

جامعة حماه
كلية التربية

اللغة العربية وطرائق تدريسها (١)

السنة الأولى

العام الجامعي ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م

أولاً - تعريف اللغة وأهميّة دراستها:

عرّف ابن جنّي (ت ٣٩٢هـ) في كتابه (الخصائص) اللغة: (أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم). ويشير ابن جنّي في تعريفه هذا للغة إلى جانبين هما: اجتماعيّة اللغة؛ بمعنى أنّ اللغة لغة القوم نتيجة ممارسة أفراد المجتمع للغة، والجانب الثاني هو صلة اللغة بالتفكير، والصلة بينهما كما يرى كثير من علماء اللغة صلة وثيقة ضرورية.

ومن سياق التعريف السابق يمكن القول: إنّ اللغة "نظام صوتي، رمزي، دلالي، تستخدمه الجماعة في التفكير، والتعبير، والاتصال".

فاللغة مجموعة من الألفاظ والكلمات والرموز والتجريدات، والتعبيرات التي تسمّي الأشياء والأفكار والقيم التي تتصل بالثقافة كونها نتاج ثقافة معيّنة، وهي التي تقرر إلى حدّ كبير محتوى الفكر الإنساني، إذ تتحدّد مشاركة الفرد في ثقافة مجتمعه، بالقياس إلى مجموعة الكلمات التي يستخدمها، فهو يتحدّث بلغة ثقافة جماعة، ويفكر مثلما تفكر جماعته.

وتعمل الكلمات عادة ضمن قوالب لغويّة، إذ تدخل في تراكيب ووحدات لغويّة أكبر، كالعبارات والجمل والفقرات والأحاديث على اختلافها. وعند ترتيب الكلمات في وحدات كهذه فإنّها تعطي قدراً معيّناً من التأكيد ممّا يؤثّر في معانيها، ويتمّ ذلك سواء عن طريق الشكل الذي رتب به الكلمات أم عن طريق النبرة المستخدمة. ويعتمد التأثير إلى درجة كبيرة على نوع العلاقة بين المتكلم والمخاطب والموقف الذي يجري فيه الاتصال.

السؤال: لماذا نهتم بدراسة اللغة وتدريسها؟

تعد اللغة أرقى ما توصل إليه الإنسان، وبوساطتها يتمّ وعي الإنسان للأشياء، فلا معرفة ولا علم، ولا فنّ، ولا أدب، ولا فلسفة ولا دين من غير لغة، فهي ملتقى النشاطات الفكرية، البعيدة والقريبة في وجود الإنسان. واللغة سبب ما أحرزه الإنسان من تقدّم، ووسيلة ما أبدع من علوم ومعارف، فهي عون كبير على الرقي والتقدّم، وعادة صالحة لتوجيه الإنسانية للكمال، وبها نعرف تجارب السابقين، ونبني علوماً جديدة وفنوناً راقية ومدنيّة عالية.

والعلاقة بين اللغة والفكر وثيقة، فنحن نفكر باللغة، ونعبّر عمّا نفكر به باللغة، وما زالت جدلية العلاقة قائمة حول: أيهما أسبق الفكر أم اللّغة؟

وانطلاقاً من أهميّة اللغة نرى العديد من الأبحاث التي عنيت بدراستها، فمنهم من اهتم بعلوم اللغة من نحو وبلاغة ونقد، ومنهم من أجرى دراسات حول علاقة اللغة بالعلوم الأخرى، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع وغير ذلك من العلوم ذات الصلة.

ومن غايات تعليم العربيّة تمكّنُ الأطفال والناشئة في المدارس من فهم ألفاظ اللغة وعباراتها فهماً عملياً، لتكون هذه الألفاظ وتلك العبارات معبّرة عن رغباتهم في الحياة، ومترجمة عن تجاربهم وأفكارهم، وأن يكتسبوا القدرة الصحيحة على فهم معاني الكلمات وما يتّصل بها من إحساسات سامية وعواطف راقية، وأن تنمو فيهم المقدرة على تذوّق الآثار الأدبيّة، والقدرة على التعبير الفصيح والإنشاء الجيّد، والنقد الأدبيّ، وتمييز جيّد القول من رديئه، وأن يتمهّروا في نطق اللّغة العربيّة نطقاً صحيحاً، وأن يرغبوا في القراءة والاطلاع، ليستفيدوا ممّا يقرؤونه من الكتب، ويتمكّنوا من استخراج ما بها من أفكار ومعلومات، والتمتّع بما فيها من جمال في الفكرة والأسلوب، وأن يعتادوا حسن الإلقاء وتمثيل المعنى، والقدرة على التأثير في المستمع، وأن يكونوا على صلة تامّة بالحياة الأدبيّة والعلميّة والفنيّة، حتّى يقفوا على آثار الأدباء والعلماء ورجال الفنّ، ولا يكونوا بعيدين عن الأدب والعلم والفنّ.

وهذه الغايات ينبغي وضعها في أثناء تدريسنا المطالعة والمحفوظات والأدب والإنشاء والإملاء والقواعد والتطبيق والقصص والأناشيد، وينبغي أن تكون هذه الأغراض واضحة في ذهن كلّ معلّم ومدرّس ليستطيع العمل في الوصول إليها.

ثانياً - مهارات اللّغة العربيّة:

للّغة العربيّة - شأن اللّغات الأخرى - أربع مهارات رئيسية، هي: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة. ولا تُكتسبُ هذه المهارات إلا بالتدريب على مهاراتها الفرعيّة للوصول إلى تحقّق المهارة كلّ.

وسنقف بشيء من التفصيل عند كلّ مهارة من هذه المهارات.

(١) مهارة الاستماع:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وقد قسّم التربويون الاستماع تقسيمات متعدّدة، ولعلّ ما يهّمنا في هذا المجال تقسيم الاستماع وفق ما يحقّقه من فهم وتحليل وتفسير.

- أنواع الاستماع: الاستماع مهارة تعتمد على القصد والإرادة لفهم المادّة المستمع إليها، ثمّ تحليلها وتفسيرها ثمّ نقدها والحكم عليها، وتبعاً لذلك يمكن تقسيم الاستماع على النحو الآتي:
 - ١- الاستماع التحصيلي: يتطلّب هذا النوع تركيز الانتباه في المادّة المستمع إليها، وربط الأفكار بعضها ببعض، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق وتنظيمها، وبيان أوجه الشبه فيها، ثمّ التفريق بينها، ومعرفة الأسباب والعلل المعروضة، وتعرّف الأدلّة والقدرة على استنتاج النتائج من الأدلّة.
 - ٢- الاستماع الهامشي: الغرض من هذا النوع تعرّف الخطوط العريضة لما يقال من دون الخوض في التفاصيل، ومن دون طلب الحكم على ما يستمع إليه، ومعظم استماع صغار السنّ من هذا النوع.
 - ٣- الاستماع من أجل المتعة: يتطلّب هذا النوع الاستماع لمحتوى المادّة المستمع إليها، وتقدير ما يقدّمه المتكلّم، والاستجابة التامة له، وتحديد منهج المتكلّم في التحدّث وميزاته، والتأثّر بصوت المتحدّث، والاندفاع معه شعورياً.
 - ٤- الاستماع الناقد: يقوم هذا النوع على أساس من مناقشة ما يسمع من المتحدّث، وإبداء الرأي فيه سلباً أو إيجاباً.
- آداب الاستماع وشروطه: لكي يحقّق الاستماع أهدافه ينبغي للمستمع أن:
 - يدرك الغاية من الاستماع.
 - يكون منصرفاً كلياً إلى المتحدّث، مصغياً بكلّ جوارحه.
 - يجلس في وضع يساعده على الاستماع الجيّد، ويبعد عن المعوقات التي تحول بينه وبين الفهم الصحيح، مثل الضوضاء والمشتتات الأخرى.
 - يكون متمهلاً متحلياً بالانتباه في أثناء توجيه السؤال إلى المتكلّم والاستفسار منه عن نقطة ما.

- بيتعد عن التسرع في الحكم على رأي محدّته، وأن يراقب بفضنة وذكاء الفكرة التي يعرضها المتحدّث والأدلة والبراهين التي يستشهد بها، وأن يتابع المتحدّث في عرض أفكاره.

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

- يقدر رأي المتحدّث، وألا يعمد إلى إجراجه أو مضايقته أو تسفيهه رأيه.

(٢) **المحادثة (التعبير الشفوي):** كلام منطوق يعبر به الفرد عما يجول في نفسه من خواطر وهواجس وأحاسيس وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر، وما يريد أن يُزوّد به غيره من معلومات أو نحو ذلك، بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء. وللمحادثة مجالات عدّة، نذكر منها:

• مجالات المحادثة:

- سرد القصص.
 - إلقاء القصائد (من الذاكرة) والكلمات المخصّصة لمناسبة معيّنة والخطب الرسميّة.
 - الحديث عن رحلة أو وصف مشهد.
 - الحوار والمناقشة حول موضوعات محدّدة.
 - المناظرات.
 - الندوة.
 - العروض التقديميّة.
 - تمثيل الأدوار ومسرحة المناهج.
- يُضاف إلى ذلك ما يجري من مناقشات في الأنشطة التي تعرضها دروس القراءة والنصوص وغير ذلك من مجالات اللغة.

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

- ١- سيادة النظام، والبعد عن الفوضى في أثناء التعقيب.
- ٢- المجاملة واحترام الآراء وتجنّب تسفيهها.
- ٣- تجنّب مقاطعة المتحدّث في أثناء الحديث.
- ٤- تجنّب احتكار فرد واحد للكلام.

٥- وجوب إشراك المتعلمين جميعهم في المحادثة، سواء بالاستماع أو التعقيب أو المناقشة.

٦- تجنب الانفعال والغضب في أثناء الكلام والردّ والتعقيب.

(٣) **القراءة:** القراءة مهارة مركّبة تدخل في كثير من العمليات العقلية، مثل الفهم والتذكّر والاستنتاج والتقويم، ولعلّ ما يمكن ملاحظته في أثناء تنفيذ هذه المهارة أقلّ تعقيداً ممّا يكمن في العمليات العقلية التي تحدث داخل الفرد للوصول إلى الفهم القرائي بمستوياته المتنوّعة.

وفي ضوء هذا الفهم يمكن تصنيف المهارة في ضوء جانبيين:

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

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

واستناداً إلى هذين الجانبين يمكننا القول: إنّ القراءة قبل أيّ شيء التمكن من اكتساب ميكانيكية القراءة، بمعنى أن يعرفوا قراءة الحروف؛ لأنّ تأمين هذا الشرط يسمح للمستويات التالية أن يتأسّس، لينتقل المتعلّم بعد ذلك إلى الفهم؛ إذ تعدّ القراءة الجهريّة إعادة إيجاد الأداء الحامل للمعنى، فالإشارات المكتوبة تنقل رسالة، وامتلاك آليّتها يبدو عديم الفائدة إذا لم يسمح بالوصول إلى الفكرة، ويكشف عن معنى الرسالة المكتوبة؛ فمعرفة القراءة تعني فهم ما تشتمل عليه الحروف وترجمته إلى فكر ومشاعر وآراء وعواطف، لتصبح بذلك وسيلة جديدة من وسائل الاتّصال مع الآخرين. ولعلّ الجانب الأكثر أهميّة هو اكتساب القدرة على الحكم على المقروء، فلم يعد كافياً في عصر التدقّق المعرفي فهم المقروء، بل الأهم القدرة على تمييز الموادّ المقدّمة من حيث دقّتها أو مغالطتها، ومن حيث عمقها أو سطحيّتها، وغير ذلك من النقاط التي ينبغي للمتعلّم اكتساب القدرة على تمييزها؛ لتصبح بذلك مصدراً من مصادر إعادة إنتاج المعرفة وبناء الفكر الناقد.

• أنواع القراءة: للقراءة أنواع متعدّدة، ويمكن تصنيف هذه الأنواع، وفق:

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

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

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

- قراءة الصحف والمجلات.
- قراءة القصص بقصد التسلية.
- قراءة لتكوين رأي أو اتّخاذ قرار.
- قراءة لحلّ مشكلات خاصّة.

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

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

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

- نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.
- نطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل.
- نطق الحركات القصيرة والطويلة.
- القراءة في جمل تامة، والبعد عن القراءة المتقطّعة.
- تنوع الصوت؛ حسب الأساليب المختلفة، كالاستفهام، والنداء، والتعجب....
- استخدام الإشارات باليدين، والرأس؛ تعبيراً عن المعاني والانفعالات.

وهناك تصنيفات أخرى لمهارات القراءة الجهرية؛ وذلك وفق مستوى التلاميذ والمرحلة التعليمية، ولعلّ المهارات التي يمكن أن تتناسب مرحلة التعليم الأساسي، هي: إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وعدم الحذف، والإضافة، والتكرار، والإبدال، والضبط

النحوي، والنطق الإملائي، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى، ومراعاة النبر والتنغيم، والنطق في وحدات تامة، والتمييز بين الأصوات المختلفة...، وهناك مهارات أخرى ترتبط بالسرعة في القراءة الجهرية، وتمثيل المعاني في أثناء القراءة.

ومن مواقف القراءة الجهرية:

- إلقاء التعليمات.
- القراءة للآخرين.
- القراءة بقصد إمتاع القارئ، واستمتاع السامعين.
- قراءة قطعة أدبية للاستمتاع بنغمها ووزنها وموسيقاها.
- قراءة محاضر الجلسات.
- القراءة بقصد إعطاء الآخرين فكرة عن موضوع ما.

ونجد عند إجراء مقارنة بين النوعين السابقين أن:

❖ القراءة الصامتة أسرع من الجهرية وأعون على الفهم؛ فهي عملية ربط بين النماذج المكتوبة والفهم، على حين أنّ القراءة الجهرية هي طريقة (انظر قل ثم افهم)، وتؤدي بطريقة آلية فضلاً عن أنّ ذهن الإنسان يتشتت بين عدّة أمور في القراءة الجهرية.

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

❖ القراءة الجهرية تكشف عن الأخطاء التي يرتكبها القارئ في أثناء قراءته، من حيث النطق الصحيح ومخارج الحروف فتعين على التقويم، في حين أنّ القراءة الصامتة لا تكشف عن هذه الأخطاء.

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

ب- القراءة من حيث الغرض العام للقارئ:

❖ قراءة التحصيل: تهدف إلى استظهار المعلومات وحفظها، وهذا النوع بطيء ودقيق، ويحتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار، ويهتم فيه القارئ بما في القطعة من معلومات.

ومن أمثلة الناس الذين يحتاجون إلى هذا النوع من القراءة التلاميذ والطلاب، وكلّ من يعدّ نفسه لحفظ مجموعة من المعلومات للانتفاع بها في وجه من الوجوه.

❖ **قراءة لجمع المادّة العلميّة:** والمقصود بهذا النوع تناول مجموعة من المراجع والكتب والتقليب فيها، واستخراج المادّة العلميّة التي يحتاج إليها الشخص في بحث يقوم به، وهذا النوع يتطلّب الإحاطة بموضوعات تلك المادّة العلميّة والكتب التي تحتويها. وتكون مهمّة القارئ هنا القراءة الفاحصة وحسن اختيار المادّة التي تتعلّق بموضوع البحث.

❖ **القراءة الترفيهيّة:** تهدف إلى استعمال مهارة القراءة في الترويح عن النفس. ومن هنا كانت المادّة المقروءة خفيفة لا تحتاج إلى مجهود ذهنيّ كبير، كما أنّها تتمّ في أوقات الفراغ، ولا يشترط فيها استمرار عمليّة القراءة، بل ربّما تتمّ في فترات منقطعة.

❖ **القراءة الناقدّة:** يعد هذا النوع من أرقى أهداف القراءة؛ إذ يتمثّل فيه الوعي والقدرة على التعليل والموازنة وإصدار الحكم على المادّة المقروءة، ويتطلّب هذا النوع من القراءة مستوى معيّنًا من الثقافة والنضج.

❖ **القراءة بقصد التصفّح السريع:** تعود أهميّة هذا النوع إلى العصر الذي نعيش فيه، هذا العصر الذي يمتاز بكثرة الكتب والمطبوعات، فأصبح من المستحيل أن يلحق القارئ بهذا السيل من المطبوعات إذا هو توخّى الدقّة والكمال في قراءة كلّ مطبوع، ولهذا كان من أهمّ واجبات المدرسة تدريب طلابها على تصفّح الكتب تصفّحاً سريعاً، يلقي فيه الطالب نظرة عابرة على الفهرس فيعرف محتويات الكتاب، ثمّ نظرات سريعة على فقرات الكتاب كلّها أو بعضها، وبكثرة التدريب ستقع عيناه على أهمّ نقاط الكتاب، ويستطيع بعد ذلك في فترة وجيزة أن يلمّ بموضوع الكتاب من جهة، وأن يلتقط الأفكار الأساسيّة التي تضمّنها فصول الكتاب، ومتى تمّت هذه الإحاطة السريعة بمجموعة من الكتب استطاع الشخص أن يحصل على مجموعة من المراجع التي يمكن أن يعود إليها عند اللزوم ليعيد قراءتها بشيء من الأناة والتفصيل.

٤) **الكتابة أو التعبير الكتابي:** هو توصيل الأفكار للآخرين باستخدام الرموز الكتابيّة، وهو وسيلة تمكّن المتعلّم من ترجمة أفكاره وبلورة آرائه ضمن سياق لغويّ يتّصف بغنى الألفاظ، ووجيز العبارات، وصحّة التراكيب.

والكتابة عملية معقدة تدلّ على الكفاءة أو القدرة على تصوّر الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوّعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار بوضوح ومعالجتها في تتابع وتدقّق، ثمّ تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.

• من أنواع التعبير: يمكن تقسيم التعبير إلى:

❖ **التعبير الوظيفي:** هو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصّة في حياة الفرد والمجتمع، لتحقيق الفهم والإفهام، وهو ذلك النوع من الكتابة التي يمارسها الطلبة كمتطلّب لهم في حياتهم اليوميّة العامة، ويمارسونها عند الحاجة إلى الممارسات الرسميّة، ومن مجالات استعمال هذا النوع: كتابة الرسائل والبرقيات والسير الأكاديميّة، والطلبات الرسميّة والإعلانات بأنواعها، وكتابة السجلات والتقارير (...)

❖ **التعبير الإبداعي:** هو التعبير الذي يهدف إلى الكشف عن الأفكار والمشاعر والانفعالات، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبيّ رفيع، بهدف التأثير في نفوس السامعين أو القارئین تأثيراً يكاد يقترب من انفعال أصحاب هذه الأعمال. وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتيّة، فيبينها وينسّقها وينظّمها في موضوع معيّن، بطريقة تسمح للقارئ أن يمرّ بالخبرة نفسها التي مرّ بها الكاتب. ويطلق عليه (التعبير الإنشائي)، ومن أمثلة هذا النوع: كتابة القصّة القصيرة والرواية، والمقالة الأدبيّة والقصيدة الشعريّة.

❖ **التعبير الوصفي:** يتعلّق بالمحاولات التي يصف بها الآخرون تجاربهم وخبراتهم وأفكارهم وما يتعرّضون إليه من الأشياء والأماكن.

❖ **التعبير النفسي:** يتعلّق بتحليل الوقائع والأفكار والآراء، وإجراء المقارنات، وشرح الأسباب والعلاقات السببيّة، وتقديم وجهات النظر، ودعمها بالأدلة.

مداخل تعليم اللغة:

لا نبالغ إذا لنا: إنَّ الإلمام بالعلم وحده ليس كافياً لبناء معلّم جيّد قادرٍ على تحمّل مسؤوليّة مهنة التعليم التي تعدّ من أخطر المهن، إنّما نحن بأمرس الحاجة إلى المعلّم الذي يمتلك المهارات اللازمة التي تجعل التعليم شائقاً، وتصبح المعلومات مدخلاً لبناء المعارف المكوّنة لفكر المتعلّم ومهاراته وقيمه، وبهذا تتحقّق المقولة: "التعليم علمٌ وفنٌّ".

وقد وقف كثير من الباحثين في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، ولعلّ من أشهر المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربيّة ثلاثة، هي: المدخل التواصلي، والمدخل التكاملي، والمدخل الوظيفي.

أولاً- المدخل التواصلي في تعليم اللّغة العربيّة:

يقوم هذا المنحى على الغرض من اللّغة في الحياة، والذي يتوقّف في الأساس على تسهيل عمليّة الاتّصال بين أفراد المجتمع، إذ إنّ " أداة الاتّصال اللغويّ هي اللّغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي تحملها الألفاظ تمثّل المثير، وردّ فعل المتلقّي يمثّل الاستجابة، وذلك كلّه هو نتاج عمليات عقليّة وأدائيّة بين طرفيّ عمليّة الاتّصال"، فيبدأ التواصل من خلال مرسل تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة ما، إمّا استجابة لمثير معين، أو المبادرة بطرح مثير آخر في مجال الاتّصال الشفوي أو الكتابي، ومعنى ذلك أنّ دور هذا المرسل يتمثّل في تركيب الرّموز. وفي المقابل نجد طرف الاستقبال (المرسل إليه) يحاول أن يفهم الأشكال المنطوقة أو الرّموز المكتوبة التي وردت في الرسالة، محاولاً فهمها في ضوء ما يمتلكه من قدرات وخبرات، ومعنى ذلك أنّ دور المرسل إليه يتمثّل في فكّ هذه الرّموز.

وانطلاقاً من ذلك فالاتّصال قد يكون منطوقاً أو مكتوباً، مباشراً أو غير مباشر، ومهما كان نوع الاتّصال فالإنسان دائماً بحاجة إليه، ومن هذه الزاوية يجب أن يُنظر إلى تعليم اللّغة العربيّة. وعلى هذا الأساس دعا المعنويون بتعليم العربيّة إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظريّة الاتّصال، وأطرافها، ووجوب النّظر إلى عمليّة الاتّصال على أساس أنّها نظام متكامل، تتداخل فيه عناصر متعدّدة تتفاعل فيما بينها، ويؤثّر أحدها في الآخر في إطار أهداف عمليّة الاتّصال.

ويتكوّن الاتّصال اللّغوي من عناصر أساسية تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف الذي من أجله وُجِدَ الاتّصال، وهذه العناصر هي: المرسل، المرسل إليه، الرسالة اللغوية، قناة الإرسال، الشفرة

اللغوية، وبيئة الاتصال. وكلّ عنصر من هذه العناصر لابدّ أن تتوفر فيه الشروط اللازمة لضمان نجاح عملية الاتصال اللغوي.

وبموجب الطرائق التعليمية التقليدية كان إعداد المناهج اللغوية واختيار محتوياتها، يتمّ على أساس القواعد والأنماط اللغوية، أمّا بموجب المدخل الاتصالي الحديث فإنّ الاختيار صار مبنياً على المواقف الاتصالية بالدرجة الأولى لا على القواعد اللغوية.

وعند تدريس اللغة كأداة اتصال "لا بدّ أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتصال، والاتصال في حدّ ذاته مهارة شديدة التعقيد؛ حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائماً لمستويات عدّة منها هدف المتحدّث، والعلاقة بين المتحدّث والمتلقّي، والموقف، والموضوع، والسياق اللغوي".

ويهدف تعليم اللغة اتصالياً إلى إكساب المتعلّمين المهارات اللغوية الأربع وتمييزها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معيّنة في مواقف معيّنة، وفي الوقت نفسه يعمل على خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغويّ يركّز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولاً، ثمّ التدريب على باقي المهارات اللغوية، بحيث يصبح المتعلّم ملماً بالمعاني الاجتماعية للتراكيب اللغوية المختلفة، وقادراً على انتقاء التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف الاتصالية المختلفة.

ويقتضي المنحى التواصلي في تعليم اللغة وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين، ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلّمين باستخدام اللغة استخداماً عملياً، والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، وعدم التشديد على جانب من دون الجوانب الأخرى، فاللغة كلّ متكامل، وأيّ خلل يتعرّض له أيّ جزء أو فنّ من فنونها يتسرّب إلى اللغة كلّها، ويتسبّب في قصورها عن أداء أهمّ دور لها، وهو الاتصال والتفاهم، وتبادل الخبرات، والمهارات والآراء ومعنى ذلك أنّ مدخل الاتصال يهتم باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها المختلفة، وقواعدها، ووضعها موضع التطبيق الفعلي.

ثانياً- المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية:

يقوم المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، وهذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها، فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متأزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية، والخبرات التي تقدمها للمتعم

والطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية لا تختص بتدريس القواعد، بل تتجاوزه إلى تعلم اللغة بأنشطتها المختلفة؛ فيتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعراً ونثراً، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير، ونصوص المطالعة..؛ أي أن يُعلم التلميذ مهارات الكلام والاستماع، والقراءة، والكتابة، وتذوق النصوص، ونقدها في آن معاً، من دون الفصل بينها، فتقدم اللغة للمتعم كمادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة، وتلغى الفواصل الصناعية بين فروعها.

وهذا الأسلوب لا يقر من المعرفة إلا النوع المتكامل منها، باعتبارها الطريقة السليمة لإدراك الواقع الذي نعيشه، والوسيلة الفعالة لحل المشكلات، والمواقف الصعبة التي تواجهنا في حياتنا.

ومن هنا فإن التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها ووحدتها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر؛ ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيرى شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقييم الطلاب أولاً بأول.

فتعليم اللغة عن طريق المدخل التكاملي مطلب لا بد منه؛ لأن تعليم اللغة للتلميذ عن طريق الفروع يشعره بأن كل فرع مستقل تماماً عن غيره من فروع اللغة الأخرى، وهذا ما يؤدي إلى فهم غير صحيح للغة وأنظمتها، إضافة إلى أنه لا يؤدي إلى نمو متوازن لدى المتعلم، نظراً إلى إمكانية انحياز المدرس إلى فرع ما كالقراءة أو المطالعة أو الإملاء أو النحو... على حساب

الفروع الأخرى، وطريقة الفروع لا تعدّ المتعلّم لاستخدام اللّغة استخداماً فعّالاً في المواقف المختلفة، لأنّها تعلّم اللغة مجزأة.

وليس من الحكمة أن يلقّن المعلّم قطعة شعريّة أو نثريّة أو آيات قرآنيّة، يردّها، ويكرّرها حتى يحفظها، وهو لا يعي دلالتها، ولا يتمرّس بجوّها! وليس موقفاً سليماً في تعليم اللغة ذلك الذي يملي فيه المعلّم على تلاميذه قطعة لم يتمثّلوها، وليس موقفاً تعليمياً لغويّاً ذلك الذي يُطلب فيه إلى التلميذ أن يكتب عبارة مبتورة ليست كاملة الدلالة بخطّ جميل... ذلك أنّ هذه المواقف كلّها وأمثالها تقصر اللغة على أن تكون لفظاً وحسب، أو رمزاً مكتوباً وحسب، وما هي بذلك. فما اللفظ إلا أداة وما الرمز المكتوب إلا وسيلة، وهما أداتان أو وسيلتان في بيان معنى، أو ترسيخ إحساس، أو التعبير عن موقف..

فالمعلّم لن يعود إلى معجم قبل أن يتحدّث في موضوع ما، ولن يدرس القواعد اللغويّة ليضبط الكلمات ويؤلّف التراكيب، ولن يراجع علوم البلاغة ليتعرّف استعمالها الدقيق، بل يأتي حديثه عفو الخاطر في ضوء ما تعلّمه من المعارف اللغويّة مجتمعة.

إنّ تعليم قواعد النّحو والبلاغة وبعض مصطلحات النّقد، ومعلومات عن عصور الأدب وأعلامه وفنونه، وشرح النّصوص الشعريّة والنثريّة، وتوضيح مواطن الجمال والبيان فيها. هذا كلّه مفيد ومطلوب، لكنّه وحده لا يعلم العربية، ولا يتيح للمعلّم مهما بذل من جهد أن تتكوّن لديه الملكة اللغويّة، التي يستطيع معها نطق لغته نطقاً سليماً أو كتابتها كتابة قويمّة، أو قراءتها قراءة صحيحة، فلا قواعد النّحو والصرف وحدها تستطيع أن تنطق المعلّم لغته، ولا قواعد البلاغة ومصطلحات النّقد فقط قادرة على تعليم المعلّم الكتابة بتلك اللغة، وإنّما هذه وتلك ضوابط وأدوات تعين وتمهّد وتساعد وتيسّر، ولكنها لا تصنع ولا تبدع، وإنّما الذي يصنع ويبدع هو الملكة اللغويّة التي يمتلكها، وتؤدّي وظيفتها من دون أن يحسّ الإنسان بعملها.

ويعتمد المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية على نصوص أدبية مختارة بدقّة لتحقيق الأغراض المنشودة، فهي من جهة مادة صالحة للمطالعة وصالحة لتدريس التعبير بشقّيه الشفهي والكتابي، ومن جهة أخرى تعدّ حقلاً ممتازاً للتطبيق الوظيفي للغة والنحو والصرف، إضافة إلى أنها مجال خصب للدراسات البلاغيّة والنقدية.

ثالثاً- المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربيّة:

الوظيفة تعني "أن كل ما يتعلّمه المتعلّم داخل المدرسة وعبر المناهج الدراسية المختلفة، يجب أن يُستخدم في المواقف الحياتية التي تواجهه، بهدف التواصل والمعاشة مع الآخرين، وهي تقوم على أساس أنّ التربية هي الحياة وليست للإعداد للحياة".

وإذا كانت الوظيفة تهتمّ باستعمال ما يتعلّمه التلميذ في حياته فإنّ النحو الوظيفي يخصّ "الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدّثاً وكتابة، بحيث تستخدم استخداماً سليماً في الإعراب والتركيب والربط ليعبر عن المعنى واضحاً مفهوماً"

أمّا "القواعد الوظيفية فهي التي تعالج الكلام العربي في جانبه الاستعمالي، وهي القواعد الأساسية التي تؤدّي بالدارس إلى اكتساب المهارة اللغوية، حتّى يصبح اللسان ملكة واعتماد ممارسة التطبيق بتلمّس الشواهد والأمثلة المتداولة كثيراً".

وعندما يكون الهدف من تعليم اللغة وظيفياً فإنّ ذلك يقتضي "توجيهه توجيهاً وظيفياً، أي أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة"، فهماً وإفهاماً؛ فهماً إذا قرأ الطالب أو سمع، وإفهاماً إذا تحدّث أو كتب. وحين يتمكّن المتعلّم من ممارستها في وظائفها الطبيعية ستصبح مهارة لديه، وهذا ما يحثّ على البحث عمّا يعبر عن "حاجات المتعلّم، الذي يسخر اهتمامه ليكون آليّة لتحفيزه تجاه نشاطاته المحببة لديه، ولتكون نتيجة هذا التعلّم تطوير العقل الذي يتصرّف تبعاً لتكامل الحياة العضوية وعلاقتها بالحياة العملية في الحاضر والمستقبل".

وإذا كانت حلقة براغ أوّل من استخدم مصطلح الوظيفة فركّزت على كيفية استعمال اللغة فإنّ العرب قبل ذلك بقرون ركّزوا على تخيير ما ينبغي تعليمه من النحو بما يعين على سلامة النطق والكتابة، وهذا يمثل تكاملاً بين المنهجين؛ إذ لا يمكن الفصل بين ما ينبغي تعليمه وما يؤدّيه هذا التعليم من وظائف. وبمعنى آخر: قدّم العرب ما يسمّى "المحتوى الوظيفي"، على حين قدّمت براغ وغيرها من المدارس الوظيفية ما يسمّى "التعليم الوظيفي"، وإذا افتراض وضع أولويات لهذين الجانبين، فالمحتوى يأتي أولاً حيث يُطرح السؤال: ماذا أعلم؟ قبل أن يطرح سؤال: كيف

أعلم؟ لأنّ المحتوى - بشكل من الأشكال - يفرض على المدرّس الوعي بطرائق التدريس اتّباع طريقة يعدّها أفضل من غيرها في تعليم هذه المهارة أو تلك.

وانطلاقاً من الانتقال من ثقافة الأهداف إلى ثقافة المعايير كان لا بدّ من أن تعمل كتب اللغة العربيّة ككلّ متكامل على تحقيق المعايير التي وضعتها وزارة التربية في الجمهورية العربيّة السوريّة كأساس لبناء المناهج. وقد حدّدت الوثيقة الأهداف الخاصة للغة العربيّة، كنواتج تعلمّ للمعايير العامّة لمنهاج اللغة العربيّة، وهي:

٤-١- ربط اللغة بمواقف حياتيّة.

٤-٢- اعتماد الفصيحة المعاصرة لغة تواصل وتعليم.

٤-٣- تمكين المتعلّم من قواعد لغته الأساسيّة الوظيفيّة في التواصل مع الآخرين، وفهمه الدقيق لها.

٤-٤- تمكين المتعلّم من اكتشاف نظام لغته العربيّة في بناها الوظيفيّة وأساليب تعبيرها الجماليّة لاستخدامها في كتاباته وإبداعاته.

٤-٥- تمكينه من تقنيات التعبير الشفويّة والكتابيّة الملائمة لكلّ من الموضوعات على اختلافها وتنوّعها.

٤-٦- إثراء حصيلته اللغويّة بالمفردات والتراكيب وتقنيات التعبير والمصطلحات الخاصّة بحقول المعرفة المتنوّعة.

٤-٧- تمكينه من الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، واستخدام أساليب التعبير الوظيفيّة شفهيّاً وكتابيّاً كالحوار والمناقشة، وكتابة التقارير والملخصات، والأساليب الإبداعيّة الأدبيّة.

٤-٨- تمكينه من اكتساب اللغة العربيّة، واستخدامها في تواصله وتعبيره بسهولة ويسر. ولعلّ تحقيق الأهداف السابقة يقتضي توفير محتوى ينطلق من حاجات أساسيّة للمتعلّم، بدءاً من الموضوعات مروراً بالأنشطة وانتهاءً بالتقويم، ويقتضي في الوقت نفسه اتّباع طرائق تعتمد على تفعيل دور المتعلّم، وتجعله مشاركاً في بناء معارفه بناء يسهم في التدريب على استعمالها في المواقف التعليمية وفي الموادّ جميعها.

الدراسة الأدبية للنص

١ - أهمية الدراسة الأدبية والهدف منها:

تبدو أهمية الأدب واكتساب مهاراته في أنه يتجاوز مرحلة الكشف عن الواقع والتبصر به إلى مرحلة التغيير وما يجب إضافته من أبعاد جديدة لهذه المرحلة، أي إن مهمة الأدب ليست تقريرية تصور الواقع كما هو، وإنما فكرية موجهة تمهد للتغيير، إذ تهَيء الخبرات والمواقف التي تمكّن الأمة من تشكيل حياتها وبنائها.

وتمثّل النصوص بمختلف أشكالها وعاء الأدب ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التلاميذ لغوياً وفكرياً وتعبيرياً وتذوقياً.

والهدف من تدريس النصوص الأدبية يكمن في توسيع خبرات التلاميذ، وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم، ومساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة، وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها، بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيهاً رشيداً، ومساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان التلاميذ مهارات التذوق الأدبي.

والنصوص الأدبية تعمل على توسيع آفاق الخيال وإرهاف الحسّ، وسرعة الفهم، والتأثر بالمقروء أو المسموع، كما أنّها تنمي مهارات التلاميذ في استخدام الثروة اللغوية الجديدة في النصّ، إذ يساعد الأدب على نموّ المستويات المعرفية لدى الطلاب وزيادة رغبتهم في القراءة وتنمية مهارات الفهم لديهم.

وهكذا تسعى دراسة النصوص الأدبية إلى تكوين الذوق الأدبي في نفوس التلاميذ حتى يتجلى ذلك في تعبيرهم، ويكون سبباً في حملهم على مواصلة القراءة في أوقات فراغهم، وتوعيدهم حسن الإلقاء والقدرة على النقد الصحيح. فالتذوق الأدبي هو الهدف الأساسي لدراسة النصوص الأدبية؛ لأنه يساعد التلميذ على أن يكون إيجابياً نشطاً يشعر بقيمة الشعر في حياته، ويشعر ويحسّ برابطة وجدانية بين النصّ الأدبي وبين نفسه، ويجعله قادراً على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير.

والتذوق الأدبي هو المادة الخصبة لكلّ الأساليب والأدوات الأخرى التي يستخدمها الأديب داخل النصّ، فهناك مجموعة من الإمكانيات اللغوية الخاصة التي يوظفها الأديب توظيفاً إيحائياً، مثل الألفاظ التي تحملها طاقات إيحائية، والأساليب التي تخرج عن معانيها المباشرة، واستعمال طاقات النحو الدلالية التي توفر مجالاً خصباً في تذوق اللغة الأدبية.

إنّ التذوق في العمل الأدبي يحسّه من يعرفون أسرار اللغة وخصائصها وقدراتها التعبيرية وقيمة حروفها وألفاظها، وأنماط تعبيراتها، ونسق عباراتها، ولذلك يمكن التدريب على

هذه المكونات من تكوين نشاط إيجابي لدى المتعلم يسمح له بأن يحسّ الجمال الفنيّ في العمل الأدبيّ.

وانطلاقاً ممّا سبق تبرز أهمية العمل على تنمية التذوق الأدبيّ والوصول بالمتعلمين إلى إدراك نواحي الجمال، والتناسق في الصورة الأدبية، والأخذ بيدهم الوقوف على مصادر الجمال، وتمارينهم على تحليل النصوص وتذوقها، وذلك بزيادة فرص التدريب على تحليل النصوص الأدبيّة، وتجنّب الحرص على حفظها واستظهارها حفظاً صمّاً.

ولعلنا ندرك أنّ الحفظ القائم على الفهم أكثر رسوخاً لدى المتعلم، وأكثر جدوى في بقاء أثر التعلّم وانتقاله، وكلّما تدرّب التلميذ على تذوق النصّ كان أكثر حساسيّة للمادّة القرائيّة، وأكثر قدرة على الحكم عليها ونقدّها نقداً موضوعياً قائماً على أسس وقواعد واضحة، بعيداً عن الارتجال في إطلاق الأحكام الذاتية التي غالباً ما يدحضها العقل ويرفضها البيان.

٢- التذوق الفنيّ للنصوص الأدبيّة:

١. تعرّف الأديب وعصره: من المهمّ جداً أن نتعرّف عصر الأديب وبيئته؛ لأنّ تعرّف كلّ منهما يساعد على فهم النصّ ومكوناته اللغويّة؛ لأننا ندرك من خلال هذين العنصرين حال اللغة واستعمالاتها، ونكشف عن مصدر مهمّ من مصادر إلهام الأديب، وهذا المصدر هو البيئة التي يعيش فيها، والبيئة هي الوسط الاجتماعيّ والماديّ والطبيعيّ الذي يستمدّ منه الأديب مادّته المكتوبة، ومن هنا جاءت المقولة "الأديب ابن بيئته"، وكثيراً ما زوّدتنا أعمال الأديباء بأفكار عن البيئة التي يسكنونها، فكلّ بيئة تفرض لغة معيّنة تظهر في خلال العمل الأدبيّ، ونلاحظ أنّنا كلّما اقترب الأديب من بيئة القارئ أصبح، أي الأديب، ذا لغة واضحة بالنسبة إليه، وكذلك بالنسبة إلى العصر؛ فكثيراً ما يصعب على القارئ أن يفهم لغة العصور القديمة، وهذا أمرٌ طبيعيّ؛ لأنّ اللغة العربيّة لغة متجدّدة، وتجدها يظهر من خلال توليد مفردات جديدة أو ظهور دلالات جديدة للمفردات المستعملة، وفي المقابل ندرة استعمال ألفاظ مغرقة في القدم، حتّى باتت هذه الألفاظ في حكم الانقراض لدى مستعملي اللّغة معظمهم.

٢. دراسة مكونات النصّ:

تسير دراسة مكونات النصّ وفق خطوات متسلسلة، والغاية من ذلك فهم النصّ وتذوقه، والوقوف على مواطن الجمال فيه، وفي النهاية القدرة على إصدار حكم واضح استناداً إلى أدلّة موضوعيّة يضعها القارئ، وهذه الخطوات هي:

٢,١. دراسة المستوى الفكريّ:

(١) الكشف عن معاني المفردات الجديدة؛ فقد تستند فكرة ما إلى لفظ مشكل على القارئ فيتجّه إلى فهم الفكرة فهماً غير صحيح، أو يوجّهها باتّجاه مغاير لما يريده الكاتب.

٢) تعرّف موضوع النصّ: إنّ قراءة أوّلية للنصّ ربّما تكون كافية لفهم موضوع النصّ، وقراءة المدخل إلى النصّ أو معرفة مناسبة للنصّ تجعلنا أكثر يقيناً في تسمية موضوع النصّ. فالمناسبة هي الدافع إلى إنتاج النصّ، ومنها يستوحي الكاتب موضوعه ومعانيه. وهنا ينبغي للمعلّم أن يضع المتعلّمين في جوّ النصّ ومناسبته، أو إثارتهم لاكتشاف المناسبة ثمّ اكتشاف الموضوع.

٣) تعرّف الفكرة العامّة للنصّ: ربّما يحتاج اكتشاف الفكرة العامّة أو استنتاجها إلى أكثر من قراءة، فليس من الحكمة أن نطلب إلى المتعلّمين استنتاج هذه الفكرة من بداية الدراسة، ولعلّه من المفيد تدريب المتعلّمين على استنتاج الفكرة العامّة انطلاقاً من مقولة النصّ، مع التركيز على الفكر والمعاني التي يلحّ الكاتب على تجليتها في النصّ.

٤) تعرّف الفكر الرئيسيّة: نلجأ عادة إلى تقسيم النصّ مقاطع لتسهيل دراسته، وكلّ مقطع من مقاطع النصّ يكون فكرة رئيسية، وهنا أيضاً ينبغي لنا تنبيه المتعلّمين للمشاركات المعنويّة في هذا المقطع وتسمية الفكرة الرئيسيّة انطلاقاً منها.

٥) تعرّف الفكر الفرعيّة: بنيت القصيدة العربيّة (الكلاسيكيّة) وفق وحدة البيت الشعريّ؛ فكلّ بيت يحتوي فكرة، وربّما يحمل البيت فكرتين جزئيتين يؤدّي مجموعهما فكرة البيت. أمّا النصّ (الإبداعي) فيعتمد وحدة المقطع وإن كان في بعض الأحيان يتضمّن فكرياً فرعيّة أو جزئيّة، وأناشيد الأطفال تحتوي فكرياً بسيطة لا تحتاج إلى كبير عناء لاستخراجها؛ لأنّ الطفل في هذه المرحلة العمريّة بحاجة إلى التزوّد بالمعاني والمفردات قبل الانتقال به إلى التعمّق في استنتاج الفكر، ولاسيّما الصفوف الثلاثة الأولى في التعليم الأساسي؛ فالفكرة بالنسبة إليه مفهوم مجرد مكثّف. أمّا المعنى فهو مفهوم مفصّل يتيح للمعلّم الفرصة التعبير عن فهمه بأسلوبه الخاصّ.

٦) تعرّف المعاني المباشرة: تتفاوت مستويات الفهم القرائي للنصّ، بدءاً من مستوى الفهم الحرفيّ، مروراً بالمستوى الاستنتاجيّ ثمّ الناقد ثمّ الإبداعيّ، وربّما يدخل تعرّف المعاني المباشرة في مستوى الفهم الاستنتاجيّ في السنوات الدراسيّة الأولى، ثمّ ينتقل إلى مستوى الفهم الحرفيّ في السنوات المتقدّمة؛ لأنّ المتعلّم أصبح أكثر قدرة على فهم المعاني التي بين السطور، وليس من الحكمة أن ندرّب التلاميذ على الشرح التبعي للمعاني؛ إذ يؤخذ على المعلّم أن يعلم أبناءه (استبدال كلمة جديدة بالكلمة التي استعملها الكاتب في النصّ)؛

لأنّ هذا النوع من الشرح لا يتعدّى القراءة السطحيّة للنصّ، وهذا بدوره يناقض ما نطمح إليه في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى المتعلّمين.

(٧) تعرّف المعاني الضمنيّة: هناك من الكتاب من لا يصرّح عمّا يريد مباشرة، بل يلجأ إلى إبراز الجانب الآخر من المعنى، وعلى المتلقّي أن يكتشف ما وراء النصّ من خلال التعمّق في قراءة النصّ، والاستفادة ممّا جاء في المدخل إلى النصّ أو في الباب الذي يندرج تحته هذا النصّ أو ذلك. وتدريب المتعلّمين على اكتشاف المعاني الضمنيّة أمر في غاية الأهميّة لتنمية مهارة قراءة ما وراء السطور.

(٨) نشاط الموازنة: يقصد به اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بين عملين أدبيين، وكلّنا يعلم أنّ كثيراً من الموضوعات الأدبيّة تتشابه فيما بينها، مع مراعاة مستحدثات العصر، ولكنّ الاختلاف الأكثر جلاءً بين أديب وآخر يكمن في أسلوب معالجة الموضوع، وهنا ينبغي لنا التفكير في اكتشاف ما تشابه وما اختلف بين الشاعرين، وطريقة نظر كلّ منهما إلى موضوعه، وهذا النوع من الأنشطة يمكن المتعلّم من مهارة التحليل التي تتطلّب إدراك التفاصيل فيما ننظر إليه. ولكنّ المهارة الأعلى رتبة هو إصدار الأحكام أو إبداء الرأي في تفضيل عمل أدبيّ على آخر بناءً على معايير محددة، أو وجهة نظر مبنية على دليل موضوعيّ اعتمده القارئ لتفضيل هذا العمل على العمل الآخر، ومن أبرز المعايير التي يمكننا الاعتماد عليها في هذا المجال:

٨-١- تأكيد المعنى.

٨-٢- رفق المعنى وتعزيزه بمعنى آخر.

٨-٣- استناد الكاتب إلى الاحتجاج والتدليل أو التعليل.

٨-٤- مناسبة الألفاظ للمعنى المراد والمقام.

٨-٥- توظيف الصورة الفنية.

٨-٦- توظيف الأساليب البلاغية.

٨-٧- استثمار طاقات عناصر المستوى التركيبي وإبراز جمالياته.

٨-٨- توظيف المحسنات البديعية وتوضيح دورها.

٨-٩- المعاشة الحقيقية والتجربة الذاتية.

٩) دراسة القيم المتوفرة في النصّ: تعدّ القيم معياراً لسلوك الإنسان تجاه جميع الموجودات، بما فيها الأشخاص والأشياء من حوله، وهذا المعيار يوضع في ضوء مجموعة الأخلاقيات والعادات والسلوكيات التي تُزرعُ في الإنسان، ويتحدّد بها سلوكه لبناء رؤية صحيحة حول علاقته بموجودات الحياة.

ويزخر الأدب العربيّ بالقيم المتنوّعة (الإنسانيّة - المواطنة والانتماء....)، ومن المهمّ جداً أن نعرّز هذه القيم في شخصيّة المتعلّم، ونؤكّدها باستمرار في المواقف التعليميّة، لتصبح سلوكاً وجزءاً أساسياً من شخصيّة المتعلّم العربيّ السوريّ.

٢,٢ . دراسة المستوى الفني للنصّ:

أشرنا سابقاً أنّ اللّغة منظومة متكاملة، وأنّ الفصل بين مكوّناتها (مفردات - تراكيب - معانٍ - مشاعر - صور بيانيّة - دلالات.....) غايته تعليميّة فقط؛ للوصول إلى تمهير المتعلّم على الجمع بين هذه المكوّنات، وإكسابه رؤية تحليليّة تبيّن النظام الدقيق الذي تعمل اللّغة العربية في ضوءه لتكوين الرسالة اللغويّة.

بعد دراسة النصّ فكرياً، ينبغي لنا التوقّف عند دراسته فنياً، وهذه الدراسة تقتضي أن نبحث في النصّ الأدبي عن عدد من النقاط، هي:

١) دراسة المستوى التركيبيّ: يعدّ النّحو مفتاحاً رئيساً للمعاني، وليس من الحكمة أن ندخل المتعلّم في تشعّبات النحويّين وتفصيلاتهم إلاّ بالقدر الذي يعينه على فهم النصّ فهماً عميقاً، والبدء في تحليل المعاني يستوجب الوقوف عند الظواهر النحويّة المتوفّرة في النصّ، وتحليلها في ضوء علم المعاني، لتعرّف إسهام النّحو في الكشف عن الرسالة اللغويّة التي يريد الكاتب إيصالها للمتلقّي. وينبغي للمعلّم في هذا المجال أن يوجّه المتعلّم إلى تحليل دور الاستعمال النحويّ في الفهم؛ ليتمكّن من امتلاك أهمّ الأدوات في فهم النصّ. وسنتناول هذا الجانب في شيء من التفصيل لما له من أهميّة. ويمكن أن نشير إلى بعض الوظائف التي يقوم بها النحو في مجال فهم المعاني، ومن هذه الوظائف:

١-١ - دلالة الفعل الماضي: غالباً ما يشير إلى تحقّق وقوع الحدث، ويمكن استعماله لإثبات حقيقة أو معنى راسخ في نفس الكاتب، كما يمكن استعماله لتأكيد أمر

ما زالت آثاره موجودة في نفس الكاتب، ومن ذلك استحضار الذكريات من
الذاكرة البعيدة إلى الذاكرة القريبة.

ومن ذلك قول أبي فراس الحمداني:

وفيتُ وفي بعض الوفاء مذلةً لأنسةٍ في الحيِّ شيمتها الغدر
وكذلك قول بدر الدين الحامد:

أكان التلاقي يا فؤاد خيالاً نعمنا به ثم اضمحلَّ وزالاً

٢-١- دلالة الفعل المضارع: غالباً ما يشير إلى استمرار الحدث وتجديده، فيستعمله

الكاتب في الإشارة إلى أمر قائم في زمن التكلم، أو ممتد إلى المستقبل، وربما
يستعمله في الدلالة على الماضي عند نفيه بـ (لم)، أو نفيه لوقت زمن التكلم مع
توقع حدوثه في المستقبل عند نفيه بـ (لما)، ويمكن استعماله أيضاً في تعريف
الرؤية المستقبلية للكاتب تجاه الموضوع الذي يتناوله في نصه.

ومن ذلك قول المتنبي في مدح سيف الدولة:

تمرّ بك الأبطال كلمي هزيمةً ووجهك وضّاحٌ وثرعك باسمٌ
وكذلك قول أبي فراس الحمداني:

سيذكرني قومي إذا جدّ جدّهم وفي الليلة الظلماء يُفَنِّدُ البدرُ

ومن الأمثلة التي تدلّ على قلب زمنه إلى الماضي قول ابن زيدون:

كأنتنا لم نبث، والوصلُ ثالثنا والسعدُ قد غصّ من أجفانٍ وأشيناً

٣-١- دلالة فعل الأمر: يتطلّب استعمال فعل الأمر المشاركة بين طرفين سواء

أكانت هذه المشاركة انفعالية أم معنوية، وينبغي لنا ألا نتوقّف عند فعل الأمر
بمعناه الحرفي، بل ننظر إلى ما خرج إليه الأمر في السياق الذي ورد فيه.

ومن أمثلة الأمر قول امرئ القيس:

قفا نبك من ذكرى حبيبٍ ومنزلٍ بسقط اللوى بين الدخولِ فحومل

فقد وقف الشاعر واستوقف أصحابه وبكى واستبكى، وهذا ما يدلّ على المشاركة
بين طرفي الرسالة اللغوية.

وقد يخرج الأمر إلى الالتماس (طلب الندّ من الندّ)، ومن ذلك قول عمر بن أبي

ربيعة:

يا خليلي قريبا لي ركابي واسترا ذاكما غداً عن صحابي

وقد يخرج إلى (الدعاء)، ومن ذلك قول الشاعر:

يا من يجيب دعا المضطرّ في الظلم يا كاشف الكرب والبلوى مع السقم

هب لي بجودك ما أخطأت من جرم يا من أشار إليه الخلق بالكرم

١-٤- الأساليب النحويّة، منها: القصر، وأسلوب الشرط بنوعيه الجازم وغير الجازم....

أمّا القصر فله ثلاثة أنواع: الاستثناء والنفي، و(إنّما)، و(التقديم والتأخير)، ومن

أمثلة الاستثناء والنفي قول خير الدين الزركلي:

ما كنت إلا روضة أنفأ كرمت وطاب مغرساً وسنا

ومن أمثلة إنّما قول جبران خليل جبران:

إنّما الناس سطور كُتِبَتْ لكن بماء

ومن أمثلة التقديم والتأخير قول نسيب عريضة:

أحاضر أنت أم بادٍ؟ أمهتجر في الغرب أو هائمٌ في بيد قحطان

ومن وظائف القصر تأكيد المعنى والمبالغة فيه.

وغالباً ما يفيد أسلوب الشرط في ربط الأسباب بالنتائج، ومن ذلك قول المتنبي:

إذا أنت أكرمت الكريم ملكته وإن أنت أكرمت اللئيم تمردا

١-٥- دلالة بعض الأدوات النحويّة، استعمال (قد) مع الماضي والمضارع، واستعمال أحرف العطف....

تفيد (قد) في تأكيد تحقّق الفعل إذا جاء بعدها فعل ماضٍ، ومن ذلك قول

الأخطل الصغير: قد أتاك يعتذر لا تسله: ما الخبر؟

أما إذا جاء بعدها فعل مضارع فإنّها تفيد التقليل من وقوع الفعل، ومن ذلك قول

الشاعر: قد يدرك المتأني بعض حاجته وقد يكون مع المتأني الرّزل

وأما أحرف العطف فلها فوائد، نذكر منها:

- الواو: تفيد الجميع بين شيئين أو أكثر.

- أو: تفيد التخيير.

- ثمّ: تفيد الترتيب مع التراخي في الزمن.

- الفاء : تفيد الترتيب والتعقيب.
- بل: تفيد الإضراب.
- لا: تفيد إثبات ما قبلها وتنفي ما بعدها.

(٢) الأنماط الكتابية:

- **النمط السردى:** هو الطريقة المتعمدة في إعداد النصّ القصصيّ والروائيّ؛ بهدف تحقيق غاية المرسل، ومن مؤشّراته:
 - استعمال الأفعال الماضية، والأفعال المضارعة المسبوقة بالفعل (كان).
 - غلبة استعمال ضمير الغائب، مع احتمال ورود ضمائر المتكلم؛ عندما تكون شخصيّة الكاتب هي محور الموضوع القصصيّ.
 - اعتماد الحوار الذي يضيف على السرد الواقعيّة والحركة والحياة، ويساعد على الكشف عن الطبائع.
 - الإكثار من أدوات الرّبط الدالّة على الزّمان والمكان، وأدوات الرّبط التي تساعد على تسلسل الأحداث: (العطف، والاستدراك والاستفهام)
 - سيطرة تامّة للأسلوب الخبريّ، إثباتاً ونفيّاً.
- **النمط الإيعازيّ:** طريقة تتضمّن المواعظ والتعليقات والنواهي والمطالب، تعتمد في تبليغ الأنظمة والقوانين والبيانات، والأمثال والحكم والوصايا، وموضوعات الأدب التعليمي. ومن مؤشّراته:
 - توقّر حقل معجميّ يتعلّق بالموضوع.
 - اعتماد الشواهد والأمثلة التي تدعم وجهة نظر المرسل.
 - اعتماد الإنشاء الطلبي.
 - اعتماد أسلوب الخطاب المباشر في التوجه للآخرين.
 - استعمال الجمل القصيرة.
 - استعمال الأفعال الاقتضائيّة، نحو: يجب، ينبغي، عليك أن ...
 - استعمال أسماء الأفعال الطلبيّة، نحو: هلمّ، حذار، رويدك ...
 - استعمال ضمائر المحاطبة.
 - استعمال الأفعال المضارعة في صيغة المبنيّ للمجهول.

● **النمط البرهاني:** طريقة يهدف الكاتب فيها إلى تحقيق غايته، وهي إقناع المتلقي

بالقضية التي يعرضها، ومن مؤشراتته:

- اعتماد الحجج والبراهين المنطقية.
- الاستناد إلى بعض الأمثلة الواقعية والشواهد الملموسة؛ لتأييد فكرة أو دحض أخرى.
- الاستشهاد بأقوال بعض المفكرين لإثبات موقف أو تعليقه.
- الاعتماد على القياس المنطقي في عرض الأفكار.
- استعمال أسلوب المقابلة والمفاضلة لتغليب رأي على آخر، أو لإثبات وجهة نظر معينة.
- الاعتماد على الاستدلال الاستقرائي الذي ينطلق من الملاحظة إلى الاستنباط.
- الموضوعية، والبعد عن الخيال والصور الإيحائية والصناعية اللفظية.
- الإكثار من أساليب النفي والإثبات والتوكيد.
- استخدام أدوات الربط المنطقية المتعلقة بالسبب والنتيجة (إذاً، لذا، لهذا السبب ...)، أو تلك التي تفيد التعارض والتوكيد (لكنّ، غير أنّ، على الرغم من ...)، أو تستعمل في التضعيف (إضافة إلى، مع ذلك ...) والتي تفيد التوكيد (إنّ) أو المماثلة (كما) أو الاستنتاج بعد العرض والمقارنة (وأخيراً).

● **النمط الوصفي:** تقنية معتمدة في الكتابة بهدف إبراز صفات موصوف ما. ومن

مؤشراتته:

- الإكثار من الصفات والأخبار والحال والمفعول المطلق الدال على صفة الفعل.
- اعتماد الفعل المضارع للدلالة على الحركة والحيوية والاستمرار.
- استعمال الفعل الماضي لوصف حدث معين.
- الإكثار من الأساليب الانفعالية؛ كالتعجب والتمني والاستفهام.
- تحديد واضح للزمان والمكان، واستخدام مكثف لروابطهما من الظروف.

- استعمال المصادر والأفعال الدالّة على الانفعال (حزن - يأس - أمل ..)
- كثرة الصور البيانية المؤثرة في النفس.
- وصف المشهد باستعمال ضمير الغائب غالباً، وباستعمال ضمير المتكلم عند الحديث عن حالة وجدانية ذاتية.
- اندماج ذات الكاتب بالموصوف، والنظر إليه من خلال حالته النفسية.
- **النمط التفسيري:** هو النمط الذي يقدّم فيه المرسل المعرفة إلى المتلقّي، أو يشرح فكرة بالاستناد إلى الأمثلة والشواهد، أو يعرض قضية فيزيل اللبس والغموض حولها بتفاصيل توضيحية بعيداً عن الانفعالات والعواطف، متبعاً التسلسل والتنامي في الانتقال من فكرة إلى أخرى. ومن مؤشّراته:
 - التجرد والموضوعية في العرض، والبعد عن الذاتية.
 - ترتيب المعلومات وتبويبها وتفرغها.
 - استخدام الأمثلة والوقائع بهدف التوضيح.
 - إغناء النصّ بحقل معجمي مختصّ بالموضوع.
 - التعليل والتفسير وبيان الغاية تبريراً للموقف المتخذ.
 - إيراد المعلومات في فقرات مرقّمة وفق تدرّج معيّن.
 - وفرة التعريفات والشروح.
 - بروز أفعال المعاينة والملاحظة والاستنتاج والوصف.
 - استعمال بعض مفردات الشعور والظنّ، نحو: نعتقد، نظنّ، نشكّ
 - مما لا شكّ فيه، من الضروري، يمكن القول ...
 - استخدام أدوات الاستفهام والتوضيح، نحو: كيف؟ ماذا؟ لماذا؟ متى؟ أين؟ من؟
 - استخدام أدوات الربط المتصلة بالأسباب وتفصيل الأفكار والنتائج، نحو: لذلك، لأسباب عديدة، إلا أنّ، ولكن، غير أنّ، لهذا السبب، إضافة إلى، باختصار، في الختام، إذاً

٣) **الدراسة البلاغية:** يقصد بها دراسة ما توفر من البلاغة في النصّ في إطار العلوم الثلاثة (البيان والبدیع والمعاني)، وتبيين ما أسهم به كلّ من هذه العلوم في خدمة موضوع النصّ.

والمقصود بالبيان: الصور البلاغية (تشبيه - استعارة - كناية) وما تؤدّيه الصورة من أدوار مختلفة في تكوين البنى العميقة للنصّ، ووظائف تكشف عن قدرة المبدع في استعمال هذه الصور استعمالاً هادفاً بعيداً عن التكلّف المراد به استعراض القدرات البلاغية.

أمّا البديع فالمقصود منه (المحسنات البديعية) اللفظية والمعنوية، وما تؤدّيه من أدوار في النصّ، ولا سيّما دورها في توضيح المعاني وتجليّة المقصود منها في ضوء تحليل واعٍ لأبعاد استعمالها.

وأمّا المعاني فنقصد منها (الخبر والإنشاء) ودلالات استعمال كلّ منهما في خدمة النصّ، وما تبيّنه من أغراض يخرج كلّ من الخبر والإنشاء إليها، ويسهم في تجلية انفعالات المبدع، أو يشعر القارئ بالحاجة إلى مشاركته في موضوعه.

٤) **دراسة العاطفة ومكوناتها:** لا بدّ من تعرّف الحالة الشعورية في النصّ المدروس، وامتلاك المهارة في الحكم على مدى تمكّن الكاتب من نقل مشاعره إلى الآخرين، باستعمال الأدوات التي تعبّر عن هذه الحالة؛ فالشعور العاطفي في النصّ يتجلّى بالألفاظ والتراكيب والصور البيانية التي تكشف عمّا يريد الكاتب إيصاله من انفعالات.

٥) **دراسة موسيقا النصّ:** تسهم موسيقا النصّ في رسم بعض ملامح الحالة الانفعالية والمعاني التي جسّدت هذه الحالة، وينبغي لنا أن ندرس نوعي الموسيقا (الداخلية والخارجية) في النصّ.

والموسيقا الداخلية للنصّ نتناول فيها مصادر هذه الموسيقا مثل: (تكرار الأحرف - تواتر الأحرف الهامسة - التناغم بين الهمس والجهر - المحسنات اللفظية) أما الموسيقا الخارجية فتتعلّق ببحور الشعر أو التفعيلات التي يستعملها الكاتب في نصّه.

٦) **دراسة المستوى الإبداعي:** لا بدّ في النهاية من قياس قدرة المتعلّم على التمكن من مهارات التفكير الإبداعيّ لكيلا تصبح الدراسة الأدبية نمطيّة، وتصبح خطواتها رتيبة

خالية من الحسّ الأدبيّ للقارئ، ولاسيّما القارئ المتمكّن من أدواتها. ولعلّنا لا نبالغ إذا قلنا: إنّ الإبداع يظهر في مفاصل الدراسة معظمها، ولكن نحن بحاجة إلى جعل المتلقّي مشاركاً في العمل الأدبيّ وليس متلقياً سلبياً له؛ فينبغي لنا تحريض المتعلّم على الإبداع في النصّ عن طريق صوغ أنشطة تظهر قدراته الإبداعية في تحليل النصّ والتصرّف فيه أحياناً، ومن تلك الأنشطة: نثر المنظوم، أو إضافة معانٍ جديدة، أو اقتراح حلول لمشكلة يعرضها النصّ تختلف عن الحلول الواردة فيه، أو إعطاء النصّ أبعاداً إضافية تتجاوز الأبعاد الظاهرة فيه.

وهذه الأنشطة هي التي تزوّد المتعلّم بأدوات تمكّنه من الاستماع الناقد، والقراءة التحليلية العميقة لكلّ مادّة يقرؤها، والكتابة الهادفة القائمة على حسّ لغويّ رصين البنّان.

٣- التذوق الفني للنصوص الأدبية: دراسة أبيات من قصيدة "أراك عصي الدمع"

قال أبو فراس الحمداني:

- ١- أُسِرْتُ وما صحبي بَعُزْلٍ لَدَى الوغى
- ٢- ولكنْ إِذَا حُمَّ القِضَاءُ على امرئٍ
- ٣- وقال أصحابي: الفِرَارُ أو الرَّدَى
- ٤- ولكنني أمضي، لِمَا لا يَعِينِي
- ٥- يقولون لي: بَعَثَ السَّلَامَةَ بالرَّدَى
- ٦- وهل يتجافى عَنِّي الموتُ سَاعَةً
- ٧- هو الموتُ فَاخْتَرْتُ ما علا لَكَ نَكَرُهُ
- ٨- سَيَذْكُرُنِي قومي إِذَا جَدَّ جِدُّهُم
- ٩- فَإِن عَشْتُ فَالطَّعْنُ الذي يَعْرِفُونَهُ
- ١٠- وَإِن مِتُّ فَالإنسانُ لا بَدَّ مَيِّتٌ
- ١١- ولو سَدَّ غيري ما سَدَدْتُ اِكتفوا بِهِ
- ١٢- ونَحْنُ أَناسٌ لا تَوَسَّطَ بَيْننا
- ١٣- تَهونُ عَلينا في المعالي نَفوسنا
- ١٤- أَعزُّ بني الدُّنيا، وأعلى ذوي العِلا
- وفي الليلية الظلماءِ يفتقدُ البدرُ
- وتلك القنا والبيضُ والضمرُ الشقرُ
- وإن طالت الأيامُ وانفسحَ العُمُرُ
- وما كان يغلُو النَّبْرُ لو نَفَقَ الصَّفْرُ
- لنا الصِّدْرُ دون العالمينَ أو القبرُ
- ومَنْ حَطَبَ الحِسانِ لم يُغْلِها المَهْرُ
- وأكرمُ مَنْ فوقَ الترابِ ولا فخرُ

٣. تعرّف الأديب وعصره:

أبو فراس الحارث بن أبي العلاء سعيد بن حمدان بن حمدون الحمداني، ابن عم ناصر الدولة وسيف الدولة ابني حمدان، وكنيته "أبو فراس" وهو اسم من أسماء الأسد، ينتسب من جهة أبيه إلى العرب، ومن جهة أمّه إلى الروم.

ولد في منبج سنة ٩٣٣ م وتيتّم وهو في الثالثة من عمره، فنشأ في حضانة أمّه وعطف ابن عمّه سيف الدولة. ولما قويّ ساعده في الشعر أعجب سيف الدولة بمحاسنه واصطنعه لنفسه واصطحبه في غزواته واستخلفه على أعماله، وسلّمه أعمال منبج وحرّان وهو في سنّ السادسة عشرة فقاد الجيوش لمواجهة الروم وسجّل عليهم الكثير من الانتصارات. وما إن ينتهي من المعركة حتّى يعود إلى قصره موزعاً وقته بين اللهو والصيد وقرض الشعر والمفاخرة، وكثيراً ما كان يزور حلب فيشهد الليالي العامرة التي كان يحييها الأمير في

قصره، فينافس الشعراء. وهكذا كانت حياة أبي فراس موزعة بين الحرب والشعر، والهزل والجدّ، ناعماً رافهاً حتى بلغ الثلاثين من عمره.

وفي ذات يوم كان أبو فراس عائداً من الصيد مع قلة من أصحابه لا يتجاوزون السبعين رجلاً فباغته الروم في ألف رجل تحت قيادة تيودور، فدافع أبو فراس حتى أثنى بالجراح، ثم وقع أسيراً، وقد أكبر الروم بطولته فأكرموه وأنزلوه في قصر يقوم على خدمته فيه خادم، وتركوه بثيابه وسلاحه تكريماً له. ولكن هذه المظاهر لم تستمل روحه الحزينة، فراسل ابن عمه سيف الدولة سائلاً إياه افتدائه. وماطل سيف الدولة بالفداء، فطال أسر أبي فراس، وكانت مرحلة الأسر المعين الذي منه استقى وجدان الشاعر، فمنه عرف الحزن بلا حساب، ومنه كان حنينه، ويرى بعضهم أنه لولا الأسر لما كانت تلك القصائد الخالدة في الشعر الوجداني العربي، والتي سميت "الروميّات" لأنه كتبها في أثناء أسره لدى الروم. وقصيدة "أراك عصي الدمع" من إحدى القصائد الخالدة التي ما زالت الأجيال ترددها، لما فيها من نفحة وجدانية امتزجت بروح عربيّة تحمل كل معاني الأنفة والكبرياء، ومنها اخترنا هذه الأبيات.

٤. دراسة مكونات النصّ:

المدخل إلى النصّ: بعد إلقاء الضوء على حياة الشاعر ومناسبة القصيدة لا بدّ من الوقوف على التسلسل الذي اتّبعه الشاعر في بناء نصّه، وبالعودة إلى ديوان الشاعر نجد أنه استهلّ نصّه بمقدمة غزليّة مطلعها:

أراك عصي الدمع شيمتُك الصبرُ أما للهوى نهى عليك ولا أمرُ؟!!

وهذه عادة الشعراء العرب في نسج قصائدهم، فيجذبون القارئ ثم ينتقلون إلى عرض موضوعهم.

ولكن مطلع قصيدة أبي فراس يجعلنا نرسم صورة إنسان امتلك نفساً أبيّة لا ينال منها الأسر أو الانكسار، بل يزيد لها قوّة وتماسكاً عندما تكون في أصعب المواقف وأقساها، فتطلق صرخةً من فارس واثق بشجاعته وقدرته على تحدي كلّ من يحاول النيل من أنفته وشموخه، فلم يكن فخره نابعاً من شهرته بالغنى أو الترف أو العيش في قصور الملوك، بل من انتصارات دونها التاريخ في سجلّه الخالد، وها هو ذا شاعرنا ينبئ عن نفسه فيقول:

وأي لجرارٍ لكلّ كتيبةٍ معودةٍ ألاّ يُخلّ بها النصرُ

ولكنّ القدر ساقه ليقع أسيراً ويواجه مصيراً شديداً وقعه، فيأترثر بثوب الرفعة ويردّد أبياتاً تروي لنا ما يجيش في خلدّه من أفكار وما في نفسه من مشاعر، في أثناء انتقاله إلى موضوع النصّ.

٤,١ . دراسة المستوى الفكري:

- **المفردات الجديدة:** غَزَل: لا سلاح معهم - رجل غَمْرُ: لم يجزِب الأمور - التَّبْر: الذهب - البيض: المقصود بها السيوف - الضُّمْرُ الشَّقْر: الخيل القليل اللحم الدقيق - الصُّفر: النحاس.
- **الفكرة العامّة:** نلاحظ من الأبيات السابقة أنّ الشاعر أشار إلى أمرين؛ الأوّل موقفه من الأسر، والثاني موقفه من ذاته ومن قومه، وبذلك يمكن أن نقول أنّ الفكرة العامّة ينبغي أن تشمل الموقفين معاً، ويمكننا صوغها على النحو الآتي: بطولة الشاعر وتفاخره.
- **وقسمت الفكرة العامّة فكرتين رئيسيتين:** الأولى وقوع الشاعر في الأسر وموقفه منه، والثانية منزلة الشاعر في قومه وموقفه منهم.

● **الفكر الفرعية:**

- ✓ البيت الأوّل: وقوع الشاعر وأصحابه في الأسر رغم فروسيّتهم.
- ✓ البيت الثاني: إيمان الشاعر بحتميّة وقوع القدر.
- ✓ البيت الثالث: وقوع الشاعر بين خيارَي الهروب والمواجهة حتى الموت.
- ✓ البيت الرابع: اختيار الشاعر مواجهة الأعداء.
- ✓ البيت الخامس: قناعة الشاعر بصواب اختياره المواجهة.
- ✓ البيت السادس: إيمان الشاعر بحتميّة الموت.
- ✓ البيت السابع: اختيار الميئة المشرّفة، وخلود الإنسان بخلود ذكره.
- ✓ البيت الثامن: خلود ذكر الشاعر في قومه.
- ✓ البيت التاسع: بطولة الشاعر وفروسيّته في قومه.
- ✓ البيت العاشر: إيمان الشاعر بحتميّة الموت مهما طال العمر.
- ✓ البيت حادي عشر: تفرد الشاعر بمآثره ومكانته لدى قومه.
- ✓ البيت الثاني عشر: رفض الشاعر وقومه مكانة غير السيادة.
- ✓ البيت الثالث عشر: دفع الشاعر وقومه أعلى الأثمان في سبيل الأهداف النبيلة.
- ✓ البيت الرابع عشر: سموّ مكانة الشاعر وقومه وترقّعها على الناس جميعاً.

● **المعاني المباشرة:**

يبوح الشاعر في الأبيات السابقة عن موقفه من مواجهة المخاطر في الحياة، فيضعنا أمام مشكلة تعرّض لها، وهو الفارس المقدم الذي كان يبادر إلى عدوّه فيسجّل عليه الانتصار تلو الانتصار، ولكن هذه المرّة بادأه العدوّ ليجد نفسه في

موقف المدافع، فلم يكن أمامه سوى التحلّي برباطة الجأش وخوض المعركة إلى النهاية، ليكون المآل الأسر عند الرّوم.

يشرح لنا الشاعر في مطلع الأبيات السابقة الظروف التي أُسِرَ فيها، فلم يكن أصحابه عزّلاً من السلاح، ولا خيله قليل الخبرة في خوض المعارك، وهو ليس بالفارس الذي لم يُدع صيته في أنحاء المعمورة.

ويأتي الإيمان بالقضاء والقدر فيصلاً في وقوع الشاعر بالأسر، فهما كان الإنسان شجاعاً ومهما بلغ من القوّة والحكمة فلا مردّ لقضاء الله في حكمه.

ولعلّ خير ما يلجأ إليه الإنسان في المواقف الصعبة المشورة، ولكن إذا كانت الخيارات محدودة فلا بدّ من اتّخاذ القرار الصائب الذي يحفظ ماء وجه صاحبه؛ إذ عندما وجد الشاعر نفسه مع أصحابه بين خيارين كلّ منهما أشدّ وقعاً من الآخر، فإمّا الهزيمة والانكسار وإمّا القتال حتّى الموت. ولكنّ شاعرنا قدّر أنّ الاستمرار في القتال هو الحلّ الذي يقيه مغبّة الذلّ، وكانت النتيجة وقوعه أسيراً في أيدي أعدائه، وربّما لو فرّ لكانت السلامة أقرب إليه، ولكنّه اعتبر نفسه الرابع حين أكمل المعركة إلى نهايتها، موقناً أنّ الموت سينأله يوماً كما ناله اليوم الأسر والضيق اللذان وقع فيهما، ليوجّه في نهاية هذا المطلع نصيحة لكلّ أبيّ حرّ مفادها أنّ الموت قدرٌ محتومٌ، وإذا كان لا بدّ منه فمن الأفضل أن يختار الإنسان ميتة تمجّد ذكره؛ لأنّ ذكر الإنسان خالدٌ بعمله خالدٌ بمبادئه ومواقفه الراسخة.

ولا يفوت الشاعر أن يبيّن موقعه بين قومه وما ترك عندهم من مآثر تدلّ على فروسيّة وحكمة بالغتين، فغيابه سيترك علامة فارقة لدى قومه؛ إذ إنّه لو قدّر له أن يعيش كان ذلك البطل الذي عرف بإقدامه لمواجهة أعداء قومه، وكان السيف المسلّط والفارس الجسور في نصرته أبناء قومه، وإن قدّر له الموت فهو أمرٌ واقع مهما طال عمر الإنسان وامتدّت به الأيام، وما زال يؤكّد أنّه لا إنسان يستطيع أن يحلّ محلّه؛ إذ يبيّن أنّه مهما حاول قومه أن يجدوا بديلاً عنه فإنّهم كمن يبدّل النحاس بالذهب، والفرق بينهما شاسع.

ويأبى الشاعر إلا أن يكون انتمأؤه إلى قومه خاتمة القول، فلم يكن لينكر أنّه من قومٍ لا يقبلون إلا مقام السيادة أو الموت دون ذلك؛ لأنّهم جعلوا أنفسهم رهينة للصدارة ولم يقصّروا يوماً في بذل الغالي والنفيس لحفاظهم على ذلك المقام الرفيع، ومن امتلك القوّة والحكمة في عصر غلب على الأمة شيء من التقهقر يجد لنفسه الحق في أن يجعل من قومه مثلاً للعزّة والسيادة، بل يجعلهم أكرم الناس على وجه الخليقة.

● **المعاني الضمنية:** إنّ الكشف عن المعاني الضمنية يحتاج إلى قراءة دقيقة فاهمة، تعتمد على الوقوف على أوضاع اللغة ومكوناتها في أثناء عملها متناغمة، ويحتاج إلى الربط بمناسبة النصّ والظروف التي كتب فيها.

نلاحظ في الأبيات السابقة أنّ الشاعر يتحدّث عن حادثة أسره، ويشرح الظروف التي وقعت فيها هذه الحادثة، مستهلاً موضوعه بالفعل (أُسِرْتُ) المبني للمجهول، متجاهلاً الروم الذين أسروه، وربّما يريد من وراء ذلك تجنّب ذكرهم للتقليل من شأنهم، إذ إنّ كثيراً ما أذاقهم طعم الهزيمة، ولكنهم أخذوه غدرًا فأوقعوه في الأسر. وعلى الرغم من امتلاكه وأصحابه القوّة والشجاعة إلا أنّ كثرة العدد كانت تفوق قدرتهم، ولكنّه يصرّ على أن يوضّح هذه الصفات لكيلا يظنّ الآخرون أنّه أُسِرَ في لحظة ضعف أو عن قلة خبرة في ظروف الحرب وفنونها.

وما زال الشاعر يكشف عن عظم جيش العدوّ باستخدامه (أصحابي) وهي صيغة تصغير عن (أصحابي) وهذا التصغير يوحي بقلة عدد أصحابه مقابل جيش كبير من الأعداء.

وما زال الشاعر مستمراً في سرد أحداث الأسر إلى أن يصل توضيح مكانته في قومه؛ فهو الذي كثيراً ما شُهِدَ له بالشجاعة والحكمة والأدب، وليس لأحد أن يسدّ مكانه في غيابه، بل إنّه سيبقى حديث قومه جيلاً بعد جيل، وفقده لا يقلّ أهميّة عن فقْدِ البدر في الليل الشديد السواد، وهل من يفقد البدر في الليالي المظلمة قادرٌ على أن يستهدي أو يسير في طريق غابت ملامحه؟

ويصرّ الشاعر على تفرّده في المكانة العالية بين قومه؛ فلو أنّه أحدهم حاول استبدال غيره به كان كمن يستبدل الفضة بالذهب، وشتان بينهما.

وهاهو ذا الشاعر يسمو بنفسه ويقومه عن الأهداف الدنيا؛ فيذكر بلسان قومه، وهو منهم، أنّهم يبذلون الغالي والثمين في سبيل المكانة الرفيعة، معترفاً أنّه هذه المكانة تتطلّب ثمناً باهظاً يصل إلى التضحية بالنفس، ولكنها، أي المكانة العالية، كالمراة الحسنة التي مهما كان مهرها غالياً فإنّها تستحقّ هذا المهر.

● **الموازنة:** كثيراً ما تتلاقى المعاني عند الشعراء، فالشاعر إنسان يؤثّر ويتأثّر، ولكنّ الجديد في هذا الأمر هو الطريقة التي يعرض فيها الشاعر معانيه، والإضافة التي يتفرّد بها، ولننقف عند بعض أبيات النصّ السابق لنذكر هذا التآثر بين الشعراء:

✓ في قول أبي فراس:

سَيَذْكُرُنِي قَوْمِي إِذَا جَدَّ جِدُّهُمْ وفي اللَّيْلَةِ الظُّلْمَاءِ يُفْتَقَدُ البَدْرُ

في الموازنة مع البيت السابق نجد قول عنتره بن شداد الذي عاش قبل أبي فراس بقرون:

سَيَذْكُرُنِي قَوْمِي إِذَا الْخَيْلُ أَقْبَلَتْ وفي اللَّيْلَةِ الظُّلْمَاءِ يُفْتَعِدُ الْبَدْرُ
نجد في البيتين السابقين أنّ كلا الشاعرين يؤكّد ذكر قومه له، ولكنّ أبا فراس جعل ذكر قومه له في كلّ ساعات الحاجة الشديدة إليه سواءً في الحرب أم في السلم، في حين جعل عنتره ذكر قومه له عند قيام الحرب. ولعلّ أبا فراس كان أكثر قدرة في التعبير عن مكانته بين قومه حين وسّع المعنى ولم يقصره على الحاجة إليه في الحرب فقط كما فعل عنتره. ✓ و في قول أبي فراس:

وإنّ متّ فالإنسان لا بدّ ميّت وإن طالبت الأيّام وانفسح العُمُرُ

في الموازنة مع البيت السابق نجد قول كعب بن زهير:

كلّ ابن أنثى وإن طالّت سلامتُهُ يوماً على آله حدياءٍ محمولُ
نجد في البيتين السابقين أنّ كلا الشاعرين يذكر حتميّة موت الإنسان، ولكنّ أبا فراس أكّد الموت مع طول الأيّام وامتدّت الحياة بسعة وراحة، في حين أنّ كعباً أكّد طول السلامة في الحياة. ولعلّ أبا فراس كان أكثر قدرة في التعبير من كعب بن مالك؛ إذ أكّد المعنى باستعمال (لا) النافية للجنس التي تنفي على سبيل استغراق النفي (النفي القاطع) وإضافة معنى (طول الأيّام) إلى رحابة الحياة وسعتها (انفسح العمر) باستعمال العطف الذي يفيد الجمع بين شيئين.

● القيم المتوفرة في النصّ: توقّرت في الأبيات قيمٌ عدّة، ولعلّ أبرزها:

✓ الشجاعة: وما صحبي بعزل - ولا فرسي مهر - ولا ربّه غمر - فإنّ عشّ فالتعزُّ الذي يعرفونه.

✓ الإيمان: وإنّ متّ فالإنسان لا بدّ ميّت.

✓ الاعتزاز بالنفس: سيذكرني قومي إذا جدّ جدّهم.

✓ الأنفة والكبرياء: هو الموتُ فاخترّ ما علا لكّ ذكره.

✓ الانتماء: ونحن أناسٌ لا توسّط بيننا.

✓ الاعتزاز بالقوم: تهون علينا في المعالي نفوسنا - أعزّ بني الدنيا ...

● دراسة المستوى الفني:

لا تكتمل دراسة النصّ في الكشف عن فكره ومعانيه، ولا بدّ من إبراز الوسائل الفنيّة التي اعتمدها الكاتب في تجسيد هذه المعاني، إذ إنّ هذه الوسائل هي التي تعطي

المعاني حيويّتها، وتبيّن قدرات الكاتب على استعمال اللغة استعمالاً بديعاً. وها نحن ذا نقف عند أبرز الوسائل التي اعتمدها أبو فراس الحمداني الذي عُرف عنه مذاكرته الشعراء ومناقسته الأدباء.

● **المستوى التركيبي:** لا يتوقّف مفهوم النّحو عند تعرّف قاعدة وتطبيقها تطبيقاً صمماً بعيداً عن المعنى الذي يرد فيه هذا المفهوم أو ذلك، بل لا بدّ من الاستعانة بالنحو على استخراج المعاني، وهذا ما يشير إليه عبد القاهر الجرجاني، إذ يقول: "قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون المستخرج لها، وأنه هو المعيار الذي يتبين نقصان الكلام ورجحانه حتى يعرض عليه". وانطلاقاً من أهميّة النحو في فهم المعاني نتوقّف عند أبرز الجوانب النحويّة وما تؤدّيها من دلالات في النصّ السابق:

❖ **الفعل الماضي:** يفيد الفعل الماضي في تحقّق الحدث، قد بدأ الشاعر نصّه بالفعل (أُسْرْتُ) الذي يشير إلى الوقوع الفعلي في الأسر، وقد عمد الشّاعر إلى استعمال المبني للمجهول، لما يحمله من انفعالات الكره والبغض تجاه الروم الذين أسروه، وعندما استعمل الفعل الماضي (حَمَّ) أدخل عليه الأداة (إذا) التي تؤدّي إلى تغيّر دلالاته الزمنيّة من الماضي إلى المستقبل، ولكنها في الوقت نفسه تنبئ أنّ الشاعر مؤمن بالقضاء والقدر، وهذا الإيمان غير مرتبط بزمن، فكأنّه استعمل الفعل الماضي للدلالة على التحقّق من جهة والاستمرار من جهة.

❖ **استعمال أسلوب الشرط:** الذي يفيد في ربط الأسباب بالنتائج، ومن ذلك: ✓ إذا حَمَّ القضاء على امرئ فليس له برّ يقيه ولا بحر، فوقع القضاء سبب والجزم بتحقيقه نتيجة. ✓ لو سدّ غيري ما سدّدت اكتفوا به، فالعجز عن أن يُسدّ مكان أبي فراس سبب والعجز عن الاكتفاء بغيره نتيجة.

❖ **العطف:**

✓ استعمال حرف العطف (الواو) الذي يفيد الجمع بين شيئين، نحو: فليس له برّ يقيه ولا بحر، وهذا الجمع أفاد معنى الشمول؛ فالقضاء محيط بالإنسان أينما ذهب.

✓ استعمال حرف العطف (أو) الذي يفيد في التخيير، نحو: وقال أصحابي: الفرار أو الرّدى. وهنا وجبت مشاركة المرسل والمتلقّي، باستعمال (أو) فالمرسل يطرح الخيارات، وعلى المتلقّي أن يختار أحدها.

✓ استعمال أسلوب الأمر: الذي يفيد في المشاركة بين طرفين سواء أكانت هذه المشاركة انفعالية أم معنوية، ومن ذلك: هو الموتُ فاختَر ما علا لك نكره؛ فقد خرج الأمر إلى النصح والإرشاد من جهة المرسل، والحض على الإقدام على الموت الذي يبقي الذكر الحسن للإنسان.

✓ أسلوب القصر: ورد في قول الشاعر: لنا الصدر؛ فقدّم ما حقّه التأخير ليقصر الصدارة على قومه من دون غيرهم.

● النمط الكتابي: في البداية ينبغي أن نعرف أمرين مهمين، هما:

❖ إنّ الكاتب لا يتبع نمطاً كتابياً معيناً اتباعاً مقصوداً، بل يأتي النمط عفواً ليناسب الموضوع الذي يكتب فيه.

❖ قد يتوقّف في النصّ أكثر من نمط كتابي، وتصنيفنا النصّ تحت هذه النمط أو ذلك إنّما يعود إلى سيادة نمط معين، وغلبته على الأنماط الأخرى.

بعد قراءة نصّ أبي فراس قراءة متأنية فاهمة نلاحظ غلبة النمط السرديّ على الأبيات، ومن أبرز مؤشّراته في النصّ

✓ زيادة استعمال الأفعال الماضية، نحو (أسرت، حُم، قال، بعث، قلت، نالني...).

✓ استهلال النصّ بضمير المتكلم؛ لأنّ شخصية الكاتب هي محور العمل. ثمّ الاعتماد على ضمير الغائب في أبيات النصّ معظمها. والانتقال في نهاية النصّ إلى ضمير الجماعة الذي يبرز فيه الشاعر حماسه نحو قومه وتفاخره بهم.

✓ اعتماد الحوار الذي يضيف على السرد الواقعيّة والحركة والحياة، ويساعد على الكشف عن الطبائع، وقد ظهر ذلك جلياً في المقطع الأوّل.

✓ الإكثار من أدوات الربط التي تساعد على تسلسل الأحداث: العطف، نحو: ولا فرسي مهر ولا ربّه غمّر، لنا الصدر دون العالمين أو القبر. الاستدراك، نحو: ولكن إذا حمّ القضاء، ولكنني أمضي. الاستفهام، نحو: وهل يتجافى عني الموت ساعة؟

✓ غلبة الأسلوب الخبري المنفي والمثبت، إلا في موقع من النصّ الذي بين أيدينا، هو: هل يتجافى عني الموت ساعة؟ وقد ورد في هذا الموضوع لخدمة الحوار القصصي في حادثة الأسر.

• **الدراسة البلاغية:** سنتناول في دراسة هذا النصّ العلوم الثلاثة في البلاغة (البيان والبديع والمعاني).

❖ **البيان:** نقصد به الصور دراسة الصور البيانية وما تحقّقه من وظائف، ومن ذلك:

✓ **الكناية:** وردت عدّة مرّات في الأبيات، ومن ذلك: صحبي بعزل التي تدلّ على شجاعة أصحابه. لا فرسي مهر التي تدلّ على مهارة خيل الشاعر وخبرته في ساحات القتال، لا ربّه غمُر التي تدلّ على شهرة الفارس وفروسيّته في قومه، البيض: كناية عن السيوف، الضمّر الشقر: كناية عن الخيول الماهرة في الحرب. لنا الصدر دون العالمين أو القبر: كناية عن الإصرار على مكانة الصدارة بين الناس.

✓ **الاستعارة المكنية:** وردت في الأبيات في عدّة مواضع، منها: الفرار أو الردى أمران أحلاهما مرّ، الفرار مرّ أو الردى مرّ، وفي كليهما استعارة مكنية، إذ شبّه الفرار بشيء طعمه مرّ، وكذلك الموت، وأفادت كلّ منهما في إظهار القسوة التي يواجهها الشاعر. وفي موضع آخر: بعث السلامة بالردى: شبّه السلامة بسلعة تباع، وشبّه الردى بسعر يدفع. واستعملهما هنا ليبين أنّه في موقف لا يحسد عليه، ولكنّه سيضع أمام أصحابه الحجة في الأبيات التي تلي هذا البيت. وفي موضع آخر: حيي الذكر: شبّه البقاء بالذكر، وحذف المشبّه وصرّح بالمشبّه به، ليبين أنّ بقاء الإنسان مرهون بذكره بين الناس.

✓ **التشبيه:** ورد تشبيه ضمّني ثلاث مرّات في النصّ، سيذكرني قومي ... وفي الليلة الظلماء يفنّد البدر، تهون علينا في المعالي ومن حطّب الحسنة لم يُغلها المهر. ولو سدّ غيري وما كان يغلو الثبر لو نفق الصفر.

❖ **البديع:** استعمل الشاعر المحسنات المعنوية (الطباق) التي تسهم في توضيح المعنى من خلال إعمال العقل بالمتناقضات، ومن ذلك: (أحلاهما - مرّ) مبيّن أنّها أمام خيارين كلّ منهما أشدّ صعوبة من الآخر، (يمت - حيي) مبيّن أنّ الحياة والموت لا تتعلّق بالأيام التي يعيشها، بل بما يتركه من أثر فيمن حوله، وبما يتركه من ذكر في أفعاله التي تخلّده.

❖ المعاني:

- ✓ استعمل الشاعر الأمر في موقع النصح والإرشاد حين قال: هو الموت فاختر ما علا لك ذكره. واستعمل الاستفهام في موقع النفي، حين قال: وهل يتجافى عني الموت ساعة؟
- ✓ استعمل الشاعر الأسلوب الخبري في النصّ معظمه، لأنّه يناسب أسلوب السرد، ويعطي مساحة للكاتب لإبراز التفاصيل والتعبير عن الحالة الانفعاليّة والتخفيف من حدّتها، فقد شرح الشاعر الظروف التي أوقعته في الأسر، ربّما ليبرّر للأخريين اختياره الأسر، واستمرّ بالأسلوب الخبري الذي يتيح له الانتقال من التعبير عن الذات إلى التعبير عن الجماعة (قومه) في سياق الفخر الذي ختم به الشاعر أبياته.

● العاطفة ومكوناتها:

- ✓ عالج الشاعر موضوعه بعاطفة ذاتية مشحونة بدفقات شعوريّة متأجّجة على الدوام، ويمكن الحكم على صدق هذه العاطفة؛ لأنّ التجربة التي يعيشها الشاعر حقيقيّة؛ فوَقَعَ الأسر على الأمير الشجاع ليس سهلاً، ولعلّ طول مدّة الأسر كانت عاملاً مهماً في صنع عاطفة مشحونة بالمشاعر.
- ✓ غلب على الأبيات مشاعر الاعتزاز والافتخار، فكان اعتزازاً بالجماعة (صحبي) حيناً وبالذات حيناً وبالقوم حيناً، واستعمل الشاعر أدوات التعبير على المشاعر استعمالاً بديعاً، فاشتراك الألفاظ والتراكيب والصور في رسم انفعالاته؛ ففي البيت الأخير نجد كلمات (أعزّ - أعلى - العلا - أكرم) وتراكيب (أعزّ بني الدنيا - أعلى ذوي العلا - أكرم من فوق التراب - ولا فخر) والكنائيات التي تشير إلى رفعة الشاعر وقومه وكبريائهم.

● موسيقا النصّ:

- **الموسيقا الداخليّة:** توفّرت في النصّ الكثير من عناصر الموسيقا الداخليّة، ففي كلّ بيت نلمح بعضاً من هذه العناصر، ففي البيت الأوّل على سبيل المثال نلاحظ تكرار حرف (راء والباء) ونلاحظ التناغم بي الهمس والجهر في التركيب (فرسي مهر)، ونلاحظ تكرار الكلمات في البيت السادس (يتجافى - تجافى) والجناس الاشتقائي في البيت السابع (الموت - يمت) والثامن (جدّ جدّهم).
- **الموسيقا الخارجيّة:** القصيدة من البحر الطويل، وهو من البحور التي طالما استعملها الشاعر في قصائده (الروميّات) لبيّث شكواه وأحزانه في

سجنه لدى الروم، ولعلّ الرأى المضمومة تترك ذلك الانطباع بأنفة الشاعر وكبريائه الذي غلب على الأبيات معظمها.

● **دراسة المستوى الإبداعي:** ربّما نجد الإبداع عند دراسة نصوص أبي فراس في تحليل المعاني والصور التي ترد في أبياته، ولعلنا وقفنا ملياً عندها، ولكن هناك نقاط أخرى تتيح لنا الكشف عن مواطن الإبداع، ومن ذلك اقتراح خاتمة جديدة، كأن نقول: إنّ قوم الشاعر لم يرضوا لأبي فراس الأسر فسارعوا إلى افتدائه، وكان افتداؤه مقابل الكثير من فرسان الروم ودفع الأموال الباهظة افتداءً له، حفاظاً على مكانته بين قومه.

ويمكن أن نوجّه رسالة إلى أبي فراس نوّكد له فيها أنّ الفارس لا يعيبه أن يؤسر، بل يعيبه الهروب من ساحة القتال، وإنه كان مصيباً في رأيه عندما حارب الأعداء الهائلة، ولم تتنه هذه الأعداد على القتال.

وأخيراً يمكن القول: إنّ أبا فراس الحمدانيّ واحد من الفرسان العرب الذين تركوا لنا إرثاً أدبياً غنياً بمعانيه وجماليّاته وعبره، ويكفي أنّ الكثير من أقواله ما زالت تتردّد في أكثر المواقف حساسيةً وجدّيةً، مثل: ومن حَظَب الحساء لم يغلها المهر.

بنية الجملة العربيّة

إنّ الغاية من دراسة النحو هي فهم تحليل بناء الجملة تحليلاً لغوياً يكشف عن أجزائها، ويوضّح عناصر تركيبها، وترابط هذه العناصر بعضها ببعض، بحيث تودّي معنى مفيداً، ويبين علائق هذا البناء، ووسائل الربط بينها، والعلامات اللغويّة الخاصّة بكلّ وسيلة من هذه الوسائل.

ومهمّة الدارس في هذا المجال هي دراسة (الجملة)، إذ يطلب إليها تصنيفها، وشرح طريقة بنائها، وإيضاح العلاقات بين عناصر هذا البناء، وتحديد الوظيفة التي يشغلها كلّ عنصر من عناصرها، والعلامات اللغويّة الخاصّة بكلّ وظيفة منها، ثمّ تعيين النموذج التركيبي الذي ينتمي إليه كلّ نوع من أنواع الجمل.

وقبل الدخول في تفصيل العلاقات بين مكونات الجملة ينبغي لنا الوقوف عند الكلمة؛ لأنّها العنصر الأساس في هذا التكوين.

أولاً - تعريف الكلمة وأنواعها:

الكلمة كما عرفها ابن هشام النحوي (ت ٧٦١هـ) قول مُفْرَد، ولها مَعْنَيان: المعنى الأول هو اللَّفْظ الدَّالُّ على معنى كَرَجُلٍ وَفَرَسٍ بِخِلَافِ الخَطِّ مَثَلًا، فَإِنَّهُ وَإِنْ دَلَّ على معنى لَكَنَّهُ لَيْسَ بِلَفْظٍ، وَبِخِلَافِ المَهْمَلِ، نحو ديز مقلوب زيد فَإِنَّهُ وَإِنْ كان لفظاً، لَكَنَّهُ لا يدلّ على معنى فلا يُسَمَّى شَيْءٍ من ذلك وَنَحْوَهُ قَوْلًا، والمراد بالمفرد ما لا يدلّ جزؤه على جزء مَعْنَاهُ كَمَا مَثَلْنَا من قولنا رَجُلٌ وَفَرَسٌ، ألا ترى أجزاء كلّ منهما وهي حُرُوفُهُ الثَّلَاثَةُ إِذَا انفرد شيء منها لا يدلّ على شيء مِمَّا دَلَّتْ عليه جملة، بِخِلَافِ قولنا غُلامٌ زيد فَإِنَّهُ مركّب، لأنّ كلاً من جزئيه وهما غُلامٌ وَزيد دالّ على جزء المعنى الذي دَلَّتْ عليه جملة (غلام زيد).

والمعنى الثاني لغويّ هو الجمل المفيدة، ومن ذلك قوله تعالى: "حَتَّى إِذَا جَاءَ أَحَدَهُمُ الْمَوْتُ قَالَ رَبِّ ارْجِعُونِ * لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحًا فِيمَا تَرَكْتُ كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا وَمِنْ وَرَائِهِمْ بَرْزَخٌ إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ" (المؤمنون ٩٩-١٠٠)

والكلمة اسمٌ وفعلٌ وحرفٌ، ولكلّ من هذه الثلاثة معنى؛ فالاسم ما دلّ على معنى في نفسه غير مقترن بأحد الأرمنة الثلاثة.

والفعل ما دلّ على معنى في نفسه مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة.

والحرف ما دلّ على معنى في غيره، وله ثلاثة أنواع؛ هي: أحرفٌ تدخل على الأسماء والأفعال مثل (هل؟)، وأحرفٌ تختصّ بالأسماء فقط مثل (من)، وأحرفٌ تختصّ بالأفعال فقط مثل (لم).

- من علامات الاسم:

- قبوله (ال) التعريف، نحو: الكتابُ - اللَّيْلُ
- قبوله التنوين، نحو: قادرٌ - معلّمٌ
- قبوله النداء: يا خالدٌ - يا دمشقُ
- قبوله الجرّ بحرفِ الجرّ أو بالإضافة، نحو: من رجلٍ - كتابُ الحياةِ

- من علامات الأفعال:

أ- الفعل الماضي:

- يقبل التاء الساكنة، نحو: علمتُ - وقفتُ ...
- يقبل التاء المتحركة، نحو: كتبتُ - قلتُ ...

ب- الفعل المضارع:

- يقبل (لم)، نحو: لم يقصّر - لم نعلم.
- يقبل (السين أو سوف): سوف نعلم - سيعلمون
- افتتاحه بحرف من نأيت، فإن كان ماضي الفعل رباعياً جاء المضارع مضموم الأول، نحو: ألقبُ - نناقشُ، وإن كان الماضي ثلاثياً أو خماسياً أو سداسياً فإنّ المضارع يأتي مفتوح الأول، نحو: أعلم - يستقبل - تتحدّر ...

ت- فعل الأمر:

- يدلّ على الطلب، نحو: ادرس - واظب ...
- يقبل ياء المخاطبة، نحو: اقرئي - تعلّمي ...

ثانياً- تعريف الجملة: تركيب مكوّن من كلمتين أو أكثر يفيد فائدة تامّة في المعنى، ولها

نوعان:

- **الجملة الفعلية:** هي الجملة المكوّنة من فعل وفاعل.

- **الجملة الاسميّة:** هي الجملة المكوّنة من مبتدأ وخبر.

١- المبني والمعرّب من الأسماء والأفعال:

- **الإعراب:** هو الأثر الظاهر أو المقدّر في آخر الكلمة المعرّبة، والمعرّب هو الذي يتأثّر بما يدخل عليه، فتتغيّر حركته الإعرابيّة رفعاً ونصباً وجزراً وجزماً، نحو: يحبُّ النَّاسُ الخَيْرَ، لَنْ تُعَلِّمَ النَّاسَ المَكْرَ، لَمْ نَجِدْ مِنْ إنسانٍ منكرٍ للمعروف.
- **البناء:** لزوم آخر الكلمة صورة واحدة من دون التّأثّر بما يدخل عليها، فالمبنيّ هو الذي يلزم صورة واحدة من الإعراب رفعاً ونصباً وجزراً، ويكون إعرابه محلّياً، نحو: هذه المدينة عريقة، إنّ هذه المدينة عريقة، مررتُ بهذه المدينة العريقة. وفيما يأتي تلخيص للأسماء والأفعال المعرّبة والمبنيّة:

الجدول (١) الأسماء والأفعال المعرّبة

الفعل		الاسم			
المجزوم	المنصوب	المرفوع	المجرور	المنصوب	المرفوع
المضارع المسبوق بأحد الأحرف الجازمة	المضارع المسبوق بأحد الأحرف الناصبة	المضارع غير المسبوق بناصبٍ أو جازمٍ	المجرور بحرف الجرّ المجرور بالإضافة المعطوف على مرفوع نعت المرفوع البدل من المرفوع توكيد المرفوع	المفعول به المفعول معه المفعول لأجله المفعول المطلق خبر كان اسم إنّ الظرف الحال التمييز المستثنى المنادى المعطوف على منصوب نعت المنصوب البدل من المنصوب توكيد المنصوب	الفاعل نائب الفاعل المبتدأ والخبر اسم كان خبر إنّ المعطوف على مرفوع نعت المرفوع البدل من المرفوع توكيد المرفوع

الجدول (٢) الكلمات المبنية

الأحرف	الأفعال	الأسماء
جميع الأحرف	الفعل الماضي فعل الأمر الفعل المضارع المتصل بنون النسوة أو بإحدى نوني التوكيد الثقيلة أو الخفيفة	الضمائر المتصلة والمنفصلة - أسماء الإشارة (ما عدا التي تدلّ على المثني) - الأسماء الموصولة (ما عدا التي تدلّ على المثني) - أسماء الشرط (ماعدا أيّ) - أسماء الاستفهام (ما عدا أيّ) - بعض الظروف - الأعداد (ما عدا اثني عشر واثني عشرة) - أسماء الأفعال - المنادى المفرد العلم والمنادى النكرة المقصودة

٢- الأفعال المبنية وعلامات بنائها:

٢-١- بناء الفعل الماضي: الفعل الماضي فعل مبني دائماً، وله ثلاث حالات بناء، هي:

- البناء على الفتح الظاهر أو المقدر، نحو قول حافظ إبراهيم:

وراعٍ صاحب كسرى أن رأى عمراً بين الرعيّة عطلاً وهو راعيها

- راعٍ: فعل ماض مبني على الفتح الظاهر على آخره.

- رأى: فعل ماض مبني على الفتح المقدر على الألف.

✓ وحالات بنائه على الفتح، هي:

أ- إذا لم يتصل به شيء: نحو قول عمر أبي ريشة:

درج البغي عليها حقبةً وهوى دون بلوغ الأرب

ب- إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة، نحو قول الواواء الدمشقي:

وأمرت لؤلؤاً من نرجسٍ وسقتُ ورداً وعصتُ على العناب بالبرد

- سقتُ: فعل ماض مبني على الفتح المقدر على الألف المحذوفة.

ج- إذا اتصلت به ألف الاثنين، نحو قوله تعالى:

❖ قَالَا: رَبَّنَا إِنَّا نَخَافُ أَنْ يُفْرَطَ عَلَيْنَا أَوْ أَنْ يَطْعَى (طه، ٤٥)

د- إذا اتصلت به أحد ضمائر النصب المجموعة في كلمة (ناهيك)، نحو قول المتنبي:

إِنْ كَانَ سَرَّكُمْ مَا قَالَ حَاسِدُنَا فَمَا لِيُجْرِحَ إِذَا أَرْضَاكُمْ أَلَمْ

- أَرْضَاكُمْ: فعل ماضٍ مبني على الفتح المقدر على الألف، والكاف ضمير متصل مبني على الضم في محل نصبٍ مفعولٍ به، والميم علامة الجمع.

✓ البناء على الضم الظاهر أو المقدر، إذا اتصلت به واو الجماعة، نحو قوله تعالى:

❖ هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلِكِ وَجَرِينَ بِيَمِينِ طَيْبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ (يونس، ٢٢)

- دَعَوُا: فعل ماضٍ مبني على الضم المقدر على الألف المحذوفة، لاتصاله بواو الجماعة، وواو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

✓ البناء على السكون، وله ثلاث حالات، هي:

- إذا اتصلت به نون النسوة، نحو قول امرئ القيس:

مِسْحٌ إِذَا مَا السَّابِحَاتُ عَلَى الْوَنَى أَثْرُنَ غِبَاراً بِالْكَدِيدِ الْمُرْكَلِ

- إذا اتصلت به التاء المتحركة، نحو قول عمر بن أبي ربيعة:

ظَلْتُ فِيهَا ذَاتَ يَوْمٍ وَاقْفَاً أَسْأَلُ الْمَنْزِلَ: هَلْ فِيهِ خَبْرٌ؟

- إذا اتصلت به (نا) الدالة على الفاعلين، نحو قول ابن زهر الحفيد:

أَيُّهَا السَّاقِي إِلَيْكَ الْمُشْتَكَى قَدْ دَعَوْنَاكَ وَإِنْ لَمْ تَسْمَعْ

٢-٢- بناء فعل الأمر: فعل الأمر مبني دائماً، وله أربع حالات بناء، هي:

• يبني على السكون إذا كان صحيح الآخر، ولم يتصل به شيء، أو اتصلت به نون النسوة، نحو قوله تعالى:

❖ وَانكُرْنَ مَا يُتْلَى فِي بُيُوتِكُنَّ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ وَالْحِكْمَةِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ لَطِيفًا خَبِيرًا (الأحزاب،

٣٤)

وقول أبي القاسم الشابي:

واجعل شعورك في الطبيعة قائداً فهو الخبير بتيهها المسحور

- **يبنى على الفتح** إذا اتصلت به إحدى نونَي التوكيد الثقيلة أو الخفيفة، نحو قول الشاعر:
استقدِرِ اللهَ خيراً وارضينَّ بهِ فبينما العُسرُ دارت مياسيرُ
- **يبنى على حذف حرف العلة** إذا كان معتلاً الآخر، نحو قول الفرزدق:
فَلَمَّا دَنَا قُلْتُ ادْنُ دُونَكَ إِنِّي وَإِيَّاكَ فِي زَادِي لِمُشْتَرِكَانِ
تَعَشَّ فَإِنِ وَاثَقَّتِي لَا تَحُونُنِي نَكُنْ مِثْلَ مَنْ يَا ذَنْبُ يَصْطَحِبَانِ
- **يبنى على حذف النون** إذا اتصلت به ألف الاثنتين، أو واو الجماعة، أو ياء المؤنثة المخاطبة، نحو قول كثير عزة:
خليلي هذا ربعُ عزةٍ فاعقلا قلوصيكما ثم ابكيا حيثُ عزةٌ حلتِ
وقول معروف الرصافي:
ابنوا المدارسَ واستقصوا بها الأَمْلا حتَّى نطاوَل في بنيانها زحلا
وقول أبي فراس الحمداني:

أبنيّتي لا تجزعي ... كلُّ الأنامِ إلى ذهابِ

أبنيّتي صبراً جميلاً ... للجليلِ من المصابِ

نوحى عليّ بحسرةٍ ... من خلفِ ستركِ والحجابِ

قولي إذا ناديتني ... و عيبُ عن ردِّ الجوابِ

زينُ الشَّبابِ أبو فراسٍ لم يُمنَّعَ بالشَّبابِ

٢-٣- الفعل المضارع: فعل معربٌ غالباً، ولكنّه يبنى في حالتين، هما:

- **يبنى على الفتح** إذا اتصلت به إحدى نونَي التوكيد الثقيلة أو الخفيفة، نحو قول لبيد ابن ربيعة:
ولقد علمتُ لتأتينَ منيَّتي إنَّ المنايا لا تطيشُ سهامُها
- **يبنى على السكون** إذا اتصلت به نونُ النسوة، نحو قول جرير:
يصرعنُ ذا اللبِّ حتَّى لا حراكَ بهِ وهنَّ أضعفُ خلقِ الله أركاناً

○ نموذج تقويمي:

أولاً - اقرأ ما يأتي، واستخرج الأفعال المبنية، مبيّناً علامة بناء كلّ منها:

● قالت الخنساء ترثي أخاها صخراً:

يا عينُ ما لكِ لا تبيكينِ سَكابا؟
وابكي أخاكِ لخيَلِ كالقِطَا عُصَباً
سُمُّ العُدَاةِ، وفكَاكُ العُنَاةِ، إذا
إذ رابَ دهرٌ، وكان الدَّهرُ رِيَّابا
فقدنَ، لما ثوى، سيباً وأنهابا
لاقى الوغى لم يكن للموتِ هيَّابا

● قال أبو العلاء المعري:

أرى العنقاءَ تكبُرُ أن تُصَادَا
وما نَهْنَهتُ عن طَلَبٍ ولَكِنُ
فلا تَلْمِ السَّوَابِقَ والمَطَايَا
لَعَلَّكَ أن تَشُنَّ بها مَغَاراً
إذا ما النَّارُ لم تُطْعَمَ ضِرَماً
ولما أن تَجْهَمَنِي مُرَادِي
وهَوْنَتُ الخُطُوبَ عَلَيَّ حَتَّى
ولو أن النَّجُومَ لَدِيَّ مَالٌ
كَأني في لِسَانِ الدَّهْرِ لَفْظٌ
ولو أَنِّي حُبَيْثُ الخُلْدِ فَرْدَا
فعايذُ مَنْ تُطِيقُ لَهُ عِنادَا
هي الأيَّامُ لا تُعْطِي قِيادَا
إذا غَرَضُ من الأَغْرَاضِ حادا
فَتُنْجِحُ أو تُجَشِّمَهَا طِرادا
فأوشِكُ أن تَمُرَّ بها رَمادا
جَرِيْتُ مع الزَّمانِ كما أَرادا
كَأني صِرْتُ أَمْنَحُها الوِدادَا
نَفْتُ كَفَّايَ أَكْثَرُها انْتِقادَا
تَصَمَّنَ مِنْهُ أَغْرَاضاً بَعادا
لما أَحْبَبْتُ بالخُلْدِ انْفِرادا

ثانياً - اكتب فقرة في موضوع يثير اهتمامك مستعملاً الأفعال المبنية على السكون، مستوفياً الماضي والأمر والمضارع.

إعراب الفعل المضارع

الإعراب لغة: الإظهار والتوضيح والإبانة ، نقول : أعرب عمّا في نفسه إذا أظهر ووضح وأبان. أمّا اصطلاحاً فهو تغييرُ أواخر الكلم تَبَعاً لاختلاف العوامل الداخلة عليه .

والمعرب : هو ما يتغيّر آخره بسبب ما يدخل عليه من العوامل.

والفعل المضارع سمّي بهذا الاسم لأنّه يضارع الأسماء أي يشابهها؛ فيأتي مرفوعاً كما في الفاعل الاسم الظاهر ومنصوباً كما في المفعول به الاسم الظاهر.

❖ حالات إعراب الفعل المضارع:

- يأتي المضارع مرفوعاً ما لم يسبق بناصب أو جازم، نحو قول الشاعر:

أيا أمّي .. أنا الولدُ الذي أبخر ..

ولا زالت بخاطرِه

تعيشُ عروسهُ السكّر

- ويأتي منصوباً إذا سبق بأحد الأحرف الناصبة، نحو قول الشاعر:

لن تسمعَ الجدرانُ يا جميلة

فالسجنُ مثل جبهة السجان

- ويأتي مجزوماً إذا سبق بأحد الأحرف الجازمة، نحو قول أبي العلاء المعري:

فلا تلمّ السوابقَ والمطايا إذا غرضت من الأغراضِ حادا

❖ علامات الإعراب الأصلية للفعل المضارع:

- علامة رفع الفعل المضارع الضمّة الظاهرة إذا كان صحيح الآخر، نحو قول الشاعر:

لا يسلمُ الشرفُ الرفيعُ من الأذى حتى يراقَ على جوانبه الدّمُ

- علامة رفع الفعل المضارع الضمّة المقدّرة إذا كان معتلّ الآخر، نحو قول عدنان مرّدم بك:

يبلى على الأيامِ كلّ جديد ويذُ البلى تلوي بكلّ مشيد

- كم مهجةٍ إثر التراب دفيئةٍ عصفت مصفحةً بغير وريد
تهفو إلى الأوطان من حجب الرؤى بحنين مشتاقٍ ووجدٍ عميد
- علامة نصب المضارع الفتحه الظاهرة إذا كان صحيح الآخر، أو معتل الآخر بالواو أو الياء، نحو قول
- علامة جزم المضارع السكون إذا كان صحيح الآخر، نحو قول سليمان العيسى:
- تعبتُ والسيفُ لم يركعُ ومزقني ليلي وأرضي صلاةَ السيِّفِ لم تزل
- ❖ علامات الإعراب الفرعية للفعل المضارع:

- ١- يسمّى كلّ فعل مضارع اتّصلت به ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المؤنثة المخاطبة (من الأفعال الخمسة)، وهذا النوع من الأفعال علامة إعرابه فرعية، وهي:
- ثبوت النون في حالة الرفع، نحو قوله تعالى:
- "كلا سيعلمون، ثمّ كلا سيعلمون" (النبأ ٤، ٥)
- حذف النون في حالتي النصب والجزم، نحو قول النابغة الجعدي:
- ألم تعلمنا أنّ انصرافاً فسرعة لسيرٍ أحقّ اليوم من أن تقصراً
- وقول الخنساء:

أعينيّ جوداً ولا تجمداً ألا تبكيان لصخر الندى؟!

وقول إبراهيم يازجي:

لا تبتغوا بالمنى فوزاً لأنفسكم لا يصدقُ الفوزُ ما لم يصدقِ الطلُّبُ

- ٢- علامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر حذف حرف العلة من آخره، نحو قول حسان بن ثابت:

وأحسنُ منك لم تر قطُّ عيني وأجملُ منك لم تلدِ النساء

وقول أبي الأسود الدؤلي:

لا تنه عن خلقٍ وتأتي مثله عارٌ عليك إذا فعلت عظيم

- ❖ نصب الفعل المضارع: يُنصبُ الفعل المضارع إذا سبق بأحد الأحرف الآتية: (أن - لن

- كي - إذن)، نحو قول إبراهيم طوقان

مَوطِني الشَّبَابُ لَن يَكَلَّ هُمُّهُ أَن تَسْتَقِلَّ أَوْ يَبِيدَ

وقول قول ابن نباتة السعدي:

هَيَهَاتَ لَنْ تَفْلَحُوا مِنْ بَعْدِهَا أَبَدًا أَبَعَدَ صُحْبَتِنَا يَرْجُوكُمْ أَحَدٌ

وقول ابن حمديس:

عَرَجَ بِأَرْضِ النَّاصِرِيَّةِ كَيْ تَرَى شَرَفَ الْمَكَانِ وَقَدْرَةَ الْإِمْكَانِ

• ينصب الفعل المضارع بـ (أن) المضمرة في أربعة مواضع، هي:

- بعد (حتى)، نحو قوله تعالى:

{لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ} (آل

عمران، ٩٢)

- بعد (لام التعليل)، نحو قوله تعالى: {هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسُ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَرَهُ

مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ

يَعْلَمُونَ} (يونس، ٥)

- بعد (فاء السببية)، نحو قوله تعالى: {وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ

الْبَسِطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا} (الإسراء، ٢٩)

- بعد (لام الجحود) وهي المسبوقة بـ (ما كان) أو بـ (لم يكن)، نحو قوله تعالى: {رَوْمًا كَانَ

اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنْتَ فِيهِمْ وَمَا كَانَ اللَّهُ مُعَذِّبَهُمْ وَهُمْ يَسْتَغْفِرُونَ} (الأنفال، ٣٣)

❖ **جزم الفعل المضارع:** يجزم الفعل المضارع إذا سبق بأحد الأحرف الجازمة، والأحرف

الجازمة التي تجزم فعلاً واحداً، هي: (لم، لَمَّا، لام الأمر، لا الناهية)، ومن ذلك قوله تعالى:

{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَانْتَقِظُوا لِنَفْسِكُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا

تَعْمَلُونَ} (الحشر، ١٨)

وقول جميل بثينة: لو تعلمين بما أجن من الهوى لَعَذَرْتِ أَوْ لظَلَمْتِ إِنْ لَمْ تَعْذِرِي

وقول المتنبي: لا تشتر العبد إلا والعصا معه إِنْ الْعَبِيدَ لِأَنْجَاسِ مَنَاكِيذِ

هناك أدوات تجزم فعلين مضارعين، مثل أدوات الشرط الجازمة.

ومن ذلك قول أبي القاسم الشابي:

ومن يتهبب صعودَ الجبال يعيشُ أبداً الدهرَ بين الحفر

• يُجزم الفعل المضارع إذا وقع جواباً للطلب، ومن ذلك قول محمود سامي البارودي:

فَاعكِفْ عَلَى الْعِلْمِ تَبْلُغْ شَأْوَ مَنْزِلَةٍ فِي الْفَضْلِ مَخْفُوفَةٍ بِالْعِزِّ وَالْكَرَمِ

• نموذج تطبيقي:

- استخراج الأفعال المضارعة وذكر علامة إعراب كل منها، وصنّفها إلى علامات أصلية وفرعية:

ابنوا المدارس واستقصوا بها الأملأ	حتى نُطاولُ في بنيانها رُحلا
إن كان للجهل في أحوالنا عللٌ	فالعلمُ كالطِبِّ يَشْفِي تَلْكُمُ الْعِللا
لا تجعلوا العلمَ فيها كلَّ غايتكم	بل علّموا النشءَ علماً يُنتجُ العَملا
وأمطروا روضها علماً ومقدرةً	حتّى تفتَحَ من أزهارها الأملأ
فتنبّت العالمُ الفنّانَ مخترعاً	وتنبّت الفارسَ المغوارَ والبطلا
من يترك الشرَّ خوفاً من معاقبةٍ	فليس يُحسبُ ذا فضلٍ وإنْ فَضلا
فجيشوا جيشَ علمٍ من شبيبتنا	عرمرماً تضربُ الدنيا به المَثلا
فأجمعوا الرأْيَ فيما تَعْمَلُونَ بِهِ	ثمّ اعملوا بنشاطٍ يُنكرُ المَللا

الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية

تعدّ تسمية الفعل اللازم دليلاً على نوعه وفق هذا التصنيف، فالفعل اللازم هو الفعل الذي يلزم فاعله ولا يحتاج إلى مفعول به لإتمام المعنى (أي لا يتعدى إلى المفعول به)، فالجمل: نزل المطر - صدق الرجل - استحجر الطين - استسلم العدو. كلّها جمل تفيد إفادة تامّة من دون الحاجة إلى مفعول به.

❖ تطبيق:

قال إلياس فرحات:

أغربّ خلف الرزقِ وهو مشرقٌ وأقسم لو شرقّت راح يُعربُّ

- أمّا الفعل المتعدّي فهو الفعل الذي لا يكتفي بفاعله، وإنما يحتاج إلى المفعول به لتحقيق الإفادة التامة من المعنى، فقد يصحّ أن نقول: قرأ الطالب (لإخبار عن القراءة)، ولكنّ الإفادة التامة تكون بقولنا: قرأ الطالبُ دروسه.

١- أنواع الأفعال المتعدية:

للأفعال المتعدية ثلاثة أنواع:

٢-١- الأفعال المتعدية إلى مفعول واحد: نحو: بنى الرجل بيتاً - لبست الأرضُ ثوباً..

❖ تطبيق:

قال أحمد شوقي:

فما عرفَ البلاغةَ ذو بيانٍ إذا لم يتخذك له كتاباً

٢-٢- الأفعال المتعدية إلى مفعولين: تقسم قسمين:

٢-٢-١- أفعال تتعدى إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر: وتسمّى أفعال الظنّ واليقين والتحويل.

أ- أفعال الظنّ: تفيد في رجحان وقوع الشيء، ومن أشهرها: ظنّ - حسب - زعم -

خال نحو: حسبتُ الجوّ صحواً - ظننتُ الأمرَ سهلاً.

❖ تطبيق:

قال الشاعر:

لا تحسبِ المجدَ تمرّاً أنتِ آكلُهُ لن تبلغِ المجدَ حتّى تلعقِ الصّبراً

ب- أفعال اليقين: تفيد الاعتقاد الجازم بوقوع الشيء، ومن أشهرها: علم - درى - وجد - ألقى - رأى القلبية، نحو: علمتُ الأمرَ سهلاً - دريتُ العلمَ نافعاً - رأيتُ الصدقَ منجاةً.

❖ تطبيق:

قال إيليا أبو ماضي:

يا صاحِ خُذِ عِلْمَ المحبّةِ عنهما إنّني وجدتُ الحبَّ علماً قيماً

ت- أفعال التحويل: تفيد في الدلالة على تحويل شيء من حالٍ إلى حالٍ، ومن أشهرها: حوّل - صيّر - جعل - ردّ - تركّ ...، نحو: جعلتُ القمحَ دقيقاً - صيّر الماءَ ثلجاً - ردّ الأرضَ مزدهرةً.

❖ تطبيق:

قال معروف الرصافي:

لا تجعلوا العلمَ فيها كلّ غايتكم بل علّموا النشءَ علماً ينتجُ العملا

٢-٢-٢- أفعال تتعدى إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبراً، وتسمّى أفعال المنح والسلب، ومنها: منح - أعطى - أطمع - وهب - سلب - حرّم نحو: منحتُ المجدَ جائزةً - وهب الله الإنسانَ عقلاً - سلبَ الناسَ حقوقهم.

❖ تطبيق:

قال أعرابيٌّ:

فسبحان الذي أعطاك ملكاً وعلمك الجلوس على السرير

٢-٣- الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل: ومنها: أنبأ - أخبر - أعلم، نحو: أنبأتُ الناسَ الخبرَ يقيناً.

❖ تطبيق:

قال ابن حمديس في وصف قصر:

وضعتُ به صنّاعهُ أقلامها فأرتك كلّ طريدةٍ تصويراً

❖ ملاحظة إذا دخلت أحرف الزيادة على الفعل الثلاثي أصبح اللازم متعدياً، والمتعدي لازماً. نحو: ظهر الحقُّ، أظهرَ اللهُ الحقَّ أو رفع العلمُ شأنَ فلان، ارتفعَ شأنُ فلان.

❖ تطبيق:

قال الشاعر:

يُخفي صنائعهُ والله يظهرها إنَّ الجميل إذا أخفيته ظهرا

❖ يتحول الفعل المتعدّي إلى مفعول إلى فعل متعدّد إلى مفعولين بتضعيف عينه، نحو: علمَ فلانُ الأمر - علّمته الأمر.

❖ تطبيق:

قال الشاعر:

وكم علّمته نظمَ القوافي فلما قال قافيةً هجاني

❖ يسدّ المصدر المؤول مسدّ مفعولين إذا جاء بعد أحد أفعال الظنّ واليقين، نحو: حسبتُ أنّ النهارَ صحوٌّ - ظننتُ أنّ الليلَ مؤنس.

❖ تطبيق:

قال كثير عزة:

وقد زعمتُ أنّي تغيّرتُ بعدها ومن ذا الذي يا عزّ لم يتغيّر

- استخرج المصدر المؤول من البيت السابق، واذكر موقعه الإعرابي:

• المصدر المؤول: أنّي تغيّرتُ، موقعه الإعرابي: سدّ مسدّ المفعولين.

الأفعال من حيث الصحة والاعتلال

الأفعال من حيث الصحة والاعتلال قسمان:

- ❖ الفعل الصحيح: فعلٌ خلت حروفه الأصليّة من أحرف العلة، وهو على ثلاثة أنواع:
- الصحيح السالم: فعلٌ خلت أصوله من الهمز والتضعيف، نحو: **صعد - نزل**.
ومن ذلك قول
 - خلع الربيع على غصون البان حلاً فواضلها على الكتبان
 - الصحيح المهموز: فعلٌ أخذ أصوله همزة، نحو: **أخذ - سأل - قرأ**.
ومن ذلك قول سعيد عقل:
 - قرأت مجدك في قلبي وفي كتبي شام ما المجد؟! أنت المجد لم يغب
 - الصحيح المضعف: فعلٌ أخذ أصوله مضعف (فيه شدة)، نحو: **مدّ - عدّ**.
ومن ذلك قول علي الجارم:
 - بني العروبة مدوا للعلوم يداً فلن تُقام بغير العلم أركان
وقول عبد العزيز دقماق:
 - يخفُّها البحرُ من شتى نواحيها ويُنفقُ الدهرَ سهراناً يُناجِيها
 - ❖ الفعل المعتلّ: ما كان أحد أصوله على الأقلّ حرف علة^(*)، وهو على خمسة أنواع:
 - معتل الأول (المعتلّ المثال): ما كان أوله حرف علة، نحو: **وقف - وعد**.
ومن ذلك قول مجنون ليلى:
 - ألسّت وعدتني يا قلبُ أني إذا ما تبتُّ عن ليلى تتوب
 - معتل الثاني (المعتلّ الأجوف): ما كان أوسطه حرف علة، نحو: **قال - باع**.
ومن ذلك قول الوأواء الدمشقي:

(*) سميت أحرف العلة بهذا الاسم لما يصيبها من حذف أو تغيير.

قالت لطيف خيال زارني ومضى بالله صِفُهُ ولا تنقِصُ ولا تزد
 - معتلّ الآخر (المعتلّ الناقص): ما كان آخره حرف علة، نحو: دعا - سقى.
 ومن ذلك قول أحمد شوقي:

وراعَ صاحبُ كسرى أن رأى عمراً بين الرعيّة عطلاً وهو راعيها
 وقول ابن الدمينّة:

وقد زعموا أنّ المُحبَّ إذا دنا يملُّ وأنّ النَّأيَ يشفي من التَّوجِدِ
 - معتلّ الثاني والأخير (لفيف مقرون): نحو: لوى.
 ومن ذلك قول ابن حمديس:

طوى البعدُ عنّا فانطَوينا على الجوى نواعمُ تُشقي بالنعيمِ وتنعمُ
 - معتلّ الأوّل والأخير (لفيف مفروق): نحو: وقى.
 ومن ذلك قول أحمد شوقي:

قالوا لقد سمعَ الغزالُ لمن وشى وأقولُ ما سمعَ الغزالُ ولا وصى

❖ نموذج تطبيقي:

- (١) استخراج الأفعال الواردة في الأبيات الآتية، ثمّ صنّفها:
 أ- وفق للزوم والتعدية. ب- المتعدية وفق عدد مفاعيلها. ج - وفق الصحّة والاعتلال.
 (٢) استخراج المصادر المؤولة واذكر محلّها الإعرابي:
 يقول أبو العلاء المعري:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| ١- أرى العنقاء تكبُرُ أن تُصادا | فعايدُ من تُطيقُ له عِنادا |
| ٢- وما نَهْنَهتُ عن طلبٍ ولكنُ | هي الأيَّامُ لا تُعطي قيادا |
| ٣- فلا تلمّ السَّوابقَ والمطايا | إذا غرَضُ من الأغراضِ حادا |
| ٤- لعلَّك أن تُشَنَّ بها مغاراً | فتُنَجِّحَ أو تُجَسِّمها طرادا |
| ٥- ولما أن تجهمني مُرادي | جرَيْتُ مع الزَّمانِ كما أرادا |
| ٦- وهَوَّنتُ الخُطوبَ عليّ حتى | كأني صرْتُ أمْنَحُها الودادا |
| ٧- فأَيّ الناسِ أَجْعَلُهُ صديقاً | وأَيّ الأرضِ أسلُكُهُ ارتيادا |
| ٨- كأني في لسانِ الدهرِ لَفْظٌ | تَضَمَّنَ منه أغراضاً بَعادا |
| ٩- أفلَ نوائِبَ الأيَّامِ وحدي | إذا جَمَعَتْ كَتائِبها احتِشادا |

- ١٠- وَلِي نَفْسٍ تَحُلَّ بِي الزَّوَابِي
١١- تَمَدَّ لِنَقِيبِ الْقَمَرَيْنِ كَفًّا

- وتأبى أن تحل بي الوهادا
وتحمل كي تبدد النجم زادا

❖ نموذج تطبيقي: (٢)

يقول المتنبي:

- | | |
|---|--|
| ١- أروح وقد حتمت على فؤادي | بِحُبِّكَ أَنْ يَجِلَّ بِهِ سِوَاكَ |
| ٢- وَقَدْ حَمَلْتَنِي شُكْرًا طَوِيلًا | تَقِيلًا لَا أُطِيقُ بِهِ حَرَكََا |
| ٣- أَحَازِرُ أَنْ يَشُقَّ عَلَيَّ الْمَطَايَا | فَلَا تَمْشِي بِنَا إِلَّا سِوَاكَ |
| ٤- لَعَلَّ اللَّهَ يَجْعَلُهُ رَحِيلًا | يُعِينُ عَلَيَّ الْإِقَامَةَ فِي دَرَاكََا |
| ٥- وَلَوْ أَنِّي اسْتَطَعْتُ حَفَظْتُ طَرْفِي | فَلَمْ أَبْصِرْ بِهِ حَتَّى أَرَاكََا |
| ٦- وَكَيْفَ الصَّبْرُ عَنكَ وَقَدْ كَفَانِي | نَدَاكَ الْمُسْتَفِيزُ وَمَا كَفَاكََا |
| ٧- فَاسْتُرْ مِنْكَ نَجْوَانَا وَأَخْفِي | هُمُومًا قَدْ أَطَلَّتْ لَهَا الْعِرَاكََا |
| ٨- وَفِي الْأَحْبَابِ مُخْتَصِّصٌ بَوَجْدِي | وَأَخْرُ يَدَّعِي مَعَهُ إِشْتِرَاكََا |
| ٩- إِذَا إِسْتَبَهَتْ دُمُوعٌ فِي حُدُودِي | تَبَيَّنَ مَنْ بَكَى مِمَّنْ تَبَاكَى |
| ١٠- وَمَنْ أَعْتَاضَ عَنكَ إِذَا افْتَرَقْنَا | وَكُلُّ النَّاسِ زورٌ مَا خَلَاكََا |

الجملة الاسميّة

نسمّي كلّ جملة مكوّنة من مبتدأ وخبر جملة اسميّة، والسبب في تسميتها هو أنّها تبدأ باسم نطلق عليه (المبتدأ)، وعادة ما تدلّ الجملة الاسميّة على الثبات.

ومن أمثلة دلالة الجملة الاسميّة على الثبات قول جبران خليل جبران:

أعطني الناي وغنّ فالغنا يمحو المحن
وأُنينُ الناي يبقى بعد أن يفنى الزّمن

الغنا يمحو المحن - أنينُ الناي يبقى: كان لها أثرٌ في الدّلالة على ثبات نظرة الشاعر إلى الطبيعة البكر والنفس البشرية، وآرائه الفلسفية في الحياة التي يريد أن يُقنع بها المتلقّي.

المبتدأ والخبر

أولاً- المبتدأ اسم مرفوع نبدأ به الجملة الاسميّة، وهذا التعريف يبيّن لنا:

١- اسميّة المبتدأ التي يندرج تحتها عدد من الأنواع، فقد يكون:

١-١- اسماً ظاهراً، نحو قول الشاعر:

فتعلّموا؛ فالعلم مفتاح العلا لم يبقِ باباً للسعادة مغلقاً

١-٢- ضميراً منفصلاً، نحو قول أدونيس:

نحنُ الذين على الدخيل تمرّدوا

فتهدّموا وتشرّدوا

وقول النابغة الذبياني:

وَأَنْتَ رَبِيعٌ يَنْعَشُ النَّاسَ سَيِّئُهُ وَسَيْفٌ أُعِيرَتْهُ الْمَنِيَّةُ قَاطِعٌ

١-٣- مصدرًا مؤولاً، نحو قوله تعالى:

(وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ) (البقرة، ١٨٤)

٢- أَنَّ الْمَحَلَّ الْإِعْرَابِيَّ لَهُ هُوَ الرَّفْعُ دَائِمًا، فَإِذَا جَاءَ اسْمًا صَرِيحًا فَهُوَ مَبْتَدَأٌ مَرْفُوعٌ، وَإِذَا جَاءَ ضَمِيرًا مَنْفَصِلًا فَهُوَ مَبْنِيٌّ عَلَى حَرَكَةِ آخِرِ الضَّمِيرِ فِي مَحَلِّ رَفْعٍ مَبْتَدَأٌ، وَإِذَا جَاءَ مَصْدَرًا مَوْوَلًا فَهُوَ فِي مَحَلِّ رَفْعٍ مَبْتَدَأٌ.

إِعْرَابٌ:

- أَنْتَ: ضَمِيرٌ مَنْفَصَلٌ مَبْنِيٌّ عَلَى الْفَتْحِ فِي مَحَلِّ رَفْعٍ مَبْتَدَأٌ.
 - نَحْنُ: ضَمِيرٌ مَنْفَصَلٌ مَبْنِيٌّ عَلَى الضَّمِّ فِي مَحَلِّ رَفْعٍ مَبْتَدَأٌ.
 - أَنْ تَصُومُوا: الْمَصْدَرُ الْمَوْوَلُ مِنْ أَنْ وَالْفِعْلُ الْمَضَارِعُ فِي مَحَلِّ رَفْعٍ مَبْتَدَأٌ.
- ٣- الْأَصْلُ فِي الْمَبْتَدَأِ أَنْ يَأْتِيَ مَعْرِفَةً، وَلَكِنْ هُنَاكَ حَالَاتٌ يُمْكِنُ أَنْ يَكُونَ فِيهَا الْمَبْتَدَأُ نَكْرَةً، نَذَكُرُ مِنْهَا:

- إِذَا جَاءَ نَكْرَةٌ مَوْصُوفَةٌ، نَحْوُ قَوْلِنَا: كَلَامٌ قَلِيلٌ خَيْرٌ مِنْ هَرَاءٍ.
- إِذَا أُضِيفَ إِلَى نَكْرَةٍ: قِرَاءَةُ كِتَابٍ أَفْضَلُ مِنْ مَضِيعَةِ الْوَقْتِ.
- بَعْدَ (لَوْلَا)، نَحْوُ قَوْلِ طَرْفَةَ بْنِ الْعَبْدِ:
لَوْلَا ثَلَاثٌ هُنَّ مِنْ عَيْشَةِ الْفَتَى وَجِدِّكَ لَمْ أَحْفَلِ بِمَا قَامَ عَوْدِي
- إِذَا دَلَّتْ عَلَى دَعَاءٍ، نَحْوُ قَوْلِ أَحْمَدَ شَوْقِي:
سَلَامٌ مِنْ صَبَا بَرْدِي أَرْقُ وَدَمْعٌ لَا يَكْفِكُفُ يَا دَمَشِقُ

ثَانِيًا- الْخَبْرُ: هُوَ مَا نَخْبِرُ بِهِ عَنِ الْمَبْتَدَأِ، وَهُوَ الَّذِي يَكُونُ مَعَ الْمَبْتَدَأِ جُمْلَةً تَامَّةً الْمَعْنَى، وَيَأْتِي الْخَبْرُ:

- اسْمًا مَفْرَدًا؛ أَي لَيْسَ جُمْلَةً، وَإِنْ كَانَ مَثْنَى أَوْ جَمْعًا، نَحْوُ قَوْلِ الشَّاعِرِ:
إِنَّمَا الشَّرْقُ مَنْزِلٌ لَمْ يَفْرَقْ أَهْلُهُ إِنْ تَفَرَّقَتْ أَصْقَاعُهُ
- جُمْلَةً فَعْلِيَّةً أَوْ اسْمِيَّةً، نَحْوُ قَوْلِ الشَّاعِرِ:
وَعَمَامُ النَّاسِ (بِيكِي) وَلَكِنْ يَضْحَكُ الرُّوْسُ كُلَّهُ مِنْ بَكَائِهِ
- (بِيكِي): جُمْلَةٌ فَعْلِيَّةٌ فِي مَحَلِّ رَفْعِ خَبْرٍ.
وَقَوْلِنَا: الظَّمُّ (مَرْتَعُهُ وَخِيمٌ).
- (مَرْتَعُهُ وَخِيمٌ): جُمْلَةٌ اسْمِيَّةٌ فِي مَحَلِّ رَفْعِ خَبْرٍ.

- مصدرًا مؤولاً، نحو قول إيليا أبي ماضي:

كلّ نجمٍ إلى الأفول ولكن آفةُ النجم أن يخاف الأفولا

- أن يخاف الأفولا: المصدر المؤول من أن والفعل المضارع في محلّ رفع خبر
- شبه جملة، نحو قولنا: العلم في الصدور، العلم بين طيّات العقول.
- فائدة: شبه الجملة نوعان: (جار ومجرور - ظرف ومضاف إليه)

ثالثاً- من حالات وجوب تقديم الخبر على المبتدأ:

١- إذا كان الخبر شبه جملة والمبتدأ نكرة، نحو قول جميل صدقي الزهاوي:

لهم أثرٌ للجور في كلّ بلدةٍ يمتلئ من أطماعهم ما يمتلئ

٢- إذا كان الخبر شبه جملة، وفي المبتدأ ضمير يعود على الخبر، نحو قولنا: للعلم فوائده.

٣- إذا كان الخبر من أسماء الصدارة، مثل أسماء الاستفهام، نحو قول نسيب عريضة:

من أنت؟ ما أنت؟ قد وزعت روحك في عهدين من شاسعٍ ماضٍ ومن داني

رابعاً- الأحرف المشبهة بالفعل: أحرف تدخل على الجملة الاسمية؛ فتتصب المبتدأ ويسمى "اسمها"، ويبقى الخبر مرفوعاً، ويسمى "خبرها"، وهذه الأحرف هي: (إنّ، أنّ، لكنّ، كأنّ، ليت، لعلّ)، وسميت بهذا الاسم لوجود معنى الفعل في كلّ منها، ولفتح آخر كلّ منها كالفعل الماضي. وهذا تفصيل في معانيها:

- (إنّ، أنّ) تفيد التوكيد، نحو قول الشاعر:

دقّات قلب المرء قائلة له: إنّ الحياة دقائق وثوان

وقول امرئ القيس:

أغرّك مني أنّ حبك قاتلي وأنتك مهما تأمري القلب يفعل

- (لكنّ) تفيد الاستدراك، والاستدراك هو منع السامع من فهم شيء غير مقصود، نحو

قول أبي فراس الحمداني:

وقال أصحاحي: الفرارُ أو الردى فقلت: هما أمران؛ أحلاهما مرٌ
ولكنني أمضي، لما لا يعيبي وحسبك من أمرين خيرهما الأسر

- (كأنّ) تفيد التشبيه، نحو قول الواواء الدمشقي:

كأنه طرق نمل في أناملها أو روضة رصعتها السحب بالبرد

- (ليت) تفيد التمني: ويدلّ التمني عادة على أمر بعيد الحدوث، نحو قول الشاعر:
ألا ليت الشباب يعود يوماً فأخبره بما فعل المشيبُ
- (لعل) تفيد الترجي: ويدلّ الترجي عادة على أمر قريب الحدوث، نحو قول أبي العلاء المعري:

فلا تلم السوابق والمطايا إذا غرض من الأغراض حادا
لعلك أن تشن بها مغاراً فتتجح أو تجشمها طرادا

❖ أنواع اسم الأحرف المشبهة بالفعل: يأتي اسم هذه الأحرف:

- اسماً مفرداً، نحو قول إيليا أبي ماضي:
إنّ الحياة حبتك كل كنوزها لا تبخلن على الحياة ببعض ما
- ضميراً متصلاً: الضمائر التي تأتي في محلّ نصب اسم لهذه الأحرف مجموعة في كلمة (ناهيك)، ومن ذلك قول النابغة الذبياني:
فإنك شمس والملوك كواكب إذا طلعت لم يبذ منها كوكب
وقول الفرزدق:

قلماً دنا قلت: اذنْ دونك، إنني وإياك في زادي لمشتركان

- مصدراً مؤولاً، نحو قولنا: إن من الحكمة أن تستمع للآراء جميعها.
- أن تستمع: المصدر المؤول من أن والفعل المضارع في محلّ نصب اسم إن.
- ❖ أنواع خبر الأحرف المشبهة بالفعل: يأتي خبرها اسماً مفرداً ويأتي جملة فعلية أو اسمية ويأتي شبه جملة.

ومن ذلك قول الرسول الكريم (ﷺ): "إن من البيان لسحراً"

- من البيان: من: حرف جرّ - البيان: اسم مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة، والجارّ والمجرور متعلقان بخبر إنّ مقدّم محذوف تقديره (كائن أو موجود)
وقول الفرزدق:

إنّ الذي سمك السماء (بنى) لنا بيتاً دعائمها أعزّ وأطول

- (بنى): جملة فعلية في محلّ رفع خبر إنّ.
وقول زهير بن أبي سلمى:

فإنَّ الحقَّ (مقطعه ثلاث) يمينٌ أو نفار أو جلاء

- (مقطعه ثلاث): جملة اسمية في محل رفع خبر إنَّ

• **فائدة:** تدخل اللام المزحلقة على المتأخر من اسم إنَّ أو خبرها، واللام المزحلقة حرف

يفيد التوكيد، ومن ذلك قوله تعالى:

"إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ" (آل عمران، ١٩٠)

- نلاحظ أنَّ اللام المزحلقة في الآية الكريمة السابقة دخلت على اسم إنَّ (آيات) لتأخره

عن خبرها.

وفي قول كعب بن زهير:

إنَّ الرسولَ لنورٌ يُستضاءُ بهِ مهتدٌ من سيوفِ الله مسلول

- نلاحظ أنَّ اللام المزحلقة دخلت على خبر إنَّ (نور) لتأخره عن اسمها.

• **فائدة:** يبطل عمل هذه الأحرف إذا دخلت عليها (ما) الكافة؛ أي إنها لا تنصب ما

بعدها، ويعرب ما بعدها إعراب المجرد منها، ومن ذلك قول جبران خليل جبران:

إنَّما الناسُ سطورٌ كُتِبَتْ لكن بماء

- إنَّما: كافة ومكفوفة.

- الناس: مبتدأ مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

- سطور: خبر مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

خامساً- الأفعال الناقصة: أفعال تدخل على المبتدأ والخبر، فترفع المبتدأ ويسمى "اسمها"،

وتنصب الخبر ويسمى "خبرها"، وسميت هذه الأفعال ناقصة، لأنَّ معناها لا يتم إلا بخبرها.

وهي مجموعة في الأبيات:

ترفعُ كان المبتداً اسماً والخبر تنصبه "كان سيذاً عمر"

ككان ظلّ بات أضحى أصبحا أمسى وصار ليس زال برحا

فتيء وانفك وهذى الأربعة لشبه نفي أو لنفي متبعه

ومثل كان دام مسبوقةً بما كأعطٍ مادمت مصيباً درهما

❖ من أنواع اسم الأفعال الناقصة: يأتي اسم هذه الأحرف:

- اسماً مفرداً، نحو قوله تعالى:

وَمَنْ يَكْسِبْ إِثْمًا فَإِنَّمَا يَكْسِبُهُ عَلَى نَفْسِهِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا (النساء ١١١)

- ضميراً متصلاً: الضمائر التي تأتي في محلّ رفع اسم كان مجموعة في كلمة (توانينا) والمقصود بها: (التاء المتحركة وواو الجماعة وألف الاثنين ونون النسوة وياء المؤنثة المخاطبة ونا الدالة على الجماعة).

ومن ذلك قوله تعالى:

وَلَوْ كُنْتَ أَعْلَمُ الْغَيْبِ لَاسْتَكْتَرْتُ مِنَ الْخَيْرِ وَمَا مَسَّنِيَ السُّوءُ (الأعراف، ١٨٨)

- مصدراً مؤولاً، نحو قولنا: كان عليك أن تسأل عما تجهله.

• المصدر المؤول من أن والفعل المضارع في محلّ رفع اسم كان.

سادساً - أفعال المقاربة والرجاء والشروع: "كاد وأخواتها" تعمل عمل "كان" فترفع المبتدأ ويسمى اسمها، وتنصب الخبر يسمى خبرها، وهي على ثلاثة أنواع:

١- أفعال المقاربة: تدلّ على قرب وقوع الخبر، وهي ثلاثة: "كاد وأوشك وكرب"، فنقول:

كاد المطر يهطل - أوشك الوقت أن ينتهي - كرب الصبح أن ينبلع.

٢- أفعال الرجاء: تدلّ على رجاء وقوع الخبر، ومن أشهرها "عسى" ومن ذلك قول الشاعر:

عسى الكرب الذي أمسيت فيه يكون وراءه فرج قريب

٣- أفعال الشروع: تدلّ على الشروع في العمل، ومنها: "أنشأ وبدأ وأخذ.." ومن ذلك قولنا:

أنشأ زيد يكتب - بدأ الحق يظهر - أخذوا يقرؤون

• يشترط في خبر (كاد وأخواتها) أن يكون فعلاً مضارعاً، مقترناً بأن أو مجرداً منها،

ومن ذلك قوله تعالى: "لا يكادون يفقهون حديثاً" (النساء، ٧٨)

• يمتنع اقتران خبر أفعال الشروع بأن.

• يجوز اقتران أفعال المقاربة والفعل (عسى) من أفعال الرجاء بأن، ويجوز تجزئته

منها، ومن ذلك قوله تعالى "عسى ربكم أن يرحمكم" (الإسراء، ٨)

وقول الشاعر: كَرَبَ القلبُ من جواه يذوبُ حين قال الوشاة: هُنْدُ غُصُوبُ

وقول الشاعر:

تقبل الدنيا على أهل الهوى أنساً وطيباً وفؤادي كاد من فرط حنيني أن يذوبا

تدريس القراءة

أولاً - مفهوم القراءة

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

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

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

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

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

ثانياً - أهمية القراءة:

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

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

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

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

ثالثاً- مهارات القراءة:

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

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

إن التدرّج في اكتساب المتعلم المهارات التي سبقت الإشارة إليها ضرورة ينبغي أن يدركها المعلم والقائمون على التعليم، وإن أي برنامج تعليمي يسعى إلى تنمية مهارات القراءة، عليه أن ينطلق ممّا وصل إليه المتعلم، وقبل هذا وذاك من المهارات التي يحتاج إليها في هذه المرحلة أو تلك، وكّما كان المعلم على دراية بقدرات تلاميذه، والنقطة التي وصلوا إليها في تعلم القراءة،

كان أكثر قدرة على تكييف طرائق تدريسه وأساليبه في التعلّم الصفي، بما يعزّز هذه المهارات ويكملها.

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

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

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

رابعاً- القراءة وعلاقتها بمهارات اللغة:

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

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

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

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

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

خامساً - مستويات الفهم القرائي:

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

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

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

(٢) مستوى الفهم الاستنتاجي: يتضمّن استنتاج الفكرة الرئيسة من الفقرة، واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، وتفسير اللغة الرمزية في النصّ، والتنبؤ بالنتائج، ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، واستنتاج سمات الشخصية من خلال تلميحات النصّ، واستنتاج الحالة النفسية للمؤلف من سياق النصّ، وتحديد معاني الكلمات في سياقاتها، وتلخيص الأحداث والنقاط الرئيسة، وتوظيف المعرفة السابقة للقارئ في فهم النصّ وقراءته.

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

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

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

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

٢. الفهم الاستنتاجي: يقصد به النقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرّح بها في النصّ، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الفكر، والتخمين والافتراض؛ لفهم ما بين السطور وما وراء السطور، ومن مهاراته: استنتاج

الغرض الرئيس من النص، واستخلاص سمات الشخصيات، واستنتاج الفكر الرئيسة والفرعية، والعلاقات السببية، والمعاني الضمنية.

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

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

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

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

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

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

- **مرحلة الاستعداد للقراءة:** عادة ما تكون هذه المرحلة في البيت ورياض الأطفال.
- **مرحلة البدء في تعليم القراءة:** تبدأ هذه المرحلة في الصفّ الأول الأساسي، وفي هذه المرحلة تتكوّن العادات الأساسية في القراءة، وبعض المهارات القرائية، مثل: معرفة أسماء الحروف، وتعرّف الكلمات الجديدة بالصور، والتمييز البصري بين أشكال الحروف، وتعرّف الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، وتعرّف الحركات الأوليّة (الفتحة والضمة والكسرة)، وربط الحروف بحركاتها وسكناتها، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطع متكاملة مكوّنة من سطرين أو ثلاثة وفهمها.
- **مرحلة التوسّع في القراءة:** تمتدّ هذه المرحلة من الصفّ الثاني حتّى الصفّ السادس، وتمتاز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة ودقّة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرّف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة، وقراءة قطع من المعلومات والقصص، وبناء رصيد من المفردات، وتنمية البحث عن موادّ جديدة للقراءة.
- **مرحلة زيادة القدرات والكفايات:** تشمل سنوات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتتميّز بالقراءة السريعة التي تزيد خبرات المتعلّم غنى وامتداداً في اتجاهات كثيرة.
- **مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول:** تشمل صفوف المرحلة الثانوية، وفيها يتمّ تنمية العادات والميول وتصفيتهما في أنواع القراءة المختلفة، وتوسيع أذواق القراء وترقيتها، وزيادة الكفاية في استعمال الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات، والقراءة السريعة والقراءة للاستمتاع والدرس.

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

- ١- **الطريقة التركيبية:** تسمّى أيضاً (الطريقة الجزئية) لأنّها تبدأ بتعليم الجزء (الحرف/ المقطع) أولاً، ثمّ تركيب الجزء إلى جانب الجزء لتكوين الكلمة، وتركيب الكلمة إلى جانب الكلمة لتكوين الجملة، ثمّ تركيب البناء اللغويّ المتكامل، ولهذه الطريقة شكلان:

- ١-١- **طريقة الحروف:** يبدأ المعلم فيها بتدريب المتعلمين على قراءة أسماء الحروف (ألف، باء، تاء، ثاء....)، أو الترتيب الأبجدي (أ، ب، ج...) ثم الرموز بأشكالها مع الحركات، وبعد ذلك ينتقل المتعلم إلى تكوين كلمات فجملة فقرات، كما يمكن أن يقوم المعلم بتعليم الأسماء والرموز والحركات من أول الحروف إلى آخرها (ألف فتحة أ، باء فتحة ب...) فيبدأ بالفتحة ثم الضمة ثم الكسرة.
- ١-٢- **طريقة الأصوات:** وتبدأ بالحرف مع صوته، ولا تعنى باسمه إلا مؤخراً؛ فقد يبدأ المعلم البدء بالحرف مع صوته بالحركات كلها (أ- أُ - إ...) أو بأصوات الحروف جميعاً مع حركة واحدة (أ - ب - ت...).

● **مميزات الطريقة التركيبية:**

يرى أنصار هذه الطريقة أنها تتميز بـ:

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

● **المآخذ على الطريقة التركيبية:**

يأخذ بعضهم على هذه الطريقة عدداً من المآخذ، هي:

- ١- أنّ منطق الأشياء وطبائعها، وسيكولوجية المتعلم وحاجاته تقضي بأن يتمّ التعلّم من الكلّ إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول، وبدلاً من مجابهة المتعلم بحروف لا معنى لها في ذاتها، وإنّما يتحقّق معناها بارتباطها واتّصالها بالكلّ الذي تنتمي إليه، ومن المسلّم به أنّ المعاني تثير تفكير المتعلم لإدراكها على نحو أفضل.

٢- نظراً لطول المدّة في تعلّم الحروف منفردة، فإنّ هذه الطريقة تضعف مقدرة المتعلّم على القراءة السريعة التي نسعى إلى تنميتها في عصر التدفّق المعرفي وثورة المعلومات.

٣- أنّ التعلّم عن طريق الأصوات قد يربك المتعلّم ويوقعه في الحيرة أحياناً نظراً لوجود بعض الكلمات تشترك في أجزاء منها على صوت معيّن، لكنّ رسم كلّ كلمة يختلف عن الأخرى.

٤- أنّ الترتيب المعرفي للحروف والمستعمل في الطريقة الهجائية، إضافة إلى أنّه لا يساير قوانين التعلّم من حيث البدء بالسهل والتدرّج إلى الصعب.

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

٢ - الطريقة التحليلية (الكلية):

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

ويندرج تحت هذه الطريقة عدّة طرائق، هي:

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

٢-٢- طريقة الجملة: إذ تعرض على المتعلم جمل قصيرة ذات معنى، ويرددها المتعلم وراء المعلم، ثم يحلّلها إلى كلمات، ومن الكلمات يستخرج الحروف ويجرّدها ثم يكوّن منها كلمات، وهكذا.

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

• **مميزات الطريقة التحليلية:** يرى أنصار هذه الطريقة أنّ هذه الطريقة:

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

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

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

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

• **المآخذ على الطريقة التركيبية:**

يؤخذ على هذه الطريقة أنّها:

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

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

ثامناً - تدريس القراءة في الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية:

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

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

والمرحلة الثانوية هي مرحلة تهذيب العادات والميول التي اكتسبت في القراءة وترقية الأذواق، وزيادة الكفاية في استعمال الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات للوصول إلى مستوى عال من الكفاية في قراءة الدرس والاستذكار؛ فالقراءة في هذه المرحلة تهدف إلى توسيع خبرات الطلاب وتعميق تفكيرهم، وتنمية الشغف بالقراءة، وصقل الأذواق والاستمرار في تنمية العادات التي تتضمنها القراءة لأغراض مختلفة، فالقراءة عملية تأملية تفاعلية مع النصّ.

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

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

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

أما كيف يدرّس؟

لا يمكننا أن نقول إنّ هناك طريقة واحدة يلتزم بها المدرّس في جميع الدروس؛ فالطريقة، كما ذكرنا سابقاً، تحدّدتها المستويات العقلية للطلبة، كما تحدّدتها طبيعة المادّة وإمكانات المدرسة من الوسائل المعينة... ولكن هناك خطوات يمكن للمدرّس أن يستأنس بها في أثناء تدريس القراءة، وهذه الخطوات بإيجاز، هي:

١- التمهيد للنصّ المقروء: الغرض من هذه الخطوة جذب انتباه الطلاب وتهيئة أذهانهم، وقد يكون هذا التمهيد قصّة أو حواراً أو مناقشة، وقد يستعين المدرّس بالمعينات المتعدّدة، وكلّما تمكّن المدرّس من شدّ انتباه الطلاب إلى موضوع الدرس الجديد كان ذلك من العوامل المساهمة في نجاحه.

٢- الدقّة والاستقلال في نطق الكلمات الصعبة في النصّ: فإذا كان مستوى الطلاب جيداً من حيث القراءة الجهرية أمكن للمدرّس أن يبدأ بالقراءة الصامتة، وإذا لم يكن كذلك كان لا بدّ من أن يدرّب الطلاب على مهارات القراءة الجهرية، من حيث النطق السليم والأداء المعبّر والسرعة في القراءة، والتعرّف الدقيق للكلمات بطريق إشارات النصّ والسياق، وتحليل الكلمة إلى أصواتها، ولا بدّ من تخصيص وقت كافٍ لمعالجة الصعوبات المتعلقة بتعرّف الكلمات إذا كان مستوى الصفّ يستلزم ذلك.

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

٤- الدقّة والعمق في الفهم: إنّ التدقّق المعرفي ومتطلّبات الحياة الاجتماعية، يحتمّان العناية بدقّة الفهم، ويتطلّب ذلك من المدرّس أن يدرّب طلابه على القراءة الصامتة؛ لأنها أعون على الفهم، كما يدرّبهم على القراءة التحليلية، وبوساطتها يستخلص الطلاب الفكر الفرعية والأساسية ويحتفظون بالمعلومات، ويتفاعلون مع

النصّ المقروء، ثمّ يكتشفون المعاني البعيدة التي يرمي إليها كاتبو النصوص بعد أن يكونوا قد عرفوا موضوع النصّ، وتتابع الحوادث والفكر الفرعية والأساسية والمعلومات الجوهرية.

٥- **التفاعل وتكوين الاتجاهات:** بعد أن يتوصّل الطلاب إلى معرفة المعاني والفكر يدربون على المقارنة بين المصادر المختلفة في المعلومات، ويتعرفون كيفية تمييز الفكر من بعضها، ويحكمون عليها، ويفصلون الفكر الصحيحة من غير الصحيحة، وما له صلة بالموضوع، وما ليس له صلة به. ولما كانت القراءة إحدى وسائل التربية في غرس المفاهيم وتكوين الاتجاهات وتعديل السلوك كان لا بدّ من استخلاص القيم من النصوص المدروسة، وتوجيه الطلاب نحوها، على أن يستنبط الطلاب أنفسهم تلك القيم تحت إشراف المدرّس وتوجيهه.

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

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

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

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

أمّا المعولّ عليه في اختبارات القراءة الصامتة فيتمثّل في فهم النصّ، وفهم المرامي البعيدة له، ووضع العنوانات، والتمييز بين معاني المفردات بدقّة، فإذا

ألفى بنتيجة اختباره وأسئلته أنّ ثمة تقصيراً في جانب ما عمد إلى ترميم ذلك
بعد إجراء التدريبات المناسبة.

القسم العملي

المقدمة

التحضير الجيد منطلق التعليم الجيد، والمعلم الذي يحرص على التحضير المستمر وتطويره سيكون أكثر قدرة على الإبداع في تعليم المهارات اللغوية، وأكثر قدرة على تفعيل طرائق التعلم النشط؛ إذ يجد أمامه طرائق متنوعة يمكن اتباعها لتحقيق مؤشرات الأداء التي يضعها لدرسه، وفي الوقت نفسه يتيح لنفسه فرصة اختيار الوسائل المناسبة وطرائق التقويم المتنوعة لقياس فهم المتعلمين المادة التي يعلمها.

لقد مرت طرائق التحضير بمراحل متعددة تبعاً للمدارس التربوية، ويقترح مدخل المعايير طريقة في التحضير تتضمن دمج العمليات في المحتوى.

التحضير وفق دمج العمليات في المحتوى

يتضمن دمج العمليات في المحتوى خمس مراحل في عرض النشاط ومناقشته، ولا تتعلق هذه المراحل بطريقة محددة، بل تعدّ مراحل عامة لسير النشاط، بهدف تحقيق التفاعل في القاعة الصفية، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

أولاً - المعايير ومؤشرات الأداء:

قبل البدء في أي نشاط ينبغي للمدرس وضع المعيار ومؤشرات الأداء المناسبة للنشاط أو الدرس المخصص.

والمعيار هو مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة، ينظر إليها كهدف محدد مسبقاً للمسألة التعليمية، أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض. وهنا ينبغي التنبيه لأمر، هو أنّ المعيار لا يتحقق في حصة دراسية، بل قد يستغرق منهاجاً أو صفياً دراسياً، وقد يمتد لسنوات أو مرحلة دراسية كاملة.

أما مؤشرات الأداء فهي أفعال قابلة للملاحظة والقياس تعكس كيفية ظهور الكفاية بما يفيدنا في توجيه التعلم، كما تفيدنا في تصحيح مساراته، وفي الحكم على المتعلم.

• أمثلة:

- المعيار: يستمع إلى النصّ مراعيّاً آداب الاستماع وشروطه.

- من مؤشرات الأداء المناسبة له:

- يبدي اهتمامه بالمتحدث.
- يتجنب المشتتات.
- يجلس جلسة صحيّة في أثناء الاستماع.
- يتفاعل مع المتحدث.
- يتجنب مقاطعة المتحدث.

- المعيار: يفهم النص الذي يستمع إليه فهماً مجملاً وتفصيلاً.
- من مؤشرات الأداء المناسبة له:
 - يستنتج موضوع النص.
 - يستخرج الفكرة العامّة للنصّ.
 - يستنبط مقولة النصّ.
 - يسمّي نوع النصّ (قصة - مقالة - شعر).
 - يقسم النصّ إلى فكر رئيسة وفرعية.
 - يفهم المعاني المباشرة والضمنية في النصّ.
 - يربط الأسباب بالنتائج.
 - يستنبط الدروس المستفادة من النصّ.
 - يبدي رأيه في بعض الأمور (المواقف - الآراء - الشخصيات) الواردة في النصّ.
- المعيار: يتحدّث بلغة سليمة وأداء معبّر حول موضوع معيّن.
- من مؤشرات الأداء المناسبة له:
 - يراعي ضبط الكلمات ضبطاً سليماً في أثناء تحدّثه.
 - يراعي نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.
 - يتمثّل الانفعال المناسب لإبراز الأساليب النحويّة في حديثه (استفهام، تعجّب ...)
 - يستعمل التلوين الصوتي المناسب للحالة الشعورية التي يعبّر عنها.
- المعيار: يقرأ النصّ قراءة جهرية سليمة معبّرة، مراعيّاً السرعة الاقتضائية.
- من مؤشرات الأداء المناسبة له:
 - يضبط الكلمات ضبطاً سليماً في قراءته.
 - يراعي قواعد الفصل والوصل في القراءة.
 - يراعي إبراز الانفعالات المناسبة للمعنى.
 - يلتزم السرعة القرائية المناسبة (الاعتدال في السرعة فلا يكون سريعاً فيصعب على الآخرين فهم ما يقول، ولا يكون بطيئاً فيصيب المستمعين بالملل).
- المعيار: يفهم النصّ المقروء فهماً مجملاً وتفصيلاً.
 - يستنتج موضوع النصّ.
 - يستخرج الفكرة العامّة للنصّ.
 - يستنبط مقولة النصّ.
 - يسمّي نوع النصّ (قصة - مقالة - شعر).
 - يقسم النصّ إلى فكر رئيسة وفرعية.

- يفهم المعاني المباشرة والضمنية في النصّ.
- يربط الأسباب بالنتائج.
- يستنبط الدروس المستفادة من النصّ.
- يبدي رأيه في بعض الأمور (المواقف - الآراء - الشخصيات) الواردة في النصّ.
- المعيار: يكتب موضوعات منوعة، ملتزماً منهجية الكتابة واستراتيجياتها وأنماطها.
- من مؤشرات الأداء المناسبة له:
 - يراعي الصحة اللغوية والنحوية في موضوعه.
 - يلتزم عناصر الموضوع.
 - يتوسّع في عرض الفكر وشرحها.
 - يدعم رأيه بالشواهد والأدلة.
 - ينظّم موضوعه تنظيمًا جيّدًا (شكلًا ومضمونًا).
 - يتّبع النمط الكتابي المناسب لموضوعه.

في مرحلة الإعداد للدرس من المهمّ أن يرسم المدرّس خريطة الصفّ (طريقة توزّع الطلاب في الصفّ) قبل الدخول على القاعة الصفية، وتصميمها بما يناسب الطريقة التي سيتبعها في هذا الدرس أو النشاط. ومن الأفضل أن يضعها أمام الطلاب قبل الدرس ليعرف كلّ منهم مكان جلوسه، والمجموعة التي سيجلس معها في هذه الحصّة.

ثانياً - الأسئلة الثلاثة:

ولعلّه من المفيد جداً أن يعلم المدرّس طلابه أن يضعوا في كلّ درس لأنفسهم ثلاثة أسئلة، هي:

- السؤال الأول: ماذا أعرف؟ يتعلّق بالخبرات السابقة التي تتعلّق بموضوع الدرس الجديد.
- السؤال الثاني: ماذا سأتعلم؟ يتعلّق بالخبرات الجديدة التي سيكتسبها بعد هذا الدرس. وهذا السؤال سيجيب عنه بمشاركة المدرّس؛ فالمدرّس يضع المعيار ومؤشرات الأداء المناسبة لهذا الدرس، ولكن هناك أشياء أخرى قد يضيفها الطالب إلى ما وضعه المدرّس من مؤشرات أداء.
- وقد يضع المدرّس أمام طلابه ما سيتعلمونه في هذا الدرس (على سبيل المثال)، على النحو الآتي:

سنكون في نهاية هذا الدرس قادرين على:

- قراءة النصّ قراءة جهريّة سليمة، مراعيّاً التلوين الصوتيّ المناسب لأسلوب الطلب في النصّ.
- تقسيم النصّ إلى فكره الرئيسيّة والفرعيّة.
- اكتشاف المعاني الضمنيّة في النصّ.
-
-

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

- **السؤال الثالث:** ماذا تعلّمت؟ بعد أن يجري المعلمّ التقويم النهائيّ للمتعلّمين ويطمئنّ أنّ المؤشّرات التي وضعها باتت محقّقة. يمكن أن يضع هذا السؤال أمام المتعلّمين، وقد يتلقّى إجابات متنوّعة، ولكنّ جميعها يصبّ في مسار الدرس سواء من الناحية المعرفيّة أو التذوّقيّة أو القيميّة، وعندئذّ يمكن للمعلّم أن يدرك محطّ اهتمام كلّ متعلّم من المتعلّمين من خلال إجابته عن هذا السؤال.

ثالثاً - الاستراتيجيات والطرائق: في هذه المرحلة يحدّد المدرّس الطرائق التي يتّبعها في تدريس النشاط أو الدرس، وقد يتّبع أكثر من طريقة في الدرس الواحد، ولكنّ العمليّات تبقى واحدة مع اختلاف الطرائق. وما زلنا نؤكّد أنّ الطريقة الأمثلّ يحددها المعلمّ وفق ظروف صفّه ومستوى المتعلّمين والأدوات المتوفّرة، وطبيعة المادّة

رابعاً - المهارات المراد تفعيلها: من المعروف أنّ هناك مهارات عقليّة وأخرى حركيّة، والنشاط أو الدرس قد يتضمّن أحدها وقد يحتوي النوعين معاً، فالتعبير عن المعنى بتمثيله حركياً يستوجب الإلمام بكلا النوعين، وكذلك تمثّل الانفعال في الإلقاء بما يناسب المعنى يحتاج إلى كلا النوعين. أمّا مستويات الفهم التي تنمّيها اللغة في النصوص التي يدرسها المتعلّم فتهمّ بالمهارات العقليّة بمستوياتها المتنوّعة بدءاً من المستوى الحرفيّ وانتهاءً بالمستوى الإبداعيّ.

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

سادساً - أدوار المعلم والمتعلم: لم يعد من الحكمة أن يكون المدرس المصدر الوحيد للمعلومة في عصر وصف بعصر التدفق المعرفي وثورة المعلومات، فالعلم أصبح تداولياً ومشاركة، ووجدت للمعلم أدوار جديدة، فهو ميسر للعملية التعليمية، ومرشد نحو مصادر التعلم، وموجه لعمليات التفكير، ومشجع على المحاولات المتكررة للوصول إلى العلم، فالتلقين بات قاصراً عن تحقيق أهداف العلم، كما لم يعد كافياً أن يكون المتعلم متلقياً سلبياً يحفظ ما يمليه عليه المعلم، ثم ينساه بعد فترة وجيزة من حفظه، في حين أن مشاركته في بناء معرفته تعطيه فرصة أكبر للاحتفاظ بالمعلومة وتوظيفها في جوانب المعرفة المختلفة، كما تتمي لديه عمليات التفكير من تحليل وتصنيف وإبداع للوصول إلى التعلم المتقن، فالمتعلم بهذه الطريقة يصبح مفكراً نشطاً منتجاً محاوراً مسؤولاً عن تعلمه.

سابعاً - العمليات: تعدّ هذه العمليات خطة تنظيمية تسيّر وفق خمس خطوات يلتزمها المعلم في أثناء سير النشاط. وتبدأ هذه الخطة بـ :

١- المشكلة: ينبغي موضع المتعلم في موقف إشكالي يتحدى تفكيره، أو يشعره بنقص معرفي للوصول إلى ما يريد. وهنا ينبغي للمعلم أن يختار مشكلة مناسبة لإثارة اهتمام الطالب من جهة، وللمرحلة العمرية للطلاب من جهة ثانية.

وتتنوع المواقف الإشكالية تبعاً للموضوع؛ فقد ينبثق الموقف من قصة، أو موقف حياتي، أو قضية علمية، أو خبرة سابقة ذات علاقة بالخبرة الجديدة.....

٢- المحاجة والبرهان: في هذه المرحلة يوزع المعلم المهام، ويوجه التعليمات المتعلقة بالنشاط، وطريقة معالجة النشاط (طريقة التدريس المتبعة)، إذ تعدّ هذه المرحلة مرحلة البحث عن المعرفة، من خلال بناء علاقات بين المعارف السابقة والجديدة، أو الكشف عن معارف جديدة كانت مجهولة بالنسبة إلى المتعلم، أو الاستعانة بمصادر التعلم للوصول إلى المعارف الجديدة.

٣- التواصل: له ثلاثة أشكال، الأول تواصل المتعلمين فيما بينهم، ومناقشاتهم في كل مجموعة على حدة. والثاني تواصل تلاميذ كل مجموعة أمام المجموعات الأخرى، والثالث تواصل المعلم والمتعلمين، في أثناء دراسة النشاط وفي أثناء مناقشته مع المجموعات.

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

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

ثامناً - أساليب التقويم وأدواته: مجموعة من العمليّات المنهجية المنظمة، تهدف إلى تجميع البيانات ووضع تفسيرات لوضع أحكام متعلّقة بالطالب والبرامج التعليميّة، بما يساهم في توجيه الأعمال التربويّة والقيام بالإجراءات الملائمة في ضوءها، بالإضافة إلى تحديد نقاط الضعف والقصور في الموادّ الدراسيّة والسعي إلى تلافئها والابتعاد عنها بقدر الإمكان، والقدرة على تحديد مدى فشل أو نجاح المعلم في تحقيق أهداف المادة الدراسيّة. وللتقويم أدوات متعدّدة، منها قائمة الرصد أو (بطاقة الشطب) وسلّم التقدير اللفظي، وسجّل وصف سير التعلّم. ولا بدّ من وضع مقياس لإتقان المهارة؛ أي وضع الحدّ الأعلى والحدّ الأدنى لتنفيذ المهارة بإتقان، وفق معايير دقيقة، تتعلّق بعمليّات التفكير أولاً ثمّ النتيجة ثانياً، هذا بالنسبة إلى العمل الفرديّ. أمّا بالنسبة إلى التعلّم التعاوني فينبغي أن يكون هناك جزء من درجة التقويم للتعاون بين المجموعات لتحقيق مبدأ الاعتماديّة الإيجابيّة والمحاسبة الذاتيّة.

❖ من استراتيجيات التدريس وطرائقه:

نعرض فيما يأتي توضيح لأبرز استراتيجيات التدريس والطرائق المتّبعة في تنفيذ دروس اللغة العربيّة:

١- التعلّم التعاوني:

التعلّم التعاوني إحدى طرائق التدريس التي تسعى إلى تنظيم عمل الجماعة؛ بهدف تعزيز التعلّم، وتنمية التحصيل الدراسي، من خلال تنظيم بنائي دقيق لكيفية تعامل المتعلّم مع غيره من المتعلّمين، واشتراكهم معاً من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف.

والتعلّم التعاوني أحد أنواع التعلّم الصفي الذي يتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية صغيرة بهدف تنمية كل من التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعيّة معاً، وفيه تتكون المجموعة التعاونية من (٢-٦) أفراد، عادة ما يكونون غير متجانسين في قدراتهم التحصيلية، ويؤكّل للمجموعة مهمة تعليمية، ويكون لها أهداف جماعية تسعى إلى تحقيقها من خلال ممارستها لتلك المهمة، ويتشارك أفراد كل مجموعة معاً في ممارسة المهمة محل التكليف من

خلال التفاعل المباشر فيما بينهم؛ من خلال المناقشة، وتبادل الخبرات، وتقديم العون، والتغذية الراجعة لبعضهم، إلى غير ذلك من صور التفاعل، ويعمل كل فرد في المجموعة بهمة وحماس لأنه ليس مسؤولاً عن نجاحه فقط في تعلم المهمة، وإنما مسؤول عن نجاح المجموعة ككل.

❖ من استراتيجيات التعلم التعاوني:

تختلف الاستراتيجيات التي ينفذ بها التعلم التعاوني، ولكنها جميعها تؤكد بتعاون الطلاب، ومن بين هذه الاستراتيجيات:

١/١ استراتيجية التعلم معاً:

يتم في هذه الاستراتيجية تنظيم غرفة الصف؛ بحيث يجلس التلاميذ متقابلين في مجموعات يتراوح عدد أفراد كل منها بين (٢-٦) تلميذ في المجموعة، وبعد تنظيمهم يُقدّم المعلم مجموعة من التعليمات حول مادة أو موضوع ما، بطريقة مناسبة لمستويات نمو التلاميذ ونضجهم، ويتحدّد دور التلاميذ في التعاون والتشارك، بهدف تعرف أبعاد المادة أو الموضوع ومدارسته والتعبير عما حصلوه بأي طريقة يرغبون.

١/٢ استراتيجية الخبراء جيكسو (Jigsaw):

لاستخدام هذه الاستراتيجية يقسم المعلم التلاميذ إلى فرق غير متجانسة للدرس والاستذكار، ويتألف كل فريق من خمسة إلى ستة تلاميذ، ويكون كلّ تلميذ مسؤولاً عن تعلم جزء من المادة، ويلتقي الأعضاء من فرق مختلفة يعالجون الموضوع نفسه للاستذكار، ويساعد كل منهم الآخر على تعلم الموضوع. ثم يعود التلاميذ إلى فريقهم الأصلي ويعلمون الأعضاء الآخرين ما تعلموه.

١/٣ استراتيجية التنافس الجماعي:

تعتمد هذه الاستراتيجية على التنافس بين المجموعات؛ من خلال تقسيم التلاميذ داخل الصفّ إلى مجموعات تعاونية، حيث يتعلم أفراد كلّ مجموعة الموضوع الدراسي، ثم يحدث تنافس بين مجموعة وأخرى من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعات، وتُصحّح إجابات كلّ مجموعة، وتُعطى الدرجة بناء على إسهامات كلّ عضو في الجماعة؛ بحيث تعدّ الجماعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجات بين المجموعات.

١/٤ استراتيجية الاستقصاء الجمعي:

يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة وفق هذه الاستراتيجية، وتتكوّن المجموعة من اثنين إلى ستة أفراد، ويتم اختيار موضوعات فرعية من وحدة يدرسها الصفّ كلّه، وتقسّم الموضوعات الفرعية إلى أعمال فردية، ويعمل التلاميذ على تنفيذها مستخدمين أسلوب الاستفسار التعاوني، ومناقشات الجماعة والتخطيط والمشروعات التعاونية والقيام بالأنشطة الضرورية اللازمة لجمع المعلومات من مصادر مختلفة داخل المدرسة وخارجها لإعداد تقارير للجماعة، وفي النهاية يقدّم المعلم اختباراً جماعياً يسهم فيه كلّ تلميذ بإجابته، ثمّ تكافأ المجموعة ككل تبعاً لمشاركة أعضائها وأعمالهم وجودة إنتاجها.

١/٥ استراتيجية فكر - زوج - شارك:

تستخدم هذه الاستراتيجية عقب قيام المعلم بشرح وعرض معلومات أو مهارات للتلاميذ، وتسير في ثلاث مراحل أساسية، هي (التفكير، والمزاوجة، والمشاركة)، ويمكن توضيح خطوات تنفيذها على النحو الآتي:

- يقسمّ المعلم التلاميذ إلى فرق، يتألّف كلّ منها من طالبين؛ بحيث يجلس كل اثنين من الفريق وجها لوجه أو متجاورين.
- مرحلة التفكير: في هذه المرحلة يطرح المعلم سؤالاً يرتبط بالدرس أو مشكلة ذات نهاية مفتوحة، ويطلب من التلاميذ أن يقضوا وقتاً محدداً يفكر كلّ منهم بمفرده (دقيقة أو أكثر)، ولا يسمح لهم بالكلام أثناء التفكير.
- مرحلة المزاوجة: يطلب المعلم في هذه المرحلة من التلاميذ أن ينقسموا إلى أزواج يناقشون مافكروا فيه، بحيث لا تتجاوز هذه المرحلة ثلاث دقائق.
- مرحلة المشاركة: وفيها يطلب المعلم من جميع أفراد المجموعة المشاركة، وتدوين إجابة واحدة للمجموعة.
- يختار المعلم أحد التلاميذ عشوائياً من المجموعة ليمثلها في الإجابة عن السؤال، بحيث يشعر كل تلميذ أنّه عرضة للسؤال من المعلم.

وتشكّل موضوعات اللغة العربية مادة خصبة ووفيرة للمناقشات الجماعية والتعاونية؛ من أجل إنجاز المهمّات اللغوية، كما يقوم التلميذ بأدوار عديدة، منها البحث عن المعلومات، وجمعها

وتنظيمها، وانتقاء المعلومات المتصلة بالدرس، وربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة، وتوجيه زملائه في المجموعة نحو إنجاز المهام، والتفاعل مع الآخرين في الإطار الجماعي التعاوني، والإسهام بوجهات نظر تنشّط الموقف التعليمي.

١/٦ استراتيجية تعليم الأقران:

وهي استراتيجية تقوم على تقسيم تلاميذ الصف مجموعتين من الأقران، إحداها مرتفعة الأداء في مهارة ما، والأخرى منخفضة الأداء في المهارة نفسها، بحيث تقوم المجموعة الأولى بعد إتقان أداء هذه المهارة بتنميتها لدى أقرانهم في المجموعة الثانية. ويمرّ تنفيذ هذه الاستراتيجية بثلاث مراحل على النحو الآتي:

- مرحلة الإعداد: وتشمل تهيئة التلاميذ للاستراتيجية وتحديد مجموعات العمل، وتحديد مسؤوليات وأدوار كل فرد من أفراد المجموعة، وتدريب الأقران، وإعداد المواد التعليمية، وأدوات التقييم.

- مرحلة التطبيق: وتشمل قيام القرين بتعليم موضوع التعلم لأفراد المجموعة، واستخدام القرين إجراءات تصحيح الخطأ إذا أخطأ بعض الأقران.

- مرحلة التقييم: وتُقسم إلى تقييم مرحلي في أثناء تنفيذ التلاميذ للمهارات، وتقييم نهائي لنتائج التلاميذ بعد تنفيذ المهارات.

١/٧ استراتيجية قف - ارفع يدك - شارك: إحدى استراتيجيات التعلّم النشط، تعمل على دفع الملل والرتابة التي قد يشعر بها التلاميذ باتباع الطرائق التي تعتمد على المناقشات الفردية أو التلقين.

خطواتها:

- ١- يطلب المعلم إلى التلاميذ الوقوف، ورفع اليدين للأعلى، ثم يطلب إلى كلّ منهم أن يختار شريكاً.
- ٢- يختار كلّ تلميذ شريكاً ويصافحه.
- ٣- يعرض المعلم على التلاميذ سؤالاً أو يكلفهم مهمّة، ثم يعطيهم وقتاً للتفكير.
- ٤- يتشارك التلميذان الإجابة ويناقشانها، ثم يجيب أحدهم بمساعدة الآخر.

٢- العصف الذهني:

يقصد به "وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية، للتفكير في كلّ الاتجاهات؛ لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة، أو الموضوع المطروح؛ بحيث يتيح للتلميذ مناخ من الحرية، يسمح بظهور كلّ الآراء والأفكار، وتسير هذه الاستراتيجية وفق الخطوات الآتية:

- ١- يسأل المعلم سؤالاً مفتوحاً.
 - ٢- يتلقّى إجابات المتعلمين على أن يعطي لكلّ متعلم فرصة في المشاركة.
 - ٣- تقبل أيّ فكرة وتجنّب رفضها أو نقدها.
 - ٤- تسجيل الأفكار على السبورة.
 - ٥- مناقشة الأفكار.
 - ٦- الإشارة إلى الأفكار المتفق عليها.
 - ٧- سؤال أحد المتعلمين في تلخيص النقاط المتفق عليها.
 - ٨- الانتقال إلى السؤال الثاني بعد الانتهاء من مناقشة السؤال الأول.
- وهناك مراحل ينبغي اتباعها في أثناء حلّ المشكلة المطروحة في مراحل العصف الذهني،

هي:

- تحديد المشكلة ومناقشتها: على المعلم أن يقدم للمتعلمين معلومات بسيطة عن المشكلة التي سوف يجرى العصف بشأنها.
- إعادة صوغ الموضوع: يعاد في هذه المرحلة صوغ الموضوع، عن طريق الأسئلة المتعلقة بالموضوع، وينبغي كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.
- تهيئة جوّ الإبداع والعصف الذهني: تستغرق هذه العملية حوالي (٥) دقائق يتدرّب فيها المتعلمون في الإجابة عن سؤال أو أكثر من الأسئلة المطروحة.
- العصف الذهني: في هذه المرحلة يبدأ المتعلمون بتقديم أفكارهم بحرية، ويقوم المعلم بتدوين الملاحظات على سبورة أو لوحة ورقية، ووضعها في مكان يراه الجميع بوضوح، مع ترقيم الأفكار وفق تسلسل ورودها، ثم إعطاء الفرصة للمتعلمين بتأمل الأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها، وتعدّ هذه الخطوة مهمة لمرحلة العصف الذهني، إذ يتمّ من خلالها إثارة أكبر عدد من الأفكار.

- تحديد الأفكار الغريبة: تختار الأفكار الأكثر بعداً عن الأفكار الواردة على الموضوع، ويطلب المعلم من المتعلمين أن يفكروا كيف يحولون هذه الأفكار إلى أفكار قابلة للتطبيق.

- جلسة التقييم: الهدف منها تقييم الأفكار، وتحديد ما يمكن الأخذ به، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة، وفي أحيان أخرى تكون دفيئة وتقييمها تحتاج إلى نوع من التفكير الإبداعي الذي يبدأ بالكثير من الأفكار للوصول إلى الأفكار الإبداعية.

٣- المناقشة الجماعية:

تقوم هذه الطريقة في جوهرها على الحوار، وفيها يركز المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة، ويوجه نشاطهم؛ بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأمثلة المتنوعة، وإجابات التلاميذ؛ لتحقيق أهداف درسه، ففيها إشارة إلى المعارف السابقة، وتثبيت لمعارف جديدة، وفيها استثارة للنشاط العقلي الفعال عند التلاميذ، وتنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل.

ويمكن تحديد إجراءات هذه الطريقة على النحو الآتي:

- تجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعاً،
- يحدّد قائد الجماعة (المدرس أو أحد التلاميذ)، أبعاد الموضوع وحدوده.
- يوجه القائد المناقشة؛ ليتيح أكبر قدر من المناقشة الفعّالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة، دون الخروج عن موضوع المناقشة.
- يُحدّد في النهاية الأفكار المهمة التي توصلت إليها الجماعة.

٤- طريقة حلّ المشكلات:

تشمل هذه الطريقة مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل؛ للتغلب على الصعوبات، التي تحول دون وصوله إلى الحلّ، وتتطلب من التلميذ القيام بأنشطة مختلفة، يربط من خلالها بين خبراته التي سبق له أن تعلّمها في مواقف متنوعة، وبين ما يواجهه من مشكلات؛ فيجمع الحقائق والقواعد وصولاً إلى التعميمات المختلفة.

وتتمثّل الخطوات الأساسية لهذه الطريقة بالآتي:

- "الإحساس بالمشكلة وتحديدها.
- صياغة الفرضيات.
- جمع البيانات والمعلومات حول المشكلة.
- اختبار صحة الفرضيات.
- تقويم الحلول والوصول إلى أحكام عامة (التعميم).

ويتحدّد دور المعلّم في التخطيط للدرس، وصياغته على شكل مشكلات، وإرشاد التلاميذ في جميع خطوات التدريس، أما دور التلميذ فيكون أساسياً نشطاً؛ حيث يقوم باقتراح الحلول والأفكار الملائمة لحل المشكلة، واختبار صحة الفرضيات أو الحلول المقترحة، والتوصّل إلى النتائج والاستنتاجات.

٥- الألعاب التعليمية والألغاز المنطقية:

تقوم هذه الاستراتيجية على المحاكاة المنطقية لعقول التلاميذ؛ سواء في ممارسة لعبة تعليمية، أم في حلّ لغز منطقي، وتمثّل الألعاب اللغوية جزءاً من المنظومة الكلية للألعاب التعليمية، ومن الألعاب اللغوية: الجمل المكتوبة، والألغاز، وإعادة بناء الجمل، وتطابق صورة مع جملة، ولعبة الأخطاء، والأسهم، والكلمات المتقاطعة، وغيرها، ومنها إثارة استجابات متنوّعة على منبّه لفظي واحد، كلعبة الجمل الحرة، ولعبة التصنيف، والقاموس، وغيرها، وهذه الألعاب فعّالة في إغناء حصيلة التلاميذ اللغوية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، فالألغاز المنطقية (مثل الكلمات المتقاطعة)، تتطلّب مهارة عقلية عليا، في سبيل حلّ لغز ما، وتتطلّب من التلميذ إعمال فكره، وإجراء محاكمات منطقية صحيحة، كي يتوصّل إلى الحلّ.

وترتبط الألعاب والألغاز بدافعية التلاميذ وميولهم نحو اللغة ارتباطاً مباشراً؛ حيث إنها تساعد على إثارة الدافعية لدى التلاميذ، وتحفزهم على التعلّم؛ فاستخدام الألعاب يعمل على توفير أجواء مريحة وممتعة تستخدم فيها اللغة، كما تفيد ممارسة هذه الأنشطة في تنمية قدرة التلاميذ على الفهم والاستيعاب، وتنمية الحصيلة اللغوية لديهم، والتمكّن من مهارات اللغة، ونموّ الميول المعرفية، وتغيير السلوك والاتجاهات.

٦- طريقة القصة (السرد القصصي):

تقوم هذه الطريقة على تقديم المعلومات والحقائق والأفكار بشكل قصصي، فهي عملية يقوم بها الشخص (القاص)، ويستخدم فيها التمثيل العقلي (التخيّل)، والبناء السردي، والتعبيرات أو الإيماءات، ويتصل مع الآخرين (المستمعين)، الذين يتمثلون القصة - بدورهم - عقلياً، فالاتصال يبدأ براوي القصة عن طريق لغة الجسم، وتعبيرات الوجه؛ الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى خلق التواصل مع القصة ذاتها.

ولاستخدام طريقة القصة في التدريس مجموعة من الشروط التي ينبغي على المعلم مراعاتها،

منها:

- أن يكون هناك ارتباط بين القصة وموضوع الدرس.
- أن تكون القصة مناسبة لعمر المتعلمين ومستوى نضجهم العقلي.
- أن تدور حول أفكار ومعلومات وحقائق يتمّ من خلالها تحقيق أهداف الدرس.
- أن تكون الأفكار والمعلومات والحقائق المتضمنة في القصة قليلة كي لا تؤدي إلى التشنّت.
- أن تقدم القصة بأسلوب سهل وشائق يدعو التلاميذ إلى الانتباه والإنصات.
- ألا يستخدم المعلم القصة في المواقف التي لا تحتاج إلى قصة.
- أن يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان ويستعين بالوسائل المختلفة التي تساعد على تحقيق مقاصده من القصة.

٧- طريقة تمثيل الأدوار (لعب الأدوار):

وهي نمط من أنماط التعليم القائم على التفاعل الاجتماعي وجعل التعليم أكثر حيوية؛ فلعب الأدوار يؤدي إلى جذب المتعلمين، وشدّ انتباههم إلى مادة التعلّم مما يؤدي إلى زيادة التعلّم، والأدوار يمكن تُؤدّى من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد بينما يكون الآخرون في موقف المتفرجين.

وبموجب هذه الطريقة يقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار كطريقة تعليمية، وذلك عن طريق تمثيل المواقف التي تخصّ مشكلة تعليمية محدّدة أو اجتماعية، ثم مناقشة نتائج التمثيل.

ويمكن استخدام هذه الطريقة في التدريب اللغوي في مواضع عديدة من النحو، وخاصة الأساليب النحوية كالاستفهام والنفي والتوكيد وغيرها؛ عن طريق صياغة موقف أو مشكل يتطلب حواراً بين أكثر من طرف، ويكلف بعض التلاميذ بتمثيل أطراف الحوار والآخرين في موقف المتفرجين، ثم تتم مناقشة أساليب الحوار وخصائصه وتخصي خصائص الأسلوب النحوي فيه، ووضع اليد على المفهوم النحوي من خلال الممارسة الحية الواقعية.

ويمكن استخدام هذه الطريقة في تدريس الأدب؛ عن طريق تمثيل دور الأديب أو الشاعر وتمثيل الأشخاص الذين عايشهم، وكان لهم شأن في إنتاجه الأدبي، وهكذا فالمناسبات كثيرة والطريق مفتوح لاستخدام هذه الطريقة في تدريس اللغة العربية.

❖ مقترحات في تدريس مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية، وينبغي إيلاؤها الأهمية التي تحقق الأهداف منها، ودرس الاستماع يحتاج إلى تحضير جيد ينطلق من الانتباه لمستوى المتعلمين من حيث المرحلة العمرية والمادة اللغوية التي يستمعون إليها، ومن الممكن الاستئناس ببعض الإجراءات التي نتبّعها في أثناء تدريس الاستماع، وهذه الإجراءات هي:

- التأكد من السلامة اللغوية للمادة التي يستمع إليها المتعلم، سواء أكانت مقروءة من المعلم أم من جهاز التسجيل الصوتي، وتقتضي السلامة اللغوية الصحة النحوية وجودة الأداء، وهذا يتطلب من المعلم أن يتدرّب على قراءة النصّ تدريباً جيداً، وأن يدقّق التسجيل الصوتي إن كان النصّ مسجلاً.
- تحضير الغرفة الصفية من حيث طريقة جلوس المتعلمين، وطريقة مناقشة الأنشطة، وتوضيح المطلوب من كلّ منهم (مجموعات أو أفراد).
- تنبيه المتعلمين لضرورة مراعاة آداب الاستماع وشروطه؛ لأنها - أي الآداب والشروط - أساس الفهم، وتوجيههم إلى أنّ هناك أسئلة ستوجّه لهم بعد الاستماع.
- إسماع المتعلمين نص الاستماع كاملاً، ومن الممكن أن يستمع المتعلم إلى النصّ أول مرة، ثم يسأل عن موضوعه أو المغزى منه أو أسئلة في الفهم العام أو في ذكر التفاصيل البارزة فيه.

- إعادة إسماع التلاميذ النصّ كاملاً أو مقطعيّاً؛ إذ يقرّر للمعلّم إن كان سيقراً النصّ قراءة ثانية إذا لم تكن تفاصيله معقّدة أو كثيرة، أو يقرؤه مقطعيّاً مقطعيّاً، ويناقد تفاصيل كلّ مقطع على حدة.
- حين يتأكّد المعلّم من تحقّق الفهم العام والتفصيلي يمكن أن يعرض أسئلة تركّز على مهارات التفكير العليا.
- يفضّل التنوع في طرائق تدريس الاستماع، مع مراعاة تطبيق الطرائق التي تقيس القدرات الفرديّة والطرائق التي تتطلّب العمل الجماعيّ، وأتباع طرائق تعتمد على الألعاب التعليميّة كلّما رأى المعلّم أنّ بعض المتعلّمين بدؤوا ينصرفون عن الدرس أو يشردون فيه؛ لإعادة حالة النشاط إليهم.

تدريس المحادثة (التعبير الشفوي)

للغة وظيفتان أساسيتان هما التعبير والاتصال، والمحادثة مهارة لغوية تحقّق للمرء التعبير عمّا في نفسه، وتحقّق له الاتصال الاجتماعي.

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

والمحادثة مهارة مركّبة تحتاج إلى تدريب وتمهير؛ لأنّها لا تقتصر على الموضوع الذي يتحدّث فيه المتعلّم، بل تحتاج إلى امتلاك مهارات أخرى كالوقوف أمام الجمهور، والتعبير بحركات الوجه واليدين، وإيماءات الجسد.

أولاً - تعريف المحادثة:

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

ثانياً - أهمية المحادثة وتكاملها مع مهارات اللغة:

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

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

وهناك أبحاث أثبتت العلاقة القويّة بين نموّ الدقّة في المحادثة والاستعداد للقراءة، والتحصيل القرائي المتنوّع يدلّ دلالة واضحة على الدقّة في التحدّث، كما أنّه يعطي مدداً قوياً للقدرة على

المحادثة، وتعدّ المحادثة أساساً لتعلّم القراءة؛ إذ إنّ القراءة لدى الأطفال والكبار تساعدهم على نموّ المحادثة.

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

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

ثالثاً - أهداف تدريس المحادثة:

سيكون المتعلّم قادراً على أن:

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

رابعاً - مجالات المحادثة:

- سرد القصص.
 - إلقاء القصائد (من الذاكرة) والكلمات المخصصة لمناسبة معينة والخطب الرسمية.
 - الحديث عن رحلة أو وصف مشهد.
 - الحوار والمناقشة حول موضوعات محددة.
 - المناظرات.
 - الندوة.
 - العروض التقديمية.
 - تمثيل الأدوار ومسرحة المناهج.
- يُضاف إلى ذلك ما يجري من مناقشات في الأنشطة التي تعرضها دروس القراءة والنصوص وغير ذلك من مجالات اللغة.

خامساً - آداب المحادثة:

- هناك آداب ينبغي للمتعلّم أن يتحلّى بها في أثناء المحادثة، نذكر منها:
- ٧- سيادة النظام، والبعد عن الفوضى في أثناء التعقيب.
 - ٨- المجاملة واحترام الآراء وتجنّب تسفيهاها.
 - ٩- تجنّب مقاطعة المتحدث في أثناء الحديث.
 - ١٠- تجنّب احتكار فرد واحد للكلام.
 - ١١- وجوب إشراك المتعلّمين جميعهم في المحادثة، سواء بالاستماع أو التعقيب أو المناقشة.
 - ١٢- تجنّب الانفعال والغضب في أثناء الكلام والردّ والتعقيب.

سادساً - تدريس المحادثة:

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

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

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

تقويم المحادثة:

هناك أدوات يمكن الاستعانة بها لتقويم مهارة المحادثة، وهذه الأدوات ينبغي أن تتوزّع إلى محاور ليكون تقويم المحادثة شاملاً، وهذه المحاور هي: الفكري واللغوي والأدائي والملمحي والتفاعلي والتحضير السابق. ولعلنا نلاحظ أنّ هذه المحاور تتعلّق بالمادة العلميّة (موضوع المحادثة) وتقنيات عرضها. وتصميم الأدوات اللازمة يعتمد على استيفاء هذه المحاور بنودها التي تنتمي إلى كلّ منها، ويمكن وضع تصوّر لأداة تقويم المحادثة وفق الآتي:

المعيار	المجال
التحضير السابق	
الفكري	
اللغوي	
الأدائي الملمحي	
التفاعلي	