# فعالية تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا في نيجيريا

**محمد ثانى بشير**

**دكتوراه في التربية – مناهج وطرق تدريس**

**كلية التربية**

**١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م**

# فعالية تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا في نيجيريا

**محمد ثانى بشير**

**PEI153BM594**

**بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه التربية – مناهج وطرق تدريس**

**كلية التربية**

**المشرف:**

**الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي**

**شعبان ١٤٤٠هـ / أبريل ٢٠١٩م**

**الاعتماد**

**تم اعتماد بحث الطّالب: محمد ثانى بشير**

**من الآتية أسماؤهم:**

The thesis of **Mohammed Sani Bashir** has been approved
By the following:

**المشرف**

**الاسـم: الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي**

**التوقيع:**

**المشرف على التعديلات**

**الاسـم: الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان محمد مبروك قطب**

**التوقيع:**

**رئيس القسم**

**الاسـم:**

**التوقيع:**

**عميد الكلية**

**الاسـم:**

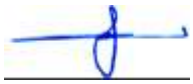
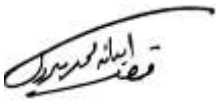
**التوقيع:**

**مدير مركز الدراسات العليا**

**الاسـم:**

**التوقيع:**

## التحكيم

| عضو لجنة المناقشة | الاسم | التوقيع |
|---|---|---|
| رئيس الجلسة | الأستاذ الدّكتور/ داود عبدالقادر إيليغا |  |
| المناقش الخارجي الأوّل | الأستاذ الدكتور/ علي إسماعيل محمد موسى ربيع | |
| المناقش الخارجي الثاني | الأستاذ المشارك الدكتور/ رحاب زناتي عبدالله | |
| المناقش الداخلي | الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان محمد مبروك قطب |  |
| ممثل الكلية | الأستاذ المساعد الدكتور/ رقية ناجي إسماعيل | |

## إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية فى أي جامعة، أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

**اسم الباحث: محمد ثانى بشير**

**التوقيع :**

**التاريخ :**

# DECLARATION

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student**:** **Mohammed Sani Bashir**
Signature:
Date:

## حقوق الطبع

**جامعة المدينة العالمية**

**إقرارٌ بحقوق الطّبع وإثباتٌ لمشروعية الأبحاث العلميّة غير المنشورة**

**حقوق الطبع ٢٠١٩ © محفوظة**

**محمد ثاني بشير**

**فعالية تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا بنيجيريا**

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أيّ شكل أو صورة من دون إذن مكتوب موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١- الاقتباس من هذا البحث بشرط العزو إليه.

٢- استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذا البحث بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليميّة، لا لأغراض تجارية أو ربحية.

٣- استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخًا من هذا البحث غير المنشور، لأغراض غير تجاريّة أو ربحية.

**أكدّ هذا الإقرار:**

**الاســم: محمد ثاني بشير**

**التوقيع:**

**التاريخ:**

## الشكر والتقدير

رب أوزعنى أن أشكر نعمتك التى أنعمت على وعلى والدى وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلنى برحمتك فى عبادك الصالحين.

أما الشكر فلله العلى القدير، صاحب الفضل والمنة، إذ شرح لى صدرى، ويسر لى أمرى، ورزقنى من الصحة والعافية والوقت ما مكننى من إنجاز هذا العمل المتواضع، ولا يسعنى إلا أن أسجد لله داعيا إياه أن يجعله عملا خالصا لوجهه الكريم، وسبيلا إلى جنته.

أتقدم بوافر الشكر والعرفان وعظيم الامتنان إلى المشرف على الرسالة الدكتورة أمل محمود علي، (أستاذ مشارك بكلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس)على ما قدمته من عون ومساعدة ومتابعة، وتوجيه، وإرشاد وتشجيع بصبر وخلق نادرين، أثابها الله على ما بذلته من جهد وإرشاد، وجعله الله فى ميزان حسناتها.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة لتهذيبها وتشذيبها، وتخليصها من الأخطاء والهنات فجزاهم الله عنى كل خير.

والشكر موصول لوالدي الكريمين العزيزين على دعمهما ووقوفهما بجانبى منذ صغرى وحتى هذه اللحظة فجزاهم الله عنى خير الجزاء. كما لا أنسى أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى زميلي إبراهيم خليل عباس ولكل من وقفوا عونا وسندا لى فى حياتى وفى مرحلة الدراسة ولو بكلمة؛ أقول للجميع: لكم منى كل الشكر والتقدير والاحترام، أما وفاء فضلكم علي فذلك من الله وحده، فأرجو أن يضاعف لكم أجركم ويعطيكم الحسنيين فى الدنيا والأخرة.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

## ملخص الرسالة

يهدف هذا البحث إلى التعرف على فعالية تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية في مدينة زاريا في محافظة كدونا بنيجيريا من خلال دراستهم للقصة القرآنية وهم دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم، وقد استخدم الباحث لمعالجة مشكلة البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وقد اهتم هذا البحث بوضع أهم الأسس والمعايير في تدريس القصة القرآنية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم، لكي يتحقق الهدف المطلوب من البحث، وقد أعد الباحث اختبارا لقياس مهارات الفهم القرائي كما قام أيضا بإعداد دليل لمعلم هذه المرحلة التعليمية، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام السرد التحليلي للقصة القرآنية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية في اختبار مهارات الفهم القرائي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام السرد التحليلي للقصة القرآنية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية في مقياس الاتجاه نحو تعلم القصة القرآنية.

**ABSTRACT**

This research aims at identifying the effectiveness of teaching the Quranic story for development of reading comprehension of the non-Arabic speakers in Zaria City of Kaduna State, Nigeria, through their study of Quranic stories as non Arabic speakers in higher level. In order to treat the problem of the research, the researcher has adopted the descriptive methodology and semi-empirical methodology. This research has also focused on setting the main bases and standards of teaching the Quranic story in developing reading comprehension skills of the students at this level, with a view of accomplishing the required aim of this research. The researcher has set a test to measure the reading comprehension skills, and has also prepared a guide for the teacher of this academic level. The most prominent findings the research are: -In the test of reading comprehension skills, there are no tangible statistical differences in the level of statistic between the average marks of the experimental group students who learnt using analytic narrative of the Quranic story and the average marks of the regular group students who learnt through the ordinary method. - Also, in the measure of the direction towards learning the Quranic story, there are no tangible statistical differences in the statistic level (0,. 5) between the average marks of the experimental group who learnt using analytic narrative of the Quranic story and the average marks of the regular group students who learnt through the ordinary method.

## فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| عنوان البحث | أ |
| البسملة | ج |
| الاعتماد | د |
| التحكيم | هـ |
| إقرار | و |
| حقوق الطبع | ح |
| الشكر والتقدير | ح |
| المستخلص | ي |
| **الفصل الأول :خلفية البحث** | ١ |
| مقدمة البحث | ٣ |
| الشعور بمشكلة البحث | ٦ |
| مشكلة البحث | ١٥ |
| أسئلة البحث | ١٥ |
| أهداف البحث | ١٦ |
| أهمية البحث | ١٧ |
| مصطلحات البحث | ١٨ |
| **الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة** | ٢٦ |
| **المبحث الأول: مهارات القراءة** | ٢٨ |
| مفهوم القراءة | ٢٨ |
| أهمية القراءة | ٣٢ |
| أهداف تعلم القراءة | ٣٥ |
| أقسام القراءة | ٣٨ |
| طرائق تدريس القراءة | ٤٩ |
| مظاهر الضعف فى القراءة | ٥٩ |
| أسباب الضعف | ٦٠ |

| | |
|---|---|
| مقترحات لعلاج الضعف | ٦٣ |
| **المبحث الثاني: الفهم القرائى** | ٦٧ |
| مفهوم الفهم القرائى | ٦٨ |
| أسس الفهم القرائى | ٧٠ |
| مكونات الموقف القرائى | ٧١ |
| أهمية الفهم القرائى | ٧٢ |
| تطوير الفهم القرائى | ٧٣ |
| مستويات الفهم القرائى | ٧٤ |
| العوامل التى تؤثر على فهم القرائى | ٧٧ |
| أساليب تنمية مهارات الفهم القرائى | ٧٨ |
| شروط تنمية مهارات الفهم القرائى | ٧٩ |
| **المبحث الثالث: القصة القرآنية** | ٨١ |
| مفهوم القصة القرآنية | ٨٣ |
| أهداف القصة | ٨٧ |
| عناصر القصة | ٨٨ |
| أنواع القصة | ٩٤ |
| خصائص القصة | ٩٩ |
| أهداف القصة | ٩٩ |
| مناهج البحث والتأليف فى عرض القصص | ١٠٢ |
| **المبحث الرابع: طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها** | ١١١ |
| نشأة طرائق تدريس اللغات | ١١٣ |
| طريقة القواعد والترجمة | ١١٦ |
| طريقة الطبيعية | ١١٩ |
| طريقة المباشرة | ١٢١ |
| طريقة القراءة | ١٢٥ |
| طريقة السمعية الشفهية | ١٢٨ |

| | |
|---|---|
| طريقة الطبيعة | ١٣٥ |
| طريقة تعلم لغة الجماعة | ١٣٩ |
| طريقة الصامتة | ١٤٤ |
| **المبحث الخامس : الدراسات السابقة** | ١٤٩ |
| دراسات تناولت موضوع مهارات الفهم القرائى | ١٥٠ |
| تعقيب على دراسات تناولت موضوع مهارات الفهم القرائى | ١٥٨ |
| دراسات تناولت موضوع القصة القرآنية | ١٦١ |
| تعقيب على دراسات تناولت موضوع القصة القرآنية | ١٦٧ |
| دراسات تناولت موضوع اللغة العربية للناطقين بغيرها | ١٦٩ |
| تعقيب على دراسات تناولت موضوع اللغة العربية لغير الناطقين بها | ١٧٧ |
| تعقيب عام على الدراسات السابقة | ١٨١ |
| **الفصل الثالث: منهجية البحث ويشمل البينان على** : منهج البحث ،حدود البحث، فروض البحث، مجتمع البحث، عينة البحث ، أداة البحث. | ١٨٣ |
| **الفصل الرابع: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها** | ٢٠٩ |
| النتائج المرتبطة بالفروق المتوقعة بين المجموعة الضابطة | ٢١١ |
| النتائج المتوقعة بين القياسين القبلى والبعدى | ٢١٥ |
| **الفصل الخامس : الخاتمة** | ٢٢٣ |
| الخاتمة | ٢٢٤ |
| ملخص البحث | ٢٢٤ |
| نتائج البحث | ٢٢٥ |
| توصيات البحث | ٢٨١ |
| الاقتراحات | ٢٢٩ |
| **قائمة المراجع** | ٢٣١ |
| **فهرس الملاحق** | ٢٤٣ |

## الفصل الأول : مقدمة البحث(خلفية البحث)

**أولا : مقدمة البحث**

**ثانيا :مشكلة البحث**

**ثالثا : أسئلة البحث**

**رابعا: أهداف البحث**

**خامسا : أهمية البحث**

**سادسا : مصطلحات البحث**

## الفصل الأول

يتناول الباحث فى هذا الفصل من بحثه الحديث عن مقدمة البحث وأهدافه وأهميته. كما يتناول الحديث عن مشكلة البحث ومصطلحاته. والهدف الرئيسى من كتابة الفصل عرض ملخص من المشكلة التى يعانون منها دراسى اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم فى مدينة زاريا بنيجيريا.

**أولا: مقدمة البحث:**

يعيش الإنسان في هذا العصر تطورا مذهلا ومتسارعا منقطع النظير، وقد فرضت هذه التطورات ثورة معلوماتية في شتى المجالات، وقد كان مجال التربية والتعليم أحد هذه المجالات المتأثرة بهذا التطور، وبالتأكيد فإن اللغة العربية أخذت نصيبا من هذا التطور المذهل المتسارع، لأنها هوية الأمة وكيانها ، لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر العربى والحضارة العربية الإسلامية. ووظيتها الكبرى فى حياة الفرد هى أداته للتعبير عما يجيش فى نفسه من إحساسات وأفكار ، وهى وسيلة للاتصال بغيره ، وبهذا الاتصال يحقق المرء مآربه وما يريد من حاجات ، كما أنها تهيئ له فرصا كثيرة للانتفاء بأوقات الفراغ .

وتعد القراءة من أهم أهداف اللغة العربية ، وخاصة فى البلاد الإسلامية غير الناطقة باللغة العربية ، ومما لا شك فيه قد أشار القرآن الكريم على أهمية تلك القراءة لقوله تعالى : ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١﴾ [العلق: ١]، فهى مهمة للتواصل بين بنى البشر من الأمم الحاضرة والسابقة عن طريق ما يكتب وما كتب ، فأخذت القراءة حيزا كبيرا فى برامج تعلم اللغات الأجنبية ، وبخاصة العربية بوصفها لغة أجنبية للناطقين بغيرها ، فعنيت بها وبمهاراتها اللغوية ، والاجتماعية ، والثقافية ، وتنميتها لدى متعلميها .

والأصل فى القراءة أن تكون أولا للفهم ، لأن الفهم القرائى مهارة رئيسة، بل هى المهارة المحورية التيهدف تعليم القراءة إلى تنميتها ، وهذا ما أكده ( جاد ، ٢٠٠٣ : ١٨ ) بقوله : " إن الفهم القرائى هو الهدف الأسمى من القراءة التى يسعى المعلم إلى تحقيقه ، وتهدف العملية التعليمية إليه ، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح[١] ". ومن خلال مهارات الفهم

[١] محمد لطفي جاد (٢٠٠٣م) فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع٢٢، ص١٧: ٤٧.

القرائى يقوم الطالب بكثير من العمليات العقلية مثل : التحليل ، والحكم ، والاستنتاج ، فمبقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره ، وتظهر موهبته ، وتسع آفاقه ، وتبرز إبتكاراته. فارتفاع الإنسان وثقافته لم يعد يتوقف على كمية المروء فقط ، بل على أسلوب القراءة نفسه ، واستثماره للمقروء[١] ( الحميد ، ٢٠١٠ : ٢٢ ).

ونظرا لمكانة الفهم القرائي في حياة الإنسان وأهميته في عمليات التعلم فقد حظي باهتمام الكثير من المربين الذين كتبوا في مهاراته وأنماطه وكيفية تطويره لدى المتعلمين، وعلى الرغم من أهمية مهارات الفهم القرائى، فقد تبين أن هناك قصورا لدى التلاميذ بشكل عام فى امتلاك الفهم القرائى ، وقد ظهر ذلك جليا من خلال مقالبة الباحث بالعديد من معلمى ومعلمات المراحل المتوسطة والمتقدمة فى مدرسة مركز الهدى للتربية الإسلامية والعلوم بمدينة زاريا ، بالإضافة إلى نتائج بعض الدراسات العربية التى أظهرت أن التلاميذ يعانون بشكل عام من ضعف واضح فى فهم ما يقومون بقراءته ، مثل دراسة موسى ( ٢٠٠١ ) ، ودراسة الهاشمى (٢٠٠٢ ) التى أوضحت أن مستوى مهارات الفهم القرائى يتراوح بين ٣٧% و ٧٣% لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ويرى الباحث أن مرد هذا الضعف يعود إلى طرائق التدريس التقليدية المستخدمة فى تدريس القراءة ، وعليه يجب على المعلم أن يختار الطريقة التى تؤدى إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

وفي ضوء ما ذكر كان لا بد من استخدام إستراتيجيات تلائم الواقع المتمثل في ضعف مهارات الفهم القرائي الأمر الذي دفع الباحث إلى توظيف تدريس القصص القرآني بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا وذلك لأن توظيف القصص القرآني يشوق الطالب ويجعله يتفاعل مع ما يعرض أمامه ويزيد من دافعيته نحو العملية التعليمية، ويبقى أثر التعلم لديه مدة أطول، ومن هنا يبرز ضرورة البحث في هذا الموضوع.

[١] عبدالله عبد الحميد (٢٠٠٠م): الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

وهذالبحث يهدف إلى معرفة فعالية تدريس القصص القرآنفي تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى مدينة زاريا بنيجيريا . ولما كانت القصة القرآنية من أكثر الموضوعات التى شغلت حيزا كبيرا فى القرآن الكريم ، فقد رأى الباحث أن يكون بحثه فى تنمية مهارات الفهم القرائى فى ضوء القصة القرآنية ، التى تسهم بما تقدمه للإنسان من خلال التجارب البشرية فى إزاحة ستار الغفلة والنسيان ، وصقل ذاكرة الإنسان وإقناعه بالصواب.

وقد كانت القصة من أقدر الأساليب الأدبية والتربوية التي تعمل على تنمية الفضائل في النفس، فهي السبيل للدخول إلى عالم الطفل ويبقى أثرها في نفسه ووجدانه، فالطفل يستمع للقصة بكل حماس وشغف، فهي مصدر للمتعة والتسلية والتربية، فيقضي وقتاً ممتعاً في سماعها ومتابعة أحداثها، وبذلك تكون القصة لها أثر بالغ في حياة الطفل وتربيته. وقد أكد الكيلانى هذا الكلام عندما يقول : "القصة ذات أثر بالغ فى التربية والتنشئة ، والقصة الناجحة تزود الطفل بمختلف الخبرات الثقافية والوجدانية والنفسية والسلوكية"[(١)] .

"وتمثل القصة القرآنية جانبا كبيرا من اهتمامات الباحثين والدارسين الأولين منهم والآخرين ، لذلك وجد الباحث بغيته ، ووجد أيضا ثمرة هذه الجهود مجتمعة فى دراسة (نوفل ٢٠٠٧)[(٢)] ودراسة (الدقورى ٢٠٠٥)[(٣)] ، اللتين تمثلان وبحق نقطة نظام فى تاريخ البحث والتأليف فى القصص القرآنى."

ومن خلال الوقوف على المحطات السالفة الذكر ، جاء هذا البحث ليتزاوج بين النظرية والتطبيق، ويجمع بين كل ما سبق فى دراسة تجريبية واحدة ووحيدة حسب اطلاع الباحث، توظف فيها منهجا من مناهج البحث والتأليف فى عرض أحداث القصة القرآنية لتدريس تنمية

---

(١)الكيلاني، **أدب الطفل في الإسلام**،د.ط ، ص: ٥٤.

(٢)نوفل ،**مناهج البحث والتأليف فى القصص القرآنى** ، ط١ ،ص ٤٦ .

(٣)الدقورى ،**اتجاهات التأليف ومناهجه فى القصص القرآنى**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (الأردن: كلية الشريعة ، جامعة اليرموك).

مهارات الفهم القرائى وفق منهج إسلامى ، فى دراسة بعنوان " فعالية تدريس القصص القرآنفي تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى مدينة زاريا بنيجيريا" .

إن تقديم القصة إلى دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها يسهم بشكل بارز في تنمية مهارات الفهم القرائى وتنمية الكفاءة الاتصالية، من خلال الحوارات والعبارات التي تتناول الموضوعات الحياتية، والمتضمنة في القصة، بالإضافة إلى إكساب الكفاءتين اللغوية والمعرفية بجانب تنمية مهاراته لفهم القراءة.

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كلغة ثانية يقتضى التعامل معها كأى لغة أجنبية بالنسبة للناطقين بها من العرب ، وما يصلح لتعليمها قد يصلح لتعلم لغة ثانية أخرى، فإن إنجليزيا هى اللغة الثانية قد تكون الألمانية ، أو الفرنسية ، أو الأسبانية، أو العربية، وبالتالى ما يصلح كطريقة لتعلم أحد اللغات يصلح لتعلم الأخرى[1]. إن تعليم اللغة العربية كلغة ثانية لها من المميزات الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية عن اللغات الأخرى، وفى هذا النوع من التوجه فى تعليم اللغة الثانية يجتهد القائمون فى التخطيط لها، حيث تراعى جملة من القضايا فى ذلك بغية تمكين متعلميها من اكتسابها وتعلمها.

## الشعور بمشكلة البحث

شعر الباحث بهذه المشكلة وهى تدنى أو ضعف مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى المستوى المتقدم أثناء عمله بمدرسة أكاديمية الأزهرية فى مدينة زاريا بنيجيريا ، وقداستغرق الباحث ستة سنين يدرس فى هذه المدرسة والآن هو عضو من أعضاء مجلس الأمناء فى المدرسة. وأيضا من خلال الدراسة الاستطلاعية التى قام بها، وقام بالاختبار على عدد من الطلاب،مع البيان لهم بأن هذا الاختبار للفهم فقط ولا علاقة له بنجاح أو رسوب الطالب فى المدرسة. وها هى نموذج من نماذج الاختبار التى قام بها الباحث:

[1] مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ، العدد ٢٠ ، - جوان ٢٠١٨، ص ٥٩ – ٦٦.

## تعليمات الاختبار

**عزيزى التلميذ /**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات الفهم القرائى ، وهو يتكون من ثلاثين سؤالاً ، ولا علاقة لهذا الاختبار بنجاحك أو رسوبك ، فأجب دون قلق ، مع الحرص على الإجابة السليمة ، والمطلوب منك أتباع التعليمات التالية :

١ - قبل أن تبدأ فى الإجابة ، اكتب بياناتك فى المكان المخصص لذلك فى ورقة الإجابة.

٢ - اكتب الإجابة فى الأماكن المخصصة لذلك فى ورقة الإجابة .

٣ - لا تكتب شيئاً فى كراسة الأسئلة .

٤- اقرأ كل نص قراءة جيدة ، قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار .

٥- لكل سؤال أربعة بدائل ، واحدة منها هى الصحيحة .

٦ - ضع علامة (✍) تحت البديل الذى تراه صحيحاً أمام السؤال فى ورقة الإجابة.

٧ - أجب عن جميع الأسئلة بعناية ، ولا تستغرق وقتاً طويلاً فى الإجابة عن أحد الأسئلة.

٨- إذا لم تتمكن من الإجابة عن أحد الأسئلة ، اتركه ثم ارجع إليه مرة أخرى .

٩- لا تبدأ فى الإجابة ، حتى يؤذن لك بذلك .

١٠- بعد الانتهاء من الإجابة التزم الهدوء حتى يؤذن لك بالإنصراف .

وفيما يلى مثال يوضح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار .

(١) كلمة (منبع) تعنى :

أ – نهاية ب – مصدر ج – بئر ماء ء – متوسط

**اقرأ النص التالى ، ثم أجب عن الأسئلة التالية له فى ورقة الإجابة .**

الأم لها فضل كبير على الإنسان ، فهى التى تتحمل متاعب الحمل والولادة ، وتتولى إرضاء الطفل والعناية به بعد ولادته ، وتسهر على راحته ، وقد أوصى ديننا الحنيف بالأم خيراً وذكر الإنسان بفضلها ، وإنى استذكر دروسى بجد .

وفضل الأب لا يقل أهمية عن فضل الأم ، فهو الذى يتعب ويعمل من أجل توفير المال اللازم للإنفاق على الأبناء ورعايتهم ، وتوفير ما يحتاجون إليه من مسكن وملبس وغذاء وشراب ، ولا يدخر وسعاً فى سبيل توفير أسباب السعادة لأبنائه .

ولذا كان من الواجب علينا إحترام والدينا وطاعتهما ، وعمل كل ما يرضيهما ، والابتعاد عن كل ما يغضبهما ، والتخلق بالأخلاق الحميدة ، وحسن معاملة الآخرين ، فوالله لأقومن بواجبى نحو والدى ووطنى ودينى ، وأطيع المعلم واحترمه .

**(١) الفكرة العامة الذى يدور حولها النص السابق :**

أ – بر الوالدين. ج – فضل الأب.

ب – فضل الأم. ء – حب الوطن .

**(٢) كلمة "يدخر" فى النص السابق تعنى :**

أ – ينفق . ج – يضيع .

ب – يسرف .  ء – يوفر .

**(٣) مضاد كلمة "يفضل" :**

أ – عطاء .  ج – كرم .

ب – إساءة .  ء – جود .

**(٤) ما لا يتصل بالنص السابق :**

أ – الابتعاد عن كل ما يغضبهما.  ج – إنى استذكر دروسى بجد.

ب – التخلق بالأخلاق الحميدة .  ء – قد أوصى ديننا الحنيف بالأم .

**(٥) من الأفكار الرئيسة بالنص السابق:**

أ – تتولى الأم العناية بالأبناء .  ج – يوفر الأب المسكن للأبناء .

ب – يتعب الأب من أجل راحة الأبناء.  ء – فضل الأم على الأبناء .

**(٦) "لأقومن" بالنص السابق:**

أ – ماضى مبنى.  ج – مضارع معرب .

ب – مضارع مبنى .  ء – أمر مبنى .

**(٧) من خلال السياق كلمة طاعتهما "تعنى":**

أ – الإحسان إليهما .  ج – التقرب منهما .

ب – سماع كلامهما .  ء – كسب ودهما .

**(٨) الفكرة الرئيسة فى الفقرة الثانية:**

أ – يوفر الأب السعادة لأبنائه .  ج – إنفاق الأب على الأبناء .

ب – حسن معاملة الأب .  ء – فضل الأب على الأبناء .

**(٩) كلمة احترام "تعنى" :**

أ – اهتمام .  ج – تقدير .

ب – مشاركة .  ء – طاعة .

**(١٠) "حسن معاملة الآخرين" بالفقرة الثالثة ، تعد فكرة :**

أ – عامة .  ج – فرعية .

ب – رئيسة  ء – ضمنية .

**(١١) أفضل جملة لتلخيص الفقرة الثالثة :**

أ – واجب الأبناء نحو الوطن .  ج – احترام الأبناء لوالديهم .

ب – واجب الأبناء نحو والديهم .  ء – فضل الأباء على الأبناء .

**(١٢) من الأفكار الفرعية بالفقرة الثانية :**

أ – توفير المال للأبناء .

ب – فضل الأب على الأبناء .

ج – دور الأب مع أبنائه .

ء – فضل والدينا علينا .

**(١٣) مضاد كلمة "السعادة" بالنص:**

أ – الراحة .

ب – الندم .

ج – التكيف .

ء – الضيق .

**(١٤) ما لا يتصل بالنص السابق :**

أ – احترام والدينا وطاعتهما.

ب – حسن معاملة الآخرين .

ج – وأن أطيع المعلم واحترمه .

ء – ذكر الإنسان بفضلهما .

**(١٥) أفضل جملة لتلخيص الفقرة الأولى:**

أ – الإنسان يتذكر فضل الأم .

ب – رعاية الأم وأبنائها .

ج – أوصى الدين بالأم خيراً .

ء – الأم تسهر على راحة الأبناء .

**(١٦) استذكر**. فعل :

أ – مضارع مبنى

ب – ماضى مبنى .

ج – أمر مبنى .

ء – مضارع معرب .

**عزيزى الدارس:**

**اقرأ النص التالى ، ثم أجب عن الأسئلة التالية له فى ورقة الإجابة .**

للرياضة البدنية أثرها الكبير فى بناء الجسم ، وقوته وقدرته على العمل فى همة ونشاط ، كما أنها تقوى العقل ، وتجعله سليماً ، قادراً على التفكير وحسن التصرف ، ولذا قيل : العقل السليم فى الجسم السليم ، وبذلك ينشرح الصدر ويواجه الإنسان حياته فى سرور وينبغى على الإنسان أن يطيع ربه ويؤدى حقه .

وللرياضة البدنية أثرها فى تهذيب النفوس ، وتقويم الأخلاق؛ حيث تعود الإنسان على الجد والاجتهاد والمثابرة والصبر وقوة الاحتمال ، والنظام والتعاون فى سبيل النصر.

وإن لعبة كرة القدم تساعد على التعاون بين الأفراد فى سبيل إحراز النصر ؛ حيث تحتاج إلى الجد والإجتهاد والمهارة ، وبذا تجعل الإنسان يحس بلذة الانتصار ، ومزايا المحبه والتعاون ، وإنكار الذات فى سبيل الجماعة .

**(١٧) مضاد كلمة تهذيب بالفقرة الثانية :**

أ – تحسين　　ج – توجيه .

ب – إصلاح .　　ء – تدمير .

**(١٨) كلمة "المثابرة" بالفقرة الثانية تعنى :**

أ – الاجتهاد .　　ج – الوحدة .

ب – النصر .　　ء – التعاون .

**(١٩) الفكرة العامة للنص السابق:**

أ – تساعد كرة القدم على الصبر .  ج – أهمية التعاون بين الأفراد .

ب – أثر الرياضة البدنية على الإنسان  ء – أهمية النصر فى حياة الإنسان

**(٢٠) من خلال السياق "الجسم السليم" يعنى :**

أ – الإنسان المثقف .  ج – الجسم القوى .

ب – الجسم الجميل .  ء – الإنسان المتعلم .

**(٢١) من الأفكار الرئيسة بالنص السابق:**

أ – الإحساس بلذة النصر .  ج – أهمية التعاون بين الأفراد .

ب – طاعة الإنسان لربة .  ء – الرياضة البدنية تهذب النفوس.

**(٢٢) مالا يتصل بالنص السابق :**

أ – الرياضة تساعد على الجد والاجتهاد.  ج– الرياضة تقوى الجسم وتجعله سليماً.

ب – ينبغى على الانسان ان يطيع ربه.  ء – الاحساس بلذة الانتصار .

**(٢٣) كلمة "ينشرح" بالفقرة الأولى تعنى:**

أ – الكرم .  ج – السرور .

ب – الجود.  ء – المودة .

**(٢٤) من الأفكار الفرعية بالنص السابق :**

أ – الرياضة تجعل الإنسان قادراً على التصرف . ج – الرياضة تهذب النفوس .

ب – كرة القدم تساعد على التعاون . ء – أهمية الرياضة فى حياة الإنسان.

**(٢٥) من خلال السياق "تقوى العقل" تعنى :**

أ – تجعله قوياً . ج– تجعله كبيراً .

ب – تجعله نشيطاً . ء – تدفعه للأمام .

**(٢٦) تجعل فى النص السابق :**

أ – ماضى مبنى . ج – مضارع مبنى .

ب – مصدر معرب . ء – مضارع معرب .

**(٢٧) أهمية كرة القدم :تعد فكرة عامة :** فى الفقرة

أ – الأولى ج – الثانية .

ب – الثانية . ء – الأولى والثانية معاً .

**(٢٨) أفضل جملة لتلخيص النص السابق :**

أ – تساعد كرة القدم على التعاون . ج – أهمية الرياضة فى بناء الجسم .

ب – الرياضة تهذب النفوس .  ء – الرياضة تبنى الإنسان جدياً وروحياً .

**(٢٩) من الأفكار الرئيسة بالنص السابق:**

أ – طاعة الإنسان لربه .  ب – تحتاج كرة القدم إلى المهارة .

ب – تساعد كرة القدم على التعاون .  ء – إحساس الإنسان بلذة الانتصار .

**(٣٠) أفضل تلخيص للفقرة الثانية:**

أ – الرياضة تجعل الإنسان قوياً .  ب – تنظم الرياضة حياة الإنسان .

ب – الرياضة تهذب النفوس .  ء – الرياضة تعود الإنسان على الصبر

وأيضا من خلال اطلاع على البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الفهم القرائى والقصة، وها هى نموذج من تلك الدراسات

**نموذج من الدراسات السابقة التى لها علاقة بدراسة الحالية**

اهتم كثير من الباحثين والكاتبين للحديث عن صعوبات القراءة والفهم القرائى وتنميته، وتناولوا أساليب علاجية مختلفة لمعالجة هذه الصعوبات من التلاميذ، ومن الدراسات التى دعت إلى ذلك دراسة (سلوى حسن محمد بصل ٢٠١٣) بعنوان : " برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائى من خلال القصة لدى تلاميذ ذوى الصعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية"، ودراسة ( Kaufman ٢٠٠٢)، كما أشارت دراسة ( Rotman ١٩٩٥) إلى أن صعوبات تعلم القراءة وفهمه يتباين ما بين : صعوبة تعرف رموز الكلمة، وصعوبة الفهم القرائى ، وصعوبة تعرف الكلمة والفهم معا.

والدراسة الحالية محاولة للتغلب على صعوبات القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائى من خلال القصة القرآنية لدى دراسى اللغة العربية لغير الناطقين بها.

والقصة من الألوان الأدبية المحببة إلى الكبار والصغار والمؤثرة فى نفوسهم، وهى أداة للتربية والتى يمكن توظيفها لتحقيق الكثير من الأهداف التربوية، فهى وسيلة للتنشئة الاجتماعية، وتنمية وعى الصغار ، وجذب انتباههم ، وإيقاظ حواسهم. فالقصة تجعل الصغار أكثر استجابة لما يتعلمونه ، وتساعدهم على فهم كثير من المفاهيم والحقائق ، ومعرفة بعض القضايا والظواهر، وتتبع الأحداث، وتكسبهم مهارات وخبرات وقيم واتجاهات إيجابية وأخلاقيات، وتعدل من سلوكياتهم إلى الأفضل.

وقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة فاعلية القصة فى التدريس وتنمية مهارات المتعددة وزيادة تحصيل المتعلمين ومنها دراسة ( خالد عبد اللطيف ، ٢٠٠٨) ، ودراسة ( زينب عاطف، ٢٠٠٩ ) ، ودراسة ( Chi Feng، ٢٠٠٢ ) التى أثبتت على فاعلية القصة فى تنمية مهارات الفهم القرائى.

من خلال العرض السابق للدراسات تتضح أهمية القصة لكونها مصدر جذب للتلاميذ واستثارتهم للمشاركة والتفاعل ، وتنمية مهارات المختلفة لديهم ، لذا فقداهتمت الدراسة الحالية باستخدامها لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وهذا الإحساس هو ما دفعنى إلى تناول هذه المشكلة.

**تحديد مشكلة البحث:**

تتحدد مشكلة هذا البحث في:وجود ضعف في تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى مدينة زاريا بنيجيريارغم دراستهم للقصة القرآنية ،

**أ- : أسئلة البحث:**

ويمكن صياغة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى:ما فاعلية تدريس القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى مدينة زاريا ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما مهارات الفهم القرائى الواجب تنميتها لدى الناطقين بغير العربية من خلال دراستهم للقصة القرآنية ؟
٢- ما مهارات القراءة المناسبة لدى الناطقين بغير العربية فى مدين زاريا بنيجيريا؟
٣- ما المعايير اللازم اتباعها عند توظيف القصص القرآني؟
٤- ما أسس وإجراءات الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا بنيجيريا؟

**رابعا: أهداف البحث:**

يسعى هذ البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد مهارات الفهم القرائى الواجب تنميتها لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا من خلال دراستهم للقصة القرآنية .
٢- تحديد أسس وإجراءات إستراتيجية مقترحة لتدريس القصة القرآنية لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربيةبمدينة زاريا .

٣- معرفةفعالية تدريس القصة القرآنية في تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا.

٤- تحديد أهم العوامل المرتبطة بتنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى مدينة زاريا بنيجيريا.

٥- إبراز دور تنمية الفهم القرائى فى عملية التعليم للناطقين بغير العربية مع الوقوف على أفضل الوسائل وطرق التى تستخدم عند ممارسة القراءة.

**خامسا : أهمية البحث:**

تتلخص أهمية البحث فى جانبين اثنين: أحدهما : تطبيقي ، والثاني : نظري:

**أ- الجانب النظرى**

١- يسعى هذا البحث إلى كشف كيفية توظيف القصة القرآنية بحيث تكون إحدى أساليب التربوية القائمة على تطوير مهارات الفهم القرائى نحو الباحثين والدارسين للقرآن الكريم.

٢- تقديم مقترحات لتطوير أساليب التدريس وتنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية.

٣- يسعى إلى رفع مستوى التحصيل المعرفى وتنمية بعض مهارات الفهم القرائى المتعلقة بالقصة القرآنية.

٤- يقدم برنامجا مقترحا يسمح بتجاوز الصعوبات التى يعانى منها دراسى اللغة العربية لغير الناطقين بها.

**ب- الجانب التطبيقى**

يتوقع الباحث أن تكون نتائج هذا البحث مفيدةللجهات التالية :

١- الطلاب: فهم المستفيد الأكبر، حيث إن فقد مهارات الفهم القرائى، سيؤدي إلى عدم حصول التلاميذ على الغاية المرجوة من التربية والتعليم.

٢- المعلمين والمعلمات: وذلك من خلال إجراءات البحث فى تنمية مهارات الفهم القرائى، لأن المعلم هو العمود الفقرى للعملية التعليمية والتربوية.

٣- أولياء الأمور: إن الآباء هم الذين تقع على عاتقهم المسئولية المباشرة لتربية أبناءهم التربية الإسلامية الصحيحة ، وهم المسئولون أيضا عن متابعة مسيرة أبنائهم التعليمية وتنمية مهارات الفهم القرائى لديهم .

٤- الباحثين: يفسح هذا البحث المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث ودراسات مستقبلية حول فاعلية إستراتيجية مقترحة لتدريس القصة القرآنية على تنمية مهارات الفهم القرائى فى مراحل تعليمية مختلفة .

٥- القائمين على تخطيط وتطوير المناهج : إن هذا البحث يكشف للمهتمين بتخطيط وتطوير المناهج أهمية القصة القرآنية وضرورة الاهتمام به بمهارات الفهم القرائى ليتم تضمينها فى محتوى المقررات الدراسية .

**ثامنا : مصطلحات البحث:**

**الفاعلية**

الفاعلية لغة مصدر صناعى من فاعل أى مقدرة الشئ على التأثير، فالفاعلية : هى وسيلة ودواء وحل[1] .

ويعرفها منير وهبه الخازن بأنها : مدى الأثر الذى يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا فى أحد المتغيرات التابعة[2].

"ويعبر مصطلح الفاعلية عن مدى الأثر الذى يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا فى أحد المتغيرات التابعة ، فهو مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة" . (حسن شحاتة وزينب النجار ، ٢٠٠٣، ص ٢٣).

والمقصود بها فى هذا البحث مدى الأثر الذى يمكن أن تحدثه مهارات تدريس القصة القرآنية (باعتبارها متغيرا مستقلا) فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية بالمستوى المتقدم (باعتبارها متغيرا تابعا) ، وتقاس هذه الفاعلية بالفرق بين التطبيقين القبلى والبعدى لأدوات البحث .

**الفهم القرائي:**

عرفه عبد الحميد (٢٠٠٠: ١٨٩) بأنه "العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة وتفسيرها وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة الثقافية للمعلم(٣).

ويعرفه موسى (٢٠٠١: ٨٣) بأنه: "عملية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص"(٤).

---

[1] ابن منظور ، **لسانالعرب** ، ط١، ج٣ ، ص ٢٦٢

[2] منير وهب الخازن ،(١٩٦٥) **معجممصطلحات** علم **النفس** ، ط١ ، دار النشر للجامعيين بيروت ، ص ١٦

(٣)عبدالله عبد الحميد (٢٠٠٠م): الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

(٤) مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠١م): أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، من بحوث المؤتمر العلمي الأول : دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، المنعقد في الفترة من ١١- ١٢ ،ص٦٩- ١١١.

ويستنبط الباحث من خلال التعريفات السابقة ما يلي:

١. أن الفهم القرائي يحتوي على العديد من المهارات والعمليات العقلية.

٢. يعتمد الفهم القرائي على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب.

ويعرف الباحث الفهم القرائى إجرائيا بأنه "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة والجملة والقدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها من خلال التجارب السابقة.

**مهارات الفهم القرائي:**

يعرفها الزينى بأنها "ربط معلومات النص بخبرات القارئ لاستنتاج الفكرة العامة والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية، وتفسير المفردات المجازية، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه (الزيني، ٢٠١٠: ٤٨٤)[١].

كما يعرفها زهران بأنها "عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربك لإيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكرها واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (زهران، ٢٠٠٧م، ٣٧٠)[٢].

ويعرف الباحث مهارات الفهم القرائي إجرائيا بأنها: مجموعة من المهارات التي عولجت في دروس اللغة العربية، وتتمثل في التعرف على المفردات واستخلاص الأفكار، وإدراك القيم، وتتدرج بمستويات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي والفهم التعددي.

ويرى الباحث أن أهمية الفهم القرائي تتمثل فيما يأتي:

١. تنمية عمليات التفكير لدى الطلاب.

---

(١)محمد السيد الزيني: برنامج مقترح في نحو النص ومدى فعاليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى الطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع٧٤.

(٢)حامد زهران (٢٠٠٧م): المفاهيم اللغوية عند الأطفال "أسسها ومهارات تدريسها وتقويمها"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢. السبيل إلى تحقيق النجاح في جميع ميادين الحياة.

٣. اختصار الوقت والجهد بالنسبة للمتعلم.

**التدريس** :

"التدريس في اللغةمن جذر (درس) ودرس في اللغة أي عانده حتى انقاد لحفظه.وقيل درست – أي قرأت كتاب.درست السورة – أي أكثرت من القراءة حتى حفظته. الدرس – هو المقدار من العلم يُدرَس في وقت ما"[١].

"والتدريس وفق المعاجم اللغة الإنجليزية معناها Teach . ووفق تلك المعاجم والتي ظهر بها المصطلح لأول مرة يظهر أن Teach معناها:

١- إعطاء المعلومات.

٢- توصيل شيء ما مثل مهارة أو معرفة .

٣- إقناع شخص ما بفعل شيء عن طريق العقاب أو الثواب .

٤- تعليم شخص ما التعليمات الخاصة بعمل شيء معين".

و**التدريس**في الاصطلاح:هو عملية اتصال( Teaching as a means of communication) بين المعلم والطالب، والاتصال ليس لمجرد الاتصال إنما هي من أجل إيصال رسالة معينة من المعلم الى الطالب مثل مهارات معينة.

(١)ابن منظور،**لسان العرب** ، ط١ ، ج٣، ص ١١٦.

**والتدريس**: عملية تعاون(Teaching as a means of cooperation) بين المعلم والطالب، يعاون بها المعلم الطالب على تعديل عملية التعلم، وطرق التفكير وشعور وأفعال المتعلم.

"جاء فى (الحصرى والعنيزى)[1]"أن مصطلح التدريس فى الوقت الحاضر يستخدم للدلالة على (علم تطبيقى إنتقائى) يشير إلى العمليات التى يقوم بها المدرس مع طلابه فى المراحل التعليمية المتقدمة (الثانوية – والجامعية) ، وهو يستخدم على عملية التعليم والتعلم التى تجرى ضمن المدارس أو ما يسمى بالتعليم المدرسى ، أو التفاعل بين المدرس وطلابه فى حجرة الدراسة أو قاعة المحاضرات أو المختبرات" .

ولذا يعرف التدريس بأنه "عملية تربوية هادفة وشاملة تأخذ فى اعتبارها كافة العوامل للتعليم والتعلم ويتعاون خلالها كل من المعلم والطلاب والإدارة المدرسية والأسرة لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية أو المنهجية[2]" .

## المهارة

"والمهارة لغة: هى مصدر مهر. وهى القدرة على أداء عمل بحذق وبراءة ، أو هى الحذق فى الشئ والإحكام له والأداء المتقن له[3].

يقال مهر الشئ مهارة أى أحكمه وصار به حاذقا فهو ماهر ، ويقال مهر فى الصناعة والعلم وغيرهما. ويقال تمهر فى كذا أى حذق فيه فهو متمهر.

والمهارات اللغوية : هى القدرة اللازمة لاستخدام لغة ما، وهى الفهم والتحدث والقراءة والكتابة[1] .

---

(١)الحصرى والعنيزى، **طرق التدريس العامة**، د.ط ، ص ٢٣-٢٤ .

[2](٢)الحصرى والعنيزى، **مصدر سابق**د.ط ، ص ٢٦.

[3]ابن منظور ، **لسانالعرب** ، ط١ ، ج١٥ ، ص ٥٣٥، دار الكتب العلمية بيروت

فقد تعددت المجالات التى تتواجد بها المهارات وبذلك تختلف تعريفات المهارة تبعا للمجال الذى يتم تعريفها فيه ، وبما يتلاءم مع طبيعة هذا المجال ، ويرى الباحث أن ما يهمنا هو تعريف المهارة فى المجال التربوى وقد ورد فى (عثمان)[٢] عدة تعريفات للمهارة فى المجال التربوى منها:

١- "عرفتها وفاء (أبو سريع)[٣]"بأنها الأداء السهل الدقيق لمجموعة من الإجراءات والخطوات والعمليات الدالة على الفهم والتدريب لما يتعلمه الفرد عقليا وحركيا مع استخدام الوقتالكافى والجهد لتحقيق الأهداف المنشودة" .

٢- عرفها محمد (الحيلة)[٤]"على أنها نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة" .

٣- وقد ورد للمهارة فى (قاموس أكسفورد ( Oxford)، ٢٠٠٠، : ٥١٦) تعريف على أنها "قدرة الإنساناللقيام بعمل شئ ما بطريقة صحيحة وجيدة نتيجة للتدريب والممارسة".

٤- بينما جاء فى (اللقانى والجمل)[٥] تعريفا للمهارة على أنها "الأداء السهل أو البسيط الدقيق القائم على الفهم وذلك لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف".

---

(١)اللقانى والجمل ، : **معجم مصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس**، ط٢ ، ص ٢٨٩.

(٢)عثمان ، : **فعالية استخدام استراتيجية تعليم الأقران فى تنمية الأداءات المهارية لدى طلاب شعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية**- جامعة حلوان ، بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير فى التربية تخصص مناهج وطرق التدريس ، د.ط ، ص ٤٠.

(٣)أبو سريع، : **أثر استخدام استراتيجية تدريس مقترحة لتدريس الحاسب الآلى لطلاب الثانوية التجارية على اكتساب مهاراته**، د.ط ، ص ٦١، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة عين شمس .

(٤)الحيلة ، : **طرائق التدريس واستراتيجياته** ، ط٢، ص ٣٥٦-٣٥٧.

(٥)اللقانى والجمل ، : **معجم مصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس**، ط٢ ، ص ٢٤٩.

وبناء على ذلك يرى الباحث أن المقصود بالمهارة فى هذا البحث أنها "القدرة على استخدام وتطبيق المعارف والخبرات العلمية فى التفكير وذلك عن طريق الفهم والممارسة وبدرجة مناسبة من السرعة والدقة والإتقان وبأقل تكلفة ومجهود فى ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة".

**التنمية** : نما الشئ أى زاد وكثر[1].

ويعرف الباحث كلمة التنمية إجرائيا : بأنها عملية شاملة تهدف إلى إحداث زيادة فى قدرة التلاميذ الصف الأول الإعدادى على التفكير لإشباع حاجتهم المادية والمعنوية لمواجهة مشكلاتهم وحلها ذاتيا .

## القصة القرآنية:

أشار ابن منظور فى لسان العرب "بأن القصة **لغة** هي فعل القاص إذا قص القصص، والقاص هو الذى يأتى بالقصة على وجهها ،كأنه يتتبع معانيها وألفاظها . ويقال قصصت الشئ إذا تتبعت أثره شيئا بعد شئ، ومنه قوله تعالى: ﴿وَقَالَتۡ لِأُخۡتِهِۦ قُصِّيهِۖ ﴿١١﴾﴾ [القصص: ١١]؛ أى : اتبعى أثره، والقصة: الخبر، يقال قصَّ عليه الخبر قصصا أى : أعلمه به وأخبره ، وتقصص الخبر تتبعه، والقصة تأتى بمعنى الحديث ، قصصت الحديث أى رويته على وجهه[2]". وقد أشار صاحب مختار الصحاح إلى ما يؤيد هذا المعنى فى قوله قص أثره أى : "تتبعه ، ومنه قوله تعالى: ﴿فَٱرۡتَدَّا عَلَىٰٓ ءَاثَارِهِمَا قَصَصٗا ﴿٦٤﴾﴾ [الكهف: ٦٤]

، والقصة الحديث والأمر ، واقتص الحديث رواه على وجهه وقوله تعالى: ﴿نَحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ أَحۡسَنَ ٱلۡقَصَصِ﴾ [يوسف: ٣]

---

(١)مجمع اللغة العربية، :**المعجم الوسيط** ، ط٤، ص : ٩٥٦.

(٢)ابن منظور ، : " لسان العرب " ، ج٧، ص ٨٢-٨٣.

أى : نبين لك أحسن البيان[١]".

وثَمَّةَ فَرْقٌ بين (القصص) بفتح القاف ، و (القصص) بكسر القاف ، فالقصص بفتح القاف تعنى الخبر المقصوص[٢] . أما القصص بكسر القاف فتعنى : جمع القصة التى تكتب[٣] .

بعد ذكر التعريفات السابقة رأى البعض "أن كلمة (القصص) بالفتح تشير إلى طريقة قص الأخبار وعرض الأحداث، وأما (القصص) بالكسر فتشير إلى الأحداث والأخبار والأمور التى جمعتها القصة وحوتها ، والقرآن الكريم لم يستعمل لفظ (القصص) إلا بالفتح ولعل فى ذلك إشارة إلى تميز طريقة القرآن وأسلوبه فى عرض هذه الأحداث والوقائع التى تضمنتها قصصه[٤]".

**وأما القصة القرآنية في الاصطلاح**، فقد عرفها (السباعى) بأنها : " هو تتبع آثار وأخبار الأمم الماضية وإيراد مواقفهم وأعمالهم وبخاصة مع رسل الله إليهم ، مع إظهار الدعوات فيهم ، وذلك بأسلوب حسن جميل، مع التركيز على مواطن العبرة والعظة"[٥].

ويعرف الباحث القصة القرآنية إجرائيا على أنها "هى ما جاء في القرآن من حكاية آثار وأخبار الأمم الماضية قبل بعثة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وذلك لتحقيق غاية تعليمية وتربوية، فمن هذا كان القرآن في كل سياقاته القصصية يركز دائما على موطن العبرة والعظة".

وبعد الحديث عن مقدمة البحث والمنهج المتبع وأهمية البحث ومصطلحاته، سننتقل إلى الفصل الثانى للحديث عن الأدب النظرى بالتفصيل ثم الدراسات السابقة.

---

(١)الرازى ، : **مختار الصحاح**، د.ط ، ص ٢٩٢.

(٢)ابن منظور ،مرجع سابق .

(٣)الكفوى ، : **الكليات**، ط٢ ، ص ٧٣٤.

(٤)الدقور ، : **اتجاهات التأليف ومناهجه فى القصص القرآنى** ، د.ط ،ص ٢٥ ، رسالة دكتوره غير منشورة ، كلية الشريعة ، جامعة اليرموك ، الأردن .

(٥)السباعى ، : " **القصة فى القرآن الكريم** " ، ط١ ، ص ٣٠ .

## الفصل الثانى

## الإطار النظرى العام والدراسات السابقة

**ويتناول الحديث عن :**

- **مهارات القراءة**
- **الفهم القرائى**
- **القصة القرأنية**
- **تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**
- **الدراسات السابقة**

## الفصل الثانى
## الأدب النظرى والدراسات السابقة

### مقدمة

يتناول هذا الفصل الحديث عن القراءة وأهميته ثم الفهم القرائى، كما يتناول الحديث أيضا عن القصة القرآنية وعناصرها وخصائها وأهدافها وكذلك مناهج البحث والتأليف فى عرض قصص القرآنى. وفيما يلى وصفا للعناصر السابقة.

ويشمل هذا الفصل على ما يلي:

**أولا: الإطار النظري، وتحته عدة مباحث:**

**المبحث الأول:** المهارات القرائية

**المبحث الثانى:** مفهوم الفهم القرائى

**المبحث الثالث:** القصة القرآنية

**المبحث الرابع:** تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

**ثانيا: الدراسات السابقة.**

**المبحث الأول: المهارات القرائية ويشمل البيان على :**

**مفهوم القراءة**

**أهمية القراءة**

**أهداف تعلم القراءة**

**مهارات القراءة**

**أقسام القراءة**

**طرائق تدريس القراءة**

**مظاهر الضعف فى القراءة**

**أسباب الصعف**

**مقترحات لعلاج هذا الضعف**

## المبحث الأول: المهارات القرائية

القراءة: هى عملية التعرف على الرموز المكتوبة لفهم ما ترمي إليه من المعاني، سواء كانت القراءة نظرا إلى الرموز المكتوبة فقط، أو مع تحويلها إلى أصوات مهموسة، أو مسموعة، وهذه الرموز هى الكلمات التى تحمل دلالات معينة، وكلما استوعب الفرد حصيلة معينة من هذه الكلمات ذات الدلالات، كلما اتسع أفقه، وفهم ما يدور حوله، وهذه النافذة المفتوحة على المحيط المحلى

للفرد والعالم الخارجى، وهى وسيلة اكتساب المعارف، والخبرات المتنوعة. فإذا كانت الحياة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الغير، فإن القراءة توسع مداركه، وذلك بنقله إلى آفاق واسعة[1].

وإن من الدلائل الواضحة على أهمية القراءة فى حياة الفرد والمجتمع أن المولى – عز وجل– أنزل أول آية فى القرآن الكريم تحث على القراءة، وذلك فى قوله سبحانه وتعالى فى سورة العلق: (﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾). (العلق ١–٥).

### تعريف القراءة في الاستعمال اللغوي:

مادة (قرأ) في اللغة العربية مهما تحولت واشتق منها فإنها تفيد في أصل الوضع: (جمع شيء بشيء) أو (ضمه إلى بعضه)، ومن هذا سمى الكلام المكتوب إذا تُلِيَ: (قراءة أو مقروء)

[1] إسماعيل ، زكرياء (١٩٩٩) ، طرق تدريس اللغة العربية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ص ١٦٦.

لأن القارئ يضم الحروف بعضها إلى بعض، والكتاب الكريم قرآن لأن سوره وآياته مضمومة إلى بعضها البعض[١].

ثم نقل الكلمة إلى كل ما يتلى وإن لم يلاحظ تَالِيهِ أصل وضعه الذي هو الجمع، فقلنا القراءة وقصدنا ما يتكلم به المتكلم مما هو مكتوب أو محفوظ من مكتوب، وهكذا.

**التعريف الاصطلاحى للقراءة**

يعرفها عاشور والحوامدة: "بأنها عملية عقلية مركبة، وذات شكل هرمى يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها. فأما عملية القراءة تماثل جميع العمليات التى يقوم بها المعلم فى التعليم فهى تستلزم الفهم والربط والاستنتاج[٢].

ويعرف بعض الباحثين القراءة بأنها: "تعرف وفهم واستبصار أى تعرف، أو إدراك بصرى للرموز المطبوعة ثم فهم، وهو إدراك المعانى ثم استبصار وهو أعمق من التعرف والفهم بكثير، لأن الاستبصار ليس مجرد فهم للمعانى، إنما هو أيضا إدراك العلاقات، وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة، وإدراك ما وراء السطور من معان خفية، ودلالات ضمنية، وتنبؤ وحسن توقع لما ستكون عليه الأمور، وما سيترتب على ذلك من قراءات وأحكام[٣].

ويعرفها آخر بأنها: "عملية عقلية عالية التعقيد لارتباطها العقلى، والفيسيولوجى بالإنسان، إضافة إلى حاسة النظر وأدات النطق، والحالة النفسية، وهى تتجاوز حدود الإدراك

---

[١] الرازى محمد بن أبى بكر (٦٦٠ هـ ) "مختار الصحاح " ، دار القلم ، بيروت ، لبنان .

[٢] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، (٢٠٠٣) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسرة ، عمان– الأردن ص

[٣] مدكور على أحمد (٢٠٠٧) ، طرق التدريس اللغة العربية ، ط ١ ، عمان . دار الميسرة للنشر والتوزيع . ص ١٧١– ١٧٣.

البصرى للرموز المكتوبة إلى حلها، وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة، منها التعرف إلى الحروف ، والكلمات ، والنطق بها مع الفهم الدقيق لها ، ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة [١]" .

كذلك يعرفها أخر بأنها: "عملية انفعالية، دافعة تشمل تفسير الرموز، والرسوم التى يتلقاها القارئ عن طريق مجموعة وفهم المعانى، والربط بين خبرة السابقة، وهذه المعانى، والاستنتاج، والنقد، والتحكم، والذوق، وحل المشكلات"[٢].

ويعرفها بعضهم بأنها "عملية تعرف الرموز ونطقها نطقا صحيحا، أى الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق أى تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم فهم أى ترجمة الرموز ومنحها المعانى المناسبة، وهذه المعانى فى الواقع تكون فى ذهن القارئ، وليست فى الرمز ذاته"[٣].

وتعرف القراءة عند "بدير" على أنها "عملية فك الرموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل لغة المنطوقة المسموعة"[٤].

وقد ذهب عبد الحميد إلى أن القراءة "عملية تفاعل بين الرموز، وبين القارئ فكريا وعقليا، وبصريا، مما يؤدى إلى فهمه، وتذوقه لما يقرأ، ثم تحديد موقف عقلى نفسى عاطفى نحو

---

[١] عبد الرحمن ، سعد و محمد ، إيمان زكى (٢٠٠٢) ، "الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه فى مرحلة رياض الأطفال " ، ط ١ ، مكتبة الفلاح القاهرة ، ص ٣٧ .

[٢] البجة عبد الفتاح (٢٠٠٢) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ص ٢٢١.

[٣] الديلمى ، طه على حسين والوائلى ، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٣) ، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق عمان- أردن ص ١٠٣.

[٤] بدير ، كريمان (٢٠٠٦) ، التعلم الإيجابى وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة ، مصر – القاهرة، عالم الكتب ، ص ١٠٦.

ما يقرأ، ومن ثم توظيف تلك المواقف فى الحياة، حيث تتحول تلك التفاعلات مع المادة المقروءة إلى أنماط سلوكية، توجه بشكل مباشر خبرات الفرد"[1].

## تعقيب على التعريفات السابقة

والحاصل من هذه التعريفات المذكورة كلها، أن القراءة نظر إلى الحروف المكتوبة والتأمل فيها محاولا الكشف عن رموزها لتبين عن الدلالة التي ضمنها كاتبها، فهي إذن عملية تتطلب من الإنسان القائم بها أن يصرف لها حواسه خاصة بصره، ثم عقله ليستوعب ما هو مكتوب، ولها هدف مباشر وهو الوصول إلى ما قصده الكاتب، وهدف آخر غير مباشر، وهو محاولة الاستفادة من المقروء في الحياة اليومية.

## أهمية تعلم القراءة

القراءة غذاء الروح والعقل، ويكفيها شرفا أنها أول ما نزل به جبريل عليه السلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم. والقراءة لها أهمية كبيرة فى اكتساب المعارف والخبرات[2]، والعلوم التى تنفع الإنسان فى حياته، وآخرته على السواء. وتعتبر القراءة مقدمة على الكتابة، إذ يقرأ الإنسان أولا ثم يكتب، فالإنسان عندما يتقن القراءة أحرفا، وكلمات، وصورا ذهنية، تقوم اليد برسم ذلك كله على صفحات الدفتر.

إلى جانب ذلك، فإن القراءة تعد من أهم المهارات التى يمكن أن يمتلكها الفرد فى المجتمع، لأنها وسيلة التفاهم والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص

---

[1] عبد الحميد ، هبة محمد (٢٠٠٦) ، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، ط ١ ، دار صفاء ، عمان – الأردن .

[2] الديلمى ، طه والوائلى ، سعاد (٢٠٠٥)، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان – أردن ص ٣.

الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع، كما أن لها قيمتها الاجتماعية[1]، فتراث الإنسان الثقافى والاجتماعى، ينقل من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد، عن طريق ما يدون وما يكتب، أويطبع من كتب بحيث تكون فى متناول كل فرد، وفى أى وقت يشاء، كما أن التواصل عن طريق المادة المكتوبة يمكن أن يساعد على رفع مستوى المعيشة، ويدعم الروابط الاجتماعية، ويساعد أيضا على الذوق،وتعميق العواطف الإنسانية[2].

ويرى الفيلسوف الانجليزى (فرنسيس بيكون) أن القراءة تصنع الإنسان الكامل، وإذا بحث الفرد فى حياة المتفوقين فى حياة البشرية، لوجد أنهم قرءوا فى طفولتهم فأحسنوا فهما وتمثلا، ومن ثم أضافوا آلية من بنات أفكارهم، فحققوا الأصالة والإبداع[3].

والقراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع،ولها جانبان: الجانب الآلى، وهو التعرف على أشكال الحرف وأصواتها، والقدرة على تشكيل الكلمات والجمل منها، وجانب حركى ذهنى يؤدى إلى فهم المادة المقروءة، ولا يكمن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلى والإدراكى، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعترى أى جانب منها الوهن، والضعف، فالقراءة تصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادر على الفهم،واستيعاب ما يقرأ، ولا يمكن أن تكون قراءة إذا لم يكن قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف، والكلمات، والجمل، وهنا يلتقى الجانبان الآلى والإدراكى، لتكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق ينطبق ذلك على نوعى

---

[1] الحسن ، هشام (٢٠٠٠) ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط ١ ، الدار العلمية الدولية ، عمان – الأردن ، ص ١٧.

[2] بدير ، كريمان وصادق ، إميلى (٢٠٠٢) ، تنمية المهارات اللغوية للطفل ، ط ١ عالم الكتب القاهرة ، ص ٨٩.

[3] الديلمى ، طه والوائلى ، سعاد (٢٠٠٥)، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان – أردن ص ٣.

القراءة الجهرية والصامتة، فإن كانت الجهرية تحتاج إلى جانب الصوتى والإدراكى معا، فإن القراءة الصامتة تحتاج إلى القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعان[1].

والقراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكرى، وهى عملية يراد بها إيجاد الصلةبين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعانى، والألفاظ الذى تؤدى هذه المعانى، وعلى هذا الأساس فإن عناصر القراءة تتكون من: المعنى الذهبى واللفظ الذى يؤديه، والرمز المكتوب. وقيل إن القراءة هى عملية تعرف الرموز، ونطقها نطقا صحيحا، أى الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق، اى تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم الفهم، أى ترجمة الرموز المدركة، ومنحها المعانى المناسبة، وهذه المعانى فى الواقع تكون فى الذهن القارئ وليس فى الرمز ذاته، وإن القراءة فى المرحلة الأساسية تختلف فى الواقع باختلاف حلقات التعليم فيها، فهى فى الصف الأول الأساسى تأخذ منحى حاصا يسميها المربين الهجاء[2].

وعلى الرغم من تنوع الوسائل الثقافية التى تمكن المرء من الاطلاع والمعرفة مثل الإذاعة، والتلفاز، والسينما، والإنترنت، إلا أنه يحتاج دائما إلى القراءة، لأن القراءة تفوق كل هذه الوسائل، لما تمتاز من السهولة والسرعة والحرية، فلا هى تقيده بزمن معين مثل الإذاعة والتلفاز، ولا بمكان محدد كالسنيما، ولا بجهاز حاسوب كالإنترنت، وعن طريقها يتصل الفرد بغيره ممن تفصله عنهم مسافات الزمان والمكان، ولولا القراءة لعاش المرء فى عزلة عقلية، وبيئة قاصرة. ولا بد من القراءة عند الرغبة فى التعلم. إذ القراءة هى المفتاح الذى يدخل بواسطته أى شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى جهل المرء بالقراءة أوضعفه فيها إلى فشله فى تلقى العلوم، ومن ثم فشله فى الحياة. والقراءة فوق ذلك أقل وسائل الحصول على المعارف كله، وأبعدها عن

---

[1] عبد الحميد ، هبة محمد ، (٢٠٠٦) ، أنشطة ومهارات القراءة فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، ط ١ ، دار صفاء ، عمان – الأردن .

[2] الديلمى ، طه والوائلى ، سعاد (٢٠٠٥)، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان – أردن ص ١٠٥.

الوقوع فى الخطأ. وهى وسيلة فذة للنهوض فى المجتمع وربطه بعضه ببعض عن طريق الصحافة، والوسائل، واللوائح، والإرشادات، والتعليمات وغيرها. وهى وسيلة مهمة كذلك لبث روح التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع، ويمكن تلمس أهمية القراءة فى المجتمع إذا تصورنا لو أن إحدى الدوائر إمتنع موظفوها عن قراءة المعاملات ولو لفترة وجيزة، فالقراءة فى المجتمع أشبه بالتيار الكهربائى ينظم بناءة ويحمل النور إلى أنحائه[١].

ويرى الباحث أن للقراءة دورا مهما فى حياة الفرد، بحيث لا تقتصر الأهمية على الطالب فقط، بل تتعدى ذلك، فالفرد فى جميع مراحل حياته لا يستطيع العيش بشكل طبيعى بدون القراءة، لذا كانت القراءة فى مقتبل العمر من الوسائل التى تساعد الفرد على العيش حياة طبيعية، ومن خلالها يستطيع اكتساب كافة أنواع العلوم والمعارف التى يحتاجها فى حياته.

**أهداف تعلم القراءة**

ويشير بعض الباحثين إلى أن أهداف القراءة تتمثل فى الآتى[٢]:

١- القدرة على القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة واستنباط الأفكار العامة، والمعلومات الجزئية وإدراك ما بين السطور من معان وما وراء الألفاظ من مقاصد.
٢- إثراء ثروة التلاميذ اللغوية باكتساب الألفاظ والتراكيب والأنماط اللغوية التى ترد فى النصوص القراءة.
٣- الاستفادة من أساليب الكتاب والشعراء ومحاكاة الجيد منها.
٤- ارتقاء مستوى التعبير (الشفهى والكتابى) وتنميته بأسلوب لغوى صحيح.

---

[١] أبو مغلى ، سميح (٢٠٠١) ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار يافا ، عمان – الأردن . ص ١٨ .

[٢]- راجع كل من (معروف، ١٩٩١، ص ٨٨-٨٩) و (زقوت ١٩٩٩، ص ١٠٥-١٠٦) و (عبد الحميد ٢٠٠٦، ص ٢٤) و (الحسن ٢٠٠٠، ص ١-١٨) و (صافى ٢٠٠٥، ص ٦).

٥- توسيع خبرات الطالب المعرفية والعلمية والثقافية بما يكتسبه من بطون الكتب والمجلات والصحف وغيرها من وسائل النشر والإعلام.

٦- جعل القراءة نشاطا محببا عند الطالب للاستمتاع بوقت فراغه بكل ما هو نافع ومفيد مسل.

٧- توظيف القراءة فى اكتساب المعارف والعلوم وذلك فى العودة إلى المراجع والمصادر والوثائق والبحوث والدراسات المختلفة.

٨- تمكن القارئ من تحقيق مردود أفضل نوعا وأكثر كما بجهد أقل وزمن أقصر عند أداءه لأعماله وذلك نتيجة لما توفره مهارة القراءة لديه من اختزال فى الجهد والوقت مع جودة فى الإنجاز.

٩- مساعدة الطالب على تعلم المواد الدراسية المختلفة فى جميع مراحل التعليم، فالقراءة هى أداة التعليم الأساسية وهى الجسر الذى يصل بين الإنسان والعالم المحيط به، وأن أى إخفاق فى السيطرة على هذه المهارة سيؤدى إلى الإخفاق فى الحياة المدرسية أولا وقد يؤدى إلى الإخفاق فى الحياة.

١٠- تأكيد الصلة وتعزيزها بكتاب الله وسنة نبيه والاعتزاز بما خلفه لنا الأباء والأجداد والأسلاف من تراث فكرى وعلمى وأدبي ولغوي[١].

١١- غرس القيم والمثل والمبادئ التى يريد المجتمع اكسابها لأفراده والتاثر بها مما يدفع التلاميذ إلى اعتناقها والدفاع عنها.

١٢- تنمية القدرات العقلية للمتعلمين من: تذكر، تخيل، واستدلال، واستنباط، ونقد، وتحليل.

---

[١] معروف ، نايف محمود (١٩٩١)، خصائص العربية وطرائق تدريسها ، ط ٤ ، دار النفائس ، بيروت – لبنان ، ص ٨٨-٨٩.

١٣- تنمية الميل إلى القراءة لدى المتعلمين واكسابهم العادات القرائية البناء مع مراعاة أداب القراءة فى التعامل مع الكتاب والمادة والقدرة التذوقية على نقد المقروء مع أفكاره وصوره وأساليبه.

١٤- تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى الدارسين: الشغف بالقراءة والإحساس بالمتعة والاحتفاظ بالجميل من الصور والأساليب فى ذاكرة المتعلمين.

١٥- تطويع القراءة لنوع المادة القرائية أدبية كانت أم علمية ولغرض القارئ منها[١].

١٦- إكساب الطالب القدرة على الكتابة الإبداعية فى مجالات الأدب المختلفة من خلال قراءته المتنوعة للنتاجات الأدبية المتنوعة.

١٧- الارتقاء بفهم الطالب وتوسيع مداركه مما يؤهله إلى عمق التفكير والقدرة على الإبداع فى المجالات الحياة كافة.

١٨- الارتقاء بسلوك الطالب من خلال قراءته لسير العلماء من القادة والمفكرين فيتخذ من سلوكهم الإيجابى قدوة يجتذى بها[٢].

١٩- تسهم فى بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة فعن طريقها يكتسب القارئ: المعارف والمفاهيم والحقائق والأراء والأفكار والنظريات التى تحتويها الكتب والنشرات والدوريات.

٢٠- وصيلة الاتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أوالمكانية.

٢١- تزويد الفرد بالأفكار والمعلومات وإطلاعه على تراث الجنس البشرى.

٢٢- القراءة وسيلة النهوض بالمجتمع وارتباط بعضه ببعض عن طريق الصحافة والرسائل والؤلفات والنقد والتوجيه ورسم المثل العليا[١].

---

[١] زقوت ، محمد شحاتة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، الجامعة الإسلامية – غزة ، ص ١٠٥- ١٠٦.

[٢] عبد الحميد ، هبة محمد ، (٢٠٠٦) ، أنشطة ومهارات القراءة فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، ط ١ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ٢٤.

٢٣- جعل الأطفال مفكرين باحثين مبتكرين يبحثون عن الحقائق والمعرفة بأنفسهم ومن أجل منفعتهم مما يساعدهم فى المستقبل على الدخل فى العالم كمخترعين ومبدعين لا كمحاكين أو مقلدين.

٢٤- حب الأدب واللعب ودعم القدرة الإبداعية والابتكارية باستمرار وحب اللغة[٢].

٢٥- القراءة لها دور فعال فى تكوين إهتمامات وميول جديدة لدى الأطفال.

## أقسام القراءة

**- من حيث الغرض:**

أغراض القراءة كثيرة جدة، ومما ذكره الباحثون:

١- قراءة التعرف وتكوين فكرة عامة عن موضوع واسع

٢- القراءة التحصيلية

٣- القراءة التجميعية

٤- قراءة المتعة الأدبية والرياضة الفكرية

٥- قراءة التحليلية النقدية

٦- قراءة التذوق والتفاعل مع الموضوع

٧- قراءة التصحيحية[٣].

---

[١] الحسن ، هشام (٢٠٠٠) ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط ١ ، الدار العلمية الدولية ، عمان – الأردن ، ص ١٠-١٤.

[٢] صافى ، شيماء حسام الدين (٢٠٠٥) ، أكثر من طريقة لترغيب طفلك وواجباته ، ط ١ ، الرواد ، عمان – الأردن ، ٦٩.

[٣] البجة عبد الفتاح (٢٠٠٢) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ص ٧٢-٧٣.

- **من حيث الأداء**

١- القراءة الصامتة

٢- القراءة الجهرية

**أولا: القراءة الصامتة:**

وهي كما يشير إليه الأدباء والتربويون: "تكون بالعين فقط، فهى سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أوشفة، بمعنى أخر أن القارئ يعتمد على عينيه وعقله فقط، ويحرص القارئ فيها أيضا على التأمل الجيد، وحصر الذهن فى المقروء، والانتباه إلى ترتيب الأفكار وتجاوز الانشغال بالمثيرات الخارجية. ولكى تكون القراءة الصامتة صحيحة يجب على القارئ أن يقاوم أى نوع من أنواع الاستسلام والشرود الذهنى[١].

فالقارئ فيها يدرك"المعانى والأفكار من خلال انتقال العين بين الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت، أى أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان فى هذه القراءة ولذلكتسمى القراءة البصرية. فهى تعفى القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتمامه بفهم ما يقرأ[٢].

**أهم مزايا وفوائد القراءة الصامتة**

تتمثل فيما يلى كما يشير إليه بعض الباحثين:

١- إنها أسلوب القراءة الطبيعية التى يمارسها الإنسان فى مواقف الحياة المختلفة يوميا لهذا يجب تدريب التلاميذ عليها منذ الصغر

[١] الديلمى ، طه والوائلى ، سعاد (٢٠٠٥)، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان – أردن ص ١١٥.

[٢]الحسن ، هشام (٢٠٠٠) ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط ١ ، الدار العلمية الدولية ، عمان – الأردن ص ١٧.

٢- زيادة قدرة الطالب على القراءة والفهم فى دروس القراءة وغيرها من المواد، وتساعد ذلك على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه، كأنها تشبه حاجاته، وتزوده بالمعارف الضرورية فى حياته.

٣- وسيلة الطالب لزيادة حصيلته اللغوية والفكرية، لأنها تتيح له تأمل العبارات والتراكيب والتفكير فى معانيها وألفاظها، وفى ذلك تنمية ثروته اللغوية، كما أنها تيسر الهدوء الذى يمكنه من تعميق الأفكار ودراستها وتعمل على توفير جو من الطمأنينة للطالب.

٤- زيادة سرعة القارئ للقراءة مع إدراكها للمعانى، لأنها أسرع من القراءة الجهرية التى تتطلب التركيز على الضبط، والطالب بذلك يقرأ كما أكبر فى حالة قراءة الصامتة.

٥- تشغل التلاميذ جميعا وتعودهم على الاعتماد على النفس فى الفهم، وتعودهم كذلك حسن اللاطلاع وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم[١].

٦- تساعد القراءة الصامتة على سرعة استيعاب الموضوعات بمجرد النظر إلى الكلمات والجمل وفهم مدلولاتها ومعانيها.

٧- القراءة الصامتة لا تدعو إلى الملل الذى يصاحب القراءة الجهرية عادة، بل إنها تجلب المتعة والسرور.

٨- تعود القارئ على التركيز والانتباه، كما أنها تنمى دقة الملاحظة لديه.

٩- تعطى القارئ الراحة لأعضاء النطق من جهة عدم إجهاد النظر فى القراءة الجهرية.

١٠- تستعمل فى الحياة أكثر من القراءة الجهرية[٢].

**على أنه مع كثرة مزايا القراءة الصامتة إلا أنه يوجد لها بعض العيوب، منها:**

١- صعوبة تصحيح الأخطاء

---

[١] أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين (٢٠٠٢) ، أساليب وطرق التدريس اللغة العربية ، الطبعة الثانية ، ص ٧٨.

[٢] إسماعيل ، زكرياء (١٩٩٩)، طرق تدريس اللغة العربية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ص ١١٦.

٢- صعوبة التأكد من حدوث القراءة

٣- غير مناسبة للتلاميذ الضعاف

٤- لاتتيح للمعلم متابعة تلاميذه.

٥- لا تهيئ للتلاميذ التدريب على الأداء السليم للقراءة.

٦- لا تشجع التلاميذ على مواجهة الجماهير[١].

٧- عدم التأكد من سلامة النطق وصحة مخارج الحروف.

٨- تبعث الطالب على الخجل والانطواء وعدم القدرة على التحدث أمام الأخرين.

٩- عملية التقويم فيها تحتاج إلى وقت كثير.

١٠- لا يمكن الاستفادة منها فى المواقف التى تحتاج إلى تمثل المعنى.

**أهم الوسائل التى من خلالها يمكن التدريب على القراءة الصامتة .**

١- فى حصص القراءة فى الكتب المقررة نجعل التلاميذ يقرءون الدرس قراءة صامتة قبل قراءتهم جهرا ولابد لذلك من مقدمة مشوقة أو أسئلة تستثيرهم على القراءة الصامتة.

٢- عقد مسابقات بين التلاميذ فى سرعة الالتقاط والفهم.

٣- قراءة الكتب ذات الموضوع الواحد أو القصص، قراءة حرة خارج الصف ثم مناقشة ذلك.

٤- البطاقات وهى من خير الطرق للتدريب على القراءة الصامتة. والبطاقات أنواع كثيرة منها: بطاقة تنفيذ التعليمات، وبطاقة اختيار الإجابة الصحيحة، وبطاقة الإجابة عن السؤال، وبطاقة الألغاز، وبطاقة التكميل، وقطعة الاستيعاب[٢].

---

[١] الديلمى ، طه والوائلى ، سعاد (٢٠٠٥)، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان – أردن ص ١١٦.

[٢] أبو مغلى ، سميح وسلامة ، عبد الحافظ (٢٠٠٠)، أساليب تعليم القراءة والكتابة ، ط ١ ، دار يافا العلمية ، عمان – الأردن ن ص ٤٩

**أهم إستخدامات القراءة الصامتة .**

تستخدم القراءة الصامتة فى العديد من المواقف من أبرزها ما يلى!

١- قراءة المواد الدراسية وتحضيرها وفهمها

٢- قراءة الرسائل الخاصة

٣- قراءة الموضوعات التى يريدها القارئ فى الصحف والدوريات والمجلات.

٤- قراءة الموضوعات الفكرية والثقافية المختلفة

٥- قراءة البحث والتنقيب فى المكتبات

٦- قراءة الإعلانات واللافتات التى تهم المرء

٧- قراءة ترجمة بعض البرامج الأجنبية عبر شاشة التلفاز[١].

**القراءة الجهرية:**

عرفها "الوائلى والديلمى" بأنها: "نطق الكلمات بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثل المعانى.

ويعد هذا النوع من القراءة ملازما لمرحلة التعليم الأساسى كلها، بمعنى أخر فإن هذه القراءة تجمع بين التعرف البصرى للرموز والإدراك العقلى للمدلول، والتعبير الشفهى عنها بنطق الكلمات والجهر بها، وعليه فإن هذه القراءة تتطلب للصوت والإلقاء والإحساس بالمشاعر التى قصدها الكاتب، وإنها تكون أصعب من القراءة الصامتة فهى تستغرق وقتا أطول فضلا عن انشغال العين والعقل وأجهزة النطق والتصويت مع الإدراك والفهم[٢].

---

[١] سليمان ، نايف وأخرون (٢٠٠١) ، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط ١ ، دار صفاء عمان – الأردن ، ص ٨٥.

[٢] الديلمى ، طه والوائلى ، سعاد (٢٠٠٥)، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان – أردن ص ١١٦. وانظر أيضا: عبد العال ، عبد المنعم سيد ، (٢٠٠٢) ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ص

**أهم مزايا وفوائد القراءة الجهرية**

١- تعد القراءة الجهرية من أفضل الوسائل وإجادة النطق السليم وتمثيل المعنى.

٢- هى أسلوب من أساليب إدخال المتعة والسرور وغرس روح الجماعة فى التلاميذ الصغار.

٣- تحقق القراءة الجهرية للتلاميذ فرصة التدريب على مواجهة الأخرين.

٤- القراءة الجهرية مدعاة لإشباع الكثير من أوجه النشاط عند التلاميذ[١].

**عيوب القراءة الجهرية**

١- تحد من حرية القارئ ولا تنمى قابلية الطالب فى السرعة على القراءة.

٢- تشغل التلاميذ بالحرص على إتقان النطق السليم، فينصرفون عن تدبر المعنى وإدراكه.

٣- تستغرق وقتا طويلا[٢].

٤- ضيق وقت الحصة الدراسية الأمر الذى لايسمح باشتراك جميع التلاميذ فى القراءة.

٥- لجوء بعض التلاميذ إلى اللعب والانشغال أثناء القراءة مع زملائهم.

٦- إجهاد المدرس بمتابعة المقروء والتلاميذ فى أثناء القراءة

٧- إزدحام الصف بالأعداد الكبيرة من التلاميذ[٣].

---

٧٦، و الحسن ، هشام (٢٠٠٠) ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط ١ ، الدار العلمية الدولية ، عمان – الأردن ص ١٨.

[١] البجة عبد الفتاح (٢٠٠٢) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ص ٨٤.

[٢] الديلمى ، طه والوائلى ، سعاد (٢٠٠٥)، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان – أردن ص ١١٧.

[٣] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، الجامعة الإسلامية غزة ، ص ١٠٤- ١٠٥.

**مهارات القراءة الجهرية الجيدة:**

تتمثل هذه المهارات فى الآتى:

١- جودة النطق وحسن الأداء وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.

٢- تمثل المعنى.

٣- الوقوف المناسب عند علامات الترقيم.

٤- السرعة الملائمة للفهم والإفهام.

٥- ضبط حركات الإعراب[١].

٦- تسكين أواخر الكلمات عند الوقف فى أخر الجملة (فالعرب لا تقف على متحرك).

٧- رؤية المادة المكتوبة (كلياتها وجزئياتها) بشكل واضح[٢].

**أهم وسائل وقواعد التدريب على القراءة الجهرية**

لا يمكن للتلميذ التمكن من إتقان القراءة الجهرية إلا إذا راعى معلمه بعض القواعد العامة نذكر من تلك القواعد:

١- أن يكون الموضوع المقروء محببا إلى نفوس التلاميذ.

٢- أن تراعى المادة المقروءة مستويات التلاميذ من حيث الكلمات والمعاني.

٣- إعطاء التلميذ فرصة تلو الأخرى كي ينتقى ما يرغب فى قراءته دون إجباره عليه.

٤- تنويع مواقف القراءة الجهرية

---

[١] فهيم مصطفى (٢٠٠٥) ، القراءة مهاراتها ومشكلاتها فى المدرسة الابتدائية ، ص ٣٠ ، القاهرة ط ٣ ، مكتبة دار العربية للكتاب .

[٢] معروف ، نايف محمود (١٩٩١) ، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط ٤ ، دار النفائس بيروت – لبنان ص ٩١.

٥- ضرورة العناية فى تدريس المواد الأخرى بالقراءة فلا تقتصر على حصة اللغة العربية فقط.

**وتدرس القراءة الجهرية فى مرحلة وفق خطوات منها:**

**١- التمهيد**

وفيها يهيء المعلم أذهان التلاميذ للدرس الجديد ويجلب إنتباههم إليه. ويكون التمهيد بأنواع مختلفة، وللمعلم الحرية فى اختيار أى نوع منها فهو قد يثير أسئلة، أو يعرض شيئا، يدور حوله الدرس، أو يتطرق إلى موقف مثير له علاقة بموضوع الدرس، ويشترط فى التمهيد أن يتسم بالحرية والتركيز والإيجاز والسرعة.

**٢- العرض**

يعرض المعلم فى هذه الخطوة الدرس الجديد وذلك بتحديد العنوان وتسجيله على السبورة، ومن ثم يبدأ المعلم بقراءة الموضوع قراءة نموذجية، وبصوت واضح وبصورة معبرة ضابطا للجمل وممثلا للمعنى، وملونا صوته بحسب المواقف على أن تكون القراءة طبيعية وغير متكلفة. وبعد أن يفرغ من القراءة يطلب من التلاميذ قراءة الموضوع ، كل تلميذ يقرأ فقرة أو أكثر على أن يراعى ضرورة متابعة التلاميذ الأخرين لزميلهم القارئ، وبعد أن يقرأ معظم التلاميذ أو جميعهم الموضوع يبدأ المعلم بمناقشتهم فى المعانى المفردات الصعبة والمعانى العامة التى تضمنها الموضوع، ثم يشتغل بما يتبقى من الوقت بقراءة التلاميذ الجهرية.

**٣- التقويم**

وتكتسب هذه الخطوة أهميتها من أن المعلم يدرك من خلالها مدى ماأحرز من نجاح، ويكون التقويم بأسئلة تستوفى الأهداف، أوتحويل بعض مواقف الدرس إلى حوار تمثيلى أو توجيه

التلاميذ إلى إجراء حوار منظم وهادف فيما بينهم، وكذلك بتكليف بعض التلاميذ بتلخيص فقرات مختارة من الدرس[١].

**مجالات استخدام القراءة الجهرية**

تمارس القراءة الجهرية داخل المدرسة وخارجها فى حياة الكبار، ففى داخل المدرسة تمتد ممارسة هذه القراءة لتتجاوز حصص القراءة المخصصة لها إلى دراسة النصوص الأدبية التى تهتم بحسن الأداء والجودة والإلقاء إلى دروس البلاغة والكتابة والتعبير. تمارس فى بعض المواقف المدرسية منها قراءة ماجمع عن موضوع معين من مراجع مختلفة وقراءة التقارير أمام التلاميذ وقراءة الأحداث الجارية والتعليمات والتوجيهات. وتتعدى القراءة الجهرية هذه المجالات لتصل إلى أصحاب المهن كالمحامين والوعاظ والأطباء والمعلمين والممثلين الذين يجدون أنفسهم فى مواقف يتحتم عليهم ممارسة القراءة الجهرية[٢].

**أهم الفروق بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة**

ثمة فروق جوهرية من القراءة الصامتة والجهرية تتمثل فيما يلى:

١- القراءة الجهرية تتطلب مهارات للصوت الواضع والإلقاء المؤثر والإحساس بمعانى المقروء، وهذه أمور تحتاج إلى شئ من المهارة والقدرة، بينما لا يحتاجها القارئ إلى قراءة صامتة.

٢- القراءة الجهرية تتطلب أن يفسر المعلم المقروء لتلاميذه، بينما يفسر القارئ فى القراءة الصامتة.

---

[١] الديلمى ، طه والوائلى ، سعاد (٢٠٠٣)، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان – أردن ص ١٤٢

[٢] البجة عبد الفتاح (٢٠٠٢) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ص ١١.

٣- القراءة الجهرية فيها الكثير من الوقفات وإظهار الحركات، بينما الصامتة أكثر سرعة وأقل وقفات أو إظهارا للحركات[١].

**ثالثا: قراءة الاستماع**

وقد عرف "مصطفى" قراءة الاستماع بقوله: "إذا كانت القراءة الصامتة بالعينين والقراءة الجهرية تتم بالعينين والشفتين، فإن الاستماع قراءة بالأذن فقط، يمكن الاعتماد على الاستماع كوسيلة للتلقى والفهم فى جميع مراحل الدراسية ما عدا مرحلة الابتدائية الدنيا، حيث يكون الطفل ميالا بفطرته للعب، فلا يستطيع أن يحصر انتباهه مدة طويلة إلا إذا كان يسمع قصة[٢].

وعرفها "البجة بأنها: "هى العملية التى يستقبل فيها الإنسان المعانى والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التى ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أوالمتحدث فى موضوع ما، أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة، وهى فى تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب السمع والاستماع كالبعد عن المقاطعة أو التشويش[٣]".

**أهمية الاستماع**

مما لاشك فيه أن الاستماع له أهمية عظيمة فى حياة جميع الأفراد، فمن خلاله نحصل على المعرفة والمنفعة والاستفادة ويرجع ذلك إلى عدة أمور:

١- الطريق لاطبيعى للإستقبال الخارجى

---

[١] أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين (٢٠٠١) ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، ص ٧٤.

[٢] فهيم مصطفى (٢٠٠٥) ، القراءة مهاراتها ومشكلاتها فى المدرسة الابتدائية ، ص ٣١ ، القاهرة ط ٣ ، مكتبة دار العربية للكتاب

[٣] البجة عبد الفتاح (٢٠٠٢) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ص ١١٢. وانظر أيضا: أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين (٢٠٠١) ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، ص ٩١.

٢- هو عماد كثير من المواقف التى تستدعى الإصغاء والانتباه كالأسئلة والأجوبة والمناقشات والأحاديث وإيراد القصص وبرامج الإذاعة.

٣- الاستماع تدريب على حسن الإصغاء والانتباه والاستيعاب وحصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم، ويبدو هذا فى غاية الأهمية بالنسبة للتلاميذ المراحل الدراسية والجامعية وخصوصا الجامعية، لأن عماد الدراسة لديهم المحاضرات والاستماع إليها[١].

## أهداف قراءة الاستماع

يذكر أحد الباحثين أهداف قراءة الاستماع ويجملها فيما يلى:

١- أن يتعلم الطالب كيف يستمع إلى التوجيهات

٢- أن يتعلم كيف يستمع مع الاحتفاظ بأكثر قدر من المعلومات التى سمعها.

٣- أن يدرك الكلمات ذات النغم أو الإيقاء كالسجع والجناس والأصوات.

٤- أن يتابع تطور ونمو قصة وهو يستمع

٥- أن يتعلم كيف يكون عضوا فى الجماعة، وأن يستمع لكلامهم دون مقاطعة

٦- أن يتعلم كيف يحكم على الكلام وينقذه ويقومه[٢].

## مزايا قراءة الاستماع

تتميز قراءة الاستماع بما يلى:

١- تلبى حاجات الناس فى بعض المواقف كالخطب، والاستماع إلى الإذاعة

٢- تناسب بعض الأعمال خاصة فى مجال التعليم العالى والقضاء.

---

[١] سليمان ، نايف وأخرون (٢٠٠١) ، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط ١ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ٨٦.

[٢] أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين (٢٠٠١) ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، ص ٩٤.

٣- يحتاج إليها المكفوفون

٤- إنها وسيلة لتنمية بعض المهارات عند التلاميذ كحسن الاستماع وسرعة الفهم واستيعاب المسموع.

٥- توفير وقت المستمع لأنه لايحتاج سوى الإنصات والاستماع.

٦- تساعد على قضاء أوقات الفراغ بالمفيد الممتع وإشباع مواهبه[١].

## عيوب قراءة الاستماع

وبالرغم من أن لقراءة الاستماع عدة مزايا إلا أن لها عيوب منها :

١- لا تعطى فرصة الكافية لتعلم صحة النطق وحسن الإلقاء

٢- بعض التلاميذ يتصفون ببطء الفهم وقد يعجزون عن متابعة المتحدث.

٣- لايستطيع المحدث أن يلزم المستمعين من التلاميذ لسماع حديثه وفى ذلك مدعاة للانصراف عن سماعه[٢].

- وقد يكون سبب من أسباب النفور
- تؤدى بالشخص إلى الاعتماد على الأخرين وعدم المقدرة على الاعتماد على نفسه.
- قد يشعر المستمع بالملل فى بعض الأحيان

## طرائق التدريب على قراءة الاستماع

ثمة طرائق للتدريب على القراءة الاستماع تتمثل فيما يلى !

### ١- مرحلة التحضير :

---

[١] أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين (٢٠٠١) ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، ص ٨٥.

[٢] أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين (٢٠٠١) ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، ص ٨٦.

وفيها يختار المعلم المادة التى سيقدمها لتلاميذه، ويشترط أن تكون هذه المادة مناسبة للمستوى العقلى للتلاميذ تحمل قيما أخلاقية، أو حقائق علمية، أو طرقا أدبية، وعلى المعلم أن يكون ملما إلماما تاما بمحتوى مادته المختارة فيعرف المفردات الصعبة والمواقف الغامضة، أى أن يهيئ نفسه عن الإجابة عن أى تساؤل حول هذه المادة.

**٢- مرحلة التنفيذ :**

تبدأ هذه المرحلة بتهيئة أذهان التلاميذ لدرس الاستماع والكشف طبيعة المادة موضوع الدرس، وتحديد أبرز أهدافها والاستمتاع بأحداثها ومواقفها والتهيؤ للإجابة عن الأسئلة حولها، والقدرة على الاستظهار المضمون وإعادة حكايته، والقدرة على الاستنباط الدروس والعبر المستفادة منها. بعد ذلك كله يبدأ المعلم بقراءة المادة بصورة متأنية، وبعد الانتهاء من القراءة يدون الكلمات الصعبة على السبورة.

**٣- مرحلة المتابعة :**

بعد أن ينتهى المعلم من قراءة موضوع الدرس يبدأ بمتابعة تلاميذه وتقويمهم وذلك بطرح أسئلة حول الموضوع وتكليف بعض التلاميذ بتلخيصه أو حكايته بأسلوبهم، والطلب إلى التلاميذ تلخيص أهم الدروس والعبر التى يمكن أن يستفيدوها من هذا الموضوع[١].

**طرائق تدريس القراءة**

يمكن تلخيص أهم طرق تدريس القراءة فى التالى!

[١] الديلمى ، طه والوائلى ، سعاد (٢٠٠٣)، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان – أردن ص ١١٥.

١- الطريقة الهجائية.

٢- الطريقة المقطعية .

٣- الطريقة التعليمية .

٤- طريقة الجملة .

٥- الطريقة التوفيقية أو التوليفية .

٦- الطريقة الصوتية

## أولا: الطريقة الهجائية :

وهى طريقة قديمة فى التعليم فقد تعلم عن طريقها الكبار منذ عشرات السنين، حيث تبدأ هذه الطريقة بأن يقوم المعلم بتعليم أشكال الحروف وأسمائها فيكتب مجموعة من الحروف، ثم يشير إلى هذه الحروف واحدا واحدا وهو يذكر أسماءها والتلاميذ يرددون هذه الأسماء ويكررونها حتى يحفظوها، وإذا فرغ المعلم من مجموعة الحروف انتقل إلى غيرها حتى ينتهى منها جميعا.

### مزايا الطريقة الأبجدية أوالهجائية :

تتميز الطريقة الأبجدية بعدة مزايا من أبرزها ما يلى !

١- تتميز هذه الطريقة بالسهولة على المعلمين نظرا لتدرج خطواتها.

٢- تزود هذه الطريقة الأطفال بمفاتيح القراءة فيبدءون بقراءة الحرف أولا ثم يتدرجون إلى الكلمة.

٣- تجد هذه الطريقة دعما وقبولا من أولياء الأمور للأطفال المتعلمين لرؤيتهم أطفالهم وقد تعلموا شيئا، حرفا أو كلمة[١].

[١] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ١٠٣.

٤- أنها تمكن التلاميذ فى السيطرة على الحروف الهجائية فى ترتيبها مما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلا مع المعاجم اللغوية[١].

**عيوب الطريقة الأبجدية**

١- تقضى على الدافعية لدى التلاميذ وتبعث فى أنفسهم الملل.

٢- تخالف طبيعة التحدث والتعبير لأن الطفل حين يعبر يعبر عن معان لا عن حروف.

٣- تخالف طبيعة الأشياء لأنها تبدأ بالأجزاء فى حين أن العين تدرك الأشياء بصورتها الإجمالية

٤- تعلم النطق بالكلمات لا القراءة،، لأن القراءة هى الفهم[٢].

٥- إن الطفل يتعلم بها الحروف دون أن يدرك وظيفتها ويظل فى عالمها المجهول لمدة طويلة.

٦- إن صوت الحروف أصغر من اسمه وفى هذا عنت على المتعلم.

٧- سيستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتا طويلا.

٨- تفيد هذه الطريقة حرية الطفل وتحد من طلاقته للتحدث.

**ثانيا: الطريقة الصوتية :**

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية فى الأساس الذى تقوم عليه،حيث إنها تبدأ بالحروف ولكن الاختلاف بينهما هو أن الحروف فى هذه الطريقة تقدم إلى التلاميذ

[١] البجة عبد الفتاح (٢٠٠٢) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ص ٣٤٠.

[٢] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، محمد فؤاد ،(٢٠٠٧) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الميسرة، عمان – الأردن ، ص ١٢٤.

مصحوبة بأصواتها لا بأسمائها. وفى هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التى تتكون منها الكلمات، ثم يسير تدريجيا حتى يوصل الحروف بعضها ببعض. فهذه الطريقة ترى أن الهدف من القراءة هى تعرف التلاميذ الكلمات والنطق بها وأن هذا الهدف لايتحقق إلا إذا استطاع التلميذ تعرف الكلمات والنطق بها، وأن هذا الهدف لايتحقق إلا إذا استطاع التلميذ تعرف الأصوات التى تتركب منها الكلمة، ولكن قدرة التلاميذ على هذا التركيب تتطلب معرفته بأشكال الحروف وأصواتها، أما أسماؤها فلا لزوم لمعرفتها لأن العناية بتعلم أسماء الحروف يصعب على المتعلم تحليل الكلمة والنطق بها.

**مزايا الطريقة الصوتية :**

١- تتميز هذه الطرقة بسهولتها وتدرج فى خطواتها وتعتبر مقبولة لدى أولياء الأمور.

٢- تربط هذه الطريقة بين الصوت والرمز المكتوب.

٣- يشترك فى هذه الطريقة أكثر من حاسة فى عملية التعلم، فحاسة السمع تساعد على سماع صوت الحرف والعين تراه واليد تكتب.

٤- تساير اللغة العربية لأنها تغلب عليها ناحية الصوتية[١].

٥- أنها تساعد التلاميذ على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة مما يؤدى إلى قدرتهم على القراءة الآلية[٢].

**عيوب الطريقة الصوتية :**

للطريقة الصوتية عدة عيوب من أبرزها ما يلى !

١- أنها تبدأ بالجزء وتعويد الطفل بطء فى القراءة وعدم الاهتمام بالمعنى.

---

[١] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ١٠٨.

[٢] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، محمد فؤاد ،(٢٠٠٧) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الميسرة، عمان – الأردن ، ص ٧١.

٢- إن هذه الطريقة تهدم وحدة الكلمة التى تجزئها إلى مقاطع فى عملية التعلم.

٣- تترك عند الأطفال عادات غير سليمة فى النطق والأداء مثل المد دون حاجة[١].

٤- يصيب التلاميذ الذين يتعلمون بهذه الطريقة الاضطراب، وذلك فى الكلمات المتشابهة فى أشكالها مثل (باب، غاب، تاب)،ذلك أنها تعتمد على اختيار كلمات من ذوات الحرفين أو الثلاثة.

٥- كثير من التلاميذ يصعب عليهم ربط الأصوات مع الكلمات، ثم تعميمها على كلمات أخرى.

**ثالثا: الطريقة المقطعية :**

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات، ولذلك سميت بالطريقة المقطعية وهى محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف والصوت ولكنها أقل من الكلمة. والطفل فى هذه الطريقة يتعلم عددا من المقاطع ليؤلف بها كلمات، لهذا عدت هذه الطريقة تركيبية أو جزئية.

**مزايا الطريقة المقطعية :**

١- الجمع بين الطريقة التركيبية والتحليلية.

٢- تعريف التلاميذ بحروف العلة.

٣- العمل على إتفان التلاميذ للمدود

٤- إتقان التلاميذ لنطق الحروف بصورة صحيحة

٥- الجمع بين القراءة والكتابة

[١] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ١١٩.

**عيوب هذه الطريقة :**

١- إن المقاطع ذات المعنى فى اللغة العربية قليلة وبناء على هذا فإن على المعلم أن يختار مقاطع لا تدل على معان.

٢- هذه الطريقة ثقيلة على الطفل، لأنها تلقى عليه عبئا لا يتحمله فى الفترة الأولى من تعلمه القراءة لأنها تلزمه أن يتذكر مقاطع الكلمات، فإن لم يستطيع تذكرها لا يستطيع أن يفهم المقاطع الجدبدة.

٣- إن هم هذه الطريقة مركز على أجزاء من الكلمة المفردة وهى المقاطع التى فى النهاية لا تؤدى معنى للطفل فلذلك تبعث فيه السآمة والملل.

٤- طريقة جزئية فى منهجها وأسلوبها[١].

**رابعا: طريقة الكلمة :**

تبدأ هذه الطريقة بأن يعرض المعلم على التلميذ كلمة لفظها ومعناها ولكنه لا يعرف شكلها وكتابتها، ويطلب تعرف شكلها ويرشده إلى تحليلها وكيفية نطقها مع تثبيت صورتها فى ذهنه. بعد أن يتأكد المعلم من حفظ التلميذ لهذه الكلمة ومن رسم صورتها فى ذهنه يعطى كلمة أخرى ويطلب منه حفظها وتحليلها، ثم كلمة بعد أخرى وهكذا. وبعد أن يتكون عند التلميذ حصيلة الكلمات يتم إدخالها فى جمل ويطلب منه تعرفها وفهمها. وبعد أن يتكون لدى التلميذ رصيد كبير من الكلمات وأصبح قادرا على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينهما، ينقل به إلى تحليل الكلمة إلى حروفها.

[١] البجة عبد الفتاح (٢٠٠٢) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ص ٣٤٤.

**مزايا طريقة الكلمة :**

١- الاهتمام بالكل وتقديمه على الجزء، لأن كل كلمة تعتبر مستقلة ولها مدلولها.

٢- إكساب المتعلمين ثروة لغوية أثناء تعلم القراءة.

٣- إستخدام ما تعلمه التلميذ من كلمات فى تكوين جمل فى وقت قصير.

٤- يتعلم التلميذ بهذه الطريقة الرمز واللفظ والمعنى معا.

٥- تشجع هذه الطريقة التلميذ على تعلم القراءة لارتباطها بالمعنى.

٦- تساعد هذه الطريقة على سرعة التميز فى القراءة

**عيوب طريقة الكلمات :**

١- لا يستطيع المتعلم بوساطة هذه الطريقة تعرف كلمات جديدة غير التى سبق له تعلمها.

٢- تؤدى هذه الطريقة إلى الخلط والاضطراب عند كثير من الأطفال وبخاصة فى نطق الكلمات المتشابهة فى رسمها والمختلفة فى معناها.

٣- قد يضيع المعلم ركنا هاما من أركان القراءة وهو تحليل الكلمات إلى حروفها نظرا لأنه يؤخر هذه المرحلة ويقوم بها لاحقا[١].

٤- يدخل فيها عنصر التخمين بشكل كبير.

٥- قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات الغريبة أو غير مألوفة[٢].

**خامسا: طريقة الجملة :**

[١] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ١١٠.

[٢] البجة عبد الفتاح (٢٠٠٢) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ص ٣٤٦.

مفهومها: تعتبر طريقة الجملة تطورا لطريقة الكلمة أو أساسا لها، وتقوم هذه الطريقة على اعتبار أن الجملة وحدة المعنى، بمعنى أن الوحدة التى لها معنى هى الجملة وليس الكلمة. والكلمة بمفردها قد يفهم منه أكثر من معنى، ولا يتمدد معناها بدقة إلا من خلال إدخالها فى الجملة. وتبدأ هذه الطريقة بعرض جملة كاملة على التلاميذ ومطالبتهم بمعرفة شكلها وفهم معناها، ثم عرض جملة أخرى وهكذا، وتتدرج الجمل من البسيط إلى الصعب، ثم تحليل الجملة إلى كلمات تتألف منها، ثم الكلمة إلى حروفها[1].

**طريقة الجملة لها مزايا العديدة والتى يمكن تلخيصها فيما يلى!**

١- أنها تسهل تعلم القراءة لأنها تتمشى مع إدراك الأشياء الكلية أولا ثم الأشياء الجزئية

٢- أنها تستغل دوافع المتعلمين وطاقتهم وقدراتهم فى التعلم، وتقدم لهم من الجمل والكلمات ما يتصل بميولهم وحاجتهم.

٣- تركز هذه الطريقة على المعنى فى تعلم القراءة

٤- تعود هذه الطريقة المتعلمين على السرعة، والانطلاق فى القراءة نتيجة لفهمهم للمقروء.

٥- إنها مشوقة للقراءة لأن الطالب يقرأ الكلمات والجمل التى تتصل بخبرته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداده[2].

٦- تقوم هذه الطريقة على أساس نفسى فهى تبدأ بالكليات دون التركيز أول الأمر على الجزئيات.

---

[1] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ١١١.

[2] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، محمد فؤاد ،(٢٠٠٧) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الميسرة، عمان – الأردن ، ص ١١٢.

٧- تعمل هذه الطريقة على انطلاق الطفل فى تحدثه وتعبيره فى لغته الشفوية والكتابية.

٨- يمكن أن تعلم هذه الطريقة عن طريق الكتاب أو البطاقات.

٩- يقل الحدث والتخمين فيها عما يلاحظه فى طريقة الكلمة[١].

**وبالرغم من وجود المزايا إلا أنه لها عيوب منها:**

١- عدم عنايتها الكافية بتعرف الكلمات ، وتحليلها إلى حروفها.

٢- عدم استطاعة التلاميذ الاسترسال فى القراءة إذا اشتملت المادة المقروء على كلمات جديدة لم يألفوها من قبل.

٣- إن هذه الطريقة تحتاج إلى معلم خبير فى استخدامها ومعد إعدادا خاصا ومدرك للأسس التى تقوم عليها هذه الطريقة وللخطوات التى يجب اتباعها فيها[٢].

٤- قد يسترسل المعلم فى قراءة الجمل، ويؤجل تحليل هذه الجمل إلى كلمات وحروف مما يجعل الطالب يقرأ الجملة ولكنه لا يستطيع أن يقرأ كل كلمة فيها، مما يدفعه إلى حفظ الجملة غيبا، ومما يجعل الطالب يفتقر إلى تمييز حروف هذه الكلمات مستقبلا[٣].

## سادسا: الطريقة التوفيقية أو التوليفية :

من خلال الاستعراض لطرق التدريس القراءة السابقة تبين أن لكل طريقة مزايا وعيوب، وأنه ليس هناك طريقة واحدة لها كل المزايا وبالتالى الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر

---

[١] البجة عبد الفتاح (٢٠٠٢) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ص ٣٤٧.

[٢] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ١١٢.

[٣] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، محمد فؤاد ،(٢٠٠٧) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الميسرة، عمان – الأردن ، ص ١٧٤.

من طريقة، بمعنى أنه يأخذ من كل طريقة مزاياها ويترك مساوئها قدر الإمكان، لذلك إرتأى المختصون ضرورة الإفادة من كل طريقة سواء كلية كانت أم جزئية، ومن ثم تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حاليا فى التدريس وهى الطريقة المزدوجة أو التركيبية التحليلية والتى من أهم عناصرها مايلى!

١- تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة.

٢- تخلصت من العيوب التى تحققت بالطرق السابقة مما يزيد من صلاحيتها ونجاحها.

٣- معينة بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف إلى أصوات الحروف وربطها برموزها.

٤- تعنى فى إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما.

٥- تقدم جملا سهلا تشترك فيها بعض الكلمات[١].

**ويمكن حصر مظاهر الضعف فى القراءة عند الأطفال فى الأمور التالية !**

١- عدم قدرة بعض التلاميذ على قراءة مادة متنوعة من الكتب التى قرأها فى هذه المرحلة، عندما تقدم بصورة مختلفة عن الصورة التى وردت فيها فى كتابهم المدرسى.

٢- عجز التلاميذ عن أداء المعنى، فقد يكون ذلك راجعا إلى عدم معرفة التلميذ من أين تبدأ الجملة وأين تنتهى.

٣- الصعوبة فى قراءة مادة لم ترد فى كتبهم المدرسية، ولو أن جميع المفردات مرت بهم.

٤- الصعوبة فى فهم المادة الجديدة المقروءة.

٥- الصعوبة فى ترجمة المادة المقروءة بلغة التلميذ الخاصة[٢].

---

[١] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، محمد فؤاد ،(٢٠٠٧) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الميسرة، عمان – الأردن ، ص ١٧٥.

[٢] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، محمد فؤاد ،(٢٠٠٧) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الميسرة، عمان – الأردن ، ص ٨١.

٦- المبالغة فى رفع الصوت أوخفضه فى أثناء القراءة الجهرية.

٧- تكرار الألفاظ فى أثناء القراءة للعجزة عن قراءة الكلمات الواردة بعدها، أو الأسباب جسمية كا اضطراب حركات العين، أو إلى نقص فى خبراته اللغوية، أو عجزه عن فهم المقروء.

٨- الإبدال وينشأ عن وضع كلمة مكان أخرى، مثل: على قدر أهل العزم تأتى العزائم. يقول (علىعزم أهل القدر تأتى العزائم).

٩- الحذف وكثير ما يترتب على السرعة فى القراءة وعدم الالتفاة الكافى للمحتوى الفكرى للمادة المقروءة وقد ينشأ ذلك من ضعف الإبصار[١].

**أسباب الضعف**

يمكن إرجاع الأسباب التى تكمن فى ضعف التلاميذ للقراءة فيما يلى:

**١- أسباب مرجعها المعلم:**

أ- عدم اهتمام معلم اللغة العربية بمادة القراءة، وعدم التعامل معها بالجدية التى تستحقها.

ب- عدم استخدام معلمى العربية للغة الفصحى فى تدريسهم، ومن المعروف أن كثرة استماع التلاميذ للغة الفصحى، وللأساليب الصحيحة، والتراكيب السليمة يؤدى إلى تذوقهم وممارستهم للغة.

---

[١] جابر ، جابر عبد الحميد وأخرون (١٩٧٤) ، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال ، وزارة التربية ولتعليم مصر ، ص ٢٧، ٦٥.

ت- أن بعض المعلمى اللغة العربية لايجيدون التحدث باللغة العربية الفصحى، وذلك لضعفهم فى استخدام هذه اللغة، ولضعف تأهيلهم الأكاديمى والمهنى، بل قد يكون بعضهم غير متخصص فى اللغة العربية ويسند إليه تدريسها.

ث- عدم تشجيع المعلمين لتلاميذهم على المطالعة الحرة والقراءة فى غير الكتب المقررة وذلك لتنمية حب القراءة لديهم.

ج- استخدام المعلمين لطرائق تدريس قديمة فى مادة القراءة لا تثير الطالب ولا تدفعه للمشاركة.

ح- عدم ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى التى من شأنها أن تساعد التلاميذ على اهتمام بمادة القراءة.

خ- بعض المعلمين لا يرشدون تلاميذهم إلى زيارة مكتبة المدرسة والاطلاع على مافيها من كتب للإفادة منها، فى تنمية قدراتهم القرائية، وتحبيبهم فى القراءة.

د- نظرة معلمى المواد الأخرى للغة العربية، وزهدهم فى استخدام الفصحى فى تدريس المواد التى يقومون بتدريسها.

ذ- بعض المعلمين اللغة العربية يحولون أحيانا حصص القراءة لتدريس فرع أخر من فروع اللغة العربية تحت تأثير ضغط المنهاج وضيق الوقت[1].

ر- عدم اهتمام المعلم بتدريب التلاميذ ابتداءً من الصف الأول على تجريد الحروف، والتحليل، والتركيب.

ز- عدم إهتمامه، وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتعا، ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج.

---

[1] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ١١٨-١٢٠.

س- عدم اهتمامه بمعرفة مستوى التلاميذ اللغوى فى بداية السنة الدراسية، وقياس قدرتهم القرائية[1].

**٢- أسباب مرجعها للمتعلم**

١- ضعف الصحة العامة عند الطالب، كضعف السمع والبصر وغيرها.

٢- قلة مطالعة الطالب، وزهده فى القراءة، وضعف حصيلة اللغوية.

٣- عدم اهتمام الطالب بدروس القراءة، وعدم متابعته للمقروء.

٤- ضعف الدوافع لدى الطالب فى القراءة

٥- عدم زيارة الطالب للمكتبات العامة، أوالمكتبة المدرسية[2].

٦- القدرة العقلية (الاستعداد العقلى): متمثلة فى نسبة ذكاء العام والقدرة على تذكر صور الكلمات أو على إدراك العلاقات أو تتيح سلسلة الأفكار، وبالتالى قد يكون التلميذ بطئ التعلم.

٧- الحالة الاجتماعية والاقتصادية: كفقدان أحد الأبوين أو الأمية لدى الأب والأم تؤثر كثيرا فى اهتمام التلاميذ بالقراءة وقد يكون سوء الحالة الاجتماعية والاقتصادية حافزا لبعض التلاميذ لتحدى مثل هذه الظروف والتغلب عليها[3].

**أسباب مرجعها للكتاب المدرسى:**

١- بعض موضوعات القراءة المقروءة على التلاميذ لا تبعث فيهم الشوق لقرائتها، ولا تستهويهم، ولاتلائم ميولهم ورغباتهم،، وهى بعيدة عن اهتماماتهم وحاجاتهم.

---

[1] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، محمد فؤاد ،(٢٠٠٧) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الميسرة، عمان – الأردن ، ص ٨٢.

[2] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ١٢٠.

[3] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، محمد فؤاد ،(٢٠٠٧) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الميسرة، عمان – الأردن ، ص ٨٢.

٢- خفاء الأفكار فى بعض موضوعات القراءة وصعوبة إدراك التلاميذ لها، وعدم مراعاتها لمستوياتهم.

٣- إخراج الكتاب الفنى الذى يتعلق بطباعته وغلافه وشكله العام، لا يغرى الطالب بقراءته.

٤- خلو بعض كتب القراءة من الأسئلة والتمارين وأساليب التقويم الأخرى التى تساعد التلاميذ على معرفة ما حصلوه وتثبت ما فهموه.

٥- قد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرب على عينات من التلاميذ وبخاصة فى الصفوف الابتدائية العليا وقد وضع هذه الكتب مؤلفون بعيدون عن معايشة التلاميذ فى هذه المرحلة الدراسية.

٦- قد يجد من يدرس بعض الموضوعات فى كتب القراءة، وأن هذه الموضوعات فوق طاقة التلميذ العقلية، وأنها لا تتناسب وقدراته العقلية[١].

**مقترحات لعلاج هذا الضعف :**

يقترح "زقوت" فى كتابه "المرشد فى تدريس اللغة العربية" لعلاج هذا الضعف ما يلى:

١- تعويد التلاميذ قراءة الجمل وليس قراءة الكلمات المتفرقة أو الجمل مبتورة المعنى.

٢- تنمية مهارات القراءة كسرعة المناسبة والطلاقة وحسن الأداء والوقف فى موضعه والوصل فى موضعه والتعجب والاستفهام.

٣- عدم التركيز على بعض العناصر التلاميذية فى القراءة الجهرية وإهمال باقى التلاميذ.

---

[١] عاشور ، راتب قاسم ، الحوامدة ، محمد فؤاد ،(٢٠٠٧) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الميسرة، عمان – الأردن ، ص ٨٢- ٨٣.

٤- ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى من: نحو وتعبير وإملاء وغير ذلك حتى يشعر التلاميذ بوحدة اللغة وتكاملها وبأهمية القراءة وقيمتها.

٥- البعد عن الاستهتار والتهكم فى أثناء قراءة التلاميذ بل القيام بتصويب أخطاؤهم وتشجيعهم على تحاشيها.

٦- الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية المناسبة لدرس القراءة كالرسوم والصور والأفلام، مما يسهل تحقيق أهداف الدرس.

٧- الاعتماد على التلاميذ ما أمكن فى استنتاج أفكار الدرس الرئيسية وعدم التسرع فى ذلك.

٨- زيادة تشويق التلاميذ للقراءة، وتحبيبهم فيها، عن طريق ما للقراءة من أهمية فى نبوغ بعض العظماء والعلماء الذين تركوا بصماتهم فى الحضارة الإنسانية.

٩- عقد مصالحة لغوية بين معلم اللغة العربية وزملائه من معلمى المواد الأخرى وحثهم على استخدام الفصحى فى التدريس.

١٠- تشجيع التلاميذ على الانخراط فى ألون النشاط اللغوى خارج الصف كالإذاعة المدرسية، والصحف والمجلات الأدبية وغير ذلك.

١١- أن يدرك المعلم عن وعى وبصيرة أن تعليم التلاميذ، وتعويدهم القراءة النموذجية السليمة يحتاج إلى صبر وأناة[١].

١٢- الاهتمام بتدريب التلاميذ على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها من الصف الأول الأساسي.

١٣- الوقوف على أخطاء التلاميذ والطلب إلى التلميذ أن يصحح خطأه، وإن لم يستطع يطلب من زميله ذلك، وأن لا يعتمد دوما على أنه المصحح الوحيد.

---

[١] زقوت ، محمد شحادة (١٩٩٩) ، المرشد فى تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار صفاء ، عمان – الأردن ، ص ١٢٢-١٢٣.

١٤- تنويع الطرائق أثناء القراءة.

١٥- إجراء فحوص تشخيصية فى بداية المرحلة الدراسية للتلاميذ، ورسم خطة علاجية للضعف.

١٦- مراقبة حالة الطفل الصحية والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف فى البصر أو السمع مع وضعه فى المقاعد الأمامية فى الصف.

١٧- الاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومدى تقدمهم فى القراءة، أو مدى تأخرهم.

١٨- التأليف وفق شروط تراعى ميول ورغبات التلاميذ وتراعى قدراتهم العقلية.

١٩- أن تجرب موضوعات الكتب على فئة من التلاميذ ويؤخذ برأى المعلمين وتعدل وتطور بناء على ذلك قبل استعمالها وبعده.

٢٠- أن تتنوع موضوعاتها، بحيث يجد فيها كل تلميذ ما يروق له.

٢١- أن تتدرج فى مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات التلاميذ العقلية واللغوية.

٢٢- تمضى القراءة الأولى دون إصلاح إلا ما يترتب عليه فساد فى المعنى.

٢٣- بعد إنتهاء الجملة نطلب منه إعادتها ليكشف الخطأ بنفسه ولا نستعجل بالرد عليه.

٢٤- يكمن الاستعانة ببعض التلاميذ لإصلاح الخطأ لزميلهم القارئ.

٢٥- الخطأ النحوى والصرفى يحبذ من المعلم الإشارة إلى القاعدة إشارة عابرة عن طريق المناقشة.

٢٦- قد يخطئ الطالب فى لفظ كلمة بسبب جهله فى معناها، وعلاج ذلك أن يناقشه المعلم فى معناها حتى يعرف خطأه مع إشراك جميع التلاميذ فيما أخطأ فيه زميلهم.

٢٧- ويرى التربويون أنه إذا كان خطأ الطالب صغيرا لا قيمة له وخصوصا إذا كان الطالب من المجيدين ونادرا ما يخطئ فلا بأس من تجاهل الخطأ وعدم مقاطعته[١].

[١] مسلم ، حسن أحمد (٢٠٠٢) ، برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية فى اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية جامعة الزقازيق . ص ٢٦٩.

**المبحث الثانى : الفهم القرائى ويشمل البيان على :**

- **مفهوم القهم القرائى**
- **أسس الفهم القرائى**
- **مكونات الموقف القرائى**
- **أهمية الفهم القرائى**
- **تطوير الفهم القرائى**
- **مستويات الفهم القرائى**
- **العوامل التى تؤثرعلى فهم القرائى**
- **أساليب تنمية مهارات الفهم القرائى**
- **شروط تنمية مهارات الفهم القرائى**

**المحور الثانى: الفهم القرائي**

القراءة تبدأ بحاسة البصر، ثم ترتقي إلى مستويات مختلفة من التفكير، فهى عملية تفسير للرمز اللفظية المكتوبة، وهى نتيجة للتفاعل بين الرموز المكتوبة التى تمثل المهارات اللغوية والخبرات السابقة للقارئ، وفى عملية القراءة يحاول القارئ أن يعطى معانى جديدة للكلمات المكتوبة وذلك بحسب المستوى اللغوى[١] ، ومعنى هذا أن القرءاة عملية نشطة إيجابية تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، وبهذا فالهدف من القراءة هو تنمية القدرة على الفهم القرائي، وذلك من أسمى أهداف تعليم القراءة؛ بل إن الفهم القرائي يعد ذروة مهارات القراءة ، وأساس جميع القرائية.

**مفهوم الفهم القرائي:**

يعرف نهاية (٢٠١٣:١٠٤ ) الفهم القرائي بأنه:" فهم الطالب للنص فى أثناء القراءة من حيث الفهم الحرفى، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدى، والفهم التذوقى ، والفهم الإبداعي[٢]".

ويعرف موسى(٢٠٠١ : ٨٣) بأنه:" عملية يقوم بهاالقارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعنى المتضمنة فى النص[١]".

---

[١]طعيمة، رشديأحمد (٢٠٠٠) . **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**. ط١. القاهرة : دار الفكر العربي، ص ٩١

[٢]نهابة، احمد صالح (٢٠١٣) . أثر استراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلبه الصف الثاني المتوسط. **مجلة كلية التربية – جامعة بابل**، العدد (١٤)، ١٠١-١٢٥

أما عجاج فقد عرفه (٢٠٠٤: ١١٦) بأنه:" ملء الفجوة الموجودة بين المعلومات الواردة فى النص وما يملكه الفرد من معلومات[٢]".

وقد عرفه عبد الحميد (٢٠٠٠: ١٨٩) بأنه :" العملية العقلية التى تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة ، وتفسيرها ، وربطها بدلالتها فى ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم[٣]".

ويعرف شحاته والسمان(٢٠١٢: ٨٤) بأنه :" عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التى يتضمنها النص المقروء نثراً أو شعراً إعتماداً على خبراته السابقة ، وبذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات ، والجمل ، والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير ، والموازنة ، والتحليل ، والنقد ، ويتدرج فى مستويات تبدأ بالفهم الحرفى للنص ، وتنتهى بالفهم الإبداعى له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه[٤]".

**ويستنبط الباحث من خلال التعريفات السابقة ما يأتى:**

١. الفهم القرائي يحتوى على العديد من المهارات والعمليات العقلية.

---

[١]موسي، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١) . أثر استراتيجية ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية **بحوث المؤتمر العلمي الأول : دور القراءة فى تعلم المواد الدراسية المختلفة** ، فى الفترة ١١-١٢ ، ٦٩ – ١١١، ص ٨٣

[٢]عجاج ، خير المغزى (٢٠٠٤). **صعوبات القراءة والفهم القرائي**. المنصورة : دارالوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ص ١١١.

[٣]عبدالله عبد الحميد (٢٠٠٠م): الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص ١٨٩.

[٤]شحاته، حسن والسمان، مروان (٢٠١٢). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. ط١. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ص ٨٤

٢. يعتمد الفهم القرائي على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب.

ويعرف الباحث الفهم القرائى إجرائيا بأنها: مجموعات من المهارات التى عولجت فى دورس اللغة العربية، وتتمثل فى التعرف على المفردات، واستخلاص الأفكار، وإدراك القيم، وتتدرج بمسنويات الفهم الحرفى، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدى.

**أسس الفهم القرائي:**

أورد حبيب الله ( ٢٠٠٠ : ٣٨ ) الأسس الأتية للفهم القرائي:

١. مراعاة الوقت الذى يحتاجه القارئ لقراءة نص معين.
٢. مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.
٣. استثمار طاقات القارئ، وتفعليها للوصول إلى الفهم[١].

**وأضاف براون (Brown) كما اوردت سلطانة (٢٠٠٦ : ٣٤ ) أن الفهم القرائي ينطلق من الأسس الأتية:**

١. تحديد جوانب الفهم المهمة.
٢. تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.
٣. مراقبة النشاطات القائمة، لتحديد ما إذا كان الهدف يحدث.
٤. إتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور فى عملية الفهم[٢].

**ويرى الباحث عدداً من الأسس منها:**

---

[١]حبيب الله، محمد (٢٠٠٠). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**.ط٢.عمان: دار عمار، ص ٣٨.

[٢]سلطانة، صفاء عبد العزيز (٢٠٠٦). **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي**. رسالة دكتوراة غير منشورة،جامعة حلوان، حلوان، مصر، ص ٣٤

١. تحديد المهارة القرائية المناسبة للهدف من القراءة.
٢. مستوى الطالب القرائى ومدى امتلاكه الثروة اللغوية.
٣. توظيف الخبرة السابقة للمتعلم فى فهم المقروء.

**مكونات الموقف القرائي:**

أورد عبد البارى (٢٠١٠: ٣٢- ٣٦ ) أن الموقف القرائي يتكون من ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية وهى كالآتى:

**أ) القارئ:**

يعد القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذى يمارس القراءة من خلال تفاعلة مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

أ. **الموضوع أو النص القرائي:**

يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.

**ب)السياق القرائي:**

ويعنى أن عمليات تعلم القراءة تحتل مكانها داخل السياق القرائي، أى أنها تتجاوز نطاق الفصل الدراسي، ويقصد بالسياق هنا البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، والتى يحيا ويقرأ ويتعلم فيها[١].

[١]عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). **استراتيجيات فهم المقروء**.ط١. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص ٣٢-٣٦

**أهمية الفهم القرائي:**

يشير عبد الوهاب (٢٠٠٨ : ٩٥) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله:" إن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التى ينطلق الطالب من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوته وفق درجة تشبعها بالعامل اللغوى، لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية التى يسعى المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تحقيقها دوماً لدى المتعلمين فى كل المراحل التعليمية[١]".

ونظراً لتلك المكانة الكبيرة التى يحظى بها الفهم القرائي، فإن التدريب عليه تدريباً كافياً يتيح للطالب أن يتقدم تقدماً كبيراً فى سائر المواد الدراسية، كما يمكنه ذلك من مواجهة طوفان المعلومات الذى أنتجته وتنتجه كل يوم الثورة المعرفية الضخمة التى فرضت نفسها على العالم كله[٢].

**وتتضح أهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته من خلال مايأتى:**

١. إتاحة الفرصة للطلاب لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى.
٢. مساعدة الطلاب على حل المشكلات ( محمد ، ٢٠٠٦ : ٤٨) .
٣. التقليل من أخطاء الطلاب فى القراءة.
٤. أساس لتعلم كل مقروء، فالأصل فى القراءة أن تكون أولاً للفهم.
٥. يرتقي بلغة الطلاب ويزودهم بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة.

---

[١]عبد الوهاب ، عبد الناصر أنيس(٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى مواقف تعاونية فى تنمية مهارت الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين شمس**، العدد (٨١)، ص ٩١

[٢]عبد الإله، مختار عبد الخالق(٢٠٠٨) . **تدريس القراءة فى عصر العولمة: استراتيجيات وأساليب جديدة**. الإسكندرية : دار المناهج للنشر والتوزيع، ص ٦٣

٦. يكسب الطلاب مهارات النقد الموضوعى ، ويعودهم على إبداء الآراء.
٧. يساعد الطلاب علة التعمق فى النص المقروء (حافظ ٢٠٠٨ : ١٦٦ – ١٦٧).

**ويري الباحث أن أهمية الفهم القرائى تتمثل فيما يأتى:**

١. يعد الفهم القرائي صقلاً لقدرة الطالب على الفهم.
٢. تنمية عمليات التفكير لدى الطلاب.
٣. انعكاس الفهم القرائي على حياة الطالب مستقبلاً.
٤. السبيل إلى تحقيق النجاح فى جميع ميادين الحياة.
٥. إختصار الوقت والجهد على المتعلم.
٦. يبقى التعلم الناتج عن الفهم فى ذاكرة المتعلم فترة أكبر من التعلم عن طريق الحفظ.

**تطوير الفهم القرائي:**

نظرا لمكانة الفهم القرائي فى حياة الإنسان وأهميته فى عمليات التعلم حظى تطويره باهتمام الكثير من المربين الذين بحثوا فى مهاراته وأنماطه وكيفية تطويره لدى المتعلمين، ويمكن التعبير عن تلك المقترحات والاستراتيجيات بالآتى:

١. تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة عن طريق إبداء المساعدة لهم فى تحسين الرغبة فى القراءة ، وتحديد الغرض منها وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معانى المفردات والتراكيب المقروءة، فضلاً عن تدريبهم على استخراج الأفكار التى يحملها النص المقروءوتلخيصه.
٢. التدريب على مهارات الفهم القرائي وتطويرها لدى المتعلمين.

٣. قيام المعلمين بمساعدة المتعلمين لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذى يمكنهم من التعامل مع المقروء بشكل مستقل بالاعتماد على أنفسهم دون مساندة[١].

ويرى الباحث أن تطوير الفهم القرائي ممكن من خلال:

١. الاهتمام بشكل أكبر من قبل المعلمين فى دورس القراءة بحيث يتجاوز القراءة السطحية.
٢. استخدام الوسائل التربوية المشوقة أثناء التدريس.
٣. اقتراح استراتيجيات حديثة لتعليم القراءة.

**مستويات الفهم القرائي:**

**أورد الناقة وحافظ (٢٠٠٢ : ٢١٥ – ٢١٨ ) تصنيفاً لمستويات الفهم القرائي ومهاراته كما يأتى:**

**أولاً: مستوى الفهم المباشر، وتضم مهاراته ما يلي:**

١. تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
٢. تحديد أكثر من معنى مشترك للكلمة.
٣. تحديد مرادف الكلمة ومضادها.
٤. تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
٥. تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
٦. تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة فى النص.
٧. إدراك الترتيب الزمانى والمكاني.
٨. إدارك الترتيب حسب الأهمية.

---

[١]عطية، محسن على (٢٠٠٧). **تدريس اللغة العربية فى ضوء الكفايات الأدائية**. ط١. عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع، ص ٥٠.

**ثانياً: مستوى الفهم الاستناجي، ومن مهارته:**

١. استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
٢. استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
٣. استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
٤. استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة فى النص.
٥. استنتاج المعانى الضمنية فى النص.

**ثالثاً: مستوى الفهم النقدى ، وتشتمل مهاراته على :**

١. التميز بين الافكار الثانوية والأساسية .
٢. التمييز بين الحقيقة والرأى.
٣. التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
٤. التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
٥. التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
٦. تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
٧. تحديد مدى مصداقية الكاتب.
٨. الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

**رابعاً: مستوى الفهم التذوقى، ومن مهاراته:**

١. ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
٢. إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية فى الكلمات والتعبيرات.
٣. إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.

**خامساً: مستوى الفهم الإبداعي : وتركز مهاراته على:**

١. إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
٢. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فى موضوع أو قصة.
٣. التواصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.

٤. التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.
٥. تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها.
٦. مسرحة النص المقروء وتمثيله[١].

أما فضل الله[٢] فقد حدد مستويات الفهم القرائي فى ثلاثة مستويات هي:

**أولاً: مستوى الفهم الحرفي:**

ويشير إلى فهم المعانى الحقيقة للكلمات الواردة فى الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة، وتحديد تفاصيله وفهم تنظيم الكاتب له واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.

**ثانياً: مستوى الفهم التفسيري:**

ويشير إلى تفسير المفردات المجازية، وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع والشخصيات التى يتحدث على لسانها.

**ثالثاً: مستوى الفهم التطبيقي:**

ويشير إلى نقد المقروء بإصدار حكم أو رأى فيه، وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء، والاستفادة منه فى حل المشكلات ، واستثماره لفظاً وفكراً عند الكلام أو الكتابة.

---

[١] الناقة ، محمود كامل حافظ ، وحيد السيد (٢٠٠٢) . **تعليم اللغة العربية : مداخله وفنياته.** القاهرة : جامعة عين شمس، ص ٢١٥ – ٢١٨.

[٢] فضل الله، محمد (٢٠٠١) . مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد (٧)، ص ٨٦

بعد العرض السابق لتصنيف مستويات الفهم القرائي يلاحظ الباحث أنه لايوجد خلاف كبير بين هذه التصنيفات، حيث إنها صنفت فى مستوى هرمى يبدأ بالمستويات الدنيا وينتهي بالمستويات العليا، ومن ثم مهما تعددت مستويات الفهم القرائي وتعددت مهاراته فإن الهدف منها ليس فصل مهارات الفهم القرائي؛ بل إن جميع المهارات مترابطة مع بعضها، وقد يكون بعضها مهماً فى موقف، وأكثر أهمية فى موقف آخر، كما أن تقديم هذه المهارات يتم بما يتناسب والمرحلة العمرية للطلاب، ولعل التوسع قد يعود إلى مفهومي القراءة، والفهم القرائي المعقدة والمركبة، وطبيعته التفاعلية، وعلاقتها بالقارئ والمقروء.

وفى هذه الدراسة اقتصر الباحث على المستوى الحرفى، والاستنتاجي، والنقدى طلاب الصف الأول الإعدادى،أما المستوى التذوقى، والابداعي فإن المهارات الواردة فيها تتطلب طلاباً فى مستويات أعلى.

**العوامل التى تؤثر على الفهم القرائي:**

هناك الكثير من العوامل التى يمكن أن تؤثر فى قدرة القارئ على فهم المقروء، أشار إليها كل من (الدليمى والوائلي، ٢٠٠٩ : ١٩ ؛ الحيلوانى ، ٢٠٠٣ : ١٤ ؛ عطية ، ٢٠١٠ : ٤٢).

١. مدى توافر الهدف عند القارئ وطبيعة هذا الهدف.
٢. المعرفة القبلية بموضوع النص.
٣. الاستراتيجية التى يستخدمها القارئ فى الاستيعاب القرائي للنص.
٤. توجيه الأسئلة قبل عملية القراءة أو بعدها.
٥. طول المادة العلمية وصعوبتها.
٦. ترابط الأفكار مع بعضها البعض داخل النص الواحد.
٧. مستوى دافعية القارئ وانجذابه إلى قراءة الموضوع.

٨. مستوى قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب وإتقانه لمهارته.

**أما جاب الله وآخرون ( ٢٠١١ : ٩٧ ) فقد أورد مجموعة من العوامل التى تؤدي إلى تدنى مستوى الفهم القرائي:**

١. صعوبة المفردات اللغوية بالنص المقروء.
٢. صعوبة إدراك الأفكار المتضمنة بالنص المقروء.
٣. عدم ملاءمة سرعة الأداء القرائي.
٤. عدم ملاءمة الحالة الذهنية عند القراءة.
٥. سوء تنظيم الوقت المخصص للقراءة.

ويرى الباحث أن من العواملالتى تؤدي إلى تدني مستوى الفهم القرائي ما يأتي :

١. عدم استخدام وسائل محفزة أثناء القراءة.
٢. إعطاء أكثر من نشاط واحد فى وقت قصير[١].

**أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي:**

حدد عبد الحميد[٢] بعضاً من الأساليب التى يمكن من خلالها أن تؤدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي وهى كالآتي:

---

[١]جاب الله، على سعد ومكاوي، سيد فهمي وعبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١١) . **تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية**. ط١. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص ٩٧.

[٢]عبد الحميد ، هبة محمد (٢٠٠٦) . **أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار فى المدرستين الابتدائية والإعدادية**. ط١. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع، ص ٩٦.

١. تدريب الطلاب على الفهم، وتنظيم الأفكار أثناء القراءة.
٢. تدريب الطلاب على القراءة جملة جملة ، لا كلمة كلمة، وتدريبهم كذلك على مايحسن الوقوف عليه.
٣. تدريب الطلاب على التذوق الجمالى للنص، والانفعال الوجداني بالمعاني الجميلة.
٤. تدريب الطلاب على القراءة وعلى التركيز، والقدرة على تلخيص ما قرأ.
٥. تشجيع الطلاب المتميزين فى القراءة بمختلف أساليب التشجيع.

**ويرى الباحث أنه يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال:**

١. تبسيط المعلم للقارئ المفردات الموجودة فى مادة القراءة.
٢. مناقشة تكوين المفاهيم المهمة للفهم فى القراءة.
٣. إعطاء بعض التوجيهات فى أثناء القراءة.

**شروط تنمية مهارات الفهم القرائي:**

يوضح الشهراني[١] أن أسلوب تنمية مهارات الفهم القرائي ينجح إذا توافرت فيه الشروط الآتية:

١. ارتباطه بالأداء المطلوب وصول الطلاب إليه فى كل مهارة.
٢. توظيفه بشكل يناسب مع طبيعة كل مهارة من جهة، وطبيعة مرحلة النمو اللغوى لدى الطلاب فى تلك المرحلة.
٣. قيامه على فلسفة تربوية تحدد دور المعلم والطالب فى الموقف التدريسي.
٤. مزج النموذج بشخصية المعلم وخبراته السابقة.

---

[١] الشهراني، خليل محمد (٢٠١١). **مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ص ٢٥.

يتبين من العرض السابق لمحور الفهم القرائي مدى أهمية الفهم القرائي وضرورة الاهتمام بتنمية مهاراته لدى الطلاب، الأمر الذى يستوجب معرفة أساليب تنميته، لذلك لابد من توظيف مهارات الفهم القرائي خلال حصص اللغة العربية فى داخل غرفة الصف للوصول إلى الهدف المنشود فى العملية التعليمية وهو الارتقاء بمستوى الطلاب التعليمي.

**المبحث الثالث : القصة القرآنية، ويشمل البيان على:**

**١- مفهوم القصة القرآنية**

**٢- أهداف القصة**

**٣- عناصر القصة القرآنية**

**٤- أنواع القصة**

**٥- خصائص القصة القرآنية**

**٦- أهداف القصة القرآنية**

**٧- مناهج البحث والتأليف فى عرض أحداث القصة القرآنية**

**المبحث الثالث : القصة القرآنية :**

"اتفق التربويون على أهمية التدريس بالأسلوب القصصى وأثره فى العملية التربوية التعليمية ، وقد أجادوا أيما إجادة عندما وجهوا اهتمامهم فى دراستهم لهذا الأسلوب الفريد فى ضوء القرآن الكريم باعتباره الكتاب التى تصدر وسبق غيره فى عرض هذا الأسلوب التربوى . القصة من أقدر الأساليب الأدبية التي تعمل على تنمية التفكير والفضائل في النفس، فهي السبيل للدخول إلى عالم الطفل ويبقى أثرها في نفسه ووجدانه، فالطفل يستمع للقصة بكل حماس وشغف، فهي مصدر للمتعة والتسلية والتربية، فيقضي وقتاً ممتعاً في سماعها ومتابعة أحداثها، وبذلك تكون القصة لها أثر بالغ في حياة الطفل وتربيته وتنمية فكره وعقله. والقصة الناجحة تزود الطفل بمختلف الخبرات الثقافية والوجدانية والنفسية والسلوكية. "ولا يخفى علينا دور القصة وأهميتها في تلبية حاجات الأطفال المختلفة، من حاجة إلى التوجيه والحب والحاجة إلى النجاح والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي، وبناءاً على هذه الحاجات المختلفة تنمي القصة جوانب النمو عند الطفل من الناحية العقلية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، فالقصة تنمى للمتعلم القدرات العقلية المختلفة مثل:التذكر والتخيل والتفكير والتحليل والنقد والقدرة على حل المشكلات"[١].

"وتعد القصة من الطرق المثلى فى تعليم الطلاب خاصة الأطفال، كونها تساعد على جذب انتباههم وتكسبهم الكثير من المعلومات والحقائق التاريخية بصورة شيقة وجذابة"[٢]. "واستخدام القصة كأسلوب للتدريس ليس جديدا أو مبتدعا ، فقداعتنى القرآن الكريم بالقصة عناية خاصة ، لما فيها من عنصر التشويق وجوانب الاتعاظ والاعتبار. وقد ألمح القرآن إلى هذا فى أكثر من آية من ذلك قوله تعالى ﴿فَٱقۡصُصِ ٱلۡقَصَصَ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ ١٧٦﴾ [الأعراف: ١٧٦]، إلى غير ذلك

---

(١) Abdoo,Y :*Educational Principles in the Qur'anic Stories in Al-Kahaf Chapter*, Unpublished master thesis, Yarmouk University

(٢)عمر، : **طرق التدريس**، ط١ ، ص ١٥ .

من الآيات التى تبين اعتماد القرآن أسلوب القصص"[1]. "ويعتبر أسلوب القصة أحد أساليب التعلم البنائى الفعالة فى إيصال المعلومة المطلوبة بطريقة مشوقة وممتعة للطفل المتعلم. كما تزود الطفل بكلمات جديدة وهذا ما يجعله يمتلك حصيلة لغوية ثرية. علاوة على أن القصة تتيح للطلاب فرصة أكبر للفهم والاستيعاب حيث تساعده على توسيع مدراكه ليتمكن من استيعاب ما يحدث حوله من ظواهر عن طريق تخيل أحداث القصة ، وهذا يؤدى إلى نمو شخصية الطالب وتطويرها فى جوانب العقلية والخلقية والاجتماعية ، وهذا ما ينمى مهارات الطلاب ومواهبهم ويؤدى بدوره إلى تحقيق نتائج مرضية على الصعيدين التربوى والتعليمى"[2].

وفيما يلى بيان لمفهومها ، وأهدافها، وعناصرها ، وخصائصها ، وأهميتها ، ومناهج التأليف فى عرض أحداثها.

**أولا : مفهوم القصة القرآنية :**

اللغة هى الأم التى تنسج شبكة الرفاق والتفاهم ، وبها تعرف المعانى وهى الأساس فى كل مصطلح ، فاللغة هى المدخل إلى المعنى الاصطلاحى ، ولهذا كان لزاما عند تعريف القصة القرآنية أن نحيط بمفاهيمها اللغوية وبمواضع ذكرها فى القرآن الكريم، لتحديد المقصود بصورة جامعة ومانعة.

**القصة فى اللغة :**

"أشار ابن منظور فى لسان العرب بأن القصة هو "فعل القاص إذا قص القصص ، والقاص هو الذى يأتى بالقصة على وجهها ، كأنه يتتبع معانيها وألفاظها" . ويقال "قصصت الشئ إذا تتبعت أثره شيئا بعد شئ "، ومنه قوله تعالى : ﴿وَقَالَتۡ لِأُخۡتِهِۦ قُصِّيهِۖ﴾ [القصص: ١١]؛ أى :

---

(١)الأحمدى ، :**أثر استخدام القصة المصورة ودراما القصة فى تدريس قواعد النحو لتلميذات المرحلة الابتدائية على التحصيل والاتجاهات وبقاء أثر التعليم**، د.ط، مجلة كلية البنات، ص ٣٥٤.

(٢)طوالبة وآخرون :**طرائق التدريس**، " ط٢ ، ص ٣٩ .

"اتبعى أثره ، والقصة الخبر يقال قص عليه الخبر قصصا أى : أعلمه به وأخبره ، وتقصص الخبر تتبعه، والقصة تأتى بمعنى الحديث ، قصصت الحديث أى رويته على وجهه[١]".

"وقد أشار صاحب مختار الصحاح إلى ما يؤيد هذا المعنى فى قوله قص أثره أى : "تتبعه ، ومنه قوله تعالى : ﴿فَٱرۡتَدَّا عَلَىٰٓ ءَاثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ [الكهف: ٦٤]، والقصة الحديث والأمر ، واقتصالحديث رواه على وجهه وقوله تعالى : ﴿نَحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ أَحۡسَنَ ٱلۡقَصَصِ﴾ [يوسف: ٣]؛ أى : نبين لك أحسن البيان[٢]".

"وفرق بين (القصص) بفتح القاف ، و (القصص) بكسر القاف ، فالقصص بفتح القاف تعنى "الخبر المقصوص[٣]". أما القصص بكسر القاف فتعنى : "جمع القصة التى تكتب[٤]".

وبناء على ما سبق رأى البعض "أن كلمة (القصص) بالفتح تشير إلى "طريقة قص الأخبار وعرض الأحداث" . أما (القصص) بالكسر "فتشير إلى الأحداث والأخبار والأمور التى جمعتها القصة وحوتها ، والقرآن الكريم لم يستعمل لفظ (القصص) إلا بالفتح ولعل فى ذلك إشارة إلى تميز طريقة القرآن وأسلوبه فى عرض هذه الأحداث والوقائع التى تضمنتها قصصه"[٥] .

---

(١)ابن منظور : مرجع سابق، ج٧، ص ٨٢-٨٣،.

(٢)الرازى : **مختار الصحاح**، ص ٢٩٢مرجع سابق.

(٣)ابن منظور ، ج٧ ، ص ٨٢-٨٣ ، مرجع سابق .

(٤)الكفوى : ص ٧٣٤، مرجع سابق.

(٥)الدقور ،: **اتجاهات التأليف ومناهجه فى القصص القرآنى**، د.ط، ص ٢٥ ، رسالة دكتوره غير منشورة ،كلية الشريعة ، جامعة اليرموك ، الأردن ،د.ن

**القصة القرآنية اصطلاحا :**

"عرف (السباعى) القصة القرآنية بأنها : " هو تتبع آثار وأخبار الأمم الماضية وإيراد مواقفهم وأعمالهم وبخاصة مع رسل الله إليهم ، مع إظهار الدعوات فيهم ، وذلك بأسلوب حسن جميل ، مع التركيز على مواطن العبرة والعظة"(١).

وعرفها (العوضين) بأنها : "هى الجزء الذى يقص آثار الغابرين ، وبعض الأحداث ، لتقدم منها ما ترى أنه يحقق الغاية ويفى بالمقصود فى عرضه ، فهى تشتمل على الأنباء الحقة التى لا زيف فيها"(٢) .

ويعرفها ( أبو شريخ ) بأنها : "هى الأحداث التاريخية الماضية التى قص أحداثها القرآن الكريم قبل بعثة الرسول عليه الصلاة والسلام للعبرة والعظة"(٣) .

ويقول (الخطيب ) : " إن القصص القرآنى كله عرض لأحداث تاريخية مضى بها زمن ، فهو والأمر ذلك وثيقة تاريخية من أوثق ما بين يدى التاريخ من وثائق فيما جاء فيه من أشخاص وأحداث ، وما يتصل بالأشخاص والأحداث من أمكنة وأزمنة " . ثم يقول : "هكذا أطلق القرآن على ما حدث به من أخبار القرون الأولى فى مجال الرسالات السماوية ، وما كان يقع فى محيطها من صراع بين قوى الحق والضلال بين مواكب النور وجحافل الظلام"(٤).

---

(١)السباعى ، : **القصة فى القرآن الكريم**، ط١ ، ص ٣٠ .

(٢)العوضين ، : **البيان القصصى فى القرآن الكريم**، ط١ ، ص ١٤.

(٣)أبو شريخ ، : **المبادئ التربوية والأسس النفسية فى القصص القرآنى**، د.ط، ص ١٤ ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن.

(٤)الخطيب ، : (**القصص القرآنى فى منطوقه ومفهومه**)، ص ٤٠ .

أما ( ابن عاشور ) فيعرفها بقوله هى : "الخبر عن حادثة غائبة عن المخبر بها ، فليس فى القرآن من ذكر الأحوال الحاضرة فى زمن نزوله قصص ، مثل ذكر وقائع المسلمين مع عدوهم"(١).

فى ضوء ما سبق يعرف الباحث القصة القرآنية بأنها : ذلك الجزء القرآنى الذى يشغل ما يقارب الربع إن لم يزد قليلا ، والذى يتتبع آثار وأخبار الأمم الماضية قبل بعثة الرسول عليه الصلاة والسلام ويروى من الأحداث والمواقف الحقة التى لا زيف فيها مما يحقق الغاية من إيراد الأحداث ، وإظهار النتائج ، والتركيز على مواطن العبرة والعظة بأسلوب حسن وجميل.

وهذا التعريف يتضمن النقاط المنهجية التالية :

أ- إن الحيز الذى يشغله الأسلوب القصصى فى القرآن الكريم هو خير دليل على أهميته.

إن سيرة النبى (صلى الله عليه وسلم) لا تعد من قبيل قصص الأنبياء لأنها ليست من الماضى الذى حكى عنه القرآن الكريم ، ويؤيد ذلك قوله تعالى : ﴿كَذَٰلِكَ نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنۢبَآءِ مَا قَدْ سَبَقَ﴾ [طه: ٩٩].

ب- إن قصص القرآن تشمل قصص الأنبياء وغيرهم كقصة أصحاب الكهف ، وأصحاب الجنتين .

ت- ترتبط القصة القرآنية بالأهداف العامة من نزول القرآن الكريم والتى منها الاتعاظ والاعتبار .

ث- القصص القرآنى حق لا زيف فيه ولا خيال .

---

(١)ابن عاشور ، : **التحرير والتنوير**، د.ط، ج١ ، ص ٤٦ .

**ثانيا : أهداف القصة**

للقصة أهداف متعددة وكثيرة ، فقد أشار دياب ( د. ت : ١٤٢ ) "إلى أن من أهداف القصة ما يلى :

١ التسلية والترفية والترويح.

٢ تقدم للطفل أشياء عن الماضى البعيد وتمده بخبرات وتجارب من الحاضر وتعده لخبرات المستقبل.

٣ تعريف الطفل بنفسه"[١].

٤ "التدرب على حسن الإصغاء.

٥ تنمية قدرته على حل المشكلات.

٦ تنمية التفكير الإبداعى لدى الطفل .

٧ تنمية قدرة الطفل على الملاحظة والبحث والاكتشاف.

٨ تزود الطفل بالإحساس بالأمن والاستقرار.

٩ التنفيس عن مشاعر الطفل المكبوتة.

١٠ إيجاد التوازن النفسى للطفل عن طريق تنمية الطفل جسميا، وعقليا ، ونفسيا ، ولغويا.

١١ تنمية الثرة اللغوية ، والمساعدة على النمو اللغوى.

١٢ إمداد التلميذ بالمعرف والخبرات والأفكار المرتبطة بالعالم والحياة.

---

([1])Abas, F.**Stories in the Qur'an**, Amman, Dar Al- Forqan.

١٣ ترفيق وجدان التلميذ ، وتنقية روحه.

١٤ إدخال السرور والسكينة على النفس ، وتشويق التلميذ إلى التعلم.

١٥ مساعدة التلميذ علىاستثمار الوقت فيما يفيد.

١٦ تحقيق الانتماء الدينى والوطنى لدى الطفل ، وتعريف التلميذ بالطبيعة والعالم الخارجى.

١٧ تنمية القدرة على التعبير الشفهى والكتابى"[١].

**ثالثا: عناصر القصة القرآنية :**

"يوجد فى القصة القرآنية عناصر جلية سامية تتناسب مع جلال الوحى وسمو الرسالة الإلهية ، ولا غنى للنص القصصى عنها ، حيث تتأثر وتؤثر فى السرد القصصى القرآنى لتحقيق أهدافه وغاياته السامية فيه وأهم عناصرها على سبيل الإجمال هى" :

**١- الشخصية :**

"وهى من أهم عناصر القصة ، "والشخصية هى الذات التى تصنع أحداث القصة وتدور معها ، وتكون الشخصية بشرية كشخصية إبراهيم ، وموسى ، وفرعون ، وغيرهم ... ، وتكون غير بشرية مثل شخصية الملائكة، وشخصية الجن ، والنملة ، والهدهد ، وغير ذلك ...، وتكون فردا أو تكون جماعة وهكذا" .

وعن مذهب القرآن الكريم فى رسم الأشخاص وتصويرها يقول التهامى نقرة : "إن مذهب القرآن الكريم فى رسم الأشخاص وتصويرها مذهب غير مباشر ، فالشخصيات فى القصص القرآنى ليست مقصودة لذاتها ، وإنما المقصود هو الحدث الذى جرت حوله القصة ،

---

([1])Maki, A. **Studies of Values and Morals in Children Stories**Unpublished master thesis, Asyoot University.

لأن الهدف من سياق القصة هو العبرة والعظة وليست المراد من سياق القصص هو تمجيد الشخصيات أو ذكر أوصافها ، كالطول ولون الشعر والعينين وغير ذلك ، إنما يعرضها كنماذج بشرية للاقتداء بها إن كانت خيرة ، أو النفور منها إذا كانت شريرة"[1].

**٢- الحدث :**

"وهو عنصر رئيسى آخر مهم فى القصة ، وقد ينصرف الاهتمام فى القصة القرآنية إلى الحدث دون الشخصية فيختار القرآن من الحدث ما يخدم الفكرة الرئيسية ، ويصوره فى جو نفسى ملائم يثير الانفعال ، ويترك أثره فى الوجدان ، مستعينا فى ذلك بأمور عدة أوجزها التهامى نقرة فى كتابه " سيكولوجية القصة فى القرآن " كالتالى :

"الوصف الدقيق المصور ، كوصف نوح عليه السلام لإعراض قومه عن دعوته قال تعالى : ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي لَيْلًا وَنَهَارًا ﴿٥﴾ فَلَمْ يَزِدْهُمْ دُعَائِي إِلَّا فِرَارًا ﴿٦﴾ وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوْتُهُمْ لِتَغْفِرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ وَاسْتَغْشَوْا ثِيَابَهُمْ وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْبَارًا ﴿٧﴾﴾ [نوح: ٥ - ٧].

"المعانى المعبرة عن المشاعر والانفعالات ، كما جاء على لسان مريم قال تعالى : ﴿ فَأَجَاءَهَا الْمَخَاضُ إِلَىٰ جِذْعِ النَّخْلَةِ قَالَتْ يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَٰذَا وَكُنتُ نَسْيًا مَّنسِيًّا ﴿٢٣﴾﴾ [مريم: ٢٣].

أ- "إبراز الصراع منسجما مع المغزى العام للقصة ، سواء أكان هذا الصراع ماديا كصراع موسى عليه السلام مع السحرة ، أم نفسيا كموقف إبراهيم عليه السلام من الكواكب والقمر والشمس"[2] .

**٣- الزمن :**

---

(١)أبو شريخ ، : " المبادئ التربوية والأسس النفسية فى القصص القرآنى " ، د.ط، ص ٢٥ ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن .

(٢)عبد الله ، : **المرجع فى تدريس علوم الشريعة**، د.ط، ص ١٨٢ – ١٨٣ ، ج٢ .

"الزمن فى القصة هو اليد الحاملة للأحداث والمحركة لها ، وأحداث القصص القرآنى كلها آتية من آفاق القرون والأزمان الخالية ، مما يعطينا إحساسا خاصا بالزمن بأنه صورة الماضى البعيد"[١] .

"وتقوم القصة القرآنية على ملاحظة العنصر الزمنى ملاحظة دقيقة واعية ، حيث تمسك الخيوط الزمنية بكل جزئياتها وتحركها بميقات معلوم ، فتطلع بها فى الوقت الذى تستدعيه الأحوال ، كما تبعدها عن مجال الرؤية فى الوقت المناسب الذى يستدعى اختفاءها مؤقتا أو مؤبدا"[٢] .

وهذا يعنى أن الزمن فى القصة وإن كانت له مكانته الملحوظة ، إلا أنه يجئ فى القصة القرآنية بحسب ما يقتضيه الحال فحينما يكون له أهمية فى رسم الصورة المعطاة فالقصص يجئ به ، "ومثال ذلك الزمن الذى دبرت فيه الجريمة فى قصة يوسف عليه السلام قال تعالى : ﴿وَجَآءُوٓ أَبَاهُمۡ عِشَآءٗ يَبۡكُونَ ١٦﴾ [يوسف: ١٦]، والمدة التى نامها أهل الكهف ، قال تعالى : ﴿وَلَبِثُواْ فِي كَهۡفِهِمۡ ثَلَٰثَ مِاْئَةٖ سِنِينَ وَٱزۡدَادُواْ تِسۡعٗا ٢٥﴾ [الكهف: ٢٥]. أما إذا لم تكن له أهمية من ذكره ، أو أن ذكره وعدمه سواء ، فلا يذكر فى القصة القرآنية"[٣] .

"ولم يلتزم القصص القرآنى فى منهجه الزمنى بترتيب أحداث القصة فى السرد حسب ترتيبها فى الموضوع الزمنى ، إلا إذا كان هذا الترتيب عاملا رئيسيا فى ترابط نسج أحداث القصة وتتابعها للوصول إلى نتاجات معينة وأهداف مرجوة[٤] . فقصة يوسف عليه السلام مثلا كان عنصر الزمن ممسكا بها فى كل جوانبها ، حيث تدرج الزمن فى تتبع أحداث حياته منذ صباه وهو يروى لأبيه رؤياه ، حتى كهولته وقد أصبح عزيز مصر ، وما تخلل ذلك من أحداث .

---

(١)أبو شريخ ، ص ٢٩، مرجع سابق .

(٢)الخطيب ، ص ٨٢-٨٣ ، مرجع سابق .

(٣)السباعى ، ص ١٣٢ ، مرجع سابق .

(٤)أبو شريخ ، ص ٢٩ ، مرجع سابق .

**٤- المكان :**

"المكان عنصر من عناصر القصص لا يقل أهمية عن سواه من العناصر ويظهر المكان فى القصص القرآنى فى الوقت المناسب حيث تستدعى الحاجة إليه . فالقرآن الكريم لا يلفت إلى المكان ولا يجرى له ذكرا إلا إذا كان للمكان وضع خاص يؤثر فى سير الحدث ، أو يبرز ملامحه ، أو يقيم شواهد العبرة والعظة منه"[١] .

"والدليل على أهمية المكان فى بناء القصة وتحريك أحداثها وإضفاء صبغة الواقعية عليها هو ما جاء من حديث الإسراء والمعراج ، حيث جاء الإسراء مقترنا بالمكان الذى بدأ منه والذى انتهى إليه قال تعالى : ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا ۚ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴿١﴾﴾ [الإسراء: ١].

"وقد ذكرت بعض الأماكن فى القصص القرآنى للعبرة والعظة ودافعا للإنسان للبحث والاستكشاف ، كمدائن صالح عليه السلام وقرية لوط عليه السلام ، لما فى ذلك فى آثار تربوية فاعلة فى هداية الإنسان وتهذيبه"[٢] .

**٥- الحوار :**

"الحوار عنصر هام فى القصص القرآنى نراه واضحا فى كثير منها إذ يضفى على الموقف قوة وبراعة وينسجم القصة كأن الإنسان يسمع ويرى"[٣] .

"والحوار كما يقول التهامى فى كتابه (سيكولوجية القصة فى القرآن ) "هو الروح الذى يسرى فيه كيان العمل القصصى ، فالحوار يصور المواقف تصويرا تاما ، ويتناول جميع أجزائه ،

---

(١)الخطيب ، ص ٩٢ ، مرجع سابق .

(٢)أبو شريخ ، ص ٣٠ ، مرجع سابق .

(٣)السباعى ، ص ١٢١ ، مرجع سابق .

فهو الذى يبعث الحياة والحركة فى الحدث ، ويؤدى الهدف ، ويظهر المغزى ، يكشف عن مدى الصراع فى المواقف المتغايرة ، كما أنه يترجم الشخصية"[1] .

"ومن مميزات الحوار القرآنى تعدد مصادره ، فقداشتركت فيه عناصر متباينة ، فهناك حوار بين الله والملائكة قال تعالى :﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾﴾ [البقرة: ٣٠]. وقد يكون الحوار بين الإنسان والملائكة كحوار إبراهيم عليه السلام مع ضيفه ، وقد يكون الحوار بين الله عز وجل وإبليس كما فى قوله تعالى : ﴿قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ ۖ قَالَ أَنَا۠ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُۥ مِن طِينٍ ﴿١٢﴾ قَالَ فَٱهْبِطْ مِنْهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَن تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَٱخْرُجْ إِنَّكَ مِنَ ٱلصَّٰغِرِينَ ﴿١٣﴾ قَالَ أَنظِرْنِيٓ إِلَىٰ يَوْمِ يُبْعَثُونَ ﴿١٤﴾﴾ [الأعراف: ١٢ - ١٤] . ومن الحوار ما يكون بين الله عز وجل و الإنسان وذلك كما فى قوله تعالى : ﴿ أَوْ كَٱلَّذِى مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْىِۦ هَٰذِهِ ٱللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ ٱللَّهُ مِاْئَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُۥ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِاْئَةَ عَامٍ فَٱنظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ۖ وَٱنظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ ءَايَةً لِّلنَّاسِ ۖ وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا ۚ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُۥ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿٢٥٩﴾﴾ [البقرة: ٢٥٩]"، ولا يتوقف الحوار فى القصص القرآنى عند الظاهر فقط، بل يتعداه إلى حركات الذهن وفكر الإنسان، وما يجول فى خواطره من اندفاعات خيرة تتمثل فى النفس المؤمنة ، واندفاعات شريرة تتمثل فى النفس البشرية الحاقدة الكافرة، قال تعالى فى قصة ابنى آدم عليه السلام : ﴿ لَئِنۢ بَسَطتَ إِلَىَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِى مَآ أَنَا۠ بِبَاسِطٍ يَدِىَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ ۖ إِنِّيٓ أَخَافُ ٱللَّهَ رَبَّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٢٨﴾﴾ [المائدة: ٢٨]"[2].

---

(١)أبو شريخ ، ص ٢٧، مرجع سابق .

(٢)أبو شريخ ، ص ٢٨ ، مرجع سابق .

## ٦- الأسلوب :

نقصد بالأسلوب : "طريقة سبك القصة التى انفرد القرآن الكريم بها فى تأليف كلامه واختيار ألفاظه"[١] .

"وأسلوب القصة القرآنية أسلوب معجز من حيث النظم واختيار الألفاظ ، وسبك المعانى ، شأنه فى ذلك شأن سائر أسلوب القرآن الكريم ، ولهذا اكتسب الأسلوب القرآنى وبخاصة فى إطار القصة كأحد عناصرها لونا فريدا ساعد على أن تصل القصة إلى هدفها الذى سيقت له" .

"ومن أهم ما يتميز به أسلوب القرآنى سهولته ومرونته لكل من يقرؤه ، ومعنى هذا أن القرآن الكريم إذا قرأته على العامة أو قرئ عليهم ، أحسوا جلاله ، وذاقوا حلاوته ، وفهموا منه على قدر استعداداتهم ما يرضى عقولهم وعواطفهم . وكذلك الخاصة إذا قرؤوه أو قرئ عليهم أحسوا جلاله وذاقوا حلاوته ، وفهموا منه أكثر مما يفهم العامة"[٢] . وهذا ما سهل إدراكه لجميع عقول الناس بالرغم من وجود التفاوت بينها فى الفهم .

"والأسلوب القرآنى يخاطب الإنسان بكامله عقلا وقلبا ووجدانا فهو يجمع الحق والجمال فى آن واحد ففى قصة يوسف عليه السلام مثلا قال تعالى : ﴿وَرَٰوَدَتْهُ ٱلَّتِى هُوَ فِى بَيْتِهَا عَن نَّفْسِهِۦ وَغَلَّقَتِ ٱلْأَبْوَٰبَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ ۚ قَالَ مَعَاذَ ٱللَّهِ ۖ إِنَّهُۥ رَبِّىٓ أَحْسَنَ مَثْوَاىَ ۖ إِنَّهُۥ لَا يُفْلِحُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿٢٣﴾﴾ [يوسف: ٢٣]، يقول الزرقانى فى هذه الآية : "تأمل كيف قوبلت دواعى الغواية الثلاث بدواعى العفاف الثلاث

---

(١)الزرقانى ، : **مناهل العرفان فى علوم القرآن** " ، د.ط، ج٢ ، ص ٢١٨.

(٢)الزرقانى ، ص ٢٢٥ ، مرجع سابق .

، مقابلة صورت من القصص الممتع جدلا عنيفا بين جند الرحمن وجند الشيطان ، ووضعتهما أمام العقل المنصف فى كفتى ميزان"[١] .

**رابعا : أنواع القصة**

**١ أنواع القصة من حيث العنصر الذى يغلب فيها** : "القصة التاريخية ، قصة الشخصيات ، قصة التمثيلية ، قصة الحوادث ، قصة الفترة الزمنية ، قصة الأجيال ، وقصة البيئة" .

**٢ أنواع القصة من حيث شكلها** : "قصة مكانية ، قصة زمانية ، وقصة تجمع بين الزمان والمكان".

**٣ أنواع القصة من حيث طولها**:"الرواية أو القصة الطويلة ، القصة القصيرة والأقصوصة" .

**٤ أنواع القصة من حيث موضوعها** : "قصص الجن والسحرة ، قصص الأساطير ، قصص الحيوان ، والقصص الشعبى التى تدور أحداثها حول أبطال التاريخ ، أو القصص القائمة على التقابل والتضاد والحيلة مثل قصة شهر زاد ، والقصص العلمية ، والقصص التاريخية والبطولية ، والقصص الواقعية ، والقصص الفكاهية"[٢].

**خامسا: خصائص القصة القرآنية :**

"القصة القرآنية هى أحد أهم وسائل القرآن الكريم لإبلاغ الدعوة وترسيخها ونشرها ، وخضوع القصة القرآنية لهذا الغرض الدينى جعلها بعيدة كل البعد عن مماثلة القصة الفنية التى يحدد معالمها العقل والذوق البشرى ، فالقصة القرآنية تخضع فى موضوعها ، وفى طريقة عرضها ، وإدارة حوادثها لمقتضى الأغراض الدينية ، حيث نجدها تتجاوز عن الكثير من عناصر العمل القصصى فلا تهتم غالبا بالمكان ، أو الزمان ، أو الأشخاص ، أو التسلسل فى الأحداث ، وهذا

---

(١)الزرقانى ، ج٢ ، ص ٢٢٦، مرجع سابق .

٢)سليمان وآخرون:**أساليب تعلم الأطفال القراءة والكتابة**، ط١، ص ٤٦.

ما منح القصة القرآنية سموا وعلوا على غيرها من القصص العادى الذى كان للبشر تدخل فيه يحورونه ويؤولونه على حسب أهوائهم وخيالهم" .

"وخضوع القصة القرآنية الكامل للغرض الدينى لم يمنع من تمييزها بخصائص جعلت منها أداة فعالة ومؤثرة بمخاطبتها لحاسة الوجدان الدينية بلغة الجمال الفنية" .

"وقد تناول الباحثون موضوع خصائص القصص القرآنى ، وجعل من كتب فى هذا الموضوع اقتبس من كتاب ( التصوير الفنى فى القرآن الكريم ) لسيد قطب ، إلا أن الباحث نهج فى عرضه لخصائص القصة القرآنية منهج الدكتور \ فضل عباس فى تقسيمه لتلك الخصائص ، بالرغم من أنه كان من جملة من نقل عن سيد قطب إلا أنه تفرد فى تقسيمه لخصائص القصص القرآنى بتقسيم فريد مفيد"[1]. حيث قسم خصائص القصة القرآنية إلى قسمين : خصائص ذاتية ، وخصائص فنية.

**الخصائص الذاتية للقصة القرآنية :**

"**القصة القرآنية قصة هادفة:** فهى ذات هدف دينى أخلاقى لا ينفصل عن أخلاق العقيدة والشريعة، غير أنها تجمع إلى سمو الهدف ورقى الشكل الفنى، وما كان هذا ليكون إلا لكونها وحى من الله تبارك وتعالى، قال تعالى: ﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِۦ لَمِنَ ٱلْغَٰفِلِينَ ﴿٣﴾ ﴾ [يوسف: ٣].

"**القصة القرآنية تتسم بالصدق والواقعية** : وقد اكتسبت هذه الخاصية من مصدرها التى تنبع منه ، فالقصة القرآنية تقوم على حقائق تاريخية ووقائع لا مدخل للشك أو الزيف فيها ، وهى بواقعيتها تعالج القضايا المتعلقة بالإنسان مهما كان زمن الحديث عنه ماضيا أو حاضرا أو

(١)عباس ، : **قصص القرآن الكريم**،د.ط، ص ٤٥ – ٤٩ .

مستقبلا ، قال تعالى : ﴿ لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ۗ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴿١١١﴾ ﴾ [يوسف: ١١١].

١- "**عدم الالتزام بالسرد القصصى** : فالقصة القرآنية لا تعنى فى عرضها لأخبار الأمم السابقة بتتبع تفاصيل الأحداث والوقائع التاريخية ، وإنما تسوق هذه الأحداث بالقدر الذى تتحقق من خلالها الغاية الكبرى وهى الهداية والبيان ، وضمن الحديث عن هذا النطاق يقول ( الدقور ) : " إنه عندما نقول إن القرآن لم يلتزم بالسرد القصصى ، فإنما نقصد أنه لم تكن عنايته الأولى موجهة إلى نقل وتسجيل الأحداث التاريخية ، بل نجده ينتخب مواقف وأحداث ، ويعيد أحيانا أجزاء من هذه المواقف والأحداث ويفصل فيها فى مكان ، ويختزل منها فى مكان آخر إلى غير ذلك"[١].

**الخصائص الفنية للقصة القرآنية :**

**١- التكرار الوظيفى فى عرض القصة القرآنية :**

"وقد أشار إلى هذه الخاصية سيد قطب قى قوله : " لقد كان أول أثر لخضوع القصة القرآنية للغرض الدينى أن ترد القصة الواحدة فى معظم الحالات مكررة فى مواضع شتى ، ولكن هذا التكرار لا يتناول القصة كلها غالبا إنما هو تكرار لبعض حلقاتها ، ومعظمه إشارة سريعة لموضع العبرة فيها ، أما جسم القصة كله ، فلا يكرر إلا نادرا ، ولمناسبات خاصة فى السياق"[٢] .

"وفى موضع آخر يقول فى هذا الصدد : "ويحسب أناس أن هنالك تكرارا فى القصص القرآنى ، ولكن النظرة الفاحصة تؤكد أنه ما من قصة ، أو حلقة من قصة تكررت فى صورة

(١)الدقور ، :**اتجاهات التأليف ومناهجه فى القصص القرآنى**، ص ٨٣ ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الشريعة ، جامعة اليرموك ، الأردن.

(٢)قطب ، : **التصوير الفنى فى القرآن**، ص ١٢٦ ، ط١٤.

واحدة ، من ناحية القدر الذى يساق ، وطريقة الأداء فى السياق ، وأنه حيثما تكررت حلقة كان هنالك جديد تؤديه ينفى حقيقة التكرار"[١].

"فى ضوء ما سبق قد يتوهم القارئ لكلام (سيد قطب) وجود تناقض فى كلامه عن التكرار فتارة ينفيه وتارة يثبته ، فى حين أن التكرار الذى تحدث عنه سيد قطب هو حسب رأى الباحث تكرار وظيفى ويراد به : " إعادة ذكر بعض أحداث القصة فى سور شتى لإفادة معنى جديد ". وهذا تماما هو ما ذهب إليه فضل عباس فى قوله " ... إن المنهج القصصى فى القرآن الكريم هو المنهج البديع المعجز ، حيث ذكرت القصة فى سور كثيرة ، وخصت بعص السور بذكر حدث واحد ، ثم توزعت هذه المشاهد والأحداث على السور التى ذكرت فيها القصة قلت أم كثرت ، بحيث تجد فى كل سورة ما لا تجده فى غيرها ، وبحيث يذكر فى كل سورة ما يتلاءم مع موضوعها وسياقها ، بحيث تذكر القصة فى السورة فى الموضع الذى اختيرت له والذى اختير لها ، وهذا ما يفتح للدارسين فى كتاب الله أبوابا للتأمل والاستنتاج والمقارنة"[٢] .

وبناء على ما سبق يرى الباحث أن تضمين موضوع دراسة السياق القرآنى فى عرض أحداث القصة القرآنية يفيد الدارسين والباحثين ويفتح لهم آفاقا جديدة لمعانى فريدة .

### ٢- تنوع طريقة العرض :

"إن من أهم الخصائص الفنية للقصة القرآنية تنوع طريقة العرض ، فالبيان القرآنى لا يلتزم فى العرض القصصى نمطا واحدا بل تتنوع الطرائق تبعا لتنوع الأغراض ، وتختلف الوسائل البيانية تبعا لتنوع الطرائق"[٣] .

---

(١)قطب ، سيد : " **فى ظلال القرآن** " د.ط، ج١ ، ص ٥٥ .

(٢)عباس ،: ص ٨١ ، مرجع سابق .

(٣)العوضين ، : "**البيان القصصى فى القرآن الكريم**، ط١ ، ص ١١٧.

"فبعض المشاهد تقوم على استحضار الأحداث دون تدخل بالرواية ، والاقتصار على التنبيه على عنوان المشهد أو موضوعه ، ثم تظهر الأحداث والأقوال من أصحابها مباشرة ، فتصبح المشاهد وكأنها حاضرة وماثلة أمامنا ومثال ذلك قصة إبراهيم عليه السلام فى مشهد بناء الكعبة ، فنحن حينما نقرأ الآيات ونسمع ألسنتهما يدعوان وهما يبنيان الكعبة نحسبهما وكأنهما معنا ، قال تعالى :﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴿١٢٧﴾ رَبَّنَا وَٱجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٢٨﴾﴾ [البقـــــرة: ١٢٧ - ١٢٨].

"وأكثر القصص القرآنى يعتمد على الحكاية والرواية ، وبذلك يسيطر على الموقف لينتقى من الأحداث ما يحقق الهدف وينسقها فى إطار فنى لا يخرجها عن الحقيقة ، ولا يترك المجال لكل ما وقع فيخرج بها عن هدفها المسوقة لأجله ، فالبيان القرآنى يحرك الأشخاص الحركة نفسها التى تحركوها فى الواقع الماضى ، غير أنه ينتقل بهم فى قفزات ، متجاوزا كل ما لا يفيد الغرض ، فيجمع بذلك بين الصدق الواقعى والصدق الفنى مثل قصة أصحاب الكهف ، وقصة يوسف مع إخوته"[١].

### ٣- إقامة العرض على التصوير :

"إن من أبرز الخصائص الفنية للقصة القرآنية أن العرض القصصى فيها ينهض على الأسلوب التصورى ، فالقرآن يتخير من ألوان التصوير لكل قصة بما يتناسب أتم التناسب مع القصة فى مواطنها"[٢] .

"فالعرض القصصى فى القرآن يحرك الأحداث والمواقف ويقدمها كمشاهد حية تنبض بالحياة، وتدب فيها الروح ، كما يبرز التصوير القرآنى العواطف والانفعالات النفسية على

(١)العوضين ، ص ١١٧ ، مرجع سابق .

(٢)العوضين ، ص ١٢٦ ، مرجع سابق .

تعددها واختلافها كما لو أنها ملموسة محسوسة شاخصة أمامنا ، ويقدم التصوير القرآنى الأشخاص فى صورة واضحة تبرز خصائصهم الجسمية ، أو العقلية ، أو النفسية ، أو العاطفية ، حتى يتخيل للقارئ بأنه واحد منها" .

يقول سيد قطب : " للتصوير الفنى فى مشاهد القصة ألوان : لون يبدو فى قوة العرض والإحياء ، ولون يبدو فى تخيل العواطف والانفعالات ، ولون يبدو فى رسم الشخصيات ، وليست هذه الألوان منفصلة ، ولكن أحدهما يبرز فى بعض المواقف ويظهر على اللونين الآخرين فسمى باسمه ، أما الحق فإن هذه اللمسات الفنية كلها تبدو فى مشاهدة القصص جميعا"[1].

"وتجدر الإشارة إلى أن أى محاولة بشرية لسد الفجوات التى تتخلل أحداث ووقائع القصص فى القرآن الكريم لن تخلو من الخلط والغلط ، لأنها ستحجز المتلقى عن متابعة الأحداث القصصية، كما أنه ليس من الضرورى تتبع مشاهد طوى القرآن الصفح عن ذكرها لأنها لا تقود إلى نمو الحدث القصصى ولا تضيف جديدا".

### ٤- تنوع طريقة المفاجئة :

" لم تسلك القصة القرآنية طريقا واحدا فى تقديم الحدث المفاجئ الذى يحرك القصة إلى حل عقدتها الرئيسية ، ويحدث فى نفس المتلقى التأثير المطلوب ، ويوصله إلى الانتباه للغاية من القصة التى تساق ، ولكنها تراعى المكان والزمان المناسبين لإظهار المفاجئة" .

## رابعا: أهداف القصة فى القرآن الكريم :

"إن الحديث عن أهداف القصة القرآنية ، هو جزء من الحديث عن أهداف القرآن الكريم ذاتها ، والمتوخاة فى أشكال التعبير الأخرى فى القرآن الكريم ، غير أن للقصة تأثيرا نفسيا

---

[1] قطب ، : **التصوير الفنى فى القرآن**، ط٤ ، ص ١٩٠.

ووجدانا وفكريا لما فيها من عرض للأحداث أمام المتلقى كما لو كانت ماثبة أمامه وإن كانت لأقوام مضوا ، ومن أهداف القصة القرآنية التى ذكرها القرآن الكريم بشكل صريح ما يلى" :

**١- الدعوة إلى التفكير :**

"قال الله تعالى : ﴿ وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَٰهُ بِهَا وَلَٰكِنَّهُۥٓ أَخْلَدَ إِلَى ٱلْأَرْضِ وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ ۚ فَمَثَلُهُۥ كَمَثَلِ ٱلْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَث أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ۚ ذَّٰلِكَ مَثَلُ ٱلْقَوْمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا ۚ فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٧٦﴾ ﴾ [الأعراف: ١٧٦] ، توضح الآية السابقة أحد الذين أخذ الله عليهم العهد بالتوحيد والامتثال لأمر الله ، وأمده الله بعلم بعينه على الوفاء بما عاهد الله عليه فى الفطرة ، ثم لم يدفعه ذلك إلى أن يقدر الله حق قدره ، واتبع هواه فكان من الغويين ، وختمت الآية بقوله تعالى: ﴿ فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٧٦﴾ ﴾ أى : " اقصص هذه القصة وغيرها من القصص التى فى القرآن، فإن فى القصص تفكرا وموعظة فيرجى منه تفكرهم وموعظتهم ، لأن للأمثال واستحضار النظائر شأنا عظيما فى اهتداء النفوس بها وتقريب الأحوال الخفية إلى النفوس الذاهلة أو المتغافلة"[(١)].

"من خلال ما سبق يتضح أن من أهداف القصص القرآنى شحذ العقول وتوجيهها نحو النظر فى سنة الله فى الأرض ، وأحوال الأمم والشعوب السابقة للوصول إلى الحق ولهذا جعل الإسلام التفكير فريضة إسلامية وواجبا قرآنيا لا يجوز تعطيله ، ومن لم يتفكر ويتعظ بما جرى للسابقين فهو أعمى القلب والعقل والبصيرة . قال الله تعالى :﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ﴿٤٦﴾ ﴾ [الحج: ٤٦]"[(٢)] .

**٢- تحقيق الاعتبار والاتعاظ :**

---

(١)ابن عاشور ، ج٩ ، ص ١٧٩ ، مرجع سابق.

(٢)الخالدى ، : **القصص القرآنى عرض وقائع وتحليل أحداث**، ج١، ص ٣٣ ، ط١.

"القرآن الكريم يدعو للسير فى الأرض وجمع الأخبار والتعرف على قصص الأمم الغابرة لا لمجرد التسلية أو الامتاع ، وإنما لتفسير هذه الأحداث والانتفاع بها فى معالجة حاضر الأمة ومستقبلها وذلك من خلال تحليلها وامتشاق ما فيها من مفاهيم ومن دروس تساعد فى تجنب ما وقع فيه السابقون من عثرات ، وقد جاءت الآية الأخيرة من قصة يوسف عليه السلام لبيان أن الهدف من هذه القصة ومثيلاتها فى القرآن الكريم هو تحقيق الاعتبار بما جرى للسابقين والإفادة من ذلك وأولوا الألباب هم الذين يتحقق لهم ذلك ، قال تعالى : ﴿ لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ۗ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴿١١١﴾ ﴾ [يوسف: ١١١]. يقول الرازى فى تفسير هذه الآية : " اعلم أن الاعتبار هو العبور من الطرف المعلوم إلى الطرف المجهول ، والمراد منه التأمل والتفكر ، وقد جاء فى أول السورة ﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ ﴾ [يوسف: ٣]، ثم ذكر فى آخرها : ﴿ لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ﴾ [يوسف: ١١١]، تنبيها على أن حسن هذه القصة وغيرها إنما كان سببا أنه يحصل منها العبرة ومعرفة الحكمة"[1].

### ٣- تثبيت فؤاد النبى (صلى الله عليه وسلم) وأتباعه من المؤمنين

"من أهداف القصة القرآنية تثبيت فؤاد الرسول عليه فى مجال الدعوة وحثه على الصبر ما يلاقيه من الأذى . قال تعالى : ﴿ وَكُلًّا نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ ۚ وَجَاءَكَ فِي هَٰذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ ﴿١٢٠﴾ ﴾ [هود: ١٢٠].

"فالقصص تزيد يقين النبى (صلى الله عليه وسلم)أنه على الحق وتسلى قلبه وتثبت فؤاده ببيان أنه ليس وحده من سار على طريق الدعوة وواجه فيها ما واجه بل سبقه إليها أخوة له من أنبياء الله أوذوا فى سبيل الدعوة وصبروا حتى أتاهم النصر والفتح . قال الله تعالى : ﴿وَلَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ

(١)الرازى ، ج١٨ ، ص ٢٢٧، مرجع سابق .

مِّن قَبْلِكَ فَصَبَرُوا۟ عَلَىٰ مَا كُذِّبُوا۟ وَأُوذُوا۟ حَتَّىٰٓ أَتَىٰهُمْ نَصْرُنَا ۚ وَلَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَٰتِ ٱللَّهِ ۚ وَلَقَدْ جَآءَكَ مِن نَّبَإِى ٱلْمُرْسَلِينَ ﴿٣٤﴾﴾ [الأنعام: ٣٤] ، ومثله قوله تعالى : ﴿فَٱصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْعَزْمِ مِنَ ٱلرُّسُلِ﴾ [الأحقاف: ٣٥].

وفى القصص القرآنى تثبيت لقلوب أتباع الرسول عليه الصلاة والسلام ولقلوب الدعاة إلى الله ، فهى تزيد من ثقتهم ويقينهم بالله ووعده .

**خامسا: مناهج البحث والتأليف فى عرض أحداث القصة القرآنية :**

"المناهج جمع منهج ، وهى مشتقة من الكلمة الثلاثية (نهج) ، وتعنى فى اللغة : "الطريق الواضح ، قال تعالى : ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ﴾[المائدة: ٤٨][1]. "وعليه فإن كلمة منهج تستعمل فى الطريق الواضح البين المعروف ، الذى يسهل معرفته وتمييزه" .

"ويعرف الخالدى المنهج بأنه: "الخطة المرسومة المحددة الدقيقة التى تتمثل فى القواعد والأسس والمنطلقات التى تعرف عليها المفسر ، والتى انطلق منها فى فهمه للقرآن الكريم ، والتى التزم بها فى تفسيره له"[2]. ويتابع قوله مفرقا بين المنهج والطريقة قائلا: "أما الطريقة : فهى الأسلوب الذى سلكه المفسر أثناء تفسيره لكتاب الله ، وبعبارة أخرى : الطريقة هى تطبيق المفسر للقواعد والأسس المنهجية التى كانت منهجه فى فهم القرآن".

وقد تعددت المناهج بتعدد الاتجاهات ، وعليه فإن لكل مفسر وكاتب فى القصة القرآنية منهجا خاصا فى إيراده للأحداث وتفسيره للمفردات وامتشاقه للعبر والعظات ، والحديث عن مناهج التأليف فى عرض أحداث القصة القرآنية له أصول وجذور نجدها بين جهود السابقين بمسميات مختلفة ، والدراسة الأولى حسب اطلاع الباحث التى أفرد هذا العنوان بتأليف مستقل هى دراسة ( نوفل ، ٢٠٠٧ ) ، ثم تبعه ( الدقور ، ٢٠٠٥ ) ولهذا اعتمد الباحث على هذين

---

(١)الأصفهانى ، : " المفردات فى غريب القرآن " ، د.ط، ص ١٩٥ .

(٢)الخالدى ، : **تعريف الدارسين بمناهج المفسرين**، د.ط، ص ١٧-١٨.

المصدرين فى حديثه عن مناهج التأليف فى عرض أحداث القصة القرآنية ، وفيما يلى عرض لأهمها:

### ١- المنهج السردى :

السرد لغة : "تقدمة شئ إلى شئ تأتى به متسقا بعضه فى أثر بعض متتابعا ، ويقال سرد الحديث سردا إذا تابعه ، ويقال : لم يكن يسرد الحديث سردا أى يتابعه ويستعجل فيه"[١].

"مما سبق يمكن القول بأن كتابة القصة وفق المنهج السردى يعتمد على التتابع فى عرض أحداث القصة من البدء إلى المنتهى بالترتيب وفقا لتسلسل الموقف التاريخى ، ولا تتوجه عناية الكاتب وفق هذا المنهج إلى ترتيب النزول المصحفى لآيات القصة ، ولا يعنيهم كثيرا بيان معانى الألفاظ ، أو دلالات النظم والنص القصصى ، بل يأخذون المعنى الإجمالى"[٢] .

"والكتبة فى القصص القرآنى وفق هذا النهج اضطروا إلى اللجوء إلى الإسرائيليات لأمرين لا لأمر واحد ، الأول : ملء ما توهموه فراغا ونقصا فى المشاهد القرآنية ، والأمر الثانى : ربط الحلقات تقديما وتأخيرا"[٣] .

"ولقد بدأ التأليف فى عرض أحداث القصة القرآنية بالمنهج السردى ، وظل هو المسيطر على ساحة التأليف ، ولهذا فإن هذا المنهج هو الغالب على التأليف فى القصص القرآنى ، لأن النفس الإنسانية تميل إلى سماع القصص وتتبع أحداثها ووقائعها ، وهذا أمر يستهوى القارئ أو السامع كثيرا ، لذا نجد كثيرا من الكتاب يسلكون هذا المنهج تحقيقا لرغباتهم فى تكميل الأحداث ، وربطها ، والوصول بها إلى خاتمتها ، إرضاء لفضول القراء أو لفضولهم هم"[٤] .

---

(١)ابن منظور ، ج٣، ص ٢٦٠، مرجع سابق .

(٢)الدقور (٢٠٠٥) : ص ٣١٤، مرجع سابق.

(٣)نوفل ، أحمد ( ٢٠٠٧ )، ص ١١ ، ط١ ، مرجع سابق.

(٤)الدقور ، ص ٣١٤ ، مرجع سابق .

ويرى الباحث أن السرد كطريقة من طرق التأليف فى القصص القرآنى أمر لا بد منه ولا غنى عنه لكل من أراد أن يكتب فى القصة القرآنية ، لذلك يمكن أن يضم هذا المنهج بعض المناهج الأخرى والتى سيأتى الحديث عنها لاحقا .

**٢- المنهج التفسيرى :**

"يهتم هذا المنهج بمعالجة النص معالجة تقوم على استقصاء آيات القصة وتوضيحها من خلال بيان معانى الألفاظ ودلالات الآيات وإبراز خصائص النظم فى النص القصصى ".

"والأصل أن يكون لفظ التفسير عاما ففى توضيح معانى الآيات القرآنية والبحث فى تفاصيلها ، لكن لما تعارف الدارسون فى هذا الزمان على تقسيم التفسير إلى تفسير تحليلى ، وإجمالى ، وموضوعى، إلخ ، فمن الممكن أن نطلق على هذا المنهج اسم منهج التفسير التحليلى ".

ومن القضايا الذى يهتم بها هذا المنهج :

أ- "استقصاء آيات القصة الواحدة فى كل السور التى وردت فيها جميعا" .

ب- "ترتيب آيات القصة الواحدة وبيان العلاقة بين أحداثها من خلال تتبع آياتها الموزعة فى السور" .

ت- "بيان معانى الكلمات والألفاظ الواردة فى القصة ، وبيان جمال النظم ، ودقة الأسلوب القرآنى".

ث- "إبراز مناسبة آيات القصة للسور التى وردت فيها" .

ج- "تحقيق بعض القضايا والوقائع المتعلقة بهذه القصص مما يخص أحداثها وشخوصها".

وجدير بالذكر أن الكاتبين فى إطار هذا المنهج ليسوا على حد سواء فى اهتمام بتلك القضايا ، فبعضهم اهتم بها جميعا ، وآخرون زادوا عليها . ومعظم الكاتبين فى القصص القرآنى وفق هذا المنهج هم من علماء الشريعة والتفسير من أمثال : الشيخ محمد متولى الشعراوى ، فضل عباس، وأحمد نوفل ، وصلاح الخالدى .... وهذا يؤكد أن الاهتمام بهذا المنهج قد نشأ وتربى على أيدى علماء الشريعة .

"ولا شك أن الخدمة التى قدمها هذا المنهج للقصة القرآنية خدمة عظيمة تتمثل فى بناء الأساس لهذه القصص بناء دقيقا علميا ومحكما ، وكيف لا وهذا المنهج يتعامل مع ذات النص الذى هو قاعدة القصة وأساسها ، ولكن هذا لا يعنى أن هذا المنهج قد وفى القصة القرآنية حقها بخدمتها فى جميع مجالاتها ، ولكنه يمثل حجر الأساس الذى يبنى عليه كل باحث دراسته للقصة القرآنية من أى زاوية ، فلا غنى لأى دارس للقصة القرآنية عن الرجوع إلى نتاج هذا المنهج والإفادة منه" .

"وهذا المنهج قد حد من الروايات الإسرائيليات التى شجعها وعزز وجودها المنهج السردى لكن هذا لم يمنع بعض الكاتبين وفق المنهج التفسيرى من ذكر بعض الإسرائيليات ، وكأنهم أبوا إلا أن يتأثروا بالمنهج السردى"[1] .

### ٣- المنهج التحليلى :

"هو المنهج الذى يتميز فى دراسته للقصة القرآنية بوقوفه على شخصيات القصة، وأحداثها، ومواقفها، بكامل تفصيلاتها وعناصرها، ومن أهم القضايا التى يتناولها المنهج التحليلى:

أ- "أحداث القصة وتطورها ".

ب- "رصد حركة الحوار فى القصة" .

---

(١)الدقور ، ص ٣٢٠ ، مرجع سابق .

ت- "الوقوف على شخصيات القصة وحضورها وتطور مواقفها" .

ث- "الاستنتاجات والدلالات التى يبرزها العمل التحليلى لهذه القضايا" .

"وإذا كان المنهج التفسيرى يمثل الأساس فى خدمة القصة القرآنية ، فإن المنهج التحليلى يعد متما له ، ويمكن اعتبار المنهج التحليلى ثمرة حقيقة للمنهج التفسيرى"[١] .

"ولقد نحى ( التهامى نقرة ) نحو تحديد التحليل فى حدود النص القرآنى حيث قال : " وأصحاب هذا المنهج يعتمدون غالبا تفسير القرآن بالقرآن والسنة والأثر الصحيح ، وإذا أوردوا بعض الأخبار فى القصة عن أصحاب السير فإما لأنها متواترة مشهورة تلائم حقائق القرآن والسنة ، وإما لأنها مزيفة تحتاج إلى الرد والتنبيه"[٢].

"وقسم أحمد نوفل هذا المنهج إلى قسمين : قسم ينشغل بالدراسات المتعلقة بالقصة القرآنية: أغراضها وخصائصها وعناصرها وما إلى ذلك مما يتعلق بها ، وقسم آخر يتعاطى مع النص ألفاظه وحروفه وتراكيبه وما يتضمن من دلالات .

"والمنهج التحليلى كما يرى أحمد نوفل ليس شيئا واحدا ولا يتم وفق منظور واحد وإنما ينصبغ بتخصص الدارس . فقد ينصبغ باللون اللغوى والبيانى ، أو بالتحليل العقلى والتاريخى ، أو يمكن أن تغلب الدراسات الاقتصادية والإدارية على التحليل ، أو تغلب الناحية الجغرافية والمكانية على وجهة التحليل" .

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن مفهوم المنهج التحليلى عند أحمد نوفل قد يندرج تحته مناهج أخرى فمثلا التحليل الذى ينصبغ باللون اللغوى والبيانى يمكن أن يكون منهجا

---

(١)الدقور ، ص ٣٢٧، مرجع سابق .

(٢)نوفل ، ص ١٤ ، مرجع سابق .

قائما بذاته ، ولهذا جاء الدقور فى رسالته واضعا النقاط على الحروف حينما أفرد منهجا فى التأليف فى القصص القرآنى أسماه المنهج الأدبى والذى سيأتى الحديث عنه لاحقا .

"وهذا وقد ذهب البعض إلى الجمع بين المنهجين السردى والتحليلى بمنهج ثالث بالسرد التحليلى ، وبالرغم من أن هذا المنهج لم يرد بهذا المسمى إلا فى دراسة أحمد نوفل إلا أن الباحث لم يجد تعريفا دقيقا لطبيعة هذا المنهج فى بحثه سوى أنه قال فيه : " إنه منهج آخذ من كلا المنهجين (السرد والتحليل) مستمد من الطريقتين"[1].

"ولما كان تعريف الدقور للمنهج التحليلى محدد وواضح المعالم . استعان الباحث بدارسته لتحديد مفهوم السرد التحليلى ورأى من خلال اطلاعه أن السرد التحليلى هو منهج يجمع بين جنباته ما بين السرد والتحليل والتفسير. أما السرد فهو كما تقدم ذكره أمر لا غنى عنه لكل من أراد أن يكتب فى القصة القرآنية ، والتحليل كعملية لا تكتمل إلا بعد التفسير ، فالتحليل هو ثمرة للتفسير ولا يصح إلا به" .

وعليه فيعرف الباحث السرد التحليلى للقصة القرآنية بأنه : "حكاية أحداث القصة القرآنية منذ البدء إلى الختام مع الاهتمام بسياق القصة ، والوقوف على ما ورد فيها من شخصيات وأحداث ومواقف تحليل ما تضمنته من دلالات نفسية واجتماعية وتربوية وسياسية".

وبناء على ما سبق فإن أى كاتب فى القصص القرآنى وفق منهج السرد التحليلى يتطلب منه ذلك المرور من التفسير إلى التحليل وإخراج ذلك كله فى قالب سردى آخر محفز للعقول والأذهان ، ومؤثر فى المشاعر والانفعالات .

### ٤- المنهج الأدبى :

(١)نوفل ، ص ١٤-١٥، مرجع سابق .

"والمقصود به تلك المحاولات التى يسعى بها أصحابها لتحويل القصة القرآنية من حيث عناصرها الحوارية والسردية إلى قصة أدبية فنية ، وعلى الرغم من قلة نتاج هذا المنهج إلا أن بعض المؤلفات فيه لاقت قبولا ، وذلك لأن هذه الكتابات تميل فى أسلوبها الروائى أو القصص الأدبى ، وهذا المنهج يبعد القصص القرآنى عن هدفه الأسمى وغايته الأولى وهى هداية الناس وتحقيق معانى العبرة والعظة ، وينحى منحى التسلية والترفية وملء الفراغ أحيانا ، أو منحى التشويق والمبالغة أحيانا أخرى" .

"والكاتبون وفق هذا المنهج ليسوا سواء ، فبعضهم يقترب جدا من دائرة النص القرآنى وحديث القرآن عن هذه القصص ، مسترشدا بالآيات فى كثير مما يقول ، وبعضهم الآخر لا يأخذ من القصة إلا فكرتها ومعناها كما يريد أن يفهمه هو"[1].

**٥- المنهج المقارن :**

"وهو المنهج الذى عنى به أصحابه بدراسة أحداث القصة القرآنية مقارنة بالأحداث التى وردت فى التوراة والإنجيل، من حيث تفصيل هذه الأحداث ، ومدى التطابق أو الاختلاف بينها، والجوانب التى تناولتها المؤلفات ذات الاهتمام بالمنهج المقارن متقاربة متشابهة جدا وتكاد تكون واحدة فى معظم الجوانب والتى منها :

أ- "مقدار حجم الأحداث وتفصيلاتها بين القرآن والكتاب المقدس" .

ب- "بيان الأحداث التى تتشابه روايتها فى القرآن الكريم والكتاب المقدس" .

ت- "بيان صدق الوقائع ومدى توافقها مع حكم الشرع والعقل" .

والأحداث كما تظهر فى هذه المؤلفات لا تخرج عن حالات ثلاثة :

أ- "أن يكون القرآن موافقا ومصدقا لهذه الأحداث" .

---

(١)الدقور ، ص ٣٣٧ – ٣٣٨ ، مرجع سابق .

ب- "أن يكذبها القرآن الكريم وتكون له رواية أخرى للحوادث والوقائع" .

ت- "أن لا يراد شئ فى القرآن الكريم عن تلك الأحداث ، وهذا كثير فى روايات الكتاب المقدس"[١].

**٦- المنهج الموضوعى :**

"يتمثل هذا المنهج فى اختيار الكاتب دراسة القصص القرآنى دراسة تقوم على اختيار موضوع ما ، يلحظ تعرض القرآن الكريم له من خلال قصصه أو بعضها ، فيستخرج عناصر هذا الموضوع وينسق ويؤلف بينها ، وهذا الشكل هو الغالب على هذا المنهج" .

"وهناك شكل آخر يمثل هذا المنهج وهو أن يتناول الكاتب قصة معينة فيدرسها أو يدرس بعض الجوانب فيها دراسة موضوعية ، أو أن يتناول جميع القصص القرآنى على هذا النحو" .

"وهذا المنهج لا يزال عملا فرديا ينتمى إلى جهود قلة من الكاتبين ينبثق من فكر المؤلف وثقافته الفردية ، فالقصص القرآنى بحاجة إلى أن تتكاتف وتتكاثف فى التأليف فيه جهود العلماء ، بحثا فى قضاياه الموضوعية واستنباطا لقيمه الدينية والإنسانية والاجتماعية"[٢] .

**٧- المنهج الوعظى الإرشادى :**

"إن أبرز جانب يظهره كل متحدث عن أهداف القصص هو تحقيق العبرة والعظة ، فما من كتاب قصصى إلا ويحرص على تحقيق ولو شئ بسيط من هذا الجانب ، وإن كثيرا من المؤلفين ينص صراحة على ما تحققه كل قصة من دروس وعبر ، ومنهم من ينص على هذا

---

(١)الدقور ، ص ٣٤٦، مرجع سابق .

(٢)الدقور ، ص ٣٤٩ ، مرجع سابق .

الأساس من خلال عنوان الكتاب ، فجميع المناهج التى درست القصة القرآنية سعت نحو إبراز هذه القيم من عبر ومواعظ ودروس" .

"أما المنهج الوعظى الإرشادى فيتميز عن غيره بأن الاهتمام فيه يقوم على رصيد وتسجيل وإبراز القيم التربوية والأخلاقية والإنسانية والاجتماعية والدعوية وجهود الكتاب وفق هذا المنهج موجهة وبكثافة نحو دراسة مواطن العبرة والعظة واستنباط الأفكار والدلالات والمعانى العميقة . ومن المؤلفين وفق هذا المنهج من يسجل الدروس والعبر على شكل عناوين واضحة بعد كل قصة أو أنه يعرض لهذه القيم من خلال سرده للأحداث والوقائع"[1] .

### ٨- منهج التأليف للأطفال والناشئة :

"هو منهج يقارب فى شكله منهج السرد ، والمنهج الأدبى ، إلا أنه يتسم بالاختصار وسهولة العبارة ، وتبسيط المعانى ، وتقريب الفائدة ، وذلك حتى يتناسب مع طبيعة المرحلة المستهدفة ، ونجد فى بعض هذه المؤلفات تدعيما للقصة ببعض الصور والمناظر لتقريب المعنى وترسيخه ، وتحقيق عنصر التشويق والبعد عن الملل" .

"ومنهج التأليف والناشئة هو منهج يهتم به الكتاب ذوو الاهتمام بتربية الأطفال ورعاية النشء وتوجيهه ، وهى مادة تربوية لصقل أخلاق النشء وتعديل صفاته وترسيخ قيم الخير عنده"[2].

---

(١)الدقور ، ص ٣٥٧ ، مرجع سابق .

(٢)الدقور ، ص ٣٦٠ ، مرجع سابق .

**المبحث الرابع: طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ويشمل البيان على:**

**المقدمة**

**نشأة طرائق تدريس اللغات**

**طريقة القواعد والترجمة**

**طريقة الطبيعية**

**طريقة المباشرة**

**طريقة القراءة**

**طريقة السمعية الشفهية**

**طريقة الطبيعة**

**طريقة تعلم لغة الجماعة**

**طريقة الصامتة**

**المقدمة**

ليس المقصود بطرائق التدريس أساليب تدريس مقررات المنهج منفصلا عن بعضها البعض ، كطريقة تدريس القواعد مثلا أو الإملاء أو الأدب أو التاريخ أو غير ذلك. وهى أيضا ليست مجرد وسيلة لنوصيل المعلومات والمعرفة، أو إجراءات وأنشطة تدريبية يقوم بها المعلم فى داخل الفصل وحسب ، وإنما هى خطة شاملة يستعان بها فى تحقيق الهدف التربوى المنشود، وتتطلب عددا من الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة فى داخل الفصل وخارجه، وترتبط بطريقة إعداد المنهج ، وتأليف الكتاب المقرر ، واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التقويم ، وتقنيات التعليم ، والتوجيهات التى تشتمل عليها دليل المعلم .

إن تعليم اللغة العربية ليس أمر سهلا بالنسبة للطلاب الجدد غير الناطقين بها ، وذلك لأن اللغة العربية تحتاج إلى طرائق وأساليب متعددة لاكتسابها لما لهذه اللغة من سمات مختلفة عن اللغات الأخرى.

ومن طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هى : طريقة النحو والترجمة ، طريقة المباشرة، طريقة القراءة ، طريقة الإلقائية ، طريقة المحاضرة ، طريقة القياسية ، طريقة الاستقرائية الاستنباطية، طريقة حل المشكلات ، طريقة التوصيلية ، وطريقة القصة .

ومن الإجراءات المعروفة فى طرائق تدريس التى تمارس داخل حجرة الدراسة : التقديم ، والحوار ، والتعزيز ، والتكرار ، والقراءة الجهرية ، والقراءة الصامتة ، وتبادل الأدوار ، والتمثيل ، والتدريبات بأنواعها . وهذه الإجراءات والأنشطة التى تمارس داخل الفصل ، بالإضافة إلى ما يقوم به المعلم من إعداد وتحضير الدرس ، وما يلزم ذلك من تقنيات تعليمية ، تشكل فى مجموعها طريقة التدريس.

**نشأة طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**

تختلف طرائق تدريس اللغات الأجنبية من حيث نشأتها ونموها وانتشارها. فبعض الطرائق عرفها الناس واستعملوها ، ولايُعرف سبب واضح ولاتاريخ محدد لنشأتها، وبعض الطرائق انبثقت من نظرية أو نظريات أو مذاهب لغوية أو نفسية او تربوية . وبعضها اشتقت من طرائق أخرى ، أو كانت نشاطاً من أنشطتها. وثمة طرائق نشأت حلاً لمشكلة أو نتيجة لتجارب واجتهادات شخصية أو ظروف معينة.

فقد عرف الناس بعض الطرائق وتناقلوها، واعتادوا على استعمالها، ولم يفكروا في أصلها ونشأتها وفائدتها. فطريقة القواعد والترجمة The Grammar- Translation مثلاً تعد أقدم طرائق تدريس اللغات المعروفة، ولايعرف تاريخ محدد لنشأتها ومراحل تطورها . وكل ما يعرف عنها أنها طريقة تقليدية قديمة، نشات منذ ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، ولاتستند إلى نظرية ولا مذهب أو مدخل في علم اللغة او علم النفس أو التربية .

وبعض الطرائق انبثقت من مذهب أو مدخل لغوى أو نفسى أو تعلمي ، يستند إلى نظرية من النظريات اللغوية أو النفسية أو التربوية أو الاجتماعية . فالطريقة السمعية الشفهية The Audio – Lingual Method مثلاً نشأت في الخمسينات من القرن العشرين نتيجة تطبيقات لمذهب من مذاهب تعليم اللغات الأجنبية ، هو : المدخل السمعى الشفهى The Audio – Lingual Approach ، وهذا المذهب يستند إلى النظرية السلوكية البنيوية ، التي نشأت في منتصف القرن العشرين نتيجة التقاء آراء البنيوين من اللغويين بآراء السلوكيين من علماء النفس حول طبيعة اللغة الإنسانية ومناهج تحليلها وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها .

وربما نشأت الطريقة نتيجة اقتناع مجتمع ما في فترة معينة بفلسفة عامة أو علمية في الحياة والسياسة والتعلم والتعليم ، فالطريقة الطبيعية The Natural Methodمثلاً نشأت نتيجة التفكير العلمى الذى سيطر على أوربا

في القرن التاسع عشر ؛ وتراعى طبيعته الإنسانية ، وتكون بديلة عن الطرائق التي تعتمد على النظرات الفلسفية المنطقية وتقوم على الترجمة. وإنطلاقاً من هذا المبدأ بدأ التفكير في تعليم اللغة الثانية على أساس من أن الشئ الطبيعى أفضل من الشيء المتكلف، وأقرب منه إلى الناحية العلمية ، بناء على ذلك، فإن اللغة الثانية ينبغي أن تعلم للأجنبى بالأسلوب الذي يكتسب به الطفل لغته الأم بشكل طبيعى ، وأن تهيأ له الظروف المشابهة للظروف التي يمر بها الطفل في أثناء اكتسابه لغته الأم.

وربما تنشأ الطريقة نتيجة البحث عن بدائل لطرائق تدريس غير مرغوب فيها كالطريقة المباشرة التي كان من أسباب نشأتها، التخلص من طريقة القواعد والترجمة ، التي اقتنع بها الباحثون والمعلمون بعدم جدواها في تعليم اللغات الأجنبية ، بل إن الباحثين من يرى أن الطريقة السمعية الشفهية . التي ظهرت في الجنسيات من القرن العشرين ، نشأت نتيجة رد فعل لطريقة القواعد والترجمة.

وقد تنشأ الطريقة لتكمل النقص في طريقة أو طرائق أخرى سابقة أو معاصرة لها ، كطريقة القراءة The Reading Method ، التي نشأت في أوائل القرن العشرين لتكمل جوانب نقص في الطريقة المباشرة، وبخاصة في مهارتى القراءة والكتابة . فقد لاحظ المربون في ذلك الوقت أن الطريقة المباشرة قد تنتج طلاباً قادرين على حفظ كلمات معينة ، وترديد عبارات وجمل جاهزة ، ربما تكون شائعة الاستعمال ، غير أنهم غير قادرين على القراءة والكتابة باللغة الهدف، وما ذلك إلا بسبب الاهتمام الزائد بمهارتى الفهم والكلام، وقلة الاهتمام بمهارتى القراءة والكتابة ، وأن الحصيلة اللغوية التي كان يخرج بها الطلاب بعد سنتين أو أكثر من الدراسة بالطريقة المباشرة، لم تكن تستحق ما كان يبذل فيها من جهد ووقت وما كان ينفق عليها من مال [1] . ورأوا أن أفضل السبل لاكتساب اللغة الأجنبية هو تنمية قدرات الطالب في كل المهارات ؛ فهماً وكلاماً وقراءة وكتابة. وربما تكون الطريقة تطوراً لطريقة أخرى، أو تطبيقاً من تطبيقاتها؛ فتكون جزءاً منها في بداية الأمر ثم تستقل بنفسها ، وتصبح طريقة تختلف عنها في أنشطتها وإجراءاتها . ومن الأمثلة على هذا النوع من الطرائق ، الطريقة السمعية

**)Coleman, A. The Teaching of Modern Foreign Languages in the United states: A Reported prepared for the odern Language study. New york: Macmillan Company, 1929.**

البصرية Audio -Visual Method التي نمت وتطورت من الطريقة المباشرة [1] ، ثم أصبحت أنشطتها جزءاً من أنشطة الطريقة السمعية الشفهية ثم استقلت عنها فيما بعد، لكن خبت نارها بعد سقوط الطريقة السمعية الشفهية. بل إن من الباحثين من يرى أن كلاً من الطريقة الصوتية Phonetic Method والطريقة الطبيعية The Natural Method تمثل مرحلة من مراحل نمو الطريقة المباشرة The Direct Method[2] .

وربما تنشأ الطريقة نتيجة تجريب عدد من الأنشطة أو تطبيق عدد من المبادئ والآراء المنتمية إلى ميادين مختلفة، وربما يكون صاحب الطريقة غير لغوى ولا متخصص في ميدان تعليم اللغات الأجنبية. فهذا ألن آشر James Asher ، صاحب طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة The Total physical Response (TPR) ، غير متخصص في علوم اللغة ، لكنه خرج إلى الناس بهذه الطريقة بعد محاولات وتجارب شخصية ، ومعتمداً على عدد من المبادئ المتباينة؛ كتشبيه اكتساب اللغة الثانية بإكتساب اللغة الأم، والاعتماد على الحركات الجسمية في التعلم ، وتخفيف التوتر ، وأساليب التدريب الحركية وعلاقتها بالذاكرة والاستيعاب ، والتفريق بين الأشياء المحسوسة والمفاهيم المجردة ، بالإضافة إلى الاهتمام بالمثير والاستجابة ، وانتقال أثر التدريب من مهارة إلى أخرى [3] .

وربما نشأت الطريقة لأسباب كثيرة ؛ بعضها نظرى ، وبعضها عملى . ومن أوضح الأمثلة على ذلك الطريقة السمعية الشفهية ، التي كان من أسباب نشأتها الحاجة إلى الاتصال الشفهي بين الشعوب بعد الحرب العالمية الثانية ، وعجز الطرائق السابقة عن تلبية هذه الحاجة، ونمو الدراسات في ثقافات الشعوب ، وتطور تقنيات التعليم ، بالإضافة إلى ما ذكرناه من قبل من ظهور نظريات لغوية ونفسية انبثقت عنها مذاهب في تعليم اللغات الأجنبية .

أخيراً ، ربما تنشأ الطريقة نتيجة تطبيق أنشطة وإجراءات تربوية مستمدة من ميادين أخرى غير ميدان تعليم اللغات الأجنبية ، وبخاصة بعض الأنشطة المستمدة من طرائق التدريس العامة للأطفال. فالطريقة الصامتة The

---

(1)Lado, R. Teaching English Across Cultures. New York: McGraw Hill,1988. P.23.

(٢)محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : أسسه – مداخله – طرق تدريسه ، مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، ١٤٠٥ هـ ، ص ٧٦.

(٣)ريشتارد وروجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق ، ص ١٦٧ –١٧٤ .

silent Way مثلاً كانت مجموعة من الأنشطة التي استمدها كالب غاتينو Caleb Gattegno من طريقته في تعليم مبادئ الرياضيات والقراءة للأطفال في التعليم العام ، تلك الطريقة التي ابتكرها قبله جورج كويزنر في تدريس الرياضيات.

## أولا: طريقة القواعد والترجمة

## The Grammar– Translation Method

النشأة :-

تعد هذه الطريقة أقدم طرائق تعليم اللغات المعروفة، بيد أنه لا يعرف تاريخ محدد لنشأتها ومراحل نموها وتطورها ، وكل ما يعرف عنها أنها طريقة تقليدية قديمة ، نشأت منذ ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها.

ويرى فريق الباحثين أنها كانت تستعمل قديماً في تدريس لغات ذات حضارات قديمة في الصين والهند واليونان. كما يرى فريق أخر أنها تعود إلى مايعرف بعصر النهضة في أوربا؛ حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية التراث الإنسانى ، المكتوب بلغات شتى إلى العالم الغربى، وبعد توثق العلاقات بين مختلف البلاد الأوروبية ، شعر أهلها بالحاجة إلى تعلم هاتين اللغتين ، واتبع في ذلك الأساليب التي كانت شائعة في تدريس اللغات الثانية في العصور الوسطى في البلاد الأوربية [1] . ويرى جاك رتشاردز وزميله ثيودور روجرز أن هذه الطريقة من نتاج العقلية الألمانية [2].

**([1])عبدالموجود وآخران ، طرق تدريس اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص ٣٩٦.**
**([2])رتشاردز وروجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مرجع سابق ، ص ٦ .**

وقد عرفت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية القرن التاسع عشر الميلادى تحت أسماء مختلفة ، كالطريقة البروسية The Prussian Method، والطريقة الشيشرونية The Ciceronion Method[1] ، بيد أنها شاعت باسم طريقة القواعد والترجمة في الثلاثينات من القرن العشرين [2] .

وكانت هي الطريقة السائدة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حتى وقت قريب ، ولاتزال متبعة في كثير من برامج تعليم اللغة العربية لغة أجنبية ، أي خارج الوطن العربى، وبخاصة لدى معلمى العربية الناطقين بلغات الطلاب المتعلمين.

وقد سميت هذه الطريقة بطريقة القواعد والترجمة ، لأنها تهتم بتدريس القواعد ، بأسلوب نظرى مباشر ، وتعتمد على الترجمة من اللغة الأم وإليها؛ حيثيتم التدريس باللغة الأم ، وتترجم إليها القواعد والكلمات والجمل . وقد يكون سبب التسمية هو أن تدريس القواعد غاية في ذاته ؛ حيث ينظر إليه على أنه هو اللغة ، أو أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير ، كما أن الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هي الهدف الرئيسى من دراسة اللغة .

أهداف الطريقة وملامحها:-

١- الهدف الرئيسى من تعليم اللغة الهدف هو تمكين الدارسين من قراءة النصوص المكتوبة بها ، والاستفادة من ذلك في التدريب العقلى ، وتنمية الملكات الذهنية ، وتذوق الأدب المكتوب والاستمتاع به، مع القدرة على الترجمة من اللغة الهدف وإليها [3].

٢- النظر إلى اللغة على أنها حفظ القواعد والإلمام بها نظرياً ، وأن ذلك شرط لممارستها ، ولهذا تقدم جميع القواعد النحوية والصرفيه بالتفصيل، مقرونة بالإستثناءات والشواذ من الأسماء والأفعال والصفات ، مع قائمة بالكلمات والمصطلحات المرتبطة بها [4].

---

**([1]) المرجع السابق ، ص ٦ ، ٧ .**
**([2])عبدالموجود وأخرون طرق تدريس اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص ٣٩٦ .**

**([3])المرجع السابق ، ص ٣٩٧ .**

**)Omaggio. Teaching Language in Context. OP. Cit., P. 55**

٣- يعد حفظ المفردات وفهم معناها من خلال الترجمة من أبرز مقومات تعلم اللغة الهدف ، بعد حفظ القواعد[١] .

٤- ضرورة تعرف الطلاب خصائص اللغة الهدف، ومقارنتها بغيرها من اللغات ، وبخاصة اللغة الأم للطالب ؛ ولهذا يصرف المعلم معظم وقته في الحديث عن اللغة ، بدل الحديث بها[٢] .

٥- الاهتمام بالقراءة ، مع القدرة على الكتابة التقليدية من خلال التدريب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وعدم الاهتمام بمهارتى فهم المسموع والكلام . ومن النادر أن يسمع الطلاب حديثاً أو حواراً أو نصاً مقروءاً بلغة سليمة ، سيرى ما يقرؤه عليهم المعلم من الكتاب المقرر ، وغالباً ما يكون المعلم غير ناطق باللغة الهدف ، مع قلة الاهتمام بالنطق السليم لأصوات اللغة ومفرداتها.

٦- التأكيد على الصحة اللغوية Language Accuracy في القواعد والإملاء والترجمة الدقيقة ، وقلة الاهتمام بالكفاية اللغوية Language Proficiency.

٧- الاهتمام بالنصوص الأدبية الراقية في المراحل المبكرة من التعلم ، والنظر إليها على أنها مادة للتدريب على التحليل النحوى ، لامحتوى للدخل اللغوى المفهوم أو وسيلة لاكتساب اللغة.

٨- اختيار المفردات وفقاً لورودها في النصوص المقروءة ، والحرص الشديد على فهم كل كلمة في النص من خلال الترجمة ، من غير نظر لمعايير الشيوع أو التدرج أو الحاجة إلى هذه الكلمات في الفهم والاتصال ، ثم وضعها في قوائم مقرونة بتصريفاتها ومشتقاتها ، والحرص على حفظها معزولة عن سياقاتها [٣].

٩-الاهتمام الكامل بالكتاب المقرر ، واستقصاء ما فيه من قواعد ونصوص وتدريبات ، وعدم الخروج عنه، أو الاستعانة بغيره [٤] .

١٠- حصر التدريبات في ترجمة كلمات وعبارات وجمل غير مترابطة ، من اللغة الأم إلى اللغة الهدف والعكس [١].

---

**([١])محمد عزت عبدالموجود وأخران ، طرق تدريس اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص ٣٩٧.**
**([٢])المرجع السابق .**
**([٣])Lado, R. Teaching English Across Cultures. New Tork: MeGraw- Hill, 1988,p.12.**
**([٤]) صلاح عبدالمجيد العربى ، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق ، بيروت : مكتبة لبنان ، ١٩٨١ ، ص ٤١ .**

١١- حصر وسائل التقويم في الاختبارات ، وبخاصة اختبارات المقال ، تلك الاختبارات الذاتية غير الموضوعية ، التي تقيس حصيلة الطلاب من المفردات والقواعد الواردة في الكتاب المقرر ، ولاتعطى صورة عن كفاية المتعلم في اللغة الهدف.

١٣- الإيمان بأن الطالب لايمكن أن يتعلم اللغة الهدف باللغة الهدف ، وإنما يتعلمها من خلال اللغة الأم ، وأن اللغة الأ مرجع أساس في ذلك [٢] .

١٤- قلة الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم ، ما داموا يتقنون اللغة الهدف ، ويتحدثون اللغة الأم للمتعلمين.

## ثانيا: الطريقة الطبيعية

## The Natural Method

النشأة :

يعود تاريخ هذه الطريقة إلى أوائل القرن التاسع عشر الميلادى ؛ نتيجة الاهتمام بالتفكير الذي ظهر في أوروبا ، ونتيجة البحث عن طرائق طبيعية ، تهتم بالفرد وتراعى طبيعته الإنسانية ، وتكون بديلة عن الطرائق التي تعتمد على النظرات الفلسفية المنطقية وتقوم على الترجمة.

انطلاقاً من هذا المبدأ ، بدأ التفكير في تعليم اللغة الثانية على أساس من أن الشئ المتكلف . بناء على ذلك ، فإن اللغة الثانية ينبغي أن تعلم للأجنبى بالأسلوب الذى يكتسب به الطفل لغته الأم ، وأن تهيأ له الظروف المشابهة للظروف التي يمر بها الطفل ، وأن ترتب له المواد اللغوية والعلمية وغيرها ترتيباً يشابه المراحل التي يمر بها الطفل في أثناء إكتسابه لغته الأم.

---

[٢] Omaggio. Teaching Language in Context. OP. Cit., P. 55
[٣] Lado. Teaching English Across Cultures. OP. Cit., P. 12.

ولكى تتحقق هذه الأمور ، ينبغي أن يفهم المتعلم المنطوق أولاً ، ثم يتحدث ثانياً ، وبعد فترة يبدأ في القراءة فالكتابة ؛ لأن هذا هو الترتيب الطبيعى لنمو لغة الطفل.

وينبغى ألا تدرس القواعد للمتعلم إطلاقاً ، بل يتعلمها نتيجة تعرضه اليومى للغة المنطوقة ، وقراءة المكثفة ؛ فيتوصل إلى هذه القواعد بنفسه من خلال مواقف طبيعية ، وسياقات غير مصنوعة . أما المفردات فينبغى أن يكتسبها المتعلم ، ويفهم معانيها ، ويعرف استعمالاتها ؛ عن طريق الخبرة ومن خلال التعرض للغة في مواقف وسياقات طبيعية سليمة ، بعيداً عن الحفظ والترجمة [1].

أهداف الطريقة وملامحها:

١- الاهتمام بالنواحى العلمية الطبيعية والتأكيد على الجوانب الإنسانية لمتعلم اللغة الثانية ، بعيداً عن النظرات الفلسفية والمنطقية.

٢- التأكيد على أن تعلم اللغة الثانية لايختلف عن تعلم اللغة الأم

٣- التأكيد على أن الجوانب الشفهية في اللغة ، والاهتمام بمهارتى فهم المسموع والكلام.

٤- التدرج في تقديم المهارات اللغوية ، تدرجاً يماثل المراحل التي يمر بها الطفل في اكتسابه لغته الأم ؛ حيث يبدأ بالفهم فالكلام ، ثم القراءة فالكتابة.

٥- لاتتطلب هذه الطريقة كتباً ولا مواد لغوية مقررة ، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم.

٦- لايشترط التحضير للدروس ، ولا الاستعداد للمواقف ؛ لأن المواقف ينبغي أن تكون طبعية عفوية ، غير أن على المعلم أن يراعى مستوى طلابه ، فيخاطبهم باللغة التي تناسب مستواهم ، كما يخاطب الوالدان طفلهما.

٧- اللغة الأم للمتعلم لاتستعمل في حجرة الدراسة ، مهما كانت الأسباب والمسوغات ، وعلى المعلم أن يشرح الكلمات باللغة الهدف فقط ، ويمكن أن يلجأ إلى التمثيل والإشارة والرسم ، عندما لايفهم الطلاب .

---

[1])Steinberg. An Introduction to Psycholinguistics. New York: Longman Publishing 1990, p. 224. 225.

٨- عدم تدريس القواعد إطلاقاً ، وتحاشى الحديث عن القواعد بطريقة نظرية مباشرة [١] .

## ثالثا: الطريقة المباشرة

## The Direct Method

النشأة :-

ذكرنا في موضع سابق [٢] أن النظرية الطبيعية إلى اللغة وتعلمها وتعليمها نشأت نتيجة التذمر من طريقة القواعد والترجمة القائمة على المبادئ المنطقية الفلسفية ، وذكرنا أن هذه النظرة بدأ تطبيقها في أوائل القرن التاسع عشر الميلادى ، من خلال الطريقة الطبيعية التي تحدثنا عنها في الصفحات السابقة ، وتمثلت بشكل أوضح بالطريقة المباشرة ، التي هي موضع حديثنا الأن.

ففي أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، تطورت الدراسات العلمية في علم اللغة وعلم النفس ، اللذين اتضحت معالمهما وتكونت مناهجهما ومدارسهما ، ثم بدأت تؤثر في ميادين التعليم ، وبخاصة تعليم اللغات الأجنبية . وكان الاعتقاد السائد آنذاك هو أن تطبيق المعارف العلمية ، في علم اللغة وعلم النفس ، على تعليم اللغة سوف يكون أسرع في التعلم ، وأفضل في النتائج ، من الاعتماد على تقديم اللغة بطريقة عفوية غير معدة ولامخطط هل ، كما هو الحال في الطريقة الطبيعية.

---

[١] Ibid.

**(٢)كان هذا في ختام الحديث عن طريقة القواعد والترجمة .**

تطبيقاً لهذه المبادئ ، بدأت محاولات جادة للإستفادة من مزايا الطريقة الطبيعية ، وتنظيمها وتقنينها بناء على ما توصلت إليه الدراسات والبحوث في علم اللغة وعلم النفس ، فكانت النتيجة ظهور الطريقة المباشرة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين [١] .

وقد ذكرنا أن من أبرز الإصلاحيين الذين نادوا بهذه المبادئ ، وطبقوها في تدريس اللغات في مراحل مبكرة ، العالم الفرنسي فرانسوا جوان ، كما كان منهم ل سوفير L. Sauveur ( ١٨٢٦ – ١٩٠٧ م ) ، والعالم الألماني ف فرانك F. Franke ( ١٨٨٤ – ١٩٨٠ م) . وقد تحمس هؤلاء وغيرهم من أنصار هذه المبادئ إلى إدخالها في المدارس الرسمية في كل من فرنسا وألمانيا ، بشكلها الأخير الذى عرف بالطريقة المباشرة.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فإن هذه الطريقة عرفت من خلال تطبيقات كل من سوفير وماكسملين Maximilian ، وتشارلز بيرليتز Charles Berlitz لها في مدارس تجارية لتعليم اللغة ، بيد أنها لم تعرف آنذاك بالطريقة المباشرة ، وإنما عرفت بطريقة بيرليتز Berlitz School صاحب هذه المدارس [٢] . وكان من أنصار هذه الطريقة أيضاً اللغوي البنيوى المعروف أوتو يسبرسن Otto Jespersen ( ١٨٦٩ – ١٩٤٣ م ) ، واللغوى التطبيقى هارولد بالمر Harold Palmer[٣].

وتشير بعض الدراسات إلى أن أصول هذه الطريقة تعود إلى أوائل القرن السابع عشر الميلادى على يد جون لوك John Lock ، بيد أنها لم تكتسب كثيراً من الأتباع ، ولم يظهر أثرها في تعليم اللغات ، إلا في أواخر القرن التاسع عشر ، عندما اعترفت بها فرنسا، وشجعت على تطبيقها في مدارسها الرسمية ، بوصفها الطريقة الطبيعية في تعليم اللغات [٤].

ولاتناقض بين هذه الآراء ؛ لأن فكرة الطريقة ربما كانت قديمة ثم طورت وضبطت وفقاً للإتجاهات الحديثة في علم اللغة وعلم النفس التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر الميلادى.

---

**(١)Steinberg. An Introduction to Psycholinguistics , Op. Cit., P. 225, 226.**

**(٢)ريتشاردز وروجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مرجع سابق ، ص ١٨ ، ١٩ .**

**(٣)Omaggio. Teaching Language in Context. OP. Cit., P. 57**

**(٤)العربى ، تعلم اللغات الحية وتعليمها ، مرجع سابق ، ص ٤١.**

وقد سميت هذه الطريقة بالطريقة المباشرة ؛ لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشئ أو بين العبارة والفكرة ، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم أو تدخلها.

أهداف الطريقة وملامحها:

١- الهدف من تعلم اللغة الثانية ، وفقاً لهذه الطريقة ، هو الاتصال بها مع الناس ، بشكل طبعي عفوي.

٢- الحرص على أن يقود تعلم اللغة الهدف إلى التفكير بها في أقصر وقت ممكن ، دون اللجوء إلى الترجمة من اللغة الأم وإليها.

٣- الاهتمام كثيراً بالجوانب الشفهية من اللغة ، وتأخير الجوانب المكتوبة منها [١] .

٤- بناء على ذلك ، فإن المهارات اللغوية الأربع ينبغي أن تقدم لمتعلم اللغة الهدف مرتبة زمانية مشابهة لترتيب مراحلها لدى الأطفال في اكتسابهم لغاتهم الأصلية ، بحيث تبدأ بفهم المسموع فترة كافية ، يليه الكلام ، ثم القراءة فالكتابة في مرحلة متاخرة.

٥- الاعتقاد الجازم بأن اللغة الثانية يمكن تعلمها بطريقة طبعية مباشرة مثلما تكتسب اللغة الأم ؛ فالطفل يتعلم لغته الأم من خلال المواقف الاجتماعية التي يمر بها ؛ حيث تتداعى المعانى بتداعى المواقف المتشابهة أو المماثلة ، فيستعمل الخبرة السابقة مرجعاً لغوياً في تعلم الخبرة الجديدة [٢] .

٦- ينظر أصحاب هذه الطريقة إليها بوصفها طريقة تعلم Learning Method ، لا طريقة تعليم Teaching Method ؛ إذ يؤكدون على ضرورة مشاركة المتعلم لإكتساب الخبرات الجديدة بنفسه. أى أن المتعلم قادر على أن يتعلم اللغة الهدف بنفسه مباشرة ، وأن يبنى نظاماً لغوياً مستقلاً إذا ما ترك لطبيعته ، دون تدخل من أحد ، ودون حاجة إلى الترجمة أو تقريب نظام اللغة الهدف إلى نظام اللغة الأم [٣].

---

**([١])المرجع السابق ، ص ٤١ ، ٤٢ .**

**([٢])Omaggio. Teaching Language in Context. OP. Cit., PP. 57,58.**

**([٣])Ibid.**

٧- الاهتمام بتعليم المفردات والجمل الشائعة في محيط الطالب ، والمرتبطة بحاجاته اليومية ، ثم في المنزل ، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى الحياة العامة ، أخذاً بالمبدأ الذى يقول : Here and Now:

٨- الاهتمام بتقديم العبارات والجمل الجاهزة / Formulaic Speech Formulae من خلال سياقات طبعية شائعة.

٩- التدرج في تقديم المادة اللغوية من المحسوس إلى المجرد ، ومن المعلوم إلى المجهول ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المعقد .

١٠- تقدم العناصر اللغوية من كلمات وعبارات وجمل في بداية الأمر من خلال نصوص حوارية ، تكون قصيرة ومفهومة

١١- بيان معانى الكلمات من خلال المرادفات ، وتعليم العبارات والجمل من خلال الصور والحركات والتمثيل ، وليس عن طريق الشرح أو الترجمة.

١٢- لاتدرَّس القواعد مباشرة ، بل يتوصل إليها المتعلم بنفسه من خلال الأمثلة والنصوص المقروءة والمواقف الطبعية ، إعتماداً على مبدأ النحو الوظيفى . وإذا دعت الضرورة إلى شرح قاعدة فلابد أن يكون الشرح باللغة الهدف،

١٣- الإلتزام باستعمال اللغة الهدف منذ اللحظة الأولى ، واستبعاد اللغة الأم أو أي لغة وسيطة ، مع عدم اللجوء إلى المعاجم ثنائية اللغة ، والاعتماد – بدلاً من ذلك – على كثرة القراءة من نصوص سهلة ومكتوبة باللغة الهدف.

١٤- الاهتمام بالكتاب المقرر والإلتزام بخطة الدرس ، لأنهما وضعا وفق معايير مدروسة واختبرت فيهما الكلمات والجمل والصيغ الصرفية والوظائف النحوية لتقدم في مراحل محددة.

١٥- إعطاء المتعلمين فرصاً كافية لممارسة اللغة الهدف داخل الفصل، وأن يكون كلامهم أكثر من كلام المعلم ، سواء تحدثوا معه أم تحدثوا مع بعضهم.

١٦- الاهتمام بالطلاقة اللغوية Language Fluency ، من غير إغفال للصحة اللغوية Language Accuracy، من نطق سليم وإلتزام بالقواعد الصوتية والصرفية والنحوية الصحيحة [١].

## رابعا: طريقة القراءة

## The Reading Method

النشأة :-

انتشرت الطريقة المباشرة فترة من الزمن ، وتحمس المعلمون والمربون لتطبيقها في مناطق مختلفة من العالم ، وبخاصة في أوربا والشرق الأوسط ، ونجحت في فك عقدة لسان الطالب ، ومكنته من ترديد كلمات وعبارات معينة باللغة الأجنبية . بيد أن الحصيلة اللغوية التي كان يخرج بها الطلاب بعد سنتين أو أكثر من الدراسة بهذهالطريقة لم تكن تستحق ما كان يبذل فيها من جهد ووقت وما كان ينفق عليها من مال.

لقد أثبتت نتائج الدراسة ،التي أجراها ألجرنون كولمان Algernon Coleman عام ١٩٢٩ م ، عجزاً واضحاً في مهارات القراءة والكتابة لدى المتعلمين الذين أمضوا أكثر من سنتين في التعلم بهذه الطريقة . وأثبتت شواهد أخرى أن الطريقة المباشرة ربما تنتج طلاباً قادرين على حفظ كلمات معينة ، وترديد عبارات وجمل جاهزة ، وربما تكون شائعة الاستعمال، غير أنهم قادرين على القراءة والكتابة باللغة الهدف، وما ذلك إلا بسبب الاهتمام الزائد بمهارتى الفهم والكلام، وقلة الاهتمام بمهارتى القراءة والكتابة [٢] .

---

[1] Ibid.

[2] Coleman, A. The Teaching of Modern Foreign Language in the United states: A Reported Prepared for the Modern Language Study. New Macmillan Company, 1929.

لهذا تنبه المتخصصون بتعليم اللغات الأجنبية إلى أن أفضل السبل لاكتساب اللغة الأجنبية هو تنمية قدرات الطالب في كل المهارات ؛ فهماً وكلاماً وقراءة وكتابة.

ولما كان تحقيق هذا الهدف – في نظر هؤلاء – مستحيلاً في فترة زمنية محدودة ، فإن على المعلم ان يهتم بالهدف المهم الذى يمكن تحقيقه في فترة قصيرة ، ويستطيع المتعلم تنميته وتطويره بنفسه ، حتى بعد إنتهاء فترة دراسة اللغة . فكانت مهارة القراءة الصامتة ، أي القراءة من أجل الفهم ، هي التي تحقق هذا الهدف ، لأن القراءة – في نظر هؤلاء – هي المهارة التي تخدم المهارات الأخرى ، وتنميتها بصورة سليمة ، وتبقى مع المتعلم بعد مرحلة اللغة ، إذا ما استغلت استغلالاً جيداً ، وطوّعت لتحقيق هذا الهدف [١].

عرفت هذه الطريقة التي نتحدث عنها بطريقة ويست West Method، نسبة إلى التربوى الإنجليزى المعروف مايكل ويست Michael West ،الذى عرف بكتبه في القراءة ، التي اعتمدت موادها ونصوصها على قوائم المفردات الأكثر شيوعاً ، وشاع استعمال هذه الكتب في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في الهند والدول العربية ، ودول أخرى في الشرق الأوسط وغيرها من المستعمرات البريطانية آنذاك . واستمر العمل بهذه الطريقة في البلاد العربية وبخاصة في مصر، حتى أوائل الخمسينات من القرن العشرين [٢].

وعندما تولى التربوي البريطاني جونسون Johnson عمادة تفتيش اللغة الإنجليزية في مصر إبان الحرب العالمية الثانية لاحظ هو وكثير من معلمى اللغة الإنجليزية أنذاك ان كتب مايكل ويست للقراءة تحوى كلمات وموضوعات غريبة عن البيئة العربية ، ولاتناسب المتعلم العربى ، على الرغم من سلامة الطريقة التي تتبعها في ترتيب المواد والعناصر اللغوية ، لأنها كتبت أصلاً للتلاميذ في الهند . فبدأ جونسون ومعاونوه بإدخال تعديلات على كتب ويست للقراءة الأساسية ، وبقيت الكتب المساعدة كما هي ، وسميت الكتب الجديدة المعدلة باسم طريقة جونسون [٣].

والواقع أن هذه الطريقة لم تكن جديدة ، ولم يكن ويست ولا جونسون ولا أوتو بوند Bonde ، الذى تنسب إليه الطريقة أحياناً ، ولا غيرهم ، أول من عرف هذه الطريقة ، وإنما عرفت في النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، وتحديداً

---

**([١])العربى ، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق ، ص ٤٣ ،٤٤ .**
**([٢]) المرجع السابق : ص ٤٤.**
**([٣])المرجع السابق، ص ٤٥.**

في عام ١٨٦٧ م ، حيث بدأت على يد كلورمارسيل ، وكانت تعرف بطريقة شيكاغو لتعليم القراءة Chicago Method ، نسبة للبحوث والتجارب التي أجريت في جامعة شيكاغو لتطوير هذه الطريقة ، وبخاصة بحوث بوند حول تعليم اللغة الفرنسية على المستوى الجامعى [١].

أهداف الطريقة وملامحها:

١- الهدف من تعلم اللغة ، وفقاً لهذه الطريقة ، هو القدرة على فهم المقروء فهماً دقيقاً.

٢- الاهتمام بالقراءة الصامتة ، وتدريب الطلاب على الاستفادة منها ؛ بوصفها منطلقاً لتنمية المهارات الأخرى ؛ انطلاقاً من مبدأ انتقال أثر التدريب من مهارة إلى أخرى [٢].

٣- الاهتمام بالمفردات ، وتقديمها للمتعلمين بأساليب مقننة ومتدرجة من حيث السهولة والصعوبة والشيوع.

٤- قلة الاهتمام بالجانب الشفهى من اللغة،وعدم الاهتمام بالنطق السليم لأصوات اللغة ، مع قلة التدريب على الكتابة [٣].

٥- التقليل من شرح القواعد الصرفية والنحوية ، بل عدم اللجوء إليها إلا في حالات الضرورة.

٦- بدلاً من شرح القواعد ، يوجَّه المتعلمون نحو تحليل الكلمات الجديدة إلى عناصرها الأولية ، من سوابق وصدور ولواحق ، ومعرفة أزمنة الأفعال ، وما تحدثه هذه التغيرات من تغيير في المعنى والوظيفة [٤].

٧- الاهتمام بفهم المعنى العام للنص المقروء ، والتأكد من ذلك من خلال الأسئلة والتدريبات والاختبارات.

---

**(١)محمد عزت عبدالموجود ، محاضرات في تعليم اللغة العربية ، محاضرات ألقيت على طلاب الدراسات العليا في قسم تأهيل معلمى اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية محمد بن سعود في الرياض عام ١٤٠٤ هـ.**
**(٢)المرجع السابق.**
**(٣)المرجع السابق.**
**(٤)العربى ، تعلم اللغات الحية وتعليمها ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .**

٨- الاعتماد على كتاب واحد أساس لكل مرحلة ، يسمى كتاب القراءة ، تقدم فيه الكلمات الجديدة بطريقة منظمة ومتدرجة ، وتضاف إليه كتب للتدريب على القراءة والكتابة والمحادثة ، وكتب أخرى للقراءة الحرة الميسرة التي لايحتاج المتعلم فيها إلى الاستعانة بالمعاجم [١].

٩- الاعتماد على ما يقدم للطالب في الفصل من مواد لغوية في الكتاب المقرر والكتب المصاحبة ، وتوجيه الطالب توجيهاً منظماً ومحكماً ، بل تقييده بهذه القيود ، وحرمانه من فرص الإبداع [٢].

## خامسا: الطريقة السمعية الشفهية

## The Audio lingual Method

النشأة :-

بعد أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها ، بدأت العلاقات الدولية تنمو وتتحسن ، فظهرت الحاجة إلى الاتصال الشفهي بين العالم على مستوى الدول والأفراد، وأدرك الناس أن الاتصال لم يعد مقصوراً على قراءة تراث الأمم وترجمته إلى اللغات الأخرى . ثم شعرت دول كبرى بالحاجة الملحة إلى تعليم اللغات لمواطنيها والمسؤولين فيها ؛ لتحقيق الاتصال الشفهى الطبعي بلغات البلاد التي ترتبط بها [٣].

وكانت الدراسات اللغوية والنفسية ودراسة الإنسان أو الأنثروبولوجيا Anthropology قد تقدمت تقدماً ملحوظاً آنذاك ، وتغيرت نظرة اللغويين إلى طبيعة اللغة وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها؛ فظهرت مداخل ومذاهب لتعليم اللغات الأجنبية ، تهتم بالجانب الشفهي المسموع من اللغة ؛ كالمذهب الشفهى The Oral Approach أو

---

**(١)المرجع السابق.**
**(٢)عبدالموجود ، محاضرات في تعليم اللغة العربية ، مرجع سابق.**
**(٣)العربى ، تعلم اللغات الحية وتعليمها ، مرجع سابق ، ص ٤٦.**

المذهب المبني على المواقف The Situational Approach ، الذى تطور فيما بعد إلى المذهب السمعى الشفهى ، وقد تمخضت عن هذه المداخل طرائق لتدريس اللغات ، كان من أبرزها الطريقة السمعية الشفهية [١].

فالطريقة السمعية الشفهية إذن لم تظهر نتيجة عدد من الأسباب والعوامل السياسية والعلمية ، التي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

١- الحاجة إلى الاتصال الشفهى المباشر بين الأمم ، بعد إنتهاء الحرب العالمية الثانية ، وعدم الاعتماد على قراءة تراث الأمم وترجمته إلى اللغات القومية . وكانت وسائل الاتصال الحديثة قد بدات تتطور وتنتشر بين الناس ، ما قرب المسافات ، وهيأ الظروف للإتصال الشفهى المباشر بين الدول والشعوب ، فظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية بأساليب تحقق هذا الهدف.

٢- عجز الطرائق السابقة ، وبخاصة طريقة القواعد والترجمة وطريقة القراءة عن تحقيق المطالب الاتصالية بالمفاهيم الجديدة ، حتى إن ضباط الجيش الأمريكي فوجئوا في أثناء الحرب العالمية الثانية بعدم قدرة كثير من جنودهم على تحدث أي لغة أجنبية بطلاقة كافية [٢].

٣- التطور في الدراسات اللغوية النفسية في منتصف القرن العشرين ، الذى انتهى بالتزاوج او التكامل بين النظرية البنيوية الوصفية Structuralism في علم اللغة والنظرية الحسية السلوكية Behaviorism في علم النفس ، وتبلور – نتيجة لذلك – اتجاه لغوى نفسى عرف بالإتجاه السلوكى البنيوى ، ذلك الاتجاه الذى ينظر إلى اللغة نظرة شفهية شكلية [٣].

---

**([١])العصيلى ، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٥٥ ــ٥٧ .**
**([٢])العربى تعلم اللغات الحية وتعليمها ، مرجع سابق ، ص ٤٦.**
**([٣])العصيلى ، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص ٥٢ ، ٥٣.**

٤- تطور الدراسات في علم الإنسان وثقافات الشعوب أو الإنثروبولوجيا ، وقيام عدد من علماء اللغة وعلماء النفس بدراسة اللغات الهندية الأمريكية غير المكتوبة ؛ ما فرض على الأمريكيين التعامل مع الناطقين بها شفهياً ، وهيأ الفرض لدراسة لغات الشعوب الأخرى غير المكتوبة في أسيا وأفريقيا وأمريكا الجنوبية [١].

٥- التطورات التي حدثت في تقنيات التعليم ، وبخاصة في معامل اللغات وأدوات التسجيل المسموعة والمرئية وغير ذلك مما زاد في فاعلية أساليب التدريس في الجوانب السمعية الشفهية[٢] .

٦- نتيجة لهذه الأسباب والعوامل ، برر الاهتمام بالجوانب السمعية الشفهية من اللغة ، فظهر المدخل السمعى الشفهى The Aural – oral Approach في تعليم اللغات ، الذى انبثقت منه الطريقة السمعية الشفهية.

وتعد الطريقة السمعية الشفهية طريقة أمريكية في نظر كثير من الباحثين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية . يستدلون على ذلك بما حدث للجيش الأمريكي إبان الحرب العالمية الثانية ؛ حيث فوجئ المسؤولون فيه بعدم قدرة كثير من الجنود على تحدث أي لغة أجنبية بطلاقة . فأنشأت اللحكومة الأمريكية ، ممثلة في وزارة الدفاع ، معهداً أطلق عليه : معهد وزارة الدفاع للغات The defense Language Institute ، طبق فيه برنامج Army Specialized Program (ASTP) بهدف مساعدة الضباط والجنود الأمريكيين على إكتساب لغات الشعوب الذين كانوا يحاربونها أو يحاربون معهم ، بأساليب سريعة ومثمرة ، وأسندوا الإشراف على هذا المعهد لمجموعة من اللغويين البنيويين ، أمثال فريز تشارلز Fries Charles ، وروبرت لادو Robert Lado ، وغيرهما.

وكان هؤلاء يصفون اللغات المراد تعليمها وصفاً بنائياً شكلياً ، مستعينين بمجموعة من الناطقين بها الذين كان يطلق على الواحد منه ( مُخْبِر informant ) حيث يستمعون إليه ، ويصفون اللغة ويقننونها وفقاً لكلامه ، ثم يعلمونها بالأسلوب نفسه [٣].

---

**(١) عبدالموجود ، محاضرات في تعليم اللغة العربية ، مرجع سابق.**
**(٢)المرجع السابق .**
**(٣)رتشارد رودجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مرجع سابق ، ص ٨٤ –٨٧ .**

وبسبب النجاح الذى لوحظ في تعليم اللغات الأجنبية بهذه الطريقة لدى العسكريين في القوات المسلحة الأمريكية ، تحمس القائمون على تطبيق هذه الطريقة في تعليم اللغات في المراكز الأكاديمية في أمريكا وأوربا والشرق الأوسط . ثم تبنتها الجهات الحكومية ووزارات التربية والتعليم والمعارف في الدول العربية ، وبخاصة في تدريس اللغة الإنجليزية ، واللغة العربية للناطقين بغيرها ، وبنيت على أساسها المناهج والخطط ، وألفت بها ، ودُرّب عليها المعلمون ، وتعلم بواسطتها عدد لايستهان به من الدارسين فترة زمنية طويلة.

والواقع أن هذه الطريقة ، وإن شاع استعمالها في أمريكا ، كان لها جذور بريطانية ترجع إلى الربع الأول من القرن العشرين ، أي قبل أن تنتشر في أمريكا . فقد نادى بها العالم الإنجليزى هارولد بالمر Harold Palmer ، في كتابة الطريقة الشفهية في تعليم اللغات The Oral Method in Language Teaching التي صدرت الطبعة الأولى منه عام ١٩٢١ م ، فهذه الطريقة إذن أوربية المنشأ ، أمريكية الاستعمال والإنتشار.

أهداف الطريقة وملامحها:

١- تنطلق هذه الطريقة من منطلق بنيوى سلوكى ؛ حيث تنظر إلى اللغة على انها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها ووظائفها ، لتحقيق الاتصال فيما بينهم ، وأنها بنية شكلية ، وظاهرة شفهية ، الأصل فيها الكلام الشفهى ، وأن الجانب المكتوب منها مظهر ثانوى[١] .

٢- يرى أصحاب هذه الطريقة أن اللغة هي ما يتحدث به الناطقون باللغة بالفعل ، لا ما ينبغي أن يتعلموه أو يتحدثوا به من قواعد وأنماط مفروضة عليهم من قبل هيئات ثقافية او سلطات رسمية ، وهذا المبدأ مأخوذ من القاعدة التي يرددها البنيويين ، التي ترى أن دراسة اللغة ينبغي أن تكون وصفية Descriptive لامعيارية Prescriptive[٢].

٣- تتبنى هذه الطريقة نظرة الأنثروبولوجيين للثقافة ، التي ترى أن الثقافة ليست مجرد أشكال التراث والفن والأدب . . . وإنما هي أسلوب الحياة التي يعيشها قوم في بيئة معينة ، يتكلمون لغة معينة . ولهذا تهتم هذه الطريقة بتدريس الأنماط الثقافية للغة الهدف من خلال تدريس اللغة ذاتها ولعل هذا سبب اهتمام هذه الطريقة بالمواقف اللغوية.

---

**[١] Ladio. Teaching English Across Cultures. Op.cit,pp,17,22.**
**[٢] Ibid.**

٤- بناءعلى ما سبق ؛ فإن على واضعى المناهج ومؤلفى الكتب توخى الكلمات والصيغ والتراكيب الشائعة في الاستعمال المعاصر ، ولو كانت عامية مخالفة لمعايير الفصاحة ، ثم تقديمها للمتعلم متدرجة ؛ من الأكثر شيوعاً ، إلى الشائع فالأقل شيوعاً ، وهكذا ولهذا تهتم هذه الطريقة بالعبارات الاجتماعية السائدة في مجتمع اللغة الهدف ، وبخاصة عبارات السلام والتحية والتوديع والمجاملات . . . .

٥- ترى هذه الطريقة أن اللغة مجموعة من العادات السلوكية ، يكتسبها الطفل في بيئته ، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى ، بناء على قوانين المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة وغيرها من القوانين التي وضعها السلوكيون تفسيراً لاكتساب اللغة ، وبخاصة قوانين باروس سكنر .Skinner B.F (١٩٠٤ – ١٩٩٢ م ) التي اعتنقها اللغويون البنيويو[١] ، ولاسيما ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield (١٨٨٧ – ١٩٤٩ م) وأن الأجنبي ينبغي أن يتقن اللغة الثانية مثلما يتقنها الناطقوب بها.

٦- اللغات تختلف فيما بينها ، فكل لغة مستقلة بأنظمتها وعناصرها ، ينبغي تحليلها وتعلمها وتعليمها وفقاً لهذا المبدأ ، بعيداً عن التصورات المسبقة عن اللغات الأخرى ، وبخاصة لغة المتعلمين الأصلية . وهذا مبدأ بنيوى قديم ، اقترحه أبو البنيوية الأمريكية ليونارد بلومفيلد منذ ستين عاماً حين قال:

" The student of an entirely new language will have to throw off all his prepossessions ions abort language and start with a clean state" [2]

ومعناه أن المتعلم الجديد للغة ، ينبغي أن يطرح كل تصوراته السابقة عنها ، ثم يبدأ تعلمها بصفحة جديدة.

٧- ينبغى أن يسبق تعليم اللغة دراسة وصفية تحليلية تقابلية لكل من اللغة والهدف الأم للمتعلمين ، في كل من الأصوات والصرف والنحو والدلالة والأنماط الثقافية والاجتماعية ، ثم تبنى المواد المقدمة في الكتاب المقرر على أساس من نتائج

---

**[1]Skinner, B.F. Verbal Behavior . New York: Appleton Century Crafts, 1957.**
**[2]Bloom field, L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language. Baltimore: Linguistic of America, 1942,p.1.**

التحليل التقابلى، للتمييز بين العناصر التي تتفق فيها اللغتان والعناصر التي تختلفان فيها ، ثم يركز على العناصر المختلفة في اللغتين ، بوصفها عناصر تمثل صعوبة لدى المتعلم ، نتيجة تدخل أنظمة اللغة الأم في اكتساب اللغة الهدف [١]

٨- تؤكد هذه الطريقة على تعليم اللغة ، لاتقديم معلومات عنها ، على حد قول أصحابها : Teach the language, not about the Language وهذه العبارة تعنى ضرورة تقديم اللغة كما يتحدثها الناطقون بها من غير شرح ولاتعليل نظرى فلسفى لقواعد اللغة [٢].

٩- تسعى هذه الطريقة على الوصول بالمتعلم إلى التفكير باللغة الهدف ؛ بحيث يستعملها بشكل تلقائى، لايسبقه تفكير في القواعد ، ولا ترجمة أو تفكير باللغة الأم، ولهذا تحضر الطريقة استعمال اللغة الأم أو أي لغة أخرى وسيطة ؛ تجنباً للتداخل اللغوى.

١٠- هذه الطريقة تعتمد على مبادئ المدخل السمعى الشفهى ، الذى تحكمه أربعة قوانين أساسية ، ذكرها روبرت لاد ، هي: قانون التحاور، وقانون التكثيف ، وقانون الاستيعاب، وقانون التدريب، وقانون الأثر[٣].

١١- ينبغي أن يبدأ في تعليم الدارس اللغة الهدف بمهارات الاستماع ، تليها مهارات الكلام، ثم مهارات القراءة ، فمهارات الكتابة، على أن يكون الاتصال الشفهى باللغة هو الهدف الأسمى من العملية التعليمية، وأن تهيأ الظروف والمواقف والأساليب التي تحقق هذا الهدف.

١٢- ترتيب المهارات لايعنى تخصيص مرحلة لفهم المسموع ، ومرحلة أخرى للكلام ، ثم مرحلة ثالثة للقراءة ، فرابعة للكتابة ، وإنما ينبغي أن تكون مواد الكلام قدسمعها الطلاب قبل ذلك ، وأن تكون نصوص القراءة وحواراتها مما تدرب عليه الطرب في الاستماع ومارسوه في الكرم ، وأن تكون الكتابة مما قرأه الطلاب وتدربوا على استعماله شفهياً وتحريرياً [٤].

---

**(١)Charles , F. Teaching and Learning English as a Foreign Language Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1945, P.3.**

**(٢)Lado. Teaching English Across CulturesOp.Cit, PP. 17, 22.**

**(٣)Ibid.**

**(٤)تشير إلى أن بعض البرامج التي طبقت فيها هذه الطريقة كانت تخصص مرحلة سمعية شفهية فقط تصل مدتها إلى بضعة أسابيع.**

١٣- مراحل التعلم تبدأ بالحفظ يليه التقليد فالقياس، ثم يأتي التحليل في مرحلة متأخرة . فالمطلوب من المتعلم حفظ الأنماط اللغوية من خلال التكرار والتدرب المستمر ، حتى ترسخ في ذهنه ، ثم يقيس عليها في مرحلة التدريبات بطريقة آلي ، ثم يفكر في القواعد التي تحكم هذه الأنماط [١].

١٤- تهتم هذه الطريقة بقواعد اللغة ، وتبنى عليها المواد اللغوية المقررة ، لكنها لاتقدمها للمتعلمين بطريقة الشرح المباشر ، ولا بالطريقة الاستنباطية ، وإنما تقدمها من خلال نصوص وحوارات ، بأساليب غير مباشرة، في شكل أنماط لغوية Language Patterns ، يمثل كل نمط قاعدة معينة . ثم تعزز هذه الأنماط وأمثالها فيما يعرف بتدريبات الأنماط Pattern Practice / Drills . والغرض من تدريبات الأنماط هذه الوصول بالدراس إلى مرحلة القياس ، بحيث يستطيع صنع حمل وعبارات جديدة قياساً على الأنماط التي حفظها وتدرب عليها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرتهن يستطيع أن يملأها بالمحتوى الذى يناسبها[٢].

١٥- يتم تعلم الكلمات من خلال السياق ، لأن الكلمة لامعنى لها خارج السياق، ولا تسمح هذه الطريقة بوضع الكلمات في قوائم ، أو إبراز الكلمات الجديدة في النص[٣].

١٦- الاهتمام بالصحة اللغوية ، وبخاصة النطق لأصوات اللغة وكلماتها ، والاستعانة بما يعرف بالثنائيات الصغرى Minimal Paris للتفريق بين الحروف المتشابهة في المخرج ، المختلفة في الصفة ، كالسين والصاد ، والدال والضاد ، والتاء والطاء . . . ، ووضعها في كلمات ، نحو : صرير وسرير ، ضرب ودرب ، وطين وتين ، للتأكيد على أن الاختلاف الفونيمى يقود إلى اختلاف المعنى.

١٧- اهتمت هذه الطريقة بتدريب المعلمين، وأنشئت في فترة إزدهارها برامج لإعداد معلمى اللغات الأجنبية ، بما فيها برامج إعداد معلمى اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .

---

**(١)عبدالموجود ، محاضرات في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق.**
**(٢)العصيلى ، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق ، ص ٥٤ ،٥٥.**
**(٣) عبدالموجود ، محاضرات في تعليم اللغة العربية ، مرجع سابق.**

## سادسا: الطريقة الطبيعية

# The Natural Approach Method

النشأة :-

ينسب هذهالطريقة، في شكله الحالي ، إلى تراسى تيرل Tracy Terrel أستاذ اللغة الأساسية في جامعة كاليفورنيا الأمريكية ، نتيجة محاولاته في السبعينات من القرن العشرين وضع تصور لتعليم اللغة على أساس من المبادئ الطبيعية التي حددها الباحثون في ميدان الدراسات المتعلقة بإكتساب اللغة الثانية.

ففي عام ١٩٧٧ إقترح تيرل أسلوباً لتعليم اللغة ، سماه المذهب الطبيعى أو المدخل الطبيعى ، بناء على تجاربه في تعليم اللغتين الإسبانية والهولندية للأطفال الناطقين باللغة الإنجليزية ، ثم طبق هذا الأسلوب في فصول تعليم اللغات الأجنبية الأخرى ، وبخاصة اللغتان الفرنسية والألمانية ، في المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية [١].

وقد إستفاد تيرل في بناء مذهبه هذا من عدد من المذاهب والآراء التي قدمها اللغويون التطبيقيون في مجال إكتساب اللغة الثانية وتعلمها وتعليمها ، فقد استفاد كثيراً من أراء ستيفن كراشن Steven Krashen ،صاحب أنموذج المراقب Monitor Model او نظرية المراقب Monitor Theory. كما إستفاد من الطرائق الاتصالية ، كالإستجاب الجسدية الكاملة TPR لآشر Asher ، والطريقة الإيحائية Suggestopedia للوزانوف Lozanovأو تعلم لغ الجماعة Community Language Learning لكيران Curran ، والطريقة الصامتة The Silent Way

لغاتينو Gattegno[٢].

---

)Terrel, T " The Natural Approach to Language Teaching " In John W, Jr . Oller, and P. Richard – mato (Eds.) Methods that Work : A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers> Cambridge, ass: Newbury House Publishers, 1983,pp.267,68.

) Ibid. P. 267.

بيد أن النظرية التي تعد أساس هذا المذهب هي نظرية المراقب لستيفن كراشن ، وبخاصة فرضية الدخل اللغوى Input Hypothesis بدليل أن تيرل قد ضم جهوده إلى جهود كراشن ، وأعلنا عنها في شكل مبادئ وتطبيقات لهذا المذهب في كتاب أصدره عام ١٩٨٣ م بعنوان : The Natural Approach [١].

لقد أدى إعتماد المذهب الطبيعى على آراء كراشن في اكتساب اللغة الثانية إلى دعوة بعض الباحثين إلى نسبة هذا المذهب إلى كراشن بدلا من تيرل.

وأيا ما كان الأمر ، فقد ربط كراشن وتيرل بين هذا المذهب والمذاهب السابقة له ، التي أطلق عليها عدة أسماء مختلفة ، من : المذهب الطبيعى ، والمذهب الجديد ، والمذهب المباشر ، والمذهب الإصلاحي ، والمذهب التحليلى ، والمذهب التقليدى وجميعها تنادى بإستعمال اللغة فى مواقف اتصالية طبعية دون الاعتماد على القواعد النظرية أو اللجوء إلى لغة الدارس الام

نشير هنا إلى أن هذا المذهب الذي نتحدث عنه يختلف عن الطريقة الطبيعية التي تحدثنا عنها في بداية هذا الفصل ، والتى يعود التفكير فيها إلى أوائل القرن التاسع عشر الميلادى، ثم تطور عنها ما يعرف بالطريقة المباشرة.

ملامح المذهب وأهدافه:

١- ينطلق المذهب الطبيعى من نظرية كراشن في اكتساب اللغة الثانية ، وبخاصة فرضية الدخل اللغوي ، وفرضية المصفي الانفعالي ، وتقديم الاكتساب على التعلم [٢]. فالدخل اللغوي المفهوم أساس إكتساب اللغة ، وبخاصة كلام المعلم باللغة الهدف ، لهذا ينبغى أن يكون كلامه واضحاً، متدرجاً من حيث الطول والصعوبة والتعقيد . . . ففى المراحل الأولى ينبغى أن يرفع المعلم صوته ويخرج الأصوات من مخارجها بوضوح تام ، ويطيل الوقفات بين الكلمات والجمل ، ويوضح المعانى عن طريق الشرح والتكرار وإعادة الصياغة ورسم الصور والاستعانة بحركات اليدين ونظرات العينين وقسمات الوجه ونحو ذلك ، وعليه أن يبتعد قدر الإمكان عن استعمال المختصرات، وحروف الجر الموهمة أو قليلة الاستعمال ، ويفضل أن يلجأ المعلم إلى ما يعرف باستراتيجيات الحديث التى تعين على التواصل ؛ كطرح سؤال يمكن

---

(١) Krashen, S. and T Terrell.The Natural Approach. San Francisco: Alemany, 1983.83.

(٢) تقوم نظرية كراشن على خمس فرضيات ، سوف نذكرها فيما بعد إن شاء الله.

الإجابة عنه بنعم أولا، واستعمال عبارات مثل : أليس كذلك ؟ لم تحضر أمس ! هل كنت مريضاً ؟ ونحو ذلك . ثم يتدرج في الطول والصعوبة والتعقيد [١].

٢- يتميز هذا المذهب عن كثير من المذاهب بأنه لايقتصر على طريقة معينة أو نشاط محدود ، بل يستفيد مما تقدمه المذاهب والطرائق الأخرى من أساليب وإجراءات وأنشطة ، فقد اعتمد على نظرية كراشن فى الاهتمام بإكتساب اللغة من خلال الدخل اللغوى المفهوم ، وتخفيف التوتر ، وأخذ من طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة أسلوبها في فهم المسموع في المراحل المبتدئة ، كما استفاد من طرائق أخرى في مراحل مختلفة من التعلم ؛ كالطريقة الإيحائية ، والطريقة الصامتة ، وتعليم اللغة الإرشادي [٢].

٣- يجب إبلاغ الدارسين منذ البداية بما يمكن تحقيقه من أهداف فى فترة معينة ، وما يتوقعونه من مستوى لغوي فى كل مرحلة من المراحل ؛ حتى يكونوا على بينة من الأمر [٣].

٤- ينبغى أن توجه جميع الأنشطة داخل الفصل إلى تخفيف التوتر لدى الطلاب ، ليمر الكلام المسموع عبر المصفى الانفعالى The Affective Filter بيسر وسهولة ، فيتحول الكلام المسموع إلى دخل لغوي مفهوم ويتحول الدخل المفهوم إلى رصيد لغوى مكتسب [٤].

٥- المفردات هى مفتاح الفهم وإنتاج الكلام وأساس اكتساب اللغة ؛ وهى – فى نظرية تيرل – أهم من معرفة القواعد ، بل يجب تحاشى الحديث عن القواعد داخل الفصل، وإذا احتاج طالب ما إلى شرح قاعدة من القواعد فمن الأفضل الانفراد به خارج الفصل [٥].

٦- الوصول بالمتعلم إلى المستوى المتوسط ، وبناء الحد الأدنى من القدرة الاتصالية لديه ، التي يستطيع من خلالها فهم كلام المعلم ومتابعة ما يدور في الفصل من نقاش وحوار ؛ لضمان الاستمرار في التعلم والتدرب على استعمال اللغة

---

(١)Omaggio .Teaching Language in context.Op.Cit,. PP.76,77.
(٢)terrel.The Natural Approach.Op.Cit , p. 567.
(٣)رتشاردز وروجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مرجع سابق ، ص ٢٦٠،
(٤)Omaggio. Teaching Language in context.Op.Cit , p. 76.
(٥)Ibid. P.77.

الهدف والتفاهم بها مع الناس بدرجة مقبولة ، وهذا يتطلب الاهتمام بالمعنى بدلا من البنية ، والتركيز على الطلاقة اللغوية بدلا من الصحة الشكلية[١] .

٧- يفضل أن يكون الحديث باللغة الهدف وحدها ، لكن يمكن للطالب فى البداية أن يسأل أو يرد على سؤال المعلم باللغة الأم أو بلغة وسيطة ؛ تشجيعاً له على فهم المسموع ، وتوسيع قدراته ، وتنويع الموضوعات التى يمكن أن يفهمها [٢].

٨- تنويع الأنشطة الصفية الشفهية التي تثير رغبة المتعلم في الاتصال باللغة الهدف ، وتزيد من دخله اللغوي ، وتشجعه على استعمال اللغةخارج الصف . وعلى المعلم مراعاة الفروق الفردية بين طلابه عند اختيار الأنشطة ، ويفضل أن يقرر لذوى الاحتياجات الخاصة منهم أنشطة معينة ؛ لتحسين مستوياتهم في بعض المهارات [٣].

٩- تصحيح الخطأ في أثناء كلام الدارس قليل الفائدة ، وربما أحدث نتائج عكسية ، حيث يمنع الطالب من المشاركة في الأنشطة الاتصالية ، ويسبب له الملل ، ويضعف من دوافعه، ويؤثر على إتجاهاته وميوله ، وقد يزيد من نسبة الأخطاء في كلامه × لذا ينبغى تحاشيه حتى لو اعتقد المعلم ضرورته أو أهميته في إكتساب اللغة ، ويمكن تنبيه الطلاب إلى بعض الأخطاء بطريقة غير مباشرة في أوقات متفرقة ، ويفضل أن يقتصر تصحيح الأخطاء على المهارات الكتابية [٤].

١٠- ينبغى أن يسبق الفهم الإنتاج ، أى أن فهم المسموع مقدم على الكلام ، والقراءة يجب أن تسبق الكتابة بمراحل ؛ لهذا ينبغى أن تسير الأنشطة الاتصالية وفق ثلاث خطوات على النحو التالى :

الأولى : فهم المسموع ، ويتم التأكد منه من خلال بعض الأنشطة ؛ كالاستجابات الحركية الجسمية لبعض الأوامر ، والإجابات الحركية عن بعض الأسئلة ، نحو : ما إسمك ؟ من أين انت ؟ أيكم ينوي الدراسة في كلية الشريعة؟ حيث يجاب عن هذه الأسئلة برفع اليد وهز الرأس ونحو ذلك.

---

[١] Ibid.p.75.
[٢] Ibid.
[٣] Ibid.p.76.
[٤] Ibid.

الثانية : الكلام المبكر المحدود ، الذى يقتصر على كلام قصير مقيد، كالإجابة بنعم أو لا. وإستعمال كلمة أو كلمتين أ
عبارة قصيرة . . .

الثاثة : الكلام الحر الموسع ، وهو المرحلة الطبعية لظهور الكلام من خلال بعض الأنشطة ، كالألعاب اللغوية ، وأنشطة المحتوى والأنشطة الاجتماعية ، وجمع المعلومات وحل المشكلات[١] .

١١- نظراً لأن المذهب الطبيعى مذهب اتصالي شفهي ، يهتم بالمرحلتين المبتدئة والمتوسطة ؛ فإنه يرى الإقلال من القراءة
قدر الإمكان ، وتأخير الكتابة حتى يكون المتعلم قادراً عليها ، بل إن هذا المذهب لايشجع على الكتابة المعتمد على
القواعد [٢] .

١٢- يرى تيرل أنه لامعنى لتقويم أداء المتعلمين من خلال الاختبارات الكتابية ، وإن كانت موضوعية ، لأن الجوانب
الشفهية يصعب قياسها كتابياً ، بل إنه يرى صعوبة تقويم المعلم لأداء طلابه شفهياً ، لهذا يرى أن أفضل وسيلة لحل هذه
المشكلة هي تسجيل أداء الطلاب الشفهى في مختبر اللغة ، ثم تحليله وتقويمه [٣] .

## سابعا: طريقة تعلم لغة الجماعة

## Community Language learning method

النشأة :-

تعلم لغة الجماعة (CCL) Community – Language learning طريقة طورها تشارلز كيران Charles
A. Curran ، أستاذ علم النفس الإرشادى في جماعة لويولا Loyola university، بمدينة شيكاغو الأمريكية
بعد دراسات وتجارب في تعليم اللغات الأجنبية ، بدأها منذ عام ١٩٦٠ م، وقدمها في عدد من المؤتمرات والندوات

---

[١] Terrell.The Natural Approach. Op. Cit., PP. 268-282.
[٢] Ibid. p. 170.
[٣] Ibid. p . 171.

العلمية ، ونشر نتائجها في عدد من المجلات المتخصصة فى التربية وعلم النفس وتعليم اللغات الأجنبية ، بيد أن معالمها لم تتضح إلا بعد عام ١٩٧٦م [١].

وهذه الطريقة تختلف في نشأتها ومرجعيتها عن طرائق التدريس التى تحدثنا عنها حتى الأن ، فقد قامت على أساس من الدراسات النفسية ، وارتبطت بمجال الإرشاد النفسى ، وبخاصة نظرية الذات في الشخصية عند كارل روجرز Carl Rogers (١٩٠٢ - ) المعروفة بـ : Roger's Self Theory personality ، التى ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية ، التى تتلخص في ترك المريض يتحدث إلى المرشد النفسى عن مشكلاته بحرية تامة ، ليتيسر له فهم نفسه، ويحاول المرشد فى أثناء ذلك التقاط بعض الكلمات والجمل من المريض ويكررها بصوت مرتفع ، لينبهه إلى أهميتها من غير تدخل فيها ولاتفسير لها، بل يترك المريض يفهم نفسه ويعالج مشكلاته.

ويزعم روجرز ان إرشاد المعلم غير المباشر يعين الفرد على إكتشاف مشاعره الحقيقية ، ويؤكد احترامه لنفسه وإيجابياته وقيمه [٢]

ولعل ارتباط هذه الطريقة بالإرشاد النفسى لدى روجرز كان سببا في تسميتها بطريقة تعلم اللغة الإرشادى Counseling – Language Learning Method[٣] ، والواقع أنها ليست طريقة إرشادية ، وإنما هي تطبيق لبعض الأساليب الإرشادية في تعليم اللغات الأجنبية.

لم يكن كيران لغوياً ولامتخصصا في فرع من فروع علم اللغة ، لكنه لاحظ أن الصعوبات التى يعانى منها الأجانب ومتعلموا اللغات الأجنبية ، ناشئة عن مشكلات نفسية وإجتماعية ، قد يكون سببها صعوبة تعبير المتعلم عما فى نفسه فرأى أن حل هذه المشكلات يكمن فى بناء علاقة حميمة بين المعلم ، بوصفه مرشداً أو طبيباً نفسياً ، والمتعلم، بوصفه مريضاً أو عميلاً يتردد على عيادة الطبيب النفسى ( المعلم ) . يحاول المعلم . فهم مشكلات المتعلم أولاً ، ثم تقديم النصح والمشورة له، تمهيداً لحل مشكلاته بالطريقة التي يتعامل بها المرشد النفسى مع مرضاه في عبادته.

---

**(١) Curran , C ." Counseling Learning." In: John Oller et al. Methods that Work. Cambridge, Mass; Newbury House Publishers, 1983, p. 146,147.**

**(٢) عبدالمنعم الحفنى ، موسوعة علم النفس والتحليل النفسى ، ط٤ ، القاهرة : مكتبة مدبولى ، ١٩٩٤ م ، ص ٧٤٣ ، ٧٤٤.**

**(٣) Curran. Counseling Learning . Op. Cit., p. 146.**

وقد استعار كيران في طريقته هذه كثيراً من المصطلحات الدينية النصرانية ، كالتجسيد incarnation والتخليص redemption والتعميد والتطهير Baptism والتنصير وبث الروح rebirth والبعث resurrectionوغير ذلك من المصطلحات الشائعة لدى المنصرين ورجال الكنيسة ، التي تظهر تلمسهم لحاجات الناس وحل مشكلاتهم ، تمهيدا لتنصيرهم [1].

لقد قامت هذه الطريقة منذ نشأتها على مذهب فلسفى إنسانى تربوى ، عرف بالمذهب أو المدخل الإنسانى The Humanistic Approach وطبق في ميادين التعلم والتعليم بوجه عام . ويرى أصحاب هذا المذهب أن فهم مشكلات المتعلمين والعمل على حلها، وتلمس حاجاتهم ورغباتهم وأهدافهم ، ومساعدتهم في الحصول عليها ، يساعد على تحقيق التعلم السليم. وفى أوائل السبعينات من القرن العشرين طبق كيران هذا المذهب في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، من خلال إتاحة الفرصة للطلاب الأجانب ليتحدثوا عما في أنفسهم ، ويعبروا عن مشاعرهم ، ويتبادلوا ما لديهم من أراء وأفكار.

يرى كيران أن هذا الأمر لايتم إلا من خلال جماعة تشعر بهذه الحاجات وتحس بهذه المشاعر، وهذه الجماعة يمكن أن يمثلها الطلاب في حجرة الدرس، بعد تقسيمهم إلى جماعات صغيرة تشبه جماعة لغوية متعاونة، يشارك فيها المعلم بنفسه وشعوره بطريقة إيجابية فعالة.

على الرغم مما قدمه كيران في هذه الطريقة من مبادئ وأساليب ونماذج تطبيقية ، فإن كثيرا منها أصبح تقليدياً؛ حيث طورت نماذجه ، وأحدثت نماذج جديدة ، وبخاصة تلك التي قدمها زميله لافورج La Forge في الثمانينات من القرن العشرين.

أهداف الطريقة وملامحها:

١- تستند هذه الطريقة إلى المذهب الإنسانى الذى يدعو إلى تقدير الدارس بوصفه إنساناً ، ومراعاة شعوره ورغباته وأهدافه، واحترام لغته الأم وثقافته، واعتبار هذه الأمور عناصر أساسية في العملية التعليمية.

---

[1] Ibid

٢- يعتقد أن فكرة هذه الطريقة مستمدة من الأساليب التنصيرية ، وأن كيران نفسه معجب بهذه الأساليب ، بدليل استعماله بعض المصطلحات والأساليب الدينية [١] .

٣- الاهتمام بالجانب الشفهى من اللغة، وتخفيف التوتر لدى الدراسين ، وزرع الطمأنينة في قلوبهم والثقة في نفوسهم ، ومنحهم فرصاً للتعبير عن شعورهم ؛ تمهيداً لحل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية ، وغير ذلك مما يعتقد أنه يشجع على التعلم، ويدفع الطلاب إلى إستعمال اللغة الهدف [٢].

٤- لايزيد عدد الطلاب في الفصل على خمسة عشر طالباً، يقسمون إلى مجموعات لاتتعدى الواحدة منها خمسة طلاب، وكل مجموعة تمثل جماعة من جماعات اللغة الهدف ، يجلس أفرادها على شكل حلقة، والمعلم يراقبهم عن بعد، فيقوم بوظيفة الخبير المرشد ، مجيبا عن أسئلتهم واستفساراتهم ، ومساعداً لهم في نطق الكلمات والعبارات ، وترجمتها من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ويفضل ألا يتدخل في شؤونهم ما لم تدع الحاجة إلى ذلك.

٥- لايوجد منهج معد مسبقاً ، ولاكتاب مقرر، وإنما يستمع المعلم إلى طلابه ، ويتلمس حاجاتهم ، ويتعرف على دوافعهم ورغباتهم وأهدافهم ، ثم يختار لهم مادة لغوية تناسبهم [٣] .

٦- تجمع هذه الطريقة بين مجموعة من الأنشطة ؛ بعضها محدد في خطوات الطريقة ، وبعضها من ابتكار المعلم ، من ذلك تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة ، وإفساح المجال للمحادثات الحرة ، واستماع المعلم إلى كل طالب باللغة الأم سرا ثم ترجمة كلامه إلى اللغة الهدف ، وتسجيل هذه المكالمات ودمعها وتحليلها ، وكتابة بعض العبارات والجمل [٤].

٧- تسير هذه الطريقة وفق خمس مراحل ، تشبه مراحل النمو اللغوى لدى الطفل في اكتساب لغته الأم ، وهذه المراحل هي :

---

**[١])Oller, j.Counseling Learning "Editor's Introduction.' In: John. Olleret al., methods that Work Cambridge, Mass.: Newbury House, Publishers,1983.P. 146.**

**[٢]) Omaggio.Teaching Language in Context. OP. Cit., P. 79.**

**(٣) ريتشارد وروجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مرجع سابق ، ص ٢٣١.**

**(٤) المرجع السابق، ص ٢٣٨.**

الأولى : المرحلة الاتكالية ، وهى مرحلة الاستعانة الكاملة بالمعلم ؛ حيث يقدم كل طالب ما يرغب في التعبير عنه بلغته الأم إلى المعلم بصوت مرتفع، ثم يقترب المعلم من الطالب ويهمس في أذنه بما يقابله باللغة الهدف ، ثم يردد الطالب كلام المعلم باللغة الهدف بصوت مرتفع، ويسجل ذلك كله على جهاز تسجيل يفضل أن تكون لا قطته في يد المعلم أو في جيب الطالب . تكرر هذه العملية مع كل طالب يرغب في المشاركة ، وتجمع المواد اللغوية المسجلة ؛ لتكون مادة للتحليل والتدريب.

الثانية : مرحلة تأكيد الذات أو التعزيز الذاتي ، وفيها يحاول الدراسون أن يعبروا عما يريدون بأنفسهم من غير تدخل مباشر من المعلم.

الثالثة : مرحلة الولادة ، وفيها يزداد اعتماد الدارسين على أنفسهم ، ويتأكد استقلالهم عن المعلم، حيثيتحدثون باللغة الهدف من غير حاجة إلى تدخل المعلم ومساعدته في الترجمة ، ما لم يطلب منه ذلك.

الرابعة : مرحلة المراهقة ، وفيها يكون الطالب أكثر إطمئنانا وثقة بنفسه من ذي قبل ؛ حيث يتقبل تصويب الأخطاء من معلمه أو زملائه ، وقد يطلب ذلك بنفسه.

الخامسة : مرحلة الاستقلال التام ، وفيها يتم التفاعل بين الدراس ومعلمه أو معلميه من ناحية ، وبينه وبين زملائه من ناحية أخرى ، ويندمج بهم ويتحدث معهم بطلاقة ، فيشعر بالراحة التامة، وتزداد ثقته بنفسه ، ويتقبل النقد بصدر رحب ، ويأخذ بالإقتراحات والنصائح، وذلك مما يشجعه على الانطلاق في اللغة الهدف دراسة وتواصلا [1].

لقد جمعت هذه الطريقة مجموعة الأفكار المتعلقة بالمتطلبات النفسية للتعلم الناجح في كلمة SARD المكونة من خمسة أحرف ، كل حرف منها يرمز إلى شرط من شروط إكتساب اللغة وتمكنه من استعمالها خارج حجرة الصف لأغراض اتصالية. فالحرف الأول (S) يرمز لكلمة Security ، التي تعني الأمان الذى يعد شرطاً لانخراط المتعلم في خبرة تعلم ناجحة . والحرف الثانى (A) يرمز لكلمتى : Attention التي تعني الانتباه و

---

[1]) Curran.Counseling Learning.Op.Cit., 155.

Aggression التي تعني العداء ؛ لأن فقدان الإنتباه مؤشر على عدم مشاركة الدارس في عملية التعلم ، كما أن العداء مؤشر لتأكيد الذات لدى الطفل يظهر من خلاله قدراته وتمكنه من الشئ الذى تعلمه. أما الحرف (R) فيرمز لكميي : Retention التي تعني الحفظ أو التذكر و Reflection التي تعني التأمل ؛ فالحفظ دليل على مشاركة المتعلم في عملية التعلم، والتأمل شعور داخلى ومؤشر على أثار التعلم لدى المتعلم [1].

**ثامنا: الطريقة الصامتة**

## The Silent Way

النشأة :-

كان كالب غاتينو Caleb Gattegno تربويا مهتما ببرامج تعليم الأطفال، اشتهر باستخدامه العصى الخشبية الملونة في تعليم مبادئ القراءة والرياضيات للأطفال، تلك الطريقة التي ابتكرها قبله جورج كويزنير George Cuidenaire في تدريس الرياضيات.

كما اشتهر بسلسلته التعليمية المعروفة بـ : Words un Colors الكلمات في ألوان ، وهى طريقة لتعليم مبادئء القراءة يرمز فيها للأصوات بألوان معينة. وقد جمع غاتينو هذه المواد ونشرها من خلال مؤسسة يديرها بنفسه في نيويورك ، تدعى Educational Solutions , Inc[2].

أعجب غاتينو بنتائج هذه الطريقة، فبدأ تطبيقها في تعليم اللغات الأجنبية منذ بداية الستينات من القرن العشرين، ثم أعلنها عام ١٩٦٣ م في كتاب عنوانه : Teaching Foreign Language in Schools Silent Way ثم أجرى عليها بعض التطوير والتعديل ؛ بناء على ملحوظاته على سلوك

---

**(١) ريتشاردز وروجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مرجع سابق، ص ٢٢٧ ، ٢٢٨ .**
**(٢) المرجع السابق ، ص ١٨٨.**

المتعلمين، وأعدها في شكل دروس في تعليم اللغات الأدنبية ، ونشرها من خلال مؤسسته Educational Solutions, Inc. ثم أعيد نشرها كاملة ومجزأة في عدد من المجلات والكتب المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية ، تحت عناوين مختلفة ، فقد نشرها مرة بعنوان The Silent Way ، ومرة بعنوان Much Language and Little Vocabulary ، ومرة أخرى بعنوان : Perception[1].

أطلق غاتينو على عمله هذا : الطريقة الصامتة The Silent Way، وخصصها لتعليم اللغة الهدف لغة أجنبية Foreign Language ، ويقصد بهما تعليم اللغة خارج بيئتها الأصلية ، وبخاصة تعليم اللغات الألمانية والفرنسية والإسبانية في الولايات المتحدة الأمريكية، في مقابل تعليمها لغة ثانية Second Language ، أي حينما تدرس في بيئتها الأصلية ؛ حتى إنه أطلق عليها مصطلح The Silent Way of Teaching Foreign Language[2] ، ومصطلح Teaching Foreign Languages: the Silent Way[3] ، وكلاهما يعنى الطريقة الصامتة لتعليم اللغة الأجنبية.

سميت هذه الطريقة بالطريقة الصامتة ، لاعتمادها على المبدأ القائل بأنه ينبغي لمعلم اللغة أن يكون صامتاً معظم الوقت ، وأن يشجع الدارسين على النطق والكلام باللغة الهدف قدر الإمكان ، مستعيناً في ذلك بالوسائل المعينة من عصى وألوان ورسوم وحركات وغير ذلك مما يتيح للدراسين فرصاً للتفكير والاكتشاف والربط ، بدلا من التلقين والترديد والحفظ [4].

أهداف الطريقة وملامحها:

١- هذه الطريقة مخصصة – في الأصل – لتعليم اللغات الأجنبية ، أي أنها موجهة لتعليم اللغات خارج مواطنيها الأصلية ؛ كالألمانية والفرنسية والإسبانية في الولايات المتحدة الأمريكية ، والإنجليزية والفرنسية في الصين، والعربية والفارسية

---

**(1) Innovative Approaches to Language Teaching .**

**(2) Cattegno, C. " The Silent Way." In : John Oller and Patricia Richard- Amato, Eds., Methods that Work, Op.Cit., P.72.**

**(3) Omaggio.Teaching Language in Context. Op.cit,p.81.**

**(4) رتشاردز وروجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مرجع سابق ، ص ١٨٨ ، ١٨٩ .**

والسواحلية في بريطانيا؛حينما لاتتاح الفرص الكافية لاستعمال المتعلمين اللغة الهدف خارج جدران الفصل ، ومن هنا جاءت تسميتها بالطريقة الصامتة لتعليم اللغات الأجنبية [١].

٢- تعلم اللغة الأجنبية عملية تختلف اختلافاً بينا عن اكتساب الطفل لغته الأم ، ولامجال للمقارنة بين الحالتين ، لأن الثانية عملية مصنوعة والأولى سلوك طبعي ، لهذا ينبغي التعامل مع الحالتين على هذا الأساس[٢] . ومن الواضح أن هذا المبدأ يتفق مع مبادئ تعلم اللغة الأجنبية ، الذى قامت عليه هذه الطريقة ، أكثر مما يتفق مع مبادئ تعلم اللغة الثانية.

٣- معظم أنشطة هذه الطريقة موجهة إلى بناء المرحلة السمعية الشفهية في المستوى المبتدئ من تعلم اللغة ، ويمكن الاستفادة منها في مهارتى القراءة والكتابة بشكل محدود [٣].

٤- تهدف هذه الطريقة إلى إكساب الطلاب طلاقة عامة في اللغة الهدف قريبة من طلاقة الناطقين بها ، وطلاقة خاصة بنطق الأصوات نطقاً سليما يقترب من نطق أهل اللغة ، وتدريب المتعلمين على ذلك من خلال تنبيههم إلى تنوع الأصوات واختلافها عن الصوت الأنموذجى المتمثل في صوت المعلم ، تمهيداً لبناء معرفة سليمة بالنحو.

٥- يتوقع غاتينو وأتباعه أن تحقق طريقتهم هذه المطالب التالية في المراحل الأولى من التعلم:

أ- الإجابة الصحيحة بيسر وسهولة عن أسئلة تدور حول حياة المتعلم وبلده وأحداثه اليومية.

ب- التحدث بلكنة جيدة مفهومة.

ج- القدرة على وصف المناظر والصور شفهياً أو كتابياً.

د- الإجابة عن أسئلة عامة تدور حول ثقافة الناطقين باللغة.

هـ - الأداء المناسب في الهجاء والنحو والصرف والقراءة والكتابة.

---

**[1]) Gattegno. The Silent Way.Op.Cit.,P.72.**

**[2]) Ibid. PP. 72, 73.**

**[٣]) رتشاردز وروجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مرجع سابق ، ص ١٩٩.**

و- تقديم مفردات اللغة واستعمالاتها من خلال الوسائل المنصوص عليها في هذه الطريقة وعدم الخروج عليها ، وهى العصا والألوان والرسوم والأوامر والحركات [١].

٦- يتضح من عنوان هذه الطريقة أن على المعلم أن يبقى صامتاً معظم الوقت ، مع استمالة المتعلمين لبدء الحديث ، وإعطائهم فرصا للكلام قدر الإمكان [٢]. على أن يستوعب المتعلم العنصر اللغوى ذهنياً، من خلال التجربة الحسية والممارسية العملية، قبل أن ينتجه حديثاً مسموعا أو نصاً مكتوباً.

٧- الاعتماد على مبدأ : كثير من اللغة وقليل من الكلمات Much Language and Little Vocabulary ، أي استعمال اللغة في الفهم والكلام استعمالا سياقيا مفهوما من خلال كلمات محدودة العدد مع التوسع في استعمالاتها تدريجياً ، وعدم إغراق المتعلمين بسيل من الكلمات غير المفهومة [٣].

٨- الإهتمام بالكلمات الشائعة الاستعمال ، مثل خذ، أعط، ضع، أنظر ، ونحو ذلك من الكلمات التى يمكن استعمالها استعمالا طبعيا في حجرة الدرس بإستخدام الوسائل المحددة، وكذلك الكلمات الوظيفية ؛ كالضمائر ، وأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، والظروف ، وحروف الجر.

١٠- التدرج في تقديم مهارات اللغة عناصرها ووظائفها؛ حيث يقدم الفهم على الكلام، ويقدم من الكلمات والعبارات والتراكيب ما هو سهل النطق شائع الاستعمال على ما سواه، كما يراعى التدرج في الصحة اللغوية، وسرعة الحديث، ونحو ذلك.

١١- تدريب المتعلمين على استعمال اللغة فى مواقف اجتماعية فى السوق والمطعم والفندق والمطار . . . ، وتدريبهم على وصف الأماكن والصور والمواقف ونحوها، وفق الأساليب والأنشطة المحددة [٤].

---

**([١]) المرجع السابق ، ص ١٩٨.**

**([٢]) Gattegno. The Silent Way.Op.Cit.,P.72.**

**([٣]) خصص كاتينو موضوعاً في الفصل الخاص به من كتاب :Method that Work ، أطلق عليه هذه العبارة : Much Language and Little Vocabulary ، بل إنه نشر بحثاً بهذا العنوان في الفصل الرابع من كتاب Innovative Approaches to Language Teaching.**

**([٤]) Gattegno.The Silent Way.Op.Cit,PP. 75-86.**

١٢- تعلم اللغة يصبح أيسر إذا تم من خلال التعامل الحسى ، المتمثل فى استعمال الوسائل المعينات التعليمية البصرية ، كالعصى الملونة والحركات والاستجابات لبعض الأوامر ، التى تخلق صوراً ذهنية تعمل وسائط ربط تعين الطالب على التعلم والتذكر ، أى أن هذه الطريقة توجه الخبرة الحسية لتحقيق الأهداف المعرفية.

١٣- الإهتمام بالمتعلم بوصفه العنصر الأهم فى العملية التعليمية ، وتوجيهه نحو الإبداع والاكتشاف وحل المشكلات ؛ لأن ذلك يعين على زيادة القدرة الذهنية ، وتنظيم المعلومات فى الذاكرة، ويحققق أعلى مستويات التعلم، وهو التعلم المعرفى [١]، وهذا ما يفسر اهتمام هذه الطريقة بالتعلم وتقديمه على التعليم.

١٤- تهتم هذه الطريقة بالنواحى العقلية المعرفية في تعلم اللغة وتعليمها، وتؤكد على ما يعرف بتعليم المتعلم طريقة التعلم، بدلا من التلقين المباشر، وترى أن الصمت افضل وسيلة للتعلم ، لأن المتعلم الصامت يركز على الهدف المطلوب منه تحقيقه ويبحث عن أنجح الأساليب لتحقيقه، وتزادا أهمية الصمت إذا كان بديلاً عن التكرار الذي يستهلك الوقت ويشتت الذهن [٢].

١٦- تحقيقاً للمبدأ السابق؛ فإن غاتينو وأصحابه يرون أن تجنب المعلم للتكرار يجبر المتعلم على الانتباه والتركيز، وأن معاناة الطالب فى صناعة عبارة سليمة ذات معنى باللغة الإنجليزية تتطلب إعمال قدراته العقلية التحليلية ؛ ما يؤدى إلى فهم حقيقى لها، ويعود المتعلم على اتباع هذا المنهج فى تعلم اللغة [٣].

١٧- يوصى أصحاب هذه الطريقة المتعلم بالإبتعاد عن التقليد والتكرار والحفظ، ويحذرون المعلم من التلقين وكثرة الكلام وتصويب الأخطاء [٤] .

---

**([1]) Ibid.**

**([٢]) ريتشارد وروجرز ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مرجع سابق ، ص ١٩٩.**

**([٣]) المرجع السابق.**

**([4]) omaggio, Teaching language in Context. Op.Cit., P. 82**

**المبحث السادس: الدراسات السابقة، ويشمل البيان على:**

**١- دراسات تناولت مهارات الفهم القرائى**

**٢- التعقيب على الدراسات تناولت مهارات الفهم القرائى**

**٣- دراسات تناولت موضوع القصة**

**٤- تعقيب على الدراسات تناولت موضوع القصة**

**٥- دراسات تناولت موضوع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**

**٦- تعقيب عام على الدراسات السابقة**

## الدراسات السابقة

يتناول الباحث فيما يلى مجموعة من الدراسات السابقة التى تمكن من الحصول عليها، والتى لها علاقة بموضوع بحثه الحالي ، وذلك من أجل توضيح موقع بحثه بالنسبة لهذه الدراسات، إضافة إلى الاستفادة منها فى بناء إطار النظرى، والمادة العلمية فى القصص القرآنى وكذلك الاستفادة منها فى نتائج بحثه . وقد قام الباحث بتصنيف هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور رئيسية:

### المحور الأول : دراسات تناولت مهارات الفهم القرائى

**١. دراسة الصيداوي (٢٠١٥) بعنوان : " أثر استخدام استراتيجية (تنال القمر) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة".**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (تنال القمر) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقسمت إلى مجموعتين، الأولى تجريبية (٤٠) تلميذة، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته وذك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

**٢. دراسة الغلبان(٢٠١٤) بعنوان " أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة".**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) تلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث

قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، حيث تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (٣٢) تلميذة، والمجموعة التجريبية الثانية من (٣٦) تلميذة، والمجموعة الضابطة من (٣٥) تلميذة، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة فى قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطس درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الثانية، كما أن استراتيجيتي التعلم النشط ( التعلم التعاوني- لعب الأدوار) لهما تأثير كبير فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

**٣. دراسة باجنوسينشل (pagan & seneschal, 2014) بعنوان " دور أولياء الأمور فى برنامج القراءة الصيفي لتنمية الفهم القرائي، والطلاقة والمفرادت لدى طلبة الصـــفين الثالث والخامس الابتدائيين".**

هدفت الدراسة إلى معرفة دور أولياء الأمور فى برنامج القراءة الصيفي لتنمية الفهم القرائي، والطلاقة والمفرادت لدى طلبة الصـــفين الثالث والخامس الابتدائيين، ولتحـــقيق أهداف الـدراسة اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الـــدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثالث والخـــامس من ذوى التحصـــيل المتدني، حيث كان عدد أفراد المجمـــــوعة التـــجريبية (٢٤) طالباً وطالبة منهم (١١) من الصف الثالث و (١٣) من الصف الخامس، ومجموعة ضابطة تتكون من (٢٤) طالباً وطالبة منهم (١٢) من الصف الثالث و (١٢) من الصف الخامس، وقد أعد الباحثان أدوات الدراسة متمثلة فى قراءة كتاب أسبوعياً، والاختبار الآدائي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية إشراك أولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل للصفين الثالث والخامس فى تعليم القراءة الصيفي وتأثيره على تحسن مهارات الفهم القرائي، وزيادة تحصيل المفردات اللغوية.

**٤. دراسة جوهنسون (Johnson) ٢٠١٤بعنوان: " أثر النشاط التراكمي وعلاقات الأقران على الفهم القرائي".**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر النشاط التراكمي وعلاقات الأقران على الفهم القرائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(١٢٩) طالباً من طلاب الصف الأول حتى الصف السادس الابتدائي فى مدرسة حى الحضرية، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة فى استبانة مقياس النشاط، واختبار الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور الأقران فى الفهم القرائي، وإكساب المهاات الإجتماعية بين طالب وآخر.

**٥. حسن والحداد (٢٠١٣) بعنوان: " أثر استراتيجية منية على التخيل فى تحسين مهارات االاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر فى الكويت".**

هدفت الدراسة إلى تفحص أثر استراتيجية منية على التخيل فى تحسين مهارات االاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر فى الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً قسمت إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة فى كل منهما (٢٢) طالباً، وقد تمثلت أدوات الدراسة فى قائمة بمهارات الاستيعاب القرئي، واختبار الاستيعاب القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم تفوق طلاب المجموعة التجريبية فى مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري، وأظهرت تفوقها فى مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي عند مستوى دلالة(٠.٠٥).

**٦. دراسة الحديبي (٢٠١٣) بعنوان : " تأثير استراتيجية"اتقن" المقترحة فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى".**

هدفت الدراسة إلى قياس تأثير استراتيجية"اتقن" المقترحة فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث

المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) متعلماً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة فى استبانة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

**٧. درا سة أحمد ومجيد (٢٠١٣) بعنوان: " أثر استراتيجية( افحص– أسأل– اقرأ– تأمل– اسمع–راجع) في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية( افحص– أسأل– اقرأ–تأمل– اسمع–راجع) في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذاً من تلاميذ مدرسة الأشبال التابعة لمديرية العامة لتربية بغداد موزعين عشوائياً بين مجموعتين، الأولى تجريبية وتضم (٢٥) تلميذاً، والثانية ضابطة وتضم (٢٧) تلميذاً، وقد تمثلت أدوات الدراسة فى قطعة قرائية ملائمة لقياس مهارتي سرعة القراءة وصحتها،واختبار تحصيلي لقياس مهارة الفهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارتي سرعة القراءة وصحتها، ومهارة فهم المقروء لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

**٨. دراسة الميعان (٢٠١٣) بعنوان: " أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً موزعين على مجموعتين، الأولى تجريبية مكونة من (٢٠) طالبة، والثانية ضابطة مكونة من (٢٠)

طالبة، وقد أعدت الباحثة أدوات الدراسة متمثلة فى اختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الفهم القرائي البعدى وذلك لصالح الطالبات فى المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات فى المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الاتجاه نحو القراءة.

**٩. دراسة نهابة (٢٠١٣) بعنوان: " أثر استراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية بعض المهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية بعض المهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من الصف الثاني المتوسط فى محافظة بابل بالعراق ، وزعوا على مجموعتين، الأولى تجريبية مكونة من (٣٠) طالباً، والثانية ضابطة مكونة من (٣٠) طالباً، وقد تمثلت أدوات الدراسة فى قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القارئي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي بجميع أبعاده.

**١٠. دراسة محمود (٢٠١٢) بعنوان: " فعالية استراتيجتي النمذجة والتلخيص فى علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات".**

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فعالية استراتيجتي النمذجة والتلخيص فى علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) دراسة من دراسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات بمحافظة أسيوط بمصر،

وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة فى قائمة بمهارات فهم المقروء، وقائمة بصعوبات فهم المقروء، واختبار الذكاء المصور (أحمد زكي عايش)، واختبار تشخيصي فى صعوبات فهم المقروء، ومقياس قلق القراءة لدى الدراسات، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص فى علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدى دراسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

**١١. دراسة الخوالدة (٢٠١٢) بعنوان: " فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية فى الأردن".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية فى الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة من تلميذات الصفوف الثالث والرابع والخامس، حيث قسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بواقع (١٥) تلميذة، والأخرى ضابطة بواقع (١٥) تلميذة، وقد أعد الباحث ادوات الدراسة متمثلة فى اختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطعلامات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي للبرنامج التعليمي ولصالح تلميذات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات تلميذات المجموعة التجريبية فى مهارات الفهم القرائي فى الاختبار البعدي وعلاماتهم على اختبار المتابعة فى الصفوف الثالث والرابع والخامس تعزى للبرنامج التعليمي.

**١٢. دراسة بن عدنان(٢٠١٢) بعنوان: " فاعلية استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأبتدائي".**

هــدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأبتدائي، ولتــحقيق أهــداف الدراسـة اتبع الباحث المنهج شبه التــجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصــف الســادس الأبتــدائييمدارس منطقة الباحقة بالمملكة العربية السعودية، منهم (٢٥) تلميذاً باعتبارهم مجموعة تجريبية و(٢٥) تلميذاً باعتبارهم مجموعة ضابطة، وقد أعد الباحث ادوات الدراسة متمثلة فى قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) فى الأداء البعدي لمهارات الفهم القارئي الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود دلالة عملية لتطبيق البرمجية القائمة على استخدام الوسائط المتعددة فى نمو مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

**١٣. دراسة مشعل(٢٠١٢) بعنوان: " أثر استخدام استرتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استرتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهجالتجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة من تلميذاتالصف الثاني ذوات صعوبات تعلم القراءة بمدرسة بنات بن النفيس الإعدادية التابعة لإدارة الرحمانية التعليمية بمحافظة البحيرة بمصر، وزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة مكونة من(١٥) تلميذة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار القدرة العقلية العامة للأعمار (١٢-١٣) ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي للفهم القرائي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي

درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

**١٤. دراسة الشهري(٢٠١٢) بعنوان: " فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة فى تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي".**

هــدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة فى تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهــداف الــدراسة اتبــع الباحــث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الـــدراسة من (٦١) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، وزعوا على مجموعتين، إحداهما تجريبية مكـونة من (٣١) تلميذاً، والأخرى ضابطة مكونة من (٣٠) تلميذاً، وقد أعد الباحث أدوات الـــدراسة متمثلة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القـــراءة، والبرنامج القــائم على نشــاطات القراءة، وأظــهرت نتائج الـــدراسة وجـــود فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســـتوى دلالة (٠.٠٥) في الأداء البـــعدي

لمستويات مهارات الفهم القرائي الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، والإبداعي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في قياس الاتجاه نحو القراءة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

**١٥. دراسة السيد (٢٠١٢) بعنوان: " فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف فى مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى الصعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية".**

هدفت الدراسة غلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف فى مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى الصعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى قسمت إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية عددها (٦٢) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة عددها (٢٦) تلميذا وتلميذة، وقد تمثلت أدوات الدراسة فى اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح، ١٩٧٩) ، والاختبار التشخيصي، واختبار (بندرجشتلت البصري الحركي)، ومقياس سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجوج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية فى مهارات الفهم القرائي (ككل )، وفى كل مهارة بشكل منفرد، بالإضافة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى علاج الضعف فى مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**التعقيب على الدراسات محور الأول**

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلى :

**وجه الشبه بين البحث الحالى والدراسات السابقة**

- جمعت جميع الدراسات السابقة على فاعلية استخدام العديد من الاستراتيجيات على تنمية مهارات الفهم القرائي.
- اتفقت الدراسات السابقة مع هدف الدراسة الحالية فى توظيف القصص القرآنى (متغير مستقل ) ومهارات الفهم القرائي (متغير تابع).
- أجمعت جميع الدراسات السابقة على القول بأهمية الفهم القرائى ودوها العغال فى تنمية المهارة.

- بعض الدراسات اتبعت المنهج شبه التجريبي، والآخر المنهج الوصفى وشبه التجريبي، والبعض الآخر المنهج الوصفي والتجريبي، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التى اتبعت المنهج التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- أن بعضها قد سلك الضوء على تحسين مستوى بعض مهارات الفهم القرائي لدى دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- أن جل هذه الدراسات وغيرها أكدت على ضرورة الاهتمام بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى تعلم القراءة وأكدت على ضرورة تأهيل معلمى هذه المرحلة .
- اتفقت جميع الدراسات السابقة فى المتغير التابع وهو تنمية مهارات الفهم القرائي.

**أوجه الاختلاف بين البحث الحالى والدراسات السابقة**

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسات هذا المحور فى كونها تناولت مهارات الفهم القرائى، إلا أن دراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة فى أنها حاولت أن تستفيد بالقصة القرآنية كطريق من طرق التدريس لبناء وتنمية مهارات الفهم القرائى لدى دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- على الرغم من وجود دراسات متنوعة فى توظيف القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائي إلا أنه لم يتم توظيفها فى نيجيريا ( فى حدود علم الباحث).
- مكان إجراء الدراسة : إذ تعد الأولى من نوعها فى جمهورية نيجيريا الاتحادية الفدرالية التى تحاول تنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ الدارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال القصص القرآنى.

**جوانب استفادة البحث الحالى من البحوث والدراسات السابقة**

- التعرف على جهود الباحثين فى مجال القصص القرآنى وكيفية تطبيقها.
- تحديد الإطار النظري للدراسة وبنائه.
- إعداد دليل المعلم.
- تبين الجوانب التى تم التركيز عليها والجوانب التى لم يتم التركيز عليها ومراعاة ذلك فى البحث الحالى .

- المساعدة في اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.
- التعرف على الأدوات البحثية وبنائها فى هذه الدراسة.
- المساهمة فى تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

**يتميز البحث الحالى من البحوث والدراسات السابقة من خلال ما يلى :**

- أن هذا البحث من أول البحوث التى تجرى فى نيجيريا والذى يقوم بتوظيف القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب دراسى اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم.
- استخدم البحث الحالى عينة من طلاب دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها من مدينة زاريا بنيجيريا.
- تعالج هذه الدراسة بعض جوانب قصور التلاميذ فى فهم القراءة وتعمل على رفع مستوى فهم القراءة لديهم وتحقق أهداف تدريس القراءة لدى الناطقين بغير العربية .
- سوف يوجه هذ البحث أنظار القائمين على تصميم وتطوير مناهج التعليمية قى نيجيريا مع ضرورة الاهتمام بمعرفة مستوى النمو المعرفى لدى الطلبة للارتقاء بهم إلى فهم القرائى الجيد الذى يتناسب مع القصص القرآنية .

- ويهدف هذا البحث أيضا إلى كشف آفاق جديدة لدى الباحثين نحو الدراسات الحديثة التى تتعلق بموضوع تنمية مهارات الفهم القرائى المناسب مع القصة القرآنية لدى أفراد المجتمع الإفريقى والإسلامى.

**المحور الثانى : دراسات تناولت موضوع القصة**

**١- دراسة أبو صبحة (٢٠١٠) بعنوان "أثر قراءة القصة فى تنمية بعض مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف التاسع الأساسى"**

"هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر قراءة القصة فى تنمية بعض مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف التاسع الأساسى ، ولتحقيق هذا الهدف الرئيس قام الباحث بإعداد استبانة تشمل قائمة بمهارات التعبير الكتابى الإبداعى الأكثر أهمية لطالبات الصف التاسع الأساسى، وإعداد اختبار لقياس هذه المهارات التى تم التوصل إليها ، كما قام باختيار مجموعة القصص المفترض أن تقرأها طالبات المجموعة التجريبية، لكى يقيس أثرها فى تنمية مهارات التعبير الكتابى الإبداعى . وقد أوصى الباحث فى نهاية دراسته بأمور منها : تشجيع الطالبات بقراءة القصص ، لأن قراءة القصة تزودهن بمفردات لغوية والأساليب البلاغية ، كما تنمى لديهن الثروة اللغوية واللفظية والفكرية ، وتطور ملكاتهن التعبيرية" .

**٢- دراسة نوفل (٢٠٠٧) بعنوان "مناهج البحث والتأليف فى القصص القرآنى"**

"هدفت هذه الدراسة إلى دراسة مكتبة القصص القرآنية ،والتعريف بكل كتاب عن طريق تلخيصه ، وبيان منهج الكاتب فى تأليف كتابه ، وقد جمع الباحث فى دراسته بين الكتب القديمة والحديثة ، وبين أن مناهج التأليف فى القصص القرآنى تتراوح بين ثلاثة مناهج وهى : (المنهج السردى- المنهج التحليلى- المنهج السرد التحليلى). ومن أبرز ما توصل إليه الباحث فى

دراسته أن المنهج السرد التحليلى هو من أليق وجوه دراسة القصة القرآنية ، وأن السرد بدون تحليل كان مدخلا للإسرائيليات ومنه تسربت إلى كتب القصص" .

### ٣- دراسة عباس (٢٠٠٧) بعنوان "قصص القرآن الكريم"

"هدفت هذه الدراسة إلى دراسة القصة القرآنية حسب النزول لا حسب ترتيب المصحف ، وهذا حسب رأى الباحث يحقق أمرين فى غاية الأهمية : الأول : تذوق مواقع النجوم للقصة القرآنية،والثانى : المساعدة فى دراسة قضية التكرار فى القصة القرآنية، بحيث توصل هذه الطريقة إلى نتائج سليمة . ودراسة القصة القرآنية وفق هذا المنهج وكما يرى الباحث تساعد أيضا فى فهم الآيات المتشابهة اللفظى التى نجدها فى النص القصصى، ولقداهتم الباحث فى دراسته بالحديث عن خصائص السور التى وردت فيها القصة ، وبيان مناسبة القصة لموضوع السورة، والكشف عن خصائص السورة مع ربط ذلك بالقصة التى وردت فيه ، وكان للباحث وقفات متأنية فى تحقيق بعض المسائل والقضايا كقضية القول بوجود تكرار فى القصص القرآنى ، وظهر فى هذه الدراسة عناية الكاتب كثيرا بإبراز خصائص النظم القرآنى والتأكيد على قضية الإعجاز القرآنى" .

لم يشر الباحث إلى المنهج الذى استخدمه فى دراسة الموضو

### ٤- دراسة الدقور (٢٠٠٥) بعنوان : اتجاهات التأليف ومناهجه فى القصص القرآنى"

"اهتمت هذه الدراسة بالحديث عن اتجاهات التأليف ومناهجه فى أحداث القصص القرآنى ، وقد استخدم الباحث فى دراسته المنهج الوصفى التحليلى لوضع أهم الأسس والمعايير المنهجية فى دراسة القصة القرآنية وللكشف عن اتجاهات المؤلفين ومناهج التأليف فى أحداث القصة القرآنية . ثم وضع الباحث فى نهاية دراسته منهج مقترح لدراسة القصة القرآنية دراسة

تحقق لها الخدمة المطلوبة فى الكشف عن أهدافها وقيمها . ومن أهم النتائج التى توصل إليها الباحث فى دراسته ما يلى :

- إن القصة القرآنية احتلت مساحة واسعة فى اهتمام وجهود المؤلفين والكاتبين .
- إن القصص القرآنى مجال خصب للتوجيهات والإرشادات ، وإبراز القيم الدينية السامية .
- أن هناك جوانب كثيرة فى القصة القرآنية تحتاج إلى بحث ودراسة كالجوانب الفنية ، والتحليلية ، والموضوعية . كما أوصى الباحث بأهمية تكاتف جهود الباحثين والكاتبين لدراسة القصص واستجلاء أهدافه ومقاصده من قيم ودلالات . ورأى الباحث أن القصة القرآنية فى حاجة ملحة لأن تتوجه جهود العلماء نحو تنقيتها مما علق بها من الإسرائيليات والخرافات والأباطيل" .

**٥- دراسة المجيدل (٢٠٠٥) بعنوان : " أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثانى الابتدائى فى تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة "**

"هدفت هذه الدراسةإلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى باستخدام أسلوب قراءة المعلمين القصص عليهم ، ومن ثم قياس أثر تطبيق البرنامج فى اتجاهات التلاميذ نحو القراءة . وقد قام الباحث ببناء برنامج قراءة القصص على أسس علمية ، وأعد مقياسا لمعرفة أثر تطبيق البرنامج على التلاميذ ، وبعد تطبيق البرنامج على عينة من التلاميذ الصف الثانى الابتدائى فى مجمع الأمير سلطان التعليمى بالرياض ، وصل الباحث إلى أن استخدام أسلوب قراءة القصص على التلاميذ كان ذا أثر كبير فى تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة ، حيث كشفت الاختبارات عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح التطبيق البعدى .وقداستخدم الباحث المنهج التجريبي والوصفى فى دراسته، وفى ضوء النتائج أوصى الباحث بأمور منها :

- ضرورة أن يقوم معلمو المرحلة الابتدائية بقراءة القصص على تلاميذهم فى جميع صفوف هذه المرحلة وبشكل يومى خلال العام الدراسى .
- دمج برنامج قراءة القصص فى منهج مادة القراءة والكتابة فى الصفوف الأولى .
- عقد دورات تدريبية لمعلمى الصفوف الأولى حول أسلوب قراءة القصة .
- تضمين مناهج إعداد معلمى المرحلة الابتدائية فى كليات المعلمين مقررات متخصصة بأدب الأطفال ، وأسلوب قراءة القصص مع التركيز على الجوانب التطبيقية".

**٦- دراسة رمضان (٢٠٠٤) بعنوان "بعض القيم الخلقية والتربوية المتضمنة فى القصص القرآنى"**

"هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيم الخلقية والتربوية المتضمنة فى القصص القرآنى ودورها فى تربية النشء المسلم ، وتفرع من هذا الهدف أسئلة فرعية يدور محتواها عن أغراض القصة، ومميزاتها ، وأنواعها ، وقد استخدمت الباحثة فى دراستها المنهج الوصفى لجمع المعلومات عن القيم الخلقية وتحديد أنماطها ومداخلها . وقد أوصت الباحثة فى دراستها بأمور منها ما يلى:

- إدخال القصص القرآنى فى المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية لتنمية القيم الخلقية والتربوية .
- تضافر مؤسسات التنشئة الاجتماعية فيما بينها للاستفادة من القصص القرآنى فى تنمية القيم الخلقية والتربوية لدى النشء.
- الاهتمام بالتطبيقات التربوية للقصص القرآنى داخل حجرة الفصل" .

**٧- دراسة مطر (٢٠٠٢) : " أثر استخدام القصة فى تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلامذة الصف الأول الأساسى بغزة "**

"هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤال الرئيس التالى : ما أثر استخدام القصة فى تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلامذة الصف الأول الأساسى بغزة ؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبا وطالبة من الصف الأول الأساسى ، حيث قام الباحث باختيار عينة قصدية تتكون من شعبتين ، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وتتكون من (٢١) طالبا ، و (٢٠) طالبة (٤١) طالبا وطالبة ، والأخرى ضابطة تتكون من (٢١) طالبا و (٢٠) طالبة (٤١) طالبا وطالبة . وأعد الباحث مادة تعليمية عبارة عن مجموعة من القصص التى تضمنت المفاهيم الرياضية ، واختبار للمفاهيم الرياضية يتكون من ٣٠ فقرة متعدد . ومن أهم النتائج التى توصل إليها الباحث ما يلى :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين تعلموا بأسلوب القصة) ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (الذين تعلموا بالأسلوب المعتاد) لصالح مجموعة التجريبية .

  لم يشر الباحث إلى المنهج الذى استخدمه فى دراسة الموضو

وأنهى الباحث دراسته بجملة من التوصيات والمقترحات منها :

- أهمية الطريقة التى يتم فيها سرد القصة ، حيث يجب مراعاة الطريقة الصحيحة لسرد القصة لتحقيق الفائدة المرجوة منها .
- ضرورة اشتمال مقررات الرياضيات فى الصفوف الدراسية المختلفة على دروس ومفاهيم ومهارات مصوغة بأسلوب القصة .
- دراسة أثر استخدام القصة فى تنمية الميل نحو الرياضيات ودراستها" .

**٨- دراسة حسان (٢٠٠٠) بعنوان : " القصص القرآنى وأهميته فى تعميق القيم التربوية من خلال سورة لقمان " .**

"هدفت هذه الدراسة إلى إظهار عناية الإسلام بتربية الأبناء الصحيحة من خلال قصة لقمان ، وتحدث الباحث فى دراسته للقصص عن أهميتها التربوية وتطبيقاتها فى المجتمع الإسلامى المعاصر . وفى نهاية دراسته سجل الباحث جملة من النتائج والتى من أهمها :

- إن قصص القرآن الكريم هو أفضل المناهج والأساليب التربوية فى التهذيب والإصلاح ، لأنه أسلوب تربوى رائع لما يحمله من عنصر التشويق والجذب للنفس البشرية ، وهو منهج شامل لتحقيق القيم التربوية والعقدية والأخلاقية فى نفوس المدعوين" .

**٩- دراسة محمد على (٢٠٠٠) يعنوان : " أثر استخدام القصص الاجتماعية فى تدريس مادة الاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية " .**

"هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام القصص الاجتماعية فى تدريس مادة علم االاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية (تقدير الوقت ، الالتزام بالقواعد والمعايير الاجتماعية ، المحافظة على البيئة ، تقدير السلام) لدى طالبات الثانى الثانوى بالقاهرة . وسعى الباحث فى دراسته إلى تحديد أسس اختيار وبناء القصص الاجتماعية المناسبة لتدريس المادة ، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٢) طالبة متوسط أعمارهن (١٦) عاما ، موزعات على فصلين ، أحدهما تجريبى والآخر مجموعة ضابطة ، وأكدت نتائج الدراسة على النقاط التالية :

- استخدام القصص التعليمية فى تدريس مادة علم الاجتماع أدى إلى تنمية القيم الاجتماعية لديهن .
- استخدام القصص فى التدريس لا يحقق النتائج المرجوة إذا تم تقديمها كدرس عادى ، بل هى بحاجة إلى إعداد جيد وطريقة جيدة وواعية فى تنفيذ الدرس .

هذا وقد أوصت الدراسة باستخدام القصة فى عرض مواد دراسية مختلفة مع مراعاة أن تكون القصة مناسبة لمستويات المتعلمين الثقافية واللغوية والنفسية والاجتماعية" .

**١٠- دراسة السباعى (١٩٨٧) بعنوان: " القصة فى القرآن الكريم "**

"هدفت هذه الدراسة إلى البحث فى موضوع القصة القرآنية من حيث خصائصها وعناصرها وموضوعها وهدفها وعوامل التأثير فيها . ولقد سلكت الباحثة فى دراستها منهج البحث العلمى الموضوعى ، حيث عمدت إلى تتبع النصوص القرآنية فى القصص القرآنى وجمعها وشرحها شرحا تحليليا ، كما وتتبعت الباحثة المؤلفات القديمة والحديثة حول القصة القرآنية للرد على بعض أخطائها واعتماد ما هو صواب فيها . ولقد سجلت الباحثة فى نهاية دراستها جملة من النتائج منها :

- أن القصص القرآنية لها دور فى تنشئة الإنسان جسديا وعقليا وروحيا .
- أنها من أنجح أساليب الهداية والتقويم ".

**تعقيب على دراسات المحور الثانى :**

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلى :

**وجه الشبة بين البحث الحالى والدراسات السابقة**

- جمعت الدراسات السابقة بشكل عام فى هذا المحور بين القصة القرآنية والقصة البشرية .
- اتفقت الدراسات السابقة مع دراسة الحالية فى أن دراسات القصة القرآنية انقسمت إلى شرعية، وتربوية .
- أجمعت جميع الدراسات السابقة على القول بأهمية القصة بشكل عام ، والقصة القرآنية بشكل خاص، ودورها الفعال فى التنمية والإصلاح فى شتى المجالات .

- تميزت الدراسات الشرعية فى تناولها لموضوع القصة القرآنية بتنوع مناهجها ، فقسم منها انشغل بدراسته للقصة القرآنية من حيث أغراضها وخصائصها وعناصرها، وقسم آخر اهتم بعرض أحداث ووقائع القصص القرآنية ، وقسم اهتم بمناهج البحث والتأليف فى عرض أحداث القصص القرآنى ، وهذا القسم الأخير تفرد عن غيره بتصنيفه لمكتبة القصص القرآنية ، وعرضه لجهود الأولين والآخرين فى هذا الموضوع . وقد استفاد الباحث من هذا فى بنائه للإطار النظرى فى موضوع القصة القرآنية .

**أوجه الاختلاف بين البحث الحالى والدراسات السابقة**

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسات هذا المحور في كونها تناولت القصة القرآنية واستفادت من أبحاث هذه الدراسة، إلا أنها تختلف عن هذه الدراسة في أنها حاولت أن تستفيد بالقصة القرآنية كطريق من طرق التدريس لبناء وتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- مكان إجراء الدراسة : إذ تعد الأولى من نوعها فى جمهورية نيجيريا الاتحادية الفدرالية التى تحاول تنمية مهارات التفكير الطلاب من خلال القصص القرآنية .

**جوانب استفادة البحث الحالى من البحوث والدراسات السابقة**

- بناء الإطار النظرى العام
- الاطلاع على منهجية البحث المتبعة فى كل دراسة .
- تبين الجوانب التى تم التركيز عليها والجوانب التى لم يتم التركيز عليها ومراعاة ذلك فى البحث الحالى.
- إعداد دليل المعلم للتدريس باستخدام القصة .

**المحور الثالث: دراسات في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**

**١- دراسة : نشأت عبد العزيز عبد القادر: ٢٠٠٩ بعنوان: فعالية برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلى.**

استهدفت هذه الدراسة : التعرف على فاعلية برنامج معد في ضوء المدخل الكلي للغة، في تنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين في المستوى المتوسط.

ولتحقيق ذلك قام الباحث على مجموعة بحثية (٢٠دارساً) من متعلمى اللغة العربية غير الناطقين بها في المستوى المتوسط في مركز تعليم اللغات بكلية دار العلوم واستخدم البحث المنهج الوصفي في إطاره النظري، كما استخدم المنهج التجريبي في الإعداد لتجربة البحث وفي تطبيقها. نفذت تجربة البحث من خلال التصميم التجريبي للمجموعة التجريبية الواحدة مع تطبيق قبلي بعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي، وكانت قائمة بمعايير ومؤشرات الأداء اللغوي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المستوى المتوسط.

أبرز المزايا في تلك الدراسة:

١- الموقف التواصلى الذي تستخدم فيه اللغة بمحداته التي يفرضها:

التواصل (Communication) بها كأهلها، وفهم واستيعاب خصائص ثقافتهم (Cultures) في جوانبها المادية و المعنوية، حيث يمكنهم ذلك من الإرتباط بهم (Connections) أو الإندماج و العيش معهم، (Communities) أو تقبلهم ومقارنة

(Comparisons)ثقافتهم بثقافات مجتمعات أخرى في ضوء مفاهيم وأسس تعارف، وتعايش الثقافات المختلفة و تكاملها.

**٢دراسة نماضر حمزة محمد فضل (٢٠١٥) : تصور مقتر لتصميم برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عبر الشبكة العالمية للمعلومات ( الإنترنت ). لنيل درجة الدكتوراة فى علم اللغة التطبيقى فى تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها. معهد اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية – الجمهورية السودان.**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأسس : التربوية ، والنفسية، واللغوية ، والثقافية ، والفنية التى يمكن على ضوئها تصميم برنامج لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها عبر الإنترنت، وتحديد معوقات استخدام شبكة الإنترنت فى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووضع تصور مقترح لتصميم برنامج لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها عبر شبكة الإنترنت.

وأتبع فيها المنهج الوصفى القائم على التحليل ، واستخدم فيها أدوات الاستبانة والمقابلة وخلص إلى النتائج التالية :

١. ينبغى مراعاة الأسس التربوية ، والنفسية، واللغوية ، والثقافية ، والفنية عند تصميم برنامج لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها عبر الإنترنت.

٢. ضعف مهارات المتعلمين فى التعامل مع شبكة الإنترنت.

٣. عدم اهتمام المؤسسات التعليمية والجهات المختصة بتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها عبر الإنترنت. وأوصت بالآتى :. تأهيل وتدريب معلمى اللغة العربية فى محال استخدام الحاسب الآلى والإنترنت، ودعوة الجامعات والمعاهد المتخصصة فى تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى الاستفادة من الإنترنت وفق الأسس والمعايير العلمية، إنشاء مراكز متخصصة فى مجال تصميم البرمجيات التعليمية وتقويمها.

**٣ – أحمد محمد أحمد أبكر ٢٠١٥ بعنوان: " تعليم المهاراتين المسموعة والملفوظة فى تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها بالحاسوب ( دراسة تطبيقية ) لنيل درجة الدكتوراه ، معهد اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية – الجمهورية السودان.**

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارتى الاستماع والكلام فى اللغة العربية لدى طلاب الناطقين بغيرها فى المستوى الأول. والكشف عن مدى فاعليته فى تعديل سلوك المتعلمين تجاه تعليم المهارتين.

وأتبع فيها المنهج التجريبى القائم على تصميم المجموعة المتكافئة من خلال مجموعتين ( تجريبية وضابطة) حيث يتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الحاسوب، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية.

وخلص الباحث إلى النتائج التالية :. أن للحاسوب فعالية كبيرة فى تعليم المهارتين، وأن الحاسوب يهيئ بيئة تعليمية مرنة تتلائم مع الاختلافات الفردية بين الطلاب.

وأوصى بالنتائج التالية منها : ضرورة تدريب المعلمين والمتعلمين على التعامل مع التقنية، إقامة تجارب استخدام الحاسوب فى تعليم مهارات اللغة المختلفة وتذليل الصعوبات.

**٤- صلاح مدنى محمد (٢٠١٤) : اتجاهات معلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو تعليمها بمساعدة الحاسوب، لنيل درجة الدكتوراه فى علم اللغة التطبيقى فى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة – جامعة إفريقيا العالمية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها ( فى اليابان وماليزيا ) نحو تعليمها بمساعدة الحاسوب ومدى علاقته بمتغيرات الدراسة.

واستخدم الباحث فيها أدوات الاستبانة من ( ٣٨ ) عبارة تم تحليلها ، واستهدفت المجتمع من جميع معلمى ومعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها فى الجامعات العالمية الإسلامية فى ماليزيا والمعهد الإسلامى فى طوكيو. وبلغ عدد أفراد العينة ( ٦٠ ) معلما ومعلمة تم اختيارها عشوائى.

وخلص إلى النتائج التالية :

- أن مستوى اتجاهات معلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها ( فى اليابان وماليزيا ) نحو تعليمها بمساعدة الحاسوب كان مرتفعا جدا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى متوسط استجابات معلمى اللغة العربية للناطقين بغيرها فى ماليزيا واليابان نحو نعليم اللغة العربية بمساعدة الحاسوب تعزى لمتغيرات النوع ، والتخصص ، والخبرة ، والتدريب.

- عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية فى اتجاهات معلمى اللغة العربية للناطقين بغيرها بمساعدة الحاسوب يعزى للتفاعل بين متغيرى النوع والتخصص ، وبين متغيرى الخبرة ، والتدريب والتخصص.

وأوصى بالآتى :

- أن تعتمد كل المؤسسات والجامعات التى تضطلع بإعداد معلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها للتعليم بمساعدة الحاسوب ضمن مقرراتها وبرامجها.
- أن تتبنى كل المؤسسات والجامعات التى تضطلع بإعداد معلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها للتعليم ويكون ذلك بتوفير البيئة المكتبية من إمكانيات وتقنية، بتخصيص أجهزة وبرمجيات.

**٥- محمد أحمد عيسي٢٠٠٤ : فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدارسى اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى رسالة دكتوراه/كلية التربية، جامعة المنصورة ٢٠٠٤م**

استهدفت هذه الدراسة تحديد مجالات التعبير الكتابي الوظيفي التي يحتاج إليها دارسو اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى و التي يتوقع أن يمروا بها في اثناء الإتصال الكتابي بالعربية، ثم تحديد المهارات العامة للتعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لهؤلاء الدارسين، ومن ثم وضع برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.

ولتحقيق ذلك قام الباحث بما يلي:

(أ) إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

(ب) إعداد قائمة بالمهارات العامة اللازمة لدراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

(ج) إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، وتطبيقه.

(د) إعداد دليل معلم؛ للإستعانة به في تدريس البرنامج المقترح.

(هـ) بناء اختبار موضوعي لقياس استيعاب الدارسين المفاهيم و المعارف الأساسية الواردة بالبرنامج، وقياس مدى تمكنهم من مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، وتطبيقه قبليا و بعديا

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلى:

- إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي
- الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة.
- كتابة الهمزة بشكل صحيح.
- استخدام قواعد النحو و الصرف بطريقة تظهر المعنى.
- الربط بين الجمل و الفقرات بأدوات الربط المناسبة.
- تعزيز الأفكار بالشرح و التفصيلات المناسبة.
- اختيار الألفاظ الملائمة للمعنى.

* تحديد أسس بناء البرنامج المقترح مثل:

- مراعاة احتياجات الدارسين. * مراعاة مبدأ التكرار والممارسة الفعلية
- شمولية التقويم.
- أن يسهم كلاً تدريب في تنمية مهارة معينة
- إيجابية الدارسين في أثناء تعلمهم.

**٦- وليد العناني ٢٠٠٤: تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من الماليزيين من الناحية التركيبية، ثم تقديم بعض الإقتراحات لعلاج تلك الأخطاء "اللسانيات التطبيقة" وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهر للنشر و التوزيع، عمان – الأردن .**

يهدف هذا البحث إلى : تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من الماليزيين، ولتحقيق ذلك اتخذ الباحث العينة : ٣٠ طالباً ماليزيا من الدراسين في مركز اللغات بجامعة آل البيت واتخذ المنهج : الوصفي عند تحديد الأخطاء، المنهج التجريبي عند تطبيق البرنامج وكان التصميم التجريبي المجموعة الواحدة وأدوات بحثه:-

١- إعداد بيان بأخطاء الدارسين من العينة

٢- الوقوف على أهم الخصائص النحوية و الصرفية لكل من اللغة الماليزية واللغة المستهدفة.

٣- المقارنة بين الأخطاء و الرسم الصحيح لها مستخدماً التحليل اللغوي.

أهم النتائج التي توصل إليها: عرض لأسباب الوقوع في الخطأ اللغوي:

١- النقل من اللغة الأم.

٢- القياس الخاطئ في اللغة ذاتها.

**٧- هداية إبراهيم : دكتوراه ٢٠٠٨: برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه غير منشورة٢٠٠٨معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.**

استهدفت الباحثة فى هذه الدراسة تحديد الصعوبات اللغوية التي يعاني منها دارسو اللغة العربية من الناطقين بغيرها والتي تظهر في كتاباتهم، وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية من (مائة دارس) مركز تعليم اللغة العربية التابع للأزهر الشريف. واستخدمت الباحثة المناهج التالية :

١- المنهج الوصفي عند تحديد الصعوبات اللغوية.

٢- المنهج التجريبي عند تطبيق الإختبار الكتابي، والبرنامج المقترح على الدارسين.

التصميم التجريبي: المجموعة التجريبية الواحدة أدوات الدراسة:

١- الإختبار القبلي: الإختبار الكتابي يتكون من خمسة مستويات: أسئلة الجانب الصوتى، أسئلة الجانب الصرفي، أسئلة الإملائي، الجانب النحوي، الجانب الدلالي و التعبيري.

٢- تحليل إجابات الدراسين.

٣- إعداد قائمة الصعوبات للمستوى المتوسط و المتقدم من الدارسين بمعهد الدراسات الخاصة بالأزهر، الناطقين باللغة الإنجليزية، وهذه الدراسة؛ أقرب الدراسات لدراسة الباحث من حيث الإستفادة.

أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:-

- توصل الباحث تحسن أداء الدراسين في المستويات الإختيارية المقيدة فى التدقيق البعدى عنه في التطبيق القبلي
- علاج الصعوبات اللغوية في المستوي الموجه أكثر عنه في المستويين: المقيد و الحر؛ لأن الدارس حدد له اتجاه معين، مما يثير ظهور الأخطاء لديه.
- توصلت الدراسة إلى قائمة الصعوبات اللغوية الشائعة لدى عينة الدراسة، تكونت من (٤٥) صعوبة، وزعن علي أربعة مجالات فرعية هي: صعوبات نحوية، صعوبات صرفية، صعوبات إملائية، صعوبات دلالية

**التعقيب على الدراسات محور الثالث**

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلى :

**وجه الشبه بين البحث الحالى والدراسات السابقة**

- اتفقت جميع الدراسات السابقة مع دراسة الحالية فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- اتفقت أهداف بعض الدراسات السابقة مع هدف الدراسة الحالية فى تحديد ومعرفة الأسس والمعايير التى ينبغى الأخذ بها عند تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- اتفقت بعض الدراسات السابقة مع دراسة الحالية وهدفت إلى إعداد برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بوصفها لغة ثانية أجنبية مع التعرف على فعالية هذا البرنامج.

- اتفقت بعض الدراسات السابقة مع دراسة الحالية فى أهمية استخدام القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى والوقوف على المعوقات التى تحول دون استخدامها.
- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفى التحليلى، لأنه أنسب المناهج التى اقتضتها طبيعة هذه الدراسات.
- أجمعت جميع الدراسات السابقة على القول بأهمية الفهم القرائى ودوها العغال فى تنمية المهارة.
- بعض الدراسات اتبعت المنهج شبه التجريبي، والآخر المنهج الوصفى وشبه التجريبي، والبعض الآخر المنهج الوصفي والتجريبي، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التى اتبعت المنهج التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة.

**أوجه الاختلاف بين البحث الحالى والدراسات السابقة**

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسات هذا المحور فى كونها تناولت مهارات الفهم القرائى، إلا أن دراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة فى أنها حاولت أن تستفيد بالقصة القرآنية كطريق من طرق التدريس لبناء وتنمية مهارات الفهم القرائى لدى دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- على الرغم من وجود دراسات متنوعة فى توظيف القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا أنه لم يتم توظيفها فى نيجيريا ( فى حدود علم الباحث).

- مكان إجراء الدراسة : إذ تعد الأولى من نوعها فى جمهورية نيجيريا الاتحادية الفدرالية التى تحاول تنمية مهارات الفهم القرائى لدى دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال القصص القرآنى.
- هذه الدراسة تسعى فى الوصول إلى نتائج وتوصيات عملية يسهل عملية تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، والكسف عن مدى تأثير تدريس القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى عكس بعض الدراسات السابقة.

**جوانب استفادة البحث الحالى من البحوث والدراسات السابقة**

- التعرف على جهود الباحثين فى مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تحديد الإطار النظري للدراسة وبنائه.
- إعداد دليل المعلم.
- تبين الجوانب التى تم التركيز عليها والجوانب التى لم يتم التركيز عليها ومراعاة ذلك فى البحث الحالى .

- المساعدة في اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.
- التعرف على الأدوات البحثية وبنائها فى هذه الدراسة.
- المساهمة فى تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

**يتميز البحث الحالى من البحوث والدراسات السابقة من خلال ما يلى :**

- أن هذا البحث من أول البحوث التى تجرى فى نيجيريا والذى يقوم بتوظيف القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب دراسى اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم.

- استخدم البحث الحالى عينة من طلاب دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها من مدينة زاريا بنيجيريا.
- تعالج هذه الدراسة بعض جوانب قصور التلاميذ فى فهم القراءة وتعمل على رفع مستوى فهم القراءة لديهم وتحقق أهداف تدريس القراءة لدى الناطقين بغير العربية .
- سوف يوجه هذ البحث أنظار القائمين على تصميم وتطوير مناهج التعليمية قى نيجيريا مع ضرورة الاهتمام بمعرفة مستوى النمو المعرفى لدى الطلبة للارتقاء بهم إلى فهم القرائى الجيد الذى يتناسب مع القصص القرآنية .
- ويهدف هذا البحث أيضا إلى كشف آفاق جديدة لدى الباحثين نحو الدراسات الحديثة التى تتعلق بموضوع تنمية مهارات الفهم القرائى المناسب مع القصة القرآنية لدى أفراد المجتمع الإفريقى والإسلامى.

**تعقيب عام على الدراسات السابقة :**

بعد العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة توصل الباحث إلى ما يلى :

- إن القصص القرآنية مجال خصب للتوجيهات والإرشادات ، وإبراز القيم الدينية السامية التى تحتاجها الإنسانية والبشرية فى حياتها .
- أهمية تضمين الأسلوب القصصى بشكل عام والقصة القرآنية بشكل خاص فى المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية لتنمية الجوانب الروحية والخلقية والتربوية والعقلية.
- استخدام استراتيجية القصص فى التدريس لا يحقق النتائج المرجوة إذا تم تقديمها كدرس عادى ، بل هى بحاجة إلى إعداد جيد وطريقة واعية فى تنفيذ الدرس.
- للقصة دور مهم فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.
- من المهم أن تكون القصة مناسبة لمستويات المتعلمين الثقافية واللغوية والنفسية والاجتماعية.
- إن قراءة القصص تزود المتعلمين بكثير من المفردات اللغوية والأساليب البلاغية، وتطور لديهم الملكات التعبيرية .
- لم يجد الباحث أى دراسات سابقة استخدمت فعالية تدريس القصص القرآني فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى مدينة زاريا، وهذا من بين الأسباب التى دفعته للقيام بهذا البحث على هذه المرحلة بالذات. ولكن هناك دراسات سابقة فى المراحل والصفوف المختلفة الأخرى سواء كانت أعلى من الصف الأول الإعدادى أو أدنى منه وفى المواد المختلفة .
- على حد علم الباحث لم يتم إجراء أى من هذه الدراسات السابقة والتى تتعلق بموضوع فعالية تدريس القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى سواء كانت عربية أو

أجنبية فى مدينة زاريا. ومع ذلك فقد استفاد الباحث من هذه الدراسات فى تحديد الإطار النظرى للدراسة الحالية، وفي كيفية تطبيق النظريات على ميدان البحث.

**تخلص الباحث من خلال ما اطلع عليه من دراسات سابقة إلى :**

- تعدد الدراسات والأبحاث التى اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائى لدى الطلاب باستخدام استراتيجيات أو برامج متنوعة .
- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت فاعلية تدريس القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية.
- الارتباط بين مهارات الفهم القرائى (كمتغير مستقل ) والقصص القرآنية (كمتغير تابع ) ، وهذا ما ينفرد به البحث الحالى .
- جاء فى توصيات ومقترحات الدراسات السابقة جميعها :. الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ،لأن القصص القرآنية يحقق هدفين معا : تنمية مهارات الفهم القرائى وزيادة التحصيل الدراسى لديهم ، ومن هنا جاء البحث الحالى كا استجابة لتوصيات ونتائج الدراسات السابقة .

## الفصل الثالث: الإجراءت المنهجية للبحث

منهجية البحث، ويشمل البيان على:

- منهج البحث
- حدود البحث
- فروض البحث
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- أداة البحث
- قائمة مهارات الفهم القرائى
- اختبار لقياس مهارات الفهم القرائى
- دليل المعلم

## الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

### المقدمة

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهج البحث ، وأفراد مجتمع البحث وعينتها ، وكذلك أدوات البحث المستخدمة وطرق إعدادها ، كما يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التى قام بها الباحث فى تقنين أدوات البحث وتطبيقها ، وأخيرا الأساليب الإحصائية التى اعتمد الباحث عليها فى تحليل البحث . وفيما يلى وصفا للعناصر السابقة:

- **منهج البحث :**

من أجل تحقيق أهداف البحث سيقوم الباحث باستخدام المناهج التالية :

**١- المنهج شبه تجريبى :**

لقد اعتمد الباحث فى هذا البحث على المنهج شبه تجريبى الذى يتناسب مع هدف البحث المتمثل فى معرفة فعالية تدريس القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية المستوى المتقدم، ومجموعتى البحث (الضابطة والتجريبية) التى تم اختيارها عشوائيا وأثبتت التكافؤ بينهما ، حيث اختيرت إحدى المجموعتين لتكون تجريبية يطبق عليها توظيف القصص القرآنى وأخرى ضابطة تدرس الدروس المحددة بالطريقة العادية.

والشكل التالى يضح التصميم التجريبى للبحث

المجموعة التجريبية

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| اختيار قبلى | س ١ | توظيف معالجة القصص القرآنى | س ٢ | اختيار بعدى |
| ضابطة | س ١ | الطريقة العادية | س ٢ | س ٢ |

**٢- المنهج الوصفى التحليلى :**

حيث سيقوم الباحث بالاستعانة بهذا المنهج فى ضوء الأدب التربوى ، ومراجعة البحوث والدراسات السابقة ، وجمع المعلومات والبيانات حول موضوع التفكير والقصة القرآنية ، وتصنيفها وتنظيمها ، والوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على الفهم والتطوير .

**حدود البحث:**

١- الحد الزمنى : طبقت الدراسة فى الفصل الدراسى الثانى ٢٠١٨\٢٠١٩.

٢- الحد المكانى : ويتركز في ثلاث مدارس بمدينة زاريا، وهي:أ. مركز الهدى للتربية الإسلامية والعلوم.ب. مدرسة الأكاديمية الأزهرية.ج. معهد الدراسات العربية والإسلامية لجماعة نصر الإسلام.

٣- الحد الموضوعى : اقتصر هذا البحث على توظيف القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية بالمستوى المتقدم من كتاب المقررة عليهم.

٤- الحد البشري:اقتصر هذا البحث على تسعين طالبا من هذه المدارس الثلاثة فى العام الدراسى ٢٠١٨ \ ٢٠١٩ ، ٣٠ طالبا من كل مدرسة.

وهذه المدارس الثلاثة تقع فى مدينة زاريا بنيجيريا ، وهى مدارس يتعلم فيها اللغة العربية لغير الناطقين بها

**فروض الدراسة**

**١.** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( a = ٠.٠٥ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام السرد التحليلى للقصة القرآنية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية فى اختبار الفهم القرائى فى القياس البعدى.

**٢.** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( a = ٠.٠٥ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام السرد التحليلى للقصة القرآنية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية مقياس مهارات الفهم القرائى نحو تعلم القصةالقرآنية .

٣. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدلالة ( a = ٠.٠٥ ) بين السرد التحليلى للقصة القرآنية ، ومقياس مهارات الفهم القرائى نحو تعلم القصة لدى طلاب المجموعة التجريبية .

- **مجتمع البحث :**

ويشمل المجتمع الأصلى للدراسة طلاب دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بالمستوى المتقدم البالغ عددهم ٩٠ طالبا موزعين على المدارس الثالثة؛ مركز الهدى للتربية الإسلامية والعلوم، ومدرسة الأكاديمية الأزهرية ومعهد الدراسات العربية والإسلامية لجماعة نصر الإسلام (كلهابمدينة زاريا).

- **عينة البحث**
- تكونت هذه العينة من :

- العينة الاستطلاعية :. حيث اختيرت عينة مكونة من ٣٠ طالبا من طلاب دارسو اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم فى مدينة زاريا بنيجيريا، واختيرت العينة من خارج عينة الدراسة بطريقة عشوائية بغرض التأكد من صلاحية أداة البحث والتأكد من الصدق والثبات.
- العينة الأصلية (الفعلية) :. اختار الباحث العينة بطريقة عشوائية، وقد بلغ حجم العينة ٩٠ طالبا . وقسم أفراد العينة إلى مجموعة تجريبية وعددها ٤٥ طالبا وضابطة عددها ٤٥ طالب.
- والجدول الآتى يوضح توزيع عينة البحث

| المدرسة | المجموعة | العدد | المجموع الكلى |
|---|---|---|---|
| ذكور ٥٠ | تجريبية | ٤٥ | ١ |
| إناث ٤٠ | ضابطة | ٤٥ | ١ |

- 
- جدول مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائى لدى طلاب دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم للفصل الدراسى الثانى عام ٢٠١٨ / ٢٠١٩

| المحتوى | المستوى الحرفى | المستوى الاستنتاجى | المستوى التقديرى | |
|---|---|---|---|---|
| | عدد الأسئلة | عدد الأسئلة | النسبة المئوية | عدد أسئلة النسبة المئوية |
| | ٢ | ٣ | | المجموع |

- **أداة البحث :**

لتحقيق أهداف البحث والتى تتمثل فى معرفة فاعلية تدريس القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى مدينة زاريا بنيجيريا، فقد قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائى، كما قام بإعداد جدول المواصفات لاختبار مهارات الفهم القرائي وذلك عن طريق تحديد الوزن النسبي للدروس. ثم قام بإعداد دليل المعلم لتقديم الإرشادات التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.

وسيتحدث الباحث عن كل أداة بالتفصيل فيما يلى:

**قائمة مهارات الفهم القرائى**

فى سبيل الوصول إلى مهارات الفهم القرائى المناسبة لدارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم، تم إعداد قائمة تتضمن عددا من مهارات الفهم القرائى من خلال الإجراءات التالية:

**تحديد هدف القائمة** : هدفت هذه القائمة إلى تحديد أهم مهارات الفهم القرائى المناسبة لدارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم تمهيدا لاستخدامها فى إعداد اختبار مهارات الفهم القرائى وتنميتها بواسطة عرض القصص القرآنى.

**مصادر بناء القائمة** : تم بناء هذه القائمة فى ضوء مصادر التالية :

- البحوث والدراسات السابقة : العربية والأجنبية، التى تناولت مهارات القراءة والفهم القرائى.
- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، فى مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

- القوائم ، والتصنيفات العربية ، الخاصة بمهارات الفهم القرائى، ومستوياته.

**قائمة مهارات الفهم القرائى ومؤشراتها السلوكية**

| المهارة | المؤشر السلوكى الدال عليها | رقم الفقرة |
|---|---|---|
| تفسير المفردات والتراكيب | ١. معرفة معانى الكلمات فى النص المقروء.<br>٢. التفريق بين المعانى المختلفة للكلمة حسب السياق التى وردت فيه.<br>٣. معرفة أضداد الكلمات فى النص المقروء. | ١، ٢<br>٩ ، ٢٨<br>٣ ، ٢٩ |
| تعرف الأحداث الرئيسية من النص المقروء. | ١. تحديد الحدث الرئيسى التى يتناوله النص.<br>٢. تقسيم النص إلى مجموعة من الأحداث الرئيسية<br>٣. استبعاد الأفكار التى لا تنتمى للفكرة الرئيسية من النص من بين قائمة الأفكار. | ٥<br>٦ ، ٢٣<br>١٣ |

| | | |
|---|---|---|
| تعرف الأهداف من النص المقروء. | ١. تحديد الهدف الأساسى من النص<br>٢. تحديد أهداف النص المقروء<br>٣. الوقوف على أغراض الكاتب ومراميه | ٨ ، ١٩<br>٢٠، ٢٢<br>٢٥، ٢٧،<br>٢١ |
| تعرف الأفكار الجزئية من النص المقروء | ١. الإجابة عن الأسئلة التى وضعت للنص المقروء<br>٢. تحديد تفاصيل الوصفوبدقة فى نص المقروء<br>٣. تحديد المعلومات والحقائق والأمثلة التى تدعم الفكرة الرئيسية وتؤكدها. | ١٠ ، ١١<br>١٤ ، ١٥<br>٣٠،<br>٢٤،٢٦ |
| اختيار عنوان مناسب للنص المقروء | اختيار عنوان مناسب للنص المقروء | ١٦.٧ |
| إصدار الأحكام | إبداء الرأى فى عدد م الموضوعات.<br>الكشف عن الاتجاهات الكاتب.<br>الحكم على أسلوب الكاتب فى النص.<br>إصدار الحكم على النص. | ١٧<br>١٢<br>٤<br>١٨ |

## اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لطلاب دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها

أعد الباحث في الدروس المختارة بعد الاطلاع على الدراسات التي استخدمت اختبار الفهم القرائي باعتبارها أداة لها وفقا للخطوات الآتية:

### ١. الهدف من الاختبار:

هدف هذا الاختبار هو قياس مدى أثر تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائى.

### تعليمات الاختبار

روعي عند صياغتها أن تكون واضحة، ومناسبة لمستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وبسيطة، وبالتالي يستطيع المتعلمين من خلالها فهم كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار، كما زودت التعليمات بمثال يبين كيفية الإجابة، وقد تم تصميم الاختبار في ورقة واحدة تمثلت في ورقة الأسئلة والإجابة يعلوها تعليمات الاختبار ومفتاح التصحيح والبيانات الخاصة بالمتعلم ؛ حيث يجيب المتعلم على مفردات الاختبار في نفس الورقة ولا تعطى له ورقة إجابة منفصلة.

### ١. تقدير الدرجات (مفتاح التصحيح)

تم تقدير الدرجات بحيث يكون لكل مفردة درجة، على أن يحصل المتعلم على درجة واحدة عن الإجابة الصحيحة، وصفر عندما يجيب إجابة خطأ، على أن يكون مجموع الدرجات ثلاثون درجة.

### ٢. عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين

تم عرض الاختبار بصورته الأولية على عدد من الأساتذة المتخصصين والخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم وضع مقترحات السادة المحكمين في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاختبار؛ حيث طلب منهم إبداء الرأي حول النقاط التالية:

أ- مدى مناسبة مفردات الاختبار لأهدافه والغرض منه.

ب- مدى مناسبة صياغة مفردات الاختبار لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بغيرها.

ج-سلامة المفردات من الناحية العلمية.

د- حذف أو إضافة أو تعديل في بعض مفردات الاختبار.

هـ- مناسبة الاختبار لعينة الدراسة.

و- تغطية وشمول الاختبار لقياس كل المهارات اللازمة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بغيرها.

ز- ارتباط مفردات الاختبار بأهداف البرنامج.

ح- وضوح التعليمات الخاصة بالاختبار.

وقد تم إجراء مقابلات شخصية مع السادة أعضاء لجنة التحكيم ملحق (١) كل على انفراد، ذلك لمناقشة أي استفسار خاص بالاختبار، وكان نتيجة ذلك أن أوصى بعض السادة المحكمين بضرورة إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، مما زاد من وجهة نظرهم في موضوعية الاختبار ودقته وسلامته العلمية، وقد قدم السادة المحكمين مجموعة من الملاحظات والتي تم الأخذ بها عند إعداد الصورة النهائية للاختبار؛ وهذه الملاحظات هي:

- وافق السادة المحكمون على جميع المفردات المتضمنة باختبار مهارات الفهم القرائي باعتبارها مهمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- أكد السادة المحكمون على أهمية هذه المفردات ومناسبتها لجميع مستويات الفهم القرائي المتضمنة بقائمة مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- لم يرى المحكمون ضرورة إضافة أي مفردات أخرى للاختبار.
- لم يشر المحكمون بحذف أي مفردة من مفردات اختبار مهارات الفهم القرائي.
- **اقترح السادة المحكمون بعض التعديلات في الاختبار يمكن توضيحها فيما يلي:**

❖ تعديل صياغة كلمة جذر التي تمثل المطلوب في المفردات (١، ٢، ٣، ٤) بالسؤال الأول لتصبح " أصل" وقد تم إجراء التعديل.

❖ تعديل صياغة رأس السؤال الثالث من الصياغة " ما معنى الكلمات التي تحتها خط" إلى " ما الفرق في المعنى بين كل من"، وقد تم إجراء التعديل.

❖ تعديل صياغة رأس السؤال الرابع من الصياغة " املأ مكان النقط بالتصريف المناسب مستعيناً بما بين الأقواس" إلى " املأ مكان النقط بالتصريف المناسب للأصل الذي بين الأقواس "، وقد تم إجراء التعديل.

❖ تعديل صياغة رأس السؤال السادس من الصياغة " شكل الكلمات التي فوق الخط" إلى " اضبط الكلمات التي فوق الخط "، وقد تم إجراء التعديل.

❖ تعديل صياغة رأس السؤال السابع من الصياغة " اختر أي الجملتين أجمل" إلى " اختر أي العبارتين أجمل "، وقد تم إجراء التعديل.

❖ تعديل صياغة رأس السؤال التاسع من الصياغة " صرف الكلمات التالية إلى أصل وسوابق وحواش ولواحق" إلى " حلل الكلمات التالية إلى أصل وسوابق وحواش ولواحق "، وقد تم إجراء التعديل.

❖ تعديل صياغة رأس السؤال الثالث عشر من الصياغة " استبدل الكلمات التي تحتها خط بكلمات تؤدي نفس المعني" إلى " غير الكلمات التي تحتها خط بكلمات تؤدي نفس المعني "، وتم مخالفة رأي السادة المحكمين؛ حيث أن كلمة غير كلمة عامة غير محددة بعكس كلمة استبدل.

❖ تعديل صياغة رأس السؤال العشرون من الصياغة " ما المعنى الضمني الذي تؤديه الكلمات التالية في الفقرة التالية " إلى " ما المعنى العميق الذي تؤديه الكلمات التالية في الفقرة التالية "، وتم مخالفة رأي السادة المحكمين؛ حيث أن هناك فرق بين ضمني وعميق.

وقد تم إجراء التعديلات، وفق ما تضمنته ملاحظاتهم، وبالتالي أصبح الاختبار معداً وصالحاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (٤) نسبة اتفاق السادة المحكمين على *عناصر* التحكيم المرتبطة باختبار الفهم القرائي.

**جدول (٤)**

**نسبة اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة باختبار الفهم القرائي**

| عناصر التحكيم | نسب الاتفاق |
|---|---|
| مدى مناسبة مفردات الاختبار لأهدافه والغرض منه. | ٩٨% |
| مدى مناسبة صياغة مفردات الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم | ٩٨% |
| سلامة المفردات من الناحية العلمية. | ٩٨% |
| مناسبة الاختبار لعينة الدراسة. | ١٠٠% |
| تغطية وشمول الاختبار لقياس كل المهارات اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم | ١٠٠% |
| ارتباط مفردات الاختبار بأهداف البرنامج. | ١٠٠% |

## ٧. التجربة الاستطلاعية لاختبار الفهم القرائي

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمستوى المتقدم في مدينة زاريا بنيجيريا؛ حيث بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٣٠) طالبًا، وتمثل الهدف من تطبيق اختبار الفهم القرائي على العينة الاستطلاعية محدداً في النقاط التالية:

تحديد صدق الاختبار.

أ- حساب ثبات الاختبار.

ب- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

ج-حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار.

د- حساب زمن تقريبي لتطبيق الاختبار.

هـ-التأكد من وضوح التعليمات.

### أ. صدق الاختبار

تم تحديد صدق اختبار الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم من خلال نوعين من الصدق هما؛ الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لهذين النوعين بالتفصيل.

**١- الصدق الظاهري**

اعتمد على الصدق الظاهري في تحديد صدق الاختبار؛ حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، للتحقق من صدق المحتوى، وتحديد مدى صلاحية الاختبار للتطبيق والتحقق من مدى سلامة العبارات ومدى ارتباطها بالمحتوى العلمي ومدى مناسبتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم ، وقد تم حساب هذا النوع من الصدق قبل تطبيق الاختبار استطلاعياً.

**٢- صدق الاتساق الداخلي (الصدق التجريبي)**

يستخدم الاتساق الداخلي لاستبعاد الأسئلة غير الصالحة في الاختبار؛ حيث يقصد به التجانس الداخلي للاختبار، بمعنى أن يهدف كل سؤال إلى قياس نفس الوظيفة التي تقيسها الأسئلة الأخرى في الاختبار، ولتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، ثم حساب الجذر التربيعي لمعامل الارتباط جدول ()، كما تم حساب معامل الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار، ثم حساب الجذر التربيعي لمعامل الارتباط جدول ().

**جدول ()**

**معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال وبين الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ن= ٣٠**

| رقم السؤال | معامل الارتباط | الجذر التربيعي لمعامل الارتباط | رقم السؤال | معامل الارتباط | الجذر التربيعي لمعامل الارتباط | رقم السؤال | معامل الارتباط | الجذر التربيعي لمعامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .633** | 0.796 | 11 | .906** | 0.952 | 21 | .241* | 0.490 |
| 2 | .906** | 0.952 | 12 | .530** | 0.728 | 22 | .324** | 0.569 |
| 3 | .655** | 0.809 | 13 | .581** | 0.762 | 23 | .457** | 0.676 |
| 4 | .682** | 0.826 | 14 | .529** | 0.727 | 24 | .421** | 0.649 |
| 5 | .791** | 0.889 | 15 | .557** | 0.746 | 25 | .255** | 0.505 |
| 6 | .530** | 0.728 | 16 | .633** | 0.796 | 26 | .288** | 0.537 |
| 7 | .641** | 0.801 | 17 | .906** | 0.952 | 27 | .397** | 0.630 |

| رقم السؤال | معامل الارتباط | الجذر التربيعي لمعامل الارتباط | رقم السؤال | معامل الارتباط | الجذر التربيعي لمعامل الارتباط | رقم السؤال | معامل الارتباط | الجذر التربيعي لمعامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | .409** | 0.640 | 18 | .682** | 0.826 | 28 | .307* | 0.554 |
| 9 | .581** | 0.762 | 19 | .255** | 0.505 | 29 | .416** | 0.645 |
| 10 | .529** | 0.727 | 20 | .581** | 0.762 | 30 | .313** | 0.559 |

** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند 01.، * تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند 05.

يتضح من الجدول () أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين أسئلة الاختبار والمجموع الكلي لها، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة على ارتباط أسئلة الاختبار مع المجموع الكلي عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١)، كما يتضح من الجدول() أن قيمة الجذر التربيعي لمعامل الارتباط لجميع أسئلة الاختبار تقترب من الواحد الصحيح حيث تراوحت بين (٠,٤٩- ٠,٩٥٢) وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يؤكد صدق الاختبار.

**جدول (٧)**

**يوضح درجة الصدق الذاتي للاختبار**

| المهارة | معامل الارتباط | الجذر التربيعي لمعامل الارتباط |
|---|---|---|
| مهارة١ | .984 | 0.992 |
| مهارة٢ | .851 | 0.922 |
| مهارة٣ | .932 | 0.965 |
| مهارة٤ | .881 | 0.939 |
| مهارة٥ | .863 | 0.929 |
| مهارة٦ | .873 | 0.934 |

يتضح من الجدول () أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين مجموع كل مهارة من مهارات الاختبار والمجموع الكلي للمهارات، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة على ارتباط كل محور مع المجموع الكلي للاختبار عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما يتضح من الجدول () أن قيمة الجذر التربيعي لمعامل الارتباط لجميع مهارات الاختبار ومحاوره تقترب من الواحد الصحيح؛ حيث تراوحت بين (٠,٩٢٢-٠,٩٩٢)، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يدل على قوة ارتباط مهارات الفهم القرائي بالاختبار وهو ما يؤكد صدق الاختبار.

**ب-ثبات الاختبار**

يقصد بثبات الاختبار دقته في القياس، وأن يعطي نفس النتائج إذا استخدم أكثر من مرة تحت نفس الظروف، أو ظروف مماثلة، وهناك طرق مختلفة لحساب ثبات الاختبار، منها طريقة إعادة تطبيق الاختبار، أو طريقة التجزئة النصفية التي استخدمتها الدراسة الحالية؛ حيث تم تطبيق نفس الصورة من الاختبار على نفس أفراد العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار، حيث تم تجزئة مفردات الاختبار بعد تطبيقه (استطلاعيا) تجزئة نصفية إلى جزأين.

الأول: يضم الأسئلة ذات الأرقام الفردية (س) ١، ٣، ٥، ..... ٢٩

الثاني: يضم الأسئلة ذات الأرقام الزوجية (ص) ٢، ٤، ٦، ..... ٣٠

وتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار على أنهما اختباران فرعيان من الاختبار الكلي وهي طريقة شائعة نظراً لأن تقدير الثبات فيها يتم من خلال تطبيق الاختبار مرة واحدة مما يوفر الوقت والجهد والتكلفة، ولأن عدد مفردات الاختبار مناسبة إذ أنه يتكون من (٣٠) مفردة، وقد استخدم برنامج التحليل الإحصائي للبيانات SPSS ، ومنه تم حساب معامل ارتباط "سبيرمان وبراون" بين المجموع الكلي للنصفين الأول والثاني لاختبار الفهم القرائي؛ حيث يوضح الجدول التالي حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لـ"سبيرمان وبراون".

**جدول ()**

**نتائج حساب معامل ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية ل " سبيرمان وبراون "**

**على العينة الاستطلاعية ن= ٣٠**

| أجزاء الاختبار | معامل الارتباط | درجة الثبات |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| النصف الأول | ٠.٩٠٧ | مرتفعة |
| النصف الثاني | | |

باستقراء الجدول () يتضح من معاملات الثبات لكلا الجزأين أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهي درجة ثبات مرتفعة تجعلنا نطمئن إلى صلاحية استخدام الاختبار كأداة للقياس بالدراسة الحالية في ضوء خصائص عينته، كما تعنى هذه النتيجة أن:

- الاختبار ثابت إلى حد كبير مما يعنى أن الاختبار يمكن أن يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة في نفس الظروف.

- خلو الاختبار من الأخطاء التي تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس الاختبار.

**ج- معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار**

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار باستخدام معادلتي معامل السهولة ومعامل الصعوبة وصيغتهما: (صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان:٢٠٠٥، ٢١٣)

صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان(٢٠٠٥): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، ط٢، دار الكتاب الحديث، القاهرة

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مج ص}}{\text{ن}} \times ١٠٠$$

$$\text{معامل السهولة} = ١ - \text{معامل الصعوبة}$$

حيث مج ص = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة.

ن = العدد الكلي للطلاب.

وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لجميع المفردات فيما بين (٠.٣٥ – ٠.٧٥)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٢٥ – ٠,٦٥) وهي معاملات سهولة وصعوبة مقبولة [١].

**د- حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار**

ويقصد به قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، ويعتبر معامل تمييز المفردة دليلاً على صدقها، وقد تم حساب معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار باتباع الخطوات التالية: (صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان:٢٠٠٥، ٢١٥)

- تم حساب عدد الإجابات الصحيحة للمفردة الواحدة في المجموعة العليا التي تضم أوراق المتعلمين الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار كله ويمثلوا (٥٠%) من طلاب التجربة الاستطلاعية.
- تم حساب عدد الإجابات الصحيحة للمفردة الواحد في المجموعة الدنيا التي تضم أوراق إجابات المتعلمين الذين حصلوا على أقل الدرجات في الاختبار كله ويمثلوا (٥٠%) من طلاب التجربة الاستطلاعية.
- تم الحصول على معامل التمييز بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\text{ن } ٢/١}$$

حيث مج ع = عدد طلاب المجموعة العليا الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة.

(١) ملحق () معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الفهم القرائي.

مجـ د = عدد طلاب المجموعة الدنيا الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة.

ن = مجموع الطلاب في المجموعتين.

وقـد تراوحـت معـاملات التمييـز لمفـردات اختبـار الفهـم القرائـي بـين (٠,٢- ٠,٨)، وهـي معاملات تمييز مقبولة[١].

## ملحق ()

## معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار الفهم القرائي

| السؤال | عدد من أجابو صح على الصورة | معامل السهولة | معامل الصعوبة | معامل التمييز | السؤال | عدد من أجابو صح على الصورة | معامل السهولة | معامل الصعوبة | معامل التمييز |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 12 | 40 | 60 | 20 | **16** | 22 | 73.3 | 26.6 | 20 |

(١) ملحق (٨) معاملات التمييز لمفردات اختبار الفهم القرائي.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 7 | 3 | | | | | | | |
| 20 | 66.67 | 33.33 | 10 | **17** | 50 | 70 | 30 | 9 | **2** |
| 50 | 70.00 | 30 | 9 | **18** | 20 | 60 | 40 | 12 | **3** |
| 30 | 66.67 | 33.33 | 10 | **19** | 20 | 70 | 30 | 9 | **4** |
| 20 | 63.33 | 36.67 | 11 | 20 | 20 | 70 | 30.00 | 9 | **5** |
| 20 | 70 | 30 | 9 | 21 | 40 | 66.67 | 33.33 | 10 | **6** |
| 30 | 70 | 30 | 9 | 22 | 40 | 60 | 40 | 12 | **7** |
| 20 | 60 | 40 | 12 | 23 | 30 | 70 | 30 | 9 | **8** |
| 50 | 60 | 40 | 12 | 24 | 20 | 50 | 50 | 15 | **9** |
| 20 | 70 | 30 | 9 | 25 | 20 | 56.67 | 43.33 | 13 | **10** |
| 80 | 53.33 | 46.67 | 14 | 26 | 30 | 46.67 | 53.33 | 16 | **11** |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **12** | 9 | 30 | 70 | 30 | 27 | 13 | 43.33 | 56.67 | 70 |
| **13** | 10 | 33.33 | 66.67 | 30 | 28 | 12 | 40 | 60 | 20 |
| **14** | 17 | 56.67 | 43.33 | 40 | 29 | 9 | 30 | 70 | 20 |
| **15** | 11 | 36.67 | 63.33 | 30 | 30 | 11 | 36.67 | 63.33 | 50 |

**هـ- حساب زمن تطبيق الاختبار**

تم حساب المتوسط الزمني الذي استغرقه جميع المتعلمين في الإجابة عن الاختبار ككل، وجد أن الزمن المناسب لانتهاء جميع المتعلمين من الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار (٦٤) دقيقة؛ حيث تم حسابها من المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع أزمنة استجابات المفحوصين}}{\text{عدد المفحوصين}} = ١٠٨٠ / ٣٠ = ٣٦ \text{ دقيقة}$$

**و- التأكد من وضوح التعليمات**

قبل البدء في الإجابة عن الاختبار كان هناك حرص على قراءة التعليمات من قبل المتعلمين، وتوضيح تلك التعليمات لهم كي يتسنى لهم الإجابة عن مفردات الاختبار بطريقة سليمة.

**ز- الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي**

في ضوء ما سبق تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي [1]، وقد اشتمل الاختبار على (٣٠) مفردة موزعة على ٦ مهارات فرعية تشمل ٣٠ سؤالاً.

المحور الثاني: إجراءات الدراسة الميدانية

١. اختيار عينة الدراسة وضبط المتغيرات.

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة عمدية (مقصودة) من طلاب دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بالمستوى المتقدم البالغ عددهم ٩٠ طالبًا موزعين على المدارس الثلاثة ؛ مركز الهدى للتربية الإسلامية والعلوم، ومدرسة الأكاديمية الأزهرية ومعهد الدراسات العربية والإسلامية لجماعة النصر الإسلام.

٢. التصميم التجريبي المتبَع في البحث.

استخدمت الدراسة الحالية في تطبيق طريقة السرد التحليلي للقصة القرآنية على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، والتصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعتين (الضابطة- التجريبية) ذا التطبيقين القبلي والبعدي،

٣-التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

قبل بدء معلمو اللغة العربية في تدريس الطريقة المقترحة باستخدام دليل المعلم على الدارسين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تم تطبيق أداة الدراسة يوم ٧ يناير ٢٠١٨ م على جميع أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد روعي عند تطبيق الاختبار بعض الأمور منها:

- المتابعة الشخصية من الباحث على تطبيق الاختبار.

(١) ملحق (٣) اختبار الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بغيرها.

- بث روح الألفة والمودة لدى المتعلمين، لكسر حاجز الخوف لديهم.
- بدأ تطبيق الاختبار في بداية اليوم الدراسي بقدر المستطاع.
- استهلال كراس الاختبار ببعض التعليمات وبمثال مجاب عليه.
- قراءة التعليمات بدقة ووضوح للطلاب، وشرح كيفية الحل من خلال المثال المحلول.
- شرح كيفية استخدام ورقة الإجابة المنفصلة شرحاً وافياً.
- رصد أسماء الدارسين ودرجاتهم في كشوف خاصة بذلك.
- تم تطبيق الاختبار في جلسة واحدة مع الالتزام بزمن الإجابة المحدد في تعليمات الاختبار.
- رصد درجات التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي في كشوف خاصة ومعدة لذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

٤- تطبيق طريقة السرد التحليلي للقصة القرآنية على مجموعة البحث التجريبية.

تم تدريس المقرر بطريقة السرد التحليلي للقصة القرآنية، بداية الفصل الدراسي الثاني بتاريخ ٩ يناير ٢٠١٨م، وقد انتهى تطبيق التجربة بتاريخ ٣ مايو ٢٠١٨م؛ حيث استغرق تطبيق البرنامج أربعة شهور تقريباً، كما تم التدريس بواقع محاضرتين أسبوعياً .

أ- التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج بالطريقة المقترحة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، تم تطبيق اختبار الفهم القرائي بالاتفاق مع معلم اللغة العربية القائم بالتطبيق، والذي تم في يوم ٦/٥/ ٢٠١٨ م، وقد روعي عند تطبيق الاختبار بعدياً عدة أمور منها:

- فحص أوراق الإجابة لاستبعاد المفردات التي لها أكثر من إجابة.
- استخدام مفتاح التصحيح لتحديد الإجابة الصحيحة بالنسبة للاختبار.
- رصد أسماء المتعلمين ودرجاتهم في كشوف خاصة بذلك.

- تم تطبيق الاختبار في جلسة واحدة مع الالتزام بزمن الإجابة المحدد في تعليمات الاختبار.

-رصد درجات المتعلمين في كشوف خاصة ومعدة لذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

٥-الصعوبات التي واجهت تطبيق الدراسة وكيفية التغلب عليها

في ضوء طبيعة الدراسة وخصائص المتعلمين، واجهت الدراسة بعض الصعوبات أثناء عملية التطبيق منها:

- خوف بعض المتعلمين من الإخفاق في الاختبار ظنًّا منهم أن نتيجة هذا الاختبار ستضاف إلى الاختبارات الدورية لهم ومعدلهم الدراسي، وقد تم التوضيح بأن هذا الاختبار لن يضاف لدرجاتهم الأساسية ولن يؤثر على معدلهم ، وأن الهدف الأساسي منه الوقوف على مواطن الضعف لديهم ، ومحاولة علاجها بواسطة الطريقة المقترحة.
- قلة توافر بعض المواد والأدوات التعليمية الضرورية لتطبيق الطريقة المقترحة ، وقد قام الباحث بتوفيرها ، وقد تم إعطائها للمعلم قبل بدء تطبيق الدراسة.
- صعوبة فهم تعليمات أداة الدراسة بشكل منفرد من قبل المتعلمين،وتم التغلب على ذلك بتوضيح التعليمات جيدًا قبل شروع المتعلمين بالتطبيق.
- تردد الكثير من الدارسين في الإجابة على البنود الاختبارية ومعاودة تصحيحها، وتم التغلب على ذلك بإعطاء الدارسين أقلام من الرصاص، لتسهيل عملية التصحيح.

**٧. الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائج الدراسة.**

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة النتائج:

- معادلة (بيرسون) لحساب ثبات نصفي الاختبار، ولحساب الصدق الذاتي.
- معادلة (سبيرمان – براون) لحساب الثبات.
- معادلة حساب معامل صعوبة مفردات الاختبار.
- معادلة حساب معامل تميز مفردات الاختبار.

- المتوسط الحسابيMean
- الانحراف المعياريStd. Deviation
- اختبار ت لعينتين مستقلتين
- اختبار ت لعينتين غير مستقلتين Paired Samples t-test
- نسبة الكسب المعدل لبلاك
- مربع إيتا لقياس حجم التأثير.

## دليل المعلم

أخي المعلم: يهدف هذا الدليل إلى تقديم الإرشادات التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الدروس الآتية: من كتاب للفصل الدراسي الأول المقرر على طلاب دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها للعام الدراسي ٢٠١٨ \ ٢٠١٩:

محتويات الدليل:

١. مفهوم القصة القرآنية.
٢. مهارات الفهم القرائي.
٣. خطوات تنفيذ القصص القرآني.
٤. التوزيع الزمني لتدريس القصة القرآنية.
٥. الخطط التدريسية للقصص القرآني.

**١. القصة القرآنية:**

يعرف الباحث القصص القرآني بأنها:هى ما جاء في القرآن من حكاية آثار وأخبار الأمم الماضية قبل بعثة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وذلك لتحقيق غاية تعليمية وتربوية، فمن هذا كان القرآن في كل سياقاته القصصية يركز دائما على موطن العبرة والعظة.

**٢. مهارات الفهم القرائي:**

يعرفها الباحث بأنها:مجموعة من المهارات التي عولجت في دروس اللغة العربية، وتتمثل في التعرف على المفردات واستخلاص الأفكار، وإدراك القيم، وتتدرج بمستويات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي والفهم التعددي.

وقد ضم كل مستوى من مستويات الفهم القرائي عددا منالمهارات الفرعية التي حددها الباحث فيما يلي:

- تحديد مدلول الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- ذكر الشخصيات الواردة في القصة.
- استخلاص الهدف من القصة.
- استنتاج القيم السائدة في القصة.
- الربط بين السبب والنتيجة.

**خطوات تدريس القصة القرآنية**

التمهيد: والهدف منه استثارة انتباه التلاميذ نحو الموضوع .

عرض القصة: يقوم المعلم بعرضها عن طريق الفيديو لاستنتاج العنوان.

مناقشة القصة: يشرح المعلم محتوى القصة بشكل متسلسل.

التقويم: يتم تقويم الطلاب وفق تدريس القصة.

تقويم مرحلي: بعد كل خطوة من خطوات تدريسها وختامي عن طريق الإجابة عن الأسئلة التي صيغت في ضوء مهارات الفهم القرائي.

جدول توزيع الحصص

| م | الدرس | عدد الحصص |
|---|---|---|
| ١ | | |
| ٢ | | |
| ٣ | | |
| ٤ | | |

المادة الدرس

الصف الفصل الدراسي الأول

الأهداف السلوكية:

١. يعبر عن صور القصة تعبيرا شفهيا سليما.

٢. يقرأ القصة قراءة جهرية سليمة.

٣. يعبر عن الفهم العام لمضمون القصة تعبيرا شفهيا.

٤. يستنتج الفكرة الرئيسة للقصة.

٥. يذكر الشخصيات الواردة في القصة.

٦. يوظف التراكيب اللغوية توظيفا سليما.

٧. يبدي رأيه في المواقف الواردة في القصة.

٨. يستنتج القيم الواردة في القصة.

٩. يتعرف على المفردات الواردة في القصة.

١٠. يستنتج صفات الشخصيات الواردة في القصة.

١١. يحاكي الأساليب اللغوية محاكاة سليمة.

**الفصل الرابع: نتائج البحث ويشمل البيان على :**

**١- نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها**

**٢- النتائج المرتبطة بالفروق المتوقعة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية**

**٣- النتائج المرتبطة بالفروق المتوقعة بين القياسين القبلي والبعدي**

## الفصل الرابع

يتناول هذا الفصل اختبار صحة فرضيات البحث ومنقشة نتائجها بعد تحليلها إحصائيا، وهى على النحو التالى:

### نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

في ضوء أسئلة الدراسة وفروضها يتضمن عرض نتائج الدراسة ما يلي:

- النتائج المرتبطة بالفروق المتوقعة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- النتائج المرتبطة بالفروق المتوقعة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لاختبار تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- النتائج المرتبطة بالفروق المتوقعة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- النتائج المرتبطة بالفروق المتوقعة بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

أولاً: نتائج الفروق بين القياسات على مجموعتي الدراسة:

**أ-نتائج التطبيق القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية لمستوى الفهم القرائي لاختبار مهارات الفهم القرائي.**

تضمنت النتائج المعروضة اختبار (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين في التطبيق القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار مهارات الفهم القرائي، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

**جدول ()**

**دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي بمستوى فهم القرائي (ن=٩٠)**

| الاختبار | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مستوى الفهم القرائي** | ضابطة | 8.8444 | 3.36395 | 44 | -.206 | **.838** |
| | تجريبية | 8.8667 | 3.75136 | | | |

يلاحظ من الجدول () عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي، على إجمالي الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي ؛ فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (- ٠.٢٠٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٨٣٨)، مما يعني تشابه وتقارب مجموعتي التطبيق في الفهم القرائي قبل تطبيق السرد التحليلي للقصص القرآني.

**ب- نتائج التطبيق البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية لمستوى الفهم القرائي لاختبار مهارات الفهم القرائي.**

تضمنت النتائج المعروضة اختبار (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين في التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار مهارات الفهم القرائي، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

**جدول ()**

**دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي بمستوى فهم القرائي (ن=٩٠)**

| الاختبار | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مستوى الفهم القرائي** | ضابطة | 8.9111 | 3.28095 | 44 | -34.592 | **.000001** |
| | تجريبية | 25.6889 | 3.39667 | | | |

يلاحظ من الجدول () وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، على إجمالي الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية؛ فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (- ٣٤.٥٩٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٠٠٠٠١)، مما يعني وجود فاعلية للطريقة المقترحة(السرد التحليلي للقصة القرآنية) في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، ويمكن التأكيد على فاعلية السرد التحليلي للقصص القرآني من خلال حساب قيمة اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للتطبيق البعدي لكل مهارة من مهارات الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي.

**ج- اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لكل مهارة من مهارات الاختبار.**

للتأكيد على فاعلية السرد التحليلي للقصص القرآني تم حساب قيم اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لكل مهارة فرعية من مهارات مستوى الفهم القرائي كما هو موضح بالجدول التالي.

**جدول ()**

**دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على كل مهارة من مهارات الاختبار الخاص بمستوى فهم القرائي (ن=٩٠)**

| المهارات | الاختبار | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مهارة ١** | ضابطة | 2.3111 | 1.12457 | 44 | -24.087 | .00001 |
| | تجريبية | 6.2444 | .85694 | | | |
| **مهارة ٢** | ضابطة | .7778 | .70353 | 44 | -9.155 | .00001 |
| | تجريبية | 2.1111 | .80403 | | | |
| **مهارة ٣** | ضابطة | .8 | .69413 | 44 | -9.307 | .00001 |
| | تجريبية | 2.2000 | .72614 | | | |
| **مهارة ٤** | ضابطة | 2.8667 | 1.45540 | 44 | -31.436 | .00001 |
| | تجريبية | 9.1556 | .85162 | | | |

| المهارات | الاختبار | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة ٥ | ضابطة | .9333 | .44721 | 44 | -12.029 | .00001 |
| | تجريبية | 2.4889 | .72683 | | | |
| مهارة٦ | ضابطة | 1.2222 | .76541 | 44 | -14.015 | .00001 |
| | تجريبية | 3.4444 | .86748 | | | |

يلاحظ من الجدول () وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي ، على المهارات الفرعية للاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية؛ فقد جاءت (ت) دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعتين في جميع المهارات المكونة للاختبار، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٠٠٠١).

**د- نتائج التطبيقين القبلي والبعدي على المجموعة الضابطة لمستوى الفهم القرائي لاختبار مهارات الفهم القرائي.**

تضمنت النتائج المعروضة اختبار (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي على المجموعة الضابطة لمستوى الفهم القرائي، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

**جدول ()**

**دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى فهم القرائي (ن=٤٥)**

| الاختبار | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مستوى الفهم القرائي** | قبلي | 8.8444 | 3.36395 | 44 | -.903 | **.372** |
| | بعدي | 8.9111 | 3.28095 | | | |

يلاحظ من الجدول () عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين من المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، على إجمالي الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي ؛ فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات الاختبارين (- ٠.٩٠٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٣٧٢)، مما يعني عدم وجود فاعلية للطريقة التقليدية في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة

**هـ-نتائج التطبيقين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لمستوى الفهم القرائي لاختبار مهارات الفهم القرائي.**

تضمنت النتائج المعروضة اختبار (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لمستوى الفهم القرائي، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

**جدول ()**

**دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي**

**بمستوى الفهم القرائي(ن=٤٥)**

| الاختبار | الاختبار | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مستوى الفهم القرائي** | قبلي | 8.8667 | 3.75136 | 29 | -33.192 | .00001 |
| | بعدي | 25.6889 | 3.39667 | | | |

يلاحظ من الجدول () وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين من المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، على المحور الأول الخاص بمستوى الفهم القرائي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي؛ فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات الاختبارين (- ٣٣.١٩٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٠٠٠١)، مما يعني وجود فاعلية للطريقة المقترحة(**السرد التحليلي للقصص القرآني**) في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

**و-حجم التأثير للطريقة المقترحة(السرد التحليلي للقصص القرآني) في تنمية مستوى الفهم القرائي**

للتأكد من فاعلية **السرد التحليلي للقصص القرآني** في مستوى الفهم القرائي تم حساب قيمة مربع إيتا بالاستعانة بقيمة (ت) المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي، كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول ()**

**حجم التأثير للسرد التحليلي للقصص القرآني في تنمية مستوى الفهم القرائي**

| العدد | د.ح | قيمة " ت " | مربع إيتا ( $\eta^2$) | مستوى حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|
| 45 | 44 | -53.403 | 0.85 | كبير |

بالنظر إلى قيمة إيتا يتضح أن حجم التأثير كبير وهنا يمكننا القول بأن طريقة **السرد** التحليلي للقصص القرآني ذات فاعلية في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، ويمكن التأكيد على فاعلية السرد التحليلي للقصص القرآني من خلال حساب قيمة اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي.

**ز-اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لكل مهارة من مهارات الاختبار.**

للتأكيد على فاعلية السرد التحليلي للقصص القرآني تم حساب قيم اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة فرعية من مهارات مستوى الفهم القرائي كما هو موضح بالجدول التالي.

**جدول ()**

**دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لكل مهارة من مهارات الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي (ن=٤٥)**

| المهارات | الاختبار | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة ١ | قبلي | 2.3778 | 1.26651 | 44 | -21.308 | .00001 |
| | بعدي | 6.2444 | .85694 | | | |
| مهارة ٢ | قبلي | .7111 | .72683 | 44 | -9.307 | .00001 |
| | بعدي | 2.1111 | .80403 | | | |
| مهارة ٣ | قبلي | .6667 | .73855 | 44 | -10.381 | .00001 |
| | بعدي | 2.2000 | .72614 | | | |
| مهارة ٤ | قبلي | 3.0444 | 1.52189 | 44 | -30.318 | .00001 |
| | بعدي | 9.1556 | .85162 | | | |
| مهارة ٥ | قبلي | .8444 | .52030 | 44 | -12.873 | .00001 |
| | بعدي | 2.4889 | .72683 | | | |
| مهارة٦ | قبلي | 1.1778 | .80591 | 44 | -14.438 | .00001 |
| | بعدي | 3.4444 | .86748 | | | |

يلاحظ من الجدول () وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين(من المجموعة التجريبية) في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، على المهارات الفرعية للاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي؛ فقد جاءت (ت) دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعة التجريبية في جميع المهارات المكونة للاختبار، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٠٠٠٠١)

**ثانيًا: معامل الارتباط بين المهارات المكونة لاختبار الفهم القرائي وبين المجموع الكلي للمهارات:**

**جدول ()**

**يوضح معامل ارتباط بيرسون بين إجمالي مهارات الاختبار وبعضها البعض**

**(ن=٤٥)**

| المهارة | عدد الاسئلة | معامل ارتباط بيرسون | الدلالة |
|---|---|---|---|
| الأولى | ٧ | .934** | دالة |
| الثانية | ٣ | .859** | دالة |
| الثالثة | ٣ | .825** | دالة |
| الرابعة | ١٠ | .963** | دالة |
| الخامسة | ٣ | .871** | دالة |
| السادسة | ٤ | .928** | دالة |

ويلاحظ من الجدول () أن ثمة علاقة ارتباطية بين مهارات الاختبار والمجموع الكلي للاختبار وجميعها ارتباطات طردية قوية حيث تراوحت قيم الارتباط بين المهارات ومجموع الاختبار (٠.٨٢٥- ٠.٩٦٣) . ، كما وضح الجدول أيضًا أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية على تلك الارتباطات وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يؤكد فاعلية وتأثير طريقة السرد التحليلي للقصص القرآني على تنمية الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

❖ **تفسير النتائج المرتبطة بفاعلية طريقة السرد التحليلي للقصص القرآني في تنمية مستوى الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مدينة زاريا بنيجيريا .**

تشير النتائج المتحصل عليها من خلال الجداول ( ، ، ،) إلى:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي على عينة الدراسة من المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة الدراسة من المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين(من المجموعة التجريبية) في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، على المهارات الفرعية للاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.
- مقدار حجم التأثير المرتبط بقيمة($\eta^2$) أعلى من القيم المحكية(٠,١٤) بالنسبة لاختبار مهارات الفهم القرائي.

مما يؤكد فاعلية طريقة السرد التحليلي للقصص القرآني في تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة عوامل أهمها:

- تركيز طريقة السرد التحليلي للقصص القرآني على تدريب المتعلمين الناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم على مهارات الفهم القرائي، ذلك من خلال توجيههم لاستنتاج المعاني العميقة في الفقرة، وكذلك استبدال بعض الكلمات في الفقرة بما يناسبها من معان.
- التدرج في تدريب المتعلمين على المهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي بطريقة السرد التحليلي للقصص القرآني ، وقد أمكن مراعاة ذلك من خلال تقديم المهارات البسيطة مثل مهارة كتابة الكلمات المحذوفة من الفقرة أولاً، يليها المهارات الأكثر تعقيداً مثل مهارة استنتاج المعاني العميقة في الفقرة، ثم مهارة إعادة صياغة الفقرة باستخدام صيغ أخرى للأفعال.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين الناطقين بغيرالعربية في المستوى المتقدم القيام بالعديد من الأنشطة والمهام التعليمية والتدريبات اللغوية المتضمنة بالبرنامج التي تسهم في تنمية المهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي ومن هذه الأنشطة والتدريبات الأنشطة التي تعتمد على مجالات تواصلية تتيح للمتعلمين الناطقين بغير العربية ممارسة اللغة العربية بسهولة ويسر، كتنظيم مسابقات لاختيار أفضل متعلم يستنتج المعاني العميقة للفقرة أو أفضل متعلم يتمكن من إعادة صياغة الفقرات باستخدام صيغ أخرى للفعل.
- مراعاة خصائص النمو العقلي عن طريق مراعاة الفروق الفردية العقلية بين المتعلمين والتي تظهر بشكل واضح في تلك المرحلة، من خلال العديد من الأنشطة التعليمية التي تناسب مستوى فهم الفقرة، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بإحداث نوع من التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين من خلال النقاش مع الأقران حول مهارات مستوى فهم الفقرة لتحقيق المطلوب من الأنشطة أو حل التدريبات، أو كتابة مقالات يتم فيها إعادة صياغة فقرات حول موضوع ما.
- تضمن البرنامج المقترح على أنشطة إثرائية تتضمن توجيه المتعلمين الناطقين بغيرالعربية في المستوى المتقدم إلى القراءة الموسعة لبعض النصوص كقراءة نصوص من الجرائد والصحف والقصص.. إلخ للحصول على مفردات جديدة ومتنوعة، والتركيز على مهارات الفهم القرائي لمستوى فهم الفقرة لتمكينهم من إتقان هذه المهارات.

- تضمن البرنامج لأساليب وأدوات تقويمية متنوعة للتحقق من تنمية المهارات الفرعية لمستويات الفهم القرائي بصفة عامة ومستوى فهم الفقرة بصفة خاصة، كالأسئلة الشفهية أثناء قراءة النص وتحليله وتهدف إلى تقديم تغذية راجعة حول مدى تقدم أداء المتعلمين نحو تحقيق مستويات ومهارات الفهم القرائي، بالإضافة إلى الأسئلة الشفهية، والأسئلة التحريرية بعد قراءة وتحليل النص لتقويم مدى تحقيق المتعلمين لمستويات ومهارات الفهم القرائي عند مستوى فهم الفقرة.

## الفصل الخامس

**ويشمل البيان على :**

**١- الخاتمة**

**٢- ملخص البحث**

**٣- نتائج البحث**

**٤- توصيات البحث**

**٥- الاقتراحات**

## ملخص البحث

وتهدف هذا البحث لمعالجة مشكلة الطلاب فى استخدام عقولهم لمواجهة المشكلات وتحليلها وعلاجها. كما تعمل على رفع مستوى مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ ، وأن يكونوا قادرين على مواجهة مشكلاتهم الحياتية وحلها بطريقة مبتكرة ومنطقية . وتعمل هذه الدراسة أيضا على تنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ ورفع مستواهم التعليمية والمعرفية بشكل كبير ، ورفع مستوى إدراكهم والفهم الجيد للأمور ، لأن تنمية مهارات الفهم القرائى على اختلافها تعد اليوم مطلبا فى تربية الموهوبين والمبدعين ، ويعد القرآن الكريم أهم المصادر فى تأسيس ملكة الفكر فى التربية الإسلامية .

كما يهدف هذالبحث إلى تحديد مهارات الفهم القرائى الواجب تنميتها لدى طلاب دارسى اللغة العربية لغير الناطقين بها (بمدينة زاريا في محافظة كدونا بنيجيريا) من خلال دراستهم للقصة القرآنية. ولتحقيق هذا الهدف تصدى للمشكلة بسؤال رئيس هو:ما فاعلية إستراتيجية

مقترحة لتدريس القصة القرآنية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى مدينة زاريا بنيجيريا ؟ وقد اتبع الباحث المنهج الوصفى التحليلى، والمنهج شبه التجريبى. وقد اهتم هذا البحث بوضع أهم الأسس والمعايير فى دراسة القصة القرأنية وتنمية مهارات الفهم القرائى لكى تحقق الخدمة المطلوبة لهذا البحث.

**النتائج:**

١. لا يوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي، على إجمالي الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي ؛ فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (– ٠.٢٠٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٨٣٨)، مما يعني تشابه وتقارب مجموعتي التطبيق في الفهم القرائي قبل تطبيق السرد التحليلي للقصص القرآني.

٢. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، على إجمالي الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية؛ فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة

الفرق بين متوسطات المجموعتين (- ٣٤.٥٩٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٠٠٠١)، مما يعني وجود فاعلية للطريقة المقترحة(السرد التحليلي للقصة القرآنية) في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، ويمكن التأكيد على فاعلية السرد التحليلي للقصص القرآني من خلال حساب قيمة اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للتطبيق البعدي لكل مهارة من مهارات الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي.

٣. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي ، على المهارات الفرعية للاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية؛ فقد جاءت (ت) دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعتين في جميع المهارات المكونة للاختبار، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٠٠٠١).

٤. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين من المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، على إجمالي الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي ؛ فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات الاختبارين (- ٠.٩٠٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠.٣٧٢)، مما يعني عدم وجود فاعلية للطريقة التقليدية في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة

٥. يوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين من المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، على المحور الأول الخاص بمستوى الفهم القرائي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي؛ فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات الاختبارين (- ٣٣.١٩٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٠٠٠١)، مما

يعني وجود فاعلية للطريقة المقترحة(**السرد التحليلي للقصص القرآني**) في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

٦. طريقة **السرد** التحليلي للقصص القرآني ذات فاعلية في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، ويمكن التأكيد على فاعلية السرد التحليلي للقصص القرآني من خلال حساب قيمة اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي.

٧. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات المتعلمين(من المجموعة التجريبية) في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، على المهارات الفرعية للاختبار الخاص بمستوى الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي؛ فقد جاءت (ت) دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعة التجريبية في جميع المهارات المكونة للاختبار، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠.٠٠٠٠٠١)

ومما يؤكد فاعلية طريقة السرد التحليلي للقصص القرآني في تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة عوامل أهمها:

- تركيز طريقة السرد التحليلي للقصص القرآني على تدريب المتعلمين الناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم على مهارات الفهم القرائي، ذلك من خلال توجيههم لاستنتاج المعاني العميقة في الفقرة، وكذلك استبدال بعض الكلمات في الفقرة بما يناسبها من معان.
- التدرج في تدريب المتعلمين على المهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي بطريقة السرد التحليلي للقصص القرآني ، وقد أمكن مراعاة ذلك من خلال تقديم المهارات البسيطة مثل مهارة كتابة الكلمات المحذوفة من الفقرة أولاً، يليها المهارات الأكثر تعقيداً مثل

مهارة استنتاج المعاني العميقة في الفقرة، ثم مهارة إعادة صياغة الفقرة باستخدام صيغ أخرى للأفعال.

- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين الناطقين بغيرالعربية في المستوى المتقدم القيام بالعديد من الأنشطة والمهام التعليمية والتدريبات اللغوية المتضمنة بالبرنامج التي تسهم في تنمية المهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي ومن هذه الأنشطة والتدريبات الأنشطة التي تعتمد على مجالات تواصلية تتيح للمتعلمين الناطقين بغير العربية ممارسة اللغة العربية بسهولة ويسر، كتنظيم مسابقات لاختيار أفضل متعلم يستنتج المعاني العميقة للفقرة أو أفضل متعلم يتمكن من إعادة صياغة الفقرات باستخدام صيغ أخرى للفعل.
- مراعاة خصائص النمو العقلي عن طريق مراعاة الفروق الفردية العقلية بين المتعلمين والتي تظهر بشكل واضح في تلك المرحلة، من خلال العديد من الأنشطة التعليمية التي تناسب مستوى فهم الفقرة، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بإحداث نوع من التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين من خلال النقاش مع الأقران حول مهارات مستوى فهم الفقرة لتحقيق المطلوب من الأنشطة أو حل التدريبات، أو كتابة مقالات يتم فيها إعادة صياغة فقرات حول موضوع ما.
- تضمن البرنامج المقترح على أنشطة إثرائية تتضمن توجيه المتعلمين الناطقين بغيرالعربية في المستوى المتقدم إلى القراءة الموسعة لبعض النصوص كقراءة نصوص من الجرائد والصحف والقصص.. إلخ للحصول على مفردات جديدة ومتنوعة، والتركيز على مهارات الفهم القرائي لمستوى فهم الفقرة لتمكينهم من إتقان هذه المهارات.
- تضمن البرنامج لأساليب وأدوات تقويمية متنوعة للتحقق من تنمية المهارات الفرعية لمستويات الفهم القرائي بصفة عامة ومستوى فهم الفقرة بصفة خاصة، كالأسئلة الشفهية أثناء قراءة النص وتحليله وتهدف إلى تقديم تغذية راجعة حول مدى تقدم أداء المتعلمين نحو تحقيق مستويات ومهارات الفهم القرائي، بالإضافة إلى الأسئلة الشفهية، والأسئلة التحريرية بعد قراءة وتحليل النص لتقويم مدى تحقيق المتعلمين لمستويات ومهارات الفهم القرائي عند مستوى فهم الفقرة.

**التوصيات:**

فى ضوء النتائج السابقة فإن الدراسة توصى بما يلى :

١. ضرورة استخدام القصص القرآنية فى تنمية بعض المهارات الأخرى مثل التعبير الكتابى، والقراءة الجهرية.
٢. العمل على تحديد مهارات الفهم القرائى المناسبة لكل مرحلة تعليمية وتنميتها من خلال استثمار المواقف التعليمية.
٣. مراعاة مصممى مناهج اللغة العربية اختيار النصوص المناسبة فى دروس القراءة بحيث تركز أهدافها وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائى.
٤. تنظيم الدورات وورشالعمل وتنفيذها للمعلمين لتدريبهم على تصميم القصص القرآنية وكيفية تنفيذها.
٥. ضرورة إعادة النظر فى أساليب تعليم وتعلم القرآن الكريم وعدم الوقوف فى تعليم القرآن عند مجرد إتقان التلاوة والحفظ ، بل لا بد أن يجمع إلى ذلك الفهم والتدبر، وأن يشجع المتعلمون على فهم الآيات وإدراك مقاصدها حسب استطاعتهم ، وأن يشجعوا على البحث للتعرف على معانى الآيات ، من أجل أن يساهم القرآن فى تكوين شخصياتهم وليكون جزءا أصيلا من بنائهم الثقافى .
٦. ويدعو الباحث وزارة التربية والتعليم، والقائمين على المناهج وطرق التدريس للاهتمام بدراسة مناهج التأليف في عرض أحداث القصة القرآنية وتوظيفها توظيفا إيجابيا بحيث تتناسب مع طبيعة وخصائص المرحلة العمرية المستهدفة، كما يدعو الباحث إلى حشد المتخصصين لرعاية مشروع إعادة النظر في دراسة منهج التأليف في عرض أحدث القصص الديني بشكل عام، والقصص القرآني بشكل خاص.

**الاقتراحات:**

استكمالا لمجال البحث الحالي، فإن الباحث يقترح القيام بالدراسات التالية:

١- دراسات مقارنة بين استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائى ، يمكن من خلالها التعرف على أفضل الاستراتيجيات لتنمية تلك المهارات.

٢- دراسة توضح أثر الوسائط التعليمية على تنمية مهارات الفهم القرائى فى جميع مراحل التعليم.

٣- دراسات للكشف عن فاعلية توظيف القصص القرأنية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ فى مراحل تعليمية مختلفة.

٤- إجراء دراسات تطويرية لطرق عرض أحداث القصص الدينى بشكل عام ، والقصص القرآنى بشكل خاص.

٥- دراسة وصفية حول الصعوبات التى تواجه المعلمين فى إعداد القصص القرآنى وتطبيقها.

٦- دراسة توجه اتجاهات الطلاب نحو فعالية توظيف القصص القرآنى فى مختلف المراحل الدراسية.

٧- دراسات مقارنة بين استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائى يمكن من خلالها التعرف على أفضل درق لتنمية تلك المهارات.

٨- فاعلية البرنامج القائم على القصة فى تنمية مهارات القراءة الجهرية .

٩- إجراء دراسة مقارنة حول دور معلمى التربية الإسلامية فى تنمية مهارات الفهم القرائى فى مراحل التعليم العام ( الابتدائى ، متوسط ، ثانوى ) .

١٠- إجراء دراسة تجريبية حول در التربية الإسلامية فى تنمية مهارات الفهم القرائى باستخدام استراتيجيات تدريسية معاصرة .

١١- ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات لإيضاح طرق تنمية مهارات الفهم القرائى في القرآن وتطبيقاتها التربوية، للاستفادة من أساليبه وللاستغناء بها عن الطرق الدخيلة على المجتمع الإسلامي، الطرق التي يكتنفها القصور والجهل والضلال.

١٢- إجراء دراسات حول أثر السنة النبوية فى تنمية مهارات الفهم القرائى .

**المصادر**

القرآن الكريم

السنة النبوية الشريفة

## قائمة المراجع


١-ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبى بكر الدمشقى (٢٠٠٤): " **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**"، تحقيق سيد عثمان وآخرين، د.ط (القاهرة: دار الحديث).

٢-ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبى بكر الدمشقى (١٩٩٦): " **إرشاد القرآن والسنة إلى طريق المناظرة وتصحيحها وبيان العلل المؤثرة**"، ط١. (بيروت: دار الفكر المعاصر).

٣-ابن تيمية، تقى الدين أحمد ابن تيمية الحرانى (١٩٩٣): " **الرد على المنطقيين** "، ط، (بيروت: دار الفكر اللبنانى).

٤-ابن تيمية، تقى الدين أحمد ابن تيمية الحرانى (٢٠٠١): " **مجموعة الفتاوى** "، ط٢، (المنصورة: دار الوفاء).

٥-ابن عاشور، الطاهر( ب ، ت ): " **التحرير والتنوير** "، د.ط،(تونس: دار السحنون).

٦-ابن كثير، أبى الفداء إسماعيل بن كثير الدمشقى (١٩٩٨): " **تفسير القرآن العظيم** "، (بيروت: دار ابن حزم).

٧-ابن منظور، جمال الدين أبى الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقى (٢٠٠٣): " **لسان العرب** "، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية).

٨-ابن هشام، أبو محمد عبد الملك بن هشام المعافرى (٢٠٠٣): " **السيرة النبوية** "، ط١، (المنصورة: دار الغد الجديد).

٩-إبراهيم أحمد بهلول : اتجاهات حديثة فى استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تعليم القراءة . القاهرة ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٣٠) ، يناير ٢٠٠٤.

١٠- أبو طعيمة : أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف فى بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسى فى محافظة خان يونس . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية – غزة (٢٠١٠) .

١١- أبو جادوا، صالح محمد على (٢٠٠٠): " **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** "، ط٢ (الأردن،عمان: دار المسيرة).

١٢- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستانى ( ب.ت ): " **سنن أبى داود** "، ط١، (بيروت: مكتبة المعارف).

١٣- أبو سريع، وفاء إسماعيل محمد (٢٠٠٢): " **أثر استخدام إستراتيجية تدريس مقترحة لتدريس الحاسب الآلى لطلاب الثانوية التجارية على اكتساب مهاراته** "، رسالة ماجستير، (القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية).

١٤- أبو شريخ، شاهر (٢٠٠٥): " **المبادئ التربوية والأسس النفسية فى القصص القرآنى** "، رسالة ماجستير منشورة، (الأردن: جامعة اليرموك، كلية التربية).

١٥- أبو صبحة، نضال حسين (٢٠١٠): " **أثر قراءة القصة فى تنمية بعض مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف التاسع** "، رسالة ماجستير غير منشورة، (غزة:الجامعة الإسلامية، كلية التربية).

١٦- أبو دف، (٢٠٠٧): " **مقدمة فى التربية الإسلامية** "، ط٢، (غزة: مكتبة الآفاق).

١٧- أحمد حسين اللقانى وعلى أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية فى المناهج وطرق التدريس ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩.

١٨- أحمد، فائقة، وآخرون (٢٠٠٠): " **فعالية القصص فى تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التفكير عند طفل ما قبل المدرسة** "، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثانى.

١٩- إسماعيل ، زكرياء : طرق تدريس اللغة العربية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٩.

٢٠- أمانى حلمى عبد الحميد : برنامج علاجى مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، القاهرة ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (١٦) ، أغسطس ٢٠٠٢.

٢١- أمير صلاح هوارى : صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى . مجلة المؤتمر العلمى الثانى ، التجديد التربوى فى ضوء متغيرات العصر ، كلية التربية بالفيوم ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٥.

٢٢- أنور محمد الشرقاوى : اتجاهات معاصرة فى القياس والتقويم النفسى والتربوى . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٧.

٢٣- الآسنوى، جمال الدين عبد الرحيم بن الحسن ( ب،ت): " **نهاية السول فى شرح منهاج الأصول**"، (القاهرة: عالم الكتب).

٢٤- الأصفهانى، محمد الراغب ( ب،ت ): " **المفردات فى غريب القرآن** "، ط٣، (دمشق: دار القلم).

٢٥- الأغا، إحسان (١٩٩٥): " **أساليب التعليم والتعلم فى الإسلام** "، ط١، غزة، فلسطين.

٢٦- الآمدى، سيف الدين أبى الحسن على بن أبى على بن محمد: ( ب،ت): " **الإحكام فى أصول الأحكام** "، د.ط (القاهرة: دار الحديث).

٢٧- أورليخ، دونالد وآخرون (٢٠٠٣): " **إستراتيجيات التعلم الدليل نحو تدريس أفضل** "، ط١، ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة، د.ط (الكويت: مكتبة الفلاح).

٢٨- البدرى، مالك (١٩٩٥): " **التفكير من الشاهدة إلى المشهود، دراسة نفسية إسلامية** ط٤، الدار العالمية للكتاب الإسلامى.

٢٩- البساطى، عواطف أمين يوسف (٢٠٠٨): " **الاستنباط عند الإمام ابن عطية الأندلسى فى تفسيره المحرر الوجيز دراسة نظرية تطبيقية** "، رسالة دكتوراه منشورة، (مكة المكرمة:جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين).

٣٠- بن جبار، سالم بن سعيد بن مسفر (٢٠٠١): " **الإقناع فى التربية الإسلامية** "، ط٢، (جدة: دار الأندلس الخضراء)

٣١- الحصرى، على منير والعنيزى، يوسف (٢٠٠٠): " **طرق التدريس العامة** "، د.ط، (الكويت: مكتبة الفلاح).

٣٢- حلس، داود درويش (٢٠٠٨): " **محاضرات فى طرائق تدريس التربية الإسلامية** "، ط٢، (غزة: مكتبة آفاق).

٣٣- حسام عباس خليل طنطاوى : فاعلية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة فى اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير – معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة . ٢٠٠٦.

٣٤- حسن سيد شحاتة : واقع تعليم اللغة العربية فى التعليم الأساسى دراسة ميدانية ، المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصرى ، الطفل المصرى وتحديات القرن الحادى والعشرين ، مركز دراسات الطفولة ، ١٩٩١.

٣٥- حمدان على نصر : تحليل أخطاء القراءة الجهرية الشائعة لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بدولة البحرين ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الخامس ، المجلد الأول ، يناير ١٩٩١.

٣٦- حمدان، محمد زياد (١٩٨٨): " **التدريس المعاصر تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه** "، د.ط (الأردن: دار التربية الحديثة).

٣٧- حوى، سعيد (١٩٨٥): " **الأساس فى التفسير** "، ط١، (القاهرة: دار السلام).

٣٨- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢): " **طرائق التدريس وإستراتيجياته** "، ط٢، (الإمارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعى).

٣٩- الخطيب، عبد الكريم ( ب، ت ): " **القصص القرآنى فى منطوقه ومفهومه** "، (القاهرة: دار الفكر العربى).

٤٠- الدقور، سليمان محمد على (٢٠٠٥): " **اتجاهات التأليف ومناهجه فى القصص القرآنى** "، رسالة دكتوراه غير منشورة، (الأردن:جامعة اليرموك، كلية الشريعة).

٤١- الرازى، أبوبكر محمد بن يحيى (٢٠٠٠): " **مختار الصحاح** "، د.ط (بيروت: دار الفكر).

٤٢- الزرقانى، محمد عبد العظيم ( ب،ت ): " **مناهل العرفان فى علوم القرآن** "، ج٢، (بيروت:دار الفكر).

٤٣- الزمخشرى، جار الله محمد بن عمر الخوارزمى ( ب،ت ): " **الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل فى وجوه التأويل** "، د.ط (بيروت: دار الفكر).

٤٤- زيتون، حسن حسين (١٩٩٩): " **تصميم التدريس رؤية منظومية** "، د.ط ، (القاهرة: عالم الكتب).

٤٥- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): **إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم** "، ط١، (القاهرة: عالم الكتب).

٤٦- السباعى، مريم عبد القادر (١٩٨٧): " **القصة فى القرآن الكريم** "، ط١، (الرياض: مكتبة مكة).

٤٧- سامى محمود عبد الله : بعض العيوب الشائعة فى القراءة الصامتة بين التلاميذ الصف الرابع الابتدائى . رسالة ماجستير . كلية التربية- جامعة الأزهر ١٩٩٤.

٤٨- سعد زيد الحمدان : الضعف فى القراءة مظاهره وأسبابه وعلاجه . مجلة التربية ، الإمارات العربية المتحدة ، عدد ٩٦ ، ديسمبر ١٩٩٩.

٤٩- سوسن شاهين الشخريتى: أثر برنامج مقترح فى تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسى بمدارس وكالة الغوث الدولية –بشمال غزة . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية – غزة . ٢٠٠٩.

٥٠- شيرين محمد أحمد دسوقى : صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الأولى من التعليم الأساسى . رسالة ماجستير – كلية التربية – جامعة الزقازيق ، ١٩٩٥.

٥١- شيماء حسام الدين صافى: أكثر من طريقة لترغيب طفلك وواجباته ، ط ١ ، الرواد ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٥.

٥٢- صلاح عميرة محمد : برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية. رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس ، ٢٠٠٣.

٥٣- صفوت فرج : القياس النفسى . القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٠.

٥٤- راتب قاسم : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسرة ، عمان- الأردن ، ٢٠٠٣.

٥٥- عاشور ، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٧) . **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط٢. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥٦- عاشور ، راتب قسم ومقدادي، محمد فخري(٢٠٠٥) . **المهارات القرائية والكتابية**. ط١. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥٧- عامر ، فخر الدين (٢٠٠٠) . **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.

٥٨- عبد الإله، مختار عبد الخالق(٢٠٠٨) . **تدريس القراءة فى عصر العولمة: استراتيجيات وأساليب جديدة**. الإسكندرية : دار المناهج للنشر والتوزيع.

٥٩- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩) . فاعلية استراتيجية التصور الذهني فى تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحة الإعدادية. **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس– جامعة عين شمس**، العدد (١٤٥) ، ٧٣- ١١٤.

٦٠- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). **استراتيجيات فهم المقروء**.ط١. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦١- عبد الباسط، حسين محمد (٢٠١٠) . فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام برمجية photo story 3 فى تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية اللازمة لمعلمي اجغرافيا قبل الخدمة. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية**، العدد (٢٩)، ١٩٤ -٢٢٠.

٦٢- عبد الباسط ، حسين محمد (٢٠١٥). مواقف عملية لاستخدام حكى القصص الرقمية فى تدرريس المقررات الدراسية. **مجلة التعليم الإلكتروني**، العدد (١٣) ، روجع بتاريخ ٢٠١٥/٠٢/١٩م عبر الرابط :

٦٣- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠). **الأساليب الحديثة فى تعليم اللغة العربية**. ط١. الكويت: مكتبوة الفلاح للنشر والتوزيع.

٦٤- عبد الحميد ، هبة محمد (٢٠٠٦) . **أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار فى المدرستين الابتدائية والإعدادية**. ط١. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

٦٥- عبد الهادي، نبيل والدراويش، حسين وصوالحة، محمد (٢٠٠٧). **تطور اللغة عند الأطفال**. ط١. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

٦٦- عبد الوهاب ، عبد الناصر أنيس(٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى مواقف تعاونية فى تنمية مهارت الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين شمس**، العدد (٨١) ، ٩٤ -١٧٧.

٦٧- عجاج ، خير المغزى (٢٠٠٤). **صعوبات القراءة والفهم القرائي**. المنصورة : دارالوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٨- عباس، فضل (٢٠٠٧): " **قصصالقرآنالكريم** "، د.ط، (الأردن: دار النفائس).

٦٩- عبد الحميد، جابر (١٩٨٥): " **سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم** "، د.ط،(القاهرة: دار النهضة العربية).

٧٠- العوضين، إبراهيم (١٩٧٧): " **البيانالقصصصفالقرآنالكريم** "، الطبعة الأولى، مطبعة السعادة.

٧١- عطية ، محسن على (٢٠١٠) . **استراتيجيات ما وراء المعرفة فى فهم المقروء** . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.

٧٢- على ، سمر سامح(٢٠١٢) . **فاعلية بعض القصص التفاعلية المطورة فى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية فى اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة حلوان ، حلوان ، مصر.

٧٣- على ، عيد عبد الواحد والعريشي، جبريل بن حسن والسيد ، فايزةأحمد (٢٠١٣) . **اتجاهات حديثة فى طرائق واستراتيجيات التدريس**.ط١. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

٧٤- الغلبان ، حاتم خالد(٢٠١٤) .**أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلميذات الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

٧٥- اللقانى، أحمد حسين والجمل، على أحمد (١٩٩٩): " **معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس** "، ط٢ ، (القاهرة: عالم الكتب).

٧٦- فتحى على يونس : طرق تنمية الثروة اللغوية فى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس ، ١٩٧١.

٧٧- فتحى على يونس (٢٠٠٠) مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الأول .

٧٨- مدكور على أحمد : طرق التدريس اللغة العربية ، ط ١ ، عمان . دار الميسرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٧.

٧٩- فضل الله، محمد (٢٠٠١) . مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد (٧)، ٧٧ – ١٣٣.

٨٠- مشعل ، أمانى محمد (٢٠١٢). **أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القاهرة، مصر.

٨١- محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية أسسه تطبيقاته التربوية . القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٠.

٨٢- محمد عبد الرءوف الشيخ : الاتجاهات الحديثة فى معالجة صعوبات القراءة فى المرحلة الابتدائية . القاهرة ، مجلة القراءة والمعرفة ، بحوث المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، المجلد الثانى ، ٢٠٠١.

٨٣- محمد عبيد محمد عبيد : تقويم أسئلة تعليم القراءة فى ضوء مهارات الفهم ومستوياته فى المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٦.

٨٤- مصطفى، إبراهيم وآخرون (٢٠٠٢): " **المعجمالوسيط** "، (القاهرة: مجمع اللغة العربية).

٨٥- مها عبد الله السليمان : أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارة الفهم القرائى لدى تلميذات صعوبات القراءة فى الصف السادس الابتدائى ، رسالة ماجستير – كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربى – البحرين ، ٢٠٠١.

٨٦- الناقة ، محمود كامل حافظ ، وحيد السيد (٢٠٠٢) . **تعليم اللغة العربية : مداخله وفنياته**. القاهرة : جامعة عين شمس.

٨٧- نصيرات ، صالح (٢٠٠٦) . **طرق تدريس العربية** . ط١. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

٨٨- نهابة، احمد صالح (٢٠١٣) . أثر استراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلبه الصف الثاني المتوسط. **مجلة كلية التربية – جامعة بابل،** العدد (١٤)، ١٠١- ١٢٥.

٨٩- نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها ، ط ٤ ، دار النفائس ، بيروت – لبنان ، ١٩٩١.

٩٠- نزال، فوزى سهيل كامل (٢٠٠٣): " **لغة الحوار فى القرآن الكريم** "، د.ط (الأردن،عمان: دار الجوهرة للنشر والتوزيع).

٩١- نوفل، أحمد (٢٠٠٧): " **مناهج البحث والتأليف فى القصص القرآنى** "، ط١، (الأردن،عمان: دار الفضيلة).

٩٢- هويدة حنفى محمود رضوان : برنامج علاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى . رسالة دكتوراة غير منشورة –كلية التربية – جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٢.

## مراجع أجنبية

1- Abas, F. (1987) **The Qur'an Stories,**(Amman: Dar al-Forqan).

**2-** Bryant، Peter and Bradely، Lynette، : "Children's Reading Problems". Oxford،UK، Blackwell، 1994.

3- Abas, F. (2000**) Stories in the Qur'an**, (Amman: Dar al-Forqan).

4- Abdoo,Y. (2000) **Educational Principles in the Qur'anic Stories in Al-Kahaf Chapter**, Unpublished master thesis, (Yarmouk University).

5- Abedraboo, A (1972) **Research in the Qur'anic Stories,** (Byroot: Dar Al-Ketab).

6- Abu-alenean, A. K. (1985) **The Philosophy of Islamic Education in Holy Qur'an**(Bayroot, Dar Alfeker Al-Arabi).

7- Ahmad, M.A. (1980) **Method of Teaching Islamic Education**(Cairo, Maktebeht Al Nahdeh Al- Msryeh).
8- Al-Khateeb, A. (1975) **Stories in the Holy Qur'an: Implication Study of Adams and Yousof Stories**(Byroot, Dar Al-Ma'refa)
9- Al-Nahlawi,A. A. (2000) **Education in Islam : Theory and Practice**(Reyad, Dar Al-Nahwi).
10- Al-Qubaesi, A. (2003) **Qur'anic Stories Al-ean** , (Dar Al-Ketab Al-Jame'i).
11- Al-Saud, M. (1979) **The glorious Qur'an is the foundation of Islamic education**, in : Al-Attas,
12- Brown D. Principles of Language Teaching and Learning. Englewood cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc., 1987.
13- Charles F Teaching and Learning English as a Foreign Language. An Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945.
14- Johns،J.،VanLeirsburg،P.،and Davis،S. "Improving Reading: A Handbook of Strategies". Dubuque،IA: Kendall/hunt،1994.
15- S.M. (ed.) **Aims and Objectives of Islamic Education**, (Jeddah, Hodder and Stoughton King Abdulaziz University).
16- The Total physical Response approach. "In R. Blair (ed.). Innovative Approaches to Language Teaching. Cambridge, Mass,: Newbury House, 1982.
17- Hamadi, Y. (1987) **Methods of Teaching Islamic Education**(Al-Reyad, Dar al-Mareekh).
18- Maki, A. (1990) **Studies of Values and Morals in Children Stories** Unpublished master thesis, (Asyoot University).
**19-** Manis، F.R and Morrison، F.J: Reading disabilities " A deficit in rule learning ? In L.S. Siegel and F.J. Morrison (Ed). Cognitive Development in atypical children" New York: Springer، 1995.
**20-** Mathes، P.G and L.S : "Peer-mediated Reading Instruction in Special Education Resource Rooms". J.of learning disabilities research and practice. Vol.8. no**4** fall، 1993.
21- Qutb, M (1988) **Islamic Education Curriculum**(Cairo, Dar Al- Shoroq).
22- Qutb, M. (1979) **The role of religion in education, in : Al-Attas**, **S.M. (ed.) Aims and Objectives of Islamic Education**, (Jeddah, Hodder and Stoughton King Abdulaziz University).

# فهرس الملاحق

## ملحق رقم (١)
## مقياس الفهم القرائى نحو تعلم القصة القرآنية

**تعليمات**

عزيزي الطالب:

يقوم الباحث بإجراء البحث لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بعنوان: "فعالية تدريس القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الناطقين بغير العربية فى مدينة زاريا بنيجيريا".

وقد أعد الباحث لهذا الغرض مقياسا للفهم القرائى نحو تعلم القصة القرآنية، يتكون من مجموعة من العبارات، والمطلوب قراءة كل عبارة بشكل جيد وتحديد موافقتك عليها باختيار إجابة واحد من البدائل الخمسة بوضع علامة (×) في أحد الأعمدة الخمسة، وذلك على النحو التالي:

- العمود الأول: أسفل كلمة (أوافق بشدة)، إذا كان رأيك يتفق بشدة مع العبارة.
- العمود الثاني: أسفل كلمة (أوفق)، إذا كان رأيك يتفق مع العبارة إلى حد ما.
- العمود الثالث: أسفل كلمة (لا أدري)، إذا لم تتأكد من إعطاء رأي.
- العمود الرابع: أسفل كلمة (لا أوافق)، إذا كان رأيك يتعارض مع العبارة إلى حد ما.
- العمود الخامس: أسفل كلمة (لا أوافق بشدة) إذا كان رأيك يتعارض بشدة مع العبارة.

**تعليمات الاختبار:**

١- لا يوجد بالمقياس إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

٢- لا تترك أي عبارة بدون تحديد استجابتك الشخصية عليها.

٣- لا تضع علامتين أمام العبارة الواحدة.

٤- استخدم قلم رصاص في الإجابة، وإذا أردت تغيير إجابة ما، فلا بد أن تتأكد أنك محوت الإجابة الأولى للعبارة.

٥- بعد سماعك للتعليمات، اقلب الصفحة وابدأ الإجابة.

٦- اكتب البيانات الآتية:

اسم الطالب.....

الصف..... ...

تاريخ التطبيق.....

شكرا لمن حسن التعاون

الباحث.....

| | قائمة مهارات الفهم القرائى | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم المسلسل | المحور الرئيسي والعبارات الفرعية | أوافق بشدة | أوافق | لا أدري | غير موافق | غير موافق بشدة |
| | المحور الأول: أهمية تدريس القصص القرآنى فى تنمية مهارات الفهم القرائى | | | | | |
| ١ | أناقش زملائي في بعض موضوعات القصص القرآني. | | | | | |
| ٢ | أميل إلى استبدال دروس القصص القرآني بدروس أكثر أهمية في الحياة العملية. | | | | | |
| ٣ | من أفضل الدروس بالنسبة لي دروس القصص القرآني. | | | | | |
| ٤ | أعتقد أن الدروس المستفادة من القصص القرآني أثرت في نفسي. | | | | | |
| ٥ | أشعر بعدم الثقة في الفهم الدقيق للنص القصصي في القرآن الكريم. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | أرى أن دروس القصص القرآني تساعد على الفهم القرائى بعمق. | | | | | |
| ٧ | أشعر بأن موضوع القصص القرآني من الموضوعات المحببة لنفسي. | | | | | |
| ٨ | أميل إلى إهمية إضافة موضوعات جديدة متعلقة بالقصص القرآني. | | | | | |
| ٩ | أستمتع باستنتاج الدروس المستفادة من القصص القرآني. | | | | | |
| ١٠ | يثير اهتمامي استنتاج الدروس المستفادة من القصص القرآني. | | | | | |
| ١١ | أشعر أن موضوع القصص القرآني مفيد لكل الناس. | | | | | |
| ١٢ | أحس أن دروس القصص القرآني من الدروس المكررة. | | | | | |

| رقم العبارة | المحور الرئيسي والعبارات الفرعية | أوافق بشدة | أوافق | لا أدري | غير موافق | غير موافق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المحور الثاني: الاستمتاع بدروس القصص القرآني | | | | | |
| ١ | أشعر بارتياح ومتعة في دراسة القصص القرآني. | | | | | |
| ٢ | أشعر بعدم أهمية حضوري لحصة التربية الإسلامية في الدروس المتعلقة بالقصص القرآني | | | | | |
| ٣ | أصرف وقتا في مذاكرة موضوعات القصص القرآني أكثر من ذي قبل. | | | | | |
| ٤ | تغمرني سعادة كبيرة في اليوم الذي يكون فيه الدرس عن القصص القرآني | | | | | |
| ٥ | أحس بأن الموضوعات المطروحة في دروس القصص القرآني بديهية ومعروفة. | | | | | |
| ٦ | أنتظر دروس القصص القرآني بشوق كبير. | | | | | |
| ٧ | تجعلني دروس القصص القرآني أكثر روحانية. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | أشعر بعدم الاهتمام حين أقوم بدراسة الموضوعات المتعلقة بالقصص القرآني. | | | | | |
| ٩ | أشعر بالملل في دروس القصص القرآني. | | | | | |
| ١٠ | أبتعد عن مشاركة الطلاب في مناقشة الموضوعات المتعلقة بالقصص القرآني. | | | | | |
| ١١ | أحب قراءة الكتب التي تبحث في موضوعات القصص القرآني. | | | | | |
| ١٢ | أشعر بجمال أسلوب القرآن الكريم في عرضه للقصة. | | | | | |

| رقم العبارة | **المحور الرئيسي والعبارات الفرعية** | أوافق بشدة | أوافق | لا أدري | غير موافق | غير موافق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المحور الثالث: طريقة تدريس المعلم للقصص القرآني | | | | | |
| ١ | أصبحت أكثر تقديرا واحتراما لمعلم التربية الإسلامية لسبب طريقه في عرض الدرس. | | | | | |
| ٢ | أشعر بأن طريقة عرض المعلم لأحداث القصة تقليدية لا جديد فيها. | | | | | |
| ٣ | أرى أن المعلم يفوق غيره في القدرة على طرح القصة القرآنية بثوب جديد لم أشهده من قبل. | | | | | |
| ٤ | تثير تفكيري الأسئلة التي يسألها المعلم في الدروس المتعلقة بالقصص القرآني. | | | | | |
| ٥ | أشعر بالخمول في طريقة شرح المعلم في حصة التربية الإسلامية. | | | | | |
| ٦ | أشعر بالملل عند حل الأنشطة والتمارين المطروحة في حصة القصص القرآني. | | | | | |
| ٧ | طريقة المعلم في شرح هي السبب في عدم اهتمامي بالموضوع. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | تثير انتباهي الوسائل الجديدة التي يستخدمها المعلم في دروس بالقصص القرآني. | | | | | |
| ٩ | أشعر بأن طريقة عرض المعلم غير كاف في موضوع القصص القرآني. | | | | | |
| ١٠ | تساعدني طريقة المعلم في التدريس على فهم الدلالات النفسية والتربوية للنص القصصي في القرآن. | | | | | |
| ١١ | أميل إلى أن أدرس القصة بطريقة المعلم أكثر من الطرق التي درست فيها القصة عند غيره. | | | | | |
| ١٢ | تشجعني طريقة المعلم في المناقشة أثناء شرح القصة على الانتباه. | | | | | |

## ملحق رقم (٢)

## نموذج اختبار الفهم القرائى

الموضوع: اختبار الفهم القرائى في القصص القرآني:

عزيزي الطالب...

تحية طيبة، وبعد:

بين يديك اختبار يقيس قدرتك على الفهم القرائى من خلال التعامل مع بعض النصوص والشواهد المقتبسة عشوائيا من مواطن متفرقة من المادة العلمية المقترحة في القصص القرآني، ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أقسام، يرجى الإجابة على كل قسم بدقة واهتمام، علما بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

ملاحظة:

أكمل ما يلي:

الاسم:..... .....

السنة:..... .....

المعدل التراكمي:.....

وشكرا لكم حسن تعاونكم

معلم المادة:

.....

**القسم الأول:**

**أولا:**

قال تعالى: ﴿وَقُلْنَا يَـٰٓـَٔادَمُ ٱسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ ٱلْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَـٰذِهِ ٱلشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ ٱلظَّـٰلِمِينَ ﴿٣٥﴾ فَأَزَلَّهُمَا ٱلشَّيْطَـٰنُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ ۖ وَقُلْنَا ٱهْبِطُوا۟ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ۖ وَلَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَـٰعٌ إِلَىٰ حِينٍ ﴿٣٦﴾ فَتَلَقَّىٰٓ ءَادَمُ مِن رَّبِّهِۦ كَلِمَـٰتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ ۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿٣٧﴾ قُلْنَا ٱهْبِطُوا۟ مِنْهَا جَمِيعًا ۖ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّى هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَاىَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٣٨﴾﴾، (البقرة: ٣٥-٣٨)

استنتج من الآيات االسابقة أهم الدلالات في المجالات التالية:

| النفسية | التربوية | الاجتماعية | السياسية |
|---|---|---|---|
| | | | |

كيف يمكنك الاستفادة من الدلالات السابقة في معالجة الواقع الذي نعيشه في المجالات التالية:

١- المجال النفسي:

.....

٢- المجال التربوي:

.....

٣- المجال الاجتماعي:

.....

٤- المجال السياسي:

.....

**القسم الثاني:**

**أولا:**

قال تعالى: ﴿قَالَ إِنَّمَآ أُوتِيتُهُۥ عَلَىٰ عِلۡمٍ عِندِيٓۚ أَوَلَمۡ يَعۡلَمۡ أَنَّ ٱللَّهَ قَدۡ أَهۡلَكَ مِن قَبۡلِهِۦ مِنَ ٱلۡقُرُونِ مَنۡ هُوَ أَشَدُّ مِنۡهُ قُوَّةٗ وَأَكۡثَرُ جَمۡعٗاۚ وَلَا يُسۡـَٔلُ عَن ذُنُوبِهِمُ ٱلۡمُجۡرِمُونَ ٧٨ فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوۡمِهِۦ فِي زِينَتِهِۦۖ قَالَ ٱلَّذِينَ يُرِيدُونَ ٱلۡحَيَوٰةَ ٱلدُّنۡيَا يَٰلَيۡتَ لَنَا مِثۡلَ مَآ أُوتِيَ قَٰرُونُ إِنَّهُۥ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٖ ٧٩ وَقَالَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ وَيۡلَكُمۡ ثَوَابُ ٱللَّهِ خَيۡرٞ لِّمَنۡ ءَامَنَ وَعَمِلَ صَٰلِحٗا وَلَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلصَّٰبِرُونَ ٨٠﴾، (القصص: ٧٨-٨٠)

عزيزي الطالب: أمامك جملة من الأفكار، وما عليك سوى توظيفها في استنتاج مواطن ورودها في النص القرآني.

- الفكرة الأولى: البغاة المتعالون لا يحترمون مشاعر وأحاسيس الضعفاء

- الفكرة الثانية: فاعلية العمل الجماعي التعاوني في عمل الخير.

- الفكرة الثالثة: أهمية التربية الجماعية من الداخل عند حدوث الأزمات للحفاظ على الموجود والتقليل من عدد المتساقطين.

- الفكرة الرابعة: من الأساليب التربوية الواردة في القرآن الكريم التعريض غير المباشر بالمذنبين.

- الفكرة الخامسة: اختيار الوقت المناسب عند توجيه الخطاب.

**ثانيا:**

قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾﴾، (القصص: ٧٨-٨٠)

عزيزي الطالب: أمامك جملة من الأفكار، وما عليك سوى توظيفها في استنتاج مواطن ورودها في النص القرآني.

- الفكرة الأولى: التسليم المطلق لإرادة الله سبحانه وتعالى.

- الفكرة الثانية: استعداد الإنسان للتربية والتعليم لا يتوقف عند حد معين.

- الفكرة الثالثة: توظيف الحواس في عملية التعلم.

- الفكرة الرابعة: استخدام أسلوب الإقناع بالحجة والبرهان في التربية والتعليم.

- الفكرة الخامسة: البينة على من ادعى.

**القسم الثالث:**

قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوۡاْ إِذَا مَسَّهُمۡ طَٰٓئِفٞ مِّنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ تَذَكَّرُواْ فَإِذَا هُم مُّبۡصِرُونَ ﴿٢٠١﴾﴾، (الأعراف: ٢٠١)

وقال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهۡلِكَ ٱلۡقُرَىٰ بِظُلۡمٖ وَأَهۡلُهَا مُصۡلِحُونَ ﴿١١٧﴾﴾، (هود: ١١٧).

من خلال قراءة النصوص السابقة استنتج المعاني المشتركة بينها وبين ما ورد في قصة قارون.

.....

.....

.....

.....

**ثانيا:** بدأت قصة آدم في سورة البقرة بقوله تعالى: ﴿وَإِذۡ قَالَ رَبُّكَ لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٞ فِي ٱلۡأَرۡضِ خَلِيفَةٗۖ﴾، (البقرة: ٣٠).

وبدأت قصة بني إسرائيل من نفس السورة بقوله تعالى: ﴿يَٰبَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ ٱذۡكُرُواْ نِعۡمَتِيَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتُ عَلَيۡكُمۡ وَأَنِّي فَضَّلۡتُكُمۡ عَلَى ٱلۡعَٰلَمِينَ ﴿٤٧﴾﴾، (البقرة: ٤٧).

كما بدأت قصدة إبراهيم من نفس السورة أيضا بقوله تعالى: ﴿وَإِذِ ٱبۡتَلَىٰٓ إِبۡرَٰهِـۧمَ رَبُّهُۥ بِكَلِمَٰتٖ فَأَتَمَّهُنَّۖ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامٗاۖ قَالَ وَمِن ذُرِّيَّتِيۖ قَالَ لَا يَنَالُ عَهۡدِي ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿١٢٤﴾﴾، (البقرة: ١٢٤).

**فما الموضوع الواحد الذي يجمع بين هذه القصص الثلاث؟**

## ملحق رقم (٣)

## الموضوع الأول: قصة قارون
## الحصة الأولى: قارون في القرآن الكريم

**أولا: قارون في القرآن الكريم:**

ورد اسم قارون في القرآن أربع مرات، وهي:

**الأولى:** قوله تعالى: ﴿فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوْمِهِۦ فِى زِينَتِهِۦ ۖ قَالَ ٱلَّذِينَ يُرِيدُونَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا يَٰلَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَآ أُوتِىَ قَٰرُونُ إِنَّهُۥ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ ﴿٧٩﴾﴾، (القصص: ٧٩).

**الثانية:** قوله تعالى: ﴿إِنَّ قَٰرُونَ كَانَ مِن قَوْمِ مُوسَىٰ فَبَغَىٰ عَلَيْهِمْ ۖ وَءَاتَيْنَٰهُ مِنَ ٱلْكُنُوزِ مَآ إِنَّ مَفَاتِحَهُۥ لَتَنُوٓأُ بِٱلْعُصْبَةِ أُو۟لِى ٱلْقُوَّةِ إِذْ قَالَ لَهُۥ قَوْمُهُۥ لَا تَفْرَحْ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْفَرِحِينَ ﴿٧٦﴾﴾، (القصص: ٧٦).

**الثالثة:** قوله تعالى: ﴿وَقَٰرُونَ وَفِرْعَوْنَ وَهَٰمَٰنَ ۖ وَلَقَدْ جَآءَهُم مُّوسَىٰ بِٱلْبَيِّنَٰتِ فَٱسْتَكْبَرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ وَمَا كَانُوا۟ سَٰبِقِينَ ﴿٣٩﴾﴾، (العنكبوت: ٣٩).

**الرابعة:** قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَىٰ بِـَٔايَٰتِنَا وَسُلْطَٰنٍ مُّبِينٍ ﴿٢٣﴾ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَهَٰمَٰنَ وَقَٰرُونَ فَقَالُوا۟ سَٰحِرٌ كَذَّابٌ ﴿٢٤﴾﴾، (غافر: ٢٣-٢٤). (عبد الباقي، ب، ت: ٥٤٣).

من خلال هذه الآيات، نجد أن قارون كان من بني إسرائيل، وأن موسى عليه السلام لما بعث رسولا إلى فرعون، كان الثالوث الباغي الذي يحكم مصر حينئذ متمثلا في فرعون وهامان وقارون، وأن قارون كان يمثل القوة الاقتصادية في ذلك الوقت.

وقد قرنت الآيات بين الطغاة الثلاثة، للدلالة على أن الكفار يلتقون على الكفر والطغيان في كل زمان ومكان، ومهما اختلفت أصولهم وأجناسهم، فالكفر ملة واحدة. (الخالدي، ١٩٩٨، ج٣، ص ٤٤).

ولم ترد خلاصة قصة قارون إلا في موضع واحد في القرآن في آخر سورة القصص، ويوف نقف مع آيات القرآن، لتروي لنا مظاهر قوة قارون وفتنه، وكيف انتهت.

**ثانيا: قصة قارون في سورة القصص:**

**كلمة في سياق قصة قارون في سورة القصص:**

سورة القصص سورة مكية، يبلغ عدد آياتها ثمانيا وثمانون آية، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: يتحدث عن موسى عليه السلام، ومواجهته لفرعون وهامان، وقد تحدثت آيات هذا القسم عن عاقبة فرعون ونهايته.

القسم الثاني: تعرض آياته مواجهة محمد صلى الله علي وسلم مع مخالفه، الذين نصبوا همَّهم على أسباب الرزق والأمن، وأبدوا خوفهم من فقدها إذا اتبعوا الهدى الذي جاء به النبي صلى الله عليه وسلم، وما عموا أن ما عند الله خير وأبقى من متاع الدنيا وزينتها. (دروزة، ٢٠٠٠: ٣٤٢). وفي هذا القسم أقام الله الحجة على الكفار بأن الأمن لا يكون إلا بالقرب منه سبحانه وتعالى، حتى ولو فقدت كل أسباب الأمن الظاهرة التي تعارف الناس عليها، والخوف لا يكون إلا بالبعد عن الله، ولتقرير هذه الحقيقة ساق لهم قصة قارون بعدها كمثال على ما تقدم. (قطب، ٢٠٠٣، ج٢٠، ٢٦٧٥).

القسم الثالث: وفيه عرضت الآيات قصة قارون، لتناسب محتواها مع فحوى الآيات التي سبقتها، ففيها يتجدد الحديث عن عاقبة كل من يبغي في هذه الأرض، ويسعى فيها فسادا.

وقد تحدثت الآيات في بدايتها عن قصة الطغيان بالجاه والسلطان ممثلة في فرعون، ثم تحدثت عن قصة الطغيان بالمال ممثلة في قارون، وكلتا القصتين رمز إلى طغيان الإنسان في هذه الحياة، سواء بالمال أو بالعلم أو بالسلطان.

وتختم السورة الكريمة القصص الورادة فيها وما تبعها من تعقيبات، بخطاب موجه إلى الرسول صلى الله عليه وسلم يبين فيه قدرة الله على حراسة الدعوة وحمايتها، وتدمير قوى الظلم والطغيان. (قطب، ٢٠٠٣: ج٢٠، ص ٢٧١٦).

## الحصة الثانية: بغي قارون على قومه،ونصيحتهم له:

قال تعالى ﴿۞ إِنَّ قَٰرُونَ كَانَ مِن قَوْمِ مُوسَىٰ فَبَغَىٰ عَلَيْهِمْ ۖ وَءَاتَيْنَٰهُ مِنَ ٱلْكُنُوزِ مَآ إِنَّ مَفَاتِحَهُۥ لَتَنُوٓأُ بِٱلْعُصْبَةِ أُو۟لِى ٱلْقُوَّةِ إِذْ قَالَ لَهُۥ قَوْمُهُۥ لَا تَفْرَحْ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْفَرِحِينَ ﴿٧٦﴾ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴿٧٧﴾﴾. (القصص: ٧٦-٧٧)

### مناسبة الآية مع ما قبلها:

بعد أن أقيمت الحجة على الكفار الذين اتخذوا من دون الله أندادا، ظنا منهم أنها ستنفعهم، بيَّن الله سبحانه وتعالى لهم بأنه هو المالك الحقيقي والوحيد المتصرف في هذا الكون، وأنه جامع الناس ليوم لا ريب فيه، يوم يتبرأ الأسياد من أتباعهم ويتخلون عنهم.

وتأتي هذه الآيات بمثال حقيقي لطاغية، حاول أن يخدع الناس بكثرة علمه، فادعى أن هذا المال قد حازه بعلمه وحوله وقوته، ونسى حول الله وقوته وقدرته، وأن الله هو المالك الحقيقي لكل ما في هذا الكون، كما ادعى أيضا أن المال الذي أوتيه دليل على رضا الله –سبحانه وتعالى– عنه، ولم يعتبر أو يبال بمصير الطغاة الذين أهلكوا قبله.

**معاني المفردات:**

| | |
|---|---|
| بغى عليهم | تجاوز الحق إلى الباطل في حقهم. (الأصفهاني، ٢٠٠٢: ١٣٦) |
| الكنوز | جمع كنز، والكنز: المال الذي لا تؤدى زكاته، أما المال الذي أخرجت زكاته فليس بكنز، مهما بلغت قيمته. (النووي، ١٩٩٤، ج٧، ص ٦٤) |
| مفاتح | جمع مفتاح، وهو الذي يفتح به الأبواب، وعنى به هنا: مفاتح الخزائن. (الطبري، ٢٠٠١، ج١٩، ص١١٥) |
| تنوء بالعصبة | تنوء، من نَاءَ به الحمل إذا أثقله حتى أَمَالَهُ. والعصبة: الجماعة الكثيرة (الآلوسي، ب، ت:ج١٩، ص١٦٤). |

**التفسير والبيان:**

تخبرنا هذه الآيات بأن قارون كان من قوم موسى، أي من بني إسرائيل، وكان من كبار أغنيائهم في زمن فرعون، ولكن ذلك جعله يطغى ويتعالى على الناس ويتعدى عليهم.

وقد جاء التعبير عن كثرة ماله بالكنوز، إيحاءً للسامع بأن صاحبها كان حريصا على عدها وتخزينها وادخارها، وبأنها كانت كثيرة ومتراكمة يوضع بعضها فوق بعض دون أن يؤخذ منها شيئا. (الخالدي، ١٩٩٨، ج٣، ص٤٥، بتصرف).

وقد نسب الإيتاء لله تعالى؛ لأنه هو المنعم على خلقه بجميع أسباب الرزق، قال تعالى: ﴿وَمَا بِكُم مِّن نِّعْمَةٍ فَمِنَ ٱللَّهِ ۖ ثُمَّ إِذَا مَسَّكُمُ ٱلضُّرُّ فَإِلَيْهِ تَجْـَٔرُونَ ﴿٥٣﴾﴾، (النحل: ٥٣). وفي ذلك شدّ للانتباه، لما سيدعيه قارون بعد ذلك في هذا المال. (خلة، ٢٠٠٢، ٢٢٨).

وقد ملك قارون أسباب الوصول إلى الثراء الاقتصادي، وتمكن من احتكار السوق والتجارة، واحتكار عقول الجماهير الساذجة، حتى إنه عمد إلى عمل جماعات كثيرة من الخدم والحشم، وجندهم لحماية ماله وحفظ مفاتيحه.

ولما رأى قوم قارون بغيه وتعاليه، حاولوا ردَّه عن هذا البغي، وإرجاعه إلى النهج القويم، وهو نهج لا يحرم الأثرياء ثراءهم، ولا يحرمهم الاستمتاع بما وهبهم الله من مال، ولكنه يفرض عليهم القصد والاعتدال، يفرض عليهم مراقبة الله الذي أنعم عليهم، فقام المؤمنون بنصح قارون وإرشاده إلى الطريقة الإيمانية في حفظ الأمول وشكرها، في مواعظ ونصائح خمس، وهي كما يلي:

**النصيحة الأولى:** ﴿إِذْ قَالَ لَهُۥ قَوْمُهُۥ لَا تَفْرَحْۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْفَرِحِينَ ﴿٧٦﴾﴾. إن الفرح نوعان، فرح محمود، وفرح مذموم، والفرح المحمود كمثل قوله تعالى: ﴿قُلْ بِفَضْلِ ٱللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِۦ فَبِذَٰلِكَ فَلْيَفْرَحُواْ هُوَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴿٥٨﴾﴾، (يونس: ٥٨)، وفي هذا ندب للمؤمنين بأن يفرحوا بفضل الله ورحمته، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من سرَّتْه حسنتُه وساءتْه سيئتُه، فذلكم المؤمن". (الترمذي، كتاب الفتن، باب ما جاء فيلزوم الجماعة، حديث رقم ٢١٦٥، ص ٥٢٢). فالمؤمن يفرح بفضل الله ويفرح برحمته وكرمه، ولكنه لا يفرح بنفسه فرح الغرور الذي ينتج عن التكبر والبطر، ومثل هذا الفرح منهي عنه، قال تعالى في أسباب استحقاق النار: ﴿ذَٰلِكُم بِمَا كُنتُمْ تَفْرَحُونَ فِي ٱلْأَرْضِ بِغَيْرِ ٱلْحَقِّ وَبِمَا كُنتُمْ تَمْرَحُونَ ﴿٧٥﴾ ٱدْخُلُوٓاْ أَبْوَٰبَ جَهَنَّمَ خَٰلِدِينَ فِيهَاۖ فَبِئْسَ مَثْوَى ٱلْمُتَكَبِّرِينَ ﴿٧٦﴾﴾.

والفرح بالدنيا وزينتها لا يكون إلا نتيجة لحب الدنيا والرضا بها. هذا، وقد جاء التعليل لنهيهم إياه عن البطر في قوله: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْفَرِحِينَ ﴿٧٦﴾﴾، فالفرح هو مانع من محبة الله، وفي نفي محبة الله تعالى للفرحين بالدنيا تنبيه على أن عدم محبته تعالى كاف في الزجر عما نهي عنه.

**النصيحة الثانية:** ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْأَخِرَةَۖ﴾.

فمن الواجب على المسلم أن يهتم بآخرته، وأن يجعل دنياه طريقا لآخرته، قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٦٢﴾﴾، (الأنعام: ١٦٢)، وفي نصحهم إياه

بهذه النصيحة دلالة خاصة على أن قارون قد انشغل بالدنيا حتى ألهته عن الآخرة.

**النصيحة الثالثة:** ﴿وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَا﴾.

بمعنى التمس الآخرة بطاعة الله في الدنيا، ولا تترك حظك ونصيبك من الدنيا، وخذ من دنياك ما ينجيك من عذاب الله وعقابه، فلا بد للمؤمن أن يوازن بين القاعدتين. (الطبري، ٢٠٠١: ج١٩، ص ٧٦). قال تعالى: ﴿قُلۡ مَنۡ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخۡرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزۡقِۚ قُلۡ هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا خَالِصَةٗ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ٣٢﴾، (الأعراف: ٣٢). وفي شطر من حديث أبي جُحَيْفة عن أبيه، قال: "آخَى النبي صلى الله عليه وسلم بين سلمان وأبي الدرداء، فزار سلمان أبا الدرداء، فقال له: إن لربك عليك حقا، ولنفسك عليم حقا، ولأهلك عليك حقا، فأعط كل ذي حق حقه. فأتَى النبي صلى الله عليه وسلم، فذكر له ذلك، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: صدق سلمان". (البخاري، كتاب الصوم، باب من أقسم على أخيه ليفطر في التطوع، حديث رقم ١٩٦٨، ص ٢٣٤).

**النصيحة الرابعة:** ﴿وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَۖ﴾. أي: وأحسن في هذه الدنيا بإنفاق الأموال في وجوه الخير، كما أحسن الله إليك، فوسع عليك، وبسط لك فيها. (الطبري، ٢٠٠١: ج٢٠، ١٢٢).

**النصحية الخامسة:** ﴿وَلَا تَبۡغِ ٱلۡفَسَادَ فِي ٱلۡأَرۡضِۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُفۡسِدِينَ﴾.

والفساد يكون بالبغي والظلم والتمتع المطلق دون مراقبة أن الله يراقبك، وقد يكون بملء صدور الناس بالحسد والبغضاء، وقد يكون بإنفاق المال في غير وجهه، أو إمساكه عن وجهه المشروع. (قطب، ٢٠٠٣: ج٥، ص ٢٧١١، بتصرف).

والإفساد هي الحالة المقابلة للإحسان، فعندما ينعم الله سبحانه وتعالى على أحد بالنعم الكثيرة – كما فعل مع قارون–، ولا يراعي حق الله فيها، ولا يراقب الله سبحانه وتعالى، فإنه سيستخدمها في

الإفساد، بل يكون المال بين يديه وسيلة للإفساد، وسببا في هلاكه وخسارته، وحجة عليه عند ربه. (الخالدي، ١٩٩٨: ج١، ص٣).

**الدروس والعبر والأحكام المستفادة من هذه القصة:**

إن الدروس والعبر المستفادة من الآية كثيرة، أكتفي منها بالدلالات الآتية:

**الدلالات النفسية:**

١- في قوله: ﴿إِذْ قَالَ لَهُۥ قَوْمُهُۥ لَا تَفْرَحْۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْفَرِحِينَ﴾، ما يدل على مبدإ من مبادئ التربية، وهو أن من صفات النضج والاكتمال في المرء الثباتُ أمام المثيرات والمتغيرات، فلا تضعف نفسه في أي من الحالين، حال الخير والشر، والشغف في حال الخير والنعمة يتمثل في شدة الفرح الذي يسيطر على النفس، فيخرجها عن اتزانها واعتدالها.

٢- ضرورة تربية الدعاة على أسلوب الحوار والتفكير الهادي.

٣- الصراع الطبقي أو الصراع الاجتماعي لا ينشأ بسبب ظاهرة من يملك ومن لا يملك، بل ينشأ ويقوى في نفوس الفقراء عند مشاهدتهم لأصحاب الأموال فرحين متباهين بما عندهم من أموال، لذلك حين يقول الإسلام للمسلم من خلال قصة قارون: ﴿لَا تَفْرَحْۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْفَرِحِينَ﴾، فإنه يعالج الظواهر الحقيقية التي تولد ما تولد في نفوس الفقراء.

**الدلالات التربوية:**

١- على المؤمن أن يبتغي الدرا الآخرة، ولا يعني ذلك نسيان حظه من الدنيا أو إهمالها، ولكن يجمع بينهما.

٢- أحسن الله إلى عباده، بما منحهم إياه من نعم وعطايا، وأخبرهم بأنهم إن شكروه بأن يحسنوا الصنع فيها زادهم منها، قال تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ ۝٧﴾، (إبراهيم: ٧)، والله خير المحسنين لمن يقابل إحسانه بالإحسان.

٣- كثرة الأموال وعرض الدنيا، إن لم تحرس بالتقوى والإيمان، تنتهي بأصحابها إلى البغي والتكبر، كما في الحديث: "أبشروا وأمّلوا ما يسرّكم، فوالله لا الفقر أخشى عليكم، ولكن أخشى عليكم أن تُبْسَط عليكم الدنيا كما بسطت على من قبلكم، فتنافسوها كما تنافسوها، وتهلككم كما أهلكتهم. (البخاري، كتاب الجزية والموادعة، حديث رقم: ٣١٥٨، ٣٨٢).

**الدلالات الاجتماعية:**

١- أهمية قيام الدعاة بواجبهم الدعوي اتجاه أصحاب النفوذ السياسي والاقتصادي على حد سواء، وعدم تركهم وإهمالهم.

٢- وجوب الإحسان لخلق الله تعالى مما أنعم به على عباده، والإحسان منه دليل شكر من المخلوق للخالق.

٣- العلم أمانة في عنق من تعلمه، ولا بد من القيام بحقه من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في جميع الأحوال، وخاصة عند انتهاك الحرمات.

٤- إن من الأموال والأولاد ما يكون فتنة، وقد تتحول المنحة إلى نقمة.

**الدلالات الاقتصادية:**

١- الثروة تؤدي إلى السياسة، ولها دور فعال في صناعة القرار السياسي.

٢- أن الله تعالى لم يُعِبْ على قارون كثرة ماله، لأن المال ليس مذموما في ذاته، وإنما عاب عليه استخدامه لهذا المال. فالإسلام يعترف بالملكية الفردية، ويقدر الجهد الفردي المبذول،،لكنه في الوقت نفسه يفرض منهجا معينا للتصرف فيه بشكل متوازن. (قطب، ٢٠٠٣: ٢٧١٢).

٣- المال في الإسلام وسيلة لتحقيق رسالة،وليس هدفا قائما بذاته، فإذا تجردت الحركة الاقتصادية عن ضابطها الخلقي، وانقلبت الوسيلة إلى غاية، انتهى الأمر بالإنسان إلى أزمات نفسية واجتماعية واقتصادية، فيتحول الإنسان إلى خدمة للمال بعد أن كان المال في خدمته.

٤- ضرورة التوازن والاعتدال في إنفاق المال، فننفق منه جزء ابتغاء مرضاة الله في الآخرة، وننفق منه جزء على أنفسنا وأهلنا في الطيبات، بعيدا عن الترف والبذخ والمباهاة والإسراف، قال تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمۡ يُسۡرِفُواْ وَلَمۡ يَقۡتُرُواْ وَكَانَ بَيۡنَ ذَٰلِكَ قَوَامٗا ٦٧﴾، (الفرقان: ٦٧).

## الحصة الثالثة: تمييز القيم بين الكفر والإيمان

قال تعالى ﴿قَالَ إِنَّمَآ أُوتِيتُهُۥ عَلَىٰ عِلۡمٍ عِندِيٓۚ أَوَلَمۡ يَعۡلَمۡ أَنَّ ٱللَّهَ قَدۡ أَهۡلَكَ مِن قَبۡلِهِۦ مِنَ ٱلۡقُرُونِ مَنۡ هُوَ أَشَدُّ مِنۡهُ قُوَّةٗ وَأَكۡثَرُ جَمۡعٗاۚ وَلَا يُسۡـَٔلُ عَن ذُنُوبِهِمُ ٱلۡمُجۡرِمُونَ ٧٨ فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوۡمِهِۦ فِي زِينَتِهِۦۖ قَالَ ٱلَّذِينَ يُرِيدُونَ ٱلۡحَيَوٰةَ ٱلدُّنۡيَا يَٰلَيۡتَ لَنَا مِثۡلَ مَآ أُوتِيَ قَٰرُونُ إِنَّهُۥ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٖ ٧٩ وَقَالَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ وَيۡلَكُمۡ ثَوَابُ ٱللَّهِ خَيۡرٞ لِّمَنۡ ءَامَنَ وَعَمِلَ صَٰلِحٗا وَلَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلصَّٰبِرُونَ ٨٠﴾. (القصص: ٧٨-٨٠)

**مناسبة الآية مع ما قبلها:**

بعد أن ذكرت الآيات السابقة طغيان وبغي قارون على قومه، وما تقدم به إليه أهل الصلاح من النصح والإرشاد، جاءت هذه الآيات لتبين موقف قارون من نصيحة أهل الصلاح من قومه، وكان موقفه متغطرسا متكبرا، بل ادعى أن ذلك المال علامة على رضاء الله عنه، ومن شدة تماديه في الطغيان، وصل به الأمر أن يخرج بماله وجنده في زينته مكايدا لقومه، حتى كان أن يفتن ضعاف القلوب، فتمنوا مثل ما له أن يكون لهم، وكما نصح أهل الخير قارون، وجَّهوا نصائحهم إلى هذه الفئة المفتونة في أمرها بتصرفات قارون.

**معاني المفردات:**

| | |
|---|---|
| زينته | أي خرج بكل ما لديه من أمور يزدان ويتفاخر ويتباهى على الناس. (الدامغاني، ٢٠٠٢: ٢٥١-٢٥٢). |
| ويلكم | ويل: أصله العاء بالهلاك، ثم استعمل في الزجر والردع (الزمخشري، ب، ت: ج٣، ص١٩٢). |
| لا يلقَّاها | التلقية: جعل الشيء يجتمع مع شيء آخر، وهو مستعمل في الإعطاء على طريق الاستعارة، أي لا يعطي تلك الخصلة إلا الصابرون. (ابن عاشور، ب، ت: ج٢٠: ١٨٥). |

**التفسير والبيان:**

نصح المؤمنون قارون بنصائح خمس، وقد كانت هذه النصائح بمثابة قارب النجاة له من عذاب الله وعقابه لو تمثل بها، ولكنه رفض نصيحة قومه،، ورد ليهم متعاليا معتدًّ بعلمه وبأن ما أوتي من مال إنما هو علامة رضا من الله سبحانه وتعالى.

ولما اعتد قارون بعلمه وجهده، جاءت هذه الآية: ﴿أَوَلَمْ يَعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ قَدْ أَهْلَكَ مِن قَبْلِهِۦ مِنَ ٱلْقُرُونِ مَنْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُ قُوَّةً وَأَكْثَرُ جَمْعًا ۚ وَلَا يُسْـَٔلُ عَن ذُنُوبِهِمُ ٱلْمُجْرِمُونَ ﴾،

لتنفي عنه هذا العلم، فلقد أهلك الله كفارا أغنياء قبل قارون، كانوا أشد منه قوة وأكثر جمعا، ولم تدفع عنهم قوتهم عذاب الله، ولكن قارون في عنفوانه وطغيانه غفل عن الاعتبار بما حصل، ولم يعلم هذا حتى يقي نفسه مصارع الهالكين. (الخالدي، ١٩٩٨: ج٣، ص٥٤).

وختمت الآية بقوله تعالى:﴿وَلَا يُسْـَٔلُ عَن ذُنُوبِهِمُ ٱلْمُجْرِمُونَ ﴾، أي لا يستعتبهم الله، ولا يقبل معذرتهم،،هذا كقوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ نَبْعَثُ مِن كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا ثُمَّ لَا يُؤْذَنُ لِلَّذِينَ كَفَرُواْ وَلَا هُمْ يُسْتَعْتَبُونَ ﴿٨٤﴾﴾، (النحل: ٨٤)، وكقوله: ﴿هَـٰذَا يَوْمُ لَا يَنطِقُونَ ﴿٣٥﴾ وَلَا يُؤْذَنُ لَهُمْ فَيَعْتَذِرُونَ ﴿٣٦﴾﴾، (المرسلات: ٣٥-٣٦)، فالله سبحانه وتعالى إذا أرا معاقبة المجرمين لا حاجة به إلى أن يسألهم عن كيفية تلك الذنوب وكميتها، فهو عالم بكل شيء، لا حاجة به إلى السؤال. (الخازن، ب، ت: ج٥، ص١٨٢).

وبعد رفض قارون لنصيحة المؤمنين من قومه، خطا خطوة أخرى أشد طغيانا وإفسادا: ﴿﴿٧٨﴾ فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوْمِهِۦ فِى زِينَتِهِۦ ۖ﴾، وقد أراد بذلك أن يغيظ المؤمنين من قومه، وهو يعلم أنهم مقهورون على يد فرعون محرومون من المال، وكان الواجب عليه التخفيف عنهم بمواساتهم بماله. (خلة، ٢٠٠٢: ٢٤١). فخرج في موكبه حشد فيه كل ما يمكن أن يتزين به ويتباهي، في استعراض لقوته المادية، ليغيظ المؤمنين ويغريهم. وقارون في هذا الموقف وإن بدا متعاليا مختالا بما لديه، إلا أنه ما فعل ذلك إلا ليخفي عجزه أمام نفسه التواقة لجمع المال وتكسبه.

وعندما رأى قومه ذلك تحركت شهوات أصحاب النفوس الضعيفة، ممن فتنوا بزينته، أن يكونوا مثله: ﴿۞ قَالَ ٱلَّذِينَ يُرِيدُونَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا يَـٰلَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَآ أُوتِىَ قَـٰرُونُ إِنَّهُۥ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ﴾، وقد وصف الله هؤلاء المفتونين بأنهم يريدون الحياة الدنيا، فهم ناسون للآخرة غير طالبين لها، ولا راغبين فيها، ولذلك قاسوا أنفسهم بقارون، فشعروا بالفرق الواسع بينهم وبينه،

ومن ثم شعروا بالحسرة والفقر، والذل والحاجة، وقالوا: ﴿يَٰلَيۡتَ لَنَا مِثۡلَ مَآ أُوتِيَ قَٰرُونُ﴾، فقارون في نظرهم أسعد منهم.

ولم يكتفوا بالإفصاح عن تلك الأمنية، بل إنهم أتبعوا ذلك بقولهم: ﴿إِنَّهُۥ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ﴾، أي لذو نصيب من الدنيا (القرطبي، ٢٠٠٣، ج ١٣، ٢٣٨)، فالحظ العظيم عندهم هو الزينة والمال والمتاع، وسرُّ انخداعهم واغترارهم بما عند قارون أنهم يريدون الحياة الدنيا، ومثل هؤلاء لو ماتوا على هذه الأمنية لكان مصيرهم في الآخرة مثل قارون.

عند ذلك تدخل قوم مؤمنون صالحون، وصفهم الله تعالى بأنهم أهل علم وصلاح، لم يُفتَنوا بقارون وزينه، وإنما قاموا بواجبهم المنوط بهم، فكما نصحوا لقارون، نصحوا للذين يريدون الحياة الدنيا بعد أن فتنوا بزينة قارون وكنوزه: ﴿وَيۡلَكُمۡ ثَوَابُ ٱللَّهِ خَيۡرٞ﴾، ولم يقصد المصلحون في قولهم ذلك الدعاء عليهم بالهلاك، بل قصدوا زجرهم وردعهم وحثهم على ترك ما لا يرضي الله سبحانه وتعالى، فما أعده الله لعباده الصالحين في الجنة أفضل من زخارف الدنيا وبهجتها. (الطبري، ٢٠٠١: ج٢٠، ص١٢٥)، لأنه باق دائم ومستمر لا ينتهي، ومما يؤكد هذا المعنى قوله تعالى: ﴿ٱلۡمَالُ وَٱلۡبَنُونَ زِينَةُ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۖ وَٱلۡبَٰقِيَٰتُ ٱلصَّٰلِحَٰتُ خَيۡرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابٗا وَخَيۡرٌ أَمَلٗا ٤٦﴾، (الكهف: ٤٦).

فلا وجه للمقارنة بين نعيم الدنيا ونعيم الآخرة، فنعيم الآخرة أُعِدَّ فقط: ﴿لِّمَنۡ ءَامَنَ وَعَمِلَ صَٰلِحٗا وَلَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلصَّٰبِرُونَ﴾، وهذا كقوله تعالى: ﴿فَسَأَكۡتُبُهَا لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ وَيُؤۡتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلَّذِينَ هُم بِـَٔايَٰتِنَا يُؤۡمِنُونَ ١٥٦﴾، (الأعراف: ١٥٦). فالإيمان والعمل الصالح، قرينان لا يفترقان، ولا يصلح أحدهما دون الآخر، (خلة، ٢٠٠٢: ٢٤٣)، وهذه الحقيقة لا يدركها إلا الصابرون، ولهذا قال العلماء للمخدوعين بزينة قارون: ﴿وَلَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلصَّٰبِرُونَ﴾. فالإيمان

وما يتبعه من عمل صالح، وقول لكلمة الحق، ومثوبة من عند الله الكريم، لا يُوَفَّق إليه إلا الصابرون.

ومن توفيق الله سبحانه وتعالى أيضا لعباده المؤمنين أن سخر لهم من يعينهم ويؤازرهم في عمل الخير والثبات على الحق؛ حيث إن أمور الدين، من الصعوبة أن يقوم بها الفرد وحده، ولذلك جاءت ﴿ٱلصَّٰبِرُونَ﴾ بصيغة الجمع، ترغيبا للمؤمنين في أن يتعاونوا على الخير. (خلة، ٢٠٠٢: ٢٤٤، بتصرف).

وبهذا نكون قد وصلنا إلى الحلقة الأخيرة من امتحان الله سبحانه وتعالى لقارون،وسنكمل المشهد الأخير من هذه القصة في الحصة القادمة إن شاء الله.

**الدروس والعبر والأحكام المستفادة من هذه القصة:**

إن الدروس والعبر المستفادة من الآية كثيرة، أكتفي منها بالدلالات الآتية:

**الدلالات النفسية:**

١- العلم إن لم يرافقه التقوى يؤدي إلى الكفر والإلحاد غالبا، وفي ذلك دليل على وجود ارتباط بين العقل والقلب، وبأن الاستقامة لا تكون إلا بهما معا.

٢- البغاة المتعالون لا يحترمون مشاعر وأحاسيس الضعفاء منهم، بل يعملون على إثارتهم وتحدي مشاعرهم.

**٣-** إن الكبر والزهو من وسوسة الشيطان، وهو داء خطير يصيب بعض القلوب الضعيفة فيدفعها إلى الغرور والإعجاب بالنفس، وبطر الحق وغمط الناس وانتقاصهم، والشعور بالاستغناء، والرغبة في الامتياز عليهم، كما أنه سبب من أسباب قسوة القلب وانتكاسه، قال تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ يَطۡبَعُ ٱللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ قَلۡبِ مُتَكَبِّرٖ جَبَّارٖ ٣٥﴾،

(غافر: ٣٥)، وسبب لحرمان الهداية، قال تعالى: ﴿سَأَصۡرِفُ عَنۡ ءَايَٰتِيَ ٱلَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي ٱلۡأَرۡضِ بِغَيۡرِ ٱلۡحَقِّ﴾، (الأعراف: ١٤٦).

**الدلالات التربوية:**

١- إن حب الدنيا وزينتها يسد على صاحبه منافذ التفكير السليم، والتصرف الصحيح.

٢- من الناس من يعكس المفاهيم ويقلب الموازين، فيفتخر بالمادة، وينظر بالنظرة المادية ويزن بميزان المادة، ويعطي ويمنع ويغضب من أجل المادة، وهذه النظرة الشيطانية هي امتداد لما سنه فرعون وقارون وهامان، وكل من على شاكلتهم.

٣- لا ينبغي للمسلم أن ينسب الخير أو الفضل لنفسه إلا تحدثا بنعمة الله، لأن الله هو مصدر الخير والفضل ومالكهما الحقيقي.

٤- أهمية التربية الجماعية من الداخل عند حدوث الأزمات للحفاظ على الموجود والتقليل من عدد المتساقطين.

٥- في قوله تعالى: ﴿أَوَلَمۡ يَعۡلَمۡ أَنَّ ٱللَّهَ قَدۡ أَهۡلَكَ مِن قَبۡلِهِۦ مِنَ ٱلۡقُرُونِ مَنۡ هُوَ أَشَدُّ مِنۡهُ قُوَّةٗ وَأَكۡثَرُ جَمۡعٗاۚ وَلَا يُسۡـَٔلُ عَن ذُنُوبِهِمُ ٱلۡمُجۡرِمُونَ ٧٨﴾، (القصص: ٧٨)، تذكير من الله لكل من يفعل فعل قارون في كل زمان بأن الله سبحانه وتعالى قادر على إنزال العذاب في أي وقت يشاء، وبأي صورة يريد، ،في هذا الأسلوب تعريض غير مباشر بالمذنبين قبل تنفيذ العقاب، ويمكن للمربين الاستفادة منه في مجال التربية.

٦- لا يكفي الإيمان وحده لنيل مرضاة الله والنجاة من عذابه، فلا بد أن يتبع ذلك عمل صالح، يترجم ذلك الإيمان، إلى واقع ملموس مشاهد.

٧- المال يطغى بصاحبه، وكذلك العلم، مع أن العلم والمال نعمتان حَرِيٌّ بهما أن تصلح بهما النفوس، وتنعم بهما المجتمعات، وكما حدثنا القرآن عن إضلال المال لصاحبه:

﴿كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ ۝٦ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ ۝٧﴾، (العلق: ٦-٦)، كذلك حدثنا عن إضلال العلم لصاحبه، فقال: ﴿فَلَمَّا جَآءَتۡهُمۡ رُسُلُهُم بِٱلۡبَيِّنَٰتِ فَرِحُواْ بِمَا عِندَهُم مِّنَ ٱلۡعِلۡمِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُواْ بِهِۦ يَسۡتَهۡزِءُونَ ۝٨٣﴾، (غافر: ٨٣).

٨- تقرر الآيات حقيقة القيم، فترخص من قيمة المال والزينة إلى جانب قيمة الإيمان والصلاح، مع الاعتدال والتوازن في الاستمتاع بطيبات الحياة دون علو في الأرض ولا فساد. (قطب، ٢٠٠٣: ٢٧١٠).

٩- العلم أمانة في عنق من تعلمه، ولا بد من القيام بحقه من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في جميع الأحوال، وخاصة عند انتهاك الحرمات.

١٠- الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، عمل عظيم لا يُوَفَّق إليه إلا من تحلى بصفة الصبر، وبهذه الصفة اكتسبت الأمة صفة الخيرية، قال تعالى: ﴿كُنتُمۡ خَيۡرَ أُمَّةٍ أُخۡرِجَتۡ لِلنَّاسِ تَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَتَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ﴾، (آل عمران: ١١٠).

١١- فاعلية اختيار الوقت المناسب للموعظة، والاستفادة من المواقف لتوضيح المعنى، وهذا من شأنه أن يجعل التعليم أرسخ في نفس المتعلم.

**الدلالات الاجتماعية:**

١- وجوب التناصح من أهل الإيمان فيما بينهم، وأهل المعاصي والذنوب أكثر، فقد جاء في الحديث: "الدين: النصيحة، قلنا لمن؟ قال: لله، ولكتابه، ولرسوله، ولأئمة المسلمين، وعامتهم". (مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان أن الدين النصيحة، حديث رقم ١٠١، ص ٥٥).

٢- العلم المقترن بالتقوى والصلاح يقود إلى تحقيق القوة الاقتصادية، ومن ثم السياسية، والعلم إن لم يرافقه التقوى يؤدي إلى الكفر، وفساد البلاد.

٣- المنهج الإسلامي يربط ظاهرة الصراع الاجتماعي بظاهرة سوء استخدام الملكية، وليس بظاهرة من يملك ومن لا يملك (الملكية الخاصة)، ولهذا، فإن العلاج الصحيح للصراع الاجتماعي لا يستهدف إلغاء الملكية الخاصة،وغنما يعالج ذلك من خلال ترشيد الاستخدام والتصرف في الملكية الخاصة، حتى ولو كانت هذه التصرفات من قبل التصرفات المعنوية.

**الدلالات الاقتصادية:**

١- ترى النظرة القارونية للمال بأن المال ليس مال الله، إنما هو مال من يعمل على جمعه، وهذا هو فهم من ينسى الله ويكفره، وهو منطق من لا يسمح لأحد بالتدخل في ماله، ويرفض وضع القيود الأخلاقية على جمع المال، وعلى استثماره وإنفاقه.

٢- إن اغترار المرء بكثرة ماله ووفرة ثروته، قد يحمله ذلك على التبذير والإسراف، ومنع حق الله فيه.

## الحصة الرابعة: البغي غاقبته وخيمة

قال تعالى ﴿فَخَسَفْنَا بِهِۦ وَبِدَارِهِ ٱلْأَرْضَ فَمَا كَانَ لَهُۥ مِن فِئَةٍ يَنصُرُونَهُۥ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُنتَصِرِينَ ﴿٨١﴾ وَأَصْبَحَ ٱلَّذِينَ تَمَنَّوْا۟ مَكَانَهُۥ بِٱلْأَمْسِ يَقُولُونَ وَيْكَأَنَّ ٱللَّهَ يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦ وَيَقْدِرُ ۖ لَوْلَآ أَن مَّنَّ ٱللَّهُ عَلَيْنَا لَخَسَفَ بِنَا ۖ وَيْكَأَنَّهُۥ لَا يُفْلِحُ ٱلْكَٰفِرُونَ ﴿٨٢﴾ تِلْكَ ٱلدَّارُ ٱلْءَاخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا ۚ وَٱلْعَٰقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ ﴿٨٣﴾﴾. (القصص: ٨١-٨٣)

**مناسبة الآية مع ما قبلها:**

جاءت الآيات السابقة لتذكرنا بتمادي قارون في طغيانه، ثم جاءت هذه الآيات اللاحقة، لبيان عاقبته الوخيمة، ليدرك من فتن بقارون وزينته، أن إمداد الرزق ومنعه، كل ذلك

بيد الله سبحانه وتعالى، وأن من أعطي ليس لأنه أفضل الخلق على الله، وكذلك من منع ليس لهوانه على الله، وإنما كل ذلك راجع إلى تدبير وحكمة منه سبحانه وتعالى.

**معاني المفردات:**

| | |
|---|---|
| فخسفنا | خسف الله به الأرض، أي غيَّبه فيها تعذيبا له وعقابا. (القرطبي، ٢٠٠٣، ج١٣، ص٢٣٩، بتصرف) |
| فئة | جماعة من الناس، يفيء إليهم الرجل ويأوي عند الحاجة، وتستخدمها العرب في كل جماعة كانت عونا للرجل وظهر له، (الطبري، ٢٠٠١، ج٢٠، ص١٢٩). |
| ينصرونه | والمعنى: لم يمنعه أحد من بأس الله وعذابه. (الرازي، ب، ت: ج٢٥، ١٨). |
| ويكأنَّ | كلمة مثل (وَيْحَ)، والراجح في معناها قول من قال: إنها بمعنى (أَلَمْ)، (الطبري، ٢٠٠١، ج٢٠، ١٣١). |
| العاقبة | عاقبة الشيء آخرته ونهايته. (ابن عاشور، ب، ت: ج٢٠، ص ١٩٠). |

**التفسير والبيان:**

بعد أن تحقق الامتحان لقارون بالمال والجاه، فطغى وتجبر، ولم يتواضع ليكون من المؤمنين، آن الأوان لأن يذهب خاسرا هو وما معه من كنوز، ليكون ذهابه عبرة وعظة لمن يعتبر، فخسف الله وبماله وداره الأرض، وهكذا واجه قارون عذاب الله وحيدا بدون ناصر ولا معين، فقد ذهبت قوته عنه، وصار أمام عذاب الله ضعيفا، وذهب عنه حلفاؤه، فتلقى عذاب الله وحيدا، وذهبت عنه كنوزه فاستقبل عذاب القبر فقيرا.

وقد جاء الحديث عن الخسف في قول النبي صلى الله عليه وسلم، ليكون عبرة لكل من تكبر وتباهي، يقول عليه الصلاة والسلام: "بينما رجلٌ يجُرُّ إزاره من الخيلاء، خسف به، فهو يتجلجل في الأرض إلى يوم القيامة" (البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء، باب حديث الغار، حديث رقم ٣٤٨٥، ص ٤٢٣). (يتجلجل فيها: يضطرب، وينزل فيها إلى يوم القيامة).

إن خلاصة ما يفهم من الحديث أن الله قد خسف برجل تكبر، خرج يجر إزاره خيلاء، وأنه ما زال يتجلجل في الأرض حتى قيام الساعة. أما تحديد اسم الرجل، وأنه قارون، فليس بصريح في الحديث ولا في غيره. (خلة، ٢٠٠٢، ٢٤٥) .

وبعد أن هَوَى قارون وما معه في الأرض، كشف ذلك قناعَ الغفلة والضلال عن قلوب المخدوعين، واستيقظت قلوبهم من جديد، فنطقوا بما ظهر من عجبهم واستغرابهم، مما حدث، واعترفوا حينها بأن سعة الرزق ليس دليلا على رضوان الله، كما أن تضييقه ليس بعلامة على سخط الله، وندموا على ما صدر منهم من أمنية كاذبة، كانت ستوردهم إلى التهلكة. فلولا أن تداركتم رحمة الله وعنايته، لأهلكتهم تلك الأمنية، وهذا معنى قوله تعالى: ﴿ أَن مَّنَّ ٱللَّهُ عَلَيْنَا لَخَسَفَ بِنَا ۖ وَيْكَأَنَّهُۥ لَا يُفْلِحُ ٱلْكَٰفِرُونَ ﴾، (القرطبي، ٢٠٠١، ج٢٠، ص ١٣١، بتصرف).

وقارون وإن لم يجهر بالكفر، لكن اغتراره بالمال، ونسبته إلى ما عنده من العلم، جعله يسلك مسلك الكافرين، فكان في عدادهم: ﴿وَيْكَأَنَّهُۥ لَا يُفْلِحُ ٱلْكَٰفِرُونَ ﴿٨٢﴾ ﴾، أي لا فلاح لهم لا في الدنيا ولا في الآخرة، وهذه حقيقة ثابتة، فالعذاب إما أن يكون بأيدي المؤمنين، أو بأيدي أي جندي من جنود الله المتعددة في الدنيا، ثم إن ما ينتظرهم من العذاب الأليم المهين في الآخرة لهو أشد مما وقع لهم في الدنيا. (خلة، بتصرف، ٢٠٠٢: ٢٤٥، بتصرف).

ولما قال أهل العلم والإيمان سابقا: ﴿ثَوَابُ ٱللَّهِ خَيْرٌ﴾، جاء ذكر محل الثواب في هذه الآية، فقال: ﴿تِلْكَ ٱلدَّارُ ٱلْأَخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا ۚ وَٱلْعَٰقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ ﴾، وكأنه يقول لمحمد صلى الله عليه وسلم: تلك الجنة التي سمعت بخبرها، وبلغك وصفها، نجعلها حاضرة معدة مجهزة للذين لا يريدون علوا في الأرض ولا فسادا.."، (خلة، ٢٠٠٢: ٢٤٦).

فمريدو الدار الآخرة غير مستعلين ولا متكبرين فيها، وهذه دعوة للمؤمنين ليكونوا صالحين مصلحين متواضعين، ولا يكونوا مستعلين مستكبرين، وقد جاء في الحديث أن النبي

صلى الله عليه وسلم قال: "لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر". (مسلم، كتاب الإيمان، باب تحريم الكبر، حديث رقم ١٦٧، ص ٦٦-٦٧).

وفي الآية السابقة قاعدة ثابتة، تتضمن سنة ربانية مطردة، وهي أن العاقبة بحسن المثوبة لا تكون إلا للمتقين، وأن الله عادل في محاسبته الكفار، وهو سبحانه رحيم في حسن جزائه.

وهذا من فضل الله العظيم وكرمه الواسع، أن لا يجزئ السيئة إلا بمثلها، ويجزئ الحسنة بعشر من أمثالها، وهو معنى قوله: (فله خير منها) في قوله تعالى: ﴿مَن جَآءَ بِٱلۡحَسَنَةِ فَلَهُۥ خَيۡرٞ مِّنۡهَاۖ وَمَن جَآءَ بِٱلسَّيِّئَةِ فَلَا يُجۡزَى ٱلَّذِينَ عَمِلُواْ ٱلسَّيِّـَٔاتِ إِلَّا مَا كَانُواْ يَعۡمَلُونَ ﴿٨٤﴾﴾، (القصص: ٨٤) (الزمخشري، ب، ت: ج٣، ص ١٩٣). ومن النصوص القرآنية في هذا المعنى قوله تعالى: ﴿مَن جَآءَ بِٱلۡحَسَنَةِ فَلَهُۥ عَشۡرُ أَمۡثَالِهَاۖ وَمَن جَآءَ بِٱلسَّيِّئَةِ فَلَا يُجۡزَىٰٓ إِلَّا مِثۡلَهَا وَهُمۡ لَا يُظۡلَمُونَ ﴿١٦٠﴾﴾، (الأنعام: ١٦٠)، ومن الأحاديث النبوية قوله عليه الصلاة والسلام فيما يرويه عن ربه: "إذا هم عبدي بحسنة ولم يعملها كتبتها له حسنة، فإن عملها كتبتها عشر حسنات، إلى سبع مائة ضعف، وإذا هم بسيئة ولم يعملها كتبتها له حسنة، فإن عملها كتبتها سيئة واحدة". (مسلم، كتاب الإيمان، باب إذا هم عبدي بحسنة كتبت، حديث رقم ٢٣٤، ص ٨٣).

**الدروس والعبر والأحكام المستفادة من هذه القصة:**

إن الدروس والعبر المستفادة من الآية كثيرة، أكتفي منها بالدلالات الآتية:

**الدلالات النفسية:**

١- إن العبرة والعظة لا تكون إلا لمن وُفِّق، فرزقه الله العقل السليم، وحسن الإنابة، وصدق التوبة، وهذا يشير إلى أن العقل هو الأصل الذي يوجه العاطفة لا العكس.

٢- إن أصحاب القلوب المؤمنة، وإن اعترتهم الغفلة أحيانا، ولكن سرعان ما ينتبهون ويتعظون، قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ إِذَا مَسَّهُمْ طَٰٓئِفٌ مِّنَ ٱلشَّيْطَٰنِ تَذَكَّرُوا۟ فَإِذَا هُم مُّبْصِرُونَ ﴿٢٠١﴾﴾، (الأعراف: ٢٠١).

٣- في قوله تعالى: (تِلْكَ ٱلدَّارُ ٱلْءَاخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا ۚ وَٱلْعَٰقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ ﴿٨٣﴾﴾، دليل على أنه ينبغي للمؤمن أن لا يكون بعيدا عن المعصية فحسب، بل وعن إرادتها والتفكير فيها كذلك. (الزمخشري، ب، ت: ١٩٣).

**الدلالات التربوية:**

١- فعالية التربية بالأحداث في تربية العقول وتهذيب النفوس.

٢- عاقبة الكبر والتعالي وخيمة.

٣- وَضَعَ الله قاعدة أصيلة في الثواب والعقاب، لا يضاهيها أي تشريع أرضي، مهما كان، وعليه فمن جاء بالحسنة فسوف يجزيه الله بأفضل منها، وهذا من باب كرمه سبحانه وتعالى وفضله علينا.

**الدلالات الاجتماعية:**

١- البغي مرتعة وخيم، والظلم مؤذن بخراب العمران والديار.

٢- القرابات والصداقات لا تنفع أصحابها، إن لم يجمعها رباط الإيمان ووشائج التقوى، كما قال تعالى: ﴿ٱلْأَخِلَّآءُ يَوْمَئِذٍۭ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلَّا ٱلْمُتَّقِينَ ﴿٦٧﴾﴾ (الزخرف: ٦٧)

٣- قد يكون العطاء فتنة واستدراجا، وليس قرينة الرضا والمودة.

٤- إن في قيام المصلحين بواجبهم الدعوي أثر في رفع الهلاك عن العامة كما قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ ٱلْقُرَىٰ بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصْلِحُونَ ﴿١١٧﴾﴾، (هود:١١٧).

٥- إذا أراد الله إنزال العذاب فما من قوة في الوجود تقدر على صرفه، قال تعالى: ﴿وَإِن يَمْسَسْكَ ٱللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُۥٓ إِلَّا هُوَ ۖ وَإِن يَمْسَسْكَ بِخَيْرٍ فَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿١٧﴾﴾ (الأنعام: ١٧).

٦- إن تقتير الررزق ليس علامة على سخط الله، كما أن سعة الرزق ليست دليلا على رضوانه عن العبد، ولو كان السعة في الرزق دليلا على الرضوان، لما كانت عاقبة قارون أن يخسف به الله الأرض، إنما السعة في الرزق امتحان من الله لعباده.

## ملحق رقم (٤)

## دليل المعلم فى تنفيذ دروس المقترحة فى القصص القرآنى

## خطة تنفيذ الحصة الأولى: قارون في القرآن الكريم

**الأهداف السلوكية:**

يتوقع من الطالب أن:

١- يتتبع ورود قصة آدم عليه السلام في القرآن الكريم.
٢- يستنتج أهم الأفكار التي تضمنتها مواطن ورود اسم قارون في القرآن.
٣- يوضح الموضوعات التي حوتها الآيات من سورة القصص.
٤- يحدد موقع قصة قارون من سورة القصص.
٥- يعبر عن أثر السياق القرآني على المعنى.

**الوسائل التعليمية:**

المصحف الشريف - السبورة وملحقاتها - جهاز عرض - شفافيات.

**المتطلبات الأساسية:**

أن يوضح الطالب منهج القرآن الكريم في الحديث عن الأمم السابقة في ضوء دراسته لقصة قارون.

يتم تحقيق هذا المتطلب عن طريق مناقشة الطلاب شفويا في إجابة السؤال التالي: في ضوس دراستك لقصة قارون، وضح منهج القرآن الكريم في الحديث عن الأمم السابقة.

| الأهداف | الإجراءات والأنشطة | الوسائل | التقويم |
|---|---|---|---|
| | تمهيد: عرض مقطع مرئي يتضمن أحداث قصة قارون | | |
| يتتبع ورود قصة آدم عليه السلام | يتم تحقيق هذا الهدف باتباع التالي:<br>١- البحث العملي في المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم وحصر عدد مرات ورود اسم | شفافيات | ملاحظة مدى فاعلية ومشاركة الطلاب. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| في القرآن الكريم. | قارون في القرآن.<br>٢- مناقشة الطلاب شفويا في عدد مرات ورود قصة قارون في القرآن. | | |
| يستنتج أهم الأفكار التي تضمنتها مواطن ورود اسم قارون في القرآن. | يتم تحقيق هذا الهدف عن طريق عرض المواطن الأربعة التي ورد فيها اسم قارون في القرآن الكريم ومن ثم يناقش المدرس شفويا مع الطلاب إجابات الأسئلة التالية:<br>١- إلى أي قوم ينسب قارون.<br>٢- اقترن اسم قارون في القرآن بموسى عليه السلام، واقترن أيضا بفرعون وهامان، فما دلالة اقتران اسمه بكل من هذه الثلاثة؟ | جهاز عرض | علِّل اقترن اسم فرعون وهامان وقارون في القرآن الكريم. |
| يوضح الموضوعات التي حوتها الآيات من سورة القصص. | يقدم الطلاب تعريفا تعريفا بسورة القصص.<br>تعرض الآيات من سور القصص بالتدريج، وأثناء ذلك يستوقف المعلم التلاميذ أمام كل موضوع من من الموضوعات التي تحدثت عنها سورة القصص. | جهاز عرض<br>+<br>السبورة وملحقاتها | ما علاقة مواجهة محمد صلى الله عليه وسلم للمشركين بقصة قارون؟ |
| يحدد موقع قصة قارون من سورة القصص. | يتم تحقيق هذا الهدف بالعمل في مجموعات سداسية وفقا للخطوات التالية:<br>١- يوفر المدرس عددا من المصاحف لكل مجموعة.<br>٢- يكلف المدرس طلاب كل مجموعة بالبحث عن إجابة الأسئلة التالية من خلال تصفح سورة القصص:<br>ما القصص التي ورد ذكرها في السورة؟<br>ما ترتيب قصة قارون بين قصص | المصحف الشريف<br>+<br>السبورة وملحقاتها | جاءت قصة قارون في سورة القصص بما يتناسب مع موضوع السورة، وضح ذلك؟ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | السورة؟<br>ما الموضوع الذي يجمع بين قصص السورة؟<br>٣- يناقش المدرس مع الطلاب إجابات الأسئلة شفويا. | | |
| يعبر عن أثر السياق القرآني على المعنى. | يتم تحقيق هذا الهدف عن طريق جذب أنظار الطلاب إلى تناسب موضوع قصة قارون مع السياق التي وردت فيه. | | ما علاقة قصة قارون بغيرها من القصص الواردة في نفس السورة؟ |
| | **التقويم الختامي**: ما الموضوع الذي يجمع القصص الثلاث الواردة في سورة القصص؟ | | المتابعة<br>و<br>الإرشاد |
| | **نشاط بيتي**: هات من ورود اسم قارون في القرآن الكريم ما يدل على أن الثروة تؤدي إلى السيادسة، وأن لها دور فعال في صناعة القرار السياسي والاقتصادي. | | |

## خطة تنفيذ الحصة الثانية: بغي قارون على قومه ونصيحتهم له

### الأهداف السلوكية:

يتوقع من الطالب أن:

١- يقرأ الآية الكريمة قراءة جهرية صحيحة.

٢- يحدد العلاقة التي تربط بين الآيات.

٣- يفسر معاني المفردات الصعبة في الآية.

٤- يحلل المعاني الضمنية والظاهرية الواردة في الآية رقم (٧٦) من سورة القصص.

٥- يذكر الحكمة من تعدد الأساليب الواردة في الآيات التي تتحدث عن نصيحة قوم قارون.

٦- يستنتج ما تشير إليه الآيات.

٧- تعبر عن حال المال إن لم يكن مصحوبا بالتربية.

**الوسائل التعليمية:**

جهاز عرض – أوراق عمل – شفافيات – السبورة وملحقاتها .

**المتطلبات الأساسية:**

أن يوظف الطلاب ظاهر السياق القرآني في توليد المعاني

يتم تحقيق هذا المتطلب بمناقشة الطلاب شفويا في الإجابة على السؤال التالي: علام يدل اقتران اسم قارون في القرآن بفرعون وهامان.

| الأهداف | الإجراءات والأنشطة | الوسائل | التقويم |
|---|---|---|---|
| | تمهيد: تهيئة روحية: ما منهج القرآن الكريم في الحديث عن الأمم السابقة؟ | | |
| يقرأ الآية الكريمة قراءة جهرية صحيحة. | يتم تحقيق هذا الهدف باتباع التالي:<br>١- يستمع الطالب لتلاوة الآية الكريمة.<br>٢- يتلو المدرس الآية الكريمة تلاوة جهرية صحيحة.<br>٣- يكلف المدرس الطلاب المجيدين بتلاوة الآيات بصورة صحيحة. | جهاز عرض | مراعاة مدى صحة ووضوح القراءة |
| يحدد العلاقة التي تربط بين الآيات. | من خلال عرض الآيات السابقة والآيات اللاحقة للنص، وتحديد نقاط التلاقي بينهما يتم تحقيق هذا الهدف. | جهاز عرض | ما هي نقطة التلاقي بين قصة قارون وقصة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | مواجهة سيدنا رسول الله عليه وسلم لمخالفيه. |
| يفسر معاني المفردات الصعبة في الآية. | يتم تحقيق هذا الهدف عن طريق مناقشة المفردات الصعبة: بغى - الكنوز – مفاتحه – تفرح – تنوء بالعصبة -. | جهاز عرض | استخدم كلمة (الفرح) بمعناه المذموم من تعبيرك. |
| يحلل المعاني الضمنية والظاهرية الواردة في الآية رقم (٧٦) من سورة القصص. | يتم تحقيق هذا الهدف باستخدام طريقين:<br>الطريقة الأولى: المناقشة الشفوية بطرح الأسئلة التالية:<br>١- هات من الآية الدلالات اللغوية الدالة على كل ما يأتي: (تعالي قارون على قومه – كثرة كنوز قارون – تمادي قارون وبغيه).<br>٢- هات من الآية رقم (٧٦) الموضع الذي يشير إلى أن قارون كان محتكرا لأفكار وعقول من حوله بما يملكه من الثروة؟<br>٣- في قوله تعالى: (إذ قال به قومه لا تفرح)، نهي وتعليل للنهي، وضح ذلك؟<br>الطريقة الثانية: تنفيذ عمل كتابي يتضمن السؤال التالي: اختر الإجابة الصحيحة مما يلي:<br>من وجهة نظرك، ما الشعور الذي انتاب قوم فرعون وكان دافعهم لقيامهم بدعوة قارون؟<br>حبهم لقارون – رجاؤهم لقارون بأن يعطيم من ماله – إحساسهم بواجبهم في الدعوة إلى | السبورة وملحقاتها + الكراسات الصفية | متى يطلق على المال المدفون اسم كنز؟ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | الله – خوفه من قارون. | | |
| يذكر الحكمة من تعدد الأساليب الواردة في الآيات التي تتحدث عن نصيحة قوم قارون. | يتم تحقيق هذا الهدف باستخدام طريقين:<br>الطريقة الأولى: تنفيذ عمل كتابي يتضمن السؤال التالي: قام المؤمنون بنصح قارون وإرشاده في مواعظ خمس، وضِّحْ ذلك عن طريق تحديد وتحليل هذه المواعظ الخمس؟<br>الطريقة الثانية:<br>المناقشة الشفوية بطرح الأسئلة التالية:<br>قال تعالى: ﴿وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة، ولا تنس نصيبك من الدنيا﴾، ما علاقة الجزء الأول من الآية بالجزء الثاني، أهي علاقة طردية أم عكسية؟ | شفافيات<br>+<br>السبورة وملحقاتها<br>+<br>الكراسات الصفية | ما الحكمة من تعدد الأساليب الواردة في الآية رقم (٧٦)؟ |
| يستنتج ما تشير إليه الآيات. | يتم تحقيق هذا الهدف بالتزامن مع كل خطوة من خطوات تنفيذ الدرس عن طريق طرح ورقة عمل والبحث في محتواها في مجموعات سداسية. | انظر ورقة عمل (١) | ملاحظة مدى فاعلية الطلاب ومشاركتهم |
| تعبر عن حال المال إن لم يكن مصحوبا بالتربية والتقوى. | يتم تحقيق هذا الهدف بالتركيز على الأفكار التالية أثناء شرح الدرس:<br>ما ذا كان عاقبة قارون عندما أساء استخدم ماله؟<br>ضرب الأمثلة من القرآن على نماذج أساءت استعمال المال ولم تراع حق الله فيه؟<br>ما هي نقاط التلاقي بين قصة قارون وقصة أصحاب الجنتين؟ | | هات من القرآن مثالا على المال الذي لا ينفع صاحبه. |
| | **التقويم الختامي**: صفْ الشعور الذي انتاب المؤمنين من قوم قارون عند نصيحتهم لقارون.<br>ما الدوافع التي كانت سببا في بغي قارون على قومه؟ | | المتابعة<br>و<br>الإرشاد |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **نشاط بيتي**: الإجابة على سؤال نشاط رقم (١). | | |

**ورقة عمل رقم (١)**

قال تعالى: ﴿إِنَّ قَٰرُونَ كَانَ مِن قَوۡمِ مُوسَىٰ فَبَغَىٰ عَلَيۡهِمۡۖ وَءَاتَيۡنَٰهُ مِنَ ٱلۡكُنُوزِ مَآ إِنَّ مَفَاتِحَهُۥ لَتَنُوٓأُ بِٱلۡعُصۡبَةِ أُوْلِي ٱلۡقُوَّةِ إِذۡ قَالَ لَهُۥ قَوۡمُهُۥ لَا تَفۡرَحۡۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡفَرِحِينَ ٧٦ وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَۖ وَلَا تَبۡغِ ٱلۡفَسَادَ فِي ٱلۡأَرۡضِۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُفۡسِدِينَ ٧٧﴾، (القصص: ٧٦-٧٧).

استنتج من الآية السابقة أهم الدروس المستفادة، ثم اكتب كل واحد منها تحت ما يناسبه من الدلات التالية:

| الدلالات النفسية | الدلالات التربوية | الدلالات الاجتماعية | الدلالات الاقتصادية |
|---|---|---|---|
| | | | |

**نشاط بيتي رقم (١)**

قال تعالى: ﴿إِنَّ قَٰرُونَ كَانَ مِن قَوۡمِ مُوسَىٰ فَبَغَىٰ عَلَيۡهِمۡۖ وَءَاتَيۡنَٰهُ مِنَ ٱلۡكُنُوزِ مَآ إِنَّ مَفَاتِحَهُۥ لَتَنُوٓأُ بِٱلۡعُصۡبَةِ أُوْلِي ٱلۡقُوَّةِ إِذۡ قَالَ لَهُۥ قَوۡمُهُۥ لَا تَفۡرَحۡۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡفَرِحِينَ ٧٦ وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ

ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَۖ وَلَا تَبۡغِ ٱلۡفَسَادَ فِي ٱلۡأَرۡضِۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُفۡسِدِينَ ﴿٧٧﴾ ﴾، (القصص: ٧٦-٧٧).

عزيزي الطالب: أمامك جملة من الأفكار، وما عليك سوى توظيفها في استنتاج مواطن ورودها في النص القرآني:

- الفكرة الأولى: ضرورة التوازن والاعتدال في إنفاق الأموال.
- الفكرة الثانية: كثرة الأموال وعرض الدنيا، إن لم تحرس بالإيمان والتقوى، تنتهي بصاحبها إلى البغي والتكبر.
- الفكرة الثالثة: العلم أمانة في عنق من تعلمه.
- الفكرة الرابعة: فضل العالم على العابد.
- الفكرة الخامسة: المسارعة في عمل الطاعات.
- الفكرة السادسة: من صفات النضج في المرء الثبات أمام المثيرات والمتغيرات.
- الفكرة السابعة: التنوع في الخطاب الدعوي والتربوي.

الفكرة الثامنة: مواجهة وعلاج الإسلام لمظاهر الصراع الاجتماعي.

**قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لعبارات الاستبيان:**

١- الأستاذ الدكتور/ أسامة محمد سليم، كلية الآداب، جامعة قناة السويس.

٢- الدكتور/ محمد ثاني إبراهيم، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أحمد بللو زاريا، نيجيريا.

٣- الدكتور/ حبيب يوسف لاميطو، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أحمد بللو زاريا، نيجيريا.

٤- الدكتور/ تجاني يوسف، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أحمد بللو زاريا، نيجيريا.

٥-الدكتور/ يهوذا سليمان إمام، أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية، كلية اللغات الأفريقية، جامعة أحمد بللو زاريا، نيجيريا.

٦- الأستاذ الدكتور \ أمين لادن شريح، قسم الإدارة والتخطيط، كلية التربية، جامعة أحمد بللو زاريا، نيجيريا.

٧- الدكتور \ يوسف صالح مدح ، عميد مركز الهدى للتربية الإسلامية والعلوم ومحاضر بجامعة ولاية كادونا.

٨- الدكتور \ سعد طاهر رابع ، عميد معهد الأكاديمية الأزهرية.