمال اللغة بقصد التعبير عن موقف نفسي ذاتي دون إرادة التأثير في البيئة، ولا يتحتم في هذه الحالة أن يكون الاسماع مقصودًا، ومن ذلك الغناء مع عدم قصد الاسماع والتعجب والمدح والذم ... إلخ." (علي سلام)

فاللغة اجتماعية يصعب إدراك دلالاتها وفهمها بمعزل عن السياق الاجتماعي الذي تمارس من خلاله، " بل إن اللغة هي النافذة التي تطلعك بجلاء على ثقافة أي شعب وحضارته وعاداته وتقاليده، فهي هوية الأمة ومرآة حضارتها وسجل تراثها." (علي سلام)

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1- الاستفادة من الوظائف الاجتماعية للغة ودورها في تحقيق التفاعل والتواصل بين الأفراد والجماعات، ومن ثَمّ يجب التركيز على إكساب التلاميذ المهارات اللغوية الضرورية للاندماج في هذا التفاعل الاجتماعي. (علي سلام)

2- يمارس التلاميذ اللغة من خلال مواقف اجتماعية متعددة، وكما هو معلوم أن لكل موقف اجتماعي تعبيراته الخاص به وأساليبه المميزة له، وما يصاحب هذه التعبيرات من إيحاءات حسية وإيماءات وإشارات مختلفة؛ لذا ينبغي على المعلم توجيه انتباه تلاميذه إلى ما يناسب كل موقف من تعبيراتها وإيحاءاتها.

3- التراث الأدبي إنما هو نتاج عصور مختلفة تتباين فيها المؤثرات الاجتماعية والثقافية التي بدورها تؤثر على الانتاج الأدبي واللغة المستخدمة فيه، ومن ثم يجب ألا يُتناول نصٌ أدبيٌ بعيدًا عن ظروف عصره، وألا تفسر ظاهرة لغوية في معزل عن سياقها الثقافي والاجتماعي. (علي سلام)

5) اللغة مكتسبة:

" يولد الطفل البشري غير ناطق بلغة من اللغات الإنسانية، ولكنه – كما ذهب تشومسكي وتابعوه – يولد مزودًا بآلية خاصة تساعده على اكتساب اللغة وتعلمها، وهي ما أطلق عليه اسم (جهاز اكتساب اللغة) ...، والحقيقة أن ما ذهب إليه تشومسكي وتابعوه ليس هو الافتراض الوحيد الذي يفسر عملية اكتساب اللغة لدى الطفل، بل إن هناك وجهة النظر السلوكية التي تنظر إلى اللغة على أنها شكل من أشكال السلوك الإنساني ...، فيرون أن الاستجابات اللفظية تتولد عبر المثير أو الحافز الفيزيائي، وتتعزز خلال محاولات الطفل التلفظ بها، وأن عملية اكتساب اللغة تتقدم بقدر توافر الاستجابات الصحيحة وتعزيزها." (على سلام)

وهناك وجهات نظر أخرى في اكتساب اللغة، كالنظرة المعرفية والتي تتمحور حول: أن الذكاء لدى الطفل وما يمتلكه من قدرات عقلية يعد العامل الأهم في عملية اكتساب اللغة وتعلمها.

على كل حال لسنا بصدد إصدار أحكام على هذه الآراء، وإنما نؤكد على حقيقة مفادها:

" إن اللغة ليست فطرية، ولا مورثة، وإنما تكتسب، فالطفل منذ ولادته يسمع ثم يحاكي ويتكلم، وإذا كان طفلاً أصمًا يصبح أبكمًا، فالمشكلة الأساسية في السمع الذي يكتسب الطفل عن طريقه السلوك اللغوي." (محمد فضل الله: 2003)

" فاللغة مكتسبة غير غريزية، ودليل ذلك: أننا لو نقلنا طفلًا من بيئة إلى أخرى، فسرعان ما يكتسب لغة البيئة الجديدة والكلام بلسانها، ولو كانت مغايرة للغة بيئته الأصلية ومختلفة عنها." (عمر الأسعد، وفاطمة السعدي: 1989)

ومن نافلة القول ذكر آراء علماء اللغة حول نشأة اللغة:

تنوعت آراء اللغويين في نشأة اللغة، **منها:**

- **مذهب التوقيف:** ملخصه: أن الله تعالى لما خلق الأشياء، ألهم آدم – عليه الصلاة والسلام – أن يضع لها أسماء.

- **مذهب المواضعة والاصطلاح:** ملخصه: أن أصل اللغة لابد فيه من المواضعة، وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدًا، فيحتاجون إلى الإبانة عن الأشياء، فيضعون لكل منها سمة، وطريقة ذلك أن يقبلوا - مثلًا - على شخص ويومئوا إليه قائلين: إنسان، فتصبح هذه الكلمة اسمًا له وهكذا.

- **مذهب المحاكاة**: وخلاصته: أن الإنسان سمى الأشياء بأسماء مقتبسة من أصواتها، أو بعبارة أخرى أن تكون أصوات الكلمة نتيجة تقليد مباشر لأصوات طبيعية صادرة عن الإنسان أو الحيوان.

- **مذهب التنفيس عن النفس:** ويتلخص في: أن مرحلة الألفاظ، قد سبقتها مرحلة الأصوات الساذجة التلقائية، التي صدرت من الإنسان للتعبير عن ألمه أو سروره أو رضاه أو نفوره وما إلى ذلك من الأحاسيس المختلفة، فهذه الأصوات الساذجة قد تطورت على مر الزمن حتى صارت ألفاظًا.

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1- التلميذ – لا سيما تلميذ المرحلة الأساسية الأولى - يكتسب من المعلم العادات اللغوية بشكل غير مباشر أكثر مما يقصد المعلم تعليمه إياه من اللغة؛ لذا يجب على المعلم أن يكون قدوة لغوية حسنة في أدائه داخل الصف وخارجه، وأن يحافظ قدر استطاعته على أداء اللغة في شكلها الصحيح سواء أثناء تدريسه اللغة أو عند تحدثه مع تلاميذه.

2- توفير بيئة لغوية نقية داخل المدرسة يكتسب التلميذ من خلالها لغته، بمعنى أن يقدم جميع معلمي المدرسة نماذج لغوية صحيحة.

6) اللغة نامية ومتطورة:

اللغة ليست شيئًا جامدًا، ولكنها تنمو وتتطور باستمرار، فهي تتفاعل وتجاري تطور الحياة وتسرعها، فتقبل ألفاظًا جديدة، وتحور ألفاظًا أخرى، وتخترع ألفاظًا، وتدفن ألفاظًا وهكذا، وهذا النمو والتطور لا يتعارض مع كون اللغة تتسم بالمحافظة، فهي تحافظ على نفسها بغير جمود.

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

تشبه هذه الاستفادة ما هو مذكور لاحقًا في الاستفادة من خصيصة اللغة عرفية المذكورة بعدُ إن شاء الله.

7) اللغة وسيلة التواصل:

" التواصل هو العملية الأولى والأساسية للتشارك الاجتماعي بين البشر، وتحقيق التفاعل بينهم، والهدف من التواصل هو تحقيق التجاوب بين طرفين وتوفير قدر من المشاركة سواء أكانت عقلية يتبادل فيها الطرفان المعلومات، والمعارف، أم كانت وجدانية يتبادلان فيها المشاعر والقيم والاتجاهات." (علي سلام)

والتواصل اللغوي يقع بين: مرسل ومستقبل، والمرسل يكون: متحدثًا أو متكلمًا، والمستقبل يكون: مستمعًا أو قارئًا، وفي هذا التواصل ينقل المرسل إلى المستقبل رسالة إما تكون: شفوية، أم مكتوبة. وذلك من خلال قناة اتصال وهي: **اللغة**.

ومع انتشار وسائل التواصل الحديثة، مثل: الهاتف، والصحف، والإنترنت، وغيرها. زادت أهمية اللغة، وعند تدقيق النظر في هذه الوسائل سندرك أنها وسائل تواصل لا قيمة لها بدون اللغة، فالأصم – مثلا – كيف يمكنه استخدام الهاتف في تواصل مع غيره، وغير القارئ (الأمي) أنَّى له التواصل عبر الصحف سواء العادية أم الإلكترونية؟!

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1- تنمية مهارات الإرسال: التحدث والكتابة، ومهارات الاستقبال: الاستماع والقراءة لدى التلاميذ.

2- أن يدرك المعلم – لا سيما معلم المرحلة الأساسية الأولى – أن الهدف الأسمى لتعليمه اللغة هو: مساعدة تلاميذه على ممارسة اللغة استقبالًا وتعبيرًا في ظل مواقف حياتية كالتي يقابلها في حياته اليومية، وهذا يتطلب منه تصميم مواقف حياتية أو شبيهة بالمواقف الحياتية، وممارسة فنون التواصل من خلالها.

3- أن يكرس المعلم كل جهوده لتعليم اللغة العربية، وأدائها أداء صحيحًا أمام تلاميذه حتى يكون قدوة حسنة لهم، إذ كيف يريدهم أن يتحدثوا اللغة العربية، ويكتبوا بها وهو لا يجيد ذلك؟

فالتواصل أساسه الممارسة، وتعليم اللغة من خلال الممارسة يحتاج إلى أنموذج لهذه الممارسة، وأنت أيها المعلم ذلك الأنموذج المرتقب. (علي سلام)

8) اللغة عرفية:

ألفاظ اللغة كثيرة كثرة تجعل المعاجم وقواميس اللغة تضيق عن إحصائها، ولكل عصر من العصور ألفاظه الخاصة به، ومن العنت أن نُجبر عصرًا ما له ألفاظه - التي تعارف عليها حتى صارت مكونًا من حياته - على استخدام ألفاظ عصور سبقته حقبًا زمنية بعيدة، فلغة أي عصر أو زمن أو مجتمع هي ما تعارف عليه، وما نكره لم يكن لغته، والخروج عما هو متعارف عليه لغويًا لا يقبل - وإن كان صحيحًا في ذاته - ويعد خطأ لغويًا، فاستخدام كلمات مثل: المَلاب، والكِباء، والألنجوج في وصف العطر، في عصرنا الحالي يعد أمرًا غير مألوف وإن كانت هذه الكلمات في ذاتها فصحيحة صحيحة، ونسمي ذلك الاستخدام – مجازًا - خطأ لغويًا.

فائدة لغوية: " كل عطر مائع فهو المَلاب، وكل عطر يابس فهو الكِباء، وكل عطر يدق فهو الألنجوج." (الثعالبي: 1998)

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1. أن تكون لغة المعلم ضمن قاموس تلاميذه اللغوي تحدثًا وكتابة.
2. مراعاة بيئات التلاميذ عند الحكم على قدراتهم اللغوية.
3. مراعاة الفروق الفردية اللغوية الناشئة من تنوع بيئات التلاميذ.
4. قبول لهجات بيئات التلاميذ العامية في بادئ التدريس على أن يطورها المعلم شيئًا فشيئًا حتى تقترب من الفصحى السهلة القريبة من لهجاتهم.

هذه بعض الخصائص العامة التي تشترك جميع اللغات الإنسانية في أغلبها، واللغة العربية - كغيرها من اللغات – تشارك لغات المجتمع البشري في الخصائص السابقة، إلا أنها تميزت بخصائص انفردت بها دون سائر اللغات الإنسانية، وفي الفصل التالي سنعرض بإيجاز بعضًا من هذه الخصائص.

تقويم ذاتي (1)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1) جميع ما يلي يندرج تحت تعريف اللغة ما عدا:

أ) اللغة أصوات ب) اللغة ذات اصطلاحات

ج) اللغة ذات جانب اجتماعي د) اللغة ابتكارات

2) " إن لكل لغة نظامًا يختص بها ويميزها من غيرها من اللغات." تسمى هذه الخصيصة بأن اللغة:

أ) نظام ب) صوتية ج) إنسانية د) اجتماعية

3) أكثر ما يميز اللغة طبيعتها:

أ) الدلالية ب) الصوتية ج) الاجتماعية د) النمائية

4) " ما يدل على ذات الحرف لفظًا ليميزه عن غيره."، هو:

أ) اسم الحرف ب) رسم الحرف ج) مخرج الحرف د) صفة الحرف

5) النَّبر يكون في:

أ) المقاطع ب) الكلمات ج) الجمل د) الكلمات والجمل

6) ارتفاع درجة الصوت في الكلام وهبوطه، يسمى:

أ) النَّبر ب) التَّنْغيم ج) التعبير د) الدلالة

7) تُعد اللغة:

أ) فطرية ب) مورثة ج) مكتسبة د) جامدة

8) " اللغة في كلّ عصر أو زمن أو مجتمع هي ما تعارف عليه المجتمع، وما نُكِرَ لم يكن لغته." تسمى هذه الخصيصة بأن اللغة:

أ) اجتماعية ب) مكتسبة ج) عرفية د) متطورة

خصائص اللغة العربية وتطبيقاتها التربوية

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك هذا الفصل أن:

- تعدد بعضًا من خصائص اللغة العربية.
- تراعي خصائص اللغة العربية عند تدريس فروعها المختلفة.

تمهيد:

اتصفت اللغة العربية – كغيرها من اللغات – بخصائص اللغة العامة وسماتها، فهي: إنسانية، واجتماعية، ومتطورة نامية، ومكتسبة، وصوتية، إلى آخر هذه الخصائص.

وبالإضافة إلى هذه الخصائص انفردت بجملة من الخصائص ميزتها عن سائر اللغات، **ومن هذه الخصائص:**

خصائص اللغة العربية:

1) البيان:

" يراد به الكشف بالعبارة اللغوية عما يقع في النفس من مشاعر، وخواطر، وفِكَر تتعلق بالأشياء المحيطة أو تتولد في الحس الباطن بوجه ما ...، وإذا كان هذا معنى البيان اللغوي، فإن المقصود بالبيان الذي اختصت به اللغة العربية هو كمال البيان، أي الصورة العليا منه؛ لأن مجرد البيان قد يحدث بغير العبارة اللغوية." (علي سلام)

وتفيض كتب الأدب والبلاغة ببسط الأقوال في توضيح هذه الخصيصة، " ونكتفي هنا بما أورده صاحب كتاب (بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب) في الجزء الأول منه، إذ يقول:

سأل أبو إسحاق المتفلسف الكندي أبا عباس المبرد، فقال: إني أجد في كلام العرب حشوًا، يقولون: عبد الله قائم، ثم يقولون: إن عبد الله قائم، ثم يقولون: إن عبد الله لقائم، فالألفاظ متكررة، والمعنى واحد.

فأجابه أبو العباس: إن المعاني مختلفة، فقولهم: عبد الله قائم، إخبار عن قيامه، وقولهم: إن عبد الله قائم جواب عن سؤال سائل، وقولهم: إن عبد الله قائم جواب عن إنكار منكر قيامه، فانظر إلى تفاوت هذه المعاني مع تغيير يسير في اللفظ ...، وقد

يقول قائل: إن البيان من خصائص كل اللغات، وليس حكرًا على اللغة العربية، وهنا يتصدى ابن فارس للرد على من قال ذلك في النص التالي:

فإن قال قائل: فقد يقع البيان بغير اللسان العربي لأن من أفهم كلامه فقد أبان، قيل له: إن كنت تريد أن المتكلم بغير العربية قد يعرب عن نفسه حتى يفهم السامع مراده فهذا أخس مراتب البيان، لأن الأبكم قد يدل بإشارات وحركات على أكثر مراده، ثم لا يسمى متكلمًا – فضلًا عن أن يسمى بيّنًا أو بليغًا – وإن أردت أن سائر اللغات تبين إبانة اللغة العربية، فهذا غلط، لأننا لو احتجنا أن نعبر عن السيف وأوصافه باللغة الفارسية لما أمكننا ذلك إلا باسم واحد، ونحن نذكر للسيف بالعربية صفات كثيرة، وكذلك الأسد والفرس وغيرها من الأشياء المسماة بالأسماء المترادفة، فأين هذا من ذلك، وأين لسائر اللغات من السعة باللغة العربية." (علي سلام)

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1. تدريب التلاميذ على اكتشاف الفروق الدقيقة في المعنى بين التعبيرات التي يُوحي ظاهرها بأنها متشابهة المعاني، وتدريبهم – كذلك – على استخدامها في سياقات مناسبة تتلاءم مع معناها الخاص.
2. تنمية أذواق التلاميذ وقدراتهم على استشعار الجمال في التعبيرات المختلفة.
3. تخصيص وقت كافٍ لتدريب التلاميذ على التعبير الإبداعي.
4. أن يعمد المعلم إلى استخدام شواهد القرآن البليغة، وروائع الحديث الشريف، ودرر الشعر والنثر، كأمثلة عند تناوله الظواهر النحوية والبلاغية بالشرح والتوضيح والتحليل، لما يمتاز كل منها بأسلوب غاية في الفصاحة والبيان.

2) التمايز الصوتي للحروف:

تمتاز اللغة العربية بالتمايز الصوتي لحروفها، بمعنى أن كل صوت من أصواتها له صفة في النطق لا تتشابه ولا تتداخل مع صوت آخر، بخلاف اللغات الأخرى مثل الإنجليزية.

فإن بعض الأصوات في اللغة الإنجليزية تتداخل مع غيرها في النطق، نحو الحرف (c) استمع إليه في كلمة (cat)، واستمع له في كلمة (center)، فستجد تداخله في الكلمة الثانية مع نطق حرف (s)، واستمع إلى (c) في كلمة (chosku)، ترى أنه تداخل مع نطق حرف آخر، وهكذا.

وهذا لا تجده في أصوات اللغة العربية، فالحرف السين – على سبيل المثال – له مخرج واحد ثابت، وصفات ثابتة عند النطق به في أي كلمة تحتويه، نحو: سعاد، سيد، مسجد، رماس. وهكذا في سائر الحروف.

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1. ينبغي أن يكون المعلم عارفًا بأصوات اللغة العربية مخارج وصفات، وأن يكون قادرًا على نطقها النطق الصحيح؛ ليتسنى للتلاميذ محاكاته بدقة وصواب.
2. أن يحرص معلم المرحلة الأساسية الأولى على تدريب تلاميذه على التمييز الصوتي بين الحروف.
3. تدريب التلاميذ على نطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا، وربط صوت الحرف برسمه؛ ليستطيعوا كتابة الكلمات التي يسمعونها بطريقة صحيحة.

3) الاشتقاق:

" الاشتقاق في اللغة العربية هو توليد لبعض الألفاظ من بعض، والرجوع بها إلى أصل واحد، يحدد مادتها، ويوحي بمعناها المشترك الأصيل، مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد." (محمد فضل الله: 2003)

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1. أن يدرب المعلم تلاميذه على كيفية اشتقاق تقاليب صيغ المشتقات، نحو: كتب، يكتب، اكتب، كاتب، مكتوب، كتّاب، إلى غير ذلك؛ لزيادة قاموسه اللغوي.
2. يدرب المعلم تلاميذه على حسن اختيار صيغ المشتقات بما يتلاءم والمعنى المراد في مجال: البلاغة، والتعبير الإبداعي، والتذوق الأدبي.
3. الاستفادة من معاني الأوزان الاشتقاقية وما تحمله من إيحاءات، وظلال شعورية، وإيقاع نغمي يستفاد منه في مجال التعبير الإبداعي.

4) الترادف:

" هو الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد." (جلال الدين السيوطي: 2009)

فالمترادفات هي ألفاظ متحدة المعنى، وقابلة للتبادل فيما بينها في أي جملة.

واختلف علماء العربية في وقوع الترادف في اللغة العربية اختلافًا كثيرًا، فمن العلماء من أقر بوجوده، وألف في ذلك كتبًا، مثل: الرماني وكتابه (المترادف)، وفريق آخر من العلماء أنكر وقوعه، مثل: ابن الأعرابي وثعلب وغيرهما.

لطيفة: ذكر أبو علي الفارسي: " كنت بمجلس سيف الدولة بحلب، وبالحضرة جماعة من أهل اللغة، وفيهم ابن خالويه.

فقال ابن خالويه: أحفظ للسيف خمسين اسمًا، فتبسم أبو علي وقال: ما أحفظ إلا اسمًا واحدًا، وهو: السيف.

قال ابن خالويه: فأين المهند والصارم وكذا وكذا؟! فقال أبو علي: هذه صفات، وكأن الشيخ لا يفرق بين الاسم والصفة." (جلال الدين السيوطي: 2009)

وكما حدث الخلاف بين علماء اللغة، حدث الخلاف بين معلمي اللغة العربية في وقوع هذه الخصيصة، وقد أثر ذلك في طرائق التدريس، فمن أقر بوجوده أسس تدريسه للغة العربية على ذلك، ومن رفض فكرة الترادف رأى أن يبحث التلاميذ عن الفروق اللغوية بين ما يسمى بالمترادفات.

ولعل من أقر بوجود الترادف بين الكلمات أقرب إلى الصحة؛ لأن التلاميذ يصعب عليهم إيجاد مثل هذه الفروق الدقيقة بين الألفاظ.

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1. تفسير معاني الكلمات الجديدة بما يرادفها من قاموس التلاميذ اللغوي.
2. زيادة قاموس التلاميذ اللغوي للاستفادة من ذلك في المهارات اللغوية المختلفة كالتعبير والكتابة.
3. أن يختار المعلم من الألفاظ المرادفة ما يناسب كل مرحلة عمرية وفقًا لخصائها اللغوية.
4. الاعتناء بإبراز الفروق اللغوية الدقيقة بين المترادفات حسب كل مرحلة تعليمية.

5) الاشتراك اللفظي:

عرفه الأصوليون: " هو اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر، دلالة على السواء عند أهل اللغة." (جلال الدين السيوطي: 2009)

وكما حدث الخلاف بين اللغويين العرب في وقوع الترادف، حدث الخلاف – كذلك - في وقوع الاشتراك اللفظي في اللغة العربية بين مؤيد ومعارض، وانتقل هذا الاختلاف بدوره إلى معلمي اللغة العربية، ولعل من أقر بوجوده يحالفه الصواب أكثر؛ وذلك لكثرة الشواهد الصحيحة الدالة عليه، والتي يصعب على الإنسان دفعها أو ردها.

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1. تدريب التلاميذ على الاستفادة من سياق الجملة في فهم معاني الكلمات.
2. زيادة الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ.

3. الاعتناء بتوجيه انتباه التلاميذ إلى الفروق بين معاني المشتركات اللفظية وفقًا لسياق جملها.
4. الاستفادة من خصيصة الاشتراك اللفظي في إعمال العقل وتحريك الذهن.
5. الاستفادة من هذه الخصيصة في التعبير الإبداعي.

6) الإعراب:

عرفه النحاة: " هو تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظًا أو تقديرًا." (محمد عبد الحميد: 1989)

ويعد الإعراب من أوضح خصائص اللغة العربية وأعظم مفاخرها، ويعد الفارق المميز والوحيد بين المعاني المتكافئة في اللفظ، فقولك: (ما أحسن زيد) غير معربة لا يمكنك أن تقف على مراد المتكلم أو الكاتب من هذه الجملة. أما قولك:

- ما أحسنَ زيدًا! (تعجب)
- أو ما أحسنُ زيدٍ؟ (استفهام)
- أو ما أحسنَ زيدٌ. (نفي)

عرفت مراد المتكلم أو الكاتب من ذلك كله، فالإعراب ميز المعاني المتكافئة في اللفظ.

لطيفة: " رُوي أن أبا الأسود الدؤلي دخل منزله، فقالت له بعض بناته: ما أحسنُ السماء! قال: أي بنية نجومها، فقالت: إني لم أرد أي شيء منها أحسن، وإنما تعجبت من حسنها. فقال: إذاً قولي ما أحسنَ السماء!" (جلال الدين السيوطي: 2009)

الاستفادة التربوية من هذه الخصيصة عند تدريس اللغة العربية:

1. حرص جميع معلمي المدرسة على نقاء لغتهم، من خلال مراعاة الضبط والإعراب الصحيحين؛ ليكتسب التلاميذ النماذج اللغوية السليمة.
2. توجيه التلاميذ أثناء التفاعل الصفي إلى استخدام اللغة المضبوطة الشكل ما أمكن في تحدثهم وكتابتهم.
3. تصميم مواقف حياتية أثناء التدريس تمكن التلاميذ ممارسة الإعراب من خلالها؛ لئلا تنعزل لغة المدرسة عن لغة المخاطبة اليومية.
4. الاعتناء بالقراءة المشكولة من قبل التلاميذ.

تقويم ذاتي (2)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1) " الكشف بالعبارة اللغوية عما يقع في النفس من مشاعر، وخواطر، وفِكَر تتعلق بالأشياء المحيطة أو تتولد في الحس الباطن بوجه ما."، هي خصيصة:

أ) البيان ب) الاشتقاق ج) الترادف د) الإعراب

2) أصوات اللغة العربية تصف بأنها:

أ) ثابتة الصفات ب) متغيرة الصفات ج) متعددة الصفات د) غامضة الصفات

3) " الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد."، هو:

أ) الاشتقاق ب) الترادف ج) الاشتراك اللفظي د) الإعراب

4) خصيصة اللغة العربية التي تعد الفارقة والمميزة الوحيدة بين المعاني المتكافئة في اللفظ، هي:

أ) البيان ب) الاشتقاق ج) الترادف د) الإعراب

اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

– تعرف المفهومات التالية: الاتصال والتواصل، والتكامل، والوظيفية.

– تميز بين المداخل التالية: المدخل الاتصالي التواصلي، والمدخل التكاملي، والمدخل الوظيفي، في تدريس اللغة العربية.

– تعلل سبب الحاجة إلى تطوير اتجاهات تدريس اللغة العربية وطرائقها.

– توظف مدخلًا حديثًا عند تدريسك اللغة العربية.

– ترغب في تطوير تدريسك للغة العربية وفقًا للمداخل المطبقة في تدريس اللغات.

تمهيد:

ظلّت التربية – لحقب زمنية طويلة - تَنْظر إلى اللغة العربية على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها، وهذه النظرة الضيقة للغة العربية دفعت التربية إلى إهمال الجانب الوظيفي للغة العربية، مما ترتب على ذلك أخطاء جمة عند تدريسها، منها:

- حمل التلاميذ على ترديد كلمات ومصطلحات جافة لا يستعملونها في حياتهم وتعبيراتهم، وربما لا تَعْرض لهم في قراءتهم.
- إجبار التلاميذ على استظهار أساليب لغوية لا تتماشى مع ميولهم ورغباتهم.
- أصبح التفاعل الصفي قائمًا على جهد المعلم وحسب، مما أوجد جوًّا جامدًا ونظامًا شكليًّا، وعزوفًا من التلاميذ، وضعفًا في التحصيل.

هذه الأخطاء الجمة وغيرها أدت إلى ملال التلاميذ اللغة العربية ونفورهم من دراستها، ومع كثرة الانتقادات لهذه النظرة الضيقة السطحية للغة، ظهرت رؤى جديدة وأفكار متطورة، **قوامها**:

اللغة العربية وسيلة وليست غاية، وسيلة الفرد لفهم حياته وأواصالها الاجتماعية، فوظيفة اللغة العربية الأساسية هي توظيفها في الحياة استقبالًا وتعبيرًا؛ لتحقيق التكيف الاجتماعي.

وفي ظل هذه الرؤى الجديدة نشأت آراء تدريسية ترجمت فلسفة هذه النظرية، ومن هذه الآراء والاتجاهات: المدخل الاتصالي والتواصلي، والمدخل التكاملي، والمدخل الوظيفي.

المدخل الأول

المدخل الاتصالي والتواصلي

الاتصال والتواصل خصيصة في اللغة عامة، وفي اللغة العربية خاصة، ويعدّ الاتصال والتواصل الدعامة الأساسية والأولى في تفاعل البشر المعرفي، وتشاركهم الاجتماعي العاطفي.

مفهوم الاتصال والتواصل:

لغة: المفهومان أصلهما واحد: (وَصَلَ)، فهما في اللغة مترادفان.

أما اصطلاحاً: يختلفان، **فالاتصال:**

" عملية يتم فيها تكوّن رغبة من أحد الطرفين باتجاه الطرف الآخر، وهذا الطرف الآخر يستجيب ويتفاعل مع تلك الرغبة أو أنه قد يرفض الاستجابة وينغلق." (مجمع تدريبي لمعلمي المرحلة: 2015)

التواصل:

" عملية يتم فيها تكوّن علاقة متبادلة بين طرفين، تؤدي إلى التفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين." (مجمع تدريبي لمعلمي المرحلة: 2015)

الفرق بين الاتصال والتواصل: ثَمّة فروق بين المصطلحين، **منها**:

1 – الاتصال أسبق من التواصل.

2 – التواصل أشمل وأعم من الاتصال حيث يتضمن التواصل اتصالًا، فلا يوجد تواصل الا باتصال، بينما قد لا يتضمن الاتصال تواصلًا، فكل تواصل اتصال، وليس كل اتصال تواصل.

3 – الاتصال عملية تكون الرغبة فيها من طرف واحد وهو المرسل، بينما التواصل عملية تبادلية بين الطرفين وتكون الرغبة من كليهما.

4 – التواصل أرقى من الاتصال.

الاتصال والتواصل اللغوي الصفي:

هو عملية تحدث داخل الموقف الصفي التعليمي، وذلك لتنظيم عملية التعليم لتحقيق الأهداف المنشودة.

عناصر الاتصال والتواصل اللغوي الصفي:

1- **المرسل**: وهو الشخص الذي يتحدث أو يكتب داخل الصف، وعادة يكون المرسل في الاتصال والتواصل اللغوي الصفي معلمًا أو تلميذًا.

2- **المستقبل**: وهو الشخص أو مجموعة الأشخاص الذين يستقبلون رسالة المرسل، وعادة يكون المستقبل في الاتصال والتواصل اللغوي الصفي معلمًا أو تلميذًا.

3- **الرسالة**: وهي مجموعة المعلومات والمعارف والفِكَر التي يريد المرسل نقلها للمستقبل.

4- **قناة الاتصال والتواصل**:

وهي الوسيلة التي تحمل الرسائل، وهي عادة تكون اللغة، واللغة – في الغالب - هي قناة الاتصال والتواصل في الاتصال والتواصل اللغوي الصفي، إن عددنا لغة الإشارة نوعًا مغايرًا عن اللغة.

5- **التغذية الرجعة:**

وهي ما يتلقاه المرسل من رد فعل المستقبل حول الرسالة، أأدرك الرسالة أم لم يدركها؟

ونجاح الاتصال والتواصل لا يقاس بأداء المرسل تحدثًا وكتابة، بقدر مدى ما حققه المستقبل من أهداف المرسل، والوسيلة الناجعة التي يتحقق بها المرسل من تحقق أهدافه هي التغذية الراجعة.

إضاءة: التغذية الراجعة البناءة تتصف بما يأتي:

أ – **محددة**: بمعنى أنها تتناول جانبين: عملية تعلم التلاميذ، وعملية تعليم المعلم.

ب – **فورية**: بمعنى أنه يمكن التزود بها في وقت توافرها مباشرة.

ج – **صادقة وواقعية**: بمعنى أنها مستمدة من الأداء الفعلي من التلاميذ، نحو: اختبارات، نشاطات صفية، ملاحظات، واجبات، مقابلات، وغيرها.

د – **مُعينة ومساعدة**: بمعنى أنها تشتمل على اقتراحات لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

هـ - **مباشرة**: بمعنى أنها تقدم للتلاميذ بصورة مباشرة وبدون وسيط.

و – **إنسانية**: بمعنى أنها تقدم للتلاميذ دونما المس بالكرامة الشخصية.

6- **التأثير**:

وهو المحصلة النهائية للاتصال والتواصل اللغوي الصفي، وفيه يتم تغيير معارف المستقبل أو اتجاهاته أو سلوكه بما يتفق مع أهداف المرسل.

شروط الاتصال والتواصل اللغوي الصفي الفعال:

1- حسن الإرسال والاستقبال:

كلما زادت معرفة المرسل: بموضوع الرسالة، وخصائص المستقبل، وخصائص عملية الاتصال والتواصل، زادت فعالية الاتصال والتواصل، وصار المرسل أقدر على حسن تنظيم رسالته، وتكيفيها بما يناسب المستقبل، وفي الاتصال والتواصل اللغوي الصفي يكون المرسل إما متحدثًا أو كاتبًا، ومتى امتلك المرسل مهارات الإرسال (التعبير الشفوي والتحريري) صار اتصاله وتواصله اللغوي الصفي فعالًا.

ويكون المستقبل إما مستمعًا أو قارئًا، ومتى حاز المستقبل على مهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة) أصبح الاتصال والتواصل اللغوي الصفي فعالًا.

2- الثقة المتبادلة:

وهي: ثقة المعلم بنفسه وبقدرات تلاميذه، وثقة التلاميذ بأنفسهم وبما يصدر من معلمهم، ومجموع ذلك يولد الاحترام والتقدير، كما تتطلب الثقة المتبادلة تفهم المعلم مشاعر تلاميذه وأحاسيسهم، والوقوف على احتياجاتهم ورغباتهم، والمساعدة في تلبيتها في أحسن صورة، كما تتطلب إدراك المستقبل ما يرضي المرسل وما يسخطه.

وأخيرًا اتجاهات المرسل الإيجابية نحو المستقبل لها الدور الأهم والبارز في تحفيز المرسل لبذل الجهد اللازم، كذلك الحال مع المستقبل.

3- **تزويد المستقبل بالتغذية الراجعة**:

التلاميذ وهم المستقبلون - غالبًا - يحبون معرفة نتيجة عملهم، صوابًا كان أم خطأ، ويرغبون في معرفة الأخطاء التي وقعوا فيها، وتزويدهم بذلك يقوي مشاركتهم في الاتصال والتواصل اللغوي الصفي مما يجعله فعالًا، وهذا يحتم على المعلم أن يفصح عن استحسانه لأدائهم الجيد، والثناء عليه ثناءً مناسبًا، وكذلك لا يدع أخطاء تلاميذه تمر بدون توجيه مناسب منه حول تصويبها.

4- وضوح الهدف لكل من المرسل والمستقبل:

وضوح الهدف من الاتصال والتواصل في الموقف الصفي لدى كل من المعلم والتلاميذ يحقق الانسجام، هذا من جهة ومن جهة أخرى يجعل الجميع (معلمين وتلاميذ) يحرصون على تحقيق الهدف من اتصالهم وتواصلهم، فكل واحد ينظر إلى ذلك الهدف على أنه هدفه الخاص به، ويجب تحقيقه.

5- **تعدد قنوات الاتصال والتواصل**:

قناة الاتصال والتواصل اللغوي الصفي غالبًا هي اللغة، وتنويع المرسل لغته التي يستخدمها يقلل – إلى حد كبير – ملال المستقبل وسأمه، فتارة يستخدم اللغة الشفوية،

وتارة التحريرية، وتارة يمزج بينهما، أضف إلى ذلك أن تنوع اللغة المستخدمة في الاتصال والتواصل يتماشى مع مبدأ مراعاة الفروق الفردية في اختيار أسلوب التعلم المناسب، فمن التلاميذ من يفضل أسلوب التعلم البصري، وهذا الصنف تلائمه اللغة التحريرية، وهناك صنف يفضل أسلوب التعلم السمعي، وذاك تلائمه اللغة الشفوية أكثر.

6- إشاعة جو نفسي مريح:

الأجواء النفسية المريحة تزيد درجة الرضى والدافعية لدى كل أطراف عملية الاتصال والتواصل، مما يدفع الاتصال والتواصل اللغوي الصفي إلى الاستمرار الفعال.

تدريس اللغة العربية وفقًا لهذا المدخل يتطلب إلقاء الضوء على بعض التطبيقات التربوية، منها:

1 – الاعتناء الكامل بامتلاك كل من المرسل والمستقبل مهارات الاتصال والتواصل اللغوي الصفي الفعال، بمعنى:

- زيادة قدرة المعلم على التعبير الجيد شفويًا وتحريريًا، وزيادة قدراته الاستماعية.
- تنمية قدرات التلاميذ (كمستقبلين): استماعًا، وقراءةً، وتنميتها (كمرسلين): تحدثًا، وكتابةً.

2– العمل على تحقيق أكبر قدر ممكن من شروط الاتصال والتواصل اللغوي الصفي الفعال السابقة.

3- التركيز على ممارسة مهارات اللغة الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة من قبل التلاميذ، والابتعاد عن تلقينها وحفظها.

4– ممارسة المهارات اللغوية والمران عليها يتم من خلال تصميم مواقف حياتية أو شبه حياتية تشبه ما يقابله

خارج أسوار المدرسة، وكذلك الممارسة العميقة لمهارات اللغة تكون في ربط ما يدرسه التلميذ داخل المدرسة بحاجاته ومتطلباته، مع توضيح كيف يطورها.

5– الإعداد الأكاديمي اللازم لمعلم اللغة العربية، والاعتناء بالتدريب المستمر أثناء الخدمة.

6– معرفة المعلم المتكاملة لخصائص تلاميذه النمائية، وحاجاتهم النفسية.

7- توفير أجواء التقبل والاحترام والحرية داخل المدرسة.

8- حمل المعلم فِكَر إيجابية حول التدريس كمهنة.

حقيقة: المعلم الناجح هو المعلم المحب لمهنته والمعتز بها، ولا شك أن مثل هذا المعلم سيبدع في عمله.

9- زَكاء مشاعر الإيجابية نحو اللغة العربية ودراستها في نفوس التلاميذ.

10- استخدام التعزيز بأنواعه.

إضاءة: ينقسم التعزيز إلى: معنوي ومادي، ويلجأ بعض المعلمين إلى استخدام التعزيز المادي بوصفه وسيلة فعالة لشحذ همم التلاميذ وزَكاء دوافعهم، ولا بأس باستخدام التعزيز المادي بالرغم من احتوائه لبعض السلبيات، **منها:**

- حتى يبقي المعلم أداء التلاميذ مرتفعًا، فعليه أن يزيد من قيمة الجائزة مرة بعد أخرى، وهذا بالطبع أمر غير عملي ويصعب تطبيقه. (جامعة القدس المفتوحة)
- قد تصبح الجائزة المادية غاية في حد ذاتها، ويصبح التعلم وسيلة لتلك الغاية بحيث تنزوي قيمته في أعقاب الحصول على الجائزة، وهذا بالطبع هو عكس ما نرمي إليه من لجوئنا إلى عمليات التعزيز بوجه عام. (جامعة القدس المفتوحة)

لذا فضل كثير من التربويين التعزيز المعنوي (الثناء، أو المدح، أو التقبل، أو الابتسام، أو إعطاء درجات ومنح شهادات تقدير، ونحو ذلك) على التعزيز المادي في تحقيق الهدف من التعزيز، **وذلك:**

- لأنه أقل تكلفة وجهدًا، وأكثر عملية، وأبقى أثرًا طيبًا.
- تكون مشجعات التعزيز المعنوي نتيجة ختامية لا دوافع تعلم.

فإن استطاع المعلم أن يؤثر في سلوك تلاميذه إيجابيًا بهذه المعززات المعنوية وحدها فبها ونعمت، وإن احتاج إلى توظيف التعزيز المادي واضطر إلى ذلك؛ فيوصى بأن يستخدمه وبجانبه المعززات المعنوية.

وأخيراً أنقل رأي بعض المربين: الأفضل التحول إلى المعززات المعنوية، والأفضل من كل ذلك تعويد التلاميذ في النهاية على أن العمل المتفوق وحده هو الذي يستحق الثناء.

المدخل الثاني

المدخل التكاملي

التكامل في التعليم يعكس العلاقة بين المباحث المختلفة، نحو: التكامل الحادث بين ما يتعلمه التلميذ في مبحثي: الرياضيات والعلوم.

والتكامل هو:

" تنظيم للمنهج تزول منه الحواجز بين المواد الدراسية، وتقديم الخبرات المتفرقة في صورة متكاملة يدرك معها المتعلمون العلاقات بين الخبرات." (محمد فضل الله: 2003)

فالتكامل - هنا - يقصد به معالجة الموضوعات والتعامل مع المباحث بفكرة (وحدة المعرفة).

" ويعد التكامل من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، وهو مدخل بدأ التبشير به بداية القرن العشرين، وهو يعني النظر إلى تدريس اللغة العربية على أنها وحدة متكاملة." (محمد فضل الله: 2003)

ماذا نقصد بالتكامل في تدريس اللغة العربية؟

التكامل في تدريسها يأخذ جوانب ثلاثة:

أ. التكامل بين اللغة العربية والمباحث الأخرى.

ب. التكامل بين أفرع اللغة العربية.

ج. التوازن في النظر إلى مهارات اللغة العربية.

أ - التكامل بين اللغة العربية والمباحث الأخرى:

من الخطأ بمكان النظر إلى اللغة العربية بمعزل عن سائر المباحث الأخرى، فاللغة العربية ليست مبحثًا دراسيًا يقدم للتلاميذ وحسب، إنما هي وسيلة لدراسة المباحث الأخرى.

وإذا استطعنا أن نتخيل الانعزال والانفصال بين المباحث الدراسية الأخرى عند تدريسها؛ فإننا لا يمكننا أن نتصور هذا الانعزال والانفصال بين اللغة العربية وغيرها من المباحث الدراسية الأخرى.

فالعلاقة وطيدة بين اللغة العربية وسائر المباحث الأخرى، حيث ثبت بالتجارب والمشاهدة أن تقدم التلميذ في اللغة العربية يساهم بشكل كبير في تقدمه في كثير من المباحث الأخرى والعكس صحيح، ومن جهة أخرى تحتاج بعض الموضوعات في اللغة

العربية إلى مباحث أخرى؛ ليسهل تدريسها وتحقق الفاعلية، فعلى سبيل المثال: موضوع القراءة الذي يتحدث عن الشمس في مبحث اللغة العربية (الصف الرابع) يحتاج إلى مبحثي: العلوم والاجتماعيات بغرض تكامل المعرفة وتسهيل عرضه.

ونظرة التكامل بين اللغة العربية والمباحث الأخرى تقوم على أمور، منها:

1 – إيجاد تكامل معرفي بين مقرر اللغة العربية والمقررات الدراسية للمباحث الأخرى بحيث نوجد انسجامًا مقبولًا بين المفردات وكميتها، والتراكيب ونوعها بينهم.

2 – الربط الحقيقي الهادف بين اللغة العربية والمباحث الأخرى عند التدريس.

3- الاستفادة من جميع المباحث في تنمية مهارات اللغة العربية.

حكمة: يقول الإنجليز في نصائحهم التعليمية: على كل مدرس أن يعد نفسه مدرسًا للإنجليزية، ونقول: على كل مدرس أن يعد نفسه مدرسًا للغة العربية.

ب- التكامل بين أفرع اللغة:

النظرة التكاملية لأفرع اللغة العربية تتماشى مع طبيعة اللغة على أنها وحدة معرفية مترابطة متماسكة، وهذه النظرة لها آثارها التربوية النافعة التي لا يمكن أن نتغافل عنها؛ لذا النظرة الصحيحة لأفرع اللغة العربية لا تكون على أنها أقسام قائمة بذاتها منفصلة عن غيرها، إنما النظرة الصحيحة هي: إن أفرع اللغة جميعها متقاربة.

وعليه يجب على المعلم أن ينظر إلى تقسيم اللغة إلى أفرع على أنه تقسيم اصطناعي، يراد منه تيسير التدريس، وزيادة العناية بلون معين في وقت محدد.

ج – **التوازن في النظر إلى مهارات اللغة العربية**:

تعج اللغة العربية بمهارات كلية عامة، نحو: الاستماع، التحدث، والقراءة، والكتابة. ويندرج تحت هذه المهارات العامة مهارات جزئية فرعية كثيرة، وهذه المهارات (الرئيسة والجزئية) متكاملة، فلا يوجد استماع بمفرده، ولا يتخيل التحدث بدون الاستماع أو القراءة أو الكتابة، ولا تعمل القراءة بمعزل عن الاستماع والتحدث والكتابة.

والكتابة صنو أخواتها من أفرع اللغة لا عمل لها منفردة غريبة بعيدة عن باقي المهارات.

ومن هذا المنطق ينبغي أن ينظر إلى تلك المهارات نظرة متوازنة، بمعنى: لا تُقوّى مهارة على حساب مهارة أخرى، ويجب أن نوجه العناية إلى جميع المهارات بشكل متكامل ومتوازن؛ ولكي يحدث هذا التوازن بين مهارات اللغة، ينصح بمراعاة ما يأتي:

1 – ألا ينظر لمهارة من المهارات بنظرة إيجابية أكثر من غيرها.
2- ألا يغفل تدريس مهارة من المهارات على أساس أنها ثانوية.
3 – إيجاد تكامل بين هذه المهارات المختلفة أثناء تدريسها.

المدخل الثالث

المدخل الوظيفي

اللغة ذات وظيفة اجتماعية؛ فاللغة من أهم وسائل الإنسان التي تجعله يتفاهم مع مجتمعه، وهي من أهم الطرائق لإحداث التكيف الاجتماعي.

ماذا نقصد بالوظيفية في تدريس اللغة العربية؟

الوظيفية في تدريس اللغة العربية لها وجهان: الوجه الأول: انتقاء أكثر المهارات احتياجًا في حياة التلميذ اليومية وتدريبه عليها.

والوجه الثاني: يقصد به أنها تمارس ويتدرب عليها من خلال مواقف حياتية أو شبه حياتية، كالتي يقابلها التلميذ في مجتمعه.

" فالمعلم الذي يستخدم المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية يحتاج إلى تحديد مواقف التحدث اليومي الشائعة حتى يحول موقف التعلم اللغوي داخل الفصل إلى موقف حي يتدرب خلاله التلميذ على استقبال ضيف أو التحدث في تليفون أو الحوار في موقف تمثيلي أو التعارف على زميل أو التحدث في اجتماع، وهكذا يتدرب التلاميذ باستمرار على كيفية التحدث في المواقف الحياتية ...، كما يحتاج المعلم إلى تحديد مواقف الكتابة اليومية، ويدرب تلاميذه عليها ومن خلال هذا التدريب تنمى مهارات الكتابة: الخطية، والنحوية ، والإملائية، والتعبيرية. فلا تُدرّس قواعد الخط أو الإملاء أو النحو لذاتها، وإنما من خلال ممارسة المواقف التحريرية المماثلة لما يصادفه في حياته حتى يتقن هذه المهارات." (محمد فضل الله: 2003)

تساؤل: ما فائدة حفظ التلميذ الكثير من التعبيرات عن الشكر مثلًا، وعندما يُقدم له معروف يعجز عن شكر مسديه له؟!

وما فائدة حفظ كلمات التهنئة، والاستقبال، وجمل الضيافة، وهو لا يستطيع توظيفها في حياته!

فهل حفظ الكلمات والتعبيرات وترديدها بلا توظيف في الحياة يعد هذا تعلمًا فعالًا للغة العربية؟!

بالطبع لا، ما لم توظف هذه التعبيرات في مواقف حياتية حقيقية.

والأعجب من ذلك أن تجد تلميذًا يردد آداب الاستماع والحديث ويحفظها عن ظهر قلب، ولكنه دومًا مقاطعًا حديث غيره، فما فائدة ترديده لهذه الآداب وحفظها؟!

" إن الوظيفية تعني:

- الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ في مواقف طبيعية ومتنوعة.
- الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الصامتة لأنها الأكثر شيوعًا في مواقف القراءة اليومية.
- الاهتمام بموضوعات التعبير الوظيفي (شفوي وتحريري) حيث يتعود التلاميذ كيفية إدارة اجتماع أو المشاركة فيه، وكيفية إلقاء كلمات وخطب في مواقف رسمية وغير رسمية إلى جانب التمكن من كتابة الرسائل وملء الاستمارات وإعداد القوائم ... إلخ من مجالات التعبير الوظيفي بنوعيه الشفوي والتحريري." (محمد فضل الله: 2003)

هذا مدخل الوظيفية الذي يوجد في المتعلم دافعًا لتعلم اللغة، ويجعله مقبلًا ومهتمًا باللغة.

ما يراعى عند تدريس اللغة العربية عامة:

1- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير بحرية وتشجيعهم على ذلك، والارتقاء بتعبيراتهم إلى مستويات الإبداع اللغوي حيث الفِكَر المبتكرة والتعبيرات الخلاقة والخيالات المتدفقة.

2 – توفير مواقف تعليمية لغوية يُمارس خلالها التلاميذ المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة، فالمران والممارسة والارتياض أسس مهمة لتنمية المهارات اللغوية.

حقيقة: يتعلم التلميذ التعبير بالتعبير، والقراءة بالقراءة، والكتابة بالكتابة، ومن قبل ذلك الاستماع بالاستماع.

3- تشجيع التلاميذ على البحث والقراءة والاطلاع، وتعويدهم التعلم الذاتي وذلك كفيل بزيادة معلوماتهم، وتنمية ثقافتهم، وزيادة ارتباطهم باللغة المسموعة والمقروءة.

4 – استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس اللغة العربية وفقًا لهذه المداخل، فالمواد المسموعة عبر الأجهزة المتطورة، والمواد المرئية من خلال الصور والشاشات أكثر تأثيرًا وثباتًا لدى متعلمي اللغة العربية.

5 – التعامل مع المقرر اللغوي كونه كلًّا متكاملًا يتأثر بكل عنصر من عناصره: مادة، ومتعلم، وهدف، ووسيلة، ونشاط، وتقويم؛ فالنظرة الشاملة لهذه العناصر تؤكد أن لكل منها دوره في الارتقاء بالمستوى اللغوي لجمهور التلاميذ.

6– مراعاة النمو ومطالبه لدى التلاميذ في جميع النواحي: الجسمية، والعقلية، والانفعالية، واللغوية؛ لارتباط هذه النواحي بنمو اللغة العربية؛ فلا شك أن النضج العقلي، والجسمي، والنفسي. أساس من أسس النجاح في تعليم اللغة العربية، وذلك الى جانب التدريب والممارسة والارتياض.

7 – ميادين اللغة العربية عديدة، فعلى المعلم أن يركز على الأساسيات منها وألا يشطح بعيدًا نحو التفصيلات الدقيقة غير المفيدة.

8 – استثارة عواطف التلاميذ، وإنجاز ما يطلب منهم؛ فجَدُرَ بالمعلم أن يعزز ثقة تلاميذه في أنفسهم، ويحترم آراءهم، ويقدر أعمالهم وإنجازاتهم.

9- الإفراط الزائد في جذب انتباه التلاميذ وصرف كل الجهد والوقت من أجل ذلك، لا يساعد على تعليم اللغة العربية بفاعلية؛ لأن هذا الانتباه يكون مؤقتًا، ولكن المهم أن ينجح المعلم في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهًا ثابتًا ودائمًا، وجعلهم في نشاط مستمر.

رأي: تقول هيت أبيت: التدريس الجيد هو الذي يمكن المتعلمين أن يعبروا، ويقرؤوا، ويفهموا، ويفكروا ويحللوا، ويستنتجوا ويركبوا. فالمعلم الجيد كالبستاني الذي لا ينمو بدل نباتاته، وكالمايسترو لا يعزف عوضًا عن عازفيه.

10- مراعاة الفروق الفردية، فكل تلميذ له قدراته الخاصة، وظروفه الشخصية والاجتماعية المؤثرة في مستواه اللغوي، والفروق الفردية اللغوية واقع ملموس يتطلب التعامل مع كل تلميذ كحالة منفردة، خاصة الذين يعانون ضعفًا لغويًا.

مقولة تربوية: من أهم مبادئ مراعاة الفروق الفردية: التعليم الفردي، والتعليم التفريدي.

التعليم الفردي: هو أن جميع التلاميذ يمارسون نفس المهام من الأعمال، ولكن كلًّا منهم يعمل وفق إمكاناته وسرعته.

نحو: تقديم مهارة أل الشمسية لجميع الصف، ولكن مع مراعاة قدراتهم.

وأما التعليم التفريدي: هو أن لكل تلميذ مهامًا من الأعمال الخاصة به، والتي صممت؛ لتناسب حاجاته وميوله وسرعته وقدراته الخاصة، نحو تقديم مهارة أل الشمسية لتلميذ، ومهارة همزة الوصل لآخر.

11 - تلوين النشاطات الصفية اللغوية ألوانًا من اللعب والحركة.

12- التركيز على إكساب التلاميذ مهارات وقدرات لغوية بما يتناسب وقدراتهم واستعدادهم، وأن تكون هذه المهارات معروضة بشكل متدرج من حيث السهولة والصعوبة؛ ليسهل على التلاميذ اكتسابها وإتقانها.

تقويم ذاتي (3)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1) جميع ما يلي من عناصر الاتصال والتواصل اللغوي ما عدا:

أ) المرسل ب) الرسالة ج) التأثير د) التعبير

2) التغذية الراجعة الصادقة والواقعية هي المستمدة من أداء التلاميذ:

أ) المخطئ ب) الفعلي ج) المنطقي د) الصحيح

3) المحصلة النهائية للاتصال والتواصل اللغوي الصفي هي:

أ) تبليغ الرسالة ب) التغذية الراجعة ج) تبادل الأفكار د) التأثير

4) تعامل اللغة العربية مع المباحث الأخرى بفكر وحدة المعرفة يعني:

أ) التكامل ب) التوازن ج) الوظيفية د) الشمول

5) يقصد بالوظيفية في تدريس اللغة العربية:

أ)حفظ التلاميذ التعبيرات الأساسية.

ب)ترديد التلاميذ التعبيرات الأساسية.

ج) تدريب التلاميذ على استخدام التعبيرات الأساسية.

د) مناقشة التلاميذ في التعبيرات الأساسية.

الباب الثاني

اللغـــة الشفـــوية

مقدمة الباب:

النشاط اللغوي الذي يمارسه تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى يعتمد بشكل كبير على اللغة الشفوية: الاستماع والتحدث، وذلك طبيعي كون القدرات القرائية والتحريرية لازالت محدودة لديهم.

ويعد الاستماع المهارة الأولى التي يستخدمها الطفل عامة، والتلميذ خاصة، فأول نشاط لغوي يقوم به الطفل هو الاستماع، يستمع إلى الأصوات التي تصدر حوله، ثم يستجيب لما يسمع بإصدار أصوات؛ فيعبر عن مكنوناته وانفعالاته ومشاعره وحاجاته بأصوات معينة، وهذه الاستجابة هي مهارة التعبير المهارة الثانية استخدامًا بعد الاستماع.

والتلميذ – كذلك – يسير في نشاطه اللغوي كما كان رضيعًا وطفلًا، يبدأ بالاستماع لمعلمه وأقرانه، ثم يعقب هذا الاستماع تحدثًا وتعبيرًا.

وبعد ممارسة تلميذ المرحلة الأساسية الأولى اللغة الشفوية في التواصل اللغوي كمرسل ومستقبل، يوسع تواصله اللغوي إلى توظيف مهارة القراءة والكتابة في الإرسال والاستقبال.

وهذا الباب مقسم الى فصلين:

الفصل الأول (الاستماع): يتناول الاستماع من خلال: مفهومه، وأهميته، وأنوعه، وموقعه في المرحلة، وأهدافه، ومهاراته، وكيفية السير في تدريسه، وتقديم أنموذجين مقترحين لخطة يومية تطبيقية لحصة استماع.

الفصل الثاني (التحدث – التعبير الشفوي): يعرض التحدث ويوازن بينه وبين التعبير الشفوي، ويعرض التعبير الشفوي من حيث: المفهوم، والأهمية، وموقعه في المرحلة، وأهدافه، ومهاراته، وأنواعه.

وناقش الفصل المحادثة من حيث: مفهومها، وأهميتها، ومهارتها، والموازنة بين تدريس المحادثة في الحلقة الأولى والثانية، وتقديم أنموذج مقترح لخطة يومية تطبيقية لحصة المحادثة.

الفصل الأول:

الاستمـــــاع

الأهداف:

يتوقع منك عقب دراستك لهذا الفصل أن:

- تُعرف الاستماع تعريفًا خاصًا بك.
- تميز بين المصطلحات المرتبطة بالاستماع: السمع، والإنصات، والإصغاء.
- تعلل أهمية الاستماع.
- تعدد أنواع الاستماع.
- تستنتج أهداف تدريس الاستماع العامة في المرحلة الأساسية الأولى.
- تستنبط مهارات الاستماع الجزئية الفرعية في المرحلة الأساسية الأولى.
- تقترح أساليب ونشاطات لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى.
- تصبح قادرًا على تصميم خطة يومية لتدريس الاستماع في المرحلة الأساسية الأولى.

تمهيد:

الاستماع من أهم مهارات اللغة، إذ لا يمكن للإنسان اكتساب المهارات الثلاث الأخرى إلا بعد امتلاكه زمام هذه المهارة، وهي - كما أشرنا - المهارة الأولى اكتسابًا وتوظيفًا، وتسير مع الإنسان في جميع مراحل عمره.

" فالاستماع أول فن لغوي عرفته وتربت عليه البشرية، وتدور عليه قاعات الدروس كلها في كل مرحلة تعليمية، وهو أساس كل الفنون، وكل التربيات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعلم والتعليم معًا." (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

ومما يدلنا على أن للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا ما ذُكر في القرآن الكريم؛ حيث قدم القرآن الاستماع على صنويه من مفاتيح العلم (البصر والعقل) في الآيات

التي ذكروا فيها، قال تعالى: (**وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۚ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا**). (الإسراء: 36)

مفهوم الاستماع:

" هو استقبال الأذن لذبذبات صوتية مع إعطائها انتباهًا خاصًا، وإعمال الذهن لفهم المعنى." (محمد فضل الله: 2003)

ويرى بعض التربويين أن الاستماع نوع من أنواع القراءة، **وحجتهم في ذلك:**

1- أن الاستماع وسيلة للفهم، وبه يتصل الإنسان مع غيره، وذلك شأن القراءة.

2- إذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين: الصامتة والجهرية." (عبد العليم إبراهيم: 1991)

ويذهب فريق آخر من التربويين إلى: أن الاستماع ليس نوعًا من القراءة، والنظر إليه كنوع من أنواع القراءة فيه توسع في فهم مدلول مفهوم القراءة، ويتجاوز الحدود المميزة لها، **وهذا هو الصواب والدليل في ذلك**:

" إننا بإدخالنا الاستماع في مفهوم القراءة كونه وسيلة الفهم والتواصل مع الآخرين، يجعلنا كذلك ندخل الإشارات المفهمة، والرموز المعبرة في مفهوم القراءة، فإن هذه الأمور وسائل إلى الفهم والتواصل مع الآخرين مثل الاستماع، ولا شك أن هذا التوسع فيه كثير من التكلف والبعد عن مفهوم القراءة." (عبد العليم إبراهيم: 1991)

إضاءة: يرتبط مفهوم الاستماع بمفهومات أخرى هي: السمع، والإنصات، والإصغاء.

فالسمع: هو استقبال الأذن لذبذبات صوتية بدون إعارتها أي اهتمام، وبدون إعمال الفكر فيها. (محمد فضل الله: 2003)

وأما الإنصات: ليس هو السكوت السلبي، وإنما هو استمرارية الاستماع، فهو سكوت لاستماع الحديث. (محمد فضل الله: 2003)

وأخيرًا الإصغاء: هو الميل، ويكون الإصغاء للسمع وغيره، فإذا مال الإنسان بسمعه قلنا: أصغى سمعه، وإذا مال بقلبه قلنا: صغى قلبه وأصغى قلبه، ومن ذلك ما جاء في القرآن الكريم: (إِن تَتُوبَا إِلَى اللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا ۖ وَإِن تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ مَوْلَاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ ۖ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَٰلِكَ ظَهِيرٌ). (التحريم: ٤)، وقال تعالى: (وَلِتَصْغَىٰ إِلَيْهِ أَفْئِدَةُ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ وَلِيَرْضَوْهُ وَلِيَقْتَرِفُوا مَا هُم مُّقْتَرِفُونَ). (الأنعام: ١١٣) (السيد خضر: 2001)

أهمية الاستماع:

1. يعد الاستماع الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، فمن المعلوم أن المعرفة بالأذن أسبق من المعرفة بالعين.
2. يحتل الاستماع حوالي 45% من النشاط اللغوي الذي يمارسه الفرد يوميًا، بينما يحتل التحدث حوالي 30%، والقراءة والكتابة معاً 25%. (محمد مجاور: 1983)
3. له دور بارز في نشر الثقافة والمعرفة خاصة قبل ظهور الكتابة حيث كان الكلام والاستماع هما الوسيلتان الوحيدتان لنقل التراث والتعليم والتعلم.
4. الاستماع ضرورة ملحة في عصر الثورة التكنولوجية، والانفجار المعرفي الذي نعيشه الآن، ومع تقدم وسائل الاتصال تزداد أهميته.
5. الاستماع من أهم الوسائل في عالم الاتصال والتواصل بين جماعات البشر؛ فالإنسان في أمس الحاجة إلى الاستماع إلى الآخرين أكثر من التحدث إليهم.

حكمة: قال القدماء: تعلموا حسن الاستماع قبل أن تتعلموا حسن الكلام، فإنك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم.

6. الاستماع يعد المهارة الأولى من حيث ترتيب أولويات تعليم المهارات اللغوية الأربع، إذ بدونها لا يستطيع الإنسان امتلاك المهارات الأخرى.
7. الاستماع شرط أساسي من شروط تعلم اللغة لدى الطفل، فالاستماع عن طريقه يكتسب الطفل لغته، حيث يتعلم الكلام من أبويه والمحيطين به عن طريق السمع، ثم يحاكي بعد ذلك ما يصل إليه سماعًا، ومعنى ذلك أنه إذا تعطل الاستماع عند الطفل سيؤدي إلى تعطل الكلام.
8. الاستماع له دور مهم في تعلم من فقد نعمة البصر.
9. يعد الاستماع عماد الكثير من المواقف الصفية الشفوية، فدوره في العملية التعليمية التعلمية لا ينكر خاصة إذا انتبهنا إلى أن أغلب أدوات المعلمين لفظية، وبالتالي فمعظم وقت التلميذ سيقضيه مستمعًا.

أنواع الاستماع:

يصنف الاستماع إلى تصنيفات عدة وفقًا لمعايير مختلفة، **منها**:

1- يصنف الاستماع من حيث المهارات إلى:

أ. **الاستماع للاستنتاج**: وهو استماع يعقبه استخلاص للفِكَر الرئيسة، واستنتاج للفكر الجزئية، واستنتاج المعلومات الأساسية والمهمة.

ب. **الاستماع الناقدي**: وهو استماع يتطلب الموازنة بين متحدث وآخر، والتمييز بين الكلمات المسموعة، ومعانيها، والموازنة بين الفكر الصحيحة وغير الصحيحة.

ج. **الاستماع التذكري**: حيث يعقب الاستماع استرجاع لما تم الاستماع إليه، وتذكر تتابع أحداثه، واستعادة أجزاء معينة منه.

د. **استماع التوقع**: حيث يتوقع المستمع ما سيقوله المتكلم، ويعرف غرضه أو هدفه من الكلام، ويلتقط بسرعة المعاني من سريع الكلام، ويتوصل إلى المعاني الضمنية للحديث.

2- يصنف الاستماع من حيث الغرض منه إلى:

أ - **الاستماع الوظيفي**: هو نوع من الاستماع يمارسه الفرد في حياته اليومية؛ لقضاء حاجاته، وحل مشكلاته والتفاهم مع غيره من أجل مصلحتهما.

ب- **الاستماع التحصيلي**: ويقع في قاعات الدراسة، وأماكن الندوات والمحاضرات، وجلسات المناقشة

حيث يكون الاستماع بهدف الحصول على معلومات واكتساب معارف.

ج- **الاستماع الناقدي**: هو استماع يعقبه تحليل لما تم الاستماع إليه والرد عليه، ومناقشته ونقده، وإبداء الرأي فيه.

د- **الاستماع الاستمتاعي**: وهو استماع للمتعة، وليس له هدف غير ذلك، وهو استماع يقبل عليه الفرد عن رغبة، نحو: استماع الإنسان إلى أبيات شعرية أو قصة مسلية.

ملاحظة:

قد يجمع المستمع بين نوعين أو أكثر من أنواع الاستماع في الموقف الاستماعي الواحد، فقد يستمع - مثلًا – استماعًا تحصيليًا، وهو في قاعة الدراسة، وفي ذات الوقت يكون استماعه ناقدًا، وقد يكون مستمتعًا بهذا الاستماع، وبذلك يكون قد ضم أنواعًا متعددة من الاستماع في آن واحد.

3- يصنف الاستماع من حيث موقع المستمع إلى:

أ – **استماع بلا كلام**: يكون هذا في بعض مواقف التحصيل، عندما يستخدم المتكلم أسلوب الإلقاء.

ب – **استماع وكلام (مناقشة)**: وفيه يكون المستمع مناقشًا في الحديث. (محمد فضل الله: 2003)

الاستماع في المرحلة الأساسية الأولى:

الاستماع مهارة تتواجد في جميع مراحل التعليم المختلفة، مع مراعاة أن التلاميذ الصغار قدراتهم على الاستماع المتواصل تقل عن التلاميذ الكبار، فالتلميذ الصغير لا يستطيع أن يحصر ذهنه، ويعمل عقله، ويجمع انتباهه لما يقال لمدة طويلة من الوقت.

ويصطبغ الاستماع في المرحلة الأساسية الأولى بصبغة خاصة لها أهمية دقيقة، تنبع من كون هذه المرحلة تعد مثابة الجذور في تكوين هذه المهارة، وإذا حسنت البداية ستحسن النهاية، فإذا حسنت مهارة الاستماع في المرحلة الأساسية الأولى ستحسن في جميع مراحل التعليم اللاحقة.

رأي: ذكر أحد المحاضرين الجامعيين مشكلة تُؤرّق كثير من المحاضرين والطلبة على حد سواء، وهي: ضعف قدرة الطلبة الجامعيين على كتابة ملخص لما يسمعونه من محاضرات، وربما يصل هذا الضعف إلى درجة العجز، وأُرجع سبب ذلك إلى: " أن كثير من طلبة الجامعات لم يهيؤوا لهذه المواقف الاستماعية الطويلة سابقًا، ولم

يتعهدهم أساتذتهم (في المدارس) بالتدريب على الاستماع، وتلخيص ما يسمعون." (أحمد المقوسي: 2004)

أهداف تدريس الاستماع العامة في المرحلة الأساسية الأولى:

هناك سؤال يثار دومًا عندما يقدم للتلميذ خبرة ما، هو: لماذا نعلم التلميذ هذه الخبرة؟

فنقول: لماذا نعلمه الاستماع؟ ولماذا نعلمه التعبير؟ ولماذا نعلمه القراءة؟ ولماذا نعلمه الكتابة؟ إلى غير ذلك من هذه الأسئلة، وإثارة مثل هذه الأسئلة أمر طبيعي، فوضوح الهدف من تعليم الخبرة أمر ضروري لنجاح التعليم لما يحدثه ذلك الإعلام من زيادة المعرفة لدى المتعلم، وزيادة الدافعية لديه.

رأي: المعلم النابه الماهر هو الذي يلم بأهداف المهارة التي يدرسها، وهي هنا الاستماع، ويقتنع بها ويُعْلِم تلاميذه بها.

وأهداف تدريس الاستماع في المرحلة الأساسية الأولى هي:

1- غرس الاستماع كقيمة واتجاه في نفوس التلاميذ وعقولهم، وذلك من خلال: توضيح أهميته لهم، وإبراز دوره الأساسي في الاتصال اللغوي داخل الصف وخارجه.

2- التكيف مع طريقة المتحدث، والتقاط فِكَره بسرعة.

3- تنمية قدرات التلاميذ على حسن استقبال الحديث ومتابعته بدقة.

4- إقدار التلاميذ على فهم النص المسموع، واستنتاج الفِكَر وتحليلها، وتحديد مدى ترابطها مع بعضها بعضًا.

5- تدريب التلاميذ على إدراك أهداف المتحدث، وتنمية القدرة على التذكر والاستيعاب.

6 - تنمية قدرات التلاميذ على حسن اختيار المعلومات ذات الأهمية، والتي يمكن أن تضيف إليه خبرات جديدة ومعارف متجددة.

7- تنمية قدرات التلاميذ على التخيل، والتصور، والتذوق، والتمييز بين الفِكَر.

8- تدريب التلاميذ على المكوث مستمعين نشطين لفترات زمنية تتناسب ومستوى نضجهم.

9- تدريب التلاميذ على استخلاص النتائج والقيم والتنبؤ بما سيقال.

10- تنمية قدرتهم على تقويم ما أبداه المتحدث من وجهة نظر، والحكم عليها.

11- إكساب التلاميذ آداب الاستماع الجيد، **نحو**:

إشعار المتحدث بالإقبال عليه، والرغبة في الاستماع إليه، والتعبير عن المتعة والتقدير لحديث المتحدث من خلال: إظهار استجابات إيجابية على الوجه وحركات الجسد كالابتسامة وهز الرأس من أعلى إلى أسفل، والنظر إلى المتحدث، وتجنب مقاطعة المتحدث، والجلوس بهدوء عند الاستماع، والتفكير فيما يقال، توجيه نقد بناء لما يقال.

مهارات الاستماع الجزئية في المرحلة الأساسية الأولى:

الاستماع مهارة كلية عامة تحلل إلى مهارات جزئية فرعية:

لماذا نحلل المهارة العامة إلى مهارات جزئية؟

التدريس المنظم له أسس، ومن أهم هذه الأسس تحليل المهارة الكلية العامة إلى مهارات جزئية فرعية، وهذا التحليل يتماشى مع المبدأ القائل: تقديم المعلومات على شكل خطوات صغيرة متسلسلة ومتدرجة يؤدي إلى تدريس فعال، **وتأسيسًا على ما سبق: من الأهمية بمكان حصر المهارات الجزئية لمهارات اللغة الكلية الأربع.**

المهارات الجزئية الفرعية لمهارة الاستماع في الحلقة الأولى (الصف الأول الأساسي):

1- الالتزام بآداب الاستماع.
2- تمييز المقاطع الطويلة منفردة وفي الكلمات، وترديدها.
3- تمييز الأصوات القصيرة منفردة وفي الكلمات، وترديدها.
4- الموازنة بين الصوت الطويل والقصير منفردًا، وفي الكلمات.
5- التفاعل مع قصة الحرف المسموعة من خلال:
   - تحديد الشخصيات الواردة في القصة.
   - الإجابة عن الأسئلة شفويًا أو رسمًا.
   - ترتيب أحداث القصة المسموعة.
   - استنتاج الفكرة الرئيسة.
   - إعادة سرد القصة بلغته الخاصة أو بلغة النص.
   - الربط بين القصة المسموعة ومواقف حياتية.
   - إبداء الرأي في المواقف والشخصيات الواردة في القصة المسموعة.

المهارات الجزئية الفرعية لمهارة الاستماع في الحلقة الثانية (الصفوف: الثاني، والثالث، والرابع):

1- الالتزام بآداب الاستماع.
2- التعبير عن فهمه للنص المسموع من خلال:
- تحديد الشخصيات الواردة في النص المسموع.
- الإجابة عن الأسئلة شفويًا أو رسمًا أو كتابة.
- إعادة سرد النص المسموع بلغته الخاصة أو بلغة النص.
- اقتراح عناوين جديدة للنص المسموع.
3- التفاعل مع النص المسموع من خلال:
- استنتاج الفكرة الرئيسة والفِكَر الفرعية.
- ترتيب أحداث النص المسموع.
- ربط النص المسموع بمواقف حياتية متعددة.
- استنتاج القيم الإيجابية الواردة وتمثلها سلوكيًا.
- إبداء الرأي في المواقف والشخصيات الواردة في النص المسموع.

إضاءة: السير في تدريس هذه المهارات الجزئية الفرعية يسير بشكل متدرج نامٍ؛ بمعنى: أن تكون المهارة الجزئية الفرعية الأولى متطلب سابق للمهارة الجزئية الفرعية الثانية.

تنمية مهارة الاستماع:

منذ عقود عدة ومعلمو اللغة العربية يظهرون اهتمامًا كبيرًا بتنمية المهارات اللغوية في: القراءة، والتحدث، والكتابة، وكان من النادر أن يهتموا بتنمية مهارة الاستماع، وبعد التطور في تدريس اللغة العربية، ظهرت الحاجة الملحة لتنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ.

ولا خلاف - اليوم – في أن كل تلميذ في المرحلة الأساسية يحتاج إلى الاستماع وإلى تنمية مهاراته، ولكن كيف ننمي مهارة الاستماع لدى التلاميذ؟!

الإجابة عن السؤال السابق تكون في ثلاثة محاور، وهي:

أ. تحديد المعيقات التي من شأنها تعيق تنمية مهارة الاستماع.
ب. اقتراح علاج من شأنه أن يقلل من أثر هذه المعيقات.
ج. تصميم إجراءات تنمي مهارة الاستماع.

أ – **معيقات الاستماع:** يوجد العديد من المعيقات التي يمكن أن ترد إلى:

1- **معيقات تتصل بالمادة أو النص المسموع**: كأن يكون النص:

- غير مرتبط بخبرات التلاميذ السابقة.
- صعب المحتوى والمرادفات.
- لا يلبي حاجات التلاميذ.
- غير متفق مع ميول التلاميذ واتجاهاتهم.
- بعيدًا عن واقع التلاميذ الذي يعيشونه.
- صعب الفِكَر والأساليب.

2- **معيقات تتصل بالتلميذ المستمع:**

حالة التلميذ الصحية والنفسية والاجتماعية والعقلية تؤثر إيجابًا أو سلبًا على قدرة التلميذ المستمع، فحالته قد تكون عائقًا أمام تنمية مهارة الاستماع، **نحو**:

- ضعف قدرة التلميذ السمعية.
- تدني الذكاء، وضعف القدرات العقلية.
- التنشئة الاجتماعية المضطربة أو المشكلات الاجتماعية التي تحيط بالتلميذ.
- المشكلات النفسية مثل: التوتر، والقلق، وعدم الاتزان النفسي، وضعف الثقة بالنفس.

3- **معيقات تتصل بالمعلم:**

المعلم قد يكون معيقًا لتنمية الاستماع، **وذلك في الحالات الآتية:**

- ضعف قدرة المعلم الكلامية، نحو: ضعف الصوت، خطأ في المخارج، ضعف في الأداء والنبر والتنغيم.
- تضارب فِكَره، وقلة تناسقها.
- قلة اقتناعه بجدوى الاستماع.
- ضعف درايته بمهارات الاستماع وأساليب تدريسه.
- قلة الاكتراث بآداب الاستماع ومخالفتها.
- إهمال التخطيط الجيد لحصص الاستماع.

4- **معيقات تتصل بالبيئة:**

التلميذ يعيش في وسط مادي يتأثر ويؤثر فيه، وقد يكون هذا الوسط سببًا في إعاقة تنمية مهارة الاستماع، **نحو**:

- كثرة الضوضاء.
- العوامل الجوية، نحو: الحر والبرد الشديدان.
- الكثافة الطلابية الكبيرة في الصف. (محمد فضل الله: 2003)

ب- <u>اقتراح علاج للتقليل من أثر المعيقات السابقة:</u>

المعلم النابه الحريص على تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذه لن تعجزه مثل هذه المعيقات؛ لذا سيبتكر ما يزيل به مثل هذه المعيقات السابقة، أو على أقل تقدير يقلل من أثرها قدر المستطاع، **وذلك من خلال مراعاة النصائح الآتية:**

1. ضبط النظام الصفي.

> **تصحيح:** ليس الصف الجيد الذي يخيم عليه الهدوء والسكون، ويجلس التلاميذ فيه مكتوفي الأيدي، ومكممي الأفواه، كأن على رؤوسهم الطير، وليس لهم إلا أن يصغوا السمع، ويحملقوا فيما يفعله المعلم دون كلام أو حراك، هناك فرق بين الصمت الهادف الإيجابي الواعي، والصمت القسري الأبله المفروض غير الهادف، إن الصمت المقبول عندما يمارس التلاميذ التفكير، والإصغاء، والتأمل، وغير ذلك. وغير المقبول عندما يكون نتيجة الخوف والبطش والعقاب.

2. الحد من الضوضاء قدر المستطاع، وضمان عدم التشويش.
3. إجلاس كل تلميذ في غرفة الصف وفقًا لقدراته السمعية، نحو: إجلاس التلميذ الذي يعاني من ضعف سمع في مكان يكون قريبًا من صوت المعلم، وإجلاس التلميذ يمين الصف أو يساره وفقًا لقدرات أذنيه السمعية وهكذا.
4. تعويد التلاميذ على الجلسة الصحيحة أثناء حصص الاستماع.
5. حسن اختيار نصوص الاستماع بما يتلاءم مع الفئة المستهدفة، وفي الغالب تكون نصوص الاستماع موحدة، وهذا لا يعني ألا يغير المعلم في ألفاظها وتراكيبها بما يراه مناسبًا للموقف التعليمي، فهذه النصوص ليست قرآنًا غير قابلة للتبديل أو التغيير.
6. إشاعة جو من الألفة والمحبة بين التلاميذ أنفسهم من جهة، وبينهم وبين معلمهم من جهة أخرى.
7. معالجة عادات الاستماع غير الصحيحة أولًا بأول.
8. اختيار الأوقات المحببة لتنفيذ حصة الاستماع.

9. البعد عن تنفيذ حصة الاستماع أثناء وجود احتفال في المدرسة، أو بعد حصص التربية الرياضية.
10. أن يحمل المعلم فِكَرًا إيجابية عن الاستماع وجدواه، وينقل هذا الاتجاه الإيجابي إلى التلاميذ بحيث يقتنعون بأن السيطرة على الاستماع ومهارته سيمدهم بتعليم أفضل، وحياة أكثر معنى.
11. أن يحرص المعلم على أن تكون نشاطاته الصفية الشفوية نشاطات مرغوب فيها، بحيث تدفع التلاميذ إلى الرغبة في الاستماع إليها.

ج – <u>تصميم إجراءات تنمي مهارة الاستماع:</u>

أ – **نشاط بطاقات تنفيذ الأوامر**:

وفكرته تتلخص في: إعداد المعلم مجموعة من البطاقات، بحيث تحمل كل بطاقة أمرًا مختلفًا، وبعد تهيئة التلاميذ للنشاط، يلقيها على مسامع التلاميذ تباعًا، مثال: من يرتدي نظارة يقف، من يبدأ اسمه بحرف الراء يقف عند السبورة، وهكذا.

ب – **الأحاجي والألغاز**:

يسرد المعلم أحجية أو لغزًا، ويناقش التلاميذ في حلّه، مثال: حيوان يعيش في الغابة، ويأكل اللحوم، يسمى بيته العرين، من يكون؟

ج – **الاستماع إلى أصوات مسجلة**:

يُسمع المعلم تلاميذه أصواتًا متنوعة (حيوانات، طيورًا، آلات، مظاهر طبيعية، ...)، ويناقش التلاميذ في هذه الأصوات، نحو: ما اسم صاحب الصوت؟ ما اسم هذا الصوت؟

د – **الإذاعة المدرسية**:

يمكن للمعلم أن يستفيد من الإذاعة المدرسية من خلال: مناقشة التلاميذ في الموضوعات التي طرحت في الإذاعة المدرسية، نحو: ما عنوان الإذاعة المدرسية؟ اذكر الحديث الذي ورد فيها.

هـ – **القصص**:

سماع القصص نشاط محبب للتلاميذ لا سيما الشيقة منها، ويمكن للمعلم الاستفادة من رغبة التلاميذ في سماعها في تنمية مهارة الاستماع، نحو: يسرد المعلم قصة شيقة، ويُعقبها نقاشًا مثيرًا حولها.

و – **التعليمات**:

فكرة هذا النشاط تتلخص في: توجيه عدة تعليمات دفعة واحدة، ويطلب منهم تنفيذها، مثال: التوجه نحو السبورة، والوقوف على قدم واحدة، ومسك الرأس باليدين، وتغميض العين اليمنى.

ز – **الأناشيد**: النشيد لون محبب للتلاميذ سماعًا وترديدًا، ويمكن للمعلم الاستفادة من ميل التلاميذ له في تنمية مهارة الاستماع، نحو: يردد المعلم نشيدًا من المقرر مع تغيير طفيف فيه، نحو: (تبديل كلمة بكلمة، أو حذف كلمة، أو زيادة كلمة)، ثم يسأل المعلم التلاميذ: ما التغيير الذي حدث في النشيد؟

ح – **القراءة**: يمكن للمعلم الاستفادة منها من خلال: إسماع المعلم التلاميذ فقرة - سواء كانت من دروس المقرر أو فقرة من نص خارجي – وتضمينها جملة غير منسجمة مع سياق الفقرة، ثم يطلب من التلاميذ استنتاجها وتحديدها.

تدريس الاستماع:

تثار عدة أسئلة في هذا الموضوع:

السؤال الأول: هل يمكن تدريس الاستماع؟

وطرح هذا السؤال يثير جدلية إمكانية تدريس الاستماع.

والصواب: الاستماع مهارة تدرس كسائر المهارات.

السؤال الثاني: هل يفرد الاستماع عند تدريسه بحصة مستقلة؟

يرى بعض التربويين أن تدريس الاستماع لا يفرد له حصة مستقلة اعتمادًا على المبدأ القائل: أنه مهارة تلقائية مصاحبة لجميع مهارات اللغة تحدثًا وقراءة وكتابة، **وحجتهم في ذلك**:

1. الاستماع يمكن أن يمارس في حصص القراءة والتعبير ونحوها، فلا يوجد فرق جوهري بين القراءة والاستماع، ولا بين التعبير والاستماع.
2. الاستماع نشاط مصاحب ومهارة مشتركة مع غيرها، ولا تستوجب أن تخصص حصص لتدريسها أو أوقات محددة لتنميتها.
3. مهارات الاستماع تنمو بشكل طبيعي، وبدون تدريب أو تعلم مقصود.

والصواب: أن الاستماع مهارة يفرد لها حصة مستقلة، **والدليل في ذلك:**

1. السماع وحده ليس كافيًا لتنمية مهارات الاستماع، فالطفل يحتاج إلى من يعلمه المشي بالرغم من أن لديه رجلين.

2. الاستماع الذي يوضع له برامج محددة يتحقق من ورائه فوائد كثيرة وأكثر بكثير من الاستماع الذي يأتي عرضًا دون تخطيط.
3. الاستماع في حصص القراءة والتعبير والكتابة ليس مقصودًا لذاته؛ لذا يكون تركيز المعلم عليه أقل، وبالتالي لن تنمى مهارة الاستماع كالمقصودة لذاتها.

ما يراعى عند تدريس الاستماع:

1. العمل على خفض معيقات الاستماع.
2. التهيئة الجيدة باستخدام أساليب متنوعة وشيقة نحو المشار إليها لاحقًا.
3. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة.
4. مراعاة مهارة طرح الأسئلة نحو المشار إليها لاحقًا.
5. توظيف تكنولوجيا التعليم.
6. إسماع التلاميذ النص، وهو ليس بين أيديهم وغير معروض أمامهم.
7. التخطيط الجيد لحصة الاستماع.

آلية تدريس الاستماع:

تدريس الاستماع في الحلقة الأولى (الصف الأول الأساسي) يشمل المحاور الآتية:

أ- إسماع التلاميذ مقاطع الحرف – المراد دراسته - منفردًا، ثم في الكلمات.
ب- إسماع التلاميذ أصوات الحرف القصيرة منفردة، ثم في الكلمات.
ج- الموازنة بين الصوت الطويل والقصير للحرف.
د- إسماع التلاميذ النص (قصة الحرف).

خطة مقترحة للسير في تدريس الاستماع (الصف الأول):

1. الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك الداخلي)، ويقصد بالسلوك المدخلي: الوضع الراهن لسلوك التلميذ من حيث جوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية حال تلقيه التدريس.
2. التمهيد وهو نوعان:

أ. تهيئة عامة للاستماع: وتتحقق من خلال إبعاد مصادر التشتت، وجذب انتباه التلاميذ، ونحو ذلك.
ب. تهيئة خاصة لدرس (حصة) الاستماع: ويتحقق ذلك بأي نشاط يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.

3. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وإشعارهم بأهميتها لهم على الصعيدين: الفردي والجمعي، والإشارة إليها أثناء القصة.
4. إجراءات التدريس:

أ- استنتاج آداب الاستماع وترسيخها أثناء الحصة والتأكيد عليها.

ب- إسماع التلاميذ مقاطع الحرف الطويلة، ثم ترديدها.

ج- إسماع التلاميذ كلمات بها المقاطع الطويلة، ثم ترديدها.

د- إسماع التلاميذ أصوات الحرف القصيرة، ثم ترديدها.

هـ - إسماع التلاميذ كلمات بها صوت الحرف القصير، ثم ترديدها.

و- الموازنة بين الصوت الطويل والقصير للحرف.

ز- إسماع التلاميذ نص الاستماع قصة الحرف - بدون رؤيته - ثم يعقبه نقاش عام، نحو: عمّ تتحدث القصة؟ ما الشخصية التي انتبهت إليها؟

ج- إسماع التلاميذ نص الاستماع قصة الحرف - بدون رؤيته أيضًا - مرة ثانية، ثم يعقبه طرح أسئلة جزئية، ويفضل أن تتناول الأسئلة: تحديد الشخصيات الواردة في النص، ترتيب أحداث النص، فهم عام لجزيئات النص، إبداء الرأي في المواقف والشخصيات الواردة في النص، ربط أحداث النص بمواقف حياتية.

ط- إسماع التلاميذ النص - بدون رؤيته أيضًا - مرة ثالثة، ثم الطلب من التلاميذ إعادة سرده بلغتهم.

مبدأ: سرد النص من قبل التلاميذ مبني على المبدأ القائل: المادة التي يعيد التلاميذ صياغتها بكلماتهم الخاصة، وتنظيمهم الخاص يجعلها ذات معنى، ويصبح احتمال تعلمها أكثر سرعة، وأطول زمنًا في احتفاظها.

5. التقويم التكويني عقب كل هدف.
6. غلق الموقف التعليمي (الحصة) غلقًا مناسبًا.
7. ما بعد الحصة (الواجب): تشجيع التلاميذ على ممارسة الاستماع في المواقف الحياتية، ومناقشتهم فيها في حصص الاستماع القادمة.

ملاحظات مهمة:

1. عرض المعلم بطاقات تحمل الحروف أو الكلمات، والطلب من التلاميذ قراءتها أو ترديدها، من الممارسات غير الصحيحة في حصة الاستماع، والتي تضر بتدريس الاستماع؛ لأنه يحولها إلى حصة قراءة مما يفرغ حصة الاستماع من أهدافها.
2. ترديد التلاميذ للمقاطع والكلمات يكون بصوتهم العادي؛ فلا يرفعون صوتهم رفعًا مستكرهًا، ولا يخفضونه بحيث لا يسمع.

تدريس الاستماع في الحلقة الثانية (الصفوف: الثاني والثالث والرابع):

يقترح السير في التدريس وفقًا ما يأتي:

1. الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).
2. التمهيد، وهو نوعان:

- تهيئة عامة للاستماع: وتتحقق من خلال إبعاد مصادر التشتت، وجذب انتباه التلاميذ نحو ذلك.
- تهيئة خاصة لحصة الاستماع: وتتحقق من خلال أي نشاط يراه المعلم شيقًا ومناسبًا.

3. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وإشعارهم بأهميتها لهم في حياتهم الفردية والمجتمعية، وتسجيلها يمين السبورة، والإشارة إليها أثناء الحصة.
4. إجراءات التدريس:

- استنتاج آداب الاستماع، والعمل على ترسيخها، والتأكيد عليها طوال الحصة.
- إسماع التلاميذ النص (ويكون النص المسموع محجوبًا، وليس بين أيديهم، وغير معروض أمامهم)، ثم يعقب هذا الاستماع أسئلة تبرز مدى إلمام التلاميذ بالفكرة العامة للنص المسموع، نحو: عم يتحدث النص؟ ما موضوع النص؟ ما الفكرة العامة التي يدور حولها النص؟ ما الشخصية الواردة؟
- إعادة السرد مرة ثانية بدون رؤية النص أيضًا؛ ليصبح التلاميذ أكثر قدرة على فهم النص ككل، ثم يعقبه طرح أسئلة جزئية تبرز مدى إلمام التلاميذ بجزيئات النص وتفاصيله، ويفضل أن تتناول الأسئلة: تحديد الشخصيات الواردة في النص، ترتيب أحداث النص، اقتراح عناوين جديدة، استنتاج الفِكَر

الفرعية، وربط النص المسموع بمواقف حياتية، فهم جزيئات النص وتفاصيله الدقيقة.

- إعادة إسماع النص مرة ثالثة – أيضًا بدون رؤيته - ويعقبه نقاش حول: القيم الواردة في النص، استنتاج الدروس المستفادة، استخلاص الحقوق والواجبات، إبداء الرأي في الشخصيات والمواقف، طرح أسئلة إبداعية.
- إعادة سرد التلاميذ للنص بلغتهم الخاصة أو بلغة النص، وتدريبهم على تلخيصه بأسلوبهم، وذكر قصص مشابهة له.

5. التقويم التكويني عقب كل هدف.
6. غلق الحصة غلقًا مناسبًا.
7. ما بعد الحصة (الواجب): تشجيع التلاميذ على ممارسة الاستماع في المواقف الحياتية، ومناقشتهم فيها في حصص الاستماع القادمة.

ملاحظات حول سرد التلاميذ للنص أو لقصة:

1. إعادة السرد أو التلخيص أو ذكر قصص مشابهة يكون للمستعد أولًا، والحرص على تعزيز التلقائية من خلال ترك الحرية للتلاميذ في السرد، وتجنب المقاطعة؛ لأجل ضبط الكلمات أو سلامة المعنى.
2. لا يشترط أن يعيد جميع تلاميذ الصف السرد في الحصة الواحدة، إنما يتيح المعلم الفرصة المناسبة لجميع تلاميذ الصف - بما فيهم ضعاف التحصيل – على إعادة السرد وذلك على مدار الشهر بنظام يحدده المعلم من دون أن يشعر به التلاميذ.
3. الابتعاد تمامًا عن السخرية من سرد التلاميذ للنص، أو إظهار عدم الرضا أو السرور، والحرص على عدم إظهار الملال من سرد التلاميذ.

سرد المعلم لنص الاستماع:

مما لا شك فيه أن طريقة سرد المعلم لنص الاستماع لها أثر كبير في مدى جذب انتباه التلاميذ للنص المسموع.

ما يراعيه المعلم أثناء سرده للنص المسموع:

1. **اختيار مكان السرد:**

المعلم هو سيد الموقف، وله الحرية الكاملة في تحديد مكان السرد: داخل الصف أو خارجه، في حديقة المدرسة أو في المكتبة أو في المصلى أو المختبر، إلى غير ذلك.

2. **جلسة السرد:**

المعلم هو الذي يحدد هيئته أثناء السرد: جالسًا أو واقفًا أو متحركًا حركة يسيرة، ويستثني من ذلك تحرك المعلم الكثير أثناء السرد لما في ذلك من محاذير منها: تشتيت انتباه التلاميذ، وإضعاف نبرات صوته.

3. **صوت المعلم أثناء السرد:**

صوت المعلم أثناء السرد يجب أن يتنوع شدة وهدوءًا، ففي بداية السرد يكون صوته هادئًا مسموعًا، ثم يرتفع شيئًا فشيئًا – أثناء السرد- ويتغير ارتفاعًا وانخفاضًا ونغمة حسب المواقف، وعندما يصل المعلم إلى الحبكة في النص يعرضها بصوت يشعل انتباه التلاميذ لها، وفي نهاية السرد يجب أن يشعر التلاميذ بقرب انتهاء النص من خلال نغمة صوت المعلم المؤذنة بأن النص مشرف على الانتهاء.

4. **إظهار الشخصيات بمنظرها الحقيقي:**

أثناء سرد المعلم النص سيقابله شخصيات، فيجدر بالمعلم أثناء السرد أن يعطي كل شخصية صورتها الحقيقية ومظهرها الطبيعي.

5. **المواقف الوجدانية:**

يتضمن النص مواقف: غضب، أو حزن، أو أسف، أو احتجاج، إلى غير ذلك؛ فيجب على المعلم أن يراعي التنغيم (أي: يلون المواقف المسرودة بنبرات صوتية مناسبة للموقف والشخصية).

6. **تقليد الأصوات:**

قد يَعرض للمعلم أثناء السرد بعض الحيوانات أو مظاهر الطبيعة لها صوت في النص، والمعلم عليه ألا يأنف من تقليد هذه الأصوات أمام التلاميذ مادام في محاكاتها بعثًا لروح جديدة للنص، ولكن بشرط ألا ينقص ذلك من هيبة المعلم وسمته.

7. **التغلب على عبث التلاميذ أثناء السرد:**

قد يصاب التلاميذ بالملال والسأم، وعلى المعلم أن يتدارك ذلك خاصة إن كان السبب يعود إليه، فيعدل طريقة سرده ولهجته، ونحو ذلك.

8. **تجنب التكرار الآلي لجمل محفوظة:**

بعض المعلمين يرددون جمل محفوظة (لزمات) بشكل دائم، خاصة عند فرغهم من شرح نقطة أو سرد حادثة، مثل ذلك التصرف يجب تجنبه.

ملحق (1) (صيغ التمهيد):

قول المعلم لتلاميذه: انتبهوا أو اسمعوا جيدًا، يجعله يعتقد أن انتباهًا ويقظة قد حدثا في الاستماع، وأن السكوت الذي طرأ على التلاميذ دليل عليه، ولكنه يندهش عندما يجد أن مثل هذا القول لم يؤد إلى استماع جيد؛ **لذا يحتاج المعلم صيغ تجذب انتباه التلاميذ في بداية الحصة، نحو:**

1. التمهيد من خلال :(الاستشهاد بالآيات القرآنية، أو الأحاديث الشريفة، أو الأشعار، أو الأقوال المأثورة)، ثم مناقشتها وربطها بالدرس.
2. التمهيد من خلال طرح سؤال تخيلي.

فائدة: السؤال التخيلي " هو سؤال من أسئلة المستويات العليا من التفكير الذي يوظف فيه الفرد عملية التخيل للإجابة عنه، وعادة يكون له أكثر من جواب صحيح، مثل: تخيل نفسك قطرة ماء في البحر الأحمر، ماذا يحدث لك من أحداث منذ أن تبخرت وحتى أصبحت قطرة ماء في نهر النيل؟ " (حسن زيتون: 2003)

3. التمهيد من خلال إشعار التلاميذ بمشكلة.
4. التمهيد من خلال إثارة دهشة التلاميذ.
5. التمهيد من خلال التقديم الشفوي المباشر.
6. التمهيد من خلال سرد قصة.
7. التمهيد من خلال طرح لغزًا.
8. التمهيد من خلال الربط بالأحداث الجارية.
9. التمهيد من خلال الأسئلة التحفيزية.

إضاءة: الأسئلة التحفيزية تضع التلميذ في مواقف غير ممكنة غالبًا، وربما مستحيلة، وتطلب منه الاستجابة لها.

10. التمهيد من خلال العصف الذهني.
11. التمهيد من خلال لعب الدور.
12. التمهيد من خلال الوقوف على الخبرات السابقة.
13. التمهيد من خلال إشراك الطلاب في أهداف الدرس.

تساؤل: هل هناك ضرورة لإشراك التلاميذ في أهداف الحصة؟

" يرى كثير من التربويين أن إخبار التلاميذ بأهداف الدرس سوف يسهل عليهم تعلم عناصر (محتوى) الدرس فيما بعد، وذلك لأن إطلاع التلاميذ على الأهداف يهيئهم لهذا التعلم لكونهم مدركين لما هو مطلوب منهم فهمه وإتقانه." (حسن زيتون: 2003)

فوضوح الهدف لدى التلاميذ، وشعورهم بأهميته وفائدته يقوي الدافعية لديهم، فالتلاميذ يفضلون معرفة ما سيفعلونه، وكيف يحققون ذلك، وإذا شعر التلاميذ أن معارفهم ستزداد فإنهم سيقبلون على التعلم بشغف ورغبة، ويختصرون مدة تعلمهم، وسيحتفظون بما تعلموا مدة أطول.

وإشراك التلاميذ في الأهداف يتم بأسلوبين:

الأول: التقديم الشفوي التحريري: حيث يقدم المعلم الأهداف مكتوبة بشكل مختصر أمام التلاميذ ويذكرها لهم شفويًا.

الثاني: التقديم الشفوي: حيث يكتفي المعلم بذكرها شفويًا.

وحتى يكون إشراك التلاميذ في الأهداف فعالًا ينصح بما يأتي:

- يتم ذلك بلغة سهلة وواضحة بالنسبة للتلاميذ، فبعض الأهداف لا يكتفي المعلم بذكرها بصيغتها السلوكية فقط، بل يوضح لهم هذه الأهداف بلغة سهلة مفهومة.
- أن يبرز القيمة الوظيفية لتلك الأهداف من خلال إيضاح أهميتها في حياتهم الفردية والمجتمعية. (حسن زيتون: 2003)
- الإشارة إليها أثناء الحصة عند الانتقال من هدف إلى آخر، فصلة التلاميذ بالأهداف ينبغي ألا تنقطع بمجرد ذكرها في بداية الحصة.

ملحق (2): (مهارة طرح الأسئلة): "هي مجموعة من الأدوات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة، وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي." (محمد شقير، وداود حلس: 2009)

وتتعلق بكل مما يأتي:

- تحضير السؤال.
- صياغة السؤال.
- توجيه السؤال.

تحضير السؤال:

" الأسئلة الصفية ليست وليدة الساعة، فكل معلم مطالب بإعداد خطة لكل درس يعلمه، ويفترض أن تتضمن الخطة أهم الأسئلة الصفية التي سيطرحها على الطلاب." (عبد الرحمن عبد الله: 2002)

وليس معنى ذلك ألا يطرح المعلم أسئلة لم ترد في الخطة، فالموقف الصفي قد يولد مناقشات صفية جيدة، وهنا ننوه أن جميع الأسئلة التي يطرحها المعلم المسجلة في الخطة وغير المسجلة يجب أن تخضع لشروط صياغة السؤال الصحيحة التي سنعرضها في صياغة السؤال.

صياغة السؤال:

تعد صياغة السؤال مهارة أساسية وضرورية للمعلم، فالسؤال في أي مستوى يمكن أن تفسده الصياغة الرديئة، وتفقده دوره وفاعليته في تحقيق الأهداف المرجوة منه، ومن شروط الصياغة الصحيحة للأسئلة:

1. أن تكون بدلالة أهداف تعليمية محددة.
2. أن تكون موجزة الصيغة خالية من الجمل التفسيرية والاعتراضية، فإن كانت طويلة فقد ينسى التلميذ أولها عندما ينتهي المعلم من إلقائها.
3. أن تراعي مستوى نضج التلاميذ العقلي وخبراتهم التعليمية السابقة.
4. ألا تكون شديدة الصعوبة إلا إذا قصد بها معرفة الممتازين، وكذلك ألا تكون سهلة جدًا.
5. أن تصاغ بلغة تتناسب والحصيلة اللغوية للتلاميذ، وتكون عبارتها وكلماتها واضحة ومفهومة.
6. ألا تصاغ بلغة الكتاب.

توجيه السؤال:

المعلم قد لا يستطيع تحقيق أهدافه من الأسئلة بالصياغة الجيدة وحدها؛ فلابد من إتقان كفاية تدريسية أخرى لا تقل أهمية عن الصياغة، ألا هي كفاية توجيه الأسئلة، ويقصد بتوجيه الأسئلة طريقة توجيه السؤال بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة إلى أبعد مما يعرفه التلاميذ من خلال ما يأتي:

1. توجيه الأسئلة لجميع تلاميذ الصف لمن يتطوع دائمًا للإجابة، ولمن لا يرغب في المشاركة، وعلى المعلمين أن يحذروا من التركيز على بعض الطلاب عند طرح الأسئلة، وهذه الظاهرة لها أسباب منها: أن المجال البصري للمعلم قد لا يقع إلا على فئة من طلبة الصف، وفي الغالب يهمل الطلاب الذين يجلسون في

الصفوف الخلفية، وبخاصة أولئك الذين يجلسون على الأطراف، وقد يكون الحل بأن يقف المعلم في مكان متوسط أمام الطلاب جميعًا، وأن يلتفت إلى الطلاب الذين يجلسون في أقصى الأمكنة يمينًا ويسارًا. (عبد الرحمن عبد الله: 2003)

ملاحظة: رفع اليد والحماس الذي يبديه التلميذ للسماح له بالإجابة لا يعد دليلًا على أنه يعرف الجواب الصحيح؛ لذا الحكم على التلميذ لمجرد طلبه الإجابة يكون حكمًا مضللًا، ولا بد من السماع لإجابته حتى يحكم المعلم حكمًا موضوعيًا.

2. طرح المعلم السؤال ثم إعطاء التلاميذ فترة انتظار وسكوت للتفكير في الإجابة لمدة (5) ثوان، ثم تحديد التلميذ المجيب، " وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات الميدانية أن الانتظار بعد طرح السؤال يعود بالفائدة على المعلمين والطلاب على حد سواء، ومن فوائد ذلك للطلبة: أنه يهيئ لهم فرصًا أفضل للتفكير، ويبعدهم عن الإجابات العشوائية. ومن فوائده للمعلمين: أنه يجعلهم أكثر مرونة وأكثر قدرة على التنويع في الأسئلة، كما إنه يساعدهم على معرفة طلبتهم بصورة أفضل." (عبد الرحمن عبد الله: 2003)
3. تجنب تحديد اسم التلميذ المجيب أولاً قبل توجيه السؤال، إلا إذا قصد تنبيه تلميذ معين، فلا مانع من ذلك، بيد أن ذلك لا يبطل صحة المبدأ السابق وهو توجيه السؤال قبل تحديد التلميذ المجيب.
4. الابتعاد عن تكرار طرح نفس صيغة السؤال إلا عند الضرورة القصوى، كأن يكون صوت المعلم منخفضًا أو لصعوبة السؤال وغموضه.
5. يمكن إعادة توجيه السؤال الواحد لأكثر من تلميذ؛ لأن ذلك يزيد من وضوح المعلومات ورسوخها في أذهان التلاميذ، وعند إجابة أكثر من تلميذ إجابة صحيحة، يوضح المعلم أن جميع الإجابات السابقة صحيحة.
6. تعزيز الإجابات الصحيحة.
7. الإجابات الناقصة التي تحتاج إلى تكملة، يساعد المعلم التلميذ على تكملة إجابته الناقصة، عن طريق تشجيعه في التفكير في الجزء الباقي من الإجابة أو إخباره به.
8. الابتعاد عن السخرية من إجابات التلميذ وعدم إشعاره بالعجز أو الفشل.

9. الإجابات غير الصحيحة والتي تحتاج إلى تصحيح، يساعد المعلم التلاميذ على تصحيح إجابتهم وتحسينها من خلال تقديم أسئلة إضافية (الأسئلة السابرة) تتناول معلومات مألوفة توصلهم إلى الإجابات الصحيحة.

إضاءة: الأسئلة السابرة هي الأسئلة التي يطرحها المعلم عندما تكون إجابة التلميذ غير صحيحة أو ناقصة، أو يشعر المعلم أن التلميذ غير متأكد من إجابته، ففي الحالات السابقة يحتاج المعلم إلى توجيه سؤال أو مجموعة أسئلة لمثل هذا التلميذ بهدف مساعدته على تصحيح الإجابة أو إكمالها أو تأكيدها، " وتسمى هذه الأسئلة بالأسئلة السابرة أو الأسئلة التحقيقية أو أسئلة التعمق." (عفت طنطاوي: 2009)

أنموذج تطبيقي لخطة يومية لحصة استماع (الحلقة الأولى)

اسم الصف: الأول الأساسي. **اسم الدرس:** حرف الطاء. **الموضوع:** استماع.

الخبرات السابقة المنتمية	قياس الخبرات السابقة
قراءة حروف وكلمات سبق تعلمها.	قراءة ما يأتي: غا، ذَ، ثو، ذراع، سميرة من خلال لعبة صيد السمك.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: بعد استبعاد مصادر التشتت، إسماع التلاميذ أصوات بعض الحيوانات أو مظاهر الطبيعة، ومناقشتهم: ما اسم صاحب هذا الصوت؟ بماذا نصف صوته: قوي أو ضعيف؟ من يحاكي صوته؟		ملاحظة مدى تهيئة المقدمة حاسة السمع لدى التلاميذ للاستماع.
أن يستنتج التلميذ عنوان درس اليوم.	استمع إلى هذه الفقرة: (طار طائر جميل طويل، ثم هبط بجوار بطة جميلة، وكان في منقاره طعام لذيذ.) ما أكثر صوت تكرر في الفقرة السابقة؟ نعم صوت ط، ودرسنا اليوم ... من يتوقع ما اسم درسنا اليوم؟ نعم درسنا اليوم حرف الطاء (استماع) فلنرحب بضيفنا ولنصفق له.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ. وتشويقهم للاستماع. ملاحظة مدى صحة استنتاج عنوان الدرس.

	يسجل المعلم العنوان على السبورة. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على السبورة.		
أن يستنتج التلميذ آداب الاستماع.	يسأل المعلم عندما يتحدث شخص ما (أبوك، أمك، معلمك، ...) كيف تستمع له؟ ويسجل المعلم آداب الاستماع على السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى التزام التلاميذ بآداب الاستماع أثناء الحصة.
أن يميز التلميذ صوت الطاء الطويل منفردًا.	يسمع المعلم تلاميذه صوت الطاء الطويل: طـا، طـــو، طـــــي. (بدون عرض بطاقة له.)	صوت المعلم	ملاحظة مدى دقة استماع التلاميذ.
أن يردد التلميذ صوت الطاء الطويل منفردًا.	يسمع المعلم تلاميذه صوت الطاء الطويل بدون رؤيته، ثم يردد التلاميذ خلف المعلم زمريًا وجمعيًا.	صوت المعلم	ملاحظة مدى صحة الترديد.
أن يردد التلميذ كلمات بها حرف الطاء الطويل.	يسمع المعلم تلاميذه الكلمات التالية بدون رؤيتها: طالب، طارق، طولكرم، فطور، طين، فلسطين. ثم يردد التلاميذ الكلمات خلف المعلم بدون رؤيتها زمريًا وجمعيًا.	صوت المعلم	الأداء العملي. ملاحظة مدى صحة الترديد.
أن يوازن التلميذ بين صوت الطاء الطويل والقصير	يسمع المعلم تلاميذه: طا / مطار ، ط / طلال. طو / طول ، طُ / طيور طيـ / لطيف ، طِ ، طفل	صوت المعلم	ملاحظة مدى صحة الترديد. الأداء العملي.

منفرداً وفي الكلمات.	ثم يردد التلاميذ خلف المعلم زمريًا، وجمعيًا.		
	ويوجه المعلم انتباه التلاميذ للفرق بين الصوت الطويل والقصير، ويمكن للمعلم تقسيم الصف إلى مجموعات، مجموعة تردد الصوت الطويل ومجموعة تردد الصوت القصير.		لعبة: إخراج تلميذين، الأول: يصفق عند سماع الصوت الطويل، والثاني: يصفق عند سماع الصوت القصير.
أن يوازن التلميذ بين صوت الطاء والتاء.	يسمع المعلم تلاميذه الكلمات التالية بدون رؤيتها: طين ، تين / بطاطا ، تمر / قطط ، بنطال ، توت. ثم يرددها التلاميذ خلفه، مع توجيه انتباههم للفرق الصوتي بين الطاء والتاء، ويمكن للمعلم تقسيم الصف إلى مجموعات: المجموعة الأولى تردد الكلمات التي بها حرف الطاء، والمجموعة الثانية تردد الكلمات التي بها حرف التاء.	صوت المعلم	ملاحظة مدى صحة الترديد. نشاط: صفق للكلمة التي تسمع فيها حرف الطاء: مطلب، تيار، هبط، سطح، مفتاح.
أن يعبر التلميذ عن فهمه للقصة المسموعة من خلال الإجابة عن الأسئلة.	يسمع المعلم تلاميذه قصة الحرف بدون عرضها، ثم يطرح سؤالاً عاماً: ما اسم التلميذ الذي ذكر في القصة؟ يسمع المعلم تلاميذه القصة مرة ثانية،		ملاحظة مدى صحة الإجابة.

	ثم يطرح الأسئلة التالية (باستخدام إستراتيجية أعواد المثلجات): - طارق في أي صف؟ - متى يستيقظ من نومه؟ - ماذا تفعل عندما تستيقظ من نومك؟ - بمن التقى طارق في الطريق؟ - إلى أين سار طارق وفاطمة وطلال؟ - لماذا أوقف الشرطي السيارات؟ - اذكر أسماء الشخصيات الواردة في القصة. - كيف نعبر الطريق؟ - اذكر كلمات بها حرف الطاء سمعتها في القصة.		
أن يبدي التلميذ رأيه في المواقف والشخصيات الواردة في القصة.	يناقش المعلم تلاميذه: - بماذا تصف طارق؟ - ماذا أعجبك في طارق؟ - ماذا أعجبك في الشرطي؟ - لو كنت مكان الشرطي ماذا تفعل؟		ملاحظة مدى صحة الإجابة.
أن يعيد التلميذ سرد القصة بلغتها أو بلغته الخاصة.	يسمع المعلم التلاميذ القصة مرة ثالثة، ثم يطلب من التلاميذ إعادة سرد القصة. المقعد الساخن: حيث يجلس التلميذ السارد بعد انتهائه من السرد، ويفتح المعلم نقاشًا		- ملاحظة مدى صحة إعادة السرد. - التحدث.

	بين الطلبة وزميلهم السارد، وللمعلم التدخل في النقاش بما يثريه ويوجه اتجاهًا صحيحًا.		- ملاحظة مدى دقة الأسئلة وإجاباتها. - إستراتيجية تقويم الذات: أستطيع إعادة سرد نص الاستماع. لون الوجه حسب تقييمك لذاتك.
	غلق الحصة: - صفق عند سماعك الكلمة التي وردت في قصة الحرف: طلال، قطار، فاطمة. - ماذا تعلمنا من هذه القصة؟ (باستخدام العصف الذهني مع ربط الدروس المستفادة بمواقف حياتية.)		
	الواجب: الاستماع إلى الإذاعة المدرسية غدًا.		
التأمل الذاتي:			

أنموذج تطبيقي لخطة يومية لحصة استماع (الحلقة الثانية)

اسم الصف: الرابع. **اسم الدرس:** الإيثار خلقهم. **الموضوع:** استماع.

الخبرات السابقة المنتمية	قياس الخبرات السابقة
مفهوم الإيثار.	ماذا نقصد بالإيثار؟

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: بعد استبعاد مصادر التشتت، إسماع التلاميذ أصوات لبعض الحيوانات ومناقشتهم: من صاحب الصوت؟ ما اسم هذا الصوت؟ بمَ تصفه؟ من يقلده؟ لنستمع الآن إلى هذه القصة: سرد قصة عكرمة بن أبي جهل وأصحابه الثلاثة وإيثار كل واحد منهم صاحبه بالماء، وهم في الرمق الأخير، حتى استشهدوا جميعًا ولم يشربوا الماء. مناقشتهم: - ما الذي أعجبك في هذه القصة؟ - ماذا نقصد بالإيثار؟ (تقاس الخبرات السابقة في هذا الوقت من الحصة) ثم الإعلان عن اسم الدرس، وتسجيله على السبورة، وقراءته من قبل التلاميذ.	السبورة السبورة	ملاحظة مدى تهيئة المقدمة حاسة السمع لدى التلاميذ للاستماع. ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ. ملاحظة مدى صحة استنتاج عنوان الدرس.

أن يستنتج التلميذ آداب الاستماع.	إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة. يسأل المعلم: عندما يتحدث شخص ما ماذا يجب علينا أن نفعل؟ ثم يسجل المعلم آداب الاستماع على السبورة.		ملاحظة مدى التزام التلاميذ أثناء الحصة.
أن يعبر عن فهمه للنص من خلال الإجابة عن الأسئلة.	إسماع التلاميذ نص الاستماع ثم طرح سؤال عام: عمّ يتحدث النص؟ إسماع التلاميذ نص الاستماع مرة ثانية ثم مناقشتهم؟ (استخدام إستراتيجية أعواد المثلجات) - أين كان يجلس أبو مراد؟ ومع من؟ - من الذي قرع الباب؟ - ماذا كان يحمل الغلام؟ من أتى باللحم؟ - ماذا قال أبو مراد للغلام؟ - بمَ رد كل من أبي سميح وأبي راشد على الغلام؟ - من أخذ كيس اللحم في النهاية؟ - كيف حصل أبو سميح وأبو راشد على كيس لحم؟ - علامَ يدل ذلك؟ - عدد أسماء الشخصيات الواردة في النص. - اتلُ الآية القرآنية التي ذكرت في النص.		ملاحظة مدى صحة الإجابات

	- ضع عنواناً جديداً للنص. - اذكر موقفًا آثرت فيه شخصًا؟ نشاط: صفق للكلمة التي سمعتها في النص: سميح، رشاد، لحم، المحل، حلم. نشاط تحريري: أكمل: كان الغلام يحمل		
أن يستنتج التلميذ الدروس المستفادة والقيم الإيجابية.	إسماع التلاميذ النص مرة ثالثة، ومن خلال العصف الذهني: ماذا تعلمت من هذه القصة؟ نشاط تحريري: من القيم المستفادة من الدرس:		ملاحظة مدى دقة الإجابات ومدى ربطها بالواقع.
أن يبدئ التلميذ رأيه في الشخصيات.	ما الذي أعجبك في أبي مراد وجاريه؟ ماذا أعجبك في والد الغلام؟ نشاط تحريري: بمَ تصف الجيران الثلاثة، ولماذا؟ مناقشة إبداعية: - ماذا يحدث لو أخذ أبو مراد كيس اللحم من أول مرة؟ - وازن بين والد الغلام، ورجل غني لا يساعد المحتاجين؟ - من يسرد لنا قصة تشبه هذه القصة؟ **غلق الحصة:**	السبورة	حاكم الشخصيات الآتية: - تلميذ قدم قلمًا لزميله. - تلميذة تبرعت بمبلغ من المال للفقراء. التحدث.

	من خلال إستراتيجية مثلث الاستماع: حيث يخرج المعلم خمس تلاميذ: التلميذ الأول: يسرد النص بلغته أو بلغة النص. التلاميذ الثاني والثالث والرابع: مستمعون جيدون لزميلهم السارد (التلميذ الأول)، ثم يطرحون الأسئلة على التلميذ السارد لمزيد من التفاصيل وتوضيح الفكرة. التلميذ الخامس: مراقب جيد ومنتبه، حيث يراقب السرد والمناقشة، ويقدم التغذية الراجعة لزملائه الأربعة، فهو يكتب ما يدور في المناقشة، ويكون أشبه بالمراجع حين يأتي دوره، فيقرأ ما دون نحو: قال أحمد كذا، وسأل محمد كذا، وأصاب محمد في كذا، ولم يصب في كذا ... . الواجب: الاستماع لخطبة الجمعة. التأمل الذاتي:		إستراتيجية تقويم الذات: أستطيع إعادة سرد نص الاستماع. لون الوجه حسب تقييمك لذاتك.

تقويم ذاتي (4)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1) المهارة الأولى من حيث ترتيب أولويات تعليم المهارات اللغوية الأربع:
أ) الاستماع ب) التعبير ج) القراءة د) الكتابة

2) " استقبال الأذن لذبذبات صوتية مع إعطائها انتباهًا خاصًا، وإعمال الذهن لفهم المعنى."، هو:
أ) السمع ب) الاستماع ج) الإنصات د) الإصغاء

3) يشغل الاستماع من النشاط اللغوي الذي يمارسه الفرد يوميًا:
أ) 20% من النشاط. ج) 35% من النشاط.
ب) 25% من النشاط. د) 45% من النشاط.

4) جميع ما يلي من معيقات الاستماع ما عدا:
أ) معيقات تتصل بالنص المسموع. ب) معيقات تتصل بالتلميذ السامع.
ج) معيقات تتصل بمدير المدرسة. د) معيقات تتصل بالمعلم.

5) كثرة الضوضاء تعد من معيقات الاستماع التي تتصل بـــ:
أ) نصّ الاستماع ب) التلميذ المستمع ج) المعلم د) البيئة

6) يقصد بالسلوك المدخلي:
أ) التمهيد ب) الخبرات السابقة ج) التقويم المرحلي د) غلق الحصة

7) يُسمع المعلمُ التلاميذَ نصّ الاستماع في الحصة:
أ) مرة واحدة ب) مرتين ج) ثلاث مرات د) أربع مرات

8) إعادة نصّ الاستماع من قبل التلاميذ يكون أولًا:
أ) للمستعد ب) للمتميز ج) لغير المنتبه د) عشوائيًا

9) الأسئلة التي تضع التلميذ في مواقف غير ممكنة غالبًا، وربما مستحيلة، تسمى الأسئلة:
أ) التخيلية ب) السابرة ج) التحفيزية د) المفتوحة

الفصل الثاني:

التحدث (التعبير الشفوي)

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تفرق بين التحدث والتعبير الشفوي.
- تعطي تعريفًا للتعبير الشفوي خاصًا بك.
- توضح أهمية التعبير الشفوي.
- تحدد أهداف تدريس التعبير الشفوي العامة في المرحلة الأساسية الأولى.
- تعدد مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى.
- توازن بين التعبير الشفوي الوظيفي والإبداعي.
- تقترح نشاطات لتنمية التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى.
- تعرف المحادثة تعريفًا خاصًا بك.
- تعلل أهمية المحادثة.
- توازن بين المحادثة في الحلقة الأولى والثانية.
- تصبح قادرًا على تصميم خطة يومية لتدريس المحادثة.

تمهيد:

" التحدث أو ما يسمى في مجال تعليم اللغة بالتعبير الشفوي واحد من أعظم الطرائق الطبيعية للاتصال اللغوي، فلقد تعلم الإنسان مبكرًا ولفترة زمنية طويلة أن يتحدث قبل أن يتعلم كيف يعبر عن أفكاره ومشاعره في شكل تحريري، ولا ننكر أن الكتابة اختراع عظيم وقديم، إلا أنها نتاج بشري حديث إذا ما قورنت باللغة الشفوية.

ولقد أغفل التاريخ في شكله المسجل أن الإنسان قد استعمل اللغة الشفوية قبل تعلم الكتابة في فترة تاريخية طويلة لا يستطيع التاريخ أن يحدد مداها، ومع تقدم الحياة وتطورها ظهرت الكتابة كلغة تخاطب بين الناس، وراحت تزاحم التحدث في الاتصال بين البشر، ولكن التحدث – ومازال - حافظ على موقعه ومكانته في الاتصال اللغوي، فالإنسان حتى وقتنا هذا في نشاطات الحياة اللغوية ينفق كمية ضخمة من وقته في التكلم أكثر مما يفعله في الكتابة، ونحن بهذا التفضيل لا نقلل من شأن لغة الكتابة، وإنما نظهر أسبقية اللغة الشفوية (الاستماع والتحدث) في الاتصال بين البشر." (محمد مجاور: 1983)

ما بين التحدث والتعبير الشفوي:

كثير من الكتابات والأدبيات لا تفرق بين هذين المصطلحين، ولكن عند التحقيق يظهر لنا أن هذين المصطلحين بينهما تقارب في المعنى مع وجود فروق دلالية بينهما، فالتحدث والتعبير الشفوي يشتركان في كونهما كلامًا، ويزيد التعبير الشفوي عن التحدث في كونه كلامًا أكثر تحديدًا ودقة للمعنى عن التحدث.

فيمكن القول: أن كل تعبير شفوي تحدث، وليس كل تحدث تعبيرًا شفويًا؛ فالإنسان الذي يتحدث عن شيء ما قد يصيب التبيان والتوضيح في كلامه عنه، وقد لا يصيب؛ فإذا أصاب التبيان والتوضيح قلنا: عبر عن الشيء تعبيرًا، وإذا لم يصب مثل هذا التبيان والتوضيح قلنا: تحدث حديثًا وتحدث عنه.

مفهوم التعبير الشفوي:

التعبير لغة: " مصدر الفعل عبّر، ويقال: عبر فلان عما في نفسه، أي أعرب وبين الكلام." (إبراهيم مصطفى، وآخرون)

" فالتعبير: هو الإبانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر، وهذه الفِكَر والمشاعر تكون مفهومة بطبيعة الحال لدى الآخرين." (طه الدليمي، سعاد الوائلي: 2003)

والتعبير على الصعيد المدرسي: " هو ذلك العمل الذي يسير على وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاهًا وكتابة بلغة سليمة على وفق نسق فكري معين." (طه الدليمي، سعاد الوائلي: 2003)

التعبير الشفوي:

" هو عبارة عن المحادثة والتخاطب الذي يكون من الفرد وغيره، بحسب الموقف الذي يعيشه أو يمر به." (طه الدليمي، سعاد الوائلي: 2003)

والتعبير الشفوي كونه كلامًا لابد أن يتضمن عناصر الكلام الأربعة، **وهي:**

1- **الصوت:** لا يوجد كلام بلا صوت، وإلا تحولت عملية الاتصال إلى مجرد إشارات ورموز غرضها الإفهام، وهذه الإشارات والرموز الخالية من الصوت لا تعد كلامًا.

2- **اللغة**: الصوت وحده لا يكفي لنعده كلامًا، فلا بد أن يصاحبه كلمات وجمل مفهومة.

3- **التفكير**: الكلام بدون تفكير يسبقه ويتواجد معه يصبح غوغائية لا معنى له، ويصبح – كذلك - أصوات بلا مضمون أو هدف.

4- **الأداء**: وهو عنصر أساسي من عناصر الكلام يساهم في التأثير والإقناع، ويعكس المعنى المراد، ونقصد بالأداء: تعبيرات الوجه، وحركات الرأس واليدين، وتنويع طبقات الصوت، وسرعة البديهة، وحسن التكيف مع المواقف." (محمد فضل الله: 2003)

أهمية التعبير الشفوي:

" يحتل التعبير الشفوي - وكذلك التحريري - مكانة عالية في اللغة؛ فهو الثمرة الحقيقية لتعلم اللغة وتعليمها في مراحل التعليم المختلفة، بل إن الغاية من تعليم سائر أفرع اللغة ما هي إلا اكساب التلاميذ - على اختلاف مراحل تعليمهم - القدرة على التعبير باللغة إنتاجًا، وفهمها تلقيًا." (علي سلام)

وذكر التربويون بعضًا من أهميته، منها:

1- يعد التعبير الشفوي - بجوار التحريري - الثمرة المرجوة من تعلم اللغة وتعليمها.

2- يعد التعبير الشفوي أكثر النشاطات اللغوية انتشارًا بعد الاستماع، ويعد أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.

3- التعبير الشفوي كونه كلامًا يعد أسبق من الكتابة في الوجود، ومن ثم فالتعبير يهيئ للقراءة والكتابة بشكل صحيح.

4- التعبير الشفوي من أهم وسائل الاتصال بين البشر، إذ به يتم الإفهام والتفاهم، ومع تقدم وسائل الاتصال الحديثة زادت أهمية التعبير، وكثرت وظائفه الاجتماعية في الحياة اليومية.

5- يعد التعبير الشفوي أسهل الطرائق وأسرعها في التعبير عن المشاعر والآراء والأفكار للآخرين، حيث إن الكثيرين يميلون إلى استقبال اللغة استماعًا، والأكثر يفضلون إرسالها كلامًا وتعبيرًا.

6- يساعد التعبير الشفوي الإنسان على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، ويساعده ذلك على تحقيق الألفة والأمن.

7- التعبير الشفوي يصلح للمتعلم والأمي إلى حد بعيد.

8- التعبير الشفوي يجعلنا نطلع على فِكَر الآخرين، ونتائج أعمالهم، ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم في الحياة، فهو يعكس مستوى الثقافة لدى الإنسان ومقدار تمكنه اللغوي.

9- التعبير الشفوي عنصر أساسي للتعلم إذ به يكتسب المتعلم المعلومات والمعارف.

10- التعبير الشفوي الجيد يعد من أهم الأسس التي ينبني عليها التفوق الدراسي.

التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى:

تلميذ المرحلة الأساسية الأولى معظم نشاطه اللغوي يكون شفويًا؛ فقدراته على النشاط التحريري لا زالت محدودة، وربما كان من السلامة اللغوية، ومن الصحة النفسية له ألا يُحْمل على القراءة والكتابة ما لم يكتسب قدرة معقولة من التحدث والانطلاق فيه، فالخلفية الشفوية للطفل تساعده كثيرًا في اكتساب القدرات القرائية والتحريرية فيما بعد.

ويعد التعبير الشفوي في هذه المرحلة ذا أهمية كبيرة؛ لكونه في هذه المرحلة يؤسس لقواعد التعبير الشفوي ومبادئه لدى التلاميذ، ومن ثم يطور التلميذ تلك المبادئ والقواعد خلال مراحل تعليمية مختلفة ومتلاحقة.

أهداف تدريس التعبير الشفوي العامة في المرحلة الأساسية الأولى:

1- تدريب التلاميذ على نطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا، وذلك من خلال التأكيد على صحة مخارج الحروف وسلامة صفاتها.

2- تنمية قدرة التلاميذ شفويًا للتعبير عما لديهم من فِكَر، وما في نفوسهم من مشاعر وأحاسيس؛ ليحققوا الاتصال الفعال بمن يحيط بهم.

3- تنمية قدرة التلاميذ شفويًا على تركيب الجملة، والتمكن من الربط بينها وبين غيرها؛ لتأتي الفقرة متكاملة المعنى أخاذة للسامعين.

4- تعويد التلاميذ على التفكير المنطقي من حيث: ترتيب الفِكَر، وحسن ربطها مع الفكرة الرئيسة للموضوع.

5- تمكين التلاميذ من القدرة على توضيح الفكرة، وحسن العرض لها، والإلمام بما يجب أن يكون عليه المتحدث من مواقف: العرض، والشرح، والتفسير، والإبانة. (محمد مجاور: 1983)

6- مساعدة التلاميذ على دفع الخجل والحد من مظاهر الخوف والاضطراب أثناء مواجهة الآخرين.

7- تنمية قدرة التلاميذ على حسن الأداء من خلال التمكن من مهارات الأداء التعبيري، نحو: السيطرة على الصوت، وتنويع طبقاته، التمكن من مهارات الوقف والنبر، إلى غير ذلك.

8- مساعدة التلاميذ على اجتناب بعض الممارسات غير الصحيحة في التعبير والتحدث، نحو: اللزمات، والتكرار، والتلعثم.

9- تدريب التلاميذ على الكيفية الصحيحة والهيئة المطلوبة التي يجب أن يكون عليها المتحدث واقفًا أمام السامعين.

10- اكساب التلاميذ حالات اللياقة الاجتماعية أثناء التحدث (آداب الحديث)، ومن تلك الآداب:

- تجنب مقاطعة المتحدث أثناء حديثه.
- الابتعاد عن لهجة الاستهزاء أو التهكم من حديث الآخرين وآرائهم.
- أن يتحدث بعد الإذن له خاصة في المناقشات والاجتماعات.
- أن يكون الكلام لداع يدعو إليه إما لاجتلاب نفع أو دفع ضرر.
- أن يأتي بالكلام في مواضعه، ويتوخى به إصابة فرصته.
- أن يقتصر على قدر الحاجة.
- أن يتخير اللفظ الذي يتكلم به.
- أن يتجافى هجر القول ومستقبح الكلام.
- ألا يرفع صوته رفعًا مستكرهًا، ولا يخفضه بحيث لا يُسمع.
- تجنب احتكار الحديث والكلام.
- الابتعاد عن الانفعال في أثناء الكلام أو السرد والتعقيب.
- الجلسة المتزنة الطبيعية.
- الأناة والتمهل عند توجيه سؤال إلى المتكلم.

مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى:

1- في النطق:

أ- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ومراعاة صفاتها.

ب- التمييز بين نطق الحروف المتشابهة لفظًا، نحو: (ق ، ك / ت ، ط / ث ، س ، ص / ح ، هـ ، ع / خ ، غ / د ، ض / ذ ، ز ، ظ / الهمزة ، والمد).

ج- نطق الكلمات نطقًا صحيحًا.

2- في الألفاظ:

أ- توظيف الألفاظ في سياقها الطبيعي الصحيح.

ب- انتقاء الألفاظ انتقاءً صحيحًا.

3- في الجمل:

أ- تكوين الجمل تكوينًا صحيحًا تامًا، نحو: المبتدأ يأخذ الخبر، الفعل يأخذ الفاعل والمفعول به، الموصوف يأخذ الصفة، المضاف يأخذ المضاف إليه.

ب- توظيف جمل فعلية واسمية بسيطة.

4- في الفِكَر:

أ- حسن ترتيب الفِكر وتسلسلها.

ب- وضوح الفِكر وترابطها.

5- في طريقة الأداء:

أ- تجنب اللزمات.

ب- توظيف اللغة توظيفًا سليمًا واستخدامها بفاعلية وكفاءة، وهذا يتطلب مراعاة: النبر، وحسن تمثل المعنى، واستخدام الوقف بطريقة صحيحة، وضبط الصوت، والتحكم في النفس إلى غير ذلك.

6- في مضمون الموضوع:

أ- التفكير بوضوح، وهذه قدرة أساسية لا بد منها.

ب- التحدث في إطار الموضوع، وهذا يعني أن يكون التلميذ محددًا في تعبيره، ولا يخرج عن الموضوع المطلوب.

ج- الدقة في وصف المواقف والأحداث.

إضاءة: بجوار المهارات السابقة أن يتحدث التلميذ بحرية واستقلالية وسهولة وثقة، عندما يخاطب الآخرين محاولًا التأثير فيهم.

تنمية مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى:

ثَمَّة عوامل تسهم بشكل أو بآخر في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ، **منها**:

1- أن يقتنع المعلم أولًا بأهمية التعبير الشفوي، ويشعر بحاجة الفرد والمجتمع له، وأن يظهر اهتمامًا له أثناء تدريسه للتلاميذ له، مما يدفع التلاميذ إلى ممارسته عن رغبة وميل وحرية وانطلاق وثقة.
2- توفير بيئة لغوية نقية من شوائب العامية المبتذلة في الحصص عامة، وحصص التعبير الشفوي خاصة.
3- يحرص المعلم على إجادة نطق الكلمات نطقًا سليمًا؛ ليوفر لتلاميذه الأنموذج الصالح للاقتداء.
4- التخطيط الجيد لحصص التعبير الشفوي.
5- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتحدث، مع منحهم قدرًا من الحرية في ذلك التحدث؛ فالممارسة والمران من أهم وسائل تنمية مهارة التعبير كما يقال: المتعلم لا يمكن أن يتعلم الكلام دون أن يتكلم.
6- توفير جو من التسامح والحرية والتقبل والبهجة في إدارة المواقف الكلامية عامة، وفي حصص التعبير الشفوي خاصة.
7- أن يبتعد المعلم كل البعد عن أي مظهر من مظاهر السخرية أو الاستهزاء أو المقاطعة أثناء حديث من يتكلم من التلاميذ، ويؤكد على ذلك السلوك من قبل التلاميذ.
8- إعداد التلاميذ لفظيًا وفكريًا للتعبير الشفوي، وذلك عن طريق تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من مفردات وتراكيب وتعويدهم التفكير المنطقي، وترتيب الفِكَر وترابطها.
9- تنويع البيئة الفيزيقية بحيث لا تقتصر حصة التعبير على داخل الصف، وإنما يخرج بهم المعلم إلى حدائق المدرسة وفنائها، كما يقال: صف بلا جدران.
10- استثمار هوايات التلاميذ ونشاطاتهم الممتعة ومطالبتهم بالحديث عنها.
11- تشجيع التلاميذ على المشاركة في النشاطات المدرسية التي تعتمد في ممارستها على الكلام، نحو: الإذاعة المدرسية، والتمثيل، والخطابة، وغيرها.
12- إشراك التلاميذ في المواقف التي تستدعي الكلام والحديث، نحو: الاجتماعات واللقاءات المدرسية.

13- توظيف طرائق تدريس تمنح التلاميذ فرصًا متنوعة للحديث، نحو: طريقة المناقشة والحوار، والعصف الذهني، وحل المشكلات، وغيرها.

أنواع التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى:

ينقسم التعبير الشفوي في المرحلة الأساسية الأولى – كسائر المراحل - من حيث المضمون (الموضوع) **إلى قسمين: وظيفي، وإبداعي.**

أولًا: التعبير الشفوي الوظيفي:

" هو التعبير الذي يؤدي غرضًا وظيفيًا تقضيه حياة المتعلم (التلميذ) سواء داخل المدرسة، نحو: عرض كتاب، أو في محيط المجتمع، نحو: إلقاء التعليمات، بمعنى أنه التعبير الذي يساعد الناس عامة والتلاميذ خاصة على قضاء حاجاتهم المادية والاجتماعية، وينظم حياتهم، وعلاقاتهم بالآخرين." (محمد فضل الله: 2003)

ومن صور التعبير الشفوي الوظيفي، ومجالاته في المرحلة الأساسية الأولى:

1. التعبير الحر عن موضوعات يحددها التلاميذ بأنفسهم.
2. التعبير عن صور معطاة شفويًا.
3. التعبير الشفوي عقب دروس القراءة، والتي يتم فيها: المناقشة، والتعليق، والتلخيص.
4. توظيف القصص، نحو: تكميل قصص ناقصة، وتطويل قصص قصيرة، وسرد القصص المسموعة أو المقروءة، والتعبير عن القصص المصورة.
5. تعبيرات التلميذ الشفوية عن مشاهدته للبيئة التي يعيش فيها، أو عن البيئات الأخرى التي قام بزيارتها، أو مشاهدتها عبر التلفاز.
6. تعبير التلميذ عن المواقف الاجتماعية الحياتية، نحو: الاستقبال، والتعريف بالآخرين، والوداع، وإلقاء التعليمات، والتعليق على الأحداث، وكلمات الشكر إلى غير ذلك.

ثانيًا: التعبير الشفوي الإبداعي:

" هو التعبير الذي يظهر من خلاله المشاعر، ويفصح به الإنسان عن عواطفه وخلجات نفسه، ويترجم أحاسيسه بعبارات وجمل منتقاة ذات لغة صحيحة، وبطريقة مشوقة ومثيرة، تؤثر في السامع، وتستحوذ على انتباهه وتدفعه إلى المشاركة الوجدانية مع المتحدث." (محمد فضل الله: 2003)

من صور التعبير الشفوي الإبداعي، ومجالاته في المرحلة الأساسية الأولى:

1- تأليف قصة من نسيج خيال التلميذ.

2- تأليف شعر.

3- إلقاء خطب وكلمات ارتجالية تعبر عن حالات نفسية واجتماعية.

الفرق بين التعبير الوظيفي والإبداعي: بين النوعين فروق، **منها**:

1- التعبير الوظيفي أكثر تحديدًا واختصارًا من الإبداعي.

2- التعبير الوظيفي لا يهتم كثيرًا بتنميق الأسلوب بالخيال، والموسيقى، والعواطف، والرمز، أما الإبداعي فيتميز أسلوبه بهذه الأشياء وغيرها.

3- التعبير الوظيفي يخضع لأنماط معينة متفق عليها، بينما الإبداعي لا يحدد في أنماط معينة محددة.

4- يعمد التعبير الوظيفي إلي إبراز الفكرة، وتوضيح المعاني.

5- في التعبير الوظيفي يوجه الإنسان اهتمامه للوضوح والدقة دون التركيز على جمال الأسلوب، وعلى النقيض التعبير الإبداعي يغلب عليه اهتمام الإنسان بجمال الأسلوب على حساب إيضاح المعنى وإبرازه.

تذكير: إن هذين النوعين من التعبير ضروريان لكل إنسان فضلًا عن التلاميذ، فالوظيفي يحقق للإنسان حاجاته من المطالب المادية والاجتماعية، والإبداعي يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامة بفِكْره وشخصيته، ويستفاد تربويًا من ذلك: ينبغي على المعلم أن يدرب تلاميذه تدريبًا متوازنًا على النوعين، ولا يهتم بأحدهما على حساب الآخر.

المحادثة:

" عبارة عن تبادل التفكير والفِكَر في موضوع أو أكثر بين متحدثين أو أكثر." (محمد مجاور: 1983)

ويعرض مقرر اللغة العربية (كتاب لغتنا الجميلة) للصفوف من الأول إلى الرابع حسب المنهاج الفلسطيني في بداية كل درس لوحة مكونة من مجموعة صور تسمى: لوحة المحادثة.

ولوحة المحادثة المعروضة في بداية الدرس لها علاقة بالنص القرائي الذي يليها؛" فالمحادثة هنا جزء لا يتجزأ من درس القراءة، والهدف منها تهيئة الطالب؛ لنطق درس

القراءة التالي نطقًا صحيحًا، وهذا يجعلنا نراعي العلاقة بينهما." (أحمد المقوسي: 2002)

فهي بمثابة تعليم خاص وأساسي لتدريب التلاميذ على النطق الصحيح، وإمدادهم بالمفردات التي بدورها تهيئهم للقراءة والكتابة في الدروس التي تطرح فيما بعد.

أهمية المحادثة:

" اتجهت جهود بعض التربويين في أمريكا وغيرها إلى إجراء مسح لمواقف النشاط اللغوي الذي يمارسه الإنسان في الحياة، ولبيان أهمية كل منها بهدف تدريب التلاميذ عليها في مناهج اللغة، فرأى التربوي (سيرستون) من خلال أبحاثه لتواتر المواقف اللغوية أن: المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، فالقراءة ثانيًا، فالكتابة ثالثًا.

وجاء من بعده تربوي آخر هو(كلاب)، وأسفرت أبحاثه عن نتيجة مفادها: المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، والقراءة في المرتبة الثانية، ثم الكتابة في المرتبة الثالثة، ثم الخطابة في المرتبة الرابعة، ثم الاستماع في المرتبة الخامسة.

وأجرى تربوي آخر هو (جونسون) مسح للمواقف اللغوية التي يحتاجها الإنسان في حياته؛ فطلب من بعض الطالبات الجامعيات أن يكتبن المواقف اللغوية التي يحتجنها في حياتهن، وبعد تفريغ الاستبانات وجد أن هناك (73) موقفًا لغويًا جمعها في تسعة أنواع رئيسة، وأسماها: المراكز الوظيفية في الحياة، وهي: المحادثة، والمناقشة الرسمية، والمناقشة الجماعية، وكتابة المذكرات، وكتابة التقارير، وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وقص القصص، وتوجيه التعليمات والإرشادات والتفسيرات.

ويتبين من خلال نتائج هذه الأبحاث جميعها أن المحادثة تحتل المرتبة الأولى فيها جميعًا، ولما كانت المرحلة الأساسية هي حجر الأساس في بناء العملية التعليمية كان لا بد أن يُعنى فيها بالمحادثة أيما عناية." (محمود السيد: 1980)

تنبيه: لا يفهم من ذلك الكلام السابق أن يركز المعلم في تدريسه على المحادثة، ويهمل سائر المهارات اللغوية، وإنما يقصد بهذا الكلام: تبيان أولويات الإنسان في استخدام المهارات اللغوية في حياته، وإظهار مساحة استخدامها، فالنظرة المتوازنة في تدريس مهارات اللغة العربية هي النظرة الصحيحة والتي يجب الأخذ بها عند تدريس اللغة العربية ومهاراتها.

مهارات المحادثة الفرعية في المرحلة الأساسية الأولى:

المحادثة مهارة كلية عامة يندرج تحتها مهارات جزئية فرعية متنامية، **وهي:**

1- الالتزام بآداب الحديث.

2- التعبير عن صور لوحة المحادثة تعبيرًا شفويًا من خلال:

- استنتاج عناصر اللوحة الرئيسة.
- الإجابة عن الأسئلة شفويًا أو رسمًا.
- طرح أسئلة من قبل التلاميذ عن لوحة المحادثة.
- التعبير بجمل مفيدة عن الصور.
- سرد قصة تعبر عن مضمون اللوحة مع استخدام الإيماءات وتغيير نبرات الصوت.
- استنباط الفكرة العامة التي تدور حولها لوحة المحادثة.
- ربط أحداث لوحة المحادثة بمواقف حياتية ومستقبلية.

فكر جديد: من أسس التعليم الفعال ربط الموقف التعليمي بمواقف الحياة التي تحدث خارج أسوار المدرسة، وبالإضافة إلى ذلك على المعلم الحاذق أن يسعى إلى الانتفاع من تعليمه الحالي لتلاميذه بأن يتنبأ لهم مواقف مستقبلية قد تواجههم، ويرشدهم كيف يستخدمون تعلمهم الحالي في هذه المواقف المستقبلية المتوقعة، قيل: " ربوا أبناءكم لزمان غير زمانكم".

3- استنتاج القيم الإيجابية الوارد في لوحة المحادثة وتمثلها.

4- إبداء الرأي في المواقف والشخصيات الواردة في اللوحة.

تدريس المحادثة:

من الأخطاء الفادحة في مجال تعليم اللغة في المرحلة الأساسية الأولى، بدء بعض المعلمين تعليم القراءة والكتابة من بداية الدرس مباشرة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم صعوبات القراءة، والطريق الطبيعي في تعليم اللغة هو أن القراءة والكتابة لا بد أن تسبقهما مرحلة تهيؤ واستعداد، والمحادثة هي التي تهيئ للقراءة والكتابة تهيئة صوتية ونفسية.

فمن الناحية الصوتية:

نلاحظ أن بعض التلاميذ في هذه السن يعانون من صعوبات في النطق مثل مخارج الحروف أو إبدال بعض صفاتها، ولهذا كان لا بد من تذليل هذه الصعوبات قبل البدء بتعليم القراءة والكتابة، وتلعب المحادثة الدور الأهم في ذلك عن طريق إفساح المجال أمام التلاميذ؛ ليتحدثوا بحرية وكما يشاؤون، ومن خلال ملاحظة دقيقة وذكية من قبل المعلم يتعرف صعوبات النطق ليعالجها.

" **والتهيئة النفسية** على جانب كبير من الأهمية في الإعداد للقراءة والكتابة، والمحادثة هي السبيل لتلك التهيئة النفسية، إذ إنّ إفساح المجال أمام التلميذ لأن يتحدث كيفما شاء من غير تدخل من قبل المدرس يساعده على أن يكسر جدار الخوف الذي يحس به في مثل هذه المواقف.

كما أن مناقشة زملائه وتعقيباتهم واسترسالهم في قص قصة أو سرد حكاية يشجعه على أن يحذو حذوهم، وبالتالي تتبدد مخاوف التلميذ في أثناء الحديث، وللمدرس الدور الأكبر في مساعدة التلاميذ في هذا المجال، متدرجًا معهم في التدريب على التعبير بما يتماشى والقدرات العقلية والنمو اللغوي للتلاميذ، وعندما ينطلق التلميذ في التعبير أمام زملائه تتولد الثقة بنفسه وبقدراته مما يكون له الدور الأكبر في نجاحه في مستقبل حياته." (محمود السيد: 1980)

وتدريس المحادثة يتم من خلال حلقتين متتابعتين:

الحلقة الأولى (الصفان الأول والثاني):

هذه الحلقة يتمحور دور المعلم فيها حول: إفساح المجال أمام التلميذ؛ ليتحدث أكثر ما يمكنه أن يتحدث، ويتحقق ذلك من خلال: كف المعلم عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي عند التلميذ، ويقصد بالتدخل السلبي: مقاطعة المعلم لتلميذه، وإيقافه عن الاسترسال في الحديث بقصد تصحيح كلمة أو تعبير خطأ.

وليس معنى ذلك ألا يتدخل المعلم نهائيًا، وإنما يتدخل تدخلاً إيجابيًا بمعنى يدع تلميذه يتحدث ويعبر بحرية واستقلال، ويراقبه بانتباه وصبر، ويقبل ظاهريًا بعض أخطاء تحدثه، وإن احتاج الى التدخل، يتدخل بحكمة وفطنة وبشكل سلسل بغية دفع تلميذه للاستمرار في التحدث، وقد يحتاج المعلم إلى توجيه الحديث في اتجاه آخر، أو يعزز الحديث بكلمة؛ ليجعل التلميذ مستمرًا في حديثه.

تساؤل: هل تحدث تلميذ هذه الحلقة يعكس فهمه؟

" قال تشومسكي: الفرد يعرف أكثر مما يتكلم به، والأطفال عادة يعرفون أكثر مما يعبرون عنه، والأطفال عادة قد لا يعكس حديثهم فهمهم." (جامعة القدس المفتوحة)

وبناء على هذا الرأي نقول: إن تحدث التلميذ لا يعكس فهمه، فلا داعي لنزعج المعلمين من أخطاء تحدث التلاميذ، وليمهل المعلم تلاميذه؛ ليتحدثوا أكثر ما يمكنهم التحدث رغم أخطائهم، ولا يوقفهم كثيرًا؛ ليصدر أحكامًا وتصحيحات؛ وليكن شعار المعلم في هذه الحلقة: ينبغي أن يتحدث التلميذ أكثر ما يمكنه أن يتحدث.

الحلقة الثانية (الصفان الثالث والرابع):

دور المعلم في هذه الحلقة الإصغاء إلى تعبيرات تلاميذه، وتسجيل ملاحظاته، ورَصْد أخطائهم، ثم تصحيح هذه الأخطاء، ويتم ذلك من خلال استثارة نقد التلاميذ لأنفسهم أولًا، ثم نقد زملائهم، وعلى المعلم أن ينتبه عند نقد التلاميذ بعضهم بعضًا أن تلاميذه ليسوا قساة، ويطلب من المنتقدين ذكر التعبيرات الجيدة والملائمة، وبعد انتهاء نقد التلاميذ لحديث زميلهم يعود المعلم إلى التلميذ المتحدث؛ ليتضح عنده الصواب في التعبير والتحدث. فدور المعلم في هذه المرحلة هو العبور من اللغة العفوية للتلاميذ إلى لغة الإدراك؛ وليكن شعار المعلم في هذه الحلقة: ينبغي أن يتحدث التلميذ بشكل أحسن ما يمكنه التحدث به.

ما يراعى عند تدريس المحادثة:

1- التحفيز الجيد لحصص المحادثة باستخدام طرائق وأساليب شيقة ومتنوعة.

2- مراعاة مهارة طرح الأسئلة كما ذُكر في تدريس الاستماع.

3- التخطيط الجيد لحصة المحادثة.

4- اتخذ موقفًا إيجابيًا من تحدث تلاميذك بمعنى ألا تتبع السلبية بترك الحرية عند تحدثهم من دون تدخل من قبلك إذا أخطأوا، ولا تفرط في التدخل، وإنما الإيجابية أن تتدخل عندما يكون هناك حاجة لتدخلك، فإذا توقف التلميذ أثناء حديثه؛ فلا تبخل عليه بتوجيه سؤال ينير له الطريق، فالتلميذ قد تعوزه كلمة ليستمر في تحدثه، وإن عجز بعد ذلك عن إكمال حديثه؛ فلا تضطره إلى التحدث بل اسمح له بالجلوس." (محمد مجاور: 1983).

ومن جانب آخر " يرى بعض المربين أن يترك التلميذ لفكرته وعبارته، وألا يزود بأي شيء وحجتهم في ذلك أن إمداد التلاميذ بالفِكَر يجعلهم أشبه بالملقنين المقلدين، الذين يرددون كلام غيرهم، ويؤكد هذا الفريق رأيه بقول: دع التلميذ يتدفق وينطلق، ونحن نرى أن هذا الفريق مسرف في حسن الظن بالتلاميذ، كما نعتقد أن التلاميذ لا يفيدون كثيرًا من أمثال هذه الدروس التي يختفي فيها صوت المعلم أو يكاد." (عبد العليم ابراهيم: 1991)

5- البدء في مناقشة الأشياء السهلة، والشيء السهل بالنسبة للتلميذ هو كل ما يقع تحت حسه أو يرتبط ارتباطًا واضحًا بحياته وتجاربه وخبراته، فعند مناقشة صور المحادثة يبدأ المعلم بمناقشة الأشياء التي يراها التلميذ وربما يلمسها كالحصان وشجر الزيتون ونحوهما، ثم الانتقال إلى مناقشة الأشياء التي لا تنتمي لبيئته كالبطريق والبلوط وغيرهما، وربما يقال: التلميذ يرى مثل هذه الأشياء من خلال الصور أو التلفاز، نعم، ولكن هذه المشاهدات لا تقابل الحسيات.

6- تشجيع التلاميذ على سرد قصة تعبر عن مضمون الصور مع الحرص على تعزيز التلقائية.

7- اختر التلميذ المستعد للتحدث أولًا.

8- ليس بالضرورة أن تتاح الفرصة لجميع التلاميذ للتحدث في حصة واحدة، ويمكن أن يجعل المعلم حديثهم بالتناوب وفق ترتيب يحدده المعلم ولا يشعر به التلاميذ.

9- احرص ألا تقاطع التلميذ المتحدث، ولا تظهر علامات عدم الرضى من حديثه أو الملال منه.

10- عندما يصل المعلم إلى الصورة التي تعد حبكة اللوحة يخبر تلاميذه أن يركزوا جيدًا في هذه الصورة.

11- تنمية الإبداع والخيال.

إضاءة: من طرائق تنمية الإبداع والخيال:

أ- طريقة حصر الصفات (ذكر الصفات): Attributes Listing

وصاحب هذه الطريقة كرفوورد، وملخصها: تدريب التلاميذ على تعديل الأشياء وتطويرها، والخروج بنتاجات جديدة. (جامعة القدس المفتوحة)، وإجراءات هذه الطريقة:

- عرض الموضوع من قبل المعلم مع تحديد جميع عناصره والعلاقات بينها، ثم يطلب المعلم من تلاميذه تحديد جميع الاقتراحات أو الاحتمالات أو البدائل اللازمة لتعديل أو تطوير ذلك الموضوع.

- إعطاء الحرية كاملة للتلاميذ عند طرح فِكَرهم، ولا يتدخل المعلم أو أحد التلاميذ بنقد أو تفسير أثناء طرح التلميذ فِكَره إلا بعد انتهاء هذا التلميذ طرح جميع فِكَره.

ب- طريقة القوائم:

ويعد أوزبورن من أشهر مؤيديها، وملخصها: إجراء تعديل، أو تغيير، أو ترتيب، أو إعادة تركيب، أو تصغير، أو تكبير على موضوع أو فكرة، ومن الأمثلة على هذه الطريقة:

طرح الأسئلة التالية: تتصف هذه اللوحة بقلة انسجام ألوانها، ما اللون الذي تقترحه لتحقيق هذا الانسجام المفقود؟ ولماذا؟ ماذا تضيف لهذه اللوحة؟ ولماذا يعد شكل هذه اللعبة خطرًا على الطفل؟ ماذا تقترح حتى تكون آمنة؟

خطة مقترحة للسير في تدريس المحادثة:

1- الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).

2- التمهيد بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.

3- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وإشعارهم بأهميتها لهم، وتسجيلها يمين السبورة، والإشارة إليها أثناء الحصة.

4- إجراءات التدريس:

- استنتاج آداب الحديث، والتأكيد عليها طوال الحصة.

- يعرض المعلم لوحة المحادثة، ويوجه تلاميذه إلى تأملها ككل، ويتأكد أن تلاميذه ينظرون إليها.

- يستنتج المعلم عناصر اللوحة الرئيسة، من خلال طرح السؤال التالي: ماذا تشاهد في الصورة؟ ويسجل المعلم هذه العناصر على السبورة.
- يوجه المعلم نظر تلاميذه إلى الصورة الأولى، ثم يناقشهم فيها من خلال طرح أسئلة جزئية متنوعة ومتدرجة، ولا بأس أن يختار المعلم بعض الجمل من إجابات التلاميذ ويسجلها على السبورة.
- يطلب المعلم من تلاميذه أن يطرحوا أسئلة عن الصورة الأولى ويذكروا إجاباتها (إستراتيجية استنطاق الصورة).
- يطلب المعلم من تلاميذه التعبير عن الصورة الأولى بجمل مفيدة، ويسجل إحدى الجمل في السبورة. ويكرر المعلم مثل ذلك مع باقي الصور.
- بعد الانتهاء من معالجة جميع الصور (مناقشة وتعبيرًا)، يتيح المعلم الفرصة أمام بعض تلاميذه لسرد قصة من تأليفهم تعبر عن مضمون اللوحة، ويمكن ترك الفرصة أمام المبدعين أن ينسجوا قصة من خيالهم تشابه قصة لوحة المحادثة.
- مناقشة القيم الواردة في اللوحة، واستخلاص الحقوق والواجبات، ثم مناقشة إبداعية.
- التوصل إلى اسم الدرس، فمن أهداف حصة المحادثة التوصل لاسم درس القراءة، وتسجيله على السبورة.

5- التقويم التكويني عقب كل هدف.

6- غلق القصة غلقًا مناسبًا.

7- تعيين واجب مناسب.

نصيحة: لا شك أن التخطيط الجيد يسهل مهمة المعلم ويضمن نجاحه، فالمعلم الجيد هو المعلم المخطط باستمرار، ويسأل كثير من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة: هل يجب علينا أن نخطط؟ "سئل هذا السؤال أحد المربين الذي مر على قيامه بالتدريس قرابة ربع قرن أو يزيد: لم تحضر دروسك يوميًا، ولديك هذه الخبرة الفنية والعميقة في ميدان التدريس؟ أجاب: " كي لا يشرب تلاميذي من مياه آسنة بل من ماء متجدد دومًا." (محمود السيد: 1980)، ويرى بعض المعلمين أن التخطيط مظهر وشكل بلا مضمون مستندين في رأيهم هذا أن الكتاب المدرسي الذي بين أيديهم خطة لهم، مثل هؤلاء قارئون للكتاب وليسوا مربين ويترتب على عملهم هذا نتائج سيئة، **منها**:

1. طرائق تدريسهم تأتي ارتجالية عفوية.
2. أن نشاطهم داخل الصف سيكون عفويًا غير مخطط له مما يعطل ويعرقل عملهم التدريسي.
3. الاعتماد على الكتاب المدرسي بصورة أساسية فتصبح المعلومات غايات مع أنها وسائل لتنمية جوانب مختلفة عند الطلبة.
4. يسيرون في التدريس وفق نسق واحد؛ لأن عملهم غير مخطط له، مما يجعل الدرس يتصف بالجمود وعدم التشويق والانتباه." (سهيلة الفتلاوي: 2003)

أنموذج تطبيقي لخطة يومية لحصة المحادثة

اسم الصف: الثاني **اسم الدرس**: النمر والحطاب **الموضوع**: محادثة

الخبرات السابقة	قياسها
- ذكر مفهوم الغابة.	- عرض صورة لغابة وسؤال التلاميذ: ما اسم هذا المكان؟ - بمَ تتميز الغابة؟ - اذكر حيوانات تعيش فيها.
- ذكر أسماء المهن.	- ما مهنة أبيك؟ - عرض صور لبعض المهن ومناقشة حول: اسم كل مهنة واسم صاحبها.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: استمع إلى هذه القصة: كان هناك أسد يخيف الحيوانات ويزعجهم، فقالت حيوانات الغابة: من يستطيع أن يخلصنا من هذا الأسد؟ أجاب الثعلب: أنا أخلصكم من شره، وذهب الثعلب إلى الأسد وقال له: يا ملك الغابة، هناك أسد مخيف قد أتى إلى غابتك! غضب الأسد وزأر، وقال: ومن يجرؤ على ذلك؟ دلّني عليه. ذهب الثعلب ومعه الأسد إلى بئر عميقة، وقال له: هنا في البئر. ولما نظر الأسد في البئر رأى صورته، فظن أنه هذا الأسد الذي أخبر عنه الثعلب، فزأر	صوت المعلم	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس.

	ليخيفه فتردد صدى صوته، فما كان من الأسد إلا أن قفز في البئر. الأسئلة: ما تتوقعون أن تكون نهاية القصة؟ بمَ تصف الأسد؟ بمَ تصف الثعلب؟ ماذا نتعلم من هذه القصة؟ اليوم سنعيش مع قصة مشابهة لهذه القصة، إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى صحة الإجابات
أن يعدد التلميذ آداب الحديث	يذكر المعلم: قبل أن نناقش اللوحة، من يذكرنا بآداب الحديث؟ ويسجلها المعلم على السبورة مؤكدًا على أهميتها.	السبورة	ملاحظة مدى التزام التلاميذ بها طوال الحصة.
أن يستنبط التلميذ عناصر اللوحة الرئيسة	يعرض المعلم لوحة المحادثة، ويطلب من تلاميذه تأملها كلها، ويسألهم: ماذا تشاهدون في هذه اللوحة؟ ويسجل عناصر اللوحة الرئيسة على السبورة. نشاط تحريري: ضع خطاً تحت الكلمة التي <u>لا تنتمي</u> للوحة: قرد – نمر – شجرة – شمس.	السبورة لوحة المحادثة	ملاحظة مدى دقة الإجابة.
أن يعبر التلميذ عن فهمه للصورة الأولى من خلال الإجابة عن الأسئلة.	يناقش المعلم تلاميذه من خلال إستراتيجية الرؤوس المرقمة: - في أي مكان أخذت هذه الصورة؟ وكيف عرفت؟ - ما اسم الحيوانين اللذين في الصورة؟ - ماذا يأكل القرد؟ أين يجلس؟	اللوحة	ملاحظة مدى صحة الإجابات

	- كيف يبدو شكل النمر؟ ماذا يأكل؟ - اذكر حيوانات أخرى تعيش في الغابة. - ما الحوار الذي تتوقع أن يكون دائرًا بينهما؟ ويمكن تسجيل بعض إجابات التلاميذ على السبورة. نشاط تحريري: أكمل: يجلس القرد على..... أطلب من التلاميذ أن يوجوا أسئلة حول الصورة ويذكروا إجاباتها.	الدفتر	ملاحظة مدى دقة الأسئلة
أن يعبر التلميذ عن الصورة الأولى بجملة مفيدة	عبر عن الصورة بجملة مفيدة. وسجل إحداها على السبورة.	اللوحة السبورة	ملاحظة مدى صحة تراكيب الجمل والتحدث.
أن يعبر التلميذ عن فهمه للصورة الثانية من خلال الإجابة عن الأسئلة.	- من هذا الشخص الذي يوجد في الصورة؟ - ما مهنته؟ كيف عرفت؟ - ما الأدوات التي يحملها؟ اذكر أدوات أخرى يستعملها الحطاب. - كيف يبدو النمر؟ كيف يبدو الحطاب؟ لماذا هو خائف؟	اللوحة	ملاحظة مدى صحة الإجابات.

	- ما الحوار الذي تتوقع أن يكون دائرًا بينهما؟ ويمكن تسجيل بعض الجمل من إجابات بعض التلاميذ على السبورة. نشاط تحريري: أكمل: يحمل الحطاب ..... أطلب من تلاميذك توجيه أسئلة حول الصورة الثانية وذكر إجاباتها.	السبورة	ملاحظة مدى دقة الأسئلة.
أن يعبر التلميذ عن الصورة الثانية بجملة مفيدة	يطلب المعلم من كل مجموعة أن تعبر عن الصورة الثانية بجملة مفيدة، ثم انتقال مندوب من كل مجموعة لعرض الجملة التي اتفقت عليها المجموعة، ونقل الجملة التي عبروا بها لمجوعته، ثم مناقشة الجمل، وتسجيل إحداها في المكان المخصص تحت الجملتين السابقتين.	اللوحة السبورة	ملاحظة مدى صحة تراكيب الجمل. التحدث.
أن يعبر التلميذ عن فهمه للصورة الثالثة من خلال الاجابة عن الأسئلة.	يعرض المعلم الصورة الثالثة؟ ويناقشهم: - كيف يبدو الحطاب في هذه الصورة. - ما أوجه التشابه والاختلاف بين الصورة الثالثة والثانية؟ - ما الحوار الذي تتوقع أن يكون دائرًا بينهما؟ اطلب من تلاميذك توجيه أسئلة حول الصورة الثالثة وذكر إجاباتها.	اللوحة	ملاحظة مدى صحة الإجابات. ملاحظة مدى دقة الأسئلة.
أن يعبر التلميذ عن	يطلب المعلم منهم أن يعبروا عن الصورة الثالثة بجمل مفيدة من خلال: (فكر،		ملاحظة صحة تراكيب الجمل.

الصورة الثالثة بجمل مفيدة.	زاوج، شارك)، سجل إحداها في المكان المخصص تحت الجملتين السابقتين.		التحدث.
أن يعبر التلميذ عن فهمه للصورة الرابعة من خلال الإجابة عن الأسئلة. .	يعرض المعلم الصورة الرابعة، ويناقش التلاميذ: - ماذا يفعل الحطاب بالنمر؟ - كيف استطاع الحطاب أن يتحايل على النمر حتى ربطه؟ - كيف يبدو الحطاب والنمر؟ - لماذا يظهر الانزعاج على النمر؟ - هل صدق القرد عندما قال: الإنسان أقوى من النمر؟ ولماذا؟ - بماذا تصف الحطاب؟ - بماذا تصف النمر؟ - ما رأيك في تصرف الحطاب؟ - لو كنت مكان النمر ماذا كنت ستفعل؟ - اقترح حيلًا أخرى يمكن أن يستخدمها الحطاب. - إن كنت مكان النمر: هل كنت توافق على ربطك؟ ولماذا؟ - اذكر موقفًا تعرضت فيه للخطر، وبين كيف تمكنت التخلص منه. ويمكن تسجيل بعض الجمل من الإجابات وتسجيلها على السبورة. أطلب من تلاميذك توجيه أسئلة حول الصورة وذكر إجاباتها	اللوحة السبورة السبورة اللوحة	ملاحظة مدى صحة الإجابات

أن يعبر التلميذ عن الصورة الرابعة بجمل مفيدة.	يطلب المعلم من تلاميذه التعبير عن الصورة الرابعة بجملة مفيدة. نشاط تحريري: عبر عن الصورة الرابعة بجملة تحريريًا، ويسجل جملة تعبر عن الصورة تحت الجمل الثلاث السابقة.	السبورة	ملاحظة مدى صحة تراكيب الجمل. الأداء العملي.
أن يستنبط التلميذ الفكرة الرئيسة للوحة.	يسأل المعلم: ما الفكرة التي تدور حولها هذه اللوحة؟ ويسجل أفضلها على السبورة، ثم يعلن عن اسم الدرس، ويسجله على السبورة، ويطلب من (3 إلى 4) تلاميذ قراءته.	اللوحة	ملاحظة مدى صحة الفكر.
أن يستنبط التلميذ الدروس المستفادة في القصة.	يسأل المعلم: ماذا تعلمنا من هذه القصة؟ (من خلال العصف الذهني) يطرح المعلم أسئلة تنمي التفكير، نحو: - اللوحة السابقة تتصف ألوانها بقلة انسجام ألوانها، ما اللون الذي تقترحه لتحقيق الانسجام؟ ولماذا؟ - إذا كنت رسامًا: ماذا تضيف إلى هذه اللوحة؟ - تخيل: رفض النمر أن يربطه الحطاب ماذا تكون نهاية القصة؟ - شخص تعرض للابتزاز، بماذا تنصحه أن يفعل؟ - من يحكي لنا قصة مشابهة؟		ملاحظة مدى صحة ربط التلاميذ بالواقع. ملاحظة مدى صحة الإجابات. التحدث
	غلق الحصة: من خلال إستراتيجية مثلث الاستماع:		.

	حيث يخرج المعلم خمسة تلاميذ: التلميذ الأول متحدث يسرد قصة حول اللوحة. التلميذ الثاني والثالث والرابع: مستمعون جيدون، وعندما يأتي دورهم يطرحون أسئلة يجيب عنها التلميذ الأول لمزيد من التفاصيل وتوضيح الفكرة. التلميذ الخامس: مراجع منتبه، حيث يراقب سير النقاش بين زملائه ويقدم التغذية الراجعة لهم. أو غلق الحصة: من خلال تمثيل مضمون اللوحة. الواجب: - سرد قصة لوحة الدرس لأحد أفراد أسرته. - كتابة ثلاثة دروس مستفادة. التأمل الذاتي:		استراتيجية تقويم الذات: أعبر عن لوحة المحادثة بجمل مفيدة. لون الوجه حسب تقييمك لذاتك. ☹ 😐 🙂

تقويم ذاتي (5)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1) " عبارة عن المحادثة والتخاطب الذي يكون من الفرد وغيره، بحسب الموقف الذي يعيشه أو يمر به.":

أ) الاستماع ب) التعبير الشفوي ج) التعبير التحريري د) القراءة

2) جميع ما يلي من عناصر الكلام الأربعة ما عدا:

أ) الصوت ب) اللغة ج) النقاش د) الأداء

3) " تبادل التفكير في موضوع او أكثر بين متحدثين أو أكثر.":

أ) الاستماع ب) المحادثة ج) القراءة د) الكتابة

4) تعد حصة المحادثة بالنسبة لدرس القراءة:

أ) تهيئة للدرس ب) إثراء للدرس ج) تقويم للدرس د) غلق للدرس

5) إيجابية المعلم من تحدث تلاميذه هي:

أ) ترك الحرية كاملة لتلاميذه في تحدثهم. ب) التدخل المستمر أثناء تحدثهم.

ج) التدخل إن كان هناك حاجة. د) التدخل المفاجئ السريع.

6) الثمرة المرجوة من تعلم اللغة وتعلمها:

أ) الاستماع ب) التعبير ج) القراءة د) الكتابة

7) جميع ما يلي يصلح لقياس تقدم التلاميذ في مهارة المحادثة ما عدا:

أ) الورقة والقلم ب) الأداء الفعلي ج) سُلم التقدير د) تقويم الذات

الباب الثالث

اللغــة المقــروءة

مقدمة الباب:

" القراءة هي ذلك الفن اللغوي الذي يعد معينًا غزير العطاء، متتابع المدد، منه تستمد باقي المهارات الأخرى.

إنها بحق المورد الذي تستقي منه مهارات اللغة، وبقدر ما في ينابيعها من عذوبة وسلاسة ودقة وصفاء يكون رونق الأداء في الكتابة وفي التحدث وفي الاستماع.

إن كلاً من هذه المهارات الثلاث: الاستماع، والتحدث، والكتابة، إذ لم ترتبط روافدها ببحور القراءة، وإذا لم تتلق مساربها مع غدير القراءة، أخذاً ونماءً ورياً وإشباعاً، كان عطاؤها ضحل القيمة، مالح المذاق، خفيف العائد، لا يروي ظمأ، ولا يشفي غلة، ولا يغذي شيئاً من العقل أو الوجدان.

الكتابة وهي أروع إنتاج بشري قفز بالإنسانية إلى الأمام، والتحدث وهو أول فن لغوي عرفه الإنسان بعد الاستماع، وكلاهما من مهارات الإرسال؛ ففيهما يرسل المرء فكره وتفكيره، وآراءه ومعرفته إلى الآخرين في سطور من الكلام المسطور، أو في حديث مرسل يخاطب العقل، ويقرع الآذان؛ ولكي يرسل الإنسان فكراً أو تفكيرًا فيه شيء من النضج والعمق، وفيه شيء من النقاء والوضوح، كان لا بد له من مصدر يستقي منه فينمي ما عنده.

إن القراءة والاستماع مهارتا استقبال لفكر الآخرين، ولكن القراءة أوسع دائرة وأغزر معرفة، وأعمق اكتسابًا، وبها يرتشف الإنسان من رحيق الفكر ما يغذي منه العقل، ويصقل الوجدان، ويهذب العاطفة، وبها كذلك يروي الإنسان ظمأ العقل بري المعرفة، ويطفئ هجير الجهل بنسيم العلم.

هذه هي القراءة التي تطوف بفكر الإنسان في آفاق المعرفة طولًا وعرضًا، عمقًا واتساعًا وتعيش به مع تفكير الإنسان حاضرًا أو غابرًا، ومن ثم تمكنه من رؤية المستقبل في وضوح من الرؤى، وقدرة على التنبؤ الصحيح." (محمد مجاور: 1983)

وهذا الباب - والذي يعد أكبر أبواب الكتاب - يعرض القراءة، والأناشيد والمحفوظات (كونهما بحسب المرحلة الأساسية الأولى: قراءة مغناة ملحنة)، **وهو مقسم إلى خمسة فصول:**

الفصل الأول (مدخل إلى القراءة): ويتناول: مفهوم القراءة، وطبيعتها، وأهميتها، وأهدافها، ومهارتها.

الفصل الثاني (أنواع القراءة): يعرض تصنيفات القراءة والأنواع التي تندرج تحتها، ويفصل الحديث في نوعي القراءة من حيث طريقة الأداء والشكل: القراءة الجهرية والصامتة من حيث: المفهوم، والمزايا والعيوب، وموقعهما في المرحلة، والأهداف، والمهارات.

الفصل الثالث (تدريس القراءة): يتحدث عن مراحل تدريس القراءة، ويستقصي طرائق تدريس القراءة للمبتدئين، ويعرض رؤية المنهج الفلسطيني في تدريس القراءة للمبتدئين (الصف الأول)، ويعرض مقترحات السير في تدريس القراءة للصفوف الأساسية الأولى من الأول حتى الرابع، ويناقش كيفية قراءة التلميذ، ويناقش العامية والفصحى، وفهم المقروء، وتقديم نماذج مقترحة لخطط يومية لحصص القراءة.

الفصل الرابع (صعوبات القراءة): يتناول صعوبات القراءة من خلال: مفهومها، وأنواعها وصورها، وأسبابها، وآليات تشخيصها، وأخيرًا طرائق علاجها.

الفصل الخامس (الأناشيد والمحفوظات): حيث يعرض الأناشيد والمحفوظات من خلال: مفهومهما، وأهميتهما، والموازنة بينهما، ويقترح خطوات السير في تدريس الأناشيد، ويوازن بين طرائق التحفيظ، وتقديم أنموذج مقترح لخطة يومية للنشيد.

مدخل إلى القراءة

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تحدد مراحل تطور مفهوم القراءة وانعكاساتها التربوية.
- تعطي تعريفًا لمفهوم القراءة خاصًا بك.
- تعدد خصائص طبيعة القراءة.
- تعلل أهمية القراءة.
- تحدد الأهداف العامة للقراءة.
- تستنتج مهارات القراءة.

تمهيد:

القراءة فن لغوي، ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، وهي عملية تحصيل الفِكر، ووسيلة من وسائل كسب الخبرة، وزَكاء حياة القارئ؛ لذا فإنّ القراءة مهارة مهمة في المدرسة الأساسية الاولى، يقول في أهميتها أحد رجال التربية: " من ألزم ما يجب أن تؤدي إليه التربية في عهد الطفولة تكوين الميل إلى القراءة في نفوس النشء، حتى يستطيعوا توجيه حياتهم العقلية المستقبلية، وإنمائها." (محمد الإبراشي، وأبو الفتوح التوانسي: 1980)

مفهوم القراءة وتطوره:

القراءة ذلك النشاط اللغوي العقلي الفكري الذي يتغلغل فيه العديد من العوامل والمسببات، وأدت تلك العوامل والمسببات إلى تطور مفهومها عبر أجيال عديدة وفقًا للفلسفة التي عايشتها؛ وهي تعد في أساسها عملية تهدف أساسًا إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة.

وقد تطور مفهوم القراءة عبر تاريخه الممتد تطورًا كبيرًا؛ فقد كان مفهوم القراءة - في البداية – يفسر القراءة على أنها: عملية آلية ميكانيكية بسيطة، والتي تهدف إلى تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات، والنطق بها، فحُصر

بذلك مفهوم القراءة في دائرة ضيقة، حدودها: الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها والنطق بها دون الاهتمام بالفهم.

وكان القارئ الجيد في- نظره هذه الفلسفة - هو السليم الأداء، والذي يقرأ بصوت مسموع واضح، ويخرج الحروف من مخارجها، ويعطيها صفاتها، وأثر ذلك على أسلوب المعلم وطريقته في التدريس، حتى صار اهتمام المعلم في ذلك الوقت تعلم تلاميذه رموز القراءة، والنطق بها دون الاهتمام بأن يفهم تلاميذه تلك الرموز وما وراء هذه الرموز من دلالات ومقاصد، وسار معلم الكُتاب على أساس هذه الفلسفة؛ فكان يقتصر دوره على قراءة الكلمات والجمل أمام تلاميذه، ويدربهم على نطقها حتى يستطيعوا قراءتها قراءة سليمة من غير الاكتراث بأن يعرف التلاميذ ما يعنيه المعلم من هذه الجمل والكلمات، وكان في نظرهم: أن الفهم سيأتي مع الأيام بكثرة المران والارتياض.

ثم تغير هذا المفهوم السهل البسيط للقراءة نتيجة لجهود العديد من التربويين وعلماء النفس، وكان للباحث الشهير (ثورندايك) الدور الأكبر في تطوير مفهوم القراءة، وذلك من خلال أبحاثه القيمة التي أجراها على أخطاء القراءة لدى التلاميذ.

فكان لهذا الدور وهذه الجهود الأثر الطيب في تعديل مفهوم القراءة من أنها عملية ميكانيكية يكتفى فيها بنطق الحروف والكلمات دون فهم معانيها إلى كونها عملية معقدة، تدخل فيها العمليات العقلية مثلما تدخل في غيرها من المباحث الأخرى كالرياضيات والعلوم ونحوهما، وبذلك أصبح مفهوم القراءة: التعرف على الرموز المكتوبة وترجمتها إلى ما تدل عليه من معان وفِكر، وكان نتيجة هذا التطور الذي ركز على الفهم، أن يبرز الاهتمام بالقراءة الصامتة كون أحد ركنيها الفهم.

ثم حدث التطور الثاني لمفهوم القراءة نتيجة ما لحق بالمجتمعات الغربية من تغيرات اجتماعية وسياسية واقتصادية وقعت بعد الحرب العالمية الأولى؛ فلقد اندفعت المجتمعات إلى عدّ الحرية الفردية هي أسلوب الحياة الذي ينبغي أن يسود، وعليه أقامت المجتمعات - بناء على هذه الفلسفة - العديد من المؤسسات التي تدعم إسهام الأفراد في إدارة شؤونهم وتقديم الحلول لمعالجة مشاكلهم ومشاكل مجتمعاتهم، والقيام بإبداء الرأي دون خوف أو اضطراب أو عدم وضوح.

ومن هنا أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر آخر ألا هو تفاعل القارئ مع النص تفاعلًا يجعله: يرضى أو يسخط، يشتاق أو يمل، يسر أو يحزن، إلى غير ذلك من المشاعر التي تتوالد نتيجة نقد القارئ للمقروء وتفاعله معه، وبذلك أصبح مفهوم القراءة الجديد: نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها.

ثم انتقل مفهوم القراءة إلى صورة أوسع في تحديد معنى القراءة، إذ إنه لا فائدة من نطق الكلمات وفهمها والتفاعل معها ونقدها، من غير أن يكون لهذا المقروء قيمة تساعد القارئ على مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحياتية المختلفة؛ فإذا لم يستفد القارئ من قراءته لا يعد قارئًا، فمن خرج يتنزه في أحد الحدائق، وقرأ لافتة (ممنوع قطف الزهور) ثم قطفها، نقول له: أنت لم تقرأ اللافتة.

وأخيرًا مع ظهور مشكلة وقت الفراغ والرغبة في الاستفادة منه، والاستمتاع به أضيف إلى ما سبق معنى جديدًا للقراءة بجعلها: وسيلة لاستمتاع الإنسان بما يقرأ.

مفهوم القراءة :

من خلال عرضنا لهذا التطور التاريخي لمفهوم القراءة يمكن تعريفه:

" عملية عقلية وعضوية وانفعالية، يتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها (إن كانت جهرية) وفهمها ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات (والاستمتاع بها في وقت الفراغ)." (محمد فضل الله: 2003)

ما مواصفات القارئ الجيد؟

1- الذي يقرأ - جهرًا أو صامتًا – فيفهم المعاني التي تتضمنها المادة المكتوبة ويستوعب ما بها من أفكار كونها واحدة لا تتجزأ إلى عبارات أو كلمات.

2- الذي يقرأ - جهرًا أو صامتًا – فيفكر فيما يقرأ، ويمزجه بخبراته السابقة، وبذلك يخرج من القراءة بخبرة جديدة وهي جماع الخبرتين.

3- الذي يقرأ فيتأثر بما يقرأ، ويتفاعل معه، وتثور في نفسه مشاعر وأحاسيس، ومن ثم ينقد ما يقرؤه.

4- الذي يقرأ؛ فيتعلم كيف يطبق الفِكر التي حصل عليها من قراءته في حل مشكلاته، وتوجيه نشاطه، وبذلك يكون للقراءة أثرها في تعديل فِكَره وسلوكه.

5- الذي يقرأ، وكلما قرأ شغف بالقراءة حبًا، وهام بها هيامًا، بحيث تصبح له هواية مفضلة طوال حياته.

6- سرعة القراءة على ألا تؤدي هذه السرعة إلى تعويق غاية من الغايات السابقة. (محمد رضوان: 1958).

طبيعة القراءة:

" يمكن أن نحصر أهم خصائص طبيعة القراءة، والتي هي عبارة عن نتائج الأبحاث التربوية التي أجريت حولها فيما يأتي:

1- القراءة عملية عقلية تقتضي العديد من المهارات، وليست مهارة واحدة، وهذه المهارات مترابطة ومتشابكة.

2- القراءة عملية متجددة تختلف باختلاف المواقف والظروف والأشخاص.

3- القراءة عملية نامية، مهاراتها تنمو كلما زاد نضج المتعلم واتسعت دائرة خبرته.

4- مع التسليم بأن هنالك أنماط عامة من المهارات إلا أن هنالك اختلافًا واسعًا في قدرات القراءة بين التلاميذ في أي صف دراسي، وفي أي عمر من الأعمار.

5- ليس هنالك مهارات أساسية في القراءة يمكن أن تعلم مرة واحدة أو تعلم من غير تكرار، بل هنالك مستويات بعضها أكثر صعوبة بالنسبة للقراءة، وبعضها الآخر أقل صعوبة، وفي ضوء الصعوبة والسهولة يمكن أن تعلم تلك المهارات، ولا تعلم المهارات منفردة إلا عند التحليل والتركيز." (محمد مجاور: 1983)

أهمية القراءة:

القراءة لها أهمية كبرى للفرد والمجتمع، ومن هذه الأهمية:

أولاً: أهمية القراءة للفرد:

1. تعد القراءة من أهم وسائل رقي الإنسان، ونموه: اجتماعيًا، وعلميًا، وعقليًا.
2. القراءة فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، ويثري قاموسه اللغوي.
3. القراءة توسع دائرة الخبرات لدى الإنسان وتنميها.
4. عالم اليوم عالم القراءة والاطلاع، وعلى الرغم من تعدد الوسائل الثقافية في العصر الحديث من وسائل مسموعة ومرئية؛ فإن القراءة تفوق كل هذه الوسائل لما تمتاز به من سهولة وسرعة وحرية، وعدم تقيد بزمن معين أو مكان محدد.
5. القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية، ولولاها لظل الإنسان حبيس بيئة صغيرة محدودة، ولصار في عزلة اجتماعية، وعزلة عقلية.

لطيفة: سأل الفيلسوفَ الأمريكي (وليم جيمس) أحدُ أبنائه: إذا سألني الناس عن مهنتك فماذا أقول لهم يا أبتاه؟
قال له: قل لهم يا بني؟ إن أبي دائم التجوال ليلقى الأدباء والعلماء والمفكرين من كل عصر وجنس ودين، غير عابئ بحدود جغرافية ولا فترات زمنية، يُصغي إلى الأموات كما يصغي إلى الأحياء، يصافحهم على الرغم من أنه تفصله عنهم مسافات شاسعة. (محمود السيد: 1980)

6. تعد القراءة عملية دائمة للفرد، يزاولها داخل المدرسة وخارجها؛ فهي عملية العمر، ولعلها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات.
7. تنشط القراءة قواعد التفكير عند الإنسان، وتهذب ذوقه، وتشبع فيه حب الاستطلاع.
8. تمد القراءة المتعلمين بالمعلومات المعينة لهم في تنمية ميولهم، وحل كثير من مشكلاتهم، وزيادة شعورهم بالذات، وبذوات الآخرين، ورفع مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعية، وإشاعة روح النقد، وتوفير فرص الاستمتاع والتسلية.
9. تعد أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المباحث الدراسية، وكثيرًا ما يُردّ سبب إخفاق التلاميذ في المباحث الدراسية، وربما إخفاقه في الحياة كلها إلى إخفاقه في القراءة.

خلاصة: القراءة لها أهمية كبيرة للفرد حيث إنها تسهم بشكل كبير في بناء الشخصية لدى الإنسان وتصقل عقله، وتهذب عواطفه وانفعالاته، يقول الفيلسوف الإنجليزي فرانسيس بيكون: إن القراءة تصنع الإنسان الكامل وهي الأداة في حياة الإنسان التعليمية، فالمتعلم لا يمكنه التقدم في أي ناحية إلا إذا امتلك زمام القدرة على القراءة، ويقول إديسون في ذلك: بالقراءة تعلمت كل شيء.

أهمية القراءة للمجتمع:

1. تعد القراءة من الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع.
2. تسهم القراءة في التبادل الثقافي بين المجتمع نفسه وبين المجتمعات الأخرى.
3. الصلة الجيدة بالقراءة تساعد على رفع مستوى المعيشة، وفي دعم الروابط الاجتماعية، وفي تنمية الذوق، وتعميق العواطف الإنسانية.
4. القراءة تربط المجتمع بتراث أمته، وهذا التراث يشكل في كل أمة قاعدة البناء الحضاري لها، وهذا التراث الذي تحرص عليه كل أمة ما كان أن ينتقل من جيل إلى جيل عبر القرون والأجيال من غير القراءة.
5. قيم المجتمع - ومثله قيم الإنسان كذلك - إنما تكتسب في بعض جوانبها عن طريق القراءة.
6. الثورة في الإنتاج الصناعي والزراعي، وما تبعه من إصدار نشرات وتعليمات وتوجيهات جعلت القراءة ذات أهمية اجتماعية للعامل والمزارع بل وللمستهلك أيضًا.

أهداف القراءة العامة:

1- تزويد القارئ بـ: المعارف، والمفهومات، والحقائق، والنظريات، والآراء المكتوبة في الكتب أو الدوريات أو النشرات، مما يوسع ذلك خبرات القارئ.

2- امتاع القارئ وتسليته وقت فراغه، فمن يستهويه لون قرائي معين كالقصة أو التاريخ إلى غير ذلك، فإنه يميل إلى قراءتها حين يخلو إلى نفسه ولا يجد ما يشغله؛ ليزجي به وقته، ويستروح من عناء ما كان يشغله.

وصدق المتنبي:

أعز مكان في الدنا سرج سابح .. وخير جليس في الزمان كتاب

3- تقريب الأمكنة والأزمنة؛ فالمكان البعيد بالقراءة يكون قريبًا مشاهدًا، والأزمنة الموغلة في القدم بالقراءة تصبح حاضرة قائمة.

مهارات القراءة:

1- **مهارات فسيولوجية:**

وتشمل معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، بالإضافة إلى السرعة في القراءة، وانتقال حركة العين في أثناء القراءة، والجلسة الطبيعية بحيث يكون الكتاب بعيدًا عن العين 30 سنتيمتر على الأقل.

2- **مهارات عقلية:**

وتشمل ثروة المفردات ومعانيها، وإدراك الفكرة العامة للمقروء، والمعاني القريبة، ثم المعاني البعيدة، وأخيرًا التفاعل مع النص المقروء والحكم عليه ونقده. (محمود السيد: 1980).

نصيحة: على مدرسي اللغة أن يتدرجوا في تدريب التلاميذ على هذه المهارات بحيث تكون المهارات الفسيولوجية موضع الاهتمام في المرحلة الأساسية الأولى أولًا، حتى إذا ما نما التلاميذ فكريًا تضاف المهارات العقلية بالتدريج.

تقويم ذاتي (6)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1) العالم التربوي الذي أدت أبحاثه إلى تطوير مفهوم القراءة، هو:

أ) ثورندايك ب) وليم جميس ج) جون ديوي د) روبرت ميجر

2) " عملية عقلية وعضوية وانفعالية، يتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها (إن كانت جهرية) وفهمها ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات (والاستمتاع بها في وقت الفراغ)."، هي:

أ) الاستماع ب) المحادثة ج) القراءة د) الكتابة

3) ما يلي من خصائص طبيعة القراءة <u>ما عدا:</u>

أ) القراءة عملية نامية. ب) القراءة عملية متجددة.

ج) القراءة عملية أساسية. د) القراءة عملية عقلية.

4) جميع ما يلي من مواصفات القارئ الجيد <u>ما عدا:</u>

أ) فاهم لمعنى المقروء. ب) متأثر بالمقروء.

ج) سريع للمقروء. د) مفكر في المقروء.

أنــواع القــراءة

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تعدد تصنيفات القراءة والأنواع المندرجة تحتها.
- تعطي تعريفًا لكل من: القراءة الجهرية والصامتة.
- توازن بين القراءة الجهرية والصامتة من حيث المزايا والعيوب.
- تعدد الأهداف العامة لكل من: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة المرحلة الأساسية الأولى.
- توضح موقع كل من: القراءة الجهرية والصامتة في المرحلة الأساسية الأولى.
- تستنبط مهارات كل من: القراءة الجهرية والصامتة المرحلة الأساسية الأولى.
- تقترح نشاطات تنمي مهارات القراءة الجهرية والصامتة المرحلة الأساسية الأولى.

تمهيد:

تصنَّف القراءة تصنيفات عدة حسب الهدف المراد تحقيقه من ورائها، فنوع القراءة يرتبط إلى حد كبير بما لدى القارئ من أهداف من عملية القراءة.

وليس هذا الفصل بصدد تفصيل أنواع القراءة، بقدر إشارته إليها، وتخصيص تصنيف القراءة حسب الشكل وطريقة الأداء: قراءة جهرية وقراءة صامتة بتفصيل وافٍ.

تصنيفات القراءة:

تصنف القراءة عدة تصنيفات حسب معايير متعددة، **نذكر منها:**

أ- تصنف من حيث أغراض القارئ إلى:

1- القراءة السريعة العاجلة:

ويقصد بها الاهتداء بسرعة إلى شيء معين، وهي قراءة مهمة للباحثين المتعجلين، كقراءة الفهارس.

2- القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع ممتع:

كقراءة تقرير أو كتاب جديد، وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة، وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث، ويمتاز هذا

النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة؛ لاستيعاب الحقائق، وبالسرعة مع الفهم في أماكن أخرى.

3- القراءة التحصيلية:

يقصد بها الاستذكار والإلمام، وتتميز هذه القراءة بالتريث والأناة لفهم المسائل إجمالًا وتفصيلًا، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة، وغير ذلك مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان.

4- القراءة لجمع المعلومات:

وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر؛ ليجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، وذلك كقراءات الدارس الذي يعد رسالة أو بحثًا، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع، وقدرة على التلخيص.

5- القراءة النقدية التحليلية:

كقراءة كتاب أو أي إنتاج عقلي؛ لنقده وللموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأني والتمحيص.

ب-تصنف القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ إلى:

1- قراءة الدرس:

ترتبط هذه القراءة بمطالبة المهنة، والواجبات المدنية، ونشاطات الناس اليومية؛ فيقرأ الناس من خلال هذه القراءة اللافتات والإعلانات ونحو ذلك.

2- قراءة الاستمتاع:

وهو نوع من القراءة يرتبط بالرغبة في قضاء وقت الفراغ وفترات الاستجمام قضاء ساراً وممتعًا، وتمحى من هذا الصنف الأغراض العلمية، ويسعى الإنسان من خلالها إلى إشباع الهوايات وحب الاستطلاع، والابتعاد عن الروتين اليومي.

ج- تصنيف القراءة من حيث المادة المقروءة:

لكل مادة نوع خاص في القراءة، وطريقة خاصة بها؛ فقراءة الأدب نحو: القصص، أو المقالات، أو الشعر ونحو ذلك، يختلف عن قراءة التاريخ – مثلًا- من حيث طبيعة المادة المعروضة، وحقائقها، وأساليبها، إلى غير ذلك.

د- تصنف القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء:

تنقسم القراءة من هذه الناحية إلى قسمين:

1. القراءة الجهرية.
2. القراءة الصامتة.

ويعد هذا التصنيف الأكثر شيوعًا.

القراءة الجهرية:

مفهوم القراءة الجهرية:

جاء في المعجم الوسيط في مادة (قرأ): " قرأ الكتاب قراءة وقرآنًا، (أي) تتبع كلماته نظرًا، ونطق بها، وأما تتبع كلماته ولم ينطق بها سميت القراءة الصامتة." (إبراهيم مصطفى، وآخرون).

وفي الاصطلاح: " هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وتوجيه المخ لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخدامًا سليمًا." (محمد فضل الله: 2003)

" وليس شرطًا أن تكون القراءة الجهرية مسموعة، أو بصوت مرتفع، فالقراءة تعد جهرية حتى وإن كانت خافتة كالهمس بالكلمات أو التمتمة بالشفتين." (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

مزايا القراءة الجهرية: للقراءة الجهرية مزايا عدة يمكن أن نردها إلى النواحي الآتية:

أ- من الناحية الانفعالية:

1- تعد مجالًا مناسبًا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف. (محمد فضل الله: 2003)

2- تشبع حاجة تحقيق الذات لدى التلاميذ، وذلك من خلال منحه فرصة إثبات ذاته، وإعلان وجوده.

3- تمنح التلاميذ الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة الآخرين. (محمد فضل الله: 2003)

4- تساعد في التعرف إلى التلاميذ الذين يتهيبون من القراءة الجهرية أمام الآخرين، مما يفيد في اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتشجيعهم وعلاج هذا الخلل عندهم. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

ب- من الناحية اللغوية:

1- تعد أفضل الوسائل لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثل المعنى، وضبط أواخر الكلمات بالشكل، وضبط الألفاظ اللغوية. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

2- تساعد في الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، مما يحفز العمل على علاج هذه الأخطاء وتلافيها.

3- تمثل نشاطًا لغويًا يرمي إلى الإفهام، وإلى التدرب على التحدث، والنطق بالفصحى، واكتساب مفرداتها ومعانيها وأساليبها. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

4- تعد وسيلة فعالة في الكشف عن مدى فهم التلاميذ للمادة المقروءة، ومقياس ذلك مواضع الوقف والوصل في أثناء القراءة، ومواضع تغيير الصوت وفقًا لما في المادة القرائية من: تعجب، أو استفهام، أو استنكار، أو قوة، أو اعتدال إلى غير ذلك مما يمكن التعبير عنه بالصوت. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

5- تتخذ كوسيلة لتدريب التلاميذ على علامات الترقيم، ودلالاتها الصوتية المختلفة، ولا يخفى بأن اكتساب هذه المهارة من جانبهم يمكنهم من إتقان القراءة الجهرية من جهة، واستعمالها في الكتابة من جهة أخرى. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

6- تعد وسيلة تعليمية مجدية، حيث إن المستمع إلى قارئ جيد يحتمل أن يتعلم منه القراءة الجيدة.

7- تعد من أهم وسائل إثراء التلاميذ لقاموسهم اللغوي.

ج- من الناحية الاجتماعية:

1- من وسائل مشاركة الآخرين في الاستماع، والتعليق، والتصحيح، والنقد.

2- تساعد في إعداد التلاميذ للمواقف الخطابية، والحديث إلى الجماعة، كما أنها ضرورية في الكثير من المواقف التي تستدعي رفع الصوت. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

3- تشعر التلاميذ بالمسؤولية الاجتماعية. (محمد فضل الله: 2003)

4- تعد ضرورية لفئات متعددة في المجتمع، مثل: المعلمين، والمحامين، والخطباء، والوعاظ، والإعلاميين وغيرهم، مما يبرز أهميتها في الحياة الاجتماعية. (محمد فضل الله: 2003)

المآخذ عليها:

رغم كثرة مزاياها إلا أن هناك عيوبًا تعتريها، **نحو**:

1- أنها محدودة السرعة، بسبب ارتباطها بقدرة الأحبال الصوتية على إخراج الكلمات والأصوات، مما يحدد قدرة القارئ على إخراج الكلمات أو الجمل بصورة واضحة من جهة، ويحدد قدرة السامع على إدراك ما يسمعه منها من جهة أخرى. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

2- تستدعي من القارئ الانتباه إلى إخراج الكلمات وإبراز المعاني وتمثلها وغير ذلك من متطلباتها المتعددة، مما قد يصرفه إلى حد ما عن معنى ما يقرؤه، ويؤدي إلى قصور فهمه له. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)
3- أنها قد تؤدي إلى زعزعة ثقة التلميذ بقدرته على القراءة إذا تكرر تعثره فيها، مما قد يعرضه لأزمات انفعالية تؤثر عليه تأثيرًا سلبيًا في نموه القرائي، ولا يخفى ما لذلك من انعكاسات سيئة على نموه الدراسي والاجتماعي بشكل عام. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)
4- أنها قد تدفع التلاميذ إلى الملال أو الشرود إذا استخدمت على النحو الشائع في مؤسساتنا التعليمية، والمتمثل في اقتصار دور التلاميذ على الاستماع لزميل لهم يقرأ، أو عندما يكلف المعلم عددًا من التلاميذ قراءة الدرس عددًا من المرات. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)
5- أن القراءة الجهرية قد لا تلائم بعض المواقف الاجتماعية، لما فيها من إزعاج للآخرين، وتشويش عليهم، وبخاصة إذا لم يكونوا راغبين في الاستماع إليه أو لا يريدون معرفة ما يقرأ.
6- أن هذه القراءة يبذل الإنسان فيها مجهودًا أكبر من القراءة الصامتة، ومن ثم يسرع التعب إلى القارئ بصورة أسرع مما يحدث في القراءة الصامتة.
7- تؤدى داخل المدرسة وحسب، فلا يمكن للتلاميذ ممارستها خارج أسوار المدرسة إلا في حدود ضيقة.

موقع القراءة الجهرية في المرحلة الأساسية الأولى:

تتواجد القراءة الجهرية في المرحلة الأساسية الأولى تواجدًا أساسيًا، تبدأ بالمعلم وتنتهي بالتلاميذ بأداء جمعي وفردي، ويرى بعض التربويين: " أن نسبة القراءة الجهرية (في المرحلة الأساسية الأولى) تصل إلى 75%، وفي المرحلة الإعدادية تكون 50%، وفي الثانوية 25%.

في حين أن نسبة القراءة الصامتة تكون في (المرحلة الأساسية الأولى) 25%؛ لتصبح في الإعدادية 50%، وتصبح في الثانوية 75%." (محمود السيد: 1980)

تنويه: النسب المذكورة ليست إلزامية أو نهائية، وإنما هي محل اجتهاد، والأساس أن مدة القراءة الجهرية أكثر من مدة القراءة الصامتة في المرحلة الأساسية الأولى.

أهداف القراءة الجهرية العامة في المرحلة الأساسية الأولى:

1- البدء في تعليم القراءة:

حيث إن جماعة الأطفال الصغار في بدء تعلمهم القراءة، يقرأون ما يقدم لهم من كلمات وجمل، محاولين أن يربطوا الكلمات المكتوبة بكلماتهم المنطوقة التي يتكلمون بها، والقراءة الجهرية تساعد الأطفال على هذا الربط.

2- تقديم المتعة والتسلية للآخرين:

هناك إجماع أو شبه إجماع بين مجموعة المربين المشتغلين بتعليم اللغة على أن القراءة الجهرية في المدرسة تحدث نوعًا من التسلية والمتعة بين جماعات التلاميذ الصغار، حيث إنها تحدث شعورًا جمعيًا بالتقدير للأدب قد ينتقل إلى غيره من فروع اللغة، ومن خلال القراءة الجهرية يشعر القارئ بالمتعة لسماعه صوت نفسه، ولسماع الآخرين له، وإنه يشعر كذلك بالتسلية عندما يحس أن الآخرين ينصتون إليه، وعندما يشعر أن صوته وإلقاءه يدخل السرور على الآخرين سيزاد حبًا في عملية القراءة.

3- **إشراك الآخرين في المعلومات:**

عندما يكون المقصود إعطاء الأطفال معلومات يقرؤها القارئ، تكون القراءة المفضلة في هذه الحالة القراءة الجهرية؛ فقد يقرأ التلميذ في الصف قصة ذات مغزى يمكن أن يفيد منها بقية التلاميذ، وقد يقرأ مقالًا علميًا أو أدبيًا وبه من المعلومات ما ينمي معرفة الآخرين ومعلوماتهم، وقد يقرأ فقرة تاريخية وجغرافية وهكذا.

4- **النمو الذاتي للطفل:**

القراءة الجهرية تساعد الطفل على النمو الطبيعي في عادات التكلم أمام السامعين، إنها تعلمه الثقة بالنفس وتنميها لديه، ومن المحتمل أن تنشئ لديه أنماطًا لغوية مقبولة من الثروة اللفظية، والنطق الصحيح، ولا يخفى أن القراءة الجهرية تساعد بعض الأطفال في التغلب على صعوبات التحدث غير الأساسية.

5- تقويم مهارات القراءة والتحدث:

قد يكون هدف القراءة الجهرية معرفة مدى ما اكتسبه الأطفال من مهارات القراءة وما أتقنوه منها، ومهارات القراءة متعددة، وليس أمام المعلم من وسيلة لمعرفة سيطرة التلميذ عليها أو على عدد كبير منها إلا بالقراءة الجهرية؛ فمهارات فهم المقروء – مثلًا – يمكن معرفتها من طريق القراءة الصامتة، أما مهارات النطق لأصوات الحروف والكلمات لا تعرف إلا بهذا النوع من القراءة، بل إن

إخراج الحروف من مخارجها ونطق الكلمة نطقًا صحيحًا، والانطلاق في التحدث لا يمكن أن يكون إلا جهريًا. (محمد مجاور: 1983 بتصرف)

تساؤل: لماذا نقدم تدريس القراءة الجهرية على القراءة الصامتة في المرحلة الأساسية الأولى؟

نقدم تدريس القراءة الجهرية على تدريس القراءة الصامتة في هذه المرحلة الأساسية الأولى؛ لأن تلميذ هذه المرحلة يكون - غالبًا - عرضة لصعوبات القراءة، ولكي نذلل هذه الصعوبات لا بد أن نبدأ بالقراءة الجهرية، ومتى تأكد المعلم من تمكن التلميذ من القراءة الجهرية، اتجهت عنايته إلى القراءة الصامتة.

مهارات القراءة الجهرية العامة:

القراءة الجهرية لها مهارات تنفرد بها ولا تشاركها القراءة الصامتة فيها، **وهي**:

1- تنوع طبقات الصوت أثناء القراءة، حتى لا تأخذ أسلوبًا رتيبًا مملًا، بحيث تكون القراءة معبرة عن المواقف تماماً.

2- التركيز والانتباه والنطق الصحيح، والتوافق الناجح مع السامعين.

3- التنوع في سرعة القراءة، بحيث قد تزيد السرعة وقد تنقص طبقًا لما يحس به فهم السامعين للمعنى أو عدم فهم مهم، وبعبارة أخرى أن تكون سرعة القراءة مناسبة للمواقف التي تُقرأ فيها.

4- أن يستشعر القارئ متى يؤكد ما يقرأ، ومتى لا يؤكد، وأن يتوقع ما يهم السامع فيما يقرأ، وما لا يهمه.

المهارات الجزئية للقراءة الجهرية في المرحلة الأساسية الأولى:

القراءة مهارة كلية عامة تحلل إلى مهارات جزئية فرعية متعددة ونامية، **وهي**:

المهارات القرائية الجزئية في الحلقة الأولى (الصف الأول):

1- تجريد الحرف واستنتاج شكله حسب موقعه في الكلمة.
2- لفظ الحرف بالمقاطع الطويلة والأصوات القصيرة.
3- قراءة ما لا يقل عن (300) كلمة من كلمات محيطه وبيئته.
4- قراءة جمل بسيطة قراءة صحيحة.
5- قراءة نص قرائي بسيط مكون من فقرات.

6- تحليل الكلمات تحليلًا صوتيًا (التهجئة).
7- التمييز بين التاء المربوطة والمبسوطة لفظًا.
8- لفظ الحروف منونة بأنواع التنوين الثلاثة.
9- التمييز بين الحروف المتشابهة لفظًا.
10- قراءة كلمات بها حرف مشدد قراءة صحيحة.
11- لفظ همزة المد (آ) لفظًا صحيحًا.
12- قراءة كلمات بها همزة المد قراءة صحيحة.
13- التمييز بين الكلمات المعرفة بـ (أل) وغير المعرفة بـ (أل) لفظًا.
14- التمييز بين الألف المقصورة (ى) والياء (ي) لفظًا.
15- تفسير معاني الكلمات.
16- التعرف على المفردات من حيث المفرد والجمع.
17- فهم المقروء من خلال الإجابة عن الأسئلة حول النص القرائي.
18- إبداء الرأي في المواقف والشخصيات الواردة في النص القرائي.
19- استنتاج القيم الواردة في النص القرائي وتمثلها.

المهارات القرائية الجزئية في الحلقة الثانية (الصف الثاني):

1- قراءة النص القرائي (الدرس) قراءة جهرية سليمة ومعبرة، مع مراعاة: النبر، والتنغيم، وصحة التشكيل والإعراب، وسلامة مخارج الحروف وسلامة صفاتها.
2- قراءة حوالي (500) كلمة من كلمات محيطه وبيئته.
3- فهم المقروء من خلال:
- تفسير الكلمات الجديدة.
- الاجابة عن الأسئلة شفويًا، ورسمًا، وكتابة.
- ترتيب أحداث الدرس.
- التعرف على المفردات الجديدة من حيث: المفرد والمثنى والجمع.
- استنتاج الفِكر الرئيسة والفرعية.
- التعرف إلى التراكيب اللغوية وتوظيفها في جمل.
- استنتاج العلاقات بين الكلمات، نحو: علاقة ترادف، تضاد، تعليل، إلى غير ذلك.

4- التفاعل مع النص القرائي (الدرس) من خلال:
- ربط الأسباب بالنتائج.
- اقتراح عناوين جديدة للدرس.
- استنبط نهاية جديدة للدرس.
- تغيير أحداث الدرس.
- توقع نتائج معينة.
- ربط الأحداث والمواقف الواردة في النص القرائي (الدرس) بمواقف حياتية ومستقبلية متوقعة.

5- استنتاج القيم الواردة الإيجابية في النص القرائي وتمثلها.

6- إبداء الرأي في المواقف والشخصيات الواردة في الدرس.

المهارات القرائية الجزئية في الحلقة الثالثة (الصفين: الثالث والرابع):

1- قراءة النص القرائي (الدرس) قراءة جهرية سليمة ومعبرة بحيث يراعي التلاميذ النبر، والتنغيم، ومراعاة التشكيل والإعراب، وصحة مخارج الحروف وسلامة صفاتها.

2- قراءة حوالي (700) كلمة من كلمات محيطه وبيئته.

3- فهم المقروء من خلال:
- تفسير الكلمات الجديدة بذكر المرادف والضد.
- الإجابة عن الأسئلة.
- استنتاج الفِكَر الرئيسة والفرعية.
- التعرف إلى المفردات الجديدة من خلال تحديد: المفرد والمثنى والجمع.
- التعرف على التراكيب اللغوية وتوظيفها.
- استنباط العلاقات بين الكلمات، نحو: علاقة ترادف، أو تضاد، أو تعليل، إلى غير ذلك.
- استنتاج الكلمات الدالة على المكان أو الزمان.
- ترتيب أحداث الدرس.
- ملاحظة تفاصيل معينة.

4- التفاعل مع النص القرائي (الدرس) من خلال:
- ربط الأسباب بالنتائج.
- توقع تسلسل وتتابع معين لأحداث الدرس.
- طرح عناوين جديدة للدرس.

- استنباط نهاية جديدة للدرس.
- تغيير أحداث الدرس.
- صياغة معنى الفقرات بأسلوبه الخاص.
- إدراك إشارات الدرس وما يرمز إليه.
- التمييز بين ما هو حقيقي وما هو تخيل.
- ربط الأحداث الواردة في الدرس بمواقف حياتية.
- توظيف المعارف المكتسبة في مواقف حياتية ومستقبلية متوقعة.
- استنتاج الأساليب الواردة ومحاكاتها.
- تذوق مواطن الجمال ومحاكاتها.

4- استنتاج القيم الإيجابية الواردة في الدرس وتمثلها.
5- إبداء الرأي في المواقف والشخصيات الواردة في الدرس.

تنمية مهارة القراءة الجهرية: يمكن تنمية مهارات القراءة الجهرية وذلك من خلال ما يأتي:

1- كثرة المران والارتياض على مهارات القراءة الجهرية في جميع الحصص عامة، وفي حصص اللغة العربية خاصة.
2- تقديم نصوص قرائية محببة وشيقة للتلاميذ، نحو: القصص والأناشيد؛ لقراءتها.
3- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لقراءة فقرة أعجبته من درس أو قصة.
4- قراءة الإجابات للنشاطات التحريرية التي قاموا بإجابتها.
5- الاستفادة من النشاطات المدرسية، نحو: الإذاعة المدرسية، المسابقات، في تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية.
6- يحدد المعلم مكانًا ثابتًا على السبورة أو لوحة الإعلانات الخاصة بالصف، ويسجل فيه رسائل متنوعة كل صباح لتلاميذه، ويطلب منهم دائمًا متابعتها وقراءتها، نحو: عيد سعيد، غدًا إجازة، سوف نزور المكتبة الحصة الرابعة، إلى غير ذلك.
7- الزيارات المستمرة للمكتبة، ورواية قصص لهم ومناقشتهم فيها، وترك الحرية لهم في قراءة ما يحبون من قصص وكتب، وفي أثناء ذلك ينبغي على المعلم أن يتصرف كأنموذج للقارئ الجيد، ويطلب منهم أن يسجلوا أسماء القصص التي قرؤوها.

ما يجب مراعاته عند تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية؟

1- إلمام معلمي اللغة العربية بمهارات القراءة الجهرية.
2- دراسة معلمي اللغة العربية خصائص التلاميذ النمائية لا سيما النمو اللغوي لديهم.
3- يأخذ التدريب الشكل الوظيفي، بمعنى: أن يكون في ضوء الأهداف المتوخاة منها.
4- أن يكون الوقت المخصص للتدريب عليها متناسبًا مع الحاجة العملية إليها في الحياة دون نقص مخل أو زيادة مفرطة؛ لإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لمزاولة نشاطات لغوية أخرى ذات فوائد عملية.
5- ألا تؤدي طريقة التدريب عليها إلى إحراج التلاميذ الضعفاء، أو ملال التلاميذ المجيدين.
6- التنبه أثناء التدريب عليها ألا يغلب الجانب اللفظي على حساب جانب المعنى.
7- أن يراعي المعلم النطق الصحيح المضبوط أثناء قيامه بالقراءة الجهرية الأنموذجية، ليكون قدوة حسنة لتلاميذه.

القراءة الصامتة:

مفهوم القراءة الصامتة:

مرّ معنا ما جاء في المعجم الوسيط: " قرأ الكتاب قراءة وقرآنًا: تتبع كلماته نظرًا ونطق بها، وتتبع كلماته (نظرًا) ولم ينطق بها (تسمى) بالقراءة الصامتة." (إبراهيم مصطفى، وآخرون)

واصطلاحا: " هي القراءة التي يدرك بها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة عن النطق أو الهمس." (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

أو " هي استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ، وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقًا لما فهمه منها." (محمد فضل الله: 2003).

خلاصة: من هذين التعريفين نستخلص ما يأتي:

- القراءة الصامتة نشاط بصري فكري حيث تلتقط العين الرموز المكتوبة والعقل يترجمها، وهذا النشاط لا يصاحبه صوت، أو تحريك للسان أو الشفتين.
- إن إنفاذها يتطلب: دقة، واستقلالية، وثروة لغوية، وسرعة في القراءة، وعمق في الفهم بحيث لو سئل القارئ عن معنى ما قرأ لأجاب.

مزايا القراءة الصامتة:

للقراءة الصامتة عدة مزايا يمكن أن نردها إلى النواحي الآتية:

أ- من الناحية النفسية:

1- القراءة الصامتة تتناسب مع التلميذ الخجول والمنطوي نتيجة عيوب النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة.

2- تشعر القارئ بالحرية في القراءة يبطئ أو يسرع، يخطئ أو يعدل، يتوقف أو يستأنف، الأمر كله بينه وبين نفسه.

3- أنها أكثر مساعدة في تعويد الإنسان على الاعتماد على نفسه في الفهم من القراءة الجهرية. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

4- أنها أكثر امتاعًا وجلبا للسرور من القراءة الجهرية نظرًا لما فيها من انطلاق وحرية، ولأنها تتم في جو يتسم بالهدوء. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

ب- من الناحية الاقتصادية:

1- توفر الجهد على القارئ لما فيها من إراحة لأعضاء النطق، وحماية القارئ من بحة الصوت، كما أنها تعفي العينين من تدقيق النظر في الكلمات والحروف والحركات، مما يؤدي إلى إراحة اللسان والعين، والحيلولة دون إجهادهما.

2- توفر الوقت على القارئ لما تتميز به من سرعة تفوق مثيلتها الجهرية، فقد أظهرت الدراسات: أن القراءة الصامتة لنص معين تستغرق ثلثي الوقت التي تستغرقه القراءة الجهرية له، وقد تستغرق القراءة الصامتة عُشْر هذا الوقت بعد التدريب المستمر. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

ويرجع بعض الباحثين سبب تمييز القراءة الصامتة عن القراءة الجهرية في السرعة؛ لعدم تمكن القارئ في القراءة الجهرية من الإسراع في قراءته بأكثر مما تسمح له أوتاره الصوتية بذلك، بمعنى أنه مقيد في قراءته الجهرية بقدرة أجهزته الصوتية، أما في القراءة الصامتة فإن القارئ غير مقيد بهذا القيد.

بالإضافة إلى ذلك فإن القراءة الجهرية تربط بسرعة انتقال العين، ومن الواضح أن إخراج الأصوات والنطق بالكلمات جهرًا يؤدي إلى التقليل من سرعة انتقال العين أثناء القراءة الجهرية، مما يترتب عليه زيادة عدد وقفاتها عند كل سطر، وزيادة الحركات الرجعية، وإطالة زمن الوقفة الواحدة، ولا يخفى بأن هذه العوامل تؤدي إلى الإقلال من سرعة القراءة الجهرية، أما القراءة الصامتة فتخلو من هذا القيد، مما يجعلها تتصف بالسرعة.

ج- من ناحية الفهم:

القراءة الصامتة أكثر مساعدة على الفهم من القراءة الجهرية، فقد أجريت تجارب بين طائفتين من التلاميذ، قرأت إحداهما موضوعًا قراءة صامتة، وقرأته الطائفة الثانية قراءة جهرية، ثم اختبرت الطائفتان، فأثبت الاختبار أن الطائفة الأولى أكثر تحصيلًا، وأدق فهمًا، ثم أعيدت التجربة على هاتين الطائفتين في موضوع آخر، مع تغيير نوع القراءة لكل منهما، وأعيد اختبارهما في هذا الموضوع، فكانت الإجابات السديدة في جانب من قرأ قراءة صامتة.

ويرجع سبب زيادة الفهم في القراءة الصامتة أكثر من القراءة الجهرية إلى كون القراءة الصامتة تعفي القارئ من الالتفات إلى كل كلمة كما هو الحال في القراءة الجهرية، ولا يخفى بأن اعتناء القارئ بإخراج كل كلمة بوضوح يؤدي إلى التأخير في سرعة القراءة، وفي سرعة التفكير فيما يقرأ.

د - من الناحية الاجتماعية:

1- تعد الأكثر مراعاة للذوق الاجتماعي المتمثل في مراعاة شعور الآخرين، وعدم إزعاجهم من القراءة الجهرية، وبخاصة في قاعات المطالعة والاجتماعات، والأماكن العامة، ووسائل المواصلات وغيرها. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

2- تساعد القارئ على حفظ أسراره، كونه يقرؤها دون أن يسمعها أحد.

3- كثرة المواقف الحياتية التي تحتم على الإنسان أن تكون القراءة صامتة. (محمد فضل الله: 2001)

ما يؤخذ على القراءة الصامتة:

1- إنها قراءة تساعد على شرود الذهن، وعدم التركيز والانتباه، وهذه الأمور أساسية في الفهم الدقيق.
2- إن فيها إهمالًا لصحة النطق المتمثل بصحة المخارج الحروف وسلامة الصفات.
3- إنها قراءة فردية لا تشجع الوقوف أمام جماعة أو مواجهة موقف اجتماعي.

موقع القراءة الصامتة في المرحلة الأساسية الأولى:

تتواجد القراءة الصامتة في مراحل التعليم بدءًا من الصف الرابع، ويمكن التدرب عليها من بداية الفصل الدراسي الثاني للصف الثالث، والهدف من القراءة الصامتة في المرحلة الأساسية الأولى هو تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة والارتياض عليها.

أهداف القراءة الصامتة في المرحلة الأساسية الأولى:

1- تنمية الرغبة في القراءة الجيدة وتذوقها، وذلك من خلال: مراعاة ميول التلاميذ، واختيار ما يشوقهم من الموضوعات، وعرضها عرضًا جميلًا.
2- تكوين عادة القراءة عن طريق قراءة نصوص مشوقة أو موضوعات جذابة، مما يشجع التلاميذ على قراءتها داخل المدرسة أو خارجها.
3- زيادة قدرة التلاميذ على الفهم، حيث إن القراءة عامة والصامتة خاصة، لا تكون مجدية إلا إذا روعي فيها تنمية قدرة القارئ على فهم المقروء.
4- تنمية قدرة التلاميذ على القراءة الخاطفة، وزيادة سرعته في القراءة مع إلمامه بالمقروء وإدراكه له.
5- زيادة قاموسه اللغوي وتنميته فكريًا.

ركنا القراءة الصامتة:

القراءة الصامتة لها ركنان أساسيان **هما**:

1- **الفهم**: وهو أن يفهم القارئ المقروء بحيث لو سئل عنه لأجاب.
2- **السرعة**: وهي أن يقرأ ما يطلب منه في سرعة مناسبة للمرحلة الدراسية التي ينتمي اليها.

كيفية تنمية القراءة الصامتة:

1- الاستفادة من الحصص المدرسية عامة، وحصص اللغة العربية خاصة في المران والارتياض على القراءة الصامتة، وتمكين التلاميذ من امتلاك ركنيها.
2- تقديم نصوص محببة للتلاميذ (نحو: قصة قصيرة تقديمًا شائقًا)، على أن يسبق قراءتها طرح أسئلة مثيرة، ويخبرهم أن الإجابة عن هذه الأسئلة تكمن في النص القرائي (القصة) الذي بين أيديكم، مما يشجعهم لقراءته باهتمام.
3- يوزع المعلم على التلاميذ بطاقات تحمل كل بطاقة أمرًا، ويطلب منهم قراءة البطاقات قراءة صامتة وتنفيذ الأمر.
4- يعرض المعلم مجموعة من الصور، وأخرى من الكلمات، ويطلب من التلاميذ مزاوجة الكلمات مع الصور.

ومما يلاحظ أن الاقتراحات السابقة تنمي الركن الأول: (الفهم)، **أما الركن الثاني: (السرعة)، فيقترح**:

1- عقد مسابقات بين التلاميذ في سرعة الالتقاط؛ وذلك بأن يعرض المعلم عليهم مجموعة من البطاقات واحدة تلو الأخرى، ويطلب المعلم بعد عرض كل بطاقة قراءتها ثم كتابتها.
2- يحدد المعلم زمنًا محددًا يتم من خلاله الانتهاء من قراءة القطعة قراءة صامتة يتناقص بالتدريج.
3- تعويد التلاميذ على توسيع مدى الإبصار أثناء القراءة للكلمات والجمل، وإبعادهم عن قراءة الكلمات حرفًا حرفًا ثم تجميعها وقراءتها ككل إلا في حالة الكلمات الجديدة يسمح لهم باستخدام التهجئة.

ما الذي يشترك بين القراءة الجهرية والصامتة؟

القراءتان لهما أهدافهما الخاصة ومهاراتهما المميزة، إلا أنَّه هناك عناصر مشتركة لابد منها في كلتا القراءتين، وهي:

1- الاستعداد للقراءة والتهيؤ لها.
2- وجود الدافعية.
3- الثروة اللغوية والقدرة على التعرف على الكلمات وفهم معانيها.
4- القدرة على استخلاص الفِكر الفرعية للنص وربطها بعضها مع بعض.
5- هنالك قدر من المهارات مشترك بين القراءتين.

فائدة لغوية:

كلمة (فِكْرة) المشهور عند جمعها نقول: (أَفْكار)، ولكن هذا من الأخطاء الشائعة؛ لأن كلمة (أَفْكار) مفردها (فِكْر) أي: إعمال الذهن.

بينما الصواب جمع كلمة (فِكْرة) فِكَر أو فِكْرات.

تقويم ذاتي (7)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1) تصنف القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء إلى:

أ) قراءة الدرس والاستمتاع. ب) القراءة الجهرية والصامتة.

ج) القراءة السريعة والتحصيلية. د) القراءة الناقدة والتجميعية.

2) القراءة الخافتة بالهمس او التمتمة بالشفتين تعد قراءة:

أ) جهرية ب) صامتة ج) سريعة د) ناقدة

3) في المرحلة الأساسية الأولى يُبدأ بتدريس القراءة:

أ) الجهرية ب) الصامتة ج) البطيئة د) الجهرية والصامتة معًا

4) القراءة الصامتة تعد نشاطًا:

أ) سمعيًا ب) بصريًا ج) إدراكيًا د) صوتيًا

5) تتواجد القراءة الصامتة في المرحلة الأساسية الأولى بدءًا من الصّفّ:

أ) الأول ب) الثاني ج) الثالث د) الرابع

6) ركنا القراءة الصامتة، هما:

أ) الفهم والسرعة ب) الدقة والإتقان ج) السرعة والإلمام د) الفهم والتأني

7) تشترك القراءة الجهرية والصامتة في كليهما:

أ) أنهما نشاط سمعي. ب) تحتاجان إلى الدافعية.

ج) تمارسان في الصّفّ. د) تبدأان من الصّفّ الرابع.

تدريـــس القـــــراءة

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تحدد مراحل تدريس القراءة.
- تعطي تعريفًا لمفهوم الاستعداد كشرط في تعليم القراءة.
- تحدد العوامل التي تشكل الاستعداد للقراءة.
- تصبح قادرًا على تنمية استعداد مجموعة من التلاميذ لتدريسهم القراءة.
- تعطي تعريفًا لمفهوم الدافعية كشرط لتعليم القراءة.
- تستنبط أدوار المعلم في مرحلة التهيئة.
- تعدد طرائق تعليم القراءة للمبتدئين.
- توضح الطريقة المستخدمة لتدريس القراءة في الصف الأول حسب المنهاج الفلسطيني.
- تصبح قادرًا على تدريب مجموعة من التلاميذ على توظيف الوسيط الصوتي (التهجئة) عند القراءة.
- تعدد خطوات تدريس القراءة في الحلقتين الثانية والثالثة.
- تحدد أخطاء التلاميذ في القراءة.
- توضح كيف يقرأ التلميذ.
- تقترح نشاطات تسهم في تنمية مهارة قراءة الكلمة.
- توازن بين استخدام العامية والفصحي عند تدريس اللغة العربية.
- تستنبط مستويات فهم المقروء.
- تصبح قادرًا على تصميم خطة يومية لتدريس القراءة للصفوف من الأول حتى الرابع.

تمهيد:

حظي تدريس القراءة باعتناء كبير بدءًا من المرحلة الأساسية الأولي مرورًا بالمراحل المتلاحقة، ويبدو ذلك جليًا في عدد الحصص المقررة لها في البرنامج الدراسي اليومي للتدريس، ويظهر كذلك في تركيز المعلمين عليها أثناء عملية التدريس.

ولا نبالغ إن قلنا إن الهدف الأساسي للمرحلة الأساسية الأولي هو أن يتعلم التلميذ القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وشيئًا من مبادئ الحساب.

وقد يعترض بعض التربويين على حصر الهدف في المرحلة الأساسية الأولي علي ذلك فقط؛ لأن الاتجاه الحديث السائد في تربية الطفل لا يقتصر على هذا الإعداد العقلي المتمثل فيما يسمونه (Three Rs)، وأصبح الاتجاه نحو ما يسمي بـ (Three Hs)، وهو تربية العقل والقلب واليد، أي تربية الفكر والوجدان والعمل اليدوي.

وهذه الحجة لها وجاهتها إلا أنَّ القراءة في الاتجاه الجديد (Three Hs) تعد مركزًا أساسيًا لا يغفل عنه، بل كل عملية تربوية سواء أكانت عقلية أم وجدانية في هذا الاتجاه لا بد لها من الارتكاز على القراءة، حتى الجانب الحركي الظاهر في هذا الاتجاه، والمتمثل في تدريب اليد على بعض الأعمال اليدوية السهلة تحتاج إلى القراءة، ومن هنا عُدت القراءة في المرحلة الأساسية الأولي هدفًا في ذاتها تهدف إليه العلمية التربوية.

تأكيد: ينبغي أن يُنظر إلى تلميذ المرحلة الأساسية الأولي على أنه يتعلم ليقرأ، حتى إذا أصبح في الصف الخامس وما بعده صار يقرأ ليتعلم.

مراحل تدريس القراءة: يمر تدريس القراءة بمراحل أربع، **وهي:**

1- مرحلة الاستعداد والدافعية لتعلم القراءة.
2- مرحلة تدريس القراءة.
3- مرحلة التوسع في القراءة.
4- مرحلة توسيع الخبرات في القراءة وزيادة القدرات القرائية.

المرحلة الأولى (مرحلة الاستعداد والدافعية لتعليم القراءة):

أي تعليم يحتاج إلى مواصفات خاصة وظروف مهيئة من شأنها المساعدة في تسهيل حدوث ذلك التعلم، وبقاء أثره أطول فترة ممكنة، وقد اصطلح التربويون والمشتغلون بتعليم اللغة على إطلاق اسم شروط التعلم على هذه المواصفات والظروف المهيئة للتعلم، وتذكر الكتب التربوية الكثير من هذه الظروف أو الشروط، ونكتفي بذكر شرطين منها، **هما: الاستعداد للتعلم، الدافعية للتعلم.**

أولاً: الاستعداد للتعلم:

" والاستعداد هذا يمكن أن يحدد – عامة – بأنه حالة من التهيؤ والقابلية للتعلم." (محمد فضل الله: 2003)

الاستعداد للقراءة:

هو ما توفر عدة أمور في الطفل معًا، وهي: قدر معين من التطور العقلي، قدر معين من تآزر حركة العين، والقدرة على الانتباه للرموز، وخلفية كافية من الخبرة بحيث تمكن الطفل من ربط ما يقرؤه مع ما سبق له أن من خبرات اكتسبها من حياته اليومية، واتجاهات إيجابية نحو التعلم والقراءة، ونضج اجتماعي وعاطفي حتى يستطيع أن يكرس قدراته للقراءة بدلا من تبديدها في محاولة التغلب على العوائق العاطفية، إضافة إلى عدد كبير من مظاهر النمو المختلفة.

ومما يجدر ذكره: أن أي نقص فيما سبق، أو عدم الوصول إلى الحد المطلوب فيها، سينتج عنه أن يكون تعلم الطفل للقراءة دون المستوى المطلوب.

العوامل التي تشكل الاستعداد للقراءة، وتؤثر فيه:

1. **النضج:** " هو كافة التغيرات البيولوجية والفسيولوجية والعصبية التي تحدث في الكائن الحي نتيجة للوراثة وليس للتدريب والبيئة." (جامعة القدس المفتوحة)

والنضج عامل أساسي في تسهيل عملية التعليم عامة، وتعليم القراءة خاصة، والطفل الذي لم يصل بعد إلى مستويات معينة من النمو - بشكل عام – لن يستطيع القيام بالقراءة التي يُتطلب منه القيام بها.

أنواع النضج المؤثر في استعداد التلاميذ لتعلم القراءة:

توجد أنواع كثيرة، **نذكر منها:**

أ- **النضج العقلي**: وقد أظهرت الدراسات أن نجاح تلميذ المرحلة الأساسية الأولى في عملية القراءة يعتمد بشكل كبير على مستوى النضج العقلي لديه؛ لأن القراءة في حد ذاتها عملية عقلية معقدة.

ومستوى النضج العقلي الذي يسمح معه بتعليم القراءة للطفل هو بلوغ الطفل ست سنوات من عمره العقلي، ومعنى ذلك أن طفلًا عمره العقلي دون ست سنوات لن يكون مستعدًا عقليًا لتعلم القراءة وإن بلغ عمره الزمني سبع سنوات أو أكثر، والنضج العقلي لا يؤثر فقط في مدى استعداد الطفل أو عدمه، وإنما يؤثر كذلك في سرعة تعلم الطفل للقراءة ويُسرها.

إضاءة: كلما ارتفع العمر العقلي للطفل كان تعليمه القراءة أسرع وأيسر، والعكس صحيح.

ب- النضج الجسمي: يحتاج تعلم القراءة نضجًا في الحواس، فالطفل الكفيف - مثلًا - أنَّى له أن يقرأ الكتابة العادية غير طريقة بريل؟!

والأصم أنَّى له أن يسمع المعلم، والأبكم لن يستطيع أن يردد الكلمات التي يقولها المعلم.

من هنا يتضح لنا أن صحة هذه الحواس ونضجها شرط أساسي في تعلم القراءة.

ج- النضج اللغوي: يحتاج التلميذ المبتدئ في تعلم القراءة إلى ثروة لغوية معقولة؛ فاستعداد التلميذ يتأثر بمدى سعة قاموسه اللغوي.

2. **الخبرة:** ويقصد بها هنا: خبرات الطفل السابقة بمادة القراءة، وما يتصل بها من مواد أخرى؛ فتلميذ الصف الأول لن يكون مستعدًا للقراءة استعدادًا كافيًا مالم تزوده خبراته السابقة بقاعدة مناسبة من المعاني والفِكر عن المقروء، وكيفية تفسيره، وبناء على ذلك فإنَّ توسيع خبرات الطفل يتمّ من خلال: الزيارات، والرحلات، والمناقشات، وغيرها، أمر مهم لتجعله أكثر قدرة على تعلم القراءة.

استدراك: مع أن الخبرات التي يكتسبها التلميذ في مجال القراءة من المفترض أن تجعله أكثر استعدادًا لتعلم جديد في ذلك المجال، إلا أنه لا يوجد ما يضمن ذلك، إذ قد تكون تلك الخبرات لا قيمة لها أحيانًا.

3. **ملاءمة المادة الدراسية وأسلوب التدريس لميول التلاميذ وخصائصهم:**

في الوقت الذي لا تعترض فيه القدرات الوراثية لطفل ما استعداده لتعلم القراءة، قد يكون أسلوب التدريس والمادة الدراسية سببًا في ذلك.

4. **الاتجاهات العاطفية والتكيف الشخصي:**

عرفنا التأثير المباشر للنضج والخبرة وملاءمة المادة وأسلوب تدريسها على الاستعداد للقراءة، ويبقى هناك عوامل مؤثرة غير مفسرة، والتي من شأنها أن تسبب الفشل في تعليم القراءة، فهنالك العديد من التلاميذ لديهم النضج والخبرة ويقدم لهم مادة ملائمة، ومع ذلك يفشلون في عملية القراءة، والسبب في ذلك: أنَّ هؤلاء التلاميذ لا

يملكون قدرًا معقولًا من الاتزان العاطفي النفسي، وتقدر بعض الدراسات بأن حوالي خُمْس التلاميذ الذين يعدون متخلفين قرائيًا يرجع ذلك إلى الضغوط العاطفية التي تعرضوا لها.

فاستقرار الطفل العاطفي عامل مهم من عوامل نجاحه في التكيف مع مجتمعه الجديد في المدرسة، ومن ثَمَّ تمكنه من تعلم القراءة، وينبغي ألا ننسى أن تلميذ الصف الأول يكون دائمًا قارئًا جهريًا، وهذا يعني أنه في مواجهة مستمرة مع جمهور المستمعين، وتتطلب هذه المواجهة اتزانًا نفسيًا، واستقرارًا عاطفيًا، وثقة في النفس، وقدرة على التحمل والجرأة.

ثانيا: الدافعية للتعلم:

الشرط الثاني للتعلم الدافعية، يظن بعض المربين أن الاستعداد لتعلم القراءة بمفرده يكفي لنجاح التلميذ في هذه العملية، وهذا ظن غير صحيح إذ لا يكفي الاستعداد منفردًا لحدوث التعلم مع كونه شرطًا أساسيًا من شروط حدوثه، إذ لا بد أن تصاحبه دافعية ذات مستوى معين تجعل التلميذ يقبل على تعلم القراءة بكفاءة وفاعلية.

ومن هنا عد التربويون الدافعية من شروط التعلم بشكل عام، وتعلم القراءة بشكل خاص.

والدافعية في اصطلاح التربويين هي:

" حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين." (هشام عليان، وآخرون: 1987م)

ويطرح السؤال التالي المرتبط بموضوعنا: لماذا يحاول التلميذ أن يتعلم القراءة؟

إجابة هذا السؤال تكمن في أن هناك رغبة من التلميذ في تعلمها؛ فعندما يشرع التلميذ بالمحاولة في تعلم القراءة لا بد أن هناك دافعًا داخليًا لفعل ذلك، ولقد عد برونير (Brunet) بعض العوامل التي رأى أنها دوافع داخلية في المتعلم للتعلم بشكل عام، ويمكن أن نسحبها إلى تعلم القراءة، **وهي**:

1- حب المتعلم للاستطلاع.
2- الحافز لاكتساب الكفاءة.
3- الحاجة إلى إيجاد الشعور بالإنجاز.
4- الحاجة إلى التكيف مع الافراد والمجتمع.
5- الحاجة إلى التقبل الاجتماعي.

المرحلة الثانية (مرحلة البدء في تعليم القراءة):

هذه المرحلة يتم تعليم القراءة فيه بصورة رسمية ومقصودة ومنظمة وهادفة، وتهدف هذه المرحلة إلى تعلم القراءة ذاتها، وتمتد هذه المرحلة من الصف الأول حتى الصف الرابع.

وتقسم إلى حلقات، لكل حلقة سماتها ووظائفها وأدوارها.

الحلقة الأولى (الصف الأول): تتميز هذه الحلقة بأدوار ووظائف يقوم بها المعلم، **وهي:**

1. تهيئة التلاميذ للحياة المدرسية الجديدة.
2. تهيئة التلاميذ للقراءة.
3. تمكين التلاميذ من المهارات القرائية اللازمة لهذه الحلقة، وهي:

أ- تمييز التلاميذ أشكال الحروف وأصواتها وأسمائها.

ب- التمكن من كتابة الحروف بأشكالها المتنوعة.

ج- القدرة على التحليل الصوتي (التهجئة).

د- قراءة ما يصل إلى ثلاثمائة كلمة أو يزيد من خلال ربط الكلمات بصورتها، وكتابتها.

هـ - قراءة جمل بسيطة تتكون من كلمتين أو أكثر، وكتابتها.

و- قراءة فقرات مكونة من عدة جمل بسيطة، وكتابتها.

ح- فهم المقروء.

التهيئة لتلاميذ الصف الأول: تمر تهيئة تلاميذ الصف الأول بمرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة للحياة المدرسية الجديدة:

تهيئة الطفل للحياة المدرسية الجديدة تعد من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم في هذه الحلقة، وليس كما يظن بعض المعلمين أنها أمر روتيني، حيث إن إدخال الطفل إلى المدرسة دون تهيئة نفسية مناسبة له قد يحدث له نوعًا من الارتداد العاطفي الذي يعوق تقدمه ونموه في نواح مختلفة، فالانتقال الفجائي من حياة البيت الخالية من المسؤولية والمليئة بالحركة والعطف والحنان إلى حياة مملوءة بالعمل والنشاط، وليس فيها الأبوان، يتوقع أن يحدث نوعًا من التأثر العاطفي السلبي في نفس الطفل؛ لذا يجب على المعلم القيام بعض النشاطات التي تهيئ التلميذ للحياة المدرسية الجديدة، **ومنها:**

- أن يكون الأسبوعان الأولان في حياة التلميذ داخل المدرسة فترة تعارف، يتعرف فيها التلميذ على الحياة المدرسية الجديدة، حيث يصحب المعلم تلاميذه في جولات

داخل المدرسة مُعرّفًا إياهم مرافق المدرسة: حجرة الإدارة، وحجرة المعلمين، والمكتبة، والمختبر، إلى غير ذلك.

- السماح لأولياء الأمور بزيارة المدرسة، ومشاهدة التلاميذ أولياء أمورهم فيها.
- الإكثار من النشاطات المحببة للتلاميذ، والتي من شأنها أن تمنحهم قدرًا كبيرًا من الحرية واللعب والمتعة.
- أن تتجنب المدرسة معاملة هؤلاء الأطفال بمظاهر الحزم والخشونة بل تكون المعاملة الرقيقة اللينة هي السائدة. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة : 2003)
- توحيد زي الأطفال، فهذا التوحيد يقضي على كثير من مظاهر الفوارق الحسية بين الأطفال، ويقلل من آثارها في نفوسهم، ويؤلف بين قلوبهم، ويشعرهم بالأخوة والمساواة، وأنهم أبناء أسرة واحدة، هي أسرة المدرسة. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

المرحلة الثانية: مرحلة التهيئة للقراءة:

لا تقل أهمية التهيئة للقراءة عن أهمية التهيئة للحياة المدرسية الجديدة؛ لأن انتقال الطفل من الكلمة المسموعة أو المنطوقة إلى الكلمة المقروءة أو المكتوبة ليس بالأمر السهل الذي يمكن أن يدخل التلميذ عليه مباشرة، فإن لكل منها خصائص تميزها من بعضها بعضًا؛ لذا فإنَّ نقل التلميذ من اللغة الأولى (المسموعة أو المنطوقة) الى اللغة الثانية (المقروءة أو المكتوبة) أمر يحتاج إلى مهارة ودقة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى إدراك الكلمة المكتوبة لتقرأ أصعب من الكلمة المنطوقة لتسمع، ومن هنا كانت مهارة المعلم في تهيئة الطفل للقراءة أمرًا أساسيًا في تعليم القراءة.

ومن الوسائل التي يمكن استخدامها في ذلك:

- ترديد أناشيد محببة للتلاميذ جمعيًا أو زمريًا.
- الطلب من التلاميذ تقليد أصوات بعض الحيوانات أو الطيور.
- إسماع التلاميذ قصصًا وحكايات شيقة، وترك المجال لتمثيل فقرات منها.
- الطلب من التلاميذ أن يذكروا أسماء عدد من الحيوانات أو الطيور أو النباتات التي يعرفونها.
- عرض كلمة أمامهم، ثم الطلب منهم ذكر كلمات مشابهة لها.
- عرض كتاب أمام مرأهم يحتوي على صور جذابة، ويناقشهم فيها.
- الطلب من التلاميذ ذكر أسماء بعض أقاربهم أو أصدقائهم أو جيرانهم أو أرباب الشهرة في الرياضة.

- يلقي المدرس على الأطفال بعض الألغاز السهلة ويدفعهم إلى التفكير فيها والنقاش في حلها. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

تساؤل: كم تستغرق فترة التهيئة؟
لا يستطيع الإجابة عن هذا السؤال إلا معلم الصف الأول، فهو الذي يستطيع أن يحدد مقدار هذه الفترة، المهم ألا يسرع المعلم أو يتسرع، وألا يبطئ أو يتباطأ، وأن ينتقل بتلاميذه من مرحلة التهيئة إلى مرحلة البدء في تعليم القراءة بسلاسة وانتظام.

أهداف فترة التهيئة:

- تعهد قدرات التلاميذ الصغار على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفوارق بينها.
- إتقان اللغة الشفوية استماعًا وأداءً، وتزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعاني.
- تدريب الأطفال على معرفة الأشياء من صورها.
- تعويدهم دقة الملاحظة، وإدراك العلاقات بين الأشياء المتشابهة أو المختلفة.
- تدريب الحواس لدى التلاميذ وأعضائهم التي يستخدمونها في القراءة والكتابة.
- تمكين المعلم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة التلاميذ من الألفاظ والمعاني؛ لينتفع بها عندما يختار المفردات التي تُعرض عليهم بعد مرحلة التهيئة.
- تقديم خبرات ضرورية ليمر بها التلاميذ.
- إكساب التلاميذ ألفاظًا وتراكيب تساعدهم في فهم الكلمات المكتوبة. (عبد العليم إبراهيم: 1991)

الحلقة الثانية (الصف الثاني):

التلاميذ في الصف الثاني يكونون قد أكملوا التعرف إلى الحروف الهجائية (الثمانية والعشرين) شكلًا وصوتًا واسمًا ورسمًا، والتعرف على عدد معقول من الكلمات (قراءة وكتابة)، والقدرة على قراءة بعض الجمل والفقرات وكتابتها، ولابد أن يُؤخذ في الحسبان أن عددًا ليس بالقليل من التلاميذ قد انتقلوا إلى الصف الثاني، وهم ليسوا أهلًا له، وإنما جاء نقلهم بسبب الترفيع الآلي؛ لذا يتعين على معلمي الصف الثاني في بداية العام أن يذكروا التلاميذ ما تم دراسته في الصف الأول، ونؤكد على أن معلم الصف الثاني يجب أن يربط بين القراءة والكتابة والإملاء بنسق بديع مهني، ومن

المتوقع في نهاية الصف الثاني أن يستطيع التلاميذ قراءة دروس اللغة العربية المقررة بإتقان، مع قدر معقول من فهم المقروء.

الحلقة الثالثة (الصفان الثالث والرابع):

تلميذ الصفين الثالث والرابع وصل مستواه إلى التمكن من قراءة الكلمات الجديدة، والانطلاق في القراءة الجهرية، وممارسة القراءة الصامتة، وفهم المقروء والتفاعل معه، ومن المتوقع في نهاية هذه المرحلة أن يستطيع التلميذ قراءة أي كلمة، وباستطاعته فهم تفاصيل المقروء وجزئياته الدقيقة.

المرحلة الثالثة (مرحلة التوسع في القراءة):

تبدأ هذه المرحلة من الصف الخامس حتى السابع، ويقصد بالتوسع في القراءة: التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة وتتميز هذه المرحلة بنمو الشغف بالقراءة، والتقدم الملحوظ في دقة الفهم، وعمق التفسير، وزيادة سرعة القراءة الصامتة وزيادة فتراتها على حساب القراءة الجهرية.

المرحلة الرابعة والأخيرة (مرحلة توسيع الخبرات، وزيادة القدرات في القراءة):

" وتبدأ هذه المرحلة من الصف الثامن حتى نهاية المرحلة الثانوية، وفيها تزيد خبرات التلميذ القارئ على: الفهم، والنقد، والتفاعل، وتزداد كفايتهم في سرعة القراءة، وتتحسن القراءة الجهرية، وتتوسع الميول القرائية، ويرتفع المستوى العام للتذوق، ويكتسب التلاميذ مهارات الاستقلال في تعريف الكلمات، والتميز في الفهم وتزداد سرعة القراءة الصامتة، وتنمو ثروتهم اللغوية." (محمد فضل الله: 2003)

تدريس القراءة للمبتدئين:

يأتي الطفل إلى عالم المدرسة وهو في سن السادسة أو ما يقاربها، فلا شك إذن أن تعليمه القراءة ليس بالأمر الهين، ودرجت العادة من المربين استخدام طريقتين شهيرتين في تعليمهم القراءة، هما: الطريقة التركيبية أو الجزئية، والثانية: التحليلية أو الكلية، وهناك من يجمع بينها لتكون الطريقة التوافقية أو المزاوجة أو التركيبية التحليلية.

ونقدم موجزًا لهذه الطرائق الثلاث:

أولًا :الطريقة التركيبية أو الجزئية: سميت بالتركيبية؛ لأنها تبدأ بالأجزاء، ثم إلى تركيب هذه الأجزاء لتكوين الكل، وسميت بالجزئية؛ لأنها تبدأ بالجزء (الحرف) وتنتهي بالكل (الكلمة والجملة) .

عمادها البدء بتعليم الحروف، ثم التدرج إلى الكلمات، ثم إلى الجمل، ثم إلى الفقرات، وفيها يُوجّه نظر التلاميذ إلى الحروف (أصواتها، وأسمائها، وشكلها)، ثم يتدرج بهم إلى تكوين الكلمات وتدريب التلاميذ على نطقها وكتابتها، ثم يصل في النهاية إلي تكوين جمل معتمدًا على الكلمات التي سبق أن تعلمها، وأخيرًا إلى فقرات ويندرج تحت هذه الطريقة **ثلاث طرائق فرعية**:

أ. الطريقة الأبجدية (الحروف).

ب. الطريقة الصوتية أو الهجائية.

ج. الطريقة المقطعية.

أ. الطريقة الأبجدية:

وفكرتها تقوم على تعليم التلميذ الحروف بأسمائها أولًا وحسب ترتيبها، نحو يتعلم: ألف، باء، تاء، ثاء، إلى آخر الحروف.

ويسير التعليم بهذه الطريقة على النحو الآتي:

يعرض المعلم الحرف (أ) أمام التلاميذ و يقرؤه باسمه (ألف)، والتلاميذ يرددون خلفه، ثم يطلب منهم كتابته، وبعد الانتهاء من معرفة اسمه وشكله، يدربهم على بعض أصوات الحرف، مثل: أَ أُ إِ .

وهكذا مع سائر الحروف، ومن الممكن أن يكون العرض لمجموعة حروف معًا حسب ترتيبها نحو: أ، ب، ت .

ب. الطريقة الصوتية:

وهي تتفق مع الأبجدية في أنها تبدأ بالحروف، ولكنها تختلف عنها في أن الحروف تقدم إلى التلاميذ بأصواتها أولًا، لا بأسمائها، فالميم – مثلًا -لا تعلم للتلاميذ على أنها (ميم) بل تعلم على أنها صوت: مَ. وهذه الطريقة تقتضي أن يعرف التلاميذ أشكال الحروف كلها وأصواتها المختلفة، وطريقة نطقها بأصواتها القصيرة، ثم تكوين كلمات منها، إلى أن يصل إلى الجمل ثم الفقرة .

ج. الطريقة المقطعية:

سميت هذه الطريقة بالمقطعية؛ لأنها تعتمد على مقاطع الكلمات، وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة بدلاً من الحروف والأصوات، وهي محاولة لأن يقدم للتلميذ وحدة لغوية أكبر من الحرف أو الصوت، ولكنه أصغر من الكلمة، والكلمة في اللغة العربية تكون - غالبًا - من مقطعين أو أكثر، والتلميذ في هذه الطريقة يتعلم عددًا من المقاطع؛ لكي يؤلف منها كلمات، وتبدأ هذه الطريقة عادة بتدريب التلاميذ على نطق حروف العلة مع الحرف، فالميم مثلًا تعرض لها ثلاثة مقاطع: ما، مو، مي.

ثم كتابتها، ثم الانتقال إلى كلمات وقراءتها ثم جمل ثم فقرات.

ثانيًا :الطريقة التحليلية الكلية: سميت بالتحليلية؛ لأن التلميذ يتعلم الجملة أو الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها، وهي الحروف، وسميت بالكلية؛ لأنها تبدأ بتعليم الكل وهو (الكلمة أو الجملة) وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف.

هذه الطريقة تسير عكس الطريقة التركيبية الجزئية، وعمادها البدء بالكل والانتهاء إلى الجزء، وترى هذه الطريقة: أن الطفل قبل دخوله المدرسة يعرف أسماء الكثير من الأشياء التي ينبغي أن تستغل في تعليمه القراءة، فتعرض عليه مثل هذه الكلمات - التي يسمعها ويستعملها في حياته منفردة - من خلال جمل سهلة ومفهومة لديه ليقرأها، ثم ينتقل به إلى الحروف. **وتنقسم هذه الطريقة حسب الكل الذي يبتدأ منه إلى:**

1. طريقة الكلمة.
2. طريقة الجملة.

1. طريقة الكلمة:

في هذه الطريقة ينظر إلى الكل الذي سيبدأ منه على أنه الكلمة، فتبدأ بوحدة حقيقة (الكلمة) والتي لها معنى يفهمه، **وتسير هذه الطريقة وفقًا ما يأتي:**

أ ـ يعرض المعلم كلمة مدعمة بصورة لها ثم ينطقها مع الإشارة إليها.

ب ـ يردد التلاميذ الكلمة خلف المعلم بالاستعانة بالصورة.

ج ـ يقرأ التلاميذ الكلمة بدون صورة.

د ـ تحليل الكلمة إلى حروف.

هـ ـ يركز المعلم على الحرف المراد تعليمه من حيث: صوته، واسمه، وشكله.

2. طريقة الجملة:

في هذه الطريقة ينظر إلى الكل الذي سيبدأ منه على أنه جملة، **وتسير هذه الطريقة وفقًا ما يأتي:**

أ - عرض جملة مما يألفه التلميذ ومدعمة بالصورة المعبرة عنها.

ب - يترك المعلم تلاميذه ينظرون إليها.

ج - يقرأها المعلم والتلاميذ يرددون خلفه.

د - تحليل الجملة إلى كلمات.

هـ - تحليل الكلمات إلى حروف وصولًا إلى الحرف المراد تدريسه: شكلًا، وصوتًا، واسمًا.

ثالثًا :الطريقة التوليفية أو التركيبية التحليلية: وهي مزج بين الطريقتين السابقتين وأهم ما يميزها:

- تقدم للتلاميذ وحدات معنوية كاملة للقراءة وهي كلمات ذات معنى، وينتفع بذلك بمزايا طريقة الكلمة.
- تعنى بتحليل الكلمة صوتيًا (التهجئة).
- في إحدى مراحلها يتعرف على الحرف: اسمًا، وشكلًا، وصوتًا.

تدريس القراءة في الحلقة الأولى (الصف الأول) وفقًا للمنهاج الفلسطيني:

يعرض مقرر اللغة العربية (الصف الأول) حسب المنهاج الفلسطيني مهارة القراءة من خلال: البدء بالتعرف إلى الحروف من حيث: أشكالها، ثم صوتها الطويل والقصير، ثم تدريبهم على مزج الحروف التي تعلموها من خلال: قراءة كلمات مكونة من هذه الحروف التي سبق تعلمها، ثم تدريبهم على قراءة جمل مكونة من كلمات تعلم التلميذ قراءة حروفها، وفي الفصل الدراسي الثاني تقديم نصوص قرائية متكاملة.

فخطوات تعليم القراءة بالترتيب، هي:

أولًا: شكل الحرف:

يعرض المقرر هذه المهارة من خلال تجريد الحرف، ويقصد بالتجريد: اقتطاع شكل (صورة) الحرف من عدة كلمات، وإبرازه منفردًا.

ثانيًا (قراءة صوت الحرف):

يبدأ تدريب التلاميذ على نطق صوت الحرف الطويل أولًا ثم القصير بعد إتقان التلاميذ شكله.

ثالثًا (قراءة الكلمات):

تأتي هذه الخطوة بعد إتقان الحرف تجريدًا ونطقًا وكتابة، وفيها تقدم للتلاميذ كلمات مكونة من حروف لقراءتها.

رابعًا (قراءة الجمل):

بعد قراءة عدد لا بأس به من الكلمات، يصبح التلميذ متهيئًا لقراءة الجمل.

خامسًا: قراءة النصوص القرائية (الدروس):

بعد انتهاء التلميذ من دراسة الحروف كلها، وقراءة عدد معقول من الكلمات والجمل، يصبح الآن متهيئًا لقراءة نصوص قرائية، فتقدم له في نهاية الكتاب مجموعة نصوص لقراءتها ودراستها.

آليات تدريس الخطوات السابقة:

أولًا: شكل الحرف: كيفية السير في تدريس التجريد:

1. الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).
2. التمهيد بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.
3. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وإشعارهم بأهميتها لهم، وتسجيلها على يمين السبورة، والإشارة إليها أثناء الحصة.
4. إجراءات التدريس :

أ - عرض الكلمات التي تحمل الحرف، وقراءتها من قبل المعلم، ويفضل كتابة الحرف المراد تجريده بلون مغاير.

(ملاحظة مهمة: التلميذ غير مطالب بقراءة هذه الكلمات؛ فهي بمثابة وعاء لحمل الحرف فقط.)

ب - يوجه المعلم انتباه التلاميذ للحرف المراد تجريده بسؤالهم: ما الحرف الذي تكرر في الكلمات التي أمامكم؟

ج - يجرد المعلم الحرف، ويقوم بكتابته أسفل الكلمات حسب شكله في الكلمة.

د - يستنتج التلاميذ أشكال الحرف حسب موقعه في الكلمة، ويؤكد المعلم على توظيف التمييز البصري لشكل الحرف حسب موقعه في الكلمة.

هـ - ينفذ المعلم نشاطات لترسيخ أشكال الحرف حسب موقعه، نحو:

1. يعرض المعلم الحرف (ويفضل أن يكون مجسمًا)، مثل: حرف (صـ) ويقول: أحاول أن أتذكر أين يقع حرف الصاد بهذا الشكل في الكلمة، من يساعدني؟
2. ينفذ المعلم أحد النشاطات الآتية:

- حدد العنصر المختلف: صـ - صـ ص - صـ.
- صنف الأحرف التالية حسب شكلها: صـ - ص - ص - صـ - ص - صـ .

3. استخدام الصلصال، أو الرمل.
4. توظيف أساليب التعلم النشط.

و - يوازن المعلم بين الحرف المجرد والحروف التي سبق دراستها وتشابه شكلًا، مثال: التمييز بين حرفي ص، ض من خلال: عرض شكلين للحرفين - ويفضل أن يكونا مجسمين - مع إبراز الخصائص المميزة

والفارقة بين الحرفين، وهنا النقطة تكتب بلون مغاير، ثم يسأل المعلم أهذا الشكلان مختلفان؟ ثم يوجه التلاميذ إلى الخصائص المميزة (النقطة).

وطريقة أخرى: عرض الحرفين ثم يسأل المعلم التلاميذ: هل هذان الحرفان متشابهان؟ حتى يصلوا إلى موضع الاختلاف، ومن المهم أن نوجه انتباه التلاميذ للخصائص المميزة والفارقة توجيهًا دقيقًا ومضبوطًا.

ز - ينفذ المعلم نشاطات ترسخ التمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا، نحو:

- استخدام الصلصال أو الرمل.
- توظيف التعلم النشط.
- نشاط تحريري حدد الحرف المختلف: ص – ص - ض – ص.

5. التقويم التكويني عقب كل حرف.
6. غلق الحصة غلقًا مناسبًا.

التمييز البصري لشكل الحرف:

يقصد به تحديد الخصائص البصرية المميزة للحرف، والتي تميز أشكال الحرف حسب موقعه في الكلمة، نحو: حرف الصاد يكون هكذا شكله (صـ) في أول الكلمة ووسطها، وهكذا شكله (ص) في نهاية الكلمة، وكذلك تميز الحرف من سائر الحروف التي تشبه نحو: (ص ، ض).

ثانيًا (قراءة صوت الحرف):

كيفية السير في تدريس صوت الحرف، يقترح ما يلي:

- عرض الكلمات التي تشتمل على المقاطع الطويلة ، وقراءتها من قبل المعلم بدلالة الصور مبرزًا صوت المقطع بالنبر.

(ملاحظة مهمة: التلميذ غير مطالب بقراءة هذه الكلمات؛ فهي بمثابة وعاء لحمل المقطع فقط.)

- يجرد المعلم المقطع مبرزًا صوته مؤكدًا على التمييز السمعي و البصري للمقطع.
- قراءة التلاميذ للمقاطع الطويلة مع الانتباه إلى منع القراءة الآلية الببغائية .
- ترسيخ نطق التلاميذ للمقاطع من خلال أساليب التعلم النشط.

التمييز السمعي للمقطع:

هو إبراز صوته الذي يميزه من غيره من المقاطع.

التمييز البصري للمقطع:

هو إبراز الخصائص البصرية الذي تميز المقطع من غيره من المقاطع، نحو: مقاطع حرف الكاف: كا، كو، كي.

إبراز ما يميز كل مقطع بوضع خط أو كتابته بلون مغاير، وتوجيه انتباه التلاميذ إليها عند نطق المقطع.

ثالثًا (قراءة الكلمات):

ويسير المعلم في تدريسها كالآتي:

- يعرض المعلم المقطع وبجواره الكلمة التي تشتمل على المقطع ويقرؤها.
- يطلب من التلاميذ قراءة المقطع والكلمة التي تشتمله.
- ترسيخ قراءة التلاميذ للمقاطع والكلمات من خلال: أساليب التعلم النشط.
- عرض أصوات الحرف القصيرة وبجوارها كلمات تشتمل على أصوات الحرف القصيرة ، وقراءتها.
- قراءة التلاميذ لأصوات الحرف والكلمات التي تشتمل على الصوت القصير مع التأكيد على التمييز السمعي و البصري لأصوات الحرف.
- الموازنة بين المقاطع الطويلة والأصوات القصيرة من حيث الشكل والصوت .
- الموازنة بين الحرف وما يشابه من الحروف لفظًا.

التمييز السمعي لأصوات الحرف القصيرة :

هو إبراز صوت الحرف القصير الذي يتميز به عن غيره من الأصوات الأخرى.

التمييز البصري لأصوات الحرف القصيرة:

هو إبراز الحركة بلون مغاير، نحو: كَـ ، كُـ ، كِـ ، كْ وتوجيه انتباه التلاميذ إليها.

التحليل الصوتي (التهجئة أو الهجاء) :

يعد التحليل الصوتي وسيلة فاعلة لاكتشاف الكلمات الغامضة، وتتم هذه العملية على خطوتين:

الأولى: أن يتعلم التلميذ كيف ينطق المقاطع الصوتية نطقًا صحيحًا.

الثانية: يقرأ الكلمة كلها.

والمعلم عليه أن يمثل هذه العملية التي تتم من خلالها التهجئة أمام التلاميذ فيعرض - مثلًا - كلمة(زِحامٌ)، ويقول: انصتوا إلى ما أعمل يمكنني أن أقول: زِ / حا /مٌ، وأستطيع أن اقولها بسرعة زِحامٌ.

من غيري يستطيع فعل ذلك؟

ويمكن تغير هذه الطريقة، فينطق الكلمة كلها أولًا، ثم ينطق أصوات المقاطع منفصلة، وبعد ذلك ينطقها نطقًا عاديًا، المهم أن كل أصوات المقاطع تنطق أولًا ثم تضغط بعد ذلك وتكثف في إيقاع نطقي عادي.

كيفية تقطيع الكلمات صوتيًا:

- نطق (أل) القمرية مقطعًا.
- نطق (أل) الشمسية والحرف الشمسي الذي بعدها مقطعًا.
- نطق الحرف المتحرك مقطعًا.
- نطق الحرف المتحرك والحرف الساكن بعده مقطعًا.
- نطق الحرف المشدد مقطعين.
- نطق الحركات الطويلة مقطعًا.

أمثلة:

- كلمة (الْمَدْرَسَةْ) تقطع صوتيًا: الْـ / مَدْ / ر / سة : الْمَدْرَسَة. (4) مقاطع عند تسكين آخر الكلمة.

(الْمَدْرَسَةُ) تقطع صوتيًا: الْـ / مَد / ر/ سـ/ ة : الْمَدْرَسَةُ. (5) مقاطع عند تحريك آخر الكلمة.

- كلمة (شارِبٌ) تقطع صوتيًا: شا / رِ / بٌ : شارِبٌ. (3) مقاطع

(شارِبْ) تقطع صوتياً: شا / رِب: شارِب. (مقطعين)

- كلمة (عَبيرٌ) تقطع صوتيًا: عَـ / بيـ / رٌ : عَبيرٌ. (3) مقاطع

(عَبيرْ) تقطع صوتياً: ع / بير: عبير. (مقطعين)

- كلمة (ميعادٌ) تقطع صوتيًا: ميـ / عا / دٌ : ميعادٌ. (3) مقاطع

(ميعادْ) تقطع صوتيًا: مـــي / عاد: ميعاد. (مقطعين)

- كلمة (اسْتِخْراجٌ) تقطع صوتيًا: اِس / تِخْـ/ را / جٌ : اسْتِخراجٌ . (4) مقاطع

(اسْتِخراجْ) تقطع صوتيًا: اِس / تِخْـ / راج : اسْتِخراج . (3) مقاطع

- كلمة (الرُّسُلُ) تقطع صوتيًا: الرْ / رُ / س / ل : الرُّسُلُ . (4) مقاطع

(الرُّسُلْ) تقطع صوتيًا: الرْ / رُ / سُلْ . (3) مقاطع

- كلمة (مُحَمّدٌ) تقطع صوتيًا: مُـ / حَمْـ / مَـ / دٌ . (4) مقاطع

(محمَّدْ) تقطع صوتيًا: مُـ / حَمْ / مَدْ . (3) مقاطع

ويندرج تحت التهجئة:

استبدال الحروف:

وهي مهارة تزود التلميذ بقدرة كبيرة لمعرفة الكلمات المجهولة بالنسبة له؛ فالتلميذ الذي يتمكن من مهارة استبدال الحروف ينتقل من كلمة معروفة إلى كلمات غير معرفة.

وتتم كالنحو التالي: كتابة كلمة (بَعيد) - مثلًا – مع إبراز المقطع المشترك (عيد) بلون مغاير، ويبين نطقها (بـَ .. عيد)، ثم يعرض الكلمات الأخرى المراد التوصل إلى قراءتها بمساعدة الكلمة الأولى (سَعيد، قَعيد، وَعيد، ...) مبرزًا المقطع المشترك (عيد) بلون مغاير، ويبين نطقها وأن المقطع الأول هو الذي يتغير.

تحليل تركيب الكلمة:

وتتم من خلال عرض كلمة يعرف التلميذ قراءتها على السبورة، نحو: كلمة (معلم) وكتابة كلمة ثانية تحتها مباشرة مع النهاية التركيبية.

معلم

معلمة

ويبين المعلم للتلاميذ أن قراءتهم للكلمة الأولى سوف يساعدهم على قراءة الكلمة الثانية، ويوجه انتباههم للزيادة في الكلمة الثانية وهي التاء المربوطة، يقرؤها مرة ببطء ومرة بشكل عادي.

ويكرر ذلك، نحو: معلم

معلمون إلى غير ذلك.

رابعًا (قراءة الجمل):

ويقترح سير التدريس وفقًا ما يأتي:

1. يعرض المعلم الجملة، ويقرأها - باستخدام المؤشر - قراءة معبرة ممثلة للمعنى.
2. يقرأ التلاميذ الجملة فرديًا قراءات متتابعة، وينصح بتوظيف الكتاب في القراءات الفردية.
3. احرص على منع الترديد الآلي الببغائي للجملة، ومن الطرائق التي تسهم في ذلك:

- اعرض الجملة المراد قراءتها وحدد كلمة ما بوضع خطًا أحمر أو كتابتها بلون مغاير، ثم أطلب من القارئ أن يقرأ الجملة بدون نطق الكلمة التي حُددت.

- اعرض الجملة غير مرتبة واطلب ترتيبها ثم قراءتها، أو قراءتها وهي غير مرتبة ثم ترتيبها.
- استخدام إستراتيجيات التعلم النشيط.

4. غلق الموقف التعليمي.

ملاحظة: عند تدريب التلاميذ على قراءة الجملة أول مرة يجب أن يوجه المعلم التلاميذ ويدربهم على مجال الاتجاه البصري الذي يتبعونه عند القراءة (من اليمين إلى اليسار، ومن بداية الجملة إلى آخرها) ؛ كي ينجح التلميذ في القراءة.

إن هذا التتابع والتسلسل البصري يبدو أمرًا طبيعيًا لمن يقرأ منا منذ سنوات، أما التلميذ -الذي لم يسبق له أن قرأ من قبل - فإنه قد يجهل هذا الأمر مما يكون عائقًا أمام انطلاقه في القراءة، لذا يجب أن يدرب التلميذ بعناية على هذا الاتجاه البصري، وذلك من خلال:

يعرض المعلم الجملة مبرزًا الكلمة الأولى بلون مغاير – مثلًا - وكذلك يبرز الكلمة الأخيرة، ويقول لتلاميذه :نحن دائما ننظر إلى الكلمات من اليمين - ويشير إلى الكلمة الأولى - ثم نتجه بنظرنا إلى اليسار في هذا الاتجاه إلى هنا (ويشير إلى الكلمة الأخيرة) .

لاحظوني وأنا أبين لكم كيف تتحرك عيناي من الكلمة الأولى الى الكلمة الأخيرة، وسوف أطلب منكم أن تقوموا بنفس العمل. بعد توضيح كيفية العمل، أطلب منهم أن يقلدوك في حركة إصبعك من اليمين إلى اليسار في الجملة مع إشارتك إلى الكلمة الأولى والأخيرة، ويتم ذلك في عمليات متسلسلة متتالية، ثم قلل المساعدة متى أصبح التلميذ قادرًا على تحديد الكلمة الأولى والأخيرة، واتجاه القراءة دون مساعدة.

وقد يقال: أليس الطفل قد تدرب على ذلك في مرحلة رياض الأطفال بما يغني عن الإعادة؟

نعم التلميذ غالبًا يلتحق برياض الأطفال على الأقل سنة كاملة، لكن من يضمن مرور الطفل بهذا الخبرات والمهارات؟ ثم من يؤكد أن الطفل قد أتقن تلك المهارات؟ هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى مرحلة رياض الأطفال نشاطاتها شفوية - أو على الأقل هذا ما نسعى إليه - فتدريب الأطفال على الكتابة يفترض أن يكون في الدراسة النظامية داخل المدرسة، بالإضافة إلى ما سبق لا يمكننا أن نغفل أن هناك عدد ليس بالقليل من

الأطفال لا يلتحقون برياض الأطفال؛ لذا ينبغي على معلم الصف الأول أن يبني تدريسه على أن الطفل لا توجد لديه خبرات سابقة مكتملة في اللغة ومهاراتها.

خامسًا: قراءة النصوص القرائية (الدروس):

وفيما يلي خطة مقترحة للسير في تدريسها:

الحصة الأولى:

عندما يدخل المعلم الصف؛ فإن أول عمل يقوم به التأكد من نظافة السبورة، وخلوها من الكتابات ما عدا اليوم والتاريخ، ثم يعمل على أن يسود النظام ويتهيأ التلاميذ لسماع ما يقوله، ويقف أمام التلاميذ ثم يبدأ بالتأكد من وجود متطلبات التعلم السابقة (معلومات، مهارات) في خلفيتهم المعرفية والتي تكون لازمة لهم لتعلم الدرس الجديد؛ فالتلاميذ لن يفهموا ما سيقدم لهم من معلومات ومهارات ما لم يكن لديهم متطلبات التعلم السابقة اللازمة لهذا الفهم متمثلة في معرفتهم ببعض المفاهيم والتعميمات والحقائق التي تلزم الدرس الجديد، ومن ثم فعلى المعلم تنفيذ بعض النشاطات التي يتأكد من خلالها على وجود تلك المتطلبات السابقة.

مثال مقترح على الخبرات السابقة: (درس نساعد الكبير) يقترح المعلم المتطلب السابق الآتي:

قراءة مقاطع صوتية، نحو: (ثا، تا، مَد، خِـ، لاً)، ومفهوم المساعدة،

وقياسه يتم من خلال: عرض بطاقات تحمل المقاطع السابقة وقراءتها من خلال لعبة.

طرح سؤال: ماذا نقصد بالمساعدة؟ اذكر مثالًا لذلك.

إجراءات التدريس:

1- التمهيد: بما يراه المعلم مناسبًا، مثال مقترح للتمهيد: يقترح التمهيد التالي لدرس (نساعد الكبير):

- إذا شاهدت رجلًا كبيرًا يعبر الطريق. ماذا تفعل؟

من خلال الإجابات يستنتج المعلم العنوان بسلاسة، درسنا اليوم بعنوان (نساعد الكبير). ويسجل العنوان على السبورة ويقرؤه ويطلب من تلاميذه قراءته.

2- إشراك التلاميذ في أهداف الدرس، وتسجيلها على يمين السبورة، والإشارة إليها أثناء الحصة خاصة عند الانتهاء من هدف لآخر.

3- يسرد المعلم الدرس كقصة مراعيًا أن يتضمن السرد جملًا مقتبسة من الدرس مع تنويع نبرات الصوت.
4- يقرأ المعلم الدرس كاملًا قراءة القدوة، **وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بما يأتي:**
- يطلب من التلاميذ فتح كتبهم على الصفحة المطلوبة، ويتأكد من أن كل تلميذ فتح كتابه، ووجود كتاب مع كل تلميذ، وإن حصل أن أحدًا ليس معه كتاب يُجلسه مع زميله، مع الحرص على معالجة مثل هذه الحالة، وعدم السماح باستمرارها.
- يطلب من كل تلميذ أن يمسك قلمه الرصاص لغرض تحريكه تحت الكلمات وفقًا ما يسمعه من المعلم.
- يذكر التلاميذ بأهداف القراءة، ويقول لهم: مطلوب منكم الانتباه لقراءتي بقصد محاكاتها عند مجيء دوركم.
- يذكرهم بضرورة متابعته وعدم الانشغال بأمور أخرى.

5- بعد قراءة المعلم يكلف مجموعة من المجيدين قراءة الدرس، ويؤكد على ضرورة متابعة التلاميذ زميلهم القارئ ولا ينشغلوا في شيء آخر، وإشعار التلاميذ بمتابعته لهم.
6- طرح مجموعة أسئلة عامة حول مضمون الدرس.
7- تحديد الواجب البيتي، مثال: (درس نساعد الكبير) يقترح: قراءة الفقرة الأولى، تحليل كلمات: " التفتت – فرأت – يحمل – خضار ".
8- غلق الحصة غلقًا مناسبًا، مثال: (درس نساعد الكبير) يقترح:
ماذا تفهم من قوله – صلى الله عليه وسلم – " الله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه."

الحصة الثانية:

يقسم المعلم الدرس إلى أجزاء (بحيث يتناول كل جزء في حصة) **خطوات تدريسها:**

1- التأكد من وجود متطلبات التعلم السابق، مثال للخبرات السابقة: يقترح المتطلب السابق التالي للجزء الأول من درس (نساعد الكبير): فهم عام للجزء المراد قراءته.
ويتم قياسه من خلال: يسرد المعلم الجزء؟ ثم يطرح أسئلة، نحو:
- ما اسم الفتى؟ وما اسم الفتاة؟
- ماذا رأت ختام؟

2- بعد الوقوف على الخبرات السابقة يمهد للحصة تمهيدًا مناسبًا شيقًا، ويُذكّر المعلم تلاميذه بعنوان الدرس، ويسجله على السبورة، ويقرأه ويطلب من تلميذ قراءته.
3- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وإشعارهم بأهميتها لهم، وتسجيلها على يمين السبورة والإشارة إليها أثناء الحصة.
4- يفسر المعلم الكلمات الصعبة من خلال سياق جملتها، ثم ينفذ المعلم نشاطًا تحريريًا (كتقويم تكويني).
5- عرض بعض الكلمات (ومن الممكن أن تكون من الكلمات التي فسرت) من خلال بطاقات وقراءتها وتحليلها صوتيًا بطريقة نشطة، وتدريبهم على إملاء بعضها.
6- يعرض المعلم الجزء المراد قراءته، ويقرأه مؤشرًا على الكلمات، ثم يكلف المعلم تلاميذه بقراءته من اللوحة ثم من الكتاب.
7- مناقشة الجزء من خلال طرح أسئلة جزئية، مثال: (درس نساعد الكبير – الجزء الأول – يقترح الأسئلة الآتية):
- من أين عاد ثابت وختام؟
- ماذا رأت ختام؟
- ماذا كان يحمل الرجل؟
- ماذا تتوقع في سلة الرجل؟
- من أين جاء الرجل؟ ولماذا؟

ويطلب من التلاميذ طرح أسئلة يجيب عنها الدرس وذكر إجاباتها.
8- مناقشة شفوية مبسطة للمفرد والجمع.
9- غلق الحصة غلقًا مناسبًا. مثال للغلق: (درس نساعد الكبير – الجزء الأول – يقترح):
- قراءة الجزء من الكتاب (من قبل تلميذين أو أكثر).
- نشاط تحريري: أكمل الفراغ:

كان الرجل يحمل ..... (سلة – حقيبة).
10- تحديد الواجب. (درس نساعد الكبير - الجزء الأول – يقترح): نسخ الجزء.

تكرر نفس الخطوات مع كل جزء من أجزاء الدرس إلى انتهائه.

الحصة الأخيرة:

يتم من خلالها عرض الدرس كاملًا وربط الأجزاء معًا. **كيفية سير التدريس:**

1- الوقوف على الخبرات السابقة مثال عليها (درس نساعد الكبير، الحصة الأخيرة) يقترح: المتطلب الآتي:

- قراءة كلمات سبق أن تعلمها من الدرس.
- فهم عام للدرس.

قياسه:

- اقرأ ما يلي: (التفتت – الخلف – سمح – تفضلا – السلة) من خلال لعبة.
- طرح أسئلة نحو:
  - ماذا رأت ختام؟
  - ماذا فعل ثابت؟
  - ماذا فعلت ختام؟
  - لماذا ساعد الولدان الرجل؟

2- التمهيد: بما يراه المعلم مناسبًا، ويقترح التمهيد التالي للحصة الأخيرة لدرس (نساعد الكبير)، سرد أحد التلاميذ للدرس بأسلوبه الخاص، ثم تذكير التلاميذ بالعنوان وتسجيله.

3- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وإشعارهم بأهميتها لهم، وتسجيلها على يمين السبورة والإشارة إليها أثناء الحصة.

4- يقرأ المعلم الدرس كاملًا.

5- يقرأ التلاميذ الدرس قراءات متتابعة لا تقل عن (20) دقيقة، وإشعار التلاميذ بمتابعة المعلم لهم.

6- يناقش المعلم الطلبة حول القيم والاتجاهات التي يتناولها الدرس.

7- يركز المعلم على أسئلة نفكر الواردة في الدرس مع إثرائها بأسئلة تفكير أخرى مثل (ما رأيك، ماذا تفعل إذا كنت، في اعتقادك ما السبب في ذلك، ماذا يمكن أن يحدث إذن؟ .....)

ملاحظة: يرى بعض التربويين والمعلمين أن تتخلل المناقشةُ القراءةَ الجهرية بحيث بعد كل خمس دقائق قراءة تطرح بعض الأسئلة؛ لمنع الملال والسأم.

8- تحديد الواجب. (درس نساعد الكبير) يقترح:

- استخرج من الدرس (5) كلمات تحتوي على حرف (التاء).
- حلل " نساعدك " وكون (3) كلمات جديدة.

- اسرد القصة لأسرتك.

9- غلق الحصة غلقًا مناسبًا، ويقترح من خلال تمثيله.

تدريس القراءة في الحلقة الثانية (الصف الثاني):

ذكرنا أن عددًا ليس بالقليل انتقل لهذا الصف وهم ليسوا أهلًا له، بسبب الترفيع الآلي، هذا من جهة ومن جهة أخرى أن عددًا كبيرًا من التلاميذ بعد العطلة الصيفية قد ارتد إلى الأمية؛ لذا فإنَّ المعلم النابه هو الذي يذكر تلاميذه في بداية عامهم الدراسي بما درسوه في الصف الأول.

كيفية تدريس القراءة في هذه الحلقة (الصف الثاني):

تدرس القراءة في هذه الحلقة يتحقق من خلال عدة خطوات متلاحقة متتابعة، لكل خطوة هدفها وطرائقها.

الخطوة الأولى:

وهي التي درج على تسميتها قراءة القدوة، وهدف هذه الخطوة: تقديم مجمل عام لدرس القراءة.

كيفية السير في تدريس قراءة القدوة:

1- عندما يدخل المعلم الصف؛ فإن أول عمل يقوم به التأكد من نظافة السبورة، وخلوها من الكتابات ما عدا اليوم والتاريخ، ثم يعمل على أن يسود النظام ويتهيأ التلاميذ لسماع ما يقوله، ويقف أمام التلاميذ ثم يبدأ بالتأكد من وجود متطلبات التعلم السابقة (معلومات، مهارات) في خلفيتهم المعرفية والتي تكون لازمة لهم لتعلم الدرس الجديد؛ فالتلاميذ لن يفهموا ما سيقدم لهم من معلومات ومهارات ما لم يكن لديهم متطلبات التعلم السابقة اللازمة لهذا الفهم متمثلة في معرفتهم ببعض المفاهيم والتعميمات والحقائق التي تلزم الدرس الجديد، ومن ثم فعلى المعلم تنفيذ بعض النشاطات التي يتأكد من خلالها على وجود تلك المتطلبات السابقة (السلوك المدخلي).

2- التمهيد: وذلك بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.

3- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وإشعارهم بأهميتها لهم، وتسجيلها على يمين السبورة والإشارة إليها أثناء الحصة.

4- إجراءات التدريس:

أ- يقرأ المعلم الدرس كاملًا (قراءة القدوة)، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بما يأتي:

- يطلب من التلاميذ فتح كتبهم على الصفحة المطلوبة، ويتأكد من أن كل تلميذ فتح كتابه، ووجود كتاب مع كل تلميذ، وإذا حصل أن أحدًا ليس معه كتاب يُجلسه مع زميله، مع الحرص على معالجة مثل هذه الحالة، وعدم السماح بتكرارها.
- يطلب من كل تلميذ أن يمسك قلمه الرصاص؛ لغرض تحريكه تحت الكلمات وفقًا لما يقرأ.
- يذكر التلاميذ بأهداف القراءة، قائلاً لهم: مطلوب منكم الانتباه لقراءتي بقصد محاكاتها عند مجيء دوركم.
- يذكرهم بضرورة متابعته وعدم الانشغال بأمور أخرى.
- يقف أمام التلاميذ بدون تجول، ثم يشرع بالقراءة بصوت واضح، ومراعيًا تنويع نبرات الصوت حسب المعنى.

ب- يطلب المعلم من بعض تلاميذه المجيدين قراءة الدرس، وينبه التلاميذ المستمعين بضرورة متابعة قراءة زميلهم، ويشعرهم بمتابعته لهم، ويعزز المتابع الجيد منهم.

ج- عرض مجموعة كلمات من خلال بطاقات، وقراءتها وتحليلها صوتيًا بأساليب التعلم النشط.

د- مناقشة عامة للدرس، وينصح أن تكون الأسئلة المطروحة في هذه الحصة أسئلة عامة تتناول الفهم العام.

هـ - استنباط الفكرة العامة التي يدور حولها الدرس، وتسجيلها على السبورة.

5- التقويم التكويني عقب كل هدف.

6- غلق الحصة غلقًا مناسبًا.

7- تحديد الواجب البيتي.

الخطوة الثانية:

وقد درج على تسميتها بالقراءة التفسيرية، وتهدف هذه الخطوة إلى: تعميق قدرة التلاميذ على القراءة، وفهم المقروء، والتفاعل مع الدرس.

كيفية السير في تدريس القراءة التفسيرية:

أ- الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).

ب- التمهيد: وذلك بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.

ج- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وإشعارهم بأهميتها لهم، وتسجيلها على يمين السبورة، والإشارة إليها أثناء الحصة.

د- إجراءات التدريس:

1- يقسم المعلم الدرس إلى أجزاء (بحيث يتناول كل جزء في حصة).
2- يفسر المعلم الكلمات الجديدة، وينوع من طرائق تفسيره بما هو مناسب، ويسجلها على السبورة، ويوجههم لتسجيل معاني الكلمات في قاموسهم الخاص بالطريقة التي تناسبهم.
3- عرض بعض الكلمات (ومن الممكن أن تكون من الكلمات التي فسرت) من خلال بطاقات وقراءتها وتحليلها صوتيًا بطريقة نشطة، وتدريبهم على إملاء بعضها.
4- يقرأ المعلم الجزء قراءة معبرة متأنية واضحة، ويقوم بنفس ما ذكرنا في قراءة القدوة.
5- يقرأ التلاميذ الجزء قراءات جهرية متتابعة من اللوحة ثم الكتاب، ويوجه المعلم تلاميذه بضرورة متابعة زميلهم القارئ، ويشعرهم بمتابعته لهم ويعزز المتابع.
6- مناقشة الجزء مناقشة تفصيلية.
7- استنباط الفكرة العامة المناسبة لهذا الجزء، وتسجيلها على السبورة، ويفضل أن تكون الفكرة مما يأتي به التلاميذ تعزيزًا لمشاركتهم.
8- مناقشة المفرد والمثنى والجمع وتسجيل أهمها على السبورة.
9- توظيف أهم التراكيب اللغوية في جمل من إنشائهم.
10- تلخيص الجزء بأسلوبهم الخاص.
11- مناقشة الأنماط اللغوية (المهارات النحوية، والمهارات الإملائية) بدون تعمق مفرط فالحصة حصة قراءة.

هـ- التقويم التكويني عقب كل هدف.

و- غلق الحصة غلقًا مناسبًا.

ز- تحديد الواجب البيتي.

تكرر نفس الخطوات مع كل جزء من أجزاء الدرس إلى انتهائه.

الخطوة الثالثة:

وقد درج أن تسمى القراءة فيها القراءة الموزعة، وتهدف هذه الخطوة إلى ربط الأجزاء التي تم معالجتها في القراءة التفسيرية مع بعضها بعضًا، وختم الدرس وغلقه.

كيفية السير في تدريس القراءة الموزعة:

أ- الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).

ب- التمهيد بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.
ج- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وإشعارهم بأهميتها لهم، وتسجيلها على يمين السبورة، والإشارة إليها أثناء الحصة.
د- إجراءات التدريس:
1- يقرأ المعلم الدرس كاملًا قراءة معبرة وواضحة ومتأنية.
2- قراءة التلاميذ الدرس قراءات جهرية متتابعة لا تقل مدة القراءة عن (20) دقيقة.
3- مناقشة القيم الإيجابية الواردة التي يغرسها الدرس.
4- مناقشة عميقة تنمي التفكير حيث يركز المعلم على أسئلة نفكر الواردة في الدرس مع اثرائها بأسئلة تفكير أخرى، مثل: ما رأيك في ...؟ في اعتقادك ما السبب في ذلك ...؟ ماذا يمكن أن يحدث إذا ...؟

ملاحظة:

يرى بعض التربويين والمعلمين أن تتخلل المناقشةُ القراءةَ الجهرية بحيث بعد كل خمس دقائق قراءة تطرح بعض الأسئلة؛ لمنع الملال والسأم.

5- قراءة مجموعة كلمات من خلال البطاقات بهدف ترسيخها في أذهان التلاميذ ضعاف القراءة.
هـ - التقويم التكويني عقب كل هدف.
و- غلق الحصة غلقًا مناسبًا.
ز- تحديد الواجب البيتي.

تدريس القراءة في الحلقة الثالثة (الصفين الثالث والرابع):

تلميذ هذه الحلقة قد نمت مهارة القراءة لديه، وكسب شيئًا ليس بالقليل من مفردات اللغة العربية وتراكيبها، مما يجعله مؤهلًا أن يُقدم له نصوص قرائية أعمق وأطول مما درس في الحلقتين السابقتين، ويسير تدريس القراءة في هذه الحلقة بنفس الخطوات في الحلقة الثانية قراءة القدوة، وقراءة تفسيرية، وقراءة موزعة.

الخطوة الأولى (قراءة القدوة):

نفس خطوات قراءة القدوة في الحلقة الثانية مع زيادة عمق الأسئلة المطروحة؛ لتناسب نمو التلاميذ العقلي واللغوي.

الخطوة الثانية (القراءة التفسيرية):

نفس خطوات القراءة التفسيرية في الحلقة الثانية مع إضافة القراءة الصامتة، والتي يكون موقعها بعد خطوة تفسير المعاني وقراءة المعلم للجزء، **وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بما يأتي:**

1. يذكرهم بمفهوم القراءة الصامتة، وكونها بصرية لا أثر للنطق فيها ولا تحريك للشفاه.
2. يحدد المعلم زمنًا يتناقص بعد ذلك تدريجيًا في القراءات الصامتة التالية، وفترة القراءة الصامتة لا تقل عن خمس دقائق وقد تصل إلى أكثر، والذي يتحكم في طول الفترة الممنوحة للقراءة الصامتة وقصرها: مرحلة التعليم، ونوع الموضوع من حيث السهولة والصعوبة، وطول الجزء وقصره.
3. يطرح المعلم بعد القراءة الصامتة سؤالًا عامًا، ويهدف هذا السؤال إلى زيادة اهتمام التلاميذ بها وأخذها مأخذ الجد؛ لذا ينصح أن يخبر المعلم تلاميذه قبل القراءة الصامتة أن هناك سؤال بعدها ومن سيجيب عليه له جائزة، أو يمكن أن يخبر المعلم تلاميذه بالسؤال ويطلب البحث عن إجابته من خلال قراءة الجزء قراءة صامتة، المهم أن يبتكر المعلم طرائق من شأنها تُحفز التلاميذ لقراءة الجزء قراءة صامتة.

ملاحظة: يرى بعض التربويين والمعلمين أن قراءة التلاميذ الصامتة تكون بعد القراءة الفردية الجهرية.

الخطوة الثالثة (القراءة الموزعة):

وهي نفس خطوات القراءة الموزعة في الحلقة الثانية مع زيادة عمق الأسئلة المطروحة؛ لتناسب نمو التلاميذ العقلي واللغوي.

ما يراعى عند تدريس القراءة الجهرية:

1. تحفيز التلاميذ للقراءة تحفيزًا مشوقًا.
2. إن قرأ المعلم من اللوحة وقف وقفة صحيحة، وإن قرأ من الكتاب أمسك الكتاب مسكة صحيحة، وقرأ بدون تجول.
3. القراءة الجهرية من قبل المعلم وتكريرها إذا لزم الأمر.

ملاحظة: الممارسة من الشروط المهمة في تعليم القراءة، وهناك فرق بين الممارسة كمران موجه وبين الممارسة كمران غير موجه، ففي الحالة الأولى تقود الممارسة (كمران موجه) إلى الكمال والإتقان، وفي الحالة الثانية قد تستطيع الممارسة (كمران غير موجه) إلى إجادة العمل، ولكن بالقطع لن يقود ذلك إلى الكمال والإتقان، ولتوضيح ذلك: إنسان تعلم السباحة على يد متخصص، وآخر تعلم السباحة ذاتيًا، الأول ينتهي به الحال إلى الكمال والإتقان في السباحة، بينما الثاني ينتهي به الحال إلى تعلم السباحة وحسب، ومن هذا العرض تظهر أهمية قراءة المعلم الأنموذجية الجهرية قبل قراءة التلاميذ وتكرارها إن لزم الأمر، فهي بمثابة مران موجه للتلاميذ.

4. شرح معاني الكلمات الجديدة قبل البدء بالقراءة الجهرية وتسجيلها في السبورة، فتفسير معاني الكلمات الجديدة قبل القراءة جهريًا أو صامتًا يعين على تحسين القراءة.
5. الاعتناء بالقراءات الفردية الجهرية أكثر من الجمعية والزمرية.

فائدة: القراءة الجمعية: وهي التي تعني أن يقرأ جميع تلاميذ الصف موضوعًا واحدًا (درسًا أو فقرة) معًا في نفس الوقت، وهذا الأسلوب يحبه التلاميذ الصغار، والواقع أن القراءة الفردية هي أنسب عمليات القراءة اليوم؛ لأن كل تلميذ يجد فيها بغيته فيما يقرأ، ولا بأس من أن يستعمل المعلم بين الحين والحين أسلوب القراءة الجمعية لما في ذلك من إعجاب التلاميذ بالنغم لجمعي والايقاع المتردد في المجموعة.

6. عند قراءة الحوارات يفضل أن يشترك أكثر من تلميذ في ذلك حتى يتمثل التلاميذ المعنى ويعيشوا موقف الحوار، ويمكن أن يتم ذلك في مقدمة الصف أمام التلاميذ.
7. التأكيد على الوقفة الصحيحة أو الجلسة الصحيحة للتلاميذ أثناء القراءة، والحرص على ضرورة وجود الكتاب المدرسي مع كل تلميذ.
8. التأكيد على متابعة التلاميذ المستمعين لقراءة زميلهم، والتأكد من سيرهم مع قراءة زميلهم، وعدم انشغالهم بأشياء أخرى، وإشعارهم بالمتابعة الدائمة من المعلم وتعزيز المتابع.

9. في حالة تكرار قراءة غير صحيحة من نوع معين يوقف المعلم قراءة التلاميذ، ويوضح المعلم القراءة الصحيحة مع التركيز على موطن الخطأ، وبيان كيفية تداركه، والموازنة بين القراءتين الصحيحة وغير الصحيحة.
10. الابتعاد عن السخرية، والاستهزاء، وعدم تتبع الهفوات، واستخدام أساليب التشجيع بحكمة.
11. قراءة جميع التلاميذ وذلك بالتناوب وحسب وقت الحصة، مع اختيار الأجزاء السهلة للتلاميذ ضعفاء القراءة، والأكثر صعوبة للمجيدين القراءة.
12. عدم اتباع ترتيب مقاعد الجلوس عند تقرئة التلاميذ.
13. إعادة تقرئة من قرأ أحيانًا كي لا يشعر بأن دوره قد انتهى.
14. تدريب التلاميذ على توسيع مجال البصر أثناء القراءة بمعنى أن يعي ما يلي من كلمات حتى يحرص على القراءة بتنغيم سليم، وإلقاء واثق لا يفصل بين: صفة وموصوف، أو بين مضاف ومضاف إليه.
15. الحرص على قراءة الدرس جملة جملة، وهذا السلوك القرائي يجعل التلميذ يفهم ما يقرأ وينقله للآخرين نقلًا سليمًا.
16. عود تلميذك أن يقرأ وكأنه يتحدث؛ فلا يرفع صوته دون داع، ولا يخفضه دون سبب.
17. الأسئلة المطروحة لتعميق فهم المقروء يشترط فيها ألا تطغى على زمن القراءة.
18. المعلم النابه يستخدم لغة التواصل المكاني، فيقترب من التلميذ القارئ؛ ليشعره بمؤازرته له، وهذا يدفع التلميذ نحو القراءة اندفاعًا عجيبًا، وينجزها إنجازًا متقنًا وبدقة متناهية.
19. تجنب المناقشات النحوية والإملائية في أثناء تدريب التلاميذ على القراءة، إلا إذا كان الخطأ من التلميذ القارئ فاحشًا، فعند ذلك لا ضير من تصحيح الخطأ مع الإشارة إلى المهارة النحوية أو الإملائية بدون استطراد.
20. استخدام التعزيز بمهارة، والتعزيز مسألة شخصية أي تختلف من شخص إلى آخر، فما يعزز قراءة تلميذ قد لا يعزز قراءة تلميذ آخر، وقد تختلف تأثيرات المعززات في الشخص الواحد نفسه من وقت إلى آخر، فما يفضله تلميذ من تعزيز قد يختلف من يوم إلى آخر، ومن معلم إلى آخر أيضًا، وبناء على ذلك ينبغي على المعلم انتقاء المعزز المناسب بدون إفراط أو تفريط، فالمعزز إن لم يكن متوافقاً مع سلوك التلميذ القرائي فسيكون تأثيره سلبيًا عكسيًا؛ ولجعل التعزيز فعالًا ينبغي تقديمه بعد وقوع السلوك القرائي المرغوب فيه مباشرة ليرتبط المعزز بالسلوك.

21. المعلم النابه هو الذي يتدرب على قراءة النص القرائي منفردًا، قبل أن يقرأه أمام التلاميذ، ومثل هذا السلوك يجنب المعلم الإحراج عند تلعثمه في قراءة كلمة امام تلاميذه، أو قراءتها قراءة غير صحيحة.

أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية:

من الوارد بل من المؤكد وقوع التلاميذ في الأخطاء القرائية أثناء القراءة الجهرية، وهذا أمر طبيعي، **ومن هذه الأخطاء:**

1. خطأ في نطق بنية الكلمة نطقًا صحيحًا، نحو: تقديم حرف على حرف، أو حذف حرف، أو زيادة حرف
2. خطأ في الضبط والإعراب.
3. خطأ في إخراج الحروف من مخارجها أو صفاتها الصحيحة.
4. خطأ في طريقة الأداء الذي يناسب تصوير المعنى، مثل: التعجب والاستفهام.
5. قراءة الكلمة قراءة غير صحيحة.
6. إدخال كلمة غير موجودة على سياق المقروء.
7. قراءة الكلمة قراءة غير صحيحة ثم يصحح نفسه، ويعد هذا خطأ قرائيًا رغم التصحيح الذاتي؛ لأنه يدل على الاستدلال المبدئي للكلمة غير دقيق.
8. قراءة الكلمة قراءة صحيحة في أول الصفحة، وإذا تكررت في سطر آخر قد يقرؤها قراءة غير صحيحة، ويعد هذا خطأ قرائيًا.
9. إبدال كلمة محل كلمة أخرى.
10. عدم القدرة على قراءة الكلمة حتى يقرأها له المعلم أو غيره.
11. تكرار قراءة الكلمات يعد خطأ، وذلك عندما يصعب عليه قراءة هذه الكلمات يكررها مرارًا.
12. الأخطاء العكسية وهي قراءة الكلمة بطريقة عكسية.
13. القراءة السريعة غير الصحيحة حيث يقرأ التلميذ بسرعة؛ فيحذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها ولا يلتزم بعلامات الترقيم أثناء قراءته.
14. القراءة البطيئة ويقصد بها قراءة كلمة ثم يتوقف عن القراءة ثم يقرأ كلمة وهكذا.
15. التردد قبل أن ينطق الكلمات، ورغم أن هذا التردد والذي لا يتكرر، أو قد يكون قصيرًا جدًا، وقد لا يعد مهمًا إلا إن هذا التردد المتكرر الطويل يدل على أن التلميذ القارئ ليس متأكدًا من الكلمة التالية، أو أنه ينطق بها صامتًا، إن مثل هذه الترددات تدل على أن التلميذ القارئ لا يعرف الكلمة جيدًا، وهذا خطأ في القراءة.

من الذي يصحح الخطأ القرائي؟

هناك إجابات عدة لهذا السؤال، **وهي:**

1. الذي يصحح الخطأ المعلم نفسه، ثم يطلب من التلميذ المخطئ محاكاته، وقراءة الكلمة قراءة صحيحة.
2. الذي يصحح الخطأ التلميذ السامع، فيطلب المعلم من أحد التلاميذ المستمعين أن يصحح الخطأ الذي وقع فيه التلميذ القارئ، ثم يعيد التلميذ المخطئ القراءة الصحيحة.
3. الذي يصحح الخطأ التلميذ القارئ نفسه، وذلك بأن يطلب المعلم منه أن يعيد قراءة الجملة التي وقع فيها الخطأ، وله أن ينبهه على موضع الخطأ ليتداركه، نحو تلميذ قرأ جملة: كان في البيت رجل، قرأها: كان في البيت رجلًا، فأخطأ في قراءة كلمة (رجل) حيث استبدل تنوين الفتح بتنوين الضم، يقول له المعلم: أعد قراءة الجملة وتأمل كلمة (رجل).

متى تصحح الأخطاء القرائية؟

تُردّ آراء التربويين حول توقيت تصحيح خطأ التلميذ في القراءة الجهرية إلى **ثلاثة آراء:**

الرأي الأول: يصحح خطأ التلميذ القرائي مباشرة، فور وقوعه منه، ولا ينتظر عليه، **وحجتهم في ذلك:**

1. التأخر في التصحيح قد يؤدي إلى رسوخ الخطأ في ذهن التلميذ أو التلاميذ السامعين الآخرين، خاصة إذا سها عنه المعلم، أو لم ينتبه التلميذ إلى تصحيح المعلم في نهاية قراءته.
2. قد يؤدي التأخير في التصحيح إلى فهم خطأ للمقروء.

الرأي الثاني: تصحيح الخطأ القرائي يكون بعد انتهاء التلميذ من قراءة الجزء المخصص له، وعليه لا يقاطع المعلم التلميذ وإن أخطأ في القراءة الجهرية، **وحجتهم في ذلك:**

1. مقاطعة التلميذ من أجل التصحيح تؤدي إلى تقطيع استرسال القراءة وتواصلها.
2. تؤدي هذه المدخلات الكثيرة إلى تشتيت ذهن التلميذ القارئ والتلاميذ المستمعين على حد سواء.
3. تزعزع هذه التدخلات ثقة التلميذ نفسه.

ملاحظة: أصحاب هذا الرأي يجيزون التصحيح المباشر للخطأ الذي يفسد المعنى.

الرأي الثالث: يتوسط هذا الرأي بين الرأيين السابقين، فلا يبادر المعلم مباشرة ويقوم بتصحيح الأخطاء القرائية بمجرد وقوعها، ولا يترك التلميذ يواصل أخطائه حتى يقع في سلسلة كبيرة وكثيرة من الأخطاء، ولكن يصحح الخطأ بعد أن ينتهي التلميذ من قراءة الجملة، **وحجتهم في ذلك**:

نخرج بهذه الطريقة من عيوب كل من الرأيين السابقين. **وأرجح الرأي الثالث لما له من وجاهة عند التطبيق.**

ما الذي يُصحَّح؟

ينبغي أن يصحح المعلم جميع أخطاء التلاميذ القرائية، ولكنه يحذر من تتبع الهفوات البسيطة وتضخيمها، وتقصي جميع الزلات الدقيقة وتهويلها؛ لذا معالجة الأخطاء القرائية ينبغي أن تكون بحكمة وعلم، ومن دون إشعار التلميذ بالدونية والفشل، ويبدأ بتصحيح أخطاء النطق أولاً، نحو: نطق الذال زايًا أو نطق الثاء سينًا، ثم يصحح أخطاء الإعراب، نحو: نطق الكلمة بدون مراعاة التشكيل والحركات، ثم يصحح أخطاء الأسلوب، نحو: تمثل المعنى، والتنغيم، والنبر.

ويجب ألا يجلس التلميذ المخطئ في القراءة قبل أن يعرف صواب خطئه، وسببه، ويحسن أن يكلف التلميذ المخطئ إعادة القراءة الصحيحة ولو لمرات عدة؛ ليتمكن من تصويب قراءته، وإذا كان الخطأ ناشئًا عن ضعف في فهم المعنى، تعين على المعلم أن يناقش التلميذ القارئ أو التلاميذ كلهم في فهم المعنى الخطأ وتصويبه.

ما يراعى عند تدريس القراءة الصامتة:

1. التركيز على الفهم ينبغي أن يكون الهدف الأول من القراءة الصامتة.
2. طرح أسئلة بعد القراءة الصامتة؛ لئلا يستهان بها.
3. التدرج في الوقت المخصص والممنوح للقراءة الصامتة؛ ليتعود التلاميذ على السرعة في القراءة.
4. تعويد التلاميذ على توسيع مدى الإبصار أثناء القراءة الصامتة.
5. توفير الهدوء أثناء قراءة التلاميذ قراءة صامتة، وكذلك التأكد من مناسبة الإضاءة والتهوية.
6. التأكيد على الجلسة الصحيحة أثناء القراءة.
7. تعزيز التلاميذ الذين يظهرون تركيزًا ودقة في قراءتهم الصامتة.

عادات التلاميذ غير الصحيحة في القراءة الصامتة: من أشكال العادات المخطئة في القراءة الصامتة **ما يأتي**:

1. وضع الأصبع تحت الكلمات وتحريكها مع القراءة.
2. تحريك الرأس أثناء القراءة.
3. تحريك الشفاه أو الهمس بالكلمات أثناء القراءة.
4. البطء الشديد أو السرعة الشديدة بدون فهم.

معالجة أخطاء التلاميذ في القراءة الصامتة:

1. تقديم أداء أنموذجي من قبل المعلم يصلح للاقتداء.
2. عرض مشاهد لقراء في أماكن مختلفة بعضهم يمثل أنموذج القارئ الجيد، وبعضهم يرتكب أخطاء فنية؛ ليتجنبها.

كيف يقرأ التلميذ؟

هذا السؤال كثير ما يدور في أذهان المعلمين والتربويين، كيف يقرأ التلميذ؟

عندما يقرأ التلميذ يقوم بثلاث عمليات في نفس الوقت، **وهي**:

العملية الأولى (التعرف على الكلمات):

عندما يقدم للتلميذ جملة لقراءتها أول ما يقع نظره عليه فيها الكلمات، ينظر إلى الكلمة محاولًا نطقها أو التنبؤ بنطقها، والتلميذ يقرأ الكلمة من خلال طريقتين: التعرف المباشر أو الفوري، والتعرف غير المباشر أو بالواسطة.

وفي المثال التالي توضيح لهاتين الطريقتين: محمد تلميذ في الصف الثالث طلب منه المعلم قراءة صفحة من كتاب القراءة، في هذه الصفحة عشرون كلمة، استطاع محمد أن يقرأ خمسة عشر كلمة فهو يقرأها بدون تردد، فقد تعلم قراءتها من الصفحات والدروس السابقة، حتى أصبحت هذه الكلمات صديقات له ومألوفات عنده.

قراءة محمد الكلمات الخمسة عشر تمثل نوعًا من التعرف على الكلمة يمكن أن نسميه: تمييزًا مباشرًا، ونستطيع أن نقول: إن محمد يقرأ هذه الكلمات بمجرد النظر، وهذا يمكن تسميته التعرف المباشر أو الفوري.

لكن ما شأن الكلمات الخمس المتبقية التي لم يستطع قراءتها؟

قاموسه اللغوي لا يوجد فيه كلمة منطوقة لها صلة بتلك الحروف المجموعة معًا، والتي يعدها شبه (خربشة) بالنسبة له. محمد يمعن النظر في إحدى الكلمات، ويحاول حل لغز قراءتها، فيخمن كيف يقرأها؟

محمد الآن يقوم بالطريقة الثانية والأكثر صعوبة في التعرف على الكلمة الغامضة، وهو ما يمكن أن نسميه بالتعرف غير المباشر أو التعرف بالواسطة، المثال السابق وضح لنا التعرف المباشر، وغير المباشر.

فالتعرف المباشر: هو عملية بصرية أي قائمة على البصر.

فائدة: هناك مهارات يستخدمها التلميذ عند تعرفه المباشر للكلمة، **وهي:**

1. **التمييز البصري للكلمة:** ويقصد به أن يميز التلميذ الكلمات بعضها من بعض، مثال: يميز (ثمر) من (تمر) من (نمر). وبهذه الخطوة يدرك الفروق البصرية بين الكلمات خاصة المتشابهة في الشكل.
2. **التتابع البصري:** لتحقيق الإنجاز الناجح في القراءة على التلميذ أن يتعود رؤية الكلمات والاتجاه الصحيح في ذلك، وهو: من اليمين إلى اليسار، ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها.
3. **الذاكرة البصرية:** مع التمييز البصري والتتابع البصري سوف ينشأ عامل مساعد هو الذاكرة البصرية، ويقصد بها: عندما ينظر التلميذ إلى كلمة ما يستطيع أن يتعرف عليها مباشرة وقراءتها.

وتعد قراءة التلميذ لكلمات سبق أن تعلمها عملية معقدة جدًا، حيث يقوم بما يأتي:

1. تمييز بصري دقيق للحروف التي تتكون منها الكلمة.
2. ربط الصورة النطقية لكل كلمة بصورتها البصرية ربطًا صحيحًا.
3. تذكر هذا الربط عند قراءتها.

الطريقة الثانية (التعرف غير المباشر): التلميذ عندما يقابل كلمة غير معروفة له يقوم بسلوكات عدة، **منها:**

1. أن يتوقف عن القراءة، (وهذا سلوك لا يشجع).
2. أن يتجاوزها ويفترض أنها غير موجودة، (وهذا سلوك لا يشجع أيضًا).
3. يسأل شخصًا آخر أن يقرأها له، (وهذا سلوك لا يشجع أيضًا).
4. يستفيد من معنى الجملة التي ظهرت فيها الكلمة؛ ليخمن قراءتها، (وهذا سلوك ممكن، ولكن ليس الأفضل).
5. تخمينها من خلال تفحصها؛ ليرى إذا كانت تحتوي على كلمات أخرى معروفة لديه أو أجزاء من كلمة يعرفها؛ ليبني عليها تخمينه، (وهذا سلوك ممكن أيضًا، ولكن لا يفضل).

فما السلوك المقبول والأفضل؟

السلوك المقبول والأفضل هو استخدام الوسيط الصوتي أو التحليل الصوتي (التهجئة أو الهجاء).

العملية الثانية (التركيب):

بعدما نطق التلميذ الكلمة عن طريق التعرف المباشر أو غير المباشر تأتي العملية الثانية تركيب الكلمات معًا، بحيث يربط بين الكلمات.

وهذا التعرف الدقيق على الكلمة بالإضافة إلى تركيب الجملة ينتجان دورة مستمرة من فهم المعنى.

العملية الثالثة (الدلالة):

ثم تأتي العملية الثالثة (الدلالة)، فالكلمات التي تجمعت في عبارات أو جمل أو فقرات لا تشترك في البنية التركيبية فقط، وإنما تشترك في وحدة المضمون أو الفكرة كذلك، وكلاهما يسهم في معنى الرسالة.

هذه العمليات الثلاث لا بد أن تتوفر لدى القارئ الجيد، وبقدر ما تجود قدرة التلميذ على تطبيق كل واحد من هذه العمليات، سيكون نموه في القراءة جيدًا.

بقي أن ننوه إلى أن هذه العمليات الثلاث مترابطة، كل واحدة منها تغذي الأخريين وتتغذى منهما.

ملاحظات مهمة:

1- قراءة الكلمة هي الخطوة الأولى في قراءة التلميذ للجملة، وإن الموازنة السريعة بين القراء المجيدين وغير المجيدين، لتوضح لنا ذلك، فالأولون في استطاعتهم قراءة الكثير من الكلمات وتمييزها، بينما يُبدي الآخرون ضعفًا في قراءة الكلمات وتمييزها، وإن كانوا يستطيعوا قراءة الحروف؛ لذا من الأهمية بمكان أن يدرك معلمو المرحلة الأساسية الأولى ضرورة تنمية مهارات التعرف على الكلمة (قراءة وفهمًا) لدى التلاميذ، وأن يوظفوا ذلك في عمليات تعليمهم القراءة.

2- التلميذ عندما يتوصل لمعرفة كلمة غير معروفة له، فإنه يكون عندئذ قادرًا على أن يستمر في القراءة، فإذا قابلها مرة ثانية على نفس الصفحة، فإنه من النادر أن يتعرف عليها تعرفًا مباشرًا، وفي هذه المرة الثانية من المحتمل جدًا أن يضطر إلى التوقف عندها وتحليلها حتى يقرأها، ولكن سيأخذ استكشافه هذه المرة وقتًا أقل مما أخذه الاستكشاف الأول.

3- مهمة المعلم الأخيرة مع التلاميذ هي: جعل التلاميذ قراء منطلقين لا قراء يحللون كل كلمة تصادفهم؛ لينطقوا بها، والقراء المنطلقون هم الذين يتعرفون

مباشرة وبسرعة على الكلمات التي يقرؤونها؛ لذا فإنَّ التلميذ المنطلق في قراءته هو ببساطة قد رأى الكلمات مرات كثيرة، وحللها بنجاح، وفي النهاية قرأها بمفرده دون مساعدة، ومن هنا تبرز أهمية كثرة مران التلاميذ على القراءة وارتياضها وممارستها بانتظام.

أساليب تنمية قراءة التلاميذ للكلمات:

أ. توجيه التلميذ ليجعل له دفترًا خاصًا به؛ ليكتب فيه الكلمات التي يجد صعوبة في قراءتها.

ب. توجيه التلميذ ليجعل له دفترًا آخر به؛ ليكتب فيه الكلمات الخاصة جدًا، ويقرأها لزملائه.

ج. تزيين غرفة الصف ببعض الكلمات المكتوبة بخط جميل، والتي يكثر دورانها على ألسنة التلاميذ، ووضعها على ارتفاع يسهل على التلميذ رؤيتها والنظر إليها، ويفضل عدم وضعها فوق السبورة أو حولها؛ لئلا تشتت انتباه التلاميذ عما هو مكتوب في السبورة، ويمكن الاستفادة من باقي جدران الصف في ذلك.

د. عقد مسابقات في قراءة الكلمات على مستوى الصف، والمدرسة.

العامية والفصحى:

يطرح معلم المرحلة الأساسية الأولى تساؤلات عدة حول نوع اللغة التي ينبغي استخدمها في غرفة الصف خطابًا وتدريسًا:

هل أخاطب التلاميذ بالعامية أم بالفصحى؟

وإن خاطبتهم بالعامية أي عامية أخاطبهم بها؟!

وإن خاطبتهم بالفصحى أي فصحى نقصد؟!

هذه الأسئلة هي مثار اهتمام المعلمين وكذلك التربويين، **وقد انقسم المعلمون والتربويين إلى فريقين: الفريق الأول:**

يرى أن التلميذ يأتي إلى عالم المدرسة ولغته عامية، بها يتكلم وبها يفهم، وبها يعبر عن مطالبه،

أما اللغة الفصحى فهي بعيدة عنه كل البعد ولا يستعملها في حياته، وبالتالي هي ليست لصيقة به، والبدء بمخاطبة التلميذ بالفصحى فضلًا عن تدريسه بها، أمر شديد الصعوبة عليه، في حين أنّ مخاطبته بالعامية لا تشكل صعوبة عليه.

وذهب الفريق الثاني إلى:

أنَّ مخاطبة التلميذ عند دخوله للمدرسة ينبغي أن يكون باللغة الفصحى، وهذا ليس بدعًا من بين الأمم؛ فالأمم الحية تعنى بتعليم لغتها لأطفالها منذ نعومة أظفارهم، ولغتنا الفصحى هي لغة القرآن ولغة التراث، وهي التي توحد العرب وتجمع شملهم، فجُدِرَ بنا أن نقلدهم – على الأقل – وأن نعلم أطفالنا لغتنا الفصحى وهي لغتنا الحقيقية.

وبتدقيق النظر في هذين الرأيين نرى:

أنَّ الانطلاق من الرصيد اللغوي لتلميذ المرحلة الأساسية الأولى العامي لا يناقض عدّ الفصحى نقطة الانطلاق، فرصيد التلميذ اللغوي العامي به قدر كبير من الفصحى يمكن الاعتماد عليه، والاستفادة منه في تعليم التلميذ اللغة الفصحى، كما أن هناك من الألفاظ العامية التي تحتاج إلى جهد بسيط؛ لتعود إلى سلامتها اللغوية الفصيحة.

بذلك يجوز لمعلم المرحلة الأساسية الأولى – لا سيما معلم الصفين الأول والثاني – أن يعتمد لغة التلاميذ العامية لغة المخاطبة والتدريس، على أن يبذل قصارى جهده؛ لتهذيب هذه اللغة العامية بالتدريج ويحل مكان اللفظ العامي اللفظ الفصيح شيئًا فشيئًا، مع ملاحظة قرب اللفظ الفصيح من عامية التلميذ.

" ويبدو من الوهلة الأولى أن هذا المفهوم يتعارض مع وجوب طبع النشء على العربية السليمة منذ البداية، وليس هناك في الواقع أي تعارض، إذ إن المقصود هو جعل لغة الأطفال منطلقًا لتعليم العربية بتصحيح ما فيها من تحريف مما يحولها من عامية إلى عربية، وبهذا يتجمع للتلميذ رصيد لفظي من الفصحى بأيسر السبل، على أن يزداد هذا الرصيد بما يدرسه التلاميذ من قصص وأناشيد وكلها بالعربية الفصحى."
(محمود السيد: 1980)

فهم المقروء:

التعرف على الكلمة وقراءتها يعد الجزء الأهم والرئيسي في القدرة على القراءة، ولكن الهدف النهائي والتركيز الأخير في القراءة هو تحصيل المعنى وفهم المقروء.

ويقصد بفهم المقروء: تجاوز قراءة الكلمات واسترجاعها إلى فهم معنى الكلمات ودلالاتها.

مستويات فهم المقروء:

1. **فهم معاني الكلمات وإدراك مدلولاتها:**

أول مستويات فهم المقروء فهم المفردات، وإن لم يفهم التلميذ معنى الكلمات، فإن ذلك سيشكل عقبة كؤود دون تحقق الحد الأدنى من الفهم للمقروء، ومن باب

أولى في المستويات العليا من الفهم؛ لذا على المعلم أن يدرك أهمية فهم التلاميذ معاني الكلمات؛ كي يدركوا المقصود من المقروء ويفهموه.

تفسير معاني الكلمات:

من طرائق تفسير معاني الكلمات ما يأتي:

- **المشاهدة**: عرض الشيء نفسه أو أنموذجًا له أو صورته. نحو: عرض أنموذج لبركان أو صورة له.
- **ذكر المرادف**: السارق: اللص.
- **ذكر الضد:** الكريم: البخيل.
- **ذكر التعريف**: الشبل: هو ابن الأسد.

ونؤكد على: أنَّ تفسير معاني الكلمات ودلالاتها لا يمكن أن يتحقق بفاعلية إلا من خلال سياق جملتها، فكلمة (عين) قد يفسرها تلميذ بمعنى: العين المبصرة، وتلميذ آخر يفسرها بمعنى: بئر ماء صغير، وثالث بمعنى: جاسوس، وكما ترى كلها تفسيرات صحيحة، فما الذي يحدد معناها المقصود؟

الذي يحدد ذلك (سياق جملتها)، فجملة: نحافظ على العين من الغبار، كلمة (عين) في هذه الجملة تكون بمعنى العين المبصرة.

أما جملة: نشرب من عين صافية، كلمة (عين) في هذه الجملة بمعنى بئر ماء صغير.

وجملة: قبض على عين خطير، كلمة (عين) هنا بمعنى جاسوس، ومِثل ذلك كلمات: ملك، عرين، قضى، ونحوهم، فسياق الجملة هو الذي يحدد معناها المقصود.

ومما يجدر ذكره: أنه يفضل تدريب التلاميذ على مهارة إعداد قاموس خاص بهم، وذلك من خلال: تسجيل التلاميذ معاني الكلمات في قاموسهم بالطريقة التي تناسبهم، فلا يلزمهم المعلم اعتماد طريقة دون غيرها، وتدريبهم على كيفية البحث واستخراج معاني الكلمات منه.

ما الذي يسجل على السبورة من معاني الكلمات؟

يناقش المعلم مع تلاميذه معاني كلمات كثر، ومن المقرر بين المعلمين يجب تسجيل معاني الكلمات على السبورة؛ ليشاهدها التلاميذ، فهل يسجل المعلم كل الكلمات التي ناقش معانيها على السبورة؟

يرى بعض المربين:

- الكلمات التي لها معنى حسي وتم عرضها بشكلها الحسي، نحو: كلمة (بركان) عند تفسيرها عرض المعلم صورة له أو أنموذجًا، فلا داعي لتسجيل معناها على السبورة؛ لأن التلاميذ يرون ما ترمز إليه هذه الكلمة رأي العين.
- الكلمات البسيطة الصعوبة لا تسجل، والذي يحدد الصعوبة والسهولة المعلم.
- الكلمات الصعبة التي تكرر مناقشة معناها وسجلت على السبورة في حصص سابقة، لا داعي لتسجيلها مرة ثانية على السبورة.
- الكلمات الصعبة والتي يتوقف على فهم معناها فهم معنى الجملة تسجل على السبورة، وإن وردت في دروس سابقة.

2. فهم العلاقات:

الكلمات في الفقرة والجمل ليست منفصلة، وإنما مترابطة وبينها علاقات؛ وكي يحصل التلميذ على المعلومات الأساسية في النص المقروء، ويفهمه فهمًا متكاملًا صحيحًا، فإنه يجب عليه أن يدرك هذه العلاقات، والتي تشمل: دلالات الضمائر وعلى ماذا تعود؟ ودلالات أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وحروف الجر، وعلاقات السبب والنتيجة، وعلاقات الموازنة والتعليل، إلى غير ذلك.

من الأمثلة التطبيقية على تدريب التلاميذ على فهم العلاقات: اعرض فقرة شفوية أو كتابة، واسألهم أن يحددوا الكلمات التي تجيب عن الأسئلة الآتية:

- أي الكلمات تدل على المكان الذي يوجد فيه (الطفل – العصفور – إلى غير ذلك)؟
- أي الكلمات تدل على الزمان؟
- ما العلاقة بين كلمة (كذا) وكلمة (كذا)؟

3. الفهم العام لجزيئات النص المقروء ومدلولاته:

وهو الإلمام بجزيئات النص المقروء، والتفاعل معه وإدراك إشاراته، وفهم ما يرمز إليه، وسبر تفاصيله، وتوقع أحداثه.

4. تحديد الفكرة الرئيسة:

يولي المعلمون عناية فائقة بتحديد الفِكر؛ لأنها مهارة على جانب كبير من الأهمية في فهم المقروء؛ لأنها تتطلب من التلميذ أن يقرأ عشرات الكلمات حول فقرة ما، ثم يحدد الفكرة التي تدور حولها هذه الكلمات بعدما ينتهي من قراءتها.

كيف يدرب المعلم التلاميذ على تحديد الفكرة الرئيسة؟

أ. من خلال إبراز الحقائق المهمة الموجودة في الفقرة؛ فيخبر المعلم تلاميذه بالحقائق الموجودة في الفقرة، ويسجلها على السبورة، ثم يخبرهم بإمكاني أن أقول إن هذه الحقائق مرتبطة بـ ...، ولذلك فأفضل عنوان للفقرة هو: ...، كرر هذه العملية في فقرات تالية، وقلل بالتدريج كمية الإبراز والنمذجة؛ كي يستقل التلميذ بالتفكير الخاص بإيجاد الفكرة الرئيسة.

ب. يمكن للمعلم أن يستخدم أسلوب البرقيات، وهو: الطلب من التلاميذ أن يقرأوا الفقرة، وأن يستنجوا الكلمات التي يمكن أن تحذف دون أن تخل بالمعنى، وضّح لهم أنهم سوف يرسلون الفقرة كبرقية؛ لذا عليهم أن يحذفوا الكلمات التي لا تخل بالمعنى، وما يتبقى سيكون مكونًا للفكرة الرئيسة.

ج. توجيه سؤال للتلاميذ يتطلب إجابات وأسباب لتلك الإجابات، ثم يسجل المعلم الإجابات والأسباب على السبورة، ثم يوضح لهم أن الجملة التي تجيب عن السؤال هي الفكرة الرئيسة، أما الأسباب المدونة هي تفاصيل لها، لا تصلح أن تكون الفكرة الرئيسة.

مثال: صف قضاءك يوم الجمعة؟

الإجابات:

- قضيت وقتًا ممتعًا يوم الجمعة.
- استمتعت بيوم الجمعة.
- أحسست بالسعادة يوم الجمعة.

الأسباب:

- لأني لعبت كثيرًا.
- لزيارة أقاربي.
- حيث أديت صلاة الجمعة في المسجد.

فيوضح المعلم أن أي إجابة عن السؤال تصلح أن تكون الفكرة، أما الأسباب لا تصلح أن تكون الفكرة وإنما هي تفاصيل.

د. تدريس التلاميذ كيف يتوقعون الفكرة الرئيسة، ففي الغالب تكون الفكرة الرئيسة هي الجملة الأولى أو الأخيرة.

5. الجمال الأسلوبي في النص المقروء:

اللغة العربية لغة جميلة تتصف بالبلاغة والبيان، وتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى يشعرون بهذا الجمال في كلماتها ونظم جملها، ومن المفيد أن يُعبر التلميذ - في مراحل تعليمه الأولى - عن شعوره بهذا الجمال والبيان بلغته الخاصة.

كيف يُدرس الجمال الأسلوبي؟

بداية تلميذ الصفين الأول والثاني يعفون من هذا الأمر، بقي تلاميذ الصفين الثالث والرابع، **ويقترح عند تدريسه لهم ما يأتي:** يعرض المعلم الجملة التي تحمل الجمال في كلماتها، نحو: " كانت سلحفاة تصنع لأطفالها الفطائر."

يوجه المعلم انتباه تلاميذه إلى إمكان أن يحدث هذا الموقف أو لا، فيسأل: هل هذا الموقف حقيقي أم خيالي؟

غالبية التلاميذ سيجيبون: خيالي، وربما يجيب تلميذ: حقيقي.

يوجه المعلم له سؤالًا: هل رأيت مثل ذلك في الحياة؟

سيجيب التلميذ: لا.

يقول المعلم: إذن هو خيالي، ثم يسأل: من التي تصنع الفطائر لأطفالها؟

التلاميذ: الأم.

المعلم: إذن شبهنا السلحفاة بمن؟

التلاميذ: بالأم.

المعلم: إذن الجمال شبهنا السلحفاة بالإنسان الذي يعقل.

ويشمل إبراز جمال اللغة الموازنة بين الجمل، والسؤال الشهير في ذلك:

" انحدرت دمعة من عين الأم " و " خرجت دمعة من عين الأم " أيهما أجمل؟

كيف السير في تدريس ذلك؟

يعرض المعلم الجملتين، جملة تلو جملة، ويبرز الكلمة المختلفة، نحو:

(انحدرت دمعة من عين الأم) و (خرجت دمعة من عين الأم) أيهما أجمل؟

يوجه المعلم أسئلة تؤدي إلى اكتشاف أفضلية كلمة على الأخرى، حتى يتوصل التلميذ إلى الجملة الأجمل، كرر مثل ذلك مع جمل أخرى، وقلل المساعدة بالتدريج؛ كي يصبح التلميذ قادرًا على تحديد أفضلية جملة على جملة.

تصحيح مهم: قول: أيهما أفضل الشعر أم النثر؟ يجانبه الصواب؛ لأن الضمير لا بد له من عائد قبله، أي اسم يكون قبله لا بعده، والضمير – هنا – هو: (هما) في قولك: أيهما فما هما؟ أو من هما؟ والاستفهام يكون عن الظاهر أول مرة، فإذا كرر الظاهر جاز لنا أن نستفهم عن ضميره فمثلًا: محمد وأحمد.. أيهما أكرم؟ هنا يكون الاستفهام بأيهما صوابًا؛ لأن للضمير (هما) عائد هو (محمد وأحمد) والعائد – كما قلنا – يتقدم ضميره.

فلا تقل: أيهما أفضل: الشعر أم النثر؟

ولكن قل: أيما أفضل الشعر أم النثر؟ فأيما تعني أي شيء، فقولنا: أي شيء أفضل الشعر أم النثر؟ أصح وأفصح .. أو قل: الشعر والنثر .. أيهما أفضل؟" (محجوب موسى: 2003)

وفي ختام حديثنا عن فهم المقروء أنقل **تصنيفات التربويين لمستويات فهم المقروء:**

1. **تصنيف ديبور ودلمن،** حيث صنفا استيعاب اللغة المكتوبة في ثلاثة مستويات:

الأول (قراءة السطور):

وتعني قدرة القارئ على إدراك المعلومات والفِكر، وملاحظة تفصيلات الجمل والتراكيب، وفهم المعنى الظاهر لها.

الثاني (قراءة ما بين السطور):

وتتضمن القدرة على استخلاص المعاني من العلاقات فيما بين تعابير المؤلف، وما بين الوحدات اللغوية المقدمة، حيث يستطيع القارئ استخلاص المعاني الضمنية والمعاني التفسيرية ذات العلاقة بالنص.

الثالث (قراءة ما وراء السطور):

وتشمل القدرة على استخلاص المعاني من ضمن العلاقات فيما بين تعابير المؤلف وما بين الوحدات اللغوية المقدمة، حيث يستطيع القارئ استخلاص المعاني الضمنية والمعاني التفسيرية ذات العلاقة بالنص. (راتب عاشور، وسعد الحوامدة :2003)

2. **تصنيف بلوم:** حيث صنف مستويات الاستيعاب في ثلاثة مستويات:

الأول (الشرح):

ويقصد به نقل موقف الاتصال أو المحتوى وتحويله إلى كلمات أخرى أو من شكل إلى آخر من أشكال الاتصال والتفاهم، ويعد هذا المستوى أدنى مستويات مهارة استيعاب الوحدات اللغوية.

الثاني (التفسير):

ويقصد به معالجة فِكر النص المقروء كوحدة لغوية كبرى بإعادة ترتيبها إلى شكل آخر في الذهن مما يستدعي التفكير في أهمية هذه الفكر وعلاقاتها الداخلية، ومدى ملاءمتها للفِكر المتضمنة في الوحدة اللغوية الكبرى، ويتطلب هذا المستوى القدرة على إدراك العلاقات بين أجزاء هذه الوحدة، وإعادة ترتيبها وتنظيمها في الذهن، والتعرف على الفكر الرئيسة، والتمييز بينها وبين الفكر الثانوية.

الثالث: قدرة القارئ على وضع تنبؤات وتصورات ترتكز على روافد التفكير وتعددها، كما يتضمن الوصول إلى استنتاجات في ضوء المحتوى، وإلى النتائج مع ظروف النص وأحواله. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

3. **تصنيف أندرسون:** وقد أشار إلى ثلاثة عوامل رئيسة تساعد القارئ على الاستيعاب، **وهي:**

أ. معرفة المفردات كوحدة لغوية صغيرة مستقلة، حيث إن ثروة القارئ اللغوية تعين على إدراك المعاني المختلفة للنصوص المقروءة، ولا يمكن لقارئ يفتقر قاموسه اللغوي إلى معرفة دلالات الكلمات كوحدات صغرى استيعاب النصوص المعروضة عليه، وفهمها، حيث إن معرفة المفردات تعد عاملًا رئيسًا في إدراك المعاني الكلية والأساسية وفهم التراكيب.

ب. القدرة على الاستنتاج: فالقارئ الجيد يتمكن من استخلاص الفكر والنتائج من الفقرة الواحدة، ويضيفها إلى الفكر الأخرى المستخلصة من الفقرات الباقية، فيخرج وقد كون صورة عامة عن النص المقروء.

ج. القدرة على فهم الفكرة الرئيسة للنص والفكر الثانوية المستخلصة من فقرات النص. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

رأي: إن تدريس فهم المقروء لا يعني إنتاج مكتبة صغيرة مليئة بالمرادفات والمعاني والمعارف والمعلومات في عقل التلميذ، وإنما يعني تدريس فهم المقروء جعل التلميذ يفكر في المقروء كلغوي، وأن يشارك في الحصول على المعرفة، فالمعرفة عملية لا نتاج.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

قراءة (الحلقة الأولى)

اسم الصف: الأول. **اسم الدرس**: حرف الغين. **الموضوع**: قراءة (التجريد).

الخبرات السابقة	قياسها
قراءة حروف سبق تعلمها. قراءة كلمات سبق تعلمها.	من خلال لعبة صيد السمك: قراءة بطاقات تحمل: مُ ، ذَ ، عْ ، سميرةٌ، الذراع .

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
أن يستنبط التلميذ شكل حرف الغين حسب موقعه في الكلمة.	المقدمة: من خلال توظيف الألغاز: أنا حرف تجدني في كلمة (غرب) ولا تجدني في كلمة (عرب). فمن أنا؟ نعم، حرف الغين. من يتوقع اسم درسنا اليوم؟ إنه حرف الغين. فلنرحب بضيفنا ونصفق له، ويسجل المعلم العنوان على السبورة. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة. يعرض المعلم الكلمات: (غراب، نغم، صمغ، دماغ) مع تميز حرف الغين بلون مغاير. يقرأ المعلم الكلمات، ويسأل: ما الحرف الذي تكرر في هذه الكلمات؟ نعم حرف الغين، ثم يجرد حرف الغين بكتابته أسفل الكلمات بنفس شكله في الكلمة، نحو:	بطاقات السبورة بطاقات السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة انتباه التلاميذ. ملاحظة مدى صحة الإجابات.
	غراب نغم صمغ دماغ غـ ـغـ ـغ غ	السبورة	حل نشاط

	ويسأل: كم شكلاً لحرف الغين؟ من يذكر لنا أشياء مكونة من أربعة عناصر. نعم في أول الكلمة، ويمكن أن يكرر ذلك مع أشكال أخرى. يؤكد المعلم على التمييز البصري لأشكال حرف الغين من خلال: يعرض أنموذجًا لشكل من أشكال حرف الغين: غـ، ويقول: أحاول أن أتذكر موقعه في الكلمة أين يكون: من يساعدني؟ نعم في أول الكلمة، ويمكن أن يكرر ذلك مع أشكال أخرى.	مجسمات	هيا ندل في الكتاب المدرسي صـ (15) قائمة رصد.
أن يستنتج التلميذ شكل حرف الغين غ	تقسيم الصف إلى مجموعات غير متجانسة وتكليف كل مجموعة بأن تشكل حرف العين حسب الشكل المطلوب منهم باستخدام الصلصال أو الرمل. إذن حرف الغين له أربعة أشكال، وشكله الأساسي: غ.	صلصال رمل بطاقات السبورة	حدد العنصر المخالف ع غ غ
أن يوازن التلاميذ بين حرف الغين والعين شكلًا وصوتًا.	يعرض المعلم مجسمين لحرف الغين والعين ويسألهم: هل هذان الشكلان متشابهان؟ ما الفرق بينهما؟ وإبراز الفرق بينهما، وهو: (النقطة)، ونطقهما. غلق الحصة: من خلال العصف الذهني: من يذكر لنا كلمات بها حرف الغين؟		حدد العنصر المخالف ع غ ع ع غـ غـ غـ عـ

	التقويم الختامي: ورقة عمل: حوط حول حرف الغين في الكلمات الآتية: مغرب – غريب – ببغاء – بلاغ – دمغ الواجب: جمع ملصقات لأشكال حرف الغين.		

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

اسم الصف: الأول. **اسم الدرس**: حرف الغين **الموضوع:** قراءة (صوت الحرف).

الخبرات السابقة	قياسها
تميز أشكال حرف الغين حسب موقعه.	ورقة عمل: حوط حول حرف الغين مغرب – بلغ – غصون – دباغ.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: عرض الكلمات الآتية: غالب - غائر – غارس. ويسألهم: ما المقطع الذي تكرر؟ نعم، غا. درسنا اليوم قراءة مقاطع حرف الغين الطويلة، والإعلان عن اسم الدرس وتسجيله على السبورة. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	بطاقات السبورة السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة انتباه التلاميذ.

أن يلفظ التلميذ مقاطع حرف الغين الطويلة لفظًا صحيحًا.	يعرض المعلم الكلمات الآتية: غالب ، برغوت ، رغيف ويقرأها بدلالة الصور، ثم يجرد المقطع أسفل الكلمة: غالب - برغوت - رغيف غا غو غي يقرأ المعلم المقاطع مع التأكيد على التمييز البصري والسمعي. يطلب المعلم من التلاميذ قراءتها فرديًا من البطاقات ثم الكتاب. توظيف لعبة الكراسي الموسيقية؛ لترسيخ القراءة (خروج ثلاثة تلاميذ، ويحمل كل واحد مقطعًا، وعندما يضع المعلم يده على رأس أحدهم يقرأ المقطع الذي يحمله). وتوظيف البطاقات المروحية؛ لترسيخ قراءتها. **غلق الحصة:** من خلال لعب الدور: يطلب المعلم من ثلاثة تلاميذ لعب دور المقاطع الثلاثة، بحيث يخرج كل تلميذ وهو يحمل بطاقة المقطع، ويقرأه أمام زملائه ومبرزًا التمييز السمعي والبصري له. التقويم الختامي: من خلال العصف الذهني: ذكر كلمات بها مقطع غا الواجب: كتابة خمس كلمات بها مقطع غو. التأمل الذاتي:	بطاقات الكتاب السبورة	ملاحظة مدى صحة القراءة. ورقة عمل: حوط المقطع الذي تسمع من المعلم غا غو غي قائمة رصد.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

اسم الصف: الأول. **اسم الدرس:** حرف الغين. **الموضوع:** تنوين الضم.

الخبرات السابقة	قياسها
- قراءة حروف سبق تعلمها مضمومة. - قراءة كلمات تنتهي بالضمة القصيرة.	من خلال لعبة الفراشة وقراءة نُ ، مْ ، ذَ ، النيرانُ ، سعادُ

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: إسماع التلاميذ الكلمات الآتية: كتابٌ - علمٌ - قلمٌ ما الصوت الذي تنتهي به هذه الكلمات؟ ودرسنا اليوم هو تنوين الضم، هيا نرحب بضيفنا ونصفق له. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	بطاقات السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
أن يميز التلميذ تنوين الضم.	يعرض المعلم كلمتي: الدارُ ، دارٌ . ويقرأهما: ويسأل: ما الفرق بينهما؟ ثم يعرض كلمتي: العلمُ، علمٌ. ثم يطلب من تلميذ استنتاج الفرق، يعزز المهارة من خلال لعبة (الملكة وحارسها): حيث يوزع المعلم بطاقات تحمل كلمات مضمومة وأخرى منونة، ويطلب من التلاميذ الذين حصلوا على بطاقة أن يصطفوا خلف الملكة	بطاقات	صفق للكلمة المنونة بتنوين الضم: بابٌ، أحمدُ، سعادُ، بيتٌ

	التي تحمل تاج الضمة أو تنوين الضم.		
أن يلفظ التلميذ تنوين الضم لفظًا صحيحًا.	يعرض المعلم: بُ : بٌ غُ : غٌ دُ : دٌ ويخرج تلميذين التلميذ الأول يقرأ الحرف المضموم ضمة قصيرة، والثاني يقرأ الحرف المنون. يوجه تلاميذه إلى الفرق الصوتي (التمييز السمعي) والفرق البصري (التمييز البصري). يعرض المعلم: كتابُ : كتابٌ دارُ : دارٌ علمُ : علمٌ ويكرر نفس الامر، حتى يتوصل إلى الفرق بينهما. غلق الحصة: من خلال إستراتيجية البطاقات المروحية قراءة حروف وكلمات منونة تنوين ضم. الواجب: كتابة خمس كلمات منونة تنوين ضم. التأمل الذاتي:.....	بطاقات	حل نشاط ندل على ـٌ في الكتاب المدرسي صـ (15) ملاحظة مدى صحة القراءة. والأداء العملي. ملاحظة مدى صحة القراءة. قائمة رصد.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

اسم الصف: الأول. **اسم الدرس**: حرف الغين. **الموضوع:** قراءة كلمات.

الخبرات السابقة	قياسها
- تميز أشكال حرف الغين حسب موقعها في الكلمة. - قراءة حرف الغين بالمقاطع الطويلة وتنوين الضم.	- نشاط ورقة عمل: حوط حرف الغين غرب – مغرب – بغداد - قراءة بطاقات تحمل حرف الغين بالمقاطع الطويلة، وتنوين الضم من خلال لعبة الفراشة.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال مسرح الدمى عرض كلمات سبق تعلمها وقراءتها من قبل التلاميذ، ويذكر المعلم: اليوم سوف نتعلم قراءة كلمات جديدة، والإعلان عن اسم الدرس، وتسجيله على السبورة. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	مسرح دمى بطاقات السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة انتباه التلاميذ.
أن يقرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة.	يعرض المعلم المقطع الطويل، وبجواره الكلمة: غا : غانم غو : مشغول غيـ : مغيب ويقرأها بالتحليل الصوتي (التهجئة)، ويطلب من التلاميذ قراءتها. استخدام إستراتيجية من أنا؟ حيث يعرض المعلم بطاقة على ظهر تلميذ، ويحاول هذا التلميذ التعرف عليها من خلال توجيهات من قبل التلاميذ، نحو:	بطاقات بطاقات	ملاحظة مدى صحة القراءة.

	كلمة (مشغول) يذكر التلاميذ: تبدأ بحرف مـَ ومكونة من خمسة أحرف، آخر حرف ل، بها مقطع غو وهكذا حتى يتوصل إليها التلميذ.		
أن يلفظ التلميذ حرف الغين بالأصوات القصيرة.	يعرض المعلم: غـَ غـُ غـِ غـْ ويلفظها، ثم يقرأها التلاميذ.	بطاقات	ملاحظة مدى صحة القراءة. سلم تقدير لفظي.
أن يقرأ التلميذ كلمات بها أصوات حرف الغين القصير.	يعرض المعلم الصوت القصير وبجواره الكلمة: غـَ : غَدير غـُ : غُصون غـِ : غِراس ويقرأها، ويطلب من التلاميذ قراءتها باستخدام التهجئة. ثم عرض غـْ : مُغْلق - مَغْرب ويقرأها، ويطلب من التلاميذ قراءتها باستخدام التهجئة. توظيف لعبة (الكراسي الموسيقية).	السبورة بطاقات بطاقات	ملاحظة مدى صحة القراءة. ملاحظة مدى صحة القراءة.
أن يوازن التلميذ بين الحركة الطويلة والقصيرة.	من خلال لعب الدور: يخرج تلميذين، الأول يلعب دور الحرف بالحركة الطويلة ويوضح ما يميز مقطعه سمعيًا وبصريًا وينطقه، والثاني يلعب دور الحركة القصيرة ويوضح ما يميز صوت الحرف القصير سمعيًا وبصريًا وينطقه.	بطاقات	نشاط صفق للكلمة التي بها حركة طويلة: غارس ، غرب ، غافر.

أن يقرأ التلميذ كلمات الدرس قراءة صحيحة.	يعرض المعلم كلمات الدرس من خلال البطاقات ويقرأها بالتهجئة، ويطلب من التلاميذ قراءتها باستخدام التهجئة. توظيف إستراتيجية داخل الدائرة وخارجها، حيث يخرج المعلم عشرة تلاميذ ويقسمهم إلى مجموعتين على شكل دائرة خارجية وداخلية، وبحيث يكون وقوف تلاميذ الدائرة الداخلية مواجهًا لتلاميذ الدائرة الخارجية وجهًا لوجه يعطي المعلم كلمات (بطاقات) لتلاميذ الدائرة الداخلية، وكل تلميذ في الدائرة الخارجية يقرأ الكلمة التي يحملها التلميذ المقابل له في الدائرة الداخلية، ثم تدور، وكلما دارت يقرأ تلاميذ الدائرة الخارجية البطاقة التي يحملها تلاميذ الدائرة الداخلية المقابلة لهم وهكذا.	بطاقات	الأداء العملي. ملاحظة مدى صحة القراءة.
أن يقرأ التلميذ الجملتين قراءة صحيحة.	يعرض المعلم الجملة الأولى، ويقرأها باستخدام المؤشر، يطلب من التلاميذ قراءتها فرديًا، ثم الجملة الثانية، ويعزز المعلم القراءة من خلال: - عرض الجملة الثانية ووضع خط تحت كلمة (علا)، ويطلب من التلاميذ قراءتها بدون هذه الكلمة. - عرض الجملة الثانية غير مرتبة ويطلب قراءتها هكذا ثم ترتيبها. - يطلب المعلم من أحد التلاميذ الخروج من الصف، ويتفق مع مجموعة تلاميذ قراءة الجملة الثانية بدون كلمة (غرفة)، وعلى التلميذ		ملاحظة مدى صحة القراءة. الأداء العملي. إستراتيجية تقويم الذات: أقرأ الجملة . لون الوجه حسب تقييمك لذاتك : ☹ 😐 ☺

	الذي خرج اكتشافها عند قراءة المجموعة. **غلق الحصة:** من خلال الصحفي الصغير: - ماذا تعلمت اليوم؟ الواجب: قراءة الكلمات في المنزل. التأمل الذاتي:		

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

قراءة (الحلقة الثانية)

اسم الصف: الرابع. **اسم الدرس**: عشنا بأملنا. **الموضوع:** قراءة (قراءة القدوة).

الخبرات السابقة	قياسها
التمييز بين مفهومي الأمل واليأس.	1- تلميذ أصيب بمرض ويرى أنه سوف يشفى وتعود إليه صحته. بماذا نصفه: متفائل أو متشائم؟ ولماذا؟ 2- رجل أصيب بالعمى نتيجة حادث، وأحس أن حياته سيئة. بماذا نصفه؟ 3- ماذا نقصد بالأمل؟ (من خلال العصف الذهني) 4- ماذا نقصد باليأس؟ (من خلال العصف الذهني)

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: {فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا} (الشرح: ٥ – ٦) ماذا تفهم من هاتين الآيتين؟ إلام تدعوان؟ درسنا اليوم عن الأمل وعدم اليأس، واسم درسنا: عشنا بأملنا، يسجله في السبورة ويقرأه (3-4) تلاميذ. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة انتباه التلاميذ.

أن يقرأ التلميذ الدرس قراءة جهرية.	يطلب المعلم من تلاميذه فتح كتبهم على الصفحة المطلوبة، ثم يقرأ الدرس كاملًا قراءة قدوة أنموذجية مع مراعاة النبر والتنغيم. يطلب من مجموعة تلاميذ (5 – 10) تلاميذ قراءة الدرس قراءات جهرية متتابعة، من اللوحة ثم الكتاب.	اللوحة الكتاب	ملاحظة مدى صحة القراءة. الأداء العملي.
أن يقرأ التلميذ بعض الكلمات. أن يعبر التلميذ عن فهمه العام للدرس من خلال الإجابة عن الأسئلة.	من خلال لعبة قطار الكلمات يقرأ التلاميذ عدة كلمات. نشاط تحريري: حلل كلمة (المحبطين)، وكون منها كلمات جديدة. يطرح المعلم أسئلة عامة: كم عدد الضفادع في القصة؟ ما المشكلة التي وقعت فيها؟ ما الحكمة التي ذكرت في نهاية الدرس؟ **غلق الحصة:** 1- من خلال لعبة (اسحب واربح) يقرأ بعض كلمات من الدرس. 2- أكمل: المأزق الذي حدث للضفادع ..... الواجب: قراءة الجزء الأول ونسخه مرة واحدة. التأمل الذاتي:	بطاقات السبورة	ملاحظة مدى صحة القراءة والتحليل والتركيب. ملاحظة مدى صحة الإجابات.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

اسم الصف: الرابع. **اسم الدرس:** عشنا بأملنا.

الموضوع: قراءة (القراءة التفسيرية الجزء الأول).

الخبرات السابقة	قياسها
تحديد المشكلة التي وقعت للضفادع.	- ما المشكلة التي حدثت للضفادع؟ - ما الذي جعل هذه المشكلة تتفاقم؟

أهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: تمثيل حركي صامت: وقوع الضفادع في الحفرة، ومحاولات الضفادع الثلاث الخروج، ونجاح الضفدعة الثالثة حتى خرجت سالمة. ثم مناقشة التلاميذ: - صف شعور الضفادع الثلاثة؟ - من الضفدعة التي استطاعت الخروج؟ اليوم سندرس الجزء الأول من درسنا من يذكرنا بعنوانه، وتسجيله على السبورة وقراءة من (2-3) تلاميذ. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة الانتباه التلاميذ.
أن يفسر التلميذ معاني الكلمات الجديدة.	يناقش المعلم التلاميذ في معاني الكلمات من خلال سياق جملها، ويسجل أهمها على السبورة، ويطلب من التلاميذ تسجيل المرادفات في قاموسه الخاص بآلية تناسبهم. ثم عرض مجموعة كلمات وقراءتها من خلال لعبة ساعي البريد، وتدريبهم على إملاء بعض من الكلمات المفسرة أو غيرها.	بطاقات السبورة	وظف الكلمات التالية في جمل: مُحقق، عميقة
أن يقرأ التلميذ الجزء	يقرأ المعلم الجزء، ثم يطلب من تلاميذه قراءة الجزء قراءة صامتة ويخبرهم أنه سيطرح سؤالًا بعدها من سيجيب عنه سيكتب اسمه في لوحة		كيف تعامل الناس مع

أن يقرأ التلميذ الجزء قراءة جهرية.	يطلب المعلم من تلاميذه قراءة الجزء قراءات جهرية فردية متتابعة من اللوحة ثم الكتاب.	اللوحة الكتاب	ملاحظة مدى صحة القراءة. سلم تقدير

أن يعبر التلميذ عن فهمة للجزء الأول من خلال الإجابة عن الأسئلة.	مناقشة التلاميذ من خلال إستراتيجية كرة الثلج (حيث يطرح المعلم الأسئلة والتلاميذ يجيبون بشكل فردي، ويمكن أن يعودوا إلى قراءة الفقرة مرة ثانية إن احتاجوا ذلك): - أين وقعت الضفادع؟ - ماذا قال الناس؟ - لماذا دب اليأس في نفوس الضفدعتين الأولى والثانية؟ - هل استسلمت الضفدعة الثالثة لليأس؟ لماذا؟ - ماذا فعلت الضفدعة الثالثة؟ - ما سبب نجاة الضفدعة الثالثة؟ - اذكر موقفًا تعرضت فيه لليأس وكيف تعاملت معه. - أي الكلمات التالية تدل على مكان: (حفرة – ضفدعة – محاولة)؟ - هل هذه قصة حقيقية؟ لماذا؟ يطلب المعلم من التلاميذ صياغة أسئلة تجيب الفقرة عنها، وذكر إجاباتها (إستراتيجية استنطاق الفقرة). نشاط تحريري (ورقة عمل): 1- رتب الاحداث التالية حسب فهمك للدرس: ( ) قال الناس: مسكينات هؤلاء الضفادع. ( ) سقطت الضفادع في حفرة عميقة. ( ) لم تيأس الضفدعة الثالثة. ( ) حاولت الضفدعتان الأولى والثانية ولم ينجحا. ( ) وخرجت سالمة من الحفرة. 2- بمَ تصف الناس؟		ملاحظة مدى صحة الإجابات.

أن يستنبط التلميذ الفكرة الرئيسة	يسأل المعلم تلاميذه: ما المشكلة التي حدثت للضفادع؟ ويوجه انتباههم أن الإجابة عن هذا السؤال تصلح أن تكون عنوان الجزء.	السبورة	ملاحظة مدى صحة الفِكَر.
أن يأتي التلميذ بالمفرد للكلمات الجمع.	من خلال إستراتيجية الظهر بالظهر، حيث يخرج المعلم ثمانية تلاميذ مع كل تلميذ كلمة مفرد أو جمع، ثم يخرج ثمانية تلاميذ آخرين بحيث يقف كل تلميذ معاكسًا لزميله، مع التأكيد بعدم الالتفات نهائيًا خلال تنفيذ النشاط، يقف التلميذ الأول الذي يحمل البطاقة، ويسأل زميله المعاكس له: عن مفرد أو جمع الكلمة التي معه، وهكذا حتى نهاية النشاط.	بطاقات	هات جمع: زاوية، محاولة. هات مفرد: ضفادع،
أن يوظف التلميذ التراكيب اللغوية في جمل.	يعرض المعلم التراكيب التالية: (وقعت في، خرج من)، ويطلب منهم توظيفها في جمل شفوية وتحريرية.	البطاقات السبورة	ملاحظة مدى صحة التوظيف.
أن يستخرج التلميذ كلمات بها همزة وصل.	من خلال العصف الذهني: استخرج من الجزء الأول كلمات تبدأ بهمزة وصل.	السبورة	ملاحظة مدى صحة الإجابات.
أن يميز التلميذ بين حروف الجر (من، إلى، على، بـ، في).	من خلال إستراتيجية الأمثلة الشارحة، يعرض المعلم مجموعة أمثلة بعضها صواب وبعضها غير صواب، والتلاميذ يتفحصونها ثم يميزون بين الصواب وغير الصواب، وذكر الصواب. الأمثلة: - وقعت سيدة من الحفرة. - ابتعد عن النار. - استمع على كلام المعلم.	السبورة	ملاحظة مدى صحة الإجابات.

أن يميز التلاميذ الأساليب الواردة.	يعرض المعلم الجملتين التاليتين: - لا يستطعن الخروج من الحفرة. - لم تستمع إلى كلام المحبطين. يطلب المعلم من التلاميذ قراءتهما، ثم مناقشتهم في نوع الأسلوب والأداة المستخدمة.	السبورة	نشاط تحريري: حدد نوع الأسلوب: لا تقترب من النار.
أن يستنبط التلميذ الجمال في العبارات.	- يعرض المعلم جملة: " أما الثالثة لم تستمع لكلام المحبطين. " ويناقشهم: - هل هذا كلام حقيقي أم خيالي؟ - من الذي يستطيع أن يتحدث؟ - بمن شبه الضفدعة؟ - ما الجمال في الجملة السابقة؟ **- غلق الحصة:** - اقرأ من الفقرة الجمل الدال على: - يأس الضفدعتين الأولى والثانية. - المأزق الذي وقعت فيه الضفادع. - لخص الجزء بأسلوبك الخاص شفويًا. **- الواجب:** - اكتب الكلمات الدالة على الجمع وحدد مفردها. - نسخ الجزء الثاني. - التأمل الذاتي:		ملاحظة مدى تذوق جمل العبارة. نشاط تحريري: وضح الجمال في الجملة التالية: الضفدعة صنعت الطعام لأبنائها.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

اسم الصف: الرابع. **اسم الدرس:** عشنا بأملنا.

الموضوع: قراءة (قراءة تفسيرية الجزء الثاني).

الخبرات السابقة	قياسها
قراءة الجزء الأول.	قراءة بعض التلاميذ الجزء الأول.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: " لا يأس مع الحياة، ولا حياة مع اليأس." ماذا تفهم من الحكمة السابقة؟ هل تعتقد أن الضفدعتين الأولى والثانية طبقتا هذه الحكمة؟ ولماذا؟ اليوم سوف نكمل الدرس ومع الجزء الثاني، من يذكرنا بعنوان درسنا، ويسجله على السبورة ويقرأه أحد التلاميذ. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة. قبل أن يقرأ المعلم الجزء الثاني، يسأل من يذكرنا بقراءة الجزء الأول؟ ويطلب من مجموعة تلاميذ قراءة الجزء الأول (تقاس الخبرات السابقة في هذا الوقت من الحصة)	 السبورة السبورة الكتاب	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.

أن يوضح التلميذ معاني الكلمات الجديدة.	يفسر المعلم المعاني الجديدة من خلال سياق جملتها، ويوجههم لتسجيل المرادفات في قاموسهم الخاص، ثم قراءة بعض الكلمات من خلال لعبة صيد السمك، وتدريبهم على إملاء بعضهن.	السبورة البطاقات	هات مرادف: الامل، أسلم. وظف مضاد المحبطون في جمل.
أن يقرأ التلميذ الجزء الثاني قراءة جهرية.	يقرأ المعلم الجزء الثاني، يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الجزء الثاني قراءات فردية جهرية متتابعة من اللوحة ثم الكتاب.	الكتاب اللوحة	ملاحظة مدى صحة القراءة. الأداء العملي.
أن يقرأ التلميذ الجزء الثاني قراءة صامتة.	يطلب من التلاميذ قراءة الجزء قراءة صامتة، وينوه إلى أن هناك سؤال بعدها.	الكتاب	ماذا فعلت الضفدعتان بعد أن خرجت الضفدعة الثالثة من الحفرة؟
أن يعبر التلميذ عن فهمة للجزء الثاني من خلال الإجابة عن الأسئلة.	مناقشة التلاميذ من خلال إستراتيجية كرة الثلج: - لماذا عاد الأمل للضفدعتين الأولى والثانية؟ - ماذا قالت الضفادع للناس؟ وعلام يدل ذلك؟ - ما تفهم من حكمة: " من عاش مع اليأس أسلم نفسه للهلاك "؟ - اذكر موقفًا واجهته في الحياة جعلك تيأس ثم بين كيف نجحت في الخروج منه. - أي الكلمات التالية تدل على زمان: (عاش – النجاح – اليأس)؟ - ما العلاقة بين كلمتي: الأمل واليأس؟		ملاحظة مدى صحة الإجابات.

	يطلب المعلم من التلاميذ صياغة أسئلة تجيب الفقرة عنها، وذكر إجاباتها (إستراتيجية استنطاق الفقرة).		
أن يستنبط الفكرة الفرعية.	يسأل المعلم: ما العنوان المناسب للجزء؟ ويوجه انتباه التلاميذ إلى أن الجملة الأخيرة (الحكمة) تصلح أن تكون فكرة للجزء، ثم يطلب فكرًا أخرى، ويسجل واحدة منها في السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى صحة الفكر.
أن يحدد التلميذ جمع الكلمات المفردة.	من خلال لعبة المصافحة، يناقش المعلم الكلمات الجمع ومفردها، ويسجل أهمها.	السبورة	هات: مفرد محبطين، محاولات. هات جمع: أخت.
أن يوظف التراكيب للغوية في جمل.	يعرض المعلم: عاد إلى، عاش بـ، وتوظيفها في جمل شفويًا، وتحريريًا.		
أن يستخرج الأساليب الواردة.	من خلال خريطة المفهومات يتم مناقشة الأساليب الواردة في الجزء الثاني. استفهام نهي الأداة الأداة		نشاط تحريري: هات من عندك أسلوبين: نهي واستفهام

أن يفرق التلميذ بين: التاء المربوطة، والمبسوطة، والهاء.	من خلال العصف الذهني: هات من الجزء الثاني: كلمات بها تاء مربوطة، وكلمات بها تاء مبسوطة، وكلمات تنتهي بهاء. غلق الحصة: قراءة الجزء الثاني (2-3) تلاميذ. نشاط تحريري: - ضع مضاد كلمة الأمل في جملة من عندك. - ضع مفرد المحبطين في جملة من عندك. الواجب: لخص الجزء فيما لا يزيد عن سطرين بأسلوبك. التأمل الذاتي:		

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

اسم الصف: الرابع. **اسم الدرس:** عشنا بأملنا.

الموضوع: قراءة (قراءة موزعة).

الخبرات السابقة	قياسها
فهم عام للدرس.	- ما المشكلة التي وقعت للضفادع؟ - كيف تصرفت الضفادع الثلاث مع المشكلة؟ - ما نهاية القصة؟

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: يطلب المعلم من أحد التلاميذ سرد قصة الدرس. يسجل المعلم العنوان ويقرؤه أحد التلاميذ. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة انتباه التلاميذ.
أن يقرأ التلميذ الدرس قراءة جهرية.	يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الدرس قراءات جهرية متتابعة، ثم عرض مجموعة كلمات وقراءتها من خلال طريقة الدورة (حيث يعطي المعلم مجموعة تلاميذ كلمات، ويقرأ التلميذ الكلمة التي معه عندما يأتي دوره، ويمكنه أن يفوت دوره دون أن يقرأ إذا أراد ذلك).	الكتاب بطاقات	ملاحظة مدى صحة القراءة. سلم تقدير عددي.
أن يبدئ التلميذ رأيه في الشخصيات والمواقف	يناقش المعلم تلاميذه من خلال إستراتيجية فكر زاوج شارك: - ما الذي لم يعجبك في تصرف الناس؟ ولماذا؟ - بمَ تنصح مثل هؤلاء المحبطين؟		ملاحظة مدى صحة الإجابات.

الواردة في الدرس.	- اذكر موقفًا شجعك أحد الناس فيه. وما الذي أعجبك فيه؟ - اذكر مواقف يمكن أن تشجع فيها غيرك. - ما الذي لم يعجبك في تصرف الضفدعة الأولى والثانية في أول المشكلة؟ لماذا؟ - بمَ تنصح الضفدعتين؟ - وازن بين تصرف الضفدعتين في أول القصة وآخرها؟ - ما الذي أعجبك في الضفدعة الثالثة؟ وكيف يمكنك أن تكون مثلها؟		
أن يستنبط التلميذ القيم الواردة في الدرس.	اذا تعلمت من هذه القصة؟ (عصف ذهني) مناقشة إبداعية من خلال إستراتيجية: (قف – ارفع يدك – شارك) حيث يطرح المعلم الأسئلة، وعندما يطلب أحد التلاميذ الإجابة يقف ويرفع يده ثم يختار قرينًا، يلتقي التلميذ مع قرينه الذي اختاره ويتفقان معًا على الإجابة، وعندما يريدان الإجابة يصفقان معًا كإشارة بالاستعداد للإجابة، ويجيب أحد التلميذين أو يختار المعلم أحداهما. - تخيل نفسك أنك واحد من هؤلاء الناس، ماذا تفعل بعد هذه الحادثة؟ ولماذا؟	السبورة	ملاحظة مدى دقة الدروس المستفادة ملاحظة مدى صحة الإجابات

	- ماذا يحدث إذا: شجع الناس الضفدعتين؟ - ما تكون نهاية القصة إذا استسلمت الضفدعة الثالثة لكلام الناس؟ - في اعتقادك: ما سر نجاة الضفدعة الثالثة؟ - تخيل نفسك مكان الضفدعة الثالثة ما الشيء الذي سيفرحك كثيرًا؟ وما الشيء الذي سيحزنك كثيرًا؟ غلق الحصة: - لخص لنا الدرس بأسلوبه. - تمثيل الدرس، والمقعد الساخن مع شخصية الضفدعة الثالثة. الواجب: كتابة خمسة دروس مستفادة من الدرس كتابة خمس كلمات أعجبتك. حصر الكلمات المفردة وذكر جمعها. التأمل الذاتي:		استراتيجية تقويم الذات أستطيع قراءة الدرس لون الوجه حسب تقييمك لذاتك.

تقويم ذاتي (8)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) تعد القراءة في المرحلة الأساسية الأولى:

أ) هدفًا في حد ذاتها. ب) وسيلة لغيرها من المهارات.

ج) تربية للفكر والوجدان. د) تنمية للعمل اليدوي.

2) " حالة من التهيؤ والقابلية للتعلم.":

أ) النضج ب) الاستعداد ج) الدافعية د) الخبرة

3) **كلما ارتفع العمر العقلي للطفل كان تعليمه:**

أ) أسرع ب) أبطأ ج) أشمل د) أدق

4) **" حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمراره هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين":**

أ) المرونة ب) الخبرة ج) الدافعية د) الأصالة

5) **تعد التهيئة من أهم أدوار الصّفّ:**

أ) الأول ب) الثاني ج) الثالث د) الرابع

6) **الطريقة التي تبدأ بتعليم الحرف ثم الكلمة وأخيرًا الجملة، تسمى الطريقة:**

أ) الجزئية ب) الكلية ج) التحليلية د) التوليفية

7) **تحديد الخصائص الشكلية المميزة للحرف، هو التمييز:**

أ) السمعي ب) البصري ج) الصوتي د) العقلي

8) **تحلل كلمة (اِنْطِلاقٌ) صوتيًا:**

أ) ان/ طلا / ق. ب) ان / ط / لا / ق.

ج) ان / ط / لاق. د) ا / ن / ط / ل / ا / ق.

9) **يقصد بالمجال البصري عند قراءة الجملة بأنه:**

أ) القراءة من اليمين إلى اليسار. ب) قراءة الكلمات بدقة وسرعة.

ج) قراءة كل كلمة قراءة صحيحة . د) القراءة بطريقة عشوائية صحيحة.

10) **القراءة التي تمثل منظمًا متقدمًا للدرس هي قراءة:**

أ) القدوة ب) التفسيرية ج) التحليلية د) الموزعة

11) **يتواجد التقويم التكويني في زمن حصة القراءة التفسيرية في:**

أ) اولها ب) أثنائها ج) آخرها د) بعدها

12) **القراءة التي تعمق قدرة التلاميذ على القراءة وفهم المقروء والتفاعل مع الدرس هي قراءة:**

أ) القدوة ب) التفسيرية ج) الإدراكية د) الموزعة

13) **القراءة التي تهدف إلى ربط الأجزاء التي تم معالجتها من قبل مع بعضها بعضًا، تسمى قراءة:**

أ) القدوة ب) التفسيرية ج) الناقدة د) الموزعة

14) **الممارسة كمران موجه تؤدي إلى:**

أ) الكمال والاتقان . ب) الاستعداد والدافعية.

ج) إجادة العمل. د) التدريب والخبرة.

15) **القراءة الجمعية تهدف إلى:**

أ) تحفيز التلاميذ ب) إمتاع التلاميذ ج) تهيئة التلاميذ د) تقويم التلاميذ

16) **عند قراءة المعلم الأنموذجية للدرس فإنه:**

أ) يتجول بين التلاميذ. ب) يتوقف عن التجول بين التلاميذ.

ج) يتجول تجولًا بندوليًا . د) يتحرك تحركًا عرضيًا.

17) **جميع ما يلي من أخطاء القراءة الجهرية ما عدا:**

أ) القراءة الصحيحة السريعة. ب) القراءة البطيئة الصحيحة.

ج) التردد أثناء القراءة. د) القراءة غير المشكولة.

18) **عندما يتوقف تلميذ امام كلمة فالسلوك الصحيح هو:**

أ) يتجاوزه ويفترض أنها غير موجودة. ب) يسأل عن قراءتها.

ج) يخمن قراءتها من السياق. د) يستخدم الوسيط الصوتي.

19) **التلميذ القارئ هو الذي يستطيع قراءة:**

أ) أسماء الحروف. ب) أصوات الحروف.

ج) المقاطع الصوتية. د) الكلمات.

20) **" اقتطاع شكل الحرف من عدة كلمات وإبرازه منفردًا" هو:**

أ) التحليل ب) التجريد ج) التمييز د) النسخ

21) **الهدف النهائي للقراءة هو:**

أ) ترديد المقروء. ب) قراءة المقروء. ج) فهم المقروء. د) حبُّ المقروء.

صعوبات القراءة

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تعطي تعريفًا لصعوبات القراءة خاصًا بك.
- تعدد أنواع صعوبات القراءة.
- تستنبط أهم مظاهر صعوبات القراءة.
- تذكر أهم أسباب صعوبات القراءة.
- توضع آليات تشخيص صعوبات القراءة.
- تصبح قادرًا على تصميم برنامج تدريسي علاجي لمجموعة تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- تقترح طرائق علاجية لصعوبات القراءة.

تمهيد:

" تشير بعض التقديرات إلى أن الضعف في القراءة ينتشر بنسبة ليست بالقليلة أوصلها البعض إلى 20% تقريبًا لدى أطفال المدارس الأساسية، وأن نسبة انتشار هذه الآفة لدى الذكور أكثر من انتشارها لدى البنات وبنسبة تصل إلى الضعف تقريبًا، وتبلغ نسبة انتشار هذه المشكلة ذروتها في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية." (عبد الحميد السيد: 2005)

" وفي دراسة مسحية والتي قام بها (كيرك والكنز) لبرامج صعوبات التعلم وجد أن (60% - 70%) من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة القراءة." (أشرف شريت، وسهى أمين: 2004)

مفهوم صعوبة القراءة: يقصد بصعوبة القراءة (أو العسر القرائي، أو الضعف القرائي):

" بأنه عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية." (أشرف شريت، وسهى أمين: 2004)

أنواع صعوبات القراءة أو العسر القرائي: قسم التربويون عسر القراءة إلى أنواع:

1- **العسر النمائي**: وهو نوع من صعوبات القراءة يظهر عندما يبدأ الأطفال في تعلم القراءة.

2- العسر الظاهري أو السطحي: يتسم أطفال هذا العسر بأنهم يعانون من قصور واضح في قراءة الكلمة من خلال طريقة التعرف المباشر على الكلمة ككل، أما القراءة من خلال التهجئة (أو الهجاء) فلا توجد لديهم صعوبات في قراءة كلمات ذات التهجي المنتظم أو الشائع، مثل: سيارة، قلم، كتاب، إلى غير ذلك.

ولكن تكمن صعوباتهم في القراءة عند قراءة كلمات تتسم بنظام تهجئة غير شائع أو منتظم، وذلك مثل كلمة: استدراك، فسيكفيكهم.

3- العسر الخاص بشكل الكلمة أو عسر التهجئة: يتسم أفراد هذا النوع بأنهم لا يستطيعون القراءة بطريقة التعرف المباشر، ولا حتى بالتعرف غير المباشر عن طريق التهجئة، إلا أنهم يدركون أو يعرفون الحروف المنفردة لكن لا يستطيعون تجميع أصوات هذه الحروف لقراءة الكلمة بسرعة عادية، ولكن يمكنهم قراءتها بشرط أن يسمح لهم بوقت طويل، أي أنهم يقرأون ببطء شديد جدًا، ويتزايد هذا الوقت إلى حد كبير جداً في حالة الكلمات الطويلة، وفي بعض الحالات الشديدة تجد أفراد هذه الحالات قد لا يتمكنون من نطق الأحرف المنفردة أساسًا.

وفي هذه الحالة سوف يقع أفرادها في أخطاء التهجئة إلى حد يجعلهم غير قادرين على قراءة أي كلمة.

4- العسر الصوتي: يتسم أفراد هذه الحالة بأنهم يمكنهم أن يقرأوا الكلمة الشائعة المألوفة لهم، أما الكلمات غير الشائعة يصعب عليهم قراءتها بطريقة التعرف المباشر.

أما استخدام طريقة التهجئة فهم لا يستطيعون أن يستخدموها لأنهم لا يعرفون أصوات الحروف، فمشكلتهم تكمن في ضعف قدرتهم في معرفة الحروف صوتًا ونطقًا.

5- العسر التام أو المطبق: وهي حالة تتمثل في الوقوف التام في القراءة، حيث ينظر التلميذ إلى الكلمة، ولكنه لا يستطيع قراءتها رغم سلامة الإبصار لديه، ويطلق على هذا النوع أيضًا (عمى الكلمة). (عبد الحميد السيد: 2005)

تنويه: الأطفال الذين يتصفون بالضعف في القراءة الكثير منهم يعانون من قصور واضح في فهم المادة المقروءة.

أهم الصعوبات المنتشرة في القراءة الجهرية:

1- صعوبة التفرقة بين الحروف المتشابهة شكلًا، مثل: بـ ، تـ ، ثـ ، يـ ، ن . وصعوبة التفرقة بين المتشابهة لفظًا، مثل: ذ ، ث ، س .
2- صعوبات في التهجئة أو الهجاء.
3- صعوبة نطق الطول المناسب للحركات الطويلة (حروف المد).
4- صعوبة قراءة الكلمات الأكثر من ثلاثة حروف قراءة صحيحة.
5- صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف، مثل: (بات، مات، فات).
6- صعوبة في التنوين (لفظًا وتمييزًا).
7- صعوبات في معدل سرعة القراءة.
8- صعوبات فهم المقروء.

أسباب صعوبات القراءة:

صعوبة القراءة نتاج عوامل متعددة، ومتداخلة. تتفاوت في نوعها وتأثيرها من حالة لأخرى، وبعض هذه العوامل وقتي عارض، وبعضها دائم، ومن أبرز المصادر التي يرجع إليها صعوبة القراءة: التلميذ، والمعلم، والمنهاج، والمدرسة، والأسرة.

المصدر الأول (التلميذ): التلميذ قد يكون مصدرًا لصعوبة القراءة، وذلك للأسباب الآتية:

1- عوامل عقلية، مثل: انخفاض نسبة الذكاء، أو ضعف الذاكرة والتركيز.
2- عوامل صحية، مثل: الإصابة بالأمراض.
3- عوامل شخصية، مثل: الإهمال، وانخفاض الدافعية، واللامبالاة.
4- عوامل نفسية، مثل: التشتت، والقلق، والخجل.
5- عوامل اجتماعية، مثل: اضطرابات العلاقة مع الوالدين أو المعلمين.

المصدر الثاني (المعلم): قد يكون المعلم مصدرًا ينتج منه صعوبة القراءة للأسباب الآتية:

1- تدني المستوى الأكاديمي وقلة التأهيل.
2- شخصيته المتسلطة أو المتساهلة جدًا.
3- استخدام أساليب التدريس غير المناسبة.

4- قلة مراعاة الفروق الفردية.
5- ضعف التخطيط الجيد: (اليومي، والسنوي).
6- اتجاهاته السلبية تجاه مهنة التدريس.

المصدر الثالث (المنهاج): قد يكون مصدرًا لصعوبة القراءة للأسباب الآتية:

1- طول المنهاج واكتظاظه بالمعارف والمفهومات والنشاطات.
2- قلة ملاءمته لحاجات التلاميذ واهتماماتهم ومستوياتهم.
3- بعد ارتباطه بواقع حياة التلاميذ.
4- قلة اهتمامه بالظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة في الأسرة والمجتمع.
5- التشتت وضعف التسلسل في طرح المادة.

المصدر الرابع (المدرسة): المدرسة قد تصبح مصدرًا لصعوبة القراءة للأسباب الآتية:

1. ضعف ملاءمة المبنى المدرسي.
2. المناخ المدرسي غير المشجع للتلاميذ.
3. التسيب أو التشدد الزائد من إدارة المدرسة.
4. الإدارات المدرسية غير الفاعلة أو غير الناجحة.

المصدر الخامس (الأسرة): وذلك للأسباب الآتية:

1. تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.
2. اضطراب المناخ النفسي السائد.
3. قلة متابعة الأسرة لأبنائها. (مجمع تدريبي لمعلمي المرحلة: 2007)

ومن نافلة القول ذكر أهم النظريات التي فسرت مشكلات التلميذ السلوكية والتحصيلية، ومنها:

- **نظرية السبب الواحد:** ملخصها هو إرجاع سبب المشكلة لمصدر واحد بعينه دون غيره.
- **نظرية المواقف**: وهي تدعو إلى صرف الجهد عن محاولة الكشف عن الأسباب التي تقف وراء المشكلة، وتدعو إلى عدّ هذا السلوك أمرًا عشوائيًا، وأن نركز الجهود في البحث عن العلاج وحسب.

وبتدقيق النظر في النظريتين السابقتين يظهر بعدهما عن الصواب، فإرجاع المشكلة لمصدر واحد دون غيره – كما تقول نظرية السبب الواحد - فيه مجانبة كبيرة لواقع الحال، وفيه تضليل كبير، فالمعلم عندما يعزو أسباب فشل تلميذه في القراءة إلى التلميذ أو ظروفه الأسرية وحسب؛ فإنه يتخذ بذلك وسيلة للدفاع عن نفسه، وتزكيتها من مسؤولية هو شريك فيها، وكما أن مثل هذا المعلم الذي يلوم عائلة التلميذ

على فشله، فإن تلك العائلة بدورها تلقي مسؤولية ذلك الفشل على المعلم أو المدرسة وحسب، وذلك بقصد التهرب – أيضًا – من مسؤوليتها وتبرئة نفسها من فشله.

ونظرية المواقف تهرب من الحقائق، فمعرفة سبب المشكلة يكون في كثير من الحالات جزء كبير في العلاج، فالتلميذ الذي يعاني ضعفًا في القراءة – مثلًا - إن بحثنا في أسباب المشكلة نجد أنه يعاني من مشاكل صحية قد تعوقه عن التقدم في القراءة، فمعالجة ضعف القراءة يكمن في معالجة السبب.

وعرضت نظرية المواقف معضلة، وهي: عند البحث في الأسباب نفاجأ بكثرة كثيرة لهذه الأسباب الكامنة وراء المشكلة مما يصعّب الأمر، ويقترح لمواجهة هذه المعضلة: أخذ ما نتوقع أن يفيدنا في حل المشكلة، وترك الأسباب التي نتوقع أنها لا تفيد كثيرًا في حل المشكلة.

خلاصة القول: الصواب هو أن نسعى إلى الاهتداء إلى أسباب المشكلة الحقيقية، وألا نلصق المشكلة لسبب واحد وتبرئة البقية، فالمدرسة والمعلم والتلميذ والأهل والمجتمع كلهم مسؤولون عن المشكلة ولهم ضلع فيها كثر أو قلّ، ومن ثَم على الجميع المشاركة في الحل كما هم مشاركون في المسؤولية.

تشخيص صعوبات القراءة:

يقترح علماء النفس والتربية نوعين من التشخيص: تشخيص رسمي، وتشخيص غير رسمي.

1. **التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة:** وهو ما يقوم به الخبراء والأخصائيون ويشمل: الفحص الطبي العصبي، الفحص النفسي، الميول القرائية، البحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالطفل في الأسرة والحي والصف، وأخيرًا التشخيص التربوي لمظاهر صعوبات القراءة وأنواعها. (أشرف شريت، وسهى أمين: 2005)

ونظرًا لما في هذا التشخيص من معيقات، فهو يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق وقتًا وجهدًا، ويكلف مالًا؛ لذا يرى التربويون تقديم التشخيص غير الرسمي (الذي يقوم به المعلم داخل الصف) عليه.

التشخيص غير الرسمي لصعوبات القراءة:

وهو ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف، وهذا التشخيص هو المفضل عند التربويين لما فيه من مميزات منها:

- يمثل عينة كبيرة من سلوك التلميذ القرائي الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس طوال العام داخل الصف وخارجه.
- يغطي فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.
- يمكن توظيفه خلال نشاطات التدريس اليومي. (أشرف شريت، وسهى أمين: 2005)

وسوف نتناول هذا النوع من التشخيص من خلال النقاط الآتية:

تحديد مستويات القراءة، أساليب تحديد مستوى القراءة، تحديد الأخطاء القرائية.

أولًا: تحديد مستويات القراءة: قراءة التلميذ تصنف إلى ثلاثة مستويات:

1. **المستوى الاستقلالي:** ويقصد به قدرة التلميذ على القراءة بدون مساعدة، وبنسبة إتقان تصل إلى (95%)، ويجيب بنسبة صواب (90 %) على أسئلة الفهم، وهذا المستوى الذي يستطيع أن يقرأ صاحبه كتب المكتبة العامة معتمدًا على نفسه. (أشرف شريت، وسهى أمين: 2005)
2. **المستوى التعليمي:** وهو مستوى يستطيع الطالب أن يقرأ (90 %) من الكلمات المختارة مع فهم بنسبة (70 %)، ويحتاج الطالب في هذا المستوى مساعدة المعلم. (أشرف شريت، وسهى أمين: 2005)
3. **مستوى الإخفاق:** من اسمه يظهر أن تلميذ هذا المستوى لا تفلح معه نشاطات التدريس العادية، وإنما يتطلب تدريسًا علاجيًا. (أشرف شريت، وسهى أمين: 2005)

ثانيًا: أساليب تحديد مستوى القراءة:

المعلم أثناء تدريسه يصنف تلاميذه الى المستويات السابقة، فكيف يقوم بذلك؟

- من خلال اختبارات القراءة الجهرية الشفوية للكلمات والفقرات.
- اختبار التكميل (كلوز).

فائدة: اختبار التكميل (كلوز) هو إحدى وسائل تقويم القراءة، وتتلخص فكرته في إعطاء التلميذ قطعة مكتملة المعنى وبها فراغات، وتوزيع الفراغات يكون كالتالي: الجملة الأولى لا فراغ فيها، سائر الجمل بها فراغ واحد في تتابع منتظم بحيث يلتزم به في جميع الفراغات، كأن يكون الفراغ الكلمة الثانية - مثلًا – أيًا كانت في جميع الجمل.

مميزاته:

1- يمكن تطبيقه على جميع تلاميذ الصف في نفس الوقت.
2- يمكن أن يستخدم فيه أي مادة مكتوبة.
3- يمكن تطبيقه من أي معلم بعد تقديم التوجيهات اللازمة.

عيوبه:

1- الفراغ قائم على ملء المكان الخالي بالجملة، والذي قد يكون له معنى مهم في الجملة، والتلميذ في المرحلة الأساسية الأولى ليس لديه الخبرة الكافية في استخدام السياق.
2- الصعوبة تنحصر في الكلمات المحذوفة فقط.
3- قد تكون النتيجة مضللة لاحتمال التخمين.

ثالثًا: تحديد الأخطاء في القراءة: والتي تتمثل فيما يأتي:

- نطق الحرف بطريقة غير صحيحة.

حذف أو إضافة أصوات (حروف) فقد يحذف الطفل صوتًا (حرفًا) أو يضيف صوتًا (حرفًا) إلى الكلمة التي يقرؤها.

- نطق الكلمة بطريقة غير صحيحة.
- إدخال كلمة غير موجودة إلى السياق المقروء.

نطق الكلمة نطقًا غير صحيح، ولكنه يصحح نفسه، وهذا خطأ رغم التصحيح الذاتي؛ لأنه يدل على الاستدلال المبدئي للكلمة غير الدقيق.

قراءة الكلمة صحيحة في أول الصفحة ثم إذا تكررت في سطر آخر قد ينطقها بصورة غير صحيحة، وهذا يعد خطأ في القراءة.

- لا يستطيع الطفل قراءة الكلمة، حتى يقرأها له المعلم أو غيره.
- إبدال كلمة محل كلمة أخرى.
- تكرار كلمات أو جمل وذلك عندما يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها.
- الأخطاء العكسية فقد يميل التلميذ إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.

القراءة السريعة غير الصحيحة حيث يقرأ التلميذ بسرعة، فيحذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها، ولا يلتزم بعلامات الترقيم.

- القراءة البطيئة ويقصد بها القراءة كلمة كلمة.

وأخيرًا: التردد قبل أن ينطق الكلمات ورغم أن هذا التردد والذي لا يتكرر أو يكون قصيرًا جدًا، وقد يعد غير مهم، إلا أنَّ التردد المتكرر الطويل يدل على أن التلميذ القارئ ليس متأكدًا من الكلمة التالية أو أنه ينطق بها صامتًا، إن مثل هذه الترددات تدل على أن التلميذ القارئ لا يعرف الكلمة جيدًا، وهذا خطأ في القراءة.

علاج صعوبات القراءة:

مهمة علاج صعوبات القراءة مهمة ليست سهلة، وربما كانت أصعب من تدريس القراءة نفسها؛ لذا يجب على المعلم التخطيط الجيد لهذا الأمر، وقبل البدء بالعلاج عليه القيام بخطوات متتابعة، **وتتمثل هذه الخطوات فيما يأتي:**

- **الخطوة الأولى (مرحلة تحديد الفئة المستهدفة):**

وفيها يحصر المعلم المعالج التلاميذ الذين يتطلب مستواهم القرائي تدريسًا علاجيًا، وتسجيل أسمائهم.

- **الخطوة الثانية (مرحلة وصف الصعوبة):** التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة ليست صعوباتهم واحدة؛ لذا تحديد الصعوبة بشكل نوعي ودقيق لكل تلميذ ذي صعوبة أمر مهم، وتحديد الصعوبة يجب أن يكون بصيغ هدفية دقيقة، مثل: (أحمد: يخلط بين نطق تنوين الضم والكسر).
- **الخطوة الثالثة (دراسة حالة التلميذ):** التلميذ الذي يعاني صعوبة في القراءة قد يكمن علاجه وراء تحديد سبب الصعوبة، مثال: أحمد تلميذ في الصف الثالث يعاني من صعوبة قراءة الكلمات بطريقة التعرف المباشر، وبعد دراسة حالته وجد أنه يعاني من مشاكل صحية، وبعد معالجتها تحسن بشكل كبير في القراءة. إذن معرفة سبب الصعوبة ضروري قبل العلاج لأن ذلك سيوفر جهدًا ووقتًا.
- **الخطوة الرابعة (مرحلة التخطيط):** علاج صعوبات القراءة ليست عملية عشوائية، وإنما تحتاج إلى وضع برنامج علاجي يمتد لأشهر أحيانًا، وهذا يتطلب تخطيطًا، ويتضمن التخطيط ما يأتي:

1. وصف مستوى التلميذ القرائي الحالي، وهي الخطوات الثلاث السابقة: تحديد اسم التلميذ، وتحديد صعوبات القراءة التي يعاني منها، وذكر أسبابها.
2. وضع الأهداف البعيدة والقصيرة المدى، نحو:

هدف بعيد المدى: قراءة الكلمات والجمل بطلاقة وسهولة.

أهداف قصيرة المدى:

- أن يميز التلميذ بين أصوات الحروف ت، ط، د الطويلة والقصيرة.

- أن يلفظ التلميذ صوت حرف الميم الطويل لفظًا صحيحًا.
- أن يقرأ التلميذ كلمات مكونة من ثلاثة أحرف باستخدام التهجئة.

3. تحديد النشاطات والإجراءات التي من شأنها تحقيق الهدف.
4. تحديد تاريخ البدء في تنفيذ الإجراءات، ومتى انتهاؤها.
5. تحديد المصادر والوسائل المساعدة في التنفيذ.
6. تحديد إجراءات التقويم ومحكات الحكم على مدى تحقق الأهداف.

بهذا التخطيط يكون المعلم قد استعد لبدء تنفيذ تدريسه العلاجي، وتحقق من البعد عن العشوائية.

تنفيذ التدريس العلاجي لصعوبات القراءة:

تنفيذ التدريس العلاجي لصعوبات القراءة يتم من خلال زاويتين، **هما**:

- علاج صعوبة قراءة الكلمات.
- علاج صعوبة فهم المقروء.

أولاً (علاج صعوبة قراءة الكلمات): ذكرنا أن قراءة الكلمة هي العلامة الفارقة بين المجيد للقراءة وغير المجيد؛ لذا يجب أن تكون قراءة الكلمات هدفًا مهمًا في حد ذاته، وقد يحتاج هذا الأمر إلى معالجة الضعف في قراءة الحروف بأصواتها الطويلة والقصيرة، **ومن الطرائق التي تعالج الضعف في قراءة أصوات الحروف:**

الطريقة الصوتية:

- تدريب التلاميذ على نطق جميع الحروف بالفتحة القصيرة، نحو: (أَ، تَ ، ثَ ، ...).
- قراءة كلمات ثلاثية مفتوحة الأحرف، نحو: (قَرَأَ، كَتَبَ، ...).
- قراءة جمل بسيطة كلماتها مفتوحة الأحرف، نحو: (دَرَسَ وكَتَبَ، ...).
- نطق جميع الحروف بحركة الكسرة القصيرة، نحو: (إِ ، بِ ، تِ ، ...).
- نطق جميع الحروف بحركتي الفتحة والكسرة القصيرتين، نحو: (أَ ، رِ ، تِ ، بَ ، ...).
- قراءة كلمات حروفها مفتوحة أو مكسورة، نحو: (سَمِعَ ، شَرِبَ ، ...).
- قراءة جمل بسيطة كلماتها مفتوحة الحروف أو مكسورة ، نحو: (أَكَلَ وشَرِبَ ، ...).
- نطق جميع الحروف بحركة الضمة القصيرة، نحو: (أُ ، بُ ، تُ ، ...).
- قراءة جميع الحروف بأصواتها القصيرة، نحو: (أُ ، طِ ، دَ ، ...).

- قراءة كلمات ثلاثية ، نحو: (فُعِلَ ، شَرُفَ ، بَعُدَ ، ...).
- قراءة جمل بسيطة كلماتها ثلاثية متحركة الصوت، نحو: (زَرَعَ وحَصَدَ ، لَبِسَ وخَلَعَ ، ...).
- نطق جميع الحروف بحركة الفتحة الطويلة (مد بالألف)، نحو: (آ ، با ، تا ، ثا ، ...).
- قراءة كلمات تشمل فتحة قصيرة ، ثم يضاف إليها الفتحة الطويلة (الألف)، نحو: (كتب / كاتب).
- قراءة كلمات بها فتحة طويلة ، نحو: (حارب ، سابق).
- نطق جميع الحروف بالكسرة الطويلة (مد بالياء) ، نحو: (بي ، تي ، ثي ، ...).
- قراءة كلمات تشمل الكسرة ، ثم يضاف إليها الكسرة الطويلة (الياء)، نحو: (حَفِظَ / حَفيظ).
- قراءة كلمات بها كسرة طويلة ، نحو: (أمي ، أخي ، حديث ، ...).
- نطق جميع الحروف بالضمة الطويلة (الواو)، نحو: (بو ، تو ، ثو ، ...).
- قراءة كلمات بها ضمة قصيرة ثم إضافة ضمة طويلة (الواو)، نحو: (صَحُبَ / صوحب).
- الموازنة بين المقاطع الثلاثة ، نحو: (قام ، قومي ، يقوم).
- قراءة كلمات بها مقاطع طويلة ، نحو: (شاء ، تعيد ، سوق).
- نطق جميع الحروف ساكنة ، نحو: (أْ ، بْ ، تْ ، ثْ ، ...).
- قراءة كلمات بها حرف ساكن ، نحو: (قَدْ ، قُمْ ، تأْخذ ، الْقلم .).
- قراءة كلمات بها حرف مشدد مفتوح الحركة ، نحو: (صدَّق)، ثم قراءة كلمات بها حرف مشدد مكسور ، نحو (كُتِّب) ، ثم كلمات بها حرف مشدد مضموم ، نحو: (يحِبُّ). (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: 2015)

" ويشير أندرسون وآخرون إلى تعليم الأصوات يعد ذات فائدة عندما يسمع الأطفال الأصوات مرتبطة مع الأحرف في خطوتين، مرة عندما تكون الأحرف منفردة، ومرة عندما تكون الأحرف في الكلمة، وأن يؤلفوا بين أصوات هذه الأحرف؛ لكي يكونوا كلمات، وأن يتم تشجيع الأطفال على أن يفكروا في إنتاج كلمات أخرى مشابهة." (عبد الحميد السيد: 2005)

من الطرائق التي تعالج صعوبة قراءة الكلمات:

1. **التهجئة:**

ذكرنا أنَّ التهجئة (التحليل الصوتي) تعد وسيلة من وسائل قراءة التلميذ للكلمات الجديدة الغامضة، ويمكن أن تكون وسيلة علاجية، ويفضل البدء بتدريب التلاميذ على تهجئة كلمات ثلاثية ساكنة الوسط.

نحو: هِندٌ : هِنـ / دٌ هِندٌ .

قامَ : قا / مَ قامَ .

خَوفٌ : خَوْ / فٌ خَوْفٌ .

" وقد أثبتت دراسة فاين وبرمايتب نجاح هذه الطريقة. " (عبد المجيد السيد: 2005)

وبعد تمكن التلميذ من تهجئة هذا النمط، يقدم له كلمات ذات هجاء منتظم بسيط نحو: كِتابٌ، عَلَمٌ، ثم تدريب التلاميذ على تهجئة كلمات طويلة وذات هجاء غير منتظم، نحو: استدراك، استخراج، ...).

2. الطريقة التتابعية في نطق الأصوات: وتتلخص فكرتها في عرض المعلم كلمة أمام التلميذ ذي الصعوبة، مثل مَشْغولٌ، يطلب المعلم من التلميذ النظر إليها وتهجئتها مقطعًا مقطعًا خلف المعلم، ثم يقوم التلميذ بتهجئتها بمفرده، ويقوم التلميذ بكتابة المقاطع التي يتهجاها مقطعًا مقطعًا، ثم يطلب منه نطق المقاطع من الذاكرة.

3. الطريقة المتأنية: والسير فيها يكون وفقًا ما يأتي:

- يعرض المعلم جملة ما أمام التلميذ.
- يطلب المعلم من التلميذ قراءة أي كلمة في الجملة ولو تخمينًا.
- يطلب المعلم من التلميذ أن يكتب الكلمة التي قرأها بطريقة الاقتفاء (الكتابة فوق النقاط).
- يعرض المعلم صورة تعبر عن الكلمة التي قرأها وكتبها.
- يطلب المعلم من التلميذ قراءة الكلمة مرة ثانية بالاستعانة بصورها.

4. الطريقة المركبة: وهي دمج الطريقة التتابعية والمتأنية.

5. طريقة الكلمة والصورة:

يعرض المعلم صورتين قريبتين في مضمونهما، ثم يعرض كلمة واحدة تحتهما تتطابق إحدى الصورتين، ويطلب من التلاميذ اختيار الصورة التي تتطابق الكلمة ثم يقرأ الكلمة ويكتبها.

6. الطريقة متعددة الحواس: (v.a.k.t) طريقة فيرنالد (vernal):

وهي تستخدم مع التلاميذ الذين معدل تحصيلهم منخفض، **وهي كالآتي:**

- يشاهد التلميذ الكلمة (توظيف حاسة البصر).
- يسمع التلميذ الكلمة (توظيف حاسة السمع).
- يتابع التلميذ الكلمة بإصبعه (توظيف حاسة اللمس).
- والسير في هذه الطريقة وفقًا ما يأتي:

- كتابة الكلمة من المعلم على السبورة أو الدفتر، ويتابعها التلميذ بإصبعه (يشير إلى حروفها بإصبعه)، وأثناء تتبعه يسمع التلميذ قراءة المعلم لها، ثم يعيد التلميذ نطقها مع التأكيد على تتبعه بإصبعه لها، حتى يستطيع أن يكتبها من الذاكرة بعد مسحها.
- يتدرب التلميذ على قراءتها من دون تتبع لها بإصبعه.
- يدرب التلميذ على قراءتها وكتابتها معًا.
- يدرب التلميذ على كتابتها من الذاكرة (من دون أن ينظر إليها).
- تدريب التلميذ على قراءة كلمات مشابهة لها، أي يمتلك القدرة على التعميم. (أشرف شريت، نهى أمين: 2005)

علاج الضعف في قراءة الجملة:

بعد إتقان التلميذ قراءة عدد لا بأس به من الكلمات، ينتقل المعلم إلى تدريبه على قراءة الجملة من خلال:

- عرض جملة بسيطة أمام التلميذ، ويفضل أن تكون مكونة من ثلاث أو أربع كلمات على الأكثر.
- يقرؤها المعلم مستخدمًا المؤشر.
- يطلب من التلميذ قراءتها باستخدام المؤشر ويكرر قراءتها.

طريقة تطويل الجملة: وتقوم هذه الطريقة على عرض جملة مبعثرة ثم يقوم المعلم بتوجيه أسئلة؛ لترتيب مكونات هذه الجملة.

ثانياً (علاج صعوبة فهم المقروء):

فهم المقروء هو الحصيلة النهائية لعملية القراءة، ومعالجة الضعف فيها يحتاج من المعلم أولًا تحديد نوع

الصعوبة بالضبط، هل هي في فهم معنى الكلمات، أم في فهم العلاقات، أم في الفهم العام؟ وتحديد نوع الصعوبة
هو بداية العلاج الصحيح، فلكل نوع من أنواع الصعوبة طرائق علاجه الخاص به.

طرائق علاج فهم المقروء:

1. علاج صعوبة فهم معنى الكلمات:

أ. يعرض المعلم جملة ويضع خطًا تحت كلمة معينة أو يكتبها بلون مغاير، ويطلب من أحد التلاميذ قراءة الجملة ثم تخصيص الكلمة بقراءة خاصة، ويناقش تلاميذه في معناها، ويطلب منهم كتابتها ومعناها في دفتر خاص بالكلمات ومعناها.

ب. تدريب التلاميذ على توظيف الكلمات المترادفة والمتضادة في جمل، وتدريب التلاميذ على فهم العلاقة بين الكلمات (ترادف – تضاد).

ج. تمكين التلميذ من مهارة إعداد قاموس خاص به بشكل مبسط.

د. استخدام طريقة التعرف على الكلمة لـ (ديشلر وتشوماجر)، وخطواتها:

- عرض جملة وقراءتها إلى آخرها.
- إبراز الكلمة المراد تفسيرها، وقراءتها.
- التركيز على السياق المحيط بالكلمة.
- استخدام سياق الجملة في تخمين معنى الكلمة المناسب.
- إن لم يستطع التلميذ معرفة المعنى من السياق ولو تخمينًا، يقرؤها المعلم ويوضح معناها، ويردد التلميذ الكلمة ومعناها.

2. علاج صعوبة فهم العلاقات بين الكلمات:

يناقش المعلم دلالات العلاقة بالمُحِسات، مثل: حروف الجر من خلال: يعرض المعلم قلمًا وحقيبة، يضع القلم في الحقيبة، ويقول: أين القلم؟ يكتب جواب التلاميذ: القلم في الحقيبة. ثم يضع القلم فوق الحقيبة، ثم يسأل: أين القلم؟ يكتب الجواب: القلم على الحقيبة.

3. علاج صعوبة الفهم العام:

أ. يعرض المعلم فقرة شيقة بسيطة مميزًا جملة منها بلون مغاير، ثم يطرح سؤالًا، ثم يوجه انتباه تلاميذه إلى الفقرة، ويسأل: لماذا ميزنا هذه الجملة بلون مغاير ويتوصل معهم أنها جواب السؤال الذي طُرح، ثم يطلب منهم كتابة إجابته في المكان المخصص لذلك، ويكرر المعلم ذلك مع أسئلة أخرى مع تقليل المساعدة.

ب. تدريب التلميذ على تكملة فراغات؛ ليصل إلى المعنى الناقص في الجمل.

ج. تدريب التلميذ على ذكر ما سيحدث في قطعة ناقصة، أو قصة غير مكتملة.

د. توظيف إستراتيجية تحديد نوع الإجابة، والتي أثبت دراسة جراهام وفونج جدواها (محمود السيد: 2005)، وملخصها:

عرض فقرة شيقة وتقسيم الأسئلة التي تعقبها إلى ثلاثة أقسام تبعًا لمكان وجود الإجابة المناسبة، واستخدام طريقة التلميح بمكان وجود الإجابة عن السؤال، وتعليمهم كيفية البحث عنها بأنفسهم، حيث يضع المعلم أمام السؤال الذي إجابته موجودة صراحة في الفقرة علامة معينة مثل نجمة (*)، فمتى ظهرت هذه العلامة أمام السؤال، فإجابته موجودة صراحة في النص (الفقرة)، وهذه الإجابة تتمثل في جملة بنصها موجودة في النص، وتمثل الإجابة الصحيحة.

والسؤال الذي تظهر أمامه علامة أخرى مثل: نجمتين (**) تكون إجابته موجودة في الفقرة ولكنها ليست موجودة صراحة، بل موجودة في أكثر من جملة تعبر عنها الفقرة، ومن خلال الربط بين هذه الجمل يتم التوصل إلى الإجابة.

والسؤال الذي تظهر أمامه علامة ثالثة مثل: ثلاث نجمات (***) تكون إجابته غير موجودة في النص صراحة ولا ضمنًا، ولكن قد توجد في الخلفية الثقافية التي تتصل بموضوع النص لدى التلميذ.

تقويم ذاتي (9)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) العسر القرائي هو العجز عن:

أ) القراءة الجهرية. ب) القراءة الصامتة.

ج) القراءة الجهرية والصامتة. د) القراءة الناقدة.

2) تلميذ سليم الحواس وفشل في قراءة الكلمة يصنف هذا العسر القرائي بأنه عسر:

أ) نمائي ب) سطحي ج) صوتي د) مطبق

3) جميع ما يلي من صعوبات القراءة الجهرية ما عدا:

أ) قراءة المقطع الصوتي. ب) القراءة البطيئة.

ج) ضعف فهم المقروء. د) ضعف تمثل المعنى.

4) جميع ما يلي من أسباب صعوبات القراءة ما عدا:

أ) التلميذ ب) المعلم ج) الإعلام د) الأسرة

الأناشيد والمحفوظات

الأهداف: يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- توازن بين مفهومي الأناشيد والمحفوظات.
- تذكر أهمية الأناشيد والمحفوظات.
- توازن بين الأناشيد والمحفوظات من حيث: الشكل، والموضوع، والهدف، وطريقة الأداء.
- تعلل سبب تدريس الأناشيد والمحفوظات في المرحلة الأساسية الأولى.
- توازن بين طرائق تحفيظ النشيد.
- تصبح قادرًا على تصميم خطة يومية لتدريس النشيد في المرحلة الأساسية الأولى.

تمهيد:

تمثل الأناشيد والمحفوظات لونًا مبسطًا من ألوان الأدب، وهو- بالرغم من بساطته – ينعكس على التلميذ السامع أو القارئ في صياغة جذابة من التعبير الجميل، مما يضفي عليه بهجة وسرور.

ولا شك أن أخذ التلاميذ منذ البداية بالارتباط باللغة الوجدانية، والتي يمثلها النشيد والمحفوظة من الأمور التي يجب أن يركز عليها عند تعليم التلاميذ اللغة؛ فالتلميذ منذ البداية يجب أن يشعر بقدرة الكلمة على التصوير والإبداع، وبقوتها في إبراز المكنون من انفعالات وعواطف، والأناشيد والمحفوظات أقدر الأشياء على دفع التلميذ إلى ذلك، ولا يفهم من ذلك الكلام أن يأخذ معلم المرحلة الأساسية الأولى تلاميذه بأسلوب من الموازنات الجافة، والتحليلات العقيمة، فليس هذا هدف النشيد، وإنما يسعى النشيد إلى إشعار التلميذ بالإيقاع والنغم الذي يوجد في اللغة العربية.

تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى ودراسة الأدب:

تلميذ المرحلة الأساسية الأولى يستطيع دراسة الأدب، ولكن أدبٌ خاصٌ به، ومن أبرز أشكال أدب تلميذ المرحلة الأساسية الأناشيد والمحفوظات.

مفهوم الأناشيد:

" هي القطع الشعرية التي تمتاز بالسهولة، وتنظم نظمًا خاصًا، ولا تلتزم قافية واحدة، وتصلح للإلقاء الجمعي، وتستهدف غرضًا محددًا بارزًا، تتناول مسائل وجدانية ووطنية عامة، وقد تلحن فيتغنى بها الأطفال." (أحمد المقوسي: 2002)

مفهوم المحفوظات:

" هي قطع أدبية موجزة تكون على شكل: شعر أو نثر أو قرآن أو حديث، ويكلف التلاميذ حفظها أو حفظ جزء منها بعد دراستها وفهمها." (طه الدليمي، سعاد الوائلي: 2003)

أهمية الأناشيد والمحفوظات: للأناشيد والمحفوظات أهمية كبرى ترجع إلى كثرة فوائدها، **ومنها**:

1. وسيلة مجدية في علاج التلاميذ الذين يغلب على طبيعتهم الخجل والانطواء والتردد والتهيب للنطق منفردين. (عبد العليم إبراهيم: 1991)
2. تعد من بواعث السرور والبهجة للتلاميذ، ولها أثر طيب في تجديد نشاط التلاميذ، وإزالة السأم والملال (عبد العليم إبراهيم: 1991)
3. تساهم في غرس القيم والاتجاهات الصحيحة في نفوس التلاميذ.
4. تحسن نطق التلاميذ وأدائهم بشكل عام.
5. تزود التلاميذ بمعارف عامة ومعلومات بسيطة دون تكلف أو إجبار.
6. عامل مهم في تهذيب لغة التلاميذ، وسمو أسلوبهم، وزيادة الفهم للفصحى، وتنمي مهارة التذوق الأدبي لدى التلاميذ.
7. تصقل مهارات الموهوبين في مجال الشعر وإنشائه وإلقائه.
8. تحبب التلاميذ في القراءة وتشوقهم لها.
9. تعالج مزاحمة اللغة العامية للغة الفصحى.
10. مقدمة طبيعية لدراسة النصوص الأدبية وفنون الأدب عامة بعد ذلك.
11. تعد مجالًا رحبًا لتدريب التلاميذ على حسن النطق، وضبط بنية الكلمة، والتعود على تشكيل أواخر الكلمات.
12. تمد التلاميذ بثروة كبيرة من الألفاظ، والمعاني، والفِكَر، والصور التي تعينهم على إجادة التعبير.
13. تعود التلاميذ على الإلقاء السليم الممتع المؤثر.

14. توسع خيال التلاميذ وتنمي مهارات التفكير لديهم.

الفرق بين الأناشيد والمحفوظات:

على الرغم من تشابههما في كثير من الأمور، إلا أن التربويين درجوا على التفريق بينهما حسب ما يأتي:

وجه الموازنة	الأناشيد	المحفوظات
من حيث الشكل	1. الأناشيد لا تكون إلا شعرًا. 2. لا يلتزم الشاعر في تأليف النشيد صورة شعرية معينة، فقد يتجاوز الصور الشعرية المعروفة وينظمه على طريقة المربعات والمخمسات. (أحمد المقوسي: 2002)	1. المحفوظات قد تكون شعرًا أو نثرًا، مثل: مقال أدبي، أقوال مأثورة، حكم وأمثال، وقد تكون آيات قرآنية، وأحاديث نبوية. 2. الشعر بها موزون ومقفى.
من حيث الموضوع	تكاد الأناشيد تخلو من المعاني العميقة، والقضايا المنطقية، وتكون سهلة الموضوع.	تتسع المحفوظات؛ لتشمل معاني أعمق مما في الأناشيد، وفِكَراً أوسع مما يأتي بها النشيد.
من حيث الأهداف	تهدف الأناشيد إلى إثارة العواطف النبيلة في نفوس التلاميذ، وتبعث السرور والبهجة.	بالإضافة إلى أهداف النشيد فهي تخاطب عقول التلاميذ، وتنمي فِكْرهم.
من حيث طريقة الأداء	النشيد يغلب عليه أن يؤدى جمعيًا ملحنًا.	المحفوظات قد تؤدى جمعيًا، وقد تؤدى فرديًا، وهذا الأخير هو الذي يغلب عليها. ويغيب عن المحفوظات التلحين في كثير من الأحيان، وقد تؤدى إلقاء.

موقع الأناشيد والمحفوظات في المرحلة الأساسية الأولى:

تلميذ المرحلة الأساسية الأولى يميل بطبعه إلى النشيد وحفظه؛ لكونه نشاطًا شائقًا ومحببًا إليه، خاصة أنه يقدم له ملحنًا؛ لذا يجمع التربويون على صلاحية تقديمه إليهم.

أما المحفوظات فتقديمها لتلميذ هذه المرحلة محط خلاف بين التربويين، ومقرر اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى حسب المنهاج الفلسطيني يأخذ بالرأي القائل: قصر دراسة تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى على الأناشيد وحسب.

تنويه: بقي أن نؤكد أن هدف الأناشيد في هذه المرحلة هو: ربط التلميذ باللغة العربية وإشعاره بجمالها، وما يوجد في كلماتها من نغم، وأنها يمكن أن تغنى.

تدريس الأناشيد في المرحلة الأساسية الأولى:

تدريس الأناشيد في الحلقة الأولى (الصف الأول):

تلاميذ هذه الحلقة لازالت قدراتهم اللغوية ضعيفة ومحدودة، وإتقانهم للقراءة والكتابة لم يكتمل بعد؛ لذا يكون تدريسهم النشيد من خلال التكرار الشفهي الجمعي والزمري، **ويقترح عند السير في تدريس النشيد ما يأتي:**

1. الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).
2. التمهيد بما يراه المعلم مناسبًا وشائقًا.
3. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة.
4. مناقشة صورة النشيد بأسئلة متنوعة.
5. يغني المعلم النشيد ملحنًا عدة مرات، مع مراعاة التنغيم، ويتأكد أن التلاميذ غير مشغولين عنه، وأنهم مستمتعون.
6. يردد التلاميذ النشيد خلف المعلم مرات عدة جمعيًا وزمريًا.
7. يناقش المعلم تلاميذه مناقشة عامة حول النشيد مبرزًا ما يدعو إليه من قيم واتجاهات مع ربطها بواقع حياتهم ومستقبلهم.
8. غلق الحصة غلقًا مناسبًا.

حفظ تلاميذ هذه الحلقة للنشيد:

تلاميذ هذه الحلقة يميلون إلى الحفظ الآلي، ولكن من السلامة النفسية ألا يحملوا على حفظ النشيد قسراً، فإن النشيد متى كان ملائمًا لحياة طفولتهم ومرتبطًا بواقعهم الاجتماعي والمدرسي، فسيحفظونه من غير أن يدفعوا إلى حفظه إكراهًا، وبدون أن يشعروا بعبء هذا الحفظ.

تدريس الأناشيد في الحلقة الثانية (الصفوف الثاني والثالث والرابع):

تلاميذ هذه المرحلة قد نضجوا نوعًا ما، وامتلكوا من مهارات القراءة ما يمكنهم من ترديد النشيد فرديًا جهريًا، **ويقترح عند السير في تدريس النشيد ما يأتي:**

1. الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).
2. التمهيد بما يراه المعلم مناسبًا وشائقًا.
3. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة.
4. مناقشة صورة النشيد بأسئلة متنوعة.
5. عرض النشيد أمام التلاميذ وغناء المعلم له ملحنًا.
6. يردد التلاميذ النشيد خلف المعلم جمعيًا وزمريًا.
7. قراءة النشيد قراءات فردية متتابعة من اللوحة ثم الكتاب المدرسي.
8. يناقش المعلم التلاميذ (مناقشة عامة) في فِكَر النشيد.
9. استخلاص القيم المستفادة من النشيد وربطها بواقع التلاميذ ومستقبلهم.
10. إبداء الرأي في بعض السلوكات والشخصيات الواردة في النشيد.
11. تحفيظ النشيد لتلاميذ الصفين الثالث والرابع.
12. غلق الحصة غلقًا مناسبًا.

أخطاء شائعة عند تدريس الأناشيد:

1. الاستغراق في شرح الأبيات، والغوص في تفصيلاتها الدقيقة على حساب ترديد النشيد وقراءته.
2. قراءة بعض المعلمين النشيد بطريقة الإلقاء بدون تلحين، مما يفقده الكثير من بهائه وأهدافه.
3. استئثار المعلم وحده بالقراءة واستنباط القيم والدروس المستفادة، مما يشعر التلاميذ بالغربة في حصة النشيد ودفعهم إلى الخلود في أحلام اليقظة والسرحان.
4. اتباع ترتيب مقاعد التلاميذ عند قراءتهم النشيد فرديًا.
5. المبالغة في تصحيح أخطاء التلاميذ القرائية، مما يقلل انطلاق التلاميذ في القراءة والأداء.
6. رفع الصوت رفعًا مُستكرهًا لا سيما الترديد الجمعي والزُّمري.

الاستفادة من المناسبات في تدريس الأناشيد:

من أغراض دراسة الأناشيد إثارة العواطف الإيجابية، فالأناشيد تعنى بمخاطبة الوجدان أكثر من الفِكَر؛ لذا جَدُرَ بالمعلم أن يستفيد من المناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية التي ترتبط به، نحو: الاستفادة من مناسبة يوم المعلم فيُدرّس التلاميذ الأناشيد المرتبطة بالعلم والمدرسة والمعلم وهكذا.

إضاءة: يرى التربويون ألا يقتصر تدريس الأناشيد داخل جدران الصف، وإنما يستغل المعلم الفرص المناسبة للخروج بالتلاميذ إلى فناء المدرسة أو حدائقها حيث الفضاء والأشجار مما يلائم ذلك أكثر تدريس الأناشيد.

حفظ الأناشيد:

الحفظ عملية عقلية، وتصعب على عدد غير قليل من التلاميذ، ولتسهيل الحفظ ينبغي مراعاة الأسس التي يعتمد عليها، وأشهر هذه الأسس، وأهمها: أسس نفسية، وأسس لغوية.

الأسس النفسية:

1. تكرار قراءة النشيد يسهل حفظه.
2. فهم معنى النشيد العام يعين على حفظه.
3. كلما كان النشيد مشوقًا وملبيًا لرغبات التلاميذ وحاجاتهم كان حفظه أسرع وأيسر.
4. كثرة الحواس المستخدمة في الحفظ تعين عليه، فالنص الذي يسمع ويقرأ وينظر إليه، أيسر في حفظه من الذي يسمع فقط.
5. الحرص على القيام بعملية الحفظ عقب تدريس النشيد مباشرة، وإن طال العهد به ولم يحفظ صار حفظه صعبًا.
6. تقديم التعزيز المناسب للتلاميذ.

الأسس اللغوية:

القاعدة في الحفظ تقول: كلما كان النشيد واضح الفِكَر، متسلسل المعاني، ميسر الأساليب، كان حفظه أيسر وأسرع.

طرائق التحفيظ:

التلاميذ ليسوا سواء في المقدرة على الحفظ والاستظهار، فهم متباينون في ذلك، فهناك الذكي السريع في الفهم والحفظ، وهناك البطيء في ذلك.

ومن التلاميذ من يستطيع الحفظ في فترة قصيرة، ومنهم من يحتاج إلى فترات طويلة، ومن التلاميذ من يستطيع تركيز انتباهه وحصره في الحفظ، فيسهل عليه الحفظ ومن ثم استظهاره، ومنهم من يكون شارد الذهن مشتت الانتباه؛ فيشق عليه ذلك.

إلى آخر هذه الفروق الفردية التي تقع بين التلاميذ، والتي يجب أن تراعى عند اختيار الطريقة المناسبة لتحفيظ التلاميذ.

من أشهر طرائق التحفيظ:

اسم الطريقة	كيفيتها	مزاياها	عيوبها
طريقة الكل	وهي تحفيظ النشيد كله جملة واحدة بدون تجزئته، وذلك بتكرار مرات قراءته سواء أكان التكرار في فترة واحدة أم في فترات متعاقبة.	- تؤدي إلى تثبيت النشيد مترابطًا متآلفًا. - كل جزء من النشيد يأخذ نصيبه من القراءة والحفظ. - عند استرجاعه يسهل ذلك دفعة واحدة، دون نسيان يذكر لأي جزء منه.	- تبعث الملال والسأم في نفوس الضعفاء من التلاميذ، فينصرفون عن حفظه. - يحتاج إلى الذكاء والانتباه والفطنة، والتلاميذ ليسوا سواء في ذلك. - تكون صعبة في بعض الحالات كأن يكون النشيد طويلًا أو صعبًا أو التلاميذ صغارًا. - تتطلب كثيرًا من الوقت والجهد. - توزيع الانتباه بين الأبيات سيؤدي حتمًا إلى توزيع غير متساو، وذلك أن الذهن سينشط في البداية وفي النهاية، ويصاب بالتعب في الوسط.

طريقة التجزئة (الجزء)	وهي أن يقسم النشيد إلى أجزاء والقيام بحفظ الأجزاء جزءًا تلو الآخر، فبعد الانتهاء من جزء ينتقل إلى حفظ غيره، وهكذا حتى ينتهي من حفظ النشيد كله، وليس من الضروري أن يقسم النشيد بنسب متساوية بل يستحسن أن يقسم حسب المعنى.	- تكون لازمة عندما لا يكون هناك مفرًّا إذا كان النشيد طويلًا أو صعبًا. - توفر عنصري التشويق والثقة بالنفس، وذلك لأن التلميذ يشعر فيها بالسرور بعد حفظه جزءًا فيقبل على غيره بشوق وثقة. - تجدد نشاط التلاميذ وتدفع عنهم السأم. - تناسب ضعاف الحفظ من التلاميذ.	- قد تؤدي إلى اضطراب ربط الأجزاء بعضها ببعض. - الأجزاء الأولى سيكون نصيبها من العناية أكثر من التالية لها مما يؤدي إلى التفاوت في درجة حفظ الأجزاء. - استذكار النشيد سيكون للوسط أكثر. - تقف هذه الطريقة كحجر عثرة في وجه الإدراك الكلي للنشيد.
طريقة الجمع بين الكل والجزء .	لها حالتان: الأولى: يبدأ التلميذ بحفظ النشيد جزءًا جزءًا، وأن يربط كل جزء بما قبله وبما بعده. الثانية: يبدأ التلميذ بحفظ النشيد كله على طريقة الكل، ثم يعود إلى بعض الأجزاء الصعبة؛ فيؤثرها بمزيد من العناية والتكرار.	- يجمع بين محاسن الطريقتين الكلية والجزئية. - تجنب عيوبهما. - مدعاة إلى توفير الوقت وجودة الحفظ. - فيها علاج لضعفاء الحفظ من التلاميذ.	- تحتاج إلى وقت وجهد. - قد يصاب التلميذ بالملال.

طريقة المحو التدريجي	حيث يمحو المعلم بعض الكلمات التي يسهل على التلاميذ معرفتها، ولا يتقيد المعلم في هذا المحو بترتيب الأبيات. **ملاحظة:** ينصح بعدم محو الكلمة الأساسية في البيت كالمبتدأ، أو المضاف، أو الموصوف، أو الفعل، ويمحو المعلم الكلمة الثانوية نحو: المضاف إليه، الصفة، وهكذا. ويحسن إبقاء أوائل الأبيات وأواخرها؛ ليسهل عليهم ربطها. أو يقوم المعلم بمحو جزء مقصود كالشطر الأول.	• طريقة مشوقة ومثيرة. • تؤكد على الربط بين أجزاء النشيد. • تنمي التفكير.	• تحتاج إلى وقت وجهد. • التلاميذ المجيدون قد يصابون بالملال.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

حصة نشيد (الحلقة الأولى)

اسم الصف: الأول. **اسم الدرس:** حرف الباء. **الموضوع:** نغني (نشيد).

الخبرات السابقة	قياسها
ذكر أسماء مهن.	- ما مهنة أبيك؟ - عرض صور لبعض المهن وسؤال التلاميذ عن اسم المهنة وصاحبها.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال الأحجية: " أزرع الأرض وأعتني بها، وأقدم للناس الخضار والفواكه، فمن أنا؟ نعم، الفلاح، ودرسنا اليوم نشيد عن الفلاح. ثم إشراك التلاميذ في أهداف الحصة.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
أن يعبر التلميذ عن الصورة.	يناقش المعلم التلاميذ في الصورة: 1. كم شخصًا في الصورة؟ 2. أين أخذت هذه الصورة؟ 3. هل هذه الصورة حديثة أم قديمة؟ ولماذا؟ 4. ما مهنة هذا الرجل؟ 5. ماذا تفعل هذه المرأة؟ 6. ماذا يفعل الابن والبنت؟ 7. ما صلة القرابة بين من في الصورة؟ 8. ماذا يعجبك في الصورة؟ 9. ماذا تحب أن تضيف للصورة؟ 10. ما الذي أعجبك في الصورة؟	اللوحة	ملاحظة مدى صحة الإجابة.

أن يردد التلميذ النشيد.	يغني المعلم النشيد ثم يردد التلاميذ خلفه مرات عدة في جو من الألفة والبهجة والسرور جمعيًا وزمريًا.	اللوحة	ملاحظة مدى دقة الترديد. الأداء العملي.
أن يعبر التلميذ عن فهمهم العام للنشيد من خلال الإجابة عن الأسئلة.	يناقش المعلم (من خلال: فكر، زاوج، شارك): 1. ما الذي يعجبك في مهنة الفلاح؟ 2. تخيل: إذا لم يوجد من يعمل بمهنة الفلاحة ماذا يحدث؟ 3. ما فوائد الأرض؟ 4. اذكر محاصيل تنتج في فلسطين. 5. اذكر سورة ذكر فيها الزيتون. 6. كيف تعتني بالأرض؟ غلق الحصة: من خلال إستراتيجية (قل ما أرسمه). حيث يختار المعلم تلميذين، أحدهما يرسم نباتًا، والثاني يخمن اسم ما رسم التلميذ الأول، وإذا لم يستطع التلميذ الثاني التخمين، وجّه لزميله الأول أسئلة حتى يتوصل إلى اسم النبات المرسوم، ثم يناقش المعلم التلميذين في هذا النبات المرسوم. الواجب: جمع صور عن بعض نباتات فلسطين. التأمل الذاتي:	ورق وألوان	ملاحظة مدى صحة الإجابة.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

حصة نشيد (الحلقة الثانية)

الصف: الثالث. **اسم الدرس**: جنة الدنيا. **الموضوع**: (نشيد).

الخبرات السابقة	قياسها
ذكر مظاهر طبيعية ومقدسات دينية في فلسطين.	- ما اسم وطنك؟ لماذا تحب فلسطين؟ - اذكر أسماء جبال وأنهار في فلسطين. - حدد بعض المقدسات الدينية في فلسطين.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: استمع ثم أجب. " محمدٌ تلميذٌ في الصف الثالث، يسكن في مدينة القدس، اقترح والده أن يهاجروا إلى أوربا، رفض محمد الاقتراح." - ما موقف محمد من اقتراح والده؟ - لماذا لم يوافق محمد على الهجرة؟ - ما الذي أعجبك في ذلك؟ - ماذا يحدث إن هاجر الفلسطينيون من بلدهم لا سيما سكان القدس؟ - بماذا تنصح والد محمد؟ درسنا اليوم عن وطننا فلسطين، من يتوقع اسم الدرس؟ يسجل المعلم العنوان، ويقرأه أحد التلاميذ. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.

أن يعبر التلميذ عن الصورة.	يناقش المعلم التلاميذ في الصورة: 1. ما اسم هذه المدينة؟ كيف عرفت؟ 2. ماذا تشاهد في الصورة؟ 3. ماذا يعجبك في مدينة القدس؟ 4. اذكر معالم دينية في القدس. 5. هل نستطيع زيارة القدس؟ ولماذا؟ 6. ما واجبنا تجاه القدس؟ 7. عبر عن الصورة بجملة مفيدة.	اللوحة	ملاحظة مدى صحة الإجابة.
أن يقرأ التلميذ النشيد ملحنًا.	يطلب المعلم من بعض التلاميذ قراءة النشيد فرديًا من اللوحة ثم الكتاب. يعرض المعلم النشيد، ويقرؤه ملحنًا، ثم يردد التلاميذ خلف المعلم جمعيًا وزمريًا عدة مرات.	اللوحة الكتاب	ملاحظة مدى صحة القراءة. الأداء العملي.
أن يعبر التلميذ عن فهمه العام للنشيد من خلال الإجابة عن الأسئلة.	يناقش المعلم (استخدام إستراتيجية قف، ارفع يدك، شارك): 1. عمَّ يتحدث النشيد؟ 2. بماذا وصف النشيد فلسطين؟ 3. ما أجمل الأماكن في مدينتك؟ ولماذا؟ 4. ما أجمل مكان في فلسطين؟ ولماذا؟ 5. ما واجبك تجاه فلسطين؟ 6. لماذا نحب القدس؟ 7. كيف نحرر القدس؟ 8. حاكم التصرفات الآتية: - تلميذ يحرص على نظافة بلدته. - تلميذ يهتم بأخبار بلدته الأصلية. - تلميذ يتمنى ألا يترك فلسطين. 9. تخيل نفسك مدينة القدس، ماذا تريد أن تقول؟ 10. ما اسم بلدتك الأصلية؟ لماذا لا تستطيع الوصول إليها؟	اللوحة	ملاحظة مدى صحة الإجابات. إستراتيجية تقويم الذات: أستطيع قراءة النشيد. لون الوجه حسب

	11. كيف تعود إليها؟ غلق الحصة: من خلال إستراتيجية (قل ما أرسمه): حيث يختار المعلم تلميذين، أحدهما يرسم مَعْلمًا فلسطينًا، والثاني يستنتج اسم المَعلم المرسوم، ويمكن للتلميذ الثاني أن يطرح أسئلة تمكنه من استنتاج المَعْلم، ويناقش المعلم التلميذين في المَعلم المرسوم. الواجب: حفظ النشيد. التأمل الذاتي:	أورق وألوان	تقييمك لذاتك.

تقويم ذاتي (10)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) " هي القطع الشعرية التي تمتاز بالسهولة، وتنظم نظماً خاصاً، ولا تلتزم قافية واحدة، وتصلح للإلقاء الجمعي، وتستهدف غرضاً محدداً بارزاً، تتناول مسائل وجدانية ووطنية عامة، وقد تلحن فيتغنى بها الأطفال."، هي:

أ) الأناشيد ب) المحفوظات ج) المقامات د) الموشحات

2) الفرق بين النشيد والمحفوظة من حيث طريقة الأداء:

أ) النشيد يغلب غليه أن يؤدى فردياً ملحناً.

ب) المحفوظة يغلب عليها أن تؤدى جمعياً ملحنة.

ج) النشيد يغلب عليه أن يؤدى جمعياً ملحناً.

د) المحفوظة يغلب عليها أن تؤدى فردياً ملحنة.

3) تقسيم المحفوظة إلى أجزاء ثم تحفظ جزءاً جزءاً، تسمى هذه الطريقة في التحفيظ: طريقة:

أ) الكل ب) الجزء ج) الجمع بين الكل والجزء د) المحو التدريجي

4) من الأخطاء الشائعة عند تدريس الأناشيد:

أ) التقليل من شرح الأبيات. ب) قراءة النشيد ملحناً.

ج) المبالغة في تصحيح قراءات التلاميذ. د) استئثار التلاميذ بالقراءة وحدهم.

الباب الرابع

اللغة المكتوبة

مقدمة الباب:

الكتابة من أعظم اختراعات الإنسان التي توصل إليها، إذ بها ييسّر حياته، ويقوي اتصاله بغيره؛ لذا تعد – وبحق – ضرورة إنسانية خاصة في العصر الحديث الذي تطور بشكل كبير.

والكتابة تعد من أهم عناصر الثقافة حيث بها تدون المعرفة؛ ليتسنى للمجتمع البشري الاستفادة منها، فضلًا عن استفادة الأجيال العديدة اللاحقة منها، ولك أن تتخيل كم يمكن أن يُفقد من مخزون البشر الثقافي إذا لم تحفظه الكتابة من الضياع في غيابات النسيان على مر العصور، ولعل تدوين الحديث والشعر والأدب ومن قبلهم القرآن الكريم خير دليل على ذلك، فحفظ ذلك الإرث الكبير بالكتابة.

يقول أبو بكر الصولي:
" بالكتابة جمع القرآن، وحفظت الألسن والآثار، وأكدت العهود، وأثبتت الحقوق، وسجلت التواريخ، وبقيت الصكوك، وأمن الإنسان النسيان، وأنزل الله في ذلك أطول آية من القرآن." (محمد فضل الله: 2003)

وهذا الباب مقسم إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول (الكتابة): يتناول الكتابة (النسخ بخط اليد) من حيث: مفهومها، وتطورها، وأهميتها، وموقعها في المرحلة، وتدريس الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى، واقتراح أنموذجين لخطة يومية لتدريس الكتابة.

الفصل الثاني (صعوبات الكتابة العربية): يعرض الصعوبات التي تكتنف اللغة العربية، وسبل علاجها.

الفصل الثالث (صعوبات الكتابة): يتحدث عن صعوبات التعلم في الكتابة من حيث: مفهوم صعوبات الكتابة، وأساليب تشخيصها، ومظاهرها، واقتراح أساليب علاجية لها.

الكتابة

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تعطي تعريفًا لمفهوم الكتابة خاصًا بك.
- تعدد مراحل تطور الكتابة.
- تستنتج أنماط الكتابة وانعكاساتها التربوية.
- تعلل أهمية الكتابة.
- تستنبط مهارات الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى.
- تستنتج المراحل التي يمر بها التلميذ أثناء تعلم الكتابة.
- تصبح قادراً على تصميم خطة يومية لتدريس لكتابة.

تمهيد:

" الكتابة ظاهرة إنسانية عامة، قديمة العهد، لجأ إليها الإنسان منذ أن عرف إنسانيته، وقد ذكرت كثير من الكتب الدينية والتاريخية أن أول من وضع الكتابة هو آدم وبعده إدريس – عليهما الصلاة والسلام - فقد ذكر القلقشندي ذلك في كتابه صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ويرى باحثون آخرون أن الكتابة الأولى تعود إلى نحو ستة آلاف سنة، وكان موطنها مصر وأمريكا الوسطى، وإلى نحو أربعة آلاف سنة في الصين، ويظن الباحثون أن فكرة الكتابة نشأت عند فراعنة مصر، ثم انتقلت إلى الفينيقيين، فأنضجوا الفكرة، ونقلوها إلى العالمين اليوناني والروماني." (محمد عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

والكتابة في العمل المدرسي لها أهميتها وقيمتها، حتى صار تعليمها وتعلمها جزءًا أساسيًا من أدبيات التعليم عامة والتعليم الأساسي خاصة.

مفهوم الكتابة:

" هي حروف مرسومة تصور ألفاظًا دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب." (محمد فضل الله: 2003)

نبذة تاريخية عن مراحل تطور الكتابة:

" لم تكن الكتابة في بداية اختراعها بهذه الصورة الحالية، بل مرت بمراحل عدة حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن، **وإليك هذه المراحل:**

1. **مرحلة الطور الصوري:** وهي أخذ الإنسان بالاعتماد على رسم الأشياء في التعبير عما يريد أن يعبر عنه، أو يروي حوادثه ووقائعه الكبرى، كما هي الحال في الخط الهيروغليفي في مصر، والخط الحشي في بلاد الشام، والخط الصيني في بلاد الصين.
2. **مرحلة الطور الرمزي:** حيث توصل الإنسان إلى استنباط صورة ترمز إلى المعنى الذي يريده الإنسان، فصورة الشمس ترمز إلى النهار، وصورة الأسد ترمز إلى الشجاعة، وما يزال لهذه المرحلة رواسب في عصرنا الحاضر، فنحن نشير إلى الخطر برسم جمجمة وعظمتين.
3. **مرحلة الطور المقطعي:** وهو تطور كبير حصل للقلم، بالانتقال من الرسم إلى اللغة، فقد عكس الإنسان رسم المادة على لسانه، واستعان باسمها عن رسمها، وقد حدث ذلك في الكتابة البابلية والمصرية القديمة، فإذا أراد الإنسان أن يكتب كلمة تبدأ بالمقطع (يد) كما في: (يدرس، يدفع، يدمج، ...) فإنه يرسم صورة يد، ويعدها مقطعًا هجائيًا، لا يراد به الكف نفسه، وإنما يراد به الياء والدال.
4. **مرحلة الطور الصوتي:** حيث انفصل المقطع إلى حرفين، ولا تزال الصورة رمزًا للهجاء الأول من اسم الصورة، أي أن صورة كلب ترمز إلى الحرف (ك)، وصورة الغزال ترمز إلى الحرف (غ).
5. **مرحلة الطور الهجائي:** عندما اشتدت الحاجة البشرية إلى تعليم الكتابة، ابتدع الإنسان علامات تشبه المسامير الرأسية والمائلة الأفقية وعدها حروفًا، وعد المجموعات التي تشكلها كلمات كالكتابة المسمارية المكتشفة في رأس شمر." (راتب عاشور، محمد الحوامدة: 2003)

أنماط الكتابة: هناك نمطان من الكتابة:

1. **الكتابة بحروف منفصلة،** وتدعى: (manuscrpt).
2. **الكتابة بحروف متصلة،** وتدعى: (cursive).

" في بداية القرن العشرين كان الأطفال يتعلمون الكتابة بحروف متصلة، ثم تحولت المدارس إلى استخدام نمط الكتابة بحروف منفصلة إيمانًا منها بأنها:

- تشبه الكتابة المطبوعة؛ لذا فإنها تساعد في القراءة والتهجئة.

- سهلة التعلم.
- أكثر وضوحًا.
- تعد الطريقة المفضلة من قبل الأطفال ذوي الإعاقة الحركية.
- تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف والكلمات.

بينما ذهب أنصار النمط الثاني (الكتابة بحروف متصلة) إلى القول بحاجة الأطفال إليها، إذا أردنا منهم قراءة المواد المكتوبة وفهمها، وكذلك هي تساعد في تصحيح أو تجنب عكس الحروف حيث يستمر تسلسل الكتابة من حرف إلى حرف آخر، وتمتاز بالسرعة وكذلك بالسهولة في الكتابة." (أشرف شريت، سهى أمين: 2005)

ويسير البدء بتدريس الكتابة في مدارسنا الآن بنمط الكتابة بحروف منفصلة.

أهمية الكتابة:

1. تعد وسيلة مهمة للاتصال والتواصل بين أفراد المجتمع.
2. وسيلة للتعبير عما يدور في النفس من فِكَر وخواطر.
3. تعد وسيلة وضرورة اجتماعية لنقل الفِكَر، والتعبير عنها، ولمعرفة فِكَر الناس والإلمام بها.
4. وسيلة مهمة لبيان ما تم تحصيله من معلومات.
5. من أهم الطرائق التي تسجل بها الأحداث المهمة في حياة البشر.
6. من أهم عناصر الثقافة، حيث تعد الوعاء الكبير الذي يحفظ اللفظ والمعنى معًا.
7. ضرورة ملحة لحفظ الحقوق، وتأكيد العقود.
8. وسيلة للتفكير المنظم والإتقان.
9. تعد من أهم الوسائل لدى التلاميذ في حفظ ما تعلموه.
10. تساعد المعلمين على اكتشاف مواهب تلاميذهم من النواحي الإبداعية الأدبية.
11. الوسيلة الأكثر استخدامًا في وسائل تقويم المعلمين لأداء تلاميذهم.

موقع الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى:

تتواجد الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى – كغيرها من مهارات اللغة – تواجدًا أساسيًا ومهمًا، وتنبع أهميتها في هذه المرحلة؛ لكونها المؤسسة لمهارات الكتابة عند التلاميذ فيما بعد؛ لذا فإن النجاح في تدريسها في هذه المرحلة يعد الدعامة الأساسية لإتقان هذه المهارة طوال مراحل التعليم.

وتتواجد في أشكال أهمها: الكتابة (النسخ بخط اليد)، الإملاء، التعبير التحريري بنوعيه.

مهارات الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى:

الكتابة مهارة كلية عامة، وتندرج تحتها مهارات جزئية فرعية عدة، **أهمها:**

1. الالتزام بآداب الكتابة، نحو: إمساك القلم بشكل صحيح، ووضع الكتاب والدفتر بطريقة سليمة، والمحافظة على نظافة الصفحة، وترتيبها، واتجاه الكتابة اتجاه صحيح، والجلسة الصحيحة.
2. كتابة الحرف كتابة صحيحة.
3. كتابة كلمات كتابة سليمة وفق قواعد خط النسخ.
4. كتابة الجمل كتابة صحيحة وفق قواعد خط النسخ.
5. كتابة فقرة كتابة صحيحة مع مراعاة علامات الترقيم وفقًا لقواعد خط النسخ.

تدريس الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى:

إن تدريس الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى لا يتم دفعة واحدة، وإنما يتم عبر مراحل يفرضها التطور المعرفي لدى التلميذ، ويمكن أن نعرض هذه المراحل من خلال ما يأتي:

المرحلة الأولى (مرحلة التهيئة للكتابة):

الكتابة نشاط معقد يحتاج إلى التهيئة المناسبة قبل إقحام التلميذ عليها، فالتلميذ يأتي إلى عالم الكتابة وهو لا يدري كيف يتعامل مع القلم والأدوات التي أمامه، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تهيئة التلميذ لمثل هذا النشاط.

وتهدف هذه المرحلة إلى أهداف عدة نذكر منها:

أ. زيادة رغبة التلاميذ في تعلم الكتابة.

ب. إعدادهم الإعداد الكافي لاكتساب مهارات الكتابة فيما بعد.

وتحقق مثل هذه الأهداف وغيرها من خلال نشاطات تنفذ في فترة التهيئة، نحو:

نشاطات الرسم، والتمرينات الرياضية لليدين والكفين والأصابع، وألعاب الفك والتركيب والبناء، والكتابة على الهواء ورسم الخطوط بالطباشير، ورسم الدوائر، ووضع النقاط على الخطوط المرسومة، وعمل الأشكال باستخدام الصلصال، وغيرها.

مثل هذه النشاطات تساهم في تحقيق ما تسعى إليه هذه المرحلة من إثارة اهتمام التلميذ وإعداده حركيًا وبصريًا وعضليًا للقيام بعملية الكتابة، ويدخل في مرحلة التهيئة للكتابة إرشاد المعلم تلاميذه إلى بعض السلوكات الأساسية في الكتابة، نحو:

1. تعويدهم الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة من حيث الآلية الصحيحة لوضع اليدين أثناء الكتابة، مكان الدفاتر الصحيح أثناء الكتابة، مراعاة وضع الإضاءة.
2. إرشادهم إلى الكيفية الصحيحة لإمساك القلم بحيث يكون القلم بين الإبهام والسبابة وإسناده بالوسطى.
3. تدريب التلاميذ على كيفية التعامل مع الدفتر والكتاب أثناء الكتابة، من حيث وضعه بطريقة صحيحة، وكيفية تقليب صفحاته عند الكتابة بحيث تتم من زاوية الورقة اليسرى من الأسفل مع تجنب بل الأصابع باللعاب، وأن يتم تقليب الورق برفق إلى غير ذلك.

المرحلة الثانية: مرحلة البدء في تعليم الكتابة:

الحلقة الأولى (الصف الأول):

أولًا: كتابة الحرف:

يبدأ المعلم تعليم تلاميذه الكتابة من خلال: نمط الكتابة المنفصلة (كتابة الحروف منفصلة)، **ويقترح السير في تدريس كتابة الحرف (الكتابة المنفصلة) كالآتي**:

1. الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).
2. التمهيد بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.
3. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة.
4. إجراءات التدريس:

- يعرض المعلم الحرف المراد تدريسه، ويطلب من أحد التلاميذ قراءته، ثم يطلب تلوينه، ويؤكد على سير التلوين وفقًا لسير كتابته؛ ليتعود التلاميذ الكتابة الصحيحة للحروف.
- يعرض المعلم الحرف ويشرح كيفية كتابته: من أين نبدأ؟ وكيف نكتب؟ وأثناء شرحه لكتابة الحرف يوجه تلاميذه لمحاكاته بكتابة الحرف على الهواء أو في المنضدة تزامنًا مع كتابته.
- يكتب التلاميذ الحرف بطريقة الاقتفاء (الكتابة على النقاط)، بعد أن يعين لهم نقطة البداية التي يضعون عليها رؤوس أقلامهم، مع تقديم إرشادات لفظية، نحو: فوق، لف، إلى غير ذلك.
- يكتب التلاميذ الحرف بدون اقتفاء، مع تقديم إرشادات لفظية أثناء التجول بينهم.

ثانيًا (كتابة الكلمة):

عقب كتابة الحرف ينتقل المعلم إلى تدريب التلاميذ على الكتبة المتصلة (كتابة الكلمة)، **ويقترح السير في التدريس كالآتي**:

- عرض الكلمات، ثم قراءة المعلم الكلمة الأولى، ثم قراءة بعض التلاميذ لها قراءة فردية.
- يشرح المعلم كيفية كتابة الكلمة: من أين نبدأ؟ وكيف نكتب؟ (هذا الحرف جزء منه فوق السطر، وذاك أسفل السطر)، وتزامنًا مع كتابة المعلم الأنموذجية للكلمة يوجه المعلم تلاميذه إلى محاكاته بالكتابة في الهواء أو على المنضدة.
- يكتب التلاميذ الكلمة بطريقة الاقتفاء مع توجيه إرشادات لفظية أثناء تجوله مع توضيح أين يضعون رؤوس أقلامهم.
- يكتب التلاميذ الكلمة بدون نقاط، مع تقديم الإرشادات اللفظية اللازمة أثناء تجوله بينهم.
- يكرر ذلك مع باقي الكلمات.

ثالثًا (كتابة الجملة):

بعد الانتهاء من تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات (الكتابة المتصلة) وإتقانهم لها، يبدأ المعلم في تدريبهم على كتابة الجملة، **ويقترح عند السير في تدريسها ما يأتي**:

1. عرض الجملة وقراءة المعلم لها ثم قراءة بعض التلاميذ.
2. شرح المعلم لكيفية كتابة كلمات الجملة: من أين نبدأ؟ كيف نسير في الكتابة؟ كيف حركة اليد وانتقالها؟ كيف حركة العين؟ وبالتزامن مع كتابته، يوجه تلاميذه محاكاته بالكتابة على المنضدة أو في الهواء.
3. يكتب التلاميذ الجملة بطريقة الاقتفاء (الكتابة على النقاط) مع تقديم الإرشادات اللفظية أثناء تجوله بينهم.
4. يكتب التلاميذ الجملة بدون طريقة الاقتفاء، وتقديم إرشادات لفظية أثناء تجول المعلم بينهم.

ملاحظة:

أثناء تدريس المعلم لتلاميذ الصف الأول كتابة الجملة لأول مرة، جَدُرَ بالمعلم أن يبين لهم أن سير الكتابة يبدأ من اليمين إلى اليسار، مثل هذا الأمر قد يراه بعض المعلمين تحصيل حاصل، وذلك صحيح لمن تعود على الكتابة – مثلنا – منذ سنوات، أما التلميذ الذي لم يتعود عليها فهي في حقه أمر ضروري؛ لذا ينبه المعلم تلميذه أن

الكتابة تبدأ من هنا: اليمين، وتسير إلى هنا: اليسار، ويمكنه جعل الكلمة الأولى بلون والكلمة الأخيرة بلون؛ ليتعود على الاتجاه البصري الصحيح أثناء الكتابة.

رابعًا (كتابة الفقرة):

كتابة (نسخ) فقرة تعد الخطوة الأخيرة في تعليم الكتابة، **ويقترح عند السير في تدريسها ما يأتي:**

1. عرض الفقرة أمام التلاميذ وقراءة المعلم لها ثم قراءة بعض التلاميذ.
2. يناقش المعلم التلاميذ (مناقشة عامة) في الفقرة.
3. تقديم إرشادات عامة من المعلم حول كيفية الكتابة، نحو: مراعاة الهوامش، وعلامات الترقيم.
4. يكتب التلاميذ الفقرة، ويقدم إرشادات لفظية خاصة أثناء تجوله بينهم.
5. يوجه المعلم انتباه التلاميذ لسير الكتابة الصحيح من اليمين إلى اليسار، ومن أعلى إلى أسفل، عند تدريس كتابة الفقرة لأول مرة.
6. إرشاد التلميذ أن يترك فراغًا يتسع لكلمة طويلة عند بدايتها، وسبب هذا الفراغ تهيئة القارئ من هنا نبدأ، ويتيح له التقاط أنفاسه خاصة إذا كان الموضوع ذا فقرات متعددة.

الحلقة الثانية (الصفوف الثاني والثالث والرابع): نفس خطوات كتابة الفقرة في الحلقة الأولى.

المرحلة الثالثة (مرحلة النضج في الكتابة):

" وفي هذه المرحلة يبدأ تدريس الكتابة بالشكل المعروف لها في العمل المدرسي: خط، إملاء، تعبير تحريري، على أن يهدف كل فرع منها إلى تنمية المهارات التحريرية الخاصة به." (محمد فضل الله: 2003)

ما يراعى عند تدريس الكتابة:

1. طريقة تدريس الكتابة تسير بالطريقة الجزئية، بمعنى الكتابة بنمط الكتابة المنفصلة، ثم الكتابة بنمط الكتابة المتصلة.
2. يؤكد المعلم أثناء تدريسه للكتابة على التمييز بين أشكال الحرف حسب موقعه في الكلمة.
3. يحتاج تلميذ هذه المرحلة إلى التدرج، والتدريب المستمر، والصبر في تعليمه، والرفق به.
4. لا شك أن إتقان التلاميذ لمهارات الكتابة يحتاج إلى أداء أنموذجي من المعلم.

تنويه: يشمل الأداء الأنموذجي من المعلم: الكتابة بشكل منتظم على السبورة بحيث يكون خط المعلم يسير على هيئة خط مستقيم، ومن النصائح لتلافي نزول خط المعلم بشكل ملفت: وضع نقطة يمين السبورة، ونقطة يسارها، ويلاحظهما أثناء الكتابة.

5. التركيز في نهاية الحلقة الأولى (الصف الأول) على الكتابة المتصلة (كتابة الكلمة)؛ كي يعتادها التلاميذ.
6. أن يلم المعلم بالصعوبات الخاصة بالكتابة، والتي من المتوقع أن تواجه تلاميذه ووضع الخطط العلاجية لها.
7. التأكيد على غرس العادات الصحيحة في الكتابة عند التلاميذ.

هل جميع وقت حصة الكتابة يستفيد منه التلاميذ؟

الإجابة: لا، حيث إن جزءًا كبيرًا من وقت الحصة يتراوح بين (30% إلى50%) من وقتها يصرف في تقديم إرشادات، أو يستغرقه التلاميذ في القيام بكتابات غير صحيحة دون علم المعلم، **ومن النصائح لتقليل الهدر في وقت حصة الكتابة:**

1. يتحرك المعلم في جميع أنحاء الصف أثناء كتابة التلاميذ تحركًا وظيفيًا، بمعنى أن يساعد تحركه زيادة انتباه التلاميذ، واستمرارهم في الكتابة؛ ليتأكد أن تلاميذه يكتبون، وغير منشغلين في عمل أشياء أخرى.
2. يتأكد المعلم أن تلاميذه مستمتعون بما يكتبون، وأنهم قادرون على القيام به.
3. ينوع المعلم في أساليب تدريس الكتابة.
4. لا يترك المعلم تلاميذه يتمادوا في الكتابة بطريقة غير صحيحة، وإنما يقدم لهم تغذية راجعة فورية لإجراء التعديل المناسب.
5. الشرح النظري لكتابة الأنموذج يجب أن يكون مؤقتًا بتوقيت محدد، بحيث لا يستمر لوقت طويل.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية للكتابة

الصف: الأول. **اسم الدرس:** حرف الحاء. **الموضوع:** كتابة.

الخبرات السابقة:	قياسها
تمييز أشكال حرف الحاء حسب موقعه في الكلمة. نطق حرف الحاء بالحركات الطويلة والقصيرة. قراءة كلمات بها حرف الحاء. قراءة جملة بها حرف الحاء.	- من خلال نشاط ورقة العمل حوط حرف الحاء: حارث – محمد – فتح - من خلال لعبة ساعي البريد قراءة: حا، حو، حَ، حُ، حْ، رابح. سبح باسم.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال الألغاز: أنا حرف تجدني في كلمة حامد، ولا تجدني في كلمة خامد، فمن أنا؟ نعم، حرف الحاء. ودرسنا اليوم: كتابة حرف الحاء، ويسجل العنوان. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
أن يعدد التلميذ آداب الكتابة.	يعرض المعلم صورتين، الأولى تمثل سلوكًا جيدًا في الكتابة، والثانية تمثل سلوكاً غير جيد للكتابة، ومن خلال مناقشة الصورتين استنتاج آداب الكتابة.	صور السبورة	ملاحظة مدى التزام التلاميذ بآداب الكتابة طوال الحصة

أن يميز التلميذ اتجاه كتابة الحرف اتجاهًا صحيحًا من خلال تلوين الحرف.	يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الحرف ثم يوجههم إلى تلوينه حسب اتجاه سير الكتابة.	السبورة الكتاب	ملاحظة مدى صحة اتجاه التلوين.
أن يكتب التلميذ الحرف بالحركات القصيرة.	يعرض المعلم الحرف، ويطلب من أحد التلاميذ قراءته، ثم يبين لهم كيفية كتابته، ويوجههم أثناء شرحه لكيفية كتابة الحرف محاكاته بالكتابة في الهواء أو المنضدة. يوجه التلاميذ إلى الكتابة بطريقة الاقتفاء، ثم بدونها.	الكتاب	ملاحظة مدى دقة الكتابة. الأداء العملي.
أن يكتب التلميذ الحرف بالمقاطع الطويلة.	يعرض المقاطع ويطلب قراءتها من أحد التلاميذ، ثم يبين لهم كيفية الكتابة مع محاكاته بالكتابة في الهواء أو المنضدة. يوجه التلاميذ إلى الكتابة بطريقة الاقتفاء، ثم بدونها.	السبورة الكتاب	ملاحظة مدى دقة الكتابة. الأداء العملي.
أن يكتب التلميذ الكلمات كتابة صحيحة.	يعرض المعلم الكلمات، ويطلب قراءتها من بعض التلاميذ، ثم يبين لهم كيفية الكتابة مع محاكاته في الهواء أو على المنضدة. يوجه التلاميذ إلى الكتابة بطريقة الاقتفاء ثم بدونها.	السبورة الكتاب	ملاحظة مدى دقة الكتابة.
أن يكتب التلميذ الجملة.	يعرض المعلم الجملة، ثم قراءتها من أحد التلاميذ، ثم يبين لهم كيفية كتابتها مع محاكاته في الهواء أو المنضدة. يوجه التلاميذ إلى الكتابة بطريقة الاقتفاء ثم بدون نقاط.	السبورة الكتاب	ملاحظة مدى دقة الكتابة.

	غلق الحصة: ماذا تعلمنا من الحصة؟ عرض نماذج جيدة ومناقشة نواحي الإجادة فيها. الواجب: كتابة حرف الحاء خمس مرات. التأمل الذاتي:		الأداء العملي.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية للكتابة

الصف: الثالث **اسم الدرس:** في ميناء غزة. **الموضوع:** كتابة.

الخبرات السابقة	قياسها
- قراءة الفقرة. - فهم الفقرة المقروءة.	1- قراءة الفقرة من قبل مجموعة من التلاميذ. 2- أجب: لماذا ركب سمير ووالده المركب؟ بمَ استمتع سمير؟ - ما الحديث الذي دار بين سمير وأبي خليل؟ - ما مرادف يتهادى، المغامرات؟ ما ضد: استمتع، صعد؟

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال عرض صورة للبحر، ومناقشة التلاميذ: 1. ما اسم هذا المكان؟ ما الفرق بينه وبين المحيط؟ 2. ما لونه؟ 3. ما يعجبك فيه؟ ولماذا؟ 4. من ركب قاربًا وأبحر في البحر؟ صف شعورك. من يذكرنا بعنوان درسنا، وتسجيل العنوان على السبورة، ويطلب المعلم من أحد التلاميذ قراءته. ثم إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	صورة السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.

أن يعدد التلميذ آداب الكتابة. أن يكتب التلميذ الفقرة.	يسأل المعلم ما آداب الكتابة ثم استنتاج آداب الكتابة. يعرض المعلم الفقرة، (وينفذ في هذا الوقت قياس الخبرات السابقة). يعرض المعلم بعض الكلمات التي يتوقع أن يخطأ التلاميذ في كتابتها، ويناقشهم في كيفية الكتابة الصحيحة لها. يطلب المعلم من التلاميذ نسخ الفقرة مع الاعتناء بكتابة الكلمات مشكولة، وكتابة علامات الترقيم، ومراعاة الهوامش، وترك فراغ في بدايتها. غلق الحصة: عرض نماذج جيدة من كتابات التلاميذ، ومناقشة نواحي الإجادة فيها. الواجب: نسخ الفقرة الثانية. التأمل الذاتي:	اللوحة بطاقات الكتاب	ملاحظة مدى صحة القراءة ملاحظة مدى صحة الإجابات. ملاحظة مدى صحة الكتابة. سلم تقدير لفظي. إستراتيجية تقويم الذات: أستطيع كتابة الفقرة. لون الوجه حسب تقييمك لذاتك. ☹ 😐 🙂

تقويم ذاتي (11)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) " هي حروف مرسومة تصور ألفاظًا دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب." هي:

أ) الاستماع ب) المحادثة ج) القراءة د) الكتابة

2) جميع ما يلي من أشكال الكتابة ما عدا:

أ) النسخ ب) الإملاء ج) التدريبات اللغوية د) التعبير التحريري

3) يبدأ تعليم الكتابة في المرحلة الأساسية الأولى بتدريس الكتابة:

أ) المتصلة ب) المنفصلة ج) المتصلة والمنفصلة معًا د) المشكولة

4) الطريقة الجزئية في الكتابة تعني البدء بتعليم كتابة:

أ) الحرف ب) المقطع ج) الكلمة د) الجملة

صعوبات الكتابة العربية

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تعدد بعضًا من صعوبات الكتابة العربية العامة.
- تصبح قادرًا على تذليل بعضًا من صعوبات الكتابة العربية.

تمهيد:

" للغة في أي مجتمع أهمية كبيرة، فهي وسيلة لنقل الحضارة والفكرة، وأهم ما في اللغة حروفها؛ لأن الحروف أدوات اللغة، فلا عجب إذن أن تزايدت أهمية الحروف في عصرنا الحديث، حيث تستخدم في طباعة جميع المطبوعات، واللغة العربية تمتاز بحروف لا توجد في غيرها من اللغات الأخرى، ويقول أبو حاتم الرازي: وسائر اللغات نقصت أو زادت مثل اللغة الفارسية، فإنها قصرت عن العين، والغين، والجاء، والقاف، والطاء، والظاء، والصاد، والذال، والثاء. حيث لا يوجد في لغتهم الأصلية كلام به هذه الحروف." (محمد فضل الله: 2003)

وتمتاز اللغة العربية – أيضًا – بالإيجاز، فحجم الحرف العربي منفردًا يقل في كثير من حالاته عن حجم الحرف في اللغات الأخرى.

ومع هذه الميزات وغيرها، يشوب اللغة العربية بعض الصعوبات، والتي تسبب مشكلات للمتعلمين لا سيما النشء منهم، وفي هذا الفصل سنعرض بعضًا من هذه الصعوبات وكيفية تذليلها.

الصعوبات التي تكتنف اللغة العربية:

اللغة العربية كغيرها من اللغات تكتنفها صعوبات تواجه المتعلمين عامة والمبتدئين خاصة، ويمكن أن ترد هذه الصعوبات إلى:

أ. صعوبات في رسم الحرف العربي.

ب. صعوبات في ضبط الحرف العربي.

ج. صعوبات في مصوتات الحرف العربي.

أ – صعوبات في رسم الحرف العربي:

1 – تعدد صور الحرف وتنوعه حسب موقعه في الكلمة:

الحرف العربي تختلف صوره (أشكاله) باختلاف موقعه في الكلمة، فبعض الحروف قد تصل صوره إلى أربع صور، نحو حرف الهاء: فيرسم في أول الكلمة (هـ)، وفي وسطها (ـهـ)، وفي آخرها (ـه)، وهذا التعدد في صور الحرف الواحد يؤدي إلى إرباك المتعلم في القراءة والكتابة.

" ويورد أبو الريحان البيروني مثل هذه الشكوى في كتابه (الصيدلة في الطب)، إذ يقول: إن في الكتابة العربية آفة عظيمة هي تشابه الحروف المزدوجة فيها." (محمد فضل الله: 2003)

2 – تقارب أشكال بعض الحروف:

بعض الحروف تتقارب مع بعضها بعضًا رسمًا، وهذا التقارب في أشكال الحروف يمثل عبئًا ثقيلًا خاصة على المبتدئين في تعلم الكتابة، ومن صور هذا التقارب حروف (ب، ت، ث، ن)، (ج، ح، خ) إلى غير ذلك.

3 – النقط:

النقط كانت اختراعًا عظيمًا لفض الاشتباك بين الحروف المتشابهة رسمًا، وعلى الرغم من ذلك، إلا أنها تؤدي إلى اللبس أحيانًا، والخلط بين الحروف أحيانًا أخرى، وخاصة إذا ابتعدت هذه النقاط عن مكانها عند الكتابة، نحو: (يثبت، ينبت).

4 – الحروف التي تلفظ ولا تكتب، والتي تكتب ولا تلفظ:

بعض الكلمات بها حروف تلفظ ولا تكتب، مثل: هذا، هذه، لكن، الرحمن. وهناك كلمات بها حروف تكتب ولا تلفظ، نحو: (قاموا، سمعوا)، وتعد هذه الكلمات على قلتها مشكلة عند المبتدئين.

5 – رسم الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها:

كتابة الهمزة يعد معيقًا كبيرًا للكبار والصغار عند الكتابة، نظرًا لكثرة قواعدها واستثناءاتها.

ب – صعوبات في ضبط الحرف العربي:

1 – صعوبة الشكل:

ويقصد بالشكل استخدام الحركات: الضمة، والفتحة، والكسرة. والشكل يعد مفخرة من مفاخر اللغة العربية، إذ به تتميز لغتنا عن سائر اللغات، وتقوى به، فهو الذي ينوع الأساليب ويكثر طرائق التعبير والأداء، ولا مراء أن الشكل فيه عصمة للغة، بل يعد خصيصة من خصائص الكتابة العربية، وبالرغم من هذه الأهمية إلا أنَّ صعوبة الشكل حقيقة واقعة تواجه المبتدئين في الكتابة، فقد تجد الطفل يكتب كلمة (يُسرع) هكذا (يوسرع)، ويكتب كلمة (كتابٌ) هكذا (كتابن).

2 – الإعراب:

يعد الإعراب من خصائص اللغة العربية، ويختص به علم النحو إلا أنَّه له علاقة بالكتابة، حيث إن الإعراب يحدث تغيرًا في آخر الكلمات المعربة، نحو: ادع، لم يلق، جاء الطالبان، رأيت الطالبين، إلى غير ذلك.

ويتوقف على الإعراب معنى الكلام، فترتيب الجملة مرن جدًا لا يتأثر المعنى فيها بترتيب الكلمات بقدر ما يتأثر بحركات الإعراب، وخير مثال على ذلك: ما ضربه ابن فارس:

القائل: (ما أحسن زيد) غير معرب لا نعرف ما مراد المتكلم، أما إذا قال:

ما أحسنَ زيدًا! أو: ما أحسنُ زيدٍ؟ أو: ما أحسنَ زيدٌ.

عُرف مراد المتكلم من ذلك كله، فالإعراب به تتميز المعاني، وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أنَّه يشكل صعوبة كبيرة لا سيما المبتدئين في الكتابة، فيقف المتعلم حائرًا عند كتابة بعض الكلمات التي تحتاج إلى حذف أو إثبات أو اختلاف في التنوين إلى غير ذلك.

ج – صعوبات في مصوتات الحرف العربي:

اللغة العربية كغيرها من اللغات استخدمت الصوائت والصوامت، وقد نشأ من ذلك صعوبة تواجه التلاميذ عند الكتابة، وهي الخلط بين الصوائت والصوامت، فقد يكتب بعض التلاميذ الصوائت القصار صوامت (حروفًا)، نحو: لَهُ يكتبها: لهو، بِهِ يكتبها: بهي.

والخلط بين الصوائت القصار والطوال، نحو: كَتَبَ: كاتب.

فائدة لغوية:

الصوائت: هي الحركات القصيرة (الفتحة والضمة والكسرة)، والحركات الطويلة (حروف المد وهي ثلاثة: الألف، والواو، والياء).

الصوامت: هي الحروف العربية الصحيحة والتي تبلغ ثمانية وعشرين صوتًا.

تتميز الصوامت (الحروف الصحيحة) بوظائف لا تقوم بها الصوائت (الحركات القصيرة والطويلة):

1 – الصوامت تكون أصلًا لجميع الكلمات العربية من حيث: الاشتقاق، فعين الكلمة ولامها وفاؤها تكون صوامت، أما الصوائت (حروف المد الثلاثة: الألف، والواو، والياء) لا تكون أصلًا.

2 – الصوامت تكون بداية للمقطع في اللغة العربية، ولا تكون العلل (حروف المد) كذلك، أما الواو، والياء في: وجد ويسر فهما هنا من الصوامت (الحروف) وليسا من العلل. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

3 – إن الصوامت (الحروف) تُشدّد بمعنى تطول كمية الصوت فيها (Duration) وتشديدها يدل إما على تعدد المقاطع (مثل: علّم = عل + لم) أو على الوقف ردّ. أما العلل (الصوائت) فلا تشدد وطول كميتها لا يدل على تعدد المقطع ولا يدل بالضرورة على الوقف كذلك. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

وتتميز الصوائت (حروف العلة والحركات القصيرة) بوظائف لا تقوم بها الصوامت (الحروف الصحيحة)، نحو:

1 – تؤدي مهمة جليلة في اللغة العربية إذ تزيد في قوة الوضوح السمعي، وهذه الخاصية وسمت الأدب العربي بالطابع الإنشادي كما يقول د. طه حسين. وقد لاحظ العَروضيون أهمية (حروف العلة) للعروض فعنوا برصدها في موازين الشعر. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

2 – مع إن الصوامت (الحروف) تعد أصولًا للكلمات العربية وهي أساس التفريق بين مادة وأخرى في المعجم إلا إن الحركات القصيرة والطويلة، تعد سببًا في تفريق المعاني، مثل كلمتي: (ضَرَبَ، ضُربَ).

3 – مع أن المقطع لا يبدأ بحرف علة، ولكن العلة مهمة في التنغيم والنبر. (عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: 1989)

كيفية تخفيف آثار هذه الصعوبات وتقليلها:

تلميذ المرحلة الأساسية الأولى يواجه مثل هذه الصعوبات عندما يدخل عالم الكتابة، وقد يُعتقد أن هذه الصعوبات مبالغ فيها، وهذا صحيح عند من يمارس الكتابة منذ وقت طويل، أما التلميذ الصغير فهذه الصعوبات هي عقبة كؤود تحتاج إلى تذليل صعوبتها، **ومن الوسائل المعينة في تخفيف آثار هذه الصعوبات تدريب المعلم تلاميذه على نشاطات شيقة تهدف إلى:**

1 – تمييز التلاميذ بين الحروف المتشابهة شكلًا.

2 – إتقان رسم الهمزة حسب مستوى قدرات التلاميذ، وذلك من خلال كتابة المعلم الصحيحة أمام التلاميذ وتصحيح أخطاء التلاميذ في كتابتها أولًا بأول.

3– إتقان المهارات الإملائية المرتبطة بالكتابة من خلال تقديم أنموذج صالح للاقتداء به.

4 – الاهتمام بمهارات التنوين قراءة وكتابة.

5 – الاعتناء بالقراءة مشكولة الأواخر؛ ليعتاد التلاميذ على كتابتها كتابة صحيحة.

6 – التمييز بين الحرف الساكن والمتحرك لفظًا وكتابة.

7 – كتابة الكلمات مشكولة - قدر الإمكان - خاصة المعروضة أمام التلاميذ.

وما يجدر التأكيد عليه أن هذه الأمور السابقة تحتاج من المعلم عند تنفيذها نشاطات شيقة، ولن يعجز المعلم النابه الحصيف عن مثلها.

تقويم ذاتي (12)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) جميع ما يلي من صعوبات الكتابة العربية ما عدا: صعوبات في:

أ) رسم الحرف العربي. ب) ضبط الحرف العربي.

ج) مصوتات الحرف العربي. د) نبر الحرف العربي.

2) تقارب صور الحروف التالية (ج، ح، خ) يسمى: تقارب في:

أ) الصوت ب) الشكل ج) النقط د) المصوت.

3) جميع ما يلي حركات ما عدا:

أ) الكسرة ب) الضمة ج) الكسرة د) السكون

صعوبات الكتابة

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تعطي تعريفًا لمفهوم صعوبة الكتابة خاصًا بك.
- تحدد أساليب تشخيص صعوبات الكتابة.
- تحدد مظاهر صعوبات الكتابة.
- تقترح أساليب علاجية لصعوبات الكتابة.

تمهيد:

الكتابة من المهارات المهمة في المدرسة الأساسية الأولى؛ فنجاح التلميذ في جميع مراحل التعليم اللاحقة يتوقف بشكل كبير على مدى إتقانه الكتابة، وبدونها لن يكون هناك تعلمٌ مثمرٌ.

ويشمل نشاط الكتابة ثلاثة نشاطات فرعية، وهي: الكتابة بخط اليد (النسخ)، والإملاء، والتعبير التحريري، وسوف نقصر حديثنا في هذا الفصل على الصعوبات المتعلقة بالكتابة بخط اليد (النسخ).

مفهوم صعوبة الكتابة أو (الضعف التحريري، أو العسر التحريري)، هو:

" عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ." (أشرف شريت، وسهى أمين: 2005)

تشخيص صعوبات الكتابة:

يستطيع المعلم أن يحدد العسر في الكتابة لدى التلاميذ **من خلال:**

أولاً: التشخيص الرسمي: وهو ما يقوم به المختصون في مجال صعوبات التعلم.

ثانياً: التشخيص غير الرسمي: وهو ما يقوم به المعلم داخل الصف، ويطبق من خلال جزأين:

الجزء الأول: نسخ التلميذ حروف معينة بحيث يكتبها التلميذ بأشكالها المختلفة حسب موقعها في الكلمة وفقًا لمعيار زمني محدد سلفًا.

الجزء الثاني: نسخ فقرة – من المقرر الدراسي – وفقًا لمعيار زمني محدد سلفًا.

ويحلل المعلم النتائج من خلال الاطلاع على نسخ التلميذ **وملاحظة ما يأتي:**

1 – طريقة مسك القلم.
2 – جلسة التلميذ أثناء الكتابة.
3 – مدى ضغطه على القلم (داكن، خفيف).
4 – وضوح الخط، ويقاس من خلال المدة التي يأخذها الشخص لقراءة ما هو مكتوب خلال دقيقة واحدة.
5 – الرسم الصحيح للحروف.
6 – استبدال الحروف بحروف مشابهة في النطق أو الرسم.
7 – وضع النقاط للحروف (التنقيط).
8 – الحذف مثل: حذف اللام في (أل الشمسية)، والألف في (الألف الفارقة).
9 – الزيادة في الحروف.
10 – ترتيب الكتابة والهوامش، والكتابة على السطر، وترك فراغ في بداية الفقرات.
11 – مقدرة التلميذ على الكتابة نقلًا من السبورة.
12 – سرعة عملية النقل.
13 – انتظام الكتابة وترتيبها داخل الدفتر.
14 – المتابعة البصرية أثناء الكتابة.
15 – المجهود العضلي الذي يبذله التلميذ أثناء النسخ.
16 – مدى حاجة التلميذ إلى رموز سمعية وبصرية أثناء الكتابة.
17– مدى قدرة التلميذ على البقاء بوضعيته الحركية لمدة زمنية مناسبة لعمره.

علاج صعوبات الكتابة:

العلاج التربوي الذي يقوم به المعلم داخل الصف وخارجه يشمل النشاطات الآتية:

1 – علاج اضطراب الضبط الحركي:

ويتضمن هذا الضبط ما يلي: تصحيح وضع جسم التلميذ أثناء الكتابة بحيث يكون مريحًا للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة، فيكون ارتفاع جسمه أمامها مناسبًا، مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية ويديه فوق منضدة الكتابة، وبحيث تمسك إحداهما بالقلم والأخرى غير المستخدمة فوق الورقة، كما يتضمن تدريب التلميذ على كيفية إمساك القلم بطريقة صحيحة.

2 – علاج صعوبات كتابة الحروف:

- عرض حرف أمام التلميذ، ثم يطلب منه إغماض عينيه؛ ليتخيله ويعيد تصوره، وأخيرًا بفتح عينيه؛ ليتأكد من إلمامه به.

- يعرض المعلم أنموذجًا للحرف، وينطقه المعلم ويسميه.
- يطلب المعلم من التلميذ أن ينظر للحرف وينطقه مرات عدة.
- تشكيل الحرف بالصلصال أو رسمه بالرمل.
- يوضح المعلم للتلميذ كيفية كتابة الحرف من هنا نبدأ، وهكذا نكتبه.
- يطلب المعلم من التلميذ كتابة الحرف من خلال طريقة الاقتفاء (الكتابة فوق النقاط).
- يطلب المعلم نسخ الحرف على الدفتر بدون اقتفاء مع تقديم إرشادات لفظية: فوق، لف، إلى غير ذلك.
- يعيد نطق الحرف مرات عدة.
- يكتب التلميذ الحرف من الذاكرة دون مساعدة المعلم.
- تصحيح الذات من خلال عرض أنموذج يرجع إليه التلميذ، ويوازن بينه وبين ما كتب؛ ليحدد الصواب وغير الصواب في كتابته.
- تكرار الكتابة للحرف حتى يتقنه، ويفضل استخدام أكثر من حاسة.
- التعزيز لما ينجزه التلميذ.
- عرض مجموعة من الحروف التي تعلمها، ثم إخفاؤها، ويطلب المعلم من التلاميذ كتابتها.

أسلوب VAKT المنظم:

" وهو أسلوب يستخدم مع الأطفال الذين لديهم مشكلات شديدة في تعليم الكتابة، وقد استخدم بنجاح، وهو ما يأتي:

1 – ضع (أنت والطفل) هدفًا خاصًا بتعلم الحروف بشكل واضح.

2 – بعد الحصول على انتباه الطفل، اكتب الحرف أثناء انتباه الطفل لكتابته.

3 – سم الحرف (هذا حرف باء) عند كتابتك له، واطلب من الطفل إعادة اسمه، وعند إعادة الطفل الاسم أكد بقولك: جيد.

4 – أعد كتابة الحرف وناقش الكتابة مع الطفل، قل له: لقد بدأنا هنا، ومن ثم شكلنا الحرف بهذه الطريقة.

5 – اطلب من الطفل أن يتتبع الحرف بإصبعه وأن يسميه، ويجب إعادة ذلك عدة مرات.

6 – حين يقوم الطفل بتتبع الحرف بإصبعه اطلب منه أن يوضح من أين نبدأ؟ وأين ننتهي؟

7 – اكتب الحرف على شكل نقاط وأسأل الطفل أن يتتبعه؛ ليشكل الحرف الكامل، وأعد ذلك عدة مرات.

8 – اطلب من التلميذ أن ينسخ الحرف من الأنموذج، وأعد ذلك عدة مرات، وتأكد بأن التلميذ ينسخ بشكل واضح.

9 – حتى يصبح التلميذ قادرًا على نسخ الحرف بوضوح، اطلب منه أن يكتبه من الذاكرة دون أنموذج.

10 – ساعد التلميذ على موازنة الحرف المكتوب بالأنموذج.

11 – حين يكون التلميذ قادرًا على الكتابة بوضوح قدم له حرفًا آخر.

12 – ابدأ بالحروف السهلة ثم الأصعب في الكتابة.

13– في جميع المراحل عزز التلميذ على استجاباته الصحيحة والمناسبة." (أشرف شريت، وسهى أمين: 2005)

الأخطاء العكسية:

وهي كتابة الحروف بشكل عكسي، وتظهر هذه الأخطاء في الكتابة المتصلة (كتابة الكلمات)، ومن طرائق علاجها:

- عرض كلمة بها حرف يكتبه التلميذ بطريقة عكسية، ثم الطلب منه أن يعيد كتابة الحرف فوق الحرف المكتوب في الكلمة، ويعيد ذلك عدة مرات، ثم يكتب الحرف منفردًا بشكل صحيح كما كتبه في الكلمة، ثم يكتبه منفردًا من الذاكرة، ثم يوازن ما كتبه من الذاكرة بأنموذج للحرف.

- صنع ورقة مكتوب فيها الحرف الذي يكتبه التلميذ بشكل عكسي، ثم اطلب من التلميذ الضغط عليها بعد أن تضع تحتها ورقة كربون؛ ليرى التلميذ الكتابة التي انطبعت فوق الورقة البيضاء، اطلب من التلميذ إعادة كتابة الحرف.

- قدم له الحرف الذي يكتبه بشكل عكسيًا ناقصًا واطلب استكماله.

علاج صعوبة الكتابة المتصلة:

تتم معالجة الضعف في الكتابة المتصلة **بما يأتي**:

1 – يعرض المعلم كلمة ويقرؤها، ويطلب من التلميذ قراءتها ثم تحليلها صوتياً (تهجئتها).

2 – يوضح المعلم للتلميذ كيفية كتابتها (نبدأ هنا، ونسير هكذا).

3 – يكتب التلميذ الكلمة بطريقة الاقتفاء (الكتابة فوق النقاط)، مع ضرورة أن ينطقها التلميذ أثناء الكتابة.

4 – يطلب المعلم من التلميذ كتابة الكلمة بدون الاقتفاء مع تقديم إرشادات لفظية: فوق، تحت، استمر. ويكرر الكتابة عدة مرات مع التأكيد على نطق الكلمة أثناء الكتابة.

5 – يطلب المعلم من التلميذ كتابة الكلمة من الذاكرة دون أنموذج.

6 – يساعد المعلم التلميذ على الموازنة بين ما كتب والأنموذج؛ ليقوّم نفسه ذاتيًا.

7 – تعزيز التلميذ في جميع المراحل، بعد إتقانه كتابة الكلمة قدم له كلمة أخرى.

السرعة في الكتابة:

الكتابة الواضحة والفعالة تعتمد على ما هو أكثر من مجرد تشكيل الحرف، فالبراعة والسرعة في الكتابة أمر مطلوب من التلميذ بعد إتقانه أساسيات الكتابة، وهذه المهارة (السرعة في الكتابة) تتشكل وتتطور من خلال الممارسة والتدريب، فالأساس في زيادة سرعة كتابة التلاميذ هو توفير الفرصة الكافية للتمرين المستمر على الكتابة الصحيحة. (أشرف شريت، سهى أمين: 2005)

تذكر: التلميذ ذو الصعوبة أثناء تعلم الكتابة يحتاج إلى الصبر من المعلم، والتدرج في تعليمه، والتدريب المستمر، والتعزيز المتواصل، والتقويم الدائم.

تقويم ذاتي (13)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) " عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ."، هي صعوبة في:

أ) الخط ب) التعبير التحريري ج) التدريب اللغوي د) الكتابة

2) تظهر الأخطاء العكسية في الكتابة:

أ) المنفصلة ب) المتصلة ج) السريعة د) البطيئة

3) جميع ما يلي يلاحظ المعلم أثناء متابعته كتابة التلاميذ ما عدا:

أ) طريقة مسك القلم. ب) المتابعة البصرية أثناء الكتابة.

ج) ترتيب الكتابة والهوامش. د) مراعاة علامات الترقيم.

4) الهدف النهائي من تعليم الكتابة لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى، هو:

أ) رسم الحروف رسماً صحيحاً. ب) مراعاة الكتابة على السطر.

ج) إتقان أساسية الكتابة. د) السرعة في الكتابة الصحيحة.

الباب الخامس

القواعد اللغوية

" عاشت اللغة العربية صحراوية النشأة أحيانًا، ومخضرة البيئة في السهول والوديان والواحات أحيانًا، فاكتمل لها بذلك عنصر الجزالة والقوة، كما اكتمل لها أيضًا عنصر السلالة والليونة والقوة فبدت رقيقة، ولكنها جزلة، وظهرت صلبة غليظة، ولكنها في حقيقتها غنائية ناعمة الحروف، سلسة الكلمة، وهي لذلك نشأت متعددة اللهجات فتفاعلت واحتكَّت بغيرها من اللغات شرقًا وغربًا وجنوبًا وشمالًا، فانصهرت وانصقلت وأصبحت قادرة على أن تتقبل أعظم الرسالات، وأن تكون لغة القرآن، وأن يكون القرآن كتابها، وبهذا الرقي اللغوي، وبهذه السعة الحضارية للغة العربية، استطاعت اللغة أن تحمل في ثناياها ضوابطها الحاكمة، وقوانينها التي تحكم استعمالاتها، فحين عجزت الألسنة عن أن تكون عربية اللسان، عربية النسق، عربية الاستعمال، استطاع العلماء أن يستخرجوا القواعد؛ لتكون ضوابط لهذا الاستعمال." (محمد مجاور: 1983)

وهذا الباب مقسم إلى أربعة فصول:

الفصل الأول (الخط): يتحدث عن الخط من حيث: مفهومه، وتطوره حتى وصل إلينا بشكله الحال، وأنوعه، وأهميته، والخط المستخدم في المرحلة، وأهدافه، ومهاراته، وكيفية تدريسه، ومعيار الحكم عليه، واقتراح أنموذجين لخطة يومية لحصة الخط.

والفصل الثاني (الإملاء): يتناول الإملاء من حيث: المفهوم، والأهمية، وموقعه في المرحلة الأساسية الأولى، والأهداف، والمهارات، والأنواع، ويناقش الإملاء في الصف الأول، وأبرز الأخطاء الإملائية وعلاجها، وعرض طرائق التصحيح، وآليات تدريس كل نوع، واقتراح نماذج لخطط يومية لكل نوع.

والفصل الثالث (التعبير التحريري): يناقش التعبير التحريري من حيث: مفهومه، والفرق بين التعبير الشفوي والتحريري، وأهميته، وأهدافه، وخطوات تدريسه، واقتراح أنموذج لخطة يومية لتدريس التعبير التحريري.

والفصل الرابع (القواعد النحوية): يبحث في القواعد النحوية من حيث: مفهوم النحو والقواعد النحوية، وأهمية النحو، والموازنة بين النحو في حلقات المرحلة، وأهداف النحو في المرحلة الأساسية الأولى، ومهاراته، وكيفية تدريسه وفقًا لكل حلقة، ومناقشة ذكر نصوص القواعد النحوية والمصطلحات لتلاميذ المرحلة، واقتراح نماذج لخطط يومية للتدريبات.

الخـــــط

الأهداف:

يتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تعطي تعريفًا لمفهوم الخط خاصًا بك.
- تعدد مراحل تطور الخط العربي.
- تعلل سبب أهمية الخط العربي.
- تبرهن سبب استخدام خط النسخ في مرحلة التعليم الأساسية الأولى.
- تحدد أهداف تدريس الخط في المرحلة الأساسية الأولى.
- تستنبط المهارات الأساسية للخط في المرحلة الأساسية الأولى.
- تصبح قادرًا على إعطاء حكم على نماذج الخطوط.
- تصبح قادرًا على تصميم خطة يومية لتدريس الخط.

تمهيد:

" لقد عبَّر الخط العربي خلال مساره الطويل عن ملامح حضارتنا العربية والإسلامية، فلكل لغة من لغات العالم خطها، وإن احترام تلك اللغة وخطها من شأن أصحابها، فالفنان المسلم استطاع أن يخضع حروف العربية المتباينة إلى حاسته الفنية، حتى أخرج منها صورًا جميلة، وأكسبها وضوحًا في المعنى، وأودعها سرًّا يحمل الناظر إليها على الإعجاب، فكان الخط العربي كالكائن الحي ينمو ويتنوع ويتجدد باستمرار، فأصبح من الفنون الجميلة التي تشحذ المواهب، وتربي الذوق، وترهف الحس، وتغري الجمال والتنسيق." (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

مفهوم الخط: للخط في اللغة معان كثيرة، أوردتها المعاجم، منها:

" الطريقة المستطيلة في الشيء، والطريق الخفيف في السهل، والْكَتْب بالقلم وغيره، ومرفأ السفن بالبحرين، إليه نسبت الرماح.

وللخط في الاصطلاح معنى آخر: فهو رموز يرسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات." (عمر الأسعد، وفاطمة السعدي: 1989)

وعرفه ابن خلدون: " رسوم وأشكال حرفية، تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية." (محمود عيسى، محمد عنبر: 1979)

تاريخ تطور الخط العربي:

تمكن العرب في إطار الجهود التي بذلوها في خدمة لغتهم من إدخال إصلاحات على حروف خطهم، **وأهم هذه الإصلاحات:**

أ- زيارة الأحرف الروادف:

" كانت الحروف الفينيقية اثنين وعشرين حرفًا، وكانت الحروف التي اقتبسها العرب مرتبة: أ ب ج د هـ و ز ح ط ي ك ل م ن س ع ف ص ق ر ش ت، فوجدوا أن في لغتهم أحرفًا ليست في هذه الأحرف فزادوها عليها، وهي الستة الآتية: ث خ ذ ض ظ غ، فأصبحت الحروف العربية ثمانية وعشرين حرفًا، ولذلك سميت الأحرف الستة (الروادف)." (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

ب- الحركات الإعرابية:

كانت الكلمة العربية خالية من الحركات، وكان العرب ينطقونها نطقًا سليمًا معتمدين على سليقتهم، وبعد الفتوحات الإسلامية اختلط العرب بالعجم مما ترتب عليه ظهور اللحن، وهذا السبب الذي بسببه ظهر ضبط الكلمات العربية بالحركات، والتي وضعها أبو الأسود الدؤلي.

" واصطلح على أن يكون الشكل نقطًا، فيدل على الفتحة بنقطة فوق الحرف، وعلى الكسرة بنقطة تحته، وعلى الضمة بنقطة أمامه، والسكون لا علامة له، والتنوين بزيادة نقطة على الشكل غير أنها توضع بجانب أختها إن لم يكن بعد التنوين حرف حلق، وفوق أختها إن كان بعد التنوين حرف الحلق." (السيد الهاشمي)

ج- **التنقيط:**

الكلمة العربية كانت حروفها مهملة (أي: خالية من النقط التي تميز الأحرف المتشابهة في الرسم)، وبعد التفكير والمراجعة قرر نصر بن عاصم ويحيى بن عامر تلميذا أبي الأسود الدؤلي، أن يضعا علامات لتمييز الحروف المتشابهة، فوضعا النقط بشكلها الحالي، وقسما الحروف إلى مهملة (أي خالية من النقط) وحروف معجمة (أي مشتملة على النقط).

د- الشكل بالحركات المعروفة اليوم:

" وضع الخليل بن أحمد الفراهيدي طريقة أخرى للشكل، مستخدمًا ألفًا صغيرة مضطجعة فوق الحرف للدلالة على الفتحة، ورأس ياء صغيرة تحت الحرف للدلالة على الكسرة، وواوًا صغيرة توضع فوق الحرف للدلالة على الضمة، وعند التنوين كررها، وعبّر عن السكون بدائرة صغيرة، أو برأس جيم من كلمة جزم، وعن الهمزة بالرمز (ء)، وعن همزة الوصل رأس صاد، وعن المد بميم صغيرة متصلة بجزء من الدال، وبذلك مجموع ما وضعه الخليل ثماني علامات: الفتحة، والضمة، والكسرة (مفردة ومكررة)، والسكون، والمد، وهمزة الوصل، وهمزة القطع، وهكذا شكلها: بَ ، بُ ، بِ ، بًا ، بٌ ، بٍ ، ا ، آ ، أ.

وقد تفنن أتباع الخليل بحذف جزء من رأس الياء المجعولة علامة الكسرة؛ فصارت هكذا (بِ)، وحذف رأس الميم من علامات المد؛ فصارت هكذا (آ)، وفي الكسرة مع الشدة أن توضع الكسرة تحت الشدة أو تحت الحرف، وفي الهمزة المكسورة تحت الألف هكذا (إ) أو توضع الهمزة فوق والكسرة تحت هكذا (إِ)." (السيد الهاشمي)

هـ - علامات الوقف أو علامات الترقيم:

كان العرب القدماء وخاصة كتَّاب الرسائل يجعلون للفواصل بياضًا بين الكلامين من سجع أو فصل كلام، إلا أن بياض فصل الكلامين كان قدر رأس إبهام، وفصل السجعتين يكون قدره رأس خنصر، وكان كتَّاب القرآن الكريم يشيرون إلى نهاية الآيات بخطوط أو حروف مثل الحرف (0)، أو بدائرة صغيرة وفي وسطها نقطة .

أما علامات الوقف التي نستخدمها حاليًا من فاصلة، ومزدوجين، وقوسين فلا تعرف بالتحديد زمن دخولها على الكتابة العربية، والأرجح أنها مستحدثة عرفها العرب إبان عصر النهضة. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

فائدة: " ذُكر أن: العلامة أحمد زكي الملقب بشيخ العروبة كان رائدًا في هذا المجال، ولقد رأى أن الوقت قد حان لإدخال هذه العلامات في كتابتنا بعد أن رآها في كتابات الغربيين، وبعد مراجعة للطريقة العربية القديمة التي أشار إليها (السرنجاوي) و(الشاطبي)، وجد أنها لا تختلف كثيرًا عن الطريقة الغربية الحديثة إلا في جزئيات طفيفة، ومن هنا راح يفصل ذلك في رسالة أصدرها عام (1912) عنوانها (الترقيم وعلاماته)، واصطلح على تسمية هذا العمل بالترقيم، لأن هذه الكلمة تدل على العلامات والإشارات، والنقوش التي توضع في الكتابة، وفي تطريز المنسوجات، وارتضت هذا العمل وزارة المعارف في مدارسها (التربية والتعليم) وأقرته، وجاء مجمع اللغة العربية فقررت لجنة تيسير الكتابة أن تستغل علامات الترقيم على النحو الذي أقرته وزارة المعارف العمومية، وكان ذلك عام (1932م.)" (محمد سليم)

ملاحظة (ترتيب الحروف العربية):

مرَّ ترتيب الحروف العربية بمراحل عدة، فكان الترتيب الأول والذي وضعه ستة أشخاص من طسم، وكانت أسماؤهم: أبجد، وهوز، وحطي، وكلمن، وسعفص، وقرشت. فوضعوا الكتابة والخط على أسمائهم.

ووضع الخليل بن أحمد الفراهيدي ترتيبًا آخر يقوم على ترتيب الحروف وفق مخارجها من أقصى الحلق إلى حروف الشفة.

ووضع الترتيب الأخير والذي نعرفه اليوم نصر بن عاصم، ويحيى بن عامر، فرتبوا الحروف على الترتيب الأبجدي الأصلي، ويبدأ من الحرف (أ) إلى (ي).

أنواع الخطوط: للخط العربي أنواع عدة نذكر منها أشهرها، وهي:

1- الخط الكوفي.
2- خط النسخ.
3- خط الثلث.
4- الخط الديواني.
5- خط الرقعة.
6- خط الإجازة.
7- الخط الفارسي.

أهمية الخط:

1- الخط من أهم وسائل الاتصال اللغوي بين البشر، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ.
2- الخط وسيلة اجتماعية يحمل فِكْر الإنسان وتفكيره، كما يحمل آراءه واتجاهاته إلى الآخرين.
3- الخط المتقن يجعل الكتابة واضحة ومعناها مفهومًا، يفهمه القارئ بتمكن واطمئنان، أما إذا كان الخط رديء الشكل، فاقد الجمال، ضائع الوضوح أثر ذلك على فهم المكتوب تأثيرًا سلبيًا.
4- الخط من ضروريات الحياة المتحضرة، ومن المزايا التي انفرد بها الإنسان عن غيره من الأحياء
5- يعد الخط العمدة في التعبير التحريري في العمل المدرسي.
6- يعد الخط من الفنون الجميلة الراقية التي تشحذ المواهب، وتربي الذوق، وترهف الحس، وتغري بالجمال والتنسيق.

7- ينمي درس الخط صفات تربوية عدة، منها: الانتباه، ودقة الملاحظة، والنقد، والموازنة.
ويعود التلاميذ على: النظام، والدقة، والنظافة، والصبر، والمثابرة.
8- الخط متمم لعملية القراءة، وضروري لها لا سيما المرحلة الأساسية الأولى.

دراسة: قام أحد الباحثين بدراسة ملخصها: كتب عشرون معلمًا (عينة عشوائية) موضوعًا يشتمل على أخطاء إملائية مقصودة، وبعد تصحيح الكتابات كان فارق العلامات ما بين أدنى درجة وأعلاها يساوي ٢٠٪، بالرغم من ثبات الموضوع. وقد أرجع الباحث سبب ذلك إلى: " الاختلاف في جودة الخط وتنظيمه وحسن الترتيب." (أحمد المقوسي: 2003)

ما الخط المستخدم في مراحل التعليم والعمل المدرسي؟

الخط المستخدم في مراحل التعليم خطان، هما: خط النسخ، وخط الرقعة.

ملاحظة: سمي خط النسخ بهذا الاسم؛ لأنه خط الطباعة، ونسخت به الكتب العربية وطبعت به في المطابع، وله قواعده الفنية الخاصة به.

وسمي خط الرقعة بهذا الاسم؛ لأنه كان يكتب أول ما كُتب على رقاع الجلد، وله قواعده - كذلك - الخاصة به.

أي الخطين يستخدم في المرحلة الأساسية الأولى؟

الخط المستخدم في هذه المرحلة خط النسخ، **وسبب استخدامه**:

1- خط النسخ أيسر وأسهل من خط الرقعة عند كتابة الحروف.

2- تلاميذ هذه المرحلة لا زالت سيطرتهم على عضلاتهم الصغيرة محدودة، لذا تراهم أكثر قدرة على عمل الدوائر، وحركات خطية مستقيمة، وهذه في خط النسخ أوضح من خط الرقعة.

ملاحظة مهمة:

من الأخطاء الفادحة التي يرتكبها بعض المعلمين والمعلمات في حق تلاميذهم الصغار في المرحلة الأساسية الأولى كتابة المعلم أو المعلمة أمام مرأى التلاميذ بخط الرقعة، وقد يعلل بعض المعلمين سبب ذلك:

بأنه أسرع في الكتابة، وبالتالي يوفر وقتًا ثمينًا من زمن الحصة، أو أنه اعتاد على الكتابة به والطبع يغلب التطبع، أو أنه لا يرى ضررًا من ذلك، إلى غير ذلك من التعليلات.

ولكن الحقيقة التي يجب أن يعلمها معلم المرحلة الأساسية الأولى أن كتابته - ولو كلمة واحدة - بخط الرقعة أمام مرأى التلاميذ فيه ضرر كبير، فتلاميذ هذه المرحلة يتعلمون الكتابة بخط النسخ، وبه يقرأون، وبه طبعت كتبهم في جميع المباحث، فكيف يطلب منهم بعد ذلك - وفجأة - كتابة كلمة كتبها المعلم بخط الرقعة الذي يجهلونه، فضلًا عن قراءتها، **ولذلك الحكمة والفطنة التربوية تقول**: كل كتابات المعلم التي تعرض أمام مرأى التلاميذ في هذه المرحلة يجب أن تكتب بخط النسخ لا غير.

أهداف تدريس الخط العامة في المرحلة الأساسية الأولى:

1- أن يدرك التلميذ أنه يتعلم الخط؛ لأنه وسيلة فعالة للتعبير عن الفِكَر، وعرض الآراء وما إلى ذلك، وأن الهدف الأساسي للخط هو الاتصال اللغوي؛ لذا فهو يتعلم كتابة الخط؛ ليتواصل مع الآخرين، وحتى يتم التواصل دون عناء أو مشقة يجب أن يكون الخط واضحًا.

2- أن يؤمن التلميذ أن اكتساب المهارة في الخط سوف تشبع حاجاته، ومن ثم لا بد من تنمية إحساس لديه بالفخر الشخصي، والتقدير الذاتي، والاعتزاز بما يمتلكه من مهارات الخط.

3- أن يدرك التلميذ أن جمال الخط أمر له تأثيره على القارئ، وليس الجمال هنا بما يحتويه من إبداع وفن يقصر عنه جهد التلميذ الصغير، ولكن الجمال هنا يقصد به ما يكون من تناسق في الكلمات، وانسجام بين الحروف، وتلاؤم المسافات، ومراعاة الهوامش، وما إلى ذلك.

4- تنمية عضلات اليد التي تساعد على تجويد الخط، وسرعة الكتابة.

5- إقدار التلميذ على رسم الحروف منسقة بعضها مع بعض من حيث المسافة والضخامة.

6- تدريبهم على رسم الحروف والكلمات بحسب قواعد الخط المقررة.

7- تكوين كثير من القدرات الفنية والعقلية كإدراك الجمال، وصحة الحكم، ودقة الملاحظة، وقوة الانتباه، وصدق الموازنة، وحسن الذوق.

8- تكوين كثير من العادات الحسنة، مثل: النظام، والدقة، وحسن الترتيب، والصبر.

المهارات الفرعية لمهارة الخط في المرحلة الأساسية الأولى:
الخط مهارة كلية عامة يندرج تحتها مهارات جزئية فرعية في المرحلة الاساسية الأولى، وهي:

1- كتابة الحروف بصورةٍ صحيحة.
2- مراعاة التناسب بين الحروف طولًا واتساعًا.
3- ترك مسافات مقبولة بين الكلمات.
4- مراعاة التناسب بين حجم الحروف.
5- وصل الحرف بغيره على نحو صحيح.
6- الدقة في الميل والانحدار في الانحراف.
7- مراعاة النظافة، والترتيب، والنظام، والدقة في الكتابة.
8- سهولة الكتابة وسرعتها المقبولة.
9- تنظيم السطور.

تدريس الخط:

شهدت حصة الخط في مدارسنا فترة ركود ليس بالقليلة، وكانت هذه الفترة العجفاء كافية أن تؤثر سلبًا على اتجاهات المعلمين والمتعلمين عامة تجاه حصة الخط، ورغم انتباه المسؤولين وتدارك هذا الموقف بتخصيص حصة للخط إلا أنَّ الواقع مازال يشهد كثيرًا من السلبيات أبرزها: إن عددًا ليس بالقليل من المعلمين والمتعلمين ينظر إلى حصة الخط على أنها حصة راحة، يكتب فيها المعلم جملة على السبورة، ويطلب من التلاميذ نقلها عدد مرات وحسب، هذا واقع حصة الخط في أغلب المدارس، فما السبيل للنهوض بحصة الخط؟

لكي ننهض بحصة الخط علينا النظر إلى حصة الخط بنظرة إيجابية هذا أولًا، **وثانيًا يقترح ما يأتي:**

1- إعداد معلمي اللغة العربية مدرسي الخط إعدادًا تربويًا وفنيًا لائقًا.
2- تفعيل دور إدارة المدرسة والإشراف التربوي في المتابعة والتوجيه والإرشاد.
3- ابتكار أساليب جديدة، وعدم الاكتفاء بنماذج الخط الموجودة في الكتب والكراسات.
4- الاعتناء بالخط لا يكون في حصة الخط وحسب، وإنما في جميع الحصص.
5- متابعة خط التلميذ في كل الأعمال التحريرية.
6- تزيين الصف والممرات بنماذج خطية جيدة، وحبذا أن تكون من إنتاج التلاميذ.

تدريس الخط: يدرس الخط من خلال زاويتين:

الزاوية الأولى (تدريس الحرف): يقترح عند السير في تدريس الحرف ما يأتي:

1- الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).
2- التمهيد: وذلك بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.
3- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة وتسجيلها على يمين السبورة.
4- إجراءات التدريس:
   أ- يستنتج المعلم آداب الكتابة ويسجل بعضًا منها على السبورة.
   ب- عرض الحرف (الأنموذج)، وقراءة التلاميذ له.
   ج- شرح المعلم لكيفية كتابة الحرف.
   د- يكتب التلاميذ الحرف بطريقة الاقتفاء (الكتابة على النقاط).
   هـ - يكتب التلاميذ الحرف بدون طريقة الاقتفاء.
5- غلق الحصة غلقًا مناسبًا.
6- تحديد الواجب البيتي.

الزاوية الثانية (تدريس جملة الخط): يقترح ما يلي عند السير في تدريس جملة الخط:

أ- الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).
ب- التمهيد بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.
ج- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.
د-إجراءات التدريس:
1- يستنتج آداب الكتابة.
2- عرض الجملة (الأنموذج)، وقراءة التلاميذ لها، ومناقشتها.
3- يبين المعلم كيفية كتابة الجملة.
4- يكتب التلاميذ الأنموذج، ويوجههم المعلم إلى الكتابة من أسفل إلى أعلى.

إضاءة: يفضل كثير من المعلمين أن يبدأ التلاميذ الكتابة من السطر الأخير، حتى يكون الأنموذج دائمًا أمام أعينهم، ولا شك أن في ذلك فوائد، منها: لن يكرر التلميذ الخطأ؛ لأن الأنموذج الصحيح هو الذي سينظر إليه. وبذلك سيستمر التلميذ الكتابة بخط جيد؛ لأن المحاكاة ستكون دائمًا للأنموذج.

5- يتجول المعلم بين التلاميذ ويقدم التغذية الراجعة الفردية، أما الأخطاء العامة يعالجها على السبورة.

هـ - غلق الحصة غلقًا مناسبًا.

و - تحديد الواجب البيتي.

ما يراعى عند تدريس الخط:

1- أن يُشعر المعلم تلاميذه بالتقدم في كل خطوة جديدة من خطوات النسخ.

2- أن يُوجد لدى تلاميذه باعثًا شخصيًا قويًا لتحسين خطوطهم.

3- استخدام أساليب التعلم الفردية.

4- حصر أخطاء التلاميذ في الخط، وتعريفهم الصواب.

5- الشرح النظري يسبق البيان العملي.

6- الشرح النظري يتخلل الأداء العملي.

7- أن يوفر المعلم للتلاميذ فرصًا كافية للتدريب.

8- أن يكون المعلم أنموذجًا في أدائه.

9- أن يكون التقويم مرحليًا لما يكتب.

10- الكتابة تكون بالقلم الرصاص.

11- الكتابة من الخط الأسفل قبل الأعلى.

12- التجول الدائم من قبل المعلم بين التلاميذ أثناء الكتابة بشكل سلسل؛ لئلا يشوش على التلاميذ.

13- تدريب التلاميذ على التقويم الذاتي لما يكتبون، والحكم عليه من حيث الجمال والوضوح.

14- الاهتمام بالنظافة والنظام بجانب الكتابة.

15- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة.

16- ألا يقيد التلاميذ بالبدء والانتهاء معًا.

17- كتابة الكلمة دون توقف أو انقطاع إلا بعد الانتهاء من كتابة أصولها، ومن ثم توضع النقط والحركات. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

18- التنبيه على أهمية علامات الترقيم أثناء الكتابة. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

19- مراعاة الجلسة الصحيحة، نحو:

أ- أن يكون التلميذ الكاتب مواجهًا للمكتب بزاوية؛ لأن الجلوس بجانب من الجسم يؤثر على العمود الفقري.

ب- يجب أن يكون الساعدان مستقرين على المكتب أو المنضدة، بحيث يساوي ثلاثة أرباع كل منهما في الطول.

ج - يجب أن تواجه الورقة التلميذ مباشرة، وذلك أن وضع الورقة في جانب من المكتب يتطلب تكيفًا من العينيين.

د - أن تكون اليد مقبوضة الكف من الأسفل.

هـ - أن يكون التركيز في اليد على الأصبعين الثالث والرابع.

و - أن يبعد البصر عن الورقة مسافة لا تقل عن 30 سم.

معايير الحكم على جودة الخط:

" تندر الدراسات التي تتحدث عن المعايير التي ينبغي اعتمادها للحكم على جودة الخط وتقدير خط التلاميذ، وتقدمهم في الكتابة، فلكل معلم رأيه الذي يختلف عن رأي المعلم الآخر، فلا بد من وضع مقاييس دقيقة لدراسة جودة الخط تأخذ بعين التركيز ميزات عدة." (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

من هذه المعايير:

1- **الوضوح**: وهو رسم الحروف رسمًا لا يجعل للبس محلًا من خلال: مراعاة التناسب بين الحروف طولًا واتساعًا، ومراعاة البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، واتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف، وكيفية اتصاله بغيره، وبيان أجزائه، وميله واستقامته، وطوله وقصره.

2- **السرعة**: وهي إرسال اليد بالكتابة في سهولة ويسر لإنجاز العمل التحريري بدقة وإتقان في وقت مناسب.

3- **الجمال**: وهو الطابع العام الذي يأخذه الخط نتيجة انسجام أشكال الحروف ومراعاة نسبها في رسمها ارتفاعًا وسمكًا إلى غير ذلك من النواحي الجمالية التي يأخذ الخط بها رونقه.

هل جودة الخط أمر مكتسب؟

لا شك أن الخط من الفنون الجميلة كالرسم؛ لذا هو من الفنون الفطرية التي يتميز بها بعض الناس دون غيرهم، بحيث يجعلهم هذا الاستعداد الفطري قادرين على تجويده بأقل جهد، وفي أقصر وقت إذا ما أتيحت لهم الفرصة للتدريب على يد مختصين، ومع ذلك فالخط من العلوم ذات القواعد المحددة التي يمكن أن تكتسب؛ فبطول التدريب والممارسة عليه يجود خط المتعلم.

ولنا أن نقول: إن الوضوح والسرعة هي أمور قابلة للتعلم والاكتساب، أما الجمال فينمى عند الموهوبين فقط.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

الصف: الثاني. **اسم الدرس**: الأرض. **الموضوع**: خط.

الخبرات السابقة	قياسها
قراءة صوت حرف الجيم القصير والطويل.	لعبة ساعي البريد، قراءة بطاقات تحمل صوت حرف الجيم: جَ جِ جُ / جا جو جي.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من أكون؟ أنا حرف تجدني في كلمة جامد ولا تجدني في كلمة حامد؟ نعم، حرف الجيم. درسنا اليوم خط حرف الجيم، ويسجل العنوان على السبورة. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة.	بطاقات	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
أن يستنتج التلميذ آداب الكتابة.	يسأل المعلم: ما آداب الكتابة؟	السبورة	ملاحظة مدى التزام التلاميذ بها طوال الحصة.
أن يكتب التلميذ الحرف بخط النسخ.	يعرض المعلم الحرف، ويطلب من أحد التلاميذ قراءته، ثم يبين لهم كيفية كتابته، ثم يطلب منهم كتابته ويوجه انتباههم للكتابة من أسفل إلى أعلى. **غلق الحصة:** من خلال عرض نماذج جيدة ومناقشة نواحي الإجادة والإبداع. الواجب: نسخ حرف الجيم مرتين. التأمل الذاتي:	الدفاتر	ملاحظة مدى دقة الكتابة. الأداء العملي. سلم تقدير لفظي.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

الصف: الرابع. **اسم الدرس:** كن كالطيور. **الموضوع:** خط.

الخبرات السابقة	قياسها
الموازنة بين الاجتهاد والإهمال.	- ماذا تتوقع لتلميذ أهمل دراسته؟ – ما عاقبة الاجتهاد والإهمال؟

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: (تنفيذ قياس الخبرات السابقة) - ماذا تتوقع لتلميذ أهمل دراسته؟ – ما عاقبة الاجتهاد والإهمال؟ - من يذكر حكمة عن الاجتهاد؟ نعم، من جد وجد، ومن زرع حصد. ونحن اليوم حصتنا: كتابة هذه الحكمة. يسجل المعلم العنوان، وقراءة التلاميذ له. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها في يمين السبورة.	السبورة	
أن يستنتج التلميذ آداب الكتابة.	يسأل المعلم: ما آداب الكتابة؟ ويسجلها على السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى الالتزام بها طوال الحصة.
أن يقرأ التلميذ الأنموذج.	عرض الجملة وقراءتها من قبل التلاميذ.	السبورة	ملاحظة مدى صحة القراءة.

أن يعبر التلميذ عن فهمه للجملة من خلال الإجابة عن الأسئلة.	مناقشة التلاميذ: ما يقصد بهذه الحكمة؟ ما الذي نستفيد منها؟ كيف يحقق التلميذ النجاح في دراسته؟ وازن بين مجتمع يهتم كل فرد فيه بعمله ومجتمع يكسل أفراده عن فعل واجباتهم.		ملاحظة مدى صحة الإجابات.
أن يكتب التلميذ الجملة بخط النسخ.	يوضح المعلم كيفية كتابة الكلمات أمام التلاميذ، ثم يطلب نسخ الجملة، ويوجههم إلى الكتابة من أسفل إلى الأعلى. غلق الحصة: - ماذا تعلمنا اليوم؟ - عرض نماذج من كتابات التلاميذ الجيدة ومناقشة نواحي الإجادة. الواجب: كتابة لافتة لحكمة بخط النسخ. التأمل الذاتي:	الكتاب	سلم تقدير عددي. إستراتيجية تقويم الذات: أستطيع كتابة الجملة. لون الوجه حسب تقييمك لذاتك.

تقويم ذاتي (14)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) " رسوم وأشكال حرفية، تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية."، هو:

أ) التعبير التحريري ب) الخط ج) الإملاء د) النسخ

2) ضَبَطَ العلماءُ الحروفَ بالحركات بسبب:

أ) فشو اللحن ب) ظهور العامية ج) كثرة قراءة القرآن د) انتشار الشعر

3) صاحب فكرة الحركات الإعرابية المعروفة اليوم هو:

أ) أبو الأسود الدؤلي. ب) الخليل بن أحمد الفراهيدي.

ج) نصر بن عاصم. د) يحيى بن معمر.

4) الخط المستخدم في المرحلة الأساسية الأولى، هو: خط:

أ) النسخ ب) الرقعة ج) الفارسي د) الكوفي

5) يكتب تلميذ المرحلة الأولى الخط بدءًا من السطر:

أ) الأول ب) الأوسط ج) الأخير د) الذي يحدده المعلم

6) جميع ما يلي من معايير جودة الخط ما عدا:

أ) الوضوح ب) السرعة ج) الهوامش د) الجمال

الإمـــــلاء

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تعطي تعريفًا لمفهوم الإملاء خاصًا بك.
- تعلل سبب أهمية الإملاء.
- تعدد أهداف الإملاء العامة في المرحلة الأساسية الأولى.
- تستنبط المهارات الإملائية الفرعية في المرحلة الأساسية الأولى.
- توازن بين أنواع الإملاء الخمسة.
- تصبح قادرًا على تصميم طرائق علاجية لصعوبات الإملاء.
- توازن بين طرائق التصحيح المختلفة.
- تصبح قادرًا على تصميم خطة يومية لتدريس أنواع الإملاء المختلفة.

تمهيد:

" للإملاء مكانة عالية بين فنون اللغة، فهو من الأسس (المهمة) للتعبير التحريري، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه." (عبد العليم إبراهيم: 1991)

مفهوم الإملاء:

" هو فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقًا لصورتها الأولى، ويكون ذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة." (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

أهمية الإملاء:

1 – يعد البعد الأهم من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي.

2 – الإملاء أداة اللغة المكتوبة.

3 – الإملاء فرع من أفرع اللغة العربية، تكتسب أهميتها من كونها أساس الحكم على صحة الكتابة، وسلامتها من حيث صورها الخطية.

4 – الإملاء مقياس دقيق لمعرفة مستوى التلاميذ التحريري خاصة، والتعليمي عامة.
5 – ضعف القدرة على الكتابة الصحيحة يعد عائقًا رئيسًا للسرعة، ويترتب على ذلك غموض المعنى وبطء الفهم.
6 – إن الإملاء تتجلى أهميته بوضعه وسيلة لاختبار قابلية التعليم لدي التلاميذ، إذ وجد أن هناك علاقة قوية بين كل من: المفردات، والقواعد، والتعبير، والصوت.
7 – يعد الإملاء وسيلة لتنمية الإدراك الشفوي من حيث إنه يعزز قدرة الإصغاء لدى التلاميذ، ومن ثم فهم ما يكتبونه.
8 – يعود الإملاء التلاميذ الصفات التربوية الناجحة، فيعودهم على التمعن ودقة الملاحظة، ويربي عندهم قوة الحكم والإذعان للحق، ويعودهم الصبر والنظام والنظافة، فضلًا عن السرعة والسيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم والتطبيق السريع للقواعد المختلفة.

موقع الإملاء في المرحلة الأساسية الأولى:

يعد الإملاء من المهارات الرئيسة المهمة في المرحلة الأساسية الأولى؛ لكونه وسيلة التلميذ في التقدم في دراسته في جميع المباحث، فقد لا يسهل على التلميذ نتيجة ضعفه في الإملاء أن يتابع دراسته في مراحل التعليم التي تلي مرحلة التعليم الأساسي، ففي دراسة أجراها (بيك) أكد فيها الارتباط بين القراءة والإملاء، إذ أثبت وجود معامل ارتباط مرتفع يصل بين: (80 د – 85 د) من درجات الاختبار في القراءة والاختبار في الإملاء. وهذا ما دعا (بيك) إلى القول:
" إنه من النادر أن تجد تلاميذ ضعافًا في القراءة أقوياء في الإملاء وبالعكس." (حسن شحاته: 1990)

أهداف الإملاء العامة في المرحلة الأساسية الأولى:

1 – تدريب التلاميذ على كتابة الحروف والكلمات كتابة صحيحة، وتثبيت صورها في أذهانهم بكتابتها من الذاكرة، بمعنى إعطاء صورًا بصرية للكلمات التي تقوم مقام الصور السمعية.
2 – غرس الصفات التربوية الناجحة لدى التلاميذ، نحو: الدقة، والنظافة، والترتيب، والانتباه، وقوة الملاحظة، ونحو ذلك.

3 – تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان، وهذه الحواس: الأذن التي تسمع ما يملى، واليد التي تكتبه، والعين الذي تلحظ ما فيه من صواب أو غير صواب.
4 – إجادة الخط.
5 – توسيع خبراتهم، وثرواتهم اللغوية، ومعلوماتهم العامة.
6 – تعويدهم على حسن الاستماع الجيد.

المهارات الجزئية الفرعية الإملائية في المرحلة الأساسية الأولى:

الإملاء مهارة كلية عامة يندرج تحتها مجموعات مهارات جزئية عدة، تخصّ المرحلة الأساسية الأولى، ومنها:

1 – التمييز بين حروف المد لفظًا وكتابة.
2 – التمييز بين الأحرف المتقاربة في النطق، نحو: (الهمزة والمد: أتى آتى / ق، ك / ت، ط / ث، س، ص/ ح، هـ، ع / خ، غ / د، ض / ذ، ز، ظ). والمتشابهة في الشكل، (نحو: ب، ت، ث، ن، ي).
3 – التمييز بين التاء المربوطة والمبسوطة والهاء.
4 – التميز بين (أل) الشمسية والقمرية.
5 – تمييز الحرف المشدد في الكلمات.
6 – كتابة أنواع التنوين الثلاثة.
7 – التمييز بين التنوين والنون الساكنة لفظًا وكتابة.
8 – التمييز بين همزتي الوصل والقطع. (خاص بالصفين الثالث والرابع)
9 – التميز بين همزتي المد والقطع، نحو: آدم، أحمد. (خاص بالصفين الثالث والرابع)
10 – التمييز بين الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق، والكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب. (خاص بالصفين الثالث والرابع)
11 – كتابة الاسم الموصول.
12 – نسخ جملة نسخًا صحيحًا وفق قواعد النسخ.
13 – نسخ فقرة نسخًا صحيحًا وفق قواعد النسخ.
14 – توظيف علامات الترقيم (، / . / ؟ / ! / :).
15 – كتابة فقرات بأنواع الإملاء الأربعة.

تساؤل: أيما أسبق في التدريس الكتابة (النسخ بخط اليد) أم الإملاء؟

تعد الكتابة (النسخ بخط اليد) مهارة تأسيسية لمهارة الإملاء؛ لذا من الطبيعي أن تسبق الكتابة الإملاء في التدريس، ومما يجب التنويه إليه: أنَّ تمكين التلاميذ وإقدارهم على الكتابة (النسخ بخط اليد) بشكل صحيح، يهيئ التلاميذ تهيئة جيدة للإملاء، وأي خلل في مهارات الكتابة لدى التلاميذ سينعكس بدورها على الإملاء.

أنواع الإملاء: يصنف الإملاء حسب هدفه ووظيفته إلى تصنيفات خمسة، هي:

1 - الإملاء المنقول:

وهو النوع الأول من الإملاء، ويقصد به: أن ينقل التلاميذ القطعة بعد قراءتها، ومناقشتها، وتحليل بعض كلماتها صوتيًا (التهجئة)، ثم إملاء المعلم القطعة شريطة أن تبقى القطعة معروضة أمامهم، ويقع نظرهم عليها.

2 – الإملاء المنظور:

وهو النوع الثاني، ويقصد به: أن تعرض القطعة الإملائية أمام التلاميذ، وبعد قراءتها، ومناقشتها، وتهجئته بعض كلماتها، وشرح كيفية كتابتها، تحجب القطعة، وإملاء المعلم لها.

ويجوز للمعلم في هذا النوع أن يبقي بعض الكلمات الصعبة - التي ناقش كيفية كتابتها - أمام مرأى التلاميذ، وعلى المعلم أن يمنح زمنًا كافيًا للقطعة ظاهرة أمام التلاميذ؛ لرسوخ صور الكلمات في أذهان التلاميذ.

وأخيرًا لا يبدأ المعلم بتنفيذ ذلك النوع من الإملاء إلا بعد تمكن التلاميذ من الإملاء المنقول، ويكون قد تكونت لديهم القدرة على السير في هذا النوع الجديد من الإملاء.

3 – الإملاء غير المنظور:

هذا النوع من الإملاء تدل تسميته عليه، ففيه لا تعرض القطعة أمام التلاميذ، بل يكتفى بإسماعهم القطعة، ومناقشتهم فيها، وتهجئة بعض كلماتها، وشرح كيفية كتابتها، ويتطلب هذا النوع قراءة أنموذجية من قبل المعلم، ومناقشة وافية، وتوضيح كتابة بعض الكلمات التي يتوقع أخطاء التلاميذ في كتابتها.

4 – الإملاء الاختباري:

وهذا النوع من الإملاء تدل تسميته عليه - أيضًا – **وله مستويان**:

الأول: النص المختار إملاؤه يكون من دروس القراءة، وهذا المستوى يمنح التلاميذ فرصًا للتدرب عليه قبل إملائه.

الثاني: النص المختار إملاؤه يكون من خارج دروس القراءة، وبالتالي لن يتمرن عليه التلاميذ قبل إملائه.

والنص الإملائي في هذا النوع – سواء أكان من المستوى الأول أم الثاني – يجب أن يختار بعناية وليس عشوائيًا، **ومن الشروط الواجب توافرها:**

أ – أن يكون مناسبًا للتلميذ عقليًا وثقافيًا، ومتصلًا بحياتهم، ومثيرًا لاهتماماتهم، ومشوقًا لهم.

ب – أن يكون واضح المعاني، منسق الفِكَر، يتسم بالنواحي الجمالية، ومناسبًا في الحجم.

ج – أن يكون خاليًا من التكلف، ومن الكلمات الإملائية الصعبة التي لا عهد للتلاميذ بها، ولا برسمها.

د – أن تتسم ألفاظه وتراكيبه بالألفة لدى التلاميذ.

هـ – أن توصف لغة النص الإملائي عامة بالسهولة والوضوح.

و – ألا تكون مفرداته من الكلمات التي تحتمل وجهين في رسمها، أو التي يدور حولها خلاف.

ز – أن يشتمل النص المختار على معلومات متنوعة، تزيد من فِكَر التلاميذ، وتثير اهتماماتهم؛ كي يتمكنوا من الكتابة الصحيحة.

ويهدف هذا النوع إلى اختبار قدرات التلاميذ في الإملاء، وفي الإملاء الاختباري لا يطلع التلاميذ على النص، ولا يقرأه المعلم لهم قراءة جهرية أنموذجية، ولا يناقشهم فيه، وإنما يبدأ مباشرة بإملاء النص بعد أن يعطيهم تمهيدًا مناسبًا، وعلى المعلم أن يقتنع شخصيًا، ويقنع تلاميذه – كذلك – أن الإملاء الاختباري ليس هدفه محاسبة التلاميذ، أو تصيد أخطائهم، وإنما الهدف الرئيسي منه هو تعرف الصعوبات التي تواجه التلاميذ في الإملاء، وتقديم المساعدة اللازمة.

5 – الإملاء العلاجي:

هذا النوع الخامس والأخير، وهو ليس نوعًا مستقلًا بذاته، فإنه يتواجد مع بعض الأنواع السابقة، ويقصد به: تدريب التلاميذ على تصحيح ما وقعوا فيه من خطأ، وهو يأخذ أشكال كثيرة، منها: عرض الكلمات التي أخطأ التلاميذ في كتابتها من خلال قطعة، ثم تدريبهم على كتابتها.

تدريس الإملاء في المرحلة الأساسية الأولى:

من الخطأ الفادح أن ينظر إلى تدريس الإملاء في هذه المرحلة من خلال فلسفة اختبارية، تعتمد على تصيد أخطاء التلميذ وحصرها؛ لإعطائه علامات حسب عدد ما أخطأ في كتابة الكلمات.

وإنما الصواب أن يتم تدريس الإملاء في هذه المرحلة في ضوء فلسفة تعليمية، تنحو بالتلميذ إلى إفهامه معنى ما يكتب قبل الإملاء، وتبين له كيف يكتب، وتدربه على ذلك، فيجب أن يكون هدف حصص الإملاء: تعليم التلاميذ كتابة القطع إملائيًا، وليس مجرد قياس مهارات الإملاء.

أيما أفضل: تدريس الإملاء في هذه المرحلة ككلمات أم كقطعة؟

أفضل الأمالي نمط القطعة. (حسن شحاته: 1990)

تدريس الإملاء المنقول: يقترح ما يلي عند السير في التدريس:

أ – الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).

ب – التمهيد: ويتحقق ذلك بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.

ج – إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.

د – إجراءات التدريس:

1- استنتاج آداب الكتابة، وتسجيلها على السبورة.

2 – عرض القطعة، وقراءة المعلم لها ثم بعض التلاميذ.

3 – مناقشة عامة حول القطعة، وهذه المناقشة سوف تساعد على فهم القطعة، مما يحفز التلاميذ على كتابتها بشكل صحيح.

4 – يحصر المعلم الكلمات التي يتوقع وقوع أخطاء في كتابة التلاميذ لها، فيعرضها من خلال بطاقات، ويطلب من بعض التلاميذ قراءتها ومناقشة معناها، ثم تهجئتها، ثم يبين كيفية الكتابة الصحيحة لها، ويفضل تميزها في القطعة بكتابتها بلون مغاير أو وضع خط تحتها.

5 – إملاء القطعة: وذلك بعد التأكد من إخراج كل تلميذ دفتره، وكتابة اليوم والتاريخ، فيقدم المعلم بعض التوجيهات، إذ يقول لتلاميذه: إني سأقرأ عليكم

القطعة المعروضة أمامكم بأناة، والمطلوب منكم أولاً: ملاحظة الكلمة التي أقرؤها، ثم نقلها إلى دفاتركم مراعين ترتيب الكلمات في القطعة، ومطلوب منكم الدقة في النقل، وسأعيد الإملاء مرة أخرى؛ لتلافي ما فاتكم في المرة الأولى، ثم إملاء المعلم القطعة بسرعة مناسبة لقدرات التلاميذ على شرط أن تكون القطعة الإملائية معروضة أمامهم، ويشير المعلم في أثناء إملائه إلى الكلمات التي يقوم بإملائها بمؤشر، ويحرص على أن يسير جميع التلاميذ معًا في الإملاء، وأن يقطع المعلم السبيل على التلاميذ الذين يميلون إلى التباهي بالانتهاء قبل غيرهم.

6 – قراءة المعلم القطعة مرة أخرى؛ ليصلح التلاميذ ما قد وقعوا فيه من أخطاء؛ أو ليدركوا ما فاتهم من القطعة، وهذه القراءة تكون أسرع من سابقتها.

7 – جمع الدفاتر بطريقة منظمة هادئة، وتصحيحها بإحدى طرائق التصحيح.

تدريس الإملاء المنظور:

تسير خطوات هذا النوع بنفس خطوات تدريس الإملاء المنقول، **ويختلف عنه في:**

أ ـ زيادة مساحة مناقشة القطعة.

ب ـ زيادة الاعتناء بالكلمات التي يخطئ التلاميذ في كتابتها، من خلال: وتوضيح كيفية كتابتها، وذكر كلمات مشابهة لها. ويمكن في هذا النوع أن يترك المعلم بعض الكلمات الصعبة معروضة أمام التلاميذ أثناء الإملاء.

ج ـ آلية الإملاء، ففي الإملاء المنقول يتم إملاء القطعة وهي معروضة أمامهم، أما الإملاء المنظور فإملاء القطعة بعد حجبها، وإخفائها من أمامهم.

ويفضل أن يكون إملاء المعلم الكلمة أو الجملة مرتين متتاليتين؛ لأن إملاء الكلمة أو الجملة مرة واحدة لن يسعف عددًا كبيرًا من التلاميذ ذوي بطء الكتابة أو الذين يعانون من ضعف الانتباه الشديد، من اللحاق بزملائهم، مما يؤدي إلى إرباك هؤلاء التلاميذ، وفي المقابل فليحذر المعلم من إملاء الكلمة أو الجملة ثلاث أو أربع مرات؛ لأن ذلك سيؤدي إلى ظهور الاتكالية وضعف الانتباه.

تدريس الإملاء غير المنظور:

يسير بنفس خطوات تدريس الإملاء المنظور، **مع الاختلاف في أن:**

قراءة المعلم للقطعة تكون بدون عرضها أمام التلاميذ، ومحو ما دون على السبورة من كلمات وغيرها، ولا يبقى في السبورة شيئًا سوى اليوم والتاريخ.

تدريس الإملاء الاختباري:

يسير بنفس خطوات تدريس الإملاء غير المنظور، **مع اختلاف**: أنَّ إملاء القطعة يكون مباشرة بدون قراءة المعلم الأنموذجية السابقة، وبدون مناقشتها.

تدريس الإملاء العلاجي: يسير تدريس هذا النوع وفقًا لما يأتي:

1 – الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).

2 – التمهيد: ويتحقق ذلك بما يراه المعلم مناسبًا وشيقًا.

3 – إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.

4 – إجراءات التدريس:

أ – عرض القطعة وبها الكلمات التي أخطأ فيها التلاميذ، ويفضل تميز الكلمات بلون مغاير.

ب – قراءة القطعة والتركيز على قراءة الكلمات المراد معالجتها.

ج – مناقشة معاني الكلمات المراد معالجتها، وتهجئتها، وتوضيح كيفية كتابتها، ومناقشة الأخطاء التي وقعت في كتابتها، وذكر كلمات مشابهة لها.

د – تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة للكلمات المراد معالجتها.

هـ – محو الكلمات من القطعة ثم إملاء القطعة.

و – إعادة الإملاء مرة ثانية؛ لتلافي النواقص.

ز – جمع الدفاتر وتصحيحها بإحدى طرائق التصحيح.

5 – غلق الحصة.

ما يراعى عند تدريس الإملاء:

1 – التخطيط الجيد لحصة الإملاء.

2 – التأكد من فهم النص الإملائي قبل إملائه.

3 – قراءة النص الإملائي قراءة جهرية من قبل المعلم، فقراءة النص من قبل المعلم قراءة جهرية أنموذجية خطوة ضرورية جدًا؛ لأن التلميذ سينتبه إلى لفظ الكلمات، وإلى اتصال الكلمات مع بعضها بعضًا من خلال هذه القراءة، أضف إلى ذلك أنَّ ظهور الحركات بشكل صحيح في قراءة المعلم سوف يساعد التلاميذ لاحقًا على الكتابة الصحيحة لها.

4 – التدريب على مهارات الإملاء وتنميتها يجب أن يتم في تتابع واستمرار في حصص الإملاء وغيرها، فالنمو والتقدم في عملية الإملاء ليس حكرًا على ما يعلم في حصة الإملاء وحدها، بل إنَّ جميع الحصص لها أهميتها في تنمية مهارات

الإملاء، فحصة القراءة – مثلًا - لها أثر كبير في إكساب التلميذ المهارات الإملائية، حيث يتعلم التلميذ الكثير من مهارات الإملاء من خلال قراءته؛ لذا يقال: القارئ الجيد يغلب عليه أن يكون كاتبًا صحيح الكتابة.

5 – الاكتفاء بمناقشة مهارة واحدة في الحصة الواحدة.

6 – حصر الكلمات التي هي مظنة وقوع الأخطاء فيها، وكتابتها على السبورة بشكل واضح، وتدريب التلاميذ على تحليلها صوتيًا، وتدريبهم على رسمها؛ ولا يكتفى بالجانب الشفوي فقط، وتدريب الذاكرة على كتابتها، وذكر كلمات مشابهة، **وتعد هذه الخطوة أهم الخطوات.**

7 – التأكيد على الجلسة الصحيحة، وإمساك القلم بشكل صحيح، والكتابة بطريقة صحيحة، وهيئة مريحة.

8 – ألا يجعل المعلم من الإملاء شكلًا من أشكال العقاب.

9 – ربط دروس الإملاء بموضوعات القراءة.

10 – الإفادة من أخطاء التلاميذ بتدريبهم على كيفية الكتابة الصحيحة للكلمات المكتوبة بشكل غير صحيح.

11 – التنبيه على ضرورة توظيف علامات الترقيم أثناء كتابة الإملاء.

12 – تناول الإملاء تناولًا علميًا، من خلال مواقفه الطبيعية بما يحقق المنفعة للتلاميذ بعيدًا عن الخوف أو القلق.

رأي: يقول أحد المختصين في اللغة العربية: إن تدريس الإملاء في مدارسنا مهمة حافلة بالأخطار مثقلة بالعيوب، وأول هذه العيوب هي الطريقة المتبعة حاليًا في تدريس الإملاء حيث تجعل التلميذ دائمًا يشعر بالخوف، فموقفه يكون باستمرار موقف الممتحن، وتتملكه في هذا الموقف مشاعر القلق والاضطراب. وهناك عيب آخر وهو: أن التلميذ يكون في موقف المملى عليه، والواقع أن المواقف الطبيعية للحياة لا تكون كذلك، فالمواقف الطبيعية هو أن يكتب التلميذ فقرة أو يحرر كلامًا، أو يستعمل لغة مكتوبة في مواقف طبيعية، نحو: كتابة الرسائل، أو الإجابة الخطية عن سؤال، أو تحرير كلام يشرح فيه فكرة أو يعرض رأيًا أو ينقل خبرًا أو ينسخ فيه فصلًا لكتاب، وهذه هي الحالات الطبيعية لتعليم وتدريس الإملاء، لا أن يجلس الشخص في مقعد المملى عليه، ويقف شخص آخر (المملي)، فالموقف الأخير موقف مصطنع قلما يصادف الإنسان أو يحدث له في الحياة.

الإملاء في الصف الأول:

يطرح المعلمون أسئلة عدة حول تدريس الإملاء لتلاميذ الصف الأول، منها:

1. هل نُدَرِّسُ تلاميذ الصف الأول الإملاء؟

" هناك اتجاه يرى أن التدريس المنظم للإملاء لا يبدأ عادة قبل الصف الثاني؛ لأن تلاميذ هذا الصف هم الذين على استعداد كامل له، فكثير منهم يميل إلى الكتابة، ويبدو عليهم الاستعداد لها، ويشعرون بالحاجة إلى إملاء بعض الكلمات التي يرغبون في استعمالها، فالإملاء لا ينبغي إلا أنْ يوجه لهم، أما تلاميذ الصف الأول، فإنَّ حصيلتهم اللغوية في هذه السنة الأولى من المرحلة الأساسية لا تمكنهم من البدء معه في تعليهم الإملاء؛ فلكي نبدأ تدريس الإملاء يجب أن يكون التلميذ قادرًا على الكتابة، وفي الوقت نفسه قادرًا على الإملاء ، وقادرًا على التركيز على المحتوى الذي يطلب إليه تمليته، ومثل هذه القدرات كلها لا تتوفر في نظر أصحاب هذا الاتجاه قبل الصف الثاني." (محمد مجاور: 1983)

وهناك اتجاه آخر يرى أنه يمكن بدء تدريس الإملاء من الصف الأول، فعندما يتعلم التلميذ عددًا من الكلمات في قراءته، ويدرب على كتابتها، يمكنه أن يُدَرّب على إملاء هذه الكلمات، خاصة أن تلاميذ هذا الصف دُرِّبوا على مهارة التحليل، والتي تعد من العوامل المساعدة على الإملاء.

" والشكل الأساسي للغة المكتوبة في مرحلة رياض الأطفال وفي الصف الأول حتى الثاني يمكن أن يقال عنه بعامة: إنه نتاج الجماعة من التلاميذ.

فالمدرس يكتب أمام التلاميذ على السبورة، والتلاميذ يرون كلمات مكتوبة أمامهم، وقد يكون هذا المكتوب مما أملاه التلاميذ على المعلم، وأحيانًا يعطي التلاميذ فِكَرًا يقوم بتنظيمها وتسجيلها على السبورة، ويمكنهم بمساعدة المعلم اختيار كلمات مهمة تدون أمامهم." (محمد مجاور: 1983)

فالألفة التحريرية إذن موجودة وكثير من الصور للكلمات يراها التلاميذ بأعينهم، ومع القراءة سيكتسب التلاميذ عددًا من الكلمات يصلح تدريبهم معها على الإملاء، وهذا هو المعمول به في مناهجنا ومدارسنا اليوم.

2. متى يبدأ تدريس الإملاء لتلاميذ الصف الأول؟

الذي يحدد وقت البدء في تدريس الإملاء لتلاميذ الصف الأول هو المعلم، فهو الوحيد الذي يستطيع أن يحدد متى يربط بين القراءة والكتابة والإملاء، ومتى يؤجل الكتابة فترة ما، ومتى يؤخر الإملاء فترة ما ومعيار المعلم في ذلك يجب أن يكون الخبرة، وهي التي تمكن المعلم من تحديد كلمة الفصل في مثل هذا الأمر.

3. ما نوع الإملاء الذي يُدَرَّسُ لتلاميذ الصف الأول؟

تلاميذ هذا الصف هم في طور تعلم اللغة؛ لذا فإنَّ قدراتهم اللغوية لازالت محدودة لا سيما القدرات التحريرية، وتأسيسًا على ذلك ينبغي أن ينظر إلى تعليمهم الإملاء بانتباه شديد ووعي أشد، فأي خطأ في ذلك ستكون تبعاته كثيرة ومستمرة ومتراكمة لسنوات طوال.

ومن المقرر عند المعلمين والتربويين على حد سواء، البدء بتدريب تلاميذ الصف الأول على الإملاء المنقول، فإن وجد المعلم من بعض تلاميذه نباهة ونبوغًا يمكن أن يخضعهم لتدريس الإملاء المنظور، وإن وجد من هؤلاء إبداعًا وتميزًا انتقل إلى الإملاء غير المنظور، أما الإملاء الاختباري لتلاميذ الصف الأول فمن السلامة النفسية واللغوية إبعادهم عنه، ومعنى ذلك: يخضع نوع الإملاء الذي يُدَرَّسُ لتلاميذ هذا الصف لمبدأ التعليم التفريدي.

4. ما الكلمات والجمل التي تصلح لإملائها على تلاميذ الصف الأول؟

الكلمات والجمل التي يتم إملاؤها عليهم هي الكلمات والجمل التي قد تدربوا على قراءتها وكتابتها.

إفراد الإملاء بحصة مستقلة:

يرى بعض المربين أن جميع النشاطات التحريرية من خط، وتعبير تحريري، وإملاء، ونحوها يمكن أن تعلم عن طريق المصادفة، ومن دون تركيز خاص عليها في حصة مستقلة، ومثل هذا الرأي يغفل حقيقة مهمة مفادها: إن اللغة مهارات، وهذه المهارات لا بد لها من وقت مستقل يدرب فيه التلاميذ عليها لاكتسابها؛ لذا كان تخصيص وقت مستقل ضمن برنامج تعليم اللغة لتدريس الإملاء أمرًا ضروريًا، وتشير بعض الدراسات العملية كما تشير أسس تعليم الإملاء إلى أن التلميذ يحتاج أسبوعيًا إلى ما لا يقل من خمس وسبعين دقيقة لتدريبه على المهارات الإملائية، على أية حال:

تحديد الزمن ليس مهمًا في ذاته بقدر توفير وقت كاف أسبوعيًا يعالج فيه المعلم بتركيز كتابة الكلمات بصورة مجدية، " ففروع اللغة كل واحد منها هو اللغة، والتقسيم

الحالي للغة إلى فروع تقسيم اصطناعي يراد به تيسير عملية التعليم وزيادة العناية بنظام لغوي معين في وقت معين." (حسن شحاته: 1990)

القواعد الإملائية وتلاميذ المرحلة الأساسية الاولى:

يتردد سؤال مهم عند تدريس الإملاء في هذه المرحلة، وهو: **هل تُذْكَرُ نصوص القواعد الإملائية لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى؟**

الإملاء – كغيرها – من فنون اللغة تخضع لقوانين تنظمها، وقواعد تضبطها.

فهل يَدْرُسُ تلاميذ هذه المرحلة القواعد الإملائية وقوانينها؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال علينا أن نقرر أنَّ القواعد عامة، والقواعد الإملائية خاصة يغلب عليها الجمود والتجريد والتعميم، وتستدعي حفظًا لكثير منها، إذا قررنا ذلك نرى أن من الصعب على تلميذ المرحلة الأساسية الأولى أن يحقق ذلك؛ لذا تقديم مثل هذه القواعد لن يكون أمرًا سهلًا. وبناءً على ذلك يرى كثير من التربويين أن ننأى بتلاميذ هذه المرحلة عن تقديم مثل هذه النصوص لهذه القواعد والقوانين، ويكتفى بتدريس الإملاء من خلال عرض كلمات تعالج هذه القواعد على أنها مشكلة فردية لا تعمم، ويحاول المعلم أن يوجه تلاميذه نحو شكل الكلمة وبنيتها، ويقيس عليها، ويناقش تلاميذه في كلمات متشابهة لها بدون التعرض لذكر نص القاعدة الإملائية.

هل يُقَدَّمُ المصطلح الإملائي لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى؟

المصطلح الإملائي نوعان: بادي السهولة، نحو: تاء مربوطة، همزة قطع. وهذا النوع لا ضير من ذكره، وربما كان ذكره مفيدًا، والنوع الثاني المصطلح الإملائي الموغل في الغموض والصعوبة، نحو: الألف الفارقة. فهذا يجب ألا يذكر لهم، والذي يحدد السهولة والصعوبة هو المعلم.

الأخطاء الإملائية وطرائق علاجها:

وقوع تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى في أخطاء إملائية أمر وارد جدًّا، ومن الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلاميذ هذه المرحلة.

1 – **حذف بعض الحروف من الكلمات عند كتابتها**، نحو:

كلمة (الجسر) تكتب بدون الجيم أو السين.

علاجها: يكون بالنطق الواضح المتأني من المعلم، وتدريب التلاميذ على ترديد مقاطع الكلمات مقطعًا مقطعًا بينهم وبين أنفسهم عند الكتابة.

2 – **الخلط بين الحروف المتشابهة شكلًا**، نحو: السين والشين.

علاجها: يكون بتدريب التلاميذ على التمييز البصري بين الحروف شكلًا باستخدام أساليب التعلم النشط، والاعتناء بتحليل الكلمات إلى حروف.

3 – **الخلط بين أصوات الحروف المتشابهة صوتًا**، نحو: التاء والطاء، السين والصاد.

علاجه:

- نطق المعلم السليم لتلك الحروف منفردة، ثم من خلال الكلمات مثل (تـ ، طـ تين، طين / سـ ، صـ يسلي، يصلي / قـ ، كـ قلب، كلب).
- تدريب التلاميذ على نطق الحروف المتشابهة صوتًا والموازنة بينهم، فلا يكفي نطق المعلم، بل يجب أن ينطق التلميذ الحروف حتى يدرك الفروق الصوتية بين الحروف.
- الاعتناء بالتهجئة عند قراءة الكلمات.
- التأكيد على إبراز التمييز السمعي لأصوات الحروف المتشابهة صوتًا.

4 – **صعوبة التمييز بين اللام الشمسية والقمرية:**

علاجها:

- يعرض المعلم مجموعتين متقابلتين: المجموعة الأولى لكلمات تشتمل على اللام القمرية، بينما المجموعة الثانية لكلمات تبدأ باللام الشمسية، ثم ينطقها المعلم مع توجيه انتباه التلاميذ إلى الفروق بين اللامين، نحو: اللام القمرية تلفظ وتكتب، واللام الشمسية تكتب ولا تلفظ، اللام القمرية يوضع عليها سكون واللام الشمسية الحرف بعدها مشدد، ثم قراءة التلاميذ والموازنة بينهما.
- يعرض المعلم كلمات نكرة تبدأ بحروف شمسية وقمرية، ثم يطلب إضافة (أل) إليها، وملاحظة التغيير الذي يحدث عند قراءتها.
- توظيف أساليب التعلم النشط.

5 – **الخطأ في كتابة الكلمات التي تجتمع فيها الضاد والطاء**، نحو: اضطلاع، والتي تجتمع فيها الصاد والطاء، نحو: اصطلاح. (خاص بالصف الرابع)

علاجه: نطق المعلم ثم نطق التلاميذ لهذه الكلمات، تدريب التلاميذ على كتابة ما ينطق، تحليل الكلمات، كتابة كلمات مشابهة في دفتر خاص.

6- **الخلط بين أنواع التنوين:**

علاجه:

- يعرض المعلم كلمة نكرة، ويطلب نطقها بأنواع التنوين الثلاثة.
- عرض كلمات مُعرّفة بـ (أل) مرفوعة أو منصوبة أو مكسورة، ويطلب من التلاميذ حذف (أل) ونطقها منونة، نحو: الكتابُ: كتابٌ، الكتابَ: كتابًا، الكتابِ: كتابٍ. وإبراز الفروق بين أنواع التنوين شكلًا وصوتًا.
- عرض جمل بها كلمات منونة بأنواع التنوين وقراءتها مع إبراز الفروق بين أنواع التنوين، نحو: حضر محمدٌ متعبًا من سفرٍ طويلٍ.
- توظيف أساليب التعلم النشط.

8 – **أخطاء تعود إلى طبيعة الكتابة العربية نفسها،** نحو:

رسم الهمزات، وكتابة الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب والعكس، ونحو ذلك.

علاجها: كثرة التدريبات، توظيف أساليب التعلم النشط.

إضاءة: هناك فرق بين الخطأ التحريري والخطأ الإملائي، فالأول: خطأ في رسم الحرف وتغيير في شكله في الكلمة عن الرسم الأصلي الذي وضعته قواعد اللغة له، نحو كتابة: محمود مجمود.

أما الثاني: تغيير في ترتيب الحروف في الكلمة مما يؤدي إلى غموض المعنى واضطرابه نحو: كتابة: محمود حمومد، ويشمل الخطأ في قواعد الإملاء المقررة ككتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة، نحو كتابة: معلمة معلمت.

والخطأ الأول ينبغي أن يعالج أولًا.

طرائق تصحيح الإملاء:

تصحيح الإملاء يأخذ أشكالًا عدة، ولكل منها خصائصه ومزاياه، ولا يوجد نوع أفضل من نوع؛ لذا جَدُرَ بالمعلم أن يختار الأسلوب الذي يراه أكثر ملاءمة للموقف التعليمي من غيره، ومن الأفضل أن ينوع المعلم في أساليب تصحيحه، ولا يقتصر على أسلوب واحد.

أساليب التصحيح:

الأسلوب الأول (تصحيح المعلم الدفاتر خارج الصف):

لعل هذا الأسلوب الأكثر انتشارًا بين المعلمين إذ يجمع المعلم الدفاتر، ويقوم بتصحيحها بعيدًا عن التلاميذ، ويعمد في هذا الأسلوب إلى تصحيح كل خطأ بوضع الصواب فوقه مباشرة، وعندما يسلمهم الدفاتر يطلب ممن ارتكب أخطاء إملائية أن يعيد الكتابة الصحيحة للمفردات التي أخطأ فيها عدة مرات.

وهناك شكل آخر لهذه الطريقة، حيث يضع المعلم خطًّا بالقلم الأحمر تحت الخطأ، ولا يكتب الصواب فوقه، وفي بداية الحصة الجديدة التالية يوزع الدفاتر، ويطلب كتابة الصواب في الصفحة المقابلة معتمدين في التصويب على أنموذج القطعة الإملائية سيعرضها عليهم.

الأسلوب الثاني (يصحح المعلم الدفاتر أمام التلاميذ أنفسهم):

وفيه يعمد المعلم إلى تصحيح الدفتر أمام التلميذ، ولكن بشرط أن يشغل باقي التلاميذ بعمل آخر، وهذا الأسلوب مفيد حيث تتاح لكل تلميذ فرصة ممتازة لمعرفة الخطأ الذي وقع فيه في الموقف الإملائي ليقوم بتصحيحه بنفسه، ومع هذه المزايا يؤخذ على هذا الأسلوب أن المعلم يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، خاصة عندما يكون عدد التلاميذ كبيرًا في الصف الواحد، فضلًا عن انصراف بقية التلاميذ عن الحصة وجنوحهم إلى اللعب والضجيج.

الأسلوب الثالث (التصحيح الذاتي):

وفي هذا الأسلوب يعرض المعلم أنموذج القطعة بعد الفراغ من إملائها تمامًا، وهذا يتطلب من التلاميذ موازنة كتابتهم مع النص المعروض أمامهم؛ ليستنبطوا أخطاءهم؛ لتصويبها، ثم يأتي دور المعلم في التصحيح النهائي، متأكدًا من عدم وجود أخطاء أخرى غير التي رصدها التلاميذ، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب الجيدة في تصحيح الإملاء؛ لأنه يعطي المعلم قسطًا من الوقت للمراقبة والمتابعة، ويعود التلاميذ على دقة الملاحظة والثقة بالنفس والاعتماد عليها، ويعودهم – أيضًا – الصدق والأمانة، وتقدير المسؤولية، بل يعلمهم الشجاعة الكافية على الاعتراف بالخطأ عند الوقوع فيه.

ومع ذلك قد يلجأ بعض التلاميذ إلى إخفاء أخطائهم، ولكن يمكن تجنب هذا عندما يُشْعِرُ المعلم تلاميذه أن الوقوع في الخطأ ليس عيبًا، وإنما العيب التمادي فيه،

والاعتراف بالخطأ فضيلة، وإن الذي يعترف بأخطائه؛ لتصويبها هو الذي سيكون رجلًا ناجحًا في المستقبل.

الأسلوب الرابع (تصحيح التلاميذ الدفاتر):

ويقوم هذا الأسلوب على فكرة المعلم الصغير، حيث يتبادل التلاميذ الدفاتر بطريقة أفقية أو عمودية، فيصحّح كل واحد منهم دفتر أحد زملائه، حيث يعرض المعلم أنموذجًا للنص، ثم يطلب من التلاميذ تصحيح الدفاتر الخاصة بزملائهم واضعين خطًا تحت الكلمة الخطأ بالقلم الرصاص، متخذين من النص المعروض أمامهم أنموذجًا للصواب، وهذا الأسلوب مريح للمعلم، ومفيد للتلاميذ؛ لأن كل تلميذ سيطلع على أخطاء زميله، وربما سيطلع على الكتابة الصحيحة لزميله، وسيستفيد من ذلك في كلتا الحالتين، ولكن على المعلم في هذا الأسلوب أن يراقب التصحيح بدقة؛ كي يتفادى ظاهرتي التحامل والمحاباة لدى التلاميذ.

ويقصد بالتحامل: أن يجعل التلميذ الصواب خطأ، والمحاباة على العكس من ذلك يغير الخطأ إلى الصواب، فعلى المعلم أن ينتبه إلى خطورة مثل هذا التصرف، ويعود تلاميذه أن يقولوا الحقيقة مهما كانت.

نشاطات مقترحة لتنمية مهارات الإملاء لدى التلاميذ:

إن معلم اللغة العربية يجب أن يبحث باستمرار عن النشاطات التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الإملاء لدى التلاميذ، **ومن هذه النشاطات المقترحة لنمو التلاميذ إملائيًا:**

1 – دمج التلاميذ المجيدين مع غيرهم في مجموعات غير متجانسة لمساعدة زملائهم في كتابة الكلمات الصعبة.

2 – تعزيز التلاميذ الذين يبدون تحسنًا ملحوظًا.

3 – توظيف منظم ومتتابع لأوراق عمل تنمي مهارات الإملاء.

4 – اصطحاب التلاميذ إلى مكتبة المدرسة للاطلاع على الكتب والقصص، وقراءتها، وكتابتها.

5 – عقد مسابقات بين التلاميذ في الإملاء.

6 – تكليف التلاميذ عقب كل حصة إملاء بجمع كلمات مشابهة لما تم دراسته من كلمات، وذلك من الصحف أو الكتب المقررة أو القصص أو غيرها.

7 – الاستفادة من النشاطات المدرسية المختلفة، من: رحلات، مباريات، معارض، احتفالات، إلى غير ذلك، وتكليف التلاميذ بكتابة كلمات مرت معهم في النشاط وأخرى مشابهة لم تمر.

8 – استخدام تقنيات التعليم، نحو: الأجهزة، وسائل الإيضاح، ونحو ذلك.

ومن الجدير بالذكر أن تنفيذ النشاطات السابقة وغيرها، يتطلب بناء برنامج تعليمي مخطط له بدقة على مستوى المدرسة والصف وقبلهما الوزارة.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

إملاء منقول

الصف: الأول. **اسم الدرس:** الفراشة والنحلة. **الموضوع:** إملاء منقول.

الخبرات السابقة	قياسها
نسخ الجمل	ملاحظة مدى تمكن التلاميذ من مهارة نسخ الجمل في حصص الكتابة.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال طرح الأسئلة التالية: اذكر أسماء حشرات. هيا نصنف هذه الحشرات إلى نافعة وضارة. ذكرنا من الحشرات النافعة للإنسان: الفراشة، أين تحب الفراشات أن تطير؟ درسنا اليوم إملاء منقول عن الفراشات، ويسجل المعلم اسم الدرس على السبورة، ويطلب من أحد التلاميذ قراءته. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
أن يستنتج التلميذ آداب الكتابة.	يسأل المعلم: ما آداب الكتابة؟	اللوحة	ملاحظة مدى صحة الإجابات.
أن يقرأ التلميذ الجملة.	يقرأ المعلم الجملة، ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءتها.		ملاحظة مدى صحة القراءة.

أن يعبر عن فهمه للجملة من خلال الإجابة عن الأسئلة.	يناقش المعلم من خلال إستراتيجية الرؤوس المرقمة: ـ ما مرادف طارت؟ ما اسم الحشرة المذكورة في الجملة؟ ـ أين طارت؟ لماذا تطير في الحقول؟ ـ هل تحب الحقول مثل الفراشة؟ لماذا؟ ـ تخيل نفسك فراشة ماذا ستشاهد في الحقول؟		ملاحظة مدى صحة الإجابات
أن يحلل التلميذ الكلمة الصعبة صوتيًا.	يحصر المعلم الكلمات التي هي مظنة الأخطاء، ويطلب من التلاميذ قراءتها، ثم تهجئتها صوتيًا، ويوضح كيفية الكتابة الصحيحة لها.		ملاحظة مدى صحة القراءة والتهجئة.
أن يكتب التلميذ الجملة إملاء منقولًا.	إملاء المعلم الجملة وهي معروضة أمامهم، ويعيد الإملاء مرة ثانية لتلافي النواقص وتصحيح الأخطاء. **غلق الحصة:** - ماذا تعلمنا اليوم؟ (من خلال العصف الذهني) - عرض بعض النماذج الجيدة ومناقشة حول نواحي الإجادة. النشاط البيتي: نسخ الجملة مرة واحدة.	بطاقات السبورة الدفاتر اللوحة السبورة	جمع الدفاتر وملاحظة مدى دقة الإملاء. سلم تقدير عددي

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

إملاء منظور

الصف: الثاني. **اسم الدرس:** الصياد. **الموضوع:** إملاء منظور.

الخبرات السابقة	قياسها
ـ النسخ والإملاء المنقول.	ـ ملاحظة مدى تمكن التلاميذ من مهارتي النسخ والإملاء المنقول.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال إستراتيجية: من أنا؟ حيث يعلق المعلم على ظهر تلميذ بطاقة مكتوب فيها (الصياد)، ويقدم التلاميذ معلومات حول الكلمة للتلميذ الذي علق على ظهره الكلمة، حتى يتمكن من معرفتها. يعلن المعلم الكلمة (الصياد)، ودرسنا اليوم إملاء منظور عن الصياد. ويسجل المعلم العنوان على السبورة، ويطلب من أحد التلاميذ قراءته. إشراك التلاميذ في اهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	بطاقة السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
أن يستنتج التلميذ آداب الكتابة.	يسأل المعلم: ما آداب الكتابة؟	السبورة	ملاحظة مدى الالتزام بها طوال الحصة.
أن يقرأ التلميذ الجملة.	يقرأ المعلم الجملة، ثم يطلب من مجموعة تلاميذ.	اللوحة	ملاحظة مدى صحة القراءة.
أن يعبر التلميذ عن	يناقش المعلم تلاميذه من خلال إستراتيجية كرة الثلج:		ملاحظة مدى

فهمه للجملة من خلال الإجابة عن الأسئلة.	- ما مرادف القارب؟ وما ضد يركب؟ - ماذا ركب الصياد؟ ولماذا؟ ـ مما يصنع القارب؟ ـ اذكر أدوات يستخدمها الصياد. ـ ماذا يعجبك في مهنة الصياد؟ ـ تخيل نفسك صيادًا واسرد لنا ماذا تشاهد في رحلة صيدك؟		صحة الإجابات.
أن يحلل التلميذ الكلمات الصعبة صوتياً.	يحدد المعلم الكلمات التي يتوقع أن يخطئ التلاميذ في كتابتها، ويطلب قراءتها ومناقشة معناها، ثم تهجئتها، ثم يبين كيفية كتابتها بشكل صحيح، ويطلب ذكر كلمات مشابهة لها.	بطاقات السبورة	ملاحظة مدى صحة القراءة والتحليل.
أن يكتب التلميذ الجملة إملاء منظورًا.	يوجه المعلم انتباه تلاميذه إلى النظر للجملة، وقراءتها مرة أخيرة قبل حجبها، وتأمل الكلمات المكتوبة على السبورة، ثم يمحو المعلم الجملة، ويمكن ترك الكلمات التي تم تهجئتها مكتوبة على السبورة، ثم إملاء الجملة، ويعيد المعلم الإملاء؛ لتلافي النواقص.	اللوحة السبورة الدفاتر	جمع الدفاتر وملاحظة مدى صحة الإملاء. سلم تقدير لفظي.
	غلق الحصة: ـ مناقشة حول الكلمات الصعبة. ـ عرض نماذج جيدة ومناقشة نواحي الإجادة. النشاط البيتي: نسخ القطعة مرة واحدة. التأمل الذاتي.....		استراتيجية تقويم الذات: أستطيع كتابة إملاء منظورًا. لون الوجه حسب تقييمك لذاتك.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

إملاء غير منظور

الصف: الثالث. **اسم الدرس:** المبدعة الصغيرة. **الموضوع:** إملاء غير منظور.

الخبرات السابقة	قياسها
ـ الإملاء المنظور.	ملاحظة مدى تمكن التلاميذ من مهارة الإملاء المنظور.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال إستراتيجية (قل ما أرسمه)، حيث يخرج المعلم تلميذين: الأول يرسم رسمًا يتعلق بالحاسوب، والثاني: يحاول تخمين ما يدل عليه الرسم، ويمكن للتلميذ الثاني طرح أسئلة للتوصل إلى اسم الشيء المرسوم. بعد التوصل لاسم الشيء المرسوم من الحاسوب، يذكر المعلم: درسنا اليوم إملاء غير منظور حول الحاسوب، ويعلن عن اسم الدرس، ويسجله على السبورة، ويطلب من أحد التلاميذ قراءته.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
	إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة	
أن يستنتج التلميذ آداب الكتابة.	يسأل المعلم: ما آداب الكتابة؟	السبورة	ملاحظة مدى الالتزام بها طوال الحصة.

	يقرأ المعلم القطعة من دون عرضها.	صوت المعلم	ملاحظة مدى حسن الاستماع.
أن يعبر عن فهمه للقطعة من خلال الإجابة عن الأسئلة.	يناقشهم من خلال إستراتيجية أعواد المثلجات: ما مرادف تقضي، مجتهدة، تتابع؟ ما اسم الفتاة التي وردت في الفقرة؟ بمَ وصفت؟ ولماذا؟ ما المجال الذي أبدعت فيه؟ لماذا تحب استخدام الحاسوب؟ ما فوائد الحاسوب؟ بمَ تنصح تلميذًا ينفق كثيرًا من وقته في لعب الألعاب الإلكترونية؟ كيف نستفيد من الحاسوب؟		ملاحظة مدى صحة الإجابات.
أن يحلل التلميذ الكلمات الصعبة صوتيًا.	يحدد المعلم الكلمات التي يتوقع أن يخطئ التلاميذ في كتابتها، ويعرضها ثم يطلب قراءتها ومناقشة معناها، ثم تهجئتها، ثم يبين الكتابة الصحيحة لها، والأخطاء التي من الممكن الوقوع فيها وكيفية تلافيها، ثم ذكر كلمات مشابهة لها.	بطاقات السبورة	ملاحظة مدى صحة القراءة والتحليل.
أن يكتب التلميذ القطعة إملاء غير منظور.	يعيد المعلم قراءة القطعة مرة ثانية، مع التأكيد على الكلمات المكتوبة في السبورة، ثم يمحو جميع ما سجل على السبورة من معانٍ أو إجابات أو كلمات، ثم إملاء القطعة والحرص على إملاء علامات الترقيم، ويعيد المعلم إملاء القطعة مرة ثانية؛ لتلافي النواقص.		جمع الدفاتر وملاحظة مدى صحة الإملاء. سلم تقدير عددي.
	غلق الحصة: - ماذا تعلمنا اليوم؟		إستراتيجية تقويم الذات:

	- مناقشة الأخطاء العامة وسبل تلافيها (من خلال أسلوب المعلم الصغير). النشاط البيتي: نسخ الفقرة مرة واحدة. التأمل الذاتي:		أستطيع كتابة إملاء غير منظور. لون الوجه حسب تقييمك لنفسك.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

إملاء اختباري

الصف: الرابع. **اسم الدرس:** حلم جميل. **الموضوع:** إملاء اختباري.

الخبرات السابقة	قياسها
ـ الإملاء غير المنظور.	ملاحظة مدى تمكن التلاميذ من مهارة الإملاء غير المنظور.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال توضيح آلية تنفيذ الإملاء الاختباري وهدفه. الإعلان عن اسم القطعة، وتسجيلها على السبورة. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
أن يكتب التلميذ القطعة إملاء اختباريًا.	يقوم المعلم بإملاء القطعة بدون قراءتها أو مناقشتها، الحرص على إملاء علامات الترقيم. يعيد الإملاء مرة ثانية؛ لتلافي النواقص.	الدفاتر	جمع الدفاتر وملاحظة مدى صحة الإملاء. سلم تقدير لفظي.
	غلق الحصة: مناقشة الأخطاء العامة التي وقع فيها التلاميذ وكيفية تلافيها، من خلال إستراتيجية تدريس الأقران حيث يعرض أحد التلاميذ النابهين الكلمات		إستراتيجية تقويم الذات:

	التي كَثُرَ فيها الخطأ، ويبين لأقرانه مكان الخطأ، وكيفية معالجته، والكتابة الصحيحة، وذكر كلمات مشابهة. النشاط البيتي: جمع كلمات مشابهة للكلمات التي أخطأ فيها معظم التلاميذ. التأمل الذاتي:		أستطيع كتابة إملاء اختباري. لون الوجه حسب تقييمك لذاتك.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

إملاء علاجي

الصف: الثالث. **اسم الدرس:** الغراب والثعلب. **الموضوع:** إملاء علاجي.

الخبرات السابقة	قياسها
ـ نسخ الكلمات.	ملاحظة مدى تمكن التلاميذ من مهارة النسخ.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال توضيح آلية العمل في هذا النوع، وهدفه، والإعلان عن اسم الدرس. تسجيل العنوان في السبورة، وقراءته من قبل التلاميذ. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
أن يقرأ التلميذ الكلمات.	يقرأ المعلم القطعة مركزًا على هذه الكلمات، ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءة القطعة، ثم يقرأ بعض التلاميذ الكلمات من خلال لعبة ساعي البريد.	اللوحة البطاقات	ملاحظة مدى صحة القراءة.
أن يحلل التلميذ الكلمات صوتيًا.	يحصر المعلم الكلمات التي أخطأ التلاميذ في كتابتها إملاء منظور، ويعرضها في قطعة بلون مغاير. يناقش المعلم معاني الكلمات. ثم يطلب المعلم من التلاميذ تهجئتها، ثم يبين كيفية الكتابة الصحيحة لها، والأخطاء	بطاقات السبورة	ملاحظة مدى صحة الإجابات

	التي وُقِع فيها عند كتابتها، وطرائق تلافيها، وذكر كلمات مشابهة لها.		ملاحظة مدى صحة التحليل.
أن يكتب التلميذ الكلمات إملاء منظورًا.	يطلب المعلم كتابة الكلمات إملاء منقولًا، ثم يقوم بمحو الكلمات، وإملاء الكلمات إملاء منظورًا. إعادة الإملاء مرة ثانية؛ لتلافي النواقص.	السبورة الدفاتر	جمع الدفاتر وملاحظة مدى دقة الإملاء.
	غلق الحصة: يعرض أحد التلاميذ الكلمات التي تم معالجتها مناقشًا التلاميذ في قراءتها وكتابتها والأخطاء التي تقع في كتابتها، وذكر كلمات مشابهة. النشاط البيتي: كتابة هذه الكلمات في دفتر خاص بالكلمات الصعبة إملائيًا. التأمل الذاتي:		

تقويم ذاتي (15)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) الإملاء من الأسس المهمة لمهارة:

أ) التعبير التحريري ب) التعبير الشفوي ج) الاستماع د) الكتابة

2) العلاقة بين القراءة والإملاء علاقة:

أ) طردية ب) عكسية ج) سببية د) تأكيدية

3) الحروف التالية (ث / س / ص) متقاربة في:

أ) الرسم ب) النطق ج) الشكل د) الصفة

4) الإملاء الذي تعرض فيه القطعة، ثم تحجب، هو إملاء:

أ) منقول ب) منظور ج) غير منظور د) اختباري

5) يهدف الإملاء الاختباري إلى:

أ) معرفة تهيئة التلاميذ. ب) قياس قدرات التلاميذ.

ج) تصيد أخطاء التلاميذ. د) تمكين قدرات التلاميذ.

6) أفضل الأمالي في المرحلة الأساسية الأولى هو إملاء:

أ) المقطع ب) الكلمة ج) القطعة د) الفقرات

التعبير التحريري

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك هذا الفصل أن:

- تعرف مفهوم التعبير التحريري تعريفًا خاصًا بك.
- توازن بين التعبير الشفوي والتحريري.
- تعلل أهمية التعبير التحريري.
- تستنبط الأهداف العامة لتدريس التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى.
- تستنتج مهارات التعبير التحريري الجزئية الخاصة بالمرحلة الأساسية الأولى.
- تعدد صور التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى.
- تصبح قادرًا على تصميم خطة يومية لتدريس التعبير التحريري.

تمهيد:

التعبير التحريري له أهمية كبرى، لا تقل عن أهمية صنوه التعبير الشفوي، فيعد – مع الشفوي – من أهم الوسائل في الاتصال اللغوي، بل هما الغاية من تعلم اللغة، فاللغة إذ يتعلمها الطفل، قراءة وتحدثًا واستماعًا، بل وحين يتعلم الإملاء والخط، إنما يقصد من وراء ذلك كله إقدار الطفل على التعبير عما يعرف، وعما يجول في خاطره، والتعبير - شفويًا أو تحريريًا – نشاط اجتماعي فيه ربط الفرد مع غيره، وتمكين له من التفاعل معه، وإعانة له على تحقيق الاجتماعية، والانتماء للجماعة.

إن الإنسان قد يزيح بالتعبير ما يؤلمه، فتستريح النفس منه، ويهدأ الخاطر، هذا عند الكبار، أما الصغار فتجدهم إذا أصبحوا قادرين على الكتابة يُسَرُّ الكثير منهم أن يدونوا بعض أفكارهم الساذجة في دفاترهم، والتعبير التحريري هو الذي يساعدهم على إشباع ذلك.

مفهوم التعبير التحريري:

" هو عبارة عن اتصال الفرد بغيره بشكل تحريري." (طه الدليمي، وسعاد الوائلي: 2003).

ويقصد به في العمل المدرسي ما يكتبه التلاميذ في كراساتهم من موضوعات ونشاطات ونحوها." (طه الدليمي، وسعاد الوائلي: 2003)

الفرق بين التعبير الشفوي والتحريري:

1- التعبير التحريري لا يتدفق كما يتدفق الشفوي والتحدث على السجية الطلقة، وبدون تقيد بعوامل الصقل والتهذيب، وإنما لا بد فيه من صقل الفكرة، وتهذيب الكلمة، وبهاء الأسلوب.

2- التعبير التحريري لا بد فيه من الدقة والعمق، فالكاتب الذي يكتب غير المتحدث الذي يتحدث، فالمتحدث يستعين على إيضاح كلامه واستكمال تراكيبه بما يظهر على قسمات وجهه من تأثرات وانفعالات، وبما يبدو في صوته من نبرات وتغيرات، أما الكاتب لابد له من التلاؤم والتوافق بين العبارات والجمل، والمعاني والفِكَر.

3- التعبير التحريري فيه فكرة التروي في الاختيار لما يكتب، فليس كل كلام يكتب، وحيث إن الكتابة تسجيل، فهذا المسجل معرض للنقد والتحليل، لذلك كان حرص الكاتب على الأناة والتخيير في التعبير التحريري أكثر من حرص المتحدث على ذلك في التعبير الشفوي.

4- يمتاز التعبير التحريري عن الشفوي بأنه يعتمد على اللغة المكتوبة، وما تقتضيه من وضوح الخط، وصحة الرسم للحروف والكلمات، وتفقير الكتابة، والشكل التنظيمي لها، وغير ذلك في مهارات الكتابة، فضلًا عن أن التعبير التحريري يتيح للتلميذ فرصة التداعي الحر للفِكَر، حيث يتم بين التلميذ ونفسه دون خشية المواجهة، أو ما تفرضه عليه مواقف التواصل من محاذير، أما التعبير الشفوي فإنه يعتمد على اللغة المنطوقة ، وما تقتضيه من وضوح الصوت، والأداء التمثيلي للمعاني، ومهارات الوقوف وغير ذلك من مهارات الأداء الصوتي، بجانب هذا فالتعبير الشفوي يشتمل عنصر المواجهة للسامعين.

أهمية التعبير التحريري:

1- التعبير التحريري - كما الشفوي – يعد أعظم مصبات اللغة، فهو البحر الذي تلتقي عنده كل الروافد وتصب فيه، فهو الغاية من تعلم اللغة أجمعها.

2- المجتمعات في كل عصر وزمان في حاجة ماسة إلى التعبير التحريري؛ لتدوين العلوم والمعارف المختلفة، ولقد كان التعبير التحريري من أهم الوسائل لحفظ تراث الإنسانية في مراحل حياتها المختلفة منذ العصور القديمة إلى الآن، كما كان عاملًا من عوامل ربط حاضر الإنسانية بماضيها.

3- التعبير التحريري وسيلة الإنسان المثلى لعرض فِكَره، وآرائه، وشرح وجهة نظره، ليس لمن يخالطه فحسب بل لكل البشر، وكما أنَّ فيه تقوية الروابط الفكرية والثقافية بين الأفراد والجماعات.

4- إن التعبير التحريري فيه إحساس بثقة المرء بنفسه، وشعوره بأنه قادر على التفاعل الفكري مع الآخرين، والعكس صحيح عدم القدرة على التعبير التحريري أو الإخفاق فيه، يسبب للإنسان اضطرابًا وفقدان ثقة، وقد يعوق النمو الاجتماعي عنده.

5- إن ذوي المواهب العالية في التعبير التحريري ينالون تقديرًا في المجتمع لا يناله غيرهم، وهل الأدباء والمفكرون والناجحون من ذوي المهن ممن تدخل دقة التعبير في الحكم عليهم، إلا كذلك؟

6- إن في التعبير التحريري تدريبًا على تنظيم التفكير، واختيار الأساليب، وحسن الترتيب والتسلسل إلى غير ذلك.

7- التعبير التحريري يتيح للمعلم الفرصة الكافية للكشف عما يعرفه التلاميذ في مجالات العلم المختلفة.

8- التعبير التحريري يمثل إعدادًا لغويًا للتلميذ، ويزيد من ثروته اللغوية والمعرفية والفكرية.

أهداف تدريس التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى:

1- تنمية ميل التلاميذ لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض.
2- تنمية ميلهم للتعبير الذاتي باستخدام الكتابة.
3- تنمية قدرتهم على الكتابة بشكل واضح وممتع.
4- تعليمهم مفهوم الجملة باعتبارها وحدة التفكير.
5- تنمية إحساسهم بالمسؤولية لكتابة محتوى صادق مدعم بأدلة وأسانيد.
6- تنمية قدرة التلاميذ على حسن التخطيط للحوار وتحت عناوين محددة.
7- تدريبهم على الكتابة بأشكالها المختلفة وفي ميادين وموضوعات متعددة.
8- تعليمهم كيفية استخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.
9- إقدار التلاميذ على تنظيم الفِكَر في تسلسل معقول.
10- تعويدهم على البدء بالفكرة في أول السطر. (محمد فضل الله: 2003)

المهارات الجزئية الفرعية في التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى:

التعبير التحريري مهارة كلية عامة تندرج تحتها مهارات جزئية فرعية، لا بد أن يلم بها المعلم ويعمل على اكسابها تلاميذه، **وهي:**

1- تركيب الجملة:

جميع مراحل تعليم اللغة عامة، والتعبير التحريري خاصة، تعنى بامتلاك التلاميذ مهارة بناء الجملة في شكل صحيح متكامل واضح، ويقصد ببناء الجملة: كيفية تأليف العناصر الأساسية المكونة لها من: مبتدأ وخبر، أو فعل وفاعل بشكل بسيط، ومن الأهمية بمكان أن يدرك المعلم والتلميذ على السواء أن الجملة هي أداة التعبير عن الفكرة، وأنها وبناءها الصحيح هما الأساسان في التعبير.

2- أن تحمل هذه الجملة معنى:

إن المعلم يجب من البداية أن يدرب التلاميذ على أن الجملة التي يقدمونها لا بد أن تفيد القارئ معنى، وإن لم يكن جديدًا، وهذا يتطلب ألا تكون الجمل مبهمة، أو غامضة، أو يكون المعنى مضطربًا فيها.

3- ألا يحذف التلميذ من الجملة ما يفيد المعنى:

الجملة العربية مكونة من عدة كلمات منها الأساسي ومنها الفضلة، وليس كل الكلمات الأساسية هي التي توضح المعنى فقط، فمن الفضلات ما يفيد معنى مهمًا لا نستغني عنه، ومنها مالا يفيد ذلك.

وكثيرًا ما لا يستطيع التلميذ أن يفرق بين الفضلات المتممة للمعنى من الفضلات غير المتممة للمعنى؛ لذا تراه يحذف أجزاء ضرورية من الجملة دون أن يرى في ذلك عيبًا، مثال: تلميذ كتب: (الرياح تهب).

ربما عبر التلميذ بجملة تامة، ولكنه حذف عناصر مهمة تحتاج إليها الجملة؛ لتكتمل الفكرة، ويظهر المعنى، فلو كتب مثلًا: (الرياح الحارة تهب الآن وتحرك الرمال وتثير الغبار.)

ربما كانت هذه الجملة أحسن في التعبير من الأولى، على كل حال توجيه المعلم تلاميذه نحو الجملة ومعناها من الأمور الأساسية في هذه المرحلة.

4- الدقة في استعمال أدوات الربط:

من الأخطاء الشائعة في تعبير التلميذ التحريري استعماله أدوات الربط من غير دقة، وتكرارها من غير تدقيق ولا إحكام، مثال: يستعمل حروف العطف من غير ترابط بين جمل بسيطة، فقد كتب أحد التلاميذ: (أمس كان عيد الأضحى، وقد بلغ سني الثمانية، وقدمت أمي لعبة لي، وأبي قدم قطارًا، وكانت عندنا كعكة.)

تأمل الجمل السابقة تلاحظ أن في كتابته تكرارًا لحرف الواو، ولو عرف ذلك التلميذ الاستعمال الصحيح لحرف العطف (الواو) لما كرر هذا الحرف مع جمل سهلة كهذه، والواقع أن مهارة استعمال أدوات الربط إنما تمثل جزءًا من مهارة أكبر وهي المتعلقة ببناء الجملة المفيدة.

5- الاهتمام بنظام الجمل داخل الفقرة:

مهارة تكوين فقرة جيدة من تعبير التلاميذ أمر مهم، حيث إنَّ تفقير الكلام من أساسيات التعبير التحريري الجيد الذي يدل على تفكير دقيق ومنظم، ومن الجدير بالذكر أن امتلاك هذه المهارة يكون بالتدريج، فيبدأ الطفل بالجملة، ثم التدرج نحو الفقرة ذات الجملتين أو الثلاث إلى الوصول إلى فقرة تحتوي على جمل كثيرة، وتعبر عن فكرة رئيسة.

6- الاهتمام بالتنظيم داخل الجملة والفقرة:

تنظيم الجملة في تسلسل، وتتابع، وتوافق، وتنظيم الجمل داخل الفقرة، وتنظيم الفقرة داخل الموضوع من أهم ما يجب أن يركز عليه المعلم في المرحلة الأساسية الأولى؛ ليكتسب التلميذ القدرة التعبيرية التي يستطيع بها أن يقدم فِكْرَه للآخرين في وضوح وفهم.

7- الاهتمام بالمحتوى والمضمون:

يعتمد التعبير التحريري على مهارتين مترابطتين، الأولى: الشكل، والثانية: المضمون.

ويقصد بالشكل: مهارات العرض، أما المحتوى والمضمون، فيقصد به: الفكرة، وتنظيمها، وعمقها، ووقتها، وتحديدها، وما إلى ذلك، وكل من المحتوى والشكل أمران ضروريان، والاهتمام بهما منذ بدء تدريبهم على التعبير حتمي، إلا أنَّ الاهتمام بالمحتوى يسبق الاهتمام بالشكل في تدريب تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى، فإن الطفل إذا ما عرف كيف يفكر، وأدرك الفكرة والفِكَر التي يعبر عنها، وخطط للنسق الذي توضع فيه، انتقل بعد ذلك إلى كيفية العرض والصورة التي يكون عليها، والأساليب التي يمكن أن يعالج بها الفكرة.

8- إبراز وجهة النظر في التعبير:

إن إبراز وجهة النظر في التعبير مهارة ضرورية، فلا بد وأن تظهر شخصية التلميذ في الموضوع، ومن هنا يظهر خطأ بعض المعلمين الذين يسعون أن يصبغوا جميع تلاميذهم بصبغة واحدة في التعبير.

صور التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى:

1- عرض صور لمواقف حياتية، والإجابة عن الأسئلة التي تليها تحريريًا.
2- توظيف كلمات في جمل تحريريًا.
3- استنتاج الكلمة المناسبة لإكمال الفراغ.
4- ترتيب كلمات مبعثرة لتكوين جمل مفيدة.
5- التعبير تحريريًا عن صور معطاة له تعبيرًا سليمًا.
6- كتابة بعض الجمل؛ لوصف أشياء مادية تعرض على مرأى التلميذ.
7- ترتيب عدة جمل؛ لتكوين قصة أو موضوعًا ما.
8- إكمال موضوع ناقص أو قصة ناقصة بجمل مفيدة.
9- التعبير تحريريًا عن مواقف معطاة.
10- تلخيص درس القراءة أو قصة خارجية تحريريًا.
11- استنتاج نهاية قصة معطاة أو بدايتها.
12- تأليف قصة من إنشائه.
13- التعبير عن موضوع بما لا يقل عن أربعة أسطر.
14- محاكمة سلوكيات معطاه بتعبيره الخاص.
15- كتابة كلمات ترحيب وشكر.
16- كتابة بعض الخبرات الشخصية (يوميات).
17- كتابة لافتات.

تدريس التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى:

لا شك أن معلم المرحلة الأساسية الأولى يحمل على عاتقه مسؤولية كبيرة في تكوين اتجاه صحيح نحو التعبير السليم، وفي تنمية قدرات التلاميذ على إعطاء الفكرة الواضحة والمنسجمة، بأسلوب متناسق ومتسلسل وعذب.

وأول هذه المسؤوليات أن يجعل المعلم التلميذ عارفًا بما هو مقبول من الاستعمالات اللغوية في كتاباته وما غير مقبول منها.

حيث إن معرفة التلميذ – ومنذ البداية – بما هو مقبول وغير مقبول، سيكون له تداعياته الإيجابية على تعبير التلميذ في المستقبل، فقد تبين من ملاحظات بولي (pooley) أن أكثر من (90%) من أخطاء التلاميذ التعبيرية التحريرية في المرحلة الإعدادية والثانوية يكون سببها قلة التدريب عليها في المرحلة الأساسية الأولى.

ومن هذا تبرز أهمية دور المعلم في هذه المرحلة في إرساء قواعد هذا الفن وتنميته، ومن الغبن أن يقصر معلم المرحلة تدريب تلاميذه على مهارات التعبير التحريري في الحصص المقررة له فقط، فالتعبير التحريري نشاط لغوي مستمر، وليس مقصورًا على حصة دون حصة، وإنما يمتد إلى جميع الحصص، وإلى حصص المباحث الأخرى، نعم نفرد للتعبير التحريري حصة مستقلة، وهذا من باب الاعتناء بلون معين في وقت محدد.

كيف ندرس التعبير التحريري؟

لا يوجد أسلوبٌ واحدٌ يجب أن يلتزم به المعلم عند تدريس التعبير التحريري دون غيره، فأساليب التدريس كثيرة، والمهم أن تكون للمعلم فلسفته الخاصة القائمة على إنجاح حصة التعبير.

تدريس كتابة موضوع أو قصة من إنشائهم:

كتابة موضوع أو قصة من إنشاء التلاميذ يعد صورة من صور التعبير التحريري في المدرسة الأساسية الاولى، فكيف يكون تدريسه؟

هناك صنف من المعلمين يختزل دوره في الإعلان عن اسم الموضوع أو القصة، ثم يطلب منهم كتابة جمل عنها.

وفي أحسن أحوال هؤلاء الصنف من المعلمين يسبقون كتابة التلاميذ بمناقشة سريعة، ثم يطلبون من تلاميذهم ملء الصفحة بكلمات وجمل عن الموضوع أو القصة، ويا ليت شعري .. هل هذا تدريب على مثل هذا التعبير؟! أليس هذا التصرف يهدم القدرات لدى التلاميذ، ويبعث في نفوسهم الملال والسأم؟!

ما السبيل – إذن - لتدريس مثل هذا النوع بطريقة شيقة؟

يقترح ما يلي عند تدريسها:

1- الوقوف على الخبرات السابقة المنتمية (السلوك المدخلي).

2- التمهيد، ويتحقق بما يراه المعلم مناسبًا.

3- إشراك التلاميذ في أهداف الحصة.

4- إجراءات التدريس:

- مناقشة المعلم مفهوم الموضوع أو القصة.

- يستنتج المعلم النقاط الأساسية للموضوع أو القصة ويسجلها على السبورة، ويناقش كل نقطة بأسئلة متنوعة، ويسجل بعض الإجابات في مكان محدد في السبورة، مثل ذلك سيجعل التلميذ يلم بالموضوع أو القصة شيئًا فشيئًا.

- يطلب المعلم من تلاميذه التحدث شفويًا عن الموضوع أو القصة، ويمكنه الاستعانة بالنقاط الأساسية أو الإجابات المدونة على السبورة.

- قد يحتاج المعلم إلى مناقشة أخيرة بهدف ترتيب الفِكَر لدى التلاميذ وتسلسلها.

- بعد ذلك يطلب المعلم من التلاميذ الكتابة عن الموضوع أو القصة، ويفضل أن تكون الكتابة داخل غرفة الصف للإشراف والتوجيه؛ لئلا يلجأ التلاميذ إلى ذويهم للكتابة عنهم.

- يتجول المعلم أثناء كتابة تلاميذه بسلاسة، معززًا ومقدمًا الإرشادات اللازمة.

- تصحيح تعبيرات التلاميذ.

5- غلق الحصة غلقًا مناسبًا.

6- ما بعد الحصة: ترغيب التلاميذ في الكتابة والتعبير، نحو: كتابة تعليقاتهم عن مشاهداتهم في البيئة والتلفاز ونحوهما، أو كتابة آرائهم حول مواقف اجتماعية مرت بهم في دفتر خاص، ومناقشتها خلال حصص التعبير القادمة.

تصحيح كتابة التلاميذ موضوع أو قصة من إنشائهم:

تصحيح هذا النمط من التعبير التحريري يعد أمرًا مرهقًا للمعلم، والمعلون – غالبًا - يصححون هذا النمط - سواء أكان التصحيح داخل الصف أو خارجه – بأسلوب واحد وهو الأسلوب العلاجي القائم على تنبيه التلميذ إلى الخطأ الذي وقع فيه، سواء أكان الخطأ لغويًا أم نحويًا أم أسلوبيًا، ويعد هذا الأسلوب بمثابة تغذية راجعة للتلميذ؛ ليقف على خطئه، ويعمل إلى تصويبه بشكل فوري.

ما يراعي عند تصحيح كتابات التلاميذ:

1- أن يكون التصحيح لكتابات التلاميذ واضحًا وشاملًا، وفي نفس الوقت لا يكثر من تعين الأخطاء في الموضوع الواحد وتضخيمها، حتى لا يسبب الإحباط للتلميذ، وعلى المعلم أن يصنف أخطاء التلاميذ في هذا النوع من التعبير إلى صنفين:

الصنف الأول: أخطاء تخل في المعنى وتفسده، وهذه يجب المبادرة إلى إصلاحها مباشرة.

الصنف الثاني: أخطاء لا تخل بالمعنى، وهي التي يقع فيها أغلب التلاميذ، فهذه لا تحتاج إلى وضع خطوط حمراء تحت تعبيرات التلاميذ بسببها، وإنما يعمد المعلم إلى تصحيحها في الحصص المناسبة لها، فالخطأ النحوي يعالجه في حصص التدريبات، والخطأ الإملائي يعالجه في حصص الاملاء وهكذا.

2- الهفوات في أسلوب الجمل يتجاوزه المعلم؛ لأن الإتقان والبيان لا يأتي إلا بعد التدريب والارتياض، وهذا لم يصل إليه التلاميذ.

3- يدون المعلم المآخذ العامة والأخطاء الشائعة لدى القسم الأكبر في التلاميذ ويطلعهم عليها في دروس التعبير تباعًا كي يتجاوزها التلاميذ في كتاباتهم اللاحقة. (طه الدليمي، وسعاد الوائلي: 2003)

4- ينبغي ألا يهمل كتابة تعليق مناسب عقب التصحيح، نحو: كتابة رائعة، تعبير ممتاز، إلى غير ذلك. ففي دراسة (بيج) والتي أثبت فيها فائدة مثل تلك التعليقات، وملخصها: قدم (بيج) امتحانًا لأحد الصفوف، وقسم تعليقه على نتائج التلاميذ إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى علق على نتائجها تعليقًا مطولًا، نحو: رائع وأحسنت وممتاز، والمجموعة الثانية علق تعليقًا مختصرًا، نحو: جيد، والمجموعة الثالثة لم يعلق.

أعاد الامتحان، وكانت النتيجة أنَّ المجموعة الأولى حصلت على أعلى الدرجات، يليها الثانية ثم الثالثة.

ما يراعى عند تدريس التعبير التحريري:

1- الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ، فالعبرة بالفِكَر، وليس بعدد الكلمات والسطور، وعلى المعلم أن يشعر التلميذ بذلك.

2- تدريس التعبير التحريري يفضل أن يكون نابعًا من مواقف حياتية حقيقية مشوقة للتلاميذ، فالكتابة عن موقف حقيقي يجعل التلاميذ يقبلون – عامة - عليه ويؤدونه بإتقان.

3- توجيه التلاميذ إلى الاستفادة من المواد الدراسية كمصدر للمعلومات، فهذه المواد مع مادة اللغة العربية هي التي تكون الثقافة المعرفية لدى التلميذ.

4- مناقشة الموضوع شفويًا من خلال مناقشة سريعة حوله، كي يبلور التلاميذ فِكَرًا حوله، ويعيشوا جوه، وهذه المناقشة ستمد التلاميذ ببعض الكلمات وتوسيع الآفاق، ثم التعبير عنه شفويًا.

5- أن يتم تعبير التلاميذ في جو بعيد عن التقييد، بحيث يشعر فيه التلاميذ بالحرية في الكتابة، والانطلاق فيها فِكْرًا ولغةً.

6- تزويد التلاميذ بمعايير ومستويات يستخدمونها عند الكتابة؛ لأنهم بمعرفة تلك المعايير يحققون الأهداف المرجوة من ممارستهم للكتابة، فوضع الأنموذج الصحيح السليم للتعبير أمام التلاميذ من العوامل التي تساعده على نموه.

7- استثارة دوافع التلاميذ نحو الكتابة، وذلك من خلال:
عَرْض موضوعاتهم وقصصهم في الصف أو في غرف المعلمين أو الإدارة، وبثها عبر الإذاعة المدرسية وتقديم شهادات تقدير للمتميزين، وغير ذلك.

8- توجيه التلاميذ إلى أهمية اختيار الجمل والتعبيرات اللازمة لكل فكرة، واستخدام علامات الترقيم.

9- تعويد التلاميذ على حسن التخطيط للموضوع أو القصة من: مقدمة ثم عرض وأحداث ثم خاتمة، وتدريبهم على كل قسم على حدة؛ كي يجيدوا الكتابة بمقدمات مشوقة، ويحسنوا عرض فِكَرهم، وإنهاء موضوعاتهم نهاية مؤثرة.

10- أن يكون لكل حصة أو مجموعة من الحصص التركيز على مهارة في التعبير، والعمل على اكسابها للتلاميذ عن طريق الممارسة والمران، بشرط أن يتصف تدريب المعلم على مهارات التعبير بالمرونة والتشويق والاستمرارية.

11- التلميذ يتعلم التعبير بالتعبير، ويتعلم الكتابة بالكتابة، ومن ثم يمكن أن نتوقع للتلميذ تقدمًا حقيقيًا من خلال برنامج يقوم أساسًا على الممارسة المتكررة للتعبير التحريري.
12- اللغة الشفوية أساس نجاح اللغة المكتوبة فالتعبير الشفوي يمد التلاميذ بالانطلاق والإحساس بالقدرة على التعبير، وهذا كله له تأثير على كتابة التلميذ حين يكتب.
13- القراءة تعد أبرز مصادر التعبير، فالقراءة معين لا ينضب، تفيض دائمًا بالمعرفة، وتزخر بالمعلومات، وأي تعبير يقدمه التلميذ في المرحلة الأساسية الأولى يعتمد بشكل كبير على ما يقرؤه التلميذ، ومن هنا كان الاهتمام بتوجيه التلاميذ نحو القراءة والاهتمام بها، والعمل على إيجاد ميل طبيعي نحوها يعد أمرًا ضروريًا في التعبير التحريري.
14- الحرص على عدم السخرية من أية لفظة يكتبها التلميذ وإن كانت غير مناسبة تعبيريًا.
15- الاهتمام بتصحيح تعبيرات التلاميذ، وعدم التغاضي عن أية أخطاء تخل بالمعنى سواء أكانت إملائية أم نحوية.
16- رفض الموضوعات المنقولة أو المكتوبة بمعرفة الكبار.
17- عويد التلاميذ على حسن التنظيم والنظافة والدقة في تعبيرهم.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

تعبير تحريري

اسم الصف: الرابع. **اسم الدرس**: جزاء الاحسان. **الموضوع**: تعبير تحريري.

الخبرات السابقة	قياسها
ـ مفهوم النظافة.	ما المقصود بالنظافة؟ عدد بعضًا من صور النظافة.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: مشهد تمثيلي حركي صامت لتلميذ يقوم بتنظيف غرفة الصف، ثم مناقشة التلاميذ: - ماذا كان يفعل التلميذ؟ - لِمَ يقوم بتنظيف الصف؟ - ماذا يعجبك في هذا التلميذ؟ ودرسنا اليوم تعبير تحريري: عن شخص (مثل زميلكم هذا) لكنه يقوم بتنظيف الشارع المقابل لبيته كل صباح. ويسجل العنوان على السبورة، ويطلب من أحد التلاميذ قراءته. ثم إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.

أن يحدد التلميذ عناصر الموضوع.	يسأل المعلم: كيف يمكنك أن تهتم بنظافة الشارع الذي تسكن فيه؟ ويستنبط العناصر الأساسية من خلال تحويره إجابات التلاميذ عن السؤال، نحو: - أهمية النظافة. - صور تنظيف الشارع. - رأي الناس في هذا العمل. - حال المدينة إذا قام كل إنسان بتنظيف الشارع الذي يسكن فيه. - وصف الرجل الذي يقوم بذلك: إيجابي، مجتهد، إلى غير ذلك. - أجره عند الله تعالى.	السبورة	ملاحظة مدى دقة تحديد العناصر.
أن يعبر التلميذ عن عناصر الموضوع شفوياً.	يناقش المعلم تلاميذه في كل عنصر من خلال الرؤوس المرقمة: العنصر الأول: ما أهمية النظافة؟ ماذا يحدث إذا لم نهتم بالنظافة خاصة في شارعنا؟ العنصر الثاني: كيف ينظف الرجل الشارع؟ العنصر الثالث: ما رد فعل الجيران والمارة من عمله؟ ولماذا؟ العنصر الرابع: صف مدينتك إذا قام كل واحد منا بمثل ما قام به هذا الرجل. العنصر الخامس: اذكر صفات يتصف بها هذا الرجل؟ العنصر السادس: ما جزاء هذا الرجل عند الله؟ اذكر حديثًا يحث على النظافة.	الكتاب	ملاحظة مدى صحة الإجابات. ملاحظة صحة التعبير الشفوي. التحدث. ملاحظة مدى دقة

	ويمكن تسجيل بعض الإجابات على السبورة، مقابل كل عنصر (كملخص سبوري). ثم يطلب من مجموعة تلاميذ التعبير عن الموضوع شفويًا.		ترتيب الفِكَر والجمل. سلم تقدير لفظي.
أن يعبر التلاميذ تحريريًا عن الموضوع.	يطلب المعلم من تلاميذه الكتابة في الموضوع بالاستعانة بالعناصر، والإجابات المكتوبة على السبورة، والتجول بينهم، وتقديم الإرشادات اللازمة. **غلق الحصة:** يقرأ مجموعة تلاميذ تعابيرهم، ومناقشتها من حيث نواحي الاجادة والإبداع من خلال المقعد الساخن. **الواجب:** كتابة ثلاثة أسطر عن تلميذ يعتني بنظافته الشخصية. **التأمل الذاتي:**		إستراتيجية تقويم الذات: أستطيع كتابة موضوعًا. لون الوجه حسب تقييمك لذاتك. ☹ 😐 🙂

تقويم ذاتي (16)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) " ما يكتبه التلاميذ في كراساتهم من موضوعات ونشاطات":

أ) التعبير الشفوي ب) التعبير التحريري ج) الإملاء د) الكتابة

2) جميع ما يلي من فوارق التعبير الشفوي عن التحريري ما عدا:

أ) التعبير الشفوي أكثر روية وأناة من التعبير التحريري.

ب) التعبير الشفوي يعتمد على اللغة المنطوقة.

ج) التعبير الشفوي أكثر تدفقاً من التعبير التحريري.

د) التعبير الشفوي أقل دقة وعمقاً من التعبير التحريري.

3) جميع ما يلي من صور التعبير التحريري في المرحلة الأساسية الأولى ما عدا:

أ) توظيف كلمات في جمل.

ب) ترتيب كلمات مبعثرة.

ج) إكمال قصة.

د) إعادة سرد قصة.

4) يكون الاهتمام في التعبير التحريري بداية على:

أ) المعنى ب) اللفظ ج) الإملاء د) الضبط

القواعد النحوية

الأهداف:

يتوقع منك بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تعطي مفهومًا للنحو والقواعد النحوية خاصًا بك.
- تعلل أهمية النحو.
- تعدد أهداف تدريس النحو العامة في المرحلة الأساسية الأولى.
- توازن بين حلقات المرحلة الثلاث من حيث: شكل النحو المقدم فيها، وخطوات تدريسه.
- تستنبط المهارات النحوية والصرفية في المرحلة الأساسية الأولى.
- تقترح طرائق حية في تدريب التلاميذ على المهارات النحوية.
- تصبح قادرًا على تصميم خطة يومية لتدريس قواعد النحو في المرحلة الأساسية الأولى.

تمهيد:

" النحو أخذ معنى في لغتنا العربية، جعله قاصرًا على الاهتمام بأواخر الكلمات، وقد ضيق هذا التحديد المعنى المراد منه تضيقًا كبيرًا، ولقد مر النحو في الواقع بمعانٍ عديدة، فكما يقول (Good): إن النحو عبارة عن تركيب الجملة وتركيب الجمل في العبارة، فهو جزء من دراسة اللغة يختص بعلاقات الكلمات واختلاف هذه العلاقات، ووظائف هذه الكلمات في الجمل." (محمد مجاور: 1983)

وبناء على ذلك لا يقتصر معنى النحو على الاهتمام بأواخر الكلمات، وإنما يمتد إلى بناء الجملة وتركيب كلماتها، والمدرسة الأساسية الأولى تعنى بهذا الجزء من معنى النحو.

مفهوم النحو:

كلمة نحو " لغة ": تطلق على معان عدة، منها:

" الجهة، نقول: ذهبت نحو فلان أي: جهته، ومنها: الشَّبه والمِثل، تقول: محمد نحو علي، أي شبه ومثله." (محمد عبد الحميد: 1989)

واصطلاحًا: " هو العلم بالقواعد التي يعرف بها أحكام أواخر الكلمات العربية في حال تركيبها من الإعراب، والبناء، وما تتبع ذلك." (محمد عبد الحميد: 1989)

مفهوم القواعد النحوية:

" طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم، والحديث الشريف، ومن لغة العرب." (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

أهمية تدريس النحو:

1- إن قواعد النحو تمثل مظهرًا حضاريًا من مظاهر اللغة العربية، ودليل على أصالتها.
2- تعد ضوابط تحكم استعمال اللغة العربية، وبخاصة أن البيئة لم تعد بيئة الاستعمال الصحيح للغة العربية، ولكنها أصبحت بيئات لها لهجات عامية إقليمية.
3- إن القواعد ذات علاقة وطيدة بصحة الفهم، فقد يكون الخطأ في ضبط أواخر الكلمات سببًا في لبس المعنى أو عدم وضوحه، فمثلًا: إذا قال إنسان: ضرب محمدٌ عليٌّ؛ لن يعرف الضارب من المضروب، وبهذا يقع اللبس في الفهم.
4- يساعد على فهم كثير من الجمل والعلاقات التي بينهما.
5- وسيلة مهمة لتصحيح اللسان من اللحن.

النحو في المرحلة الأساسية الأولى:

يختلف شكل النحو في هذه المرحلة حسب الحلقة المقدم فيها، **كالآتي:**

النحو في الحلقة الأولى (الصف الأول):

يأخذ النحو في هذه الحلقة شكل الاستعمال اللغوي، **ويقصد بالاستعمال اللغوي**: تدريب التلميذ تدريبًا شفويًا مباشرًا على بعض المهارات اللغوية البسيطة، والتي يحتاجها تلاميذ الصف الأول في كلامهم وتعبيراتهم.

النحو في الحلقة الثانية (الصف الثاني):

تلميذ المرحلة الأساسية الأولى كان يتعامل مع النحو في الحلقة الأولى (الصف الأول) من خلال الاستعمال اللغوي، أما في الصف الثاني وقد نما لغويًا، صار النحو المقدم له يأخذ شكل الأنماط اللغوية، **ويقصد بالأنماط اللغوية**: مهارات نحوية مستقلة عن غيرها، مثال: حروف الجر تعد نمطًا، أسماء الإشارة تعد نمطًا، الأسماء الموصولة تعد نمطًا، الفعل يعد نمطًا، الاسم يعد نمطًا، الجملة الاسمية تعد نمطًا، الجملة الفعلية تعد نمطًا، وهكذا. فكل مهارة تسمى نمطًا لغويًا وتقدم بشكل منفردًا.

النحو في الحلقة الثالثة (الصفين: الثالث والرابع):

يستمر تقديم النحو في هذه الحلقة على شكل الأنماط اللغوية، ولما صار تلميذ هذه الحلقة أكثر نضجًا، فهو الآن أقدر في هذه الحلقة - إلى حد بعيد - على القراءة الصحيحة، والتعبير عن نفسه، وقد نمت فيه القدرة على الاستنتاج والاستنباط والتعليل نوعًا ما.

فكان من الضروري الآن أن يلم بأنماط لغوية (مهارات نحوية) أكثر عمقًا؛ لتصحيح استماعه، وتعبيره، وتحسين قراءته، وإجادة فهمه، ودقة فِكَره.

والنحو في هذه الحلقة يختلف عن الحلقة الثانية في عمق النمط (المهارة) من حيث: زيادته محتوى وتطبيقًا، فالنمط اللغوي (هذا وهذه) يعرض في الحلقتين الثانية والثالثة، ولكن الفرق بين الحلقتين في الوزن النسبي للمهارة، ومساحة توظيفهما، وعمقهما، والزيادة تكون لصالح الحلقة الثالثة.

الأهداف العامة لتدريس النحو في المرحلة الأساسية الأولى:

1- تقويم ألسنة التلاميذ من الخطأ في الكلام، وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم.
2- تنمية ثروة التلاميذ اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة.
3- تعويد التلاميذ صحة الحكم، ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب نقدًا صحيحًا، والموازنة بين الأساليب والألفاظ الصحيحة والخطأ.
4- شحذ عقول التلاميذ وتدريبهم على التفكير المنظم؛ لأنهم في أثناء تعلمهم يفكرون في الألفاظ والمعاني المجردة لا في الأشياء المُحَسَّة، كما يدركون الفروق الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل عليها.
5- تعينهم على تنظيم المعلومات اللغوية تنظيمًا يسهل عليهم الانتفاع بها.
6- تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة، وتبين أسباب غموضها، وتفصيل جزئياتها.
7- تكوين عادات لغوية صحيحة لدى التلاميذ.

المهارات النحوية في المرحلة الأساسية الأولى:

1- الموازنة بين أسماء الإشارة.
2- الموازنة بين كلمات الاستفهام.
3- الموازنة بين الأسماء الموصولة.
4- الموازنة بين الكلمة المذكرة والمؤنثة.
5- تمييز بعض حروف الجر.
6- الموازنة بين الضمائر المنفصلة.
7- تمييز بعض ظروف المكان والزمان.
8- تمييز الضمائر المتصلة. (خاص بالصفين الثالث والرابع)
9- الموازنة بين الضمائر المنفصلة والمتصلة. (خاص بالصفين الثالث والرابع)
10- اسناد الضمائر المنفصلة إلى الأسماء والأفعال الماضية والمضارعة. (خاص بالصفين الثالث والرابع)
11- تصنيف الكلمات إلى: اسم، وفعل، وحرف. (خاص بالصفين الثالث والرابع)
12- الموازنة بين الفعل الماضي والمضارع والأمر. (خاص بالصفين الثالث والرابع)
13- التمييز بين الجملة الأسمية والجملة الفعلية. (خاص بالصفين الثالث والرابع)

14- تكوين جملًا اسمية وفعلية بسيطة. (خاص بالصفين الثالث والرابع)
15- الموازنة بين اسمي: الفاعل والمفعول. (خاص بالصفين الثالث والرابع).

لماذا أُخْتيرت هذه المهارات دون سائر المهارات النحوية؟

تلميذ هذه المرحلة لا يتعلم من المادة اللغوية عامة ومن النحو خاصة إلا ما يعنيه على تنمية القدرات اللغوية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

واختيار المهارات السابقة دون غيرها؛ لكون تلميذ المرحلة الأساسية الأولى أكثر احتياجًا لها؛ لتنمية قدراته اللغوية.

تدريس المهارات النحوية في المرحلة الأساسية الأولى:

كما أن النحو يختلف من حيث شكل تقديمه حسب الحلقة المقدم فيها، كذلك تختلف طريقة تدريسه.

تدريس المهارات النحوية في الحلقة الأولى (الصف الأول):

ذكرنا أن النحو في هذه الحلقة يأخذ شكل الاستعمال اللغوي؛ لذا سيكون تدريسه من خلال تهذيب لغة التلميذ، بحيث يستبدل الألفاظ العامية بالألفاظ الفصيحة السهلة، مثال:

احنا تستبدل بـ: (نحن).
وين تستبدل بـ: (أين).
مين تستبدل بـ: (مَن).
هدا تستبدل بـ: (هذا). وهكذا.

تدريس المهارات النحوية في الحلقتين الثانية والثالثة (الصفوف: الثاني والثالث والرابع):

ذكرنا أن النحو في هاتين الحلقتين يأخذ شكل الأنماط اللغوية (المهارات النحوية)، وتقدم فيهما على شكل التعليم البنيوي، **ويقصد بالتعليم البنيوي**: " تقديم المهارة على شكل تدريبات متكررة الأمثلة (أي: البُنية) حتى يألفها التلاميذ ويألفوا تركيبها اللغوي." (محمود السيد:1980).

ويتم تدريس النحو فيهما من خلال:

- الاستمرار على التدريب الشفوي المباشر على التعبير السليم الفصيح (بمعنى استبدال اللفظ العامي باللفظ الفصيح).
- تدريب التلاميذ على الأنماط اللغوية (المهارات النحوية) بشكل وظيفي،

بمعنى: يتعلم التلميذ النمط اللغوي (المهارة النحوية) من خلال أمثلة تحاكى، وأساليب يقاس عليها، وتكون هذه الأمثلة منتزعة من لغته اليومية.

ويتطلب تدريس النمط اللغوي (المهارة النحوية) عدة خطوات محددة ولازمة، لمساعدة التلاميذ مساعدة مباشرة في تعلم المهارة النحوية، ويجب أن تتوافر معاً، **وهي:**

1- إيجاد الاستعداد للتعلم:

أكثر معيقات التدريس توقع المعلمين أن كل تلميذ ينبغي عليه أن ينجح في كل مهمة توكل إليه للمرة الأولى، وأن الفشل شيء قبيح، وهذا التوقع يجعل التلاميذ يتعثرون في التعليم بسبب الخوف من الفشل، أما النظرة الصحيحة هي: لا غضاضة في أن يفشل التلميذ أحيانًا، وعندما يدرك التلاميذ هذه الحقيقة، فإن تعثرهم في التعليم سيقل، لأنهم سيعلمون أنهم لن ينظر إليهم كشواذ أو أغبياء، إذا لم يتمكنوا من إتقان المهارة أول مرة.

وبناء على ذلك، فأول مساعدة مباشرة يقدمها المعلم لتلاميذه هي الاعتراف بصعوبة تعلم المهارة، وعدم إزداء التلميذ المتعثر في المهمة عند أول محاولاته.

2- توجيه الانتباه:

عندما نقول توجيه الانتباه، قد يتبادر للذهن تلاميذ منضبطين في مقاعدهم محلقين جيدًا في معلمهم، ولكن ليس ذلك المقصود، إنما نعني بتوجيه الانتباه: أن التلميذ يجب أن يُنبه إلى المعالم والخصائص الرئيسة للمهارة التي بين يديه.

نحن المعلمين نقول دائمًا: انتبهوا.

وهذا أغلب مخزوننا الذي نوجه به الانتباه لدى التلاميذ، وهذا غير كاف، فالكلمة – مع أهميتها – لا ترشد التلميذ إلى الذي يجب الانتباه إليه بالتحديد!

فماذا ينبغي على المعلم فعله؟

هناك طريقتان نستطيع بهما أن نوجه الانتباه لدى التلاميذ:

الأولى: وهي أبسطهما، أن نحدد للتلميذ ما الذي سيتعلمه، فإذا كان درسنا (المذكر والمؤنث) نبدأ درسنا بقولنا: اليوم سوف نميز بين المذكر والمؤنث، ونسجل ذلك على يمين السبورة بصيغة هدفية، مع إشعارهم بأهمية هذا الهدف لهم.

قد يبدو هذ الأمر غير ضروري، ولكنه في الواقع طريقة فعالة وقوية لتوجيه الانتباه، فالتلميذ عندما يعرف المفترض عليه أن يتعلمه، يستطيع أن يتجه مباشرة إلى العمل.

الثانية: وهي أشد تعقيدًا من الأولى، وهي إبراز المعالم والخصائص التي يجب أن ينتبه إليها التلميذ.

فعند تدريس المذكر والمؤنث نوجه انتباه التلميذ إلى خصائص الكلمة المؤنثة التي تميزها، فنوجه انتباهه إلى علامات المؤنث: التاء المربوطة، الألف المدودة، الألف المقصورة. نحو: فاطمة / سماء / سلوى.

مثال آخر: عند تدريس ضميري الرفع: أنا، نحن.

نوجه انتباه التلميذ إلى الفعل الذي بعدهما، نحو:

أنا أحب وطني.

نحن نحب وطننا.

وعند استخدامك الطريقتين معًا تكون قد ساعدت التلميذ مساعدة مباشرة في توجيه انتباهه.

3- **التركيز:** وهي خطوة ليست مستقلة، وإنما متلازمة وتسير مع الخطوة السابقة جنبًا إلى جنب، فبعد إبراز المعالم الأساسية للمهارة وتوجيه انتباه التلميذ لها، يصبح دور المعلم التركيز على هذه المعالم.

ويأخذ التركيز أشكال عدة، منها:

- التأكيد السمعي: ففي المذكر والمؤنث يركز المعلم على نطق التاء المربوطة في مجتهدة.

- الترميز اللوني: فيكتب علامات المؤنث بلون مغاير في: فاطمة، سماء، سلوى.

أو وضع خط أو رسم دائرة: فيضع خطًا أو يرسم دائرة في: فاطمة، سماء، سلوى.

ملاحظة: نوع التركيز المستخدم ليس مهمًا، طالما أنه يؤدي وظيفته، وهي جعل التلميذ يركز على المعالم الرئيسة في المهارة، وبناء على ذلك ليس هناك ميزة في استخدام الترميز اللوني على استخدام الخطوط، والعكس بالعكس.

4- تدريس المهارة:

هناك إستراتيجيتان لتدريس المهارة: الإستراتيجية الأولى: الأنموذج، والإستراتيجية الثانية: الاكتشاف.

أولاً: إستراتيجية الأنموذج:

وهي تقوم على تنفيذ المعلم المهارة بالكامل أمام مرأى التلاميذ، والتلاميذ يراقبون أداء المعلم، ويلاحظونه.

بعد ذلك يشرك المعلم أحد تلاميذه النابهين في حل مثال آخر للمهارة أمام زملائه تحت إشرافه وملاحظته.

بعدها يترك المجال والفرصة أمام جميع التلاميذ للقيام بالمهارة دون مساعدته، وإنما تحت ملاحظته وإشرافه.

ثانياً: إستراتيجية الاكتشاف:

وهي قيام المعلم بتهيئة الظروف؛ كي يتمكن التلميذ من القيام بالمهارة بنفسه واستنتاجها.

5- **التعزيز:** وهي خطوة لا غنى عنها في تدريس المهارة.

6- **التدريب:** تدريس التلميذ المهارة، وقيامه بحلها، وتنفيذها في الصف، لا يدل بالضرورة على أن التلميذ قد تمكن منها، فلا يعدو ما قام به المعلم إلا توصيل التلميذ إلى النقطة التي يستطيع من خلالها أن يقوم بالعمل بمفرده، أما إتقان المهارة، وتذكرها في المستقبل فيحتاج إلى مران وارتياض.

إضاءة: مع أن هذا التدريب لا يضمن التحسن، إلا إنه لا يمكن لمثل هذا التحسن أن يقع بدون تدريب.

والسؤال: أيما أفضل.. تدريب التلاميذ من خلال فترات زمنية قصيرة ومتباعدة أم تدريبهم من خلال فترات زمنية طويلة ومتلاحقة؟

الإجابة عن مثل هذا السؤال تعتمد على: طبيعة المادة الدراسية، وعلى التلميذ نفسه. وبوجه عام: أظهرت الدراسات أن التدريب الموزع على فترات زمنية قصيرة ومتباعدة بعض الشيء يعطي نتائج أفضل في التدريب الذي يعطى على فترات طويلة ومتلاحقة. (جامعة القدس المفتوحة)

ورغم وجاهة هذه الدراسات إلا إنه لا يوجد ما يحدد نوع التدريب الفعال بشكل قاطع، ولعل الجواب الصواب على السؤال السابق هو: المعلم هو الذي يحدد نوع التدريب.

7- التقويم:

وهي مرحلة ختامية يصدر المعلم فيها حكمه: هل حقق التلميذ الهدف من تدريسه المهارة أم لا؟

وقد صمم بلقيس (1988) أنموذجًا لتنفيذ الدروس في تحقيق تعلم مهارة ما:

1. مرحلة تقديم المهارة (معلم يوضحها).
2. مرحلة تعليم المهارة (تلميذ يوضح لأقرانه المهارة تحت إشراف المعلم).
3. مرحلة المران على المهارة (التلاميذ يقومون بالمهارة بمفردهم تحت إشراف المعلم). (جامعة القدس المفتوحة)

طرائق نشيطة لتدريب التلاميذ على المهارة:

1- التحويل:

وفكرته تتلخص في: طلب المعلم من التلاميذ تحويل نص من شكل إلى شكل آخر حسب معيار محدد.

مثال: تحويل صيغة جملة من اسم الإشارة المفرد المذكر (هذا) إلى صيغة اسم الإشارة المفرد المؤنث (هذه) أو العكس.

2- الشرح للأقران:

فكرته تتلخص في: إعطاء تلميذين مهارتين متضادتين، ويطلب المعلم من كل تلميذ أن يشرح المهارة التي معه لزميله.

مثال: إعطاء التلميذ الأول الجملة الاسمية، والتلميذ الثاني الجملة الفعلية، ويشرح كل تلميذ المهارة التي معه لزميله بالتناوب.

3- الأمثلة الشارحة:

وفكرتها: يقدم المعلم للتلاميذ أمثلة صحيحة وأمثلة أخرى غير صحيحة لمهارة ما، ويطلب من تلاميذه فحصها والتوصل إلى الأمثلة الصحيحة وغير الصحيحة.

مثال: يقدم المعلم الأمثلة التالية لمهارة الفعل الماضي.

- ذهب أحمد إلى المدرسة.
- ينام الطفل مبكرًا.
- اكتب الدرس.
- قام الرجل.

ثم يطلب منهم فحص الأمثلة السابقة وتحديد الأمثلة الصحيحة للفعل الماضي وغير الصحيحة.

4- التدريس للأقران:

وفكرته: يشرح أحد التلاميذ لجميع تلاميذ الصف كيف قام بالمهارة، والشرح يجعل التلميذ الشارح أكثر فهمًا للمهارة.

مثال: يطلب المعلم من أحد تلاميذه أن يشرح لزملائه كيف يميز بين الضميرين: (أنا، نحن) مع ذكر الأمثلة.

5- وازن وغاير:

فكرتها تقوم على تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مهارتين مختلفتين، والموازنة تحسن فهم التلاميذ للمهارة.

مثال: مهارة أسماء الاستفهام.

يقسم المعلم تلاميذ الصف إلى مجموعات متفاوتة (غير متجانسة)، ثم يعطي كل مجموعة اسمين من أسماء الاستفهام، ويطلب من كل مجموعة تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين اسمي الاستفهام اللذين معهم.

6- العصف الذهني:

وفكرته تقوم على توليد أكبر عدد ممكن من الأمثلة حول مهارة ما، ثم تعديلها إلى أن يتم تطويرها، وأخيرًا الوصول إلى الأمثلة الأنسب.

مثال: يعرض المعلم المصطلح النحوي (الفعل المضارع)، ويطلب من التلاميذ ذكر أفعال تصنف على أنها مضارعة، ويسجل المعلم جميع الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة، ثم يحاكمها، ويطور الإجابات غير الصحيحة لجعلها صحيحة، ثم يستنتج علامات الفعل المضارع بشكل مبسط.

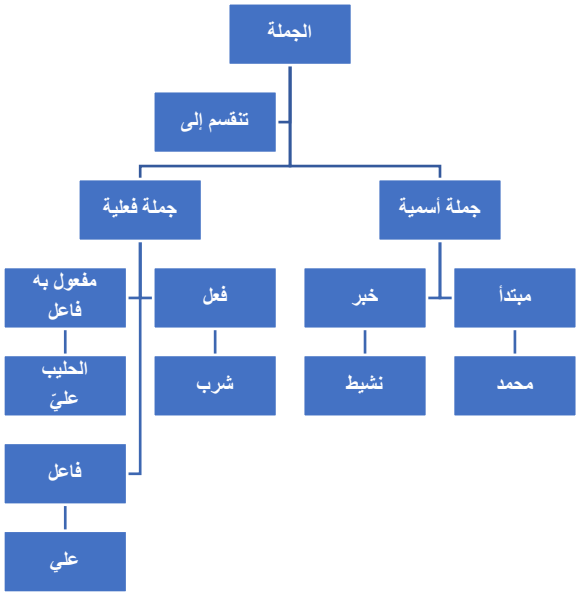
7- التعليم التعاوني:

وهو أسلوب يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة) يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين (4-6) أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

8- خرائط المفهومات:

هي مخطط مفهومي يمثل مجموعة من المفهومات المتضمنة في معرفة ما، ويتم ترتيبها بصورة متسلسلة هرمية بحيث يوضع المفهوم العام أو الشامل أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في مستويات التعليم مع مراعاة أن توضع هذه المفهومات ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفهومات المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينهما.

مثال:



9- المسابقات:

وهي نشاط يوجد منافسة حادة بين التلاميذ، ومن صورها: إعطاء تلميذين اسمي الموصول (الذي، التي) ثم يطلب توظيفهما في جمل خلال خمس دقائق، والتلميذ صاحب الجمل الأكثر صحة يكون الفائز.

ملاحظة:

" لا يخفى أن المنافسة تعمل كباعث مهم في مجال التدريس والعمل المدرسي، وتستمد المنافسة أهميتها من ذات الفرد وحاجاته الخاصة، وأظهرت الدراسات أن التنافس يمكن أن يكون دافعًا فعالًا في اتجاه زيادة التحصيل الدراسي، ويصبح هذا التحصيل على أشده إذا كان التنافس أخويًا بين الطلبة، وهناك بعض الدراسات الأخرى التي تقول: إن العمل ضمن الجماعة كفريق يعطي نتائج أفضل مما لو كان هذا العمل يتم بشكل فردي تنافسي ضمن المجموعة الواحدة، وإنه يمكننا القول في هذا المقام: بأن العمل بشكل تنافسي - سواء كان بين الأفراد أو المجموعات – يعتمد على عوامل عدة من بينها طبيعة الأدوار أو العمل، ونوع التنظيم داخل المجموعة المعنية، وكذلك نوع الخبرات السابقة، إضافة إلى المزايا الشخصية للأطفال المكونين لهذه المجموعات. " (جامعة القدس المفتوحة).

هل التنافس له آثار سلبية؟

" أظهرت دراسة على (239) طالبًا جامعيًا تحدد المواقف الصفية التي أدت إلى خفض ثقتهم بأنفسهم ذكروا منها: اللجوء إلى التنافس غير العادل." (جامعة القدس المفتوحة)

" وحتى نتجنب آثار التنافس السيئة، ينصح بـ:

- أن يكون عند كل تلميذ توقع معقول بأنه سيحصل على مكافآت على جهوده التي يبذلها سواء فاز أم خسر.
- أن يتلقى كل تلميذ التدريب المناسب المتكافئ على كيفية التنافس.
- أن تجري نشاطات تنافسية كافية ومتعددة حتى يتمكن كل تلميذ من أن ينجز نوعًا من النجاح.
- أن يطلب إلى المجموعات المتجانسة التركيب أن تتنافس بوصفها مجموعات.
- ألا ينظر إلى الخسارة على أنها فشل، وإنما هي عبارة عن نكسة مؤقتة. " (جامعة القدس المفتوحة)

هل يفرد تدريس التدريبات بحصة مستقلة؟

يرى بعض التربويين أنه: يمكن الاستغناء عن تدريس المهارات النحوية في حصص منفردة والاكتفاء بالتدريب عليها في حصص الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والإملاء، والتعبير التحريري، والخط، والنسخ. **وحجتهم في ذلك:** تعلم المهارات النحوية في حصص مستقلة يجعلها للمعلم والتلاميذ هدفًا، وليس غاية.

ويرى فريق آخر من التربويين:

أن تلميذ المرحلة الأساسية الاولى يتعرض لهذه المهارات النحوية في حصص الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والتعبير، والاملاء، والخط، والنسخ، ولكنه يكون منشغلًا عنها في تعلم مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ لذا تدريس المهارات النحوية في حصص مستقلة أمر لا مفرّ منه، **وحجتهم**:

1- المهارات النحوية التي تناقش عرضًا في حصص الاستماع والمحادثة والقراءة ونحوهم، لا تكون بنفس القوة كالتي تقصد لذاتها في حصص خاصة.
2- إن المحاكاة في الوقت الحاضر غير متوفرة، حيث تسيطر العامية على حصص اللغة العربية. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)

والذي يظهر صوابه: أن تدريس المهارات النحوية (الأنماط اللغوية) في الحلقة الأولى (الصف الأول) يكون بالطريقة العرضية، أي: من خلال جميع الحصص دون إفرادها لحصة مستقلة.

أما في الحلقتين الثانية والثالثة (الصفوف: الثاني والثالث والرابع) يكون تدريسها في حصص مستقلة.

وليس معنى ذلك إغفال التكامل الرأسي بين أفرع اللغة العربية، وإنما إفرادها بحصة مستقلة من باب الاعتناء بلون معين في وقت محدد؛ لذا لا مانع من التعرض للمهارات النحوية في حصص اللغة العربية، بل هو مطلوب، كما لا يمنع التعرض لمهارات الاستماع والتحدث والقراءة وغيرها في حصص التدريبات.

كيفية تقليل الوقت المهدور في حصص التدريبات:

من خلال اتباع النصائح الآتية:

1- التجول الدائم السلس من المعلم في جميع أنحاء الصف أثناء تنفيذ التلاميذ النشاطات الفردية تجولًا وظيفيًا؛ كي يتأكد أن تلاميذه يقومون بالنشاط وغير منشغلين بأمور أخرى؛ وكي يتأكد أن تلاميذه مستمتعون بما يقومون به من نشاطات، وأنهم قادرون على إنجاز هذه النشاطات.
2- التنويع في النشاطات والتدريبات لتراعي الفروق الفردية.
3- لا يترك المعلم تلاميذه يستمرون في الأخطاء لمدة طويلة، إنما يقدم لهم التغذية الراجعة الآنية.

ذكر نصوص القواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى:

وضع النحاة قواعد نحوية تجمع شتات المهارة النحوية الواحدة في ألفاظ تتصف بالشمولية والتجريد والتعميم، ولا خلاف في أهمية هذا الأمر، **ولكن السؤال هل تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى يصلح معهم ذكر مثل هذه القواعد النحوية؟**

يرى كثير من التربويين:

أن تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى لا يصلح معهم ذكر نصوص القاعدة النحوية، ولا يفيد ذلك شيئًا، ويرون أنه ينبغي أن يقدم النحو – وصنوه الصرف – لتلاميذ هذه المرحلة من خلال الشكل الوظيفي؛ بمعنى أن تقدم لهم نماذج وتدريبات منتزعة من لغتهم المستعملة في الحياة اليومية مع ربطها ببعض الأساليب اللغوية الرفيعة؛ لينموا أسلوبهم، **وحجتهم في ذلك**:

1- الطفل يلجأ إلى محاكاة المهارات التي يسمعها من محيطه، ويحسن استعمالها دون الحاجة إلى شرحها له. (راتب عاشور، ومحمد الحوامدة: 2003)
2- اللغة نشأت قبل تقعيد المهارات النحوية، وكان القدماء من العرب يتحدثون بفطرتهم من دون الإلمام بمهارات النحو وقواعده.

3- القواعد النحوية عامة جافة، ولا يظهر لها أثر في صيانة اللسان من الخطأ.
4- القواعد النحوية تعد أمورًا معنوية تجريدية، وهذه الأمور لا يستطيع تلميذ المرحلة الأساسية الأولى أن يقوم بها إلا إذا كان عالي الموهبة والذكاء.
5- التلميذ يأتي من لغة عامية، وقد اكتسب نمطها وطريقة التعبير بها، وهدفنا أن ندخله إلى لغة فصحى لها طرقها وأساليبها، والذي يفيد في ذلك الاستعمال الصحيح للغة شفويًا أو تحريريًا، أما القواعد نفسها فلا أثر لها في هذا المجال.
6- بعض البحوث والدراسات أشارت إلى أن تدريس قواعد النحو في هذه المرحلة لا يؤثر كثيرًا في تنمية قدرة التلميذ الشفوية، والتي هي أساس العمل اللغوي في هذه المرحلة. (محمد مجاور: 1983)
7- يفتقد تلاميذ هذه المرحلة الدافع لتعليم مثل هذه القواعد لصورتها الجامدة.

وهذا المعمول به في مدارسنا ومناهجنا.

المصطلحات النحوية وتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى:

يعج النحو بمصطلحات ومفهومات عدة، مثل:

هذا: اسم إشارة للمفرد المذكر العاقل وغير العاقل، هو: ضمير منفصل للغائب المفرد المذكر، إلى غير ذلك.

مثل هذه المصطلحات والمفهومات يقف معلم المرحلة الأساسية الأولى أمامها حائرًا هل يذكرها لتلاميذه هذا التعريف، ويعد ذلك جزءًا أساسيًا لتدريسه، أم لا يذكرها؟

للجواب عن هذا السؤال المشكل نقول:

ذكر المصطلح بشكل سهل ومبسط، مثل: (هذا: اسم إشارة، الذين: اسم موصول، أين: اسم استفهام، في: حرف جر، هو: ضمير، ذهب: فعل ماض إلى غير ذلك، لا ضرر فيه، وربما كان ذكره ضروريًا، أما المصطلحات المعقدة، نحو: (هذا: اسم إشارة يشار به للمفرد العاقل وغير العاقل، هو: ضمير منفصل للغائب المفرد المذكر، إلى غير ذلك).

فهذه مصطلحات ومفهومات غاية في الصعوبة والتعقيد، وإبعاد تلاميذ هذه المرحلة عنها، يعد من السلامة النفسية واللغوية لهم.

ونقول: التلميذ في هذه المرحلة عندما يقول: هذا رجل؛ فإنه ميّز أن (هذا) تستعمل للإشارة للمفرد المذكر العاقل، وعندما يقول: هذا قلم؛ فإنه ميز أن (هذا) تستعمل للإشارة للمفرد المذكر العاقل وغير العاقل أيضًا، ولكنه يصعب عليه ذكر هذه التعريفات المجردة للمصطلحات، وقل مثل ذلك في سائر المصطلحات.

إذن طالما أن التلميذ يعرف تعريفات هذه المصطلحات، ولكنه لا يستطيع الإفصاح عنها لأسباب تتعلق بنموه العقلي واللغوي، فلا داعي أن نجبره على ذلك، وليطمئن المعلم أن تلاميذه يعرفونها، ولكنهم لا يستطيعون الإخبار عنها الآن وعما قريب سيعرفونها بذلك التفصيل في سهولة ويسر فلا يستعجل ذلك منهم في هذه المرحلة.

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

التدريبات (الحلقة الثانية)

الصف: الثاني. **اسم الدرس**: في مدينة الخليل.

الموضوع: تدريبات (هو وهي).

الخبرات السابقة	قياسها
- التمييز بين الكلمة المذكرة والمؤنثة. - قراءة هو / هي.	- من خلال لعبة الملكة وحارسها حيث يوزع المعلم كلمات ويطلب تصنيفها إلى كلمات مذكرة ومؤنثة. - عرض بطاقات بها (هو وهي) وقراءتها.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: يعرض المعلم الفقرة الآتية: محمد تلميذ مجتهد، وهو طالب في الصف الثاني، وهو يحب مدرسته، وهو متفوق في دراسته. ويفضل كتابة الضمير (هو) بلون مغاير. ويطلب قراءتها، ثم ويسأل المعلم ما الذي تكرر؟ نعم، الضمير (هو). ويعرض الفقرة الثانية: هدى أخت محمد وهي تلميذة في الصف الثاني، وهي تساعد أمها في أعمال البيت، وهي التي حصلت على تقدير	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ

	ممتاز، وهي التي حصلت على المركز الأول في حفظ القرآن في المدرسة. ويفضل كتابة الضمير (هي) بلون مغاير أيضًا. ويطلب قراءته، ويسأل: ما الذي تكرر في الجمل؟ نعم، الضمير (هي). ودرسنا اليوم تدريبات عن (هو/ هي)؛ فلنرحب بضيفنا ونصفق له. ويسجل المعلم العنوان، ويطلب من أحد التلاميذ قراءته. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة السبورة	
أن يميز التلميذ بين هو، هي.	يعرض المعلم صورة طالب وطالبة، ويكتب تحت كل صورة: هو طالب، هي طالبة ويكتب التاء المربوطة في كلمة (طالبة) بلون مغاير. يسأل المعلم من خلال أسلوب حل المشكلات: لماذا قلنا: هو طالب، ولم نقل هي طالب؟ وقلنا: هي طالبة، ولم نقل: هو طالبة؟ يستمع إلى إجابات التلاميذ، ثم يوجه انتباههم إلى العلامة الفارقة بين المذكر والمؤنث (التاء المربوطة). ثم يعرض صورتين (طفل وطفلة) وتحتهما: هو، وهي. ويطلب من أحد التلاميذ النابهين أن يوظف (هو، وهي) وفقًا للصورتين، ويشرح لزملائه لِمَ قال: هو طفل، وهي طفلة؟ ويمكن المعلم أن يفتح نقاشًا بين التلميذ الشارح وزملائه لمزيد من التوضيح.	صور بطاقات	ملاحظة مدى صحة الإجابة.

أن يسند التلميذ (هو، هي) إلى الكلمات المفردة.	يعرض المعلم تدريب الكتاب ص (49)، ويقوم بحل المثال الأول، ثم يطلب من أحد التلاميذ حل المثال الثاني في التدريب تحت إشرافه ويطلب من التلميذ الذي يشرح أن يوضح كيف قام بالحل، ثم يترك المجال أمام التلاميذ لحل سائر التدريب.	السبورة بطاقات الكتاب	ملاحظة مدى صحة الإجابة. قائمة رصد.
	يعزز المعلم إتقان التلاميذ للمهارة من خلال: لعبة الملكة وحارسها، حيث يوزع المعلم على التلاميذ كلمات: مهندس، معلمة، طبيب، طبيبة، مهندسة، معلم. إخراج تلميذين يحمل كل واحد منهم بطاقة بها الضمير (هو)، والآخر (هي). ويطلب المعلم من التلاميذ الذين حصلوا على بطاقات أن يصطفوا خلف الضمير المناسب.	بطاقات	ملاحظة دقة التصنيف ومدى التفاعل.
أن يحول التلميذ الجملة المسندة لـ (هو) إلى (هي) وبالعكس.	من خلال النشاط التحريري: أكمل: هو فلاح ، هي ..... هو ..... ، هي ممرضة هو عالم ، هي ..... هو ..... ، هي مذيعة	السبورة	ملاحظة مدى صحة الإجابة.
أن يوظف التلميذ (هو، هي) في جمل.	من خلال العصف الذهني: اذكر جمل بها الضمير هو. اذكر جمل بها الضمير هي.	السبورة	ملاحظة مدى صحة التوظيف.
	غلق الحصة:		إستراتيجية تقويم الذات:

	لعب الدور: حيث يقوم أحد التلاميذ بدور (هو)، والثاني بدور(هي). نشاط ورقة عمل: أكمل الفراغ: (هو - هي) ..... رجل. ، ..... مدير. ..... كاتبة. ، ..... مجتهد. أكمل: هو معلم نشيط. هي ..... . **النشاط البيتي:** كتابة خمس جمل بها الضمير هو. كتابة خمس جمل بها الضمير هي. التأمل الذاتي:		أستطيع أميز بين (هو، وهي). لون الوجه حسب تقييمك لذاتك. ☹ 😐 🙂

أنموذج تطبيقي لخطة يومية

تدريبات (الحلقة الثالثة)

الصف: الرابع. **اسم الدرس**: الكون. **الموضوع**: تدريبات (الجملة الفعلية).

الخبرات السابقة	قياسها
ـ تصنيف الكلمة إلى اسم وفعل وحرف ـ تمييز الجملة الاسمية.	- من خلال لعبة الملكة وحارسها تصنيف عدة كلمات إلى اسم، وفعل، وحرف. - من خلال ورقة عمل: كون ثلاث جمل اسمية.

الأهداف	الإجراءات	الوسائل	التقويم
	المقدمة: من خلال الألغاز: (أحمد يحب مدرسته) ما نوع هذه الجملة؟ لماذا سميت بالجملة الاسمية؟ إذا قلنا: (يحب أحمد مدرسته) هل تسمى جملة اسمية أيضا؟ لماذا؟ ما توقعون اسمها؟ نعم جملة فعلية، ودرسنا اليوم الجملة الفعلية، ويسجل المعلم العنوان على السبورة، ويطلب من أحد التلاميذ قراءته. إشراك التلاميذ في أهداف الحصة، وتسجيلها على يمين السبورة.	السبورة	ملاحظة مدى جذب المقدمة لانتباه التلاميذ.
أن يميز التلميذ الجملة الفعلية.	يعرض المعلم الجملة الآتية: (ذهب إبراهيم إلى المسجد.) يطلب من أحد التلاميذ قراءتها، ثم يوجه انتباه التلاميذ للكلمة الأولى في الجملة، ويحوطها.	السبورة	ملاحظة مدى صحة الإجابة.

	يسأل: ما تصنيف كلمة (ذهب) حسب أقسام الكلمة؟ نعم: فعل، ثم يقول: الجملة التي تبدأ باسم سميناها جملة اسمية، وهذه الجملة ماذا نسميها؟ نعم: جملة فعلية. لبس أجدادنا الكوفية.: يعرض الجملة الثانية ما نوع الجملة (لبس أجدادنا الكوفية)؟		
أن يوازن التلميذ بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.	من خلال لعب الدور، يخرج المعلم تلميذين أحدهما يحمل بطاقة الجملة الاسمية، والثاني يحمل بطاقة الجملة الفعلية، ثم يتحدث كل تلميذ عن الجملة التي معه، ويمكن طرح بعض الأسئلة من قبل التلاميذ لمزيد من التوضيح والموازنة.	بطاقات	صنف الجمل التالية إلى اسمية وفعلية: - ذهب محمد إلى البحر. - المدرسة جميلة. - يقرأ التلميذ القرآن.
أن يحدد التلميذ الفعل المناسب لإكمال الفراغ.	- يعرض المعلم تدريب الكتاب صـ (91)، ويقوم بحل المثال الأول، ثم يطلب من أحد التلاميذ حل المثال الثاني في التدريب تحت إشرافه، ويطلب من التلميذ الذي قان بالحل أن يوضح كيف قام به، ثم يترك المجال أمام سائر التلاميذ لحل باقي التدريب.	السبورة الكتاب	ملاحظة مدى صحة الإجابات.
أن يحدد التلميذ الفعل في الجملة.	- يعرض المعلم تدريب الكتاب صـ (91)، ويقوم بحل المثال الأول، ثم يطلب من أحد التلاميذ حل المثال الثاني في التدريب تحت إشرافه، ويطلب من التلميذ الذي قام بالحل أن يوضح كيف قام به، ثم يترك المجال أمام سائر التلاميذ لحل باقي التدريب.		

أن يحول التلميذ الجملة الاسمية إلى فعلية وبالعكس.	- يعرض المعلم الجملة الاسمية التالية (الكتاب يفيد صاحبه)، ويطلب من أحد التلاميذ تحويلها إلى فعلية شارحًا لزملائه كيف قام بالعمل. يكرر ذلك مع أمثلة أخرى: - القطار يسير مسرعًا. - العلم مرفوع عاليًا.		حول الجمل الاسمية التالية إلى فعلية: - التلميذ شرب الحليب صباحا. - الباب مغلق.
أن يكون التلميذ جمل فعلية بسيطة.	- يعرض المعلم تدريب الكتاب صـ (101)، ويقوم بحل المثال الأول، ثم يطلب من أحد التلاميذ حل المثال الثاني في التدريب تحت إشرافه، ويطلب من التلميذ الذي قام بالحل أن يوضح كيف قام به، ثم يترك المجال أمام سائر التلاميذ لحل باقي التدريب. - من خلال العصف الذهني: ذكر جمل فعلية.	السبورة الكتاب السبورة	ملاحظة مدى صحة الإجابات. ملاحظة مدى صحة تركيب الجمل.
	غلق الحصة: 1 – حدد نوع الجملة: ـ سافر محمد صباحاً. (.....) ـ سمع محمود الآذان. (.....) ـ المدرسة نظيفة. (.....) 2 – حول الجمل الاسمية التالية إلى فعلية: - المعلم يشرح الدرس. - التلميذ حفظ النشيد جيداً. - الكتاب مفيد. 3– كون جملة فعلية:		إستراتيجية تقويم الذات: أستطيع التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية. لون الوجه حسب تقييمك لذاتك. ☹ 😐 🙂

	النشاط البيتي: تكوين خمس جمل اسمية وخمس جمل فعلية. التأمل الذاتي:		

تقويم ذاتي (17)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1) النحو في المرحلة الأساسية الأولى يهتم بـــ:

أ) ضبط الكلمات ب) بناء الجملة ج) استعمال كلمات الربط د) الرسم الصحيح

2) يأخذ النحو في الصّفّ الأول شكل:

أ) النمط اللغوي ب) الاستعمال اللغوي ج) البناء اللغوي د) الاستعداد اللغوي

3) يقصد بالأنماط اللغوية: المهارات:

أ) النحوية ب) الإملائية ج) التحريرية د) الصوتية

4) " توليد أكبر عدد ممكن من الأمثلة حول مهارة ما، ثم تعديلها إلى أن يتم تطويرها، وأخيراً الوصول إلى الأمثلة الأنسب." هو أسلوب:

أ) حلّ المشكلات ب) المناقشة ج) لعب الدور د) العصف الذهني

5) القواعد النحوية في المرحلة الأساسية مطالب التلميذ بـــ:

أ) استنتاجها ب) حفظها ج) تعميمها د) فهمها

ملحق إجابات التقويم الذاتي

تقويم ذاتي (1)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	د
2	أ
3	ب
4	أ
5	د
6	ب
7	ج
8	ج

تقويم ذاتي (2)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	أ
2	أ
3	ب
4	د

تقويم ذاتي (3)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	د
2	ب
3	د
4	أ
5	ج

تقويم ذاتي (4)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	أ
2	ب
3	د
4	ج
5	د
6	ب
7	ج
8	أ
9	ج

تقويم ذاتي (5)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	ب
2	ج
3	ب
4	أ
5	ج
6	ب
7	أ

تقويم ذاتي (6)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	أ
2	ج
3	ج
4	ج

تقويم ذاتي (7)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	ب
2	أ
3	أ
4	ب
5	د
6	أ
7	ب

تقويم ذاتي (8)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	أ
2	ب
3	أ
4	ج
5	أ
6	أ
7	ب
8	ب
9	أ
10	أ
11	ب
12	ب
13	د
14	أ

15	ب
16	ب
17	أ
18	د
19	د
20	ب
21	ج

تقويم ذاتي (9)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	ج
2	د
3	د
4	ج

تقويم ذاتي (10)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	أ
2	ج
3	ب
4	ج

تقويم ذاتي (11)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	د
2	ج
3	ب
4	أ

تقويم ذاتي (12)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	د
2	ب
3	د

تقويم ذاتي (13)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	د
2	ب
3	د
4	د

تقويم ذاتي (14)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	ب
2	أ
3	ب
4	أ
5	ج
6	ج

تقويم ذاتي (15)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	أ
2	أ
3	ب
4	ب
5	ب
6	ج

تقويم ذاتي (16)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	ب
2	أ
3	د
4	أ

تقويم ذاتي (17)

رقم السؤال	رمز الإجابة
1	ب
2	ب
3	أ
4	د
5	د

ملحق قوائم الأهداف السلوكية

الأهداف السلوكية - الصف الأول (الفصل الدراسي الأول)

أهداف الاستماع:

م	الهدف	المستوى
1	يعدد الطالب آداب الاستماع الجيد بدقة.	تذكر
2	يميز الطالب المقاطع الطويلة للحروف منفردة، وفي الكلمات بدقة.	فهم
3	يردد الطالب المقاطع الطويلة للحروف ترديدًا سليمًا.	تطبيق
4	يميز الطالب أصوات الحروف القصيرة منفردة، وفي الكلمات بدقة.	فهم
5	يردد الطالب أصوات الحروف القصيرة ترديدًا سليمًا.	تطبيق
6	يردد الطالب الكلمات التي بها مقاطع الحرف وأصواته بدقة.	تطبيق
7	يوازن الطالب بين صوت الحرف الطويل والقصير منفردًا، وفي الكلمات.	فهم
8	يعدد الطالب الشخصيات الواردة في النص الاستماعي بدقة.	تذكر
9	يعبر الطالب عن فهمه للنص الاستماعي من خلال الإجابة عن الأسئلة بدقة.	فهم
10	يستنبط الطالب عنوانًا مناسبًا لنص الاستماع بشكل سليم.	فهم
11	يسرد الطالب النص الاستماعي بلغته الخاصة بشكل صحيح.	تركيب
12	يربط الطالب بين النص الاستماعي ومواقف حياتية.	فهم
13	يبدي الطالب رأيه في (المواقف، الشخصيات) الواردة في النص الاستماع بدقة.	تقويم

أهداف المحادثة:

م	الهدف	المستوى
1	يعدد الطالب آداب الحديث بدقة.	تذكر
2	يستنتج الطالب عناصر اللوحة الرئيسة استنتاجًا سليمًا.	تحليل
3	يعبر الطالب عن فهمه للوحة المحادثة من خلال الإجابة عن الأسئلة الشفوية بدقة.	فهم
4	يستنبط الطالب الفكرة الرئيسة للوحة المحادثة بدقة.	فهم
5	يقترح الطالب عنوانًا مناسبًا للوحة المحادثة بدقة.	فهم
6	يسرد الطالب قصة تعبر عن مضمون لوحة المحادثة سردًا مناسبًا.	تركيب
7	يربط الطالب بين مضمون لوحة المحادثة ومواقف حياتية.	فهم
8	يستنتج الطالب الحقوق والواجبات والقيم الإيجابية المتضمنة في لوحة المحادثة.	فهم

أهداف القراءة:

م	الهدف	المستوى
1	يميز الطالب بين أشكال الحرف حسب موقعه في الكلمة بدقة.	فهم
2	يجرد الطالب صوت الحرف الطويل والقصير تجريدًا سليمًا.	تطبيق
3	يلفظ الطالب الحرف بالحركات الطويلة والقصيرة لفظًا سليمًا.	تطبيق
4	يقرأ الطالب الكلمات قراءة صحيحة.	تطبيق
5	يقرأ الطالب جملًا قراءة صحيحة.	تطبيق
6	يحدد الطالب الحرف المشكول بالسكون بدقة.	فهم

أهداف الكتابة والخط:

م	الهدف	المستوى
1	يعدد الطالب آداب الكتابة بدقة.	تذكر
2	يميز الطالب اتجاه كتابة الحرف السليم من خلال تلوين الحرف بشكل مرتب وباتجاه سليم وضمن حدد الحرف بدقة.	تطبيق
3	يكتب الطالب الحرف كتابة صحيحة حسب موقعه في الكلمة.	تطبيق
4	يكتب الطالب الحرف كتابة صحيحة حسب الحركة القصيرة والطويلة كتابة صحيحة.	تطبيق
5	يكتب الطالب الكلمة كتابة صحيحة بالحركات الصرفية.	تطبيق
6	يكتب الطالب الجملة كتابة صحيحة بالحركات الإعرابية والصرفية.	تطبيق
7	يكتب الطالب الحرف المناسب في الفراغ حسب موقعه في الكلمة بدقة.	فهم

أهداف التحليل والتركيب.

م	الهدف	المستوى
1	يحلل الطالب الكلمات إلى حروف تحليلًا سليمًا.	تحليل
2	يحلل الطالب الكلمات إلى مقاطع صوتية (التهجئة) بدقة.	تحليل
3	يركب الطالب الحروف المرتبة ليكون كلمات مفيدة كتابة بدقة.	تركيب
4	يركب الطالب مقاطع ليكون كلمات مفيدة كتابة بدقة.	تركيب
5	يكون الطالب كلمات مفيدة من مجموعة حروف غير مرتبة.	تركيب

أهداف النشيد:

م	الهدف	المستوى
1	يردد النشيد ترديدًا جمعيًا وزمريًا ترديدًا صحيحًا.	تطبيق
2	يعبر الطالب عن فهمه العام للنشيد من خلال الإجابة عن الأسئلة بدقة.	فهم
3	يستنتج الطالب القيم الإيجابية الواردة في النشيد.	فهم

الأهداف السلوكية - الصف الثاني (الفصل الدراسي الأول)

أهداف الاستماع:

م	الهدف	المستوى
1	يعدد الطالب آداب الاستماع الجيد بدقة.	تذكر
2	يعدد الطالب الشخصيات الواردة في النص الاستماعي بدقة.	تذكر
3	يعبر الطالب عن فهمه للنص الاستماعي من خلال الإجابة عن الأسئلة بدقة.	فهم
4	يقترح الطالب أسئلة يجيب عنها النص الاستماعي بشكل صحيح.	تركيب
5	يستنبط الطالب عنوانًا مناسبًا لنص الاستماع بشكل سليم.	فهم
6	يرتب أحداث النص الاستماعي بشكل صحيح.	فهم
7	يسرد الطالب النص الاستماعي بلغته الخاصة بشكل صحيح.	تركيب
8	يلخص الطالب النص الاستماعي تلخيصًا سليمًا.	فهم
9	يربط الطالب النص الاستماعي بمواقف حياتية	فهم
10	يبدي الطالب رأيه في (المواقف، الشخصيات) الواردة في النص الاستماع بدقة.	تقويم
11	يستنتج الطالب الحقوق الواجبات والقيم الإيجابية الواردة في النص الاستماعي بدقة.	فهم

أهداف المحادثة:

م	الهدف	المستوى
1	يعدد الطالب آداب الحديث بدقة.	تذكر
2	يستنتج الطالب عناصر اللوحة الرئيسة استنتاجًا سليمًا.	تحليل
3	يعبر الطالب عن فهمه للوحة المحادثة من خلال الإجابة عن الأسئلة الشفوية بدقة.	فهم
4	يقترح الطالب أسئلة تجيب عنها صور لوحة المحادثة بشكل صحيح.	تركيب
5	يستنبط الطالب الفكرة الرئيسة للوحة المحادثة شفويا بدقة.	فهم
6	يستنتج الطالب اسم الدرس بشكل صحيح.	فهم
7	يقترح الطالب عنوانين أخرى للدرس بدقة.	فهم
8	يسرد الطالب قصة تعبر عن مضمون لوحة المحادثة سردًا مناسبًا.	تركيب
9	يربط الطالب بين مضمون لوحة المحادثة ومواقف حياتية.	فهم
10	يبدي الطالب رأيه في (المواقف، الشخصيات) الواردة في لوحة المحادثة بدقة.	تقويم
11	يستنتج الطالب الحقوق والواجبات والقيم الإيجابية المتضمنة في لوحة المحادثة.	فهم

أهداف القراءة:

م	الهدف	المستوى
1	يلفظ الطالب الحروف بالحركات الطويلة والقصيرة بدقة.	تطبيق
2	يميز الطالب بين الحروف المتقاربة في النطق (س ، ص ، ث) (ق ، ك) (الهمزة أ ، المدّ آ) (ت ،ط) (د ، ض) (ذ، ز ، ظ) بدقة.	فهم
3	يقرأ الطالب الدرس (النص القرائي) قراءة جهرية سليمة.	تطبيق
4	يقرأ الطالب كلمات الدرس وجمله قراءة سليمة.	تطبيق
6	يحلل الطالب بعض الكلمات إلى حروف ومقاطع صوتية (التهجئة) بشكل سليم.	تحليل
7	يفسر الطالب الكلمات الجديدة بدقة.	فهم
8	يعبر الطالب عن فهمه للدرس من خلال الإجابة عن الأسئلة بدقة.	فهم
9	يقترح الطالب أسئلة يجيب عنها الدرس بشكل صحيح.	تركيب
10	يستنتج الطالب الفكرة الرئيسة للدرس بشكل صحيح.	فهم
11	يستنتج الطالب الفِكر الفرعية للفقرات بشكل صحيح.	تحليل
12	يقترح الطالب عنوانًا آخر للدرس بشكل صحيح.	فهم
13	يستبط الطالب نهاية جديدة للدرس مناسبة.	تركيب
14	يحدد الطالب مفرد الكلمات الجمع بدقة.	فهم
15	يأتي الطالب بمثنى الكلمات المفردة بدقة.	فهم
16	يجمع الطالب الكلمات المفردة جمعًا صحيحًا.	فهم
17	يبدي الطالب رأيه في (المواقف، الشخصيات) الواردة في الدرس بدقة.	تقويم
18	يستنتج الطالب الحقوق والواجبات والقيم الإيجابية الواردة في الدرس بدقة.	فهم

أهداف التدريبات اللغوية (المهارات النحوية والصرفية واللغوية):

م	الهدف	المستوى
1	يجرد الطالب الحرف تجريدًا سليمًا.	تطبيق
2	يحلل الطالب الكلمة إلى مقاطع صوتية بدقة.	تحليل
3	يحدد الطالب الحرف المشكول بالسكون بدقة.	فهم
4	يكون الطالب كلمات مفيدة من مجموعة حروف (مرتبة وغير مرتبة).	تركيب
5	يركب الطالب مقاطع ليكون كلمات مفيدة.	تركيب
6	يوازن الطالب بين الكلمة المذكرة والمؤنثة بدقة.	فهم
7	يحول الطالب الكلمة المذكرة إلى مؤنثة وبالعكس بدقة.	تطبيق
8	يفرق الطالب بين اسمي الإشارة (هذا، هذه) تفريقًا سليمًا.	فهم
9	يوظف الطالب اسمي الإشارة توظيفًا سليمًا.	تطبيق
10	يميز الطالب بين الألف المقصورة (ى) والياء (ي) بدقة.	فهم
11	يوازن الطالب بين (الذي، التي) بدقة.	فهم
12	يوظف الطالب (الذي، التي) توظيفًا سليمًا.	تطبيق

أهداف الكتابة والخط:

م	الهدف	المستوى
1	يعدد الطالب آداب الكتابة بدقة.	تذكر
2	يكتب الطالب جملة الكتابة كتابة صحيحة.	تطبيق
3	يكتب الطالب فقرة النسخ كتابة صحيحة.	تطبيق
4	يكتب الطالب الحرف كتابة صحيحة مراعيًا قواعد النسخ.	تطبيق
5	يكتب الطالب جملة الخط كتابة صحيحة مراعيًا قواعد النسخ.	تطبيق

أهداف الإملاء:

م	الهدف	المستوى
1	يوازن الطالب بين التاء المربوطة والمبسوطة بدقة.	فهم
2	يميز الطالب بين حروف المد الثلاثة (الألف، الواو، الياء) بدقة.	فهم
3	يميز الطالب بين الحروف المتشابهة شكلًا (ع ، غ) (ب ، ت ، ث ، ن) (ي ، ى) (ج ، ح ، خ) ... بدقة .	فهم
4	يوازن الطالب بين (أل) الشمسية والقمرية بدقة.	فهم
5	يميز الطالب بين أنواع التنوين الثلاثة (فتح، كسر، ضم) بدقة.	فهم
6	يضيف الطالب أنواع التنوين الثلاثة (فتح ، كسر ، ضم) إلى الكلمات المعربة بدقة.	تطبيق
7	يلفظ الطالب الكلمات بأنواع التنوين الثلاثة (فتح ، كسر ، ضم) لفظًا سليمًا.	تطبيق
8	يميز الطالب الحرف المشدد في الكلمات المعطاة بشكل سليم.	فهم
9	يفرق الطالب بين علامات الترقيم (. / ، / ! / ؟) بدقة.	فهم
10	يكتب الطالب ما يملى عليه إملاء منقولًا ومنظورًا بشكل سليم.	تطبيق

أهداف النشيد:

م	الهدف	المستوى
1	يردد الطالب النشيد ترديدا جمعيًا وزمريًا صحيحًا.	تطبيق
2	يقرأ الطالب النشيد قراءة فردية صحيحة.	تطبيق
3	يعبر الطالب عن فهمه العام للنشيد من خلال الإجابة عن الأسئلة بدقة.	فهم
4	يستنبط الطالب الفكرة العامة للنشيد بدقة.	فهم
5	يبدي الطالب رأيه في (المواقف، الشخصيات) الواردة في النشيد بدقة.	تقويم
6	يستنتج الطالب الواجبات والقيم الإيجابية الواردة في النشيد بشكل سليم.	فهم

الأهداف السلوكية - الصف الثالث (الفصل الدراسي الأول)

أهداف الاستماع:

م	الهدف	المستوى
1	يعدد الطالب آداب الاستماع الجيد بدقة.	تذكر
2	يعدد الطالب الشخصيات الواردة في النص الاستماعي بدقة.	تذكر
3	يعبر الطالب عن فهمه للنص الاستماعي من خلال الإجابة عن الأسئلة بدقة.	فهم
4	يقترح الطالب أسئلة يجيب عنها نص الاستماع بشكل صحيح.	تركيب
5	يستنبط الطالب الفكرة الرئيسة لنص الاستماع.	فهم
6	يستنبط الطالب الأفكار الفرعية لنص الاستماع	تحليل
7	يستنبط الطالب عنوانًا مناسبًا لنص الاستماع بشكل سليم.	فهم
8	يرتب أحداث النص الاستماعي بشكل صحيح.	فهم
9	يسرد الطالب النص الاستماعي بلغته الخاصة بشكل صحيح.	تركيب
10	يلخص الطالب النص الاستماعي تلخيصًا سليمًا.	فهم
11	يحاكي الطالب النص الاستماعي بقصة من إنشائه بشكل مناسب.	تركيب
12	يربط الطالب النص الاستماعي بمواقف حياتية.	فهم
13	يبدي الطالب رأيه في (المواقف، والشخصيات) الواردة في النص الاستماع بدقة.	تركيب
14	يستنتج الطالب الواجبات والقيم الإيجابية الواردة في النص الاستماعي بدقة.	فهم

أهداف المحادثة نفس الصف الثاني.

أهداف القراءة:

م	الهدف	المستوى
1	يقرأ الطالب الدرس (النص القرائي) قراءة جهرية بشكل صحيح.	تطبيق
2	يقرأ الطالب كلمات الدرس وجمله قراءة سليمة.	تطبيق
3	يحلل الطالب بعض الكلمات إلى حروف ومقاطع صوتية (التهجئة) بشكل سليم.	تحليل
4	يفسر الطالب الكلمات الجديدة بدقة.	فهم
5	يعبر الطالب عن فهمه للدرس من خلال الإجابة عن الأسئلة بدقة.	فهم
6	يقترح الطالب أسئلة يجيب عنها الدرس بشكل صحيح.	تركيب
7	يستنتج الطالب الفكرة الرئيسة للدرس بشكل صحيح.	فهم
8	يستنتج الطالب الفِكر الفرعية للفقرات بشكل صحيح.	تحليل
9	يستنتج الطالب الكلمات الدالة على الزمان والمكان بدقة.	فهم
10	يستنبط الطالب العلاقة بين الكلمات (ترادف، تضاد، ...) بدقة.	فهم
11	يفرق الطالب بين كلمتين متشابهتين في الكتابة (المشترك اللفظي) من خلال السياق بدقة.	فهم
12	يصوغ الطالب معنى الفقرات بأسلوبه الخاص بدقة.	تركيب
13	يقترح الطالب عنوانًا آخر للدرس بشكل صحيح.	فهم
14	يستنبط نهاية جديدة للدرس مناسبة.	تركيب
15	يلخص الطالب الدرس بأسلوبه الخاص شفويا بدقة.	تركيب
16	يحدد الطالب مفرد الكلمات الجمع بدقة.	فهم
17	يأتي الطالب بمثنى الكلمات المفردة بدقة.	فهم
18	يجمع الطالب الكلمات المفردة جمعًا صحيحًا.	فهم
21	يحدد نوع الأسلوب الوارد في الدرس (استفهام، نفي، أمر، توكيد، ...) بدقة.	فهم
22	يحاكي الطالب الأسلوب بشكل سليم.	تركيب

23	يستنتج الطالب بعض صور الجمال الواردة في الدرس بشكل صحيح.	فهم
24	يبدي الطالب رأيه في (المواقف، الشخصيات) الواردة في الدرس بدقة.	تقويم
25	يستنتج الطالب الحقوق والواجبات والقيم الإيجابية الواردة في الدرس.	فهم

أهداف التدريبات اللغوية (المهارات النحوية والصرفية).

م	الهدف	المستوى
1	يسند الطالب الفعل الماضي إلى فاعله المذكر أو المؤنث، نحو: (قام محمد، قامت سلوى) بدقة.	فهم
2	يوازن الطالب بين الفعل المضارع المسند للفاعل المذكر والمسند للفاعل المؤنث: (يضحك محمد، تضحك سلوى) بدقة.	فهم
3	يأتي الطالب بمثنى الكلمات المفردة بدقة.	فهم
4	يوازن الطالب بين أنواع الجمع الثلاثة: (جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير) بدقة.	فهم
5	يجمع الطالب الكلمات المفردة جمع مذكر سالم، وجمع مؤنث سالم، وجمع تكسير بشكل سليم.	تطبيق
6	يميز الطالب بين ضمائر الغائب (هو، هي) (هما للمذكر، هما للمؤنث) (هم، هن) بدقة.	فهم
7	يسند الطالب ضمائر الغائب للكلمة المفردة (هو مسرور، هي مسرورة، هما مسروران، هم مسرورون، هن مسرورات) بدقة.	تطبيق
8	يسند الطالب ضمائر الغائب للفعل (هو يكتب، هي تكتب، هما يكتبان، ...) بدقة.	تطبيق
9	يميز الطالب بين ضميري المتكلم (أنا، نحن) بدقة.	فهم
10	يسند الطالب ضميري المتكلم للكلمة المفردة (أنا معلم، نحن معلمون) بدقة.	تطبيق
11	يسند الطالب ضميري المتكلم للفعل (أنا أحب، نحن نحب) بدقة.	تطبيق
12	يوازن الطالب بين ضمائر المخاطب (أنتَ، أنتِ) (أنتما للمذكر والمؤنث) (أنتم، أنتن) بدقة.	فهم
13	يسند الطالب ضمائر المخاطب للكلمة المفردة (أنتَ مخلص، أنتِ مخلصة، ...) بدقة.	تطبيق
14	يسند الطالب ضمائر المخاطب للفعل (أنتَ تكتب، أنتِ تكتبين، ...) بدقة.	تطبيق

15	يميز الطالب بين أسماء الإشارة (هذا – هذه – هؤلاء) بدقة.	فهم
16	يميز الطالب بين الأسماء الموصولة (الذي – التي – الذين) بدقة.	فهم
17	يوازن الطالب بين حروف الجر (في – إلى – على – من) بدقة.	فهم

- **ملاحظة:**

المقصود بالكلمة المفردة هنا: ما ليس جملة ولا شبه الجملة، نحو: قائم، قائمة، قائمان، قائمتان، قائمون، قائمات، قوائم.

وليس المقصود بالكلمة المفردة ما ليس بالمثنى والجمع.

أهداف الكتابة والخط:

م	الهدف	المستوى
1	يعدد الطالب آداب الكتابة بدقة.	تذكر
2	يكتب الطالب القطعة كتابة صحيحة.	تطبيق
3	يكتب الطالب جملة النسخ كتابة صحيحة مع مراعاة قواعد النسخ.	تطبيق

أهداف الإملاء:

م	الهدف	المستوى
1	يوازن الطالب بين أنواع التنوين الثلاثة (فتح، كسر، ضم) بدقة.	فهم
2	يضيف الطالب أنواع التنوين الثلاثة (فتح، كسر، ضم) إلى الكلمات المعربة بدقة.	تطبيق
3	يضيف الطالب أل التعريف للكلمات النكرة بدقة.	تطبيق
4	يفرق الطالب بين (أل) الشمسية والقمرية بدقة.	فهم
5	يوازن الطالب بين التاء المربوطة والمبسوطة والهاء بدقة.	فهم
6	يفرق الطالب بين علامات الترقيم (، - . - ؟ - ! - :) بدقة.	فهم

7	يوظف الطالب علامات الترقيم (، - . - ؟ - ! - :) بدقة.	تطبيق
8	يحدد الطالب الحرف المشدد بدقة.	فهم
9	يكتب الطالب ما يملى عليه إملاءً منظورًا وغير منظور واختباريًا بدقة.	تطبيق

أهداف التعبير التحريري:

م	الهدف	المستوى
1	يرتب الطالب كلمات مبعثرة ليكون جملا مفيدة.	تركيب
2	يوظف الطالب كلمات في جمل مفيدة المعنى.	تركيب
3	يعبر الطالب كتابة عن صور معطاة له بدقة.	تركيب
4	يرتب الطالب جملًا ليكون فقرة أو قصة بشكل صحيح.	تركيب
5	يعبر الطالب كتابة عن مواقف معطاة له بدقة.	تركيب
6	يجيب الطالب عن أسئلة بتعبيره الخاص كتابة بدقة.	تركيب

أهداف النشيد: نفس الصف الثاني مع إضافة هدف: يقرأ الطالب النشيد من الذاكرة بشكل مناسب.

الأهداف السلوكية – الصف الرابع (الفصل الدراسي الأول)

أهداف الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، والنشيد نفس الصف الثالث.

إضافة هدف إلى أهداف القراءة: يقرأ الطالب الدرس قراءة صامتة بدقة إلى أهداف القراءة.

أهداف التدريبات اللغوية (المهارات النحوية والصرفية).

م	الهدف	المستوى
1	يعدد الطالب كلمات الاستفهام بشكل صحيح.	فهم
2	يميز الطالب بين كلمات الاستفهام بشكل صحيح.	فهم
3	يوظف الطالب كلمات الاستفهام بشكل صحيح.	تطبيق
4	يصوغ الطالب أسئلة (شفوية، وكتابة) لإجابات معطاة بدقة.	تركيب
5	يوازن الطالب بين الكلمات المذكرة والمؤنثة بدقة.	فهم
6	يميز الطالب علامات التأنيث اللفظية (التاء المربوطة: كاتبة، الألف المقصورة: سلوى، الألف الممدودة: زرقاء) بدقة.	فهم
7	يحول الطالب الكلمة المذكرة إلى المؤنثة وبالعكس بشكل سليم.	تطبيق
8	يسند الطالب الفعل الماضي إلى الضمائر المتصلة (ألف الاثنين، واو الجماعة، نون النسوة، نحو: رجع : رجعا ، رجعوا ، رجعن) بدقة.	تطبيق
9	يسند الطالب الفعل المضارع إلى الضمائر المتصلة (ألف الاثنين، واو الجماعة، نون النسوة، نحو: يرجع : يرجعان ترجعان ، يرجعون ، يرجعن) بدقة .	تطبيق
10	يميز الطالب بين ضمائر الغائب (هو، هي) (هما للمذكر، هما للمؤنث) (هم، هن) بدقة.	فهم
11	يسند الطالب ضمائر الغائب للكلمة المفردة (هو مسرور، هي مسرورة، هما مسروران، هم مسرورون، هن مسرورات) بدقة.	فهم
12	يسند الطالب ضمائر الغائب للفعل (هو يكتب، هي تكتب، هما يكتبان، ...) بدقة.	تطبيق
13	يوظف الطالب ضمائر الغائب توظيفًا سليمًا.	تطبيق

13	يميز الطالب بين ضميري المتكلم (أنا، نحن) بدقة.	فهم
14	يسند الطالب ضميري المتكلم للكلمة المفردة (أنا معلم، نحن معلمون) بدقة.	تطبيق
15	يسند الطالب ضميري المتكلم للفعل (أنا أحب، نحن نحب) بدقة.	تطبيق
17	يوظف الطالب ضميري المتكلم (أنا، نحن) توظيفًا سليمًا.	تطبيق
16	يميز الطالب بين ضمائر المخاطب (أنتَ، أنتِ) (أنتما للمذكر والمؤنث) (أنتم، أنتن) بدقة.	فهم
17	يسند الطالب ضمائر المخاطب للكلمة المفردة (أنتَ مخلص، أنتِ مخلصة، ...) بدقة.	تطبيق
18	يسند الطالب ضمائر المخاطب للفعل (أنتَ تكتب، أنتِ تكتبين، ...) بدقة.	تطبيق
19	يوظف الطالب ضمائر المخاطب توظيفًا سليمًا.	تطبيق
20	يعدد الطالب أسماء الإشارة بدقة.	تذكر
21	يميز الطالب أسماء الإشارة بدقة.	فهم
22	يوظف الطالب أسماء الإشارة بدقة.	تطبيق
23	يصوغ الطالب جملًا تحتوي على أسماء الإشارة بشكل صحيح.	تركيب
24	يميز الطالب بين (الذي، التي، الذين) تميزًا سليمًا.	فهم
25	يعدد الطالب حروف الجر بدقة.	تذكر
26	يوازن الطالب بين حروف الجر بدقة.	فهم
27	يوظف الطالب حروف الجر بدقة.	تطبيق
28	يصوغ الطالب جملًا تحتوي على حروف الجر بدقة.	تركيب

أهداف الإملاء.

م	الهدف	المستوى
1	يوازن الطالب بين (أل) الشمسية والقمرية بدقة.	فهم
2	يميز الطالب بين أنواع التنوين الثلاثة (فتح، كسر، ضم) بدقة.	فهم
3	يوازن الطالب بين التنوين والنون الساكنة.	فهم
4	يضيف الطالب أنواع التنوين الثلاثة (فتح، كسر، ضم) إلى الكلمات المعربة بدقة.	تطبيق
5	يميز الطالب بين الكلمات التي بها ألف يلفظ ويكتب، والتي بها ألف يكتب ولا يلفظ، والتي بها ألف يلفظ ويكتب.	فهم
6	يفرق الطالب بين علامات الترقيم (، - . - ؟ - ! - :) بدقة.	فهم
7	يوظف الطالب علامات الترقيم (، - . - ؟ - ! - :) بدقة.	تطبيق
8	يكتب الطالب ما يملى عليه إملاء غير منظور واختباريًا بدقة.	تطبيق

أهداف التعبير التحريري.

م	الهدف	المستوى
1	يرتب الطالب كلمات مبعثرة؛ ليكون جملًا مفيدة بدقة.	تركيب
2	يميز الطالب بين الجملة وشبه الجملة في الجمل المعطاة له كتابة.	فهم
3	يستنبط الطالب الكلمة الزائدة في جمل معطاة له بدقة.	فهم
4	يوظف الطالب كلمات في جمل تامة المعنى.	تركيب
5	يعبر عن صور معطاة له كتابة بدقة.	تركيب
6	يؤلف الطالب قصة بالاستعانة بالصور بدقة.	تركيب
7	يوظف الطالب شبه الجملة (الجار والمجرور، والظرف) في جمل سليمة.	تركيب
8	يحول الطالب الجمل الاسمية والفعلية البسيطة إلى جمل مركبة بدقة.	تركيب
9	يرتب الطالب جملًا ليكون فقرة أو قصة ترتيبًا سليمًا.	تركيب
10	يستنبط الطالب الجملة الزائدة في الفقرة بدقة.	فهم

الأهداف السلوكية - الصف الأول (الفصل الدراسي الثاني)

أهداف الاستماع، والمحادثة، والكتابة، والنشيد نفس الفصل الدراسي الأول.

أهداف القراءة:

م	الهدف	المستوى
1	يستنتج الطالب أشكال الحرف حسب موقعه في الكلمة بدقة.	فهم
2	يميز الطالب بين أشكال الحرف حسب موقعه في الكلمة بدقة.	فهم
3	يجرد الطالب صوت الحرف تجريدًا سليمًا.	تطبيق
4	يلفظ الطالب الحرف بالأصوات الطويلة والقصيرة لفظًا سليمًا.	تطبيق
5	يقرأ الطالب الكلمات قراءة صحيحة.	تطبيق
6	يقرأ الطالب جملًا قراءة صحيحة.	تطبيق
7	يميز الطالب التاء المربوطة بدقة.	فهم
8	يميز الطالب التاء المبسوطة بدقة.	فهم
9	يوازن الطالب بين التاء المربوطة والمبسوطة بدقة.	فهم
10	يميز الطالب بين أنواع التنوين الثلاثة بدقة.	فهم
11	يلفظ الطالب أنواع التنوين الثلاثة بدقة.	تطبيق
12	يوازن الطالب بين حرفي (د، ض) من خلال النطق بشكل سليم.	تطبيق
13	يوفّق الطالب بين الكلمة والصورة الدالة عليها بشكل سليم.	فهم
14	يحدد الطالب الحرف المشدد بدقة.	فهم
15	يلفظ الطالب الكلمات التي تحتوي على حرف المشدد لفظًا صحيحًا.	تطبيق
16	يفرق الطالب بين الحرف المشدد وغير المشدد لفظًا بدقة.	فهم
17	يحدد الطالب ألف (همزة) المد تحديدًا سليمًا.	فهم
18	يلفظ الطالب ألف (همزة) المد لفظًا سليمًا.	تطبيق
19	يفرق الطالب بين ألف (همزة) المد وحرف الهمزة لفظًا وكتابة بدقة.	فهم
20	يجرد الطالب (أل) التعريف تجريدًا سليمًا.	تطبيق

21	يفرق الطالب بين الكلمات المعرفة بـ (أل) التعريف وغير المعرفة بها بشكل سليم.	فهم
22	يضيف الطالب (أل) التعريف إلى الكلمات النكرة بشكل صحيح.	تطبيق
23	يوازن الطالب بين الألف المقصورة (ى) والياء (يـ) صوتًا وشكلًا واسمًا بدقة.	فهم
24	يفسر الطالب الكلمات الجديدة بدقة.	فهم
25	يقرأ الطالب الدرس قراءة صحيحة.	تطبيق
26	يعبر الطالب عن فهمه للدرس من خلال الإجابة عن الأسئلة بدقة.	فهم
27	يحدد الطالب مفرد الكلمات الجمع بدقة.	فهم
28	يجمع الطالب الكلمات المفردة جمعًا صحيحًا.	فهم
29	يبدي الطالب رأيه في (المواقف، الشخصيات) الواردة في الدرس بدقة.	تقويم
30	يستنتج الطالب القيم الإيجابية الواردة في الدرس.	فهم

أهداف الإملاء المنقول:

م	الهدف	المستوى
1	يقرأ الطالب الجملة الإملائية قراءة صحيحة.	تطبيق
2	يكتب الطالب الجملة إملاءً منقولًا بدقة.	تطبيق

الأهداف السلوكية – الصف الثاني (الفصل الدراسي الثاني)

أهداف الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، والنشيد نفس الفصل الدراسي الأول.

أهداف التدريبات اللغوية (المهارات النحوية والصرفية):

م	الهدف	المستوى
1	يميز الطالب بين أسماء الاستفهام (أين، متى، من) بدقة.	فهم
2	يوظف الطالب أسماء الاستفهام (أين، متى، من) توظيفًا سليمًا.	تطبيق
3	يصوغ الطالب أسئلة مناسبة لإجابات معطاة باستخدام (أين ، متى ، من) بدقة.	تركيب
4	يوظف الطالب حرفي الجر (في ، على) بشكل سليم .	تطبيق
5	يميز الطالب بين الضمائر المنفصلة (هو وهي ، أنا و نحن ، أنتَ و أنتِ) بدقة	فهم
6	يوظف الطالب الضمائر المنفصلة (هو وهي ، أنا و نحن ، أنتَ و أنتِ) بدقة .	تطبيق
7	يوازن الطالب بين اسمي الإشارة (هذا ، هذه) موازنة سليمة.	فهم
8	يوظف الطالب اسمي الإشارة (هذا ، هذه) توظيفًا سليمًا .	تطبيق
9	يكون الطالب جملًا اسمية وفعلية بسيطة تكوينًا صحيحًا.	تركيب

أهداف الإملاء:

م	الهدف	المستوى
1	يوازن الطالب بين التاء المربوطة والمبسوطة والهاء بدقة.	فهم
2	يضيف الطالب (أل) التعريف إلى الكلمات النكرة بشكل صحيح.	تطبيق
3	يوازن الطالب بين (أل) الشمسية والقمرية بدقة.	فهم
4	يحدد الطالب الحرف المشدد في الكلمات المعطاة بشكل سليم.	فهم
5	يميز الطالب بين أنواع التنوين الثلاثة (فتح ، كسر ، ضم) بدقة .	فهم
6	يلفظ الطالب أنواع التنوين الثلاثة (فتح ، كسر ، ضم) لفظًا سليمًا.	تطبيق

7	يكتب الطالب أنواع التنوين الثلاثة (فتح ، كسر ، ضم) كتابة صحيحة.	تطبيق
8	يوازن الطالب بين النون الساكنة والتنوين لفظًا وكتابة بدقة.	فهم
9	يكتب ما يملى عليه إملاء منظورًا بشكل سليم.	تطبيق

أهداف التعبير التحريري:

م	الهدف	المستوى
1	يحدد الطالب الكلمة المناسبة لإكمال الفراغ بدقة.	فهم
2	يرتب الطالب كلمات مبعثرة ليكون جملًا مفيدة بشكل سليم.	تركيب
3	يعبر الطالب كتابة عن صور معطاة له تعبيرًا سليمًا.	تركيب
4	يوفق الطالب بين صور معطاة له والجمل المناسبة لها في المعنى بدقة.	فهم
5	يرتب الطالب جملًا ليكون قصة مفيدة بالاستعانة بالصور ترتيبًا سليمًا.	تركيب
6	يرتب الطالب جملًا ليكون قصة مفيدة ترتيبًا سليمًا.	تركيب
7	يستنتج الطالب إكمال قصة ناقصة كتابة بالاستعانة بالصور بدقة.	تركيب
8	يؤلف الطالب قصة بالاستعانة بجمل معطاة له بشكل سليم.	تركيب
9	يستنتج الطالب جملًا لإكمال فقرة ناقصة بشكل مناسب.	تركيب

الأهداف السلوكية – الصف الثالث (الفصل الدراسي الثاني)

أهداف الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، والنشيد نفس الفصل الدراسي الأول.

إضافة هدف إلى أهداف القراءة: يقرأ الطالب الدرس قراءة صامتة إلى أهداف القراءة.

أهداف التدريبات اللغوية (المهارات النحوية والصرفية).

م	الهدف	المستوى
1	يوظف الطالب أسماء الاستفهام (أين ، متى ، كيف ، كم ، لماذا) توظيفًا سليمًا.	تطبيق
2	يكون الطالب أسئلة مبدوءة بأسماء الاستفهام (أين ، متى ، كيف ، كم ، لماذا) بدقة.	تركيب
3	يوازن الطالب بين أسماء الإشارة (هذا ، هذه ، هؤلاء) بدقة.	فهم
4	يوظف الطالب أسماء الإشارة (هذا ، هذه ، هؤلاء) بدقة.	تطبيق
5	يميز الطالب بين الأسماء الموصولة (الذي ، التي ، اللذان ، اللتان) توظيفًا سليمًا .	فهم
6	يوظف الطالب الأسماء الموصولة (الذي ، التي ، اللذان ، اللتان) توظيفًا سليمًا .	تطبيق
7	يوظف الطالب حروف الجر (من ، إلى ، عن ، على) بدقة.	تطبيق
8	يصوغ الطالب اسم الفاعل من الفعل الماضي (كتب: كاتب ، سمع : سامع ، ...) بدقة.	تطبيق

أهداف الإملاء:

م	الهدف	المستوى
1	يوازن الطالب بين التاء المربوطة والمبسوطة والهاء بدقة.	فهم
2	يميز الطالب بين أنواع التنوين الثلاثة (فتح ، كسر ، ضم) بدقة.	فهم
3	يضيف الطالب أنواع التنوين الثلاثة (فتح ، كسر ، ضم) إلى الكلمات المعربة بدقة.	تطبيق
4	يميز الطالب بين النون الساكنة والتنوين لفظًا وكتابة بدقة.	فهم
5	يفرق الطالب بين علامات الترقيم (، - . - ؟ - ! - :) بدقة.	فهم
6	يوظف الطالب علامات الترقيم (، - . - ؟ - ! - :) بدقة.	تطبيق
7	يكتب الطالب ما يملى عليه إملاء غير منظور واختباريًا بدقة.	تطبيق

أهداف التعبير التحريري:

م	الهدف	المستوى
1	يرتب الطالب جملًا؛ ليكون فقرة أو قصة ترتيبًا سليمًا.	تركيب
2	يعبر الطالب كتابة عن صور معطاة له بدقة.	تركيب
3	يكتب الطالب قصة بالاستعانة بالصور بشكل صحيح.	تركيب
4	يعبر الطالب كتابة عن مواقف معطاة له بدقة.	تركيب
5	يحاكم الطالب سلوكات معطاة له بتعبيره الخاص كتابة بدقة.	تركيب
6	يكتب الطالب موضوعًا فيما لا يقل عن ثلاثة أسطر بدقة.	تركيب
7	يستنتج الطالب كلمات وجملًا لإكمال قصة ناقصة بالاستعانة بجمل معطاة له بدقة.	تركيب
8	يستنبط الطالب إكمال قصة ناقصة استنباطًا سليمًا.	تركيب
9	يؤلف الطالب نهاية أو بداية لقصة معطاة له بشكل سليم.	تركيب

الأهداف السلوكية – الصف الرابع (الفصل الدراسي الثاني)

أهداف الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، والنشيد نفس الفصل الدراسي الأول.

أهداف التدريبات اللغوية (المهارات النحوية والصرفية).

م	الهدف	المستوى
1	يوظف الطالب الأسماء الموصولة (الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللواتي) توظيفًا سليمًا.	تطبيق
2	يكون الطالب جملًا مفيدة تحتوي على الأسماء الموصولة بدقة.	تركيب
3	يصوغ الطالب اسم الفاعل من الفعل الماضي الثلاثي (كتب: كاتب، سمع: سامع، ...) بدقة.	تطبيق
4	يوظف الطالب اسم الفاعل المصاغ من الفعل الماضي الثلاثي (سامع، جالس، ...) بدقة.	تطبيق
5	يصوغ الطالب اسم المفعول من الفعل الماضي الثلاثي (كتب: مكتوب، سمع: مسموع، ...) بدقة.	تطبيق
6	يوظف الطالب اسم المفعول المصاغ من الفعل الماضي الثلاثي بدقة.	تطبيق
7	يصنف الطالب الكلمة إلى (اسم، فعل، حرف) بشكل سليم.	تطبيق
8	يميز الطالب الجملة الاسمية بدقة.	فهم
9	يكون الطالب جملًا اسمية حسب المطلوب بدقة.	تركيب
10	يميز الطالب الجملة الفعلية بدقة.	فهم
11	يكون الطالب جملًا فعلية بدقة.	تركيب
12	يوازن الطالب بين الجملة الاسمية والفعلية بشكل سليم.	فهم
13	يحول الطالب الجمل الاسمية إلى فعلية بدقة.	تطبيق
14	يميز الطالب الفعل الماضي بشكل صحيح.	فهم
15	يميز الطالب الفعل المضارع بشكل صحيح.	فهم
16	يميز الطالب فعل الأمر بشكل صحيح.	فهم
17	يوظف الطالب الأفعال (الماضية، المضارعة، الأمر) في جمل بدقة.	تطبيق
18	يوازن الطالب بين الأفعال (الماضية، المضارعة، الأمر) بدقة.	فهم
19	يصوغ الطالب أفعال مضارعة وأمر من الأفعال الماضية وبالعكس بشكل سليم.	تطبيق

أهداف الإملاء:

م	الهدف	المستوى
1	يوازن بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء بدقة.	فهم
2	يعدد كلمات تنتهي بالتاء المفتوحة والمربوطة والهاء بدقة.	تطبيق
3	يميز همزة الوصل بدقة.	فهم
4	يستخرج كلمات تبدأ بهمزة وصل من الدروس بدقة.	تطبيق
5	يعدد كلمات تبدأ بهمزة وصل بشكل سليم.	تركيب
6	يميز همزة القطع بدقة.	فهم
7	يستخرج كلمات تبدأ بهمزة قطع من الدروس بدقة.	تطبيق
8	يعدد كلمات تبدأ بهمزة وصل بشكل سليم.	تركيب
9	يوازن بين همزتي الوصل والقطع بدقة.	فهم
10	يفرق الطالب بين علامات الترقيم (، - . - ؟ - ! - :) بدقة.	فهم
11	يوظف الطالب علامات الترقيم (، - . - ؟ - ! - :) بدقة.	تطبيق
12	يكتب الطالب ما يملى عليه إملاء غير منظور واختباريًا بدقة .	تطبيق

أهداف التعبير التحريري:

م	الهدف	المستوى
1	يعبر الطالب كتابة عن صور معطاة فيما لا يقل عن ثلاثة أسطر بدقة.	تركيب
2	يعبر الطالب كتابة عن مواقف معطاة فيما لا يقل عن ثلاثة أسطر بدقة.	تركيب
3	يرتب الطالب جملًا؛ ليكون فقرة أو قصة ترتيبًا سليمًا.	تركيب
4	يرتب الطالب كلمات مبعثرة ليكون جملًا مفيدة.	تركيب
5	يستنبط الطالب الجملة الزائدة في فقرة معطاة بدقة.	تركيب
6	يؤلف الطالب قصة من إنشائه بشكل صحيح.	تركيب
7	يلخص الطالب الدرس كتابة في حوالي خمسة أسطر بدقة.	تركيب
8	يقترح الطالب عنوانًا مناسبًا لقصة معطاة بشكل صحيح.	تركيب
9	يستنبط الطالب نهاية قصة معطاة له بدقة.	تركيب

كلمة أخيرة..

المرحلة الأساسية الأولى تعد من أهم المراحل في مراحل التعليم؛ لما تمدّ التلميذ من مهارات أساسية تأسيسية، مرحلة تدريسية كهذه ألم يأن لها بعد أن تحظى بمكانة لائقة تؤهلها للقيام بدورها الحيوي في حياة الطفل التعليمية التعلمية؟!

أما آن الوقت أن تتحرر من ربقة المعيقات، التي تحول بينها وبين تطوير نفسها، وتحقيق هدفها الأسمى في النهوض بالمجتمع كافة؟!

ألم يأن أن ينظر إليها نظرة تقدير من جميع أطياف المجتمع؟!

هذا من جهة ومن جهة أخرى، ألا يستحق المعلم كل إنصاف وتقدير؟!

لا يختلف اثنان على ما للمعلم عامة ولمعلم المرحلة الأساسية الأولى خاصة من دور مهم كبير.

أليس هو القيم على تراث المجتمع؟!

أليس هو الذي يحفظ تراث المجتمع، وينقله إلى الأجيال القادمة؟!

أليس هو الذي يرسخ الذات الثقافية للمجتمع؟!

أليس هو الذي تتخرج رجالات المستقبل من بين يديه؟!

مهنة تلك أدوارها ألا يستحق صاحبها أن ينال مكانة اجتماعية واقتصادية لائقة ومستحقة؟!

وصدق أرسطو عندما قال: إن مربي الأطفال بجودة ومهارة لأحق بالاحترام والإكرام من الذين ينجبونهم.

وأختم كتابي بحديث المصطفى صلى الله عليه وسلم: " إن الله –عز وجل- وملائكته وأهل السماوات والأرض، حتى النملة في جحرها، وحتى الحوت، ليصلون على معلم الناس الخير." (أخرجه الترمذي: 2685)

وآخر دعوانا إن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

1. إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1971م.
2. إبراهيم مصطفى، وآخرون: المعجم المسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بدون تاريخ نشر.
3. أبي منصور عبد الملك بن محمد الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، دار الجيل، 1998م.
4. أحمد محمد المقوسي: طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، مكتبة دار المنارة، 2002م.
5. أشرف محمد عبد الغني شريت، وسهى أحمد أمين: المدخل إلى صعوبات التعلم، بدون دار نشر، 2003، 2004 م.
6. السيد خضر: من الإعجاز اللغوي للقرآن الكريم دراسة في ظاهرة الترادف اللفظي، دار الوفاء،2001 م.
7. السيد أحمد الهاشمي: المفرد العلم في رسم القلم، دار الكتب العلمية، بدون سنة نشر.
8. السيد عبد الحميد سليمان السيد: صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها، دار الفكر العربي، 2005م.
9. جامعة القدس المفتوحة: علم النفس التربوي، بدون دار نشر، 1996م.
10. جامعة القدس المفتوحة: علم النفس التطوري، بدون دار نشر، 2007 م.
11. جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، القدس للنشر والتوزيع،2009م.
12. جيرالدج. دوفي، وآخرون، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي: كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، مكتبة الفلاح، 1987م.
13. حسن حسين زيتون: نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعلم والتعليم في مدارسنا، عالم الكتب، 2003 م.
14. حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، 1990م.
15. راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2003 م.

16. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003 م.
17. عبد الرحمن صالح عبد الله: أساليب التدريس والتقويم في التربية الإسلامية دراسات ميدانية، دار الفكر العربي، 2002 م.
18. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، 1991 م.
19. عبد القادر أبو شريفة، وآخرون: دراسات في اللغة العربية، لا يوجد دار نشر، 1989 م.
20. عبدو الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية، بدون دار نشر،1974 م.
21. عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009 م.
22. عمر الأسعد، وفاطمة السعدي: اللغة العربية بين المنهج والتطبيق، بدون دار نشر، 1989م.
23. علي عبد العظيم سلام: خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، بدون دار نشر، بدون سنة نشر.
24. محجوب محمد مرسي: تطهير اللغة من الأخطاء الشائعة، دار الإيمان، 2003 م.
25. محمد إبراهيم سليم: معلم الإملاء الحديث للطلاب والمعلمين وللإعلاميين، مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر، بدون تاريخ نشر.
26. محمد محمود رضوان: تعليم القراءة للمبتدئين، مكتبة مصر، 1958م.
27. محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، 2003 م.
28. محمد شحادة الغول: بغية عباد الرحمن لتحقيق تجويد القرآن في رواية القرآن في رواية حفص بن سليمان عن طريق الشاطبية، دار ابن القيم للنشر التوزيع، 2002م.
29. محمد شقير، ودواد حلس: مهارات التدريس الفعال، مكتبة آفاق، 2010 م.
30. محمد عطية الإبراشي، وأبو الفتوح التوانسي: الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة العربية، دار نهضة مصر للطبع والنشر، 1980 م.
31. محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، 1983 م.

32. محمد محي الدين عبد الحميد: التحفة السينية بشرح المقدمة الآجرومية، مكتبة السنة، 1989 م.
33. محمود أحمد السيد: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، 1980م.
34. محمود حزين عيسى، ومحمود عبد اللطيف عنبر: المختار في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، الجهاز المركزي للكتب المدرسية والوسائل التعليمية، 1979م.
35. طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003م.
36. هشام عليان، وآخرون: المحص في علم النفس التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، 1987م.
37. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، التعليم العلاجي وصعوبات التعلم، بدون دار نشر، 2007م.
38. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الإدارة الصفية وتعزيز الانضباط المدرسي، بدون دار نشر، 2015م.
39. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الدليل الإرشادي لعلاج ضعف القراءة والكتابة لدى طلاب الصفوف (1-4) الأساسي، بدون دار نشر، 2015م.
40. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، دليل المعلم اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، 2018-2019م.