الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

الموضوع:

تعليمية القراءة ومدى تأثيرها على عملية التّواصل اللّغويّ لدى تلاميذ السّنة الثانية ابتدائي

إعداد الطالبة: سعيدي مليكة

إشراف الأستاذة: د. بناصر أمال

لجنة المناقشة		
أ. الدكتورة	سميرة جداين	رئيسا
أ. الدكتورة	منال سعيدي	ممتحنا
أ. الدكتورة	أمـــا ل بناصر	مشرفا ومقررا

العام الجامعي:1440-1441هـ/2019-2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرأ باسم ربك

إهداء

إهداء

وصلت رحلتي الجامعيّة إلى نهايتها بعدتعب ومشقّة؛ وها أنا ذا أختم بحث تخرّجي؛ بكلّ همّة ونشاط؛ ممتنّا لكلّ من كان له فضل في مسيرتي وساعدني ولو باليسير.

-إلى الينبوع الّذي لا يملّ العطاء وإلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتي الحبيبة حفظها الله من كلّ سوء

-إلى من سعى وشقى لأنعم بالرّاحة والهناء والذي لم يبخل بشيء لأجل دفعي في طريق النّجاح الّذي علّمني أن أرتقي سلّم الحياة بحكمة وصبر إلى والدي العزيز جزاه الله عنّي خير الجزاء .

- إلى رفيق عمري وشريك حياتي الّذي ساندني في إكمال مسيرة تعليمي حتّى حقّقت أمنيتي بإكمال دراستي الجامعيّة زوجي وحبيب روحي.

- إلى من أتقاسم معهم بكاء الحياة وضحكتها ومن كان لهنّ الأثر البالغ إلى تذليل العقبات والصّعاب إخوتي، وزوجتي أخواي وبراعمهم الكتاكيت حفظهم الله ورعاهم.

- إلى رفيقات طفولتي وشبابي اللّاتي ألجأ إليهما في كلّ خطوة من خطوات حياتي.فكنّ خير عون لي في أموري بارك الله لهنّ.

- وإلى من أحبوني وأحببتهم وإلى من وجدت فيهم الوفاء والسّعادة أهلي زوجي فردا فردا.

- إلى الّذين لم يتوانوا في إفادني وتعليمي فكانوا مشاعل للنّور ومناهل للعلم أساتذتي الأعزاء أدامهم الله وجزاهم عنّا خير الجزاء .

- إلى من ستظل صورهم محفورة في القلب والوجدان وإلى من سأتذكّر معهم ذكرياتي الجميلة أصدقائي جميعا.

- إلى كلّ من عرفني وأحبّني أهدي هذا البحث.

أرى لزاما علي تسجيل الشكر و إعلامه ونسبة الفضل لأصحابه، استجابة لقول النبي صلّى الله عليه وسلّم : «من لم يشكر الناس لم يشكر الله».

و كما قيل :

علامة شكر المرء إعلان حمـده فمن كتم المعروف منهم فما شكر

فالشكر أولا لله عز و جل على أن هداني لسلوك طريق البحث و التشبه بأهل العلم و إن كان بيني و بينهم مفاوز.

كما أخص بالشكر أستاذتي الكريمة المشرفة على هذا البحث الدكتورة بناصر أمال ، فقد كانت حريصة على قراءة كل ما أكتب ثم توجهني إلى ما ترى بأرق عبارة و ألطف إشارة، فلها منّي وافر الثّناء و خالص الدّعاء.

كما أشكر السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الأساتذة الدكتورة سميرة جداين والدّكتورة سعيدي منال و كل الزملاء و كل من قدم لي فائدة أو أعانني بمرجع، أسأل الله أن يجزيهم عني خيرا و أن يجعل عملهم في ميزان حسناتهم.

مقدمة

الحمد لله الّذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم ونصلي ونسلّم على النبيّ الأكرم سيّدنا محمّد صلّى الله عليه وآله وصحبه ونسلم وبعد:

يعدّ حقل تعليميّة القراءة؛ مجالا خصبا للدّراسات اللّسانية المعاصرة؛ بغية الحدّ من الجمود الذي ظلّ ملازما للعمليّة التّعليمية التّعلّمية في فترات سابقة؛ إذ تتضمن نظريّات ومناهج غربيّة أفادت كثيرا موضوع بحثنا الموسوم؛ ب :" **تعليمية القراءة ومدى تأثيرها على عمليّة التّواصل اللّغويّ"؛ لدى تلاميذ السّنة الثّانية ابتدائي**"؛ حيث يتمّ التّركيز على المتعلّم الّذي هو أهمّ عناصر – العمليّة التّعلّمية التّعليميّة – والتّركيز أيضا على عمليّة التّواصل؛ خاصّة في الأطوار التّعليميّة الأولى حيث توضع اللّبنات الأساسيّة للعمليّة التّعلّمية، وفي خضمّها يكمن التّحصيل العلميّ من أجل بناء التّعلّمات القرائية، والّتي بدورها تعدّ مفتاحا لعلوم شتّى؛ وهنا تتكّون قاعدة سليمة للمتعلّم؛ من أجل بناء تعلّماته وتقويم عمليّات تواصله اللّغويّ؛ لهذا صار لزاما إعادة بعث هذا النّشاط التّعلّمي الحسّاس؛ للرّفع من جودة ومردودية المقروئية لمتعلّمينا؛ ومن هنا جاء اهتمامنا بالموضوع لمعرفة مدى نجاح العمليّة التّواصلية بواسطة القراءة خاصّة في المراحل الأولى للمسار التّعلّمي التّعليمي، الّتي تعدّ الاساس الّذي يبنى عليه صرح مستقبل أبنائنا من الجيل الصّاعد.

إنّ جوهر تساؤلنا اليوم عن مدى نجاعة المقاربة التّواصلية والأثر الّذي تتركها فيها تعليمية القراءة؛ بغية الوصول إلى حيثيات نتائج موضوعنا؛ الّذي يتمحور حول القراءة والتّواصل، ولقد تبدّى لنا من خلال هذا مجموعة من التّساؤلات والإشكالات التّالية:

- كيف تؤثّر القراءة في عمليّة التّواصل؟
- هل مناهج القراءة في مستوى السّنة الثانيّة من التّعليم الابتدائي جديرة بالدّور المنوط بها لتحقيق أهداف وتعلّمات القراءة؟
- إلى أيّ حدّ؛ تكمن تأثيرات القراءة على عمليّات التّواصل؟

وبشكل عام؛ هل بلغت القراءة أهدافها المرجوّة لتحقيق التّواصل الإيجابي بين تلاميذ السّنة الثانيّة ابتدائي؛ تعليميّا ؟

ونروم من خلال هذه الدّراسة المتواضعة؛ إلى إبراز مدى فعالية المنهج الجديد؛ في تعليميّة القراءة؛ وإبراز تأثيرها على عمليّة التّواصل ؛ من خلال هذه المادّة التّعليميّة الهامّة في المسار الدّراسي.

وقد ارتأيت؛ المنهج الوصفي؛ الّذي يقوم على وصف الظّواهر؛ وإبراز ما يتعلّق؛ بالجوانب المتّصلة بالقراءة؛ ووصف تأثيرها على تواصل التّلميذ اللّغوي؛ خلال مرحلة السّنة الثّانية ابتدائي؛ واستخلاص بعض النّتائج، والّتي يمكن الإفادة منها في التّطبيقات التّعليميّة؛ لهذا المستوى.

وبناء عليه؛ فقد قسّمت الدّراسة إلى:

مقدّمة: عرضت فيها لأسباب ودواعي اهتمامي؛ بالموضوع والإشكالية المعالجة والهدف المنشود من الدّراسة؛ مع عرض موجز؛ لخطّة البحث والمنهج المتّبع فيها، أضفت إلى ذلك؛ أهمّ المصادر والمراجع المعتمدة في البحث؛ ثم أعقبت مقدّمة البحث ب**مدخل**: حول تعليميّة اللغة؛ وقد جاء في أربع مباحث هي أوّلا: تعليميّة اللّغة؛ وتعريفاتها الاصطلاحية واللّغوية، أمّا ثانيّا؛ فكان حول ظهور المصطلح، وقد جاء ثالثا في : المناهج المتّبعة في تعليميّة اللّغات، أمّا رابعا، فقد تضمّن عناصر العمليّة التّعليميّة.ثمّ أعقبت المدخل **بفصل أوّل**: عنتونته ب: **القراءة**؛ وضمّنته؛ أربع مباحث:

أوّلا: مفهوم القراءة. وثانيّا: مهارة القراءة.وأمّا ثالثا: أنواع القراءة. وقد جاء رابعا: في صعوبات تعلّم القراءة وعلاجها.ثم أوردت **الفصل الثّاني**: وضمّنته بعنوان **التّواصل اللّغويّ بين المعلّم والمتعلّم**؛ وجاء فيه: أوّلا: مفهوم التّواصل، بعد ذلك ثانيّا: حول أشكال التّواصل اللّغوي.وجاء ثالثا: في العوامل المؤثرة في عمليّة التّواصل، أمّا رابعا؛ فكان حول القراءة والتّواصل بين المعلّم والمتعلّم.أمّا **الفصل الثّالث**: فكان حول الدّراسة الميدانية التّطبيقيّة فجاء فيه أوّلا: نموذج لسيرورة الدّرس لحصة القراءة لمستوى السّنة الثّانية ابتدائي.ثانيّا: الاستبيان الموجّه إلى المعلّمين ونتائجه. ولأختم بحثي أخيرا ختمت ب بخاتمة حوصلت فيها؛ النّتائج التّي توصّلنا اليها في النّهاية.

ومن أهمّ المصادر الّتي استقيت منها مادّة بحثي نذكر: القراءة وتنمية الفكر، ل: سعيد عبد الله لافي، رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها.

وككلّ باحث؛ يخوض غمار بحث؛ فقد اعترضتني مجموعة من الصّعوبات منها؛ صعوبة الحصول على بعض المصادر والمراجع في المكتبة الجامعيّة بسبب الظروف الرّاهنة الّتي ألزمها مقتضيات الحجر الصّحي؛ بالإضافة إلى صعوبة الوصول إلى مجتمع الدّراسة بسبب غلق المدارس وضيق الوقت وعدم وجود آليّات وبدائل تعويضية لحلّ مشكلة الظّروف الرّاهنة من قبل الجهات الوصيّة.

وأخير؛ أتوجّه بالشّكر الجزيل والخاًصّ لأستاذتي المشرفة وتواصلها معي رغم صعوبة الظروف الرّاهنة وتوجيهاتيها الّتي استفدت منها كثيرا؛ كما أتوجه بالشّكر للأستاذتين المناقشتين أعضاء اللّجنة الدّكتورة: سميرة جداين والدّكتورة: منال سعيدي والله أسأل التّوفيق والسّداد.

تلمسان: يوم: الأربعاء 29 من ذي الحجة 1441 هـ

الموافـــــــق ل:19 أوت 2020 م .

الطّالبة: سعيدي مليكة.

مدخل:

تعليمية اللّغة

يعدّ حقل تعليمية اللّغة مجالا خصبا؛ للدّراسات اللّسانيّة المعاصرة؛ ذلك أنّ الجوهر فيها اللّغة والتّواصل؛ وهو محورنا الأساسيّ في هذا البحث؛ وقد اختلفت وتباينت لأجلها ـ اللّغة ـ التّعريفات وتعدّدت؛ ذلك أنّها تعبير عن الفكر الإنسانيّ؛ الذي يضمّ حقولا متداخلة المعارف والاتّجاهات؛ ومن ضمن هذه التّعريفات الّتي يمكن أن نوردها في هذا الصّدد تعريفات لقدماء ومحدثين؛ حتّى نستقي الدّلالة الحقّة لمعنى اللّغة؛ فقد عرّفها ابن جنيّ بقوله: " **أمّا حدّها؛ فإنّها أصوات؛ يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم**"[1]. وهذه الأغراض تعني احتياجاتهم؛ أمّا ابن خلدون؛ فقد ذكر في المقدّمة: " **أنّ اللّغة؛ في المتعارف عليها عبارة المتكلّم عن مقصوده؛ وتلك العبارة فعل لسانيّ؛ فلا بدّ أن تعتبر ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتهم**"[2]؛ ونجد أن ابن خلدون ربط هذه الآراء بالفعل اللّساني المتقرّر في الملكة اللّغوية.

أمّا عند **المحدثون**؛ فقد عرّفوها:" **كونها نظام إنسانيّ رموزيّ؛ ذو مضامين محدّدة تتّفق عليها جماعة معيّنة**"[3]؛ لايصال معلومات أو التّعبير عن أفكار؛ أو لتحقيق غرض معيّن؛ ومن ذلك تعريف **إدوارد سابير**؛ الّذي يؤكّد على: " **أنّ اللّغة طريقة إنسانيّة ومتعلّمة؛ لإيصال الانفعالات والرّغبات؛ بواسطة نظام معيّن من الرّموز...**"[4]؛ فهي بذلك خاصيّة إنسانيّة مكتسبة ذون غيرها من الكائنات الأخرى.

أمّا **فردينار دي سوسير**؛ فيرى؛ أنّها: " **تنظيم من الإشارات، وتعني كلمة تنظيم مجموعة القضايا الّتي تحدّد ضمن اللّغة؛ أي استعمال الأصوات والصّيغ والتّراكيب وأساليب التّعبير النّحوية والمعجميّة**".[5]

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جنيّ: تح: محمّد عليّ النّجار، الخصائص؛ دار الكتاب العربيّ؛ بيروت ـ لبنان ـ ، ج1، 1983م، ص: 33.

[2] عبد الرّحمان بن خلدون: المقدّمة، دار الفكر، بيروت، لبنان ط1، (2003 م – 1424 هـ)؛ ص: 565.

[3] حسين الدّيلميّ وسعاد عبد الكريم: اللّغة العربيّة: مناهجها وطرآق تدريسها، دار الشّروق، رام الله –المنارة–، ط1، 2015م ؛ ص: 57.

[4] أنس محمّد قاسم: اللّغة والتّواصل لدى الطّفل مركز الاسكندرية للكتاب– مصر– دط ، دت ، ص: 14.

[5] ميشال زكريّا : الألسنيّة: علم اللّغة الحديث، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات، بيروتن لبنانن ط 1، 1980 م، : 38.

وما نخلص إليه من خلال ما سبق من هذه التّعريفات؛ أنّها تتّفق على أنّ اللّغة؛ هي في الغالب نظام إنسانيّ رمزيّ؛ لمجموعة معيّنة؛ يستخدم لأغراض معيّنة.

❖ **أوّلا**:

تعريف تعليميّة اللّغة:

➢ **أ/ المعنى اللّغويّ:**

كلمة " **تعليم**"؛ جاءت على صيغة المصدر؛ الّذي وزنه "**تفعيل**"؛ والأصل في اشتقاق الكلمة من الفعل "**علّم**".

"**تعلّم**"؛ لها ثلاثة جذور:

أحدهما: عَلَمَ؛ عَلِمَ ف **عَلَّمَ**؛ تعني: وسم؛ ومنه: **مُعَلَّمٌ**؛ أي: موسوم بعلامة؛ (ج) أوسمة: وكذلك **اَلْمَعْلَمُ** : " واضع السّمياء" أو العلامات (على) أو (في)؛ **اَلْمَعْلَمُ**؛ مكان العلامة و **الأعلام** الإشّارات والرّموز؛ توضع ليدلّ بها؛ قال الله تعالى: "**وعلامات وبالنّجم هم يهتدون**"؛ و يقال: أعلمت إلى جنب الكتاب علامة؛ أَيْ: وضعت إشارة وخطّا؛ وقولهم علّمت؛ بمعنى وضعت العلامة.[1]

وأمّا **عَلِمَ**؛ فتعني عرف و شعر؛ ما علمت بأمر قدومه؛ أي ما شعرت به؛ علم الأمر أو الكتاب تعلّمه او أتقنه والعالمُ الفاهمُ الحادقُ وأوّله متعلّم.[2]

و**عَلَّمَ**؛ تعني كذلك أمر بمعروف ونهي عن منكر والتعلم المعرفة والتّعليم التّيسير والتّذليل.[3] وبصفة عامّة؛ يعرّف **التّعليم**؛ على أنّه وضع العلامات والشّارات في العقل بعد ترويضه وتيسير

---

[1] محمد بن منظور: تح: عبد الله العلايلي، لسان العرب المحيط؛ دار لسان العرب، بيروت،- لبنان - (مادة : علم) ، دط ، دت .ص: 870، 871.

[2] المصدر نفسه: ص: 871 .

[3] محمّد بن منظور: تح: عبد الله العلايلي؛ لسان العرب؛ مصدر سابق: ص: 871.

المدروسات؛ بكثرة تذليلها ومداومة تعهّدها وقراءتها ليسهّل صعبها؛ فيحصل العلم الذي هو ضدّ الجهل.[1]

➢ ب المعنى الاصلاحي:

ترجع التّعليمية إلى أصل إغريقي **didaskien**؛ علم أو تعلّم من أجل أن يتكوّن؛ ومنه الشّعر التّعليمي؛ الّذي كان يهدف إلى تسهيل التّعلّم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا ؛ كالمنظومات النّحوية والفقهيّة.[2]

وأصبح يُعنى حديثا؛ بالجانب العلمي بعد انتقاله من الجانب الفنّي؛ فهو ذلك العلم الّذي يهتم بالوسائل والطّرق الّتي تساعد على تعليم اللّغات؛ سواء كانت لغة منشأ أصليّة أو لغة أجنبيّة[3]؛ وذلك من خلال وضع مناهج تعليميّة وآليّات متميّزة ؛ من شأنها الإفادة سواء ما كان منه على الجانب النّظري أو الجانب التّطبيقي لتحقيق الأهداف المرجوّة والغايات المتوخّاة أمّا؛ في الفكر اللّسانيّ المعاصر؛ فإنّ ظهور مصطلح التعليميّة didactique يعود إلى مكاي MF. Makey؛ الّذي بعث من جديد المصطلح القديم ؛ didactique للحديث عن المنوال التّعليميّ؛ وهنا سأل أحد المدرّسين قائلا؛ لما لا نتحدث نحن أيضا عن تعليميّة اللّغات بدلا من اللسانيات التّطبيقية linguistique appliquèe؛ هذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللّبس ويعطي لتعليميّة اللّغات المكانة التي تستحقها.[4]

وهنا؛ تجدر الإشارة إلى أنّ هناك من اعتبر أنّ اللّسانيات التّعليمية أو تعليمية اللّغات جزء من اللّسانيات التّطبيقية أو أحد فروعها؛ وهناك من فضّل مصطلح تعليميّة اللّغات وفصله عن اللّسانيّات

---

[1] حسن عبد الباري عصر: تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة؛ الدّار الجامعيّة؛ الاسكندريّة؛ دط؛ 1997م، ص: 189..

[2] محمّد الدّريج: تحليل العمليّة التّعليميّة: قصر الكتاب –البليدة –، الجزار؛ دط؛ 2000م، ص:03.

[3] بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللّسانيّة والمعاصرة؛ منشورات جامعة باجي مختار ، عنّابة، 2006 م، ص: 17.

[4] ربيعة باب لحاج: ملامح تعليميّة اللّغات عند ابن خلدون من خلال مقدّمته؛ ماجستير؛ جامعة قاصدي مرباح؛ كلية الاداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي،2009م؛ ص:18.

التّطبيقيّة؛ للدّلالة على العلم؛ الّذي يُعنى؛ بتعليم اللّغات؛ من حيث الطّرائق والآليّات والأهداف والتّحليلات .[1]

ومن هذا المنطلق؛ نلاحظ مستوى التّداخل؛ بين اللّسانيّات التّعليميّة واللّسانيّات التّطبيقيّة؛ وهو الّذي يفسّر اختلاف تعاريف التّعليميّة؛ لانطلاقها من عدّة زوايا؛ فهناك ثلاث اختلافات تعود إليها هذه التّعريفات[2]:

- **الأوّل:**

الدّيداكتيك:

وهي الدّراسة العلميّة؛ لتنظيم وضعيّات التّعلّم الّتي يعيشها المتربي؛ Le seduquant؛ لبلوغ هدف عقلي أو وجداني حسّي حركيّ.

- **الثّاني:**

يركّز على المعلّم حين تعرّف التّعليميّة؛ بأنّها علم تطبيقيّ؛ موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيّات بيداغوجيّة تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع.

- **الثّالث:**

فيأخذ؛ بعين الاعتبار المادّة التعليميّة؛ فالتّعليميّة؛ عنده هي مادّة تربويّة موضوعها الأساسيّ؛ هو دراسة شروط إ عداد الوضعيّات أو المشكلات المقترحة على التّلاميذ قصد تيسير تعلّماتهم في العمليّات التّعليميّة التّعلّميّة.[3]

---

[1] إبراهيم قاسمي؛ دليل المعلّم في الكفايات، دار هومة؛الجزائر، (د.ط)، 2004 م، ص96.

[2] المرجع نفسه

[3] إبراهيم قاسمي؛ دليل المعلّم في الكفايات، دار هومة؛الجزائر، (د.ط)، 2004 م، ص96.

ومن هنا؛ نستنتج من خلال ما سبق أنّ العمليّة التّعليميّة في مفهومها الاصطلاحي المتداول كلّه يصبّ في العلاقات الّتي تجمع بين عناصر العمليّة التعليميّة التعلّمية؛ وهذا ما سأبيّنه وأوضّحه .

❖ **ثانيّا:**

ظهور المصطلح:

ظهر هذ المصطلح في فرنسا سنة 1954 م؛ استعمل ليقدّم الوصف المنهجي؛ لكلّ ما هو معروض بوضوح؛ أمّا في المجال التّربويّ؛ فقد وظّف هذا المصطلح سنة 1667 م؛ كمرادف ل: فنّ التّعليم- التّعليميّة – أو الدّيداكتيك أو علم التّدريس أو المنهجيّة؛ وهو علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيّات التّعليم.[1]

أو هو مجموع النّشاطات؛ والمعارف الّتي نلجأ إليها؛ من أجل إعداد وتنظيم وتقييّم وتحسين مواقف التّعليم؛ وقد عرّفها سميث أنّها:" خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيّات التّربويّة وموضوعاتها....".[2]

أمّا ميالاري: فرأى أنّها مجموعة من الطّرائق والأساليب من تقنيّات التّعليم.[3]

إذن؛ ما هو ملاحظ في هذا الشّأن؛ أن التّعليم؛ مادّة منهجيّة أخذت أبعادا تطوّريّة تخصّ طرائق وتقنيّات التّعليم؛ لتحسين جودته ومردوديته في الميدان التّعليميّ وتنظيمه؛ باعتباره فنّا يقوم على ضوابط تظبطه وأسس تقوّمه.

---

[1] إبراهيم قاسمي؛ دليل المعلّم في الكفايات، دار هومة؛الجزائر، (د.ط)، 2004 م، ص: 127.

[2] حبّار العالية: تعليمية اللّغة العربيّة وفق المنظومة التّربوية الجديذة، دراسة صوتية تقويميّة للقراءة، ماجستير، جامعة أبيو بكر بلقاي؛ كليّة الآداب واللّغات؛ قسم اللّغة والأدب العربي؛ 2013م، ص:07.

[3] محمّد الصّلح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائيّ؛ دار الهدى؛ الجزائر؛ دط؛ 2012م،ص:127.

وما جعل مصطلح الدّيداكتيك؛ متعدّدا في اللّغة العربيّة؛ تعدّد مناهل التّرجمة؛ وكذلك ظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة؛ وحتّى في لغة المصطلح الأصليّة didactique؛ فإذا تُرجم إلى لغة أخرى؛ نُقل التّرادف إليها.[1]

تُستعمل كلمة "**ديداكتيك**"؛ للدّلالة على كلّ ما يرتبط بالتّعليم من أنشطة داخل القسم: وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرّس إلى التّلاميذ؛ كما أنّ العمليّة التعليميّة التّعلّمية متعدّدة النّشاطات؛ جُعل هذا التّعدّد حتّى في الألفاظ (تعليم، تدريس، منهج،....).

[1] عبد اللّطيف الفرابي وآخرون: معجم علوم التّربيّة: مصطلحات بيداغوجيا والدّيداكتيك، (مرجع سابق). ص: 256.

❖ **ثالثا:**

مناهج تعليميّة اللّغات:

لا يمكننا؛ الحديث عن علم قائم بذاته؛ دون منهج يفصح عنه ويجلي صورته؛ وبما أنّ؛ تعليميّة اللّغات هي أحد هذه العلوم؛ فمناهجها متعدّدة؛ فلكلّ منها طريقته الخاصّة في التّبليغ؛ ومن ضمنها؛ ندكر اتّجاهين؛ يقف كلّ منهما؛ الاتّجاه المعاكس بالنّسبة للآخر وهما:[1]

➢ **المنهج التّقليديّ:**

إنّ المنهج العتيق؛ الّذي يقع فيه الاعتماد على المعلّم (السّيّد)؛ باعتباره أساس عمليّة التّعلّم؛ والمتعلّم وعاء تُصبّ فيه المعلومات لاغير؛ وهو منظور سلبيّ اتّجاه التّلميّذ؛ بهذا المفهوم؛ لهذا السّبب ثارت ثائرة المناهج الحديثة؛ وقامت على أنقاض هذا المنهج التّقليديّ المحدود مناهج حديثة تقتضي ضرورة إشراك المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.

➢ **المنهج البنيويّ:**

والّذي؛ أعاد الاعتبار للمتعلّم؛ كونه محور العمليّة التّعليميّة التّعلّمية؛ حيث أكّد أنّ هذا المتعلّم يمتلك عقلا؛ وبواسطته؛ يسعى إلى اكتساب المعرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته؛ من تلق للمعلومات وتنسيقها، وتنظيمها، وترميزها، واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة.[2]

وبهذا المفهوم يكون الاتّجاه العقلي؛ قد خلّص المتعلّم من دوره السّلبيّ الّذي كان يمثّله آنفا؛ بل واعتبره؛ أساسا في العمليّة التعليمية ومحورها.

[1] صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التطبيقيّة؛ دار هومة؛ الجزائر؛ 2003 ؛ دط ؛ص:29.

[2] المرجع نفسه.

❖ **رابعا:**

عناصر العمليّة التّعليميّة:

كلّ التّعريفات الّتي تتمحور حول التّعليميّات؛ تأخذ بعين الاعتبار المثلث التّعليميّ؛ الّذي؛ ما فتئ البعض يسمّه المثلث التّربويّ؛ وهو المشكّل من ثلاثة أطراف هي:[1]

***المعلّم.**

***المتعلّم.**

***المعرفة.**

وتجدر الإشارة؛ إلى أنّ؛ أحمد حساني؛ يضع في موضع المعرفة (طريقة التّعلّم).[2]

أفرز؛ التّطوّر الّذي مرّ به علم اللّغة والمناهج المتعدّدة في حقل اللّغويّات؛ أضف إلى ذلك اعتماد نظريّات التّعلّم المتعدّدة؛ تيّارات مختلفة المشارب والاتّجاهات؛ كان آخرها التّعليم بالكفاءات؛ وهو الّذي يسعى مع باقي المناهج الأخرى إلى تحقيق عمليّات إجرائيّة فاعلة وفعّالة في الميدان التّربويّ.

تَشكّل إذن؛ هذه العناصر الثّلاث؛ حلقة متماسكة تكوّن ما يعرف بالعمليّة التّعلّميّة التّعليميّة؛ ولكلّ منها دوره المنوط به في هذه الحلقة.

[1] يوسف أمقران:: مدخل إلى اللّسانيّات التّطبيقيّة؛ مؤسسة كنوز الحكمة للمعرفة والتّوزيع، الجزائر؛ دط؛ 2013م، ص ص: 13، 14.
[2] أحمد حساني؛ دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة: حقل تعليميّة اللّغات؛ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر؛ دط؛ 2000م؛ ص: 14.

الفصل الأوّل:

القــراءة

تتفرّع المناهج المسطّرة لتدريس اللّغة العربيّة عدّة اتّجاهات؛ حتّى يستطيع التّلميذ الإلمام؛ بجوانب شتّى منها؛ وبهذا يترسّخ لديه القدرات والكفاءة المنتظر تحقيقها في المجال اللّغويّ؛ وتعتبر تعليميّة اللّغة العربيّة عامّة البوابة الرئيسيّة والمفتاح لتعليم باقي الموادّ التعليمية التّعلّمية الأخرى؛ ومن هذا المنطلق؛ وجب إعطاء أولوية قصوى لتعليميّة اللّغة العربيّة؛ كضمان لإحداث نقلة نوعيّة؛ من شأنها إعطاء الإضافة في العمليّة التّعليميّة التعلّمية عبر الاتّجاهات المختلفة لتدريس اللّغة العربيّة والّتي من ضمنها **القراءة**.

إنّ فعل القراءة؛ يتطلّب جهدا ذهنيّا يدركه بصعوبة؛ يجب أن نلاحظ بواسطة النّظر؛ أشكالا مكتوبة ونستوعبها؛ ثمّ نحوّل هذه المريّة إلى حركات آلية؛ بمساعدة الأعضاء الّتي نستعين بها للكلام؛ بالإضافة إلى ذلك على العين أن تعتاد متابعة خطّ الكتابة، من اليمين إلى اليسار، إن ارتباط هذه الحركات جميعا؛ يفترض؛ أنّ الجهاز العصبيّ؛ يعمل بشكل سليم، وكذلك أعضاء النّظرة والصّورة.[1]

❖ أوّلا:

مفهوم القراءة :

ممّا؛ هو معلوم؛ أنّ مفهوم القراءة؛ قد مرّ بتطوّرات عدّة عبر الزّمان؛ وذلك راجع؛ إلى اختلاف التّفكير البشري والعقائديّ في المعمورة؛ وفي هذا الشّأن سنقدّم المفهوم اللّغوي؛ ثمّ الاصطلاحيّ؛ لهذه المادّة العلميّة الهامّة.

➢ المفهوم اللّغويّ:

لقد جاء في معجم لسان العرب ل: **محمّد بن منظور**؛ في مادّة ***قرأ*** تعريفه **للقراءة:**

[1] عودة محمّد: صعوبات تعلّم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة والوسائل التّربويّة المختلفة لعلاجها؛ (دكتوراه)، قسم الدّراسات الفلسفيّة؛ كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة ؛ جامعة الجزائر؛ 1984؛ ص: 13.

القرآن: التّنزيلُ العزيزُ؛ وقرأتُ : أيْ؛ صِرْتُ قَارِئاً؛ قراءةً؛ تسمية للشّيء ببعضه؛ وعلى القراءة نفسها؛ يُقال: قرأَ، يَقْرأُ؛ قراءةً؛ وقرآنا؛ والاقتراءُ؛ افتعالُ لِلْقِرَاءَةِ.[1]

وإضافة؛ إلى تعريف محمّد بن منظور لمادّة *قَرَأَ*؛ نجد **الفيروز أبادي**؛ يُعَرِّفُهَا؛ فيقول:

قَرَأَ: كَنَصَرَهُ؛ وَمَنَعَهُ؛ قَرْءًا وقِرَاءَةً وَقُرْآناً؛ فَهُوَ قَارِئٌ مِنْ قَرَأَةٍ وَقُرَّاءٍ؛ وَقَارِئِينَ: تَلاَهُ؛ كَاقْتَرَأَهُ؛ وأَقْرَأْتُهُ أَنَا؛ وَصَحِيفَةٌ مَقْرَأَةٌ؛ وَمَقْرُوَّةٌ وَمَقْرِيّةٌ؛ وَقَرَأَ عَلَيْهِ السَّلاَمَ: أَبْلَغَهُ.[2]

وورد في **معجم الوسيط**: قَرَأَ: (اَلْكِتَابَ). قِرَاءَةً؛ وَقُرْآناً: تَتَبَّعَ كَلِمَاتِهِ؛ نَظَراً وَنَطَقَ بِهَا. وَتَتَبّعَ كَلِمَاتِهِ؛ وَلَمْ يَنْطِقْ بِهَا؛ وَسُمِّيَتْ حَدِيثًا؛ بِاَلْقِرَاءَةِ الصَّامِتَةِ وَ(أَقْرَأُ)؛ اِسْمُ تَفْضِيلٍ؛ مِنْ قَرَأَ: أَيْ أَجْوَدُ قِرَاءَةً؛ (اَلْقَارِئُ)؛ اَلْمُتَنَسِّكُ.[3]

أمّا **معجم متن اللّغة**؛ فقد تضمّن باب القاف مادّة *ق ر أ *: قَرَأَ: قَرْءاً؛ وَقُرْآناً اَلشَّيْءَ؛ جَمَعَهُ وَضَمَّ بَعْضَهُ إِلَى بَعْضٍ؛ وَاَلْكِتَابُ قَرَأَ؛ وَقُرْآناٌ وَقِرَاءَة : تَلاَهُ وَلَفَظَ بِهِ مَجْمُوعاً.[4]

فالقراءة؛ بمعناها اللّغويّ؛ تتبّع نصّ مكتوب أو مطبوع؛ بالنّظر دون النّطق؛ بكلماته؛ وهذه هي "**القراءة الصّامتة**"؛ [5]–والّتي سنأتي على ذكرها؛ –في أنواع القراءة–.

---

[1] محمد بن منظور، لسان العرب؛ دار صادر؛ بيروت، م12(مادّة قَرَأ) ؛ ط4، 2005م، ص:50.

[2] مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط؛ داراحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ج1، (مادّة قَرَأَ)، ط1؛ (1417هـ 1997م) ؛ ص: 722.

[3] مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة: المعجم الوسيط، دار الفكر، القاهرة؛ ج1؛ (دط)؛ (دت)، مادّة قَرَأَ، ص: 722.

[4] أحمد رضا: متن اللّغة؛ منشورات دا مكتبة الحياة؛ بيروت– لبنان؛ م4، (دط)؛ (دت)؛ مادّة (قَرَأَ): ص:519.

[5] كميل إسكندر حشيمة؛ المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة؛ دار المشرق – بيروت–؛ لبنان ؛ ط1؛ 2000م؛ ص: 135.

ويمكن؛ أن نُعرّف القراءة؛ لغويا من خلال التّعريفات السّابقة؛ بأنّها: الفعل المستند على الاستناد والاتّباع؛ في تلاوة الكلمات، أو الجمل المنطوقة أو المتلفّظ بها جهرا – القراءة الجهرية – أو صمتا – القراءة الصّامتة–.

- **المفهوم الاصطلاحي:**

يُعرّفها "**أفتريني**"؛ القراءة بقوله: " إنّ القول؛ بأنّ فردا ما يعرف القراءة؛ يمكن أن يترجم إلى معنيين؛ فهو يعني؛ أوّلا؛ أنّ باستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف، وأن يعبّر عن حرف بالصّوت الّذي يناسبه، والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرّف على أنّها: **فكّ الرموز؛ ويعني ثانية أنّ هذا الفرد يُدرك معنى ما يقرأ، ويُميّز بين هذا المعنى وذاك؛ ولا يمكنه بلوغ هذه المرحلة إلّا بعد أن تصبح مرحلة فكّ الرّموز آليّة، والذهن مرنا؛ بحيث يمكّن من اكتشاف المعنى من خلال الرّموز الّتي يقرِؤها".**[1]

وتُعرّف القراءة أيضا بأنّها: **عمليّة استخدام القارئ إجراءات التّعرّف والنّطق والقهر والتّحليل، والمناقشة، والنّقد في مواجهة مشكلات الحياة والانتفاع بها في المواقف الحيويّة؛ وأصبحت تتبنّى خطوات التّفكير العلمي.**[2]

وعلى هذا الأساس؛ تُعرّف القراءة اصطلاحا؛ بأنّها نشاط ذهني؛ لعدّة عمليّات فكريّة إجرائيّة؛ بغية الوصول إلى جملة من الأهداف والانتفاع منها.

وقد أورد الدّكتور محسن عليّ عطيّة؛ مفهوما للقراءة؛ يقول: هي عمليّة تربط؛ بين لغة الكلام وبين الرّموز المكتوبة؛ وتشتمل على المعنى واللّفظ الّذي يحمل المعنى والرّمز الدّال على اللّفظ؛ وتتمّ آليّا من خلال عمليتين:

---

1 عليّ تعوينات: تأخر القراءة في مرحلة التّعليم المتوسّط؛ دراسة ميدانيّة؛ ديوان المطبوعات الجامعيّة؛ الجزائر؛(دط)؛ 1983، ص:18.

2 .ينظر: رشدي أحمد طعيمة:؛ ومحمّد علاء الدّين الشّعبي: تعليم القراءة والأدب؛ دار الفكر العربي؛ القاهرة، مصر، ط1؛ 2006م، ص:30.

الأولى:

- إدراك الرّموز المكتوبة؛ بواسطة حاسّة البصر ونقل صور تلك الرموز إلى الدّماغ؛ الّذي يتولّى تحليلها وإدراك محتواها.

الثّانيّة:

- التّرجمة اللّفظية؛ لتلك الرّموز؛ بوساطة إيعازات يصدرها الدّماغ إلى أعضاء النّطق؛ فتحوّلها إلى ألفاظ.[1]

لذا يمكننا القول؛ من خلال هذا الطّرح؛ إنّ عمليّة القراءة آليّا عمليّة مركّبة؛ تشترك فيها حاسّة البصر والدّماغ وأعضاء النّطق الفيزيولوجيّة؛ وأنّ حصول أي قصور في هذه العناصر أو في بعض منها سيؤدّي إلى خلل في القراءة.

ويذهب الباحث "حسني عبد الباري" إلى توضيح أكثر لمفهوم القراءة؛ ومقارنته مع مفهوم التّلاوة قائلا:" والقراءة كعمل تعليمي لا تكون من مجرّد شكلها الجهريّ والصّامت؛ وإنّما من منظورها الذّهنيّ كعمليّة جامعة تحليلا وتركيبا معا؛ وأصدق ما يطلق عليه قراءة محاضرات الأساتذة؛ في الجامعات وندوات تفسير القرآن؛ ففي كلّ هذه المواقف؛ يفسّر المحاضرون والمفسّرون المادّة العلميّة؛ أي يقرِؤونها؛ أمّا ما يفعل في المذياع والتّلفاز في نشرات الأخبار؛ فهو تلاوة من نصّ مكتوب ينقل حرفيّا من دون شرح ولا تفسير ولا تعليق ولا تعليل.[2]

ومن هذا المنطلق؛ فإنّ من شروط القراءة حسب الباحث؛ إعمال الفكر للفهم والإدراك؛ لأنّ القراءة؛ هي تعرّف على الرّموز في مفهومها والنّطق بها، وتحليلها ونقدها والتّفاعل معها، واستخدامها في حلّ المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيويّة، وإضفاء متعة نفسية لدى القارئ.

---

[1] ينظر: محسن عليّ عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة؛ دار المناهج للنّشر والتّوزيع؛ عمّان الأردن؛ 2006م؛ دط؛ ص: 91.

[2] حسني عبد الباري عسر: قضايا في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها؛ المكتب العربي الحديث؛ مصر؛ دط؛ 1999م؛ ص: 149، 150م.

أمّا الباحث عليّ أحمد مدكور: فيقدّم تعريفا متطوّرا عن التّعريفات السّابقة؛ رافضا مفهومي "تعرّف" على الرّموز. و"فهم" لهذه الرّموز؛ وحجّته في ذلك أنّ كلمة "التّعرّف" في اللّغة العربيّة؛ تعني إدراكا؛ بحاسّة من الحواسّ الخمس؛ ممّا يؤدّي إلى الخلط بين التّعرّف البصري على الرّموز المكتوبة ، أو التّعرّف اللّمسي؛ كما هو الحال مع طريقة "برايل" للعميان، ونفس الأمر مع التّعرّف السّمعي؛ الّذي يعدّ ضمن مهارات الاستماع لا القراءة؛ أمّا " الفهم" –حسب الباحث- ؛ وكما جاء في معاجم اللّغة؛ فهو "حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذّهن للاستنباط"؛[1] وعوّضهما؛ بمصطلح "نظر"، و"استبصار؛ فيذكر أنّه جاء في "المعجم الوسيط" : أنّ نظر إلى الشّيء نَظَراً ونَظِراً: أي أبصره وتأمّله؛ بعينه؛ ونظر الشّيء أَبْصَره؛ ونَظَرَ فِيهِ: أَيْ، تَدَبَّر وفَكَّرَ..".[2]

ومن هنا؛ نستنتج؛ من خلال ما أورده الباحث أحمد عليّ مدكور؛ جدّة التّعريف وتطوّره الواضح مقارنة بسابقيه؛ ذلك أنّه تجاوز الباحث فيه ذاك المفهوم التّقليدي للقراءة.

[1] عليّ أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي؛ القاهرة؛ مصر، 1997، دط، ص: 130.

[2] المرجع نفسه؛ نقلا عن المعجم الوسيط: ص: 931، 933، (تدريس فنون اللّغة العربيّة)، ص: 131.

❖ **ثانيّا: مهارة القراءة:**

1. يُعرّف "**جود good**" **المهارة** في قاموسه **التّربيّة**؛ بأنّها الشّيء الّذي يتعلّمه الفرد، ويقوم بأدائها؛ بسهولة ودقّة؛ سواء؛ أكان هذا الأداء جسميّا أو عقليّا...؛ وأنّها تعني؛ البراءة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.".[1]

ويعتبر الباحث "**رضوان بلخيري**": **القراءة**؛ من أهمّ المهارات الضّرورية؛ في عمليّة التّواصل؛ حيث أنّ التّركيز والانتباه في القراءة؛ تُمكّن الفرد من استخلاص المعلومات بسرعة؛ حيث يقوم الفرد بقراءة التّقارير والمذكّرات؛ ثمّ أن يستخلص النّتائج؛ بسرعة؛ والّتي تساعد في اتّخاذ القرارات .[2]

من خلال ما تقدّم؛ عن مهارة القراءة؛ فإنّ اكتسابها يعتبر ضروريّا؛ ومفتاحا أوليّا؛ لكافّة العلوم؛ ومن دون هذه المهارة؛ لا نستطيع الولوج أبدا؛ في عمق المعارف؛ الّتي تُقدّمها الموادّ العلميّة للمتعلّم؛ بغية اكتساب فعّال في المنظومة التّعليميّة التّربوية؛ والّتي يعتبر المتلقي أو المتعلّم المحور الأساسيّ فيها؛ وأحد أهمّ ركائزها؛ للنّهوض بالعمليّة التّعليمية التّعلّمية الأساسيّة للبناء الفكريّ للمتعلّم.

[1] عليّ سعد جاب الله؛ تنمية المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة؛ ط1؛ إيتراك للنّشر والتّوزيع؛ مصر؛ 2008م؛ ص:12.

[2] ينظر رضوان بلخيري: مدخل إلى وسائل الإعلام والإتّصال: نشأتها وتطوّرها؛ ط1؛ دار جسور للنّشر والتّوزيع؛ الجزائر؛ 2014م؛ ص: 97.

2. تدريس القراءة:

إنّ القراءة عمليّة معقّدة؛ تتطلّب عددا كبيرا من المهارات الأساسيّة؛ يمكن إجمالها في الآتي:[1]

1.مهارات إدراك رموز الحروف والكلمات.

2. مهارات نطق الحروف؛ بأصواتها (إخراج الحروف من مخارجها)، ونطق الكلمات بصورة صحيحة.

3. مهارة توليف المقاطع الصّوتية والكلمات والاسترسال في القراءة.

4. مهارة التّمييّز بين أشكال الحرف الواحد؛ بحسب موقعه من الكلمة.

5. مهارة التّمييّز بين الحروف المتشابهة بالشّكل المختلفة بالصّوت.

6. مهارة التّمييّز بين الحروف المختلفة بالشّكل المتشابهة بالصّوت.

7. مهارة التّمييّز بين حروف المدّ والحركات.

8.مهارة التّوليف بين الكلمات وإدراك العلاقة بينها في تركيب الجمل

9.مهارة إدراك المعاني من خلال السّياق.

10. مهارة التّعبير الصّوتي عن وضائف علامات التّرقيم.

11. مهارة التّعبير الصّوتي، وتمثيل معنى المقروء؛ ومراعاة قواعد النّحو.

[1] محسن عليّ عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة؛ دار المناهج للنّشر والتّوزيع؛ بغداد؛ 2007م، ص،ص: 94،95.

هذا فيما يخصّ القراءة؛ عن طريق مفهوم الاستبصار؛ كما رأيناه آنفا؛ أمّا فيما يخصّ استيعاب المقروء والتّعبير والرّبط بين مختلف فروع القراءة من مهارات قرائية مختلفة ومتنوّعة ؛ فإنّنا نجد منها ما يلي[1]:

1. مهارة التّعبير الصّوتي عن وضائف علامات التّرقيم.
2. مهارة التّعبير الصّوتي؛ وتمثيل معنى المقروء ومراعاة قواعد النّحو.
3. مهارة تحليل الجملة إلى عناصرها والموضوع إلى أفكاره.
4. مهارة الرّبط بين ما في الموضوع والحياة من أفكار ومعان.
5. مهارة استخدام المعاجم للبحث عن معاني المفردات والتّراكيب.
6. مهارة نقد المقروء وتحديد نقاط القوّة والضّعف فيه.
7. مهارة السّرعة في القراءة.

وفي ضوء ما تقدّم يجب على المدرّس؛ أن يضع في الحسبان؛ مهمّة تمكين المتعلّم منها جميعا؛ لأنّ؛ أيّ خلل فيها؛ سيؤدّي إلى خلل في تحقيق وضائف القراءة وأهدافها.

وإذا عرفنا أنّ المهارة؛ تعني الحذق؛ وأنّ الماهر في القراءة هو الحاذق في الأداء القرائي؛ فإنّ هدا المستوى من التّمكّن؛ لا يتأتّى إلّا من خلال الدّربة والتّمرّس المخطّط لهما؛ وهذا الأمر يقتضي من المدرّس؛ أن يضع خطّة مفصّلة؛ لتنمية هذه المهارات؛ وتمكين المتعلّمين منها؛ وهذا يتطلّب:[2]

[1] ينظر: محسن عليّ عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية؛ دار المناهج للنّر والتّوزيع؛ بغداد؛ 2007م ص، ص: 94،95.
[2] المرجع نفسه ص،: 95 ،ص: 96.

1. أن تكون قراءة المدرّس نفسه نموذجيّة وأن يحثّ الطّلبة على محاكاتها.
2. استخدام أشرطة تسجيل صوتي ذات مضامين مختلفة؛ تتوزّع بين الفنون الأدبيّة المختلفة وحثّ الطلبة على الاستماع إليها ومحاكاتها عند القراءة.
3. الممارسة الفعليّة من الطّلبة للقراءة؛ بأنواعها المختلفة تحت إشراف المدرّس.
4. ممارسة النّسخ؛ لأن النّسخ؛ يتطلّب قراءة الكلمة والتّشديد على صورتها ممّا يساعد على ثبات صورتها في ذهن المتعلّم مقترنة بنطقها وأصوات حروفها؛ فيستحضرها عند القراءة.
5. إجراء تدريبات على التّمييّز بين أصوات الحروف.
6. إجراء تدريبات على التّمييّز بين أشكال الحروف.
7. إجراء تدريبات على التّمييّز بين أصوات حروف المدّ والحركات.
8. قراءة النّص قراءة نموذجية أمام المتعلّمين.
9. مساعدة المتعلّمين على التّمييّز بين الأفكار الرئيسيّة والفرعيّة للموضوع.
10. تحديد الموضوعات القرائية الملائمة لمستوى المتعلّمين.
11. تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى المتعلّمين.
12. ربط المادّة المقروءة؛ بفروع اللّغة العربيّة الأخرى أثناء التّدريس.
13. تشخيص الضّعف القرائي لدى المتعلّمين؛ بوسائل مختلفة.
14. . إعداد أنشطة لغوية لعلاج الضّعف القرائي.
15. تنمية القدرة على فهم المادّة المقروءة.[1]

[1] محسن عليّ عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية؛ دار المناهج للنّر والتّوزيع؛ بغداد؛ 2007م، ص: 96،.

16. إكساب المتعلّمين القدرة على تذوق المادّة المقروءة.

17. تنمية الميول القرائية لدى المتعلّمين.

18.تنمية مهارات التعرّف على الكلمة لدى المتعلمين.

19. تنمية قدرة المتعلّمين على تركيب كلمات ذات معنى من الحروف المقدّمة.

20. توظيف المفردات اللّغوية في بناء جمل جديدة. [1]

كانت تلكم أهمّ الجوانب المتعلّقة ؛ بمختلف المهارات الخاصّة بتدريس القراءة؛ ومدى أهمّيتها في التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين؛ لذا وجب الاهتمام وإعطاء عناية خاصّة ومركّزة لهذه المادّة التّعليميّة في البرامج التّدريسيّة؛ بغية إعطاء دافع ونفس جديد لمختلف الموادّ التّدريسيّة الأخرى؛ وفق خطط ومقرّرات ونماذج مدروسة؛ لتحسين التّحصيل القرائي وتأثيره على بقيّة البرامج الدّراسيّة الأخرى.

[1] محسن عليّ عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية؛ دار المناهج للنّر والتّوزيع؛ بغداد؛ 2007م ص، ص: 94، 95.

❖ **ثالثا: أنواع القراءة:**

في هذا الشّأن؛ نجد تعدّد الاقتراحات حول الأنواع الّتي يمكن أن تنقسم إليها القراءة على عدّة أسس من حيث الأداء؛ فمنها القراءة الصّامتة ومنها القراءة الجهرية (السّمعية)؛ ومن حيث الدّرس؛ ثمّ تصنيفها على أساس الغرض أو الهدف الّذي يمكن أن تؤدّيه هذه القراءة على غرار القراءة السّريعة وقراءة المذاكرة وقراءة الحفظ؛ والقراءة الّتي يُهدف من خلالها تكوين فكرة عامّة وقراءة لحلّ المشكلات إلى غير ذلك من التّقسيمات الّتي يمكن أن تندرج تحتها **أنواع القراءة.**

القراءة الصّامتة:

تعريفها: وهي القراءة؛ الّتي تتمّ بالنّظر فقط ودون النّطق بالألفاظ؛ فبذلك تخلو من الهمس وتحريك الشّفاه واللّسان وفي هذا النّوع من القراءة يرى القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه؛ ويفهمها دون اللّجوء في نطقها إلى عمليّة الجهر؛ فيُقرأ النّص في صمت؛ ثمّ يعود بعدها للتّفكير وتبيّن مدى ما فهمه منه؛ ويراها **فخر الدّين عامر:"ذات خطر كبير في حياتنا؛ فهي وسيلتنا في قراءة الكتب والبحوث والصّحف والمجلّات والرّسائل والإعلانات. وهي خير مُعين لطالب العلم على تحصيل علومه".**[1]

ويعرّفها **سعيد عبد الله لافي** بقوله: **" هي عبارة عن استقبال الرّموز المطبوعة؛ وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ؛ ووفقا لتفاعلاته مع المادّة المقروءة؛ وفي القراءة الصّامتة تلتقط العين الرّموز المكتوبة؛ والعقل يترجمها؛ ولا عمل لجهاز النّطق الإنسانيّ فيها؛ فلا صوت فيها؛ ولا تحريك للّسان أو الشّفتين"**[2] ؛ وهي أيضا:" قراءة لا صوت فيها ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق

[1] عليّ مجاور: تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة؛ دار القلم؛ الكويت؛ دط؛ 1976م؛ ص: 155.

[2] سعيد عبد الله لافي: القراءة وتنمية الفكر، عالم الكتب، القاهرة، دط، 2006 م، ص:15.

الكلمات والجُمل دون الاستعانة بعنصر الصّوت؛ (أي أنّ البصر والعقل؛ هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة؛ ولذلك تُسمّى القراءة البصرية؛ فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام؛ وتوجيه كلّ اهتمامه إلى فهم ما يُقرأ".[1]

ويُفصّل في تعريفها أكثر" زكريّا إسماعيل": يقول أنّها: " عمليّة حلّ الرّموز المكتوبة وفهم مدلولاتها؛ بطريقة فكريّة هادئة؛ وتتّسم بالسّهولة والدّقة؛ لا دخل للّفظ فيها إلّا إذا رفع القارئ نبرات صوته ووظّف حاسّة النّظر؛ توظيفا مركّزا؛ إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة؛ ويأتي الرّد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادّية أو المعنويّة للكلمات المكتوبة والّتي سبق له أن اختزنها، وبمرور النّظر فوق الكلمات يتمّ تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت؛ كي تؤدّي المعنى الإجمالي للمقروء".[2]

ومجمل؛ ما تتّفق عليه هذه التّعريفات؛ هو أنّها عبارة عن اتّحاد البصر والعقل وغياب عنصر الصّوت أو النّطق؛ وتكون أكثر تركيزا من غيرها؛ لمحاولة فهم مدلولات الكلمات؛ وإعمال الفكر فيها، ونلاحظ؛ أنّ حياتنا قائمة على القراءة الصّامتة؛ لأنّنا نحاول جاهدين فهم معنى ما نقرأ ولا يتمّ ذلك بسهولة ودقّة؛ إلّا مع هذا النّوع من القراءة؛ كما تعتبر القراءة الصّامتة؛ أوّل ما يبدأ به التّلميذ درسه في القاعة أو ما يُسمّيه البعض القراءة بالعيون؛ ويسعى المعلّم من خلال هذه القراءة إلى إكساب تلاميذه؛ تحضيرا وتهيئة للدّخول في جوّ الدّرس وتسهيل بعض الطّروحات الّتي تُشْكَلُ على التّلاميذ.

مزاياها:

تزخر هذه الطريقة في القرءة بمزايا نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:[3]

- هي ضرورية؛ لإتقان القراءة الجهريّة؛ لذلك تسبقها في الأذهان.

[1] هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة؛ الدّار العلميّة الدولية ودار الثّقافة؛ عمّان؛ الأردن؛ ط1؛ 2000م، ص:17.

[2] زكريّا اسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة؛ دار المعرفة الجامعيّةح مصر؛ دط؛ 2005م؛ ص:110م.

[3] فخر الدّين عامر: طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة والتّربيّة الاسلاميّة؛ عالم الكتب القاهرة، ط1، 2000م، ص:71.

-تساهم بتنمية مهارات التّلاميذ في القراءة؛ لأنّها تعوّدهم على السّرعة؛ وتُشغّلهم جميعا في وقت واحد؛ كما تفرض على التّلاميذ الفهم المستقلّ ودقائق الأمور.

- تُعين على الفهم والتّركيز؛ الّذي يفرض تجميع الانتباه بعيدا عن قوانين وإجراءات النّطق؛ وعدم الانشغال بغير المقروء من النّصوص والفقرات.

وممّا نخلص إليه؛ أنّ هذه القراءة مهمّة لتنميّة الحسّ الفكري للمتعلّم ولا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عنها.

عيوبها:

تحدّثت الأستاذة ظريفة عن بعض عيوب هذه القراءة الصّامتة إذ تقول أنّ عيوبها تنحصر في:[1]

- إخفاء هذه القراءة أخطاء التّلاميذ؛ وما يصاحب ذلك من عيوب في النّطق والأداء.
- حرمان المتعلّمين من جودة الإلقاء.
- عدم تمثيل المعنى والتّدريب على النّطق السّليم.

وتضيف الأستاذة ظريفة أنّ رغم هذه العيوب المسجّلة؛ تبقى القراءة الصّامتة حتمية التّلميذ؛ وحتّى نتجاوز عيوبها؛ ينصح بما يلي:

دمجها مع القراءة الجهريّة في حصّة واحدة.

وتهدف الأستاذة من خلال هذا الطّرح الأخير؛ بدمج القراءة الصامتة مع القراءة الجهرية إلى تجاوز قصور القراءة الجهرية في سلبياتها ومعالجتها عن طريق القراءة الجهرية ذلك أن هذه الأخيرة تمثّل الحلّ الأمثل للكشف عن القصور الّذي قد تتسبب فيه القراءة الصّامتة؛ ذلك أنّ هذه القراءة إذا استمرّ التّلميذ في أدائها لوحدها ولفترة طويلة قد يرتكب أخطاء في أدائها والإشكال في أنّه قد يتعوّد على هذه الأخطاء لهذا ينصح دائما باتباعها بالقراءة الجهريّة.

[1] ظريفة قريسي: اللّغة العربية –تكوين المعلّمين؛ وزارة التّربيّة الوطنية؛ الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، ج2، دط، 2008م؛ ص:125.

القراءة الجهريّة: (السّمعيّة):

وهي القراءة الّتي ينطق القارئ خلالها؛ بالمفردات والجمل المكتوبة؛ صحيحة في مخارجها مظبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبّرة عن المعاني الّتي تضمّنتها.[1]

ويُشبه تعريفها إلى حدّ كبير تعريف القراءة الصّامتة؛ لكنّها تتميّز عنها؛ بعنصر الصّوت؛ والّذي يسمعه الآخرون؛ فيتفاعلون معه بالاستحسان أو الاستهجان؛ كما أنّ لها فوائدا وأهدافا وميزات عن الطّريقة السّابقة؛ إذ :" تعتمد **القراءة الجهرية** على فكّ الرّموز المكتوبة؛ وتُوظّف لهذه المهمّة حاسّة النّظر، ويعمل جهاز النّطق على تصديق الرّؤيا؛ الّتي تنقل هذه الرّموز إلى العقل الّذي يحلّل المدلولات والمعاني؛ ويستمرّ – القارئ – في قراءته الجهريّة ما دامت الألفاظ مؤلوفة لديه؛ وما دام العقل يرسل إشارات المدلولات، والمعاني؛ باستمرار؛ ويكون ردّ فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابيّا؛ أمّا إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول؛ فإنّ القارئ؛ يتوقّف عن القراءة حتّى يستقيم لديه المعنى؛[2] أمّا سعيد عبد الله لافي فيُعرّفها بأنّها "التقاط الرّموز المكتوبة؛ بواسطة العين، وترجمة العقل لها؛ ثمّ الجهر بها؛ باستخدام أعضاء النّطق استخداما سليما".[3]

وتُعرّف كذلك؛ بأنّها :" قراءة تشتمل على ما تتطلّبه القراءة الصّامتة؛ من تعرّف بصريّ؛ للرّموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها؛ وتزيد عليها التّعبير الشّفويّ؛ عن هذه المدلولات والمعاني؛ بنطق الكلمات والجهر بها؛ وتفسير الأفكار والانفعالات الّتي تحتوي عليها المادّة؛ وهي بذلك أصعب من القراءة الصّامتة؛ وهي أحسن وسيلة لإتقان النّطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى؛ وتذوّق النّصوص الأدبيّة؛ وهي وسيلة لتشجيع التّلاميذ على الحديث، وإعداد التّلاميذ للمواقف الخطابية ومواجهة النّاس".[4]

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها (بين النّظرية والتّطبيق)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1973م، ص78.

[2] عليّ أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، 1997م ص:140.

[3] سعيد عبد الله لافين القراءة وتنمية الفكر (مرجع سابق)، ص:16.

[4] إبرهيم عبد العليم: الموجه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1978، ص:69.

وممّا نلحظه؛ في هذا التّعريف؛ أنّه يذكر محاسن هذه القراءة وتأثيرها الإيجابي على المتعلّم والتّأثير على تحصيله العلمي؛ من حيث النّطق والأداء وفهم المعاني وتمثّل الرّموز؛ بواسطة الأعضاء الفيزيولوجية؛ وتعدّ هذه الطّريقة أكثر من ضرورية؛ لتحسين جودة التّعليم؛ ومن خلال هذه الطّريقة أيضا يتمكّن المعلّم من تسجيل ملاحظات؛ لتحسين الأداء القرائي للتّلاميذ.

وزبدة القول وصفوته في هذا المبحث؛ يمكننا القول؛ بأنّ القراءة مطلب ثقافيّ في المنظومة التّعليمية؛ بغية تحقيق الفهم للمتعلّم والإفهام للمعلّم وهو المطلب المنشود للمنظومة التّربوية في مناهجها وطرق أدائها.

❖ رابعا: صعوبات تعلّم القراءة وعلاجها:

تعدّ صعوبات تعلّم القراءة واحدة من التّحدّيات الكبرى؛ في المنظومة التّربوية؛ الّتي يواجهها المتعلّمون؛ وتمثّل؛ بالنّسبة للمعلّم شغلا شاغلا يسعى من خلالها إيجاد طرق كفيلة لمعالجتها.

1.تعريف صعوبات تعلّم القراءة:

أصل هذه الكلمة إغريقيّ؛ حيث يتكوّن من مقطعين هما (dys)؛ ومعناها سوء أو مرض (lexia)؛ معناها المفردات أو الكلمات؛ وعليه فإنّ: المعنى الّذي يشير إليه هذا المعنى هو صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة؛ فالقراءة فنّ لغويّ؛ ينهل منه الإنسان ثروته اللّغوية؛ بحيث ترتبط بالجانب الشّفهيّ للّغة؛ من حيث أنّلها علاقة؛ بالعين واللّسان (القراءة الجهريّة)؛ كما أنّها ترتبطح بالجانب الكتابيّ للّغة؛ حيث تقوم بترجمة الرّموز المكتوبة.[1]

إنّ القراءة من أهمّ المهارات الّتي تعلّم في المدرسة وتؤدّي الصّعوبات في القراءة إلى فشل كثير في الموادّ الأخرى في المنهاج؛ وحتّى يستطيع الطّالب تحقيق النّجاح في أي مادّة يجب عليه أن يكو

[1] نجاة بن خالد وعمام نورة: صعوبات التّعلم الأكاديميّة الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة تخرج لنيل شهادة ليسانس، جامعة مولاي الطّاهر سعيدة، الجزائر، 2016م، ص30.

قادرا على القراءة؛ وهناك عدد من المهارات المختلفة الّتي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة؛ وتقسّم هذه المهارات إلى قسمين:[1]

- تميّيز الكلمات
- مهارات الاستيعاب.

ومن هنا نستنتج إنّ صعوبات تعلّم القراءة؛ من بين أكثر الصّعوبات انتشارا وسط التّلاميذ؛ وهذا ما أشارت إليه أغلب الدّراسات الأكاديميّة في هذا الشّأن.

2.أنواع صعوبات القراءة: وهي الّتي من ضمنها ما أوردها المؤلّف نبهان يحي محمّد في مؤلفه نذكر منها ما يلي:[2]

– عيوب صوتية في أصوات الحروف؛ بحيث يعجز الطّفل عن قراءة الكلمات وبالتّالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء نظرا لعدم القدرة على استخدام المهارة الصّوتية.

– عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككلّ مثل: نطق الأصوات؛ وكأنّهم يواجهونها لأوّل مرّة، ويقومون بكتابتها بواسطة التّهجي للكلمات؛ بطريقة تعتمد على أصوات الحروف؛ ممّا يترتّب عليه أخطاء إملائيّة.

– قد تكون الصّعوبة في الطّريقتين السّابقتين معا؛ فيبقى هؤلاء الأطفال يعانون من العجز.

– يتبيّن من خلال ما تطرّقت إليه؛ أنّ الصّعوبات القرائيّة هي كذلك أشكال وأنواع نمثّلها في:

– عيوب صوتية متعلّقة بأمراض الكلام، وقد تشمل الحبال الصّوتيّة وذلك راجع لتواجد خلل على مستواها.

– عيوب في إدراك الكلمات وذلك راجع إلى تدني المستوى المعرفي للتّلاميذ؛ أخطاء في القراءة؛ أخطاء في الإملاء.

---

[1] أبو سعد، أحمد عبد اللّطيف: الحقيبة العلاجية للطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم القرائية، ج1، ط1، مركز ديبونو لتعليم التّفكير،عمّان، الأردن، 2015م، ص: 20.

[2] نبهان يحي محمّد: الفروق الفردية وصعوبات التّعلّم، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، دط، 2008م، ص:41.

– عيوب من الشّكلين السّابقين معا؛ أي عيوب صوتية وعيوب في إدراك الكلمات؛ وهذا يستوجب أخصّائيّين من علم النّفس التّربويّ؛ وهو علم بيني؛ يستوجب تضافر الجهود بغية تجاوز هذه الصّعوبات.[1]

و صفوة القول في هذا الكلام أنّ صعوبات القراءة تندرج ضمن عيوب فيزيولوجية متعلّقة بأمراض الكلام وأخرى عيوب تعكس مستوى المتعلّم وصنف ثالث يجمع بينهما.

3.العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة:

هي عوامل متعدّدة وعديدة؛ منها ما هو جسماني مرتبط بالأعضاء الفيزيولوجية في جسم الإنسان؛ ما هو نفسي مرتبط بالحالة النّفسية والظروف المحيطة به في الوسط الّذي يعيشه هذا الفرد الاجتماعي.

أ– **عوامل جسميّة:** وتتمثّل في ما يلي[2]:

- الاضطرابات السّمعيّة والبصرية.
- عيوب التّحدّث.
- اضطرابات السّيطرة الجانبيّة أو السّيادة المخّية.
- الخصائص الوراثية.

ما نلحظه في هذه العوامل؛ أنها كلّها متعلّقة بالطّبيعة الفيزيولوجية للمتعلّم.

ب– عوامل نفسية: ويتمّ تحديدها في ما يلي[3]:

- الاضطرابات اللّغوية.
- اظطرابات العمليّة المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذّاكرة).
- انخفاض مستوى الذّكاء.

---

[1] نبهان يحي محمّد: الفروق الفردية وصعوبات التّعلّم، ص: 41.

[2] مجدوبي حنان: صعوبات تعلّم القراءة وعلاقتها بالتّوافق الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، شعبة علوم التّربية تخصّص إرشاد وتوجيه، قسم العلوم الاجتماعيّة والإنسانية، جامعة الدّكتور مولاي الطّاهر، سعيدة، 2017–2018م، ص ص: 35،36.

[3] المرجع نفسه: ص: 36.

- انخفاض مفهوم الذّات.
- المشكلات الوجدانية.

وهي عوامل في مجملها تتعلّق بالجانب النفسي وحتى العاطفي، وهو ما يمثّل العوامل الدّاخلية المؤثّرة للفرد.

ج- العوامل الاقتصادية الاجتماعيّة: إنّ العوامل الاقتصادية والاجتماعيّة؛ غالبا ما تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا؛ فمن المستحيل تحديد نسبة معيّنة؛ كحالات صعوبات القراءة النّاجمة عن أيّ عامل من العوامل بمفرده؛ فمن العوامل الاقتصادية والاجتماعية الّتي تؤثّر على صعوبات القراءة؛ المستوى الاقتصادي والاجتماعي للفرد ووجود الأب في المنزل؛علاقة الاخوة بعضهم البعض وعلاقة الآباء بالأبناء.[1]

ويمكننا القول أنّ هذه العوامل عوامل مهمّة في تشخيص صّعوبات القراءة؛ لأنّها في الغالب عوامل مرتبطة بها.

4.مظاهر الصّعوبات الخاصّة في القراءة:

أ- حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو جزء من الكلمة المقروءة

ب-إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة بعض المقاطع إلى الكلمة المقروءة.

ج- إعادة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معنى الكلمة المبدّلة.

د- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرّة عند قراءة الجملة.

هـ- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمات بطريقة عكسية.[2]

---

[1] مجدوبي حنان: صعوبات تعلّم القراءة وعلاقتها بالتّوافق الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي،(م س)، ص:36.

[2] القمش مصطفى النّوري، فؤاد عيد الجوالدة، صعوبات التّعلّم رؤية تطبيقيّة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2012م.، ص: 103.

و- صعوبة في التّمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا عند القراءة مثل " ح ج خ"، وكذلك صعوبة في التّمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند القراءة مثل:"ض-ظ".

ي- صعوبة في تتبّع مكان الوصول في القراءة؛ وبالتّالي صعوبة في الانتقال إلى السّطر الّذي يليه أثناء القراءة.

ك- السّرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.

نستنتج؛ أن مظاهر الصّعوبات في القراءة تختلف وتتنوّع؛ وعلى الأستاذ أن يكون ملمّا بهذه المظاهر ويشخّصها؛ حتّى يتمكّن من تجاوزها وحلّها؛ وبذلك يتمكّن التّلاميذ من التّحصيل الجيّد للموادّ الدّراسيّة الأخرى وليس فقط تحسين المستوى القرائي عنده.

وصفوة القول في هذا المبحث؛ أنّ صعوبات القراءة؛ تعدّ من أكثر الصّعوبات شيوعا لدى التّلاميذ؛ لأنّ القراءة من أعقد الوضائف الإنسانيّة؛ الّتي يؤدّيها الإنسان؛ ولقد حيّرت القراءة الباحثين على مرّ التّاريخ؛ لأنّ بواسطتها يتمكّن الإنسان من إدراك الحقيقة؛ وإمكانية التّعبير عن كلامهم بحروف مطبوعة.

5.علاج المشكلات القرائية: ورد في كتاب صعوبات تعلم التّشخيص والعلاج بعضا من المشاكل القرائية، وسبل علاجها نذكر منها:[1]

أ- صعوبة عدم التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلا ونطقا:

- التّفريق بين الحروف المتشابهة أثناء التّدريس.
- ربط الحروف بمسمّيات يعرفها الطّلبة.
- حصر الطّلبة الّذين يعانون من مشكلة وإعطائهم حصصا إضافية.

[1] عوض الله سالم محمود، مجدي أحمد الشّحات: أحمد حسن العاشور، صعوبات تعلّم التّشخيص والعلاج، المملكة الأردنيةالهاشمية، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمان، الأردن، دط، 2008م، ص ص: 158،159.

ومن خلال هذا الطّرح؛ يتبيّن لنا أن عمليّة التّشخيص الجيّد والتّركيز لإيجاد حلول ناجعة كفيلة بحلّ قضاياهم.

ب- عدم التّعرّف على الكلمات: ومنها الآتي:[1]

- تعويد الطّلبة على الانتباه المباشر إلى كلّ كلمة.
- تكرار التّدريب على قراءة الكلمات.
- عرض الكلمات مقترنة بالصّور والتّدريب على قراءة الكلمات.

ج- القراءة المتقطّعة:

- جعل سرعة القراءة هدفا واضحا؛ وذلك بتدريب الطّلبة على القراءة في زمن محدّد عند القراءة الصّامتة.
- تشجيع القراءة الّتي يقوم بها الطّلبة؛ بحيث تشبه المحادثة العادية؛ أي بدون انفعال.
- الخلط بين الحروف المتشابهة في القراءة:
- التّدريب المقصود في نطق هذه الكلمات والتّنبيه إلى الفروق بينهما في النّطق.
- إعطاء تدريبات كتابية في كلمات وجمل تشتمل على هذه الكلمات.
- إعطاء قوائم تشتمل على هذه الكلمات وتعليقها بالغرفة الصّفّية وتدريب الطّلبة على قراءتها بين الحين والآخر.

وصفوة القول ها هنا يمكننا القول؛ أنّ هناك طرق بسيطة يمكن بها علاج المشكلات القرائية؛ كعزل التّلاميذ الّذين يعانون من مشكلة وإعطائهم حصصا إضافية والتّدريب المقصود للتّلاميذ ذوي صعوبات في القراءة في نطق الكلمات ذات الحروف المتشابهة في القراءة.

[1] عوض الله سالم محمود، مجدي أحمد الشّحات: أحمد حسن العاشور، صعوبات تعلّم التّشخيص والعلاج، (مرجع سابق)، ص: 159.

الفصل الثاني:

التّواصل اللّغويّ بين المعلّم والمتعلّم

❖ أوّلا: مفهوم التّواصل

أ–لغة:

1.ورد في **معجم لسان العرب** ل **محمّد بن منظور**؛ وَصَلَ وَصَلْتُ الشَّيْءَ وَصْلاً وصِلَةً؛ وَالْوَصْلُ ضِدّ اَلْهُجْرَانِ.[1]

وهنا؛ نجد بن منظور يعني بالوصل؛ كلّ ما هو متّصلٌ وغير منقطعٍ والوَصْلُ ضدّ الهَجْرِ.

2. أمّا؛ **بطرس البستانيّ**؛ في معجمه **محيط المحيط**؛ يقول: أنّ التّواصل لغة مشتقّ من كلمة اتّصال؛ أي ضدّ الانفصال؛ ويطلق على أمرين أحدهما اتّحاد النّهايات؛ وثانيهما؛ كون الشّيء يتحرّك بحركة شيء آخر".[2]

نلاحظ؛ أنّ البستاني يرى أن التّواصل هو شكل متواصل لا انقطاع فيه عندما يعبّر عن ذلك ب : اتّحاد النهايات؛ فهو – أي التّواصل – سلسلة متواصلة لا انقطاع فيها.

3.وقد ورد في معجم **العين** للخليل بن أحمد الفراهيدي في باب الصّاد واللّام و (وايء)؛ معهما؛ وَصَلَ صَلَوَ، لَصَوَ، صَلِيَ، ل و ص، أَصَلَ، صَوَلَ، مستعملات وَصَلَ؛ كُلُّ شَيْءٍ اتَّصَلَ بِشَيْءٍ؛ فما بينهما وَصْلَةٌ.[3]

وَمَوْصِلُ البَعِير: مَا بَيْنَ عَجزه، وَفَخِذِهِ؛ وَصَلَوَاتُ اَلْيَهُودِ؛ كَنَائِسُهُمْ وَاحِدُهَا صَلَاةٌ؛ وصَلَوَاتُ الرَّسُولِ لِلْمُسْلِمِينَ؛ دُعَاؤُهُ لَهُمْ وَذِكْرُهُمْ.[4]

فالخليل هنا؛ يرى في التّواصل الرّابط والاتّصال؛ الذي يربط بين جانبين من جوانبه .

---

[1] محمّد بن منظور: لسان العرب، ت: عبد الله العلايلي، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، ج15، مادّة و ص ل، دط، دت، ص: 225.

[2] بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1987، ص: 973.

[3] أبو عبد الرّحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي: معجم العين، ت: مهدي المخزومي، الدّكتور إبراهيم السّامرائي، كتاب الصّاد (باب الصّاد واللّام و (ا وي ء)؛ ج 7، منشورات مؤسسة أبي حلمي للمطبوعات، دط، دت، ص: 153.

[4] المصدر نفسه.

ب- اصطلاحا:

يعرّفه **السّكاكي**؛ فيركّز في تعريف البلاغة على شرط حسن التّركيب؛ حتّى تقوم عمليّة التّواصل على أسس صحيحة؛ فالبلاغة عنده: "بلوغ المتكلّم في تأدية المعنى حدّا؛ له اختصاص بتوقّيه خواصّ التّركيب حقّها.[1]

أي ينزل المتحدّث (المتكلّم)، نفس منزلته مع المتلقي (المخاطب)؛ فهما؛ حتّى يتمكّن المتلقي أو السّامع من إدراك الرّسالة المنقولة إليه.

كما نجد؛ أنّ الجاحظ يتحدّث عن البيان؛ في سياق حديثه عن التّواصل اللّغويّ والفهم والإفهام؛ يقول: " والبيان اسم جامع؛ لكلّ شيء؛ كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضّمير؛ حتّى يقضي السّامع إلى حقيقة البيان؛ ويهجم على محصوله كائن ما كان ذلك البيان؛ ومن أيّ جنس الدّليل؛ لأنّ مدار الأمر، والغاية الّتي يجري إليها القائل والسّامع؛ إنّما هو الفهم والإفهام[2].

يُمثّل التّواصل إذن؛ جوهر العلاقات الإنسانيّة؛ باعتباره عملية يهدف من خلالها الأفراد إلى نقل الأفكار والتّجارب والمشاعر فيما بينهم؛ فالتّواصل هو" الميكانيزم؛ الّذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانيّة وتتطوّر؛ إنّه يتضمّن كلّ رموز الذّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزّمان" (cooky ،1909)؛ ويعود مصطلح التّواصل إلى الصّيغة الصّرفية "تَفَاعَلَ"؛ وهي صيغة صرفية تدلّ على تشارك طرفين أو أكثر في إنجاز فعل في الوقت نفسه[3].

فالجاحظ؛ من خلال حديثه عن العمليّة التّواصلية؛ أنّها تهدف إلى البيان بين المتكلّم والسّامع؛ أي الفهم والإفهام في العمليّة التّواصليّة الّتي لايقصرها على الجانب المنطوق فحسب؛ إذ" جعل جميع أصناف الدّلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء؛ لا تنقص ولا تزيد؛ أوّلهما اللّفظ ثمّ

---

[1] أبو يعقوب السّكاكي: مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، لبنان ط1، 1983م، ص: 415.

[2] أبو يعقوب السّكاكي: مفتاح العلوم؛ (مرجع سابق)، ص:415.

[3] جمعية تنمية اللّغة العربيّة وحمايتها: العربيّة وفنون التّواصل اللّغوي، قسم اللّغة الربيّة، كليّة الآداب والفنون والإنسانيّات، منوبة، تونس، 2020م، ص: 01.

الإشارة ثمّ العقدُ ثمّ الخلط ثمّ الحال الّذي يُسمّى نصبة"[1]؛ فالتّواصل حسبه – الجاحظ- لا يكون بالمنطوق فحسب؛ بل يشمل الكتابة؛ وهي الّتي يصطلح عليها بالخطّ؛ ويكون أيضا بالإشارة والإيحاء والإيماء؛ وكلّها أشكال تواصلية بحتة.

أمّا محمّد محمود مهدلي؛ فيقول: "لفظ التّواصل *COMMUNICATION*؛ انبثق من اللّفظ اللّاتيني؛ *COMMUNICATION*؛ الّذي يعني المشاركة[2]؛ وهنا نفهم؛ أنّ التّواصل يكون بمشاركة أكثر من فرد على الأقل حتى تتمّ العمليّة التّواصليّة".

كما يُعرّفه "طلعت منصور"، بأنّه "العمليّة الّتي يتفاعل المراسلون والمستقبلون؛ للرّسائل في سياقات اجتماعيّة معيّنة".[3]

إذن التّواصل؛ بهذا المفهوم عمليّة اجتماعية تتمّ؛ بين مرسلون ومستقبلون وفق نماذج محدّدة ومعيّنة.

أمّا عبد الجليل مرتاض؛ فيعرّفه:" أنّه تبادل كلامي بين المتكلّم؛ الّذي ينتج ملفوظا أو قولا موجّها، نحو متكلّم آخر؛ يرغب في السّماع أو إجابة واضحة أو ضمنية، وذلك تبعا للنّموذج الّذي أصدره المتكلّم".[4]

نستنتج؛ من خلال تعريف عبد الجليل مرتاض؛ أنّ التّواصل اللّغويّ؛ وهو عملية حوار من خلال تبادل الحديث بين متكلّم وآخر؛ عن طريق الكلام والسّماع؛ أي الملفوظ.

وفي معجم علوم التّربيّة؛ نجد: تواصل؛ اتّصال بيداغوجيّ Communication Pèdagogique؛ كلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التّواصليّة بين المدرّس والتّلاميذ؛ إنّه يتضمّن؛ نمط الإرسال اللّفظين وغير اللّفظي بين المدرّس – أو من يقوم مقامه – والتّلاميذ؛ أو بين التّلاميذ أنفسهمح كما

---

[1] أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتبيّن، ت: عبد السّلام هارون، دار الفكر العربيّ، ج1، ط2، دت،ص: 76.

[2] محمّد محمود مهدلي: مدخل في تكنولوجيا الاتّصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، القاهرة، 1997، ص: 12.

[3] جليل وديع شكور: أبحاث في علم النّفس الاجتماعي ودينامية الجماعة، دار الشّمال، لبنان، (دط)، 1989م، ص: 161.

[4] عبد الجليل مرتااض: اللّغة والتّواصل، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2003م، ص:78.

يتضمّن الوسائل التّواصلية والمجال والزّمان؛ وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتّعارف والتّجارب والمواقف؛ مثلما يهدف إلى التّأثير على سلوك المتلقي.[1]

نستنتج ممّا سبق؛ أنّ التّواصل في معناه الاصطلاحي؛ يتمّ بين أكثر من فرد حتّى تتمّ عمليّة التواصل بشكل سليم وبهدف معيّن بين المرسل والمرسل إليه؛ بواسطة وسائل معيّنة تكون وسيلة الرّبط بين مختلف عناصر العمليّة التّواصليّة؛ ولقد عرف مفهوم التّواصل خاصّة في جانبه اللّغويّ تطوّرا؛ وكان ذلك بتطوّر الحياة وتعقّدها؛ بدءا بالعلامات والإيحاءات والإيماءات والرّموز والحركات الجسدية؛ وصولا إلى اللّغة؛ وليست اللّغة في الحقيقة إلّا نسق من الرّموز تتدخّل المهارة حسب كلّ فرد من أفراد المجتمع في صياغتها.

[1] عبد اللّطيف الفارابي: معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجية والدّيدكتيك، سلسلة علوم التّربيّة، ع ع، 9- 10، الدّار البيضاء، منشورات عالم التّربيّة، مطبعة النّجاح الجديدة، ط2، 1997م، ص: 44.

❖ **ثانيّا: أشكال التّواصل اللّغوي:**

يمثّل التّواصل بين أفراد المجتمع اللّغوي ركيزة أساسية؛ لتحقيق الانسجام فيما بينهم؛ ولذلك نجد أنّ أبعاد التّواصل؛ تتّخذ عدّة أشكال ؛ والّتي منها: التّواصل اللّفظي، والتّواصل غير اللّفظي.

أ- **التّواصل اللّفظي**: وهو التّواصل؛ الّذي يتمّ عن طريق اللّغة المنطوقة؛ وهذا الأسلوب في توصيل الرّسالة يستخدم الألفاظ المنطوقة؛ والرّموز الصّوتيّة؛ فعبارة "أهلا وسهلا"، يمكن أن تصبح ذات مدلولات أخرى؛ بتغيّر نبرة الصّوت.[1]، ونعدّ هذا النوع من التّواصل هو التّواصل المشهور والمألوفي في عملية التّواصل اللّغويّ؛ بين الأفراد والجماعات.

- وهذا التّواصل غالبا؛ يكون وجها لوجه؛ ويدخل تحت هذا النّوع:

- التّواصل بين الشّخصين (الثّنائي).
- التّواصل بين الجماعات.
- التّواصل العام (الجمهور).
- التّواصل داخل الجماعة.

وأيضا؛ هو ذلك التّواصل الّذي يستخدم اللّغة المنطوقة أو الشّفوية (الكلام)، في توصيل الرّسالة أو المعلومة إلى المستقبل سواء كانت مكتوبة أو غير مكتوبة كالخطابات والتّقارير والمحادثات التلفزيونيّة والمناقشات والمناظرات والنّدواتح وغالبا؛ ما يتمّ ذلك وجها لوجه؛ ويسمّى أيضا؛ بالاتصال الشّفهيّ أو الكتوب[2]؛ ومن بين وسائله؛ نجد:

1. الشّفهيّة: هي الوسائل الّتي تستخدم اللّغة الشّفوية أو المنطوقة؛ لتوصيل الرّسالة إلى المستقبل؛ وغالبا ما يتمّ ذلك وجها لوجه، ويسمّى الاتّصال اللّفظي؛ وتشمل الرّسائل ،وتستخدم النّدوات؛ لمعرفة آراء المتخصّصين في العديد من الموضوعات؛ الّتي يوجد عليها اتّفاق تامّ، وأيضا؛ لتعزيز ثقة

[1] صالح أبو أصبع: العلاقات العامّة والاتّصال الإنسانيّ، دار الشّروق، عمّان 2009م، ص:91.

[2] رضوان بلخيري: مدخل إلى وسائل الإعلام والاتّصال: نشأتها وتطوّرها، دار الجسور، للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2014م، ص:25.

العاملين؛ بالإدارة الّتي توضّح لهم نشاط المؤسّسة والانجازات الّتي تمّت، أو لشرح القوانين الجديدة؛ لرفع مستوى الوعي؛ للعاملين ومناقشة الأمور بصراحة ووضوحح للوصول إلى حلول لها؛ ويتمّ فيها تبادل المعلومات والخبرات والتّفاعل بين المرسل وبين الجمهور حول موضوع معيّن؛ بما يخلق روح الالفة والودّ.[1]؛ هذه إذن التّي تتمّ عن طريق التخاطب والحوار اليوميّ بين الأفراد عن طريق الألفاظ.

ومن بين مميّزاتها نجد:

-تتيح الفرصة للنّقاش بين الجمهور والخبراء بتلقائية؛ ممّا يجعل الاتّصال يسير في اتّجاهين.

- تتيح فرصة للاستماع؛ لآراء أكثر من خبير أو مختصّ؛ وتتنوّع هذه الآراء وتتعدّد؛ بتعدّد المتحدّثين.

2. المؤتمرات: وهي الوسيلة؛ الّتي يتمّ إقناع الجمهور؛ بفكرة أو موضوع ما؛ أو نتائج عمل معيّن؛ لكسب تأيّيد أ تهيئة الجوّ الملائم؛ لتبادل الأفكار حول مشكلة أو مسألة ما؛ وتهدف الوصول إلى توصيّات وقرارات ونتائج فيما يتعلّق؛ بموضوع انعقادها؛ وعادة مايسبق عقد المؤتمر تمهيدا له بعقد اجتماع أو عمل أو ندوات أو جلسات تحضيريّة وإعداد البحوث والدّراسات إلى غير ذلك من الوسائل المناسبة؛ لموضوع المؤتمر وغالبا لا يتعدّى مدّة المؤتمر عن أيّام معدودة.[2]

نجد؛ أنّ المؤتمر؛ بهذا المفهوم يرتبط بأيّام دراسيّة؛ يهدف من خلالها التّوصّل إلى نتائج هامّة.

3. المناقشات: نشاط جماعيّ؛ يأخذ طابع الحوار الكلامي المنظّم؛ الّذي يدور حول مشكلة أو موضوع تشعر الجماعة بحماس؛ لمحاولة الخروج منها؛ ويتمّ في المناقشة تحديد الجوانب المختلفة للمشكلة؛ ثمّ يتمّ تحليلها ويشترك فيها جميع أفراد الجماعة محاولين تبادل أكبر قدر من الحقائق والمعلومات؛ خلال وقت محدّد؛ وفي نهايتها يمكن؛ لكلّ فرد أن يكون قد اكتسب أفكارا جديدة وحقّقت تجانس أفضل داخل الجماعة.[3]

---

[1] محمّد صاحب سلطان: العلاقات العامّة ووسائل الاتّصال، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان ، الأردن، ط1، 2015، ص: 131.

[2] رضوان بلخيري؛ مدخل إلى اتصال المؤسّساتي؛ دار قرطبة للنّشر والتّوزيع؛ الجزائر؛ ط1؛ 2015م، ص:131.

[3] رضوان بلخيري؛ مدخل إلى الاتّصال المؤسّساتي؛ ص:130.

تعقد في القاعات والجلسات الكبرى؛ من طرح الرّأي ونقيضه بغية التّأسيس لمشروع أو فكرة ما وكلّ ذلك يتمّ عن طريق التّواصل الفعّال.

4. المقابلات: تكون بين المدير ومساعده أو بين إطارين؛ تسمح بالحديث ومعالجة موضوع معيّن للتّعرّف على وجهة نظر كلّ طرف؛ وتعتبر المقابلة؛ أداة هامّة من أدوات الاتّصال في المؤسّسة؛ ويعتبر هذا النّوع من الاتّصال الشّفهيّ؛ أنّ تأثيره كبير، هذا لأنّه يُعطي للمتحدّث الفرصة؛ لإدراك وفهم الآخرين، ومدى استجاباتهم وذلك عن طريق ردّ الفعل الّذي يظهر على وجوههم.[1]

وتنعقد في الغالب لبحث سلبيات وإيجابيّات مواضيع ذات طابع اجتماعي او اقصادي..

5. الاجتماعات: يعتبر هذا النّوع من أوضح الأنواع؛ وأكثرها فائدة؛ وعن طريقه تكون محاولات معرفة المشاكل؛ الّتي تواجه الإدارة والحلول والمقترحات؛ وكذلك يعتبر أداة لتبادل الأفكار والآراء؛ ونميّز نوعين من الاجتماعات.[2] ذلك أنه يضمّ هيئات على مختلف المستويات تستخدم أنجع طرق التّواصل

ب . **فنون التّواصل:** إنّ أهمّ؛ وظيفة للتّواصل اللّغويّ؛ هي تلقي أفكار الآخرين ومشاعرهم أو نقلها إليهم؛ ولا تقف وسائل التّواصل اللّغويّ عند حدود الألفاظ[3]؛ ذلك أنّ هناك وسائل تخرج عن دائرة التّواصل للمنطوق.

الخطابة: قطعة أدبيّة نثرية؛ يُلقيها الخطيب مشافهة على الجمهور بين النّاس؛ للإقناع والتأثير، وتتشكّل أطراف الخطاب في كلّ من الخطيب والجمهور، والخطبة؛ لكلّ هذه الأطراف صفات تُستجدّ منه وأخرى تُعاب عليه؛ فيُستجاد الخطيب صوت جوهريّ؛ حسن الوقع، ودقّة في حركات الجسم، وسرعة بديهيّة وعرفة بأحوال الجمهور؛ وقد صاحب الخطيب في بعض المراحل زيّ معيّن؛ كما

[1] محمّد ناجي جوهر، وسائل الاتّصال في العلاقات العامّة، مكتبة الرّائد، عمان، دط، 2001، ص:93.

[2] المرجع نفسه: ص: 92.

[3] يوسف أبو العدروس: المهارات اللّغوية وفنّ الإلقاء؛ دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2007م، ص:139.

أنّه كان يحمل في يده ما يوحي إلى القوّة ويُستوجب على الخطيب حسن الإلقاء على مدى الخطبة كاملة؛ ويُعاب عليه؛ عيوب النّطق من الجلجلة والتّأتاة؛ وما سواهما؛ ممّا يُعيب الكلام.[1]

وهنا نخلص إلى أنّ الخطابةتعدّ أحد أهم أنواع وأشكال التّواصل اللّغوي؛ وهي لا تتأتّى لأيّ كان بل تستلزم شروطا ومعايير لإتقانها.

- **المحاضرة:** هي حديث يلقى على الجمهور من الحاضرين؛ يتناول موضوعا يهمّهم؛ وغالبا ما يكون موضع اهتمام فئة خاصّة من النّاس تُعنى بموضوع المحاضرة؛ توجّه المحاضرة مادّة إلى عقول النّاس؛ أكثر توجّهها إلى عواطفهم.

ومن بين خصائصها نجد:

- يأخذ بعين الاعتبار صحّة المعلومات ودقّتها.
- أن يكون على دراسة عامّة بالموضوع، الّذي يتحدّث فيه.
- ألّا تكون المحاضرة طويلة تبعث في النّفس الملل.
- أن يتناسب طول المحاضرة مع طول الوقت المخصّص لها.[2]

وبذلك فهي تلقى إلى الخاصّة من الناس؛ كالطلبة والمثقّفين و...

النّدوات: تعدّ النّدوات إحدى قنوات التّواصل الجمعي؛ الّتي تستخدمها العلاقات العامّة لتحقيق الاتّصال بين القيادات الإدارية والخبراء، وبين العاملين من أجل النّقاش حول الموضوع؛ الّتي تطرح للبحث؛ وتحاول الوصول إلى قرارات بشأنها؛ ويتطلّب أن يكون الحوار فيها ذا طابع ديمقراطيّ؛ ليخلق روح الفريق لدى الحاضرين وتحقيق الولاء والتّعاون والتّرابط بينهم.[3]

---

[1] يوسف أبو العدروس: المهارات اللّغوية وفنّ الإلقاء؛: ص:139.

[2] المرجع نفسه: 18.

[3] المرجع نفسه؛ ص:18.

ج– التواصل غير اللّفظي:

المعارض: طريقة لعرض فكرة التّعبير عنها؛ وذلك بترتيب عيّنات أو صور أو رسومات أو أجسام مقصودة بخطّة معيّنة؛ وتستخدم كوسيلة فعّالة لتحقيق أهداف محدّدة؛ وقد يطلب من الأخصّائيّ أن يشترك في إعداد معرض لإبراز نشاط المؤسّسة الّتي يعمل بها؛ لتعريف الجماهير بجهوده وخدماته.[1]

من خلال هذه المعارض نرى منافسات بين العارضين وكلّ واحد منهم يسعى بكيفيّة حسنة بغية تحقيق مكاسب معينة كلّه يتم عن طريق مختلف أشكال ونماذج التّواصل.[2]

أهميّة التّواصل اللّفظي:

تكمن أهمّيته في تحسين العلاقات الإنسانيّة؛ ويساهم في كشف رضى الأفراد وانفعالاتهم واستخلاص المميّزات الثّقافيّة وتبيان مقوّماتهم السّلوكيّة والحركيّة في التّعامل مع الأشياء والمواقف داخل سياقات معيّنة.

كما يعتبر التّواصل اللّفظي والتّواصل غير اللّفظي عنصران متكاملان؛ حيث يكمّل الأخير الأوّل؛ هناك إفادات أخرى تحصل في أثناء عمليّة الكلام؛ كالإشارة والإيماءة.[3]

وحصر عمليّة التّواصل على اللّسان فقط؛ معناه إغفال وتجاهل أشكال وأنساق أخرى؛ لا تقلّ عنه أهمّية؛ لأنّها تدعمه وتحدث معه تكاملا مؤثّرا؛ بحيث تجعل اللّغة المنطوقة(الملفوظة) في الحوار مفهومة بشكل سليم.

---

[1] رضوان بلخيري؛ مدخل إلى الاتّصال المؤسّساتي؛ ص: 92.

[2] يوسف أبو العدروس: المهارات اللّغوية وفنّ الإلقاء؛ دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2007م، ص:139.

[3] محمّد كريم كواز، البلاغة والنّقد، الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2006م ص:302.

فالإشارة أثناء التّخاطب؛ توضّح للمتلقي مدى انفعال الملقي (المرسل)؛ ففي ذلك يقول الجاحظ: **"فالإشارة واللّفظ شريكان؛ ونعم العون هي له؛ ونعم التّرجمان هي له؛ وما أكثر ما تنوب عن اللّفظ وما تغني عن الخطّ".**[1]

نفهم من خلال طرح الجاحظ أنّ الإشارة واللّفظ هدفهما واحد وكل واحد يساعد الآخر؛ لتبليغ المقصود.

[1] أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: ت: عبد السّلام محمّد هارون، البيان والتبيين، دار الجيل، بيروت، ج1، دط، دت، ص:87.

❖ ثالثا: العوامل المؤثّرة في عمليّة التّواصل اللّغويّ:

تتأثّر عملية التّواصل اللّغوي؛ بين أفراد المجتمع؛ بعوامل عدّة تجعلها تختلف وتتباين؛ وقد تصل أحيانا إلى حدود الإضطراب والتأثّر ببعضها؛ وهذه العوامل تنقسم إلى قسمين هما؛ عوامل لغوية ، وأخرى عوامل غير لغوية؛ ولكلّ منهما؛ خصائصه وصفاته الّتي تُميّزه عن الآخر؛ ولهذا نجد أنّ؛ عمليّة التّواصل اللّغويّ، دائما في تطوّر واختلاف تبحث عن أنجع السّبل؛ بغية تحقيق التّواصل المثالي في العمليّة التّواصليّة؛ كما سنوضّح؛ ذلك فيما يلي:

1- العوامل اللّغوية:

التّداخل اللّغويّ: " يشير إلى الاحتكاك؛ الّذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في تولّد توجّه سلبي أو ايجابي؛ تّجاه لغة ما؛ أكثر من الأخرى؛ وهنا يظهر أثر اللّغة الأجنبيّة في اللّغة القوميّة؛ ولقد حفل اللّسان العربيّ؛ بألفاظ كثيرة نتيجة هذا الاحتكاك، وورد إلينا في كتب الدّخيل والمعرّب واللّغات؛ وحملت هذه المتون ألفاظا أجنبيّة، ذات النّطق المخالف للنّطق العربيّ، وقد مسّ هذا التأثير اللّغة العربيّة ؛ في كثير من أبعادها؛ وخاصّة الدّلالية منها..ولقد أجرى كمال بكداش دراسة ميدانيّة؛ لمشكل التّداخل اللّغويّ بين العاميّة والفصحى وعلاقة ذلك بالتّعليم؛ وخَلُصَ؛ إلى أنّ التّلميذ؛ يجد نفسه على عتبة ثنائيّة لغوية بين التّعبير؛ بالعامّية والكتابة بالفصحى؛ وهذا يشكّل عائقا؛ أمام تعلّمه للّغة نظرا للاختلاف بين المرجعين العامّي والفصيح[1].فالتّداخل؛ بشكل عام هو عبارة عن تيّارات لغة تتخلّل لغة أخرى عن طريق الاحتكاك بين لغتين.

وأمّا أحمد بوكوس؛ فقد لاحظ؛ أنّ أطفال منطقة سوس؛ بالمغرب؛ يُصادفون عوائق لغوية؛ بحكم المرجعيّة اللّغويّة المتعدّدة رباعيّة لغويّة؛ بربريّة/ عامّية/ فصحى/ فرنسيّة؛ وهذا ما يجعلهم في وضعية تدفعهم إلى التّنقّل من هذا المتن؛ إلى ذلك لتعويض النّقص اللّغويّ لديهم. وهذا ما يلاحظ؛ كذلك في ربوع وطننا؛ الّذي تتجاذبه مجموعة من اللّهجات العربيّة على

[1] كمال بكداش: التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي" مجلّة الفكر العربيّ، بيروت، 1979م، ع ع/ 7، 8.

حساب اللّغة الفصحى، ومجموعة من اللّغات الأمازيغية المختلفة فيما بينها؛ والمتعاكسة كثيرا بينها وبين اللّغة العربيّة.[1]

ومن هنا نستنتج؛ أنّ التّداخل اللّغويّ؛ يكون نتيجة لذلك الاحتكاك بين بيئتين لغويتين مختلفتين؛ فيقع بينهما علاقة تأثير وتأثّر؛ فيقع بذلك؛ ما يصطلح عليه؛ ب:" التّداخل اللّغويّ".

التّلفّظ المزدوج: هو التّلفّظ القائم على حدّ اعتقاد" أندري مارتيني"؛ على ما أسماه تارة ب"المونيمات"؛ يتكلّم الوحدات اللغويّة المتتاليّة؛ لا تستطيع الانسلاخ عن الجانب الصّوتيّ المقترن بدلالات معيّنة؛ تتماشى؛ وحركية السّياق الواقعيّ؛ وتارة أخرى؛ تُعلّم الفونيمات أو الوحدات الصّوتية؛ الّتي لا يتجاوز عددها العشرات والمؤلّفة بالمونيمات.[2]؛ إذن: التلفظ المزدوج؛ يُبنى على مستويين؛ مستوى أوّل هو التقطيع المونيمي وهو أصغر وحدة صوتية غير دالّة وهذا الأخير يشكّل ما يصطلح عليه بالتّقطيع المورفيمي؛ وهي أصغر وحدة صوتية ذالّة.

بكلّ اختصار؛ ذلك الاقتصاد اللّغويّ؛ الّذي يتمّ بحق؛ " ...عن إمكانيّة التّلفّظ المزدوج؛ فلو أنّ اللّغة؛ اعتمدت صوتا لغويّا خاصّا؛ بكلّ وحدة لغوية ذات دلالة معيّنة؛ لوجب عليها احتواء آلاف الأصوات المتمايزة؛ وهذا يتخطّى إ مكانيّة الوسيلة التّواصليّة؛ والّتي بإمكانها؛ نقل العدد الأكثر من المعلومات والمعاني؛ بأقلّ جهد ممكن[3]؛ ولذلك؛ فإنّ الاقتصاد اللّغويّ؛ بهذا المفهوم يختصر الكثير من الألفاظ والمقاطع الصّوتيّة المعبّر؛ وإلّا سنجد؛ أنفسنا؛ أمام كمّ هائل من الوحدات المنطوقة والمكتوبة – المونيمات –؛ لا يستطيع الواحد منّا أن يلمّ بها؛ ذلك أنّها تشكّل أطالس صوتيّة واسعة جدّا؛ لهذا الغرض؛ ولأجل ذلك ظهر ما يُصطلح عليه" بالتّلفظ المزدوج"؛ بغية؛ الاقتصاد والاختصار في استعمال واستخدام المصطلحات؛ وهذا المفهوم من شأنه إعادة ترتيب "البنك اللّغويّ"؛ للمصطلحات؛ وفق الية منظّمة وممنهجة.

---

[1] صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة، بوزريعةن الجزائر، دط، 2003، ص: 125.

[2] حنفي بناصر، مختار لزعر: اللّسانيّات؛ منطلقاتها النّظرية؛ وتعميقاتها المنهجية؛ ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009م، ص:79.

[3] المرجع نفسه؛ ص: 79.

2- العوامل غير اللّغويّة:

وهي الّتي ترتبط بالمنطوق من الكلام؛ وقد نصطلح عليها؛ بالتّواصل غير المباشر؛ وهذه العوامل؛ لها أبعادها الخاصّة؛ في التأثير على عمليّة التّواصل اللّغويّ؛ ذلك أنّها تجعله خاصّا ومتمايزا؛ وربمّا تتربط هذه العلاقة (أي بين التّواصل وهذه العوامل)؛ عن طريق التّفاعل؛ كما سنوضّحه؛ فيما يلي من عناصر هذه العوامل اللّغوية:

أ- العوامل الاجتماعيّة:

إنّ التّواصل؛ أساس كلّ العلاقات الاجتماعيّة؛ وتعتبر اللّغة الرّكيزة الأساسيّة لتلك العلاقات، وتدعمها عن طريق التّفاعل والتّبادل؛ الّذي يتمّ بين أفراد ذلك المجتمع؛ وتؤثر العوامل الاجتماعيّة؛ في التّواصل اللّغويّ من ناحية النّظام اللّغويّ؛ المتواضع عليه؛ الّذي يترك فيه جميع الأفراد؛ الّذي يتّفقون على معان للكلمات؛ حيث يزول التّواصل؛ بزوال هذا الاتّفاق.[1]

ومن هذا المنطلق نقول؛إنّ اللّغة بطبعها اجتماعيّة؛ وهناك علاقة متينة وقويّة بين ما هو لغويّ؛ وما هو اجتماعيّ؛ ولا شكّ؛ أنّ اللغة تتأثر بالعوامل الاجتماعيّة؛ لهذا؛ لا يمكننا؛ بأية حال من الأحوال؛ قطع هذه العلاقة أو فصلها؛ لذلك نجد؛ أنّ المهمّة الأساسيّة للّغة هي التّواصل؛ وعندما نقول التّواصل ؛ فلا بدّ أن يكون في مجتمع لغويّ بين الأفراد؛ وتشكّل اللّغة القاسم المشترك بينهم.

ب- العوامل النّفسية:

هي أحد أهمّ العوامل في العمليّة التّواصليّة؛ والّتي يستحيل الفصل بينها؛ وبين العوامل المؤثّرة؛ بشكل غير مباشر في عملية التّواصل اللّغويّ؛ ذلك إنّه؛ يُمثّل منطلقا هامّا؛ لتفسير بعض النّظريات الّتي يقوم عليها هذا الجانب؛ ذلك أنّ – يقول – **نايف خرما** –؛ "للعوامل النّفسية

[1] نايف خرما: أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1978م، (د.ط)، ص:32.

تأثيرتها السّلبية والايجابيّة؛ في التّواصل اللّغويّ؛ لاسيما في المحيط متعدّد اللّغات"[1]؛ كالجزائر مثلا ؛ ممّا يجعل المرسل في حيرة من أمره؛ من حيث؛ اختيار اللّغة المناسبة الّتي يفتح بها موضوعه؛ بل المرسل يحتار فعلا عندما لا تصل الرّسالة بشكل جيّد؛ وفي وقت مناسب إلى المرسل إليه؛ ولا يتمّ الإقناع والتأثير في مثل هذه الحالات؛ وهنا لا بدّ من البحث عن الأسباب الّتي تعرقل عمليّة التّواصل اللّغويّ؛ ولعلّ هذه الأسباب؛ تكوّن التّحيّز والفوارق الاجتماعيّة والسّياسية والأخلاقيّة والمهنية؛ وغيرها من الفوارق الأخرى؛ بين مصدر المعلومات – المرسل – ، ومتلقّيها[2].

يمكننا القول من خلال هذا الطّرح؛ أنّ ذلك نتيجة التّداخل اللّغوي في الجزائر؛ نتيجة الاستعمار ومحاولته طمس الهوية العربية ومن ضمنها اللّغة الّتي تعتبر أحد مقوّمات هويته.

ت- **العوامل الثّقافيّة:**

في كثير من الأحيان يبني الإنسان رأيه على الخبرات السّابقة ويريد من الآخرين أن يشاركوه رأيه؛ ومن هنا؛ فإنّ القيم تشكّل جزء من التّواصل؛ فالثّقافة تشمل المعرفة والعقائد وكلّ العادات الّتي يكتسبها الفرد المتكلّم؛ وكلّ ما يتأثّر بهح ويؤثّر ذلك في عمليّته التّواصليّة؛ من أهمّ العوامل الّتي تساعد على الحوار المقنع لتحديد معاني المفردات المستعملة؛ تحديدا دقيقا؛ لئلا يكون كلّ من المتحازرين يستعملها؛ بمعنى مختلف عن الآخر؛ فلا ينتج عن ذلك إقناع بل لبس وسوء تفاهم.[3]

كانت تلكم؛ إذن؛ أهمّ العوامل الثّقافية والنّفسيّة والاجتماعية؛ والمؤثّرة في عمليّة التّواصل اللّغويّ؛ الخاصّ في التأثير على عمليّة التّواصل اللّغويّ.

[1] نايف الخرما: أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، ص: 188.

[2] المرجع نفسه: ص: 188.

❖ رابعا: القراءة والتّواصل بين المعلّم والمتعلّم:

يمكننا أن نعتبر القراءة؛ جزء من العمليّة التّواصليّة؛ يستخدمها المعلّم؛ كأداة من أدوات التّواصل؛ ذلك أنّ التنويع في ذلك – أي الأدوات – جزء مهم؛ لتحقيق بعض من المران المهم؛ لأجل التّعلّم والتّدرب على عمليّات التّواصل؛ بالنّسبة للمتعلّم خاصّة؛ ولذلك تبقى إشكالية مبحثنا؛ هنا؛ حول: ما هي إشكالية تعليم القراءة تواصليّا؟[1].

إذن؛ فالقراءة طريق للتّواصل والتّدرب عليه؛ لكن هذه الطّرق تختلف وتتنوّع؛ بكيفيّات مختلفة؛ سنعرض، لها فيما سيأتي.

إنّ تعليم القراءة تواصليّا؛ ليس بالأمر الهيّن؛ لأنّ الاتّصال عادة ما يرتبط؛ بالجانب الخطابيّ الشفويّ؛ حيث يكون في الأغلب مباشرا بين طرفين أو عدّة أطراف؛ فيظهر في الصّف خصوصا في حصّة التّعبير الشّفويّ؛ حيث يفسح المجال للمتعلّم للتّعبير عن أفكاره؛ كما شاء؛ وتنويع خطاباته؛ ووضعه في مواقف ومقامات متنوّعة؛ تسمح له بتنويع معارفه اللّغوية، والاجتماعيّة؛ لذلك تتكامل مختلف المهارات اللّغوية المكتسبة في مثل هذه المواقف؛ فتعليم اللّغة تواصليّا؛ يعني التّمكّن من الكفاية اللّغوية والتّواصلية؛ وكذا الاهتمام بالأشكال الوظيفيّة والبنيوية والتّركيبيّة؛ واستعمال اللّغة المكتسبة والمختزنة في أداء المهام وحلّ المشكلات؛ ويراعي الاختلافات والفروقات بين الأفراد؛ كما يوحّد بين أفكار الجماعات.[2]

لذلك نرى؛ أنّه يتوجّب على المعلّم أن يُشرك التّلميذ في العمليّة التّعليميّة التّعلمية؛ لتنمية وتطوير مهارته بشكل أساسيّ؛ كلّ ذلك يسمح بمعالجة الإشكالات المتعلّقة؛ بصعوبات التّدريس؛

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها؛ دار الفكر العربيّ، القاهرة، – مصر، ط1، 2004م، ص: 188.

[2] المرجع نفسه: ص 188.

خاصّة تلك الّتي؛ هي متعلّقة بصعوبات تعليم القراءة؛ وهو ما يفتح بابا مهماّ لتشخيص هذه المشكلات وعلاجها.

فالقراءة؛ كونها في التّعليم مفتاح تعلّم اللّغة؛ لدى المتعلّم؛ خاصّة في الطّور الأول؛ ليست مجرّد آلية سلوكيّة نابعة عن حركات العين؛ والتقاطها؛ لرموز معيّنة؛ وإنّما هي عمليّة ذهنيّة تأمليّة؛ ونشاط عقلي متطوّر؛ تقوم على الإدراك والتّحليل والتّقويم والتّعليل؛ وحلّ المشكلات؛ وغيرها؛ لذلك حرص العلماء المحدثون على تطوير مفهومها، واستراتيجيّات تعليمها؛ خاصّة وأنّ قارئ اليوم؛ لا يقرأ إلّا لهدف؛ لذلك حرص الخبراء على تنويع نصوص الكتاب المدرسيّ؛ وتبيان مقاصد كلّ درس؛ حتّى يتسنّى للمتعلّم؛ إدراك ما يقرأه؛ وكذلك إدراك مقاصد ودلالات الرّسائل الموجّهة إليه عبر النّص المقروء؛ وقد حدّد " هوايت"؛ أهدافا ثلاثة؛ توضّح غرض القارئ؛ وهي: الهدف العقلي أو المعرفي، والهدف الواقعي أو المرجعي؛ والهدف الوجداني أو الانفعاليّ.[1]

وأغلب الظنّ؛ أنّ الهدف من هذا التّنويع؛ حسب رأينا؛ يأتي؛ بناء؛ على تمكين التّلميذ من التّمكّن؛ من فهم ما يقدّم له من مادّة قرائية؛ بغية تحقيق الأهداف الكفيلة بمقاصد الدّروس؛ من خلال النّصوص؛ الّتي تقدّم له؛ أثناء عمليّات سير الدّروس.

كما جعل لعمليّة تعليم القراءة مدخلين؛ وفق هذه الأهداف، " الأوّل؛ أن يقتصر الأمر على مساعدة الدّارس على فكّ الرّموز وفهمها؛ وفي هذا المدخل؛ يُعطى الدّارس؛ نصّا تتبعه أسئلة؛ تقيس مدى فهمه للنّصّ؛ أيّا كان شكل هذه الأسئلة؛ ولا يهتمّ؛ هذا المدخل؛ بما وراء النّص كثيرا؛ وهذا المدخل؛ الاتّصاليّ approach comminication ،وفيه يتأكّد المعلّم أوّلا؛ من أهداف الدّارس من القراءة أو على الأقلّ يستشيره فيه؛ إنّ الفرد يريد القراءة؛ ليُشبع حاجة؛ وليسدّ فراغا، تُسمّى في علوم الاتّصال؛ بفجوة المعلومات " information gap".[1]

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها؛(مرجع سبق ذكره)، ص: 188.

وهذا ما نعتبره مهمّا في التّدرج في نقل المعلومة؛ وهو هدف أساسي؛ لشحن همم التّلاميذ بمختلف الأفكار والدّروس؛ وهو ما يساعدهم؛ للتّمكّن منها بشكل جيّد وسلس؛ وقد جاءت مقاربات عديدة؛ لتضمن هذه الرّؤى؛ وكان كلّ ذلك يدور في فلك اتّخاذ المتعلّم عنصرا غيجابيّا في العمليّة التعليميّة التعلّمية؛ على عكس المقاربات التّقليدية السابقة؛ التي كانت تنظر؛ بالسّلب إلى هذا العنصر الهامّ من عناصر العمليّة التعلّمية وتراه مجرد وعاء فارغ؛ يصبّ فيه المعلّم مادّته العلمية؛ ويجب تطويع هذا المتعلّم؛ بشكل من أشكال الاضطهاد من أجل تحصيله الدّراسيّ؛ متناسين الحالة النّفسيّة؛ التّي قد تنجرّ وراء هكذا أشكال؛ ما ينتهي بهذا المتعلّم نحو المجهول؛ بهذه الممارسات العنيفة؛ واللّا مسؤولة واللّأخلاقية فيها؛ لهذا ظهرت أشكال حديثة؛ ساهمت إلى حدّ بعيد في تغيّير الرّؤى والأفكار حول المتّعلم؛ وشكّلت مادّة دسمة في تبنّي الطّروحات الجديدة في العمليّة التعليميّة التّعلّمية؛ بتبنيها لنظريات؛ أبرزت الدّور الفاعل والفعّال؛ الّذي قد يُسهم به المتعلّم أثناء مرحلة سير الدّرس؛ وهو بهذا ينظر إليه – أي المتعلّم- بمنظور إيجابيّ متميّز؛ ما يمنح التّلميذ ثقة يكتسبها من خلال عمليّة المشاركة في العمليّة الدّراسية.

ففجوة المعلومات؛ هي بؤرة تعليم القراءة تواصليّا؛ بمعنى أنّ الحاجة؛ إلى مزيد من المعلومات؛ سواء أكانت معرفيّة؛ أم لغوية؛ أم حضارية أم اجتماعيّة؛ أم نفسيّة؛ أم حتّى اتّصاليّة؛ هي الدّافع للقراءة؛ ولاستغلال؛ ما هومقروء في التّواصل؛ فالنّص المقروء؛ حامل لدلالات معيّنة؛ ولمقاصد موجّهة.[2]

يحاول؛ أن يبيّن لنا الأستاذ؛ رشدي أحمد طعيمة؛ أنّ الأهداف والغايات؛ يجب أن تكون محدّدة حتى يتسنّى لنا معرفة التّوجه الذي ينبغي لنا توجّهه؛ وهذا يساعد المعلّم في أداء عمله بشكل مضبوط؛ كما يساعد التّلميذ؛ في عمليّات الاكتساب.

والقارئ؛ سواء؛ أفقه هاته المقاصد، أم لم يفقهها؛ يجد نفسه مدفوعا؛ الى فهم ما وراء النّص؛ وبالنّسبة؛ لمتعلّم الطّور الأزّل؛ فإنّه يتقبّل هذه المقاصد دون وعي؛ وهما من خلال تقبّله؛ للرّسالة وإعجابه بها، والعمل على فهمها؛ والاستعانة بها؛ في نشاطات التّعبير الشّفويّ والكتابيّ؛ كما أنّ للقارئ مقاصد معيّنة؛ يدخل

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها؛(مرجع سبق ذكره)، ص: 188.

[2] المرجع نفسه ص:189.

بها النّص؛ ويحاول الوصول إليها؛ منها المقاصد التّعليميّة النّفعيّة، أو مقاصد التسلية، أو مقاصد معرفيّة ، أو مقاصد تواصليّة.[1]

ونتبيّن من خلال هذا القول؛ أن المقاصد أهداف مسّطرة؛ يسعى لأجلها المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء؛ وهي – أي المقاصد –؛ الّتي تمكّنه من بلوغ غايات أخرى من خلال موادّ تعليميّة؛ في تعلّمات أخرى وكذلك دائما؛ بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم؛ فالأهداف هي المقاصد المنشود في العمليّات التعليميّة التعلّمية دائما وفي كلّ المراحل.

فالمقاربة التّواصليّة؛ في نشاط القراءة؛ تسعى دائما إلى تحديد الهدف من القراءة؛ إذ أنّ المعلّم؛ يوجّه المتعلّم بالتّدريج إلى مقاصد النّص؛ من خلال طرح الأسئلة التّشويقية المثيرة؛ وربطها بواقع المتعلّم، وتقريب المعارف الذّهنيّة؛ بأمور حسّية معاشة؛ واستعمال مختلف الوسائل غير اللّفظية المساعدة على فهم ما هو لغويّ؛ مثل: الحركات والإيماءات وملامح الوجه؛ والتّنغيمات المختلفة الدّالة على السّؤال، أو التّعجّب، أو الإخبار، أو الأمر، أو النّهي، وغيرها وكذا ربط ما هو مقروء؛ بأشكال التّواصل الأخرى؛ من خلال الاستعانة ببطاقات توضيحيّةن أو خرائط؛ أو مشهد عاشه التّلميذ، داخل المدرسة، أو خارجها؛ وهذه العمليّة تسمى " تحويل الرّموز"؛ إضافة إلى كلّ ذلك مساعدة المعلّم للمتعلّم على الإدراك العميق للرّسالة المقروءة؛ وعدم الاكتفاء؛ بالإدراك السّطحيّ لها؛ من خلال بعض القرائن والإشارات؛ وهذا يكون بتنويع دلالات الكلمات واستخدام مختلف التّراكيب، والتّشجيع على الإجابة بطريقة معيّنة؛ فمثلا عندما يشرح المعلّم للمتعلّمين درسا ما؛ ثمّ يقول: :" أليس كذلك ؟"؛ يعوّدهم على إجابة: " بلى"، بدلا من "نعم"؛ لانّها الأصح لغويّا؛ فيتدرّبون على مثل هذه الإجابة؛ وتصبح لديهم قيما بعد عادة كلاميّة؛ وعلى هذا المنوال يعوّدهم استخدام لغتهم وتنويع دلالاتها؛ متى شاء؛ وكما أنّه؛ من الضّروري في درس القراءة؛ محاولة إشاعة جوّ نفسي مطمئن؛[2] يسمح للمتعلّم؛ بالإحساس بنوع من الحريّة الّتي تشعره بالثّقة في النّفس؛ للتّعبير والمشاركة دون خجل أو خوف؛ ووضعهم داخل جوّ الدّرس دون شعورهم؛ بأنّه مفتعل أو منفصل؛ عمّا يعرفونه؛ فيجعل المعلّم الموقف طبيعيّا لدرجة تعاملهم معه؛ باعتيادية؛ ممّا يؤدّي بهم إلى التّفاعل مع الدّرس؛ كما ينبغي التّنويه إلى أنّ طبيعة الدّرس هي الّتي تفرض عادة نوعا من الحماسة والإقبال عليه.[3]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها؛(مرجع سبق ذكره)، ص: 188، 189.

[2] المرجع نفسه : 189.

[3] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها؛(مرجع سبق ذكره)، ص: 189.

وصفوة القول في هذا المبحث؛ أنّ القراءة؛ هي همزة للوصل بين المعلّم والمتعلّم؛ تواصليّا؛ وهي إحدى الأذوات – أي القراءة–؛ الّتي تدعم عمليّة التّواصل؛ وإحدى سُبلها؛ لذا يتوجّب تحديد أهمّ الآليات؛ الّتي يجب اتّخاذها؛ أثناء درس القراءة؛ بغية تحقيق التّواصل الفعّال والمثمر بين المعلّم والمتعلّم عن طريق عدّة توجّهات؛ فالتّواصل في الأخير يُشكّل ثمرة عمليّات القراءة نظرا؛ لما يكتسبه المتعلّم في هذه العمليّة التّعليميّة؛ مع الحرص؛ دائما؛ أن يبقى الأستاذ الموجّه لهذه العمليّة من خلال ما تقدّمه التّوصيات العلميّة؛ في مختلف المشاركات والفعاليّات؛ الّتي تُعقد بصفة دورية عن طريق اللّجان التّربوية ومشرفيها؛ وهو حافز فعّال لتطوير النظام التربوي؛ ومنه التّواصل اللّغوي؛ كجزء من هذا النّظام.

الفصل الثالث:

دراسة تطبيقية

أوّلا: نموذج لسيرورة الدّرس لحصة القراءة لمستوى السّنة الثّانية ابتدائي:

في هذا المبحث نسعى لتقديم مذكرة نموذجية؛ بغية السّعي للوقوف على أهمّ مراحل تقديم الدّرس القرائي في الحصّة.

.مذكرة نموذجية لحصّة القراءة لمستوى السّنة الثانيّة ابتدائي:[1]

المقطع التعلّمي 02: العائلة

النّشاط: القراءة

النّص: زفاف أختي

مؤشّرات الكفاءة: يقرأ النّص

- يجيب على الاسئلة.
- يتوصّل إلى المعنى الصّحيح لكلمات.
- يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظّاهر والمعنى الضّمني.
- ينتج جملا بسيطة تترجم المعنى العام للنّص.

القيّم: إحياء المناسبات (عائلية)، صلة الرّحم- التّعاون....

المراحل	الوضعيّات التعلّمية ونشاط المقترح	نماذج من مؤشرات التّقويم
مرحلة الانطلاق	* في بداية الدّرس؛ وأثناء مرحلة الانطلاق؛ يقوم المعلّم؛ بطرح مجموعة من الأسئلة على تلاميذه؛ وهي: -ما هي المناسبات الّتي تجتمع فيها الأسرة؟ - سمّ أفراد الأسرة وما هو دورك نحوهمّ؟	*يعدّد المناسبات. * يوظّف رصيده اللّغويّ ويسمّي أقاربه.
مرحلة	*عند الدّخول في جوّ الدّرس وتجاوز مرحلة الانطلاق؛ أي في مرحلة بناء التّعلّمات؛ يطلب المعلّم من التّلاميذ ملاحظة الصّورة؛ المصاحبة للنّص.	*يكتشف الشّخصيات ويصفها.

[1] ينظر: مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التربيّة الوطنيّة: دليل كتاب السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي: اللّغة العربية، 2016م، ص: 37.

بناء التّعلّمات	*ثمّ؛ يطرح مجموعة من الاسئلة: – ما هي الشّخصيات الّتي تراها ؟. – عمّ تُعبّر؛ هذه الصّورة؟	* يعبّر عن الصّورة.
مرحلة بناء التّعلمات	* بعد ذلك؛ يقوم المعلّم بتسجيل توقّعات المتعلّمين عن موضوع النّص انطلاقا؛ من تعابيرهم على الصّورة؛ بجمل بسيطة. * ثم يقرأ المعلّم؛ قراءة نموذجية؛ تشخيصيّة ومعبّرة. * يطلب المعلّم من المتعلّمين؛ بالقراءة مع أداء المعنى ومراعاة	* قراءة النّص قراءة معبّرة. * يجيب عن الأسئلة. * يختار العبارات الدّلة عن موضوع النّص.
التّصويب والاستثمار	*إضافة الأفكار الفرعيّة؛ بأسئلة موجّهة إلى توقّعاتهم السّابقة (النّاتجة عن مشاهدة الصّورة المصاحبة للنّص)؛ قصد الإلمام بمضمون النّص. *إنجاز التّمارين في دفتر الأنشطة. حسب الحاجة؛ بمراعاة مستوى المتعلّمين).	*يقدّم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوّراته.

إذن؛ فإنّ هذه المذكرة تحتوي؛ على أهمّ المرحل لسير حصّة القراءة؛ وهي ثلاث مراحل : مرحلة الانطلاق ومرحلة بناء التّعلّمات ومرحلة أخيرة هي المرحلة الختامية؛ وهي مرحلة للتّصويب والاستثمار.

وهذه المذكّرة تعرض " الكيفيات الّتي يقوم بها المعلّم من شرح ومتابعة للتّلميذ؛ من البداية الفعلية لدرس القراءة لنهايته وتحقيق نماذج من مؤشّرات التّقويم؛ الّتي هي بمثابة نتائج يجب التّوصل إليها في نهاية كلّ مرحلة خاصة وفي نهاية الدّرس القرائي؛ بشكل عامّ.

ثانيّا: الاستبيان:

تكوّن الاستبيان من عشر أسئلة تمّ توزيعها على عدد من أساتذة السّنة الثّانية ابتدائي: لمعرفة مدى تاثير القراءة؛ على عمليّة التّواصل اللّغويّ؛ في هذا المستوى:

1.أسئلة تعليميّة القراءة ومدى تأثيرها على عمليّة التّواصل:

العيّنة:

عدد الأساتذة: 07

عدد الأسئلة: 09

1.عرض نتائج السّؤال الأوّل:

- ما تقيّيمك للمقاربة بالكفاءات؟.

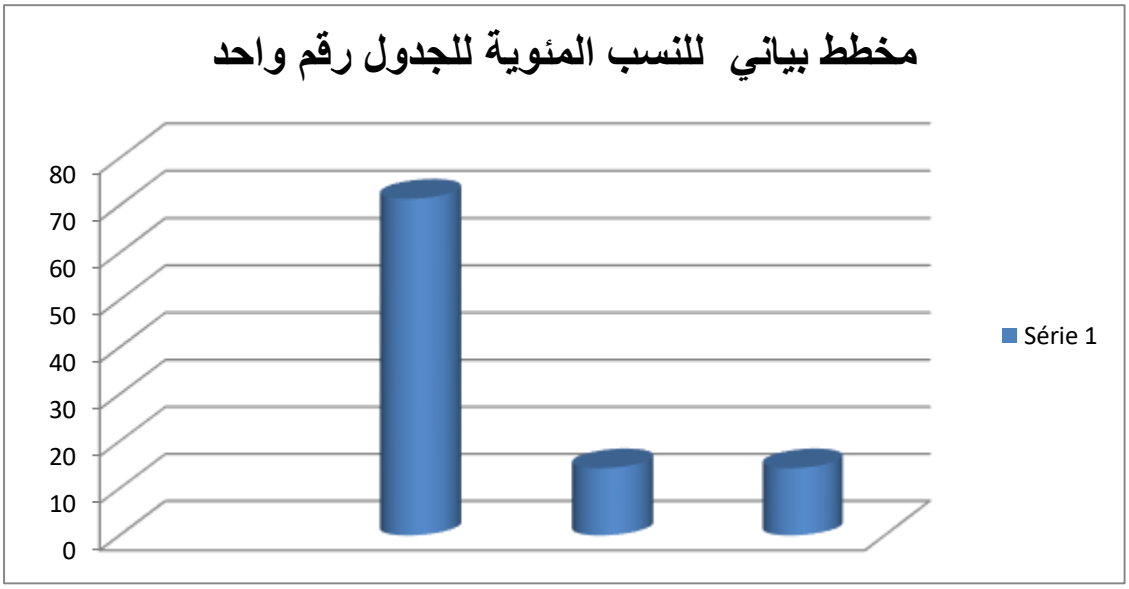
لمعرفة الإجابة نلاحظ الجدول رقم 01 الآتي:

الإجابة	فاشلة	ناقصة	ناجحة
عدد الأساتذة	01	05	01
النّسب المئوية	14.29%	71.42%	14.29%

*جدول (01) يوضّح إجابات أفراد العيّنة على السّؤال الأول.

إنّ النّسبة المئوية المعبّرة عن الاختيار "ناقصة"؛ تمثّل الأغلبية؛ حيث قدّرت ب: 71.42%؛ أمّا الاختياران فاشلة وناجحة؛ فقدّرت نسبة كلّ واحد منهما ب: 14.29%.

نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة؛ أنّ المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة؛ تبقى ناقصة؛ لا بدّ من إعادة النّظر فيها والبحث عن ثغراتها؛ للنّهوض بالعمليّة التعليميّة التّعلّمية؛ هذا رغم كونها التّجربة الثّالثة في المنظومة التّربويّة في الجزائر منذ الاستقلال حيث سبقتها المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف.



2.عرض نتائج السّؤال الثّاني:

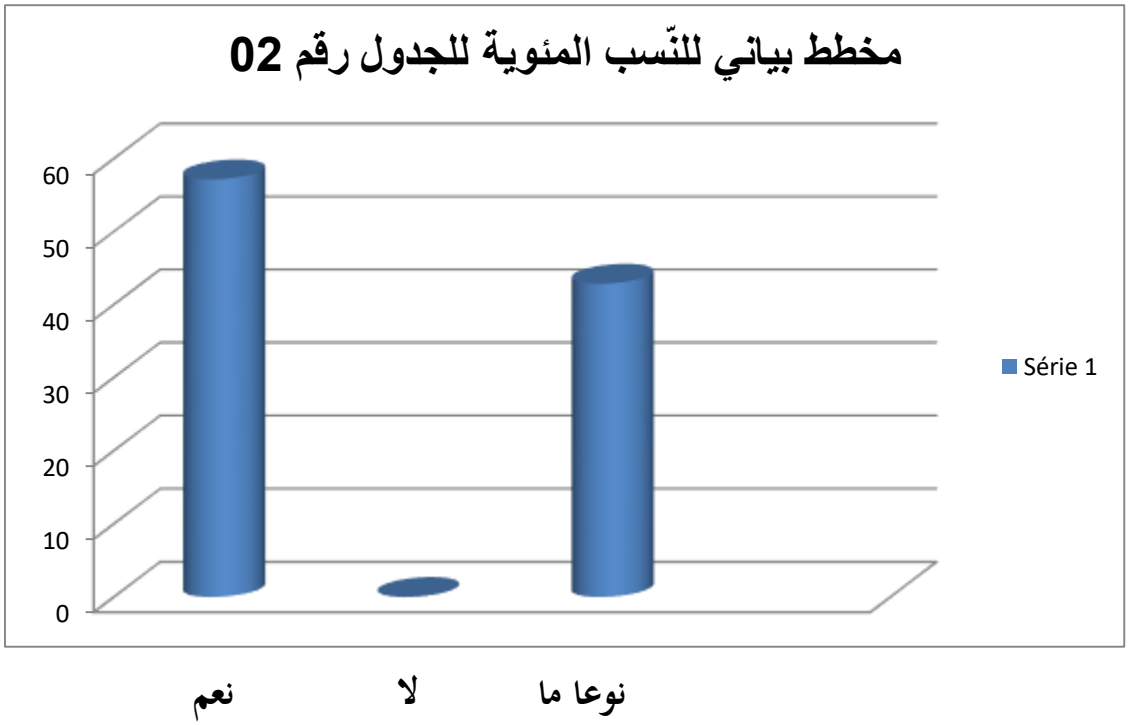
- هل يؤثّر نشاط القراءة على الرّصيد اللّغويّ للتّلميذ في ظلّ التدريس بالكفاءات؟

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما
عدد الأساتذة	4	0	3
النّسب المئوية	57.14%	00%	42.85%

*جدول (02) يوضّح إجابات أفراد العيّنة على السّؤال الثّاني.

جاءت النّسبة المئوية؛ من السّؤال المعبّر عن أثر نشاط القراءة على الرّصيد اللّغويّ للتّلميذ في ظلّ المقاربة بالكفاءات؛ 57.14 % وهي نسبة فوق المتوسط؛ بينما مثلت نسبة :نوعا ما؛ نسبة أقل من المتوسّط؛ في حين انعدمت نسبة الإجابة ب: لا.

نستنتج؛ من خلال إجابات الأساتذة على السّؤال الثّاني أنّ القراءة تؤثر بنسبة معتبرة جدّا؛ على الرّصيد اللّغوي للتلميذ في ظلّ المقاربة بالكفاءات ويمكن اعتبارها أحد الوسائط المساعدة على التّواصل اللّغويّ للتّلميذ.



3. عرض نتائج السؤال الثّالث:

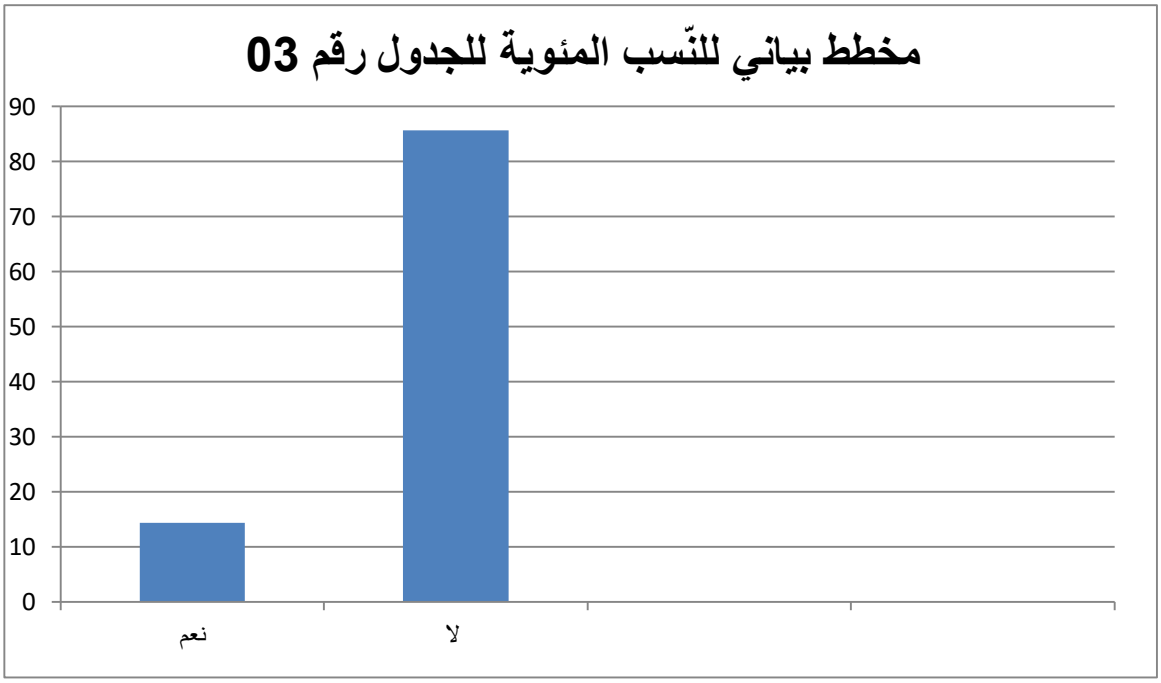
- هل الحجم السّاعي المخصّص لنشاط القراءة كافي لاستيعاب الدّرس؟

الإجابة	نعم	لا
عدد الأساتذة	01	06
النّسب المئوية	14.29%	%85.71

*جدول (03) يوضّح إجابات أفراد العيّنة على السّؤال الثّالث.

من الجدول رقم (03)؛ لاحظت أنّ الإجابة ب" لا"؛ تمثّل الأغلبية الساحقة في حين مثّلت الإجابة ب:"نعم" ما نسبته فقط 14.29%.

يتّضح لنا؛ من خلال إجابات الأساتذة؛ أنّ الحجم الساعي في معظمه غير كاف في حيّز الوقت المخصّص لهذه المادّة المهمّة؛ لهذا يتوجّب البحث عن آليّات أخرى بغية تدارك النّقص المسجّل لتأطير هذه المادّة المهمّة.



4. عرض نتائج السّؤال الرّابع:

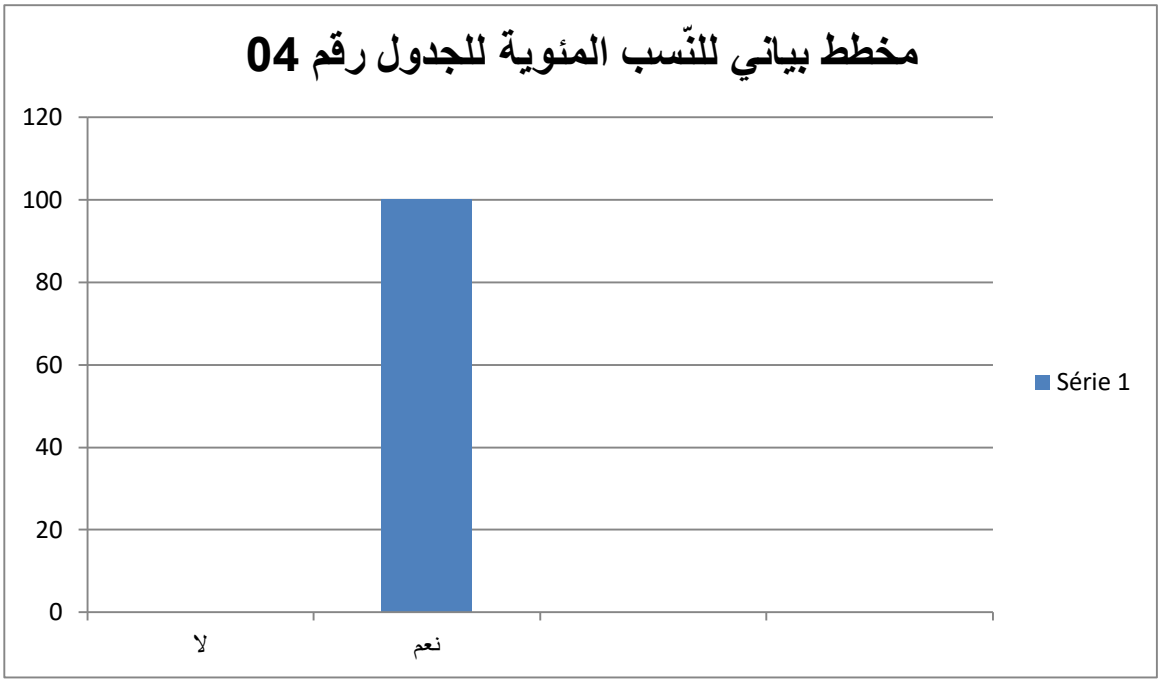
- هل يستعمل المتعلّم كلمات وجملا من القراءة المشروحة في تواصله مع المعلّم داخل القسم؟

الإجابة	نعم	لا
عدد الأساتذة	07	0
النّسب المئوية	100%	00%

*جدول (04) يوضّح إجابات أفراد العيّنة على السّؤال الرّابع.

بخصوص الجدول رقم 04؛ فإنّ الإجابة عن السّؤال الرّابع شكّلت كلّ الإجابات ما نسبته 100 % ب:نعم، أمّا "لا " فمثّلت نسبة 00%.

إجابات الأساتذة كلها ب: نعم؛ وهذا يوضّح لنا؛ أنّ المتعلّم يتأثر تأثّرا بالغا بالجمل والعبارات الّتي يتلقّاها من خلال مادة القراءة؛ وقد يستعملها غالبا في عمليّات تواصله اللّغوي.



5.عرض نتائج السّؤال الخامس:

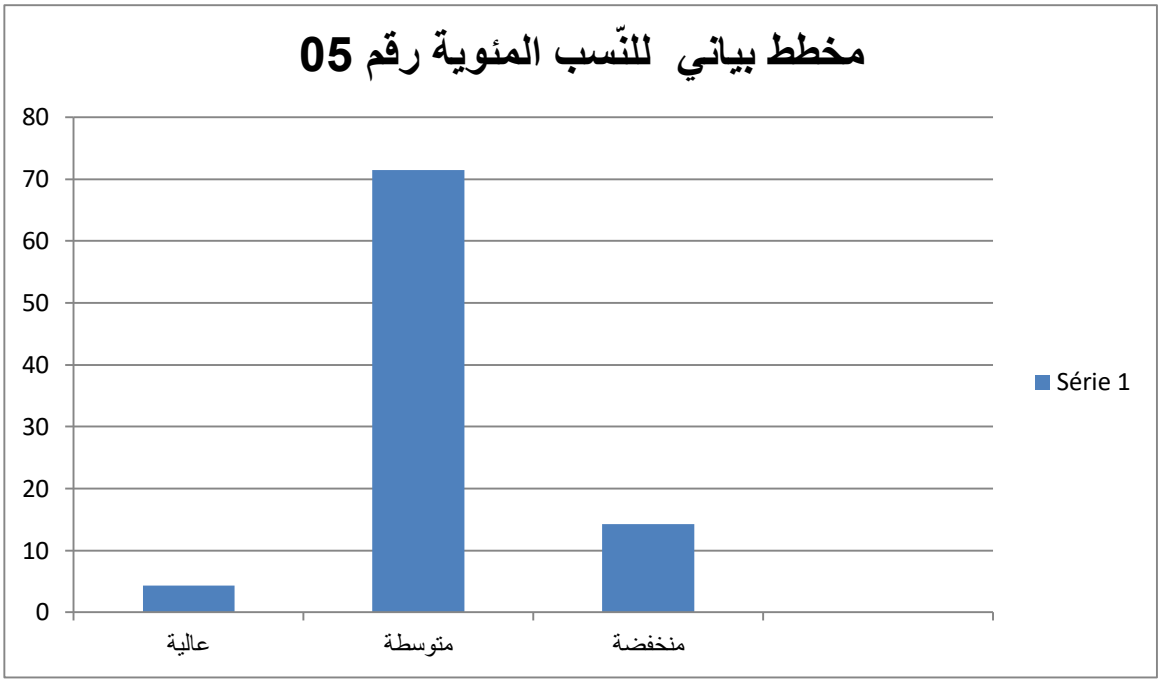
- إذا كان الجواب؛ نعم؛ ما نسبة تأثير القراءة على التّواصل بين المعلّم والمتعلّم؟

الإجابة	عالية	متوسطة	منخفضة
عدد الأساتذة	01	05	01
النّسب المئوية	14.29%	71.42%	14.29%

* جدول (05) يوضّح إجابات أفراد العيّنة على السّؤال الخامس.

نسبة الإجابة عن السؤال الخامس كما هي ممثّلة في الجدول رقم:05 كانت ب 71% للإجابة ب: متوسّطة؛ أمّا الإجابة ب عالية ومنخفضة، فقد مثّلت الإجابة 14.29 %؛ لكلّ منهما.

على الرغم من العلاقة التي تجمع الأستاذ بالتّلميذ؛ تواصليّا عن طريق القراءة؛ إلّا أنّ هذه العلاقة تبقى متوسطة؛ ولا ترقى إلى المستوى العالي؛ لذا يتوجّب على المنظومة التّربويّة؛ إعادة النظر في التّأثيرات الّتي يمكن أن تحدثها القراءة حتى نرتقي بأشكال التّواصل بين المعلّم والمتعلّم على أعلى المستويات.



6.عرض نتائج السؤال السّادس:

- هل يوظّف تلاميذ السّنة الثّانية ابتدائي؛ كلمات وجمل مستقاة من نشاط القراءة في التّواصل فيما بينهم؟

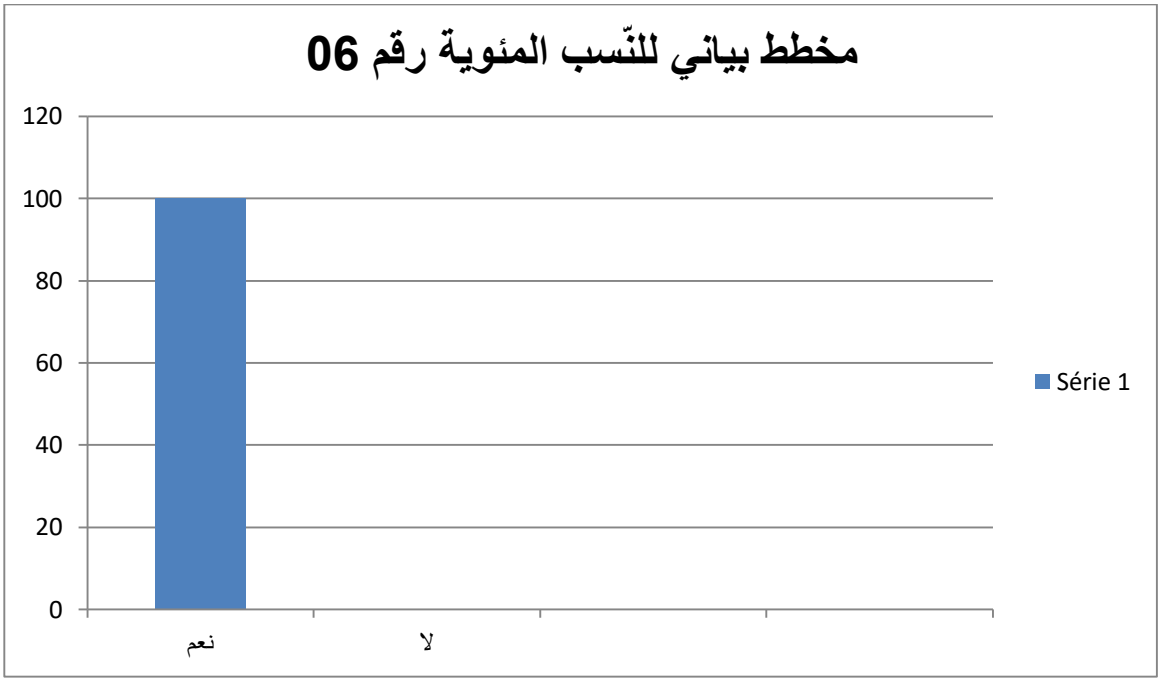
الإجابة	نعم	لا
عدد الأساتذة	07	00
النّسب المئوية	100%	00%

* جدول (06) يوضّح إجابات أفراد العيّنة على السّؤال السّادس.

بالنّسبة لهذا الجدول كما نلاحظه؛ فقد كانت كلّ الإجابات ب نعم؛ أي ما تمثّل نسبته 100 %؛ لهذه الإجابة؛ ولهذا فقد تحصلت الإجابة ب: لا ما نسبته: 00 % من نسبة الإجابات.

يبدو لنا؛ هنا أنّ االتّأثير واضحا من نشاط القراءة في عمليّة التّواصل؛ إذ يستعمل التلميذ عبارات وجملا وكلمات مستقاة من نشاط القراءة في تواصله اليومي؛ لهذا يتوجّب على المنظومة التّربويّة انتقاء أفضل وأحسن النّصوص؛ الّتي يمكن من خلالها للتّلميذ أن يثري

قاموسه اللّغوي والفكري بمصطلحات يمكن أن يستفيد منها قادم الأيّام في مسيرته التّعليمية والمهنيّة.



7.عرض نتائج السّؤال السّابع:

- هل يوظّف التّلميذ ما تعلّمه من كلمات وجمل في نشاط القراءة في الأنشطة الأخرى؟

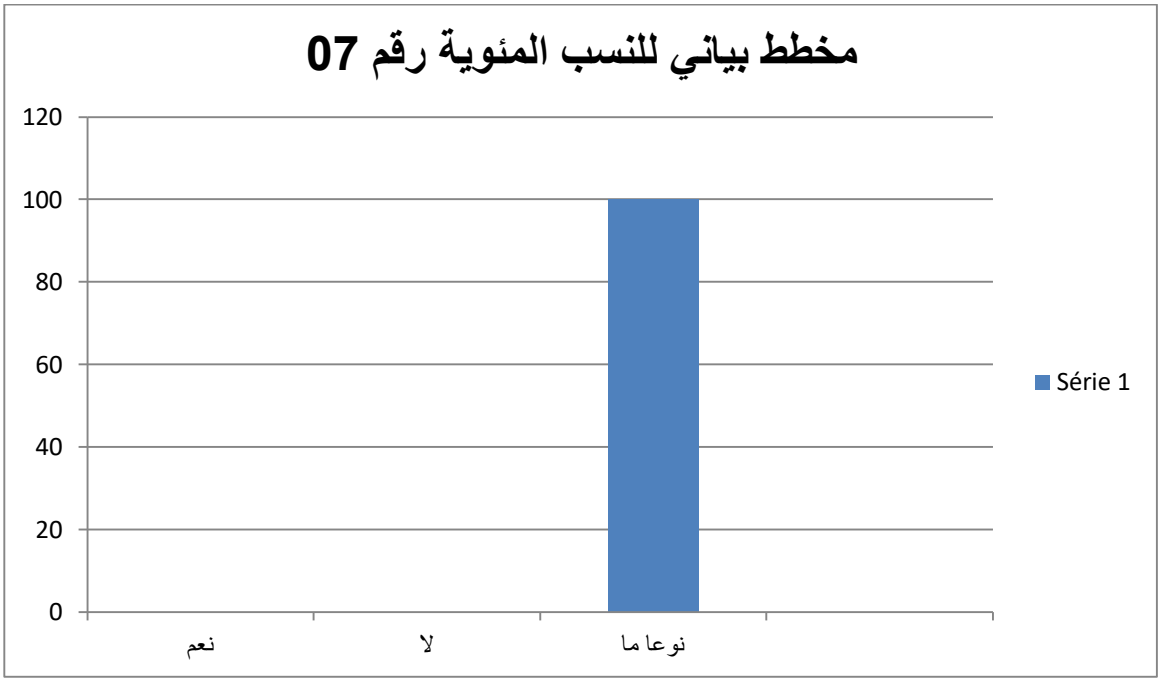
الإجابة	نعم	لا	نوعا ما
عدد الأساتذة	00	00	07
النّسب المئوية	00%	00%	100%

* جدول (07) يوضّح إجابات أفراد العيّنة على السّؤال السّابع.

من هذا الجدول نلاحظ أن الإجابات كلّها ب: نوعا ما شكلت حصّة الأسد؛ أي ما يمثّل نسبته 100 كانت ب: **نوعا ما**. بينما مثّلت الإجابات ب **نعم** والإجابات ب: **لا**؛ ما يمثّل نسبة 00%؛ لكل منهما.

إجابات الأساتذة على السؤال الخاصّ ب: توظيف التّلميذ ما تعلّمه من كلمات وجمل في نشاط القراءة في الأنشطة الأخرى والإجابات كلّها ب نوعا ما، أتت لتبيّن التأثير القرائي رغم

كونه يبقى محدودا؛ إلّا أنّ هذا التّأثير قد يحصل بالفعل من خلال ما تعلّه التّلميذ؛ ليلقي بضلاله على الأنشطة الأخرى.



8.عرض نتائج السؤال الثّامن:

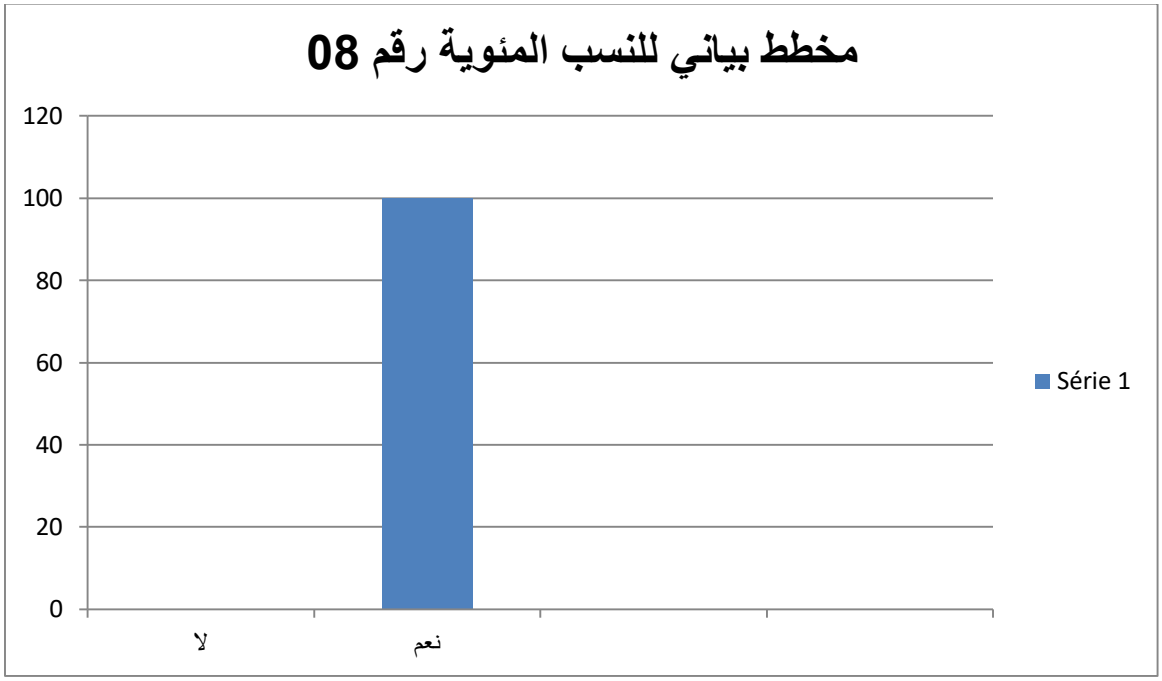
- هل تؤثّر صعوبات القراءة على التّواصل اللّغوي عند المتعلّم؟.

الإجابة	نعم	لا
عدد الأساتذة	07	00
النّسب المئوية	100%	00%

* جدول (08) يوضّح إجابات أفراد العيّنة على السّؤال الثّامن.

جاءت كل الإجابات ب: نعم ما يمثّل نسبة 100%؛ في مقابل لم تسجل أي إجابة ب: لا؛ وهو ما يمثّل نسبة منعدمة للإجابات ب: لا

واضح وبديهيّ جدّا؛ أنّ التّواصل اللّغويّ عند المتعلّم؛ يتأثّر بصعوبات القراءة؛ ذلك أنّها _ أي صعوبات القراءة _ عبارة عن حواجز تقف عائقا؛ أمام التّواصل اللّغويّ؛ ممّا يمنع العلاقة الّتي تنجم أثناء التّواصل اللّغوي بسبب هذه الصّعوبات.



❖ **ثالثا: تحليل الاستبيان:**

- **رأيك في مدى تأثير نشاط القراءة في التّواصل اللّغوي؛ لدى تلاميذ السّنة الثّانيّة ابتدائي؟**

1. نشاط القراءة نشاط مهم في الميدان التّعليميّ التّعلّمي؛ خاصة في الطّور الأول من الأطوار الدّراسيّة وعليه يجب أن نولي هذه المادّة المهمّة أوليّات يمكن أن نرتقي بها؛ وهذا له تأثير عل

العمليّة التّواصليّة؛ فهو يعدّ أحد أهمّ مفاتيحها وبهذا يتمكّن المتعلّم من بسط تعلّماته الأساسيّة والتمكّن منها بسهولة تامّة عن طريق ربط علاقة يقوم بها المتعلّم عن طريق القراءة والتّواصل.

نلاحظ أنّ الأستاذ من خلال إجابته على هذا السّؤال؛ يعتبر أنّ القراءة مفتاح مهمّ لأجل أن يسهل على التّلميذ الولوج في مختلف التّعلّمات الأخرى.

2. نشاط القراءة؛ أحد أهمّ مفاتيح التّواصل اللّغوي وأحد أهمّ ركائزها؛ فهو يمدّ المتعلّم بأهمّ المصطلحات الأساسيّة للتّواصل وإثراء قاموسه اللّغوي؛ وبالتّالي تحسين المستوى اللّغويّ للمتعلّم بشكل هامّ.

رأي الأستاذ في هذا المقترح؛ أن القراءة حسّ لتنمية المهارة اللّغوية عن طريق اكتساب مصطلحات أساسية للتّواصل.

3. يمكن اعتبار التّواصل اللّغوي؛ أحد نتائج ومسوّغات القراءة؛ باعتبار أنّ مادّة القراءة لما فيها من مصطلحات لغويّة هامّة تمدّ النّشاط اللّغويّ التّواصلي بمجموعة من المصطلحات والألفاظ المهمّة في العملية التّواصليّة اللّغويّة.

يرى الأستاذ أنّ القراءة؛ تؤسّس بشكل جيّد للتّواصل اللّغويّ؛ لما تحتويه من مصطلحات وألفاظ مهمّة.

4. تأثير نشاط القراءة؛ على النّشاط اللّغوي التواصليّ هامّ وهامّ جدّا؛ ذلك أنّ القراءة لا تقتصر أبعادها على جوانب محدّدة بل يمتدّ إلى مختلف الموادّ التعليميّة التّعلّمية؛ وبذلك فهذين العنصرين يشكّلان مادّة خام لبناء أسس التّعلّم السّليم للمتعلّم؛ ما يشكّل منهجا قويما يمكن الاستناد عليه في البرامج التّعليميّة التّعلّميّة.

نشاط القراءة بالنّسبة لأستاذنا هنا؛ لا يمكننا الاستغناء عنه لأهمّيته في البرامج التّعليميّة التّعلّمية.

5. القراءة والتّواصل؛ وجهان لعملة واحدة؛ ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر؛ فهما يمثّلان بالنّسبة للمتعلّم قاعدة أساسيّة من أجل بناء وتقويم معارفه على النّهج السّليم؛ خاصّة إذا ما اعتبرنا؛ أنّ التّواصل؛ أحد الأهداف الأساسيّة للمقاربة بالكفاءات.

القراءة والتواصل حلقتان متسلسلتان ومترابطتان لا يمكن الفصل بينهما بالنسبة للأستاذ.

6. التّواصل والقراءة؛ كلاهما يستندان إلى اللّغة؛ واللّغة هي بنك المصطلحات اللّغوية؛ لهذا يتوجب الاهتمام؛ بهذا الجانب بغية تحسين التّحصيل الدّراسي؛ فكلّما كان الاهتمام أكثر باللّغة كان في المحصّلة تحصيل دراسيّ أحسن وهكذا دوليك؛ فالعلاقة هنا علاقة اضطرادية بينهما.

تمثل اللّغة عند الأستاذ القاسم المشترك الّذي يجمع بين التّواصل والقراءة؛ وارتقاءها يستوجب الاهتمام بهما.

7. يعتبر التّواصل اللّغويّ؛ أهمّ التّحصيلات الأساسيّة الدّراسيّة؛ وهو إذ ذاك؛ فإنّ أقرب طريق إليه هو القراءة؛ والقراءة على مراحل؛ خاصّة في الأطوار الأولى من بناء التّعلّمات، ولا يمكننا الاهتمام بهذا الجانب؛ إلّا إذا أبلغنا محطّ اهتمامنا بالقراءة؛ لأنّ القراءة تعدّ مفاتيح العلوم؛ وهي ذو أثر مهمّ في العمليّة التّواصلية.

يبدي لنا الأستاذ رأيه؛ أن الاهتمام بالقراءة هو الأقرب لعملية التّواصل اللّغويّ؛ لذا وجب الاهتمام بها لتوسيع الوعاء الفكريّ؛ للتّلميذ؛ ومن هنا تحسين التّحصيل الدّراسيّ الجيّد على كافّة المستويات االدّراسيّة والأطوار التعليميّة التّعلّميّة؛ ومن هنا يمكن بناء اللّبنات الأساسيّة والمهمّة للمتعلّم وتحسين أدئه وكفاءته اللّغوية؛ ومن هذا المنطلق والتّوجّه نسعى لبناء صرح التّعلّمات الشّاملة في منظومتنا التّربويّة وعلى أسس سليمة ونتائج قويمة؛ يمكننا من خلالها بناء الصّرح الدّراسي وتشيّيده بشكل فعّال وسليم.

خاتمة

ما يمكن أن نستخلصه في نهاية بحثنا مجموعة من النّقاط المهمّة؛ توصلنا إليها؛ وجمعناها فيما يلي:

- التّعليميّة مفهوم مهمّ؛ في الميدان التّربويّ؛ عامّة والتّواصلي خاصة؛ يقوم على مناهج وعناصر؛ هي الّتي من شأنها؛ أن تدفع بالعمليّة التّعليميّة التّعلّمية في الميدان التّربوي؛ وبإمكانها أن تحقّق العلامة الفارقة فيه.
- القراءة؛ مفهومان لغوي واصطلاحي؛ الأول يقوم على الفعل المستند على الاستناد والاتّباع؛ في تلاوة الكلمات، أو الجمل المنطوقة أو المتلفّظ بها جهرا – القراءة الجهرية – أو صمتا – القراءة الصّامتة-. أمّا الثانيّ؛ فهو استثمار المتعلّم لمكتسباته القرائية؛ بغية توسيع معرفته الثقافية بشكل عامّ.
- إنّ التّمرن على الفعل القرائي؛ يكسب المتعلم تنمية وتطويرا لمهاراته القرائية؛ يستثمرها لتنمية معارفه وتطلّعاته.
- القراءة أنواع؛ تتنوّع بأنواع الغايات والأهداف لكلّ منها وهذه الأنواع؛ هي: القراءة الصّامتة والقراءة الجهرية؛ لكلّ منهما مزايا وعيوب.
- تتخلّل عملية القراءة؛ أثناء تأديتها؛ مجموعة متنوعة من الصّعوبات والعقبات؛ وذلك بسبب عوامل فيزيولوجية ونفسية واجتماعية واقتصادية؛ سعت مختلف الهيئات المختصّة لعلاجها بالطرق الخاصّة بها؛ كون هذه الصعوبات والعقبات تتعلق؛ بإعاقة القارئ؛ عن تأدية فعل القراءة؛ بشكل سليم وصحيح.
- من جملة ما توصّلنا إليه كذلك؛ هو أن التّواصل يكون بين أكثر من شخصين ؛ والتّواصل في شقّه اللّغويّ؛ يعني الرّبط وعدم الانفصال؛ أما في شقّه الاصطلاحي؛ فهو تفاعل وتبادل بين مرسل ومتلق.

- إنّ التّواصل اللّغويّ؛ أشكال أنواع تتعدّد وتختلف؛ حسب طبيعة هذا التّواصل اللّغويّ؛ فمنها ما هو لفظي، ومنها ما هو لفظي ومنها ما هو غير لفظي؛ كما أنّه يتأثّر بعوامل تؤثرفيه؛ كما يملك هذا التّواصل؛ أهميّة بالغة؛ في تحديد ما قد يحتاج إليه الفرد المتواصل.
- القراءة؛ إحدى الوسائل اللّغوية؛ التّي ترتبط بالتّواصل ارتباطا وثيقا؛ وعليه يجب على المتعلّم؛ أن يتدرّب عليها باستمرار؛ وهذه الدربة تكسبه مهارة التّواصل اللّغويّ.

وفي الأخير؛ لا ندعي أنّنا قد أتينا؛ بالكلام الفصل في خاتمة بحثنا هذه من خلال أهمّ النّتائج الّتي توصّلنا إليها إلّا أنّنا؛ نأمُل؛ أن تكون خاتمة بحثنا هذا منطلقا لدراسات أخرى أكثر دقّة وإفادة؛ هذا وإن أخطئنا فمن أنفسنا والشيطان وإن أصبنا؛ فما توفيقنا إلّا بالله.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **المصادر:**

01- أبو عبد الرّحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي: معجم العين، ت: مهدي المخزومي، الدّكتور إبراهيم السّامرائي، كتاب الصّاد (باب الصّاد واللّام و (ا وي ء)؛ ج 7، منشورات مؤسسة أبي حلمي للمطبوعات، دط، دت.

02- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتبيّن، ت: عبد السّلام هارون، دار الفكر العربيّ، ج1، ط2، دت.

03- أبو هلال حسن بن عبد الله العسكري: الصّناعتين، دارالكتب العلميّة، ط2، 1981م.

04- أبو يعقوب السّكاكي: مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، لبنان ط1، 1983م.

05- بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1987م.

06- عبد الرّحمان بن خلدون: المقدّمة، دار الفكر، بيروت، لبنان ط1، (2003 م – 1424هـ.

07- مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط؛ دارإحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ج1، (مادّة قَرَأَ)، ط1؛ (1417هـ 1997م.

08- مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة: المعجم الوسيط، دار الفكر، القاهرة؛ ج1؛ (دط)؛ (دت).

09- محمد بن منظور: تح: عبد الله العلايلي، لسان العرب المحيط؛ دار لسان العرب، بيروت،– لبنان – (مادة : علم) ، دط ، دت.

10- محمّد بن منظور: لسان العرب، ت: عبد الله العلايلي، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، ج15، مادّة و ص ل، دط، دت.

11- محمد بن منظور، لسان العرب؛ دار صادر؛ بيروت، م12(مادّة قَرَأَ) ؛ ط4، 2005م، .

➢ المراجع:

12- إبراهيم قاسمي؛ دليل المعلّم في الكفايات، دار هومة؛الجزائر، (د.ط)، 2004 م.

13- إبرهيم عبد العليم: الموجه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1978م.

14- أبو سعد، أحمد عبد اللّطيف: الحقيبة العلاجية للطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم القرائية، ج1، ط1، مركز ديبونو لتعليم التّفكير،عمّان، الأردن، 2015م.

15- أحمد رضا: متن اللّغة؛ منشورات دار مكتبة الحياة؛ بيروت- لبنان؛ م4، (دط)؛ (دت).

16- أنس محمّد قاسم: اللّغة والتّواصل لدى الطّفل مركز الاسكندرية للكتاب- مصر- دط ، دت.

17- بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللّسانيّة والمعاصرة؛ منشورات جامعة باجي مختار ، عنّابة، 2006 م.

18- جليل وديع شكور: أبحاث في علم النّفس الاجتماعي ودينامية الجماعة، دار الشّمال، لبنان، (دط)، 1989م.

19- حسن عبد الباري عصر: تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة؛ الدّار الجامعيّة؛ الاسكندريّة؛ دط؛ 1997م.

20- حسني عبد الباري عسر: قضايا في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها؛ المكتب العربي الحديث؛ مصر؛ دط؛ 1999م.

21- حسين الدّيلميّ وسعاد عبد الكريم: اللّغة العربيّة: مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، رام الله –المنارة-، ط1، 2015م .

22- حنفي بناصر، مختار لزعر: اللّسانيّات؛ منطلقاتها النّظرية؛ وتعميقاتها المنهجية؛ ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009م.

23- راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها (بين النّظرية والتّطبيق)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1973م.

24- ربيعة باب لحاج: ملامح تعليميّة اللّغات عند ابن خلدون من خلال مقدّمته؛ ماجستير؛ جامعة قاصدي مرباح؛ كلية الاداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي،2009م.

25- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها؛ دار الفكر العربيّ، القاهرة، - مصر، ط1، 2004م.
26- رشدي أحمد طعيمة:؛ ومحمّد علاء الدّين الشّعبي: تعليم القراءة والأدب؛ دار الفكر العربي؛ القاهرة، مصر، ط1؛ 2006م.
27- رضوان بلخيري: مدخل إلى وسائل الإعلام والإتّصال: نشأتها وتطوّرها؛ ط1؛ دار جسور للنّشر والتّوزيع؛ الجزائر؛ 2014م.
28- رضوان بلخيري؛ مدخل إلى اتصال المؤسّساتي؛ دار قرطبة للنّشر والتّوزيع؛ الجزائر؛ ط1؛ 2015م.
29- زكريّا اسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة؛ دار المعرفة الجامعيّةح مصر؛ دط؛ 2005م.
30- سعيد عبد الله لافي: القراءة وتنمية الفكر، عالم الكتب، القاهرة، دط، 2006 م، ص:15.
31- صالح أبو أصبع: العلاقات العامّة والاتّصال الإنسانيّ، دار الشّروق، عمّان، دط، 2009م.
32- صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة، بوزريعة؛ الجزائر، دط، 2003م.
33- ظريفة قريسي: اللّغة العربية –تكوين المعلّمين؛ وزارة التّربيّة الوطنية؛ الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، ج2، دط، 2008م.
34- عازة محمّد سلام: مهارات الاتّصال، مركز الدّراسات العليا والبحوث، القاهرة، ط1، 2007م.
35- عبد الجليل مرتاض: اللّغة والتّواصل، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2003م
36- عبد اللّطيف الفرابي وآخرون: معجم علوم التّربيّة: مصطلحات بيداغوجيا والدّيداكتيك، سلسلة علوم التربيّة ، ذط، دت.
37- عليّ أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي؛ القاهرة؛ مصر، دط، 1997م.
38- عليّ سعد جاب الله؛ تنمية المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة ؛ إيتراك للنّشر والتّوزيع؛ مصر؛ ط1؛ 2008م.
39- عليّ مجاور: تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة؛ دار القلم؛ الكويت؛ دط؛ 1976م.

40- عودة محمّد: صعوبات تعلّم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة والوسائل التّربويّة المختلفة لعلاجها؛ (ذكتوراه)، قسم الدّراسات الفلسفيّة؛ كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة ؛ جامعة الجزائر؛ 1984م.

41- عوض الله سالم محمود، مجدي أحمد الشّحات: أحمد حسن العاشور، صعوبات تعلّم التّشخيص والعلاج، المملكة الأردنيةالهاشمية، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمان، الأردن، دط، 2008م.

42- فخر الدّين عامر: طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة والتّربيّة الاسلاميّة؛ عالم الكتب القاهرة، ط1، 2000م،.

43- القمش مصطفى النّوري، فؤاد عيد الجوالدة، صعوبات التّعلّم رؤية تطبيقيّة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2012م.

44- كمال بكداش: التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي" مجلّة الفكر العربيّ، بيروت، 1979م، ع ع/ 7،

45- كميل إسكندر حشيمة؛ المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة؛ دار المشرق – بيروت-؛ لبنان ؛ ط1؛ 2000م.

46- مجدوبي حنان: صعوبات تعلّم القراءة وعلاقتها بالتّوافق الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، شعبة علوم التّربية تخصّص إرشاد وتوجيه، قسم العلوم الاجتماعيّة والإنسانية، جامعة الدّكتور مولاي الطّاهر، سعيدة، 2017-2018م.

47- محسن عليّ عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة؛ دار المناهج للنّشر والتّوزيع؛ بغداد؛ 2007م.

48- محسن عليّ عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة؛ دار المناهج للنّشر والتّوزيع؛ عمّان الأردن؛دط، 2006م.

49- محمّد الدّريج: تحليل العمليّة التّعليميّة: قصر الكتاب –البليدة -، الجزار؛ دط؛ 2000م.

50- محمّد الصّلح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائيّ؛ دار الهدى؛ الجزائر؛ دط؛ 2012م.

51- محمّد صاحب سلطان: العلاقات العامّة ووسائل الاتّصال، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان ، الأردن، ط1، 2015.
52- محمّد كريم كواز، البلاغة والنّقد، الانتشار العربي، بيروت، ط1 .
53- محمّد محمود مهدلي: مدخل في تكنولوجيا الاتّصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، القاهرة، 1997م.
54- محمّد ناجي جوهر، وسائل الاتّصال في العلاقات العامّة، مكتبة الرّائد، عمان، دط، 2001م.
55- ميشال زكريّا : الألسنيّة: علم اللّغة الحديث، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات، بيروت؛ لبنان؛ ط 1، 1980 م.
56- نايف خرما: أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1978م.
57- نبهان يحي محمّد: الفروق الفردية وصعوبات التّعلّم، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، دط، 2008م.
58- نجاة بن خالد وعمام نورة: صعوبات التّعلم الأكاديميّة الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة تخرج لنيل شهادة ليسانس، جامعة مولاي الطّاهر سعيدة، الجزائر، 2016م.
59- هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة؛ الدّار العلميّة الدولية ودار الثّقافة؛ عمّان؛ الأردن؛ ط1؛ 2000م.
60- يوسف أبو العدروس: المهارات اللّغوية وفنّ الإلقاء؛ دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2007م.
61- يوسف أمقران:: مدخل إلى اللّسانيّات التّطبيقيّة؛ مؤسسة كنوز الحكمة للمعرفة والتّوزيع، الجزائر؛ دط؛ 2013م.

- **الرّسائل والمنشورات الجامعيّة:**

62- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة: حقل تعليميّة اللّغات؛ ديوان المطبوعات الجامعية؛ الجزائر؛ دط؛ 2000م.

63- حبّار العالية: تعليمية اللّغة العربيّة وفق المنظومة التّربوية الجديذة، دراسة صوتية تقويميّة للقراءة، ماجستير، جامعة أبيو بكر بلقاي؛ كليّة الآداب واللّغات؛ قسم اللّغة والأدب العربي؛ 2013م.

64- عليّ تعوينات: تأخر القراءة في مرحلة التّعليم المتوسّط؛ دراسة ميدانيّة؛ ديوان المطبوعات الجامعيّة؛ الجزائر؛ (دط)؛ 1983م.

➢ **وثائق تربويّة:**

65- عبد اللّطيف الفارابي: معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجية والدّيدكتيك، سلسلة علوم التّربيّة، ع ع، 9- 10، الدّار البيضاء، منشورات عالم التّربيّة، مطبعة النّجاح الجديدة، ط2، 1997م.

66- مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التربيّة الوطنيّة: دليل كتاب السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي: اللّغة العربية، 2016م.

الفهرس

فهرس المحتويات

مقدّمة.....أ،ب،ج.

مدخل: تعليميّة اللّغة

- أوّلا: تعريف تعليميّة اللّغات.....01.
  - أ- المعنى اللّغويّ.....02.
  - ب- المعنى الاصطلاحي.....03.
- ثانيّا: ظهور المصطلح.....06.
- ثالثا: مناهج تعليم اللّغات .....09.
- رابعا: عناصر العمليّة التّعليميّة.....10.

الفصل الأوّل: القراءة

- أوّلا:مفهوم القراءة.....11.
  - أ- المفهوم اللّغويّ.....12.
  - ب- المفهوم الاصطلاحي.....13.
- ثانيّا: مهارة القراءة.....16.
- ثالثا:أنواع القراءة.....21.
- رابعا: صعوبات تعلّم القراءة وعلاجها.....25.

الفصل الثّاني: التّواصل اللّغويّ بين المعلّم والمتعلّم

- أوّلا: مفهوم التّواصل.....32.
  - أ- لغة.....32.
  - ب- اصطلاحا.....33.
- ثانيّا: أشكال التّواصل اللّغوي.....35.

❖ ثالثا: العوامل المؤثّرة في عمليّة التّواصل اللّغويّ.....42.
❖ رابعا: القراءة والتّواصل بين المعلّم والمتعلّم.....46.

الفصل الثّالث: دراسة تطبيقيّة

❖ أوّلا: نموذج لسيرورة الدّرس لحصة القراءة لمستوى السّنة الثّانية ابتدائي.....52.
❖ ثانيّا: الاستبيان.....54.
1. تحليل الاستبيان :.....54.
1.1عرض نتائج السّؤال الأوّل:.....54.
2.1 عرض نتائج السّؤال الثّانيّ:.....55.
3.1 عرض نتائج السّؤال الثّالث:.....56.
4.1 عرض نتائج السّؤال الرّابع:.....57.
5.1 عرض نتائج السّؤال الخامس:.....59.
6.1 عرض نتائج السّؤال السّادس:.....60.
7.1 عرض نتائج السّؤال السّابع:.....61.
8.1 عرض نتائج السّؤال الثّامن:.....61.
❖ ثالثا: تحليل الاستبيان.....62.
خاتمة.....66.
قائمة المصادر والمراجع:.....69.
فهرس المحتويات:.....75.

ملخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى تسليط الضوء على تعليميّة القراءة، ومدى تأثيرها على التّواصل اللّغويّ عند تلميذ المرحلة الابتدائيّة؛ حيث تؤثّر نشاطات القراءة في عمليّات التّواصل اللّغوي؛ بشكل ملحوظ؛ فهي تزيد من خبرات اكتساب الفرد في محيطه ومجتمعه، وتُمهّد له الطّريق لأجل تنميّة معارفه ومكتسباته القبلية ؛ فتجعل منه فردا قادرا على مسايرة واقعه اللّغويّ؛ وتمنحه الخبرة التي تمكّنه من مزاولة مرانه التّواصلي في مجتمعه اللّغويّ؛ الّذي ينتمي إليه؛ وبهذا الشّكل فإنّنا نعدّ القراءة أحد المفاتيح الأساسيّة في العملية التعليميّة التعلّميّة.

Abastract:

This study aims to shed light on the instruction of reading, and the extent of its impact on language communication among elementary school students. Where it affects reading activities influence linguistic communication, significantly, It increases the experiences of the learner it makes him an individual able to keep up with his linguistic reality ,and give him experience. So we consider reading one of the primary keys in the educational learning process.

الكلمات المفتاحيّة: قراءة، تواصل، لغة، معلّم، متعلّم، تعليميّة.