الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratiques Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي
الرقم:.....

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
Département de langue et littérature Arabe
Département Lettre et Langue arabe
N° .....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

(تخصّص: لسانيات تطبيقية)

أثر مهارة القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي

–السّنة الثالثة ابتدائي أنموذجا –

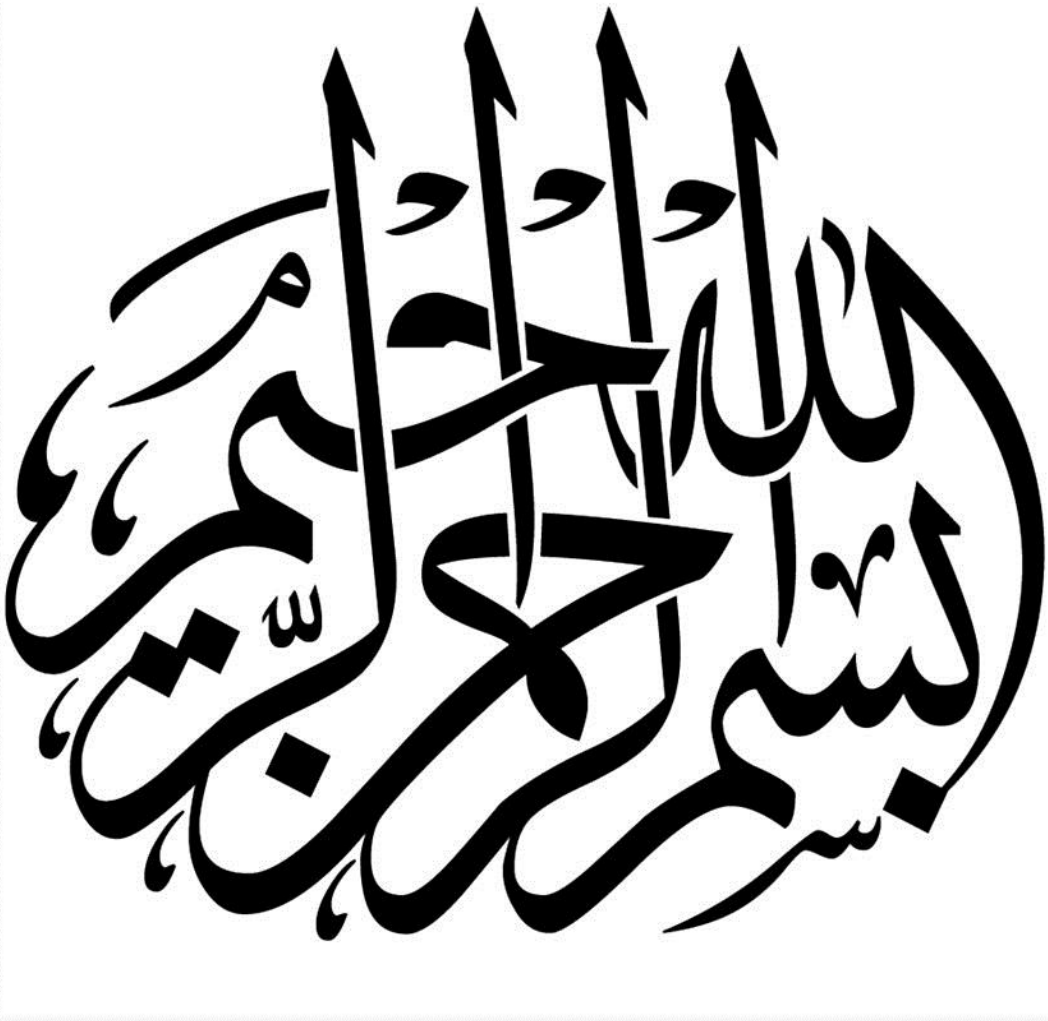
مقدّمة من قبل: بشرة نبيلي

تاريخ المناقشة: 7 جويلية 2019

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
د.صالح طواهري	أستاذ محاضر "أ"	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945
د.حدّة روابحية	أستاذ(ة) محاضر "أ"	مشرفا ومقررا	جامعة 8 ماي 1945
د.وردة بويران	أستاذ(ة) محاضر "أ"	فاحصا	جامعة 8 ماي 1945

الموسم الجامعي: 2018 – 2019


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والامتنان إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة "حدة روابحية"

التي صبرت علينا كثيرا، وقدمت لنا يد العون،

ولم تبخل علينا يوما بوقتها الثمين في سبيل إنجاز هذا البحث، على الرغم مما صدر منا من تقصير،

نتمنى أن يجعل ذلك في ميزان حسناتها.

وأتوجه بالشكر للأستاذ الدكتور "طواهري صالح" والأستاذة الدكتورة " بويران وردة"

على قراءة المذكرة

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذة "منايعية كامليا" التي قدمت لنا يد العون أثناء إجراء الدراسة الميدانية.

ولا يسعني في النهاية إلا أن أتقدم بجزيل شكري إلى اختي سميحة على مساعدتها لي وجهدها وكرمها.

والشكر الخالص للأستاذة "سحتوري منيرة" والأستاذة "منيرة فارح"

ومديرة المدرسة الابتدائية "بدراني حسيبة" على تقديم المساعدة لإنجاز هذا البحث.

والشكر الموصول أيضا للأخ " عادل" و " رضوان" على معاونته الصادقة والقيمة خلال عملية طبع وإخراج المذكرة.

والله المستعان وله الحمد والمنة والثناء.

الإهداء

إلى من اشتاقت العين لرؤيته

إلى من رحل ولن يعود

والدي "إبراهيم"

رحمك الله

إلى أمي حبيبتي "مبروكة" حفظك الله لي وأطال في عمرك

إلى أختي العزيزة سميحة وزوجها عمار

إلى توأمي هناء وزوجها سمير

إلى إخوتي: حسين، منير، فتحي

إلى البرعمين: معتز بالله وجود

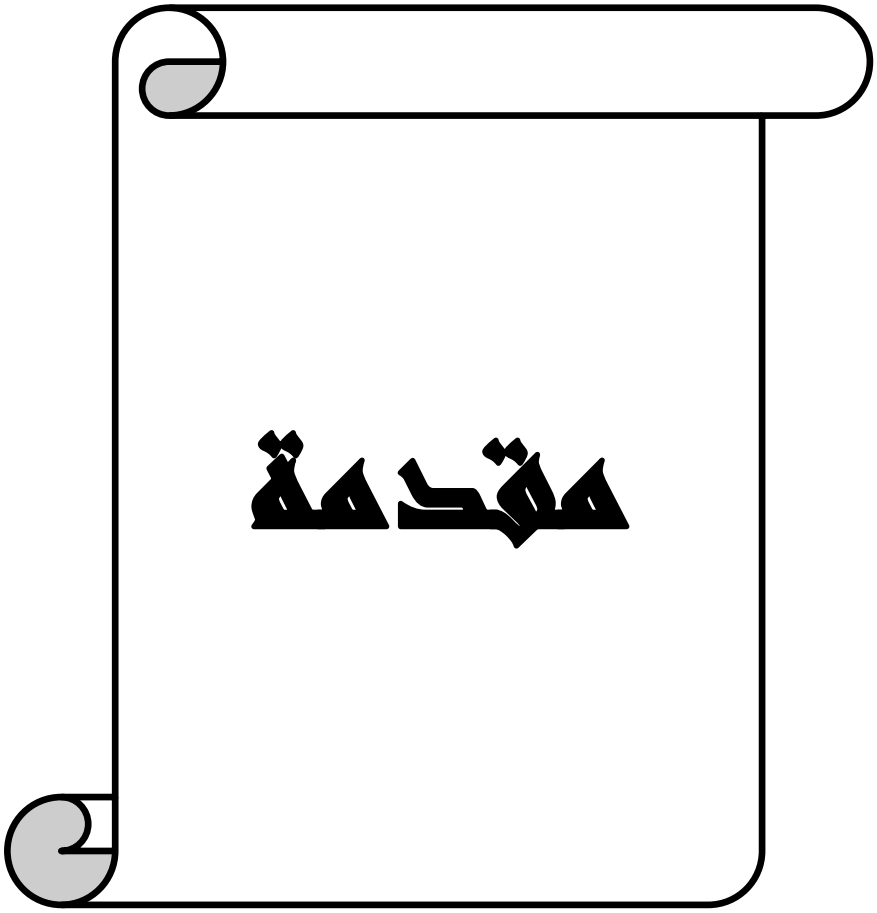
إلى بن يوسف معاذ

إلى صديقاتي: أميرة، مريم، حميدة، عايدة، لندة، مروى، عفاف.

إلى كل من مدّ لي يد العون

إلى هؤلاء ... أهدي ثمرة جهدي.

بشرى نبيلي


مقدمة

يعدّ التّعليم عملية مهمة تحدث تغييراً عميقاً ودائما في تفكير المتعلّم، وفي قدرته على القيام بالأشياء، فهو تصميم منظّم للخبرة والمهارات والمعلومات التي اكتسبها المعلّم، والتي تساعده على تلقينها للمتعلّم لإحداث تغيير سواءً في الأداء أو السلوك.

والهدف من التّعليم هو تكوين متعلّم قادر على التواصل كتابياً وشفاهياً، ولا يتحقّق ذلك إلاّ باكتساب المهارات اللّغوية الأربع (الاستماع ، والتّحدث، والقراءة، والكتابة)، وهي مهارات تمثّل جوهر الاتّصال بين أفراد اللّسان الواحد، ولعّل مهارتي القراءة والتعبير الكتابي من المهارات الأساسية التي تسعى العملية التربوية إلى تعليمها للمتعلّمين خاصة في المرحلة الابتدائية .

فالقراءة –إذن– مفتاح لاكتساب اللّغة وتعلّمها، فهي تعدّ هدفًا ووسيلة في كلّ مراحل التّعليم وخاصة مرحلة التّعليم الأولى، لذلك سعت مناهج الجيل الثاني إلى الاهتمام بهاتين المهارتين من خلال اعتماد "المقاربة بالكفاءات" في ظل مايصطلح عليه "المقاربة النصية"، التي تعدّ اختيارًا بيداغوجيًا يجسّد النظر إلى اللّغة بعدّها نظامًا ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخّذ النّص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة.

فالنّص المكتوب يمثّل محور العملية التعليميّة، حيث يتمكّن المتعلّم بوساطته من تنمية القدرة على القراءة، وتكوين رصيد معرفي ولغوي ثرّي يستغله المتعلّم في تطوير مهاراته الكتابية من خلال نشاط التعبير الكتابي، وبما أنّ مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) ترتبط بمهارة القراءة فهي مصدر لاكتساب اللّغة وتزويد المتعلّم بالثروة اللّفظية اللازمة لممارسة التعبير.

لذلك ارتأينا أن نعالج واقع تدريس مهارة القراءة ومدى أثرها في تنمية مهارة التعبير الكتابي، فجاء عنوان بحثنا موسوما بـ : " **أثر مهارة القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي – السّنة الثالثة ابتدائي أنموذجا–**".

وفي محاولة الإلمام بهذا الموضوع انطلقنا من عدّة تساؤلات تتمثل في:

- إلى أي مدى راعى المنهاج مهارة القراءة بالمقارنة مع المهارات الأخرى؟
- ما الأثر الذي تتركه مهارة القراءة في المتعلّم وما علاقتها بمهارة التعبير الكتابي؟

- مامدى إفادة المتعلّمين فعليًا من مهارة القراءة في تحريراتهم التعبيرية؟
- إلى أي مدى تسهم مهارة القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي؟

وتعود أسباب اختيارنا لهذا الموضوع إلى الرغبة الذاتية في خوض هذا النّوع من الدراسات، كوننا تخصّصنا في مشوارنا الدراسي في ميدان التعليميّة واللسانيات التطبيقية، وقد تسنى لنا من هذه التجربة توضيح أهمية القراءة ودورها في تحسين وتنمية مهارة التعبير الكتابي للمتعلّم.

ونهدف من معالجتنا لهذا الموضوع إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن حصرها في النقاط التالية:

1. الوقوف على مدى الاهتمام بمهارة القراءة في مؤسساتها التربوية .
2. التعرّف على الإشكالات التي تحول دون تحقيق اكتساب مهارة التعبير الكتابي.
3. التعرّف على الآليات العليا التي يقوم بها القارئ قصد إدراك الكلام المكتوب وفهمه.
4. التعرّف على الآليات العليا التي يتّم من خلالها إنتاج التعبير الكتابي.
5. التعرّف على الأثر الّذي تحدثه مهارة القراءة في تنمية التعبير الكتابي.

ولبلوغ الأهداف تمّ اعتمادنا المنهج الوصفي الّذي يقتضي الإحصاء والتحليل، ولا نقف عند حدود الوصف في هذه الدراسة وإنما نسعى إلى التفسير من أجل استخلاص النتائج.

وقد جاءت خطّة الدراسة مكوّنة من مدخل نظري وفصلين، تتصدرها مقدمة وتعقبهما خاتمة وملحق.

تناولنا في المقدمة إشكالية البحث وحدّدنا الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها وأبرزنا أهم المصادر والمراجع المعتمد عليها.

وجاء المدخل النظري موسوما بـ: "**ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم**"، تناولنا فيه مفهوم الأثر والتنمية والمهارة، ثمّ حدّدنا مفهوم القراءة والتعبير، وبيّنا مفهوم التعبير الكتابي، وتحدثنا عن مفهوم المتعلّم وخصائصه ومفهوم المرحلة الابتدائية وأبرزنا أهداف التّعليم الابتدائي.

بينما عُنْوِنَ الفصل الأوّل بـ: "**أساسيات مهارة القراءة ومهارة التعبير الكتابي**"، تناولنا في الجزء الأوّل منه "**أساسيات مهارة القراءة**"، حيث تطرقنا فيه إلى تحديد طبيعة القراءة، ثمّ ذكرنا أنواعها وحدّدنا أهميتها وأهدافها وعلاقتها ببقية المهارات.

أمّا الجزء الثاني المعنون بـ: "**أساسيات مهارة التعبير الكتابي**" فينقسم إلى ستة عناصر أساسية تصدرها تمهيد، وقد تطرقنا فيه إلى طبيعة التعبير الكتابي، كما أوردنا فيه أنواعه ومجالاته وحدّدنا أهمية التعبير الكتابي وأهدافه، وذكرنا أخيرا مراحل الكتابة.

أمّا الفصل الثاني فحمل عنوان: "**مهارة القراءة وأثرها في تنمية مهارة التعبير الكتابي**"، ويندرج ضمن هذا الفصل ستة عناصر:

- العنصر الأوّل: معنون بـ"وصف الكتاب المدرسي للسّنة الثالثة ابتدائي".
- العنصر الثاني: معنون بـ"طريقة تقديم نشاط فهم المكتوب"، حيث وضعنا كيفية تقديم المعلّم للدرس، وذلك بتوضيح الخطوات التي يبنى عليها، والوسائل المعتمد وغيرها من الملاحظات.
- العنصر الثالث: معنون بـ"طريقة تقديم نشاط التعبير الكتابي"، حيث وضحنا فيه كيفية تقديم المعلّم للدرس بإتباع الخطوات التي يبنى عليها، والوسائل المعتمدة وغيرها من الملاحظات.
- العنصر الرابع: معنون بـ"واقع تدريس مهارة القراءة والتعبير الكتابي من خلال الحضور الميداني".
- العنصر الخامس: معنون بـ"وصف إجراءات الدراسة"، ضبطنا فيه أدوات الدراسة وعيّنة البحث وحدوده الزمنية والمكانية.
- العنصر السادس: معنون بـ "تحليل الاستبانات"، وقد تمّ فيه تحليل نتائج الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

وتضمنت الخاتمة أهم النتائج المتوصل إليها مرفقة بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تفيد الباحثين والطلبة في هذا المجال.

في حين تضمّن الملحق نماذج الاستبانات المقدّمة للمعلّمين، ومذكرة نشاط فهم المكتوب ونشاط التعبير الكتابي ونسخة مصورة عن نص القراءة"مع سائق أجرة ايرلندي".

ولتحقيق الخطّة السابقة اعتمدنا عدّة مصادر ومراجع أهمها:

- دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، بن الصّيد بوربني سرّاب وحلفاية داود وفاء.
- كتاب اللّغة العربية –السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي–، بن الصّيد بوربني وآخرون.
- الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي "وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرسمية"، لمحمد صالح حثروبي.
- منهاج السنة الثالثة ابتدائي من التّعليم الابتدائي، والوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية مرحلة التّعليم الابتدائي، للجنة الوطنية للمناهج.
- تدريس فنون اللّغة العربية لأحمد علي مدكور.
- التعبير الكتابي "أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه" لمحمد علي الصويكي.
- استراتيجيات تدريس اللّغة العربية لخليل عبد الفتاح حماد وآخرون.
- أساليب تدريس اللّغة العربية لأحمد إبراهيم صومان.
- الإضاءة في أهمية الكتاب والقراءة لخالد بن عبد العزيز النصّار.

وفي الأخير نحمد اللّه كثيراً ونشكره شكراً جزيلاً على توفيقنا في إنجاز هذا العمل، كما نتقدّم بالشكر الخالص لمن كانت لنا خير مرشد وناصح، دون أن تبخل علينا بتوجيهاتها البنّاءة وتشجيعاتها المحفزّة، الدكتورة القديرة "**حدّة روابحية**" أنار اللّه دربها وسدّد خطاها في العلم والمعرفة.

مدخل نظري
ضبط المصطلحات
وتحديد المفاهيم

تمهيد:

تعدّ اللّغة خاصية من وسائل الانتماء الإنساني، حيث تمكّن الفرد من التعبير عن حاجاته، ويشترط في تعلّمها امتلاك مجموعة من المهارات.

ويشكّل التعبير مكانة مهمة في هرم تعلّم المهارات والقدرات اللّغوية، لأنّه يعدّ من أهم فروع اللّغة العربية وباقي فروعها خوادم له، ويرجع ذلك لكونه أداة ننال بها المقاصد والحاجات، وتحقّق الميول ويتم التفاعل بها بين النّاس، وتبادر الآراء ونشر القيم وغيرها...

والملاحظ أنّ المتعلّم أثناء التعبير يقوم بمجموعة من العمليات الذهنية، حيث يعمل على استرجاع المفردات المستمدة من ثروته اللّغوية، فيختار الألفاظ المناسبة التي تعمل على ترجمة الفكرة في ذهنه ؛ ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو كتابي.

وبما أنّ القراءة هي النافذة إلى الفكر الإنساني الموصلة إلى كلّ أنواع المعرفة المطلقة، فهي تتخذ وسيلة لتنمية مهارة التعبير الكتابي لدى التلاميذ، و تعمل على إثراء الرصيد اللّغوي للمتعلّم، الذي يساعد في إنتاجه التعبيري باختيار أحسن الألفاظ والعبارات.

وهذا ما يؤكد أنّ هناك صلة وثيقة تربط بين القراءة والتعبير الكتابي، لذلك أثارنا دراسة طبيعية هذه العلاقة، فجاء عنوان بحثنا موسومًا ب: "أثر مهارة القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي" ـ السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا.

ويتضمن هذا العنوان جملة من المصطلحات التي وجب ضبطها وتحديد مفهومها.

1. مفهوم الأثر:

يعدّ مصطلح الأثر من المصطلحات التي أثارت جدلا كبيرا بين الباحثين والدارسين، حيث حاول هؤلاء ضبط مفهومه، ويعكس مصطلح الأثر وجود تأثير ونتائج أثناء العملية التعليميّة، وذلك بإحداث تغيير معيّن.

1.1. مفهومه لغة:

أخذ مصطلح الأثر من الجذر اللّغوي (أثر)، حيث جاء في مقاييس اللّغة أنّ: «الهمزة والتاء والراء لها ثلاثة أصول: تقديس الشيء، وذكر الشيء، ورسم الشيء الباقي... قال الخليل: والأثرُ بقية ما يُرى من كل شيء، وما يُرى بعد أن تبّقى فيه عَلَقهُ»[1].

يرتبط مفهوم الأثر في هذا التعريف بالتقديم والذكر والرسم وهو هنا بمعنى بقية الشيء.

كما ورد في لسان العرب «الأثر: بقية الشيء والجمع آثارٌ وأُثُورٌ... والأثرُ: مَا بَقِيَ من رسم الشيء، وأَثَرَ في الشيء: تَرك فيه أَثَرًا»[2].

يقصد بالأثر العلامة والرسم الذي بقي في الشيء، والتأثير في الشيء معناه ترك أثر فيه.

وجاء في المعجم الوسيط: «الأَثَرُ: العلامة، وأَثَرُ الشيء: بقيته»[3].

لا يختلف مفهوم الأثر في المعجم الوسيط عما سبق ذكره فقد ورد بمعنى: العلامة وبقية الشيء.

2.1. مفهومه اصطلاحا:

يعرّف الأثر في معجم المصطلحات التربوية بأنّه: « محصّلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه، يَحدُثُ في المتعلّم نتيجة لعملية التّعليم»[4].

---

(1) ابن فارس [أبو الحسين أحمد (ت 395هـ)]: مقاييس اللّغة، تح/ محمد عوض مرعب وفاطمة محمد أصلان، مادة (أ ث ر)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص (42، 43).

(2) ابن منظور [أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ)]: لسان العرب، تصحيح نخبة من السادة المتخصصين، ج1، مادة (أ ث ر)، دار الحديث، مصر، (د- ط)، 2003، ص 75.

(3) مجمع اللّغة العربية: المعجم الوسيط، مادة (أ ث ر)، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص 05.

(4) حسين شحاتة وزينب النّجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (عربي - انجليزي) (انجليزي - عربي)، مر/ حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص 22.

يتبيّن أنّ مفهوم الأثر يرتبط بنتائج تغيير مرغوب أو غير مرغوب أثناء العملية التّعليميّة، حيث يسعى المعلّم إلى إحداث هذا الأثر في المتعلّم، مما يعني أنّ الأثر هو محصلة ذلك التغيير.

وجاء في كتاب التعريفات أنّ الأثر:« له ثلاثة معانٍ: الأوّل بمعنى النتيجة وهو الحاصل من الشيء، والثاني بمعنى العلامة، والثالث بمعنى الجزء»[1].

ربط "الشريف الجرجاني" مفهوم الأثر بثلاثة معانٍ، يعني الأوّل منها النتيجة والحاصل من الشيء، أمّا الثاني فيقصد به العلامة وهي شيء ظاهر، بينما يعني المعنى الثالث له الجزء.

2. مفهوم التنمية:

التّنمية ظاهرة نشأت مع نشأة البشرية، ولكنّها لم تأخذ أهمية كبيرة من حيث البحث، إلاّ بعد الحرب العالمية الثانية، لأنّ موضوعها أصبح من المواضيع المهمة التي لقيت اهتماما من الباحثين في مختلف الميادين الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية... وغيرها، و من بين اهتمامات التّنمية في كلّ الدوّل ـ في بادئ الأمر ـ تحقيق التنمية الاقتصادية، ومن هنا يتضح أنّ مصطلح التّنمية في بداياته كان اقتصاديا، لأنّه كان مرتبطا بمدى تطوّر الدول في الجانب الصناعي وقدرة الدوّل والشعوب على النمو وتوفير وسائل العيش الكريم وبعد ذلك تطوّر هذا المفهوم لنجده حاضرا في كلّ الميادين.

1.2. مفهومه لغة:

شاع مصطلح التّنمية في المعاجم اللّغوية بنوعيها القديمة والحديثة، وهو مأخوذ من الجذر اللّغوي (ن م ا) حيث جاء في معجم مقاييس اللّغة: «نما: النون والميم والحرف المعتل أصل واحد يدل على ارتفاع وزيادة... ونمى المال يَنْمِي: زَاد، ونَمَى الخِضَابُ يَنْمِي وينْمُو... وتنمَّى الشيء: ارتفع من مكان إلى مكان»[2].

انحصر مفهوم التّنمية ضمن هذا التعريف في الزيادة والارتفاع.

كما ورد في لسان العرب:« النَّمَاء: الزيادة، نَمَى نَمْيًا ونُمْيًا ونَمَاءً زاد وكثر»[3].

(1) الجرجاني (الشريف علي بن محمد): كتاب التعريفات، دار الإيمان، الإسكندرية، مصر، (د- ط)، 2004، ص 13.

(2) ابن فارس: مقاييس اللّغة، مادة (ن م ا)، مرجع سابق، ص 1011.

(3) ابن منظور: لسان العرب، ج8، مادة (ن م ا)، مرجع سابق، 710.

يرتبط مفهومه في هذا التعريف بمعنى الزيادة والكثرة.

وجاء في المعجم الوسيط: « (نما) الشيء، نَمَاءً ونُمُوًّا: زاد وكثر، يُقَالُ نما الزَرْعُ ونَمَا الوَلَدُ ونَمَا المالُ»[1].

لم يبتعد المعجم الوسيط عن التعريفات اللّغوية السابقة حيث تعني التّنمية الارتفاع والزيادة والكثرة.

2.2. مفهومها اصطلاحا:

يتباين مصطلح التّنمية "Développement" من مجال إلى آخر، فهي تعني في معجم المصطلحات التربوية والنفسية: «رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية مختلفة، وتتحدّد التّنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات، التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدّد»[2].

يتضح أنّ التّنمية عملية تهدف بالدرجة الأولى إلى رفع مستوى المتعلّمين في المواقف التعليميّة المختلفة، ويتحقّق ذلك بتكوين برنامج فعَّال يمكّنهم من زيادة متوسط الدرجات، ويكون ذلك عن طريق التدريب والتكوين، بالإضافة إلى استخدام طرائق التدريس المناسبة والوسائل التعليميّة وأساليب التقويم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والمسطّرة من العملية التّعليميّة، لذلك ترتبط التّنمية بقدرة المتعلّم على تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

وتعرّف أيضا بأنّها: "التحسن الملموس في الأداءات اللّغوية للفرد المتعلّم نتيجة خضوعه لتأثير التعلّمات التي يقترحها منهاج دراسي معيّن، وتنفّذها طرائق التدريس والوسائل الديداكتيكية المعتمدة وأساليب التقويم والدّعم والأهداف المرحليّة والإجرائية والعامة[3].

(1) مجمع اللّغة العربية: المعجم الوسيط، مادة (ن م ا)، مرجع سابق، ص 956.

(2) حسن شحاته وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص 157

(3) مصطفى بن عطية: الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "دراسة لسانية ميدانية"، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، إشراف أ.د محمد زهار، جامعة محمد لمين دباغين، كلية الآداب واللّغات، تخصص "تعليمية اللّغة العربية"، سطيف، 2015، 2016، ص 42.

يتبيّن أنّ التنمية هي التطوير المتدرّج الملموس في الأداء اللّغوي للمتعلّم، حيث يهدف المعلّم إلى تحسين الأداء اللّغوي بالاعتماد على منهاج دراسي مسبق، يقوم بتنفيذه باعتماد طرائق التدريس والوسائل الديداكتية، لتحقيق الأهداف التربوية المسطّرة من خلال التنويع في أساليب التقويم.

3. مفهوم المهارة:

تعدّ اللّغة مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني، فهي تمثّل وظيفة التعبير عن القدرة الذهنية المكتسبة ويمثّلها نسق يتكوّن من مجموعة من الرموز الاصطلاحية المنطوقة التي تعمل على تحقيق التواصل بين المتعلّمين، وحتّى يتحقّق ذلك لابدّ من توفّر مجموعة من المهارات اللّغوية التي تعدّ الأساس الأوّل للتّعليم والتعلّم في مختلف المراحل، وذلك باعتبارها المنهل الوحيد لاكتساب أي لغة.

1.3. مفهومها لغة:

أُخِذَ مصطلح المهارة من الجذر اللّغوي (م هـ ر)، حيث ورد في لسان العرب المهارة: «الحذق في الشيء، والمهارة: الحاذق بكلّ عمل، ويقال مَهَرْتُ الأمر أمهَرْته مهارة أي صرت به حاذِقًا»[1]. يرتبط مفهوم المهارة بمعنى الحذق، والحذق هو الإتقان والتفوق.

وجاء في المعجم الوسيط: « الشيء: وفيه وبه، مهارة: أحكمه وصار به حاذقا فهو ماهر، ويقال مَهَرَ في العِلم وفي الصّناعة وغيرها»[2].

تعني المهارة الحذق والإتقان للشيء والمعرفة به.

ورد في "المنجد في اللّغة والأدب والعلوم: «مَهَرَ: مَهْرًا ومُهُرًا ومَهَارًا ومَهَارَةً الشيء وفيه وبه: حَذق، فهو ماهر، يُقال "مَهَرَ في العِلْمِ" أي كان حاذقًا عالمِا به، وفي صناعته أتقنها معرفة»[3].

نستنتج من هذه التعريفات اللّغوية أن المهارة تعني الحذق والإتقان والمعرفة بالشيء.

(1) ابن منظور: لسان العرب، ج8، مادة (م هـ ر)، مرجع سابق، ص 386.

(2) مجمع اللّغة العربية: المعجم الوسيط، مادة (م هـ ر)، مرجع سابق، ص 889.

(3) لويس معلوف: المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، مادة (م هـ ر)، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط1، 1960، ص 777.

2.3. مفهومها اصطلاحا:

قُدِّم للمهارة عدّة تعريفات نذكر منها:

يعرّفها مان (Munn) بأنّها:«تعني الكفاءة في أداء مهمة ما، ويميّز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثاني لغوي، ويضيف بأنّ المهارات الحركية هي: إلى حد ما، لفظية وأنّ المهارات تعتبر في جزء منها حركية»[1].

تعني المهارة القدرة على أداء مهمة ما، وقد بيّن نوعين من المهارات: الحركية منها واللفظية.

وحُدِّدَ مفهوم المهارة"habilitè" في المعجم التربوي بأنّها: «قدرة عالية على أداء فعل حركي معقّد في مجال معيّن بسهولة وسرعة ودقة، مع القدرة على تكييف الأداء مع الظروف المتغيّرة»[2].

يتبيّن أنّ المهارة هي القدرة على أداء الأفعال الحركية المعقّدة بكلّ سهولة، ودقة مع تكيف الأداء مع كلّ الظروف.

كما تعرّف بأنّها «أداء مهمة ما أو نشاط معيّن بصورة مقنعة، وبالأساليب والإجراءات الملائمة، وبطريقة صحيحة،وهي التمكّن من إنجاز مهمة معيّنة بكيفية محدّدة، وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ»[3].

يتضح أنّ المهارة هي عبارة عن عمل (نشاط/ أداء) ينجزه شخص لشخص معيّن بطريقة صحيحة ودقيقة مع القدرة على السرعة في تنفيذها بعتماد على مجموعة من الأساليب والإجراءات المناسبة لها.

---

(1) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية "مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2006، ص29.

(2) ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، إثراء فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص 74.

(3) نوري عبد الله هبال: دور اللّغة العربية في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين، المؤتمر الدولي الثالث للّغة العربية "الاستثمار في اللّغة العربية على مستوى التّعليم العام"، كلية التربية، العجيلات، جامعة الزاوية، (ليبيا)، ص4.

4. مفهوم القراءة:

تعدّ القراءة المهارة الثالثة من مهارات اللّغة، وهي من أهم وسائل كسب المعرفة، يتمكّن الإنسان بوساطتها من الاتّصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وهي تعدّ أهم وسيلة يستخدمها الإنسان للاتصال بعقول الآخرين وأفكارهم.

بالإضافة إلى اعتبارها مكمّلة لدور المدرسة، فهي من أهم وسائل التّعليم لذا فقد أصبح من الضروري تعلّم مهارات القراءة، وذلك لما يشهده العالم من انفجار معرفيّ وعلميّ، فهي المفتاح الحقيقيّ لمواكبة هذا التغيير المعرفيّ المتلاحق.

1.4. مفهومها لغة:

أخذ مفهوم القراءة من الجذر اللّغوي (ق ر أ) حيث جاء في لسان العرب: « وقَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويُقْرِؤُهُ... وسُمي قرآنا لأنّه يجمع السُّور، فيضُمُّهَا. وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾[القيامة الآية 17] أي جَمْعُهُ وقِرَاءَتُهُ، ... وقَرَأْتُ الشيء قُرْآنًا: جَمَعْتُهُ وضَمَمْتُ بَعْضَهُ إلى بعض»[1].

يرتبط مفهوم القراءة في هذا التعريف بالضّم والجمع، وهو المعنى نفسه الوارد في المعجم الوسيط: «قَرَأَ الكتابَ ـ قِرَاءَةً، وقرآنا: تَتَبع كلماته ولم ينطق بها... والشيء قَرْءًا وقرْآنًا: جَمَعَه وضم بعضه إلى بعض»[2].

وجاء في المنجد في اللّغة :«قَرَأَ ـ قَرْءًا وقِرَاءَةً وقُرْآنًا، واقتَرَأَ الكتَابَ: نَطَق بالمكتوب فيه أو ألقى النظر عليه وطالعَهُ، وَقَرَأَ ـ قَرْءًا وقُرْآنًا الشيءَ جَمَعه وضَّم بعضه إلى بعض»[3].

لا يختلف هذا التعريف عن التعريفات السابقة حيث جاء مفهوم القراءة بمعنى الجمع والضَّم أيضا.

(1) ابن منظور: لسان العرب، ج7، مادة (ق ر أ)، مرجع سابق، ص 283.

(2) مجمع اللّغة العربية: المعجم الوسيط، مادة (ق ر أ)، مرجع سابق، ص 722.

(3) لويس معلوف: المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، مادة (ق ر أ)، مرجع سابق، ص(616، 617).

2.4. مفهومها اصطلاحا:

تعدّ القراءة من أهم الركائز والقواعد الثقافية والحضارية لأيّ مجتمع، وهي وسيلة لها وزنها وأهميتها في الاتّصال إذ لا يمكن الاستغناء عنها لأنّها تمكّن المتعلّم من الحصول على المعارف في أيّ مجال يريده وفي أيّ وقت، وكما يقول العقاد: « كلا لست أهوى القراءة لأكتب ولا أهوى القراءة لأزداد عمرًا في تقدير الحساب وإنما أهوى القراءة لأنَّ عندي حياة واحدة في هذه الدنيا وحياة واحدة لا تكفيني»[1]، وفي هذا المقام يمكن أن نتساءل ما القراءة؟ وما مفهومها؟.

ولعلّ السبب في طرحنا لمثل هذا التساؤل هو أننا نجد أنفسنا أمام مفاهيم متعددة للقراءة، ذلك لأنّ لكلّ مجال علمي أو بحثي رؤيته وتفسيره في تحديد مفهوم هذا المصطلح.

فهي تعرّف بأنّها: «عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني»[2].

يرتبط مفهوم القراءة في هذا التعريف بتفسير الرموز وفهمها وتحليلها والتفاعل معها، استنادا إلى الخبرة الشخصية وعملية فك هذه الرموز تمكّنه من الإفادة منها في حل المشكلات والانتفاع بها في مختلف المواقف.

كما تعرّف بأنّها: «أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، لأنّها تبدأ بإحساس القارئ بمشكلة ما، ثمّ يقرأ لحلها ويقوم أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل مشكلة من عمل وانفعالات وتفكير»[3].

---

(1) ماهر شعبان عبد الباري: سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 24.

(2) فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، عمان، الأردن، (د ـ ط)، 2013، ص 25.

(3) محمد ناصر: أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملي للّغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة السعودية، دراسات العلوم التربية، عمان، الأردن، م ح 38، ملحق 5، 2011، ص 1540.

يتضح من هذا التعريف أنّ القراءة هي أسلوب فكري يساعد القارئ على إيجاد حلول لمشكلات معينة، تبدأ بالإحساس بها ثمّ قراءتها لإيجاد حل مناسب، ويتطلب ذلك قيامه باستجابات مختلفة كالانفعال والتفكير.

وتتجسّد القراءة في: «نطق الرموز وفهمها ونقدها وتحليلها والتفاعل معها وحدوث رد فعل مناسب لها»[1].

يتبيّن أنّ القراءة عملية فكرية عقلية ترتبط بالقدرة على نطق الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة، ومن ثمة يتفاعل معها القارئ بإصدار رد فعل مناسب وتوظيفها في سلوكه الّذي يصدر عنه أو الانتفاع بها في المواقف المختلفة.

5. مفهوم التعبير:

لا شك أنّ اللّغة هي الوسيلة المثلى للتعبير، فالغاية من تعلّمها هو الفهم والإفهام، فهم ما يقال وما يقرأ وإفهام ما يدور في النفس من خواطر وأفكار كلاما وكتابة، وتسهيل عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي، لذلك احتل التعبير الأهمية البالغة، إذ بقدر ما يتمكّن الفرد من التعبير بوضوح وصدق عن مشاعره وآرائه وفكره بقدر ما يؤثر في نفوس الآخرين.

1.5. مفهومه لغة:

أخذ مصطلح التعبير عن المادة اللّغوية (ع ب ر) حيث جاء في لسان العرب: «عَبَرَ عما في نَفْسِهِ: أعرَب وبيَن، وعَبَرَ عن غيره: عبر فأعرب عنه... واللسان يعّبر عمّا في الضمير»[2].

يرتبط مفهوم التعبير في هذا التعريف بالإفصاح والبيان وهو المعنى منه الذي تم ذكره في المعجم الصافي في اللّغة العربية: «عبّر عما في نفسه: أعرب وبيّن»[3].

(1)محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، دار الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 133.

(2) ابن منظور: لسان العرب، ج6، مادة (ع ب ر)، مرجع سابق، ص 55.

(3) صالح العلي الصالح وأمينة الشيخ سليمان أحمد: المعجم الصافي في اللّغة العربية، الرياض، السعودية، (د ـ ط)، (د ـ ت)، ص 394.

أما في المعجم العربي فقد ورد فيه بأنّ التعبير[1]:

1. إبانة عن فكرة أو عاطفة بكلام أو بإشارة أو ملامح.
2. لفظة أو جملة تستعمل شفويًّا أو خطيّا للإفصاح عن أَمْرْ.

فالتعبير إذا هو الإبانة والإفصاح، بمعنى قدرة الإنسان على التعبير عما يجول في خاطره من أفكار ومشاعر وعواطف بالاعتماد على لغة سليمة وواضحة.

2.5. مفهومه اصطلاحا:

يعدّ التعبير من أهم أنماط النشاط اللّغوي وأكثرها انتشارًا لأنّه جزء حيوي، ووسيلة فعّالة في حياة الناس اليومية، حيث يحقّق عملية التواصل بين الأفراد، وهو أيضا أداة من أدوات التّعليم والتعلّم، لذا فهو الغاية المنشودة من دراسة اللّغات، وعند عجز المتعلّمين عن التعبير فإنّ ذلك يؤدي إلى إخفاقهم ومن ثمّ فقدان الثقة في النفس وتأثر نموهم الفكري.

وقد عرّف العلماء هذا المصطلح كلّ حسب مجال تخصّصه فهو من ناحية: «تدفق الكلام على لسان المتكلّم أو الكاتب فيصوّر ما يحسّ به أو يفكر به أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه»[2].

فالتعبير إذا هو عبارة عن عمل منهجي مخطّط له من طرف الإنسان، حيث يمكّنه من ترجمة أفكاره وأحاسيسه سواءً أكان شفاهيًا أم كتابيًا، باستخدام لغة واضحة لتحقيق التواصل والتفاهم مع الناس.

ويعرّف أيضا: « هو قدرة الإنسان على أن يتحدث بطلاقة ووضوح، وأن يكتب بدقة وحسن عرض، أو يعبّر عما في نفسه في موضوعات تلقى عليه، أو عما يحسّ بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة»[3].

(1) جبور عبد النور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1979، ص 71.

(2) محمد علي الصويكي: التعبير الكتابي التحرري" أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه"، دار مكتبة الكندي، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص 10.

(3) المرجع نفسه، ص 10.

يُجسد التعبير في هذا التعريف قدرة الإنسان على الكتابة أو التحدث بطلاقة، وفي ذلك إشارة إلى أنماط التعبير المعروفة، أولاً التعبير الكتابي الّذي يتمكّن الإنسان من خلاله من التعبير عن حاجاته وميولاته وأحاسيسه كتابة، أي نقل ما هو باطني وتحويله إلى أمر واقعي ملموس، والثاني هو التعبير الشفوي الّذي يعكس من خلاله الفرد ما يريد قوله عن طريق الكلام المنطوق استجابة لما سئل عنه أو يريد توضيحه.

ويشير أيضا هذا التعريف إلى أشكال التعبير السابقة الذكر، وأنّ توظيف الإنسان للتعبير بنوعيه يكون استجابة لمؤثرات في المجتمع الّذي يعيش فيه أو في الطبيعة.

كما يعرّف أيضا بأنّه:«وسيلة لتعويد الطلاب على التعبير عن أفكارهم في أسلوب سليم كما أنّنا عن طريقه نزودهم بالكثير من المفردات ونعلّمهم على أن يتعودوا على صوغ الأفكار»[1].

يتبيّن أنّ التعبير هو القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات بأسلوب سليم ومنسق ودقيق، وهو وسيلة لتوظيف المكتسبات السابقة (المفردات، العبارات...) لإنشاء أفكار منظمة ومناسبة لتؤدي المضمون وفق مقتضى الحال.

ويعرّف أيضا: «بأنّه نشاط أدبي اجتماعي فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجته بلغة سليمة وتصوير جميل»[2].

يبدو من هذا التعريف أنّ التعبير نشاط أدبي يتخذه المتعلّم لترجمة الأفكار التي تدور في ذهنه بلّغة سليمة وتصوير جميل مع الاعتماد على نسق فكري معيّن كما أنّه نشاط اجتماعي لأنّه يحقّق التواصل بين الأفراد من خلال تبادل الآراء والأفكار ومناقشتها.

6. مفهوم التعبير الكتابي:

ويسمى أيضا "التعبير التحرري" وله أهمية كبيرة في حياة المتعلّم، فهو يعدّ وسيلة للإبانة والإفصاح عمّا يجول في النفس من خواطر وأفكار، ومحصلة نهائية لما تعلّمه المتعلّم في اللّغة من

(1) إيناس عبد اللّطيف وميساء محمد كريم أحمد: ضعف كتابة التعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلّمات (البياع ـ المحمودية)، معهد إعداد المعلّمات الصباحي في المحمودية، الكرخ 2، دراسات تربوية، ع 12، 2010، ص 179.

(2)المرجع نفسه، ص 80.

معارف توّظف في خدمة التعبير، وهو عنصر من عناصر النجاح التي لا يستغني عنها الإنسان في أي طور من الأطوار[1].

ويقصد بالتعبير الكتابي تربويا: «قدرة الطالب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللّغوية ومن ثمة تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنيّ المناسب لهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها»[2].

فالتعبير الكتابي في هذا التعريف هو نشاط تعليمي يساعد المتعلّمين على ترجمة أفكارهم وربط بعضها ببعض، وإخراجها في شكل إنتاج كتابي خالٍ من الأخطاء وبقدر يتناسب مع القدرات اللّغوية لهم.

والتعبير الكتابي «عمل عقلي شعوري لفظي يتصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجي والتنظيم في الترقيم والوضوح والجمال في الخط، وبمعنى آخر تعبير جميل عن تجربة شعورية وواقعية صادقة»[3].

يرتبط التعبير الكتابي بتكوين الأفكار وإبداعها، فهو إذن عمل عقلي شعوري، ويرتكز هذا النمط من التعبير على جملة من الشروط، حيث لابد أن يلتزم صاحبه قواعد السلامة اللّغوية والتنظيم ووضوح الأفكار وصدقها وواقعيتها.

كما يجسّد التعبير« امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة، قواعد اللّغة، وعلامات الترقيم والعبارات الصحيحة ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا»[4].

(1) ينظر محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص (254، 255).

(2) خليل عبد الفتاح حماد وآخرون: استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور، فلسطين، ط2، 2014، ص 217.

(3) محمد علي الصويكي: التعبير الكتابي التحريري "أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه"، مرجع سابق، ص 15.

(4) المرجع نفسه، ص 15.

يعدّ التعبير الكتابي قدرة يمتلكها الإنسان لنقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخر كتابة موظّفا مهارات أخرى تساعده على ربط هذه الأفكار وتسلسلها وتتجسّد في علامات الترقيم وقواعد اللّغة.

كما أنّه «وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصلهم المسافات الزمنية أو المكانية والحاجة لهذا النوع من التعبير ماسة في المهني جميعا»[1].

يتبيّن أنّ للتعبير الكتابي أهمية بالغة لتحقيق التواصل بين الأفراد، حيث يعدّ وسيلة اتصال لمن تفصل بينهم مسافات زمنية أو مكانية.

7. متعلّم المرحلة الابتدائية:

تعدّ العملية التعليميّة التعلّمية في المرحلة الابتدائية عملية معقدّة، وهذا نتيجة عناصرها المتعدّدة المتمثّلة في: المعلّم، المتعلّم، المنهاج التربوي، المحتوى التعليمي، طرائق التدريس وأساليب التقويم.

وهذه المرحلة مهمة بالنسبة للمتعلّم باعتباره محور العملية التعليميّة، فهو يتمكّن فيها من تأسيس أرضية خصبة ولبنة جادة، فيتعلّم أساسيات التربية والتّعليم ويدرك أساليب اللّغة وصيغها وتراكيبها، ويتمكّن منها أداءً واكتسابًا لتكون له طوق نجاة في المراحل التعليميّة المقبلة .

1.7. مفهومه لغة:

أخذ مصطلح متعلّم من الجذر اللّغوي (ع ل م) حيث جاء في القاموس المحيط: «عِلِمهُ، كَسَمِعَهُ، عِلمًا، بالكسر: عَرَفَهُ، وعَلَم هو في نفسه، ورَجُلٌ عَالِمٌ وعَلِيمٌ، ج: عُلَمَاءُ وعُلاَمٌ، كَجُهَالٍ، وعَلَمَهُ العِلْمَ تَعْليمًا وعِلاَمًا... وأَعْلَمَه إيَاهُ فَتَعَلَمه»[2].

يقصد بالعلم في هذا التعريف المعرفة، وتطلق كلمة العالم على من يعلّم العلم تعليمًا وعلامًا.

(1) فلاح صالح حسين الجبوري: طرائق تدريس اللّغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص 200.

(2) الفيروز أبادي [محمد الدين محمد بن يعقوب (ت 817هـ)]: القاموس المحيط، مراجعة: أنيس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، مادة (ع ل م)، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2008، ص 1136.

كما ورد في المعجم الصافي: «العلم نقيض الجهل، فلانٌ عالم وعلامةٌ: إذا بالغت في وصفه بالعلم أي عالِم جدًا علمتُ الشيء أعلمُه علمًا: عرَّفته ... علم الأمر وتعلَمه: أتقنه علمًا الشيء: عرفته وخبرته»[1].

فالعلم ضد الجهل، وتطلق صفة العالم على من كان من صاحب علم والعلم بالشيء معناه المعرفة به وإتقانه.

2.7. مفهومه اصطلاحا:

يعدّ المتعلّم أساس العملية التعليميّة التعلّمية وهو "المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة"[2].

يتبيّن من هذا المفهوم أنّ المتعلّم هو محور الاهتمام في العملية التعليميّة، حيث تهدف عملية التدريس إلى إعداد متعلّم قادر على المشاركة المثمرة والفعّالة، ولكي يتحقّق ذلك لابد من معرفة احتياجاته، وذلك لا يقتصر على مجموعة من الدروس التي تقدّم له داخل جدران الصّف الأربعة، وإنما بإتاحة مواقف تعليميّة متنوّعة يتفاعل معها ليحقّق نموه الجسميّ والعقليّ والانفعاليّ والاجتماعيّ بدرجة تلبي احتياجاته.

ويعرّف أيضا: "هو أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليميّة وهو المؤشر الّذي يستطيع أن نقوم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العملية التعليميّة ومدى رسوخها في سلوكه اللّغوي تفكير وتأدية وإدراكا"[3].

يتضح أنّ المعلّم يطبق منهجًا معيّنًا ليحقّق به الأهداف المسطّرة في العملية التعليميّة، ونجاحه في ذلك مرتبط بمدى فهمه لسيكولوجية متعلّميه، لكون المتعلّمين يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم للفهم.

(1) صالح العلي الصالح وأمينة الشيخ سليمان الأحمد: المعجم الصافي في اللّغة العربية، مادة (ع ل م)، مرجع سابق، ص 436.
(2) كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص 81.
(3) نصر الدين بوحساين: تعليم اللّغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، بوزريعة، الجزائر، ع3،2011، ص 25.

3.7. خصائص المرحلة الابتدائية:

تعدّ المرحلة الابتدائية في جميع دول االعالم قاعدة أساسية في سلّم التّعليم، وتكمن أهميتها في أنّها تمثّل بداية حقيقية عملية للتنمية الشاملة لمدارك المتعلّم.

ويؤكد العديد من الباحثين على أنّ التّعليم الابتدائي يعدّ أساس النظام التعليمي، وذلك على اعتبار أنّه مرحلة مهمة من مراحل التّعليم تساهم في بناء قاعدة علمية قوية تختلف عن غيرها.

1.3.7. مفهوم المرحلة الابتدائية:

تنوّعت وتعددّت تعريفات هذه المرحلة، حيث تعرّف بأنّها: «المرحلة التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ لتعلّم القراءة والكتابة وتكوين علاقات سوية مع الآخرين»[1].

وهي أوّل مرحلة دراسية يمر بها المتعلّم وتشمل صفوف مختلفة تبدأ بالصف التحضيري وتنتهي في الصف الخامس بامتحان وزاري يؤهله لمواصلة الدّراسة.

2.3.7. أهداف التعليم الابتدائي:

يسعى التّعليم في المرحلة الابتدائية إلى تحقيق جملة من الأهداف والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:[2]

1. اكتساب المتعلّمين الكفاية اللّغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللّغة كأداة اتصال وتفاعل ووسيلة تعلّم وتفكير.
2. ترسيخ القيم العربية والإسلامية والتاريخية في نفوس المتعلّمين واتخاذها مبدأ للتربية.
3. اكتساب المتعلّمين أدوات التّعلم ووسائل الاتصال وتدريبيهم على توظيفها في كلّ المجالات.
4. جعل العمليات التعليميّة تستجيب لحاجات المتعلّم وتسعى إلى إحداث تغيير نوعيّ في تفكيره وسلوكه وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه.

---

(1) نجم عبد الله غالي الموسوي: دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغّة العربية "دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية"، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص 21.

(2) أسماء لشهب : معلّم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2 ، ع 30، سبتمبر 2017، ص 288.

3.3.7. متعلّم السّنة الثالثة ابتدائي:

يمرّ المتعلّم بمراحل تعليمية مختلفة نجد أوّلها "المرحلة الابتدائية" فهي تعّد مرحلة التّعليم الأولى بالمدرسة، حيث تكفل للتلميذ التمرس على طرق التفكير السليم، وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات.

يدرس متعلّم المرحلة الابتدائية المدرسة لمدّة ستة سنوات ينحصر عمره فيها ما بين (5 سنوات إلى 11 سنة) في هذه الفترة يمر المتعلّم بخمسة مراحل تعليميّة، تبدأ بالمرحلة التحضيرية في سن 5 سنوات، ثمّ ينتقل إلى الصف الأوّل ثمّ إلى الثاني ثمّ إلى الثالث، ثمّ الرابع وبعدهاّ الخامس، وهو مرحلة نهائية انتقالية بالنسبة للمتعلّم حيث ينتقل من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط في سن 11 سنة.

الفصل الأول:

أساسيات مهارة القراءة ومهارة التعبير الكتابي

أولا:
أساسيات مهارة القراءة

تمهيد:

تعدّ القراءة وسيلة من وسائل التفاهم والاتّصال والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية ومضاعفة خبرته الإنسانية، وهي أيضا أهم المهارات التي يجب على الفرد التسلح بها، لأنّها أداة للمعرفة والثقافة وزاد للعقل، وهي عامل أساس يساعده في نموّه العقلي والانفعالي، وليس هذا فقط فهي تحمل قيمة اجتماعية حيث تنقل تراث الإنسان الثقافي والاجتماعي من جيل إلى جيل.

والقراءة تعدّ مفتاح التّعليم والتعلّم، حيث تعتمد جمع المواد الدراسية بشكل كبير عليها؛ وذلك لأنّها تسهم في توسيع المعارف والمدارك وتطوير المعلومات لدى المتعلّمين.

والارتقاء بمستوى المتعلّمين في مهارة القراءة يزيد من قدرتهم على التّحصيل العلمي في مختلف المواد، وقد أكدّ القرآن الكريم في أوّل آية نزلت على سيّد البشريّة على أهمية القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع، قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾[العلق: (1-5)].

فالقراءة هي الينبوع الفياض الّذي يمكّن الفرد من الحصول على المعارف المختلفة، وبهذا كانت ولا تزال حاجة لازمة، لها قيمتها وأثرها على الفرد، على اعتبار أنّها الحجر الأساس لرقي وتقدّم الشعوب.

لذا سنركز في هذا الجزء على العناصر الآتية:

1. طبيعة عملية القراءة.
2. أنواع القراءة.
3. أهمية القراءة.
4. أهداف القراءة.
5. مراحل تعلّم القراءة.
6. علاقة القراءة بمهارات اللّغة.

1. طبيعة عملية القراءة:

يعتمد المتعلّم في تحصيله العلمي على القراءة بشكل كبير، لأنّها تسهم في حلّ كثير من المشكلات العلمية التي تواجهه، ومن ثمّ ضمان النجاح في حياته الدراسية، وإذا ما أردنا التحدّث عن طبيعة عملية القراءة فهناك عدد من النظريات والنماذج والشروح للسلوك اللّغوي القرائي تختلف باختلاف النظر إلى طبيعة عملية القراءة ومفهومها وكيفية حدوثها.

فقد شهد مفهومها تطورًا ملحوظاً، فهي من حيث كونها مهارة تنطوي على عمليتين أساسيتين، فهي أولاً عملية ميكانيكية بسيطة "وتتمثّل هذه العملية في تعرّف القارئ على الكلمات والجمل والعبارات تعرفاً بصريًا"[1].

ويطلق عليها أيضا اسم "العملية الفسيولوجية للقراءة، لأنّها ترتبط ارتباطا وثيقا بحاسة البصر، وكذلك الجهاز النطقي في الإنسان"[2].

بمعنى أنّ المفهوم التقليدي للقراءة يكتفي بالتعرّف على الرموز الكتابية والنطق بها، بالاعتماد على حاسة البصر والجهاز الصّوتي.

ثمّ تطوّر مفهومها لتصبح عملية عقليّة لا تنفصل عن سابقتها، حيث تجد أنّهما عمليتان متداخلتان ومتلازمتان ونتيجة للبحوث التربوية صارت القراءة "عملية فكرية عقليّة ترمي إلى الفهم أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من أفكار"[3].

فالقراءة إذن هي إدراك الرموز المعنوية والنطق بها، ثمّ استيعابها وترجمتها إلى أفكار وفهم المادة المقروءة ثمّ التفاعل معها، والاستجابة لما تمليه هذه الرموز، وهنا تتحوّل القراءة لتصبح قراءة ناقدة، لأنّ القارئ عندما يتعرّف على الرموز المكتوبة لا يقف عند هذا الحد، وإنّما ينتقل إلى إعطائها معنى،

(1) ماهر شعبان عبد الباري: سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 21.

(2) المرجع نفسه، ص 22.

(3) خليل عبد الفتاح حماد وآخرون: استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014، ص 133.

ويقوم "بربطها بالخبرة الشخصية والاستنتاج والمرونة، وتذوّق المقروء والتفاعل معه ونقده"[1]، ليتمكّن بوساطته من حلّ المشكلات التي تواجهه.

وفي النهاية استقر مفهوم القراءة على أنّها "القدرة على حلّ الرموز وفهمها والتفاعل معها، واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي يمرّ بها القارئ والانتفاع به في حياته"[2]، ويتحقّق ذلك عن طريق ترجمة الخبرات القائمة إلى سلوك يمثّله القارئ.

2. أنواع القراءة:

تتطلب القراءة من صاحبها أن تكون له ثروة لفظية، وقدرة تمكّنه من التعرّف على الكلمات وفهم معانيها وربطها بخبرات اشخص، هذه القدرات ضرورية في مختلف أنواع القراءة.

تختلف أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء، كما تختلف من حيث الغرض العام للقارئ وغيرها وسنحاول التركيز على القراءة من حيث طريقة الأداء والتي بدورها تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وقراءة الاستماع، أمّا من حيث الغرض فهي: القراءة السريعة والقراءة التحصيلية وقراءة المتعة، والقراءة النقدية التحليلية وغيرها...

أولا: أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء:

تنقسم القراءة استنادًا إلى هذا المبدأ إلى:

1. **القراءة الصامتة:** تعرّف القراءة الصامت على أنّها: "قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل من دون الاستعانة بعنصر الصوت"[3].

(1) فلاح صالح حسين الجبوري: طرائق تدريس اللّغة العربية في سواء معايير الجودة الشاملة، ص 244.

(2) وليد أحمد جابر: تدريس اللّغة العربية "مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية"، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 47.

(3) أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريب اللّغة العربية، دار زهران، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 81.

يتبيّن من هذا التعريف أنّ القراءة الصامتة تتم بانتقال العين فوق الكلمات، حيث يستطيع القارئ إدراك مدلولاتها ومعانيها، وهذا النوع يتمّ بطريقة سرية لا يسمع فيها لا صوت ولا همس ولا تحريك اللّسان أو الشفتين.

والقراءة الصامتة "تؤدي دورًا هاما في التنمية الفكرية للتلاميذ؛ لأنّ طبيعة العمل المطلوب منهم بممارستها، إذ يقرأ التلميذ نصًا لمسألة حسابية يقتضي حلّها، أو تمرين في القواعد ينبغي التغلّب على صعوبته وكذلك الدروس التي يحفظها"[1].

يتبيّن من هذا التعريف أنّ للقراءة دورًا في تنمية القدرة الفكرية للتلاميذ، وهي عملية تمارس من طرف المتعلّم لحفظ الدروس أو لفهم نصوص التمارين للتمكّن من حلها.

1.1. مزايا القراءة الصامتة: لهذا النوع من القراءة مزايا كثيرة لذلك كانت موضع اهتمام كبير في التربية الحديثة، ومن أهم مزاياها:[2]

- تستعمل القراءة الصامتة في الحياة أكثر من القراءة الجهرية.
- القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية.
- هي أعون على الفهم وزيادة التّحصيل.
- هي أجلب للسرور والاستمتاع من القراءة الجهرية، لأنّ فيها انطلاقا وحرية، ولأنّها تمضي في جو يسوده الهدوء.
- هي أوضح أثر في تعويد الطالب الاطلاع والاعتماد على نفسه في الفهم.

بالإضافة إلى أنّ الذهن في هذه القراءة يتفرغ ويتهيأ من الأعمال العقلية الأخرى التي تقتضيها القراءة الجهرية، فهي قراءة محرّرة من مراعاة الشكل والإعراب وإخراج الحروف من مخارجها، وغير ذلك من خصائص النطق.

(1) بحرة كريمة: عصر القراءة وعلاقته بالتّحصيل الدرس عند التلاميذ – السّنة الثالثة ابتدائي أنموذجا- مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، جامعة وهران 2، الجزائر، ع (17-18)، مارس، 2016، ص 211.

(2) وليد أحمد جابر: تدريس اللّغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقيات عملية، مرجع سابق، ص 26.

2.1. عيوب القراءة الصامتة: إذا كان للقراءة الصامتة عدّة مزايا هذا لا يعني عدم وجود بعض المآخذ والتي نذكر منها:[1]

- لا تتيح للمعلّم معرفة أخطاء الطلبة وعيوبهم في النطق والأداء.
- لا تهيئ للتلاميذ فرصة التّدرب على صحة القراءة وتمثيل المعني وجودة الإلقاء.
- صعوبة التأكد من حدوث القراءة.
- غير مناسبة للطلاب الضعفاء.
- لا تهيئ للطلاب التدريب على الأداء السليم للقراءة.
- لا تشجع الطلبة على مواجهة الجماهير.
- تبعث الطالب على الخجل والانطواء وعدم القدرة على التّحدث أمام الآخرين.
- عملية التقويم فيها تحتاج إلى وقت كثير.
- لا يمكن الاستفادة منها في الواقف التي تحتاج إلى تمثّل المعنى أو الإيحاء.

2. القراءة الجهرية: تباينت تعريفات القراءة الجهرية وتنوّعت فهي:

"عملية يقوم القارئ فيها بترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى وتعتمد على ثلاثة عناصر:

أ. رؤية العين للرمز.

ب. نشاط الذهن في إدراك الرمز.

ج. التلفظ بالصوت المعبّر عما يدلّ عليه ذلك الرمز"[2].

تعدّ القراءة الجهرية أصعب من الأداء بالمقارنة مع القراءة الصامتة، إذ يبذل القارئ جهدًا مضاعفًا، فهو يحرص على إدراك المعنى وقواعد التلّفظ ليكون نطق الحروف سليما ومن مخارجها

(1) خليل عبد الفتاح حمادة وآخرون: استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 141.

(2) مراد علي عيسى سعد: الضعف في القراءة وأساليب التعلّم (النظرية- البحوث – والتدريبات- الاختبارات)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006، ص 87.

الصحيحة، وضبط أواخر الكلمات بالشكل ويُمثَّلْ للمعنى بنغمات الصوت والغاية من ذلك إفهام الآخرين ونقل معنى ما يُقرء إليهم.

وتعرّف أيضا بأنّها: "قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرّف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها،وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني، بنطق الكلمات، والجهر بها، وتفسير الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة"[1].

يتبيّن من خلال هذا التعريف أنّها قراءة صعبة، حيث يقوم المتعلّم فيها باستخدام حاسة البصر للتعرّف على الرمز الكتابي ثمّ يدرك بعقله ليصل إلى فهم معناه ودلالته، وهذه القراءة تعدّ وسيلة لإتقان النطق وإجاده الأداء، وتمثيل المعنى، وتذوّق النّصوص الأدبية لاعتمادها بشكل كبير على التعبير الشفوي.

والقراءة الجهرية أيضا: "هي قراءة يُستعمل فيها الجهاز الصوتي إذ نَسمعها ونُسمعها للآخرين، فهي إذن عملية ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة مفهومة، وحتّى يتحقّق هذا النوع من القراءة لابد من توافر الشروط الآتية":[2]

- رؤية المادة المكتوبة بشكل واضح.
- ضبط حركات القراءة وسكناتها.
- مراعاة علامات الترقيم.
- تَسْكين أواخر الكلمات عند الوقف.

وهذه القراءة تستخدم في مواقف كثيرة منها: تعليم المواد الدراسية المختلفة في الصف، قراءة الأخبار ....

(1) محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مرجع سابق، ص 180.

(2) عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط2، 2014، ص(284-285).

1.2. مزايا القراءة الجهرية: تتميّز القراءة الجهرية بعدّة مزايا نذكر منها:[1]

- هي وسيلة لإيجادة النطق والإلقاء وتمثيل المعنى.
- وسيلة للكشف عن أخطاء الطلبة في النطق فيتسنى علاجها.
- تساعد الطلبة على إدراك مواطن الجمال والذوق الفنيّ.
- تساعد الطلبة على إزالة صفة الخجل وتبعث الثقة في نفوسهم.
- تسر القارئ والسامع معا فيشعر كلّ منهما باللّذة والاستمتاع.
- تعدّ الطلبة للمواقف الخطابية ومواجهة الجماهير.

2.2. عيوب القراءة الجهرية

على الرغم من المكانة التي تحظى بها القراءة الجهرية إلا أنّها لا تخلو من عيوب، لذلك وجهت لها بعض الانتقادات نذكر منها:[2]

- إنّ القراءة الجهرية لا توائم الحياة الاجتماعية، نظرا لما فيها من إزعاج للآخرين وتشويش عليهم.
- تحتاج هذه القراءة إلى وقت طويل، لأنّها تتطلب مراعاة مخارج الحروف والنطق الصحيح للكلمات وسلامة نطق أواخر الكلمات.
- تؤدي إلى إجهاد القارئ.
- عدم عناية القارئ بالمعنى بدرجة كافية، نظرا لانصراف جهده إلى مراعاة ضبط الكلمات وإجادة نطقها.
- في القراءة الجهرية توقعات وتراجعات في حركات العين أكثر من القراءة الصامتة.

(1) خليل عبد الفتاح حماد وآخرون: استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 143.

(2) راتب قاسم عاشور ومحمود فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص (80، 81).

3. قراءة الاستماع:

يعدّ الاستماع النشاط اللّغوي الرابع بعد القراءة والكتابة والتّحدث، وهو فن له أهمية كبيرة تتمثّل في كونه الوسيلة الأساسية للتّعليم، وبالنسبة للطفل فهو الوسيلة الأولى الّتي يتصل بها مع بيئته الاجتماعية بغية التعرّف عليها ومن ثمّ التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة.

أمّا قراءة الاستماع فهي "العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جاهرة أو ترجمة الرموز والإشارات ترجمة مسموعة"[1].

يبدو أنّ قراءة الاستماع هي وسيلة لترجمة المقروء المنقول عن طريق الأذن إلى الذهن لفهمه، ليتحقّق بذلك الفهم والاتصال اللّغوي بين المتكلم والسامع.

وتحتاج هذه القراءة إلى مجموعة من الشروط حتّى تحقّق أهدافها من بينها:[2]

- حسن الإنصات ومراعاة آداب السامع.
- الاستماع كالبعد عن المقاطعة أو التشويش أو الانشغال عما يقال.

ويدفع إلى هذا النوع من القراءة أمران: "إمّا حب الاستطلاع، وهو رغبة طبيعية عند الإنسان في استطلاع النفس البشرية وما يحيط بها... وإمّا الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفائه والتماس المتعة والسلوى عن طريق الانغماس في قراءة القصص والحكايات الخيالية والأساطير وما شابه ذلك"[3].

يتبيّن من هذا القول أنّ هذا النّوع من القراءة يدفع إلى أمران، الأوّل هو حب الاستطلاع وهو شيء طبيعي في الإنسان لكونه كائنًا فضوليًا يسعى للكشف عن خبايا وأسرار النفس البشرية، والثاني الرغبة في الهروب من الواقع، وذلك بالانشغال في قراءة القصص الخيالية والأساطير وغيرها.

(1) فهد زايد خليل: أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 63.

(2) المرجع نفسه، ص 63.

(3) فلاح صالح حسين الجبوري: طرائق تدريس اللّغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص 246.

ثانيا: أنواع القراءة من حيث الغرض:

هناك أنواع أخرى للقراءة صنفت على أساس تحقيق الغرض منها: القراءة السريعة والقراءة التحصيلية، وقراءة جميع المعلومات، وقراءة المتعة، والقراءة النقدية التحليلية، وقراءة لتكوين فكرة عن موضوع متسع....

1. **القراءة السريعة:** وهي تلك القراءة التي يقصد منها البحث عن شيء بشكل عاجل، وهي مهمة حيث نجد أنّ كلّ متعلّم يحتاج إليها في مختلف المواقف الحيوية، وهذه القراءة تستخدم في مطالعة الصحف والمجلات وقراءة فهارس الكتب قبل اقتناءها، وهي تنقسم إلى الأقسام التالية:[1].

أ. **التحليق فوق النّص:** ويقصد به التصفح السريع للنّص، بغية الحصول عل هدف معيّن منه.

ب. **القراءة الخاطفة:** وهي التي تتيح للقارئ أن يلم بموضوع الكتاب واتجاهه ومنهجيته، وذلك بالنظر في مقدمة وفهارسه وخاتمته.

ج. **قراءة ما بين السطور:** ويقصد بها تلمس ما يوحي به النّص في أسرع وقت ممكن.

ففكرة القراءة السريعة لا تعتمد على قدرة القارئ على فهم النّصوص فحسب، بل تتعدّى ذلك لتشمل هدفه من القراءة ومدى سيطرته على مهارات القراءة، وطريقة صوغ المادة المقروءة، وهي قراءة تعتمد على العين، حيث أنّ النظر في هذه القراءة "يقفز من مساحة إلى أخرى وعندما يستقر على مساحة معيّنة فإنّه يلتقط عدد من الرموز والإشارات ثمّ يقفز ليستقر ثانية وهكذا"[2].

2. **قراءة للمتعة:** تكون هذه القراءة في أوقات الفراغ، وهي "قراءة خالية من التعميق والتفكير، وقد تكون متقطعة تتخللها فترات كقراءة الأدب والفكاهات والطرائق، وقد يقرأ المرء خلالها الصحف والمجلات"[3].

(1) خالد بن عبد العزيز النصّار: الإضاءة في أهمية الكتاب والقراءة، دار العاصمة، الرياض ، السعودية، (د ط)، (د ت)، ص 50.

(2) المرجع نفسه، ص 51.

(3) أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 93.

3. **القراءة التحصيلية:** هي قراءة تعتمد على الفهم والإلمام بالمادة المقروءة ويشترط فيها التريث والتأني لفهم ما يقرأ بشكل مجمل ومفصّل، "ويستعملها المعلّم والطالب في المدرسة أو المعهد أو الجامعة وتستعمل في:

- استذكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان.
- استخلاص الأفكار من المقروء.
- عقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة"[1].

فهذا النمط من القراءة يعمل على تثبيت المعلومات وترسيخها في الذهن .

4. **قراءة جمع المعلومات:** يقوم القارئ في هذه القراءة بالرجوع إلى المصادر لجمع المعلومات، ويشترط في هذا النوع من القراءة "مهارة في التصفح السريع وقدرة التّلخيص وتستعمل في الرجوع إلى المصادر المتعدّدة والتّصفح السريع والقدرة على التلخيص والتحليل"[2].

لذلك فهي تساعد على التخليص وتحليل المعلومات والربط بينها.

5. **القراءة النقدية التحليلية:** وهي القراءة المتأنية التي تمكّن القارئ من تكوين نظرة نقدية نافذة من خلال ممارستها، حيث "يعمد القارئ من خلالها إلى نقد جملة من الأفكار التي طرحها الكاتب ويراها غير صحيحة أو سليمة"[3]، ويكون ذلك عن طريق الموازنة والاستنتاج والربط مثل: نقد قصة أدبية، أو قصيدة شعرية ...، وهي تعدّ أفضل أسلوب "يمكّن القارئ من الاطلاع على مضمون الكتاب، فهي تعني نوع من الارتقاء بالقارئ إلى أفق الكاتب الّذي يقرأ له، ومحاولة النقد إلى معرفة شيء بين مصادره، وخلفيته الثقافية بل وحواره ونقده"[4].

(1) راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية وأساليب تدريب بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 82

(2) أحمد إبراهيم الصومان: أساليب تدريس اللّغة العربية ، مرجع سابق، ص 93.

(3) خالد بن عبد العزيز النصّار: الإفادة في أهمية الكتاب والقراءة، مرجع سابق، ص 47.

(4) المرجع نفسه، ص 25.

يتبيّن من هذا التعريف أنّ القراءة النقدية التحليلية تساعد القارئ على الاطلاع على مضمون الكتاب، وهي أداة تمكّنه من الكشف عن المصادر التي اعتمد عليها في كتابه والقدرة على التحاور معه ونقده من خلال معرفة خلفيته الثقافية.

6. قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع: يتميّز هذا النوع بالوقفات في أماكن خاصة، وذلك لاستيعاب الحقائق من جهة تحقيق السرعة في الفهم في أماكن أخرى من جهة أخرى.

ويستخدم هذا النوع من القراءة في الاطلاع على التقارير أو قراءة كتاب جديدة، وهي "أكثر دقة من القراءة السريعة المستعجلة وتستعمل في: قراءة التقارير والموضوعات الطويلة والكتب الجديدة لتكوين فكرة عنها، واستيعاب الحقائق"[1].

يتبيّن من خلال هذا القول أنّ هذا النوع من القراءة يكون أكثر دقة بالمقارنة مع القراءة السريعة المستعجلة ولهذا النوع استعمالات عديدة منها قراءة التقارير والكتب الجديدة بهدف تكوين فكرة عنها واستيعاب مضمونها.

3. أهمية القراءة:

تعدّ القراءة أحد مهارات اللّغة الأربع وهي: (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، وللقراءة أهمية خاصة فهي المجال الأهم بين مجالات النشاط اللّغوي، وأداة من أدوات اكتساب اللّغة تتزايد فيه المعرفة والمعلومات، فهي مفتاح المعرفة وجواز السفر للتنقل عبر القارات دون تأشيرات دخول، وتجعل من القارئ صديقا لجميع العلماء دون اللّقاء بهم.

1.3. أهميتها في الحياة:

تعدّ الكلمة المقروءة أو المكتوبة من أهم وأوسع الوسائل في اكتساب المعرفة، وذلك راجع للعديد من الأسباب نذكر منها:[2]

(1) راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد لحوامدة: فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص (80-81).

(2) زين كامل الخويسكي: المهارات اللّغوية "الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د- ط)، 2014، ص (100- 101).

1. أنّ القراءة تتيح للإنسان حرية اختيار ما يقرأ من الكتب والموضوعات فضلا عن اختيار الزمان والمكان.
2. أنّها تعمل على تحقيق التنوّع في المعرفة، حيث تنتقل بالقارئ من ميدان إلى آخر ومن فكر إلى فكر.
3. اكتساب القارئ للعديد من الألفاظ والتغيرات اللّغوية الصحيحة من خلال ما يقرأ في الوسائل المعرفة المشار إليها حيث تلتزم باللّغة الفصحى، وهي لغة الثقافة والفنون فضلا عما يطالع عليه من أفكار ومعارف متنوّعة يمكن أن يكون لها تأثيرها على حياته العلمية والفكرية.

2.3. أهمية القراءة بالنسبة للفرد:

القراءة في أدائها عملية يبدأ الفرد من خلالها بالتعرّف على الكلمات لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة اكتساب الخبرات وصقل مواهبه وتنمية ميولاته، فالقراءة تشبع كثير من الاحتياجات الفردية للعديد من الاعتبارات ومنها:[1]

1. تساعد التلميذ على النجاح في مواد الدراسة، فدون القراءة لا يتم فهم المواد العلمية المختلفة.
2. القراءة غذاء عقليّ ونفسيّ، فهي التي تساعد على تنمية الفكر، وتكوّن الاتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، كما تساعد على بناء الشخصية وظهورها بين أفراد المجتمع بمظهر فكريا وثقافيا.
3. القراءة وسيلة الفرد لاكتساب المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة.
4. ينتقل الفرد من مكان لمكان ومن عصر لآخر، وذلك عن طريق القراءة، بمعنى أنّه يحطم قيود الزمان والمكان، ولا يكون محدود الفكر وحبيس البيئة الجغرافية التي يعيش فيها.
5. يضطلع الفرد من خلال القراءة على تراث الأمة بل التراث البشري حيث يساعده ذلك على النمو والإبداع.

(1) زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة (الاسكندرية)، مصر،(د-ط)،2005، ص 108.

6. قد تساعد القراءة الفرد على الرقي من السلم الاجتماعي، لأنّ الوعي بمشاكل المجتمع والعالم يتم عن طريق القراءة، ويفضل المجتمع الفرد الواسع الاطلاع على ضيق الأفق لاستلام أسمى المراتب وأعلاها.

7. تعمل القراءة على الترويج عن النفس وإضاعة الوقت في المفيد المسَّلِي.

3.3. أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع:

القراءة وإن كانت أداءً فرديًا، فهي أيضا عملية اجتماعية، لأنّ عائدها الأوّل هو المجتمع، والمجتمعات تبنى بأيدي أبناءها وترقى برقيهم وتقدّمهم، فالفرد صحيح أنّه يستطيع أن يسهم في بناء المجتمع وتقدّمه، ولكنه يسهم بشكل أكبر كمًا وكيفًا إذا استطاع أن يتصل بحضارة وثقافة الغير، وإذا تمكّن من الاطلاع على ما وصلت إليه الأمم الأخرى عن طريق قنوات الاتّصال والإرسال الأساسية،والتي هي وسائل للمعرفة ومنها القراءة، لذلك يمكننا أن نبيّن أهميتها بالنسبة للمجتمع فيما يلي:[1]

1. أنّها تمكّن المجتمع من الوقوف على ما لدى غيره من الحضارات والثقافات والفكر.

2. أنّها الوسيلة المثلى في ربط المجتمع بثقافة وتراث أمته.

3. المجتمع ينهض ويعلو بالإنسان القارئ، فالقراءة مهمة اجتماعية لجميع أفراد المجتمع وفي مختلف الميادين والاتجاهات، فالكل يقرأ ليعود بما قرأ وما تضمن بالفائدة على مجتمعه فينهض به ويعمل على إعلائه وتقدمه ورفع مستواه وإنمائه.

لذلك تعدّ القراءة من أهم وسائل المعرفة والركيزة الأساسية في عملية التثقيف، فهي مكمّلة لدور المدرسة ووسيلة تعلّم حيث تعمل على توسيع خبرة التلاميذ وتنميتها، وبها يتطلّع التلميذ إلى مستقبله وبرسم حدودا لمحيط حياته.

(1) زين كامل الخويسكي: المهارات اللّغوية "الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم"، مرجع سابق، ص 102.

وهنا تتضح أهمية القراءة في حياة التلميذ وهذا لا يقتصر عليه فقط، وإنّما يتعدى الأمر إلى الفرد وهو جزء من المجتمع، وبالتالي ينعكس ذلك على مجتمعه أيضا، فكلّ مجتمع يقرأ هو مجتمع متطوّر وكلّ مجتمع تخلى عنها فهو مجتمع متخلف، وهذا يعني أنّ القراءة أداء ربط واتصال بين أفراد المجتمع الواحد، فتعمل على بث روح التفاهم بينهم فكما قيل عن القراءة: "بأنّها زاد الشعب، يقبل عليها ويشبع بها جوعه إلى العلم والمعرفة وألوان الحضارة"[1].

4. أهداف القراءة:

لكلّ نوع من أنواع القراءة أهدافا معيّنة يمكن تلخيصها في العناصر الآتية:

أ. **أهداف القراءة الصامتة:** ترمي القراءة الصامتة إلى تحقيق الأهداف الآتية:[2]

1. تنمية رغبة التلاميذ في القراءة وتذوقها.
2. إثراء المعجم اللّغوي للتلاميذ بالألفاظ والتراكيب والعبارات.
3. تنمية قدرة التلميذ على القراءة المتأنية البطيئة وعلى التركيز في الفهم والإمعان فيما يقرأ.
4. تدريب التلميذ على المطالعة وزيادة سرعته في القراءة.
5. زيادة قدرة التلاميذ على فهم المقروء واستيعابه.
6. تكوين عادة القراءة عند التلاميذ عن طريق تقديم الأدب الجميل مثل: المقطوعات الشعرية الجميلة والقصص الشائعة والموضوعات الجذابة.

ب. **أهداف القراءة الجهرية:** تهدف القراءة الجهرية إلى تحقيق الأهداف الآتية:[3]

1. القراءة الجهرية تسير للمعلّم الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق.
2. هي وسيلة المعلّم أيضا في اختيار قياس الطلاقة والدّقة في النطق والإلقاء.

وهذه مهارات مطلوبة في مهن كثيرة، كالمحاماة والتدريس والوعظ والخطابة وغيرها.

(1) ماهر شعبان عبد الباري: سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 24.

(2) سلوى يوسف مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 154.

(3) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د- ط)، 2006، ص 142.

3. تساعد التلميذ في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة.
4. في القراءة الجهرية استخدام لحاستي السمع والبصر مما يزيد من امتناع التلاميذ بها، وخاصة إذا كانت المادة المقروءة شعرا أو نثرا أو قصة أو حوارا عميقا.
5. تعويدهم صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم وبمحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب أو استفهام أو غضب ...الخ، وتنويع الصوت ارتفاعا وانخفاضا حسب المعنى[1].

تهدف القراءة الجهرية أيضا إلى تدريب التلاميذ على الجودة في النطق من خلال القدرة على ضبط مخارج الحروف، وكذلك الجرأة الأدبية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.

5. مراحل تعلّم القراءة:

تمرّ عملية تعلّم القراءة بأربعة مراحل، تبدأ بمرحلة الاستعداد للقراءة (ما قبل القراءة) وتنتهي بمرحلة القراءة الواسعة، ويمكن تلخيص هذه المراحل فيما يلي:

أ. **مرحلة الاستعداد للقراءة:** هذه المرحلة تسبق مرحلة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، ويقصد بالاستعداد للقراءة "امتلاك الأطفال القادمين إلى المدرسة من بيوتهم قدرات محدودة (عقلية وبصرية وسميعة ونطقية)، وخبرات معرفية مختلفة إضافة إلى قدرة الطفل على الانسجام داخل الصف مع أقرانه"[2].

يكتسب التلميذ في هذه المرحلة الخبرات المباشرة ويتلقى مجموعة من التدريبات التي تعدّ وتثير شغفه إلى تعلّم القراءة، ولا شك أنّ الأسرة تلعب دورًا مهمًا في هذا المجال، كما أنّ برنامج دور الحضانة وما يقدّمه من أنشطة وقصص ينمي أيضا هذا الاستعداد، "فقدرة الطفل على فهم الكلام المسموع والكفاية في استخدام اللّغة دليل على استعداد الطفل للقراءة"[3].

(1) وليد أحمد جابر: تدريس اللّغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، مرجع سابق، ص 30.
(2) فهد خليل زايد: أساليب تدريب اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 38.
(3) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 185.

وهناك مجموعة من التدريبات التي تعلّمها في هذه المرحلة منها:[1]

- التدريب على إدراك الألوان والتمييز بينها.
- أن يشجّع الأطفال على وصف الصوّر والأشكال.
- أن يتدرب الأطفال على القراءة من اليمين إلى الشمال.
- ينبغي تعويد الطفل على أهمية الحصول على الكتاب.

ب. مرحلة قراءة مادة بسيطة: وفي هذه المرحلة "نبدأ فيها بتعليم التلاميذ مهارتين: التعرّف على الكلمة وفهمها والتعرّف على الجملة وفهمها، والتعرّف على الحروف وتجريدها، وذلك في بداية المدرسة الابتدائية"[2]، فيصبح التلميذ في هذه المرحلة قادرًا على التمييز بين الحروف والربط بين الحروف ورموزه ليتمكّن من فهم معاني الكلمات والجمل.

ج. مرحلة التقدّم السريع: وقد تمتد هذه المرحلة إلى السّنة الرابعة من المدرسة الابتدائية ويحقّق التلاميذ خلالها "تقدّما سريعا في مهارتين التعرّف والفهم في القراءة عموما، والنطق في القراءة الجهرية"[3].

د. مرحلة القراءة السريعة: وهذه المرحلة تمتد من السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية إلى نهاية مرحلة التّعليم الثانوي، حيث تتسع مجالات القراءة عند الأطفال لتشمل بعض المواد المبسطة الشائعة بين الكبار، وبعض المشكلات الاجتماعية التي يدركها تلاميذ هذه المرحلة[4].

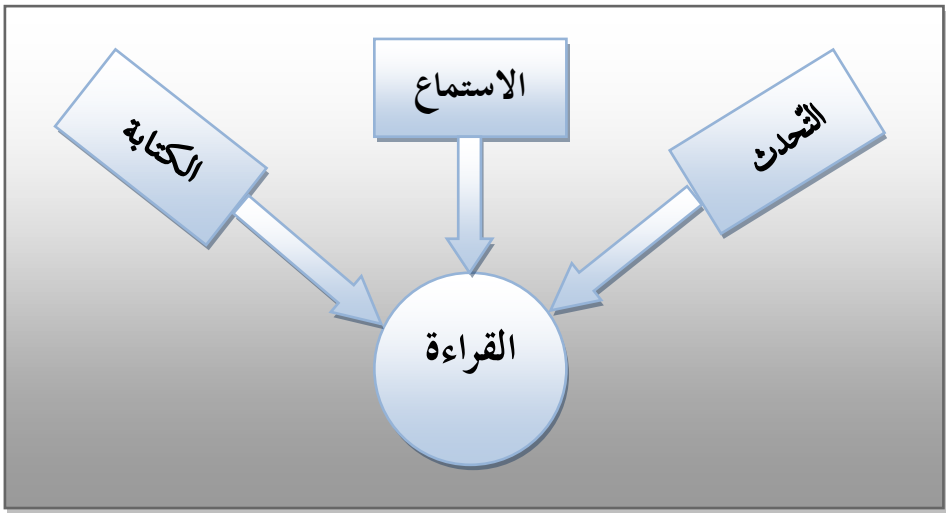
6. علاقة القراءة بمهارات اللّغة:

تحتل المهارات اللّغوية الأربع: القراءة والكتابة والحديث، والاستماع، أهمية بالغة من تعليمة اللّغة العربية حيث تزوّد المتعلّم بآليات اكتساب اللّغة، وتوظيفها أحسن توظيف خاصة في المرحلة الابتدائية باعتبارها مرحلة جوهرية بالنسبة للمتعلّم.

(1) المرجع نفسه، ص 158.
(2) المرجع السابق، ص 158.
(3) المرجع نفسه، ص 158.
(4) المرجع نفسه، ص 159.

والمهارات اللّغوية حسب ترتيبها الزمني يأتي في مقدّمتها الاستماع، ثمّ الحديث ثمّ تليها القراءة وأخيرا الكتابة، ولا يمكننا بأي حال من الأحوال إهمال مهارة أو تقديم واحدة عن الأخرى، ولا يمكننا المفاضلة بينهم فكلّها مهمة عند الحاجة إليها.

وتعدّ القراءة دعامة أساسية تلتقي عندها باقي مهارات اللّغة وتعتمد عليها في نموها وتطوّرها، كما أنّ القراءة بدورها تعتمد على المهارات الأخرى، وتستمد منها جوانب التمكّن من القراءة الصحيحة، ويمكن توضيح موقع القراءة من المهارات اللّغوية وعلاقاتها بها من خلال الشكل التالي:[1]



العلاقة بين القراءة ومهارات اللّغة الأخرى

يظهر من هذا الشكل أنّ القراءة باعتبارها مهارة أدائية عقلية مهارة محورية تلتقي عندها المهارات الأخرى، لاعتمادها عليها في جوانب كثيرة، فهي تشترك مع باقي المهارات في عدّة جوانب نذكر منها:

1.6. علاقة القراءة بالتّحدث: تلتقي القراءة مع التّحدث في جانبين أساسيين "هما النطق والأداء، فكلاهما يُوظِّف مهارات النطق المختلفة ويحتاجها، كما أنّ جانب الأداء المُصَاحب للنطق

(1) حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص 50.

يعدّ من أبرز مهاراتهما لأنّهما مهارتان أساسيتان يحكم عليهما من خلال السلوك الظاهر القابل للملاحظة"[1].

فتعليم التّحدث واكتساب مهاراته يسبق القراءة، والعلاقة بين القراءة والتّحدث تظهر من خلال تمكين المتعلّم من مهارات نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح، مع الأداء الجيّد والمعبّر عما يُتَحَدَّثُ عنه سيؤثّر وينعكس على أدائه في القراءة الأدائية (الجهرية).

وتعدّ القراءة الجهرية نوعًا من أنواع التّحدث لأنّها: "قراءة للغير أو هي قراءة تهدف إلى إفهام الغير أكثر من الفهم الشخص للقارئ والوسيلة الأساسية للقراءة هي عملية التّلفظ بالكلمات"[2].

يتضح إذن أنّ التّلفظ هو أحد مكوّنات عملية التّحدث لذلك فالقراءة الجهرية والتّحدث مهارتان صوتيتان.

2.6. علاقة القراءة والاستماع: يساعد الاستماع على توسيع ثروة التلميذ اللّفظية، فمن خلاله يتعلّم عددًا من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة، والقراءة هي "عملية عقلية يتمّ فيها استقبال الرّموز اللّغوية المكتوبة أو المطبوعة وترجمة دلالاتها إلى معنى والاستماع عملية استقبال يقوم فيها المستمع بمحاولة فك الرّمز المسموع"[3].

فالقارئ والسامع يقومان بعملتين؛ الأولى فسيولوجية مؤداها (الإدراك البصري أو السمعي للرموز)، والثانية عقلية وهي التعرّف على الرموز وترجمتها إلى دلالات مقصودة.

وثمّة علاقة أخرى بين القراءة والاستماع، فالقراءة بعدّها عملية عضوية تقوم على النطق، "تعتمد على الاستماع اعتماد مباشرا لأنّ القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهرية فيعالجه ذهنيا ليفهمه كما يستمع إلى صوت نفسيّ داخليّ (يوظّف البصر فيه) عندما يقرأ قراءة صامتة"[4].

(1)المرجع سابق، ص 51.

(2) ماهر شعبان عبد الباري: سيكولوجية القراءة وتطبيقاته التربوية، مرجع سابق، ص 74.

(3) المرجع نفسه، ص 73.

(4) حاتم حسين بصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص 51.

يتبيّن أنّ القراءة الجهرية تتطلب التلفظ بالكلمات والجمل مع قراءتها في وحدات تامة المعنى، والمستمع الجيّد يعتمد على الانتباه الواعي والنشط للأصوات والجمل لتجديد معناه ومغزاها.

3.6. علاقة القراءة بالكتابة (التعبير): تعدّ الكتابة أداة من أدوات التعبير عمّا يجول في الذهن من أفكار، والقراءة ترتبط بالكتابة ارتباطًا مباشرًا، لأنّهما تمثّلان طرفي الرسالة الكتابية، لما بينهما من اعتماد متبادل فهما "وجهان لعملة واحدة، فالقراءة عملية استقبال للرسالة المكتوبة، والكتابة هي عملية إنتاج أو إبداع هذه الرسالة ولا يمكن أن يحدث أي منهما دون حدوث الأخرى"[1].قال تعالي: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ﴾ [البقرة: 282].

وتظهر العلاقة بين المهارتين فيما يلي:

- تساعد القراءة "التلاميذ على اكتساب المعارف وزيادة عدد الكلمات والجمل وتثير الرغبة في الكتابة والكتابة بدورها تشجعهم على الفهم والتحليل والنقد لما يقرؤون"[2].
- إنّ العلاقة بين القراءة والكتابة هي "علاقة ترابط وتلاحم.... فالكتابة الجيّدة تتطلب بالضرورة قراءة جيّدة ...لأنّ القراءة هي أساس الكتابة والقراءة الجيدة هي عماد الكتابة الجيّدة"[3].
- تدرب القراءة "التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرأ وزيادة ثقة المتعلّم من خلال ما يقرأ من بحوث"[4]، وبذلك تسهم في تحسين ورضى مستوى التعبير.

وعليه يمكن القول إنّ القراءة مهارة تزوّد التلميذ بمختلف التراكيب وتثري ثروته اللّغوية من خلال اكتساب (للصيغ، الأفكار، الجمل، الأساليب المتنوعة)، والتي تُعِينُه في تحرير تعبير صحيح وسليم.

---

(1) ماهر شعبان عبد الباري: سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 74.

(2) علي أحمد مدكور: تدرسي فنون اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 128.

(3) عبد اللطيف الصوفي: فن الكتابة "أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها الناشئة"، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2007، ص 40.

(4) يوسف سعيد محمود المصري: فاعلية برامج الوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، تخصص تكنولوجيا التّعليم، الجامعة الإسلامية، غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية قسم المناهج وتكنولوجيا التّعليم، 2006، ص 34.

خلاصة :

نستخلص من هذا الجزء أن القراءة مِنْ أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد ويعمل على تنميتها، إذْ هي من وسائل الاتّصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، لأنّها وسيلة اتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية ولولاها لظلّ الإنسان حبيس بيئته.

كما أنّ لها قيمة اجتماعية فهي وسيلة تدعوا إلى التقارب والتفاهم بين أفراد المجتمع، وركيزة أساسية في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى جيل.

وللقراءة أهمية في المجال الدراسي والحياة التعليميّة لكونها عملية تعليميّة ومفتاحًا للمواد التي تساعد على تنمية ميلهم وحلّ الكثير من مشكلاتهم وإثارة روح النقد، والإعداد والعلمي والتوافق الشخصي والاجتماعي.

إذن القراءة تعدّ بابا للولوج إلى المعرفة الإنسانية مهما امتدّ بها الزمان والمكان.

ثانيا:
أساسيات مهارة التعبير الكتابي

تمهيد:

تعدّ اللّغة أداة انتماء إنسانية يتعلّمها الفرد للتعبير عن حاجاته الأساسية وتبادل العلاقات المادية والمعنوية، فهي وسيلة للإفصاح عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وتجاربه، وكذلك لا يمكن أن تقوم الحياة إلاّ على أساس استعمال اللّغة.

ومتعلّم اللّغة يسعى إلى الأداء اللّغوي السليم استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة من أجل تحقيق التواصل مع الآخرين، فالمهارات اللّغوية هي الهدف الّذي تنشد العملية التربويّة تحقيقه، لأنّها تعدّ أساس التّعليم والتعلّم.

ويعدّ التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي مهارة أساسية يسعى المعلّم إلى اكتسابها للمتعلّمين، لأنّ عدم التمكّن من إحداهما يمثّل صعوبة تعيق عملية التعلّم بصورة صحيحة ومتكاملة، لذلك يحتل التعبير المركز الأعلى في هرم تعلّم المهارات والقدرات اللّغوية، لأنّ المتعلّم يقوم أثناء التعبير بعدّة عمليات ذهنية، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللّغوية ليختار من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته، وبعد ذلك ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل إنتاج لفظيّ أو كتابيّ معبّر عن المعنى الّذي يريده.

لذا سنركز في هذا الجزء على العناصر الآتية:

1. طبيعة عملية التعبير الكتابي.
2. أنواع التعبير الكتابي.
3. مجالات التعبير الكتابي.
4. أهمية التعبير الكتابي.
5. أهداف التعبير الكتابي.
6. مراحل الكتابة.

1. طبيعة عملية التعبير الكتابي.

يعدّ التعبير الكتابي من أهم وسائل الاتّصال، فهو يحقّق وظيفتين أساسيتين من وظائف اللّغة: التعبير والتواصل، فالإنسان يعبّر عما بداخله من مشاعر وأحاسيس وعواطف وأفكار بواسطة اللّغة، ليؤثر في نفوس الآخرين، فتتحقّق الوظيفة الثانية (التواصل).

فقد أشارت العديد من البحوث إلى ضرورة تعليم التعبير الكتابي لأنّه عنصر أساسي في العملية التعليمية، فهو "مهارة مركبة يتدرج بها المتعلّم مع تدرجه في تعلّم اللّغة"[1]، يتبيّن أنّ التّعبير مهارة متعلّمة يمكن إكسابها للتلاميذ وهي تعتمد على التفكير، لإيجاد أفكار مناسبة يدونها كتابة بلغة سليمة، فالكتابة "وسيلة من وسائل الاتّصال الإنساني التي بها يتمّ الوقوف على أفكار الآخرين والتعبير عما لدى الإنسان من معان ومفاهيم ومشاعر"[2].

والمتعلّم يعتمد على حواسه الخمسة في إنجاز موضوعه التعبيري "ونحن لا نتوقع أن يكتب التلاميذ إلّا عن الأشياء التي يعرفون عنها شيئا، وتعتبر الحواس الخمسة مصدرًا هاما من مصادر موضوعات التعبير"[3]، ومن خلالها يكوّنون رصيدا من الموارد والخبرات التي تثير أفكارهم.

إنّ طبيعة التعبير الكتابي معقدّة جدًا، حيث يقوم المتعلّم في العملية التعبيرية بعمليات عقلية متعدّدة مرتبطة بموضوع التعبير، فيحاول تذكّر الخبرات المكتسبة سابقا واستخدام مخيلته لإنتاج أفكار جديدة يعبّر عنها بألفاظ مناسبة وبلغة سليمة.

فالتعبير الكتابي إذن مهارة لغوية يتطلب تحقيقها ما يلي:

- اكتساب مجموعة من المعارف والخبرات.
- تنظيم الأفكار والقدرة على التعبير عنها.

---

(1) نجم عبد الله غالي الموسوي: دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربية "دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية"، مرجع سابق، ص100.

(2) فلاح حسين الجبوري: طرائق تدريس اللّغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص388.

(3) رشيدي أحمد طعمية ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص182.

– القدرة على الاستخدام الصحيح للّغة.

2. أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير الكتابي من حيث الأداء أو الشكل إلى نوعين: التعبير الشفوي أو الشفهي، وطريقته اللّسان، والتعبير الكتابي أو التحريري وطريقته القلم.

1.2. أنواع التعبير من حيث الأداء:

1.1.2التعبير الشفوي:

يرتبط التعبير الشفوي بالحديث، وهو أسبق من التعبير الكتابي وأكثر استعمالا منه، ويتمّ عن طريق النطق ويستلم عن طريق الأذن، ويعرّف بأنّه:" إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللّسان، وإيصال ما يريده الفرد إلى الآخرين، وهذا النوع يعود المرء الطلاقة في الحديث، والتخلص من الخجل، والجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللّغة، وإتقان استعمالها"[1].

يتضح من هذا التعريف أنّ التعبير الشفوي هو نقل ما يجول في الخاطر إلى الآخرين مشافهة باستعمال لغة سليمة، وليتمكّن الفرد من إيصال أفكاره والتعبير عنها بشكل صحيح لا بد أن يستعين بالإيماءات وإشارات اليد والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت.

كما يعرّف بأنّه:"مهارة من مهارات اللّغة بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات بوساطة الصوت، إذ ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء"[2].

يتبيّن أنّ التعبير الشفوي مهارة لها دور مهم في إرشاد المتعلّم وتوجيهه إلى كيفية استحضار الأفكار والمعاني، والقدرة على ترتيبها في الذهن واختيار الكلمات التي تدّل على تلك المعاني، فهو إذن يقوم على أربعة عناصر أساسية وهي: اللّغة، والصوت، والأفكار، والأداء.

(1) محمد علي الصويكي: التعبير الكتابي التحرري "أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه"، مرجع سابق، ص14.

(2) عمران جاسم الجبوري حمزة هاشم السلطاني: المنهاج وطرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص303.

وهذا النوع يهدف إلى تمكين المتعلّم من اكتساب مهارات اللّغة الخاصة بالحديث والمناقشة وتنمية القدرة على الارتجال.

2.1.2التعبير الكتابي أو التحريري:

يعرّف التعبير الكتابي بأنّه:"الكلام المكتوب الّذي يُصْدره المرسل كتابة ، ويستقبله المستقبل قراءة، ويستخدم غالبا في مواقف التباعد بين المرسل والمستقبل زمانًا ومكانًا، فعندما ينأى المستقبل عن الكاتب زمانا أو مكانا يتمّ التواصل من خلال التعبير المكتوب"[1].

يتبيّن من هذا التعريف أنّ التعبير الكتابي هو كلام كتابي يصدره المرسل إلى المستقبل ليعبّر عن أفكاره ومشاعره باستخدام عبارات وألفاظ سليمة، وهو هنا وسيلة اتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية والمكانية.

2. أنواع التعبير من حيث الغرض:

ينقسم التعبير من حيث الغرض إلى قسمين هما: التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي.

1.2. التعبير الوظيفي:

يعرّف التعبير الوظيفي بأنّه ذلك النوع "الّذي يعبّر فيه الشخص عن المواقف الحيوية المختلفة بما فيها من مشكلات وقضايا، فهو يخدم وظيفة خاصة في الحياة، يحتاجه الإنسان في حياته العامة وفي هذا النوع من التعبير لا يظهر شخصية الكاتب، وعواطفه ومشاعره ولا يزخرف كتابته بالكلمات الموحية، وبالجرس الموسيقي، والتلوين الصوتي"[2].

إنّ التعبير الوظيفي نوع يقوم على أسلوب تقريري جاد يعبّر به على مواقف مختلفة، مع ضرورة الابتعاد والتخلي عن استخدام الموسيقى والخيال، وهذا التعبير يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة مثل:الفهم والإفهام.

(1) المرجع السابق، ص15.

(2) عبد الفتاح حماد وآخرون: استراتيجيات اللّغة العربية، مرجع سابق، ص217.

ويمكن تعريفه أيضا بأنّه التعبير الذي" يهدف إلى الاتصال مع الأطفال لإشباع حاجاتهم، وتلبية الأغراض الخاصة مثل: الإعلانات، الإرشادات، الرسائل، التقارير، المذكرات، الملخصات، النشرات"[1].

ومنه فالتعبير الوظيفي هو وسيلة اتصال بين الأفراد لتلبية أغراضهم وحاجاتهم، وهو نوع يتسم بالموضوعية والبعد عن العاطفة والكلمات ذات التلوين الصوتي، إذ يشترط فيه أن تكون الكلمات معبّرة عن أفكار دالة، كما أنّه يهتم بالمضمون أكثر من الشكل والقالب.

2.2. التعبير الإبداعي:

يعرّف بأنّه ذلك النوع من التعبير« الّذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجياشة، والخيال المجنح، بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالجمال، والسلاسة والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ أو السامع أو لإثارة وإحداث الأثر في القارئ أو السامع أو إثارة الرغبة لديه للتعامل مع موضوعها»[2].

يتضح أنّ التعبير الإبداعي هو ترجمة حقيقية للمشاعر والأحاسيس والأفكار، باستخدام ألفاظ مناسبة وبأسلوب مميز يكشف عن موهبة فنّية في الكتابة، لإحداث أثر في القارئ أو السامع أو إثارة الرغبة للاهتمام بموضوع معين.

كما يعرّف أيضا بأنّه «التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة، هي الأداء الأدبي مثل: كتابة المقالات، وتأليف القصص، والتمثيليات، والتراجم، ونظم الشعر»[3].

(1) نايفة قطامي: تطور اللّغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2008، ص171.

(2) أسماء محمد أبو الشرخ: فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الثالث أساسي، رسالةماجستير في المناهج وطرائق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، كلّية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، 2016، ص52.

(3) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، (د– ت)، ص152.

يتبيّن من هذا التعريف أنّ التعبير الإبداعي يوظّف للتعبير عن الأفكار ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي يعمل على جذب انتباههم، والتأثير في نفوسهم، وهذا الأسلوب يساعد على تحديد شخصية الكاتب من خلال تلك العواطف والأحاسيس، ويسمح هذا النمط من التعبير بالكشف عن الموهوبين ووضعهم في الطريق المؤدي للإبداع.

- **الفرق بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي:**

يمكن توضيح الفرق بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي في النقاط التالية[1]:

- التعبير الوظيفي أكثر تحديدا واختصارا من التعبير الإبداعي.
- التعبير الوظيفي لا يهتم بتجميل الأسلوب بالمحسنات البديعية والخيال والموسيقى والعواطف والرمز في مقابل التعبير الإبداعي.
- يخضع التعبير الوظيفي لأنماط معينة متفق عليها وشبه ثابتة.
- يعمد التعبير الوظيفي إلى إبراز الأفكار، وتوضيح المعاني بوضع العناوين المهمة في وسط السطر، كما تستعين بالعناوين الجانبية.
- يحاول الكاتب في التعبير الوظيفي أن يوجّه جلّ اهتمامه للوضوح والدقة دون الاهتمام بجمال الأسلوب.

وهذان النوعان من التعبير (الوظيفي والإبداعي) ضروريان لكلّ فرد في المجتمع، فالأوّل يحقّق له حاجته من المطالب المادية والاجتماعية، والثاني يمكّنه من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته.

3. مجالات التعبير الكتابي:

يعدّ التعبير الكتابي وسيلة لتقوية الروابط الفكرية والثقافية بين الأفراد والجماعات، وبه يحسّ المرء بالثقة بالنفس، ويشعر بأنّه قادر على التفاعل الفكري مع الآخرين، لذلك يجب التدريب على اكتساب مهاراته، وتحديد مجالاته لأنّها تشكّل عاملا مهمًا في تنمية هذه المهارات.

(1) راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، مرجع سابق، ص131.

ومجالات التعبير الكتابي كثيرة ومتنوّعة ومنها "كتابة الرسائل، وكتابة المذكرات والتقارير، وكتابة الملخصات، وشرح بعض الأبيات الشعرية ونثرها، وإعداد الكلمات، وكتابة محاضر الجلسات والاجتماعات وتحويل القصة إلى حوار تمثيلي، والإجابة عن أسئلة الامتحانات"[1].

ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

1.3. كتابة الرسائل:

تعدّ كتابة الرسائل والتدريب عليها من أهم الأعمال الكتابية في حياة الإنسان، إذ أنّ «الناشئ في مستقبل حياته مضطر إلى أن يكتب رسالة إلى ذويه وأصدقائه، ومن أنواع الرسائل رسائل الدعوة والترحيب والشكر والاعتذار، والتهنئة والصداقة، وطلب أمر ما أو إعطاء أوامر وتعليمات»[2].

فالرسالة هي عبارة عن عمل شخصي له دوافع ذاتية، فهي تكتب إلى صديق أو مجموعة من الأصدقاء بغرض الشكر والاعتذار وغيرها.

ثمة أمور على المتعلّم أن يعرفها أثناء كتابة الرسالة تتمثّل في «ذكر العنوان والتاريخ والمقدمة المناسبة والغرض الأساسي الّذي يشمل الغرض من الرسالة، ثمّ يتعرّف كيف ينهي الرسالة بحيث تكون محببة للقارئ وممتعة له ولا بد أن يكون التوقيع في نهاية الرسالة»[3].

يتبيّن من هذا القول أن الكتابة الناجحة للرسالة تقوم على معرفة الكيفية الصحيحة التي تكتب بها الرسالة، نحو معرفة المتعلّم كيف يكتب العنوان والتاريخ والمقدّمة والغرض منها والتوقيع الّذي يعدّ أمرًا ضروريًا لمعرفة من أرسل الرسالة.

(1) سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص (90، 91).

(2) فلاح صالح حسين الجبوري: طرائق تدريس اللّغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص408.

(3) المرجع نفسه، ص409.

2.3. كتابة التقارير:

يمكن للمُدرّس أن يبدأ في تدريس المتعلّمين على كتابة التقارير منذ المرحلة الابتدائية كأن يكلّف التلميذ «بتقديم تقرير شفويّ عن حادثة وقعت أو أن يصف مباراة حضرها، أو مشاجرة حضرت أمامه، ومع النمو الفكريّ للناشئة يتحوّل التقرير الشفويّ إلى كتابيّ»[1].

والتقرير يمكن أن يكون عملاً فرديًا أو جماعيًا كأن يكلّف التلميذ بإعداد تقرير حول كتاب معيّن وإلقائه على زملائه ومناقشته، أو كتابة مذكرات يدوّن فيها ملاحظاته اليومية وغيرها.

3.3. كتابة اللافتات والإعلانات:

يحتاج الناشئ إليها إذا كان يعمل في مؤسسة صناعية أو تجارية أو صناعية، أو في المحافظة والإعلام أو في التدريس يمكن أن يبدأ التدريس على أصول كتابة اللافتات والإعلانات في وقت مبكر في المرحلة الابتدائية، حيث يتدرب المتعلّم على«كتابة إعلان عن حفل أو مسرحية أو إعلام الطلبة بأمر من الأمور كتحديد الامتحان»[2].

وترتبط كتابة اللافتات بجودة الخط وحسن اختيار العبارات المناسبة، فكثيرًا ما تحتفل المدرسة بمناسبات وطنية فتكون هناك حاجة إلى تعليق لافتات معبّرة عن تلك المناسبة.

4.3. الكتابة الإبداعية:

تعدّ الكتابة الإبداعية ترجمة للمشاعر الوجدانية والعواطف الذاتية والشخصية، وهي تتسم بالأصالة ورقة العاطفة،وهي تتخذ أشكالا متعدّدة منها كتابة خاطرة صغيرة أو مقابلة ذاتية، أو قد تكون قصيدة شعرية أو وجدانية، أو قصة أو مذكرات....

وهذه الكتابة تساعد المعلّم على اكتشاف المتعلّمين الموهوبين أدبيا، ثمّ يأتي دور المعلّم في تنمية هذه الموهبة والعمل على صقلها والنهوض بها[3].

(1) المرجع السابق، ص410.
(2) المرجع نفسه، ص410.
(3)المرجع نفسه، ص411.

4. أهمية التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع على حدّ السواء، لذلك يمكن تحديد أهميته في النقاط التالية:

- ✓ "أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.
- ✓ "أنّه أهم الغايات المنشودة من دراسات اللّغات، لأنّه وسيلة الإفهام وهو أحد جانبي عملية التفاهم[1].

فالتعبير يمكّن الفرد من التعبير عن أفكاره وتحصيل المعرفة، فهو يعدّ أداة للتّعليم والتعلّم، لأنّه يزود المتعلّم بالألفاظ والعبرات التي تساعده على التعبير عما يخالج نفسه بلّغة سليمة من غير عثرة وخجل.

- ✓ أداة نقل الأفكار والمشاعر وتوظيفها بألفاظ معيّنة تحمل المعاني والأحاسيس للسامع أو القارئ[2].
- ✓ إنّ للعجز عن التعبير أثرا كبيرا في إخفاق التلاميذ، وتكرار ذلك يترتب عليه الإضراب وفقد الثقة بالنفس، وتأخر نموهم الفكري والاجتماعي[3].
- ✓ التعبير هو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة، وتصوير جميل إنّه الغاية من تعليم اللّغة[4].
- ✓ للتعبير وظيفة تقويمية فمن خلاله يختبر الكاتب مهاراته في النحو والخط والإملاء والأساليب[5].
- ✓ يسهم التعبير في حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها[6].

ولأهمية التعبير بين فروع اللّغة العربية جعله اللّغويون في قمة هذه الفروع، فهو غاية وما سواه

---

(1) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفنّي لمدرسي اللّغة العربية، مرجع سابق، ص145.

(2) فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص150.

(3) أسماء محمد أبو الشرخ: فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث أسياسي، مرجع سابق، ص49.

(4) فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص150.

(5) راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، مرجع سابق، ص123.

(6) فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، مرجع سابق، ص197.

وسائل لتحقيق هذه الغاية، فالتعبير الكتابي يعدّ "العصب الّذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعليميّة، لأنّه يرفع التلميذ إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفعالية ونجاعة في نشاطاته اللّغوية مشابهة وكتابة"[1].

فالتعبير هو المظهر الصادق لقوة التفكير المتعلّم، وهو وسيلة التفاهم بين النّاس، وأداة لعرض أفكارهم ومشاعرهم وبه يكتسب المتعلّم الثقة بالنفس، ويمكّنه من تحقيق ذاته وتحقيق التكيّف الاجتماعيّ من خلال التّفاعل مع الغير عن طريق ما يرسله من كلام معبّر، يساعده على الكشف عمّا في النفس.

5. أهداف التعبير الكتابي:

يساعد التعبير الكتابي على تحقيق جملة من الأهداف لعلّ أبرزها[2]:

- ✓ تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللّغوية واستعماله في حديثهم.
- ✓ تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهيا وكتابيا.

كما يعمل أيضا على:

- ✓ "تنمية مهارة الطلاقة في الحديث والكتابة".
- ✓ تمكين التلاميذ من إتقان فنون التعبير الوظيفي، واستخدام هذه الفنون داخل المدرسة وخارجها"[3].

(1)لقويح أحمد: بحث في نشاط التعبير الكتابي، إشراف: يوسف دريسي، مديرية التربية، ولاية بسكرة، (2009، 2010)، (w.w.w. el bassair. Com.)،ص3.

(2) خالد أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي، شبكة الألوكة، (w.w.w. alukah.net)،تاريخ النشر21مارس2017،التوقيت7:26، ص8 .

(3) محمد علي الصويكي: التعبير الكتابي التحرري "أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه"، مرجع سابق، ص12.

بالإضافة إلى ذلك يسهم التعبير الكتابي في:

- ✓ تمكين التلاميذ من توضيح أفكارهم باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب، والقدرة على تنسيق عناصر الفكرة المعبّرة عنها بحيث يضفي عليها جمالا وقوة تؤثر في السامع والقارئ"[1].
- ✓ و"تدريب المتعلّمين على التعبير الصوتي المعبّر عن المعني".
- ✓ إكساب المتعلّمين القدرة على توخي المعاني والأفكار الجديدة والقدرة على النقد والمناقشة"[2].
- ✓ تنمية قدرة التلاميذ على تلوين الكتابة وجعلها حياة متحركة، وتنمية إحساسهم بالمسؤولية لكتابة محتوى صادق يعتمد على الحقائق والمعلومات ويكون ممتعا ومفيدا[3].

6. مراحل الكتابة.

تعدّ الكتابة وسيلة مهمة من وسائل التواصل الإنساني، التي يتمّ بوساطتها الوقوف على أفكار الآخرين، والتعبير عما لديهم من معان ومشاعر، وتسجيل ما يدوّنون من حوادث ووقائع.

وتحرير التعبير الكتابي يتطّلب إتباع مجموعة من المراحل التي يتدرج بها المتعلّم أثناء عملية الكتابة وهي خمسة مراحل، وتتضمّن كلّ مرحلة منها عمليات وأنشطة مختلفة وهذه المراحل هي: (مرحلة ما قبل الكتابة ومرحلة الكتابة الأولية ومرحلة التصحيح، ثمّ مرحلة النشر).

1.6. مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting):

تتمّ في هذه المرحلة التهيئة لعملية الكتابة، حيث يشير بعض الدراسات إلى أن 80% من وقت الكتابة ينبغي أنّ يصرف في هذه المرحلة ،وتتضمن هذه المرحلة:

(1) ينظر: محمد علي الصويكي: التعبير الشفوي "حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه"، دار الكندي، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص13.

(2) عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص(302- 303).

(3) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، مرجع سابق ص178.

أ. **اختيار الموضوع:** يعدّ اختيار الموضوع أهم عنصر من عناصر الكتابة الجيّدة، لأنّ اختيار الموضوع الّذي يشدّ القراء إليه، أمر في غاية الأهمية"[1]، كما أنّ إعطاء التلميذ الحرية في اختيار موضوع معيّن، يمكّنه من الكتابة في الموضوعات التي يميل إليها ويرغب في الكتابة عنها.

ب. **تحديد الغرض من الكتابة:** "وهذا بمثابة الحافز الّذي يوجّه التلميذ للكتابة، إذ ما حدّد هدفًا يسعى للوصول إليه"[2].

ج. **كتابة قائمة بالأفكار الرئيسية للموضوع:** حيث "يقوم التلميذ بكتابة جميع الأفكار التي ترد إليه وترتبط بالموضوع الّذي اختاره على شكل نقاط، دون النظر إلى ترتبها"[3]، وكلّ موضوع يحتاج إلى فكرة رئيسية، وفكرة ضابطة لها، تحدّد سبيل معالجتها، أي تبيّن الجانب الّذي سيتم معالجته، من هذه الفكرة الرئيسية"[4].

د. **مراجعة وترتيب قائمة الأفكار:** يعود التلميذ في هذه المرحلة إلى الأفكار التي دوّنها، ويقوم بمراجعتها وترتيبها وتنظيمها حسب البنود التالية: (المقدمة، صلب الموضوع، الخاتمة)، ويضع كلّ فكرة تحت ما يناسبها، كما يمكن أن يغيّر في الأفكار بالإضافة أو الحذف حسب ما يراه مناسبا[5].

وهذه المرحلة تعطي للتلاميذ الحرية في اختيار مواضيع التعبير، كما تمكّنهم من القدرة على تنظيم هذه الأفكار وترتيبها لتحقّق الانسجام والترابط.

---

(1) عبد اللطيف الصوفي: فن الكتابة أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة (6 ـ 16) سنة، دار الفكر، دمشق، سوريا، (د-ط)، 2007، ص31.

(2) صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان: أثر استخدام المراحل الخمسة للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بحث (مشترك) منشور في مجلة رسالة الخليج العربي، ع104، 2007، ص16.

(3)المرجع نفسه، ص16.

(4) عبد اللطيف الصوفي: فن الكتابة "أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها"، مرجع سابق، ص31.

(5) صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان: أثر استخدام المراحل الخمسة للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، مرجع سابق، ص16.

2.6. مرحلة الكتابة الأولية (Drqfting):

يطلق عليها أيضا اسم المسودة، لأنّ تركيز التلاميذ في هذه المرحلة واهتمامهم يكون على كيفية توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبّرة، ويتم ذلك بالاستعانة بقائمة مدونة في المرحلة السابقة، دون النظر في الأخطاء الإملائية أو النحوية، وتشمل هذه المرحلة ما يلي[1]:

أ. **كتابة المسودة الأولية:** يقوم التلاميذ بكتابة مسودة أولية للموضوع بناء على ما دونوه من أفكار، يراعى فيها التلاميذ تسلسل الأفكار، وينتقل فيها من فكرة إلى أخرى بشكل منطقي وسليم.

ب. **كتابة مقدّمة للموضوع:** يركّز هنا على كتابة مقدّمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له، وتبرز أهميته، وتهيئ القارئ وتجذب انتباهه.

ج. **كتابة خاتمة مناسبة للموضوع:** ينهي التلميذ موضوعه بكتابة خاتمة مناسبة له، بحيث "تقدّم مختصرا موجزا عنه، أو نتيجة محدّدة توصل إليها، وهي في مجملها تركّز على ما جاء في المقدّمة"[2].

وتذكّر الخاتمة القارئ بما ورد في الموضوع من أفكار، وتتضمّن في غالب الأحيان رأيا أو نصيحة.

3.6. مرحلة المراجعة (Revising):

يقوم التلميذ في هذه المرحلة بمراجعة الأفكار والجمل التي دونها في الكتابة الأولية وتشمل هذه المرحلة على[3]:

أ. قراءة المسودة قراءة ذاتية متأنية تساعد التلميذ على اكتساب الأخطاء وتبيّن الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها.

ب. تبادل الكراسات بين التلاميذ، ليقوم كلّ تلميذ بقراءة الموضوع الذي كتبه زميله ووضع الملاحظات التي يراها، والتعديلات التي يقترحها.

---

(1) المرجع السابق، ص16.

(2) عبد اللطيف الصوفي: فن الكتابة "أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها"، مرجع سابق، ص37.

(3) صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان: أثر استخدام المراحل الخمسة للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، مرجع سابق، ص17.

ج. إجراء التعديلات ووفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظه زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضافة.

د. إعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.

4.6. مرحلة التصحيح (Editing):

يركز فيها على تصحيح أخطاءه الإملائية والنحوية وتشمل هذه المرحلة[1]:

- مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات.
- التركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائية والنحوية.
- تبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.

(1) المرجع السابق، ص17.

خلاصة:

يعدّ التعبير أهم المهارات اللّغوية، فهو يحتل منزلة كبيرة في حياة المتعلّم، فإذا كانت المطالعة تزوّد المتعلّم بالمادة اللّغوية والثقافية، وكانت النصوص منبعا للثروة الأدبية، والقواعد النحوية وسيلة لصون اللّسان والقلم من الخطأ، والإملاء لرسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحا، فإنّ التعبير هو غايتها مجتمعة.

فلتعبير أهمية بالغة تتجسّد في كونه أداة اتصال وتواصل، ووسيلة إفهام وتفاهم في أي زمان ومكان.

الفصل الثاني:

مهارة القراءة وأثرها في تنمية مهارة التعبير الكتابي

تمهيد:

تشكّل المهارات اللّغوية الأربع أهمية بالغة في العملية التعليميّة، لذلك يتمّ التركيز عليها في المراحل الأولى من التّعليم، لأنّ المتعلّم يدخل إلى المدرسة وهو لا يعرف القراءة ولا يتقن الكتابة، ويعدّ المعلّم عنصرًا أساسياً في العملية التعليميّة التعلميّة لأنّه يدرب المتعلّم على اكتساب مهارة القراءة ومهارة التعبير الكتابي، فالأولى تستلزم من المتعلّم أن يقوم بالتعرّف على الرموز الكتابية وفهم معانيها، والمهارة الثانية تتطلب منه القدرة على التعبير عن مشاعره وأفكاره شفاهيا أو كتابيا.

وبعد أن تطرقنا في الفصل الأوّل ـ النظري ـ المعنون بـ: "أساسيات مهارة القراءة ومهارات التعبير الكتابي" للحديث عن بعض الجوانب النظرية المتعلّقة بالموضوع محل البحث، حيث حاولنا توضيح المصطلحات ذات الصلة بموضوعنا، والتي تعدّ مفاتيح للدراسة النظرية وأدوات بواسطتها يمكن فهم المادة التطبيقية، فإنّنا سنحاول في الفصل الثاني المعنون بـ: " مهارة القراءة وأثرها في تنمية مهارة التعبير الكتابي"، إلى التطرق إلى وصف الكتاب المدرسي الخاص بمادة اللّغة العربية "للسّنة الثالثة ابتدائي" من الناحية الداخلية والخارجية، وتحديد أهمية وأهداف هذا الكتاب بالنسبة للمتعلّم، فالكتاب المدرسيّ يعدّ مصدرًا ومرجعًا في العملية التعليميّة التعلميّة، ثمّ تناولنا في هذا الفصل طريقة تقديم نشاط "فهم المكتوب" (القراءة) ونشاط التعبير الكتابي، وأهم الظروف والمشاكل المحيطة بها، كما حاولنا تدعيم الدراسة باستبانة موجهة لمعلمي السّنة الثالثة ابتدائي لمعرفة حقيقة تدريس المهارتين.

وقد قمنا بمقابلات شفوية شملت أكثر من ست معلّمات وكانت الأسئلة حول نشاط فهم المكتوب ونشاط التعبير الكتابي ومدى وجود علاقة تأثير بين هذين النشاطين ومدى استفادة المتعلّمين من درس القراءة في إنجاز تحريراتهم الكتابية.

أولا: وصف الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي:

تمهيد:

يعدّ الكتاب من أهم الوسائل التّعليميّة التي يستند إليها المعلّم لتقديم مادته، لذلك حاول العلماء والباحثون تعريفه وتحديد أهميته.

1. مفهوم الكتاب المدرسي:

1.1. مفهومه اصطلاحا:

يعرّف الكتاب المدرسي بعدّة تعريفات منها:

الكتاب المدرسي هو « الوثيقة التعليميّة المطبوعة، التي تجسّد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، من أجل نقل المعارف للمتعلّمين وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كلّ من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التعلّم»[1].

ويعرّف أيضا بأنّه: « الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو الّذي يرشد المعلّم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، كما أنّه يمثّل الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ نظرا لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته، لذلك فهو جدير بالاطمئنان إليه، لأنّ واضعوه هم عادة من المختصين في التربية»[2].

يتضح من التعريفين أنّ الكتاب المدرسي يعدّ المرتكز الأساس للتعلّم، ووسيلة تعليمية تربوية منظمة، فهو وثيقة رسمية معدّة من طرف جهة مختصّة، وهذه الوثيقة مترجمة للبرامج التعليميّة الموجهة للمتعلّمين من أجل اكتسابهم قسط من المعرفة، فهو بذلك أحد أركان العملية التعليميّة.

(1) حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، ع 09، ديسمبر 2014، ص197.

(2) المرجع نفسه، ص196.

2.1. وصف الكتاب من الجانب الخارجي:

كتاب اللّغة العربية للسّنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ هو كتاب ذو حجم صغير، يبلغ عدد صفحاته مئة واثنين وأربعين (142)صفحة، يحمل غلاف الكتاب عدّة ألوان وعنوانا رئيسيا كتب باللّون الأبيض في أسفل الغلاف وهو "اللّغة العربية"، وبجانبه كُتِب "3 ابتدائي" باللّون الأخضر، وتصدّر غلاف الكتاب شعار (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية) باللّون الأبيض، كما تضمّن صورة لمجموعة من الأطفال يطالعون كتبًا وخلفهم توجد مكتبة تحتوي عدد من الكتب بألوان مختلفة نحو الأزرق والأخضر.

ومن الناحية الخلفية لا يحمل الكتاب أية صورة، وإنما مجموعة من الألوان المختلفة طغى عليها اللّون الأخضر.

3.1. وصف الكتاب من الجانب الداخلي:

ألف هذا الكتاب مؤلفون هم: بن الصّيد بوربي سرّاب، بوسلامة عائشة، بن يزار عفريت شبيلة، حلفاية داود وفاء، بإشراف وتنسيق بن الصّيد بوربي سراب.

تضم الصفحة الأولى عنوانًا رئيسيًا مكتوبًا باللّون الأحمر وهو "اللّغة العربية" وعنوانًا فرعيًا مكتوبًا باللّون الأسود وهو "السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي"، وفي الأسفل كتب مكان النشر والسّنة الدراسية، ثمّ يلي ذلك جدول بعنوان "فهرس اللّغة العربية".

ويعتمد الكاتب على المقاربة النّصية في تناول المادة اللّغوية حيث يتناول نشاطات اللّغة على أساس أنّها كل متكامل، ويتضح ذلك من خلال اعتماده على نشاط فهم المنطوق والمكتوب ونشاط التعبير الكتابي والشفوي كمنطلق أساسيّ تتمحور حوله نشاطات أخرى داعمة من قواعد وإملاء وغيرها.

والكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي يشتمل على: «ثمانية مقاطع تربوية موزعة على مجالات قد اقترحت في المنهاج (القيّم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، عالم الابتكار والاختراع، الأسفار والرحلات) وهي

مخططات ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم ومن صميم واقعه المعيش، وهي موحية بقيم أسرية ووطنية وأخلاقية...، من شأنها أن تحدث التواصل والتفاعل، بالإضافة ثلاثة وعشرين نصا قرائيا، وستة عشر نصا شعريا، وجميعها بنيت لما ورد في المنهاج ويشمل كلّ مقطع من هذه المقاطع على أربعة ميادين"[1]، وهذه الميادين هي:

أ. فهم المنطوق.

ب.ميدان التعبير الشفوي.

ج. ميدان فهم المكتوب.

د. ميدان التعبير الكتابي.

يتضمن ميدان فهم المكتوب ثلاثة وعشرين موضوعا منها الأخوان، ختان زهير، عمر ياسف، الفصول الأربعة، مرض نزيم... الخ، أمّا التعبير الكتابي فيتضمّن عشرين موضوعا موجودة في كراس النشاطات في اللّغة العربية منها: قصة اختراع الطائرة، مجريات مباراة كرة القدم... إلخ.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ أسبوع الإدماج فيه تعبير شامل للمجال ينجزه المتعلّم ويكتبه على الكراس الخاص بالتعبير ويقدّر عددهم بثمانية مواضيع.

4.1. أهمية الكتاب المدرسي:

تكمن أهميته فيما يلي:

- تنمية مهارات القراءة ويظهر ذلك من خلال استخلاص الأفكار.
- يساعد المعلّم على التخطيط للدرس.
- ينمي رغبة القراءة والدراسة لدى المتعلم.
- اكتساب المتعلّم مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج.
- وجود الكتاب يقلّل من الاعتماد على المعلّم بعدّه مصدرًا لاكتساب المعلومات.

(1) بن الصّيد بوربي سراب وحلفاية داود وفاء: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ـ السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، إشراف: بن الصّيد بوربي سراب، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية، (2017- 2018)، ص07.

– يستطيع المتعلّم الرجوع إليه للاستعداد للاختبارات والاستذكار.

5.1. أهداف الكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب بصفة عامة مصدرا ومرجعا أساسيا في العملية التعليميّة التعلّميّة، وهو يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها[1]:

– يثري تعلّم المتعلّم ويعزّزه وينمي قدرته على التفكير بكلّ أنواعه ومستوياته.

– التحكم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

– تنمية الكفاءات اللّغوية ومهارات التواصل الكتابي والشفوي والتفاعل مع الغير.

– توظيف القراءة الصامتة الهادفة توظيفًا فعالاً.

– استخدام القراءة الجهريّة من قبل المعلّم والمتعلّم استخدامًا وظيفيًا.

– تنمية مهارة القراءة المقرونة بجودة النطق وحسن الأداء مع الفهم.

– اكتساب ثروة لغوية يوظّفها في كتابة نصوص سردية في وضعيات تواصلية دالة.

– غرس قيّم دينية، إنسانية، أخلاقية ووطنية.

– إتاحة الفرصة للمتعلّم ليقوّم نفسه.

– تحقيق كفاءات عرضية من خلال الانسجام بين مختلف المواد.

(1) المصدر السابق، ص07.

ثانيا: طريقة تقديم نشاط فهم المكتوب:

يستعمل نشاط القراءة (فهم المكتوب) بكتابة تاريخ اليوم على السبورة من طرف المعلّمة وقراءاته عدّة مرات من طرف المتعلّمين.

وأوّل ما يجب أن نلفت إليه الانتباه أنّ المقطع التعليمي يتكوّن من مجموعة من النّصوص موزعة على مدى أربعة أسابيع، وكلّ مقطع يحتوي على عدد من النّصوص اللّغوية يتراوح عددها (من اثنان إلى ثلاثة نصوص)، والأسبوع الرابع يكون أسبوع إدماج حيث يتمّ فيه دمج المعارف أوحلّ التطبيقات حول النّصوص المدروسة سابقا.

والمقطع التّعليمي هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهارات، وكتاب السّنة الثالثة ابتدائي يتضمّن ثمانية مقاطع، يهتم كلّ مقطع بمحور من المحاور المقترحة في المنهاج معبرّة عن واقع ما يعيشه المتعلّم، وهذه المقاطع "تشجع وتنمي حسن التواصل والمبادرة والإبداع والتفتح على الأنترنيت يهتم كلّ مقطع ويروج للرصيد اللّغوي والموارد المعرفية، وكلّ مقطع ينتهي بمشروع أو نشاط إدماج والتقويم"[1].

وتقدّر الحصص المخصّصة للّغة العربية باثنتي عشرة حصة تتنوع بين (فهم المكتوب، فهم المنطوق، التعبير الكتابي والشفوي، مطالعة... وغيرها).

أمّا الحصص الخاصة بنشاط فهم المكتوب (قراءة من ثلاثة حصص، وهذا ما وجدناه مطبقا عندما توجهنا إلى ابتدائية "قتمي السبتي" لحضور حصص نشاط فهم المكتوب، وكان ذلك أيام (2 ـ 5) ماي 2019.

وسنقدم فيما يلي الطريقة التي تبنتها المعلّمة بعرض موضوع الدرس: "مع سائق الأجرة ايرلندي"[2].

(1) المصدر السابق، ص11.

(2)بن الصّيد بوريني سراب وآخرون: كتاب اللّغة العربية – السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي–، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (2017-2018)،ص129.

1. سير درس نشاط فهم المكتوب:

1.1. الحصة الأولى:

أوّل ما قامت به المعلّمة هو كتابة العناصر التالية:

- **التاريخ**.
- **الميدان:** فهم المكتوب + تعبير كتابي.
- **النشاط:** قراءة (أداء + فهم + إثراء).
- **الموضوع:** لم تكتب المعلّمة الموضوع في بداية الحصة، وإنّما يكون بعد إثارة فضولهم بطرح أسئلة حول الموضوع.
- طلبت المعلّمة من التلاميذ استخراج كتاب القراءة ووضعه على الطاولة.
- ثمّ طرحت على التلاميذ السؤال التالي:
- ما هو أبعد مكان ذهبت إليه؟.

يجيب المتعلّمين: أبعد مكان ذهبت إليه هو: تونس، مستغانم، تيارت، فرنسا، بجاية.....

بعد مشاركة عدد كبير من التلاميذ صرحت بموضوع درس القراءة ودوّنته على السبورة.

أ. طلبت المعلّمة من التلاميذ فتح الكتاب على الصفحة (129) وطرحت مجموعة من الأسئلة مثل:

- لاحظ الصورة وعبّر عنها؟.
- ماذا تلاحظون في الصورة؟.
- ماذا يوجد في الصورة؟.

بعد إجابات التلاميذ المتنوّعة، طلبت منهم المعلّمة قراءة النّص قراءة صامتة، وعند انتهائهم من القراءة تطرح السؤال:

إلى أين توجه الرجل بعد الاجتماع؟.

لتتأكد أن جميع التلاميذ قد قاموا بقراءة النّص.

ب.قراءة المعلّمة للنّص قراءة نموذجية مستعملة الإيحاء لتقريب المعنى.

ثمّ يقرأ كلّ تلميذ فقرة معيّنة (يعيّن التلميذ من طرف المعلّمة)، بعد قراءة مجموعة من التلاميذ طرحت الأسئلة التالية:

- هل الفقرات مقسّمة تقسيما صحيحا؟.
- حدّد بداية الفقرة الأولى؟.
- حدّد بداية الفقرة الثانية؟.
- حدّد بداية الفقرة الثالثة؟.

ج. يقرأ كلّ التلاميذ فقرة معيّنة ثمّ تسأل:

هل توجد كلمات صعبة في كل فقرة؟، ثمّ تطلب من التلاميذ توظّيفها في جملة مفيدة.

- **الكلمات الصعبة:**
- حَزَمَتْ: جَمَعَتْ.
- أَقَلَنِي: حَمَلَنِي.
- اِسْتِمَاتَتِكُمْ: تَصَدِي بِقُوَةٍ.
- هَمَمْتُ: عَزَمْتُ.

أمّا التقويم فيأتي في دفتر الأنشطة، إنجاز التمرين 3 صفحة 89.

أهم الملاحظات:

- الوقت المخصّص: خمس وأربعون دقيقة.
- استعملت المعلّمة الألوان التالية: الأسود والأزرق والأخضر على السبورة.
- تكلّمت المعلّمة أثناء المناقشة والحوار باللّهجة العامية.
- كان التركيز في الحصة الأولى على قراءة التلاميذ الماهرين ليتمكّن التلاميذ الضعفاء من استدراك وفهم النّص.
- يحصل التلميذ الّذي يقرأ قراءة صحيحة على علامة (+).

– لا يحترم التلاميذ علامات الوقف أثناء القراءة.

2. الحصة الثانية:

أوّل ما قامت به المعلّمة هو كتابة العناصر التالية:

– **التاريخ.**

– **الميدان:** فهم المكتوب + تعبير كتابي.

– **النشاط:** قراءة (تعمّق في النّص) + تراكيب نحويّة.

– **الموضوع:**مع سائق أجرة ايرلندي.

– طرحت على التلاميذ السؤال التالي:

– لماذا اهتز السائق من مقعده؟.

– طلبت من التلاميذ فتح الكتاب على الصفحة 129، ثمّ قامت بقراءة النّص مرة أخرى، وبعد انتهائها من القراءة بدأت بتعيين التلاميذ الّذين لهم مستوى ضعيف في الأداء القرائي.

أ. القراءة الجهرية للفقرة الأولى من طرف التلاميذ وطرح مجموعة من الأسئلة.

– من هي دُبلن.

– من الذي سافر إلى إيرلندا؟.

– لماذا ذهب الرجل الجزائري إلى دبلن؟.

– ماذا نسمي الرجل الّذي يعمل خارج الوطن؟.

– ما الغاية من السفر؟.

– في أي سنة ذهب فيها العامل؟.

– لما وصل إلى المدينة وكيف وصفها؟.

– هل وجد صعوبة في البحث عن الفندق؟ ولماذا؟.

ب.القراءة الجهرية للفقرة الثانية من طرف التلاميذ وطرح مجموعة من الأسئلة.

– كيف ذهب الرجل إلى المطار؟.

- كيف عرف السائق أن الرجل جزائري؟.
- ما هو السؤال الّذي طرحه السائق على الرجل الجزائري؟.
- لماذا اهتز السائق من مقعده عندما سمع كلمة الجزائر؟.
- ما الدليل على أنّ السائق شاهد المباراة؟.

ملاحظة: الفقرة الثالثة من النّص خصصت للظاهرة اللّغوية (الجملة التعجبية).

أهم الملاحظات:

- الوقت المخصص: خمس وأربعون دقيقة.
- كان أداء بعض التلاميذ جيدا.
- عدم احترام علامات الوقف.
- تكلّمت المعلّمة أثناء المناقشة باللهجة العامية.
- تكلمّ المتعلّمون باللّهجة العامية في قاعة الدرس.

3. الحصة الثالثة:

أوّل ما قامت به المعلّمة هو كتاب العناصر التالية:

- **التاريخ.**
- **الميدان:** فهم المكتوب + تعبير كتابي.
- **النشاط:** قراءة (أداء وفهم + الصيغ الصرفية).
- **الموضوع:** مع سائق أجرة ايرلندي.
- طلبت المعلّمة من المتعلّمين فتح الكتاب ص126.
- قرأ مجموعة من التلاميذ النّص، ثمّ طرحت مجموعة من الأسئلة:
- لماذا كان السائق واثقا من أنّ الشعب الجزائري يستميتُ في المقاومة؟.
- هل شعر السائق بالوقت وهو ذاهب إلى المطار؟.
- هل حصل سائق الأجرة على أجرته كاملة؟. ولماذا؟.

– بماذا تميّز سائق الأجرة؟.

– هل تحقّقت أمنيته؟.

ثمّ طلبت المعلّمة من التلاميذ تحديد فكرة مناسبة لكلّ فقرة.

الفكرة الأولى:

– إعجاب رجل الأعمال الجزائري بمدينة دبلن.

الفكرة الثانية:

– تعرّف السائق الايرلندي على رجل الأعمال الجزائري.

الفكرة الثالثة:

– إعجاب السائق الايرلندي بشجاعة الشعب الجزائري.

ثمّ تدوينها على السبورة.

وبعدها طلبت منهم استخلاص القيم:

– الافتخار والاعتزاز بالوطن.

– محبة الشعوب الأخرى للشعب الجزائري لشجاعته.

2.مهارة القراءة من خلال الوثائق التربوية:

تعدّ مهارة القراءة من أهم المهارات اللّسانية التي يجب الاعتناء بها في السّنة الثالثة، وبالرجوع إلى الوثائق التربوية نحو الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، حيث يوّضح أن القراءة "عملية بصرية إدراكية لفظية يتم فيها التعرّف على الرموز المكتوبة، وإدراك مدلولاتها ومعانيها ثمّ النطق بها"[1].

(1) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د–ط)، (د– ت)، ص139.

فالقراءة بالنسبة للمتعلّم هي عملية عسيرة معقدة، لأنّها تتطلب منه القيام بعمليتين متداخلتين[1].

الأولى: قراءة نص مكتوب يتطلب المرور من الرموز الكتابية (كلمات، جمل، نص) إلى ما يقابلها من أصوات.

والثانية: تتمثّل في الرجوع من الأصوات إلى المعاني التي تقابلها.

وقد اعتنى المنهاج بوضع نصوص محورية هادفة، ترتبط باكتساب المتعلّم لمهارة القراءة، ومن خلال النّصوص المكتوبة يثري رصيده اللّغوي ويحقّق أهدافا تعليميّة (لغوية، معرفية، سلوكية، فكرية)، وتعدّ النّصوص المكتوبة حقولا خصبة فمن خلالها يتمّ تناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية.

وقد خصّص لنشاط فهم المكتوب ثلاثة حصص قسمت إلى ثلاثة أقسام:

- **القسم الأول**: (**خمس وأربعون دقيقة**): يتمّ فيها تقديم النّص مرفقا بأسئلة بسيطة لمناقشة مضمون النّص.

يقدّم هذا الجزء من خلال قراءة المعلّم للنّص قراءة متأنية مراعيا للتنغيم والنّبر واحترام علامات الوقف، وكذلك قراءة بعض المتعلّمين للنّص وشرح المفردات الصعبة وتوظيفها في جمل مفيدة.

- **القسم الثاني**: (**تسعون دقيقة**):يتم التركيز في هذا الجزء من الحصة على أسئلة مرتبطة بالنّص لمناقشة أفكاره وفهمها وإعطاء الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ لقراءة النّص وتخصّص خمس وأربعون دقيقة للظاهرة النحوية.
- **القسم الثالث**: (**تسعون دقيقة**): يتمّ التركيز فيه على قراءة التلاميذ للنّص، مع طرح مجموعة من الأسئلة حوله يتمّ من خلالها تحديد الأفكار الأساسية وتحديد المغزى العام من النّص، وتخصّص خمس وأربعون دقيقة للظاهرة الصرفية.

ومنه نستخلص أنّ المنهاج أعطى لمهارة القراءة مكانة عالية وذلك لكونها أساسًا تبنى عليه بقية المهارات اللّسانية الأخرى.

(1) المصدر نفسه، ص139.

ثالثا: طريقة تقديم نشاط التعبير الكتابي:

تهدف حصة التعبير الكتابي إلى معرفة المتعلّم لبعض الأنماط (النمط السردي) واكتسابه "لتقنيات تعبيرية يتدرب عليه كتابيا بلغة سليمة، ثمّ ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية"[1].

وما يجب أن نلفت إليه الانتباه، أنّ هناك حصة واحدة خاصة بنشاط التعبير الكتابي، والغاية منها تدريب المتعلّم على الإنتاج الكتابي مراعيا في ذلك سلامة اللّغة، وتسلسل وترابط الأفكار.

وهذا ما وجدناه مجسّدا عندما توجهنا إلى ابتدائية "قتمي السبتي" وذلك يوم 7 ماي 2019.

وسنقدم فيما يلي الطريقة التي قامت المعلّمة بعرضها أمام المتعلّمين، حيث كان موضوع التعبير "كتابة قصة".

1. سير درس نشاط التعبير الكتابي:

أوّل ما قامت به المعلّمة هو كتابة العناصر التالية:

- **التاريخ.**
- **الميدان:** فهم المكتوب + تعبير كتابي.
- **النشاط:**تعبير كتابي.
- **الموضوع:** لم تكتب المعلّمة الموضوع في بداية الحصة، وقامت بكتابته بعد المناقشة مع المتعلّمين وطرح مجموعة من الأسئلة مرتبطة بنشاط فهم المكتوب ومن بينها:
- إلى أين ذهب الرجل الجزائري؟.
- لماذا ذهب الرجل إلى دُبلن؟.
- الرحلة الّتي قام بها الرجل الجزائري، هل هي رحلة عمل أو رحلة راحة واستجمام؟.
- سم الرحلات التي تعرفها؟.

(1) بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ـ السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، مصدر السابق، ص07.

- هل قمتم برحلات؟.
- كم واحد منكم يذكر لي مكان رحلته، وبرفقة من ذهبتم؟.
- هل كانت رحلة طويلة أم قصيرة ؟.
- أين أقمت (المكان)؟.
- ما هي الخدمات التي قدمت لكم؟.
- ما رأيكم ففي هذه الرحلة؟.

بعد مناقشة هذه الأسئلة مع المتعلّمين وإجاباتهم المختلفة والمتنوّعة، وكان هدف المعلّمة من ذلك هو تكوين أفكار بسيطة يستعين بها المتعلّمين لإنتاجهم الكتابي، ثمّ قامت بتوزيع كراسات خاصة بالتعبير الكتابي، وكتبت على السبورة.

- **نص الموضوع:**

سافرت مع عائلتك في رحلة تحدث في بضعة أسطر عن ما شاهدته في هذه الرحلة، وما هي الأشياء التي أعجبتك.

- **التحرير:**

أ. **المقدّمة:**

مكان وزمان الرحلة ومع من ذهبت في هذه الرحلة.

ب. **العرض:** المناظر الطبيعية التي شاهدتها والخدمات المقدّمة.

ج. **الخاتمة:** رأيك في الرحلة وشعورك أثناء الرحلة وما الّذي تتمناه؟.

أهم الملاحظات:

- تكلّم بعض التلاميذ باللّهجة العامية أثناء المناقشة.
- استعملت المعلّمة اللّونين: الأسود والأخضر عند الكتابة على السبورة.
- بعض المتعلّمين لم ينجزوا التعبير الكتابي على الكراس.

2. مهارة الكتابة (التحرير) من خلال الوثائق التربوية:

تعدّ مهارة الكتابة (التحرير) من أهم المهارات اللّسانية التي يجب الاعتناء بها في السّنة الثالثة، وبالرجوع إلى الوثائق التربويّة نجد أنّ المِنْهاج وضع نشاط التعبير الكتابي ليتمكّن المتعلّم من توظيف ما اكتسبه من الأنشطة الأخرى في هذه الحصة.

وهناك أنشطة أخرى تدخل ضمن نشاط التعبير الكتابي مثل:

- **الخط:** يتمكّن المتعلّم من خلاله من رسم الحروف والكلمات والجمل وفق الضوابط المتعارف عليها في قواعد اللّغة العربية.
- **الإملاء:** يتمكّن المتعلّم من خلال هذا النشاط من كتابة الكلمات والعبارات، كتابة صحيحة مراعيا في ذلك قواعد الكتابة والخط والعناية بكتابة الكلمات بطريقة صحيحة.

حيث لابد من الإشارة إلى أنّ "الخط والإملاء والتمارين الكتابية كلّها تهدف في نهاية المطاف إلى توفير الشروط الضرورية للدخول في مرحلة التعبير الكتابي (إنتاج نص للتواصل مع الآخرين)، والّذي يعتبر من أهم ما يريد المنهاج أن يصل إلى تحقيقه المتعلّم"[1].

ويهدف المنهاج إلى دفع المتعلّمين لاستثمار رصيدهم اللّغوي المكتسب، وكذا توظيف المعارف والقيّم التي تمّ التعرض لها في الوحدة التعليميّة.

(1) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص180.

رابعا: واقع تدريس مهارة القراءة والتعبير الكتابي من خلال الحضور الميداني:

أتيحت لنا الفرصة لحضور بعض الحصص مع معلّمي السّنة الثالثة، وكانت هذه الحصص خاصة بمهارتي القراءة والتعبير الكتابي.

فنشاط فهم المكتوب يحتل دورا بارزا في تنمية الرصيد اللّغوي للمتعلّم، ويمكنّه من الالتزام بقواعد القراءة الصامتة، ويحترم شروط القواعد الجهرية وعلامات الوقف، ونشاط التعبير الكتابي يمكّن المتعلّم من الإفصاح عن أفكاره والتعبير عنها بلغة فصيحة وسليمة، ثمّ كتابة هذه الأفكار في شكل إنتاج كتابي مراعيا في ذلك سلامة اللّغة وحسن الخط، واللّغة الفصيحة، إلّا أنّ هذا الجانب لم نلمس له اهتماما كبيرا في الواقع العملي ويعود ذلك للأسباب التالية:

- **المعلّم**: تبيّن من خلال حضورنا الميداني، وتسجيلنا لبعض الملاحظات ومعاينة الحقائق مع معلّمي السّنة الثالثة، وإجراء العديد من المقابلات الشفوية مع بعض المعلّمات، وباطلاعنا على (دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسّنة الثالثة) أنّ القراءة النموذجية للنّص من طرف المعلّم تكون في بداية كلّ حصة، إلّا أنّ معظم المعلّمين أثناء تقديمهم لنشاط فهم المكتوب يقرؤون النّص قراءة نموذجية مرة واحدة فقط، ولكّنها تكون قراءة مسترسلة قائمة على النطق الصحيح للكلمات واحترام علامات الوقف وقواعد النبر والتنغيم، وفي باقي الحصص لا يقرؤون النّص.
- أثناء مناقشة النّص مع المتعلّمين استخدمت اللّغة العامية ومن أمثلة ذلك:
- المعلّم: واش تشوفوا في الصورة؟.
- المعلّم: شاركوا أعطوني رايكم.
- المعلّم: جاوبوا على السؤال.

عند تنبيه المتعلّمين أثناء قراءة النّص تستخدم الصيغ التالية:

- أقراي قراءة متصلة.
- متفرقيش بين همزة الوصل والقطع.

بالإضافة إلى بعض التوضيحات والشروحات الخاصة، أمّا نشاط التعبير الكتابي تبيّن أنّ معظم المعلّمين يقدّمون هذا النشاط مشافهة حيث يناقشون المواضيع مع المتعلّمين ويطلبون منهم كتابتها خارج الحصة، وهذا مخالف لما نص عليه الدليل البيداغوجي لمرحل التّعليم الابتدائي، حيث يجب «تخصيص الوقت الكافي للتحرير داخل القسم، نصف ساعة على الأقل على أوراق مستقلة أو كراسات، مع توفير الجو المناسب لذلك»[1].

وعندما أجرينا مقابلة شفوية مع بعض المعلّمين عن سبب ذلك أبدوا استيائهم التام من الوقت المخصّص لهذا النشاط، فحسبهم خمس وأربعين دقيقة لا تكفي لمناقشة الأفكار وإعطاء المتعلّمين الوقت للكتابة ثمّ تصحيح الأخطاء، فبعضهم يضطر إلى الأخذ من الحصص الأخرى، والبعض لا يصحح التعبير لأنّ الوقت غير كافٍ.

أمّا نشاط التعبير الكتابي فوجدنا أنّ بعض التلاميذ لا يرغبون في المشاركة في الكلام مطلقا على الرغم من امتلاكهم القدرة على ذلك، والسبب ربما هو الخجل أو عدد اهتمامه العائلة بمعرفة مستوى أبنائهم، والمشاكل التي يعانون منها في قاعة الدرس أو في بعض الأحيان عدم اهتمام المعلّم (ة) بالأمر، كذلك يوجد بعض التلاميذ لا يملكون القدرة على التعبير.

والدليل البيداغوجي ينبّه إلى ضرورة الحرص «على تصحيح مواضيع التعبير خارج القسم بعناية وذلك بوضع التقديرات المناسبة لها، والإشارة إلى بعض الأخطاء المرتكبة والاعتماد في ذلك على شبكة للتقييم (الارتباط بالموضوع، تسلسل الأفكار، صحة المعلومات، سلامة الألفاظ....»[2].

– **المتعلّم** : تبيّن من خلال الاحتكاك بالواقع التّعليمي التعلّمي أن هناك بعض المعلّمين الّذين يعانون من ضعف في القراءة، حيث أثناء قراءتهم للنّص قراءة جهرية سجّلنا بعض النقاط لعلّ همها مايلي:

(1) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص181.
(2) المصدر نفسه، ص 181.

- وجود بعض المتعلّمين المعسورين قرائيا، حيث يجدون صعوبة في نطق بعض الكلمات مثل: اسْتِماتَتِكُم، دُبلنْ.....
- عدم احترام علامات الوقف.
- صعوبة في الفريق بين همزة الوصل والقطع.
- قراءة نص السؤال قراءة عادية دون تنغيم مثل: أنت من عرب الشرق الأوسط؟

وفي القراءة الصامتة لاحظنا أن عدد من المتعلّمين لم يهتموا بقراءة النّص، وإنّما انشغلوا بأمور أخرى مثل : البحث في المحفظة، الحديث مع زميله الّذي يجلس بجانبه....الخ.

خامسا: وصف إجراءات الدراسة:

1. المنهج المستخدم:

يعدّ المنهج من الأساسيات المعتمد عليها في أي دراسة علمية فهو «مجموعة من القواعد والأنظمة العامة التي تمّ وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية»[1].

وعملية اختيار المنهج المناسب مرتبطة بطبيعة البحث، ودراستنا تتدرج ضمن الدراسات التحليلية التي تقوم على وصف الظواهر ومحاولة تحليلها، فعند تحليلنا للاستبانة اعتمدنا على المنهج الوصفي، وهو طريقة يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة، والمنهج الوصفي يتطلب تجميع البيانات والمعلومات المختلفة ثمّ تنظيمها وتبويبها عن طريق الأرقام، وكذلك تحليل ووصف الأرقام بشكل دقيق للوصول إلى النتائج التي تعمل على تحديد الأهداف المنشودة وتحليل البيانات المتحصل عليها في جداول تتضمن معلومات رقمية.

2. عينة الدراسة:

1.2. تعريف العينة: تلاميذ السّنة الثالثة هم أطفال تتراوح أعمارهم ما بين ثمانٍ وتسع سنوات، فعملية النضج لديهم اكتملت سواء من الناحية الفيزيولوجية أم الوجدانية والنفسية أم العقلية والمعرفية، حيث يكون المتعلّم في هذه المرحلة قادرا على قراءة الرموز الكتابية وفهمها، وللمعلّم دور في هذه المرحلة لأنّه يعمل على تمكين المتعلّمين من التحكم في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا، بما يناسب الوضع والمستوى.

والمتعلّم في هذا السن بحاجة إلى التسلح برصيد لغوي فصيح لحياته المدرسيّة والمجتمعيّة، وتمكينه من مجموعة من القواعد اللّغوية والبُنيات الأسلوبية والتركيبية في حدود مستواهم الدراسي بحيث يكونوا قادرين على استعمالها بشكل صحيح في مختلف الأنشطة التعليميّة.

(1) محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط2، 1999، ص35.

2.2. هدف اختيار عينة الدراسة: إنّ اختيار عينة الدراسة هو أحد الدعائم الأساسية للبحث إذ تسمح بالحصول عل المعلومات المطلوبة، ولأنّ هذا البحث يتعلق بالمهارات اللّسانية وبمهارتي القراءة والتعبير الكتابي على وجه الخصوص، فقد تمّ تحديد هذه العينة (السّنة الثالثة ابتدائي)، لأنّ نموهم اللّغوي يتطورّ في هذه الفترة تطورا سريعا، وبذلك تتجلى أهمية التركيز على المهارتين (القراءة، التعبير الكتابي) في هذه السنة الدراسية.

3. حدود الدراسة:

كل دراسة ميدانية تتعلق بفعل تعليمي تعلّمي تتطلب حدودا زمنية وأخرى مكانية.

1.3. الحدود الزمانية: امتدت دراستنا الميدانية من 14 ـ 4 ـ 2019 إلى 09 ـ 05 ـ 2019.

2.3. الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بولاية قالمة بمدارس المرحلة الابتدائيّة وعلى وجه التحديد لمتعلّمي السّنة الثالثة ابتدائي، وقد تمّ اختيار مجموعة من المدارس على مستوى الولاية وضواحيها لتكون ميدانا للبحث، وقد رُوعي التنويع في أماكن المدارس الابتدائية لاختلاف مردود العملية التعليميّة التعلّمية من منطقة إلى أخرى، وهذا نتيجة ظروف معينة.

ومن أجل ذلك سعينا إلى اختيار مدارس متواجدة في وسط المدينة وأخرى في أماكن ريفية وأخرى متوسطة يمكن أن نوزعها في مايلي:

- ابتدائية "بونار السعدي"، ابتدائية "عميرة عمار"، المتواجدة بولاية قالمة.
- ابتدائية "زيطوط صالح"، ببلدية واد الشحم ولاية قالمة.
- ابتدائية "قتمي السبتي"، ابتدائية "هناد ساعد"، ابتدائية "بوكرش الشريف"، ابتدائية "براهمية الطاهر"، ابتدائية "كيران عبد الحفيظ"، ابتدائية "جاهل بوضياف"، المتواجدة بدائرة بوشقوف ولاية قالمة.
- ابتدائية "عيايشة محمد"، ابتدائية "شرقي محمد" بحي بورياشي يوسف، ابتدائية "قاسم عبد الله"، ابتدائية "مرداس لخضر" بحي سيدي أحمد، ابتدائية "عباس لغرور" بحي درابلية الطاهر، ابتدائية "نواري مالك" قرية الصليعة، دائرة بوشقوف، ولاية قالمة.

– ابتدائية "سحتوري إبراهيم" بقرية المقسمية، ابتدائية "رقامي عبد الحفيظ" بقرية باجي مختار،ابتدائية "طواهرية الطاهر" بقرية قرقارة، ابتدائية "طواهري الشريف" بلدية مجاز الصفا ـ ولاية قالمة.

4. أدوات الدراسة:

لنجاح أي دراسة علمية لا بد من اعتماد تقنيات دقيقة تساعد الباحث عل تجميع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع البحث، وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا على:

1.4. الملاحظة: تعدّ أداة مهمة تستخدم في البحوث العلمية، ومصدرا أساسيا للحصول على المعلومات اللازمة لموضوع الدراسة، وتعتمد على الحواس حيث يقوم الباحث بترجمة ملاحظاته إلى معانٍ ودلالات مهمة.

2.4. المقابلة: وهي أداة أساسية لجمع البيانات في الجانب الميداني والمقابلة عبارة عن حوار لفظي أجرينا مع مجموعة من أساتذة السّنة الثالثة ابتدائي، من أجل مناقشتهم والأخذ برأيهم حول تأثير مهارة القراءة على مهارة التعبير الكتابي.

3.4. الكتاب المدرسي:وقد تناولنا دراسة الكتاب المدرسي، مع الأخذ بمجموعة من المواضيع الخاصة بدرس القراءة والتعبير الكتابي ومحاولة تحديد إمكانية وجود تأثير وربط فيما بينهما.

4.4. الاستبانة: وهي عبارة عن «مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، والمرتبطة ببعضها الآخر بشكل يحقق هدف أو الأهداف التي تسعى إليها الباحث، وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة التي اختارها»[1].

وتعدّ الاستبانة المرتكز الأساسي الّذي يقوم عليه البحث، فمعرفة آراء المعلّمين وملاحظتهم، وتشمل الاستبانات مجموعة من الأسئلة تناولت مختلف جوانب الموضوع محل البحث فمنها ما يتعلّق بمهارة القراءة ومنها ما يخصّ مهارة التعبير الكتابي ومنها ما يتناول العلاقة بين المهارتين، وقد وصل

(1) عامر قندلجي: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته، دار الميسرة، عمان الأردن، ط2، 2010، ص165.

عدد الأسئلة إلى خمسة وعشرين سؤالا موزعة على واحد وثلاثين (31) معلّما للسنة الثالثة، موزعين على تسع عشرة مدرسة ابتدائية (في كل مدرسة معلّما أو اثنين أو ثلاثة معلمين) واعتمدنا في تحليل هذه الاستبانة على النسبة المؤوية[1]،

$$\text{نم} = \frac{100 x \text{س}}{\text{ن}}.$$

(1) نم: النسبة المئوية، س: تكرارات العبارات، ن: عدد المعلّمين.

سادسا: تحليل الاستبانات:

تعدّ القراءة إحدى الروافد التي تزوّد المعلّم بالأفكار والمفردات التي يعتمد عليها في تحريره الكتابي، وإذا امتلك التلميذ القراءة فإنّ أثرها سيكون ايجابيا فى التعبير والعكس صحيح، لذلك قمنا بتوزيع عدد من الاستبانات لمعرفة مدى تأثير القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي.

إنّ الهدف من تحليلنا للاستبانة هو وصف المعلومات الواردة فيها، من خلال إجابات المعلمين المستجوبين، ثمّ تحويلها هذه المعلومات في شكل جداول احصائية، الغرض منها القيام بعملية تصنيفه للمحتوى الّذي جاء في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وانطلاقا من عدد المعلّمين المستجوبين وفرزهم حسب السن والجنس، تمّ جمع واحد وثلاثين استبانة موزعة على تسع عشر مدرسة ابتدائية من ولاية قالمة، وقد كان توزيع هذا العدد على الجنسين بنسب غير متساوية حيث يفوق عدد الإناث عدد الذكور كما هو مبيّن في الجدول التالي:

البيانات الشخصية	الجنس		السن			الشهادة المتحصل عليها			الخبرة التدريبية		
	ذكور	إناث	[من25 إلى 30]	[من 34 إلى 40]	[من 42 إلى 50]	ليسانس	ماستر	شهادة المعهد التكنولوجي	من عام إلى 3 سنوات	من 3 إلى عشر سنوات	أكثر من عشر سنوات
التكرارات	3	28	4	20	7	28	0	3	5	16	8
النسب المؤوية	%9,32	%90,32	%12,90	%64,51	%22,58	%90,32	0	%9,67	%16,12	%51,61	%25,80

بناءً على هذه المواصفات بلغ عدد المعلّمات الإناث ثمان وعشرين معلّمة بنسبة قدرها (90,32) في مقابل ثلاثة معلّمين بنسبة قدرها (9,67%).

أمّا من حيث السن فقد توزعت أعمارهم على النحو التالي:

معلّمين أعمارهم ما بين (25 إلى 30سنة) بنسبة (12,90%) وعشرين معلّما (20) تتراوح أعمارهم ما بين (34 إلى 40 سنة) بنسبة (64,51%)، أما الّذين تتراوح أعمارهم ما بين (42 إلى 50 سنة) بلغ عددهم سبعة معلّمين (7) بنسبة (22,58%).

وإذا تحدثنا عن الشهادة المتحصل عليها فقد بلغ عدد المعلّمين المتحصلين على شهادة الليسانس ثمان وعشرين (28) معلّما بنسبة (90,32%)، بينما المتحصلين على شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للتربية بلغ عددهم ثلاثة معلّمين بنسبة (9,67%).

وفيما يخص الخبرة التدريسية فقد بلغ عدد الذين لديهم خبرة من (عام إلى 3سنوات) خمسة معلّمين بنسبة (16,12%)، بينما الّذين لديهم خبرة من (3 إلى عشر سنوات) بلغ عددهم ستة عشر معلّما بنسبة (51,61%)، أمّا من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات بلغ عددهم ثمانية معلّمين بنسبة (25,80%)، ومعلّمين متربصين.

أمّا فيما يخص خضوعهم إلى تكوين الأساتذة، فقدّر عدد المعلّمين الذين خضعوا لتكوين الأساتذة بسبع وعشرين معلّما بنسبة (87,09%)، أما الذين لم يخضعوا للتكوين فبلغ عددهم أربعة معلّمين (2) منهم متربصين بنسبة (12,90).

وفيما يخص مدّة التكوين فقد أجمع المعلّمون أنّها لا تتجاوز الشهر، حيث تقدّر بحوالي 145 ساعة، وهي مدة قصيرة جدًا مما ينعكس سلبًا على عملية التّعليم والتعلّم، وهناك معلّمتين خضعتا للتكوين عن بعد لمدة ثلاثة سنوات.

وقد أجاب المعلّمون عن جلّ أسئلة الاستبانة، ولم يتم الإعراض إلاّ في حالات لا نكاد تذكر وهي لا تؤثّر على النتائج المتوصل إليها.

السؤال الأوّل: ما معنى القراءة؟.

- ✓ عملية استخلاص المعنى ودمجه في بنية القارئ المعرفية.
- ✓ القدرة على حلّ الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة.

امتنع عن الإجابة أربعة معلّمين حيث بلغت نسبتهم (12,90%) وهي نسبة مهمة بالنظر إلى العينة المدروسة وتفسيرها كذلك يعود إلى عدم معرفة المعلّمين لمعنى القراءة.

أمّا فيما يخص الاختبار الأوّل فقد اختاره إحدى عشر معلّما بنسبة (35,48%)، أمّا الاختيار الثاني فيرى خمسة عشر معلّما أنّ معنى القراءة هو القدرة على حلّ الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، بنسبة (48,38%)، فالقراءة حسبهم هي عملية عقلية تتطلب من القارئ امتلاك قدرة على حلّ الرموز المكتوبة وترجمتها إلى أصوات منطوقة.

ملاحظة: هناك معلّمة كان رأيها في معنى القراءة هو عملية استخلاص المعنى ودمجه في بنية القارئ المعرفية والقدرة على حلّ الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة.

السؤال الثاني: أي نوع من القراءة يتجاوب معها التلميذ؟ ولماذا؟.

جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال كما هو مبيّن في الجدول التالي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
القراءة الجهرية	29	%93,54
القراءة الصامتة	2	%6,45
المجموع	31	%100

تبيّن من هذه الدراسة أنّ أغلب التلاميذ يتجاوبون مع القراءة الجهرية، حيث قدرت نسبتهم بـ: 93,54%، والسبب في ذلك حسب عدد من المعلّمين يعود إلى:

- ✓ الرغبة في استعراض التلاميذ لقدراتهم القرائية أمام الزملاء.
- ✓ الرغبة في تقليد قراءة المعلّمة.

- ✓ أنسب للمتعلّم من خلال النطق السليم لمخارج الحروف وما يترتب عنها من تصحيح الأخطاء من قبل المعلّمين.
- ✓ تخلق جواً من التنافس بين التلاميذ (أحسن القراءات).
- ✓ رغبة التلاميذ في تلقي التشجيع والثناء من قبل المعلّمة.
- ✓ تجذب الانتباه وخاصة مع تغيّرات نبرة الصوت.
- ✓ طبيعة المتعلّم حيث يحب سماع صوته.

أمّا بالنسبة للقراءة الصامتة فقد قدرت بنسبة 6,45% والسبب في تفضيل التلاميذ لهذا النوع من القراءة هو أنّ للتلميذ الوقت الكافي لتهجئة الكلمات التي يجد صعوبة في نطقها، وكذلك يتجنب التلميذ بها الانتقادات التي توجه إليه من قبل المعلّم.

السؤال الثالث:أثناء القراءة هل يحترم التلاميذ علامات الوقف؟.

وفيما يلي جدول إحصاء النتائج:

الإجابة	التكرارات	النسبة المؤوية
نعم	15	%48,38
لا	00	%00
أحيانا	16	%51,61
المجموع	31	%100

تقدّر نسبة المعلّمين الّذين يرون أنّ التلميذ يحترم علامات الوقف أثناء القراءة بـ 48,38% بينما تقدر نسبة الّذين يرون أنّ التلاميذ يحترمون أحيانا علامات الوقف أثناء القراءة بـ 51,61%، وهذا راجع إلى:

- عدم قراءة التلميذ للنّص المكتوب مسبقا (خارج المدرسة).
- صعوبة نطق بعض الكلمات وبالتالي يضطر التلميذ لتهجئتها.
- وجود بعض التلاميذ المعسورين قرائيا.

السؤال الرابع:ما السبب الذي يدفع التلاميذ للشعور بالملل في حصة القراءة؟ وهل تحس بذلك؟.

يمكن توضيح إجابات المعلّمين عن هذا السؤال من خلال الجدول التالي:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	7	6	18
النسبة المئوية	%22,58	%19,35	%58,06

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ هناك عدد من المعلمين لا يحسون بشعور تلاميذهم في حصة القراءة وتقدر نسبتهم ب 19,35%، بينما نسبة الذين يحسون بذلك فتتراوح بين الإجابتين "نعم" و"أحيانا"، حيث قدرت نسبة الإجابة بـ "نعم" 22,58% وهي نسبتهم بـ 58,06%، وهذا دليل على أنّ هذه الظاهرة تعود بالسلب على المستوى الدراسي للمتعلّمين وتقلل من فرص التحصيل والفهم والاستيعاب للدروس.

أمّا بالنسبة للسبب الذي يدفع التلاميذ إلى الشعور بالملل في حصة القراءة فيوضحه الجدول التالي:

الاحتمالات	طبيعة الدروس	النفور من القراءة	صعوبة فهم النّص المكتوب
التكرارات	9	6	16
النسبة المئوية	%22,03	%19,35	%51,61

يتضح من خلال استقراء نتائج الجدول، أنّ نسبة إجابة المعلّمين بـ "النفور من القراءة" قدرت بـ 19,35%، أمّا نسبة إجابتهم بـ "طبيعة الدروس" فقدّرت بـ 29,03%، وهذا يدّل على أنّ تفسير نفور التلاميذ من القراءة مرتبط أساسا بطبيعة الدروس التي قد لا تستهوي التلاميذ، في حين قدّرت نسبة احتمال عدم فهم النّص المكتوب تقدر بـ 51,61%، والمتعلّم الذي يجد صعوبة في الفهم، حتما سيجد صعوبة في نص التعبير ومن ثمّ عدم القدرة على إنجازه.

السؤال الخامس: كيف ترى أداء التلاميذ في القراءة أثناء الدرس؟.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	0	%00
متوسط	19	%61,29
جيد	12	%38,70
المجموع	31	%100

تثبت نتائج هذا الجدول أنّ الأداء الجيّد للتلاميذ في القراءة أثناء الدرس قدر بـ 38,70%، في حين قدّرت نسبة الأداء المتوسط بـ 61,29% وذلك يعود لأسباب عديدة منها:

- ✓ معاناة بعض التلاميذ من عيوب النطق.
- ✓ عدم امتلاك مهارة في القراءة.
- ✓ وجود بعض التلاميذ الذين يعانون من الخجل وقلة الثقة بالنفس.
- ✓ عدم اهتمام الأولياء بتحسين المستوى القرائي لأبنائهم بإجبارهم على المطالعة، والاطلاع على نص القراءة مسبقا.

السؤال السادس: كيف تتعامل مع التشويش والفوضى في حصة القراءة؟.

ملاحظة: امتنع معلّمان عن الإجابة.

تنوعت إجابات المعلّمين حول الطريقة التي يتبعونها للسيطرة على الفوضى والتشويش أثناء القراءة ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- التزام الصمت والوقوف أمامهم مكتوفي الأيدي مع نظرة مميزة تعبّر عن الغضب.
- استثمار بعض الصيغ من النّص المكتوب على اللوحة.
- التنبيه بتقديم ملاحظات شفهية.
- إعطاء الفرصة لأغلب التلاميذ في القراءة.
- توقيف المتعلّم الذي يقرأ إعطاء الامر للمشوش بمواصلة القراءة في النقطة التي توّقف فيها زميله.

- طرح أسئلة تثير فضولهم وتحفيزهم على التنافس حول الإجابة الصحيحة.

السؤال السابع: ما هي المهارة المستهدفة من نشاط فهم المكتوب؟.

امتنع عن الإجابة معلّما والسبب يعود إلى الجهل بالمهارات اللّسانية في حين أجمع تسعًا وعشرين معلّما على أنّ المهارة المستهدفة، كما مهارة المستهدفة من نشاط فهم المكتوب هي مهارة القراءة بنسبة تقدر بـ 93,54% وهي مهارة تمكّن المتعلّم من إثراء رصيده اللّغوي الّذي يوظّفه في التعبير الكتابي بلغة سليمة، كما تمكنّه من تنظيم أفكاره والقدرة على التعبير وننطق الحروف نطقاً سليماً وصحيحاً يساعده في حلّ وفهم مختلف الأنشطة اللّغوية الأخرى.

السؤال الثامن: هل المهارة القراءة دور في تنمية الرصيد اللّغوي للتلميذ؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%96,77
لا	00	%00
أحيانا	1	%3,22
المجموع	31	%100

يرى جلّ المعلّمين أنّ مهارة القراءة لها دور في تنمية الرصيد اللّغوي للمتعلّم، حيث قدرت نسبتهم بـ 96,77%، بينما كانت نسبة الإجابة بـ "أحيانا" منخفضة بنسبة تقدر بـ 3,22%، وهذا دليل على دور هذه المهارة في تمكين المتعلّمين من تنمية قدراتهم الفكرية بالتعرّف على أفكار الآخرين وفهمها، واكتسابهم لتراكيب جديدة تساعدهم على التعبير عمّا يجول في فكرهم بطريقة مناسبة.

السؤال التاسع: هل يُحب التلاميذ حصة التعبير الكتابي أم ينفرون منها؟.

وفيما يلي جدول إحصاء النتائج:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	5	%16,12
لا	6	%19,35
أحيانا	20	%64,35
المجموع	31	%100

تضاربت آراء المعلّمين في الإجابة عن هذا السؤال فمنهم من يرى أنّ التلاميذ يحبون هذه الحصة أحيانا فقط، وقدرت نسبتهم بـ 64,51%، وبرّروا ذلك بعدم اهتمام المتعلّمين بمادة التعبير الكتابي وأيضا بطبيعة المواضيع المقدّمة لهم، والتي تتطلب منهم امتلاك خيالٍ فكريّ واسعٍ يساعدهم على انجاز الموضوع.

أمّا الّذين يرون أن التلاميذ يحبون حصة التعبير الكتابي قدرت نسبتهم بـ 16,12%، لأنّهم يمتلكون رصيدًا لغويًا متطورًا وقدرةً على ترجمة أفكارهم في شكل كلمات وعبارات مرتبة ترتيبا منطقيا، أما بالنسبة للمعلّمين الّذين يرون أنّ التلاميذ ينفرون من حصة التعبير الكتابي قدرت نسبتهم بـ 19,35% وهذا راجع حسب رأيهم إلى:

- أنّ عملية التعبير ذهنية معقدة، فالتعبير يبدأ بولادة فكرة ثمّ نقل الفكرة أو الإحساس إلى الآخرين، وذلك يحتاج إلى رصيد لغوي (كلمات، أفعال، أسماء)، وإلى معرفة أصول بناء الجملة ثمّ بناء الفقرات وهذا ليس بالأمر الهيّن على تلاميذ هذه المرحلة.
- شعور التلاميذ بالعجز على نقل أفكارهم وأحاسيسهم.
- عدم امتلاك مهارات الكتابة في الإملاء والخط.
- جهل المتعلّم بمنهجية التعبير الكتابي (مقدمة، عرض، خاتمة).
- ضعف الرصيد اللغّوي للمتعلّم وارتكاب الأخطاء الإملائية بكثرة.

– عدم اكتسابهم للمهارة اللّغوية الكافية التي تساعدهم على إنتاج نص كتابي.

السؤال العاشر: ما هي الصعوبات التي تواجه التلميذ أثناء تحيره للتعبير الكتابي؟.

يمكن توضيح إجابات المعلّمين على هذا السؤال من خلال الجدول التالي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
طريقة الأستاذ	4	%12,90
قلة المطالعة	23	%74,19
صعوبات لغوية	13	%41,93
عدم التمكّن من إيجاد أفكار مناسبة	20	%64,51

ملاحظة: اختار المعلّمون لإجابة عن هذا السؤال أكثر من اختيارين.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ ما يعادل 74,19% جاءت إجاباتهم مرتبطة بقلة المطالعة، لأنّ أغلب المتعلّمين لا يمارسون المطالعة، فهي تساعدهم على إثراء رصيدهم اللّغوي وتزيد من اكتسابهم للألفاظ والتراكيب التي تساعدهم على انجاز تعبيراتهم الكتابية، بينما ترى نسبة 41,93% أنّ التلميذ يواجه صعوبات لغوية أثناء تحرير التعبير الكتابي، وذلك لعدم تمكنه من استخدام اللّغة، وكثرة ارتكاب الأخطاء اللّغوية (النحوية والإملائية).

في حين يرى بعض المعلّمين أنّ الصعوبة التي تواجه التلميذ أثناء تحريره الكتابي هي عدم التمكّن من إيجاد أفكار مناسبة، وقدرت نسبتهم بـ 64,51%، وهذا يفسر عجزهم عن استعمال الخيال للإيجاد أفكار مناسبة للموضوع، أمّا الأقلية والتي تمثّل نسبة 12,90% فقد أرجعوا السبب في ذلك إلى طريقة الأستاذ، حيث يناقش الأفكار مع التلاميذ الّذين يمتلكون مستوى دراسي جيّد، في حين التلاميذ بطيء الفهم لا يقدم لهم أية أهمية مما ينعكس بالسلب على مردودهم في التعبير والقراءة.

السؤال الحادي عشر: هل يمتلك التلاميذ القدرة على التعبير عن أفكارهم بتسلسل واسترسال؟.

ويمكن تحديد طبيعة الإجابة عن هذا السؤال من خلال الجدول التالي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1	%3,22
لا	4	%12,90
أحيانا	26	%83,87
المجموع	31	%100

اختلفت آراء المعلّمين في الإجابة عن هذا السؤال، فمنهم من يرى أن التلاميذ أحيانا ما يمتلكون القدرة على التعبير عن أفكارهم بتسلسل واسترسال وتقدر نسبتهم بـ 83,87%، وذلك راجع إلى عدم خضوع المتعلّم إلى التجريب المستمر على كيفية صياغة الأفكار وترتيبها، أمّا الّذين يمتلكون القدرة على ذلك قدّرت نسبتهم بـ 3,22% وهذا يعود إلى:

- امتلاكهم لرصيد لغوي ثري بالألفاظ والتراكيب.
- القدرة على توظيف أدوات الربط.

بينما الّذين لا يمتلكون القدرة على التعبير عن أفكارهم بتسلسل واسترسال قدرت نسبتهم بـ 12,90% لأنّهم يمتلكون رصيدًا لغويًا يساعدهم على التعبير عن أفكارهم ولا يحسنون توظيف أدوات الربط بين الأفكار.

السؤال الثاني عشر: بما تنصح التلاميذ الذين يعانون صعوبة في تحرير تعبيراتهم؟.

وهو سؤال مفتوح ليس على المعلّم أن يختار بين إجابات متعددّة بل تعتمد إجاباتهم على خبرتهم في التدريس، فحصة التعبير الكتابي تساعد المتعلّم على اكتشاف المستوى المعرفيّ واللّغوي للمتعلّمين، ومن ثمة يستطيع المعلّم تقديم نصائح للمتعلّمين الّذين يعانون من صعوبة في تحرير

تعبيراتهم، وقد تنوّعت الإجابات التي أبداها المعلمون حول هذا السؤال يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- الإكثار من المطالعة، لأنّ الحصيلة اللّغوية للمتعلّمين في المرحلة الابتدائية قليلة والتعبير يحتاج إلى مفردات وتراكيب، لترجمة الأفكار الموجودة في الذهن وأداءها على النحو المناسب، لذا ينبغي للمتعلّمين إثراء وإنماء معجمهم اللّغوي، ولا يتحقق ذلك إلاّ بالقراءة والمطالعة.
- تلخيص القصص بعد قراءتها أو بعد الاستماع إليها.
- مشاهدة البرامج الوثائقية لتكوين أفكار متنوّعة.
- تلخيص النصوص المكتوبة في بضعة أسطر.
- الاهتمام بحصص النحو والصرف والإملاء والتعبير الشفوي.
- الإكثار من التعبير الشفوي بتعبير المتعلّم عن الصورة الموجودة في الكتاب المدرسي.
- قراءة القصص الهادفة ومحاولة استخراج المغزى العام منها، لأنّ هذا النوع من القصص له أهمية بالغة يمكن إيجازها فيما يلي[1]:

- تنمي الثروة اللّغوية للمتعلّم، وتغني معجمه اللّغوي لما تتضمنه من مفردات وتعابير لغوية.
- تنمي خيال المتعلّم.

- استخدام اللّغة الفصيحة داخل القسم، المتعلّم يعاني من ازدواجية اللّغة، فهو "يستمع إلى اللّغة السليمة من خلال معلّم اللّغة العربية ففي المدرسة ويتعامل في حياته اليومية بالعامية"[2]، من هنا يحاول المعلّم تزويد المتعلّمين باللّغة الفصيحة عن طريق الأناشيد الفصيحة وسماع وقراءة القصص المختلفة.

(1) خالد حسين أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، مرجع سابق، ص21.
(2)المرجع السابق، ص11.

السؤال الثالث عشر: ما هي أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء اللّغوية في تحريراتهم التعبيرية؟.

ملاحظة: امتنع ثلاثة معلّمين عن الإجابة.

تباينت إجابات المعلّمين حول تحديد الأساليب التي تدفع بالتلاميذ إلى ارتكاب الأخطاء اللّغوية في تحريراتهم التعبيرية قدرت نسبتهم بـ 90,32%، وبعد اطلاعنا على مختلف الأجوبة يمكن تلخيص الأسباب في النقاط التالية:

- عدم امتلاك المتعلّم مهارة في القراءة.
- إهمال المتعلّمون للتطبيقات المتعلقة بالظواهر النّحوية والإملائيّة والصرفيّة، بسبب نفورهم من المادة اللّغوية.
- يواجه المتعلّم صعوبة في توظيف المكتسبات واستغلالها في الإنتاج الكتابي، وذلك لعدم الاستيعاب الجيّد للدروس بسبب ضيق الوقت.
- غياب الاستثمار والمنهجيّة المثالية لمعالجة الضعف الذي يعاني منه المتعلّمون.
- التّسرع وعدم التركيز وعدم المراجعة عند الانتهاء من الكتابة.
- غياب النطق السليم لبعض الحروف خاصة الحروف القريبة من حيث المخرج.
- استخدام المعلّم والمتعلّم للّغة العامية داخل القسم.
- عدم فهم نص الموضوع جيدا والتركيز على ربط الأفكار فقط.
- قلّة حصص الإملاء والخط في هذه المرحلة نتيجة البرنامج المكثّف الّذي لا يسمح بإضافة حصص تدريبية أخرى.

السؤال الرابع عشر: هل يلجأ التلميذ إلى توظيف بعض الكلمات غير الفصيحة (العامية) في تحرير التعبير الكتابي؟.

يبيّن الجدول الآتي نتائج الإجابات عن هذا السؤال:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	09	%29,03
لا	5	%16,12
أحيانا	17	%54,83
المجموع	31	%100

تضاربت آراء المعلّمين في الإجابة عن هذا السؤال، فمنهم من يرى أنّ التلاميذ يلجئون أحيانا إلى توظيف كلمات غير فصيحة وتقدر نسبتهم بـ 54,83%، وبرّروا ذلك بعدم قدرة التلميذ على تعويض الكلمات غير الفصيحة بالفصيحة ، فيلجأ إلى كتابتها بالعامية، أمّا بالنسبة للتلاميذ الّذين يوّظفن كلمات غير فصيحة في تحريراتهم التعبيرية قدّرت نسبتهم بـ 29,03% وهذا راجع إلى:

- ضعف رصيدهم اللّغوي.
- عدم تمييزهم بين الكلمات الفصيحة وغير الفصيحة.

بينما الذين لا يوظّفون الكلمات غير الفصيحة في تعبيراتهم ويعتمدون على اللّغة الفصيحة قدرت نسبتهم بـ 16,12%، لأنّهم يمتلكون رصيدًا معرفيًا يؤهلهم إلى كتابة التعبير بلغة فصيحة وسليمة.

السؤال الخامس عشر: يرتكب التلاميذ أثناء تحريرهم للتعبير الكتابي أخطاءً، هل تخصص وقتا لتصحيح هذه الأخطاء؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

وقد جاءت إجاباتهم على النحو الآتي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	25	%84,64
لا	6	%19,35
أحيانا	00	%00
المجموع	31	%100

بعد استقراء نتائج هذا الجدول يتبيّن أنّ معظم المعلّمين يخصصّون وقتًا لتصحيح الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء تحريرهم للتعبير الكتابي، وقد بلغت نسبتهم 84,64%، حيث يؤكدون على ضرورة تصحيح هذه الأخطاء حتى يتدارك المتعلّم أخطاءه، ليتجنب الوقوع فيها مرة أخرى، وتكون عملية التصحيح في حصة المعالجة، ونبّه المعلّمون أنّ عملية التصحيح تتمّ عن طريق التصحيح الفردي للأخطاء من قبل المتعلّمين على الألواح، ثمّ التصحيح الجماعي بمعية المعلّم على السبورة.

أمّا نسبة 19,35% يرون أنّهم لا يخصصون وقتا لتصحيح أخطاء التلاميذ، ويعود السبب في ذلك إلى ضيق الوقت، فالوقت المخصّص لحصة التعبير الكتابي يقدّر بخمس وأربعين دقيقة، وهي غير كافية للشرح الموضوع وإنجازه من قبل المتعلّم ثمّ تصحيحه، لذلك يؤكد المعلّمون ضرورة تخصيص حصة للتعبير الكتابي.

السؤال السادس عشر: بم تفسر عجز بعض التلاميذ عن انجاز تعبيراتهم الكتابية؟.

يفسر أغلب المعلّمين عجز التلاميذ عن إنجازهم لتعبيراتهم الكتابية إلى عدم امتلاكهم لمهارة في التعبير الكتابي، يعود ذلك إلى تقصير المعلّم في تدريب المتعلّمين على التعبير وتفسيرات أخرى خاصة بالمتعلّم يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- عجز المتعلّم عن التعبير الشفوي.
- ضعف الأفكار والاضطراب في ترتيبها وعدم القدرة عل الربط بينها بطريقة منطقية.
- شعور المتعلّم بالإخفاق في نقل الأفكار والأحاسيس.
- عدم امتلاكه لمهارة في الكتابة.
- ضعف القدرات العقلية للمتعلّم وغياب الاهتمام من قبل الأسرة.
- قلّة الثروة اللّغوية والفكرية، بالإضافة إلى عدم تمكّنه من استعمال اللّغة الفصيحة.
- صعوبة بعض مواضيع التعبير الكتابي.

السؤال السابع عشر: هل تساعد حصة التعبير الكتابي التلاميذ على اكتسابهم للّغة وتنمي رصيدهم اللّغوي؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	29	%93,54
لا	00	%00
أحيانا	2	%6,45
المجموع	31	%100

يرى أغلب المعلّمين أنّ حصة التعبير الكتابي تساعد التلاميذ على اكتسابهم للّغة وتنمية رصيدهم اللّغوي، وقدرت نسبتهم بـ 93,54%، لأنّ المتعلّم يتدرب على استخدام اللّغة الفصيحة، كما يمكّنه المعلّم من اكتساب ألفاظ ومفردات جديدة تساعده على تنمية رصيده اللّغوي، التعبير الكتابي «يهدف إلى تعليم المتعلّم القدرة والسيطرة على اللّغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتّصال،

وتنمية التفكير وتنشيطه والعمل على تغذية خياله»[1]، بينما ترى نسبة 6,45% أن حصة التعبير الكتابي تساعد أحيانا التلاميذ على اكتسابهم للّغة وتنمية رصيدهم اللّغوي، لأنّ بعض مواضيع التعبير الكتابي قد لا تساعد المتعلّم على تنمية هذا الرصيد وتطويره.

السؤال الثامن عشر: هل يوظّف التلميذ الأفكار والكلمات التي اكتسبها من نشاط القراءة في تعبيره الكتابي؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

جاءت إجابات المعلّمين وفق النسب والأعداد المبينة في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	22	%70,96
لا	00	%00
أحيانا	9	%29,03
المجموع	31	%100

تظهر نتائج الجدول أنّ معظم المعلّمين يرون أن التلاميذ يوظّفون الأفكار والكلمات التي اكتسبوها من القراءة في تعبيراتهم الكتابية حيث قدّرت نسبتهم ب: 70,96%، لأنّ نص القراءة يهدف إلى اكتساب المتعلّم مفردات وأساليب جديدة ليوظّفها في التعبير الكتابي، بينما ترى نسبة 29,03% من المعلّمين أنّ التلاميذ أحيانا ما يوظّفون أفكار وكلمات اكتسبوها من القراءة في تعبيراتهم وهذا راجع إلى:

- عدم استيعاب نص القراءة جيدا.
- ضعف القدرة على توظيف الأفكار والكلمات في التعبير.
- عجز المتعلّم على تخزين المفردات والأفكار التي اكتسبها من نص القراءة.

(1) جلال عزيز فرمان البرقعاوي: فاعلية تدريس التعبير الكتابي باعتماد مهارات التفكير الإبداعي في الأداء التعبيري والاحتفاظ به لدى طالبات الخامس العلمي، جامعة بابل، www. Uobylon. Edu.iq.2012

السؤال التاسع عشر: هل التلميذ الماهر في قراءة النّص المقروء قادر على اكتساب مهارة التعبير الكتابي؟.

يوضح الجدول الآتي نتائج الإجابات عن هذا السؤال:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	23	%74,19
لا	1	%3,22
أحيانا	07	%22,52
المجموع	31	%100

بعد استقراء نتائج هذا الجدول يتبيّن أنّ نسبة 22,58% من المعلّمين يرون أنّ التلميذ الماهر في قراءة النّص المقروء يكون قادرًا أحيانًا على اكتساب مهارة التعبير الكتابي، ويفسّرون ذلك بوجود بعض المتعلّمين الّذين يمتلكون قدرة متوسطة في القراءة، ولكن بالمقابل من ذلك، يمتلكون مهارة في التعبير، ويتجسّد ذلك في الاستخدام الجيد لعلامات الوقف والقدرة على بناء أفكار متسلسلة ومترابطة.

بينما يرى معلّم واحد أنّ التلميذ الماهر في قراءة النّص المقروء غير قادر على اكتساب مهارة في التعبير الكتابي وتقدر نسبته بـ 3,22%، أمّا نسبة المعلّمين الّذين يرون أنّ التلميذ الماهر في قراءة النّص المقروء قادر على اكتساب مهارة التعبير الكتابي قدرت نسبتهم بـ 74,19%، لأنّ اكتساب التلميذ لمهارة القراءة يساعده على تنمية ورفع مستوى التعبير الكتابي، وهذا لا ينفي وجود مهارات أخرى مساعدة على إكسابه مهارة التعبير نحو (مهارة الاستماع مثلا)، إلا أنّ القراءة تعدّ مهارة أساسية في رفع مستوى التعبير لدى التلاميذ وذلك من خلال:

- تنمية الثروة اللّغوية والفكرية للمتعلّم.
- التدريب على احترام علامات الوقف وتوظيفها في تعبيره.
- القدرة على الربط بين الأفكار.

– الاستيعاب الجيّد لموضوع التعبير الكتابي.

السؤال العشرون: في رأيك مواضيع القراءة والتعبير الكتابي المدرجة في الكتاب المدرسي مناسبة ومفيدة للتلاميذ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

جاءت إجاباتهم على النحو الآتي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	11	%35,48
لا	7	%22,58
أحيانا	13	%41,93
المجموع	31	%100

يشير الجدول المتعلق بمناسبة مواضيع القراءة والتعبير المدرجة في الكتاب المدرسي للسّنة الثالثة ابتدائي لمستوى التلاميذ، فنسبة 41,93% من إجابات المتعلّمين تؤكد أنّ المواضيع المدرجة في الكتاب المدرسي تكون أحيانا مناسبة ومفيدة لهم وأرجعوا ذلك إلى:

– عدم تعلّق بعض مواضيع التعبير الكتابي بدرس القراءة الّذي يساعد التلميذ على اكتساب الألفاظ والمفردات ليوظّفها المتعلّم في تعبيره الكتابي.

– صعوبة بعض مواضيع القراءة والتعبير الكتابي.

بينما تؤكد نسبة 35,48% منهم على أنّ مواضيع القراءة والتعبير الكتابي المدرجة في الكتاب المدرسي مناسبة ومفيدة للتلاميذ، لأنّ مواضيع القراءة مرتبطة بحياته الاجتماعية والثقافية والدينية مثل: العيد، ختان زهير، من أجلك يا جزائر، التاجر والشهر الفضيل، عادات من الأوراس...، أمّا مواضيع التعبير الكتابي فهي مناسبة لهم، لأنّها مرتبطة بموضوع القراءة مثل: نص القراءة "محمول جدتي" مرتبط بموضوع التعبير الكتابي"اختراع الهاتف"، وغيرها من المواضيع.

أمّا نسبة المعلّمين الّذين يرون أنّ مواضيع القراءة والتعبير الكتابي المدرجة في الكتاب المدرسي لا تناسب التلميذ ولا تفييده قدرت بـ 22,58% وذلك راجع إلى:

- صعوبة في فهم النّص المكتوب.
- يعاني بعض التلاميذ من صعوبة في فهم نص موضوع التعبير الكتابي.

السؤال الواحد والعشرون: هل هناك صلة بين موضوع القراءة وموضوع التعبير الكتابي المطلوب إنجازه؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

كانت إجابات المعلّمين كما هو مبين في الجدول التالي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	17	%54,83
لا	2	%6,45
أحيانا	12	%38,70
المجموع	31	%100

يتبيّن من القراءة الأولية للبيانات الواردة في الجدول المدرج أعلاه، أنّ هناك صلة بين موضوع القراءة وموضوع التعبير الكتابي المطلوب إنجازه حيث بلغت نسبة المعلّمين الّذين أقروا بذلك 54,83%، لأنّ المتعلّم يوظّف الأفكار والكلمات التي اكتسبها في نص القراءة، بالإضافة إلى وجود بعض المواضيع المرتبطة بالنّص المكتوب بعنوان الوحدة أو المقطع.

وقد بيّن المعلّمون أنّ نص القراءة يعّد أساسا ومنطلقا لموضوع التعبير الكتابي، ويندرج ذلك ضمن المقاربة النّصية.

فهي «اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسّد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النّص محورًا أساسيًا، تدور حوله جميع فروع اللّغة ويمثّل النسبة الكبرى التي تظهر كل المستويات اللّغوية والنحوية والصرفية... وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو

المكتوب) محور العملية التعليميّة»[1]، لذلك حاولت الهيئة المكلفة بوضع المنهاج وضع نصوص قرائية بها صلة بمواضيع التعبير الكتابي، بحيث لا يمكن أن يتّحدث نص القراءة عن موضوع والتعبير الكتابي عن موضوع آخر، فنّص القراءة وفق المقاربة النّصية «يمثّل المحور الّذي تدور حوله كل النشاطات الأخرى»[2].

أمّا بعضهم فيرون أنّ مواضيع القراءة تكون أحيانا فقط على صلة بمواضيع التعبير الكتابي المطلوب إنجازها، قدّرت نسبتهم بـ 38,70% لأنّه يوجد مقاطع تعليميّة ينسجم فيها فهم المكتوب مع الإنتاج الكتابي، عكس بعض المقاطع تتميّز بالنفور التام بينهما مثل: نص القراءة "مع سائق أجرة ايرلندي" وموضوع التعبير "كتابة قصة خيالية"، وهذا يدفع المعلّم إلى الاجتهاد والبحث عن موضوع للتعبير الكتابي يتناسب ويتماشى مع موضوع القراءة.

بينما بلغت نسبة الّذين يرون عدم وجود صلة بين موضوع القراءة وموضوع التعبير الكتابي المطلوب انجازه بـ 6,45% لأنّ موضوع التعبير الكتابي قد يكون مستقلا تماما عن موضوع القراءة.

يمكننا القول أنّ هناك صلة وثيقة بين موضوع القراءة وموضوع التعبير الكتابي المطلوب انجازه لأنّ نصوص القراءة تزود المتعلّم برصيد لغوي ومعرفي يمكّنه من إنتاج تعبير كتابي ناجح.

السؤال الثاني والعشرون: هل يسهم نشاط فهم المكتوب في تنمية مهارة التعبير الكتابي؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

يمكن تجسيد إجابة المعلّمين عن هذا السؤال في الجدول التالي:

(1) الجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للّغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016، ص6.

(2) مديرية التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السّنة 3 من التّعليم الابتدائي، جوان 2011، ص13.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	27	%87,09
لا	2	%6,45
أحيانا	2	%6,45
المجموع	31	%100

يتبيّن بعد استقراء نتائج هذا الجدول أنّ نسبة 6.45%من المعلّمين يرون أن نشاط فهم المكتوب يسهم أحيانا في تنمية مهارة التعبير الكتابي ويعود ذلك حسب رأيهم لدرجة استيعاب المتعلم لنشاط فهم المكتوب (نصوص مكتوبة، ظواهر نحوية وصرفية) ليتمكّن بواسطتها من تنمية مهاراته التعبيرية.

أما الّذين يرون أنّ نشاط فهم المكتوب لا يسهم في تنمية مهارة التعبير الكتابي بلغت نسبتهم بـ6,45% لأنّ نشاط فهم المكتوب من المفروض أنّه يسهم في إثراء حصة التعبير الكتابي، إلاّ أنّه لا يساعد على ذلك لصعوبة بعض المواضيع وكيفية تناولها.

بينما يجمع أغلب المعلمين على أنّ نشاط فهم المكتوب يسهم في تنمية مهارة التعبير الكتابي عند المتعلّم، وقدّرت نسبتهم بـ 87,09%، وذلك بفضل أسلوب المناقشة الّذي يتبعه المعلّم في تقديم نشاط فهم المكتوب، حيث يناقش مع المتعلّمين أفكار النّص المكتوب ويحاول شرح المفردات الصعبة، ويطالبهم بتوظيفها في جمل مفيدة حتّى تترسخ في أذهانهم، ومن ثمّة تنمية رصيدهم اللّغوي، بالإضافة إلى ذلك فالقراءة المقترنة بجودة النطق وحسن الأداء مع الفهم؛ تسهم في تنمية مهارة التعبير الكتابي، فهذا النشاط يوفر للمتعلّم الألفاظ التي تثري رصيده، كما يزوده بالتراكيب النحوية والصرفية التي تعدّ وسائل ربط يستعملها في تنظيم أفكاره، وبهذا يكتسب مهارة في التعبير الكتابي، فمن خلال الاطلاع على مناهج القراءة الثالثة ابتدائي وجدنا أنّ دروس القراءة في هذه السّنة تهدف إلى الوصول بالمتعلّم إلى[1]:

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة 3 من التعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص13.

– القراءة المسترسلة التي يتمثّل فيها المتعلّم المعنى الكلّي للنّص وتجاوز ذلك إلى جزئياته.

– تنمية رصيد المتعلّم المعرفي واللّغوي.

– استكمال التحكم في آليات القراءة واحترام علامات الترقيم.

فإذا تحقّقت هذه الأهداف يكتسب المتعلّم مهارة في التعبير الكتابي.

السؤال الثالث والعشرون: هل التلميذ الذي يعاني صعوبة في القراءة يعاني صوبة في التعبير الكتابي؟.

جاءت إجابات المعلّمين على هذا السؤال كما هو مبيّن في الجدول التالي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	24	%77,41
لا	00	%00
أحيانا	7	%22,58
المجموع	31	%100

تظهر نتائج الجدول المعلّمين الّذين يقرون بأنّ القراءة يعاني أحيانا صعوبة في التعبير الكتابي وقدّرت نسبتهم بـ 22,58%، لأنّ هناك متعلّم له مهارة في القراءة ولكن يجد صعوبة في التعبير الكتابي ويتجسّد ذلك في عدم القدرة على ترتيب الأفكار أو قلة التركيز أو ضعف الرصيد اللّغوي.

بينما بلغت نسبة المعلّمين الّذين أجمعوا على أنّ التلميذ الّذي يعاني صعوبة في القراءة يعاني صعوبة في التعبير الكتابي بـ نسبة77,41%، ومن بين الصعوبات التعبيرية التي قد يواجهها المتعلّم نجد نوعان: «النوع الأوّل متعلّق بغياب كفاءة استخدام قواعد الكتابة من إملاء ونحو وصرف استخداما صحيحاً، والنوع الثاني يتعلّق بعدم القدرة على تذكر شكل الكلمة وترتيب الحروف التي تتشكّل منها»[1]، وهذا يدلّ على الأهمية البالغة للقراءة ودورها في تمكين المتعلّمين من التعبير، فعجز

(1) صعوبات التعبير الكتابي لدى تلميذ المرحلة الابتدائيّة، تاريخ النشر 3 ديسمبر 2013، Educapry.Com shgsdifficugtes.Expres.

المتعلّم عن القراءة والضعف فيها يؤدي بالضرورة إلى عجزه في المهارات الأخرى ومن بينها التعبير الكتابي.

فالقراءة تعدّ من أهم المهارات اللّغوية التي تكسب المتعلّم زاداً لغوياً وفكرياً يفيده في تحرير تعبير جيد.

السؤال الرابع والعشرون: هل الوقت المخصّص للقراءة والتعبير الكتابي كافٍ لتمكين التلاميذ من الاستيعاب الجيد:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	11	%64,51
لا	20	%53,48
أحيانا	00	%00
المجموع	31	%100

يرى أغلب المعلّمين أنّ الوقت المخصّص للقراءة والتعبير الكتاب غير كافٍ لتمكين التلاميذ من الاستيعاب الجيّد، وقد قدّرت نسبتهم بـ 64,51%، ويعود السبب في ذلك إلى ارتفاع عدد المتعلّمين في القسم، حيث يجد المعلّم نفسه في سباق مع الوقت لإتمام الدرس في الوقت المحدّد دون الاهتمام بمدى تحقيقه للكفاءة التعليميّة المستهدفة مع كلّ التلاميذ، أمّا فيما يخص الوقت المخصّص للتعبير الكتابي فقد أكد المعلّمون على ضرورة تخصيص حصة لتصحيح التعبير الكتابي فحسب الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي يقوم المعلّم في هذه الحصة بـ[1]:

- التذكير بموضوع التعبير.
- توزيع الكراسات على المتعلّمين وإعطائهم فرصة للاطلاع على ملاحظات المعلّم.

(1) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص179.

- تقديم ملاحظات عامة حول المواضيع ورسم جدول خاص بتصحيح الأخطاء الشائعة.
- تدوين بعض الأخطاء المتنوعة ومطالبة المتعلمّين بتصويبها مع التعليل.
- قراءة بعض المواضيع من قبل المتعلّمين والثناء على أصحابها.
- التصحيح الفردي للأخطاء على الكراسات مع المراقبة والتوجيه.

بينما ترى نسبة 35,48%، أنّ الوقت المخصّص للقراءة والتعبير الكتابي كافٍ لتمكين التلاميذ من الاستيعاب الجيد لأنّ عدد المتعلّمين في القسم لا يتجاوز خمسا وعشرين تلميذا، وبالتالي يتمكّن المعلّم من تحقيق الهدف التعليمي ويتأكد من الاستيعاب الجيّد للمتعلّمين من خلال إنجاز التقويمات على كراس الأنشطة.

السؤال الخامس والعشرون: ما هي الأنشطة اللاصفية التي تقوم بها المدرسة لتشجيع التلاميذ على القراءة والتعبير الكتابي؟.

ـ نوادي القراءة ☐ ـ مسابقات ثقافية (كتابة قصة، شعر) ☐

ـ مطالعة ☐ ـ أنشطة أخرى أذكرها ☐

ملاحظة: امتنع ثلاثة معلّمين عن الإجابة.

أسفر تفريغ الاستبانة على النتائج الآتية:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نوادي القراءة	5	%16,12
مسابقات ثقافية (كتابة قصة، شعر)	8	%25,80
مطالعة	31	%100

والنشاطات اللاصفية هي النشاطات «التي يقوم بها المتعلّم خارج القسم من خلال ممارسة وتوظيف مختلف مكتسباته (المعارف، المهارات...) في الوضعيات والمواقف المناسبة التي تشمل

المجالات الفكرية والعلميّة... وهي تمثّل امتدادا طبيعيا للنشاطات الصفيّة تكمّلها وتدعمها وهوما يضمن نموا شاملًا ومتوازنًا للشخصية المتعلّم بكلّ نتائج أبعادها التربوية»[1].

وبعد استقراء نتائج الجدول يتبيّن أن "المطالعة" هي النشاط الممارس بكثرة، حيث أكدّ المعلّمون على أنّه نشاط يمارس في جلّ المدارس الابتدائيّة.

وقد بلغت نسبة إجاباتهم 100% أي إجماع كلّي على هذه النقطة باعتبار المطالعة أمرًا مهماً يعمل على تحسين مستوى المتعلّمين في التعبير الكتابي وزيادة رصيدهم اللّغوي، لذلك يعمل المعلّمون على حث التلاميذ على مطالعة القصص الهادفة والمفيدة لتحسين لغتهم واكتساب ألفاظ جديدة يعملون بعد ذلك على استثمارها وتوظيفها في كتاباتهم.

أمّا بالنسبة لمن اختاروا المسابقات الثقافية قدّرت نسبتهم 25,80%، ويكون ذلك بتنظيم مسابقات بين الأقسام أو المدارس يقوم المتعلّمون فيها بكتابة قصص من خيالهم أو كتابة شعر أو تلخيص قصص واستخراج المعنى منها، والهدف من القيام بمثل هذه النشاطات الثقافية هو إثراء الرصيد اللّغوي للمتعلّم واكتسابه مهارة القراءة بلغة سليمة، والقدرة على ترتيب الأفكار واستخدام علامات الوقف.

قدّرت إجابات المعلّمين الّذين اختاروا "نوادي القراءة" بـ 16,12%، حيث تكوّن المدرسة نوادي خاصة بتطوير مهارة القراءة، وفتح المجال للتلاميذ الّذين يواجهون صعوبة في القراءة، من تحسين أدائهم القرائي.

وبعد استقرائنا للاستبانات وجدنا أنّ هناك أنشطة لاصفية أخرى تقوم بها المدارس الابتدائية لتشجيع التلاميذ على القراءة والتعبير الكتابي منها: "تحدي القراءة"، وهذا النشاط عبارة عن تحدي تقوم المدرسة بإجرائه بين المتعلّمين الّذين يمتلكون مهارة قراءة، حيث يقرأ المتسابق نصًا معينًا، والمتعلّم الذي يقرأ النّص قراءة نموذجية يحصل على جائزة.

(1) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص179.

أمّا النشاط الثاني هو تشجيع التلاميذ من طرف المؤسسات التربوية على الاشتراك في "أقلام بلادي ـ أقبل 2019" للقراءة والكتابة الإبداعية، وهي عبارة عن نشاط خاص «بالكتابة الإبداعية في مواضيع مناسبة لمستواه التعليمي ومقترحة باللّغات الأربع (عربية، أمازيغية، فرنسية، انجليزية) والهدف منه الكشف عن المواهب في مجال الكتابة الإبداعية في الوسط التربوي بغية مرافقتهم من أجل تنمية هذه الموهبة»[1].

والنشاط الأخير الّذي تقوم به بعض المدارس الابتدائية هو ما يسمى بـ "الكراس السحري"، حيث يقوم المتعلّم بتلخيص قصص وكتابتها على هذا الكراس على السبورة ليكتبها كلّ المتعلّمين على دفاترهم، لحفظها واستثمارها وتوظيفها في تعبيراتهم الكتابية.

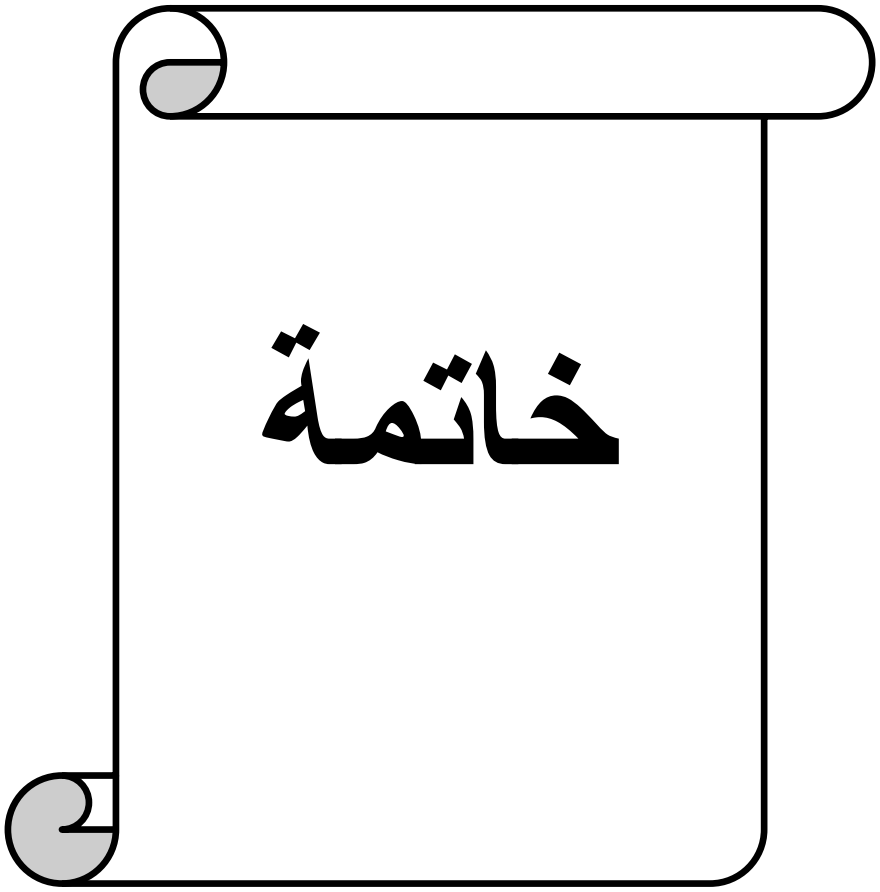
(1) الجائزة المدرسية الوطنية "أقلام بلادي ـ أقبل" للقراءة والكتابة الإبداعية، نشر يوم 29 يناير 2019، www. Education. Grv.dz

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أنّ الكتاب المدرسي يمثّل الوجه التطبيقي لما جاء في المنهاج من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم، وهو ضروري لكلّ من المعلّم والمتعلّم؛ فهو يمكّنه من أداء مهمته ويضمن له تحقيق الأهداف المسطرة لكلّ وحدة دراسية، ويقترح الأنشطة ويقدّم وسائل التقويم.

أمّا المتعلّم فيعدّ الكتاب المدرسي مرجعه ولا يمكن أن يستغني عنه في دراسة مادّة اللّغة العربية، كما يعتمد عليه لإثراء معارفه وخبراته، إذن فهو ركيزة أساسية في العملية التّعليميّة، لأنّه يقدّم الإطار العام للمادّة الدراسية ويوجه المتعلّم نحو ما سيدرسه.

كما توصلنا إلى أنّ القراءة تربطها علاقة تكامل مع مهارة التعبير الكتابي، وأنّ التعبير نشاط يسمح للمتعلّم بتوظيف المكتسبات النحوية والصرفية والإملائية التي تحصّل عليها من النصوص المكتوبة، ويمكّنه من اكتشاف قدراته في الربط بين الأفكار والتنويع في الأساليب.


خاتمة

أفضت هذه الدراسة التي حاولنا من خلالها اكتشاف العلاقة بين مهارة القراءة ومهارة التعبير الكتابي لدى متعلّمي السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي إلى جملة من النتائج يمكن إيجازها في النقاط التالية :

1. هناك وعي كامل واهتمام بمهارتي القراءة والتعبير الكتابي، حيث اهتمت المؤسسات التي ذكرت في البحث بتدريب المتعلّمين على مهارتي القراءة والتعبير الكتابي.
2. وَضَع المنهاج نشاط فهم المكتوب لتنمية مهارة القراءة وربطه بحصة التعبير الكتابي.
3. هناك مشكلات تواجه تدريس مهارتي القراءة والتعبير الكتابي منها:

- اكتظاظ الأقسام في السّنة الثالثة، مما يؤدي إلى صعوبة تحقيق الكفاءات المستهدفة في نشاط فهم المكتوب.
- متعلّم السّنة الثالثة ابتدائي لا يجيد القراءة المسترسلة.
- غياب المكتبات في المدارس الابتدائية.
- عدم تخصيص حصة لتصحيح التعبير الكتابي.

4. يقتصر المعلّمون في تدريبهم لمهارتي القراءة والتعبير الكتابي غالبا على الوسائل التعليميّة البسيطة (الكتاب المدرسي، السبورة، الألواح، والصور الموجودة في الكتاب).
5. النشاط الأكثر أهمية بالنسبة للمتعلّمين في السّنة الثالثة ابتدائي هو القراءة، لأنّها أداة نجاح في كلّ المواد الدراسيّة.
6. تعدّ القراءة مهارة أساسية لإثراء الرصيد والحصيلة اللّغوية، فهي وسيلة والتعبير غاية، حيث يُظْهِرُ نشاط التعبير الكتابي قدرة المتعلّم على توظيف معجمه اللّغوي الثّري مع ما يلائم المطلوب.
7. محتوى كتاب القراءة يتضمّن دروسًا لها فائدة كبيرة، كما أنّها مرتبطة بموضوع التعبير الكتابي إلاّ أنّ البعض منها لابد من إعادة النظر فيه، أي ضرورة وجود علاقة ارتباط وتكامل بين مواضيع القراءة والتعبير.
8. المتعلّم الماهر قرائيًا يحقّق نتائج جيّدة على مستوى التعبير الكتابي.

9. المتعلّمون الذين يعانون صعوبة في القراءة حتما يعانون صعوبة في فهم مواضيع التعبير، ومن ثمّ العجز عن إنجازها.

وبالاستناد إلى نتائج الاستبانات والتجربة الميدانية، توصلنا إلى جملة من التوصيات التي يرجى أن يكون لها أثر في لفت الانتباه إلى بعض الأمور التي لها تأثير في العملية التعليميّة التعلّمية نوجزها في العناصر التالية:

- ضرورة وضع معلّمين مختصين وذوي خبرة مما ينعكس إيجابا على العملية التعليميّة، وتحقيق الكفاءات المستهدفة.
- إنشاء هيكل دائم للمتابعة والإصلاح يتخصص في تكوين المتعلّمين اعتمادًا على معايير علمية، حتّى نتحصّل على معلّمين أكفاء، بإمكانهم رفع مستويات المتعلّمين في تنمية مهارة القراءة.
- ضرورة انتقاء مواضيع القراءة والتعبير الكتابي قبل إدراجها في الكتاب المدرسي، مع ما يتماشى ومستوى المتعلّم ونموّه وواقعه؛ لأنّه يسهّل اكتساب هاتين المهارتين، فاكتساب مهارة القراءة يسهّل اكتساب مهارة التعبير الكتابي.
- إلزام المعلّم باللّسان العربي الفصيح أثناء أداء درس القراءة، حتّى يتحقّق مبدأ الانغماس اللّساني.
- توفير المكتبات في المدارس الابتدائية والتنويع في الأنشطة اللاصفية مثل: التشجيع على المطالعة وذلك بتوفير الكتب التي تتلاءم مع مستوى المتعلّم وميولاته واتجاهاته ورغباته، مثل القصص المتنوّعة وكتب سير الأنبياء والصحابة وكتب تثقيفية.....الخ
- التقليص من عدد المتعلّمين داخل القسم.
- الوعي الأسري بأهمية القراءة وتشجيع الطفل عليها من الصفر.
- تخصيص حصة لتصحيح التعبير الكتابي.

وفي الأخير نحمد اللّه ونشكر على توفيقه لنا بإتمام هذا البحث الذي كان ثمرة جهدنا، ونرجو أن يكون في هذا العمل المتواضع بعض الإفادة في مجال البحث العلمي.

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية والتعليم العالي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

أثر مهارة القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي

– السّنة الثالثة أنموذجا –

إعداد الطالبة:

✓ بشرة نبيلي

إشراف الدكتورة:

حدّة روابحية

السنة الجامعية:

2018م –2019م

ملاحظة: هذه المعلومات لا تستعمل إلاّ لأغراض علمية

استبانة خاص بأساتذة السنة ثالثة ابتدائي

أساتذتنا الكرام نرجو من سيادتكم الموقرة إفادتنا بإجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة مع مراعاة التحليلات المقنعة قصد إدراجها في مذكرة التخرج المقدمة لنيل "شهادة الماستر" تخصص لسانيات تطبيقية والتي نهدف من خلالها التعرف على أثر مهارة القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الثالثة ابتدائي لذلك جاءت موسومة بـ: **"أثر مهارة القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي" السّنة الثالثة ابتدائي أنموذجا.**

ملاحظة:

1. يرجى من سيادتكم التحلي بروح الحياد العلمي خدمة للتّعليم.
2. وضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة والتعليل إن تطلب الأمر.

أولا: التعرف على المستجوب (الأستاذ):

1. اسم المؤسسة: .....
2. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
3. السن: .....
4. ما هي الشهادة المتحصّل عليها:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادات أخرى.....

5. الخبرة التدريسية: .....
6. هل خضعتم لتكوين الأساتذة؟ نعم ☐ لا ☐
7. ما هي المدّة؟ .....

ثانـيا: الأسئلة

1. مـا معنى القراءة؟

عملية استخلاص المعنى ودمجه في بنية القارئ المعرفية. ☐

القدرة على حلّ الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة. ☐

2. أي نوع من القراءة يتجاوب معها التلاميذ ؟

صامتة ☐ جهرية ☐

لماذا؟.....

.....

3. أثناء القراءة هل يحترم التلاميذ علامات الوقف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4. ما السبب الذي يدفع التلاميذ للشعور بالملل في حصة القراءة ؟وهل تحس بذلك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

السبب: طبيعة الدروس ☐ النفور من القراءة ☐

صعوبة فهم النص المكتوب ☐

5. كيف ترى أداء التلاميذ في القراءة أثناء الدرس ؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

6. كيف تتعامل مع التشويش والفوضى في حصة القراءة؟

.....

.....

7. ماهي المهارة المستهدفة من نشاط فهم المكتوب؟

.....

8. هل لمهارة القراءة دور في تنمية الرصيد اللّغوي للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9. هل يحب التلاميذ حصة التعبير الكتابي أم ينفرون منها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا أجبت بـ لا علّل:.....

.....

10. ماهي الصعوبات التي تواجه التلميذ أثناء تحريره للتعبير الكتابي ؟

طريقة الأستاذ ☐ قلة المطالعة ☐

صعوبات لغوية ☐ عدم التمكن من إيجاد أفكار مناسبة ☐

11. هل يمتلك التلاميذ القدرة على التعبير عن أفكارهم بتسلسل واسترسال؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12. بما تنصح التلاميذ الذين يعانون صعوبة في تحرير تعبيراتهم؟

.....

.....

13. ماهي أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء اللّغوية في تحريراتهم التعبيرية؟

.....

.....

.....

14. هل يلجأ التلميذ إلى توظيف بعض الكلمات الغير فصيحة (العامية) في تحرير التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15. يرتكب التلاميذ أثناء تحريره للتعبير الكتابي أخطاءً هل تخصص وقت لتصحيح هذه الأخطاء؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا أجبت بـ لا علّل: .....

.....

16. بما تفسّر عجز بعض التلاميذ من إنجاز تعبيراتهم الكتابية؟

.....

.....

.....

17. هل تساعد حصة التعبير الكتابي التلاميذ في اكتسابهم للّغة وتنمية رصيدهم اللّغوي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18. هل يوظّف التلميذ الأفكار والكلمات الّتي اكتسبها من نشاط القراءة في تعبيره الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19. هل التلميذ الماهر في قراءة النّص المقروء قادر على اكتساب مهارة التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20. في رأيك مواضيع القراءة والتعبير الكتابي المدرجة في الكتاب المدرسي هل هي مناسبة ومفيدة للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21. هل هناك صلة بين موضوع القراءة وموضوع التعبير الكتابي المطلوب إنجازه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

علل:.....

.....

.....

22. هل يسهم نشاط فهم المكتوب في تنمية مهارة التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

علل:.....

.....

.....

23. هل التلميذ الذي يعاني صعوبة في القراءة يعاني صعوبة في التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24. هل الوقت المخصّص للقراءة والتعبير الكتابي كافٍ لتمكين التلاميذ من الاستيعاب الجيّد؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

25. ماهي الأنشطة اللاصفية التي تقوم بها المدرسة لتشجيع التلاميذ على القراءة والتعبير الكتابي؟

- نوادي القراءة ☐ - مسابقات ثقافية (كتابة قصة، شعر...) ☐
- مطالعة ☐ - أنشطة أخرى أذكرها .....

مع سائق أجرة إراندي

فِي رَبِيعِ 2007 زُرْتُ "دُبْلِنْ" عاصمة "إيرلندا" للمُشَارَكَةِ فِي اجْتِمَاعِ عَمَلٍ، وَصَلْتُ "دُبْلَنْ" لَيْلًا، كانَتْ مَدِينَةً نَظِيفَةً جَمِيلَةً، ولم يَكُنْ صَعْبًا السُّؤَال عن فندق قريب من مكان الاجتماع، في اليوم الذي أُخْتُتِمَ فيه الاجتماع حَزَمْتُ أمتعتي وَاتَّجَهْتُ إلى المطارِ.

أقَلَّني سائق سيارة ما إن قطع مئة متر حتَّى نظر في وجهي وقال: "أنت من عرب الشَّرْقِ الأوسط؟"، أجبتُ بِإِنْجْلِيزِيَّةٍ تَفِي بِالغَرَضِ: "مِنَ الجزائر..." وما إنْ ذكرت اسم الجزائر حتَّى طار من مقعده واستدار نحوي قائلاً: "أنتم من قابلناهم في كأسِ العالمِ بالمكسيك 1986...!" قُلْتُ لَهُ: "وانتهت المباراة بالتعادل واحد مقابل واحد" فأضاف "كلانا يرتدي اللون الأخضر..."

صمت قليلا ثُمَّ قال لي: "...أنتم الجزائريون تعجبني اسْتِمَاتَتُكُمْ في المقاومةِ من أجلِ الانتصار، وهذا ليس غريبا عنكم فقد طردتم فرنسا من أرضكم...".

لم أشعر بالوقت مع هذا السائق الذي قدم لي نفسه عندما وصلنا قائلا: "اسمي جُونْ" ولما هممت بأن أعطيه حقَّهُ اكتفى بنصف المبلغ وقال لي: "سلِّم لي على الجزائر... وأتمنى أن نتقابل في مباراة كتلك التي جَرَتْ قبل عشرين عاما" وتحققت أمنية الرجل حين تقابل المنتخبان تحضيرا لكأس العالم 2010.

عز الدين ميهوبي

عن كتاب (ما لم يعشه السندباد)

ملحق:

مذكرة في نشاط فهم المكتوب من إعداد المعلّمة: منايعية كاميليا

بتاريخ:02ماي2019

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: مع سائق أجرة ايرلندي.

مؤشرات الكفاءة: يعبّر عن فهمه لمعاني النّص المكتوب، يثري رصيده اللّغوي، يحترم رسم الحروف والكلمات شكلا ومضمونا.

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	مؤشرات التقويم
وضعية الانطلاق	-ماهو أبعد مكان ذهبت إليه وزرته؟	-يجيب على السؤال
بناء التعلّمات	-يفتح المتعلّمون الكتاب ص 129، ويلاحظون الصورة ثمّ يعبرون عما يرونه ثمّ تطلب المعلّمة منهم قراءة صامتة لمدة خمسة دقائق. ثمّ تسأل: إلى أين توجه بعد الاجتماع؟ -تقرأ المعلّمة النّص قراءة نموذجية تمثيلية يليها المتفوقون بقراءات سليمة ثمّ تناقش المفردات الصعبة مثل : أُخْتُتِمَ: انتهى ، أقلني: حملني ، اسْتِمَاتَتِكُمْ: التصدي بثبات هَمَمْتُ : أردت ، عزمت - إلى أين ذهب هذا الرجل؟ - متى كان ذلك؟ولماذا؟ - كيف كانت المدينة حين وصل؟ أين أقام الرجل؟ - لماذا حزم أمتعته؟ - كيف وصل إلى المطار؟	-يستخرج المعلومات من الصورة المصاحبة. -يستمع للقراءة النموذجية. -يتعرّف على معاني الكلمات. -يجيب على الأسئلة بناءً على فهمه للنّص.

	– ماهو السؤال الذي طرحه عليه السائق؟ – لماذا اهتز السائق من مقعده؟ – ماسبب معرفته بالجزائر؟ – ما سبب إعجاب السائق بالجزائريين؟ ما كان اسمه؟ كيف عبّر السائق عن إعجابه للرجل ما الوصية التي أوصاها بها؟ – ما كانت أمنية الرجل؟ وهل تحققت ؟ – ماهي القيمة المستخلصة من النص؟	
التدريب والاستثمار	– ينجز الأنشطة على دفتر الأنشطة.	–ينجز النشاط

ملحق:

مذكرة في نشاط التعبير الكتابي إعداد المعلّمة: منايعية كاميليا

بتاريخ:07ماي2019

الميدان: تعبير كتابي.

النشاط: كتابة قصة.

مؤشرات الكفاءة: يعبّر عن فهمه لمعاني النّص ويوظّف معجمه اللّغوي، وينظّم إنتاجه وفق النمط السردي.

المراحل	الوضعيات التعلّمية والنشاط المفتوح	مؤشرات التقويم
وضعية الانطلاق	-إلى أين ذهب الرجل الجزائري؟ - لماذا ذهب الرجل إلى دُبلن؟ -الرحلة التي قام بها رحلة عمل أو رحلة استجمام؟	-يتذكر أهم أحداث النّص، والمعنى العام له. -يجيب عن الأسئلة.
بناء التعلّمات	-بعد قراءة النّص يطرح المعلّم أسئلة: -سم الرحلات التي تعرفها؟ -هل قمتم برحلات؟ -كلّ واحد منكم يذكر لي مكان رحلته، وبرفقة من ذهبتم؟ -هل كانت رحلة طويلة أو قصيرة؟ -أين أقمت(المكان)؟	-يجيب على الأسئلة ويناقشها مع المعلّم؟

	-ماهي الخدمات التي قدمت لكم؟ - ما رأيكم في هذه الرحلة؟ - توزيع كراسات التعبير. -**نص الموضوع**: سافرت مع عائلتك في رحلة تحدث في بضعة أسطر عن ما شاهدته في هذه الرحلة وماهي الأشياء التي أعجبتك. - **التحرير**: - **المقدمة**: مكان وزمان الرحلة ومع من ذهبت في هذه الرحلة. - **العرض**: المناظر الطبيعية التي شاهدتها والخدمات المقدّمة. -**الخاتمة**: رأيك في الرحلة وشعورك أثناء الرحلة، وما الذي تتمناه.	-يتقيّد بنص الموضوع. -يوظّف المطلوب.
التدريب والاستثمار	-يكتب الرحلة التي قام بها على كراسه.	-يحدد عناصر خطاطة السرد.

قائمة
المصادر
والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، الدار القيمة، دمشق، سوريا، ط1، 2014.

أولا: المصادر:

- **بن الصّيد بورني سرّاب وحلفاية داود وفاء:**

1. دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ـ السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، إشراف: بن الصّيد بورني سراب، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية، (2017، 2018).

.بن الصّيد بورني سراب وآخرون:

2.كتاب اللّغة العربية –السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي-،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،(2017-2018).

- **اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للّغة العربية:**

3.الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016.

- **محمد الصالح حثروبي:**

4.الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د–ط)، (د– ت).

- **مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج:**

5.مناهج السنة 3 من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

ثانيا: المراجع:

- **أحمد إبراهيم صومان:**

1. أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران، عمان، الأردن، ط1، 2012.

- **خالد بن عبد العزيز النصّار:**

2. الإضاءة في أهمية الكتاب والقراءة، دار العاصمة، الرياض ، السعودية، (د– ط)، (د –ت)

- **خليل عبد الفتاح حماد وآخرون:**

3. استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور، عزة، فلسطين، ط2، 2014

- **راتب قاسم عاشور ومحمود فؤاد الحوامدة:**

4. فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009.

- **رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع:**

5. تدريس العربية في التّعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

- **رشدي أحمد طعيمة:**

6. المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2006.

- **زكريا إسماعيل:**

7. طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة (الإسكندرية)، مصر،(د–ط)،2005.

- **زين كامل الخويسكي:**

8. المهارات اللّغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د– ط)، 2014 .

- **سعاد عبد الكريم عباس الوائلي:**

9. طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.

- **سلوى يوسف مبيضين:**

10. تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003 .

- **عامر قندلجي:**

11. البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته، دار الميسرة، عمان الأردن، ط2، 2010.

- **عبد اللطيف الصوفي:**

12. فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها الناشئة)، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2007.

- **عبد العليم إبراهيم:**

13. الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، (د– ت).

- **علي أحمد مدكور:**

14. تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د- ط)، 2006.

- **عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني:**

15. المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط2، 2014.

- **فلاح صالح حسين الجبوري:**

16. طرائق تدريس اللّغة العربية في سواء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان، عمان، الأردن، د1، 2015.

- **فهد زايد خليل:**

17. أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، عمان، الأردن، (د-ط)، 2013.

- **كمال عبد الحميد زيتون:**

18. التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

- **ماهر شعبان عبد الباري:**

19. سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

- **محمد إبراهيم الخطيب:**

20. مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، دار الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2009.

- **محمد عبيدات وآخرون:**

21. منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط2، 1999.

- **محمد علي الصويكي:**

22. التعبير الشفوي "حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه"، در الكندي، عمان، الأردن، ط1، 2014.

23. التعبير الكتابي التحرري"أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه"، دار مكتبة الكندي، عمان، الأردن، ط1، 2014.

- **مراد علي عيسى سعد:**

24. الضعف في القراءة وأساليب التعلّم "النظرية- البحوث – والتدريبات- الاختبارات"، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006.

- **نجم عبد الله غالي الموسوي:**

25. دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغّة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية)، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2014.

- **نايفة قطامي:**

26. تطوّر اللّغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2008.

- **وليد أحمد جابر:**

27. تدريس اللّغة العربية "مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية"، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2002.

ثالثا: المعاجم:

- **ابن فارس [أبو الحسين أحمد(ت 395هـ)]:**

1. مقاييس اللّغة، تح/ محمد عوض مرعب وفاطمة محمد أصلان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

- **الفيروز أبادي [محمد الدين محمد بن يعقوب(ت817)]:**

2. القاموس المحيط، مراجعة: أنيس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2008.

- **جبور عبد النور:**

3. المعجم الأدبي، دار العلم الملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1979.

- **الجرجاني(الشريف علي بن محمد):**

4. كتاب التعريفات، دار الإيمان، الإسكندرية، مصر، (د- ط)، 2004.

- **حسين شحاتة وزينب النّجار:**

5. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (عربي ـ انجليزي) (انجليزي ـ عربي)، مر/ حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

- **صالح العلي الصالح وأمينة الشيخ سليمان أحمد:**

6. المعجم الصافي في اللّغة العربية، الرياض، السعودية، (د ـ ط)، (د ـ ت).

- **لويس معلوف:**

7. المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط1، 1960.

- **مجمع اللّغة العربية:**

8. المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

- **ملحقة سعيدة الجهوية:**

9. المعجم التربوي، إثراء فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009.

- **ابن منظور[أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ)]:**

10. لسان العرب، تصحيح نخبة من السادة المتخصصين، ج1، دار الحديث، مصر، (د- ط)، 2003.

رابعا: المجلات:

- **أسماء لشهب:**

1. معلّم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر2 ، ع 30، سبتمبر 2017.

- **إيناس عبد اللّطيف وميساء محمد كريم أحمد:**

2. ضعف كتابة التعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلّمات (البياع ـ المحمودية)، معهد إعداد المعلّمات الصباحي في المحمودية، الكرخ 2، دراسات تربوية، ع 12، 2010.

- **بحرة كريمة:**

3. عصر القراءة وعلاقته بالتّحصيل الدرس عند التلاميذ – السّنة الثالثة ابتدائي أنموذجا- مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، جامعة وهران 2، الجزائر، ع (17-18)، مارس2016.

- **حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي:**

4. أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، ع 09، ديسمبر، 2014.

- **صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان:**

5. أثر استخدام المراحل الخمسة للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بحث (مشترك) منشور في مجلة رسالة الخليج العربي، ع104، 2007.

- **محمد ناصر:**

6. أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة السعودية، دراسات العلوم التربية، عمان، الأردن، م ح 38، ملحق 5، 2011.

- **نصر الدين بوحساين:**

7. تعليم اللّغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، بوزريعة، الجزائر،ع3، 2011.

خامسا: المؤتمرات:

- **نوري عبد الله هبال:**

1. دور اللّغة العربية في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية "الاستثمار في اللّغة العربية على مستوى التّعليم العام"، كلية التربية، العجيلات، جامعة الزاوية، (ليبيا).

سادسا: الرسائل الجامعية:

- **أسماء محمد أبو الشرخ:**

1. فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الثالث أساسي، رسالة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، كلّية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، 2016.

- **مصطفى بن عطية:**

2. الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "دراسة لسانية ميدانية"، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، إشراف أ.د محمد زهار، جامعة محمد لمين دباغين، كلية الآداب واللّغات، تخصص "تعليمية اللّغة العربية"، سطيف، 2015، 2016 .

- **يوسف سعيد محمود المصري:**

3. فاعلية برامج الوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، تخصص تكنولوجيا التّعليم، الجامعة الإسلامية، غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية قسم المناهج وتكنولوجيا التّعليم، 2006.

سابعا: المواقع الإلكترونية:

1. الجائزة المدرسية الوطنية "أقلام بلادي ـ أقبل" للقراءة والكتابة الإبداعية، نشر يوم 29 يناير 2019، www. Education. Grv.dz

2. **جلال عزيز رمان الرقعاوي:** فاعلية تدريس التعبير الكتابي باعتماد مهارات التفكير الإبداعي في الأداء التعبيري والاحتفاظ به لدى طالبات الخامس العلمي، جامعة بابل، 2012. .www Uobylon. Edu.iq

3. **خالد أبو عمشة:** التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي، شبكة الألوكة، تاريخ النشر 21مارس2017، التوقيت 7:26، w.w.w. alukah.net.

4. صعوبات التعبير الكتابي لدى تلميذ المرحلة الابتدائيّة، تاريخ النشر 3 ديسمبر، 2013، Educapry.Com shgsdifficugtes.Expres.

5. **لقويرح أحمد**: بحث في نشاط التعبير الكتابي، إشراف: يوسف دريسي، مديرية التربية، ولاية بسكرة، (2009، w.w.w. el bassair. Com.2010)

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات:

العنوان	الصفحة
البسملة	
الشكر والتقدير	
الإهداء	
مقدمة	أ – د
مدخل نظري: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم	
تمهيد	06
1. مفهوم الأثر	07
1.1. لغة	07
2.1.اصطلاحا	07
2. مفهوم التنمية	08
1.2. لغة	08
2.2.اصطلاحا	09
3. مفهوم المهارة	10
3 .1. لغة	10
4 .2. اصطلاحا	11
4. مفهوم القراءة	12
1.4. لغة	12
2.4. اصطلاحا	13
5. مفهوم التعبير	14
1.5. لغة	14

فهرس الموضوعات:

5 .2. اصطلاحا	15
6. مفهوم التعبير الكتابي	16
7. تعلّم المرحلة الابتدائية	16
الفصل الأول: أساسيات مهارة القراءة ومهارة التعبير الكتابي	
أولا: أساسيات مهارة القراءة	
تمهيد	24
1. طبيعة عملية القراءة	25
2. أنواع القراءة	26
3. أهمية القراءة	34
4. أهداف القراءة	37
5. مراحل القراءة	38
6. علاقة القراءة ببقية المهارات	39
خلاصة	43
ثانيا: أساسيات مهارة التعبير الكتابي	
تمهيد	45
1. طبيعة عملية التعبير الكتابي	46
2. أنواع التعبير	47
3. مجالات التعبير	50
4. أهمية التعبير	53
5. أهداف التعبير	54
6. مراحل الكتابة	55
خلاصة	59

فهرس الموضوعات:

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية لأثر مهارة القراءة على مهارة التعبير الكتابي	
تمهيد	61
أولا: وصف الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي	62
1. مفهومه اصطلاحا	62
2. وصف الكتاب من الجانب الخارجي	63
3. وصف الكتاب من الجانب الداخلي	63
4. أهمية الكتاب المدرسي	64
5. أهداف الكتاب المدرسي	65
ثانيا: طريقة تقديم نشاط فهم المكتوب	66
1. سير درس نشاط فهم المكتوب	67
2. مهارة القراءة من خلال الوثائق التربوية	71
ثالثا: طريقة تقديم نشاط التعبير الكتابي	73
1. سير درس نشاط التعبير الكتابي	73
2. مهارة الكتابة (التحرير) من خلال الوثائق التربوية	75
رابعا: واقع تدريس مهارة القراءة والتعبير الكتابي من خلال الحضور الميداني	76
خامسا: وصف إجراءات الدراسة	79
1. 1. المنهج المستخدم	79
1 . 2. عينة الدراسة	79
2. 2. 2. هدف اختيار عينة الدراسة	80
1 . 3. حدود الدراسة	80
3.1.الحدود الزمانية .	80
1 .3. 2. الحدود المكانية	80
1 . 4. أدوات الدراسة	81

فهرس الموضوعات:

1 .4. 1. الملاحظة	81
1 .4. 2. المقابلة	81
1 .4. 3. الكتاب المدرسي	81
1 .4.4. الاستبانة	81
سادسا: تحليل الاستبانات	83
خلاصة	109
خاتمة	111
الملحق	113
قائمة المصادر والمراجع	124
فهرس الموضوعات	133

ملخص:

يتناول هذا البحث دراسة «**أثر مهارة القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي السّنة الثالثة ابتدائي أنموذجا**»، ويهدف إلى تحديد العلاقة بين هاتين المهارتين ومحاولة اكتشاف أثر مهارة القراءة ودورها في تنمية مهارة التعبير الكتابي، متبعين في ذلك المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لمثل هذه الموضوعات، إذ يستند إلى الإحصاء والتحليل .

حيث قمنا بتحديد وضبط المصطلحات المفتاحية للبحث في المدخل الاصطلاحي وتناولنا في الفصل الأوّل " أساسيات مهارة القراءة ومهارة التعبير الكتابي"، فبيّنا طبيعتها وأنواعها، وأهدافها، وعلاقتها ببقية المهارات اللّغوية الأخرى (الاستماع، التحدث، الكتابة) .

كما تحدثنا عن طبيعة التعبير الكتابي وأنواعه، وأهدافه، وأهميته....الخ.

وخُصِّصَ الفصل الثاني لتحليل نتائج الدراسة الميدانية، إذ حاولنا استقراء الواقع التعليمي للوصول إلى مدى الاهتمام بتدريس القراءة والتعبير الكتابي، وذلك من خلال الاستبانات والمعاينة الميدانية.

وبناءً على هذا التحليل والنتائج المتوصل إليها، تمّ اقتراح تصوّر منهجي لتدريب المتعلّمين على مهارتي القراءة والتعبير الكتابي، وقد أفضت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين القراءة لنّص فهم المكتوب واكتساب مهارة التعبير الكتابي، كما أنّ القراءة تعدّ مهارة أساسية يتمّ التركيز عليها في التّعليم الابتدائي من أجل تحقيق الهدف الأسمى الّذي تصبو إليه المدرسة وهو التعبير والقدرة على التواصل.

Rus ému:

Cette recherche porte sur une étude "effets des compétences en lecture sur le développement des compétences d'expression écrite" Modèle primaire de troisième annéę et vise à déterminer la relation entre ces deux compétence et essayer de découvrir les effets des compétences en lecture et son rôle dans le développement des compétences en expression écrite Suivi par l'approche descriptive comme l'approche la plus appropriée pour ces sujetş basée sur des statiques et des analyses.

Nous avons défini les termes clés pour la recherche dans l'approchę en premier chapitre, nous avons abordé les notions de base en lecture et en expression écritę on avons montrer la nature, les types et les objectifs, et sa relation avec d'autres compétences linguistiques (écouter, parles, écrire).

En plus on a également parlé de la nature de l'expression écrite¸ de ses types, de ses objectifs , objectifs, importance, etc.

Le deuxième chapitre est consacré à l'analyse des résultats de l'étude de terrain, nous avons essayé d'extrapoler la réalité éducative pour atteindre l'intérêt porté à l'enseignement de la l'expression écrite¸ à travers des enquêtes de terrain et des formulaires et questionnaire.

Sur la base de cette analyse et des résultats obtenus, une approche systématique a été proposée pour former les apprenants, sur les compétences de lecture et d'expression écrite.

Cette étude a permis d'établir une relation positive entre la lecture du texte de l'écrit et l'écrit et l'acquisition de la compétence d'expression écrite¸ puis la lecture est également une compétence essentielle à privilégier dans l'enseignement primaire .

Afin d'atteindre l'objectif nominal à quoi l'école aspire « C'est l'expression et la capacité de communiquer »