الجمهوريـــة الجزائـــريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـــــم العالـــي والبحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

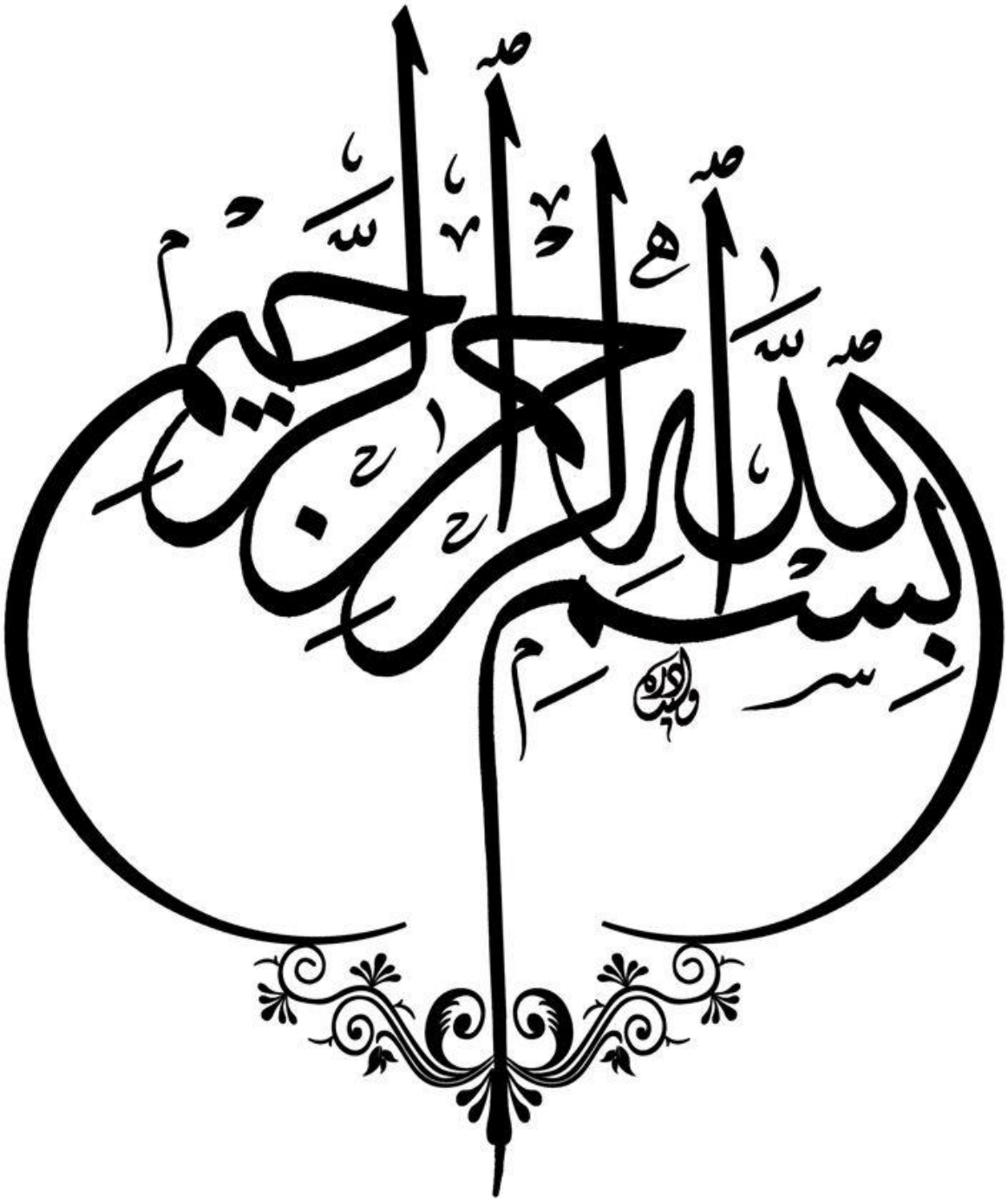
تعليميّة القراءة
لتلاميذ السّنة الثّانية ابتدائي من الجيل الثّاني –أنموذجا–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبات:
*- أسماء قعسيس
*- فوزية بن عثمان
*- كوثر بلعيدي

إشراف الأستاذ(ة):
توفيق بركات

السنة الجامعية: **2018/2017**


بسم الله الرحمن الرحيم

دعـــاء

ســألتك ربـي يــا ســامع الدعـــــاء

و يــا رافـع السمـاء..... و يــا دائـم البقـــاء.

ويــا واسـع العطـــاء..... و يــا مـن في اسمـه دواء.

و في ذكـره شفـــاء..... و في طاعتـه هنـــاء.

أن تـرفـع عنا كـل بـــلاء، و تـدفـع عنـا كـل شقـــاء.....

و أن تحيينا حياة السعداء، و تجعل لنـا من كـل داء شفاء...

و أن تكتب لنا النجـاح في كـل خطوة دون عنـــاء....

و أن ترفـعنـا بالعلـم حـد الارتقـاء....

وأن تحمينـا من عيـن الحسـاد و غدر السفهـاء...

و أن تحشرنا مع الصديقيـن و الأنبيــاء.

" آميـــــــن "

شكر و تقدير

قال تعالى: "..... رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ التِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ

وعَلَى وَالِدَيَّ و أَن أَعْمَلَ صَالِحًا ترضيه...."

سورة الأحقاف: الآية:14.

عرفانًا بالجميل

وبخالص مشاعر الاحترام و التقدير

فإنّه يُسعدنا أن نتقدم بالشكر والتقدير إلى أستاذنا المشرف "توفيق بركات"

لِما قدّمه من متابعة وتوجيه لإتمام هذه المذكرة، فقد كان مشرفًا وموجهًا

ومشجعًا في كل هذا البحث.

وفي هذه المناسبة لا يفوتنا إلّا أن نُنَوِه بالجهد الذي بذله حتى تستوي

هذه المذكرة بالصورة التي عليها الآن، فتحيّة من الأعماق،

وشكرًا جزيلًا واحترامًا وتقديرًا له.

إهداء

بسم الله الرّحمان الرّحيم

" قُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى الله عَمَلَكُم وَ رَسُوله و المُؤمِنُون" صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب اللّيل إلّا بشكرك... و لا يطيب النّهار إلّا بطاعتك... و لا تطيب اللّحظات إلّا بذكرك... و لا تطيب الآخرة إلّا بعفوك... و لا تطيب الجنّة إلّا برؤيتك.

"الله جلّ جلاله"

إلى من بلغ الرّسالة و أدى الأمانة... و نصح الأمة... إلى نبي الرّحمة و نور العالمين.

"سيّدنا محمد صلّى الله عليه وسلم"

إلى الذي سقاني من أخلاقه و زوّدني من آدابه أعظم الرّجال.

"أبي العزيز عبد القادر".

إلى من كانت أناملها شموعًا أنار دروب حياتي أعظم امرأة.

"أمي الحنونة زبيدة".

إلى من كانوا الدّعم و الدّرع الواقي لي ضد الفشل.

"إخوتي: بوزيد، خالد، سفيان".

إلى التّي بفضلها لم أكن لأقف هنا و أشكرها و أهديها مذكرتي المتواضعة.

أختي "سميرة و زوجها عبد الحق".

دون أن أنسى الكتكوتتين "أروى،أميمة"

إلى من قاسموني يوميات الحياة بالودّ، و المحبة و الصّداقة صديقاتي العزيزات

"نجية، نعيمات، نبيلة، رانية، دنيا، سميّة، أسماء، كوثر".

فوزية

إهداء

الحمد لله تعالى أولا وأخيرا

أهدي تخرّجي وفرحتي للوالد الغالي " عـبـد الـعالـــي " الذي دفعني

إلى العلم و به أزداد افتخار .

إلى ملاكي في الحياة إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود إلى من كان دعائها سرّ نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمّي الحبيبة " عـــائشـــة ".

إلى من هم أقرب إليّ من روحي إلى من شاركني حضن الأمّ وبهم أستمدّ عزّتي وإصراري إخوتي وأخواتي .

إلى كتاكيت العائلة : " بـــراء ، إسـراء ، سـدرة ، لـينـة ، جنـان ، مـيـــار"

إلى كل رفيقاتي خاصّة : " لـبنـــى ، أسـمـــاء ،فوزية، عـبلـة ، رانـيـة ، مـريـم ، فـــراح،سلمى، سعيدة "

كوثر

إهداء

بسم الله الرّحمن الرّحيم

إلى من جرع الكأس فارغا يسقيني قطرة حب إلى من كلّت أنامله ليقدّم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهّد لي طريق العلم إلى القلب الكبير " والـــــــــدي العـــــزيـــــــز "

إلى من أرضعتني الحب والحنان إلى رمز الحب وبلسم الشفاء إلى القلب الناصع بالبياض

" والدتي الحبيبة "

إلى من رافقتني منذ أن حصلنا حقائب صغيرة ومعك سرت الدّرب خطوة خطوة ، ومازالت ترافقني الدّرب حتّى الآن ، إلى من بوجودها اكتسب قوة ومحبّة إلى أختي " ابتسام "

وإلى ابنتها " الكتكوتة تقـــــوى "

إلى أخي رفيق دربي في هذه الحياة ، أريد أن أشكرك على مواقفك النبيلة ، إلى من تطلّعت لنجاحي بنظرات الأمل " زينـــــــــــــــو "

إلى القلوب الطّاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي إخوتي " عبد الباسط ، يوسف ، بشرى "

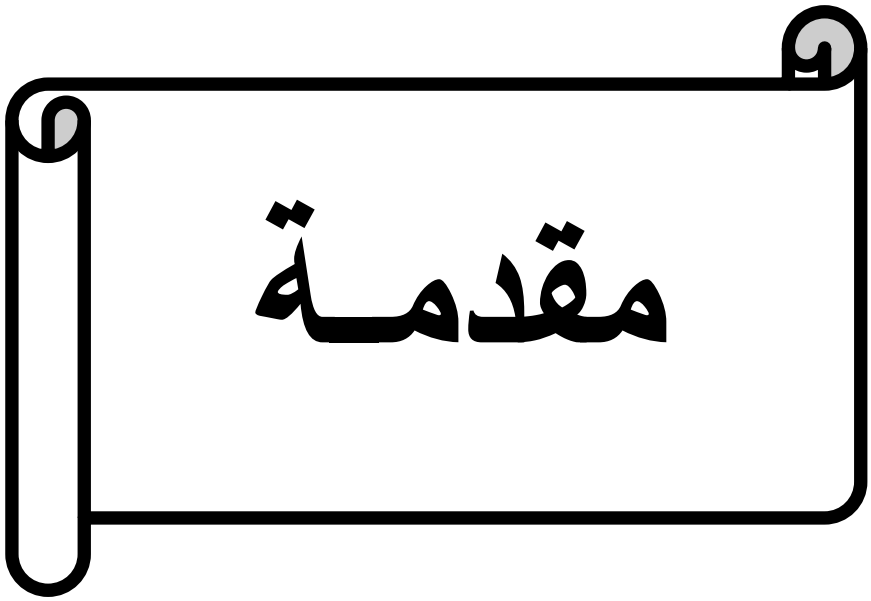
إلى من أشرقت شمسك في سماء حياتي .... وكنت نورا قد غطّى على أحزاني وبدّلها أفراح .... فقد أصبحت الحياة جميلة بوجودك معي .... حفظك الله لي ومتّعك بالصّحة والعافية ...

إلى خـطيـبـــــــــي " إســـــلام "

إلى الأخوات اللّواتي لم تلدهن أمّي .... إلى من تحلّو بالإخاء وتميّزوا بالوفاء والعطاء ، إلى ينابيع الصدّق الصّافي إلى من معهم سعدت وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت ، إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم صديقاتي

" هـاجر ، كوثر ،فوزية، رزيقة، سنـاء ، إيمان ، دليلـة ، سميحة ، فراح ، مريم ،جنات ، أمـينـــة "

أسماء


مقدمـة

مقدمة:

إنّ القراءة من أكبر النّعم التي أنعمها الله على خلقه، وحسبها شرفًا أنّها كانت أوّل لفظ نزل من عند الله سبحانه وتعالى على نبّيه الكريم، وذلك بقوله عزّ وجل: ﴿ٱ□□□□□□ □□□نى□ير□□ين□□□□□□□□بجبحَ [سورة العلق، الآية: 1-5].

وتأكيدًا ذلك قول الله تعالى لسيدّ الأنبياء، بوضوح أهمية القراءة في مواقف كثيرة وحوادث مشهودة كان لها في التّاريخ أعظم الأثر، و أبلغ الأماني، فالرّبط بين القراءة و العلم والقلم واضح في هذه الآيات أشدّ ما يكون الوضوح، وتعدّ القراءة وسيلة اتصال هامّة في حياة الإنسان، كما أنّها وسيلة من وسائل الرّقي والنّمو الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يُشبع الفرد حاجاته و ينمّي فكره و عواطفه.

كما تعدّ من أبرز الدّعائم التي تقوم عليها عملية التّعليم والتعلّم، فقد أضحى موضوع تعليميّة القراءة من المواضيع التي شغلت حيّزًا كبيرًا من اهتمامات الدّارسين والباحثين في المجال التّربوي.

أمّا ما يخص منهاج الجيل الثّاني فهو يهدف إلى معالجة الثّغرات وأوجه القصور التّي تمّ تحديدها، في المناهج الحاليّة (الجيل الأول)، كما أنّه يُمثّل تعزيز المقاربّة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلُّمات، فمن خلاله يتم معالجة النقائض الموجودة في المقررات الدراسية حتّى تتم العمليّة التّعلميّة على أكمل وجه.

ومن الأسباب التي جعلتنا نختار الموضوع المعنون: "تعليميّة القراءة لتلاميذ السّنة الثّانية ابتدائي من الجيل الثاني" هي:

- رغبتنا في التّعليم بصفة عامّة.
- قلّة القراءة في مجتمعنا ووضعها المزري.
- تراجع فعاليات المهرجانات الخاصّة بالقراءة والكتاب أمام التطّور العلمي والتّكنولوجي وإقبال الأطفال على الشّبكة العنكبوتية بنسب هائلة.

ثمّ تأتي أهمية هذا البحث في كونه من الأبحاث التي تتناول موضوعات من المواضيع الهامّة في حياة التّلميذ المدرسيّة.

إذْ نُسلّط الضّوء على تعليميّة القراءة، كما تكمن أهمية البحث في كونه يتعامل مع عينة من أفراد المجتمع الجزائري ألا وهُم المعلّمون وذلك لمحاولة معرفة أهمية القراءة وكذلك أهم الأخطاء و الصّعوبات التي تعترض التّلميذ أثناء ممارسة نشاط القراءة.

ومن وراء كل دراسة هدف مُسطر نسعى للوصول إليه، ومن هنا تهدف هذه الدراسة إلى:

*معرفة أبرز الصّعوبات التي يتعرّض لها التّلميذ أثناء عملية القراءة.

*معرفة أهمية القراءة في حياة التّلميذ.

نظرًا للأهمية التي تحظى بها القراءة في مرحلة الابتدائية باعتبارها الأساس الذي تتركّز عليه العمليات اللّغوية الأخرى، استدعى منّا طرح التساؤل الآتي:

هل القراءة عامل أساسي في تنمية الثّروة اللّغوية عند التلاميذ؟ وهل الطرق المتّبعة في تعليمها قاصرة عن تحقيق النتائج المرجوّة؟ ما هي صعوبات القراءة؟ وهل يمكن علاجها؟

أمّا المنهج الأنسب لهذه الدراسّة هو المنهج الوصفي التّحليلي، من خلال وصف الاستبيان و تحليله و الخروج بتقارير رقميّة، ومن ثمّة فهي دراسة وصفية و تحليلية.

ومن خلال هذه الإشكالية قمنا بوضع خطّة قسمناها إلى: مقدمة، مدخل، فصلين (فصل نظري و فصل تطبيقي)، بالإضافة إلى خاتمة.

الفصل الأول (نظري) وتناولنا فيه عدّة عناصر:

تعريف القراءة، تطور مفهومها، أهمية تدريسها و أهدافها، خطواتها و عوامل اكتساب القراءة، طرق تدريبها و صعوبات القراءة عند التلاميذ، أمّا الفصل الثاني (تطبيقي) لِمَا قمنا به في الفصل الأول، حيث تطرّقنا فيه إلى توزيع استبيانات على الأساتذة، ثم قمنا بوصفها وتحليلها وعرض النتائج منها.

أمّا الدّراسات السّابقة التي تناولت هذا الموضوع، فنجدها عند: الأستاذ راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوا مدة، في فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتّطبيق، والأستاذ علي أحمد مذكور في كتابه: فنون تدريس اللّغة العّربية وأيضا كتاب لكامل عبد السلام الطّراونة: المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة.

ولقد تطرّقنا في بحثنا هذا إلى مجموعة من المصادر والكتب المناسبة لهذا الموضوع أهمّها: معجم لسان العرب لابن منظور، القاموس المحيط للفيروز أبادي.

إنّ الصّعوبة الكّامنة في البحث تتمثل في نقطتين هامّتين تخصّ المراجع بالتحديد أولهما: توفر المراجع الغزير في ميدان نشاط القراءة مع تكرّر المعلومات وعدم الابتكار في طرحها، ممّا يشكل التَّعب في محاولة الأخذ بالأهم منها، والنقطة الثّانية ندرة وشحّة مراجع الجيل الثّاني (المقاربة بالكفاءات).

وفي الأخير لا ندّعي أنّنا بلغنا كلّ ما سعينا إلى تحقيقه، أو أنّنا أتينا بالجديد في هذا العمل المتواضع بقدر ما هو محاولة في فهم أساليب تدريس القراءة واكتساب مختلف المهارات والقدرات التّعليميّة الخاصّة بالقراءة في الطّور الابتدائي.

ونخصّ الشكر والتّقدير لأستاذنا المشرف "توفيق بركات" الذي رغم انشغالاته الكبيرة والذي أبى إلّا أن يكون صاحب الفضل في تيسير خطوات هذا العمل.

مدخل:

المفاهيم النظرية والمقاربات الاصطلاحية.

1)مفهوم التّعليميّة.

2)أركان العمليّة التّعليميّة.

3)مفهوم التعليم و التعلّم.

4)الإصلاح التّربوي في الجزائر (الجيل الثّاني).

5)المبادئ المؤسّسة لمناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.

إنّ حقل تعليم اللّغات، من أهم حقول اللّسانيات التطبيقية هذا الحقل أعطاه نتائج جاهزة في كثير من البلدان، بتطبيق الوسائل الحديثة المقترحة.

ونقصد بالتعليمية تلك الممارسة البيداغوجية لأن مصطلح البيداغوجيا له عدة ترجمات كالتعليمية، التدريسية، طرق تدريس المادة، فن التدريس، أصول التدريس، ديداكيتيك.[1]

وقد فتح هذا التساؤل المجال الواسع لتكثيف البحوث والدراسات لإعطاء هذا العلم حقَّهُ الكامل و استقلاله عن العلوم الأخرى فما تعريف هذا العلم؟

1.مفهوم التّعليميّة:

1.1. لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: " عَلَّمهُ العِلمَ و أعلمَه إيَّاهُ فتعلَّمَهُ، وفَرَّقَ سيبويه بينهما فقال: علَمْتُ كآذِنْتُ وأعْلَمْتُ كآذَنْتُ، وعلَّمْتُهُ الشّيء فتعَلَمَ وليس التَّشديدُ هنا للتّكْثير(...)".[2]

و في القاموس المحيط ورد أنّ: " عَلِمَه، كَسَمِعَه، عِلْمًا، بالكّسر. عَرَفَهُ، (...) وعَلَّمَهُ العِلمَ تعلِيمًا وعلّامًا، ككذَّاب، وأَعْلَمَهُ إيَّاهُ فتعَلَّمَهُ، (...) وعَلِمَ به، كسَمِعَ، شَعَرَ والأَمْر: أَتْقَنَهُ كتَعَلَّمَهُ".[3]

من خلال هذين التّعريفين السّابقين نجد بأنّ كلمة التّعليميّة مشتقة أو مأخوذة من الجّذر اللُّغوي "عَلِمَ"، والذي تدور معانيه حول معرفة الشّيء وإدراكه...

1.1. اصطلاحا:

" والتّعليميّة في الاصطلاح تتعلّق بمحتويات التّدريس وطرائق التّدريس ووسائل التّدريس، إذ أنّه يبحث في هذه الحدود الثلاثة كعلم من حيث مكوناتها وعلاقتها بالمدرسة

---

[1]–بن مصطفى حنان: تعليميّة القراءة لتلاميذ السّنة الخّامسة ابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، لسانيات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 1438هـ، 1439هـ، 2016م،2017م،ص02.

[2]–جمال الدّين محمد بم مكرم بن منظور: لسان العرب، ج9، مادة(علم)، تح: خالد رشيد القاضي، دار الصبح، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص408.

[3]–الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مادة (علم) تح: مكتب تحقيق التراث باشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005م، ص1140.

والتّلميذ والمدرّس".[1] ولقد عرّفها "محمد دريج" بقوله: " هي الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس ولأشكال مواقف التّعليم التي يخضع لها المتعلّم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء المستوى العقلي أو المعرفي أو الوجداني أو الانفعالي أو الحركي"[2]، وتعرف أيضًا بأنّها فرع من فروع علوم التّربية تستهدف جوانب العمليّة التّعليميّة ومركّباتها لتجديد التّعليم والتعلّم وتطويره، كما تهتم بالتّخطيط لأهداف التّربية والتّعليميّة ومراقبتها وتعديلها مع مراعاتها للطّرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف.[3]

– وعرّفه أكو يندي: " ذلك العلم الذي يضبط عملية التّدريس و يجعلها قابليّة تدريسيّة لكل الوحدات المعرفيّة والمهاريّة والقيميّة الحاملة قوانينها الداخلية المنطوية على عُمق التّجربة الإنسانيّة".[4]

ومن هنا فالتّعليميّة تتضمن البحث في المسائل التي تطرحها تعليم مختلف المواد وهو ما يسمى الديداكتيك الخاص، في مقابل الديداكتيك العام الذي يهتم بمختلف القضايا التّربوية التي تهم كل المواد.

ويتبيّن من التعريفات السّابقة أنّ التّعليميّة هي علم مستقل بذاته تفرع من اللّسانيات التّطبيقية حيث يتناول هذا العلم طرائق التّدريس أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وبدوره يملك قواعد وأسس خاصّة به.

2.أركان العمليّة التّعليميّة:

تقوم العمليّة التّعليميّة على ثلاثة ركائز أساسية لإنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لا يمكن الاستغناء عن أحد عناصرها، نظرا لأهمية كل عنصر منها، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

---

[1]–د.سعد علي زاير، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، الدّار المنهجية، عمّان، الأردن، ط1، 1435هـ، 2015م، ص115.

[2]– ليلى بن ميسية : تعليميّة اللّغة العربية من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسط، الماجستير، كليّة الآداب و العلوم الاجتماعية، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، ص05.

[3]– نور الدّين أحمد قايد و حكيمة سبعي: التّعليميّة و علاقتها بالأداء البيداغوجي و التّربية، مجلة الواحات للبحوث و الدّراسات للعدد08 (2010)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص38.

[4]– سعد علي زاير، د. سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص115.

1.2. المعلّم:

إنّ المعلّم هو طاقة الإبداع في العمليّة التّعليميّة، وأهم العناصر المدخلية في تلك المنظومة تصلحُ لصلاحه، وتضعف بضعفه، يحضر في تراث العربي بمسميات متعددة من بينهما: الأستاذ، الشّيخ، والعالم والمؤدب...إلخ. كانت لهم أهمية كبرى في الحياة الاجتماعية والعلمية.[1]

– "من هذا المنطلق وضعوا مجموعة الشروط الواجب توفرها في المعلّم حتى يكون مؤهلا للمسؤولية الملقاة على عاتقه ويمكن إيجاز أهم تلك الشروط في النقاط الآتية:

أ. الاستعداد المهني: وهو الاستعداد القبلي لهذه المهنة من كل النّواحي سواء في ذلك النّواحي النّفسية، أو الأدائية أو المهارات أو الكفاءات اللّغوية....إلخ.

ب. التّفرغ: وذلك بالاكتفاء والتّفرغ العّام لمهنة التّعليم حتى لا يتشتت الذهن ولا تضعف العزيمة مع انشغالات أخرى.

ج. الصّبر: وذلك حتى يتسنّى له ممارسته مهنته على أكمل وجه. والصّبر تتعدد جوانبه و نواحيه.

د. القدوة الحسنة: ذلك أنّ المعلّم هو المثلُ الذي يحتذى به ولشخصيته الأثر العظيم في نفوس طلّابه في المراحل الأولى من التّعليم إذ يتأثرون وهم في تلك السّن بسلوكه وحديثه....إلخ.[2]

ومن هنا فالمعلّم يعدُّ العمود الفقري للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، إذ يجب أن تتوفر فيه الكفاءة العلميّة والتّكوين البيداغوجي.

2.2. المتعلّم:

" هو المستهدف من العمليّة التّعليميّة، إذ تسعى التّربية إلى توجيه المتعلّم و إعداده للحياة ولكي يتحقّق ذلك يجب معرفة احتياجاته، وعملية التّدريس يجب أن تواجه احتياجات المتعلّم

---

[1]– آمنة منّاع : أقطاب المثلّث الدّيداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللّسانيات الحّديثة تحديد المصطلح والتّعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، العدد02،2014م،ص149.

[2]– المرجع السّابق:ص151.

بحيث لا تقتصر على عدد من الدروس في الأسبوع داخل جدران الصّف، إنّما يجب أن تتعدّى الصّف الدراسي إلى البيئة الخارجية.

وذلك لإتاحة الفرصة لمواقف تعليميّة متنوعة يتفاعل فيها المتعلّم ويحقق له النّمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي بدرجة تلبّي احتياجاته ومطالبه التي لا يستطيع التّعبير عنها بصراحة".[1]

من خلال ما تقدّم نستنتج أنّ المتعلّم هو الرّكن الأساسي في العمليّة التّعليميّة، وهو سبب وجودها في التّربية الحديثة، ويشترط فيه النضج والدافعية والاستعداد، وقد تحول دوره من مخزّن المعلومات ومستحضر لها وقت الحّاجة إلى مسؤول ومساهم في عملية تعليميه.

3.2. المادة الدراسيّة (المحتوى):

ويتمثل "في كل ما يمكن تعليمه وتعلّمه وجملة المعارف العلميّة والفّنية المكوّنة لمحتوى البرنامج المقرر"[2]، وهو أيضا يشمل " كل ما يتعلّمه المتعلّم من معارف وما يحصّله من مكتسبات وما يُوظفه من موارد و ما يتمكّنه من مهارات".[3]

نستنتج ممّا سبق أنّ للمحتوى الدّراسي دورًا مهمًا في عملية التّعليم فهو يشمل كل ما يقدّم للمتعلّم من معلومات ومعارف ومهارات، ولكن هذا المحتوى يجب أن يلائم مستوى المتعلّمين، وأن يتوافق مع القيم و الأخلاق، ويساعد المتعلّمين على فهم مختلف المواقف الاجتماعية وحل مشكلاتها.

3.مفهوم التعليم و التعلّم:

1.3. التعلّم و التعليم لغة:

يرجع جذري كل من التعلّم و التّعليم إلى جذر واحد و هو (ع، ل، م) العَلَم بفتحتين (العلّامة)، وهو الجبل و (عَلَمُ) الثوب و الرّاية، و عَلِمَ الشيء بالكسر يعلمُه (علمًا) عرَفه، و رجلٌ (علَّامة) أي (عالِم) جدا و الهاء للمبالغة، و (استعلَمَهُ) الخبر (فأعلَمَهُ) إيَّاهُ، و (أعلَمُ)

---

[1]– د. عمران جاسم الجّبوري، د. حمزة هاشم السلطاني: المناهج و طرائق تدريس اللّغة العربية، دار الرضوان للنشر و التوزيع، ط1، 1434هـ 2013م، ص147.

[2]– بشير ابرير: تعليميّة النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، دط، 2007م، ص11.

[3]– أنطوان صيّاح: تعليميّة اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 2006م، ص20.

القصّار الثوب فهو (مُعَلِمُ)، و الثوب (مُعَلّمٌ)، ويقال (تَعَلّمَ) بمعنى (اعلَم)، قال ابن السّكيت: تعلّمْتُ أنّ فلان خارج أي علِمتُ(...).[1]

2.3. التعلّم اصطلاحاL'apprentissage :

هو عملية تتكّيف فيها نماذج استجابة سابقة مع تغيرات بيئية جديدة و ينطوي التعلّم على تعديل سلوك شخص وإعادة تنظيمه "بما في ذلك تعديل ادراكاته واتجاهاته وصورته الذاتية وغير ذلك".[2]

ويعرّفه جلفورد* بأنّه: "التّغير الدّائم (أو الثابت) نسبيا في سلوك الفرد الناتج عن استثارة ما، وقد تكون المثيرات التي يُخطط المدّرس لتنفيذها في الغرفة الصّفية وخارجها وقد تكون غير مقصودة، كتلك المثيرات التي يتعرّض لها الفرد في البيئة الخارجية".[3]

وبذلك فالتعلّم هو تغيير ذاتي في سلوك المتعلّم، أي بتعبير آخر هو اكتساب المتعلّم لأنماط لغوية وسلوكات جديدة، وذلك لتأديتها بطرق مختلفة، والتعلّم هو فردي يرتبط بطبيعة قدرات الفرد وذكاءه ومهاراته وهو لا يرتبط بزمان ومكان ينظّمه. فهو ناتج عن مثيرات مقصودة أو غير مقصودة.

3.3. التّعليم اصطلاحا: Enseignement

"نعني به التّدريس، فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله وهو جهد يبذله المعلّم لكي يعين المتعلّم على اكتسابه المعرفة والخبرة والقيم الإنسانيّة والوجدانيّة[4]، ومن هنا عُرّف التّعليم على أنّه "عمليّة عقليّة تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتّذكر والتفكير ويؤثر هو بدوره فيها".[5]

---

[1]– سعد علي زاير، د. سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص ص95 –96.

[2]– نور الدّين أحمد قايد و حكيمة سبعي: التّعليميّة و علاقتها بالأداء البيداغوجي و التّربية، ص ص39–40.

* جلفورد 1897م: عالم نفس أمريكي معاصر، مكتشف المجال الذهني عبر اثنين من مركباته، الذكاء و الإبداعية.

[3]– سعد علي زاير، د. سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص96.

[4]– بن مصطفى حنان: تعليميّة القراءة لتلاميذ السّنة الخّامسة ابتدائي، ص11.

[5]– أحمد محمد عبر الخالق: مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، مصر، ط1، 2001م، ص17.

وبالتالي فالتّعليم هو جزء من العمليّة التّعليميّة يرتبط بمنظومة تربوية (نظام تربوي المعلّم، المتعلّم، الطرائق، الأهداف التربوية، التقويم التربوي) في إطار جماعي احتراما لمبدأ التفاعل والمنافسة بين التّلاميذ بما يسمى بيداغوجيا الفروق الفردية وهو يرتبط بإطار زماني ومكاني ينظّمه.

من خلال ما تقدم يتبيّن لنا أنّ التعلّم هو نشاط يقوم به المتعلّم بمفرده أو بمساعدة المعلّم، في حين أن التّعليم لا يكون إلّا بتوجيه من المعلّم فهو الذي يخطط للعمل التّعليمي أمّا التنفيذ فيكون بالتفاعل بينه و بين المتعلّمين.

4.الإصلاح التّربوي في الجزائر (الجيل الثّاني):

يعرف الجيل الثّاني على أنّه مجموع التعديلات المتمثلة في إدخال جملة من التّحسينات عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعمّقها، والعمل بالمقارنة النّسقية الشاملة بعد تحدد ملامح التخرّج من المرحلة ومن التّطور.

كما أنّ ما يجب أن يؤمن به المرّبي عندما يتعلق الأمر بالحديث عن المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي هو أنّ بناء المناهج باعتماد هذه المقاربة لم يكن محض مصادفة، وإنّما جاء استجابة لمواكبة التطور السريع للمعارف و تقدم تقنيات الإعلام و الاتصال التي تؤثر تأثيرًا واضحًا على مظاهر الحياة البشرية، فكان لزامًا على المدرسة أن تبني مناهج جديدة تجعل المتعلّمين يتعلّمون كيف يؤدّون دورهم في ظل نظام اجتماعي معقد وأن يتعلّموا كيف يتعلّمون بصفة دائمة ومستمرة.[1]

– تتمحور عمليات إصلاح المدرسة الجزائرية بالمنظور البيداغوجي حول مدخلين أساسيين هما: المناهج والكتب المدرسية. وقد أسندت مهمة إعداد البرامج و المناهج إلى اللّجنة الوطنية للمناهج، بينما تكفلت هيئات أخرى بالكتب المدرسية.

ويجدر التذكير، بأنّ اللّجنة الوطنية للمناهج تأسست أول مرة سنة 1998م، وكانت تتشكل من حوالي 200 شخص بين أعضاء اللّجنة وأعضاء المجموعات المتخصصة للمواد

[1]– بدر الدّين بخلولة: المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف و الكفاءات، الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التّعليميّة، في ضوء المقاربة بالكفاءات، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 04–05 ديسمبر 2013م، ص14.

المكلّفة بإعداد المناهج الدراسيّة للمراحل التّعليميّة الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فأنشئت 23 مجموعة متخصّصة للمواد، تشكلت من أساتذة جامعيين وباحثين، ومن مفتشين ومدرسين من المراحل الثلاث وفق تخصّصات المواد الدراسيّة، وأيضًا من تخصّصات في ميادين التقويم والتوجيه والتربية التحضيرية، وتعليميّة المواد والبيداغوجيا، هذا وشغل بال أعضاء هذه اللّجنة الوطنية للمناهج منذ 1998م، تساؤلات تتعلّق بطبيعة التغيير المنشود ومحتوياته، و ما ينبغي إدراجه أو اعتماده منها في تصميم المناهج المدرسة وامتدادا لتقرير اللّجنة الوطنية لإصلاح لمنظومة التربوية (التي نصبت عام 2000م)، فقد كان العمل عام 2003م، يتمثل في وضع صيغة بيداغوجية لكيان وطني موحد، علمي وثقافي.

فكان إطار التصوّر يشغل الرّصيد التاريخي لعدة تجارب في إصلاح المنظومات التربوية، وإشراك كل الفاعلين في الحقل التربوي الوطني إشراكًا جديًا وحقيقيا، وكان العمل عام 2016م، يتمثل في سد ثغرات العمل السّابق و تدعيمه، و ليس إلغاؤه و تهميشه.[1]

والإصلاح في حاجة إلى وثيقة إطار موحدة، تبرز أكثر توجيه أهداف المنظومة نحو إرساء هذه القيم وهي وثيقة المرجعية العامّة للمناهج الجزائرية التي تُعدُّ هي ثمرة نضج فكري، علمي بيداغوجي لكفاءات وطنية، إنّها وثيقة ذات طابع تقني ومنهجي، موجهة لعملية تصميم المناهج وإعدادها، وتكييف الاستراتيجيات البيداغوجيا، حيث يوصي القانون التوجيهي للتربية بما يأتي:

- بناء مناهج تعليميّة على كفاءات وجيهة، متينة و دائمة.
- تركيز المناهج على مقاربات مبنية على مساعي التحليل والتلخيص وحل المشكلات.
- تركيز المناهج على مقاربات تعدّ المتعلّم للاندماج في مجتمع المعرفة، والتكيف مع وضعيات جديدة، و تغيرات المجتمع و البيئة الدولية.[2]

[1]– فطيمة طيّاب: تعليميّة المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات السّنة الثانية ابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، علوم اللّسان العربي، المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف، ميلة، 2016م،2017م، ص31.

[2]– المرجع نفسه، ص33.

5.المبادئ المؤسّسة لمناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات:

المناهج التّعليميّة بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحددة بوضوح، وتتلخّص هذه المبادئ في ثلاثة مجالات: الأخلاقي (القيمي) الإبستمولوجي (الفلسفي المعرفي)، المنهجي و البيداغوجي.

1.5. المجال الأخلاقي (القيمي):

يشكل اختيار القّيم ووضعها حيّز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطرائق التعلّم، وطبيعة المناهج، واختيار مضامينها على أساسها يمكّن من اكتساب كل متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة أولًا بقيم الهوية الوّطنية المرجعية (الإسلام، العروبة، والأمازيغية) التي تشكّل بأنصارها جزائرية الجزائري، ثم بُعد عالمي ثانيا وذلك بتناول التراث بكل مكوناته في سياقه الوطني الجزائري.[1]

2.5. المجال الإبستمولوجي (الفلسفي المعرفي):

على المناهج التّعليميّة أن تتجنّب تكديس المعارف (الحفظ الاسترجاع فقط)، إذ ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يساهم في تنمية الكفاءات، وربط المواد بعضها ببعض لفك عزلة بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد.[2]

3.5. المجال المنهجي و البيداغوجي:

حيث ترتكز المناهج الجديدة على مبدأين أساسين هما: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنوية الاجتماعية للعالم **فيجو تسكي** الذي ذهب في تحليله لعملية التعلّم، على اعتبار أنّ بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعّال في تطور السيرورة الذهنية للمتعلّم .[3] وعليه فإن المتعلّم يبني معارفه في ضوء السياقات الفكرية والاجتماعية الرّاهنة، وتحديثها وفقا للمعارف الجديدة، مبدأ ثانٍ وهو المقاربة النسقية قصد

---

[1]– المرجع السابق، ص32.

[2]– مديرية التربية لولاية ميلة، مصلحة التكوين و التفتيش، الملتقى الولائي التكويني الثاني حول مناهج الجيل الثاني: التطبيق العملي لمناهج الجيل الثاني المتمثل في أجرأة المرافقة، ثانوية كمال عبد باشا، رجاص، 12–13 ديسمبر 2015م، ص3.

[3]– خير الدّين هني: مقاربة التّدريس بالكفاءات، ط1،مطبعة عين بنيان ،الجزائر، 2004م، ص92.

ضبط تعلُّمات التّلميذ داخل القسم، وللمعلّم حرية استعمال مختلف المقاربات والأساليب البيداغوجية في أي وقت كان.

الفصل الأول:

طرق وأساليب تدريس القراءة

I. ماهية القراءة وأهدافها.

II. عوامل اكتساب القراءة وطرق تدريسها.

III. أسباب صعوبات القراءة وطرق علاجها

I.ماهية القراءة وأهدافها:

1. مفهوم القراءة:

القراءة عمل فكري، الغرض الأساسي منها أن يَفهم الطّلاب ما يقرؤونه في سهولة ويسر، و ما يتّبع ذلك من اكتساب المعرفة، و التّلذذ بطرائف ثمرات العقول، ثم تعويد الطّلاب جودة النّطق وحسن التّحدث وروعة الإلقاء، ثم تنمية ملكة النقد والحكم والتمييز بين الصحيح و الفساد.

1.1. المفهوم اللّغوي:

جاء في لسان العرب "قرأ" القرآن: التّنزيل العزيز، و إنّما قُدِّم على ما هو أبْسَطُ منه لِشَرَفه.

قَرَأَهُ يَقْرَأَه، يَقْرؤُه، الأخيرة عن الزّجاج، قَرْءًا و قِرَاءةً و قُرْآنًا، الأولى عن اللّحياني، فهو مَقْرُوء.[1]

" و قَرَأَ (القَرء) بالفتح الحيض و جمعه "أقْرَاءٌ" كأفواج و "قُروءٌ" كفُلُوس و "أَقْرَؤُ" كأفْلِيس و "القِرْء" أيضا الطّهر وهو من الأضدْاد، و"قَرَأَ" الكتاب "قرَاءة" و "قُرآنًا" بالضّم و"قَرَأَ" شيء قُرْآنًا بالضّم أيضا جمعه وضمُّه، ومنه سمّي القرآن لأنّه يجمع النّشُور و يَضمُّها وقوله تعالى: " إنَّ عَلَينا جَمْعَهُ و قُرآنَه" أي قراءَتَه، و فلان [قرأ] عليك السلام و[أقْرَأَنا] السّلام بمعنى جمع [القارئ قرأتُ] مثل: كافر وكَفَرَتْ، و[القِراءَةُ] بالضّم و المدّ المنذِّك ويكون جمع قارِئ.[2]

2.1. المفهوم الاصطلاحي:

ورد في معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة: القراءة:" هي فك كُود الخبر المكتوب، و تأويل نص أدبي ما ".[3]

---

[1]–جمال الدّين محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب، ج11، مادة [قرأ]، تح، خالد رشيد القاضي، ص69.

[2]– أبي الحسن علي بن إسماعيل النّحوي : معجم المخصّص، مجلّد13، القراءة والجواب، ص 06 .

[3]– بن مصطفى حنان: تعليمية القراءة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي ،ص18.

وتأتي القراءة بالمرتبة الثالثة، من حيث تسلسل مهارات التواصل اللّغوي، وهي العملية الذهنية التأمّلية التي تنموا كتنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عُليا. وهي نشاط يتضمن أنماط التفكير، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات، والتقويم و ينبغي أن تكون القراءة نشاطا فكريا يشتمل على تعرّف حروف الكلمات والنطق بها صحيحة وفهم هذه الرّموز وتحليلها وإدراك ما تُعبر عنه من أفكار.[1]

والإقبال على القراءة من المعايير التي يقاس بها رُقَي المجتمعات لأنّها وسيلة المرء لمواكبة التّطور، فعندما سُئِلَ "فولتير"عمَّنْ سَيَقُود الجنس البشري، أجاب الذين يعرفون كيف يقرؤون و يكتبون، و يرى الفيلسوف الإنجليزي "فرنسيس بيكون"، " أنّ القراءة تصنع الإنسان الكامل، وإذا ما يحث الفرد في حياة المتفوّقين في تاريخ البشرية لوجد أنّهم قرؤوا في طفولتهم وفي شبابهم فأحسنوا ما قرؤوه فهمًا وتمثلًا، ثم أضافوا إليه من بنات أفكارهم فحقّقوا الأصالة و الإبداع".[2]

لقد ذهب الباحثون و التربويون مذاهبَ شَتَّى في تعريف مفهوم القراءة، " فمنهم من يرى أنّها عملية ميكانيكية تهتم بفك الرّموز. و منهم من يرى أنّها عملية عقلية مركبة ترتبط بالتفكير بحسب درجات ذلك التفكير".[3]

كما أنّ القراءة هي عملية يُراد بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرّمز المكتوب وتتألف لغة الكلام من المعاني.[4] والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، فهي إذن عملية عضوية نفسية عقلية. و يمكننا أن نقول من خلال هذه المفاهيم السّابقة أنّ للقراءة ثلاثة عناصر تنطوي تحتها هي:

1. المعنى الذهني.
2. اللّفظ الذي يؤديه.

---

[1]– طه علي حسين الدليمي: تدريس اللّغة العربية، دار عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، دط، 2009م، ص134.

[2]–طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، دط، 2009م، ص03.

[3]– ينظر: المرجع السابق: ص03.

[4]– فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربية و أساليب تدريسها، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 1434ه، 2013م، ص139.

3. الرّمز المكتوب.[1]

كما لها عمليتين متصلتين:

الأولى: الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب.

الثّانية: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج.[2]

يرى "جيبسون و ليفين": أنّ القراءة:" هي عملية معرفية تبدأ بالمستوى الإدراكي وتنتهي بمستوى المفاهيم و أنّها وظيفة لغوية يجرّد الطفل المقومات الأساسية في النص و يغفل الخصائص غير المناسبة و بالتدريج يبدأ في تصفية الأفكار التجريبية المناسبة و المتصلة بالموضوع و تهذيبها، و هذه هي مرحلة التكامل و الدّمج في القراءة.[3]

- كماعرّفها "حسن شحاتة" بقوله:" أنّ القراءة عملية عقلية تفاعلية دافعية تشمل الرّموز والرّسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه و فهم المعنى و الرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم و التذوق وحل المشكلات".[4]
- و تُعرّفها "كارولين" "بأنّها القدرة على جعل الرموز المكتوبة و المطبوعة ذات معنى،يستخدم فيها القارئ الرّموز لتوجيه استدعاء المعلومات من ذاكرته لاستخدامها لاحقا في تفسير منطقي لرسالة الكاتب".[5]

2.تطور مفهومها:

لا شك في أنّ القراءة من أكبر النّعم التي أنعمها الله على خلقه، و حسبها شرفا أنّها كانت أول لفظ نزل من عند الله سبحانه و تعالى على نبيّه الكريم و ذلك بقوله عزّوجل:" اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الذي خَلَقَ".[6]

---

[1]– المرجع السابق، ص139.

[2]– بن مصطفى حنان: تعليمية القراءة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، ص19.

[3]– عصر حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، الإسكندرية، ص ص144-145.

[4]– إبراهيم مجدى عزيز: موسوعة للتدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ج4، ص1365.

[5]– علي سامي الحلّاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية و علومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2010م، ص179.

[6]– سورة العلق: الآية 01.

و تعدّ القراءة إضافة إلى ما ذكرناه آنفا.... من أهم وسائل الاتّصال البشري، فيها تنمو معلوماته، و يتعّرف على الحقائق المجهولة، كما أنّها مصدر من مصادر سعادته و سروره وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النّفس، و خير ما يساعد الإنسان على التميّز بالسلوك البشري".[1]

فالقراءة من الفنون الأساسية للّغة، يقول "كلود مارسيل" أنّ القراءة هي الخطوة الرئيسيّة الهامّة في تعليم اللّغات الحيّة. و لذا ينبغي أن تكون الأساس الذي يُبنى عليه سائر فروع النشاط اللّغوي من حديث و استماع و كتابة.

ونظرا لأهمية القراءة في حياة الفرد و المجتمع على حد سواء و اعتماد العملية التّعليميّة عليها، فقد تناولها التربويون بالدراسّة و البحث منذ أوائل القرن العشرين وحتى يومنا هذا ممّا أدى إلى تغير مفهومها تغيرا واضحا.

كانت القراءة في مطلع القرن العشرين لا تتعدّى كونها عنصرًا واحدًا، وهو التّعرف على الحروف و الكلمات و النطق بها عبر الزّمن.

الملاحظ من خلال هذه الحقيقة الزّمنية أن الدّرس كان جلّ همه ينصب على تعليم التلاميذ هاتين الناحيتين (التّعرف و النطق) و كذلك كانت الأبحاث في تلك الحقبة متّجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العين، و أعضاء النطق.

وفي العقد الثاني من القرن العشرين، أخذت الأبحاث تتناول القراءة، حيث أجرى "ثورندالك" سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء الطلّاب الكبار في قراءة الفقرات، و خرج من ذلك بنتيجة أثّرت تأثيرًا كبيرًا في مفهوم القراءة، فقد استنتج أن القراءة ليست عملية آلية بحتة تقتصر على مجرد التعرف و النطق، كما كان مفهومها السابق،[2] بل إنّها عملية معقدة تشبه العمليات الرّياضية، فهي تستلزم الفهم، و الربط و الاستنتاج ونحوها، وبالتالي أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر ثاني و هو "الفهم" و كان من نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة و العناية الفائقة بها.

---

[1]– فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري، العملية للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط 2013م، ص36.

[2]–ينظر: سعيد عبد الله لافي: القراءة و تنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2013م، ص20.

ومن خلال هذا يمكن القول إن عمليات القراءة التي يقوم بها القارئ ليست متشابهة في جميع الحالات، و من ثم أخذت الأنظار تتجه إلى القراءة للإحاطة بالكّم الهائل الذي تنتجه المطابع.

ولقد كانت بداية القرن أو العقد الثالث نقلة جديدة في مفهوم القراءة، فبعد أن كانت عملية نطق و تعرف، و فهم ، ونقد أضيفت إلى هذا المفهوم عنصر رابع و هو أنّها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، و هذا يعني أنّها نشاط فكري متكامل. و من هذه العناصر ظهر مفهوم تعليم القراءة على أنّه يقوم على هذه الأبعاد: التعرف، و النطق، و الفهم، و النقد، و الموازنة، و حل المشكلات.[1]

3. أهمية القراءة:

يكفي للتدليل على أهمية القراءة و عظم شأنها حَثُّ الإسلام عليها، فقد جاء الأمر الإلهي إلى الرّسول صلى الله عليه و سلم، في أول آية قرآنية أُنزِلت:" اقْرَأْ باسْمِ رَبِّكَ الذي خَلَقَ(1) خَلَقَ الإنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ(2) اقْرَأْ وَ رَبُّكَ الأَكْرَمُ(3)الذي عَلَّمَ بالقَلَمِ(4) عَلَّمَ الإنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5)".[2]

فالقراءة ذات أهمية كبيرة للأفراد والمجتمعات، فبالنّسبة للفرد تُعَدّ عملية دائمة، يُزاولها داخل المدرسة و خارجها و هي وسيلة اتصال الفرد بغيره، ممَّن تفضله عنهم المسافات الزّمانية، أو الإمكانية، و لولاها لظلّ الفرد حبيس بيئة صغيرة محدودة، و لعاش في عزلة جغرافية و عزلة عقلية.[3]

إنّ القراءة أساس كل عملية عقلية، و مفتاح لجميع المواد الدراسية و ربّما كان الضعف الدّراسي في القراءة شيئًا للإخفاق في المواد الدّراسية الأخرى، أو في الحياة ذاتها، والقراءة تَمُدُ المتعلّمين بالمعلومات التي تساعد على تنمية ميولهم و حل الكثير من مشكلاتهم و رفع

---

[1]– فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربية، ص38.

[2]– سورة العلق: الآيات من01 إلى 05.

[3]–سعيد عبد الله لافي : القراءة و تنمية التفكير، ص12.

مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعية و إثارة روح النقد، و توفير فرص الاستماع والتسلية، كما تساعد المتعلّمين على الإعداد العلمي و التوافق الشخصي والاجتماعي.[1]

وبالنّسبة للمجتمع تعدّ القراءة من الوسائل المهمة للنهوض به، و هي من الوسائل التي تدعوا إلى التقارب والتفاهم بين عناصر المجتمع و لها أهميتها في عملية الانتقال الثقافي في عملية التكيّف الاجتماعي، كما و أنّها لا تزال الوسيلة الأولى في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى جيل(...) كما تعدّ القراءة باب الولوج إلى المعرفة الإنسانية مهما امتدّ بها الزّمان و المكان و بدون استيعاب للمقروء و فهمه تبقى مسألة اغناء فكر المتعلّم بالمعرفة الإنسانية محدودة جدًا لا تتعدّى مستوى الفهم الحرفي السّطحي للمقروء وهو ينحصر في فهم الكلمات والجمل والأفكار فهمًا مباشرًا وهذا لا يرتقي بالقارئ إلى استيعاب النص المقروء ما لم بتضمن مستوى الاستيعاب الاستنتاجي ومستوى الاستيعاب الناقد.[2]

أي أنّ القراءة مفتاح المعرفة و وسيلة الثقافة، بها يزداد الإنسان فهما لنفسه و للعالم من حوله، فيصبح أكثر وعيا و قدرة على التخطيط لحياته و مستقبله ومن أعتاد القراءة فقد تدعّمت نفسه بالثقة و الطمأنينة و تسلح بالقدرة على العمل و الإنتاج.

من خلال هذه الدراسة لأهمية القراءة يتبيّن أن إهمالها و عدم تعلّمها أو الضعف فيها له انعكاسات سلبية جدٌّ خطيرة على مستوى الأفراد و المجتمعات، حيث يتسبب ذلك في تخلّفها على حدّ سواء ممّا يُؤكد أهمية تعلّمها و اكتساب مهاراتها و تنميتها ليتمكن الفرد من التكيف مع الحياة أو خدمة مجتمعه الذي يعيش فيه.

4. أهداف تدريس القراءة:

- فهم المقروء و التفاعل معه و الانتفاع به، إذ أنّ تمثل المعنى هو أهم أهداف القراءة.
- تزويد المتعلّم بالمهارات الأساسية التي تتمثل في جودة النطق وصحته وفي الطلاقة في القراءة و صحة الإلقاء، أو الأداء، والتعبير عن المعاني المقروءة.

---

[1]–بن مصطفى حنان: تعليمية القراءة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، ص44.

[2]–عمران جاسم الجبّوري: حمزة هاشم السلطاني: المناهج و طرائق تدريس اللّغة العربية، ص282.

- إكساب المتعلّم ذخيرة مناسبة من الألفاظ والتراكيب التي يرقى بها تعبيره و يصح أسلوبه الشفهي و الكتابي.
- إكساب المتعلّم القدرة على تلخيص المقروء، و تقديم مضمونه بشكل موجز و لغة سليمة.
- إكساب المتعلّم القدرة على تذوق الجمال و تلمس مواطنه فيما يقرأ.
- تكوين روح النقد و التقدير لقيمة ما يقرأ إذ يستطيع نقد المادة المقروءة و بيان رأيه فيها معززا لذلك بالتعليل المناسب و الدّليل المقنع.
- إكساب المتعلّم حب القراءة و الميل إليها حتى تصبح هواية من هواياته، يعتمد عليها في تحصيل الثقافة، زيادة على كونها طريقة محبّبة للتّسلية و المتعة.[1]
- توسيع الخبرات و الثقافة العامّة لدى التّلميذ.
- الاستماع بالمقروء و استثمار أوقات الفراغ فيما هو نافع و ممتع.
- تهذيب الجانب الوجداني، و تنمية القيّم و العواطف النّبيلة السّامية.[2]
- يُمَيّز بين الحروف المتقاربة في الشكل.
- أن يربط بين الصّوت و الحرف ربطًا صحيحًا.
- يفهم معنى الكلمات فهمًا صحيحًا.[3]
- الاستفادة من المادة المقروءة في حل المشكلات، تنمية التخّيل و الابداع.
- اكتساب القيّم الفاضلة، و تعديل السلوكيات و الاتّجاهات السلبية.
- الانتفاع بالمادّة المقروءة في الحياة العملية، كقراءة الخطابات و الإعلانات و قوائم الأسعار و اللّافتات، و التّعليمات.

---

[1] –فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربية و أساليب تدريسها، ص ص142–143.

[2] –عمران جاسم الجّبوري، حمزة هاشم السّلطاني: المناهج و طرائق تدريس اللّغة العربية، ص204.

[3] –الحافظ عبد الرّحيم الشيخ: تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، ط1، 2013م، ص ص45–46.

II. عوامل اكتساب القراءة وطرق تدريسها:

1. عوامل اكتساب القراءة:

تعلّم القراءة ليس بالأمر الهيّن، فينبغي أن تتوفر لدى الطّفل عوامل و شروط تخُوله من اكتساب القراءة، و أسسها و إمكانية استخدامها لاكتساب المعارف و الخبرات التّعليمية عبر المراحل التّعليمية التي يَمُر بها الطفل في مساره الدراسي و تتمثل العوامل التي تساعد الطفل على إكساب القراءة في النقاط الآتية:

1.1. العوامل الجسمية:

يحتاج الطفل في تعلّمه للقراءة أن يكون سليما من حيث الصّحة الجسدية، و نضج حواسه "ذلك فالجسد السليم من حيث البصر و السّمع و النطق يمكّن من القدرة على التعلّم"[1]، لذلك وجب التأكد من هذه الاستعدادات قبل الشّروع في تعليمه.

أ. استعداد البصر:

إنّ حاسة البصر من الحواس التي لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان فبفعلها يؤدي مختلف الوظائف، و حاجته الماسة للبصر تكون من أجل القراءة في مراحل بحثه عن المعرفة والتعلّم، لأنّ " عملية القراءة تتطلب رؤية الكلمات بوضوح و ملاحظة ما بينها من اختلاف و هي متطلّبات يمنعها البصر السَّوِي الذي يعدّ ضرورة لنجاح تعلّم القراءة".[2]

إلا أنّه لا يمكن اعتبار البصر وحده كافٍ لتعلّم القراءة لأنّ البصر دون إدراك و فهم ما يقرأ لا يمكن الطفل من استخلاص المعنى و الأفكار التي يستخدمها في إنجازه لواجباته وفروضه المدرسية "فالنضج البصري هو سلامة العين من أي عاهات أو أمراض، مع ضرورة اكتساب الطفل للحركات البصرية المعقّدة مثل تتبع الأسطر و تميّز الحروف فيما بينها من خلال عمل منسّق بين عضلات العين".[3]

---

[1]– محمود أحمد السيّد: علم النّفس اللّغوي، منشورات جامعة دمشق، سوريا، ط1، 1995م، 1996م، ص139.

[2] –هدى محمود النّاشف: إعداد الطّفل العربي للقراءة و الكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1999م، ص33.

[3] –إسماعيل لعيس: اللّغة عند الطّفل، المطبعة الجزائرية للمجلات و الجرائد، دت، ص92.

و بذلك فإنّنا نستخلص أنّ القراءة تتطلّب قوة الأبصار المناسبة ليستطيع بها التّلميذ رؤية الأشكال المرسومة و المفردات و الجمل، ثم يتعرّف عليها فيدركها و يقرؤها.

ب. السّمع:

حاسّة السّمع من الحواس التي لا تتوقف عن العمل، فقد يتوقف البصر بمجرد غلق العينين، إلّا حاسة السمع فهي في نشاط دائم لذلك "فإنّ الطفل غير القادر على السّمع الحيض أثناء عملية القراءة سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة للقراءة".[1]

ذلك أن القدرة على السّمع تتيح للطّفل التمييز بين الأصوات المتقاربة في أشكالها ومخارجها. قدرة الطّفل على الاستماع الجيّد عند قراءة المعلّمة للكلمة أو الجملة تسعفه في قراءة ما استمع إليه قراءة صحيحة خالية من الخطأ " فسلامة السّمع تؤمن الدورة السّمعية السّليمة أثناء القراءة، الّتي تسمح بمراقبة الطّفل لصوته بنفسه و التصحيح الذاتي".[2]

و تعد حاسّة السّمع شرط القراءة الجيّدة.

عملية تعلّم القراءة لا تعتمد فقط على البصر و السّمع لاكتسابها بل هي تحتاج إلى نضج جهاز النطق لدى التّلميذ حتى يستطيع نطق الأصوات و المفردات نطقًا صحيحًا يشعره بالثّقة، و يجنّبه المشكلات التي قد يسببها عدم النضج في جهاز النطق أو وجود خلل معين فيه و قد أكّدت دراسة "جراي" أنّ " عدم انتظام حركات النّظر و السّمع تؤدي إلى صعوبة لاكتساب القراءة عند الطّفل و أنّه لا يعدّ مهيأ لتعلّم القراءة إذ لم يستطع أن يميز بدقة بين الحروف".[3]

2.1. العوامل العقليّة:

يُبدي الطّفل رغبته في التعلّم من خلال إعادة كلمات الأغاني و تكرار ما يقوله الكبار، ويظهر ميله للقراءة من خلال تفحص صفحات و صور الكتب و المجّلات و غيرها، و من هنا ندرك أنّ الطّفل دخل مرحلة التعلّم و إنّ نموه العقلي آلّ إلّا أن يكتمل، إذ "يحكم على

---

[1] –هدى محمود النّاشف: إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة، ص34.

[2] –إسماعيل لعيس: اللّغة عند الطّفل، ص93.

[3] – محمود أحمد السيّد: علم النّفس اللّغوي، ص140.

نضجه العقلي أو قياس مستوى ذكائه الّذي يفوق سِنّه حيث بلوغ الطّفل عمر الست أو السّبع سنوات بالإضافة إلى عوامل أخرى مساعدة تُعِينُه على التأقلم مثل: جَوْ حجرة الدّرس، مهارة المعلّم في التدريس، عدد التلاميذ في الصّف، إضافة إلى المنهج المقرر لتعليم القراءة والعناية بعلاج الصعوبات الجسمية من سمع و بصر و غيرها من العوامل التي تؤثر في اكتساب القراءة بصورة جيّدة".[1]

يحتاج الطّفل لتعلم القراءة واكتسابها إلى تعاون حواسه وجانبيه العقلي والفيزيائي إذ أنّ غياب عامل واحد قد يؤدي إلى فشل الطّفل في القراءة لذلك يتوجب التأكد من قدرات وسلامة الطّفل الجسمية والعقلية للبدء في أولى مراحل تعليمه القراءة "فالجهاز العصبّي الذي يمتلك قدرة فيزيولوجية من حيث الفصوص ومراكز التّخزين ومعالجة المعلومات واكتساب اللّغة، بالإضافة إلى وجود قدرة وظيفية من حيث نضج هذه المراكز وقيامها بوظائفها، حيث أن عمليات الإدراك والذّكاء، التفكير، الاستيعاب.....إلخ

تشترط هذا النّضج و مرحلة متقدمة من النّمو حتى يكون الطّفل مؤهلًا لتعلّم القراءة والمهارات التي تصاحبها كالكتابة و الحساب".[2]

3.1. العوامل الاجتماعية و الاقتصادية:

يؤدي العامل الاجتماعي و الاقتصادي دورًا كبيرًا في حياة الأسرة التي لها أطفال فالوضع الاجتماعي غير المريح من حيث العلاقات داخل الأسرة و تعامل الأولياء مع أطفالهم يؤثر كثيرًا في عملية تعلّم الطّفل، فإذا كان الوالد قاس اتّجاه أبنائه فإنّ ذلك يُوَّلِد عنده نوع من الخوف و التّردد اتّجاه القراءة إذ يرى في المعلّم صفة الأب القّاسي الذي سيعاقبه إن أخطأ، بالإضافة إلى المشاحنات بين الوالدين التي فيها الطّفل شاهد عيان.

كما أنّ المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر سلبًا أو إيجابًا على تعلّم الطّفل للقراءة، فإذا كان الوضع الاقتصادي للأسرة مرتفع ممّا يساهم في حصول الطّفل على كل رغباته من أدوات مدرسية فائقة و غالية، و تردّده على أماكن الترفيه و التسليّة بالإضافة إلى الرّاحة التي

---

[1] – لامية عروش، بعزيز كلتومة: أثر عسر القراءة على التحصيل اللّغوي لدى الطّفل الجزائري دراسة ميدانية لبعض المدارس الإبتدائية، مذكرة لاستكمال شهادة الماستر، علوم اللّسان، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، 2016م، ص17.

[2] –هدى محمود النّاشف: إعداد الطّفل العربي للقراءة و الكتابة، ص33.

يوفرها الأهل تساعد بشكل كبير على تعلّم الطّفل القراءة و اكتسابها يكون مضمون، أمّا الأطفال الذين يعود المستوى الاقتصادي للأسرة متدني فإنّهم محرّمون من اقتناء متطلّبات ومستلزمات الطّفل الدراسيّة و المعيشية، و بذلك تكون نسبة اكتساب الطّفل للقراءة جِدُّ منخفض. " و هذا ما أكدته الدراسّة التي قام بها "جيلي/Gilly" التي تُقر بأنّ أطفال المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الأطفال الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتدنّي الذي يحرم عليهم إثراء القراءة بنجاح".[1]

2. خطوات تدريس القراءة:

1.2. التمهيد:

الغرض منه تهيئة أذهان الطّلبة إلى الموضوع الجديد و توجيه أفكارهم إليه بطريقة مشوقة، و لا يعني هذا مجرّد الوصول إلى عنوان الدّرس بقدر ما يعني أن يشعر الطّلبة بعد التّمهيد في أنّهم بحاجة إلى قراءة الموضوع ليهتدوا بعد ذلك إلى حل المشكلة التي أثيرت، و قد يكون بسرد مناسبة النّص، و قد يكون بربط الموضوع بموضوعات أخرى لدى الطّلبة، أو قد تكون بالتّعريف بمؤلف الموضوع.[2]

ومنه فالمقصود بالتمهيد هو إعداد التلاميذ ذهنيًا و نفسيًا لاستقبال الدّرس و نقلهم من جوّ سابق إلى آخر يتناسب مع الدّرس و قد يكون عن طريق قصّة أو بعض الأسئلة عن خبراتهم السّابقة و ما أشبه ذلك.

2.2.قراءة المدرّس الأنموذجية:

يقرأ المدّرس النّص قراءة جهرية بصوت واضح يسمعه الجميع مراعيًا في ذلك تقطيع العبارات وبيان أساليب الاستفهام والتّعجب والأمر والإخبار... إذ أنّ القراءة المعبِّرة تتّصِفُ بحسن الأداء والنطق السليم وتمثيل المعاني. ويُعدّ تمثيل المعاني من الأمور المهمة إذ يظهر جمالية النص و روعته، و يبعث في الطّلبة السرور و اللّذة. كما أن قراءة من هذا النوع تخلق نوعًا من المنافسة بين الطّلبة لمحاكاة مدرّسهم.[3]

---

[1] –محمود أحمد السيّد: علم النّفس اللّغوي، ص142.

[2] –فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربية و أساليب تدريسها، ص ص 147–148.

[3] –المرجع السّابق، ص148.

3.2.قراءة الطّلاب الصامتة:

يطلب المدرّس من طلبته قراءة النّص قراءة صامتة و على المدرّس توجيه الطّلبة أن القراءة الصّامتة تكون بالعين من دون تحريك الشفاه، و يُنَبِّههم على أن يمسكوا أقلام الرصاص و يضعوا خطًا تحت الكلمات التي لا يعرفون معناها.[1]

4.2.شرح المفردات اللّغوية (الصّعبة):

يُثبِت المدرّس معاني المفردات التي يسأل الطّلاب عنها على السبورة على أن يوضح هذه المعاني بطريقة جيّدة، إذ أنّ بعض المفردات تعطي أكثر من معنى، و بعضها يتطلّب قراءة عديدة لفهمها و الأفضل الاهتمام بمعنى المفردة التي وردت في سياق الموضوع ففي هذه الخطوة إعانة على فهم المعنى و زيادة ثروة الطّلبة اللّفظية و أنّ حسن أداء الطّلبة للقراءة الجهرية يتوقف إلى حد كبير على فهم معنى ما يقرؤون.[2]

5.2.القراءة الجهرية للطّلبة:

تستغرق هذه الخطوة معظم وقت الدّرس، فالقصد من قراءة الطّلبة أن يقرؤوا لا أن يتعلّموا نحوًا أو أدبًا أو تعبيرًا على الرّغم من أهمية الترابط بين فروع اللّغة العربية، يجب أن يبدأ المدرّس بالطّلبة الجيّدين في القراءة الذين يستطيعوا محاكاته. على أن يقرأ الطّالب الواحد جزءًا مناسبًا من الموضوع، ينبغي أن يشارك معظم الطّلبة إنْ لم يكن جميعهم في القراءة الجهرية.[3]

6.2.استخلاص الدروس و العبر:

ينبغي للمدرّس أن يدرك بأنّ الموضوع المطالع بحمل هدَفا معينا ويروم غاية منشودة وعلى المدرّس في هذه الخطوة أن يوجه بعض الأسئلة إلى طلبته ليكتشف مدى استعابهم للموضوع ومن ثمّ يسأل عن الفوائد العملية المستقاة من النّص، على أن يلخص المدرّس ذلك

---

[1] –عمران جاسم الجّبوري، حمزة هاشم السّلطاني: المناهج و طرائق تدريس اللّغة العربية، ص289.

[2]– سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربية و طرائق تدريسها، دار صفاء، عمّان، الأردن، دط، 1435هـ، 2014م، ص493.

[3]– المرجع السابق، ص493.

بأسلوب مبسّط، وواضح يستطيع الطّلبة من خلاله تمثل هذه المعاني التي يحملها النص المقروء.[1]

أي أنه لا بد لكل درس مطالع أن يتضمن أهدافًا معينة.

3.طرق تدريس القراءة:

إنّ أول التعلّيم هو تعليم الطّفل القراءة، فهو في عمر الخّامسة يكون قد دخل مرحلة جديدة من حياته، و هي مرحلة التعلّيم. و القراءة عملية مهمتها إيجاد الرّابط ما بين الرّموز الكتابية و لغة التحدث، لذا فإنّ طرق تعلّيم القراءة مختلفة و متعددة وهي تعتمد على طبيعة الطّفل العقلية و قدرته على الحفظ و التركيز".[2]

لذلك قمنا باختيار ثلاث طرق لتعليم الطّفل القراءة، فإذا لم تنجح طريقة يكون هناك بديل لها. وهذه الطّرق هي:

1.3. الطّريقة التركيبية(الجزئية):

" و قد سُميت كذلك لأنّها تبدأ بتعليم الجزئيات، كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع و الكلمات و الجمل التي تتألف منها؛ أي أنّ هذه الطّريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة، و تنتقل إلى الوحدات الأكبر. و لما كانت الجزئيات لا معنى لها بذاتها، فإن هذه الطّريقة لا تركّز في البدء على المعنى".[3]

أمّا سبب تسميتها بالطّريقة التركيبية لأنّنا نركب الكلمة من عدة حروف.[4]

و تندرج تحتها طريقتين اثنتين هما:[5]

---

[1]– فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربية و أساليب تدريسها، ص149.

[2] –لامية عروش، بعزيز كلتومة: أثر عسر القراءة على التحصيل اللّغوي لدى الطّفل الجزائري دراسة ميدانية لبعض المدارس الإبتدائية، ص19.

[3] –علي أحمد مذكور: فنون تدريس اللّغة العربية، دار الشّواف للنشر، القاهرة، مصر، دط، 1991م، ص151.

[4]– بن مصطفى حنان: تعليميّة القراءة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، ص28.

[5] –راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 1430هـ، 2009م، ص70.

أ. الطّريقة الهجائية:

وبهذه الطّريقة يتعلّم المبتدأ حروف الهجاء بأسمائها (ألف، باء، تاء،.....إلخ) ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة ومضمومة ومكسورة ومشدّدة قراءة و كتابة فإذا استوعب المتعلّم حروف الهجاء بأسمائها و صورها بدأَ في ضم حرفين منفصلين لتتألف منهما كلمة. "فالألف" تُضّم إلى "الباء" لتكوين "أب" و"الألف" إلى "الميم" لتكوين "أم"، ثمّ يتدرّج إلى ضم ثلاثة حروف منفصلة لتكوين كلمة ثلاثية مثل: "زرع" أو "درس" و بعدها تكوّن كلمات أكبر و من الكلمات تؤلف جمل قصيرة فيما بعد.

" شاعت هذه الطّريقة في العالم العربي في نهاية القرن التاسع عشر وارتبطت بالموروث من عصور التّخلف والجهل، وعلى الرّغم من عيوبها الكثيرة إلّا أنّها تزوّد القارئ بمفتاح القراءة و هي الحروف و تثبّت صورها لديه، ويشعر أولياء الأمور نحوها بالارتياح لأنّها تعطي نتائج جيّدة في فترة قصيرة."[1]

- **ومن أبرز عيوب هذه الطّريقة ما يلي:**

– "تبعث الملل في الصّغار لأنّهم يحفظون ويرددون أشياء لا معنى لها وبذلك يقل نشاطهم و شوقهم للدراسة.

– كما أنّ هذه الطّريقة تعلّم النطق والتهجي في حين أنّ الهدف من القراءة إنّما هو الفهم، وتخالف هذه الطّريقة تعلم رؤية الجزء أي الحرف قبل الكّل أي الكلمة، وكذلك تخالف طبيعة التعبير في الحديث إذ أنّ الطّفل حين يُريد أن يتكلّم و يعبر عن معانٍ لا عن حروف أو كلمات مجزّأة، وعلاوة على ذلك فهذه الطّريقة تبني في الصغار عادة القراءة البطيئة والتهجئة و تعمل على تضليلهم لأنّ أسماء الحروف لا تدل على أصواتها".[2]

---

[1]– فوزي الشربيني ، عفت الطّنطاني: التعلّم الذاتي بالميولات التّعليميّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص52.

[2] –د.سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، دار البداية للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 1431هـ، 2010م، ص29.

ب. الطّريقة الصوتية:

تتّفق هذه الطّريقة مع الطّريقة الهجائية في أنّها تنطلق من الجزء إلى الكل و لكنّها تختلف عنها من حيث أنّ الحروف تقدم بأصواتها و ليس بأسمائها، وفي هذه الطّريقة يتعلّم التّلميذ الحروف حسب أصواتها مثل: أ. بَ. بُ. بِ. تَ دون النّظر إلى الترتيب الهجائي للحروف.

ويُعدّ الأستاذ "ساطع الحصري" من أنصار هذه الطّريقة فهو يعتقد أنّ الحروف والحركات التي تتألف منها (الألف، باء)، رموز وإشارات وُضعت للدلالة على الأصوات.

فتعليم **الألف باء** يرجع إلى إيجاد رابطة ذهنية بين كل من هذه الأصوات وإشارتها وهذا ما حَدا به إلى تعريف القراءة بأنّها انتقال الذهن من الحروف و الحركات التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات التي تدل عليها تلك الحروف و الحركات، و يعتقد أن تعليم الحروف و الاستفادة منها يتوقف قبل كل شيء على معرفة الأصوات، و أنّ مهمة المعلّم في تعليم الحروف تنحصر في أمرين أساسين:

- أولهما: تعليم أصوات الحروف.
- ثانيهما: تعليم صور الحروف.

ويُرى أنّ أحسن طريقة لإظهار صوت من الأصوات و تعليمه هو إيراد الصّوت ضمن الكلمة، و تحليل تلك الكلمة إلى الأصوات التي تركبها، و يُنصح بحسن اختيار الكلمة التي تأتي بسيطة لفظًا و معنًا و يكون مدلولها واضحًا سهل الإدراك، وأن يكون معناها قابلًا للرُؤية و التصوير.[1]

- **مزايا الطّريقة الصوتية:**

"تساعد الطّلبة على التّعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة، مما يؤدي إلى قدرتهم على القراءة الآلية".[2]

---

[1]– أبو الهجاء، فؤاد: أساليب و طرق تدريس اللّغة العربية و إعداد دروسها اليومية بالأهداف أو بالسلوك، دار المناهج، عمّان، الأردن، دط، ص82.

[2] –المرجع نفسه، ص70.

- **عيوب الطّريقة الصوتية:**

- تشترك هذه الطّريقة مع الطّريقة السّابقة في عيب تعويد الطّفل على البطء في القراءة و التهجئة و عدم الاهتمام بالمعنى.
- تترك في الأطفال عادات نطقية قبيحة مثل: مدّ الحروف دائما كما أنّ البدء بالحرف السّاكن متعذر، و قد تكون بعض الحروف ممّا لا ينطق بها كاللّام الشمسية، كما يتعذر النطق بحروف المدّ منفردة و هذه الطّريقة تُهدّم وحدة الكلمة لأنّها تعتمد على المقاطع حتى أنّ الكلمات تكتب أحيانا مقسمة إلى مقاطع بينها مسافات.[1]

وما نستنتجه من هذه الطّريقة أنّها تقوم بالبدء أولًا بتعليم الحروف ثم التدرج إلى الكلمات، ثم إلى الجمل ففيها يهتم المعلّم بتوجيه أنظار الأطفال و أذهانهم أولًا إلى الحروف الهجائية، و أصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكون كلٌ منها من حرفين أو أكثر، و قد سميت الطّريقة التركيبية لأنّها تقصد أولا إلى الأجزاء ثم إلى تركيب هذه الأجزاء لتكوين الكل، أي أنّها تعتمد على مبدأ الانتقال من السهل إلى الصّعب، و من البسيط إلى المركب.

2.3.الطّريقة التحليلية (الكليّة):

وهذه الطّريقة تختلف عن الطّرق السّابقة اختلافًا كليًا و ذلك أنّها تبدأ بتعليم الطّفل الكلمات قبل الحروف حيث يتعلّم من خلالها الكل قبل الجزء على اعتبار أنّ هذا هو الترتيب الطبيعي المنطقي في الكلام، و يندرج تحت هذه الطّريقة الأقسام الآتية:[2]

أ. **طريقة الكلمة:**

أساس هذه الطّريقة يعتمد على طريقة (انظر و قُل) و هي تبدأ بالكلمة قبل الحرف.[3]

---

[1] –د.سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، ص ص30–31.

[2]–علي سامي الحّلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية و علومها، ص215.

[3]– عبد العزيز السرطاوي: تقويم معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين، مجلة الطفولة العربية، العدد 38، ص13.

أي أنّها تعرض على المتعلّم كلمة من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناها و لكنّه لا يعرف شكلها و تطالبه أن يعرف شكلها ويحفظه ثم الكلمة الثّانية والثّالثة بنفس الطّريقة وقد تقترن الكلمة بصورة الشيء.

ثم ينتقل الطفل من مرحلة الرّبط بين الكلمة تدريجيا إلى مرحلة تمييز الكلمة بمجرد النظر إليها وتكون الخطوة الثّانية هي تمييز الحروف بعد تحليل الكلمة إلى الحروف التي تتكون منها و في هذه المرحلة تقدم الحروف على المتعلّم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار أصوات الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة وتعتمد الطّريقة في ذلك على الكلمات التي تعلّمها.[1]

ب. طريقة الجملة:

" الهدف من هذه الطّريقة ليس تعليم التّلميذ وحدة يستطيع أن يلُمّ بها بعينيه، بل وحدة قائمة على فكرة، والمبدأ الذي نلاحظه في تدريس القراءة هنا أنّ الأشياء تُلاحظ ككليات، وأنّ اللّغة تخضع لهذا المبدأ، ومن المُسلّم به أن مادة العقل هي الأفكار في علاقاتها الكاملة وأنّ الفكرة هي وحدتها ولذلك ينبغي أن نُسَلِّم بأنّ الجملة هي وحدة التعبير. والمبدأ الثاني هو أنّ أجزاء الشيء لا يتضح معناه إلّا بانتمائها إلى الكل".[2]

و"هذه الطّريقة هي المتّبعة في التعليم الحالي بالمدارس الجزائرية، حيث يبدأ التّلميذ في السّنة الأولى في حفظ جمل قِصار مرفقة مع الصّور في الكتاب المدرسي، ثم يكتبها المعلّم على السبورة أو البطاقات حسب نوعية التمرين المطلوب، ليتعرّف عليها كتابة، ولكنّه لا يستطيع التعرف عليها دفعة واحدة و إنّما المطلوب منه تشبيهها، خاصّة إذا شاهد الصّور المرافقة لها فيمكنه فيما بعد تكوين جمل أخرى شبيهة على هذا الأساس، و المهم في هذه الطّريقة هو فهم المعنى العام و التعرف على الكلمات الأساسية في الجملة مع إعادتها عدّة

[1] –راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها، ص72.

[2] –علي أحمد مذكور: فنون تدريس اللّغة العربية، ص155.

مرّات، شرط أن تكون كلمات يمكن تجسيدها في صور ثم يتدرج المعلّم بعدها في تعريف الكلمات ثم الحرف الأساسي المكرر في عدّة كلمات".[1]

إنّ الطّريقة الكلية تتماشى و الطّريقة الطبيعية لتعلّم الإنسان، حيث يدرك الأشياء كاملة و يتعلّمها، كما أنّها تزيد من رصيد المتعلّم المعرفي فهمًا و صوتًا و نطقًا و كتابةً، و تتّصل بخبرته و استعداداته، و تقوي ميل البحث عن المعنى و التعرف على الأشياء المحسوسة كما أنّها أفضل الطّرق لتعليم السرعة في القراءة، لكنّ هذه الطّريقة تتطلّب من المعلّم جهدًا خاصًا، و إطلاعًا على أسسها التي انبنت عليها، حيث يمكنه فيما بعد تطويع الكتاب المدرسي و الإعداد للدّرس إعدادًا جيّدًا كما أنّها لا تعنى بالتعرف على الكلمات حيث يلاحظ بعض القصور في أدائها و هو عيب المعلّم، إذ تتطلّب هذه الطّريقة متابعة مستمرة داخل المدرسة و الأسرة على حدّ سواء، و إلى حفظ التّلميذ نطق الجمل و الكلمات دون تعرفٍ32 على رسمها أو على كيفية تطويعه للحرف في مختلف أشكاله و سياقاته الكتابية.

- **مزايا الطّريقة التحليلية (الكلية):**

- نعني بالمعنى أكثر من اللّفظ، فيتعوّد المبتدئ منذ بدء تعليم القراءة، أن يبحث عن المعنى فتكون العبارة المكتوبة وسيلة فقط إلى فهم المعاني.
- هذه الطّريقة هي التي سيتبعها كل إنسان فيما بعد لأنّه عندما يقرأ سينظر إلى هذه الكلمة أو العبارة دفعة واحدة، ولا يهتم بعناصرها المكوّنة لها، فقد يقرأ كلمة بها خطأ مطبعي في بعض حروفها قراءة صحيحة دون أن يحس بها.
- تعوِّد هذه الطّريقة المتعلّم على السرعة و الانطلاق في القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة و فهمه لِمَا يقرأ.[2]
- أنّها تتفق مع القانون الطبيعي للإدراك، و هو البدأ بالكليات، ثم تعرّف العناصر والتفاصيل عن طريق التجريد و التحليل.

---

[1] –لامية عروش، بعزيز كلتومة: أثر عسر القراءة على التحصيل اللّغوي لدى الطّفل الجزائري، دراسة ميدانية لبعض المدارس الابتدائية، ص22.

[2]–سعيد عبد الله لافي: القراءة و تنمية التفكير، ص ص26–27.

- أنّها شائعة، فالمتعلّم منذ البداية يقرأ عبارات مفهومة لديه، فتشبّع حاجته إلى استطلاع جديد، و تشعره أنّ القراءة تحقق غاية في نفسه.
- تساعد هذه الطّريقة على تنمية الثروة اللّغوية للمتعلّم بما يتعلّمه في درس من كلمات جديدة.[1]
- تراعي دوافع المتعلّمين و خبراتهم.

- **عيوب الطّريقة التحليلية (الكلية):**

1. تجعل المتعلّم بها ضعيفا في التهجي و الإملاء كما يبدي عجزًا في مواجهة الكلمات التي لم يسبق له تعرُّفها، لأنّها طريقة تعتني بالمعنى و تُقلل في الوقت ذاته من أهمية الرّسم الإملائي للكلمة.[2]

2. يحتمل أن تتجه عَيْنَا الدّارس في أثناء القراءة اتجاهًا خاطئا فيترتب على ذلك حدوث ارتباطات خاطئة على مدى أوسع من الذي يحدث في طريقة الكلمة.

3. لا تعنى هذه الطّريقة بتكوين المهارات اللّازمة لتعرّف الكلمات الجديدة لإهمالها تدريب الدّارسين على تحليل الكلمات الجديدة و معرفة حروفها و أصواتها.

4. هذه الطّريقة تحتاج إلى معلّم أعدّ إعدادًا خاصًا و دُرّب تدريبًا كافيًا على استخدامها ليتمكّن من التعليم على نهجها.[3]

5. يلجأ بعض المعلّمين رغبة منهم في إثراء حصيلة الدّارسين اللّغوية أو تدريبهم تدريبًا شاملا.

* و هناك مَن أضاف طريقة أخرى جمعت بين مزايا الطّريقتين السّابقتين و يمكن إضافتها كطريقة ثالثة و هي:

---

[1]– فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوزي العلمية، عمّان، الأردن، دط، 2013م، ص75.

[2]– ينظر: فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص76.

[3] –كامل عبد السلّام الطراونة: المهارات الفنية في القراءة و الكتابة و المحادثة، دار أسامة للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2013م، ص15.

3.3. الطّريقة التوليفية أو التوفيقية (التحليلية-التركيبية):

وقد أطلقت تسميات مختلفة على هذه الطّريقة منها: "الطّريقة التوفيقية" و"الطّريقة المزدوجة"، و"الطّريقة الانتقائية" و"الطريقة التركيبية التحليلية"، وتعدّ "الطّريقة التوليفية" هي الطّريقة السائدة التي تأخذ بها معظم البلاد العربية في تعليم القراءة لأنّها تجمع بين مزايا الطّريقتين الجزئية و الكلية.[1]

و من الأسس النفسية و اللّغوية لهذه الطّريقة: ما يلي:

1 . إنّ إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء، لأنّ معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء.

2. إنّ وحدة المعنى هي الجملة و أنّ الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.

3. إنّ القراءة ليست إلّا عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة، و ترجمتها إلى أصوات ومعانٍ.

4. ثبت بالتجارب أنّ الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري للكلمة كاملة.[2]

ومنه رأى بعض المربّين الأخذ بهذه الطّريقة تلافيا لعيوب الطّريقتين التحليلية و التركيبية عند انفرادهما، لأنّها تجمع بين التحليل و التركيب.

و نظرًا لوجود فروق فردية بين المتعلّمين، فإن ما ينْجح من طرق مع بعضهم قد لا يوافق الآخرين و من ثم لا بد من طريقة تجمع العناصر المفيدة في هذه الطّرق كلها، لأنّ كل طريقة تركّز على ناحية معينة و تسهل بقية النواحي الأخرى، فالطّريقة التركيبية تعنى بسلامة النطق و صحة الأداء، أمّا الطّريقة التحليلية فتعنى بالمعنى، و القدرة على الفهم والطّريقة التوليفية تجمع بين هاتين الطّريقتين.

---

[1]– محمد صالح سمك: فن التدريس للّغة العربية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية، مكتبة الأنجلومصرية، كلية التربية، جامعة الأزهر، دط، 2005م، ص 285.

[2]– راتب قاسم عاشوري: فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ص92.

والطّريقة التوليفية تسير في أربع مراحل مترابطة تمهد كل منها إلى التي بعدها، وتتداخل فيها، و لا يستطيع المدرّس الوصول إلى الغاية المنشودة من تنمية قدرة الأطفال على القراءة إلّا بتنفيذ هذه المراحل تنفيذا كاملا و صحيحًا و المراحل هي:

أ. مرحلة التهيئة و الاستعداد للقراءة: و أهم أغراضها:

. تعهد قدرات الأطفال على معرفة الأصوات و محاكاتها، و إدراك الفوارق بينها.

. إتقان الأطفال اللّغة الشفوية، استماعا و أداءً، و تزويدهم بطائفة من الألفاظ و المعاني.

. تدريب الأطفال على معرفة الأشياء من صورها.

.تعويدهم دقة الملاحظة، و إدراك العلاقات بين الأشياء المتشابهة أو المختلفة.

. تدريب حواس الأطفال و أعضائهم التي يستخدمونها في القراءة و الكتابة.

. تمكين المتعلّم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة الأطفال من ألفاظ و معان لينتفع بها عندما يختار المفردات التي يعرضها عليهم بعد مرحلة التهيئة.[1]

ب. مرحلة التعريف بالكلمات و الجمل:

تعدّ هذه المرحلة أول محاولة لأخذ الأطفال برّموز الحروف المكتوبة و الرّبط بينها و بين الأصوات و الألفاظ المنطوقة، و في هذه المرحلة يقوم المدرّس بطائفة من الأعمال المنوعة و هي:

. عرض كلمات سهلة على الأطفال.

. تدريبهم على النطق بها محاكاة للمدّرس على النّطق بها.

. إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس جديد.

. تكوين جمل من الكلمات السابقة، مع التدريب على النّطق بها.

. استخدام البطاقات و اللّوحات و نحوها من الوسائل الحسية المعينة.

. تدريب الأطفال تدريبًا كافيًا لتثبيت ما عرفوه.[2]

---

[1]– سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، ص ص35–36.

[2]– المرجع السابق، ص36.

ج. مرحلة التحليل و التجريد:

" يُراد بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات، و الكلمة إلى أصوات الحروف، و يُراد بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المُكرّر في عدَّة كلمات و النطق به منفردًا حيث يثبت رسمه و رمزه الكتابي في أنظار الدّارسين و عقولهم".[1]

- و يشترط في هذه المرحلة أن تكون الجمل و الألفاظ و الحروف المراد تحليلها وتجريدها معروفة لدى المتعلّمين، مع إضافة كلمات جديدة خطوة بخطوة و على هذه المرحلة أن تكون تالية للمراحل السابقة و إلّا اختلط الأمر على المتعلّمين.

د. مرحلة التركيب و تكوين الكلمات من الجزئيات:

هذه المرحلة آخر مراحل الطّريقة المزدوجة، و هي ترتبط بمرحلة التحليل و تسير معها، و الغرض منها تدريب الأطفال على استخدام ما عرفوه من كلمات و أصوات وحروف في بناء الجمل، و هذا البناء نوعان: بناء الجملة، وبناء الكلمة.

- **بناء الجملة:** و يأتي عقبة تحليل الجملة إلى كلمات و ذلك بإعادة تكوين الجملة من كلماتها، أو بتأليف جملة جديدة من كلمات سابقة، وردت في عدّة جمل.
- **بناء الكلمة:** و يأتي عقب تجريد مجموعة من أصوات الحروف، فيعمد المدرّس مع أطفاله إلى بعض الحروف المجردة و يكوّن منها إحدى الكلمات السابقة، أو كلمات جديدة، لها مدلولها في أذهان الأطفال.[2]

- **مزايا الطّريقة التوليفية:**

1. تتلاقى الثغرات في كلا الطّريقتين التركيبية و التحليلية.
2. تعنى بتدريب المتعلّم على استخدام الحروف التي توصل إليها في فتح مغاليق الكلمات التي لم تمر به من قبل، و تركيب كلمات جديدة.
3. تحرص على تنمية بعض المهارات لدى المتعلّم كالميل إلى القراءة، والانطلاق فيها والفهم و البحث عن المعنى، وزيادة الثروة اللّفظية، وصحة النطق و حسن الأداء.

---

[1] –سعيد عبد الله لافي: القراءة و التنمية التفكير، ص29.

[2]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: الطّرائق العملية في تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1، الإصدار الأول، 2003م، ص ص97–98.

4. تختار الكلمات من بيئة الدارس، وممّا يتصل بنشاطه في الحياة، و ما يكثر دورانه على لسانه كما تختار الموضوعات التي يهتم بها، و يميل إليها.

5. تهيء من خلال المادّة اللّغوية المتكاملة التي تعتمدها الفرص لمعالجة الحروف الهجائية من حيث صورها في أول الكلمات، ووسطها، و آخرها، ومن حيث أصواتها على حسب حركات الشكل (الفتحة، الكسرة، السكون و الضمة)، كما تتيح الفرص لمعالجة الخصائص اللّغوية الأخرى كأنواع المدّ (بالألف وبالوا وبالياء)، واللّام الشمسية، ولتنوين، والتاء المفتوحة والمربوطة.[1]

– فالتوفيق بين طريقتين من أنجع ما يمكن للمعلّم أن يطبقه خلال تقديمه للدّرس، و لكن ينقص في هذه الطّريقة محاولة جعل المادة المتعلّمة ميدانا خصبًا للحوار و التواصل داخل القسم بغية تثبيت ما يتعلّمه الطّفل، و تقريبها من المواقف الحياتية التي يواجهها.

و بالرغم من نجاعة مثل هذه الطّرق في تعليم القراءة إلّا أنّها تبقى تقليدية و تعتمد على جهد المعلّم المفرد، و تفتقر إلى دفع المتعلّمين إلى التفاعل فيما بينهم، و إلى استعمال الخيال، و تحبيب القراءة لديهم، لذلك هناك من اقترح تقسيمات أخرى لمراحل معينة تمر عليها القراءة، كما جعل لها عدّة استراتيجيات تدفع المتعلّمين إلى الإقبال على الدّرس بشوق مع الإحساس بالمتعة أثناء قراءته، و تتلخص مثل هذه الاستراتيجيات[2] فيما يلي:

– **إستراتيجية التّوقعات:**

يقدّم المعلّم عنوان النص أو مقدمته للمتعلّمين، ثم يطلب منهم توقع بنية معرفية، بغية تقريب الفهم لديهم، و يفسح لهم مجال التعبير عن توقعاتهم المتنوعة لتبريرها و مناقشتها لاحقا.

– **إستراتيجية الكلمات المفاتيح:**

يكتب المعلّم على السبورة عشر كلمات مفاتيح حول النص، ثم يطلب من المتعلّمين توقع تصور حول النص من خلال هذه الكلمات، فيقوم كل واحد منهم بإبداع تصور خاص به،

---

[1] –د.سعيد عبد الله لافي: القراءة و تنمية التفكير، ص31.

[2] –حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تعليميّة اللّغة العربية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2009م، 2010م، ص ص67–68.

ممّا يتيح لهم فرصة كبرى لاستخدام خيالهم و توسيعه، و لهم حرية تركيب نصوصهم المتوقعة وفق مختلف الأنماط المعروفة (سردية، حوارية، وصفية....).

- **إستراتجية الاستباق:**

يقوم المعلّم بصياغة أفكار النص الأساسية وفق جمل معينة، بعض منها يجعلها خاطئة ولكنّها مثيرة للاهتمام لبداهتها، و البعض الأخر يجعلها صحيحة لكنّها غير بديهية أو مثيرة للاهتمام، ثم يطلب من المتعلّمين مناقشتها و التحاور من خلالها، مع تبرير الإجابة.

- **إستراتيجية توارد المفردات و العبارات:**

يكتب المعلّم خمس مفردات على السبورة، ثم يقسّم المتعلّمين إلى مجموعات لا تتعدى ستة أشخاص، ويطلب منهم كتابة أكبر عدد من المفردات التي توحيها إليهم تلك المفردات التي كتبها، في مدّة لا تتجاوز ثلاث دقائق، وهذا تمهيد للنص الذي سيُقبلون على قراءته وفهمه.

- **إستراتيجية التداعيات:**

يقوم المعلّم بتقسيم عدد المتعلّمين إلى خمسة أو ستة فرق، ويكتب مفردتين على السبورة، فيقوم كل فريق بعرض المفردات التي تخطر على بال أعضائه، بشرط أن يربطوا كل مفردة استدعتها المفردة الأولى مع مفردة أخرى استدعتها المفردة الثانية، فتتكون سلسلة من التداعيات يقرؤها كل الصف، قبل بدء دراسة النص.[1]

- **عيوب الطّريقة التوليفية:**

إذا كان البعض له مآخذ على هذه الطّريقة فهذا "لا يرجع إلى عيب في جوهرها، أو نقص في أصولها الفنيّة و النفسيّة، و إنّما هي سيارة فقدت السائق المدرّب الخبير، أو إحتاجت أجهزتها في بعض مراحل الطّريق إلى شيء من الإصلاح أو استكمال بعض الأجزاء ولو تهيأت لها كل المقومات لوصلت بأربابها إلى الغايّة المنشودة في يسر و سرعة".[2]

---

[1]–المرجع السابق، ص ص68–69.

[2] –عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر ، ط4، 1968م، ص85.

III. أسباب صعوبات القراءة وطرق علاجها

1. أسباب صعوبات القراءة:

تعددت أسباب صعوبات القراءة بتعدد مظاهرها، و قد رأينا بعضًا منها أثناء عرض عوامل الاستعداد للقراءة، فهناك عوامل ثلاثة تؤدي إلى ظهور هذا الضعف و هي: المعلّم المتعلّم، المادة التّعليميّة و تشترك هذه المعايير الثلاثة في تسبيب الضعف بمستويات مختلفة.[1]

1.1. أسباب تعود إلى المعلّم:

أشكال الممارسات الخاطئة للمعلّمين و أثرها في إيجاد الضعف.[2]

- عدم اهتمامه بتدريب الطّلاب ابتداءً من الصّف الأول على تجريد الحروف.
- عدم اهتمامه بتدريب الطّلاب ابتداءً من الصّف الأول على التحليل و التركيب.
- عدم اهتمامه وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية، وصعوبتها ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج.
- عدم تنويهه للأنشطة و الطرائق أثناء القراءة.
- عدم اهتمام المعلّم بتزويد تلاميذه بالمادة القرائية الإضافية والتي من شأنها أن تثري المنهج، و تزويد حصيلة الطّلاب اللّغوية و تحبيبهم بالقراءة.
- عدم اهتمام المعلّم لمعرفة مستوى الطّلاب اللّغوي في بداية السّنة الدراسية، وقياس قدراتهم القرائية.

2.1. ما يرجع إلى الطالب فيسبب له الضعف:

أ. الحالة الصحيّة:

إنّ صحة الطّالب تساعد على ارتفاع مستوى الحيوية والفاعلية في النشاط التّعليمي و القرائي.

---

[1] –فراس السليني: فنون اللّغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التّعليميّة، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص45.

[2] –راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص ص103–104.

ب. القدرة العقليّة: (الاستعداد العقلي):

متمثلة في نسبة الذكاء العام والقدرة على تذكر صور الكلمات، أو على إدراك العلاقات أو تتبع سلسلة الأفكار.

ج. الحالة الاجتماعية و الاقتصادية:

إنّ الظروف البيئية المحيطة بالطّالب، كفقدان أحد الأبوين أو السكن غير المناسب أو الحالة الماديّة المتردية أو الأمية لدى الأب و الأم، تؤثر كثيرا في اهتمام الطّلاب بالقراءة و قد تحملهم على كثرة الغياب من المدرسة بالإضافة إلى اهتزاز قناعة الطّالب بجدوى القراءة، و قد يكون سوء الحالة الاجتماعية والاقتصادية حافزًا لبعض الطّلاب لتحدي مثل هذه الظروف و التغلب عليها.[1]

3.1. أسباب تعود إلى الكتاب:

و أهم هذه الأسباب:

- قد توضع بعض الكتب و تُقرر دون أن تجرب على عينات من الطّلاب و بخاصة في الابتدائية الدنيا.
- إنّ الكتب التي توضع للقراءة تثبت عند حدٍّ لا تتجاوزه في موادها، مع العلم أنّ هذه الكتب يجب أن تطور و تُعدّل باستمرار وفق ملاحظات المعلّمين الذين يتعاملون معها.
- خُلو بعض الكتب من الموضوعات التي يميل إليها الطّالب والتي تثير فيه الرغبة والشوق للقراءة.
- و قد يجد من يدرس بعض الموضوعات في كتب القراءة أن هذه الموضوعات فوق طاقة الطّالب العقلية، و أنّها لا تتناسب و قدراته العقلية.[2]

2. صعوبات القراءة عند التلاميذ:

إنّ أغلبية التلاميذ عند دخولهم المدرسة يتمتعون بميزات فيزيولوجية ونفسية تؤهلهم للتأقلم مع وضعهم الجديد، إلّا أنّ البعض منهم قد تنتابه اضطرابات عديدة تحول دون تقدمهم

[1] –فراس السليني: فنون اللّغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التّعليميّة، ص48.

[2] –ينظر: سعيد عبد الله لافي: القراءة و تنمية التفكير، ص104.

الدراسي، وقد لاحظ أغلبية الباحثين أنّ مواطن القصور تحدث عند تعلّم اللّغة والتي هي صلة الوصول بين بقية العلوم وبوابة التواصل داخل المدرسة وخارجها، وما صعوبات القراءة إلّا جزء من صعوبات التعلّم العامّة و التي تعرف أنّها "عبارة عن اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه و يسمعه، أو في ربط المعلومات التي يتم تشغيلها في أجزاء و مراكز مختلفة من المخ".[1]

وقد يتعرّض التلاميذ لبعض الأخطاء في القراءة و على المدرّس أن يتعرف على هذه الأخطاء ليستطيع القيام بتشخيصها ثم علاجها بالشكل الذي يتلاءم مع كل خطأ. وفيما يلي بعض الأخطاء التي تحدث من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

1.2. صعوبة الكلمات الجديدة:

على المدرّس أن يحدد الكلمات الجديدة قبل أن يقدمها إلى التلاميذ داخل الدرس وأن يحاول تخفيف هذه الصعوبة بالاستعانة بما يوضح معناها عن طريق الصّور والرسوم...

وهناك صعوبات خاصّة باللّغة العربية نفسها، و من أهم هذه الصعوبات:

أ. تعدد صور الحرف الواحد وأشكاله في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مثل: (الكاف و العين).

ب. تقارب أصوات بعض الحروف(ط.ت)، (س، ص)، (ذ، ظ).

ج. تشابه كثير من الحروف مثل: (ج، ح، خ)، (ب، ت، ث).

د. الحروف التي تكتب و لا تنطق، و الحروف التي تنطق و لا تكتب.

2.2. عجز التّلميذ عن أداء المعنى:

قد يكون ذلك راجعًا إلى عدم معرفة التّلميذ، من أين تبدأ الجملة و أين تنتهي و هذا يلزم التدريب على علامات الترقيم من نقط و فواصل منقوطة، و فواصل بدون نقط، و أن يدرّب التّلميذ على أن يبدأ القراءة من بداية الجملة، و ألّا يتوقف إلّا عند الفاصل أو في نهاية الجملة و هنا يلزم أن تكون المادة المقروءة مكتوبة بأسلوب جيّد، و جمل قصيرة، و أن تكون خيالية من الجمل الاعتراضية و الاستطراد.

---

[1] –محمد علي كامل: مواجهة التأخر الدراسي و صعوبات التعلّم، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر، ، دط، 2005م، ص103.

3.2. تكرار الكلمة الواحدة كثيرًا:

وقد يكون هذا راجعًا إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها، أو إلى اضطراب في حركة العين.[1]

4.2. الإبدال:

كأن يضع التّلميذ حرفا مكان آخر، بأن يقرأ (يعفو)، (يفعو) بوضع الفاء مكان العين وهكذا، وممّا ساعد على علاج هذا أن تكون المادة المقروءة سهلة بالنّسبة للتّلاميذ بحيث يستطيع التّلاميذ قراءة الكلمات و فهم معانيها من السياق، كما يعالج هذا أيضا عن طريق تنمية مهارة الفهم و الاستبصار.

5.2. القلب:

وينشأ عن وضع كلمة مكان كلمة أخرى، كأن يقرأ التّلميذ مثلا:" على عزم أهل القدر تأتي العزائم" بدلا من "على قدر أهل العزم تأتي العزائم" و قد يكون ذلك يتفاوت الكلمات والأصوات التي تتألف منها الجملة حسب أهميتها عند القارئ، في الكلمات ذات الأثر الأكبر عند الطّفل تسبق الأخرى أحيانا.

6.2. الحذف:

قد يقرأ التّلميذ مع نسيان بعض الكلمات أثناء القراءة و قد يكون ذلك نتيجة ضعف الإبصار أو السرعة أو فهم المعنى من السياق بصرف النظر عن الكلمة المحذوفة.

7.2. القراءة المتقطعة:

ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم، أو عدم الفهم الكامل للمقروء وعلاج ذلك يكون بتدريب الأطفال على كيفية القراءة الصحيحة من أول الجملة و الوقوف عند الفواصل والنقط و يساعد على هذا أيضا، أن تكون مادة القراءة سهلة بالنسبة للتّلميذ ومكتوبة بطريقة صحيحة.[2]

لا تعدّ هذه الصعوبات بسيطة مطلقا، وإنّما ترجع إلى حالات مرضية مستعصية تحتاج إلى خبرة وصبر طويلين حتّى يتم معالجتها، وقد لا تنفع مثل هذه المحاولات مع بعض الأطفال، ويشير "كالفي" إلى صعوبات القراءة ومؤشراتها إلى أنّها "بصفة عامّة اضطرابات

---

[1]–علي أحمد مذكور: فنون تدريس اللّغة العربية، ص ص164–165.

[2] –المرجع السابق، ص ص165–166.

مخزنّة لأنّ غرضها الأساسي هو الفشل، والضّحية لا تكون قادرة على أن تقرأ، أو تكتب دون أن تعكس الحروف، و الطّفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحيانا أن يتّبع التّعليمات البسيطة، بعض الأطفال ينبغي أن ينظروا إلى علامات في أيديهم حتّى يتمكّنوا من معرفة اليمين من اليسار".[1]

3. مجالات صعوبات القراءة:

قد يكون الضّعف في مهارة واحدة أو مجموعة من المهارات الفرعية و قد يكون على مستوى معين من مستويات الفهم، و قد يكون في مجموعة من المستويات، و من أمثلة هذا الضعف نجد:

- تعرف شكل الكلمة.
- صعوبة في النطق بالكلمات.
- إخراج الأصوات من مخارجها.
- فهم المعاني ودلالات الألفاظ.
- تحديد الفكرة العامّة.
- تحديد الفكرة الرئيسيّة والأفكار الفرعية أو الثانوية.
- فهم الجمل والفقرات والنصوص.
- صعوبة المفردات وتعقيدات الجمل والعبارات.
- الحشو و التكرار.
- تحديد بداية الجملة ونهايتها.
- السّرعة القرائية.
- الثّروة اللغوية.
- السلاسة والانطلاق في القراءة.
- فهم ما بين السّطور.
- فهم ما وراء السّطور.

[1] –محمد علي كامل : مواجهة التأخر الدراسي و صعوبات التعلّم، ص161.

- الاستنتاج والتفسير والتحليل والموازنة.
- القدرة على تنظيم الأفكار المقروءة.
- ترجمة العادة المقروءة بلغة التّلميذ الخاصّة (إعادة البناء اللّغوي).
- مشكلات قرائية متنوعة مرتبطة باللّغة العربية و منه[1]:

أ. الحروف الزائدة:

حروف تكتب و لا تنطق (تلفظ) مثل: الألف في(ذهبوا) والواو في (عمرو).

ب. الحروف المقلوبة:

مثال: اللّام قبل الحروف الشمسية، فيجب قلب اللّام إلى صوت يشبه صوت الحرف التّالي ثم يدغّم الصّوتان معا كما في: (الدّار).

ج. المفردات غير المألوفة:

د. أصوات مشكلة:

و منها نطق الأصوات (ك، خ، غ) والأصوات الحلقية مثل (ق، ح، ع) والأصوات المفخّمة (ط، ض، ظ).

- من خلال ما سبق يتبيّن أنّ المشكلات القرائية التي يواجهها التلاميذ أثناء تعلّمهم للقراءة يمكن ردّها أو مرجعيتها إلى مصدرين هما:

- **عوامل موضوعية:** تتعلّق بطبيعة القراءة ومهاراتها ومادّتها (صعوبة المفردات تعقيدات الجمل والعبارات، الحشو والتكرار، دلالات الألفاظ).
- **عوامل ذاتية:** تتعلّق بالقارئ نفسه مثل: تحريك أعضاء النطق أثناء القراءة الصّامتة الحركة الارتدادية للعينين، القراءة بالكلمات المفردة، القراءة العشوائية، السرعة غير المعقولة.

[1]– د.كامل عبد السّلام، طراونة: المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة، ص18.

4. مظاهر صعوبات القراءة:

" قام الباحثون النّفسيون واللّغويون منذ زمن بعيد لمحاولة الكّشف عن المشكلات التي يُواجهها التّلاميذ أثناء القراءة، ومعرفة أسبابها وطرق علاجها، فاهتدوا إلى أربع عناصر أساسية مجملة في بضع نقاط لوحظت أثناء أداء ذوي صعوبات التعلّم لدروس القراءة".

1.4. مشكلات مرتبطة بالفونولوجيا:

فالصّوت هو أهم عنصر من عناصر القراءة خاصّة أثناء القراءة الجهرية أين يستطيع المعلّم الكّشف عن خلل التّلميذ وتقويمه، "ويؤكد علماء النّفس المعرفيون الباحثون في القراءة على ذلك للدّور الذي يلعبه الوعي الفونيمي في تطور مهارات القراءة المبكّرة حيث يرى "بول وبلا تشمان" أنّ التّلميذ يجب أن يدرك أنّ الكلمات يمكن أن تتّم تجزئتها إلى مقاطع وفونيمات، وأنّ الفونيم هو تلك الوحدة من الكلام أو مجرى الحديث التي يمكن تمثلها عن طريق الرموز الموجودة في الحروف الهجائية ويبدو النسق الهجائي أي الذي يتضمن الحروف الهجائية بالنّسبة لذلك الشخص الذي يتسم بتطور وعيه الفونيمي أو ذوي الوعي الفونيمي المحدود جدًّا فيبدوا و كأنّه نسق عفوي".[1]

فأثناء تهجئة التّلميذ للكلمة وتكرارها وجب على المعلّم عبر مراحل أن يبين أصوات الحروف المكوّنة للكلمة و أن يمكّن الطّفل من وضعها في كلمات جديدة و تكريرها حتّى يتم حفظها و توجد في لغتنا العربية عدّة عوائق تؤدي بالطّفل إلى ارتكاب أخطاء سواء أكان ذلك من جانب فونولوجي أو كتابي، يؤدي الطّفل إلى عدم أدائها صوتيا أداء مناسبا و هي كالآتي:

أ. تقارب بعض الحروف في الصّوت مثل: (ت،ط)، (د،ض).

ب. تعدد الحروف التي تكتب و لا تلفظ، مثل: الألف بعد واو الجماعة.

ج. تعدد الحروف التي تلفظ و لا تكتب مثل: الحرف المشدد و التّنوين ...[2]

---

[1]–دانيال هلالا هان و آخرون: صعوبات التعلّم مفهومها، طبيعتها، التعلّم العلاجي، تر، عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص ص523–524.

[2]– ينظر: فهيم مصطفى: الطّفل و القراءة، دار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1994م، ص76.

لكنّ التّلميذ العادي يمكنه تجاوز مثل هذه التّعقيدات عن طريق التكرار والفهم، أمّا الطّفل الذي يعاني صعوبات التعلّم فيجد صعوبة في استيعابها إلّا عن طريق تدريبات خاصّة.

2.4. المشكلات المرتبطة بفك الشّفرة:

كثيرة هي المشكلات المتعلقة بفك الشفرة، إذ يحاول التّلاميذ تحويل الرموز المركبّة إلى أصوات مسموعة، و تهيئتها مستعينين بخبراتهم السّابقة، البّعض يفشل في ذلك، و من هنا تبدأ معاناتهم و إحباطهم المتكرر، إذ تعدّ هذه المشكلات "التي يواجهها التّلاميذ فيما يتعلق بفك الشفرة واضحة لكل من يستمع إلى أولئك التّلاميذ و هم يصارعون عندما يقرؤون بصوت مرتفع. و في واقع الأمر فإنّ الاستماع إلى ذلك القارئ الذي يقرأ بصعوبة يشير العديد من الفروض حول ذلك السّبب الذي يجعل من هؤلاء القرّاء يواجهون مشكلات في عملية فك الشفرة. و في هذا الإطار فإنّ الكثير منهم يرتكبون العديد من الأخطاء التي يبدو بعضها مرتكزا على ما يبذله التّلميذ من محاولات للوصول إلى معنى معين للقطعة التي يقرأها،فعلى سبيل المثال نلاحظ أنّ ذلك الولد يستبدل "فكرة أفضل " abatter idea بكلمة أخرى هي "فكرة أخرى" amother idea مستخدما عبارة شائعة الاستخدام في الإعلانات التي كان يعرضها التلفزيون في ذلك الوقت".[1]

ويمكن عرض بعض الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ في اللّغة العربية و التي تكون و لا شك مظهرا من مظاهر صعوبات فك الشفرة:

أ. تعدد صور الحروف وتنوعها: فلكل حرف صورة خاصّة في أول الكلمة و في وسطها و في آخرها.

ب. تعدد أشكال الحرف الواحد في الأبجدية العربية مثل الكاف (ك، ک ، ﻙ).

ج. تشابه كثير من الحروف بحيث يصعب على الطّفل إدراك الفروق بينها (ج، ح، خ).

د. عدم رسم الحركات على الحروف في الكتابة العربية الشائقة في الكتب [2]، و من بين مظاهر صعوبات فك الشفرة أيضا قلب الكلمة أو الجملة و الحذف المترتب عن السّرعة في القراءة المؤدّي إلى عدم الالتفات الكّافي للمحتوى الفكري، إضافة إلى قلّة الانتباه،

---

[1]–دانيال هلالا هان و آخرون: صعوبات التعلّم مفهومها، طبيعتها، التعلّم العلاجي، ص525.

[2]–ينظر: فهيم مصطفى: الطّفل و القراءة، ص76.

والمشكلات المعرفية أو اللّغوية تجعلهم يواجهون مثل هذا الأمر من الصعوبات، لذا وجب الانتباه إليه في السّنة الأولى حين يبدأ الطّفل تعلّم الحروف، و الكلمات و حفظ شكلها ومعناها إذ من غير المعقول أن ينتقل إلى السّنة الثانية أو الثالثة و هو لا يجيد قراءة جملة تامة بشكل صحيح من ناحية نطق صوت الحرف أو أداء حركته.

3.4. المشكلات المرتبطة بالطّلاقة:

إنّ زيادة الحصيلة اللّغوية لدى الطّفل، و إتقانه نطق الحروف و الجمل و معرفته بكيفية فك شفرات المادة المقروءة، يكسبه مهارة السّرعة و الطّلاقة في القراءة، بشكل سهل ويسير، لكن هناك من يعاني من مشكلات في الطّلاقة، إذ " ركزّ الباحثون في صعوبات التعلّم منذ السّتينات والسبعينات من القّرن الماضي كما يرى "دينو و ميركين"1977و "لوفين" 1967على معدّل القراءة أي عدد الكلمات التي يمكن للتّلميذ أن يقرأها بصوت مرتفع بطريقة صحيحة في دقيقة واحدة و ذلك كمؤشر هام لكفاءة القراءة، و من هذا المنطلق فإنّ الطّلاقة تزيد بكثير عن معدل السّرعة التي يقرأ بها التّلاميذ إذ أنّها تتضمن ثلاث مكونات هي معدّل القراءة، و الدّقة، و التعبير، و أن التلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على قراءة القّطع المختلفة بشكل صحيح ، و أن يكون لديهم قدرة على التعبير، و أن يركّزوا على الكلمات، و الوقفات وتغيير نغمة الصّوت، و ما إلى ذلك، و يرى (جود و آخرون) 2001 أن طلاقة التّلاميذ في القراءة لا ترتبط بالفهم القرائي من جانبهم فحسب، و لكنّها تنبّئ أيضا بمستوى أدائهم الجيّد على الاختبارات المختلفة و تعدّ الطلاقة ذات أهمية كبيرة بالنّسبة للقارئ لأنّها تسمح له أن يفك الشفرة بطريقة آلية و هو الأمر الذي يكون من شأنه أن يؤدي إلى حدوث قدر أكبر من الفهم من جانبه".[1]

4.4. المشكلات المرتبطة بالفهم:

إنّ الفهم هو جوهر عملية القراءة، إذ بدونه لا يتم الفعل القرائي بشكل صحيح، حتى وإن أتقن التّلاميذ تهجئة الحروف و قراءة الجمل و النصوص بسهولة و يسر، إلاّ أنّ عدم فهمهم لها دليل على عدم تمكّنهم من ربط الكلمات و الجمل بدلالاتها المناسبة، سواء أكانت

[1]– دانيال هلالا هان و آخرون: صعوبات التعلّم، مفهومها، طبيعتها التعلّم العلاجي، ص526.

دلالات لغوية أم دلالات مجتمعية، و بهذا لا يستطيع التأقلم مع المجتمع، و مع أقرانه داخل الصّف و يرى مجموعة الباحثين في كتاب "صعوبات التعلّم" أنّ " المشكلات المرتبطة بالفهم نتيجة أو محصلة لتلك المشكلات التي ترتبط إمّا بفك الشفرة، أو بالقدرات اللّغوية العامّة، أو بكليهما ويرى "برفيني" و آخرون (1996) أنّه عندما تتعلق تلك المشكلات بأوجه قصور في فك الشفرة. أمّا عندما تتعلق مثل هذه المشكلات بالدلالات اللّفظية فإنّها قد تنتج آنذاك عن تلك المشكلات التي يخبرها التّلاميذ في التجهيز المعرفي (الذاكرة العاملة، ومراقبة الفهم أو في المعلومات العامّة (معاني الكلمات) و ليس عن تلك المشكلات التي تتعلق بفك الشفرة"[1].

فالتّلميذ الذي يملك قدرة لغوية جيّدة هو القادر على تنظيم أفكاره والتعبير عنها بسهولة ويسر، عكس الطّفل الذي يحاول قراءة النّص كلمة، وفهم معانيها المفردة، لا فهمها من خلال السّياق وهذه هي مشكلة المشاكل التي تواجه التّلاميذ في المراحل الابتدائية الأولى حيث تعود تهجئة الجمل والكلمات عبر وحدات متقطّعة، و بالتالي ينعكس ذلك سلبا على تحصيلهم الدّلالي " و يجب أن تلاحظ أنّ الطّفل الذي يبدأ السّنة الأولى الابتدائية قد اكتسب قدرة على الاستماع بفهم على مدى ست سنوات قبل اِلتحاقه بالمدرسة في حين أنّ قدرته على القراءة بفهم لم تكن قد بدأت بعد ويعني هذا أنّ قدرته على القراءة بفهم مختلفة عن قدرته على الاستماع بمقدار ست سنوات (...) و من الضروري خلال المرحلة الابتدائية أن يخصص وقت كبير لتنمية قدرة الطّفل في التّعرف على الكلمات و زيادة حصيلة منها وإذا تحسّنت هذه المهارات يصبح لدى الطّفل فرصة أكبر للتركيز على عملية الفهم، ثم يحدث بعد ذلك أن تزداد قراءات الطّفل و تجاربه، و يزداد نضجه القرائي و كفاءته في هذه المهارة، و بذلك تزداد قدرته على القراءة بفهم على قدرته على الاستماع بفهم، و يرجع ذلك إلى أنّه في استطاعة القارئ أن يتوقف عن القراءة لكي يفكر و يُقيِّم ما قرأ و يناقش في ذهنه ما قرأ، أو يعيد أجزاء من المّادة المقروءة".[2]

---

[1]–المرجع السابق، ص ص527–528.

[2]– أحمد عبد الله أحمد و فهيم مصطفى محمد : الطّفل و مشكلات القراءة، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر،ط3،1994،ص88.

5. حلول أو مقترحات في علاج صعوبات القراءة عند التلاميذ:

✓ الاهتمام بتدريب التّلاميذ على تجريد الحروف و تحليلها و تركيبها منذ الصّف الأول الابتدائي.

✓ الوقوف على أخطاء التّلاميذ، و الطلب إلى التّلميذ أن يصحح خطأه و إن لم يستطعْ يطلب إلى زميله ذلك، و ألّا يعتمد دومًا على كونه المصحّح الوحيد.

تنويع الطّرائق أثناء القراءة.

✓ الاهتمام بإثراء المنهج بما يعده من مواد قرائية إضافية أو ما يرشد التّلاميذ إليه من كتب و مجلّات.

✓ إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية للتلاميذ ورسم خطة علاجية للضعف.

✓ مراقبة حالة الطّفل الصّحية، و الاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر أو السّمع، مع وضعه في المقاعد الأمامية في الصّف.[1]

✓ الاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، ومدى تقدّمهم أو تأخرهم في القراءة.

✓ التأليف وفق شروط تداعي ميول و رغبات التّلاميذ و تراعي قدراتهم العقلية.

✓ أن تجرب موضوعات الكتب على فئة من التّلاميذ و يؤخذ برأي المعلّمين و تعدّل وتطوّر بناءً على ذلك قبل استعمالها وبعده.

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

✓ أن تستدرج في مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات الطلّاب العقلية واللّغوية.[2]

✓ أنشيء ركن للتعلّم داخل الصّف، يتم فيها التعلّم على شكل مجموعات، و دَرِّبْ التّلميذ الضّعيف على المهارات المطلوبة.

✓ ابدأ مبكرًا في معالجة الضعف، و نوّع أساليب المعالجة (فردية و جماعية).[3]

---

[1]–عبد الله علي مصطفى: مهارات اللّغة العربية، دار السيرة، ط1، 2002م، ص53.

[2]–راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربية، ص84.

[3]– أحمد عبد الله العلي: الطّفل و مهارات القراءة، إشكالية القراءة الآلية و تكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، دط، 2003م، ص30.

الفصل الثاني:
دراسة ميدانية لموضوع
القراءة واستبيان
خاص بمعلّمي السّنة الثّانية

I. دراسة وتحليل نتائج الاستبيان:

1. استبيان للأساتذة.

1.1. وصف الاستبيان.

2.1. تحليل الاستبيان.

3.1. نتائج الاستبيان.

تمهيد

بعد أن تطرّقنا في الفصل الأول إلى تعليميّة القراءة للسّنة الثّانية ابتدائي،دراسة وتحليلا من خلال مكوّناته الأساسية :ما هي الأهداف المنشودة من خلال نشاط القراءة؟ ما الذّي يساعد على تحقيق هذه الأهداف؟ ما هي طرائق التّدريس المتّبعة؟نسعى من هذا الفصل إلى تقديم دراسة ميدانية من شأنها أن تبيّن لنا جملة من الصّعوبات اللّغوية التي تعترض المتعلّم في تعلّم القراءة، إذ لابدّ للجانب النظري من جانب ميداني تطبيقي يدعّمه ويثريه.

I. دراسة وتحليل نتائج الاستبيان:

1. استبيان الأساتذة:

1.1. وصف الاستبيان:

وُجّه الاستبيان إلى أساتذة اللّغة العربية للسّنة الثّانية ابتدائي، و قد بلغ عددهم (10) أساتذة ذكور وإناث، في ست (06) مدارس ابتدائية وهي: "بركان لخضر" "بمشيرة"، "شريط فوضيل""ميلة"، وابتدائية "زغمار مبارك""، "قجبور فرحات محمد محمد الشريف""زارزة" "بعوش محمود"، "بوحافر عبد المجيد""باردو"، وسبب اختيارنا لهذه المؤسسات كونها قريبة إلينا.

- قمنا بجمع المعلومات حول " تعليميّة القراءة لتلاميذ السّنة الثّانية ابتدائي من الجيل الثاني أنموذجا"، لكي نتمكّن من بناء استبيان يحتوي على 24 سؤال، و قد مرّ الاستبيان بمراحل التّعديل في المسودّة قبل كتابته بصيغته النهائية، و أثناء زيارتنا للمدارس عرّفنا بأنفسنا وقدّمنا الاستبيانات و شرحنا الأسباب و راء قدومنا، كما أنّنا قدّمنا تعريف لموضوع بحثنا من خلال بعض المعلومات التي احتاجت إلى تفصيل ليفهمها الأساتذة، تركنا الحرية للأساتذة ليجيبوا على أسئلة الاستبيان و عُدنا لجمعها بعد أسبوع، حيث تحصّلنا على (10) من العينات، كانت نسبة متوسطة مقارنة بالعدد الذي كنّا ننتظره.

قبل شروعنا في كتابة الأسئلة تطرّقنا أولا إلى البيانات العامّة الخاصّة بالمجيب عن الاستبيان، ثم تطرّقنا إلى الأسئلة، حيث احتوى الاستبيان على بعض الأسئلة المغلقة وبعضها الآخر أسئلة مغلقة و مفتوحة، و لقد قسّمنا الاستبيان إلى محاور تتمثل في:

- **المحور رقم01: البيانات العامّة**

1. الجّنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. الصّفة: مستخلف(ة) ☐ مرسّم(ة) ☐ متربص(ة) ☐
3. الشهادة المتحصّل عليها: ليسانس ☐ ماستر ☐ مدرسة عليا ☐
4. الخّبرة المكتسبة في الميدان:05 سنوات ☐ أقل من 05 سنوات ☐ أكثر من 05 سنوات ☐

- **المحور رقم 02: اللّغة العربية:**

5. ماهو عدد حصص اللّغة العربية في الأسبوع؟

حصّتان ☐ ثلاث حصص ☐ أربع حصص ☐

أكثر من أربع حصص

6. هل هناك تقدّمًا في مستوى المتعلّمين في مجال اللّغة؟ نعم ☐ لا ☐ لماذا؟

7. هل تؤثر اللّهجة العامية بالسلب أم بالإيجاب في اكتساب المتعلم للّغة الفصحى؟

بالسّلب ☐ بالإيجاب ☐ برر إجابتك...

- **المحور رقم 03: المنهج:**

8. هل لديك إطّلاع جيّد على المنهج الجديد (المقاربة بالكفاءات)؟ نعم ☐ لا ☐

9. إذا كان الجواب نعم فما رأيك فيه؟ جيّد ☐ سيء ☐ متوسط ☐ أضف تعليقا آخر...

- **المحور رقم04: القراءة:**

10. بناءً على خبرتك كيف تصف مستوى القراءة لدى التّلاميذ؟

مقبول ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

11. ما هي الطّريقة التي تتّبعها في تعليم القراءة؟

الطّريقة التحليلية ☐ الطّريقة التركيبية ☐ المزج بينهما ☐

12. هل تحاول دعم المتعلّم نفسيا للإقبال على درس القراءة؟ نعم ☐ لا ☐ لماذا؟

13. هل لنشاط القراءة علاقة وطيدة ببقيّة أنشطة اللّغة الأخرى؟ نعم ☐ لا ☐

14. إذا كان الجواب نعم فكيف يساهم نشاط القراءة في فهم بقيّة الأنشطة؟

أ. من ناحية تعلّم اللّغة ☐

ب.من ناحية المادّة التّعليميّة الموجودة في الكتاب المدرسي ☐

ج. من ناحية تشابه مواضيع نشاط القراءة مع بعض مواضيع المواد الأخرى ☐

د. من كل النّواحي المذكورة سابقا ☐

15. هل الكمّ السّاعي لتعليم القراءة كافٍ؟ نعم ☐ لا ☐ لماذا؟

16. هل تستخدم وسائل توضيحية أخرى في تعليم القراءة غير الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

17. إذا كان الجواب نعم أُذكر بعضها:

18. هل تفضل استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم القراءة؟ نعم ☐ لا ☐

19. هل يقبل المتعلّمون على المطالعة الخارجية؟ نعم ☐ لا ☐ برّر إجابتك...

- المحور رقم05: أسباب و صعوبات القراءة:

20. ما هي الأسباب المعيقة في تعلّم القراءة؟

أ. أسباب عضوية راجعة إلى:

ضعف حاسّة السّمع ☐ ضعف حاسّة البصر ☐ عيوب في النطق ☐

ب. أسباب ذهنية راجعة إلى:

ضعف نسبة الذكاء ☐ ضعف القدرة الخاصّة بتعلّم القراءة ☐ ضعف عملية إدراك الرموز ☐

ج. أسباب نفسيّة راجعة إلى:

الاضطراب الانفعالي ☐ الحرمان العاطفي ☐ صدمات نفسية ☐

21. هل تلاحظون الأعراض الآتيّة: على بعض التلاميذ في القسم؟

أ. أنّ التّلميذ يعكس الحروف أثناء القراءة ☐

ب. امتلاك التّلميذ لخط رديء مشوش تصعب قراءته ☐

ج. ميل السّطر إلى أعلى أو أسفل ☐

د. عدم التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا: (ج، ح، خ/ س، ش) ☐

22.من خلال الأعراض السّالفة الذّكر، كم من التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة في نظركم؟ أكتب عددا ☐

23. ما الذي تقوم به عادة عندما يبدأ أحد التّلاميذ في التأخر في القراءة؟

أ. أنتظر لأرى إذا كان الأداء سيتحسن ☐

ب. أمضي وقتًا أطول في القراءة الفردية مع التّلميذ ☐

ج. أطلب من أولياء الأمور مساعدة التّلميذ في القراءة ☐

د. أضف تعليقا آخر.....

- المحور رقم06: حلول و علاج صعوبات القراءة:

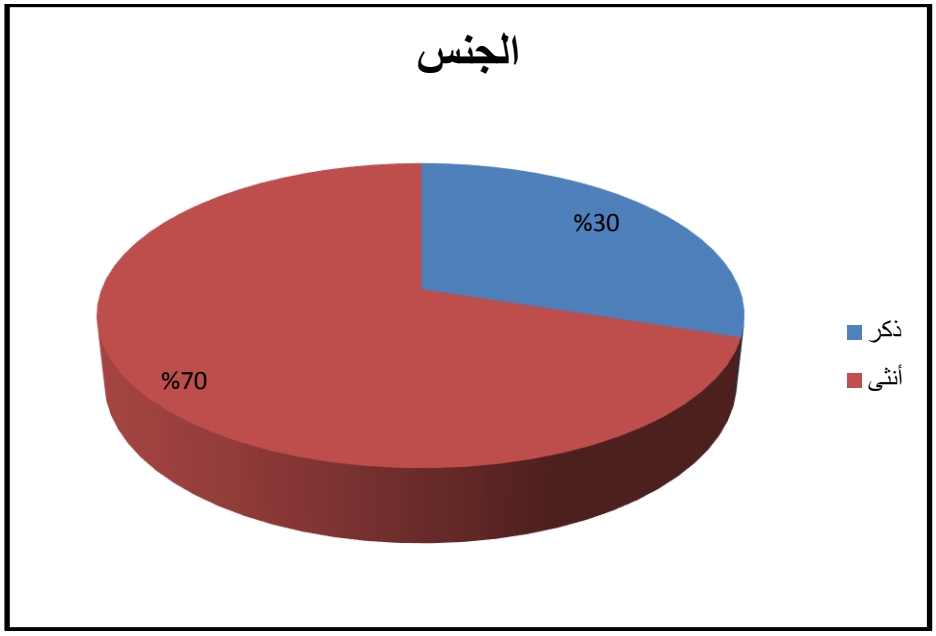
24. أي نوع من العلاج يمكن أن يتّبعه كل مدرّس، إذا لاحظ بعض صعوبات القراءة عند التّلاميذ؟....

2.1. تحليل الاستبيان:

- المحور رقم01: البيانات العامّة:

*الجدول رقم (1) يبيّن جنس المجيب عن الاستبيان:

الجنس	التّكرار	النّسبة المئوية	درجة الزاوية
ذكر	03	%30	108°
أنثى	07	%70	252°
المجموع	10	%100	360°

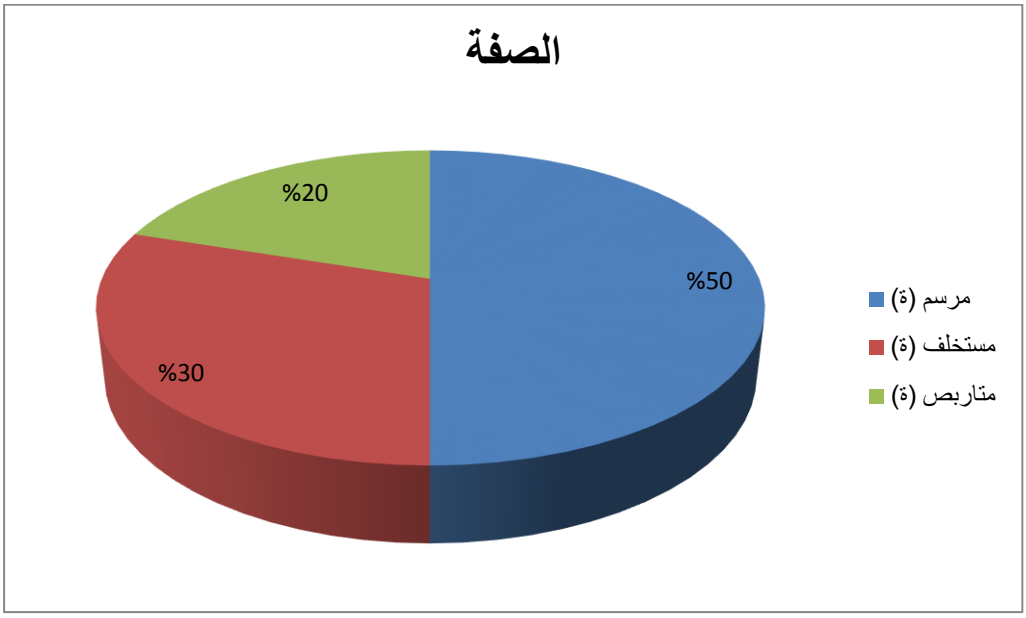


- **قراءة الجدول**

*من خلال معطيات الجدول يتبيّن لنا أنّ أكبر نسبة من المجيبين عن الاستبيان تمثّلت في فئة الإناث، و هذا بنسبة 70%، في حين نجد أنّ نسبة الذكور لم تمثل سوى 30%، هذا ما يدل على أنّ أغلب الأساتذة إناث، دليلا على ميلهنّ إلى مهنة التّعليم بصفة عامّة، وبخاصّة في السّنوات الأخيرة، حيث أخذت المرأة مكانا هامّا في قطاع التّربية و التّعليم.

*الجدول رقم (2) يمثّل صفة المجيبين عن الاستبيان.

الصّفة	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
مرسم (ة)	05	%50	180°
مستخلف (ة)	03	%30	°108
متربص (ة)	02	%20	°72
المجموع	10	%100	°360

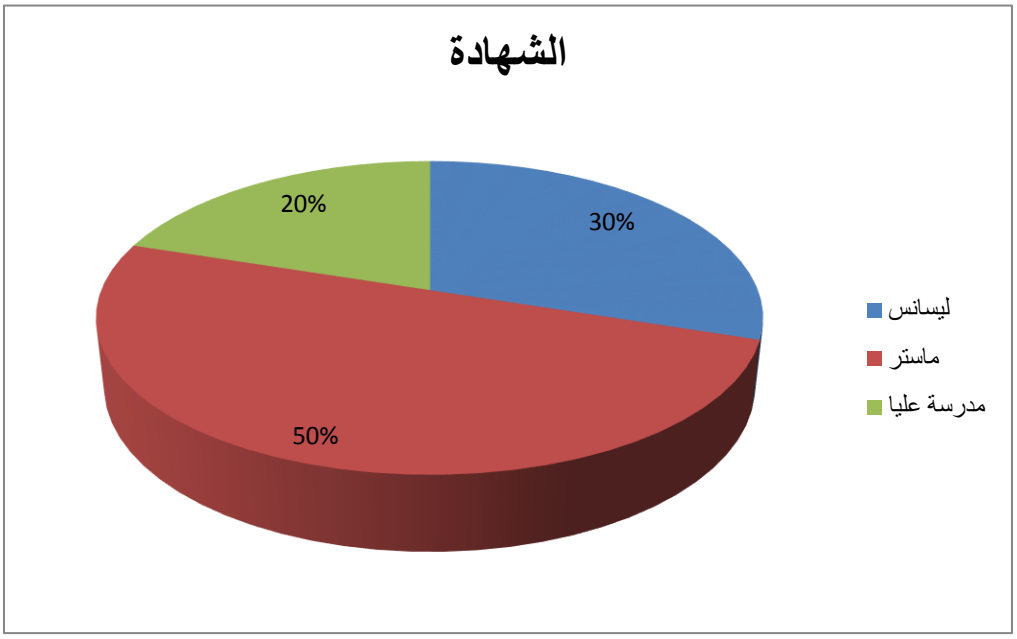


- **قراءة الجدول**

*من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة المرسّمين كبيرة تبلغ 50% في مقابل الأساتذة المستخلفين التي تقدّر نسبتهم بـ 30%، تليها نسبة المتربصين التي تقدّر بـ 20%، و هذا يدل على أنّ أغلبية الأساتذة لهم مناصب شاغرة و كفاءة عالية.

*جدول رقم (03) يبين شهادة الأستاذ المتحصل عليها:

الشّهادة	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
ليسانس	03	%30	°108
ماستر	05	%50	°180
مدرسة عليا	02	%20	°72
المجموع	10	%100	° 360

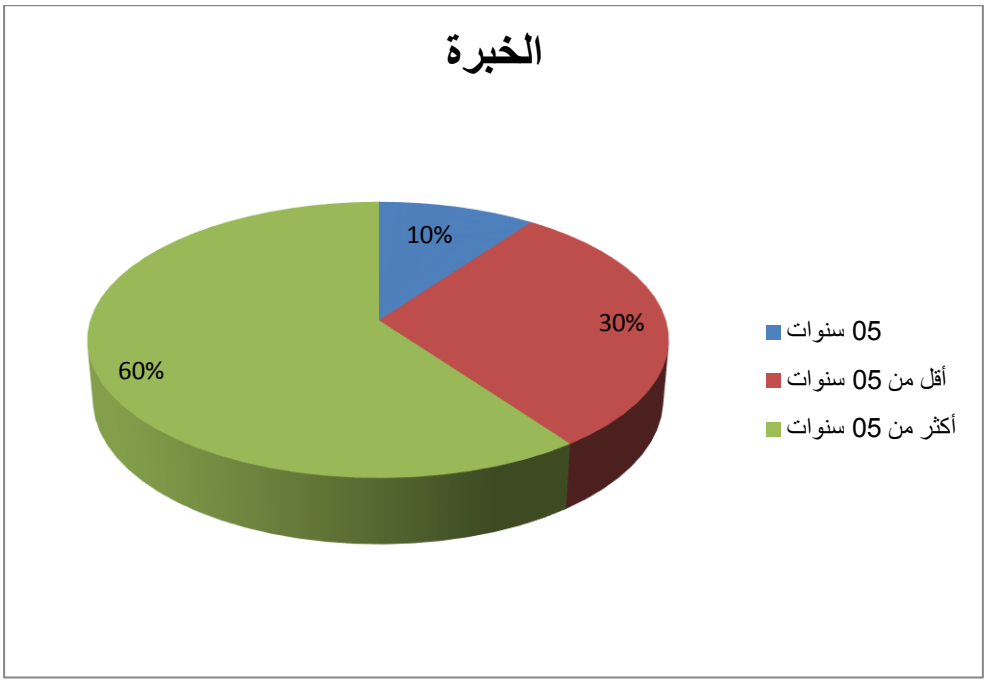


- **قراءة الجدول**

*من خلال الجدول أعلاه،يتبيّن أنّ الكفاءة المكتسبة لمعلّمي السنة الثانية ابتدائي تتراوح ما بين اللّيسانس فما فوق، حيث يمثل عدد المعلّمين الذين لديهم مستوى اللّيسانس نسبة 30% وهي نسبة قليلة مقارنة بالمعلّمين الذين لديهم مستوى الماستر، وتقدر نسبتهم بـ 50%، أما المعلّمون متخرجوا المدرسة العليا فتقدر نسبتهم بـ 20%.

*الجدول رقم (04) يمثّل خبرة المجيب عن الاستبيان:

الخبرة	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
05 سنوات	01	%10	°36
أقل من 05سنوات	03	%30	°108
أكثر من 05 سنوات	06	%60	°216
المجموع	10	%100	°360



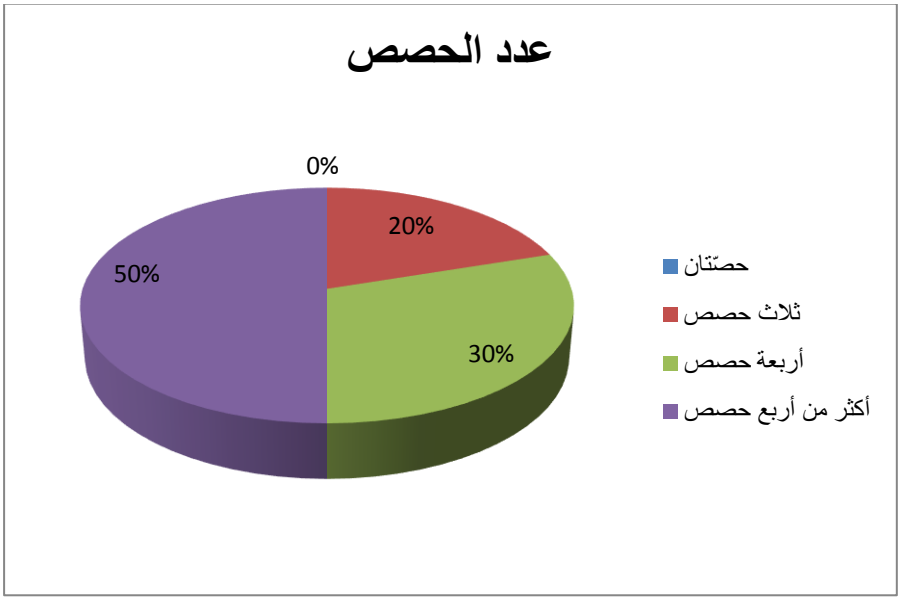
- **قراءة الجدول**

*نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أنّ نسبة 60% من المجيبين ذوي خبرة عالية و لهم مدة طويلة في مجال التّعليم، حيث تقدّر بأكثر من 05 سنوات. ثم تليها نسبة أقل من 05 سنوات بحيث بلغت 30%، في حين نجد أن نسبة 05 سنوات لم تمثل سوى 10%.

- المحور رقم02:اللّغة العربية

*الجدول رقم (05) يمثّل عدد حصص اللّغة العربية في الأسبوع:

عدد الحصص	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
حصّتان	00	%00	°0
ثلاث حصص	02	%20	°72
أربع حصص	03	%30	°108
أكثر من أربع حصص	05	%50	°180
المجموع	10	%100	°360

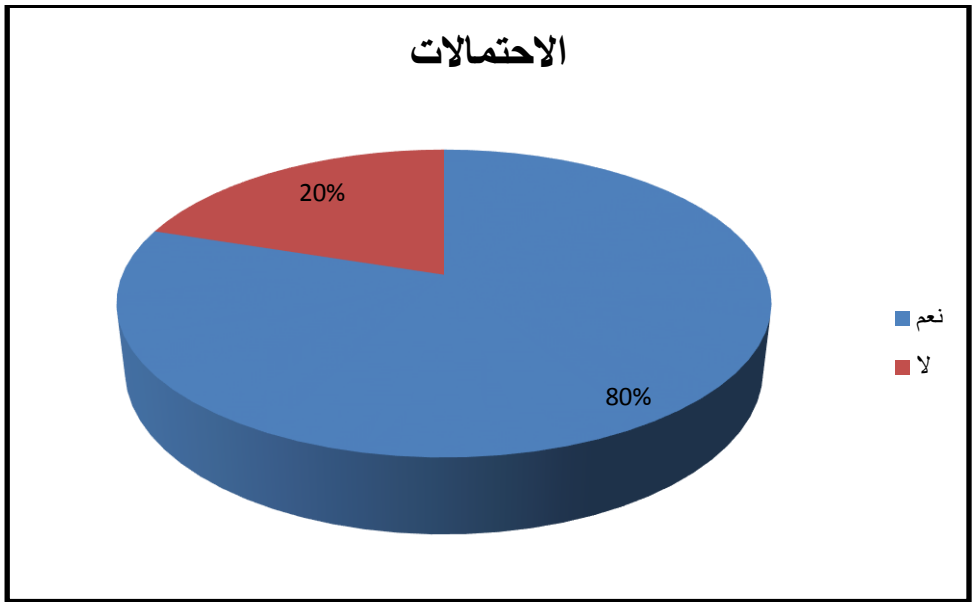


- **قراءة الجدول**

*من خلال نتائج الجدول نجد أنّ نسبة تقدّر بـ 50% من الأساتذة قد صرّحوا أنّ عدد حصص اللّغة العربية أكثر من أربع حصص في الأسبوع و ذلك لتحقيق التّحسن في أداء التّلاميذ، في حين ترى نسبة أخرى تقدّر بـ 30% أنّ عدد حصص اللّغة العربية هي أربع حصص فقط، و في مقابل ذلك أجابت النّسبة المتبقيّة (بثلاث حصص) ونسبتها 20% وذلك لضيق الوقت، أمّا القول بأنّ عدد حصص اللّغة العربية هي حصّتان فمنعدمة.

*جدول رقم (06) يمثّل معرفة ما إذا كان هناك تقدّما في مستوى المتعلّمين في مجال تعلّم اللّغة:

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
نعم	08	%80	°288
لا	02	%20	°72
المجموع	10	%100	°360

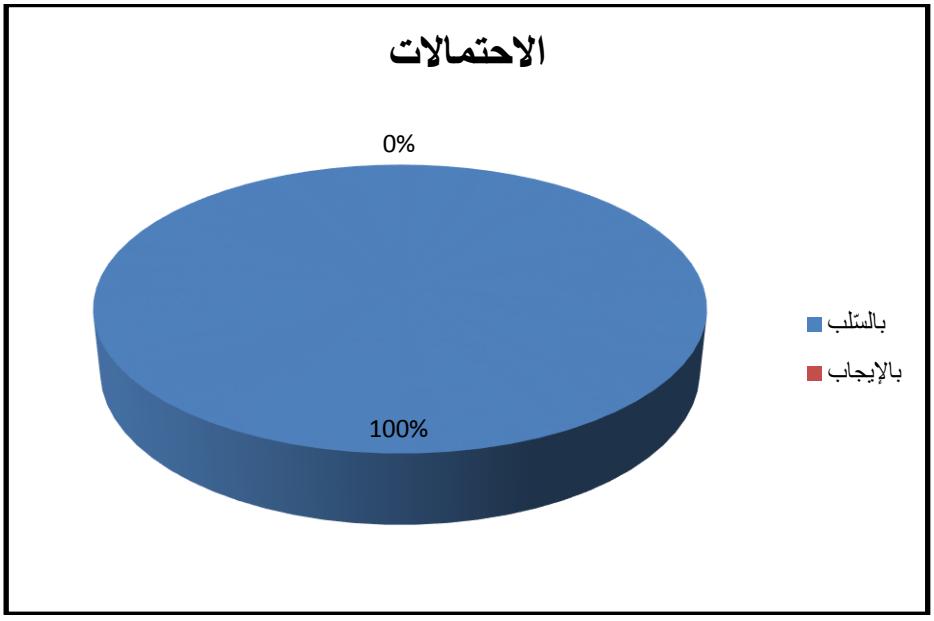


- **قراءة الجدول**

*يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة 80% من الأساتذة أجابوا بأنّ هناك تقدّمًا في مستوى المتعلّمين في مجال اللّغة وذلك لكثرة حصص اللّغة العربية وتمييز البرنامج بالكلمات اللّغوية وبهذا يتكوّن للتّلميذ رصيد لغوي، في حين نجد أن النسبة 20% قد أقرّوا بأنّه لا يوجد تقدما في مستوى المتعلمين في مجال تعلّم اللّغة.

* الجدول رقم (07) يمثّل تأثير اللّهجة العاميّة على اكتساب اللّغة الفصحى:

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
بالسّلب	10	%100	°360
بالإيجاب	00	%00	°0
المجموع	10	%100	°360



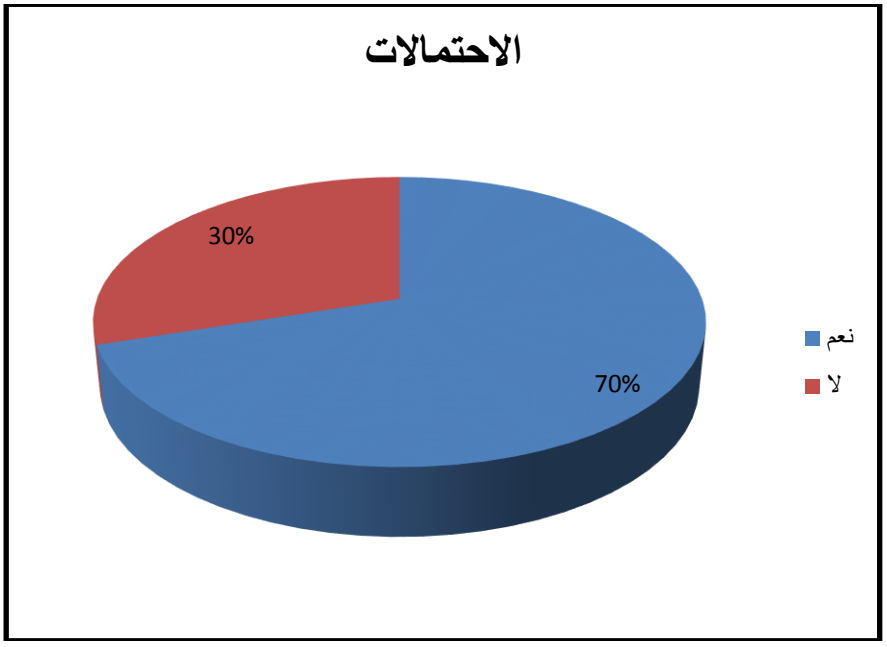
- **قراءة الجدول**

*من خلال الجدول نلاحظ أنّ جميع الأساتذة اجمعوا بنسبة 100% على أنّ اللّهجة العاميّة تؤثر بالسّلب على اكتساب اللّغة الفصحى، لأنّ المعلّم الذي يتحدث بالعاميّة مع تلاميذه نجد بأنّ قسمه تطغى عليه العامية لأنّ التّلميذ في هذه المرحلة هو في مرحلة الاكتساب و ليس التمييز و بالتالي كل ما يقوله معلّمه أو يفعله يترسّخ في ذهنه ظنًّا منه أنّ كل ما يقوله أستاذه أو يفعله هو الصّواب.

- **المحور رقم 03: المنهج:**

*الجدول رقم (08) يبيّن معرفة ما إذا كان المعلّمون على اطّلاع جيّد على المقاربة بالكفاءات:

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
نعم	07	%70	252°
لا	03	%30	108°
المجموع	10	%100	360°

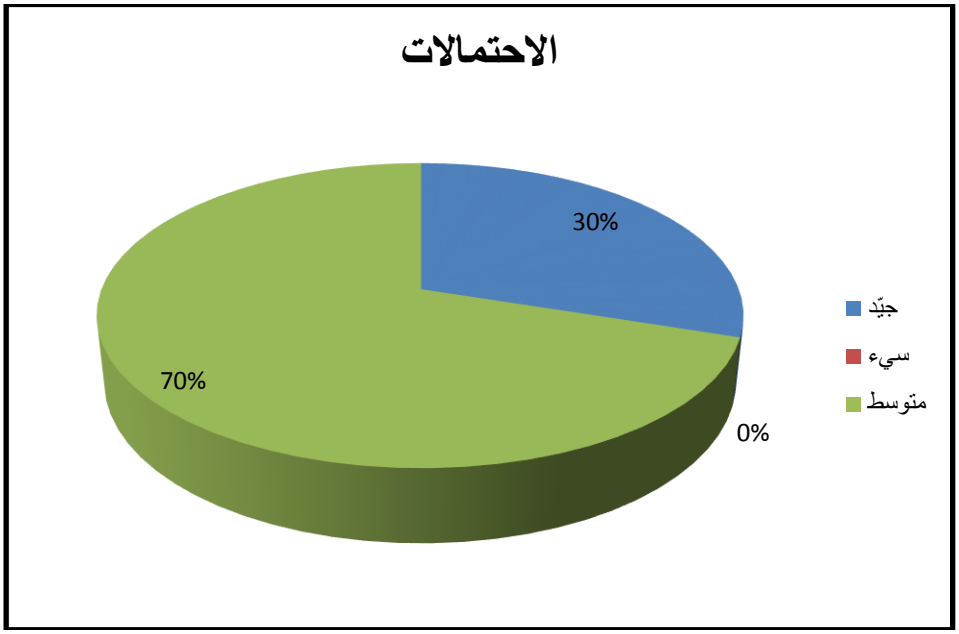


- **قراءة الجدول**

*تلاحظ من بيانات هذا الجدول أنّ أغلبية الأساتذة المجيبين عن الاستمارة قد صرّحوا بأنّ لديهم اطّلاع جيّد على المقاربة بالكفاءات بنسبة تقدّر بـ 70%، في حين أجابت نسبة أخرى قليلة تقدّر بـ 30% بأنّه ليس لديهم إطلاع على هذا المنهاج.

*الجدول رقم (09) يمثّل رأي المعلّمين في المقاربة بالكفاءات:

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
جيّد	03	%30	108°
سيء	00	%00	0°
متوسط	07	%70	252°
المجموع	10	%100	360°



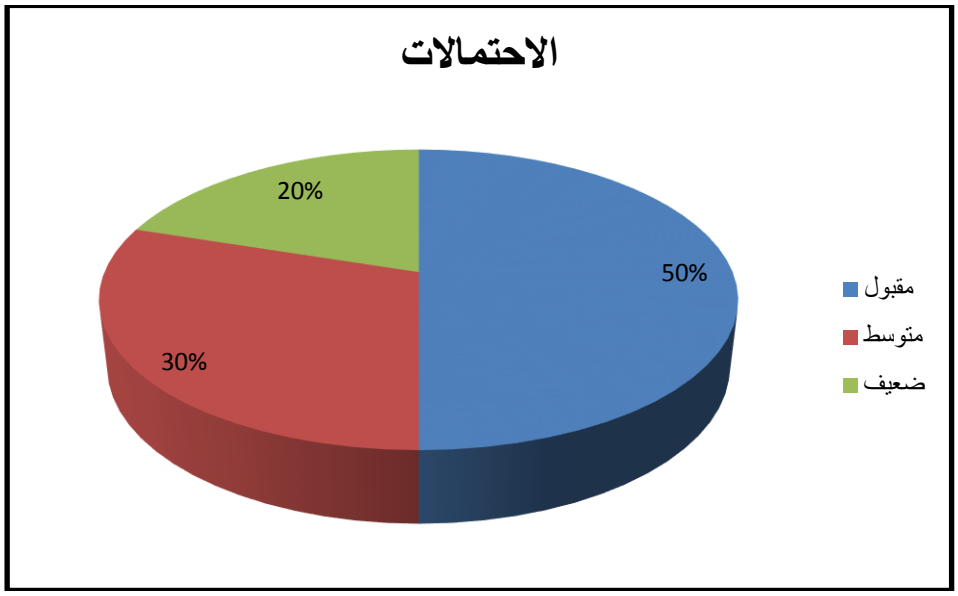
- **قراءة الجدول**

*يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ أغلب الأساتذة كان رأيهم حول المقاربة بالكفاءات متوسط التقييم التي تقدّر بنسبة 70% و هذا يعني أنّها لا تراعي ظروف متعلّمي بعض المناطق مثل المدارس الجبلية و الريفية، فهذه المقاربة تناسب المدارس المجهزّة بمختلف الوسائل، كما أنّها تحتوي على بعض المواضيع التي تفوق مستوى المتعلّمين، ممّا يزيد من إرهاقهم، في حين نجد أنّ نسبة 30%كان رأيهم حول هذا المنهاج جيّد، و ذلك لأنّها تمكّن الطفل من امتلاك كفاءات لغوية و عملية تساعده على حل مشاكله الحياتية. أمّا احتمال أنّها سيّء فنسبته منعدمة.

- المحور رقم (04): القراءة:

*الجدول رقم (10) يمثّل وصف الأساتذة لمستوى القراءة لدى التّلاميذ:

الاحتمالات	التكرار	النّسبة	درجة الزاوية
مقبول	05	%50	180°
متوسّط	03	%30	108°
ضعيف	02	%20	72°
المجموع	10	%100	360°

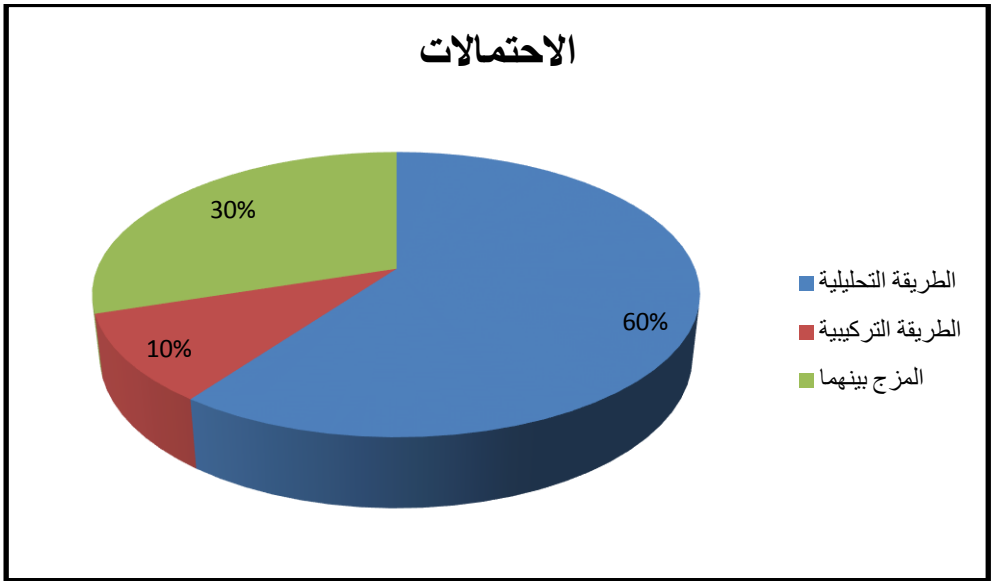


- **قراءة الجدول**

*يتّضح من الجدول أنّ أغلب الأساتذة صرّحوا أنّ مستوى القراءة لدى التلاميذ هو مستوى مقبول بنسبة 50%، وهناك نسبة بلغت 30% أجابت بأنّ مستوى التلاميذ متوسط، وأجابت نسبة أخرى تقدّر بـ 20% أنّ مستواهم ضعيف، وهذا الاختلاف في المستوى إنّما يعود في غالب الأحيان إلى الفروق الفردية بين التلاميذ، ومدى رغبتهم في تعلّمها.

*جدول رقم (11) يمثل الطّريقة التي يتّبعها الأساتذة في تعليم القراءة:

الاحتمالات	التكرار	النّسبة	درجة الزاوية
الطّريقة التحليليّة	06	%60	216°
الطّريقة التركيبية	01	%10	36°
المزج بينهما	03	%30	108°
المجموع	10	%100	360°

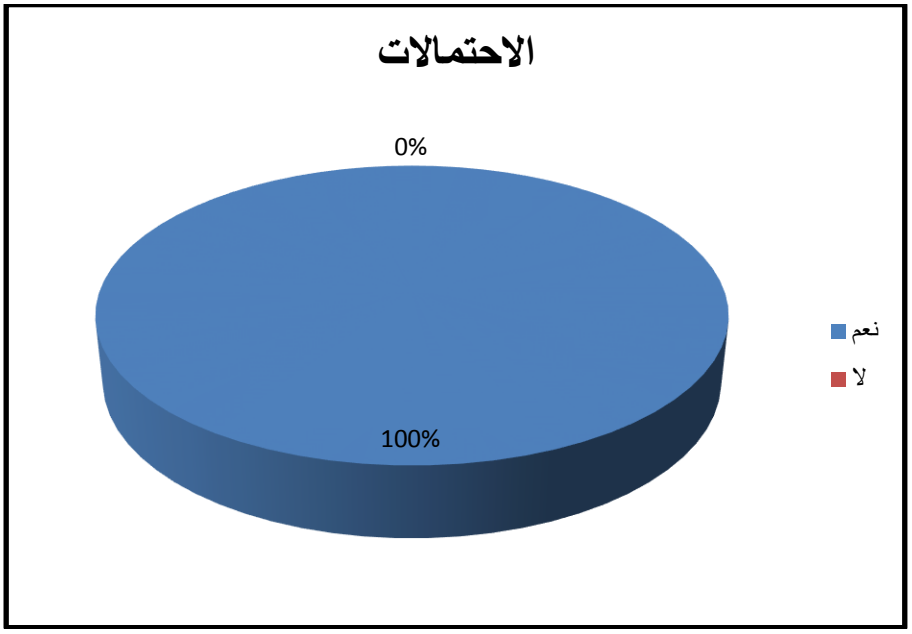


- **قراءة الجدول**

*يتّضح من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة 60% من المعلّمين يفضلون استخدام الطّريقة التحليلية، لكن هناك بعض المعلّمين الذين يفضلون استخدام الطّريقة التركيبية و ذلك بنسبة 30%، وفي مقابل ذلك نجد أنّ نسبة10% منهم يفضل المزج بين الطّريقتين.

*الجدول رقم (12) يمثّل معرفة ما إذا كان المعلّم يدعّم المتعلّم نفسيا للإقبال على درس القراءة:

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
نعم	10	%100	360°
لا	00	%00	0°
المجموع	10	%100	360°

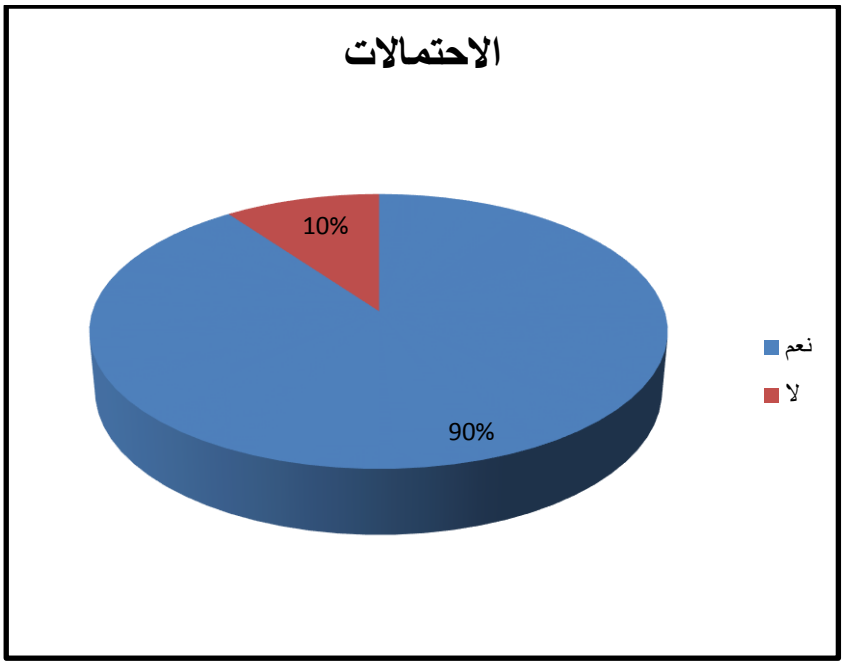


- **قراءة الجدول**

*نلاحظ من خلال الجدول أنّ جميع الأساتذة أجمعوا بنسبة 100%، على أنّهم يدعمون المتعلمين نفسيا للإقبال على درس القراءة، و ذلك لتحسين نفسية المتعلّم و تخليصه من الارتباك و الخوف من هذا النشاط.

*الجدول رقم (13) يمثل معرفة ما إذا كان لنشاط القراءة علاقة وطيدة ببقيّة أنشطة اللّغة الأخرى:

الاحتمالات	التكرار	النسبة	درجة الزاوية
نعم	09	%90	324°
لا	01	%10	36°
المجموع	10	%100	360°

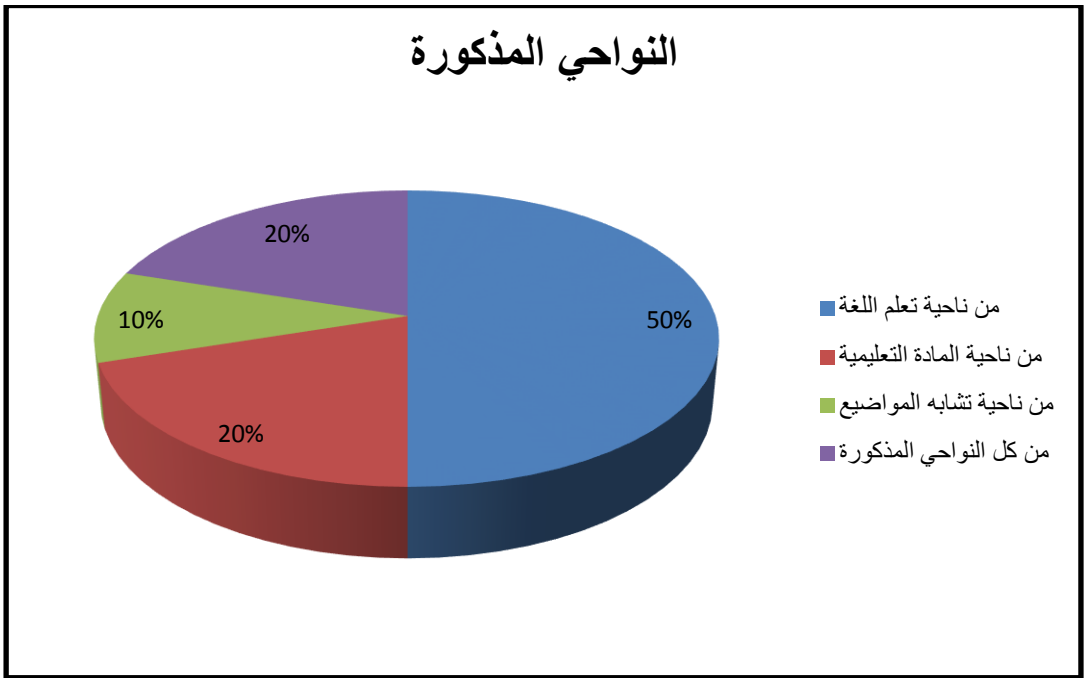


- **قراءة الجدول**

*من خلال بيانات الجدول يتّضح لنا أنّ معظم الأساتذة قد صرّحوا أنّ لنشاط القراءة علاقة وطيدة ببقية أنشطة اللّغة، والتي بلغت نسبتهم 90%، في حين أنّ القليل من الأساتذة أجابوا بأنّه لا علاقة لها ببقيّة أنشطة اللّغة.

*الجدول رقم (14) يبين معرفة النّواحي التي يساهم نشاط القراءة من خلال تعلّمها في فهم بقية الأنشطة:

النّواحي المذكورة	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
من ناحية تعلّم اللغة	05	%50	180°
من ناحية المادة التّعليميّة	02	%20	72°
من ناحية تشابه المواضيع	01	%10	36°
من كل النّواحي المذكورة	02	%20	72°
المجموع	10	%100	360°

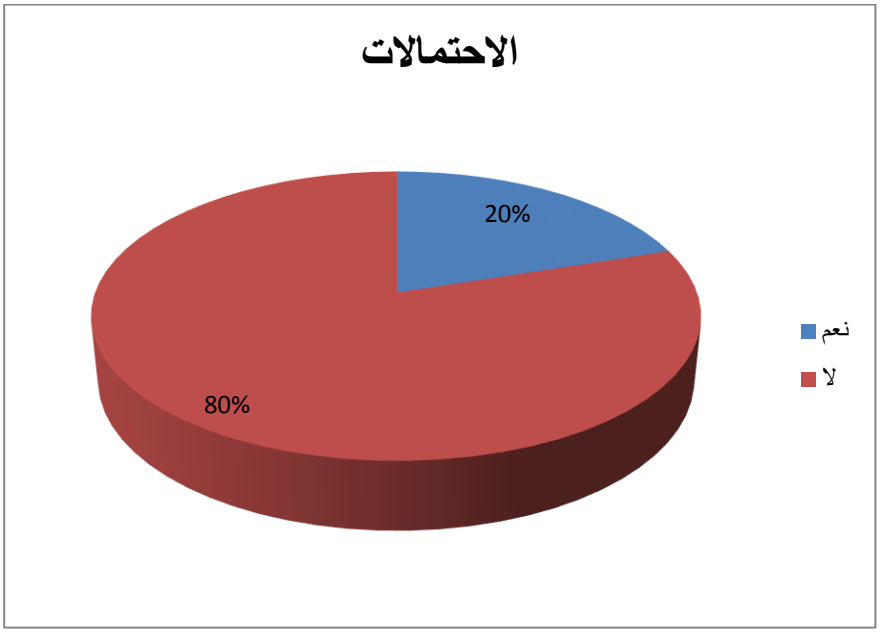


- **قراءة الجدول**

*من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ أكبر نسبة النّاحية التي تساهم نشاط القراءة من خلال تعلّمها في فهم بقية الأنشطة هي ناحية تعلّم اللّغة و ذلك بنسبة تقدّر بـ 50%، تليها بعد ذلك كل النّواحي المذكورة بنسبة 20%، في حين أجابت نسبة أخرى مساوية لها أنّ ناحية المادة التّعليميّة هي التي تساهم نشاط القراءة من خلال تعلّمها في فهم بقيّة الأنشطة، أمّا من ناحية تشابه المواضيع فكانت نسبتها قليلة تقدّر بـ 10%.

*جدول رقم (15) يمثّل كفاية الكّم السّاعي لتعليم القراءة:

الاحتمالات	التكرار	النّسبة	درجة الزاوية
نعم	02	%20	72°
لا	08	%80	288°
المجموع	10	%100	360°

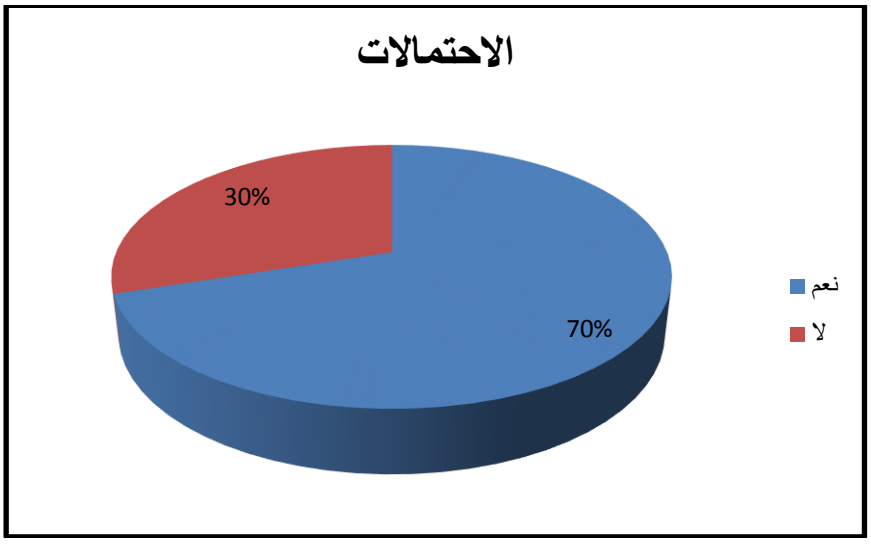


- **قراءة الجدول**

*يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ هناك نسبة 80% من الأساتذة يرون أنّ الكّم السّاعي لتعليم القراءة غير كافٍ، وبرّروا ذلك أنّ القراءة ليست وحدها وإنّما هي قراءة وكتابة وإملاء في الوقت نفسه، فهي وعاء يتفاعل فيه كل ما لدى المتعلّم من أفكار وخبرات، فالكتابة والإملاء هما الوجه الآخر للقراءة التي تساعد على تنمية القدرات العقلية و اللّغوية معًا، في حين ترى نسبة أخرى قليلة تقدّر بـ 20% أنّ الكّم السّاعي لتعليم القراءة كافٍ وبرّروا ذلك لوجود أكثر من حصة في الأسبوع، و هذا كافٍ.

*الجدول رقم (16) يبيّن معرفة ما إذا كان هناك استخدام لبعض الوسائل إضافة للكتاب المدرسي:

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة	درجة الزاوية
نعم	07	%70	252°
لا	03	%30	108°
المجموع	10	%100	360°



- **قراءة الجدول**

*يتبيّن من خلال الجدول أنّ هناك نسبة 70% من الأساتذة ينبؤون عن وجود وسائل يستخدمونها إضافة للكتاب المدرسي، في حين أنّ نسبة 30% فقط من الأساتذة ينبؤون بعكس ذلك.أي أنّه لا وجود لوسائل توضيحية إضافة للكتاب المدرسي.

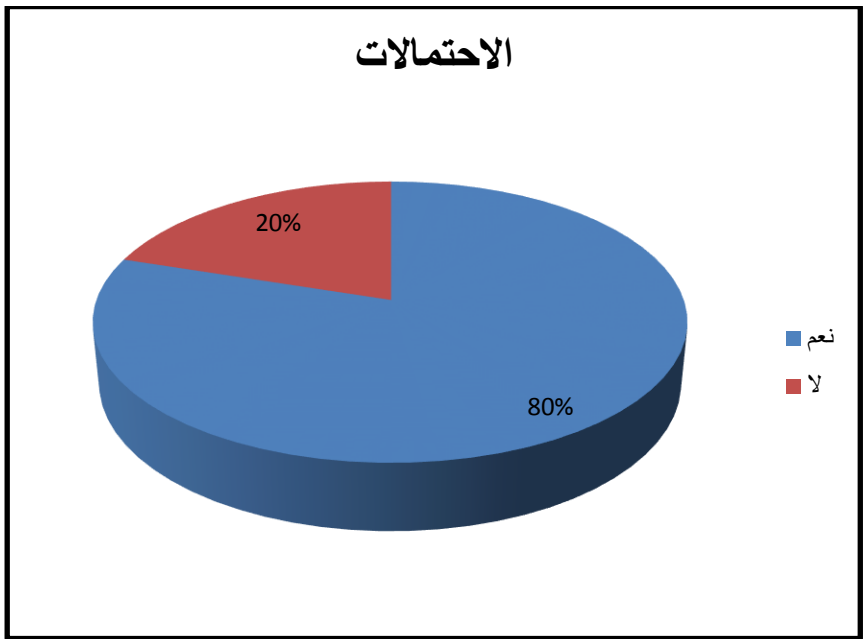
*سؤال (17) إذا كان الجواب نعم اذكر بعضها؟

كانت الإجابة كالآتي:

- القيام بحوارات تمثيليّة تشجع المتعلّمين على استخدام لغتهم.
- التّمثيل بالصّور المناسبة للنصوص.
- إحضار الفواكه و الخضر. استعمال السّبورة و البطاقات.
- ألعاب قرائية، قصاصات.

*الجدول رقم (18) يمثل تفضيل استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم القراءة:

الاحتمالات	التكرار	النّسبة	درجة الزاوية
نعم	08	%80	288°
لا	02	%20	72°
المجموع	10	%100	360°

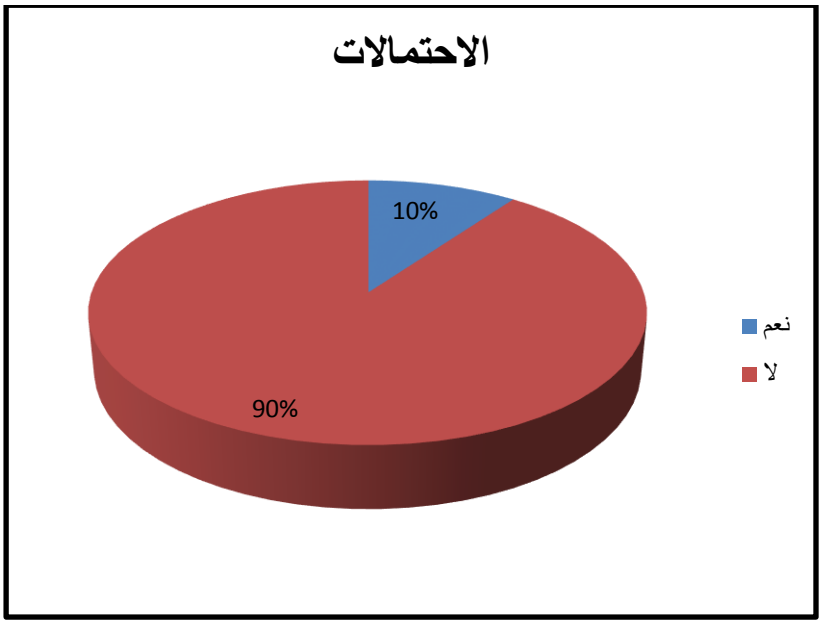


- **قراءة الجدول**

*يتبيّن من خلال الجدول أنّ هناك نسبة 80% من الأساتذة يفضّلون استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم القراءة، لأنّها تساعد المتعلّمين كثيرا في فهم الدّرس، غير أنّ نسبة أخرى من الأساتذة التي تقدر ب20% لا يفضّلون استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التّعليم.

*الجدول رقم (19) يمثّل معرفة ما إذا كان المتعلّمون يقبلون على المطالعة الخارجية:

الاحتمالات	التكرار	النّسبة	درجة الزاوية
نعم	01	%10	36°
لا	09	%90	324°
المجموع	10	%100	360°



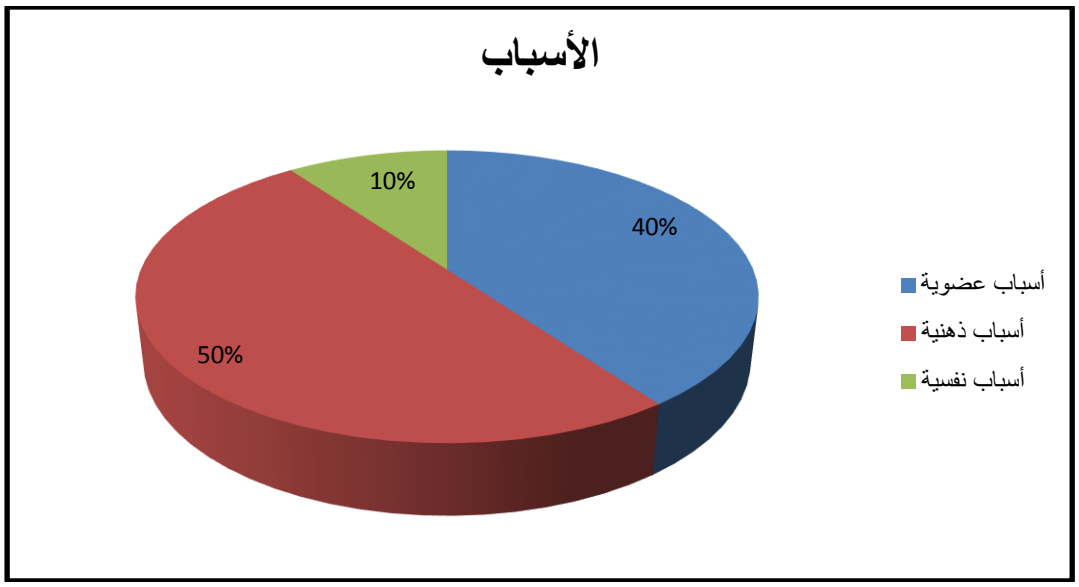
- **قراءة الجدول**

*من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة تقدر بـ 90% أجابت بأنّ معظم المتعلّمين لا يقبلون على المطالعة الخارجية، و برّروا ذلك بكونهم ما زالوا يعانون من مشكل التّهجئة وبالتّالي تصعب عليهم المطالعة، في حين أجاب أستاذ وحيد بنسبة تقدّر بـ 10% أنّهم يقبلون على المطالعة الخارجية، وبرّر ذلك بشراء بعض القصص و قراءتها في وقت الفراغ.

-المحور رقم 05: أسباب و صعوبات القراءة:

*الجدول رقم (20) يمثّل الأسباب المعيقة في تعلّم القراءة:

	الاحتمالات	التكرار	النّسبة	درجة الزاوية
أسباب عضوية راجعة إلى:	ضعف حاسّة السّمع	01	%10	36°
	ضعف حاسّة البصر	01	%10	36°
	عيوب في النطق	02	%20	72°
أسباب ذهنية راجعة إلى:	ضعف نسبة الذكاء	01	%10	36°
	ضعف القدرة الخاصّة بتعلّم القراءة	03	%30	108°
	ضعف عملية إدراك الرّموز	01	%10	36°
أسباب نفسية راجعة إلى:	الاضطراب الانفعالي	00	%00	0°
	الحرمان العاطفي	01	%10	36°
	صدمات نفسيّة	00	%00	0°
	المجموع	10	%100	360°

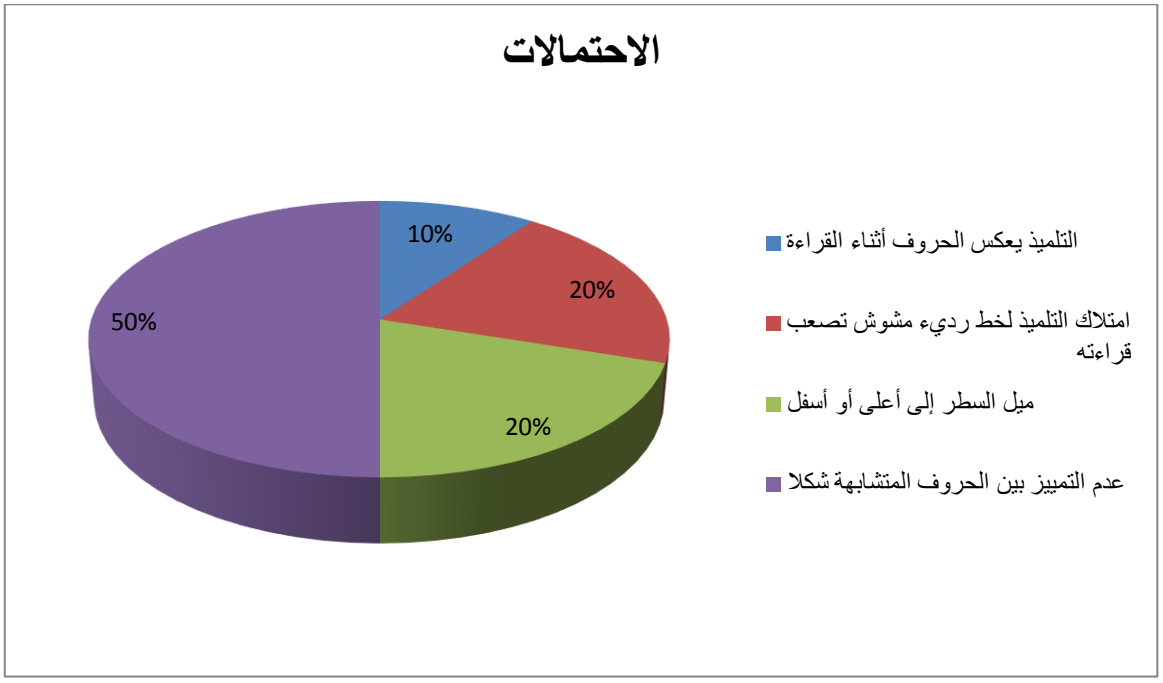


- **قراءة الجدول**

*من خلال بيانات الجدول تتّضح لنا أنّ أكثر الأسباب الخاصّة التي تؤدي إلى عدم تعلّم القراءة هي ضعف القدرة الخاصّة وذلك بنسبة 30%، ثم تليها عيوب في النطق وذلك بنسبة 20%، و بعدها نرى تساوي بقية الأسباب بنسبة تقدّر بـ 10% لكل منها.

*جدول رقم (21) يمثّل ما إذا كان المعلّمون يلاحظون الأسباب الآتية على بعض التلاميذ في القسم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة	درجة الزاوية
التلميذ يعكس الحروف أثناء القراءة	01	%10	36°
امتلاك التلميذ لخط رديء مشوش تصعب قراءته	02	%20	72°
ميل السطر إلى أعلى أو أسفل	02	%20	72°
عدم التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا (ج، ح،خ/س،ش)	05	%50	108°
المجموع	10	%100	360°



- **قراءة الجدول**

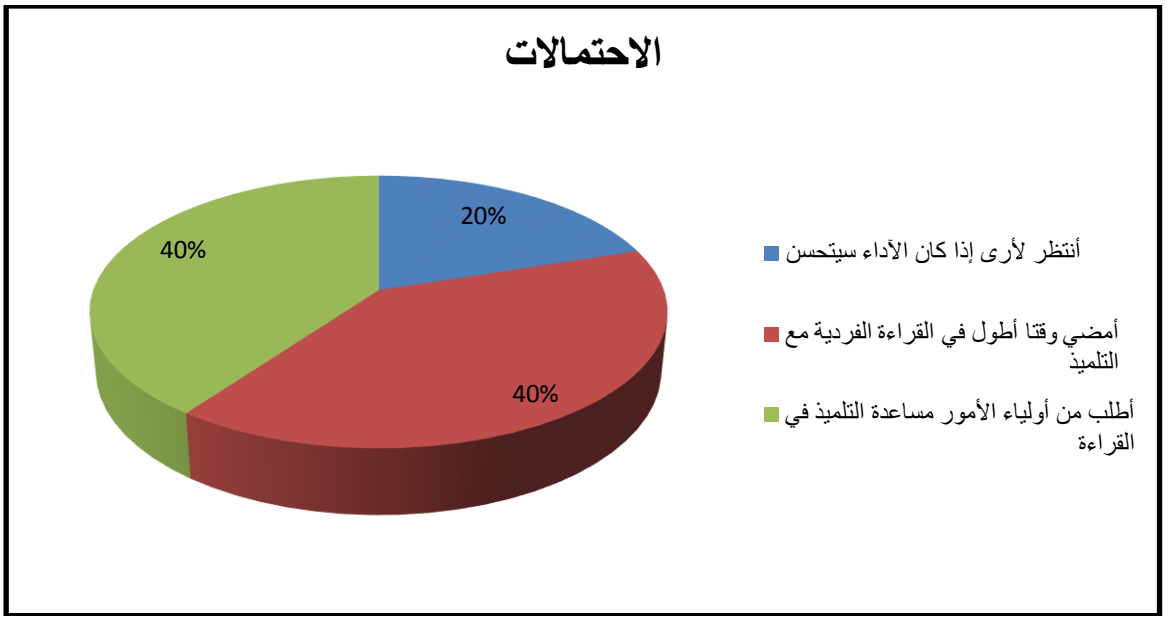
*يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة معتبرة من المعلّمين تقدّر بـ 50% تلاحظ أنّ التّلميذ لا يميّز بين الحروف المتشابهة شكلا، في حين نلاحظ نسبة أخرى تقدّر بـ 20% أنّ التّلميذ يُميل السطر إلى أعلى أو أسفل، في حين أجابت نسبة مساوية لها تقدّر بـ 20%بأنّ التّلميذ يمتلك خط رديء مشوّش تصعب قراءته، تليها نسبة تقدّر بـ 10% تلاحظ أنّ التّلميذ يعكس الحروف أثناء القراءة.

*جواب السؤال (22): من خلال الأعراض السّالفة، كم من التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة؟ نظرا لكل أستاذ:

- هناك ثلاث أساتذة أجابوا بأنّه يوجد 17 تلميذ من أصل 34 في القسم أي بنسبة 50%.
- يرى أستاذ آخر: أنّه هناك 09.
- يرى أستاذ آخر: أنّه هناك: 04.
- في حين يرى الأساتذة المتبقّين أعداد محصورة بين 07-12.

*الجدول رقم (23) يمثّل ما الذي يقوم به المعلّم عادة عندما يبدأ أحد التلاميذ في التأخر في القراءة:

الاحتمالات	**التكرار**	**النّسبة**	درجة الزاوية
أنتظر لأرى إذا كان الأداء سيتحسن	02	%20	72°
أمضي وقتا أطول في القراءة الفردية مع التّلميذ	04	%40	144°
أطلب من أولياء الأمور مساعدة التّلميذ في القراءة	04	%40	144°
المجموع	10	%100	360°



- **قراءة الجدول**

*يتبيّن من خلال الجدول أنّ معلّمو السّنة الثانية جزء منهم صرّح بأنّه يطلب من أولياء الأمور مساعدة التّلميذ في القراءة و تمثّل رأيهم في النسبة التي وصلت إلى 40%، إلّا أنّ النصف الآخر يساوي الأول بنسبة 40%، في رأي منهم أنّهم يمضون وقتا أطول في القراءة الفردية مع التّلميذ، ونسبة 20% صرّحوا بأنّهم ينتظرون ليروا إذا كان الأداء سيتحسن.

وهناك من الأساتذة من يضيف تعليقا آخر:

- تكليفه بالقراءة المكثّفة في المنزل مرافقا ذلك بالكتابة.
- تشجيعه المستمر لزيادة ثقته بنفسه.

- **المحور رقم06: حلول و علاج صعوبات القراءة:**

*نلاحظ من خلال الإجابة عن الاستمارة أنّ بعض الأساتذة صرّحوا بالحلول والعلاج الذي يمكن أن يتبعه كل مدرّس إذا لاحظ بعض صعوبات القراءة عند التّلاميذ و هي:

- المعالجة الآنية أثناء الدّرس.
- يمكن للمعلّم أن يكثّف نشاط القراءة بالنّسبة للتّلميذ كما أنّه يُحضر له قصص من أجل قراءتها، أنشطة قراءة كالجمل المشوشة و ترتيبها.
- يكثر من تحفيز التّلاميذ على القراءة خارج القسم، يكلّف التّلاميذ بكتابة النصوص قبل تناولها ومن ثمة قراءتها و الاطّلاع عليها مسبقا.

- قراءة النصوص داخل القسم من طرف التّلاميذ المتفوّقين في نشاط القراءة ثم الفئة الأقل فالأقل إلى أضعف تلميذ.
- تكثيف القراءة الفردية للتّلميذ المتأخر في كل المواد دون تقييده بالوقت مع تصحيح أخطائه.
- يجب أن تُرسَم خطّة مشتركة بين المدرسة و الأسرة و الطبيب المعالج بحيث يكون التشجيع المستمر من طرف الأسرة، و إذا كانت الأسباب نفسية يجب مراجعة الطبيب، أما إذا كانت ناتجة عن التّعليم فيجب مراجعة التّعليم مثلا:
  - استخدام لغة واضحة خالية من الأخطاء.
  - توفير بيئة مدرسية مناسبة و مشجعة على الاستيعاب.
  - تفادي إحراج التّلميذ الذي يعاني صعوبة في القراءة.
  - تحفيز التّلاميذ الذين يعانون صعوبة في القراءة على المشاركة في النشاطات الصفية.

3.1. نتائج الاستبيان:

بعد وصف و تحليل الاستبيان الموجّه إلى المعلّمين نصل في النهاية إلى النتائج الآتية:

*نستنتج من خلال الجدول رقم (5) أنّ عدد حصص اللّغة العربية أكثر من أربع حصص والهدف تحسين مستوى التلّاميذ.

*أمّا عن مستوى المتعلمين في مجال تعلّم اللّغة فهناك تقدما فيه و هذا دليل على نجاح المقاربة الجديدة و اجتهاد المعلّمين في ذلك.

*للّهجة العامية تأثيرا سلبيًا في اكتساب المتعلّم للّغة الفصحى.

*إنّ المعلّمون لهم إطلاع جيّد على المقاربة بالكفاءات، ممّا يبيّن مدى الوعي و التكوين الجيّد للأساتذة الذي يميّزه عن غيره، حيث يرى بعض الأساتذة أنّ المقاربة بالكفاءات لا تراعي ظروف المتعلّمين.

*الطّريقة التي يتّبعها الأساتذة في تعليم القراءة هي الطّريقة التحليلية.

*دعم المعلّم للمتعلّم نفسيًا للإقبال على درس القراءة وذلك لتحسين نفسيته وترغيبه في الدّرس و تشويقه.

*لنشاط القراءة علاقة وطيدة ببقيّة أنشطة اللّغة الأخرى كالتعبير و التربية المدنية....
*هناك استخدام لبعض الوسائل إضافة للكتاب المدرسي كالقيام بحوارات تمثيلية، و التمثيل بالصور....
*إنّ أكثر الأسباب التي تعيق نشاط القراءة هي أسباب ذهنية راجعة إلى ضعف القدرة الخاصّة بتعلّم القراءة، كذلك إلى ضعف نسبة الذكاء و عملية إدراك الرّموز.
* ملاحظة المعلّمون عدم التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلا على بعض التلاميذ في القسم.
*طلب المعلّم من أولياء الأمور مساعدة التلاميذ في القراءة نظرًا لِما يَلْحظه عليهم من تأخر في القراءة.

*إنّ الحلول التي يتبعها الأستاذ لمعالجة بعض صعوبات القراءة عند بعض التلاميذ هي:
-استخدام القراءة كنشاط يومي، أن يقرأ التّلميذ فقرة كل يوم في القسم و أن تقدم له تلك الفقرة على شكل واجب منزلي ينبغي أن يكتبها.
-تقديم الدّعم و التشجيع سواء من طرف المعلّم باستخدام عبارات (أحسنت، جيّد...) لرفع معنويات التّلميذ. و تقديم جوائز رمزية من حين لآخر.

خاتمـة

خاتمة:

اتّضح لنا من خلال الدّراسة للموضوع أنّ تحقيق تعليميّة القراءة لأهدافها المسطّرة في المرحلة الابتدائية، لا يقف عند حدود الدّراسة النّظامية للدروس والأنشطة المقررّة فللممارسات الخارجية دور لا تستهان به خاصة الهادفة منها، حيث أنّ النشطة اللّغوية إحدى هذه الممارسات التي تسهم بأهدافها المتنوعة في تحقيق العديد من أهداف تعليميّة اللّغة العربية، و عليه أفضى بنا البحث إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

- للقراءة أهميتها البالغة بالنّسبة للمتعلّم، لأنّها تسهم في بناء شخصيته.
- إنّ القراءة تساعد التّلاميذ على اكتساب المعرفة وإثراء الفكر باعتبارها أداة التعلّم في الحياة المدرسية.
- تكمن أهمية القراءة بكونها المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية، إذ يعدّ نص القراءة أساس لأنشطة التّعبير الشفوي، والكتابي والقواعد اللّغوية.
- تُعدّ القراءة أساس تعلّم اللّغة في المدرسة، وقد تم الاهتمام بها اهتمامًا كبيرًا، ولكن لم تطوّر طرق تدريسها، والوسائل المساعدة على دعمها وتشجيع الطّفل على المطالعة والتّدرب على القراءة الخارجية.
- التأكد من وجود صعوبة القراءة في المراحل الابتدائية و بشكل ملحوظ.
- ميل التّلاميذ إلى القراءة بالرغم من صعوبتها ذلك لانبهارهم بالجانب الجمالي لها.
- إنّ الاعتماد على مبادئ مناهج الجيل الثاني بشكل جيّد في تعليم القراءة، سوف يضمن إرساء بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة، وباعتبارها تقوم على ثلاثة مجالات، المجال الأخلاقي والإبستمولوجي والمجال المنهجي.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القران الكريم برواية ورش.

أولا: المصادر:

1. أبي الحسن علي بن إسماعيل النّحوي : معجم المخصّص، مجلّد13، القراءة والجواب .
2. جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور : لسان العرب، ج 09، مادة [علم]، تح، خالد رشيد القاضي، دار الصبح، بيروت ، لبنان، ط1، 2006 م.
3. جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب، ج 11، مادة [قرأ]، تح، خالد رشيد القاضي، دار الصبح، بيروت ،لبنان، ط1، 2006 م.
4. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة [علم]، تح، مكتب تحقيق التراث بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2005،8م.

ثانيا: المراجع:

*** الكتب:**

5. أبو الهجاء فؤاد: أساليب وطرق تدريس اللّغة العربية و إعداد دروسها اليومية بالأهداف أو بالسلوك، دار المناهج، عمّان، الأردن، د ط.
6. أحمد عبد الله أحمد و فهيم مصطفى محمد : الطّفل و مشكلات القراءة، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر ،ط1994،3م.
7. أحمد عبد الله العلي: الطّفل ومهارات القراءة، إشكالية القراءة الآلية وتكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر ، د ط، 2003م.
8. أحمد محمد عبد الخالق: مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، مصر ، ط1، 2001م.
9. أنطوان صيّاح: تعليميّة اللّغة العربية، ج 2،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م.
10. بدر الدّين بخلولة : المقاربات التّربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف

الأطوار التّعليميّة، في ضوء المقاربة بالكفاءات، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 04-05 ديسمبر 2013م.

11. بشير ابرير: تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، د ط، 2007م.
12. الحافظ عبد الرحيم الشيخ: تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، ط1،2013 م.
13. دانيال هلا لاهان و آخرون: صعوبات التعلّم، مفهومها، طبيعتها، التعلّم العلاجي، تر، عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2007م.
14. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 1430هـ، 2009م.
15. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمّان، الأردن، دط، 1435هـ، 2014م.
16. سعد علي زاير، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، الدار المنهجية، عمّان، الأردن، ط1، 1435هـ، 2015م.
17. سعيد عبد الله لافي: القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2013م.
18. سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، دار البداية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 1431هـ، 2010م.
19. طه علي حسين الدليمي: تدريس اللّغة العربية، دار عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، د ط، 2009م.
20. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، د ط، 2009م.
21. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: الطّرائق العملية في تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1، الإصدار الأول، 2003م.

22. عبد العليم إبراهيم: الموجّه الفني لمدرّسي اللّغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، ط4، 1968م.
23. عبد الله علي مصطفى: مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة، ط1، 2002 م.
24. عصر حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، الإسكندرية،دط .
25. علي أحمد مذكور: فنون تدريس اللّغة العربية، دار الشّواف للنشر، القاهرة، مصر، د ط، 1991م.
26. علي سامي الحّلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط، 2010م.
27. عمران جاسم الجّبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، 1434هـ، 2013م.
28. فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م.
29. فراس السليني: فنون اللّغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التّعليميّة، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، ط1، 2007م.
30. فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، العملية، عمّان، الأردن، د ط، 2013م.
31. فهيم مصطفى: الطّفل و القراءة، دار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1994م.
32. فوزي الشربيني، عفت الطّنطاني: التعلّم الذاتي بالميولات التّعليميّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2011م.
33. كامل عبد السلام الطراونة: المهارات الفنية في القراءة والكتابة والمحادثة، دار أسامة للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2013م.
34. محمد صالح سمك: فن التدريس للّغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو مصرية، كلية التربية، جامعة الأزهر، د ط، 2005م.

35. محمد كامل علي: مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلّم، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر، د ط، 2005م.
36. محمود أحمد السيّد: علم النفس اللّغوي، منشورات للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1999م.
37. هدى محمود النّاشف: إعداد الطّفل العربي للقراءة و الكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ،دط،1999م.

*** مذكّرات التّخرج:**

38. بن مصطفى حنان: تعليميّة القراءة لتلاميذ السّنة الخّامسة ابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، لسانيات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 1438هـ، 1439هـ، 2016م، 2017م.
39. حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تعليميّة اللّغة العربية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2009م، 2010م.
40. فطيمة طيّاب: تعليميّة المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات السّنة الثانية ابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، علوم اللّسان العربي، المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف، ميلة، 2016م-2017م.
41. لامية عروش، بعزيز كلتومة: أثر عسر القراءة على التحصيل اللّغوي لدى الطّفل الجزائري دراسة ميدانية لبعض المدارس الإبتدائية، مذكرة لاستكمال شهادة الماستر، علوم اللّسان، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، 2016م.
42. ليلى بن ميسية : تعليميّة اللّغة العربية من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسط، الماجستير، كليّة الآداب و العلوم الاجتماعية، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة فرحات عبّاس، سطيف.

الدّوريات:

43. إبراهيم مجدى عزيز: موسوعة للتدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ج4.
44. إسماعيل لعيس: اللّغة عند الطّفل، المطبعة الجزائرية للمحلات و الجرائد، دت.

45. آمنة منّاع : أقطاب المثلّث الدّيداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللّسانيات الحّديثة تحديد المصطلح والتّعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد02،2014م.
46. عبد العزيز السرطاوي: تقويم معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين، مجلة الطفولة العربية، العدد 38.
47. نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبعي: التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، مجلة الواحات للبحوث والدّراسات للعدد08 (2010)، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

*** الوثائق التّربوية:**

48. مديرية التربية لولاية ميلة، مصلحة التكوين و التفتيش، الملتقى الولائي التكويني الثاني حول مناهج الجيل الثاني: التطبيق العملي لمناهج الجيل الثاني المتمثل في أجرأة المرافقة، ثانوية كمال عبد باشا، رجاص، 12-13 ديسمبر 2015م.

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف – ميلة –

معهد الآداب واللغات

تخصص: لسانيات تطبيقية

استبانة حول:

تعليميّة القراءة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي من الجيل الثاني–أ نموذجا–

نتوجّه نحن الطّالبات إلى الأستاذ (ة) الكريم (ة) بهذه الاستبانة حول تعليميّة القراءة لتلاميذ السّنة الثانية ابتدائي من الجيل الثاني – أنموذجا –.

نرجو الإجابة عن جميع أسئلتنا ووضع علامة **(X)** أمام الإجابة الصحيحة، وفي الوقت الذي نهدف فيه إلى التّعرف على رأيك نؤكد أنّ بيانات هذه الاستمارة ستدرس في سريّة تامّة.

شاكرين لك (ي) تعاونك معنا.

السّنة الجامعية 2017 م– 2018م

معلومات خاصّة بالأستاذ:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الصّفة: مستخلف (ة) ☐ مرسّم (ة) ☐ متربص (ة) ☐

3- الشهادة المتحصل عليها:

ليسانس ☐ ما ستر ☐ مدرسة عليا ☐

4- الخبرة المكتسبة في الميدان:

05 سنوات ☐ أقل من 05سنوات ☐ أكثر من 05 سنوات ☐

5- ما هو عدد حصص اللّغة العربية في الأسبوع؟

حصّتان ☐ ثلاث حصص ☐ أربع حصص ☐ أكثر من أربع حصص ☐

6-هل هناك تقدّماً في مستوى المتعلّمين في مجال تعلّم اللّغة؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

7-هل تؤثّر اللّهجة العاميّة بالسّلب أم بالإيجاب في اكتساب المتعلّم للّغة الفصحى؟

بالسّلب ☐ بالإيجاب ☐

برّر إجابتك .....

.....

8 - هل لديك اطّلاع جيّد على المنهج الجديد (المقاربة بالكفاءات)؟

نعم ☐ لا ☐

9-إذا كان الجواب نعم فما رأيك فيه؟

جيد ☐ سيء ☐ متوسط ☐

أضف تعليقا اخر.....

.....

10-بناءً على خبرتك كيف تصف مستوى القراءة لدى التّلاميذ؟

- مقبول ☐
- متوسط ☐
- ضعيف ☐

11-ما هي الطّريقة التّي تتّبعها في تعليم القراءة؟

الطّريقة التركيبية ☐ الطّريقة التحليلية ☐ المزج بينهما ☐

12-هل تحاول دعم المتعلّم نفسيّا للإقبال على درس القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

13-هل لنشاط القراءة علاقة وطيدة ببقيّة أنشطة اللّغة الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

14-إذا كان الجواب نعم فكيف يساهم نشاط القراءة في فهم بقيّة الأنشطة؟.

أ- من ناحية تعلّم اللّغة ☐

ب- من ناحية المادة التّعليّمية الموجودة في الكتاب المدرسي ☐

ج- من ناحية تشابه مواضيع نشاط القراءة مع بعض مواضيع المواد الأخرى ☐

د- من كل النّواحي المذكورة سابقا ☐

15-هل الكّم السّاعي لتعليم القراءة كافٍ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ .....

.....

16- هل تستخدم وسائل توضيحيّة أخرى في تعليم القراءة غير الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

17-إذا كان الجواب نعم أذكر بعضها:

- .....
- .....

18-هل تفضّل استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم القراءة؟.

نعم ☐ لا ☐

19-هل يقبل المتعلّمون على المطالعة الخارجية؟

نعم ☐ لا ☐

برّر إجابتك.....

.....-

20-ما هي الأسباب المعيقة في تعلّم القراءة؟

أ- أسباب عضوية راجعة إلى:

ضعف حاسّة السّمع ☐ ضعف حاسّة البصر ☐ عيوب في النطق ☐

ب- أسباب ذهنية راجعة إلى:

ضعف نسبة الذّكاء ☐ ضعف القدرة الخاصّة بتعلّم القراءة ☐

ضعف عملية إدراك الرموز ☐

ج- أسباب نفسيّة راجعة إلى:

الاضطراب الانفعالي ☐ الحرمان العاطفي ☐ صدمات نفسيّة ☐

21-هل تلاحظون الأعراض الآتيّة على بعض التلاميذ في القسم؟.

أ- أنّ التّلميذ يعكس الحروف أثناء القراءة ☐

ب- امتلاك التّلميذ لخطٍّ رديء مشوّش تصعب قراءته ☐

ج- ميل السّطر إلى أعلى أو أسفل ☐

د- عدم التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلا: (ج.ح.خ/ س.ش) ☐

22-من خلال الأعراض السّالفة الذّكر، كم من التلاميذ الذّين يعانون من صعوبات القراءة في نظركم؟

أكتب عددا: ☐

23-ما الذي تقوم به عادة عندما يبدأ أحد التلاميذ في التأخر في القراءة؟

- أنتظر لأرى إذا كان الأداء سيتحسن ☐
- أمضي وقتا أطول في القراءة الفردية مع التّلميذ ☐
- أطلب من أولياء الأمور مساعدة التّلميذ في القراءة ☐

أضف تعليقا آخر.....

.....

24-أي نوع من العلاج يمكن أن يتّبعه كل مدرّس، إذا لاحظ بعض صعوبات القراءة عند التلاميذ؟

.....

.....

.....

فهرس
المحتويات

العنوان الصفحة.

مقدمة: .....أ

مدخل: المفاهيم النظرية والمقاربات الاصطلاحية.

1. مفهوم التّعليميّة:.....5

1.1. لغة: 5

1.1. اصطلاحا:.....5

2. أركان العمليّة التّعليميّة: 6

1.2. المعلّم: 7

2.2. المتعلّم:.....7

3.2. المادة الدراسيّة (المحتوى):.....8

3. مفهوم التعليم والتعلّم:.....8

1.3. التعلّم والتعليم لغة: 8

2.3. التعلّم اصطلاحاL'apprentissage : 9

3.3. التّعليم اصطلاحا: Enseignement.....9

4. الإصلاح التّربوي في الجزائر (الجيل الثّاني): 10

5. المبادئ المؤسّسة لمناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات: 12

1.5. المجال الأخلاقي (القيمي): 12

2.5. المجال الإبستمولوجي (الفلسفي المعرفي):.....12

3.5. المجال المنهجي و البيداغوجي:.....12

الفصل الأول: طرق وأساليب تدريس القراءة.

I. ماهية القراءة وأهدافها: 15
1. مفهوم القراءة: 15
1.1. المفهوم اللّغوي: 15
2.1. المفهوم الاصطلاحي: 15
2. تطور مفهومها: 17
3. أهمية القراءة: 19
4. أهداف تدريس القراءة: 20
II. عوامل اكتساب القراءة وطرق تدريسها: 22
1. عوامل اكتساب القراءة: 22
1.1. العوامل الجسمية: 22
2.1. العوامل العقليّة: 23
3.1. العوامل الاجتماعية والاقتصادية: 24
2. خطوات تدريس القراءة: 25
1.2. التمهيد: 25
2.2. قراءة المدرّس الأنموذجية: 25
3.2. قراءة الطّلاب الصامتة: 26
4.2. شرح المفردات اللّغوية (الصّعبة): 26
5.2. القراءة الجهرية للطّلبة: 26
6.2. استخلاص الدروس و العبر: 26

3. طرق تدريس القراءة: 27
1.3. الطّريقة التركيبية(الجزئية): 27
2.3. الطّريقة التحليلية (الكليّة): 30
3.3. الطّريقة التوليفية أو التوفيقية (التحليلية–التركيبية): 34
III. أسباب صعوبات القراءة وطرق علاجها 39
1. أسباب صعوبات القراءة: 39
1.1. أسباب تعود إلى المعلّم: 39
2.1. ما يرجع إلى الطالب فيسبب له الضعف:.....39
3.1. أسباب تعود إلى الكتاب:.....40
2. صعوبات القراءة عند التلاميذ: 40
1.2. صعوبة الكلمات الجديدة: 41
2.2. عجز التّلميذ عن أداء المعنى: 41
3.2. تكرار الكلمة الواحدة كثيرًا: 42
4.2. الإبدال:.....42
5.2. القلب: 42
6.2. الحذف:.....42
7.2. القراءة المتقطعة: 42
3. مجالات صعوبات القراءة:.....43
4. مظاهر صعوبات القراءة:.....45

1.4. مشكلات مرتبطة بالفونولوجيا:.....45

2.4. المشكلات المرتبطة بفك الشّفرة:.....46

3.4. المشكلات المرتبطة بالطّلاقة:.....47

4.4. المشكلات المرتبطة بالفهم: 47

5. حلول أو مقترحات في علاج صعوبات القراءة عند التلاميذ: 49

الفصل الثاني: دراسة ميدانية لموضوع القراءة واستبيان خاص بمعلمي السنة الثانية ابتدائي

تمهيد.....51

I. دراسة وتحليل نتائج الاستبيان: 52

1. استبيان الأساتذة: 52

1.1. وصف الاستبيان: 52

2.1. تحليل الاستبيان: 55

3.1. نتائج الاستبيان: 77

خاتمة: 80

قائمة المصادر والمراجع: 82

ملحق: 88

فهرس المحتويات:.....94