الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبـي بكر بلقايد – تلمـســـان –
ملحـــقة مغنيـــــة

قسم اللغة العربية وآدابها

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر لغة وأدب عربي
تخصص دراسات أدبية

تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي
السنة الأولى - أنموذجا -

- إعـــداد الطالبـــــة:
➢ بن رمضـــان فـــايـــزة

- إشـــراف الأستاذة:
➢ بن عـدّي نـــوريـــــة

لجنـــــة المناقشـــــــة		
د/ أحمد دواج	أستاذ محاضر (أ)	رئيســـــا
د/ نورية بن عدّي	أستاذ محاضر (ب)	مشرفـا ومقـرّرا
د/ فاطمة أصغير	أستاذ محاضر (أ)	منـاقشـــا

السنـــة الجـامعيـــة: 2016/2015

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

كلمة شكر

أشكر الله عز وجل الذي توكلت عليه وهو خير المتوكلين

و أتقدم بالشكر إلى الأستاذة المشرفة " **الدكتورة نورية بن عدّي**"، التي أخذت بيدي وأنارت لي الطريق لإنجاز هذا البحث العلمي.

وأوجه شكري إلى كل أساتذتي الذين لم يبخلوا عليّ بتوجيههم وإرشاداتهم، والشكر موصول إلى لجنة المناقشة المتكونة من الأستاذين: **الدكتورة فاطمة أصغير و الدكتور أحمد دواح** على تحمّلهما عناء القراءة والتصويب

والنّصح والتوجيه السديد.

إهداء

إليك يا رسول الله صلى الله عليه وسلم

إلى من لهما الفضل بعد الله علي، إلى الوالدين الكريمين.

إلى كل أفراد أسرتي، إلى الأسرة التربوية.

إلى كل أصدقائي كل واحد باسمه.

إلى كل من خدم القرآن الكريم وعشق اللغة العربية والحرف العربي.

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي نحمده ونستعينه ونعوذ به من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، والصلاة والسلام على خير الأنام محمد خاتم الأنبياء و المرسلين وبعد :

لقد عكفنا في مذكرتنا هذه على البحث في موضوع القراءة الذي لا يقل أهمية في نظرنا، عن باقي المواضيع اللّسانية وذلك لضرورتها في نمو الحضارات والارتقاء بها إلى أسمى الدّرجات، وفي تراثنا العربي الإسلامي ما يدل على أهمّية القراءة، ودورها في إثراء الفكر الإنساني الوجداني، وما الآية الكريمة الأولى التي خاطب بها الله سبحانه وتعالى نبيه صلى الله عليه و سلم " إقرأ" إلاّ دَليلاً كافيا وإشارة عميقة إلى أهمية القراءة، وقد تناول اللّسانيون والاجتماعيون والتربويون هذا الموضوع بالدرس والتحليل، حتّى اتخذه علماء النّفس محورًا مهما من محاور دراستهم التربوية.

والجذير بالذكر أنّ التّجارب الميدانية أثبتت أن المعيار الذي يقاس به تطور المجتمعات هو مستوى النّجاح الذي تحقّقه في مجالات التربية والتّعليم، فالعملية التعليميّة شكل من أشكال تنظيم الحياة المدرسيّة، وجزء من الحركة الثقافية والحضارية للمجتمع.

لأجل ذلك انتهجت الجزائر طريقة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التي تسعى إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتكسبه مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائيّة، وتكّرس طريقة الوضعية المشكلة، التي يوضع فيها المتعلم أمام صعوبة معينة، تتحداه حتى يشعر فعلا أنها مشكلته ويتعين عليه إيجاد الحلّ المناسب لها باتخاذ التّدابير اللازمة واستخدام كافة قدراته التّي يمكن تطبيقها في مراحل حياته اللاحقة.

اخترنا البحث في موضوع "التّعليمية" نشاط القراءة متّخذين السنة الأولى من الطّور الابتدائي نموذجا، رغبة منا في البحث عن الطريقة الصائبة والنّاجحة لتعليم نشاط القراءة منطلقين من مجموعة من التساؤلات التي تدور حول مفهوم التعليمية وأهم طرق تعليم نشاط القراءة وأنجح المناهج في ذلك.

وللإحاطة بالإشكالية المطروحة ومعالجتها منهجيّا قمنا بإعداد خطة مكونة من مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة.

فقسّمنا الفصل الأول إلى ثلاثة مباحث، تعرضنا في الأول منها إلى تطور مفهوم القراءة وفي الثاني إلى أنواعها من حيثُ أغراضُ القارئ، ومن حيثُ طريقةُ الأداءِ والشكل.

كما قسمنا الفصل الثاني إلى ثلاثة مباحث أيضا، حيث خصصنا المبحث الأول لطرق تدريس القراءة والثاني لأثر الفروقات الفردية في تعلم مهارة القراءة.

أما فيما يخص المبحث الثالث فقد قسّمناه إلى مطلبين تناولنا في الأول منهما صعوبات وعوائق تدريس نشاط القراءة، وفي الثاني طرق تحسين مردودية نشاط القراءة.

و عزّزنا دراستنا بفصل ثالثٍ في شكل دراسة ميدانية حول واقع التطبيق التربوي في تدرس نشاط القراءة لتلاميذ السنة الأولى من الطّور الأول، جسّدناه في مطلبين أحدهما للإطار النظري والآخر للإطار التطبيقي.

وأعقبنا ذلك كله بخاتمة جعلناها مَعْرِضا لأهم النتائج التي توصلنا إليها، أمّا عن منهج البحث فقد اعتمدنا مقاربة وصفية تحليلية في عرض مختلف النظريات، كما احتجنا إلى تطبيق مقاربة احصائية إستقرائية في جمع وتحليل معطيات الدراسة الميدانية.

وقد اعتمدنا في بحثنا على مجموعة من الدراسات والمراجع، كان من أهمها إبراهيم أنيس "الأصوات اللغوية "، وهشام الحسن طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، وغيرهما من المراجع التي شكلت لنا خير عون، كما اعترضتنا بعض الصعوبات في هذه الدراسة،كصعوبة الوصول إلى المراجع الحديثة والمعاصرة ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة، ناهيك عن صعوبة التحكم في معطيات الدّراسة الميدانية و طريقة عرضها و التعليق عليها.

وفي الأخير نحمد الله تعالى على ما أعاننا به من صبر وعون، وأتمنى أن نكون قد ألممنا بالموضوع من جميع جوانبه قدر المستطاع، راجين إيّاه أن يجازينا على الجهد المتواضع وأن يغفر لنا الخطأ وهو ولي التوفيق.

مدخل

مفاهيم و مصطلحات:

- **مفهوم التعليمية.**
- **الخصائص النّمائية لطفل هذه المرحلة.**
- **مرحلة التعليم الابتدائي.**

مرحلة التعليم الابتدائي: تشكّل مرحلة التعليم الابتدائي ذي الخمس سنوات، وهي المرحلة الأولى من التعليم الإجباري و هي مرحلة اكتساب التلاّميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءة القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرّياضيات والعلوم، والتربية الخلقية، والمدنية، والإسلامية، كما يُمكِّن التعليم الابتدائي التلاّميذ من الحصول على تربية ملائمة، و توسيع إدراكه لجسمه و للزمان والمكان، والاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن لهُ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية للمتوسط بنجاح.

"فالتعليم الابتدائي هو مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة الذي يكفل للطفل التمرّس على طرق التفكير السليم، وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج اليونيسيف"[1].

"و هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التّعليم التهيئي (التحضيري) وبين التعليمي الثانوي ويبدأ غالبا انطلاقا من سن السادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية".

ومرحلة التعليم الابتدائي منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر، وهي:

1- الطور الأول: ويعدّ طور الإيقاظ للتعليمات الأولية ويشمل السنتين الأولى والثانية في هذا الطور يشحن التلميذ ويكتسب الرغبة في التعليم والمعرفة كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأوليّة عن طريق:

- ✓ اكتساب مهارات اللّغة العربية المتواجدة في قلب التّعليمات التعبير الشفهي (القراءة/الكتابة) ويشكل كفاءة عرضية أساسية تبني تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد.
- ✓ بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

[1] حسب منظمة اليونيسيف لحقوق الطفل

- ✓ اكتساب المنهجيات والطرائف كفاءات عرضية إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حل المشكلات التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة.

2- الطور الثاني: طور تعميق التعلمات الأساسية ويشمل السنتين الثالثة والرابعة:

إنّ تعميق التّحكم في اللّغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة بشكل قطبًا أساسيا لتعلّمات المرحلة كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية.

3- الطور الثالث: طور التحكم في اللغات الأساسية و يخص السنة الخامسة ابتدائي:

إنّ تعزيز التّعليمات الأساسية خاصة التّحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى الرياضيات – التربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية واللغة الأجنبية الأولى...) تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكّن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي في اِمتحان نهاية المرحلة.[1]

الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التعليم الابتدائي

أ. المجال الحسي الحركي:

- **مظاهر النمو:** لا يزال الطفل في بداية هذه المرحلة ضعيف السيطرة على الحركات الدقيقة.
- ابتداء من سن الثامنة ونتيجة للنصح في المهارات العقلية يحدث التوازن والتناسق في الحركة وتتم السيطرة على الحركات الدقيقة.
- يغلب على الطفل النشاط العملي الذي يتميز بالحيوية المستمرة والحركة الدائمة.
- تبلغ الحواس الدنيا (الشّم* الذوق* اللمس) درجة عالية في النضج.
- يتأخر نضج حاستي البصر والسمع (ضعف التمييز البصري طول أو قصر النظر* السمع غير تام).

1 الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي محمد الصالح حثروبي ،الوادي بسكرة في 1 نوفمبر 2011،ص 22-23.

- في نهاية سن التاسعة يصل النضج الحسي إلى أقصاه.
- تعتبر هذه الفترة مرحلة بطء في النمو الجسمي تتحسن فيها صحة الطفل وتشتد مقاومته للأمراض.

ب. المجال العقلي:

مظاهر النمو:

- يزداد ميل الطفل إلى الاستطلاع و الرغبة في الملاحظة والتجريب، يتسع مجال الانتباه.
- يدرك الموضوعات الخارجية ككل ولا يهتم كثيرا بالجزئيات.
- تزداد قدرة الطفل على التفكير المجرّد بتدرج فبعد أن كان التفكير لديه حسيا صرفياّ فإنه يصبح عمليا وظيفيا ثم يتطور إلى أن يصل إلى المجرد.
- الميل نمو المحاكاة الواعية غير العمياء.
- تقوى الذاكرة وتزداد رغبة الطفل في حفظ كثير من النصوص وخاصة القطع الشعرية.
- ينتقل من مرحلة الوصف إلى مرحلة إدراك العلاقات ثم تفسيرها.
- يبدأ الطفل في التفكير القائم على التجريد في أواخر سن الثانية عشر حيث يكتسب القدرة على إدراك العلاقات وعمليات الاستدلال المنطقي.

ج. المجال اللغوي :

مظاهر النمو

- تزداد قدرة الطفل اللّغوية، كما وكيفا فيتّسع قاموسه اللّغوي.
- تنمو لديه القدرة على تكوين العبارات والجمل الطويلة.
- يزداد فهمه لمعاني الكلمات التي يسمعها ويستطيع أن يميز سهولة بين المترادفات والأضداد.
- يميل إلى التعبير الشفهي أكثر مما يميل إلى التعبير التحريري.
- يستطيع التعبير عما في نفسه بطلاقة.
- تزداد قدرته على فهم ما يقرأ أو استخراج الأفكار الرئيسية أو عناصر المادة المقروءة.

د. المجال الانفعالي

- تتناقص حدة الانفعالات وتزداد سيطرة الطفل عليها فيستطيع ضبطها أو كتابتها.
- يكون أكثر قدرة على التكّيف مع الظروف الخارجية بحيث يصبح أكثر هدوءاً.
- يثق الطفل بنفسه تدريجيا و بهذا يصبح أكثر استقلالا عن الكبار وينتاب الطفل الضيف بنفسه بل يحس بالكراهية أحيانا إذا زاد توجيه الكبار له عن اللازم.
- ينقص خوفه مع تطور سنّة من الأماكن المرتفعة والظّلام.
- الإحساس بالغيرة والعدوان وتظهر أكثر بين الإخوة في الأسرة أو الزملاء في الفصل وتتناقص بين الرفاق والأصحاب في الحي.

ه. المجال الاجتماعي الأخلاقي

- يتناقص اعتماد الطّفل على والديه، ويتخلّص من التّوحد في شخصية الأم أو الأب، وحالة التمركز حول الذات.
- تزداد العلاقات الاجتماعية بين الطفل ورفاقه أكثر من أي وقت مضى "الصداقات".
- تبلغ ميل الطفل نحو الانتماء أقصاه عند الحادية عشر، ولذلك يسهل تكوين الجماعات والفرق المتنافسة.

يميل نحو المحاكاة ومسايرة السلوك و الآداب العامة بوَعْي وإدراك.[1]

1 المرجع نفسه ص 50-51، و ينظر أيضا، تعديل السلوك في التدريس، سهيلة محسن كاظم القتلاوي، دار الشروق، عمان، ط/1، 2005، ص111 وما بعدها.

مفهوم التعليمية:

إن كلمة تعليمية هي ترجمة لكلمة Didactique التي اشتقت من الكلمة اليونانية Didakhkos. وقد كانت تطلق على نوع من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية وتطور مدلول لكلمة Didactique ليعني فن التعليم[1]. وتعد التعليمية ممارسة بيداغوجية تهدف إلى تحضير وتدريب المتعلم لاكتساب مهارات وأساليب لغوية متنوعة وهي بهذا عملية منهجية إلى تحضير منظمة في تصميم عملية التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف محددة تقوم على نتائج البحوث في المجالات المعرفية المختلفة وتستخدم جميع المواد المتاحة البشرية وغير البشرية للوصول إلى تعليم أعلى وفعالية أكثر.

ويعرّف سميث 1962 التعليمية على أنها فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائل، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

ويعرفها ميلاري 1979 بأنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم. وأن التعليمية ترتبط ارتباطا أساسيا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها اعتمادا على الحاجات والأهداف والوسائل المعدة لها وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها.[2]

إن التعليمية علم من علوم التربية مبني على قواعد ونظريات والواقع أن البحث في التعليمية لا يعني ابتكار أحسن الوسائل لتدريس موضوع معين معروف مسبقا بل بإمكانها أن تعيد النظر في هذه المحتويات وتطبيقاتها التعليمية وكذا في الطرائق والأساليب المرتبطة بها، وفي الغايات التي سخرت لها. ويستخلص مما سبق أن التعليمية علم حديث النشأة ينصب عملها على التخطيط للمادة الدراسية وتنظيمها ومراقبتها وتعديلها حيث تبحث عن العلاقات بين العلم والمتعلم والمعرفة.

1 المجلة الجزائرية للتربية. مجلة تربوية دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية العدد الثاني مارس 1995 ص 63-64.

2 دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني حقل تعلم اللّغات ديوان المطبوعات الجزائر، ص: .

وهكذا فالموضوع الأساسي للديداكتيك Didactiaue دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم، ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثلات لديه وتوظيفها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة[1].

النشأة والتّطور (التّعليمية):

ظهر مصطلح تعليمية في منتصف القرن 16م ليشير إلى أسلوب شعري معروف. كانت من خلاله تطرح النظريات والقوانين العلمية، وظل اللفظ متداولا في قواميس اللغة اللاتينية والفرنسية ليشير إلى كل ماله علاقة بالتعليم.

في اللغة الإغريقية Didactiques يعني كل ما هو خاص بالتربية ويشير قاموس La Rober 1960 أن التعليمية فن التعليم.

ويرى Lacombe في الموسوعة العالمية 1968 أنها أسلوب مراد للبيداغوجيا إذ يقول ببساطة أن التعليمية هي التعلم ذاته.

-أما J'château أحد مؤسسي علم التربية بفرنسا فقد اعتبرها على العلاقة التربوية. مما يؤكد إلى انتمائها إلى علوم التربية.

-وظل الاهتمام بموضوع التعليمية قائما في بحوث كثيرة إلى غاية العشرية الأخيرة.

والمتتبع لموضوع التعليمية تاريخيا يجد أنها مرت بثلاث محطات بارزة:

- **المرحلة الأولى:** كانت في الستينيات من القرن الماضي حيث كان التركيز على النشاط التعليمي الذي يرتكز أساسا على المعلم.

1 مدخل إلى التدريس، الدريج محمد اتحليل العلمية التعليمية قصر الكتاب البليدة 2000، ص14.

- **المرحلة الثانية:** كانت في السبعينيات والثمانينات من القرن الماضي، وتحول التركيز على النشاط التعليمي الذي يرتكز أساسا على المعلم، إلى النشاط الذي يقوم على المتعلم. ويعتبر المعلم مجرد مشرف وموجه.
- **المرحلة الثالثة:** أما في التسعينات أصبح التركيز على التفاعل الطارئ بين النشاط التعليمي والنشاط التعلمي (المعلم والمتعلم).[1]

أهداف التعليمية:

تؤكد التعليمية قبل كل شيء على ضرورة خدمة التلميذ، لمساعدته على الوصول إلى المعرفة في أحسن الظروف كما تبحث في كيفية تمكين التلميذ من التحكم في هذا المفهوم، وعلى هذا الأساس فهي تهتم بـــ:

أ. **تحليل الشروط:**

- بناء المعارف في التعليم مع التلاميذ وبواسطتهم.
- استعمال الأجهزة والأدوات.
- إعداد مختلف التقنيات (تقنيات البحث، تقنيات الإعلام، تقنيات التعبير) وكيفية الاستفادة منها[2].

ب. **توضيح وتدقيق:** مكانة ووظيفة بعض النشاطات التعليمية وحل المسائل، التوثيق، صنع النماذج.

ج. **وضع تحت تصرف المدرسين المبتدئين مجموعة من الوثائق يمكن أن تجعل عملهم أكثر فعالية مثل إعطاء بعض القوائم للعوائق المشهورة.**

د. **إعطاء بعض التساؤلات مثلا:**

1 نظريات التعلم والتعليم، رمضان القدافي الدار العربي للكتاب ليبيا، ط/12/195، ص5.

2 المرجع نفسه.

- تعلم؟ ⟸ لتحديد أهداف ومرامي التعليم.
- ماذا تُعَلم؟ ⟸ تحديد المضامين أو البرامج.
- من نُعلم؟ ⟸ باختيار الطرق والتقنيات البيداغوجية.
- ما هي النتيجة التي تطمح إليها؟ ⟸ إثارة مشاكل التقييم[1].

1 المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية دورية، ص64.

الفصل الأول: مفهوم القراءة وظائفها و أهدافها

الفصل الأول : مفهوم القراءة وظائفها و أهدافها

تمهيد

المبحث الأول :

تطور مفهوم القراءة

المبحث الثاني :

أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ

أنواع القراءة من حيث الشكلُ و طريقة الأداء

تمهيد :

تعتبر القراءة من أنشطة مادة اللّغة العربية التي يتلقاها الطفل أثناء دخوله إلى المدرسة، كما أنها من المواد، التي يركز عليها المدرس في تعليمه لأطفال المرحلة الابتدائية باعتبارها أهم وسائل التفاهم و الاتصال. فهي السبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، و مضاعفة الخبرة الإنسانية كما أنها تعد وسيلة من وسائل التذوق و الاستمتاع، حيث تُعَدُّ من العوامل الأساسية في النمو العقلي و الانفعالي للفرد[1] و عليه ترتكز القراءة على أسس ومهارات كثيرة ، و على الملقى إتباع خطواتها ، وأسسها للوصل إلى الغاية المتوخاة منها، و من مهارات القراءة المتعددة نذكر ما يلي :

أولا :تنمية قدرات الطفل الفكرية و العقلية :

- كالقدرة على تحصيل المعاني ، و إحسان الوقف عند اكتمال المعنى .

ثانيا : كسب مهارة السرعة ، و الاستقلالية بالقراءة [2]

- كما أن تعلم القراءة يقوم على أسس أربعة، هي: "التعرف و النطق، و الفهم و النقد و التفاعل و حل المشكلات و التصرف في المواقف الحيوية على هدى المقروء ".[(3)]

و تختلف أغراضها من حيث النوع، و الاتساع و العمق باختلاف مراحل التعلم، فالطفل في المرحلة الابتدائية، و هذا الذي يخصنا في موضوع بحثنا يجب تدريبه على إجادة النطق و رعاية مخارج الحروف و حسن الأداء بوجه عام [(4)] و ذلك في حدود قدراته.

---

[1] هشام الحسن " طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة " دار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر و التوزيع –عمان –الأردن، ط/1 ،200 ص11

[2] ينظر عبد العليم "الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية دار المعارف بمصر –القاهرة ، ط/8 د.ت ،ص59.

[3] المرجع نفسه ص58.

[4] ينظر المرجع نفسه ص 60.

المبحث الأول : تطور مفهوم القراءة

تعتبر القراءة أهم نشاط يمارسه الطفل عند دخوله إلى المدرسة، كما أنها تشكل دعامة أساسية للوصول به إلى الصفوف العليا، و لذلك ظلت مدار جدال بين العلماء من أجل الرقي بها ، و تحسين طريقة تدريسها ، وقد مرت القراءة بمراحل تطورية عدة :

إذا كانت القراءة قديما تمثل حيزا ضيقا، و مفهوما بسيطا "حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة و تعريفها و النطق بها و كان القارئ الجيد هو سليم الأداء ".[1] فهي بهذا المعنى مجرد عملية ميكانيكية أي استجابات فسيولوجية لما هو مكتوب[2]" ثم تطور هذا المفهوم عبر التاريخ إلى أن صارت القراءة بمفهوم أبعد و أوسع و أدق من المفهوم القديم و ذلك بأنها " أصبحت عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار "[3] فقد اعتقد المدرسون إلى زمن غير بعيد بأن الطفل القادر على نطق الكلمات بشكل جيد هو الذي يتسم بصفات القارئ الجيد . فما كان هذا في الحقيقة إلا فشلا ذريعا للمدرسين ،لأن فهم القراءة على أية حال "وسيلة لعناية أكثر مما هو غاية في ذاته ".[4]

و لقد استمرت القراءة في التطور، بحيث تغير مفهومها بعد الحرب العالمية الأولى نتيجة التغيرات السياسية و الاجتماعية ، و الاقتصادية التي أصابت المجتمعات العالمية ، زاد على ذلك عنصرا آخر يتمثل في تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يحزن أو يسر نتيجة نقد المقروء و التفاعل معه.[5]

[1] عبد العليم إبراهيم "الموجه النفسي لمدرسي اللغة العربية ص57.

[2] ينظر محمود كامل فتحي علي يونس أساسيات تعليم اللغة العربية دار الثقافة للطباعة و النشر القاهرة د/ط 1977 ص169.

[3] المرجع نفسه، ص 57.

[4] المرجع السابق، ص 169.

[5] ينظر هشام الحسين طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ص12.

زيادة على عنصر النقد الذي يسمح للقراء بأن يحلل ما يقرأ، وينقدهُ بإبداء الرأي فيه والاتفاق أو الاختلاف معه[1]، متجاوزة بذلك المعنى التقليدي.

والفضل في تغيير معناها يعود إلى" تورندايك 1974-1949" فبعد كل التطورات التي سارت عليها القراءة، وصلت إلى مفهوم أوسع وأشمل مما كانت عليه من قبل، وهو" تمكين القارئ من استخدام ما يفهمه من القراءة، وما يستخلصه منها في مواجهة مشكلات الحياة والانتفاع به في المواقف الحيوية".[2]

"وعلى هذا الأساس، لا يمكن تعريف القراءة، إلا بأنها:" نشاط فكري، وبصري يصاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها، والانتفاع بها.[3]

ويستخلص من المفهوم الحديث للقراءة ما يلي:

" إن نطق الرموز نطقا صحيحا هو أساسي، والفهم ضروري لكن، الاقتصار عليهما وحدهما، لا يجعل الوظيفة الاجتماعية للقراءة في صورتها الصحيحة ،لتعلم القراءة الذي يمكن المتعلم من النقد والتحليل لما هو مقروء والتفاعل معه، إنما يعد المتعلم اجتماعيا ويجعله يحس بالوظيفة الاجتماعية لعملية القراءة تعلماً يجعل القارئ يفيد مما يقرأ، في حل مشكلاته وفي مواجهة مواقف الحياة، وهو ما يشعره بالقيمة الاجتماعية للقراءة، ويُمَكِّنُهُ من الاستمتاع بها، والإحساس بدورها في إدخال السرور عليه والترويح عن نفسه من عناء العمل، مما يجعله يشعر بأن القراءة أداة اجتماعية مسلية .

إنّ إدراك المتعلم للقيمة الاجتماعية للقراءة توجد عنده الميل إليها "[4] وبهذا تطورت القراءة عبر التاريخ إلى أن وصلت إلى ما هي عليه من مفهوم وأهداف، ولا يمكن أبدا.

---

[1] ينظر محمود عامل فتحي علي يونس "أساسيات تعليم اللغة العربية ص 171.

[2] المرجع نفسه، ص 13.

[3] جمال مثق المصطفى القاسم أساسيات صعوبات التعلم دار الصفاء للنشر عمان ط/1 142-ص119.

[4] هشام الحسني "طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة "ص13.

المبحث الثاني:أنواع القراءة

كما أومأنا سابقا ،فإن القراءة عملية عقلية و فكرية تنقسم لاعتبارات مختلفة إلى عدة أنواع ، و هي تختلف من حيث أغراضُ القارئ، و من حيث الشكلُ و طريقةُ الأداءِ إلى مايلي:

المطلب الأول:من حيث أغراض القارئ

القراءة من حيث أغراض القارئ أنواع كثيرة، و يمكن حصرها في تسعة أغراض و هي :

أ- **القراءة التحصيلية :**

هي قراءة يقوم بها الطلبة و الباحثُون قصد الفهم و الإلمام و استظهار المعلومات وحفظها، و يشترط فيها: "الترتيب و التأني لفهم ما يقرأ إجمالا و تفصيلا " [1] كما أن هذا النوع من القراءة يتميز بخاصية البطء.

ب- **القراءة السريعة الخاطفة العاجلة:**

و هي قراءة يهدف القارئ من خلالها إلى البحث عن شيء معين في فترة زمنية معينة، و هي هامة للباحثين:"و للتدريب علي القراءة السريعة يكلف المعلم تلاميذه البحث عن الموضوع المطلوب و الاهتداء إليه في الكتاب ، و بعد الرجوع إلى الفهرس ،أو البحث عن كلمات بعض المعاجم ،أو البحث عن أسماء بعض الكتب في قوائم المكتبات[2] ... إلخ ".

[1] المرجع السابق، ص20

[2] جمال المصطفى القاسم، أساسيات صعوبة التّعلّم، ص19

ج- قراءة التصفح السريع

" و هي قراءة يكتفي فيها القارئ بالنظرة السريعة إلى موضوعات الكتاب بقصد الإلمام بأهم ما يحتوي عليه، و الخروج بفكرة عامة من محتوياته ".[1]

د- قراءة جمع معلومات :

هذا النوع من القراءة يقوم فيه القارئ بالعودة إلى المراجع ، و المصادر قصد جمع المعلومات التي يحتاج إليها في إنجاز بحث أو رسالة ، كما أن هذا النوع يحتاج فيه القارئ إلى مهارة السرعة في التصفح والقدرة على التلخيص كما يحتاج إليها كل من العالم و الباحث[2].

هـ- قراءة الترفيه و المتعة الأدبية و الرياضية العقلية :

و هي قراءة يبتعد فيها القارئ عن التعمق ،و التفكير،أما غرضها فهو الترويح عن النفس من خلال قراءة الأدب و الفكاهات و الطرائف و القصص ، و تكون هذه القراءة في أو قات الفراغ.[3]

و- القراءة النقدية التحليلية :

و هي قراءة تقتضي الموازنة و النقد و التحليل، و الحكم من خلال قراءة بعض الكتب المتخصص في موضوع ما، و هي تحتاج إلى نوع من التأني و التمحيص.[4]

د- قراءة التذوق و التفاعل مع المقروء : و هي قراءة شبيهة بقراءة الاستمتاع " و فيها يتأثر القارئ بشخصية الكاتب، و يشاركه فيما يقرؤه له مشاركة وجدانية ...".[5]

---

[1] "جاسم محمود الحسن " حسن جعفر الخليفة "طرق تعليم اللغة العربية و التعليم العام " منشورات جامعة عمر المختار البيضاء ليبيا ط/1 1996ص81.

[2] ينظر عبد الفتاح لحسن البحة "أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة ص45.

[3] ينظر المرجع نفسه ص45.

[4] فن التدريس للغة العربية و إنطباعاتها المسلكية ، مكتبة الأنجلو المصرية، د/ط، 1975، ص294

[5] المرجع نفسه نفس الصفحة.

ح- القراءة التصحيحية : و هي قراءة يتم فيها تصحيح الأخطاء اللغوية و الإملائية و ضعف التراكيب والصيغ، و هي تحتاج إلى نوع من الجهد المضاعف من طرف القارئ أثناء تدقيقه في المادة المقروءة ، و هذا النوع من القراءات يسبب مع مرور الزمن تعباً في أعصاب العين ".[1]

ط- القراءة الاجتماعية : "و يقصد بها التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع ، و بخاصة الأصدقاء والأقارب من مناسبات سارة أو أحزان كقراءة صفحات الوفيات و الدعوات و الغرض منها المشاركة و تقديم الواجب الديني و الاجتماعي ...".[2] و كل هذه الأنواع و بدون استثناء تهدف إلى تنمية خبرات التلاميذ وترقية مفاهيمهم و إثراء رصيدهم اللغوي.

المطلب الثاني: من حيث الشكل و طريقة الأداء

تنقسم القراءة على هذا الأساس إلى ثلاثة أنواع رئيسية و هي : القراءة الصامتة ، القراءة الجهرية والاستماع، وفيما يلي تفصل ذلك .

أ. القراءة الصامتة :

هي عملية فكرية تهدف إلى فهم الرموز المكتوبة من الكلمات و الجمل عن طريق النظر ، و بدون النطق بأصواتها و الهمس بها أو تحريك للشفتين أو اللسان[3] و هي تبدأ من المرحلة الابتدائية و بالضبط في السنوات الثلاثة الأخيرة ، و تستثمر إلى ما بعد ذلك و يقدم هذا اللون على غيره من ألوان القراءة إلى عدة أسباب يمكن حصرها في النقاط الثلاثة التالية :

- في حالة عيوب النطق و الكلام.
- الذوق الاجتماعي باحترام شعور الأخرين، و عدم ازعاجهم في الأماكن العادية .

[1] ينظر "عبد الفتاح لحسن البجة" اصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة، ص46.
[2] المرجع نفسه ص46.
[3] ينظر عبد العليم إبراهيم " الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ص61

- عند التعرض إلى بعض الأمراض الطارئة في الحنجرة كبحة الصوت ،أو أمراض الأنف كالزكام ".[1]

و هذا ما تسند إليه القراءة الصامتة على أسس سيكولوجية اجتماعية ،فسيولوجية.

- **مزايا القراءة الصامتة :**

قدمت القراءة الصامتة على القراءة الجهرية خاصة لما تتميز عن سواها من عدة نواحي وهي :

- **الناحية الاجتماعية :**

أثبتت التجارب التي قام بها المربون المعاصرون المهتمون بموضوع القراءة أن المواقف التي تستعمل فيها القراء الصامتة تصل إلى نسبة 90 %من مواقف القراءة بوجه عام لأننا نستخدمها في مطالب حياتنا بكثرة سواء في مرحلة التمدرس أو ما بعد ذلك ، من خلال قراءة الصحف و المجلات و القصص و الرسائل و البرقيات ... إلخ "[2]

- **الناحية الاقتصادية :**

تعتبر القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية ،لأن هذه الأخيرة تقتضي معرفة الرموز المكتوبة بالعين ثم لفظه باللسان، ثم الإنتقال بعد ذلك إلي الرمز الذي يليه، في حين لا تتطلب القراءة الصامتة أكثر من إدراك الرمز بالعين فقط " [3] فهي إذن أكثر توفيرا للوقت من القراءة الجهرية لامتيازها بالسرعة .

من ناحية الفهم :

إن القراءة الصامتة من هذه الناحية أعون على الفهم و زيادة التحصيل، و ذلك لأن الدهن متفرغ[4].متخفف من الأعمال العقلية الأخرى التي نجدها في القراءة الجهرية.

---

[1] ينظر عطية محمد عطية و أخرون "طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة " ص17-18.

[2] ينظر ينظر عبد العليم إبراهيم " الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص63

[3] حاسم محمود حسون " و أخرون "طرق تعليم العربية "التعليم العام " ص82

[4] المرجع السابق ص62.

من الناحية التربوية و النفسية

إن القراءة الصامتة أيسر من القراءة الجهرية، و ذلك لأنها محررة من النطق ، و قيود الشكل والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة مع مراعاة خصائص النطق من نبر و تنغيم، إضافة إلى أنها تبعث السرور و المتعة في نفوس القراء أكثر من غيرها.[1]

2-أغراض القراءة الصامتة :

لقد كشفت التجارب الحديثة ، و البحوث التربوية على أن القراءة الصامتة تمتاز بالسرعة والقدرة على فهم معنى المقروء و نقده ، و الانتفاع به، و لذلك فهي تهدف إلى تحقيق الأغراض التالية :

1- هي قراءة تنمي في القارئ الرغبة في القراءة و تذوقها، و ذلك حسب ميوله و اختياره .

2- تربية الذوق و الإحساس بالجمال من خلال الكتب الهادفة إلى ذلك من مقطوعات شعرية، ونصوص أدبية و مقامات.... و غير ذلك، مما يبعث على الرغبة في القراءة سواء داخل المدرسة أو خارجها

3- تنمي القراءة الصامتة في التلاميذ القدرة على الاستيعاب و الفهم للنص المقروء، و الارتفاع به إلى مستوى كسب المعارف.[2]" و لذلك ينبغي أن يكون هناك هدفٌ معين لما يقرؤه التلميذ، كالوقوف على فكرة من الأفكار أو حل المشكلة معينة من المشكلات".[3]

4- تعويد التلاميذ على السرعة في القراءة، و المطالعة الخاطفة فالسرعة ضرورة من ضروريات العصر، وليكون المتعلم قادرا على التكيف و مواكبة التيار الثقافي.

5- تنمية القدرة على القراءة البطيئة المتأنية الهادفة إلى تنمية دقة الملاحظة و التركيز في الفهم المقروء.[4]

---

[1] ينظر المرجع نفسه ص 63-64.

[2] ينظر "محمد صالح سمك " فن التدريس اللغة العربية و انطباعاتها المسلكية ص 228.

[3] المرجع نفسه ص228

[4] المرجع السابق ص 228

6- زيادة قاموس القارئ و تنميته لغويا و فكريا ،لأن الكتب المقروءة تبني العقول فتمدها بالألفاظ والمعاني نتيجة لما تحتوي عليه من عبارات و تراكيب تدفع إلى التفكير و تثيره فينمي في ذلك ثروة القارئ، اللغوية والفكرية ".[1]

7- تنشيط خيال القارئ، و تغذيته بما يروق له من ألوان الأدب الرفيع و حفظ ما يستحق الحفظ.

8- و أخيرا فإن القراءة تهدف إلى أن تربي في التلاميذ روح النقد و الحكم.

أ-3 أسس تدريس القراءة الصامتة و مسؤولية المعلم في ذلك: تستخدم هذه القراءة في جميع مراحل التعليم، و كلما نما الطفل كلما زاد وقت القراءة الصامتة، و قل بذلك وقت القراءة الجهرية، و من أجل تعويد التلاميذ على مثل هذه القراءة، لابد للمعلم من الخطوات الآتية في تدريس القراءة الصامتة:

1- أن تكون لتعلم القراءة الصامتة صورة مكتملة المعالم في نظر التلميذ، بحيث تنمي فيه الميل و الرغبة في القراءة، و أن تضيف إلى رصيده المعرفي، أشياء جديدة و تشعره بشخصيته المستقلة النافذة.[2]

2- تحديد الغرض من قراءة قطعة معينة و الذي يدفع بالتلميذ إلى وضع هدف معين في حياته يرغب في تحقيقه و الوصول إليه.

3- التدرج في النص المقروء ، و الذي يجب أن تكون مادته مختارة بعناية ، و يكون اختيارا مناسبا ، وأن يقوم المعلم بالتدليل على الصعوبات المعنوية ، و اللفظية و التركيبة التي تصادف التلميذ أثناء القراءة ،واستخدام القاموس في شرحها .

4- أن يراعي في غرفة القراءة الإضاءة و التهوية الجيدين.

5- أن يكون الكتاب المقرر جيد الطبع، و أن يناسب حجم الحروف و قدرة الطالب و أن تكون الصورة الموضحة معبرة ،و جذابة و يكون الغلاف جذابا جيد الورق كما يكون حجم الكتاب و طول سطوره وفقراته مناسبا لمستوى الطلاب ".[3]

---

[1] المرجع السابق، ص 229.

[2] ينظر:عطية محمد عطية و آخرون ، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ص19

[3] المرجع السابق ص 19.

6- كما على المعلم اِتباع الطريقة السليمة لهذه القراءة، مع الالتزام بقواعدها و أصولها .

7- اتباع القراءة بالمناقشة، و الأسئلة حول معاني المقروء و مفاهيمه و تحصيل أفكاره ومحتواه[1].

أ-4 وسائل التدريب على القراءة الصامتة :

للإقبال على هذا النوع من القراءة، يتبع المعلم خطوات منهجية في تدريب تلاميذه على حبها و الاستمتاع بها و الاستفادة منها، و من وسائل التدريب عليها ما يلي :

- أن يقرأ التلميذ النص المختار قراءة سرية قبل قراءته جهرا، خاصة في حصة المطالعة بوضعه أمامهم أسئلة تحفيزية تشوقهم لمعرفة تفاصيل النص ".[2]

- "عقد مسابقات بين التلاميذ في سرعة الالتقاط، و ذلك بأن يعرض عليهم مجموعة من اللافتات واحدة بعد أخرى،تحمل كل منها عبارة طول أو تقصر حسب مستوى الصف على أن ترفع اللافتة من أمام التلاميذ ،بعد فترة محدودة من الوقت ،و مطالبتهم عقب كل لافتة بكتابة ما استطاعوا التقاطه من كلماتها".[3]

- تحضير التلاميذ على القراءة خارج أوقات الدرس و ذلك في المكتبات و تحفيزهم على قراءة القصص المختارة و التي تناسب سنهم .

- استعمال طريقة البطاقات و خاصة في المرحلة الابتدائية و من بين أنواع هذه البطاقات هذان النوعان :

[1] ينظر محمد صالح سمك فن التدريس للغة العربية و انطباعاتها ص 230

[2] ينظر عبد العليم ابراهيم الموجه الفني المدرسي اللغة ص65

[3] ينظر المرجع نفسه الصفحة نفسها.

بطاقة تنفيد التعليمات :

تتلخص هذه البطاقة في أن يقوم المعلم بإعداد مجموعة من الأوراق، تحمل كل واحدة منهَا عمَلاً يُطَالب به التلاميذ كل واحد على حدةٍ، و ينفذون ما جاء فيها عند إصداره أوامر التنفيذ، و تكون هذه الأخيرة بعبارات موجزة.[1]

بطاقة الألغاز:

"هي نوع من الألعاب تتخلص فكرتها في أن يتحدث عن شيء ،(إنسان ، أو أعماله ما يساعد القارئ على معرفته ، و ينتهي الحديث بهذا السؤال : من أنا ؟ أو من نحن ؟ أو من هو ؟ ..."[2].وعلاوة على ذلك هناك أنواع أخرى من البطاقات يمكن للمعلم استعمالها لتدريب التلاميذ على القراءة الصامتة.

أ-5 عيوب و مآخذ القراءة الصامتة :

كما للقراءة الصامتة محاسن هناك ما يعيب و ما يؤخذ عليها، و يمكن حصرها في مأخذين هما: أن " لا تتيح المعلم معرفة أخطاء التلاميذ و عيوبهم في النطق والأداء.

و " لا تهيّء للتلاميذ فرصة التدرب على صحة القراءة و تمثيل المعنى و جودة الإلقاء ".[3]

ب-1 القراءة الجهرية :

هي على عكس القراءة الصامتة ،من حيث الصعوبة لما تتطلبه من جهد في أدائها ، و من نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع جهري ، و التعرف على مدلولاتها و معانيها بواسطة البصر كما تقتضي القراءة الجهرية أن يسيطر التلاميذ على جميع مهارات القراءة الصامتة، و مهارات خاصة بالنطق، و صحة الضبط النحوي وقواعد التلفظ الصحيح ، لذلك عدها بعض الدارسين مهارة من مهارات القراءة و ليست

[1] ينظر المرجع السابق ص65

[2] ينظر محمد صالح سمك، في التدريس للغة العربية و انطباعاتها، ص65.

[3] المرجع نفسه ص 67.

شكلا من أشكالها أو نوعا من أنواعها،وتعتبر القراءة الجهرية مهمة في المرحلة الابتدائية ،خاصة في المراحل الثلاثة الأولى من تعلمها ،بحيث يكون الوقت المخصص لها في السنة الأولى ابتدائي 75 % و في السنة الثانية 50% والسنة الثالثة 25% و تبدأ حصص القراءة الجهرية تتضاءل سنة بعد أخرى.[1]

ب-1 أهداف القراءة الجهرية:

تنحصر أهداف القراءة الجهرية في ثلاثة أهداف رئيسية :

الهدف التشخيصي :

تعويد التلاميذ على سلامة النطق، و إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، بحيث يقوم المعلم بتشخيص مواطن الضعف التي يعاني منها التلاميذ أثناء النطق، لكي يستطيع الكشف عنها، ووضع علاج مناسب لها.[2]

الهدف النفسي :

يظهر الهدف النفسي من القراءة الجهرية في كونه يعود التلاميذ على الشجاعة و الثقة بالنفس وتكسير حواجز الخجل و التردد و الخوف " فهي الوسيلة التي تبعث في نفوس التلاميذ حب القراءة لأنها تسر القارئ والسامع معا، فيشعر كل منهما باللذة و الاستمتاع بالمقروء و لا سيما إذا كان أدبا بارِعا[3]".

[1] ينظر " رشدي أحمد طعيمة " محمد السيد مناع " تدريس العربية في التعليم العام "دار الفكر العربي القاهرة "مصر ط/1 -1420هـ .
[2] ينظر محمد صالح سمك ،فن التدريس و اللغة العربية و انطباعاتها المسلكية ص "238-239"
[3] المرجع نفسه، ص39.

الهدف الاجتماعي :

يظهر الهدف الاجتماعي في كونه يدرب التلاميذ على مواجهة الجمهور.فمنهم من سيكون محاميا وخطيبا وقاضيا وواعظا، ومذيعا وغير ذلك، كما أنها تنمي في القارئ إبداء الرأي واحترام مشاعر الآخرين والاستماع إلى آراءهم والأخذ بها.[1]

ب-2 طرق التدريب على القراءة الجهرية :

من أجل الخروج من حصة القراءة الجهرية بنتائج حسنة ،لابد للمعلم اِتباع الخطوات التالية:

يقوم المعلم بتكليف التلاميذ قراءة النص قراءة سرية، مع مراعاة فهم القطعة فهما جيدا ومناقشته لهم فيما يخفى عليهم، من معاني الكلمات الصعبة، مراعيا تفسيرها بجمل، توضيحية سهلة واستخدام السبورة في ذلك. "يقرأ المدرس الدرس كله قراءة نموذجية، و عليه أن يكلف أحد المجيدين من تلاميذه قراءته، مع مراعاة ما يناسب مقدرة التلاميذ من سرعة و بطء، و ملاحظة و حسن إخراج الحروف و تمثيل المعنى جودة الأداء ".[2] كما يقوم بتقسيم النص المقروء إلى فقرات، و يكلف كل واحد بقراءة الفقرات و ذلك بالتتابع مع مراعاة التركيز على تصحيح الأخطاء، و تصويبها على السبورة، و يكون ذلك بعد فراغ القارئ من القراءة، فلا يجوز مقاطعته أثناءها، بالإضافة إلى الالتزام بشروط الأداء الصحيح، دون رفع الصوت، المتعب لحناجرهم، والمزعج لمسامع غيرهم، و في الأخير يقوم المعلم مرة ثانية بطرح أسئلة أخرى حول الموضوع ليزيدهم إحاطة أكثر وفهما له.[3]

ب. مآخذ و عيوب القراءة الجهرية :

مما يأخذ عن القراءة الجهرية من عيوب، أن الحصة المقررة للقراءة ،لا تتسع لجميع التلاميذ فقد ينشغل بعضهم أثناءها بغير الدرس، و مدلولاته بسبب انشغالهم بضبط مخارج الحروف، وجودة النطق،

[1] ينظر رشدي أحمد و أخر تدريس اللغة العربية في التعليم العام ص28.
[2] ينظر المرجع نفسه ص 240.
[3] نفسه ص 240-241.

وحسن الأداء و الإلقاء .كما اعتبرت عملية غير اقتصادية لأنها أطول من القراءة الصامتة، وقد تؤدي إلى الشعور بالملل، والإجهاد والتعب.[1]

ج. الاستماع(القراءة السمعية):

الاستماع نوع من القراءة و وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي. فإذا كانت القراءة الصامتة تعتمد على العين فقط و القراءة الجهرية تعتمد على العين و اللسان معًا، فإن القراءة السّمعية تعتمد على الأذن، ويشترط فيها أمران مهمان و هما : الاصغاء و الانتباه.

ج-1 مزايا القراءة السمعية و أغراضها :

- ✓ تمرين التلاميذ على الانتباه، و حصر الذهن و حسن الإصغاء، و سرعة الفهم مع الإحاطة بمعنى ما يسمع.
- ✓ يتم من خلالها التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ و الكشف عن مواهبهم المختلفة.
- ✓ الوقوف على مواطن ضعف التلاميذ و العمل على علاجها.
- ✓ لها أعظم الأثر في تعليم المكفوفين، و في الدراسات الجامعية العالية ، و تلقي المحاضرات في الأندية وسواها[2]،بالإضافة إلى أن القراءة السمعية تنمي في التلاميذ حسن الإصغاء و دقة الانتباه.[3]

ج-2 طرق التمرين على الاستماع :

يقوم المعلم بتدريب تلاميذه على القراءة السمعية بإلقائه على مسامعهم قصة قصيرة تلائم سن التلاميذ، وبعد ذلك يناقشهم فيما سمعوه، و يكلفهم بسرده بأسلوبهم الخاص، و كتابته في دفاتر الإنشاء مثلا و ذلك على حسب قدراتهم.

---

[1] ينظر محمد صالح سمك فن التدريس للغة العربية و انطباعاتها المسلكية ص 239.

[2] ينظر الشيخ محمد شعلان عناصر المحاضرات :**www.google.frarab**

[3] ينظر المرجع السابق، ص 239

تعد أفضل وسيلة للتدريب على حسن الاستماع حصة الإملاء، لأن فيها يقرا المعلم على مسامع التلاميذ الموضوع، و يناقشهم في معناه، و في حصة التعبير كذلك.[1]

ج-3 مآخذ و عيوب القراءة السمعية :

- ✓ "لا تتوفر فيها فرصة تدريب التلاميذ على جودة النطق ، و حسن الأداء.
- ✓ بعض التلاميذ يعجزون عن مسايرة القارئ .
- ✓ قد تكون مدعاة إلى عبث بعض التلاميذ ،و انصرافهم عن الدرس ".[2]
- ✓ و هذا كل ما يمكن أن نقوله على أنواع القراءة، من حيث أغراض القارئ و من حيث الشكل وطريقة الأداء.

[1] ينظر عبد العليم ابراهيم الموجه الفني المدرسي للغة العربية ص 72

[2] ينظر الشيخ محمد شعلان عناصر المحاضرة arabe www.google.fr

الفصل الثاني: التطبيقات التربوية الجديدة لتعليم مهارة القراءة لتلاميذ السنة الأولى من الطور الأول في ضوء المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول:طرق تعليم الأطفال القراءة:

لقد اِهتم رجال التّربية بتعليم القراءة للمبتدئين وحدّدوا لها ثلاثة طرق أساسيّة و هي:

الطّريقة الجزئية التركيبة : و تندرج تحتها طريقتان فرعيتان هما : الطّريقة الأبجدية و الطّريقة الصوتية.

الطّريقة الكلية "التحليلية : و يندرج تحتها طريقتان فرعيتان هما :

طريقة الكلمة وطريقة الجملة.

الطّريقة التوليفية المزدوجة : أو المؤلفة من مزيج من الطرق[1]

1- الطريقة الجزئية التركيبة:

" و هي طريقة تقليدية يتعلم عن طريقها الأطفال الحروف الأبجدية بدءًا بالحروف قبل الكلمات "[2].

و من أشهر هذه الطرق :

أ- الطريقة الأبجدية "الهجائية" : صاحبها نصر بن عاص اللّيث 1980 للهجرة

هي طريقة يبدأ فيها الأطفال بتعّلم أسماء الحروف مستقّلة ثم الحركات "الفتحة ، الكسرة والضمة ،السكون ، التنوين ،الحروف الممدودة و المشدودة " و تطبيق ذلك على المقاطع والكلمات و الجمل[3].و هي طريقة تمتاز بميزة خاصة " و هي أنّها تعوِّد التّلميذ على حسن إخراج

[1] جاسم محمد الحسون و أخرون طرق تعليم اللّغة العربية في التعليم العلم ص 89.

[2] رفيقة زناقي (وأمينة سليماني)، الجوانب المؤثرة في اكتساب اللّغة عند الطفل، الأسرة والمؤسسات التربوية، مذكرة ليسانس، 2002-2003، ص74.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 89.

الحروف من مخارجها و على تمييز الحروف و الكلمات بعضها من بعض ممّا لا يجعله يخلط بينهما أثناء القراءة "[1].

ب- الطريقة الصّوتية :

و هي طريقة يبدأ فيها الأطفال بتعلّم أصوات الحروف قبل أسمائها[2] ومن مميزات هذه الطريقة مايلي :

1- أنّها الطريقة الطّبيعية لتعليم القراءة لأنها تعني بالصوت و تربط بينه و بين الرمز المكتوب مباشرة.

2- الحروف الهجائية محدودة العدد و من السّهل الربط بينها وبين أصواتها.

3- أنّها تسير في سبيل التّدرج سيرًا طبيعيا، فالانتقال فيها من البسيط إلى المركب من الحروف إلى الكلمات.

4- تساعد المبتدئ من أوّل الأمر على التّمكن من أصوات الحروف و أشكالها والسّيطرة عليها، و هذا يكسبه القدرة على معرفة الكلمات الّتي تصادفه و إن لم يكن قد عرفها من قبل ، ولا ريب أن ذلك يوفر الوقت والجهد.

5- يتعلّم الطّفل بهذه الطّريقة القراءة و الكتابة معًا.[3]

2- الطريقة الكلّية "التّحليليّة" :

و هي طريقة عكسية للطّريقة التّركيبية ،فهي تبدأ بالكل التي هي الكلمات و الجمل لتنتقل إلى الأجزاء و هي الحروف[4] و أشهر طرقها :

---

[1] ينظر رشدي أحمد نعيمة و آخر تدريس اللّغة العربية في التعليم العام ص134.

[2] ينظر جاسم محمد الحسون و آخرون طرق تعليم اللّغة العربية في التعليم العام ص 91.

[3] ينظر المرجع السابق ص 91.

[4] ينظر المرجع نفسه ص 93.

أ- **طريقة الكلمة** : هي طريقة يستعمل فيها المعلّم الصّور بأن يعرض على التّلميذ الكلمات التي يعرفها لفظا ومعنا ، و لا يعرفها شكلا ،و بتكرار الصّورة مع الكلمة ترتسخ في ذهن الطّفل ،وبعدها ينتقل من الكلّ إلى الجزء إلى تحليل الكلمات ثم الحروف.

ب-**طريقة الجملة** : تعتمد هذه الطّريقة على بدء المدرّس بتعليم تلاميذه جملة كاملة، رمزا مكتوبا و صوتا منطوقا على أن تكون هذه الجمل مختارة من تجارب الأطفال، ففيمَا تستوي عملية تعليمهم القراءة باستطاعة المعلّم أخذ التّراكيب و الجمل من التّلاميذ في مرحلة لعبهم فيُدوّنها على السّبورة، و يحلّلها فيلاحظ الأطفال ما كتبته المعلم من كلمات و حروف [1].

ت- الطريقة التّوليفية (المزدوجة):

هي طريقة تجمع بين مزايا الطّريقة التّركيبية و الطّريقة التّحليلية و تحاول تجنب عيوبهما[2] وتمر بثلاث مراحل أساسية و هي :

1- التّهيئة.
2- تعرّف الكلمات و الجمل.
3- التّجريد و تعرّف الحروف بأشكالها و أصواتها.[3]

باختصار إنّ هذا النّوع من طرق التّعليم ، يقوم على استغلال مزايا الطّريقيتين السّابقتين، بحيث يقوم المعلّم من خلالها بتهيئة التلاميذ على القراءة، بمراعاة التعرّق على التّلاميذ واحدا واحدا و يعرّفهم عن نفسه، و يحاول أن يكتسب ثقتهم و تدوم مرحلة التهيئة من أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع ،ثمّ تأتي مراحل تعرّف الكلمات و الجمل ، و ذلك بأن يستعمل الصّور مع الكلمات والجمل حتّى تترسخ في ذهن الطّفل ،لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة التّجريد و تعرّف الحروف، من

[1] رفيقة زناقي و أمينة سليماني الجوانب المؤثرة في اكتساب اللغة عند الطفل الأسرة و المؤسسات التربوية ص75.
[2] ينظر جاسم محمد الحسون و أخرون طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ص 97.
[3] المرجع السابق ص 101.

خلال عرض المجموعة من الحروف في عدد من الكلمات و بتكرار العمليّة، و بطريقة تلفت انتباه التّلميذ إلى تشابه أشكال بعض حروفها و كذلك التشابه من حيث إخراجُ الحروف وصفاتها [1].

و هذا ما يمكن أن نقوله عن طرق تعليم القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي لِنَرى فيما بعد أي هذه الطرق تطبق في مدارسنا و ما هي سلبياتها و أثارها على التلاميذ خاصة في المجال الصوتي و النطقي .

[1] المرجع السابق ص 101 وما بعدها.

المبحث الثاني : أثر الفروقات الفردية في تعلم مهارة القراءة

أولا : الفروق الفرديّة بين التّلاميذ:

تعتبر القراءة أساسًا من أسس النّجاح، و عاملاً هاماً في المدرسة و الحياة ،فالنّجاح في وظيفة من الوظائف كثيرا ما يتوقف على مدى السّرعة و الدّقة التي تستخلص بها المعنى من خلال السّطور و الوسيلة الأوحد التي تمكّن الطّفل من استيعاب الحروف المتشابهة في المخارج و الشكل، كما أنّها تربط بين الرموز المكتوبة و اللّغة المتطوقة ، و لا يمكن للتّلميذ أن يصل إلى النّطق السليم إلاّ بعد معرفة صدى اختلافه مع غيره من التّلاميذ، كما أنّ الرّصيد اللّغوي الذي يمتلكه التّلميذ سواء قبل أو بعد الدراسة، يُعد عاملا مهماً في إنجاح عملية القراءة، إضافة إلى الذكاء و البيئة المنزلية للطّفل و ما لهما من دور أساسي في اختلاف أقرانه في الصف .

و قد يصل التّلميذ إلى مراحل متقدمة في الدراسة و هو لا يزال يعاني من صعوبة في نطق بعض الأصوات سواء المؤتلف منها أو المختلف، فمن أجل أن يتسنى للتّلميذ المتابعة عبر مراحل الحياة التّعليمية و أن يكون مالكا لناصيّة القراءة الجيّدة دون ارتكاب الأخطاء و الّتي يمكن أن تقف حجرة عقبة أمامه، لابّد من تظافر عدد من العوامل و القدرات التي تؤهله لاكتساب كفاءة التعلّم و القراءة بوجه خاص.

و لكي لا يتخلف التلميذ عن أقرانه في القسم، و نضمن له مواصلة دربه بنجاح، فيكون له دور فعّال في المجتمع، لابدّ من معرفة أهم القدرات و المؤهلات الّتي يجب أن يتمتع بها.

1- القدرات

من الملاحظ أنّ هناك عدداً كبيراً من القدرات التي يجب أن يتمتع بها الأطفال في مراحل الدراسة الأولى و من بينها القدرة العقلية ،القدرة الجسمية ، و القدرة السّمعية ... إلخ.

أ- **القدرة العقلية** : حيث لابدّ للتلميذ أن يكون على أتمّ الاستعداد للقراءة ، وتعلّم المواد الأخرى ، فمن البديهي أن يتمتع الطّفل بقدْر كاف من الذكاء الّذي يمكنه من التّفوق

عن أقرانه في القسم و العكس صحيح "فالذكاء في رأي علماء النّفس والتّربية، يمكن التّعبير عنه بأمرين هما : العمر العقلي ، و نسبة الذكاء و لعلّ من الحقائق المعروفة في هذا المجال أنّ العمر العقلي عند الطّفل يزداد بازدياد عمره الزمني وتقدمه فيه، و هذا ما يؤكد العلاقة بين العمر العقلي و العمر الزمني للطفل، لأن العمر الزمني، يعطي النضج الكافي للتعلّم، و قد أجريت دراسات عديدة في تحديد العمر العقلي المناسب الذي يكون فيه الطّفل مستعدا لغوياً ، و استقرت الآراء بأصحابها إلى الحد الأدنى الذي هو "ست سنوات" أو "ست سنوات و سبعة أشهر"، و قد يكون حسب رأي البعض منهم سبع سنوات "[1].

إلا أن هذه المقاييس في تحديد العمر العقلي تختلف من تلميذ لآخر و يرجع هذا التباين الظّاهر إلى مؤثرات عديدة و مختلفة مثل: الحالة الصّحية، التّربوية و هو نتيجة حتميّة لعوامل الوراثة و البيئة لكلّ طفل [2].

كما أن للذكاءَ دَخْلاً في تخلف أو نجاح أحد التّلاميذ، فللذاكرة دور في ذلك لأن الطّفل الذي يملك ذاكرة قويّة أو مناسبة هو قادر أكثر من غيره على التمييز بين الأصوات المؤتلفة و المختلفة ،بين الكلمات و القدرة على التّذكر فكلما تقدم العمر بالطفل اختلفت وسائله في تذكر الحقائق و المبادئ و يتصل بذلك ما يسمى بمدى التّذكر، و هو الفترة الّتي تنقضي بين عمليّة التذكر و عمليّة الإسترجاع "[3] و تعتمد المرحلة الابتدائية ،المرحلة التي تسمو فيها القدرات العقلية عند الأطفال على اختلافهم و تباينهم و هو ما يعرف بسن النضج العقلي.

[1] عبد الفتاح أبو معلل "تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال " ص 15-16

[2] ينظر فهيم مصطفى مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة و التشخيص و العلاج، دار الفكر العربي –مصر ط/2001، ص40.

[3] محمد كمال النحاس وآخرون "التربية لدور المعلمين و المعلمات " د/ط/ج 1962، ص 61.

ب– القدرات البدنية (العضوية)

و الجديرُ بالذكر ها هنا إنّ النّمو البدني ضروري من أجل النجاح في المراحل الدراسية إذ لا شك أن الطّفل المكتمل بنيوياً هو أقدر على التّحصيل الدراسي و القراءة من ذلك ،الذي يعاني حالات مرضية كالشعور بالتعب و الإرهاق، و بالإضافة إلى أنّه يكون سريع اليأس قليل النّشاط ولا توجد لديه الرغبة في القراءة و الدراسة بصفة عامّة.[1] "و تعليم القراءة يتأثر بهذه الحالات جميعها أكثر من تعليم أية مادة أو مقرّر دراسي آخر ، و لهذا يجب على المعلّم أن يتأكد قبل البدء في تعليم القراءة من كفاية الاستعداد الجسمي عند الطّفل لتعليم القراء حيث أن الحواس لها دور هام في عملية القراءة فالأذن و العين و اليدان و جهاز النّطق كلّها عوامل مؤثرة في تكوين القدرة على القراءة ، وهي من أهم شروط تلك الكفاية التي يجب أن تتوافر في جسم الطّفل قبل البدء في تعلّم القراءة " [2].

ب–1 القدرة البصرية : و هي عامل أساسي في نجاح العملية التعليمية ، و بخاصّة مادة القراءة، فمن الواضح أن الطّفل الذي يتمتع بالرؤية الجيدة ،سيكون قادراً على التّمييز بشكل سليم وواضح بين الكلمات و الحروف ، و كذلك يشترط أن تكون العينان قد بلغت من النّصح الحدّ الّذي يمكن التلميذ من الرؤية الواضحة لمعرفة الرموز المطبوعة في الكتاب أو المكتوبة على السبورة "[3] و أي انحراف أو فشل إبصاري قد يؤدي إلى عدم الوضوح في رؤية الحروف و الكلمات وقراءتها بشكل مهتز " [4].

إلاّ أنّ الأطفال الذين يعانون من ضعف في النّظر ،ليسوا دائماً قراء ضعافاً ، و هذا ما اتفقت عليه بعض الآراء التّربوية، و على هذا يمكن القول بأن الطّفل السّوي بصرياً أو العادي في

[1] ينظر فهيم مصطفى مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص و العلاج ص 33.
[2] ينظر المرجع نفسه ص 33.
[3] ينظر عبد الفتاح أبو معال تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، ص17.
[4] المرجع نفسه ص 18.

قوة إبصاره قد يتساوى مع الطّفل صاحب البصر القوي في القدرة على القراءة، إذا تساوت الظّروف الأخرى "مثل العمر العقلي و العامل الجسمي كلّه و النّفسي و غير ذلك " [1]

و هنالك أعْراض أساسية في الكشف عن العيوب البصرية لدى التّلاميذ، قد تساعد المعلّم إذا لاحظ هذه الأغراض، أن يوجه التلميذ إلى الفحص الطّبي، و هي كالتالي:

- ✓ عدم التّوقف عن حكّ العين و خلجهما.
- ✓ عينان حمراوان مملوءتان بالدموع.
- ✓ توهم رؤية بقع سوداء على الكتابة أثناء القراءة .
- ✓ ثني الأنف و تقطيب الجبهة .
- ✓ وجود أوجاع في الظهر و في الرقبة خاصة أثناء القراءة.
- ✓ غلق إحدى العينين و تغطيتهما باليد أثناء القراءة أو فحص شيء ما.
- ✓ رؤية الحروف المضاعفة .
- ✓ صعوبة نقل الكتابة من السبورة و استخدام الزميل لنقل ما كتب على السبورة
- ✓ الإقتراب كثيراً من الكتابة أثناء القراءة ، و من الدفتر أثناءها.
- ✓ التعب بسرعة عند القراءة [2]

بالإضافة إلى ما تقدّم يعاني الطّفل خاصة طفل السّنة السّادسة و السّابعة من مشكلات عدم التركيز بنظره طويلا على الأشياء القريبة منه و الدقيقة أيضا لذلك يجب أن يراعي المعلّم في هذه الحالة ما يلي :

- ✓ تقصير فترة العمل الّذي تتطلب إطالة النّظير إلى الأشياء الدقيقة .
- ✓ يجب مراعاة الجلسة المناسبة أثناء القراءة.

[1] المرجع السابق، ص 19.

[2] علي تعوينات التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 38.

- ✓ يجب أن تكون القراءة مكتوبة بشكل جيد و ذات حروف كبيرة الحجم.

وأخيراً يمكن أن نقول إن الطّفل في هذه المرحلة كثيرا ما يتعرض إلى قصور في النّظر و ذلك أن الخاصية المتميزة لهذا النّوع من النّظر، أن الطّفل يميل إلى الضّغط على كرات العين و إرخاء الجفون ،ثم تجميعها على كرة العين، أما الخاصية المميزة للطفل طويل النظر فهو يميل إلى رفع العين من حين إلى آخر للراحة أو النظر مثلا إلى خارج النافذة أو تحريك الرأس هنا و هناك .

ب-2 **القدرة السمعية** :

تعتبر هذه القدرة خاصية من خصائص النّجاح في مادة القراءة و التعلّم بصفة عامة لذلك تعتبر حاسة السّمع شرطا من شروط اكتساب اللغة ، و اتقان مهارة القراءة "فإن كان الطفل غير قادر على تمييز الأصوات، أصبح عاجزاً عن ربط هذه الأصوات برموزها المسموعة و الحقيقية فيقع عندهُ خللٌ في تعلم القراءة. و لكن هذا لا يعني أن الأطفال ضعيفي السّمع يجب أن يكونوا قراءً ضعافاً، و على المعلّم تقع مسؤولية الكشف عن ضعف سمع الطّفل ،لا سيما في حالة جهل الأسرة لهذا الضعف ، و عدم الانتباه إليه "[1] لذلك فهناك بوادر أو مظاهر تدل المعلّم على ضعف السّمع عند المتعلّم مثل :

- ✓ محاولة تحريك الرأس في ناحية واحدة حتّى يمكن السّمع بأذن واحدة
- ✓ تقلص عضلات الوجه أثناء الإستماع
- ✓ عدم الالتفات و إهمال التعليمات
- ✓ عدم الإستجابة للنداء
- ✓ الشعور بالآلام في الأذن و ظهور إفرازات خارجها
- ✓ ظهور عيوب في الكلام و الخلط بين الكلمات ذات النطق المتشابهة

[1] ينظر فهيم مصطفى "مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة و للتشخيص و العلاج" ص 34.

- ✓ الميل إلى الإنزواء و العجز عن الإشتراك مع جماعة الأطفال الآخرين[1].

بالإضافة إلى بوادر أخرى كسرعة الإرهاق و الطلب في إعادة الكلام، و تكرار ما يلقي عليه و التفسيرات الخاطئة للكلمات التي يسمعها [2] فإذا ظهرت هذه الحالات على أحد التلاميذ على المعلم إحالته إلى الفحص الطبي، و عليه كذلك اتخاذ بعض الإجراءات التالية إذا ما تبين أن هذا الطفل يعاني فعلا من عجز في السمع و هي بوضعه في مكان قريب من مصدر الصوت، أو أن يستعمل بعض الأساليب التي ترمز حاسة البصر على حاسة السّمع مثل استعمال السبورة في ذلك، أو أن يعيد بعض الكلمات المهمة.[3] و ترتبط هذه القدرة ارتباط وثيقا بما يسمى بعملية النطق

ب-3 سلامة جهاز النطق:

إن تعلّم القراءة يحتاج إلى عنصر أساسي أخر لأجل النّجاح فيها ، و التّمكن من اللّغة الأم وهذا العنصر هو " النّطق الصحيح و القدرة على إخراج الحروف من مخارجها الأصليّة ، و الكلام بوضوح "[4] فهناك أطفال يعانون من صعوبة في نطق بعض الأصوات و التمييز بينها ، والتّعرف على المتشابهة منها و المختلفة فكثير من الأطفال ما يقلب مثلا الراء لاما أرنب "ألنب " وأيّ خلل على مستوى جهاز النطق عند التلميذ قد يجعل فرصته في التقدم في مادة القراءة بطيئاً ومتأخرا عن أقرانه في القسم ،فإذا كان السّبب في ذلك قسيولوجيا فلا حيلة للمعلّم إلا أن يستعين بالفحص الطبي، أما إذا كان الأمر عارضا مثل الفأفأة أو التأتأة أو راجع إلى سوء التربية فلابد للمعلم في هذه الحالات ،أن يستعمل أساليب خاصة لكي يخفف على التلميذ مثل هذه المشكلة [5].

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 37.

[2] ينظر عبد الفتاح أبو معال "تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال ص 112.

[3] ينظر المرجع نفسه ص 21.

[4] فهيم مصطفى مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة ص 35.

[5] المرجع نفسه ص 36.

ب-4 الصحة العامة للمتعلم :

و كما هو معلوم فإنّ الطّفل المتمتع بصحة جيدة يمتلك قدرة كافية للتّعلم و تمكنه من المتابعة و الإستمرار في القراءة ،أمّا الطّفل الذي يعاني من مشاكل صحية مثل الإرهاق و التعب الدائم ،فقد يؤدي به إلى التخلف عن أقرانه في التعلّم "وقد يسبب سوء حالة الطّفل الصّحية وتكرار غيابه عن المدرسة خاصة في المراحل الأولى الضّرر الواضح في ضياع فرصته في تعلّم الحروف و الكلمات .

و إذا ظهرت مثل هذه الحالات بين الأطفال فعلى المعنيين إحالتهم إلى الفحص الطّبي واتباع الأساليب التّعليمية المناسبة للتخفيف من أثر ذلك على الطّفل مثل : تقصير فترات التعلّم أو الصّبر في بدء تعلّمهم القراءة حقّ يتمكنوا من اجتياز هذه المرحلة بوضع يسمح لهم التعلّم ،بطريقة تنقذهم من الفشل "[1]

و كل هذه القدرات مجتمعه ،من قدرة عقلية و جسمية "بصرية ، سمعية " يتميز فيها التلميذ عن غيره ، و تمنعه فرصة المواصلة في المراحل التدريجية للتعلم ، و تؤدي هذه القدرات إلى ما يسمى بالمؤهلات عند التلميذ في اكتساب اللغة .

2- **المؤهلات** : من المعلوم أن قدرات التّلاميذ المتباينة تمثل أساسا من أساسيات النّجاح في مادة القراءة خاصّة ، و اللّغة عامّة أنها ليست كذلك في كل الحالات ، فقد يمتلك الطّفل قدرات متميزة، إلاّ أنّه لا يكون على الدوام ناجحاً في الحياة الدّراسية و كثيراً ما يتعثر في مراحل تدريجية للتعلّم، فيتخلف عن أقرانه الذين هم في مثل سِنِّهِ و السّبب في ذلك راجع إلى المؤهلات المتباينة بدورها من شخص لآخر.

[1] عبد الفتاح أبو معال "تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال " ص22.

أ- المؤهل الشخصي و الإِنفعالي :

يعتبر المؤهل الشخصي و الإِنفعالي أحد مقومات النّجاح في الدراسة و هو متباين من فرد لآخر فمن المعلوم أن التّلاميذ يأتون إلى المدرسة ، و هم يختلفون عن غيرهم ممّن هم في مثل سنهم، و ذلك لأن كلّ واحد منهم يعيش في بيئة مختلفة من حيث المقومات الثّقافية ،الإقتصادية وَالإجتماعية ، بالإضافة إلى التّربية المختلفة "فالإستقرار الإنفعالي يعتبر صفة من الصّفات الشّخصية الّتي يجب أن يمتلكها الطّفل حتّى يكون قادرا على الاستجابة الفعالة لموقف من المواقف التّعليمية لأنّها تؤثر على سلوك و تصرف موقف و تساعد الطّفل على تقبل ذلك الموقف و ذلك بعكس طفل آخر عاش في بيئة اجتماعية غير مناسبة، فإنّه سيجد صعوبة في التّكيف مع أي موقف تعليمي يواجهه و من ثمّ تبدو عليه معالم التوتر و الإنفعال و العصبية، و ستكون نتائجه الفشل في تقبل الموقف التعليمي".[1]

إذ يعتبر المؤهل الإنفعالي، أحد العوامل المؤثرة في نجاح التّلميذ أو فشلِهِ في تعلّم اللّغة والقراءة ،كما أنّه يساعد الطّفل على الإنتباه و التّركيز، فكلّما تعود الطّفل قبل البدء و في تعلّم القراءة على ذلك كلّما كان أكثر قدرة على تعلّمها وَ أسرع تناولاً لها ، فمن واجب المعلّم أن يُنَمِّيهَا بصورة تدريجية ، و أن لا يرهقه في بادئ الأمر بالأعمال التي تتطلّب تركيزا و انتباهًا مُكَثَّفًا، أو لفترة طويلة من الزمن فتكون بذلك من الأبسط إلى البسيط، فالصعب و من فترة قصيرة إلى أطول.[2]

"فإذا كان الطّفل يعاني من متاعب شخصية لم يكن واعيًا لها ،متنبها إليها سواء كانت تلك المتاعب إنفعالية أم بدنية أم اجتماعية ، و هذه المسألة تصرفه عن الانتباه إلى مُعَلِّمِهِ في الفصل وذلك كأن يعاني الطّفل نقصًا في بدنه يدفع زملائه إلى السّخرية منه و من تصرفاته فإذا كان شعور الطّفل بذلك شعورا غَامِرًا صرف انتباهه إليه دون ما يحيط به في الفصل.[3]

---

[1] عبد الفتاح أبو معال "تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال " ص23.

[2] ينظر فهيم مصطفى "مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة" ص 38.

[3] محمد كامل نحاس و آخرون، "التربية لدور المعلّمين و المعلّمات" ص 45،46.

فالمؤهل الشّخصي لكلّ طفل يساهم في نجاحه أو فشله في القراءة كما للمؤهل الإنفعالي واستقراره دور في ذلك، كما للمدرسة دور فعّال بحيث تساعد المتعلم على ضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب الاستعداد النفسي و الرّاحة الانفعالية اللاّزمة لتلقي أو تعلم أي نشاط تربوي، وَإذا ما تعلق الأمر بنشاط القراءة فإنه من الأنشطة التي تتطلب تركيزاً كبيراً من طرف المتعلم الصغير، خاصة في المرحلة التي نحن بصدد دراستها.

ب- **المؤهل العاطفي** : يعدّ هذا المؤهل أَحد عوامل النّجاح في مادة القراءة خاصّة و اللّغة عامّة، و لابدّ للمعلّم أن يعرف مدى الإستقرار العاطفي لكلّ تلميذ ، و من الأفضل أن يكون ذلك قبل البدء الفعلي في تعلّم القراءة ،كأن يتعرّف على مدى إسهام الأسرة في تلبية احتياجات الطّفل العاطفية فقد تختلف الحالة العاطفية من طفل لآخر، و السّبب كما هو معلوم، اِنتماؤهم إلى بيئات مختلفة، فكثيراً ما يكون توجيهه الخاطئ للأسرة سببًا من أسباب القلق النفسي و الجوع العاطفي، فمثلاً: الطّفل الّذي نشأ في أسرة جاهلة،كثيرا ما تكون أفرطت في رعايته دون و عي صحيح، و أعطته محبة غير متزنة، نظراً لانعدام مسؤولية الأولياء، و جهلهم لقواعد التّربية الصّحيحة، فينشأ الطّفل منطويا على نفسه منعدم الثّقة بها معتمداً على غيره،كما أن هناك أطفال لا يشعرون بالدفء الأسري، و لا يعرفون معنىً للحب و الرعاية و لا ينعمون بالراحة والإطمئنان فينشأون بعقد نفسية، تحجبهم عن غيرهم ، و تحول دون نجاحهم في الحياة الدّراسية ففي هذه الحالة يقوم المعلّم بحبس حالتهم العاطفية و يسعى إلى الأخذ بيد هؤلاء الأطفال، محاولا أن ينمي فيهم الرغبة في التعلّم و الالتئام مع جوّ غرفة الدرس "[1] أي أنه يلبّي حاجاتهم العاطفية إلى الرعاية و القبول و الحب فيجعلهم يشعرون بالانتماء العاطفي ،من خلال مناداتهم بأسمائهم واستيعاب مشاكلهم العاطفية.

ت- **المؤهل الاجتماعي و التربوي** : يعتبر المؤهل الاجتماعي هو الآخر دَافِعاً أساسيًا في نجاح الطّفل في الحياة الدّراسية ،فقد ينشأ الطفل في أسرة ذات مستوى ثقافي عالٍ فتراه في سن مبكر

[1] ينظر فهيم مصطفى مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، ص35-36.

يبدي رغبة في القراءة فيمسك كتابا أو جريدة بين يديه محاولا تقليد الكبار فتلاحظ عليه تصرفات توحي بأنّه يقرأ فعلا فهذا الطّفل مثلا : عند دخوله إلى المدرسة يكون سريع التّكيف و التّجاوب مع البيئة التعليمية الجديدة، أكثر من غيره ممن نشأ في كنف أسرة ذات مستوى ثقافي محدود فلا يجد هذا الطّفل ما يعطيه الحافز للتعلّم، فقد يصل إلى المدرسة و هو لا يعرف للقراءة معنى إذا كان الكلام المنطوق يمثل برموز مكتوبة، أو ما شابه ذلك [1] و يتقاسم مسؤولية إعداد الأطفال لمادة القراءة كل من الأولياء في البيت ، و المعلّم في المدرسة و هذا الأخير بالدرجة الأولى ،فلابد إذن من توفير الجوّ المناسب للتعلّم.

و أخيراً ما يمكن أن نقوله عن المؤهل التربوي في تعلم القراءة خاصّة، و اللّغة عامّة ، بأن يقوم على أسس هامّة، من بينها اعتماد الكلام الواضح بحيث "يجب أن يكون الطّفل قادرًا على نطق الألفاظ نطقا سليمًا و التعبير عن نفسه بدقة، و إخراج الحروف من مخارجها الأصلية ويجب على المعلّم أن يكثر من التّمارين اللّفظية، و الصّوتية حتى يُعوِّد الأطفال اللّفظ الصحيح و يخلص من أصيب نقطة بضعف ،كما أنّه يجب أن يهتم بالأطفال الّذين لا تزال لغتهم تحتفظ بصيغ ناقصة اكتسبوها في سنواتهم الأولى : تقليدًا لكلام أهلهم [2].و أخيرا تنصهر قدرات و مؤهلات الطّفل في تعلّم مهارة القراءة، مولِّدة بذلك الكفاءات الّتي تتباين بدورها من فرد إلى آخر و تجمع بين الإكتساب و الفطرة، كما أن اكتساب مهارة القراءة لا يَكتمل إلاّ بتوفر أحد المقومات الأساسية في المرحلة الابتدائية و هي القاعدة الصّوتية .

ثانيا : النّطق السّليم عند المتعلّم:

يعتبر الصّوت من الظّواهر المهمة في اللّغة، و عنصرًا من عناصرها الفعّالة، فلقد أثبتت الدّراسات الصّوتية بأن كلّ صوت مسموع يستلزم وجود جسم يهتز و يشترك في أدائه مجموعة

[1] ينظر حنفي بن عيسى محاضرات في علم النفس اللّغوي الشركة الوطنية للنشر و التوزيع الجزائر ط/8-1980 ص 262.
[2] ينظر ابراهيم أنيس الأصوات اللغوية، ص 37.

من العوامل انطلاقًا من اندفاع النّفس من الرئتين ليمرّ بالحنجرة فيحدث اهتزازات تنتقل بعد صدورها من الفم أو الأنف عبر الهواء الخارجي حتّى تصل إلى الأذن الإنسانية.[1]

و نظرا لانتشار اللّهجات العامّية بكثرة في المجتمعات العربية، و اِختلاطها بالفصحى وقع تلاميذنا في اللّبس عند نطق بعض الحروف من مخارجها ، و صفاتها من جهر و همس وشدة ورخاوة و غيرها و لذلك ارتأينا أن ندرس في هذا الفصل مجموعة من الحروف مدللين على نطقها السّليم و الصّحيح كما جاءت به الدراسات الصّوتية الحديثة، محاولين من خلال ذلك أن نكتشف معكم أهم ما يعانيه أطفالنا من صعوبة في نطق بعض الحروف ، و ذلك من خلال مادة القراءة في المرحلة الإبتدائية.

1- نطق بعض الحروف منعزلة عن السياق:

الذال-الثاء-الظاء-الزاي-السين-الصاد-الفاء-الشين-هذه الأصوات الثمانية هي من أصوات اللّغة العربية بحيث تعد السّتة الأولى منها من أصوات المجموعة الأولى الكبرى متقاربة المخارج بحيث يجمعها قرب المخرج الذي يكاد ينحصر بين أوّل اللّسان بما فيه طرفه و الثنايا العليا (بما فيها أصولها) بالإضافة إلى جميع هذه الأصوات الثّمانية على حَسَب المحدثين من علماء الأصوات اللّغوية، يضيف مجرى مخرجها ،بحيث تُحْدِث في نطقها نوعًا من الحفيف أو الصّفير عاليًا كان أو منخفضا في صعيد واحد، إلا أنّها تختلف من حيث نسبة وضوح صفيرها و أعلاها صفيرًا السّين، الزاي، الصاد، إلا أنّها تتباين من حيث صفاتها الصّوتية و هي تنقسم إلى مجاميع فرعية [2]

الأصوات الأسنانية : الثاء، الذال، الظاء.

الصوت الشفهي الأسناني : الفاء.

الأصوات الصفيرية : الزاي، الصاد – السين.

[1] ينظر إبراهيم أنيس الأصوات اللّغوية مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، مصر، ط/4، 1971، ص 8.6

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 46-75.

الصوت الغاري : (الطبق الصلب) الشين [1]

أ- الصوت الشفهي الأسناني:

الفاء: صوت أسناني – شفهي – احتكاكي (رخو) ،مهموس مرْفق و يتكون بأن تندفع كمية الهواء الخارجة من الرئتين مرورًا بالحنجرة دون اهتزاز الأوتار الصّوتية –ليتخذا الهواء مجراه في الحلق و الفم و حتى يصل إلى مخرج الصّوت، و هو بين الشفة السّفلى و أطراف الثّنايا العليا و يضيق مجرى الهواء عند مخرج الصّوت، فيسمع معه نوع من الحفيف يكون عاليًا نتيجة احتكاك الهواء بعضوي النطق و هذا ما يسمى عند المحدثين بالصّوت الاحتكاكي و الرخو عند القدماء وهذا ما يميز الفاء بالرخاوة [2].

ب- الأصوات الأسنانية:

الذال: صوت أسناني احتكاكي (رخو) مجهور مرقق، هو الصّوت الّذي يندفع معه الهواء الخارج من الرئتين .ليمرّ بالحنجرة فيحدث بمروره اهتزاز الأوتار الصّوتية، لذلك عدّ من الأصوات المجهورة، ثم يتخد مجراه مجرى في الحلق و الفم، إلى أن يصل إلى مخرج الصوت "الذال " و هو بين طرف اللّسان و أطراف الثنايا العليا و حينما يلتقي عضوا النطق التقاء غير محكم فيخرج الهواء من الرئتين دون أن ينحبس عندهما فيحدث بذلك نوعا [3] من الحفيف القوي ، و هذا ما اصطلح عليه بالأصوات الإحتكاكية.

الثاء: أسناني – احتكاكي (رخو) مهموس مرقق يتشكل هذا الصّوت حين يوضع اللّسان بين أطراف الثنايا العليا، بحيث يترك ممرّا ضيقا للهواء الخارج من الرئتين عبر الحنجرة، حيث لا تذبذب الأوتار الصّوتية معه و فيه يكون وضع اللّسان مستويًا مع رفع الطبق لسد المجرى الأنفي[4]

[1] ينظر عبد القادر عبد الجليل الأصوات اللّغوية "دار الصفا للنشر و التوزيع –عمان ط/1-1998 ص155.
[2] ينظر المرجع نفسه، ص 46.
[3] ينظر عبد القادر عبد الجليل الأصوات اللغوية ص 159.
[4] المرجع نفسه ص 159.160

الظاء: صوت أسناني احتكاكي (رخو) مجهور مفخم يتكون هذا الصّوت بأن يندفع الهواء الخارج من الرئتين مرورًا بالحنجرة، فيتذبذب معه الوتران الصوتيان ،ثم يتخذ الهواء مجراه في الحلق و الفم إلى أن يصل إلى مخرج الصوت "الظاء " فيرتفع مؤخر اللّسان اتجاه أقصى الحنك كما يرجع إلى الخلف قليلا فيحدث الإطباق (التفخيم) كما هو الحال في نطق الضاد و الطاء و الصاد كذلك" [1]

ث-الأصوات الأسلية (الصفيرية):

السين: صوت أسناني لثوي احتكاكي (رخو) مهموس – مرقق هو الصّوت الّذي يندفع معه النفس من الرئتين مرورًا بالحنجرة دون أن يهتز معه الوتران الصوتيان نظرًا لانبساط فتحة المزمار واِتساع مجرى الهواء، و ابتعاد الوتران الصّوتيان على بعضهما بحيث لا يؤثر فيها الهواء الخارج من الرئتين و لذلك اعتبرت السين من الحروف المهموسة ليتخذ مساره عبر الحلق و الفم حتّى يصل إلى نقطة اعتماد طرف اللّسان خلف الأسنان العليا أو السفلى تاركًا بين اللّسان و الثنايا منفذًا ضَيِّقًا جدًا يندفع خلاله الهواء محدثا احتكاكًا (الحفيف) عاليًا فيما يشبه الصفير، و هذا باقتراب الأسنان العليا من السفلى في حالة النّطق بهذا الصوت [2]

الزاي: أصوت أسناني، لثوي، احتكاكي (رخو) مجهور مرقق هو الصوت الذي يندفع معه النفس من الرئتين ليمر بالحنجرة ،فيحدث معه اهتزاز الوتران الصوتيّان فعند انقباض فتحة المزمار يضيق معها مجرى الهواء و يقترب الوتران الصوتيان أحدهما من الأخر فيؤثر فيهما بالاهتزاز[3]. وَلذلك عدّ الزاي من الحروف المهجورة ليتخذ الهواء مسارهُ عبر الحلق و الفم إلى أن يصل نقطة التقاء طرف اللّسان بالثنايا العليا أو السفلى، و هذا باقتراب الأسنان العليا من السّفلى في حالة النّطق بهذا الصّوت.

[1] كمال محمد بشر علم اللّغة العام دار المعارف القاهرة مصر د/ط 1980، ص 199.

[2] ينظر إبراهيم أنيس الأصوات اللغوية ص 76 و ينظر أيضا عبد القادر عبد الجليل الأصوات اللّغوية ص 184.

[3] ينظر عبد الغفار حامد هلال، أصوات اللّغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة ط/3، 1996، ص 135.

الصاد: صوت أسناني –لثوي –احتكاكي (رخو) مهموس مفخم ،هو صوت يندفع معه الهواء الخارج من الرئتين مرورا بالحنجرة ،ثم يتخذ مجراه في الحلق و الفم إلى أن يصل إلى مخرج إلتقاء طرف اللّسان بالأسنان العليا أو السفلى تاركًا منفذا ضيقا جدًا لمرور الهواء ، و معه يتراجع اللّسان إلى الأعلى (الطبق) مع تقعر وَسَطِهِ، و هذا ما يحدث غالبًا مع الأصوات المطبقة (المفخمة).[1]

د- الصوت الغاري: الطبق الصلب:

الشين: هو غاري احتكاكي (رخو) مهموس مرقق يتكون هذا الصوت بأن يندفع الهواء الخارج من الرئتين مارًا بالحنجرة، دون أن يهتز معه الوتران الصوتيان متخذا مجراه في الحلق والفم، فحين يلتقي طرف اللّسان و جزء من وسطه بمؤخرة اللثة و مقدم الحنك الأعلى تاركا بين العضوين منفذا ضيقًا فيحدث نوعا خفيفًا من الصفير، أو مَا يسمى بالتفشي[2] و يلاحظ عند النّطق بالشين أن اللّسان كلّه يرتفع نحو الحنك الأعلى كما أن الأسنان العليا تقترب من السفلى."[3]

2- تداخل المخارج الصّوتية:

كما سبقت أن ذكرنا فإن جميع هذه الحروف الثمانية تتميز بصفة واحدة و هي صفة الرخاوة فعند النطق بهذه الأصوات يسمع مع كلّ منها نوع من الاحتكاك، و ذلك نتيجة التقاء عضوا غير محكم بحيث يسمح للهواء المندفع من الرئتين بالمرور فيحدث إثر ذلك احتكاكًا مسموعا[4].

[1] ينظر عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللّغوية، 164 – 152.

[2] ينظر إبراهيم أنيس الأصوات اللغوية ص 77-78.

[3] المرجع نفسه ص 78.

[4] عبد الغفار حامد هلال أصوات اللغة العربية ص 143.

و يكون الإحتكاك أكثرَ سَمْعًا مع السين ،الصاد ،الزاي بحيث يَصْحَبه نوع من الصفير، وَلذلك سميت هذه الحروف الأصوات الصفيرية عند القدامى،كما أن لهذه الحروف مخرج واحد، وهو بين طرف اللّسان و أطراف الثنايا السفلى أو العليا، إلا أن السين تختلف عن الزاي، فإنّ الأولى من الأصوات المهموسة و الزاي من الأصوات المجهورة، و السين كذلك تختلف عن الصاد في خاصية واحدة هي أن السين من الأصوات المنفتحة المستفيلة، أما الصاد فمن الأصوات المطبقة[1].

أما ما يلاحظ على حرف (الشين) فإنّه يحدث صفيرًا عند النطق به لكنه أقل من صفير (السين) و ذلك لأنّه مجرى السين عند مخرجها أضيق من مجرى الشين عند المخرج، و يلاحظ عند النطق بالشين أن اللّسان كله يرتفع نحو الحنك الأعلى كما أن الأسنان العليا تقترب من السّفلى غير أن نسبة هذا الإقتراب أقل منه في حالة النطق بالسين[2] و أما فيما يخصّ المجموعة الأسنانية (الذال، و الثاء و الطاء) فإنّ لها المخرج نفسه، فهو بين طرف اللّسان وَ أطراف الثنايا العليا، إلا أن الذال تختلف عن الثاء، فإن الأول صوت مجهور يتحرك معه الوتران الصوتيان، أما الثاء فهو صوت مهموس لا يتحرك معه الوتران الصوتيان[3] و تختلف الدال عن الذال فإنّ الدال صوت انفجاري شديد و مخرجه بين طرف اللّسان و أطراف الثنايا العليا.

فنحن نلاحظ على ألسنة العامّة، تحول الذال إلى حرف الدال، و حتّى عند بعض المثقفين والمدرسين شأنه في ذلك شأن حرف الثاء الذي تحول إلى حرف التاء و قد يتحوّل أحياناً حرف الظاء إلى حرف الضاد في بعض اللّهجات العامّية، و حتّى عند بعض المثقفين و المعلّمين.

و بالإضافة إلى ما تقدّم، فإن بعض الحروف العربية تشكل صعوبات عند متعلمي اللّغة العربية، خاصّة عند أطفالنا في المرحلة الإبتدائية و ليس فقط من تشابه مخارج بعض الحروف أو الصفات، بل حتّى في تشابه بعضها في الرسم و الشّكل.

[1] إبراهيم أنيس الأصوات اللغوية ص 75-77

[2] المرجع نفسه ص 78.

[3] المرجع نفسه ص 47.

فالضاد و الصاد مثلا لا فرق بينهما إلا من حيث النقطة الموضوعة فوق الضاد (ضـــ –ض –صـــ –ص) و مثلاً حروف الباء و التاء و الثاء في أبجدية العربية تتشابه في الرسم، و لا فرق بينهما إلا في موضع النقاط بـــ ،ب ،ـــبـــ،ت ،تـــ ، ـــتـــ ،ث ،ـــثـــ،ثـــ و كذلك الطاء والظاء "ط.ظ" و السين و الشين "س.ش" س ســـ ش شـــ و الراء و الزاي ر ز و الذال و الدال "ذ د" و الفاء و القاف "ف فـــ ق قـــ" ... إلخ

3- المجاورات الصوتية:

تتأثر الأصوات اللّغوية بعضها ببعض في المتصل من الكلام، فحين ينطق المرء بلغته نطقا طبيعيا لا تكلف فيه، نلاحظ أن أصوات الكلمة الواحدة قد يؤثر بعضها في الآخر،كما نلحظ أن اتصال الكلمات في النطق المتواصل قد يخضع لها التأثر، على أن نسبة التأثر تختلف من صوت إلى آخر فمن الأصوات ما هو سريع التأثر يندمج في غيره أكثر مما قد يطرأ على سواه من الأصوات ومجاورة الأصوات لبعضها البعض في الكلام المتصل ، هي السر في ما قد يصيب بعض الأصوات من التأثر "[1]

ولتجاور الأصوات في اللّغة مظهران يدعو كل منهما إلى الإنسجام الصوتي، أحدهما يسمى المماثلة، و الآخر قد يسمى المخالفة [2]

أ- المماثلة (ظاهرة التشاكل) assimilation

هي ظاهرة شائعة في كل اللّغات بصفة عامّة، غير أن اللّغات تختلف في نسبة التأثر و في نوعه "[3]

[1] إبراهيم أنيس "الأصوات اللّغوية " ص 179.
[2] عبد الغفار حامد هلال "أصوات اللّغة العربية "ص230.
[3] المرجع نفسه، ص 179.

فهي طريقة يلجأ فيها الناطق باللّغة إلى تحقيق نوع الإنسجام و السلاسة بين الأصوات المتجاورة و المتنافرة و الصّعبة في النطق "و إذا تجاور الصّوتان و تأثر أحدهما بالثاني أطلق العلماء على هذا التأثر اِصطلاحين هما: "التأثر الرجعي و التأثر التقدمي "[1]

و من أوضح الأمثلة على ظاهرة المتماثلة صيغة "افتعل " التي فاؤه إحدى أصوات الإطباق (ص.ض.ط.ظ) "و قول العرب : اصطبر ، و اضطرب ، و اطرد ، و ظطلم ، يمكن تفسيره على الشكل التالي :

1- <u>يتحول المهموس إلى مجهور</u> عندما يأتي بعد المجهور نحو :

صبر ← اصتبر ← اصطبر انقلبت التاء إلى الطاء لمجاورتها حرفا مجهورا مستعليا هو الصاد .

طرد ← اطترد ← اطرد ،انقلبت التاء إلى الطاء لمجاورتها حرفا مجهورا مستعليا هو الطاء

ظلم ← اظتلم ← اظطلم انقلبت التاء إلى طاء لمجاورتها حرفا مجهورا مستعليا هو الظاء .

زود ← زاد ← ازداد انقلبت التاء إلى دال لمجاورتها حرفا مجهورا مستعليا هو "ز"

2- <u>يتحول المجهور إلى مهموس:</u>

كقول العرب "يستتيع " بدلا من "يستطيع" حيث أبدلت الطاء المجهورة بالتاء المهموسة ليكون ما بعد السين مهموسا ،الحرف المهموس قبل الحرف المجهور نحو :

سطر ← صطر انقلبت السين إلى صاد لمجاورتها الحرف المستعلي الطاء.

[1] عبد الغفار حامد هلال "أصوات اللّغة العربية" ص 231.

سخر ⟵ صخر انقلبت السين إلى صاد لمجاورتها الحرف المستعلي الخاء.

سدغ ⟵ صدغ انقلبت السين إلى صاد لمجاورتها الحرف المستعلي الدال.

ساخط ⟵ صاخط انقلبت السين إلى الصاد لمجاورتها الحرف المستعلي الخاء.

سوق ⟵ صوق إنقلبت السين إلى صاد لمجاورتها الحرف المستعلي القاف.[1]

و إضافة إلى ما تقدم فإن الإحصائيات كثيرًا ما تثبتت اقتران حرف " الجيم " بالحرفين " الشين أو الزاي " سواء أكان ذلك قبله أو بعده في الكلام ، و لذلك يصعب النطق بهذه الحروف عند مجاراتها لبعضها البعض.

ب- المخالفة: Dissimilation

هي ظاهرة تدعو إلى الانسجام و السلاسة في الكلام ، شأنها في ذلك شأن ظاهرة المماثلة وهي تحويل أحد المتماثلين إلى صوت آخر منعا للثقل و تحقيقا للانسجام ، و من أجل تحقيق السهولة في النطق [2] و هي ظاهرة تطورت تاريخيا ،دون أن ينتبه إليها العلماء القدماء ،كما أنها تحدث بين صوتين إلى صوت لين طويل ، أو إلى أحد الأصوات الشبيهة بأصوات اللين، في بعض الأحيان لاسيما اللام و النون و الميم الحروف الذلقية التي تشبه حروف اللين .

"و هذا التطور هو إحدى النتائج النظرية التي نادى بها الكثير من المحدثين ، و التي تشير إلى أن الإنسان في نطقه يميل إلى تلمس الأصوات السهلة التي لا تحتاج إلى جهد عضلي، و قد اعترف العلماء بكراهية التضعيف و لعلهم كانوا يريدون بهذا أنه يحتاج إلى مجهود عضلي " [3]

و هذا ما يمكن أن نقوله عن ظاهرتي "المماثلة و المخالفة " و دون الدخول في التفصيل خاصة في المخالفة وعليه فقد يقع المقبل على تعلّم القراءة، والّتي تعتمد أساسا على السلامة النطقية

[1] ينظر ماجد الصانع "الأخطاء "الشائعة و أثرها في تطور اللّغة العربية "دار الفكر اللبناني بيروت لبنان"ط/1-1990-ص75.
[2] عبد الغفار حامد هلال "أصوات اللغة العربية" ص240.
[3] ينظر "إبراهيم أنيس " الأصوات اللّغوية ص 212.

للحروف العربية، في ما يعرف من طرف علماء الأرطفونيا أو علم النفس اللغوي بالإضطرابات اللّغوية أو troubles d'articulation les.

وتتمثل في : صعوبة يجدها المصاب في النطق بمجموعة من الأصوات فهي تخص عملية نطق الأصوات المعزولة وتكون الأصوات الساكنة اكثر عرضة من الأصوات المتحركة وذلك لأن عملية إدراكها تتطلب أكثر دقة وهذه الاضطرابات النطقية تتمثل في أخطاء ثابتة ومنظمة في طريقة نطقها ،والحركات الخاطئة للمصاحبة للنطق تفسر بأن هناك إنتاج لصوت خاطئ يأتي ليأخذ مكان الصوت العادي الطبيعي للأصوات الساكنة الذي كان من المفروض أن ينتج.[1]

هناك أربعة مظاهر أو أنواعًا لاضطرابات النطق تشمل الحذف و الإبدال و التشويه و الإضافة.

1- التشويه أو التحريف :

يتجسد التشويه في نطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي غير أنه لا يماثله تمامًا، فيتضمن بعض الأخطاء، ونجد هذا التشويه لدى الأطفال و الكبار، وغالِبًا ما يظهر في أصوات معينة مثل: س، ش، ز... حيث ينطق صوت س مصحوبًا بصفير طويل، أو ينطق صوت ش من جانب الفم واللسان فنجد مثلاكلمة/ساعة /تنطق/ثاعة.

- وقد يحدث ذلك نتيجة غياب الأسنان، أو عدم وضع اللسان في موضعه الصحيح أثناء النطق، مما يجعل الهواء يمر من حافتي الفك و بالتالي يتعذر على الطفل نطق بعض الأصوات مثل: س، ز.

2-الحذف:

يتمثل في حذف الطفل لصوت أو عدة أصوات من الأصوات التي تتضمنها الكلمة، وبالتالي ينطق جزءا من الكلمة فقط، ليصبح كلام الطفل غير مفهوم حتى بالنّسبة للأشخاص الذين يألفون الإستماع إليه كالوالدين و الإخوة.

[1] محمد حولة، الأرطفونيا علم اضطرابات اللّغة والكلام و الصوت، دار هومة للطباعة 2007- ص 30.

3- الإبدال :

توجد مشاكل الإبدال في النطق عندما يتم إصدار غير مناسب بدَلاً من الصوت المنتظر نطقه، فمثلا س يستبدل بـــ: ش.[1]

4- الإضافة :

يتضمن هذا الإضطراب إدخال صوت زائد على الكلمة، وقد يسمع الصوت الواحد وكأنه يتكرر، مثل سصوت، سسلام عليكم ...

- أسباب هذه اضطرابات تتعدد و تختلف يمكن أن تعود إلى:

- تشوهات على المستوى الجهاز الفمي.
- المشاكل المرتبطة بالإدراك السمعي.
- صعوبة التنسيق الحركي للجهاز الفمي النطق.
- عدم التمكن من إكتساب قواعد و أسس تنظيم إنتاج المقاطع الصوتية.
- عدم التمكن من التمييز السمعي – الصوتي بين الأصوات، أي عدم التمكن من الإدراك الحسي الجيد لهذه الأصوات.
- أخطاء عمليات إصدار الصوت الناجمة من عدم اكتساب قواعد توزيع وترتيب الأصوات عبر مراحل النمو اللغوي.

وهناك أيضا اضطرابات النطق ويمكن تصنيفها إلى صنفين :

[1] المرجع نفسه ص 31.

1- الاضطرابات النطقية العضوية: trouble d'articulation organique

هي عبارة عن تشويهات عضوية تمس الجهاز النطقي يمكن أن تكون خلقية أو مكتسبة تتمثل في:

- شقوق على مستوى الشفاه أو الحنك.

- تشوه شكل اللسان أو ارتباطه بأسفل الفم "frein du langue" عن طريق نسيج الشيء الذي يعيق حركة اللّسان الحرة نحو الأعلى، وبالتالي تصعب على الطفل عملية نطق أصوات مثل: ل، ر.

- كبر أو صغر حجم اللسان.

- تشوه الأسنان أو غيابها.[1]

2-الاضطرابات النطقية الوظيفية: les troubles d'articulation fonctionnelle

هذا النوع من الإضطرابات يتواجد بشكل كبير عند الأطفال و تعود إلى طريقة النطق المشوهة للأصوات بحيث أن الطفل لا يتمكن من النطق السليم للصوت وهي تشمل على:

اللّثغ : Stigmatisme

الذي ينتج عند إصابة الأصوات الصفيرية المتمثلة في س، ش، ز ونجد فيه الأنواع التالية:

- اللّثغ مابين الأسنان : الناتج عن تمركز اللسان بين ثنايا الأسنان عوض أن يأخذ حركته الذولقية، وفي هذه الحالة تكون ناجمة عن إصابة المخرج.

- اللّثغ الأسناني : الذي ينجم عن تشكل عارض أو إنسداد أمام عملية تسرب الهواء الخاص بنطق الحروف الصفيرية.

[1] المرجع السابق ص 33.

- اللّثع الأنفي : الذي يعود إلى مرور الهواء من المخرج الأنفي بدلاً من مروره من القناة الفمية عند إصدار الأصوات الصفيرية، وينتج ذلك بضغط مؤخّرة اللّسان على الحنك لينسد التجويف الفمي و ينحني الحنك اللّين.

- اللّثع اللّهوي: في هذا النوع من الإضطراب تعوض فيه الأصوات بأصوات حبسية مزمارية والكلام يكون غير مفهوم.

- الخمخمة المفتوحة: يُفَسر هذا الإضطراب بأن عملية إصدار كل الأصوات الفمية (م، ب، و) تتم من الأنف بدل من مخرجها الطبيعي المتمثل في الفم وذلك راجع لعدم تمكن الطفل من إيصال مؤخرة الحنك بمؤخرة الحلق مما ينتج عنه عملية نفنفة أثناء النطق.

- الخمخمة المغلقة: ما يحدث هنا هو أن الاتصال الدائم لمؤخرة الحلق بمؤخرة الحنك يمنع وصول الهواء إلى المجاري الأنفية وذلك لأن مؤخرة الحنك تكون دائمة الإتصال بمؤخرة الحلق فتصدر كل الأصوات من الفم وتعوض الحروف الأنفية بالفمية.[1]

[1] المرجع السابق ص 32.

المبحث الثالث: صعوبات تدريس نشاط القراءة و طرق رفع مردوديته.

المطلب الأول: صعوبات و عوائق تدريس نشاط القراءة.

1-صعوبات خاصة بالمتعلم:

يُوَاجِهُ المتعلّم عادة مجموعة من الصعوبات نذكر منها:

- تعدد صور الحرف الواحد و أشكاله في أول الكلمة و في وسطها و في آخرها مثل "الكاف و العين".
- تشابه كثير من الحروف مثل: "ج.ح.خ" ، "ب.ت.ث".
- تقارب أصوات بعض الحروف مثل "ط.ت" "س.ص" "ذ.ظ".
- الحروف التي تكتب و لا تنطق و الحروف التي تنطق و لا تكتب.

عجز التلميذ عن أداء المعنى:

قد يكون ذلك راجعاً إلى عدم معرفة التلميذ، من أين تبدأ الجملة و أين تنتهي، و هنا يلزم التدريب على علامات الترقيم من نقطٍ و فواصل منقوطة و فواصل من دون نقط و أن يدرب التلميذ على أن يبدأ القراءة من بداية الجملة، و ألا يتوقف إلا عند الفاصلة أو نهاية الجملة، و هنا يلزم أن تكون المادة المقروءة مكتوبة بأسلوب جيدو و جمل قصيرة، و أن تكون خالية من الجمل الإعتراضية.

- تكرار الكلمة الواحدة كثيراً: وقد يكون هذا راجعاً إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها أو إلى اِضطراب في حركة العين، و يمكن علاج هذا عن طريق إيضاح المعاني و تدريبه على قراءة المواد السهلة ذات المعاني الواضحة لديه.
- الإبدال: كَأَن يضع التلميذ حرفا مكان آخر بأن يقرأ كلمة "يعفو" "يفعو" بوضع الفاء مكان العين و هكذا. و مما يساعد على علاج هذا الأمر أن تكون المادة المقروءة سهلة

بالنسبة للتلاميذ، بحيث يستطيع التلاميذ قراءة الكلمات و فهم معانيها من السياق، كما يُعَالج هذا أيضا عن طريق تنمية مهارة الفهم و الإستبصار.[1]

- القلب: و ينشأ عن وضع كلمة مكان كلمة أخرى، كأن يقرأ التلميذ مثلا: "على عزم أهل القدر تأتي العزائم" بدلا من "على قدر أهل العزم تأتي العزائم" و قد يكون ذلك لتفاوت الكلمات و الأصوات التي تتألف منها الجملة حسب أهميتها عند القارئ فالكلمات ذات الأثر الأكبر عند الطفل تسبق الأخرى أَحْيَاناً. و علاج ذلك يكون بالتّأني في القراءة و تأمل المعنى.
- الحذف: قد يقرأ التّلميذ مع نسيان بعض الكلمات في أثناء القراءة، و قد يكون ذلك نتيجة ضعف الإبصار أو السرعة أو فهم المعنى من السياق بصرف النظر عن الكلمة المحذوفة ولعلاج هذا الخطأ يجب تدريب التّلميذ على التّأني في القراءة و التدريب على الفهم والدقة في القراءة.
- القراءة المتقطعة: و يكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم، أو عدم الفهم الكامل للمقروء، و علاج ذلك يكون بتدريب الأطفال على كيفية القراءة الصحيحة من أول الجملة و الوقوف عند الفواصل و النقط، و يساعد على هذا أيضا أن تكون مادة القراءة سهلة بالنسبة للتلميذ و مكتوبة بطريقة صحيحة.[2]

2-صعوبات خاصة بالمعلّم:

هناك بعض الصعوبات ينبغي الإنتباه إليها لتسيير عملية تعلّم القراءة لدى التّلاميذ من بينها:

- العدد الهائل داخل الحجرة يعرقل التحكم في العملية التعليمية.
- عدم توفر الوسائل التعليمية التي تساهم في نجاح التعلّم.
- البرنامج المطوّل لجميع المواد.
- إفتقار المؤسسات التربوية للمكتبات المدرسية و للوسائل التعليمية.

[1] اللّغة العربية تكوين المعلمين، وزارة التربية الوطنية الجزائر، المستوى الثانية، الإرسال 2 + 3 .د،ط/د،ت/ ص 48.

[2] المرجع نفسه ص 49..

- غياب عنصر التشويق في أغلبية نصوص القراءة.
- نقص التكوين للمعلّمين و النّدوات.
- وجود حروف تنطق و لا تكتب مثل: طه، ذلك، هذا... وحروف تكتب ولا تنطق الواو في عمرو واللام في الشمس. أما المشكلة الأخرى فتكمن في تشابه شكل الحروف الباء– التاء– الثاء وفي تشابه نطقها (صوتها) مثل الزاي – الذال – السين والثاء.
- تعدّد صور الحرف الواحد بإختلاف موقعه في الكلمة فعلى سبيل المثال يكتب حرف الجيم على النحو التالي:

جمل: في أول الكلمة.

عجمي: في وسط الكلمة.

فرج: في آخر الكلمة.

وكذلك حروف الكاف و العين و الغين و الحاء و الخاء و الميم و الياء و غيرها من الحروف.

المطلب الثاني: طرق تحسين مردودية نشاط القراءة.

1-من حيث الطريقة "استعمال الطرق الفعالة":

هناك وسائل كثيرة تعين في عملية القراءة للمبتدئين، ومن أهم هذه الوسائل:

البطاقات:

فالبطاقات من الوسائل الفعالة التي تساعد في تعليم الأطفال؛ القراءة و ذلك من خلال مواقف و أنشطة فعالة و مشوقة و من أمثلتها:

بطاقات الأسماء: و تكتب فيها أسماء الأطفال بحيث يكون لكل طفل ثلاث بطاقات يكتب في كل واحدة منها اسمه ثم يلصق واحدة من البطاقات الثلاث و الثانية تبقى معه و الثالثة مع المعلم و تستخدم هذه البطاقات بطرق مختلفة، و يتم تدريب التلاميذ عليها كأن تختلط

بطاقات الأطفال، و يتم التعرف عليها بواسطة التلاميذ بحيث يستخرج كل تلميذ بطاقته من بين البطاقات المختلفة.

بطاقات أسماء الأشياء: تكتب بطاقات بأسماء محتويات حجرة الدراسة، أو بأسماء الأشياء التي يعرفها التلاميذ. كالباب و النافذة و السبورة، و تلصق كل بطاقة على مسماها، ومثل هذه الابطاقات تساعد الأطفال على التعرف على الكلمات و الربط بين االأشياء وأسمائها.

بطاقات تنفيذ الأوامر: و هي بطاقات يكتب عليها أوامر مثل اجلس، قف، ارفع أصبعك، افتح الباب...إلخ، يقرأ كل تلميذ بطاقته بطريقة صامتة ثم ينفذ ما جاء بها.

بطاقات الكلمات و الجمل المتماثلة: وهي بطاقات مكتوب فيها كلمات و جمل، توزع على التلاميذ و يكتب المعلم، الكلمة أو الجملة على السبورة، و على التلميذ أن يضاهي بين البطاقة الموجودة عنده و بين ما هو مكتوب على السبورة.

بطاقات الأسئلة و الأجوبة: تكتب مجموعة من البطاقات بعدد تلاميذ الفصل، و في نصف هذه البطاقات أسئلة، وفي النصف الآخر إجابات عن هذه الأسئلة، و توزع البطاقات بحيث يقرأ كل تلميذ من التلاميذ الذين معهم أسئلة بطاقته، و يرد عليه التلميذ الذي معه بطاقة الإجابة الصحيحة على هذا السؤال.[1]

بطاقات القصص القصيرة المجزأة: و في هذه البطاقات أجزاء من قصة، يطلب من كل تلميذ أن يعيد ترتيب هذه البطاقات بحيث تكون القصة.

بطاقات القصة الناقصة: و هي بطاقات كتب على كل واحد منها قصة قصيرة مجهولة النهاية و على كل تلميذ أن يكمل القصة التي معه.

مزايا البطاقات: للبطاقات فوائد و مزايا عديدة من أهمها:

- حث التلاميذ على زيادة معدل سرعتهم في القراءة.
- مزج اللعب بالتعليم.
- التعليم عن طريق النشاط.

[1] ينظر: اللغة العربية، تكوين المعلمين، وزارة التربية الوطنية، المستوى الثانية، د، ط/د، ت/ ص 37-38.

- التدريب على عدد من المهارات الأساسية: كالتعرف على الكلمات و الفهم وحسن الإلقاء، و سلامة النطق وسلامة الهجاء و تنمية أساليب التعبير.

لوحات الخبرة:

القراءة تعتمد على خبرات التلاميذ في اختيار مادتها، و أن نشاط التلاميذ الذي يقومون به من رحلات و زيارات أو مشاهدة أفلام أو غير ذلك يجب أن تتكون منه مادة القراءة، أي أن التلاميذ قد يدونون ما فعلوه في ممارسة نشاط معين على لوحة من الورق المقوى و تسمى هذه لوحة الخبرة.

فقد يقوم المعلم بعد زيارة متحف أو حديقة بإلقاء أسئلة عن هذه الزيارة بماذا تُسمى؟ وقد يقول أحد التلاميذ نُسمّيها "زيارة إلى متحف العلوم" و قد يقول آخر نسميها "زيارة إلى حديقة الحيوان" ويقوم المدرس بتدوين ذلك، و يقوم التلاميذ بقراءته بعد ذلك.[1]

و يجب أن يُراعى في هذا النشاط ما يأتي:

أن تسجل الجُملُ التي نَطَقَ بها التلاميذ كما هي قدرَ المستطاع.

أن يراعى عند تدوين هذه الجمل أن تتكرر فيها الكلمات المراد التعرف عليها بقدر كاف، و ألا تكون الكلمات الجديدة من الكثرة بحيث تصبح فوق طاقة التلاميذ.

أن تكتب هذه الجمل و الكلمات بخط النسخ الواضح، و أن يتابع التلاميذ كتابتها بأبصارهم.

أن تلصق على اللّوحة صورةً من اختيار التلاميذ تعبر عن الرحلة أو الزيارة أو النشاط الذي قام به التلاميذ.

[1] المرجع السابق ص 39.

معينات أخرى:

هناك أدوات ووسائل أخرى تعين في تعليم القراءة و هي عبارة عن وسائل سمعية وبصرية كالصور و الأفلام و التسجيلات و الرسوم البيانية و الخرائط و الكرة الأرضية والبرامج الإذاعية و المتلفزة...[1]

إستخدامها: لاستخدام هذه المعينات السمعية و البصرية يجب أن يراعى ما يلي:

أن هذه الوسائل أدوات معينة فقط: و أنها تساعد المدرس في عمله، و لكنها ليست بديلة له.

أن هذه المعينات التي يستعين بها المدرس يجب أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ.

أن تكون مُيسرة و مُتاحة، و يُسهلُ العثور عليها.

2-من حيث المحتوى "القاعدة التكوينية للمعلّم":

لا شكّ أن لكفاءة المعلّم و مستواه دورًا أساسيًا في التحصيل الدراسي، فهو الذي يعرض المادّة العلمية و يحرص على التخطيط لدروسه و يراعي التّسلسل و الترابط كما يراعي مستوى التلاميذ في كلّ الأحيان، و لا يتحقق هذا إلا بمراعاة عدة جوانب من بينها:

- جعل التّلاميذ يستمتعون بالموضوع و جماليته بدرجة كبيرة.
- الحرص على إستخدام لغة سليمة و معبرة و مناسبة لمستوى المتعلمين باستمرار.
- تنوع في الأهداف السلوكية و الأنشطة بأن تكون غاية المعلّم هو إكساب المتعلمين المفاهيم و القيم و المبادئ و السلوكيات الإيجابية من خلال المنهج المقرّر، و أن يشمل الدرس تحقيق الأهداف السلوكية بمستوياتها الثلاث: المعرفية و المهارية و الوجدانية.
- عرض المفاهيم بطرق واضحة لدى معظم التّلاميذ، و توظيفها توظيفاً فاعلاً في كلّ الأحيان.
- إستخدام الوسائط التعليمية و التقنيات التربوية بدرجة عالية من الكفاءة و الفعالية على أن تكون مناسبة لمستوى التّلاميذ.

[1] المرجع السابق ص 40.

- ابتكار بعض الوسائط لخدمة المادة الّتي يدرسها.
- الحرص على اِكساب المتعلمين أنماطًا سلوكية مرغوب فيها و بأساليب متنوعة.
- يكون قادراً على إثراء مادته التخصصية و التربوية بالقراءة و الإطّلاع.[1]

3-من حيث أساليب التقويم:

- طرح أسئلة متميزة من حيث الصياغة و التنوع، هادفة و محددة تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة.
- يراعي استمرارية التقويم و شموليته و تنوعه دائماً.
- يوظف نتائج التقويم في تحسين أداء المتعلمين دائماً بفاعليته.
- ينجز أعمال تقويم التلاميذ في مواعيدها بسرعة و يوثقها في السجلات بدقة.
- يحفز التّلاميذ على تقويم أدائهم ذاتياً.[2]

و عليه فإنّ عملية القراءة تخضع لمجموعة من المؤثرات الداخلية و الخارجية، قد تتعلق أحيانا بالمعلم و طريقته في تدريس نشاط القراءة، أو قد تتعدّاه إلى وجود أعراضٍ نفسيّة، أو خلل عضويّ عند الطفل المتعلّم. و هو الأمر الذي يجب أن يلاحظه المعلّم و يُحسنُ التعامل معه، لأجل حدوث فعلٍ تربويّ سليم.

[1] رقيق ميلود، التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي د،ط/ 2012، ص 108.

[2] المرجع نفسه، ص 109.

الفصل الثالث:دراسة ميدانية حول واقع التطبيق التربوي في تدريس نشاط القراءة

المبحث الأول:الإطار النظري للدراسة

1_التدريس بالأهداف:

أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج التدريس بواسطة الأهداف، وينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:

أَن التلاميذ يتعلمون أفضل إذا ما اِطلعوا على الأَهداف المرجو تحقيقها،مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز اِنتباههم ومعرفة مستوى الأَداء ينبغي أن يصلوا إليه ،كما أن الأخبار بالأهداف كفيل بإنتاج التغييرات المطلوبة في العديد من الحالات وأَن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جُهُودهم واختيار المضامين التعليمية، والطرائق والأساليب الملائمة، وتقويم المتعلم والمعلّم والعملية التعليمية برمتها لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه[1] ولقد ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة، منها[2]

- وعي الأساتذة بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي يشكل دقيق .
- ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها.
- تصنيف الأهداف إلى المعارف ومهارات ومواقف.
- ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي.
- استثمار أدوات و وسائل جديدة للتقويم.[3]

وعلى الرغم من النّجاح الذي حققه النموذج إلا أنه تعرض لانتقادات شديدة أَهمها:

[1] عبد الله قلي وفضيلة حناش.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،التربية العامة،سند للتكوين المتخصص،ص38.

[2] http://www.mediafire.com/?h5tm4wejnt4_

[3] http://www.mediafis.com/hbtm/wejut

أن الأهداف السلوكية تركزت على الأعْراض، فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببا بل نتيجة، وهو ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد، ومن تم فإن التّركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معين وإهمال الأسباب التي أحدثته .

اتجاه الأهداف السّلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية، حيت تحدد الأهداف سلفا ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التّلاميذ على بلوغ تلك الأهداف ويتوقع بذالك المدرس والمتعلم في قوالب جامدة. إن الإنشغال بالأهداف يشوه التربية ويشوه اسمى ما فيها من بعد يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.[1]

صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت مجهود المعلم.[2]

ومن هنا يمكن القول أن التعليم بواسطة الأهداف يتوهم أن مجرد معرفة التلاميذ بالأهداف كفيل بتحفيزهم على الخلق والإبداع، غير أن هذا الإعتقاد ليس دائما صحيحا، لأن ثمة عوامل ذاتية واجتماعية تتدَخل في عملية التعلّم، كما أن معرفة المتعلم بالنتائج المراد تحقيقها من التعلم ، يؤدي إلى نتائج سلبية.

فهو لا يترك مجالاً للأحداث الطارئة من جهة وَلا يسمح للمتعلّم بتحديد أَهدافه الخاصة من جهة أخرى[3] وإنطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص إنصب إهتمام الباحثين على طريقة جديدة للتفكير و العمل، فظهر مفهوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

2- المقاربَة بالكفاءات :

إن منطق المقاربَة بالكفاءات بدوره حَوّل المدرسة، من مهمة تكوين الطالب خَزَّانٌ للمعرفة إلى مهمة تكوين الطالب المتفاعل معها، بمعنى إنها قد نقلت المتلقي من التعليم إلى المتعلم، ومن الحفظ المجرد إلى الخبرة

[1] عبد الله قلي و فضيلة حناش ص 38.

[2] المرجع نفسه ص 38.

[3] جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط 3 1991، ص 58-59.

و القدرة و الكفاءة، ومن المعرفة المجزأة إلى المعرفة المتكاملة، ومن التَّكْدِيس العلمي إلى الفاعلية العلمية[1] فهي تَبْنِي في الطالب مظاهر التنوع والتفرد و الإختلاف مع الاعتماد على توظيف مكتسباته ومواجهة وضعيات مشكلة، وبذلك يكون الفعل البيداغوجي قد تحول تحولاً جِذريا مُعْتَمِدًا على مقارَبَة منهجية ديناميكية خاصتها الإِدماج في تفعيل النشاطات التعلمية.....

ممّا يَجْعَلُ الفعل التربوي يَتَلاَءَمُ بمضامينه العلمية الثقافية بالمتغيرات المحلّية وَ الإِقليمية و العالمية ليكون المتلقي ايجابي التفكير والفعل على دراية بما يجري في واقع حياته مُتَفَتِحًا على بيئته ليقوم بدوره كمواطن فاعل ، اذن فقد تحول التعليم بفعل هذا التغير الكبير إِلى ورشة اِستثمارية كبرى.[2] و يُعرِّفُهَا دوجيزر كالتّالي«: الكفاءة عبارة عن مجموعة من القدرات تُتِيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشَكل يتميز بالوجاهة نسبيا»[3]

إذن فالمقاربة بالكفاءات approche par compétences هي بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكل ما تَحْمِلُهُ من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الإجتماعية ومن ثمّ في اِختيار منهجي تمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها . و ذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[4]

أما في المجال التربوي فإن للكفاءة تعاريف عديدة نذكر منها:

– هي مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات و مهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشكل، و تنفيذ مشاريع.

[1] الحاج قويدر غبد اللطيف تحت اشراف مفتش التربية و التكوين ،الملتقى التكويني لاساتذة اللغة العربية بثانوية الرائد سي زوبير بتيارت يومي 26و27 اكتوبر 2003_2004 ص 03.

[2] المرجع نفسه ص :03.

[3] عبد القادر بن يونس،مقاربة التدريس بالكفاءات، مجلّه المعلّم، جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان ص 191.

[4] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. دار الخلدونية القبة القدسية . الجزائر،د،ط/د،ت/ص11

– أو هي جملة منظمة و شاملة لنواتج التعلم التي تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية« مدرسية ، مهنية أو غيرها »و هي تتطلب تدخل قدرة من القرارات المختلفة و معارف في مجال معرفي محدد.

أو هي القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف.

أما الكفاية التعليمية فهِي قدرة المتعلم على السلوك بطريقة معينة في موقف معين، لكي يحدث تأثيرًا عمليًا واضحًا ملموسًا يتّفق والذين يعمل معهم في البيئة.

أو هي مجموعة المهارات و المعارف و الأساليب و أنماط السلوك التي يُبديها المعلّم بشكل ثابت و مستمر في أثناء التدريس.

أَو هي حالة التمكن من المعلومات وَ الأَحكام و المهارات أَو القدرة على أَداء واجب معين.

و عرفها "كُود" بأنها القدرة على تطبيق المبادئ و التقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العلمية.[1]

فالكفاءة مجموعة من المهارات الجسمية و الحسية، و المهارات العقلية و المهارات الوجدانية يمكن ملاحظتها و قياسها و الحكم عليها بالنجاح أو الفشل.[2]

ب-خصائص الكفاءة و أَنواعُها:

1–خصائص الكفاءة: تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص نذكر أهمها كما يلي:

– توظيف الكفاءة لمجموعة من الإمكانات: ترتبط الكفاءة بإجمالها بمجموعة من القدرات ، والمعارف والمهارات ، لذلك فإن أهم ميزة لها تتمثل في جمعها المنتظم لتلك الوحدات.

[1] محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية 2007 ،ص:51

[2] أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، عمار القرني باتنة/د،ط/2007، ص:09

- الكفاءة ذات طابع نهائي:

تمتاز الكفاءة بطابعها النهائي، من هنا فالتلميذ يقوم بتوظيف مجموعة من التعليمات تهدف إلى تحكمه في عمل ما أو بحل مشكلة مطروحة في أنشطته المدرسية.

- **الخصوصية:**

ترتبط الكفاءة عادة بمجال معين أو مهنة معينة، كمثال على ذلك: قد تُنَمِي في التلميذ مهارة حلّ مشكلة رياضية ما، لكن ذلك لا يَعْنِي أننا نمينا في الوقت ذاته مهارات أخرى.[1]

-مفاهيم مكونة للكفاءة:

-القدرة:

هي استعداد مكتسب أو متطور يسمح للفرد في أداء نشاط بدني أو فكري معين و مفادها القيام بنشاط أو أداء مهمة أو حقيقة فعلية إلا إذا كانت متينة تتطور بالتجزئة و بمظاهرة التعلّم الخاصة.

-الإستعداد:

هو بنية فطرية أو مكتسبة للتلميذ تعتمد على القيام بأنشطة تعليمية نوعية ذات طابع خصوصي ، يساعد الإستعداد على القيام بمردود عملي مُرْضٍ في ميدان معين.

-المهارة:

وسيلة للتعلم ترتبط بالإستخدام الفعال للمجال المعرفي العاطفي، وَ الأخلاقي أو أي مَجَالٍ آخر كما تعرف بأنها "قدرةٌ" مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة و التحكم و الذكاء و السهولة.

[1] بن دريدي فوزي، الوافي في التدريس، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة، الجزائر، د،ط/د،ت/ ص 27.

أنواع الكفاءات:

يمكن التمييز بين أربع كفاءات و هي:

-الكفاءات المعرفية:

و تتضمن المعارف و المعلومات و القدرات الفعلية الضرورية لآداء الفرد مهمة معينة.

-الكفاءات الأدائية:

و تتمثل في المهارات الحركية خاصة في حقل الموارد التكنولوجية و الموارد المتصلة بالتكوين البدني والحركي و أداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من الكفاءات المعرفية.

-الكفاءات الوجدانية:

و تشير إلى آراء الفرد اتجاهه وَ ميوله وَ معتقداته و سلوكه الوجداني وَ تُغَطِّي جوانب كثيرة منها:

-اتجاهه نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها.

-تقبله لنفسه و ميوله نحو المادة التعليمية.

-الكفاءات الانتاجية:

و يتعلق الأمر في هذه الكفاءات بالإثراء و نجاحاته في الميدان . أَي نجاح المختص في أَداء عمله(إلى ما يؤديه لكن ما يترتب عن ما يؤديه).[1]

و يتضح من خلال التعريفات العديدة لنظام المقاربة بالكفاءات أنها لا زالت قيد الضبط الاصطلاحي، كما أنها لازالت قيد التجربة، لذلك نجد تداخلاً في المصطلحات المستعملة (كفاية، كفاءة...).

[1] محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، هيئة التأطير بالمعهد، 2006/د،ط/ص 49.

المطلب الثاني: الإطار التطبيقي

الدراسة الميدانية:

عينة الدراسة: تمثل عينة الدّراسة مجموعة من المعلمين ذوي خبرات متباينة في مجال التدريس، معظمهم من معلمي اللغة العربية، ينتمون إلى مدارس مختلفة...

الإطار الزماني و المكاني للدراسة: لقد جرت الدراسة الميدانية، أثناء الفصل الثالث من عام 2016/2015 بابتدائيات تابعة لدائرة مغنية...

أداة الدّراسة: تمثلت أداة الدّراسة في اِستبيان مخصص لقياس الفرق الوارد بين طريقة المقاربة بالأهداف و طريقة المقاربة بالكفاءات أتبع بمجموعة من الأسئلة التي تهدف لقياس مدى وعي و إدراك المعلمين للفرق بين الطريقتين.

شكل الاِستبيان: يتكون من جزأين:

الجزء الأول: يشمل المعلومات الشخصية للمعلمين، الإسم، اللقب، الخبرة، الإطار، الصفة.

الجزء الثاني: يشمل أسئلة موجهة للمعلّمين.

تقدير درجة الاِستبانة، تتمثل طريقة الاِستبانة في اختيار إجابة واحدة (نعم/لا).

أبعاد القياس:

الفرق بين طريقة التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات.

جدوى طريقة التدريس بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة.

تقديم نتائج الاِستبانة:

إحصاء البعد الأول.

إحصاء البعد الثاني

تفسير و مناقشة النتائج.

إلى السادة الأساتذة المحترمين:

هذا الاستبيان يخص تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية. إنّ الهدف الرئيسي منه هو الوصول إلى أنجح الطرق لتقديم نشاط القراءة ودراسة بعض المشكلات التي تواجه المعلم والمتعلم. وممّا لا شك فيه أن خبراتك القيمة في التدريس وتعاونك معنا هو دعم للبحث عن الحلول من أجل تدريس أفضل.

شكراً مسبقاً

الطالبة الباحثة

- **ملاحظة ضع علامة (×) أمام العبارة التّي تؤثر اختيارها:**

1- الاسم واللقب:.....

2- الخبرة:.....

3- الإطار:.....

- **ما عدد الساعات المخصص لتدريس نشاط القراءة للتلاميذ في المدارس الابتدائية؟**
- .....
- **هل قمت بأخذ تكوين بالجامعة لتعلّم تدريس القراءة للتّلاميذ؟**
- **نعم** **لا**
- **ما هو رأيك حول نصوص القراءة في كتاب التلميذ العالي؟**
- **سهلة** ☐ **صعبة** ☐

- **ماهي الصعوبات الّتي يواجهها التّلاميذ خلال نشاط القراءة؟**
- ☐ **صعوبة التحكم في الكلمات**
- ☐ **الكلام والقراءة المتقطعة**

- **ماهي الطريقة الّتي يتبعها المعلّم لتدريس نشاط القراءة؟**
- ☐ **المقاربة بالكفاءات.**
- ☐ **المقاربة بالأهداف.**
- **ماهي الصعوبات الّتي يواجهها المعلّم أثناء تدريس نشاط القراءة في ظلّ المقاربة بالكفاءات؟**
- .....
- **هل تعتقد بضرورة إبداء رأيك حين وضع منهاج اللّغة؟**
- **نعم** **لا**
- **هل يحتاج منهاج اللّغة إلى تغيير؟**
- **نعم** **لا**

تعليقات و ملاحظات:

اِستدعت منهجية البحث في الميدان التربوي إلحاق الجانب النظري من الدّراسة، بجانب آخر تطبيقي، تم فيه اختيار مجموعة من الأسئلة ذات الصلة بموضوع الدّراسة حيث ارتبطت معظمها حول جدوى طريقة المقاربة بالكفاءات التي جاءت كنتيجة للإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية الجزائرية عوضا عن طريقة المقاربة بالأهداف.

كما عُنِيت أسئلة الإستبانة بتوضيح مدى وعي المعلم الجزائري بهذه الإصلاحات، ومدى تطبيقها في الواقع التعليمي الجزائري، وخاصة فيما يتعلق بتعليم نشاط القراءة.

اِقتضت طبيعة البحث الميداني أن نوزع عددًا من الاستبانات على مجموعة من المعلمين و المعلمات، مراعين عاملي الخبرة السابقة في تدريس نشاط القراءة.

ومن خلال القراءة الأولية لمعطيات الاستبانات اتّضح أن معظم الاسئلة تمت الإجابة عنها، وقد تجلى التباين واضحًا بين المستوجبين في وجهات نظرهم في الموضوع، وذلك بَدءًا بـــ:

السؤال الأول:

يتعلق السؤال الأول بعدد سنوات الخبرة لكلّ معلّم بالمدارس الإبتدائية و من خلال تحليل النتائج تحصّلنا على الآتي: خبرة المعلمين تراوحت ما بين خمسة إلى عشرين سنة، كما أنّه يجدر بنا الإشارة إلى أنّ كلّ المعلمين المشاركين في الاستبيان، متحصلون على شهادة ليسانس أدب عربي. ما عدَا واحدًا متحصلاً على شهادة ماستر أدب عربي.

و الجدول الآتي يوضح النتيجة:

جدول سنوات الخبرة.

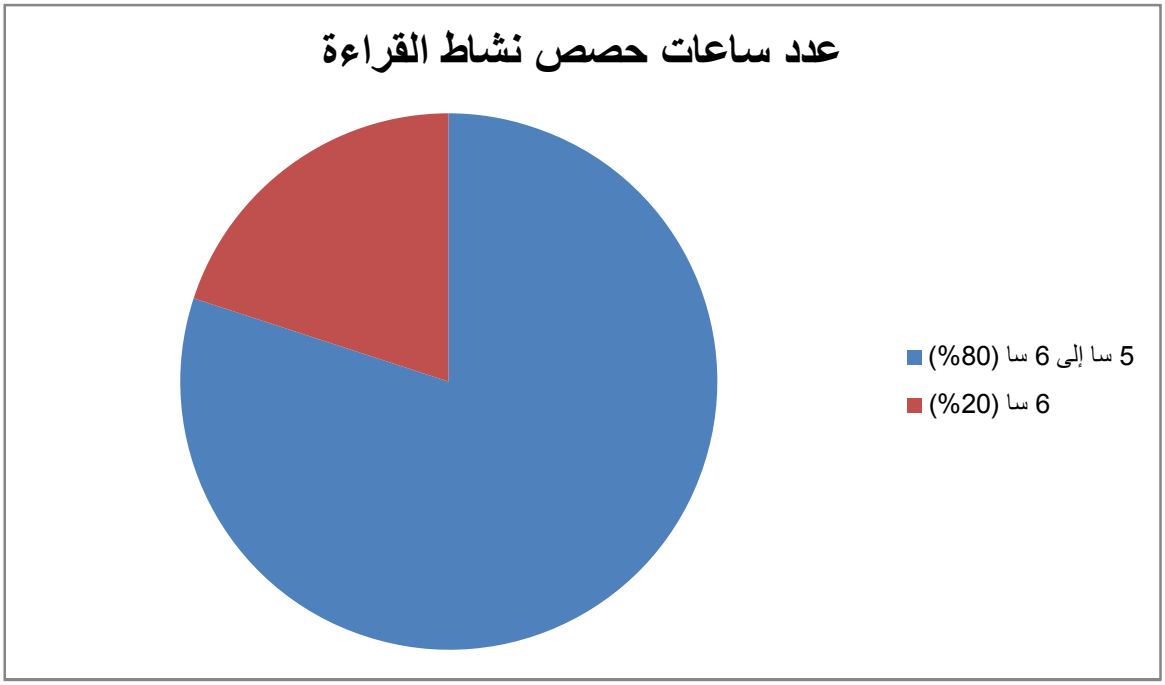
المعلمين	سنوات الخبرة
ثلاثة معلّمين	5سنوات
مُعلِّمَان (2)	7 سنوات
خمسة معلّمين	20 سنة.

السؤال الثاني: ما هو عدد الساعات المخصصة لتدريس نشاط القراءة للتّلاميذ في المدارس الإبتدائية.

السؤال الثاني يتعلق بعدد الساعات في الأسبوع التي يخصّصها المعلّم لتعليم القراءة لتلاميذ السنة الأولى إبتدائي، غالبية المعلمين 80% أقَرّوا بأن عدد الساعات تتراوح ما بين 5 إلى 6 ساعات في حين أن 20% من المعلمين أَقرّوا بأنّ عدد الساعات هو 6 ساعات.

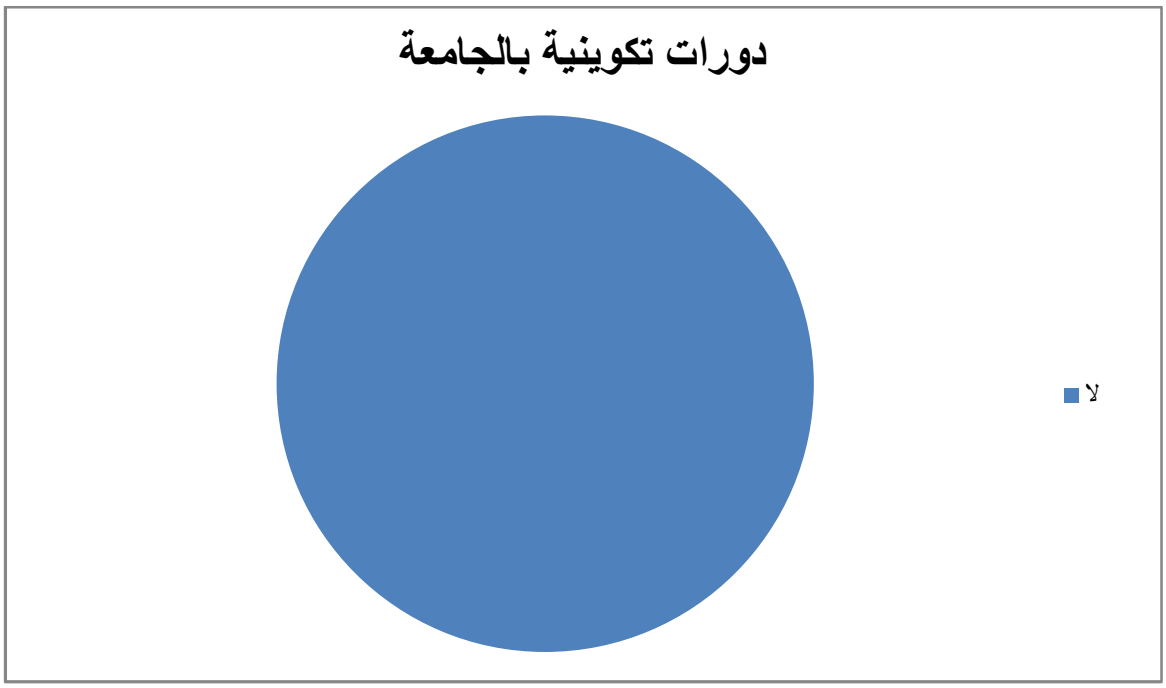
و نظرًا لهذه النتائج المتحصل عليها من هذا الإستبيان يمكننا القول بأن عدد الساعات المخصص لنشاط القراءة غير كافٍ، وَهَذَا ما أكّده جميع المعلّمين المشاركين في هذا الإستبيان.

والدائرة النسبية التالية توضح النتائج أكثر:



السؤال الثالث: هل قمت بأخذ تكوين بالجامعة لتعلم، تعليم القراءة للأطفال.

السّؤال الثالث يتعلق بالدورات التكوينية الّتي يأخذها المعلّمون في الجامعة والّتي تتعلق بكيفية تدريس نشاط القراءة للأطفال و لسوء الحظ كلّ المعلّمين 100% أكّدوا عدم خضوعهم لأي دورة تكوينية مَا عَدَا بعض المحاضرات مَعَ مفتشي المدارس الإبتدائية والدائرة النسبية توضح ذلك:



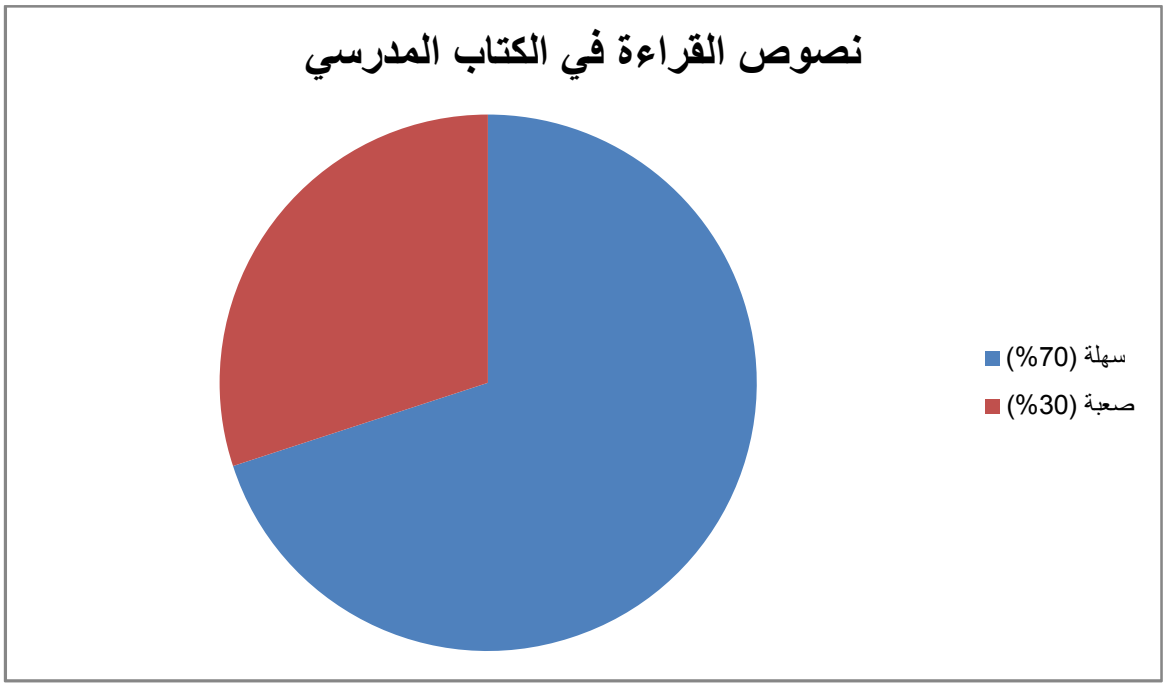
السؤال الرابع: ما هو رأيك حول نصوص القراءة في الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الأولى الابتدائي.

☐ سهلة

☐ صعبة

السؤال الرابع يتعلق بنصوص القراءة المقترحة من قبل وزارة التربية للسنة الأولى إجابات المعلمين أشارت أنّ 70% من المعلمين يجدون النصوص جدّ سهلة في حين أنّ 30% عبّروا عن عدم تلاؤمِ النصوص لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي و هذا نظرًا لصغر سنهم وعدم إتقانهم للّغة بشكل تام.

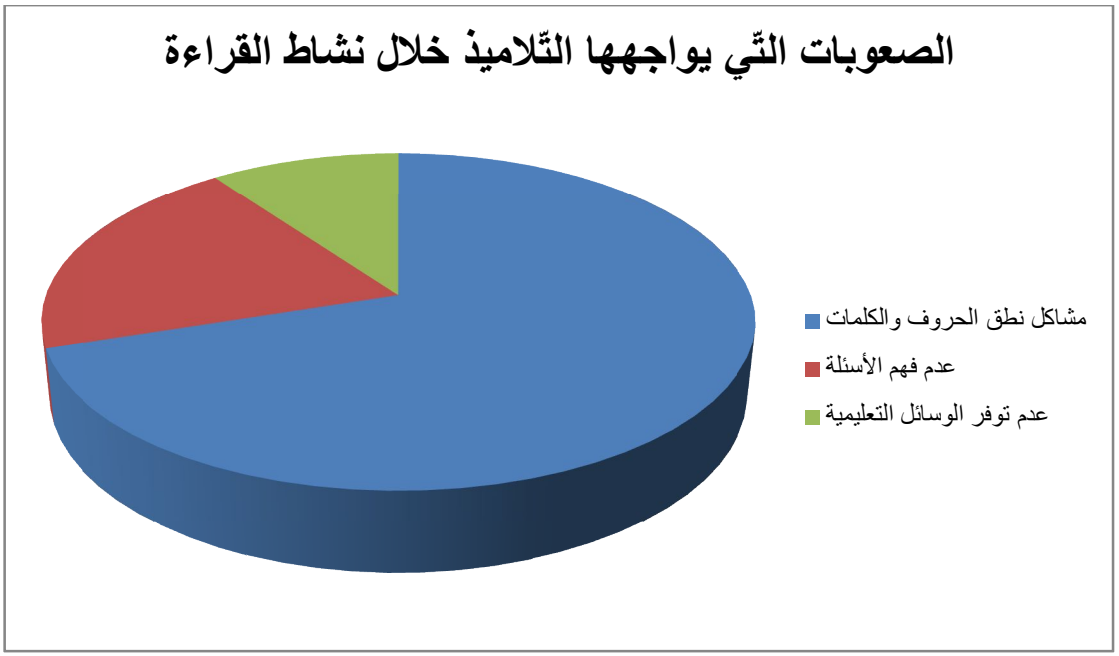
ولهذا لابدّ على وزارة التربية أن تقوم بإعادة النظر في النصوص المقترحة للسنة الأولى و الدائرة النسبية التالية توضح النتائج أكثر:



السؤال الخامس: ماهي الصعوبات التي يواجهها التّلاميذ خلال نشاط القراءة؟

السؤال الخامس يتعلق بالمشاكل والصعوبات الّتي يواجهها التّلاميذ.

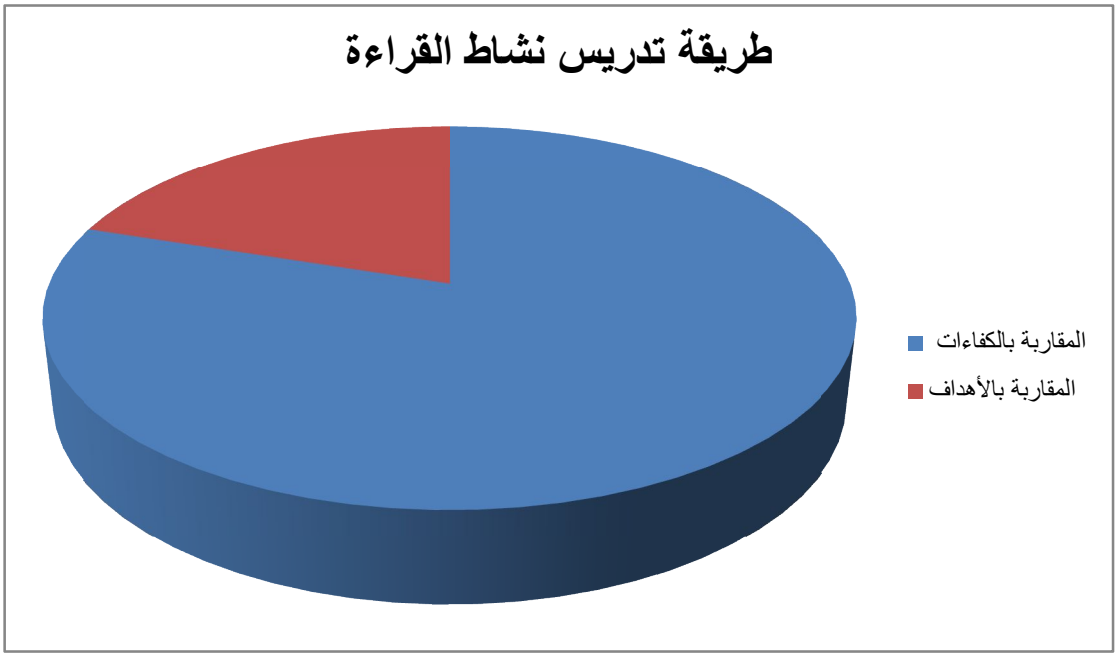
إجابات المعلّمين 70% أكّدت أنّ معظم التلاميذ يواجهون عدم إتقانهم لجميع الحروف، في حين أنّ 10% من المعلّمين أكّدوا عدم فهم التّلاميذ لأسئلة المعلّمين نظراً لصغر سنّهم كما أنّ جميع المعلّمين يستعملون اللّغة العربية الفصحى، كما أنّ 20% من المعلّمين عبروا عن عدم توفر الوسائل التعليمية التّي تساعد المعلّم في إلقاء درس القراءة في ظل المقاربة بالكفاءات الدائرة النسبية توضح النتائج أكثر.



السؤال السادس: ما هي الطريقة التي يتبعها المعلّمون لتدريس نشاط القراءة؟

- ☐ المقاربة بالكفاءات.
- ☐ المقاربة بالأهداف.

السّؤال السادس يتعلق بالطريقة التي يتّبعها المعلّمين لتدريس نشاط القراءة 80% أكّدوا على إتباعهم طريقة المقاربة بالكفاءات في حين 20% مازالوا يعتمدوا على الطريقة القديمة بالأهداف وهذا نظرا لعدم فهم ما هي طريقة المقاربة بالكفاءات.

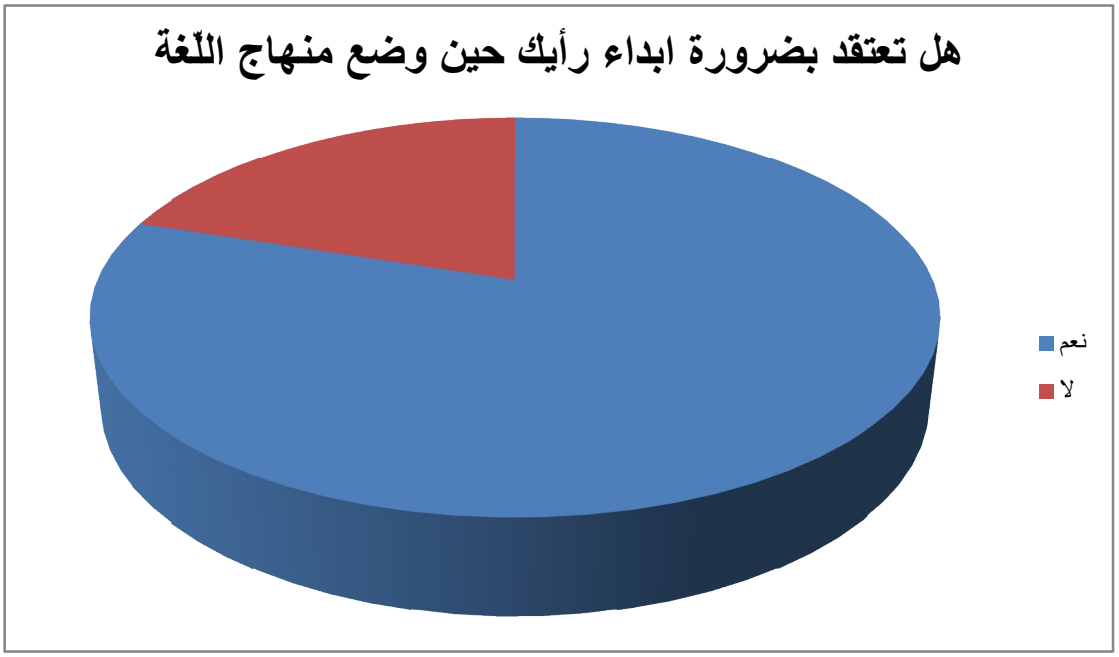


السؤال السابع: ما هي الصعوبات التّي يواجهها المعلّم أثناء تدريس نشاط القراءة في ظل المقاربة بالكفاءات كل المعلّمين أكّدوا على أنّ اكتظاظ الأقسام هو السبب الرئيسي الذي يحول عن عدم إمكانية تطبيق المقاربة بالكفاءات كليّا.

السؤال الثامن: هل تعتقد بضرورة إبداء رأيك حين وضع منهاج اللّغة؟

- 80% نعم
- 20% لا

فيما يخص دور المعلّمين في وضع مناهج اللّغة أو الكتب، فقد وجدنا أنّ الأكثرية المطلقة لم تسهم في تحديد المناهج أو اختيار الكتب، حيث أنّ ملا لا يقل عن 80% ترى ضرورة اشراف المعلّم في ذلك، كما لمسنا من خلال آراء المعلّمين أنّ هناك شعوراً ينمّ عن الاعتقاد بأنّ الجهات المعنية تقف موقفا سلبياً من اقتراحات المعلّمين وأرائهم، أولا تُغيِرُهاَ اهتماماً ملموساً، وهذا الشعور يتطلب اتخاذ الجهات الوصية في الوزارة تدابير تشعر المعلّمين بمتابعتهم لما يشغل بالهم واهتمامها الجديّ بمقترحاتهم.



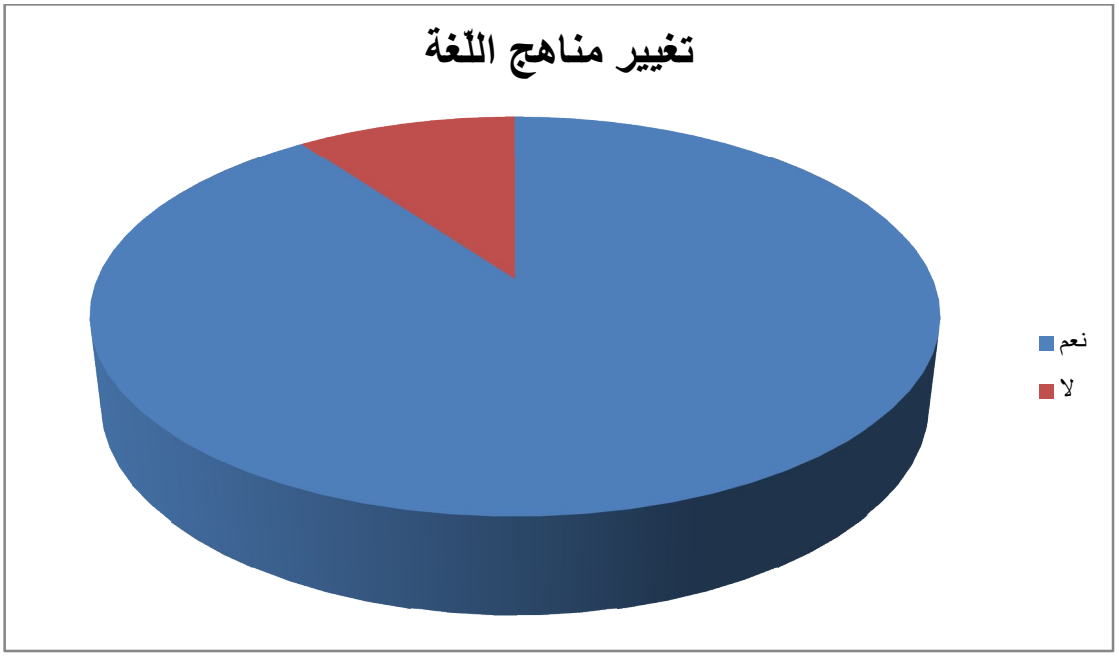
السؤال التاسع: هل يحتاج منهاج اللّغة إلى تغيير؟

- 90% نعم
- 10% لا

يرى معظم المعلّمين 90% أنّ مناهج اللّغة العربية ما تزال في حاجة إلى تغيير عام ويصدق القول نفسه على الكتب المقرّرة للتدريس، وقد تبيّن أنّ أهم الأسباب المبرّرة للتغيير:

- تركيز المناهج على الكم في مختلف المواد.
- احتواؤه على موضوعات غير شيّقة أو ملائمة لأذواق الجيل الجديد ومتطلبات العصر.
- الطريقة الجافة أو الجامدة الّتي تعالج بها محتويات الكتب.
- عدم توافق محتوى المناهج مع الكتب من جهة ومع الوثيقة المرفقة بالمنهاج من جهة أخرى.
- تتبنّى المناهج التربوية وبدرجة أولى المواضيع الوطنية أكثر منها التربوية، أي كون أن المنهاج يوضع ويقرّر في أعلى هرم في السلطة فهذا يجعله يخضع لتعصب وطني يظهر جلياً في نوعية المواضيع، ومن ثمّ نوعية النصوص الّتي لها موضعية تجعلها بعيدة عن متطلبات وأذواق التلميذ المختلفة.

في حين أن 20% من المعلّمين يعارضون فيما يخصّ تغيير منهاج اللّغة العربية.



السؤال العاشر: ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها لتحسين تدريس نشاط القراءة في ظلّ المقاربة بالكفاءات اللائحة التالية تتضمن مختلف الاقتراحات التي تفيد التلميذ في اكتسابه الجيّدة لمهارة القراءة والمعلّم لتحسين أدائه.

أراء المعلمين حول التعليم بالكفاءات و بالأهداف (القراءة):

الاسم واللقب: ع. م

الأقدمية: 26 سنة

الإطار: أستاذ مكون

إنّ الهدف من تعليم القراءة هو أن نصل بالمتعلّم إلى النطق السليم والتعبير السديد بنوعية الشفهي والكتابي، وأن يتذوّق مختلف النصوص.

في الحقيقة لم نلمس أيّ تغيير ملحوظ مميّز بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. اللّهم إلاّ في اختلاف المصطلحين وأنّ كل ما ورد في النظام الجديد في الحقيقة كان الأستاذ يشير إليه ضمنياً، فأصبح الآن يؤكده كتابياً على مذكرته أو على كراس التلميذ.

الاسم واللقب: ط. عمر

الأقدمية: 14 سنة

الإطار: أستاذ مكون

إذا كانت اللّغة العربية رافداً من روافد الهوية الجزائرية كان الأجدر بالمدرسة الجزائرية أن تولي اهتماماً بالغاً لتجعل من الناشئة مواطنين فاعلين قادرين على التأثير على المجتمع، ومن خلال ذلك يقفون على الإرث الحضاري ويثمنونه.

أرى من خلال تجربتي المتواضعة أنّ التدريس بالكفاءات إنّما هو امتداد للتدريس بالأهداف.

ذلك لأن النظرة السابقة كانت تسعى إلى ترجمة مكتسبات التلميذ إلى سلوكات إجرائية وظيفية، وهذا ما تَلْمَسُهُ في الطريقة المنتهجة في عملية الإصلاح، غير أن ثمة فرقاً بسيطا بينهما هو أنّ التدريس بالكفاءات يعتمد على ما يسمّى بالمقاربة النصّية، أي أنّ النّص هو نقطة الارتكاز في تقديم نشاطاتها، كما ينبغي أن يكون المتعلّم في عملية الإصلاح هو الفاعل و يبقى الأستاذ مرشداً، لكن ما هذه إلاّ وسائل ويبقى الهدف واحداً وهو إعداد المتعلّم إعدَاداً سليماً.

الاسم واللقب: ص. حياة

الأقدمية: 5 سنوات

الإطار: أستاذة متعاقدة

لقد احدثت طريقة جديدة في التعليم ألا وهي التدريس بالكفاءات، هذه الطريقة تجعل التلميذ هو المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلّمية، وما المعلّم إلا مرشد أو موجه، فما عليه إلاّ أن يضع التلميذ في مواجهة مشكلة ما بعد أن يكون قد زوده بالمفاتيح اللازمة لحل المشكلة ويتركه يبحث عن الحل المناسب.

أما طريقة التدريس بالأهداف فقد أثبتت فشلها لأنّها تعتمد على أسلوب التلقين بحيث يقوم المعلّم بحشودهن التلميذ بمعلومات جاهزة لا يبذل التلميذ أي جهد في تحصيلها على أن يعيدها للمعلّم في الفروض والاختبارات بحيث تصبح عملية اجترار.

يبدأ التلميذ في حاجة إلى أن يشارك في بناء معارفه بنفسه، وهذا يجعل التعليم أكثر رسوخا وثباتا، وعليه يمكن القول أنّ التدريس بالكفاءات هو الحل الأنجح لبناء أجيال قادرة على تحمل مسؤولياتها، ويمكن الاعتماد عليها في مختلف الموْفق.

الاسم واللقب: فراين. ر

الأقدمية: 8 سنوات

الإطار: أستاذة المدرسة الابتدائية

إنّ تمكين التلميذ من القراءة السليمة وهي المهارة الأساسية للّغة العربية. هي من أهم أهداف تدريس اللّغة العربية، ولا يتمّ هذا إلاّ من خلال اعتماد التلميذ على نفسه أكثر من ذي قبل.

الاسم واللقب: ب . سعاد

الأقدمية: 20 سنة

الإطار: أستاذة مكونة

إنّ التعليم يرمي إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهارات لغوية أمّا ما يميّز المقاربة الجديدة عن المقاربة بالأهداف هي:

- مساهمة التلميذ في بناء معارفه بنفسه، فالأستاذ ينشط ويوجه ويوجد الوضعيات المناسبة التي تسمح للتلميذ بالعمل.
- الحرص على دمج المعلومات والمفاهيم بصورة متكاملة ومنسقة.
- الحرص على عدم جعل الأفكار والمعارف متراكمة بالنسبة للتلميذ.
- السعي إلى تكوين المعارف المدروسة وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة.

الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

الاسم واللقب: أمال. ع

الأقدمية: 14 سنة

الإطار: أستاذة مكونة

أوّلاً علينا معرفة نشاط اللّغة في الابتدائي المتمثلة في: التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة، المحفوظات، ألعاب قرائية وكتابية نشاط الإدماج. بحيث أن المرحلة الابتدائية تعتمد على المقاربة بالكفاءات ضمن تسيير المنهاج التربوي الجديد الذي يساعدنا على تحديد ما يلي:

- الارتباط بالتطور العلمي والتطور التكنولوجي في جميع المجالات من جهة ومواكبة حركة المجتمعات من جهة ثانية، والسير نحو الدّقة والوضوح والتخطيط والأداء والتقويم بما أنّ كل تغيّر يمسّ العلم أو التكنولوجيا أو المجتمع يؤثر حتما في وظيفة التربية وأهدافها ويحتّم على القائمين عليها البحث عن مناهج جديدة وطرق وأساليب تمكّنهم من تحقيق ما يصبون إليه من غايات ومرامي.

وعليه يمكن القول إنّ تحديد الأهداف هو الخطوة الأولى بل الضرورية لكلّ عمل تربوي لأنّه تتجه نحو الدّقة والوضوح.

أمّا الآراء فهي متضاربة من رأي لآخر:

يقول أحد المربين:" إنّ التدريس بالأهداف الإجرائية يحل جميع المشاكل الّتي يعاني منها المعلّم أثناء تحضير وتقديم الدروس من جهة، كما يساعد على رفع المردود من جهة ثانية".

ويقول آخر:" إنّ تصميم مذكرات نموذجية بالأهداف له سلبيات منها:

تقييم المعلّم بشكل معين من جهة، والوقوف في طريق إبداعات وابتكاراته من جهة ثانية".

ولهذا لا نستطيع الجزم بسلبية الأهداف أو إيجابياتها، إضافة إلى أنّ المنظومة التربوية ونظرا لمواكبتها التطور الحالي علميا كان أو تكنولوجيا خاصة ما يعرف بالعولمة الّتي غيرت مجرى التفكير العربي والأجنبي،

فالأهداف لم تعد تفي بالغرض، لذا حلت مكانها الكفاءات، والّتي ذاع صيتها في مجال التربية وتبنّتها المدرسة الابتدائية.

خلاصة لآراء المعلّمين:

عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

العدد الهائل في القسم الواحد يعرقل التحكم في العملية التعليمية.

نقص التكوين للمعلمين و الندوات.

نصوص القراءة لا تناسب التلاميذ.

التلاميذ غير متحضرين للقراءة لغياب عنصر التشويق.

غياب الحداثة في الوسائل التعليمية "أجهزة كمبيوتر".

القانون الإلزامي بانتقال جميع تلاميذ السنة الأولى إلى السنة الثانية.

البرنامج المُطَوَّل يؤدي إلى ضعف الإستيعاب لدى التلميذ.

افتقار المؤسسات لأهم الوسائل التعليمية و المكتبات المدرسية.

التوقيت مجزأ بطريقة لا تساعد المعلم على آداء مهمته و لا تكفي لتقديم النشاط بصورة مقبولة و مفهومة للمادة (45 دقيقة للحصة الواحدة)

خاتمة

من خلال دراستنا لموضوع تعليمية نشاط القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء المقاربة بالكفاءات استطعنا الوصول إلى بعض النتائج نجملها فيما يلي:

- إنّ القراءة ضرورية في الحياة من أجل الوصول إلى أرقى المنازل والمراتب، وهي مفيدة لتنمية الفكر الإنساني وتغذية الروح والوجدان.
- يجب على التلميذ في المرحلة الابتدائية أن يتقن هذه المهارة بجميع الوسائل لأن إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة يسهل عليه القراءة بشكل أصحّ.
- إن أيّ خلل يمسّ عضوًا من الأعضاء التي تساهم في اكتساب مهارة القراءة، قد يؤثر سلبا في مردودية التلميذ، لذلك وجب معرفة الأسباب الكامنة وراء نفور التلميذ من هذه المهارة، والسعي إلى فهمها وتوجيهها خاصة إذا ما تعلقت بمرض من أمراض الكلام.
- إنّ كثرة التعريفات لمصطلح التعليم، قد أفرز على مستوى الواقع التربوي تباينا في الوسائل والطرق بين المعلمين ولذلك وجب على المعلم أن يختار الطريقة المناسبة وفقا للأهداف المرجوة.
- يعد التعليم التقليدي من أقدم الطرق التدريسية، وهو يعتمد على ثلاث محاور وهي المعلم، المتعلم، والمعلومة ويعرف أيضا في الأوساط التربوية باسم المقاربة بالأهداف، وهي من المناهج التي لازالت قيد الممارسة في المدرسة الجزائرية.
- إنّ نشاط القراءة لا يقل أهمية عن باقي المواد التدريسية إن لم يكن أهمها على الإطلاق، لّما تفتحه هذه المادة من أفاق معرفية أمام المتعلم من جهة، وما تزيده من ثقة بنفسه من جهة أخرى.
- في ظل تخبط واقع تدريس مادة القراءة بين الطريقتين القديمة المقاربة بالأهداف والجديد المقاربة بالكفاءات لم تجزم الدراسات الإحصائية الميدانية بجدوى إحدى الطرق دون الأخرى.

حلول و اقتراحات لمعالجة النقائص:

اختيار نصوص مسايرة للتطور و جعل التلميذ الجزائري يواكب المستجدات العلمية.

تقديم الدروس وفق تسلسل يسهل على التلميذ هضم ما يقدم له من معلومات.

البحث عن طرق جديدة في التدريس بوسائل حديثة تواكب العصر.

معرفة قدرة المتعلم على التفكير و الكشف.

تدعيم كتاب المعلم بسلسلة جديدة تساعده على تأدية مهامه.

التكوين المستمر من خلال ندوات متكررة و دروس نموذجية.

تقليص عدد التلاميذ في القسم حتى يتسنى للمربي التحكم في العملية.

تخفيض بعض المواد و ساعات العمل حتى يتمكن التلميذ من التفوق في عمله.

و في الأخير نقول أمر حسن أن نسعى لتحسين مستوى التعليم في مدارسنا، و لن يكتب النجاح لمنهج من المناهج إلا إذا تظافرت الجهود بين مدرسين و مؤطرين و خبراء منظرين، حتى يتكيف لواقع المنهج الذي تعيشه مدارسنا، فشتّان بين التنظير و التطبيق في الميدان، كما يجب أن تكون عملية الإصلاح نابعة من مرجعية المجتمع الجزائري بكل مقوماته، و انتمائه الحضاري للأمة العربية الإسلامية و تراثها الزاخر عند انتقاء النصوص.

وفي ختام مذكّرتي هذه بعون الله تعالى أتقدم بالشكر للأستاذة الفاضلة التي أشرفت عليها طيلة السنة الأستاذة: " نورية بن عدي"، وأرجو أن أكون قد ألممت بالموضوع و حققت الفائدة المرجوة.

قائمة المصادر

وَالمراجع

I. الكتب:

1- إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية، مكتبة أنجلو المصرية، مصر، القاهرة، ط4، 1971.

2- أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، عمار القرني، باتنة، د.ط، 2007.

3- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربية في التّعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء-ليبيا،ط1، 1996.

4- جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط3، 1991.

5- جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2000.

6- الحاج قويدر عبد اللّطيف، تحت إشراف مفتش التربية و التكوين لأساتذة اللّغة العربية بثانوية الرّائد سي زوبير بتيارت يومي 26 و 27 أكتوبر 2003، 2004.

7- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، ط8، 1980.

8- دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني نحقل تعلم اللغات ديوان المطبوعات الجزائر.

9- رشدي أحمد طعيمة، محمد السّيد مناع، تدريس العربية في التّعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، ط1، 2000.

10-رقيق ميلود، التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي، د.ط، 2012 ص 108.

11-عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف بمصر القاهرة، ط8.

12-عبد الغفار حامد هلال،أصوات اللّغة العربية،مكتبة وهبة، مصر، ط3، 1996.

13-عبد الفتاح أبو معال، تنمية الإستعداد اللّغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2000.

14–عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 1999.

15–عبد القادر بن يونس، مقاربة التدريس بالكفاءات، في مجلّة المعلّم، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، ص 191.

16–عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللّغوية، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 1998.

17–عبد الله قلي فضيلة حناش، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، التربية العامة، سند لتكوين المتخصص.

18–عطية محمد و آخرون، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط2، 1996.

19–علي تعوينات، التّأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

20–فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية القبة القدسية، الجزائر، د.ط، د.ت.

21–فهيم مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2001.

22–كال محمد بشر، علم اللّغة العام، الأصوات، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1980.

23–ماجد الصابغ، تحليل الأخطاء الشائعة و أثرها في تطور اللّغة العربية، دار الفكر اللّبناني، بيروت لبنان 1990.

24–محسن عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، 2007.

25–محمد الصالح حتروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، الوادي، بسكرة، 2011، د.ط.

26–محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، الجزائر، د.ط، 2006.

27–محمد حولة، الأرطفونيا علم اِضطرابات اللّغة و الكلام و الصّوت، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ط5، 2013.

28–محمد صالح سمك، فن التدريس للّغة العربية و انطباعاتها المسلكية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1995.

29–محمد كمال النحاس وآخرون، التربية لدور المعلّمين و المعلّمات، ج3، 1963.

30–محمود كامل، فتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللّغة العربية، دار الثقافة للطباعة و النشر، القاهرة، مصر، 1977.

31–مدخل إلى التدريس، الدريح محمد اتحليل العلمية التعليمية قصر الكتاب البليدة 2000.

32–نظريات التعلم والتعليم، رمضان القدافي الدار العربي للكتاب ليبيا، ط195/12.

33–هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار العلم الدولية، و دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2000.

II. الرسائل الجامعية:

رفيقة زناقي، أمينة سليماني، الجوانب المؤثرة في اِكتساب اللّغة عند الطفل، الأسرة و المؤسسات التربوية، مذكرة ليسانس، 2003.

III. منشورات وزارة التربية:

اللّغة العربية تكوين المعلّمين، وزارة التربية الوطنية الجزائر لمستوى الثانية الإرسال2 ،3، د.ط، د.ت.

IV. المواقع الإلكترونية:

V. http://www.mediafir.com/h5a.4wejut4.

VI. www.google.fr/googlarab.

VII. المجلات:

المجلة الجزائرية للتربية. مجلة تربوية دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية العدد الثاني مارس 1995.

الفهرس

الفهرس

مقدمة: ..... أ

مدخل 4

1-الطور الأول 5

2- الطور الثاني: طور تعميق التعلمات الأساسية ويشمل السنتين الثالثة والرابعة..... 6

3-الطور الثالث: طور التحكم في اللغات الأساسية و يخص السنة الخامسة ابتدائي: 6

الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التعليم الابتدائي 6

مفهوم التعليمية:..... 9

الفصل الأول: مفهوم القراءة وظائفها و أهدافها 13

تمهيد : 15

المبحث الأول : تطور مفهوم القراءة..... 16

المبحث الثاني:أنواع القراءة 18

المطلب الأول:من حيث أغراض القارئ 18

المطلب الثاني: من حيث الشكل و طريقة الأداء 20

الفصل الثاني: التطبيقات التربوية الجديدة لتعليم مهارة القراءة لتلاميذ السنة الأولى من الطور الأول في ضوء المقاربة بالكفاءات..... 30

المبحث الأول:طرق تعليم الأطفال القراءة: 31

المبحث الثاني : أثر الفروقات الفردية في تعلم مهارة القراءة 35

المبحث الثالث: صعوبات تدريس نشاط القراءة و طرق رفع مردوديته..... 57

المطلب الأول: صعوبات و عوائق تدريس نشاط القراءة. 57

المطلب الثاني: طرق تحسين مردودية نشاط القراءة..... 59

الفصل الثالث:دراسة ميدانية حول واقع التطبيق التربوي في تدريس نشاط القراءة 64

المبحث الأول:الإطار النظري للدراسة 65

المطلب الثاني: الإطار التطبيقي 71

خاتمة..... 88

قائمة المصادر و المراجع 91

الفهرس 96

الملخص:

تتركز هذه الدراسة حول تعليمة مهارة القراءة لدى التلاميذ في المدارس الإبتدائية خاصة لدى تلاميذ السنة الأولى من الطور الأول في ظل المقاربة بالكفاءات ، كما أن هذه الدراسة تهدف لإيجاد حلول لمشاكل التلاميذ في هذا النشاط والوصول إلى أهم الأسباب الكاملة وراء فشلهم عن طريق البحث عن أسهل الطرق لتعليم أسلوب القراءة و التي تعود بالمنفعة على المعلم و المتعلم.

الكلمات المفتاحية : تعليمية القراءة ، المعلم ، المتعلم ، المقاربة بالكفاءات

Résumé :

Cette étude est, en fait, basée sur l'analyse des compétences en lecture au niveau du primaire pour les classes de Première année primaire. On parallèle, il a été dirigé vers trouver des solutions pour les causes de l'échec de ces apprenants. Dans cette sens, dans ce modeste travail, le chercheur a essayé de trouver nouveau méthodes, stratégies et techniques pour enseigner et améliorer les compétences des élèves en lecture.

Mots Clefs : la lecture, enseignant, apprenant, L'approche par compétences .

Summary

The present dissertation is, in effect, tried to analyse the teaching of the reading skill within the Competency-Based Approach at Primary school level for First Year. The present work has equally been targeted towards finding the real causes behind learners failure in the reading skill. All in all, this very modest work tries to seek some reading tasks that help both teachers and learners.

Key words: Reading Skill, Competency-Based Approach, Teacher, Learner.