

الفصل الأول

مدخل إلى تعليم التواصل الشفوي

يقتضي تعرّف أسس تعليم التواصل الشفوي ومبادئه وإجراءاته، توضيح طبيعة هذا التواصل ومكوناته ومهاراته ومتطلباته، للقائمين على تعليمها، وبخاصة معلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ نظراً لخصوصية هذه المرحلة، وأهمية مهارات التواصل الشفوي فيها. ولتحقيق هذه الغاية، سوف نتعرّض في هذا الفصل إلى توضيح الفرق بين الاتصال والتواصل، وتحديد مفهوم التواصل اللغوي، وعناصر هذا التواصل ومكوناته، ومن ثمّ نخصّص الحديث عن التواصل الشفوي؛ فنبيّن مفهومه، وطبيعته، وما يشتمل عليه من مهارات ومكونات، وأبرز جوانب تعليمه في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، الذي تحتلّ فيها مهارات التواصل الشفوي موقع الصدارة بين مهارات اللغة الأخرى.

إنّ مهارات التواصل اللغوي مهمّة في التعليم بصفة عامة، ولكنّ مهارات التواصل الشفوي؛ تعدّ أساساً ومدخلاً لاكتساب مهارات التواصل اللغوي، في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ إذ إنّ التلميذ يأتي إلى المدرسة ولديه القدرة على التعامل مع اللغة المنطوقة فقط، وفي سياق تقويم هذه اللغة وتطويرها، يتمّ الانتقال تدريجياً إلى اللغة المكتوبة؛ وتزويده بمهاراتها قراءة وكتابة؛ وبهذا تتحقّق الصورة الكاملة للتواصل اللغوي الذي يشمل مهارات اللغة جميعها "استماعاً وتحدّثاً، وقراءة وكتابة".

١- التواصل اللغوي Language Communication

إنّ اللغة في أوضح صورها وأبسطها، وفي إطار الهدف التربوي من تعليمها وتعلّمها، هي "نظام صوتي، رمزي، دلالي، تستخدمه الجماعة في التفكير، والتعبير، والاتصال" (مدكور، ٢٠٠٧، ١١١)، وتمثّل الغاية الأساسية من اللغة في وظيفتها، وهي تحقيق الاتصال الناجح بين أبنائها، بما يخدم أغراضهم وغاياتهم في الحياة.

إنّ الاتصال بين البشر عملية فردية اجتماعية؛ فهي فردية لأنها تبدأ بفكرة ما لدى المرسل، وبعد أن تتبلور لديه هذه الفكرة، يبحث عن طريقة مناسبة لنقلها إلى المستقبل،

وهي اجتماعية لأنها لا تحدث في فراغ، ولا تتم بين الفرد ونفسه، وإنما تحتاج إلى طرف ثانٍ (مستقبل أو مستقبلين) لتتم عملية الاتصال.

ويرتبط التواصل اللغوي باستخدام فنون اللغة الأربعة: استماعاً وتحدثاً، وقراءة والكتابة، في سياق طبيعي وظيفي، يقوم على ممارسة اللغة في مواقف حيوية واقعية، وتوظيف هذه الفنون في سياق لغوي سليم.

وهذا التواصل إما أن يكون شفوياً من خلال التحدث والاستماع، وإما أن يكون كتابياً من خلال الكتابة والقراءة، ولا يقف عند حدود الاتصال بين المرسل (المتحدث والكاتب) والمستقبل (المستمع أو القارئ) فحسب؛ بل إنّ الأساس الذي يقوم عليه هو تبادل عمليات الإرسال والاستقبال، في اتجاهين معاً، فإذا بادر المرسل شفوياً أو كتابياً، فعلى المعنى بتلك المبادرة أن يسعى إلى المشاركة؛ من خلال إظهار استعدادده وإصدار ردود أفعال تدلّ على توفر شرط الاستقبال، فالفعل التواصلّي يقوم على تبادل مؤشرات وبنى ذهنية ومعاني ومشاعر وتجارب وخبرات، في إطار من التشارك والتفاعل؛ شريطة توفر قصد الإرسال لدى المرسل، وقصد الاستقبال لدى المتلقي، وإلا ضاعت الرسالة اللغوية، وتعذر تحقيق الغرض الأساسي منها.

١/١ - الفرق بين الاتصال والتواصل:

عرفنا أنّ الاتصال عملية تتم بين طرفين هما: المرسل والمستقبل، ولكننا لم نعرف طبيعة هذه العملية وظروفها، ومن هذه الزاوية اختلط الأمر على بعض الباحثين؛ فجعلوها بمعنى واحد، وهذا أمر تعوزه الدقة اللغوية والعلمية؛ الأمر الذي يقتضي توضيح الفرق بينهما، للوصول إلى تحديد علمي دقيق لمفهوم التواصل اللغوي.

فمن ناحية الاستعمال اللغوي، فهما لا يفيدان الترادف، وإن تقاطعا في الجذر والدلالة؛ وذلك لاختلافهما في البنية الصرفية، فالتواصل مصدر، ومنه الفعل "تواصل" على وزن "تفاعل"، وهذه الصيغة الصرفية تدل على اشتراك طرفين أو أكثر في إنجاز الفعل في وقت واحد، فالأول يعدّ مرسلًا والثاني مستقبلًا، وحسب الشروط المقامية قد يصبح المستقبل مرسلًا والمرسل مستقبلًا، وبذلك يحضر التفاعل بينهما، أما الاتصال فهو مصدر

للفعل "اتصل" على صيغة "افتعل"، وهو لا يفيد الاشتراك لأن الفاعل المنجز للحدث طرف واحد فقط، فالتواصل إذن لا يعني الاتصال؛ لأنه ذو طبيعة خاصة ويأتي في مرحلة ثانية، بعد أن يتم الاتصال الذي هو أعم وأشمل، أي أن التواصل جزء من الاتصال ولا يتحقق بدونه، وكثيرة هي المواقف والوضعيات التي يتحقق فيها الاتصال دون أن يتحقق التواصل، بفعل التشويش أو المعوقات التواصلية التي تتأثر بها عناصر العملية التواصلية.

وعلى المستوى الاصطلاحي يستخدم التواصل بمعان متنوعة، تتدرج من التفاعل بين الأفراد إلى استخدام شبكات الاتصال التقنية، ويحدث عندما يتبادل الأفراد المعلومات، أي عندما يدرك بعضهم بعضاً، وعندما يتبادلون الرسائل فيما بينهم، ولا يقتصر ذلك على الجانب اللفظي فقط؛ بل يتضمن الإيماءات والإشارات والمظهر وأوضاع البدن.

إن الفرق بين الاتصال والتواصل، يكمن في طبيعة العملية التي يتم بها الاتصال أو التواصل، ويمكن توضيح الفروق بينهما في نقطتين رئيسيتين على النحو الآتي:

- في عملية الاتصال تقتصر الرغبة في التواصل على أحد طرفي الرسالة اللغوية (المرسل أو المستقبل)، ويكون دور الطرف الآخر الاستجابة والتفاعل معه، وقد لا يستجيب. أما في عملية التواصل فتكون الرغبة من كلا الطرفين (المرسل والمستقبل)، الذين تجمعهما علاقة تفاعلية تبادلية؛ فالتواصل انفتاح الذات على الطرف الآخر ضمن علاقة لا تنقطع بل تتجدد.

- عملية التواصل تقتضي وجود تفاعل وتغذية راجعة بين المرسل والمستقبل، حتى لو لم يكن التواصل مباشراً، كما في مواقف الكتابة والقراءة، بينما لا تقتضي عملية الاتصال التفاعل المباشر بين المرسل والمستقبل، حتى لو كان الاتصال مباشراً، كما في الاستماع للإذاعة أو التلفاز، أو حتى الاتصال بالشابكة (الإنترنت) للبحث عن معلومة ما.

وهكذا، فإن الاتصال هو عملية يتم بوساطتها نقل رسائل معينة من المرسل إلى المستقبل، أو هو انتقال المعلومات والاتجاهات والأفكار والعواطف من فرد لآخر أو من جماعة لأخرى، دون وجود حالة من التفاعل المتبادل المباشر أو التغذية الراجعة.

أما التواصل فهو حالة من الفهم المتبادل بين شخصين أو نظامين، بحيث يكون الأول مرسلًا في وقت معين، والطرف الآخر مستقبلًا، وفي وقت آخر يتبادل الطرفان مواقعهما من حيث الإرسال والاستقبال، وبمعنى آخر فهو عملية تبادل للآراء والأفكار والمعلومات والمشاعر من خلال وسائل مختلفة ومتنوعة، سواء كانت لفظية أم غير لفظية.

١/٢ - مفهوم التواصل اللغوي:

يتضح مما سبق، أنّ التواصل بمعناه العام، أداء يقوم به فرد أو أكثر، أو جهة، ويسمى المرسل؛ لنقل رسالة محتلة بموضوع إلى شخص أو جهة أخرى، ويسمى المستقبل، ويهدف إلى غرض مقصود، فهو عمل من طرفين: طرف يحمل رسالة تحمل مضموناً ما، مثل: معلومات أو أخبار أو آراء أو اتجاهات أو مشاعر أو مضموناً اجتماعياً ما أو ثقافياً، أو إمتاعياً أدبياً إلى آخر ما في جعبة الرسائل من أغراض وأفكار، يتم نقلها إلى طرف آخر هو المستقبل أو المتلقي الذي يكون معنياً بهذه الرسالة، فالأستاذ والطالب، والعالم والمتعلم، والطبيب والمريض، والبائع والمشتري، والرئيس والمرؤوس، والرجل والمرأة، والكاتب والقارئ، والشاعر والجمهور، كل هؤلاء يقومون بدور المرسل والمستقبل (حسين، ٢٠١٠، ٢٩).

إنّ عملية التواصل هي أساس العلاقات الإنسانية والتفاهم بين الأفراد، ومن خلال هذه العملية تُشكّل العلاقات الاجتماعية، ويتم تبادل الخبرات والمعلومات والآراء والأفكار والتجارب بين الناس.

أما التواصل اللغوي، فهو أبرز أنواع التواصل الإنساني، ويمثّل الطريقة الذي يتم بواسطتها تبادل المعلومات والخبرات بين الأفراد، وأساس هذه الطريقة الكلمة المنطوقة أو المكتوبة، وبهذا يعبر التواصل اللغوي عن اللغة ذاتها، بمهاراتها الشفوية (الاستماع والتحدث)، والكتابية (القراءة والكتابة)، في علاقة تفاعلية بين المرسل للغة (المتحدث أو الكاتب)، والمستقبل لها (المستمع أو القارئ)، عن طريق الرسالة اللغوية الشفوية أو الكتابية، التي تحمل بين طياتها محتوى محدداً من المعلومات والأفكار والاتجاهات.

وهكذا يمكن القول:

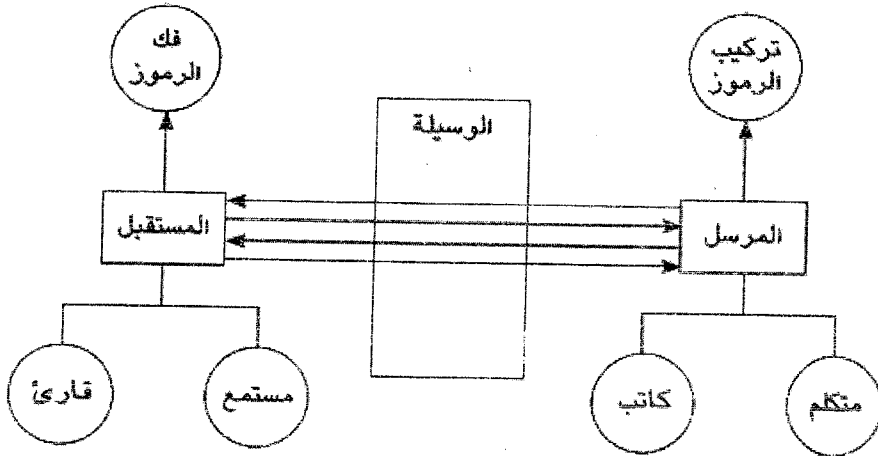
التواصل اللغوي عملية تفاعلية تتم بين مرسل (متحدث أو كاتب) ومستقبل (مستمع أو قارئ)؛ بهدف المشاركة في نقل خبرة ما (شعورية أو عقلية)؛ عن طريق مجموعة من الرموز والألفاظ التي تمثل الرسالة اللغوية، شفوية كانت أم كتابية.

١/٣ - مكونات التواصل اللغوي:

من المفهوم السابق، يتضح أن التواصل اللغوي، عملية معقدة تشترك فيها عناصر مختلفة، وتقوم على عمليات عديدة، منها ما هو عقلي، ومنها ما هو عضلي، ويمكن توضيح أبعاد هذه العملية ومكوناتها من خلال الشكل الآتي (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠،

(١٩)

الشكل (١) نموذج التواصل اللغوي



يتضح من الشكل السابق، أنّ موقف التواصل اللغوي يقوم على عمليتي الإفهام والفهم، اعتماداً على التركيب والتحليل، استناداً إلى نقطة البدء وهي الإرسال، وأنّ عملية التواصل تبعاً لطبيعة الرسالة، تتم بطريقتين رئيسيتين، هما:

- الرسالة الشفوية: ويتمثل طرفاها بالتحدث والاستماع؛ فالتحدث مسؤول عن عملية الإفهام وإنتاج الرسالة الشفوية، والمستمع تقع عليه مسؤولية فهم الرسالة واستقبالها.
- الرسالة الكتابية: ويتمثل طرفاها بالكاتب والقارئ؛ فالكاتب مسؤول عن عملية الإفهام وإنتاج الرسالة الكتابية، والقارئ تقع عليه مسؤولية فهم الرسالة واستقبالها.

وتعتمد الرسالة بنوعيتها الشفوية والكتابية في تحقيق التواصل، على الوسيلة التي تمثل الرموز والألفاظ التي تعبّر عنها باللغة، وهي تحمل المحتوى اللغوي من المعلومات والأفكار والاتجاهات؛ بهدف نقلها من المرسل إلى المستقبل.

والتواصل اللغوي إما أن يسمّ بشكل مباشر أو غير مباشر، فهو مباشر عندما يتمّ بين المتحدث والمستمع، ويُعبّر عنه بالتواصل الشفوي، وغير مباشر عندما يتمّ بين القارئ وال كاتب، ويُعبّر عنه بالتواصل الكتابي.

إنّ اللغة هي الوسيلة التي يمكن عن طريقها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، ثم إعادة تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بوساطة تأليف الكلمات والجمل، ووضعها في ترتيب خاص.

ومعنى هذا أن عملية تصوّر المضامين والمفاهيم والمدلولات ضرورية لكل من المتكلم وال كاتب قبل أن تصدر منهما الكلمات والتراكيب والجمل، وأنّ على المستمع والقارئ أن يعيدا تركيب هذه المضامين والمفاهيم والمدلولات التي يظنّ أنّ المتكلم أو الكاتب يقصدها، وذلك بوساطة نظام اللغة الرمزي المشترك بينهم.

وهذه النظرة التحليلية لعناصر التواصل اللغوي ومكوّناته، يترتب عليها مجموعة من الاعتبارات أبرزها (مذكور، ٢٠٠٦، ٨٦-٨٧):

- أن اللغة سواء أكانت شفوية أم كتابية ليست إلا نظاماً رمزياً، فالمتكلم لا يتكلّم معاني، وال كاتب لا يكتب صوراً وأفكاراً، وكذلك فالمستمع لا يستمع لمعاني، والقارئ لا يقرأ معاني، وإنّما يتكلّم المتكلم رموزاً ويستمع المستمع لرموز، وكذلك ال كاتب والقارئ. ولذلك فأيّ خلل في استخدام النظام الرمزي للغة ينجم منه توقّف الاتصال أو انحرافه.
- أنّ المعاني لا تنتقل من المتكلم إلى المستمع، ولا من ال كاتب إلى القارئ، وإنّما الذي يحدث في عملية الاتصال، أن المتكلم أو ال كاتب يمدّ المستمع أو القارئ بجملة من الرموز، يتم ترجمتها إلى معانيها في إطار من خيرة كل منهما، فكأن الكلمات رسائل شفوية أو حروف شفرة لا أكثر ولا أقلّ. إذن فالمستمع أو القارئ ليس مجرد مستقبل

للألفاظ أو الرموز، وإنما شخص ناشط إيجابي منتج؛ فهو يعيد تركيب الصور الذهنية والمدلولات والمعاني عن طريق الألفاظ أو الرموز.

- أن المستمع أو القارئ يعيد تكوين صور ومعاني، قد تكون قريبة جداً أو بعيدة مما يقصده المتكلم أو الكاتب، وقد تكون بعيدة إلى حد كبير! فالناس يختلفون في إدراكهم للمعاني، وفي ترجمتهم للرموز التي استمعوا لها أو قرؤوها؛ وهذا الاختلاف يمكن تفسيره في ضوء الفروق الفردية والثقافية.

- أن كمال الاتصال وكمال الانقطاع بين المتكلم والمستمع، أو بين الكاتب والقارئ أمر غير ممكن؛ وإنما يتوزع الناس بين هذين الطرفين، حسب حظ كل منهم من الثقافة والفهم، ودرجة الدقة والتدريب على فني الاستماع والقراءة ومهاراتهما.

- أن الاستماع عملية معقدة، فهي أكثر تعقيداً من القراءة، فالقارئ قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصور أو الرسوم، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصى عليه فهمها حتى يحقق غرضه من القراءة، أمّا في الاستماع، فإنّ على المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقاً للفهم أو التحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.. إلى آخره. وهذه عمليات عقلية معقدة لا تيسر إلا لمن أوتي حظاً موفوراً من التعليم والتدريب على فن الاستماع ومهاراته المتنوعة.

٢- التواصل الشفوي Oral Communication

يعدّ التواصل الشفوي الشكل الأول للتواصل اللغوي، الذي عرفته البشرية منذ أقدم العصور، وله المكانة الأولى في عملية التواصل بين أفراد المجتمع، وقد عبّر ابن جني عن هذه الحقيقة، حين عبّر عن اللغة، بقوله: "حدّ اللغة أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم" (الخصائص لابن جني، ٣٣/١)؛ مؤكداً أهمية الجانب الصوتي للغة، وهو الأساس الذي تقوم عليه عملية التواصل الشفوي برمتها.

وفي هذا التعريف يذكر ابن جني كثيراً من الجوانب المميّزة للغة، فقد أكّد "أولاً الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، وذكر أيضاً أنها تُستخدم في مجتمع فلكل قوم لغتهم، ويقول الباحثون المحدثون بتعريفات مختلفة للغة،

وتؤكد كل هذه التعريفات الحديثة الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية للغة، وتنوع البنية اللغوية من مجتمع إنساني لآخر (حجازي، ٢٠٠٣، ٧-٨).

٢/١- مفهوم التواصل الشفوي:

إنّ التواصل الشفوي جزء من عملية التواصل اللغوي وشكل من أشكالها، وهو استخدام اللغة على نحو يتناسب مع المواقف التي يتعرض لها الفرد؛ فالكلام نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية التواصل الشفوي، فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم وإعادة إنتاج اللغة، فإن الكلام وسيلة للإفهام والفهم والإفهام طرفا عملية التواصل، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي (مذكور وآخرون، ٢٠١٠، ٣).

والتواصل الشفوي استعمال للغة بشكل ملائم في التفاعلات الاجتماعية، وهو يتضمن فضلاً عن العناصر اللغوية، ما يُعرف بالتعبير غير اللغوي Paralinguistic، واستخدام الإمكانات اللغوية، كالإطناب وإعادة الصياغة والسؤال والتفسير؛ بغرض تجنّب مقاطعة التدفق في الحديث (Magill, 1999, 31).

واستناداً إلى ما سبق، يمكن تحديد مفهوم التواصل الشفوي بأنّه:

عملية تقوم على إنتاج الرسالة الشفوية من قبل المتحدث، المسؤول عن الإفهام، ونقلها إلى المستمع الذي يقوم باستقبال هذه الرسالة، وهو معنيّ بالفهم؛ وتشمل هذه العملية التفاعل الإيجابي المتبادل والمباشر بين طرفيها، بحيث يتبادلان موقعهما في الإرسال والاستقبال، ويتداولان الآراء والأفكار والمعلومات والمشاعر، باستخدام اللغة اللفظية ووسائلها من رموز وألفاظ.

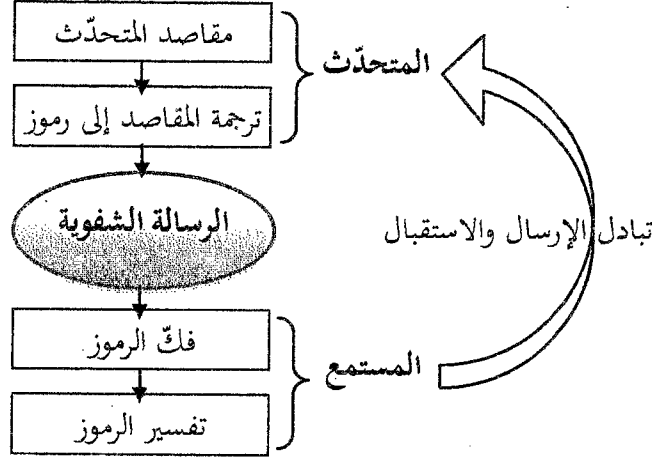
٢/٢- طبيعة التواصل الشفوي:

تحدّد طبيعة عملية التواصل الشفوي استناداً إلى طبيعة الاتصال اللغوي ومكوناته، وإلى مفهوم التواصل الشفوي، الذي تمّ توضيحه سابقاً.

وتتوزّع هذه العملية على طرفي الرسالة الشفوية، بين المتحدث والمستمع، اعتماداً على النطق في الإرسال، وعلى حاسة السمع فقط دون غيرها في الاستقبال، وما يقوم به كلّ

منهما من عمليات عقلية وعضوية، في أثناء الإرسال والاستقبال، وما يحدث بينهما من تفاعل وتبادل للأدوار، والنموذج التالي يوضح طبيعة هذه العملية وأبعادها:

الشكل (٢) نموذج التواصل الشفوي



يتضح من الشكل السابق، أن عملية التواصل الشفوي تتم وفق الآتي:

- تبدأ عملية التواصل الشفوي من المتحدث، الذي يقوم بتحديد مقاصده من الحديث (ما يقصده المتحدث)، وهذه المقاصد تمثل محتوى الرسالة الذي يريد التعبير عنه لإعلام الآخرين بهذا المحتوى أو تغيير اتجاهاتهم أو تنمية قيمهم وما إلى ذلك من مقاصد.

- يقوم المتحدث بعد ذلك، (بترجمة ما يقصده إلى رموز لفظية)، فيضم الأفكار إلى بعضها، ثم يبحث عن الجمل والتراكيب التي يُراد صبّ المحتوى فيها، ويتقن من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التي تناسب المحتوى، ثم يبحث في النظام الصوتي للغة عما يلزم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي كالنبر والتنغيم، وكل هذا يدخل في عملية بناء الرموز؛ سواء من حيث مضمونها (المحتوى) أم من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي)، وهذه المرحلة تسمى بتركيب الرموز Encoding.

- يتلقى المستمع الرسالة في صورة تيار من الأصوات التي يرتبها في وحدات يعطيها معنى، ويحدّد وظيفة كل منها بالنسبة إلى غيرها في ضوء ألفته بنظام اللغة، ومعرفته بسياق الكلام، ثم يربط هذا كلّ بما لديه من خبرة سابقة بمحتوى الرسالة المسموعة، وهذه العملية تسمى بفك الرموز Decoding.

- يقوم المستمع بتفسير الرسالة وفهمها، وهو بذلك ليس مجرد متلقٍ سلبيٍّ كما يتوهم الكثيرون، وإنما هو إيجابي في التلقّي، فهو يصنع المعنى ولا ينتقل إليه المعنى انتقلاً، إنه يحدّد دلالات الكلمات في ضوء الموقف العام الذي تحدث فيه عملية التواصل، واستناداً إلى مستواه اللغوي، وإلى قدرته على فهم الآخرين.

والواقع أنّه في أثناء عملية انتقال الرموز المنطوقة من المتحدث إلى المستمع عبر أداة السمع، يلحق الرسالة الشفوية ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية الاتصال أمراً مُتَعَذِّراً، وعمليات التشويه هذه تسمّى بالضوضاء، أي كلّ أشكال التحريف التي تلحق بالرسالة حتى تصل إلى المستقبل (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦، ٢٩).

وأخيراً فإنّ عملية التواصل الشفوي تقوم على تبادل الأدوار بين المتحدث والمستمع، فالمتحدّث قد يكون في أثناء الحديث مستمعاً، والمستمع قد يكون متحدّثاً، في تفاعل إيجابي، وهو ما يمكن تسميته بالتغذية الراجعة التي تحدث بين طرفي الرسالة الشفوية.

٢/٣- عناصر التواصل الشفوي:

يتّضح من طبيعة التواصل الشفوي أنّه عملية مركّبة من مجموعة من العمليات الفرعية، المرتبطة بعناصر التواصل الشفوي التي تتكامل وتتفاعل فيما بينها؛ لتحقيق أغراض التواصل الشفوي، ولكلّ عنصر منها وظيفة وأدوار وخصائص تنعكس على كفاءة التواصل ووظيفته، وهذه العناصر هي:

٢/٣/١- المرسل (المتحدّث):

تنطلق عملية التواصل الشفوي من المتحدث، الذي يعدّ منتجاً للغة الشفوية، ويهدف فيما يهدف إلى التأثير في الآخرين ليشاركوه خبراته المختلفة، ومن خصائصه المهمة أن يكون ملماً بالرسالة التي يريد إيصالها إلى المستمع، مدركاً لأهدافها، وعلى وعي بالمستوى المعرفي والثقافي والاجتماعي لجمهوره من المستمعين.

ويحتاج المتحدث إلى امتلاك مهارات الحديث لتحقيق كفاءة الإرسال، وذلك من خلال تطوير مهاراته في استخدام اللغة، إلى درجة يستطيع معها التعبير بتلقائية وطلاقة، عن الرسالة التي يرغب في التعبير عنها، وأن يستطيع التمييز بين الأنماط اللغوية التي

يستخدمها؛ بل ويستخدمها بطريقة وظيفية صحيحة؛ لأنها في الواقع جزء من نظام التواصل اللغوي الأساسي.

ومن المهارات المهمة التي تُضاف إلى المهارات السابقة، أن يدرك المتحدث أبعاد موقف التواصل؛ لذلك يختار الشكل الأنسب لحديثه، كما ينبغي أن يكون ملماً بموضوع الحديث بشكل وافٍ، وأن يكون واثقاً بنفسه وبقدرته على تحقيق أهداف التواصل، ومقتنعاً بالرسالة الشفوية، وهذا يندرج ضمن ما يسمّى بمفهوم الذات اللغوية التعبيرية.

٢/٣/٢ - المستقبل (المستمع):

تنتهي الرسالة الشفوية عند المستمع، الذي يعدّ مستقبلاً للرسالة الشفوية، وينبغي أن يكون في مستوى معرفي يمكنه من إدراك هذه الرسالة وفهمها والاستجابة لها، وعلى هذا فإنّ من أبرز المهارات التي يجب أن تتوفر لدى المستمع، القدرة على الاستماع، والفهم الاستماعي، كما ينبغي أن يكون واثقاً بقدراته السمعية، مدركاً لأبعاد الموقف التواصلية، نشطاً ومتفاعلاً مع ما يسمع، ولديه اتجاهات إيجابية نحو المتحدث والرسالة؛ لتحقيق كفاءة الاستماع، التي تمثل جزءاً مهماً من كفاءة التواصل الشفوي.

٢/٣/٣ - الرسالة الشفوية:

تعدّ الرسالة الشفوية صلة الوصل بين المتحدث والمستمع، وهي الغاية الرئيسة من موقف التواصل الشفوي، وتشير إلى الرموز والألفاظ أو ما يطلق عليه (الوسيلة الشفوية)، التي تحمل الأفكار والمعلومات والحقائق والأحاسيس والاتجاهات والمهارات التي يرغب المتحدث في إيصالها إلى المستمع، ومن الصفات المهمة التي ينبغي أن تتوفر في الرسالة الشفوية، وضوح الوسيلة (رموز وألفاظ)، ووضوح المحتوى؛ وأن يكون مفهوماً، ومناسباً لقدرات المستمع العقلية والانفعالية والجسمية، ومنسجماً مع مستواه المعرفي وخبراته السابقة؛ كي يتمكن من ترجمتها وفهم المقصود منها.

والواقع أنّ هذه العناصر تتأثر بعنصر مهمّ يجمع بينها جميعاً، وهو بيئة التواصل الشفوي، التي تكون أكثر عرضة لعوامل التشويش والتشويه من مواقف التواصل الأخرى الكتابي، وهذه العوامل قد تطلّ العناصر السابقة جميعها.

٢/٤ - أهمية تعليم التواصل الشفوي:

التواصل بصفة عامة، ركن أساسي من أركان العملية التعليمية؛ وهو جزء لا يتجزأ في أي موقف أو نشاط تعليمي، فالتربية بهذا المعنى تواصل، وهدفها أن تساعد المتعلمين على التواصل السليم، ثم تستثمر هذا التواصل في نقل ما تريد إليهم، من معارف وخبرات ومهارات، فتحقق أهدافها في بناء شخصية المتعلم البناء الصحيح، وهذا لن يحدث إذا لم يكتسب المتعلم مهارات التواصل الفعال، وبهذا المعنى يكون غاية ووسيلة بآن معاً.

ومن هذا المنطلق، تكتسب مهارات التواصل الشفوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تلك الأهمية والمكانة؛ لأنها وسيلتهم الأولى، إن لم تكن الوحيدة في كثير من الأحيان، في التعلم وتلقي المعارف والخبرات وغيرها، وهي مهارات بنائية أساسية في هذه المرحلة، إن لم يكتسبها التلميذ على نحو جيد في هذه المرحلة، ويتدرّب على كيفية الاستماع الصحيح والتحدث السليم؛ فإنّ هذا سيكون صعباً في المراحل المتقدمة؛ الأمر الذي من شأنه أن يلقي بظلاله على مستوى تقدّمه في اللغة وفي غيرها من العلوم.

إنّ تعليم هذه المهارات وتنميتها لدى التلاميذ في صفوف التعليم الأولى، يرتبط بعلاقة هذه المهارات بالخصائص النمائية والمعرفية والسلوكية لهؤلاء التلاميذ، ولها تأثير كبير في تحقيق الكفاءة الاجتماعية في مستقبل حياتهم؛ لأنّ اكتساب هذه المهارات هو الذي سيساعدهم على التكيف الاجتماعي، مع المجتمع الذي سينخرطون فيه.

يضاف إلى هذا، أنّ اكتساب هذه المهارات يساعد التلاميذ على تخطي العديد من المشكلات النفسية، كالخجل، والتوتر النفسي، والحساسية الانفعالية المفرطة، وتجاوز مشكلات النطق، ويحفّزهم للمطالعة وحبّ المعرفة، والتفكير الإبداعي، كما أنّها تغرس فيهم الميل إلى لغتهم الأمّ "اللغة العربية"، وتعزّز اتجاهاتهم الإيجابية نحوها.

ولعلّ الغاية الرئيسة من التفصيل في طبيعة التواصل الشفوي، ومكوناته وعناصره؛ استناداً إلى التحديد العلمي لمفهوم التواصل الشفوي، تكمن في أهمية أن يتعرّف المعلم مكونات هذه العملية ويدرك طبيعتها، فيعمل على تنميتها بطريقة مقصودة صحيحة؛ تراعي خصائص تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتساهم في نموهم المعرفي واللغوي.

وتتحلى مهارة المعلم في تدريب التلاميذ على مهارات التواصل الشفوي؛ من خلال
تهيئة المواقف التواصلية المناسبة، التي تجمع بين التحدث والاستماع، وتصميم الأنشطة
التعليمية اللازمة، وتوظيف الطرائق الفاعلة في تنمية مهارات هذين الفئتين اللغويين
المحوريين، عبر منهاج اللغة العربية، وتسخير كل ما يلزم من إمكانات ووسائل ومواقف
للنهوض بمستوى التلاميذ فيهما.

ولتحقيق الأهداف السابقة؛ ينبغي الوقوف على طبيعة كل فنّ منهما على حدة،
وتحديد المهارات العامة والفرعية المرتبطة بهما، وبيان الممارسات التعليمية وأدوار المعلم،
وطريقة تدريسه، وما يستتبع ذلك، من توضيح لأبرز المجالات التي يمكن استثمارها في
تنمية مهارات الاستماع والتحدث، كالقصة والأناشيد والمحفوظات، وغيرها من المجالات
المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الفصل الثاني

تدريس الاستماع في التعليم الأساسي

- الاستماع والمفاهيم المرتبطة به
- مفهوم الاستماع
- طبيعة عملية الاستماع ومكوناتها
- علاقة الاستماع بفنون اللغة الأخرى
- أهمية تدريس الاستماع في التعليم الأساسي
- أنواع الاستماع ومهاراته
- الاستماع والفهم الاستماعي
- أهداف تدريس الاستماع في التعليم الأساسي
- معايير الاستماع ومؤشراته الأدائية في الحلقة الأولى
- متطلبات الاستماع الفعال
- مجالات التدريب على الاستماع في التعليم الأساسي
- طريقة تدريس الاستماع
- مشكلات تدريس الاستماع ومعوقاته

مخرجات الفصل الثاني:

- يتوقع من الطالب المعلم في نهاية هذا الفصل أن يُظهر الكفايات الآتية:
- تمييز مفهوم الاستماع من مفهومات السمع والسماع والإنصات.
- تحديد المفهوم العلمي للاستماع واشتقاق خصائص المفهوم.
- اكتشاف طبيعة عملية الاستماع وتمييز مكوناتها.
- توضيح صفات كلٍّ مكون من مكونات الاستماع وأدوار المعلم حيالها.
- بيان موقع الاستماع من فنون اللغة العربية الأخرى وعلاقته بها.
- تحديد جوانب أهمية مهارات الاستماع وأهمية تدريسه في التعليم الأساسي.
- تمييز أنواع الاستماع والمهارات المرتبطة بكل نوع.
- تصنيف مهارات الاستماع الرئيسة والفرعية.
- تعرّف مفهوم الفهم الاستماعي وموقعه من عملية الاستماع.
- ترتيب مستويات الاستماع ومهاراتها تبعاً لتدرّجها.
- صياغة نتائج التعلّم المنشودة من تدريس الاستماع في الحلقة الأولى.
- تمييز معايير الاستماع والمؤشرات الدالة عليها في صفوف الحلقة الأولى.
- تعرّف متطلبات الاستماع الفعال والعمل على توفيرها ومراعاتها.
- اختيار مجالات الاستماع وتوظيفها في التدريب على مهارات الاستماع.
- تعرّف مراحل تدريس الاستماع وإجراءات تدريسه في الحلقة الأولى.
- اكتشاف المشكلات التي تعوق الاستماع واقتراح الحلول المناسبة لها.
- تنفيذ درس الاستماع بكفاءة وفاعلية واقتدار.
- الإحساس بالمسؤولية والالتزام بالأدوار المنوطة بالمعلم في تدريس الاستماع.
- الاهتمام بتدريس الاستماع والميل نحوه سلوكاً وممارسة.
- تقدير أهمية الاستماع ووظائفه في التعلّم والتواصل لدى تلميذ الحلقة الأولى.

الفصل الثاني

تدريس الاستماع في التعليم الأساسي

الاستماع هو الفن اللغوي الأول من فنون اللغة العربية؛ تبعاً لأُسْبُقية ظهورها لدى الطفل عبر مراحل نموه، وللإستماع أهمية كبيرة في صفوف التعليم الأولى؛ إذ يتم الاعتماد عليه بادئ ذي بدء، في إكساب التلميذ المهارات اللغوية الأخرى وكذا معظم خبراته المعرفية التعليمية، وللمعلم دور كبير في تنمية مهارات الاستماع، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، بما يخدم مهارات اللغة العربية، ويحقق الغاية من تعليمها في هذه المرحلة.

وانطلاقاً من هذه الغاية، سنحاول في هذا الفصل تحديد مفهوم الاستماع، وتوضيح الفرق بينه وبين المفاهيم المرتبطة به والمتداخلة معه، من قبيل السماع والإنصات، ويهّمنا كثيراً أن نتعرف طبيعة عملية الاستماع ومكوناتها، وعلاقتها بفنون اللغة الأخرى، من قراءة وتحدث وكتابة، إضافة إلى بيان جوانب أهمية تدريس هذا الفن، وبخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما سيتم التفصيل في أبرز أنواع الاستماع والمهارات التي يشتمل عليها، وبخاصة ما يرتبط منها بالغاية الحقيقية منه وهو الفهم الاستماعي.

ومن الأهمية بمكان، تحديد أهداف تدريس الاستماع في التعليم الأساسي، والوقوف على أبرز معايير ومؤشرات الأدائية، التي ينبغي أن يعمل عليها برنامج تعليم الاستماع في الحلقة الأولى بصفوفها المختلفة، مع بيان متطلبات الاستماع الفعال، وأبرز مجالات التدريب على مهاراته في هذه المرحلة؛ وصولاً إلى توضيح عملي لطريقة تدريس الاستماع، والأدوار والممارسات المنوطة بالمعلم صفياً، مع الإشارة إلى المشكلات والمعوقات التي قد تواجه تدريس الاستماع، واقتراح الحلول الممكنة للتخفيف من هذه المشكلات وتلافي تلك المعوقات؛ بما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم الاستماع.

١- الاستماع والمفاهيم المرتبطة به:

قبل توضيح مفهوم الاستماع على نحو خاص، وتحديد مكوناته وعناصره، ينبغي بيان الفرق بين مفاهيم عديدة من قبيل السمع، والسماع، والاستماع، والإنصات.

يقتصر مفهوم السمع على الحاسة التي تتعامل مع الأصوات، شأنها شأن الحواس الأخرى للإنسان، وآلة هذه الحاسة الأذن، أما المفهومات الثلاثة الأخرى فإنها تختلف عن بعضها؛ من خلال النظر إليها كمستويات لتلقي المادة المسموعة، فطريقة التلقي هي التي تحدّد الفرق بين هذه المفهومات، وفق الآتي:

١/١ - السماع:

عملية عضوية يتوقّف حدوثها على سلامة الأذن، كما أنّه مجرد استقبال الأذن للذبذبات صوتية من مصدر معيّن دون إعارتها انتباهاً مقصوداً، ودون إرادة فهم أو تحليل، مثل سماع صوت طائرة في السماء، أو زقزقة العصافير، أو صوت ضجيج وكلام غير مفهوم خارج غرفة الصف وغيرها.

١/٢ - الاستماع:

فنّ لغوي يشتمل على عمليات معقّدة، وليس مجرد عملية سماع؛ لأنّه عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية، ومحاولة فهم مدلولاتها، وإدراك الرسالة المتضمّنة في هذه الرموز؛ عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارفه وقيمه، ومحاولة تحليل مضمون الرسالة وتفسيرها وتقويمها والحكم عليها، في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لدى المستمع.

١/٣ - الإنصات:

وهو أعلى درجات الاستماع، يقوم على تركيز الانتباه على المسموع من أجل تحقيق هدف معيّن، ويحمل جانباً وجدانياً وقيماً، ولا ينقطع بأيّ عامل من العوامل المحيطة، قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الأعراف، الآية ٢٠٤). إنّ الفرق بين الاستماع والإنصات في الدرجة وليس في طبيعة الأداء، فالمطلوب عند الإنصات للقرآن مداومة الاستماع، وعدم المقاطعة، وترقية أفهامنا لفهم الرسالة المضمّنة في النصّ القرآني، أمّا الاستماع فإنّ المهارة المطلوبة للتعلّم هي تركيز الانتباه إلى المتحدّث، ومناقشته فيما يقول، وتحليل مضمون الرسالة وتفسيرها، ونقدها وتقويمها، والحكم عليها، واتخاذ قرار بشأنها، وهذا ما نحتاج إلى تعليمه لأبنائنا (الأعسر، ٢٠٠١، ٢٨-٢٩).

٢- مفهوم الاستماع Listening

عرفنا أنّ الاستماع يقوم على السمع وآلته الأذن، وهو ليس مجرد عملية سماع، يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، دون إعمال للتفكير أو دون الانتباه إلى مصدر الصوت. إنّ الاستماع "عملية عقلية تتطلب جهداً يبذله المستمع في متابعة المتكلم وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة" (أحمد، ١٩٨٦، ١٤٦).

وهو كذلك "عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتستشقّ معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تُكوّن أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشبّث، والتركيز على المسموع" (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠، ٨٠).

كما أنّه "إدراك سمعي، وفهم، وتحليل، وتفسير، ونقد، وتقوم للمادة المسموعة في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة" (مذكور، ٢٠٠٧، ١٢٨).

ومن التعريفات السابقة، يمكننا أن نشقّ خصائص الاستماع ونحددها بالآتي:

- ١- هو عملية عضوية، أداها الأذن في استقبال الأصوات.
- ٢- هو عملية عقلية؛ تتطلب الانتباه والتركيز، ثم إعمال مهارات التفكير في المسموع، من تذكّر، واستنتاج، وربط بالخبرات السابقة، وتحليل، وتفسير، ونقد، وتقوم.
- ٣- هو عملية إنسانية، يقوم بها المستمع في تواصله المقصود والمهدف مع المتحدث.
- ٤- هو عملية تهدف إلى الفهم أولاً، ثم تنطلق إلى التفسير والنقد والتقوم.

وبعد هذا التحليل يمكن القول:

إنّ الاستماع "عملية عضوية، عقلية، انفعالية، يقوم بها المستمع في تواصله مع المتحدث، وتتطلب انتباهاً وتركيزاً مقصوداً؛ يعتمد على تلقّي الرموز المنطوقة بواسطة الأذن، وتحليلها وتمييزها؛ بهدف فهم المعاني والأفكار، وتفسيرها، ونقدها، وتذوقها".

٣- طبيعة عملية الاستماع ومكوناتها:

الاستماع عملية معقدة في طبيعتها؛ لأنها تشمل مكونات عديدة عضوية وعقلية وانفعالية، وهذه المكونات متكاملة ومتفاعلة؛ فهي تحدث في موقف تواصل إنساني اجتماعي هادف، يستخدم فيه المستمع حاسة السمع، وأداتها الأذن، التي تبدأ بتلقي الرموز الصوتية، وتنقلها إلى الدماغ الذي يقوم بدوره بمعالجة هذه الرموز من خلال تعرفها وتحليلها وتمييزها، وربطها بسياق الموقف التواصل، وبما لدى الفرد من خبرات سابقة، ثم تكوين معانٍ ودلالات خاصة لهذه الرموز؛ بهدف فهمها وتفسيرها، والتفاعل معها نقداً وتقويماً، وكلّ هذا يجري في سياق وجداني يرتبط بانفعالات المستمع واتجاهاته نحو المتحدث ونحو المادة المسموعة، وما يصاحب ذلك من عمليات نفسية تقوم على تذوق المسموع وتقديره.

وعلى هذا الأساس، قام العديد من الباحثين بتقصّي مكونات هذه العملية، فأشار بعضهم إلى أربعة مكونات رئيسة للاستماع، هي (شحاتة والسمان، ٢٠١٢، ١٨):

- السمع: ويعني إدراك تتابع أصوات الكلمات والجمل.
 - الفهم: ويعني فهم معاني الكلمات والجمل في السياق المسموع.
 - التقويم: ويعني تقويم المعاني المسموعة والحكم بقبول الاتصال ككلّ أو رفضه.
 - الاستجابة: وتعني تفاعل المستمع مع الكلام المسموع.
- ونظر بعض الباحثين إلى عملية الاستماع، بصورة أكثر تفصيلاً، فحدّدوا لها خمسة مكونات أساسية، هي (مذكور، ٢٠٠٦، ٨٤):
- إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.
 - فهم مدلول هذه الرموز.
 - إدراك الوظيفة الاتصالية أو "الرسالة" المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.
 - تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعايير.
 - نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

- واقترع بعضهم على الجانب العقلي لعملية الاستماع، وأنه عملية معقدة كالتفكير تماماً، فحدّثوا له مكوّنات إدراكية مهمّة، هي (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧، ٩٣-٩٦):
- دقة الاستماع والانتباه المركز التي تظهر آثارها في درجة لباقة المستمع.
 - فهم الموضوع فهماً شاملاً، وذلك من خلال إتقان المستمع لجوانب المهارات الأساسية التي تشمل: التحليل والتفسير والموازنة وتكوين اتجاه ما لديه.
 - تدوين الحديث أو موضوع الاستماع.

إنّ الهدف من تحليل عملية الاستماع، وبيان مكوّناتها، يكمن في أهمية فهم عناصرها ومقوماتها، وما تشتمل عليه من عمليات فرعية؛ مراعاة هذه العمليات والعناصر عند تعليمها وتحديد متطلّباتها، وبخاصة بالنسبة إلى تلميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وفيما يلي توضيح للمكوّنات الأساسية للاستماع ومتطلّباتها الأولية:

٣/١- الانتباه المقصود والهادف:

يعدّ الانتباه والتركيز أوّل مكوّنات عملية الاستماع، وهو عملية عقلية أولية، تحمل بين طيّاتها بعداً وجدانياً، يجعل المستمع راغباً، ولديه القصد والنية والإرادة في الاستماع لتحقيق هدف ما، وإذا لم تتوفّر هذه الإرادة تحوّل الاستماع إلى مجرد سماع فقط.

إنّ هذا المكوّن يتطلّب من المعلم العناية باستثارة اهتمام التلاميذ بالمادة المسموعة، والاستحواذ على انتباههم في أثناء عملية الاستماع؛ من خلال تهيئة التلاميذ قبل تقديم نصوص الاستماع، واستخدام فنيات المعلم ومهاراته في الإلقاء والسرد، ويمكن الاستعانة بالوسائل السمعية المناسبة التي تشدّ التلاميذ وتستحوذ على انتباههم.

وجدير بالذكر، أنّ على المعلم أن يدرّب تلاميذه منذ الصف الأول على الانتباه والتركيز في أثناء الاستماع، لا سيّما وأنّ الطفل اكتسبها بطريقة عرضية في سياق نمّوه اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة، ومعروف أن تركيز الطفل في هذه المرحلة محدود وقصير المدى؛ لذلك يحتاج إلى تدريبات وأنشطة خاصة ومناسبة لهذه المرحلة.

ولو استطاع المعلم بمهاراته وفنّياته أن يستحوذ على الانتباه وديمومة التركيز طيلة مدّة الاستماع؛ فإنّه قد يصل إلى مستوى الإنصات، وهو أعلى درجات الاستماع، وهذا

سينعكس على التلاميذ اهتماماً وفهماً وتدبراً لكل ما استمعوا له، فيصل إلى عقولهم ويقرّ في نفوسهم.

٣/٢- تعرّف الرموز المنطوقة (التمييز السمعي):

يرتبط هذا المكوّن بالجانب العضوي من عملية الاستماع، ويعتمد على تلقّي الأذن للأصوات والكلمات، ثم التمييز السمعي للأصوات داخل الكلمة، والكلمات داخل الجملة، وهذا التعرّف هو الذي يحوّل الكلمة من رمز لا معنى له إلى كلمة ذات دلالة محدّدة، وهذا المكوّن أساسي لبناء المكوّنات الأخرى لعملية الاستماع. والواقع أنّ الطفل يأتي إلى المدرسة، ولديه رصيد جيد من قدرة تعرّف الأصوات وتمييزها باللغة المحكية التي اكتسبها في نطاق الأسرة والمجتمع، ولكنّها بحاجة إلى تشخيص وتقييم وتدريب بما يناسب أصوات العربية الفصحى، وما فيها من خصائص صوتية عديدة ترتبط بالنطق والدلالة والأداء.

وعلى المعلم أن يولي عناية خاصة بهذا المكوّن منذ دخول الطفل إلى المدرسة، ضمن برنامج التهيئة اللغوية السمعية في الصف الأول الأساسي؛ من خلال تقديم تدريبات سمعية كافية تنمي مهارة تعرّف الأصوات المختلفة، ثم التمييز بينها، وبخاصة المتقاربة في مخارجها، وتستمر هذه التدريبات في الصفوف التالية من الحلقة الأولى.

٣/٣- فهم المسموع وتفسيره:

يعدّ هذا المكوّن جوهر عملية الاستماع وغايتها، شأنه في ذلك شأن عملية القراءة، بوصفهما مهارتي استقبال، وهو يقوم على ترجمة الرموز التي تعرّفها التلميذ سمعياً إلى مدلولاتها، وبناء المعاني الذهنية لها وربطها بخبراته ومعارفه السابقة؛ فالفهم هو الهدف الأساسي والثمرّة الحقيقية من عملية الاستماع برمتها، فإذا ما تحقّق أمكننا الانطلاق إلى تحقيق الغايات الأخرى، من نقد وتقييم وتدوّق.

والفهم عملية مركّبة ومتدرّجة تختلف مستويات التلاميذ فيها؛ تبعاً لخبرات كلّ تلميذ ومعارفه السابقة، وتبعاً لمستوى نموّ مهارات الفهم الاستماعي في مراحل النموّ السابقة.

إن إدراك المعلم والقائمين على تخطيط مناهج الحلقة الأولى لأهمية هذا المكوّن، وما يحتاجه التلاميذ من مهارات الفهم أمر في غاية الأهمية؛ فيتمّ التدرّج من الفهم البسيط إلى المركّب، ومن الإجمالي إلى التفصيلي، ومن المهارات الدنيا إلى العليا.

وجدير بالذكر أنّ تلاميذ الحلقة الأولى يدخلون المدرسة ولديهم خبرات ومهارات في الفهم الاستماعي تضيق أو تتسع؛ تبعاً لنموّهم اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة، والفروق الفردية بين التلاميذ أمر واقع، ولكن إذا أحسن القائمون على العملية التعليمية طريقة عرض أنشطة الفهم ومعالجتها يمكنهم الوصول إلى مستويات متقدّمة مع التلاميذ.

٣/٤- نقد المسموع وتقويمه:

يعدّ هذا المكوّن من المكوّنات الرئيسة ومن الغايات المتقدّمة لعملية الاستماع، وهو مرتبط أساساً بالتفكير الناقد؛ إذ لا يكتفي المستمع بفهم المادة المسموعة وتحليلها وتفسيرها؛ بل يقارن ما سمعه بما يراه ويعتقده من خلال الخبرات السابقة لديه، ويقوم النقد على أساس مناقشة المسموع وإصدار حكم له أو عليه.

ومعرفة المعلم بطبيعة هذا المكوّن، وبطريقة تدريب تلاميذه على مهارات النقد البناء لما يسمعون، أمر ضروري لتحقيق هذا الهدف، من خلال تدريبهم على الاستماع النشط والجاد والاستجابة الفعالة، وتنبههم إلى تذكّر الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الحالية، والرجوع إلى مصادر المعلومات المرتبطة بموضوع الحديث، وتنظيم أفكارهم، مع الاهتمام بتدريب التلاميذ على سرعة التمييز بين الكلمات وتتبع المسموع بفهم وعناية.

وقد أثبتت دراسات عديدة أن الأطفال يمكنهم إعمال مهارات التفكير الناقد من خلال الاستماع، وتكوين موقف، والحكم على بعض الأفكار والسلوكيات منذ مرحلة ما قبل المدرسة؛ إذا ما تمّ تقديم المهارة بطريقة مناسبة تراعي خصائص نموّهم المعرفي واللغوي.

٣/٥- تذوّق المسموع وتكوين اتجاه نحوه:

يمثّل هذا المكوّن البعد الوجداني والانفعالي لعملية الاستماع، ويرتبط بمستوى الخبرات الجمالية لدى المستمع، ويقوم على المزج بين هذه الخبرات وبين ما يسمع، فيشعر بأهمية المسموع، ويقدره، ويتذوّق مواطن الجمال فيه، ويكون اتجاهها نحوه.

ويعدّ هذا المكوّن أكثر تعقيداً من نظيره في عملية القراءة؛ لارتباطه بالقدرة على تتبّع المسموع وإدراك التفاصيل مع الإنصات الجيد؛ فالقارئ يمكنه أن يعيد القراءة ويقف على تفاصيل النصّ المقروء ويحلّلها؛ ممّا يتيح له الفرصة لتذوّقه بصورة أكثر عمقاً، أمّا المستمع فلا تتسوّى له الفرصة لذلك، وضعف القدرة على تتبّع المسموع تنعكس سلباً على تذوّقه. وعلى الرغم من أنّ تلاميذ الحلقة الأولى قد لا تتوفّر لديهم خبرات جمالية كافية، إلا أنّ تقلّص نصوص جميلة ومناسبة، يمكن أن يساعد على تنمية الوعي الصوتي والإحساس بجمال الموسيقى والأسلوب والصور الفنية البسيطة، ويمكن للمعلم الاستعانة بالأغاني والأناشيد والقصص الجميلة منذ الصف الأول، ثم يتمّ التدرّج في تدريب التلاميذ على بعض مهارات التذوّق الجمالي للمسموع في بقية صفوف الحلقة الأولى.

٤- علاقة الاستماع بفنون اللغة الأخرى:

اللغة كلّ متكامل، والعلاقة بين فنونها ومهاراتها وثيقة، فلا تحدّث دون استماع، ولا استماع دون حديث أو كلام منطوق، ولا قراءة دون استماع ولا كلام منطوق أو مكتوب، ولا كتابة دون قراءة ولا استماع ولا تحدّث.

وينبغي النظر إلى هذه العلاقات عند تدريس اللغة، والاستفادة منها في تنمية المهارات اللغوية المختلفة كلّما أمكن ذلك، والبرنامج اللغوي الجيد هو الذي يستخرّ جميع الإمكانيات لتحقيق الأهداف المنشودة، ويتحقّق هذا من خلال تدريس اللغة تكاملياً.

والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة كبيرة، فالعلاقة بين الاستماع والكلام علاقة مؤدّاهما مهارتان صوتيتان، وإن كانت إحداها مهارة استقبال (الاستماع)، والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)، ولا يتصوّر موقف يتحدّث فيه إنسان، إلا وكان هناك مستمع له يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤدّاهما مهارتا استقبال، في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أمهما مهارتا إنتاج.

ولأهمية فهم العلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى، ومعرفة النقاط المشتركة بينها، وإمكانية الاستفادة من هذه المهارات في خدمة الاستماع وتنمية مهاراته في مراحل التعليم الأولى، ينبغي توضيح هذه العلاقات بصورة أكثر تفصيلاً على النحو الآتي:

٤/١ - علاقة الاستماع بالتحدث:

يرتبط الاستماع بالتحدث ارتباطاً عضوياً متبادلاً، فهما وجهان لعملة واحدة هي الرسالة الشفوية، فلا استماع دون حديث، ولا قيمة لحديث لا يُستمع إليه. ويعتد الاستماع عاملاً حاسماً في نمو مهارة التحدث لدى الطفل، فهو يستمع لنطق الأصوات والكلمات قبل نطقها، ثم يحاكي ما استمع له، وكلما كان استماعه جيداً ومركزاً ساعد هذا على نمو الطلاقة في التحدث، وعلى المعلم أن يراعي هذه العلاقة؛ من خلال تأكيده على الاستماع الجيد، والعناية بجودة النطق لضمان جودة المحاكاة. كما يعدّ الاستماع نافذة لاستقبال المعارف والمفاهيم والخبرات التي تشكّل المادة الخام للتحدث، إذ تتوقف قدرة التلميذ على التعبير الشفوي، على مستوى رصيده من المفردات والمعارف والخبرات التي استمع لها واختزنها في مراحل نموه السابقة. ويمكن الاستفادة من أنشطة التعبير الشفوي في تنمية مهارة الاستماع؛ من خلال العمل على توظيف الأنماط اللغوية الصحيحة والخبرات التي اكتسبها التلميذ في دروس الاستماع في تعبيره الشفوي؛ لترسيخها وتثبيتها، وتدريبهم كذلك على ضرورة متابعة الحديث لفهمه وإعادة صياغته بأسلوبهم.

٤/٢ - علاقة الاستماع بالقراءة:

إنّ الغاية الأساسية من القراءة والاستماع كمهارتي استقبال هو الفهم، فالفهم عامل مشترك بينهما، وحين يلتحق التلميذ بالمدرسة يتمّ تدريبه بداية على فهم المسموع؛ لأنّ الاستماع عملية سابقة على القراءة، و"كلّما تطوّرت مهارات الفهم السمعي لديه، كان ذلك مدعاة لنموّ الفهم القرائي اللاحق لديه، فالفهم عملية عقلية لا تتجزأ، وهي عملية مشتركة بين القراءة والاستماع" (البصيص، ٢٠١١، ٥١).

ولكي يكون التلميذ قادراً على فهم المقروء وإدراك الكلمات والجمل والتراكيب عند قراءتها؛ ينبغي أن يكون قد استمع لها بنطقها الصحيح أولاً، واستوعبها بصورة شفوية، فالفهم القرائي يعتمد على فهم اللغة المنطوقة بشكل أساسي، وهذا الفهم يزيد من حساسيته وقدرته على تلقّي اللغة المكتوبة والتعامل معها فيما بعد.

وإنّ تدريب التلميذ على حسن الاستماع والإنصات في المواقف التعليمية المختلفة، يساعده على تعرّف الأصوات ونطقها بشكل صحيح عند تعلّم القراءة، فينمو استعداده القرائي ويتحسن، وعن طريق القراءة ونموّ مهاراتها لديه، يتعرّف التلميذ شكل الكلمة ووضعها في سياق الجملة؛ فيثبت هذا صورها الذهنية والسمعية لديه.

٤/٣ - علاقة الاستماع بالكتابة:

يعدّ الاستماع كمهارة استقبال بوابة لاكتساب المعارف والخبرات إلى جانب القراءة، وهذه الخبرات هي ما سيتمّ توظيفه لاحقاً في عملية الكتابة، كما أنّ المستمع الجيد الذي يستطيع تعرّف الأصوات وتمييزها، يستطيع كتابتها بيسر وسهولة، والاستماع الجيد ينمّي الشروة اللفظية لدى التلميذ، فتتّحسن قدرته على التعبير الكتابي.

ويمكن للمعلم استثمار الاستماع الجيد في تنمية مهارات الكتابة؛ من خلال حصة الإملاء، فالاستماع بدقة وعناية للأصوات والكلمات المنطوقة من المعلم، تساعد التلميذ على كتابتها كتابة صحيحة خالية من الأخطاء، ويساعد هذا بدوره على نموّ مهارة التمييز السمعي ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف في نطق الأصوات والكلمات.

ولذلك ينبغي الاهتمام بمهارات الكتابة في حصة الاستماع، لتثبيت الصور الذهنية للأصوات والألفاظ من خلال كتابتها، واستثمار فوائد الاستماع في بداية حصة التعبير الكتابي في التهيئة له، والاستماع للأفكار والمناقشات والتعليمات تساعد على جودة الكتابة والتعبير الكتابي.

٥ - أهمية تدريس الاستماع في التعليم الأساسي:

يكاد الاستماع أن يكون أكثر المهارات أهمية في حياة الإنسان، الذي يمضي معظم وقته في الاستماع وأقلّ من ذلك في الكلام أو الحديث، وأقلّ من ذلك بكثير في القراءة، ولا يستخدم الكتابة إلا في مواقف وظيفية محدودة جداً.

وقد قام أحد الباحثين بدراسة نسبة توظيف الوقت في عملية الاتصال وتوزّع هذه النسبة على المهارات اللغوية الأربع، فوجد أنّ الكتابة تستحوذ ما نسبته (٥٩%)، ثم

القراءة بنسبة (١٦%)، يليها الكلام بنسبة (٣٠%)، وأعلى نسبة كانت للاستماع بنسبة (٤٥%) (Feyten, 1991, 174).

كما أشارت بحوث عديدة إلى أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة، كما وجد أن الفرد يستغرق (٧٠%) من ساعات يقظته في نشاط لفظي، يتوزع عنده هذا النشاط بالنسب المئوية الآتية: (١١%) من النشاط لفظي كتابة، و(١٥%) قراءة، و(٣٢%) حديثاً، و(٤٢%) استماعاً" (طعيمة، ١٩٨٦، ٤١٦).

والاستماع عامل حاسم في اكتساب اللغة وتعلّمها؛ إذ إنّ الطفل الذي يولد أصمّاً لا يسمع، يصبح فيما بعد أبكم لا يتكلّم طيلة حياته، ولا يستطيع أن يتعلّم أي لغة منطوقة، "فحاسة السمع هي التي تجعل الإنسان قادراً على تعلّم اللغة" (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩، ١٣٠).

وبالنسبة إلى الطفل في الحلقة الأولى؛ يعدّ الاستماع من المهارات اللغوية الأساسية التي يتعامل معها في حياته؛ بل إنّ المهارة الأولى التي يستخدمها في سياق التفاعل الاجتماعي، ويمكن ترتيب المهارات اللغوية الأربع من حيث وجودها الزمني لدى الطفل: الاستماع، فالتحدّث، ثم القراءة، فالكتابة، وعلى هذا يكون الاستماع شرط أساسي للنموّ اللغوي؛ "فالطفل يبدأ بعد الولادة بأيام في تعرّف الأصوات المحيطة به، وفي نهاية عامه الأول يبدأ في نطق أولى الكلمات، ومع بداية المدرسة أو في رياض الأطفال يبدأ في استخدام حصيلة الأصوات اللغوية المسموعة لديه في تعرّف صور الكلمات المطبوعة، والتمييز بين أصواتها، فيقرأ ويكتب" (مذكور، ٢٠٠٧، ١٢٧).

وبما أنّ الاستماع هو أول اتصال للطفل مع اللغة، فإنّ أثره كبير في تفاعله الاجتماعي، وفي معظم الأنشطة اللغوية التي يمارسها في حياته الاجتماعية والمدرسية، وعندما يشرع في تعلّم القراءة والكتابة، فإنّ المدرسة تعوّل كثيراً على ما تعلّمه الطفل من أنماط الكلام التي اكتسبها استماعاً في تعلّمه الجديد؛ لبناء الاستعداد لتعلّم القراءة والكتابة. ولعلّ أول ما تقوم به المدرسة هو تدريب التلاميذ على مهارات الاستماع لأهميته في عملية التعلّم برمتها، فهو جزء أساسي من كلّ نشاط تعليمي يمارسه التلميذ.

ولمّا كان للاستماع هذه الأهمية؛ فإنّ تدريسه وتخصيص حصص مستقلة له في مناهج التعليم الأساسي، والعمل على تنمية مهاراته بات ضرورياً، على الرغم من إهمال تدريسه حتى وقت قريب، ويمكن تحديد أبرز جوانب أهميته بالنسبة إلى التلميذ بالآتي:

١- تقدّم التلاميذ في التعلّم واكتساب الخبرات المختلفة: فتنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ، سوف يؤدّي إلى حسن استقبال المعارف والخبرات المختلفة في المواد الدراسية، ولا سيّما أنّ معظم الأنشطة التعليمية أنشطة استماعية، فقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن (١٥) دقيقة فقط من الحصّة الدراسية التي مدتها (٤٥) دقيقة تُمضى في الكتابة؛ ممّا يعني أن جلّ الوقت الباقي يستخدم في شرح المدرس وحواره مع تلاميذه، وهذا يتطلب حسن الاستماع (Graham, et. al., 2008).

٢- تمكين التلاميذ من الاستماع الهادف والفعال: فالطفل حين يلتحق بالمدرسة لديه حصيلة جيدة من الخبرة في مجال الاستماع، ولكنها غير موجهة، ومن خلال تدريبه على مهاراته، تنمو قدرته على الاستماع الهادف والفعال، في المراحل التعليمية اللاحقة.

٣- نمّو مهارات التلاميذ في التعبير الشفوي وفي فنون اللغة الأخرى: لأنّ الاستماع وسيلة الطفل الأولى في اكتساب مهارات التحدّث، وكلّما نمت مهاراته في الاستماع نمت قدرته على التعبير الشفوي والتحدّث بطلاقة، وعن طريقهما ينطلق في اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

٤- مساعدة ذوي الإعاقة البصرية على التعلّم والتواصل: للاستماع دور لا ينكر بالنسبة لمن فقدوا نعمة البصر، ومن خلال تدريبهم على مهارات الاستماع، تنمو قدراتهم على التعلّم والتواصل.

٥- تعزيز ثقة التلميذ بنفسه (Renukadevi, 2014, 59): لأنّ عجز المتعلّم عن فهم اللغة في سياقها الحيّاتي سوف يؤلّد لديه حالة من اليأس وفقدان الثقة بالذات، ومن ثمّ فقدان الرغبة وانعدام الحافز في تعلّم اللغة، ولن يتحقّق الشعور بالثقة إلا إذا كان لدى المتعلّم القدرة على فهم المتحدث باللغة الأم، في المواقف الحياتية غير التعليمية، وهذه القدرة هي الهدف الرئيس من تعليم الاستماع.

٥ - مواكبة وسائل الاتصال والتقدم التقني: فمن أبرز سمات هذا العصر تطوّر وسائل الاتصال والتواصل واعتمادها على الاستماع والكلام؛ لهذا كان من الضروري تدريب التلميذ على مهارات الاستماع، حتى يصبح مستمعاً جيداً يعرف آداب الاستماع، ويمارس أنماطه المختلفة بمستويات تناسب إدراكه ونموه اللغوي والعقلي.

٦ - أنواع الاستماع ومهاراته:

اهتمّ الباحثون بدراسة أنواع الاستماع، وحاولوا الوقوف على الأنواع التي يستخدمها المستمع في مواقف التواصل المختلفة، وبخاصة تلك التي يوظفها المتعلّم لتحقيق غايات تعليمية، كما حاولوا تحديد مهاراته العامة والفرعية في مراحل التعليم المختلفة، وهناك من جمع بين أنواع الاستماع ومهاراته، محاولاً بيان المهارات المرتبطة بكلّ نوع منها.

٦/١ - أنواع الاستماع:

يُظهر الأدب التربوي المرتبط بموضوع الاستماع اهتمام العلماء والباحثين بهذا الفنّ اللغوي، ولذلك قاموا بتقسّي أنواع عديدة للاستماع؛ استناداً إلى الهدف من هذا النوع أو ذاك، كما يُظهر الاختلاف بين هذه التصنيفات في طريقة تناول أنواع الاستماع، فمنهم من فصل في أنواعه وجعلها متميزة ومنفصلة تماماً، ومنهم من ربط بينها، وجعلها أشبه بمستويات متدرّجة لعملية الاستماع.

ومن هذه التصنيفات ما وضع الاستماع في أربعة أنواع، وسُمّي بالإنصات، وذلك تبعاً لدرجة اهتمام المستمع فيه وإنصاته، وهي (شحاة والسمان، ٢٠١٢، ٣٠-٣١):

- الإنصات المباشري: وهو الاستماع الذي يتمّ عندما يكون الطفل منهمكاً في نشاط ما، ويستمع بطريقة هامشية لشيء ما.

- الإنصات التقديري: وهو الاستماع الذي يقوم به الطفل بتركيز؛ لأنه يريد أن يستمع به، وإن كان الطفل لا يبذل مجهوداً لفهم أو إدراك ما يسمعه ولكن يقدره.

- الإنصات الانتباهي: وهو الاستماع الذي يركّز الطفل فيه انتباهه بقصد إدراك لما يسمع؛ لذا فإنّ الطفل يبذل جهداً ذهنياً، لكي يتابع ويفهم ما يُقال.

- الإنصات التحليلي: وهو الاستماع الذي يشترك فيه الطفل في الحوار ولو للإجابة عن سؤال يوجه إليه، أو ينقذ تعليمات صدرت إليه.

والملاحظ على هذا التصنيف، اهتمامه بالجانب السلوكي للاستماع، ويبيّن الممارسات المختلفة التي يقوم بها المستمع في تعامله مع المسموع.

وهناك من نظر إلى الاستماع من حيث الهدف الذي ينشده المستمع تحقيقه منه، فجعل له ثلاثة أنواع رئيسة، هي (عطا، ١٩٩٦، ٨٨):

١ - الاستماع التحصيلي: ويتضمن هذا النوع تركيز الانتباه في المادة المسموعة، وربط الأفكار بعضها بعضاً، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق، وتنظيمها، وبيان أوجه الشبه فيما بينها، ثم التفريق بينها، ومعرفة الأسباب والعلل المعروضة، وكذا الأدلة، والقدرة على استنتاج النتائج من هذه الأدلة.

٢ - الاستماع من أجل المتعة والتقدير: ويتضمن الاستمتاع بمحتوى المادة المسموعة، وتقدير ما يقدمه المتكلم، والاستجابة التامة له، وتحديد منهج المتكلم في التحدث وميزاته، والتأثر بصوت المتحدث والاندماج معه شعورياً؛ بل والتأثر بمنظره العام، وهيئته، وبنبرات الصوت المنبعث منه.

ويدخل تحت هذا النوع الاستماع من أجل التذوق، ليس في مجال الكلمة فقط بل في مجال الموسيقى، ويزيد هذا التذوق إذا ارتبط الإيقاع اللفظي بالإيقاع الموسيقي، وكونا نغمة واحدة، ومن هذا الاستماع، استماع تلاميذ الصفوف الأولى إلى معلمهم، وهو يغني الأناشيد أو يلقي نصوص المحفوظات على مسامعهم.

٣ - الاستماع الناقد: وهو استماع يقوم على أساس من مناقشة ما سُمع من المتحدث، وإبداء الرأي فيه، إما معه وإما عليه.

والملاحظ على هذا التصنيف، النظر إلى الغاية المنشودة من الاستماع، والاقتصار على ثلاث غايات رئيسة فقط هي: التحصيل، والمتعة، والنقد، على الرغم من أنّ هناك غايات كثيرة يمكن أن يحققها المستمع من الاستماع.

ومن التصنيفات ما اهتمَّ بمُستقبل الرسالة (المستمع)، في علاقته بالمرسل وبالهدف من استقباله الرسالة، وعلى هذا الأساس صُنّف الاستماع في خمسة أنواع هي (رسلان، ٢٠٠٥، ١١٢-١١٤):

١- الاستماع القائم على الفهم: يحتاج المستمع في هذا النوع إلى الاندماج الموجب مع المتحدث، ولذلك فالمستمع مُطالب باستدعاء خبراته السابقة، واستدعاء المصادر اللغوية المختلفة، ومُطالب أيضاً بتطبيق معرفته على اللغة، وتعرف دلالات وإيحاءات الرسالة، حتى يكون هناك تناغم من نوع ما بينه وبين المتحدث.

ويرتبط هذا النوع بالاستماع التحصيلي في التعليم، فينتبه التلميذ إلى المادة المسموعة، ويربط أفكارها، وينظّم حقائقها ويصنّفها، ويميّز أوجه الشبه من الاختلاف فيها؛ بهدف تذكر المادة المسموعة واختزانها.

٢- الاستماع لهدف: تعدّ الطبيعة النشطة للاستماع حافزاً للمتعلم للاندماج في أي موقف اتّصالي، كما أن هذا الموقف الاتصالي يقوم بتحديد المعاني التي ينبغي على المتعلم الاستماع لها، وأي أجزاء من الحديث تعدّ مهمة بالنسبة إليه.

٣- الاستماع من أجل المعنى الاجتماعي (ذي الصبغة الاجتماعية): وفيه يقوم المتعلم بالتركيز على المظاهر الاجتماعية لاستخدام اللغة، فيمكن - مثلاً - للمتعلمين أن يستمعوا لمحادّتين قصيرتين يقوم فيها بعض المتحدثين بتبادل التحايا بأساليب وصيغ مختلفة، وبدرجات متفاوتة، سواء أكانت هذه التحايا بين أصدقاء أم تحايا رسمية، وبعد ذلك يتم تكليف المتعلمين بالقيام بمثل هذه الأدوار، والطريقة التعليمية التي يمكن الاستعانة بها في هذا النوع طريقة تمثيل الأدوار وألعاب المحاكاة.

٤- الاستماع التذوقي أو الموسّع: وفيه يكون المستمع في حالة نشاط عقلي، فضلاً عن الاستجابة الانفعالية، وبشكل سريع وفعال لما يستمع له، فالهدف هنا هو المتعة والبهجة، كما أن هذا النوع لا يتمّ اختباره استيعابياً؛ بل ينبغي أن يكون هو نفسه هدفاً في حدّ ذاته، وهذا النوع يتطلب من المستمع تقدير ما يستمع له مع الاستجابة والاندماج معه شعورياً.

- الاستماع الناقد: ويقوم هذا النوع أساساً على مناقشة وتفنيد ما استمع له المتعلم، مع إبداء الرأي فيه، سواء معه أم عليه، مع القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وتعرّف اتجاه المتكلم.

ويلاحظ على هذا التصنيف أنّه وسّع من دائرة أنواع الاستماع، مع أنّه تضمّن ما ورد في التصنيف السابق، ولكنّه قصر مفهوم الاستماع الهادف على حدود الموقف الاتّصالي، وتمييز الأجزاء المهمّة من الرسالة اللغوية، وأضاف نوعاً جديداً ربطه بهدف اجتماعي وجعله أشبه بطريقة تعليمية.

ومن التصنيفات المهمّة في هذا السياق، تصنيفٌ ينظر إلى الاستماع من حيث المهارات التي يتضمّنها كنتاجات متوقّعة من الاستماع، وهذا التصنيف يتقاطع مع أنواع الاستماع السابقة، ولكنه اقتصر على أربعة أنواع، هي (فضل الله، ١٩٩٨، ٣٩):

- الاستماع للاستنتاج: وهو استماع يعقبه استخلاص للأفكار الرئيسة والأفكار الجزئية، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق، واستخلاص النتائج المهمة والمعلومات الأساسية.

- الاستماع الناقد: وهو استماع يتطلّب الموازنة بين متحدّث وآخر، والتمييز بين الكلمات المسموعة، ومعانيها والمقارنة بين الأفكار الصحيحة والخطأ. وهذا الاستماع يستلزم التمييز بين الحقيقة والرأي، واكتشاف مشاعر المتحدّث، وفهم ما يسمع مع نقده وتحليله تحليلاً موضوعياً.

- الاستماع التذكّري: وهو استماع يعقبه استرجاع لما تمّ الاستماع له، وتذكّر تتابع أحداثه، واستعادة أجزاء معينة منه.

- استماع التوقّع: وهو استماع يعقبه توقّع، فالمستمع يتوقّع ما سيقوله المتكلم، ويعرف غرضه أو هدفه من الكلام، ويلتقط بسرعة المعاني من سريع الكلام، ويتوصّل إلى المعاني الضمنية للحديث.

وعلى الرغم من أنّ هذا التصنيف أكثر ارتباطاً بعملية التعلّم، لأنّه يعرض المهارات التي يتضمّنّها كلّ نوع، إلا أنّه لم يراعِ ترتيب هذه الأنواع في مستويات، فلا يخفى أنّ

التذكري يأتي أولاً، يليه الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيراً التوقعي، كما أنه أغفل النوع التدوّقي على الرغم من أن معظم التصنيفات السابقة أشارت إليه.

والواقع أن معرفة أنواع الاستماع من قبل المعلم له أهمية كبيرة في جانبين:

- معرفة أنواع الاستماع تبعاً لسلوكيات المستمع فيها، تساعد على تمييز مستوى التلاميذ في التعامل مع المسموع، فيعمل على تعزيز المستويات وصولاً إلى الإنصات الفعّال.
- معرفة أنواع الاستماع التي يوظّفها ويمارسها التلميذ في حياته وفي تعلّمه، تساعد على تحديد المهارات التي ينبغي إكسابها للتلاميذ في كلّ نوع من الأنواع.

٦/٢- مهارات الاستماع:

عرفنا فيما سبق، أن الاستماع عملية عضوية عقلية انفعالية، وهذه هي مكونات عملية الاستماع، فإذا فصلنا في مهارات كلّ مكون، أمكننا تحديد العديد من المهارات التي تنضوي تحت الاستماع، وهي تختلف بالضرورة من مرحلة تعليمية إلى أخرى. ونظراً لكثرة الدراسات التي حاولت تحديد مهارات الاستماع العامة، فإننا سوف نقتصر على بعض التصنيفات، التي قد تختلف عن بعضها في آلية التصنيف، ما بين مهارات عامة، أو مستويات عامة تشتمل على مهارات فرعية، وما إلى ذلك. فقد حدّد مذكور (٢٠٠٧، ١٣٢) مهارات الاستماع العامة، التي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب، بالآتي:

- التمييز السمعي.
 - استخلاص الفكرة الرئيسة.
 - التصنيف.
 - التفكير الاستنتاجي.
 - الحكم على صدق المحتوى.
 - تقويم المحتوى.
- وثمة تصنيف آخر نظر إلى المهارات العامة نظرة أكثر تفصيلاً، فحدّد المهارات التي ينبغي إكسابها لتلاميذ الصفوف الأولى بالآتي (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠، ٨٥):

- يعرف غرض المتكلم.
 - يتذكر تتابع التفاصيل.
 - يستمع في ضوء خبراته السابقة.
 - يتعاطف مع المتكلم.
 - يستخلص الاستنتاجات.
 - يحلل وينقد ما يقال.
 - يتبع التعليمات الشفهية.
 - يميز الأساسي والثانوي في الحديث.
 - يستخدم إشارات السياق الصوتية للفهم.
 - يستمع للأفكار الرئيسة.
 - يستمع ما بين السطور.
 - يستمع بتذوق وابتكار.
 - يستمع للتفاصيل.
 - يميز الحقيقة من الخيال.
 - يتوقع ما يقال.
 - يلخص في عقله ما يقال.
- وهناك من صنف مهارات الاستماع في أربعة أنواع أو مستويات رئيسة، هي (شحاتة والسمان، ٢٠١٢، ٢٩):
- مهارة التمييز السمعي.
 - مهارات تتعلق بالفهم الحرفي والضمني، وتشمل: تعرف معاني الكلمات من السياق، وتحديد الفكرة الرئيسة، وتحديد الأفكار الفرعية، والاستنتاج، وتحديد الأفكار وفقاً لتتابعها في الحديث.
 - مهارات تتعلق بالقدرة على التفسير، وتشمل: تعرف دافع المتحدث واتجاهه، وبيان معنى الصور الإجمالية والأخيلة.

- مهارات تتعلق بالتقويم، وتشمل: التنبؤ، وتعرف مدى كفاية الأفكار أو نقصها، وتمييز الحقيقة من الرأي، وتمييز الاستعمال الصحيح من غير الصحيح.
- وقد صنف بعضهم مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى، ضمن خمسة مستويات، تشمل مهارات فرعية عديدة وفق الآتي (العيسوي، ٢٠٠٥، ٤٩-٥٢):
- مستوى الأصوات، ويندرج تحته المهارات الآتية:
 - * التمييز السمعي بين الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في النطق.
 - * التمييز السمعي بين اللام الشمسية والقمرية.
 - * التمييز السمعي بين همزة الوصل وهمزة القطع.
 - * التمييز السمعي بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- مستوى الكلمات، ويندرج تحته المهارات الآتية:
 - * تعرف معاني الكلمات بعيداً عن السياق.
 - * تحديد المعاني السياقية للكلمات.
 - * تحديد أقرب الكلمات معنى للكلمة المسموعة.
 - * تحديد المقابلات للكلمات المسموعة.
- مستوى السياق، ويندرج تحته المهارات الآتية:
 - * تحديد الفكرة العامة للمسموع.
 - * ترتيب الأفكار الثانوية وفقاً لترتيب الأحداث.
 - * تفسير ما يدور من أحداث في المواقف المختلفة.
 - * تعرف الجزء المحذوف من الجمل لإعطاء معنى تاماً.
- مستوى القواعد، ويندرج تحته المهارات الآتية:
 - * تحديد نوع الجملة التي استمع لها.
 - * تعرف الموقع الإعرابي للكلمة.
- مستوى معدل السرعة، ويندرج تحته المهارات الآتية:
 - * التذكر الفوري للمسموع.

* السرعة في استنتاج المعاني.

* السرعة مع الدقة في تذكر التابع الزمني للأحداث.

ومهما يكن من أمر هذه التصنيفات وغيرها، فإنّ الملاحظ عليها جميعاً، أنّها اتّفقت على العديد من المهارات، وأنّها تناسب تلاميذ الحلقة الأولى بتدرّج بين صفوفها، غير أنّ بعضها فضّل قليلاً أو كثيراً في المهارات الفرعية فأضاف أو حذف، أو جعل هناك أنواع ومستويات، دون تحديد معيار استند إليه هذا التصنيف أو ذاك.

وعلى هذا الأساس سوف يتمّ توضيح مهارات الاستماع بشيء من التفصيل، مع العناية بمهارات الفهم الاستماعي وبيان موقعها من عملية الاستماع ككل؛ بهدف تحديد مهارات الاستماع بدقة، ثم تحديد معايير ومؤشراته الأدائية، بما يناسب تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٧- الاستماع والفهم الاستماعي Listening Comprehension

يستحوذ الفهم الاستماعي نصيباً كبيراً من عملية الاستماع؛ بل هو جوهر عملية الاستماع برمتها كما أشرنا سابقاً، وإنّ ما يسبق الفهم من مهارات إدراكية وسمعية، تعدّ متطلبات قبلية للفهم الاستماعي، فإذا تحقّق الفهم أمكننا الانطلاق إلى المستويات المتقدمة من عملية الاستماع، كالنقد والتقويم والتذوّق وغيرها؛ إذ إنّها تُبنى عليه، وهو عامل حاسم في بلوغها، وقد وسّع العلماء من حدود الفهم الاستماعي؛ ليشمل جميع مكونات الاستماع المتقدمة؛ استناداً إلى الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات.

وعلى ضوء أهمية الاستماع في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأهمية تحديد مهاراته الفرعية في كلّ صفّ من صفوفها، لمراعاتها عند تدريس هذا الفنّ اللغوي المهمّ، سوف يتمّ تقسيم مهارات الاستماع وتوضيحها على النحو الآتي:

٧/١- مهارات الاستماع الأولية (آداب الاستماع):

ويُقصد بها تلك الممارسات الأولية التي يلتزم بها التلاميذ قبل عملية الاستماع وفي أثناءها، كاجلسة الصحيحة، واتّخاذ الوضع المناسب للإنصات الجيد، وتركيز الانتباه على مصدر الصوت ومتابعته، والتزام الصمت الواجب، وعدم الانشغال عن المتحدث، أو

مقاطعته في أثناء الحديث، وكلّ هذه الممارسات وغيرها ينبغي أن تتمّ تحت إشراف المعلّم وتوجيهه، وبعد أن يوفّر البيئة الصفية المناسبة لذلك.

ومع أنّ هذه الممارسات بسيطة في مؤداها، إلا أنّها تعدّ مهارات أولية مهمّة ينبغي أن يكتسبها تلميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالتدريب والممارسة الهادفة؛ لأنّه بحاجة ماسة "إلى مهارات الاستماع الهادف الذي يتّسم بالتجاوب، والتركيز، وإعمال الفكر، والانتباه؛ لتحديد الهدف من الاستماع بدلاً من السماع الآلي، الذي يشيع بين تلاميذ هذه المرحلة (العيسوي وآخرون، ٢٠٠٥، ٧٤).

يتمّ تدريب التلاميذ على آداب الاستماع في مختلف الأنشطة الصفية التي يمارسونها، والتشديد عليها في أنشطة الاستماع المختلفة منذ الصف الأول، وربطها بمهارات الاستماع التالية كأساس ونقطة انطلاق لممارسة تلك المهارات، في دروس الاستماع المستقلّة، وفي أنشطة الاستماع المتضمّنة في الأنشطة اللغوية الأخرى على حدّ سواء.

٧/٢- المهارات الصوتية (التمييز السمعي):

يشير التمييز السمعي إلى القدرة على إدراك الفروق بين الأصوات المختلفة، وبخاصة المتقاربة منها في اللفظ والمخرج، وهو مهارة تشتمل على ثلاث مهارات أساسية هي (مذكور، ٢٠٠٧، ١٣٢-١٣٣):

- التذكّر السمعي: وهو القدرة على تذكّر الأصوات في نظام تناوبي معيّن.
 - تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة.
 - القدرة على صهر الأصوات فيما بينها، فيما يسمّى "بالدمج"، وعلى إكمال الناقص من الكلمة أو الجملة، فيما يسمّى "بالإغلاق".
- وثمة طائفة كبيرة من مهارات التمييز السمعي، التي يمكن تدريب تلاميذ الحلقة الأولى عليها، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- تعرّف الأصوات المختلفة في البيئة.
- التمييز بين أصوات الكلمة المسموعة.
- تمييز الحركات الطويلة من القصيرة.

- تمييز تنوين الفتح من الضم من الكسر.
- التمييز بين حروف المدّ الثلاثة (ا، و، ي).
- تمييز اللام الشمسية من اللام القمرية.
- تمييز التاء المربوطة من المبسوطة.
- تحديد الحرف الذي تبدأ أو تنتهي به بعض الكلمات.
- التمييز بين الكلمات المتقاربة في مخارج أصواتها.
- تمييز الكلمات ذات الأوزان المتشابهة.
- تمييز الحرف المشترك بين مجموعة من الكلمات.
- تمييز مواضع التضعيف والنبر والتنغيم في الكلمات المسموعة.

٧/٣- مهارات الفهم الاستماعي:

يعرّف الفهم الاستماعي بأنّه قدرة التلميذ على تفسير معاني الكلمات والتراكيب، وإدراك العلاقات فيما بينها، والتفاعل مع المادة المسموعة لبناء المعنى الجديد وتذوّقه، مستعيناً بسياق الموقف وبما لديه من معرفة سابقة.

وفي هذا التعريف إشارة إلى المهارات الرئيسة التي يشتمل عليها الفهم الاستماعي، وهي: المعرفة المباشرة للكلمات والتراكيب، ثم تفسيرها واستنتاج معانيها، والتفاعل مع المادة المسموعة (نقدها وتقويمها)، وتذوّقها.

كما يظهر من التعريف أنّ مهارات الفهم الاستماعي متعدّدة، وهي بنائية متدرّجة، وتجمع بين المستويات الدنيا والعليا من التفكير، ولذلك نجد تبايناً كبيراً بين المتعلمين في مستوى الفهم الاستماعي ودقّته، ويؤدّي مستوى النضج العقلي للتلاميذ دوراً مهماً في درجة الفهم؛ من خلال الرصيد اللغوي والخبرات السابقة والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم والنقد والتذوّق.

ولمّا كانت صفوف الحلقة الأولى متباينة المستوى ومتدرّجة في اكتساب المعارف والمهارات، فإنّ ما يحتاجه التلاميذ من مهارات الفهم الاستماعي، قد يختلف كثيراً أو قليلاً بين صفّ وآخر، وغالباً ما يكون الاختلاف في درجة تبسيط المهارة أو تعقّدها، وفي

التركيز على المستويات الدنيا من الفهم في الصفوف الأولى، والتدرّج في هذه المستويات مع الصفوف التالية، فتختلف الأهمية النسبية لكلّ مستوى ما بين صفّ وآخر، وكذا بين مرحلة وأخرى من مراحل التعليم اللاحقة.

ويمكن تحديد مستويات الفهم الاستماعي ومهاراته الفرعية على النحو الآتي:

٧/٣/١- الفهم الاستماعي المباشر:

ويشير إلى الفهم الظاهري للكلمات ومعانيها المباشرة، وتحديد بعض صفاتها الواضحة، والوقوف على المعنى العام للتركيب وتحديد العناصر البارزة فيها. ويشمل هذا المستوى مهارات عديدة أبرزها:

- تعرّف المعنى المعجمي لبعض المفردات.
- تسمية الشخصيات في النصّ.
- تحديد الأماكن في النصّ.
- تحديد الأعداد والأرقام في النصّ.
- تعرّف مفرد الجموع وجمع المفرد وتمييزهما.
- تثنية بعض الأسماء المفردة في النصّ.
- تحديد أضداد بعض الكلمات في النصّ.
- ذكر بعض الحقائق الواردة في النصّ.
- ذكر الأحداث البارزة في النصّ.
- تحديد المعنى العام للنصّ.

٧/٣/٢- الفهم الاستماعي التفسيري:

ويشير إلى القدرة على الاستنتاج والربط بين المعاني والأفكار في النصّ، وتعرّف علاقاتها، واستخلاص المعاني الضمنية، وتقديم تفسيرات واستنتاجات صحيحة. ويشمل هذا المستوى مهارات عديدة أبرزها:

- تفسير معاني الكلمات الواردة في النصّ من قرينة السياق.
- استنتاج الغرض الرئيس للنصّ (المغزى).

- استخلاص سمات الشخصيات في النصّ.

- استخراج الفكر الرئيسة والفرعية النصّ.

- استنتاج المعاني الضمنية في النصّ.

- ربط الأسباب بنتائجها.

- استنباط الحلول الواردة في النصّ للقضايا المطروحة.

- استخلاص الدروس المستفادة من النصّ.

- وضع عنوان مناسب للنصّ.

٧/٣/٣- الفهم الاستماعي النقدي:

ويشير إلى القدرة على تمييز المعاني والأفكار والعلاقات في النصّ، والحكم عليها، وعلى سلوك الشخصيات الواردة فيه، وإبداء الرأي فيما يطرح النصّ من قضايا. ويشمل هذا المستوى مهارات عديدة أبرزها:

- التفريق بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النصّ.

- تمييز الحقائق من الآراء في النصّ.

- تمييز الواقع من الخيال في النصّ.

- تمييز ما يرتبط بالموضوع مباشرة ممّا هو أقلّ ارتباطاً.

- إبداء الرأي في قضية يطرحها النصّ.

- الحكم على سلوك شخصيات النصّ وتكوين موقف تجاهها.

- الحكم على صحة معلومات النصّ أو خطئها.

- تمييز الشخصية الرئيسة من الثانوية.

٧/٣/٤- الفهم الاستماعي التذوقي:

ويشير إلى القدرة على التماس الجوانب الجمالية في النصّ، وتذوّقها، وبيان سبب إعجابه بها، على مستوى المفردات والأسلوب والصور الفنية والمشاعر والانفعالات والموسيقى. ويشمل هذا المستوى مهارات عديدة أبرزها:

- تحديد الحالة النفسية لصاحب من النصّ.

- تبيان العاطفة المسيطرة على النصّ.
 - ذكر الانفعالات المختلفة التي اشتمل عليها النصّ.
 - تحديد بعض الصور والعبارات الجميلة في النصّ.
 - تفسير بعض التعبيرات الفنية التي أعجبت به.
 - ذكر سبب إعجابه ببعض التعبيرات الفنية.
 - وصف حالته النفسية بعد سماعه النصّ بعبارات محدّدة.
 - تحديد بعض مواطن جمال الموسيقى في النصّ.
- لقد أولت مناهج التعليم في الآونة الأخيرة مهارات الاستماع عناية جيدة، ولكنّ هذا لا يُغني المعلم عن رصد مستوى تلاميذه في الاستماع والفهم الاستماعي، وتحديد المهارات التي يحتاجونها في كلّ صفّ، والعمل على تنميتها بطريقة صحيحة؛ فقد يصل بعض التلاميذ إلى مستويات متقدّمة من الفهم، إذا أحسن المعلم تصميم الأنشطة التعليمية المناسبة، ووجد فيها التلميذ ما يثير اهتمامه وحماسه لممارستها.

٨- أهداف تدريس الاستماع في التعليم الأساسي:

تمثل الأهداف الخاصة لتدريس الاستماع في تنمية مجموعة من المهارات الأساسية التي يمكن للتلاميذ اكتسابها عبر مراحل التعليم المختلفة، بيد أنّ هناك أهدافاً خاصة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ نظراً لخصوصية هذه المرحلة وطبيعتها التي تميّزها من مراحل التعليم الأخرى؛ ويمكن أن نوجز الأهداف التي ينبغي أن يعمل برنامج تدريس الاستماع على تحقيقها في هذه المرحلة بالآتي:

- ١- تعزيز التلميذ على مراعاة آداب الاستماع.
- ٢- تنمية قدرته على إجادة عادات الاستماع الجيد (اليقظة، والانتباه، والمتابعة).
- ٣- تنمية قدرته على تتبّع المسموع والسيطرة عليه.
- ٤- غرس عادة الإنصات بوصفها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة.
- ٥- تنمية قدرته على تعرف الأصوات والكلمات سمعياً والتمييز بينها.
- ٦- تعزيز قدرة التلميذ على تعرف دور نغمات الكلام في توضيح المعنى.

- تنمية إحساس التلميذ بأهمية الكلمة المنطوقة ودورها في بناء المعنى.
- تنمية قدرته على فهم المسموع بدقة وسرعة وتدبر.
- إكساب التلميذ القدرة على إدراك غرض المتحدث، ومقاصده من الحديث.
- تعزيز التفكير السريع لدى التلميذ ومساعدته على الحكم على المسموع.
- تنمية قدرة التلميذ على نقد المسموع، وتقويمه، واتخاذ القرار المناسب بشأنه.
- تشجيع التلميذ على التساؤل ومناقشة المسموع، مع احترام المتحدث وتقديره.
- إكساب التلميذ القدرة على الاستمتاع بالمسموع وتذوقه.

٩- معايير الاستماع ومؤشراته الأدائية في الحلقة الأولى:

استناداً إلى أهداف تدريس الاستماع في الحلقة الأولى، وفي مقدمتها تنمية مهارات الاستماع بأنواعها ومستوياتها المختلفة، يمكننا أن نحدد أبرز معايير الاستماع، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، في كل صف من صفوف الحلقة الأولى وفق الآتي:

٩/١- مجال آداب الاستماع (*):

المعيار	مؤشرات الأداء	صفوف الحلقة الأولى			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
يلتزم بآداب الاستماع	يراعي الجلسة الصحيحة	✓			
	يتخذ الوضع المناسب للإنصات			✓	
	يتجنب المشتتات المختلفة	✓			
	يركز انتباهه على مصدر الصوت	✓			
	يتفاعل بصرياً وسمعياً مع المتحدث			✓	
	يتابع المتحدث حتى نهاية الحديث	✓			
	يلتزم الصمت طيلة الاستماع		✓		
	ييدي اهتماماً واضحاً بما يسمع		✓		
	يتجنب مقاطعة المتحدث في أثناء الحديث	✓			

(*) ترمز الإشارة (✓) إلى الصف الذي ينبغي أن يبدأ فيه مؤشر الأداء المنشود.

٩/٢ - مجال التمييز السمعي:

صفوف الحلقة الأولى				مؤشرات الأداء	المعيار
الأول	الثاني	الثالث	الرابع		
✓				يتعرف الأصوات المختلفة في البيئة	يتعرف الأصوات والكلمات ويميزها سمعياً
✓				يميز مخارج الأصوات العربية	
✓				يميز أصوات الكلمة المسموعة	
✓				يميز الحركات الطويلة من القصيرة	
	✓			يميز تنوين الفتح من الضم من الكسر	
✓				يميز النون الساكنة من التنوين	
✓				يميز حروف المد الثلاثة (ا، و، ي)	
✓				يميز اللام الشمسية من اللام القمرية.	
	✓			يميز التاء المربوطة من التاء المبسوطة.	
✓				يحدد الحرف الذي تبدأ به الكلمات	
✓				يحدد الحرف الذي تنتهي به الكلمات	
✓				يميز الكلمات المتقاربة في مخارج أصواتها	
✓				يميز الكلمات ذات الأوزان المتشابهة	
✓				يميز الحرف المشترك بين مجموعة كلمات	
	✓			يميز مواضع التضعيف والنبر والتنغيم	

٩/٣ - مجال الفهم الاستماعي:

صفوف الحلقة الأولى				مؤشرات الأداء	المعيار
الأول	الثاني	الثالث	الرابع		
✓				يتعرف المعنى المعجمي لبعض المفردات	يفهم النص المسموع فهماً مباشراً
✓				يسمّي الشخصيات في النصّ	
✓				يحدّد الأماكن في النصّ	
✓				يحدّد الأعداد والأرقام في النصّ	
	✓			يتعرف مفرد الجموع وجمع المفرد ويميزهما	

المعيار	مؤشرات الأداء	صفوف الحلقة الأولى			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
	يثني بعض الأسماء المفردة في النصّ		✓		
	يحدّد أصداد بعض الكلمات في النصّ		✓		
	يذكر بعض الحقائق الواردة في النصّ			✓	
	يذكر الأحداث البارزة في النصّ		✓		
	يحدّد المعنى العام للنصّ	✓			
يفهم النصّ المسموع فهماً تفسيريّاً	يفسّر معاني الكلمات من قرينة السياق			✓	
	يستنتج الغرض الرئيس للنصّ (المغزى)		✓		
	يستخلص سمات الشخصيات في النصّ			✓	
	يستخرج الفكر الرئيسة والفرعية النصّ			✓	
	يستنتج المعاني الضمنية في النصّ	✓			
	يربط الأسباب بنتائجها		✓		
	يستنبط الحلول من النصّ للقضايا المطروحة			✓	
	يستخلص الدروس المستفادة من النصّ			✓	
	يضع عنواناً مناسباً للنصّ		✓		
	يفرق بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النصّ			✓	
يفهم النصّ المسموع فهماً نقديّاً	يميز الحقائق من الآراء في النصّ			✓	
	يميز الواقع من الخيال في النصّ		✓		
	يميز ما يرتبط بالموضوع ممّا هو أقلّ ارتباطاً	✓			
	ييدي رأيه في قضية يطرحها النصّ		✓		
	يحكم على سلوك شخصيات النصّ	✓			
	يحكم على صحة المعلومات أو خطئها			✓	
	يميز الشخصية الرئيسة من الثانوية		✓		
	يحدّد الحالة النفسية لصاحب من النصّ	✓			
	يبيّن العاطفة المسيطرة على النصّ			✓	
يفهم النصّ المسموع فهماً تذوّقيّاً	يذكر الانفعالات المختلفة الواردة في النصّ			✓	

صفوف الحلقة الأولى				مؤشرات الأداء	المعيار
الأول	الثاني	الثالث	الرابع		
✓				يحدّد الصور والعبارات الجميلة في النصّ	
✓				يفسّر بعض التعبيرات الفنية التي أعجبه	
	✓			يذكر سبب إعجابه ببعض التعبيرات الفنية	
	✓			يصف حالته النفسية بعد سماعه النصّ	
	✓			يحدّد بعض مواطن جمال الموسيقى في النصّ	

١٠- متطلبات الاستماع الفعال:

لتحقيق معايير الاستماع ومؤشّراته السابقة على نحو جيد عند تدريس الاستماع، في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لا بدّ للمعلّم من توفير متطلبات الاستماع الفعال، التي تشمل عناصر الموقف التواصلي، والاستماع ركن أساسي فيه، وهذه المتطلبات هي:

١٠/١- المتطلبات الخاصة بالمتحدّث:

- ١- وضوح الصوت بالقدر الذي يمكن من الاستماع بشكل جيد.
- ٢- سلامة نطق الأصوات والكلمات وفق مخارج الحروف السليمة.
- ٣- وضوح الفكرة في ذهن المتحدث.
- ٤- عمق خبرة المتحدث بالموضوع الذي يعالجه.
- ٥- صحة الإلقاء وسلامة التراكيب.
- ٦- التلوين الصوتي وفق ما يتطلبه الموقف.
- ٧- توظيف الحركات والمثيرات وعناصر الجذب والتشويق.
- ٨- الهيئة الباعثة على الانتباه.

١٠/٢- المتطلبات الخاصة بالمستمع:

- ١- سلامة حاسة السمع لدى التلميذ وخلوها من العيوب السمعية.
- ٢- حسن الإصغاء والإنصات وتركيز الانتباه.
- ٣- الإقبال على المتحدث بالوجه.

- عدم مقاطعة المتحدث في أثناء الحديث.
- عدم الانشغال أو التفكير بأشياء خارجة عن الموضوع.
- التفاعل مع المادة المسموعة.
- احترام المتحدث.
- إبداء الرأي بلطف واحترام.
- تدوين الملاحظات التي تعين على التذكر واستدعاء المعلومات.
- فهم ما يستمع له جيداً قبل إصدار الحكم عليه.
- تذكر النقاط المهمة في الحديث وتحديد أغراض المتكلم.
- تحديد سبب الموافقة أو المعارضة لما تم الاستماع له.
- ٣/١٠ - المتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة:
- مراعاتها مستوى المتعلمين، ومناسبتها لقدراتهم العقلية والفكرية.
- خلوها من التعقيد اللفظي والمعنوي الذي يعوق الفهم والتقاط المعلومات.
- ارتباطها بحياة المتعلمين واهتماماتهم وحاجاتهم وميولهم.
- الترتيب المنطقي للأفكار التي تعرضها.
- دقة مفرداتها وعباراتها في التعبير عن الأفكار.
- صحة اللغة التي يتم بواسطتها نقل الأفكار.
- ٤/١٠ - المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع:
- ضبط الصف وعدم التشويش.
- ضبط عوامل بيئة الصف من حرارة وتهوية وإنارة.
- تعويد التلاميذ الجلسة الصحيحة في أثناء الاستماع.
- تصحيح عادات الاستماع السيء لدى التلاميذ.
- اختيار الأوقات المحببة للتلاميذ لعرض دروس الاستماع.
- تجهيز أدوات التسجيل والبث الصوتي والتأكد من نقاء الصوت ووضوحه.

١١- مجالات التدريب على الاستماع في التعليم الأساسي:

نما لا شك فيه أنّ أبرز مجال لتدريب التلاميذ على مهارات الاستماع هو درس الاستماع ذاته، وقد أهمل درس الاستماع في مناهج تعليم اللغة العربية زمناً طويلاً. بيد أنّ التربويين أدركوا أهمية تدريسه وتنمية مهاراته، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، فخصّصوا للاستماع دروساً مستقلة في مناهج اللغة العربية، وصارت حصصه منفصلة، تهدف إلى التدريب المقصود على مهاراته المختلفة، وإن كان نصيبه لا يزال محدوداً من حيث عدد الدروس والخصص المخصصة له، مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى. وعلى الرغم من ذلك، فإنّ المعلم لديه الفرصة لتدريب التلاميذ على مهارات الاستماع المختلفة، بالتكامل مع المهارات اللغوية الأخرى، وفي سياق الدروس المرتبطة بفروع اللغة العربية المختلفة، وفي هذا تحقيق لمبدأ التكامل، والاستفادة من دروس اللغة جميعها في التدريب على مهارات الاستماع.

وقد تنبّه مصمّمو المناهج إلى هذه الناحية، فحاولوا مراعاة هذا التكامل، وتوظيف بعض مهارات الاستماع في سياق دروس اللغة العربية، وإنّ كانت هذه المحاولات لا تزال خجولة ومقتضبة، وبحاجة إلى تعزيز وتعميق. ومهما يكن من أمر، فإنّ مجالات التدريب على مهارات الاستماع كثيرة، يمكن توضيح أبرزها على النحو الآتي:

١١/١- التهيئة اللغوية:

الاستماع مهارة محورية يمكن تعزيزها في بداية كلّ درس، وتوظيف مرحلة التهيئة اللغوية في الاستماع والتحدّث والمناقشة؛ إذ يستطيع المعلم أن يهيئ للدرس بإسماع التلاميذ قصة، أو أغنية، أو نشيداً، وما إلى ذلك، بحيث تكون مرتبطة بموضوع الدرس الجديد، فيؤكّد على آداب الاستماع، ثم يلقي على مسامعهم المادة المُختارة، وي طرح بعض أسئلة الفهم الاستماعي الخاصة بما تمّ عرضه، وما شمل من معلومات وأفكار.

١١/٢- دروس القراءة:

درس القراءة مجال خصب للتدريب على مهارات الاستماع، وهناك العديد من الأنشطة الاستماعية التي يمكن ممارستها في سياق تدريس نصوص القراءة.

ومن ذلك أن يبدأ المعلم درس القراءة، وكأنه درس استماع، فيلقي على مسامع التلاميذ نصّ القراءة أو النشيد، متجنباً كلّ المشتّتات من كتاب أمام التلميذ أو كتابة أو صورة معروضة على السبورة، ويؤكد في كلّ مرة على آداب الاستماع والإنصات. وإن كان نصّ القراءة طويلاً يمكنه تحويله إلى قصة واختصاره مع المحافظة على أفكاره الرئيسة، ثم يلقيه إلقاء أمام التلاميذ.

وبعد ذلك، يقوم المعلم بمناقشة التلاميذ؛ من خلال طرح بعض أسئلة الفهم الاستماعي المحمل والمفصل، بما يناسب مستوى التلاميذ والوقت المخصّص للحصة.

١١/٣- دروس الإملاء:

يمكن توظيف دروس الإملاء بشكل جيد في تنمية مهارات الاستماع؛ إذ يقوم التلميذ بالاستماع للمفردات والتراكيب التي تُملَى عليه، فيحلّل ما استمع له، ثم يركّبه ويكتبه على كرتاسته، وهو في أثناء الاستماع يحاول تذكّر أشكال الحروف والكلمات المنطوقة، ثم تحويلها إلى رموز مكتوبة.

وعند إملاء نصّ على التلاميذ فإنهم يستمعون له بتركيز كبير، ثم يعزّز المعلم هذا الاستماع بمناقشتهم في أفكار النصّ ومضامينه، ويمكن أن يُملّي المعلم سطرًا من النصّ مع عدم تكرار الكلمات؛ ممّا يجذب انتباه التلاميذ أكثر، وفي المرة الثانية سطرين، ويتدرّج في المقدار والسرعة حتى يستطيع أن يُملّي القطعة كاملة.

ويستحسن تقسيم القطعة الإملائية إلى جمل صغيرة، وبخاصة في الصفوف الأولى، إذا كان الإملاء استماعياً (اختبارياً)، فلا يتمّ عرض النصّ على التلاميذ، وأنما يلقى على مسامعهم، ثم يناقشهم المعلم في المفردات والتراكيب اللغوية المتضمنة، ويهدف هذا النوع من الإملاء إلى تعرّف الصعوبات والمشكلات التي تواجه التلاميذ في الاستماع والكتابة معاً، وتقديم المساعدة اللازمة لهم حتى يتمكنوا من الكتابة الصحيحة.

١١/٤- دروس التعبير:

ذكرنا سابقاً أن الاستماع يتكامل مع التعبير الشفوي؛ إذ لا يكاد يخلو نشاط استماعي من مناقشة تعقّبه وتعبير شفوي، وهذا طبيعي بحكم أنهما طرفا الموقف التواصلّي

الشفوي، ولذلك فحصة التعبير الشفوي مجال رئيس لتوظيف مهارات الاستماع، وهكذا بالنسبة للتعبير الكتابي؛ إذ يستطيع المعلم أن يلقي القصة أو النص، ثم يناقش تلاميذه شفويًا، أو يكلفهم بكتابة تلخيص أو نهاية للقصة، أو كتابة بعض المقترحات حول قضية من القضايا المطروحة، أو اقتراح أكثر من عنوان، وما إلى ذلك من أنشطة.

ويمكن أن يوظف المعلم التسجيلات الصوتية، فيسمع التلاميذ محادثة بين شخصين أو أكثر، ثم يناقشهم فيما استمعوا له، أو يكلفهم بالكتابة حوله.

١٢- طريقة تدريس الاستماع:

قبل الحديث عن خطوات تدريس الاستماع وطريقة السير في درس الاستماع، ينبغي بيان مراحل عملية تدريس الاستماع، والأدوار المطلوبة من المعلم في تدريس الاستماع.

١٢/١- مراحل عملية تدريس الاستماع:

إن تدريس الاستماع هو نشاط كغيره من الأنشطة التعليمية، يمر بمجموعة من المراحل المتعاقبة، وضمن كل مرحلة مجموعة من الإجراءات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

١٢/١/١- مرحلة الإعداد (ما قبل الاستماع):

يقوم المعلم في هذه المرحلة باختيار مادة الاستماع التي سيقدمها لتلاميذه (القصة أو الموضوع)، ويراعي في هذا الاختيار أن تكون المادة مناسبة لمستوى تلاميذه العمري والثقافي والاجتماعي، ومنسجمة مع ميولهم واهتماماتهم، ثم يعدّ الأدوات والوسائل التي تساعد على الاستماع الجيد وتحقيق الإنصات.

وفي هذه المرحلة يساعد المعلم تلاميذه على فهم الغرض من الاستماع، وفهم طبيعة الموقف الذي سيتم فيه الاستماع، ويزودهم ببعض إرشادات الاستماع الفعال والذكي. ولا ينسى المعلم نفسه من كل هذا، من خلال الاطلاع الجيد على المادة المختارة والإلمام بها، فيعدّ نفسه ذهنيًا لتقديمها لتلاميذه؛ بحيث يكون حاضرًا لكل سؤال أو استفسار.

١٢/١/٢- مرحلة التنفيذ (الاستماع):

تبدأ هذه المرحلة بدخول المعلم إلى الصف، ثم تهيئة الجو المناسب للتدريس من إنارة، وتهوية وغيرها، وتهيئة تلاميذه ذهنيًا من خلال تشويقهم للمادة المختارة، ويمكن أن يوضح

لهم الهدف من الاستماع للقصة أو الموضوع، وأنه سيطرح عليهم أسئلة تعكس فهمهم وحسن متابعتهم لموضوع الاستماع.

يقوم المعلم بعد ذلك بعرض مادة الاستماع بصوته وبطريقة فنية شائقة، تعكس مهاراته في القصة والسرد والإلقاء، وقد يستعين بالتسجيلات الصوتية المميزة؛ مما يساعد على إبراز النقاط المهمة أمام التلاميذ ولفت أنظارهم إليها.

١٢/١-٣ - مرحلة المتابعة (ما بعد الاستماع):

تبدأ هذه المرحلة مع انتهاء عملية الاستماع للمادة المختارة وإلقائها على مسامع التلاميذ، ثم يفسح المعلم المجال أمام التلاميذ لمناقشة النقاط المهمة، ويجب عن أسئلتهم واستفساراتهم حول المادة المسموعة، قبل أن يتطلب إليهم تلخيص ما استمعوا له، كما يقوم بشرح وتفسير المفهومات والمفردات الجديدة عليهم، ويقدم لهم بعض التوجيهات؛ بحيث تصبح ملخصاتهم أكثر وضوحاً وقابلية للفهم.

ويمكن للمعلم تقويم مهارة الاستماع لدى التلاميذ، والتأكد من تحقق الأهداف المرجوة من الدرس؛ عن طريق:

- طرح بعض الأسئلة لتعرف مدى إلمام التلاميذ بمعلومات المادة المسموعة.
- توجيه بعض التلاميذ إلى إعادة سرد ما استمعوا له بأسلوب جديد، أو تلخيص النقاط الأساسية في المادة المسموعة.
- مناقشة التلاميذ في أفكار المادة المسموعة؛ بهدف تحليلها، ونقدها وإبداء الرأي فيها وتذوق بعض جوانبها الجمالية.

١٢/٢ - أدوار المعلم في تدريس الاستماع:

- إذا أدرك المعلم أن الغرض الأساسي من الاستماع وتدريبه هو فهم المستمع لما يُقال معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، أدرك أن عليه دوراً كبيراً في إنجاح هذا الدرس وتنمية هذه المهارة لدى تلاميذه، وثمة أدوار كثيرة يقوم بها المعلم لتحقيق هذه الأهداف، منها:
- تحديد المهارات الرئيسة والفرعية التي يريد تدريب تلاميذه عليها بدقة وعناية.
- اختيار النصوص والمواقف اللغوية التي تجعل خبرة الاستماع عند التلاميذ ممتعة.

- تحفيز التلاميذ وإثارة اهتمامهم بموضوع الاستماع.
- تنمية القدرة لدى التلاميذ على التركيز والانتباه الجيدين للاستماع.
- تقوية حاسة السمع وتدريب التلاميذ عليها كلما أمكن ذلك.
- التأكد من وضوح الأصوات التي يسمعونها التلاميذ ودقة نطقها.
- توفير الفرص والمواقف الجيدة والطبيعية لممارسة الاستماع.
- إتاحة الفرص المتعددة أمام التلاميذ للحديث عن الأشياء والخبرات التي تستهويهم، وتشجيعهم على الاستماع لبعضهم والتشارك في الخبرات والمعلومات.
- مراعاة مبدأ القدوة في الاستماع، من خلال حسن استماعه للتلاميذ وعدم مقاطعتهم.
- تقويم تقدّم التلاميذ في مهارة الاستماع ومراقبة نموهم فيها، وحلّ ما يعترضهم من مشكلات خلالها.

١٢/٣ - خطوات درس الاستماع:

على ضوء مراحل تدريس الاستماع، وأدوار المعلم في تدريسه وتنمية مهاراته لدى التلاميذ؛ ينبغي أن يسير درس الاستماع وفق الخطوات الآتية:

١٢/٣/١ - التهيئة لدرس الاستماع:

والهدف منها إثارة التلاميذ وتشويقهم لموضوع الاستماع، ويمكن أن يهيئ المعلم تلاميذ بأساليب كثيرة من أساليب التهيئة الحافزة، كسرّد قصة بسيطة مرتبطة بموضوع الاستماع، أو بطرح أسئلة حافزة، أو بعرض مشكلة أو موقف وما إلى ذلك. ولعلّ من أبرز جوانب التهيئة أن يحدّد للتلاميذ أهداف درس الاستماع، فإذا عرف التلاميذ الأسباب، وأثيرت دوافعهم؛ فإنهم سيبدلون جهداً كبيراً، وسيبدون حرصاً واضحاً في عملية الاستماع، فيكونون بذلك أكثر قدرة على فهم ما يسمعون وتحليله وتفسيره.

١٢/٣/٢ - التأكيد على آداب الاستماع:

على المعلم أن يذكر التلاميذ، ويؤكد لهم على آداب الاستماع في شتى مواقف الاستماع، وبخاصة في درس الاستماع؛ فيدعوهم إلى الإنصات، وتجنّب المقاطعة، والانتظار حتى الانتهاء من عرض الموضوع، وعدم الانشغال بأية أمور خارجية مشتتة.

١٢/٣/٣ - عرض مادة الاستماع:

يقوم المعلم بإلقاء موضوع الاستماع أو سرد القصة على مسامع التلاميذ، مراعيًا سمات الإلقاء أو السرد الجيد (النموذجي)، من حيث وضوح الصوت، ودقة النطق والتشويق في العرض والأداء، بينما يستمع التلاميذ باهتمام وإنصات. وقد يستعين المعلم بالتسجيلات الصوتية المعدة سابقاً لموضوع الاستماع، وأياً كانت طريقة العرض، عليه أن يحرص على متابعة التلاميذ جميعهم للمادة المسموعة من خلال المراقبة المستمرة والملاحظة المباشرة في أثناء العرض.

١٢/٣/٤ - المناقشة والفهم الاستماعي:

يقوم المعلم بتوضيح الكلمات الجديدة التي قد تعوق فهم تلاميذه للمادة المسموعة، ويتيح لهم فرصة الاستفسار عنها، ثم يناقشهم فيما استمعوا له، فيقوم بطرح أسئلة محدّدة معدّة سابقاً ومرتبطة بالأهداف المنشودة من درس الاستماع، وقد يعيد طرح السؤال ذاته مرات عديدة بهدف تنمية المهارة المقصودة لدى التلاميذ.

ومن الأهمية بمكان أن يتدرّج المعلم في طرح الأسئلة الخاصة بالفهم وفق مستويات الفهم الاستماعي، وبما ينسجم مع مستوى تلاميذه في الفهم والمستويات التي هم قادرون على ممارستها والتدرّب عليها، من تحليل وتفسير ونقد وتدوّن.

١٢/٣/٥ - غلق الدرس ومراجعته:

يذكر المعلم تلاميذه بأبرز الأفكار التي تمّ الوقوف عليها في عملية الاستماع، وقد يكلف بعضهم بتلخيص ما تمّ الاستماع له، وتقديم تقرير شفوي، أو إعادة سرد القصة أو الموضوع بطريقة جديدة أمام زملائهم.

١٢/٣/٦ - التقويم النهائي:

يقوم المعلم أداء التلاميذ في الاستماع، من خلال طرح أسئلة أكثر عمقاً وأقرب إلى الهدف المنشود من درس الاستماع؛ ممّا يمكن من قياس مدى تقدّم التلاميذ وقدرتهم على ممارسة المهارة المقصودة ودرجة نموهم فيها.

١٣- مشكلات تدريس الاستماع ومعوقاته:

الاستماع عملية تتبّع مقصود للمتحدث بهدف فهم ما يقوله، ثم التحليل، والتفسير والنقد وإبداء الرأي، والتذوق؛ لذلك فهو عملية فيها شيء من التعقيد، كما أنّ هذه العملية مرتبطة بنواحٍ عديدة عضوية وعقلية ونفسية وبيئية تحتاج إلى تركيز الانتباه، وعلى هذا، فثمة مشكلات ومعوقات عديدة يمكن أن تعترض تدريس الاستماع، منها ما يتّصل بالتلميذ المستمع، ومنها ما يتّصل بمادة الاستماع، ومنها ما يتّصل بالمعلم كمتحدث وبطريقة تدريسه، ومنها ما يتّصل بالبيئة التعليمية.

١٣/١- المشكلات والمعوقات المرتبطة بالتلميذ (المستمع):

تتّصل هذه المشكلات بنواحٍ جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو نفسية، فعيوب السمع وضعفه يجعل التلميذ غير قادر على الاستجابة الصوتية، المتمثلة بترجمة الرموز الصوتية وإدراكها، وضعف القدرة السمعية يمكن للمعلم معالجتها بسهولة إذا لم تصل الحالة إلى الدرجة المرضية، وذلك برفع درجة الصوت أو تقريب المتعلّم من مصدر الصوت، ويستطيع المعلم اكتشاف التلاميذ ضعيفي السمع، الذين يعلو صوته في مواقف لا تستدعي علو الصوت، أو يطلبون دائماً تكرار الحديث، ومن ثم تبدو عليهم علامات البلادة والجمود.

ولا تقتصر معوقات الاستماع لدى التلاميذ على ضعف القدرة السمعية، فضعف الذكاء، وقلة الخبرات، وعدم الميل للمادة المسموعة، وضعف الثروة اللغوية، كلّها عوامل مؤثرة في تحقيق فاعلية درس الاستماع.

وثمة معوقات عديدة مرتبطة بالمستمع من أبرزها (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠، ٨٩-٩٠):

١٣/١/١- التشبّت:

على المستمع أن يبذل جهده لمتابعة ما يستمع له، وعليه أن يصرّ على متابعة تفكير المتكلّم بشغف واهتمام، مبتعداً عن المشتتات التي تبعد به عن تتبّع الفكرة. ويأتي دور المعلم هنا في إبعاد التلميذ عن المشتتات بأنواعها، والتأكيد دائماً على المتابعة والتركيز والإنصات، والحرص على جذب انتباه التلاميذ بأساليب تربوية صحيحة.

١٣/١/٢- الملل:

ينبغي أن يكون المستمع شغوفاً بمتابعة الحديث، ومستقبلاً نشطاً، حتى إذا أصابه الملل من المتكلم، ولم يجد ما يشبع شغفه، استمرّ في الاستماع أيضاً، وإنّ أيّ وقفة للمستمع يسببها الملل تؤدّي إلى فشل عملية الاستماع.

ويتحدّد دور المعلم في حلّ هذه المشكلة؛ من خلال التمكن من مهارات الإلقاء الشائق والحرص عليها طيلة عملية الاستماع، وأن يختار المادة المسموعة بعناية أو يتصرّف في مادة الاستماع في الكتاب بحيث يضيف إليها بعض عناصر التشويق، التي تبعد الملل.

١٣/١/٣- عدم التحمّل:

إنّ الاستماع الجيد يتطلّب الكثير من المستمع، ومن ثم كانت أهمية إعداد المستمع نفسه لعملية الاستماع، وتوطينها على التحمّل والإنصات والمتابعة والتفاعل، أمراً ضرورياً ليحدث الاستماع الجيد.

ويتحدّد دور المعلم في تجاوز هذه العقبة؛ من خلال حسن اختيار المادة المسموعة؛ بما ينسجم ويراعي قدرات تلاميذه على التحمّل، ويمكن أن يختصر ويوجز من مادة الاستماع الطويلة، إذا أحسّ بعدم قدرة التلاميذ على المتابعة والتحمّل طويلاً.

١٣/١/٤- التحامل:

قد يواجه المستمع الجيد بعض الأخطاء الصغيرة لدى المتحدّث، ولكن هذه الأنماط من السلوك اللغوي لا ينصرف بها المستمع عن أفكار المتحدّث، أمّا المستمع المغالي في النقد، فكثيراً ما ينصرف عن لبّ الحديث بمجرد شعوره بخطأ صغير في البناء أو النطق.

وهذه المشكلة غير موجودة غالباً لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ إذ إنّها تحتاج إلى مستوى متقدّم من النضج والخبرة والدراية بالأخطاء التي يقع فيها المتحدّث.

١٣/١/٥- اليلادة:

ينبغي أن يستحثّ المستمع نفسه دائماً على فهم الحديث، واتباع المعاني، وتحليل تركيب الفكرة الرئيسة وإدراك مكوّناتها من الأفكار الجزئية، ولا يكتمل نشاط المستمع إلا إذا كان قادراً بعد الاستماع على إعطاء ملخص وافٍ لما يسمعه.

ويمكن أن يواجه المعلم هذه المشكلة من خلال اختيار مواد مسموعة سهلة، من واقع خبرات التلاميذ واهتماماتهم، كما أنَّ عليه أن يساعد مثل هؤلاء التلاميذ على فهم المعاني ومتابعتها، ويشجعهم على تقديم ملخص لما سمعوه ويدرّجهم على ذلك.

١٣/١/٦ - التسرّع في البحث عما هو متوقّع:

ينصرف كثير من الناس عن استماع المتكلّم بمجرد عدم تحقيق ميلهم إلى الاستماع، أو ينصرفون باستنتاجاتهم عن المعنى، ولكن ينبغي أن يُفهم الكلام قبل أن يُفسّر، ولعلّ وقت المقارنة بين ما قيل بالفعل، وبين ما يمكن أن يقال، لا يأتي إلا بعد الانتظار حتى يكمل المتحدث فكرته وينتهي من حديثه.

ولا تكون هذه المشكلة موجودة غالباً لدى تلاميذ الحلقة الأولى، فإنّ وجدت فإنها بحاجة إلى تدريب التلاميذ على ضبط النفس، وعدم التسرّع، والتريث حتى تنتهي عملية الاستماع، وكذلك من خلال تمكّن المعلم من المادة المسموعة، والطلاقة في الإلقاء، والابتعاد عن الوقفات المخلّة في عرض المادة المسموعة.

١٣/٢ - المشكلات والمعوقات المرتبطة بمادة الاستماع:

ثمة مشكلات ومعوقات عديدة ترتبط بمادة الاستماع، منها:

- أن تكون غير مرتبطة بخبرات التلاميذ السابقة.
- أن تكون صعبة المحتوى ومعقّدة يصعب على التلاميذ فهمها.
- أن تكون غير ذات أهمية بالنسبة إلى التلميذ.
- إذا كان مضمونها يناقض أو يختلف عمّا يمارسه التلميذ في حياته العملية.
- والمادة المسموعة تصبح غير مقبولة إذا كانت غير متّفقة مع ميول التلاميذ واتجاهاتهم، أو إذا كانت طويلة بشكل مملّ، أو صعبة في أفكارها أو صياغتها أو مفرداتها.
- ويمكن علاج هذه المشكلة؛ عن طريق اختيار المعلم مادة مناسبة لمستوى تلاميذه الثقافي واللغوي والاجتماعي والعقلي، ومتّفقة مع ميولهم واتجاهاتهم، كما يمكنه تبسيط بعض مواد الاستماع والتصرّف بما لتناسب مستوى تلاميذه؛ شريطة الحفاظ على أفكارها الرئيسة والأهداف المرجوة منها.

١٣/٣ - المشكلات والمعوقات المرتبطة بالمعلم (المتحدث):

هناك مشكلات ترتبط بالمعلم كمتحدث، قد تعوق عملية تدريس الاستماع، منها:

١٣/٣/١ - ضعف قدرات المعلم في التحدث:

ومن ذلك ضعف مستوى صوته وانخفاضه، وتضارب أفكاره، والخلل في أدائه الصوتي والتعبيري؛ مما يجعله غير مقنع أو مؤثر.

١٣/٣/٢ - اتجاهات المعلم السلبية نحو تدريس الاستماع:

من ذلك عدم قناعته بأهمية الاستماع لتلاميذه، أو عدم درايته بمهارات هذا الفن اللغوي، وجهله بأساليب تنمية هذه المهارات، وعدم اهتمامه بأداب الاستماع، أو أن يكون هو نفسه مستمعاً غير جيد، فلا يكون بذلك قدوة لتلاميذه في الاستماع الفعال.

١٣/٣/٣ - جهل المعلم بقدرات تلاميذه السمعية:

إنّ عدم معرفة المعلم بقدرات تلاميذ السمعية، وكيفية الارتقاء بها، والإلمام بالفروق الفردية بين تلاميذه، كلّها عوامل مؤثرة في تحقيق فاعلية حصّة الاستماع.

١٣/٣/٤ - العلاقة السلبية بين المعلم وتلاميذه:

سوء علاقة المعلم بتلاميذه واتجاهاته السلبية نحوهم، قد تكون عاملاً مؤثراً في تدريس الاستماع؛ إذ إنّ هذه العلاقة تنعكس على اهتمامه بهم، وعلى أدائه التدريسي، وعلى رغبته في بذل الجهد لتنمية مهاراتهم.

ويمكن علاج هذه المشكلات بتطوير المعلم لقدراته؛ من خلال التدريب والممارسة والإعداد الجيد قبل درس الاستماع، أو الاستعانة بوسيلة صوتية معدّة بشكل جيد، ومحاولة معرفة قدرات تلاميذه وتشخيصها لبيان نقاط الضعف والقوة لديهم في الاستماع، وبناء علاقة إيجابية قائمة على الود والاحترام بين المعلم وتلاميذه، واختيار أساليب جديدة وشائقة في عرض مادة الاستماع، تجذب انتباه التلاميذ وتدعوهم للتفاعل المشمر.

١٣/٤ - المشكلات والمعوقات المرتبطة بطريقة تدريس الاستماع:

إنّ واقع تدريس الاستماع حتى اليوم يعكس إهمال تدريسه، وعدم الاهتمام الكافي بدرس الاستماع على أهميته؛ وهذا أدى إلى جهل معظم المعلمين بطرائق تدريس

الاستماع، وبالوسائل والإستراتيجيات الفاعلة لتنمية مهاراته، إضافة إلى عدم دراية معظمهم بمهارات الاستماع الفرعية.

وفي ظلّ هذه المعطيات تتحوّل حصّة الاستماع إلى حصّة أخرى؛ إذ يجد المعلم نفسه غير قادر على اختيار مادة مسموعة مناسبة لتلاميذه، ولا يتوفّر لديه الوسائل السمعية لتقديمها، وقد تضطرب خطوات الدرس؛ فيقدّم ما كان ينبغي أن يتأخّر، ويؤخّر ما كان حقّه التقدّم، ويبطئ في وقت السرعة، ويسرع حين يتطلّب الأمر التأمّن.

ويمكن علاج هذه المشكلات بزيادة اهتمام المعلم بحصّة الاستماع، ومحاولة تطوير كفاياته في تدريس الاستماع، ومعرفة مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذه، وطريقة تدريسها وتمييزها لديهم، ومعرفة متطلبات الاستماع الفعال، وأن يعمل على توفيرها.

١٣/٥ - المشكلات والمعوقات المرتبطة ببيئة الاستماع:

للبينة التعليمية التي يتمّ فيها تدريس الاستماع، أثر كبير في نجاح عملية الاستماع أو فشلها، وتوفير بيئة استماعية صالحة؛ من شأنه أن يسهم في تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ بشكل سليم. ومن مشكلات الاستماع ومعوقاته في هذا الجانب:

- الضوضاء وعوامل تشويش الاستماع داخل الصفّ وخارجه.
- العوامل الطبيعية داخل الصف، كالحرارة العالية أو البرودة الشديدة، أو ضعف الإنارة.
- وجود عوامل تشتيت للانتباه داخل الصف، تصرف انتباه التلاميذ بعيداً عن الاستماع.
- دخول أحد الأشخاص إلى الصف في أثناء عملية الاستماع.
- كثافة أعداد التلاميذ داخل الصف، والجلوسة غير المريحة، وما إلى ذلك.

ويمكن علاج هذه المشكلات من خلال الاهتمام بمواقف الاستماع من قبل المعلم، ومحاولة إقصاء عوامل التشويش والتشتيت في أثناء الاستماع، والعمل على توفير بيئة تعليمية مريحة للتلاميذ ما أمكن، وإعادة الاستماع من البداية في حال قاطع أحدهم جلسة الاستماع.

الفصل الثالث

تدريس التحدّث في التعليم الأساسي

- أشكال التعبير اللغوي
- التحدّث والمفاهيم المرتبطة به
- مفهوم التحدّث (التعبير الشفوي)
- طبيعة عملية التحدّث ومكوّناتها
- أهمية تدريس التحدّث في التعليم الأساسي
- مهارات التحدّث (التعبير الشفوي)
- أهداف تدريس التحدّث في التعليم الأساسي
- معايير التحدّث ومؤشّراته الأدائية في الحلقة الأولى
- أسس تعليم التحدّث
- مجالات التدريب على التحدّث في الحلقة الأولى
- طريقة تدريس التحدّث (التعبير الشفوي)
- مشكلات تدريس التحدّث

مخرجات الفصل الثالث:

- يتوقع من الطالب المعلم في نهاية هذا الفصل أن يظهر الكفايات الآتية:
- تعرّف أشكال التعبير اللغوي وموقع التحدّث أو التعبير الشفوي منه.
- اكتشاف العلاقة بين التحدّث والتعبير الشفوي.
- تمييز الفرق بين التحدّث والكلام والحوار والمحادثة.
- تحديد مفهوم التحدّث واستخلاص خصائص المفهوم.
- تمييز مكونات عملية التحدّث وعناصرها.
- اكتشاف طبيعة عملية التحدّث وطريقة تعامل المعلم مع كلّ مكون منها.
- استخلاص جوانب أهمية التحدّث لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- تحديد أبعاد عملية التحدّث والمهارات الفرعية الخاصة بكلّ بعد.
- اشتقاق الأهداف الخاصة بالتحدّث في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- تعرّف معايير التحدّث ومؤشراته الأدائية في صفوف الحلقة الأولى.
- توضيح أسس تعليم التحدّث العامة والخاصة بموضوع الحديث والمعلم.
- ذكر مجالات التدريب على التحدّث في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- اختيار مجال من المجالات العامة لتدريب التلاميذ على التحدّث وتوظيفه.
- تعرّف مجالات التدريب الخاصة بكلّ صفّ في الحلقة الأولى.
- تمييز مستويات المحادثة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- استخدام الأساليب والأنشطة والطرائق المناسبة للتدريب على التحدّث.
- تحديد أدوار المعلم في تنفيذ تدريس التحدّث في صفوف الحلقة الأولى.
- تطبيق إجراءات تدريس التحدّث بشكل سليم.
- تشخيص مشكلات تدريس التحدّث واقتراح الحلول المناسبة لها.
- التماس أهمية التحدّث في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- الاهتمام بالتحدّث والتعبير الشفوي سلوكاً وممارسة وتعليماً.

الفصل الثالث

تدريس التحدّث في التعليم الأساسي

التحدّث هو الفنّ اللغوي الثاني من فنون اللغة العربية، وهو الطرف الأول والرئيس من الرسالة الشفوية مقابل الاستماع الذي يأتي ثانياً؛ تبعاً لآلية إنتاج هذه الرسالة، التي تبدأ بالإرسال (التحدّث) ثم يأتي الاستقبال (الاستماع)، وما تقديمنا الحديث عن الاستماع في الفصل السابق، إلا لأغراض تعليمية، ولأنّ الاستماع أسبق في الظهور لدى الطفل، ومن ثم كان لزاماً البدء بتعليمه وتنمية مهاراته قبل التحدّث وبالتكامل بينهما.

ولمّا كان التحدّث من فنون الإنتاج اللغوي، فإنّ أهميته كبيرة؛ لأنّ هذا الإنتاج هو الغاية الحقيقية من تعليم اللغات إلى جانب الكتابة، وهو في الوقت ذاته وسيلة للإنتاج الكتابي وسابق عليه، فتعليم اللغات المعاصر يعتمد على استثمار فوائد كلّ فنّ لغوي في خدمة الفنون الأخرى، وبخاصة في مراحل التعليم الأولى؛ إذ يتمّ العمل على تنمية مهارات التواصل الشفوي استماعاً وتحدّثاً؛ لتمكين التلميذ من القدرة على استقبال اللغة الشفوية وإنتاجها، وعن طريق هذه القدرة يتمّ التحوّل إلى اللغة الكتابية قراءة وتعبيراً كتابياً.

وللإحاطة بجوانب تدريس التحدّث، فإنّنا سنتناول في هذا الفصل تحديد أشكال التعبير اللغوي وموقع التحدّث منها، والتمييز بين مفهوم التحدّث والمفاهيم المرتبطة به، ثم اكتشاف طبيعة عملية التحدّث (التعبير الشفوي) ومكوّناتها، وبيان جوانب أهمية تدريس التحدّث في التعليم الأساسي، ومهارات هذا الفنّ اللغوي، وأهدافه في هذه المرحلة، وصولاً إلى تحديد أبرز معايير التحدّث والمؤشرات الأدائية التي ينبغي العمل على تحقيقها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وبالانتقال إلى تعليم التحدّث، كان لا بدّ من توضيح الأسس التي يقوم عليها تعليم التحدّث، ومعرفة أبرز مجالات التدريب على مهاراته في الحلقة الأولى، ومن ثمّ التفصيل في إجراءات طريقة تدريس التحدّث وأدوار المعلم فيها، مع بيان ما يمكن أن يعترضه من مشكلات قد تعوق تدريس التحدّث والحلول الممكنة لها.

١ - أشكال التعبير اللغوي:

التعبير - عموماً - هو الإفصاح عن مكونات النفس من مشاعر وأفكار؛ عن طريق الحديث أو الكتابة، وهو عامل حاسم في عملية التواصل اللغوي؛ لأنه أساس الإفهام والتفاهم بين الناس، وبه يعبر الإنسان صغيراً كان أم كبيراً، عن أفكاره وحاجاته ومشاعره؛ ليتواصل مع الآخرين فكرياً واجتماعياً.

ومن هذا المنطلق، عُدَّ التعبير من أكثر فنون اللغة العربية أهمية، وأنه الغاية المرجوة من تعليم اللغة والنتاج الحقيقي لها، بينما تعدّ بقية فروع اللغة روافد تصبّ فيه ووسائل لتحقيق هذه الغاية، فالقراءة تمدّ التلاميذ بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، والنحو يمكنهم من أدائه بلغة سليمة، والنصوص تزيد ثروتهم الأدبية واللغوية، والإملاء يساعدهم على صحة رسم كلماته، وهكذا.

ويُقسم التعبير من حيث الشكل إلى تعبير شفوي وتعبير كتابي، وعلى الرغم من أهمية كلا النوعين، إلا أنّ التعبير الشفوي مقدّم على الكتابي؛ فاللغة الشفاهية تحتلّ المرتبة الأولى في عملية الاتصال الإنساني، والنظام الصوتي يسبق النظام الكتابي، وقد أثبتت دراسات كثيرة أن الفرد يستغرق (٨٠%) من ساعات يقظته في نشاط لغوي، وأنّ ما يقارب (٧٥%) من هذا الوقت، يمضيه الإنسان في التواصل الشفوي (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٤٦-٣٤٧).

ونظراً لأهمية التحدّث (التعبير الشفوي)، فقد عدّه بعضهم صورة الإنسان الحقيقية، والدليل على فكره وتصوّره للحياة والكون، ومن خلاله تتكشف ملامح شخصيته ومهاراته وقدراته، ومن مآثور القول ما نُقل عن "أرسطو" قوله: "يا هذا كلّمني حتى أراك"، وكأنّ الرؤية الحقيقية للإنسان لا تتضح إلى عندما يتحدّث، كما أنّ أفكار الإنسان ومشاعره لن تظهر إلا حين يتحدّث فيفصح عنها، وقد تُسبب إلى الأخطال قوله:

إِنَّ الْكَلَامَ لَفِي الْفَوَادِ وَإِنَّمَا
جُعِلَ اللِّسَانُ عَلَى الْفَوَادِ دَلِيلًا

وقد مرّ بنا، أن التعبير الشفوي (التحدّث) كأحد أركان التواصل الشفوي، يعدّ مهارة محورية ترتبط بوظيفية اللغة واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة؛ ومن هنا فإنّ تدريس

هذا الفن اللغوي عبر مراحل التعليم العام مهمّ، وبخاصة في مراحل التعليم الأولى؛ لأنّه أداة التلميذ في التعبير عن حاجاته، وفي تواصله التعليمي والاجتماعي.

والتلميذ حين يأتي إلى المدرسة، يعتمد كثيراً على خبراته في التعبير الشفوي، في اكتساب مهارات اللغة الأخرى وتعلّمها، ومن ثم ينطلق في تعلّم بقية المهارات والعلوم الأخرى، وبعد الانتقال من التعبير باللهجة العامية إلى اللغة العربية الفصحى، مرحلة حاسمة في التعلّم المستقبلي للتلميذ، فيكون دور المدرسة بالدرجة الأولى وكذا المعلم، تسهيل هذا الانتقال والبناء عليه، وتوظيف مكتسباته اللغوية، وتوجيهها لبناء المهارات اللغوية بطريقة صحيحة، وفي مقدّماتها مهارات التعبير الشفوي.

٢- التحدّث والمفاهيم المرتبطة به:

قبل التفصيل في مفهوم التحدّث، لا بدّ من توضيح جوانب العلاقة أو الفرق بينه وبين بعض المفاهيم المرتبطة به؛ من قبيل الكلام، والتعبير الشفوي، والمحادثة، والحوار.

١/١- الكلام Speech

الكلام هو المظهر الخارجي للغة بجانبيها الشفوي والكتابي، وحدوده الكلمة، فالكلام في علم النحو هو ما تركّب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد مستقلّ؛ وبهذا المعنى يكون الكلام أشمل وأعمّ من التحدّث الذي يعدّ جزءاً من الكلام؛ لأنّه يقتصر على الجانب الشفوي الصوتي من اللغة دون الكتابي.

يبد أنّ هناك مظاهر يشملها التحدّث دون الكلام؛ فالكلام يقتصر على الاستخدام الصحيح للغة شفويّاً أو كتابيّاً، بينما يشير التحدّث إلى القدرة على الاستعمال المناسب للغة الشفوية في سياقها، وبذلك يمتدّ ليشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة (غير اللفظية) (طعيمة، ٢٠٠٤، ١٨٦)، واللغة المصاحبة هنا هي الإشارات والحركات والإيماءات والتعبيرات الملمحية المختلفة.

١/٢- التعبير الشفوي Oral Expression

التعبير كلمة مأخوذة من الفعل عبّر أي أعرب وبينّ بالكلام، والعبارة هي الكلام الذي يُبيّن فيه ما في النفس من معانٍ، فكلمة تعبير تدلّ على الكلام، والكلام كما

أسلفنا يجمع بين المنطوق والمكتوب، غير أنّ إضافة كلمة شفوي جعلت التعبير يقتصر على جانب المشافهة فقط دون الكتابة؛ وعلى هذا يكون التعبير الشفوي هو الإفصاح عن النفس بالكلام المنطوق.

ويتضمّن التعبير الشفوي مراحل التحدّث ذاتها، وهي: التفكير قبل البدء بالحديث، ثم تحديد الكلمات المعبرة عن الفكرة، ثم التوسّع في استخدام مزيد من المفردات اللغوية التي تعين على الإفهام، ثم النطق بالكلمات نطقاً صحيحاً؛ وبهذا يكون التعبير الشفوي مرادفاً للتحدّث، ولا ضير في استخدام أحدهما بدلالة الآخر؛ لأنّ كليهما يحمل المعنى نفسه، كما أنّهما يمزّان بالعمليات العقلية ذاتها (عبد الباري، ٢٠١١، ١٠٦).

١/٣ - الحوار Dialogue

الحوار محادثة بين طرفين أفراداً أو جماعات، تنضمّن تبادلاً للأفكار والمشاعر، وتستهدف تحقيق أكبر قدر من التفاهم بين الأطراف المشاركة في الحوار؛ بهدف تحقيق تواصلٍ وتفاعلٍ جيدٍ بين الأفراد أو المجموعات المشاركة في الحوار، وهو لا يكون إلا بين اثنين فأكثر، أمّا التحدّث فهو مهارة قد يتشارك فيها الفرد مع آخر، وقد يحدث الفرد نفسه كنوع من الحديث الداخلي، أو الحديث مع النفس، كما أنّ الحوار قد يكون منطوقاً أو مكتوباً، بينما لا يكون الحديث إلا منطوقاً (عبد الباري، ٢٠١١، ١٠٩).

١/٤ - المحادثة Conversation

المحادثة هي المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معيّن، فهي مناقشة؛ لأنّ هناك أشكالا من الاتصال اللغوي لا تعدّ محادثة، كأن يلقي الشاعر قصيدة في حفل، وهي حرة لأنها لا تتمّ قسراً ولا تحدث إجباراً، فحرية المتحدّث شرط لحديثه، وهي عملية تلقائية يُترك الفرد فيها على سجيّته، فيستخدم من ألوان الحديث ما يطيب له وما يقدر عليه، كما أنّها تجري بين فردين؛ لأنها ظاهرة اجتماعية ونشاط بين فردين، وأخيراً فهي تدور حول موضوع، ومن ثم فأغراضها واضحة، وليست لمجرّد الحديث (زهرا، وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٣٧).

وتجدر الإشارة في هذا المجال، إلى أنّ المحادثة تقتصر على الحوار والتفاهم بين التلميذ والمعلم، أو بين تلميذ وآخر، وغالباً ما يتمّ موقف المحادثة بتوجيه من المعلم وتحت إشرافه، أمّا التحدّث (التعبير الشفوي) فالتلميذ نفسه هو المسؤول عن موضوع الحديث الذي يختاره، ومجال التفكير في المحادثة ضيق لا يضطراره للكلام ومحاورة الآخر مباشرة، بينما يتّسع المجال في التعبير الشفوي ليفكّر التلميذ، ويختار الكلمات، ويرتّبها قبل الحديث. وعلى هذا، تكون المحادثة مهمة في الحلقة الأولى كثيراً؛ بل وتكاد تقتصر على تلاميذ هذه المرحلة، أمّا التعبير الشفوي فهو مهمّ في المراحل الدراسية المختلفة (طاهر، ٢٠١٠، ١٧٥)

٣- مفهوم التحدّث (التعبير الشفوي) Oral Expression

عرفنا سابقاً أنّ التحدّث مهارة لغوية إنتاجية، تقوم على إنتاج ما تمّ استقباله، ممزوجاً بما لدى الفرد من خبرات ومعارف لغوية وغير لغوية، ليكون المُنتج صحيحاً، ويؤدّي الغاية المرجوة منه، وأنّ هذا الإنتاج يكون شفاهة لا كتابة.

وكلا المصطلحين (التحدّث والتعبير الشفوي) يدلّان على معنى واحد كما أشرنا، هو القدرة على التعبير اللفظي؛ وعلى هذا عُرّف بأنّه "ذلك الشكل من الأداء اللغوي، الذي يتلفّظ به الفرد تعبيراً عن أفكاره بطريقة تيسّر للسامع أن تصل إليه رسالته" (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٤٧).

ويعرّف التعبير الشفوي بأنّه "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلّم عمّا في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء" (محاور، ٢٠٠٠، ٢٣٣).

كما يُعرّف بأنّه "القدرة على استخدام الرموز اللفظية لتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفاعلية وبطريقة لا تؤثر في الاتصال، ولا تستدعي الانتباه المُفرط للتعبير نفسه أو للمتكلّم" (عليان، ١٩٩٢، ٢٣٧).

وهو أيضاً "عملية إدراكية تتضمن دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بوساطته يُترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكلّ هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها، فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة" (الناقة، ١٩٨٥، ١٥٣).

ومن التعريفات السابقة، يمكننا أن نقف على خصائص التحدّث وتحديدّها بالآتي:

- هو أداء لغوي لفظيّ وقدرة على استخدام الرموز اللفظية.
- هو عملية عقلية، تتطلّب القدرة على تركيب الرموز اللفظية؛ لإنتاج المحتوى الفكري للرسالة الشفوية.
- هو عملية انفعالية اجتماعية؛ لأنّها تتطلّب توقّر الدافع للحديث، وتُمثّل المشاعر والانفعالات المحتوى الوجداني للرسالة الشفوية، وهذه العملية تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية الاتّصال مع مستمع في موقف اجتماعي.
- للتحدّث شروط تتمثّل في الطلاقة اللفظية، وصحة التعبير، وسلامة الأداء.
- هو عملية تهدف إلى الإفهام والإبلاغ ووصول المعنى من الرسالة الشفوية إلى المستمع. وبعد هذا التحليل يمكن القول:

التحدّث عملية عقلية، عضوية، انفعالية، يقوم بها المتحدث في تواصله مع المستمع، وتتطلّب القدرة على استخدام الرموز اللفظية، في التعبير عن الأفكار والآراء (المحتوى الفكري)، والمشاعر والأحاسيس (المحتوى الوجداني)، بطلاقة لفظية وسلامة لغوية وحسن أداء؛ بهدف إفهام المستمع وإبلاغه بمحتوى الرسالة الشفوية والغرض منها.

٤- طبيعة عملية التحدّث ومكوّناتها:

التحدّث عملية معقّدة ومركّبة من عمليات عديدة، استناداً إلى التعريف السابق، وهي مهارة إنتاجية تتطلّب أكثر ممّا تتطلّبه مهارات الاستقبال، وتحتاج القيام بعمليات عديدة للوصول إلى إنتاج الرسالة الشفوية، ضمن موقف تواصلٍ إنساني اجتماعي هادف. تتمّ هذه العملية وفق أسس عقلية منظّمة مترابطة، وعمليات متسلسلة ومتكاملة، وآلية سريعة، تبدأ بالاستشارة والرغبة في الحديث، ثم التفكير، واختيار المعاني وترتيبها، والربط بين الألفاظ وتأليف الجمل والتراكيب، ثم يقوم الدماغ بإرسال إشارات من مركز

النطق إلى اللسان؛ لنطق الرسالة الشفوية، بما تشتمل عليه من أفكار ومشاعر، بلغة سليمة وطلاقة مصحوبة بالأداء المناسب والمعبر؛ بهدف إبلاغ مضمون الرسالة للمستمع. وقد حاول العديد من الباحثين بيان طبيعة عملية التحدّث وتحديد مكوناتها وأبعادها، فقد أشار البجة (١٩٩٩، ٢٨٣) إلى أنّ التعبير سواء أكان شفويّاً أم كتابيّاً، ينطوي على بعدين متلازمين، لا يتحقّق بناؤه إلاّ بهما معاً، وهما:

- البعد اللفظي: ويقصد به الألفاظ والتراكيب، والأساليب، والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدّث، أو الكاتب، بما يتفق مع العُرف اللغوي، كوعاء يحمل نبات أفكاره، ومعانيه التي رغب في إيصالها إلى الآخرين.

- البعد المعنوي المعرفي: ويقصد به المعلومات، والحقائق، والأفكار والمعاني، والخبرات التي يحصل عليها المتعلّم عن طريق قراءاته الواعية، ومشاهداته في المدرسة وخارجها. ونظراً لطبيعة التحدّث الخاصة وطبيعة تعليمه، واشتراك عمليات كثيرة في إنتاجه، نُظر إلى التحدّث على أنّه عملية معقّدة ومركّبة، تنطوي على عمليات تمّ حصرها في عمليتين رئيسيتين، هما (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٧، ٢٤٥):

- عملية التحليل: وفيها يعود التلميذ إلى رصيده اللغوي، بحثاً عن الألفاظ أو الوحدات التي تمكّن من التعبير عن المعاني التي ظهرت في ذهنه.

- عملية التركيب: وفيها يؤلّف التلميذ من هذه الألفاظ، أو من هذه الوحدات، جملة أو عبارة تشكّل بناءً رصيناً متكاملاً تأنس له نفسه.

وعلى نحو أكثر تفصيلاً، تمّ تحديد أربع عمليات وخطوات سريعة ومتتالية، لا تتمّ عملية التحدّث إلاّ ضمنها، وهي "الاستشارة، والتفكير، والصياغة، والنطق" (مذكور، ٢٠٠٧، ١٦١).

إنّ الهدف من تحليل عملية التحدّث، وبيان طبيعتها ومكوناتها، يتمثّل في تعرّف جوانب هذه العملية وعناصرها، والمراحل التي تمرّ بها، لمراعاتها من قبل المعلّم والقائمين على تعليمها انسجاماً مع طبيعتها وطبيعة تلميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي،

وفيما يلي توضيح للمكونات الأساسية للتحديث وعملياتها، وما ينبغي للمدرس أن يقوم به بالنسبة إلى كل مكون أو عملية:

٣/١ - الاستشارة والرغبة في التحديث:

ويقصد بها وجود دافع لدى المتحدث للتحديث، فالحديث استجابة لمثير، وهذا الدافع قد يوجده مثير خارجي، كسؤال يُطرح عليه، أو منظر أو مشهد أو حالة أثارت لديه الرغبة في التحديث، وقد تكون الاستشارة نفسية داخلية؛ تتمثل في فكرة تلح عليه ليعبر عنها، أو رغبة منه في التعبير عن مشاعره وانفعالاته للآخرين.

وعلى المعلم في هذه المرحلة أن يدرّب تلاميذه على ألا يتحدث أحدهم إلا إذا كان هناك دافع مهم للحديث، وهذا لا يعني أن يعلم تلاميذه الصمت؛ بل عليه أن يوفر المثيرات المختلفة التي تستثير رغبتهم في الحديث على المستويين الخارجي والداخلي؛ فيوفر لهم مواقف عديدة للتحديث في سياق طبيعي وغير متكلف؛ من خلال طرح الأسئلة وإتاحة الفرصة للتعبير عن خيالاتهم ومشاهداتهم وملاحظاتهم، كما يعمل على استشارة انفعالاتهم ومشاعرهم بأسلوبه؛ من خلال طرح موضوعات ذات صبغة وجدانية؛ مما يثير فيهم الرغبة في الحديث تعبيراً عن أفكارهم ومشاعرهم.

٣/٢ - جمع الأفكار وترتيبها:

وهي المرحلة الثانية التي يحاول فيها المتحدث التفكير فيما سيقوله، فيبدأ بجمع الأفكار، وقد يعود إلى مصادر المعرفة أو إلى مراجع متصلة بمضمون الحديث، ثم يرتب الأفكار لتخرج فيما بعد منظمة ومقبولة وهادفة ومنطقية في آن معاً؛ وهذا ما يمكن تسميته استخدام "اللغة الصامتة"، وهي لغة التفكير، التي تعدّ كلاماً يهمس به المتحدث لنفسه دون أن يسمعه غيره.

وعلى المعلم في هذه المرحلة أن يدرّب تلاميذه على ألا يتحدثوا إلا إذا فكروا جيداً فيما سيقولونه، وجمعوا الأفكار والمعارف المناسبة للتحديث من مصادرها ومراجعها، ثم عليهم ترتيبها بشكل منطقي مقنع، وإلا جاء الحديث أجوفاً وخالياً من المعنى، فيفقد موقف التواصل وظيفته.

والمعلم الواعي هو الذي يشجع تلاميذه ويستنهض قدراتهم على التفكير؛ بل ويساعدهم على ذلك من خلال تزويدهم ببعض الأفكار اللازمة للموضوع وبخاصة في الحلقة الأولى، كما يوجههم إلى المصادر والمراجع المناسبة، ويدربهم على التأمل واستخدام بعض إستراتيجيات التفكير، لعمل خرائط ذهنية يرتّبون فيها أفكارهم قبل أن يتحدثوا.

٣/٣- انتقاء الرموز اللفظية المناسبة:

وهي مرحلة الصياغة اللغوية، وانتقاء الرموز اللفظية المناسبة المعبرة عن مضمون الحديث، والمنسجمة مع مستوى المستمعين وطبيعتهم، وتمثّل هذه الرموز بالألفاظ والعبارات والتراكيب، ويقوم المتحدّث خلال هذه المرحلة بعملية التعديل والتحسين، كأن يضع لفظاً مكان لفظ، أو تركيباً مكان آخر، وتعدّ مرحلة الصياغة اللغوية و"انتقاء الألفاظ والأسلوب للتعبير عن الأفكار من أبرز الأمور التي تفرّق بين المتحدّث الجيد والمتحدّث الرديء" (مذكور، ٢٠٠٧، ١٦٢).

والمعلم الرشيد هو الذي يدرب تلاميذه في هذه المرحلة على انتقاء ألفاظهم وعباراتهم؛ بحيث تناسب مقتضى الحال، وأن يدربهم على أن لكلّ مقام مقال ولكلّ حال مقتضاه، وأنّ المتحدّث الجيد ينبغي أن يكون على دراية بنوعية المستمعين؛ حتى يختار لهم المعاني والأفكار المناسبة، وكذا الألفاظ والتراكيب المناسبة لهم ولنوع المعاني والأفكار المختارة للحديث.

٣/٤- نطق الرموز اللفظية:

في هذه المرحلة يقوم المتحدّث بنطق ما صاغه سابقاً بطريقة تتسم بالبيان والإيضاح، وسلامة مخارج الحروف، والخلوّ من الأخطاء والتقطيع والعيوب الصوتية، وهذا هو المظهر الخارجي لعملية الكلام، فالمستمع لا يرى من هذه العملية إلا هذا المظهر، وهو ما يجب أن يهتمّ به المعلم كثيراً في حصة التعبير الشفوي.

والمعلم الواعي المدرك لأهمية هذا المكوّن؛ ينبغي أن يدرب تلاميذه على النطق السليم للأصوات والألفاظ من مخارجها الصحيحة، بصوت واضح، ونطق خالٍ من الأخطاء، وسرعة مناسبة، وعلى المعلم أن يستغلّ حصة التعبير الشفوي جيداً؛ لتشخيص أخطاء

النطق والمشكلات الصوتية المختلفة لدى تلاميذه، ثم يعمل على تقويمها وتصويبها؛ وهذا يستلزم تكرار التدريب في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٣/٥ - الأداء المعبر والمصاحب للنطق:

تتكامل هذه العملية مع العملية السابقة في هذه المرحلة، فتحدثان بشكل متزامن، لكن الأداء التعبيري مصاحب للنطق وتابع له، فبعد أن يختار المتحدث الرموز اللفظية المناسبة، يختار طريقة نطقها وأداؤها وما يصاحبها من سلوكيات، فالتحدث يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة (غير اللفظية)، وهذا ما يميزه من الكلام كما ورد سابقاً.

ويقصد بهذا المكوّن قيام المتحدث باستخدام تعبيرات الجسد من حركات الجسم، وملامح الوجه، واستخدام الإيماءات المناسبة؛ تعبيراً عن المعاني والانفعالات المتضمنة في الحديث، كما يلتقي هذا المكوّن مع المكوّن السابق (النطق) من خلال استخدام المتحدث طبقة الصوت والتلوين الصوتي بما يناسب موقف التواصل.

وعلى الرغم من أنّ هذا المكوّن يعدّ من المستويات المتقدمة في التحدث، إلا أنّ على المعلم أن يبدأ بتدريب تلاميذ الحلقة الأولى عليه، وبخاصة في الصفوف الأخيرة منها، وذلك من خلال أسلوب النمذجة والمحاكاة لبعض المواقف التواصلية، وتدريبهم على ربط المعاني والمشاعر بالصوت والحركات والإيماءات المعبرة عنها، على ألا يغرق التلميذ في هذا الجانب، فيقوم بحركات لا معنى لها.

٤ - أهمية تدريس التحدث في التعليم الأساسي:

تتمثّل أهمية التحدث في كونه وسيلة التواصل بين الفرد والجماعة، وعن طريقه يستطيع إفهامهم وإبلاغهم ما يريد، وهذا التواصل لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً، وهو يتوقّف على حسن التعبير وصحته، والتعبير الصحيح ضروري في مختلف المراحل التعليمية، وعلى إتقانه والتمكّن من مهاراته يتوقّف تقدّم التلميذ في العملية التعليمية برمتها.

تعدّ اللغة الشفوية الوسيلة الأساسية للتعليم في الحلقة الأولى، وبخاصة في بداية هذه الحلقة، ومكتسبات التلميذ في هذه اللغة وتحسّن مهاراته فيها عامل حاسم في نجاحه اللغوي والمدرسي عموماً؛ لأنّه يعتمد في معظم أنشطته التعليمية على مواقف التواصل

الشفوي، وعلى هذا يعدّ التعبير الشفوي أساساً مهماً من أسس النمو اللغوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وكي تنمو مهارة التلميذ في التحدّث، وتحقّق الغايات المنشودة منه، لا بدّ من توفّر معلّم مؤهّل وواعٍ بأهمية هذا الفنّ اللغوي، الذي يستدعي منه عناية مميّزة بتهيئة التلاميذ لاكتساب مهاراته بطريقة صحيحة، وأن يكشف عن جوانب القوّة ومواطن الضعف، مع الصبر والمثابرة على ممارسة التدريبات اللازمة للحديث، ومتابعة توجيههم وتقويهم، ولعلّ خير وسائل علاج الضعف في التعبير الشفوي هو التدريب والتميزين والممارسة اليومية لمهاراته؛ وذلك لتحقيق أغراض كثيرة تكشف أهمية التعبير الشفوي، وتحدّدها في النقاط الآتية (البجة، ١٩٩٩، ٢٩٤):

- إثراء حصيلة الطلاب الفكرية المناسبة، وإقداهم على تنسيق هذه الأفكار، وتبويبها، وترتيبها، وربطها.
- إثراء حصيلة الطلاب اللغوية من تراكيب، وألفاظ، تساعد على ترجمة ما يعنّ لهم من أفكار، ومعانٍ، وتدريبهم على توظيف هذه التراكيب والألفاظ توظيفاً سليماً، في مواطنها السليمة من الكلام.
- إكسابهم القدرة على طلاقة اللسان، وإتقان النطق، وتمثيل المعاني، والأداء الحسن في المحادثة.
- تنمية القدرة على الملاحظة لديهم، وتعويدهم سرعة الإجابة، وسدادها، والانطلاق في الكلام، مع توخّي الوضوح والصحة.
- تدريبهم على الخطابة، والإلقاء الارتجالي، والإفصاح عن النفس دون خوف، أو اضطراب، وتشجيعهم على الصراحة في القول، والجر في الرأي.
- الكشف عن العيوب النفسية لديهم، ومعالجتها، كالخوف، والانطواء، وعدم الثقة بالنفس، والتلعثم، والخلج.
- الارتقاء بمستوى الذوق الأدبي لديهم، لاستشراف جوانب الجمال اللغوي، وقرّسهم على اختيار التراكيب، والمفردات العذبة.

- إكسابهم القدرة على التخيل، وإقذارهم على التعبير عما في داخلهم، وما يحيط بهم، بدقة، ووضوح، وتأثير، بأسلوب حسن، وترتيب منطقي.

٥- مهارات التحدّث (التعبير الشفوي):

استناداً إلى مفهوم التحدّث، وما تمّ بيانه حول مكونات عملية التحدّث وطبيعتها، نتبيّن أن التحدّث فنّ لغوي إنتاجي، يتضمّن مجموعة كبيرة من العمليات المتفاعلة والمتداخلة، وكي تتحقّق متطلّبات كلّ عملية لا بدّ من إكساب التلميذ وتدريبه على مجموعة معيّنة من المهارات الخاصة بهذه العملية أو تلك، وهذه المهارات تختلف كمّاً وكيفاً من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ومن صفّ إلى آخر ضمن كلّ مرحلة.

وهناك من أشار إلى مهارات التحدّث، وربط بينها وبين طبيعة عملية التحدّث ومكوّناتها، فقسم عملية التحدّث إلى جوانب تشتمل على مهارات فرعية على النحو الآتي (في حافظ، ٢٠٠٥، ٩):

- الجانب الفكري: ويمثّل مرحلة تفكير المتحدّث فيما سوف يتحدّث عنه أو فيه، فيهتمّ في هذا الجانب بتحديد الأفكار وانتقائها، وترتيبها، وتدعيمها بالأدلة والبراهين، وتحديد مدى وضوحها وتنوّعها وترابطها، واتّصالها بالموضوع الذي يتحدّث فيه.

- الجانب اللغوي: ويكون التركيز فيه على اختيار الكلمات المناسبة، والتعبير عن الأفكار بجمل مفيدة، واستخدام الجمل والتراكيب السليمة، واستعمال الأمثلة للشرح والتفصيل، والربط بين العبارات بأدوات ربط مناسبة.

- الجانب الصوتي: وفيه يركّز المتحدّث على النطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وإتقان نبرة الصوت مع الأساليب المختلفة "التعجّب، والاستفهام، والتمني"، والتوقّف بالصوت الوقفات الصحيحة.

- الجانب الملمحي: وفيه يركّز المتحدّث على النظر إلى الآخرين، واستخدام التعبيرات الملمحية من حركات الوجه والجسم والرأس، والإيماءات والإشارات، للتعبير عن المعنى وتحسينه، وزيادة قوّة تأثيره في السمع.

- الجانب التفاعلي الإلقائي: وفيه يكون التركيز على احترام المستمعين ومجاملتهم، واستشارتهم للمشاركة في الحديث، والحرص على التمتع بالثقة والحسن الفكاهي.
- وأما فيما يخص الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فقد حاولت العديد من الدراسات تحديد مهارات التحدّث اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة، دون تصنيفها في مجالات أو مستويات؛ فحدّدها بالقدرة على (طعيمة، ١٩٩٨، ١٤٦-١٤٩؛ يونس، ١٩٩٨، ١٣٤-١٣٩؛ الناقه وحافظ، ٢٠٠٢، ١٧٦):
- تحديد الأفكار التي يريد أن يتحدّث عنها.
- عرض الأفكار في تسلسل منطقي مترابط.
- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة والأصوات المتجاورة تمييزاً واضحاً.
- التمييز عند النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.
- التمييز عند النطق بين ظواهر المدّ والشدّة.
- استخدام التراكيب اللغوية الفصيحة والمعبرة عن مضمون الحديث.
- استخدام عبارات الشكر والتحية والاعتذار.
- استخدام الشواهد والأمثلة والأدلة للتأكيد على صدق الحديث.
- تطويع نغمة الصوت حسب الموقف الذي يتحدّث فيه.
- تغيير سرعة الكلام حسب جمهور المستمعين.
- التحدّث بصوت واثق متدقّق.
- استخدام الإشارات والإيماءات والحركات استخداماً معيّراً عما يريد إيصاله للمستمعين.
- الدفاع عن الآراء بلطف وهدوء وموضوعية.
- التعوّد على احترام الآخرين في أثناء الحديث.
- التحلّي بالحسن الفكاهي.

وعلى نحو أكثر تفصيلاً، حاول بعض الباحثين تحديد المهارات الفرعية الدقيقة للتعبير الشفوي في التعليم الأساسي، فتمّ تصنيفها في سبعة مجالات رئيسة على النحو الآتي (العيسوي، ٢٠٠٥، ١٣٣-١٣٥):

- مهارات خاصة بالمقدمة، مثل: مقدمة متصلة بالموضوع وتمهّد له، وشائقة تجذب انتباه السامعين، ومناسبة الطول.

- مهارات خاصة بالأفكار، مثل: اتّصال الأفكار بصلب الموضوع، وتنويع الأفكار، ووضوح الأفكار، وترتيب الأفكار وتسلسلها، وتدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين، وربط الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسية.

- مهارات خاصة بالأسلوب، مثل: خلوّ الأسلوب من الألفاظ والعبارات العامية الساقطة، واستخدام جمل سليمة التركيب، وسهولة النطق، وخلوّ الأسلوب من اللازمات، وامتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب والموقف المناسب، والتعبير عن الأفكار بجمل مفيدة، وترتيب الجمل السهلة في ترتيب معقول، والقدرة على توظيف الحقائق والمعلومات توظيفاً يناسب الموضوع، واستعمال الأمثلة للشرح والتفصيل، والربط بين العبارات باستخدام أدوات الربط المناسبة، وعدم الإيجاز المخلّ أو الإطناب المملّ، والقدرة على توظيف القرآن الكريم أو الحديث الشريف أو الأمثال أو الحكم، والاستفادة بالجميل من التعبيرات، والملاءمة بين الكلمات وبين الجمل.

- مهارات خاصة بالوقفات المناسبة، مثل: التوقّف بعد كلّ جملة مفيدة، وتسكين الحرف الأخير من الكلمة عند الوقف، واتّفاق نبرة الصوت مع نهاية الأساليب المختلفة، مثل: الاستفهام أو التعجّب أو التمنيّ.

- مهارات خاصة بالنطق، مثل: إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وعدم إسقاط الحروف واستبدالها بحروف أخرى، ومراعاة قواعد اللغة في أثناء التحدّث، وعدم التأتأة أو اللجلجة أو التهتهة (عيوب النطق).

- مهارات خاصة بالأداء الجيد، مثل: جودة الإلقاء وتمثيل المعنى، والطلاقة في الحديث، والتحدث بثقة دون ارتباك، ومواجهة الجمهور دون حياء أو خجل، والقدرة على استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه أو اليدين أو هيئة الجسم، وجهازة الصوت، وتجنب السرعة أو البطء في النطق، واستخدام طبقة الصوت المناسبة، والقدرة على التنغيم الصوتي، ونطق الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، ومناسبة الإيقاع، ووضوح الصوت بالنسبة للمستمع.

- مهارات خاصة بالخاتمة، مثل: وجود خاتمة مغايرة للأساليب الأولى، وقوية العبارة تؤثر في المستمعين، ومناسبة الطول، وتلخص الموضوع، وتكون الخاتمة نهاية طبيعية للموضوع.

والواقع أن المهارات السابقة جميعها بتصنيفاتها المختلفة، تلتقي عند مكونات عملية التحدث، وتنتمي إلى مجالاتها الرئيسة المرتبطة بالمحتوى الفكري، واللغة أو الأسلوب، والنطق، والأداء التعبيري.

واستناداً إلى أهمية مهارات التحدث في الحلقة الأولى، وطبيعة تلاميذ هذه المرحلة، وأهمية أن يتعرف المعلم ما ينبغي أن يتم تدريب تلاميذه عليه من مهارات في كل صف من صفوفها، سوف يتم تصنيف هذه المهارات وتحديدتها في خمسة مجالات هي:

٥/١- مهارات التحدث الأولية (آداب الحديث):

إن التحدث كفن لغوي مرتبط بالتواصل الاجتماعي، له آداب ينبغي أن يتدرب عليها التلاميذ، فهو مرتبط بالحوار والمناقشة والمحادثات بين الأفراد، ومن هذه الآداب:

- التواصل البصري مع من يستمع له.

- التحدث بصوت مناسب.

- التحدث في الوقت المناسب.

- مراعاة طبيعة الموقف التواصلية.

- التحدث بهدوء ومن دون توتر.

- إظهار الاحترام للآخرين والتقدير لآرائهم.

- محاورة الآخرين بأدب واحترام.
- مراعاة رغبة الآخرين في الحديث فلا يستأثر به.
- يحتاج تلاميذ الحلقة الأولى للتدريب على هذه الآداب، منذ دخولهم الصف الأول، ويمكن ممارستها في مختلف الأنشطة الحوارية والتعليمية، مع ضرورة التأكيد عليها من قبل المعلم ومراقبة سلوكيات التلاميذ فيها وتقويمها في حصة المحادثة والتعبير الشفوي، على امتداد صفوف هذه المرحلة، وهي عادات يكتسبها التلاميذ من خلال الممارسة وتكرار التأكيد عليها في الوقت المناسب.

٥/٢ - مهارات النطق:

تستحوذ مهارات نطق الأصوات والكلمات والتراكيب نطقاً صحيحاً، جانباً كبيراً من مهارات التحدث في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ نظراً لحداثة التلاميذ في التعلم، وقلة خبرتهم بالتمييز النطقي لأصوات العربية، وبخاصة في الصف الأول من هذه المرحلة، فهم أحوج ما يكونون إلى التدريب على نطق الأصوات من مخارجها والتمييز بينها؛ قبل تدريبهم على مهارات التعبير الشفوي الأخرى، أضف إلى هذا أن كثيراً من التلاميذ في هذه المرحلة يعانون من مشكلات، في النطق بحاجة إلى ضبط وتوجيه وتقويم. ولعل من أبرز مهارات النطق اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ما يأتي:

- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً.
- التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
- نطق الكلمات والتراكيب نطقاً صحيحاً واضحاً.
- نطق الكلمات بسرعة مناسبة للمستمعين.
- تجنب الازدحام الصوتية المتكررة.
- مراعاة مواطن النبر والتنغيم في أثناء الحديث.
- التمييز عند النطق بين الظواهر الصوتية المختلفة، كالتنوين، والمد، والشدة وغيرها.
- الحديث بطريقة صوتية مريحة للآخرين.

٥/٣ - مهارات المضمون:

ترتبط مهارات المضمون بالمحتوى الفكري لموضوع الحديث، وبطريقة التعامل مع الأفكار، من حيث انتقائها، وترتيبها، وتنوعها، وكفايتها في التعبير عن مضمون الحديث، وتعدّ مهارات هذا المجال من الركائز الأساسية للتحدّث؛ إذ لا قيمة لحديث لا نكون أفكاره منطقية وصحيحة ومتراصة ومعبرة عن الموضوع، ولذلك يحتاج تلاميذ الحلقة الأولى إلى تدريبات مكثّفة على هذه المهارات بما يناسب مستواهم في التفكير، ومن أبرز المهارات المرتبطة بهذا المجال ما يأتي:

- وضوح الفكرة التي يريد التحدّث عنها.
- التمهيد للفكرة بعبارات مناسبة للموضوع.
- عرض الفكرة بشكل واضح.
- الالتزام بالفكرة التي يريد التعبير عنها.
- ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً.
- التنوع في الأفكار المرتبطة بالفكرة الرئيسة للحديث.
- الالتزام بعرض معلومات صحيحة ودقيقة.
- تجنّب الأفكار التفصيلية التي لا قيمة لها في الحديث.
- تدعيم بعض الأفكار بالأدلة والبراهين المناسبة.
- إنهاء الحديث بعبارات موجزة ومناسبة.

٥/٤ - مهارات اللغة والأسلوب:

ترتبط مهارات هذا المجال، بالاستخدام اللغوي السليم للمفردات والجمل في أثناء التحدّث، وعلى الرغم من أنّ تلميذ الحلقة الأولى لم يمتلك بعد المعارف والمهارات اللغوية الكافية، التي تمكّنه من استخدام اللغة بشكل سليم تماماً في التعبير عن أفكاره، إلا أنّ هناك مهارات لا بدّ أن يلتزم بها في حديثه، كما أنّ للمعلّم دوراً كبيراً في النهوض بمستوى خيراتهم اللغوية الأسلوبية؛ من خلال تدريبات لغوية عديدة لا تقتصر على حصّة المحادثة أو التعبير الشفوي فحسب، وإنّما يمكن استغلال معظم الأنشطة اللغوية لهذه الغاية، من

خلال التركيز على محاكاة الأنماط اللغوية التي ترد في هذه الأنشطة، وتعزيز استخدامها في أحاديث التلاميذ، وإثراء حصيلتهم من هذه الأنماط، مع ضرورة التقويم المستمر والتعزيز وتقديم المساعدة من قبل المعلم. ومن أبرز المهارات التي يحتاجها تلاميذ هذه المرحلة:

-- اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للموقف.

- استخدام تراكيب لغوية متنوعة.

- استخدام جمل واضحة المعاني في الحديث.

- استخدام بعض الجمل والتراكيب الطويلة في الحديث.

- تجنب الكلمات العامية في الحديث.

- استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل والتراكيب.

- مراعاة احتمال أركان الجمل في الحديث.

- امتلاك قدر مناسب من الكلمات.

٥/٥- مهارات الأداء:

تمثل مهارات هذا المجال جانباً متقدماً من مهارات التحدث؛ لأنها تحتاج إلى خبرة ودراية من المتحدث في استخدام لغة الجسد في التعبير الشفوي، وهذه قد لا تتأتى للتلميذ في الحلقة الأولى بصورة كافية، وتحتاج من المعلم إلى تدريبات مكثفة على مهارات هذا المجال، وأن يكون نموذجاً يُحتذى في الإلقاء وطريقة التعبير، ويمكن أن يستعين بما في المنهاج من قصص ونصوص أدبية، تساعد على إبراز جوانب الأداء المرتبطة بالتعبير عن المعاني والانفعالات؛ لتوظيفها لاحقاً في أحاديث التلاميذ، والتدريب تنمو هذه المهارات بصورة جيدة لديهم، وتبرز واضحة في الصفوف الأخيرة من هذه المرحلة، ومن أبرزها:

- التحدث بثقة دون ارتباك.

- التعبير بلامح الوجه عن المشاعر المختلفة تعبيراً دقيقاً.

- إظهار ملامح الحماسة والرغبة في الحديث.

- استخدام بعض أعضاء الجسم في التعبير عما يريد.

- اتساق الحركات والإيماءات مع مضمون الحديث.

- تجنّب استخدام الإشارات الموحية بالتهديد.
- استخدام طبقة الصوت المناسبة للموقف الذي يتم فيه الحديث.
- اتّساق نبرة الصوت مع الحركات المعبرة عن بعض الأساليب، كالاستفهام أو التعجّب.

٦- أهداف تدريس التحدّث في التعليم الأساسي:

تعدّ الطلاقة التعبيرية، والمرونة في التعبير، وحسن الإلقاء، من أبرز أهداف تدريس التحدّث عبر مراحل التعليم العام.

وتنبثق عن هذه الأهداف جملة من الأهداف الرئيسة الخاصة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في مقدّماتها تكوين تلميذ قادر على التعبير عن نفسه وعن أفكاره، وما يجول في خاطره بطريقة سليمة، وإكسابه القدرة على توظيف أفكاره وآرائه وخبراته في الموقف المناسب، وتمكينه من القدرة على الإلقاء والمناقشة؛ من خلال تعزيز ثقته بنفسه وتنمية ثروته اللغوية والمعرفية؛ ليتمكن من التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة التي تواجهه.

وثمة أهداف فرعية تعبّر عن الأهداف السابقة فيما يخصّ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، يمكن تحديدها بالآتي (مذكور، ٢٠٠٧، ١٥٣-١٥٤):

- أن يعي الطفل الكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
 - أن تنمو ثروته اللفظية الشفوية.
 - أن تقوى عنده روابط المعاني.
 - أن يتمكن من تشكيل الجمل وتركيبها.
 - أن يتمكن من تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
 - أن يتحصّن هجاؤه، ونطقه، وإلقاؤه.
 - أن يصير قادراً على استخدام التعبير القصصي.
 - أن يستطيع وصف المواقف التي حدثت أمامه أو حُكيت له شفويّاً.
 - أن يكون قادراً على استخدام عبارات المجاملة استخداماً سليماً في المناسبات المختلفة.
 - أن يكون قادراً على مراعاة آداب التحدّث، مثل:
- ✓ الجلوس جلسة المكرّث المقبل.

- ✓ إظهار الاحترام للآخرين.
- ✓ اختيار الألفاظ المناسبة.
- ✓ توظيف عبارات المجاملة المناسبة.
- ✓ عدم الاستئثار بالحديث وإفساح المجال للآخرين.
- ✓ عدم مقاطعة المتحدث الآخر ريثما ينتهي من عرض وجهة نظره.
- ✓ تقبل وجهات النظر الأخرى ولو كانت مختلفة.

٧- معايير التحدّث ومؤشرات الأدائية في الحلقة الأولى:

استناداً إلى أهداف تدريس التحدّث في الحلقة الأولى، والمهارات المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، والمرتبطة بمجالات: آداب التحدّث، والنطق، والمضمون، والأسلوب، والأداء؛ يمكن تحديد أبرز معايير التحدّث، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، في كلّ صفٍّ من صفوف الحلقة الأولى على النحو الآتي:

٧/١- مجال آداب الحديث(*):

مؤشرات الأداء				المعيار
الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
✓				يلتزم بآداب الحديث
✓				
	✓			
	✓			
		✓		
✓				
	✓			
		✓		
	✓			
		✓		

(*) ترمز الإشارة (✓) إلى الصف الذي ينبغي أن يبدأ فيه مؤشر الأداء المنشود.

٧/٢- مجال النطق:

المعيار	مؤشرات الأداء	صفوف الحلقة الأولى			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
ينطق الأصوات والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً	ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً	✓			
	يميز عند النطق بين الأصوات المتشابهة	✓			
	يميز عند النطق الحركات القصيرة من الطويلة	✓			
	ينطق الكلمات والتراكيب نطقاً صحيحاً		✓		
	ينطق الكلمات بسرعة مناسبة للمستمعين		✓		
	يتجنب اللزمات الصوتية المتكررة			✓	
	يراعي النبر والتنغيم في أثناء الحديث				✓
	يميز عند النطق بين الظواهر الصوتية المختلفة			✓	
	يتحدث في جمل تامة		✓		
	يتحدث بطريقة صوتية مريحة للآخرين			✓	

٧/٣- مجال مضمون الحديث:

المعيار	مؤشرات الأداء	صفوف الحلقة الأولى			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
يختار الأفكار المناسبة للحديث ويرتبها ويعرضها	تتضح لديه الفكرة التي يريد التحدث عنها	✓			
	يمهد للفكرة بعبارات مناسبة للموضوع			✓	
	يعرض الفكرة بشكل واضح			✓	
	يلتزم بالفكرة التي يريد التعبير عنها				✓
	يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً		✓		
	يتنوع في الأفكار المرتبطة بالفكرة الرئيسة			✓	
	يقدم معلومات صحيحة ودقيقة		✓		
	يتجنب التفاصيل التي لا قيمة لها				✓
	يدعم بعض الأفكار بالأدلة والبراهين المناسبة				✓
	ينهي الحديث بعبارات موجزة ومناسبة			✓	

٧/٤ - مجال اللغة والأسلوب:

المعيار	مؤشرات الأداء	صفوف الحلقة الأولى			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
يختار المفردات والتراكيب اللغوية المناسبة والصحيحة	يختار المفردات المناسبة للسياق	✓			
	يختار التراكيب المناسبة للموقف			✓	
	يستخدم تراكيب لغوية متنوعة			✓	
	يستخدم جملاً واضحة المعاني في الحديث		✓		
	يستخدم بعض الجمل والتراكيب الطويلة			✓	
	يتجنب الكلمات العامية في الحديث		✓		
	يستخدم أدوات الربط المناسبة بين الجمل			✓	
	يراعي اكتمال أركان الجمل في الحديث			✓	
	يملك قدراً مناسباً من الكلمات			✓	

٧/٥ - مجال الأداء:

المعيار	مؤشرات الأداء	صفوف الحلقة الأولى			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
يستخدم التعبير الملمحي عن مضمون الحديث	يتحدث بثقة دون ارتباك			✓	
	يعبر بملامح وجهه عن المشاعر المختلفة بدقة			✓	
	يظهر ملامح الحماسة والرغبة في الحديث		✓		
	يستخدم بعض أعضاء الجسم في التعبير عما يريد		✓		
	يكيّف حركاته وإيماءاته مع مضمون الحديث			✓	
	يتجنب استخدام الإشارات الموحية بالتهديد	✓			
	يستخدم طبقة الصوت المناسبة للموقف				✓
	يوفق بين نبرة الصوت والحركات التعبيرية			✓	

٨ - أسس تعليم التحدّث:

يقوم تعليم التحدّث على مجموعة من الأسس التي ينبغي على المعلم مراعاتها، من حيث اختيار الموضوعات، ومراعاة خبرات التلاميذ ومعرفتهم السابقة بها، وإتاحة الفرصة

لهم للحديث عن الموضوعات التي يرغبون ويحبون، وتشجيعهم على التحدّث وسرد القصص والمناقشة بحرية، ويمكن تقسيم أسس تعليم التحدّث إلى ثلاثة أنواع وفق الآتي:

٨/١- الأسس العامة لتعليم التحدّث:

يقوم تعليم التحدّث على أسس واعتبارات عامة ينبغي على المعلم مراعاتها عند تعليم التلاميذ التحدّث، وبخاصة في الحلقة الأولى، منها (عبد الباري، ٢٠١١، ٢٥٨-٢٥٩):

- تشجيع التلاميذ على الشعور بالحرية؛ من خلال إتاحة الفرص أمامهم، ليتحدّثوا بحرية في الأوقات المناسبة.

- ترك التلميذ يتحدّث عن أفكاره هو، وما يؤدّ أن يتحدّث عنه أو فيه، دون أن نفرض عليه ما نودّه نحن.

- الاهتمام في حديث هؤلاء التلاميذ بالمعاني والأفكار أولاً، ثم بالجميل والعبارات التي تحملها، فعلى المتكلّم أن يهتمّ بالفكرة أولاً، قبل أن يختار لها اللفظ المناسب.

- الاهتمام بتدريب التلاميذ على الجانب الصوتي للغة، فتدريب الأذن يعدّ أمراً مهماً، إذا ما أردنا لهم أن يحسنوا عادات حديثهم ويُنمّوها.

- تزويد التلاميذ بالعديد من الخبرات، والمواقف، والتجارب، التي يمكن أن يتحدّثوا فيها؛ فهذا يفتح الطريق أمامهم لأفكار أخرى عديدة ومعان جديدة يتحدّثون عنها.

- الابتعاد عن مقاطعة التلاميذ في أثناء حديثهم، أو الإكثار من مراجعتهم وتصحيحهم.

- تدريب التلاميذ على مواقف الحياة الاجتماعية، فلدينا مواقف الشكر، والاعتذار، والمجاملة في المناسبات السارة، والمواساة في المناسبات الحزينة، ولدينا مواقف الاستقبال

والتوديع، ومواقف الطلب والسؤال، ومواقف البيع والشراء؛ وكلّها مواقف تعتمد على التحدّث والحوار.

- تأجيل مرحلة تقويم أحاديث التلاميذ ومناقشتهم؛ حتى يحصلوا على درجة عالية من الثقة من مهاراتهم وقدراتهم على الحديث والمناقشة.

- تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى هؤلاء التلاميذ في مواقف طبيعية صالحة للتحدّث.

- إثارة التلاميذ ودفعهم للحديث دون تقيّد بموضوع معيّن، وتركهم يتحدّثون مثلاً عن أحسن حكاية، أو أحبّ هواية، أو أغرب موقف، أو أعزّ الأصدقاء، أو أعظم الشخصيات، أو أفضل المشاهدات، وما إلى ذلك.
- مراعاة المرونة والفروق الفردية عند تعليم مهارات فنّ الكلام.
- تزويد التلاميذ بالثروة اللغوية؛ لأنّ قلّة المفردات تحول دون إتقان مهارات الكلام.
- التدرّج في تعليم مهارات الكلام للتلاميذ؛ لأنّ المهارة لا تكتسب دفعة واحدة، وإنما تكتسب تدريجياً، سواء كانت مهارة حركية أم لغوية.
- استخدام المواقف الحياتية والأنشطة التعليمية في تعليم مهارات الكلام، مثل: التحدّث في الهاتف، وإلقاء التعليمات، وإعطاء التوجيهات، وتقديم النفس والآخرين، إلخ.

٨/٢- الأسس المرتبطة باختيار موضوع التحدّث:

- عند اختيار موضوعات التحدّث ينبغي مراعاة الأسس الآتية:
- مناسبة الموضوعات المختارة لمستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية واللغوية؛ فما يناسب تلاميذ الصفوف الأولى قد لا يناسب تلاميذ الصفوف الأخيرة.
- مراعاة ميول التلاميذ واهتماماتهم عند اختيار موضوعات التحدّث؛ فلا تُفرض عليهم موضوعات بعينها، وإنما تُتاح الحرية للحديث عن الأشياء التي يرغبون في الحديث عنها.
- ارتباط موضوعات التحدّث بخبرات التلاميذ والبناء على معرفتهم السابقة.
- توسيع رقعة الموضوعات لتشمل الحديث عن المشكلات الخاصة بالتلاميذ، أو عن أحلامهم وطموحاتهم، وبخاصة في الصفوف الأولى من التعليم.
- استثمار الأحداث الجارية والمواقف الحياتية والمناسبات ليعبّر عنها التلاميذ، ويتّخذون منها موضوعاً للحديث، مثل القضايا التي تهتمّ المجتمع، والمناسبات الوطنية والدينية.

٨/٣- الأسس المرتبطة بالمعلم وطريقة تدريسه:

- من الأسس المرتبطة بالمعلم وطريقته تعليمه للتحدّث ما يأتي:
- اعتماد مبدأ القدوة، بأن يكون المعلم قدوة حسنة لتلاميذه في التعبير الشفوي السليم دون تكلف، والالتزام باللغة العربية السليمة الميسّرة وتجنّب العامية الدارجة.

- تكوين الدافع والرغبة للتحدّث في نفوس التلاميذ.
- تقبّل محاولات التلاميذ في التحدّث؛ مع ضرورة التحلّي بالصبر والأناة عند تدريبهم، واتباع أساليب التقويم التربوي السليم في تصحيح أخطاء التعبير ومعالجة المشكلات.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؛ بحيث يأخذ بيد الضعيف، ويدفع التلميذ الجيد في التعبير إلى الأمام.
- النظر إلى حصّة التعبير الشفوي على أنّها حصّة تعليمية، وليست مجرد حصّة اختبارية لقدرات التلاميذ ومهاراتهم في التعبير.
- تكثيف التدريب على التحدّث وعلى الحوار والمناقشة في كلّ موقف لغوي.
- تحقيق مبدأ التكامل في تعليم التحدّث، من خلال الربط بين هذا الفنّ اللغوي وغيره من فنون اللغة الأخرى، وكذلك ربط التحدّث بالمواد الدراسية الأخرى.
- توجيه التلاميذ وتشجيعهم على القراءة والمطالعة؛ لتنمية ثروتهم اللغوية، وإثراء خبراتهم ومعرفتهم وتوظيفها في التعبير الشفوي.
- تزويد التلاميذ بخبرات متنوعة بعضها محسوس مباشر؛ باستخدام أنشطة المشروعات والرحلات، وبعضها غير مباشر؛ عن طريق الصور ومشاهدة برامج التلفاز، وقراءة الكتب والمجلات، والاستماع للإذاعة أو التسجيلات الصوتية.
- تهيئة المعلم للظروف المادية المحيطة بموقف التعبير الشفوي؛ ليتمّ في جوّ تفاعلي حرّ.

٩- مجالات التدريب على التحدّث في الحلقة الأولى:

ثمّة مجالات عديدة يمكن تدريب تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلالها على مهارات التحدّث، وسوف نصنّف هذه المجالات في إطارين: عام وخاصّ، فيما يخصّ تلاميذ الحلقة الأولى بصفوفها الأربعة، وفق الآتي:

٩/١- المجالات العامة:

من أبرز المجالات العامة المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى: المحادثة (التعبير الحرّ)، وسرد القصص، وقراءة الصور والتعبير عنها شفويّاً، ويمكن بيان هذه المجالات بشيء من الإيجاز على النحو الآتي:

٩/١/١- المحادثة (التعبير الحر):

تعدّ المحادثة أو المناقشة أو التعبير الحرّ، من أكثر ألوان النشاط اللغوي أهمية، سواء للكبار أو الصغار، ولكنه يبعث في الصغار الحيوية والنشاط؛ ولذا يجب أن يترك الطفل ليعبر عن نفسه وعمّا يحيط به بحرية، ومن ثمّ يختار الموضوع الذي يحب أن يتحدث فيه، ويميل إليه، كالحديث عن رياضة يمارسها، أو لعبة يفضلها، والحديث عن الحيوانات والطيور التي تعيش في بيئته، أو ما يشاهده في التلفاز، وتلخيص ما يسمع من قصص، والتحدّث عنها، أو عن منظر أعجبه في قريته أو مدينته (البجة، ١٩٩٩، ٢٩٥).

وتجدر الإشارة إلى أنّ ثمة فرقاً كبيراً بين المحادثة وبين إلقاء الأسئلة والإجابة عنها، فقد يخلط بعض المعلمين بينهما، ويُحِيل إليه أنّه درّب التلاميذ على المحادثة وأكسبهم مهاراتها؛ بمجرد طرح أسئلة عليهم وطلب الإجابة عنها، ويمكن إجمال الفروق بينهما على النحو الآتي (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٣٨):

- إذا كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التي يناقش فيها التلميذ موضوعاً قرأه، فهو لا يساعده على أن يتكلّم اللغة في موقف طبيعي يتبادل فيه مع الآخرين الرأي بطلاقة.
- تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والإجابة عنها صيغة تكاد تكون ثابتة؛ حتى تصل إلى درجة النمطية التي تجدها في كلّ موقف، أمّا في المحادثة الجيدة فتتعدّد الاستجابات، وقد يكون فيها من البدائل ما لا يمكن توقّعه.
- تتميز حوارات المحادثة الطبيعية بما لا يتميّز به موقف السؤال والجواب التقليدي، من حيث تقطيع الكلام، ووجود فترات يتوقّف التلميذ فيها لجمع أفكاره، ثم صياغتها في قالب لغوي مناسب، وقد يستخدم في الجملة الواحدة أسلوبين من أساليب التعبير.
- الحوار الطبيعي في موقف حيّ تصحبه إشارات وحركات تتعدّى حدود الألفاظ، إنّما ما يسمّى اللغة الجانبية؛ ففيها إشارات الوجه، وإيماءاته، وحركات اليد، وأساليب المجاملة.
- في الحوار الطبيعي أيضاً يتعلّم التلميذ المفردات والجمل منصهرة في الموقف نفسه، وليست في شكل قائمة منفصلة يستظهرها واحدة بعد الأخرى.

- عند تقليد المعلم في الحوار الطبيعي، تقليد لكل أشكال الأداء اللغوي عنده، في النبر والتنغيم، وفترات التوقف، والنطق، وسرعة الأداء، كلّ هذا يجعل الموقف مختلفاً تماماً. وينبغي أن يتمّ تعليم المحادثة للتلاميذ وفق مستوياتهم اللغوية؛ نظراً لاختلاف المراحل التعليمية ومستوى النموّ اللغوي في كلّ مرحلة؛ بل وبين كلّ صفٍّ وآخر ضمن المرحلة ذاتها، ففي الحلقة الأولى يختلف تلاميذ الصف الأول عن الثاني عن بقية الصفوف، وقد حدّد طعيمة ومناع (٢٠٠٠، ١١٢-١١٤) ثلاثة مستويات رئيسة للمحادثة تتفاوت خصائصها باختلاف المستوى اللغوي للتلاميذ، وهي:

٩/١/١/١ - المستوى الأول:

يكاد هذا المستوى يقتصر على تحفيظ التلاميذ نماذج من المحادثة العربية الفصيحة، وموضوعات المحادثة تكون محدّدة عادة، لا يتمّ التطرّق فيها إلى تنوّع المواقف بشكل يريك التلميذ، أو تعدّد وجهات النظر في الحوار، ففي هذا المستوى يلقي المعلم المحادثة أولاً، بقراءتها قراءة سليمة وبأداء طبيعي لا تكلف فيه، ثمّ يطلب إلى التلميذ تكرار المحادثة جملة جملة أو تمثيلها، أو تكليف بعضهم بذكر ما يحفظونه منها. المهم هنا أن يألف التلميذ أصوات اللغة ومفرداتها، وأن يتعرّف نمط الكلام والتعبير فيها.

وعلى المعلم في هذا المستوى أن يقدّم بدائل مختلفة للمواقف اللغوية في حدود فهم التلميذ ورصيده اللغوي، وعليه ألا ينتقل بين هذه البدائل، قبل أن يثق تماماً بأنّ التلاميذ استوعبوا كلاً منها واستطاعوا ممارستها أمامه.

ويستطيع المعلم التدرّج في تقديم المحادثة، فالموضوعات تبدأ في الاتّساع، والمواقف تبدأ بالتنوّع، والبدائل المختلفة للاستجابات تبدأ بالظهور، والرصيد اللغوي يبدأ في الازدياد، وهذا المستوى يناسب كثيراً تلاميذ الصف الأول.

٩/١/١/٢ - المستوى الثاني:

وهو أعلى من سابقه، تدور فيه المحادثة حول موضوعات أوسع وقضايا أعقد ومواقف أكثر تحديداً، وتدور حول موضوعات وأفكار التلاميذ في نصوص معينة يستخلصون منها أفكاراً ينسجون حولها، وقضايا يتناقشون فيها، ومشكلات بسيطة يتبادلون وجهات النظر

حولها. وفي هذه المحادثات قد يحفظ التلاميذ تعبيرات معينة أو اصطلاحات خاصة من خلال اتّصالهم بموضوعات القراءة، وقد يتعدّى الأمر هذا إلى التوظيف الحقيقي والمستمرّ الذي من شأنه أن يربّي الثقة في نفوس التلاميذ.

واتّصال التلاميذ بالنصوص يمكن أن يكون مقروءاً أو مسموعاً؛ عن طريق قراءتهم لنصوص معينة يستطيعون العودة إليها عند الحاجة لتأكيد شيء أو استيضاح أمر، أو عن طريق استماعهم لنصوص تُتلى عليهم من قبل المعلم، أو من تسجيلات صوتية معينة، ثم تلقى عليهم أسئلة يستخدمون مادتها في إدارة محادثاتهم بينهم، وهذا المستوى قد يناسب تلاميذ الصفين الثاني والثالث أكثر من غيرهما.

٩/١/١/٣ - المستوى الثالث:

وهو يمثّل أعلى مستويات المحادثة، وفيه يتوقّع من التلاميذ ممارسة المحادثة من حيث إنفاذ مناقشة حرّة تلقائية حول موضوع معين، وبين فردين يتحدّثان، والمتعلم في هذا المستوى عادة يكون ذا خبرة لغوية واسعة، وقدرة على استخدام التراكيب النحوية استخداماً صحيحاً، وفهم الصيغ المختلفة للتعبير الواحد.

والهدف الرئيس من تدريس المحادثة في هذا المستوى هو تنمية القدرة على الأصالة في التفكير والتلقائية في التعبير، والحرية في استخدام البدائل، ووضعها في الموضع الصحيح. والمعلم في هذا المستوى يتعدّى دوره إلقاء الحوار حتى يقلّده التلاميذ، إنه مجرد موجّه للحديث، يرقب مجراه، ويضبط حدوده، ويصحّح أخطاءه، ويوجّه تيار الفكر فيه، ويمكن ممارسة هذا المستوى مع تلاميذ الصف الرابع، ولكنه يناسب المتعلمين في المراحل التالية أكثر؛ نظراً لحاجته إلى مستوى متقدّم من النضج اللغوي والعقلي.

٩/١/٢ - سرد القصص والتعبير عنها شفويّاً:

تعدّ القصص بأنواعها مادة غنية، محبّبة إلى نفوس التلاميذ، وبخاصة الصغار منهم، فهي من المجالات المهمة التي يمكن استثمارها لتدريب التلاميذ على مهارات التحدّث. إنّ القصص لون أدبيّ مهمّ يستهوي الأطفال عموماً، فنجدهم يميلون إلى الاستماع للقصص وإعادة سردها، ولعلّ معظم الأطفال، إن لم يكن جميعهم، لديهم خبرات سارة

- في هذا المجال، وقصص أو نواذر وطرائف، اكتسبوا بطريقة مباشرة من واقع حياتهم، أو غير مباشرة من خلال القراءة أو الاستماع، ويجبّون التحدث عن هذه القصص.
- وكي تتحقّق أهداف تدريب التلاميذ على مهارات التعبير الشفوي من خلال مجال سرد القصص؛ ينبغي على المعلم مراعاة الإجراءات الآتية:
- التأكّد من سلامة اختيار القصة المناسبة للتلاميذ؛ بحيث تُتاح لهم الفرصة للحديث عن خبراتهم القصصية ونواذرهم، لا أن يختارها المعلم، ويفرضها عليهم.
 - مراعاة تنوّع القصص المقدّمة للتلاميذ؛ بحيث يشمل هذا المجال على حكاية القصص الأصلية، وإعادة سرد القصص التي سمعها التلاميذ أو قرؤوها، والقصص الأصلية بطبيعة الحال أعمال إبداعية لا يمكن انتظارها من صغار التلاميذ.
 - مراعاة القصص المرتبطة بخبرات التلاميذ، وعدم الاقتصار على سرد القصص الخيالية البعيدة عن خبراتهم، ومطالبة التلاميذ بإعادة سردها؛ لأنّ فكرة إسماع التلاميذ مثل هذه القصص ثمّ إعادة سردها، تحدّ من انطلاقهم وتحرمهم من التدريب على الاستنتاج والابتكار.
 - خلّو جوّ الحصة من الشكليات؛ فالتلميذ يتحمس لحكاية شيء يريد أن يقاسمه فيه الآخرون، والتلاميذ المستمعون يصغون للقصص لأنها ممتعة وتشبع عندهم ميلاً طبعياً.
 - تجنّب مطالبة التلميذ بسرد قصة لا يستمتع بحكايتها، والابتعاد عن سرد قصة سمعها زملاؤه؛ لأن ذلك يقتل في نفسه أكثر عناصر القدرة على التعبير أهمية.
 - التنوع في القصص المقدّمة للتلاميذ؛ بحيث تقابل الأذواق المختلفة لديهم، وتراعي اهتماماتهم وميولهم المتنوّعة.
 - الاهتمام بالممارسة؛ انطلاقاً من قاعدة أن التلاميذ لن يتعلّموا الكلام دون أن يتكلّموا، وهنا على المعلم الاهتمام بإعطاء كلّ تلميذ الفرصة لسرد ما يراه مناسباً من القصص والطرائف أو النواذر.
 - أن تعقب حكاية القصص مناقشة للإجابة عن بعض الأسئلة، مثل: ما أمتع جزء في هذه القصة؟ ما الشخصية التي أعجبتك في القصة؟ ما الذي تعلّمت من هذه القصة؟

- إتاحة الفرصة لظهور شخصية التلميذ في سرد القصص، لا أن تكون هذه العملية مجرد تقليد للمعلم، وفي هذا تأكيد على فكرة الأصالة في التعبير الشفوي؛ من خلال تفسير التلميذ القصة تفسيراً شخصياً وهو يسردها.

- تخصيص جزء من درس القصة لمعالجة نقاط الضعف لدى التلاميذ، الذين اكتشف المعلم لديهم بعض نواحي الضعف في التحدث والسرد؛ فيلفت أنظارهم للملاحظة ناحية معينة، ثم يطلب إليهم الانتباه إليه، وهو يسرد القصة لمعرفة مدى ما أحرزه من تقدم.

- تنظيم الصف على شكل مجموعات صغيرة في كل منها تلميذ يحكي للآخرين، وبذلك يمكن التخلص من عدم قدرة بعض التلاميذ على مواجهة الصف ككل.

٩/١/٣- قراءة الصور والتعبير عنها شفويًا:

يعدّ هذا المجال من أكثر المجالات التي يتعرّض لها التلميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ إذ يتمّ الاستعانة بالصور استعانة كبيرة في تعليم تلاميذ هذه المرحلة، وبخاصة في عرض محتوى المادة اللغوية؛ فالصورة تشغل حيزاً كبيراً في سياق المناهج التعليمية، ويتوقّف على قراءتها قراءة صحيحة والتعبير عنها تحقّق العديد من الأهداف المرتبطة بها.

وهذا النوع من التعبير يميل إليه التلاميذ، ويرغبون فيه، كما يستمتعون به، ويقوم على انتقال التلاميذ ذهنياً من المادة المرئية في الصور إلى ترجمتها في عبارات وألفاظ، تدلّ على مضامينها وتفسّر معناها.

ويمكن للمعلم أن يعالج هذا النوع على النحو الآتي (البجة، ١٩٩٩، ٢٩٦):

- عرض صور أو نماذج مجسّمة سبق أن تعرّفها التلاميذ، سواء كانت هذه الصور مستقلة يقوم بتوزيعها عليهم، أو من خلال كتب القراءة، أو كتب المواد الدراسية الأخرى، ثم يقوم بالتدريب على قراءتها والتعبير عن مضامينها شفويًا.

- عرض صور ناقصة لأشياء معروفة، كصورة أرنب له ثلاثة أرجل، أو صورة بيت ليس له باب، أو صورة حصان له أذن واحدة، وهكذا، ثم الطلب إلى التلاميذ التعبير شفويًا عن الجزء الناقص في الصورة.

- عرض صور تمثّل جزءاً من قصة، والطلب إلى التلاميذ إكمال هذه القصة.

٩/٢- المجالات الخاصة:

ثمة طائفة كبيرة من المجالات والأنشطة الخاصة التي يمكن تدريب تلاميذ الحلقة الأولى على مهارات التحدث من خلالها، ويمكن تحديد أبرز هذه الأنشطة بما يناسب كل صف من صفوفها هذه الحلقة وفق الآتي:

٩/٢/١- الصف الأول:

- حديث التلميذ عن نفسه وعن أسرته وبيئته، والتعبير عما يشاهد من أشياء وأحداث.
- ممارسة الأنشطة والتدريبات اللغوية المتضمنة في الكتاب المقرر؛ لتنمية قدرة التلميذ على نطق الأصوات والتمييز بينها بشكل صحيح.
- تدريب التلميذ على الإجابة عن أسئلة معينة في حدود خبراته.
- تدريب التلميذ على ترتيب بعض آيات من القرآن الكريم، وترنيم بعض الأناشيد.
- الاستعانة بالوسائل التعليمية لاستثارة التلميذ للتحدث، كالصور والمحسمات، والتسجيلات الصوتية، وأفلام الرسوم المتحركة، وإدارة نقاش حول ما تمّ عرضه.

٩/٢/٢- الصف الثاني:

- استمرار التدريب على الأنشطة السابقة، مع زيادة التوجيه والضبط.
- مناقشة مجموعة من المواقف التي توجّه فيها أسئلة مختلفة للتلاميذ والإجابة عنها.
- عرض مجموعة من الصور والأشكال وتكليف التلاميذ بالتعليق عليها.
- تدريب التلميذ على إعادة ذكر حديث أو موضوع كان قد ألقاه المعلم.
- تدريب التلميذ على إعادة سرد القصص التي تمّت قراءتها أو الاستماع لها.

٩/٢/٣- الصف الثالث:

- تدريب التلميذ على تلاوة القرآن الكريم والتركيز على طريقة نطق الأصوات وتمييزها.
- تدريب التلميذ على إلقاء الأناشيد وتمثيل المعاني والانفعالات فيها.
- تصميم بعض المواقف التي يتدرّب التلميذ فيها على إلقاء تعليمات معينة على زملائه.
- حديث التلميذ عن خبراته الشخصية وزياراته ومشاهداته وملاحظاته.
- سرد بعض القصص التي يقوم التلاميذ بتأليفها.

٩/٢/٤ - الصف الرابع:

- تنظيم أوجه نشاط لغوي معينة في بعض المناسبات الدينية أو الاجتماعية أو الوطنية، وتكليف التلاميذ بإلقاء أحاديث فيها.
- زيارة بعض مرافق المدرسة، أو البيئة المحيطة، واستشارتهم للحديث عن خبراتهم ومشاهداتهم في هذه الزيارات.
- تصميم بعض المواقف الاجتماعية، التي يقوم التلاميذ فيها بتمثيل أدوار مختلفة لشخصيات معينة.
- تدريب التلاميذ على تخطيط وتنفيذ اجتماعات وحلقات نقاش، يُطالبون فيها بتقديم بعضهم، وعرض أفكارهم.
- إدارة حوار هاتفي مناسب بخصوص رسالة يفهمها من المتحدث، ويستطيع إفهامه لها.
- استغلال بعض المناسبات لإلقاء كلمات في الإذاعة المدرسية.

١٠ - طريقة تدريس التحدّث (التعبير الشفوي):

ينبغي على المعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أن يكون قدوة لتلاميذه في استعمال اللغة العربية السليمة، وأن يحثّ تلاميذه على استعمالها، وأن يأخذ بأيديهم في هذا السبيل، حتى تصفو اللغة في درسها، وتروق في أسماع التلاميذ، فتألفها ألسنتهم وأسماعهم. ولا يقتصر هذا الأمر على دروس اللغة العربية فحسب؛ بل ينبغي أن ينسحب على كلّ الدروس، وفي المواد الدراسية جميعها.

كما ينبغي أن يراعي في أثناء تنفيذ درس التحدّث، ألا يقاطع التلميذ خلال حديثه، وأن ينتظر حتى ينتهي التلميذ؛ فيقدّم تعليقاته وملاحظاته وتقويمه، ومن الضرورة بمكان أن يعي المعلم أن تلاميذ هذه المرحلة لم يمتلكوا بعد مهارات التعبير الشفوي بشكل كافٍ، وأنّ قدراتهم على الحديث الطويل وربط الأفكار لا تزال محدودة، ومن ثمّ عليه أن يأخذ بأيديهم ويساعدهم، ويوجّه أفكارهم وتعبيراتهم؛ مستعيناً بأساليب كثيرة، كطرح الأسئلة المتدرّجة، وتوفير فرص المحاكاة والتقليد، وما إلى ذلك.

- وثمة طرائق وأنشطة كثيرة يمكن الاستعانة بها في مساعدة التلاميذ، وبخاصة في الصفوف الأولى من التعليم، على تنمية قدراتهم في التحدث وتجويد مهاراتهم فيه، ولعل من أبرز هذه الطرائق والأنشطة (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠، ١٠٥-١٠٦):
- إثارة التلاميذ نحو الموضوعات المحيطة بحجرة الدراسة، التي يمكن أن يدركوها بأي حاسة من حواسهم، كاللمس، أو التذوق، أو الشم، أو الاستماع، أو الرؤية.
 - إثارة الحديث والكلام بخروج التلاميذ إلى الخلاء وإلى المناطق الريفية، حيث الأشجار والزهور والطيور والحيوانات.
 - مناقشة التلاميذ في تخطيط عملية التعلم ذاتها، تعدّ نقطة البداية لدراسة التاريخ المحلي وفحصه، ودراسة الحيوانات والنباتات المحلية.
 - استغلال الرحلات والزيارات، وأن يترك للتلاميذ حرية المناقشة والتخطيط والتنظيم والتقوم.
 - في المناسبات والأحداث المدرسية فرصة لأن يشرك المعلم تلاميذه في المناقشات والأحاديث التي تدور حول هذه المناسبات، ويمكن دفع التلاميذ إلى مصاحبة الزوار في هذه المناسبات ليطلعوهم على أنشطة المدرسة المتنوعة ويحدثوهم عنها ويناقشوهم فيها.
 - يمكن للمعلم أن يتخذ ما لدى التلاميذ من قصص وحكايات وفكاهات وطرائف، في دفع التلاميذ إلى الاشتراك في مسابقات ومباريات حول أحسن حكاية، وأجمل قصة، لتنمية الحديث وتوسيع مجالاته عندهم.
 - يستطيع المعلم أن يجعل من هوايات التلاميذ وأنشطتهم المختلفة موضوعات للأحاديث والمناقشات التي يكتسب منها التلاميذ المصطلحات والأفكار الخاصة بهذه الهوايات.
 - يستطيع المعلم أن يعهد إلى تلاميذه مسؤولية مناقشة وتخطيط وتنفيذ الاجتماعات واللقاءات المدرسية، وكلها أنشطة كلامية تتضمن المناقشات والأحاديث والمحاورات.
 - استغلال أسلوب المشاركة أو المقايضة، عن طريق تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وتقوم كل مجموعة بدراسة موضوع ما دراسة شاملة من جميع جوانبه، ثم تحكي كل مجموعة للمجموعات الأخرى ما وصلت إليه.

- يستطيع المعلم أن يطلب إلى كل تلميذ أن يصف ما يحبّه وما يكرهه، وأن يتحدّث عنه، كما يدفع تلاميذه لمناقشة زملائهم عن أسباب حبّهم أو كرههم.
- تشجيع التلاميذ على إلقاء حديث الصباح وأخبار اليوم العامة والمحلية والمدرسية، سواء أكان ذلك على مستوى الصفّ أم في الإذاعة المدرسية.
- يمكن للمعلّم تدريب تلاميذه على الحديث والمقابلات والتحقيقات الصحفية عن طريق النشاط الصحفي المدرسي.
- على المعلم أن يساعد تلاميذه على النجاح في مواقف الاتّصال الشفوي، مثل استخدام الهاتف، ومواقف المجاملة، كالتهنئة والعتاب والشكر والاعتذار، وغيرها.
- يستطيع المعلم أن يتناول جوانب المنهج التي تتضمّن أنشطة الحديث، كالروايات والتمثيل وقراءة الشعر، ومناقشة موضوع الدرس في بدايته، وتقويمه بالأسئلة في نهايته.
- يحسن بالمعلم أن يهتمّ باختيار موضوعات ذات أهمية بالنسبة لتلاميذه، ونابعة من اهتماماتهم ومرتبطة بعالمهم؛ فالموضوعات التي تفرض عليهم تأخذ شكلاً جامداً، وتشكّل عبئاً ثقيلاً عليهم، وتكون عقبة في تنمية مهارات الكلام والاتّصال الشفوي.
- وعلى الرغم من أنّ الأساليب والأنشطة السابقة يمكن توظيفها في جميع صفوف الحلقة الأولى، إلا أن حصّة التعبير الشفوي، ينبغي أن تأخذ طابعاً إجرائياً واضحاً في تناول موضوعات الحديث وتنمية مهاراته بصورة مجدّدة، وبخاصة في الصفوف الأخيرة من الحلقة، ويمكن تحديد خطوات تدريس التعبير الشفوي بالآتي:

١٠/١- التهيئة لدرس التعبير الشفوي:

وذلك بعرض ما يشوق التلاميذ إلى الدرس، ويهيئ أذهانهم إليه؛ عن طريق سرد قصة بسيطة، أو طرح أسئلة حافزة، أو بعرض مشكلة أو موقف حياتي، أو بعرض صورة أو مجموعة من الصور، ومن المفيد هنا توظيف الوسائل والتقنيات الحديثة في العرض؛ لجذب انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم.

والهدف من التهيئة إثارة اهتمام التلاميذ بالموضوع الجديد، الذي يتمّ اختياره في وقت سابق؛ ليتحدّث فيه التلاميذ، ويستند هذا الاختيار إلى أحد المصادر الآتية:

- من كتاب اللغة العربية المقرّر على التلاميذ، فالكتاب يشمل بعض موضوعات التعبير الشفوي المحددة سلفاً، ولها حصص مستقلة، وبعد التهيئة المناسبة، يقوم المعلم بذكر عنوان الدرس أو كتابته على السبورة.
- من اختيار المعلم، الذي يقوم بعد تهيئة التلاميذ، بتحديد عنوان الموضوع شفوياً أو بكتابة العنوان على السبورة، ثم كتابة عناصر الموضوع الرئيسة على السبورة.
- من اختيار التلاميذ؛ وذلك بتحديد موضوع أو أكثر من الموضوعات التي يميلون إلى الحديث فيها؛ بحيث يقوم المعلم بتدوين العناوين المقترحة على السبورة، ثم يدون في مكان بارز من السبورة عنواناً أو أكثر مما اتفق عليه التلاميذ، وبجانب كلّ موضوع عناصره الرئيسة، على ألا يزيد عدد هذه الموضوعات على ثلاثة.
- من خلال قصص سمعها التلاميذ من آبائهم، أو مما قرؤوه سابقاً من مكتبة المدرسة، أو مكتباتهم الخاصة، أو من كتب القراءة والمطالعة.
- من خلال قصص قصيرة، يقوم التلاميذ بقراءتها في أثناء الدرس، لمدة زمنية مناسبة، ثم يتم جمع هذه القصص، وتترك لهم الحرية في تدوين بعض رؤوس الأفكار التي يرغبون في التحدّث عنها على قصاصات ورقية، تذكّرهم بما قرؤوا واستخلصوا من أفكار.
- من خلال تزويد المعلم لتلاميذه بالقصص، أو توجيههم إلى المكتبة واستعارة بعض القصص؛ ليقروها في البيت أو المكتبة وقبل أن يبدأ الدرس الجديد.

١٠/٢- عرض الموضوع:

- بعد اختيار الموضوع والتهيئة الحافزة له، يقوم المعلم بتدوين عنوان الموضوع على السبورة، ثم يعرض عليهم الموضوع عن طريق:
- طرح الأسئلة: يوجّه المعلم إلى التلاميذ مجموعة من الأسئلة، بغية إلقاء الضوء على جوانب الموضوع، وتسهيل تعرّف التلاميذ على أفكار الموضوع الرئيسة.
- طرح الموضوع على صورة مشكلة: يقوم المعلم بعرض الموضوع على شكل مشكلة ترتبط بخبراتهم الحياتية، وبخاصة إذا كانت أسرية اجتماعية تلامس حياة التلميذ اليومية،

ثم يحدّد أبعادها، ويرصد عناصرها ويدوّنّها على السبورة على شكل نقاط رئيسة، وقد يتحدّث عنها بشكل مختصر يثير اهتمام التلاميذ.

- طرح الموضوع على شكل قصة: يمكن أن يسرد المعلم قصة مرتبطة بموضوع التحدّث، أو يتيح الفرصة لبعض التلاميذ لسرد قصصهم إذا كانت مرتبطة، ثم يوجّه التلاميذ إلى نقاط الاهتمام في القصة؛ لاستخلاص الأفكار الرئيسة، ويدوّنّها على السبورة.

- قد يحتاج المعلم لتعريف التلاميذ بالموضوع إلى استخدام وسائل إيضاح معيّنة، كعرض صور أو أفلام قصيرة توضّح الموضوع، وتشوّقهم، مثل صور المناظر الطبيعية، والآثار في المدن والقرى والأرياف، وينبغي أن تسبق هذه الوسائل مجموعة من الأسئلة المكتوبة على السبورة، أو الموزّعة عليهم على أوراق خاصة، لتجعلهم متيقّظين في أثناء العرض.

١٠/٣ - تحدّث التلاميذ (التعبير الشفوي):

يُتيح المعلم لتلاميذه التحدّث عن الموضوع المختار، ويتمّ ذلك وفق الآتي:

- يناقش التلاميذ في العناصر والأفكار الرئيسة للموضوع؛ من حيث ترتيب عناصر الموضوع ترتيباً متسلسلاً ومنطقياً.

- قبل بدء التلاميذ بالحديث، يؤكّد المعلم على بعض آداب الحديث، كالجلوس أو الوقوف التي تظهر الاهتمام والإقبال، والتحدّث بصوت مناسب، وفي الوقت المناسب، بهدوء ومن دون توتّر، وإظهار الاحترام للآخرين، وما إلى ذلك.

- يطلب المعلم إلى أحد التلاميذ التحدّث في عنصر من هذه العناصر، ثم يُتيح للآخرين فرصة التحدّث في بقية العناصر، ويقدم المساعدة للتلميذ المتحدّث إذا لزم الأمر، أو توقّف عن الكلام، ولم يستطع إكمال حديثه.

- بعد الانتهاء من حديث التلاميذ في عناصر الموضوع كلّها، يطلب إلى بعضهم الحديث في الموضوع كلّهُ بجميع عناصره.

١٠/٤ - تصحيح الأخطاء وتصويبها:

الأخطاء التي قد يقع فيها التلاميذ في تعبيرهم الشفوي كثيرة ومتنوّعة، فقد تكون أخطاء لغوية أو نحوية أو صرفية، وقد تكون أخطاء على مستوى الأفكار، وصياغة الجمل

والتركيب، وانتقاء الألفاظ المناسبة، وقد تكون على مستوى الأداء، مثل عدم القدرة على إظهار المعنى والانفعال به، أو الارتباك وعدم الثقة بالنفس، وقد تكون على مستوى النطق والظواهر الصوتية المختلفة، مثل الأخطاء في مخارج الأصوات والتمييز بينها. ويمكن تصويب أخطاء التلاميذ وتصحيحها بطريقتين:

١٠/٤/١- تصحيح المعلم:

يقوم المعلم بتصحيح أخطاء التلاميذ في التعبير الشفوي بعد انتهاء التلميذ من الحديث؛ كي لا تؤثر في إرباكه وتسلسل كلامه، وعليه أن يأخذ تلاميذه بالصبر والأناة، وأن يعالج أخطاءهم بلطف، وأن يعلمهم بأن مثل هذه الأخطاء أمر طبيعي قد يقع فيها كل متحدث، المهم أن يعرف التلميذ خطأه فلا يعود إليه ثانية. وعلى المعلم أن يشجع تلاميذه ويحفزهم على متابعة الحديث، بأساليب المدح والثناء، وأن يعودهم على تقبل تصويب الخطأ من الآخرين، كل وفق قدراته اللغوية والفكرية.

١٠/٤/٢- تصحيح الأقران:

يُدرَّب المعلم تلاميذه على تصويب أخطاء بعضهم بعضاً، لما في ذلك من فوائد على مستوى التواصل الشفوي بين المتحدث والمستمع، مع التشديد على التأكد من وجود الخطأ، وعدم التسرع في إصدار الأحكام، وتعويدهم على احترام آراء الآخرين وتقديرها، وأن لا يقوم التلميذ المستمع بتصويب أخطاء زميله إلا بعد انتهائه من الحديث.

١٠/٥- التقويم النهائي للدرس:

يقوم المعلم أداء التلاميذ في التعبير الشفوي؛ وفق المعايير التي حددها سابقاً والمرتبطة بالمهارات، فيطلب إلى بعض التلاميذ الحديث عن الموضوع بكل عناصره، بطريقة صحيحة معبرة؛ للوقوف على مدى تقدّم التلميذ، وقدرتهم على ممارسة المهارات المستهدفة، ودرجة نموهم فيها.

١١- مشكلات تدريس التحدّث:

يعدّ التحدّث مهارة إنتاجية تتسم بالتعقيد لتعدّد مكوناتها وعناصرها، على نحو ما أسلفنا، ولعلّ مظاهر ضعف التلاميذ في التعبير الشفوي الواضحة، إنّما تعود إلى طبيعة

التحدّث باللغة الفصحى، والمشكلات العديدة التي يواجهها تعليم تحدّث بهذه اللغة في العالم العربي، والواقع أن المشكلات في هذا السياق كثيرة ومتنوعة، منها ما يتعلّق بالتلميذ المتحدّث، ومنها ما يتعلّق باختيار موضوعات التحدّث، ومنها ما يتعلّق بالمعلّم وطريقة تدريسه، ومنها ما يتعلّق ببيئة التعلّم.

١١/١ - المشكلات المرتبطة بالتلميذ (المتحدّث):

تعدّ مهارة التحدّث من المهارات المتقدّمة في اللغة العربية، بالنسبة إلى تلميذ الحلقة الأولى؛ لأنّ تلميذ هذه المرحلة يعدّ مبتدئاً في تعلّم اللغة، ولا يملك الرصيد اللغوي والقدرة الكافية على التفكير بلغة سليمة، تتسم بدقّة التعبير وجودة الأداء، وهناك عيوب كثيرة ومشكلات قد تلحق تعبيره الشفوي، منها (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٩، ٢٢٦-٢٢٧):

- عيوب وأخطاء في النطق، منها: إسقاط بعض الأصوات واستبدالها بأخرى، والتأتأة والتردد، والسرعة الزائدة، والبطء والرتابة، والصوت الأجهش.
- الاستطراد في غير موضعه والإطالة، والحشو، والثرثرة في غير طائل.
- الإغراب والتفاصيل والتكلّف؛ لأنّ أكثر أخطاء التحدّث في ذلك.
- الاعتداد بالرأي والغرور.
- التسرّع والعجلة دون تروّ وتفكير؛ فالحديث الذي يخرج دون تأمّل ونظر، قد يؤدّي إلى الخطأ، ولا بدّ للمتحدّث من رويّة وهدوء، وأن يعمل عقله وفكره حتى يخرج حديثه في شكل صحيح مناسب.

وللمعلّم دور كبير في التعامل مع الكثير من هذه المشكلات ومحاولة التخفيف منها، من خلال الوقوف على أخطاء النطق لدى التلاميذ وتقويمها، وتدريب التلاميذ على النطق الصحيح والتروّي في الكلام والتفكير جيداً في الموضوع قبل الحديث، ويمكنه أن يقدّم لهم نماذج صوتية لطريقة النطق الصحيحة، مع التأكيد على الالتزام بالأفكار الرئيسة للحديث وعدم الاستطراد والحشو الزائد؛ وهذا كلّ من خلال وضع التلميذ في موقف طبيعيّ يتحدّث فيه من دون تكلّف، إضافة إلى التدريب على تقبّل وجهات نظر الآخرين استناداً إلى مقولة: "رأي ضوابط يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب".

ومن المشكلات المرتبطة بالتلميذ أيضاً:

- انصراف التلاميذ عن التعبير الشفوي؛ لأسباب نفسية، مثل التهيّب من الموقف، والحجل، أو لأسباب لغوية، مثل مظاهر الضعف اللغوي واضطرابات النطق، وغيرها.
- ضعف الحصول اللغوي لدى التلميذ، وبخاصة في البيئات النائية والريفية.
- ويمكن للمعلّم أن يتعامل مع هذه المشكلات من خلال العناية الخاصة بالتلاميذ المنصرفين عن المشاركة في مواقف التعبير الشفوي، وتشجيعهم على المشاركة في المناقشات والحوارات الجماعية؛ لتخفيف التوتر والحدّ من خوف التلميذ وحججه في المواقف التي يتهيّب فيها الحديث منفرداً، كما أن عليه أن يراعي إثراء حصيلة التلاميذ بالمفردات والتراكيب، وبخاصة التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الرصيد اللغوي.

١١/٢- المشكلات المرتبطة بموضوعات التحدّث:

إنّ المشكلة الرئيسة هنا، هي تلك المرتبطة بسوء اختيار موضوعات التحدّث (التعبير الشفوي)، سواء من حيث الموضوعات المتضمّنة في الكتاب المقرّر على تلاميذ الحلقة الأولى، أم من حيث الموضوعات التي يختارها المعلّم، التي غالباً ما تكون بعيدة عن ميول التلاميذ واهتماماتهم، فلا يشعرون بقيمتها ووظيفتها، وجدوى تعلّم الحديث فيها وعنها. وفي هذه الحالة، على المعلّم أن يحسن اختيار موضوعات الحديث؛ بحيث تكون مرتبطة بحياة التلاميذ وممارساتهم اليومية، وأن يُشعر التلاميذ بأهمية مثل هذه الموضوعات، بأسلوبه، ومن خلال ربط ما أمكن منها بالمواقف الحياتية التي يعيشها التلاميذ؛ فيزداد اهتمامهم بها، ويشعرون بفائدتها وقيمتها.

١١/٣- المشكلات المرتبطة بالمعلّم وطريقة تدريسه:

إنّ من أبرز المشكلات تلك المتصلة بالمعلم وطريقة تدريسه، فالمعلّم المتمكّن يمكنه تجاوز العديد من المشكلات والعقبات التي تعترض المنهاج التعليمي، وكذلك التي يقع فيها التلاميذ، إذا ما أحسن اتّباع الطرائق الصحيحة والمناسبة لتعليم تلاميذه، ومن المشكلات المرتبطة بالمعلّم وطريقة تدريسه (زهران وآخرون، ٢٠٠٠، ٣٥٥-٣٥٦):

- الضعف في إعداد معلّم اللغة العربية وتدريبه.

- وجود أفكار سلبية سابقة لدى المعلم عن مستوى التلاميذ في التعبير، وقدراهم على الأداء الشفوي، والانطباعات الخطأ لدى كثير من المعلمين حول تدني لغة الأطفال في الحلقة الأولى.

- عقم طرائق التدريس وحفافها.

- عقم أساليب التقويم التي يتبعها المعلمون عند تقويم التعبير الشفوي.

إن المعلم الجيد هو المعلم الحريص على تطوير مهاراته في التدريس، فلا يكتفي بحدود ما تعلم، وإنما تراه يسعى دائماً للاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تخصصه وطرائق تدريسه؛ وهذا من شأنه أن يرتقي بمستوى المعلم، ويتلافى الكثير من أوجه القصور التي اعترت إعدادة في مرحلة ما قبل الخدمة، أو تدريبه في أثناء الخدمة.

وعلى المعلم أن يعدل من تصورات الخطأ عن تلاميذ الحلقة الأولى، وأن ينظر إليهم على أنهم مبتدئون، ولكنهم يملكون من القدرات ما إن أحسن استنهاضها ومخاطبتها؛ فإنهم قادرون على التعبير الشفوي، فيأخذ بأيديهم بصره عليهم واهتمامه بهم.

ومن الأمور المهمة في هذا السياق، أن يطور المعلم أساليب تقويمه التعبير الشفوي؛ استناداً إلى طبيعة التدريب على مهاراته، وإلى درايته بأن الأداء الشفوي له مكونات عديدة، ينبغي مراعاتها في أثناء التقويم، واستخدام أدوات مختلفة للحكم على هذا الأداء.

١٩/٤ - المشكلات المرتبطة ببيئة التعلم:

تعد بيئة التعلم عاملاً مهماً من عوامل نجاح تعليم التحدث، والخلل فيها سوف يؤدي إلى نتائج سلبية تنعكس على جودة تعليم اللغة عموماً، ومن أبرز المشكلات المرتبطة بها:

- ازدحام الصفوف بالتلاميذ في مدارس الحلقة الأولى.

- عدم ترتيب حجرة الدراسة بالشكل الذي يسمح بالمناقشة والحوار.

- مزاحمة العامة للغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.

- قلة الوقت المخصص للتعبير الشفوي.

- عدم توفير منهاج تعليمي جيد للتعبير الشفوي.

وهذه المشكلات قد تكون خارجة عن سيطرة المعلم في كثير من الأحيان، ولكن يمكنه التخفيف من آثارها؛ من خلال اتباع طرائق تدريس تقوم على المناقشات الجماعية، أو تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناقشة صغيرة، أو إعادة ترتيب مقاعد الصف بطريقة يرى المعلم أنها مناسبة للمناقشة، وأن يكون نموذجاً يحتذى في استخدام اللغة السليمة المناسبة، وأن يستغل بعض أنشطة الحصص الأخرى للتدريب على التعبير الشفوي بالتكامل مع المهارات اللغوية أو المواد الدراسية الأخرى، كما يمكنه أن يقوّي بعض جوانب ضعف المنهاج بالأمثلة والنماذج والأفكار الجيدة التي يضيفها.

الفصل الرابع

تدريس الأناشيد والمحفوظات في التعليم الأساسي

- التواصل الشفوي وأدب الأطفال
- الأناشيد والمحفوظات في الحلقة الأولى
 - مفهوم الأناشيد والمحفوظات
 - الفرق بين الأناشيد والمحفوظات
 - أهداف تدريس الأناشيد والمحفوظات
 - طريقة تدريس الأناشيد والمحفوظات

مخرجات الفصل الرابع:

- يتوقع من الطالب المعلم في نهاية هذا الفصل أن يُظهر الكفايات الآتية:
- معرفة العلاقة بين التواصل الشفوي وأداب الأطفال.
- تمييز الأناشيد والمحفوظات من ألوان أدب الأطفال الأخرى.
- تحديد مفهوم الأناشيد والمحفوظات.
- تمييز الفروق بين الأناشيد والمحفوظات.
- تعرّف الأهداف الخاصة بكلّ من الأناشيد والمحفوظات.
- استنتاج الأهداف ونتائج التعلم الخاصة بالأناشيد والمحفوظات.
- تحديد خطوات تدريس الأناشيد والمحفوظات في صفوف الحلقة الأولى وما يليها.
- استخلاص أدوار المعلم وممارساته التعليمية في تدريس الأناشيد والمحفوظات.
- اختيار الطريقة المناسبة لتدريس الأناشيد والمحفوظات بما يناسب كلّ صفّ.
- تعرّف طرائق تحفيظ نصوص المحفوظات واختيار ما يناسب التلاميذ منها.

الفصل الرابع

تدريس الأناشيد والمحفوظات في التعليم الأساسي

الأناشيد والمحفوظات لون من ألوان الأدب المحبب للأطفال، ويمكن استثماره كأحد المجالات المهمة التي يمكن توظيفها لتنمية مهارات التواصل الشفوي استماعاً وتحديثاً، كما يمكن من خلالها تحقيق أهداف جليلة كثيرة معرفياً ووجدانياً وقيماً ومهارياً.

وعلى هذا، سوف يتم في هذا الفصل بيان أوجه العلاقة بين مهارات التواصل الشفوي وأدب الأطفال بوجه عام، وبخاصة الأناشيد والمحفوظات فيما يخص تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن ثم التفصيل في مفهوم كلٍّ من الأناشيد والمحفوظات، وتوضيح الفروق بينهما؛ من حيث الشكل والموضوع (المضمون)، والغايات والأهداف، وطريقة الأداء، ومستوى التلاميذ، كما سيتم تحديد أهداف التدريس الخاصة بكلٍّ منهما، وما يمكن تحقيقه من غايات في هذه المرحلة، وأخيراً بيان طريقة تدريس كلٍّ من الأناشيد في الصفين الأولين من الحلقة الأولى، وفي بقية صفوف الحلقة، وكذلك الأمر بالنسبة إلى المحفوظات، مع تحديد الإجراءات والأدوار التي يمكن أن يمارسها المعلم لتحقيق الهدف من تدريسهما في هذه المرحلة.

١- التواصل الشفوي وأدب الأطفال:

يتجه تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى العناية بالمهارات اللغوية الأساسية "استماعاً وتحديثاً، وقراءة وكتابة"، مستعيناً بما تذخر به اللغة من فنون الأدب، شعراً كان أم نثراً، فالشعر والقصص والمسرحيات وغيرها، تمثل معيناً لا ينضب؛ لتنمية مهارات التلميذ اللغوية، وبخاصة الشفوية منها في هذه المرحلة.

ومن الصعب أن نتصور تعليم اللغة بعيداً عن هذه الفنون، التي يطلق عليها "أدب الأطفال"، وهي تهدف إلى تكوين الميل إلى كلِّ ما هو جميل، وتقديره والتمتع به؛ ولهذا فإنَّ "أدب الطفولة ذو شأن عظيم في التربية، وإنَّ من الخطأ تقليل العناية به أو إهماله، وإنَّ دراسة هذا الأدب يجب أن تبدأ بما يتدوَّق الأطفال قبل دخولهم المدرسة، وبعد ذلك" (مدكور، ٢٠٠٧، ٢٠٠).

ونظراً لأهمية هذه الألوان الأدبية، نجد أنّ مناهج تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى، تعجّ بالنصوص الشعرية، والقصص، والمواقف التمثيلية والمسرحيات، التي تُتخذ أساساً لتدريب التلميذ على المهارات اللغوية المختلفة، كما أنّها تحقق أهدافاً تربوية جمّة، تتمثّل في تثقيف التلاميذ وتهذيب أخلاقهم، وترقية وجدانهم، واتّساع دائرة خيالهم واستمتاعهم، وعلى مصمّمي المناهج ومؤلفيها أن يحسنوا اختيار ما يناسب الأطفال من أناشيد وقصص ومسرحيات.

وتبرز أهمية الأناشيد والمحفوظات، بوصفها أبرز ألوان أدب الأطفال المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى؛ لارتباطها بمهارات التواصل الشفوي؛ فالطفل في بداية تعلّمه، يأتي إلى المدرسة، ولديه خبرات جيدة في الاستماع والحديث، وهو شغوف بالاستماع للأناشيد الجميلة وغنائها وحفظها، قبل أن يتعلّم القراءة والكتابة؛ ولهذا تعدّ الأناشيد والمحفوظات لوناً من ألوان التعبير اللغوي الهادف إلى إيجاد اتّصال لغوي ناجح، فيه متعة لكلّ من الملقي والمتلقّي، إضافة إلى ما تتضمنه النصوص من أفكار، وما يستشعره المستقبل من لذة وإحساس بالجمال.

٢- الأناشيد والمحفوظات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

تعدّ الأناشيد والمحفوظات بصفة عامة، لوناً من ألوان الأدب الشائق والمحبّب إلى نفوس الأطفال، تتّصف بسهولة الإلقاء، وتمتاز بجمال الصياغة والتعبير، وتتوفّر فيها أسباب الصنعة والجمال، التي يمكن لتلاميذ هذه المرحلة من خلالها أن يحسّوا بجمال اللغة، وحسن التعبير عنها، وتعدّ مجالاً خصباً لتدريب التلاميذ على مهارات الاستماع والتحدّث؛ من خلال الاستماع لها، وإلقائها أو الحديث عن مضامينها ومعانيها.

يُسرّ الأطفال بالأناشيد والأغاني الجميلة، ويتأثّرون بها، فيحرّكون أجسادهم ويرقصون ويصفقون ويرفعون أصواتهم ويشتركون مشاركة وجدانية في غنائها، ولو لم يفهموا لها معنى في بادئ الأمر؛ فهي مبعث نشاطهم ومنبع سرورهم؛ ولهذا كلّه ينبغي أن نستغلّ ميولهم الفطرية للأناشيد في تعليم الأطفال اللغة العربية وإكسابهم مهاراتها؛ فنقدّم لهم ما يرضي نوازعهم، ويثري لغتهم، ويتّفق مع ميولهم؛ ليقبلوا على دراستها وتعلّمها، فيتدرّبون على

حسن الاستماع، ويكتسبون القدرة على التمييز بين الأصوات، ويجود إلقاءهم وتنمو مهاراتهم في الحديث، وترتقي أذواقهم؛ فهي مقدمة طبيعية لدراسة المحفوظات والنصوص الأدبية وفنون الأدب، ووسيلة لشحذ الميول الفردية عند ذوي المواهب من التلاميذ.

٢/١- مفهوم الأناشيد والمحفوظات:

تعرف الأناشيد بأنها "قطع شعرية قصيرة، تتميز بطرب الإيقاع، وعذوبة النغم، وبساطة الألفاظ، ويسر المعاني، وجمال الأسلوب؛ مما يساعد على تلحينها وأدائها أداءً جماعياً، وتؤلف عادة للأطفال، وتبدأ في مرحلة الحضانة وتستمر في المرحلة الابتدائية" (حنورة، ١٩٨٩، ١٦٩).

والأناشيد كذلك "تلك القطع الشعرية التي يتحرى في تأليفها السهولة، وتنظيمها تنظيمًا خاصاً، وتصلح للإلقاء الجمعي، وهي لون من ألوان الأدب محبب إلى التلاميذ، يقبلون على حفظها والتغني بها فردياً أو جماعات" (مذكور، ٢٠٠٦، ٢٤١).

أما المحفوظات فتعرف بأنها "القطع الأدبية الموجزة، التي يدرسها التلاميذ، ويكلفون حفظها أو حفظ شيء منها بعد الدراسة والفهم، وهذه القطع -شعراً كانت أم نثراً- هي مادة الدراسة الأدبية في المدارس الابتدائية والإعدادية، بجانب الأناشيد المختلفة" (إبراهيم، ٢٠٠٢، ٢٣٤).

ويذهب بعضهم إلى أن "المحفوظات أرقى مستوى من الأناشيد، ويُعنى بها الآيات القرآنية الكريمة، والقطع الأدبية المختارة، من الشعر والنثر، التي تنطوي على أفكار قيمة، وأسلوب جميل، ذي إيقاع موسيقي مؤثر، وتعبّر عن الوجدان الفردي بصورة مباشرة، وعن الوجدان الجماعي بصورة غير مباشرة، ويمكن التمثيل بمضمونها في المناسبات" (البجة، ١٩٩٩، ١٥٣).

يظهر من التعريفات السابقة، أن ثمة فروقاً عديدة بين الأناشيد والمحفوظات، تتمثل في مستوى هذه القطع الأدبية، شكلاً ومضموناً، وفي الأهداف والغايات التي ترمي إلى تحقيقها، وفي طريقة إلقاءها وأدائها، كما أنها تتوزع على صفوف الحلقة الأولى وما يليها من صفوف، وفق مستوى التلاميذ في كل صف وقدراتهم على الفهم والتلقي.

٢/٢- الفروق بين الأناشيد والمحفوظات:

يعدّ كلا النوعين أثراً أدبياً، إلا أنّ ثمة فروق عديدة بينهما، يمكن توضيحها وفق الآتي:

٢/٢/١- من حيث الشكل (ال قالب الفني):

- قطعة النشيد لا تكون إلا شعراً، في حين يمكن أن تكون قطعة المحفوظات من الشعر أو من النثر.

- قطعة النشيد عادة ما تكون محدودة الأبيات، وتقع أبياتها بين خمسة أبيات وعشرة أبيات، في حين أنّ قطعة المحفوظات تتألف عادة من ثمانية أبيات فأكثر.

- في قطعة النشيد قد لا يلتزم الشاعر صورة شعرية معيّنة؛ فيتجاوز البحور الشعرية المعروفة، وينظم نشيده على طريقة المربعات أو المخمّسات، في حين أنه يلتزم في قطعة المحفوظات بجزءاً شعرياً معروفاً من بحور الشعر العربي.

٢/٢/٢- من حيث الموضوع (المضمون):

- موضوعات النشيد في العادة تكون محدودة ومرتبطة بحياة التلميذ، وتركّز على المفاهيم المحسوسة ما أمكن، في حين تكون موضوعات المحفوظات أكثر تنوعاً وثراء.

- تعالج معظم الأناشيد موضوعات وطنية وقومية ودينية، وترتبط بهذه المناسبات، مع التأكيد على ضرورة حلّوها من المعاني الفلسفية والدلالية المجردة والعميقة، في حين يمكن أن تتناول المحفوظات بعضاً من هذه القضايا، وتقدّم مستوى عقلياً وقضايا منطقية وحكماً عميقة.

٢/٢/٣- من حيث الغايات والأهداف:

- الغاية الرئيسة للنشيد إثارة العواطف السامية في نفوس التلاميذ، وليس من أغراضه مخاطبة الفكر، وكذلك ليس الزاد اللغوي غاية مقصودة لذاتها؛ وإنّما يمكن أن تأتي عرضاً، وذلك على عكس قطع المحفوظات العادية.

- تهدف الأناشيد إلى إمتاع الطفل وإزالة نحيجه، وتدريبه على استعمال الكلام الفصيح، وتعزيز العمل الجماعي ومشاركة الأقران، وغرس القيم النبيلة، كحبّ الأمّ والوطن

والمدرسة، بينما تهدف المحفوظات إلى بناء شخصية التلميذ لغوياً وخلقياً واجتماعياً، إلى جانب إمتاعه والارتقاء بذوقه الفني.

٢/٢/٤ - من حيث طريقة الأداء:

- الأناشيد أصلح للغناء والإيقاع من المحفوظات، ولا تقدّم للأطفال إلى موقّعة باللحن، وقد تصحبها آلة موسيقية في أثناء غنائها، في حين أنّ قطع المحفوظات تُلقى إلقاءً أدبياً لا غناءً وتلحيناً.

- غالباً ما تُؤدّى قطعة النشيد من خلال الإلقاء الجماعي، في حين لا يصلح هذا مع قطعة المحفوظات، وبخاصة في الصفوف المتقدمة.

٢/٢/٥ - من حيث مستوى التلاميذ:

- تقتصر الدراسة الأدبية على الأناشيد السهلة الملحّنة في الصفين الأول والثاني من الحلقة الأولى، ولا يلائم أبداً تلاميذ هذين الصفين ما يُسمّى المحفوظات.

- تبدأ المحفوظات مع بداية الصف الثالث الأساسي وتستمرّ في بقية الصفوف، بعد أن يصبح التلميذ قادراً على القراءة والفهم، ولا بأس من أن يتمّ تناول بعض الأناشيد المناسبة إلى جانب قطع المحفوظات.

٢/٣ - أهداف تدريس الأناشيد والمحفوظات:

ينبغي أن تتوخّى نصوص أدب الأطفال من الأناشيد والمحفوظات مجموعة من الأهداف التربوية، التي تسعى إلى تحقيقها لدى تلاميذ الصفوف الأولى، ويمكن بيان أهداف تدريس كلّ من الأناشيد والمحفوظات، على النحو الآتي:

٢/٣/١ - أهداف تدريس الأناشيد:

يمكن بوساطة الأناشيد تحقيق أهداف كثيرة، سواء أكانت لغوية أم فنيّة أم أخلاقية أم تربوية، ومنها (زايد، ٢٠١١، ٣١٦):

- تزوّد التلاميذ بالمفردات اللغوية التي تساعد على إثراء معجمهم اللغوي، وتدرّجهم على استعمال اللغة العربية السليمة.

- تجدد نشاط التلميذ في حصص اللغة، وتثير شوقه وحماسة إلى دروس اللغة وتبعد عنه الملل والضجر، وبخاصة إذا استخدمت في بداية الحصص.
- تدرب التلاميذ على حسن الاستماع، وجودة النطق وإخراج الأصوات من مخارجها السليمة، وتعودهم حسن الإلقاء.
- تعود أذانهم على سماع النغم الجميل، وترديده والاستمتاع بأدائه؛ مما قد يقود بعضهم إلى تقليده في المستقبل.
- نوجه التلاميذ نحو الممارسات السلوكية الحميدة، بما يحتوي من مضامين أخلاقية أو وطنية أو اجتماعية أو قومية.
- تسهم الأناشيد في إتاحة المجال للتلاميذ الخجولين للمشاركة في الأنشطة الصفية؛ مما يعوّدهم حب العمل الجماعي، والذي من شأنه أن يخلصهم تدريجياً من الخجل أو يقود إلى تخفيف آثاره.
- ومن الأهداف المهمة التي تحقّقها الأناشيد، إضافة إلى ما سبق، الآتي:
- تنمي خيال الطفل وتصوّراته، فالشعر وليد الخيال، لذلك فإنه يسهم في تنمية ملكة التخيل عند الطفل، ويوسع من دائرة الخيال لديه ويمتعه.
- يوسع المدارك العقلية للطفل، بما يضيفه من خبرات ومعارف مناسبة لسنّ الطفل، تزيد من إدراكه العالم من حوله، كما ينمي دقة الملاحظة لديه.
- تنمي الحسّ الموسيقي والإحساس بالجمال لدى الطفل، جمال الكلمات، والألحان، والأشياء من حوله.

٢/٣/٢- أهداف تدريس المحفوظات:

للمحفوظات أثر بالغ في تعليم اللغة العربية، ويؤكد التربويون ضرورة أن يحفظ تلاميذ الحلقة الأولى قسطاً من الشعر والنثر، ولا سيّما تلك القطع التي تتصل بحياتهم، وتحمل أفكاراً ومعاني ترتبط بتجارهم وفكرهم، ومعروف أنّ الطفولة من أبرز مراحل الاختزان اللغوي؛ فهذا يثري خبراتهم ويرتقي بأذواقهم ويكون مدعاة للمتعة والسرور لديهم، ولعلّ من أبرز أهداف تدريس المحفوظات في هذه المرحلة ما يأتي (إبراهيم، ٢٠٠٢، ٢٣٥):

- تمدّد التلاميذ بثروة لغوية وفكرية، تعينهم على إجادة التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي.
- تدرّجهم على فهم الأساليب الأدبية، إذ لا شكّ أنّها أعمق معنى، وأصعب فهماً من الأساليب العلمية.
- تربي شخصيتهم بما تشيعه في نفوسهم من معاني سامية تثير حماسهم، وتوقظ شعورهم.
- تدرّجهم على حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى.
- توسّع خيال التلاميذ، بما يجتولونه في القطع الأدبية من صور خيالية.
- تربي الذوق الأدبي فيهم، من خلال تمرّسهم بالصور الأدبية والتعبيرات الإبداعية الرائعة.
- تثير الوجدان، وتوقظ العواطف الشريفة، وتقوّم الأخلاق، وتحذّب السلوك؛ بما تشتمل عليه القطع من المعاني السامية، والمقاصد النبيلة، وبما يرسمه الأدباء في إنتاجهم من صور المثل العليا، التي تنصر الحق والخير والجمال.

٢/٤- طريقة تدريس الأناشيد والمحفوظات:

ثمة فروق بين تدريس النشيد وتدريس المحفوظات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ نظراً لاختلاف طبيعة النصّ نفسه، ومستوى التلاميذ في تعاملهم مع النصّ، ويمكن بيان إجراءات هذه الطريقة على النحو الآتي:

١/٤/٢- طريقة تدريس الأناشيد في الصفين الأول والثاني:

يختلف الأطفال في هذين الصفين عن بقية صفوف الحلقة الأولى؛ نظراً لأنهم لا يجيدون القراءة بعد، ومستواهم القرائي -حتى بالنسبة إلى الصف الثاني- لا يمكنهم من قراءة النشيد في سرعة وسهولة؛ ولهذا يتّبع المعلم في تدريس الأناشيد الخطوات الآتية:

١/٤/٢- التهيئة لموضوع النشيد:

يجهّز المعلم لموضوع النشيد بأساليب كثيرة؛ بحيث يثير اهتمامهم وتشويقهم للموضوع، كأن يسرد عليهم قصّة قصيرة تتضمّن محتوى النشيد أو ترتبط به، أو يطرح عليهم أسئلة تتعلّق بمجرباتهم، وتكون سهلة وشائقة ومرتبطة بموضوع النشيد، ويمكن أن تربط الأسئلة بين الموضوع والأناشيد السابقة التي حفظوها، ويمكن أن يستعين المعلم بالصور المناسبة المعبرة عن محتوى النشيد، بحيث تنتهي التهيئة بتحديد موضوع النشيد.

٢/٤/١- عرض النشيد:

- يتّبع المعلم في عرض النشيد على التلاميذ الإجراءات الآتية:
- يوقع المعلم لحن النشيد فقط، ويمكنه الاستعانة بآلة موسيقية إن أمكن له ذلك، وإلا فيلحن لهم النشيد بصوته دون أن يذكر كلمات النشيد، ويكرّر اللحن حتى تألفه آذان التلاميذ، ويشركهم معه في هذا التلحين.
 - يغني بعد ذلك المعلم النشيد وحده، مع تكراره بضع مرّات إن لزم الأمر، ويمكن أن يستعين بالتسجيلات الصوتية في هذه المرحلة.
 - يطلب إلى الأطفال مشاركته في غناء النشيد، ويمكن أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات تغني النشيد مع المعلم، ثم يتم غناؤه بمشاركة جميع التلاميذ في الصف.
 - يغني الأطفال النشيد وحدهم مرات عديدة حتى يجيدوه ويحفظوه، ففي هذه المرحلة يتم حفظ النشيد من خلال الغناء والتكرار فقط.

٢/٤/١-٣ مناقشة النشيد:

ليس مطلوباً من المعلم في هذه المرحلة مناقشة النشيد بعمق مع التلاميذ، وليس مطلوباً من التلاميذ فهمه بالكامل، كما لا يطالبهم المعلم بفهمه أو حفظه، وإنما يمكن أن يناقشهم في معنى النشيد مناقشة قصيرة سهلة؛ لتقريب المعنى من أذهانهم.

٢/٤/٢- طريقة تدريس الأناشيد في بقية الصفوف:

ونقصد بذلك تلاميذ الصفين الثالث والرابع وما يليهما من صفوف في التعليم الأساسي، فالتلميذ هنا صار أكثر قدرة على الفهم والقراءة من الصفين الأول والثاني، ولذلك يتخذ درس النشيد إجراءات مختلفة عما سبق، تتمثل بالآتي:

٢/٤/٢/١- التهيئة لموضوع النشيد:

يمهّد المعلم لموضوع النشيد على نحو ما تمّ في الإجراءات السابقة، بعرض قصة قصيرة، أو طرح مجموعة من الأسئلة الحافزة، أو بحديث قصير يلقيه على مسامع التلاميذ، ويمكن الاستعانة ببعض الصور والعروض البصرية، وكلّ ذلك ينبغي أن يرتبط بموضوع النشيد، وفي نهاية التهيئة يستنتج مع التلاميذ موضوع النشيد ويدوّنه على السبورة.

٢/٢/٤ - عرض النشيد:

يعرض المعلم النشيد مكتوباً على سبورة أو لوحة أو باستخدام العارض الإلكتروني، ويمكن أن يوزّعه مطبوعاً على أوراق، أو يرشدهم إلى مكانه في الكتاب.

٢/٢/٣ - قراءة النشيد:

- يقرأ المعلم النشيد قراءة أولية خالية من النغم والتلحين.
- يطالب بعض التلاميذ بقراءته، ويصحح الأخطاء التي قد يقع فيها التلاميذ في أثناء القراءة، ويكرر القراءة أكثر من مرة؛ حتى يحسن التلاميذ قراءة النشيد.

٢/٢/٤ - مناقشة النشيد:

يناقش المعلم التلاميذ في معنى النشيد؛ من خلال طرح بعض الأسئلة المرتبطة بمعاني النشيد وأبرز أفكاره وصوره، أو بتمثيل بعض المشاهد والمواقف المتضمنة في النشيد، ويمكن أن يستخدم طرائق مختلفة، المهم أن يفهم التلاميذ أفكاره وأغراضه ومعانيه.

٢/٢/٥ - غناء النشيد وتلحينه:

يقوم المعلم في هذه المرحلة بغناء النشيد وتلحينه، ويشارك التلاميذ في هذه العملية في مجموعات منفصلة، ثم كمجموعة واحدة؛ بهدف تدريبهم على توقيعه وإنشاده ملحنًا.

٢/٢/٦ - التقييم النهائي:

- يمكن أن يطرح المعلم بعض الأسئلة حول أفكار النشيد، وصوره، والمشاعر المتضمنة فيه، والشخصيات الواردة فيه، أو الدروس التي تعلّمها التلاميذ منه.
- يطلب إلى بعض التلاميذ غناء النشيد فردياً، ويراعي إشراك التلاميذ من مختلف المستويات؛ للتأكد من إجادة التلاميذ للنشيد وحفظه جيداً.

٢/٢/٣ - طريقة تدريس المحفوظات:

لا تختلف طريقة تدريس المحفوظات كثيراً عن طريقة تدريس القراءة، إلا في تأكيدها على جودة الإلقاء والحفظ، بعد أن امتلك التلاميذ قدرات جيدة في القراءة والفهم القرائي؛ فهي تعني كثيراً بالفهم الجيد للنشيد؛ لأنّ الفهم يعدّ مطلباً أساسياً لحفظ النصّ

الأديبي، شعراً كان أم نثراً، في هذه المرحلة؛ فإذا ما فهم التلاميذ النص جيداً تمكّنوا من حفظه بيسر وسهولة. وتسير خطوات هذه الطريقة على النحو الآتي:

١/٣/٤-٢ - التهيئة لموضوع النص:

التهيئة مدخل كلّ درس، به تفتح أذهان التلاميذ لتلقّي الدرس الجديد والتفاعل معه، لذلك فإنّ عنصر الإثارة والتشويق يعدّ لازمة من لوازمه، وهنا يحرص المعلم على إثارة انتباه التلاميذ، ورغبتهم في الاستماع للقطعة الأدبية والاستجابة لها. وقد يمهد المعلم بقصة قصيرة مناسبة، أو بأسئلة يطرحها على التلاميذ، ويدخل في مرحلة التهيئة الحديث عن المناسبة التي قيل فيها النصّ، وما أحاط بها من ظروف، والتعريف الموجز بصاحبها.

٢/٣/٤-٢ - عرض النص:

يقوم المعلم بعرض القطعة الأدبية على التلاميذ، ويمكن أن يستخدم أكثر من طريقة في العرض، كأن يطبعها على أوراق ويوزّعها على التلاميذ، أو يكتبها على لوحة بخط واضح وجميل، أو يستخدم الحاسب والعارض الإلكتروني في عرضها، ويمكن أن يطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب على الصفحة المحددة ويتأكّد من ذلك.

٣/٣/٤-٢ - قراءة النص:

وتشمل هذه الخطوة قراءة المعلم ثم قراءة التلاميذ وفق الآتي:

- يقوم المعلم بقراءة القطعة الأدبية قراءة نموذجية، يراعي فيها حسن الأداء وتصوير المعنى؛ مشدداً على ضرورة الانتباه جيداً لقراءته؛ بهدف المحاكاة الصحيحة لها.
- يطلب إلى بعض التلاميذ المجيدين قراءة القطعة كاملة، ثم يشرك التلاميذ الآخرين في القراءة، بحيث يقرأ كلّ تلميذ جزءاً من القطعة.
- يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ تصحيحاً مباشراً سريعاً؛ حتى لا يثبت الخطأ في أذهانهم.
- يُشرك المعلم أكبر عدد من التلاميذ في القراءة الفردية، ويمكن الاستعانة بالقراءة الجماعية بالإضافة إلى القراءة الفردية؛ لضمان مشاركة الجميع في القراءة.

٢/٤/٣/٤ - المناقشة والفهم: وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات الآتية:

- يطرح المعلم على التلاميذ مجموعة من الأسئلة، تتناول الأفكار العامة في القطعة، لتعرف مدى فهمهم لها؛ من خلال القراءات السابقة، ولتكوين فكرة عامة عنها.
- يقسم المعلم القطعة إلى وحدات معنوية، وهي البيت أو البيتين أو الأبيات التي تعرض فكرة جزئية إن كانت القطعة شعراً، وإلى مقاطع أو تراكيب تعبر عن فكرة جزئية واحدة إن كانت نثراً.

- يطلب إلى أحد التلاميذ قراءة الوحدة المعنوية، ويتم مناقشة التلاميذ في المفردات الجديدة التي تتضمنها، ويمكن تدوينها مع معانيها على السبورة.

- يوجه المعلم إلى التلاميذ أسئلة حول معاني هذه الوحدة؛ بحيث يتكون من إجاباتها المعنى العام للوحدة، ويمكن أن يستخدم المعلم طرائق مختلفة في استخلاص المعاني والأفكار الجزئية، كطريقة التعلم التعاوني، أو العصف الذهني، أو لعب الأدوار، وغيرها.
- صياغة المعنى العام للوحدة، وذلك من قبل التلاميذ، بعد أن هُيئت لهم عناصرها، ومُهد لهم سبيلها؛ من خلال الأسئلة، ويحسن أن يصوغها المعلم بشكل نهائي.
- يتم الانتقال إلى الوحدة التالية، ومعالجتها بالطريقة ذاتها، حتى تنتهي القطعة الأدبية.

٢/٤/٣/٥ - إعادة قراءة النص:

- يطلب المعلم إلى التلاميذ في هذه المرحلة إعادة قراءة القطعة، ويكرر القراءة أكثر من مرة، مع الحرص على أن يجيد التلاميذ الإلقاء، وأن تبدو حماسهم، وتزيد قدرتهم على تمثيل المعنى، وهذه من أبرز غايات درس المحفوظات.

٢/٤/٣/٦ - مناقشة عامة للنص:

- يتم في هذه المرحلة التركيز على المناقشة العامة لمعاني القطعة، ولا يتقيد المعلم بترتيب معانيها؛ بل يجعلها مناقشة حرة مفتوحة بين التلاميذ.

٢/٤/٣/٧ - حفظ النص:

- حتى يسهل المعلم على التلاميذ حفظ القطعة الأدبية؛ ينبغي أن يشبعها شرحاً وتحليلاً وتدوِّقاً لعناصر الجمال فيها، على نحو ما فعل في خطوة المناقشة والفهم، ولأنَّ التلاميذ

ليسوا على قدرة واحدة في التذكر والحفظ؛ فإنه يختار أنسب الطرائق التي تساعد على حفظ القطعة، بما يلائم قدراتهم، واستعداداتهم، وميولهم، ومن هذه الطرائق:

١/٧/٣/٤-٢ الطريقة الكلية:

يُقصد بها تحفيظ القطعة كلها كاملة دون تجزئة؛ وذلك عن طريق تكرارها من أولها إلى آخرها حتى تُحفظ. وهذه الطريقة تلائم التلاميذ ذوي القدرات العالية على الحفظ والاستيعاب، وتلائم النصوص القصيرة، والمترابطة ذات الفكرة الواحدة والألفاظ السهلة.

٢/٧/٣/٤-٢ الطريقة الجزئية:

في هذه الطريقة يتم تقسيم القطعة إلى أجزاء بحسب الأفكار التي تعالجها، ويُحفظ كل جزء على حدة في مدة معينة، ثم يتم الانتقال إلى الجزء الآخر، وهكذا حتى يتم حفظ القطعة جميعها. وهذه الطريقة تلائم النصوص الطويلة ذات الأفكار المتعددة، ولا تكلف التلميذ حفظ القطعة كلها في وقت واحد.

٣/٧/٣/٤-٢ طريقة الجمع بين الكل والجزء:

في هذه الطريقة يقوم التلميذ بتكرار القطعة كلها دفعة واحدة، حتى يُربط بين أجزائها، فتتطبع في أذهانهم، ثم يوجهون عنايتهم إلى الأجزاء التي لم تُحفظ جيداً، فيلحّون عليها بالتكرار؛ حتى يتمكنوا من استظهار القطعة كاملة بشكل جيد. وهذه الطريقة تناسب التلاميذ متوسطي القدرة على الاستيعاب والحفظ، كما تلائم التراكيب ذات الأفكار المترابطة.

٤/٧/٣/٤-٢ طريقة المحو التدريجي:

في هذه الطريقة يعرض المعلم القطعة كاملة على السبورة، فيقرأ التلميذ القطعة، ثم يبدأ المعلم بمحو بعض الكلمات منها تدريجياً، أو محو بعض الأسطر، ويطلب إلى التلميذ أن يقرأ القطعة كاملة، أو محو بيتاً أو شطراً أو أكثر، والتلميذ يردّدون القطعة كاملة، وينتقل إلى بقية الأجزاء ويمحوها بعد حفظها، وهكذا حتى يتم حفظ القطعة كلها. وهذه الطريقة تناسب التلاميذ ذوي القدرات المحدودة على الاستيعاب والحفظ، وتقوم على مبدأ التكرار، وتلائم الموضوعات ذات التراكيب الصعبة في بعض الأحيان.

المفعول المطلق

١- تعريفه

- هو مصدر يذكر بعد فعل من لفظه، لتأكيد أو بيان نوعه أو عدده:
- فالتأكيد نحو: ((كَلَّمَ اللهُ مُوسَى تَكْلِيماً)) و ((أعددتُ الدرسَ إعداداً)).
 - وبيان النوع نحو: ((فأخذناهم أخذَ عَزِيزٍ مُقْتَدِرٍ)) و ((أجابَ عن السؤالِ إجابةً رَوَّاقٍ مِنْ نَفْسِهِ)).
 - وبيان العدد نحو: ((درستُ الكتابَ مرتينِ قَبْلَ الامتحانِ وراجعتُ إجاباتي في الامتحانِ مرةً واحدةً)).

٢- نواب المفعول المطلق

- ينوب عن المفعول المطلق عشرة أشياء وتعرّب إعرابه، وهي:
- ١- مرادفه، نحو: ((فرحَ جداً، وركضَ هرولةً، وقامَ وقوفاً)).
 - ٢- صفته، نحو: ((درستُ الكتابَ كثيراً، وانتظرتُ النتيجةَ طويلاً))، أي درساً كثيراً وانتظاراً طويلاً.
 - ٣- ضميره، نحو: ((أحترمكَ احتراماً لا أحترمه أحداً))، الهاء في أحترمه نائب عن المفعول المطلق، أي لا أحترم الاحترام أحداً.
 - ٤- الإشارة إليه، نحو: ((لم يحصل أن اهتممت بأحد هذا الاهتمام))، هذا نائب عن المفعول المطلق، ونقول في إعرابه: الهاء للتنبية، ذا اسم إشارة مبني على السكون في محل نصب مفعولاً مطلقاً.
 - ٥- نوعه، نحو: ((جلسَ القرفصاءَ ورجعَ القهقري)).

٦- عدده، نحو: ((دَقَّت الساعة ثلاثَ دقائق دَارت حول الملعب أربع دورات)).

٧- ألته التي يعرف بها، نحو: ((جلد الجاني سوطاً ورشق العدو رصاصاً)).

٨- ملاقيه في الاشتقاق: ((وتَبَيَّنَ إليه تَبَيُّلاً))، تَبَيُّلاً: مفعول مطلق منصوب، ولكنه ليس مصدر (تَبَيَّنَ) بل ملاقيه في الاشتقاق. إن مصدر تَبَيَّنَ هو (تَبَيُّلاً)، والتَّبَيُّن هو مصدر (تَبَيَّنَ) .

- اسمه، نحو: ((سلم سلاماً وكَلَّمَ كلاماً))، سلاماً وكلاماً اسما مصدرين وليس مصدرين. فمصدر اسلم وكَلَّمَ هما (تسليماً وتكليماً)

١٠- كل وبعض وأي الكمالية مضافات إلى المصدر نحو: ((يَلَمُّ بالمسألة بعض الإمام، ويهتم بالأمر كل الاهتمام، ويفرح بالنتيجة أي فرح)).

٣- مصادر مسموعة شاع استعمالها ولا أفعال معها

تستخدم العرب مجموعة من المصادر دون أفعالها، فنصب على المفعولية المطلقة، نحو: سمعاً وطاعة، عجباً، حمداً وشكراً لا كفرأ، ومنها كذلك: معاذ الله، وسبحان الله، وإليك وحنانك وسعديك ودو اليك. وقد سميت المصادر التي لا تأتي إلا مفعولات مطلقة بالمصادر غير المتصرفية تمييزاً لها عن المصادر المتصرفية التي تأتي مفعولات مطلقة وغير ذلك بحسب موقعها من الكلام.

٤- أنشطة تقويمية

١- عرف المفعول المطلق وأعط أمثلة على المفعول المطلق المؤكد للفعل والمبين لنوعه وعدده.

٢- اذكر خمسة من المصادر التي لا تأتي إلا مفعولات مطلقة.

٣- أعط مثالين جاء المصدر في الأول منهما مفعولاً مطلقاً وفي الثاني غير ذلك.

٤- حدد المصدر الذي جاء مفعولاً مطلقاً أو نائباً له وأعربه إعراباً مفصلاً:
١/٤ ﴿ قَالَ اللَّهُ إِنِّي مَنَزَلُهَا عَلَيْكُمْ فَمَن يَكْفُر بَعْدُ مِنكُمْ فَإِنِّي أُعَذِّبُهُ عَذَابًا لَا أُعَذِّبُهُ أَحَدًا مِّنَ الْعَالَمِينَ ﴾.

سورة المائدة ٥ : ١٥

٢/٤ ﴿ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانْتَصَرُوا مِنْ بَعْدِ مَا ظَلَمُوا، وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ ﴾.

سورة الشعراء ٢٦ : ٢٢٧

٣/٤ ﴿ وَاللَّهُ أَنبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا ﴾.

سورة نوح ٧١ : ١٧-١٨

٤/٤ - وقد يجمع الله الشئتين بعدما
يظنان كل الظن أن لا تلاقيا

مجنون ليلى

٥/٤ - ثم قالوا: تحبها؟ قلت: بهراً
عدد الرمل والحصى والتراب

عمر بن أبي ربيعة

٦/٤ - فصبراً في مجال الموت صبراً
فسما نسيل الخلود بمستطاع

قطري بن الفجاءة

المفعول به

١- تعريفه

اسم يدل على ما وقع عليه فعل الفاعل ولم تتغير لأجله صورة الفعل، نحو: ((قرأت كتاب النحو، وحفظت معلقة زهير، وعلمت أن الامتحان قريب، ووجدت النفاق سلاح ضعاف النفوس)).

٢- أنواعه

١/٢- يقع المفعول به اسماً ظاهراً، كما في المثالين ١ و٢، ويقع ضميراً كما في قولنا: ((زارني أخوك فأكرمته))، الهاء في (أكرمته) مفعول به. وكما في قوله تعالى: ((إياك نعبد))، (إيا) ضمير نصب منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعولاً به.

٢/٢- ويقع مصدراً مؤولاً، كما في المثال الثالث (أن الامتحان قريب)، أن واسمها وخبرها في تأويل مصدر يقع مفعولاً به والتقدير: علمت قرب الامتحان. والمصدر هنا سد مسد مفعولي علم.

٣/٢- ويقع جملة، سواء أكانت مقول القول، نحو: ((قلت: إني مخلص في عملي)) أم جاءت مفعولاً به ثانياً للأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، نحو: ((كنت أظنه يعلم بما اتفقنا عليه))، جملة (يعلم) مفعول به ثانٍ لـ (أظن) وهي هنا مؤولة بمفرد: ((عالماً)).

٣- تقديمه وتأخير

الأصل أن يأتي المفعول به بعد الفعل والفاعل، هذا هو الترتيب الطبيعي للجملة، نحو: ((شرح الأستاذ درس النحو لطلابه))، غير أن تقديمه على الفعل والفاعل واجب في حالتين:

١- أن يكون المفعول به من أسماء الصدارة كأسماء الشرط والاستفهام نحو: ((ماذا تفعل؟ وما تدرس؟ تستعد منه))، تقدم اسم الاستفهام (ماذا)، وهو مفعول به، على الفعل وفاعله الضمير المستتر فيه (أنت)، وتقدم اسم الشرط (ما)، وهو مفعول به، على الفعل تدرس وفاعله الضمير المستتر فيه (أنت) وجوباً.

٢- أن يكون معمولاً لجواب (أما) الشرطية التفصيلية غير المفصولة عن جوابها بفواصل، نحو: ((فأما اليتيم فلا تقهر، وأما السائل فلا تنهر))، (اليتيم والسائل) : مفعولان بهما للفعلين (تقهر وتنهر) متقدمين على الفعلين وفاعليهما المستترين فيهما (أنت) وأما: شرطية تفصيلية، والفاء رابطة لجوابها.

٤- حذف الفعل (والفاعل) وجوباً مع بقاء المفعول به في بعض التراكيب، وهي:

١/٤ - الإغراء: وهو الحض على أمر محمود للقيام به، مثل: ((الأمانة الأمانة))، الأمانة: مفعول به منصوب، ولفظ (الأمانة) الثاني للمكسور تأكيد لفظي، وفعل الإغراء محذوف والتقدير (الزم)

٢/٤ - التحذير: وهو تنبيه المخاطب على أمر مكروه ليتجنبه، نحو: ((الغدر والكذب))، (الغدر) مفعول به، (الكذب) : معطوف عليه منصوب مثله. والفعل المحذوف المقدر هو: (احذر أو تجنب أو ياعد) .

والملاحظ هنا أن المفعول به جاء مكرراً في مثال الإغراء ومعطوفاً عليه في مثال التحذير ولذا وجب حذف الفعل. ويجب حذف الفعل كذلك إذا كان في التراكيب الضمير إيّاك وفروعه كلها، نحو: ((إيّاك من الغش، لو إيّاك والغش، أو إيّاك من الثثرة.. الخ)).

٣- الاختصاص

يأتي المفعول به هنا منصوباً بعد فعل محذوف وجوباً تقديره (أخص أو أعني)، ويحيى المفعول به غالباً بعد ضمير المتكلم لبيان المقصود منه، نحو: ((نحن - الشباب - أمل المستقبل))، (الشباب) : اسم منصوب على الاختصاص بفعل محذوف وجوباً تقديره (أخص أو أعني)، (نحن) : مبتدأ و (أمل) : خبر للمبتدأ. وجملة الاختصاص اعتراضية لا محل لها من الإعراب.

ومن ذلك قول حسان بن ثابت:

لنا - معشر الأنصار - مجة مؤئل
بإرضائنا خير البرية أحمداً

٤- أنشطة تقويمية

- ١- عرف المفعول به وأعط مثلاً عليه في حالته الطبيعية.
- ٢- أعط مثالين على المفعول به، المصدر المؤول والجملة.
- ٣- أعط أمثلة تغطي المفعول به المحذوف الفعل في حالات الإغراء والتحذير والاختصاص.

٤- حدد المفعول به وشرح حالته وأعربه مع تركيبه بالتفصيل:

١/٤- إنا - بني نهشل - لا ندعي لأب عنه ولا هوباً لأبناء يشرينا
بشامة بن حزن النهشلي

٢/٤ - وما كنت أدري قبل عزة ما البكا ولا موجعات القلب حتى تولت

كثير عزة

٣/٤ - ((نحن - معاشر الأنبياء - لا نورث، ما تركنا صدقة)) .

حديث شريف

٤/٤ - ولقد علمت لثباتين منيتي إن المنايا لا تطيش سهامها

لبيد

٥/٤ - أخاك أخاك إن من لا أخا له كساع إلى الهيجا بغير سلاح

مسكين الدرامي

٦/٥ - ﴿ ثم بعثناهم لنعلم أيّ الحزبين أحصى لما لبثوا أمدا ﴾ .

سورة الكهف ١٨ : ١٢

المفعول لأجله

١- تعريفه

هو اسم يذكر لبيان سبب الفعل، نحو: ((نقف دقيقة صمت إجلالاً لأرواح شهداء الوطن)) . فالاسم (إجلالاً) يبين سبب الوقوف دقيقة صمت.

٢- شروط نصبه

لنُصِّبَ المفعول لأجله يجب أن يتوافر فيه شرطان:

١- أن يكون مصدرًا قلبيًا كما في المثال السابق. فلو قلنا: ((ذهب للصيد)) أو ((ذهب إلى البحر للسباحة)) لما صحَّ النصب، لأن المصدرين ((الصيد والسباحة)) ليسا قلبيين.

٢- أن يتحد المصدر القلبي والفعل في الفاعل والزمن. ففي المثال الأول ((نقف دقيقة صمت إجلالاً لأرواح الشهداء)) تم الوقوف والإجلال في زمن واحد وكان الفاعل واحداً، فنحن الواقفون ونحن المجلون. ولو قلنا ((سافر للعلم، وشكرني لإشفاقي عليه)) لما صحَّ النصب لأن زمان السفر مسابق لزمان العلم، ولأن الفاعل في الشكر غير الفاعل في الإشفاق.

٣- أحواله

يأتي المفعول لأجله:

١- مجرداً من (ال) والإضافة، والغالب في هذه الحال أن يكون منصوباً كما في المثال الأول.

٢- أومحلى بـ (ال)، ويكون في هذه الحال مجروراً بحرف جر دال على السبب، نحو: ((بدرس جيداً للنجاح في الامتحان)) . ويعرب المصدر القلبي

هنا مجروراً بحرف الجر ويبحث لهما عن متعلق. فالجار والمجرور هنا (للنجاح) متعلقان بالفعل (يدرس) .

٣- أومضافاً، ويكون في هذه الحال إما منصوباً، نحو: ((أفعل الخير ابتغاء مرضاة الله))، وإما مجروراً بحرف جر، نحو: ((أفعل الخير لا ابتغاء مرضاة الله)) .

٤- أنشطة تقويمية

- ١- عرف المفعول لأجله وأعط مثلاً عليه.
- ٢- عدد شروط نصب المفعول لأجله ومثل عليها.
- ٣- عدد أحوال المفعول لأجله ومثل على كل منها.
- ٤- حدد المفعول لأجله فيما يأتي وعلل وروده على النحو الذي جاء عليه وأعربه بالتفصيل:

- ١/٤- لا أقعد الجبسن عن الهيجاء ولسوئالت زمر الأعداء
 - ٢/٤- وأغفر عوراء الكريم انخاره وأعرض عن شتم اللئيم تكراً
- حاتم الطائي
- ٣/٤- ((دخلت امرأة النار في هرة حبستها، لا هي أطعمتها، ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض)) .

حديث شريف

- ٤/٤- ﴿ يجعلون أصابعهم في آذانهم من الصواعق حذر الموت والله محيط بالكافرين ﴾ .

سورة البقرة ٢ : ١٩

- ٥/٤- ﴿ ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق نحن نرزقهم وإياكم ... ﴾ .

سورة الاسراء ١٧ : ٣١

المفعول معه

١- تعريفه

هو اسم مسبق بواو بمعنى مع بعد جملة، ليبدل على ما فعل الفعل بمصاحبه، نحو: ((مشيت وشاطي البحر))، فالذي مشى هو (أنا) بمصاحبة الشاطي الذي لم يشاركني المشي، ومثلها: ((سرت والنهر، وحضرت وطلوع الشمس))، وحصول المصاحبة غير الفاعلة هو الذي أعطى معنى المعية، هناك دائماً متصاحبان أحدهما متحرك والآخر غير مشارك في الفعل.

٢- أحواله

١- يجب نصب المفعول معه إذا توافرت فيه خصائص التعريف كما في الأمثلة السابقة جميعها. إن كلاً من (الشاطي والنهر وطلوع الشمس) جاء مفعولاً معه منصوباً وعلامة نصبه الفتحة.

٢- أما قولنا: ((تحاور الأستاذ والطالب، وعدت وأخي قبلي)) فلا يصح فيه إلا العطف، لأن التحاور يقتضي تفاعل الأستاذ والطالب، ولأن العودة قد تمت في وقتين مختلفين بالإضافة إلى أن كلينا عاد، أي شارك في العودة.

٣- ولا يتقدم المفعول معه على فعله، فلا يقال: ((وشاطي البحر مشيت ولا والنهر سرت)).

٣- أنشطة تقويمية

١- عرف المفعول معه وأعط مثلاً عليه

٢- حدد خصائص المفعول معه وشرحها من خلال مثال.

٣- ميز المفعول معه من سواء فيما يأتي:

١/٣ - غابت المدينة وغروب الشمس

٢/٣ - أكلت طعاماً طيباً وماء.

٣/٣ - إذا ما الغانيات برزن يوماً

زججن: زين ورتبن

وزججن الحواجب والعيون

الراعي النميري

المفعول فيه

١- تعريفه

هو اسم يذكر لبيان زمان الفعل أو مكانه، نحو: ((عدت من السفر مساءً، وزارني أخي فمكث عندي يومين)) . (مساء ويومين) ظرفا زمان، و (عند) : ظرف مكان.

٢- ظروف الزمان وظروف المكان

كل أسماء الزمان صالحة لأن تنصب على الظرفية، ولا يصلح من أسماء المكان للنصب على الظرفية سوى المبهم منها، كأسماء الجهات الست (فوق، تحت، يمين، يسار، أمام، خلف)؛ وأسماء المقادير الدالة على المكان، مثل: الفرمسخ والميل؛ وكاسم المكان، وهو أحد المشتقات التي سبق أن عرضناها، نقول: ((سريت فرسخاً، ومشى ميلاً، وجلس مجلس الأستاذ)) .

أما أسماء المكان المختصة (غير المبهمة) فلا تنصب على الظرفية المكانية بل تجر بـ (في)، نقول: ((سكن في البيت وصلى في المسجد)) . وأسماء الزمان والمكان التي تأتي ظرفاً أو غير ذلك تسمى ظرفاً متصرفاً، نقول: ((يومك سعيد، وزرتك اليوم))، كما نقول: ((سرت ميلاً، والميل وحدة قياس للمسافات)) . أما تلك التي تلازم الظرفية فتسمى ظرفاً غير متصرفاً، ومنها: (قطّ وعوض، وبيننا وبينما، ولئن وعند) . وقد سبق أن تناولنا هذه النقطة في بحث (المبني من الأسماء) فلنعد إليها هناك.

٣- ما ينوب عن الظرف

ينوب عن الظرف - ويعرب إعرابه - ما يلي:

- ١- صفته، نحو: ((جلست طويلاً = زمناً طويلاً)).
- ٢- عدده، نحو: ((ركضت أربعة أميال، ومكثت في البيت يومين كاملين)) . (أربعة) : ظرف مكان، و (يومين) : ظرف زمان؛ علامة نصب الأول الفتح، وعلامة نصب الثاني الياء لأنه مثنى.
- ٣- الإشارة إليه، نحو: ((انطلقت مسيرة حاشدة هذا اليوم)) . (ذا) : اسم إشارة مبني على السكون في محل نصب على ظرفية الزمانية. (اليوم) : بدل من اسم الإشارة منصوب مثله.
- ٤- المصدر المتضمن معنى الظرف، نحو: ((قابلته إشراقاً الشمس، أي وقتاً إشراقاً الشمس)) . (إشراقاً) : ظرف زمان منصوب، ومثله: ((وقفت إنشاد قصيدة = مدة إنشاد قصيدة)) .
- ٥- كل وبعض مضافين إلى الظرف، نحو: ((انتظرك بعض الوقت، ومثيت كل الميل الذي يفصل بيتي عن عملي)) . (بعض) : ظرف زمان. (كل) : ظرف مكان؛ وكلاهما منصوب وعلامة نصبه الفتح.
- ٤- أنشطة تقويمية
- ١- عرف المفعول فيه وأعط مثلاً على ظرف الزمان وظرف المكان.
- ٢- أعط أمثلة على أسماء زمان ومكان تأتي ظروفًا وغير ظروف.
- ٣- أعط مثالين على الظرف غير المتصرف، أحدهما للزمان والآخر للمكان.
- ٤- حدد ظروف الزمان والمكان فيما يأتي وأعربها بالتفصيل:

١/٤- ألا عِمُ صباحاً أيها الطفل البالي وهل تعمّن من كان في العصر الخالي

امرؤ القيس

٢/٤- محا حُبها حبّ الألى كن قبلها وحلت مكاناً لم يكن حلّ من قبل

مجنون ليلى

٣/٤- وإن أتاه خليل يوم مسغبة يقول: لا غائب مالي ولا حرم

زهير بن أبي سلمى

٤/٤- ﴿قال: ذلك بيني وبينك، أيما الأجلين قضيت فلا عدوان عليّ والله

على ما نقول وكيل﴾.

سورة القصص ٢٨ : ٢٨

٥/٤- احفظ وديعتك التي استودعتها يوم الأعراب إن وُصِلت وإن لم

إبراهيم بن هرمة

الحال

١- تعريفه

هو اسم يذكر لبيان هيئة صاحب الحال حين وقوع الفعل، مثل: ((أقبل سعيداً باسماء، وأكتب الرسالة موجزةً)) . (باسماء) : حال بينت هيئة صاحب الجال وهو الفاعل (سعيد) هنا، و (موجزة) : حال بينت هيئة صاحبها وهو المفعول به (الرسالة) هنا.

٢- أنواع الحال

نأتي الحال اسماً مفرداً وجملة اسمية وفعلية وشبه جملة: ظرفاً أوجاراً ومجروراً، ومثال الحال الاسم ما أوردناه في تعريف الحال.

- ومثال الحال الجملة الاسمية قولنا: ((ذهب والشمس تشرق)) . جملة (الشمس تشرق) في محل نصب على الحال، وصاحب الحال هو (تاء الفاعل المتحركة) .

- ومثال الحال الجملة الفعلية قولنا: ((رأيت المجدد يدرس بتركيز)) .

- جملة (يدرس) في محل نصب على الحال، وصاحب الحال هو (المجدد) . ورأى هنا بصرية لا تأخذ سوى مفعول واحد.

- ومثال الحال الظرف قولنا: ((انظر ولدك بين لاعبي الكرة)) . (بين) : ظرف مكان متعلق بحال مخوفة صاحبها (ولدك) ، والتقدير (موجوداً) .

- ومثال الحال الجار والمجرور قولنا: ((يعجبني السمك في الماء)) . (في الماء) : جار ومجرور متعلقان بحال مخوفة صاحبها (السمك) . والتقدير (موجوداً) .

٣- تعدد الحال

تتعدد الحال سواء أكانت اسماً أم جملة وشبه جملة. ففي قولنا:
 ((استقبلت العام الجديد فرحاً، مستبشراً، يحدوني الأمل، وعندى ثقة بما
 سأجزه فيه)) جاءت كلمة (فرحاً) حالاً أولى، وكلمة (مستبشراً) حالاً
 ثانية، وجملة (يحدوني الأمل) حالاً ثالثة، وجملة (عندى ثقة) حالاً رابعة.

٤- رابط الحال الجملة بصاحب الحال

لا بد للحال الجملة من رابط يربطها بصاحب الحال. والرابط إما الضمير
 وإما الواو، وإما الواو والضمير معاً.

- مثال الحالة الأولى: ((استقبلت العام الجديد يحدوني الأمل بما سأجزه
 فيه)) جملة (يحدوني الأمل) حالية، ورابطها بصاحب الحال
 هو ضمير المتكلم (الياء).

- ومثال الحالة الثانية: ((خرجت من بيتي والنهار في أوله)) جملة
 (والنهار في أوله) حالية، ورابطها بصاحب الحال هو (الواو).

- ومثال الحالة الثالثة: ((أنجز واجبه وهويتسم)) جملة (وهويتسم)
 حالية، ورابطها بصاحب الحال (الواو وضمير الغائب (هو) معاً).

٥- تنكير الحال وتعريفها

الأصل في الحال أن تكون نكرة كما رأينا في الأمثلة السابقة التي جاءت
 الحال فيها اسماً ظاهراً، أو مقدراً قبل الظرف والجار والمجرور. أما الجملة
 فتؤول بمفرد نكرة.

لكن الحال قد تأتي معرفة إذا كانت بمعنى النكرة، ففي قولنا: ((قابلت
 عميد الكلية وحدي، وحاولت إقناعه بالأمر جهدي)) جاءت كلمتا (وحدي
 وجهدي) معرفتين بسبب الإضافة إلى ضمير المتكلم. غير أن الأولى بمعنى

(منفرداً) والثانية بمعنى (جاهداً)، وكلاهما نكرة. فالكلمتان إذا بمعنى النكرة وإن جاءتا كتابةً معرفتين.

٦- اشتقاقها أو جمودها

الأصل في النكرة أن تكون مشتقة كما في معظم الأمثلة السابقة ولكنها قد تأتي جامدة في حالات أبرزها:

١- أن تدل الحال على تشبيه، نحو: ((يعدو الرياضي غزالاً))، أي مشبهاً غزالاً.

٢- أن تدل على ترتيب، نحو: ((دخل الطلاب إلى القاعة طالباً طالباً))، أي مرتبين. والملاحظ في الحالتين (١ و ٢) أن الحال أمكن تأويلها بمشتق (اسم فاعل في الحالة الأولى واسم مفعول في الحالة الثانية).

٣- أن تكون موصوفة، نحو قوله تعالى: ((إنا أنزلناه قرآناً عربياً))، (قرآناً) حال منصوبة وقد وصفت بكلمة (عربياً).

٤- أن تدل على عدد: ((قضيت مدة الدراسة في رياض الأطفال أربع سنوات))، أربع: حال منصوبة.

٥- أن تدل على طور فيه تفضيل، نحو: ((الليل قمرأً ونجوماً أجمل منه مطراً وغيوماً))، (قمرأً ومطراً) كل منهما حال.

٧- أنشطة تقويمية

١- عرف الحال وأعط مثلاً عليها.

٢- عدد أنواع الحال وأعط مثلاً على كل منها.

٣- أعط مثلاً على الحال المعرفة وآخر على الحال الجامدة.

٤- أعط مثلاً على تعدد الحال.

٥- حدد الحال فيما يأتي وبين نوعها وأعربها:

١/٥ - ﴿ وَالْقَىٰ عَصَاكَ، فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا
مُوسَى لَا تَخَفْ إِنِّي لَا يَخَافُ لَدِيَ الْمُرْسَلُونَ ﴾.

سورة-النمل ٢٧ : ١٠

٢/٥ - ﴿ فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ﴾.

سورة مريم ١٩ : ١٧

٣/٥ - ﴿ وَوَاعَدْنَا مُوسَى ثَلَاثِينَ لَيْلَةً وَأَتَمَمْنَاهَا بِعَشْرِ فِتْنٍ مِّقَاتٍ رَبِّهِ أَرْبَعِينَ
لَيْلَةً ﴾.

سورة الأعراف ٧ : ٢

٤/٥ - ﴿ قَالَتْ يَا وَيْلَتَى أَأَلِدُ وَأَنَا عَجُوزٌ وَهَذَا بَعْلِي شَيْخًا، إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ
عَجِيبٌ ﴾.

سورة هود ١١ : ٧٢

٥/٥ - كَأَنَّ قُلُوبَ الطَّيْرِ رَطْبًا وَيَابِسًا لَدَىٰ وَكْرَهَا الْعُنَابُ وَالْحَشَفُ الْبَالِي
أَمْرُ الْقَيْسِ

٦/٥ - أَنَا بِنِ دَارَةٍ مَعْرُوفًا بِهَا نَسَبِي وَهَلْ بَدَارَةٌ - يَا لِلنَّاسِ - مِنْ عَارٍ
سَالِمٍ بَيْنَ دَارَةٍ

٧/٥ - وَإِنِّي لَتَعْرِوْنِي لَذِكْرَاكِ هِزَّةً كَمَا انْتَفَضَ الْعَصْفُورُ بِاللَّهِ الْقَطَرُ
أَبُوصَخْرٍ الْهَنْلِي

التمييز

١- تعريفه

هو اسم يذكر لبيان المراد من اسم سابق له يصلح لأن تراد به أشياء كثيرة، نحو: ((في مكتبتني خمسون كتاباً حين أعود إليها أطيب نفساً))، (كتاباً) : تمييز حدد المراد من العدد، و(نفساً) : تمييز حدد المقصود بالذي بطيب، فقد يكون النفس أو سواها.

٢- نوعا التمييز

التمييز نوعان: هما التمييز الملفوظ، أو تمييز الذات، وهو ما كان مُتميِّزُه ملفوظاً في الجملة ومصرحاً به، ونموذج الجملة الأولى في المثال السابق: ((في مكتبتني خمسون كتاباً))؛ والتمييز الملحوظ أو تمييز النسبة، وهو ما كان مميزه مفهوماً من الجملة وغير مصرح به.

١/٢- التمييز الملفوظ أو تمييز الذات

يفسر هذا التمييز المبهمات التي يسمى كل منها بدور مميِّز، وهي:

١- الأعداد وكنائياتها، فالعدد نحو: ((قرأت هذا العام عشرين كتاباً جديداً))، والكناية نحو: ((زرت معرض الكتاب واشترت كذا كتاباً))،

٢- أسماء المقادير، وهي: الوزن والكيل والمساحة والمقياس، نحو: ((اشترت طناً قمحاً ودونماً أرضاً وليترأ حليياً وثلاثة أمتار قماشاً))،

٣- أشباه المقادير، فمثال ما يشبه المقدار قولنا: ((ما في هذه الأرض الجرداء قدر راحة عشباً))، ومثال ما يشبه الكيل قولنا: ((اشترت صفيحة سمناً وبرميلاً زيتاً))؛ ومثال ما يشبه الوزن قوله تعالى: ((فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره))، ومثال ما يشبه المقياس

قولنا: ((لا يملك بالقرب من بيته شبراً أرضاً))، والتمييز في هذه الأمثلة كلها جاء منصوباً، أما المميّز فيعرب بحسب موقعه من الكلام.

ويجوز في تمييز الوزن والكيل والمساحة أن يجر بالإضافة أوبمن. نقول: ((اشتريت ليتر حليب = ليترأ من حليب؛ ودونم أرض = دونماً من أرض؛ ورطل زيت = رطلاً من زيت)).

أما تمييز العدد فجمع مجرور مع الأعداد من ثلاثة إلى تسعة ومع العشرة مفردة؛ ومفرد مجرور مع المئة والألف. وهو مفرد منصوب مع الأعداد من أحد عشر إلى تسعة وتسعين. نقول: ((قرأت ثلاثة كتب أحدها يَعدُّ مئة صفحة وهي في مجموعها ألف صفحة، تتوزع على خمسة عشر فصلاً)).

٢/٢ - التمييز الملحوظ أو تمييز النسبة

يفسر هذا التمييز غير المصرّح بتميّزه في الجملة نسبة واردة فيها. ومعنى النسبة هنا أن الأمر المفهوم من الجملة منسوب إلى صاحبه. فحين نقول: ((طاب خالد نفساً)) نعني أن شيئاً من الأشياء المنسوبة لخالد قد طاب. وهذا الشيء قد يكون النفس أو الأصل أو سواهما، فجاء التمييز ليعيّن المراد ويحدده.

وقد يكون تمييز النسبة محولاً عن فاعل، مثل: ((طاب محمد نفساً = طابت نفس محمد))؛ أو محولاً عن مفعول، مثل قوله تعالى: ((وفجرنا الأرض عيوناً = فجرنا عيون الأرض))؛ أو محولاً عن مبتدأ، مثل قوله تعالى: ((أنا أكثر منك مالاً وأعز نفراً = مالي أكثر من مالك ونفري أعز من نفرك))، (نفساً وعيوناً ومالاً ونفراً) جاء كل منها تمييزاً منصوباً.

وقد يكون تمييز النسبة غير محول ومثاله الكثير من تراكييب
التعجب، وفيها يجوز النصب على التمييز أو الجر بمن، نحو: ((أنعم به كاتباً
= من كاتب؛ وما أعظمه مناضلاً = من مناضل؛ والله دره قائداً = من
قائد)).

٣- كنايةات العدد

يكنى عن العدد بكنايةات ثلاث هي: كذا، كائين، كم:

١- تستعمل كذا للإخبار عن العدد مطلقاً سواء أكان كثيراً أم قليلاً. نقول:
((في مكتبتي كذا كتاباً، وزرت خلال الرحلة كذا معلماً تاريخياً))، وتعرب
كذا بحسب موقعها من الكلام. وهي في الجملة الأولى مبتدأ، وهي في الجملة
الثانية مفعول به. نقول في إعرابها (في الجملة الأولى): كذا: كناية عن
عدد مبهم مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ.

٢- وتستعمل كائين (وتكتب أحياناً كأي، ونادراً، وكائن أو كائين) للإخبار
عن الكثير، ولها صدر الكلام ويأتي الماضي بعدها، ويرتبط إعرابها بما يأتي
بعدها. ففي الجملة الآتية: ((كائين من مسيء عرفت وصدفت عنه)) جاءت
مفعولاً به، وفي قولنا: ((كائين من مرة أسديت لك النصيح فلم تنتصح))
جاءت مفعولاً مطلقاً. نقول في إعرابها (في الجملة الأولى): كائين: كناية
عن عدد مبهم مبني على السكون في محل نصب مفعولاً به.

٣- وتستعمل كم استعمالين؛ فهي استهامية حين نستعملها للسؤال عن العدد،
نحو: ((كم كتاباً في مكتبتك؟))، نقول في إعرابها هنا: كم: كناية عن عدد
مبهم مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ. وتعرب بحسب موقعها من
الكلام فهي مفعول به في قولنا: ((كم كتاباً قرأت؟))؛ ومفعول مطلق في
قولنا: ((كم مرة نصحتك ولكذك أثرت التشبث برأيك؟))؛ وخبر كان في
قولنا: ((كم صفحة كان كتابك؟))..... وهكذا.

وتأتي كم خبرية حين نستعملها للإخبار عن الكثير، نحو: ((كم مرة قرأت هذه القصيدة وكل مرة أكتشف فيها شيئاً جديداً)) . كم: هنا في محل نصب مفعول مطلقاً. والمعنى قرأت هذه القصيدة مرات كثيرة. وتعرب كم الخبرية أيضاً بحسب موقعها من الكلام، فهي في قولنا: ((كم كتاب وضعت في مكتبتني ولم أستطع قراءته كاملاً)) مفعول به، وهي في قولنا: ((كم طالب راجعك في مكتبك هذا اليوم)) مبتدأ، وهكذا

٤- أنشطة تقويمية

- ١- عرف التمييز وأعط عليه مثلاً.
- ٢- ميز بين تمييز الذات وتمييز النسبة من خلال مثال على كل منهما.
- ٣- عدد كنايات العدد واذكر معانيها واستعمالاتها.
- ٤- حدد التمييز فيما يأتي وبين نوعه وأعربه:
- ١/٤ - ﴿ سخرها عليهم سبع ليالٍ وثمانية أيام حسوماً فترى القوم فيها صرعى كأنهم أعجاز نخلٍ خاوية ﴾.

سورة الحاقة ٦٩ : ٧

٢/٤ - ﴿ قال: كم لبثتم فيها عدد سنين؟ ﴾.

سورة المؤمنين ٢٣ : ١٢

٣/٤ - ﴿ وكأين من نبي قاتل معه ربيون كثير فما وهنوا لما أصابهم في سبيل الله ﴾.

سورة آل عمران ٣ : ١٤٦

٤/٤ - ﴿ لو اطلعت عليهم لوليت منهم فراراً ولملئت منهم رعباً ﴾.

سورة الكهف ١٨ : ١٨

٥/٤ - السيف أصدق أنباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

ستون ألفاً كأساد الشرى نضجت

جلودهم قبل نضج التين والعنب

ابو تمام

٦/٤- أستم خير من ركب المطايا

وأندى العالمين بطون راح

جرير

٧/٤- وكائن ترى من صامت لك معجب

زيادته أو نقصه في التكلم

زهير

٨/٤- فيها اثنتان وأربعون حلوبة

سوداً كخافية الغراب الأسحم

عنتره

المنادى

١- تعريفه

هو اسم يذكر بعد أداة نداء استدعاء لمدلوله، نحو: ((يا خليلُ هل أعددت جيداً للامتحان؟))، وأدوات النداء هي: أ، أي وهما لنداء القريب؛ وأيا وهيا وهما لنداء البعيد، ووا وهي للندبة. أما يا فتستعمل لجميع ما ذكر. يدخل في تلك الندبة إذا أمن اللبس. ومن خصائصها أن لفظ الجلالة لا ينادى إلا بها، وأنها الوحيدة التي يجوز حذفها، نحو: ((سائِمُ أعطني كتاب النحو)).

٢- أنواع المنادى

١- يكون المنادى مضافاً، نحو: ((يا فاعل الخير ابدأ بجيرانك))؛ وشبيهها بالمضاف، نحو: ((يا كثيراً برُّه لا تنس أقرب الناس إليك))، والشبيه بالمضاف هو المشتق (اسم الفاعل أو اسم المفعول أو الصفة المشبهة) الذي عمل فيما بعده (برُّ: فاعلٌ بالصفة المشبهة: كثيراً). ويكون المنادى كذلك نكرة غير مقصودة، نحو: ((يا طالباً اجتهد))، فالمنادى نكرة، وهي لا تعني شخصاً بعينه وإنما تنطبق على كل طالب. وهذا معنى قولنا (غير مقصودة). والمنادى في هذه الحالات الثلاث منصوباً ويكون المنادى مبنياً على ما يرفع به في محل نصب، في حالتين هما:

١/١- أن يكون مفرداً علماً، نحو: ((يا سعيدُ هل أنجزت وظيفة النحو))، سعيدُ: منادى مفرد علم مبني على الضم في محل نصب على النداء.

٢/١- أن يكون نكرة مقصودة، نحو: ((يا عاملُ اخلص في عملك)) .
 المنادى هنا نكرة، ولكن معنى القصد هنا أننا نوجه النداء إلى شخص بعينه معروف منا. فالعامل الذي نخاطبه موجود أمامنا، ونحن نوجه إليه النداء، خلافاً للنكرة غير المقصودة. والمنادى النكرة المقصودة هنا (عامل) مبني على الضم في محل نصب على النداء، فإن كان متنى كانت علامة الرفع الألف كما هي الحال في المتنى وعلامة الرفع هي الواو إن كان للمنادى جمع مذكر سالم، فالبناء يكون على هذين الحرفين في محل نصب.

٣- المنادى الموصوف بـ (ابن وابنة)

إذا وصف المنادى المفرد العلم بـ (ابن وابنة) مضافين إلى علم، نحو: ((يا خليل بن سليم)) جاز في المنادى البناء على الضم وهو الأصل، أو الاتباع لحركة الصفة (ابن وابنة)، والاتباع أكثر، بمعنى أن الأكثر قولهم في المثال السابق: ((يا خليل بن سليم)) . أما في الحالة الأصلية (البناء على الضم) فقد سبق أن أوردناه. وأما في الحالة الثانية (الاتباع) فنقول في إعراب (خليل) : إنه منادى مفرد علم منصوب بسبب الاتباع، وعلامة نصبه الفتحة. و (ابن) : صفة لخليل منصوبة.

٤- المنادى حين يكون علماً محلي بـ (ال)

حين يكون العلم محلي بـ (ال) مثل: ((النعمان، المنذر، العباس، الأحنف)) يجب حذف (ال) منه عن النداء، فنقول: ((يا عباس، يا منذر، يا نعمان)) .

٥- مناداة المحلي بـ (ال) من الأسماء التي ليست أعلاماً

يتوصل إلى نداء المحلي بـ (ال) غير العلم بإيراد (أيها أو أيها) أو اسم إشارة قبله، نقول: ((يا أيها الطالب، يا أيها الطالبة، يا هذا

الطالب)). وتكون لفظة (أَيْ أَوَّيَّةُ) هي المنادى، وهي هنا نكرة مقصودة مبنية على الضم في محل نصب على النداء. أما (ها) فهي حرف تنبيه لا محل له من الإعراب. واسم الإشارة هنا منادى مبني على ضم مقدر منع من ظهوره اشتغال المحل بحركة البناء الأصلية (وهي السكون هنا)، في محل نصب. أما التابع بعد (أَيْ أَوَّيَّةُ وهذا) فهو صفة إن كان مشتقاً وبذل إن كان جامداً. والطلب مشتق فهو هنا صفة للمنادى.

٦- نداء لفظ الجلالة

أُشيرنا إلى أن لفظ الجلالة لا ينادى إلا بـ (يا). وعند نداء لفظ الجلالة يُقلب همزة الوصل إلى همزة قطع، فنقول: ((يا الله))، ويجوز حذف الياء والتعويض عنها بميم مشددة كقولنا: ((اللهم بارك في رزقنا))، ويبقى لفظ الجلالة هنا منادى مفرد علم مبني على الضم في محل نصب على النداء. أما الميم المشددة فهي كما أشرنا، عوض عن (يا).

٧- المنادى المرخم

الترخيم في النداء هو حذف حرف من آخر الاسم أو اثنين (بشرط أن يبقى من الاسم ثلاثة أحرف). نرخم نداء (أحمد ويوسف ومنصور) بقولنا: ((يا أحمُ، يا يوسُ، يا منصو = يا منصُ). ونرخم نداء الأسماء المنتهية بتاء التانيث بقولنا: ((يا فاطمُ، يا زبيدُ، يا حمزُ)) من (فاطمة وزبيدة وحمزة). ولنا في إعراب هذه الأسماء وجهان:

- ١- إما أن تثبت الضمة على الحرف الأخير وهذه لغة من لا ينتظر فيكون الاسم مبنيًا على الضم في محل نصب.
- ٢- وإما أن تبقى حركة الحرف كما كانت عليه أصلاً ونعرب الاسم مبنيًا على الضمة المقدرة على الحرف المحذوف للترخيم في محل نصب، وهذه لغة من ينتظر (أي ينتظر الحرف الأخير لتظهر الحركة عليه).

٨- نداء الاستغاثة والتعجب

تستعمل في اللغة العربية أساليب نداء لأغراض خاصة منها الاستغاثة والتعجب. نستغيث مثلاً بأناس لمساعدة أناس آخرين فنقول: ((يا للخيرين للمحتاجين))، إننا نستغيث بأهل الخير ونهيب بهم لمساعدة المحتاجين. والملاحظ هنا أنه لا بد من ركنين على الأقل في أسلوب الاستغاثة بالإضافة إلى (يا) التي لا يستغاث بغيرها، هما المستغاث به والمستغاث له. وهناك ثلاثة أوجه في نداء الاستغاثة. غير أننا سنعتمد أوضح تراكيبه وأشيعها، وهو أن يجر المستغاث به بلام مفتوحة زائدة.

ومثله أسلوب التعجب، فالأشيع فيه جر المتعجب منه بلام مفتوحة زائدة كقولنا: ((يا للبحر! يا للزرقاء السماء!))

٩- نداء الندبة

الندبة هي التفع على أمر أو شخص أو شيء، أو التوجع منه. كندبة الابن لأبيه المتوفى بقوله: ((واأبتاه، واوالداه، واحر قلباه))، هذا هو التركيب الأشيع، وسنكتفي به. ولا تندب إلا المعارف. فإن كان المنادى علماً، مثل: ((وامعتصماه))، فإن الهاء في آخره تكون للسكت والألف تكون زائدة والاسم منادى مفرد علم مبني على ضم مقدر على الميم في محل نصب على النداء. أما الفتحة فهي لمناسبة الألف الزائدة الخاصة بأسلوب الندبة.

أما في قولنا: ((واحر قلباه)) فإن (حر) منادى مضاف منصوب. و(قلبا، أصلها قلبي) مضاف إليه. وياء المتكلم المنقلبة ألفاً مضاف إليه ثان.

١٠- أنشطة تقويمية

- ١- عرف المنادى وأعط مثلاً عليه.
- ٢- عدد أنواع المنادى ومثل على كل منها.

٣- عرف نداء الاستغاثة وأعط مثلاً عليه.

٤- عرف نداء التعجب وأعط مثلاً عليه.

٥- عرف نداء الندبة وأعط مثلاً عليه.

٦- حدد المنادى فيما يأتي وبين نوعه وأعربه:

١/٦- ﴿رَبَّنَا اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسَابُ﴾.

سورة إبراهيم ١٤: ٤١

٢/٦- أَلَا أَيْهَذَا الزَّاجِرِي أَحْضَرُ الْوَعَى وَأَنْ أَشْهَدُ اللَّذَاتِ هَلْ أَنْتَ مَخْطِي؟
طرفة

٣/٦- فَيَا رَاكِباً إِمَّا عَرَضْتَ فَبَلِّغْ نَدَامَايَ مِنْ نَجْرَانٍ أَنْ لَا تَلْقَا
عبد يغوث الحارثي

٤/٦- يَا مَرْوَانَ مَطِيَّتِي مَحْبُوسَةٌ تَرْجُو الْحَبَاءَ وَرَبِّهَا لَسْمَ يَبَاسَ
الفرزدق

٥/٦- أَلَا يَا أَسْلَمِي يَا دَارَ مَيِّ عَلَى الْبِلَا وَلَا زَالَ مِنْهُلًا بِجُرْعَانِكَ الْقَطَرِ
ذو الرمة

المستثنى بإلا

١- تعريفه

هو اسم يذكر بعد إلا مخالفاً ما قبلها في الحكم، نحو: ((عاد المسافرين إلا خالداً)).

٢- أركانه

أركان الاستثناء — كما في المثال السابق — ثلاثة هي التوالي: ((المستثنى منه (المسافرون)؛ وأداة الاستثناء (إلا)؛ والمستثنى (خالداً))). والملاحظ أن حكم المستثنى منه هنا الرفع لأنه فاعل، وحكم المستثنى بإلا النصب، لأنه مستثنى بإلا.

٣- أنواع الاستثناء وحكم الاسم الواقع بعد إلا في كل نوع

أنواع الاستثناء ثلاثة هي:

١/٣- الاستثناء التام الأركان المثبت، أي ما توافرت فيه الأركان الثلاثة التي سبق أن أشرنا إليها. وحكم الاسم الواقع بعد إلا في هذه الحالة النصب وجوباً؛ بمعنى أنه لا يعرب إلا مستثنى بإلا منصوب.

٢/٣- الاستثناء التام الأركان المنفي، ومثاله: ((ما عاد المسافرون إلا خالداً = إلا خالداً)). وحكم الاسم الواقع بعد إلا في هذا التركيب إما النصب على الاستثناء كما في الحالة الأولى؛ وإما الرفع على البدلية من واو الجماعة (الفاعل) كما في الحالة الثانية. فإذا كان المستثنى منه مجروراً، نحو: ((ما تمسكت بأصدقائي إلا خالد)) كان الإتيان على البدلية بالجر (خالد؛ بدل من أصدقائي مجرور مثله)؛ وإذا كان المستثنى منه منصوباً، نحو: ((ما قرأتُ

الكتب (إلا كتاب النحو))، كان الإتيان على البدلية بالنصب (كتاب: بدل من الكتب منصوب مثله).

٣/٣- الاستثناء الناقص المنفي، وهو الذي غاب منه المستثنى منه، نحو: ((ما قرأت إلا كتاب النحو)). ويسمى هذا النمط من الاستثناء أيضاً مفرغاً، وفيه تفقد (إلا) وظيفتها وتتحول إلى أداة حصر. أما الاسم الواقع بعدها فيعرب بحسب موقعه من الكلام، وهو في المثال السابق مفعول به.

٣/٤- وفي الأمثلة السابقة كلها جاء المستثنى من جنس المستثنى منه، وفي هذه الحال يسمى الاستثناء متصلاً. أما إذا كان المستثنى من غير جنس المستثنى منه فإن الاستثناء يسمى منقطعاً والنصب هنا واجب، ومثاله: ((عاد الطلاب إلا كتبهم، وسافر القوم إلا أمتعتهم)).

٤- الاستثناء بغير وسوى

تستعمل كلمتا غير وسوى في الاستثناء فيجر ما بعدهما بالإضافة وتأخذان إعراب الاسم الواقع بعد إلا. وفيما يلي أمثلة على ذلك:

— ((عاد المسافرون غير خالد = سوى خالد)) (غير وسوى اسمان منصوبان على الاستثناء. وخالد: مضاف إليه مجرور.
— ما عاد المسافرون غير خالد = سوى خالد (النصب على الاستثناء)،
أو غير خالد = سوى خالد (الرفع على البدلية).

— ((ما قرأت غير كتاب النحو = سوى كتاب النحو))، غير: اسم منصوب على الاستثناء.

— ((ما وثقت بغير خالد = بسوى خالد)). غير وسوى هنا جاءتا مجرورتين، لأن حرف الجر يدخل على المضاف إليهما. وهنا إمكان خطأ يقع فيه كثيرون حين يقولون: ((ما وثقت سوى بخالد)) فيدخلون الباء على المضاف إلى اسم الاستثناء بدلاً من إدخالها على اسم الاستثناء.

٥- الاستثناء بـ خلا وعدا وحاشا

إذا استخدمت خلا وعدا وحاشا للاستثناء كانت حروف جر شبيهة بالزائدة، وكان ما بعدها مجروراً لفظاً في محل نصب على الاستثناء، نحو: ((ذهب القوم خلا سعيد، عدا سعيد، حاشا سعيد)).

وإذا سبقت هذه الأداة بـ (ما) المصدرية تحولت إلى أفعال جامدة ووجب نصب الاسم بعدها على أنه مفعول به. أما فاعلها فهو ضمير مستتر وجوباً تقديره هو. مثال هذه الحالة: ((نجح الطلاب ما عدا اثنين منهم)).

٦- الاستثناء بـ (بيْد)

تستعمل بيد في تركيب شبه استثنائي، فنقول: ((حسام شاب لطيف، بيد أنه سريع الغضب))، الملاحظ هنا أن معنى (بيد) مشابه للاستعراك وأنها تضاف إلى مصدر مؤول من أن وجملتها. أما بيد فتعرب اسماً منصوباً على الاستثناء المنقطع.

٧- أنشطة تقويمية

- ١- عرف أسلوب الاستثناء وأعط مثلاً عليه
- ٢- ميز بين الاستثناء المتصل والاستثناء المنقطع من خلال مثالين.
- ٣- عدد أنواع الاستثناء ومثل عليها وأعرب الاسم الواقع بعد إلا.
- ٤- أعط أمثلة على (غير وسوى) مستكملاً حالات الاسم الواقع بعد إلا.
- ٥- اشرح الاستثناء بـ (بيْد) من خلال مثال.
- ٦- هات مثالين على (خلا) تكون في الأول منهما حرف جر شبيه بالزائد وفي الثاني فعلاً جامداً.

الفصل الثاني

تنمية الجملة العربية بالتوابع

بعد أن بيّنا في الفصل السابق تنمية الجملة العربية بالمكملات، وفصلنا القول في المنصوبات، نتناول في هذا الفصل أسلوب تنمية الجملة بالتوابع؛ من خلال بيان التوابع من الأسماء وهي: (العطف، والنعت، والتوكيد، والبدل)، وأحوال إعرابها، ومن ثم نتعرض للجملة التابعة لنبيّن دورها في تنمية الجملة العربية.

تنمية الجملة بالتوابع:

الأسلوب الثاني من أساليب تنمية الجملة، هو تنمية الجملة بالتوابع، وتشمل التوابع في اللغة العربية: (النعت، والعطف، والتوكيد والبدل)، وسميت توابع؛ لأنّ كلاً منها يتألف من طرفين، يتبع الثاني منهما الأول في الإعراب رفعاً ونصباً وجرّاً. ولا تتساوى هذه التوابع في الإمكانات التي تقدّمها لتنمية الجملة، ولعلّ أدناها مرتبة البدل والتوكيد المعنوي، يليهما تركيب الصفة (النعت)؛ لأنّ إمكانات تعدّد الصفات للموصوف الواحد مفتوحة نسبياً، تقول:

التقيتُ بمعلم شاعرٍ أديبٍ خطيبٍ عالمٍ....

كما يأتي النعت في صورة جملة اسمية أو فعلية إذا وقعتا بعد اسم نكرة، نحو:

سمعتُ قارئاً صوته جميلٌ

(صوته جميلٌ): جملة اسمية، في محلّ نصب صفة، والتقدير: قارئاً جميل الصوت.

هذا عاملٌ يتقنُ عمله

(يتقنُ عمله): جملة فعلية، في محلّ رفع صفة، والتقدير: عاملٌ متقنٌ عمله.

ولعلّ أقدر التوابع على الإسهام في تنمية الجملة والفقرة هو العطف، والمقصود هنا (عطف النسق)، وهو كغيره من التوابع وثيق الصلة بالسلامة النحوية، وترجع أهمية العطف في تنمية الجملة والفقرة إلى أمرين:

- تعدّد أدوات العطف وتعدّد أغراضها ومعانيها، كما سنرى في مبحث العطف.

- ما تتيحه من إمكانات التنمية في داخل الجملة، وفيما بين الجمل المتتابعة، بل بين الفقرات أيضاً.

وعلى هذا الأساس، يمكن تصنيف حروف العطف من حيث دورها في تنمية الجملة العربية إلى نوعين:

- النوع الأول: ويختص عمله الأساسي بتنمية الجملة، ومنها: (لا، أم، لكن، بل).
- النوع الثاني: وهو ما لا يقتصر عمله على الربط والتنمية داخل الجملة؛ بل يمتد إلى ما بين الجمل، وما بين الفقرات، ويندرج تحت هذا النوع ثلاثة أحرف أساسية هي: (الواو، والفاء، وثم)، وهنا تتراجع أهميتها الإعرابية في مهارات الكتابة والسلامة النحوية؛ لتبرز أهميتها في صياغة النصّ وسبكه وإحكامه، وسوف نوضح هذه المعاني وغيرها في قادم الصفحات من هذا الفصل.

١- العطف:

ويقال له (عطف النسق)، وهو تابع يتوسط بينه وبين متبوعه أحد أحرف العطف
فيُعرب التابع إعراب المتبوع رفعاً أو نصباً أو جرّاً أو جزماً، كما في الأمثلة الآتية:

اشترك الطالب والطالبة في القراءة ثم الكتابة

معطوف على (الطلاب) مرفوع مثله معطوف على (القراءة) مجرور مثله

من يدرس ويحافظ على وقته ينال النجاح وراحة النفس

معطوف على (النجاح) منصوب مثله فعل مضارع مجزوم لأنه معطوف على فعل الشرط المجزوم (يدرس)

١/١- أحرف العطف:

أحرف العطف التي تتوسط بين التابع والمتبوع تسعة، وهي: (الواو، والفاء، وثم،
وحق، وأو، وأم، وبل، ولا، ولكن)، وفيما يلي تفصيل بأغراضها ومعانيها:

١/١/١- الواو:

تفيد المشاركة بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم والإعراب دائماً، ولا تدلّ على
ترتيب بينهما ولا تعقيب، كما في قولنا:

زارني المعلم والمدير

أفاد العطف اشتراك المعلم والمدير في الزيارة فقط، ولكنها تحتمل أن تكون
زيارتهما معاً، أو أنّ المعلم زارني قبل المدير، أو أن المدير زارني قبل المعلم.

ولا يجوز أن يعطف بغير الواو بعدما لا يكون إلا من متعدد، كأفعال المشاركة:
(تعاون الطالب ورفيقه، اختصم زيد وعمر، جلست بين جاري وصديقي).

١/١/٢- الفاء:

تفيد المشاركة في الحكم والإعراب كالواو تماماً، إلا أنّها تكون للترتيب مع التعقيب،
فالترتيب يعني أن المعطوف عليه يحدث أولاً، والمعطوف يحدث بعده، والتعقيب يعني أن
الثاني يحدث بعد الأول مباشرة، دون فاصل طويل من الزمن، كما في قولنا:

تبدأ المناقشة بالتحدّث بالاستماع

أفاد العطف اشتراك التحدّث والاستماع في الحكم والإعراب، فجاء الحديث أولاً ثم تبعه الاستماع، والاستماع أعقب الحديث مباشرة دون فاصل زمني بينهما.

ومن ذلك قوله تعالى:

﴿الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى ۖ وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى﴾ (الأعلى، الآيتان ٢ و٣)

وقد تفيد الفاء مع المعاني السابقة، معنى السببية، فيكون المعطوف عليه سبباً لحدوث المعطوف، ويكون هذا في عطف الجمل، كما في قوله تعالى:

﴿فَوَكَزَهُ مُوسَى فَقَضَى عَلَيْهِ﴾ (القصص، الآية ١٥)

فَقَضَى: الفاء أفادت الترتيب مع التعقيب مع السببية، والفعل (قضى) معطوف على الفعل (وكز) وناتج عنه.

١/١/٣ - ثم:

تفيد المشاركة في الحكم والإعراب كسابقاتها، وتكون للترتيب مع التراخي، والتراخي يعني وجود فترة طويلة بين المعطوف والمعطوف عليه، كما في قولنا:

يبدأ الإنسان حياته طفلاً ثم صبيّاً ثم شابّاً ثم كهلاً

أفاد العطف الاشتراك في الحكم والإعراب، كما أفاد الترتيب لمراحل نموّ الإنسان، مع وجود فترة زمنية طويلة بين كل مرحلة وأخرى.

١/١/٤ - حتى:

تفيد المشاركة أيضاً، كما تفيد التدرّج والغاية، ومعنى "التدرّج": أن ما قبلها ينقضي شيئاً فشيئاً إلى أن يبلغ الغاية وهو الاسم المعطوف، ومعنى "الغاية": آخر الشيء ونهايته، ويشترط للعطف بها: (أن يكون المعطوف اسماً ظاهراً لا ضميراً، وأن يكون جزءاً من المعطوف عليه، وأن يكون غاية لما قبله في الرفع أو الضعة)، ومن ذلك قولنا:

جُرِّثُ كُلَّ طَرَائِقِ التَّدْرِيسِ حَتَّى الْغِنَاءِ، فَنَجِّحْ كُلَّ التَّلَامِيذِ حَتَّى الضَّعَافِ

أفاد العطف الاشتراك في الحكم والإعراب، كما أفاد التدرّج في استخدام طرائق التدريس وفي نجاح التلاميذ، فكان آخر ما استخدمت الغناء، ونجاح الضعاف منهم.

١/١/٥ - أو:

تفيد المشاركة في الحكم والإعراب، وتستخدم لخمس أغراض أو معاني رئيسة، تتوزع على حالتين تبعاً لأسلوب الكلام:

- بعد الطلب، وتستخدم لغرضين:

التخيير ← اشغل وقتك بالقراءة أو الرياضة

الإباحة ← جالس العلماء أو الفقهاء

التخيير يعني أن المخاطب لا يجوز له الجمع بين أمرين، وإنما يختار واحداً فقط، وأما في الإباحة فيجوز له الاختيار أو الجمع بين الأمرين.

- بعد الخبر، وتستخدم لثلاثة أغراض رئيسة:

الشك ← ﴿قَالُوا لَيْسَ نَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ﴾ (المؤمنون، الآية ١١٣)

الإبهام ← نحنُ أو أنتمُ الألى أَلْفُوا الحقَّ فَبُعْدًا لِلْمُبْطِلِينَ وَسُخْرًا

التقسيم ← الفعل ماضٍ أو مضارعٌ أو أمرٌ

الشك يعني شك المتكلم في الحكم، والإبهام يعني أن المتكلم يعرف أهل الحق ولكنه أهمهم تلطيفاً وتأديباً، والتقسيم يعني بيان الأنواع الأقسام.

١/١/٦ - أم:

وهي على نوعين: متصلة أو منقطعة (منفصلة):

- أم المتصلة: ويكون ما بعدها متصلاً بما قبلها، ومشاركاً له في الحكم والإعراب، وهي

التي تقع بعد همزة الاستفهام أو همزة التسوية، كما في المثالين الآتيين:

همزة الاستفهام ← أَحَبُّ الشَّعَرِ أَمْ الْقِصَّةُ؟

همزة التسوية ← «سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أُنذِرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ» (البقرة، الآية ٦)

المُرَاد من الاستفهام تعيين واحد أو أكثر، وتُسْتَعْمَل أُم هنا لعطف المفردات وأما المُرَاد من التسوية استواء أمرين متقابلين، وتُسْتَعْمَل أُم في عطف الجمل.

- أُم المنقطعة: وتكون لقطع الكلام الأول واستئناف ما بعده، ومعناها الإضراب مثل (بل)، وعلامة أُم المنقطعة أنها لا تقع بعد إحدى الهمزتين اللتين تقع بعدها المتصلة: (الاستفهام والتسوية)، كما في المثال الآتي:

هَلَّا زُرْتُ أَصْدِقَاءَكَ النَّاجِحِينَ، أَمْ أَنْتَ مُعْتَزِلٌ

لم تُقَدْ (أُم) هنا العطف، وإنما أفادت معنى الإضراب عن كلام سابق، واستئناف كلام جديد، والتقدير (بل أنت معتزل).

١/١/٧ - بل:

تكون للإضراب عما تقدمها، والاهتمام بما بعدها، وشرط العطف بها أن يكون معطوفها مفرداً لا جملة، ولها ثلاث حالات:

- أن تُسَبِّق بنفي أو نهي، وحينها يكون معناها تثبيت النفي أو النهي لما قبلها، وثبوت ضده لما بعدها، ومن ذلك قولنا:

لَا تُصَاحِبِ الْأَشْرَارَ بَلِ الْأَخْيَارَ

جاء النفي هنا لمصاحبة الأشرار، وإثبات المصاحبة لما بعد (بل)، وهم (الأخيار)، فكان معناها الاستدراك بمنزلة (لكن).

- أن تأتي بعد كلام مثبت أو أمر، وحينها يكون معناها الإضراب، أي صرف النظر عن الكلام السابق واعتباره كأن لم يكن، ونقل الحكم منه إلى ما بعدها، كقولنا:

لَتَجَلِسَ فِي مَقْعَدِكَ هَادِئاً بَلِ مُصْغِياً

بل هنا أفادت الإضراب، فتم صرف النظر عن الهدوء، وتركيز الأمر على الإصغاء.

- إذا دخلت (بل) على جملة لم تكن عاطفة، وإنما تكون لمجرد الإضراب، وتصبح حينها حرف ابتداء، كما في قولنا:

العلم نور، بل العلم حياة

بل أفادت الإضراب، وهي حرف ابتداء، والجملة بعدها (العلم حياة) استثنائية.

١/١/٨ - لكن:

وتكون للاستدراك، بشرط أن يكون معطوفها مفرداً لا جملة، وأن تسبق بنفي أو نهي، وألا تقترن بالواو، ويكون معناها حينئذ إقرار النفي أو النهي لما قبلها وإثبات نقيضه لما بعدها، شأنها في ذلك شأن (بل)، ومثال ذلك قولنا:

لا يقرأَنَّ ضعيفٌ لكنَّ مُحْسِنٌ

لكن حرف عطف للإضراب بمعنى (بل)، مُحْسِنٌ: معطوف على (ضعيفٌ) مرفوع مثله

فإذا نقص شرط من الشروط الثلاثة السابقة، لم تكن حينئذ عاطفة بل حرف ابتداء، كأن يأتي بعدها جملة لا مفرد، وكأن تقترن بالواو، كما في المثالين الآتين:

إِنَّ ابْنَ وَرَقَاءَ لَا تُخْشَى بَوَادِرُهُ لَكِنْ وَقَائِعُهُ فِي الْحَرْبِ تُنْتَظَرُ
﴿مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِّن رِّجَالِكُمْ وَلَكِن رَّسُولَ اللَّهِ﴾ (الأحزاب، الآية ٤٠)

(لكن) حرف ابتداء، جاء بعده جملة (وقائعه تنتظر) في المثال الأول، وفي الثاني سُبقت بالواو والتقدير: لكن كان رسول الله، فرسول منصوب خبر كان المحذوفة

١/١/٩ - لا:

تفيد النفي مع العطف، وعلى عكس (لكن) تماماً، إذ تفيد إثبات الحكم لما قبلها ونفيه عما بعدها، وشرط معطوفها أن يكون مفرداً لا جملة، وأن يكون بعد الإيجاب أو الأمر، ومثال ذلك قولنا:

يفوزُ المُواظِبُ لا المتسرِّعُ، فتحلِّي بالصبر لا العجلة

لا: حرف عطف، المتسرِّعُ: اسم معطوف مرفوع، العجلة: اسم معطوف مجرور.

ملاحظات:

- يجوز عطف الضمير على الاسم الظاهر والعكس، غير أنه لا يحسن العطف على ضمير الرفع المتصل أو المستتر إلا بعد توكيدهما بضمير منفصل، نحو: (اكتب أنت ورفيقتك الدرس)، أو فصل بين المعطوف والمعطوف عليه فاصلاً ما، نحو: (ذهب التلميذ اليوم ورفيقه إلى المكتبة).

- يجوز عطف الفعل على الفعل، بشرط اتحادهما في الزمان ماضياً ومستقبلاً، نحو قولنا: (إذا كافح وعمل بإخلاص نال المني)، (إن تدرس وتواظب على الدراسة تنجح)، كما يجوز عطف الجملة على الجملة سواء أكانت اسمية أم فعلية، نحو: (العلم نور، والجهل ظلام)، (ذهب الطالب إلى الملعب، وبقي زميله في الحديقة).

٢- النعت (الصفة):

تابع يذكر بعد معرفة لتوضيحها، أو بعد نكرة لتخصيصها، ومن خلالها يحصل التمييز بين المشتركين في الاسم، كما في قولك:

رَأَى الطَّالِبُ الْمُحْتَهُدُ النَّصْرَ، وَأَسْمَعَنَا الْمَعْلَمُ قِصَّةً حَمِيلَةً

وَضَحَّتْ صِفَةُ الطَّالِبِ الَّذِي قَرَأَ

خَصَّصَتْ الْقِصَّةَ بِصِفَةِ الْجَمَالِ مِنْ بَيْنِ الصِّفَاتِ الْآخَرَى

٢/١- شروط النعت (الصفة):

الأصل في النعت أن يكون اسماً مشتقاً، كاسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل، كما في مثالنا السابق، ولكنه قد يأتي اسماً جامداً مؤوَّلاً بمشتق، وذلك في حالات أشهرها:

- المصدر:

قد يوصف بالمصدر عند إرادة المبالغة، كما في قولنا:

هَذَا مُعَلِّمٌ عَدْلٌ، وَأَنْتَ طَالِبٌ ثِقَّةٌ

عَدْلٌ: صفة لمعلم مرفوعة مثلها، وهو أبلغ من قولنا: (عادل).

ثِقَّةٌ: صفة لطالب مرفوعة مثلها، وهو أبلغ من قولنا: (موثوق به).

ويلزم المصدر حالة واحدة في التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع، نحو:

أَنْتَ طَالِبٌ ثِقَّةٌ، وَطَالِبَانِ ثِقَّةٌ، وَطُلَّابٌ ثِقَّةٌ، وَأَنْتَنَّ طَالِبَاتٌ ثِقَّةٌ

- اسم الإشارة:

حَاوِزٌ زَمَلَاءُكَ هَؤُلَاءِ

هَؤُلَاءِ: اسم إشارة مبني على الكسر في محل نصب صفة، المعنى: زملاءك المشار إليهم

- الاسم الموصول المقترن بأل:

صَاحِبُ الرِّفِيقِ الَّذِي تَتَّقِي بِأَمَانَتِهِ

الذي: اسم موصول، في محل نصب صفة، والمعنى: (الرفيق الموثوق بأمانته).

- (ذو) التي بمعنى صاحب، و(ذات) التي بمعنى صاحبة:

والدنا رجلٌ ذو علمٍ وأَمَّا امرأةٌ ذاتُ فضلٍ

ذو: صفة مرفوعة وعلامة رفعها الواو لأنه من الأسماء الخمسة، والمعنى: صاحبٌ علمٍ
ذاتٌ: صفة مرفوعة وعلامة رفعها الضمة، والمعنى: صاحبةٌ علمٍ.

- العدد أو ما دلَّ على عدد الموصوف:

اخترتُ قصصاً أربعاً، قامَ بتمثيلها طلابٌ عشرون

أربعاً: صفة منصوبة، وعلامة نصبها الفتحة، والمعنى: (قصصاً معدودةً أربعاً).
عشرون: صفة مرفوعة وعلامة رفعها الواو لأنه ملحق بجمع المذكر السالم،
والمعنى: (طلابٌ معدودون عشرون).

- ما دلَّ على تشبيهه:

رأيتُ في الملعبِ تلميذاً غزالاً

غزالاً: صفة منصوبة وعلامة نصبها الفتحة، والمعنى: سريعاً كالغزال، أو مشبهاً الغزال.

- الاسم الذي لحقته ياء النسبة:

كَانَ فِي مَجْمُوعَتِنَا طَالِبٌ دِمَشْقِيٌّ وَآخَرُ حِمَصِيٌّ

دِمَشْقِيٌّ، حِمَصِيٌّ: صفتان، والمعنى: طالبٌ منسوبٌ إلى دمشق وآخَرُ منسوبٌ إلى حمص

- كلمتا (كلّ، أيّ) الدالّتين على الكمال:

ومن ذلك قولك: (أخوك رجلٌ كلُّ الرجل، وأستاذنا معلّمٌ أيُّ معلّم)، والمعنى رجلٌ
كامل الرجولة، ومعلّمٌ كاملٌ في التعليم.

- (ما) النكرة التي يُراد بها الإبهام، كما في المثل:

لَأْمُرٍ مَا جَدَعَ قَصِيرٌ أَنْفَهُ

ما: نكرة أفادت معنى الإبهام في محل جرّ صفة لأمرٍ، والمعنى: (لأمرٍ عظيم).

٢/٢- أنواع النعت (الصفة):

قد يكون النعت حقيقياً أو سببياً، ومفرداً أو جملة أو شبه جملة، وفيما يأتي بيانها:

٢/٢/١ - النعت الحقيقي والسببي:

٢/٢/١/١ - النعت الحقيقي:

وهو ما يبيّن صفة من صفات متبوعه، فيتعلّق بمتبوعه مباشرة، ويطابقه في الإعراب، وفي التذكير والتأنيث، وفي التعريف والتنكير، وفي الأفراد والتثنية والجمع، نحو:

في حَيِّنا مدرستان كبيرتان، فيهما مُعلِّمون مُخلصون ومُعلِّماتٌ ماهراتٌ،
وتُشاركُ الأخصائية الاجتماعية، والمرشدان النفسانيان في توجيه الطلاب

الصفات السابقة من النعت الحقيقي، لأنها تعلّقت بالموصوف مباشرة، وطاقته في الإعراب، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، والأفراد والتثنية والجمع.

وقد يُستثنى من المطابقة، جوازاً أو وجوباً، بعض الحالات أشهرها:

- الصفات على وزن (فَعُول) بمعنى (فاعل)، مثل: (صَبُورٌ وَغَيُورٌ وَشَكُورٌ)، أو على وزن (فَعِيل) بمعنى (مفعول)، مثل: (جريحٌ وقَتيلٌ)، أو على وزن (مِفْعَال)، نحو: (مِهْذارٌ ومِبْسامٌ)، أو على وزن (مِفْعِيل)، نحو: (مِسْكِينٌ)، أو على وزن (مِفْعَل)، نحو: (مِعْشَمٌ)، فهذه الأوزان يستوي في الوصف بها المذكر والمؤنث، فتقول:

إِنَّ الرَّجُلَ غَيُورٌ، وَالْمَرْأَةَ غَيُورٌ، وَهُوَ جَرِيحٌ وَمَسْكِينٌ، وَهِيَ جَرِيحٌ وَمَسْكِينٌ...

الصفات السابقة تلتزم صيغة واحدة وفق أوزانها لا تتغيّر مع المذكر أو المؤنث.

- ما جاء صفة لغير العاقل، يجوز فيه وجهان: أن يعامل معاملة الجمع، وأن يعامل معاملة المفرد المؤنث، فتقول:

ما من جبالٍ شاهقةٍ حول حصن = جبالٍ شاهقاتٍ

الموصوف (جبال) غير عاقل؛ لذلك جاز ترك المطابقة في الجمع.

٢/٢/١/٢ - النعت السببي:

وهو ما يبيّن صفة من صفات ما يتعلّق أو يرتبط بالمنعوت، فيتبع ما قبله في الإعراب وفي التعريف والتنكير فقط، أما في التذكير والتأنيث فإعاعي ما بعده، ويبقى مفرداً دائماً، فتقول مثلاً:

قابلتُ المعلمَ الحسنةَ معاملتهُ والمعلمَينَ الكثيرَ عطاءُهما ورافقتي طلابُ كريمةٍ أخلاقُهم

الصفات (الحسنة، الكثير، كريمة) نعت سببي؛ لأنها لم تتعلق بالموصوف مباشرة، إنما تعلقت بصفة من صفاته، فطابقته في علامة الإعراب، وفي التعريف والتنكير فقط.

٢/٢/٢ - النعت المفرد والجملة وشبه الجملة:

الغالب في النعت أن يأتي اسماً مفرداً وقد يأتي جملة أو شبه جملة:

٢/٢/٢/١ - النعت المفرد:

النعت المفرد ما كان غير جملة ولا شبهها، وإن كان مثني أو جمعاً، كما ورد في الأمثلة

السابقة جميعها.

٢/٢/٢/٢ - النعت الجملة:

وذلك حين تقع الجملة الفعلية أو الاسمية صفة لاسم قبلها، ولا تقع الجملة صفة

للمعرفة، وإنما توصف بها النكرات وما في معناها، مثل:

سمعتُ معلماً يسردُ قصةً وحوله تلاميذُ آذانهم صاغيةٌ

جملة (يسرد قصة): جملة فعلية في محل نصب صفة للموصوف النكرة (معلماً).

جملة (آذانهم صاغية): جملة اسمية في محل رفع صفة للموصوف النكرة (تلاميذ).

والمقصود بما في معنى النكرات: (الاسم المعرف بأل الجنسية) لأنه لا يدل على معين،

لفظه معرفة ومعناه نكرة، ولذلك يجوز أن تُعرب الجملة بعده صفة لأنه نكرة في المعنى،

ويجوز أن تُعرب حالاً له لأنه معرفة في اللفظ، ومنه قول الشاعر:

وَلَقَدْ مَرَزْتُ عَلَى اللَّيْمِ يَسْبِي فَمَضَيْتُ ثُمَّتُ قُلْتُ لَا يَغْنِي

جملة (يَسْبِي) فعلية في محل جر صفة للنكرة في المعنى (الليِّم)، والمقصود كلَّ

ليِّم وليس ليِّماً بعينه، ويجوز أن تكون في محل نصب حالاً من (الليِّم) مراعاة

للفظها المعرفة بأل.

٢/٢/٢/٣ - النعت شبه الجملة:

وذلك حين يقع الظرف أو الجار والمجرور في موضع النعت، فيتعلقان بصفة محذوفة،

ويُنتع بهما النكرات، ومن ذلك:

هذا مُعْلَمٌ في صَفِّهِ، وَذَلِكَ تَلْمِيذٌ بَيْنَ أَقْرَانِهِ

(في صَفِّهِ) شبه جملة، متعلّق بصفة محذوفة لـ (مُعْلَمٌ)، تقديرها: كائنٌ.

(بَيْنَ) شبه جملة، متعلّق بصفة محذوفة لـ (تَلْمِيذٌ)، تقديرها: كائنٌ.

٢/٢/٣- النعت المقطوع:

يُقطَعُ النعت أحياناً عن كونه تابعاً لما قبله في الإعراب، إلى كونه خبراً لمبتدأ محذوف، أو مفعولاً به لفعل محذوف وجوباً، وغالباً ما يكون ذلك مع النعت الذي يُؤْتى به لمجرّد المدح أو الذمّ أو الترحّم، ومن ذلك الأمثلة الآتية:

الحمدُ لله العَظِيمُ/العَظِيمُ

العَظِيمُ: خبر مرفوع لمبتدأ محذوف، والتقدير هو العَظِيمُ.

العَظِيمُ: مفعول به منصوب لفعل محذوف، والتقدير أمدح العَظِيمُ.

تَرَكْتُ صُحْبَةَ فَلَانِ الْخَائِنِ/الْخَائِنِ

الْخَائِنُ: خبر مرفوع لمبتدأ محذوف، والتقدير هو الخائنُ.

الْخَائِنُ: مفعول به منصوب لفعل محذوف، والتقدير أذمّ الخائنُ.

ولا يلجأ إلى القطع إن كان المنعوت لا يُعرف إلا بذكر الصفات كلها، نحو: (مررتُ بخليل الشاعر الكاتب الخطيب)، حتى لا يلتبس بخليل آخر ليس له كل هذه الصفات. وإذا تكررت النعوت، فإن كانت لأغراض المدح أو الذمّ أو الترحّم حسن إتباعها كلها أو قطعها كلها، وإن لم تكن لشيء من ذلك فالإتباع أحسن.

ملاحظات:

- حقّ الصفة أن تصحب الموصوف، وقد يُحذف الموصوف لفظاً إذا كان معلوماً بقرينة السياق، فتقوم الصفة مقامه، ومن أمثلة ذلك:

﴿وَعِنْدَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ عِينٌ﴾ (الصفّات، الآية ٤٨)

والتقدير: (نساءٌ قَاصِرَاتُ)، فحُذِفَ الموصوف (نساء) لأنه معلوم من سياق الآيات.

أَنَا ابْنُ جَلَا وَطَلَاغُ الثَّنَائَا مَتَى أَضْعَ الْعِمَامَةَ تَعْرِفُونِي

والتقدير: (أنا ابنُ رجلٍ جلا)، أي جلا الأمور بأعماله وكشفها.

- قد تحذف الصفة كذلك لفظاً إن كانت معلومة، ومن ذلك ما جاء في المثل:

والتقدير: رَبٌّ رَمِيَّةٌ صَائِبَةٌ مِنْ غَيْرِ رَامٍ

رَبٌّ رَمِيَّةٌ مِنْ غَيْرِ رَامٍ

- إذا تكررَت الصفات وكانت واحدة لأكثر من موصوف، يُستغنى بالثنائية أو الجمع عن

التفريق، وإن اختلفت الصفات وجب التفريق فيها وعطفها، ومن ذلك:

جاء أحمد وسعيد الطالبان

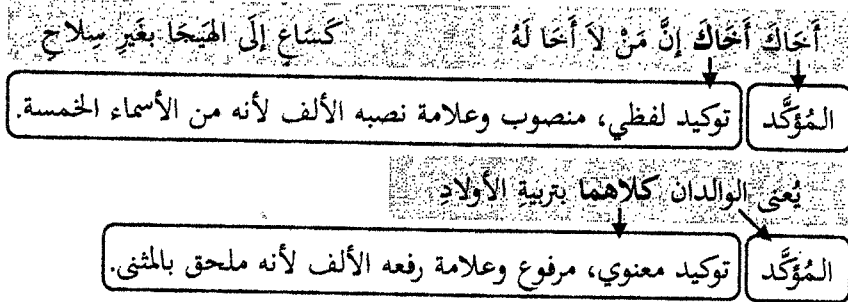
اشترك أحمد وسعيد في الصفة (طالب)، فجاءت بصيغة الثنية.

جاءني رجلان كاتبٌ وشاعرٌ

اختلفت الصفة (كاتب وشاعر) بين الرجلين فوجب التفريق فيها.

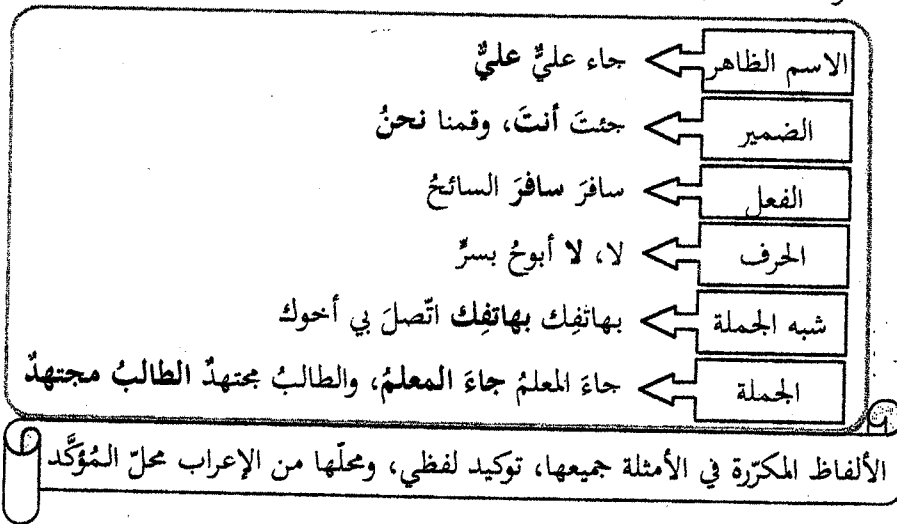
٣- التوكيد (التأكيد):

تابع يقوم على التكرير، ويؤتى به لتثبيت أمر المُكْرَّر (المُؤَكَّد) في نفس السامع، وهو أحد أساليب العربية في تقوية الكلام، وهو نوعان: لفظي ومعنوي. ومن أمثلته:



٣/١- التوكيد اللفظي:

إعادة اللفظ نفسه، بقصد تقرير المُؤَكَّد في نفس السامع وتمكينه في قلبه، أو خوف النسيان أو عدم الإصغاء سواءً أكان هذا اللفظ اسماً أم فعلاً أم حرفاً أم شبه جملة أم جملة، نحو الأمثلة الآتية:



٣/٢- التوكيد المعنوي:

يكون بذكر سبعة أسماء هي (نفس، عين، جميع، عامة، كل، كلا، كلتا)، على شرط أن تُضاف هذه المؤكّدات إلى ضمير يناسب المُؤَكَّد، ولهذا أغراض نوضحها وفق الآتي:

- النفس والعين: وغرض التوكيد بهما رفع احتمال أن يكون في الكلام مجاز أو سهو أو نسيان، كما في قولك:

قابلت المدير نفسه، وقرأت خطأ الأستاذ عينه

أفاد التوكيد بالنفس والعين دفع احتمال توهم السامع مقابلة نائب المدير مثلاً أو قراءة خطأ آخر كتبه شخص آخر غير الأستاذ.

- كل، جميع، عامة: وتسمى ألفاظ الشمول، وغرض التوكيد بها الدلالة على الإحاطة والشمول، كما في قولك:

زارني طلابي جميعهم، وخاطبت زوّاري عامة، وأعطيتهم حقهم كله

أفاد التوكيد بجميع وعامة وكلّ دفع احتمال توهم السامع تخلف بعض الطلاب عن الزيارة، أو مخاطبة بعض الزوّار، أو إعطاء بعض الحقّ لمستحقه.

- كلا، كلتا: وغرض التوكيد بهما إثبات الحكم للاثنتين المؤكّدين معاً، كما في قولك:

حضر الطالبان كلاهما، والطالبتان كلتاهما

أفاد التوكيد بهما دفع احتمال توهم السامع تخلف أحد الطالبين أو إحدى الطالبتين.

ملاحظات حول التوكيد:

- التوكيد خاص بالمعارف كما في الأمثلة السابقة. أما النكرة فلا يفيد توكيدها إلا إذا كانت محدّدة وكان التوكيد من ألفاظ الشمول نحو: (صُمْتُ شهراً كله).

- لا يُؤكّد ضمير الرفع المستتر ولا المتصل بالنفس والعين إلا بعد توكيدهما بضمير رفع منفصل، نحو: (طالبك نجح هو نفسه). أما ضمير النصب وضمير الجر فيجوز توكيدهما وإن لم يُؤكّد بضمير منفصل: (أكرمتك عينك أو أكرمتك أنت عينك، ومررت به نفسه أو مررت به هو نفسه).

- يُؤكّد بضمير الرفع المنفصل جميع الضمائر سواء أكانت ضمائر رفع أم ضمائر نصب أم ضمائر جر، نحو: (سافرت أنت نفسك، أسمعتك أنت عينك، ومررت به هو نفسه)، ويكون الضمير المؤكّد في موضع رفع أو نصب أو جر تبعاً للضمير المؤكّد.

- يُقَوَّى التوكيد بتوكيد آخر وهو لفظ (أجمع) مطابقاً للمؤكد، فتقول: (تلوت الخطاب كله أجمع، ونقلت الصحيفة كلها جمعاء، وهنأت الفائزين كلهم أجمعين). ومن ذلك قوله تعالى:

﴿فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ﴾ (الحجر، الآية ٣٠)

كلُّهم: توكيد معنوي مرفوع وعلامة رفعه الضمة، وهم ضمير في محل جرّ بالإضافة.
أجمعون: توكيد معنوي ثانٍ مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه ملحق بجمع المذكر السالم.

- يستحسنون في المثني جمع التوكيد مثل: (حضر الطالبان أنفسهما)، وذلك لكلا تتوالى تشيتان في كلمة واحدة: (حضر الطالبان نفساهما) والعرب تستثقل ذلك.
- قد تُزاد الباء في كلمتي (نفس وعين) حين يؤكد بهما، فتُجران لفظاً وتكونان في محل رفع أو نصب تبعاً للمؤكد، ومن ذلك قول الشاعر:

هذا لَعَمْرُكُمُ الصَّغَارُ بِعَيْنِهِ لَا أُمُّ لِي - إِنْ كَانَ ذَاكَ - وَلَا أَبُ

بعينه: الباء حرف جرّ زائد، عين: مجرور لفظاً مرفوع محلاً، توكيد معنوي لـ(الصغار).

٤ - البديل:

تابع مقصود بالحكم يمهّد له بذكر المتبوع قبله، فهو الذي يتّجه إليه المعنى الذي تتضمّنه الجملة، وأنّ المبدل منه ما هو إلا تمهيد له، كما في قولنا:

دخل الطالب سميّر إلى قاعة الامتحان

البديل، وهو المقصود في المعنى، ولو حذفنا المبدل منه لم يخلّ معنى الجملة: دخل سميّر إلى قاعة الامتحان.

المُبدل منه،

٤/١ - أنواع البديل:

أنواع البديل أربعة هي:

٤/١/١ - بدل كلّ من كلّ (البديل المطابق):

وهو بدل الشيء ممّا كان طبق معناه، والاسم الثاني فيه عيّن الاسم الأول، كقولنا:

كان الشاعرُ جريرٌ أشعرٌ من الفرزدق

جريرٌ: بدل كلّ من كلّ، وبدل المرفوع مرفوع مثله، وعلامة رفعه الضمة.

٤/١/٢ - بدل بعض من كلّ:

وهو بدل الجزء من كلّ، فالاسم الثاني جزء من الاسم الأول، وفي هذا النوع لا بدّ أن

يشتمل البديل على ضمير يعود على المبدل منه، نحو قولنا:

قرأتُ الكتابَ نصفه، والصحيفة أكثرها

نصف، أكثر: بدل بعض من كلّ، وبدل المنصوب منصوب مثله وعلامة نصبه الفتحة.

٤/١/٣ - بدل الاشتمال:

وهو أن يكون المبدل منه مشتملاً على البديل، والبديل صفة من صفات المبدل منه،

بشرط ألا يكون جزءاً منه، ولا بدّ أيضاً أن يشتمل البديل على ضمير يعود على المبدل

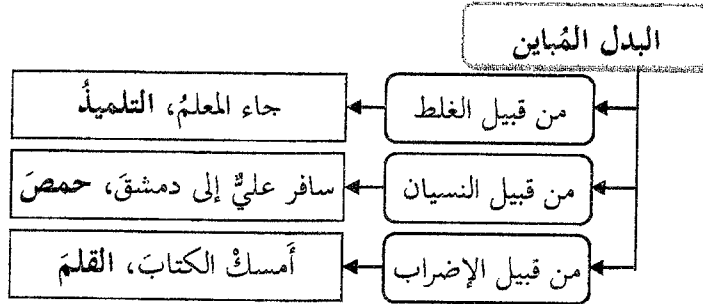
منه، كما في قولنا:

أدهشني الأستاذُ علمُه وسِعةُ اطلاعه

علمُ: بدل اشتمال، وبدل المرفوع مرفوع مثله، وعلامة رفعه الضمة.

٤/١/٤ البديل المُباين:

وهو بديل الشيء ممّا يباينه، بحيث لا يكون مطابقاً له، ولا بعضاً منه، ولا يكون المبدل منه مشتملاً عليه، وهو يقع في كلام الناس من قبيل (الغلط، أو النسيان، أو الإضراب)، ومن أمثلة ذلك:



فالمقصود في المثال الأول (التلميذ)، ولكن سبق إلى اللسان المعلم على سبيل الغلط، والمقصود في المثال الثاني (حمص)، فقد نسي أنّ السفر إلى حمص ثم تذكر، والمقصود في المثال الثالث (القلم)، فقد أمرت بامساك الكتاب، ثم أضريت عن الأمر وأمرته بامساك القلم وترك الكتاب.

ملاحظات:

- لا يُشترط التطابق بين البديل والمبدل منه في التعريف والتنكير، إلا أنه يحسن حين تقع النكرة بدلاً من معرفة أن تكون نكرة موصوفة، مثل:

أنظرُ إلى الجبالِ جبالٍ شاهقة

جبالٍ: بدل، وهو نكرة، أكسبته الصفة (شاهقة) نوعاً من التخصيص.

- لا يقع الضمير بدلاً، أما الاسم الظاهر فيمكن أن يكون بدلاً من الضمير، مثل:

حاورْتُ الأطفال، فأعجبوني كلامهم

كلام: اشتغال من واو الجماعة، مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

- يقع البديل في الأسماء كما في الأمثلة السابقة، ويبدل فعل بفعل، كقولنا: (من يُحبني، يشرح لي، يفز بالجائزة)، فأبدل (يشرح) من (يُحب) فهو مجزوم مثله لأنه فعل الشرط الجازم، كما يقع البديل في الجمل، وفي أشباه الجمل.

همزة الوصل وهمزة القطع

١- همزة الوصل هي همزة تزداد في ماضي الفعل الخماسي والسداسي وأمرهما ومصدرهما للتوصل إلى النطق بالساكن، ولذلك تسقط في درج الكلام، نحو: ((انتشر واستبشر، وانتشر واستبشر، وانتشاراً واستبشاراً))، كما تزداد في أمر الثلاثي، نحو: ((اذكر، اعلم، افتح)).

وهذه الهمزة تثبت من حيث الرسم دائماً، فيتوصل بها إلى النطق بالساكن في أول الكلام، ولكنها تهمل في النطق حين تكون في درج الكلام، وهذا هو سبب تسميتها بـهمزة الوصل.

وتزداد همزة الوصل هذه في الأسماء الآتية: ((ابن وابنة وابنم واسم، واست*، وامرئ وامرأة، واثنين واثنين، وايمناً))، وتأتي في (ال) التعريف.

٢- وما عدا ذلك من الكلام فـهمزته قطع، وهي همزة ترسم وتلفظ أينما وقعت في الكلام. وهي في الفعل والاسم والحرف، نحو: ((أكتب، وإبراهيم، وإلى)).

٣- وهمزة الوصل مكسورة دائماً إلا في (ال) التعريف وايمناً فهي فيهما مفتوحة، وإلا في الأمر المضموم العين، نحو: ((اكتب واسم))، وفي الماضي المبني للمجهول، نحو: ((انطلق واستغفر واستعيد)).

٤- تحذف همزة الوصل من (ال) خطأ ولقطاً بعد اللامات، مثل: -- (الكريم للكريم) -- اللام هنا حرف جر عادي.

* الاست في الشيء: أسسه، وابنه = ابن، وايمناً لفظ مشعر بالقسم.

- ((وَلَآخِرُهُ خَيْرٌ لِّكَ مِنَ الْأَوَّلَى)) — اللام هنا للابتداء.
- ((يَا تَلْمِذَعَيْنِ !)) — اللام هنا لنداء التعجب.
- ((يَا لِّكَرْمَاءٍ لِّلْمَحْتَاجِينَ)) — اللامان هنا للاستغاثة، الأولى للمستغاث به والثانية للمستغاث له.

همزة الوصل في (ابن وابنة)

- رأينا في درس سابق أنّ كلمتي (ابن وابنة) مبدوءتان بهمزة وصل.
- ولكن هذه الهمزة تثبت كتابة في مواضع وتحذف في مواضع وإليك البيان:
- ١- تحذف همزة الوصل من هاتين الكلمتين إذا:
 - ١/١- سبقتا بهمزة استفهام، نحو: ((أبنتك خالد؟ أبنتك هي التي نالت جائزة التفوق؟)).
 - ٢/١- جاءتا بعد (يا) النداء، وذلك تجنباً لاجتماع ألفين، نحو: ((ما بك يا بن الكرام؟، وما بك يا بنة أخي؟)).
 - ٣/١- وقعتا بين علمين ثانيهما أبة للأول، نحو: ((عمر بن عبد العزيز أعدل خلفاء بني أمية، وخالد بن الوليد بطل معركة اليرموك)).
 - ٢- وثبتت همزتهما لفظاً وكتابة إذا:
 - ١/٢- كانت كل منهما في وضع التثنية، نحو: ((هند وليلى ابنتا صديقي سعيد، وخالد وماجد ابنا أخي حسان طالبان مبدعان)).
 - ٢/٢- إذا لم تقعا بين علمين، نحو: ((ابن الرومي شاعر الوصف الساخر، وابن زيدون شاعر الغزل الأندلسي، وابنة أخي طالبة مجدة)).
 - ٣/٢- وقعت كل منهما خبراً للمبتدأ، نحو قول الفرزدق يمدح علياً زين العابدين:

هَذَا ابْنُ خَيْرٍ عِبَادَ اللَّهِ كُلِّهِمْ هَذَا النِّقْيُ النِّقْيُ الطَّاهِرُ الْعَلَمُ
ونحو: ((لَيْلَى ابْنَةُ أَصْغَرَ إِخْوَتِي، وَهَدَى ابْنَةُ صَغْرَى أَخَوَاتِي)).

كتابة الهمزة

أولاً- الهمزة في أول الكلمة

١- ترسم الهمزة في أول الكلمة ألفاً وتوضع فوقها قطعة (ء) إذا كانت مفتوحة أو مضمومة وتوضع تحتها القطعة إذا كانت مكسورة مثل: (إن أكرمني فسوف أكرمه إكراماً).

٢- وكذلك ترسم الهمزة ألفاً إذا دخل على الكلمة حرف نحو: فإن، وبأن، ولأن، لألا، وإذاً، إلا أنهم كتبوا (لئن وإنذا ولئلا) على نبرة، وهي مستحبة. ثانياً- الهمزة في وسط الكلمة

١- إذا كانت ساكنة رسمت على حرف مجانس لحركة ما قبلها مثل: فأس ويئر وسؤل.

٢- إذا كانت مكسورة رسمت على ياء مثل: رني، وينس، ومنين.

٣- إذا كانت مضمومة رسمت على واو مثل: (قرووا، وشؤون). إلا إذا سبقها كسرة قصيرة أو طويلة فترسم على ياء مثل: يستنبئونك، ويستنهزون، ويريتون، وملون، ومئة، وستمة.

٤- إذا كانت مفتوحة رسمت على حرف من جنس حركة ما قبلها، فإن كان قبلها ساكناً غير حرف مد، رسمت على ألف مثل: (يسأل، ويبأس، وجيأة، وهيأة) وشاعت كتابة جيئة وهيئة على نبرة تسهيلاً لكتابة الهمزة ولا داعي لذلك.

وإن كان هذا الساكن حرف مدّ رسمت مفردة: (تساعل، وتفاعل،
 ولئن يسوءه وإن وضوءه). إلا إذا وصل ما قبلها بما بعدها فترسم نبرة مثل:
 (مشيئة، وبريئة، وإن مجيئك).

٥- تعتبر الهمزة متوسطة إذا لحق الكلمة ما يتصل بها رسماً، كالضمائر
 وعلامات النثية والجمع مثل: (جزأين، وجزأوه، ويبدؤون، وشيؤه).

ثالثاً- الهمزة في آخر الكلمة

- ١- إذا سبقت بحركة رسمت على حرف مجانس لحركة ما قبلها مثل: يجرؤ،
 ويبدأ ويستهيئ.
- ٢- إذا سبقت بحرف ساكن رسمت مفردة مثل: (جزء، وهذوء، وجزأء،
 وشيء).
- ٣- إذا سبقت بحرف ساكن وكانت منونة في حالة النصب رسمت على نبرة
 بين ألف التثنية والحرف السابق لها إذا كانا يوصلان نحو: بطئاً، وشيئاً،
 فإذا كان ما قبلها لا يوصل بما بعدها رسمت الهمزة مفردة مثل: بدءاً.