الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
Faculté: des lettres et des langues

الرقم:..... N° :.....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة:

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية وتعليميّة اللّغة العربيّة)

عنوان المذكّرة

تعليميّة القراءة في المرحلة الابتدائيّة

دراسة وصفية تحليلية

– السّنة الثّالثة ابتدائي أنموذجا –

مقدّمة من قبل:

الطّالبة: نبيلة حساينية

تاريخ المناقشة: 2016 /06/22

اللّجنة المناقشة

الطّاهر بلعز	رئيسا	أستاذ محاضر ب	جامعة 8 ماي 45 قالمة
وليد بركاني	مشرفا ومقرّرا	أستاذ مساعد أ	جامعة 8 ماي 45 قالمة
وفاء دبيش	ممتحنا	أستاذة مساعدة أ	جامعة 8 ماي 45 قالمة

السّنة الجامعية: 2016/2015.

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

باسمك اللهمّ نستعين على أمور الدّنيا و الدّين ، وبك آمنّا و عليك توكّلنا و إليك المصير، لا مانع لما أعطيت و لا معطي لما منعت ، ولا رادّ لما قضيت ، وأنت على كلّ شيء قدير، لك الحمد الكثير والشكر الدائم ، والصّلاة والسّلام على سيّدنا ونبيّنا محمد الداعي إلى سبيل ربّه بالحكمة و الموعظة الحسنة و على آله وصحبه ، ومن والاه إلى يوم الدّين أمّا بعد:

كلمة أبت إلا الحضور: هي كلمة شكر و حمد لله -عزّ وجل- الّذي وفقّنا على إتمام هذه المذكّرة في أحسن الأحوال .

قبل أن نضع أقلامنا وإقرارا منّا بالفضل نتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ: "وليد بركاني"، الّذي وضع ثقته فينا وأمدّنا بتجربته، وأعاننا بملاحظاته القيّمة وتوجيهاته السّديدة، فكان مشجعا ومساندا لنا معنويا، فجزاه الله خيرا.

إلى الّذين كانت لهم علينا يد بيضاء لا نستطيع مكافأتهم عليها إلا بالدّعاء

إلى جميع أساتذتنا بقسم اللّغة والأدب العربي .

وأخصّ بالذكر: الأستاذ الطّاهر بلعز، والأستاذة لطيفة روابحية.

إلى كل من علّمنا حرفا .

وأخيرا نختم بقوله عزّ وجل:﴿رَبَّنَا لا تُؤَاخِذْنَا إن نَسِينَا أَو أَخْطَأْنَا، رَبَّنَا وَلاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْراً كَمَا حَمَلْتَهُ عَلى الّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا، رَبَّنَا ولاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَة لَنَا بِهِ واعْفُ عَنَّا واغْفِرْ لَنَا وارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلاَنَا فانْصُرْنَا عَلى القَوْمِ الكَافِرِينَ﴾، {البقرة:286}.

نبيلة

مقدّمة

مقدّمـــة:

تعدّ القراءة من مجالات النّشاط اللّغوي المتميّز لدى المتعلّم؛ إذ هي وسيلة اتّصال مهمّة، ونافذة يطلّ من خلالها المتعلّم على المعارف والحضارات المختلفة؛ حيث تسهم في تطوير شخصيته، كما أنّها وسيلة من وسائل الرّقيّ والنّمو الاجتماعي والعلمي، فبواسطتها يُشبع المتعلّم حاجاته ويُنّمي فكره وعواطفه، ويثري خبراته، بما تزوّده من أفكار وآراء، فينطلق في التّعلّم المستمرّ الّذي أضحى ضرورة لمواكبة التّطور العلمي والتّكنولوجي، والتّكيّف الشّخصي مع المتغيّرات السّريعة والمستحدثات العصرية الحاصلة، وتوسيع مدى رؤيته للأمور.

كما تعدّ القراءة من أبرز الدّعائم الّتي تقوم عليها عمليّة التّعليم والتّعلّم، وإذا تتبّعنا الحياة المدرسيّة في جميع مراحلها تبيّن لنا أنّ القراءة من الرّكائز الرّئيسية الّتي تقوم عليها المدرسة؛ وأنّها من بين الشّروط الأساسية للنّجاح فيها، ونظرا لأهمّية هذه المهارة اللّغوية في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، فقد حظيت باهتمام القائمين على إعداد المناهج والعاملين في ميدان التّربية والتّعليم، سعيا إلى تطوير البرامج والوسائل الّتي ترمي إلى مساعدة المتعلّم على اكتساب هذه المهارة، ولا سيّما في عصر التفجّر المعرفي والحاجة الماسّة إلى الاطّلاع على مختلف العلوم والمعارف.

وقد تمّ اختيارنا لموضوع القراءة، نظرا لأهمّيتها في صقل شخصية المتعلّم، وحاجته الكبيرة إليها، وكذا أهمّيتها في النّسق التّربوي العام، باعتبارها المحدّد الرّئيسي لمسار المتعلّم الدّراسي ومستقبله إمّا في نجاحه أو فشله؛ لذا جاء بحثنا موسوما ب: "**تعليميّة القراءة في المرحلة الابتدائيّة، –دراسة وصفية تحليلية – السّنة الثّالثة ابتدائي أنموذجا**.

فكان منطلق الإشكالية من طرح الأسئلة الآتية:

- ما مدى نجاعة تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية ؟
- وما هي الطّرائق المتّبعة في تدريسها ؟
- وما هي الصّعوبات الّتي يواجهها كلّ من المعلّم والمتعلّم على السواء ؟

لذا اقتضى الموضوع تقسيمه إلى خطّة شملت: مقدّمة ومدخل وفصلين أحدها نظري والآخر تطبيقي متبوعين بخاتمة، فملحق، فقائمة المصادر والمراجع، ففهرس الموضوعات.

- مقدّمة وخصّصت لطرح الإشكالات وما يتعلّق بها.
- ومدخل عنّوناه ب: "مفاهيم ومصطلحات" وتناولنا فيه البعد اللّغوي والاصطلاحي للتّعليميّة والقراءة، بالإضافة إلى مفهوم العمليّة التّعليميّة ومكوّناتها.

– أمّا **الفصل الأول** (النّظري) فوسمناه ب: " **أهمّية تعليم وتعلّم القراءة**".

وتناولنا فيه أهمّية تعليم القراءة في المرحلة الابتدائيّة، وأنواع القراءة وطرائق تدريسها، وأهمّ العوامل المساعدة على تنمية هذه المهارة، والأسس الّتي تبنى عليها كتب القراءة، وعالجنا فيه أيضا أسباب الضّعف القرائي ومظاهره وكيفية علاجه.

– وأمّا **الفصل الثاني** جعلناه تطبيقيا موسوما ب:"**واقع تعليم القراءة في المرحلة الابتدائيّة**"، عشنا فيه نتائج المتابعة الميدانية.

وتناولنا فيه تجلّيات مهارة القراءة في الكتاب المدرسي، وقدّمنا نموذجا للطّرائق المتّبعة في تعليم القراءة من خلال الحضور الميداني لحصص القراءة، وذلك بتسليط الضّوء على واقع العمليّة التّعليميّة في المدرسة الابتدائيّة، والأسباب والصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في التّعلّم وكيفية علاجها من خلال دور المعلّم في هذه العمليّة.

واعتمدنا في البحث على الاستبانة والمقابلة والملاحظة أدوات لجمع المعلومات والتّحقّق من صدقها وإثباتها من خلال التّطبيق الميداني لها، وبعد جمع المعلومات تمّ تحليلها ثمّ وضع بعض المقترحات والحلول.

وقد أنهيت بحثي بخاتمة تضمّنت أهمّ النّتائج الّتي توصّلنا إليها.

واعتمدنا في الدّراسة المنهج الوصفي مشفوعا بالتّحليلي والإحصائي؛ حيث يهدف البحث إلى معرفة درجة ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة في تدريس مهارة القراءة في الصّف الثّالث ابتدائي، وأثرها في تحصيل المتعلّمين واتّجاهاتهم نحو القراءة، ومظاهر الضّعف وأسبابه للوقوف على أهمّ طرق العلاج.

كما استعنا بمجموعة من المراجع أبرزها:

– تعليم القراءة والكتابة (سلوى مبيضين).
– مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها (محسن علي عطية).
– المهارات القرائية والكتابية (راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي).
– تدريس فنون اللّغة العربيّة (علي أحمد مذكور).
– المهارات اللّغوية (زين كامل الخوسيكي).
– تنمية مهارات القراءة والكتابة (حاتم حسين البصيص).

كما اطّلعنا على بعض الوثائق الوزارية المتعلّقة بالمعلّم منها: منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي ودليل المعلّم والوثيقة المرافقة له.

ومن بين الدّراسات السّابقة الّتي اهتمّت بالموضوع نذكر دراسة للباحث أحمد رشاد مصطفى الأسطل بعنوان مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصّف السّادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم لنيل درجة ماجستير بالجامعة الإسلامية بغزة (2010).

وككلّ بحث لم يخل عملنا من بعض الصّعوبات، خاصّة الشّقّ الميداني الّذي تطلّب جهدا ووقتا، فضلا عن مقتضيات البحث الّتي تمثّل في رفض بعض المعلّمين الحضور معهم أثناء سيرورة العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، كما رفض مدير مدرسة ابتدائية إجراء التّربص في مدرسته، بالإضافة إلى رفض بعض المعلّمين ملء الاستبانات.

- ويظلّ الفضل الأول في إنجاز هذا البحث للّه عزّ وجلّ نحمده ونشكره جزيلا أنّه أنعم علينا بنعمة الصّحة والصّبر، وشكرنا موصول إلى الأستاذ المشرف: **وليد بركاني**.

وفي الأخير، نرجو أن نكون قد وفّقنا في مسعانا وذلك أقصى ما نأمله، ونعتذر إن كان عملنا يشوبه نقص أو قصور، فإن لم نكن قد وفّقنا فحسبنا أنّنا بذلنا الجهد وحسبنا النّية الخالصة، ونسأل الله التوفيق والسّداد.

المحتويات:

- مفهوم التّعليميّة.
- مفهوم العمليّة التّعليميّة.
- مكوّنات العمليّة التّعليميّة.
- مفهوم القراءة.

تمهيـــد:

تعدّ القراءة وسيلة الإنتاج اللّغوي والفكري، حيث تنمّي قدرة المتعلّم وتزيد حصيلته وثروته اللّغوية، وبذلك يصبح المتعلّم قادرا على الفهم والإدراك والاستنتاج والتّحليل والنّقد، ومن هنا تكمن أهمّيتها في أهميّة المرحلة ذاتها، باعتبارها جزءا من سلسلة متتابعة من المراحل – الابتدائي والمتوسّط والثّانوي – السّابق منها يهيئ للاحقة.

ولقد اتّسع مفهوم القراءة مع مرور الزّمن وتطوّر الأبحاث العلمية، من المفهوم التّقليدي لها إلى المفهوم المتطوّر، فالقراءة همزة وصل بين الماضي والحاضر، ومن خلالها يتعرّف المتعلّم على تاريخ الحضارات والأمم السّابقة، فيكتسب المعرفة والخبرة، ويكشف الحقائق الّتي كانت مجهولة لديه، ونظرا لأهمّية القراءة قد رأينا رسول الله صلى الله عليه وسلّم في شأن أسرى معركة بدر يبيح لبعضهم أن يفتدي نفسه مقابل تعليم عشرة من أولاد المسلمين القراءة والكتابة، فمن شروط تقدّم الأمم والحضارات تعليم الناشئة القراءة والكتابة، الّتي تعدّ أهمّ دعائم نهضتها وتطوّرها، فهي تمثّل المفتاح لكلّ المعارف البشرية قديما وحديثا.

أولا: مفهوم التّعليميّة la didactique

1) لغة: تستمد التّعليميّة معناها من مادة(ع ل م) أي "علم: من صفات الله عزّ وجلّ العَلِيمُ والعَالِمُ والعَلاَّمُ، قال الله عزّ وجلّ:﴿**وَهُوَ الخَلاَّقُ العَلِيمُ**﴾ سورة يس، الآية(80).

وقال: ﴿ **عَالِمُ الغَيْبِ والشَّهَادَة** ﴾ سورة الأنعام، الآية(74)، وعَلَمْتُ الشّيء أعلمه عِلْمًا: عَرَفْتُهُ. وعَلَّمَهُ العِلْمَ وأَعْلَمَهُ إيّاه فتَعلَّمَهُ، وفرق سيبويه بينهما فقال: عَلِمْتُ كأَذِنْتُ، وأَعْلَمْتُ كَأَذَنْت، وعَلَّمْتُه الشَّيء فَتَعَلَّمَ. ويقال: تَعَلَّمَ في موضع اعْلَمْ".[1]

تنحدر كلمة الديداكتيك من حيث الاشّتقاق اللّغوي من أصل يوناني **didactikos** و**didaskein**، وتعني حسب قاموس روبير الصغير **le petit robert** درّس أو علّم **enseigner**، ويقصد به اصطلاحا: كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى كل ما له علاقة بالتعليم.

"Didactique (didaktik). didaktikos de didaskein. «enseigner » qui vise à instruire, qui à raport à Lenseignement ouvrages didactique".[2]

2) اصطلاحا: تُرجم المصطلح الأجنبي **didactique** في اللّغة العربيّة إلى عدّة مصطلحات منها: تعليميّة، تعليميات، علم التّدريس، علم التّعليم، التّعليميّة، الديداكتيك.ولكّننا نجد المصطلح الأكثر شيوعا واستعمالا هو: (تعليميّة).[3]

وقد عرّف **محمد الدريج** الديداكتيك في كتابه "مدخل إلى التّدريس تحليل العمليّة التّعليميّة" كما يلي: "هي الدّراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم الّتي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أوالانفعالي الوجداني أو الحسّ حركي"[4]. فالتّعليميّة تطرح موضوعات عديدة؛ أي أنّها لا تنحصر في دراسة المادّة الدّراسية فقط بل تشمل كل مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلّمية في مختلف أبعادها واتّجاهاتها التّربوية والنّفسيّة.

---

[1] _ ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان،ج9، ط3، 1999، مادة (ع ل م)، ص(370،371).

[2] _le petit robert (1) , alain.rey et j. rey ,paris(xi) ,1990 ,page 537.

[3] _ ينظر: بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص(8،9).

[4] _ مجلة الواحات للبحوث والدّراسات، حكيمة سبيعي ونور الدين أحمد قايد، التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع8، 2010، ص 37.

"و قد اعتبر **فيرنيو** (**G.Vergnioux**) الديداكتيك ميدانا علّميا مستقلّا، أسند إليه مهمّة صياغة المفاهيم والطّرائق الّتي يمكن أن تشكّل مقاربة عملية ".[1]

إذا فالتّعليميّة علم مستقلّ بنفسه، له مفاهيمه وأسسه وطرائقه الّتي يبنى عليها لما له من علاقة وطيدة بعلوم اللّغة الأخرى، وهو يعنى بالتّعليم والتّعلّم ويستفيد منه كلا الجانبين النّظري والتّطبيقي.

"فالديداكتيك فرع من فروع علوم التّربية تستهدف جوانب العمليّة التّعليميّة ومركباتها، لتجديد التّعليم والتّعلّم وتطويره، كما تهتمّ بالتّخطيط لأهداف التّربية والتّعليم ومراقبتها وتعديلها، مع مراعاتها للطرق والوسائل الّتي تسمح ببلوغ هذه الأهداف".[2]

ثانيا: مفهوم العمليّة التّعليميّة

إنّ محاولة وضع تعريف للعمليّة التّعليميّة يقتضي الإشارة إلى ظاهرتي التّعليم والتّعلّم بِعَدِّهما الأساس العام الّذي تتمخّض عنهما هذه العمليّة.

1. **التعليم**: للتّعليم تعريفات كثيرة تختلف باختلاف قائلها وفلسفتها التّربوية ومحور اهتمامه، وإن كانت جميعها تصبّ في قالب واحد ومعنى واحد، فيعرّف بأنّه:

"التّصميم* المنظّم المقصود، والخبرات الّتي تساعد المعلّم على إنجاز التّغيير المرغوب به في الأداء**، وهو أيضا العمليّة الّتي يمدّ فيها المعلّم للطّالب بالتّوجيهات، وتحمّله مسؤولية إنجاز الطّالب

---

[1] _ علي آيت أوشان ،اللّسانيات والديداكتيك، نموذج وظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثّقافة، ط1، 2005، ص 20.

[2] _ مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، حكيمة سبيعي ونور الدين أحمد قايد، التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مرجع سابق ، ص38.

* _ **التّصميم** هو عملية تحديد شروط التّعلّم، وأحد مكوّنات مجال تكنولوجيا التّعليم، يستعمل للإشارة إلى كل من استخدم عملية تصميم النظم التّعليمية وعملية تطوير الوحدات الكبيرة للتّعليم مثل البرامج والمناهج.

** _ **الأداء** هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري ويستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، هذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرة الفرد على أداء عمل ما.

ينظر: وزارة التّربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التّربوية، المعجم التّربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، دط، 2009، ص30 وما بعدها.

لتحقيق الأهداف التّعليميّة[***]، وهو كذلك الجهد الّذي يخطّطه المعلّم وينفّذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين تلاميذه".[1]

وهكذا نرى أنّ عملية التّعليم تعتمد على الدّراسة والتّخطيط لها مسبقا بطريقة منظّمة من طرف اختصاصيين في طرائق التّدريس وأساليبه، وذلك لتحقيق الأهداف الّتي وُضِعت من أجلها، لِتحسين وتطوير أداء المتعلّم بوساطة كفاءة المعلّم وقدرته.

كما عرّف بأنّه: "النّشاط الّذي يسهم به كلّ من المعلّم والمتعلّم؛ بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلّم، واستيعابها وتعلّمها من قبل المتعلّم، ويتمّ ذلك بصيغ آنية متوازية، إلاّ أنّ نشاط المعلّم لا يقتصر على إيصال المعارف والمعلومات، بل يتعدّاه إلى تنظيم العمل المستقلّ للمتعلّمين وتوجيهه، والإشراف والتّقويم، وتدريب القدرات العقلية[****] والأخلاقية والجمالية والحسّية".[2]

إذا التّعليم نشاط إنساني تفاعلي، يحدث بين المعلّم الّذي يعدّ المُنَظّم والمُقَوّم لهذا النّشاط، وبين المتعلّم باعتباره المستقبل للمعلومة، والمستوعب لها بالاستجابة للمعارف والاقتداء بها، وتعلّمها وتطبيقها في مراحل حياته المستقبلية، فالهدف من عملية التّعليم هنا هو إكساب المتعلّم المعارف والخبرات المختلفة سواء أتـمّ ذلك من قبل المعلّم والناقل لها، أم من خلال البيئة الّتي يعيش فيها.

2. **التّعلّم**: "هو العمليّة الّتي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلّب بها على مشكلاته ويرضي عن طريقها دوافعه وحاجاته، والشّخص يتعلّم إذا كان هناك دافع[*] أو كانت هناك حاجة عنده، توجّه سلوكه نحو تحقيق هدف معيّن يرضي هذا الدّافع أو يشبه تلك الحاجة".[3]

[***] _ **الأهداف التّعليميّة** هي الأداءات المحدّدة التي يكتسبها التّلاميذ خلال إجراءات تعليمية معيّنة.

[1] _ عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التّدريس، دار الشرق، الأردن، عمان، ط1، 2008، ص 20.

[****] _ **القدرات العقلية** هي الذكاء أو القدرة على التّعلّم بسرعة وعلى استخدام الخبرات السّابقة في حلّ مشكلات جديدة، والمرونة في التّوافق مع المواقف الجديدة.

[2] _ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، مكتبة نرجس، ج2، دط، 2010، ص 30.

[*] _ **الدّافع** هو استعداد داخلي فطري أو مكتسب، عضوي أو اجتماعي أو نفسي، يثير سلوكا ذهنيا أو حركيا، يسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لاشعورية.

ينظر: وزارة التّربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التّربوية، المعجم التّربوي، مرجع سابق، ص90 وما بعدها.

[3] _ ينظر، إبراهيم وجيه محمود، التّعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، دط، 2002، ص 21.

إذا فالتّعلّم هو تلك المهمّة الّتي يؤدّيها المتعلّم، وهو في سعي دائم لاكتساب المعارف والخبرات والقيم من خلال المدرسة والمنزل والبيئة المحيطة، ينتج على إثره تكوين المعارف والمعلومات والخبرات الفكرية والعقلية الجديدة، تعمل على توجيه اتّجاهاته أو أداءاته بغية مواجهة الصّعوبات الّتي تعترضه في حياته الاجتماعية.

يتجلّى لنا مفهوم كلّ من التّعليم والتّعلّم أنّ الفرق القائم بينهما أساسه وظيفي؛ ذلك أنّ التّعليم يقوم به المعلّم، في حين أنّ عملية التّعلّم محورها الأساسي المتعلّم، وبين هذه وتلك العامل المشترك بينهما هو المادّة التّعليميّة الّتي يرسلها المعلّم في شكل مفاهيم ومعارف، ويستقبلها المتعلّم محلّلا إيّاها وفق قدراته ومهاراته المختلفة.

ثالثا: مكوّنات العمليّة التّعليميّة

يرى الباحثون في التّربية والتّعليم أنّ نجاح أيّ عمليّة تعليميّة مرهون بمدى تفاعل أقطابها الثّلاثة، وتكاملها فيما بينها، وهي: المعلّم، المتعلّم، والمادّة الدّراسية.

1. **المعلّم**: يؤدّي المعلّم أدوارا عدّة متداخلة ومتشابكة فيما بينها، ولكن العديد من نشاطاته التّدريسية يمكن أن تقع ضمن وظائف عدّة، فهو الشّخص الّذي يخطّط للتعلّم باعتباره خبير في التّعليم،كما أنّه القائد الإداري والقَيِّم على إنشاء بيئة التّعلّم وإدارتها، ويعدّ المرشد والنّاصح في تشييد وبناء العقول.[1]

فالمعلّم النّاجح هو القادر على التّعليم بقدرات وكفاءات لغوية وتواصلية واجتماعية، والعمل على إدراك الفروق الفردية بين المتعلّمين، ومعرفة احتياجاتهم النّفسيّة والاجتماعية، ليتمكّن من التّعامل والتّواصل مع متعلّميه في شكل أحسن،كما أنّ قدرته على التّعبير والتّوضيح وإيصال المعلومة، يسهّل بذلك على المتعلّمين فهمها واستيعابها.

2. **المتعلّم**: "هو المستهدف من وراء العمليّة التّربوية والتّعليميّة؛ حيث تسعى التّربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلّم، وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر".[2]

---

[1]_ ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص (79، 80).
للاستزادة حول أدوار المعلّم وطرق إعداده وتكوينه وكل ما يتعلق بكفاياته ومهاراته.
ينظر: طعيمة رشدي أحمد، المعلّم كفاياته إعداده تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

[2]_ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، مرجع سابق، ص 45.

إذا تختلف قدرة المتعلّمين بحسب درجة ذكاءهم واستعدادهم وقابليتهم للتّعلّم،كما تتفاوت إجاباتهم من متعلّم لآخر، فمنهم من يعتمد على الاستماع في زيادة القدرة على التّحصيل، ومنهم من يعتمد على الوسائل التّعليميّة المتنوّعة لزيادة درجة تعلّمهم، وعلى الفهم والإدراك والاستنتاج والتّحليل .

3. **المادّة الدّراسية:** "تتحدّد أهمّية المادّة التّعليميّة بالقدر الّذي تساعد فيه المتعلّم على اكتساب المهارات والمعارف والقيم اللاّزمة...ولذلك تُختار المادّة التّعليميّة بعناية فائقة بما يحقّق الأهداف المرجوة من البرنامج التّعليمي ".[1]

فطبيعة المادّة الدّراسية تفرض على المعلّم طرق وأساليب للتّدريس تكون مناسبة للمتعلّم، كما توضع المادّة حسب خصائص كل مرحلة دّراسية والمستوى العقلي والزّمني للمتعلّمين، فما يوضع للمرحلة الابتدائيّة يختلف عمّا يُقدّم للمرحلتين المتوسّطة والثّانوية .

رابعا: مفهوم القراءة

تناولت العديد من المعاجم العربيّة قديما وحديثا مفهوم القراءة، ويكاد يكون الاتّفاق على المفهوم اللّغوي بين هذه المعاجم، ونذكر منها:

1. لغة: يذكر الجوهري (ت393هـ) في الصّحاح:

"قَرَأْتُ الشَّيءَ قرآنا: جمعته، وضممّت بعضه بعضا، وقَرَأْتُ الكِتَابَ قِرَاءَةً وقُرآنًا، ومنه سُمّي القرآن، وقال أبو عبيدة: سمّي القُرآن؛ لأنّه يجمع السّور فيضمّها، **وقوله تعالى:** ﴿**إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْءَانَهُ**﴾ {القيامة 16}؛ أي جمعه وقراءته،

وقال تعالى: ﴿**فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْءَانَهُ**﴾ {القيامة 17}؛ أي قِرَاءَتَه. قال ابن عباس: فإذا بيّناه لك بالقراءة فاعمل بما بيّناه لك".[2]

وجاء في معجم أساس البلاغة للزمخشري (ت538هـ): "قَرَأَ: قَرَأْتُ الكِتابَ واقْتَرَأْتُهُ: وأَقْرَأْتُهُ غَيري، وهو من قَرَأَةِ الكتاب. وفلان قَارِئٌ وقَرَّاءٌ: ناسك عابد، وهو من القُرَّاءِ".[3]

---

[1] _ ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة،دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص27.

[2] _ الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، مج1 ،ط4، 1990، مادة (ق ر أ)، ص 65.

[3] _ الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1998، مادة (ق ر أ)، ص 63.

كما ورد في لسان العرب لابن منظور(ت711هـ) في مادة (ق ر أ):

"قَرَأَ القُرْآنَ: التنزيل العزيز، وإنّما قدّم على ما هو أبسط لِشرَفه.

قَرَأَهُ، يَقْرَؤُهُ، ويَقْرُؤُهُ (الأخيرة عن الزجاج)، قَرْءًا وقِرَاءَةً وقُرْآنًا (الأولى عن اللّحياني)، فهو مَقْرُوءٌ.

ورَجُل قَارِئٌ مِنْ قَوْمٍ قُرَّاءٍ، وقَرَأَةٍ وقَارِئِينَ.

وأَقْرَأَ غيره يُقْرِئُهُ إِقْرَاء. ومنه قيل: فُلَانُ المقْرِئُ، ورَجُل قَرَّاء: حَسَنُ القِرَاءَةِ من قَوْمٍ قَرَائِينَ".[1]

وورد في المعجم الوسيط:

"قَرَأَ الكتاب قِراءةً وقرآنا: تتّبع كلماته نظرا، ونطق بها، وتتّبع كلماته ولم ينطق بها، وسُميت (حديثا) بالقراءة الصّامتة. وقرأ الشّيء قرءا و قرآنا: جمعه وضمّ بعضه إلى بعض.

وقَرَأَ الآية من القرآن: نطق بألفاظها عن نظر، أو عن حفظ، فهو قارئ: (ج) قُرّاء".[2]

يتّضح من خلال التّعاريف اللّغوية للقراءة على أنّها عملية تتبّع الكلمات نظرا وحفظا، كما أنّها تعنى بحلّ الرّموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية.

2. اصطلاحا:

اختلف الباحثون في تعريف القراءة، وتعدّدت وجهات نظرهم حول تحديد تعريف لعمليّة القراءة؛ وذلك راجع إلى الخلفية الثّقافية لِكُلّ باحث، ومن هنا اتّسع مفهوم القراءة فمنهم من يرى أنّ القراءة عملية عقلية، ومن يراها عملية بصرية، أو عملية إدراكية... الخ. وفيما يلي بعض تعريفات القراءة لبعض الباحثين كل بحسب رأيه وخلفيته الثّقافية.

يعرّف علي أحمد مذكور القراءة بأنّها عملية: "نظر واستبصار".[3] وهو يرى أنّ هاتين اللّفظتين العربيتّين تدلاّن دلالة جامعة مانعة للمفهوم المتطوّر النّامي لعملية القراءة.

ففي المعجم الوسيط نجد: "نظر إلى الشّيء نَظَراً ونَظِراً: أي أبصره وتأمّله بعينه. ونظر الشّيء: أبصره ونظر فيه: أي تدبّر وفكّر، يقال: نظر في الكتاب، ونظر في الأمر.

فالنّظر: هو الرّؤية بالعين، والّتي تصاحب بالتّفكّر والتّدبّر".[4]

---

[1] _ ابن منظور، لسان العرب، ج11، مصدر سابق، مادة (ق ر أ)، ص (78، 79).

[2] _ مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، مادة (ق ر أ)، ص 722.

[3] _ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف للنّشر والتّوزيع، القاهرة، د ط، 1991، ص 128.

[4] _ مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مصدر سابق، مادة (ن ظ ر)، ص 931.

وقد جمع أحمد مذكور بين النّظر والاستبصار ليعرّف القراءة؛ لأنّ النّظر يصاحبه التّفكير والتّأمّل والاستبصار يصاحبه التّحليل و التّفسير، وبهذا يرى أنّ هذا التّعريف جامع لمفهومها.

"والاستبصار مشتق من استبصر الشّيء: أي استبانه، واستبصر في أمره ودينه: أي كان ذا بصيرة فيه"[1]. أي على قدر من العلم في ذلك الأمر، واستوضحه تماما لم يعد به غموض وإشكال.

"وهكذا فالقراءة نظر واستبصار، فالنّظر هو الرؤية بالعين مع التّفكّر والتّدبّر، والاستبصار هو الفهم والتّحليل والتّفسير والتّطبيق والنّقد والتّقويم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة الّتي منحها الله للإنسان".[2]

وبناء على تعريف علي أحمد مذكور للقراءة، وتحليله واستنتاجه لمفهوم القراءة المتطوّر الّذي اعتمد فيه على أخذه لفظتين عربيتين بالرجوع إلى المعاجم العربيّة والبحث في مفهوميهما اللّذين يدلاّن على العموم والخصوص المطلق.

وقد دلّ على ذلك بآيات من القرآن الكريم، يقول تعالى: ﴿**وَإِنْ تَدْعُوهُمُ إِلَى الهُدَى لاَ يَسْمَعُوا وَتَرَاهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ وَهُمْ لاَ يُبْصِرُونَ**﴾ {الأعراف 198}.

وقوله كذلك: ﴿**وَمِنهُمْ مَّنْ يَّنظُرُ إِلَيْكَ أَفَأَنتَ تَهْدِى العُمْىَ وَلَوْ كَانُوا لَا يُبْصِرُونَ**﴾ {يونس 43}.

وهو يخالف المفهوم التّقليدي للقراءة الذي أخذ من علماء الغرب، على أنّ "القراءة هي تعرّف الرّموز المطبوعة، وفهم لهذه الرّموز المكونّة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع".[3]

كما عرّفها صلاح الدّين مجاور: "بأنّها نشاط فكري وعقلي يدخل فيه الكثير من العوامل سواء أكانت من ناحية القارئ نفسه، أم من ناحية البيئة، أم المادة المقروءة".[4]

فتعلّم مهارة القراءة تتطلّب الكثير من العوامل منها المحيط الاجتماعي للمتعلّم، وأوضاعه النّفسيّة أثناء تعلّم القراءة ومضمون المحتويات القرائية ومدى تلائمها مع مستوى المتعلّمين وقدراتهم.

---

[1] _ مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مصدر سابق، مادة (ب ص ر)، ص 59.

[2] _ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 135.

[3] _ المرجع نفسه، ص 128.

[4] _ ماهر شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التّربويّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع ، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص (30، 31).

ويرى حسن شحاته أنّ: "القراءة عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرّموز والرّسوم الّتي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنّقد والحكم والتّذوّق وحلّ المشكلات "[1].

وعلى هذا فإنّ القراءة في رأي كثير من الباحثين عملية عقلية تتمثّل في فكّ الرّموز والشّفرات من طرف المتعلّم، وذلك بتوظيف خبراته السّابقة وربط هذه المعارف الشّخصية بالرّموز الّتي تلقّاها، وبذلك تصبح عملية معقّدة مرتبطة بنفسية القارئ.

إذا يمكن القول إنّ للقراءة مهارات، وهذه المهارات تتمثّل في جانبين أساسيين هما:

أولهما فيزيولوجي: ويشتمل على تعرّف الحروف والكلمات، والنّطق بها نطقا صحيحا، وسرعة القراءة وحركة العين أثناء القراءة ووضعية القارئ.

ثانيهما عقلي: يتمثّل في ثروة المفردات، وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة، واستخلاص المغزى، وأخيرا التّفاعل مع المقروء ونقده ايجابيا".[2]

وبذلك تطوّر مفهوم القراءة من كونه مفهوما بسيطا ينحصر في معرفة الحروف والكلمات، وتوسّع مع تقدّم البحث العلمي، وتعدّاه إلى الرّبط والاستنتاج والتّفاعل الايجابي مع المقروء، وفهمه ونقده؛ وذلك من أجل تحقيق مهارات فيزيولوجية وعقلية.

[1] _ مراد علي عيسى سعد، الضّعف في القراءة وأساليب التّعلّم، (النظرية- البحوث-والتدريبات-والاختبارات)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر ، ط1، 2006، ص 79.

[2] _ طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، وجدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 5.

المحتويات:

- أهمّية تعليم القراءة في المرحلة الابتدائيّة.
- العوامل المساعدة في تنمية مهارات القراءة.
- أنواع القراءة.
- الفرق بين القراءة الجهرية والصامتة.
- طرائق تعليم القراءة.
- مهارات القراءة.
- الأسس الّتي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائيّة.
- العلاقة بين القراءة وفنون اللّغة الأخرى.
- القراءة والكتابة عمليتان مترابطتان ومتفاعلتان.
- أسباب الضّعف القرائي.
- مظاهر الضّعف القرائي وعلاجه.

تمهيـــد:

تحتلّ القراءة مكانة متميّزة بين فروع اللّغة العربيّة، وتعتبر أداة من أدوات اكتساب المعرفة، كما أنّها واحدة من بين المهارات اللّغوية الأربعة (الاستماع، التحدّث، القراءة، والكتابة) والعلاقة بين هذه المهارات هي علاقة تداخل وتكامل، والفصل بينها غير مُمْكن في واقع الحياة، وإنّما هو فصل بقصد الدّراسة والتّوضيح.

وتعليم القراءة من أهمّ الأهداف الّتي تسعى المرحلة الابتدائية إلى تحقيقها، فهي وسيلة الفرد لتحقيق ذاته، وأداء دوره في المجتمع، وهي أداة المجتمع للحفاظ على تراثه، وثقافته وتماسكه الاجتماعي، من هنا كان تعلّم الطّفل للقراءة في هذه المرحلة ضرورة مُلّحة لتوافقه الدّراسي والاجتماعي.

تعدّ القراءة من أهمّ المهارات الأساسية للّغة الّتي يتعلّمها الطّفل في المدرسة، وتكمن أهمّيتها في كونها تعتبر غاية ووسيلة في نفس الوقت، غاية لأنّ كلّ متعلّم يجب أن يمتلك القدرة على القراءة كمادّة مستقلّة، ووسيلة لأنّها مفتاح فهم ودراسة المواد والمقرّرات الأخرى، فهي وسيلة الفرد للاتّصال، وأداته في تحصيل المعرفة، وقد أضحت القراءة في عصرنا ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، كما أنّ دورها يظهر حتّى خارج المدرسة، فمن خلالها تغرس القِيَم وتُكَوَّن الاتّجاهات، وتُنمّي الميول وتُشبع الحاجات النّفسيّة، لذا فإنّ العناية بقراءة الطّفل من شأنها أن تساعده على أن يعيش حياة فاعلة في ظلّ شخصية ذات سمات صحّية، ويحرص كل الآباء حرصا كبيرا على أن يتعلّمها أولادهم.

1. أهمّية تعليم القراءة في المرحلة الابتدائيّة:

إنّ أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم (**اقرأ**)، وهـذا دليل أكيد على أهمّية القراءة في حياة الفرد والمجتمع؛ حيث كانت أول آية خاطب الله عزّ وجلّ نبيّه الكريم صلّى اللّه عليه وسلّم حين قال: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الّذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ (3) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (4)**﴾ {العلق 1، 5}.

اهتمّت المنظّمات والهيئات العالمية والجمعيات بالقراءة نظرا لأهمّيتها في تحقيق التّقدّم الاجتماعي والاقتصادي، وأثرها في ترقية الشّعوب، وتثبيت عادة القراءة من خلال التّزوّد بالكتب المناسبة؛ لأنّ القراءة طريق واضح المعالم في ترقية الأفراد وتطوير المجتمعات.

فهذا الفيلسوف الانكليزي "**فرانسيس بيكون**" (F.Picon) يرى أنّ:«القراءة تصنع الإنسان المتكامل»، ويقول "**توماس إديسون**" (T.Idison): «بالقراءة تعلّمت كل شيء»، و**العقاد** يتّفق معهما في الرأي نفسه فيقول: «أنا أهوى القراءة، لأنّ عندي حياة واحدة في هذه الدّنيا، وحياة واحدة لا تكفيني، ولا تحرّك كل ما في ضميري من بواعث الحركة. والقراءة دون غيرها هي الّتي تعطيني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد؛ فالقراءة تعدّ نافذة المعرفة الإنسانية الّتي يطلّ منها الإنسان على الفكر الإنساني، لتعرّف الثّقافات الحاضرة والارتباط به. وهي الغذاء العقلي والنّفسي والرّوحي الّذي يحقّق التّوازن والانسجام».[1]

على الرّغم من تطوّر البحوث العلمية ووسائل الاتّصال الحديثة ووسائل الإعلام مواكبة للتّطور التّكنولوجي والعلمي، وتعدّد مختلف الوسائل للحصول على معلومات؛ إلاّ أنّ مكانة القراءة لم تتراجع، بل ازدادت أهمّيتها خاصّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، في مختلف مستوياتها الدّراسية (الابتدائي، المتوسّط، الثّانوي)، وحظيت باهتمام كبير في الدّول النّامية والمتقدّمة على حدّ سواء، وصار تعليمها هدفا من أهداف التّربية والتّعليم.

«وهذا نبيّنا عليه الصّلاة والسّلام يقول:"اقرأ وارتق..." ولو أخذنا هاتين اللّفظتين من جملة ذلك الحديث لأمكننا من أن نعقد عليهما قاعدة حول أهمّية القراءة في الإسلام تتجلّى في الرّبط الوثيق بين مفردتي (القراءة) و(الرقّي)؛ بحيث تكون إحداهما ظلا للأخرى في السّعة أو الضّيق....والوجود

[1] _ سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وتدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2014، ص 488.

و العدم».[1]

من أهمّ الأهداف الّتي تسعى المدرسة الابتدائيّة لتحقيقها إكساب المتعلّمين مهارات القراءة والكتابة، ومساعدتهم على إكساب عاداتها الصّحيحة واتّجاهاتها السّليمة، لذا يحظى تعلميهما بنصيب كبير من حيث المساحة الزّمنية والدّرجات المخصّصة بكل صفّ من صفوف المرحلة الابتدائية؛ لأنّهما أساس لتحقيق النّجاح في المدرسة، وفي الحياة ويرجع هذا التّركيز أيضا لأنّ المشكلة الأساسية الّتي تواجه المتعلّم في بداية تعلّمه اللّغة هي الشّكل المكتوب للّغة،لا الشّكل المنطوق، ذلك أنّ المواد الدّراسية في جانبها الأكبر ليست إلا أفكارًا مكتوبة أو مقروءة.[2]

"وبالنّظر إلى هذه الأهمّية البالغة للقراءة وتحقيقا لهذه الأهداف، فإنّها أصبحت محورا لسائر دروس اللّغة على اختلاف أنواعها ومُنْطَلقا حيّا لسائر فروعها، إذ تصلح نصوصها لِطَرق مواضيع اللّغة باختلاف أنواعها:صيغ، تراكيب، إملاء، تعبيرشفوي وكتابي. ويعتبر هذا التّرابط بين فروع اللّغة العامل الأساسي في تكوين التّلميذ فكريا ولغويا لما يتيح له من جهة التّمحيص والتّركيب والتّحليل".[3]

2- العوامل المساعدة في تنمية مهارة القراءة:

تعدّ القراءة عمليّة معقّدة، تتضمّن القدرة على فهم معاني الكلمات والجمل، وليس مجرّد التعرّف إلى شكل الكلمات وكيفية نطقها؛ ولذلك فإنّ تعليمها للطّفل يتطلّب الاستعداد والرّغبة والتّشجيع على الإقبال على تعلّمها بشغف، وفيما يلي مجموعة من العوامل الّتي تؤثّر في هذا الاستعداد ومنها:

أ)- "**الأسرة**: للأسرة دور هامّ في سرعة النّمو اللّغوي لدى الطّفل، ووضوح تعبيره، إذ توجد كثير من المتغيّرات داخل الأسرة الّتي تؤثّر على تنمية ميول الطّفل نحو القراءة مثل مستوى تعلّم الوالدين، ومدى اهتمامهما بتشجيع الطّفل في الدّراسة، ومدى توافر الكتب والقصص والمجلاّت، وما يتعرّض له الطّفل داخل الأسرة من وسائل الاتّصال مثل: التّلفاز، الراديو والكمبيوتر... ".[4]

---

[1] _ هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائيّة والإعدادية، دار صفاء، ط1،2006، ص245.

[2] _ ينظر: سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة، رؤية تربوية، دار الدقهلية للطّباعة والنّشر، ط2، 2004، ص 45.

[3] _ وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، جوان 2011، ص 17.

[4] _ سلوى مبيضيين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، 2003، ص 113.

ب)– الرّوضة: يتميّز نمو الطّفل في هذه المرحلة...بالنّمو السّريع في المحصول اللّغوي، واكتساب المفاهيم بالاكتشاف عن طريق التّفاعل مع البيئة، حيث تظهر القدرات الابتكارية والتخيّلية للأطفال في أثناء ممارستهم للأنشطة المتنوّعة".[1]

- على الأسرة الاهتمام بالأطفال اهتمامًا بالغا، خاصّة في الفترات الأولى الّتي يكون فيه نشاطه في أوجّه، وتوفير المناخ المناسب ليرغب الطّفل في القراءة ويحبّها ويقبل على تعلّمها، فثقافة الوالدين وتعلّمهما يمّكنهما من معرفة ما يحتاجه الطّفل من متطلّبات كالمكتب والقصص وغيرها لمساعدته على تعلّم مهارة القراءة، كما أنّ للرّوضة دور فاعل في هذا الخصوص؛ لأنّ الأنشطة المتنوّعة للطّفل تولّد الخيال والتّعبير بحرية والابتكار ممّا يساعد على اكتشاف المواهب لدى الأطفال وتنميتها.

ج)– "المدرسة: يجب أن نؤكّد أنّ عملية تكوين المتعلّمين لا تقتصر على المدرسة فقط داخل الأقسام والفصول بل إنّ التّكوين يرتبط كذلك وبالدّرجة الأولى بالإرادة للطّموح الّتي يعبّر عنها المتعلّم فيعمد إلى تدعيم تكوينه المدرسي باستثمار البدائل الممكنة والمتاحة والّتي تأتي القراءة في صدارتها وبذلك نجد علاقة متينة ومنسجمة بين المدرسة والحياة".[2]

د)– الإذاعة المدرسية: وسيلة تعليميّة تستخدم في التّعليم الجماعي، ويؤدّي الاستخدام التّربوي السّليم لهذه الوسيلة إلى تنمية الطّفل عقليا وفكريا واجتماعيا".[3]

- للمدرسة دور هامّ في تنمية مهارة القراءة للطّفل، وذلك بتوفير مختلف الوسائل التّعليميّة من مقاعد وتدفئة وسبورة وكتب تناسب عمر الطّفل عقليا وفكريًا، وتعمل على تطوير مهاراته القرائية والكتابية، كما تعدّ الإذاعة المدرسية أداة تعليميّة توجّه قدرات المتعلّم وتُنّميها.

[1]_ سلوى مبيضيين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، مرجع سابق، ص 114.

[2]_ ينظر: محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة، دار اليازوري العلمية للنّشر، عمان، دط، 2013، ص143.

[3]_ سلوى مبيضيين، تعليم القراءة والكتبة للأطفال، مرجع سابق، ص (117، 118).

3- أنواع القراءة:

تتّخذ القراءة أشكالا متعدّدة ومختلفة، تقسّم من حيث الشّكل والأداء إلى القراءة الجهرية والقراءة الصّامتة وما يتّبعهما، وهذا الّذي يعنينا في هذا البحث أنّها تخصّ متعلّمي المرحلة الابتدائيّة.

1.3 القراءة الجهرية:

"هي القراءة الّتي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبّرة عن المعاني الّتي تتضمّنها".[1]

وأهمّ مظاهر القراءة الجهرية ما يلي:[2]

- السّرعة والطّلاقة في اللّفظ والنّطق.
- النّطق الصّحيح مع قلّة الأخطاء.
- فهم المنطوق وإدراك معانيه ومدلولاته.
- تصوّر مادّة القراءة وفقراتها للوصول إلى ما يريده الكاتب.
- إظهار شخصية القارئ ومدى ثقته بنفسه واعتداده بها.
- اختلاف طريقة الإلقاء من تلميذ لآخر.

يكون أداء القراءة الجهرية اعتمادًا على الصّوت المسموع والنّطق الصّحيح للحروف مع الفهم وإدراك المعاني، فهي عملية فكرية عقلية وعضوية يستخدم فيها القارئ جميع الأعضاء الفيزيولوجية.

مزايا القراءة الجهرية: للقراءة الجهرية مزايا عدّة تتمثّل في الجوانب التّربوية والاجتماعيّة والنّفسيّة وسوف نعرضها فيما يلي:[3]

- **الجانب النّفسي:** ينال الطّفل من خلال القراءة الجهرية استحسان معلّمه ومديحه أمام زملائه، ممّا يشعره بالنّجاح، ويساعده على تحقيق ذاته.
- **الجانب الاجتماعي:** يُعدّ المتعلّمون للمواقف الاجتماعية ومواجهة الجماهير؛ حيث تزيح عنهم صفة الخجل والتّلجلج وتبعث الثّقة في نفوسهم.

---

[1] _ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع ، عمان، ط2، 2007، ص 67.

[2] _ زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، السويس، دط، 2005، ص 114.

[3] _ ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، دط، 2006، ص61.

- **الجانب التّربوي:** يتمثّل في:[1]

➢ أنّها وسيلة لإجادة النّطق والإلقاء وتمثيل المعنى لدى التّلاميذ، كما أنّها وسيلة المعلّم في تشخيص نواحي الضّعف في النّطق لدى التّلميذ ومحاولة علاجها، بالتّعاون مع الاخصائيين.

➢ تسرّ القارئ والسّامع معًا، فيشعر كلاهما بالاستمتاع والسّرور.

➢ تساعد القارئ على إدراك مواطن الجمال وتذوّقه.

- **الجانب الاجتماعي:** يتمثّل في:[2]

➢ أنّها التّدريب العلمي على المواجهة مع الجماهير.

➢ أنّها من وسائل التّعبير عن الثّقة في النّفس.

➢ أنّها من الوسائل الّتي تعين على توصيل المعاني للآخرين عن طريق قراءة ما هو مكتوب لهم من رسائل وغيرها.

➢ أنّها تعلّم الفرد احترام الآخرين ومراعاة مشاعرهم فضلا عن الإحساس بالمسؤولية اتّجاه غيره من النّاس.

➢ أنّها تساعد الفرد على التّمكّن من الحديث والمناقشة والمحاورة والرّد على الأسئلة.

➢ أنّها تعين الفرد على إعداد نفسه لمواجهة الحياة.

إذا للقراءة الجهرية مزايا عدّة تشمل الجانب النّفسي الّذي يُعْنَى بنفسية المتعلّم (الطّفل)، ومشاعره وأحاسيسه، من خلال استحسان ومديح المعلّم لأدائه، وهذا يساعده على الاجتهاد وتنمية مهارة القراءة لديه، والجانب الاجتماعي يكون بالتّدريب على الحديث والمحاورة والمناقشة، أمّا الجانب التّربوي هو النّطق الصّحيح لمخارج الحروف ومقاطع الجمل بتطبيق قواعد اللّغة العربيّة والتّخلّص من مظاهر الخجل والخوف في مواجهة الآخرين.

مجالات استخدام القراءة الجهرية:

إنّ مجالات استخدام القراءة الجهرية متعدّدة، أمّا في المدرسة فيمكن استخدامها فيما يلي:[3]

➢ حصّة المطالعة.

---

[1] _ سلوى مبيضيين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، مرجع سابق، ص 146.

[2] _ زين كامل الخوسيكي، المهارات اللّغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، دار المعرفة الجامعية، دط، 2014، ص 107.

[3] _ محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 208.

- دروس القواعد وخاصة في طريقة النّص.
- دروس التّعبير الكتابي، إذ يقرأ كل طالب موضوعه أمام زملائه.
- دروس الإملاء من خلال قراءة النّصوص الإملائية.
- قراءة بعض المواد الأخرى في قاعة الدّرس.
- قراءة التّقارير والبحوث الّتي كُلّف الطّلبة بإجرائها.
- قراءة المقالات والخطب الّتي يكتبها الطّلبة.
- الإذاعة المدرسية وإلقاء الكلمات في المناسبات والمسابقات الأدبية.

تتنوّع مجالات استخدام القراءة الجهرية في المجال المدرسي من خلال مختلف المواد التّعليميّة الّتي يُزوّد بها؛ حيث تتحقّق أهدافها في حصص المطالعة و التّعبير والقواعد والإملاء.

أمّا في الحياة العامة فيمكن استخدامها في الإذاعة والتّلفاز، وقراءة قرارات المحاكم والبيانات والتّوجيهات وقراءة الأخبار الّتي تخصّ أحداث جارية أمام جمع من النّاس.

2.3 القراءة الصّامتة:

"هي القراءة الّتي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرّموز المكتوبة دون الاستعانة بالرّموز المنطوقة، ودون تحريك الشّفتين؛ أي أنّ البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمّى (القراءة البصرية)، وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الأشغال بنطق الكلام، وتوجّه جلّ اهتمامه إلى فهم ما يقرأ ".[1]

من خلال هذا التّعريف يتّضح لنا أن القراءة الصّامتة تعتمد على عنصرين هما:

إعمال العقل لفهم الرّموز المكتوبة دون النّطق بها جهرًا، والنّظر في المادّة المقروءة وهي توجّه القارئ إلى فهم المعاني والأفكار، والتّركيز على استيعابها وتحليلها.

أهدافها: تهدف القراءة الصّامتة إلى:[2]

- تمكين الطّلبة من السّرعة في القراءة.
- التّشديد على فهم المقروء واستيعابه.
- تهيئة الطّلبة للاعتماد على أنفسهم في التّعلّم.
- زيادة المحصول اللّغوي.

[1] _ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 65.

[2] _ ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص (280، 281).

- التّشديد على صور الكلمات؛ وتخزينها في الذّاكرة واستدعائها عند الكتابة أو القراءة.
- حفظ بعض النّصوص الّتي ينجذب إليها الطّالب.
- تنمية القدرة على تقويم المقروء.
- تنمية القدرة على إدراك المعاني الكامنة خلف المقروء.

تركّز القراءة الصّامتة على تحقيق أهداف عدّة أهمّها التّركيز على تنمية قدرة المتعلّم وزيادة ثروته اللّغوية، لتهيئة المتعلّم للتّعلّم والاعتماد على النّفس وزيادة الثّقة في النّفس لمواجهة المواقف المختلفة الّتي تواجهه.

خصائص القراءة الصّامتة: للقراءة الصّامتة العديد من الخصائص والمزايا الّتي تميّزها عن القراءة الجهرية، وهي متّصلة بالجوانب النّفسيّة والاجتماعية والاقتصادية والسّياسية، وفيما يلي نعرض لبيان ذلك.

- **الخصائص النّفسية:**

وتتمثّل الخصائص النّفسيّة للقراءة الصّامتة في العديد من الأمور ونذكر منها:[1]

- أنّها مناسبة للخجولين من الأفراد.
- أنّها مناسبة لمن يعانون من عيوب في النّطق.
- أنّها تعطي القارئ حرية اختيار ما يريد قراءته، فضلا عمّا يتحقّق في ذاته من إحساس بالانطلاق.
- أنّها تعين على الفهم؛ حيث إنّ الذّهن متفرّغ للفهم، ومخفّف من أعباء النّطق، ومراعاة قواعد النّطق الصّحيح والسّليم المتمثّلة في:

مخارج الأصوات والنّبر، التّنغيم الصّوتي، وضوابط الأبنية الصّرفية والقواعد النّحوية.

الخصائص الاجتماعية والاقتصادية:

وتتمثّل الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للقراءة الصّامتة في العديد من الأمور ونذكر منها:[2]

- المساعدة على التّرابط الأسّري، فقراءتك الصّامتة لا تزعج من حولك من أفراد الأسرة.

[1] _ زين كامل الخوسيكي، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص 105.

[2] _ المرجع نفسه، ص 106.

- إمكانية استخدامها في أيّ مكان يمكن أن يوجد فيه الإنسان دون أن يكون لذلك من أثر على الآخرين أو إزعاجهم، فيمكنك استخدامها في المكتبات والنّوادي والمقاهي والمرافق ووسائل المواصلات وغير ذلك.
- توفيرها لوقت القارئ، فالقراءة الصّامتة لا تستغرق ما تستغرقه القراءة الجهرية من وقت، فضلا عمّا يترتّب عليها من توفير لأعضاء النّطق والسّرعة في الإنجاز.

مجالات استخدام القراءة الصامتة:

إنّ مجالات استخدام القراءة الصّامتة في الحياة وفي المجال الدّراسي كثيرة يصعب حصرها ومنها:[1]

- قراءة الكتب والمجلات والجرائد.
- قراءة المراجع العلمية والموسوعات والمخطوطات.
- قراءة الدّواوين والقصص والرّوايات وجميع الموضوعات الثّقافية.
- قراءة الرّسائل الخاصة.
- قراءة المواد الدّراسية.
- قراءة البحث والاستقصاء والتّنقيب عن المعلومات.
- قراءة الإعلانات واللاّفتات الّتي تتّصل بشؤون الحياة.
- قراءة نشرات استخدام الأجهزة والسّلع وطريقة إدامتها.
- قراءة نشرات الأدوية.
- قراءة ترجمة الأفلام من المسلسلات الأجنبية وغير ذلك.

يعدّ استخدام القراءة الصّامتة لا حصر لها خاصة في الحياة اليومية، فكثيرًا ما نستخدمها أثناء أدائنا عمل آخر، لسهولتها وعدم إزعاج الآخرين، كقراءة الجريدة في الحافلة، وقراءة التّرجمة للأفلام والمسلسلات الأجنبية، وقراءة القصص والرّوايات أثناء الرحلات الطويلة والمملّة ، وذلك لكسر حاجز الملل، والاستفادة من الوقت الّذي يمرّ أثناء عمل آخر، أمّا استخدامها في المجال التّعليمي فهو محدود بنص أو فقرة أو جمل للتعرّف على المضمون وفهم المعنى.

[1] _ ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص (282، 283).

عيوب القراءة الصّامتة:

كلّ شيء يحمل في حياته العديد من المحاسن والعيوب، كما ذكرنا ميزات القراءة الصّامتة فلها العديد من العيوب رغم شيوعها، واستعمالها في العديد من المواقف المختلفة، فكثيرًا من المتعلّمين من نجده ضعيفا في القراءة الجهرية، فيلجأ إلى القراءة الصّامتة، سواء كان نتيجة الخجل من القراءة أمام الآخرين أو عدم الظّهور أمامهم، أو سبب عيوب في نطق بعض الحروف مثل الراء، والغين، والسين...إلخ، ممّا يؤدّي إلى انتباه بعض المعلّمين للضّعف الّذي يعاني منه بعض المتعلّمين.

كما تؤدّي القراءة الصّامتة إلى الشّرود الذّهني، وعدم التّركيز والانتباه لدى المتعلّمين في فهم المادّة المقروءة، كما أنّه يصعب تصحيح الأخطاء في القراءة الصّامتة.

3.3 قراءة الاستماع:

تعريفها: يقصد بقراءة الاستماع: "العمليّة الّتي يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات الّتي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدّث في موضوع ما، أو ترجمة بعض الرّموز والإشارات ترجمة مسموعة".[1]

تعدّ قراءة الاستماع عملية استقبالية غير نشطة، وذلك لفهم الألفاظ والجمل الّتي تسمع من خلال القارئ أو المتحدّث، أو التّرجمة للإشارات والرّموز بصوت مسموع.

هناك بعض الباحثين من يقسّم القراءة من حيث الأداء إلى نوعين فقط (جهرية وصامتة)، ولا يعتبرون قراءة الاستماع نوعا منها؛ لأنّ فيه توسّع في فهم مدلول القراءة، والبعض الآخر يرى أنّ الاستماع نوع من القراءة؛ لأنّه وسيلة إلى الفهم والتّخاطب بين المتكلّم والسّامع، الاعتماد على الأذن والعقل.

أهدافها:

إنّ أهداف القراءة الاستماعية تتّسع وتتنوّع تبعًا للمرحلة الدّراسية، ومستوى المتعلّمين، وطبيعة الموضوع المسموع وتحديد أهدافه، ويمكن إجمال أهداف القراءة الاستماعية كالآتي:[2]

1- تدريب المتعلّمين على الإصغاء والإنصات، الأمر الّذي تقتضيه مواقف كثيرة في حياة الفرد.

2- تنمية القدرة على الاستيعاب والتّذكّر لدى المتعلّم، وهذا ما يقتضيه المتعلّم في مجال التّعلّم.

[1] _ سلوى مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، مرجع سابق، ص 153.

[2] _ محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 289.

3- إتاحة الفرصة لإعمال الفكر في المسموع؛ لأنّ الذّهن فيها يتحرّر من عبء العمليات الأخرى، ويتفرّغ للجانب الفكري في المسموع.

4- تحليل المسموع وتحديد أفكاره الرّئيسية وتقويمها.

إذًا تختلف أهداف القراءة الاستماعية من مرحلة لأخرى، فهي تحتاج في تحقيق أهدافها إلى حسن الإنصات والاهتمام بفهم محتوى المادّة المقروءة، وعلى المتعلّم مراعاة آداب الاستماع الّذي يعدّ وسيلة الفرد للاتّصال بالمجتمع والتّفاعل معه من خلال الكلام والاستماع لآراء الآخرين.

مزاياها: تتميّز القراءة الاستماعية بما يأتي:[1]

1- تدرّب على الإنصات.

2- تدرّب على استيعاب المسموع، وتسجيل الملاحظات في أثناء الاستماع.

3- تمكّن المعلّم من معرفة مستوى قدرات الطّلبة على الفهم والاستيعاب والتّحليل.

4- تمكّن المتعلّم من تحليل المسموع وتقويمه.

5- تعدّ من الوسائل الفعّالة في تعليم المكفوفين.

تساعد قراءة الاستماع على التّعرّف على الفروق الفردية بين المتعلّمين، والكشف عن مواهبهم والهدف منها التّحصيل والفهم والتّحليل، وتساعد على تنمية القدرة على الاستماع حتّى يصل الطّالب إلى الاستيعاب المطلوب، ويحقّق الهدف المنشود من عمليّة الاستماع.

مآخذ قراءة الاستماع: يُؤخذ على هذا النّوع من القراءة ما يأتي:[2]

1- لا تتوافر فيها فرص تدريب المتعلّمين على جودة النّطق وحسن الإلقاء.

2- أنّ بعض المتعلّمين لا يتمكّنون من متابعة القارئ.

3- قد تكون مدعاة إلى عبث المتعلّمين وانصرافهم عن الدّروس.

- لا تتيح قراءة الاستماع للمتعلّم تنمية النّطق الصّحيح، وعدم الوقوع في الخطأ عند تطبيق القواعد النّحوية، كما أنّها تؤدّي به إلى الشّرود الذّهني، وعدم متابعة الدّرس.

طريقة تدريس قراءة الاستماع: يتّبع المعلّم في تدريس الاستماع الخطوات الآتية:[3]

1- يختار المعلّم النّص أو يوافق على النّص الّذي اختاره الطّالب بنفسه.

---

[1] _ محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 290.

[2] _ سلوى مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، مرجع سابق، ص 154.

[3] _ المرجع نفسه، ص 155.

2- يعطي المعلّم الطّالب الّذي سيقرأ النّص وقتا كافيا للتّدرّب عليه.

3- على المعلّم أو الطّالب الّذي سيقرأ النّص أن يعطي الطّلاب فكرة موجزة عن النّص، قبل أن يبدأ القراءة لتهيئة أذهانهم وتشويقهم لسماعه.

4- يقرأ المعلّم أو المتعلّم النّص قراءة تتوافر فيها شروط القراءة الجهرية النّموذجية.

5- بعد الانتهاء من القراءة يناقش المعلّم تلاميذه فيما سمعوا للتّأكّد من إدراكهم ونقدهم كما سمعوا وتشجيهم على ذلك.

- يمكن الاعتماد على قراءة الاستماع لدى متعلّم المرحلة الابتدائيّة، إلاّ في قراءة القصص والحكايات فالأطفال مولعون بالاستماع إليها، لأنّنا لا نستطيع حصر ذهنهم وانتباههم مدة طويلة، إذا يمكن اتّخاذ الاستماع وسيلة التّلقّي والفهم في جميع المراحل الدّراسية ماعدا المرحلة الأساسية، لأنّ الطّفل يميل إلى اللّعب واللّهو والحركة أكثر في هذه الفترة من حياته.

4-الفرق بين القراءة الجهرية والقراءة الصّامتة:

يمكن إيجاز الفروق بين القراءة الصّامتة والجهرية بالآتي:[1]

- إنّ القراءة الصّامتة هي الأصل والأكثر استعمالاً في الحياة بينما تتّسم المواقف الّتي تستخدم فيها القراءة الجهرية بِقِلّتها.
- القراءة الصّامتة تحقّق فهما أفضل، وتُنمّي القدرة على التّحليل والتّركيب والاستنتاج والتّقويم وهذا لا يتوافر في الجهرية، الّتي تتطلّب جهدا عضويا لذلك فالصّامتة أيسر وأكثر إنتاجية منها.
- القراءة الصّامتة صالحة للبحث والتّنقيب عن المعلومات في المكتبات العامة، ودراسة المواد الدّراسية المختلفة، بينما لا تصلح الجهرية لذلك.
- القراءة الصّامتة لا تدرّب على صحة النّطق ولا تعالج عامل الخجل فيما توفّر الجهرية ذلك.
- القراءة الصّامتة لا تمكّن المعلّم من اكتشاف عيوب النّطق بين الجهرية توفّر ذلك.
- في القراءة الصّامتة قد يتعرّض الطّالب للشّرود الذّهني، ويندر ذلك في الجهرية.
- تتمّ القراءة الصّامتة بالعين والذّهن بينما القراءة الجهرية يشترك فيها العين والذّهن وأعضاء النّطق، كما تحتاج إلى مهارة الاستماع
- لا تحتاج القراءة الصّامتة إتقان مهارات الإلقاء الصّوتي ودقّة النّطق، ووضوح الصّوت بينما القراءة الجهرية تحتاج إلى ذلك.

[1] _ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص (283، 284).

وهكذا فإنّ لكلّ من القراءة الجهرية والصّامتة محاسن وعيوب، وكلّ منهما تتميّز عن الأخرى في كونها تسهّل على المتعلّم عملية التّعلّم، والكشف عن مواطن الضّعف والقوّة؛ وذلك من أجل تنميتها ومعالجتها، فبعض حالات المتعلّمين يستلزم منّا متابعتهم ومراقبتهم باستمرار، حتّى يتمكّنوا من ممارسة جيّدة لمهارة القراءة بأنواعها.

5-طرائق تعليم القراءة للمبتدئين:

تختلف طرائق تعليم القراءة تبعًا لمستوى المتعلّمين، والاستراتيجيات المعتمدة في تعليمها، فللمبتدئين الصغار طرائق تعليميّة تختلف عن طرائق تعليم القراءة لطلبة المدارس المتوسّطة والثّانوية، وعلى هذا الأساس سنتطرّق في هذا البحث إلى الطّرائق المعتمدة في المرحلة الابتدائية والّتي قسّمت إلى ثلاثة أقسام هي كالآتي:

1.5 الطريقة التركيبية:

"تعتمد هذه الطّريقة على أسلوب تعليم الحروف، والمقاطع والكلمات، والانتقال إلى الجمل، قراءتها بشكل سليم مثل: (س) (سا)، (سو)، (سي)، (سعيد)، (ذهب سعيد إلى بيت سامي)، حيث يدرّب الطفل على الأسلوب التّركيبي، باعتبار الحرف وحدة التّمييز اللّفظي، فيتعلّم الحروف منفردة، ثمّ يركّب منها المقاطع، ومن المقاطع تتألّف الكلمات، ومن الكلمات الجمل".[1]

حيث يبدأ المتعلّم في هذه الطّريقة بتعلّم الجزئيات، إذ يبدأ بتعلّم الحروف، بعد أن يحفظ تلك الحروف ويحفظ حركاتها، ثمّ يتدرّج إلى تركيب هذه الجزئيات لتكوين المقاطع الخفيفة، ثمّ تعليمه الكلمات ثمّ الجمل الّتي تتألّف من كلمتين أو أكثر، ثمّ تعليمه العبارات فالفقرات.

ويندرج تحت هذه الطريقة أسلوب الطريقة الصّوتية وأسلوب الطريقة الهجائية، "حيث يتميّز الأسلوب الهجائي بالسّهولة على المعلّم، كما أنّ بعض نتائجه تظهر بسرعة، فضلا على أنّه يمكّن المتعلّم من السّيطرة على الوحدات الصّوتية للّغة العربيّة، ويساعده على إخراج الحروف من مخارجها، أمّا ما يأخذ تركيزها على الكلمات أكثر من التّركيز على الفهم، والتّلاميذ يتعلّمون فيها ما لا يفهمون ولا يدركون، كما أنّه أسلوب آلي في اكتساب المهارات وبخاصّة مهارة السّرعة بالقراءة".[2]

[1] _ يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النظري والممارسة، في ضوء الاتّجاهات التّربوية الحديثة وتدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008، ص (251، 252).

[2] _ ينظر: طه علي حسين الدليمي وآخرون، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 107.

أمّا الأسلوب الصّوتي يقوم على البدء بتعليم الحروف بأصواتها، وهو الأسلوب الّذي يوجّه فيه المعلّم اهتمامه إلى تعليم المتعلّم شكل الحروف وهيئتهم وصورتهم.

"يتميّز هذا الأسلوب باتّفاقه مع طبيعة الحرف في نطقه منفردا، أو في نطقه ضمن كلمة من الكلمات، وباتّفاقه مع طبيعة اللّغة العربيّة، يزاد على ذلك أنّ هذه الطّريقة تنمّي القدرات البصرية والسّمعية لدى التّلميذ، وتبعث فيه الحركة والنّشاط وتتّفق مع ميول الصّغار بأسلوب النّطق وطريقته، كما يُؤخذ عنها أنّه قد يهدم وحدة الكلمة؛ لأنّه يعتمد على المقاطع، ممّا يؤدّي إلى تعثّر التّلميذ في قراءته للكلمات والجمل، فضلا على أنّ هناك حروف تنطق ولا تكتب".[1]

إذًا فهذا الأسلوب يتّفق مع الأسلوب الهجائي من حيث البدء في تعليم الحروف؛ إلاّ أنّه يهتم كلّيا بأصوات الحروف لا بأسمائها؛ لأنّ صوت الحرف هو الّذي يمثّل الحرف تمثيلا حقيقيا في الكلمات.

2.5 الطريقة التّحليلية (الكلية):

"هذه الطريقة مستمدّة من النّظرية الجشطالية في علم النّفس، ومفادها أنّ الإنسان يدرك الأمور الكلّية أولا، ثم ينتقل إلى إدراك جزئياتها.

تعتمد هذه الطّريقة على تعليم الطّفل اللّفظة، من خلال الجملة، ثم تحليل اللّفظة إلى الأحرف الّتي تتركّب منها، وفي هذه الطّريقة وحدة كلّية ذات معنى متمثّلة في الكلمة، ووحدة كلّية ذات معنى متمثّلة في الجملة، نضع أمام المتعلّم كلمة مألوفة لديه، يعرف معناها، ولكنّه لا يعرف شكلها، ونضع أمامه عدّة كلمات ويبدأ بتحليلها إلى العناصر الّتي تتكّون منها، وهي الحروف (ذهب سعيد إلى بيت سامي)".[2]

"فأسلوب الكلمة يعطي للمتعلّم فرصة الفهم الجيّد لما هو مقروء ومكتوب، كما يساعده على سرعة تنمية الثّروة اللّغوية وتمكينه من سرعة تكوين الجمل البسيطة، ويغني التّلميذ من التعثّر والبطء في القراءة ويهتم بمعاني الكلمات المقروءة، ويربط المعاني وبينها وبين مدلولاتها في حياته، أما ما يُؤخذ عنه أنّه يضيّق دائرة التّعرّف إلى كلمات جديدة، ويوقع التّلميذ في الخطأ في النّطق نتيجة تشابه بعض الكلمات في الرّسم (الكتابة) ولكنّها تختلف في المعنى".[3]

---

[1] _ ينظر: طه علي حسين الدليمي وآخرون، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 108.

[2] _ يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النّظرية والممارسة، مرجع سابق، ص (252، 253).

[3] _ ينظر: طه علي حسين الدليمي وآخرون، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدرسيها، ص 110.

أمّا أسلوب الجملة فقد وجد من باب أولى أن تكون الجملة هي الوحدة الكلّية بدلاً من الكلمة وعليه يفترض أن يبدأ بتعلّم الهجاء بالجملة، وبذلك جاء هذا الأسلوب بوصفه أحد جوانب الطريقة الكلّية.

"من أهمّ ميزات هذا الأسلوب أنّه يساعد التّلاميذ على الفهم الجيّد لمعاني الكلمات من خلال السّياق متخلّصين في ذلك من التّخمين أو العشوائية، ويكسب التّلاميذ ثروة لغوية وفكرية ومعنوية، ويعالج العيوب البارزة في أسلوب الكلمة، فضلا أنّ هذا الأسلوب يجاري طبيعة اللّغة؛ لأنّ الكلمات مرتبطة بألفاظها ومدلولاتها، وما يؤخذ عنها أنّها في حاجة إلى الكثير من الوسائل التّعليميّة، تتطلّب الكثير من الوقت والجهد".[1]

3.5 الطريقة التّحليلية التّركيبية:

ونظرًا لعيوب الطريقتين (التحليلية والتركيبية)، أدخلت عليهما تعديلات كثيرة، إلى أن جمع بين مزاياهما ولتجنّب عيوبهما وبذلك ظهرت ما تسمّى أيضا الطريقة التّوفيقية؛ لأنّها وفّقت بين طريقتين هما: الطريقة التّحليلية والتّركيبية، وتجمع بين مزاياهما.

"فهي تقوم على أساس نفسي سليم، إذ تقدّم للمتعلّم جملا أو كلمات لها معنى، وتتناسب مع طبيعة الإنسان في اكتساب المعرفة، إذ يبدأ بإدراك الكلّ ثمّ ينتقل إلى إدراك أجزائه وأنواعه، كما تعتمد على استخدام الوسائل التّقليدية المتنوّعة مثل الصّور الملوّنة والنّماذج والحروف الخشبية وغير ذلك ممّا يجعل أسلوب تعليم القراءة أسلوبا شائعا، ويعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها".[2]

6- مهارات القراءة:

للقراءة مهارات فرعية عديدة لا يمكن لأي قارئ أن يكون قادرًا على تحقيق أهدافها مالم يكن متمكّنًا منها، وهي تزداد صعوبة وتعقيدًا كلّما تقدّم المستوى التّعليمي للمتعلّم ويمكن إجمالها كالآتي:[3]

- التّعرّف على الرّموز اللّغوية وهي مهارات فزيولوجية، تشمل معرفة الحروف والكلمات والنّطق بها صحيحة، ومعرفة المعنى الّتي ترمي إليه الكلمة.

---

[1] _ ينظر: طه علي حسين الدليمي وآخرون، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدرسيها، ص 111.

[2] _ سلوى مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، مرجع سابق، ص (161، 162).

[3] _ ينظر: محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مؤسسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 157 وما بعدها.

- مهارات الفهم؛ حيث من أهداف القراءة فهم المعنى الحقيقي للكلمات، ومن أبرز مهارات الفهم ما يلي:

1- استنتاج الفكرة الأساسية في النّص.

2- استنتاج الأفكار الجزئية.

3- إدراك التّتابع فيما يقرأ.

4- تطبيق التّعليمات.

5- استخلاص النّتائج ممّا يقرأ.

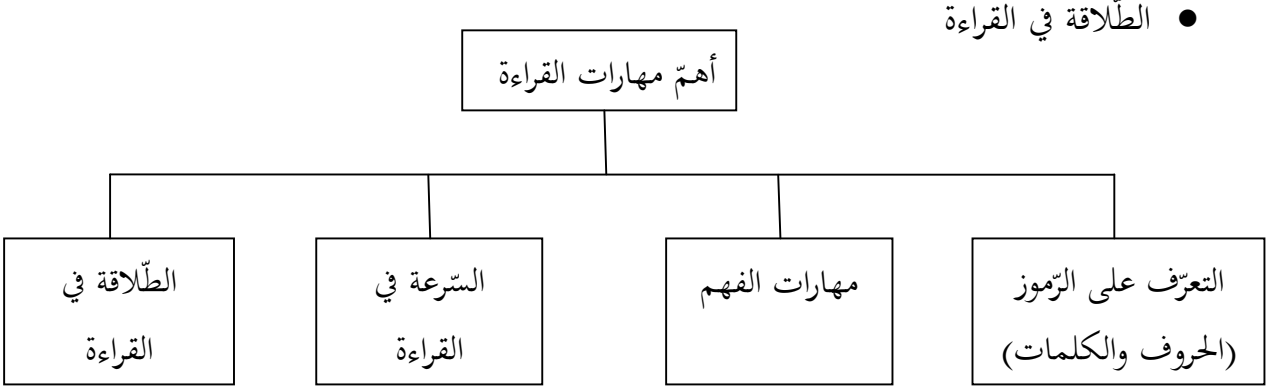
6- القدرة على التّحليل والنّقد في أثناء القراءة.

7- تقويم المحتوى.

8- القدرة على المقارنة.

9- أهداف الكاتب.

- السّرعة في القراءة.
- الطّلاقة في القراءة



شكل يمثّل أهمّ مهارات القراءة [1]

تمكّن القراءة من إكساب القارئ مهارات متعدّدة نذكر منها: أن يكون قادرًا على النّطق بطريقة صحيحة، كما تمكّنه من إكساب مهارة السّرعة في القراءة، حيث يكون قادرًا على قراءة نص ما بسرعة للتّمكّن من هذه القراءة، كما يستطيع أن يلقي نصّا ما بطريقة صحيحة وسليمة، وكذلك يتمكّن القارئ من فهم النّص المقروء والتّمييز بين أساليبه، كما يتمكّن من إجادة القراءة الصّامتة والقدرة على فهم مدلولات النّص عن طريقها، بالإضافة إلى إثراء ثروته اللّغوية من خلال القراءة،

[1] _ محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مرجع سابق، ص 169.

وذلك باستخدام بعض التّعابير الّتي مرّت به في مواقف تعبيرية مختلفة، بالإضافة إلى العديد من المهارات الأخرى الّتي تساهم القراءة في إثرائها للقارئ.

7- الأسس الّتي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائيّة:

من أهمّ أهداف كتب القراءة في المرحلة الابتدائيّة هو منح فرصة للمتعلّم للنّمو نموا متكاملا، وتنمية القدرة على التّفكير الإيجابي، والتّدريب على تنمية مهاراته المختلفة في التّحدّث والاستماع والكتابة، والفهم والإدراك، والتّعرّف على معاني المفردات والألفاظ، ممّا يساعد على اكتساب ثروة لغوية تفيده في عملية التّعلّم.

"حيث للكتاب المدرسي أهمّية كبيرة في تحقيق الأهداف العامّة والخاصّة للعمليّة التّعليميّة من خلال الأخذ في الحسبان مستويات التّفكير عند المتعلّمين، وحسب مراحلهم العمرية على وفق تصنيف (بلوم)، وهي ستة مستويات يشبّهها بهرم أسماه هرم المستويات المعرفية وهي: التّذكّر، الاستيعاب، التّصنيف، والتّحليل والتّركيب.".[1]

لكن لابدّ أن توضع أسس تبنى عليها الكتب لتحقيق الغرض المنشود منها، ونذكر:

1.7 من حيث المحتوى:

"يجب أن يكون محتوى هذه الكتب مبنية على خبرات وأنشطة التّلاميذ، وما يدركونه من مشكلات مجتمعهم. وللوصول إلى هذا لابدّ من دراسة ميول واتّجاهات التّلاميذ في هذه المرحلة... كما يجب أن تكون الكتب واضحة مزوّدة بالصّور والرّسومات الجميلة الملّونة والجذّابة الّتي تثير شوق التّلاميذ إلى القراءة".[2]

2.7 من حيث الأسلوب:

"ينبغي أن يكون أسلوب الكتاب واضحًا، وأن يحتوي على مجموعة من الدّروس ذات الجمل القصيرة المعبّرة عن خبرات مرّ بها التّلاميذ في حياتهم... كما يجب أن تكون وقائع القصص واضحة، ومُشوّقة وبعيدة عن التّعقيد ".[3]

---

[1] _ مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، حسن الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمّية الكتاب المدرسي في العمليّة التّربويّة، جامعة الوادي، ع9، ديسمبر 2014، ص 208.

[2] _ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 161.

[3] _ ينظر: المرجع نفسه، ص 161.

يجب أن تكون مضامين الكتب مناسبة لعمر المتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة، فما يُقدّم من مواضيع لمتعلّمي المرحلة المتوسّطة يختلف عن ما يُقدّم لمتعلّمي المرحلة الثّانوية، وكذلك بالنسبة لمتعلّمي المرحلة الابتدائيّة، فالمواضيع تكون متدرّجة من السّهل إلى الصّعب، وكل مرحلة وما تحتاجه حسب القدرات العقلية والفكرية لهم، وكذلك من حيث الوضوح والبساطة والتّعقيد.

3.7 من حيث المفردات:

"ينبغي أن تراعي كتب القراءة معدّل تقديم المفردات الجديدة، وتكرارها بالطريقة الّتي تكفل تثبيتها، وبحيث تساعد على فهم الجمل المركّبة، والقصص... وينبغي هنا أن ندرك أنّ الإكثار من الكلمات الجديدة بما يفوق طاقة التّلميذ يصرفه عن المعنى والاهتمام به ".[1]

4.7 من حيث الخطّ والصّور:

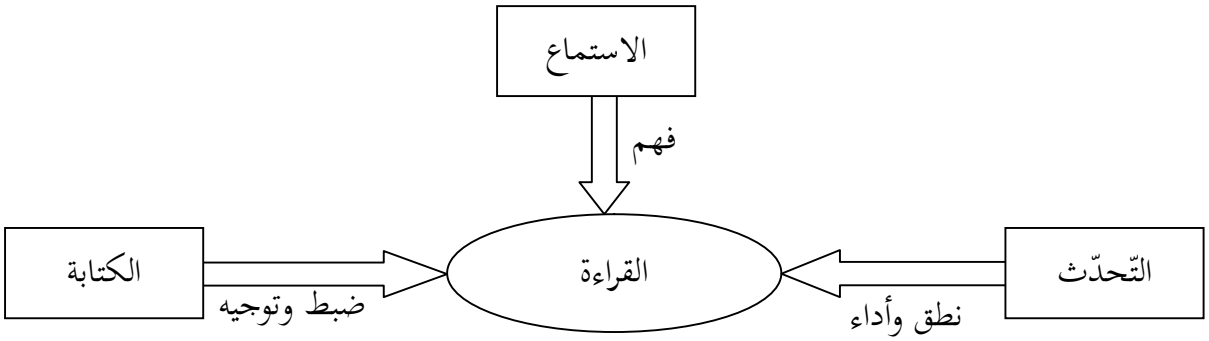
"يجب أن يكون الخطّ الّذي كتب به الكتاب مناسبا بالقدر الّذي يلائم الأطفال، ويساعده على التعرّف على الكلمات والجمل. أمّا بالنّسبة للصّور فيجب أن تكون واضحة ومعبّرة عن الموضوع أو الدّرس بحيث يدرك التّلميذ المعنى مستعينا بالصّور. والصّور الملّونة أكثر إثارة وجاذبية بالنّسبة للتّلميذ عن الصّور الملّونة".[2]

وعليه يجب مراعاة كذلك في بناء محتويات الكتب المفردات السّهلة والواضحة والمتداولة أكثر، والعمل على تكريرها بأساليب مختلفة لترسخ في ذاكرتهم، والابتعاد عن المفردات الجديدة الّتي تشتّت أفكار المتعلّمين وتبعدهم عن المعنى الحقيقي المقصود، كما أنّ تلوين الصّورة والتّعبير بما يلائم الموضوع يساعدهم كثيرًا.

8-العلاقة بين القراءة وفنون اللّغة الأخرى: إنّ القراءة تحظى باهتمام كبير بين فنون اللّغة الأخرى، بعدّها دعامة أساسية تلتقي عندها باقي فروع اللّغة، كما أنّها تعتمد على الفنون الأخرى للّغة، وتستمدّ منها جوانب التّمكّن من القراءة الصّحيحة، ويمكن توضيح موقع القراءة من المهارات اللّغوية وعلاقتها بها من خلال الشّكل التّالي:

[1] _ ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 161.

[2] _ ينظر: المرجع نفسه، ص 162.



شكل يوضّح علاقة القراءة ببقية فنون اللّغة الأخرى [1]

يظهر من الشّكل أنّ القراءة كمهارة أدائية عقلية تُعدّ محورية، تلتقي عندها المهارات الأخرى؛ لأنّها تعتمد عليها في جوانب كثيرة، كما أنّها تشترك مع الفنون الأخرى في بعض هذه الجوانب، والّتي يمكن توضيحها على النّحو الآتي:

أ- **القراءة والتّحدث**: تلتقي القراءة مع التّحدّث في جانبين أساسيين هما:النّطق والأداء، فكلاهما يوظّف مهارات النّطق المختلفة ويحتاجها، كما أنّ جانب الأداء المصاحب للنّطق يعدّ من أبرز مهاراتها؛ لأنّهما مهارتان أدائيتان.

ب- **القراءة والاستماع**: تستند العلاقة بين القراءة والاستماع إلى جوهر هاتين العمليتين، والهدف الرّئيسي منهماهو الفهم.فالفهم عمليّة عقليةلا تتجزأ، وهي عملية مشتركة بين القراءة والاستماع وثمّة علاقة أخرى بين القراءة والاستماع، فالقراءة تعتمد على الاستماع اعتمادا مباشرا.

ج- **القراءة والكتابة**: ترتبط القراءة بالكتابة ارتباطًا مباشرًا؛ لأنّهما تمثّلان طرفي الرّسالة الكتابية بناءًا بينهما من اعتماد متبادل... فإذا كانت القراءة تمثّل عملية تلقّي المعرفة، فإنّ الكتابة تمثّل المنتج، بل هي المعرفة ذاتها[2].

إنّ مهارات اللّغة الأربعة تربط بينها ارتباطا وثيقًا، وتعدّ القراءة الرّكيزة الأساسية الّتي تلتقي عندها جميع المهارات.

[1] _ حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات معتمدة للتّدريس والتّقويم، منشورات الهيئة العامة السّورية للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، 2011، ص 50.

[2] _ المرجع نفسه، ص 51.

9- القراءة والكتابة عمليتان مترابطتان ومتفاعلتان:

"أثبت البحث العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة، فكلاهما عملية اتّصالية تتضمّن التّفاعل وفهم الأفكار، وقدرات الكتابة تتحسّن مع تطوّر قدرات القراءة المختلفة مثل معرفة كيف تبني القصص، والقدرة على استخدام الخلفية المعرفية لتوليد معايير جديدة مهارات فكّ الرّموز معاني الكلمة، وما أشبه من قدرات الأطفال القرائية الّتي تستفيد من نفس المهارات في عملية الكتابة من القدرة على تصحيح التّفكير بالحذف، وإضافة للمعلومات المهمّة والتنبؤ، والتّخطيط للأفكار المكتوبة وتلخيص المعلومات".[1]

تعدّ القراءة والكتابة عمليتان فكريتان، فهما وجهان لعملة واحدة، يمكن تعلّم الكتابة من خلال الإطّلاع الواسع والقراءة المتعدّدة، فهما عمليتان لبناء المعارف والمعلومات والخبرات الّتي يخزّنها المتعلّم في ذاكرته، ثم يستخدمها في ما بعد لاكتساب مهارات جديدة، فتعلّم القراءة عملية استقبالية، بينما الكتابة إنتاجية.

يبرز أندرسون (1985) Anderson أهمّية اللّغة الشّفوية في تسهيل عملية القراءة بقوله: «يقوم تعليم القراءة بخاصّة على اللّغة الشّفوية، وإذا ما كان هذا الأساس ضعيفا، فإنّ التّقدّم في القراءة سيكون بطيئا، وغير مؤكّد ينبغي أن يكوّن الأطفال مفردات أساسية ومدى معقولة من المعرفة حول العالم من حولهم، وكذلك القدرة على الكلام عن معرفتهم هذه القدرات تشكّل الأساس لفهم المادّة القرائية».[2]

من خلال قول أندرسون، نلاحظ أنّه يؤكّد على أنّ اللّغة الشّفوية هي الرّكيزة الأساسية في تعلّم القراءة، وقدرة الأطفال على تكوين الألفاظ ومعاني جديدة من مختلف لغات العالم، والإحاطة بكمّ هائل من المعرفة، يعدّ المنبع لقدرتهم على فهم المقروء وقراءته.

[1] _ قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2005، ص 69.

[2] _ المرجع نفسه ، ص 68.

10-أسباب الضّعف القرائي من منظور المختصّين:

يمكن إرجاع أسباب الضّعف في القراءة إلى أكثر من عامل، فمنها ما يعود إلى المتعلّم نفسه، ومنها ما يعود إلى المعلّم، ومنها ما يعود إلى المجتمع والبيئة وسنعرض كل منها كما سيأتي:

أولا: الأسباب الّتي تعود إلى المتعلّم وتتمثّل كالآتي:[1]

- ✓ التّصور العقلي: وهو يقتضي اختيار ما يلائم مقدرة القارئ.
- ✓ النّواحي الجسمية: كعيوب النّطق أو ضعف البصر، أو ضعف السّمع.
- ✓ نقص الخبرات لدى القارئ بالنّسبة لما يقرؤه.
- ✓ عدم النّضج الانفعالي عند القارئ، كما يحدث في بعض حالات الدّلال والغيرة، والخوف والجبن والخجل وغير ذلك، ممّا يؤدّي إلى التّخلّف في القراءة.
- إنّ الحالة الصّحية الجيّدة للمتعلّم تساعده على الحيوية والنّشاط في المدرسة سواء كانت سلامة الأعضاء الجسمية، كالأذن والعينين والفم، واليدين والرجلين، أوسلامة الأعضاء العقلية؛ أي عدم وجود خلل في الدّماغ يؤدّي إلى قدرته على الأداء بطريقة جيّدة لمهارة القراءة، أو غيره من المهارات الأخرى.

ثانيا: الأسباب الّتي تعود إلى المعلّم وتتمثّل فيما يأتي:[2]

- ✓ ضعف اندفاع المعلّم لتعليم القراءة، وقلّة حماسه في درسالقراءة، وعدم اهتمامه بمتطلّبات الدّرس.
- ✓ نظرة المعلّم إلى درس القراءة باستخفاف، واتّخاذه فرصة للرّاحة.
- ✓ ضعف الإعداد المهني للمعلّم، وعدم تمكّنه من طرائق تعليم القراءة واستراتيجياتها.
- ✓ عدم قدرة المعلّم على استخدام وسائل تعليمية فعّالة في تعليم القراءة.
- ✓ تحدّث المعلّم بالعامّية في درس القراءة .
- ✓ عدم تنويع أساليب التّعليم.
- ✓ عدم ربطه بين درس القراءة والأنشطة اللّغوية الملائمة الّتي تمارس القراءة من خلالها.
- ✓ عدم تنبيه المتعلّمين على أخطائهم في القراءة وعدم تصحيحها.
- ✓ عدم تشخيص نقاط الضّعف لدى طلبته، وعدم معالجتها.
- ✓ جفاف أسلوب تعامله مع الطّلبة.

---

[1] _ راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص 182.

[2] _ ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص (272، 273).

- ترجع الأسباب الّتي تتعلّق بالمعلّم غالبا إلى نقص تكوين المعلّمين، وقلّة خبرتهم بالطّرائق والأساليب المستعملة في نشاط القراءة؛ حيث يستعمل المعلّم أسلوبا واحدا ومتكرّرا، قد يكون غير ناجحا مع المتعلّمين، أو ينفر منه لعدم وجود التّشويق والتّجديد الّتي تجذبهم إلى الإقبال على القراءة، وعدم اهتمام المعلّم بمعرفة مستوى المتعلّمين والصّعوبة في تشخيص العيوب القرائية الّتي يعانون منها.

ثالثا: الأسباب الّتي تعود إلى الكتاب المدرسي:[1]

- ✓ سوء اختيار موضوعات القراءة، وعدم مراعاتها لحاجات المتعلّمين وقدراتهم.
- ✓ قلّة العناية بالكتاب وسوء طباعته وإخراجه، وضبطه وخلوّه من الصّور الملائمة.
- ✓ عدم تنويع موضوعاته.
- ✓ كون أغلب موضوعاته ذوات اتّجاه تعليمي وتهذيبي مباشر ممّا يشعر المتعلّم بالسّأم والملل.
- ✓ عدم وضوح الأفكار في بعض الموضوعات القرائية.
- ✓ احتواء بعض الموضوعات على تراكيب وأفكار صعبة.
- ✓ خلّو بعض الموضوعات من الأنشطة التّدريبية.
- ✓ افتقار الكثير من المفردات الّتي ترد في الموضوع إلى الشّرح والتّوضيح.

- كثيرا ما نجد كتب القراءة والمطالعة لا تستهوي المتعلّمين ولا تغريهم، وتجذب انتباههم إلى قراءة المواضيع المختلفة؛ وذلك لعدم ملائمة الموضوع والمادّة الّتي يتناولها الكتاب، إمّا من حيث المستوى العقلي للمتعلّم، وإمّا من حيث درجة التّنوّع وعدم حسن اختيار المضامين، أو لرداءة شكلها من حيث الصّور الواضحة والملوّنة والتّعابير الجذّابة والمشوّقة.

رابعا: الأسباب الّتي تعود إلى البيئة الاجتماعية:

"ويقصد بها الأجواء الّتي تحيط بالنّاشئ في البيت والمجتمع، وما يتعرّض له المتعلّم من حرمان في بعض الأوقات، أو إهمال فلا متابعة ولا رقابة، ممّا يؤدّي إلى مخالطة المتعلّم لمن هم سبب في عزوفه عن القراءة والدّراسة بشكل عام".[2]

فالمتعلّم الّذي يعيش في أسرة جميع أفرادها على درجة عالية من التّعليم والثّقافة، نجده على درجة كبيرة من التّفوّق في مساره الدّراسي؛ حيث يجد حوله جميع الظّروف الملائمة النّفسيّة

[1] _ محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 273.

[2] _ راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص 179.

والاجتماعية والاقتصادية، ودور الأسـرة في تتبّعه علميا وثقافيا، وتوفير له مختلف الوسائل والإمكانيات الّتي يحتاجها.

11- مظاهر الضّعف القرائي:

"الضّعف في القراءة يعني قصور القارئ في تحقيق أهداف القراءة، أو فهم المقروء، وإدراك المعاني، أو البطىء في النّطق أو الضّبط الخطأ للألفاظ".[1]

يعدّ الضّعف في القراءة من المشاكل الّتي يعاني منها المعلّم والمتعلّم معا، ومن مظاهره مايلي:[2]

- ✓ عدم قدرة بعض الطّلبة على قراءة مادّة منتزعة من الكتب الّتي قرأها في هذه المرحلة، عندما تقدّم بصورة مختلفة عن الصّورة الّتي وردت فيها في كتابهم المدرسي.
- ✓ عجز الطّلبة من أداء المعنى، فقد يكون ذلك راجعا إلى عدم معرفة الطّالب من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي.
- ✓ الصّعوبة في قراءة مادّة لم ترد في كتبهم المدرسية، ولو أنّ جميع المفردات مرّت بهم.
- ✓ الصّعوبة في فهم المادّة الجديدة المقروءة.
- ✓ الصّعوبة في ترجمة المادّة المقروءة بلغة الطّلبة الخاصّة.

كما نجد كذلك بعض المتعلّمين غير قادرين على التّمييز بين نطق اللام مع الحروف القمرية، و عدم نطقها مع الحروف الشّمسية، وعدم قدرتهم على الالتزام بتطبيق علامات التّرقيم لفهم المعنى العام للجملة، إن كانت خبرية أو استفهامية أو تعجبية، وكذلك عدم فهم معنى مفردة وردت في عدّة سياقات؛ بحيث يتغيّر معناها بحسب السّياق الّتي وردت فيه، وهذا ما يؤدّي إلى حدوث اضطراب للمتعلّم في التّركيز وضبط المصطلحات، ومن مظاهره أيضا عدم امتلاكه ثروة لغوية تؤهّله إلى ترجمة ما يقرأ إلى أسلوبه الخاص.

[1] _ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 81.

[2] _ أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2012، ص 121.

12- علاج الضّعف القرائي:

الضّعف في القراءة له أسباب عديدة منها ما يتعلق بالمتعلّم وحالته الصّحية والقدرة العقلية، والحالة الاجتماعية، وأسباب أخرى تعود إلى المتعلّم وممارساته الخاطئة لبعض المتعلّمين، وأثرها في إيجاد الضّعف، وأسباب تعود إلى المقرّر الدّراسي، وما وُضِع من نصوص في الكتاب المدرسي، وغيرها من الأسباب، وعلى المعلّم الانتباه إلى أسباب هذا الضّعف، ومحاولة علاجها في أوّلها قبل أن تتفاقم، ولعلاج الضّعف القرائي يجب أخذ الاحتياطات الآتية:[1]

- ✓ الوقوف على أخطاء الطّلبة.
- ✓ تنويع الطّرائق في أثناء القراءة .
- ✓ الاهتمام بإثراء المنهج بما يعدّه من مواد قرائية إضافية.
- ✓ إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدّراسية للطّلبة.
- ✓ مراقبة حالة الطّفل الصّحية، والاتّصال بأولياء الأمور عندما يلاحظ وجود خلل، أو ضعف في السّمع أو البصر.
- ✓ الاهتمام بتعريف الأولياء مستويات أبناءهم، ومدى تقدّمهم في القراءة أو مدى تأخّرهم.
- ✓ التّأليف وفق شروط تراعي ميول ورغبات الطّلبة وتراعي قدراتهم العقلية.
- ✓ أن تتنّوع موضوعاتها، بحيث يجد فيها كل طالب ما يروق له.
- ✓ أن تندرج في مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات الطلبة العقلية واللّغوية.

يستدعي علاج الضّعف القرائي الاهتمام بالمتعلّم من جميع النّواحي النّفسية والعقليّة والاجتماعية، والوقوف على الأخطاء الّتي يقع فيها أثناء القراءة، وذلك بتقويم المتعلّمين في القراءة لمعرفة مستواهم في بداية السّنة الدّراسية، بالإضافة إلى الاهتمام بحالة الطّفل الصّحية؛ لأنّها قد تؤثّر على أدائه في القراءة، كذلك مراعاة ميولاته ورغباته أثناء تأليف الكتب المدرسية، وهذا كي ينجذب إليها المتعلّم ويستمتع بها، وكذلك ضرورة الاهتمام بإثراء المنهج بمواضيع شيّقة تشدّ المتعلّم وتروق له مع مراعاة قدراته الفكرية واللّغوية.

[1] _ ينظر: أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 124.

المحتويات:

- المنهج المستخدم في الدّراسة.
- أدوات الدّراسة (وسائل الدّراسة التّطبيقية).
- تحديد عيّنة البحث.
- حدود الدّراسة.
- أهداف مهارة القراءة من خلال المنهاج.
- الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية للقراءة والمطالعة.
- الكفاءات الختامية وفق الميادين.
- علاقة القراءة بالأنشطة الأخرى من خلال التّقويم.
- تجلّيات مهارة القراءة في الكتاب المدرسي.
- خصائص المرحلة الابتدائية.
- مشكلات نطق الحروف.
- طريقة تعليم مهارة القراءة والتّعبير الشّفوي.
- نتائج المقابلة.
- عرض نتائج الاستبانة ومناقشتها.
- اختبار تشخيصي لتقويم مهارة القراءة.

أولا: الجانب المنهجي:

1. المنهج المستخدم في الدّراسة:

إنّ مناهج البحث تختلف باختلاف مواضيع الدّراسة، وباختلاف المشاكل المطروحة والمراد دراستها؛ حيث يعدّ المنهج المستخدم من أساسيات البحث العلمي؛ لذلك لابدّ من إتّباع منهج معين، ونظرًا لطبيعة موضوع دراستنا الّذي يهدف إلى وصف واقع محدّد ارتأينا في معالجة هذا الموضوع استخدام "المنهج الوصفي التّحليلي" الّذي يساعد على الوصف الكمّي والكيفي للظاهرة.

"فالمنهج الوصفي هو أسلوب من أساليب التّحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدّد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة؛ وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثمّ تفسيرها بطريقة موضوعية، وبها ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة".[1]

2. أدوات الدّراسة (وسائل الدّراسة التّطبيقية):

تعدّ عملية جمع البيانات من الخطوات المهمّة في أي بحث، ولابدّ عند اختيار وسائل جمع البيانات أن تتّفق مع طبيعة دراستنا ومنهج الدّراسة، وبما أنّ دراستنا تتمثّل في الوصف، فإنّ أنسب وسيلة لذلك هي: الملاحظة، المقابلة والاستبانة في جمع المعلومات المطلوبة.

أ- الملاحظة: هي أنسب وسيلة يستعملها الباحث ليقف على الواقع، وهي الأنسب لموضوعنا، "ولعلّ أهمّية الملاحظة تكمن في أنّها الوسيلة الأسهل والأنجع في مراقبة السّلوك الإنساني وجمع البيانات في بعض المواقف الحياتية الّتي يستطيع الإنسان أن يعطي فيها معلومات...".[2]

واستخدمنا الملاحظة للحصول على بعض البيانات الأوّلية، كمدى استخدام المعلّم للطّرائق الملائمة للمتعلّمين، ومدى استجابتهم وتفاعلهم مع الدّرس أثناء استخدامها وغيرها، وعليه فقد ساعدتنا الملاحظة في تفسير بعض المعطيات الميدانية.

ب- المقابلة:

تعتبر المقابلة كذلك من أهمّ وسائل جمع البيانات، خاصة عند الانطلاق في موضوع ما وكانت المقابلة أول أداة استعملناها في بداية دراستنا، بهدف فهم بحثنا والوقوف على الحقائق كما هي في الواقع، وهي عبارة عن **"لقاء يتمّ بين الشّخص المقابل (الباحث) الّذي يقوم بطرح**

[1] _ محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل التطبيقية، دار وائل للنّشر، عمان، ط2، 1999، ص 46.

[2] _ سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص 66.

مجموعة من الأسئلة على المستجيبين وجها لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الإجابات على الاستمارات".[1]

وكانت أوّل مقابلة لنا مع بعض معلّمي اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، وهذا باعتبار الزيارات الميدانية تمكّننا من الوقوف على بعض الظواهر الّتي لا يمكننا الانتباه لها، إلاّ إذا وقفنا عليها مباشرة.

ج- الاستبانة:

كما استخدمنا في هذه الدّراسة الاستبانة في جمع المعلومات المطلوبة، وقد اعتمدنا على هذه الأداة كونها مصدر مباشر للاتّصال بالمعلّمين، **"والاستبانة عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة الّتي تعدّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معيّن... ومن أهمّ ما تتميّز به الاستبانة هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث".**[2]

حيث أخذنا استمارة الاستبانة موجهّة للمعلّمين، تحتوي على عدّة أسئلة ليجيبوا عنها، تتضمّن الاستفسار عن واقع تعليم مهارة القراءة في المدرسة الابتدائيّة، كما جاءت أسئلتنا لديها غاية واضحة وهدف دقيق يريد الوصول إليه، حيث ربطنا هذه الأسئلة بموضوع بحثنا وتساؤلاته، وجميع الأسئلة المصاغة قصيرة ولا تحتاج إلى إجابات مطوّلة أو التّفكير المعمّق.

3. تحديد عينّة البحث:

يتحتّم علينا أخذ عينّة تكون ممثّلة للمجتمع الّذي تنتشر فيه الظاهرة وقبل أخذ العينّة يجب أولا تحديد المجتمع الأصلي للدّراسة.

أ- المجتمع الأصلي:

ونعني به مجال الأحداث الّذي سنتناوله بالدّراسة والذي تظهر فيه الظاهرة **"والمجتمع الأصلي يقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث والدراسة".**[3]

والمجتمع الأصلي لدراستنا تمثّل في المدارس الابتدائيّة المتواجدة في ضواحي مدينة قالمة، والّتي بلغ عددها ستة (06) مدارس ابتدائية، فبعض هذه المدارس تضمّ قسمين للسّنة الثّالثة ابتدائي، والبعض الآخر تضمّ قسم واحد لأنّها تعمل بدوام واحد، فمجموع الأقسام هو تسعة (09) قسم.

[1] _ حسان هشام، منهجية البحث العلمي، دم، ط2، 2007، ص 125.

[2] _ محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، مرجع سابق، ص 63.

[3] _ المرجع نفسه، ص 84.

ب- **عينّة الدّراسة:**

لقد تمّ تحديد عينّة الدّراسة بطريقة عمدية، وذلك للتأكّد من أنّ الأماكن الّتي تمّ اختيارها، ستعيننا في جمع المعلومات المهمّة لبحثنا **"فالعينّة هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدّراسة يتمّ اختيارها بطريقة معينّة وإجراء الدّراسة عليها، ومن ثمّ استخدام تلك النّتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدّراسة الأصلي".**[1]

ولذلك وقع اختيارنا على متعلّمي السّنة الثّالثة ابتدائي، وبذلك فإنّ حجم العينّة هو ثلاثة (03) أقسام، حيث يتراوح عدد المتعلّمين في كل قسم ما بين 34، 17، 17 متعلّما، ومعلّمي السّنة الثذالثة.

4. حدود الدّراسة:

أ- **المجال الزّمني:** انطلقت دراستنا الميدانية خلال شهر مارس وامتدّت حتّى نهاية شهر أفريل، وكانت على فترات متقطعّة فكان حضورنا في كل مرّة مع قسم من الأقسام المختارة لملاحظته.

ب- **المجال المكاني:** تحدّد مجال دراستنا في أقسام السّنة الثّالثة المتواجدة بالمدارس الابتدائية بضواحي مدينة قالمة المختارة للدّراسة، وهي في حيّز جغرافي واحد، أي أنّها على مسافات قريبة من بعضها.

- والآن سندرج أسماء المدارس الّتي تعدّ مجتمع الدّراسة وهي ستّة مدارس ابتدائيّة موزّعة على مناطق مختلفة من ولاية قالمة، ومن بينها مدرستان هما عينّة الدّراسة فهما:

"مدرسة عثامنية عبد المجيد" بني مزلين و"مدرسة حرود أحمد" بومهرة أحمد.

	أسماء المدارس	عدد الأساتذة
1	مدرسة عثامنية عبد المجيد –بني مزلين–	(02)
2	مدرسة حرود أحمد –بومهرة أحمد–	(02)
3	مدرسة زوايدية مسعود –الناظور–	(02)
4	مدرسة خبالة على –حي عواشرية محمد–	(01)
5	مدرسة بولحفة عبد الحميد –هيليوبوليس–	(01)
6	مدرسة بوسعيد السعيد –بومهرة أحمد–	(01)

[1] _ محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، مرجع سابق، ص 84.

5. أهداف مهارة القراءة من خلال المنهاج:

هي أهداف خاصّة بالمناهج، والمعلّم ملزم بها، لأنّ المنهاج التّربوي وثيقة رسمية ضرورية للمعلّمين، والمعلّم الّذي لا يسير وفق هذه الأهداف يخرج عن الإطار المخطّط له.

أ- ملمح الدخول إلى السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

يكون المتعلّم في بداية السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي قادرا على:

- القراءة بيسر.
- فهم نصوص قصيرة.
- إعطاء معلومات عن نص مدروس، والإجابة عن الأسئلة المتعلّقة به.
- التّعبير شفويا عن مشاعره وتأثّره وذكرياته في مواقف متنوّعة.
- كتابة نصوص قصيرة ومتنوّعة استجابة لوضعيات ذات دلالة، يراعي فيها الرّسم الصّحيح للحروف والكلمات.[1]

ب- ملمح الخروج من السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

في نهاية السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي يكون المتعلّم قادرا على:

- القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة.
- فهم النّصوص المقروءة.
- تنظيم خطابه الشّفوي.
- تحرير نصوص متنوّعة.[2]

ومن خلال اتّصالي ببعض المعلّمين ذوي الخبرة والكفاءة، تبيّن أنّ هناك بعض الصّعوبات تحول دون تحقيق الملامح المنشودة، وهذه الكفاءات المستهدفة مردّها إلى الممارسة الفعلية الحقيقية الإجرائية في اكتظاظ الأقسام، وكثافة المحتويات وقلّة الوقت الساعي، والملمح في هذه السّنة هو مجموع المعارف الفعلية الّتي يتحكّم فيها المتعلّم على المدى الطويل (خلال السّنة، الطور) والمحدّدة في وضعية تعلّميّة.

[1] _ وزارة التّربية الوطنية، دليل المعلّم للّغة العربيّة السنة الثّالثة ابتدائي، جوان 2012، ص9.

[2] _ المصدر نفسه، ص 10.

وتعدّ القراءة والتّعبير كفاءات متّصلة ببعضها البعض، ولا يقتضي إرساؤها معرفة اللّغة كنظام فحسب، بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعدّدة.

6. الكفاءة القاعدية والأهداف التعلّمية للقراءة والمطالعة:

ينبغي على المتعلّم عند انتقاله إلى السّنة الثّالثة، يكون قد تخطّى جميع الصعوبات، واجتاز المشكلات الأولية الّتي تطرحها القراءة، وانتقل إلى القراءة الصّحيحة، فالمتعلّم في هذه السّنة يدرك أنّ القراءة وسيلة للوصول إلى المعرفة، وما يعزّز إقبال المتعلّمين على القراءة والمطالعة عثورهم على نصوص تجيب عن أسئلتهم وتثير فضولهم.

وللقراءة والمطالعة كفاءات قاعدية وأهداف تعلّميّة هي:[1]

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعلّميّة
يقرأ النّصوص العادية والنّصوص الأدبية بأداء جيّد	– يقرأ الكلمات الجديدة بدون تردّد؛ – يقرأ النّصوص قراءة مسترسلة؛ – يقرأ النّصوص قراءة معبّرة؛ – يحترم علامات الوقف، ويقف على السّاكن؛ – يستظهر النّصوص المحفوظة بأداء جيّد؛
يفهم ما يقرأ	– يستخدم قراءة لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجيدة؛ – يتعرّف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعلمة للدّلالة عليها: (أسماء، نعوت، ضمائر، كنايات...)؛ – يحدّد أحداث الحكاية وبيئتها الزّمانية والمكانية؛ – يتعرّف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات والفهارس)؛
يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص	– يحدّد علائق بين الجمل؛ – يحدّد علائق ضمن الجملة الواحدة؛ – يقدّم معلومات عن النّص؛ – يلخّص النّص بشكل عام؛
يستعمل المعلومات الواردة في	– يستعمل معلومات النّص لمقاصد مختلفة (إجابة عن أسئلة،

[1] _ وزارة التّربية الوطنية، مناهج اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة ابتدائي، مصدر سابق، ص 11.

نصوص القراءة	إنجاز، نشاط...)؛ - يفهم الأسئلة وينفذ التّعليمات لإنجاز أعمال شتى؛

تعدّ الكفاءات القاعدية للقراءة والمطالعة الملمح الأدنى الّذي ينبغي على المتعلّم اكتسابها ليتمكّن من متابعة التّعلّمات بنجاح؛ حيث يستعمل فيها مختلف موارده، لذا يعدّ التّعليم بالمقاربة بالكفاءات هو أساس نجاح العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، ينطلق من الكفاءات المذكورة في المنهاج الّتي يجب تحقيقها بنجاح في نهاية مرحلة من المراحل التّعليميّة.

ويعدّ نشاط المطالعة ضمن الأنشطة الأساسية من أنشطة اللّغة العربيّة، من خلالها يمكن اختبار القدرة القرائية للمتعلّم، لذلك يجب تدريب المتعلّم مع بداية السّنة الثّالثة على المطالعة، بتخصيص حصص تعليميّة تساعده على اكتساب هذه العادة والإقبال عليها داخل المدرسة وخارجها، وأثناء حضورنا الميداني بإحدى الأقسام، قامت معلّمة اللّغة العربيّة بتوزيع قصص مختلفة للمتعلّمين لقراءتها وتلخيصها، حيث وزّعت على مجموعة من المتعلّمين القصص وطلبت منهم إعادتها الأسبوع المقبل لتوزيعها على مجموعة أخرى، وبناء على ذلك يبدأ المعلّم مع بداية السّنة الثّالثة في تقريب المطالعة من المتعلّم من خلال القراءة؛ لذلك تعدّ المطالعة في هذه السّنة جسرًا لتذليل صعوبات القراءة، ووسيلة للوصول إلى تحقيق أهداف القراءة.

7. الكفاءات الختامية وفق الميادين:[1]

فهم المسموع	التّعبير الشّفهي	القراءة
يفهم ما يسمع	يختاره أفكاره	يقرأ النّصوص العادية والأدبية بأداء جيّد
يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويعيد في شأنها ردود أفعال	يعبّر عن أفكاره	يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص
	يعطي ويطلب معلومات	يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص
		يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة

إنّ التحكّم في كفاءة القراءة لا يمكن فصله عن الكتابة، بل يمارسه المتعلّم بواسطة الوسائل التّعليميّة المتوفّرة لديه مثل: الكتاب المدرسي وغيره من الوسائل، أو بالعودة إلى ما رسخ في ذهنه من

[1] ـ وزارة التّربية الوطنية، دليل المعلم للّغة العربيّة للسّنة الثّالثة، مصدر سابق، ص09.

النّصوص المسموعة، ومن خلال تعلّم القراءة يقوم المتعلّم بتجديد موارده واستغلال قدراته؛ وذلك من أجل تحقيق الهدف المنشود في الكفاءة الختامية؛ حيث يصبح المتعلّم قادرًا على التّحليل والتّلخيص والفهم، وينتقل من القراءة التّعليميّة إلى القراءة التأمّلية.

كما أنّ تقويم المعلّم لمستوى المتعلّمين ينصبّ على الأهداف المسطّرة، والمرتبطة بالكفاءة، هذه الأخيرة الّتي لا تتجلّى إلاّ من خلال الممارسة العمليّة، كمعرفة القدرات المختلفة للمتعلّمين.

8. علاقة القراءة بالأنشطة الأخرى من خلال التّقويم:

درس القراءة نشاط لغوي، حيث يتدرّب المتعلّم على عملية الأخذ والاكتساب من النّصوص المقرّرة بما تتناوله من موضوعات وما تحمله من رصيد مفرداتي، ونص القراءة يمثّل المحور الّتي يدور حوله كلّ النّشاطات الأخرى وخاصة التّعبير الشّفوي والتّواصل والكتابة.

حيث الكفاءة المستهدفة تصبّ على كل من القراءة والتّعبير الشّفوي والكتابة وفهم المسموع، والتّقويم له علاقة بكلّ هؤلاء الأنشطة، كما أنّ الأنشطة لها علاقة مبنية مع بعضها البعض كما هو موضّح في الشّكل الآتي:[1]

[1] ــ وزارة التّربية الوطنية، دليل المعلّم للّغة العربيّة، مصدر سابق، ص 10.

الكفاءة النّهائية
في نهاية السّنة ينتج المتعلّم شفويا وكتابيا نصا بسيطا موظّفا رصيده اللّغوي ومكتسباته في التّعبير والصيّغ وفي أسلوب الحوار
الكفاءة المستهدفة
فهم المسموع
التّعبير الشّفوي والتواصل
القراءة
الكتابة
– أن يرُّد استجابة لما يسمع.
– أن يقدر على التمعّن فيها يسمّه بواسطة سند شفوي.
– أن يقدر على تحليل معلم لوضعية تواصلية.
– أن يقدر على تبادل الحديث مع الغير.
– أن يكون حديثه مفهوما.
– أن يقدر على التّعبير عن ذاته.
– أن يقدر على نقل كلام غيره بكيفيات مختلفة.
– أن يتمعّن في نص القراءة.
– أن يكيّف قراءته مع أهداف القراءة ونمط النص.
– أن يتريّث حيث يقرأ ليرتّب أفكاره أو لتهيئته الكلام.
– أن يعرف ويتحكّم في مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية.
– أن ينتج منصوصات حسب وضعيات التّواصل.
– أن ينتج نصوصًا متعدّدة الأشكال.
– أن يتكلّم في مستويات اللّغة الكتابية لغرض تحسين منتوجه.
تشخيصي
تكويني
تحصيلي
التّقويم التّربوي

يعدّ التّقويم التّربوي بعدًا بيداغوجيا، لا يمكنه أن يفارق العمليّة التّعليميّة التّعلّمية؛ لأنّ تعلّمات المتعلّم تقتضي المتابعة اليومية والمراقبة خلال السّنة الدّراسية؛ وذلك لمعرفة النّقائص والثّغرات الّتي يقع فيها المتعلّم، والتّمكّن من تعديلها وتحسينها، وبهذا يستطيع المعلّم الكشف عن قدرات المتعلّمين تدريجيا، ومن خلال الشّكل الموضّح أعلاه، نرى أنّ التّقويم بأنواعه الثّلاثة له علاقة مع كل أنشطة اللّغة العربيّة، فالتّقويم التّشخيصي له علاقة بفهم المسموع والتّعبير الشّفوي والقراءة والكتابة، يعرف من خلاله المكتسبات القبلية للمتعلّمين، والتّقويم التّكويني يجري خلال الوضعيات التّعلّمية من أجل معرفة درجة تقدّم المتعلّم في تعلّماته، وفهم طبيعة الصّعوبات الّتي قد يعاني منها خلال التّعلّم بفضله يستطيع المعلّم تحسين وتصحيح أو تعديل المسار التّعلّمي للمتعلّم.

أمّا التّقويم التّحصيلي يجري بعد وحدة أو مرحلة تعلّمية، يسمح لنا هذا النّوع من التّقويم بمعرفة المكتسبات الّتي تحصّل عليها المتعلّم في نهاية السّنة.

تمثّل الكفاءة النّهائية الهدف النّهائي الّتي يتناول المكتسبات الأساسية لسنة دراسية؛ حيث تعبّر عن مجموع الكفاءات القاعدية لكلّ أنشطة اللّغة العربيّة.

9. تجلّيات مهارة القراءة في الكتاب المدرسي:

تضّمن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي ثلاثة وخمسون نصا تنوّعت بين النّصوص النّثرية وبين النّصوص التّوثيقية والشّعرية (أناشيد)، وهي مقسّمة كالآتي:

ثلاثون (30) نصًا نثريا، حيث يشغل الواحد صفحة أو بعض الصفحة، وثلاثة عشر (13) نصا شعريا وعشرة (10) نصوص توثيقية، والملاحظ أنّ عدد النّصوص النّثرية فاقت عدد النّصوص التّوثيقية والشّعرية وتتميّز النّصوص النّثرية بالطول؛ حيث تصل في الأغلب إلى ثمان وعشرين سطرًا للنّص الواحد، وبما أنّنا سنسلّط الضوء على مهارة القراءة، فإنّ النّصوص الّتي تهمّنا هي النّصوص النّثرية.

حيث تبيّن لنا تجلّي مهارة القراءة بوضوح في محتوى المحاور والنّصوص النثرية كالآتي:[1]

[1] ــ ينظر: وزارة التّربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي.

المحاور	النّصوص النثرية	النّصوص التوثيقية	النّصوص الشعرية (المحفوظات)
المدرسة	– التّلميذة الجديدة – زيارة المكتبة الوطنية – في ورشة الرّسم	نص وصفي إخباري	نحن أطفال صغار
العائلة	– أسرة البوم الصغير – التّعاون في الأسرة – عفاف أم صغيرة	نص وصفي إخباري حول مفهوم العائلة	– الأمّ – جدّتي
الأعياد	– وليد يصوم لأول مرة – سروال علي – ديك العيد	نص حول عيد الاستقلال	العيد
الصّحة وجسم الإنسان	– مرض أمين – سليمان والدواء الضّار – منى مريضة	نص علمي حول فوائد الأطعمة	الطّبيبة
العلاقات الاجتماعية	– بائعة الكبريت 1 – بائعة الكبريت 2 – البنات الثّلاث	نص إخباري حول التّضامن	جيراننا
الطّبيعة والبيئة	– السحابة المسافرة – البط الصغير – قوس قزح والعصافير –الأشجار والعصفور الصّغير	نص علمي حول الأشجار	– الماء – العصافير
الرّيف وخدمة الأرض	– الطّبيعة السّاحرة – قطيع الأغنام	نص إخباري حول فوائد الحبوب	– في مطلع الربيع – من أغاني الرعاة

	– في حديقة المنزل	والحيوانات	
المدينة والحروف	– في المدينة – ساعي البريد – دبدوب الطباخ	نص إخباري حول الصناعة اليدوية والحروف	النّجار
الاعلام ووسائل النقل	– الصّغير الكبير – الجهاز العجيب – بين الماء والسماء	نص إخباري حول وسائل النقل	القبطان الصغير
الألعاب	– في مسبح الحديقة – مهرجان الألعاب	نص إعلامي حول الألعاب	أرجوحتي

جدول يبيّن لنا تجلّي مهارة القراءة في محتوى المحاور والنّصوص المقدّمة (س3إ)

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ كلّ محور يحتوى على ثلاث وحدات تعلّمية؛ أي ثلاثة نصوص نثرية للقراءة ماعدا محور واحد وهو "الألعاب"، فإنّه احتوى على وحدتين، أي نصين نثريين.

ولاحظنا أنّ المعلّم من خلال دراستنا الميدانية قد اتّبع ترتيب التّوزيع الزّمني للمحتوى الموجود في كتاب القراءة، أي التّرتيب الموجود بالجدول أعلاه.

وفيما يلي سنبيّن أنواع النّصوص ونسبتها المئوية:

أنواع النّصوص	النّصوص النّثرية	النّصوص التّوثيقية	النّصوص الشّعرية
التّكرار	30	10	13
النّسبة المئوية	%56.60	%18.87	%24.53

جدول يبيّن أنواع النّصوص المتضمنة في الكتاب المدرسي ونسبها المئوية

نلاحظ من خلال الجدول غلبة النّصوص ذات الطّابع النّثري، فقد تجلّت بنسبة 56.60%، وتليها بعد ذلك النّصوص الشّعرية (الأناشيد) بنسبة 24.53%، ونبرز غلبة هذين النّوعين هو أنّها موجّهة إلى متعلّم مازال لم يتمكّن من استقراء النّصوص الصّعبة ذات المستوى العالي، وذات الأنماط المعقّدة الّتي تفوق تفكيره، فالنّصوص النّثرية والشّعرية (الأناشيد) مناسبان لنطاق قدراته ونموّه العقلي،

أمّا النّصوص التّوثيقية فقد أدرجت بنسبة قليلة متمثّلة في 18.87%، والغرض من إدراج هذه الأنواع المختلفة هو محاكاة المتعلّم لها وإنتاج على منوالها نصوصًا شفهية أو كتابية، كما تهدف هذه النّصوص إلى تمكّن المتعلّم من القراءة المسترسلة والتّزوّد بالمعلومات.

والملاحظ أنّ نشاط القراءة يحتل النّصوص النّثرية، بينما النّصوص التّوثيقية فهي لا تنال حصة من القراءة، رغم أنّها تدعم المتعلّم باللّغة والفكر والثّقافة، وقد قدّر عددها بعشرة (10) نصوص، إلاّ أنّها مدرجة في الكتاب ولا تتناول في قاعات الدّرس.

التّوزيع الزّمني: الحجم الساعي المخصّص لتدريس اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي هو تسع (09) ساعات أسبوعيا موزّعة على نشاطات المادّة كما يلي:[1]

الأنشطة	عدد الحصّص	الحجم الساعي
قراءة/ تعبير/ كتابة	8	6سا
محفوظات	1	45د
تعبير كتابي	1	45د
نشاط الإدماج (تصحيح التعبير، مشاريع)	2	1سا و30د
المجموع	12	9سا

يقدّم المعلّم هذه النّشاطات وفق ترتيب منطقي، يراعي فيه التّنسيق والانسجام بين القراءة والتّعبير الشّفوي والتّواصل والكتابة، وينتقل من نشاط إلى آخر دون إحداث أي قطيعة في تعلّمات المتعلّم.

كما يراعي المعلّم كذلك مدى تقدّم المتعلّمين والفروق الفردية بينهم، فيكيّف تعليمه وفقها لإرساء الكفاءات المسطّرة، أمّا نشاط الإدماج، فينبغي أن يكون في آخر الأسبوع، حتّى يتسنّى للمتعلّم أن يوظّف المعارف والمهارات الّتي اكتسبها أثناء هذه الفترة، وأن يقيّم فيها تقييما شاملا.

[1] ــ وزارة التّربية الوطنية، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص 8.

10. خصائص المرحلة الابتدائيّة:

تعدّ المرحلة الابتدائية مرحلة التّأسيس الّتي تقوم عليها جميع مراحل التّعليم اللاّحقة؛ لذلك يجب على جميع التّربويين الاهتمام بها، والعناية بمتعلّمي هذه المرحلة؛ لأنّها القاعدة الأساسية الّتي تحدّد مصير كلّ متعلّم بعدها.

حيث يعتبر التّعليم الابتدائي ذا أهمّية كبيرة في السلّم التّعليمي، وتأتي أهمّيته من كونه أوّل المراحل التّعليميّة الّتي يتوقّف عليها بدرجة كبيرة للنّجاح في المراحل التّعليميّة الأخرى، ففي هذه المرحلة يكتسب المتعلّم مختلف المهارات والعادات السّلوكية الأساسية اللاّزمة لتكوينه كإنسان، كما يتمكّن الكثير في هذه المرحلة أيضا من تنمية قدراته واستعداداته العقلية، ويكتسب الكثير من الميول والاتّجاهات في الحياة، ويكتسب أيضا في هذه المرحلة المهارات الأساسية الّتي تمكّنه من تحصيل المعرفة وهي القراءة والكتابة والحساب...الخ.[1]

إنّ مرحلة التّعليم الابتدائي تعتبر بمثابة الخطوة الأولى الّذي أصبح اليوم لا ينتهي عند مرحلة معينّة، أو عند سن محدّدة، بل يستمرّ باستمرار حياة الفرد ممّا جعل المؤسسات التّربوية والتّعليميّة بوجه خاص في مختلف المجتمعات تهتمّ برعاية الأطفال في هذه المرحلة نظرًا لأهمّيتها في حياة الأفراد ونمو شخصياتهم.

ويعتبر أي نقص أو خلل في هذه المرحلة يصيب العمليّة التّعليميّة، بداية لتوقع إخفاق مستديم في الأداء الدّراسي في المراحل التّعليميّة اللاّحقة من المسار التّعليمي للتّلميذ، ولذا وجب الاهتمام بتحصيل المتعلّمين الدّراسي والتعرّف على أسبابه ومشكلاته ومعوقاته، لكي نتمكّن من وضع العلاج المناسب والتّحكّم في المشكلة بشكل جيّد قبل أن تستفحل ويصعب علينا علاجها.[2]

وبالتّالي فالهدف الأساسي من العمليّة التّعليميّة هو التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين في مختلف محتوياتهم التّعليميّة؛ وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة، ونجاح الخطّة التّربوية الموضوعة؛ حيث أصبح التّعليم معيار نتّخذه لمعرفة رُقيّ الأمم واتّجاهاتها ومدى تطوّرها ونموّها حضاريًا، لذلك لابدّ أن يكون الاهتمام من المجتمع ككلّ، وليس من المعلّمين فقط.

---

[1] _ ينظر: سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، مرجع سابق، ص 42.

[2] _ ينظر: مجلّة شبكة العلوم النّفسية العربيّة، بشير معمرية، صعوبات التّعلّم الأكاديمية، الجزائر، ع8، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر، 2005، ص 40.

11. مشكلات نطق الحروف:

إنّ أهمّ فائدة للمعاينة الميدانية، هو أنّك تقف على كل ظاهرة بنفسك فتعايشها، ومنه يمكن تقييمها، ويُكشف عن طرق معالجتها، وهذا ما حدث لنا من خلال حضورنا مع أقسام السّنة الثّالثة ابتدائي؛ حيث اكتشفنا جملة من الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلّمين وهذا تفصيلها:

أ- **التّهجئة:** وهي قراءة المتعلّم للكلمات قراءة متقطّعة، وهي أوّل ظاهرة لاحظناها لدى المتعلّمين أثناء قراءتهم لنصوص القراءة، وقد برزت هذه الظاهرة خاصة في الكلمات الطويلة، أو الكلمات المثنّى أو الجمع، أو أثناء نطق الكلمات المشدّدة، وفيما يلي الكلمات الّتي وقع المتعلّمون في تهجئتها:

نص "في المدينة" ص 140

- والديها ←والد+يهما
- قريتهما ←قريت+هما
- نتائجكما ← نتائج+كما
- تتوسّطها ←تتوسّ+طها
- سآخذكما ←سآ+خذ+كما

نص "ساعي البريد" ص 144

- المنعرجات ←المنع+رجات
- الدّراجات ←الدّرا+جات
- المتفرّجين ←المتفرّ+جين
- الدّرّاجين ←الدّرّا+جين

مهارات قراءة الحروف المشكّلة لكلمات المثنّى أو الجمع، وقراءة الحروف الهجائية الممدودة بالألف، تعدّ مهارات تراكمية، للسّنة الأولى والثّانية ابتدائي حيث نجد عدد الذّكور الّذين لم يتقنوا هذه المهارات أعلى من نسبة الإناث، وكان الفرق بينهما جوهريا كما لوحظ أثناء حضورنا أنّهم يخطئون في نطق حروف المد (الألف، الياء، الواو) من حيث الشّكل (الفتحة، الضّمة، الكسرة)؛ أي يجد صعوبة في نطق الحرف.

ب- **التشابه في الشكل والصوت:** كإبدال الذال دال مثل:

- سآخذهما ← سآخدهما
- نأخذ ← نأخد

يعدّ إبدال حرف بحرف من أكثر مظاهر التعثّر كذلك خاصّة إذا كان تشابه بين الحرفين، وقد لاحظنا عددًا قليلا ممّا يخطئون في هذا المظهر.

ج-**الصّور المختلفة للحروف الهجائية العربية:**

- الهاء ← هـ، ـه
- التاء ← ت، ـت، ـة
- العين ← ع، ـع، ع
- الغين ← غ، ـغ، غ

من الأشكال المختلفة للحرف مثلا: الهاء، التي تنطق من طرف المتعلّمين إذا كانت مربوطة في آخر الكلمة تاءا، عدم التّمييز بين همزتي الوصل والقطع، إضافة إلى صعوبة نطق الشدّة.

12. طريقة تعليم مهارة القراءة والتّعبير الشّفوي:

تعدّ القراءة الرّكيزة الأساسية للوحدة التّعليميّة فهي تبدأ بها؛ "**لذلك عند دراسة الأهداف العامّة وتحليلها لتدريس مادّة القراءة في المرحلة الابتدائيّة، لابدّ من أخذ مجالات نموّ الطّفل بعين الاعتبار؛ لأنّ تطوّر الطّفل في السنين الأولى من عمره يكون وليد تداخل عوامل النموّ والتّعلّم معًا**".[1]

وبما أنّ نشاط القراءة هو حجر الأساس من بين أنشطة اللّغة العربيّة، فإنّ درس القراءة يقدّم خلال أربع حصص أي بمعدّل وحدة تعليميّة خلال أسبوع، ويكون نشاط القراءة متبوعا بالتّعبير الشّفهي ومن خلال العمليّة التّعليميّة في جانبها المعرفي، رصدنا خلال الحصص الّتي حضرناها، أنّ نشاط القراءة يكون بدءًا بوضعية الانطلاق التي تعتمد على مجموعة من الأسئلة التّمهيدية، يتدرّج فيها التّعلّم من البسيط إلى المعقّد، بغية تحقيق الهدف المنشود، وهو التّعرّف على موضوع الدّرس، ثم الانتقال إلى مرحلة بناء التّعلّمات، الّتي تقسّم إلى قراءة تمثيلية، وأخرى نموذجية، فالقراءة التّفسيرية ليخلص المعلّم إلى نتائج الدّرس موسومة بمرحلة استثمار المكتسبات.

[1] _ منى حبيب، قاسم شعبان، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في البلاد العربيّة، مرجع سابق، ص 53.

أ- **منهجية تقديم درس القراءة:**

- تهيئة أذهان المتعلّمين للدّرس بأسئلة هادفة مثيرة لاهتمامهم وانشغالاتهم بالنسبة للمتعلّم باستغلال معلوماتهم القبلية للتدرّج بهم إلى موضوع الدّرس، كأن يكون ذلك بعرض صورة ذات صلة بالدّرس المقصود أو أيّة وسيلة تراها المعلّمة مناسبة في تجسيد وضعية تعليميّة حقيقية.
- تقرأ المعلّمة النّص قراءة يراعي فيها جودة النّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- قراءة المتعلّمين النّص مع الحرص على مراعاة الاسترسال في القراءة وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة دون إهمال تمثيل المعنى وحسن الأداء.
- إلقاء أسئلة لمراقبة الفهم العام.
- مناقشة المتعلّمون في مضمون النّص ومعانيه بعد التطرّق إلى تيسير بعض ألفاظه الجديدة وعباراته وفق ما يسمح به إدراكهم.
- العودة ثانية إلى قراءة المتعلّمين للنّص مع الحرص على مظاهر الجودة فيها.

ب- **نموذج لدرس في القراءة "في المدينة":**

- تقوم المعلّمة بكتابة تاريخ، اليوم الهجري والميلادي، في وسط السّبورة.
- كتابة النّشاط والموضوع والكفاءة المستهدفة من الدّرس، في الجهة اليمنى من السّبورة مستعملة الألوان، دون كتابة عنوان النّص.
- تقوم المعلّمة بتهيئة أذهان المتعلّمين لنص الجديد، من خلال طرح أسئلة تدريجية إلى أن يصل إلى عنوان النّص، فالمعلّمة هنا تقوم بتقويم تشخيصي لمعرفة مستواهم وخبراتهم القبلية.
  - ما هي المظاهر الّتي تميّز الريف؟
  - بماذا تتميّز المدينة؟
  - ما هو عنوان درسنا اليوم؟
- تقرأ المعلّمة النّص قراءة تمثيلية معبّرة، ومشخّصة، والكتب مغلقة، والمتعلّمون كلّهم أذان صاغية، ثم طرح سؤال اختياري لمعاينة الفهم العام ومدى متابعتهم للقراءة، وكانت إجاباتهم متباينة (أين كان يعيش الأخوان؟).
- القراءة الصّامتة للمتعلّمين بعد فتح الكتب ص 140.

- تقرأ المعلّمة النّص قراءة ثانية نموذجية معبّرة.
- ثم تكلّف بعض المتعلّمين -فرادى- بقراءة النّص فقرة فقرة، ويحرص على البدء بأجودهم قراءة حتّى لا يدفع بالمتأخّرين إلى ارتكاب الأخطاء، مع تصويب الأخطاء من طرف المعلّمة ومراقبتها لمدى انتباه المتعلّمين، وفي كل مرة تقف عند الكلمات الصّعبة لشرحها.
- تُوظّف الكلمات الصّعبة المشروحة في جمل مفيدة من طرف المتعلّمين مثل:

  اقترب ← اقتراب الحافلة من المنزل، بعد شهر رمضان يقترب عيد الفطر
- تختبر المعلّمة بعد ذلك مدى فهم المتعلّمين للفقرة المقروءة عن طريق طرح أسئلة حول مضمون النّص مثل:
  - متى قرّر الأب أخذ ولديه إلى المدينة؟
  - ما هي العبارة الّتي تدلّ على أنّ كل من سليم وسعاد يحبّان التّجوّل في المدينة؟
- وكانت إجابات المتعلّمين جيّدة تشير إلى مدى استيعابهم لمضمون النّص وفهمهم للمقروء، حيث كانت مشاركتهم جيّدة تشير إلى تفاعلهم مع النّص ومع معلّمتهم وبين اللّحظة والأخرى تقوم المعلّمة بالاستظهار عن معنى كلمة صعبة مثل: **الدّليل**: كُتيّب يساعدك على التّجوّل في المدينة.
- بعدها قام المتعلّمون باستخراج الأفكار الأساسية للنّص، الّتي من المفروض أنّهم حضّروها في البيت، حيث تنوّعت إجاباتهم حول الأفكار الأساسية، بعدها قامت المعلّمة باختيار الأفكار الأفضل من أفواههم وكتابتها على السّبورة وكانت كالآتي:
  - الفكرة الأولى: خروج الأسرة للتجوّل في المدينة.
  - الفكرة الثّانية: إعجاب الأولاد بالمحلات الكبرى والبنايات الشاهقة.
  - الفكرة الثّالثة: زيارة الأسرة لحديقة الحيوانات.
  - الفكرة الرابعة: توجّه الأسرة للمتحف.
  - الفكرة الخامسة: التجوّل في المدينة.
- وأخيرًا طلبت المعلّمة من المتعلّمين قراءة النّص ثانية؛ وذلك لاستخلاص العبرة من النّص، وهي عبارة عن تقويم ختامي تقيّم به المعلّمة مدى استيعابهم للتّعليمات المقدّمة لهم، ثم طلبت منهم تدوين ما كتب على السّبورة مع الحرص على النّظافة والنّظام.

– وقد كان المتعلّمون في هذا النّشاط في المستوى المطلوب، وتجلّى ذلك في مشاركتهم الجيّدة وتفاعلهم مع النّص، وحبّهم لقراءة النّص، حيث حاولت المعلّمة رفع مستواهم بشتّى الطرق، ومراقبتها لأدواتهم من كتب وكراسات ومعاقبتهم إن لم يحضروها.

– أمّا عن الطّريقة التي كانت تنتهجها المعلّمة أثناء عرضها للدّرس هي الطريقة التّحليلية، لأنّها الطّريقة المناسبة في تعليم نص القراءة، وتحقّق فهمهم، وذلك لملائمتها لطبيعة المتعلّم الّذي يستدرج المتعلّم شيئا فشيئا، فيبدأ من العبارة إلى الجملة إلى الكلمة، ثمّ ينتهي بالجزئيات (أي إلى الحرف وصوته)، وهكذا إلى أن يدرك المتعلّم الصّوت المطلوب، أو المعنى المقصود دون تدخّل المعلّم، إلاّ في حالات توجيهه.

المحور: المدينة والحرف

النشاط: قراءة **المستوى**: الثّالثة ابتدائي.

الموضوع: في المدينة **المدة**: 45 دقيقة.

الكفاءة المستهدفة: **الوسائل**: كتاب المتعلّم+السّبورة، اللوحة.

– التوصّل إلى قراءة النّص قراءة مسترسلة ومعبّرة محترمًا علامات الوقف والتّرقيم.

– شرح الألفاظ الصّعبة وتوظيفها في جمل.

– استخراج الأفكار.

المراحل	وضعيات وأنشطة التّعليم	أهداف التّعليم الوسطية	التّقويم
مرحلة الانطلاق	– أين نجد الشّوارع الكبرى والبنايات العالية والمحلاّت الكبرى. – قراءة النّص من طرف المعلّم قراءة تمثيلية والكتب مغلقة. – طرح سؤال تمهيدي: أين يعيش الأخوان سعاد وسليم؟	– نجد الشّوارع الواسعة والبنايات العالية والمحلاّت الكبرى في **المدينة**. – يتابع المتعلّمون قراءة المعلّمة. – يعيش في القرية مع والديهما.	**ت. مبدئي**: إجابات فردية مع التّعرّف على مضمون النّص
مرحلة بناء	– مطالبة المتعلّمين بفتح	– يفتح المتعلّمون الكتاب	**ت. بنائي**:

التعلّمات	الكتب ص 140. – يستوقف المتعلّمين أثناء القراءة لمناقشة النّص بأسئلة. – ما هي العبارة الّتي تدلّ على أن سليم يحب أن يذهب إلى المدينة؟ – ماذا أعطى الأب لولديه؟ – لماذا اندهشت سعاد؟ – ماهي العبارة الّتي تدلّ على أنّ الحديقة أعجبت سليما؟ – أين توجد الحيوانات في الحديقة؟ – أين يوجد المتحف؟ – كيف كان الشّارع الكبير؟ – كم مرة تكرّرت كلمة "**الدّليل**" في النّص. **شرح بعض المفردات:** **الدّليل:** كُتيّب يساعدك على التجوّل في المدينة. **بناية شاهقة:**بنايةعالية مرتفعة.	ويلاحظون النّص. – يجيب المتعلّمون على الأسئلة المطروحة. – يشرح المتعلّمون المفردات الصّعبة على الألواح ثمّ توظيفها في جملة مفيدة. – يستمع المتعلّمون إلى شرح المعلّمة.	– الاستماع الجيّد لشرح المعلّمة. – الفهم الجيّد للنّص.
مرحلة استثمار المكتسبات	– قراءة النّص من طرف المعلّمة. – قراءة النّص من طرف المتعلّمين. – إدراك محتوى النّص.	– يستخرج المتعلّمون فكرة جزئية لكلّ فقرة من النّص. – يستخرج المتعلّمون المغزى العام للنّص.	**ت. ختامي:** القراءة الجيّدة للنّص

نموذج لدرس في القراءة بعنوان (دبدوب الطّباخ الماهر)

وقمنا بحضور درس ثاني في القراءة، لأنّ طريقة المعلّمة الّتي حضرنا معها في هذا الدّرس تختلف عن طريقة المعلّمة الأولى، وانطلاقا من هذا التباين بينهما ارتأينا تقديم هذا الدّرس، فكلّ معلّم له طريقة ينتهجها يراها مناسبة للمتعلّمين، وعلينا احترام هذا مع وصف كلّ طريقة لمعرفة الخطوات الّتي تقوم كلّ منهما.

وهذا نص القراءة، وقد اتّبعت المعلّمة الخطوات الآتية في تقديمه:

- تقوم المعلّمة بكتابة تاريخ اليوم الهجري والميلادي في وسط السّبورة.
- كتابة النّشاط والموضوع والكفاءة المستهدفة من الدّرس، في الجهة اليمنى من السّبورة مستعملة الألوان، مع كتابة عنوان النّص.
- تقوم المعلّمة مع المتعلّمين بفتح الكتب ص(148)، والنّظر إلى الصّورة المصاحبة لنّص القراءة ثم تسأل:
  - ماذا تفعل عند ما تجوع؟
  - أذكر الوجبات الثّلاث الّتي يتناولها الإنسان في اليوم؟
  - ما هو عنوان درسنا اليوم؟
- تقرأ المعلّمة النّص قراءة نموذجية معبّرة، مع تتبّع المتعلّمين لها في الكتب.
- تكلّف المعلّمة المتعلّمين بقراءة النّص، فرادى وتحرص على البدء بأنجب المتعلّمين وأكثرهم قدرة على القراءة مع تصويب الأخطاء ومراقبتهم لمدى انتباههم، وفي كل مرة تقف عند المفردات الصّعبة لشرحها، وذلك بسؤالها: هل لك مفردة صعبة أو غامضة في هذه الفقرة؟ أو سؤالها عن معنى مفردة ما إن لم يسأل أحد.
- وقد لاحظنا أنّ المعلّمة ألزمت المتعلّمين بأمرين في عملية شرح المفردات هما:
  - كلّ متعلّم يستعمل كناشا خاصًا لشرح المفردات وكتابتها.
  - كلّ متعلّم أو اثنين ملزم بجلب قاموس صغير –عربي عربي– لشرح الكلمات، مع التدرّب على كيفية استعماله من طرف المعلّمة.
- وقد استعمل المتعلّمون هذا القاموس عندما اختلط عليهم الأمر في شرح كلمة (أَجْرِهِ) الّتي فَهِموها بمعنى (ثوابه)، لكنّ المعلّمة قامت بشرح وتوضيح هذه المفردة من خلال القاموس، ثمّ

بأمثلة، ووضّحت أنّ كلمة (أجره) من (الأُجْرة)؛ أي هي المال الّذي يحصل عليه الإنسان مقابل العمل.

- وكانت إجابات المتعلّمين منظّمة ومتنوّعة، وأسئلتهم عن الكلمات الصّعبة كذلك.
- كتابة الكلمات على السّبورة بالشّكل التّام، واستعمال الألوان.
- تختبر المعلّمة المتعلّمين عن مدى فهمهم للفقرة المقروءة، وذلك بطرح أسئلة حول مضمونها.
- حرص المعلّمة على أن تكون إجابة المتعلّمين باللّغة العربيّة الفصحى.
- كما لاحظنا أنّ المعلّمة تقف عند بعض الكلمات الواردة في النّص، حتّى وإن كانت لا تحتاج إلى شرح، لتوضيح النّتائج الّتي تحصل إن استعملوا بعض الأشياء، وهم لا يعرفون عواقبها، مثلما فعلت عند كلمة (فطر) الّتي وردت في هذا النّص، وبيّنت أنّ الفطر نوع من الخضر يستعمل لتحضير بعض الوجبات لكن حذّرتهم من قطف الفطر الموجود في الطّبيعة وأكله، لأنّه يوجد نوع من الفطر سام وخطير، وقد يؤدّي إلى الموت.
- قراءة أخيرة للمعلّمة مع تتبّع المتعلّم لنّص القراءة.

ومن خلال حضورنا في هذه الحصّة، لاحظنا أنّ المعلّمة استعملت طريقة التّحليل بالتّبسيط والشّرح للمتعلّمين، والانتقال من الكلّيات إلى الجزئيات، ليس في درس القراءة فقط بل حتّى في المواد الأخرى كالرياضيات والتّربية المدنية...الخ، وهذا يدلّ على خبرة المعلّمة وكفاءتها في إيصال الخبرات بطريقة بسيطة، لكي ترسخ في ذهن المتعلّمين.

كما تقوم بطرح الأسئلة وإعادة صياغتها عدّة مرات بطرق مختلفة، حتّى يتمكن المتعلّم من الفهم، والإجابة عنه، لأنّ لكلّ منهم قدرات ودرجات استيعابية مختلفة، والحثّ على إجابة المتعلّمين فرادى وبرفع الأصبع، وليس جماعيا.

وهذه مذكّرة درس في القراءة:

الموضوع: دبدوب الطّباخ الماهر

المدة: غير محدّدة

الوسيلة: كتاب المتعلّم

المحور: المدينة والريف **المجال** (8)

الوحدة: (3)

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة وقيمة المعارف والتزوّد بالمعلومات

المراحل	الأهداف الوسطية	الوضعية التّعليميّة التّعلّمية	مؤشّر الكفاءة
التّمهيد	– تهيئة أذهان المتعلّمين للدّخول في جو الدّرس.	– يطلب المعلّم من المتعلّمين فتح الكتب ص 148، والنّظر إلى الصّورة المصاحبة للنّص القراءة قم يسأل: – ماذا تفعل عندما تجوع؟ – أذكر الوجبات الثّلاث؟	– أن يتأمّل المتعلّم الصّورة ويجيب عن الأسئلة المطروحة
القراءة النّموذجية	– قراءة النّص بوضوح. – التدّرب على القراءة	– يقرأ المعلّم النّص قراءة نموذجية معبّرة ومشخّصة. – يكلّف المعلّم بعض المتعلّمين فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجبهم وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا ندفع بالمتأخّرين لارتكاب الأخطاء.	– أن يستمع المتعلّم جيّدًا لقراءة المعلّم. – أن يقرأ المتعلّم الفقرة بوضوح أمّا بقية المتعلّمين فيتابعون بالأصابع.
القراءة التّفسيرية	– التدرّب على فهم ما تقرأ. – الإجابة عن أسئلة حول معنى النص (أسئلة أفهم النّص)	– يكلّف المعلّم بعض المتعلّمين بالتداول على قراءة الفقرة ويستوقف في كل مرة المتعلّم عند المفردة الصعبة ليتم شرحها: سأرتدي،البيتزا، الشهيرة، صلصة، الفطر. – يختبر المعلّم المتعلّمين عن مدى فهمهم للفقرة المقروءة وذلك بطرح الأسئلة التالية: – ما رأي دبدوب في العمل؟ – ما هي المهنة التي اختارها دبدوب؟	– أن يقوم المتعلّم بالقراءة الجيّدة. – أن يحاول المتعلّم شرح المفردات. – أن يجيب المتعلّم عن الأسئلة المطروحة.

قراءة ختامية		– يقوم المعلّم بقراءة النص مرة أخيرة بوضوح.	– أن يتابع المتعلّم مفردة مفردة.

التّعبير الشّفوي والتّواصل:

ينجز نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل في السّنة الثّالثة إثر حصة القراءة، ويمهّد له بربط محكم لِمَا أثاره حول موضوع معين، لتحضير المتعلّم على التّوسّع في ذلك الموضوع بتوظيف خبراته ومكتسباته، كما يمكن أن يحضّر المعلّم وضعيات تعلّمية يرى أنّها تخدم بطريقة ما الهدف التعلّمي المحدّد للنّشاط.

يمثّل التّعبير الشّفوي نشاطا هامّا بالنّظر إلى أنّ اللّغة وسيلة تواصل، ولاشك في أنّ الوصل إلى الآخرين يمثّل حلقة أساسية لإدماج المتعلّم في وسطه الاجتماعي، ومن هذا المنطلق يهدف نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل إلى إتاحة الفرصة أمام المتعلّم لكي يعبر عن ذاته ومواقفه، وينّمي ثروته اللّغوية، وتشجع على توظيف مكتسباته اللّغوية، كما يبادر بالحديث أمام زملائه.[1]

لذا حضرت أيضا حصة للتّعبير الشّفوي، لأنّها تلي حصّة القراءة مباشر حيث تعدّ أهمّ الروافد المقدّمة للمتعلّم، فهي تثري رصيده اللّغوي، وبها يكتسب اللّغة العربيّة الصّحيحة، والّذي تكون منهجية تقديمه كالآتي: يكون درس نشاط التّعبير الشّفوي في هذه السّنة عبارة عن نماذج متعدّدة منها تلخيص لدرس القراءة، أو تلخيص قصّة، أو تصوّر نهاية جديدة لقصة ما، أو التّعبير عن صورة وغيرها.

نموذج تقديم درس في التّعبير الشّفوي:

بما أنّ درس التّعبير الشّفوي يلي مباشرة درس القراءة، فإنّ هذا الدّرس هو التّعبير عن صورة درس القراءة المعنون بـ"في المدينة" الموجود في الكتاب المدرسي.

- تقوم المعلّمة بكتابة تاريخ اليوم الهجري والميلادي.
- كتابة النشاط والموضوع والكفاءة المستهدفة من الدّرس، في الجهة اليمنى من السّبورة مستعملا الألوان.
- تذكّر المعلّمة المتعلّمين بنص القراءة، عن طريق طرح بعض الأسئلة عليهم:

[1] _ وزارة التّربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، مصدر سابق، ص (30،31).

- أين أخذ الأب الأخوان في عطلة الرّبيع؟
- هل وافق سليم وسعاد على الذّهاب؟

– تطلب المعلّمة من المتعلّمين ملاحظة الصّورة الموجودة أمامهم بقولها: تأمّل الصّورة، ماذا تلاحظ؟.

– دعوة المتعلّمين إلى تأمّله، والتّعبير عنه بكل حرية، دون أن تفرض عليهم نمط معيّن من التّعبير، فكانت إجابتهم: نلاحظ في هذه الصّورة سعاد وسليم، تحمل سعاد كتاب فيه أماكن خاصّة بالمدينة يسمى الدّليل.

– تقوم المعلّمة بالإشراف والتّوجيه، جاعلة المتعلّم هو الفاعل الحقيقي في عملية التعلّم.

– تطرح المعلّمة أسئلة تراها مناسبة تدفع بالمتعلّمين للتّعبير أكثر، وإبراز الجوانب الحقيقية الّتي لم ينتبه لها المتعلّم في الصّورة: أين يقف الأخوان؟

- يقف الأخوان في المدينة، ينظران إلى حديقة الحيوانات.
- ما الّذي ساعد الأخوان على الوصول إلى حديقة الحيوانات.
- الدّليل هو الذي ساعد الأخوان في الوصول إلى حديقة الحيوانات.

– كتابة أحسن التّعابير المتوصّل إليها على السّبورة، لتكوين نص يقرأ في نهاية الحصّة لتشجيع أصحابها وتحفيز المتعلّمين الآخرين ليتمكّنوا من التّعبير التّلقائي وبكل حرية.

وهذه مذكرة في التّعبير الشّفوي والتّواصل لدرس "في المدينة"

المحور: المدينة والحرف

النشاط: التّعبير الشّفوي والتّواصل **الحصة**: 01

الموضوع: في المدينة **المدة**: 45 دقيقة

الكفاءة المستهدفة: يختار أفكاره وينظّمها ويبدي رأيه **المستوى**: الثّالثة ابتدائي

الوسائل: الكتاب المدرسي، السّبورة

مؤشر الكفاءة:

- يلاحظ الصّور الخاصّة بالمدينة
- يجيب عن الأسئلة.
- يعبّر شفويا بكل حرية عن الموضوع مستغلا رصيده اللّغوي في استنطاق الصّور.

سيرورة الحصة	أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم	التقويم
مرحلة الانطلاق	– يذّكر المعلّم، المتعلّمين بنص القراءة ص 140 "**في المدينة**" عن طريق طرح بعض الأسئلة على المتعلّمين: – أين يعيش الوالدان؟ – إلى أين ذهبت الأسرة؟ – هات عنوانا آخر للنّص؟	– يفتح كتاب القراءة ويتأمّل الصّورة جيّدا. – يجيب عن الأسئلة الموجّهة. – يعيش الوالدان في القرية. – ذهبت الأسرة إلى المدينة. – جولة في المدينة.	– يسترجع المكتسبات السابقة للنّص. – يجيب عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلّمات	– يطلب المعلّم من المتعلّمين تأمل الصورة جيّدا أو التّعبير عنها بكل حرية ثم يسأل: – ماذا تحمل سعاد؟ – مع من تقف سعاد؟ – أين يقف الوالدان؟ – يكتب المعلّم السّند على السّبورة ويقرأه: **قمت بجولة في المدينة وزرت فيها حديقة الحيوانات.** – صف الحديقة التي زرتها. – يترك المعلّم للمتعلّمين حرية التعبير وإبداء الرأي. – يسأل المعلّم عن العناصر الأساسية لهذا التّعبير حتى يكون	– يتأمل المعلّم الصّورة جيّدا ويستغل رصيده اللّغوي للتّعبير مع توظيف الوصف والخيال. – تحمل سعاد دليل للتعرّف على المناطق الموجودة في المدينة. – تقف مع أخيها سليم. – يقفان أمام حديقة الحيوانات. – يتابع المتعلّم باهتمام وانتباه. – قراءات فردية للسند من طرف المتعلّمين ليتمكنوا من الإجابة عن الأسئلة المطروحة وتوظيفها في التعبير عن السند بكل تلقائية. – يجيب المعلّم عن العناصر الأساسية الموجودة في كل تعبير من مقدّمة وعرض وخاتمة.	– يتأمل الصّورة ويستنطقها. – يجيب عن الأسئلة المطروحة – يعبّر عن الموضع بكل حريّة. – يحدّد أفراد الأسرة. – إلى أين ذهبوا. – بماذا استعانوا؟ – الأماكن الّتي زاروها.

	منظّم ومنسّق له منهجية صحيحة مثلا: – كيف تبدأ هذا التّعبير؟ – بماذا نبدأ عن كل تعبير؟ – عن ماذا تتحدّث في العرض بالتدريج؟ – إذا عجز المتعلّمين يوجههم المعلّم من خلال طرح بعض الأسئلة الإضافية مثل: – إلى أين ذهب سليم وعائشة؟ – بماذا استعان عند جولتهما في المدينة؟ – إلى أين ذهبوا؟ – ماذا وجدوا في حديقة الحيوانات؟ – هل أعجبتهم الجولة أم لا؟ – هل تمتعا بجمال المناظر؟ – يتّفق المتعلّمون على خطوات التعبير، وبماذا يبدؤون من خلال وصف المناطق التي زاروها وما أعجبهم.	– عند بداية كل تعبير يترك بياض. – يعبّر المتعلّم بكل حرية عن الصّورة إضافة إلى توظيف رصيده اللّغوي من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلّم. – إلى المدينة – وجدوا في الحديقة بعض الحيوانات البريّة موجودة في الأقفاص مثل: الثعلب، النمر، الأسد والدب. – تمتعوا بمناطق الحديقة وأعجبتهم.	– يصحّح الأخطاء المرتكبة.
مرحلة استثمار المكتسبات	– يطلب العلّم من المتعلّمين وصف الحديقة التي زاروها من خلال جولتهم في المدينة مع توظيف الرصيد اللغوي السابق	– يحاول كل متعلّم توظيف رصيده اللغوي وخياله في تصور المناطق التي زارها عائشة وسليم ووصفها بكل حرية.	– يعبّر شفويا عن أفكاره.

	للنص والصيغ المتمثلة في توظيف أسماء الإشارة مثل: "**هذان، هؤلاء**". - يكتب المعلّم العبارات الجيّدة من طرف المتعلّمين على السبورة وأحسن النماذج لتشجيع أصحابها وتحفيز المتعلّمين الآخرين ليتمكنوا من التعبير التلقائي وبكل حرية.	- يحاول تسجيل ملاحظاتهم وتعابيرهم على كراس محاولة إن أمكن الاختيار أحسن نموذج توصلوا إليه. - يختار المتعلّم أفكاره وينظّمها.	

ثانيا: التطبيق الميداني:

الوسائل الإحصائية: لا يمكن للباحث أن يعتمد الملاحظة فقط لبلوغ الدّقة العلمية، بل وجب أن يعتمد على الإحصاء **"لأنّه يقوده إلى الأسلوب الصّحيح والنّتائج السّليمة".**[1]

وقد اعتمدنا الأسلوب الإحصائي باستخدام النّسب المئوية وتفريغها في جداول بسيطة، كما استعنّا بتقنية حساب معدل التّكرار، وعبّرنا عن معدلات التّكرار مباشرة بالنّسب المئوية الممثّلة لها وبيّناها في الجداول الخاصّة بكلّ سؤال.

ونشير فقط إلى أنّنا حسبنا النّسبة المئوية لمعدّل التّكرار بالاعتماد على القاعدة الثّلاثية التّالية:

النّسب المئوية للإجابة بـ "نعم" أو "لا" = $\frac{\text{مجموع عدد الإجابات بـ نعم } 100X}{\text{المجموع الكلي لأفراد العيّنة}}$

1-نتائج المقابلة:

يعدّ التّعليم الابتدائي المرحلة الأساسية الّتي يتلقّى من خلالها المتعلّم مبادئ التّعلّم الضّرورية، بما يفيده مستقبلا في مساره التّعليمي التّعلّمي، وأثناء مقابلتي لبعض المعلّمين لتوزيع الاستبانات، أمكننا الوقوف على رأيهم المتعلّق أساسا بسيرورة العمليّة التّعليميّة التعلّميّة ،ولاسيّما عمليّة التّواصل بين المعلّم والمتعلّم، وقد كان بعضهم متخوّفا من ملء الاستبانات لذلك لم ترجع ثلاثة منها،وقد رفضت إحدى المعلّمات الحضور معها وكان سببها أنّها لم تُحضّر للدّرس، في حين وافقت أخرى دون تردّد على الحضور معها متى يسمح لي الوقت وزوّدتني بتوقيت الحصّص الأسبوعي الخاص بها للسّنة الثّالثة لأتمكّن من معرفة توقيت الحصّص المراد حضورها؛ حيث كانت اللّغة المستعملة في إيصال المعلومات للمتعلّمين هي الفصحى أمّا العاميّة فاستعملت لشرح بعض المفردات الصّعبة والجمل الغامضة في النّص.

اعتمدت إحداهن مبدأ التّحفيز بالشّكر والاستحسان للمتعلّمين الّذين يشاركون في الدّرس، والأخرى استعملت الضّرب والعقاب لعدم تحضير بعض المتعلّمين درس القراءة في البيت، أمّا الأخرى فقد اعتمدت على تبيان الخطأ وتصحيحه من طرف المتعلّمين أنفسهم والتّنبيه بعدم الوقوع فيه مرة أخرى، قد لاحظنا ذلك من طرف المعلّمة الّتي بلغت خبرتها ثمانية عشرة سنة.

كما لاحظنا أنّها تتكيف مع الممارسات اليومية والتّفكير في حلّ حتّى تنجز الدّرس بطريقة واضحة وبسيطة، وتؤكّد المعلّمة أنّه يجب التكيّف مع جميع الأوضاع المختلفة في المؤسسة التّربوية من أجل سيرورة العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، كما تراعي الأوضاع النّفسيّة والاجتماعية للمتعلّمين، وتكون

[1] _ محمد السيّد، الإحصاء، النّفسيّة والتربويّة والاجتماعيّة، دار النّهضة العربيّة، مصر، 1970م، ص 74.

على علم بظروف كلّ متعلّم حتّى تتمكّن من التّعامل معه من النّاحية التّربوية والبيداغوجية بطريقة صحيحة، حتّى لا يخلّف آثارا سلبية في نفسيته وأكّدت بقولها: "لا أتعامل معهم من حيث قدراتهم بل من حيث الحالة النّفسيّة والاجتماعية لهم".

كما اشتكت إحداهنّ أن بعض أولياء الأمور لا يهتمّون بأبنائهم، لا بتفقّد أدواتهم وكتبهم ولا متابعتهم دراسيا، لذلك نتّصل بهم للقائهم عند تدنّي المستوى التّحصيلي لهم، ومحاولة معرفة أسباب هذا التّدهور، ومن بعض الحالات الموجودة في الصّفوف وقفنا على متعلّم فَقَدَ أباه العام الماضي بعدما كان متفوّقا أصبح مستواه متدنّيا، ومتعلّمة فقدت أمّها في بداية هذا العام، هاتان الحالتان تتمّ متابعتهما لدى طبيب نفسي لأنّهما فقدا القدرة على التعلّم والرغبة في الانتباه والتّركيز بعدما كانا من الممتازين، كما يوجد متعلّم أبويه مطلّقين يتابعه طبيب نفسي لتغيّر تصرفاته إلى العدوانية والضرب سواء مع زملائه في الصّف أو مع إخوانه وتراجع مستواه الدّراسي، كما توجد حالة أخرى مختلفة كلّيا عن بقية الحالات متعلّمة لا تتكلّم مع زملائها ولا مع المعلّمة تحضر الصّفوف فقط ثم تذهب الى البيت(الانطواء على نفسها).

بالإضافة إلى وجود حالات سببها عدم اهتمام الوالدان بدراسة أولادهم أو مواعيدهم الدّراسية أو غيابهم عن المدرسة، وحالات أخرى لديها الخوف والارتباك لدى القراءة وبالتّالي البطئ في نطق الكلمات أو تهجئتها مع وجود من يعاني مشكلات عضوية كنقص في البصر، وحالة تعاني تخلّفا شديدا.

كلّ هذه الحالات قد نجدها في القسم الواحد وقد نجد بعضها، لذلك على المعلّم معرفتها حتّى يتمكّن من التعامل معهم بالطريقة الصّحيحة.

2-عرض نتائج الاستبانة ومناقشتها:

إنّ المفهوم الجديد للمدرسة لا يحصر وظيفتها في تحصيل المتعلّمين للمعارف والسّلوكات والقيم، بل تتعدّاه إلى ضمان القواعد الضّرورية لاندماج النشء في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولا يتأتّى ذلك إلا بتعليم رفيع يمكّن المتعلّمين من آليات التعلّم، ممّا يسمح لهم بلوغ مستوى راق من المعارف والكفاءات.

ذكرنا آنفا أنّنا اخترنا عدّة مدارس وزّعنا عليهم الاستبانات، وقد نوّعنا بين المدارس الحضرية والرّيفية وشبه الحضرية؛ وذلك من أجل استيفاء الجوانب الّتي يهتمّ بها موضوع البحث، والإجابة عن بعض التساؤلات الّتي يحتاج تأكيدها إلى أدلّة، عمدنا إلى وضع استبانة للمعلّمين لأنّهم أقرب للمتعلّم وأكثر وعيا بمواطن عجزه ونوع احتياجاته، وتتمثّل عيّنة الاستبانة في اثني عشر معلّما موزّعين على ست مدارس ابتدائية، لكن بعد جمع الاستبانات اتّضح أنّ ثلاثة معلّمين من أصل اثنى عشر لم يُرجِعوا الاستبانات، فكان العدد الكلّي لها تسعة (9) فقط.

وتتكوّن الاستبانة من ثلاث وعشرين سؤالا مقسّمة على ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: خاص بمعلومات شخصية للمعلّم.

المحور الثاني: خاص بالتكوين البيداغوجي للمعلّم.

المحور الثالث: بيانات خاصة بالتدريس.

المحور الأول: البيانات الخاصّة بالمعلّمين

الجزء الخاص بالمستوى التّعليمي: يتعلق الجدول الأول بالمستوى التّعليمي للمعلّم.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
ليسانس في اللّغة والأدب العربي	6	%66.67
بكالوريا+معهد	2	%22.22
السّنة الثّالثة ثانوي	1	%11.11
المجموع	9	%100

الهدف من السؤال هو محاكاة الواقع التربوي الجزائري الحالي، في زمن تطالب فيه وزارة التّربية بإقصاء خرّيجي الجامعات من مهنة التّعليم، بحكم أنّهم غير أكفاء، وأنّ المدارس العُليا قادرة على تغطية النّقص في القطاع التّربوي بالمعلّمين المختصّين، في حين أنّ الواقع يقدّم لنا نتائج أخرى؛ حيث نلاحظ أنّ نسبة المعلّمين المتلقّين تكوينا جامعيّا (66.67%) تفوق نسبة المتخرّجين من المعهد (22.22%) أو لديهم مستوى الثّالثة ثانوي (11.11%).

وتبقى علامة استفهام كبرى نحو ما تنادي به ممثّلة المنظومة التّربويّة وبين الواقع الّذي نعيشه.

الجزء الخاص بخبرة الأستاذ: أي بعدد سنوات التّدريس في المرحلة الابتدائية من خلال اطّلاعنا على إجابات المعلّمين تبيّن أنّ سنوات تعليمهم تراوحت مابين ثلاثة سنوات إلى واحد وثلاثين سنة، وهذا يدلّ على أنّهم ذو خبرات متفاوتة.

- أقل من خمس سنوات: بنسبة مئوية قدرها: 33.33%.
- أكثر من خمس سنوات وأقلّ من عشرة سنوات: بنسبة مئوية قدرها: 22.22%.
- أكثر من خمس عشرة سنة: بنسبة مئوية قدرها: 44.44%.

ومن خلال النّسب نلاحظ أنّ عدد المعلّمين الذين قضوا أكثر من خمس عشرة (15) سنة في سلك التّعليم احتل الرتبة الأول بنسبة مئوية قُدِّرت بـ 44.44%، وهو يفوق عدد المعلّمين الّذين زاولوا مهنة التّعليم لمدة أقلّ من خمس سنوات، والّذين قُدرت نسبتهم المئوية بـ 33.33%، في حين سُجلت أقلّ نسبة عندهم بـ 22.22% وكانت أكثر من خمس سنوات وأقلّ من عشر سنوات.

ومن البيّن أنّ الخبرة الواسعة تعدّ مؤشرًا جيّدا في سيرورة العمليّة التّعليميّة التعلّمية.

المحور الثاني: خاص بالتّكوين البيداغوجي للمعلّمين.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: هل تلقّيت دورات تكوينية؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	8	%88.89
لا	1	%11.11
المجموع	9	%100

ومن خلال نتائج الجدول نرى أنّ نسبة المعلّمين الّذين تلقّوا تكوينا هو الغالب وقدّرت بـ: 88.89%، أما النّسبة الأقلّ المقدّرة بـ 11.11% التي لم تتلقّى تكوينا، وقد فسّر الأمر على أنّه لم يتلقّ تكوينا خاصا في تعليم السّنة الثّالثة ابتدائي فقط، بل تلقّى تكوينا عاما في التّعليم، وهذا دليل على أنّ التكوين ضروري لنجاح العمليّة التّعليميّة؛ لأنّ المعلّم يجب أن يكون على دراية بكافّة الوضعيات التّعليميّة التّعلميّة، **"فالمعلّم الكفء يلمّ دائما بالتّيارات والاتّجاهات الجديدة في الحقل التّربوي، ففي اللّحظة الّتي تطأ فيها قدماه حجرة الدّراسة سيشعر أنّه أصبح ينتمي لمهنة التّدريس يتلمّس أصولها وتقاليدها.."**[1]، وكيفية التّعامل مع المتعلّم تربويا ونفسيا واجتماعيا وضرورة التّنويع في طريقة إيصال المعلومات لوجود اختلافات جوهرية بين المتعلّمين، والقدرة على التّواصل معهم.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: كم عدد الدورات التّكوينية الّتي تلقّيتها؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
لا يوجد دورات	01	%11.11
دورة واحدة	04	% 44.44
ثلاث دورات	01	%11.11
أربع دورات	02	% 22.22
خمس وعشرون دورة	01	%11.11

[1] _ عبد اللّطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، دار الحامد، دار الراية، الأردن، عمان، ط1، 2008، ص 159.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: هل لديكم إطّلاع كاف على المناهج الحديثة؟

إذا كان الجواب كاف، فما رأيك فيها؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
كاف	5	%55.56
متوسط	4	%44.44
المجموع	9	%100

يتّضح من خلال النّتائج، أنّ نسبة المعلّمين الّذين لديهم إطّلاع كافّ على المناهج الحديثة وقُدّرت بـ 55.56% تفوق نسبة الّذين لديهم إطّلاع متوسط وقُدّرت بـ: 44.44%.

أمّا بالنّسبة لرأي المعلّمين في هذه المناهج كما ذكروها هي:

- أنّ المناهج تعطيهم الخطوط العريضة الّتي يسيرون عليها، ولا يخرجون عن إطارها؛ لكن التّفاصيل الّتي تزيد من جودة التّعلّم فيها تبقى رهينة إطّلاع وثقافة المعلّم.
- أنّ المناهج من الوثائق المهمّة لدى المعلّم، فهي تمكّنه من الإطّلاع على مختلف الطرائق، والتّوجّهات والجديد في مجال التّعليم؛ لكنّه غير كاف، بل يحتاج إلى أيّام تكوينية وندوات ودورات تمكّنه من التعرّف على مختلف الطّرائق الحديثة للتّعامل مع فئات متباينة، من حيث نسبة الذكاء والقدرات الاستيعابية والفهم والإدراك.

إلاّ أنّ هناك من أعطى وجهات نظر أخرى في المناهج الحديثة، بأنّها غير ملائمة لا للمعلّم، ولا للمتعلّم، واقترحوا إجراء تعديل في المضمون وتقليص المحتويات بما يتناسب مع المستوى الدّراسي للمتعلّم وعمره.

وهكذا اختلفت آراء المعلّمين بين مؤيد ومعارض للمناهج الحديثة، وكل أدلى برأيه، فلكلّ تفكيره ووجهة نظره الخاصّة، وعلينا أن نحترم حريتهم في التّعبير عنها.

المحور الثالث: بيانات خاص بالتّدريس.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: هل تتماشى نصوص القراءة المقرّرة مستوى المتعلّمين الدّراسي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%100
لا	0	%0
المجموع	9	%100

يتّضح من نتائج الجدول أنّ نسبة المعلّمين الّذين يروا أنّ نصوص القراءة المقرّرة تتماشى مع مستوى المتعلّمين الدّراسي وحاجاتهم واهتمامهم تقدّر بـ: 100%، لكن عند تعليلهم تبيّن العكس؛ حيث علّل أحدهم أنّ نصوص القراءة تتماشى مع مستوى المتعلّمين من حيث المحتوى فقط؛ ولكنّها غير مناسبة من حيث التّنظيم وطول النّصوص، وعدم تنظيم الفقرات، كما أنّ بعض النّصوص تفوق مستواهم المعرفي لتغيّر المحيط الاجتماعي، ومن هذه النّصوص نذكر: مهرجان الألعاب ص(180،181)، الجهاز العجيب ص(166،167)، الأشجار والعصفور الصغير ص(112،113)، قوس قزح ص(108،109)، كما علّل أحدهم على أنّها نصوص جافّة لا تثير المتعلّم، ولا يأخذ منها قِيَم يوظّفها؛ لأنّه "**من المفروض للمقرّر الدّراسي لمادة اللّغة العربيّة أن يستمدّ من اللّغة الحيّة ذات الصّلة بالحياة اليومية لكي يحسّ التّلميذ بالحاجة إليه، وللمتعة فيه، ويأخذه على محمل الجدّ**".[1]

في حين رأت أخرى أنّ نصوص القراءة المقرّرة للسّنة الثّالثة ابتدائي مناسبة بنسبة كبيرة؛ لأنّها تحتوي على مفردات ثريّة ومتنوّعة وجديدة يستعملها المتعلّمون في مختلف المجالات التّعليميّة لزيادة رصيدهم اللّغوي.

لذلك يعدّ تعلّم الطّفل مهارات القراءة في المدرسة الابتدائيّة ضرورة ملّحة لتوافقه الدّراسي والاجتماعي، لذا كان من الضّروري الاهتمام بالكشف المبكّر عن جوانب ضعف المتعلّمين في القراءة ومظاهر تعثّرهم لوضع البرامج المناسبة لعلاجهم قبل أن تستفحل، وتصبح مشكلة تشكّل عائقا في بناء المجتمع، وجهود التّربويين لتنشئة الأجيال الصاعدة.

[1] _ علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص 13.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس: هل الاكتظاظ في الصّفوف يشكّل عاملاً سلبيا في بناء استيعاب المتعلّمين للمادّة التّعليميّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%100
لا	0	%0
المجموع	9	%100

من خلال نتائج الجدول يظهر أنّ المعلّمين يتّفقون على أنّ الاكتظاظ عامل سلبي في سيرورة العمليّة التّواصلية، وقدّرت نسبتهم بـ: 100%؛ لأنّه يولّد الفوضى، ويعرقل المقتضيات البيداغوجية الفعّالة؛ لأنّها تتطلب عددًا محدودًا من المتعلّمين من ناحية، كما أنّه لا يمكن التعقيب عن تساؤلات وإجابات جميع المتعلّمين، وبالتّالي يكون التّركيز منعدمًا لدى بعضهم، ناهيك عن الوقت غير لأنّه غير كاف لمراقبة جميع المتعلّمين في الحصّة الواحدة، ومنحهم قراءة النّص وتصحيح أخطائهم، فمنح الفرصة لهم يعمل على **"توسيع مداركهم وزيادة ثقافتهم العامّة، بالإضافة إلى زيادة الثّروة اللّغوية"**[1]، بالتّالي يجب إعطاء المتعلّمين الفرصة لممارسة تعلّماتهم في الحصّة الدّراسية، من أجل تنمية قدراتهم في القراءة والفهم والاستيعاب بشكل جيّد.

[1] _ عبد اللّطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، مرجع سابق، ص 102.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس: هل تلاحظ فرقا بين مواضيع القراءة وصور الكتاب المدرسي وما يعيشه المتعلّم في الواقع؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	7	%77.78
لا	2	%22.22
المجموع	9	%100

يتضّح من نتائج الجدول إجابة المعلّمين بالإيجاب عن وجود فرق بين مواضيع القراءة وصور الكتاب المدرسي وما يعيشه المتعلّم في الواقع بنسبة قدّرت بـ: 77.78%، أما نسبة النّفي فكانت عند بعض المعلّمين، وقُدّرت بـ: 22.22%.

وعلّل بعضهم أنّ بعض النّصوص بعيدة كل البعد عن البيئة الثّقافية والاجتماعية، والواقع الّذي يعيشه المتعلّم، وأنّ الصّور لا تخدم النّصوص لا من حيث الرّسم ولا الألوان، بحيث لا تلفت انتباهه وتشوّقه القراءة؛ لذلك **"يعدّ الكتاب المدرسي ركنا من الأركان الأساسية في العمليّة التّربوية، وعنصرًا أصيلا من عناصرها، ومن أهمّ وسائلها وأحد الوسائل التّعبيرية المهمّة عن محتويات المنهج وأهدافه، فهو الّذي يضع أمام الطّالب ما يمكن أن يتعلّمه أو يحدّد له مستوى ما ينبغي أن يتعلّمه، ويزوّده بالمفاهيم والمصطلحات والمهارات والمعلومات للمادّة بما يتناسب ومستوى نموّ الطلبة والمرحلة التّعليميّة".**[1]

كما يوجد فرقا كبير في شتّى المجالات مثل الصّحة، والمعاملات والنّظافة، بين المتعلّم الّذي يعيش في المدينة والّذي يعيش في الرّيف، ومن أمثلة النّصوص الّتي تناقض ما يعيشه المتعلّم في الواقع نذكر بائعة الكبريت 1 و2، السّحابة المسافرة، وكانت إجابات بعض المعلّمين أنّه لا يوجد فرق بين المواضيع والكتاب المدرسي.

لكنّنا نجد معظم تعليلاتهم تصُب في بوتقة واحدة، كوْن الدّروس التّعليميّة لا تعبّر عن حياة المتعلّمين وانشغالاتهم؛ إلاّ أنّ المعلّم الجيّد يستطيع تكييف المادّة مع الواقع، وبذلك يكون ارتباطها بالواقع يتوقّف على إمكانيات المعلّم وقدرته التّواصلية.

وهذا يدلّ على عدم مراعاة واقع المتعلّم في بناء المناهج.

[1]- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التّدريس، دار دجلة، عمان، ط1، 2009، ص 284.

نتائج الإجابة عن السؤال السابع: ما هي طبيعة المتعلّم الّذي تتعاملون معه من النّاحية البيداغوجية؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
متوسط الإمكانيات	5	%55.56
جميعهم (موهوب، متوسط، ضعيف)	4	%44.44
المجموع	9	%100

يتبيّن من خلال نتائج الجدول أنّ النّسب متقاربة إلى حدّ ما، حيث تقاربت إجابات المعلّمين حول طبيعة المتعلّم الّذي يتعاملون معه من النّاحية البيداغوجية على أنّه متوسط الإمكانيات بنسبة تقدّر بـ :55.56%، أي على العموم أغلب المتعلّمين إمكانياتهم متوسّطة.

أمّا النّسبة الّتي تقدّر بـ: 44.44% ترى أنّه في القسم الواحد نجد الضّعيف والمتوسّط والموهوب، وبالتّالي فالمعلّم يتعامل مع هذه الأنواع الثّلاثة، "**وقد أوضحت بعض الدّراسات أنّه كلّما كان هناك تبكير في الثّقافة، وإثراء خبرات الأطفال بالكتب والقصص كان استعدادهم لتعلّم القراءة والكتابة أفضل**".[1]

لذلك نجد أنّ المتعلّمين الّذين دخلوا دُور الحضانة، أو المدارس القرآنية، ثمّ التحقوا بمرحلة التّحضيري، كان تلقّيهم للمعلومات والمواد الدّراسية بشكل أسرع، وقدرتهم على الفهم والاستيعاب أفضل من غيرهم، وقد أكّدت أحد المعلّمات هذا الأمر، وعبّرت عن استيائها من القرار الوزاري الّذي يُطلق عليه "**قانون الإعفاء**"، بعدم قبول كل المتعلّمين في القسم التّحضيري المولودين في بداية العام –شهر جانفي وفيفري ومارس– ممّا يؤخرهم دراسيا، ويشعرهم بالنّقص عن بقية زملائهم، وترجو المعلّمة أن يعاد النظر في القرار؛ لأنّه ليس في صالح بقية المتعلّمين الّتي تمثّل الفئة الغالبة.

[1] _ ينظر: محمد عدنان عليوان، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة، دار اليازوري العلمية، عمان، دط، 2013، ص 57.

نتائج الإجابة عن السؤال الثّامن: هل الحصّص المخصّصة للقراءة كافية للمتعلّم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%100
لا	0	%0
المجموع	9	%100

يتّضح من خلال النتائج أنّ أغلبية المعلّمين يرون كفاية الكمّ السّاعي لتعليم القراءة للمتعلّم، وهذا من خلال ما لمسوه في البرامج القديمة، حيث لم يكن مخصّصًا لنشاط القراءة الوقت الكافي، أمّا الآن فيخصّص له حوالي خمس وأربعين دقيقة؛ أي يمعدّل أربع حصّص في الأسبوع؛ حيث يهدف هذا السؤال إلى مدى اهتمام المنظومة التّربوية بمُقوّمات الفرد الجزائري.

وفي هذا الصّدد يقول "**راسل كوبر** Russel cooper": **"إذا أردت أن تعرف ثقافة مجتمع من المجتمعات فأنظر إلى المدارس فيها"**[1]؛ أي يقصد المتعلّم الّذي يعدّ الرّكيزة الأساسية في بناء المجتمع، ودوره الفعّال في نهضة الشّعوب وتطوّرها.وبالتّالي يجب الاهتمام بنشاط القراءة، وضرورة إعطاء الوقت الكافي للمتعلّمين، لأهمّيتها في هذه المرحلة.

[1] _ عبد اللّطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، مرجع سابق، ص 183.

نتائج الإجابة عن السؤال التاسع: هل تراعي الفروق الفردية في أثناء إلقاء الدّرس؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%100
لا	0	%0
أحيانا	0	%0
المجموع	9	%100

تُظهر نتائج الجدول أنّ أغلبية المتعلّمين يتّفقون على مراعاة الفروق الفردية أثناء إلقاء الدّرس وكانت نسبتهم 100%، وذلك لنجاح العمليّة التّعليميّة، كما أنّ القدرات الذّهنية واللّغوية تختلف من متعلّم لآخر، وبالتّالي "**ضرورة مراعاة المعلّم للفروق الفردية، إذ يجب أن يضع في اعتباره أنّ التّلاميذ لا ينتبهون له بدرجة واحدة، ولا يُحَصّلون المعلومات بنفس الدّرجة، بل هناك فروق في النّواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية لكل تلميذ معه في الصّف، وهذا يتطلّب من المعلّم أن يُنوّع في أساليبه وسلوكه في التّدريس بما يتّفق وظروف كل تلميذ، وهو في هذا يُسهم في تطبيق تكافئ الفرص التّعليميّة**".[1]

لذلك يجب مراعاة هذا الاختلاف لفتح المجال أمام جميع المتعلّمين للفهم والاستيعاب بالتبسيط والتّكرار والتّنويع في طرح الأسئلة، لذلك يقول أحد المعلّمين: "علينا طرح السؤال الواحد بطرق مختلفة وتكراره لإيصال المعنى للمتعلّم"، فحصول الفهم بين المعلّم والمتعلّم يعني نجاح التّواصل.

[1] _ عبد اللّطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، مرجع سابق، ص 187.

نتائج الإجابة عن السؤال العاشر: هل تعتمدون على طريقة واحدة في تعليم القراءة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	1	%11.11
لا	1	%11.11
حسب نوع الدرس	7	%77.78
المجموع	9	%100

وجدنا من خلال نتائج الاستبانة الّتي قمنا بها أنّ المعلّم لا يعتمد على طريقة واحدة في تعليم مهارة القراءة، وقد مثّلت أغلب نسبة المتعلّمين المقدرة بـ: 77.78% وتعليلهم في ذلك أنّ موضوع الدّرس هو الّذي يحدّد طريقة تعليم القراءة؛ لذلك تختلف الطّريقة حسب نوع النّص، "**وعلى المعلّم مراجعة سلوكه التّدريسي بعد كل موقف تعليمي حتّى يُطوّر ويُعدّل ويُجدّد من طريقته ويُنوّع من أساليبه وعلى الجملة يُقوّم أداءاته حيث لا يتّبع أسلوبا وطريقة واحدة للتّدريس لا يحيد عنها**".[1] وهكذا فإنّ المعلّم الّذي لم يتلقّ تدريبا كافيا، لن يكون قادرا على تكييف طريقة تدريسه للقراءة وملائمتها لقدرات المتعلّمين المختلفة؛ لذلك فإنّ للمعلّم أهمّية كبيرة في التّأثير إيجابيا أو سلبيا في نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.

تُعدّ طريقة المعلّم في نقل الخبرات ومدى تناسبها وقدرات المتعلّم من أهمّ عناصر الموقف التّعليمي، ومن هنا تُعدّ بعض الممارسات في طرق المعلّمين سببا في تأخّر تحقيق بعض الأهداف للموقف التّعليمي ومن بعض الممارسات:

- إغفال بعض المعلّمين في دروس القراءة إثارة الدّافعية الّتي تزيد من نشاط المتعلّمين ويثير رغبتهم في القراءة.
- عدم إلمام بعض المعلّمين بالقدر الكافي لآليات التّعامل مع المتعلّمين المتأخّرين دراسيا.
- لا يحاول بعض المعلّمين الربط بين القراءة وألوان النّشاط اللّغوي.
- قد يعتمد بعض المعلّمين على طريقة واحدة في إلقاء درسهم، كما لا يحرصون على تنويع طرائق التّدريس ومواجهة كلّ صّف وموضوع بما يناسبه من الطرائق.

[1] _ عبد اللّطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، مرجع سابق، ص 187.

نتائج الإجابة عن الحادي عشر: هل تحاول دعم المتعلّم نفسيا للإقبال على درس القراءة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%100
لا	0	%0
أحيانا	0	%0
المجموع	9	%100

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أنّ معلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي يدعمون المتعلّمين نفسيا، وقد أجمعوا على ذلك، وهذا حتّى يُقْبِلوا على درس القراءة من خلال ترغيبهم فيه وتشويقهم، وطلب التّعبير عن الصّور المرافقة للنّص لكسر حاجز الملل والكسل والخمول، وطرح أسئلة تثير فضولهم ومدحهم على حسن المحاولة وشكرهم لتفادي الخوف والتردّد في الإجابة، والتّعبير بحرية عن أفكارهم **"والمعلّم من خلال هذا يرجو تحقيق الهدف النّفسي للمتعلّم المتمثّل في ثقته في نفسه حين يقرأ، متخطّيا حواجز التردّد والخوف والخجل الّتي تقف عقبة أمام الفرد في مستقبل حياته..."**.[1]

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني عشر: ماهي الصّعوبات التي يواجهها المعلّم أثناء قيامه بتعليم نشاط القراءة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
عدم استيعاب التّلاميذ للنّصوص	2	%20
عدم قدرتهم على نطق الكلمات	2	%20
عدم المشاركة مع المعلّم أثناء الشرح	5	%50
عدم وجود صعوبات	1	%10
المجموع	10	%100

[1] ــ ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 368.

يتبيّن من خلال نتائج الجدول أنّ المعلّم أثناء قيامه بتعليم نشاط القراءة يواجه جملة من الصّعوبات تتعلّق بالمتعلّم مرتّبة بحسب تواترها على الشّكل الآتي:

- صعوبة عدم المشاركة مع المعلّم أثناء الشّرح بنسبة قدّرت بـ: 50%، وهي أعلى نسبة وقد يعود سبب ذلك إلى عدم قدرة المتعلّم على التّعبير، أوالشّرود الذّهني وعدم التّركيز، أو بسبب الخجل والخوف من التّكلّم أمام زملائه.
- عدم استيعاب المتعلّم للنّصوص بنسبة قدّرت بـ: 20%، وهذا راجع إلى طبيعة النّصوص المقدّمة إليه في هذا العمر، بالإضافة إلى بعض المفردات الصّعبة، تجعل المتعلّم يُحسّ بنوع من العجز في بادئ الأمر، كما نجد طريقة ربط الجمل وطولها تقتضي متعلّما متمكّنا بالإضافة إلى عدم قدرة المتعلّم على نطق بعض الكلمات الّتي قدّرت نسبتها بـ: 20%.
- أمّا السبب الأخير عدم وجود صعوبات بنسبة قدّرت بـ 10% وهي أقلّ نسبة وأكّدت إحدى المعلّمات أنّه لا يوجد في قسمها من يعاني صعوبات، وأرجعت السبب إلى أنّها بدأت مع المتعلّمين في تعليمهم من السّنة الأولى ابتدائي، وتابعت معهم حتّى السّنة الحالية، أمّا الفئة القليلة الّتي تعاني الصعوبات المذكورة، تكون إمّا معيدة للسّنة، أو لديهم نقص في البصر، أو السّمع، أو مشكلات نفسيّة نتيجة وفاة أحد الوالدين أو الطّلاق، ورفضت قرار المنظومة التّربوية التي تؤكّد عدم إعادة السّنة لمتعلّمي السّنة الأولى ابتدائي، وبالتّالي انتقالهم إلى السّنة الثّانية، لكن يبقى المتأخّرون دراسيا عاجزون عن مواكبة زملائهم في المستوى الدّراسي؛ لأنّهم ضعفاء فيحتاجون إعادة السّنة، ويبقى المعلّم الوحيد الّذي يتخبّط في هذا الموقف.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث عشر: هل يستوعب كل المتعلّمين درس القراءة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	6	%66.67
لا	3	%33.33
المجموع	9	%100

يتضّح من خلال نتائج الجدول اختلاف إجابات المتعلّمين حول استيعاب كلّ المتعلّمين لدرس القراءة، وقد تمثّلت نسبة الإيجاب في الاستيعاب بـ: 66.67%، وقد يرجع السبب حسب آراء المعلّمين كالآتي:

- أنّ معظم المتعلّمين الّذين يحبّون نشاط القراءة ويهتمّون به، تكون درجة استيعابهم عالية.
- المتعلّمون الّذين ليس لديهم ضعف متراكم منذ سنوات سابقة، ولديهم مكتسبات قبلية متينة بُنيت على أساسها التعلّمات الجديدة.
- استيعاب وفهم المتعلّم درس القراءة يعتمد بدرجة كبيرة على طريقة المعلّم في إلقاء الدّرس، ودرجة تحكّمه في القسم، وكفاءته وخبرته المهنية الّتي تساهم بنسبة كبيرة في درجة الفهم والتّوضيح.

أمّا نسبة النّفي فقدّرت بـ: 33.33%، وهي نسبة لا بأس بها، ويرجع السبب حسب رأي المعلّمين كالآتي:

- بعض نصوص القراءة بعيدة كلّ البعد عن الوسط المعيشي للمتعلّم مثل نص بائعة الكبريت (ج1، ج2).
- لا يستوعب كل المتعلّمين نصوص القراءة لأنّها لا تتماشى مع الأوضاع الاجتماعية لهم.
- تختلف قدرات المتعلّمين الاستيعابية من متعلّم لآخر، خاصّة المتأخّرين في نشاط القراءة، نتيجة ضعف القدرات الإدراكية لدى بعضهم، وقد لاحظنا هذه الحالات؛ لكن توجد بنسبة قليلة، حيث توجد حالتين في كل قسم من الأقسام الّتي حضرنا معهم التربّص الميداني، وقد أكدت المعلّمة ذلك.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع عشر: هل لنشاط القراءة علاقة وطيدة ببقية أنشطة اللّغة الأخرى؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%100
لا	0	%0
المجموع	9	%100

نتائج الجدول تجيب عمّا هو متوقع في الواقع المدرسي؛ فنشاط القراءة بالنسبة لنشاطات اللّغة الأخرى هو المركز الّذي تحوم حوله بقية الأنشطة، من خلال المقاربة النّصية الّتي تجعل من النّص المقروء منطلقا لتعليم كل من التّعبير الشّفوي والكتابي والإملاء والكتابة، وبقية التّمارين اللّغوية؛ حيث يُجمع كافّة المعلّمين بنسبة 100% على وجود علاقة وطيدة بين نشاط القراءة وبقية أنشطة اللّغة؛ حيث أنّ تعلّم القراءة وفهم دلالات النّصوص الّتي تؤدّي إلى فهم بقية المواد الدّراسية مثل: الرياضيات والتّربية التّكنولوجية والعلمية وغيرها، فتعلّم اللّغة وإتقانها يؤدّي بالضّرورة إلى النّجاح في باقي الأنشطة الأخرى.

أمّا عن معرفة النّواحي الّتي يساهم نشاط القراءة من خلال تعلّمها في فهم بقية الأنشطة يتبيّن من خلال الإجابات أنّ هناك تنوّعا في اختيار النّواحي، ولكن النّسبة الأكبر في رأي معلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي هي من ناحية تعلّم اللّغة بنسبة 60%.

أمّا السبب الثاني فتمثّل في النّواحي المذكورة سابقا بنسبة 30%، والسبب الثّالث ربط بين تعلّم اللّغة وتشابه مواضيع القراءة مع بعض الأنشطة الأخرى بنسبة 10%، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
من ناحية تعلّم اللّغة	6	%60
من ناحية المادة التّعليميّة الموجودة في الكتاب المدرسي	0	%0
من ناحية تشابه مواضيع نشاط القراءة مع بعض مواضيع المواد الأخرى	1	%10
من كل النّواحي المذكورة سابقا	3	%30
المجموع	10	%100

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس عشر: هل تستخدم وسائل توضيحية أخرى في تعليم القراءة غير الكتب المدرسي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	7	%77.78
لا	2	%22.22
المجموع	9	%100

من خلال نتائج الجدول تبيّن أنّ معظم إجابات المعلّمين تُوضّح وجود وسائل تعليمية مساعدة غير الكتاب المدرسي بنسبة تُقدّر ب:. 77.78%، إلا نسبة قليلة تُقدّر بـ: 22.22% أجابوا بعدم استعمالها لنقصها؛ إلاّ أنّه يوجد **"كثير من الوسائل التّعليميّة الّتي يستطيع أن يستعملها المدرّس من أجل توضيح وتسهيل الفهم على التّلاميذ"**.[1]

كما أكّد المعلّمون أنّ الوسائل التّوضيحية ضرورية ومهمّة في تعليم نشاط القراءة، وخلق وضعيات مستمدّة من بيئة المتعلّم، وكما لاحظنا في زيارتنا الميدانية لبعض الأقسام، جلب المعلّمة لبعض الخضر والفواكه، في درس "**دبدوب الطّباخ الماهر**" وتسمية كل نوع، أي التّمثيل بالصّور المناسبة للنّصوص.

- إحضار وسائل وسندات تربوية، وخلق وضعيات مختلفة تتماشى وطبيعة الدّرس.
- إحضار لعب عن وسائل النّقل والمواصلات.
- جلب وثائق الهوية وشهادات الميلاد وغيرها.
- استعمال السّبورة للتّوضيح برسم بعض الأشياء لتوضيحها مثلما سأل المتعلّم عن كلمة (اللّفت)، فقامت المعلّمة برسمه على السّبورة وشرحت لهم بأنّه نوع من الخضر يشبه الجزر ويُتّخذ في طبخ بعض الأُكلات.
- استعمال البطاقات، والقصص الموجهّة للأطفال.

كلّ هذه الوسائل هي من اجتهادات المعلّمين الخاصّة، وليست متوفّرة في المدارس، أي أنّ تواجدها مرهون برغبة المعلّم في إحضارها، أو التّمثيل بها.

[1] _ يُنظر: ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التّدريس (منهج، أسلوب، وسيلة)، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 172.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس عشر: ما مدى كفاية حصص القراءة داخل القسم لتعلّم المتعلّم مهارة القراءة بشكل جيّد؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	5	%55.56
لا	4	%44.44
المجموع	9	%100

تُبيّن نتائج الجدول أنّ نسبة الإيجاب بمدى كفاية حصص القراءة داخل القسم لتعلّم المتعلّم مهارة القراءة بشكل جيّد قد بلغت 55.56%، وقد علّل بعض المعلّمين بأنّ حصص القراءة المقرّرة في هذه المرحلة كافية إلى حدّ كبير؛ وذلك لتجاوز المتعلّم التهجئة، وإجادة القراءة الصّحيحة بالشّكل، كما يعتمد المتعلّم في هذه المرحلة على لغة المعلّم ونطقه للكلمات والجمل بشكل سليم، وبالتّالي محاكاته للمعلّم يكسبه الفصاحة وطلاقة اللّسان؛ حيث "**تُعدّ اللّغة العربيّة أفصح كلامًا وأبلغه لفظا، وأسلوبا وأكثره تأثيرًا في النّفوس**"[1]، لهذا على المعلّم أن يستعملها داخل القسم؛ لأنّ المتعلّم يعمل على تقليده في كل شيء.

أمّا نسبة النّفي فقُدّرت ب:. 44.44% وهي نسبة معتبرة مقارنة بالنّسبة الأولى وعلّل بعض المعلّمين لإجابتهم بأنّ الاكتظاظ داخل القسم لا يسمح للمعلّم بتوجيه كل المتعلّمين ومعاينة أخطائهم، لذلك فالقراءة خارج الصّف والمطالعة المستمرة في البيت تُمكّن من تحسين هذه المهارة، خاصّة المتعلّمين الضّعفاء فهم بحاجة إلى وقت كافي لتنمية قدراتهم القرائية، وقد رأى أحد المعلّمين أنّ العمل على إعطاء واجبات منزلية للمتعلّمين الضّعفاء كحفظ السّور القرآنية وتلخيص القصّص، وتلخيص نصوص القراءة، يرفع من مستواهم ويُطوّرهم إلى الأحسن شرط متابعتهم من الأولياء، والكشف عن مواطن ضعفهم لمعالجتها بالتّدريب والممارسة.

وبالتّالي إن لم يُزوّد المتعلّمين بالخبرات والمبكرة والمتواصلة لزيادة حصيلتهم اللّغوية والقدرة على الاستيعاب والفهم، وتوظيف مكتسباتهم القبلية، حتّى يفهم المادّة ويتذكّرها، فإنّ العجز والفشل القرائي سيحدث بغض النّظر عن تمكّنه من مهارات أخرى.

[1] _ يُنظر: فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط2، 2014، ص 20.

نتائج الإجابة عن السؤال السابع عشر: أثناء قراءتك لنص القراءة، هل تراعي استعمال الإيماءات والإيحاءات والتنويع في مستوى ونبرة الصوت؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%100
لا	0	%0
المجموع	9	%100

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ معظم المعلّمين اتّفقوا على الدّور الفعّال للإيماءات والإيحاءات والنبرات الصّوتية في نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، وقُدّرت نسبتهم بـ 100%، "**إذ لابدّ من استعمال الجهاز الصّوتي بكيفية مناسبة حسب الموقف التّعليمي، فإن اقتضى الخطابة خطب الأستاذ وإن اقتضى الهمس همس، وذلك لإثارة المتعلّم وجذبه إلى الدّرس**".[1]

كما أنّ التّنويع في نبرة الصّوت تجلب انتباه المتعلّمين، من أجل تسهيل عملية الفهم، والتّأثير في نفسيتهم للتّفاعل والتّجاوب مع النّص، ويُعدّ استعمال الإيماءات ميزة أساسية لتعليم القراءة، وتجعل النّص المجرد نصًا حيًا مؤثّرا في نفس المتعلّم، ويُرسّخ المعنى، ويُرهف السّمع، فيحبّ المتعلّم لغته ويتعلّق بها، وهذا هو الفرق بين التّعلّم من جهاز والتعلّم من إنسان، وبذلك يفهم المتعلّم الكلام المسموع المصحوب بالإيماءات والإيحاءات قبل فهمه الكلام المكتوب؛ لأنّ العمليّة التّعليميّة التعلّمية أداتها الأولى مبنية على السّماع فيستخدم الصّوت للتّأثير في المتعلّم وتقريب المعاني له، وبالتّالي تساعد النبرات الصّوتية على نجاح التّواصل الشّفوي لما تحمله الذبذبات الصّوتية من معاني ودلالات، فيسعى بذلك المعلّم إيصالها للمتعلّم.

لذا يجب إلزام المعلّمين عند شرح الدّروس والتّحدّث إلى المتعلّمين باللّغة العربيّة الفصحى السّليمة ، خالية من أخطاء النّطق، والابتعاد عن الشّرح والتّحدّث باللّهجة العامّية؛ لأنّ المتعلّم يتعلّم اللّغة ويتشرّبها من إلقاء معلّمه وطريقة أداءه للكلام، وسلامة لغته وحسن نطقه للحروف من مخارجها أكثر مما يتعلّمه ويتشرّبه من القواعد والمعلومات المسطّرة.

[1] _ علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 29.

نتائج الإجابة عن السؤال الثامن عشر: هل تُدرّب المتعلّمين على القراءة الصّامتة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%100
لا	0	%0
المجموع	9	%100

من خلال النتائج المبيّنة نلاحظ أنّ معظم المعلّمين، اتّفقوا على تدريب المتعلّمين على القراءة الصّامتة بنسبة تُقدّر بـ 100%، وقد يرجع ذلك لما لها من فائدة على الفهم الذّاتي للنّصوص، كما تحثّ المتعلّم على حب المطالعة الرغبة المستمرة في التزوّد بالمعارف الجديدة؛ حيث "**أثبتت البحوث التّربوية أن القراءة الصّامتة هي أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجاهرة لأنّ فيها تركيزًا على المعنى دون اللّفظ بينما الجاهرة فيها تركيز على اللّفظ والمعنى معا**".[1]

كما أنّ القراءة الصّامتة تُجنّب الوقوع في الأخطاء التّهجئة أثناء القراءة الجهرية، وتُمكّن من التعرّف على المعنى العام للنّص، وبذلك يستطيع المتعلّم الإجابة عن الأسئلة المطروحة من طرف المعلّم، أمّا من النّاحية النّفسية فإنّها تحرّر المتعلّم من الحرج والخجل وخاصّة الّذين يعانون بعض العيوب في النّطق، وبذلك تُجنّبه التعرّض للسخرية من طرف زملائه، ونقد المعلّم له.

[1] _ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2006، ص 55.

نتائج الإجابة عن السؤال التاسع عشر: ماهي نوع المشكلات الّتي يواجهها المتعلّم في تعلّم القراءة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
مشكلات عضوية	4	%23.53
مشكلات نفسية	4	%22.53
قصور في الفهم	3	%17.65
التهجئة	6	%35.29
إبدال وقلب الحروف والكلمات	0	%0
المجموع	17	%100

من خلال بيانات الجدول تتّضح لنا الأسباب الّتي تُعيق تعلّم القراءة بالنّسبة للمتعلّمين، فنسبة مشكلة التّهجئة أكبر من بقية النّسب الأخرى حيث قُدّرت بـ 35.29%، ويرجع ذلك إلى عدم تحضير دروس القراءة في البيت، وقلّة الاهتمام من الوالدين، واستعمال الطريقة التّقليدية الّتي تُعدّ في بعض الحالات غير ناجعة وهي الحفظ والتّكرار للحروف، كما أنّ المستوى العلمي والمعرفي للوالدين يؤدّي دورًا كبيرًا في تقلّص هذه الظاهرة عند أولادهم، بمتابعتهم في البيت ثمّ تليها كلّ من المشكلات النّفسية والعضوية بنسبة متساوية قدّرت بـ 23.53%، ويعود السبب في المشكلات النّفسية الّتي تُعيق المتعلّم عن القراءة إلى الخجل والخوف، والاضطراب الانفعالي والحرمان العاطفي، والارتباك الّذي يُحسّه المتعلّم وهو في مواجهة المعلّم وزملائه محاولة منه لإجادة القراءة قدر المستطاع، وهي أكثر الحالات السائدة بين المتعلّمين المبتدئين، مردّها حالات الطّلاق أو اليُتم أو كثرة المشاكل العائلية أو الفقر، وقد تكون أسباب مردّها طبيعة المعلّم وكيفية تعامله مع المتعلّمين كاستعماله العنف من ضرب وشتم وغيرها، وهذه العوامل تجعل المتعلّم يصاب بالاضطراب في نفسيته، والّتي تحول دون سيرورة دراسته على الوجه الأمثل؛ أمّا المشكلات العضوية فمردّها قصور في البصر أو السّمع أو عيوب بالنّطق كالتأتأة "**وقد يسبب سوء حالة الطّفل الصحّية وتكرار غيابه عن المدرسة الضرر الواضح في ضياع فرصته في التعلّم**"[1]، ومشكل القصور في الفهم قُدّرت بـ 17.65% وهي نسبة قليلة، وقد يرجع إلى اختلاف طبيعة كل متعلّم من حيث البيئة الاجتماعية والأسرية للمتعلّم.

[1] _ محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة، مرجع سابق، ص 35.

"فالأطفال الّذين يشكون من علّة جسمية لا يتعلّمون بسهولة، كما يتعلّم الأصحّاء، فهم يتغيّبون عن المدرسة حيث توجد علاقة موجبة بين عيوب السّمع والبصر والغدد والعجز في القراءة"[1]. إذ ترتبط قدرة المتعلّم على القراءة في بعض الأحيان بصحته العامة، فصحيح الجسم يستطيع تعلّم القراءة والمواظبة على الحضور للمدرسة والمشاركة في ميادين النّشاط الّتي تتطلّب القراءة، والمتعلّم المريض يكثر غيابه وتقلّ مشاركته، وبمعنى آخر المتعلّم السّليم أفضل أداء ويمتلك قدرات أفضل للتعلّم.

نتائج الإجابة عن السؤال العشرون:

ماهي الصّعوبات البيداغوجية الّتي يواجهها المتعلّم في القراءة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
اعتماد برنامج القراءة على اللّغة الشّفهية أكثر من اللّغة المكتوبة	2	%20
بُعد البرنامج عن المحيط الاجتماعي والثّقافي للتّلميذ	6	%60
الطرق المستعملة في تدريس القراءة غير ملائمة	0	%0
غياب مقاييس دقيقة في تقويم تعلّم القراءة	2	%20
المجموع	10	%100

يتضّح من خلال نتائج الجدول أنّ من الصّعوبات البيداغوجية الّتي يواجهها المتعلّم في القراءة هي بعد البرنامج عن المحيط الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم بنسبة تُقدّر بـ 60%، وذلك لبعد البرنامج عن واقع المتعلّم ومحيطه البيئي والأسري، كما أنّ عدم التنّويع في نصوص الكتاب المدرسي بما يتوافق وخصوصية البيئة يؤدّي إلى عدم استيعاب المتعلّم لنصوصه، ثمّ يليها كل من اعتماد برنامج القراءة على اللّغة الشّفهية أكثر من اللّغة المكتوبة، وغياب مقاييس دقيقة في تقويم تعلّم القراءة بنسبة متساوية تُقدّر بـ 20%؛ حيث لا تتوفّر البرامج أو المناهج على مقاييس دقيقة يضعها المختصّون لقياس نسبة التقدّم في القراءة، ومثل هذه الأسباب تؤدّي لاشكّ إلى عدم تعلّم هذا النّشاط بالشكل المناسب.

[1] _ يُنظر: رشدي طعيمة، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال (أسسها، تدريسها، تقويمها)،مرجع سابق، ص(282،283).

نتائج الإجابة عن السؤال الواحد والعشرون: ما حصيلة التقدّم في القراءة حتى نهاية السّنة الماضية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
متقدّمة	4	%44.44
متوسطة	5	%55.56
ضعيفة	0	%0
المجموع	9	%100

من خلال النتائج كما هو موضّح أعلاه، نرى أنّ أغلب المعلّمين يميلون إلى الوسطية في الحكم، فتقدّم المتعلّمين في نظرهم متوسط بنسبة تُقدّر بـ 55.56%، ومن الواضح أنّ نسبة المتفوّقين في هذا النّشاط ليس بالهيّن كذلك بنسبة تُقدّر بـ 44.44%، أمّا الضعفاء فانعدمت نسبتهم حسب رأي المعلّمين وإجاباتهم.

بعض المتعلّمين لا تتوفّر لديهم الاستعدادات اللاّزمة للتقدّم في القراءة، ومن هذه الاستعدادات:

- الذكاء، الانتباه والتّركيز.
- اللّغة والخبرات، فللقراءة علاقة شديدة بالحصيلة اللّغوية، وهذا من شأنه تأخير قدرات الطّفل في اكتساب مهارات القراءة.

ذكر أسباب الضّعف: بما أن النّتائج أعلاه بيّنت عدم وجود ضعف التقدّم في نشاط القراءة فإنّ الأسباب ولاشكّ غير موجودة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني والعشرون: ما مدى إسهام نصوص القراءة في تقويم لسان المتعلّم؟

وجدنا جلّ إجابات المعلّمين تؤيّد إسهام نصوص القراءة في تقويم لسان المتعلّمين، وتعليلهم في ذلك أنّ القراءة تدرّبهم على النّطق الجيّد والسليم لجميع مخارج الحروف، واحترام علامات الوقف، كما تساعد على التغلّب على بعض المشاكل النّفسيّة كالخجل والارتباك، والتّدرّب على الاسترسال وتكسبه الفصاحة وطلاقة اللّسان وآداب الحوار، خاصّة إذا كان المعلّم يتكلّم باللّغة الفصحى، وقد نجد لدى بعض المتعلّمين قدرة على الإلقاء والتّسميع بلغة صحيحة مع الشّكل المضبوط، مثلما صادفنا أثناء زيارتنا الميدانية إلى مدرسة "حرود أحمد" ببومهرة أحمد، فئة من المتعلّمين يعبّرون في حصّة التّعبير الشّفهي بلغة عربيّة فصحى مع الشّكل الصّحيح.

لذلك يعدّ الكتاب التّعليمي من أهمّ الجوانب الّتي يجب أن يتوجّه إليها الإصلاح والعلاج؛ لأنّ نجاح التّعليم في غرس عادة القراءة لدى المتعلّمين، من شأنه أن يقوّي لغتهم، ويعالج ضعفهم اللّغوي، ويتيح لهم فرص الإطّلاع على النّصوص الفصيحة، وكثرة الاحتكاك بأساليب التّعبير المختلفة، فيتأثّرون بذلك أطيب التأثّر، وينعكس عليهم تحسينا للغتهم وتطويرًا لقدراتهم التّعبيرية وتقليلاً لأخطائهم.

ومع الأسف فإنّ تعليمنا فشل في تحبيب القراءة إلى المتعلّم، ولم يستطع أن يعقد صداقة تربط المتعلّم بالكتاب، وتجعل القراءة عادة تلازمه طول حياته، لذلك لابدّ من إعادة النّظر في الكتاب المدرسي وجعله كتابا مشوقا يشدّ إليه الطالب شدّا ويثير خياله ويحرّك مكان الإبداع في نفسه، ويحبّب إليه القراءة حتى تكون له عادة يُحسّن من خلالها اللّغة، ويوسّع مداركه، وينمّي باستمرار رصيده الثّقافي والمعرفي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث والعشرون: هل تفضّل استخدام التّكنولوجيا الحديثة في تعليم القراءة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	8	%88.89
لا	1	%11.11
المجموع	9	%100

يتضّح من خلال الجدول أنّ أغلب المعلّمين يفضّلون استخدام التّكنولوجيا الحديثة في تعليم القراءة بنسبة تُقدّر بـ 88.89%، بينما تفضّل النّسبة الأقلّ عدم استخدامها للأسباب الآتية كما ذكرها المعلّمون:

أسباب الإجابة بـ "نعم":

- يحتاج أغلبية المعلّمين لمثل هذه الوسائل لزيادة التّوضيح، وتسريع وتيرة اكتساب المعارف اللّغوية وتحسين النّطق والأداء والتّشجيع على استعمال اللّغة.
- تعمل على جذب انتباه المتعلّمين وتشوّقهم أكثر للتّعلّم، وتحفّزهم.
- يتطلّب تعلّم اللّغة الاستمرارية في القراءة والمطالعة، كما تعتمد بشكل كبير على الجانب الشّفوي والبصري.
- فضّل بعض المعلّمين استخدام الوسائل السّمعية البصرية، لأنّ المتعلّم في رأيهم يسمع لغته، كما عليه رؤية ما يسمعه، إذ لا يكفيه كتابة الجملة على السّبورة وتكرارها، بل الأفضل سماعها ورؤيتها في آن واحد وكذا كتابتها.
- إن استخدام التّكنولوجيا وهي لغة العصر يسرّع الفهم والاستيعاب والتّواصل، كما يصنع المتعلّم على خطى العصر المتسارعة وتطلّ به على عوالم حديثة، فيكسب لغته ويتعلّم استخدام مثل هذه التّكنولوجيا في نفس الوقت، مما ينمّي ويطوّر قدرات الطّفل تماشيا مع العصر، وتساهم في اختصار الوقت، وتقلّل من المجهود الفردي للمعلّم مع سهولة التّبليغ، كما أنّها عنصر مشوّق في التّعليم يبهر الطّفل ويدفعه للإقبال على الدّرس.

أسباب الإجابة بـ "لا":

- لا تخدم هذه التّكنولوجيا نشاط القراءة، وإنّما تخدم نشاطات أخرى مثل مادّة العلوم والتّربية المدنية...
- كلفة مثل هذه الوسائل من النّاحية المادّية وناحية الوقت، كما أنّ معظم المعلّمين لا يجيدون استخدامها ونتائجها غير مضمونة، كما أنّ الأسرة هي المسؤول الوحيد لتوفيرها، وتكوين أبنائهم بواسطتها.

"من أجل مواكبة هذا التّطور العلمي والتّكنولوجي ولتحسين نوعية التّعليم وحصول التّفاعل الإيجابي بين الثّقافات العالمية، ومن أجل رفع نتاجات التّعليم وتحقيق الموائمة،... لذلك تعدّ وسيلة تعليمية أولا لا غنى عنها، وكأسلوب تعلّمي فاعل ثانيا".[1]

لذلك على المعلّم الاستعانة في تعليم اللّغة العربيّة بالوسائل السّمعية والبصرية الحديثة، كمختبرات اللّغة وأجهزة الاستماع والأشرطة المرئية، والشرائح المصوّرة وأقراص الحاسوب، وغيرها، إذ لابدّ أن يستفيد من مخترعات العصر في هذا المجال ونساير التّطور العلمي في وسائل التّعليم، ونقتبس من غيرنا ما يعود على لغتنا بالنّفع والفائدة من أجل رفع المستوى التّعليمي وتحسين المستوى المعرفي والفكري للمتعلّمين.

3- اختبار تشخيصي لتقويم مهارة القراءة

إنّ فئة المتعلّمين ليس بإمكانهم ملء الاستبانات، فهم في مرحلة تعلّم مهارة القراءة، وليس لديهم القدرة على فهم واستيعاب الأمور الخاصة بالتّعليم والتعلّم، لذا قمنا بتطبيق اختبار تشخيصي لتقويم المهارات المتعلّقة بالقراءة، وذلك من خلال تقديم نص متبوع ببعض الأسئلة لمعرفة قدراتهم القرائية ودرجة فهمهم واستيعابهم.

وقد سمحت لنا بعض المعلّمات بتطبيق هذا الاختبار بأخذ جزء من كل حصّة، وهذا النّص المقدّم لمتعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي.

اختبار في اللّغة العربيّة

"في يوم من أيام الصيّف الحارّ ذهبت نملة إلى النّهر لتشرب، فنزلت قدمها وسقطت في الماء وأبعدها التيّار عن الشاطئ، لم تستطع الخروج من الماء لأنّها لا تعرف السّباحة.

[1] _ فوزي أحمد حمدان سماري، التدريس (مبادئ، مفاهيم، طرائق)، مؤسسة الطريق للنشر، عمان، ط1، 2004، ص146.

كانت حمامة بيضاء جميلة واقفة على حجر في الماء، فرأت ما رأت ما حدث للنملة المسكينة، ذهبت الحمامة مسرعة إلى البرّ ورجعت بِعُود من الحطب ورمته قرب النملة تعلّقت النملة بالعود، حتّى وصلت إلى الشاطئ وخرجت من الماء بسلام.

بعد قليل أراد رجل أن يصطاد الحمامة، فصوّب إليها بندقية فرأته النملة وجرت نحوه وصعدت على رجله، ولما همّ بإطلاق النّار على الحمامة عضته على رجله، فارتعشت يد الصيّاد فلم يصب الحمامة.

وهكذا نجت الحمامة من الصيّاد جزاء حسن صنيعها مع النملة.

ونظرا لقلّة الوقت، قمنا بتوزيع النّص على المتعلّمين واخترنا مجموعة منهم للقراءة، فمنهم من قرأ قراءة صحيحة ومنهم من أخطأ، خاصة أنّ النّص لم نُشكل أغلبية الكلمات عمدا.

ويبدو أنّ أكثر الأخطاء اللّغوية المرتكبة من طرف المتعلّمين أثناء ممارستهم نشاط القراءة، برز في المستوى الصّرفي فيما يتعلّق بشكل الكلمات، ممّا يحيل في كثير من الأحيان إلى نقل الكلمة من الاسمية إلى الفعلية أو العكس، فضلا عن صور التّهجئة المختلفة في كثير من المرّات، والّذي يرجّح عدم قدرة المتعلّمين على تركيب حروف الكلمة تركيبا سليما، وبصورة مسترسلة لا انقطاع فيها".

وهذه بعض الأخطاء المرتبكة أثناء القراءة :

الخطأ	نوعه	تصويبه
صق+تت	صوتي+تهجئة	سقطت
الطيّار	صوتي	التيّار
المَسك+ينة	صرفي + تهجئة	المِسكينة
يسطاد	صوتي	يصطاد
فصَوْبُ	صرفي	فَصَوَّبَ
حَسَنُ	صرفي	حُسْنِ
فار+تعشت	تهجئة	فارتعشت
بند+قيته	تهجئة	بندقيته
صنيـ+عها	تهجئة	صنيعها
هَمَ	صرفي	هَمَّ
فرأ+ ته	تهجئة	فَرَأته

ومن خلال هذه الأخطاء نستطيع أن نميّز مشكلة المتعلّمين في مهارة القراءة، منها وأكثرها شيوعا التّهجئة،خاصّة الكلمات الّتي تحتوي على أصواب مفخمّة كالصاد والطاء، وترقيقها أو قلبها إلى أصوات مستفلة، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بالشدّة فوق الحرف؛ لأنّه يغيّر المعنى بإدخالها أوحذفها، أمّا بعض المتعلّمين فلم يستطيعوا قراءة كلمة بكاملها بسبب التّهجئة، وبعضهم يعاني من مشكل في البصر؛ لأنّهم يستعملون نضارات طبية بنسبة تقدّر بـ: 20.58% في القسم الأول وبنسبة 23.53% في القسم الثاني، وبنسبة 17.65% في القسم الثالث.

والفئة الأخرى الّتي تقرأ أول حرف من كلّ كلمة وتتوقّف مع معظم قراءة النّص، تعاني من مشكلات نفسية أو خوف أو ارتباك؛ حيث نجد نسبتهم تقدّر بـ 23.53% في القسم الأول والثاني أيضا ، ونسبة 17.65% في القسم الثالث.

بعد قراءة النّص من طرف المتعلّمين قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة حوله، وقد كانت إجابتهم متباينة من متعلّم إلى آخر، لكن متوسطة عامة، أمّا بعض الّذين اخترناهم لم يستطيعوا الإجابة.

أمّا بالنّسبة لأسئلة اللّغة فقد كانت إجابتهم أغلبها خاطئة؛ إلاّ أنّ بعض الممتازين الّذين أجابوا إجابة صحيحة قدّرت نسبهم بـ 10.81% في القسم الأول، وبنسبة 23.53% في القسم الثاني و17.65% في القسم الثّالث.

خاتمة

خاتمة:

تعدّ القراءة أساس كلّ العلوم ومفتاح لتحصيل كلّ المواد الدّراسية، إلاّ أنّه قد تعترض المتعلّم أحيانا بعض الصّعوبات أثناء ممارستها، فتعوقه عن النّطق السّليم للكلمات والفهم الصحيح للأفكار، وبالتّالي تؤثّر عل مستقبله الدّراسي، ونظرا لأهمّيته ارتأينا البحث في الموضوع من خلال المتابعة الميدانية في بعض المدارس الابتدائية والوقوف على أهمّ مظاهر الضّعف وكيفية علاجها.

حاولنا من خلال هذه الدّراسة أن نحيط بالموضوع، لكن لا يمكننا أن نجزم بأننا أحطنا بجميع جوانبه، فسعينا إلى ما استطعنا إليه سبيلا، لنقف على جملة من النّتائج اعتبرناها حوصلة لبحثنا هذا فكانت كالآتي:

نتائج البحث:

- ✓ تبيّن لنا أنّ القراءة مركز تعلّم اللّغة في المدرسة، لكن لا يمكن فصلها عن بقية أنشطة اللّغة، وما كان الفصل إلاّ محاولة لتنظير جوانبها المختلفة، أمّا من ناحية التّطبيق فإنّها تدرّس مع البقية في شكل تكاملي تفاعلي، ولكن الطرائق المتّبعة قاصرة على إكساب اللّغة، لذا وجب تطويرها فليس ما هو موجود سلبي كلّه؛ ولكنّه يحتاج لبعض الإضافات والتعديلات حتّى يكمل.
- ✓ عدم الاستعانة بمتخصّصين في مختلف المجالات النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة، والعلمية لتأليف الكتب المدرسية وإعداد المناهج والمقررات التّعليميّة فمثل هذه العمليّة تتطلّب تعاون مثل هذه الجهود حتّى تقدّم الأفضل والأمثل.
- ✓ عدم تشجيع المتعلّم على المطالعة والتدّرب على القراءة بنوعيها الجهرية والصّامتة فمثل هذا الدّعم يدفع بالمتعلّم إلى الإقبال على هذا النّشاط داخل المدرسة، والتفوّق فيه كما يساهم في إثراء رصيده اللّغوي وتوسيع مداركه المعرفية، والإبداع وفق ما يفهمه من دلالات مختلفة.
- ✓ عدم الإلمام الكافي لآليات التّعامل مع المتأخّرين دراسيا، والعمل على رفع دافعيتهم وخفض درجة التوتر لديهم .
- ✓ عدم اتّباع برامج علاجية فردية، تقوم أساسا على تلبية احتياجات كلّ متعلّم متأخّر في القراءة على حدة؛ بحيث تسير وفق قدراته واستعداداته.

- ✓ صار واضحا للجميع بأنّ المردود التّعليمي في تدهور كبير، ساهمت فيه عدّة أسباب منها: عدم العناية بالكتب المدرسية والطرائق، وسوء استغلالها من قبل المربين والمعلّمين، خاصّة أنّ تخصيص 45د لكلّ حصة غير كافي، ممّا يؤدي بالضرورة إلى تهميشها والتّقليل من قيمتها.
- ✓ عدم توفير الوسائل الحديثة المساعدة على التّعلّم، التي من شأنها أن تساعد المعلّم على سير العملية التّعليميّة التّعلّمية.
- ✓ نقص في إعادة النّظر في برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة وأثناءها قصد تأهيلهم لخوض معركة النّهوض بالمستوى التّعليمي للمتعلّمين.
- ✓ افتقار المؤسسات التّربوية للإمكانيات المادّية والتّكنولوجية خاصة الوسائل التّعليميّة الّتي تقتصر على الكتاب المدرسي و السّبورة.

المقترحات:

لما كانت القراءة الأساس في تعلّم اللّغة وتعليمه، وإدراكا بأهمّية المستوى القرائي لدى أبنائنا، وبأنّ الضّعف القرائي يعتبر الشّغل الشّاغل في الحقل التّربوي لأسباب مختلفة ، وتأسيسا على ما ذكر سابقا وما وقفنا عليه أثناء عملية التّعليم والتّعلّم، فإنّنا نقدّم مجموعة من المقترحات الّتي نراها تساعد تفعيل اكتساب مهارة القراءة:

- ✓ أولى هذه المقترحات البدء في تقويم تشخيصي للمتعلّمين، بهدف التعرّف على أوجه القصور لديهم وتحديد المهارات المطلوب دراستها وتقييمها هو نوع من أنواع العلاج القرائي.
- ✓ حصر الأخطاء القرائية الشائعة وتدوينها في قوائم تحليلية والتّدريب عليها بتكثيف تدريبات وأنشطة إثرائية يسوده التّشجيع والتّعزيز مع كون المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.
- ✓ الحرص على تنويع طرائق التّدريس ومناسبتها مع مراعاة الفروق الفردية، والتّنسيق مع المختصّين بالإرشاد النّفسي.
- ✓ ينبغي اختيار موضوعات قرائية؛ بحيث تتناسب مع ميول واحتياجات واتّجاهات المتعلّمين لتحفيزهم وتشجيعهم على القراءة الحرة.
- ✓ عقد مجالس الآباء بصفة دورية ومستمرة في المدرسة، لتوعية أولياء الأمور بكيفية تساعد الأبناء على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة.

- ✓ معالجة الضّعف القرائي هو عمل تربوي ملقى على عاتق الجميع، وهذا يعني أنّ عملية المعالجة يجب أن تكون عملية تعاونية وتكاملية، ولن يكتب لها النّجاح إلاّ بتضافر الجهود بين المتعلّمين والمعلّمين وأولياء الأمور.
- ✓ التعزيز في دروس القراءة وإثارة الدّافعية التّي تزيد من نشاط المتعلّمين وتثير رغبتهم نحو قراءة واعية من خلال تدريب المعلّمين على إعداد الخطط العلاجية والإثرائية المناسبة لكلّ مرحلة عمرية.
- ✓ عقد دورات تدريبية مكثّفة متخصّصة في القراءة لكلّ من معلّمي اللّغة العربيّة واختصاصي المناهج والمشرفين التّربويين، بقصد تعميق وعيهم بماهية القراءة وطبيعة العلاقات القائمة بينها ومهارات اللّغة الأخرى.
- ✓ تكوين لجان تربوية متخصّصة في إعداد كتب القراءة، وإشراك المتخصّصين في علم النّفس في تأليف هذه الكتب، مع الاهتمام بالجانب الفني للكتاب.
- ✓ الحرص على اختيار مواد تعليمية بسيطة تعين على التّدريبات القرائية والكتابية المطلوبة.
- ✓ الحرص على إشتراك المتعلّم في عملية التّصويب والبحث عن خطئه وعن الصّورة الصّحيحة للكلمة الّتي أخطأ فيها.
- ✓ تعيين معلّم متخصّص في التّربية الخاصّة في كلّ مدرسة للمساعدة في علاج حالات الضّعف القرائي.
- ✓ توفير الوسائل التّعليميّة التعلّميّة المختلفة، والخاصّة بتدريب المتعلّم على مهارات القراءة.
- ✓ تصنيف المتعلّمين الضّعاف قرائيا، ووضع خطط علاجية خاصّة بهم.
- ✓ إجراء عمليات تقويم مستمرة للمتعلّمين لتقويم مدى اكتسابهم لمهارات القراءة.
- ✓ الاهتمام بالجانب الصّحي والنّفسي والاجتماعي، ومتابعة ظروفه إن تدهور مستواه الدّراسي.
- ✓ إلزام معلّمي المرحلة الابتدائية باستخدام اللّغة العربيّة الفصحى عند مخاطبة المتعلّمين خلال صفوف جميع المواد الدّراسية.
- ✓ تدريب المتعلّمين على الشجاعة في مواقف القراءة، ومزاولتها أمام الآخرين بصوت مرتفع وواضح وتمثيل المعنى وأداء مؤثّر دون تلجلج أو تلعثم أو خجل؛ لذلك نؤكّد على أهمّية خروج المتعلّم ليقرأ النّص أمام زملائه.
- ✓ ربط محتوى المناهج الدّراسية ببيئة المتعلّم

- ✓ توفير المكتبات المدرسية وتزويدها بالمادّة القرائية المناسبة والملائمة لحاجات وميول واتّجاهات المتعلّمين بالمدرسة الابتدائية.

وقد فصّلنا في بحثنا هذا لمهارة القراءة، من أجل الوقوف على واقع النشاط التّعليمي لها في المرحلة الابتدائية التّي تعدّ اللبنة الأولى لتعلّم الطفل .

وفي الأخير نقر بأنّنا أول من يعترف بما قد يكون في بحثنا من نقائص وعيوب، وهذا شيء طبيعي، وإلاّ لما تعدّدت الدّراسات حول موضوع واحد، ولكانت دراسة واحدة كافية له، نترك المجال مفتوحا لتسليط الضوء على جوانب أخرى قد تغيب عنّا، وإن أصبنا فمن الله وحده، وإن أخطأنا فحسبنا أجر الاجتهاد من وراء القصد، والله هو الهادي إلى سواء السبيل.

الملاحق

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع، دار الريادة، دمشق، ط 1، 2010.

أ- المصادر:

1- ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ج9، ط3، 1999.

2- الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربية، تح: إسماعيل عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، مج1، ط4، 1990.

3- الزمخشري، أساس البلاغة، تح:محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1998.

4- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.

5- وزارة التّربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التّربوية، المعجم التّربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، دط، 2009.

6- le petit robert (1), alain.rey et j. rey, paris (xi), 1990.

7- وزارة التّربية الوطنية، دليل المعلّم للسّنة الثّالثة ابتدائي، جوان 2011.

8- وزارة التّربية الوطنية، منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّالثة ابتدائي، جوان 2012.

9- وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة ابتدائي، جوان 2011.

10- وزارة التّربية الوطنية، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي.

ب- المراجع:

11- إبراهيم وجيه محمود، التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، دم، دط، 2002.

12- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران للنشر، عمان، ط1، 2012.

13- بشير ابرير، تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.

14- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات معتمدة للتّدريس والتّقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، دط، 2011.

15- حسان هشام، منهجية البحث العلمي، دم، ط2، 2007.

16- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، عمان، ط2،2007.

17- راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتجياتها، دار المسيرة للنّشر، عمان، ط1، 2005.

18- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التّدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

19- ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2005.

20- رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال(أسسها،مهاراتها،تدريسها،تقويمها)، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2007.

21- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، السويس، دط،2005.

22- زين كامل الخوسيكي، المهارات اللّغوية، الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، دار المعرفة الجامعية، دط، 2014.

23- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وتدريسها، دار صفاء للنّشر، عمان، ط1، 2014.

24- سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.

25- سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003.

26- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تربوية، دار الدقهلية للطباعة والنشر، ط2، 2004.

27- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التّدريس،مكتبة نرجس، ج2 ، دط، 2010.

28- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، إربد، جدار الكتاب العالمي، عمان، ط1، 2009.

29- عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتجيات حديثة في فن التّدريس، دار الشرق، عمان، الأردن، ط1، 2008.

30- عبد اللّطيف حسين، منهج المرحلة الابتدائيّة، دار الحامد، دار الراية، الأردن، ط1، 2008.

31- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.

32- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف للنشر والتوزيع،القاهرة، دط، 1991.

33- علي آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك، نموذج وظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثّقافة، ط1، 2005.

34- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

35- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء، عمان، ط2، 2014.

36- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2006.

37- فوزي أحمد حمدان سمارى، التّدريس، مبادئ، مفاهيم، أساليب، طرائق، مؤسسة الطريق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2004.

38- كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

39- ماهر شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التّربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

40- محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008.

41- مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلّم، النظرية البحوث والتدريبات والاختبارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، مصر، ط1، 2006.

42- محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مؤسسة الورّاق، عمان، الأردن، ط1، 2009.

43- محمد السيّد، الإحصاء، البحوث النّفسيّة والتّربوية والاجتماعية، دار النّهضة العربيّة، مصر، 1970.

44- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل التطبيقية، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 1999.

45- منى حبيب، قاسم شعبان، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في البلاد العربيّة، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، ط1، 1983.

46- هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

المجلاّت:

47- مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، حسن الجيلالي و لوحيدي فوزي، أهمّية الكتاب المدرسي في العمليّة التّربوية، جامعة الوادي، ع9، ديسمبر2014.

48- مجلّة شبكة العلوم النّفسيّة العربيّة، بشير معمرية، صعوبات التعلّم الأكاديمية، ،ع8، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر، 2005.

49- مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، حكيمة سبيعي ونور الدّين أحمد قايد، التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع8، 2010.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة	**4-2**
مدخل	**14-6**
تمهيد	**6**
أولا- مفهوم التّعليميّة	**8-7**
ثانيا- مفهوم العمليّة التّعليميّة	**10-8**
ثالثا- مكوّنات العمليّة التعليميّة	**11-10**
رابعا-مفهوم القراءة	**14-11**
الفصل الأول (النظري) :أهمّية تعليم وتعلّم القراءة.	**38-17**
1. أهمّية تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية	**18-17**
2. العوامل المساعدة في تنمية مهارة القراءة	**19-18**
3. أنواع القراءة	**26-20**
4. الفرق بين القراءة الجهرية والصامتة	**28-27**
5. طرائق تعليم القراءة	**30-28**
6. مهارات القراءة	**32-31**
7. الأسس التي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية	**33-32**
8. العلاقة بين القراءة وفنون اللّغة الأخرى	**34**
9. القراءة و الكتابة عمليتان مترابطتان ومتفاعلتان	**35**
10. أسباب الضعف القرائي	**38-36**
11. مظاهر الضعف وعلاجه	**38**
الفصل الثاني: واقع تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية	**141-102**
أولا:الجانب المنهجي	**68-41**
1. المنهج المستخدم	**41**
2. أدوات جمع البيانات	**41**
3. تحديد عينّة البحث	**42**

4. حدود الدّراسة	**43**
5. أهداف مهارة القراءة من خلال المنهاج	**44**
6. الكفاءات القاعدية والأهداف التعلّمية للقراءة والمطالعة	**45**
7. الكفاءات الختامية وفق الميادين	**46**
8. علاقة القراءة بالأنشطة الأخرى من خلال التقويم	**48-47**
9. تجلّيات مهارة القراءة في الكتاب المدرسي	**52-49**
10. خصائص المرحلة الابتدائية	**53**
11. مشكلات نطق الحروف	**55-54**
12. طريقة تعليم مهارة القراءة من خلال المتابعة الميدانية	**68-55**
ثانيا: التطبيق الميداني	**95-69**
1-نتائج المقابلة	**68-67**
2-نتائج الاستبيانات وتحليلها	**93-69**
3-اختبار تشخيصي لتقويم مهارات المتعلّمين القرائية	**95-93**
خاتمة	**101-97**
الملاحق	**110-103**
قائمة المصادر والمراجع	**115-112**
فهرس المحتويات	**118-117**