المهارات اللغويّة

لطلّاب اللّغة العربيّة في الكليّات والجامعات

تأليف

الدكتورعثمان إدريس الكنكاوي

قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة إلورن، إلورن، نيجيريا

الطبعة الأولى 1441هـ/ 2019م

© UTHMAN IDREES KANKAWI (FRHD)
email: uikankawi@yahoo.com / kankawi.ui@unilorin.edu.ng
Tel: +234 803 394 4825

المهارات اللغوية لطلاب اللغة العربية في الكليات والجامعات

© All Right Reserved

حقوق الطبع محفوظة. لا يجوز استخدام هذا العرض، أو طباعته، أو النقل من محتوياته بأية طريقة كانت، إلا بإذن مكتوب من المؤلف.

All rights reserved. No chapter of this publication may be reproduced stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means electronic machine, photocopy, recording or otherwise without the prior written permission of the Author.

ISBN:

To be published by:
Department of Arabic, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria.

المحتويات

صفحة العنوان العربي	1
المحتويات	3
الإهداء	19
كلمة الشكر والتقدير	20
مقدمة	23

.....

الباب الأول :مدخل إلى اللغة العربية

اللغة: معناها المعجمي والاصطلاحي وخصائصها العامة	27
الفرق بين اللغة واللهجة	29
أهمية اللغة العربية في العالم وفي المجتمع النيجيري	32
العربية الفصحى التراثية والعربية الفصحى المعاصرة	40
اللغة المشتركة واللغة الخاصة	41
اللغة الأُم	42
اللغة الثانية واللغة الأجنبية	42
لغة التعليم ولغة الاستعمار	42
مفهوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	43
هوامش الباب الأول	45

.....

الباب الثاني: معاني المهارة اللغوية

التعريف المعجمي للمهارة	47
الفرق بين المهارة والقدرة	48
أنواع المهارة العامة	48

التعريف الاصطلاحي للمهارة اللغوية 54
نشأة المهارة اللغوية وأنواعها 55
آراء تربوية حول ترتيب المهارات اللغوية الأربع في تعليم اللغات 57
أهمية المهارات اللغوية ووسائل إجادتها 59
هوامش الباب الثاني 61

.....

الباب الثالث: مهارة الاستماع

المعنى المعجمي لكلمة الاستماع 63
الفرق بين الاستماع والسمع والسماع والإنصات 63
فن الاستماع ومكانته لدى العرب بين القديم والحديث 64
المعنى الاصطلاحي لكلمة الاستماع 65
أهمية الاستماع 66
التدريب على مهارة الاستماع 67
عناصر عملية الاستماع 69
أنواع الاستماع 69
أهمية الاستماع وتقديمه على غيره 71
أنواع المستمعين 72
العادات اللازمة للمستمع الجيِّد 73
العوامل المؤثِّرة في تنمية مهارة الاستماع 74
الخطوات لتنمية مهارة الاستماع 74
معوِّقات الاستماع 76
مهارات الاستماع المناسبة لمستويات تعليم اللغة المختلفة 77
المستوى الأول 77
المستوى الثاني 78

المستوى الثالث 79
أصوات العربية للمتعملين بين الصعوبة والسهولة عند
الاستماع والنطق 79
التدريب السمعي 80
الثنائيات الصغرى 81
الإذاعة وفائدتها في مهارة الاستماع 85
مختبر اللغة فوائدها واستخدامه لمهارة الاستماع 86
هوامش الباب الثالث 89

.....

الباب الرابع :مهارة الكلام

التعريف بالكلام 91
خصائص الكلام 92
التخطيط لعملية الكلام 92
أنواع الكلام 93
أهمية الكلام 93
من آداب الكلام 95
تعريف مهارة الكلام 95
سبب تقديم مهارة الكلام على غيرها 96
أهمية تعليم مهارة الكلام 97
مهارات الكلام المناسبة لمستويات تعليم اللغة العربية المختلفة 99
أ- المهارة الكلامية في المستوى الأول 99
ب- المهارة الكلامية في المستوى الثاني 100
ج- المهارة الكلامية في المستوى الثالث 100
استراتيجيات مهارة الكلام 101

دور الحاسوب في تنمية مهارة الكلام	105
دور المعلم في تنمية المهارة الكلامية	106
أمراض الكلام	110
أسباب العيوب الكلامية	112
1- الأسباب اللغوية النفسية	113
2-الأسباب الاجتماعية	114
3-الأسباب العضوية	115
النطق بأصوات اللغة	116
الأصوات الأساسية والأصوات الفرعية	117
النوع الأول : الأصوات الأساسية	117
النوع الثاني: الأصوات الفرعية	117
الأصوات الأساسية في اللغة العربية	118
مشكلات النطق في الأصوات العربية	119
تقسيم أصوات اللغة العربية إلى مجموعات ثلاث	120
المجموعة الأولى	121
المجموعة الثانية	121
المجموعة الثالثة	121
الشدة ومشكلة النطق بها	122
المدة ومشكلة النطق بها	123
الأصوات فوق المقطعية	124
مفهوم النبر	124
درجات النبر	125
أنواع النبر	125
النوع الأول : النبر الصرفي	126

النوع الثاني: النبر الدلالي 126
بعض القوانين المعينة للنبر العربي 126
تعريف النغمة 128
تعريف التنغيم 128
مشكلة التنغيم والنبر 129
الحوار وأهميته في تنمية المهارة الكلامية 131
هوامش الباب الرابع 133

.....

الباب الخامس: مهارة القراءة

القراءة في معناها المعجمي والاصطلاحي 135
أهمية القراءة 137
تطور مفهوم القراءة 138
وظيفة القراءة في حياة الفرد والمجتمع 140
أهداف القراءة 142
أنواع القراءة 143
أنواع القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء 139
القراءة الصامتة 139
أسس القراءة الصامتة 144
مزايا القراءة الصامتة 145
الناحية الاجتماعية 145
الناحية الاقتصادية 146
ناحية الفهم 146
الناحية التربوية والنفسية 147
موافق استخدام القراءة الصامتة 147

استخدام القراءة الصامتة في مراحل التعليم	148
وسائل التدريب على القراءة الصامتة	148
القراءة الجهرية	150
مزايا القراءة الجهرية	150
مواقف استخدام القراءة الجهرية	151
استخدام القراءة الجهرية في المراحل التعليمية	151
التدريب على القراءة الجهرية	152
أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ	152
1-القراءة السريعة/القراءة العاجلة	152
2-قراءة لتكوين فكرة عامة من موضوع متسع	152
3-القراءة التحصيلية	153
4-قراءة لجمع المعلومات	153
5-قراءة للمتعة الأدبية والرياضة العقلية	153
6-القراءة النقدية التحليلية	153
أنواع القراءة من حيث التهيُّؤ الذهني للقارئ	154
1-القراءة للدرس	154
2-قراءة الاستماع	154
تقسيمات أخرى للقراءة	155
من حيث نشاط القارئ	155
من حيث هدف القارئ العام	155
من حيث هدف القارئ الخاص	155
من حيث مراحل تعلم القراءة	155
عناصر القراءة	156
مهارات القراءة	156

مكانة مهارة القراءة في برامج تعليم اللغات الأجنبية 157
الأهداف العامة لمهارة القراءة 158
أهداف مهارة القراءة في المستوى الأول 158
أهداف مهارة القراءة في المستوى الثاني 159
أهداف مهارة القراءة في المستوى الثالث 160
المشاكل في القراءة 160
تحسين قدرة القراءة 163
ضعف التلاميذ في القراءة وعلاجها 166
أ- العوامل الجسمية 166
ب- الاستبعاد للمطالعة 167
ج- اللغة والخبرات 167
ومما يرجع إلى المدرس 168
ومما يعود إلى الكتاب المقرر 169
علاج تلك المشاكل 169
هوامش الباب الخامس 171

.....

الباب السادس مهارة الكتابة

مفهوم الكتابة 173
أهمية الكتابة 173
نشأة الكتابة عند العرب 174
نشأة الخط العربي 176
مكانة الخط العربي في التعليم 179
تعريف المهارة الكتابية 181
أهمية المهارة الكتابية 182

أهداف مهارات الكتابة	183
أهداف المهارة الكتابية في المستوى الأول الابتدائي	183
أهداف المهارة الكتابية في المستوى الثاني المتوسط	184
أهداف المهارة الكتابية في المستوى الثالث المتقدم	184
الأنشطة المختلفة في تعليم المهارة الكتابية	185
1- الهجاء أو التهجئة	185
2- النشاط الكتابي العملي البسيط	185
3- النشاط الكتابي المتطوَّر	185
مجالات مهارة الكتابة والخط	186
مراحل تعليم الكتابة	188
مرحلة التدرج	188
مرحلة ما قبل الحروف	189
مرحلة كتابة الحروف	190
مرحلة النسخ	192
مرحلة الإملاء	193
أهم حالات الخطأ الإملائي	196
أسباب الأخطاء الإملائية	196
أنواع الكتابة	199
الكتابة المقيَّدة	199
الكتابة الحرَّة	203
موضوعات الكتابة الحرة	204
الفقرة الجيدة وعوامل جودتها	206
كتابة الحروف العربية وصورتها	209
اللام الشمسية واللام القمرية	210

التاء في آخر الكلمة	211
أ- التاء المربوطة	212
ملاحظة	212
ب- التاء المبسوطة (المفتوحة)	213
التاء في آخر الفعل	213
التاء في آخر الاسم	213
التاء في آخر الحرف	214
الهمزة في أول الكلمة	214
همزة الوصل	215
همزة الوصل في الأسماء	215
همزة الوصل في الأفعال	215
همزة الوصل في الحروف	213
ملاحظة	216
همزة القطع	216
همزة القطع في الأسماء	216
همزة القطع في الأفعال	217
همزة القطع في الحروف	217
ملاحظة	217
كتابة التنوين	218
تنوين الرفع	218
تنوين الجر	218
تنوين النصب	218
حذف ألف تنوين النصب	218
ملاحظة	219

حذف الألف من الكلمة	220
حذف الألف من أول الكلمة : (ابن وابنة)	220
حذف الألف من أول الكلمة: (اسم)	223
حذف الألف من أول الكلمة: (ال التعريف)	224
حذف ألف الوصل من باقي الأسماء والأفعال	224
حذف الألف من وسط الكلمة	225
حذف الألف من آخر الكلمة	226
علامات الترقيم	227
أهمية علامات الترقيم	228
أصل ابتكار علامات الترقيم	229
أصل علامات الترقيم في التراث العربي	229
أبرز علامات الترقيم	230
النقطة التامة (.)	230
الفاصلة (،)	230
الفاصلة المنقوطة (؛)	230
النقطتان الرأسيتان أو علامات التوضيح (:)	231
علامة الإستفهام (؟)	231
علامة التعجب (!)	232
القوسان ( )	232
علامة التنصيص (" ")	233
الشرطه أو الوصلة (-)	233
علامات الحذف (...)	234
التعبير الاصطلاحي	235
الصورة الأولى: تعبير فعلي	236

الصورة الثانية: تعبير اسمي	236
الصورة الثالثة: تعبير حرفي	236
أهم فنون المهارات الكتابية.	238
فن المقالة وتعريفها المعجمي والاصطلاحي	239
بدايات فن المقالة	240
قيمة المقالة وأهميتها	241
أنواع المقالة	242
أولا: المقالة الأدبية	242
أ- مفهومها	242
ب- خصائصها	242
ج- نماذجها	244
د- أنواع المقالة الأدبية	245
1- المقالة الشخصية	245
2- المقالة الاجتماعية	246
3- المقالة الوصفية	246
4- المقالة التأملية	247
5- مقالة السيرة	247
6- المقالة القصصية	248
ثانيا: المقالة العلمية (الموضوعية)	249
أ- مفهومها	249
ب- خصائصها	249
ج- نماذجها	250
د- أنواعها	250
النوع الأول: المقالة العلمية	250

النوع الثانى: المقالة الموضوعية العامة	251
من أهم ألوان المقالة الموضوعية	252
1- المقالة النقدية	252
2- المقالة الفلسفية	252
3- المقالة التاريخية	253
4- المقالة الموضوعية الاجتماعية	253
5- المقالة الموضوعية العلمية العامة	253
الفروق بين المقالة الأدبية والمقالة العلمية	254
ثالثا: المقالة الصحفية	255
1- المقالة الافتتاحية	255
أقسام المقالة الافتتاحية الثلاثة	256
3- مقالة العمود الصحفي	257
4- فن اليوميات الصحفية	258
5- المقالة التحليلية	259
عناصر المقالة.	259
أ- العنوان	260
ب- المقدمة	260
ج- الموضوع (العرض)	261
د- الخاتمة	261
منهج المقالة	261
صفات المقالة الناجحة	262
فن التلخيص	263
مفهوم التلخيص وتعريفه	263
أ- لغةً	263

ب- اصطلاحاً	263
أهمية التلخيص	264
خطوات التلخيص	265
مبادئ أساسية يجب أن تراعى في التلخيص	266
كتابة التلخيص	267
بين التلخيص والخلاصة	268
فن التقرير	270
تعريف مفهوم التقرير	270
أ- لغةً.	270
ب- اصطلاحاً.	271
غرض التقرير وأهميته.	271
هيكل التقرير	272
أ- المقدمة	272
ب- الموضوع.	273
ج- الخاتمة	273
مواصفات التقرير الجيِّد	273
أسلوب التقرير التحريري والتقرير الشفهي	274
فن الرسالة	277
أنواع الرسالة	277
فن الرسالة الإدارية	278
مفهوم الرسالة الإدارية.	278
أهمية الرسالة	279
هيكل الرسالة	279
1- الابتداء	280

2- التاريخ. 280
3- المرسل إليه لقبه وعنوانه 280
4- التحية الافتتاحية 281
5- موضوع الرسالة 281
6- التحية الختامية. 281
7- التوقيع 278
8- عنوان المرسل 282
لغة الرسالة 283
تعريف الندوة ومفهومها 285
أنواع الندوات 286
1- الندوة المغلقة 286
أ- الندوة البحثية. 286
ب- الندوة الاستجوابية. 287
ج- الندوة المفتوحة 287
كيفية إدارة الندوة. 288
كتابة البحث الجامعي 289
تعريف البحث ومفهومه 289
البحث ممارسةٌ علمية إبداعيةٌ 290
الخطوات التي يَمر بها البحث. 291
أ- مجال التخصص. 291
ب- الحاجة الملحة 291
ج- جدية الموضوع وأهميته. 292
خطة البحث 292
أسس البحث العلمي 292

كتابة البحث 293
هوامش الباب السادس 295

.....

الباب السابع: الاختبارات اللغوية

مفهوم الاختبارات 298
أهمية الاختبارات 299
وظائف الاختبارات 302
أنواع الاختبارات 303
مادة الاختبارات 304
اختبارات الأصوات. 305
اختبارات التراكيب. 306
اختبارات المفردات. 307
الاختبارات التهجئة 308
اختبارات الخط 310
اختبارات الاستيعاب 310
اختبارات الكتابة الحرة. 312
اختبارات التلخيص 312
اختبارات الترجمة 313
اختبارات الترقيم 314
اختبارات التعبير الشفهي 315
إعداد الاختبار 315
إعطاء الاختبار 316
الاختبار الجيّد 318
هوامش الباب السابع 320

الخاتمة 321
المراجع والمصادر العربية والإنجليزية 323
ترجمة حياة المؤلف 330
الخلاصة الإنجليزية للكتاب 338
صفحة العنوان الإنجليزي 339

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي هذا الكتاب المتواضع إلى:-

- **إلى حماة اللغة العربية وآدابها في الجمهورية النيجيرية، كثر الله ثرواتها وأصلح بال أبنائها.**

كلمة الشكر والتقدير

من أوجب الوجوب علي في كل حال، أن أتقدم بأجزل الثناء الأوفى، والشكر الجميل إلى الله المولى الذي أعطى كلَّ شيء خلقه ثم هدى، ويسَّر لي الأسباب للقيام بهذه المهمة المتواضعة.

وإنه من الواجب علي أيضاً، أن أخص بخالص الشكر المتواصل والدعاء الدائم للأبوين الكريمين اللذين أَمْلَيَا علَيَّ أفكاراً حبَّبتْ إليَّ اللغة العربية، - وما زالا على قيد الحياة - وسلَّكتْني مسلك من يتعلَّم العربية ويُعلِّمها. أسأل الله أن ينسأ في عمرهما حتى أحسن إليهما كما ربياني صغيراً.

وإنني مدينٌ بأجزل الشكر لقسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة إلورن، نيجيريا الناشر لهذا الكتاب، أبقى الله لنا القسم وأهلها لخدمة اللغة العربية وآدابها.

كما أشكر جميع أساتذتي الذين علَّموني أمثال الشيخ موسى يعقوب أديبايو (المفسر الغمبري) الذي كان سبب انتسابي إلى زمرة المؤمنين, والشيخ عبد الله غالي (مدير الجواهر الإسلامية)، والشيخ أحمد الرفاعي أبوبكر، والشيخ يوسف عبد الله اللوكوجي (مدير مركز التعليم العربي والإسلامي، لوكوجا)، والبروفيسور عبد الباقي شعيب أغاكا وأمثاله في جامعة عثمان دَنْ فوديو، صوكوتو، والبروفيسور زكريا

إدريس- أوبو حسين (إمام الأئمة والوزير لمدينة أوتشي) وكافة الأساتذة الكرام في جامعة إلورن. وأسدي عزيز امتناني إلى الشيخ الإمام والداعية المثالي الدكتور عبد القادر الجمعة السلمان صولابيرو، مؤسس ومدير دار الكتاب والسنة وخطيب مسجدها.

وعلى كل حال، فقد ساعدني في تقويم هذا الكتاب عددٌ كبيرٌ من الأساتذة الأكاديميين ذوي الكفاءة العلمية العالية، أمثال الأستاذ الدكتور حمزة إشولا عبد الرحيم (أستاذ الدراسات الأدبية، بجامعة ولاية كوارا، ماليتي، نيجيريا)، الذي قدَّم الكتاب تقديماً قرَّب مفهومه إلى القراء، والدكتور عثمان عبد السلام أكنبي (مدرس البلاغة العربية، والمنسق السابق لبرامج الدبلوم، جامعة الحكمة، إلورن، نيجيريا)، والدكتور يوسف تاج الدين، من أعضاء هيئة التدريس بجامعة ولاية كوارا، والدكتور عبد الله إبراهيم صلاح الدين، (خريج جامعة إفريقيا العالمية بالسودان)، والدكتور أحمد أبوبكر عبد الله مؤلف "المخطوطات العربية الإلورية تاريخٌ وثقافةٌ وفنٌ"، والدكتور إسحاق أيوب ببأويي (مدرس بكلية دار الكتاب والسنة)، والأستاذ يوسف عبد الفتاح إمام (محاضر بكلية الدراسات العربية والشريعة الإسلامية، إلورن)، والدكتور عبد الواحد سليمان ألاكُوكُو (جامعة ولاية كوغي) والدكتور إبراهيم قاسم، والأستاذ الدكتور/ مشهود محمود جمبا وأمثاله من هيئة التدريس في جامعة ولاية كوارا، وجميع الأساتذة في

جامعة الحكمة، وفي جميع الكليات والمدارس والمعاهد العربية والإسلامية في نيجيريا وخارجها.

ولا أضن بشكر زوجتي الكريمة وشريكة حياتي الأمينة، السيدة عائشة موسى الكنكاوي، التي أصبحت عيناً ساهرة على مدار الساعة لطبع هذا الكتاب، والتنبيه على الأخطاء التي أوقعني فيها النسيان، وزوجتي الثانية لطيفة سعد الكنكاوى أسأل الله لهما وللأسرة دوام المودة والرحمة.

وأخيراً، أستغفر الله العظيم الذي يغفر الذنوب جميعاً، على ما فرطتُ به في جنب الله خلال كتابة هذا الكتاب، من عدم القيام بحق الله وخلقه، إنه أهل التوبة وأهل المغفرة.

المؤلف

مقدمة

اللغة العربية هي لغة القرآن، ولسان التنزيل، وأساس الإسلام، وترجمان عبادته، ومفتاح نور السنة المطهرة، ووشيجة القربى بين مسلمي مشارق الأرض ومغاربها، وهي اللغة الثريَّة ذات القابلية العجيبة للتطور، بل هي الوعاء الأمين للتراث الإسلامي التي مثَّلتْ دورها الريادي في العلوم التي هي الدعامة الأولى للنهضة الحديثة، ولقد زاد اهتمام الناس في العالم باللغة العربية لمكانتها الاقتصادية التي تتمتع بها العرب, وهم في حياتهم الحاضرة ينمون اقتصادياً بفضل ما لديهم من ثروات نفطية ومعدنية. واللغة العربية في نيجيريا ،- في أول أمرها – لغة الدين والدولة، ولغة الكتابة والقراءة، ولغة التعليم والتربية، وهي اليوم لا تزال ولن تزال لغة الدّين للشعوب المسلمة ولغة التدريس والكتابة بين المهتمين بها، وعلى الرغم من طغيان الغزوات الفكرية المعادية لها، والبدع الفاشية في تفكيك مناهجها التربوية.

هذا، فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عصرنا الحاضر، يختلف عما كان عليه الوضع في عصور الإسلام الزاهرة وما تلاها من العصور، وهو الآن ينتمى إلى ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وأبرز الفروع التطبيقية لعلم اللغة الحديث، الذي يعتمد اعتماداً أساسياً على معطيات تعليم اللغات الأجنبية المستمدَّة من نتائج

الدراسات اللغوية النفسية والتطبيقات التربوية, وهي علوم حديثة نشأتْ في الدول الغربية لخدمة لغاتهم. وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجرى في العالم العربي اليوم على هذه الطريق.

ونحن المهتمين باللغة العربية في نيجيريا من ضمن الناطقين بغيرها وهي بالنسبة إلينا لغة الدين والتدريس والكتابة، فينبغى أن يجري تعليمها حسب ما خططتْه علوم اللغة الحديثة.

ومعظم جامعاتنا ومعاهدنا يشكو عجز كثيرٍ من الطلاب عن متابعة الأساتذة المحاضرين، وكتابة الخلاصة لما يسمعون، ومنهم من لا يتمكن من الاتصال الشفوي بالعربية مع غيره، ومنهم من تنقصه مهارة القراءة، وكم من أستاذ يشكو من أن طلابه يجدون عناءً وتعثراً في الكتابة بالعربية مما يجعل الباحث الغيور مضطراً إلى توجيههم وإرشادهم إلى تلك النظريات الحديثة المتعقلة بالمهارات اللغوية التي هي مروة هذه المحاولة العلمية الخفيفة وصفاها.

وهذا الكتاب في طوله وعرضه بعنوان: **المهارات اللغوية لطلاب اللغة العربية في الكليات والجامعات** يهتمُّ بقضايا المهارات اللغوية، هادفاً بذلك إلى تمكين الدارسين في مختلف مستويات التحصيل المعرفي من امتلاك ناصية المهارات اللغوية الاستماعية والكلامية والقرائية والكتابية في اللغة العربية، وواصلاً جناح المدرسين بلفت أنظارهم إلى

خطورة الفوضى والاضطراب في التعامل مع هذه المهارات اللغوية رغبةً في تحسين طرق التدريس للغة العربية، والسير على المحجة البيضاء وفق ما يسير عليه اليوم السواد الأعظم في العالم العربى والغربي.

فقد جعلتُ هيكل الكتاب المتواضع سباعيَّ الأقسام، قبلها صفحة العنوان العربي، وصفحة البسملة والإهداء، وكلمة الشكر والتقدير وتصدير الكتاب، وهذه المقدمة. وبعد كل قسم هوامشٌ. فالباب الأول مدخلٌ يفصِّل بعض أساسيات لغوية، والباب الثاني تمهيدٌ متركِّزٌ غير ممرَّدٍ على ماهية المهارة اللغوية، أما الباب الثالث فإنه يدور حول المهارة الاستماعية، وخصصتُ الباب الرابع لمعالجة المهارة الكلامية، واتخذ الباب الخامس سبيله للبحث عن المهارة القرائية، كما يضرب الباب السادس على الوتر الحساس لدراسة المهارة الكتابية، وانفرد الباب السابع للاختبارات اللغوية لمساعدة المعلم على تقدير ما يحرزه الطالب من تقدَّمٍ في تلك المهارات اللغوية الأربع، ثم الخاتمة التي مدت رواقها في ضبط أهم النقاط وتقديرها لنتائج الكتاب تلتْها قائمة المراجع والمصادر العامة العربية والإنجليزية ومحتويات الكتاب، وبعدها تقديمٌ بسيطٌ لترجمة حياة المؤلف ثم الخلاصة الإنجليزية، وصفحة العنوان الإنجليزي في آخر المطاف.

وهذا الكتاب متميّز نتيجةً للمراجعة التي تولاها نخبة بررة من أصحاب العقول النّيّرة في حقل تعليم اللّغة العربيّة وآدابها. وممّا يثلج

الصّدر أن قسم اللّغة العربيّة بجامعة إلورن، نيجيريا هو النّاشر للكتاب.

والله أسأل أن يجعله عملاً خالصاً لوجهه الكريم إنه سميع مجيب. وأن ينفع به القريب والبعيد من دارسي اللغة العربية، ويجعله وسيلةً هادفةً إلى تحقيق المنية ونيل الرغبة، والحصول على المآرب الأخروية والدنيوية، إنَّه وليٌّ ذلك، والقادر عليه.

المؤلف

د/ عثمان إدريس الكنكاوي

قسم اللغة العربية، جامعة إلورن،

إلورن، نيجيريا.

الباب الأول

مدخـــــل إلى اللغة العربية

اللغة: معناها المعجمي والاصطلاحي وخصائصها العامة

اللغة في معناها المعجمي مشتقة من مادة "لغى يلغى لغا ولغة" إذا أنطق بصوت، يقال: سمعت لغاتهم أي اختلاف كلامهم، وتجمع على لُغى ولُغون ولغات[٥]. وهي في معناها الاصطلاحي نظام اعتباطي (اصطلاحي) من الأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ووجدانهم وعن حلجات نفسهم ونبضات قلبهم وعقلهم[٦] وهي آداة التفاهم، ونظام يستخدم في الاتصال المتكوّن من مجموعة الرموز ومجموعة من القواعد التي تحكم هذه الرموز، وخلاصة القول هي أن اللغة ظاهرة اجتماعية ونظام اعتباطي لرموز صوتية تستخدم لتبادل الأفكار وعادة بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة. فالشخص لا يتكلم وحده عادة، وإنما مع آخرين، ولا تتصور اللغة إلا أن تكون مرتبطة بالمجتمع. والمراد باعتباطية اللغة هو أنها ليست منطقية، ولا تخضع لتبريرات خاصة، وعلى سبيل المثال بعض اللغات النيجيرية تبتدأ الجملة فيها بالاسم عادةً، مثل اللغة الهوساوية واليورباوية والإنجليزية، وفي اللغة العربية تبدأ الجملة بالفعل عادةً، كما تبدأ بالاسم. وهي أيضًا صوتية، ذلك أن الإنسان يتكلم باللغة قبل كتابتها، كما أن الطفل يتكلم اللغة قبل أن يستطيع كتابتها

فالكلمات رموز لما تدل عليه، فكلمة "كتاب"، ترمز إلى الشيء الذي أطلق عليه هذا الاسم، وتتمثل اللغة في نقل الأفكار والمشاعر[3].

ومن الخصائص العامة للغة أنها تضمَّن لهجات اجتماعية تميز المستويات الاقتصادية والثقافية لمتحدثي اللغة. فاللهجة المتداولة بين أوساط المثقفين تختلف عن لهجة الأميين، ولهجة طلاب الجامعات تختلف عن لهجة الفلاحين ولهجة هيئة التدريس في الجامعات لا تحذو حذو لهجة العمال فيها. ومما تتميّز بها اللغة أيضاً، اختلاف جغرافية لهجاتها، فاللهجة العربية في الجزائر تختلف عن اللهجة العربية في كلّ من السودان وسوريا والعراق، ولذلك في مثل اللغة الإنجليزية، فاللهجة الإنجليزية في انكلترا تختلف عما في أسكتلندا، وتختلف عما هي في أمريكا. وكما تتخصص اللغة بوجود تنوعات في المستوى، فهناك اللهجة الفصيحة وهناك اللهجة العامية الدارجة. ومن خصائص اللغة إمكانية التعبير عنها بالوسيلة الشفوية (الكلام) وبالوسيلة المكتوبة (الكتابة)، كما يوجد في اللغة مستويات مختلفة في البناء، فيها المستوى الصوتي ثمّ المستوى الصرفي ثمّ المستوى المفرد ثمّ المستوى النحوي ثمّ المستوى الدلالي.

الفرق بين اللغة واللهجة

العلماء الأقدمون يطلقون كلمة (لغة) على تلك اللغات المكتوبة، أما اللغات التي لم تكتب فيطلقون عليها اللهجات غالباً، وقد يطلقون لهجة على لغة يتحدث بها في كلّ مكان معيّن مثل اللهجات العربية في الجزيرة العربية. والفرق بين اللغة واللهجة عند علماء اللغة المحدثين هو أن اللغة هي كلّ مجموعة مكونة من ثلاثة أشخاص فأكثر تتحدث بها، ولها الأصوات والمفردات والتراكيب الخاصة بها، ولا يعرف أحد هذه اللغة إلاّ إذا تعلَّمها فهذه هي اللغة كتبت أم لم تكتب. أما اللهجة فهي التي يتكلمها عدد كبير من الناس في رقعة كبيرة، كلّ مجموعة تتحدث بطريقة تختلف عن المجموعة الأخرى، ولكن بينهما قدر كبير مشترك. فالاختلاف قد يكون في (الأصوات) فتنطق (مجموعة) بعض الأصوات بطريقة تختلف عن المجموعة الأخرى، وقد يكون الاختلاف في بعض (المفردات) نتيجة لعوامل متعددة أثرت على دلالة بعض الأصوات أو أدخلت مفردات جديدة، وقد يكون الاختلاف في بعض التراكيب لسبب أو لآخر، ونعطي مثالاً لذلك من (لغة الهوسا)، فهناك اختلاف بين اللهجة الشرقية التي يتكلمها أهل (كنو) وبين اللهجة الغربية التي يتكلمها أهل (صكوتو). وكذلك هناك اختلاف بين لغة (هوسا) التي يتكلمها أهل (الكاميرون) وتلك التي يتكلمها (الهوسا في غانا) أو (السودان) مع هذه

الاختلافات فإنهم جميعًا عند ما يتقابلون في الحج أو في أي مكان آخر, يتكلمون ويفهم بعضهم بعضاً، رغم هذه الاختلافات[4].

اللغة العربية وخصائصها العامة

اللغة العربية، قالب من قوالب الكلام البشري، المشتق من الأبجدية العربية التي تفرعت من اللغة الآرامية نسبة إلى الآرميين، وهم جيل من الناس عاشوا جهة مصاب نهر الدجلة والفرات قبل ألوف من السنين[5].

وهي إحدى اللغات السامية حسب الرأي القديم في تقسيم الأنساب، وكانت أخت اللغة العبرانية والسريانية[6].

فأرجح الأقوال هو أن اللغة العربية توقيفية ثمّ اكتملت بالوضع، وذلك أنّ نبي الله آدم عليه السلام تلقى اللغة أولاً من ربّه لقوله تعالى: " وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ " البقرة: ٣١، ثمّ استعملها واستعملها بنوه، ويمكن القول بأن اللغة العربية هي لغة الخالق سبحانه وتعالى في السموات وهي نفس لغة حواء، وقيل: إنّ أول من تكلم بها هو إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام (ويسمى أبو العرب) لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: " أول من فتق لسانه بالعربية إسماعيل" . وأصبح القول في أول من خط

بالقلم هو نبي الله إدريس عليه السلام. فقد روي عن الرسول صلى الله عليه وسلم: " أول من خطّ بالقلم هو نبي الله إدريس". والمعروف في شأن العرب أنهم في زمنهم القديم، كانوا يملكون الذاكرة التي قللت أهمية الكتابة لأنهم أصحاب الترحال، لا يهتمون بالقراءة، ولما جاء عهد عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) دعت الحاجة إلى أهمية كتابة عربية، حيث دخلت الأعاجم في النظام الإسلامي، ولم يفهموا أبداً العربية بدون نقط، ولم يستطيعوا التمييز بين الحروف، ولا بين المرفوع والمنصوب والمجرور، وهذا يغيّر الفهم والمعنى. فكان أوّل من وضع النقط على الحروف كعلامات الإعراب هو أبو الأسود الدؤلي، ونصر بن عاصم، ويحيى بن يعمر كعلامات الإعجام، والخليل بن أحمد الفراهيدي هو أول من وضع علامات الإعراب الحالية[٣].

ومن أنبل خصائص العربية، ارتباط حروفها بالمعاني مثل جواظ أي غليظ مستكبر، وكونها متميزا بظاهرة الترادف أي أن المعنى الواحد له عدة ألفاظ مختلفة كالسيف والحسام والبتار. وللغة العربية إمكانية الاشتقاق وذلك عند استخدام المصطلحات الأجنبية عند عدم تعريف له مثل كلمة (تلفاز) في الإنجليزية، وكلمة (إستبرق) في الفارسية أصبحت عربية لنزول القرآن بها. فاللغة العربية لغة ثرية ذات القابلية العجيبة للتطور وقادرة على مواجهة التغيرات التي تصيب المجتمع بفضل الاشتقاق وتستطيع العربية استيعاب المتغيرات.

والتي أقامت الدنيا وأقعدتها هي أن اللغة العربية هي أيسر اللغات العالمية نطقاً وتعلماً، والشاهد على ذلك القرآن الكريم الذي نزل بها، وقد جاء فيه قول ربّنا تعالى: "وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ " القمر: ١٧. وإذا كان القرآن ميسراً للذكر، فهذا يعني أن اللغة العربية التي نزل بها ميسرة أيضاً، والشاهد على قولنا هو كون غير العرب علمائها الكبار ومراجعيها وأصولها أمثال: "سيبويه في النحو، والزمخشري في البلاغة، وابن جني في علم اللغة، والترمذي والبخاري في الحديث، والفيروزآبادي والرازي وأبو الريحان البيروني، كلهم من العجم"، والأغرب من ذلك ما كتبه البروفيسور زكريا إدريس أبو حسين- من الملاحظة النقدية حول ما في كتاب "المنجد في اللغة والأعلام من الأخطاء"، فالكتاب من منشورات دار المشرف، والملجأ اللغوي للسواد الأعظم من أبناء العرب وغيرهم. وكيف يتسنّى لرجل أفريقي نيجيري أن يتصدى لمثل هذه المهمة لولا أن الله سبحانه وتعالى يسّر القرآن ولغته الكريمة".

أهمية اللغة العربية في العالم وفي المجتمع النيجيري

للغة العربية أهمية لغوية وحضارية للمسلمين فضلاً عن ارتباطها المصيري بالإسلام، فهي أكبر لغات المسلمين عدداً من حيث المتحدثين الأصليين وأكثرها انتشاراً في الاتصال اللغوي في ديار المسلمين بغضّ النظر عن مستويات إجادتها والوظائف اللغوية التي تشغلها فيها".

فهذه الأهمية تزيد يوماً بعد يوم في عصرنا الحاضر، لما للغة العربية من المكانة الخاصة بين لغات العالم، وترجع أهميتها إلى الأسباب الآتية:

1- أنها لغة القرآن لقوله تعالى: " إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ "يوسف: ٢. فهي بذلك لغة يحتاج إليها كل مسلم لإمكانية قراءة القرآن وتلاوته وفهم الكتاب الذي يستمد منه المسلم الأوامر والنواهي والأحكام الشرعية.

2- أنها لغة الصلاة التي هي الصلة بين العبد وربّه. وعلى كل المرء المسلم الذي يريد أن يصلي أن يؤديها بالعربية، وبغيرها لا تقبل، وهي بذلك مرتبطة بركن أساسي من أركان الإسلام.

3- أنها لغة الحديث الشريف الذي هو المصدر الثاني في التشريع الإسلامي والشارح للقرآن الكريم، وبالعربية يستطيع المسلم قراءة هذه الأحاديث النبوية واستيعاب معانيها الشارحة.

4- أنها لغة الإسلام، وترجمان عباداته، ومفتاح السنة المطهرة، ورباط الروح ووشيجة التراث العربي بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، وأنها مع ذلك لغة يزيد عدد الناطقين بها اليوم في العالم العربي على أربعمائة مليون حسب موسوعة إنكارتا عام 2006م[٥].

واللغة العربية تستخدم كلغة أولى في اثنتين وعشرين دولة عربية[17]. وتستخدم كلغة ثانية في كثير من الدول الإسلامية، وهذا يعني أن سبع الدول في العالم تتكلم باللغة العربية كلغة أولى، كما أن كثيرًا من الشعوب في الدول الإسلامية والجاليات المسلمة – ومنها جمهورية نيجيريا- لديها الاستعداد النفسي والإقبال بتعلم اللغة العربية لارتباط هذه اللغة بديانة هذه الشعوب.

5- ومما يزيد اهتمام الناس في العالم بالعربية كونها متعلقة بالثمية الاقتصادية التي تتمتع بها العرب وهم في حياتهم الحاضرة ينمون اقتصاديا بشكل سريع بفضل ما لديهم من ثروات نفطية ومعدنية جعلتهم محط الأنظار في الأمور السياسية والاقتصادية في العالم، هل دريت أن الأمريكان يسرقون البترول العربي الإسلامي وأنهم سرقوا ما قيمته 25 تريليون دولارًا خلال السنوات الخمس والعشرين الماضية، وأن هذه المبالغ لو وزعت على مسلمي العالم لكان نصيب الفرد المسلم الواحد حوالي ثلاثين ألف دولار؟[18].

وأما أهمية اللغة العربية في المجتمع النيجيري، فإنما تتمثل في كونها لغة الدّين للشعوب المسلمة في نيجيريا، ولغة التدريس والكتابة بين المهتمين على الرغم من طغيان الغزوات الفكرية المعادية لها، واشتداد أعاصير الظلام عليها بالحروب التوسعية الغاشمة، وتفكيك مناهجها

التربوية. التربوية. ولعل وقت دخول الإسلام إلى نيجيريا هو الوقت نفسه الذي دخلت العربية فيها. وذلك في أوائل القرن الأول الهجري. وهي في أول أمرها لغة الدّين والدولة، ولغة الكتابة والقراءة، ولغة التعليم والتربية قبل أن أغا ر الاستعمار البريطاني عليها بخيله ورجله. وليس من النفاق المستتر ما ذهب إليه بعض رجال الفكر العربي في نيجيريا، أن اللغة العربية في نيجيريا لغة محلية بدليل وجود جالية عربية مسلمة (شوا العرب) يتكلمون باللغة العربية ويتفاهمون بها في الأسواق، وهم شعوب نيجيريون سكنوا إنغالا، ميدوغوري، ولاية برنو. (13)

ولما تفطنت الحكومة النيجيرية إلى هذه الأهمية القصوى للغة العربية في نيجيريا، رأت ضرورية الإقبال والإنفاق عليها لأسباب أهمها:

1- أنها لغة الدّين والثقافة للشعوب المسلمة في نيجيريا الذين يتمتعون بالعدد الكبير في الدولة.

2- أنها لغة بعض الدول المجاورة لنيجيريا مثل مصر والسودان وغيرهما، والمعروف أن نيجيريا هي قلب الدول الأفريقية برمتها، وملاذ شعوبها، بل هي القائدة العظمى للأفريقية. والجهل بإحدى لغات الشعوب الأفريقية يعني التلاعب بتلك الرسالة الأفريقية التي تفتخر بها نيجيريا، وكما يعني الإعراض عن المسؤولية الكبرى التي تكون على عاتقها.

3- أنها لغة أثّرت في معظم اللغات النيجيرية، سواء كان هذا التأثير مباشرًا أم غير مباشر كشأنها في كثير من اللغات الأخرى في العالم الإسلامي كالتركية والفارسية والأردية وغيرها، بل تعدى أثرها إلى كثير من لغات العالم. فالهندي يقول: لمن أسدى إليه النعم-: (شكريا) والرجل الماليزي (شكور) والكلمتان من العربية، والرجل الإنجليزي يقول: (NOBLE) من كلمة (نبيل) التي هي عربية، وكذلك تقول في كلمة (DRILL) من كلمة عربية (درب)، ولا يخفي تأثيرها الظاهر في اللغة الهوساوية والفلانية واليورباوية وغيرها بعد تحريف وتبديل يسيرين أو اسقاط حرف أو حرفين، ومثلاً: في لغة هوسا (لَوْقَتِى) بمعنى الوقت و(اَلْكَبَرِى) بمعنى القبر، و(اَلْبَصَا) بمعنى البصل، وفي لغة يوربا نجد كلمة (حقيقة) بمعنى الحقيقة وكلمة (أَسَالَىْ) بمعنى الأصيل و(وَكَتِي) بمعنى الوقت و (شريعة) بمعنى الشريعة ودواليك. وهذه الأسباب التي أشرنا إليها، هي التي دفعت الحكومة النيجيرية إلى العناية الكبيرة باللغة العربية، فظهرت عنايتها باللغة العربية في المجالات الآتية:

1- التضمين الرسمي للدراسات العربية والإسلامية في المناهج التعليمية للمدارس الابتدائية في نيجيريا.

2- الإجازة الرسمية للدراسات العربية والإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية ولو كانت مقتصرة على المستوى الإعدادي.

3- إنشاء المدارس العربية الحكومية في معظم ولايات الدولة ذات عدد كبير من المسلمين، مثل كلية اللغة العربية الحكومية، ومثلها كثيرة في شمال نيجيريا.

4- تأسيس الأقسام العربية في المعاهد العليا مثل الجامعات والكليات إلاّ في بعض الولايات التي يقل فيها شأن المسلمين.

5- إيجاد القسم العربي في بعض وزارات التربية والتعليم في نيجيريا، يشرف على الدراسات العربية والإسلامية.

6- التطور الحالي للغة العربية الذي بدأ منذ العهد القديم في شمال نيجيريا، وبدأ ينتشر في جنوب نيجيريا، وهذا التطور الجميل هو إنشاء مجلس التعليم العربي الذي يحمل على عاتقه مسئولية اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

7- إنشاء قرية اللغة العربية في الجو العربي المناسب لتثقيف طلاب اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العليا، وهي الآن في (إنغالا) إحدى القرى في ولاية برنو.

8- إيجاد الجناح العربي الإسلامي في أكثر إذاعة الولايات النيجيرية، تهتم بالبرامج الإذاعية العربية والإسلامية.

9- إنشاء المحكمة الشرعية الاستئنافية في كلّ الولايات ذات عدد زائد من المسلمين في شمال نيجيريا.

10- إنشاء المجلس الأعلى لشؤون بعثة الحجاج في نيجيريا

هذا، فإن اللغة العربية ليست لغة تعيش على هامش المجتمع، فشهاداتها- إن منحت من الجهة التي اعترفت بها الحكومة- تتمتع بالتقديرات الحكومية التي تجعل وتؤهل حاملها بأن يوظف وظيفة تغني عن الجوع كغيره في المدارس في القسم العربي في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية الحكومية، وفي الأقسام العربية في الجامعات والكليات، وفي القسم التي يليق به في وزارة التربية والتعليم، لاسيما في قرية اللغة العربية وإدارة مجلس التعليم العربي. وكما كانت وظيفته مع الإذاعة في الشقة الإسلامية والعربية، كذلك له حقية العمل مع المحكمة الشرعية وإدارة البعثة الحجاج، وحتى في وزارة الإعلام ووزارة الشؤون الخارجية لعلاقة نيجيريا بالدول العربية، وهكذا في إدارة القوات المسلحة وشقة الاستخبارات ودواليك.

ومما يدل على بركة أهلها كون معظم حاملي شهاداتها على المناسب الراقية ما يدل على مكانتها الاقتصادية في نيجيريا، ومن الذين نالوا بها القدح المعلى في هذا القطر، الدكتور لِيمَا الذي أصبح بها وزيراً لوزارة التربية والتعليم الفيدرالية في عهد الرئيس الجنرال محمد أبشا، والبروفيسور أحمد شيخو غلادنثي أول رئيس لجامعة عثمان دن فودي ولاية صوكوتو، والسفير السابق للمملكة العربية السعودية، والبروفيسور إسحاق أولوييدي (OLOYEDE) الرئيس السابق لجامعة إلورن[٩٤] والبروفيسور عبد الرزاق أبوبكر ديريمي (DEREMI) الرئيس

السابق لجامعة الحكمة في إلورن، والبروفيسور زكريا إدريس - أوبو حسين العميد السابق لكلية الآداب في جامعة إلورن والوزير الفعال لإمارة أوتشى وإمام أئمتها". والدكتور عبد القادر الجمعة السلمان صَوْلاَبَيْرُو (SHOLAGBERU) مدير كلية دار الكتاب والسنة الذي هو همزة والوصل بين الدول العربية ودولتنا النيجيرية في التوزيع الأمين للخيرات الخارجية التي تتمثل في بناء المساجد والمدارس وحفر الآبار ومجانية التعليم والمنح الدراسية، والبروفيسور بدماص لنري يوسف الرئيس السابق لكلية الدراسات العربية والشريعة الإسلامية بإلورن، وللدراسات العليا في جامعة إلورن، وعضو فعال لمجلس رعاية الحجاج في نيجيريا, والدكتور حمزة عبد الرحيم المدير الوحيد السابق لكلية التقنية المتعددة, وعميد كلية التربية لولاية كوار، والأستاذ عبد الرحمن تندي (TUNDE) صديق أول حامل الشهادة العربية وارتقى إلى منصب السكرتير الدائم في ولاية كوارا، والشيخ عبد اللطيف أديكيليكن (ADEKILEKUN) أول حائز الشهادة العربية وتولّى على منصب رئاسة مديرية أيدي ولاية أوشن، وهو الآن الوزير لبلاد يوربا، والبروفيسور علي موسى أجيتنمابي (AJETUNMOBI) العميد السابق لكلية الآداب،جامعة، وكلية الدراسات العربية والشريعة الإسلامية بإلورن، وغيرهم.

العربية الفصحى التراثية والعربية الفصحى المعاصرة:

تطلق" العربية الفصحى التراثية " عند رشدي طعيمة على نوع من اللغة أقرب إلى المجال الديني والأدبي المتخصص منه إلى مجال الحياة العامة، وأنسب للدارسين الذين لا يبتغون من تعلم العربية إلا قراءة الثقافة العربية الإسلامية وكتب الأدب العربي القديم من المستشرقين والمشتغلين بالمجال الديني في دول العالم الإسلامي. وهي عند علوش لغة غالبية الأدب العربي والأعمال العلمية والدراسات الدينية وتفاسير القرآن وأحاديث الرسول، وأكبر من ذلك هي لغة القرآن الكريم.

ومن خصائصها اللغوية العامة، هي أنها مكتوبة، وقد تأتي منطوقة، قواعدها معيارية ملونة يلتزم بها في الكتب، ولها مفردات مدونة في المعاجم ذات دلالات ثابتة وعبارات جزلة رصينة، غير متأثرة بالعاميات الحديثة وغير متأثرة باللغات الأجنبية.

أما العربية الفصحى المعاصرة فهي تلك اللغة التي تكتب بها الصحف والمجلات والكتب والتقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث والأخبار في أجهزة الإعلام، ويتحدث بها المسؤولون في لقاءاتهم العامة والخطباء في خطبهم، وتدار بها الاجتماعات الرسمية وتؤدي بها بعض المسرحيات، خاصة المترجم منها وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها العربية الفصحى المعاصرة للفهم والإفهام، فهي أيضا لغة النشاط

الأكاديمي والتقنية، ولغة التعليم والإدارات الحكومية والأدب الحديث[٥].
ومن خصائصها اللغوية العامة أنها مكتوبة ومنطوقة، ولها مفردات ومصطلحات ذات دلالات متحركة متطورة، ومفردات مولدة، وألفاظ أعجمية دخيلة، واستعمالات مختلفة مضافة لمفردات قديمة، ومشتقات جديدة وصيغ حديثة بمكان حديثه، وأساليب تعبيرية متنوعة، وتعابير غربية متأثرة باللغة الأجنبية، وتعابير متأثرة بخصائص العاميات الحديثة، واستخدامات لغوية محتملة للخطباء في العربية الفصحى التراثية، وإسقاط الحركات الإعرابية من أواخر الكلمات (تسكينها)، وخصائص نحوية مستجدة، ومفردات وعبارات اصطلاحية خاصة, وألفاظ مركبة وأغلاط لغوية [٣].

اللغة المشتركة واللغة الخاصة

اللغة المشتركة هي التي يتفاهم بها مجموعات مختلفة، لكل منها لغته الخاصة، وتتكلمها إحدى هذه المجموعات كلغة أولى (اللغة الأم) مثال ذلك لغة (الهوسا) وهي تعتبر من اللغات المشتركة في غرب أفريقيا، فتتكلمها مجموعة كلغة أولى، ومجموعات أخرى تتكلمها كلغة ثانية إلى جانب لغتهم الأولى أو الأم، وهم يتكلمون (الهوسا) ليتفاهموا بها مع الآخرين، ومثل ذلك تقول في شأن لغة اليوربا، واللغة السواحلية واللغات الإنجليزية والفرنسية واللغة العربية في بلدان شرق أفريقيا.

أما اللغة الخاصة فتطلق على اللغات التي تتكلمها مجموعة صغيرة في بلد يتكلم لغة واحدة أو لغة مشتركة مثل لغة نوبي وإغالا وغيرهم.

اللغة الأم

أما اللغة الأم، فهي اصطلاح لغوي للدلالة على اللغة الأولى التي يتحدثها الإنسان في بداية حياته، ويتعلّمها من أمه وأبيه، ومن حوله ولذا سميت اللغة الأم.

اللغة الثانية واللغة الأجنبية

اللغة الثانية هي التي يتعلمها الإنسان ويستطيع أن يتفاهم بها بسهولة دون أن يحس لظواهرها النحوية أو الصرفية أو الصوتية.

وأما اللغة الأجنبية هي اللغة التي يتعلمها الإنسان ولم يصبح الحديث بها من عاداته اللغوية، وما زال يتعتع في الحديث بها ويحس بظواهرها النحوية أو الصرفية والصوتية.

لغة التعليم ولغة الاستعمار

ربما يكون التعليم في (مرحلة الأساس) باللغة المحلية، وفي (المرحلة الثانوية) بلغة أخرى، وقد تكون هذه اللغة رسمية أو قومية.

ولقد أصدرت منظمة اليونسكو توجهاً لأمم العالم، بأن يكون تعليم الأطفال بلغتهم المحلية، ولا يتعلمون بلغة قومية أو أجنبية، أما في المرحلة الثانوية والجامعية فيكون بلغة قومية أو أجنبية.

أما لغة الاستعمار، فهي أنّ بعض البلدان كانت مستعمرة، وبها لغات عدة، وتمّ اختيار لغة المستعمر لتكون لغة رسمية لأسباب رأها أهل البلد أنها منطقية. وتجد اللغة الإنجليزية لغة رسمية لكثير من البلدان الإفريقية ومثلها اللغة الفرنسية في بلدات أخرى[٣].

مفهوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يقصد بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أو بوصفها لغة ثانية: النشاط المقصود الذي يقوم به فرد ما لمساعدة فرد آخر على الاتصال بنظام من الرموز اللغوية يختلف عن ذلك الذي ألفه وتعوّد الاتصال به، أي أنه يعرض الطالب لموقف يتصل به لغة غير لغته الأولى[٣] وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليس أمراً جديداً، فقد أزمن حدوثه مع بزوغ فجر الإسلام، وتعاظم دوره مع انتشاره خارج الجزيرة العربية، إذ صحب الإسلام معه لغة القرآن الكريم في حله وترحاله، فنشأت بينهما علاقة قوية غير قابلة للانفصام، وهي علاقة وعد الله سبحانه وتعالى بحفظها ودوامها في قوله تعالى: "لي ما مم نر نز نم نن" الحجر: ٩.

لقد كان لدخول الناس في دين الله أفواجاً أثره البالغ في إقبال المسلمين غير الناطقين بالعربية على تعلُّمها والعناية بها، فكانت اللغة العربية تدرس في جميع مراحل التعلُّم ومدارسها، وكان أهل البلاد المفتوحة حريصين على تعلمها وتعليمها لأبنائهم، ليتمكنوا من قراءة القرآن وأداء شعائر الإسلام، ومعرفة أحكامه.

أما تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عصرنا الحاضر فيختلف عمّا كان عليه الوضع في عصور الإسلام الغابرة وما تلاها من عصور، فهو الآن ينتمي إلى ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وأبرز الفروع التطبيقية لعلم اللغة الحديث، فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذن يعتمد اعتماداً أساسياً على معطيات تعليم اللغات الأجنبية، المستمدة من نتائج الدراسات اللغوية النفسية والتطبيقات التربوية، وهي علوم حديثة نشأت في الدول الغربية، وترعرعت فيها خدمة للغاتهم، ونحن المسلمون لا نجد حرجاً في الاستفادة من هذه العلوم، خدمة للغة العربية ونشرها وتعليمها للناطقين بها ولغيرهم من الناطقين بلغات أخرى[٤٨].

هوامش الباب الأول

1- راجع: اللغة العربية،1960م، **المعجم الوسيط**: مطبعة مصر, ج2، ص921.

2- صلبيا جميل، 1989م، **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية**، ج2، مكتبة المدرسة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ص286.

3- الخولي، محمد علي، 1997م، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، ص15.

4- عبد الرحمن الناجي محمد، 2001م/1422هـ، **علم الدلالة والمعاجم**، معهد الشيخ إبراهيم الطيب لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، كنو، نيجيريا، ص15.

5- وجدي فريد محمد، **دائرة المعارف القرن العشرين**، المجلد الثامن ، ط2، ص364 وما بعدها.

6- آدم عبد الله الإلورى، 1411هـ، **الصراع بين العربية والإنجليزية في نيجيريا**، مطبعة مركز التعليم العربي الإسلامي، أغيغى، نيجيريا، ص5.

7- القرطبي. محمد بن أحمد، 1964، **الجامع لأحكام القرآن**، ط2،ج1، دار الكتب المصرية، القاهرة، ص283..

8- ترى ما أشير إليه في **مجلة المشرق** من مقالة البروفيسور زكريا إدريس -أوبو حسين بعنوان "تقويم باقة من فرائد الأدب في أمثال العرب"، ص139.

9- أحمد شيخ عبد السلام, 2008م، **العولمة اللغوية تبعيات حضارية للغة العربية**، ط1، مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالالمبور، ماليزيا، ص19.

10- ويكبيديا، **الموسوعة الحرة**، ٢٣/٠٤/٢٠١١.

11- الخولي, محمد علي، **المرجع السابق**، ص19-20.

12- جمال عبد اللطيف إسماعيل2001م، **بن لادن والجزيرة وأنا**، ص138-156.

13- راجع: آدم عبد الله الإلوري، 1962م، **موجز تاريخ نيجيريا**، ط1، دار مكتبة الحياة، بيروت، ص145-148.

14- له شهادة الليسناس في اللغة العربية بتقدير ممتاز، وشهادة الماجستير والدكتوراه والأستاذية في الدراسات الإسلامية، كلها من الجامعة التي ترأسها.

15- يعجبني خَلقه وخُلقه، وجمعه بين المسئولية الأكاديمية المتمثلة في العمادة، والمنصب الأميري المتمثل في الوزيرية، وبين المسئولية الدينية المتمثلة في الإمامة. وعلاوة على ذلك له مؤلفات كثيرة باللغة العربية وفي الشعر الإنجليزي المعاصر.

16- انظر: طعيمة رشدي أحمد، **تعليم العربية للناطقين بغيرها**، ص24 وانظر: طعيمة رشدى أحمد، 1998م، **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ص33.

17- ولقد درس السامرائي في (**معجم ودراسة في العربية المعاصرة**) حوالي مائة وأربعون تعبيراً غريباً وقفاً لرؤيته، وحوالي أربعمائة وخمسين لفظاً مستحدثاً مولداً وأعجمياً.

18- عبد الرحمن الناجي محمد، **المرجع السابق**، ص16.

19- رشدي أحمد طعيمة 1989م، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به: مناهجه وأساليبه**، المغرب، الرباط، منشورات الإسيسكو، ص45.

20- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، مكة، جامعة القرى ص13-14.

الباب الثاني

معاني الـمـهارة اللغويـــة

التعريف المعجمي للمهارة

هناك عدة تعاريف لغوية لمادة "المهارة" في كتب علم اللغة، ولكن هذه التعاريف يعين بعضها بعضًا في تقريب فهم المعنى المراد. وفيها أن المهارة هي الحذق والإجادة والإتقان بكل عمل، فالماهر هو الحاذق بكل عمل، يقال: مهر في العلم وفي الصناعة بمعنى أنه أجاد وأحكم فيها، إذاً، فالمهاره هي إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، وقيل: إنها هي القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدِّده مقياس مطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة[٣]، وقيل: إنها التميز المستمر في أي ميدان من ميادين الحياة. وتعني السهولة والدقة في آداء عمل حركي، وقد تقول بأنها الكفاءة في أداء مهمة ما والاقتصاد في الجهد، أو آخر مرحلة الإكمال والإتقان، وهي أيضاً، الشيء الذي يتعلَّمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة، بل هي نشاط معقّد معيّن يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المطبوعة[٤].

الفرق بين المهارة والقدرة

فكثيراً ما يختلط معنى المهارة والقدرة أمام السواد الأعظم من الطلبة لذلك تأتي هذه اللمحة اليسيرة للتفريق بينهما.

تمكن ملاحظة الفرق بين المادتين من هذه الزوايا الآتية:

أولاً: القدرة طاقةٌ واستعدادٌ عامٌ يتكون عند الإنسان نتيجة عوامل داخلية وأخرى خارجية، تهيئ له اكتساب تلك القدرة. أما المهارة، فهي استعداد خاص أقلّ تحديداً من القدرة، يتكون عند الإنسان نتيجة لعوامل تدريبات متكررة ومتدرجة ومتصلة، تصل إلى درجة السرعة والإتقان في العمل.

ثانياً: فالمهارة استعداد أو طاقة تساعد في امتلاك القدرة. فالقدرة الكلامية وغيرها موجودة لدى كل الإنسان، ولكن ليس كل إنسان ماهراً فيها.

أنواع المهارة العامة

لقد تعددت المهارة بمعناها الواسع إلى أنواع كثيرة، فمنها ما يأتي:

1- مهارة التفكير (Thinking Skill)**:** هي تلك العمليات العقلية التي يقام بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتحفيظ والتنغيم والوصول إلى استنتاجات وضع القرارات.

2- مهارة الأصالة (Originality Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة أو استثنائية من أجل أفكار ذكية وغير واضحة، واستجابات غير عادية وفريدة من نوعها.

3- مهارة الطلاقة (Fluency Skill): هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحريّة تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، أو أنها عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أفكار جديدة.

4- مهارة المرونة (Flexibility Skill)**:** هي تلك المهارة التي يمكن استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير والقدرة على نقل هذه الأنماط وتغيير اتجاه التفكير، والانتقال من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة.

5- مهارة التوضيح أو التوسيع (Elaborating skill): هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تجميل الفكرة أو العملية العقلية وزخرفتها والمبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة

وجمالاً ودقة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح، أو أنها عبارة عن إضافة تفصيلات جديدة للفكرة أو الأفكار المطروحة.

6- **مهارة العزو أو الوصف** (Attributing Skill): هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد الخصائص أو الصفات الداخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكار أو المواقف، أو أنها ببساطة القيام بعملية الوصف الدقيق لهذه الأمور جميعاً.

7- **مهارة تحمل المسؤولية** (Taking Responsibility Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل بناء نوع من الدافعية الذاتية للاعتماد على النفس أو تحمل المسؤولية في العملية، أو أنها عبارة عن القيام بعمل ما ينبغي القيام به.

8- **مهارة الوصول إلى المعلومات** (Accessing Information Skill): هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل الوصول بفاعلية إلى المعلومات ذات الصلة بالسؤال أو المشكلة المطروحة.

9- **مهارة تدوين الملاحظات** (Note-Taking Skill): هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تسجيل الملاحظات والمعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب.

10- مهارة التذكر (Remembering Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، أو أنها عبارة عن عملية تخزين المعلومات في الدماغ من أجل استخدامها لاحقاً.

11- مهارة إصدار الأحكام أو الوصول إلى حدود

(Drawing Conclusion Skill)

هي عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أحكام بعد الأخذ في الحسبان جميع المعلومات المتوفرة.

12- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة

(The Skill of Determining Cause)

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد العلاقات السببية بين الأحداث المختلفة.

13- مهارة إدارة الوقت (Managing Time Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل الحصول على أفضل استغلال الوقت المرتبط بواجبات أو مهام أو أعمال محددة وبأغراض أو أهداف شخصية.

14- مهارة التصنيف (Classifying Skill)**):** هي تلك المهارة التي تستخدم لتجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات.

15- مهارة تنمية المفاهيم (Developing Concepts Skill) هي تلك المهارة الذهنية التي تستخدم الفكرة عن طريق تحليل الأمثلة الخاصة بها.

16- **مهارة طرح الفرضيات واختبارها**

(The Skill of Generating and Testing)

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تشكيل أو طرح حلول تجريبية لمشكلة ما، واختبار فاعليتها وتحليل نتائجها.

17- مهارة الاستنتاج (Inferring Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل توسيع أو زيادة حجم العلاقات القائمة على المعلومات المتوفرة، والاستفادة من التفكير الاستدلالي أو التحليلي من أجل تحديد ما يمكن أن يكون صحيحاً.

18- مهارة تقييم الدليل (Evaluating Evidence Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد فيما إذا كانت المعلومات جامعة لصفة الصدق ولصفة الثبات في آن واحد، أو أنها عبارة عن الاعتراف أو الإقرار بأن المعلومات مهمة.

19- مهارة المقارنة والتباين أو التعارض

Comparing and Contrasting skill

هي تلك المهارة التي تستخدم لفحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف.

20- مهارة ضبط الانتباه (Managing Attention Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل التحكم أو ضبط المستويات المختلفة للانتباه.

21- مهارة التنبؤ (Predicting Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، أو أنها تمثل عملية التفكير فيما سيجري في المستقبل.

22- مهارة حل المشكلات (Problem- Solving Skill): هي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة.

23- مهارة طرح الأسئلة (Questioning Skill): هي المهارة التي تستخدم لدعم نوعية المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها.

24- مهارة الملاحظة النشطة (Observing Actively Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل اكتساب المعلومات عن الأشياء أو القضايا أو الأحداث أو أنماط سلوك الأشخاص، وذلك باستخدام الحواس المختلفة.

25- مهارة الإصغاء النشط (Listening Actively Skill)**:** هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل فهم الأمور وحفظ المعلومات المسموحة، أو أنها عبارة عن الإنصات بعناية فائقة من أجل الحصول على المعلومات.

26- مهارة التعميم (Generalizing Skill): هي تلك المهارة التي تستخدم لبناء مجموعة من العبارات أو الجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة.(3)

التعريف الاصطلاحي للمهارة اللغوية

أما التعريف الاصطلاحي للمهارة اللغوية، فقد عرفها أبو علام بأنها "سلوك يتصف بالتكرار ويتكون من سلسلة من الأعمال المعقدة التي يتم أداؤها بطريقة ثابتة نسبياً"[4]. وقدم عليان تعريفات متفرقة للمهارة اللغوية أفيدها بما قال: بأنها أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة[5]. فالمهارة اللغوية هي أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدي أداءً صحيحاً وجيّداً في أقل زمن ممكن، ويتصل بأي من مجالات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة. ويشمل الأداء الصوتي، القراءة، والتعبير الشفوي، وأداء النصوص، والتذوق الجمالي البلاغي، كما يندرج تحت الأداء غير الصوتي، الاستماع، والكتابة بأنواعها، والتذوق الجمالي الخطي وغير الخطي.[6]

نشأة المهارة اللغوية وأنواعها

كان ينظر إلى اللغة العربية قديماً على أنها عدة فروع مستقلة أو القواعد النحوية، والقراءة والتعبير بنوعيه الشفوى والتحريري، والإملاء، والقصة، والأدب، وعلوم البلاغة، أما الآن أصبح ينظر إليها على أنها مهارات أربع هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وتعليم اللغة يجب أن يتم في ضوء هذه المهارات الأربع. ويجمع التربويون واللغويون على أن المهارات اللغوية أربع هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة [٣].

ولقد نشأت هذه المهارات الأربع نتيجة لما يتعلمها الإنسان من اللغة ليتمكن من الاتصال بغيره، والتفاهم معه فيتم انتقال المعرفة بين البشر، وهذا الاتصال عرف بأنه: عملية تبادل المعلومات والأفكار بين أفراد أي مجتمع، سواء أكانت أفكار ذات طبيعة عملية أو اجتماعية أم ثقافية، وتتبع من حاجة الفرد إلى الكلام والاستماع والتفاعل مع الآخرين. وبعبارة أخرى، فهو عملية أو طريقة يتم من خلالها انتقال المعرفة من شخصٍ لآخرٍ حتى تصبح أمراً مشاعاً بينهما، ويؤدي ذلك إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر[٣].

واللغة من وسائل الاتصال، بل إن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال الشفوي أو التحريري، فالإنسان يتعلم اللغة ليخاطب غيره، وليفهم ما يسمعه أو يقرؤه، وليعبّر بها شفويا أو تحريرًا وذلك عن طريق

استخدام المهارات اللغوية. فالهدف الأساسي لتعليم اللغة هو اكتساب المتعلم للقدرة على الاتصال اللغوي السليم، فكانت للغة أربع مهارات هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة[1].

وقد توصل الباحثون إلى هذه المهارات الأربع عن طريق تحليل عناصر الاتصال اللغوي اللفظي وغير اللفظي. وهي:

1- المرسل 2- الرسالة 3- الوسيلة 4- المستقبل.

فالمرسل يقوم بتكوين الرسالة التي يرغب في بثها في ضوء خبراته، والرسالة تتكون مع رموز منطوقة أو مكتوبة، والمستقبل يقوم باستقبال الرسالة وتفكيك رموزها وتفسيرها في ضوء خبراته أيضاً، ولكى تتم هذه العملية بين طرفي الاتصال اللغوي، لابد من انتمائها إلى خلفية لغوية واحدة.

أما الرسالة التي تصدر من المرسل، فقد تكون شفوية، وهنا يكون المرسل متكلماً، ويصير المستقبل مستمعاً، وقد تكون الرسالة مكتوبة، وهنا يكون المرسل كاتباً، ويتحول المستقبل إلى قارئ، فبناءً على ذلك فإن مهارات اللغة تنقسم إلى:

1- مهارة الاستماع 2- مهارة الكلام (الحديث)
3- مهارة القراءة 4- مهارة الكتابة.

فهذه المهارات هي أركان الاتصال اللغوي وعناصره، وهي متصلة ببعضها تمام الاتصال، وكلٌّ منها يؤثر ويتأثر بسائر المهارات. فالصوت الحي يجمع بين مهارتى الاستماع والكلام، بينما يجمع الرمز الكتابي بين مهارتى القراءة والكتابة. والكلام والكتابة مهارتا إنتاج، والقراءة والاستماع مهارتا استقبال[٥٩].

وفي التالي تتضح العلاقة القائمة بين هذه المهارات اللغوية الأربعة.

مهارات إنتاج:

أ- مهارة الكلام (الصوت)

ب- مهارة الكتابة (الرمز الكتابي)

مهارات استقبال:

أ- مهارة الاستماع (الصوت)

ب- مهارة القراءة (الرمز الكتابي).

آراء تربوية حول ترتيب المهارات اللغوية الأربع في تعليم اللغات

أما اختلاف الباحثين حول ترتيب هذه المهارات في تعليم اللغات، يتعلق بسؤال وجيه، وهو بأيها نبدأ؟ فالطريقة القديمة تبدأ بمهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة، لأن حصيلة الدارس اللغوية وتمكنه منها

في هاتين المهارتين تكون في العادة أكبر منها على مستوى التعبير الشفوي أو التحريري، فنحن نسمع ونقرأ كل الأسباب مهما تنوعت، ولكننا لا نستطيع جميعاً أن نستخدم كل مستويات الأساليب في التعبير عما نريد، فمن الأفضل أن يبدأ الدارس بتنمية الكفاءة اللغوية عن طريق مهارتي الاستماع والقراءة، ثمّ يتبع ذلك تنمية كفاءة الاتصال والتفاهم مع الآخرين عن طريق التعبير الشفوي والكتابي[٣]، وقد رتب بعضهم المهارات اللغوية حسب وجودها في النمو اللغوي لدى الإنسان على النحو التالي: الاستماع، التعبير الشفوي (الكلام) القراءة، ثم التعبير التحريري (الكتابة)[٤]. وللمدخل الاتصالي رأي واضحٌ في ترتيب المهارات اللغوية، مؤداه أنه لا يوجد ترتيب مطلق ثابت يجب الالتزام به أيا كانت ظروف الدارسين أو أنواع البرامج التي يتعلمون اللغة من خلالها، إذاً فترتيب المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي يعتمد على طبيعة الموافق الاتصالية التي يتدرب الدارسون عليها[٥]

وأغلب البرامج التعليمية في مجال تعليم مهارات تعليم اللغة العربية، لاسيما للناطقين بغيرها، تبدأ بالمهارات الصوتية - الاستماع والكلام، ومن ثمّ القراءة والكتابة كما هو الحال والأسلوب المستخدم في هذا الكتاب المتواضع، وهذا لا يمنع ترتيب المهارات اللغوية بصورة مخالفة لظروف الدارسين وأنواع البرامج التعليمية المختلفة. والحقيقة،

هو أن المتعلم لا ينطق إلا ما يسمعه، ولا يتكلم إلا ما يفهمه. والاستماع إذن، مهارة تسبق الكلام، الكلام يسبق القراءة، والقراءة تسبق الكتابة.

أهمية المهارت اللغوية ووسائل إجادتها

مما لاشك فيه، أن تعليمية اللغات كانت منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين، ولا تزال من العلوم التي حققت نجاحاً كبيراً، بالمفهوم العام أي تعليمية العلوم، سواء منها التجريبية أم الاجتماعية، أو بالمفهوم الخاص في مجال تعليم اللغة سواء لأبناءها أم لغير أبنائها، بالإضافة إلى النجاح الكبير الذي حققته التعليمية، وخاصة في مجال تعليم اللغات، فقد كانت عاملاً رئيساً في تطوير النظرة إلى مفاهيم لغوية مهمة، كمفهوم التعليم والاكتساب اللغوي، وإثراء مفهوم التواصل اللغوي واستغلاله في العمل التربوي، وكذلك تطوير مناهج تعليم اللغات وطرائقها. فإن هذه المهارات الأربع في تعليم اللغات تبث الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم لتحقيقها، فتعليم أي لغة من اللغات، سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنما هدفه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة والتعرُّف على إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق القدرة على التعبير عن المقاصد، والتوصل مع الآخرين من أبناء تلك اللغة خاصة، وكذلك يسعى إلى أن يكون قادراً على قراءتها وكتابتها بهذه الصورة[٥٩].

ومن أظهر الوسائل لإجادة هذه المهارات الأربع التدريب وتكثيفه، فاللغة مهارة حركية مثلها مثل تعلّم الآلة الكاتبة أو السياقة أو كرة القدم، يمر الإنسان في هذه المهارات الحركية بكثرة التدريب وتكثيفها بطريقة منظمة ليست عشوائية حتى لا تؤدى إلى العكس. ومما يفيد للاجادة فيها، تقديم المهارة بطريقة تدفع إلى المواصلة، والاستفادة من الدراسات التي تمت في اللغة الأم والاستفادة من ذلك في تعليم اللغة الجديدة، فمهارة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة متلازمة بالنسبة لأي طالب. فالضعف في القراءة يؤدي إلى الضعف في المحادثة، كما أنه إتقان المهارة القراءة يؤدي إلى إتقان المهارة الكتابية، وإتقان المهارات السماعية يؤدي إلى إتقان المهارات الكلامية.

هوامش الباب الثاني

1- نقرُ على موقع قوقل بعنوان: "**ماذا تعرف عن المهارات اللغوية.**

2- عمر الصديق عبد الله،2001م/1423هـ، **التقنيات التربوية**، ط1، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ص46-47.

3- جئنا بهذه الأنواع العامة لتوسيع دائرة الطلبة حول المهارات الأخرى غير اللغوية.

4- أبو علام، رجاء محمود,1983، **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص330

5- عليان، أحمد فؤاد، 1992م، **المهارات اللغوية:ماهيتها وطرائق تدريسها**، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، ص7

6- فتحى علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، 1423هـ/2003م، **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب**" من النظرية إلى التطبيق"، مكتبة وهبة، القاهرة, ص55.

7- رحماني، إسحاق، 2010م "أسباب الضعف في الكلام لدى طلاب قسم اللغة العربية في جامعة شرازو وكيفية علاجه" **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، العدد التاسع، ص77.

8- طعيمة، رشيدى أحمد ، 1989م، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ص16.

9- علي أحمد مدكور،2000م، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ص5.

10- عمر الصديق عبد الله، "**أساليب ووسائل تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية**"، مخطوطة معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم، ص1 .

11- حمادة إبراهيم،1987م، **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى**، دار الفكر العربي، القاهرة، ص221.

12- عبد المجيد سيد أحمد منصور،1981م، **سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية**، دار المعارف، مصر، ص100.

13- طعيمة،رشدى أحمد،1987م، **المدخل الاتصالي لتعليم اللغة**، مسقط، ص29.

14- عبد الحميد عليوه،2008م، **مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات**، موقع قوقل, 23/03/2010.

الباب الثالث

مـهارة الاســـتماع

المعنى المعجمي لكلمة الاستماع

الاستماع هو الإنصات إلى الصوت مع ترك الكلام، واستفادة المسموع بالإصغاء إليه ليفهم[1]، ولهذا لا يقال: "أن الله يستمع" بل يقال: " سمع الله لمن حمده"[2]. وحقيقة استماع الكلام هي فهم المعنى المقصود منه، ولذلك لا توصف به البهائم، وهو لا يتأتي إلا باستعمال العقل وتدبره[3]. قال الفيومي: يقال "استمع" لما كان بقصد، لأنه لا يكون إلا الإصغاء وهو الميل، ويؤيده قوله تعالى: " جم حج حم خج خم سج سح سخ" الأعراف: ٢٠٤. واستعمال مادة الاستماع إشارة إلى قصدهم في ذلك، وميلهم إلى السماع الخالي عن القصد[4].

الفرق بين الاستماع والسمع والسماع والإنصات

- الاستماع: هو استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه، قد يتخلله انقطاع.
- السمع: يطلق على حاسة السمع وهي الأذن.
- السماع: وهو وصول الصوت إلى الأذن دون قصد أو انتباه، ولا يستوعب فيه السامع ما يقال.

- الإنصات: هو استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد مع شدة الانتباه والتركيز، ولا يتخلله انقطاع. لذلك طلب الله سبحانه وتعالى من عباده الإنصات للقرآن بعد استماعهم إليه.

فن الاستماع ومكانته لدى العرب بين القديم والحديث

إن العرب منذ القدم قد جعلوا أهمية بالغة لسماع اللغة في صفائه، وقد أفادتنا بما وصلت إلينا من كتب التاريخ للغة العربية بأن العرب كانوا يحرصون على أن يتربَّى أبناؤهم في البوادي، وبعيداً عن الحواضر، ليتعلموا اللغة العربية بطريقة سليمة من طريق السماعية الصافية من متكلميها الذين لم يختلطوا بالأعاجم، ولم يصب ألسنتهم اللحن ومن هنا بدأ العلماء القدامى يبذلون مجهوداتهم حول فن الاستماع. يقول ابن خلدون: "السماع أبو الملكات" ففي قوله إشارة واضحة إلى أن الاستماع يعدو من أكبر الملكات للمهارة اللغوية[٣] ويقول سفيان بن عينية- رحمة الله عليه-: " العلم يبدأ بالسماع من العلماء وأول العلم الاستماع ثمّ الإنصات ثمّ الحفظ ثمّ النشر[٤]. وعن عبد الله بن المبارك قال: أول العلم النية ثم الاستماع ثم الفهم ثم الحفظ ثم العمل ثم النشر. وقال الأوزاعي: - رحمه الله - كان هذا العلم (يعني، فن الاستماع) شيئاً شريفاً إذ كان من أفواه الرجال يتلاقونه ويتذاكرونه، فلما صار في الكتب ذهب نوره وصار على غير أهله، فالاستماع الجيد يبعث رسالة واضحة إلى المتحدث باحترام السامع له[٥].

ويحث بعضهم على فن الاستماع حيث قال: "تعلم حسن الاستماع كما تتعلم حسن الكلام، ومن حسن الاستماع إمهال المتكلم حتى يقضي حديثه، وقلة التلفُّت إلى الجواب والإقبال بالوجه والنظر إلى المتكلم والوعي لما يقول.

أما اليوم، فقد أولى الباحثون اهتماماً كبيراً، - خاصة بعد ما ازدهرت طرائق تعليم اللغات - بمهارة الاستماع ويقصدون به الإنصات الواعي، وهي المهارة الأساسية الأولى التي يجب بذل الجهد في تعليمها لضمان نجاح العملية التعليمية كلها. وأصبحت مهارة الاستماع اليوم موضوعاً زائد الاهتمام بسبب تزايد الاهتمام والتركيز على الاتصال المباشر في اللغات الأجنبية.[9]

المعنى الاصطلاحي لكلمة الاستماع

الاستماع عند التربويين وسيلة إلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، والطريق للاستقبال، ويعد الاستماع من أهم الوسائل الاتصالية، وهو ليس مهارة فحسب بل هو صفة أخلاقية يجب أن نتعلمه، كما يمثل الاستماع وسيلة أساسية للحصول على المنبهات الخارجية، وإحدى مهارتي الاستقبال في الاتصال اللغوي.

ويرى بعض التربويين أنّ الاستماع نوع من القراءة لأنه وسيلة إلى الفهم، وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه في ذلك شأن

القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم وذاك الاتصال، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإنّ الاستماع قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتي القرائتين: الصامتة والجهرية.

أهمية الاستماع

الاستماع، هو الطريق الطبيعي للاستقبال لأنّ القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، فالوليد يسمع الأصوات، ثم ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين، والبشرية بدأت القراءة بالأذن، حين استخدمت ألفاظ اللغة وتراكيبها.

ومما يعد من أهمية الاستماع، أنه عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه كالأسئلة والأجوبة، والمناقشات والأحاديث وسرد القصص والخطب والمرافعات والمحاضرات وبرامج الإذاعة. ففي الاستماع يتدرَّب الطلاب على حسن الإصغاء وحصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم، وتبدو هذه الأهمية لطلاب الجامعات، لأن عماد الدراسة لديهم إنما هو المحاضرات والاستماع إليها، ومعظم جامعتنا يشكو عجز كثير من الطلاب عن تتبع الأساتذة المحاضرين، وكتابة خلاصة لما يسمعون من المحاضرات، فمن المسئول عن هذه المشكلة المؤسفة وتلك الظاهرة المحزنة؟

قد يكون السبب في هذا راجعاً إلى الطالب نفسه، لانصرافه عن المحاضرة وعزوفه عن المادة، وقد يكون المسئول هو الأستاذ المحاضر، لأن طريقته في العرض والإلقاء لا تمكن الطالب من تتبعه، وتسجيل عناصر المحاضرة، وقد يكون ازدحام المدرجات بمئات الطلاب هو سبب هذه الظاهرة وهذه المشكلة.

ولكن، من الأسباب القوية التي لا يسعنا تجاهلها، أن كثيراً من طلاب الجامعات لم يهيئوا لهذه المواقف الاستماعية الطويلة، ولم يتعهدهم أساتذتهم في المراحل التعليمية السابقة بالتدريب على الاستماع، وتلخيص ما يسمعون، وإنما يكون علاج هذه الظاهرة بتدريب الطلاب على الاستماع في المؤسسات التعليمية وفي جميع مستوياتها.

التدريب على مهارة الاستماع

ينبغي التدريب على مهارة الاستماع في كلّ فرصة ممكنة من حصص اللغة العربية:

1- فيمكن في بعض درس القراءة أن يقرأ المدرس على التلاميذ قصة أعجبته، أو موضوعاً شائقاً جديداً، أو جزءاً من الموضوع، في مجلة أو صحيفة أو كتاب، والتلاميذ يستمعون إليه، وقد يكون القارئ أحد التلاميذ، ثمّ يناقش المدرس تلاميذه فيما سمعوا مناقشة دقيقة شاملة، وقد يكلفهم بعد ذلك أن يكتبوا خلاصة لما سمعوا في

كراسات الإنشاء، وهذه الوسيلة التي يدرب بها التلاميذ على حسن الاستماع، وفهم ما يلقي عليهم، يمكن استخدامها في فترات متجددة طول السنة، كما تتهيأ لها في أول العام الدراسي فرصة طيبة، وذلك أن كثيراً من التلاميذ لم يتم لهم - عادة - صرف الكتب المدرسية إلا بعد أسابيع، لتخلفهم عن دفع أثمانها، فيدخل المدرس الفصل في حصة المطالعة، فلا يجد إلا كتباً قليلة مع بعض التلاميذ، فيضيق صدره وقد تملكه الحيرة، وربما يحمله ذلك على إلغاء دروس القراءة وتأجيلها، بحجة أن التلاميذ ليس في أيديهم كتب القراءة، ولكن في هذا التصرف من المدرس خطأ حسيماً، واضطراباً في العمل، فيمكن شغل هذه الحصص في قراءة بمكتبة المدرسة أو قراءة في الفصل تعتمد على الاستماع، فيقرأ المدرس أو أحد التلاميذ موضوعاً في الكتاب، والتلاميذ يستمعون، وعلى المدرس أن يحملهم على حسن الاستماع ودقة الانتباه، وذلك يجعل المادة التي يستمعون إليها موضوع مناقشة وتدريب وتقويم.

2- وفي حصة الإملاء، يستمع التلاميذ للموضوع، يقرؤه المدرس، ثمّ يُناقشون في معناه.

3- وفي درس التعبير يمكن أن تلقي عليهم قصة، على أن يناقشوا فيها شفوياً، أو يكلِّفهم كتابة تلخيصها .

4- والإذاعة المدسية أو غيرها، والمحاضرات التي تلقى بالمدرسة، والمناظرات التي تعقدها الجماعة الأدبية، كلّ ذلك وسائل محببة مجدية للتدريب على المهارة الاستماعية.

عناصرعملية الاستماع

1- المتحدث
2- الرسالة
3- المستمع
4- الإدراك
5- بيئة الاستماع
6- التشويش
7- رجع الصدى.

أنواع الاستماع

يمكن تقسيم الاستماع وفقاً للمعايير المختلفة إلى أنواع متعددة.

وينقسم الاستماع من حيث الحجم إلى:

1- **استماع ذاتي:** وهو الاتصال للعقل اللاشعوري لعملية التحدث مع النفس والعملية للتذكر التأملي.

2- **استماع بين فردين:** ويتمثل في عملية الاستماع التي تحدث أثناء الأحاديث التي نتبادلها مع بعضنا في الطرقات والميادين ومجالات العمل.

3- **استماع جماعي:** ويتمثل في الدروس والمحاضرات والخطب السياسية والدينية والمؤتمرات الصحفية والسياسية.

كما ينقسم من حيث عنصر المواجهة بين طرفي عملية الاستماع إلى:

1- **استماع مباشرة:** وهو الذي يتواجد فيه طرفا عملية الاستماع وجهاً لوجه كما في أنوع الاتصال الشخصي والجماعي، ويتميز بتزايد رجع الصدى.

2- **استماع غير مباشر:** وهو الاستماع عبر أجهزة الاتصال والهاتف والإذاعة والتلفاز ومن حيث الأغراض إلى:

- **استماع عارض:** وهو استقبال كافة الأصوات المتاحة في البيئة المحيطة بالإنسان، وبطريقة غير مقصودة.
- **استماع تعليمي وتثقيفي:** ويتمثل في عرض المعلومات الجديدة للمستمع ونقلها إليه.

3- **استماع توجيهي:** يستهدف هذا الاستماع إلى التوجيه والإرشاد بغرض التأثير في المستمعين.

4- **استماع ترفيهي:** ويهدف إلى الترفيه عن المستمع أو مساعدته على قضاء أوقات الفراغ بطريقة ممتعة.

5- **الاستماع التعليمي:** ويحدث عند ما نستمع لمتحدث يحاول التأثير في اتجاهاتنا وعقائدنا وعواطفنا أو تصرفاتنا، ونحن نستمع بطريقة تقييمية، لكي نمكن من أصدار الأحكام المناسبة المتعلقة بمثل هذه المسائل الإقناعية.

وقد ينقسم الاستماع إلى:

6- **الاستماع المكثف:** مثله في ذلك القراءة المكثفة، ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كما يهدف الاستماع المكثف إلى تنمية القدرة على استعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة. وهذا النوع من الاستماع المكثف، لا بد أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع.

7- **الاستماع الموسع:** هو يهدف إلى إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب ولكن تعرض المواد الآن على صورة جديدة أو موقف جديد، كما أنه يتناول مفرادات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألفها بعد.

أهمية الاستماع وتقديمه على غيره

تبدو أهـمية الاستماع من هذه الجوانب الآتية:

1- أنه أداة من أدوات العلم والمعرفة.
2- أن السمع أسبق حواس العقل إلى إيصال الإنسان بالكون.
3- له دور إيجابى أو سلبي لإقامة علاقات اجتماعية.
4- أن السمع يتسم بالقدرة على الشمول والإحاطة.
5- أن إتقان المهارة السماعية يؤدي إلى إتقان المهارة الكلامية.

ويمكن للفرد أن يعيش بفصل حاسة السمع، إذا فقد حاسة البصر. وقدمت مهارة الاستماع على غيرها لأسباب منها:

1- لأن الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتحدث أو يكتب
2- لأن أداة الاستماع هي الأذن أولى وسيلة تعمل عند الإنسان بعد ولادته.
3- لأن الاستماع بوسيلته (الأذن) يعمل في جميع الاتجاهات.
4- لأن وسيلة الاستماع (الأذن) تعمل باستمرار في اليقظة والمنام[10].

أنواع المستمعين

1- المستمع المصغي: وهو المستمع الذي يصغي بأذنيه ويتدبر بعقله كل ما يسمعه ويحلله ويُصنِّفه ويقيمه.
2- المستمع المتظاهر أو المدَّعي: وهو الذي يظهر استماعه وانتباهه وليس مع المتحدث.

3- المستمع الذاتي أو الأناني: يدخل في دائرة هذا الصنف، الأفراد الأنانيون الذين لا يحيون سوى أنفسهم ولا يرون سواها.
4- المستمع المحدود الأهمية: وهو الذي يصغي لموضوع الحديث الذي يدخل في نطاق اهتمامه فقط.
5- المستمع الفضولي: وهو مستمع غير هادف, يعطي انتباهه لكل ما يود معرفته مما يرضى فضوله عن الأشخاص والأشياء والأحداث[1].

العادات اللازمة للمستمع الجيد

أ- عند بداية الاستماع:

1- يسأل المستمع نفسه، لماذا يستمع؟
2- الجلوس في المكان المناسب.
3- النظر إلى المتكلم وتركيز الانتباه.
4- الرغبة في المشاركة.
5- عدم إظهار علامات الملل (كالنظر في الساعة عدة مرات).

ب- في أثناء عملية الاستماع:

1- تحديد أغراض المتكلم.
2- المتابعة بعناية.

3- فهم ما يقال جيداً.

العوامل المؤثرة في تنمية مهارة الاستماع

1- إيجاد الحوافز أو المشجعات.
2- جلوس المستمع في أفضل مكان لتتاح له القدرة على الاستماع.
3- منع الضوضاء التي تعوق الاستماع.
4- توفير الجو الذي ييسر الاستماع الجيد.
5- سلامة حاسة السمع من الأحراص والعوارض التي تصد السمع عن استمرار عمليته في اليقظة والمنام.[10]

الخطوات لتنمية مهارة الاستماع

لقد أثبتت الملاحظة أن أكثر مشكلاتنا في المؤسسات التعليمية وفي العمل والأسر أو بين الأصدقاء. وسوء الفهم منشأها، إما من المتكلم أو من المستمع، ويمكن اتباع هذه الخطوات لتنمية مهارة الاستماع.

1- تنمية القدرة على التذكر، وذلك بتنظيم المعلومات وحفظها في شكل تتابعي أو مسلسل واستخدام الأساليب المختلفة لتقوية القدرة على التذكر والتخيل والصور الذهنية.
2- الاستفادة من طيبة البناء المعرفي للمفرد، وهي أن تتعرف على طبعية الثقافة السائدة بمكوناتها المختلفة.

3- الالتزام بالقواعد المرشدة للاستماع الجيد، والتي منها، الانتباه للمتحدث، وتلافي تأثير العوامل التي تؤثر على الانتباه مثل العوامل النفسية والطبعية والفسيولوجية، والبيئة ومراعاة اللغة اللفظية والصمت والانتباه لتأثير عامل السن والاهتمام بالتعبيرات غير اللفظية ومنها المتابعة والتجاوبُ والتوافر وتجنب السرعة في الاستنتاج أو التقويم أو إصدار الأحكام القطعية على المتحدث، وتجنب محاولة إيجاد أخطاء في طريقة إلغاء المتحدث.

4- ومما يفيد بتنمية الاستماع، اتفاق عدد من الأصدقاء أو الزملاء على الاستماع ومناقشة محاضرة معينة يحضرها الجميع[11].

5- خطبة الجمعة نسمعها ونركز عليها (باستخدام لغة الحوار) أو (عن طريق تلخيص ذاتي عند الوصول إلى المنزل).

6- الأسئلة من الملقي على المتلقي. (كل عشر دقائق سؤال).

7- الابتعاد عن المقاطعة، قد يقاطع المستمع الحديث إذا اعتبر الرسالة هجومية أو ليسارع في أعطاء وجهة نظره.

8- الحذر من سرعة الجواب فالرد السريع يمنع المتكلم من إتمام كلامه، وبالتالي يمنع المستمع عن فهم الأفكار، أو فهمها بطريقة معكوسة.

9- عدم المقاطعة فترات الصمت، فترات الصمت لا تعني دائماً أن المتكلم قد انتهى كلامه.

10- عدم شرود الذهن، أي لا تدع عينيك تبتعدان كثيراً عن المتحدث، وابتعاد العين عن المتحدث قد يلهيك ويشتت فكرك وتركيزك.

11- فهم أفكار المتكلم وتحليلها، حاول أن تفهم وجهة نظر الشخص المتكلم، فالاستماع يكون إلى الأفكار، وليس فقط للكلمات، أي ركزْ على ما يقال وليس على القائل وتصرفاته.

12- إظهار التغذية الرجعية، وذلك بإبداء الأثر الإيجابي خلال الاستماع، كالابتسام، وهي الرأس وطرح الأسئلة المفيدة، يبين له أنك تستمع له.

13- التلخيص من تسجيل صوتي، والتلخيص هو عدم إهمال الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية وقد تلخص كلام المتحدث بعد انتهاء كلامه بقولك: أنت تقصد كذا وكذا... صحيح؟ فإن أجاب بنعم فتحدث أنت، وإذا أجاب بلا، فاسأله أن يوضح أكثر، وهذا خير من أن تستعجل الرد، فيحدث سوء تفاهم.

معوقات الاستماع

تتمثل معوقات الاستماع في:

1- فقدان الهدف.

2- تفاهة الحديث.

3- الميل للانتقاد.
4- التشويش.
5- عدم الصبر.
6- السرطان وهو الجري الشديد في الكلام [12].

مهارات الاستماع المناسبة لمستويات تعليم اللغة المختلفة

ذكر بعض العلماء أن هذه النقاط الآتية هي الأهداف في مهارة الاستماع وهي النقاط المناسبة للمستوى الابتدائي والمتوسط والمتقدم، وباكتسابها يكون قد تملك الطالب ناصية الاستماع إلى حد كبير.

أ- في المستوى الأول:

1- أن يألف الدارس الأصوات العربية ويتعرف عليها سماعاً، ويميز بينها.
2- أن يدرك العلاقة بين الصوت المسموع ورمزه المكتوب.
3- أن يكون لديه عادات سمعية للغة العربية بألفها.
4- أن يدرك المسار النغمي للاستفهام والنداء والأمر.
5- أن يتقن الاستماع إلى الأصوات العربية غير الموجودة في لغته الأم، وأن يميزها ويربطها برمزها المكتوب.
6- أن يتعرف على الحركات القصيرة والطويلة ويميّز بينها.
7- أن يفهم معاني التراكيب التي تعلمها بمجرد سماعها.

8- أن يتمكن الطالب من الاستماع ومن نطق الأصوات العربية وكتابة حروفها.
9- أن يفهم التعبيرات اليومية والتحايا وعبارات المجاملة.
10- أن يتتبع قصة قصيرة أو خبر عن شؤون الحياة، وأن يفهم نشرة الأخبار في حدود ما قدم له من مفردات وتراكيب.
11- أن يدرك صوت التاء المربوطة في الوقف.
12- أن يدرك الأصوات التي تنطق وليس لها رموز كتابية والرموز التي تكتب وليس لها أصوات خاصة عند النطق مثل: الألف والواو والياء.

ب- في المستوى الثاني:

1- أن يفهم المعنى الإجمالي لسياقات متوسطة الطول إذا قيلت بالسرعة العادية لأهل اللغة.
2- أن يدرك التشديد ويميزه صوتياً.
3- أن يستمع إلى التراكيب المقدمة في مقرر المستويين (الأول والثاني)
3- أن يدرك بعض التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.
4- أن يتعرَّف على التنوين.
5- أن يدرك استخدام العربية لازمة الأفعال التي قدمت له.

6- أن يدرك السياق الشفهي للقسم والتعجب.

ج- في المستوى الثالث:

1- أن يتمكَّن من الاتصال مع المتحدث، وأن يدرك الموقف الانفعالي الذي يسود المحادثة والاستجابة له.
2- أن ينمي محصوله من المعاني الناتجة عن تعديل في بنية الكلمة.
3- أن يتابع الاستماع للغة العربية في حدود ما درس.
4- أن يناقش مضمون رسالة المتحدث والاستجابة لأوامره.
5- أن ينتبَّأ بفكرة المتحدث قبل أن يكملها[13].

أصوات العربية للمتعلمين بين الصعوبة والسهولة عند الاستماع والنطق

اللغات أنظمة نوعية تختلف وتتشابه في بعض مكوناتها وعناصرها، ومن هذه العناصر الأصوات، فالعربية مثلاً تتميز بأصوات يندر وجودها في كثير من اللغات، والتجربة التدريسية والدراسات التقابلية فصلت ذلك تفصيلاً، فالأصوات الحلقية وأصوات الإطباق لا توجد في كثير من لغات العالم في شكل أصوات مستقلة، ذات رموز صوتية معيَّنة مثل ما هي في العربية، وإن وجدت فلا ترد في جميع المواقع التوزيعية الموجودة في اللغة العربية، ويفترض من أن يواجه معظم متعلمي العربية صعوبة في نطق هذه الأصوات، إن لم تكن موجودة في

لغاتهم. كما توجد في العربية أصوات توافق أو تشابه أصواتا في لغات أخرى، وهنا يفترض ألا يجد الدارسون صعوبة في تميّزها ونطقها.

وخلاصة القول: إننا لن نجد صوتاً من أصوات العربية إلا وهو قد يشكل صعوبة لدى معظم الطلاب الناطقين بغير العربية، ويفترض على معلم المهارات اللغوية اتباع الأساليب العلمية لمعالجة الصعوبات الصوتية التي تواجه المتعلمين والتي تختلف من متعلم إلى آخر بحسب اختلاف الخلفيات اللغوية والتعليمية. والقاعدة العامة في تقديم الأصوات العربية، أن نبدأ بتقديم الأصوات السهلة الموجودة في معظم اللغات التي لا تشكل صعوبة كبيرة للطلاب، ثمّ ننتقل إلى تدريس الأصوات الصعبة، وذلك، أخذاً بمبدأ التدرُّج من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب.

التدريب السمعي

لا بد من أن نبدأ بتدريب السمع أولاً قبل التدريب على النطق حتى يميز الطالب بين الأصوات الجديدة والأصوات التي تتداخل معها وهي في لغته.

ولكي يتم التدريب السمعي بطريقة أفضل، لا بد من عرض الصوتين، حتى يدرك الطالب الفرق بينهما. ونطلب من المعلم أن يلاحظ الفرق بين القاف والكاف (أَقَ، أَكَ)، (قَالَ، كَالَ)، (قَلْبُ، كَلْبُ).

ثمّ يعرض المعلم الصوت في سياقته المختلفة التي يرد بها في اللغة العربية، متحركاً بالحركات الثلاث وساكناً، وفي أول الكلمة ووسطها وآخرها. ونعرض للطالب الصوت مفرداً أولاً ثمّ في كلمات ثمّ في جمل ثم في ثنائيات صغرى.

يعرض المعلم الصوت في ثنائيات صغرى لكي يتم التركيز السمعي على موضع الصوت المطلوب للتدريب عليه.

ولا بد من تكرار نطق الصوت، والأزواج الثنائية والجمل أمام المتعلم، ونبالغ في نطق الصوت وإخراجه حتى يصبح الطالب قادرًا على التمييز بين الصوتين الصوت الجديد والصوت الذي يتداخل معه في لغته الأولى، ولا يكتفي المعلم بمقدرة الطالب على مجرد الاستماع إلى الأصوات ونطقها وإخراجها من مخرجه الصحيح، وإنما يجب أن يصل إلى مرحلة يكون فيها نطق الصوت عنده عادة أي ينطقه بطريقة لاشعورية.

الثنائيات الصغرى

الثنائيات الصغرى مجموعة من الكلمات التي تتفق في كافة حروفها باستثناء حرف واحد يترتب على تغيير معنى الكلمة، وهي تدريب من تدريبات تدريس الأصوات في تعليم اللغات الأجنبية، وهي تدريب مفيد يساعد المتعلم على إدراك الفروق بين الأصوات وتفيد هذه الثنائيات الصغرى المتعلم من عدة نواح :

1. يتدرب المتعلم على التمييز بين الأصوات المتقاربة والمتقابلة.
2- نظراً لاختلاف الثنائية الصغرى المقصود على موقع واحد، يصبح من الممكن للمتعلم أن يركز على الفرق بين صوتين فقط في كل ثنائية أثناء الاستماع والنطق.
3- يعطى المتعلم الدليل وراء الدليل والمثال وراء المثال على مدى تأثير الفرق بين الصوتين في المعنى.

وهذا التقابل قد يكون في أول الكلمة مثل (خسوف: كسوف) للتمييز بين صوتي الخاء والكاف، وقد يكون في وسط الكلمة مثل (نائم: ناعم) للتمييز بين صوتي الهمزة والعين، وقد يكون في آخرها مثل (مسّ : مصّ) للتمييز بين السين والصاد.

ويعتبر هذا التدريب من الأساليب المفيدة في عملية التمييز السمعي، تقول الأستاذة ريفرز (River): "من المستحسن أن يكمل تدريب التمييز السمعي بما يعرف بالكلمات الثنائية الصغرى، وهي الكلمات التي تختلف فقط في نطق الأصوات المراد التدريب عليها"[14].

أمثلة التقابل الأوَّلى من الثنائيات الصغرى:

الكلمتان المتجانستان	الحرفان المختلفان
1- ساب ثاب	س ث
2- غلب خلب	غ خ

3-	عرس	هرس	ع	ه
4-	تاج	زاج	ت	ز
5-	هضب	غضب	ه	غ
6-	ندح	ردح	ن	ر
7-	حز	هز	ح	ه
8-	عنوس	أنوس	ع	أ
9-	رسيسا	طسيسا	ر	ط
10-	رعوسا	نعوسا	ر	ن
11-	نعس	رعس	ن	ر
12-	سياط	رياط	س	ر
13-	هما	أما	ه	أ
14-	هزق	حزق	ه	ح
15-	جم	شم	ج	ش

أمثلة التقابل الوسطى من الثنائيات للصغرى:

١-	لكم	لثم	ك	ث
٢-	جرى	جزى	ر	ز
٣-	نائم	ناقم	أ	ق
٤-	صابر	صاهر	ب	ه
٥-	راقد	راغد	ق	غ

٦- عاصر عائد ص أ

٧- نحر نهز ح هـ

٨- قموس قلوس م ل

٩- منهوش منعوش هـ ع

١٠- مسك ملك س ل

١١- لعل بهل ع هـ

١٢- أثل أصل ث ص

١٣- أعلام أعدام ل د

١٤- علم عدم ل د

١٥- مغلاط مخلاط غ خ

١٦- يجزي يخزي ج خ

أمثلة التقابل الختامي من الثنائيات للصغرى:

١- أصواف أصوات ف ت

٢- أصنام أصناف م ف

٣- فروق فروض ق ض

٤- موقد موقع د ع

٥- برد برق د ق

٦- طول طوى ل ى

٧- غياب غياض ب ض

٨- مس	مص	س	ص
٩- طالب	طالح	ب	ح
١٠- هاتك	هاتف	ك	ف
١١- تدريب	تدريج	ب	ج
١٢- قصد	قصر	د	ر
١٣- صوت	صول	ت	ل
١٤- طريق	طريف	ق	ف
15- فرق	فرض	ق	ض

الإذاعة وفائدتها في مهارة الاستماع

تعد الإذاعة من وسائل الاتصال الجماهيري، وأكثرها ذيوعاً وانتشاراً، وهي وسيلة سمعية ذات قدرات عظيمة في تنمية مهارة الاستماع. وقد بدئ في استعمالها بوصفها وسيلة تعليمية منذ الحرب العالمية الأولى في تدريس المواد التعليمية التي تعتمد على حاسة السمع مثل اللغات والموسيقى. ومن أنبل فوائدها في تنمية الاستماع هو أنها:

1- تتيح الفرصة لتنمية خيال المستمع.
2- تفيد بتدريس المواد التي تعتمد أساساً على حاسة السمع.
3- ولتدريب طلاب اللغات على الاستماع الجيد.

4- تجذب الإذاعة البرامج التعليمية المستمعين عن طريق المؤثرات الصوتية .
5- الاستماع إلى الإذاعة يؤدِّي إلى الانفعال الإيجابي من قبل الطلاب

مختبر اللغة فوائده واستخدامه لمهارة الاستماع

إن مختبر اللغة غرفةٌ مصمَّمةٌ خصيصاً لتعليم اللغات الأجنبية، يجلس فيها الطالب في مقصورات منفصلة عن بعضها البعض, بحواجز عازلة للصوت بحيث لا يسمع الطالب ما يقوله زملاؤه، بل يسمع فقط المادة اللغوية التي تصله عن طريق السماعتين، فيتمرَّن على اللغة التي يتعلمها دون أن يزعج الآخرين، أو يؤثِّر عليه بقية الطلاب، ونتيجة لذلك يستطيع الطلاب جميعاً التمرُّن في وقت واحد طول الحصة.

ويستخدم مختبر اللغة أساساً في تنمية مهارات المشافهة وهي الاستماع والفهم ونطق اللغة المنشودة نطقاً سليماً. وتقلُّ فاعلية مختبر اللغة في تعزيز المهارات الأخرى خاصةً الكتابة والقراءة حيث يكون دورها هامشياً، وفيما يلي المواد التي تساعد المختبر على تعليمها:

1- التدريب على الاستماع.
2- فهم المسموع.

3- التدريب على النطق.
4- التدريب على التراكيب.
5- حفظ المحادثات ونطقها.
6- الإملاء.
8- التدريب على الكلام.
9- الاختبار.
10- تذوُّق الأعمال الأدبية عن طريق الاستماع إليها مسجلة بأصوات مميزة في الإلقاء.

ومن أهم فوائد مختبر اللغة ما يأتي:

1- مساعدة الطلاب على الاستماع للغة الهدف بأصوات أصلية متنوعة.
2- يساعد المختبر على اختبار قابلية الطلاب على فهم الكلام ونطقه، كلٌّ على انفراد.
3- يُمكِّن المختبر جميع الطلاب من التمرُّن على استعمال اللغة الأجنبية في آن واحد مع الاحتفاظ بصفة التعليم الفرادي لكل منهم.
4- يستطيع معلِّم اللغة أثناء الحصة تركيز اهتمامه في المختبر على عمل طالب واحد دون أن يقاطع الطلاب الآخرين أو يضيع وقتهم.

5- تعزل السماعتان الموضوعتان عن أذني الطالب والمقصورة بما فيها من حواجز عازلة للصوت، كل طالب عن زملائه، فلا يسمعهم، وبذلك يُوفر المختبر للطالب جواً من العزلة يساعده على حصر اهتمامه في اللغة التي تصله بوضوحٍ.

6- تراعي بعض أنواع المختبرات عامل الفروق بين الطلاب، فتسمح لكل طالب بالعمل وقفاً لمقدرته وطبقاً للسرعة التي تناسبه.

7- يساعد مختبر معلم اللغة الأجنبية من غير أهلها على التغلُّب على مشاكله النطقية عن طريق استخدام تسجيلات صوتية لناطق أصلي باللغة.

8- يستطيع المختبر تكرار المادة اللغوية المسجَّلة بصورة متماثلة مرات كثيرة، ويحافظ في الوقت نفسه على المسار النغمي للجملة.

9- تنمية قابلية الطلاب على النقد الذاتي، وذلك عن طريق يمكِّنهم من ملاحظة أخطائهم لدى مقارنتها بالردود الصحيحة المسجَّلة على الشريط مسبقاً.

10- يُمكِّن استخدام المختبر اللغوي في التعليم الذاتي، إذا توفَّرتِ البرامج الملائمة، حيث يرتاد الطالب المختبر كما يرتاد المكتبة.[15]

هوامش الباب الثالث

1- المناوي، محمد عبد الرؤوف، 1410هـ، **التوقيف على مهمات التعاريف**، ط1، ج1، تحقيق: محمد رضوان الداية ، دار الفكر المعاصر، بيروت، دمشق، ص98.

2- الطالقاني, ابن إدريس ، 1414هـ\ 1994م، **المحيط في اللغة**، تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين، ط1، ج10، عالم الكتب، بيروت 1ص49.

3- بن المهدي, أحمد بن محمد، 1423\ 2002م، **البحر المديد**، ط2، ج3، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 224.

4- العسكري، **معجم الفروق اللغوية**، ج1، موقع يعسوب، ص32.

5- ابن خلدون *مقدمة ابن خلدون*، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ص560.

6- القاضي عياض، **الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع**، ج1، ص221.

7- "**مجلة البيان**"، العدد 238، المكتبة الشاملة.

8- أنيس الجليس، المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع، ص 39.

9- "**قواعد في الحوار والاستماع**" (مقالات) في المكتبة الشاملة. وهو من المراجع الأصلية لجميع كلامنا عن مهارة الاستماع.

10- موقع قوقيل، منتديات مهارتي:"**ماذا تعرف عن المهارات اللغوية**"، ص4من 14.

11- **المرجع السابق**, (مقالات) في المكتبة الشاملة.

12- **المنجد في اللغة**، منشورات دار المشرق، بيروت، ص.33.

13- "اجتماع الخبراء الإقليمي حول مناهج اللغة العربية في دول الساحل الإقريقي"، سلسلة الندوات، **منظمة المؤتر الإسلامي، الجامعة الاسلامية بالنيجير**، 1422هـ\2002م ص 34-37.

14- Rivers Wilga M. *Teaching Foreign- Language Skills*, the University of Chicago, 1972, p120.

15- عمر الصديق عبد الله، 1423هـ/ 2001م، **التقنيات التربوية للسنة الأولى (استخدام الوسائل التعليمية)**، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، السودان ص13.

الباب الرابع

مهارة الكلام

التعريف بالكلام

الكلام في أصل اللغة: عبارةٌ عن الأصوات المفيدة، وعند المتكلمين يعني: المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بألفاظ، و لدى النحاة هو الجملة المركبة المفيدة. فالكلام من العلامات المميزة للإنسان، وليس كل صوت كلام، والصوت هو كل صوت لا معنى له ولا فائدة منه. والفرق بين الصوت عند الإنسان والصوت عند الحيوان هو:

1- أن الصوت عند الحيوان: عبارة عن تموجات أثيرية تعطي دلالات واحدة لا تتغير ولا تتطور، ولا تختلف من بيئة إلى بيئة أو من حيوان إلى آخر.
2- والصوت عند الإنسان: عبارة عن تموجات أثيرية تعطي دلالات متعددة تتغير بتغير المطالب، وقابلة للتطور، وتختلف من بيئة إلى أخرى.

والحديث فهو كل ما يتحدث به من كلام وخبر. أما الكلام في معناه الاصطلاحي، فهو ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع وهو أيضاً: "ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة"، وعلى أية حال،

فإنه ينبغي أن يكون واضحاً لدينا، وأن الكلام أكثر من مجرد النطق، وأكثر من مجرد التنغيم، علاوة على ذلك، أنه يتطلب الاستخدام الصحيح والدقيق للغة المتعلَّمة حتى يظل الاتصال فعالاً.

خصائص الكلام

من خصائص الكلام والحديث، أنه مهارة إنتاجية تتطلب القدرة على استخدام الأصوات بدقة والتمكن من التراكيب، وهو أيضاً عملية إدركية تتضمن دافعاً للتحدث ومضموناً للحديث، بل نظاماً لغوياً بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل حديث.

التخطيط لعملية الكلام

1- أن يعرف المتكلِّم لمن يتحدث، وذلك بالتعرف على نوعية المستمعين واهتمامتهم ومستويات أفكارهم، وما يحبون سماعه، وما لا يرغبون في سماعه.
2- أن يعرف المتكلِّم الموضوع والهدف منه، وذلك يساعد على تحديد الأفكار والعناصر والألفاظ.
3- أن يحدد المتكلم محتوى كلامه، فيحدد الموضوع والأفكار العامة والأفكار الجزئية وترتيبها وتنسيقها وتسلسلها.
4- أن يعرف المتكلم مقدار الوقت المحدَّد له لعرض الموضوع، ليكون المحتوى كلاماً متفقاً مع الساحة الزمنية المحددة لعرضه.

5- أن يختار أنسب الأساليب، وأفضل الطرق.

أنــواع الكلام

انقسم الكلام إلى اثنين:

1- الكلام الوظيفي: وهو ما يؤدي غرضاً وظيفياً في محيط الإنسان، ويكون الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض، لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم مثل المحادثة و المناقشة وأحاديث الاجتماعات والبيع والشراء.
2- الكلام الإبداعي: وهو إظهار المشاعر والإفصاح عن العواطف وخلجات النفس وترجمة الإحساسات، وهو الإلباس الحقيقي بكلام جميل.

أهمية الكلام

يلتزم أن نلتفت إلى الكلام لما فيه من أهمية كبرى، ومن هذه الأهميات ما يأتي:

1- التدريب على الكلام يعود على الإنسان الطلاقة في التعبير عن أفكاره، والقدرة على المبادأة ومواجهة الجمهور وهو وسيلة الإقناع والفهم والإفهام (التواصل).

2- يعد الإنسان لمواجهة الحياة المعاصرة بما فيه من حرية وثقافة، وحاجة للمناقشة وإبداء الرأي والإقناع.

3- يكشف هوية المتكلم، ومعرفة مستواه الثقافي وطبقته الاجتماعية.

4- نشاط إنساني يقوم به للتعبير عن مطالبه الضرورية وعن عواطفه.

5- والكلام من عظيم أهميته هو أنه وسيلة من وسائل التعليم والتعلم.

6- أن الغالبية من الذين يتعلَّمون لغة، ما يهدفون إلى التمكن مع أن الحديث هو أهم أهداف تعليم لغة ما لأنه الجانب العلمي أو التطبيقي للغة.

7- أن من ينجح في التحدُّث باللغة يدفعه ذلك إلى تعلم اللغة واتقانها.

8- أن الأجيال الحالية تميل إلى الاستماع للبرامج الإذاعية ومشاهدة البرامج التلفزيونية والأفكار المختلفة، لذلك فاهتمامها بلغة الحديث والكلام أكبر.

9- أن الشخص عند ما يكتب أو يقرأ، فإنه يفكر بواسطة ما تعلَّمه شفوياً حديثاً أو استماعاً.

10- أن المدرِّس عند ما يصحح، يعتمد على الحديث، ويقولون إن من يتعلَّم اللغة من خلال القراءة والكتابة فقط يفشل عند أول ممارسة شفوية.

من آداب الكلام

من واجب المتكلم هو أن يراعي هذه الآداب:

1- الابتعاد قدر الإمكان عن المجادلة غير الموضوعية.
2- الابتعاد عن التكرار المملِّ للكلمات والعبارات.
3- توجيه النظر للمستمعين، والوقفة الصحيحة غير المتكبرة.
4- إتاحة الفرصة لغيره كي يتحدث.
5- ألا تسخر بالقول أو بالإشارة من المستمعين.[1]

تعريف مهارة الكلام

تعرف مهارة الحديث بأنها: "الكلام باستمرار دون توقُّف مطلوب ودون تكرار المفردات بصورة متقاربة مع استخدام الصوت المعبَّر، وهو أيضاً، عملية المحادثة التي تعتبر إحدى الوسائل المستعملة للاتصال ببعضها البعض"، أي إنه أسلوب من أساليب التواصل فالمهارات الكلامية من أبسط الوسائل الاتصالية التي تمكن أن يخاطب بها الآخرون.

وتعتبر مهارة الكلام مهارة إنتاجية تتطلب من الدارس القدرة على استخدام الأصوات بدقة، وهي تنمو وتزيد عن طريق الاتصال باللغة، الأمر الذي يتطلب مواقف تعليمية يشجع فيها الدارسون على أن يعبَّروا عن أنفسهم بأساليب بسيطة غير معقَّدة. فمهارة الكلام مهارة اجتماعية، ففي حين يستطيع الإنسان القراءة والكتابة بوجه خاص، أو يستمع إلى الراديو، أو يشاهد التليفزيون بمفرده،فمن النادر أن يتحدث بدون مستمع له. ولذلك أصبح الاتصال يهدف إلى تعليم اللغات الأجنبية مع التأكيد على تنمية عادات الكلام الصحيحة. [2]

سبب تقديم مهارة الكلام على غيرها

اللغة حديثٌ وليست كتابة، ذلك أننا نتعلَّم عادة اللغة القومية أولاً في شكلها المنطوق قبل أن يدخل إلينا شكلها المكتوب المتمثل في رموز الكتابة، كذلك فإن الحديث أو الاتصال الشفوي هو الشكل الأول الذي ظهرت فيه جميع لغات العالم. وعلى هذا فأنصار الطريقة الشفوية الأذنية يؤكِّدون على الفهم والحديث كجزءين مهمين في اللغة قبل تعلم القراءة والكتابة.

وليس معنى هذا، أن الطالب ينبغي أن يعرف اللغة بدقة كاملة قبل أن يتعلم القراءة والكتابة، بل أن أي جزء من اللغة يقدمه المعلم ينبغي أن يسيطر عليه شفوياً أولاً ثمّ يُقدَّم بعد ذلك في الصورة المكتوبة،

وهذا الترتيب الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ينبغي أن يرتبط ارتباطاً وثيقاً. وهذا المبدأ (اللغة حديث ليست كتابة) قاد بعض الناس إلى الاعتقاد بأن الشكل المكتوب للغة مهمل في هذه الطريقة، لكن الحقيقة أن هذا الأمر غير صحيح, ذلك أن المطلوب فقط هنا هو أن يُقدَّم الشكل الشفوي (الكلام) للغة على الشكل المكتوب والمقروء.

فاللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة، فهي المحاولة لتمثيل الكلام. ومن الأسباب في تقديم مهارة الكلام على مهارتي القراءة والكتابة ما يأتي:

1- يعرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل، حيث ظهرت الكتابة في فترة متأخرة من تاريخ الإنسان.
2- يتعلَّم الطفل الكلام قبل أن يدخل في تعلُّم الكتابة والقراءة حيث يبدأ في تعلُّمها عند دخول المدرسة.
3- جميع الناس الأسوياء، يتحدثون لغاتهم الأم بطلاقة ويوجد عدد كبير منهم لا يعرفون الكتابة ولا القراءة في لغاتهم.
4- هناك بعض اللغات في العالم ما زالت منطوقة غير مكتوبة.
5- أن ذلك يبني أساساً قوياً متيناً للمستقبل.
6- أن ذلك يؤدِّي إلى الإحساس بالرضا لدى الدارس، لأنه استطاع من أول درس أن يتحدث باللغة الجديدة، وتبعد عنه الإحباط.

أهمية تعليم مهارة الكلام

الكلام من المهارات الأساسية التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية. ولقد أصبح تعليم مهارة الكلام في اللغات الأجنبية من أكثر الأهداف أهميةً في مستويات التعليم المختلفة ابتداءً من المدرسة الابتدائية حتى الجامعة، كما اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عند ما زادت أهمية الاتصال الشفوي بين الناس.

وقد يكون تعليم الكلام هدفا أساسيا لجميع الآباء الذين يُدخلون أبناءهم مدارس اللغات. والحقيقة أن إتقان المهارة الكلامية يعتمد كل الاعتماد على الإتقان في المهارة السماعية، كما اعتمدت المهارة الكتابية على المهارة القرائية. ومن الضروري بمكان عند تعليم اللغة العربية، الاهتمام بالجانب الشفوي، ليتمكَّن الطلاب من الكلام بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجة لمن يهمل الجانب الشفوي، ويهتمُّ بالجانب الكتابي، مدعياً أن اللغة العربية الصحيحة لا وجود لها، ولا أحد يتكلَّمها.

مهارات الكلام المناسبة لمستويات تعليم اللغة العربية المختلفة

ذكر التربويون أن هذه الأهداف بجملتها هي النقاط المناسبة لتعليم المهارات الكلامية في المستويات الأولى والثانية والثالثة أي في المستوى الابتدائي والمتوسِّط والمتقدم.

أ- المهارة الكلامية في المستوى الأول:

1- ينطق الدارس بالحروف من مخارجها الأصلية، ووضوحها عند المستمع.
2- تمكنُّه من التحدُّث مع من حوله بصورة مقبولة في حدود المفردات والتراكيب التي تعلَّمها في هذا المستوى.
3- القدرة على استخدام النظام النغمي السليم للاستفهام والنداء والأمر.
4- التمكن من نطق الأصوات العربية غير الموجودة في لغته الأم.
5- الإتقان في نطق الحركات القصيرة والطويلة والتمييز بينهما.
6- التمكن من نطق الأصوات المشدَّدة.
7- القدرة على استخدام النبر السليم في مقاطع الكلمة والجملة العربية.

ب- المهارة الكلامية في المستوى الثاني:

1- استطاعة الدارس على التمييز في نطقه بين الأصوات المتقابلة والمتشابهة في اللغة العربية.
2- كونه قادراً على الاتصال مع غيره، والتعبير عن أفكاره في حدود ما درس.
3- قدرته على استخدام النظام النغمي لجملة الدعاء والنهي
4- تعوُّده على ظاهرة التضعيف والإشباع والإدغام والتشديد بالضم والفتح والكسر والتنوين.
5- أن يوظف معاني المفردات التي تعلَّمها في حديث متَّصل وفي سياقات متنوِّعة.
6- القدرة على استخدام التذكير والتأنيث استخداماً سليماً.
7- والقدرة على استخدام أدوات الربط والشرط.

ج- المهارة الكلامية في المستوى الثالث:

1- قد يُكوِّن التعبير بسهولة ويسر عن مواقف حرة خارج حجرة الدراسة.
2- التمكن من استخدام النظام النغمي للجملة الخبرية الحيادية (المثالية).
3- التمكن من استخدام النظام النغمى للقسم والتعجب.

4- أن يدرك الدارس الموقف الانفعالي لطبيعة المحادثة، واتخاذ الأسلوب اللغوي المناسب لها.
5- إتقانه للظواهر اللغوية للغة العربية التي درسها.
6- اكتسابه للقدرة على الحديث في مواقف اتصالية متنوعة مع نسبة أخطاء لا تزيد عن 20%.
7- قدرته على التعبير عن أفكاره بطلاقة مستخدماً بعض الأساليب البلاغية في الكلام [3].

استراتيجيات مهارة الكلام

قد خطى ميدان تعليم اللغات الأجنبية خطوات ميمونة في تذليل مشكلات تعليم وتعلم اللغة الثانية، ومن ذلك ما يسمى باسراتجية التعلُّم، وهي العمليات العقلية والتكنيكات التي يستخدمها الدارسون مع أجل تيسير عملية تعلم اللغة الثانية لهم.

وظهور مفهوم استراتيجية التعلم جاء مصحوباً بقوائم تشتمل على عناصر يفترض أن تتوفر لدى كلّ دارس للغة الهدف، ومن تلك العناصر:

1- أن الدارس قادر على التخمين الذكي.
2- ولديه الرغبة الزائدة في الاتصال والتفاعل مع الآخرين.
3- ولديه الاستعداد للمخاطرة.

4- وعدم التخرج من ارتكاب الأخطاء اللغوية.
5- والارتكاز على النماذج والأمثلة.
6- والقدرة على التحليل والسيطرة على الكلام.
7- وإلقاء الاهتمام الواسع للمعنى والمفردات والتراكيب.

ومن استراتيجيات مهارة الكلام، على حسب ما ذكرته ربيكا اكسفو (Rebecca oxford) في كتابها (استراتيجيات تعليم اللغة) أن تقسيم الاستراتيجيات إلى قسمين: الاستراتيجية المباشرة والاستراتيجية غير المباشرة.[4]

فالاستراتيجية المباشرة هي التي تمت بصلة إلى مهارة الكلام فهي:

أولاً: خلق الصلات الذهنية التي تفرَّعت إلى:
أ- التصنيف في مجموعات.
ب- التداعي والترابط.
ج- وضع الكلمات والعبارات الجديدة في سياقات.

ثانياً: الربط بين الصورة والصوت الذي تفرع إلى:
أ- التصور
ب- الخرائط
ج- استخدام الكلمات المفتاحية
د- استدعاء الأصوات الموجودة في الذاكرة

ثالثاً: المراجعة.

رابعاً: التوظيف المعنى الذي تفرع إلى:

أ- تمثيل المعنى

ب- استخدام أساليب مكنيكية.

ومما يستخدم في مهارة الكلام من الاستراتيجيات التذكرية، هو استخدام الكلمات والعبارات الجديدة في سياقات، فمثلاً عند ما يسمع الدارس كلمات مثل: المطار، والطائرة، وجواز السفر، والمسافرون، والحقائب وغير ذلك من المفردات ذات الصلة، وبدوره يستطيع أن يتحدث عن موضوع بعنوان في المطار، الأمر الذي يقوده إلى ترشيخ الكلمات الجديدة في ذهنه لاستخدامه عبارات ومفردات خاصه به.

أما استراتيجية استدعاء الأصوات الموجودة في الذاكرة، فتساعد الدارسين على الربط بين الخبرات السابقة والجديدة بناء على الصوت فقط، وذلك في اللغة الهدف ذاتها، أو في لغة أخرى يعرفها الدارس، كالربط بين الكلمتين (رخّ) العجين بمعنى كثر ماؤه - وكلمة (فخ) تعني "مصيدة"، أو أن يربط بين الكلمة العربية (فشا) والإنجليزية (Fashion). قد يلجأ بعض الدارسين إلى طريقة السجع والنظم، فيؤلف كلمات متنافرة مسجوعة مثل: العجوز، الكنوز، يجوز.

والمراجعة تعتبر استراتيجية ضمن استراتيجيات مهارة الكلام، تعني بمراجعة الكلمات والتعابير الجديدة بأن يردِّدها الدارس مع نفسه بفواصل زمنية مختلفة من ساعة إلى يوم وإلى أسبوع، فيصل على صلة بهذه الكلمات إلى أن يصل المرحلة التلقائية في استخدامها.

والاستراتيجيات المعرفية تساعد الدارس كثيراً في مهارة الكلام أيضاً، وتُضَّم استراتيجيات يلجأ إليها عند ما يقلد ناطقاً باللغة الهدف في إخراجه للصوت، وإيقاع النبر والتنغيم حتى يكون صورة مماثلة أو قريبة من الأصل، وتسمى هذه الطريقة بالتكرار ثمّ التدريب الرسمي على النظام الصوتي للغة، وهنا يسجل الدارس موضوعاً بصوته، ثمّ يستمع لأحد الناطقين باللغة الهدف الذي يتحدث عن الموضوع نفسه، ثمّ يعقد مقارنة بين التسجيلين، وفي الأصوات التي تحتاج إلى كيفية خاصة عند إخراجها كأصوات ما بين الأسنان/ث/ذ/ ويمكن للدارس استخدام المِرآة ليرى بنفسه مدى التزامه بإخراج لسانه عند نطق هذين الصوتين.

ومن المهارات الاستراتيجية المعرفية التي تساعد على مهارة الكلام وتنميتها لدى الطلاب: التعرُّف على بعض التعريفات المساعدة في ربط أجزاء الكلام وبالتالي ضمان استمرارية الحديث نحو: "حقاً ما أجمل هذا الكلام - ثمّ ماذا؟ "- " على كل حال" - "وبالطبع أسعد الله صباحكم" - وهكذا.

فإعادة الربط بين كلمات أو عبارات معروفة لدى الدارس من قبلُ تساعده في تنمية ثروته اللغوية وكيفية استعمالها.

ومن الاستراتيجيات المعرفية والتي تنمي مهارة الكلام لدى الدارس، الممارسة الطبيعية التي تتمُّ عند ما يتفاعل الدارس للغة الهدف مع الناطقين بها, فهو يحاول أن يُجاريهم في إيقاع الكلام بالسرعة العادية.

وهناك استراتيجية أخرى أكثر شيوعاً في تدريس اللغة لدى المبتدئين في مهارة الكلام، وهي الاعتماد على الترجمة الحرفية، وإن كان لها مردود سلبي في تعلُّم اللغة الهدف.

دور الحاسوب في تنمية مهارة الكلام

يتمثل الحاسوب في التشجيع على التدريب الشفوي وفي تنمية المهارة الكلامية، أو تهيئة الظروف التي تؤدي إلى الاستخدام الشفوي للغة من حوار ونقاش وجدال وغير ذلك. ولا يستطيع الحاسوب التقليدي تقويم عمل الطلاب مالم يتمُّ تحويل كلامهم إلى مادة مكتوبة، كأن يقدم الحاسوب مشكلة ما، يناقش فيها أفراد مجموعة من الدارسين، ثمّ يكتبون الإجابة عن طريق لوحة المفاتيح في الحاسوب. ولكن تقويم ذلك لا يعتبر تقويماً لأدائهم الشفوي ولا تنمية لمهارتهم الكلامية.

غير أن هناك عدداً متزايداً من برامج تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب بدأتْ في الاستفادة من إمكانات ما يسمى بالتعرُّف على الكلام (Speech recognition) حيث يستطيع الحاسوب القيام بمقارنة أداء نطق الدارس بالنموذج المخزون في ذاكرته، ويتم بذلك تقويم أداء الدارس الشفوي. وهناك عدد من البرامج التي تقدم مثل هذه المشكلات بالصورة والصوت أحياناً لتحفز الدارسين على مهارة الكلام أو تكملة الحوارات الناقصة أو لتمثيل الأدوار. ونجد في البرامج المطوَّرة استخداماً للحسوب على الأقراص المرئية (الفيديوديسك) لتقديم صور حقيقية ومتحركة للمواقف المختلفة، مثل منظر سائح يتجول في سوق بلد أجنبي ويدور حوار بينه وبين البائع أو بينه وبين المرشد وهكذا. ويقوم الحاسوب بتمثيل دور أحد هؤلاء المشاركين في الحوار بينما يقوم الدارس بأداء دور الطرف الآخر.

دور المعلم في تنمية المهارة الكلامية

مهارة الكلام من أكثر المهارات محتاجا إلى جهد المعلم, ومسئوليته في هذا الجانب مسئولية كبيرة تتطلب جهداً فائقاً، والمعلم هو باعث الحياة في الطريقة والوسائل والأساليب.

فقد اقترح بعض التربويين هذه الأفكار الآتية للمعلم لعلها لو قُدِمَتْ تكون مساعدات كبيرة في مجال تمثيل دوره نحو تنمية المهارة الكلامية وهي كالأتي:

1- **المشاركة الفاعلة للدارسين:** اشتراك الدارسين الفعال في المناشط اللغوية عامل من عوامل النجاح، ولوحظ أن كثيراً من الدارسين لا يشتركون في أنشطة الحديث (الكلام) الرغم أنهم جاءوا لدراسة اللغة.

2- **توجيه الاهتمام:** على المعلم أن يُوَجِّهَ كثيراً من اهتمامه لهؤلاء المحتاجين للتشجيع والتعضيد للتغلُّب على مثل هذه الصعاب التي تعترض هؤلاء الطلاب.

3- **إثارة الجو الوُدِّي:** الحماس لدراسة اللغة خاصة في الحديث يتصل اتصالا وثيقاً بالنجاح، ويعطي الدارس ثقة بنفسه، لذا على المعلم أن يثير جواً من الاسترخاء، خالاً من الضغوط، مع التوضيح أن الضحك على من ينطق اللغة بشكل غير صحيح أمر عادي، وإن اللغات جميعها يتعلَّمها الناس من طريق المحاولة والخطأ. فعلى المعلم أن يصور للدارس بعدم قدرتهم على التكلم، لذا فالمشاركة والحرية عاملان من عوامل النجاح، وكذلك النظر إلى تصحيح الأخطاء بأنه شيء ثانوي القصد منه, ومحاولة لتقويم النص بالأصوات والصيغ والتراكيب الصحيحة. فلا بد من ارتكاب الأخطاء

لاختلاف لغة المتكلم عن اللغة التي يتعلمها في الأصوات والمفردات والتراكيب.

4- **التتابع والتدرُّج:** إن التتابع والتدرُّج أمران مهمان في تنمية مهارة الكلام، فالأنشطة اللغوية ينبغي أن تتدرج بطريقة تجعل الدارس يستجيب، وإلا تكون غير متدرجة ومنظمة ويؤثر ذلك على الدارسين إلى ترك دراسة اللغة.

5- **الحيوية والنشاط:** كذلك لا بد من الحيوية والنشاط والذكاء في استخدام الأسئلة والأجوبة، وذلك بانتقاله من دارس إلى دارس، والتصحيح الموجز السريع، والبراعة في انتزاع الإجابات بشكل نشيط وفعال من أفواه الدارسين. ولا بد كذلك للمعلم أن يلتقط من يشارك وما لا يشارك. ومن يتفاعل ومن لا يتفاعل، ليضع العلاج المناسب لكل حالة. ولا بد كذلك للمعلم من تشجيع الدارسين بكلمات تدفعهم إلى المزيد مثل: هذه جملةٌ سليمةٌ/ إضافةٌ جيّدةٌ وجديدةٌ/ نطقٌ رائعٌ, إجابةٌ صحيحةٌ وسليمةٌ ...إلخ.

6- **تشجيع الطلاب على الكلام:** ينبغي على المدرس تشجيع الطلاب على الكلام، عن طريق منحهم اهتماماً كبيراً عند ما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم، وألاّ يسخر من الطالب إذا أخطأ، وألا يسمح لزملائه بالسخرية منه، وعليه أن يُثني على الطالب، كلما كان أداؤه طيباً، وأن يكثر من الابتسام، ويصغي بعناية

لما يقوله. إذ المطلوب هو جعل الجوِّ دافئاً في درس الكلام، وتوجيه الطلاب إلى استخدام أسلوب مهذَّب، عند ما يخاطب بعضهم بعضاً.

7- **تصحيح الأخطاء الشفهية:** على المدرس ألا يقاطع الطلاب أثناء الكلام لأن ذلك يعوقه عن الاسترسال في الكلام ويشتت أفكاره، وبخاصة في المستوى الأول، ومن الأفضل أن نميِّز بين أمرين: الأول؛ الأخطاء التي تفسد الاتصال، وفي هذه الحالة، للمدرِّس أن يتدخَّل، وينبِّه الطالب إلى الخطأ؛ كما يشجِّعه على تصحيحه ما أمكن. والثاني؛ الأخطأ التي لا تؤثِّر في فهم الرسالة، ولكنها تتعلق بشكل الرسالة, وهذه لا يلح المدرس عليها في المرحلة الأولى، وإنما يعالجها برفق، لإن الطالب يحتاج في بداية الأمر، إلى كثير من التشجيع.

8- **ممارسة الطلاب على الكلام بالعربية:** إن أفضل طريقة لتعليم الطلاب الكلام ، هي أن نعرِّضهم لمواقف تدفعهم للتحدث باللغة والطالب عند ما يتعلم الكلام عليه أن يتكلم. ونود أن ننبِّه هنا، إلى أن الطالب لن يتعلَّم الكلام، إذَا ظل المدرس هو الذي يتكلم طول الوقت، والطالب يستمع، ومن هنا، فإن المدرس الكفء يكون قليلَ الكلام، أقرب إلى الصمم, عند تعليم هذه المهارة الكلامية، إلا عند عرض النماذج، وإثارة الطلاب للكلام، وتوجيه الأنشطة. لأن الطلاب الذين تعلموا القواعد والمفردات والتراكيب، لم يتعلموا كيف يوظِّفونها في المهارة الكلامية، أي أن تعلم هذه القواعد انفصل عن

الممارسة الكلامية، وعلينا أن نعلِّم اللغة كمهارة لا كقواعد وقوانين. فمعرفة القواعد وحدها لا تكفي للعملية الكلامية. فأما ما يحتاجه الطلاب هو توظيف هذه القواعد في أحاديثهم عن طريق الممارسة الدائبة والمنظمة. وعملية الكلام يومياً يطوِّر تجارب الطلاب الكلامية.

أمراض الكلام

إن أمراض الكلام وأسبابها وطرق علاجها, من الموضوعات المهمة التي عالجها علم اللغة النفسي الحديث.

ومن الذين تحدَّثوا عن هذه الظاهرة من العرب القدامى، الجاحظ[5] والنويري[6] وابن سيده[7] والثعالبي[8] والمبرد[9] وابن جني[10]. ومن العلماء الغربيين والعرب المعاصرين الذين تناولوا هذه الظاهرة والمنصور[11] وفيجوتسكى[12] وغيرهما.

ويمكن تلخيص تلك الأمراض الكلامية التي يجب مجانبتها، فيما يلى:

1- العي أو الحصر: "هو الإتيان بالكلام الذي لا يُهتدى إليه".
2- العُقلة: هي التواء اللسان عند الكلام.
3- الحُبْسة: هي تعذُّر النطق.

4- الرُّتة: هي اتصال بعض الكلام ببعض دون إفادة.

5- الطمطمة: هي أن يكون الكلام شبيهاً بكلام العجم.

6- اللُّكنة: هي إدخال بعض حروف العرب في حروف العجم، وهي إبدال الهاء حاءاً وانقلاب العين همزة.

7- الخُنَّة: هي إخراج الكلام من الخياشيم.

8- الترخيم: هو حذف بعض الكلمة لتعذُّر النطق بها.

9- الخُنخنة: هي إخراج الكلام من الأنف.

10- الثُّغة: هي إبدال ستة حروف بغيرها، وهي الهمزة والراء والسين والقاف والكاف واللام.

11- الغنن والغنة: هي إخراج الكلام في اللهات، يكثر وقوعها لدى الساقط الخياشيم.

12- التهتهة: هي التواءٌ في اللسان.

13- الثغثغة: هي الرتة والثقل في اللسان.

14- الظأظأة: هي حكاية بعض كلام الأعلم الشفة الأهتم الثنايا العلى.

15- التغتغة: هي كلام الشيخ الذي سقطتْ أسنانه, ولم يفهم كلامه.

16- المقمقة: هي الكلام بأقصى الحلق، ومنها المقامق.

17- الاستعادة: هي أن يدخل في الكلام ما لا حاجة بالمستمع إليه، ليصحِّح نظماً أو وزناً إن كان في شعر، أو ليذكِّر به ما بعده إن كان في كلام منثور.

18- الغمغمة: تسمع الصوت، ولا يتبين لك تقطيع حروفه.

19- التمتمة: هي التردد في حرف التاء.

20- الحُكلة: هي عقدة في اللسان وعجمة في الكلام.

21- الفأفأة: هي التردد في نطق الفاء.

22- اللفف: أن يكون في اللسان ثقل وانعقاد.

23- الليغ: هو أن لا يبين الكلام.

24- اللجلجة: هي أن يكون في الكلام عيٌّ، وإدخال بعض الكلام في بعض.

25- الكشكشة: هي لبني تميم في قولهم: "ما الذي جاء بشِ" أي بك (إبدال الكاف بالشين).

26- الكسكسة: وهي في لغة بكر، وهي إلحاقهم لكاف المؤنث سيناً عند الوقف، كقولك: أكرمتُكَس أي أكرمتك".

27- العنعنة: هي في لغة تميم، وهي إبدال العين همزة. كقولك: "ظننت عنك ذاهبٌ. أي أنك ذاهبٌ.

أسباب العيوب الكلامية

هناك ثلاثة أسباب رئيسية هامة للعيوب الكلامية التي ذكرها اللغويون العرب القدامى، وهي كما تأتي: لغوية نفسية، واجتماعية، وعضوية.

الأسباب اللغوية النفسية

أ- العي والحصر: يذكر الجاحظ: أن من الأسباب اللغوية والنفسية لأمراض الكلام: عيا وحصرا. وقديماً ما تعوذوا بالله من شرهما، وتضرَّعوا إلى الله في السلامة منهما.

وقال النمر بن تولب:

"أعذني ربِّ من حصر وعي ** ومن نفس أعالجها علاجا".

وسأل اللهَ عزّ وجلّ موسى بن عمران، عليه السلام، حين بعثه إلى فرعون بإبلاغ رسالته، والإبانة عن حجته، والإفصاح عن أدلته، فقال حين ذكر العقدة التي كانت في لسانه، والحُبسة التي كانت في بيانه: " وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي ٢٧ يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي" طه: ٢٨-٢٧

وأنبأنا الله تعالى عن تعلُّق فرعون بكل سبب، واستراحة إلى كل شغب، ونبَّهنا بذلك على مذهب كل جاحد معاند، وكل محتال مكايد، حين خبّرنا بقوله: "أَمۡ أَنَا۠ خَيۡرٞ مِّنۡ هَٰذَا ٱلَّذِي هُوَ مَهِينٞ وَلَا يَكَادُ يُبِينُ " الزخرف: ٥٢. يريد فرعون أن يتفضَّل على موسى عليه السلام بأنه أفصح منه وأفضل بياناً.

وقال موسى عليه السلام: " سم صح صخ صم ضج ضح ضخ ضم طح ظمعج عم غج غم فج" القصص: ٣٤. وقال تعالى: " تح تخ تم ته ثم جح جم حج" الشعراء: ١٣. رغبةً منه في غاية الإفصاح بالحجة، والمبالغة في وضوح الدلالة لتكون الأعناق إليه أميل، والعقول عنه أفهم، والنفوس إليه أسرع.

وضرب الله عزّ وجلّ مثلاً لعي اللسان ورداءة البيان، حين شبه أهله بالنساء والولدان: فقال تعالى: " أَوَمَن يُنَشَّؤُاْ فِي ٱلۡحِلۡيَةِ وَهُوَ فِي ٱلۡخِصَامِ غَيۡرُ مُبِينٖ ٠٠ الزخرف: ١٨. والأسباب اللغوية النفسية كثيرة فمنها ما ذكرناها في الكلام السابق في موضوع الأمراض الكلامية.

2- الأسباب الاجتماعية:

الصمت والوحدة (العزلة): كان الصمت والوحدة من أكبر وأظهر الأسباب الاجتماعية للأمراض الكلامية. يذكر الجاحظ، أن الصمت عيب من عيوب الكلام، حيث يروي عن أبي عبيدة أنه قال: "إذا أدخل الرجل بعض كلامه في بعض فهو ألفٌّ، وقيل بلسانه لففٌ". ويفسر الجاحظ السبب في هذا اللفف، أن الإنسان إذا جلس وحده، ولم يكن له من يُكلِّمه، وطال عليه ذلك، أصابه لفف في لسانه. وأنشد الراجز:

"كأنّ فيه لففاً إذا نطـــق ** من طول تحبيس وهم وأرّق"

وكان يزيد بن جابر، قاضي الأزارقة بعد المقعطل، يقال له الصَّموت، لأنه لما طال صمته ثقل عليه الكلام، فكان لسانه يلتوى، ولا يكاد يبين، من طول التفكر ولزوم الصمت [13].

3- الأسباب العضوية:

سقوط الأسنان:

كان سقوط الأسنان من أهم الأسباب العضوية للأمراض الكلامية. يذكر الجاحظ أن سقوط بعض الأسنان يؤدِّي إلى الخطأ، وأن سلامة اللفظ من سلامة الأسنان. قال الشاعر:

قلت قوادحها وتمَّ عديدها ** فله بذاك مزية لا تنكر

وتروى بعبارة أخرى "صحَّت مخارجها وتمت حروفها". فالمزية: الفضيلة.

القادح: أكالٌ يقع في الأسنان، والإنسان إذا تمتْ أسنانه في فمه، تمت له الحروف.

وقالوا: "ولم يتكلَّم معاوية على منبر الجماعة منذ أن سقطت ثناياه في الطست". وقال أبو الحسن المدائني: لما شدَّ عبد الملك أسنانه بالذهب قال: "لولا المنابر والنساء، ما باليتُ متى سقطتْ".

النطق بأصوات اللغة

استفاد علماء اللغات من الطريقة التي يتعلم بها الطفل اللغة في وضع أسسٍ لتعليم اللغات الأجنبية، فوجدوا أن الطفل يولد, ولديه الاستعداد الفطري لنطق أي صوت من أصوات اللغات التي يتكلمها البشر، ولكن الطفل لا يتعلم كل لغات البشر، حيث إن عددها حوالي سبعة آلاف لغة، ولكنه يتعلم لغة واحدة في الغالب، وهي لغة أمه ومجتمعه الذي ينشأ فيه ولذلك فإن أعطاء النطق عنده تتخصص في نطق لغة واحدة هي اللغة الأم، والأصوات الأخرى التي لا توجد في اللغة الأم يهملها، فإن أعضاء نطقه لا تتحرك في الاتجاه الذي ينتج هذه الأصوات التي لا توجد في اللغة الأم، وبمرور الزمن تفقد أعضاء النطق المرونة التي كانت لديها، وبالتالي تفقد القدرة على إنتاج الأصوات الغريبة عليها. وكذلك يتعوَّد سمع الطفل على موسيقي أصوات اللغة الأم، أما الأصوات التي لا توجد في لغة أمه فإنه لا يسمعها. وعند ما ينطقها أهل تلك اللغة فإنه لا يميزها ولا يدرك خصائصها، وعند ما يسمعها فإنه يحولها إلى أقرب صوت آخر مألوف له من أصوات لغته الأم، مثلاً: إذا لم يكن في لغته صوت الحاء وكان فيها الخاء، فإنه يسمع الحاء خاءًا، وإذا حاول نطقها فإنه ينطقها خاءاً. لذلك نجد بعض المتكلمين بلغات غير عربية ينطقون "محمد" (مهمد) بينما ينطقها آخرون (مخمد) حسب ما هو موجود في لغتهم الأم.

الأصوات الأساسية والأصوات الفرعية

عند ما يتكلم الإنسان بلغته يصدر أعداداً كبيرةً من الأصوات أكبر بكثير مما تعارفنا عليه بالأصوات التي نرمز لها بالحروف التي قد لا تتعدى بضع عشرات، إلا أن هذه الأصوات ليس كلها واحدة في أهميتها الرغم من أن كلها تمثل حركات أعطاء النطق، وبما يتم تنظيمها لتؤدي وظيفتها إلى التعبير والإفهام، ولهذا السبب قسم العلماء أصوات اللغة إلى نوعين:

أ- النوع الأول: الأصوات الأساسية:

هي التي عن طريقها يتم المعنى، وكل تغيير فيها قد يغير معنى الكلمة، ولكن هذه الأصوات الأساسية قد تتشكل وتتغير في مخرجها أو صفاتها بسبب تجاورها لأصوات أخرى أو بسبب وقوعها في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها، وهذه التغييرات التي تعتري الأصوات الأساسية يعبر عنها علماء الأصوات باللغة الإنجليزية فونيمات (Phonemes) والفرعية تسمى الوفونات (Allophones).

والصوت الأساسي وهو الذي نرمز له بحرف أو حركة لا معنى له في ذاته، فالباء أو الجيم أو الكاف ليس له معنى في ذاته وهو مفرد، حتى عند ما يدخل في الكلمة ولا يكون له معنى في ذاته. والباء في (باب) لا معنى لها والكاف في (كتب - شكر- برك) لا تدل على معنى, ولكنها تؤدي مع

الأصوات الأخرى إلى المعنى المقصود بحيث إذا أبدلناها بصوت آخر، فإن المعنى يتغير كما في (كتب - رتب) وكما في (شكر - بكر) وكما في (برك - برد) وهكذا نجد أن تغيير أي صوت أساسي بصوت أساسي آخر يؤدي إلى تغيير معنى الكلمة، هذه هي الوظيفة الأساسية للأصوات الأساسية.

ب- النوع الثاني: الأصوات الفرعية:

أما الأصوات الفرعية، فهي الأصوات التي تنشأ عن الأصوات الأساسية عند استخدامها في الكلام، ويكون ذلك بموجب قوانين اللغة، ولكنها مع ذلك مهمة، فمثلاً إذا نطقتَ كلمة (رجل) بترقيق الراء، فإنها لا تغيِّر المعنى، ولكنها غير مقبولة عند أهل اللغة، وإذا حلفتَ بالله ورقَّقتَ لام اسم الجلالة (والله)، فإن المعنى لا يتغير، ولكنها غير مقبولة عند أهل اللغة. وذلك عكس الأصوات الأساسية التي تغير المعاني إذا تبادلت، مثال ذلك إذا أبدلت الصاد بالسين كما في (صاحب) وقلت: (ساحب) فإن المعنى يتغير. وهذا مما يدل على أن بعض الأصوات الفرعية لها أهمية كبيرة. فقد اقترح العلماء أن تكون عليها تدريبات عملية، وهو التفخيم والترقيق في الراء واللام كما يجب مثل ذلك في الأصوات الأساسية.

الأصوات الأساسية في اللغة العربية

إن عدد الأصوات الأساسية في اللغة العربية 35 صوتاً, منها الأصوات الصامة 28، وتبدأ بالهمزة وتنتهي بالياء، ويضاف إليها ثلاث

حركات قصيرة هي الفتحة والضمة والكسرة، كما يضاف إليها ثلاث حركات طويلة، وهي الفتحة الطوية (المد بالألف) والكسرة الطويلة (المد بالياء) والضمة الطويلة (المد بالواو)، والخامس والثلاثون هو الشدة، وهذه هي الأصوات الأساسية للغة العربية، وهي التي إذا أبدل أي صوت منها بصوت آخر، فإن معنى الكلمة يتغير، لذلك كان لا بد أن يتدرب المتعلم على النطق الصحيح لها جميعاً، وإلا فإنه لن يكون مفهوماً عند ما يتحدث مع أهل اللغة، وإذا فهم فإنه لن يكون مقبولاً اجتماعياً.

مشكلات النطق في الأصوات العربية

على معلم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي، أن يتوقع عدداً كبيراً من المشكلات الصوتية عند تعليمه مهارة اللغة العربية، ولكي يتضح له هذه المشكلات ويسهل عليه علاجها؛ نحدد له هذه المشكلات أولاً، وهي تنحصر فيما يأتي:

1- المشكلات في نطق عدد من الأصوات العربية الأساسية خاصة، الأصوات الصحاح.
2- المشكلات في التمييز السمعي بين الحركات الطويلة والقصيرة.
3- مشكلة نطق الشدة.
4- مشكلة إيقاع النبر السليم على مستوى الكلمة (الصيغ الصرفية).

5- مشكلة توزيع الأصوات العربية في بداية الكلمة ووسطها وآخرها.
6- مشكلة نطق الأصوات المتتالية (التجمع)، خاصة في آخر الكلمة.
7- مشكلة التغيرات التي تعتري الأصوات الأساسية فتغير مخارجها أو صفاتها، كالإدغام مثلاً.
8- مشكلة صعوبة نطق الصيغة أو بنية الكلمة.
9- مشكلة التخلص من تأثير اللهجة الدَّارجة على الفصحى.

على المعلم أولاً، معرفة تفاصيل هذه المشكلات، ويختبرها مع تلاميذه، للتأكُّد من وجود مشكلة أو عدم وجودها. ومشكلة نطق الأصوات ليست واحدة بالنسبة لكل المتعلمين الذين يتكلمون لغات مختلفة، فقد يكون نطق أصوات معينة مشكلة بالنسبة للمتكلمين ببعض اللغات، ولكنه ليس بمشكلة للناطقين بلغات أخرى.

تقسيم أصوات اللغة العربية إلى مجموعات ثلاث

ومن خلال الدراسات التقابلية التي أُجْرِيَتْ بين أصوات اللغات الأخرى واللغة العربية في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، اتضح لنا مقارنة أصوات اللغة العربية بأصوات اللغات الأخرى، أن أصوات اللغة العربية تنقسم إلى مجموعات ثلاث من حيث وجودها في اللغات الأخرى، وهذه بعبارة أخرى تحدِّد صعوبة وسهولة نطقها لدى معتلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وهذه المجموعات كالآتي:

المجموعة الأولى:

سبعة أصوات عربية لا توجد في 99% من اللغات التي أجريت عليها الدراسة، وهذه الأصوات التي تفقدها هي: (ح، ع، ق، ص، ض، ط، ظ) فعلى المعلم ابتداءاً أن يكثف التدريب على هذه الأصوات مهما كانت لغة تلاميذه.

المجموعة الثانية:

ثمانية أصوات تشترك فيها العربية مع جميع اللغات الأخرى، وهي لا تشكل مشكلة نطقية عند التلاميذ، وهي: (ب، ت، د، ك، م، ن، و، ي) وللمعلم أن يفترض ابتداءاً أن هذه الأصوات لا يحتاج التلاميذ إلى أن يدرَّبوا على سمعها أو نطقها لأنها موجودة في لغاتهم.

المجموعة الثالثة:

الأصوات العربية التي تتردد وجوداً وعدماً في اللغات الأخرى بمعنى أن كل لغة تشترك في بعضها مع اللغة العربية، وتنعدم في بعضها الآخرى، وهذه المجموعة تحتاج من المعلم إلى أن يبذل جهداً لتحديد ما يشترك فيها مع اللغة العربية، فيضيفه إلى المجموعة الأولى، وبذلك يكون لدى المعلم قائمتان: الأولى الأصوات العربية الصعبة المعدومة في لغات التلاميذ، والثانية الأصوات السهلة المشتركة بين لغات التلاميذ واللغة

العربية، وأصوات المجموعة الثالثة التي أشرنا إليها هنا هي الأصوات التالية: (ء ، ث ، ج ، ذ ، ز ، س ، ش ، غ ، ف ل ، هـ).

سيجد كل معلم أن لغات تلاميذه تشترك مع العربية في بعض هذه الأصوات، وبذلك يضيفها إلى الأصوات السهلة، (المجموعة الثانية). ويجد أن منها أصواتاً لا توجد في لغات التلاميذ، وبذلك يضيفها إلى الأصوات الصعبة (المجموعة الأولى)، وبذلك تكتمل لديه المجموعة الأولى: الأصوات الصعبة التي تحتاج إلى تدريب مكثف، والثانية: الأصوات السهلة التي لا تحتاج إلى تدريب.

الشدة ومشكلة النطق بها

الشدة عبارةٌ عن إطالة النطق بالصوت الصحيح (الحرف) وتشديده، يعني مطّه أو تمطيطه، وهو تضعيف الحرف وعكس التخفيف، والحرف المخفَّف هو الذي نحركه بالفتحة والكسرة والضمة، أما إذ كان مشدداً فإننا نكتب مع الحركة علامة الشدة، مثال ذلك: برد وبرّد، علم وعلّم، سلم وسلّم، كسر وكسّر. والصوت المشدَّد كأنه يولد صوتين.

اللغة العربية من اللغات التي تستخدم التشديد لصوت أساسي، وهو يفرق بين معاني الكلمات كما في المثال الذي أوردناه في الفقرة السابقة، إلا أن هناك لغات كثيرة لا تستخدم الشّدّة الحرف

لتفرّق بين معاني الكلمات، ولذلك نجد متعلمي اللغة العربية الذين لا تشتمل لغاتهم على الشدة لا يستطيعون تشديد الحروف العربية المشددة, ولذلك كان على المعلم أن يختبر طلابه للتأكُّد من مقدرتهم على التمييز بين الشدة والتخفيف.

المد ومشكلة النطق به

حركات اللغة العربية ثلاث: الفتحة والكسرة والضمة، وتسمى الحركات القصيرة لأن زمن نطقها قصير، وتمتاز العربية بهذا العدد المحدود من الحركات، لأن بعض اللغات الأخرى يزيد عدد حركاتها على سبعة بل يتعدى إلى عشر حركات، فإن متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها لا يجدون مشكلة أو صعوبة في نطق الحركات القصيرة، غير أن العربية تختلف عن كثيرة اللغات في وجود الحركات الطويلة، وسميت طويلة لأن مدة نطقها طويل - أطول من مدة نطق الحركات القصيرة - وأهل اللغة يسمون الحركات الطويلة بالمد، وكثير من اللغات لا يشتمل نظامها الصوتي على الحركات الطويلة (المد)، ولذلك ينطقون المد كما لو كان حركات قصيرة.

بل لا تميز آذانهم الفرقَ بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة (المد)، لأن لغاتهم لا تميّز هذه الحركات، وبالتالي عند ما يتكلم الطالب أو يقرأ أو يكتب (في حالة الإملاء) فإنه لا يستوعب المد ولا يستوعب الفرق

بين الحركة الطويلة والحركة القصيرة (الفتحة أو الكسرة أو الضمة) فيستوي عنده (عمّ وعام، قلّ وقال).

الأصوات فوق المقطعية

هناك ظواهر صوتية إضافية غير الصوامت والصوائت وأنصافها ذات وظائف لغوية أساسية، يتم إحداثها عن طريق النبـــــر (Pitch) من حيث (الشدة) و(الخفة) و(الطول) و(القصر) و(الاتجاه).

وأهم ظواهره النبر (Stress) والنغمة (Tone) والتنغيم (Intonation) وفيما يأتي حديث مبسط عن كل.

مفهوم النبر

أما النبر في اللغة فمعناه: البروز والظهور، ومنه (المنبر) في المساجد ونحوها، وهذا المعنى العام ملحوظ في دلالته الاصطلاحية. ومعناه في الاصطلاح هو: "نطق مقطع من مقاطع الكلمات بصورة أوضح وأجلى نسبياً وهو أيضاً "جهد إضافي يهدف إلى جعل صوت أو مقطع معين في الكلمة أوضح نسبياً من غيره من الأصوات". وعلى كل حال، يمكن تحديد تعريف النبر كما عرفه اللغويون بأنه "وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام، ويكون نتيجة عامل أو أكثر من عوامل الكمية والضغط والتنغيم" [٨٤]

وهذه العملية تعبر عن نشاط في جميع أعضاء النطق في وقت واحد. وأثناء نطق الصوت أو المقطع المنبور ينشط الوتران الصوتيان وسائر أعضاء النطق، فتعمل بمجهود أكبر وفي دقة وإحكام أكثر.

درجات النبر

إن الكلمة إذا انتظمت أكثر من مقطع، كان أحدهما منبوراً، وقد تتلقى الكلمة الواحدة أكثر من نبر، والنبر عند غالبية الدارسين ثلاث درجات: قوي ووسيط وضعيف. فالقوي علامته أو الرمز الذي يشير إليه هو ˈ ويوضع الرمز في بداية المقطع المنبور مباشرة إلى أعلى، كما في المقطع الأول في "ضرْب" والوسيط رمزه (!) ويوضع في بداية المقطع المنبور إلى أسفل، كما في المقطع الأول من "قاتلوهم" qa\ta\lu\hum، أما النبر الضعيف فيترك عادة بدون رسم كتابي. وغالباً ما يصحب النبر القوي إشارات أو حركات جسمية، كالإشارة باليد، ورفع الصوت كما يصحبه أيضاً اختلافٌ في درجة الصوت وربما في النغمة كذلك [15].

أنواع النبر

بعض الباحثين يقسمون النبر بحسب موقعه في التشكيل الصوتي إلى نوعين:

- **النوع الأول: النبر الصرفي** وهو الذي يعتمد على الميزان الصرفي، فمثلاً في العربية كل ما جاء على وزن "فاعل" يقع النبر فيه على فاء الكلمة، وكل ما جاء على وزن "مفعول" يقع النبر فيه على عين الكلمة، وهكذا تكون مواقع النبر الأخرى حسب الميزان الصرفي.

- **النوع الثاني: النبر الدلالي أو النبر السياقي** وهو من وظيفة المعنى العام، ويكون تأكيدياً أو تقريرياً أو غيرهما من الأغراض الثانوية للجملة أو الكلمة [٣].

ففي اللغة الإنجليزية: (Record) النبر على المقطع الأول بمعنى (سجلٌ) وهو اسم، و (Record) النبر على المقطع الثاني بمعنى (يسجل) وهو فعل.

وفي اللغة العربية مثل كلمة (يعد)، النبر على المقطع (ي) من (وعد/ يعد), (يعدّ) النبر على المقطع الثاني من (عدّ/ يعدّ) . ومثلها (يجد) من وجد يجد, و(يجدّ) من جدّ يجدّ .

بعض القوانين المعيّنة للنبر العربي

والنبر العربي من الممكن التنبؤ به، إذ يخضع توزيعه لقوانين معينة منها ما يأتي:

1- إذا كانت الكلمة من مقطع واحد، فتأخذ نواة نبرة رئيسية، مثل: عَنْ، مِنْ، لَنْ.

2- إذا كانت الكلمة ذات مقطعين قصيرين أو ثلاثة مقاطع قصيرة، فيأخذ المقطع الأول نبرة رئيسية وتأخذ باقي المقاطع نبرات ضعيفة، مثل: دَرَسَ، جَلَسَ.

3- إذا كانت الكلمة ذات مقطعين طويلين أو ثلاثة مقاطع طويلة، فإن المقطع الأخير يأخذ نبرة رئيسية وتأخذ المقاطع الأخرى نبرات ثانوية، مثل: ناسون، طاووس.

4- إذا كانت الكلمة ذات مقطعين أو ثلاثة، فآخر مقطع طويل يأخذ نبرة رئيسية، وبقية المقاطع تأخذ نبرة ثانوية إذا كانت طويلة، ونبرة ضعيفة إذا كانت قصيرة، مثل: كاتب، كتاب، نائم، صائم، صيام، صائمون.

5- إذا كانت الكلمة من أربعة مقاطع، فإن المقطع الثاني يأخذ نبرة رئيسية إلا إذا كان الثالث أو الرابع طويلاً. مثال ذلك: مدرسة، صاولة، بنابة.

6- إذا كانت الكلمة من خمسة مقاطع، فتقع النبرة الرئيسية على المقطع الثالث، إلا إذا كان الرابع أو الخامس طويلاً، مثل: مدرستنا، كتابتنا، بنايتنا.

7- إذا كانت الكلمة من ستة مقاطع أو أكثر، فإن آخر مقطع طويل يأخذ النبرة الرئيسية، مثل: استقبالاتهن[٣].

تعريف النغمة

هي نوع من أنواع النبر الذي يختلف من حيث الاتجاه صعوداً أو هبوطاً. واللغات التي تحتوي على هذا النوع تسمى لغات نغمية، ومنها اللغة الهوسوية لذلك فهم عندهم مثل الأصوات الصامتة والصائتة، فالكلمة تختلف بناء على النغمة الصاعدة والهابطة مثل (ma;ta)، الأولى (ma) نغمة هابطة: والثانية (ta) نغمة صاعدة، فمعنى الكلمة بهذا التنغيم (إمرأة)، ونفس الكلمة (ma;ta) ، الأولى (ma) صاعدة, والثانية (ta) نغمة صاعدة أيضاً، ويتحول معنى الكلمة إلى جمع (نساء).

تعريف التنغيم

هو امتداد النبر في اتجاه معيَّن ارتفاعاً أو انخفاضاً أو انحرافاً، ويختلف من النبر بأنه لا يقتصر وهو شائع في اللغات كلها. مثال ذلك في هذه الجملة:

- (محمد معك) حسب تنغيمها يمكن أن تكون:
- (محمد معك) جملة خبرية
- (محمد معك ؟) جملة استفهامية.
- (محمد معك !) جملة تعجبية.

مشكلة التنغيم والنبر

كثير من الناطقين بالعربية يتعلَّمون العربية الفصحى إلى المستوى المتقدم فيجيدون أصواتها وقواعدها، ومع ذلك فإنهم يتكلمون العربية وفي كلامهم عجمة، وقد يتعذَّر على العرب فهم ما يقولون، على الرغم من صحة الأصوات التي ينطقونها وصحة التراكيب التي يستعملونها. فما هو السبب؟ السبب هو أنهم يتكلمون العربية بتنغيم لغتهم، الأصوات فصيحة، والقواعد سليمة، ولكن النبر والنغم غير عربي. وهذه الطريقة في التحدُّث بالعربية غير مقبولة اجتماعياً، بدليل أننا نصنف الذين يتكلمون هذه العربية بنغمة عجمية، أي نصنفهم مع الأعاجم الذين لا يجيدون الحديث بالعربية، مهما كانت طلاقتهم في العربية. كذلك نجد العرب عند ما يتعلَّمون لغة غير العربية ويجيدون قواعدها وأصواتها، فإنهم يتحدَّثونها متأثِّرين بطريقة اللغة العربية في التغنيم، فيتحدثون مع أهل اللغة وهؤلاء لا يفهمون ما يقولون تماماً، ولا يفهمون منهم كثيراً مما يقولون بالإنجليزية، وهكذا ولذلك فإنهم عند ما يسمعون أجنبياً يتكلم الإنجليزية بطريقة الإنجليزي، فإنهم يصفونه أنه يتكلم الإنجليزية (With Accent) أي خالية من آثار لغته الخاصة، وهذا نادر.

إن التخلُّص من تأثير اللغة أو اللهجة الخاصة مهمٌ جداً في تعلم اللغة الجديدة، وهو عامل أساسي في الانسجام الاجتماعي، لتوكيد المعنى

وتوضيحه نفترض أنك وجدت نفسك وأنت مسافر بالقطار، ومعك من المسافرين اثنان, واكتشفتَ أن زميليك المسافرين معك يتحدثان لغتك، أحدهما يتحدثها كما تتحدثها أنت، والآخر يتحدثها بنغم أجنبي (عجمة) فإنك تجد نفسك دون قصد قد مِلْتَ إلى من يتكلم بنفس طريقتك، وتعزل من يتكلم بغير طريقتك، وهذا ما يقول عنه علماء اللغة (العقاب الاجتماعي) لمن يخرج عن قواعد الكلام الذي يتفق عليها متكلمو اللغة. ومثال آخر: شخصٌ يحلف لك بالله قائلاً: "والله" بتفخيم اسم الجلالة، وآخرٌ يحلف لك بالله بترقيق اسم "الله" ماذا يكون إحساسك بالنسبة لكليهما؟ طبعاً هذا السؤال موجَّه لمن كانت عربيته سليمة ويفخم اسم الله حسب قواعد التفخيم في اللغة. التفخيم والترقيق ليسا ظاهرتين نغميتين ولكنهما ظاهرتان صوتيتان تلازمان صوت الراء واللام. ويجب على المعلم الاعتناء بهذا الجانب، لأن التنغيم جزء أساسي في اللغة، وعن طريقته يفهم الكلام، وليس فقط بالحروف والقواعد.

والطفل الذي لم يتعلم اللغة وهو في سنته الأولى أو الثانية يفهم بالنغم فقط الكلام الموجَّه إليه ثناءاً أو تأنيباً، وتبعاً لذلك يكون رد فعله بكاءاً أو تبسماً وارتياحاً، ويفهم مرمى الكلام بالنغم وليس بصحة القواعد أو مخارج الحروف، وبالنغم أنت تميِّز ما إذا كان شخصان يتكلمان وراء الجدار الذي أنت فيه, وتميز بالنغم ما إذا كان يتشاجران أو

يمرحان أو يتكلمان في موضوع عادي، تفهم ذلك بالنغم، الرغم من أنك تسمع الكلمات والجمل التي يتناقشان.

ومتعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها ينطقون الكلمات بطريقة تجعل السامع لا يفهم هذه الكلمات، لأنها نطقت بطريقة غير التي ينطقها أهل اللغة، والخطأ في النطق ليس في أصواتها، ولكن في النبر الخاطئ في مقاطع الكلمة والنبر في اللغة العربية وكذلك في العربية الدَّارِجة، وفي لغات البشر له قواعد، واختلال قواعد النبر يكون بإيقاع النبر القوي أو الضعيف في غير محله، والخطأ في إيقاع النبر القوي في غير محله يسبب أحياناً تغييراً في معنى الكلمة، وأحياناً يجعل الكلمة غير مفهومة من أهل اللغة. ولذلك نوجِّه - لا بأس- معلمي اللغة العربية إلى أهمية تدريب المتعلمين على نطق الكلمات بالنبر الصحيح، ونطق الجمل بالتنغيم الصحيح كما ينطقها أهل اللغة.

الحواروأهميته في تنمية المهارة الكلامية

الحوار لغةً من المحاورة, كما في كثير من المعاجم العربية، وهي المراجعة في الكلام. والحوار في الاصطلاح يختلف مفهومه اتساعاً أو ضيقاً تبعاً للمجال الذي يدور الحوار في نطاقه. ومن أحسن التعريفات الاصطلاحية للحوار هو، أنه تبادل الآراء والأفكار ووجهات النظر حول موضوع ما، أو عدة موضوعات بين طرفين أو أكثر بقصد تحقيق نوع من

التآلف والانسجام، أو التعايش بين أطراف الحوار، أو على الأقل تباعد عن طريق الصراع أو المواجهة. والحوار في تعليم اللغة محادثة نموذجية تستخدم للتدريب على الكلام، وللتدريب على وحدات لغوية، وتتضمن نحواً مبسطاً ومفردات، ولهذا قد تكون مختلفة عن المحادثة في الحياة اليومية الفعلية وظل الحوار بمعنى المبادلة الكلامية بين شخصين أو أكثر معروفاً في التراث التربوي منذ عصور فلاسفة الإغريق.

وتنبثق أهمية الحوار من الدور الكبير الذي يؤديه في مجال تعليم اللغة الهدف بوصفه الأداة المثلى التي يمكن من خلالها تقديم المحتوى اللغوي (الأصوات والمفردات والتراكيب) والمحتوى الثقافي, المراد تعليمها للطلاب كما أن التدريبات اللغوية التي تصاحب الحوار عادةً بأنواعها المختلفة أليةً معنويةً واتصالية, يمكن توظيفها في تدريب المتعلمين على استعمال اللغة في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة.

وللحوار أهميةٌ كبيرةٌ في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه, غايةً لأنه الصورة المركَّزة لمحتويات الدرس، والأساس الذي يُمِدُ الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات التي يحتاج إليها الطالب، وخاصةً عند التدريب على مهارة الكلام. والحوار وسيلة لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال [٣٣].

هوامش الباب الرابع

1- موقع قوقل، منتديات مهارتي: "**ماذا تعرف عن المهارات اللغوية**"، ص1-14, 2010/04/23م . أستفدت كثيرا بهذا الموقع في موضوع مهارة الكلام.

2- عبد الحميد عبد الله، وناصر عبد الله الغالي، (د،ت), **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**، الرياض، دار الغالى، ص54.

3- اجتماع الخبراء الإقليمي حول مناهج اللغة العربية في دول الساحل الإفريقي، من منشورات **منظمة المؤتمر الإسلامي، الجامعة الإسلامية بالنيجير**، 1422هـ، 2002م، ص37.

4- Oxford Rabecca.L (1990) Language Learning Strategies: What Every Teacher should know. New york. pg16

5- راجع: **البيان والتبيين** للجاحظ، ج1، ص3 وما بعدها

6- راجع: **نهاية الأدب في فنون الأدب** للنويرى، تحقيق: مفيد ميحة وحسن نور الدين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، ص349-352.

7- راجع: **المخصص** لابن سيده عن عيوب الكلام، المجلد الأول، السفر الثاني، باب الفصاحة ص112-148.

8- راجع: **فقه اللغة وسر العربية** للثعالبي، تحقيق: فائز محمد، مراجعة: إميل بديع يعقوب،1993م، ط1, دارالكتاب، بيروت، ص110-111.

9 راجع: **الكامل في اللغة والأدب** للمبرد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم والسيد شحاته، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، ج1،ص30/ج2، ص221.

10- راجع: **الخصائص** لابن جني، ج1/ ص398-400.

11- راجع مقالة بعنوان:"عيوب الكلام دراسة لما يعاب في الكلام عند اللغويين العرب" للمنصور وسمية، جامعة الكويت: **حوليات كلية الآداب**، الرسالة الثامنة والثلاثون، الحولية السابعة، 1406هـ/1986م.

12- الذي تحدث عن لغة الإشارات عند الصم البكم في كتابه: **التفكير واللغة**، ص191.

13- الجاحظ، **المرجع السابق**, ج1، ص38.

14- كمال بشر،2000م، **علم الأصوات**، ص512

15- **المرجع السابق**، ص514

16- تمام حسن،1990م، **مناهج البحث اللغوي**، ص163

17- الخولي, محمد علي ،1997م، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، ص48-50.

18- أحمد محمود، "**التربية ودورها في تحقيق حوار الثقافات**"، ورد في أبحاث مؤتر التربية في مجتمع المعرفة، مصر، القاهرة المجلس الأعلى للثقافة، ص131-132.

الباب الخامس

مــهارة القراءة

القراءة في معناها المعجمي والاصطلاحي

القراءة في معناها المعجمي مصدرٌ من فعل (قرأ) تقول: "قرأت الكتابَ"، أي تتبعت كلماته نظراً سواء نطقتَ بها أم لا. فمن تتبَّع كلمات الكتاب ونطق بها أو لم ينطق بها فقد قرأ[1]. والفرق بين القراءة والتلاوة هو أن القراءة تستعمل للقراءة القليلة، والتلاوة للقراءة الكثيرة لذلك يقول المولى: " تم تهثم" الأعلى: ٦. أي سنقلِّل لك القراءة فينعدم النسيان، وقال الله تعالى أيضاً في آية أخرى: "فَٱقۡرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنَ ٱلۡقُرۡءَانِۚ عَلِمَ أَن سَيَكُونُ مِنكُم مَّرۡضَىٰ وَءَاخَرُونَ يَضۡرِبُونَ فِي ٱلۡأَرۡضِ يَبۡتَغُونَ مِن فَضۡلِ ٱللَّهِ وَءَاخَرُونَ يُقَٰتِلُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِۖ فَٱقۡرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنۡهُۚ..." المزمل: ٢٠. فقد دلَّ على قلة القراءة ما جاء بعد فعل الأمر. ويقول في معنى التلاوة حيث قال: "لَيۡسُواْ سَوَآءٗۗ مِّنۡ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ أُمَّةٞ قَآئِمَةٞ يَتۡلُونَ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ ءَانَآءَ ٱلَّيۡلِ وَهُمۡ يَسۡجُدُونَ " آل عمران: ١١٣

أما في الاصطلاح، فهناك تعريفات كثيرة لمفهوم القراءة نتيجة للأبحاث والدراسات التي أُعِدَتْ في هذا المجال، وأدَّتْ إلى تطور المفهوم.

ولقد عرفتها روبن (Rubin) "بأنها عمليةٌ عقليةٌ معقَّدةٌ تتضمَّن عدداً من القدرات، والقدرتان الأساسيان في ذلك: معاني الكلمات والاستدلال بالمفاهيم" كما نقلت روبن تعريفاً آخراً عن ثورندايك، فهو "أن القراءة عبارات عن إجراءات تفصيلية دقيقة تتطلب مراعاة كل عنصر من العناصر المتعدِّدة في الجملة، وضم علاقاتها المناسبة إلى بعضها البعض واختيار إيحاءاتها الخاصة وترك بعضها وتضافر عوامل كثيرة لتحديد الإجابة النهائية" [2].

أما يونس والناقة فيعرفان القراءة بأنها : "عملية عقلية تشمل الرموز التي يتلقَّاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني وهي تشمل التعرُّف على الرمز اللغوي والفهم والنقد، والتفاعل"[3].

ويقول مدكور "القراءة عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً (إذا كانت القراءة جهريَّةً) وفهمها"[4], وأما أحمد، فيعرفها بقوله: "والقراءة نشاطٌ فكريٌ يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار، إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها" [5]، وهي أيضًا، عملية ذهنية تأملية، تتكون من عمليات عقلية عليا" [6]. ولعل أشمل تعريفات للقراءة هو ما جاء به عليان حيث قال: "إن القراءة هي نطق الرموز وفهمها، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء" [7]

أهمية القراءة

للقراءة أهمية كبرى لكونها أداة تتَّسم بدوام الاستمرار، وهي التي تصل المتعلم بالإنتاج الفكري والحضاري لأصحاب اللغة المتعلمة ماضياً أو حاضرًا، وهي تساعد المتعلم ليستمتع باللغة للجديدة التي تعينه في أوقات فراغه.

وغني عن القول، أن القراءة تؤثر تأثيراً فعالاً في اكتساب اللغة، إذ تعمل على تحسين المهارة الهجائية لدى الدارس، وتوسيع دائرة ذخيرته اللغوية، كما أنها تُمَّد الجسور بين اللغة الأم، واللغة الهدف. ومما يدل على أهميتها كونها فناً من الفنون اللغوية العظيمة وأنها المورد الذي يُغذي عناصر الفنون الأخرى، ومصدر الثروة اللغوية والثقافية، بواسطتها ينال الإنسان غذاء العقل ونور المعرفة والعلم. وأنها الوسيلة التي تنطلق بفكر الفرد نحو آفاق المعرفة عبر الأحوال المختلفة. وهي أيضاً، وسيلة من وسائل الاتصال التي تنقل الإنسان عبر الفكر الإنساني، وأساس التعليم والدرس واكتساب المعرفة والأنيس وقت الفراغ. وهي أيضاً، عامل لبناء شخصية الفرد ونفسيته وسلوكه. وأظهر أهمياتها أنها تتيح للإنسان تحديد الموضوع المقروء وتحديد أيّ المحتوى وزمان القراءة ومكان القراءة، إذ الكلمة المطبوعة تُعد من أرخص وسائل المعرفة. فالقراءة تقدم للقارئ أفكاراً متنوعة والاستفادة من خلاصة عقول الكُتَّاب والمفكرين والعلماء وتجاربهم.

تطور مفهوم القراءة

لقد كان مفهوم القراءة بسيطاً، لا يتعدى معرفة الحروف والكلمات والتلفُّظ بها، فهي بذلك عملية ميكانيكية تعتمد على آلتي البصر والنطق, حيث يتدرب المتعلم على النطق السليم. فكان الأمر منصباً على الرموز المكتوبة والسيطرة عليها، فتطورتْ هذه النظرة البسيطة إلى نظرة أكثر عمقاً في تناول المعنى، وذلك من جراء البحوث العلمية التربوية وخاصة بحوث ثورندايك (Thorndike) التي أجريت حول أخطاء المتعلمين في قراءة الفقرات، فيغيَّر مفهومُ القراءة. وإليك ذلك التطور لمفهوم القراءة بالترتيب في هذه السطور الآتية:

1- كان مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيِّقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرُّفها والنطق بها، وكان القارئ الجيِّد هو السليم الأداء.
2- تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت القراءة عمليةً فكريةً عقليةً، ترمي إلى الفهم، أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار.
3- ثمّ تطور هذا المفهوم إلى أن نضيف إليه عنصر آخر، هو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يرضى، أو يسخط، أو يعجب، أو يشتاق، أو يسرُّ، أو يحزن، أو نحو ذلك مما يكون نتيجة النقد المقروء، والتَّفاعل معه.

4- وأخيرًا، انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستخلصه مما يقرأ في مواجهة المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، وإذا لم يستخدمه في هذه الوجوه لا يُعدُّ قارئاً، فالقراءة في هذه الآونة, تعني نشاطاً أو عمليةً معقَّدةً متعدِّدة الجوانب. وهي بعبارة أخرى، التعرُّف على الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدلُّ عليه من معان وأفكار.

ولقد أصبح مفهوم القراءة اليوم يشير إلى العملية التفاعلية بين القارئ والمقروء، وما يتبع ذلك من الفهم والربط والاستنتاج. فكل متخصِّص يتخذ وسيلة القراءة لفهم مشكلاته، ومن ثم حلها بما يستفيد من القراءة، وهكذا صارت القراءة أداة تُؤدِّي وظيفة استمرارية في حياة الفرد والمجتمع.

وعلى هذا، يجوز أن نقول لمن يتنزَّه في إحدى الحدائق، ويقرأ في إحدى اللافتات: (ممنوع قطف الزهر)، ثم يقطع الزهر: أنت لم تقرأ اللافتة.

ويبدو من تطوُّر هذه المفاهيم حرص التربية على أن تكون القراءة عملية مُثْمرة، تؤدِّي إلى وظيفة هامة في الحياة، بالنسبة للفرد والمجتمع[8].

وظيفة القراءة في حياة الفرد والمجتمع

أولاً: في حياة الفرد

1- كانت الفكرة القديمة، أن الطفل يذهب إلى المدرسة ويتعلم، ليصل إلى مرحلة القدرة على "القراءة"، ومعنى هذه، أن القراءة كانت "غاية" مقصودة لذاتها، ثم تطورت هذه الفكرة، بعد عدة البحوث التربوية، وأصبحت غاية التربية أن يذهب الطفل إلى المدرسة، فيقرأ "ليتعلم" ومعنى هذه أن القراءة أضحتْ "وسيلة" لكسب المعلومات وزيادة الخبرات.

ويمكن تخليص فكرة هذا التطور في هذه العبارة الآتية: "كان الطفل يتعلَّم ليقرأ، ثم صار الآن يقرأ ليتعلَّم".

2- القراءة عمليةٌ دائمةٌ للفرد يزاولها داخل المدرسة وخارجها، وهي عملية العمر، وبهذا تمتاز من سائر المواد الدراسية، ولعلها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات.

3- عالم اليوم عالم قراءة وإطلاع، وعلى الرغم من تعدُّد الوسائل الثقافية في العصر الحديث كالإذاعة المسموعة وغيرها المرئية، فإن القراءة تفوق كل هذه الوسائل لما تمتاز به من السهولة والسرعة والحرية، وعدم التقيُّد بزمن معيَّن، أو مكان محدد.

4- القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية، ولولاها لظلَّ الفرد حبيس بيئةٍ صغيرةٍ محدودةٍ، ولعاش في عزلةٍ جغرافيةٍ، وعزلةٍ عقليةٍ.

5- وهي أساس كلِّ عمليةٍ تعليميةٍ، ومفتاح لجميع المواد الدراسية، وربما كان ضعف الدارس في القراءة أساسَ إخفاقه في المواد الأخرى أو إخفاقه في الحياة.

6- والقراءة تزوِّد الفرد بالأفكار والمعلومات، ويُفْقِهُهُ تراث الجنس البشري، لأن الإنسان يستقي معلوماته من ثلاثة ينابيع: التجارب الشخصية، والحديث مع الناس، والقراءة، فهي أوسعها دائرةً، وأقلُّها كُلفةً، وأبعدُها عن الخطأ.

ثانيًا: في حياة المجتمع

1- القراءة وسيلة فذة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض، عن طريق الصحافة، والرسائل والمؤلفات والنقد والتوجيه ورسم المثل العليا، ونحو ذلك مما تقوم فيه الكلمات المكتوبة مقام الألفاظ المنطوقة.

2- وهي من أهمِّ الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.

3- وللقراءة دورٌ خطيرٌ في تنظيم المجتمع، أفرادٌ يتعاملون ويتبادلون المصالح، وحكومة تُهيمن على هذه الحياة الاجتماعية، ومن

العسير أن ندرك أهمية القراءة في تنظيم هذه الحياة إذا تصوَّرنا أن موظفي إحدى الوزارات أو إحدى المصالح قد امتنعوا يوماً عن كل عمل فيه قراءة.

4- القراءة في المجتمع أشبه بأسلاك كهربية ينتظم بناءها، ويحمل إليها التيار الذي يمدُّها بالنور، مثل العاجزين عن القراءة كمثل بقعة ليست مستعدة لتلقي هذا التيار الكهربي، لأنها لا تملك هذه الأسلاك.

أهداف القراءة

إن للقراءة أهدافاً متعدِّدة ومتباينة، الأمر الذي يؤثِّر في طبيعة عملية القراءة ذاتها ومن بين هذه الأهداف ما يأتي :

1- القراءة للبحث، قد يقرأ المرء تمهيداً لبحثٍ يريد أن يكتبه، وهنا تكون قراءته انتقائية لأنه يقرأ ما يتعلَّق بموضوع بحثه فقط.

2- القراءة للتلخيص، قد يقرأ المرء نصاً ما، لأجل تلخيصه، وهنا تكون القراءة متأنية ودقيقة وشاملة، لأن القارئ يريد أن يكتشف الأفكار الرئيسية وستبعد التفاصيل غير المهمة.

3- القراءة للإعلام، قد يقرأ المرء ليُسمِع الأخرين، مثلما يفعل المذيع في الراديو والتلفزيون.

4- القراءة للاختبار، قد يقرأ المرء استعداداً لاختبار ما، وهنا تكون القراءة دقيقة متأنية، وقد يضطرُّ القارئ إلى القراءة المتكررة من أجل ضمان الاستيعاب والحفظ.

5- القراءة للمتعة، قد يكون المرء قارئاً من أجل المتعة وتمضية الوقت، وفي هذه الحالة لا يقرأ قراءة مركَّزة في العادة، بل قد يقفز من سطر إلى آخر، ومن صفحة إلى أخرى.

6- القراءة للعبادة، قد يقرأ المرء تعبداً لله، مثلما ما يحدث حين يقرأ المرء ما تيسَّر له من القرآن الكريم.

أنواع القراءة

للقراءة عدة تقاسيم لاعتبارات مختلفة منها:

1- أنواعها من حيث الشكل وطريقة الأداء.
2- أنواعها من حيث أغراض القارئ
3- أنواعها من حيث التهيؤ الذهني للقارئ.

أولاً: أنواع القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء:

ا- **القراءة الصامتة:** وهي قراءة بالعين غير مقيَّدة بالنطق، يُحوِّل فيها القارئ الرموز المكتوبة إلى مدلولاتها من المعاني والأفكار دون أن يظهر فيها صوتاً[9]. وهي أيضاً، عملية فكرية لا دخل للصوت

فيها، لأنها حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملاً إضافياً، والقراءة الصامتة يظهر فيها انتقال العين فوق الكلمات، وإدراك القارئ لمدلولاتها بحيث لو سألتَه في معنى ما قرأه لأجابك. وإذن، فهي سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفَّة.

أسس القراءة الصامتة

تستند القراءة الصامتة إلى طائفة من الأسس السيكلوجية والاجتماعية والفسيولوجية، وهذه الأسس تُقَوّي الحاجة إلى استخدام القراءة الصامتة، وتنادي بها بل تحتم إيثارها في عدة مواقف.

أ- ومن هذه الأسس (السيكلوجية) ما يستشعرها بعض الناس من الحرج إذا كان بهم بعض العيوب الخَلْقِية أو الطارئة في أجهزة الكلام وأعضاء النطق.

فمن هنا يلح عليهم عامل التحرج من خوض هذا الاختبار الدقيق أن يتقوا وجه الحرج فيه بإيثار القراءة الصامتة ومن هذه الأسس أيضاً ما يسود النفس أحياناً من الميل إلى الصمت والهدوء، واجتناء ثمرة القراءة عن طريق التأمل الهادئ، الذي لا تفسده الأصوات.

ب- ومن الأسس (الاجتماعية) التي تدعو إلى إيثار القراءة الصامتة ما يستوجبه الذوق الاجتماعي من احترام شعور الآخرين، بعدم إزعاج أسماعهم وعدم التهويش عليهم بالأصوات العالية، ويبدو هذا واضحاً في قاعات المطالعة، التي يتعدد فيها القارئون، وتتنوَّع بينهم القراءة وكذلك في الأندية وما يشبهها من معارض الالتقاءات والاجتماعات العامة، ومن هذه الأسس أيضاً الحاجة إلى الاحتفاظ بسرعة المقروء وعدم إشاعته، فلا سبيل إلى ذلك غير القراءة الصامتة.

ج- ومن الأسس (الفيسيولوجية) الحاجة إلى إراحة أعضاء النطق، وعدم التعرُّض لبُحَّة الصوت (غلظ في الصوت) وعدم إجهاد العين المتعبة من تدقيق النظر في كل كلمة وكل حرف ونحو ذلك مما تستوجبه القراءة الجهرية.

مزايا القراءة الصامتة

لهذا النوع من القراءة مزايا كثيرة، ولذلك كانت موضع اهتمام كبير في التربية الحديثة.

الناحية الاجتماعية

تستعمل القراءة الصامتة أكثر من القراءة الجهرية وقد وجد بالتجارب أن نسبة المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصامتة يزيد

على90% من مواقف القراءة الجهرية، وذلك لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في الحياة، وهذا واضح في قراءتنا للصحف والمجلات والتقارير والإعلانات والخطابات والكتب وغير ذلك، ويكفي التأييد إلى ما قلنا إن المرء يستعيد في ذهنه ما قرأه طوال يومه ويحدِّد ما قرأه سراً وجهراً، فستكون نتيجة هذه التجربة دائماً أنَّ ما يقرأه قراءة جهرية لا يعدُّ شيئاً يذكر بالنسبة لما قرأه قراءةً صامتةً.

الناحية الاقتصادية

القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية، وأُجْرِيَتِ التجارب وأثبتْ أن قراءة موضوعٍ قراءةً صامتةً تتمُّ في وقت أقلّ مما تستغرقه القراءة الجهرية لهذا الموضوع. وذلك لأن القراءة الصامتة محررة من أعباء النطق، وقائمة على الالتقاط البصري السريع للكلمات والجمل دون حاجة إلى إظهار كل الحروف, ولهذا كانت أكثر اقتصاداً في الوقت.

ناحية الفـهم

القراءة الصامتة أعون على الفهم وزيادة التحصيل، وذلك لأن الذهن متفرّغ متهيّء متخفِّف من الأعمال العقلية الأخرى التي في القراءة الجهرية.

وقد أجريت تجارب بين طائفتين من الطلبة، قرأتْ إحداهما موضوعاً قراءة سرية، وقرأتْه الطائفة الأخرى قراءة جهرية، ثم اختبرت الطائفتان فأثبت الاختبار أن الطائفة الأولى أكثر تحصيلاً وأدقّ فهماً، ثم أُعيدتِ التجربة على هاتين الطائفتين في موضوع آخر، مع تغيُّر نوع القراءة بكل منها، وأعيد اختبارهما في هذا الموضوع، فكانت الإجابات السديدة في جانب من قرءوا قراءة صامتة.

الناحية التربوية والنفسية

القراءة الصامتة أيسر من القراءة الجهرية لأنها محرَّرة من النطق وأثقاله، ومن مراعاة الشكل والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى ومراعاة النبر. وغير ذلك من خصائص النطق. وهي أيضاً أجلب للسرور والاستمتاع من القراءة الجهرية كما أنها أوضح أثراً في تعويد الطلاب الاطلاع والاعتماد على نفسه في الفهم.

مواقف استخدام القراءة الصامتة

لا يستطيع أحدٌ إحصاء هذه المواقف، لكن نذكر منها ما يأتي:

1- قراءة القصص والمجلات والملح والنوادر للتسلية والنزهة في أوقات الفراغ.
2- قراءة الصحف للاتصال بالعلم ومعرفة حوادثه وأنبائه.

3- قراءة كتب الأدب لما فيها من متعة فنية، وفهم دقيق للناس وأنماط سلوكهم في الحياة.
4- قراءة الكتب الحديثة التي تعالج أموراً تثير اهتمام الرأي العام.
5- قراءة الرسائل والبرقيات واللافتات والإعلانات ونحوها
6- قراءة بحوث أو آراء ينتفع بها في تذليل صعوبةٍ، أو توجيهٍ سديدٍ.
7- قراءة يقصد بها تتبع موقف من المواقف السياسية، أو الاقتصادية أو الاجتماعية.
8- وفي الميدان المدرسي تستخدم للتحصيل وتستعمل في حصص القراءة في المكتبة، كما أنها تُمهّد لقراءة الموضوع قراءة جهرية في حصة المطالعة.

استخدام القراءة الصامتة في مراحل التعليم

تستخدم القراءة الصامتة في جميع المراحل التعليمية، ولكن بنسبة متفاوتة، فهي تناسب نمو التلاميذ مناسبة طردية، بمعنى أنه كلما نما التلميذ زاد وقت القراءة الصامتة.

وسائل التدريب على القراءة الصامتة

يقبل التلاميذ على هذا النوع من القراءة إذا كانت تحقق له رغبة، أو تمدهم بما يعوزهم من المعلومات أو تهيّء لهم نصيباً من المتعة، أو تعينهم على حل لغز أو مشكلة أو بعبارة أوجز, إذا كان لهم هدفٌ

يسعون إليه. ولكي نشجعهم على القراءة الصامتة، ينبغي أن نوفر لهم هذه العوامل التي تحفزهم على القراءة. ومن وسائل التدريب على القراءة الصامتة:

1- قراءة الموضوع سراً قبل قراءته جهراً في حصة المطالعة.
2- عقد مسابقات بين التلاميذ في سرحة الالتقاط، ذلك بأن يعرض عليهم مجموعة من اللافتات واحدة بعد أخرى، تحمل كل منها عبارة تطول أو تقصر على حسب مستوى الصف، ثم ترفع اللافتة من أمام التلاميذ بعد فترة محدودة من الوقت، ومطالبتهم عقب كل لافتة بكتابة ما استطاعوا التقاطه من كلماتها.
3- قراءة الكتب ذات موضوع واحد قراءة حرة خارج الفصل على أن يكون من أهداف هذه القراءة الإجابة عن أسئلة.
4- القراءة في مكتبة المدرسة.
5- قراءة الكتب أو القصص التي يتخيرها التلاميذ من مكتبة الفصل.
6- البطاقات، وهي من خير الطرق لتدريب التلاميذ على القراءة الصامتة. والبطاقة أنواعٌ، بل نذكر منها واحدة. وهي بطاقات تنفيذ التعليمات تتلخص فكرة هذا النوع في أن يُعد المدرس مجموعة من الأوراق، تحمل كل منها عبارة أو أكثر، تطلب عمل

شيء أو أشياء ثم يوزّع المدرس على التلاميذ هذه البطاقات، ويطلب من كل منهم أن يقرأ بطاقته قراءة صامتة، وينفذ ما جاء فيها حين يأمره بذلك, وهذه الأوامر تعرض في صيغ موجزة، مثل: قم أو افتح النافذة، وقد تكون صيغتها طويلة، مثل: " خذ ورقة بيضاء مستطيلة الشكل" أو "ارسم فيها علم جمهورية نيجيريا".

2- القراءة الجهرية

القراءة الجهرية هي القراءة بالعين واللسان معا، وفيها أيضاً تتم ترجمة الرموز المكتوبة إلى مدلولاتها [10]، وهي أصعب من القراءة الصامتة لتحويل الرمز إلى لفظ منطوق مسموع، ويلاحظ أنها عمليةٌ معقَّدةٌ ومُجْهِدَةٌ.

مزايا القراءة الجهرية

هذه القراءة، هي أحسن وسيلة لإتقان النطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى، وخصوصاً في الصفوف الأول، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق فيتسنى علاجها. وهي أيضاً، تساعد في الصفوف المتقدمة على تذوُّق الأدب بتعرف نواحي الانسجام الصوتي والموسيقا اللفظية. وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ الجبناء، وذوي الخوف والتهيب، وعلاج هذا الداء فيهم، ولا غنى عن القراءة الجهرية في المواقف

التي تستدعي رفع الصوت، كما أنها تعد التلاميذ للمواقف الخطابية، ولمواجهة الجماهير، والحديث إلى الجماعة.

مواقف استخدام القراءة الجهرية

تستخدم القراءة الجهرية لهذه المواقف الآتية:

1- قراءة قطعة أو مقتطفات من قطعة لتأييد موقف اتخذه القارئ في إحدى المناقشات.
2- القراءة لإفادة الغير بعض المعلومات.
3- القراءة لاستعادة عمل من الأعمال الماضية، كقراءة محاضر الجلسات.
4- قراءة قطع شعرية للاستماع بموسيقاها.
5- قراءة تعليمات أو إرشادات لشخص أو طائفة.

استخدام القراءة الجهرية في المراحل التعليمية

تستخدم القراءة الجهرية في جميع المراحل التعليمية ولكن وقتها يناسب نمو التلاميذ مناسبة عكسية. بمعنى أن وقتها يطول بالنسبة للتلاميذ الصغار، وذلك لأن أعضاء النطق لديهم ينقصها المرانة والدربة ولأن في كثير منهم عيوباً نطقية يمكن علاجها بكثرة التدرب على هذه القراءة وكلما نما التلميذ نقص وقت القراءة الجهرية، وزاد وقت القراءة الصامتة.

التدريب على القراءة الجهرية

في درس اللغة العربية ومجالات النشاط اللغوي خارج الفصل، فرص كثيرة متجددة، لتدريب التلاميذ على القراءة الجهرية.

ففي حصص المطالعة مجال القراءة الجهرية بجانب القراءة الصامتة، وفي درس النصوص مجال متَّسع للتدريب على القراءة الجهرية الجيِّدة التي يتضح فيها حسن الأداء وجودة الإلقاء. وكذلك في درس القواعد النحوية والبلاغية يجب أن يقوم التلاميذ أنفسهم بقراءة ما يكتب على السبورة. أو ما يعرض على الكتاب من الأمثلة والقواعد والتمرينات.

ثانيا: أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ

1- **القراءة السريعة العاجلة**: ويقصد منها الاهتداء بسرعة إلى شيء معين، وهي قراءة هامة للباحثين والمتعجلين: كقراءة الفهارس وقوائم الأسماء والعناوين ودليل القطر ودفتر التليفونات ونحو ذلك، وكل متعلِّم محتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة.

2- **قراءة لتكوين فكرة عامة من موضوع متَّسع**: مثل قراءة تقرير أو كتاب جديد، وهذا النوع يُعدُّ من أرقى أنواع القراءة، وذلك لكثرة

المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة، لاستيعاب الحقائق، وبالسرعة مع الفهم في الأماكن الأخرى.

3- **القراءة التحصيلية**: ويقصد بها الاستذكار والإلمام، وتقضي هذه القراءة بالتريُّث والأناة، لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة، وغير ذلك مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان.

4- **قراءة لجمع المعلومات**: وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، وذلك كقراءات الدارس الذي يعد رسالةً أو بحثاً، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارةً في التصفُّح السريع، وقدرة على التلخيص.

5- **قراءة للمتعة الأدبية والرياضة العقلية**: وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير، وقد تكون مقطعة تتخللها فترات، وذلك كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف.

6- **القراءة النقدية التحليلية**: كنقد كتابٍ أو أي إنتاجٍ عقليٍ للموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى المزيد من التأني والتمحيص.

ثالثا: أنواع القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ

القراءة من هذه الناحية نوعان: قراءة للدرس وقراءة للاستمتاع.

1- **القراءة للدرس:** ترتبط هذه القراءة بمطالب المهنة والواجبات المدنية وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي، والغرض منها عملي يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق، ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤاً خاصاً، فنجد لدى القارئ يقظةً وتأملاً وتفرغاً، كما يبدو في ملامحه علائم الجد والاهتمام، وتستغرق قراءته وقتاً أطول، وتقف العين فوق السطور وفقات متكرَّرة طويلة أحيانا ليتم التحصيل والإلمام.

2- **قراءة الاستمتاع:** ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاء ساراً ممتعاً، وتمحي منها الأغراض العملية، والدافع إليها أمران:

1- إما حب الاستطلاع، وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية.

2- وإما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه والتماس المتعة والسلوى، وفي هذه الحالة يكون المقروء من صنع الخيال أو من الخرافات.

تقسيمات أخرى للقراءة

من حيث نشاط القارئ، فالقراءة تنقسم إلى:

1- القراءة الجهرية.

2- القراءة الصامتة.

من حيث هدف القارئ العام، فهي إلى:

١- قراءة استماعية.

٢- قراءة درس وتحليل.

من حيث هدف القارئ الخاص:

1- قراءة لقضاء وقت الفراغ.

2- قراءة من أجل الحصول على معلومات معينة.

3- قراءة من حيث الحصول على التفاصيل.

4- قراءة من أجل التأهل.

من حيث مراحل تعلم القراءة:

1- القراءة للتعرف على الرموز الصوتية أي مرحلة السيطرة على آلية القراءة.

2- القراءة من أجل الفهم وارتباطها بالمعنى.

3- القراءة للدرس والتحصيل (المكثفة).

4- القراءة للاتصال بكل ما تعبر عنه اللغة من فكر وثقافة.

عناصر القراءة

القراءة: هي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدِّي هذه المعاني، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة، هي: المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، ثم الرمز المكتوب.

مهارات القراءة

فمهارات القراءة فهي كثيرة ومختلفة ومتداخلة لذلك نجد اختلافاً بيِّناً في تقديمها وعددها والتركيز عليها بين العلماء.

ولقد عرفها أبو علام بأنها: "سلوك يتَّصف بالتكرار ويتكوَّن من سلسلة من الأعمال المعقَّدة التي يتم أداؤها بطريقة ثابتة نسبياً. فالقدرة القرائية تشمل مهارات النطق الصحيح للكلمات والجمل والفقرات، وحسن الأداء، وإخراج الحروف من مخارجها، والتعبير عن المعاني والفهم والسرعة والتحليل والحكم والنقد. [11]

ولقد ذكر الشنطي خمساً من مهارات القراءة فهي:

1- فهم المادة المقروءة، ويتم ذلك عن طريق التوجيه والتدقيق في الإجابات عن الأسئلة المطروحة والتمييز بين العبارات وتكملة الجمل والتعبير عن الفكرة الرئيسية بطرق متعددة.
2- تنظيم المقروء عن طريق اكتشاف الفكرة الرئيسية وأجزائها وفهم العلاقات القائمة بينها والتمييز والترتيب.
3- الاختبار والتقويم للمادة.
4- القدرة على البحث وتعيين مصادر المعلومات التي وردت في النص للتمكُّن من استخراج ما خفي من المعاني والأهداف، ومعرفة طرق استخدام المصادر.
5- القدرة على الحفظ والاستذكار، وفيها الربط بين المواد والحفظ والتداعي والتلخيص والتجزئة وذكر الأفكار الرئيسية.

مكانة مهارة القراءة في برامج تعليم اللغات الأجنبية

اعتادت القراءة أن تكون الهدف الرئيسي لمعظم برامج تعليم اللغات الأجنبية منذ بدأت دراسة الآداب، والتي مثَّلتْ الهدف الأسمى للتربية لعدة قرون، ومن ثم أصبح مصطلح لغة (Language) وأدبه (Literature) متساويين من حيث الشكل في المنهج.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية اقترحتْ جمعية تعليم اللغات الأجنبية (Modern Language Association) أن يكون الهدف الأول من

تعليم اللغات الأجنبية هو تمكين الطلاب من قراءة النصوص الأجنبية في أصولها. وبعد الحرب العالمية الثانية ازدهر المدخل السمعي في تعليم اللغات الأجنبية (Audio Lingual Approach)، ثم حدثتْ له دفعة عظيمة عام 1957م بعد أن قام السوفيت نيك (Sputnik) مما جعل الاهتمام بهذا المدخل عظيماً في كل مكان وأصبح المدخل الأول في اللغة هو الكلام.

وفي منتصف السبعنيات عادت القراءة لتحتلَّ مركز الاهتمام من قبل مدرسي اللغات الأجنبية، فأصبحت مهارة القراءة من أجل الاتصال تحتل مكانة هامة في مناهج تعليم اللغات الأجنبية.[12]

الأهداف العامة لمهارة القراءة

هذه الأهداف العامة هي النقاط المهمة التي يمكن السعي لتحقيقها في جميع المستويات التعليمية الابتدائية والمتوسطة والمتقدمة.

أهداف مهارة القراءة في المستوى الأول

1- تمكُّن الطالب من معرفة العناصر اللغوية المقدمة له في مقرر هذا المستوى.
2- أن يفهم معاني المفردات التي قُدِمَتْ له إذا وُضِعَتْ في سياقات جديدة.

3- أن يقرأ الرموز الكتابية حسب ما هو مصطلح عليها بطريقة سليمة.
4- أن يتمكَّن من قراءة الحركات القصيرة والطويلة والتنوين.
5- أن يقرأ التراكيب المقدمة دون تردد.

أهداف مهارة القراءة في المستوى الثاني

1- أن يدرك الطالب بعض التعبيرات في المعنى الناتجة عن تعديل في بنية الكلمة.
2- ينطلق من قراءة تراكيب المقرر إلى قراءة تراكيب جديدة لتحقيق النمو اللغوي.
3- أن ينمي القدرة على الاتصال بألوان الثقافة الإسلامية.
4- أن يكتسب القدرة على مناقشة وتطبيق وتحليل مضمون النص المقروء.
5- أن يدرك مدلول علامات الترقيم الخاصة بالنهي والتعجب والاستفهام.
6- أن يتمكَّن من قراءة بعض النصوص (القصص القصيرة والموضوعات العامة) وفهمها في حدود المفردات المدروسة.
7- أن يفهم ما يقرأ من صحف ومجلات في حدود معجمه اللغوي.
8- أن يتمكن من الاعتماد على نفسه في قراءة كتابين مختارين على الأقل وفهمهما.

9- أن يفهم استخدام العربية للتذكير والتأنيث وبعض أزمة الأفعال.

أهداف مهارة القراءة في المستوى الثالث

1- أن يدرك الطالب المعنى الإجمالي لما يقرأ.
2- أن يدرك المعاني الناتجة عن تعديل في بنية الكلمة أو التراكيب.
3- أن يتمكن من قراءة بعض القصص القصيرة والموضوعات العامة وفهمها في حدود المفردات المدروسة.
4- أن يتمكن من الاطلاع على الصحف والمجلات مع الفهم الجيد.
5- أن يتمكن من الاعتماد على نفسه في قراءة ثلاثة كتب مختارة على الأقل وفهم ما ورد فيها.

المشاكل في القراءة

قد يواجه متعلم العربية بعض المشكلات في قراءتها. ومن هذه المشاكل ما يأتي :

1- الحروف الزائدة: توجد في حالات محدودة في الكتابة العربية حروفٌ تكتب ولا تلفظ، مثل الألف في (ذهبوا) والألف في (زاهداً) والواو في (عمرو). وتسبب مثل هذه الحروف صعوبة لدى بعض المتعلمين المبتدئين.

2- الحروف المقلوبة: بعض الحروف لا تقرأ كما هي مكتوبة، بل يجب قلبها إلى صوت آخر وقفاً لنظام ثابت في اللغة العربية، مثل ذلك اللام قبل الحروف الشمسية، إذ يجب قلب هذه اللام إلى صوت يشبه صوت الحرف التالي، ثم يدغم الصوتان معا، كما في كلمة (الشَّمس). وقد يقرأ بعض المتعلمين هذه الكلمة ناطقين اللام دون قلب، وهذا بالطبع مخالف للنطق الصحيح.

3- الأصوات المشكلة: يجد كثير من المتعلمين صعوبة في نطق بعض الأصوات العربية وخاصة الأصوات الطبقية/ك،خ، غ/والأصوات الحلقية/ ق، ح، ع / والأصوات المفخمة/ ط، ض، ظ/ . وهذه المشكلة تظهر أثناء القراءة الجهرية، ولا تظهر أثناء القراءة الصامتة.

4- اختلاف الاتجاه: كثير من اللغات تكتب وتقرأ من اليسار إلى اليمين. أما العربية فتكتب وتقرأ من اليمين إلى اليسار. فإذا كانت اللغة الأم للمتعلم من النوع الأول، فإنه يجد بعض الصعوبة في التعود على الاتجاه الجديد بالنسبة إليه. ولكن هذه ليست مشكلة صعبة، إذ سرعان ما يتغلب المتعلم على هذه الصعوبة وتتكيَّف عيناه وحركاتهما مع الموقف الجديد والاتجاه الجديد.

5- البطء القرائي: بعض المتعلمين يواجه مشكلة في سرعة القراءة، فهو يقرأ ببطء شديد، وكأنه يقرأ حرفاً حرفاً أو مقطعاً مقطعاً

أو كلمةً فكلمةً. والمطلوب، هو أن يقرأ وحدات كبيرة. وبالطبع يجب ألا تكون السرعة على حساب الاستيعاب، لأن المراد هو قراءة سريعة مصحوبة بدرجة عالية من الاستيعاب.

6- القراءة الجهرية: بعض الطلاب لا يستطيع أن يقرأ قراءة صامتة، فهو حين يفترض فيه أن يفعل ذلك نراه يهمس أو يحرّك شفتيه أو يقرأ قراءة جهرية. وكل هذا ليس بقراءة صامتة. مثل هذا المتعلم الذي لا يستطيع أن يقرأ قراءة صامتة يكون في العادة قارئاً بطيئاً في سرعته، كما أن جهره في القراءة ينقص من درجة استيعابه.

7- التراجع البصري: بعض القارئين يكثر من إرجاع بصره إلى الكلمات والسطور التي قرأها. ومثل هذا التراجع قد يلزم أحياناً للتأكُّد من كلمة أو معنى أو علاقة، ولكنه يجب ألا يزيد عن الحد المقبول لأنه إن زاد يؤدي إلى بطء قرائي غير محمود.

8- التثبيت البصري: بعض القارئين يحدق طويلاً في الوحدة المقروءة، ولا يجعل عينه تنطلق إلى أمام بالسرعة المطلوبة. مثل هذا التثبيت يؤدي إلى ضياع الوقت وبطء القراءة.

9- ضيق المدى البصري: بعض القارئين يكون مداهم البصري ضيقاً في القراءة. ويقصد بالمدى البصري هنا عدد الكلمات المكتوبة التي تلتقطها العين في النظرة الواحدة. ويمكن أن نسميه اللقطة

البصرية. وكلما زاد هذا المدى، كان القارئ أسرع في عملية القراءة.

10- المفردات: قد يلاقي بعض القارئين مشكلة أخرى عن طريق المفردات غير المألوفة التي يصادفها في النص القرائي، الأمر الذي يُعيقه في استيعاب ما يقرأ, ولذلك على المعلم أن يساعد الطالب في التغلب على هذه الصعوبة عن طريق إعداده مسبقاً لقراءة نص جديد.[13]

تحسين قدرة القراءة

لتحسين القدرة القرائية لدى طلاب اللغة العربية من الممكن اتباع عدة أساليب منها:

1- استخدام المعاجم: من الضروري أن يدرب المعلم تلاميذه على استخدام المعجم ذي المداخل العربية, وهذا يستدعي تعليمهم الترتيب الألفبائي الذي تبني على أساسه المعاجم. كما ينبغي تعليمهم لطريقة بناء المعجم على أساس الجذور ليعرفوا كيف يستخرجون منه كلمة بالرجوع إلى جذرها الثلاثي.

واستخدام المعجم لا يكون من أجل استخراج المعنى فقط، بل قد يكون لاستخراج الجذر أو الاشتقاقات أو التهجئة أو الوظيفة النحوية أو الاستعمال.

2- التعريف بالحروف الزائدة: من المفيد أن تعريف المعلم لتلاميذه مباشرة بالحروف الزائدة التي تكتب ولا تنطق عند القراءة. وهذا التعريف يجنب المتعلمين عن أخطاء النطق عند القراءة.

3- تطوير السرعة القرائية: من الضروري أن يكتسب المتعلم سرعة متزايدة في القراءة مع الاحتفاظ بدرجة جيدة من الاستيعاب. ولتحقيق السرعة عدة طرق، منها القراءة الصامتة تحت ضغط الوقت. فالقراءة تحت هذا الضغط تفرض على العين تكيفات معينة من بينها توسيع المدى البصري، أي توسيع اللقطة البصرية. فبدلاً من أن يقرأ القارئ كلمة فكلمة، يتحوَّل إلى قراءة وحدات أكبر.

4- الاشتقاقات: من المفيد للطالب أن تعريف نظام الاشتقاق في اللغة العربية، ولهذا يجب أن نعلِّمه كيف يشتق من الفعل مصدراً واسم فاعل واسم مفعول واسم مرة واسم نوع واسم زمان واسم مكان وصفة مشبهة وصيغة مبالغة. وسوف يعود هذا عليه بالنفع في القراءة، لأن معرفته المسبقة لفعل ما فقط سوف تمكنه من فهم أي مشتق من هذا الفعل، إذا كان يعرف نظام الصرف والاشتقاق في العربية.

5- البطاقات الومضية: البطاقة الومضية هي بطاقة ورقية مكتوبة عليها كلمة أو جملة تعرض على الطلاب لمدة وجيزة لا تتجاوز

ثانيتين أو ثلاث، ثم تخفي عنهم ويطلب منهم عند عرضها أن يقرأوا ما على البطاقة. وتعتبر هذه البطاقة تطبيقاً لنظرية (الكِشْتَلْت) في الإدراك الكلي، وتعويداً لعين القارئ على التقاط وحدات قرائية كبيرة بدلاً من التقاط وحدات صغيرة.

6- بناء الفقرة: من المفيد للطالب أن تعريف البناء العادي للفقرة، فهذه المعرفة تجعله أقدر وأسرع في استيعاب ما يقرأ, ومن المعروف أن الفقرة تبدأ عادةً بجملة رئيسية تتلوها جمل ثانوية تشرحها. كما أن هناك جملاً أخرى تقوم بشرح أو تفصيل كل جملة ثانوية وتتلوها مباشرة، فإذا عرف الطالب بناء الفقرة، سَهُلَ عليه أن يتتبع جملها ومعانيها وعلاقاتها، كما أن ذلك يسهّل عليه فرز الأفكار الرئيسية والتركيز عليها.

7- العلاقات الدلالية: من المفيد أيضاً، أن تعريف الطلاب أنواع العلاقات المختلفة بين جمل الفقرة الواحدة بشرط أن يتناسب ذلك مع سن الطلاب ومستواهم. ومن العلاقات الدلالية بين الجمل المقارنة والتقابل والتعريف والتقييم والبرهنة والسببية والتمثيل والتعميم والاستفهام والتلخيص والإجابة وإعادة الصياغة. وقد تكون الجملة تحتوي على مقارنة أو مقابلة مع جملة سابقة، وقد تحتوي على تعريف لمصطلح ورد في جملة سابقة، أو تحتوي على تقييم لما ورد في جملة سابقة. وقد تحتوي

الجملة على سبب لنتيجة ما وردت في جملة سابقة، أو تحتوي على نتيجة لسبب ورد في جملة سابقة، وقد تحتوي الجملة على برهان لفكرة وردت في جملة سابقة، أو تحتوي على مثال لتلك الفكرة وقد تكون الجملة سؤالاً أو تساؤلاً عن ظاهرة وردت في جملة سابقة أو تكون جواباً لسؤال سابق. وقد تكون الجملة تلخيصاً لجمل عديدة سابقة، أو تكون تعميماً تم استنتاجه من حالات خاصة وردت في جمل سابقة، وإذا تعرف الطلاب على مثل هذه العلاقات المحتملة بين جمل الفقرة الواحدة، فإنَّ هذا سيساعدهم على اكتشاف هذه العلاقات في أية فقرة يقرؤونها مما يزيد في سرعتهم القرائية واستيعابهم القرائي.[14]

ضعف التلاميذ في القراءة وعلاجها

لاشك أن بعض هذه المشكلات يرجع إلى الطالب، وبعضها يرجع إلى المدرس وبعضها يرجع إلى الكتاب.

فمما يرجع إلى الطلاب:

أ- العوامل الجسمية: ومنها:

1- الصحة العامة: إذ ترتبط قدرة الطالب على القراءة في غالب الأحيان بصحته العامة، فالطالب صحيح الجسم يستطيع

مواصلة القراءة والمواظبة على الحضور إلى المدرسة والمشاركة في ميادين النشاط التي تتطلب القراءة، والطالب العليل يتأخَّر، ويقلُّ نصيبه من النمو والتقدم.

2- قوة الإبصار: لو لوحظ أن التلاميذ ضعاف النظر، يتأخر نموهم في القراءة، وتعليل ذلك ميسور.

3- قوة السمع: فضعاف السمع لا ينتفعون كثيراً بالقراءة الجهرية والاستماع، ولهذا يتأخرون عن زملائهم.

ب- الاستعداد للمطالعة:

بعض التلاميذ لا تتوافر لديهم الاستعدادات اللازمة للتقدم في المطالعة، ومن هذه الاستعدادات، الذكاء والانتباه والقدرة على حصر الذهن.

ج- اللغة والخبرات:

للمطالعة علاقة شديدة بالمحصول اللغوي للأطفال، وقلة هذا المحصول لدى الطفل تؤخر قدرته على القراءة، كما أن التلاميذ يتفاوتون في خبراتهم باختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية، والمقروء دائماً يفسر في ضوء الخبرات السابقة، ولهذا كان التلاميذ الذين يقل نصيبهم من هذه الخبرات أضعف من غيرهم في المطالعة.

ومما يرجع إلى المدرس

1- أن بعض المدرسين لا يهتمُّون في دروس المطالعة بخلق الجو الذي يبعث نشاط التلاميذ ويثير رغبتهم في القراءة. ومنهم من يظهر في هذا الدرس بمظهر خامل المستهين، وكأنه يرى في حصة المطالعة فرصة للتخفف من عناء العمل، فيضمن على الدرس بما يتطلبه من النشاط والحماسة، ولا شك أن هذا المظهر من الفتور والتراخي، سينعكس على التلاميذ، فتفتر حماستهم، وتقل فائدتهم من دروس المطالعة.

2- يجمد بعض المدرسين في دروس على طريقة عقيمة واحدة. وليس لديهم القدرة على تنويع الطريقة ومواجهة كل فصل، أو كل موضوع بما يناسبه من الطرق.

3- بعض المدرسين يخصصون للمطالعة الحصص الأخيرة من الدرس اليومي حين يقل نشاط التلاميذ، وتضعف قابليتهم للدرس ومشاركتهم فيه.

4- كثير من المدرسين لا يحاول الربط بين دروس المطالعة وألوان النشاط اللغوي التي تحتاج إلى القراءة والاطلاع.

ومما يعود إلى الكتاب المقرّر

إن كثيراً من كتب المطالعة لا تغري التلاميذ بالقراءة إما لعدم ملاءمة مادتها، وإما لرداءة شكلها.

علاج تلك المشاكل

بيَّنا أن هذه المشكلة ثلاثة جوانب، هي التلميذ، المدرس، والكتاب، والعلاج الحاسم يقضي بتناول هذه الجوانب الثلاثة:

1- إما التلميذ فأمره شركة بين المنزل والمدرسة وعليهما معا تقع تبعة الواجب، في علاج جسمه وحواسه، منذ أول عهده بالمرحلة الابتدائية، وعلى المدرسة كذلك أن تتعهد التلميذ بالصقل والتنمية وأن تعمد إلى نواحي النقص والقصور فيه فتقدم له وسائل العلاج.

2- وإما المدرس ففي يده حلول كثيرة لهذه المشكلة، ويستطيع-إذا أخلص-أن يمحو هذه المشكلة من سجل المشكلات التربوية الحطيرة، التي لها آثار بعيدة المدى في إخفاق العمليات التعليمية:

أ- فعليه أن يستخدم في التدريس الطرق المشوِّقة التي تبعث نشاط التلاميذ، وتضاعف فائدتهم من الدرس.

ب- وعليه- كذلك - أن يغير في نفوس التلاميذ حافزاً يدفعهم إلى القراءة. وذلك بأن يضع أمامهم غاية، يهمهم تحقيقها من كل مشكلة، أو الإجابة عن سؤال، أو الإلمام بشيء من التفصيلات عن موضوع شائق، عرض عليهم في إيجاز، ويسعدهم أن يعلموا عنه المزيد من الحقائق والمعلومات.

ج- وعليه- مستعينا بالمدرسة - أن يعقد بين التلاميذ مسابقات في القراءة الحرة، على أن يخصص للمجيدين جوائز قيِّمة.

د- ومن الوسائل التي يملكها المدرس تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة، والانتفاع بمكتبة المدرسة، ومكتبة الفصل.

أما كتب المطالعة:

فهي عنصر أصيل في مشكلة القراءة، وضعف التلاميذ فيها، فهي داء وبيل إذا ساءتْ، ودواء ناتج إذا صلحتْ ولكى ندرك أهميتها في حل هذه المشكلة، نتدبر رأي أحد المربين إذ يقول: " أعطوني كتباً صالحةً للقراءة أعطكم أفواجاً من الشبان، يحسنون لغتهم، ويصلحون للحياة".

والواقع أن الكتب الصالحة الملائمة من خير الوسائل لدفع التلاميذ إلى القراءة، ومعالجة زهدهم فيها وانصرافهم عنها.[15]

هوامش الباب الخامس

1- الرازي، أحمد بن أبي بكر بن عبد القادر1986م، **مختار الصحيح**، المركز الإسلامي للطباعة والنشر، القاهرة، ص552.

2- Rubin,D (1993) *A Practical approach to Teaching and Reading,* U.S, cambrige university press,pg194

3- يونس، فتحي علي ومحمود كامل الناقة،1977م، **أساسيات تعليم اللغة العربية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ص169.

4- مدكور، علي أحمد،1984م، **تدريس فنون اللغة العربية**، مكتبة الفلاح، الكويت، ص107.

5- أحمد، محمد عبد القادر،1983م، **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص108.

6- طعيمة، رشدي، د،ت، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات آخرى**، ج2, وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية، أم القرى، ص518.

7- عليان، أحمد فؤاد،1992م، **المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها**، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، ص123.

8- عبد العليم إبراهيم، 1991م، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط14، دار المعارف، القاهرة، ص57.

9- إبراهيم مجيد، **اللغة العربية وأصول تدريسها لدورات المعلمين التدريبية**،1977م، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ص14.

10- /*المرجع نفسه*, ص15

11- أبو علام، رجاء محمود, 1986م، **علم النفس التربوي**، دار القلم، الكويت، ص330.

12- الشنطي، علي أحمد،1996م، **المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية، ص168.

13- على أحمد مدكور، 2000م، **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر

العربي، ص34.

14-عليان، أحمد فؤاد. 1992م، **المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها**. الرياض: دار

المسلم للنشر والتوزيع، ص45.

15-عليوه، عبد الحميد 2008م، **مكانة المهارات اللغوية فى طرائق في تعليم اللغات**. موقع قوقل,

الباب السادس

مهارة الكتابة

مفهوم الكتابة

مفهوم الكتابة أوسع من مجرد القدرة على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً طبقاً لما اتفق عليه أصحاب اللغة، فهي إذاً، مجموعةٌ من الأنشطة والمهارات التي يتميَّز كل منها بمطالب معينة، وهذه الأنشطة تبدأ بالهجاء إلى مرحلة النشاط الكتابي العملي البسيط، ثم مرحلة النشاط الكتابي المتطور. فالكتابة بلا أدنى شك إحدى المهارات الأساسية في تعلم اللغة الأولى واللغة الأجنبية على حد سواء[1].

أهمية الكتابة

القدرة على الكتابة تعتبر هدفاً أساسياً من أهداف اللغة وهي لا تقل أهمية عن الحديث والقراءة، ويقولون إنه إذا كان الحديث وسيلة اتصال الإنسان بغيره، ينقل انفعالاته ومشاعره وأفكاره وبعض حوائجه، وكانت القراءة أداة الإنسان في الترحال عبر المسافات البعيدة والأزمنة الغابرة والثقافات المختلفة، فإن الكتابة من مفاخر العقل الإنساني والدليل على عظمته، ويقولون إن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي، وبالكتابة سجَّل الإنسان تاريخه وحافظ على بقائه.

إن التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتصال وكذلك ترجمة الفكر وتعبير عن النفس، إضافة إلى أنه وسيلة من وسائل تعلم اللغة. فالكتابة تزداد أهمية في المستويات المتقدمة من تعلم اللغة، يحتاجها الدارس ليعبر بها عن مستواه في دراسة اللغة ويحتاجها ليسجل بها معلوماته عن اللغة كما يحتاجها ليعبر بها عن نفسه. فالممارسة على الكتابة بشكلٍ فعَّالٍ والاستفادة منها كمهارة لغوية مرهونة بممارسة المهارات الأخرى والسيطرة عليها.

نشأة الكتابة عند العرب

الكتابة خطية كانت أم فنية - أثرٌ من آثار الحضارة، ومظهرٌ من مظاهر العمران، وبعض المستشرقين لا يزالون ينكرون إلمام العرب القدامى بهذه الكتابة، ولكن الدلائل المختلفة تدخص ذلك، وتنطق بشيوعها بينهم، واصطناعهم لها في كثير من شئون التجارة والسياسة، ففي الشعر القديم فضلاً عن كتب التاريخ، وكذا في القرآن الكريم، إشارات كثيرة تدل على ذلك.[2]

تدل الدراسات العلمية على أن العرب كانوا يعرفون الكتابة قبل الإسلام، فكانوا يؤرِّخون أهم أحداثهم على الحجارة، وقد أثبتتِ الأبحاث الأثرية بأدلة قاطعة، تعود إلى القرن الثالث الميلادي، وأكثر الآثار التي تحمل كتابات العرب كانت في الأطراف الشمالية للجزيرة العربية[1].

وحين كان الاتصال وثيقاً بالحضارة الفارسية والرومية. ومما يذكر أن عدي بن زيد العبادي حين نما وأيفع، طرحه أبوه في الكُتَّاب حتى حذق العربية، ثم دخل كسرى، وهو أول من كتب بالعربية في ديوان كسرى[4]، وهذا يدل على وجود بعض الكتاتيب في الجاهلية، يتعلم فيه الصبيان الكتابة، ويشرف على هذه الكتاتيب معلمون ذو مكانة رفيعة أمثال أبى سفيان صخر بن حرب بن أمية بن عبد شمس، وبشر عبد الملك السكوني، وأبي قيس بن عبد مناف، وعمر بن زرارة. وقد أشار أبو الفرج إلى كتاب الحيرة الذين كانو يعلمون الصبيان القراءة والكتابة، وكما أشار البلاذري إلى هؤلاء الكتّاب الثمانية والعشرين الذين كانوا بمكة والمدينة قبل الإسلام[5]. أما ابن قتيبة[6]، فقد أشار إلى إلمام بعض أعراب البادية بها، كأكثم بن صيفي[7]، وابن أخيه حنظلة بن الربيع كاتب الرسول ولبيد بن ربيعة والمرقش الأكبر[8].

أما القرآن الكريم فقد ألمع إلى ذلك أيضاً في مواطن كثيرة، قال تعالى يحثُّ المؤمنين على كتابة الديون: "لخ لم لى لي مج مح مخ مم مى ميىنج نح نخ نم نىني هج هم هى هي يج يح يخ يمىي يي ذٰ رٰ ىٰ ٌّ ّ ..... " البقرة: ٢٨٢.

نشأة الخط العربي

اختلفت الآراء حول نشأة "الخط العربي"، ومن قائل: بأنه يمني الأصل، مجزوم من الخط الحميري[9]. ومن قائل: بأنه منقول عن خط الأنبار الذي شاع في الحيرة، نقله إلى الحجاز جماعةٌ من قريش, منهم حرب بن أمية جد معاوية بن أبي سفيان الذي لقنها مع غيره عن بشر بن عبد الملك الكندي أخي أكيدر بن عبد الملك صاحب دومة الجندل.[10]

وقد ظلَّ الناس على ذلك حتى ظهرتْ أخيراً بعض النقوش النبطية في (العلا ومدائن صالح)، التي تقرِّر أن الخط العربي مشتق من الكتابة النبطية ومأخوذة عن الآرامية، فإن من تتبع هذه النقوش من مهدها الأول في (سلع وحوران) إلى موطنها الثاني في (العلا ومدائن صالح) إلى وطنها الجديد في (بلاد الحجاز) يلاحظ أن الحلقة الوسطى تجمع بين ملامح الخطين: الأصل النبطي، والفرع العربي.

ثم أخذ الخط - كما يقول الدكتور خليل نامي- يتطور في الحجاز تبعاً لحركة التجارة التي تحتاج إلى السرعة والاختصار، ويتجه لهذه النهضة الأدبية التي قامت في بلاد الحجاز حتى أصبحت الكتابة النبطية تعرف باسم الكتابة العربية في أوائل القرن الخامس الميلادي[11]

نشأة الخط العربي

الخط العربي الخط العربي هو أحد فنون كتابة الكلمات والجمل التي تستخدم حروف اللغة العربية الثمانية والعشرين، وأهم ما ساعد في تصميم الخط العربي هو تشابك حروفها، مما أعطاها مرونة في تشكيلها. ويرجع الأصل في نشأة الخط العربي إلى الخط النبطي، ثم ظهرت المدرستان الكوفية والحجازية التي عملت على تطوير هذا الخط ونشره، فظهر في اللغة العربية أشهر خطين وهما الخط الكوفي الذي تميز بالصلابة، والخط الحجازي الذي امتاز بالسهولة، وفي بداية ظهور الخط لم يكن منقّطاً، حتى جاء أبو الأسود الدؤلي ووضع النقاط على الحروف.

أنواع الخط العربي

هنالك العديد من أنواع الخطوط العربية، التي شكلت لوحات زخرفية هندسية، وهذه الخطوط هي :

1- الخط الكوفي: من أشهر الخطوط وأقدمها، واسمه جاء نسبة إلى مدينة الكوفة في العراق، يمتاز بالتنسيق ومماثلة الحروف، وممن اشتهر بهذا الخط العالم يوسف أحمد، حيث حظي هذا الخط باهتمامه الكبير .

2- خط النسخ: سمّي بالنسخ لكثرة تداوله في الكتابة، ويعتبر الوزير ابن مقلة واضع أسس هذا الخط، ومن خصائصه: وضوح الحروف وكبرها، مما يضمن القراءة الصحيحة .

3- خط الرقعة: وتنسب التسمية للرقاع، أي جلد الغزال، ويعتبر الخطاط ممتاز بيك واضع قواعد هذا الخط، وهو خط يستخدم يومياً، وخصائصه أنه يكتب بطريقة أسرع وأسهل .

4- الخط الفارسي: وهو من اسمه وجِد في بلاد فارس، ومن خصائصه الحروف الدقيقة والممتدة، البعد عن التعقيد، السهولة والوضوح .

5- خط الطغرى: من خصائصه المميزة أنه يكتب بخط الثلث، وكانت يعتبر ختماً أساسياً للسلاطين والولاة .

6- خط الثلث: من أعقد الخطوط كتابة، وأروعها شكلا، يختص بالمرونة؛ ذلك لأن لمعظم الحروف عدة أشكال في الكتابة، ونظراً لصعوبته واحتياجه لوقت طويل في الكتابة، فإن كتابته تقتصر على العناوين وبعض الآيات .

7- الخط المغربي: ينتشر في بلدان شمال أفريقيا، ويعتبر أساساً في بلاد المغرب ومن هنا جاءت تسميته، ومن خصائصه استدارة حروفه بشكل كبير .

8- خط الإجازة: وهو مجموع من خطي النسخ والثلث .

9- الخط الديواني: واضعه هو ابراهيم منيف، وسمّي بالديواني لأنه يستخدم في كتابة الدواوين، ويختص بالطواعية والحيوية، وكتابته على سطر واحد.[11]

مكانة الخط العربي في التعليم

لا ينكر أحد منصف أن للخط مكانة سامية في المجال التعليمي وفي المهارة الكتابية، فهو من وسائل التعبير الكتابي. ومثل الخط الجيد في تيسير الأداء، وصدق الإبانة عن أفكار الكاتب مثل التعبير الجيد، والخط المشوَّه الردىء، لا يبين مقاصد الكاتب، وكثيراً ما يطمس معالمها أو ينحرف بها عن وجهها الصحيح، ومثله في ذلك مثل التعبيرات المتلوثة، والأساليب الركيكة التي تضجر القارئ أو السامع، وتنأى بهم عن الفهم الدقيق المطلوب.

والخط من ضرورات الحياة المتحضرة، ومن المزايا التي انفرد بها الإنسان عن غيره من الأحياء، وهو أيضاً من الفنون الجميلة الراقية التي تشحذ المواهب وتربي الذوق وترهف الحس وتغري بالجمال والتنسيق

وتظهر قدرة الإنسان في المهارة الكتابية. وللخط العربي آثار فنية رائعة تتزين بها المساجد والأضرحة والمؤسسات العربية والإسلامية، كما تبدو بهجته في المعارض والمتاحف ودور الخيالة وغيرها.

وبعض الناس يتخذون من الخط دليلاً على تقدم المدرسة ومدى نجاح تلاميذها، ويُغالي بعضهم فيجعلونه مقياساً لحظ المرء من التعلم والمهارة الكتابية، ولكن هذا القياس حكمٌ مُطرِّدٌ، فكثير من عظماء المتعلمين خطهم رديئ، ولكنهم مع ذلك لا يأبون الاعتراف بأن ذلك نقصٌ فيهم، وأنهم يودُّون لو وجدوا الفرصة في التعليم لإجادة الخط، واستكمال هذا النقص.

وتبدو أهمية الخط في أوراق الإجابات، فلا شك أن جمال الخط يشرح صدر الأستاذ، ويسر له قراءة الإجابة وتقديرها تقديراً عادلاً، ومن المحتمل أن رداءة الخطوط في إجابات التلاميذ تضجر الأستاذ، وتجعله عن التأني في القراءة واستيعاب جميع الأفكار، وقد تحيد به عن الدقة والعدل في التقدير[12].

تعريف المهارة الكتابية

تأتي المهارة الكتابية متأخِّرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات، وهي تأتي بعد مهارة القراءة، ونشير هنا إلى أن الكتابة عملية ذات شقَّين، أحدهما آلي، والآخر عقلي. والشق الأول: الآلي، يحتوي على المهارات الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية ومعرفة التهجئة والترقيم في العربية، أما الشق الثاني: العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات واستخدام اللغة ويقصد بالمهارات الآلية في الكتابة العربية، النواحي الشكلية الثانية في لغة الكتابة، مثل علامات الترقيم، ورسم الحروف وأشكالها، الحروف التي يتصل بعضها ببعض، وتلك التي تتصل بحروف سابقة، ولا تتصل بحروف لاحقة. ومن المهارات الآلية أيضًا، رسم الحركات فوق الحرف أو تحته أو في نهايته ورسم أو عدم رسم همزات القطع والوصل. وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمسُّ جوهر اللغة كثيراً، إلا أنها مهمةٌ في إخراج الشكل العام لما يُكتب، وقد يحدث إسقاطها - أحيانا- لُبْساً، أو غموضاً في المعنى.

وتعتبر الكتابة بحق أكثر مهارات اللغة الأربع تعقيداً، ففي الاستماع يقوم الطلاب بتفسير وتحليل ما سمعوه أو قرأوه، وفي التحدث يكون الطلاب مشغولين بإيصال أفكارهم وأحاسيسهم للآخرين، أما في حالة الاتصال من خلال الكلمة المكتوبة، فتستحوذ على درجة معينة من

الجسم وتتطلب مقدرة من الكاتب لكي تكون مؤثرة، وعلى ذلك كثيراً ما يفشل الطلاب في التمكُّن من مهارة الكتابة في لغتهم الأصلية.

أهمية المهارة الكتابية

لا ريب أن الاهتمام بقضايا المهارات الكتابية بات أمراً لا مناص عنه لما نرى من خطورة الفوضى والاضطراب في التعامل مع هذه المهارات بين المتعلمين في مختلف مستويات التحصيل المعرفي بما فيها المرحلة الجامعية، فكم من أستاذٍ يشكو من أن طلابه يجدون عناءاً وتعثراً في صياغة مقال أو معروض أو التماس أو تقرير أو غير ذلك، حيث تتملكهم الحيرة ويسيطر عليهم التردد، فيلقون أقلامهم على أوراقهم دون الاهتداء إلى الكتابة المتمكنة، مما يجعل الباحث الغيور مضطراً إلى توجيههم وإرشادهم لمعرفة هذه المهارات واستيعابها. وإذا لم يقف الطالب على قواعد هذه المهارات ونظرياتها ويمارسها بحذق ومران، فإن الداء سوف يبقى جاثماً على نفسه وفكره، إذ الكتابة المضطربة هي نتاج تفكير مضطرب، ومع أن الباحثين لم يألوا جهداً في تيسير ممارسة هذه المهارات وتعلُّمها، إذْ كتب بعضهم عن فن المقال والتلخيص والتقرير والرسالة بأنواعها والبحوث على مختلف أنواعها والندوات المتعددة وغيرها من المهارات إلا أن الطلاب لم يبلغوا بعد درجة التمثُّل المعرفي المطلوب في إتقان هذه المهارة الكتابية.

أهداف مهارات الكتابة

ذكر معظم العلماء التربويين أن هذه النقاط الآتية في الكتابة هي النقاط المناسبة للمستوى الأول الابتدائي والمستوى الثاني المتوسط والمستوى الثالث المتقدم، وباكتسابها يكون قد تملَّك ناصيةَ الكتابة وحصلتْ فيه المهارة الكتابية إلى حد كبير.

أهداف المهارة الكتابية في المستوى الأول الابتدائي

1- أن ينمي الطالب قدرته على الكتابة بخط النسخ.
2- أن يكتب الحروف العربية باختلاف وضعها داخل الكلمة في أولها ووسطها وآخرها.
3- أن ينسخ النماذج المقدمة في هذا المستوى.
4- أن يربط الصوت بالرمز المكتوب في الإملاء الاختباري.
5- أن يميّز بين الحروف المتشابهة.
6- أن يميّز بين كتابة همزة الوصل وهمزة القطع.
7- أن يميّز بين كتابة اللام الشمسية واللام القمرية.
8- أن يُتقن الكتابة من اليمين إلى اليسار.
9- أن يتمكن الطالب من كتابة ما يقرأ إملائياً.
10- أن يتمكن الطالب من استخدام علامات الترقيم.
11- أن يتمكن الطالب من الكتابة في موضوعات تتصل بما درس.

12- أن يميز بين التاء المربوطة والمفتوحة كتابة.

أهداف المهارة الكتابية في المستوى الثاني المتوسط

1- أن يكتب الطالب ويحاكي جملاً قصيرةً منظورة.
2- أن ينمي الكتابة الاختبارية في حدود التراكيب التي درسها.
3- أن يستخدم المفردات التي درسها كتابة في تراكيب جديدة.
4- أن يكتب الطالب إملائياً موضوعات لم تسبق دراستها.
5- أن يتمكن الطالب من استخدام علامات الترقيم.
6- أن يتمكن الطالب من التعبير الكتابي.

أهداف المهارة الكتابية في المستوى الثالث المتقدم

1- أن يتمكن الطالب من كتابة الهمزة في جميع أحوالها.
2- أن يستخدم جميع علامات الترقيم في الكتابة.
3- أن يتمكن من استخدام جميع القواعد الإملائية استخداماً صحيحاً في كتابته.
4- أن ينمي قدرته على التعبير كتابة بلا قيد.
5- أن يتمكن من استخدام خط الرقعة[61].

الأنشطة المختلفة في تعليم المهارة الكتابية

1- **الهجاء أو التهجئة:** هو تحويل الصوت المسموع في اللغة إلى شكل مرئ متفق عليه. أي كتابة الأصوات بالرموز الدالة عليها كتابة وحدات، لها معنى كالكلمة والجملة وكلتا العمليتين يتم التركيز فيهما على الرسم الكتابي لرموز اللغة وترتيب هذه الرموز في تتابع كتابي كتتابعها الصوتي، وهذه العملية كلها تسمى الهجاء، ويطلق على هذا النشاط الجانب الحركي أو المهارات الحركية في الكتابة.

2- **النشاط الكتابي العملي البسيط:** هو استخدام نظام تركيب الجمل وكتابتها وهو يُستخدم في التدريب على مجالات اللغة الأخرى كحل التمرينات وكتابة حوار قصير وترجمة سطور قليلة.

3- **النشاط الكتابي المتطوَّر:** ينظر إلى الكتابة في هذه المرحلة كوسيلة للتعبير عن الأفكار في شكل مسلسل طبقاً لنظام تركيب اللغة، والهدف النهائي من هذا النشاط هو قدرة المتعلم على التعبير عن نفسه في صيغة مهذبة راقية تتطلب الاستخدام الفعال للثروة اللفظية التي امتلكها خلال مراحل تعلُّمه للغة، وكذلك للتراكيب المختلفة التي رسخت في ذهنه، وهذا النشاط يسمى التعبير أو الإنشاء، وتسمى هذه المهارة بالمهارة العقلية

الفكرية، ويرى بعض العلماء أن هذه مرحلة المهارة الفكرية لا يصل إليها في مجال تعلُّم اللغات للناطقين بغيرها إلاّ عددٌ قليلٌ.

مجالات مهارة الكتابة والخط

هذه، هي النقاط المناسبة للمستويات المختلفة لاكتساب مهارة الكتابة والخط لدى بعض العلماء.

1- تعرُّف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكال مختلفة حسب موقعها في الكلمة (الأول - الوسط - الآخر).
2- تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.
3- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة ومتصلة مع تمييز أشكال الحروف.
4- وضوح الخط ورسم الحروف رسماً ليس فيه لبس.
5- الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل: (هذا) و(ذلك)، وتلك التي تكتب ولا تنطق: مثل (مائة) و(أولو).
6- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.
7- مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضيف إليه سحة من الجمال.
8- إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي (نسخ - رقعة).

9- مراعاة خصائص الكتابة العربية عند ما يكتب مثل (المد- التنوين - التاء المربوطة - التاء المفتوحة).

10- مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.

11- القدرة على تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوفياً.

12- استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب.

13- ترجمة أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة.

14- سرعة الكتابة وسلامتها حين يعبّر عن نفسه.

15- صياغة برقية يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة.

16- وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معيَّن وصفاً دقيقاً وصحيحاً لغوياً وكتابته بخط واضح.

17- كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.

18- كتابة طلبٍ يتقدم به لشغل وظيفة معيَّنة.

19- ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية.

20- كتابة طلب استقالة أو شكوى أو الاعتذار عن القيام بعمل معيَّن.

21- الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعياً في تلك الأنماط الثقافية العربية.

22- مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

مراحل تعليم الكتابة

إن الكتابة إحدى المهارات الأساسية في تعلم اللغة الأولى واللغة الأجنبية على حد سواء. وسنعرض في هذا الفصل المراحل المختلفة لتعليم هذه المهارة.

مرحلة التدرُّج

لا شك أن التدرُّج مبدأ تربوي ينطبق على جميع حالات التعلم، سواء في ذلك تعلم اللغات أم تعلم أية مادة دراسية أخرى. ويقضي مبدأ التدرج أن يسير التعليم وفقاً لخطة مصمَّمة بعناية تبدأ بالسهل وتتدرج إلى الصعب فالأصعب.

وإذا طبقنا مبدأ التدرُّج على الكتابة فعلينا أن نبدأ بالخط، ثم ننتقل إلى النسخ، فالإملاء، فالكتابة المقيدة، فالكتابة الحرة. ومن الممكن أن نضع هذا التدرج في صيغة أخرى هي: نبدأ بالحروف، ثمّ ننتقل إلى الكلمات فالجمل فالفقرة فالمقال (أي الموضوع المكون من أكثر من فقرة واحدة).

ومثل هذا التدرُّج ضروري لسببين على الأقل. السبب الأول تربوي، إذ يضمن لنا التدرج انتقال من السهل إلى الصعب. والسبب الثاني منطقي، إذ لا نستطيع أن نعلم كتابة المقال قبل أن نعلم كتابة

الفقرة، لأن المقال يتكون من فقرات. ولا نستطيع أن نعلّم كتابة الفقرة قبل أن نعلّم كتابة الجملة، لأن الفقرة تتكون من جمل. ولا نستطيع أن نعلّم كتابة الجملة قبل أن نعلّم كتابة الكلمة، لأن الجملة تتكون من كلمات. ولا نستطيع أن نعلم كتابة الكلمة قبل أن نعلم كتابة الحروف، لأن الكلمة تتكون من حروف.

كما أن التدرُّج يعني التراكمية. ويقصد بالتراكمية أن تتجمع المهارات الواحدة مع ما قبلها، لا أن تحل المهارة الجديدة محل المهارات السابقة. وعلى سبيل المثال، إذا تعلَّم التلميذ كتابة الكلمات، فهذه المهارة لا تحل محل الخط والنسخ بل تضاف إليهما. وإذا تعلم الطالب الكتابة الحرة، فهذه لا تحل محل الكتابة المقيدة، بل تضاف إليها.

مرحلة ما قبل الحروف

يتعلَّم الدارس في هذه المرحلة كيف يمسك القلم وكيف يكون وضع الدفتر أمامه، ويتعلّم أيضاً، كيف يتحكَّم بطول الخط الذي يرسمه واتجاهه وبدايته ونهايته تمهيداً لكتابة الحروف في المرحلة التالية. وتكون الخطوط في هذه المرحلة مستقيمة أو منحنية والخطوط المستقيمة تكون مائلة أو أفقية أو عمودية. والخطوط المنحنية تكون ذات درجات متفاوتة في الانحناء.

مرحلة كتابة الحروف

بعد أن يتمرن المتعلم على تشكيل الخطوط، ينتقل إلى تعلم كتابة الحروف ويستحسن أن يتم هذا بالتدرج الآتي:

1- تُكْتَب الحروف بأشكالها المنفصلة قبل كتابتها بأشكالها المتصلة.
2- تكتب الحروف بترتيبها الألفبائي المعروف.
3- تكتب الحروف قبل كتابة المقاطع أو الكلمات.
4- يُكتب حرف واحد أو اثنان جديدان في كل درس.
5- كتابة المعلم النموذجية على السبورة تسبق بدء التلاميذ بالكتابة على دفاترهم.

وفي مرحلة كتابة الحروف، يحسن بالمعلم مراعاة ما يأتي:

1- يُوَجِّه المعلم تلاميذه بشأن الكيفية لمسك القلم ويراقبهم للتأكُّد من سلامة عاداتهم، لأن غياب هذا التوجيه قد يؤدي إلى ظهور عادات كتابية غريبة.
2- يوجه المعلم تلاميذه بشأن الطريقة السليمة للجلوس أثناء الكتابة والظهر معتدل والدفتر أمام التلميذ بزاوية ميل خفيفة.
3- يوجه المعلم تلاميذه من خلال كتابته النموذجية ومن خلال ملاحظاته وإرشاداته إلى ضرورة التناسق اللازم بين الحروف. ومن الممكن تحقيق ذلك في البداية عن طريق إلزام التلاميذ بالكتابة على

دفاتر خاصة بالخط ذات عدة أسطر تحكم مستويات الحروف المختلفة.

4- يوجه المعلم تلاميذه إلى ضرورة توحيد المسافات بين الحروف المنفصلة في الكلمة الواحدة وجعل هذه المسافات أقصر من المسافات الموحدة بين كلمات الجملة الواحدة.

5- يوجّه المعلم تلاميذه إلى ضرورة توحيد المسافات بين كلمات الجملة الواحدة وتمييزها عن المسافات بين حروف الكلمة الواحدة عن طريق يجعلها أكثر طولاً.

6- يوجّه المعلم تلاميذه إلى ضرورة الكتابة في اتجاهات مستقيمة أفقية متوازية، إذْ يجب أن يكون سطر الكتابة مستقيماً أفقياً موازياً لكل سطر آخر.

7- يستحسن أن تكون كتابة المبتدئين بقلم الرصاص، لا بقلم الحبر، ليتمكَّنوا من تعديل أخطائهم التي تكون كثيرة في العدة في بداية تعلُّمهم الكتابة.

8- إذا كانت الكتابة على كرّاسة خاصة بالخط تحتوي على نماذج كتابية في رأس كل صفحة، فيحسن أن يبدأ التلميذ الكتابة من أسفل الصفحة ليكون أمامه النموذج فقط فيحاول تقليده. أما إذا بدأ التلميذ الكتابة من رأس الصفحة، فإنه سيقلد النموذج في

السطر الأول فقط ثمّ يبدأ يقلِّد آخر سطر كتبه، مما يجعل السطر الأخير في الصفحة أسوأ سطر في الصفحة كلها.

مرحلة النسخ

بعد أن يتم تدريب التلاميذ على كتابة الحروف منفصلة ومتصلة، من المفيد أن يطلب المعلم من تلاميذه أن ينسخوا دروس القراءة التي يتعلمونها في كتاب القراءة الأساسي والرغم من النسخ لا يروق للعديد من المختصين بالأساليب، إلاّ أن فيه فوائد لا تنكر, ومنها:

1- أن النسخ تدريبٌ إضافيٌّ يتمرَّن التلميذ من خلاله على كتابة الحروف. فهو تدريب على الخط. وإذا أصرَّ المعلم على النسخ الجيد، فإن النسخ يكون تدريباً على الخط الجميل الجيد.

2- النسخ ينمّي إحساس التلميذ بالتهجئة الصحيحة.

3- النسخ يفيد في تدريب التلميذ على الترقيم، أي وضع النقط والفواصل وعلامات الاستفهام وعلامات التعجب وعلامات الاقتباس وسواها من علامات الترقيم.

4- النسخ يعزِّز ما تعلَّمه التلميذ من مفردات وتراكيب.

ولكن ينبغي على المعلم أن يلاحظ الأمور الآتية المتعلقة بالنسخ:

(1) يجب ألا يكون واجب النسخ مرهقاً للمتعلم، لأن الواجبات الشاقة تجعل المتعلم يكره الدرس والمدرِّس معاً.

(2) يجب أن ينسخ المتعلم مادة قرائية مألوفة لديه، أي يستطيع أن يقرأها.

(3) يجب أن يتابع المعلم واجب النسخ ويتحقَّق من أن التلميذ قد أدّاه في الوقت المناسب وبالطريقة الصحيحة، لأن عدم التحقق من هذين الأمرين يجعل التلميذ يهمل أداء الواجب أو يؤديه بطريقة لا تسر أحداً.

مرحلة الإملاء

بعد أن يتدرَّب التلميذ على النسخ مدة معقولة، من الممكن أن تبدأ مرحلة الإملاء وهي مرحلة الكشف عن مدى قدرة المتعلم على كتابة ما يسمع. وكما ذكرنا سابقاً، أن ابتداء الإملاء لا يعني توقُّف النسخ، بل من المألوف أن يستمرا معاً.

ويكون الإملاء عادةً في مادة مألوفة لدى الطالب قرأها ونسخها وتعلَّم مفرداتها وتراكيبها. ومن الأفضل أن يعيّن المعلم مادة قرائية يستعدُّ عليها الطلاب في البيت ليعطيهم منها إملاءً. هذا أفضل من إملاء فجائي لم يكن الطلاب قد استعدُّوا على مادته، لأن الإملاء المعلن مسبقاً

يعطي فرصة للطلاب كي يستعدُّوا ويتدرَّبوا, بخلاف الإملاء المفاجأ به الذي لا يسبقه استعدادٌ مماثلٌ.

ومن الممكن أن يتخذ الإملاء أحد الأشكال الآتية:

(1) إملاء كلمات مختارة.
(2) إملاء جمل مختارة.
(3) إملاء فقرة متصلة.

وللإملاء فوائد عديدة تتصل بالمهارات اللغوية المتنوعة, ومنها:

(1) الإملاء تدريبٌ على الكتابة الصحيحة، أي التهجئة الصحيحة.
(2) الإملاء يكشف عن قدرة المتعلم على التمييز بين الأصوات اللغوية، وخاصة الأصوات المتقاربة مثل / ث، ذ/، س، ز/، /ت، ط/د، ض /، /غ، ق /ك، ق/.
(3) الإملاء يُعزِّز معرفة المتعلم بالمفردات والتراكيب اللغوية.
(4) الإملاء يكشف عن قدرة المتعلم على الترقيم الصحيح.

ومن الممكن أن يتمَّ النشاط الإملائي على النحو الآتي:

(1) يعيِّن المعلم مادة قرائية مألوفة يستعد عليها الطلاب في البيت ليكون منها الإملاء في موعد لاحق يعيِّنه المعلم.
(2) يملي المعلم المادة القرائية كلَّها أو بعضها أو يختار بعض الجمل أو بعض الكلمات, ويكرر المعلم كل جملة أو كلمة ثلاث مرات

بسرعة بطيئة نوعاً. ومن الواجب أن يكون نطق المعلم دقيقاً لأن الطالب يكتب ما يسمع ويسمع ما ينطق المعلم. فإذا أخطأ المعلم في النطق، كان ذلك مصدر خطأ فيما يكتبه الطالب.

(3) بعد انتهاء الإملاء، يبدأ التصحيح. وكلما كان الوقت بين الإملاء والتصحيح قصيراً، كان ذلك أفضل لأن التعزيز يكون فورياً أو شبه فوري.

(4) يكتب المعلم أو الطلاب الإجابات النموذجية على اللوح أو يُرْجَعُ إلى الكتاب كمصدر لهذه الإجابات.

(5) يقوم كل طالب بتصحيح ما كتب أو يتبادل دفاتر الإملاء ويصحح كل منهم للآخر. ولا شك أن التصحيح الذاتي أفضل من التصحيح المتبادل وأسرع وأقل إثارة للمتاعب. كما أنه يوفر الوقت والجهد على المعلم. ومن الممكن إذا كان التلاميذ مبتدئين أن يقوم المعلم بمهمة التصحيح كلها.

(6) يبحث المعلم مع طلابه أخطاءهم الشائعة في الإملاء.

(7) يطلب المعلم من الطلاب أن يعيدوا كتابة كل خطأ ثلاث أو أربع أو خمس مرات ويفضل أن يتفق المعلم مع طلابه على عدد ثابت يتم التقيُّد به في جميع حالات التصحيح.

وهكذا، من الممكن أن ينقسم تمرين الإملاء إلى الخطوات الآتية:

1- استعداد

2- إملاء
3- تصحيح.
4- مناقشة.
5- إعادة كتابة.

أهم حالات الخطأ الإملائي

وسيجد المعلم أن طلابه، وخاصة المتبدئين منهم، يخطئون في مواقف متنوعة. لكن أهم حالات الخطأ الإملائي تقع فيما يأتي:

1- عدم التمييز بين بعض الأصوات اللغوية التي تُشْكِلُ على بعض المتعلمين أحياناً مثل (ذ، ظ)، (ث، ذ)، (ث، ظ)، (س، ص)، (ت، ط)، (د، ض)، (ت، د)، (س، ز)، (ك، ق)، (ق، غ)، (ح، ه)، (غ، خ). وهذا الخطأ يجعل الطالب يكتب (ذ) بدلاً من (ظ) مثلاً، أو (ظ) بدلاً من (ذ)، أي أن خطأ الكتابة يكون نتيجة مباشرة لخطأ في التمييز السمعي.
2- كتابة همزة الوصل على أنها همزة قطع، وهذا الخطأ ناجم عن عدم معرفة الطالب الفرق بين الهمزتين ومواطن استعمال كل همزة.
3- إغفال وضع الهمزة في حالة همزة القطع, وينشأ هذا الخطأ عن كسل الطالب أو عن جهلة بضرورة وضع الهمزة أو عن اعتقاده الخاطئ بأنها همزة وصلٍ لا تحتاج إلى إشارة الهمزة.

4- الخطأ في كتابة همزة القطع المتوسطة وهمزة القطع المتطرفة، وينشأ هذا الخطأ عن عدم معرفة قاعدة كتابة الهمزة المتوسطة وقاعدة كتابة الهمزة المتطرفة أو عن الخطأ في تطبيق القاعدة.

5- الخطأ في كتابة الألف الممدودة والألف المقصورة في نهاية الكلمة، إذ قد يكتب الطالب الألف الممدودة بدلاً من المقصورة أو المقصورة بدلاً من الممدودة.

6- الخطأ في كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في نهاية الكلمة، إذ قد يكتب المفتوحة بدلاً من المربوطة أو المربوطة بدلاً من المفتوحة.

7- الخطأ في حذف اللام قبل الحروف الشمسية، لأن اللام لا تنطق بل تحول في النطق إلى مثل الحرف الذي يليها وتدغم به. وبما أن الطالب لا يسمع هذه اللام، فقد لا يكتبها. والصحيح طبعاً هو كتابتها رغم قلبها وإدغامها بما يليها. مثال ذلك (الشّمس).

8- قد لا يحذف الطالب همزة (ابن) حيث يلزم حذفها في مثل (معاوية بن أبي سفيان).

9- قد لا يحذف الطالب الألف من حيث تنطق ولا تكتب في كلمات مثل الرحمن، لكنْ، لكنَّ، أولئك، إله، الله، هذا، طه، ذلك.

10- قد لا يحذف الطالب (أَلْ) حيث يجب حذفها في كلمات مثل لَلَّهو، حيث هي أساساً مكونة من لام الابتداء + أل التعريف + لَهْو.

11- قد يخطئ الطالب في كتابة الحرف المدغم، فيكتبه حرفين بدلاً من حرف واحد عليه شدّة.

12-قد يخطئ الطالب ويكتب الوحدة الواحدة على شكل كلمتين منفصلتين، مثل عَمَّا، لَمَّا، مِمَّا.

13-قد يحذف الطالب حرفاً لا ينطق ولكنه يكتب، مثل الألف في (ذهبوا) والواو في (عمرو).

14-قد يكتب الطالب التنوين على أنه نونٌ يُضيفها إلى آخر الكلمة متأثراً بما يسمع.

15-قد لا يضيف الطالب ألفاً تجب إضافتها مع تنوين النصب في مثل زاهداً، مديراً، رئيساً.

16-قد يضيف الطالب ألفاً مع تنوين النصب حيث يجب عدم الإضافة في مثل دعاءً ومدرسةً .

17-قد يفصل الكلمات حيث يجب وصلها أو يصلها حيث يجب فصلها، مثل فيم، كلما، طالما، حينما، ريثما، ربما.

وبالطبع، ليس من الحكمة أن نعرّض المبتدئ على كل هذه المشكلات الإملائية منذ البداية. بل إنه من المناسب تماماً تجنب المبتدئ أية مشكلات إملائية ما وسعنا ذلك. غير أنه لا مناص من مواجهة مشكلة التمييز بين الأصوات اللغوية في الإملاء. فعلى الطالب أن يميز بين /س، ز/ مثلاً، لأن الفشل في التمييز بينهما يخلق للطالب مشكلات في الاستماع والنطق والكتابة والفهم على حد سواء.

أسباب الأخطاء الإملائية

(1) ألاّ تكون لدى المعلم فكرةٌ مسبقة واضحة عن أنواع الأخطاء الإملائية التي قد يقع فيها طلابه.

(2) أن يفاجأ المعلم بهذه الأخطاء، لأن الطلاب العرب أنفسهم يقعون في مثل هذه الأخطاء.

(3) ألاّ يستعدَّ المعلم لوقاية الطلاب من هذه الأخطاء ولعلاج هذه الأخطاء إن وقعتْ.

(4) ألاّ يعرف المعلم القواعد التي تحكم الإملاء العربي حتى يستطيع نقل هذه المعرفة إلى طلابه.

أنواع الكتابة

ومن الأنواع التي تنقسم إليها الكتابة هي:

1- الكتابة المقيَّدة:

بعد أن يتعلم الطلاب كتابة الحروف والنسخ والإملاء، يمكن أن تبدأ الكتابة المقيدة التي تسمي أيضًا الكتابة الموجَّهة. وهي مرحلة تسبق الكتابة الحرة. ومن الممكن أن تأخذ الكتابة المقيدة أحد الأشكال الآتية:

(1) الجمل الموازية: يطلب من التلميذ أن يكتب عدة جمل موازية لجملة معينة ويعطي الكلمات اللازمة لكتابة هذه الجمل. مثال ذلك أن تكون الجملة نموذجا: كتب الولد درسه. وتكون كلمة التعويض (البنت) على سبيل المثال. فيكتب التلميذ: كتبت البنت درسها.

(2) الفقرة الموازية: تعطى للطالب فقرة مكتوبة ثمّ يطلب منه إعادة كتابة الفقرة مغيراً لإحدى الكلمات الرئيسية فيها. فإذا كانت الفقرة تدور حول شخص اسمه حاتم، يطلب منه أن يُحوّلها لتدور حول فتاة اسمها مريم مثلاً. ويستدعى هذا بالطبع تغيير الأفعال والضمائر والصفات والأحوال التي تتعلَّق بحاتم وجعلها تتناسب مع الاسم الجديد.

(3) الكلمات المحذوفة: يطلب من التلميذ أن يملأ الفراغ في الجملة بالكلمة المحذوفة التي قد تكون أداة جر أو عطف أو استفهام أو شرط أو غير ذلك. وقد تكون الكلمة المحذوفة. مثال ذلك ما يلى:

(أ) ذهب الولد ____ المدرسة

(ب) أراد التلميذ _____ يتعلم

(ج) _____ __ الولدُ مجتهداً

(د) _____ الولد مجتهدٌ

(هـ) قرأ الطالب _____

(4) ترتيب الكلمات: تعطى للتلميذ مجموعة من الكلمات يطلب منها أن يرتبها ليعمل منها جملة صحيحة. مثال ذلك: حلوة، أكل، تفاحة، عاصم، تصبح هذه: أكل عاصم تفاحة حلوة.

(5) ترتيب الجمل: تعطى للتلميذ مجموعة غير مرتبة من الجمل، ويطلب منه أن يرتّبها ليكوّن منها فقرة متكاملة. فالتلميذ هنا لا ينتج كلمات أو تراكيب. كل ما عليه أن يفهم الجمل المعطاة له ويفهم العلاقات التي بينها، ثم يقوم بترتيبها زمنياً أو مكانياً أو منطقياً أو بأية طريقة أخرى مناسبة.

(6) تحويل الجملة: تعطى للطالب جملة يطلب منه أن يحوّلها إلى منفية أو مثبتة أو استفهامية أو خبرية أو تعجبية، أو إلى الماضي أو المضارع أو الأمر، أو إلى المبني للمعلوم أو المبني للمجهول، أو إلى غير ذلك من التحويلات.

(7) وصل الجمل: تعطى للطالب جملتان يطلب منه أن يصلهما معاً ليكوّن منهما جملة واحدة باستخدام أداة تحدَّد له أو تترك له حرية تحديدها. مثال ذلك: عاد الرجل + الرجل سافر أمس. وقد يكون الجواب ما يلي: عاد الرجل الذي سافر أمس.

(8) إكمال الجملة: يعطى الطالب جزء من الجملة ويطلب منه إكمالها بزيادة جملة رئيسية أو غير رئيسية. مثال ذلك: "إنْ تسألني _____".

ويحسن بالمعلم أن يلاحظ الأمور الآتية المتعلقة بالكتابة المقيدة:

(1) ليس جميع أنواع تمرينات الكتابة المقيدة بنفس الدرجة من السهولة. ولذا يتوجب على المعلم أن يختار منها ما يناسب المستوى اللغوي لطلابه.

(2) يجب أن يأتي بتمرين الكتابة المقيدة بعد شرح المعلم للتركيب الذي يعالجه التمرين وتدريب الطلاب عليه شفوياً.

(3) يجب أن تكون كلمات التمرين مألوفة لدى الطلاب، أي قد سبق لهم أن تعلَّموها.

(4) بعد أن يكتب الطلاب التمرين، يتم تصحيحه عن طريق التصحيح الذاتي حيث يقوم كل طالب بتصحيح ما كتب بمقارنته مع الإجابات النموذجية، أو عن طريق تصحيح المعلم لما كتب كل طالب.

(5) يجب أن يناقش المعلم مع طلابه في أخطائهم الشائعة ويعطيهم المزيد من التدريبات والتمرينات لمعالجة هذه الأخطاء.

(6) يعيد كل طالب كتابة التمرين كله أو الجمل الخاطئة فقط

2- الكتابة الحرة

تأتي الكتابة الحرة في المرحلة الأخيرة من نمو المهارة الكتابية. ولا بدَّ من تعليم الطلاب بعض المهارات الآلية المتعلقة بالكتابة الحرة. ومن هذه المهارات ما يأتي:

1- الهامش: على الطالب أن يضع هامشاً عرضه بوصة تقريباً في جانبي الصفحة أو على الجانب الأيمن على الأقل.
2- التاريخ: يتفق المعلم مع طلابه على طريقة موحَّدة لكتابة التاريخ. كما يتفق معهم على مكان محدَّد من الصفحة يكتب فيه التاريخ.
3- العنوان: يتفق المعلم مع طلابه على مكان محدَّد يكتب فيه العنون في رأس الصفحة.
4- مئشر الفقرة: يترك الطالب فراغاً بين الهامش وبداية الفقرة ليكون مؤشراً لبداية فقرة جديدة.
5- مكان الكتابة: يجري الاتفاق بين المعلم وطلابه بشأن الكتابة على الصفحة اليمنى فقط أو الصفحة اليسرى فقط أو كليهما. كما يجري الاتفاق بشأن الكتابة على كل سطر أو على سطر بعد آخر. كما يجري الاتفاق بشأن تخصيص مكان لإعادة كتابة الموضوع بعد تصحيحه. ومن الأفضل بالطبع اقتصار الكتابة على الصفحة اليسرى فقط وجعل الصفحة اليمنى خاصة

بإعادة الكتابة. كما أنه من الأفضل أن يكتب الطالب على سطر بعد آخر ليتاح المجال لتصحيحات المعلم.

6- أدوات الكتابة: يتفق المعلم مع طلابه بشأن الكتابة بالرصاص أو الحبر وبشأن لون الحبر المسموح به للطالب. كما يتفق المعلم معهم بشأن الورق ونوعه وحجمه أو نوع الدفتر المطلوب وحجمه.

والرغم من أن هذه الأمور الآتية قد تبدو غير جوهرية، إلاّ أن لها دوراً لا بأس به. فإذا كتب كل طالب في المكان الذي يحلو له، يجد المعلم نفسه عاجزاً عن إيجاد مكان يكتب فيه تصحيحاته. وإذا كتب الطلاب بالحبر الأحمر، فسيختار المعلم بأي حبر يصحح هو.

ومن المهم أن يتذكر المعلم أنه عند إصدار أية تعليمات لا بد من متابعتها والإصرار على تنفيذها، لأن التساهل في ذلك سيؤدِّي إلى تناسي الطلاب لهذه التعليمات شيئاً فشيئاً حتى يتمُّ نسيانها كلياً نهاية المطاف.

موضوعات الكتابة الحرة

من الممكن تقسيم موضوعات الكتابة الحرة إلى ما يأتي:

(1) الموضوع القصصي: تتناول الكتابة هنا سرد قصة حقيقية أو خيالية. ويكون ترتيب الأحداث زمنياً في العادة. ويغلب هنا استعمال الفعل الماضي لأن القصة تكون قد وقعتْ في الزمن الماضي وقوعاً حقيقياً أو افتراضياً.

(2) الموضوع الوصفي: يتناول الموضوع الوصفي وصف الحاضر أو الماضي أو المستقبل. وتكون الوقائع حقيقية في العادة، ولكن من الممكن أو يكون الموضوع خيالياً أيضاً. وأما صيغة الفعل فتتناسب مع زمن موضوع الوصف. ولا شك أن وصف ما هو قائم ومحسوس أسهل الموضوعات على المبتدئ.

(3) الموضوع العَرْضِي: يتناول مثل هذا الموضوع عرض فكرة ما, من خلال التعريف أو التحليل أو المقارنة.

(4) الموضوع الجَدَلِي: يتناول مثل هذا الموضوع فكرة خلافية, ويكون للكاتب رأيٌ خاصٌ يحاول إقناع القارئ به بطريقة عاطفية أو علمية أو بدمج الطريقتين معاً.

(5) التلخيص: يطلب من المتعلم أن يقرأ نصاً ما, ويلخِّصه مبرزاً منه الأفكار الرئيسية ويطلب منه أن يفعل ذلك في حدودٍ كمية معينة، كأن يطلب منه أن يختصر الأصل إلى الثلث أو الربع أو أن يكتب في حدود عدد معيَّن من الكلمات.

وعند تعامل المعلم مع هذه الأنواع من الموضوعات يحسن به أن يراعي ما يأتي:

(1) يبدأ المعلم بالموضوعات الوصفية لأنها أسهل الأنواع.
(2) ينتقل المعلم إلى الموضوعات القصصية لأنها تأتي بعد الموضوعات الوصفية في السهولة.
(3) يؤجل المعلم الموضوعات العرضية والجدلية إلى مرحلة متأخرة، نظراً لصعوبة تناول مثل هذه الموضوعات.
(4) من الممكن أن يوازي التلخيص الموضوعات الوصفية والقصصية لأنه يعادلها في درجة السهولة[14].

الفقرة الجيدة وعوامل جودتها

من المفيد أن يشرح المعلم لطلابه خصائص الفقرة الجيدة حتى يحاول الطلاب الاقتراب من هذه الخصائص ما أمكن. وسيكون مفيداً أيضاً أن يقدّم المعلم لطلابه نماذجاً من الفقرات الجيدة لتكون موضع تحليلٍ يتمُّ من خلاله التوصل إلى العوامل التي تضمن جودة الفقرة. ومن أبرز هذه العوامل ما يأتي:

(1) الوحدة: يقصد بوحدة الفقرة أن تدور جميع جملها حول فكرة مركزية واحدة، وتكون هذه الفكرة موضحة في الجملة الرئيسية في الفقرة التي تكون في أول الفقرة عادة. ثمّ تتبع هذه الجملةَ

الرئيسيةَ جملٌ أخرى تُدعِّمها؛ وتُسمَّى كل منها جملة ثانوية. وتكون كل جملة ثانوية متبوعة بجملة توضيحية واحدة أو أكثر تسمَّى الجملة الثالثة، وأفضل طريقة تضمن وحدة الفقرة عملٌ مخطَّطٌ يسبق كتابة الفقرة.

(2) التماسك: يقصد بالتماسك أن ترتبط جمل الفقرة بروابط لفظية تدل على نوعية العلاقات بين هذه الجمل. وعلى سبيل المثال، تستخدم عبارة (يضاف إلى هذا أن) للتعبير عن العلاقة الاستطرادية بين جملتين، وعبارة (والسبب في ذلك) للتعبير عن العلاقة السببية، وعبارة (ونتيجة هي) للتعبير عن العلاقة الأثرية، وعبارة (بالرغم من ذلك) للتعبير عن العلاقة الاستثنائية، وعبارة (وللإجابة عن هذا) للتعبير عن العلاقة الجوابية، وعبارة (وهكذا نرى) للتعبير عن العلاقة الاستنتاجية، وعبارة (ومثال ذلك) للتعبير عن العلاقة التمثيلية، وعبارة (وخلاصة ما قلنا) للتعبير عن العلاقة الإيجازية، وعبارة (والسؤال هو) للتعبير عن العلاقة الاستفهامية.

(3) التوكيد: يقصد بالتوكيد أن يكون لجمل الفقرة ترتيب معين حسب نهج واضح. ومن الممكن أن يكون هذا الترتيب مكانياً، كأن يكون من اليمين إلى اليسار أو من تحت إلى فوق أو من الشَّمال إلى الجنوب أو من البعيد إلى القريب. ومن الممكن أن يكون

الترتيب زمانياً، كأن يتجه من الماضي إلى الحاضر أو من الحاضر إلى الماضي. ومن الممكن أن يكون الترتيب سببياً، فيُذْكر السبب أولاً ثم تتلوه النتائج. ومن الممكن أن يكون الترتيب استقرائياً، فتُذْكر الحالات الخاصة أولاً ثم تأتي التعميمات. ومن الممكن أن يكون الترتيب استنتاجياً، فتذكر الحالة العامة أولاً ثم تأتي الحالات الفردية.

(4) الوضوح: يتحقَّق وضوح الفقرة بتعريف المصطلحات الرئيسية وتجنُّب التراكيب التي تحتمل أكثر من معنى واحد وتجنُّب المفردات التي تحتمل أكثر من معنى واحد. كما يتحقق الوضوح باستعمال علامات الترقيم المناسبة التي توضح العلاقات بين الجمل.

(5) الصحة: تتحقق صحة الفقرة عن طريق مراعاة أصول النحو والصرف واختيار المفردات المناسبة وكتابة المفردات كتابةً إملائيةً صحيحةً.

ولا شك أن معرفة هذه الخصائص تساعد الطالب على تحسين قدرته الكتابية. ومن أفضل الوسائل أن يعرض المعلم فقرات نموذجية يقوم بتحليلها مع طلابه ويطلب منهم التقيُّد بهذه الخصائص حين يكتبون. كما على المعلم أن يُدخل هذه الخصائص بالاعتبار عند تقييم الفقرات والمقالات التي يكتبونها.

كتابة الحروف العربية وصورتها

كانت للحروف أربع حالات:

1- الحالة الأولى: إذا كان الحرف منفرداً، لا يتصل به غيره، ولا يتصل بغيره، تكتبه هكذا: أ - ب- ت - ث - ج - د .....إلخ.
2- الحالة الثانية: إذا كان الحرف في بداية الكلمة، تكتبه هكذا:
كـ - تـ - نـ - ء - طـ - جـ - حـ إلخ
3- الحالة الثالثة: إذا كان الحرف في وسط الكلمة، أو إذا اتصل بالأولى تكتبه هكذا: حتـ - تيـ - عدـ - عطـ - طوـ - جحـ إلخ
4- الحالة الرابعة: إذا كان الحرف في نهاية الكلمة تكتبه هكذا: كتب - رجع - نعط - جحد - سهو - إلخ
وتنقسم كتابة الحروف باعتبار الاتصال إلى قسمين:

القسم الأول: ما يتصل به غيره، ولا يتصل هو بغيره، وهي هذه الحروف: ا - د - ذ - ر - ز - و

الأمثلة: فا - كد - خذ - بر - مز - هو.

يمكن للحروف المكتوبة بعد الحرف الأول أن يتصل بها غيرها ولا تتصل هي بغيرها.

القسم الثاني: ما يمكن أن يتصل به غيره ويتصل هو بغيره وهي هذه: ب - ت - ث - ج - ح - خ - س - ش - ص - ض - ط - ظ - ع - غ - ف - ق - ك - ل - م - ن - هـ - ي .
مثالها: قتل - كثر - بحث - بخل - بطل.

فخلاصة القول، هي أن الحروف التي لا تتصل بما بعدها وهي (أ- و- ر- ز - د - ذ)، وتسمى بأحرف الفصل، وبقية حروف الهجاء تسمى بأحرف الوصل لأنها تتصل بما بعدها [٣].

اللام الشمسية واللام القمرية

اللام في (أل) التعريف نوعان من حيث نطقها وعدمه، وهما: اللام الشمسية واللام القمرية.

أما اللام القمرية، فهي لام (أَلْ) التعريف التي لا يمكن بعدها شدة، وهي تكتب وتقرأ، وسميت قمرية نسبة إلى كلمة (القمر) لأن الحروف القمرية تلفظ معها لام (أَلْ) ساكنة، كما تلفظ في كلمة (الْقمر) أي تكتب القمر، وتقرأ اَلْقمر، وسمى الحرف الذي يأتي مباشرة قمرياً، والحروف القمرية أربعة عشر حرفاً فهي مجموعة في العبارة التالية: (أبغ حجك وخف عقيمه).

مثالها: اَلْأذن - اَلْغيوم - اَلْحديقة - اَلْجمل - اَلْكتاب.

واللام الشمسية: هي لام (أل) التي يكون بعدها شدة، وهي تكتب ولا تقرأ، (أي لا ينطق بها):

الشمس: تكتب اَلشَّمس، وتقرأ (أشّمس) بحذف (ل) وسميت شمسية نسبة إلى الشمس لأن هذه الحروف تختفي معها لام (أل) في النطق كما تختفي في كلمة الشمس التي تقرأ: (أشّمس)، ويسمى الحرف الواقع بعدها شمسياً، والحروف الشمسية أيضاً أربعة عشر حرفا فهي:

ط - ث - ص - ر - ت - ض - ذ - ن - د - س - ظ - ز - ش – ل.

وهي موجودة في أوائل الكلمات التالية:

طبْ ثم صلْ رحماً تفزْ ضفْ ذا نعمٍ **
دعْ ســـــوءَ ظنٍ زرْ شريفاً للكرم.

مثالها: اللّبن - الشّرق - الزّرع - الظّل.

والفرق بين اللام الشمسية والقمرية يظهر في النطق فقط، ففي اللام الشمسية نحذف الحرف (ل) من الشمس وتقرأ (أشّمس) عند النطق. أما في اللام القمرية فتبقى (ل) ولا تحذف من القمر وتقرأ (اَلْقمر).

التاء في آخر الكلمة

التاء في آخر الكلمة نوعان:

أ- **التاء المربوطة**: مثل ابنة، تاؤها مربوطة لأننا نقف عليها بالهاء (ابنهْ) ولذا تكتبها بشكل (ة ، ـة). بنت: تاؤها مفتوحة لا يوقف عليها بالهاء فلا يصح أن نقول: (بنهْ) لعدم استقامة المعنى واختلاله.

وتكتب التاء مربوطة (ة) في هذه الحالات الآتية:

1- في آخر أسماء العلم المفرد المؤنث مثل: فاطمة - سميرة - حليمة.
2- في آخر أسماء العلم المؤنث تأنيثاً لفظياً مثل: حمزة - طلحة - حكمة - عزة - جودة - طلعة.
3- في آخر الاسم المؤنث لتكون علامة تأنيث له مثل: شجرة, نسابة.
4- في آخر جمع التكسير الذي لا ينتهي مفرده بتاء مفتوحة مثل: قاضٍ :قضاة - حام: حماة - ساع :سعاة.
5- في آخر كلمة ثمَّة الظرفية للتمييز بينها وبين ثمّت العاطفة.

ملاحظة:

1- يجب وضع نقطتين على التاء المربوطة حتى لا تلتبس مع هاء الضمير، فكلمة (كتابة) هي مصدر (كتب)، أما كلمة (كتابه) مضافة إليها هاء الغائب.
2- ويجوز عدم نقط التاء المربوطة في القافية الشعرية أو في السجع مثل: (في العجلة الندامة وفي التأني السلامه) تكتب الندامة والسلامة دون نقط.

3- تنقلب التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة؛ إذا أضيفت الكلمة المنتهية بتاء مربوطة إلى ضمير مثال:

ابنة: ابنتك – ابنته.

عائلة: عائلتك – عائلته.

ب- التاء المبسوطة (المفتوحة)

هي تاء لا تلفظ هاءً عند الوقف على آخر الكلمة بالسكون مثل: (بنت) لا يصح ولا يمكن أن تلفظ (بنَهْ) لاختلال المعنى، أي إذا أردنا الوقف بالسكون على كلمة (بنت) فإن التاء تبقى على حالها، ولا تنقلب هاء، ويقال لها التاء المبسوطة.

وتكتب التاء المبسوطة (ت) في هذه الحالات الآتية:

أ- التاء في آخر الفعل:

1- تاء التأنيث الساكنة المتصلة بآخر الفعل الماضي مثل: نجحتْ.
2- التاء المتحركة المتصلة بآخر الفعل الماضي مثل:كتبتَ، كتبتُ.
3- التاء التي من أصل الفعل: مات، بات، فات، ثبت ، نبت.

ب- التاء في آخر الاسم:

1- تاء الاسم المفرد المذكر غير الثلاثي مثل: ثابت، زيات، جبروت.
2- تاء الاسم الثلاثي الساكن الوسط مثل: بيت، توت، بنت، حوت.

3- تاء جمع التكسير الذي ينتهي مفرده بتاء مفتوحة مثل: أوقات: جمع تكسير مفرده وقت، أبيات: مفرده بيت، أصوات: مفرده صوت.

4- تاء جمع المؤنث السالم: مثال: شجرات، هندات، أو الملحق به: مثل: أولات، عرفات.

5- تاء بعض أسماء الأفعال مثل: هيهات وفي آخر كل اسم ينتهي بتاء قبلها واو ساكنة مثل: (بيروت) أو ياء ساكنة مثل: (كبريت)، عفريت).

ج- التاء في آخر الحرف:

كل حرف انتهى بتاء كانت مفتوحة مثل: لعلَّتَ، ليتَ، لات، رُبّتَ، ثمَّتَ العاطفة، والأصل (لعلَّ + ت، لا + ت، ربّ + ت، ثم + ت).

الهمزة في أول الكلمة

تنقسم الهمزة الواقعة في أول الكلمة إلى قسمين:

أ- همزة الوصل

ب- همزة القطع.

أ-همزة الوصل:

هي الهمزة في أول الكلمة تسقط لفظاً لا كتابة في درج الكلام، وتلفظ في أول الكلام تخلصاً من البدء بالساكن وسميت بهذا الاسم لأنه يتوصل بها إلى النطق بالحرف الساكن، وهي تظهر في النطق حين تكون في أول الكلمة، وتختفي من النطق حين تكون في وسط الكلام.

وكتابتها تكون على شكل ألف عادية بلا همزة (ا) ويوضع عليها حركة فتحة أو كسرة أو ضمة (اَ اِ اُ)، وأحياناً شكل (ص) صغيرة وغالباً الآن تترك ألفاً دون أن يوضع عليها شيء. أما مواضيعها فتكون في الأسماء والأفعال والحروف.

أ- **في الأسماء:** في مصدر الاسم الخماسي (افتخار، التقاء، انتصار)، وفي مصدر الاسم السداسي (استغفار، استقصاء)، وفي هذه الألفاظ التالية: (ابن - ابنمٌ بمعنى ابن - ابنة - امرئ - امرأة - ايمن الله ومختصرها (ايم الله) قسم بمعنى يمين -

وما يُثنىَّ من هذه الألفاظ - اثنين - اثنتين.

ب- **في الأفعال:** في الفعل الماضي الخماسي (ارتفع، اجتمع)، وفي الماضي السداسي (استشهد، استراح، اعشوشب)، وفي فعل الأمر الخماسي (افتخر، اكتتب ، اشتغل) وفي الأمر الثلاثي (اكتب، ادفع ، اشرب).

ج- **في الحروف:** في (اَل) التعريف (الكمال، المكتب).

ملاحظة:

1- تُضمُّ همزة الوصل في فعل الأمر الثلاثي، مثل: (اُكتب)، وفي الماضي الخماسي والسداسي المبني للمجهول مثل: (اُستُقْبِل - اُرتُفِع).

2- همزة القطع تأتي في كل موضع لم يذكر في همزة الوصل أي في غير الحالات السابقة فهي همزة قطع.

همزة القطع

هي همزة في أول الكلمة تثبت لفظاً وكتابة في أول الكلام ودرجه. وسميت بذلك لأنها تقطع لفظ ما قبلها عما بعدها وتقع في أول الكلام و وسطه وآخره، وهي تكتب وتقرأ أينما وجدت.

وكتابتها هي أنها تكتب فوق الألف إذا كانت مفتوحة مثل: (أحمد) أو مضمومة مثل: (أكرم) وتكتب تحت الألف إذا كانت مكسورة مثل: (إكرم)، وتقع حيث تقع همزة الوصل.

أما مواضيعها فإنها تكون في الأسماء والأفعال والحروف.

أ- **في الأسماء:** ففي جميع الأسماء عدا الأسماء العشرة التي وردت في همزة الوصل، أما غيرها من الأسماء فهمزتها همزة قطع مثل:

(أحمد، إبراهيم، إسماعيل) وفي الضمائر المبدوءة بهمزة مثل: (أنا، أنت، أنتم، أنتما، إلخ)، وفي كل ما بقي من مواضع لم تذكر في همزة الوصل.

ب- **في الأفعال:** ففي أول الفعل الماضي الثلاثي المبدوء بهمزة ومصدره مثال: الفعل الماضي الثلاثي: (أخذ) ومصدره (أخذاً)، في أول ماض الرباعي المبدوء بهمزة وأمره ومصدره مثال: الفعل الماضي الرباعي (أدرك) وأمره (أدركْ) ومصدره (إدراكاً)، وفي كل فعل مبدوء بهمزة المضارعة (المضارع المتكلم) مثل: (أكتب).

ج- **في الحروف:** جميع الحروف همزتها همزة قطع ماعدا (ال التعريف) مثل: (إن، أن، ألا - إلا) [٩٥].

ملاحظة:

لا تتأخر همزة القطع إذا سبقتها الأحرف الآتية:

1- لام الجر مثل: لـ + إكرام = لإكرام.
2- باء الجر مثل: بـ + إرسال = بإرسال.
3- لام القسم مثل: لأساعدن المحتاج.
4- اللام المزحلقة مثل: إن الحارس لأمين، أو لام الابتداء وهي اللام التي تدخل على المبتدأ والخبر مثل: لأنت مخلص.
5- السين: مثل سـ + أكرم = سأكرم.

6- ال للتعريف مثل: اَل + أخلاق = الأخلاق، الإسلام.

7- الكاف: ك + إرسال = كإرسال، كإكرام.

8- الفاء مثل: إن تجتهد فإنك ناجح.

9- الواو مثل: فأبوك وإخوتك أحق بالتقدير.

كتابة التنوين

النون حرف أصلي من بنية الكلمة، أما التنوين فحركة طارئة تقع في آخر الاسم للتفريق بين المعرفة والنكرة، فما نوّن كان نكرة، وما لم ينون كان معرفة، أو ليظهر حاله إعرابه رفعاً ونصباً وجراً.

- **تنوين الرفع:** هو ضمتان توضعان فوق الحرف الأخير من الاسم مثل: كتابٌ جديدٌ.
- **تنوين الجر:** هو كسرتان توضعان تحت الحرف الأخير من الاسم مثل: مررت برجلٍ عالمٍ.
- **تنوين النصب:** وهو فتحتان توضعان فوق ألف زائدة وتسمى ألف تنوين النصب (اً) مثال: "اشترت كتاباً جديداً".

حذف ألف تنوين النصب

تحذف ألف تنوين النصب (اً) في الحالات الآتية، ويكتفي بوضع الفتحتين فقط:

1- في الأسماء المنتهية بتاء مربوطة مثل: قطعت ثمرةً ناضجةً.
2- في الأسماء المنتهية بألف مقصورة (فتىً) أو ألف طويلة (عصاً) مثل: جاء فتىً يتوكَّأ على عصاً.
3- في الأسماء المنتهية بهمزة متطرفة فوق ألف (نبأ) مثال: "سمعت نبأً ساراً".
4- في الأسماء المنتهية بهمزة متطرفة بعد ألف ساكنة: ماءً، سماءً، بناءً، شتاءً، مساءً.

ملاحظة:

لتنوين الاسم الذي ينتهي بهمزة مكتوبة على السطر، حالتان مع ألف تنوين النصب

1- إذا كان الحرف الساكن الذي قبل الهمزة المتطرفة من أحرف الوصل (يتصل بما بعده من الحروف) كتبت الهمزة على نبرة واتصلت بها ألف تنوين النصب مثل: عبئاً، شيئاً، هنئاً.

أحرف الفصل: (الحروف التي لا تتصل بما بعدها) وهي: (ا - و - ر - ز - د - ذ)، وبقية حروف الهجاء أحرف وصل (تتصل بما بعدها).

2- إذا كان الحرف الساكن الذي قبل الهمزة المتطرفة لا يتصل بما بعده من الحروف بقيت الهمزة على السطر وانفصلت ألف تنوين النصب مثل: (جزءاً، درءاً، مملوءاً، وضوءاً).

حذف الألف من الكلمة

الحروف التي تحذف من الكلمة هي الألف واللام والواو والنون والياء، ولكننا في هذا الصدد نقتصر على ذكر مواضيع حذف الألف بأنواعها الثلاثة أي حذف الألف في أول الكلمة، وحذفها في وسط الكلمة وحذفها في آخر الكلمة.

أولاً (أ)- حذف الألف من أول الكلمة: (ابن وابنة)

تحذف ألف الوصل من كلمتي (ابن وابنة) ، إذا وقعتا بين اسمين علمين، ثانيهما أب للأول، ولو بالتبني مثل: (المقداد بن الأسود) لأن المقداد ابن عمرو نسب للأسود ولأنه تبنّاه في الجاهلية، أو كنيتين: (الكنية هي المسبوقة بأب أو أم) مثل: "حضر أبو الفضل بن أبي المجد، نجحت أم الخير بنة أم العز".

وكذلك تحذف ألف الوصل من كلمتي (ابن وابنة) إذا وقعتا بين لقبين: مثل: الحافظ بن حجر، قابلت الهادي بن زين العابدين، أو مختلفين مثل: أبو البقاء بن عبد الحميد. كما أنه لا فرق في العلم الثاني

أن يكون اسم أب الأول أو اسم جدِّه أو يكون اسم أمه مثل: (عيسى بن مريم)، وهمزة ابنة مثل همزة ابن.

هذا، فإنما تحذف همزة الوصل من (ابن وابنة) إذا تحققت الشروط الآتية:

1- أن تكون كلمة (ابن وابنة) مفردة: إذا ثنيت أو جمعت كلمتا (ابن وابنة) تبقى الألف ولا تحذف، مثل: الحسن بن علي، الحسن والحسين ابنا علي، فاطمة وفاتنة ابنتا سلمى، وعلي وأحمد وأسامة أبناء محمد.

2- أن تكون كلمة (ابن وابنة) صفة للاسم الأول وليست خبراً له مثل: خالد بن زيد، (بن) صفة لخالد، ولذلك حذفت ألف الوصل، وإذا كانت (ابن وابنة) خبراً للاسم الذي قبلها أو خبراً لإن وأخواتها تبقى ألف الوصل ولا تحذف وعندئذٍ يجب تنوين الاسم الأول، مثال: خالدٌ ابن زيدٍ، مررت بخالدٍ ابن زيدٍ، إن عليّاً ابن أبي طالبٍ كرّم الله وجهه،لم تحذف ألف الوصل من كلمة (ابن) لأنها خبرٌ للاسم الذي قبلها (خالد) في المثال الأول، وخبر لـ (لإن) في المثال الثاني.

3- عدم فصل كلمة (ابن وابنة) عن الاسم الذي قبلها بفاصل كالضمير والصفة.

فإذا فصل بين (ابن وابنة)، وبين اسم العلم فاصل تبقى ألف الوصل ولا تحذف مثال: عمار هو ابن محمود) لم تحذف ألف الوصل في (ابن) لأن الضمير فصَّل بين عمار وبين كلمة (ابن). (العالم ابن التاجر محبوب، إن التاجر ابن محمد خسر) لم تحذف ألف الوصل في (ابن) في المثال الأول، لأنها وقعت بين صفتين (العالم، التاجر) وفي المثال الثاني بين الصفة (التاجر) واسم العلم (محمد).

4- ألا تقع كلمة (ابن وابنة) بين اسمين غير علمين، مثال: جاء الولد ابن صديقي.

5- ألا تقع كلمة (ابن وابنة) بين اسمين أحدهما اسم شخص والآخر ليس اسماً لشخص مثل: (جاء عمار ابن أخي، هذه ابنة حسان، أنا ابن حسن, وفي هذه الحالة ينون الاسم إن جاء قبلها، وتعرب كلمتا (ابن وابنة) بدلاً من الاسم الذي قبلها.

6- ألا تقع كلمة (ابن ابنة) في أول السطر: فإن وقعتا في أول السطر تبقى الألف ولا تحذف مثال: الخليفة العادل عمر، ابن عبد العزيز.

7- ألا تكون كلمة (ابن وابنة) مضافة إلى ضمير:

وإذا أضيفت إلى ضمير تبقى ألف الوصل ولا تحذف مثال: جاء ابنك محمد، جاءت ابنتك ليلى.

8- حذف ألف الوصل من كلمة (ابن وابنة) إذا سبقتها همزة الاستفهام، مثال: أبنك هذا؟ أبنة محمد هذه؟ الهمزة هنا للاستفهام، وحذفت همزة الوصل من كلمتي (ابن وابنة) لأنها سبقت بهمزة الاستفهام. الأصل: أابنك هذا؟

9- حذف ألف الوصل من كلمة (ابن وابنة) إذا سبقها حرف نداء: مثال: يابن آدم، يابنة الكرام، حذفت ألف الوصل من كلمتي (ابن وابنة) لأنه سبقها حرف نداء.

(ب)- حذف الألف من أول الكلمة: (اسم)

1- تحذف ألف الوصل من كلمة (اسم) إذا سبقتها همزة الاستفهام:

مثال: أسمك محمد؟ الهمزة هنا للاستفهام وحذفت همزة الوصل، والأصل أاسمك محمد؟.

2- إذا كانت البسملة كاملة (بسم الله الرحمن الرحيم)، ولم يذكر قبلها ولا بعدها للجار والمجرور, فإن ذكر قبلها متعلق الجار والمجرور وهو الفعل (أبدأ) تصبح البسملة (أبدأ باسم الله الرحمن الرحيم)، أو ذكر بعدها المتعلق تصبح البسملة (باسم

الله الرحمن الرحيم أبداً) ففي الحالتين تبقى ألف الوصل ولا تحذف، وأيضاً، إذا كانت البسملة ناقصة (باسم الله) أو (باسم الرحمن) أو (باسم الشعب). تبقى ألف الوصل ولا تحذف.

ملاحظة:

تحذف همزة الوصل من كلمة مبدوءة بهمزتين، الأولى همزة وصل والثانية همزة قطع إذا سبقت بالواو أو بالفاء مثل: ائتمن: فأتمن، ائتمر: وأتمر.

(ج)- حذف الألف من أول الكلمة: (ال التعريف)

1- تحذف ألف الوصل من (ال) التعريف إذا سبقتها همزة الاستفهام: وفي هذه الحالة تنقلب همزة الاستفهام إلى مدة، مثال: آلعلم أفضل من المال؟ والأصل: أ + العلم أفضل من المال؟.

2- تحذف ألف الوصل من (ال) التعريف إذا اتصلت بلام الجر المكسورة أو لام الابتداء المفتوحة.

مثال: حرف الجر اللام (لِ): لِ + الطالب = للطالب.

مثال لام الابتداء المفتوحة (لَ) : لَ + العلم = لَلْعلم.

(د)- حذف ألف الوصل من باقي الأسماء والأفعال:

أي كلمة مبدوءة بهمزة وصل تحذف مباشرة إذا سبقت تلك الكلمة همزة الاستفهام سواء أكانت الكلمة اسماً أم فعلاً.

مثال الاسم: اثنان: أثنان أم خمسة؟ أثنتان أم ستة؟
مثال الفعل: انتصر: أنتصر محمد على أعدائه؟

ثانيًا: حذف الألف من وسط الكلمة:

ا- تحذف الألف من الكلمات الآتية:

الله - إله - الإله - السموات - لكنْ -لكنّ - أولئك — ذلك -ذلكما - ذلكم - طه - الرحمن، إذا عرف بأل، والأصل (الرحمان) أما إذا كان نكرة (رحمان)، فإن الألف لا تحذف وأصل هذه الكلمات؛ اللاه، إلاه، اللإلاه، السماوات، لاكن، لاكنّ، أولائك، ذالك، ذالكما، طاها، الرحمان.

2- تحذف الألف من أسماء الإشارة التالية إذا بدأت بـ (ها) التنبيه: أي تحذف ألف (ها) التنبيه في حالتين:

أ- إذا سبقت اسم الإشارة مثل: هذا - هذه - هذي - هذان - هذين - هؤلاء - هكذ، والأصل: هاذا - هاذه - هاذي - هاذان - هاذين - هاؤلاء — هاكذ. وتبقى في أسماء الإشارة التالية ولا تحذف الألف: هاتي - هاته - هاتيك - هاتان - هاتين.

ب- إذا جاء بعدها ضمير مبدوء بهمزة

مثال: ها + أنا = هأنا ، ها + أنتما = هأنتما،
ها + أنتم = هأنتم ، ها + أنتن = هأنتن.

3- حذف الألف من اسم الإشارة: (ذا)

تحذف الألف من اسم الإشارة (ذا) بشرط أن يلي (ذا) لام البعد المكسورة: مثال: ذلك - كذلك - ذلكما - ذلكم -ذلكنّ، أما إذ لم يتصل اسم الإشارة (ذا) بلام البعد المكسورة، فإن الألف لا تحذف من اسم الإشارة (ذا)، مثال: ذاك - ذاكم.

ثالثًا: حذف الألف من آخر الكلمة:

1- حذف الألف من آخر (ما) الاستفهامية:

أ- تحذف الألف من آخر (ما) الاستفهامية إذا سبقت بحرف جر مثال: لـ + ما = لِمَ ؟ / عن + ما = عمّ؟ / على + ما = علام؟/ مِنْ + ما = مِمَ؟ / في + ما = فيمَ ؟ / إلى + ما = إلام ؟ / حتى + ما = حَتَام ؟ / ب + ما = بِمَ؟.

ب- إذا دخل عليها اسم: مثال: بمقتضام تحكمنا؟.

2- حذف الألف من آخر (يا) أداة النداء:

تحذف الألف من كلمتي (**أيها - وأهل**) إذا سبقتا بـ (يا) النداء: مثال: يأيها الطالب - يأهل الخير.

3- حذف الألف من (يا) إذا جاء بعدها علم مبدوء بهمزة: مثال: يإبراهيم - يإسماعيل والحذف قليل في هذه الحالة.

4- حذف الألف من آخر الضمير (أنا):

تحذف الألف من آخر الضمير (أنا) إذا وقعت بين (ها) التنبيه، و (إذا) اسم الإشارة، ويكون حذفها وجوباً: مثال: هأنذا، وبعضهم يكتبها على أصلها متفرِّقة: ها أناذا [٣].

علامات الترقيم

الترقيم في معناه المعجمي، لفظ مأخوذ من قولهم "رقم الثوب إذا وشّاه وطرّزه، ورقم السلعة: جعل لها علامة تُميِّزها" و "رقّم" مضعّف "رقم" وهو بمعناه. وجاء في معجم مختار الصحاح: "الرقم" الكتابة قال الله تعالى: "يح يخ" المطففين: ٩.

وأما معناه في الاصطلاح: هو وضع علامات بين أجزاء الكلام المكتوب، لتمييز بعضه من بعض أو لتنويع الصوت عند قراءته [٣].

وأطلق في العصر الحديث مصطلح "علامات الترقيم" على الرموز التي يستعملها الكاتب في كتابته لتدل على المواقع المناسبة للوقف والابتداء في الكلام، ولربط الجمل بعضها ببعض وبيان علاقاتها، ولتنويع

النبرات الصوتية التي تبرز الأغراض المقصودة، كالاستفهام والتعجب، والاستنكار وغيرها.

وإنما اختاروا كلمة "الترقيم" في المصطلح لأن علاماته تحسين للكتابة وتوشية لها، وتمييز للمعاني المختلفة التي تتضمَّنها، كما ترقم البضاعة بعلامة تُميِّز صفتها أو ثمنها.

أهمية علامات الترقيم

علامات الترقيم ضرورية في الكتابة الحديثة، لأنها الوسيلة المثلى التي تساعد القارئ والسامع على تفهُّم ما يقرأ أو يسمع تفهماً حميداً صحيحاً، وإدراك المعنى المطلوب لما يقرأ أو يسمع بكل سهولة ويسر، وإذا خلت الكتابة من علامات الترقيم، أدّى ذلك إلى عناء في فهمها أو إلى غموض أو اصطراب في الكلام، أو إلى تداخل الألفاظ والجمل وخلطها، أو إلى تغيير المعنى، أو عدم التمييز بين كلام الكاتب والكلام المنقول، فضلاً من أنَّ خلو الكتابة من علامات الترقيم، يُعدُّ في العصر الحاضر عيباً قبيحاً لا يقلُّ قبحاً عن الخطأ الإملائي أو النحوي.

أصل ابتكارعلامات الترقيم

علامات الترقيم التي نستعملها في كتابتنا الحديثة، ليست عربية، وإنما هي مقتبسة من اللغات الأجنبية، وهو اقتباسٌ مفيدٌ، خدم لسان العرب، وساعد على تحسين فهمه وتذوُّقه.

وأوَّل من ابتكر أصل هذه العلامات هو" أرسْطوفان" اليوناني في القرن الثاني قبل ميلاد المسيح عليه السلام، حيث وضع ثلاث علامات: الأولى، نقطة فوق الحرف الأخير للكلمة، وتشير إلى انتهاء الفكرة، وهو الوقف الكامل. والعلامة الثانية, نقطة في أسفل الحرف الأخير للكلمة المنقوطة للنفس والاستراحة. أما العلامة الثالثة فنقطة في منتصف الحرف الأخير للكلمة وتشير إلى الوقف الحقيق الذي لا يستوجب أخذ النَّفَس. ثمّ تطورت هذه البداية المتواضعة بالتدريج، وتوسعتْ وتنوَّعتْ بمرور الزمن، حتى وصلت إلى العلامات الحديثة المعروفة. كما كان الأستاذ أحمد زكي باشا أول من سمَّى هذه العلامات بعلامات الترقيم, حيث قال في كتابه: الترقيم وعلاماته في اللغة العربية "وقد اصطلحت على تسمية هذا العمل بالترقيم".

أصل علامات الترقيم في التراث العربي

في التراث العربي ما يدلُّ على مبدأ علامات الترقيم الحديثة، وما يفيد بعض أغراضها في الكتابة والقراءة. ومن ذلك علامات الوقف

القرآني التي وضعها علماؤنا لتحسين أداء التلاوة، وتوضيح معاني الآيات، والإشارة إلى علاقة بعضها ببعض، ومعرفة المواقع المناسبة للوقف والابتداء، كالوقف الحسن والوقف الكافي، من الفصل والوقف والسكت، ونصّهم على تنويع النبرات الصوتية تبعاً للمعنى المراد من ترهيب أو ترغيب أو تحذير وإنذار أو استفهام أو تعجب وغير ذلك.[18]

أبرز علامات الترقيم ومواضع استعمالها

أولاً: النقطة (.): توضع النقطة بعد انتهاء المعنى لجملة أو فقرة مفيدة من الكلام مثل: خير الكلام ما قلّ ودلّ.

ثانياً: الفاصلة (،): تسجل وقفاً قصيراً، والغرض منها أن يسكت القارئ عندها سكتةً حفيفةً؛ لتمييز بعض أجزاء الكلام عن بعضه، وتستعمل لتجزئة الجملة الطويلة إلى فواصل مترادفة، أو تحوي معاني جزئية ضمن معنى عام، مثل الحديث الشريف: "منهومان لا يشبعان: طالب علم، وطالب دنيا". رواه ابن عدي في الكامل عن أنس.

ثالثاً: الفاصلة المنقوطة (؛): والغرض منها أن يقف القارئ عندها وقفةً متوسطةً أطول بقليل من سكتة الفصل، وأكثر استعمالها فيما يأتي:

1- بين الجمل الطويلة التي يتركب من مجموعها كلام مفيد، وذلك لإمكان التَّنَفُّسِ بين الجمل عند قراءتها، ومنع اختلاط بعضها

ببعض بسبب تباعدها مثل: إن الناس لا ينظرون إلى الزمن الذي عمل فيه العمل؛ وإنما ينظرون إلى مقدار جودته وإتقانه.

2- بين جملتين تكون الثانية منهما سبباً في الأولى، مثل: "لا تظلم؛ فالظلم ظلمات يوم القيامة". أو تكون مسببة عن الأولى، مثل: محمد مجتهد في دروسه؛ فلا غرابة أن يكون أوَّل فصله.

رابعاً: النقطتان الرأسيتان أو علامة التوضيح (:). وتستعملان لتوضيح ما بعدهما، وتمييز مما قبله, وأكثر استعمالها فيما يأتي:

1- بين القائل والكلام المقول، أي المتكلم به، أو ما يشبههما في المعنى، مثل: قال رسول الله: "إنّ من الشعر لحكمة، وإنّ من البيان لسحراً".

2- بين الشيء وأقسامه وأنواعه، مثل:
أصابع اليد خمس: الإبهام، والسبابة، والوسطى، والبنصر، والخنصر.

3- قبل الأمثلة التي توضح قاعدة، وقبل الكلام الذي يوضح ما قبله، مثل: أجزاء الكلام العربي ثلاثة: اسم، فعل، وحرف.

خامساً: علامة الاستفهام (؟): توضع في نهاية الجملة المستفهم بها عن شيء مثل: قول النبي صلى الله عليه وسلم عندما سأله رجلٌ: "من أحق

الناس بحسن صحابتي قال: أمك، قال ثمّ من؟ قال: أمك، قال ثم من؟ قال: أمك، قال ثم من؟ قال: أبوك".

سادساً: علامة التعجب أو التأثر(!): توضع في آخر الجمل التي يُعبّر بها عن الانفعالات النفسية: كفرح، أو حزن، أو تعجب أو استغاثة، أو دعاء، مثل:

- يا بشراي! نجحت في الامتحان! وا أسفاه!
- ما أجمل البستان! ما أظلم الدنيا إذا ابتعد أهلها عن نور الإيمان!
- النار النار! أغيثونا! ويل للظالم!

سابعاً: القوسان ( ): وأهم استعمالاتهما كالآتي:

1- يوضع بين القوسين الألفاظ التي ليست من أركان الكلام مثل: الجملة الاعتراضية كقولنا: أبوجا (حفظها الله) عاصمة دولة نيجيريا.
2- يوضع بين القوسين الألفاظ التي ليست من أركان الكلام كالاعتراض بالقيد مثل: الفقر (على مرارته) أهون على النفس من مذلة السؤال.
3- يوضع بين القوسين تفسيراً لكلمة أو عبارة قبلها مثل: أقوم بعملي (التدريس) بإخلاص.

4- يوضع بين القوسين ضبط لكلمة قبلها كما يقال: مصر (بكسر الميم) أم الدنيا.

5- يوضع بين القوسين ألفاظ الاحتراس: الناس كلُّهم بخير (ما تعاونوا) في الدنيا والآخرة.

ثامناً: علامة التنصيص (" "): تستعمل لنقل جملة بنصها، مثل: قال الله تعالى: "يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَنصُرُواْ ٱللَّهَ يَنصُرۡكُمۡ وَيُثَبِّتۡ أَقۡدَامَكُمۡ " محمد: ٧.

تاسعاً: الشرطة أو الوصلة (ـ): تستعمل في الحوار المسرحي والقصصي، وقد سبق القول، حيث تستعمل للفصل بين ركني الجملة إذا طال الركن الأول، مثل: الله الذي خلق السماوات والأرض وأنزل من السماء ماء فأحيا به الأرض بعد موتها، وأحصى كل شيء عدداً - قادر على البعث بعد الموت.

كما توضع بعد الرقم على رأس الفقرة أو المقطع، مثل: التبكير في النوم واليقظة يكسبان الإنسان:

- صحة البدن
- وفور المال.
- سلامة العقل.

عاشراً: علامة الحذف (...): توضع مكان الكلام المسقوط عنه، للاقتصار على المهتم به، أو لاستقباح ذكر بعضه، أو ليس المهم مثل: احترم الرجل، لعلمه، وأدبه و ....،

ومما حذف للاستقباح: "تملَّكني الحزن حين سمعت رجلين يتشاتمان، فيقول أحدهم: .....، ويقول الآخر: .....".

التعبير الاصطلاحي

يمكن تعريف التعبير الاصطلاحي بأنه وحدة لغوية تتكوَّن من كلمتين أو أكثر، تدلُّ على معنى جديد يختلف عن المعاني التي تدل عليها الكلمات المكوَّنة له منفردة. ولكي يتضح لنا مدلول التعبير الاصطلاحي، نعطي الأمثلة التالية:

1- أخذ بيد (فلان) بمعنى: أعانه وساعده.
2- (فلان) طويل اللسان، بمعنى: بذيء وفاحش في القول.
3- وضعه على الرَّف، بمعنى: أهمله وتركه.

فالتعبيرات السابقة يعطي كلٌّ منها معنى جديداً يختلف عن المعاني الجزئية التي تعطيها الكلمات المكوَّنة له. ويعتبر التعبير الاصطلاحي وحدة دلالية بنوية مترابطة، بحيث لا يصح تغيير كلماته بأخرى، أو تقديمها أو تأخيرها عن مواضعها، إلا في حدود ضيِّقة أحياناً. ونعطي مثالاً لذلك بالتعبير الاصطلاحي الآتي: وضعتِ الحرب أوزارها، بمعنى: انتهتْ وتوقَّفتْ، فلا نستطيع تغيير كلماته، فنقول مثلاً: حطَّتِ الحرب أوزارها، أو وضعت المعركة أوزارها، أو وضعت الحرب أثقالها، كما لا يجوز تقديم كلمة من كلماته، أو تأخيرها عن موضعها، فنقول: مثلاً: الحرب وضعت أوزارها.

ويمكن تقسيم التعبير الاصطلاحي إلى ثلاث صور إذا نظرنا إليه من حيث المبنى.

الصورة الأولى: تعبير فعلي

وهو الذي يبدأ بفعل مثل: أطلق ساقيه للريح، بمعنى: جرى وهرب. تُشدُّ إليه الرحال، بمعنى: يقصد ويرحل إليه الناس. ألق دلوك في الدلاء، بمعنى: شارك برأيك في الأمر.

الصورة الثانية: تعبير اسمي

وهو الذي يبدأ باسم مثل: خفيف الظل، بمعنى: ظريف مرح. رهن الإشارة بمعنى: مطيع.

الصورة الثالثة: تعبير حرفي

وهو الذي يبدأ بحرف مثل: برمته بمعنى: كله. على قدم وساق أي بشاط وهمَّة.

والرغم مما ذكرنا من أن التعبير الاصطلاحي وحدة بنوية مترابطة الألفاظ، فيلاحظ عليه ما يأتي:

أ- يعامل التعبير من الناحية الإعرابية (الرفع والنصب والجر) معاملة التراكيب النحوية الأخرى، فالتعبير: أكمل فلان دينه

بمعنى تزوَّج، جملة فعلية مكونَّة من فعل ماض مبني على الفتح، وفاعل مرفوع بالضمة ومفعول به منصوب بالفتحة.

ب- تطرأ أحياناً على التعبير الاصطلاحي تغييرات بناء على الأزمنة:

1- زمن الفعل، فيجوز أن يأتي التعبير في صيغة الماضي أو المضارع أو الأمر مثل:

- أعطاه الضوء الأخضر.
- يعطيه الضوء الأخضر.
- أعطه الضوء الأخضر

2- يختلف التعبير أحياناً باختلاف الشخص المستخدم له فيكون متكلماً أو مخاطباً أو غائباً، فالتعبير "أطلق عنانه". يأتي بصيغة المتكلم فنقول: أطلقتُ له العنان، ويأتي بصيغة المخاطب فنقول: أطلقتَ له العنان، وبصيغة الغائب فنقول: أطلقَ له العنان.

3- ومن حيث العدد، يأتي التعبير للمفرد أو المثنى أو الجمع، مثال: نظر في الأمر (للمفرد)، نظرا في الأمر (للمثنى) نظروا في الأمر (للجمع).

هذا، فإن عقدة اللسان والكتابة تنحلُّ بالحصول على هذه المهارات [19].

أهم فنون المهارات الكتابيّة

لا ريب أن الاهتمام بقضايا المهارات الكتابية بات أمراً لا مناص عنه لما نرى من خطورة الفوضى والاضطراب في التعامل مع هذه المهارات بين المتعلمين في مختلف مستويات التحصيل المعرفي؛ بما فيها المرحلة الجامعية؛ فكم من أستاذ يشكو من أن طلابه يجدون عناءً وتعثراً في صياغة مقال أو معروض أو التماس أو تقرير أو غير ذلك؛ حيث تتملكهم الحيرة ويسيطر عليهم التردد؛ فيلقون أقلامهم على أوراقهم دون الاهتداء إلى الكتابة السليمة المتمكنة؛ مما يجعل الباحث الغيور مضطراً إلى توجيههم وإرشادهم؛ لمعرفة هذه المهارات واستيعابها؛ فإذا لم يقف الطالب على قواعد هذه المهارات ويمارسها بِحذقٍ ومِرانٍ؛ فإنَّ الداءَ سوف يبقى جاثماً على نفسه وفكرِه؛ إذِ الكتابة المضطربة هي نتاج تفكير مضطرب، ومع أن الباحثين لم يألوا جهداً في تيسير ممارسة هذه المهارات وتعلُّمها؛ إذ قد كتب بعضُهم عن فن المقال والتلخيص والتقرير والرسالة الإدارية، والبحوث على مختلف أنواعها والندوات المتعددة وغيرها من المهارات؛ إلا أن الطلاب لم يبلغوا بعد درجة التمثُّل المعرفي المطلوب في إتقان هذا الفن؛ مما حدا بنا أن نختار أهم فنون هذه المهارات الكتابية: المقالة، التلخيص، التقرير، الرسالة الإدارية، البحث الجامعي، الندوة؛ لتحقيق هذه الغاية العلمية والعملية التي باتت ضرورة لا يستغنى عنها.

فن المقالة وتعريفها المعجمي والاصطلاحي

اختلف الباحثون قديماً وحديثاً في ضبط تصور دقيق لتعريف المقالة، فهي:

أ- لغة: القول والمقال والمقالة - كما يستفاد - من معجم لسان العرب: "هو الكلام على الترتيب في الخير والشر، تاماً أو ناقصًا"[20] ولعل منشأ هذا الاختلاف يرجع أساساً إلى تشعب أطرافها واختلاطها بالفنون الأخرى [21].

ب- اصطلاحاً: فنرى بعض العرب والمسلمين كما نقل إنعام الجندي ومحمد التويجي وجبور عبد النور- يذهبون إلى أن المقالة هي بحثٌ موجزٌ، يتناول قضية من القضايا التي يختارها الكاتب ليقدمها إلى القراء بالمعاني الواضحة والحجم الذي يراه مناسباً. ويذهب بعض الأوروبيين كالدكتور جونسون (Johnson) إلى أنها "وثبة عقلية لا ينبغي أن يكون لها ضابط من نظام, وهي نقطة إنشائية لا تجري على نسق معلوم، ولم يتم هضمها في نفس كاتبها"[22]. ويقول الباحث (موري) إن المقالة، هي قطعة إنشائية ذات طول معتدل تدور حول موضوع معين أو حول جزء منه"[23].

ولعل الرأي الذي نطمئن إليه من تعريف مناسب (ولغيرنا ما يشاء) للمقالة يكون أكثر شمولاً وإحاطةً أنها: قطعة إنشائية نثرية، محدودة الطول والموضوع، تكتب بطريقة عفوية سريعة، لا تكلُّف فيها ولا تصنُّع، عن موضوع يمسُّ شخصية كاتبها من قريب أو بعيد[٥٤].

بدايات فن المقالة

إن المقالة بشكلها الحاضر لم تنشأ من فراغ باعتبار أن لها سوابق وبدايات تاريخية؛ إلا أنها لم تصل إلى المصطلح الفني المتكامل في عصرنا؛ حيث إنّها اتسمت بالعفوية والتلقائية.

ويُعد الكاتب الفرنسي ميشيل دي مونتين رائد المقالة الأوربية الحديثة، إذ كانت نتاجاً لحياته وصورةً عاكسةً لمزاجه ومشاركته الإيجابية في تطورات الحياة، ومع هذه التطورات استقى مونتين نموذجه في كتابة المقالة وتطويرها.

وقد نقل الدكتور محمد يوسف نجم، والدكتور محمد عقيل المهدلي، أن بذور المقالة في الأدب العربي قد ظهرتْ منذ القرن الثاني للهجرة؛ وتمثَّلتْ في الرسائل الإخوانية والعلمية والديوانية وكتابة المقامات، ومن أمثلتها: رسالة الحسن البصري الوعظية إلى عمر بن عبد العزيز عن صفة الإمام العادل، ورسالة عبد الحميد الكاتب إلى الكُتَّاب التي تحاول أن تضع دستوراً للكتابة الديوانية وأخلاق الكُتَّاب، ومثل

رسالة سهل بن هارون إلى بني عمِّه في مدح البخل وذم الإسراف، ومثل رسالة الصحابة التي ألفها ابن المقفع في سياسة الرعية، ومثل رسائل الجاحظ التي ألمّتْ بموضوعات فكاهية وتدفَّقتْ في عبارات أشبه بالصياغة المقالية، إلا أنه في أواخر القرن الرابع الهجري أصاب المقالة داء كثرة المحسنات البديعية والزخارف اللفظية بحيث وُسِمت بالتكلف والتصنع.

وجماع الأمر أن العرب قد أسهموا في هذا الفن من فنون الأدب بشكلٍ كبيرٍ خلال القرون الوسطى. ولا يمكن اعتبار المقالة غريبة عن الأدب العربي؛ بل كان لها حضور بارز مما يؤكِّد لنا أن قصب السبق لم ينفرد به مونتين والأوروبيون وحدهم.

قيمة المقالة وأهميتها

تبرز قيمة المقالة وأهميتها معرفياً (على تعددها من علمية، وأدبية، وصحفية...) في تشكيل العقول وتكوين الأجيال التي قد لا يستطيع الكثير منهم الرجوع إلى المطولات حول أي موضوع، فتكون زاداً سريعاً مفيداً لعرض جوانب الحياة ونقدها؛ بهدف الإفادة من مادتها والوصول إلى نتائج مقترحة مرضية؛ بل وتفيد طلبة العلم بالتمكن من أساليبها الخاصة.

أنواع المقالة

يرى بعض المتخصصين في فن المقالة أنها تنقسم إلى ثلاثة أنواع: المقالة الأدبية والمقالة الموضوعية والمقالة الصحفية؛ كما درج الباحثون على تقسيمها إلى ذاتية وموضوعية، ويرى البعض أن تقسيم المقالة إلى أدبية وموضوعية وصحفية أفضل للتمييز بين أنواع المقالة [٥٦]

أولاً- المقالة الأدبية:

أ- مفهومها:

ترتبط المقالة الأدبية بمدى القصد في توفير قيمة أدبية في المادة المكتوبة سواء ظهرت شخصية كاتب المقالة واضحة جلية، أم حاول الكاتب إخفاءها وطمس معالمها.

ب- خصائصها:

تتميز المقالة الأدبية بجملة من المميزات أبرزها:

1- الإيجاز في كتابتها، وتجنب الإطالة، والبعد عن التوغل في البحث عن الظواهر وعرض التفصيلات وإيراد الاستقراءات الدقيقة لجزئيات الموضوع، وترتيبها للوصول بها إلى نتائجها كما هو الشأن في تأليف الكتب وكتابة البحوث العلمية.

2- ينبغي أن يشعر القارئ نحو المقالة وكاتبها بأنه تجاه حديث ممتع لمحدث لبق يستهويه بحسن عرضه، وليس أمام واعظ يعظه ويوجهه؛ ذلك أن المقالة الأدبية نوعٌ من التعبير الوجداني عما يُعرَض من مشاهد الحياة.

3- التعبير الوجداني في المقالة الأدبية ليس معناه حصر الموضوع في الكاتب نفسه ولكن المراد أن ما يعرضه الكاتب في المقالة إنما يعرضه من خلالَ رؤيته الخاصة وطابعه المميز به عن غيره من الكُتّاب.

4- الصدق الفني في التجربة التي يكتب عنها الكاتب لا يلتزم أن يعانيها بنفسه، بل يكتفي بأن يتمثلها، ويكون شعوره بها قوياً، وأن يتوافر له من الحس المرهف والمقدرة الفنية ما يمكنه من تصويرها تصويراً حيا مؤثراً.

5- ينبغي أن تكون معالجة الموضوعات في المقالة الأدبية في عبارة بليغة، وعرضٍ سوِيٍّ يجمع بين دقة الملاحظة، وحرارة الفكرة، وخفة الروح.

6- عنصر العاطفة في العمل الأدبي عنصرٌ أساسيٌ، ومن ثم فهو يحتاج في أدائه إلى الخيال الذي هو لغة العاطفة، وبعثها في نفس القارئ.

ملاحظة:

لا يمنع الإمتاع العاطفي في المقالة الأدبية من الومضات الفكرية أو اللفتات الذهنية، فالفكر يشدُّ أزر العاطفة، وهي توقظه وتنشطه وهما يبعثان الإرادة. ويندر أن توجد فكرة جيدة لا تثير عاطفة ولا تحرك إرادة، فليس هناك تضاد بين الفكر والعاطفة، بل العكس هو الصحيح؛ لأنهما يتآزران في العمل الأدبي.

ج- نماذجها:

من النماذج الحية التي تجسد نوع المقالة الأدبية ما ذكره العقاد في "جمال الطبيعة" من كتابه "الفصول" ص128 حيث يقول: "أيكم لا يخرجه الضجر والكرب من بين أحشاء مدينة مزدحمة إلى الفضاء الفسيح حيث يرفل الكون في أبهج حلله، وتلبس الدنيا أكمل زينتها، وترنو إليه الكائنات بعيون البشر والطلاقة، أيكم أبصر ذلك فلم يشعر بوجود روح هذا المشهد الجليل، وعاطفة رحمة وحنون، تعطف كل جزء من أجزائه على إنسان أضرَّ به الحزن فاستجار بالطبيعة على إزالة شجوه وشجنه. إن في صفاء النفس والماء والهواء للذةٌ كبيرةٌ للذي طلب الصفاء في قلوب البشر فلم يجده".

د-- أنواع المقالة الأدبية:

تتداخل أنواع المقالة الأدبية معا إلى حد كبير، ويصعب التفريق بينها في بعض الأحيان؛ لأن تقسيم ألوان المقالة الأدبية يرتبط بمستوى موضوعاتها. وهناك دوائر تتداخل فيها مستويات الموضوعات؛ ولذا كثيرا ما يبدو التقسيم مستحيلا. ولما كانت المقالة الأدبية معنية بكل مواضيع الحياة؛ كان رصد ألوان المقالة الأدبية أمر ا مستحيلا. ومن أهم أنواع المقالة الأدبية ما يأتي:

1- المقالة الشخصية

وتعتمد هذه المقالة على عرض تجارب المقالي الخاصة خلال رحلة حياته، ويجتري فيها المقالي مخزون ذكرياته، الذي حصله عبر السنين، وتتسع هذه المقالة لعرض آمال المقالي وآلامه، وثرثرات المقالي ومسامراته. ويحاول عدد كبير من كتاب هذا اللون المقالي أن يحيطوا مقالاتهم بجو من الكياسة أو الفكاهة، وأن يوفِّروا لمقالاتهم خفة ظل تؤثر في القارئ وتشدُّه. ومن أهم كُتَّاب المقالة الشخصية في أدبنا الحديث الشيخ عبد العزيز البشري، وإبراهيم عبد القادر المازني، وأحمد أمين، وغيرهم.

2- المقالة الاجتماعية:

وهي تنقد الضار من عادات المجتمع، كالخرافات الشائعة، كما تنتقد البدع الطارقة التي لا تغني ولا تفيد؛ كانصراف الناس إلى ما يضرهم. ومن مجالات الصراع التقليدي بين القديم والحديث وبين الجمود والمعاصرة. وينبغي أن يتوفر للمقالة الاجتماعية قدر كبير من دقة الوصف؛ وإجادة التحليل؛ تقنع قارئها وتحدث فيه التأثير المنشود؛ ومن أهم كُتَّابها أحمد أمين وإبراهيم عبد القادر المازني، وعباس محمود العقَاد، وعثمان إدريس الكنكاوي في نيجيريا, مؤلف كتاب الوشام والوسام في الإسلام الذي يحارب تلك الخطوط الهندسية على الخدود والأجساد وغيره.

3- المقالة الوصفية:

وهي تعني بوصف الحياة المقالي وما قد يصادفه من حسن أو قبح وبوصف رحلة المقالي من مكان إلى مكان، أو من بيئة إلى أخرى، أو من طبقة اجتماعية إلى أخرى، وهي تبرز انفعالات المقالي حنيناً للمكان الذي رحل عنه، ووصفاً للمكان الذي حلَّ فيه. وتعتمد المقالة الوصفية على الوصف من خلال الحب والحنين والتعاطف والانفعال. وهي سمات تفرق بين كتابة أديب رحالة في المكان والزمان، وكتابة جغرافي رحالة أو مؤرخ. ومن كُتَّاب هذه المقالة أحمد أمين، وميكائيل نعيمة، وعباس

محمود العقاد؛ وحسين فوزي، ومرتضى عبد السلام الحقيقي في نيجيريا واضع "السَّنة" وغيره.

4- المقالة التأملية:

وهي تعتمد على تأمل المقالي لمشكلات الحياة، وتتبعه "لمجريات" حوادثها وهي تنهي هذا التأمل بالوصول إلى نتائج مبنية على تخيل المقالي لهذه المشكلات؛ وتتعرض المقالة التأملية -عادة- لموضوعات الحياة والموت والوجود والعدم؛ كما تقوم بعرض مأساة أخلاقيات البشر، وضراوة صراعهم من أجل الحياة. ومن كتاب المقالة التأملية أحمد أمين، وإبراهيم المازني، وعباس محمود العقاد، وزكي نجيب محمود والشيخ آدم عبد الله الإلوري في نيجيريا (رحمه الله) مؤلف ذلك الكتاب القيِّم الفريد في الدراسة المستقبلية "الإسلام اليوم وغدا في نيجيريا"، وغيره.

5- مقالة السيرة:

وهي تقدم صورة حية لإنسان حي، وذلك في إطار علاقة مباشرة ما، تجمع المقالي شخصية بطل المقالة، وهي أقل من السيرة؛ حيث تكتفي بتصوير جانب واحد، أو جوانب قليلة في موقف من مواقف المتحدث عنه، بكلمات سريعة موحية. ويدخل في إطارها بعض المقالات الدينية التي تحاول عرض شخصيات الصحابة والتابعين. ومن كتاب مقالة

السيرة عبد العزيز البشري، وأحمد أمين، وطه حسين، ومحمود تيمور, ويكثر الأكاديميون النياجرة في هذا المجال .

6- المقالة القصصية:

وهي قريبة من الأقصوصة إلى حد بعيد، إذ تقوم على حكاية أو جزء من حكاية، وهي تتخذ من البناء الدرامي القصصي شكلاً لها، وإن كانت تختلف عن الأقصوصة في أنها لا تحفل بكل الأركان الفنية لكتابة الأقصوصة، فهي قد تستفيد من ركن أو ركنين من أركان الأقصوصة لا كل الأركان. وكانت المقالة القصصية كثيرة في نتاج المرحلة المقالية الرابعة، وعرفتها بكثافة بدايات المرحلة الخامسة؛ إلا أن الحرية الفنية التي وصلت إليها الأقصوصة ساهمت في قلة كتابة المقالة القصصية.

ونجد المقالة القصصية عند الشيخ عبد العزيز البشرى وأحمد أمين؛ وإبراهيم عبد القادر المازني؛ الذي قدم في مجموعات مقالاته "حصاد الهشيم" و"خيوط العنكبوت" و"صندوق الدنيا" و"قبض الريح" و"من النافذة" أكثر من مقالة قصصية في مجموعة، ويرى مثل ذلك لدى البرووفيسور زكريا إدريس-أوبو حسين في نيجيريا، الواضع لكتاب " قصص خط الاستواء ".

ثانياً- المقالة العلمية (الموضوعية)

أ- مفهومها :

هي نوعٌ من المقالات التي تقوم على منهج البحث العلمي وما يقتضيه من جميع المادة وترتيبها وتنسيقها، وعرضها بأسلوب واضح جلي، لا يورط القارئ في اللبس، ولا يقوده إلى مجاهل التعمية والإبهام. ولذا يعني الكاتب بوضع تصميم دقيق وخطة محكمة لما يكتب، حتى لا يضل القارئ السبيل.

ب- خصائصها:

تتسم المقالة العلمية بالسمات الآتية:

1- يعمد كاتب المقالة العلمية إلى عرض الحقائق العلمية المجردة مخاطباً العقل ومتخذاً أسلوب العلم ومنهجه.
2- البعد عن الجوانب الشخصية قدر الإمكان.
3- تتوخى المقالة العلمية تبليغ المعلومات والحقائق عن طريق العقل والمنطق.
4- الغرض من كتابة المقالة العلمية المتعة المعنوية والعقلية.
5- غياب الذاتية في المقالة العلمية غالباً؛ لأن العناية مركَّزة فيها على إيراد الحقائق.

6- يقوم أسلوب المقالة العلمية على تحرِّي الدقة والتحديد، والاستقصاء وشيوع المصطلحات العلمية، والأرقام الإحصائية والرسوم البيانية.

ج- نماذجها:

من أبرز النماذج المجسَّدة لخصائص المقالة العلمية ما ذكره العالم (سير جورج تومسون) صاحب جائزة "نوبل" في الطبيعيات، حيث يقول: (ومهما تكن الطريقة المتبعة فإن تسارع الصاروخ على مهل بعد مجاوزته جو الأرض أمرٌ لا يعرف له مانع ولا يعارض قاعدة من القواعد الطبيعية، ورد الفعل النووي كفيل بتدبير الطاقة الطرفية، ولا خوف من الإفراط في التسخين مع استخدامه على مهل، في حين أن المواد اللازمة ليست مما يمتنع تدبيره، مع الدفع بهذه السرعة. وقد يحوم هذا الصاروخ في مدار المنظومة الشمسية ويطيف بالسيارات وبالقمر ويعتمد على الأجنحة عند عودته إلى الأرض لنقص السرعة بمقاومة الطبقات العليا من الجو).

د- أنواعها:

تنقسم المقالة الموضوعية (العلمية) إلى نوعين:

النوع الأول: المقالة العلمية، وهي ترتبط بأسلوب البحث العلمي البحث، وتعتمد اعتماداً كاملاً على الحقائق العلمية وحدها وكما

تهدف إلى أهداف علمية، وتنشر للخاصة، في دوريات علمية متخصصة المجالات العلمية المحددة، ويخضع شكلها للمنهج العلمي المناسب لدراسة مضمونها.

النوع الثاني: المقالة الموضوعية العامة، وهي ترتبط بالحقائق أيضاً، مع بعض التحقق من بعض المصطلحات العلمية، لكي تناسب جماهير القراء؛ ولذا تحاول هذه المقالة أن تشرح ما يستغلق فهمه من المصطلحات الصعبة لكي تناسب جماهير القراء؛ ولذا تحاول هذه المقالة أن تشرح ما يستغلق فهمه من المصطلحات والأفكار والحقائق بأسلوب يبسطها - على نحو ما- ويراعي كاتبها أن تكون مناسبة للجمهور الذي يوجهها إليه، وأن تكون ملبية لحاجات هذا الجمهور الثقافية والمعرفة.

وتهدف المقالة الموضوعية إلى تقدم الحياة، بالإضافة إلى أهداف التثقيف والتعليم والتوجيه والإرشاد والتسلية والترفيه. وتتعدد المقالة الموضوعية بتعدد أهدافها ومجالاتها الموضوعية.

من أهم ألوان المقالة الموضوعية

1- المقالة النقدية:

وهي تتناول موضوعاً أدبياً- قصيدة، قصة، رواية، مسرحية، مقالة- بالنقد أو بالتحليل، وتتناول في بعض الأحيان أحد كتب الأدب ناقدة أو عارضة، أو تتناول شخصية أدبية مقوّمة أو مقدِّمة، وهي من أكثر المقالات انتشاراً في مجلاتنا وصحائفنا التي تقوم الجامعات و الكليات والمعاهد العليا بإصدارها.

وقد قدم بعض كُتَّابنا عدداً من نماذجها، ومنهم عباس محمود العقاد في مجموعاته: "ساعات بين الكتب" و"مطالعات في الكتب والحياة" و"شعراء مصر وبيئاتهم في الجيل الماضي" و"الفصول". وأحمد أمين في مجلدات "فيض الخاطر" وطه حسين في "حديث الأربعاء" وحافظ شوقي، ومحمد حسنين هيكل في "ثورة الأدب".

2- المقالة الفلسفية:

وهي تتناول بعض شؤون الحياة مفلسفة هذا الشأن، وينظر المقالي فيها نظرةً خاصةً إلى موضوع إنساني ما، ويُعمل عقله حول هذا الموضوع، ثم يعرض أفكاره بأسلوب دقيق محدد، ومن كُتَّاب المقالة الفلسفية، أحمد لطفي السيد، ومنصور فهمي وزكي نجيب.

3- المقالة التاريخية:

وهي تتناول أحداث التاريخ من روايات وأخبار وحقائق، ويقوم المقالي بعرضها وبالموازنة بينها، ثم ينتقل إلى مرحلة تفسيرها، ومن كُتَّاب المقالة التاريخية أحمد فخري، وسليم حسن، وعبد المنعم أبو بكر، ومحمد جمال الدين مختار والشيخ العلامة آدم عبد الله الإلوري، والشيخ يحيى الفلاني في نيجيريا.

4- المقالة الموضوعية الاجتماعية:

هي تتناول موضوعات العلوم الاجتماعية من اجتماع واقتصاد وسياسة وغيرها، ويعتمد المقالي فيها على الإحصاءات والأرقام والفهارس والجداول حتى يتمكن من عرض تحليل مناسب لمادة مقالته. وكُتَّاب هذه المقالة كثيرون.

5- المقالة الموضوعية العلمية العامة:

هي تتناول مجالات العلوم العلمية الواسعة العريضة، و تهتم بالمشكلات العلمية والنظريات، وهي محاولة من العلماء والمثقفين لتبسيط العلوم، وتيسير متابعة التقدم العلمي وإنجازاته للجماهير العريضة. والمقالة الموضوعية العلمية العامة لا تقدم لجماهيرها علماً مبسطاً، بل تقدم معلومات علمية هامة من المصلحة العامة أن تتابعها

الجماهير وتعرفها. ومن نماذج هذه المقالة، مقالة "الفضاء" التي نشرها عباس محمود العقاد في كتابه "القرن العشرين ما كان وما سيكون".

الفروق بين المقالة الأدبية والمقالة العلمية

ليس من السهولة بمكان وضع حدود فارقة بين هذين النوعين، إلاّ أن محك التمييز الصادق بينهما، هو مقدار ما يبثه الكاتب في كل منهما من عناصر شخصية. ففي المقالة الأدبية، تبدو شخصية الكاتب جليَّةً جذابةً تستهوي القارئ وتستأثر بلبه. وعُدَّته في ذلك الأسلوب الأدبي الذي يشع بالعاطفة ويثير الانفعال، ويستند إلى ركائز قوية من الصور الخيالية والصنعة البيانية والعبارات الموسيقية والألفاظ القوية الجزلة. والمثل الواضح على ذلك مقالات (لاَمْ) في الأدب الإنكليزي ومقالات المازني في الأدب العربي. وفي المقالة العلمية، تستقطب عناية الكاتب حول موضوع معين، ويتعهد الكاتب بتجليته مستعيناً بالأسلوب العلمي الذي ييسر له ذلك. ومن خصائص هذا الأسلوب الوضوح والدقة والقصد والصراحة والتخلي من البديعيات، وتسمية الأشياء بأسمائها. ولا يبيح الكاتب لشخصيته وأحلامه وعواطفه أن تطغى على الموضوع. ومن ذلك أنه يضحي بحريته في عرض أحاسيسه الخاصة، في سبيل الحفاظ على حدود الموضوع ومنطقه الخاص وبنائه القائم على المقدمات والعرض والنتائج.

فالفروق الأساسية بين هذين النوعين إذن، هي أن المقالة الأدبية (الذاتية) تُعْنَى بإبراز شخصية الكاتب بينما وتُعْنَى المقالة العلمية (الموضوعية) بتجلية موضوعها، بسيطاً واضحاً خالياً من الشوائب التي قد تؤدي إلى الغموض واللبس. والمقالة الذاتية حرة في أسلوبها وطريقة عرضها، لا يضبطها ضابط، بينما تحرص المقالة الموضوعية على التقيد بما يتطلبه الموضوع من منطق في العرض والجدل وتقديم المقدمات واستخراج النتائج.

ولكنهما أخيراً تنبعان من منبع واحد، هو رغبة الكاتب الملحة في التعبير عن شيء ما. وقد يكون هذا الشيء تأملاته الشخصية في الحياة والناس، فيكتب مقالة ذاتية، وقد يكون موضوعاً من الموضوعات، فيعمد إلى المقالة الموضوعية، وفي كلتا الحالتين يهتدي الكاتب إلى الأسلوب المعبر الذي يعينه على تجلية غرضه.

ثالثاً- المقالة الصحفية:

تُبنَى المقالة الصحفية على فكرة يستمدها المقالي من الأجواء المحيطة به، قد تكون خبراً يصل إليه من مصادر الأخبار، أو تعليقاً على موضوع سياسي أو اقتصادي أو اجتماعي أو تعليقاً على موضوع خفيف شدّ المقالي، ورأى أنه سيطرفَ قراءه. أو خاطرة خطرت للمقالي ورأى أن يكتبها. وتتكون المادة الصحفية من المقالة الافتتاحية، العمود الصحفي، اليوميات الصحفية، المقالة التحليلية.

1- المقالة الافتتاحية:

تثبت الدراسات الكثيرة أن المقالة الافتتاحية هي الموضوع الرئيسي في الصحفية... ويستمد موضوع المقالة الافتتاحية من آخر أهمَّ الأحداث أو الأخبار إثارة، حتى يتوفر لها قدر كبير من الإثارات الطازجة - كما يقولون - وتعتمد صياغة المقالة الافتتاحية على الشرح والتفسير وسَوق الحجج المنطقية أو العاطفية للوصول إلى غاية المقال، وهي إقناع القارئ.

وتفرد الصحف للافتتاحيات مكاناً حيوياً، على الرغم من نسبة قرائها الهامشية؛ لأن هذه النسبة الهامشية من قراء الصفوة، تكون ذروة مثقفي المجتمع، وقاعدة قيادته الفكرية.

أقسام المقالة الافتتاحية الثلاثة

القسم الأول: المقدمة، يقدم فيها الموضوع، أو تكتب الفكرة المثيرة لاهتمامات القراء.

القسم الثاني: الجسم، ويكتب فيه الحقائق والشواهد (المؤيدة لهدف المقالة، أو الموطئة لإثباته).

القسم الثالث: النتيجة، وتكتب فيها خلاصة المقالة، التي يسعي المقالي لإقناع القارئ بها. وتلتزم المقالة بعدة أمور هامة بالنسبة إلى حرفيتها هي:

- **أولاً**: لا تعبر الافتتاحية عن رأي المقالي الشخصي، وإنما عن السياسة الثابتة للصحيفة.
- **ثانياً**: الحذر في إبداء الآراء؛ لأنها آراء مؤسسة إعلامية، ويمكن تأجيل أي رأي لم ينضج بعدُ.
- **ثالثاً**: التواضع في الحديث عن طريق الاستعانة بأسلوب وديد، لا يشعر القارئ بأي استعلاء.
- **رابعاً**: إخفاء توجيهات المقالة وإرشاداتها وراء أسلوب ذكي؛ لأن قراء الصفوة، الرغم من كونهم أكثر القراء ثراء في المعلومات، إلا أنهم حساسون جداً بالنسبة لعملية التلقين.
- **خامساً**: الإقناع عن طريق الأدلة والشواهد والبراهين المنطقية.
- **سادساً**: مراعاة الجدة الزمنية لموضوع المقالة ومراعاة مواكبة الموضوع لأهمَّ الأحداث.

2- مقالة العمود الصفحي:

العمود الصحفي مساحة محدودة من الصحيفة، "تضعه الصحيفة تحت تصرف أحد كبار الكُتَّاب بها، ليعبر من خلاله عما يراه من آراء وأفكار أو خواطر وانطباعات فيما يراه من قضايا وموضوعات ومشكلات... بالأسلوب الذي يرتضيه"[٤٥].

وتذهب الدراسات الصحفية إلى وجوب توافر عدة سمات في العمود الصحفي ومن أهمها الآتي:

أ- جمال الأسلوب، والعناية بالألفاظ، وسلامة تطور مضمون العمود.

ب- ذاتية مادة العمود، وذلك أن العمود يكتب بصفة منتظمة دورية وليس أمام المقالي إلا الاغتراف من بحر تجاربه الخاصة.

ج- توافر بعض القدرة على الفكاهة والسخرية وإصابة الهدف؛ لأن العمود - قصير - ولا يتسع لحديث طويل حتى يحدث التأثير المنشود، الذي تستطيع الفكاهة أو السخرية الوصول إليه بكلمات منتقاة.

3- فن اليوميات الصحفية:

تذهب الدراسات الحديثة إلى أن اليوميات الصحفية ليست في حقيقة الأمر سوى مجموعة من الأعمدة الصحفية يكتبها كاتب واحد... ومرة واحدة في الأسبوع, فالفقرات التي تضمنتها اليوميات إذا أخذتْ كلا منها على حدة، لما اختلفت كل فقرة منها عن العمود الصحفي في شيء ..... سواء في موضوع اليوميات أم لغتها أم في بنائها القائم على الهرم المعتدل.

4- المقالة التحليلية:

تُبنى المقالة التحليلية على التحليل المتأني للأحداث والقضايا والمتغيرات التي تشغل الرأي العام ..... وتهدف إلى أهداف كثيرة أهمها:

1- تحليل الأحداث الجارية، وعرض الأزمات الحادثة وتحديد أسبابها وآثارها.
2- مناقشة القضايا التي تشغل الرأي العام وتتبع خلفاتها وتفاصيلها.
3- تحليل الاتجاهات السياسية للقوى السياسية المختلفة وشرحها للجماهير.
4- تحليل الأحداث العالمية والمواقف وإظهار خلفياتها، والإشارة إلى آثارها في قرارات الدولة وسياساتها، وفي حياة جماهير القُرَّاء.

عناصر المقالة

تتكون أية مقالة على اختلاف أنواعها من عناصر أساسية لا بد منها:

أ- العنوان
ب- المقدمة
ج- العرض (الموضوع)
د- الخاتمة.

أ- العنوان:

عنوان المقالة له تأثيره في إثارة اهتمام القارئ، ولفت انتباهه، فالعنوان الجيد يدل على روح الكاتب ووجهته، ويحمل القارئ على استطلاع مقالته، والاستمتاع بها. وكاتب المقالة الناجح يحرص على أن يكون اختياره لعنوان مقالته جذاباً يحرك جانب التطلع عند القارئ، ويشحذ التوقع لديه، ويترك انطباعاً قوياً في نفسه فيدفعه إلى أن يكشف ما وراء هذا العنوان.

من خصائص العنوان المؤثر ما يأتي:

1- المهارة في اختيار الألفاظ والإيماءات اللمَّاحة، والإشارات اللبقة التي تدل على ذكاء صاحبها.
2- البعد عن العناوين التعليمية المباشرة.
3- المحافظة على عنصر الصدق في العنوان لكي يحتفظ الكاتب بثقة قارئه.

ب- المقدمة:

يلخص فيها الكاتب جوهر المقال، وفكرته العامة. وينبغي أن تكون جاذبة للقارئ مشوقة له، حاملة على متابعة المقالة إلى نهايتها، كما يحسن أن تكون المقدمة مشتملة على ما يمهد لموضوع المقالة، وما يُعد القارئ لتلقي الموضوع واستيعابه.

ج- الموضوع (العرض):

وهو الأسس والجوهر ويشغل - بطبيعة الحال - مساحة أكبر من المقدمة والخاتمة وهو يبدأ بنهاية المقدمة التي مهدت له، ويأخذ الكاتب في معالجته للموضوع بعرض ما لديه من أفكار وتصورات وخواطر بالطريقة التي يراها مؤثِّرة في قارئه، ومقنعة بشتى الوسائل والطرق من براهين وأدلة، أو شواهد وأمثلة، أو وصف وتحليل.

د- الخاتمة:

ويهدف الكاتب من إيرادها إلى تجميع عناصر المقالة في صورة تتميز بالتركيز والتثبيت في نبرة حية تبرز روح المقالة كلها. وعند ما تنتهي المقالة فلا حاجة إذن إلى شيء آخر لم يرد في المقدمة والموضوع.

منهج المقالة

لكل كاتب مقالة لمنهجه، وقد يكون المنهج قائماً على هذه العمود الآتية:

1- عرض الأسباب للوصول إلى النتائج.

2- عرض الآراء والترجيح بينها للوصول إلى الحقائق، وهو ما يسمى بالمنهج التحليلي، وهو منهج يقوم على تناول قضية من القضايا أو الموضوع من الموضوعات بالدراسة من خلال النظر في عناصره

المختلفة بعد فرزها واكتشاف ما بينها من علائق. وغالباً ما يكون في معالجة النظريات والمذاهب الفكرية والنصوص والقضايا الاجتماعية والصفة التحليلية منهجاً وليس موضوعاً.

صفات المقالة الناجحة

1- أن تكون اللغة المستعملة في المقالة جيدة من الناحية اللغوية والدلالية.

2- أن تكون جامعة لثقافة واسعة.

3- أن تكون صادقة في التعبير.

4- أن تكون موضوعية في أمر من الأمور.

5- حرية الأسلوب من قيود الصنعة: بمعنى أن أسلوب المقالة الجيدة يجب أن يكون غير متكلف، أي لا يغرب الكاتب في البحث عن ألفاظ غير شائعة في اللغة العربية – مثلا - في تطورها اللغوي.

6- مراعاة الشكل العام للمقالة من عنوان ومقدمة وعرض وخاتمة[٦٧].

فن التلخيص

يعتبر التلخيص وسيلة للقراءة الجيدة المركَّزة والمتنوِّعة، وأداة لسيطرة القارئ على اللغة، وذلك أن التلخيص بوصفه تمهيداً لتجميع مادة اتخاذ القرار المناسب في كثير من الجوانب.

مفهوم التلخيص وتعريفه

أ- لغة:

يشير ابن منظور في لسان العرب إلى أن الخلاص: ما خلص من السمن إذا طبخ والخلاص والإخلاص والخلاصة؛ الزبد من الثقل. والخلوص: الثقل الذي يكون أسفل اللبن. وخلاصة السمن: ما خلص منه. وأخلص الشيء اختاره. والمخلص: الذي أخلصه الله أي: جعله مختاراً خالصاً من الغش وخلصوا نجياً أي: تميزوا عن الناس يتناجون فيما أهمّهم.

ب- اصطلاحا:

يقصد بالتلخيص بوصفه مهارة ضرورية: التعبير عن الأفكار المحورية لموضوع من الموضوعات؛ بغية تقديم صورة موجزة مركَّزة عن النص الأصلي مع مراعاة مضمونه وسلامة صياغته من الإبهام [٤٣].

فيمكننا معرفة التلخيص فيما يأتي: "هو إبراز النص الأصلي في عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على صلب النص المكتوب"[٤٥].

فالتلخيص أيضاً: هو اختيار الكلام المعتمد من النص وتمييزه، وتلخيص المكرر الزائد غير المفيد منه، بهدف الوصول إلى أفكاره الأساسية.

أهمية التلخيص

وتتمثل في عدة مجالات:

- **أولاً:** تعويد القارئ على الاستيعاب والتركيز، وترويض ملكته على التقاط العناصر المهمة للموضوع في عصر تعددت فيه مجالات المعرفة، وغزرت مصادرها، وتعويد الطالب على المتابعة الدؤوب لما يستمع إليه من محاضرات، وبلورة الأفكار الرئيسية للاستفادة منها.
- **ثانياً:** التدريب العملي على الكتابة وصياغة المفاهيم واستكشاف الأسلوب الخاص المتميز، واسترجاع مُنظّم للمعلومات التي اختزنها القارئ، واختبار لقدرته الاستيعابية وتنمية لخبراته الكتابية.
- **ثالثاً:** كونه ضرورة حياتية لاستثمارات الوقت وادخار الطاقة، ووسيلة عملية مهمة في مجالات التحرير المختلفة سواء في

الكتابة الرسمية التي تقتضي أقصى قدرة على الاقتضاب، والوصول إلى لب الموضوع أم التحرير الإبداعي الذي يستلزم قدراً من التعمق والتركيز.

خطوات التلخيص

حين نريد تلخيص موضوع من الموضوعات فلا بد لنا من اتباع الإجراءات العملية الآتية:

- **أولاً:** القراءة الاستكشافية للموضوع الأصلي، نعني بها القراءة التي تعمل على تبيين الأفكار الرئيسية؛ لذا، ينبغي أن يقوم القارئ بوضع خط بالقلم الرصاص تحت السطور المهمة.
- **ثانياً:** القراءة الاستيضاحية، وفيها يقوم الكاتب بمراجعة لما قرأ، وبتسجيل المضامين الأساسية على شكل نقاط في ورقة جانبية.
- **ثالثاً:** يعيد القارئ صياغة هذه النقاط في شكل فقرات بأسلوبه الخاص محافظاً على التسلسل الطبيعي لها في الأصل، وفق تصميم ذهني أولي يقوم بإعداد صورته قبل الشروع في الكتابة. ويمكن لكاتب التلخيص الاستغناء عن الاستعانة بما كتبه من ملاحظات وإرشادات إذا أيقن أنه استطاع تمثُّل الموضوع المراد تلخيصه على نحو جيد.

مبادئ أساسية تجب مراعاتها في التلخيص

ثمة أمور تنبغي مراعاتها عند تلخيص نص ما بطريقة جيدة.

- **أولاً:** البعد عن التعديل والتحريف في المادة الملخصة بما يشوّه الأصل أو يغيّر المعنى أو يحتمله ما لا يحتمل من استنتاجات وتأويلات.
- **ثانياً:** القدرة على التمييز بين الفكرة الرئيسية والثانوية، حيث ينبغي أن يكون وضع الأفكار وفقاً لثلاث مراتب: الأهم فالمهم والأقل أهميةً.
- **ثالثاً:** يجب التخلص من الاستطرادات والهوامش والأمثلة المتعددة، ولا يعني هذا حذف جميع الأمثلة لأن بعضها لا يمكن فهم النص من دونه، وكذلك الهوامش التي يمكن اختصارها وإدماجها في النص الملخص.
- **رابعاً:** لا يعني التلخيص تجاهل الإشارات إلى المراجع والأصول التي استعان بها النص الأصلي وأثبتها في متن النص، ولكن ذلك في حدود الضرورة القصوى.
- **خامساً:** عرض الفكرة الرئيسية.
- **سادساً:** الاحتفاظ ما أمكن بأدلة الكاتب لتأييد فكرته.
- **سابعاً:** توضيح المصطلحات الغامضة.
- **ثامناً:** تحديد موقف الكاتب إزاء موضوعه.

- **تاسعاً:** التزام الموضوعية في العرض.
- **عاشراً:** البعد عن التفصيلات.

كتابة التلخيص

أما فيما يخص كتابة التلخيص، فثمة عدد من الاعتبارات يجب أن نوليها عناية خاصة عند التلخيص، أهمها:

1- أن يبدأ التلخيص بعبارة توثيقية تشير إلى صاحب المقال الأصلي، مثل يذكر فلان في مقالته... أو طبقاً لما يذكره فلانٌ في مقالته...
2- أن يتم الاعتماد على الترادف بما يخدم التلخيص.
3- ألا يتضمن التلخيص آراء شخصية لمن يقوم به.
4- قراءة المقال الأصلي بعناية.
5- تحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.
6- الاختيار الضروري من الأمثلة للتوضيح.
7- تجنب إعطاء تعليقات.
8- التركيز على الجملة الرئيسية في الفقرة المراد تلخيصها ثم محاولة دعمها بما يناسبها من النص.

9- أما عند إرادة تلخيص مقال، فيقتصر التلخيص على كتابة جملة أو جملتين حول فكرة من أفكار النص، ويَتم محاولة الربط بينها بما يناسب من أدوات الربط.
10- وإذا كان الأمر يتعلَّق بتلخيص كتابٍ، فنبدأ بتدوين الأفكار المحورية عن كل فصل، ثم نضم كل ذلك بواسطة أدوات الربط حتى تكتمل عملية التلخيص.

بين التلخيص والخلاصة

ونريد في هذه العجالة أن نركز على المقصود بالخلاصة وعلاقتها بالتلخيص فنقول: الخلاصة (بضم الخاء أو كسرها): تعرّفها المعاجم العربية بأنها ما أخلصته النار من الذهب والفضة والزُّبد، وخلاصة السمن ما خلص منه (القاموس المحيط، مادة "خلص").

وخلاصة المقال هي استخراج جوهره في أقلّ عدد ممكن من الألفاظ. وهي بذلك تمثل قدرة القارئ على صهر المقال واستخراج جوهره، وقدرته على الاقتصاد في استخدام اللغة. فكثيراً ما تحدد كلمات الخلاصة بحوالي ثلاثمائة كلمة، وهي تمثل نسبة صغيرة جداً من حجم المقال الأصلي.

وفي هذا العدد المحدود من الكلمات تعطي صورة أمينة لأصل المقال، ومن ثم يمكن القول بأن الخلاصة هي لب التلخيص. والخلاصة

ضرورية لكل مشتغل بالعلم والتعليم. فهناك مجموعة من الدوريات العلمية تطلب تصدير المقال المطلوب نشرة بخلاصة له. وهناك بعض الدوريات التي تقتصر رسالتها على نشر خلاصات المقالات والأبحاث بدلاً من نشرها بنصها الأصلي. وتنشر المؤتمرات العلمية خلاصات للأبحاث التي ستلقى أو ألقيت خلال المؤتمر.

كما يحتاج إليها طالب الجامعة حين يطلب منه إعطاء خلاصة لأحد الآراء أو إحدى المناقشات حول قضية معينة. وكذلك يحتاج إليها طالب الدراسات العليا عند ما يجمع مادته العلمية من أجل بحثه, فالمجال لا يسمح بالتلخيص عند ذكر الآراء ومناقشتها بل يكتفي الباحث بذكر خلاصة الرأي الذي يورده.

وكذلك، عند تقديم التقارير المطولة لا بد من تقديم خلاصة لها في مقدمتها.

وفي الخلاصة، نستغني عن كل التفاصيل والمناقشات والأمثلة والعناوين الفرعية الموجودة في المقال، وعادةً تقتصر الخلاصة على فقرة واحدة.

أما إذا كان المقال طويلاً، فيمكن وضع الخلاصة في ثلاث فقرات، فقرة قصيرة لهدف المقال، وفقرة لصلب المقال وفقرة قصيرة لخاتمة المقال، فلا مكان في الخلاصة لتخصيص فقرة لكل جزء من أجزاء المقال.

ولعل أفضل المؤلفات في نيجيريا في فن التلخيص التطبيقي هو ذلك الكتاب بعنوان: أعمال العلامة الألوري قراءة وتلخيص، إعداد الدكتور عيسى ألبي أبوبكر(أستاذ الأدب العربي، قسم اللغة العربية- جامعة إلورن- نيجيريا).

فن التقرير

إن كل فرد في موقع مسؤولية يجد نفسه مضطراً لكتابة تقريرٍ عن عمل قام به, أو عن أفراد يعملون تحت رئاسته، أو عن تجربة علمية أجراها، أو عن سير عمل يشرف عليه، أو عن حالة مرضية معينة؛ ومن ثم كان لزاماً علينا أن نولي مهارة التقرير عناية خاصة؛ لما له من دور في الحياة العملية والعلمية.

تعريف مفهوم التقرير

يعد التقرير لوناً آخر من ألوان الكتابة الموضوعية وهو:

أ- **لغة**: يعني السكينة، تقول قررت بمعنى سكنت، وقرارة القدر ما استقر في القدر بعد إفراغه من محتوياته، ومن معنى الإفراغ نقول: قرَّ الكلام بمعنى: فرغه وصبَّه في أذن السامع، ومن معناه الإيضاح والتبيين، تقول: أقررت الكلام لفلان بمعنى بينته حتى عرفه كما ورد في لسان العرب لابن منظور[30].

ب- **اصطلاحا:** فهو ضرب من ضروب الكتابة الوظيفية يتضمَّن قدراً من الحقائق والمعلومات حول موضوع معين، أو فرد معين، أو حالة معينة بناء على طلب مدد، أو وفقاً لغرض مقصود[٣].

غرض التقرير وأهميته

إن التقرير نشاطٌ لغويٌ لا غنى عنه للطالب الجامعي، إذ كان كثيراً ما يكلف بكتابة تقرير عن أحد الكتب أو المراجع أو المجلات العلمية، أو الأدبية، أو عن زيارة ميدانية لصرح علمي، أو مجمع صناعي، أو موقع أثري.

وقد يكتب التقرير بناء على طلب لجهة مسؤولة، وهنا ينبغي أن تكون المعلومات بقدر الطلب، وإجابات لأسئلة محددة.

وقد يقصد بالتقرير إثبات وضعية معينة درءاً لشبهة أو تأكيداً لواقعة، أو بياناً لإنجاز، أو توثيقاً لحادثة معينة. وهكذا نرى أن التقرير يكتب بناء على طلبٍ بهدف اتخاذ قرار على ضوء ما تضمنه من معلومات.

وهنا يتبين لنا أهمية التقرير الكبيرة، وكيف يلعب دوراً أساسياً في حياة المجتمع على مستوى الفرد والجماعة، بل إنه قد ينتج عنه تشكيل حياة الفرد والمجتمع لعشرات السنين. ولعلنا نستطيع تصور

النتائج الحسنة، أو السيئة التي تترتب على تقرير حول اختيار موقع لإنشاء مصنع، أو مدرسة، أو مستشفى، أو تقرير حول تجربة على تربة معينة، أو المياه الجوفية في منطقة ما، أو تقرير حول موظف ومدى صلاحيته لتولي منصب أعلى. كل تقرير من هذه التقارير يؤثر في حياتنا تأثيراً لا يستهان به. ماذا يحدث لو أن طبيباً قرر أن الوفاة جنائية في حين أنها طبيعية؟ أو العكس؟ وهكذا نرى الاهتمام والعناية التي يجب على الكاتب توجيهها لصياغة التقرير المطلوب.

هيكل التقرير

يتكوَّن التقرير من العناصر الثلاثة الآتية:

أ- المقدمة:

تـشتمل المقدمة على تعريف بموضوع التقرير، والهدف منه؛ بحيث ينبغي أن يحدد كاتب التقرير المحاور الأساسية له وفقاً للغرض المقصود من هذا التقرير، وبناء على الطلب المقدم من الجهة التي تطلب التقرير؛ فتحديد الهدف من التقرير هو العمود الفقري لـــنجاحه. وهنا يجب على كاتب التقرير أن يتنبَّه إلى مسألة في غاية الأهمية هي أن تحديد الهدف من التقرير، لا يقوم به الكاتب نفسه بل يأتي التحديد من طالب التقرير.

ب- الموضوع:

وهو يتضمن كل المعلومات المطلوبة، والمتعلقة بموضوع التقرير. وفي هذه المرحلة يتم جمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع. ويجب أن تكون المعلومات والحقائق شاملة للإجابة عن الأسئلة المطلوبة.

ج- الخاتمة:

وهي تتضمن تلخيصاً للمعلومات، أو استنتاجاً وتوصيات، أو اقتراحات من مقدم التقرير.

مواصفات التقرير الجيد

يشترط في التقرير الجيد أن يكون:

أ- واضحاً: يسهل فهمه واستيعابه.
ب- موجزاً: بما يكفي لأداء الغرض منه.
ج- وافياً: يغطي جوانب الموضوع.
د- دقيقاً: يحتوى على معلومات دقيقة وصحيحة.
هـ - مقنعاً: يقنع القارئ بوجهة نظر كاتبه.

أسلوب التقرير ولغته

من المهم العناية بالصياغة الأسلوبية للتقرير، ولذلك يجب أن تتوافر فيها الخصائص الآتية:

1- سلامة اللغة (نحواً، إملاءً، خطاً وطباعةً)
2- التعبير المباشر الذي فيه تلقائية وعفوية دون غموض أو محسنات لفظية بلاغية.
3- إيراد الحقائق والأفكار دون تهويل أو مبالغة.
4- اتباع الطريقة العلمية في العرض دون جنوح إلى الخيال، أو إغراق في إيراد نماذج من التجارب الشخصية للحياة العادية.
5- الالتزام بالموضوعية في العرض، وهذا يقتضي عدم تلوين ما تكتب عنه بآرائك الشخصية، إلا بعد أن توفي للموضوع حقَّه، وتضيئ للقارئ جوانبه.
6- تجنب تكرار الكلمات أو العبارات دون داع.
7- البعد عن الصياغة الانفعالية غير الدقيقة وغير المحددة، مثل: ضخمة، كارثة، فادحة، رهيبة...

الفرق بين التقرير التحريري والتقرير الشفهي

لكي تعرض ورقة مكتوبة عرضاً شفوياً مشوّقاً على زملائك، أدخل بعض التعديلات عليها. وتغييراتك يمكن أن تكتب في هامش الورقة

نفسها، وقد تعد مخططاً ملخصاً لها تتحدث منه. ولكي تحدث هذه التغييرات سوف تحتاج إلى معرفة الفروق الرئيسية بين الأسلوب الشفوي والأسلوب التحريري وهي:

1- للتقارير الشفوية أفكار رئيسية أقل من التقارير التحريرية، فالمستمعون يختلفون عن القراء الذين يستطيعون الرجوع وإعادة القراءة؛ ذلك أن المستمعين تتاح لهم فرصة واحدة؛ لتحصيل الأفكار الرئيسية. وإذا عرض المتحدث أفكاراً كثيرةً في وقت قصير فإن المستمع يتشتت ذهنه ويضيع معظم الأفكار؛ ولذلك فعند إعداد ورقة للعرض الشفوي، عليك أن تراجع الورقة وتضع خطاً تحت أهم الأفكار وترقمها.

2- التقارير الشفوية تحتوي على مادة مساندة أكثر من التقارير التحريرية؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن أمام المستمع فرصة واحدة فقط؛ لكي يتابع الأفكار التي تعرض. وإذا صبحت هذه الأفكار أمثلة عديدة أو رسم توضيحي وضعته على السبورة أو أي نوع من التوضيح يزداد فهم المستمع للأفكار الرئيسية تذكره لها.

3- تحتوي التقارير الشفوية على مواد انتقالية أكثر مما بالتقارير المكتوبة؛ وتستخدم المواد الانتقالية لتبين متى يترك الكاتب أو المتحدث فكرة ويقدم فكرة تالية.

4- التقارير الشفوية أكثر تكراراً من التقارير المكتوبة؛ ذلك أن المتحدثين لا يكررون الأفكار في الملخص القبلي، والملخصات الداخلية والملخصات النهائية فحسب؛ بل إنهم يكررون تعبيرات موجزة مفتاحية مثل (هذه التغييرات)، (وهذه الفروق)، كلما كان ذلك ضرورياً بحيث يعرف المستمعون في جميع الأوقات ما يجري الحديث حوله.

5- التقارير الشفوية تحتوي على ضمائر شخصية بتواتر أكثر من التقارير المكتوبة (أنا، أنت، نحن)؛ ذلك أن المتحدث يوجه كلامه مباشرة لجمهور المستمعين الحاضر والماثل أمامه. فضمِّنْ تقريرك بعض هذه الضمائر لتخف حدته الشكلية والرسمية ويزداد الوئام الشخصي مع الجمهور.

6- تحتوي التقارير الشفوية على أسئلة مباشرة للجمهور أكثر مما تحتوي التقارير التحريرية، وذلك أن الهدف من السؤال هو تحقيق انغماس جماهيري أكبر. حيث إنَّ الأسئلة تدعو أعضاء الجمهور أن يفكِّروا من خلال خبرتهم.

7- أحياناً تكون عبارات التقارير الشفوية أقل إتقاناً في بنيتها عن التقارير المكتوبة وأنت تستطيع أن تستخدم صوتك بدلاً من علامات الترقيم لتؤكد الفكرة الهامة. وتستطيع في الخطاب أن تستخدم مجموعة كبيرة من الجمل القصيرة التي قد لا تبدو ملائمة في تقرير مكتوب.

8- وأخيراً، فإن التقارير أقل شكلية وأكثر حوارية عن التقارير المكتوبة، والسبب في هذا الفرق هو أن الجمهور موجود وحاضر.

فن الرسالة

الرسالة: هي الحديث الصامت الذي يصور دقائق النفس, وخفيَّ انعفعالاتها وينقلها للمرسل إليه، وهي أيضاً، محادثة بين طرفين متباعدين بالرموز الكتابية، تحيط بما في ضمير المتكلم وتعرضه إلى ذهن المخاطب، بل هي التحادث العاطفي والتخاطب النفساني يتوجه بها المرسل ريح مطلبه من خلال الورقة ولله درُّ القائل:

وهذا كتابي نائب عن زيارتي ** وفي عدم الماء التيمم جائز

وللرسالة مترادفات مثل النميقة، السطور، الخطابة، الوثيقة، الكتابة، والمقالة.

أنواع الرسالة

أما أنواع الرسالة فهي ثلاثة:

ا- الرسالة الرسمية: (الإدارية)

ب- الرسالة شبه الرسمية.

3- الرسالة غير الرسمية.

فن الرسالة الإدارية

تمثل الرسالة الإدارية لوناً آخر من ألوان الكتابة المتأدبة. ولكننا نلاحظ أن هناك من لا يهتم كثيراً بهذا النوع من الكتابة كما نلحظ أن هناك من يعجز عن كتابة مثل هذه الرسالة؛ فتراه يلجأ إلى طلب المساعدة من الآخرين.

والجدير بالذكر أن الرسالة بشكل عام فن عربي أصيل ما زال له دوره وأهميته، وقد عنى بالجانب الإنساني والوجداني والاجتماعي والسياسي، وقد قيل: "بُدئت الكتابة بعبد الحميد وانتهت بابن العميد". ولم يغفل علماؤنا القدامى عن تدبيج الترتيب الإداري؛ حيث كان فيها ملامح واضحة لصياغة كلام إداري من خلال الأحكام الفقهية في السياسة الإدارية، على أن الرسالة الإدارية بمفهومها ومصطلحها المعاصر لم تتشكل إلا مؤخراً.

مفهوم الرسالة الإدارية

أ- لغة

يفهم من اشتقاق كلمة "رسل" في لسان العرب؛ أن معنى الرسالة: التوجيه، يقال: تراسل القوم، أرسل بعضهم إلى بعض[٦٨].

أما مفهوم كلمة إدارة، فيعني: طلب وجوه الأمور ومأتاها ومعالجتها ومنها السياسة والرعاية [33].

ب- اصطلاحاً:

المقصود بالرسالة الإدارية: كل رسالة ترسل إلى مسؤول أو مسؤولين في إدارة حكومية أو مؤسسة تجارية أو صناعية، مثل طلب وظيفة، أو طلب استفسار، أو رد على استفسار، أو تعامل تجاري أو صناعي... إلخ.

أهمية الرسالة

تبرز أهمية الرسالة الإدارية في شكلها ومضمونها؛ حيث يتوقف على ذلك جانب من القرارات التي تمس حياتنا؛ وبقدر اهتمامنا بعرضها مظهراً ومخبراً وأسلوباً قد تتحدد النتيجة منها.

هيكل الرسالة

تكاد تُجمع الرسائل – أيا كانت طبيعتها أو الهدف منها – على اتباع إطار واحد ينظم مضمونها. وهذا الإطار يتكون من أجزاء رئيسية، ولا تكون الرسالة مكتملة الإطار إلا إذا اشتملت عليها جميعاً، وهي: الابتداء، والمرسل إليه، والمرسل، والتاريخ، والتحية، وموضوع الرسالة،

والتحية الختامية، ثم التوقيع. ولكل من هذه الأجزاء مكانه في إطار الرسالة وطريقة وضعه[٦٨].

1- **الابتداء:** تبدأ الرسالة باسم الله، وتكتب البسملة كاملة واضحة في أعلى الصفحة وفي وسطها بشكل متناسق.
2- **التاريخ:** يكتب على الزاوية اليمنى في أول الصفحة التاريخ الهجري والميلادي. أما إذا كانت الرسالة مكتوبة على ورقة رسمية لمصلحة أو مؤسسة؛ فإنه يكتب في مكانه من أعلى الصفحة.
3- **المرسل إليه، ولقبه، وعنوانه:** يكتب في بداية السطر بعد ترك مسافة معقولة من أعلى الصفحة. فتبدأ بصيغة الخطاب المناسبة حسب التقاليد المتَّبعة في كل بلد عربي "معالى، سعادة المكرم")

وهنا ينبغي مراعاة صيغة الخطاب المناسبة للمرسل إليه وعدم مخاطبته بأقل منها أو أكثر، فكلا الأمرين يسيئ إلى المرسل إليه. فإذا كانت الرسالة موجهة إلى وكيل وزارة مثلاً، فيذكر بالشكل الآتي:

سعادة وكيل وزارة التربية والتعليم المساعد للشؤون الإدارية نيجيريا.

وليس هناك مجال لأساليب التبجيل أو التفخيم غير المتعارف عليه منها؛ بل نحافظ على مقومات الناس الأدبية والعلمية دون نقصان حتى لا يعتبر إساءة للأدب، ودون زيادة حتى لا يعتبر نفاقاً وتزلفاً. ونذكر بعد ذلك مسمى الوظيفة، تخصص إدارته في المصلحة الحكومية، أو المؤسسة التجارية أو الصناعية، ثمّ تذكر البلدة التي هي مقر علمه.

4- **التحية الافتتاحية:** تكتب على السطر الآتي مباشرة. وقد درج الكثيرون على بدء رسالتهم بهذه التحية (تحية طيبة، وبعد،) ولكنا لا نجد أفضل من تحية الإسلام، أيا كان المرسل إليه فيكتب على السطر الآتي: سلام الله عليكم ورحمته وبركاته، تتلوها فاصلة، ثم كلمة (وبعد)، أي بعد تقديم التحية الواجبة، تتلوها نقطتان.

5- **موضوع الرسالة:** يبدأ من أول السطر الآتي للتحية بترك فراغ أبيض من أول السطر. ويختلف الموضوع طولاً وقِصراً تبعاً للهدف من الرسالة.

6- **التحية الختامية:** تأتي في نهاية الرسالة بعد الانتهاء من عرض الموضوع. وتكتب على السطر الآتي. ويحسن أن تكون موجزة معبرة مثل: "وتقبلوا وافر الشكر والاحترام" تتلوها نقطة.

7- **التوقيع:** يأتي توقيع المرسل في الجهة اليسرى من الخطاب على السطر الآتي للتحية. فيوقع المرسل بإمضائه على السطر الأول. ثم يكتب اسمه كاملاً بشكل واضح تحت الإمضاء.

8- **عنوان المرسل:** إذا كانت الرسالة مكتوبة على ورقة رسمية فلا حاجة إلى ذكر عنوان المرسل مرة أخرى. أما إذا كانت مكتوبة على ورقة بيضاء غير رسمية؛ فيكتب عنوان المرسل على الجهة اليمنى مقابلاً للتوقيع. وبهذا تكون الرسالة مقبولة الشكل وافية الإطار في صورة منسقة ومنطقية.

ونعود مرة أخرى إلى الجزء المهم من الرسالة وهو الموضوع، لنتعرف على مضمونه وطريقة عرضه. يمثل هذا الجزء صلب الرسالة الذي يتوقف عليه الجانب الأكبر من نجاح الرسالة الإدارية. والرغم من تعدد الأهداف من الرسائل الإدارية بقدر تنوعها؛ فإن الموضوع يكاد يتفق في أسلوب صياغته؛ فهو، مثل أي نوع آخر من أنواع الكتابة الموضوعية، يتكوّن من ثلاثة عناصر أساسية: المقدمة، والعرض، والخاتمة. فالمقدمة تعمد إلى التنبيه إلى موضوع الرسالة؛ وبدء اتصال وديّ مع المرسل إليه، ثم تنتهي بذكر الهدف إلى عرض موضوع الرسالة حسب الهدف منها، من إشارة للمسائل وتفصيل لهذا الشرح والتوضيح, وقد تستغرق أكثر من فقرة تتناول كل منها جانباً من جوانب الموضوع ولا تتقيد هنا بالطول المحدد لكتابة الفقرة، فهي لا تتجاوز أحياناً ثلاثة

أسطر، وقد تقتصر على فقرة واحدة. وفي نهاية هذا الجزء تأتي الخاتمة وهي: مثل المقدمة في الايجاز حيث تهدف إلى تلخيص الموضوع وتحديد طلب الكتب من الرسالة كأن يطلب رداً على رسالته أو اتخاذ إجراء ما من جانب المرسل إليه.

لغة الرسالة

ومن الجوانب المهمة لغة الرسالة ولهجتها. ينبغي أن تكون الرسالة مكتوبة بلغة عربية سليمة إملاءً ونحواً وتعبيراً وأسلوباً، وأن تكون اللغة مباشرة طبيعية غير متكلفة، سهلة غير معقدة.

أما لهجة الرسالة فتعني الانطباع الذي تحدثه لغة الرسالة على قارئها كأن تكون لهجة الرسالة ودية، أو باردة، أو محافظة... إلخ.

وكاتب الرسالة الإدارية الناجح هو الذي يتخير اللهجة المناسبة في ضوء معرفته بالمرسل إليه، ومعرفة وجهة نظره، وتوقعه لرد فعله، ولذلك فهو يختار ألفاظ الرسالة بحساب وتدبر.

ويأتي في مقدمة الرسائل الإدارية من حيث الأهمية والصعوبة رسالة التقدم لطلب الوظيفة. فكثيراً ما يواجه كاتبها صعوبة في تحديد ماذا يضمنها وكيف يصوغها؛ ذلك لأنه يقدر مدى أهمية مثل هذه الرسالة في مستقبله، وفرصة الحصول على الوظيفة التي يريدها.

والرسالة قد تعطي انطباعاً سيئاً يؤدي إلى استبعاد طلبه. فإذا تعرَّف الإنسان على كتابة مثل هذه الرسائل فلا شك أنه يسطيع كتابة أي نوع آخر من الرسائل الإدارية.

والرسالة لطلب وظيفة لا تختلف عن غيرها من الرسائل الإدارية من حيث الشكل الخارجي والإطار الداخلي اللذان ينظمان أجزاءها الرئيسية. إلا أنها تختلف عنها من حيث الهدف، فالهدف من هذه الرسالة هو التقديم لطلب وظيفة.

ولكي نوفق في كتابتها يجب أن نضع هذا الهدف نصب أعيننا عند كتابة صلبها وهو الجزء الخاص بالموضوع، لذلك يجب أن يشتمل هذا الجزء على عرض مؤثر ومقنع لأحقية المقدم لشغل هذه الوظيفة.

وكثيراً ما يطلب المقدم أن يرفق بطلبه شهادة خبرة أو بيان حالة إلا أنه تبقى الرسالة ذاتها الوسيلة الأساس في عملية التقديم للوظيفة، ولا يجوز مطلقاً أن تظل مجرد تقديم لشهادة الخبرة أو "بيان الحالة" بل يختار المقدم منها المسائل المهمة التي تؤهله لشغل هذه الوظيفة والتأكيد عليها.

وهنا يجب على المقدم أن ينظر بعناية إلى مؤهلاته العلمية والعملية والشخصية التي يراها مناسبة للوظيفة المطلوبة، ثم يرتبها

حسب أهميتها ويعرضها في لغة موضوعية مباشرة خالية من أي مبالغة أو تكلف.

وهكذا تنبئ الرسالة عن ثقة بالنفس بعيدة عن الغرور أو فرض الذات أو الإلحاح المذل.

المهارة الإدارية للندوة

في نهاية أهم المهارات التي تتعرض لها يحسن بنا أن نشير إلى مهارة الندوة لضرورتها وانتشار فعاليتها هذه الأيام بشكل ملحوظ.

الأصل في الندوة أن تدور حول موضوع أو قضية تشغل أذهان مجموعة من المختصين في مجال معين علمي أو ديني أو اجتماعي[٥٤].

تعريف الندوة ومفهومها

أ – لغة: الندوة في اللغة الجماعة, فندوتُ القوم أندوهم إذا جمعتهم في النادي، وبه سميت دار الندوة بمكة. فالتجمع هو الأساس في المادة اللغوية [٥٥].

ب – اصطلاحاً: هي مهارة فكرية تعتمد على المحاضرة والمحاورة بحيث يتبلور الفكر فيها من خلال النقاش والمشاركة.

هذا، وتقوم الندوة – كما أسلفنا – على محورين رئيسيين: المحاضرة والمحاورة. إذ من المتابعة أن يتحدث كل مشارك في الندوة حول جانب من جوانب القضية التي تدور حولها الندوة بمشاركة الحضور، ويتميز الحوار بين المشاركين بطرح وجهات النظر المؤيدة أو المعارضة مدعمة بالأدلة والبراهين، ويغلب أن تكون مشاركة الجمهور عن طريق الأسئلة التي توجه إلى أعضاء الندوة حسب اختصاصاتهم أو الجوانب التي تحدَّثوا فيها.

أنواع الندوات:

1- **الندوة المغلقة:** هي التي تقتصر على الأعضاء المشاركين، ويكون لها مدير خاص يتولَّى إدارة الحوار بين الأعضاء، والندوة المغلقة قسمان:

أ – **الندوة البحثية:** هي التي يقدم كل عضو من الأعضاء فيها بحثاً يخضع للمناقشة بعد إلقائه، وفي هذه الحالة يكون كل بحث معداً سلفاً قبل موعد الندوة بوقت طويل، ويقتصر دور مدير الندوة في هذه الحالة على تنظيم إلقاء البحوث وإدارة الحوار، ويكون موضوع الندوة تخصصاً يقتصر على المتخصصين وحدهم في موضوع الندوة، وفي الغالب، فإن الذي يُدعى إلى الندوة يكون ذا علاقة بجهة علمية أكاديمية، أو مؤسسة

ثقافية، أو منظمة دولية متخصصة ويتم نشر الأبحاث عادة بعد انتهاء الندوة.

ب- **الندوة الاستجوابية:** هي التي تقوم على طرح الأسئلة ومن ثم الإجابة عنها، وفي مثل هذا النوع من الندوات يقوم مدير الندوة بدور رئيسي مشارك فهو الذي يختار الأسئلة؛ ولهذا، فإن المفترض في مدير الندوة أن يكون ممن لهم علاقة وطيدة بموضوع الندوة، ممن تتوفَّر فيهم مهارة خاصة في إدارة الحوار والسيطرة عليه، وغالباً ما تكون الندوة في موضوعات عامة تهم الجمهور ومن هذه الندوات، الندوات التلفزيونية والإذاعية التي تنتشر في هذه الأيام.

2- الندوة المفتوحة:

وتتميز بالمشاركة الواسعة من حضور الجمهور الذين لا يقتصر دورهم على طرح الأسئلة فقط ولكن تتعدى ذلك إلى التعليق وطرح وجهات أنظارهم المختلفة؛ ولكن في حدود ضيقة، بعد أن ينتهي الأعضاء من طرح وجهات أنظارهم حول موضوع الندوة.

كيفية إدارة الندوة

إذا كانت الندوة بحثية فلا بد من اختيار أعضائها من بين الأعلام البارزين ومن ذوي الاختصاص المعروفين وإبلاغهم قبلها بوقت كافٍ حتى يعدوا أبحاثهم إعداداً كافياً. وكذلك لا بد من اختيار موضوع الندوة بعناية فائقة بحيث يكون ذا أهمية خاصة للإسهام في حل قضية علمية أو أدبية نقدية. ولا بد من إعداد العدة لنشر النتائج وإذاعتها في الأوساط المهتمة وتوزيعها على المعاهد العلمية ذات الاهتمام بهذا الموضوع.

وأما إذا كانت الندوة استجوابيةً، فلا بد من إعداد المحاور الأساسية للأسئلة التي ستطرح في الندوة وتوزيعها على الأعضاء المشاركين حتى يُهيّئوا أنفسهم للإجابة عنها ويكشفوا عن دقائقها فلا يفاجأون بأسئلة دقيقة لا يملكون الإجابة عنها، ولا بد لمدير الندوة إعداد أسئلته بعناية ودقة وبأسلوب لا يحتمل التأويل أو يخلو من اللياقة؛ إذ لا بد من توافر الذوق والأدب، ونبذ التعالم والغرور ومحاولة إظهار المقدرة العلمية والاستبداد بالحديث أو التركيز على مشارك دون آخر، أو تعمد إخراج أحد المشاركين أو إهماله، ولا بد من تحديد الوقت وتوزيعه بشكل معتدل وعدم مقاطعة المشاركين، أو تفريع الموضوع، والدخول في متاهات تؤدي إلى تمييع القضية موضوع الندوة.

وفي الندوات المفتوحة لا بد من السيطرة على زمام الموقف، وضبط الأمور؛ لاتساع دائرة الحوار، والمحافظة على النظام، ومراعاة أسباب الذوق واللياقة في التخاطب، وإيقاف المتحدثين الذين يجنحون للإساءة إلى أحد المشاركين أو تسفيه رأيه أو السخرية به.

كتابة البحث الجامعي

يعد البحث لوناً من ألوان الكتابة الوظيفية؛ ذلك أن من أسمى غاياته إبراز قدرة الطالب الجامعي على جمع المادة العلمية وترتيبها وتصنيفها؛ بغية الوصول إلى امتلاك أداة التعامل المعرفي مع مختلف البحوث.

تعريف البحث ومفهومه

أ – لغةً:

البحث هو الاستقصاء وأصله هو البحث في الأرض وفي التنزيل: " فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبۡحَثُ فِي ٱلۡأَرۡضِ" المائدة: ٣١.

ب – اصطلاحاً:

يعرّف بعض الدارسين البحث بأنه تقريرٌ متكاملٌ يقدمه باحثٌ عن عمل أتمَّه على أن يشمل التقرير كلَّ المراحل التي مر بها الباحث في

دراسته منذ اختياره للموضوع حتى النتائج التي توصل إليها، في تسلسل مدعَّم بالأدلة والبراهين وموثق بالمصادر والمراجع.

البحث ممارسة عملية إبداعية

أن البحث يتطلب صبراً خاصاً يُهيِّئ صاحبه للقيام بهذا العمل. ومما لا يتطرق إليه الشك أن البحث يتطلب صبراً وأناة وملكة قادرة على التحليل والاستنتاج، وهذه الصفات في معظمها مما يحتاج إلى الدربة والمران، ورياضة النفس وحملها على المشقة والمعاناة، فضلاً عن القدرات الذهنية الخاصة التي في باب الموهبة.

ولكن، إذا صحتِ العزيمة وقُوِيَتِ الإرادة فيمكن – بعون الله سبحانه وتعالى – أن تُنَمَّى الاستعدادات الفطرية البسيطة بالدربة والقراءة الاستيعابية المثابرة والأخذ بنصائح الباحثين الكبار، والاستفادة من تجاربهم، وترسُّم خطاهم وتطوير القوى الإدراكية بالتأمل والتوفر على المسائل والتعمق فيها. وكل ذلك يساعد على بلورة شخصية الباحث واستقلالها، وهذا أهم عنصر من العناصر التي ينبغي أن تكون متحققة فيه؛ لأن الباحث الذي لا تظهر شخصيته في بحثه، بل يسعى إلى مجاراة الآخرين والأخذ بآرائهم يفقد المقوِّم الأساسي من مقومات البحث ولا يعتد به ولا بكتاباته.

الخطوات التي يمر بها البحث

من أبرز الخطوات التي يمر بها الباحث اختيار الموضوع؛ ويخضع هذا الاختيار لعدة عوامل منها:

أ- مجال التخصص:

يعمد الباحث إلى اختيار موضوعه بحيث يكون له صلة بقدراته وما هيئ له من خلال دراساته والتخصصية؛ لأن ذلك أجدى وأنفع من الكتابة في غير هذا المجال لمجرد الرغبة. ولكن ذلك لا يعني أن يحصر الباحث نفسه في تلك الدائرة إذا أنس من نفسه نزوعاً إلى الكتابة في موضوع يستهويه بشرط أن يعد إعداداً كافياً له بالقراءة والتأمُّل في أمهات الكتب واستشارة كبار العلماء والباحثين.

ب- الحاجة الملحة:

وهي تشكل خطوة محورية من خطوات اختيار الموضوع من خلال تلك الحاجة إلى دراسة موضوع بعينه كالبحث في أسباب ظاهرة تربوية تفشتْ وانتشرتْ، وأصبحت مشكلة يعاني منها الدارس أو المحيط الذي يعمل فيه كظاهرة التسرب مثلاً أو ظاهرة التخلف الدراسي؛ الأمر الذي يدفع العامل في هذا المجال إلى استقضاء هذه الظاهرة وبحثها من أجل اكتشاف أسبابها، وطرق معالجتها.

ج- جدية الموضوع وأهميته:

قد يكون الموضوع بكراً لم يعالجه أحدٌ من الدارسين, وفي الوقت ذاته له أهمية خاصة يراها الباحث جديرة بأن يتصرف إلى الكشف عنها، ويرى في نفسه القدرة على الابتكار والوصول إلى نتائج ملموسة فيما لو توجَّه إلى هذا الموضوع.

خطة البحث

وهي تعني: الجوانب التفصيلية للموضوع المراد بحثه منظمة ومبوَّبة ومرتَّبة في إطار هيكلٍ متماسكٍ، تفضى كل نقطة فيه إلى التي تليها في الإطار الكليّ المترابطِ، يخلص إلى نتائج وتوصيات تكون ثمرة للبحث والدراسة.

أسس البحث العلمي

أولاً: ضرورة تعرف الباحث على المصادر والمراجع وبطاقات التصنيف والفهرسة، ثم تجميع المعلومات والملاحظات والبيانات عنها وحصر ما يحتاجه البحث منها.

ثانياً: إدراك نظام الاقتباس وأنواعه: فالحرفي: "هوالذي يكون استشهاداً برأي أو تدعيماً لفكرة أساسية، ويوضع بين قوسين"، أما الاقتباس بالمعنى: فيشار إلى مرجعة في الهامش دون وضعه

بين أقواس. وينبغي المحافظة على جوهر الفكرة في هذا النوع من الاقتباس؛ ويستحسن عدم التطويل والإكثار منه.

ثالثاً: الإلمام بطرق التوثيق المختلفة: سواء في هوامش الصفحات أم في نهاية البحث؛ حيث يكتب عنوان الكتاب، وطبعته، وأجزاؤه وبلده، ثم الناشر والتاريخ، إذا أشير إليه للمرة الأولى في الهامش، وإلا فيشار إليه بـ (المرجع السابق).

كتابة البحث

يجب أن يراعي الباحث عند كتابة البحث ما يأتي:

- **أولاً:** أن يكون العنوان مختصراً ودالاً على موضوع البحث.
- **ثانياً:** لا بد أن تحتوي المقدمة على تمهيد نظري مختصر يحدد مشكلة البحث ومظاهرها وأهمية دراستها وأسباب اختيار الباحث لهذه المشكلة، والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها من خلال دراسته لها، والصعوبات التي جابهت الباحث أثناء إجراء البحث في مراحله المختلفة.
- **ثالثاً:** استعراض البحوث والدراسات السابقة لهذه المشكلة.
- **رابعاً:** تحديد المشكلة بدقة، ويتضمن ذلك جميع النقاط الرئيسية والفرعية.

- **خامساً:** تلخيص الطريقة أو الأسلوب أو المنهج الذي استخدمه الباحث ونوع الدراسة (ميدانية، وثائقية، وصفية، ودراسة حالة).
- **سادساً:** يجب أن يتميز الأسلوب بالدقة والتعبير بأقل الكلمات مع التأكد من سلامة اللغة، وأن تكون المعلومات منظمة ومتماسكة داخل البحث، على أن يحرص الباحث على عدم تدوين أي رأي شخصي دون أدلة وأسانيد موثقة، وأن يحرص على عدم التناقض مع الإيجاز.
- **سابعاً:** لا بد من تفسير النتائج (الخاتمة) وفقاً للحيثيات والأدلة الموثقة.
- **ثامناً:** لا بأس من كتابة التوصيات والمفتوحات في نهاية الرسالة؛ لمعالجة المشكلات التي يثيرها البحث، وفي بعض الحالات التي تكون تلك التوصيات والمقترحات ضرورية.
- **تاسعاً:** كتابة الخلاصة، وهي فكرة علمية موجزة عن البحث [37].

هوامش الباب السادس

1- الخولي، محمد علي، 1997م، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفلاح، عمان، ص129.

2- Nicholson: *A literature History of Arabs* (1930) Pg31

3- انظر: **كتاب أصول الحديث** للدكتور محمد عجاج الخطيب، ص 139

4- انظر: **الأغاني** للأصفهاني من ص 101-102، ج2.

5- انظر: **فتوح البلدان** *للبلاذي*، ص 471.

6- انظر: **عيون الأخبار** لابن قتيبة، ج1, ص42.

7- انظر: **مجمع الأمثال** للميداني ج2، ص 87.

8- انظر: **الشعروالشعراء** لابن قتيبة تحقيق الأستاذ أحمد شاكر، ص 30.

9- انظر: *أدب الكاتب* للصولي ص30، ونهاية الأدب للنويرى ج3، ص7، و*الفهرست* لابن النديم ص 06

10- **أصل الخط العربي** للدكتور خليل نامي، ص 106.

11- **المرجع نفسه**.

12- عبد العليم إبراهيم, 1962م، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط2، دار المعارف، القاهرة، ص 359.

13- **منظمة المؤتر الإسلامية الجامعة الإسلامية بالنيجر**، سلسلة الندوات، "اجتماع الخبراء الإقليمي حول مناهج اللغة العربية في دول الساحل الإفريقي" السنة 1422هـ/2002م ص 44.

14- الخولي، المرجع السابق.

15- أولنرو، عبد الفتاح عبد الرحيم, 1999م, **الابتداء في معرفة الإنشاء للمدارس والمعاهد العربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية**، ط1، مطبعة أوميكنلي، إلورن، نيجيريا، ص 26-29.

16- محمود معلا محمد، 1998م، **مرشد الطلاب إلى قواعد الإملاء**، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، ص 5-9 و 18-26.

17- وعلى الطالب الرجوع إلى أهم المراجع في الإملاء مثل **المستشار في الإملاء والخط العربي** ليوسف على بديوي، و**الشامل في الإملاء العربي** للدكتور محمد حسن الحمصي، و**أصول الإملاء** للدكتور عبد اللطيف محمد الخطيب، و**تسهيل الإملاء** لفهد أحمد الجباوي، و**صدى الإملاء** لمحمود صافي، و**لآلىء الإملاء** لمحمد مامو، و**الواضح في الإملاء** لمحمد زرقان الفرخ، و**المعين في الإعراب والعروض والإملاء** للدكتور محمد التونجي، و**قواعد الكتابة العربية والإنشاء** للدكتور عبد الواحد حسن الشيخ، و**فن الكتابة الصحيحة** للدكتور محمود سليمان ياقوت، و**المرشد في الإملاء** للدكتور محمود شاكر سعيد، و**تعلم الإملاء وتعليمه** للدكتور نايف معروف، و**معلم الإملاء الحديث** لمحمد إبراهيم سليم، و**الإملاء والترقيم في الكتابة العربية** لعبد العليم إبراهيم، و**الإملاء العربي** لفيصل حسين طحيمر العلي، و**النحو والإملاء** من منشورات وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، و**اللغة العربية إملاء وكتابة** لفخري محمد صالح وغير ذلك.

18- خضر عبد الله تايه، **الهادي في الإملاء العربي**، دار الضياء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

19- محمد إسماعيل صيني وآخرون، 1996م، **المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية**، مكتب لبنان ناشرون، بيروت، ص1-10.

20- الشويرف، عبد اللطيف أحمد, 1425هـ/1997م، **التدريبات اللغوية للسنة الأولى**، مراجعة: عبد الله الكيش وعبد الحميد الهرامة، ط1، كلية الدعوة الإسلامية، ص121 -125.

21- ابن منظور، **لسان العرب**، ج11، ص350-351.

22- عبد اللطيف حمزة، **فن التحرير الصحفي**، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 226-227.

23- محمد يوسف نجم، **فن المقالة**، ط4، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ص 94.

24- عز الدين إسماعيل، 1978م، **الأدب وفنونه**، الفكر العربي، القاهرة، ص 289.
25- محمود شريف، **فن المقالة الأدبية والموضوعية والصحفية**، مكتبة دار العروبة، الكويت، ص 114.
26- فاروق أبو زيد،1981م, **فن الكتابة الصحفية**، دار المأمون، القاهرة، ص193.
27- المهدلي, السيد عقيل بن علي ، 1416هـ/1996م، **محاضرات في فن المقال**، ط1، دار الحديث، القاهرة، ص31-33.
28- ابن منظور، **المرجع السابق**، المجلد الرابع، ص173-174
29- أحمد شوقي رضوان وعثمان بن صالح الفريح، 1418هـ/1997م، **التحرير العربي**، ط6 ، مطابع جامعة الملك سعود، ص 156.
30- بن منظور، **المرجع السابق**، مادة قر.
31- الشنطي, محمد صالح ، **فن التحرير العربي**، ص 169.
32- ابن منظور، **المرجع السابق**، المجلد الخامس، ص213.
33- **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، طبعة دار الدعوة، استنبول، ص 302.
34- أحمد شوقي رضوان وعثمان بن صالح الفريح، **المرجع السابق**، ص209,210,211.
35- الشنطي, محمد صالح , **المرجع السابق**, ص271-273.
36- ابن منظور، **المرجع السابق**، المجلد السابع، مادة ندى، ص4389.
37- الفيومي، 1987، **المصباح المنير**، مكتبة لبنان، ص 14.
38- الصديق، مختار عثمان، 2014م. **مناهج البحث العلمي**، ط1،عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

الباب السابع

الاختبارات اللغوية

مفهوم الاختبارات

الاختبار: هو مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الطالب أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدمه فيها، ومقارنته بزملائه[٩].

وهو أيضاً: عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام التي تطلب من المتعلم الاستجابة لها شفوياً أو تحريرياً وأحياناً قليلة بالتمثيل الإيمائي أو الإشارة[١٠].

ويعد الاختبار أيضاً بأنه مجموعة من الأسئلة للإجابة عنها، وكنتيجة لاستجابات الفرد على هذه المجموعة أو السلسلة من الأسئلة، يُحمل على قياس أو (قيمة عددية) خصائص أو صفات هذا الفرد[١١].

ويعتبر الاختبار أسلوباً فعالاً لمساعدة المتعلم على تقدير ما يحرزه من تقدم، ولا تزداد قدرة الطالب على الحكم على نفسه إلا إذا كان المدرس يقوم وحده بإصدار أحكامه عليه على أساس الدراسات العلمية، والأعمال التحريرية والمناقشات اليومية التي يقوم بها [١٢].

والاختبار موقفٌ عمليٌ تطبيقيٌ، يوضع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم، والأفكار، والأداء السلوكي المكتسب خلال تعلُّمهم لموضوع من الموضوعات أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة. كما أنه يؤيّد ويدّعم ويعزّز سمات عدة من سمات العملية التعليمية، فإن فعالية الاختبار تعزّز وتؤيّد بملاحظة مجموعة من الأسس الرئيسية، وبملاحظة ما بين القياس بالاختبارات القائمة على المعايير والأخرى القائمة على المحك[٣].

ويذكر الدكتور نعيم عطية أن الاختبارات ظلتْ لفترة طويلة وأنها وسيلة القياس والتقويم الوحيدة، وأنها حتى بداية القرن الماضي كانت شفاهة وعُرفت الاختبارات التحريرية في واسط القرن الماضي، ووجدت حينها معارضة شديدة ووجّه لها الكثير من النقد[٤].

أهمية الاختبارات

وتعتبر الاختبارات من أقدم وأكثر الأدوات شيوعاً في المدارس وتكاد تكون هي المقياس الوحيد الذي يُجاز به التلاميذ من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، ونلاحظ أنه كلما اقترب التلميذ من مرحلة تعليمية عليا زادت أهمية الاختبارات[٣].

ولكن بسبب مبالغة البعض في استخدام الاختبارات فقد أُثير جدلٌ عنيفٌ حولها بين مؤيّدين لها وآخرين يطالبون بإلغائها.

يقول الفريق الأول: إن الاختبارات تعطينا معلومات عن مستوى الطالب ومدى قدرته على استيعاب ما يدرس، وتبيّن المستوى الذي وصل إليه ومدى ما حقَّقه من تقدم مقارنة بالمستويات المطلوب تحقيقها، فضلاً عن الذي يحكم على المؤسسة التعليمية ومستوى المعلمين والطلبة اعتماداً على نتائج الاختبارات، كما أن استخدام الاختبارات يُعزّز مبدأ تكافف الفرص وينهي الوساطة والمحسوبية. أما بالنسبة للمعلم فإن الاختبارات طبقاً لـ (هار جريفز Hargreaves) تقضي على المشاكل الخاصة بالسيطرة على الفصل، فالمدرسون في فترة زمنية معينة لا يستطيعون فرض سلطتهم على الطلاب أو التحكم فيهم فيلجؤون إلى الاختبارات كنوعٍ من الإرهاب الصامت لهم؛ مما يدفع الطلاب إلى التصرف بعقلانية وتكون الدراسة حافزاً لهم لاختياز الاختبارات والدخول إلى سوق العمل.

أما الفريق الثاني: ومنهم (هولمز E.Holmos) فإنه يرى أن المدرسة يسيطر عليها كابوس الامتحان، وعلى جوّها النفاق والخداع. بحيث وقع الجميع ضحية لنظام أسلوب الامتحانات ونتائجها غير الواقعية وأصبحوا يعدونها كما لو كانت أوامر شبه إلهية.

بعد هولمز جاءت تقارير عديدة في بريطانيا توضح آثار الاختبارات السلبية... أما تقرير (نيوصم Newsom) فقد أشار إلى أن نُظم الامتحانات الحالية لا تهتم بجميع الطلبة وخاصة ذوي القدرات

المتوسطة أو تحت المتوسطة، كما أن المدرسين قد أهملوا حاجات الطلاب وأنشطتهم وبالغوا في الاستعداد للامتحانات، من جانب آخر أشار تقرير المدارس الثانوية في انجلترا وويلز إلى أن المدرسين يتبنَّون أساليب تعليمية تضمن نجاح طلابهم في الاختبارات مما أدّى إلى ممارسة أساليب تدريسية غير سليمة لا مضمون لها؛ تؤدي إلى محدودية التعليم، ويقول (برودفوت Broadfoot): إن وظيفة الامتحانات غلبت على سياق التعليم وليست مترابطة مع بعضها منطقياً، كما أن نسبة الرسوب أدَّتْ إلى عدم ثقة الطلبة بأنفسهم.

وبالرغم مما قيل عن الاختبارات فإن لها أهمية تتمثل في أنها وسيلة فعالة لانتقال التلاميذ من صف إلى آخر، وتدريبهم على وضع هدف أمامهم، والاستعداد لهذا الهدف بكل جهدهم، وتعويدهم على تحمل التعب والإرهاق والصبر والاستذكار، وعن طريق الاختبار يتعوَّد التلاميذ على الخضوع للنظام واحترام القوانين والعمل على فهم الموضوعات الصعبة، وتعوّد التلاميذ الثقة بالنفس والاعتماد على جهدهم الشخصي وبذل النشاط.

وبالرغم من هذه الأهمية نرى أن هناك من ينادي بإلغائها، والرأي الوسط بين الرأيين يتمثَّل في أن الاختبارات وسيلة وليستْ غايةً في حدِّ ذاتها، وليستْ عمليةً عقابيةً، وهي أداة إذا ما أحسن بناؤها

واستخدامها فإنها تساعد كثيراً على توجيه وتحسين العملية التعليمية في مختلف جوانبها.

وظائف الاختبارات

للاختبارات وظائف عديدة منها:

١- قياس تحصيل الطلاب.
٢- تقييم المعلم لنجاحه في التعليم.
٣- التجريب لمعرفة أية الأساليب التدريسية أفضل.
٤- ترفيع الطلاب من صف إلى آخر.
٥- إعلام الوالدين بمستوى أبنائهم.
٦- تشخيص نقاط الضعف لدى الطلاب.
٧- تجميع الطلاب في فئات متجانسة.
٨- حفز الطلاب على الدراسة.
٩- التنبؤ بقدرة الطالب على السير في برنامج دراسي ما.
١٠- فرز الطلاب إلى مقبول وغير مقبول للالتحاق برنامج ما. ومن المعروف أن الاختبار الواحد قد تكون له عدة وظائف في آن واحد.

أنواع الاختبارات

إن للاختبارات أنواعاً متباينة منها:

1- الاختبار الموضوعي: وهو اختبار لا يُختلف في تقييم إجاباته مهما تعدد الْمُقَيِّمون. مثال ذلك، اختبار الاختيار من متعدد واختبار الصواب والخطأ.
2- الاختبار الذاتي: وهو اختبارٌ تعتمد الدرجة فيه على تقدير المصحح. ومثال ذلك اختبار المقال.
3- اختبار السرعة: وهو اختبار يقيس سرعة الأداء وتكون فيه الأسئلة أطول من الوقت المتاح.
4- اختبار التحصيل: وهو اختبار يهدف إلى قياس مدى التحصل. ولذا يعطى الطالب وقتاً كافياً للإجابة.
5- الاختبار العام: وهو اختبار ينظم على مستوى البلد كله في وقت واحد.
6- الاختبار المدرسي: وهو اختبار ينظم على مستوى الصف الواحد أو المدرسة الواحدة.
7- الاختبار الكتابي: وهو اختبار يقدّم فيه الطالب الإجابات مكتوبة.
8- الاختبار الشفهي: وهو اختبار يقدّم فيه الطالب الإجابات شفهياً.

9- الاختبار المعلن: وهو اختبار يتم تحديد موعده ومادته ومكانه سلفاً.
10- الاختبار المفاجأ به: وهو اختبار لا يسبقه تحديد موعدٍ.
11- الاختبار الصفي. وهو اختبار يُجرى في غرفة الصف.
12- الاختبار البيتي: وهو اختبار يجيب عليه الطالب في البيت.
13- اختبار الكتاب المغلق: وهو اختبار يجيب عليه الطالب وكتابه مغلق، أي لا يسمح له بالاستعانة بكتاب.
14- اختبار الكتاب المفتوح: وهو اختبار يجيب عليه الطالب وكتابه مفتوح يسمح له باستخدامه.

مـادة الاخـتبار

إن اختبارات اللغة تقيس مهارات متنوعة منها:

(١) النطق: يختبر الطالب في التعرف على أصوات اللغة ونطقها.
(٢) القواعد: يختبر الطالب في فهم تراكيب اللغة وتكوينها.
(٣) المفردات: يختبر الطالب في فهم كلمات اللغة وتعرفها وتذكرها.
(٤) التهجئة: يختبر الطالب في قدرته على كتابة الكلمات كتابة صحيحة .

(٥) الخط: يختبر الطالب في قدرته على كتابة حروف اللغة كتابة سليمة.

(٦) فهم المسموع: يختبر الطالب في قدرته على فهم ما يسمع.

(٧) فهم المقروء: يختبر الطالب في قدرته على فهم ما يقرأ.

(٨) الكتابة: يختبر الطالب في قدرته على الكتابة المقيدة والكتابة الحرة.

(٩) التلخيص: يختبر الطالب في قدرته على تلخيص الأفكار الرئيسية في نص ما.

(١٠) الترجمة: يختبر الطالب في قدرته على الترجمة من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأولى وبالعكس.

(١١) الترقيم: يختبر الطالب في قدرته على ترقيم نص ما.

(١٢) التعبير الشفوي. يختبر الطالب في قدرته على الكلام أو المحادثة.

اختبارات الأصوات

من الممكن أن يختبر النطق بعدة طرق منها:

1- القراءة الجهرية: يطلب المعلم من الطالب أن يقرأ مجموعة من الكلمات ليعطي الطالب درجة معينة على كل كلمة ينطقها نطاقاً سليماً ويخسر هذه الدرجة إذا أخطأ في نطق الكلمة.

2- التمييز بين الثنائيات: يستمع الطالب إلى المعلم أو شريط تسجيل، ويطلب منه الحكم إذا كانت الثنائية التي سمعها تدل على كلمتين مختلفتين أو تدل على الكلمة ذاتها مكررة مرتين. مثال ذلك يقول المعلم (سَالَ صَالَ)، فيجيب الطالب (مختلفتان) وإذا قال المعلم (صَالَ صَالَ)، فيجيب الطالب (متماثلتان). ويركز مثل هذا الاختبار على الأصوات المشكلة لدى الطالب.

3- نطق الثنائيات: نقدم للطالب مجموعة من الثنائيات الصغرى مكتوبة، ويطلب منه أن ينطقها مثنى ليقيِّم المعلم قدرته على التفريق بين الأصوات عند نطقها.

4- الكتابة الصوتية: في المراحل العليا، من الممكن أن يطلب من المتعلم أن يكتب جملة فونيمية أو كتابة صوتية.

اختبارات التراكيب

من الممكن اختبار التراكيب اللغوية بعدة طرق منها:

1- تعديل الصيغة: يطلب هنا أن يعدل الطالب الصيغة التي بين قوسين بما يتناسب مع الجملة. مثال ذلك: (يأتي) الولدُ أمس.

2- ملء الفراغ: ضع الكلمة المناسبة في الفراغ المبين. مثال ذلك: أراد الرجل – يتعلم.

3- الدمج: ادمج الجملتين الآتيتين في جملة واحدة. مثال ذلك: جاء الولد + الولد هو صديقك.

4- كشف الخطأ: ضع خطاً تحت الخطأ فيما يلي ثم صحح الجملة. مثال ذلك: كان جرى فوقع في الماء.

5- إكمال الجملة: أكمل الجملة الآتية. مثال ذلك: إن تدرس...

6- الإعراب: أعرب الجملة الآتية أو أعرب ما تحته خط.

7- التحويل: حول هذه الجملة من الماضي إلى المضارع أو من المفرد إلى الجمع أو من المتكلم إلى المخاطب أو من المثنى إلى المفرد أو من المذكر إلى المؤنث أو من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول.

8- الاختبار من متعدد: اختر الجواب الصحيح مما يلي. مثال ذلك: الولد يكتب درسه. الولد هو: أ- فاعل. ب- مفعول به. جـ- مبتدأ. د- خبر.

9- التعويض: ضع الكلمة الآتية بدلاً من الكلمة المناسبة في الجملة الآتية أو الفقرة الآتية محدثاً التغييرات اللازمة. مثال ذلك : الولد كتب درسه/ (الولدان).

10- إعادة الترتيب: أعد ترتيب هذه الكلمات لتكون منها جملة. مثال ذلك: أباه، في، البيت، وجد، الطفل.

اختبارات المفردات

من الممكن اختبار المفردات بعدة طرق منها:

1- الاختبار من متعدد: اختر واحدة من الكلمات الأربع لتناسب الفراغ في الجملة الآتية: مثال ذلك: أكل الولد – (الشراب، الطعام، الكتاب، الماء).
2- المترادفات: أعط كلمة أخرى ترادف الكلمة الآتية في المعنى.
3- الشرح: اشرح معنى كل كلمة مما يليك.
4- الأضداد: أعط كلمة تضاد الكلمة الآتية في المعنى.
5- الاشتقاق: اشتق اسم الفاعل أو اسم المفعول أو الصفة المشبهة أو المصدر أو اسم المكان أو اسم الزمان أو اسم الآلة أو صيغة المبالغة من الكلمات الآتية.
6- التزاوج: اختر من القائمة الثانية كلمة تقارب نظيرة لها في المعنى في القائمة الأولى.
7- ملء الفراغ: املأ الفراغ في الجملة الآتية بالكلمة المناسبة.
8- ملء الفراغ المُعان: املأ الفراغ في الجملة الآتية بكلمة مناسبة مذكور أول حرف منها أو آخر حرف منها أو عدد حروفها أو أول حرف وآخر حرف منها.

اختبارات التهجئة

يمكن اختبار التهجئة بعدة طرق منها:

1- الإملاء: يقوم المعلم بإملاء كلمات مختارة أو جمل متفرقة أو فقرة كاملة على الطلاب.

2- كشف الخطأ: تقدم للطالب نصوص مكتوبة فيها أخطاء إملائية ويطلب منه اكتشافها فقط بوضع خط تحت الخطأ أو اكتشافها وتصحيحها.

3- الاختبار من متعدد: تقدم للطالب مجموعات من الكلمات، كل مجموعة تحتوي على أربع كلمات واحدة منها خطأ. ويطلب منه اكتشاف الخطأ أو اكتشافه وتصحيحه. ويمكن أن تتكون المجموعة من أربع كلمات واحدة منها صواب يطلب منه اكتشافها.

4- الحرف المحذوف: يطلب من المتعلم أن يضيف الحرف المحذوف من كل كلمة وقد ينص السؤال على إضافة حرف العلة المحذوف أو إضافة الحرف الصحيح المحذوف أو إضافة واحد من عدة حروف محددة. وقد ينص السؤال على إضافة حرف واحد إذا كان ذلك ضرورياً.

5- الاشتقاق: اشتق اسم الفاعل أو اسم المفعول من الفعل الآتي. مثال ذلك: سَأَل.

6- الدمج: ادمج الكلمتين في كلمة واحدة إذا كان الدمج ضرورياً. مثال ذلك: أَنْ + لا.

7- أحكام التهجئة: يسأل الطالب عن قواعد الإملاء مثل قاعدة الهمزة أو الألف الممدودة والمقصورة أو التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

اختبارات الخط

من الممكن اختبار مهارة الخط بعدة طرق منها:

أ- النسخ: يطلب من المتعلم أن ينسخ أسطراً من كتاب أو يقلد أسطراً في دفتر الخط.

ب- الإملاء: يملي المعلم على الطالب بعض الجمل فيقيم خطه.

اختبارات الاستيعاب

من الممكن أن يختبر مهارة الاستيعاب بعدة طرق منها:

1- الاستماع إلى فقرة أو مقال أو قصة من المعلم

2- الاستماع إلى شريط تسجيل.

3- مشاهدة فيلم سينمائي أو تليفزيوني.

4- قراءة نص مكتوب.

وبعد الاستماع أو المشاهدة أو القراءة، من الممكن أن يتخذ الاختبار عدة أشكال منها.

1- الأسئلة: توجه إلى الطالب أسئلة كتابية أو شفوية يجيب عنها الطالب كتابياً أو شفهياً. وبالطبع تتعلق الأسئلة بالنص موضع الاختبار.

2- الاختبار من متعدد: توجه إلى الطالب أسئلة وتوضع لكل سؤال عدة أجوبة واحد منها فقط صحيح. وعلى الطالب أن يتعرَّف على هذا الجواب الصحيح. ويفضل أن يكون عدد الأجوبة لكل سؤال أربعة.

3- الصواب والخطأ: يطلب من الطالب أن يقرر هل الجملة صواب أو خطأ وفقاً للنص الذي سمعه أو قرأه. ومن الممكن أن يطلب منه خيار ثالث هو (غير معلوم) إذا كان النص لا يبين إذا كانت الجملة صواباً أو خطأً.

4- ملء الفراغ: تقدّم جمل ذات علاقة بالنص وتحذف من كل جملة كلمة. يطلب من الطالب أن يضيف الكلمة المحذوفة وفقاً لما يتطلبه النص موضع الاختبار.

5- المزاوجة: يعطي الطالب قائمتين من الكلمات أو الأشخاص أو الأحداث ويطلب منه أن يزاوج كل كلمة في القائمة الأولى بما يناسبها من القائمة الثانية في ضوء ما فهم من النص.

6- الترتيب: تعرض قائمة من الجمل مأخوذة من النص دون تعديل أو بتعديل طفيف في الصياغة. ويطلب من الطالب أن يرتبها وفقاً لتسلسل حدوثها الزمني كما يفيد النص.

7- التلخيص: يطلب من الطالب أن يلخّص ما فهم من النص المسموع أو المقروء.

اختبارات الكتابة الحرة

تختبر الكتابة الحرة بعدة طرق منها:

1- يكتب الطالب في موضوع معين دون أية قيود من حيث الشكل أو الكمية ودون أي عون.
2- يكتب الطالب في موضوع معين ويُعْطي الجملة الرئيسية لكل فقرة بحيث يتحدد اتجاه كتابته من حيث المحتوى.
3- يكتب الطالب في موضوع معين مع وضع قيود على عدد الفقرات أو عدد الأسطر أو عدد الكلمات أو عدة الجمل.
4- يكتب الطالب في موضوع معين بعد أن يزوَّد بمخطط يحصر الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية والأفكار الثالثية في كل فقرة.

اختبارات التلخيص

يجرى اختبار التلخيص بعدة طرق منها:

1- يقرأ الطلاب النص ثم يُطْلَبُ منهم أن يجيبوا عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالنص. وتكون الأسئلة منتقاة ومرتبة بطريقة تجعل من الإجابات تلخيصاً للنص. وتكتب الإجابات متتالية

بحيث تشكّل فقرة. ولا تستخدم في هذه الحالة أسئلة تجاب بنعم أو لا. كما توضح حدود كمية للإجابات بحيث لا يزيد عدد كلمات كل منها أو عدد كلماتها جميعاً عن عدد معين من الكلمات.

2- يقدّم للطالب سؤال واحد شامل يكون عليه تلخيصاً وافياً لأهم النقاط التي وردتْ في النص المراد تلخيصه. وتوضع أيضاً حدودٌ كمية للجواب على شكل عدد معين من الكلمات ينبغي عدم تجاوزه.

3- يطلب من الطالب أن يلخص النص إلى الثلث أو الربع أو ضمن حد أقصى من عدد الكلمات.

اختبارات الترجمة

تختبر الترجمة بعدة طرق منها:

1- يطلب من الطالب أن يترجم من اللغة العربية إلى لغته الأولى.

2- يطلب منه أن يترجم من لغته الأولى إلى اللغة العربية.

3- يعطي الطالب فقرة للترجمة أو جملاً متفرِّقةً.

اختبارات الترقيم

يقصد بالترقيم إضافة النقط والفواصل وعلامات الاستفهام والتعجب وما إلى ذلك ويختبر الترقيم بعدة طرق منها:

1- تقدم إلى الطالب فقرة أو جمل متفرقة تخلو من نوع معين من علامات الترقيم. ويطلب من الطالب إضافة علامة ترقيم معينة حيثما يلزم. مثال ذلك إضافة الفاصلة حيثما يلزم.

2- تقدم إلى الطالب فقرة أو جمل متفرقة خالية من أية علامات ترقيم. ويطلب من الطالب أن يضيف علامات الترقيم اللازمة.

3- يطلب من الطالب أن يضيف عدداً معيناً من علامات الترقيم. مثال ذلك: أضف خمس علامات ترقيم محذوفة من الفقرة الآتية:

4- يطلب من الطالب أن يضيف عدداً معيناً من نوع معين من علامات الترقيم. مثال ذلك: أضف خمس فواصل إلى الفقرة الآتية حيثما يكون ذلك ضرورياً.

5- يطلب من الطالب أن يضيف علامات الترقيم المناسبة في مواقع محددة في الفقرة. ويبين الموقع المراد بوضع دائرة أو خط عمودي أو خط مائل.

اختبارات التعبير الشفهي

يختبر التعبير الشفهي بعدّة طرق منها:

1- يطلب من الطالب أن يتحدث عن موضوع مألوف لديه. ويقيم على أساس الطلاقة والصحة.
2- توجه إلى الطالب أسئلة كتابية أو شفهية تتطلب إجابات شفهية قصيرة.
3- من الممكن أن تكون الأسئلة مسجَّلة على شريط ويترك بين كل سؤال وآخر وقتٌ كاف للإجابة. وتضمن هذه الطريقة تساوي جميع الطلاب في عامل الوقت وطريقة الاستماع إلى السؤال.
4- تقدّم إلى الطالب صورة يطلب منه أن يعلّق عليها شفهياً في وقت محدد.
5- يشترك طالبان أو أكثر في محاورة شفهية حول موضوع معين أو في محادثة حرة.

إعداد الاختبار

عند إعداد الاختبار، يحسن بالمعلم أن يراعي ما يأتي:

1- لا بد من تحديد هدف الاختبار أولاً.
2- يجب أن يتقيَّد كل سؤال بهدف الاختبار المحدد.

3- يعطي للاختبار الوقت الكافي له.
4- توضع الأسئلة السهلة في بداية الاختبار.
5- يحتوي الاختبار على أسئلة متفاوتة في درجة الصعوبة.
6- يحدد المعلم مسبقاً وزن الاختبار بالنسبة لسواه من الاختبارات.
7- يحدد المعلم مسبقاً درجة كل سؤال في الاختبار ومن الأفضل أن تظهر هذه الدرجة على ورقة الأسئلة التي توزع على الطلاب.
8- يتحاشى المعلم -ما أمكنه- ذلك الأسئلة التي تقود إلى التخمين الأعمى.
9- يمثل الاختبار أكبر قدر ممكن من المادة موضع الاختبار.
10- إذا كانت هناك عقوبات على الإجابات الخاطئة، فعلى المعلم أن يذكر هذه للطلاب قبل أن يبدؤوا بالإجابة.

إعطاء الاختبار

عند ما يعطي المعلم الاختبار، يحسن به أن يراعي ما يأتي:

1- يعطي بعض التعليمات قبل توزيع أوراق الأسئلة.
2- يعطي باقي التعليمات بعد توزيع أوراق الأسئلة مباشرة.
3- يعطي مهلة لا تزيد عن خمس دقائق للاستفسارات. وبعدها لا يسمح لأي طالب بالاستفسار حفظاً للهدوء.

4- يخبر الطلاب عن عقوبات التخمين الأعمى إذا كان سيفرض مثل هذه العقوبات.

5- لا يقدم للطلاب أية مساعدة أثناء الاختبار، لأن مثل هذه المساعدة تقدم قبل الاختبار وبعده لا في أثنائه.

وعلى المعلم أن يقي الطلاب من الغش وأن يمنعهم منه. ولتحقيق ذلك من الممكن اتباع ما يأتي:

1- يُبعد المعلم مقاعد الطلاب بعضها عن البعض بقدر مساحة الغرفة.

2- يستخدم المعلم اختبارين متساويين في الصعوبة متشابهين في المحتوى.

3- يستخدم المعلم شكلين من الاختبار الواحد عن طريق استخدام نفس الأسئلة مرتبة بطريقتين مختلفتين.

4- يقف المعلم أمام الطلاب، لا وسطهم ولا خلفهم.

5- يُنبّه المعلم الطلاب إلى سوء عاقبة الغش.

6- يطلب المعلم من الطلاب إبعاد كل ما له علاقة بالمادة الدراسية.

7- يعاقب المعلم الطالب الذي يغش أو يحاول الغش أو يساعد على الغش عقاباً فورياً حازماً وعادلاً.

الاختبار الجيّد

يشترط في الاختبار الجيد ما يأتي:

1- الصدق: الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما يدَّعي أنه يقيسه. فإذا كان الاختبار يهدف إلى قياس الاستيعاب فلا يصحُّ أن يحتوي على أسئلة تقيس الإملاء أو النحو.

2- الثبات: الاختبار الثابت هو الاختبار الذي إذا أخذه الطلاب أنفسهم مرة ثانية بعد مدة معقولة حصلوا على الدرجات ذاتها أو درجات قريبة من درجاتهم في المرة الأولى. أما إذا حصل فرق كبير بين الدرجات الأولى والدرجات الثانية، فإن هذا يدل على وجود خلل ما في الاختبار.

3- سهولة التدريج: الاختبار الجيد يكون سهل التدريج لا يستغرق من وقت المعلم عشرات الساعات.

4- التمثيل: الاختبار الجيد يمثل المادة الدراسية التي يختبرها تمثيلاً جيداً. وهذا يستلزم زيادة عدد الأسئلة، إذ كلما زاد عدد الأسئلة كان ذلك أقرب إلى التمثيل في أغلب الحالات.

5- التمييز: الاختبار الجيد يميز بين مستويات الطلاب المختلفة. فالاختبار الذي يأخذ فيه جميع الطلاب صفراً أو مئة أو درجة موحدة ليس اختباراً مميزاً، وليس هو بالاختبار المطلوب.

6- الزمن: الاختبار الجيد يعطي الوقت الأمثل لإجابة الطالب. فالوقت الزائد أو الوقت الناقص يضر بجودة الاختبار[9]

هوامش الباب السابع

1- رشدي أحمد طعيمة، 1989م، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: *مناهجه وأساليبه***، ط1، الرباط، ص 147.

2- إبراهيم بسيوتي عميرة، 1986م، **المنهج وعناصره**، ط3، ص 269.

3- عبد العزيز عيد، 1983م، **محاضرات في التقويم التربوي**، بدون ط، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ص 10 .

4- فكري, حسن ريان، 1971م، **التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته**، ط2، عالم الكتب ص 336.

5- البغدادي، محمد رضا بدون تاريخ، **الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق**، بدون ط، دار المعارف القاهرة، ص 103.

6- نعيم عطية،1980م، **التقويم الهادف**، بدون ط، دار الكتاب اللبناني، ص12.

7- محمد عزت عبد الموجود وآخرون، 1982م، **أساسيات المنهج وتنظيماته**، بدون ط، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ص 165.

8- محمد علي الخولي، 1997م، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفلاح، عمان، ص 158-168.

الخاتمة

وبعد الحرس والحرث، فإن هذا الكتاب بشكله وصيغته قد قطع شوطاً بعيداً في توضيح نظريات المهارات اللغوية بأنواعها الأربعة: الاستماعية والكلامية والقرائية والكتابية لطلاب اللغة العربية، وهو على جناح سفرٍ طويل في تفصيل المجمل وتوضيح المبهم وتسهيل الصعاب نحو تعليم اللغة العربية حسب ما وصلتْ إليه نتائج الدراسات اللغوية النفسية والتطبيقات التربوية التي نشأتْ في الدول الغربية واستفادتْ بها الدول العربية.

ولقد اكتشف الباحث من خلال جولاته العلمية لهذا العمل المتواضع، أن معظم المدارس والمعاهد العليا في نيجيريا لها اهتمامٌ بالغٌ في تعليم مادة الإنشاء العربي، التي أفرغتْ كلَّ قواها في تنمية قدرة الطالب على المهارتين الكلام والكتابة، وأهملتْ جانب المهارة الاستماعية والقرائية اللتين اعتمدتْ عليهما حركاتنا التعليمية في الجامعات والكليات والمعاهد العليا.

وعلى الرغم مما تضمنتْها المناهج التعليمية للغة العربية في محتواها المعرفي لمادة القراءة والمطالعة والترجمة في مدارسنا، ومادة المهارة اللغوية أو التدريبات اللغوية في الجامعات، فإنها مع ذلك قد ضربتِ العنكبوت نسيجَها على طريقة تدريسها، ولعل السبب يعود إلى عدم الإلمام بنظريات المهارات اللغوية الأربع التي يسهم هذا الكتاب في تقديمها إلى القراء.

هذا، فإن الباحث يرى من الأنسب، أن يُوصى الدارسين والمدرِّسين من المهتمين بها أن يضربوا في الآفاق لنصر اللغة العربية ونشرها، وتيسر تعلُّمِها وتعليمِها إذ هي أيسر اللغات العالمية نطقاً وتعلُّماً وتعليماً.

المراجع والمصادر العربية والأجنبية

أ- **المراجع العربية:**

٩ إبراهيم مجيد، **اللغة العربية وأصول تدريسها لدورات المعلمين التدريبة**. بغداد: مطبعة وزارة التربية. 1977م.

١٠ إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار. **المعجم الوسيط**. مجمع اللغة العربية: دار الدعوة.

١١ **اجتماع الخبراء الإقليمي مناهج اللغة العربية فى دول الساحل الإفريقي**، من منشورات دار منظمة المؤتمر الإسلامي الجامعة الإسلامية بالنيجير.2002/1422م.

١٢ أحمد شيخ عبد السلام. **العولمة اللغوية تبعيات حضارية للغة العربية**. ط1. ماليزيا: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية، 2008م.

١٣ أحمد محمد عبد القادر. **طرق تدريس اللغة العربية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1983.

١٤ الأصفهائي، أبو الفرج. **الأغاني**. ط2،ج4، تحقيق سمير جابر. بيروت: دار الفكر.

١٥ أربي, عبد الواحد جمعة. **تاريخ اللغة العربية ونماذج الأدب المركزي**.ط1. شركة دار النور للطباعة والنشر.1999.

١٦ الإلوري، آدم عبد الله. **الصراع بين العربية والإنجيلزية في نيجيريا**. نيجيريا: مطبعة مركز التعليم العربي الإسلامي، 1411هـ.

١٧ الإلوري، آدم عبد الله.**موجز تاريخ نيجيريا**. ط1. بيروت:دار مكتبة الحياة، 1962م.

١٨ الإلوري، آدم عبد الله. **نظام التعليم العربي وتاريخه في العالم الإسلامي**. ط3. بيروت: دار العربية,1981م.

١٩ *أنيس الجليس*، ج1، **المكتبة الشاملة**. الإصدار الرابع.

٢٠ أولنرو، عبد الفتاح عبد الرحيم. **الابتداء فى معرفة الإنشاء للمدارس والمعاهد العربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية**. ط1. إلورن: مطبعة أوميكنلى, 1999م.

٢١ بسيوني، إبراهيم عميرة. **المنهج وعناصره**. ط3 1986م.

٢٢ البغدادي، محمد رضا. *الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار المعارف.

٢٣ البلاذي، أحمد بن يحي بن جابر. **فتوح البلدان**. القاهرة: ليدن. 1863م.

٢٤ الثعالبي، **فقه اللغة وسر العربية**. ط1. تحقيق: فائز محمد ومراجعة: إميل بديع يعقوب. بيروت: دار الكتاب. 1993م.

٢٥ الجاحظ، عمرو بن بحر. **البيان والتبيين**. ط1.ج1. تحقيق: المحامي فوزي عطوي. بيروت: دار صعب. 1968م.

٢٦ جمال عبد اللطيف إسماعيل. **بن لادن والجزيرة وأنا**. 2001م.

٢٧ ابن جني، أبى الفتح عثمان. **الخصائص**, تحقيق: محمد على النجار. بيروت: عالم الكتب.

٢٨ حمادة إبراهيم. **الاتجاهات المعاصرة فى تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى**. القاهرة: دار الفكر العربي. 1987م.

٢٩ حمزة، إشولا عبد الرحيم. **المدخل إلى فونولوجيا العربية لطلاب المعاهد والكليات بغرب أفريقيا** .ط1.إلورن: دار توفيق الله للنشر،1998.

٣٠ خضر عبد الله تايه. **الهادي فى الإملاء العربي**. عمان: دار الضياء للنشر والتوزيع.

٣١ ابن خلدون. **مقدمة بن خلدون**. بيروت: المكتبة العصرية.

٣٢ الخولي، محمد علي. **أساليب تدريس اللغة العربية**. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع، 1997.

٣٣ الدينوري، عبد الله بن مسلم. **عيون الأخبار**، ج1. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

٣٤ رحماني، إسحاق."أسباب الضعف في الكلام لدى طلاب قسم العربية في جامعة شرازو وكيفية علاجة". **مجلة العربية للناطقين بغيرها**. العدد التاسع. 2010م.

٣٥ الرازي، أحمد بن أبي بكر. *مختار الصحاح*. القاهرة: المركز الإسلامي للطباعة والنشر، 1986م.

٣٦ ابن سيده، على بن إسماعيل، **المخصص**. ط1. تحقيق: خليل إبراهيم جفال. بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1417هـ/ 1996م.

٣٧ الشبطي، محمد صالح. **فن التحرير العربي**. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

٣٨ الشنطي، على أحمد. **المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها**. السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع 1996م.

٣٩ شوقي أحمد وعثمان بن صالح الفريج. **التحريرالعربي**.ط6.السعودية: مطابع جامعة الملك سعود. 1418هـ/1997م.

٤٠ الشويرف، عبد اللطيف أحمد. **التدريبات اللغوية للسنة الأولى**. مراجعة: عبد الله الكيش وعبد الحميد الهرامة، ط1. كلية الدعوة الإسلامية, هـ1425/1997م.

٤١ صلبيا جميل. **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية**. ج2. بيروت: مكتبة المدرسة، دار الكتاب اللبناني، 1989م.

٤٢ الصولي. **أدب الكاتب**. ج3. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

٤٣ طعيمة، رشدي أحمد. **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه**. المغرب، الرباط: منشورات الإسيسكو، 1989م.

٤٤ طعيمة، رشدي أحمد. **المدخل الاتصالي لتعليم اللغة**. مسقط. 1987م.

٤٥ طعيمة، رشدي أحمد. **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. ج1. أم القرى: وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية. 1992م.

٤٦ طعيمة، رشدى أحمد. **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**. القاهرة: دار الفكر العربي، 1998م.

٤٧ الطالقاني، ابن إدريس. **المحيط فى اللغة**. تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين. ط1. ج10. بيروت: عالم الكت، 1414هـ/ 1994م.

٤٨ المهدي، أحمد بن محمد. **البحر المديد**. ط2.ج3.بيروت: دار الكتب العلمية,1423هـ/ 2002م.

٤٩ عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله. **أسس إعداد الكتب العلمية لغير الناطقين بالعربية**. الرياض: دار الغالي.

50 عبد العليم إبراهيم. **الموجه الفني لمدرسى اللغة العربية**. ط14. القاهرة : دار المعارف. 1991م.

51 عبد اللطيف حمزة. **فن التحرير الصحفي**. ط4. القاهرة: دار الفكر العربي.

52 عبد المجيد سيد أحمد منصور. **سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية**. مصر: دار المعارف، 1981م.

53 عز الدين إسماعيل. **الأدب وفنونه**، القاهرة: الفكر العربي, 1978م.

54 العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. مكة: جامعة أم القرى.

55 أبو علام، رجاء محمود. **طرق تدريس اللغة العربية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. 1983م.

56 أبو علام، رجاء محمود. **علم النفس التربوي**. الكويت: دار القلم. 1986م.

57 على أحمد مدكور. **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.2000م.

58 عليان، أحمد فؤاد. **المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها**. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع 1992م.

59 عليوه، عبد الحميد. **مكانة المهارات اللغوية فى طرائق في تعليم اللغات**. موقع قوقل,2008م.

60 عمر الصديق عبد الله. "**أساليب ووسائل تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية**" الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي.

61 عمر الصديق عبد الله. **التقنيات التربوية**. ط1. السودان: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية,1423هـ/2001م.

62 عيد، عبد العزير. **محاضرات في التقويم التربوي**، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. 1983م.

63 فتحي، على يونس ومحمد عبد الرؤوف الناقة، الشيخ. **المرجع فى تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق**. القاهرة: مكتبة وهبة 1423هـ/2003م.

64 فتحي، على يونس والناقة، ومحمودكامل. **أساسيات تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر. 1977م.

65 فاروق أبو زيد. **فن الكتابة الصحفية**. القاهرة: دار المأموم، 1981م.

66 فكري، حسن ريان. **التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته**. ط2. عالم الكتب. 1971م.

67 الفيروزآبادي. **القاموس المحيط**. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

68 الفيومي. **المصباح المنير**. لبنان: مكتبة لبنان 1987م.

69 ابن قتيبة. **الشعر والشعراء**. تحقيق: الأستاذ أحمد شاكر. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

70 ابن قتيبة. **عيون الأخبار**.ج1. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

71 القاضي عياض. **الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع**. ج1. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

72 "**قواعد في الحواروالاستماع**" (مقالات). المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

73 المبرد. **الكامل في اللغة والأدب**. ج1-2.تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم والسيد شحاته. القاهرة: مطبعة نهضة مصر.

74 محمد عجاج الخطيب. **أصول الحديث**. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

75 محمد عزت عبد الموجود. **أساسيات المنهج وتنظيماته**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.1982.

76 محمد معلا محمد. **مرشد الطلاب إلى قواعد الإملاء**. القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير.1998.

77 محمد يوسف نجم. **فن المقالة**. ط4.بيروت:دار الثقافة.

78 محمود شريف. **فن المقالة الأدبية والموضوعية والصحفية**. الكويت: مكتبة دار العروبة.

79 مقالة بعنوان:" التربية ودورها في تحقيق حوار الثقافات". إعداد أحمد محمود. القاهرة: **مؤتمر التربية في مجتمع المعرفة للمجلس الأعلى للثقافة**.

٨٠ مقالة بعنوان:" تقويم باقة من فوائد الأدب في أمثال العرب. إعداد البروفيسور زكريا أدريس أوبو حسين. **مجلة المشرق.**

٨١ مقالة بعنوان:"عيوب الكلام دراسة لما يعاب في الكلام عند اللغويين العرب. إعداد المنصور وسمية. **جامعة الكويت**. حوليات السابعة. 1406هـ/1986.

٨٢ ابن منظور. **لسان العرب.** ط4. بيروت: دار صادر.1996.

٨٣ المناوي، محمد عبد الرؤوف. **التوقيف على مهمات التعاريف**. ط1.ج1.تحقيق: محمد رضوان الداية. بيروت: دار الفكر المعاصر. 1401هـ.

٨٤ المهدلي، السيد عقيل بن علي. **محاضرات في فن المقال**. ط1. القاهرة: دار الحديث. 1416هـ/1996م.

٨٥ الميداني. **مجمع الأمثال**. ج2. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

٨٦ الناجي، عبد الرحمن محمد. **علم الدلالة والمعاجم**. كنو: معهد الشيخ إبراهيم الطيب لتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، 1422هـ/2001م.

٨٧ ابن النديم. **الفهرس**. المكتبة الشاملة, الإصدار الرابع.

٨٨ نعيم عطية. **التقويم الهادف**. لبنان: دار الكتاب للبناني،1980م.

٨٩ نامي، خليل. **أصل الخط العربي**. المكتبة الشاملة, الإصدار الرابع.

٩٠ النويري. **نهاية الأدب**. ج3. المكتبة الشاملة, الإصدار الرابع.

٩١ وجدي، فريد محمد. **دائرة المعارف القرن العشرين.** المجلد الثامن. ط2. المكتبة الشاملة، الإصدار الرابع.

٩٢ ويكبيديا. **الموسوعة الحرة**, 2010/04/23م.

ب- المراجع الأجنبية:

- Abboud, peter and other (1968) *Elementary Modern Standard Arabic,* Michigan, Ann Arbur.
- American University (1976) *Arabic Language Course*.Cairo, Amerucan University.
- Doble, B (1985) *Oral Skills in Modern Language Degree,* London, Centre for Information on Language Teaching Research.

- Douglas, Kruger. (2006) *50 Ways to Become a Better Speaker*.Mindxs Press Limited, Benin City.
- Herrell Richard and Haim Blanc (1964) *contribution to Arabic Language*, U.S.A. Harvard University press.
- Lado, R. (1964) *Language Testing,* USA. Oxford Rabecca. L Language *Learning strategies: what Every Teacher Should Know,* New York. (1990).
- Rice Franck and Majed said (1960) *Eastern Arabic,* Beirut.
- Rivers, Wilga (1983): *Communicating maturally in a Second Language, Theory and Practive in Language Teaching*, London, Cambridge University press.
- Rubin, D (1993) *A Practical approach to teaching reading,* u.s, cambrige University Press.
- (1972): *The Teaching foreign Language Skills,* Chicago, the University of Chicago press.
- Tom, McvArthur (1984): *The Written word; A course in Centralled Composition,* Oxford University press.
- Upsher, J (1980): *Productive Communicative Testing programs Reports. In, Focus on the leaner program perspective for Language Teacher.* London Wembury House Publisher Inc.

ترجمة حياة المؤلف

نسبة وولادته

هو الدكتور عثمان بن إدريس بن يحيى بن يوسف بن يحيى دُنْبُو(Dunbu) البرناوي الكانمي، ينتمي نسبه الكنكاوي إلى امبراطورية كانم، برنو الإسلامية القديمة, المتميزة بالفروسية والصناعة اليدوية وعمل الحديد ورعي الأغنام وحذاقة القرآن الكريم. وتقع الأسرة الكنكاوية الإلورية بالمنطقة الغمبرية إحدى المناطق الثلاث التي كوّنت إمارة إلورن الإسلامية المترامية الأطراف، والمتماسكة البناء والمتكملة المنهج في تطوير الإسلام ونشر العلم وبث الوعي الديني في بلاد يوربا.

ولد الدكتور عثمان الكنكاوي بإلورن في أواخر القرن الرابع عشر الهجري ومستهل العقد الثامن من القرن العشرين الميلادي وذلك في عائلة والي زَنْغَوْ (Zango) سهل كَنِكَىْ (Kannike)، غَمْبَرِي (Gambari)، إلورن، ولاية كوارا، نيجيريا.

نشأته وتعلمه

وضع الدكتور الكنكاوي لبنة ثقافته العلمية والدينية على أساس من الصلابة والرصانة بكُتَّاب الشيخ موسى يعقوب أَدَيْبَايَوْ (المفسر الأميري الغمبري) رحمه الله, حيث تعلّم القران الكريم، ومبادئ

العلوم العربية والإسلامية على منهج تقليدي زمري. وكان حصوله على الشهادة الابتدائية الإنجليزية سنة 1984 بمدرسة كَارُومَا (Karuma) الابتدائية مما ينمّ على مستقبله الناجح في الجمع بين الثقافتين الإسلامية والغربية.

لقد واصل الدكتور المترجم له دراسته العربية, فحصل على الإعدادية سنة 1989م بمدرسة الجواهر الإسلامية، إلورن، والثانوية 1992م بمركز التعليم العربي والإسلامي، لوكوجا (Lokoja)، ثم شهادة الليسانس (رخصة إجازة التدريس العام) فى تخصص اللغة العربية بجامعة عثمان دَنْ فوديو (Usumanu Dan-Fodio)، صوكوتو (Sokoto)، سنة 1998م ثم شهادة الماجستير (إجازة البحث العلمي العالي لخدمة الإنسانية) في تخصص العربية وآدابها عام 2003م. ثم الشهادة المهنية في التربية عام 2005م من معهد الدكتور إبراهيم الطيب لتدريب معلمي اللغة العربية بولاية صوكوتو, ثم الدبلوم العالي في التربية عام 2012م، وحصل على الدكتوراه (الفلسفة العلمية) في تخصص العربية وآدابها، بجامعة إلورن، إلورن, سنة 2012م.

مقدرته الإدارية

وتأسيساً على التأثرات الإيجابية بتلكم المراحل العلمية المذكورة تكوّنت شخصية الدكتور الكنكاوي مقدرته الإدارية فنجح في إدارته

رئيساً لطلبة الجواهر الإسلامية، إلورن، سنة 1989م، وطلبة مركز التعليم العربي والإسلامي، لوكوجا، سنة 1992م. ورئيساً لجمعية طلبة اللغة العربية بجامعة عثمان دَنْ فوديو، سنة 1998م. كما نجحت إدارته عميداً لمعهد معشر الصالحين إلورن، سنة 2002 - 2003م, ومؤسساً لرياض الصلحين؛ مساجدها ومدارسها.

كان منسقاً لبرنامج شهادة التربية الوطنية (N.C.E) قسم اللغة العربية، كلية التربية، إلورن، 2006م. كما تميَّزت إدارته عند ما عمل مندوب النتائج لكلية اللغات في معهد الآداب والعلوم الاجتماعية، كلية التربية، إلورن، سنة 2007م. ومنسقاً لبرنامج التعليم المشطر الجامعي، لقسم اللغة العربية جامعة أَدَوْأَكِتِي (Ado-Ekiti) حرم كلية التربية، إلورن، ورئيساً - سابقا - لقسم اللغة العربية كلية التربية بولاية كوارا، إلورن. ومنسقا لبرنامج الدبلوم للدراسات العربية والإسلامية، قسم اللغة العربية جامعة إلورن، ووهو حالياً منسق برنامج التعليم المشطر الجامعي، قسم اللغة العربية، جامعة إلورن – نيجيريا.

انتماؤه الثقافي والديني

ومما يدل على تكامل شخصية الدكتور الكنكاوي، انتماؤه إلى هيئات أدبية ثقافية وكتلات اجتماعية دينية على الأصعدة المحلية الوطنية والعالمية.

ومن الجدير بالذكر انتماء الدكتور - أطال الله عمره، إلى عضوية كلّ من:

- جمعية معلمي الدراسات العربية والإسلامية الوطنية بنيجيريا. (N.A.T.A.I.S)
- جمعية الأكاديمية للغة العربية وآدابها في نيجيريا (ASALLIN)
- هيئة الأدب الإسلامى، فرع نيجيريا.
- رابطة الأدب الإسلامي العالمية.
- جمعية الموظفين الأكاديميين في الجامعات(ASUU)

أيديولوجيته الأخلاقية

وأما عن أيديولوجية سلوك الدكتور الكنكاوي, فهو شخصية تقدر البحث في العلم، والجد في العمل، والحزم والعزيمة في التحصيل, حتى كان علماؤه يحبذون تواضعه وعزيمته، وزملاؤه يقدرون إقدامه وحزمه، وطلابه يلاحظون مواظبته وصلابته في سبيل أداء الأمانة والوفاء بالحقوق.

أكاديميته

أما الأكاديمية التي حظيت بنصيب الأسد من نشاطات الدكتور الكنكاوي، فأسفرت عن مشاركته الفعالة في الندوات الأدبية والمؤتمرات العلمية, وإصدار المؤلفات وتقديم المقالات في المجلات الأكاديمية.

ومن مؤلفاته

- الوشام والوسام في الإسلام.
- تحفة الزفاف في ترجمة حياة الشيخ موسى يعقوب أديبايو وإسهاماته في التعليم العربي في مدينة إلورن.

ومن مقالاته

- دراسة نقدية للمسرحية الأولى في نيجيريا "العميد المبجل".
- الإنتاجات الأدبية لدى زمرة المؤمنين في نيجيريا.
- الأساليب البلاغية في كتاب النوابغ الكلم للزمخشري: دراسة تطبيقية بلاغية.
- ملامح النقد الأدبي لدى الخليفة عمر بن الخطاب.
- تطوير البحوث العربية والإسلامية عبر الإنترنت في نيجيريا.
- المدائح النبوية في غرب أفريقيا: دراسة تحليلية.
- الإنتاجات العربية لدى زمرة المؤمنين في نيجيريا: دراسة تحليلية.
- دور مراكز الكمبيوتر في تطوير اللغة العربية في إلورن.
- منهج القراءة العربية في بعض المدارس الابتدائية بإلورن.
- الصراع الديني بين الشعوب في نيجيريا: مشكلات، حلول وآمال
- الدراسات المستقبلية لدى الشيخ آدم عبد الله الإلوري.

- ترجمة الشيخ إبراهيم كنبري كراتو.
- شعر المناسبات لدى زمرة المؤمنين في جنوب غرب- نيجيريا.
- الصحافة العربية في نيجيريا: جهود مشهود محمود محمد جمبا أنموذجا.
- شعر المديح الفردي والنبوي لدى زمرة المؤمنين في نيجيريا.
- مشكلات التعليم العربي لدى النساء في نيجيريا.
- الأدب العربي النيجيري وتحديد عصوره الأدبية في نيجيريا.
- زي العمامة وتأثيرها في المجتمع النيجيري.
- من أعلام التأليف العربي الإسلامي في نيجيريا: الشيخ المرحوم عبد الفتاح حنبلي يس.
- اكتساب مهارات اللغة العربية في نيجيريا (مشكلاته وخطط علاجه).

ومن مخطوطاته

- نائب الفاعل (مخطوط).
- براغيث البلاد (مخطوط).
- التجارة البائرة (مخطوط).
- العسل المصفَّى (ديوان الشعر العربي النيجيري)

الجوائزوالتقديرات

بناء على هذا، لقيت شخصية الدكتور الكنكاوي تقدير الخبراء المتخصصين الأفراد والهيئات؛ فمنحوه جوائز وأوسمة لائقة. منها:

- جائزة الفائز الأول من كلية الآداب والدراسات الإسلامية، جامعة عثمان دن فوديو، سنة 1998م.
- جائزة الفائز الأول من قسم اللغة العربية، جامعة عثمان دن فوديو، سنة 1998م.
- جائزة الأركان الوطنية البناءة من المعهد الاستراتجي للثروة الطبيعية والتنمية الإنسانية بنيجيريا، سنة 2010م.

وصفوة القول، أن الدكتور الكنكاوي الإمام الجامع لمسجد كَوْبِأَوْوُ (Kobiowu)، ومسجد رياض الصالحين، إلورن، ومؤسس مدرسة رياض الصالين، للدراسات العربية والإسلامية، ألابادو (Alagbado)، إلورن، عالمٌ جليلٌ، وأديبٌ رائعٌ وكاتبٌ بارعٌ، له حظٌ كبيرٌ من الذخيرة المعجمية، والتوجيهات التربوية، جمع بين فنون النثر والشعر، يتسم أسلوبه بالسلامة والوضوح، واتجاهه بالإسلامية والعالمية. وله تأثرٌ بالغٌ ببعض الكوادر الأكاديمين من أمثال، الأستاذ الدكتور زكريا إدريس-أوبو حسين، والأستاذ الدكتور عبد الباقي شعيب أغاكا، والأستاذ الدكتور مسعود محمد محمود جنبا، والدكتور عيسى

ألبي أبوبكر وممن ظهر آثارهم جلياً في نقده البناء، وموضوعيته النقدية.

للدكتور الكنكاوي زيارات دينية مستمرة إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة، واشتراكات في المؤتمرات الوطنية والدولية، تزوّج الدكتور الكنكاوي ورزق ببنين وبنات مباركين إن شاء الله، أنسأ الله في أجله وبارك في مسعاه في سبيل رفع لواء العلم والإنسانية في سباع العالم، إنه وليٌّ ذلك والقادر عليه.

بقلم

الدكتور إسحاق أيوب ببأوبي.

المدرس بدار الكتاب والسنة، ورئيس هيئة الأدب الإسلامي، إلورن, نيجيريا.

ABSTRACT

This book titled "Language Skills for Arabic Students in Colleges and Universities " is a humble compilation that originates from the theoretical works of seasoned Educational Linguists of both Arabic and Western world. It aims to teach the four basic aspects of language acquisition namely; listening, speaking, reading, and writing skills for Arabic students.

The range of the study is broadened in to seven chapters, in addition to the introduction which states the purpose, importance, scope and delimitation of this study.

Chapter one of the book explains the basic roots of the language, Chapter two sheds light on the essence of language acquisition skills, while the study of the four skills- listening, speaking, reading and writing lie in the Chapter three, four, five, and six respectively. In Chapter seven which is the last Chapter, test and measurement are extensively studied, and each of these chapters are backed with the margin which points to the references or sources from which the facts of the study were derived.

In conclusion, the major findings are highlighted in the sense that aspects of speaking, writing and reading are incorporated in the syllabuses of our institutions of learning while the listening aspect which is an integral chapter of language acquisition is underrated. Thus, this book is designed to fill this gap, and to serve Arabic Students in this aspect.

LANGUAGE SKILLS FOR ARABIC STUDENTS IN COLLEGES AND UNIVERSITIES

BY

DR. UTHMAN IDREES KANKAWI
Department of Arabic, Faculty of Arts,
University of Ilorin, Ilorin, Nigeria.

2019 C.E /1441 A.H.