جامعة محمّد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: //

رقم التسجيل: //

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة

تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية

– السنة الخامسة أنموذجا–

إعداد الطالب (ة) :

✓ عقاب سليم .

✓ رحماني سرمير.

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
.....	.....	جامعة المسيلة	رئيسا
غيلوس الصالح	دكتور	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
.....	.....	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية:1440-1441هـ/ 2020-2021م

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ ....رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ سورة النمل – الآية 19 -

نتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذنا الكريم الدكتور :" غيلوس الصالح " الذي شرفنا بالإشراف على هذا البحث المتواضع ولم يبخل علينا بآرائه السديدة وتوجيهاته القيمة.

كما نتقدم بالشكر والتقدير – مسبقا - إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم الإشراف على مناقشة رسالتنا .

وإلى كل من مد لنا يد العون لإتمام إنجاز هذه المذكرة .

مقدمة:

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية، ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد في المراحل التعليمية الثلاث.

إن تدريس اللغة بمختلف فروعها قد صار يبنى أساسا على المهارات اللغوية الأربعة وهي مهارة الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، ومن يتفحص هذه المهارات يرى بما لا يدع مجالا للشك بأن مهارة القراءة تعد من أبرز أهداف دراسة اللغة، وإتقانها يعد من أهم الأهداف التي يجب على المعلمين- خاصة في الطور الابتدائي – أن يمنحوها الاهتمام والعناية اللازمين، والعمل على تمكين المتعلمين منها، فالقراءة تعد- إلى حد بعيد – الغاية المرجوة من تعلم اللغة أما باقي المهارات فهي خدمة لها.

لقد أضحى موضوع تعليمية القراءة من المواضيع التي شغلت حيزا كبيرا من اهتمامات الدارسين والباحثين في المجال التربوي- خاصة في الطور الابتدائي- إذ نجد أن معظم الأنشطة التي تدرس في المدارس إنما تقدم للتلاميذ بصورة مكتوبة، وعلى اعتبار أن قضية ضعف التلاميذ في القراءة أصبحت ظاهرة تؤرق المعلمين والأولياء والقائمين على الشأن التربوي على حد سواء، جاء موضوع بحثنا موسوما بـ : **تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية – السنة الخامسة أنموذجا**- ومحورا لدراستنا ليطرح الإشكالية التالية التي مفادها ما المقصود بتعليمية القراءة؟ وما هي طرق تدريسها؟ وما هي الأسباب المؤدية إلى ضعف التلاميذ القرائي؟

تتدرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية التي جاءت كالآتي:

- هل النصوص الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؟
- هل النصوص الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تنمي قدراتهم؟
- هل يستطيع المتعلم – دائما – تحقيق الكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة؟
- هل نصوص القراءة الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة مستوحاة من واقعهم؟
- ما هي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية؟

أما فيما يتعلق بالأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع فتعود إلى ما يلي:

1 -رغبة منا في البحث والتعمق في كل ما يتعلق بالتعليمية هذا من جهة، والتركيز على القراءة بعدّها من أهم الركائز التي تقوم عليها عملية التعليم والتعلم، واخترنا المرحلة الابتدائية(السنة الخامسة) باعتبارها همزة وصل بين مرحلتين تعليميتين مهمتين، ضف إلى هذا كون التلاميذ مقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي، مما يجعل ملمح التخرج من هذا الطور أكثر جلاء ووضوحا.

2 -الوقوف على أهم ما جاءت به المناهج الجديدة أو المعدلة، فيما يخص تعليمية القراءة.

3 -التعرف على أهم الطرق المتبعة في تدريس نشاط القراءة؟

4 -الوقوف على الأسباب الحقيقية التي تقف وراء ضعف التلاميذ في القراءة ومحاولة وضع خطط واقتراح حلول تكون كفيلة بمعالجتها.

كما أننا نسعى– من خلال تناولنا لهذا الموضوع – تحقيق جملة من الأهداف يمكن تلخيصها في الآتي :

1 –التحسيس بالأهمية التي يكتسيها نشاط القراءة باعتباره أبرز أهداف دراسة اللغة .

2 –الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء تقديمه لنشاط القراءة.

3 –الكشف عن أهم أسباب الضعف القرائي.

4 –التوصل إلى نتائج وتوصيبات تفيد – مستقبلا – في معالجة الضعف القرائي لدى التلاميذ.

وتحقيقا لهذه الأهداف جاءت خطة بحثنا على النحو التالي:

قسمنا بحثنا إلى ثلاث فصول، فصل تمهيدي وفصلين أحدهما نظري والآخر تطبيقي كما اشتمل – بطبيعة الحال – على مقدمة وخاتمة.

أما الفصل التمهيدي: فحمل عنوان " مفاهيم في العملية التعليمية التعلمية " تطرقنا من خلاله إلى نشأة التعليمية، تطورها، موضوعها، أهميتها، أهدافها، فروعها، وأقطابها، ختمناه بالتطرق إلى الوسائل التعليمية.

انتقلنا بعدها إلى الفصل الثاني والموسوم بـ " الفصل النظري " حيث قسمناه إلى ثلاث مباحث: الأول بعنوان : القراءة مفهومها وأسسها وأهميتها يندرج تحته مفهوم القراءة وأسس تعلمها ومراحلها وأهميتها وأهداف تدريسها.

الثاني بعنوان: القراءة أنواعها وطرق تدريسها تطرقنا من خلاله إلى: أنواع القراءة والطرق العامة في تدريسها ثم المهارات المطلوبة في عملية القراءة وختاما لهذا المبحث تناولنا وسائل تنمية الميل للقراءة.

الثالث تحت عنوان: ماهية الضعف القرائي أسبابه وطرق علاجه حمل بين ثناياه العناصر الآتية: مفهوم الضعف القرائي، وأسبابه، ومراحل وطرق وأساليب تشخيصه، مظاهره ومؤشراته، وخلصنا في الأخير إلى مقترحات لعلاج الضعف القرائي.

أما الفصل الثالث فقد خصص للجانب التطبيقي الميداني إذ قسمناه هو الآخر إلى ثلاث مباحث، تطرقنا في المبحث الأول منه إلى مفهوم المرحلة الابتدائية وملمح الدخول والتخرج من السنة الخامسة، يليه المبحث الثاني تطرقنا فيه إلى المخطط السنوي لبناء التعلمات والتوزيع الأسبوعي وخصصنا المبحث الثالث للدراسة الميدانية حيث قمنا بتوزيع استمارات (استبيان) على أساتذة اللغة العربية للسنة الخامسة الابتدائية.

وأنهينا بحثنا بخاتمة تضمنت مجموعة من النتائج والاقتراحات والتوصيات.

وللإلمام بهذه المباحث النظرية والتطبيقية التي سبق عرضها اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتوافق مع موضوع بحثنا والقائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومحاولة تفسيرها وتحليلها.

كما اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع التي كانت لنا السبيل الأمثل في وصولنا إلى أجوبة عن إشكالية بحثنا، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

لسان العرب لابن منظور ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، كتاب تعليمية اللغة العربية لأنطوان صياح، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة لـ فهد خليل زايد ، طرق تعليم القراءة للمبتدئين لـ غافل مصطفى ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، و نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته لمحمد الصالح حثروبي ، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم لمحمد عبيد الظنحاني .....

وأما عن الصعوبات التي واجهتنا أثناء إعدادنا لهذه الدراسة فكانت كثيرة يأتي على رأسها ما يشهده العالم ككل وبلادنا الحبيبة من تفشي وباء كوفيد 19، وما نتج عنه من تداعيات تمثلت على وجه الخصوص في إغلاق كلي وحتمي لأماكن التجمعات كالجامعات والمدارس والمساجد ...وغيرها، الأمر الذي حال بيننا وبين إنجاز الدراسة الميدانية في شكلها المعتاد، وحتم علينا اللجوء والاعتماد على ما توفره وسائل التكنولوجيا الحالية كالبريد الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي والهاتف النقال في ملء الاستمارات وتوزيعها على الأساتذة بعدما تعذر علينا إعادة جمع الاستمارات الورقية التي وزعت على الأساتذة بحكم أن أغلبهم يقطنون خارج الولاية.

-هذا الوضع أثر أيضا سلبا في عملية التواصل بيننا نحن أعضاء البحث من جهة وبيننا والأستاذ المشرف من جهة ثانية، مما حتم علينا اللجوء- مرة أخرى - إلى استعمال وسائل الاتصال الحديثة، فيسبوك والبريد الإلكتروني.....

- من بين الصعوبات أيضا ارتباط بحثنا بعدة ميادين، ميدان اللسانيات التطبيقية، والحقل التربوي .

وفي الأخير لا ندعي أننا بلغنا كل ما سعينا إلى تحقيقه، أو أننا أتينا بالجديد في هذا العمل المتواضع بقدر ما هو محاولة منا لفهم أساليب تدريس نشاط القراءة واكتساب مختلف القدرات والمهارات التعليمية، كذلك الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلم في تقديم نشاط القراءة والمتعلم في الوصول به إلى تحقيق ملمح التخرج من هذا الطور.

فالشكر والحمد والمنة لله على ما أسبغ علينا من نعمه أن وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع.

كما نشكر جزيل الشكر أستاذنا الفاضل الدكتور " غيلوس الصالح " على ما قدمه من إرشادات وتوجيهات ونصائح لإعداد هذا العمل.

والشكر موصول أيضا لجميع أساتذتنا ولأعضاء اللجنة المناقشة ولكل من قدم لنا يد العون ولو بالكلمة الطيبة.

و الحمد لله رب العالمين.

الفصل التمهيدي: مفاهيم في العملية التعليمية.

أولا : نشأة التعليمية وتطورها

ثانيا: مفهوم التعليمية

ثالثا: موضوع التعليمية

رابعا: أهمية التعليمية

خامسا:أهداف التعليمية

سادسا: فروع التعليمية

سابعا: أقطاب التعليمية

ثامنا: الوسائل التعليمية

أولا : نشأة التعليمية وتطورها

فرضت التعليمية وجودها بين العلوم الأخرى كعلم قائم بذاته ، ومما لاشك فيه أن لأي علم أصوله ومرجعيته النظرية، كذلك فإن للتعليمية أصولها وجذورها التي نشأت منها.

ففي الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح تعليمية المواد didactique des desciplines يبرز بقوة في مقابل بعض التراجم في استخدام مصطلح التربية العامة général pédagogie قبل هذه المرحلة لظهور وبروز مصطلح التعليمية كان يتم التركيز في إعداد المعلمين وتكوينهم حول المواد التعليمية وبمعرفة محتوى مناهج هذه المواد[1].

لقد استخدم مصطلح تعليمية اللغات لأول مرة سنة 1961م للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة ونجد هنا تعليمية القراءة، وتعليمية التعبير، وتعليمية النحو[2].

وإذا ما التفتنا إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية (DIDACTIQUE) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجده يعود إلى (M. F. Makey) الذي بعث من جديد المصطلح القديم (Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي؛ وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا: لماذا لا نتحدث عن تعليمية اللغات (didactique des langue) بدلا من اللسانيات التطبيقية (appliquée Linguistique) فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغة المكانة التي تستحقها.[3]

---

(1) أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 2006، ص 17.

(2) وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص 12.

(3) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط 2000، ص 120،121.

"لقد ترافق بروز مصطلح (تعليمية Didactique) مع مجموعة تحولات على رأسها، انتقال المحور في التربية من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية ، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ، ويجتهد في نقلها بفن ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقنها وتسلمها، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره."[1]

لابد لفهم هذا التحول العميق، من إدراك التغيير الذي طرأ على نظريات التعلم، لقد جاءت البنائية تكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف، إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه ، وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة، تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار والترتيب والترويض كما في النظرية السلوكية، وهذا ما أوحى بفكرة التدريس بالكفاءات المعتمدة حاليا والتي تعتمد فكرة بناء المعارف، وليس تكديسها وحفظها واستظهارها وقت الحاجة، ففكرة التدريس بالكفاءات تهدف إلى تكوين جيل متعلم وقادر على مجابهة كل الصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية أو العملية .

وفي هذا الصدد نورد العرض الذي قدمه أحمد شبشوب، لهذا التحول في كتابه (تعليمية المواد)، ولعله أول من اقترح مصطلح تعليمية ليعرب Didactique، إذ يقول " يمكن اعتبار الفيلسوف الفرنسي " غاستون باشلار" أحسن ممثل للبنائية الابستمولوجية فقد كتب يقول في كتابه نشأة الروح العلمية 1970 : تمثل كل معرفة بالنسبة للعالم جوابا عن سؤال مطروح، ولولا وجود المسائل والأسئلة لما وجدت المعرفة العلمية، ويمكن أن نقول هنا أنه لا وجود لشيء معطى أو لمعرفة مجانية وبديهية ، لأن كل المعارف تبنى."[2]

ومنه يمكن تلخيص البنائية التعليمية في عبارة واحدة: " أن المعارف لا تمرر وذلك خلافا للاعتقاد السائد، بل يجب بنائها بصفة دائمة من طرف المتعلم، والمتعلم وحده."[3]

---

[1] ينظر : أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص 17.
[2] ينظر : المرجع نفسه، ص 17، 18.
[3] ينظر : المرجع نفسه، ص 18

و" نجد المؤرخين للتعليمية والمهتمين بها يطرحون تساؤلا حول ما إن كانت هناك تعليمية واحدة عامة، تشكل علما شاملا للمواد والمجالات كلها، أم هناك تعليميات متعددة بتعدد المواد وتنوعها "[1].

"لقد نشأت تعليمية الرياضيات من التفكير والممارسة في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتوى مناهجها، وبدأت تتكون تعليميات المواد الأخرى كالعلوم الدقيقة والعلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم اللغة الأدب، ومن الواضح أن نشأة كل تعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدد، أو بمفاهيم متنوعة ضمن المجال الواحد، حيث لكل نوع أو نمط من أنواع النصوص وأنماطها تعليميته، وللقراءة وللتعبيرين الشفهي والكتابي ولكل تقنية من تقنياتهما تعليميته، ولكل من القواعد والإملاء تعليميته".[2]

"لقد كان الاهتمام بتعليمية اللغة العربية وآدابها مقتصرا على مراكز الأبحاث من خلال بعض الأطاريح التي تستوحي توجهات البحث في الغرب وفي إطار طرائق تعليم العربية للأجانب ، كالتي اعتمدت من المحيط إلى الخليج، أما تعليمية اللغة العربية فقد عرفت بعض المبادرات الريادية في بعض المدارس الخاصة، حيث كان تعلم العربية يستوحي بعض الطرائق المطبقة في تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية، وقد أسهم التعدد اللغوي في لبنان إلى رفع المهتمين باللغة العربية إلى التحديد وتطوير أساليب التعلم، ويمكن اعتبار خطة النهوض التربوي والمناهج الجديدة التي ترجمتها، المنعطف الحاسم في اتجاه الإفادة من مكتسبات تعليمية اللغة والأدب، تجلى ذلك في نص المنهج وفي إعداد المعلمين وتدريبهم على المناهج الجديدة".[3]

---

[1] Comuet Vergncoux , A la didactique en questions Hachette , Paris , 1992, P 09.

[2] ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص19 .

[3] ينظر : المرجع نفسه، ص20.

و" ما يلاحظ أن هذا العلم في البداية كان مجرد موضوع ضمن التربية أو نجده مشتتا تقتسمه مختلف التخصصات ومختلف الفروع، وعادة ما يتم اختزاله إما في(طرق التدريس) أو في (أصوله) أو في (مناهجه) .." [1].

ثم بدأ هذا العلم أي الديداكتيك يحظى بالكثير من الدراسات لدى العلماء العرب،" حيث أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناء وإعداد المعلمين في كلية التربية في الجامعة اللبنانية وفي غيرها من الكليات والمعاهد التي تعد المعلمين.[2]

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، ط 1،2003، ص 26.
[2] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص 25.

ثانيا: مفهوم التعليمية

أ **لغة** : كلمة التعليمية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه "تفعيل" وأصل اشتقاق" تعليم "من" علم " وجاء في لسان العرب : "عَلِمَ وفَقِهَ وعلم الأمر وتعلمه أتقنه[1]؛ ونقول: "علمه العلم تعليما....وعلمه إياه فتعلمه".[2]

وجاء في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي في مادة (علم، يعلم، علما) نقيض الجهل وما علمتُ بخبرك أي شعرت به وأعلمته بكذا أي أشعرته وأعلمته [3].

وهي من الأصل (ع، ل،م) والعلم هو إدراك الشيء والمعرفة به والتعليم في كتب اللغة هو جعل الآخر يتعلمه ويفقهه بما استطاع إلى ذلك سبيلا [4].

ب اصطلاحا: التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم مواقف التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف تربوي، معرفيا كان أم حسيا وبمعنى آخر هي تبحث عن فاعلية العملية التربوية (المواقف التعليمية).[5]

والتعليمية هي ترجمة للكلمة Didactique التي اشتقت من الكلمة اليونانية Didaktikos والتي تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية(الشعر التعليمي) [6].

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت ، لبنان، ط 1 ، ج4، 1997، مادة (ع ل م)، ص 416.

(2) الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ج 4، دار الجيل ، بيروت لبنان، مادة (ع ل م)، ص 155.

(3) الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، مادة (ع ، ل ، م)، مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، د ط ، د ت، ج2، ص152.

(4) صالح بلعيد، تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، العدد 38، ديسمبر 2016، ص126.

(5) نذير بن يربح، ملفات سيكوتربوية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2010، ص 125.

(6) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، ال جزائر، د ط،2004، ص 171.

ويعرفها " سميث 1936" على أنها فرع من فروع التربية ، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة [1].

ويعرفها "روشلاين REUCHLIN بأنها مجموعة الطرائق والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة، وهي علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع.[2]

و"يعرفها "ميالاري 1979" بأنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلم، أما " بروسو 1983 "فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية.[3]

ويعود"بروسو" سنة 1988 ليقول بأن:"التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم الوضعيات التي يتدرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفس حركية"[4]

ويذهب "محمد الدريج " إلى أن المقصود بالديداكتيك أو ما يسميه هو بـ"علم التدريس "بأنه : "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي.[5]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، ص 2.

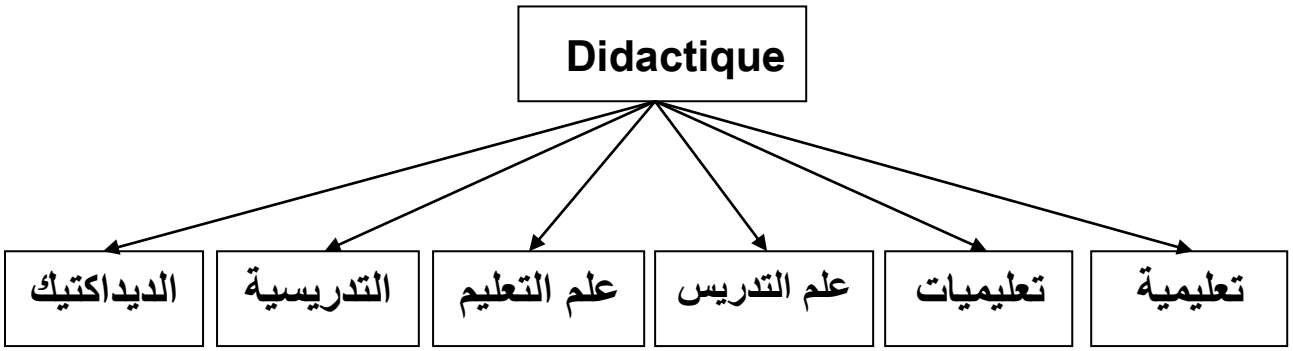
[2] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي ، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009، ص 49.

[3] وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، ص 2.

[4] المرجع نفسه، ص 2 .

[5] المرجع نفسه، ص 3 .

وما تجدر الإشارة إليه أننا في اللغة العربية نجد عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، وفيما يلي نورد أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التالي[1]:



فكل هده المصطلحات تشترك من حيث الاستعمال،غير أن المصطلح الشائع في الاستعمال هو علم التدريس، وفي الآونة الأخيرة يشيع مصطلح تعليمية والبعض الآخر يفضل الترجمة الحرفية للمصطلح – أي ديداكتيك – تجنبا لأي لبس غموض.

من خلال ما أوردناه سابقا نستنتج أن التعليمية مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها اعتمادا على الحاجات والأهداف، وكذا الوسائل المعدة لها وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلم، وهي أيضا مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة [2]. هذا من جهة ومن جهة أخرى يمكن القول أن:

- **التعليمية هي ما يهدف إلى التربية ويتعلق بالتعليم.**
- **التعليمية علم من علوم التربية مبني على قواعد ونظريات.**

---

[1] بشير ابرير، تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط 1، 2008، ص 8.

[2] ينظر : أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية، ص 14 .

- الديداكتيك أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

- العملية التعليمية هي النشاط الحي والفعال للمتعلم.

- تتضمن العملية التعليمية الأقطاب الثلاثة: معلم متعلم ومنهاج (المحتوى) وهذا ما سيأتي تفصيله لاحقا.

ثالثا : موضوع التعليمية

"تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث في التعليمية، إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها، في ترابط وتناسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعليم والتعلم[1].

بناء على ما سبق يتبين أن مجالات البحث في التعليمية متعددة، وبالتالي فالعديد من المواضيع يمكنها أن تشغل الباحث الديداكتيكي وتشكل أساسا لفرضياته وتشمل عناصر مختلفة منها: الأهداف، المتعلم، المحتويات، الطرق ....ويمكن تصنيفها حسب الأسئلة التي تطرح كما يلي:

من تعلم ؟ هنا يقصد العينات المستهدفة (المتعلمين)

لما تعلم ؟ يقصد الأهداف المتوخاة.

ماذا تعلم ؟ يعني هنا المحتوى.

كيف تعلم ؟ يخص النظريات والطرائق.

[1] ينظر : بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 10.

رابعا : أهمية التعليمية

عرفت التعليمية في الآونة الأخيرة أهمية كبيرة تجلت من خلال أبحاثها، وتتمثل هذه الأهمية في أنها [1]:

- تبحث في تطور اكتساب المعارف والكفاءات خلافا لبحوث أخرى في علوم التربية.
- تعالج الجوانب الترابطية أو التأسيسية للأوضاع التربوية.
- تعنى بتطور القدرات الفكرية للمتعلم والعوامل التي أسهمت في ذلك.
- تبحث في الاكتسابات النوعية لمختلف الأنظمة المدرسية(تعليمية الأنظمة)، لأنها تربط دراسة المادة التعليمية بتحليل سلوكيات المعلم بكل أبعادها ومكوناتها.
- تنظيم مواقف التعلم التي تخضع لها التلميذ.

يمكننا القول بأن التعليمية أضحت مركز استقطاب لكثير من المعارف والعلوم لأنها، أصبحت علما قائما بذاته له مرجعياته المعرفية ومفاهيمه وإجراءاته التطبيقية، وذلك يرجع إلى أهميتها التي تعكسها أبحاثها .

[1] ينظر: بوفروم رتيبة، تعليمية اللغة العربية في مرحلة مابعد التمدرس، دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، 2008/ 2009، ص 33.

خامسا : أهداف التعليمية

تتمثل أهداف التعليمية فيما يلي[1]:

- توجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما نسعى إلى تحقيقه من نتائج للتعلم المرغوب فيها فهي أساس هام في تحديد واختيار طرق وأساليب التدريس والأدوات التعليمية، وتنظيم محتويات ونشاط التدريس والتعليم تنظيما سليما.
- تزودنا بأساليب بناء معايير سليمة لتقويم مختلف مكونات النشاط التعليمي ونواتجه التعليمية، وطبيعة نوعية العلاقات والتفاعلات فيما بينها، مما يؤدي إلى تحسين نظم التدريس ونواتج التعلم.
- زيادة مرونة المعلم، مما يسمح له بإثارة ميول التلاميذ واهتماماتهم، فالأهداف المحددة الواضحة تتيح للمعلم السيطرة على جميع عناصر الموقف التعليمي مما من تلقائية واستخدامها كبدائل لتحقيق المرامي التعليمية.
- تفريد التعلم وجعله أكثر إنسانية، حيث يتطلب ذلك التعرف على الخصائص الفردية لكل تلميذ، فكلما زاد وضوح الأهداف وتحقيقها كلما سهل تحديد مدى تحقيق كل متعلم لها.
- تساعد في تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية التي تتحقق من خلالها الأهداف وفي تنظيم التتابع الذي تدرس به، وكذلك اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم وفي وضع معايير لتقويم فاعلية العملية التعليمية.

[1] ينظر: أحمد حسين اللقائي، عودة عبد الجواد أبو سنينة، التعلم والتعليم الصفي، دار الثقافة،عمان-الأردن، ط1، 1990 ،ص 14 .

إضافة إلى أن " كومينوس " حدّد أهدافها في ثلاث نقاط وهي[1]:

- تعليم كل ما يمكن تعليمه للمتعلم مع تحقيق نتائج مؤكدة وناجحة.
- التدريس بسرعة ودون إحداث كلل أو ملل لدى التلاميذ والمدرس.
- تقديم تعليم صلب ومتماسك يسمح للتلاميذ تحصيل العلم الحق واكتساب الأخلاق.

وبهذا نخلص إلى أن حقل التعليمية من أهم المجالات التي يهتم بها المربون والتعليميون فيرسم سياسات التدريس ومعالجة مشكلاتهم، ومنه فإنها سعت جاهدة من أجل تحقيق هذه الأهداف التي تهتم بالمجتمع ككل أو بالفرد المتعلم، كما أنها تعمل على تحقيق فاعلية التعليم وإحداث التناغم بين أطرافها.

[1] ينظر : عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، المغرب، 2007، د ط، ص 182.

سادسا: فروع التعليمية

تنقسم التعليمية إلى فرعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

أ- **التعليمية العامة: Didactique général** وتسمى أيضا التعليمية الأفقية وهي التي تكون مبادئها وممارساتها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات وكل المهارات وفي كل مستويات التعليم، تقدم المعطيات الأساسية والضرورية للتخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التعليم لمجموع عناصر الوضعية البيداغوجية [1].

إن الديداكتيك العام يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، فهو يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد أي القواعد والأسس العامة، التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار [2].

فالتعليمية العامة إذن تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين العامة والمعطيات النظرية التي تتحكم في العملية التربوية من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية وأساليب تقويم، واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية وطبيعة المادة المدروسة.

ويتلخص موضوعها حاليا في تفاعل نشاطي التعليم والتعلم في إطار قواعد العملية التعليمية حيث كانت في السبعينات والثمانينات تركز على النشاط التعلمي، أما في الستينات فكان الاهتمام منصبا على النشاط التعليمي (التلقين) وهذا ما يدل على التطور الذي طرأ عليها.

---

[1] ينظر : بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص 10.

[2] ينظر : علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، د ط ، 2005، ص21.

ب- التعليمية الخاصة : Didactique spécial أو ما يسمى بـ " ديداكتيك المادة "؛ أي يهتم بتدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها وبالتالي يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة، ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مهارات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة، وفي هذا الصدد يرى " p. jouneari " أن هناك قواسم مشتركة بين ديداكتيك المواد [1].

إن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة إذ تهتم بأنجع السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها "وهي تهتم بتخطيط العملية التعليمية لمادة خاصة ولتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة ولمجموعة خاصة من التلاميذ."[2]

وبالتالي فهي على نطاق أضيق من التعليمية العامة لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة وتهتم بعينة تربوية خاصة.

---

[1] ينظر : Philipe Jounari,.conflits de savoir et didactique,De Docc,5, Bruscel,1988,p12

[2] ينظر : وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، ص 9.

سابعا: أقطاب التعليمية

أ- **المعلم:** يعتبر المعلم أحد أهم أقطاب العملية التعليمية حيث يلعب دورا أساسيا في بناء تعلمات المتعلم، وفي تسيير أنشطة التعليم وتقييمها كما أن دوره لا يقتصر على حجرة الدرس ولا على فترة العمل بداخلها، بل يتسع إلى ما قبل الدخول إليها وإلى ما بعد الخروج منها بداية من التفكير في إنجاز عمل ما مع المتعلم إلى التخطيط لتنفيذه [1]، إذن فالمعلم له مكانة بارزة ودور فعال في التدريس وحتى في صنع الحياة ورسم مستقبلها فهو يعمل كمنشط ومنظم ومحفز، وليس ملقنا كما كان سابقا ومن ثمة فهو يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار، فيعد الوضعيات المختلفة ويحث المتعلم على حلها والتعامل معها، إن المعلم لم يعد ناقلا للمعرفة وإنما مخططا وموجه لعملية التدريس.

ب- **المتعلم (التلميذ) :** يعد المتعلم القطب الثاني والأساسي في العملية التعليمية التعلمية بل هو المستهدف منها، لهذا وجب على من يريد النهوض بهذه العملية أن يضع في مجال اهتمامه كل العوامل التي تؤثر فيه ومن ذلك " النضج العقلي للتلميذ والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات وحتى القدرات الفكرية والمهارية ومستوى ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع [2].

فالمتعلم كائن حي نامي متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من عملية التعلم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته وله تصورات لما يتعلمه وله ما يحفزه وما يمنعه من الإقبال على التعلم، إن للمتعلم مشروعا تعليميا يحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة ومع من عاش معهم ورافقهم ومن تعلم على أيديهم، فالمتعلم هو الذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي[3].

---

[1] ينظر: الهام خنفري، مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة ماجستير ، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، ص 120.

[2] ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2007، ص 25.

[3] ينظر : أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص 25.

ومن الصفات الواجب توفرها في المتعلم ما يلي [1]:

- ✓ **أن تكون لديه الرغبة في التعلم.**
- ✓ **أن يكون قدوة وأن يكون علمه مقترنا بالعمل.**
- ✓ **أن يكون متواضعا لا يتكبر على العلم ، ولا يتآمر على المعلم.**
- ✓ **أن يكون مطيعا لا مجادلا.**
- ✓ **أن يكون له منهج في التعلم.**

جـ – المنهاج (المعرفة): هو الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات والممارسات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع، وهو من أهم الموضوعات التربوية وهو جوهر التربية وأساسها وهو الوسيلة التي تستعمل لتحقيق الأهداف التربوية والقومية وهو الطريق إلى مستقبل أسعد وعالم أفضل وهو مهم جدا بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء [2]. فهو من جهة يساعد المعلمين على تنظيم التعلم وتوفير الشروط المناسبة لنجاحه، وهو من جهة أخرى يساعد المتعلمين على التعلم المتمثل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها[3].

إن توصيل المعارف للتلاميذ ظاهرة معقدة تتطلب وسائل عديدة، كما أنه ينبغي النظر دائما إلى الأقطاب الثلاثة المعلم والمتعلم والمعرفة(المنهاج) وهي مجتمعة دون أن يحصر التحليل في قطب واحد فقط[4].

---

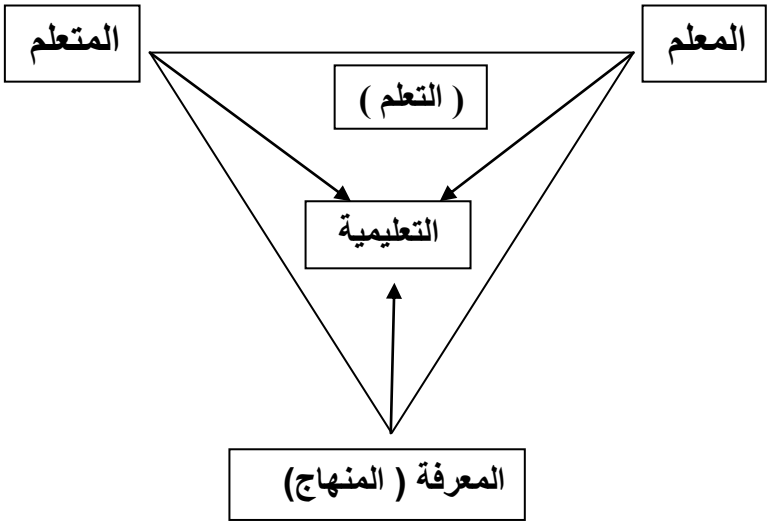
(1) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص 39.

(2) ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان الأردن، ط 1، 2005، ص 102 .

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 103.

(4) ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، المغرب، ط1، د ت، ص 256.

ويطلق البعض على مكونات التعليمية (المثلث الديداكتيكي) الذي يمثل له بهذا الشكل[1]:



الشكل (1) : المثلث الديداكتيكي.

[1] أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية ، ص 14 .

ثامنا: الوسائل التعليمية

أ- **مفهومها:** تعددت تعريفات الوسائل التعليمية بتعدد آراء العلماء والمدرسين التربويين ومن هذه التعريفات نجد، أن الوسائل التعليمية هي :

" مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد المستخدمة من طرف المعلم بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم وتقصير مدتها. وتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم، دون أن يعتمد المربي على الألفاظ والرموز والأرقام وذلك للوصول إلى الهدف وبسرعة وبتكلفة أقل.[1]

- ✓ وهي أيضا " كل ما يستخدمه المعلم أو المتعلم من أجهزة، وأدوات تعليمية وغيرها داخل غرفة الدرس أو خارجها، لنقل خبرات محددة بشكل يزيد من فاعلية وتحسين عملية التعليم والتعلم.[2]
- ✓ كما تعرف بأنها" ما يلجأ إليه المدرس من أدوات وأجهزة ومواد لتسهيل عملية التعليم والتعلم وتحسينها وتعزيزها، وهي تعليمية؛ لأن المعلم يستخدمها في عمله، وأيضا لأن التلميذ يتعلم بواسطتها.[3]
- ✓ وهي أيضا" كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني وكلمات الدرس، أي تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات، أو غرس القيم دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام.[4]

ونخلص من خلال هذه التعريفات إلى أن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم ويستعين بها داخل حجرة الدرس أو خارجها، لتوضيح ما يصعب فهمه أو إدراكه على

---

(1) ينظر : بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها، دار المحتسب، عمان– الأردن ، د ط ، د ت، ص11،12.

(2) ينظر : محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط2 ، 2002، ص31 .

(3) ينظر : نايف معروف،خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس للنشر، بيروت لبنان، ط5، 1998، ص 235.

(4) ينظر : مح-مد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999، ص62.

التلاميذ، وإكسابهم أنواعا من السلوك وأنماطا من المهارات والاتجاهات بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

ب – أنواع الوسائل التعليمية:

إن الوسائل التعليمية متعددة وأكثر من أن تحصى، فهناك وسائل ضرورية لابد منها ولا يسير الدرس بدونها خاصة في المرحلة الابتدائية، وهناك وسائل أخرى تعتبر وسائل مساعدة قد لا تتوفر في كثير من المدارس إن لم نقل جلها.

1 -الوسائل الضرورية:

- ✓ **السبورة :**"تستخدم لتقديم عروض مكتوبة أو مرسومة للطفل أثناء تنفيذه للأنشطة التعليمية وهي منتشرة الاستخدام". [1]فمن خلالها ترى أعين التلاميذ نقاط الدرس وعناصره الأساسية بعد أن تسمعها آذانهم، فتتعاون حاسة السمع والبصر على فهمهم للدرس، فهي بذلك خير معين على تطبيق طريقة التعلم الجماعي، لأنها تلفت أنظار التلاميذ وتشد انتباههم. وعلى المدرس أن يراعي عند استخدامها بعض الأمور

أهمها [2]:

- ✓ أن لا تستمر الكتابة إلى الجزء الأسفل من السبورة، لأن التلاميذ لا يمكنهم مشاهدة ما يكتب في الأسفل من السبورة.
- ✓ أن يكتب عليها بوضوح، وأن يستخدم الأقلام الملونة خاصة عند رسم الخرائط وإبراز بغض النقاط الهامة.
- ✓ أن يحرص على نظافتها وتنظيمها .

---

[1] ينظر: عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2010،ص 27.

[2] ينظر : زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1 ،1429 هـ / 2008، ص 32 .

- ✓ **الكتاب المدرسي:** يعد" الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارةالتربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم."[1]

إذن تعتبر الكتب على نحو خاص من الوسائل التي لابد منها ومن وجودها، وقراءتها تمثل إمدادا للفكر الإنساني وارتباطه بأسس الإبداع، كما يستمد منها المتعلم عناصر اللغة على اختلاف مستوياتها وأنواعها ومراحلها وأبعادها.[2]

فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، فهي للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم.

- ✓ **الرسومات والصور** : تعتبر من أهم العناصر في برامج الوسائط المتعددة ونقصد بذلك الرسوم التي توضح العلاقات المنطقية مثل الكائنات الحية التي تعيش في البيئة البحرية، والرموز المجردة كإشارات المرور. كما تستخدم الألوان في الرسوم لجذب انتباه الطفل وزيادة دافعيته للتعلم، ويجب أن تحافظ (الصور والرسوم) على وحدة الشكل وذلك بارتباط الكل بالأجزاء ،كما تعتبر الصور الفوتوغرافية هامة في إكساب البرنامج المزيد من الواقعية، وخاصة في عرض خبرات من بيئات الطفل[3].

والصور المفيدة هي التي تحتوي على تفاصيل قليلة حتى لا تشتت ذهن التلميذ.

2 -الوسائل المساعدة:

- ✓ **القواميس اللغوية (المعاجم)** : تشير معظم الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين استعمال المعجم واكتساب المهارات اللغوية (التحصيل اللغوي) لدى متعلم اللغة، كما أن استعمال المعجم يساهم مساهمة إيجابية في إثراء حصيلة المتعلم اللغوية، خاصة إذا

---

(1) ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، ص80.

(2) ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د ط، 1996، ص 122.

(3) ينظر: عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، ص 271 .

كان هذا المعجم زاخرا بالمفردات والتراكيب اللغوية المختلفة، والمعجم اللغوي الذي يتخذه المتعلم مرجعا ينبغي أن يكون ملما بالمواد التي يشتمل عليها ضبطا للصيغة أو الصيغ ، وتحديدا للمعنى أو المعاني، كما ينبغي للمعجم أن يحشد أمام المتعلم مادة علمية ولغوية وفيرة، حددها بعض الدارسين في نقاط أساسية هي[1]:

- ✓ **المعجم هجاء الكلمة على النحو المقبول عند المثقفين .**
- ✓ **المعجم نطق الكلمة برموز صوتية مبسطة وواضحة .**
- ✓ **المعجم تأصيل للكلمة ببيان اللغة الأصل التي اشتقت منها.**
- ✓ **المعجم معلومات صرفية أساسية عن الكلمة (نوعها ، تصريفاتها).**

✓ **المسرح التعليمي** : يتخذه التلاميذ مكانا للقيام بمختلف الأنشطة الوجدانية والفكرية، مثل القيام بتوظيف مهارات اللغة العربية كالخطابة والإلقاء والإعداد، وكتابة السيناريو والتأليف ومن أهدافه[2]:

- ✓ **تنمية الجرأة الأدبية لدى التلاميذ.**
- ✓ **تعليم التلاميذ فن الإلقاء ووظائف المقاطع اللغوية والكلمات والجمل.**
- ✓ **كشف الكفاءات وتنمية المهارات والقدرات سواء أكانت لفظية أو عقلية، أو فنية، أو عملية.**
- ✓ **دفع الملل والرتابة عن جو المدرسة وعن جو الصف المدرسي .**

✓ **التلفزيون:** هو من أكثر الوسائل التعليمية تمثيلا للواقع لما يعرضه من مشاهد حقيقية بألوان طبيعية مصحوبة بالصوت الحقيقي الذي يجذب المتعلم أو أي فرد لمتابعة العرض[3].

---

[1] ينظر: أحمد بن محمد النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج 18، ع 38، 2006 م، ص 517 .

[2] ينظر: رسمي علي عابد، وسائل المواد التعليمية، إنتاجها وتوظيفها، دار جرير، عمان-الأردن، ط1، 2006، ص59.

[3] ينظر : المرجع نفسه، ص 92 .

- ✓ **الإذاعة :** هي من عوامل التثقيف، تزود التلاميذ بأحدث الأخبار وتهيئ لهم فرصة الاستفادة من معلومات المختصين لدى إذاعتها، أو عند تحليل الأحداث الجارية ومعالجتها لبعض المشاكل وعرضها للأحاديث والقصص والتماثيل، كما تعودهم على حسن الاستماع وتركيز الانتباه.[1]
- ✓ **المعارض:** يحتوي المعرض على عينات مما أنتجه التلاميذ من خرائط ورسوم بيانية من عينات وملصقات وصور، وتنظم المعروضات تبعا لمواضيع الدراسة وترابطها وتتغير بين حين وآخر لتثير اهتمام التلاميذ[2].
- ✓ **الحاسوب:** "هو آلة إلكترونية مصممة بطريقة تسمح باستقبال البيانات واختزانها ومعاملتها، بحيث يمكننا من إجراء العمليات البسيطة والمعقدة بسرعة والحصول على نتائج هذه العمليات بطريقة آلية " [3]. فالحاسوب كما هو معلوم جهاز إلكتروني يتسم بمواصفات عديدة منها : – الدقة والإتقان – سرعة الانجاز وتخزين ما أنجز– تعدد الإمكانيات وسهولة الاستعمال – ربح الوقت – يمكن في بعض الأحيان الاستغناء عن المعلم في حالة حضوره.

ويتمثل دوره الأساسي "في تخزين ونشر المعلومات وإيصال المعارف والخبرات إلى درجة جعلت البعض يعتقد بأنه أصبح منافسا قويا للكتاب وخاصة بعد تطور مراصد المعلومات وظهور الدوريات العلمية الإلكترونية[4].

كما أن أثر الحاسوب الفعال" في تعليم اللغة وتلقين الكلمات، يكمن في الطريقة المنهجية التي تعد وتعرض وتستخدم بها البرامج، وفي الشكل الحركي الذي تتخذه اللغة [5]

---

(1) زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، ص 40.

(2) المرجع نفسه ، ص 43 .

(3) ينظر : حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، مصر، ط1 ، 2003، ص 246 – 247 .

(4) ينظر : أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية ،أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها ، ص108 .

(5) ينظر : المرجع نفسه، ص 109.

ولقد أثبتت التجارب العملية فاعلية الحاسوب في" تعليم اللغة وتلقين مفرداتها وتفوقه في هذا المجال على الوسائل التقليدية الأخرى."[1]

جـ - أهمية الوسائل التعليمية :

للوسائل التعليمية أهمية عظيمة في العملية التربوية، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة لجميع المراحل التعليمية، والمستويات العمرية المختلفة للمتعلمين ، وتكمن فائدتها من خلال تأثيرها على العنصرين الرئيسيين في العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) ونوضح ذلك من خلال الآتي :

- ✓ **بالنسبة للمعلم:** إن استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعلم تفيد المعلم وتساعده في الموقف التعليمي وذلك على النحو الآتي :

1 -تساعد المعلم على القيام بمهمته التعليمية على أكمل وجه .

2 -توفر الوقت والجهد المبذولين من طرف المعلم، فمثلا عند تحفيظ المتعلم أنشودة مدرسية تنوب الوسائل التعليمية مقامه وذلك بالاستعانة بالتسجيلات الصوتية، ويسمعها للتلاميذ مرات عديدة حتى يتيقن أن الجميع استوعبوا الأنشودة، وبهذا قد وفرت له الراحة والنشاط .

3 -تساعد المعلم في"إثارة الدافعية لدى المتعلمين ومشاركتهم في الموقف التعلمي مشاركة فعالة" [2] وذلك من خلال القيام بالنشاطات المختلفة أو قيام المعلم مع تلاميذه بزيارات ميدانية تعليمية .

4 -تساعد المعلم في" التغلب على حدود الزمان والمكان في حجرة الدرس[3]، وذلك كأن يعرض على تلاميذه صورا لطبيب مختص في مجال ما(له علاقة بموضوع الدرس)، فعن طريق الصورة يكتسب المتعلم لمحة عنه.

---

[1] ينظر : أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية ،أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها ، ص110.

[2] ينظر : محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص56.

[3] ينظر : المرجع نفسه، ص 56.

5 -اتخاذها من طرف المعلم "وسيلة فعالة لتدريب التلاميذ على التركيز والملاحظة، وتعويدهم على الدقة في التأمل، والسرعة في الاكتساب والفهم. [1]ومثال ذلك أن يستعين المعلم بالألعاب التعليمية في تعليم القواعد من أجل شد انتباه المتعلم.

ومهما يكن من دور مهم للوسائل التعليمية، فإن بعضها قد يحل محل الآخر، إلا أن المعلم الإنسان يبقى الوسيلة الأمثل والأجدر لنجاح العملية التعليمية.

✓ **بالنسبة للمتعلم:** للوسائل التعليمية أهمية كبيرة وفوائد جمة، إن هي استخدمت بصورة دقيقة وهادفة على النحو التالي :

1 -تعمل على إكساب المتعلم أنواعا من السلوك وأنماطا من المهارات

2 -تمكن المتعلم من القدرة على الإدراك والتصور.

3 -تسهل الوسائل التعليمية فهم المعاني المجردة على المتعلمين وتعمل على تعميم تلك المفاهيم وتنقلهم من اللامحسوس إلى المحسوس.

4 -تعمل على إثارة الاهتمام لدى المتعلمين واستمالتهم إلى مواقف معينة[2].

5 -تمدهم بثروة لغوية ولفظية، وتساعدهم على إنماء المعاني وتوسيعها.

6 -تؤدي إلى زيادة مشاركة التلاميذ الإيجابية، ويمكن عن طريقها "تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة، وتأكيد التحصيل وترسيخ المكتسبات.[3]

7 -تقوي العلاقة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم.[4]

---

[1] ينظر: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار الغريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 2007، ص 42 .

[2] محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته ، ص64 .

[3] ينظر : المرجع نفسه، ص 64.

[4] حسن علي بن دومي،عمر حسين العمري، أساسيات في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار حنين للنشر والتوزيع عمان الأردن ، ط 1، 2005، ص39.

8 -تساعد الوسائل التعليمية على " تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ[1]، فمنهم من يتم لديه التحصيل بمجرد الاستماع للشرح النظري، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية مثل مشاهدة النماذج أو الأفلام وغيرها.

[1] ينظر : محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، ص 65.

د- صفات الوسيلة الجيدة ومقوماتها:

تتوفر الوسيلة الجيدة على مجموعة من المميزات أهمها:

1 -أن تخلو من التعقيد والجهد في التحليل والشرح والاستعمال.

2 -أن تكون ذات ارتباط بالمنهج الدراسي وتحقق الأهداف المنشودة.

3 -أن تكون ذات قوة مؤثرة للربط بين خبرات التلاميذ.

4 -أن تناسب مستوى التلاميذ العقلي وعددهم، وأن يتناسب الصوت مع حجم الغرفة ولاسيما الأجهزة كالراديو.

5 -تستغل أكبر عدد من الحواس، فكلما أتاحت الوسيلة للتلميذ معالجتها باللمس والرؤيا والسمع، كلما كانت أنجع في تأدية الغرض المرجو منها.

6 -ألا يطغى العنصر الجمالي في الوسيلة على الهدف التربوي.

7 -أن تكون دقيقة المعلومات، وتخلو من الأخطاء العلمية.

8 -أن لا تحمل أكثر من موضوع واحد أثناء بنائها.

9 -أن تثير في التلميذ حب الاطلاع والاستقصاء، والبحث وإجراء التجارب.

10 -أن تكون قليلة التكاليف، متينة وموادها متوفرة.[1]

11 -أن يتمكن المتعلمون من الاستفادة منها من حيث العدد أو التوزيع.

12 -أن تعرض أو تستخدم بطريقة تحقق الهدف التعلمي.

13 -أن تتوفر على عنصر الأمن.[2]

---

[1] زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال ، ص 28 .

[2] ينظر : بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها، ص 11، 12.

هـ- مصادر انتقاء الوسائل التعليمية :

إن طبيعة الدرس المقدم والأهداف التربوية المراد تحقيقها، هي التي تحدد نوع الوسيلة التعليمية الواجب استخدامها، وبما أن التنويع صفة ملازمة للفعل التعلمي، فإن مصادر الوسائل التعليمية حتما تكون متنوعة أهمها :

1 -البيئة المحلية غنية بالعينات والمزروعات والتضاريس والمعادن والصخور والتربة .

2 -المتاحف والمعارض الصناعية.[1]

3 -المدرسة.

4 -المعلم والمتعلم.

5 -مديرية الوسائل التعليمية.

6 -الهيئات أو المؤسسات المختصة بالوسائل.[2]

و- أسس استخدام الوسائل التعليمية : هناك مجموعة من القواعد العامة والأسس التي ينبغي على المدرسين مراعاتها عند استخدام الوسائل التعليمية وهي[3]:

- ✓ **تحديد الهدف :** ووضوحه في ذهن المدرس **و**معرفة الدور الذي ستؤديه الوسيلة في العملية التعليمية.
- ✓ **تجربة الوسيلة واختبارها:** لكي يحكم المدرس حكما دقيقا على صلاحية الوسيلة وفعاليتها لابد من قيامه بدراستها وتجربتها قبل استخدامها في الدرس، فإن معرفة تفاصيل الوسيلة أمر واجب.
- ✓ **الاستعداد:** استخدام الوسيلة لا يقل أهمية عن استخدامها الفعلي، وهذا الاستعداد يختلف من وسيلة إلى أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى.[4]

---

(1) زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، ص 31 .

(2) ينظر : بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها، ص 12.

(3) كمال يوسف اسكندر،محمد ذيبان عزاوي، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، دار الفلاح، الكويت ، ط1، 1995، ص 34.

(4) المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- ✓ **استخدام الوسيلة في المكان المناسب:** يرتبط استخدام الوسيلة في اللحظة السيكولوجية باستخدامها في المكان المناسب، إنه المكان الذي يسمح بتسلسل الأفكار وحسن تقديم الدرس واستفادة المتعلمين.
- ✓ **تماسك الخبرات :** يقوم المتعلمون بالإسهام الإيجابي في الدرس أثناء استخدام الوسيلة، وهذا يتيح لهم فرص التعبير في نفوسهم والربط بين الخبرات التي يمرون بها.
- ✓ **المتابعة :** التأكد من استفادة المتعلمين من الوسيلة وفهمهم محتوياتها بدقة.
- ✓ **عدم تكرار استخدام الوسيلة :** في حالة عدم استفادة المتعلمين منها.
- ✓ **التنويع :** ويتم بتجنب المدرس استخدام نوع واحد من الوسائل بكثرة حتى لا يتسبب في نفور المتعلمين والسأم منها[1].
- ✓ **طبيعة الوسيلة :** لا تعوض الصور والنماذج الجامدة بما يمكن الحصول عليه حقيقيا أو طبيعيا ، كالزيارات الميدانية والحيوانات وأعضاؤها، أو عينات من الصخور والمعادن والعظام والنقود.
- ✓ **سهولة الوصول :** ألا تكون معقدة الاستعمال.
- ✓ **الوضوح :** أن تكون واضحة مع الهدف المراد تبليغه.

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، د ط، 1999، ص 28 ، ص 30 .

ز- أهداف الوسائل التعليمية :

لاشك أن الوسائل التعليمية ذات صلة وثيقة بالأهداف التربوية، أي أنها تساعد على بلوغ الهدف المحدد لكل درس، ولهذا فإن الفعل التعليمي التعلمي يعتبر وسيلة لتحقيق هذا الهدف وعليه فإن المعلم يسعى إلى ترقية جملة من القدرات لدى المتعلم وتنميتها باستخدام وسائل تعليمية مناسبة لأنها تبقى ضرورة تربوية يفرضها نوع الهدف التربوي المرغوب تحقيقه، ومن جملة هذه الأهداف نذكر ما يلي[1]:

- ✓ **الأهداف المعرفية :** مساعدة المتعلم على إدراك المفاهيم وتوظيفها توظيفا صحيحا لأنه كثيرا ما يحتاج إلى فهم وإدراك العلاقة المجردة بين الظواهر والأشياء ، وصولا إلى مفهوم معين يساعد على التخطيط والتنبؤ، وهي أمور يصعب على المدرس تحقيقها من خلال الطرائق اللفظية المعتادة، ونفس الشيء ينطبق على النواحي المعرفية الأخرى مثل المبادئ والقوانين والأفكار، فالتراكم المعرفي يجعل من عمل المدرس تحقيقها من خلال الطرائق اللفظية المعتادة، ونفس الشيء ينطبق على النواحي المعرفية الأخرى مثل المبادئ والقوانين والأفكار، فالتراكم المعرفي يجعل من عمل المدرس عملا صعبا في غياب الوسائل التعليمية.

[1] نذير بن يربح ، ملفات سيكوتربوية ، ص 107

- ✓ **الأهداف الوجدانية :**
- ✓ تمكن المدرس من التأثير المباشر القوي على الجانب الوجداني لدى المتعلم، وذلك من خلال تحديد الاتجاهات وغرس القيم وتهذيب الذوق.
- ✓ تنظيم وتقديم المعارف بصورة مناسبة ومؤثرة.
- ✓ المساهمة في تنمية وتطوير الجوانب العقلية ذات التأثير المباشر على النواحي الوجدانية.

- ✓ **الأهداف النفسية والحركية:**

إن تنمية الجانب النفسي الحركي لدى المتعلم لا يمكن أن يتم بمعزل عن الجانب المعرفي والوجداني؛ أي أن الفرد عندما يمارس مهارة معينة لاشك أن تلك الممارسة من حيث نوعها ومستواها وقدرة التمكن منها تعتمد أساسا على مدى الترابط بالعلاقة بينها وبين الجوانب المعرفية والوجدانية لدى المتعلم.

ونستخلص مما سبق أن للوسائل التعليمية قيمة كبيرة في عملية التعلم، لأنها تعد في الوقت ذاته مصادر أساسية لا يمكن الاستغناء عنها أو حتى التقليل من أهميتها، حيث من الممكن أن تشترك أكثر من حاسة من حواس المتعلم في إيصال المعلومات إليه عن طريق الوسيلة التعليمية، إذ أنه قد ثبت لدى علماء النفس التربوي أنه كلما أمكن إشراك أكثر من حاسة من حواس المتعلم لدراسة فكرة ما كان ذلك سببا لسرعة التعلم واكتساب الخبرات.

الفصل الأول : الفصل النظري

المبحث الأول : القراءة مفهومها وأسسها وأهميتها

1 ǂ -مفهوم القراءة (لغة ،اصطلاحا)

1-2- أسس ومبادئ تعلم القراءة.

1-3- مراحل القراءة.

1-4- أهمية القراءة وأهداف تدريسها.

المبحث الثاني : القراءة أنواعها وطرق تدريسها، مهاراتها.

2-1- أنواع القراءة.

2-2- الطرق العامة في تدريس القراءة.

2-3- المهارات المطلوبة في عملية القراءة.

2-4- وسائل تنمية الميل للقراءة.

المبحث الثالث : ماهية الضعف القرائي أسبابه وطرق علاجه.

3-1- مفهوم الضعف القرائي.

3-2- أسباب الضعف القرائي.

3-3- مراحل وطرق تشخيص الضعف القرائي.

3-4- مظاهر ومؤشرات الضعف القرائي.

3-5- حلول و مقترحات لعلاج الضعف القرائي.

1 1 مفهوم القراءة :

أ – **التعريف اللغوي** : جاء في لسان العرب : القرآن : التنزيل العزيز، إنما قُدّم على ما هو أبسط منه لشرفه، قَرَأَه يَقرَؤُه ويَقْرُؤُه، الأخيرة عن الزجاج قرءًا وقراءةً وقرآنًا الأولى عن اللحياني، فهو مقروء[1].

ورجل قارِئٌ من قوم قُرّاءٍ وقَرَأَةٍ وقَارِئِينَ، وأقرأَ غيره يُقْرِئُهُ إقْراءً، ومنه قيل المقرئ.

قال علماء اللغة[2]:

قال سيبويه : قَرَأَ واقْتَرَأَ، بمعنى بمنزلة علا قِرْنَه واسْتَعْلَاه وصحيفة مَقْرُوءَة، على القياس.

وحكى "أبو زيد" صحيفة مَقْرِيَّة وهو نادر إلا في لغة من قال : قَرَيْتُ وقَرَأْتُ، الكتاب قِرَاءَةً وقُرْآنًا، ومنه سمي القرآن وأَقْرَأَهُ القرآن، فهو مُقْرِئٌ.

وقال "ابن الأثير" : تكرر في الحديث ذكر القراءة والإقتراءِ والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع، وكل شيء جَمَعْتُه قرأته، وسمي القرآن لأنه جمع القصص والأمر والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور بعضها إلى بعض، وهو مصدر كالغُفْرَانِ والكُفْرَانِ.

قال : وقد يطلق على الصلاة لأن فيها قِراءة، تسمية الشيء ببعضه وعلى القراءة نفسها.

يقال : قَرَأَ يَقْرَأُ قِرَاءَةً وقرآنًا، واسْتَقْرَأَهُ، طلب إليه أن يَقْرَأَ.

ب– التعريف الاصطلاحي :

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية الأربع، إلى جانب الكتابة، الاستماع والتحدث، التي يجب أن يكتشفها الفرد ويعمل على تنميتها، ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة[3].

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، 1990،مادة (قرأ)– (أ، ب)،ص 128.

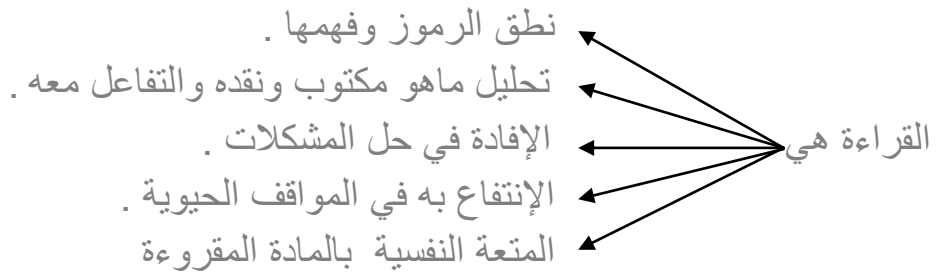
(2) ينظر: د، نعمان عبد السميع متولي، القراءة والتلقي، دراسة تطبيقية، دار العلم والإيمان، ط7، 2015، ص 16.

(3) ينظر: محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة في لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري ، عمان - الأردن، الطبعة العربية، 2007 ، ص 91 .

وعرفها الدكتور " فراس السليتي " بأنها " عملية لغوية يعيد فيها القارئ بواسطتها بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه ويحلله ويفسره وينقده ويفيد منه في معالجة شؤون حياته ومشكلاته".[1]

✓ تعريف كريمان بدير وإميلي صادق :

القراءة هي نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة [2]، ويمكن توضيح هذا التعريف من خلال الشكل الآتي :



الشكل (2) يوضح مفهوم القراءة حسب كريمان بدير و إميلي صادق .

[1] ينظر : فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الحديث للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 2008،ص91.

[2] ينظر : كريمان بدير، إميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 2000، ص 96.

1 2 -أسس ومبادئ تعلم وتعليم القراءة :

هناك بعض المبادئ والأسس التي ينبغي مراعاتها عند تعليم وتعلم القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي هي[1]:

- ✓ أن القراءة عملية عقلية بنائية نشطة ذات معنى.
- ✓ أن الخبرات السابقة للقارئ هي المكون الأساسي لعملية التفاعل مع المقروء.
- ✓ أن القراءة وسيلة وغاية في الوقت ذاته.
- ✓ أن القارئ في عملية القراءة منتج ومبدع للمعرفة وليس مستهلكا سلبيا لها.
- ✓ أن هناك تنوعا واختلافا وفروقا فردية كبيرة بين قارئ وآخر.
- ✓ أن المتعلمين يتعلمون القراءة بالطريقين الفردية والجماعية.
- ✓ أن للمعلم دورا فعالا في عملية تعلم وتعليم القراءة.
- ✓ أن التنوع في أساليب التدريس وفنياته مطلب أساسي لتعليم القراءة .
- ✓ أن للتقويم القائم على الأداء دورا فعالا في تنمية القراءة.
- ✓ أن الهدف من كل قراءة هو فهم المقروء وبناء المعنى.
- ✓ أن استغلال أدب الأطفال في تعليمهم القراءة، يمكنهم من فهم المقروء وتذوقه.

[1] ينظر : محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2011، ص 22- 27.

1 3 -مراحل القراءة :

هناك ثلاثة مراحل لتعلم القراءة، لكن قبل أن نتطرق إليها هناك مرحلة تسبق المراحل الثلاث وتسمى مرحلة الاستعداد.

وقبل تحديد مفهوم الاستعداد للقراءة، لابد من التعرف على مفهوم الاستعداد بشكل عام حيث هناك وجهة نظر تقول أن الاستعداد لا يساوي النضج، بل هو شيء أكبر منه ويقصد به:

" الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عاما أو خاصا لتلقي الخبرة".[1]

وقد أورد "بياجيه" و"جانيه" و"أوزيل" تعريفات للاستعداد للتعلم الذي يعد جزء من جزئياته، فقد بين جانيه أن الاستعداد يختلف من موضوع تعلمي لآخر متأثرا بأمرين أولهما: متطلبات تعلم الموضوع من القدرات السابقة، وثانيهما: المستوى الذي بلغه الفرد في تحصيله لتلك القدرات، فالأطفال من وجهة نظره يستطيعون تعلم أي شيء عقلي شريطة أن يكونوا قد تعلموا المتطلبات المسبقة.[2]

أما "بياجيه" فقد عرفه بأنه: الحالة النهائية التي تسمح للمتعلم بتطوير تراكيبه المعرفية المراد إدماجها في بنائه المعرفي، فهو يرى أن الاستعداد للتعلم يتحدد بالمراحل النهائية الأولية التي يمر بها أثناء تطوره من المرحلة الحس الحركية (من سن الولادة) حتى المرحلة المجردة في سن (14 – 15)، ومن ثمة تظهر أهمية عامل النضج فغي تحديد عامل الاستعداد.

---

[1] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوي، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، د ط، د ت، ص 110.

[2] ينظر : المرجع نفسه، نفس الصفحة.

فإذا كانت المرحلة النمائية تسمح للطفل بالقيام بعملية التعلم، فإن اكتسابه لتراكيب معرفية تسمح له بتحقيق التوازن المعرفي، لذلك فهو يرى بأن الفروق في الاستعداد هي فروق في المرحلة النمائية التي تسمح للفرد باكتساب تراكيب معرفية أو عدم مقدرته على تحقيق ذلك[1].

أما بالنسبة لـ "أوزيل" فقد ركز على وضوح المعرفة الراهنة وتنظيمها عند المتعلم، فالمعرفة تتألف من المفاهيم والقضايا والنظريات.

1-3-1- تعريف الاستعداد للقراءة :

يقصد بالاستعداد للقراءة امتلاك الأطفال القادمين إلى المدرسة من بيوتهم قدرات محدودة (عقلية وبصرية وسمعية ونطقية) وخبرات معرفية مختلفة، إضافة إلى قدرة الطفل على الانسجام داخل الصف مع أقرانه.[2]

1-3-2- عوامل الاستعداد للقراءة :من المعلوم أن كل عملية تعليمية لابد من توفر عاملين لنجاحها.

- ✓ **الأول:** النضج.
- ✓ **الثاني** : التعلم أو المران.

1-3-3- الاستعداد العقلي : من المعروف أن الطفل الذكي يبلغ استعداده قبل غيره من أقرانه العاديين، وبالتالي فإن تعلمه القراءة أيسر من غيره أيضا، وهنا يبرز مصطلح العمر

(1) محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوي، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص 110.
(2) ينظر:طه حسين الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشرق،عمان– الأردن، ط2، 2005،ص44.

العقلي الذي يشير إلى مستوى الصعوبة الذي يمكن أن يبلغه الطفل في القيام بعملية ما، وهذا العلم يتناسب طرديا مع العمر الزمني.[1]

والقراءة معقدة والنجاح فيها يتطلب قدرا من النضج العقلي ولقد اختلف في تحديد العمر العقلي للطفل من حيث الزمن، فيرى بعضهم أنه من ست سنوات، بينما يرى آخرون أنه ست سنوات ونصف أو سبع[2].

ومما يجدر ملاحظته في هذا المجال، أن العمر العقلي (الذكاء) ليس العامل الوحيد الذي يؤثر في عملية نجاح الطفل في القراءة، فهناك أمور أخرى تؤثر في هذه العملية، كجو غرفة الصف، ومهارة المعلم وعدد التلاميذ، والمنهج والمادة المستخدمة في القراءة وطريقة تعليمها، وأنه – أي العمر العقلي – في هذه المرحلة يجب أن لا يكون القياس الوحيد في الاستعداد للقراءة، ومع هذا على المعلم ألا يهمل هذا الجانب عند الأطفال.[3]

1-3-4- الاستعداد الجسمي: إن القراءة ليست عملية عقلية فحسب، وإنما هي عملية تستخدم حواس البصر والاستماع والنطق، ومن ثم فهي تعتمد في نجاحها على جهة هذه الحواس فالبصر السوي له أثره الواضح في تعليم القراءة، لأنها تقتضي رؤية الكلمات بجلاء وملاحظة ما بينها من اختلاف، وكل خلل في البصر يؤدي بالطفل إلى رؤية مهزوزة أو على غير صورتها الحقيقية ، ومع هذا فقد يكون البصر سويا لكن إدراكه للمرئيات لم يبلغ النضج المطلوب، ومن هذا النضج على سبيل المثال: التناسق والتكامل في عملية الإبصار بالعينين مجتمعتين وكأنهما عين واحدة.

---

(1) ينظر : فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان – الأردن، د ط، 2006، ص 40 .

(2) ينظر : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص 40.

(3) ينظر : مصطفى حركات، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، دار الآفاق، الجزائر، د ط، د ت، ص 25.

وأما السمع فأهميته تبرز حين تدرك العلاقة بين سماعه لحديث الكبار، وقدرته على إظهار ما وقر في سمعه من الأصوات اللغوية، ثم العلاقة بين الحديث والقراءة بعد ذلك فإذا لم يستطع الطفل أن يسمع جيدا، فلابد من أنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات بالمادة المرئية الشفهية وما يلقيه معلمه وما يقوله زملاؤه، وقد يكون سماع الطفل سويا إلا أنه يفتقر إلى التمييز بين الأصوات ويتشابه منها وما يختلف ، وكذلك فإن القدرة على التمييز بين الأصوات يعد عاملا من عوامل الاستعداد للقراءة[1].

والنطق ينطبق عليه ما ينطبق على السمع لأنه مرتبط بالسماع بدرجة كبيرة، عليه فإن الطفل الذي يصل إلى سن الدراسة وهو لا يزال ينطق السين (شينا) نحو(سراب، شراب) و(الراء غينا) نحو (رجل، غجل) لابد أن تختلط عليه الرموز الكتابية وأصواتها المنطوقة وقت تعلم القراءة، ويضاف إلى ذلك ما تسببه مشكلات النطق من أثر نفسي على الطفل فإذا انتابه الخجل حين يتحدث أمام زملائه، الأمر الذي قد يسبب قلة المشاركة والانطواء، وتجنب الحديث خشية تعرضه للنقد والسخرية[2].

مما سبق يمكن القول أن الصحة العامة للطفل لها أهميتها في الاستعداد للقراءة، فالطفل الذي سرعان ما يتعب من أقل جهد لا يجد المقدرة الجسمية اللازمة للاستمرار في القراءة فيشرد ذهنه ويشعر بالملل.

1-3-5- الاستعداد الانفعالي أو الشخصي أو العاطفي: يأتي الأطفال إلى المدرسة من بيئات مختلفة، وقد أثرت فيهم هذه البيئات سلبا أو إيجابا في تكوينهم النفسي، فبينما نرى بعضهم يتكيف بسرعة مع زملائه، نرى الآخرين ينقصهم مثل هذا التكيف، وبالتالي يكون استعدادهم للبدء في التعلم أقل من زملائهم.[3]

---

[1] ينظر : جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط 1، 1973، ص 38.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 39.

[3] ينظر : فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 41.

ومن هذا المنحى يتبين أن مشكلات الطفل العاطفية والشخصية سبب رئيسي في إخفاق بعض الأطفال في تعلم القراءة ولعل أبرز هذه المشكلات قد يؤدي بالطفل إلى هجر الدروس، وفقدان الحافز نحو التعليم والتردد والشرود الذهني، وأحلام اليقظة والخجل، لذا تقع على المعلم مسؤولية كبيرة في محو ما رسب في نفوس هؤلاء الأطفال بتعويضهم ما فقدوه.

1-3-6- الاستعداد التربوي :

يتضمن هذا الجانب من الاستعداد عدة خبرات اكتسبها الطفل منذ نعومة أظافره وحتى قدومه إلى المدرسة ومن أهمها[1]:

أ - **الخبرات السابقة :** ونعني بها مجموع التفاعل بين الفرد والبيئة وهذه الخبرات تساعد الطفل على الربط بين المعنى الذهني للكلمة وصورتها المكتوبة، ومما لاشك فيه أن دور الأسرة في هذا المجال يظهر واضحا في إثراء خبرات الطفل مما يسمعه من جمل ومعاني وقصص وآداب اجتماعية، وعن طريق أطفال الأسر الأخرى في الرحلات والزيارات، وبسبب تفاوت الأسر ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، فإن هذا التفاوت ينعكس على خبرات الأطفال ومعارفهم وأنماط سلوكهم، مما ينجم عنه تفاوت درجات الاستعداد.

ت -**الخبرات اللغوية :** وهي مجموع المفردات والتراكيب اللغوية التي اكتسبها الطفل من أسرته ومجتمعه قبل سن الدراسة، ومن البداهة أن يكون دور الأسرة بارزا في زيادة مفردات الطفل اللغوية وفي تقويم لغته، ومن ثمّ فإن معجمات الأطفال اللغوية لابد أن تتفاوت وتختلف تبعا لاختلاف الأسر وتباين مستوياتها.

جـ- الرغبة في القراءة : الذهاب إلى المدرسة في نظر الآباء والأمهات يعني تعلم القراءة والكتابة، ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن الطفل راغب في تعلم القراءة، فهو لا يعرف ماذا تعني وإن كان يعرف فإن هذه المعرفة تعتمد على البيئة التي كان يعيش فيها ، والرغبة في

[1] ينظر : سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط2، د ت، ص 25 .

القراءة عند الطفل لن تكون أصلية إلا إذا صحبها مفهوم جلي عن معناها[1].وطبقا لمفهوم الطفل عن القراءة ورغبته في تعلمها واهتمامه بها يكون استعداده لتعلمها والنجاح فيها، ومن أجل هذا فإن من التبعات الأساسية التي تقع على عاتق المعلم أن يثري فيهم هذا الاستعداد، وينميه قبل البدء بعملية التعليم.

وبعد مرحلة "الاستعداد" ننتقل الآن إلى المراحل الثلاث التي يمر بها التلميذ أثناء تعلمه القراءة وهي:

1-3-7- مرحلة القراءة المتقطعة: تبدأ هذه المرحلة من تعلم القراءة ابتداء من السنة الأولى ابتدائية، لأن العلاقات الذهنية التي تكون بين(الجمل، الكلمات، والحروف) وبين الأصوات لا تتشكل إلا تدريجيا ولأن التلميذ أيضا لم يبدأ في تعلم القراءة ويضطر إلى التوقف في كل_كلمة أو مقطع من المقاطع، وقد يربط الحروف ويقرؤها بشكل خاطئ بعدها يكتشف أن تلك الكلمات والحروف لا تنسجم مع المعنى، مما يجعله مضطرا إلى إعادة قراءة وتكرار الكلمات أو المقاطع السابقة[2].

1-3-8- مرحلة القراءة السريعة : عندما يقرأ التلميذ بشكل مستمر وتتكرر العلاقات الذهنية وتزداد مع مرور الوقت، يصبح التقطيع بذلك لا لزوم له فيمكن الاستغناء عنه ، كذلك التكرار، وبهذا تزداد سرعة القراءة، وحينئذ لا يبذل التلميذ جهدا كبيرا في الربط بين الرموز وأصواتها وانسجامها مع المعنى، لأنه يفهم كل ما يقرؤه في اللحظة الأولى، فتصبح قراءته قراءة سريعة ومفهومة من قبل المستمعين[3].

---

(1) المرجع نفسه، ص 48 - 49 .

(2) ينظر : غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، دار أسامة، عمان – الأردن، د ط، 2005، ص 15 .

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1-3-9- المرحلة البليغة : لما تزداد التمارين المبنية على أسس لغوية تزداد السرعة في القراءة ويتحسن الأداء، إذ يصاحبه ردود أفعال نفسية كالانفعال والهيجان الذي ينتج عن المادة المقروءة ومشاركة التلميذ القارئ عواطف الكاتب والإحساس بها، فيعطي اللفظ حقه أثناء النطق وتكون علامات الانفعال ليس في اللفظ فقط بل حتى في انخفاض الصوت وارتفاعه وبيان علامات التعجب والاستفهام أثناء القراءة، فتصير بذلك القراءة بليغة ومؤثرة ليست فقط في القارئ بل حتى في السامع أيضا[1].

هذه المراحل الثلاث هي مراحل مترابطة فيما بينها، وكل مرحلة تكمل الأخرى وكل واحدة منها هي استمرار للمرحلة التي تليها وامتداد للتي بعدها.

[1] ينظر : غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص16 .

1 4 -أهمية القراءة :

للقراءة أهميتها البالغة بالنسبة للمتعلم لأنها تسهم في بناء شخصيته عن طريق إكساب المعرفة وإثراء الفكر باعتبارها أداة التعلم في الحياة المدرسية وهي بحق مفتاح التعلم إذ بواسطتها يستطيع المتعلم التقدم في جميع الأنشطة التعلمية[1].

تكمن أهمية القراءة بكونها المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيما يلي :

1 -فسح المجال أمام أكبر عدد ممكن من المتعلمين لممارسة القراءة الفردية، والأخذ بيد الضعفاء منهم باستنهاض قدراتهم ومساعدتهم على مسايرة الآخرين، بالإغراء وباختيار ما يثيرهم وما يوافق ميولهم، مع التركيز على معالجة الصعوبات وأسباب الضعف.

2 -تشجيع المتعلمين على القراءة الحرة(الخارجية) وخلق جو من التنافس الشريف بينهم بتحفيز المجيدين منهم بالحوافز المعنوية والمادية المتاحة[2].

3 -تشبع حاجات نفسية لدى المتعلم، كالحاجة للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في فكرهم ومشاعرهم، والحاجة للاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة، والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه.

4 -تشبع حاجاته إلى الاكتشاف ومعرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره وحقائق كانت غير معلومة

5 -تساعد القراءة الإنسان على التكيف النفسي، إذ يمكن أن تكون ملجأ للتنفيس عن بعض الضغوط النفسية، فالقراءة تخلص الفرد من عناء الانفعالات.

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى ، عين مليلة – الجزائر، د ط، 2012، ص 165.

[2] المرجع نفسه، ص 165 .

6 -تساعد القراءة على تنمية ميول الفرد واهتماماته، والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها[1].

1 5 -أهداف تدريس القراءة :

يرمي تدريس القراءة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى ما يلي[2]:

1 -تمكين المتعلم من التعرف على الحروف والكلمات والنطق الصحيح بها بسرعة مقبولة.

2 -إكساب المتعلم جودة النطق وحسن الأداء.

3 -إدراك ما يستمع إليه وفهمه في شيء من السرعة.

4 -فهم ما يقرأ في شيء من الدقة وعدم الإبطاء.

5 -تحصيل بعض المعارف العامة.

[1] ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،د ط،2011، ص 31 .

[2] ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، 2016 -2017، ص 91.

2 -أنواع القراءة:

في ضوء مفهوم القراءة ومهاراتها تتطلب القراءة من صاحبها أن يكون لديه ثروة لفظية، وقدرة التعرف على الكلمات وفهم معانيها وربطها بخبرات الشخص والتفاعل مع المقروء ونقده، وهذه القدرات لابد منها في مختلف أنواع القراءة، وهذه الأنواع تختلف من حيث طبيعة المادة المقروءة[1].

- ✓ **تقسيم القراءة حسب طريقة الأداء:**القراءة في مرحلة التعليم الأساسي تأخذ شكلين من حيث الأداء.
- ✓ القراءة الجهرية
- ✓ القراءة الصامتة

2 1 -القراءة الجهرية:

- ✓ **مفهومها** : القراءة الجهرية عملية عقلية بنائية نشطة يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة مع تمثيل المعاني التي تحملها تلك الرموز وفهم المقروء[2].

يتضح لنا أن من خلال التعريف أن عناصر القراءة الجهرية هي:

1 -التعرف على الرموز المكتوبة.

2 -الإدراك الذهني للصورة المقروء.

3 -**ترجمة الرموز إلى ألفاظ منطوقة.**

---

[1] وليد أحمد جابر، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن،ط 3، 1991، ص 90 .

[2] ينظر : محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة، ص 39.

4 -فهم المعنى المقروء

✓ **من مزاياها** : لهذه القراءة مزايا ارتبطت بها من الناحية النفسية والتربوية والاجتماعية هي:

1 -فيها تحقيق لذات الطفل وإشباع لكثير من أوجه النشاط عنده.

2 -يستريح الطفل لسماع صوته ويطرب له حين يمدحه المعلم لقراءته ويشعر بالسعادة لنجاحه، ويسر عندما يرى الآخرين يستمعون إليه[1] .

3 -تدريب التلاميذ على مواجهة الآخرين.

4 -تدفع الحرج والخجل والخوف عنه.

5 -فيها إعداد الفرد للحياة.

6 -فيها تشخيص لجوانب الضعف في النطق عند التلاميذ ومحاولة علاجها.

7 -تساعد في تعلم المواد الدراسية الأخرى.

8 -تبني شخصية الطفل وتزيد من تثقيف نفسه.

9 -هي وسيلة إمتاع واستمتاع وإنماء لروح الجماعة[2].

✓ **من عيوبها** : نذكر ما يلي[3]:

1 -تأخذ وقتا أطول، وهذا بسبب مراعاة عدة أمور أهمها مخارج الحروف وسلامة النطق.

---

[1] ينظر : فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 61.
[2] ينظر : فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا العلمية، عمان – الأردن، ط1، 2006، ص 71.
[3] ينظر : المرجع نفسه، ص 72.

2 -يبذل القارئ في هذه القراءة جهدا أكبر من مثيلتها الصامتة.

3 -الفهم عن طريق هذه القراءة أقل، لأن جهد القارئ يتجه نحو إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الصحة في الضبط.

4 -قراءة صحيحة تؤدى داخل الصف، ولا يمكن ممارستها خارج الصف أو المدرسة.

2 2 -القراءة الصامتة:

✓ **مفهومها:** هي قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل من الاستعانة بعنصر الصوت (أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة) ولذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.[1]

أخذت القراءة عناية زائدة وانتشرت بصورة واسعة في المدارس في المرحلتين الإعدادية والثانوية أما في المرحلة الابتدائية فلم يظهر الاهتمام بها إلا في الصفوف الثلاثة الأخيرة عكس الصفوف الثلاثة الأولى التي كان نصيب القراءة الجهرية فيها أوفى وأعلى حيث أخذت من الوقت المخصص لتعليمها في الصف الأول الابتدائي 75% وفي الصف الثاني 50% وفي الصف الثالث 25% [2].

أما بالنسبة لأهميتها فتتمثل فيما يلي[3] :

1 -تستخدم القراءة الصامتة لأغراض كثيرة داخل المدرسة وخارجها حيث بلغت نسبة المواقف التي يستخدم فيها الفرد هذه القراءة 95%.

2 -هي أسرع من القراءة الجهرية في الكثير من الدراسات، لأن القراءة الجهرية تستوجب علاوة على مهارات القراءة الصامتة مثل الإلقاء ومخاطبة الجمهور، وهي مهارات تتطلب وقتا أكثر.

---

[1] ينظر : أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر، عمان – الأردن، 2009، ص 81.
[2] ينظر : رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة، عمان – الأردن، ط1، 2007، ص 366 .
[3] ينظر : المرجع نفسه، ص 367 .

3 –هي ضرورية لمواجهة الكمية الهائلة من المعارف والكتب التي تطرحها المطابع كل يوم ، وإذا لم يتدرب الفرد عليها لن يستطيع مسايرة ركب المعرفة والتقدم فيها.

4 –تبدو أهميتها واضحة في عدة مواقف تستلزم من الفرد أن يتيح الفرص للآخرين حتى ينعموا بالراحة والطمأنينة، ومن هذه المواقف[1]:

- ✓ موقف القراءة في وسيلة مواصلات عامة.
- ✓ موقف القراءة بجانب مريض.
- ✓ موقف القراءة بجانب نائم.
- ✓ موقف القراءة لخطاب.

مميزاتها: يتميز هذا النوع من القراءة بمجموعة من المزايا نذكرها فيما يلي[2] :

- ✓ مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.
- ✓ طريقة طبيعية لكسب المعرفة وتحقيق المتعة.
- ✓ تشغل جميع التلاميذ وتتيح لهمك شدة الانتباه وحصر الذهن في المقروء وفهمه بدقة.
- ✓ أيسر من القراءة الجهرية لأنها محررة من أثقال النطق.

عيوبها: تعرضت هذه الطريقة لعدة انتقادات نذكر منها[3]:

- لا تتيح للمعلم معرفة أخطاء التلاميذ وعيوبهم في النطق والأداء.

---

[1] ينظر : رشدي أحمد طعيمة ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال ، ص 367 .

[2] ينظر : سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، د ط، 1999، ص 31، بتصرف .

[3] ينظر : المرجع نفسه، ص 32 بتصرف.

- لا تهيئ للتلاميذ فرصة التدرب على صحة القراءة وتمثيل المعنى وجودة الإلقاء.
- غير مناسبة للتلاميذ الضعفاء، فقد ينشغل بأمور أخرى تشوش ذهنه، مما يجعل المدرس يواجه صعوبة في التأكد من حدوث فعل القراءة.

2 3 -الطرق العامة في تدريس القراءة :

تعددت طرق تعليم القراءة بسبب مجموعة من العوامل التي دفعت المربين إلى أن يفكروا في أقصى طريقة يتعلم بها الإنسان اللغة، وأيسر سبيل يمكنه من فهم ما يقرأ مع تأديته للمفردات بصورة صحيحة.[1]

وقد قسمت طرق تعليم القراءة إلى :

2-3-1- الطريقة التركيبية(الجزئية):

وقد سميت كذلك لأنها تبدأ بتعليم المبتدئين مزايا وعيوب الكلمة أي حروف وأصوات اللغة أولا، وتتدرج إلى تعليمهم المقاطع ثم المفردات فالجمل من بعد قراءة وكتابة، أما تسميتها بالطريقة التركيبية، فلأننا نركب الكلمة من عدة حروف، وتنقسم الطريقة التركيبية إلى ثلاثة أقسام[2]:

2 3 2 -الطريقة الحرفية(الهجائية): وبهذه الطريقة يتعلم المبتدئ حروف الهجاء بأسمائها.

أ - **الطريقة الصوتية:** وهي الطريقة التي تبدأ مع الطفل بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها[3].

ب - **الطريقة المقطعية:** تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات.

---

(1) ينظر : سمير شريف إستبتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد – الأردن، د ط ، 2010، ص 72.

(2) ينظر : فوزي الشربيني، عفت الطنطاوي، التعليم الذاتي، الميولات التعليمية،عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2011، ص 52 .

(3) ينظر : راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط 1، 2009، ص 88.

☒مزايا الطريقتين (الحرفية والصوتية)[1]:

- ✓ تتفق الطريقتين مع منطق الأشياء في البدء من الجزء إلى الكل فهما تبدأن من الحرف وهو الجزء وتنتهيان بالكلمة وهي الكل.
- ✓ تربط الطريقتين بين اسم الحرف وصوت الحرف ورسم الحرف مما يساعد على سهولة التمييز بين الحروف أو الكلمات المتشابهة صوتا أو رسما.
- ✓ يسهل تدريب التلاميذ عليها، ولا تحتاج إلى أساليب وتكنولوجيا معقدة في تعليمها.
- ✓ تمكن هذه الطريقة المتعلم من التعرف إلى الكلمات الجديدة، وعدم العجز أمامها.
- ✓ تعلم دقة النطق الصحيح والضبط الإعرابي.

☒عيوب الطريقتين (الحرفية و الصوتية)[2]:

- ❖ تبدأن بتعليم شيء غير ذي معنى وهو الحرف.
- ❖ تعودان التلاميذ البطء في القراءة، وتهجئة الحروف حرفا حرفا والكلمات كلمة كلمة .
- ❖ يهتم فيها التلاميذ بالتعرف والنطق دون الفهم.
- ❖ تعطي أصوات الحروف نطقا واحد، لكن رسمها مختلف مثل:(على ،علا)، (لكن لاكن).
- ❖ لا تتفقان مع المنطق السيكولوجي في إدراك الأشياء، حيث يتم إدراك الكل قبل إدراك مجموع أجزائه.

---

[1] ينظر: محمد عبيد الظنحاني ، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم ،ص193.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص193.

2 3 3 -الطريقة التحليلية (الكلية) :

تبدأ بتعليم التلاميذ وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه، وتقوم على البدء بالكلمات أولا ثم الحروف، أساسها معرفة الطفل كثيرا من الأشياء والأسماء قبل دخوله المدرسة[1]، وتنقسم إلى:

أ – **طريقة الكلمة:** الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا، ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات تحليلا مفصلا، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات[2].

ب– **طريقة الجملة :** هي تطور لطريقة الكلمة والدفع بها خطوة إلى الأمام، وأساسها أن الجملة هي وحدة المعنى وليست الكلمة ولا الحرف.

وطريقتها: أن يعد المعلم جملا قصيرة مما يألفه الأطفال، أو طائفة من هذه الجمل، بينها ارتباط في المعنى ويكتبها على السبورة، ثم ينطق بالجملة ويرددها الأطفال أفرادا أو جماعات مرات كافية ، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات .....وهكذا، ويرشدهم في كل جملة إلى تحليلها إلى كلمات ثم إلى أجزاء الكلمات ، ويحسن أن تقترن الجمل بصورة توضحها [3].

---

[1] ينظر : راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، 2003 ص 70.

[2] ينظر : محمد عدنان عليوات، تعليم الأطفال لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، ص 79.

[3] ينظر: محمد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، ص 33- 34 .

مزايا الطريقتين (الكلمة ، الجملة)[1]:

- ✓ تبدآن بتعليم شيء ذي معنى وهو الكلمة أو الجملة.
- ✓ تتفقان مع المنطق السيكولوجي في إدراك الأشياء، حيث يتم إدراك الكل وهو الكلمة أو الجملة قبل إدراك مجموع أجزائه وهي الحروف من الكلمة والكلمات في الجملة.
- ✓ تعودان التلميذ السرعة والطلاقة والانطلاق في القراءة .
- ✓ يهتم فيها التلاميذ بفهم المقروء وتمثيل المعنى .
- ✓ مشوقتان وتدفعان التلاميذ للتعلم .

عيوب الطريقتين(الكلمة ، الجملة)[2]:

- ❖ التخمين والخلط بين الكلمات المتقاربة في الصوت أو الرسم.
- ❖ العجز أمام الكلمات الجديدة تعرفا ونطقا، والتي لم يسبق للتلميذ التعرف عليها.
- ❖ الاتجاه الخاطئ في حركة العينين.
- ❖ يقل فيهما مستوى الدقة في النطق والضبط الإعرابي.

[1] محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، 195-196.
[2] ينظر : المرجع نفسه، ص 196 .

2 3 4 -الطريقة المزدوجة(التركيبية التحليلية)[1]:

لقد تعرضنا من خلال طرق التدريس السابقة إلى مزايا وعيوب كل طريقة وخلصنا إلى عدم وجود طريقة تتمتع بكل المزايا، ولهذا فإن الاتجاه الحديث يسعى للجمع بين الطريقتين فيأخذ من كل طريقة سواء كانت جزئية أو كلية.

من هنا ظهرت الطريقة المزدوجة (التحليلية ، التركيبية) والتي **تتميز** بما يلي :

- ✓ أنها تقدم للأطفال كلمات ذات معنى فهي تمثل وحدات معنوية كاملة للقراءة (طريقة الكلمة).
- ✓ تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات، وبهذا فإنهم ينتفعون بطريقة الجملة.
- ✓ أنها تُعنى بمعرفة الحروف الهجائية (الطريقة الأبجدية).
- ✓ أنها تقوم بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا وذلك للتعرف على أصوات الحروف وربطها بالرموز، وبهذا فإنها تستفيد من الطريقة الصوتية.
- ✓ أنها استطاعت التخلص من كل العيوب التي لحقت الطرائق السابقة.

ومن هنا نرى أن هذه الطريقة تستفيد من كل الطرق سواء كانت طريقة الكلمة، أو طريقة الجملة أو الطريقة الهجائية أو الطريقة الصوتية.

[1] ينظر : دحال سهام، دراسة وتحليل استرتيجيات الفهم الشفاهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير، 2004، 2005، ص 47.

2 4 -المهارات المطلوبة في عملية القراءة:

تعريف المهارة : هي الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف وتعد المهارة ضرورية للمعلم الكفء، إذ لا يستطيع من لا يملك المهارة تعليم المهارة، فمن لا يتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه أو تنفيذ متطلباته [1].

إن القراءة باعتبارها مهارة متعلمة ، ووسيلة لامتلاك المعرفة وامتلاك المعلومات، والمعلوم أن كل من يمتلك أكبر قدر من المعلومات فإنه يمتلك القدرة على السيطرة والتحكم في توجيه الرأي و تغيير الأفكار والمعتقدات.....، وكلما تناقضت معرفة الإنسان تضاءلت قوته وضعفت ثقته بنفسه، إن الإنسان الذي يقل محصوله من ألفاظ اللغة وصيغاتها يقل محصوله الفكري، كما تقل قدرته على التعبير والتواصل مع الآخرين والتكيف معهم وقد يؤدي هذا إلى الشعور بالنقص وعدم تقدير الذات[2].

- ✓ **الاستماع:** هي العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جاهرة أو المتحدث في موضوع ما، وترجمة الرموز والإشارات والأصوات إلى دلالات.[3]

---

[1] ينظر : فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية ، بين المهارة والصعوبة، ص 43- 44.

[2] ينظر : محمد صلاح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، كلية التربية، جامعة الأزهر، د ط ، 1975، ص 225 .

[3] ينظر : هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، دار الصفاء، ط 1، 2006 ،ص 25 .

وتحتاج هذه العملية إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب السمع والاستماع ، كالبعد عن المقاطعة أو التشويش وله أهمية كبيرة تتمثل فيما يلي:

- ✓ هو وسيلة جيدة لتعليم المكفوفين[1].
- ✓ فهم مدلول الألفاظ والربط بين الصور الحسية للأشياء والألفاظ الدالة عليها.
- ✓ الاتصال بالبيئة البشرية والطبيعية والتعرف عليها.
- ✓ فهم المستمع لما يدور حوله من أحاديث وأخبار ونصائح وتوجيهات.[2]

ولتنمية هذه المهارة يرجى اتباع مجموعة من الاقتراحات هي:

- ❖ وضع الأطفال في الأماكن الملائمة، وضبط النظام والتقليل من الضوضاء.
- ❖ مُلاءمة المادة المسموعة لمستوى نضج الأطفال، ومدى انتباههم وخبراتهم السابقة.
- ❖ تزويد الأطفال بالتوجيه الذي يساعدهم على إعادة إلقاء ما سمعوا وتلخيصه وشرحه.
- ❖ عرض بعض البرامج الإذاعية الخاصة، التي تتناسب مع المنهج التعليمي للأطفال واستخدامها كدروس بين الحين والآخر.

- ✓ **الفهم** : يعتبر من أهم مهارات القراءة وأساس عملياتها ، لذا نجد التلميذ يسرع في القراءة وينطلق فيها إذا فهم ما يقرأ.[3]

يذكر " فتحي الزيات " أن الفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيرا على ذوي صعوبات التعلم وأنه أقلها قابلية للعلاج، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على

---

(1) ينظر : هدى علي جواد الشمري، سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان – الأردن، ط 1، 2005 ،ص 184 .

(2) ينظر : فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 64 .

(3) ينظر : فهد خليل زايد ، استراتيجيات القراءة الحديثة ، ص 53 .

الكلمات وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحرزون تقدما ملموسا أو دالا على اختبارات الفهم القرائي وتظل حاجاتهم إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم[1]، والتدرب عليها لذا وجب على المعلم أن يعتني بأساليب الفهم والاستيعاب وتفسير معاني الكلمات وأن لا يسمح بقراءة الكلمات أو الجمل والفقرات دون فهم معناها[2].

- ✓ **السرعة:** تعتبر السرعة في القراءة من أهم المهارات التي ينبغي أن تعمل المؤسسات التعليمية منذ المرحلة الأساسية على العناية بها، لأنها مهارة تفيد الإنسان في حياته العلمية والعملية وتعطيه القدرة على الاستفادة من الكتب والصحف والمجلات في أقل وقت ممكن، وقد نالت هذه المهارة اهتمام كثير من العلماء في الغرب فظهرت البحوث والتجارب في الربع الأخير من القرن التاسع عشر حول حركة العين أثناء القراءة، وتوصلوا إلى أن هذه الحركات عبارة عن سلسلة من الوقفات والقفزات تمكن القارئ من إدراك الكلمات الموجودة في السطر وعددها في الوقفة الواحدة، كما

أظهرت البحوث بعض الحقائق المهمة التي تتلخص في[3]:

- ✓ أن حركة العين خلال القراءة لا تكون حركة متواصلة، بل تكون متقطعة تتألف من سلسلة قفزات ووقفات متتالية.
- ✓ تكون الوقفات أطول من القفزات بوجه عام، فالمدة التي تستغرقها القفزات تتراوح مابين $\frac{1}{2}$ و $\frac{1}{24}$ حسب الأشخاص، أما المدة التي تستغرقها الوقفات تتراوح مابين $\frac{12}{12}$ و $\frac{12}{24}$

---

(1) ينظر : فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ،دار النشر للجامعات، ط 1، 1998 ، ص 461 .

(2) ينظر : سليمان يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 1 ، 2010، ص 307 .

(3) ينظر : فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، ص 49 – 51 .

- ✓ **الطلاقة:** تعد الطلاقة والانسياب في القراءة من المهارات ذات الصلة بالقراءة الجهرية، فهي صفة يتصف بها القارئ الذي يقرأ قراءة سليمة صحيحة خالية من الأخطاء ويحسن نطق الحروف وإخراجها من مخارجها نطقا واضحا سليما في زمن أقل من الذي يستغرقه القارئ العادي[1].

[1] ينظر : فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، ص 56 .

2 5 -وسائل تنمية الميل إلى القراءة:

تستطيع الأسرة والمدرسة – بناء على ما تقدم – أن تنمي الميل إلى القراءة عن طريق بناء المواقف التي تُرغب الأطفال في القراءة وتشجعهم عليها، ومن أهم هذه المواقف والوسائل ما يأتي[1]:

- ❖ أن يكون اتجاه الوالدين نحو القراءة إيجابيا.
- ❖ أن تتوافر الكتب والمجلات المناسبة للطفل في كل مرحلة من مراحل حياته.
- ❖ أن يكون هناك مجال للحوار عن الكتب وعن القضايا التي تثيرها الكتب بين الأبوين وأن يشركا الأطفال في هذا الحوار.
- ❖ أن يكون هناك مجال لقص القصص وحكاية النوادر.

وتستطيع المدرسة أن توفر الظروف والفرص المناسبة التي تشجع الأطفال على القراءة ومن بين هذه الظروف ما يلي[2]:

- عمل مكتبة للفصل بحيث تحتوي على كتب ومجلات مناسبة من حيث المحتوى والأسلوب والصور وأن تكون كثيرة ومتنوعة بحيث يجد كل تلميذ بغيته وما يميل إليه.
- أن تخصص حصص للقراءة الحرة، حيث يتاح للتلاميذ حرية كاملة في أن ينتقوا الكتب التي يميلون إلى قراءتها، وأن تكون هناك مساعدة من المدرس إذا ما طلب التلميذ ذلك.

---

[1] ينظر : علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2006، ص 169 .
[2] المرجع نفسه، ص 169 .

- عمل معارض للكتب داخل المدرسة بحيث يستطيع التلميذ أن يجد الكتب التي يحب شراءها أو قراءتها
- عمل صحف مدرسية يعرض فيها التلاميذ بعض قراءاتهم و إنتاجهم من القصص والحكايات والنوادر والمواقف ....الخ

3-1- مفهوم الضعف القرائي:

يعد الضعف القرائي ظاهرة واضحة في مدارسنا، فلا يكاد يخلو فصل دراسي – في مرحلة تعليمية – من عدد من التلاميذ المتعثرين في القراءة، والذين يقل مستواهم القرائي– عادة – عن أقرانهم بعام أو أكثر[1].

وقد وجدت اختلافات كثيرة في تسمية الضعف القرائي وفي تعريفه، فقد يرى المتصفح للأدبيات التربوية التي تناولت مجال تشخيص وعلاج الضعف القرائي مصطلحات عدة تختلف أحيانا، وتتفق أحيانا، وتتداخل تارة أخرى ومن تلك المصطلحات: التأخر القرائي، والضعف القرائي، والعسر القرائي، وصعوبات القراءة، والفقر القرائي ...[2]

وبما أننا في صدد الحديث عن ضعف التلاميذ في التمكن من مهارات القراءة عموما، فيمكن أن نتبنى تعريفا يوضح لنا ملامح ومظاهر هذا الضعف، ويساعد في تحديدها إذ يعنى بالضعف القرائي Reading Disability " **ضعف التلاميذ في مهارات القراءة عموما حيث يواجه التلاميذ ضعفا في التعرف على المفردات ونطقها، وضعفا في فهم الجمل والفقرات، واستخراج الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية، وغيرها من مهارات الفهم القرائي، ويقل فيه التلميذ عن أقرانه سنة دراسية، أو سنتين دراستين**[3].

ويمكن تعريف الضعف القرائي أيضا بأنه: "**القصور في تحقيق أهداف القراءة، من فهم للمقروء وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في النطق، أو الضبط الخطأ للألفاظ.**[4]

---

(1) محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط2، 2002 ، ص 64.

(2) محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص 76.

(3) ينظر : المرجع نفسه ، ص 76.

(4) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن،ط 2، 2007، ص 81.

وأمام هذه الحقيقة الظاهرة، أجمع التربويون على أن ثمة أسباب تؤدي إلى هذه الحالة المتردية عند التلاميذ، توزعت بين المعلم، والتعلم، والكتاب المدرسي، على اعتبار أن القراءة مشتركة بين الأطراف الثلاثة يؤدي كل منها دوره في هذا السبيل.[1]

3-2- أسباب الضعف القرائي:

توجد عدة أسباب أو عوامل ربما تسهم بشكل أو بآخر في الضعف القرائي، منها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالمتعلم، وأخرى تتعلق بالمادة التعليمية بحيث تشترك هذه العوامل في إحداث هذا الضعف لدى أغلبية التلاميذ.

أ - الأسباب المتعلقة بالمعلم :

ويقصد بها تلك الممارسات الخاطئة التي يؤديها المعلمون داخل حجرات الدراسة ومن أبرزها :

- ✓تحدث المعلمين باللغة العامية، وعدم التزامهم الكلام باللغة العربية السليمة حتى أثناء تدريسها، وهذا ما يؤثر سلبا على التلاميذ[2] .
- ✓ضعف اندفاع المعلم لتعليم القراءة وقلة حماسه في درس القراءة، وعدم اهتمامه بمتطلبات الدرس.
- ✓ضعف الإعداد المهني، وعدم تمكنه من طرائق تعليم القراءة واستراتيجياتها.

[1] ينظر : فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2، 2000، ص 62.

[2] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2001، ص 151

- ✓ عدم قدرة المعلم على استخدام وسائل تعليمية فعالة في تعليم القراءة.[1]
- ✓ ينظر بعض المعلمين إلى حصة القراءة باستخفاف شديد، ويراها فرصة للراحة وهذا ما يفقد الدرس قيمته ويبعث الفتور والكسل في نفوس التلاميذ[2].
- ✓ احتفاظ المعلم بأدواره النمطية التقليدية وعدم التجديد.
- ✓ استخدام المعلم أساليب تدريس تفتقر للتشويق والتجديد والفاعلية.
- ✓ ضعف المعلم في المهارات اللغوية كالتمكن من المفاهيم النحوية والإملائية، ومهارات القراءة المعبرة مما يؤثر في تواصله مع التلاميذ بوضوح ودقة.
- ✓ قلة خبرات المعلم وبخاصة فيما تعلق بالأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس كالبنائية والمعرفة وما وراء المعرفة واستخداماتها في تعليم القراءة.
- ✓ عدم قدرة المعلم على استخدام أساليب التشخيص أو التقويم لتحديد أخطاء التلاميذ في القراءة.
- ✓ عدم تمكن المعلم من مهارات القيام بالبحوث الإجرائية الميدانية لتحديد مشكلات تلاميذه القرائية ودراستها.
- ✓ قلة الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة،وبخاصة فيما يتعلق بتدريس القراءة.[3]
- ✓ إهمال التعامل أو التفاعل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيره من الأطفال العاديين.[4]

---

[1] ينظر : راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،ط 1، 2005، 182 .

[2] ينظر : فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 63 .

[3] محمد عبيد الظنحاني ، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم ، ص 91- 92 .

[4] سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن ، ط 3، 2010 ،ص 297 .

- ✓ عدم اهتمام المعلم بتزويد تلاميذه بالمادة القرائية الإضافية، التي من شأنها إثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ.[1]

ب- الأسباب المتعلقة بالتلميذ :

من الملاحظ أن فئة من التلاميذ لا تتقن القراءة، وبالتالي تجدهم ينفرون منها ومن حصصها، بل إن بعضهم يدخل حجرة الدرس وقد نسي أو تناسى كتبه المقررة، وهذه الظاهرة لم تنشأ من فراغ بل هناك أسباب تقف وراءها.[2]

ومن الأسباب التي تتعلق بالتلميذ نجد: العضوية منها والعقلية واللغوية والاجتماعية... وغيرها والتي سيأتي تفصيلها فيما يلي:

- ✓ **الأسباب العضوية** : وتأتي في مقدمة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة ، فـ" الأطفال الذين يشكون من علة جسمية لا يتعلمون بسهولة كما يتعلم الأصحاء، فهم يتغيبون عن المدرسة ويفقدون بذلك التعرف على بعض المفردات التي اللغوية التي يحتاج إلى معرفتها ...وفي بعض الأحيان تبدو الكلمات الجديدة في سياق كلمات فات للطفل أن يدركها، وبذلك تكون المادة الجديدة مضاعفة الصعوبة على تلميذ المرحلة الابتدائية.[3]

كما " أن القراءة عملية صعبة وتعلمها يحتاج إلى يقظة ونشاط في عملية التعلم، وبالتالي فإن أي مرض جسمي أو سوء تغذية أو ما شابه ذلك سيقلل حتما من تركيز الطفل وانتباهه ....مما يضعف تحصيله عامة والمستوى القرائي خاصة.[4]

---

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 104 .

[2] ينظر : عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص 101 .

[3] ينظر : حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 4، 2000، ص 168 .

[4] ينظر : محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 103 .

ومنه فالمتعلم أو التلميذ الذي يعاني من أمراض عضوية (عيب في النطق، ضعف في البصر أو ضعف في السمع) يجد صعوبة في التعلم عامة والقراءة على وجه الخصوص، فتأثير عامل الصحة على عملية القراءة كبير، فإن كان المتعلم مصابا بعلة صحية سينعكس ذلك سلبا على عملية تعلمه، في حين أنه إذا كان يتمتع بصحة جيدة فإن ذلك سيؤثر بشكل إيجابي عليها.

- ✓ **الأسباب النفسية:** إضافة إلى العوامل العضوية هناك أسباب نفسية قد تكون وراء ضعف التلميذ القرائي فـ " الأطفال الذين يعانون من القلق أو الخجل أو التوتر أو الخوف، يسهل عليهم الشعور بالإحباط فسرعان ما يُعرضون عن بذل أي مجهود للتعلم".[1]

كما أن " الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية نتيجة ظروف اجتماعية، أو أسرية،أو غيرها، ينعكس ذلك حتما على تحصيلهم الدراسي والقرائي خاصة، وكل ذلك يسبب لهم الإحباط والتوتر النفسي، وهي من الأمور الهامة التي يجب مراعاتها ومتابعتها والحرص على اكتشافها لدى المتعلمين، ومن الجوانب النفسية التي يمكن ملاحظتها على المتعلم، والتي تؤثر في تحصيله القرائي كالخوف والقلق والانطواء والخجل .....، والتي لها أثرها الفعال في التردد والعزوف عن القراءة، كما أن العقاب المستمر يتسبب في ظهور الفشل الدائم أثناء القراءة .....فلا يقرأ بالشكل الصحيح ولا يفهم ما قرأه.[2]

[1] ينظر : محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 103.
[2] ينظر : زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط 1، 2005، ص 123.

✓ **الأسباب الاجتماعية والاقتصادية :**

إن الظروف البيئية المحيطة بالتلميذ كفقدان أحد الأبوين، أو السكن غير المناسب، أو الحالة المادية المتردية، أو الأمية لدى الأبوين تؤثر كثيرا في اهتمام الطلاب بالقراءة، وقد تحملهم على كثرة الغيابات من المدرسة بالإضافة إلى اهتزاز قناعة الطالب بجدوى القراءة[1].كما أن " انفصال الوالدين أو عدم اهتمامهما بطفلهما، أو عدم تشجيعه على القراءة في المنزل، يؤثر سلبا على تحصيله القرائي بل قد لا يجيد القراءة إطلاقا[2]"

3-2-1- الأسباب المتعلقة بالكتاب المدرسي :

أ – **الجانب الشكلي:** أثبتت الدراسات العلمية الصلة الوثيقة بين درجة إقبال الطلاب على خط الكتاب الجيد السليم من العيوب، وجاذبية صوره وأناقته، وجودة ورقه، وحسن إخراجه.[3]

كما" يجب أن يكون الخط الذي كتب به الكتاب مناسبا بالقدر الذي يلائم الأطفال ويساعدهم في التعرف على الكلمات والجمل أما بالنسبة للصور فيجب أن تكون واضحة ومعبرة عن الموضوع أو الدرس بحيث يدرك التلميذ المعنى مستعينا بالصور الملونة.[4]

وبالتالي فإن قلة العناية بالكتاب وسوء طباعته وإخراجه، وضبطه وخلوه من الصور الملائمة لا يغري التلميذ بقراءته ولا حتى تصفحه.

ب – التأليف : قد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرب على عينات من التلاميذ، وبخاصة في الصفوف الابتدائية الدنيا، وقد يضع هذه الكتب مؤلفون بعيدون عن معايشة

---

(1) فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، ص 45 .

(2) ينظر : زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 124.

(3) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة، ص 91.

(4) ينظر : علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 1991 ، ص 162-161 .

التلاميذ في هذه المرحلة الأساسية، فلا يرون ما يراه من يتعامل مع التلاميذ، ويعرف قدراتهم وحاجاتهم على صعيد الواقع لا على صعيد الافتراض.[1]

ومنه ينبغي أن يقوم بتأليف الكتب المدرسية أشخاص ذو خبرة ومختصين في هذا المجال.

جـ- التطوير والتعديل: " في أغلب الأحيان لا يُجرى على الكتب المؤلفة تطوير أو تعديل، برغم ما يبديه المعلمون في الميدان على هذه المؤلفات من انتقادات وملاحظات تكون صائبة في الكثير من الأحيان.[2]

د – **الموضوعات : إن** " سوء الاختيار لبعض الموضوعات التي لا تبعث الشوق في نفوس الطلاب، لعدم ملاءمتها لهم من حيث أذواقهم وتربيتهم ومراعاة ميولهم، فهذه الموضوعات تروق المؤلفين وتعجبهم ويرون فيها أذواقهم وأمزجتهم، غافلين عما يروق للطالب ويناسبه.[3]

فالكثير من كتب القراءة والمطالعة لا تغري التلاميذ بقراءتها وذلك بسبب:

- ✓ سوء اختيار موضوعات القراءة وعدم مراعاتها لحاجات المتعلمين وقدراتهم .
- ✓ عدم تنويع موضوعاته
- ✓ كون أغلب موضوعاته ذات اتجاه واحد تعليمي وتهذيبي مباشر مما يشعر المتعلم بالسأم والملل.
- ✓ عدم وضوح الأفكار في بعض الموضوعات القرائية.
- ✓ احتواء بعض الموضوعات على تراكيب وأفكار صعبة.

---

(1) وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط 1 ، 2008، ص 127 .

(2) عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص 154 .

(3) فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 63 .

✓ افتقار الكثير من المفردات التي ترد في الموضوع إلى الشرح والتوضيح.[1]

وبالتالي فموضوعات القراءة لابد أن تكون مختارة بعناية تثير إعجاب المتعلم وتحرك رغبته في القراءة.

د- البيئة الصفية :

- ضعف الإدارة، وسوء التهوية، والمشوشات الصوتية.
- ندرة الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.
- الجمود على وضعية واحدة لتصميم وتخطيط غرفة الصف وعدم تكييفها لأساليب التعلم التعاوني والفردي والجماعي.
- الجو النفسي للبيئة الصفية من حيث علاقات المودة والاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ و التلاميذ فيما بينهم.[2]

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن ضعف التحصيل الدراسي عامة لدى التلاميذ، والقرائي على وجه الخصوص أصبح ظاهرة متفشية في مدارسنا، وأسباب هذه الظاهرة منها ما يعود إلى المعلم كقيامه ببعض الممارسات الخاطئة داخل الصف، ومنها ما يرجع إلى المتعلم وتأثره بعوامل مختلفة في تحصيله القرائي منها العضوية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية ...وغيرها ومنها ما يتعلق بالكتاب كاحتوائه على بعض العيوب في الشكل أو المضمون.

[1] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان – الأردن، ط1، 2005، ص 273.
[2] محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص 92 .

3-3- مراحل وأساليب تشخيص الضعف القرائي:

يمر تشخيص الضعف القرائي لدى التلاميذ في عدة مراحل متدرجة.

أ – **المرحلة الأولى** : تحديد المشكلة.

في هذه المرحلة يتم تحديد المشكلة أو الصعوبة التي يعاني منها الطفل في القراءة

ب – **المرحلة الثانية** : تحديد مستوى الضعف القرائي.

في هذه المرحلة يتم تحديد مستوى الضعف القرائي للتلميذ، فيقال: أن تلميذ في الصف الثالث الابتدائي يقرأ قي مستوى تلميذ في الصف الأول الابتدائي، والملامح الرئيسية لهذه المرحلة تظهر في القياس والتقييم و التقييم والوصف.

المرحلة الثالثة : تحديد حاجات الضعيف قرائيا.

تحدد في هذه المرحلة حاجات الضعيف قرائيا، فيقال: أن التلميذ في حاجة إلى مهارة استنتاج الأفكار الرئيسية، أو أنه يحتاج إلى التدريب على الربط بين العلاقات، والتمييز بين الحقيقة والرأي والتلخيص، وهكذا.والتي يمكن تحديدها عن طريق استخدام أدوات وأساليب تشخيص وتقويم مختلفة منها: الملاحظة، والاختبارات، والمقابلات، والاستبانات الخاصة بالتشخيص.

المرحلة الرابعة: تحديد عوامل وأسباب الضعف القرائي.

في هذه المرحلة يتم تحديد العوامل المسببة للضعف القرائي وتحديد العوامل المسؤولة عن الضعف في كل مهارة ثم رصدها في المرحلة السابقة فيتم طرح الأسئلة التالية[1] :

[1] محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص 93- 94 .

- ✓ ما العوامل المؤدية إلى ضعف التلميذ في استنتاج الأفكار الأساسية ؟
- ✓ ما أسباب ضعف التلميذ في التلخيص ؟
- ✓ لماذا لا يستطيع التلميذ التمييز بين الحقيقة والرأي في نص مكتوب ؟

3-3-1- طرق وأساليب التشخيص:

هناك العديد من الطرق والأساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم مهارات القراءة، ويذكر" **كيرك** " و" **كالفانت** " أن المعلمين يستخدمون طرقا غير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة ، وذلك عن طريق ملاحظة استجابات الطفل لقراءة المواد التعليمية ويحدد بناءً على ذلك مستوياتهم القرائية، ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن التلميذ أثناء القراءة، بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة والفهم والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات وبناءً على ذلك يتم تعديل برنامج القراءة وتنقيحه.[1]

ويمكن تقسيم أساليب أو وسائل التشخيص إلى نوعين:

- ✓ أساليب ووسائل تشخيص رسمية.
- ✓ أساليب ووسائل تشخيص غير رسمية.[2]

كما يشير" **فتحي الزيات** " إلى أنه يمكن تقويم مهارات القراءة من خلال أساليب التقويم غير الرسمية مثل :استبيان القراءة غير الرسمي وتحليل الاختبارات المسحية، الاختبارات التشخيصية، بطاريات الاختبار الشاملة[1].اختبارات القدرة على القراءة،

---

[1] صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، د ط، 2005، ص 60.

[2] محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم ، ص 94 .

اختبارات التحصيل للمواد المختلفة، دراسة الحالة.[2]

أ – التشخيص الرسمي: الذي يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها، ويصنف "**فتحي الزيات**" اختبارات القراءة الرسمية إلى:

- ✓ الاختبارات المسحية: لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.
- ✓ الاختبارات التشخيصية: لتوفير معلومات أكثر عمقا من نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.
- ✓ بطاريات الاختبارات الشاملة: التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة.

ب – التشخيص غير الرسمي: تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته أو مهاراته في التعرف على الكلمات، ويرى الكثير من الممارسين أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية[3]، وتوفر ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة وتحديد مستوياتها، وأنماط الأخطاء والأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات، ويمكن للمعلم استخدامها خلال فترة التدريس.[4]

---

(1) صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، ص 60.

(2) محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص 94 .

(3) صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، ص 61 .

(4) ينظر : محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص 94 .

ويشير " **فتحي الزيات**" إلى أهمية التقويم المدرسي الوثائقي للتغلب على مشكلات اختبارات القراءة التقليدية المقننة، التي يختلف محتواها عن المواد القرائية التي يتعلمها التلاميذ داخل الفصول المدرسية.

ويذكر "**كيرك**" و" **كالفانت**" أن الطرق غير الرسمية للتقسيم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة، تساعد المعلم في تقييم أداء الطفل في مواقف تعليمية متنوعة، علاوة على أنها تتميز عن التقييم الرسمي بأنها تتطلب وقتا وكلفة أقل، ويمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة، كما يمكن استخدامه خلال فترة التدريس.

ويضيف "**كيرك**" و" **كالفانت**" أن المعلم يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية، وقراءة الكلمات، وتمييز الكلمات.[1]

[1] صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، ص 61 .

3-4- مظاهر ومؤشرات الضعف القرائي :

قد يكون الضعف في مهارة واحدة أو مجموعة من المهارات الفرعية، وقد يكون على مستوى معين من مستويات الفهم، وقد يكون في مجموعة من المستويات، ومن أمثلة هذا الضعف نجد[1]:

- ✓ التعرف على شكل الكلمة
- ✓ صعوبة في النطق بالكلمات.
- ✓ إخراج الأصوات من مخارجها.
- ✓ فهم المعاني ودلالات الألفاظ.
- ✓ تحديد الفكرة العامة.
- ✓ تحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.
- ✓ فهم الجمل والفقرات والنصوص.
- ✓ صعوبة المفردات وتعقيدات الجمل والعبارات.
- ✓ الحشو والتكرار.
- ✓ تحديد بداية الجملة ونهايتها.
- ✓ السرعة القرائية.
- ✓ الثروة اللغوية.

[1] كامل عبد السلام طراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، عمان،الأردن، ط1، 2013، ص 18.

- ✓ السلاسة والانطلاق في القراءة.
- ✓ فهم مابين السطور.
- ✓ الاستنتاج والتفسير والتحليل والموازنة.
- ✓ القدرة على تنظيم الأفكار المقروءة.
- ✓ ترجمة المادة المقروءة بلغة التلميذ الخاصة (إعادة البناء اللغوي).

كما أن هناك مؤشرات ودلائل إذا ما توافرت مجتمعة أو أكثرها في القارئ، يمكن أن نحكم من خلالها على التلميذ بأنه ضعيف قرائيا ومن هذه المؤشرات والمظاهر[1]:

أخطاء في النطق والانطلاق في القراءة الجهرية:

الإبدال: وهو قيام التلميذ القارئ بحذف حرف أو أكثر من حروف الكلمة المنطوقة وإبداله بحرف آخر مكانه، أو حذف كلمة وإبدالها بكلمة مكانها.مثال: أن يحذف التلميذ حرف "الخاء" من كلمة "نخلة" ويقيم مكانه حرف الحاء فتصبح "نحلة" أو يحذف حرف الباء من كلمة "جبل" ويقيم مكانه حرف "الميم" فتصبح جمل.

الحذف:وهو قيام التلميذ بحذف حرف من كلمة، أو كلمة من جملة أو سطر بأكمله دون أن يقيم مقامه حرفا آخر، مثال:أن يحذف التلميذ حرف"الألف" من"عالم" لينطقها"علم" أو أن يحذف كلمة "نهاره" في جملة(ظل الفلاح نهاره يسقي ويزرع) وكثيرا ما يترتب عن السرعة في القراءة، وعدم الالتفات الكافي إلى المحتوى الفكري للمادة المقروءة[2]، وقد يكون ذلك نتيجة ضعف الإبصار أو فهم المعنى من السياق بصرف النظر عن الكلمة المحذوفة.[3]

---

[1] ينظر : محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، 78 .

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص79.

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 160.

القلب: هو قيام التلميذ بتقديم حرف أو عدة حروف أو تأخيرها عن مواضعها من الكلمة وعكس ترتيبها ونطقها بطريقة مقلوبة.

مثال: أن يقلب ترتيب حروف كلمة "بلح" فينطقها "حلب" أو "أرانب" ينطقها "أنارب".

الإضافة: وهي قيام التلميذ بإدخال حرف زائد أو عدة حروف زائدة على الكلمة، أو إدخال كلمة، أو عدة كلمات على الجملة. مثال: أن يدخل حرف الألف على كلمة "العلم" فينطقها "العالم" أو أن يدخل كلمة "الحق" على جملة " العلم نور" فتصبح "العلم نور الحق".

التكرار: وهو قيام التلميذ بقراءة كلمة عدة مرات وتكرارها، دون داعٍ. مثال: أن يكرر التلميذ كلمة "العدل" في "العدل أساس الملك" لتصبح "العدل العدل أساس الملك"[1]،وقد يكون هذا راجعا إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها، أو إلى اضطراب في حركة العين.[2]

التقطيع: وهو قيام التلميذ بنطق الكلمات في الجملة بتهجيتها كلمة كلمة، فينطق كلمة ثم يسكت سكتة خفيفة قد تطول أو تقص، ثم ينطق الكلمة الثانية فالثالثة حتى تمام الجملة، ولا ينطق الجملة دفعة واحدة. مثال: أن يقطع جملة :"اجتمع- التجار- في- سوق- الأسهم"[3]، ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم، أو عدم الفهم الكامل للمقروء[4].

---

[1] ينظر : محمد عبيد الظنحاني ، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص82.

[2] على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص160.

[3] ينظر : محمد عبيد الظنحاني ، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم،ص80.

[4] على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص160.

ضعف وأخطاء في التعرف إلى المفردات وتشمل[1] :

عدم القدرة على بناء كلمة بصرية: سرعان ما ينسى الطفل الذي يعاني من ضعف قرائي كل مفردة يتعلمها أو يتعرف عليها، ولا يستطيع الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، رغم تكرارها في نصوص وموضوعات متعاقبة.

عدم القدرة على التحليل الصوتي: كثيرا ما يعجز الضعيف قرائيا أمام لفظ الكلمات الجديدة، لعجزه عن استخدام التحليل الصوتي حيث لا يستطيع تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع والربط بين الحروف والكلمات وأصواتها الممثلة لها.

عدم القدرة على التحليل التركيبي: لا يستطيع الضعيف قرائيا معرفة أن الكلمات تتركب من أصول وسوابق ولواحق، وعدم معرفته هذه يؤدي إلى عجزه عن تحليل الكلمات إلى أصولها وتمييز السوابق واللواحق وتحديدها في الألفاظ.

عدم القدرة على استخدام تلميحات السياق: الضعيف قرائيا لا يدرك في الغالب أن هناك تلميحات في سياق النص سواء في سياق الجملة التي وردت فيها الكلمة، أم في السياق العام للكلام، فهو ينظر للكلمة دون النظر على ما قبلها أو بعدها من كلمات.

عدم القدرة على استخدام القاموس : قد يعجز الضعيف قرائيا عن استخدام القاموس في الكشف عن المفردات الجديدة أو الصعبة عليه، وذلك لعدم تمكنه من مهارات الكشف في المعاجم، حيث يتطلب الكشف عن الكلمة في المعجم تجريد هذه الكلمة، ومعرفة حروف الزيادة فيها.

[1] ينظر : محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص82.

ضعف وأخطاء في الفهم القرائي: من مظاهر ضعف التلميذ في الفهم القرائي ما يلي[1]:

- ✓ عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة تتطلب تذكر معلومات وتفاصيل مباشرة من النص، لا تحتاج في الإجابة عنها إلى إعمال العقل والتحليل والتفسير، ومن تلك الأسئلة: من .....؟ أين.....؟ متى.....؟ أذكر ثلاثا من شخصيات القصة؟ عدّد الأماكن التي عاش فيها بطل القصة؟
- ✓ عدم القدرة على تحديد الكلمات المفتاحية، أو الجمل المفتاحية في موضوع أو قصة.
- ✓ عدم القدرة على تحديد أو استخراج الفكرة العامة للنص وإن كانت واردة في أول الموضوع.
- ✓ عدم القدرة على تحديد عنوان للنص أو عناوين للفقرات.
- ✓ عدم القدرة على استنتاج علاقات السبب والنتيجة أو أوجه التشابه والاختلاف.
- ✓ عدم القدرة على إبداء الرأي حول بعض القضايا المطروحة في النص ولو حتى بالقبول أو الرفض أو الموافقة وعدم الموافقة.
- ✓ عدم القدرة على تلخيص النص أو جزء من النص بأسلوبه الخاص.

[1] ينظر : محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص83-84.

3-5- حلول و مقترحات لعلاج الضعف القرائي :

هناك العديد من الحلول والمقترحات التي طرحت لعلاج الضعف القرائي لدى التلاميذ ومن بينها نذكر:

- ❖ الاهتمام بتدريب التلاميذ على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها منذ الطور الأول.
- ❖ تنويع الطرائق أثناء القراءة.
- ❖ الاهتمام بإثراء المنهاج بما يعده من مواد قرائية إضافية، أو ما يرشد التلاميذ من كتب ومجلات.
- ❖ مراقبة حالة التلاميذ الصحية والاتصال بأولياء الأمور عند الملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر أو السمع مع وضعه في المقاعد الأمامية في الصف.
- ❖ الوقوف على أخطاء التلاميذ أثناء القراءة[1]، شرط أن لا يبادر المعلم بتصحيح الخطأ بمجرد وقوعه وقبل نهاية الجملة، وإنما يصحح الخطأ بعد أن ينتهي التلميذ من قراءة الجملة، فيطلب منه إعادتها صحيحة فإن لم يستطع أن يصححها جعل بعض التلاميذ يصححونها فإن لم يستطيعوا قام بنفسه بتصحيح الخطأ.[2]
- ❖ ضرورة إجراء فحوص تشخيصية على التلاميذ للوقوف على حالتهم الصحية، والتعرف على جوانب الخلل الجسمي والنفسي ووضع خطط لمعالجتها.
- ❖ التزام المعلم التحدث باللغة العربية السليمة.[3]
- ❖ التأليف وفق شروط تراعي ميول ورغبات التلاميذ، وتراعي قدراتهم العقلية.

---

(1) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، ط 1، 2002، ص52.

(2) ينظر: محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، النيل القاهرة، د ط، 1983، ص 134-135.

(3) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة ص90 .

- ❖ أن تجرب موضوعات الكتب على فئة من التلاميذ، ويؤخذ برأي المعلمين وتعدل وتطور بناء على ذلك قبل استعمالها وبعده.
- ❖ أن تتنوع موضوعات الكتب بحيث يجد كل تلميذ ما يروق له.
- ❖ أن تتدرج في مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات التلاميذ العقلية واللغوية.
- ❖ الحرص على إثارة التلاميذ وجذب اهتمامهم للقراءة بأساليب متنوعة.
- ❖ حسن اختيار مواد تعليمية بسيطة تعين على التدريبات القرائية[1].
- ❖ تدريب التلميذ على فعل أشياء بنفسه، ونطقها وكتابتها، شرط أن تكون هذه الأشياء من محيطه وبيئته مثل: الألعاب، الأسرة، الحيوانات، .....التي من شأنها تنمية مفرداته وتنمية مهارات الفهم القرائي عنده.
- ❖ استغلال وتوظيف الخبرات الإيجابية السارة لدى التلميذ مع الكتب وأن تقدم إليه مجموعات من الكتب والقصص التي تحتوي موضوعات وشخصيات محببة لديه.
- ❖ اعتماد التعلم التعاوني الذي يقوم على أساس أن أفراد المجموعة يعملون سويا للوصول إلى أهداف مشتركة، بحيث يتحمل كل فرد في المجموعة مسؤولية تعلمه، وتعلم زملائه في المجموعة، وهذه الشراكة تكسب التلاميذ خصائص اجتماعية: كحب المشاركة، والتفاني في خدمة الجماعة، وإبداء الرأي الآخر وتوطيد أواصر المحبة.[2]

---

[1] أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، إشكالية القراءة الآلية وتكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، د ط، 2003،ص 30.

[2] ينظر: محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص 99 .

3-5-1- البرامج العلاجية العامة: هذه البرامج صممت لكي تصلح لجميع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في جميع الأعمار.

وقد حدد العالم " **فليمنج** " بعض صعوبات القراءة وطرق علاجها كما يلي[1]:

الصعوبات القرائية	طرق العلاج
*التعثر في النطق والخلط بين الحروف والأصوات المتقاربة	تدريب التلاميذ على الحديث، وتدريبهم من خلال قوائم معدة
*القراءة العكسية (القلب المكاني)	تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات، مراعاة اتجاه العين أثناء القراءة، مع الاستعانة بالإصبع.
*التكرار	التدريب على معرفة كلمات جديدة، واستعمال القراءة الجهرية والجمعية في وقت واحد وبصوت مناسب.
*إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين (الإضافة)	تدريب التلاميذ عن طريق الألعاب بكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي، وتزويدهم بقاموس لغوي أكبر عن طريق المناشط اللغوية المختلفة.
*حذف كلمات موجودة (الحذف)	التركيز على المعنى، واستخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جمل ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينهما، واستخدام القراءة الجمعية مع إشراك المعلم فيها.
*إغفال سطر أو عدة سطور	استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة.
*القراءة المتقطعة، كلمة بعد كلمة	التخفيف من العناية بالكلمات تخفيفا مؤقتا.

[1] محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ص 100- 101.

*قصور فهم المراد من المادة المقروءة (عدم الفهم)	استخدام مادة قرائية أسهل، والتركيز على المعنى وإثارة الحوافز والدوافع للقراءة.
*صعوبة تذكر المقروء (صعوبة التذكر)	تدريب التلاميذ على المقروء.
*العجز عن القراءة السريعة (بطء القراءة)	تدريب التلاميذ على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة أو جملة في فقرة أو في صفحة، ويكون شفويا وتحريريا.

الفصل الثاني : الفصل التطبيقي

المبحث الأول: ملمحي الدخول والتخرج من الطور الثالث الابتدائي.

1 1 -مفهوم المرحلة الابتدائية.

1 2 -ملمحي الدخول والتخرج من الطور الثالث الابتدائي.

المبحث الثاني : التدرج السنوي والتوزيع الأسبوعي لحصص القراءة

2-1- التدرج السنوي لحصص القراءة.

2-2- التوزيع الأسبوعي لحصص القراءة.

المبحث الثالث : الدراسة الميدانية

3 1 -مصادر جمع المادة العلمية.

3 2 -المنهج

3 3 -العينة

3 4 -تحليل الاستبيانات.

نتائج واقتراحات.

1 1 -مفهوم المرحلة الابتدائية:

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي ذي الخمس سنوات، – المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري– مرحلة اكتساب التلاميذ المعارف الأساسية، وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي، والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكّن التعليم الابتدائي التلاميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان ومن الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية(المتوسط) بنجاح.[1]

ومرحلة التعليم الابتدائي منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة، تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلاميذ في هذه المرحلة من العمر، وسنتطرق مباشرة للطور الثالث الذي هو موضوع بحثنا. والذي يعتبر طور التحكم في اللغات الأساسية ويخص السنة الخامسة الابتدائية.

إن تعزيز التعلمات الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية في المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية والمدنية واللغة الأجنبية الأولى) تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي (امتحان نهاية المرحلة)، لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية) التي تبعده نهائيا عن الأمية وتعده لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح.[2]

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص22.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص23.

1 2 -ملمح الدخول والتخرج من الطور الثالث(السنة الخامسة)من التعليم الابتدائي[1]:

1-2-1- ملمح الدخول:

أ - **الكفاءة الشاملة:** في بداية السنة الخامسة

يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا، يغلب عليها النمط الوصفي تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

ب- الكفاءات الختامية:

- ✓ يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لاسيما النمط الوصفي ويتجاوب معه.
- ✓ يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.
- ✓ يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها.
- ✓ ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة.

1-2-2- ملمح التخرج :

أ - **الكفاءة الشاملة:** في نهاية السنة الخامسة

[1] ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2019-2020، ص 5 .

يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي، بلسان عربي ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية، نصوصا أصلية أغلبها مشكولة ويفهمها، وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

ب- الكفاءات الختامية:

- ✓ يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي.
- ✓ يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا، ويضيف أشياء أو أحداثا ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعللها بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة.
- ✓ يقرأ نصوصا أصلية قراءة سليمة مسترسلة، معبرة وواعية من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، تتكون من مئة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا.
- ✓ ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة، تتكون من ثمانين إلى مئة وعشرون كلمة مشكولة جزئيا، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

2-1- التدرج السنوي لحصص القراءة :

من خلال تصفح المقرر السنوي الخاص بنشاط القراءة للسنة الخامسة الابتدائية، يتضح لنا أنه قد قسم إلى ثمانية (08) مقاطع متنوعة، يحوي كل مقطع على ثلاثة نصوص (ماعدا المقطع الثامن الذي جاء في نصين فقط) تعالج قضايا وموضوعات فكرية وعلمية وثقافية، جاء ترتيبها ومحتواها كالآتي :

القيم الإنسانية: وهي المبادئ الأساسية التي تبنى عليها شخصية الفرد والمجتمع، حيث يتعلم التلميذ من خلالها احترام الآخر ومعرفة حقوقه وواجباته، ويحتوي هذا المقطع على ثلاثة نصوص جاءت عناوينها كالآتي : رفاق المدرسة، التعاونية المدرسية، طريق السعادة.

الحياة الاجتماعية والخدمات: وهي عبارة عن نصوص تحمل في طياتها النصح والإرشاد، وتدعو التضامن والتعاون والتآزر مع الضعفاء، وتبين قيمة الخدمة الاجتماعية وقيمة العمل والإخلاص فيه، وجاءت عناوينها كالآتي: من أشرف المهن، الإخلاص في العمل مهنة الغد.

الهوية الوطنية: يهدف هذا المقطع إلى غرس الروح الوطنية في نفوس المتعلمين، والاعتزاز بالعادات والتقاليد والتراث الثقافي والمعماري، يحتوي على ثلاثة نصوص عناوينها جاءت كالآتي : تاكفاريناس يتحدث، كلنا أبناء وطن واحد، أرض غالية.

التنمية المستدامة: يهدف هذا المقطع إلى ترسيخ الثقافة البيئية في شخصية المتعلمين، من خلال الدعوة للمحافظة على البيئة والمحافظة على الماء، وكيفية الاستفادة من النفايات من خلال إعادة رسكلتها، حوى هذا المقطع على ثلاثة نصوص معنونة كما يلي: سر الحياة، حين تصير النفايات ثروة، الحصاد والكلب وقطعة الخبز.

الصحة والتغذية: الهدف من هذا المقطع إكساب المتعلم ثقافة صحية وغذائية تتلاءم وعمره العقلي، من خلال تناوله لثلاثة نصوص عناوينها جاءت كالآتي: وادي الحياة، ممنوع الدخول، أحسن الأطباء: عصير الخضر والفواكه.

عالم العلوم والاكتشافات: هذا المقطع يجعل التلميذ يتفاعل إيجابيا مع الاختراعات العصرية والتطور التكنولوجي،ويتعرف على مؤسسي بعض العلوم، فجاءت نصوصه معنونة كالآتي : عبقرية فذة، قصة البنسلين، الروبوت المشاغب.

قصص وحكايات من التراث: يهدف هذا المقطع إلى تعريف التلميذ بتراثه المكتوب المتوارث عن الأجداد من قصص وحكايات ونوادر، وأمثال وحكم، عنونت نصوصه كالآتي: عزة ومعزوزة، جحا والسلطان، وفاء صديق.

الأسفار والرحلات: هذا المقطع يهدف إلى إثارة الفضول لدى التلاميذ، للسفر والتنقل والترحال من خلال زيارة بعض الولايات السياحية الجزائرية والتعرف على بعض العواصم والبلدان، والتفتح على العالم، فجاء في نصين معنونين كالآتي: رحلة إلى عين الصفراء، حكى ابن بطوطة.

2-2- التوزيع الأسبوعي لحصص القراءة : جاء توزيع حصص اللغة العربية لمستوى السنة الخامسة ابتدائي على النحو التالي

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	**02**	**90 د**
التدريب على الإنتاج الشفوي	**01**	**45 د**
القراءة (الأداء،الشرح والفهم) وإثراء اللغة	**01**	**45 د**
القراءة (الأداء،الشرح والفهم)+ الظاهرة النحوية	**02**	**90 د**
القراءة (الأداء،الشرح والفهم)+ الظاهرة الصرفية أو الإملائية	**02**	**90 د**
المحفوظات	**01**	**45 د**
المطالعة + التدريب على الإنتاج الكتابي	**02**	**90 د**
المجموع	**11**	**8 سا15 د**

من خلال الجدول يتضح أن الزمن المخصص لنشاط القراءة حدد بـ ثلاثة(03) حصص أي بحجم ساعي أسبوعي قدر بـ 02سا و15د ساعتين وربع، وهو الأمر الذي يطرح العديد من التساؤلات:

- هل الحجم الساعي المخصص لنشاط القراءة كاف؟

وهل بهذا بحجم ساعي كهذا يمكن إعطاء الفرصة لجميع المتعلمين نصيبهم القراءة الجهرية وفهم النص والتعمق في معانيه؟

- هل يستطيع المعلم أن يحقق الكفاءة المستهدفة من حصة القراءة في ظل حجم ساعي لا يتعدى 45 د وأفواج تربوية يتعدى تعدادها 40 تلميذا في بعض الحالات؟

–وتُسير حصص القراءة على مدار الأسبوع على النحو الآتي:

- ✓ **في الحصة الأولى** : تتم قراءة النص قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب) واستخراج موضوع النص، شخصياته، تحديد بيئته الزمانية والمكانية.
- ✓ قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة.
- ✓ شرح الكلمات والعبارات وفق السياق وبقرائن لغوية وغير لغوية .
- ✓ بناء المعنى : تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص وتمثل المعنى الكلي للنص.
- ✓ توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة.
- ✓ **في الحصة الثانية** : تتم قراءة النص(قراءة لجمع المعلومات : الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني.
- ✓ يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمالها .
- ✓ التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها.

- ✓ إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزائه وتحديد المجموعات الإنشائية.
- ✓ **في الحصة الثالثة:** تتم قراءة النص(قراءة لجمع المعلومات والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني.
- ✓ يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة فيه.
- ✓ التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته.
- ✓ التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها النص.
- ✓ إبراز نمط النص من خلال مكوناته.

3-الدراسة الميدانية:

3-1- مصادر جمع المادة العلمية الميدانية :

3-1-1- الاستبيان: يعرف الاستبيان على أنه مجموعة من الأسئلة والعبارات، التي تكون معا سلوكا أو ظاهرة تدريسية، تشير لخصائصها ومواصفاتها، ويقوم المعنيون بأمر التدريس عادة من معلمين ومشرفين ومتعلمين وأولي الأمر من أسر التلاميذ، وقادة المجتمع المحلي بالإطلاع والإجابة عليها حسب معرفتهم أو مشاهدتهم للموضوع التدريسي الذي تجسده، وهو يستوضح عموما آراء الآخرين ومرئياتهم بخصوص العملية أو الظاهرة التي يجسدها ويستفسر عنها.[1]

وفي دراستنا هذه قمنا بصياغة استبيان، ووجهناه لأساتذة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، حوى – أي الاستبيان- تمهيدا للتعريف بموضوع البحث وعلاقة أسئلة الاستبيان به، فيما خصصت الصفحات الموالية لطرح جملة من الأسئلة تعلق بعضها ببعض المعلومات الشخصية الخاصة بالأساتذة محل الاستبانة، فيما خصص الجزء الأكبر منها بموضوع البحث (تعليمية القراءة).

وقد تضمن الاستبيان نوعين من الأسئلة :

أ -**أسئلة مغلقة :** تطلب هذه الأسئلة من المعنيين إجابة محددة سواء تمثلت هذه الإجابة بكلمة أو مصطلح أو حقيقة أو كانت إشارة أو رمز يوضع أو يختار كإجابة مناسبة، كأسئلة ملء الفراغ، والصح والخطأ والاختيار من المتعدد.[2]

---

[1] ينظر : محمد زيان حمدان، قياس كفاية التدريس، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، الفيحاء،د ط ، 2000،ص 29 .

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص32.

ب –**أسئلة مفتوحة:**حيث أن هذا النوع من الأسئلة يترك الحرية للمستجوب للإدلاء بآرائه، و تقديم أفكاره والتوسع أكثر في الإجابة وهو الأمر الذي يساعدنا كثيرا في التحليل وجمع المادة العلمية الميدانية.

3-2- المنهج : :"هو دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا لمقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة[1]".

إن حسن اختيار المنهج في أي بحث علمي مرتبط بطبيعة المشكلة المراد دراستها، بحيث يترتب على ذلك نجاح البحث، وبما أن موضوعنا يتناول تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء النظام التربوي الجديد، فقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي بمساعدة المنهج التحليلي، حيث قمنا بوصف طرق وكيفية تدريس نشاط القراءة، أما المنهج التحليلي فقد اعتمدنا عليه في تحليل الاستبيانات ثم حساب النسب المئوية.

[1] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2005، ص 129.

3-3- العينة :

بما أنه من الصعب على الباحث أن يتصل بعدد كبير من المعنيين بدراسته لكي يطرح عليهم الأسئلة ويحصل على الأجوبة، فإنه لا مفر من الالتجاء إلى أسلوب أخذ العينات التي تمثل المجتمع الأصلي حتى يستطيع أن يأخذ صورة مصغرة عن التفكير العام[1].

وعليه تمثلت عينة بحثنا هذا في أساتذة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي والذين بلغ عددهم عشرون (20) أستاذا يتوزعون بين الذكور والإناث وأعمارهم بين (25 – 41) سنة من ذوي الخبرة الميدانية في التدريس.

[1] عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية لكتاب، الجزائر، ط2، 1985، ص 35.

3-4- تحليل الاستبيانات :

الجدول رقم 01 :توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية%
ذكر	12	%60
أنثى	08	%40
المجموع	20	%100

يبين الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة- البحث – من الأساتذة الذكور حيث بلغت نسبتهم 60% في حين بلغت نسبة الإناث 40%.

ولعل هذا راجع إلى طريقة ملء الاستبيان والتي ملئت عن طريق الهاتف، والبريد الإلكتروني حيث توفرت لدينا الأرقام الهاتفية والعناوين الإلكترونية للأساتذة الذكور، أكثر مما توفر من أرقام وعناوين الأساتذة الإناث.

الجدول رقم 02 : توزيع أفراد العينة حسب السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية%
30 -20	**04**	**%20**
40 -30	**15**	**%75**
50 -40	**01**	**%05**
المجموع	**20**	**100%**

تظهر النتائج أن معظم الأساتذة تتراوح أعمارهم بين 30- 40 سنة، وهم من ذوي الخبرة والأقدمية في قطاع التربية والتعليم حيث بلغت نسبتهم 75% كما أنها تعتبر التي جمعت بين الشباب والخبرة.

في حين بلغت نسبة الفئة الشبانية والذين تتروح أعمارهم بين 20- 30 سنة، والمتخرجة حديثا من المدارس العليا والجامعات ما نسبته 20%.

أما النسبة المتبقية والتي قدرت بـ 05 % فهي تمثل فئة الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين 40- 50 سنة هذه الفئة تعتبر العمود الأساسي لقطاع التربية والتعليم لما تحمله من خبرات وكفاءات عالية.

الجدول رقم 03 : توزيع أفراد العينة حسب التخصص في المادة.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية%
لغة عربية	**10**	**%50**
تخصص آخر	**10**	**%50**
المجموع	**20**	**%100**

تبين نتائج الجدول أعلاه أن نسبة أساتذة اللغة العربية 50% وهي بذلك تتساوى مع نسبة التخصصات الأخرى، والتي شملت التاريخ وعلم الاجتماع والتسيير والاقتصاد، والعلوم القانونية والإدارية. وهي تخصصات أصبحت لها أيضا الأولوية في التوظيف بعد تخصص اللغة العربية.

الجدول رقم 04: توزيع أفراد العينة حسب صفة التعيين في قطاع التربية والتعليم.

الصفة	التكرار	النسبة المئوية%
أستاذ مثبت	**20**	**%100**
أستاذ متربص	**00**	**%00**
أستاذ مستخلف	**00**	**%00**
المجموع	**20**	**100%**

يبين الجدول وضعية الأساتذة في القطاع، إذ يمثل الأساتذة الذين يحوزون على الصفة (مثبت) – أي أنهم اجتازوا امتحان التثبيت بنجاح – ما نسبته 100% وهم من الأساتذة الذين وظفوا عن طريق مسابقات التوظيف التي تنظمها الوزارة الوصية كل عام، هذه الصفة تعمل على استقرار القطاع، كما أن الأستاذ المثبت يمتلك من الخبرة ما يجعله ملما بالبرامج التربوية وجميع مستجداتها.

الجدول رقم 05 : توزيع أفراد العينة حسب المؤهلات العلمية.

الشهادة	التكرار	النسبة المئوية%
ليسانس	**13**	**%65**
ماستر	**07**	**%35**
دكتوراه	**00**	**%00**
المجموع	**20**	**%100**

تظهر نتائج الجدول أن نسبة الأساتذة المحصلين على شهادة الليسانس بلغت 65%، فهي تعد الفئة الأكثر توظيفا مقارنة بفئة الأساتذة المحصلين على شهادة الماستر، ولعل هذا راجع للسياسة التي انتهجتها وزارة التربية في حرمان من يحملون شهادة أعلى من الليسانس في التوظيف بالطور الابتدائي.

الجدول رقم 06: يبين علاقة النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة)بالمنهاج.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) لها علاقة بالمنهاج ؟	نعم	09	%45
	لا	03	%15
	أحيانا	08	%40
	المجموع	20	%100

تبين نتائج الجدول علاقة النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) بالمنهاج حيث أن ما نسبته 45% من الأساتذة يرون أن هذه النصوص جاءت مترجمة ومقيدة لما أقره المنهاج التربوي.

في حين بلغت فئة الأساتذة الذين صرحوا بأن النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) لا علاقة لها بالمنهاج نسبة 15%.

أما الفئة الثالثة من الأساتذة فترى بأن هذه النصوص متفاوتة في علاقتها بالمنهاج فتارة تكون مترجمة لما أقره المنهاج وتارة أخرى تكون بعيدة كل البعد عما جاء به هذا الأخير وقد بلغت نسبتهم 40%.

الجدول رقم 07: يبين مدى تنمية النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي (القراءة) لقدرات التلميذ.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) تنمي قدراته؟	نعم	05	%25
	لا	06	%30
	أحيانا	09	%45
	المجموع	20	%100

عادة ما يتم إعداد النصوص على أساس استفادة المتعلمين منها باكتساب ألفاظ ومعاني جديدة وبالتالي تنمية قدراتهم الفردية وقد جاءت نتائج الجدول أعلاه كالآتي:

بلغت نسبة 45% من الأساتذة الذين يرون أن هذه النصوص عادة ما تقدم الإضافة من خلال تنمية القدرات الفردية للمتعلمين.

أما الفئة الثانية من الأساتذة والذين وصلت نسبتهم 25% أكدوا على إيجابية النصوص المقدمة للمتعلم وتسهم بدرجة كبيرة في تنمية قدرات المتعلم اللغوية.

في حين بلغت نسبة فئة الأساتذة الذين صرحوا بسلبية هذه النصوص في تنمية قدرات المتعلم 30%.

الجدول رقم 08: يبين مدى مراعاة النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) للفروق الفردية بين المتعلمين.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؟	نعم	01	%05
	لا	12	%60
	أحيانا	07	%35
	المجموع	20	%100

بينت النتائج المرصودة أن نسبة 60% من الأساتذة الذين أكدوا في تصريحاتهم بأن النصوص المقدمة في كتاب المتعلم لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

في حين ترى فئة ثانية من الأساتذة والذين بلغت نسبتهم 35% بأن هذه النصوص تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين لكن ليس بصفة دائمة.

أما الفئة المتبقية من الأساتذة وتمثل نسبتهم 5% فقد رأوا أن هذه النصوص تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

السؤال رقم 09 : يتعلق بنوع القراءة التي يبدأ بها المعلم سيرورة حصة نشاط القراءة.

جل الأساتذة صرحوا بأنهم يبدؤون سيرورة حصة نشاط القراءة بالقراءة الصامتة وذلك بعد القراءة النموذجية من قبل المتعلم.

وهذا ما يوفره هذا النوع من القراءة من جو الراحة والهدوء وإتاحة الفرصة لجميع المتعلمين لأخذ نصيبهم من القراءة فهي تشد انتباههم مما يزيد في تركيزهم على فهم النصوص ومحاولة فهم وشرح المفردات والمعاني الصعبة معتمدين في ذلك على توظيف واستثمار مكتسباتهم القبلية.

في حين صرح بعض الأساتذة بأنهم يفضلون البدء بالقراءة الجهرية من قبل المتعلمين الممتازين ثم يفتح المجال بعد ذلك للقراءة الصامتة لمدة زمنية معينة وذلك بحسب حجم النص المقروء ثم يعاد فتح المجال مرة ثانية للقراءة الجهرية، مع التوقف في كل مرة عند كل مفردة صعبة ليتم شرحها وتوظيفها في جمل مفيدة مع اقتراح إعراب بعض الجمل من أجل استغلال وترسيخ القواعد النحوية والصرفية المدروسة في أذهان المتعلمين.

الجدول رقم 10 : يبين مدى خدمة المشهد المرافق للنص المكتوب نشاط القراءة.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) لها علاقة بالمنهاج ؟	نعم	19	%95
	لا	01	%05
	المجموع	20	%100

لقد بينت نتائج الجدول أن ما نسبته 95% من الأساتذة يرون أن المشهد المرافق للنص المكتوب يخدم بدرجة كبيرة نشاط القراءة.

في حين كانت نسبة 5% من الأساتذة الذين أقروا عكس زملائهم إذ يرون أن المشهد المرافق لا يخدم نشاط القراءة.

إن المشهد المرفق بالنص المكتوب يخدم نشاط القراءة إذا كان يعبر تماما على ما هو موجود في النص، حيث يلجأ المعلم إلى طرح بعض الأسئلة التي تتعلق بالمشهد وذلك من أجل الاستثمار في خيال المتعلم ومحاولة ربط أفكاره واستنتاجاته بالنص المعروض للقراءة.

الجدول رقم 11 : يبين قدرة المتعلم في اقتراح عناوين أخرى للنص المقروء من خلال قراءته الصامتة.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يوفق المتعلم في اقتراح عناوين أخرى للنص من خلال قراءته الصامتة ؟	نعم	05	%25
	لا	01	%05
	أحيانا	14	%70
	المجموع	20	%100

يبين الجدول النسب المتفاوتة بين آراء الأساتذة في إمكانية قدرة المتعلمين على اقتراح عناوين أخرى للنص المقروء بعد إنهائهم لقراءتهم الصامتة له.فجاءت النسب كالتالي : 70% من فئة الأساتذة الذين صرحوا بقدرة المتعلمين على اقتراح عناوين أخرى للنص، لكن ليس بصفة دائمة.

في حين بلغ ما نسبته 25% من فئة الأساتذة الذين جاءت آرائهم إيجابية حول إمكانية المتعلمين من اقتراح عناوين أخرى للنص المقروء، في حين مثلت نسبة 5% من الأساتذة وهم الفئة المتبقية عدم قدرة المتعلمين على اقتراح عناوين أخرى للنص المقروء.

إن قدرة المتعلمين على اقتراح عناوين أخرى للنص المقروء بعد قراءتهم الصامتة له متوقفة على مدى فهمهم الجيد لمحتوى النص وعلى استرجاع واستثمار مكتسباتهم القبلية وتوظيفها في فهم النصوص الجديدة، والعكس صحيح.

الجدول رقم 12: يتعلق بتحضير المتعلمين للنص المقروء مسبقا.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يقوم المتعلمون بتحضير نص القراءة مسبقا ؟	الكل	00	%00
	البعض	20	%100
	المجموع	20	%100

كل أفراد العينة أي بنسبة 100% صرحوا أن بعض المتعلمين فقط من يقومون بتحضير نص القراءة مسبقا وليس كلهم.

فهذه الفئة من المتعلمين عادة ما تكون الفئة الممتازة داخل حجرة الدرس فهم بتحضيرهم المسبق للنص المقروء يجعلهم يفهمون النص فهما جيدا، ويظهر أثر ذلك جليا من خلال مقدرتهم على اقتراح عناوين جديدة للنص واستخراج عناوينه الفرعية بعد تقسيم النص إلى فقرات، مع كتابة ما يواجههم من مفردات وعبارات استعصى عليهم شرحها وتقديمها للمعلم أثناء سيرورة نشاط القراءة.

وبهذا تتحقق الغاية التعليمية الصحيحة، كون أن المتعلم بنى أو ساهم في بناء تعلماته بنفسه، فيصير المعلم بذلك موجها ومرشدا فحسب، وهو الأمر الذي جاءت من أجله المقاربة بالكفاءات التي جعلت من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية.

الجدول رقم 13: يبين مدى إتقان المتعلم للقراءة.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
ما مدى إتقان المتعلم للقراءة ؟	متوسطة	06	%30
	حسنة	10	%50
	جيدة	04	%20
	المجموع	20	%100

من خلال النسب المبينة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن آراء الأساتذة حول مدى إتقان المتعلمين للقراءة فجاءت النسب على النحو التالي :

الفئة الأولى تمثل ما نسبته 50% من الأساتذة يرون أن المتعلمين يتقنون القراءة بصورة حسنة.

الفئة الثانية تمثل ما نسبته 30% من الأساتذة أكدوا أن قراءة المتعلمين متوسطة.

الفئة الثالثة تمثل ما نسبته 20% من فئة الأساتذة الذين صرحوا بأن قراءة المتعلمين جيدة.

إن مدى إتقان المتعلم للقراءة مرهون بعدة عوامل منها ما هو نفسي ومنها ما هو عضوي ومنها ما هو اجتماعي.... كالثقة بالنفس والخجل والتشجيع و التعزيز وسلامة الحواس خاصة الجهاز النطقي وخلوه من أمراض الكلام كالتأتاة والفأفاة ..وغيرهما

ويعد المعلم عنصرا مهما في منح الثقة للمتعلم من خلال إشراك جميع المتعلمين أثناء تقديمه لنشاط القراءة مع اعتماده لأسلوب التشجيع والمكافأة خاصة أمام المتعثرين والابتعاد عن أسلوب التوبيخ والعقاب.

الجدول رقم 14 : يتعلق باستعمال المعلم اللهجة العامية أثناء شرح المصطلحات الصعبة التي يتضمنها النص المقروء.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل تستعمل اللهجة العامية أثناء شرح المصطلحات الصعبة التي يتضمنها النص المقروء ؟	نعم	07	%35
	لا	01	%05
	أحيانا	12	%60
	المجموع	20	%100

تبين نتائج الجدول أن معظم الأساتذة وبنسبة 60% يلجؤون في بعض الأحيان إلى استعمال اللهجة العامية أثناء شرحهم لبعض المصطلحات التي استعصى على التلاميذ فهمها.

في حين أن ما نسبته 35% من الأساتذة يقرون باستعمالهم للهجة العامية وبصورة دائمة أثناء شرحهم للمصطلحات الصعبة.

أما ما تبقى من أفراد العينة وهو ما يمثل نسبة 5% فهم يرفضون رفضا قاطعا استعمال اللهجة العامية أثناء شرحهم للمصطلحات الصعبة التي ترد في النص المقروء.

إن استعمال اللهجة العامية من قبل المعلم أثناء شرحه لمفردات النص يضر بالمتعلم أكثر مما ينفعه، إذ هو بذلك يفتح للمتعلمين المجال لاستعمال اللهجة العامية داخل حجرة الدرس وأثناء تحاورهم وتبادل الأفكار فيما بينهم، وهذا من شأنه أن يسهم في تدني المستوى اللغوي لديهم ويظهر أثره واضحا وجليا خاصة في التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

الجدول رقم 15: خاص بالحجم الساعي المخصص لتعليمية نشاط القراءة.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل ترى أن الحجم الساعي المخصص لتعليمية نشاط القراءة كاف ؟	كاف	03	%15
	غير كاف	11	%55
	أحيانا	06	%30
	المجموع	20	%100

من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ تضاربا في أراء العينة حول ما إذا كان الحجم الساعي المخصص لتعليمية نشاط القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي كافيا أم لا.فكانت نسبة55% من أفراد العينة قد اشتكت من قلة الساعات المخصصة لذلك مقارنة بعدد المتعلمين داخل حجرة الدرس.في حين مثلت نسبة 15% من أفراد العينة الرأي القائل بأن الحجم الساعي كاف .

أما النسبة للفئة المتبقية من أفراد العينة والتي بلغت نسبتها 30% ترى أن الحجم الساعي كاف في الكثير من الأحيان ولكن ليس دائما وذلك بحجم النص المقروء.

في ظل هذا التضارب في الآراء بين أفراد العينة حول كفاية الحجم الساعي المخصص لتعليمية نشاط القراءة من عدمه، نجد أن المعلم لا يستطيع أن يؤدي واجبه المنوط به كمرشد وموجه للمتعلم، لأنه يجد نفسه في صراع مع الوقت (45 د) وهذا لا يسمح له بتصحيح وتصويب جميع أخطاء المتعلمين أثناء قراءتهم الجهرية نظرا للعدد الهائل للمتعلمين داخل حجرة الدرس، والذي يتجاوز في كثير من الأحيان عتبة 35 إلى 40 متعلما.

السؤال رقم 16 : ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديم نشاط القراءة؟

تباينت آراء الأساتذة أثناء في الإجابة عن هذا السؤال فمنهم من يرجع أهم الصعوبات التي تواجهه أثناء تقديم نشاط القراءة إلى الحجم الساعي القليل الذي لا يكفي لتلبية متطلبات جميع المتعلمين فلا يمكن إشراكهم جميعا أثناء الحصة الواحدة والمقدر زمنيا بـ 45 دقيقة.

وهناك من يرى أن أهم الصعوبات التي تواجهه نكمن في العدد الكبير للمتعلمين داخل حجرة الدرس مما يؤدي إلى قلة التركيز لدى بعض المتعلمين وعدم انتباههم والانشغال بأشياء أخرى بالإضافة إلى عدم امتلاك بعضهم لمفاتيح القراءة السليمة والصحيحة، وكذا عدم امتلاك ملمح الدخول للسنة الخامسة (القراءة المسترسلة).

وترجع فئة أخرى من الأساتذة أهم الصعوبات إلى النصوص في حد ذاتها الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) لاحتوائها على بعض المصطلحات والعبارات الصعبة التي يصعب على المتعلم استيعابها وهذا ربما راجع إلى عدم وجودها أو تداولها في محيطه المعيشي أو لعدم تناسبها مع مستواه التعليمي.

السؤال رقم 17 : هل يتم تحقيق الكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة ؟

إن معظم النتائج المحصل عليها فيما يخص هذا السؤال تبين أن غالبية الأساتذة وبنسبة 55% يحققون الكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة، من قراءة مسترسلة، واحترام علامات الوقف وفهم النص واستخراج فكرته العامة وأفكاره الجزئية، لكن هذا لا يحدث إلا مع فئة المتعلمين الممتازين والقليل من بعض المتعلمين الذين يتقيدون بتعليمات المعلم وإرشاداته كاجتناب تكرار الأخطاء التي تم تصحيحها من قبل وتحضير النصوص قبل عرض القراءة، دون أن ننسى دور الأولياء في البيت.

في المقابل نجد نسبة 10% من الأساتذة الذين صرحوا بعدم تحقيق الكفاءة المستهدفة دون تقديم أي تبرير لذلك.

وجاءت نسبة 35% من الأساتذة الذين أكدوا تحقيقهم للكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة، لكن ليس بصفة دائمة.

لكي يتم تحقيق الكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة لابد من تظافر الجهود بين الجميع، المعلم والمتعلم دون أن ننسى الدور الكبير للوالدين وحرصهم في متابعة أبنائهم على إنجاز واجباتهم المنزلية ومساعدتهم على شرح وفهم ما استعصى عليهم فهمه.

كما يجب على المعلم وضع خطة مسبقة يضع من خلالها الأهداف التي ينبغي تحقيقها من خلال النص المعروض للقراءة، كما يجب عليه تبسيط وشرح المصطلحات الصعبة التي يتضمنها النص قدر الإمكان مع توظيفها في جمل من أجل ترسيخ معناها في أذهان المتعلمين، وعليه الانتباه إلى عدم شرح مصطلح بمصطلح أصعب منه، وأن لا يغفل عن إجراء تقويم بين الحين والآخر للتأكد من تحقيق الكفاءة.

السؤال 18: كيف تخدم الأنشطة اللاصفية (المطالعة) نشاط القراءة؟

يجمع كل الأساتذة على أن الأنشطة اللاصفية (المطالعة)" تخدم نشاط القراءة كثيرا وذلك من خلال تدعيم المتعلم لمكتسباته وتنمية رصيده اللغوي والمعرفي كما تساهم في تحسين مهاراته القرائية وتمكينه من امتلاك مفاتيح القراءة الصحيحة والمسترسلة (احترام علامات الوقف، التفاعل مع علامات التعجب والاستفهام من خلال نبراته الصوتية(التنغيم) .... كما تعمل على تزويدهببعض المصطلحات الجديدة ومرادفاتها وأضدادها وتعمل على تنشيط خياله وتمكنه من التحكم في آليات القراءة كتحليل النصوص وتلخيصها

الخاتمة :

من خلال دراستنا الميدانية التي قمنا بها توصلنا إلى جملة من النتائج ندرجها فيما يلي:

- ✓ معظم النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ هناك بعض النصوص التي لا تسهم في تنمية قدرات المتعلم لاحتوائها على بعض المصطلحات والعبارات الصعبة التي يصعب على المتعلم استيعابها لعدم تناسبها مع سنه أو مستواه التعليمي.
- ✓ بعض النصوص لا تحمل عنصر التشويق الذي يعمل على شد وجذب انتباه المتعلم.
- ✓ عدم جدية بعض المتعلمين وإهمالهم لواجباتهم المنزلية (عدم التحضير المسبق للنص المقروء).
- ✓ بعض المتعلمين لا يتقنون القراءة، وهذا راجع لعدم امتلاكهم لمفاتيح القراءة الصحيحة.
- ✓ استعمال اللهجة العامية من قبل بعض المعلمين أثناء شرحهم للمفردات الصعبة، من شأنه أن يسهم في تدني المستوى التعليمي للمتعلم ويؤثر سلبا في تنمية رصيده اللغوي والمعرفي.
- ✓ ضيق الوقت المخصص لنشاط القراءة (قلة الحجم الساعي) والمقدر بـ45 دقيقة يحرم المتعلم حقه من القراءة الجهرية، والمعلم من أداء دوره كموجه ومرشد له.

- ✓ اعتماد المعلمين على طريقة واحدة أثناء إلقاء الدرس حتى وإن لم يتم تحقيق الكفاءة المطلوبة.
- ✓ العمل على تشجيع المتعلمين على المطالعة المنزلية لقدرتها على تحسين مستوى القراءة لديهم.

نتائج واقتراحات :

- ❖ توفير الوسائل التعليمية جزء هام في العمل التربوي إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عنها.
- ❖ ضرورة إتاحة الفرص للمتعلمين للقراءة المتكررة قصد تدريبهم على النطق السليم للأصوات وتخصيص وقت كاف لهم بتوفير المواد القرائية من قصص وكتب متنوعة تستهوي رغباتهم.
- ❖ يستحسن على القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية انتقاء موضوعات النصوص المقروءة التي تثير المتعلمين وتزيد من إقبالهم عليها مع مراعاة توافقها مع سن المتعلم المعرفي ،والعقلي،والوجداني للاستفادة منها في حياته اليومية.
- ❖ اختيار الصور التعليمية المرفقة بالنص المكتوب بعناية شديدة، باعتبارها أحد المرتكزات الأساسية في تدريس نشاط القراءة.
- ❖ ضرورة تزويد المؤسسات التربوية بالمكتبات المدرسية، قاعات المطالعة، مقاهي الأنترنيت من أجل الأداء الجيد للمعلم والمتعلم.
- ❖ تكوين المعلمين خاصة فيما تعلق بطرائق تدريس نشاط القراءة وتكثيف الندوات التربوية (المشاهدة) الداخلية والخارجية والملتقيات لتحسين أدائهم.

- ❖ ربط تعليمية النصوص بالطرائق النشطة، خاصة منها استراتيجيات الأسئلة في مختلف مستويات الفهم.
- ❖ تخصيص حصة في الأسبوع للمطالعة في المكتبة المدرسية وتشجيع المتعلمين على روح المبادرة وتنمية الذوق لاكتشاف ميولاتهم وتنميتها.
- ❖ تدريب المتعلمين على البحث في المعاجم والقواميس المتخصصة باللغة العربية والذي يعتبر من الأسس القاعدية في تحقيق واكتساب رصيد لغوي وثقافي منسجم.
- ❖ العمل على اكتشاف نقاط الضعف القرائي لدى المتعلمين والعمل على علاجها بالطرق المناسبة لكل حالة، واكتشاف نقاط القوة وتعزيزها عن طريق الثناء والمدح والمكافأة.
- ❖ إلغاء الانتقال الآلي للمتعلمين خاصة في الطور الأول المعمول به حاليا.
- ❖ الحرص على ديمومة التواصل بين المعلم والولي.
- ❖ على الأولياء اصطحاب أبنائهم لزيارة المكتبات أثناء خرجاتهم العائلية.

قائمة المصادر والمراجع :

المصادر:

1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1 ، 1990.

2) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت ، لبنان، ط1 ، ج4، 1997.
3) الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ج4، دار الجيل، بيروت لبنان.
4) الخليل بن أحمد الفراهيدي،معجم العين، مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي،سلسلة المعاجم والفهارس،د ط ، د ت.

المراجع باللغة العربية:

1) أحمد بن محمد النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج18، ع 38، 2006 م.
2) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2000.
3) أحمد حسين اللقائي،عودة عبد الجواد أبوسنينة،التعلم والتعليم الصفي،دار الثقافة،عمان- الأردن،ط1، 1990 .
4) أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر، عمان – الأردن، 2009.

5) أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، إشكالية القراءة الآلية وتكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، د ط، 2003.

6) أحمد محمد المعتوق،الحصيلة اللغوية، أهميتها– مصادرها–وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د ط، 1996.
7) أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج 1، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 2006.
8) بشير ابرير، تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، ط1، الجزائر، 2008.
9) بشير عبد الرحيم الكلوب،الوسائل التعليمية،إعدادها وطرق استخدامها،دار المحتسب،عمان– الأردن، د ط، د ت.

10) بوفروم رتيبة، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس، دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، 2008/ 2009.
11) جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 1973.
12) حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د ط، 2011.
13) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 4، 2000.
14) حسن شحاتة، زينب النجار،معجم المصطلحات التربوية والنفسية،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، مصر، ط1، 2003.
15) حسن علي بن دومي، عمر حسين العمري، أساسيات في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار حنين للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ط1، 2005.
16) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004.
17) د، نعمان عبد السميع متولي، القراءة والتلقي، دراسة تطبيقية، دار العلم والإيمان، ط7، 2015.
18) دحال سهام، دراسة وتحليل استرتيجيات الفهم الشفاهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير، 2004، 2005.
19) راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، 2003.
20) راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،ط1، 2005.
21) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن،ط2، 2007.
22) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009.

23) رسمي علي عابد، وسائل المواد التعليمية، إنتاجها وتوظيفها، دار جرير، عمان-الأردن، ط1، 2006.
24) رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة، عمان – الأردن، ط 1، 2007.
25) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1 ، 2005.
26) زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 ،1429 هـ / 2008.
27) سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن ، ط 3، 2010 .
28) سعدون محمود الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان الأردن، ط1، 2005.
29) سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط2، د ت.
30) سليمان يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية و الاجتماعية والانفعالية مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1 ، 2010.
31) سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، د ط، 1999.
32) سمير شريف إستبتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد – الأردن، د ط ، 2010.
33) صالح بلعيد، تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، العدد 38، ديسمبر 2016.
34) صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، د ط، 2005.
35) طه حسين الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشرق، عمان – الأردن، ط 2، 2005،.
36) عاطف عدلي فهمي، المواد التعليمية للأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010.

37) عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، المغرب، د ط، 2007.
38) عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2001.
39) عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، المغرب، ط1، د ت،
40) عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار الغريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط.
41) على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي ، القاهرة ، د ط، 2006 .
42) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 1991 .
43) علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، د ط ،2005.
44) عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية لكتاب، الجزائر، ط2، 1985.
45) عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2005.
46) غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، دار أسامة، عمان – الأردن، د ط ، 2005.
47) فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، دار النشر للجامعات، ط 1، 1998.
48) فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2، 2000.
49) فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الحديث للنشر والتوزيع، الأردن،ط1 ،2008.
50) فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009.

51) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان – الأردن، د ط ، 2006.

52) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، دار اليازوري العلمية، الأردن، د ط، 2006.

53) فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة ، دار يافا العلمية ، عمان – الأردن ، ط 1 ، 2006 .

54) فوزي الشربيني، عفت الطنطاوي، التعليم الذاتي، الميولات التعليمية،عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2011.

55) كامل عبد السلام طراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، عمان،الأردن، ط 1، 2013.

56) كريمان بدير، إميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، 2000.

57) كمال يوسف اسكندر، محمد ذيبان عزاوي، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، دار الفلاح، الكويت ، ط1، 1995.

58) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

59) محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2007.

60) محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان – الأردن، ط1، 2005.

61) محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط 1، العين، 2003.

62) محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى ، عين مليلة – الجزائر، د ط، 2012.

63) محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 1999.

64) محمد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14،د ت.

65) محمد رجب فضل اللـه، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط2، 2002.

66) محمد زيان حمدان، قياس كفاية التدريس، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، الفيحاء،د ط ، 2000.

67) محمد صلاح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، كلية التربية، جامعة الأزهر، د ط ،1975

68) محمد عبيد الظنحاني، فنيات تعليم القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2011.

69) محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة في لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري ، عمان - الأردن، الطبعة العربية، 2007

70) محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوي، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، د ط، د ت.

71) محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 1999.

72) محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط2 ، 2002.

73) محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، 2016 -2017.

74) محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، النيل القاهرة، د ط، 1983.

75) مصطفى حركات، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، دار الآفاق، الجزائر، د ط، د ت.

76) نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس للنشر، بيروت لبنان ط5، 1998.

77) نذير بن يربح، ملفات سيكوتربوية، دار هومة، الجزائر، 2010.

78) الهام خنفري، مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة ماجستير ، جامعة منتوري قسنطينة، 2008.

79) هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، دار الصفاء، ط1، 2006.

80) هدى علي جواد الشمري، سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان – الأردن، ط1، 2005 .

81) وليد أحمد جابر، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن،ط3، 1991 .

82) وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2008.

المراجع باللغة الأجنبية:

1 - Comuet Vergncoux ,A la didactique en questions Hachette ,Paris, 1992.

2 - Philipe Jounari, conflits de savoir et didactique,De Docc,5 ,Bruscel, 1988.

المنشورات الوزارية :

1) دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2019-2020.

2) وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر،1999.

3) بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2019-2020.

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

قسم اللغة العربية وآدابها

تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية

السنة الخامسة – أنموذجا –

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

هذا الاستبيان موجه للسادة أساتذة التعليم الابتدائي – تخصص لغة عربية – مستوى السنة الخامسة لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث حول تعليمية القراءة .

لذا نرجو من السادة الأساتذة الالتزام بالدقة والصرامة في الإجابة عن الأسئلة قدر الإمكان ، وذلك بوضع علامة × في الخانة المناسبة ، أما الأسئلة المفتوحة فحبذا لو تكون الإجابة عنها بنوع من الاختصار بما ترونه مناسبا لذلك ، مع حرصنا التام على سرية المعلومات المقدمة من طرفكم ، ولكم منا جزيل الشكر والعرفان .

-دمتم أوفياء في خدمة البحث العلمي .

إعداد الطالبان :

- عقاب سليم
- رحماني سمير

إشراف الدكتور :

غيلوس الصالح

1 - الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2 - السن:.....

3 -التخصص:.....

4 -الصفة : مستخلف ☐ متربص ☐ مثبت ☐

5 -المؤهلات العلمية : ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

6 -الخبرة المهنية :من 1 إلى 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ 10 سنوات فما فوق ☐

7 -هل النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) لها علاقة بالمنهاج ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8 -هل النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) تنمي قدراته ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9 -هل النصوص الموجودة في كتاب المتعلم (القراءة) تراعي الفروق الفردية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10 -ما نوع القراءة التي تبدأ بها سيرورة الدرس ؟ ولماذا ؟

.....

.....

.....

11 -هل يخدم المشهد المرافق للنص المكتوب نشاط القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12 -هل يوفق المتعلم في اقتراح عناوين أخرى للنص من خلال القراءة الصامتة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13 -هل يقوم المتعلمون بتحضير نص القراءة مسبقا ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14 -ما مدى إتقان المتعلم للقراءة ؟

متوسطة ☐ حسنة ☐ جيدة ☐

15 -هل تستعمل اللهجة العامية في شرح بعض المفردات الصعبة التي يتضمنها النص المكتوب ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16 -هل ترى أن الحجم الساعي المخصص لتعليمية نشاط القراءة كاف ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17 -ما هي الصعوبات تواجهك أثناء تقديمك لنشاط القراءة ؟

.....
.....
.....

18 -هل يتم تحقيق الكفاءة المستهدفة من نشاط القراءة ؟

.....
.....
.....

19 -كيف تخدم الأنشطة الصفية (المطالعة) نشاط القراءة ؟

.....
.....
.....

فهرس الموضوعات :

مقدمة.....أ- هـ

الفصل التمهيدي.....06

أولا : نشأة التعليمية وتطورها.....07

ثانيا: مفهوم التعليمية.....11

ثالثا: موضوع التعليمية.....15

رابعا: أهمية التعليمية.....16

خامسا:أهداف التعليمية.....17

سادسا: فروع التعليمية.....19

سابعا: أقطاب التعليمية.....21

ثامنا: الوسائل التعليمية.....24

الفصل الأول : الفصل النظري.....37

المبحث الأول : القراءة مفهومها وأسسها وأهميتها.

1 -1 -مفهوم القراءة (لغة ،اصطلاحا) 38

1-2- أسس تعلم القراءة.....40

1-3- مراحل القراءة.....41

3 -5 -أهمية القراءة وأهداف تدريسها.....48

3 -6 -أهداف تدريس القراءة.....49

المبحث الثاني : القراءة أنواعها وطرق تدريسها.

2-1- أنواع القراءة.....50

2-2- الطرق العامة في تدريس القراءة.....56

2-3- المهارات المطلوبة في عملية القراءة.....61

2-4- وسائل تنمية الميل للقراءة.....65

المبحث الثالث : ماهية الضعف القرائي أسبابه وطرق علاجه.

3-1- مفهوم الضعف القرائي.....67

3-2- أسباب الضعف القرائي.....68

3-3- مراحل وطرق تشخيص الضعف القرائي.....75

3-4- مظاهر ومؤشرات الضعف القرائي.....79

3-5- حلول ومقترحات لعلاج الضعف القرائي.....84

الفصل الثاني : الفصل التطبيقي.....88

المبحث الأول: ملمح الدخول والتخرج من الطور الثالث الابتدائي.

1-1- مفهوم المرحلة الابتدائية.....89

1-2- ملمحي الدخول والتخرج من الطور الثالث الابتدائي.....90

المبحث الثاني : التدرج السنوي والتوزيع الأسبوعي لحصص القراءة.

2-1- التدرج السنوي لحصص القراءة.....92

2-2- التوزيع الأسبوعي لحصص القراءة.....94

المبحث الثالث : الدراسة الميدانية.

3 1 –مصادر جمع المادة العلمية.....97

3 2 –المنهج.....98

3 3 –العينة.....99

3-4- تحليل الاستبيانات.....105

نتائج واقتراحات.....118

قائمة المصادر والمراجع.....121

الملاحق (نموذج استبيان).....128

فهرس الموضوعات.....131

ملخص الدراسة.....134

الملخص :

يندرج هذا البحث في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، لأنه يتناول بالدراسة موضوعا موسوما بـ : " **تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية السنة الخامسة أنموذجا** ".

تعد القراءة مهارة أساسية في النشاطات اللغوية وخاصة في المرحلة الابتدائية، لذلك وجب الاهتمام بها أكثر فأكثر حتى يستفيد منها التلميذ، وهذا لا يتحقق إلا باختيار أمثل الطرق التي تدرس بها والمستعملة في ذلك.

تهدف هذه الدراسة إلى إيجاد أفضل التقنيات المستعملة من طرف المعلم، من أجل تسهيل اكتساب هذه المهارة.

الكلمات المفتاحية : التلميذ – القراءة – المهارة – التعليمية .

Résumé:

Cette recherche se situe dans la domaine de la linguistique appliqué et l'apprentissage de la langue arabe, car il examine le thème: enseignement de la lecture a l'école primaire. La cinquième année du modèle de l'enseignement primaire .

La lecture est une compétence essentielle dans les activités linguistique au primaire, pour cette raison il a fallu lui accorder de plus en plus de l'importance pour que l'élève puisse en bénéficier, et cela ne se réalise que par le bon choix des technique procédées dans l'enseignement.

Cette étude vise a cherché les meilleures technique utilisées par l'enseignant, afin de faciliter l'acquisition de cette compétence.

Mots cles : l'élève - la lecture - la compétence – la didactique .