الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة يحيى فارس – المدية.
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

أثر الفهم القرائي في تنمية الملكة اللغوية

ـ لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي نْمُوذجًا ـ

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات.

إعداد الطالبتين
–هجيرة توات
–وسيلة خديم

إشراف الأستاذ
د/العربي ركّي

الموسم الجامعي : 2019م -2020 م / 1440هـ-1441 هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة يحيى فارس – المدية.
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

أثر الفهم القرائي في تنمية الملكة اللغوية

ـ لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي نُمُوذجًا ـ

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات.

إعداد الطالبتين:
-هجيرة توات
-وسيلة خديم

إشراف الأستاذ:
د/العربي ركّي

الرقم	الاسم و اللقب	الجامعة	التوقيع
01	د / العربي ركي	يحيى فارس – المدية	مقررا
02	د / الشّاذلي سعدودي	يحيى فارس – المدية	رئيسا
03	د / محمد خريبش	يحيى فارس – المدية	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي : 2019م -2020 م / 1440هـ-1441 هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

قال تعالى " ﴿**قَالَ الَّذِي عِنْدَهُ عِلْمٌ مِنَ الْكِتَابِ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ فَلَمَّا رَآهُ مُسْتَقِرًّا عِنْدَهُ قَالَ هَذَا مِنْ فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ وَمَنْ شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ ٤٠**﴾ {النّحل: 40}

لايسعنا في هذا المقام الكريم إلاّ أن نحمداللّه عزّوجلّ على كلّ نعمه الّتي أمنّها علينا وعلى توفيقنا لإتمام هذه الدّراسة .

وإنّه ليطيب لنا أن نتقدّم بخالص الشّكر وأسمى معاني التّقدير والامتنان إلى من كان صاحب فضل علينا من أثرى فصول بحثنا منذ أن كان مجرّد خطّة إلى أن أزهرت كلّ فروعه، فدعمه وتوجيهه متجذّران في كلّ تفاصيل المذكّرة، الأستاذ المشرف ركّي العربي دمت ذخرا للعلم والأدب

إلى اللّجنة العلميّة، ولجنة المناقشة الّتي ستسهر على تصويب هفوات هذا البحث لكم كلّ الشّكر لأنّه وكما قال عليّ كرّم رضي اللّه عنه"من حذّرك كمن بشّرك ".

إلى منارات العلم والأدب والأخلاق وقناديله المضيئة أساتذة اللّغة العربيّة لكم منّا فائق عبارات التّقدير والإحترام .

إنّي لأخشى أن أهلك بما أهلك مالك حدّاد يوما سرطان الصّمت وإن كان الفرق بين الثّرى والثّريا عظيما،وإنّي واللّه قد تمنّيت أن تكون كلمات الإهداء دررا نفيسة تطلق سراح أفكاري الحبيسة، وأنا في هذا على يقين تامّ بأنّ الحرف هو الأكثر بقاء بل خلودا ،لكن أبت الأفكار أن تتحرّر وقد عاندتني لأدرك ساعتها أنّ ما يجيش في خاطري لن تحاكيه أجود القرائح فاكتفيت بعبارات بسيطة لن تقوم مقام أحبّتي أعتذر.

إلى مصدر قوّتي ومنبت عزّتي إلى من اكتوى بلسعات الدّهر وذاق مرارة الحياة، إلى من تكبّد العناء لنعيش في كرامة ورخاء إلى سليل الكرم والعطاء أبي العزيز بك أفتخر.

إلى من سكنتني وسكنتها إلى من أحبّتني فأدمنتها مورد الحبّ الصّادق ومنبع الحنان الدّافق إلى الصّدر الحنون ونور العيون أمّي الغالية .

إلى من دبّ حبّهم في قلبي وعبر دون تذكرة أو جواز سفر أخواتي تونس، خديجة، فاطمة، نادية، زينب.

إلى سندي عزّي قوّتي فحول البيت إخوتي .

إلى من ألّفت بيننا الأقدار،فكانو لي إخوة وأصهار ا، أزواج أخواتي زوجات إخوتي.إلى الشّموع الصّغيرة : لقمان، ريان، يوسف.

إلى أحلى الفراشات :قمر، بشرى، يسرى، آسيا، رحمة.

إلى من معهم سعدت وفي دروب الحياة سرت الغالية سعاد إلى أحلام خولة ــ عائشةــ وسيلةــ فطيمة ــ أمينةــ دليلة ليندةــ وكلّ طلبة الأدب.

إلى من لم أسعد برؤياهم لكنّي أطرب لذكراهم فمن ترك أجمل الأثر لا بدّ أن يذكر في كلّ مقام ومنبر من حماه اللّه فنفذ من حكم الإعدام جدّي المقدام التّواتي إلى من حفر التّعذيب أخاديدا في جبهته وروحه جدّي المسبّل محمّد وشريكته في الجهاد جدّتي رحمة إلى من تمزّقت روحها على ابنها الشّهيد جدّتي رقيّة جمعها اللّه به في الجنّة طيّب اللّه ثراكم وجعل الجنّة مأواكم.

إلى من كان نفسا ثائرة وأصبح روحا طاهرة عمّي محمّد وكلّ شهداء الوطن إلى بلادي الحبيبة إلى فلسطين الغالية إلى أصحاب الكلمة الطّيبة في كلّ مكان

أهدي هذا العمل هجيرة

إلى من منحت لحياتي الحب وجعلت أيامي بهجة وسرورا والتي أتمنى من الله عزّ وجلّ أن يمنحها طول العمر حتى تضيء لي دربي بدعواتها الطيبة "أمّي الغالية".

إلى من ساندي ووقف بجنبي وشجعني حتى أكمل مشواري العلمي "أبي العزيز".

ولا أنسى أختيَّ"عقيلة، سميرة" وأولاد أختي عقيلة "أكرم، رزان""آلاء الرّحمن، ولن أنسى كذلك أخي الوحيد والذي أعتبره بمثابة أبٍ لي والّذي يساندني في فرحي وحزني أخي الغالي"عاشور".

وفي الأخير شكري الأكبر لأستاذي المشرف : العربي ركّيْ الذي كان المعين لنا طوال مشوارنا في هذا البحث، ولكل من ساعدني في إتمام هذا البحث المتواضع، ودون أن أنسى أساتذتي الذين أمدّوني بالعلم وكانوا السبب في وصولي إلى هذه المرتبة من التعليم من الابتدائي وصولا إلى الجامعة وخاصة المرحلة الجامعية التي أعتبرها الأكثر نضجا في التعليم، شكرا لكم جميعاً.

إلى من أنرن حياتي بلقائهنّ صديقاتي الحبيبات:هجيرة ،نبيلة، رتيبة، فوزيّة ، حنان.

❖ وسيلة خديم

مقدمة

مقدمة

لطالما كانت القراءة مقياس الحكم على الشّعوب على اختلاف ثقافاتها، فهي اللّبنة الأساسيّة الّتي تنبني عليها هذه الثّقافات وتتحاور من خلالها الحضارات، وترسّ فيها المعارف في رفوف العقول الرّصينة، إنّها ذلك القالب الذّي يمتزج فيه العلم والفكر و المعرفة والأدب والفنّ والشّعر والنثر والدّين وتجارب الحياة

فللقراءة مهارة لغويّة ، ووسيلة من وسائل التّعليم الأساسيّة، وأداة تحصيل تمكّن المتعلّم من اكتساب حصيلة لغويّة تجعله قادرا على التّواصل والتّخاطب بكلّ تلقائيّة، كما تجعله قادرا على التّحليل والاستنتاج، فيجيد الأسلوب، ويتمثّل المعنى، ويدرك المقصود ويبرع في طرح رؤاه الّتي ستختلف عن رؤى الآخرين ربّما لكنّها تكون رؤى سديدة خادمة للفرد وبانية للمجتمع وجب طرحها وإظهارها لا حصرها وفولتير يشجّع ذلك ويقول: أختلف معك ولكنّي أدفع عمري لكي تقول رأيك.

وتحمل القراءة بين ثناياها عدّة مشاريع، أقدسها مشروع إعداد النّشء إعدادا صحيحا بعيدا عن الهفوات، لأنّها تجمع بين كمّ المعارف ونبل الأخلاق فمن مروءة عنترة وتسامح زهير، إلى كرم حاتم، والّتي سيجري سلوك المتعلّم بمقتضاها وكلّ هذا يتطلّب الفهم، لأنّ الفهم القرائي هو المحصّلة النّهائية الّتي نكتسبها من خلال القراءة الواعية، فهذا الأخير يتمثّل في قدرة المتعلّم على فهم ما يقرأ واستنتاج معانيه والقدرة على نقده وتذوّقه، ومن ثمّ يحيل إلى مهارة أخرى ألا وهي الكتابة والتّأليف زمن نضوج الأفكار.

ومقام الكتابة موصول بمقام القراءة ، فالقراءة ترجمة للكتابة، والكتابة هي نتاج القراءة ، ولأن مسالك القراءة كثيرة، كانت أقربها الكتابة، فمن خلال المقروء يستقيم التّفكير ويخدم العلم والمعرفة الإنسانيّة ،ومن خلالها نفكّر ونعرف، نتعلّم و ندرك، نقوّم و نصوّب فنرتقي، ومن خلال الكتابة نتأمّل نخطّط، ننسج ، ننتج، فنبدع .

ويشترط في الكتابة والتّحرير القدرة على الفهم الجيّد، فهم المقروء حتّى يتمثّل الفرد المعنى، ويترجم ما قرأه إلى حروف وكلمات وجمل ومن ثمّ فقرات ونصوص فكتب ومجلّدات ، في حين أنّ استيعاب المقروء وترجمته وإدراكه يتفاوت لدى الأشخاص، ويختلف عند المتعلّمين خاصّة متعلّمي المراحل الأولى ، وهذا ما كان لنا دّافعا القويّ لاختيار موضوعنا الموسوم بأثر الفهم القرائي في تنمية الملكة اللّغويّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي ، والّذي نستشفّ تأثيره من خلال الكتابة، محاولين الوقوف على المخزون اللّغوي الّذي يكتسبه المتعلّم من خلال المقروءات المدرسيّة، والقراءات المتنوّعة .

وبما أنّ القراءة هي منطلق جميع المعارف اللّغويّة رأينا أن نتطرّق لهذا الموضوع، ونبحث فيه، فقمنا في بادئ الأمر بصياغة عنوان شكلي تمثّل في أثر الفهم القرائي في تنمية الملكة اللّغويّة، ومن ثمّ كان ضروريّا علينا المرحلة المراد التّطبيق عليها فأردنا أن نغوص إلى العمق أكثر، وتكون المرحلة المختارة هي المرحلة الّتي تبنى فيها القاعدة اللّغويّة عند الفرد، فاخترنا المرحلة الابتدائيّة، باعتبارها مرحلة بناء جميع المكتسبات، ومن ثمّ كان علينا إنارة حيّز منها واختيار سنة من سنواتها فوقع الختيار على السّنة الخامسة وهي سنة ممهّدة لمرحلة أخرى ، ليخرج العنوان بعد ذلك في قالبه النّهائي أثر الفهم القرائي في تنمية الملكة اللّغويّة لدى التلاميذ السّنة الخامسة نموذجا كما قد خصّينا السّنة الخامسة بالتّطبيق وذلك لأنّ متعلمي هذه المرحلة مقبلون على الانتقال إلى مرحلة أخرى والكثير منهم يشكو من ضعف في توظيف اللّغة توظيفا سليما ، فطريقة قراءة النّصوص عند هذه الفئة تكون لها عيوب كثيرة يمكننا التّعبير عنها بالقراءة المشوّهة ، والّتي لا تمكّن المتعلّم من اكتساب اللّغة أمّا بالنّسبة للدّراسات السّابقة ، فقد وجدنا وجدنا تشابها بين موضوعنا وبعض المواضيع من بينها الموضوع المعنون بـمستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، وجديدنا في هذه الدّراسة هو رّبطنا بين مهارتي القراءة والكتابة برباط الفهم القرائي

أمّا أهداف هذه الدّراسة فهي عديدة:

ــ هي محاولة منّا للتّقليل من المشاكل الّتي يعاني منها بعض التّلاميذ.

ــ تصنيف هذه المشاكل إلى مشاكل متعلّقة بالمتعلّم وأخرى بالمعلّم أو المحتوى حتّى يسهل تشخيصها ومن ثمّ علاجها .

ــ تكوين ملكة لغويّة سليمة لدى تلاميذنا .

ــ استثارة الفهم لدى التّلاميذ حتّى يتمكّنوا من القراءة والكتابة على حدّ سواء.

ــ إفادة التّعليم في الجزائر وإثارة انتباه الفاعلين فيه حول قضايا تربويّة وجب التّركيز عليها أكثر .

وكانت الإشكاليّة المطروحة :فيم يتجلّى تأثير الفهم القرائي على ملكة التّلاميذ اللّغويّة؟.

وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، القائم على الملاحظة والتّحليل، ويظهر هذا جليّا في ملاحظة وتتبّع أداء القراءة وعمليّة الفهم القرائي، وكل ما يتعلّق بهما أمّا التّحليل فيتجلّى في الدّراسة الميدانيّة لأثر الفهم القرائي في تنمية الملكة اللّغويّة من خلال النّصوص المتوفّرة في الكتاب المدرسي للسّنة الخامسة ابتدائي ، والطّرائق المستعملة في تدريس هذه النّصوص، وأنواعها، والاستراتيجيّات المتّبعة لتقريب الفهم من المتعلّم ، وكذا انعكاس هذه المقروءات على الأداء الكتابي عند التّلميذ كعلامة لاكتساب اللّغة وهذا لملائمة التّحليل وطبيعة الدّراسة .

خطّة البحث كانت على النّحو التّالي :فبعد تقديمنا للموضوع بمقدّمة شارحة لأهمّ الأسباب الّتي جعلتنا تختارهذا الموضوع وأهم أهدافه، وتمهيدعرضنا فيه تطوّر مفهوم القراءة انتقلنا بعد ذلك للبّ الدّراسة والّتي كانت عبارة عن فصلين فالأوّل كان نظريّا عرضنا فيه مصطلحات افتتاحيّة، تناولنا من خلالها أهمّ المفاهيم المتعلّقة بالموضوع فحوى هذا الفصل

مبحثين فكان المبحث الأوّل معنونا ب: مفهوم القراءة وقضاياها تفرّعت عنه أربعة مطالب كانت على النّحو الآتي:

المطلب الأوّل: تعريف القراءة لغة واصطلاحا.

المطلب الثّاني: أنواع القراءة مزاياها ومثالبها .

المطلب الثّالث: طرق تدريس القراءة .

المطلب الرّابع: أهميّة القراءة صعّوباتها وأسبابها ومظاهرها

أمّا المبحث الثّاني: والمتكوّن من ثلاثة مطالب فقد عنوناه بالفهم القرائي والملكة اللّغويّة جاءت مطالبه الثّلاثة على النّحو التّالي :

المطلب الأوّل :تعريف الفهم

المطلب الثّاني : مستويات الفهم القرائي واستراتيجيّاته المعرفيّة وأهمّ العوامل المؤثّرة فيه.

المطلب الثّالث:تعريف الملكة اللّغويّة

الفصل الثّاني :دراسة تطبيقيّة لتأثير الفهم القرائي على ملكة التّلاميذ من خلال الكتابة وحمل في جعبته ثلاث مباحث.

المبحث الأوّل:واقع الفهم عند التّلاميذ.

1أنواع القراءة وكيفيّة تدريسها.

2/استراتيجيّات الفهم القرائي في مدرسة زرّوقي عبد القادر نموذجا .

3/ درس نموذجي من كتاب السّنة الخامسة بمدرسة بوديسة بوعلام.

المبحث الثّاني: تحليل الفهم القرائي من خلال مواضيع الكتابة .

1/ التّعبير الكتابي .

2/الإملاء.

كما قمنا بتلخيص كلّ الفصول والمباحث، ورصدنا من خلالها أهمّ النّتائج فكانت الخاتمة.

واستندنا في هذه الخطّة على مجموعة من المصادر والمراجع المتنوّعة، والّتي تعكس و تلخّص جهود الباحثين العرب، واتّخاذهم المعرفة عنوانا للحياة، و سبيلا لرضا اللّه فكانت منها القديمة والحديثة يزيّنها القرآن الكريم المنهل العذب الّذي لا ينضب أبدا، مرفقا ببعض التّفاسير ، كما قد اتكأنا على الموروث العربي، من خلال معاجمنا العربيّة، كمعجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي ولسان العرب لابن منظور، ومن الكتب الحديثة اغترفنا من بحورها هي الأخرى فكان المعجم الوسيط سندا لنا في هذه الدّراسة وكتاب استراتيجيات الفهم للسّعيد عواشريّة عمودا فقريّا توازنت بفضله أغلب مباحث هذه الدّراسة.

وككلّ البحوث العلميّة تخلّلته بعض الصّعوبات، الّتي لن نتّخذها حجّة في التّقصير أبدا لكنّها ظروف استدعت ذكرها فالموضوع مستجدّ لم يحض بالكثير من الدّراسة والتّحليل ، ولعلّ أكبر الصّعوبات الّتي واجهناها هي الحالة الصّحيّة الّتي آلت إليها بلادنا على غرار كلّ دول العالم ، والّتي فرضت علينا الحجر الصّحي، ممّا أدّى إلى غياب التّواصل بيننا وبين الأستاذ المشرف فكان التّوجيه عن طريق الهاتف، كما أنّ أغلب المصادر الّتي اعتمدناها هي كتب خاصّة بالمكتبة، تعذّر علينا إعادة اقتنائها، وفيما يخصّ التّربص الميداني والّذي يتعلّق بالجانب التّطبيقي فقد تعذّر علينا إتمامه، وكان نصيبنا منه حصّة واحدة لكلّ واحدة منّا وهذا لأنّ المدارس أغلقت كإجراء صحيّ مع إغلاق كلّ المؤسّسات الّتي نحتاجها في دراستنا، إلّا أنّ هذه الصّعوبات لم تحل دون إتمامنا للبحث، وهذا بفضل

من اللّه الذّي نسأله التّوفيق لمزيد من البحوث و الدّراسات الّتي سنوسّع من خلالها ينابيع المعرفة خدمة للوطن والدّين .

وفي الأخير نرجو من اللّه أن يرزقنا ثواب هذا العمل، ويتقبّله منّا وأن يكون عونا لغيره من الدّراسات في هذا المجال.

الفصل الأول:

مفاهيم افتتاحيّة

المبحث الأوّل

القراءة وقضاياها

المطلب الأوّل

تعريف القراءة لغة واصطلاحا

توطئة:

ممّا لا شكّ فيه أنّ مفهوم القراءة قد تطوّر بشكل ملحوظ عند جمهور العلماء والباحثين، فقد أشار السعيد عواشريّة في كتابه الفهم القرائي واستراتيجياته المعرفيّة لهذا التّطوّر في قوله:(لقد بدأ مفهوم بسيطا لا يتعدّى على الحروف والكلمات المكتوبة والتّلفّظ بها، ونتيجة للدّراسات والبحوث العديدة الّتي أجريت، تطوّر مفهوم هذه العمليّة وأصبح ينظر إليها على أنّها عمليّة معقّدة وأدّى ذلك إلى تعميق الخلافات بين المربّين ليس فقط في تعريف القراءة فحسب ولكنّها امتدّت لتشمل النّظرة إلى ماهية القراءة)[1].

لقد كان مفهوم القراءة منحصرا في فكّ الرّموز، والتّعرّف عليها لينتقل بعد ذلك إلى القدرة على إدراكها واستيعابها فتبيان الهدف منها ألا وهو الفهم والاستنتاج لأنّ القراءة لا يمكن أن تؤدّي دورها ما لم تقترن بالفهم الّذي هو غايتها الأسمى .

ومن تطوّرات هذا المفهوم أنّه أصبح يعبّر كذلك عن تفاعل القارئ مع المقروء وقدرته على نقد ما يقرأ واستثمار المقروء في حلّ المشكلات الحياتيّة، وكذا تعديل السّلوك، كما أنّها تأخذ بيد القارئ نحو التّذوق والإبداع وتسمو بروحه فيرسم معاني الفنّ والجمال، كما لا يسعنا الحديث عن تطوّر هذا المفهوم ،دون الحديث عن إرهاصاته الأولى والّتي كانت مع نزول الوحي على رسولنا الكريم (صلّى اللّه عليه وسلّم)، فكان أوّل أمر له من عند اللّه سبحانه وتعالى أن اقرأ بالرّغم من أنّ الرّسول (صلّى اللّه عليه وسلّم) كان أميّا لا يقرأ ، وفي هذا جاء قوله تعالى :﴿**اقْرَأْ باسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ١**﴾ { العلق:1}

ليعيد اللّه تعالى هذا الأمر في الآية الثّالثة من نفس السورة قال تعالى ﴿**اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ٣**﴾{العلق :3}

1 الفهم اللّغوي القرائي واستراتيجيّاته المعرفيّة السّعيد عواشريّة ، د ط منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة الجزائر 2005 .ص16

وتحتلّ هذه الأخيرة أهميّة بالغة في التّعليم، لهذا تنوّعت أنواعها وطرقها حتّى تخدم العمليّة التّعليميّة فهي مفتاح كلّ العلوم ومسرح كلّ الفنون ، وهي ذلك المجال المفتوح أمام القارئ المتعلّم، للتّعلّم والتّثقف والّذي يجعله يركب بحر المعرفة ، زورقه كتاب ومجاديفه أقلام فيشقّ طريق النّجاح ويتمكّن من التّعامل مع خشونة الحياة وتقلّباتها بكلّ حكمة ورصانة، فالقراءة مكسب والحياة مسرح وجب علينا التّغلب فيه على الوقت فرصيدنا فيها سريع النّفاذ فلنشغله بالقراءة كثيرا لأنّ الوقت سيبتسم لنا في غدوّه ويصفعنا في رواحه، (وعمر الإنسان أنفس كنز يملكه ولحظاته محسوبة عليه، وكلّ لحظة تمرّ معمورة بعمل مفيد فقد أخذ حظّه منها وربحها، وكلّ لحظة تمرّ فارغة فقد غبن حظّه منها وخسرها ...فالرّشيد الرّشيد هو من أحسن استعمال ذلك الكنز الثّمين ...فعمر وقته بالأعمال)[1] فلنقرأ ولنعلّم ولنتعلّم ولنفسح المجال للحوارات ولنقبل الإنتقادات لنتحاور ولنحاور ولَنَنْقُدْ، سنسقط حتما لكن سنقوى طبعا لنخلّف ذلك الأثر الّذي سنتكئ عليه أيّام عجزنا، ويصبح حديثا لمن بعدنا إذن هيّا معا لنقرأ لنتسابق في ذلك نقطة الانطلاق في مقامنا هذا هي بداية لفصل بحثنا والّذي ذكرنا فيه كلّ ما يتعلّق بالقراءة والفهم أمّا نقطة الوصول فهي نتائجه، عندما تتحرّر الأفكار فتصاحب الحروف ويسيران في مضمار السّطور، دليلهما القلم والفائز كلّ من كتب فكانت نصوصه من ذهب في العلم والفنّ والأدب.

أ-القراءة لغة

اتّفقت جلّ المعاجم العربيّة في التّعريف اللّغوي للقراءة وقد شابه كلامهم بعضه البعض فجاء:

2/ في لسان العرب :

قَرَأَ: التّنزيل العزيز، وإنّما قدّم على ما هو أبسط منه لشرفه.

1ــ آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، رئيس جمعيّة العلماء المسلمين، ط، 1، ج،4 مطبوعات وزارة الشّؤون الدّينيّة ،1406ه/1985 ، ص ،221.

قَرأَه يَقْرَؤهُ، الأخير عن الزّجاج قَرْءًا وقرَاءَةً وقُرآنا، الأولى عن اللّحياني، فهو مقروء .

أبو إسحاق النّحوي:يسمّى كلام اللّه تعالى الّذي أنزله على نبيّه صلّى اللّه عليه وسلّم كتابا وقرءانا وفرقانا، ومعنى القرآن معنى الجمع ، وسمّي قرآنا لأنّه يجمع السّور فيضمها، وقوله تعالى "إنّا علينا جمعه وقرآنه "، أي جمعه وقراءته ، " فإذا قرأناه فاتّبع قرآنه "أي قراءته "، قال بن عبّاس رضي اللّه عنهما : فإذا بيّناه لك بالقراءة ، فاعمل بما بيّناه لك .

ــ قَرَأْتُ الشّيء قُرْآنًا : جمعته وضممت بعضه إلى بعض، ومنه قولهم :ما قَرَأَتْ هذه النّاقة سلى قطّ، وما قَرَأَتْ جنينا قطّ أي لم يظطمّ رحمها على ولد) [1]، ومعنى قَرَأْتُ القرآن، لفظت به مجموعا أي ألقيته وفي الحديث : " أقْرَؤُكُمْ أبيّ "

قال بن الأثير: قيل أراد من جماعة مخصوصين أو في وقت من الأوقات، فإنّ غيره كان أقرأ منه، قال ويجوز به أكثرهم قراءة .

وقَرَأْتُ الكتاب قرَاءَةً وقُرْآنًا: ومنه سمّي القرآن، وأقْرَأَهُ القرآن فهو مُقْرئٌ، وقال بن الأثير تكرّر في الحديث ذكر القراءة و الاقْتِرَاءْ أي جمعته فقد قرّأْتُهُ والقَارئُ والقُرْآنُ، والأصل في هذه النّقطة الجمع، وسمّي القُرْآنُ لأنّه جمع القصص والأمر والنّهي والوعد والوعيد والآيات والسّور بعضها إلى بعض، وقد يطلق على الصّلاة لأنّ فيها قراءة، تسمية للشّيء ببعضه، وعلى القراءة نفسها قَرَأَ، يَقْرَأُ ،قرَاءَةً ، قُرْآنا ، والإقتراء افتعال من القراءة وقارأه ــ مقارأة وقَرَاءً بغير هاء دارسه، واسْتَقْرَأَهُ طلب إليه أن يقرأ ورجل قَرَّاء :حسن القراءة من قوم قُرَّائينْ.

القَرَّاءُ يكون من القراءة جمع قارء وجمع القَرَّاء قَارؤُون و قرَائي ، يقال :رجل قُرَّاءٌ وامرأة قَرَّاءةٌ، وتَقَرَّأَ تفقّه، وهذا الشّعر على قُرُء أي طريقته ومثاله ، الأَقْرَاءُ:الأطهار، وأَقْرَأَت النُّجوم حان مغيبها ، وأَقْرَأَت الرّيَاح هبّت لأوانها والقَارئُ:الوقت وأَقْرَأَ أمرك وأقرأ حاجتك، قيل دنا وقيل استأخر.[2]

1ــ لسان العرب ، للإمام العلّامة أبي الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري ،الطّبعة الأولى، دار صادر بيروت لبنان ، 1300 ه ،ص، 128.

2ــ المرجع السّابق ص:129- 130 -131

3- في الصّحاح

القَرْءُ :الطّهر والقَارئُ :الوقت تقول منه أَقْرأَت الرّيح إذا دخلت في وقتها ، وقَرَأَتُ الكتاب قراءة وقرآنا، ومنه سمّي القرآن وقال أبو عبيدة سمي القرآن لأنّه يجمع السّور فيضمّها وقوله تعالى "إنّا علينا جمعه وقرآنه " أي جمعه وقراءته ، وفلان قَرَأَ عليك السّلام وأقراك السّلام .

وأَقْرأَهُ : القرآن فهو مقري وجمع القَارئ قَرَأَةٌ مثل :كافر وكفرة ، والقَرَاّءُ: الرّجل المنسك وقد تَقَرّأَ، والجمع القَرَاءُون، و القرْأَةُ :بالكسر مثل القرعة: الوباء [1]

لا تحيد المعاني الّتي قدّمها كلّ من ابن منظور في كتابه لسان العرب والجوهري في صحاحه عن بعضها، فقد جاءت بمعنى الجمع، أي جمع القرآن في كتاب يَظمّ سوره وأحكامه مصداقا لقوله تعالى : ﴿**حمٓ١ وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلۡمُبِينِ٢ إِنَّا جَعَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗ ا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ٣ وَإِنَّهُۥ فِيٓ أُمِّ ٱلۡكِتَٰبِ لَدَيۡنَا لَعَلِيٌّ حَكِيمٌ٤**﴾{الزّخرف :3}

فمن المعلوم أنّ الأساليب الموجودة في القرآن الكريم تتنوّع وتتعدّد وهذا التّنوع قد انجرعن اختلاف نفوس البشر وطبيعتها وتنوّع الأسلوب من شأنه أن يغيّر الدّلالة فمن الوعد إلى الوعيد ومن الإخبار إلى الإنكار وقد سيقت الآية الكريمة مساق الخبر ليخبرنا اللّه تعالى فيها أنّ القرآن الكريم محفوظ عنده، فجاء التّفسير: (فإنّه ظاهر في أنّ هناك كتابا مبينا عرض عليه جعله مقروّا عربيّا وإنّما ألبس لباس العربيّة ليعقله النّاس وإلّا فإنّه ـــــ وهو في أمّ الكتاب ـــ ـــــ عند اللّه، عليّ لا يصعد إليه العقول، حكيم لا يوجد فيه فصل و فصل) [2] ، أي أنّ القرآن الكريم رفيع الشأن، عالي القيمة، لا يستطيع الإنسان الارتقاء وفهم معانيه ولم يكن ليعقله النّاس لو لم يلبس لباس العربيّة، وينزل باللّسان العربيّ الفصيح، كما أنّه محفوظ عند اللّه عزّ وجلّ فلا يمسّه التّحريف ولن يمسّه قال تعالى: ﴿**إِنَّا نَحۡنُ نَزَّلۡنَا ٱلذِّكۡرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ٩**﴾{الحجر :9}

1ـ الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة ،إسماعيل بن حمّاد الجوهري ،تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار ، ط ، 4 ،دار العلم للملايين ، 1990 ،ط 4 ، ص 65.

2ـ الميزان في تفسير القرآن ، للعلّامة السّيد محمّد حسين الطّباطبائي ، الجزء الثّاني ، مؤسّسة الأعل مي للمطبوعات بيروت لبنان 1417ه / 1997م ، ص ،18

وقد جاء بمعنى القرآن كما جاء بمعنى الفرقان فنزلت سورة كاملة باسمه وهي سورة الفرقان قال تعالى : ﴿تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا ١﴾ {الفرقان: 1 }

وكثير من ميّز القرآن عن الفرقان (ففي الكافي عن من ساءل الصّادق بن السّلام عن القرآن والفرقان أهما شيئان أم شيء واحد ؟ فقال: القرآن جملة الكتاب والفرقان الحكم الواجب العمل به) [1]

وهذا ما يبيّن أنّ القرآن هو ما جمع وضمّ من سور، في حين أنّ الفرقان هو الأحكام الواردة فيه .

وقد جاء بمعنى الطّهر قال تعالى : ﴿وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوَءٍ ۚ وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَن يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِن كُنَّ يُؤْمِنَّ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۚ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَٰلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلَاحًا ۚ وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ ۚ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ ۗ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ٢٢٨﴾{البقرة :228}

(والقروء جمع قرء بفتح القاف وهو الطّهر ويعتدّ المطلّقات المدخول بهنّ ثلاثة قروء وأمّا غير المدخول بهنّ فلا عدّة عليهنّ) [2].

وأقراك السّلام، أي ألقى عليك السّلام، وأعطاك الأمان، والسّلام تحيّة الإسلام قال رسول اللّه صلّى اللّه عليه وسلّم (إنّ اللّه جعل السّلام تحيّة لأمتنا، وأمانا لأهل ذمّتنا)[3], وهو تحيّة أهل الجنّة قال تعالى " ﴿إِلَّا قِيلًا سَلَامًا سَلَامًا ٢٦﴾{الواقعة : **26**} كما جاءت بمعنى التّعبّد والتّفقه والإتقان والصّلاة.

5ــ معجم المصطلحات العربيّة:

(تحريك النّظر على رموز الكتاب منطوقة بصوت عال أو من غير صوت مع إدراك العقل للمعاني الّتي ترمز إليها في الحالتين).

---

1 الميزان في تفسير القرآن ، العلّامة السّيد حسين الطّباطبائي،ص 26.

2 تفسير نسمات القرآن، غسّان حمدون مراجعة وتقديم جميل غازي / عبد اللّه علوان / وهبي سليمان الغاوجي، المؤسسة الوطنيّة للكتاب الجزائر /دار سحنون للنّشر والتّوزيع تونس ، 1406، ص 37.

3 السّلسلة الضّعيفة، محمد ناصر الدين الألباني، رقم الحديث: 3064، حديث ضعيف، ص:

(طريقة خاصّة لتأويل ما يقرأه المرء لنصّ فهمه فهما مختلفا فيقال مثلا قراءة جديدة لمسرحيّة هملت).[1]

جاء في التّعريف الأوّل لمعجم المصطلحات العربيّة أنّ القراءة هي إدراك العقل للمعاني المكتوبة، سواء كانت منطوقة أو غير منطوقة والأساس فيها استيعابها وفهمها، أمّا في المفهوم الثّاني فقد تطرّق لقراءات النّص أي تعدّد مفهومها حسب كلّ قارئ وفهمه، ويكون الاختلاف في قراءة وفهم وتأويل النّص الواحد، وقد ضرب مثلا لذلك وهو مسرحيّة هملت لشكسبير الّتي تعدّدت قراءاتها وتأويلاتها.

إنّ معاني القراءة التي أفردتها المعاجم القديمة وكذا الحديثة تصب كلّها في مفهوم واحد وهو ترجمة المكتوب إلى منطوق، سواء كان قرآنا أو نصوصا أدبيّة أوعلميّة أو فنّيّة كمسرحيّة هملت التي افردها تعريف معجم المصطلحات الحديث، وإن كانت هناك مفاهيم أخرى قد أقرّتها المعاجم القديمة فهي حسب الزّمن الّذي عاش فيه صاحب المعجم وبيئته.

ب –القراءة اصطلاحا

أفردت للقراءة تعريفات عدّة تناولتها الأقلام العربيّة، والغربيّة، وتباينت في شروحها فمنها من جعلها تقتصر على التّعرف على الرّموز الكتابيّة، ومنها من ربطها بالخبرة، وهناك من قال أنّها تفاعل، ومن قال أنّها تذوّق، ومن ربطها بالقدرة على النّقد والإنتاج، فكان من بينها.

1 من المنظور العربي:

أ/1 تعريف نبيل عيد الفتّاح حافظ:

<<القراءة هي عمليّة التّعرف على الرّموز المكتوبة أو المطبوعة ، الّتي تستدعي معاني تكوّنت من خلال الخبرة السّابقة للقارئ في صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعيّة ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كلّ من الكاتب والقارئ معا >>.[2]

1معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب مجدي وهبة ، ط 02 ، 1984 ، ص 287.

2 الفهم اللّغوي القرائي واستراتيجيّاته المعرفيّة ، السّعيد عواشريّة، ص 16.

يذكر نبيل عبد الفتّاح عنصرا مهما في القراءة ألا وهو الخبرة السّابقة، والتي طالما نستدعيها عندما تستعص علينا بعض المفاهيم ويصعب علينا إدراك معانيها، وهذا بعد أن حدّد مفهوما للقراءة وهي عمليّة التعرّف على الرّموز المكتوبة أو المطبوعة، هذا وإن كان المفهومان يؤدّيان نفس المعنى تقريبا، إذن فالقراءة حسب قوله :عمليّة التّعرف على الرموز المكتوبة مع استدعاء مفاهيم اكتسبها القارئ من خلال مقروءاته السّابقة، والتّي يكون قد خزّنها ورسّخها في ذهنه ضمن عمليّة مهمّة في أداء القراءة وهي عمليّة التّذكر كوظيفة من وظائف الإدراك .

ب/1 عند جميل طارق عبد المجيد:

عرّفها جميل طارق بقوله (القراءة من أهمّ المهارات اللّغويّة الأربع ولها جانبان ،الجانب الآلي وهو التعرّف إلى أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب ذهني يؤدّي إلى فهم المادّة المقروءة)[1]

يشير جميل طارق من خلال هذا التّعريف إلى جانبين رئيسيين متشاركين في عمليّة القراءة، وهما الجانب الآليّ : هو العين مسؤول على التّعرف على الحروف وأشكالها وأصواتها، ومن ثمّ القدرة على تكوين جمل وكلمات منها والتّمكّن من فهم النّص المقروء والمسؤول عن هذا الأخير هو الذّهن وهما جانبان لا ينفكّ أحدهما عن الآخر.

من خلال تتبّعنا لمفهوم القراءة من المنظور العربي تبيّن لنا أنّ المفاهيم الّتي اعتمدها الباحثون تكاد أن تكون واحدة، وهي عمليّة التّعرّف على الحروف أو نقل الكلام المكتوب إلى أصوات منطوقة، يتداخل في أدائها الجانب الفزيولوجي (العين وجهاز النّطق)، والجانب الذّهني (القدرة العقليّة) والذي قصدوا من خلاله فهم المقروء ، في حين أقصت هذه التّعاريف القراءة في جانبها التّفاعلي والنّقدي والتذوّقي، فالخبرة الّتي تكلّم عنها نبيل عبد الفتّاح تأهل القارئ في أغلب الأحيان أن يكون قارئا متذوّقا ناقدا ومنتجا في البعض الآخر ،والأهمّ من ذلك قارئا متفاعلا، لأنّ غياب التّفاعل بين القارئ والمنتج يؤدّي إلى انقطاع القارئ عن القراءة واعتزال الأديب الكتابة، وهو ما عاشه يتيم القرّاء

1 أعداد الطّفل العربي للقراءة والكتابة ،جميل طارق عبد المجيد ، ط، 1.،دار صفاء للنّشر والتّوزيع عمان 2005 ،ص 81.

أو شهيد اللّغة العربيّة "مالك حدّاد " حيث أنّه كان يكتب باللّغة الفرنسيّة، التّي لم تفهمها إلّا النّخبة وهو أراد أن يكتب لأبناء الوطن فقرّر التّوقف عن الكتابة بعد الاستقلال لأنّه كان قبل ذلك يكتب لهدم الاستعمارمحاربا إيّاه بلغته ليعتزل بعدها الكتابة " قائلا عبارته الشّهيرة اللّغة العربيّة منفاي" فاللّغة كانت حاجزا منع تفاعل القارئ مع الكاتب) .

2/ من المنظور الغربي :

المفاهيم الّتي حدّدها الغربيّون لا تبتعد كثيرا عن المفاهيم الّتي أوردها العرب، والّتي ركّزت على القراءة من حيث هي رموز مكتوبة وجب فكّ شفراتها حتّى يتسّنى للقارئ ،إمّا ربطها بالخبرة السّابقة أو ترسيخها لتتبني عليها أفكار جديدة تستدعيها مواقف لاحقة .

أ/2 عند بوند(Band):

(عمليه التّعرّف على الرّموز المكتوبة أو المطبوعة، والّتي تستدعي معان تكوّنت من خلال الخبرة السّابقة للقارئ، وتشتقّ المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم الّتي بحوزته، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض الّتي يحدّدها القارئ بوضوح)[1]

حددّ بوند مفهوم القراءة بأنّها عمليّة معرفيّة تستند إلى التّعرّف على الرّموز وفكّها سواء كانت مكتوبة أو مطبوعة، والّتي تستحضر معاني سابقة لدي القارئ يستقي منها معاني جديدة.

ربط بوند عمليّة القراءة بالخبرة ومكتسبات القارئ السّابقة، وعمليّة التّعرف على الرّموز عنده تستدعي الخبرة.

ومفهوم القراءة حسبه يتجاوز الجانب الفيزيائي ، أي الرّموز الكتابيّة الّتي تلتقطها العين إلى استحضار معارف القارئ ومكتسباته.

ب/2 القراءة عند أفينزي (afnizy):

1 الفهم اللّغوي القرائي واستراتيجيّاته المعرفيّة السّعيد عواشريّة، ص 12 .

(إنّ القول بأنّ فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين، فهو أوّلا باستطاعته أن يربط صوتا بحرف وأن يعبّر عن الصّوت الّذي يناسبه ، ويعني ثانيا أنّ الفرد يفهم معنى ما يقرأ ويميّز بين هذا المعنى وذاك)[1]

إنّ القراءة تقوم على أساسين هما المقدرة على التّعرّف على الحرف والكلمات ونطقها في عمليّة إدراكيّة صوتيّة بصريّة، والأساس الثاني ترجمة الحروف إلى معان وأفكار ليحصل الفهم والتّمييز بين هذه المعاني.

إنّ التّعريفات المقدّمة للقراءة سواء العربيّة أو الغربيّة انصبّت كلّها في مفهوم واحد نلخّصه كالتّالي:

- ❖ أنّ القراءة هي ذلك النّشاط الّذي يربط البصر بالإدراك، وجميع الوظائف المتحكمة فيه فهو عمليّة عقليّة مركّبة تساهم فيها وظائف عدّة كالذّاكرة والذكاء والتّخيّل.
- ❖ إنّ القراءة نشاط صادر عن مجموعة من الحواس كالبصر، والسّمع، واللّمس أحيانا، وهو ما نجده عند المكفوفين وتبعا لطريقة تسمّى طريقة البراي، و نشاط القراءة تتشارك فيه مجموعة من الحواس قد تنوب إحداها عن الأخرى (اللمس ينوب عن البصر) وهذا اعتمادا على القدرة العقليّة الّتي هي عنصر فعّال وأساسي في هذه العمليّة والّتي لا يمكن لأي عنصر آخر أن ينوب عنه، مهما كانت فاعليّته.

وفي الأخير يمكن القول أنّ القراءة هي إجراء عملي مقصود يقوم به القارئ لتحقيق أهداف تدخل في ضوء اهتماماته غالبا .

1 الفهم اللغوي القرائي، السعيد عواشرية ، ص 12.

المطلب الثّاني

أنواع القراءة

القراءة هي أحد الرّكائز الّتي نرتكز عليها للنّهوض، للبناء، للتّشيد، للتّقدم، للازدهار وانطلاقة المجتمع في ذلك مرجعيّته القراءة فنها ينطلق وإليها يعود،فحين تعتور طريقه الصّعوبات يبحث عن حلول لتجاوزها بين ثنايا الحرف، وإذا حاولنا التّعرّف على شرائح المجتمع سنجد هناك الكفيف والأصمّ والبصير، وتحقيق المساواة بين هؤلاء يفرض علينا تعليمهم جميعا وفي صفّ واحد مادامت لديهم القدرة على ذلك ، خاصّة في ظلّ الخاصيّة الّتي تتمتّع بها المدرسةالجزائرية وهي مجانيّة التّعليم،ممّا أوجب علينا طرح السّؤال التّالي :ماهي أنواع القراءة الّتي نستخدمها لتتوافق مع هذا التّنوع عند المتعلّمين والّتي سنحطّ الرّحال عندها ونعتبرها الأنواع المناسبة لكلّ شرائح المجتمع؟ ومأأنواع القراءة الأكثر شيوعا واستخداما ؟وهذه الأنواع المستخدمة هل المتحكّم فيها هو المعلّم؟وهل اختياره لنوع ما يكون بناء على سنّ المتمدرسين؟ أم بناءعلى حاجة كلّ متعلّم ؟هذا ما سنحاول الإجابة عليه في هذا المطلب؟.

أ- القراءة الجهريّة أو الجاهرة

ونعني بها القراءة الّتي تعتمد على النّطق المعلن العالي المسموع، فالصّوت الجهير في اللّغة هو الصّوت العالي جاء في متن اللّغة:

أَجْهَرَ فلان :علن، و جَاهَرَ فلانا بالأمر أو بالعداوة : عالنه :غالبه[1] .

أمّا عن تعريفها في الاصطلاح فوردت عدّة تعار يف لها من بينها : (العمليّة الّتي يتمّ فيها ترجمة الرّموز الكتابيّة ، إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدّلالة حسب ما تحمل من معنى إذ تعتمد على ثلاثة عناصر:

- رؤية العين للرّمز.
- نشاط الذّهن في إدراك معنى الرّمز.
- التّلفظ بالصّوت المعبّر عمّا يدلّ عليه الرّمز.

1 معجم متن اللّغة ، للعلّامة الشّيخ أحمد رضا ، د ، ط ، دار مكتبة الحياة ، بيروت ، مجلّد 1 ، 1388ه / 1957 م ص 588.

ولهذا كانت القراءة الجاهرة صعبة الأداء إذما قيست بالقراءة الصّامتة والقراءة الجهريّة هي عمليّة ترجمة الحروف المكتوبة إلى أصوات).[1]

تعتمد القراءة الجاهرة على ثلاثة عناصر لا تنفكّ إحداها عن الأخرى وهي العين والذّهن والصّوت، فالعين ترى الرّموز، ويقوم الذّهن بترجمتها وإدراك معانيها، في حين أنّ النّطق يكون من قبل الجهاز الصّوتي لتكتمل العناصر الّتي تعتمد عليها القراءة الجهريّة, وقد اتّخذ فهد زايد خليل في هذا التّعريف مصطلح التّرجمة، والّتي تعني النّقل والتّحويل أي (القدرة على تحويل الفكرة من صيغة إلى أخري مكافئة لها، مع الاحتفاظ بمضمون ومعنى الفكرة ، وتتمثّل هذه القدرة في عدّة صور أهمّها التّرجمة من صورة رمزيّة إلى صورة أخرى، والتّرجمة من مستوى تجريدي إلى آخر، والتّرجمة من صيغة لفظيّة إلى صيغة أخرى، والتّرجمة من لغة إلى أخرى.) [2]

ـــ فالقراءة إذن هي ترجمة أو تحويل الكلام من صيغته الرّمزيّة المكتوبة، إلى صيغته اللّفظيّة المنطوقة.

كما قد أشار فهد خليل إلى مدى صعوبة القراءة الجهريّة إذ ما قورنت بالقراءة الصّامتة، ومكمن هذه الصّعوبة يرجع إلى الإرهاق الّذي قد يصيب القارئ أو بعض الأضرار العضويّة كالتهاب الحنجرة نتيجة رفع صوته عاليا أو قراءته لفترة طويلة .

*** مزايا القراءة الجهريّة:**

ككلّ أنواع القراءة للقراءة الجهريّة مزايا وعيوب، وهذا ما ذكره زكريا إسماعيل من خلال كتابه الموسوم ب:طرق تدريس اللّغة العربيّة والّتي نلخّصها فيما يلي :

- أنها تمكّن المعلّم من معرفة عيوب النّطق لدى التّلاميذ و تشخيصها وتصويبها.
- تمنح المتعلّم سلامة النّطق وحسن الأداء وسلاسة الصّوت .

1 أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة ،فهد زايد خليل ،د،ط ،دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع ،عمان الأردن،2013،ص 60.

2معجم المصطلحات العربيّة حسن شحاتة / زينب النّجار مراجعة حامد عمّار الدّار المصريّة اللّبنانيّة ، ط 1 ، 2003 ص 100.

- تعزّز الثّقة بالنّفس لدى المتعلّم وتجعله قادرا على مواجهة الجمهور دون خوف أو خجل.

- تمكّن المتعلّم من الحديث المسترسل والخطابة الجيّدة.

(في القراءة الجهريّة استخدام لحاسّتي السّمع والبصر، ممّا يزيد من إمتاع التّلاميذ بها، وخاصّة إذا كانت المادّة المقروءة شعرا أو نثرا أو قصّة أو حوارا عميقا .

- تساعد المتعلّم في الرّبط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليوميّة والرّموز المكتوبة.

– هي وسيلة المعلّم في اختبار قياس الدّقة و الطّلاقة والنّطق والإلقاء، وهذه مهارات مطلوبة في مهن كثيرة كالمحاماة والتّدريس والوعظ والخطابة وغيرها .[1]

*** عيوب القراءة الجهريّة:**

– تعرّض العديد من الباحثين والمربّين لمآخذ القراءة الجهريّة أو الجاهرة كما فضّل بعضهم تسميتها، ولعلّ أكثر ما يؤخذ على هذا النّوع من القراءة :

– أنّها تستغرق وقتا طويلا لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف وسلامة النّطق، ففي أغلب الأحيان يكون للقارئ قراءة جهريّة مستمعون إمّا للتّقويم (المعلّم) وإمّا للاكتساب (متعلّمون أو جمهور) لذا يحرص القارئ على التّأني في القراءة لكي لا يخطأ فيها:

– يهمل المتعلّم المعنى أثناء حرصه على النّطق.

– يبذل فيها القارئ جهدا كبيرا

– في غالب الأحيان تكون القراءة الجهريّة المفرطة مزعجة لما فيها من تشويش، ومن آثار سلبيّة تمسّ سلامة جهاز النّطق لدى القارئ وفي هذا الشّأن يقول لبيد ولي خان

1 تدريس فنون اللّغة العربيّة علي أحمد مدكور، د ط ،دار الشّواف للنّشر والتّوزيع ، مصر ، 1991، ص ،143

المضفر (من الملاحظ جدّا أنّ بعض المعلّمين في المرحلة الابتدائية ، يطلبون من طلّابهم رفع أصواتهم في القراءة على حدّ الإزعاج ،ممّا يؤثّر على صحّتهم ولا سيما حناجرهم)[1]

ومن خلال هذا القول يتبين لنا بأنّ القراءة الجهريّة قد تؤدّي بالمتعلّم إلى اضطرابات صحيّة تمسّ جهاز النّطق لديه، وهذا في حالة عدم مراعاة حدود رفع الصّوت أو الإفراط في القراءة أو تكلّف القارئ فوق ما يستطيع قراءته.

وفي الأخير يمكن القول أنّ القراءة الجهريّة، هي أحد أنواع القراءة الّتي نعتمدها في التّعليم، خاصّة في مراحله الأولى، مرحلة تصويب النّطق لدى الأطفال، و هي عبارة عن ثالوث تعليمي قاعدته الأساسية القدرة العقليّة الّتي تمكّن القارئ من استيعاب ما يقرأ، ومن التّحكم وضبط المادّة المقروءة في حين أنّ ضلعيه هما الصّوت الّذي نتلفّظ به والعين الّتي نبصر من خلالها .

ب القراءة الصّامتة:

***تعريف القراءة الصّامتة:** القراءة الصّامتة هي القراءة الّتي تتم عن طريق تتبّع الكلمات دون إشراك النطق في أدائها و (هي القراءة الّتي تكون بالعين فقط ،وهي قراءة سريّة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة ،وإنّ القارئ يعتمد فيها على عينه وعقله فقط، ويحرص القارئ فيها على التّأمّل الجيّد وحصر الذّهن في المقروء، والانتباه أي ترتيب الأفكار، وتجاوز الإنشغال بالمثيرات الخارجيّة.)[2]

(هي القراءة الّتي يستعمل فيها الجهاز الصّوتي ، فلا يتحرّك فيها اللّسان ولا الشّفاه، وتتم عن طريق العين الباصرة الّتي تدخل المادّة المخطوطة في الدّماغ إذ تستوعب المعان والأفكار، فهي ترجمة الرّموز المكتوبة إلى معاني مفهومة، من دون نطقها،

1 طرق التّدريس وأساليب الامتحان ولي خان المظفّر ، د ، ط ، ترتيب عرفان شهرزاد اللاهوري، الجامعة الفاروقيّة بكر اتشي 2009 ،ص 157.

2الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة ، طه علي حسن الدّليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي دار الشّروق للنّشر والتّوزيع ص: 105

والقراءة الصّامتة أكثر استعمالا من القراءة الجهريّة إذ أنّها توفّر الوقت للقارئ والجهد وتجلب له الرّاحة والاستمتاع وتتيح له القيام بعمليّات التّفكير العليا)[1] .

وتعتمد القراءة الصّامتة على عنصرين مهمّين هما العين والذّهن، إذ أن العين تمكّننا رؤية الرّموز المكتوبة ويمكّننا الذّهن من ترجمة هذه الرّموز وإدراكها وفهم معانيها، دون الاعتماد على الجهاز الصّوتي لأنّها تلغي النّطق أثناء حدوثها، وهي أكثر أنواع القراءة شيوعا لأنّها أسرع فالقارئ أثناء أدائه لها لا ينشغل بضوابط الحرف ولا بحركاته ولا سكناته، لأنّ القراءة هنا ذاتيّة غرضها فهم المعاني واكتساب الأفكار كما أنّها أقلّ جهدا.

1المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة ، عمران جاسم الجبّوري ، حمزة هاشم السّلطاني ،ط، 1،دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع المملكة الهاشميّة الأردنيّة ــ عمان ــ 2013 ، ص: 285.

***مزايا القراءة الصّامتة**

لا تخلو القراءة الصّامتة من المزايا كما لا تخلو من العيوب، وهو الأمر الّذي تطرّق له العديد من الباحثين فعبّروا عنها بمصطلحات عدّة نذكر منهم زكريّا إسماعيل الّذي عبّر عنها بمصطلح المزايا كما استعمل مصطلح الفوائد وأبرز ما دوّنه في كتابه طرق تدريس اللّغة العربيّة من محاسنها نلخّصها في ما يلي :

-هي أكثر استعمالا في حياتنا اليوميّة.

-تعزّز الرّغبة والدّافعيّة لدى المتعلّم .

-تغطّي جوانب النّقص في جهاز النّطق لدى المتعلّمين والّتي طالما تسبّب الحرج لمتعلّمي هذه الفئة.

-مراعاة الذّوق العام واحترام الآخرين وذلك بعدم إزعاجهم بالأصوات العالية خاصّة في الأماكن العامّة كالمكتبات والمؤسّسات.

-تستثمر هذه القراءة الوقت والجهد لأنها تكون أسرع من غيرها من القراءات.

-توفير جوّ هادئ ملائم للقارئ ما يدفعه للتأمل تماشيا مع ميول الكثيرين

*قد يتشوّش ذهن التّلميذ حديث العهد بالقراءة أثناء أدائه للقراءة الجاهرة بين النّطق السّليم للحرف وبين إدراكه للمعاني فينصرف عن فهم المعنى، ليحرص على سلامة النّطق لذلك كانت (القراءة الصّامتة أعون على الفهم وزيادة التّحصيل وذلك لأنّ الذّهن متفرّغ متهيّئ متخفّف من الأعمال العقليّة الأخرى).[1]

*** عيوب القراءة الصّامتة:**

إنّ أهمّ ما يؤخذ على هذا النّوع من القراءات كونها تخفي عيوب النّطق لدى التّلميذ وهو ما عبّر عنه طه حسين الدّليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي بعبارة (لا تتيح للمعلّم

1الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة ، عبد العليم إبراهيم ، ط4،دار المعارف القاهرة ، ص، 63.

متابعة طلاّبه ولا تكشف للمدرّس عيوب النّطق لدى متعلّميه) [1] ومن ثمّ يصبح غير قادر على معالجة وتصويب أخطائهم في النّطق

-إنّ هذه القراءة لا تعزّز الثّقة بالنّفس لدى المتعلّم ليبقى خائفا خجولا في كثير من الأحيان.

-لا تتيح للمتعلّم فرصة مواجهة الجمهور وبالتّالي لا يتمكّن من الخطابة والارتجال الّتي قد تفرضه عليه بعض المواقف (التّعبير الشّفهي).

من خلال تتبّعنا للقراءة الصّامتة و كذا احتكاكنا بالمجتمع، توصّلنا إلى أنّها أكثر القراءات استعمالا بحيث نرى القرّاء يمارسونها بكثرة خاصّة في المكتبات، والنّوادي، المقاهي أو أثناء استعمالهم المواصلات، كونها قراءة هادئة، ترفع عن القارئ حرج إزعاج الآخرين.

و خلال مسارنا الدّراسي لاحظنا أنّ هذه القراءة يزيد استعمالها ويتّسع كلّما زاد سنّ وإدراك واستيعاب القارئ، لأنّ المتعلّم في مراحل تعلّمه المتقدّمة يكون قد تمكّن من القراءة السّليمة، ليهتمّ المعلّم بالأفكار وكمّ المعلومات لدى متعلّميه لا بضبط قراءاتهم.

ج- قراءة الإستماع

مفهوم الإستماع

لا يسعنا الحديث عن القراءة الإستماعيّة دون التّطرّق إلى الإستماع، وكذا السّمع باعتباره أحد الطرق التي تكتسب بها اللّغة، وقد عبّر عنه ابن خلدون في مقدّمته واصفا إيّاه بأبي الملكات اللّغويّة، و(الإستماع هو تلقّي أي مادّة صوتيّة بقصد فهمها والتّمكن من تحليلها واستيعابها والقدرة على نقدها، والاستماع بهذا المفهوم مهارة أساسيّة من مهارات الاستقبال، ويحتاج إلى قدر كبير من اليقظة والانتباه والتّركيز، وعلى هذا الأساس فهو فنّ لغويّ لا غنى عنه، أو هو شرط أساسيّ للنّمو اللّغويّ والفكري)[2].

1اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها ، طه علي حسي الدّليمي سعاد عبد الكريم الوائلي ،ص ، 116

2الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربية طه علي حسين الدّليمي / سعاد عبد الكريم الوائلي ص105

إنّ الاستماع هو استقبال الأصوات والتّمييز بينها وتحليلها، وهو طريق لاكتساب اللغة يحتاج الكثير من التّركيز واليقظة والانتباه، حتّى يتمكّن المستمع من استيعاب وفهم المسموع والقدرة على نقده وتبيان خطأه أو صوابه، وهذا اعتمادا على الأذن فبفضل هذه الحاسّة، حفظت اللّغة العربيّة والقرآن الكريم عن طريق السّماع، فبعد أن اختلطت الألسن وشارفت اللّغة على الضّياع اعتمد اللّغويّون على السّماع عن العرب في تدوين فصيح الكلام بعد أن حدّدوا رقعة الفصاحة في شبه الجزيرة العربيّة، فأقصوا الحواضر واعتمدوا على البوادي، (لقد رحل اللّغويّون العرب إلى كلّ صقع من أَصقاع شبه الجزيرة العربيّة وكانت رحلاتهم للسّماع من أفواه العرب واسعة جدّا وخاصّة في العصور الأولى، فكان ينتقل بعضهم من البصرة أو الكوفة إلى وسط نجد وإلى العالية ثمّ الحجاز) [1]، وهذا بهدف حفظ لغة القرآن الكريم من الشّوائب الّتي تعرّضت لها أيّام اختلاط العرب بالأعاجم .

و أهمية السّمع واضحة وجليّة فالإمام الغزالي جعله مرتبة العقل فقال :وأشرف العلوم ما ازدوج فيه العقل والسّمع واصطحب فيه الرّأي والشّرع ، كما ورد في القرآن مقدّما على البصر قال تعالى :" ﴿**قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ ٢٣**﴾{الملك:**23**} (يذكر القرآن الكريم السّمع مقدّما على البصر في أكثر من سبعة وعشرين موقعا وهذا يؤكّد أنّ طاقة السّمع أدقّ وأرهف وأرقى من طاقة البصر)[2].

إنّ الإنسان يسمع أكثر ممّا يقرأ أو يكتب، وعندما يفقد البصر يتكلّم ويقرأ لكن عندما يفقد السّمع في سنّ مبكّرة فإنّه يفقد القدرة على الكلام (الإشارات) .

مفهوم قراءة الإستماع

1السّماع اللّغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة ،عبد الرّحمان الحاج صالح ، د ، ط ، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعيّة / وحدة الرّغاية ، الجزائر 2007 ، ص ، 347.

2ـــــ تدريس فنون اللّغة العربيّة ، علي أحمد مدكور ،د ،ط ،دار الفكر العربيّة القاهرة 2006 ، ص 520.

(تعرف بأنّها العمليّة الّتي يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات الّتي ينطق بها القارئ قراءة جهريّة أو المتحدّث في موضوع ما أو ترجمة بعض الرّموز والإشارات ترجمة مسموعة).[1]

و(هي العمليّة الّتي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات الّتي ينطق بها القارئ قراءة جاهرة، أو المتحدّث في موضوع ما، أو ترجمة بعض الرّموز والإشارات ترجمة مسموعة وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب السّمع والاستماع كالبعد عن المقاطعة أو التّشويش أو الإنشغال عمّا يقال).[2]

نعتمد في هذا النّوع من القراءات على الأذن الّتي تستقبل النّص المقروء قراءة جهريّة، وقد ربط هذا التّعريف القراءة السّمعيّة بالقراءة الجهريّة لأنّه لا قراءة سمعيّة بدون القراءة الجهريّة، وهذا الاستقبال يكون واعيا بحيث يدرك المستمع المعاني والأفكار ومرامي الحديث، فالاستماع إنصات وتركيز و أكثر من ذلك فهم وتدبّر(في أعلى مستوياته).

وأهمّ خاصيّة يجب توفّرها في القراءة الاستماعيّة، هي التّركيز أثناء الإستماع إضافة للجوّ الملائم و الهادئ.

لطالما استعملت هذه الطّريقة في القديم خاصّة عند حفظة القرآن والحديث والشّعر، وضعف السّمع يفشل هذا النّوع من القراءة ويجعل المتعلّم عاجزا عن اكتساب المقروء عامّة، والقراءة الاستماعيّة بصفة خاصّة فـــ(السّمع يلعب دورا كبيرا في تعلّم الطّفل الكلام وفي زيادة الحصيلة اللّغويّة، وذلك من خلال ما يتعرّض له الطّفل من مثيرات سمعيّة

1 فنون اللّغة المفهوم ، الأهميّة ، المعوّقات ، البرامج التّعليميّة الدّكتور فراس السليني ، ط ، 1 جدار الكتاب العالمي للنّشر والتّوزيع ، "، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع / إربد شارع الجامعة ، عمان 2008 ، ص ، 15.

2أساليب تدريس اللغة العربيّة بين المهارة و الصّعوبة، فهد زايد خليل، ص 63.

تساهم في تشكيل الأداء اللّغوي، ولذلك فالضّعف السّمعي له تأثير واضح على نواحي الإتّصال خاصّة إذا كانت الإصابة في سنّ مبكّرة).[1]

يشير محمود شاهين إلى أهميّة السّمع في القراءة وأثره في اكتسابها، كما أشار إلى الأثر السّلبي الّذي يخلّفه اختلال الجهاز السّمعي والذّي قد يؤدّي به إلى فقدان الكلام، فعند إصابة الطّفل بالصّمم في سنّ صغيرة فإنّه لا يستطيع اكتساب اللّغة، لأنّ اللغة موروث اجتماعي ينتقل عبر الأجيال عن طريق الكتابة أو السّمع ومن ثمّ المحاكاة فالطّفل يحاكي كلام الكبار في اكتسابه للّغة.

***ــ مزايا القراءة الإستماعيّة:**

للقراءة الإستماعيّة مزايا عديدة نذكر منها :

*أنّها تمكّن المتعلّم في مراحل تعليمه الأولى من اكتساب حصيلة لغويّة تجعله قادرا على فهم اللّغة في شكلها المنطوق وإن لم يتمكّن من فهمها في وجهها المكتوب، وذلك من خلال استماعه للمحيط الذي يعيش فيه ففي مقال نشرته جريدة البصائر الجزائريّة والّذي جاء بعنوان من معالم التّفوّق الدراسي، قد بيّنت أنّ حماس الوالدين للقراءة يؤثّر إيجابيا في قراءة التّلاميذ وأنّ أمهر الطّلبة في القراءة هم الّذين يقرأ عليهم آباءهم كتابا في الصّف الأوّل بصورة يوميّة أو شبه يوميّة، كما أنّ الواقع يبيّن أنّ أغلب الأطفال اليوم يدخلون المدرسة بمجموعة من المعارف كالعدّ والأحرف والألوان، عن طريق الاستماع للأناشيد المصوّرة والرّسومات المتحرّكة .

* إنّ القراءة الاستماعيّة هي أوّل ما يعتمده الطّفل في بداية تعليمه كون الطّفل لم يتعرّف على الحروف بعد، لذا كان التّعليم في هذه المرحلة استماعيّا عن طريق استماع القرآن، والأناشيد والقصص، وغيرها

* تمكّن القارئ من الفهم والتّمييز، واحترام الآخر من خلال منحه الفرصة للكلام دون مقاطعته (يتمّ فهم المستمع لما يدور حوله من أحاديث وأخبار ونصائح وتوجيهات،

3اضطرابات النّطق التّشخيص والعلاج ، شهين محمود أمين ،ط، 1 ،كليّة التّربية ،جامعة حلوان مصر 2003 ،ص18.

وقد ثبت عن طريق الأبحاث الكثيرة أنّ الإنسان العادي يستغرق في الإستماع أضعاف ما يستغرقه في القراءة، ولذا فإنّ الشّعوب المت حضرة تعنى كثيرا بتربية أبنائها على حسن الإستماع منذ الصّغر لأنّ حسن الإستماع أدب رفيع بالإضافة إلى كونه أسلوب فهم وتحصيل).[1]

***ــ عيوب القراءة الاستماعيّة**

من أهم ما عيب على القراءة الاستماعية أنّها(قراءة لا يستحسن استعمالها في المراحل الأولى من التّعليم لأنّ نموّ الطّفل لا يتقبّل الاستماع لمدّة زمنيّة أطول ولا يستطيع حصر انتباهه مطوّلا لذلك ينصرف عن موضوع الدّرس)[2] .

*أهمّ ما توصلنا إليه من خلال دراستنا الموجزة للقراءة الاستماعيّة أنّها أحد أنواع القراءات الّتي يجب استغلالها في التّعليم خاصّة مرحلة ما قبل التّمدرس، شريطة أن لا تتعدّى الوقت الّذي ينصح به المختصّون، كما يجب ربطها بوسائل ترفيهيّة تتماشى مع سن القارئ الصّغير و تحاكي واقعه، وهي وسيلة جيّدة لتعلّم المكفوفين تسمح لأصحاب هذه الفئة من التّعلم والقراءة شأنهم شأن أيّ قارئ آخر.

*إذن القراءة من حيث أدائها ثلاث: جهريّة، صامتة وقراءة استماعيّة، ونلاحظ على هذه الأنواع الثّلاثة اتّسام كلّ منها بمجموعة من المزايا الّتي تخصّها والّتي بدورها تكون مكمّلة لعيوب الأخرى، فالقراءة الجهريّة مثلا تمكّن المعلّم من معرفة عيوب النّطق لتلاميذه، هذا ما لا نجده في القراءة الصّامتة والّتي بدورها ترفع الحرج عن المتعلّم الّذي يعاني من اضطرابات نطقيّة بغضّ النّظر عنها إن كانت خلقيّة أو نفسيّة كما أنّها وسيلة تعلّم للبكم.

لذا يجب استعمال كلّ هذه الأنواع في التّعليم كلّ حسب الموقف الّذي يستدعيه وأن تستخدم بالموازاة سنّ وحاجة كلّ متعلّم أو بالأحرى أخذ كلّ مزايا هذه الأنواع واستثمارها ،وطرّح عيوب كلّ نوع منها والمتحكّم في ذلك هم المعلّمون حتّى لا نبخل على متعلّمينا ما يحقّق التّعلّم السّليم الجيّد النّاجع.

1 أساليب تدريس اللّغة العربيّة فهد زايد خليل، ص 64.

2القراءة وأثرها في التحصيل والتّذوّق الأدبي ،سعد علوان، ط،11، دار غيداء للنّشر والتّوزيع ،2012 ،ص46.

المطلب الثّالث

طرق تدريس القراءة

لطالما سعى الأساتذة والمربّون لاستحداث طرق ناجعة لتعليم القراءة باعتبارها أداة لتربية الشّخصيّة نحو استقطاب العلوم والمعارف المستجدّة، فكان السؤال المطروح دوما: ما هو أسلوب القراءة الفعّال الّذي يتناسب وقدرة التّلميذ العقليّة والّذي تراعى فيه الفروق الفرديّة، السيكولوجيّة و السّوسيولوجيّة ممّا يحقق نجاح المتعلّم ومن ثمّ المعلّم ؟ هذا ما سنحاول معالجته في هذا الم طلب بحيث سنعرض عدّة طرق قديمة وحديثة محاولين الوقوف على أهمّ مزاياها ومثالبها ، مشخّصين صعوباتها مبيّنين أهمّيتها لنحاول الخروج بحلول توفيقيّة تمكّننا من اختيار الأفضل.

أ- تعريف طرق تدريس القراءة

(هي الأسلوب الّذي يرتضيه كلّ من المعلّم والتّلميذ ، في معالجة موضوع الدّرس من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة منه).[1]

*إذن فطريقة تدريس القراءة هي أسلوب المعلّم في نقل محتوى الدّرس إلى المتعلّم والّذي بدوره يتأقلم مع هذا الأسلوب ويسعى كلّ منهما لتحقيق الغايات والأهداف المسطّرة من خلال موضوع الدّرس ، وأكثر الطّرائق نجاعة هي تلك الّتي يؤديها الأستاذ فيتفاعل معها التّلميذ لأنّ تأثير المعلّم الإيجابي على الطّفل يجعله يلتزم بممارستها وينضبط فيها .

*كما أنّ طرق تدريس القراءة تتنوّع حسب المتعلّم وسنّه فنجد ثلاث طرق عامّة في التّدريس تتفرّع عنها طرق أخرى تتواءم وأسلوب كلّ معلّم.

ب ــ طرق تدريس القراءة:

ظهرت عدّة طرق لتعليم القراءة تستند كلّ منها إلى خلفيّات خاصّة بها من بينها:

ب/1ــ الطريقة الجزئيّة والتّركيبيّة: يتعلّم التّلميذ من خلالها القراءة إمّا أجزاء كالحروف والمقاطع وإمّا تركيبا كالكلمة والجملة والّتي تتفرّع عنها .

1/الطريقة الأبجديّة:

1 ــطرق تدريس اللّغة العربيّة،زكريا إسماعيل ،ص129.

هي الطّريقة الّتي يتعلّم من خلالها التّلاميذ الحروف لوحدها منفصلة عن الكلمة والجملة مرتّبة ترتيبا أبجديّا (أبجد، هوز، حطي، كلمن سعفص، قرشت، ثخذ، ضظخ)، ويشير معجم الوسيط أنّ هذا التّرتيب هو ترتيب السّاميين وحروف ثخذ و ضظ خ هي حروف عربيّة لأنّ هذه الحروف لا توجد في بعض اللّغات يقول الجاحظ:(قال الأصمعي: ليس للرّوم ضاد ولا للفرس ثاء ولا للسّريان ذال)[1]، وهي إرهاصات لظهور ما يعرف باللّسانيّات التّقابليّة لمقابلة اللّغات الّتي تكون من نفس الفصيلة اللّغويّة.

في حين أنّ التّرتيب المستعمل اليوم هو ترتيب نصر بن عاصم اللّيثي واضع نقط الإعجام: أ ،ب ، ت ، ث ، ج ، ح ،خ ، د ،ذ ، ر ، ز، س ، ش ،ص ، ض ، ط ، ظ ، ع ،غ، ف ، ق، ك ، ل ، م ، ن ، ه ، و ، ي .

وهذه الطريقة تعلّم الحرف برسمه واسمه (نهتمّ بهذه الطّريقة أن يتعلّم المبتدئون أشكال الحروف وأسمائها، فيكتب لهم المدرّس مجموعة من الحروف ، أو يرجع إليها مكتوبة من كتاب مبادئ القراءة، ثمّ يشير إليها واحدا واحدا وهو يذكر أسماءها وهم يردّدون بعده هذه الأسماء ويكررونها حتّى يحفظوها حفظا تامّا فإذا انتهى من مجموعة الحروف انتقل إلى غيرها حتّى ينتهي منها جميعا وأحيانا يستعين على تثبيت الحروف بتحفيظهم بعضهم بعضا العبارات الملحّنة "الألف لا شيء عليها والباء نقطة من تحتها والتّاء اثنتان من فوقها").[2]

يعرّف المعلّم المتعلّم على الحرف وشكله واسمه من خلال رؤيته مكتوبا من طرف المعلّم عن طريق الكتاب أو اللوحة بطريقة مرتّبة على التّوالي، لذلك سمّيت بالطريقة الأبجديّة أو الهجائيّة.

و في هذه الطّريقة يقرأ المعلّم الحرف المراد تعليمه ليردّد التّلاميذ من بعده ويكرر ذلك مرّات عدّة.

---

1 البيان و التبيين، الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، ط: 07، ج: 01، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1418ه-1998م، ص:65.

2طرق تدريس اللّغة العربيّة، عبد الرّحمان كامل عبد الرّحمان، د،ط ،كليّة التّربيّة، الغيوم جامعة القاهرة ،س، 2005، ص،205.

كما قد يكتب المعلّم حروفا عدّة وبعد تكرارها عدّة مرّات يغيّر مواقعها ثمّ يعيد السّؤال عن أسماء الحروف ليتأكّد من مدى ترسيخ الحرف في ذهن المتعلّم ،لأنّ هذه الحروف لا تترسّخ إلّا بالمران والدّربة ،كما تكون هذه الحروف متشابهة في الرّسم مثل : ج، ح ،خ، وقد كانت هذه الطّريقة مستعملة في الماضي وسادت لوقت طويل واستخدمت كثيرا في الكتاتيب.

***مزايا الطّريقة الأبجديّة**

ككلّ الطّرائق التّعليميّة للطّريقة الأبجديّة خصائص تميّزها عن غيرها من الطّرائق، وفي هذا الشأن تحدّث أحمد إبراهيم صومان في كتابه اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها عن مزاياها والّتي نشيرإليها ملخّصة فيما يلي :

*أنّها طريقة تتّسم بالسّهولة على المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء لأنّها تكون متدرّجة من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد في خطوات منطقيّة، الشيء الّذي تستدعيه عمليّة التّعليم بصفة عامّة وتعليم القراءة على وجه الخصوص.

* نتائج هذه الطّريقة مألوفة لدى أولياء الأمور لأنها كانت سائدة أيّام تعلّمهم وبالتّالي فإنّهم يفهمونها ويستطيعون الاعتماد عليها لتعليم أولادهم.

هي طريقة مساعدة للمتعلّم في عمليّة تهجّي الحروف.

* إذن فالطريقة الأبجدية مناسبة لسنّ المتعلم الّذي لا يمكّنه من قراءة الكلمة دفعة واحدة دون الوقوف على أجزائها أي الحروف المكوّنة لها فبالرّغم من إدراكه لمعناها ككل لا يستطيع قراءة حروفها كلّية دون أن يتعلّم الحروف، فهو يعرف معنى كلمة سحاب مثلا من خلال ارتباطه بالبيئة والأسرة والمجتمع لكنّ قراءته للكلمة تقتضي معرفة الحروف أوّلا.

***عيوب الطّريقة الأبجديّة:** من جملة الانتقادات الّتي خصّت بها هذه الطّريقة:

(أنها تقضي على نشاط الأطفال وشوقهم، وتبعث فيهم الملل والسّآمة وكراهيّة المدرسة في أوّل عهدهم بها لأنهم يردّدون أشياء لا معنى لها في أذهانهم .

أنّها تعلّم المبتدئ النّطق بالكلمات لا القراءة بمعناها الصّحيح لأنّ عمليّة القراءة إنّما هي فهم أوّلا، وهذه الطّريقة تحمل المبتدئ على توجيه همّه إلى عمليّة النّطق، وعمليّة التهجّي دون أن يفهم معنى ما يقرأ، وبذلك تفقد القراءة أهمّ أركانها وهو الفهم، ويتبيّن ذلك حينما نكلّف طفلا أن يقرأ عبارة، فإذا سألناه في معنى ما قرأ، احتاج إلى قراءة العبارة مرّة ثانية، كأنّ المرّة الأولى كانت للنّطق، والثّانية لمحاولة الفهم.

أنها مخالفة لطبيعة التّحدّث والتّعبير، لأنّ الطّفل حين يعبّر أنّما يعبّر عن معان لا عن حرف أو كلمات مجزّأة .

فيها شيء من التّضليل، لأنّ أسماء الحروف لا تدلّ على أصواتها فلا علاقة بين الصّوت دَ و بين النّطق بحرف دال.)[1]

*ما يلاحظ على هذه الطريقة أنّها تبعث بالملل في نفوس المتعلمين لأنها طريقة مملّة غير مشوّقة الأمر الّذي يحتاجه المتعلّم في مراحل التّعليم الأولي، فتجد التلميذ يميل إلى الصّور والألوان والرّسومات خاصّة بعد اجتياح الصّورة لكلّ مناحي الحياة وانتشارها بشكل واسع وكبير في المجتمع فنجد اللّوحات الإلكترونيّة وشاشات العرض والإشهار، والحواسيب والهواتف، وشاشات التّلفاز والسينما وكلّ ما يحبّذه الطّفل، وهذه الطّريقة تفتقد لذلك كما أنّها تحدّ من قابليّة المتعلّم على التّعبير فالمتعلّم لا يمكن أن يعبّر بالحرف لذلك لا بدّ من الكلمات والجمل.

*إنّ الانتقادات الّتي قدمها عبد العليم إبراهيم لا تلغي الطّريقة الأبجديّة كأسلوب من أساليب تدريس القراءة، بل تدفعها لإصلاح وتقويم نقائصها وكمثال لذلك أنّنا نستطيع استخدامها في مراحل تعلّم الطّفل الأولى فيعرض المعلّم الحروف على تلاميذه ويدعّمها برسومات أو مجسّمات يحبها الطّفل ليخرج من جوّ الملل ويصبح متشوّقا لمعرفة المزيد من الحروف، وما تحمله من رسومات، ومع مرور الوقت يتعلّم الكلمات والجمل ليصبح قادرا على التّعبير أمّا في تعلّمه الأوّل فهو غير مطالب به .

2ــ الطريقة الصّوتيّة

1 الموجّه الفنّي، عبد العليم إبراهيم ،ص79

من المعلوم أنّ جميع اللّغات هي عبارة عن أصوات وحروف وكلمات وجمل تحمل دلالات وقد لا تحملها والأصوات محدودة العدد لا تزيد عن الخمسين ولا تقلّ عن العشرين بما في ذلك اللّغة العربيّة والّتي تتكوّن من ثمانية وعشريين حرفا، وقد اهتمّ اللّغويّون منذ القدم بالظّاهرة الصّوتيّة والّي كانت بدياتها من الصّوتيّات الهنديّة مع بانيني للحفاظ على الكتاب المقدّس الفيدا، وأمّا الصّوتيّات العربيّة فكانت مع نصر بن عاصم اللّيثي الذّي وضع نقط الإعجام لإزالة اللّبس عن الحروف المتشابهة ثمّ نقط الإعراب (ما يعرف اليوم بالحركات) مع أبي الأسود الدّؤلي، لتتوالى الدّراسات فيما بعد قام بها ثلّة من العلماء كالخليل بن احمد الّذي استبدل نقط الإعراب بالحركات الإعرابيّة كما وضع رمزا صوتيّا لكلّ من الهمزة والألف، وابن سينا الذّي درس الصّوت في جانبه الفيزيائي والعضوي، وغيرهم كثير.

والطّريقة الصوتية المعتمدة اليوم في القراءة هي تلك الطّريقة الّتي تحلل المادّة المقروءة إلى عناصرها الأوّليّة، فتعلّم الطّفل الحرف كصوت مثل كلمة شجرة بحيث يلقّن الطفل الكلمة على النّحو التّالي (ش،ج،ر،ة) ولا يعرّف على اسم الحرف (شين، جيم، راء ،وتاء)فإن طلبت منه كتابة حرف الجيم لا يعرف أو ربّما يكتبه مرتبطا بالياء والميم في حين عندما تطلب منه كتابة حرف (جَ)أو (جُ) فإنّه لا يجد صعوبة في ذلك .

(تبدأ هذه الطّريقة بتعليم الطّفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها بحيث ينطق حروف الكلمة على انفراد مثل (ز.ر.ع) ثمّ ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة، وهو يتدرّج في ذلك فبعد أن يتدرّب الطّفل على أصوات الحروف الهجائيّة ويجيد نطقها مضبوطة فتحا وضما و كسرا، يبدأ المعلّم في تدريب الطّفل على جمع صوتين في مقطع واحد ثمّ ثلاثة أصوات...الخ.

وهكذا حتّى ينتهي إلى تأليف الكلمات من الأصوات ثمّ تأليف الجمل من الكلمات)[1].

والطّريقة الصّوتية المستحدثة اليوم هي الّتي تعلّم الحرف حسب مخرجه فتعلّم الأحرف المتشابهة في النّطق على النّحو التّالي : الحرف الشّفويّ : ب / م / و.

1تدريس فنون اللّغة العربيّة، علي أحمد مدكور معهد الدّراسات والبحوث التّربويّة، دار الشّواف لنّشر والتّوزيع، جمهوريّة مصر العربيّة، س1991 ، ص105.

الأسناني :ذ / ث /ظ .

أسناني + لثوي :ز / س /ص / ت / د/ ط /ض.

حلقي :ع /ح.

حنجري :أ /ه.

الشّفوي أسناني :ف .

طبقي :ك /غ / خ .

غاري +حنكي: ش /ج /ي .

لهوي:ق .

والغرض من تعليم القراءة بهذه الطّريقة تسهيل عمليّة النّطق على التّلاميذ وتدريبهم على النّطق الصّحيح السّليم، فتكرار عمليّة النّطق من نفس المخرج تجعل التّلميذ يحيد عن بعض الأخطاء الصّوتيّة الّتي قد يتعرّض لها.

***مزايا القراءة الصّوتيّة:**

من أهمّ المزايا والّتي تحسب لهذه الطّريقة نذكر:

كونها (تنمّي القدرات السّمعيّة والبصريّة للتّلميذ.

ــتمكّن المتعلّم من نطق الحروف ومعرفة صورها ، ومن ثمّ تعلّم القراءة.

طريقة سهلة بسيطة ، فالحروف العربيّة معروفة العدد محدودة الشّكل)[1].

***عيوب الطّريقة الصّوتيّة**

للطّريقة الصّوتيّة عيوب تلتقي مع عيوب الطّريقة الأبجديّة تحدّث عنها إبراهيم صومان ومن جملة ما ذكره :

1أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة و الصّعوبة، فهد زايد خليل، ص: 71.

إنّ كلتا الطّريقتين تعتمدان على التجزيء أي البدء من الجزء إلى الكلّ وكلتاهما تهمل المعنى.

ـــــ ويعاب على هذه الطّريقة عدم السّرعة في القراءة، فمن خلال اعتماد المتعلّم على المقاطع يجد نفسه مجبرا على إهمال الوحدة الكليّة ممّا يؤدّي إلى فشل التّلميذ في قراءة الكلمات والجمل، لأنّها تعتمد على المقاطع .

ـــــ إنّ هذا النّوع من طرائق تدريس القراءة يخلّف عادات نطقيّة غير سليمة لدى الأطفال فاللام الشّمسيّة كثيرا ما تنطق من قبل متعلّمي هذه الطّريقة ، وهي كما نعلم حروف لا ينطق بها.

*إذن ففي هذه الطّريقة يتعرّف الطّفل على الحرف صوتا وشكلا دون التعرف على أسمائها، فيكتب المعلّم الحرف والتّلاميذ يردّدون خلفه حتّى يجيدوا نطقها في كلّ حركاتها سواء كانت مفتوحة أو مضمومة أو مكسورة ، ومن ثمّ يصبح المتعلّم قادرا على تكوين كلمات متّصلة واستخدامها في جمل بسيطة، وهذا بعد أن يتدرّج في وصل الحروف ببعضها فمن الحرف إلى المقطع فالكلمة، ومن الكلمة إلى الجملة، والجدير بالذّكر أنّ هذه الحروف تكون متشابهة نطقا مثل السّين والشّين .

3ـ الطّريقة المقطعيّة

ـتتفّق كلّ لغات العالم في صفة التّقطيع المزدوج ،والتّقطيع هو تجزيء الكلمة إلى مقاطع ويتكوّن المقطع من أكثر من فونيم (يمثل المقطع درجة أعلى من الفونيم في سلم الوحدات الصوتية الفونولوجية، لأن المقطع مكون من فونيمات مرتبة ترتيبا معينا بحسب كل لغة، و المقطع من هذه الوجهة شكل من أشكال تجمع الفونيمات و توزعها في الكلام بين صامت و صائت)[1] .والفونيم هو الصّوت أي الحرف المكوّن للّغة ،والتي بدورها تكون دالّة أو غير دالّة ونظهر ذلك من خلال التّقطيع المزدوج الّذي جاء به العالم السويسري دي سوسور.

1مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ط: 02 ، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1419ه/1999م، ص:109.

والتّقطيع المزدوج هو تقطيع اللّسان إلى مستويين وحدات دالّة، وهي كلّ وحدة ذات معنى كالضّمائر وتاء المتكلّم وتاء التأنيث، ووحدات غير دالّة لا تدلّ على معنى ووظيفتها التّمييز بين وحدتين صوتيتين دالّتين، والطّريقة المقطعيّة في تعليم القراءة تعتمد على تقطيع الكلمة الواحدة إلى عدّة مقاطع تحوي فونيمات صامتة وصائتة ، فالكلام يخرج على شكل مقاطع كأن نقول تيسمسيلت ،عين تيموشنت تقسّم هذه الكلمات إلى مقاطع فتصبح : تيسم، سيلت،عين، تيمو،شنت، وهذه الأخيرة هي الّتي تدرّس لا الكلمة تامة بحيث (تعتمد هذه الطّريقة على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات، وذلك سميّت بالطّريقة المقطعيّة وهي محاولة لتعليم الطّفل القراءة عن طريق وحدات لغويّة أكبر من الحرف لكنّها أقل من الكلمة .)[1]

*إنّ الكلمة العربيّة متكوّنة من مقاطع ، والطّريقة المقطعيّة تعلّم المتعلّمين القراءة كمقاطع لا حروف وأصوات ومن ثمّ تأليف كلمات انطلاقا من هذه المقاطع وأهمّ ما يثبت لدى المتعلّمين هي المقاطع ذات المعاني المهمّة مثل مقطع ماء من كلمة سماء، كما أنّه للمقاطع أنواع: (مقطع قصير: ويتكوّن من صامت "ص" وحركة "ح" مثل (أَ) والتّعبير عنه مقطعيّا يكون "ص"+"ح"

مقطع متوسّط :وينقسم إلى قسمين :

مقطع متوسّط مغلق :وهو ما يكون آخره "صامت "مثل قَدْ وتعبيره المقطعيّ ص + ح+ص

ــمقطع متوسّط مفتوح :وهو ما يكون آخره حركة مثل "ما "ويكون التّعبير المقطعيّ عنه ص +ح +ح

مقطع طويل :ينتهي بصورتين.

مقطع منته ب:ح +ص مثل "مين "من كلمة عالمين ويكون التّعبير المقطعيّ عنه ص + ح + ح +ص.

1 أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، فهد زايد خليل، ص 72.

مقطع منته ب: ص+ص مثل "خَوْفْ"ويكون التّعبير المقطعيّ عنه ص+ح +ص+ص) [1].

*ويتمكّن المتعلّم من عدّ مقاطع الكلمة عن طريق الجري أو التّصفيق، وبعد ترسيخها في ذهن المتعلّم تجمع هذه المقاطع لتكوين الكلمة من جديد مع استبدال أو حذف بعض الحروف كاستبدال حرف النّون بالجيم في كلمة نبال لتصبح جبال أو حذف حرف الرّاء من كلمة رمال فتصبح مال ،هذه الطّريقة لا تتناسب مع جميع المتعلّمين لذا يجبأ، تستعمل مع الأطفال الصّغار لعدم تمكّنهم من النّطق السّلس بعد والكلمات المقطعيّة يجب أن تكون صعبة النّطق،كأن تكون متقاربة مخارج الحروف أو كلمة طويلة أوذات حروف معقّدة فتستعص على التّلميذ .

ب /2 الطريقة الكلّيّة أو التّحليليّة

تحوي هذه الطّريقة أسلوبين في التّعليم، الكلمة والجملة والقراءة في هذه الطّريقة تتمّ بعرض الكلمة أو الجملة تامّة ، وبعد التّعرّف عليها تتمّ عمليّة تحليلها إلى وحداتها الجزئيّة: المقاطع والأصوات .

(هذه الطّريقة تتوافق مع عمليّة الإدراك الّتي يمرّ بها الإنسان ، إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلّي ولا يدرك أجزاءها أوّل مرّة بناء على النّظريّة الجشطالتيّة، ويبرّرون هذه الطّبيعة بأنّ الجزء نفسه لا قيمة له إلّا من انتمائه لكلّ يرتبط به، فالحرف لا معنى له من نفسه ، ولا دلالة له إلاّ في إطار الكلمة الّتي ينتمي إليها ، فالكلمة أيضا قد تحمل معنى ، ولكن معناها الدّقيق لا يتّضح إلّا مع ما وضعت له في الجملة).[2]

*تتمّ القراءة بواسطة الطّريقة الكليّة عن طريق عرض الكلمة بلفظها ومعناها، لأنّ المتعلّم يكون في مرحلة إدراك المعاني والأشكال بشكلها الكلّي، هذه الطّريقة تستند إلى الفلسفة الجشطالتيّة والّتي تقرّ بأن إدراك الشّخص للأشياء تكون من خلال شكلها الكلّي في صورة عامّة لها شكلها وخلفيّتها، ويرى أصحاب هذه الطّريقة أنّ الحرف لا معنى له إلّا

1 المنهج الصّوتي الخطّي في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التعليم الابتدائي ، دليل تكوين المكوّنين ، المفتّشيّة العامّة لتكوين المكوّنين ، الجزائر، مارس 2018 ص 62.

2أساليب تدريس اللّغة بين المهارة والصّعوبة، فهد زايد خليل ص 74.

من خلال ارتباطه بحروف أخرى تكوّن الكلمة ، كما أنّ الكلمة لا معنى لها إلّا من خلال ارتباطها بكلمات أخرى تكوّن الجملة، فلا نستطيع تقسيم كلمة مسافر إلى مسا، وفر لأنّها لا تؤدّي المعنى المطلوب كما لا نستطيع معرفة المسافر ولا وجهته إذ لم نربطها بالجملة ولذلك نجد للطّريقة الكلّية أسلوبين:هما أسلوب الكلمة وأسلوب الجملة.

1/أسلوب الكلمة

تتمّ عمليّة تعليم القراءة في هذا الأسلوب عن طريق عرض عدد معيّن من الكلمات تحاكي بيئة المتعلّم ومحيطه من أسرة إلى مدرسة فمجتمع باعتباره المؤسّسة الكبرى في حياة المتعلّم .

(في هذا الأسلوب يبدأ المعلّم بتعليم تلاميذه عددا معيّنا من الكلمات تضمّ أشياء مأخوذة من بيئة التّلميذ، و من أفعال يقوم بها في حياته اليوميّة قبل دخوله المدرسة، و يقوم المعلّم بانتقاء هذه الكلمات).[1]

يقوم المعلّم بانتقاء كلمات مستمدّة من الواقع وبيئة المتعلّم تكون مرتبطة بحياته المدرسيّة أو قبل تمدرسه ، ويقوم بتعليمها له باستخدام الصّور أو المشاهد أو البطاقات، ومع تطوّر العلم أصبحت الحواسيب واللّوحات الإلكترونيّة تسهم في عمليّة التّعليم ، فنجد المعلّمين يتفنّنون في عرض هذه الكلمات مرفوقة بصورها وحتّى ألوانها والأناشيد الخاصّة بها كأنشودة المدرسة والطبيبة وشرطيّ المرور.

ينطق المعلّم هذه الكلمات بتأنّي حتّى يتسنّى للمتعلّم سماعها ويعيدها مرّات عدّة، ثمّ يقوم كذلك بتجزيء الكلمات إلى حروف ليمكّن المتعلّم من إدراك وتمييز هذه الحروف ومن ثمّ تعلّمها، لينتقل إلى كلمات جديدة وطريقة عرض الكلمة تكون باللّفظ والمعنى .

*** مزايا طريقة الكلمة**

من المحاسن الّتي تحسب لهذه الطّريقة كونها :

1اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها،طه حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي ،ص،109.

ـــــــــ تمكّن التّلميذ من إدراك الكلمة كوحدة ذات دلالة عكس الجزء الّذي لا معنى له.

ـــــــ تكسب الطّفل ثروة فكريّة ولغويّة من خلال اكتساب رصيد من الكلمات ومجموع المعارف والأفكار.

ـــــــ السّرعة في عمليّة القراءة، في هذا الشّأن يقول بشير إبرير:

<<بحيث نقرأ النّصّ بالسرعة الملائمة من أجل إيجاد معلومة معيّنة مثل:أنظر الصّفحة (س)وأوجد المعلومة تاريخ ميلاد (ع)أو كم مرّة استعملت كلمة طالب في هذه الصّفحة)[1].

فحين يمتلك المتعلّم هذه السّرعة في القراءة يتمكّن من إيجاد المعلومات الّتي يبحث عنها بسرعة حين يفاجأ بكمّ من الأسئلة .

***عيوب الطّريقة**

لم يسلم أسلوب الكلمة من بعض النّقائص الّتي عيبت عليه كونه :

ـــ يدرّب التّلميذ على التّحليل في سنّ مبكّرة يعجز التّلميذ عن القيام بها، لأنّ نموّه الذّهني لم يكتمل بعد ليمكّنه من القيام بعمليّات عقليّة كبرى كالتّحليل والتّركيب والرّبط والاستنتاج، فهو لا يزال في مرحلة التّعرّف على الأشياء.

ـــ لا بدّ من معرفة الحروف قبل معرفة الكلمة لكي لا يبقى التّلميذ عاجزا أمامها، والحروف هي التّي تكوّن الكلمة لأنّها مفاتيح الكلمات .

ـــ يجد الطّفل نفسه عاجزا عن معرفة بعض الكلمات الّتي لم يتعرّف عليها من قبل .

ـــ كثيرا ما توقع التّلميذ في الخطأ نتيجة تشابه بعض الكلمات كتابة واختلافها في المعنى، مثل علْمٌ و عَلَمٌ، وعَلَمَ.

2/ طريقة الجملة

1 تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق ،بشير إبرير ،عالم الكتب ،الحديث ،د،ط،إربد، الأردن ،س 2007.

لا تبتعد طريقة الجملة من حيث مضمونها عن طريقة الكلمة (هي تطوير لطريقة الكلمة ودفع لها خطوة إلى الأمام ، أساسها أنّ الجملة هي وحدة المعنى وليست الكلمة ولا الحرف ، وطريقتهما أن يعدّ المعلّم جملا قصيرة ممّا يألفه الأطفال أو طائفة هذه الجمل، بينهما ارتباط في المعنى ويكتبها على السّبورة، ثمّ ينطق بالجملة ويردّدها الأطفال أفرادا وجماعات مرّات كافية، ثمّ يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات ....وهذا يرشدهم في كلّ جملة إلى تحليلها إلى كلمات ثمّ أجزاء الكلمات ويحسن أن تقترن الجمل بصور توضّحه)[1] .

تعتبر هذه الطريقة أن الوحدة الكلّيّة لا تكمن في الكلمة وإنّما في الجملة، فالمعنى لا يفهم عن طريق الكلمة لوحدها معزولة عن الجملة بل إنّ المقصود منها هو السّياق والموقف الّذي وضعت فيه، والّذي لا يظهر إلا من خلال الجملة.

و في هذا الأسلوب من القراءة نعرض على التّلميذ جملا قصيرة مستمدّة من واقع المتعلّم ، تكتب على السبورة أو الألواح أو على بطاقات مصوّرة، يقرأها المعلّم ويردّدها التّلاميذ من بعده وبعد أن يتقن التّلاميذ هذه الجملة ويفهموها يبدأ بتحليل الجمل إلى كلمات ويتعرّف على العناصر المكوّنة لها، وفهم كلّ كلمة من خلال موقعها في الجملة، ثمّ تحليل الكلمات إلى حروف وتدرّس هذه الحروف من حيث الشّكل والصّوت .

والجدير بالذّكر أن هذه الجمل تكون قصيرة في بداية التّعليم كما تتكرر فيها الكلمات ليتسنّى للمتعلّم حفظها وترسيخها.

***مزايا طريقة الجملة**

يشير الدّكتور عبد الفتّاح البجّة من خلال كتابه تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة(أنّ ظهور هذه الطريقة كان نتيجة للمآخذ الّتي وجّهت لطريقة الكلمة)[2] وأهمّ هذه المزايا نذكر:

1 الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، عبد العليم إبراهيم ،ص 84.

2 تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، عبد الفتّاح البجّة، ط، 2، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان ،س،2003 ،ص،238.

ــ تنمّي لدى المتعلّم ثروة لغويّة ومعرفيّة لا بأس بها فالجملة تتكوّن من مسند (مبتدأ وفاعل) ومسند إليه (فعل و خبر) وفضلة وهي كلمات وأفعال يضيفها التّلميذ إلى معارفه.

ــ تحفيز التّلاميذ وتشجيعهم على تعلّم القراءة فحين يمتلك الطّفل تلك الثّروة اللّغويّة يصبح قادرا على القراءة فالقراءة كما سبق ذكره تحتاج إلى المكتسبات القبليّة .

ــ تمكّن هذه الطّريقة المتعلم من التّعبير بجمل تامّة ذات معان ..

ــ (تستند هذه الطّريقة على استغلال خبرات التّلاميذ واستخدام الكلمات الّتي تشيع في حياتهم اليوميّة .

تقوم هذه الطّريقة على أساس نفسي ،فهي تبدأ بالكلّيات دون التّركيز أوّل الأمر على الجزئيّات .

ــ يقلّ الحدس والتّخمين فيها عمّا نلاحظه في طريقة الكلمة .

ــ يشعر الطّلاب بأنّهم بدأوا يتعلّمون القراءة لأنّهم يقرؤون جملا وعبارات وفي هذا دافع لهم .

ــ يمكن أن تعلّم هذه الطريقة عن طريق الكتاب أو البطاقات .

ــ لا تهمل هذه الطّريقة التّركيز على الكلمات ولا على إتقان الحروف والكلمات .

ــ تعمل هذه الطّريقة على انطلاق الطّفل في تحدّثه وتعبيره في لغته الشّفويّة والكتابيّة)[1].

كثيرا ما نلاحظ على التّلاميذ أنّهم يعتمدون في القراءة على الحدس والتّخمين كأن تطلب منه قراءة كلمة حديقة، فيقرأ الحرف الأوّل حَ ولا يكمل بقيّة الحروف بل يخمّن ما هي الكلمة، فيقول مثلا حافلة أو حنفيّة لكن حينما يقرأ بطريقة الجملة يدرك من السّياق أنّ الكلمة ليست حافلة ولا حنفيّة، ومن ثمّ يعيد قراءة الكلمة ليتمكن من قراءتها صحيحة وهذه الطّريقة تمكّن المتعلّم من امتلاك عدد لا باس به من المفردات اللّغويّة الّتي تجعله قادرا

1أساليب تدريس اللّغة العربيّة، فهد زايد خليل ص 68

على التّعبير، فيشعر التّلميذ بالرّاحة ممّا يدفعه لقراءة المزيد من العبارات والجمل كما أنّ هذه الطّريقة لا تمكّن المتعلّم من معرفة الجمل فقط ، بل تمكّنه من معرفة الكلمات والحروف أثناء عمليّتها التّحليليّة.

***عيوب هذه الطّريقة**

إذا كانت الجملة عليها مدار المعنى، فقد تطول وقد تقصر، وقد تحوي ما هو كلّي وما هو جزئي، وما هو معنى و لا معنى ، فإن هذه الطّريقة قد تتبدّى فيها بعض العيوب خاصّة إذا كانت طويلة أو صعبة ومعقّدة فيجد الطّفل فيها صعوبة كبيرة خاصّة إذا كان سنّه صغيرا:

ــ قد يهمل المعلّم عمليّة التّحليل إلى الكلمات والحروف و هذا لتكوين مهارة أساسيّة تعين الطّفل على قراءة كلمات جديدة .

ــ قد تعرض الجمل وتقرأ أمام الطّلاب بطريقة آليّة وبالتّالي إذا انتقل الطّفل إلى جمل أخرى فيها كلمات من الجمل الّتي قرأها من قبل، لا يحسن التّعرّف عليها .

ــ تحتاج هذه الطّريقة إلى الكثير من الوسائل المعيّنة

ــ تحتاج إلى معلّم صادق ماهر مدرّب ولذلك فإنّ المعلّم يجب أن يعدّ إعدادا صحيحا كي يعلّم بهذه الطّريقة.[1]

إذن فطريقة الجملة تختلف عن غيرها من الطّرائق كونها تبدأ من الوحدة الكليّة (الجملة)إلى الوحدات الجزئيّة: الكلمة فالمقاطع فالحروف، وهذا ما لا يستحسن في التّعليم فالأولى أن نبتدئ من البسيط إلى المركّب ومن السّهل إلى الصّعب، لأنّ الطّفل في مراحل تعليمه الأولى يصعب عليه استيعاب الجملة دفعة واحدة، وأهمّ ما يطلب في هذه الطّريقة هي الوسائل التّعليميّة، كما يجب على المعلم أن يكون معدّا إعدادا أكاديميّا جيّدا متمتّعا بالصّدق والأمانة وحبّ المهنة الشّيء الّذي يجعله قادرا على العطاء لأنّ مهنة التّعليم مهنة سامية تتطلّب الأمانة والصّبر الطويل .

أساليب تدريس اللّغة فهد خليل ص 69 .

ب/3الطّريقة التوليفة

1ــ تعريف الطّريقة التو ليفية:

هي الطّريقة الّتي تؤلّف وتلائم بين مزايا الطّرائق السّابقة أي تجمع بينها ، فالإئتلاف هو الجمع جاء في متن اللّغة: (الإلف: الّذي تألفه ويألفك : العشير المؤانس ج آلاف، وهي إلفة وإلف ، والأُلْفَة : الاسم من الإئتلاف، وهو الإلتئام و الاجتماع، والمحبّة والإيناس، المؤلّفة قلوبهم :هم من سادات العرب، كانوا حديثي عهد بالكفر، ضعفت نياتهم فتألّفهم رسول اللّه صلّى اللّه عليه وسلّم وداراهم ووصلهم في سبيل نشر الدّعوة ، وهم 31 رجلا.) [1] قال تعالى: ﴿**إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ٦٠**﴾{التّوبة:60} .

(والأُلْفَةُ : مصدر من الإئتلاف، وإلْفُكَ وأَليفُك الّذي يألفك وأَوَالفُ الطّير التي قد ألفت مكّة قال الشّاعر:

أَوَالفًا مَكَّةَ منْ وَرَق الحمَى .

وتقول : قد آلفت هذه الطّير موضع كذا، وهنّ مؤلّفات أي لا تبرح) [2] أمّا من النّاحية الاصطلاحية فالطّريقة التّوليفيّة: (هي من اسمها توفّق بين الطّريقة التّحليليّة والطّريقة التّركيبيّة، فهي تحاول أخذ محاسن كلّ من الطّريقتين والابتعاد عن مآخذهما)[3].

تحاول هذه الطّريقة التّوفيق والجمع بين الطّرق السّابقة، بأن تطرح عيوب كلّ طريقة بينما تأخذ مزاياها ويستفاد منها سواء كانت جزئيّة تحليليّة أ و كلّيّة تركيبيّة، بحيث (يقدّم المدرّس إلى تلاميذه كلمات أو جمل مما هو مألوف لديهم صوتا ومعنى ومن هنا نبدأ بكل ذي معنى الطّرق التّحليليّة.

---

1 متن اللّغة ، للعلّامة الشّيخ أحمد رضا ، ص 196 .

2 كتاب العين ، الخليل بن أحمد الفراهيدي ، ترتيب الدّكتور عبد الحميد الهنداوي ، ج 1 ،ط 1، دار الكتاب العلميّة بيروت لبنان 2002 ، ص ،79

3 اللغة مناهجها وطرق تدريسها ،طه حسين الدّليمي /سعاد عبد الكريم الوائلي ص،111.

تكرّر الكلمات والجمل بأصواتها وأشكالها يقترن الشّكل بالصّوت إفادة من الطّريقة الصّوتية.

ــ تحلّل الجمل إلى كلمات : والكلمات إلى مقاطع ، والمقاطع إلى حروف بحيث يتمّ التّعرّف على كلّ حرف اسما، وصوتا، وذلك إفادة من الطّريقتين، الطّريقة الأبجديّة، والطّريقة الصّوتيّة.

ــ يدرّب التّلاميذ على تركيب بعض الحروف لتكوين كلمات، ثمّ يدرّبون على قراءة وتركيب كلمات لتكوين جملا وهكذا).[1]

وقد اعتبرها أحمد إبراهيم صومان الطّريقة المفضّلة في تعليم القراءة للمبتدئين حيث يقول :(وممّا يزيد من صلاحيّة هذه الطّريقة المزدوجة ويهيّئ لها أسباب النّجاح، كونها تبدأ بما هو مستخدم في حياة الطّلبة ويعبّرون بها عن حاجاتهم).

استنادا على الطّرق السّابقة حاولت الطّريقة الّتو ليفية الخروج بحلول توفيقيّة تخدم المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء وهذا بعد أن عالجت وصوّبت كل ما أخذ من عيوب على هذه الطّرق رغبة في تطوير عمليّة تدريس القراءة .

من خلال ما سبق يمكننا القول بأنّ طرق القراءة عديدة، تعدّد الدّراسات القائمة في هذا المجال، تعدّد القائمين عليها ،تعدّد الزّمان وحتّى المكان .

فطرائق تّدريس القراءة الحديثة غير طرائق التّدريس القديمة، وطرائق تدريسها عند العرب غيرها عند الغرب بغضّ النّظر عن المحاكاة القائمة من طرف العرب للغرب والتّقليد الأعمى الّذي نراه في كلّ المجالات، وذلك لأنّ التّركيبة الدّينيّة والاجتماعية و الأخلاقّية الّتي يتكوّن منها المتعلّم العربي غير التّركيبة الّتي يتكوّن منها المتعلّم الغربي، كما أنّ الحرف العربي والصّوت العربي غير الحرف والصّوت الغربي لذلك كان ولا بدّ من مراعاة هذه الفروق لاختيار طريقة لا نقول عنها الأفضل ولكنّها الأنسب لكلّ قارئ متعلّم.

إنّه و قبل اختيارنا لأيّ طريقة من الطّرق يجب علينا أن نطرح السّؤال التّالي: من نعلّم؟

1ــ طرق تدريس اللّغة العربيّة عبد الرّحمان كامل محمود ص 280.

يقول دوجلاس براون (Brown___Doglace): (من يتعلّم؟، ومن يعلّم؟...إنّهم الدّارسون والمدرّسون؟وما أوطانهم ؟ وما لغاتهم ؟ وما مستوى تعليمهم ؟ وما أحوالهم الاقتصادية والاجتماعية ؟ ومن أولياؤهم ؟ وما قدراتهم العقليّة ؟ وما خصائصهم الشّخصيّة؟)[1].

ولهذا يمكن القول بأنّ الطريقة الأنسب لتعليم القراءة، هي الطّريقة الّتي تراعى فيها خصائص وجغرافية، وانتماء كلّ متعلّم، وبالطّبع قدراته العقليّة وإلى أيّ مدى تمكّنه من اكتساب المقروءات لهذا لا نستطيع الجزم بأنّ طريقة الجملة طريقة صائبة ولا نستطيع الجزم بأنّ طريقة الكلمة أو المقطع خاطئة ولا يمكن القول بأنّها الصّوتية ولا حتّى التو ليفية كلّ ما يمكننا قوله أنّها الطريقة الّتي تراعى فيها قدرات الطّفل العقليّة وخصائصه السيكولوجيّة بل كلّ ما يتعلّق به من الأسرة إلى المجتمع إلى المدرسة دون أن ننسى دور المعلّم القيادي .

1 أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون ،تر:عبده الراجحي ،علي علي أحمد شعبان ،دط، دار النهضة 1994، ص20.

المطلب الرّابع

أهميّة القراءة وصعوباتها

1-أهميّة القراءة:

لقد نزل الخطاب القرآني يأمر بالقراءة لذلك تكتسي هذه الأخيرة أهمّية كبيرة في حياتنا اليومية والشخصية والعمليّة، ممّا أوجب علينا وقبل كلّ شيء الامتثال لأمر اللّه تعالى وممارسة القراءة ممارسة حقيقية تؤهّلنا لنكون بمستوى أمّة سمّيت بأمّة إقرأ .

إنّ القراءة تنمّي الحصيلة المعرفيّة عند الطّفل كما تنمّي لديه الحصيلة اللّغويّة، ومن ثمّ القدرة على التّعبير والتّكلّم بفصاحة وسلاسة وما إن يصبح الطّفل قادرا على فهم وإدراك المعاني حتى يتمكّن من مهارة الكتابة والخطّ والإملاء، (ويتعلّم الطّفل القراءة عندما يصير قادرا على الرّبط بين الرّموز المكتوبة والخبرات الّتي مرّ بها في حياته، ولغة الحديث الّتي يستخدمها، ثمّ يكتسب بعد ذلك القدرة على الكتابة، وما تحتاج إليه من إلمام بالهجاء، وينمو كلّ ذلك اعتمادا على قدرة الطّفل على الفهم للمواد القرائيّة التي تقدّم له)[1].

كما تطرّق العديد من الباحثين والمفكّرين لأهميّة القراءة من بينهم عبد الفتاح البجّة من خلال كتابه الموسوم بـ: تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية و الّذي ركّز عليها من خلال عدّة جوانب كان أهمّها:

أنّها وسيلة من وسائل الإتّصال البشري فهي الوسيلة الأولى لن قل المعارف وهذا بالرّغم من التّطور الّذي نشهده اليوم من وسائل حديثة، كما أنّها تعرّف القارئ على حقائق مجهولة وتبني له معلومات جديدة يحتاجها في حياته اليومية ويواجه بها مشكلاته الحياتيّة .

أمّا بالنّسبة للقارئ المتعلّم فلا يستطيع أن يظهر تميّزه في أيّة مادّة إلّا إذا كان مسيطرا على مهارة القراءة والّتي بدورها تساعد على صقل وبناء شخصيته، بالإضافة إلى بناء معارفه لتظهر ثمارها من خلال المعارف الّتي يكتسبها الطّالب المتعلّم، إضافة

1 تدريس فنون اللّغة العربيّة، علي أحمد مدكور ،167

إلى تلك الشّخصيّة القويّة الّتي يمتلكها والّتي تعزّز الثّقة بالنّفس لديه لتجعله قادرا على مواجهة الجمهور بكلّ أطيافه النّاقدة والمنتقدة .

من خلال القراءة نحافظ على التّراث والتّاريخ والبطولات وأصالتنا وعروبتنا فنجذّرها فينا وبفضلها نربط الماضي بالحاضر وبالمستقبل .

* وعليه يمكن القول بأنّ القراءة باب للولوج إلى المعارف، أما عن طرق تدريسها فهي متنوعة تنوّع المواقف التّعليميّة وبحسب حاجيات المتعلّمين وقدراتهم العقليّة وشخصيّاتهم المختلفة ورغباتهم واستعداداتهم والأهم هواياتهم، الّتي لا بدّ للقراءة أن تخدمها لكي لا تصبح معضلة ينفر منها التلميذ فيستعصيها ولا يستسيغها وفي هذا يحضرنا قول دانيال بيناك (Daniel binac) في كتابه متعة القراءة (القراءة مصيبة الطفولة والشّيء الوحيد تقريبا الّذي نعرف أن نشغل الطّفل فيه والطّفل لا يحاول إتقان الأداة الّتي نعذّبه ، بها لكن ضعوا هذه الأداة في خدمة هواياته وسترون كيف سيبذل جهدا كبيرا رغما عنكم).[1]

02- صعوبات القراءة

إنّ من أصعب ما يواجه المتعلّم أثناء دراسته في مراحل تعلّمه الأولى هو فشله في القراءة والّذي يؤدي بطبيعة الحال إلى الفشل في التّعلّم عامّة، فالمتعلّم يصبح غير قادر على استيعاب المقرّر الدّراسي وبالتّالي يعجز عن تحقيق الأهداف المبتغاة من هذه المقرّرات، لينعكس هذا العجز على التّلميذ ذاتيّا، وتقلّ الدافعيّة نحو القراءة نتيجة للقلق والاضطراب الّذي يعانيه المتعلّم والّذي يؤدّى إلى التّسرّب المدرسي .

ـــ لقد اهتمّ المربّون وعلماء النّفس بمسألة الضّعف في القراءة وأولوها الكثير من العناية سواء من حيث هي مفهوم أو كتشخيص وعلاج.

فنجد الدكتور عصام جدّوع قد أثار هذه المسألة وتطرّق لمفهوم صعوبات القراءة وربطها بمصطلح عسر القراءة.

أ-تعريف صعوبات القراءة

1متعة القراءة دانيال بيناك ،ت،يوسف الحمادة ، ط،1، دار السّاقي ،2015، ص 46.

أفرد عصام جدّوع في كتابه صعوبات التّعلّم تعريفا للقراءة وهو التّعريف الّذي قدّمه فريرسون والّذي قال فيه:(إنّه عجز في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهريّة).[1]

ظهرت عدّة مقابلات لصعوبة القراءة كالعسر والعجز والقصور والضّعف فنجد فهد زايد خليل في كتابه أساليب تدريس اللّغة العربيّة، قد سمّاه الضّعف الشّيء الّذي شاطره فيه أحمد إبراهيم صومان من خلال كتابه اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها حيث أفرد لها تعريفا فيقول (يمكن تعريف الضعف القرائي بالقصور في تحقيق أهداف القراءة مع فهم للمقروء، وإدراك للمعاني والأفكار والبطء في النّطق أو الضّبط الخطأ للألفاظ)[2].

هذه المقابلات الّتي وصفت لصعوبة القراءة تختلف معانيها نسبيّا فالعجز هو عدم قدرة الإنسان على القيام بالشّيء والقصور هو العجز مع الكفّ عن القيام بالشّيء والضّعف هو المرض وذهاب القوّة والصحّة في حين إنّ العسر هو الشّدة والضّيق قال تعالى : ﴿**إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا ٦**﴾{ الشّرح :6 }.

ومن المستحسن القول صعوبات لأنّ الصّعوبات يمكن تجاوزها، بالتّعرّف على الأخطاء الّتي يقوم بها التّلميذ أثناء قراءته وتشخيص ما يستصعبه التّلميذ ومن ثمّ توجيهه إلى العلاج إن كانت المشاكل عضويّة أو نفسيّة، (يستطيع المتخصّص الّذي يودّ أن يعرف مستويات الطّلبة القرائيّة في المرحلة الأساسيّة في اللّغة العربيّة :في القراءة والكتابة والتّحدث وعلى المدرّس أن يتعرّف إلى هذه الأخطاء ليستطيع القيام بتشخيصها ،ثمّ علاجها بالشّكل الّذي يتلاءم مع كلّ ضعف.)[3]

لقد أشار إبراهيم صومان من خلال هذا التعريف إلى ضرورة تعرّف المدرّس على الصّعوبات الّتي يعاني منها تلاميذه ، والّتي تظهر من خلال قراءتهم وتنعكس على كتاباتهم وحديثهم و ضرورة تشخيصها وعلاجها بطرق تلائم هذه الحالات وتسعى للحدّ منها .

1صعوبات التّعلّم ،عصام جدّوع ’د،ط ،اليازوري شارع الملك حسين ، عمّان الأردن، ص 103.

2اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسيّة الأولى ، أحمد إبراهيم صومان، ص 117 .

3المرجع السّابق ص 117.

ب/ أسباب الضّعف في القراءة

يرى فهد زايد خليل أن أسباب الضعف يمكن حصرها في ثلاثة عوامل تؤدّي إلى هذه الحالة المتردّية عند التّلميذ حسب قوله وهي:

*ما يتعلّق بالمعلّم .

*ما يتعلّق بالمتعلّم .

*ما يتعلّق بالكتاب المقرّر.

1- ما يتعلّق بالمعلّم:

إنّ الدّور الرّيادي للمعلّم يفرض عليه كمحرّك للعمليّة التّعليميّة الوقوف بكلّ مهنيّة وضمير على كلّ نقائص الّتي يعاني منها المتعلّم، إلّا أنّ قلّة اهتمامه أحيانا تسهم في تفاقم مشكلات القراءة لدى التّلاميذ، والتي من بينها:

-عدم تدريب التلاميذ على تجريد الحروف ولا على التّحليل ولا التركيب .

-تجاهله للأخطاء والعيوب القرائيّة وعدم تشخيصها.

-تخطيط الدرس: كثير من المعلّمين يتجاهلون تحضير الدّروس، الأمر الّذي يجعل المعلّم يقع في الحيرة والارتباك فلا يتفطّن للأخطاء الّتي يقوم بها التّلميذ أثناء القراءة كما أنّه بتجاهله لتّخطيط الدرس فإنّه يتجاهل تسطير الأهداف المرجوّة من القراءة، (وكلّ عمل لا بدّ له من تخطيط مسبّق، ولا بدّ للمنفّذ لأيّة خطّة أن يرسم لنفسه إستراتيجية يسير عليها، ومن خلال التّنفيذ يستطيع المعلّم أن يتّبع التّكتيكات المناسبة، الّتي تساعده في عمله والّتي يتكيّف بواسطتها مع الموقف التّعليمي ككل) [1].

1 طرائق تدريس اللّغة العربيّة ،زكريّا إسماعيل أبو الضّبعات ، ط 1 ، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان، 1428 ه/2007م ، ص129.

-كثير من المعلّمين لا يهتمون بجميع التّلاميذ فينصرفون إلى التّلاميذ النّجباء ويتجاهلون الآخرين وقد يكون سبب هذا التّجاهل هو كثرة التّلاميذ ممّا يؤدّي بالمعلّم إلى الإنشغال عن بعضهم.

قد يكتفي المعلّم بالمادّة المقرّرة ولا يحاول إضافة مادّة قرائيّة تخرج المتعلّم من الملل وتضفي عليه نوعا من الحركيّة والنّشاط وقد يلغي دروس المطالعة .

2-ما يتعلّق بالتّلميذ:

إنّ الفشل في القراءة عند التّلميذ له عدّة أسباب وعوامل أهمّها:

***الحالة الصّحيّة**

وتتعلّق بالضّعف على مستوى الجانب الفيزيلوجي كالاضطراب السّمعي والبصري أو جهاز النّطق ، فأيّ خلل على مستوى هذا الجانب يؤدّي إلى القصور في القراءة، لأنّ أداء القراءة يتطلّب البصر والسّمع وجهاز النّطق، خاصّة عند التلاميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي الّذين هم مطالبون بأداء جميع أنواع القراءة، فيحتاجون إلى السّمع في عمليّة القراءة الإستماعيّة والنّطق في القراءة الجهريّة والبصر في القراءة الجهريّة والصّامتة.

***القدرة العقليّة**

قد تنوب إحدى الحواس عن الأخرى فيتمكّن الفرد من القراءة وإن كان أصمّا أو أبكما فلغة الإشارة وقراءة الشّفاه تمكّن من تعويض هذه النّقائص ، لكن هل يستطيع الفرد بدون القدرة العقليّة القراءة أو القيام بأيّ نشاط ذهني آخر ؟ .

إنّ القدرة العقليّة هي التّي تمكن الفرد من ترجمة وفكّ الرّموز الكتابيّة، والتّعرف عليها، والتّمييز بينها، وإدراك معانيها وفهمها، و هي مساحة تظمّ الإدراك، والذّكاء، والذّاكرة ،والتّخيّل، والتّمييز والفكر، وكلّ الأنشطة الذّهنيّة، فتعرّض الإنسان لأي تلف أو تخريب على مستوى الدّماغ يؤدّي إلى فقدان الذّاكرة الّتي هي عنصر فعّال في عمليّة القراءة لأنّ القراءة هي استدعاء للمعارف السابقة والتي تخزّن في الذّاكرة لحلّ مشكلات جديدة .

وعليه فكلّ الأمراض الّتي تصيب الدّماغ تجعل الإنسان لا يتذكّر ما خزّنه من معارف قرائيّة، أو تجعله لا يستطيع التّمييز بين الحروف، والكلمات، ومن ثمّ تضيع الجمل والعبارات، وبالتّالي فغياب القدرة العقليّة يقصي القراءة من أساسها.

***ما يتعلّق بالجانب النّفسي**

إنّ التقسيم الذي قام به فهد زايد خليل وغيره أغفل الجانب النّفسي الّذي له تأثير واضح في قدرة الطّفل على الاكتساب والقراءة، لذلك يجب أن نراعي نفسيّة الطّفل وأن نعرف ما يعانيه ، فهناك عدّة أسباب تؤدي إلى هشاشة نفسيّة الطّفل كالعنف اللّفظي والجسدي، طلاق الأبوين، الفقر، التّنمر، الانطواء، بعض الصّدمات كالضّرب الّذي يتلقاه من طرف المعلّم، أو تعرّض أحد زملائه لذلك، الخوف الشّديد، الخجل كلّها عوامل تؤدي إلى العديد من الاضطرابات الّتي تكون نتائجها فشل الطّفل في التّعلّم عامّة والقراءة على وجه الخصوص .

3- ما يتعلّق بالكتاب المقرّر

تعرف المناهج التعليميّة اليوم تضخّما في المحتويات (نتيجة للزّيادة المستمرّة في المعرفة بشتّى جوانبها ونتيجة لاهتمام كلّ مدرّس بالمادّة الّتي يدرّسها فقط ،فقد اتّجه مؤلّفو المواد الدّراسيّة إلى إدخال الإضافات المستمرّة عليها ،حتّى تضخّمت وأصبحت تمثّل عبئا ثقيلا على المدرّس والتّلميذ)[1].

إنّ هذه الإضافات والتّعديلات الّتي تمس الكتب المدرسيّة لا يجب أن تهتمّ بزيادة المعلومات فقط ، لأنّها غالبا ما تكون غير متماشية مع الموسم الدّراسي، ما يؤدي بالمعلم إلى تدريس أكثر من درس قرائي في الحصّة الواحدة، والتّلميذ لا يستوعب ذلك فتشوّش ذهن المتعلّم أكثر ما تنفعه، وتضيع أهداف الدّرس .

كما تجدر الإشارة إلى الموضوعات الّتي تتبنّاها هذه الكتب والّتي يجب أن تختار بعناية وبدقّة كبيرة حتّى تناسب سنّ الطّفل، وإدراكه، وأكثر من ذلك تجذب اهتمامه

1ــ بناء المناهج وتنظيماتها، حلمي أحمد الوكيل / محمّد أمين المفتي ط ، 2 دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، 1427 ه / 2007م، ص 20.

وتلامس ميوله فيقبل على القراءة، فما نلاحظه اليوم أنّ هذه المواضيع علميّة أكثر من أنّها تربويّة والتّلميذ في بداية تعليمه يحتاج العلّم والتربية على حدّ سواء.

النّصوص المختارة في كتب القراءة نصوص غير مشوّقة، أغلبها تناقش مسائل تكنولوجيّة كومبيوتر، فيسبوك، الروبوت وغيرها من مواضيع العصر، الّتي يعرفها التّلميذ جيّدا حتّى أنّه يتقنها في كثير من الأحيان، فأين هي المواضيع الاجتماعية المشوّقة ذات الأهداف التّعليمية والإنسانيّة الّتي تتحدّث عن القيم السّامية والعلاقات الرّاقية الّتي تجمع الآباء بالأبناء و أفراد الأسرة، وأين هي النّصوص الّتي تهذّب سلوك الطّفل فيحترم الكبير ويعطف على الصّغير ، ويرحم الحيوان، تلك النّصوص الغائبة عن المناهج اليوم جعلت كتب القراءة ممّلة لم يستسغها التّلميذ ولم ترض ميوله ولم تتوافق مع نقاوة روحه، ممّا أدّى إلى نفوره منهافكلّ النّصوص الّتي يقرأها أصبحت بمثابة روتين يومي لا جديد فيه .

ج-مظاهر الضّعف في القراءة

يستطيع المعلّم اكتشاف الضّعف عند التّلاميذ من خلال مظاهر تظهر جليّة في قراءة التّلميذ ومن ثمّ يستطيع المعلّم تشخيص هذه الصّعوبات وتصويبها:

ـــــ عيوب صوتيّة في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطّفل عن قراءة الكلمات وبالتّالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء .

ـــــ عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككلّ، فهم ينطقون الكلمات في كلّ مرّة كأنّهم يواجهونها لأوّل مرّة.

ـــــ ويتمّ تحديد تلك المظاهر اعتمادا على فقدان الطّفل للقدرات الخاصّة بالقراءة مثل تفسير رموز الكلمات / النّطق بالكلمات كوحدة واحدة / فهم معاني الكلمات / فهم مدلولات الجملة وتركيبها / توفر المفردات اللّازمة للقراءة .

ـــــ لقد حدّد (السّرطاوي السّرطاوي 1988) بعض المظاهر (الأخطاء)الّتي يتميّز بها الأطفال الّذين يعانون من صعوبات القراءة وهي :

الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها.

ــ إدخال كلمات غير موجودة في النّص أصلا.

ــ إبدال كلمات داخل النّص بكلمات أخرى من خارجه .)[1].

*من خلال ما سبق يمكن القول أنّ مظاهر الضّعف القرائي عند الأطفال عديدة منها ما يتعلّق بالحروف كالحذف، و الإبدال، و منها ما يتعلّق بالكلمة كقراءة كلمات غير موجودة في النّص أو إبدالها بكلمات أخرى، ومنها ما يتعلّق بالجمل ، (اختلال التّركيب) . غير أن كلّ هذه المظاهر السّالف ذكرها قابلة للعلاج، إذا ما خضعت للتّشخيص والمتابعة المبكّرين.

د- علاج الصّعوبات القرائيّة

(إنّ إهمال صعوبات القراءة، وتصحيح الأخطاء في وقت مبكّر من حياة المتعلّمين، فإنّه يجعلها تتفاقم وتكبر حتىّ تسدّ الطريق أمام المتعلّم في كافّة مجالات المعرفة، بل سيتأثّر مستقبله ونجاحه في الحياة بوجه عام ومن آثار تلك الصّعوبات الّتي يشكو منها المجتمع وأولياء الأمور والمتخصّصون والغيورون على اللّغة العربيّة وعلى أبناء أمّتهم ومستقبلهم)[2] .

يشير إسماعيل صالح إلى أنّ تصويب أخطاء المتعلّم لا بدّ أن تكون في وقت مبكّر حتّى لا تقف أمام نجاحه وتؤثّر على مستقبله، والّذي يستوجب المحافظة عليه وهي مسألة ملقاة على عاتق كلّ وليّ أو متخصّص أو غيور على اللّغة العربيّة.

*من خلال ما سبق ذكره من أسباب ومظاهر للقراءة توصّلنا إلى بعض الحلول لهذه المشكلة المستعصية والّتي تسدّ سبيل المتعلّم في التّعلم والاكتساب:

1 ــ أساسيّات صعوبات التّعلّم ، جمال متقال القاسم ، ط 3 ، دار حلفاء للنّشر والتّوزيع ،عمان ، الأردن ، 2015 ، ص ، 121.

2صعوبات تعلّم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها وفق آراء معلّمي المرحلة الأساسيّة ،إسماعيل صالح الفرا،كلّية العلوم التّربويّة ،جامعة القدس المفتوحة ،تاريخ الإرسال :2016/12/16.تاريخ قبول النّشر 2016/02/19.ص312.

*التّنبّه للمتعلّمين الّذين يعانون من هذه الاضطرابات والتّفطّن لأسبابها إن كانت ناتجة عن أسباب نفسيّة يوجّه المتعلّم لطبيب نفسي وإن كانت عضويّة يوجّه لطبيب مختص.

*تعليم هذه العيّنة من المتعلّمين يكون تعليما أكاديميّا خاضعا لبرامج علاجيّة تتلاءم والنّقص الّذي يعانيه متعلمو هذه العيّنة .

*إعداد برامج إذاعيّة وتلفزيونيّة تعنى بهذه الفئة من المتعلّمين ، وتفعيل دور الأسرة في تعليم الأطفال.

*إعداد دورات تكوينيّة لفائدة الأسر الجزائريّة التي يعاني أطفالها من مشاكل القراءة، يشرف عليها أطبّاء نفسانيّون ومتخصّصون في مجال التّنمية البشريّة .

*وحسب وجهة نظرنا أنّ العامل المهمّ والأساس الّذي بإمكانه تصويب وتشخيص هذه الفئة هو المعلّم، واهتمامه وضميره، الّذي يلزم عليه تتبّع ومعاينة هذه الفئة.

*الرّعاية والاهتمام عاملان مهمّان في معالجة صعوبات القراءة خاصّة إن كانت ناتجة عن اضطرابات نفسيّة.

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ التّعاريف السّابقة المقدّمة للقراءة لا تخرج عمّا أورده القدامى وهي النّظر وتتبّع الكلمات والدّراسة سواء كان النّص قرآنيّا أم فنّا مسرحيّا، أمّا عن أنواعها وطرق تدريسها فهي متنوّعة تنوّع المواقف التّعليميّة وحسب حاجات المتعلّمين، في حين أنّ هناك بعض المشكلات الّتي قد يعاني منها بعض المتعلّمين، والّتي سميّت بصعوبات القراءة، وللحدّ منها يجب تكثيف الجهود وجعلها كأولويّة من أولويّات التّعليم، وذلك بالرّبط بين الحياة المدرسيّة والأسريّة، وكذا تأطير معلّمين ذوي كفاءات عالية لمتابعة هذه العيّنة من المتمدرسين والوقوف على خصائص الطّفل الفيزيولوجيّة والسيكولوجيّة .

أمّا عن أهميّة القراءة فلها أهميّة لا يختلف فيها اثنان ودليل ذلك إقرار النّص القرآني لها .

إنّ أهمّ ما تستدعيه النّهضة العلميّة والتّقنية والصّناعية التي نشهدها اليوم، وكذا التّطوّر الهائل والسريع في كمّ العلوم والمعارف، هو"التّعليم " والذّي يستقي مبادئه وأبجديّاته من القراءة باعتبارها منطلق أيّ نشاط معرفي،وأحد وسائل المتعلّم في التعّلم ،لكن القراءة لوحدها لن تقود المتعلّم للاكتساب ما لم تقترن بالفهم الذي هو الغاية الأسمى التي يتطلّع إليها كلّ متعلّم ، فللقراءة والفهم وجهان لعملة واحدة، ولا قراءة من دون فهم.

فهم النّص المقروء هو الهدف الأساس من عملية القراءة بآلياتها المختلفة وأهم نتيجة لها، فالفهم هو تلك القدرة العقلية التي تمكننا من اكتساب جميع المعارف والعلوم والذي يؤهل القارئ للتفاعل مع المقروء وتجعله قادرا على النقد والتذوق ومن ثم الابتكار.

هذا ما يجعلنا نتساءل: ما هي المستويات التي يعتمدها الفهم القرائي؟ وما استراتيجيّاته المعرفيّة؟ وما العوامل المؤثرة فيه؟ كلُّ هذه التّساؤلات سنحاول الإجابة عنها إن شاء الله في هذا المبحث،متعرضين لأهمّ التّعريفات المقدمة له من النّاحية اللّغوية وكذا الاصطلاحيّة.

المطلب الأول:

تعريف الفهم لغة واصطلاحا

-الفهم في اللغة:

في كتاب العين للخليل ابن أحمد الفراهيدي:

(فمم: فَهِمْتُ الشيء فَهَماً، و فَهْماً:عَرَفْتُهُ وعَقَلْتُهُ، وفَهَّمْتُ فلانا وأَفْهَمْتُهُ عَرَّفْتُهُ، وقرأ ابن مسعود< فأفهمناها سليمان>، ورجل فَهِمٌ سريع الفهم.)[1]

عرَّف الخليل ابن أحمد الفراهيدي الفَهْمَ بأنّه معرفة الشيء وعقله، وأفهم وفَهَّم بمعنى عرَّف، و استشهد بقراءة ابن مسعود{فأفهمناها سليمان}، مصداقا لقوله تعالى:﴿**فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ وَكُلًّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا وَسَخَّرْنَا مَعَ دَاوُودَ الْجِبَالَ يُسَبِّحْنَ وَالطَّيْرَ وَكُنَّا فَاعِلِينَ ٧٩**﴾ {الأنبياء: 79}، بمعنى أفهمناها سليمان وفهَّمناها هي نفسها تعني عرَّفناها سليمان.

في قاموس محيط المحيط:

(فهمه يفهمه فَهْماً و فَهَماً وهي أفصح، وفَهَامَةً وفهامة وفَهَامِية، علمه وعرفه بلقبه فهو فاهم وذاك مَفْهُومٌ أو الفَهَمُ المصدر والفَهْمُ الاسم قال أبو الطيّب المتنبّي :

أسمعتني ودوائي ما أشرت به فإن غفلت فداءي قلّة الفهم) .[2]

(أي قلّة فهمي كلامك الذي أشرت عليه به،وهو إنّما يتعلّق بالمعاني لا بالذّوات فيقال فهمت الكلام وعرفت الرجل لا فهمته).[3]

في هذا التّعريف نستخلص أن الفَهَمُ هي الأفصح، وفَهِمَ فلان علِمه وعرفه بلقبه، الفَهَمُ المصدر هو الفاهم، والفَهْمُ الاسم هو المفهوم، وضرب مثلا بقول الطيب المتنبي:

أسمعتني ودوائي ما أشرت به فإن غفلت فدائي قلّة الفهم.

ففي قوله فدائي قلّة الفهم:بمعنى أنّه لم يفهم كلامه الذي أشار عليه به،فالمصدر:هو المتكلم، والاسم هو الكلام الذّي أشار عليه به المتكلم،هذا يعني أن الفهم يتعلّق بالمعاني وليس بالذّوات،فلا تستطيع أن تقول فهمت فلانا وإنّما تقول فهمت كلام فلان.

---

1 -كتاب العين، الخليل ابن أحمد الفراهيدي (مرجع سابق)، ص: 646.

2 -محيط المحيط، المعلم بطرس البستاني، مكتبة لبنان ناشرون، ط جديدة 1987 ، ص:703.

3 -(المرجع السابق)، ص:703.

ورد في معجم الوسيط في مادة(ف،ه،م): (حسن تصوّر المعنى وجودة استعداد الذّهن للاستنباط(ج)أَفْهَام وفُهُوم.)[1]

بمعنى القدرة على التّمثيل الجيّد للأفكار المنظّمة والشّارحة التي يستعملها المتعلّم من أجل انتقاء المعلومات الجديدة وتنظيمها بحسب القصد الذي يقع به القول، بالإضافة إلى الاستعداد المحكم للذهن من أجل استنباط المعلومات.

وفي مجمل ما أوردنا فيما يخص الفهم في اللغة نستخلص أن أصل مادة(ف،ه،م) تعني التعرف على الشيء وعقله بالقلب أي النفس، وهي مرتبطة بالمعاني مثلا كأن تقول فهمت النّص، وليست مرتبطة بالذّوات إذ لا تستطيع قول فهِمتُ فلانا وإنّما عرفت فلان، فالفهم متعلّق بالعقل والقدرة والاستعداد الذّهني لاستنباط الأفكار.

الفهم في الاصطلاح

الفهم مكوّن أساسي من مكوّنات العقل ونظرا لأهميّته تعدّدت تعريفاته وتنوّعت، ومن أهمّ هذه التّعريفات نذكر: (هو التّكيف النّاجح لموقف يجابه الفرد، وهذا التّكيف النّاجح لا يأتي إلاّ بنتيجة لفهم العلاقات في الموقف وتميّز العناصر البعيدة عن الهدف)[2].

بمعنى قدرة الفرد على التّفاعل الجيّد مع الموقف الذي يواجهه، ولا يتمّ هذا التّفاعل إلاّ نتيجة التّآلف بين العناصر المتفاعلة.

والفهم حسب تصنيف بلوم(حال من الإدراك أو تصوّر ذهني يسمح للطّالب بمعرفة ما يقال له ثم استعمال الأفكار والمعارف التّي يتلقّاها دون إقامة بالضّرورة علاقة بينها أو إدراكها كليّاً).[3]

بمعنى جملة الصّور الشّارحة والأفكار المنظّمة الموجودة في الذّهن والّتي يستعملها المتعلّم في انتقاء المعارف الجديدة وكذا معرفة ما يقال له.

وفرّق وكلارك بين الفهم بمعناه الضيّق وبمعناه الواسع:

(أمّا الفهم بمعناه الضيّق:يُقصد به العمليّات التيّ يستعملها المستمع في استقبال الأصوات الّتي ينطق بها المتكلّم ثمّ يستخدمها في بناء المعاني أو مقاصد المتكلّم .

1 –المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية ، مكتبة الشروق الدولية، ط4 2005 ، ص: 704.

2 –الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية،السعيد عواشرية(مرجع سابق)،35،36

3–المرجع السابق،ص35، 36

وفيما يخصّ الفهم في معناه الواسع:إنّه نادرا ما ينتهي عند هذا الحدّ،ففي معظم الحالات يستخلص المستمع ما يجب عمله من خلال الجملة ثمّ يقوم به، أي أنّه توجد عمليّات عقليّة إضافيّة تفيد المستمع في استخدام التّفسير الذي سبق أن كوّنه).[1]

هنا يقصد صاحب التّعريف الفهم بمعناه الضيّق التّعرف على الأصوات الّتي يستقبلها المستمع واستعمالها في بناء معاني ومقاصد المتكلّم.

وهناك تعريف آخر للفهم الّذي أورده بشير إبرير في كتابه تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتطبيق، يقول : (فقد عرَّفه كل من أحمد عبد الله وأحمد فهيم مصطفى محمد:من الغريب أن يكون الفهم صعب التّعريف، فلا يوجد تعريف مناسب من التّعريفات الّتي اقترحت لكلمة الفهم ، ولقد عرّف بعض الباحثين الفهم بقولهم:"يشمل الفهم في القراءة الرّبط الصّحيح بين الرّمز والمعنى وإخراج المعنى من السّياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكّر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة و المستقبليّة").[2]

يُقصد بالفهم في القراءة القدرة على ربط الرّمز بالمعنى أي الكلمة ومعناها الصّحيح، وذلك بحسب السّياق أي معناها من خلال السّياق الذي ترد فيه، وترتيب الأفكار وتنظيمها من أجل استعمالها في المواقف التي تجابه المتكلّم في الحاضر والمستقبل.

واعتمد كذلك بشير إبرير على تعريف أحمد زكي صالح الّذي عرَّف الفهم بقوله☹ الفهم هو العمليّة التي يتمّ بها إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محدّدة فهو لذلك يعتبر نتاج عوامل النُّضج والتعلّم).[3]

الفهم في رأيه عمليّة إدراك للموقف الّذي يجابه الفرد وحسن الرّبط بينه وبين المعارف المسبقة، وهذا الادراك يكون نتيجة عوامل اكتمال نمو الشّخص الفكري والبدني والفنّي والتّعلّم لدى الفرد.

ب- تعريف الفهم القرائي

تنوّعت تعريفات الفهم القرائي وتعدّدت بتعدّد الآراء واختلاف وجهات النّظر، حيث نجد أن هناك عدّة تعريفات لمفهوم واحد "الفهم القرائي"،ومن بينها نذكر (عملية عقليّة يقوم

1 -الفهم اللّغوي القرائي واستراتيجيّاته المعرفيّة السّعيد عواشريّة ص.35، 36

2 –تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،بشير إبرير،ص:133،134.

3 –المرجع السابق ص: 133–134.

القارئ فيها بالتّفاعل مع النّص مستخدما خبراته السّابقة ودلالات السّياق لاستنتاج المعاني المتضمّنة فيه).[1]

في معنى هذا التّعريف أنّ الفهم القرائي هو العمليّة العقليّة التي يقوم بها القارئ للفهم والتّفاعل مع النّص المقروء، وذلك باستخدام عمليّات معرفيّة كالخبرة السّابقة وكذا دلالات السّياق من أجل استنتاج المعاني المتضمّنة في النّص.

وفي تعريف آخر: (عمليّة عقليّة يستخدمها القارئ لاستنتاج الأفكار والمعلومات وإدراك الجوانب الشّعورية التّي استهدف الكاتب توصيلها للقارئ مع استخدام استراتيجيّات مساعدة تجنّبه سوء الفهم).[2]

يعني القدرة العقليّة التي يستعملها القارئ لاستنباط الأفكار والمعلومات وإدراك الجوانب الشّعورية التي أراد الكاتب إيصالها له، هنا قصد الفهم التّذوقي الذي يصل القارئ فيه إلى الإحساس بما يختلج في ذهن الكاتب من مشاعر(كالحزن،والفرح...)وكذا القيم التي يريد الكاتب ترسيخها في نفس القارئ، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات تجنّبه سوء الفهم كالخبرة السابقة مثلا واستراتيجيات قبل وأثناء وبعد القراءة.

وهناك تعريف أعمق يرى أن الفهم القرائي:(هو عمليّة نشطة يبني خلالها القارئ المعنى معتمدا على خبوته السّابقة، وتتضمّن هذه العمليّة أكثر من التّعرّف على الرّموز المكتوبة من كلمات وجمل، حيث تتطلب من القارئ القيام بإجراء ترابطات واستنتاجات بناءً على معلومات النّص).[3]

يقصد بالفهم القرائي عمليّة تفاعل بين القارئ والنص المقروء، يعتمد فيها القارئ على المعارف السّابقة لبناء معلومات جديدة، وهذه العمليّة تتعدّى التّعرّف على الكلمات والجمل إلى الرّبط بين أفكاره السّابقة والمعلومات الموجودة في النّص .

ورد كذلك في مجلّة كليّة التّربية للعلوم التربويّة والإنسانيّة تعريف جاب الله :(هو عمليّة عقليّة معرفيّة تقوم على مراقبة التّلميذ لذاته والإستراتيجية التي يستخدمها أثناء القراءة وتقسيمه لها).[4]

---

1 – استراتيجيات الفهم الأسس– النماذج ،سامية محمد عبد الله ، دار كنوز المعرفة، ط 1 2015 ، ص: 22.

2– المرجع السابق ، ص:22.

3– أنظر:(المرجع نفسه) ،ص:نفسها.

4 –(المرجع السابق) ، ص: 720.

يقصد جاب الله في هذا التّعريف العمليّات العقليّة والمعرفيّة التي يعتمدها التّلميذ في مراقبته لذاته كالاستنباط (القدرة على استخراج المكتسبات القبليّة) وكذا استخدام إستراتيجيّة أثناء القراءة كتدوين المعلومات المخزونة في ذاكرته على ورقة، وتقسيمه لها كالتّعرّف على الرّموز من كلمات وجمل وربطها بالسّياق للوصول إلى المعنى المراد فهمه ومن ثمّ القدرة على الاستنباط.

وجاء الفهم القرائي بمعنى التّفاعل في مجلّة التّربية الأردنيّة: (عمليّة التّفاعل بين أفكار الكاتب والخلفيّة المعرفيّة للقارئ والتي ينتج عنها خلق المعنى).[1]

صاحب التّعريف يؤكّد أنّه هناك علاقة تفاعل بين أفكار الكاتب وخبرات القارئ السّابقة بمعنى العمليّات التي يستخدمها القارئ للرّبط بين مضمون ما يرمي إليه الكاتب ومعلوماته المختزنة في الذّاكرة حتى يتحصّل على المعنى المتضمَّن في النّص.

وتطرّقت سليمة لعطوي في كتابها الفهم القرائي، استراتيجيّاته وصعوبات تعلّمه إلى تعريف إسماعيل الصّاوي للفهم القرائي بقوله:(عمليّة ميتامعرفيّة تعتمد على مراقبة التّلميذ لنفسه واستراتيجيّاته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، بالإضافة إلى كونها عمليّة معرفيّة تقوم على التّمييز والتّنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلّب قدرة التّلميذ على فكّ رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها التّلميذ بصريّا وحسن تصوّر المعنى الحرفي والضّمني لها سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محدّدة)[2].

ففي تعريف إسماعيل الصّاوي للفهم القرائي تحدّث من جهة عن المتعلّم وكيفيّة مراقبته لنفسه والتي تتجلّى في الإستراتيجيّات التي يستعملها أثناء القراءة كالتّعرّف على الرّموز والكلمات وتقييمه لها، ومن جهة ثانية ذكر العمليّات الخاصّة بقدرة المتعلّم على التّمييز والتّنظيم والاستنتاج وربط ذلك بالجانب البصري لدى التّلميذ فأكّد على قدرة المتعلّم على فكّ رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها بصريّا–هنا لم يعطِ الأهميّة للجانب المسموع–وحسن تنظيم الأفكار والصّور الشّارحة لمعنى الكلمات المطبوعة حرفيّا وضمنيّا وبحسب عدد الكلمات سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة وفي فترة زمنيّة محدّدة.

---

1 –مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيمائية في كتاب العلوم للصفّ الثالث، سوزان حج عمر ،ريم العنكبي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،العدد 02، 2014 ، تاريخ الإرسال 2014/11/17،ص:222.

2 –الفهم القرائي،استراتيجياته وصعوبات تعلمه،دراسات نفسية وتربوية ،لعطوي سليمة،مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية،جامعة مولود معمري تيزي وزو(الجزائر)،العدد 11ديسمبر2013، ص: 157.

المطلب الثاني

الفهم القرائي مستوياته واستراتيجياته المعرفية

1_ مستويات الفهم القرائي

تحدّثنا عن الفهم القرائي بمختلف تعريفاته، وتوصّلنا إلى أنّه عمليّة عقليّة ومعرفيّة نشطة يعتمدها القارئ لفهم النّص المقروء، وهذا الفهم يكون على مستويات، لكن قبل التطرق إلى تلك المستويات علينا أوّلا التّعرّف على تعريف المستوى:

في تعريف ذكرته المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة عرَّف العيسوي والظّنحاني المستوى بقولهما(مظاهر الأداء المقيسة التي يعبّر بها التّلميذ عن مدى فهمه للمقروء والتي تقاس عن طريق الاختبار الذي يُعدُّ لهذا الغرض).[1]

كيفيّة تعامل التّلميذ مع المقروء والعمليّات التي يقوم بها من أجل فهمه له،والتي تظهر من خلال الاختبار الذي يعدّه المعلّم لقياس مدى فهم المتعلّم للمقروء.

ويقصد بالمستوى كذلك:(هو مجموعة من الوحدات إذا رُكِّبت في بعضها عن طريق الإضافة تعطينا وحدات من المستوى الأعلى).[2]

المقصود من هذا التّعريف كيفيّة الوصول إلى فهم النّص المقروء بداية من التّعرّف على الوحدات الصّغرى(الكلمة)مرورا بالجملة وصولا إلى الوحدات الكبرى وهو أعلى مستوى(النّص).

وفي تعريف مبسط لمستويات الفهم القرائي نذكر:(هو مجموعة من التّصنيفات أو التّقسيمات المتدرّجة في الصّعوبة تتحرّك من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركّب، ومن الأدنى إلى الأعلى،حسب مستوى التّفكير الذي تعالجه).[3]

أي إنّها تقسيمات وتصنيفات تتدرّج من السّهل (الكلمة) إلى الصّعب(الفقرة والنّص) والتي تشتمل على مهارات متضمّنة من خلال كل مستوى.

مستويات الفهم القرائي

تعدّدت تصنيفات الفهم القرائي وتنوعت بحسب حجم الوحدة المقروءة فنجدها تنقسم إلى (مستوى الكلمة، الجملة، والفقرة)، وفي نفس التّصنيف هناك من أضاف النّص مكان الفقرة باعتباره أكبر وحدة ، وصنّفت كذلك حسب العمليّات العقليّة الخاصة بالمتعلّم ،

1 –مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية، سوزان حج عمر، ريم العنكبي(مرجع سابق) ، ص:222.

2 –اللسانيات العامة وقضايا العربية ،مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ط 1 1998، ص:11.

3 –استراتيجيات الفهم الأسس–النماذج، سامية محمد عبد الله (مرجع سابق)، ص:38.

بالإضافة إلى تقسيم الفهم الرّأسي، ومن بين التقسيمات نذكر تقسيم علي جاب الله الذي صنّف مستويات الفهم القرائي إلى المستويات الأفقيّة الآتية:

1 -**مستوى الكلمة:** ويتضمن هذا المستوى مهارات ، منها :تحديد معنى الكلمة، وفهم دلالاتها، ومعرفة أضداد الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.[1]

فهي هذا المستوى يتعرّف المتعلّم على معاني الكلمات كالتّرادف، وأضداد الكلمات كالطّباق، بالإضافة إلى ذلك يصبح قادرا على التّفرقة بين معاني الكلمات المتشابهة كالسَّجع مثلا، وتصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة كالحقل الدّلالي للكلمات.

2 -**مستوى الجملة:** ويتضمّن تحديد هدف الجملة، وفهم دلالاتها، وربط الجملة بما يناسبها من معان، وإدراك العلاقة الصّحيحة بين جملتين، ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.[2]

وهذا المستوى يظهر في قدرة المتعلّم على فهم ما ترمي إليه الجملة وعلاقتها بالجملة التي بعدها، وتصنيف الجمل بحسب الرّأي والتّفكير.

3 -**مستوى الفقرة:**ويتضمن إدراك ما تهدف إليه الفقرة، كتحديد الفكرة الأساسيّة للفقرة والقدرة على تحديد عنوان مناسب للفقرة وتقويمها تبعا لما تتضمّنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السّطور من أفكار ضمنيّة.[3]

يتضمّن هذا المستوى قدرة المتعلّم على الاستنباط والاستنتاج، كاستخراج الفكرة الأساسيّة للفقرة وما تتضمّنه من أفكار ضمنيّة .

نلاحظ أن هذه المستويات تتدرّج من السّهل(مستوى الكلمة)إلى الصّعب(مستوى الفقرة)، وسمّيت بمستويات الفهم الأفقيّة لأنها تعتمد على قدرة المتعلّم السّطحية كالتّعرّف على الكلمات ومعانيها والرّبط بين الجمل وتحديد الفكرة الأساسيّة للفقرة وعنوانها، وهذا لا يتطلّب من المتعلّم جهدا كبيرا في التّفكير.

1-استراتيجيّات الفهم الأسس والنّماذج سامية محمد عيد اللّه(مرجع سابق)ص:40.

2-المرجع السابق، ص:40.

3 -المرجع السابق، ص:40.

بالإضافة إلى مستوى فهم الكلمة، ومستوى فهم الجملة هناك من أضاف مستوى فهم النّص مكان مستوى الفقرة، وفقا للتصنيف الأفقي أيضا وهذا المستوى يتمثل في:

- **مستوى فهم النّص** :ويشمل المهارات الآتية:تحديد الفكرة الأساسية للنّص، استخلاص الأفكار الجزئيّة، استنتاج الأفكار الضمنيّة في النّص(ما بين السّطور)، التنبّؤ بالأحداث(ما وراء السّطور)، استنتاج غرض الكاتب، تحديد الرّؤية الشخصيّة الكبرى في النّص، تطبيق الأفكار الواردة في النّص.[1]

تشابهت تصنيفات الفهم القرائي حسب الوحدة الأفقيّة والتّصنيف الأفقي فيما يخص مستويا الكلمة والجملة والمهارات المتضمّنة في كل منهما ، إلا أنّها اختلفت بالنّسبة للمستوى الأخير إذ نجد أنّ التّصنيف الثّاني أكثر عمقا وتعقيدا، والذي يتمثل في مستوى فهم النّص وما يتطلّبه من قدرة عقليّة معرفيّة عالية (كالاستنتاج والاستنباط والرّؤية الشّخصيّة والتّنبّؤ بالأحداث...وما إلى ذلك) .

وهناك مستويات الفهم القرائي المتعلّقة بمستوى العمليّات العقليّة نذكر منها:

أ -**فهم السّطور:** ويتضمّن الفهم اللّفظي للكلمات والجمل والتّراكيب واستيعاب المعنى الواضح لما هو مكتوب .[2]

هنا يقوم المتعلم بالتّعرّف على الألفاظ والجمل والتّراكيب واستيعاب معاني الرّموز المكتوبة بصريّا وفهمها فهما مباشرا.

ب **فهم ما بين السّطور:**استنتاج الأفكار الضّمنيّة والتي لم تذكر صراحة في النّص.[3]

هذا ما يتمثل في الاستنباط وهو عمليّة معقدّة يصل فيها المتعلّم إلى فهم الأفكار المتضمّنة في النّص والتي لم تذكر مباشرة في النّص.

ج- **فهم ما وراء السّطور:**ويتمثل في تكوين رأي خاص حول أفكار النّص وتقسيمها.[4]

لابد في فهم النّص المكتوب مراعاة هذه المستويات، إذ على المتعلّم استخدام عمليّات عقليّة عالية، حتى يحيط بما يتعلق بالنّص المقروء وفهمه فهما صحيحا عليه أوّلا تتبّع هذه المستويات من البسيط والمتمثل في فهم معاني الكلمات وربطها بعضها ببعض وما إلى

1-استراتيجيّات الفهم سامية محمد عبد اللّه(مرجع سابق)، ص:41،40.

2 -نفسه، ص:42.

3 -نفسه: ص:42.

4 -نفسه،ص:نفسها.

ذلك، مرورا بفهم ما بين السّطور والذي نجده من خلال فهم المتعلّم واستنتاج الأفكار المتضمّنَة والتي لم تذكر مباشرة إذ على التّلميذ استخراجها بنفسه من خلال قراءته الواعية للنّص، وصولا إلى فهم ما وراء السّطور هذا الأخير يصل فيه المتعلّم إلى تفكير أكثر عمقا، إذ يصبح قادرا على تكوين رأي خاص به حول أفكار النّص وتقسيمها بحسب فقرات النّص.

ومن مستويات الفهم القرائي وتقسيمها حسب مستويات الفهم الرّأسي نذكر :

أ/ مستوى الفهم المباشر: ويقصد به فهم المتعلّم للكلمات والجمل والأفكار والمعلومات فهما مباشرا كما ورد ذكرها صراحة في النّص.[1]

يقصد به فهم معاني الكلمات والجمل كما هي مذكورة في النّص، أي أنّها لا تتطلب مجهودا كبيرا في الفهم.

ب/ مستوى الفهم الاستنتاجي:ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنيّة العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرّح بها في النّص، وقدرته كذلك على الرّبط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتّخمينات والافتراضات لفهم ما بين السّطور.[2]

الفهم الاستنتاجي يقصد به استنتاج المعاني المتضمّنة في النّص والرّبط بين المعلومات الجديدة والمعارف المكتسبة .

ج/ مستوى الفهم النقدي: ويقصد به إصدار حكم على المادّة المقروءة لغويّا، ودلاليّا، ووظيفيّا، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مناسبة ومضبوطة.[3]

يصل المتعلّم في هذا المستوى إلى تفكير عميق والمتمثّل في إصدار الحكم على النّص المقروء، وهنا يكون القارئ قد تشبع بالمعلومات والمعارف التي اكتسبها من النّص أو المادّة المقروءة.

1-المجلة الأردنية في العلوم التربوية (مرجع سابق)، ص:222.

2- المرجع نفسه، ص:222.

3 -المرجع نفسه، ص:222.

د/ مستوى الفهم الإبداعي: والمقصود به ابتكار القارئ أفكار جديدة واقتراح مسار فكري جديد، حيث يتمّ البدء بما هو معروف من حقائق ومعلومات لدى القارئ، ويضيف لها استخدامات جديدة غير تقليديّة .[1]

تدرّجت هذه المستويات من الأدنى إلى الأعلى،فمستوى الفهم المباشر يحيل على فهم المتعلّم للكلمات والجمل كما هي موجودة صراحة في النّص، أمّا فيما يخصّ مستوى الفهم الإستنتاجي والمتضمّن فهم القارئ واستيعابه للمعلومات الضمنيّة في النّص المقروء وهذا يتطلب من المتعلّم استخدام خبراته السّابقة لاستنتاج العلاقات بين الأفكار.

وبالنسبة لمستوى الفهم النّاقد والمتمثّل في قدرة المتعلّم على إصدار الحكم على المادّة المقروءة سواء من حيث اللّغة والدّلالة والوظيفة وتقويمها وقوّة تأثيرها على القارئ.

وأخيرا مستوى الفهم الإبداعي ويقصد به قدرة المتعلّم على الابتكار واستخدام أفكار جديدة واقتراح مسار فكري جديد ،هذا المستوى أكثر تعقيدا وعمقا إذ لابد للمتعلم أن يكون أكثر نضجا في التّفكير حتى يصل إلى هذا المستوى من الفهم العالي والمعقّد ، وكذا الفهم الإبداعي و التّذوّقي الذي يساعد المتعلّم على التّفكير المعمّق .

2- الاستراتيجيّات المعرفيّة لتدريس الفهم القرائي

اهتمّ علماء التّربية بالفهم القرائي واستراتيجيّاته المعرفيّة بصفة أكبر ومحاولة البحث عن الاستراتيجيّات التي تساعد التّلاميذ على تنمية الفهم القرائي لديهم في مختلف المواد الدّراسية، وقبل أن نذكر هذه الاستراتيجيّات لا بدّ من التّعرّف على ماهية استراتيجيات تدريس الفهم القرائي:

تعددت تعريفات استراتيجيّات تدريس الفهم القرائي نذكر تعريفا مبسّطا لها وهو: "مجموعة من الأنشطة والإجراءات القصديّة التي يقوم بها المعلّم لجعل التّلاميذ أكثر وعيا بعمليّة القراءة، بهدف تحسين عمليّات الفهم والمراقبة النّشطة في أثناء التّفاعل مع النّص".[2]

1 - المجلة الأردنية في العلوم التربوية ص:222.

2-استراتيجيات الفهم الأسس-النماذج، سامية محمد عبد الله (مرجع سابق)، ص:62.

بمعنى أنّها مجموعة من العمليّات الإجرائيّة التي يعتمدها المعلّم قصد تحقيق عمليّة الفهم وتفاعل المتعلّم مع النّص.

يعتمد المعلّم في تدريس الفهم القرائي على جملة من الاستراتيجيّات المعرفيّة التي تساعده على جعل المتعلّم يتفاعل والنّص المقروء، ومن أهمّ هذه الاستراتيجيّات نذكر:

إستراتيجيّة K – W – L

K	W	L
ما أعرفه؟	ماذا أريد أن أكتشف؟	ماذا تعلّمت؟
What I know ?	What I want to know ?	What I Learned ?

(K) _ ما أعرفه؟ وهي تعني عرض التّلاميذ للمعلومات والأفكار التي لديهم عن موضوع ما.

(W)_ ماذا أريد أن أكتشف؟ يكتب التّلاميذ على ورقة خاصّة ماذا يريد وما يتوقّع تعلّمه من القراءة، وبعدها يصبح المتعلم قادرا على المقارنة بين إجابته عن هذا السؤال، وما مدى تحقيقه لذلك.

(L)_ ماذا تعلّمت؟ بعد قراءة التّلاميذ للنّص قراءة صامتة يكتبون ما تعلّموه.[1]

هذه الإستراتيجيّة تساعد المتعلّم على استخراج المعلومات الموجودة في النّص،وكذا قدرته على تحديد ما يريد تعلّمه، بالإضافة إلى التّمييز بين المعارف الجديدة والخبرات السّابقة.

2- إستراتيجيّة علاقة السّؤال بالجواب(Question Answer Relationship):

هذه الإستراتيجيّة تساعد التّلاميذ على رفع مستوى التّفكير وتنمية الوعي بما وراء المعرفة لديهم،صنّف (Pearsen and Johnson 1978) علاقة السّؤال بالجواب في ثلاث فئات من الأسئلة وهي:

1 –الفهم اللغوي واستراتيجياته المعرفية (مرجع سابق)، ص:91-92.

- **صريحة في النّص Text Explicit=Right There :**وتعني أن نصّ السّؤال والإجابة يوجد صراحة في النّص.[1]

أي إنّ الجواب على السّؤال يرد مباشرة في النّص، ولا يستوجب من المتعلّم قدرة عقليّة كبيرة في التّفكير، أي أنّه يستخرج الإجابة حرفيّا كماهي مذكورة في النّص المقروء.

- **ضمنيّة في النّص Text Implicit = Think and Search :**وتعني أنّ المعلومات التي ترتبط بالإجابة عن السّؤال موجودة في النّص ولكن تتطلّب من الطّالب البحث في جمله وفقراته لاستنتاج الإجابة .[2]

بمعنى يتعيّن على المتعلّم استخراج الجواب من خلال الاستنتاج والاستنباط والبحث ما بين السّطور لإيجاد الإجابة الصّحيحة على السّؤال.

- **الإجابة عن طريق خبرة القارئ السّابقة On my Own:** وهنا يقوم القارئ بمفرده بالإجابة عن الأسئلة مستعينا بخبرته السّابقة وتجاربه الشّخصية، أي أنّ الإجابة لا توجد في النّص.[3]

وفي هذه الفئة من الأسئلة يستعمل القارئ مخيّلته ومكتسباته القبليّة، أي إنّه حتى يتحصّل على الإجابة عن السّؤال عليه الاعتماد على نفسه وقدرته على الرّبط بين أفكاره السّابقة ومعلوماته الجديدة.

هذه الإستراتيجيّة تمكّن المتعلّم من استخدام قدراته العقليّة ، وكذلك تجعل المعلّم قادرا على التعرّف على مستوى التّلاميذ من خلال ال تّنويع في الأسئلة التي تتدرّج من السّهل إلى الأصّعب، كما أنّها تنمّي في المتعلّم كيفيّة الرّبط بين المعلومات الجديدة والمعارف والخبرات المخزّنة لديه مما تعلّمه سابقا، واستنباط الأفكار المتضمّنة في النّص بمفرده دون مساعدة المعلّم فقط يقوم بتوجيهه.

1 –استراتيجيات الفهم الأسس– النماذج(مرجع سابق)، ص:87–88.

2 –المرجع نفسه، ص:88.

3 – المرجع السابق، ص:88.

3- إستراتيجيّة نسيج الكلمات: هذه الإستراتيجيّة مساعدة في بناء المفردات اللّغوية وبذلك يثير فهم المعلومات، وحتى يسهل على التّلميذ فهم الكلمة لابدّ من الإجابة عن أسئلة ثلاثة هي:

ما هذا؟ ما المشكلة؟ ما الأمثلة على ذلك؟.[1]

تُسهم هذه الإستراتيجيّة في التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّم، فعندما يجيب القارئ على الأسئلة الثلاثة السّابقة فإنّه يتعرّف أوّلا على اللّفظة ثم من خلال السّياق في النّص يتحصّل على معناها ثمّ يقوم بإعطاء أمثلة من إنشائه الخاص، وهنا يكون قد تعلَّم لفظة جديدة ومعناها وكذا يصبح قادرا على تنمية قدرته العقليّة والإنشاء ، مثلا في نص عبقريّة فذّة لمحمّد عاطف في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي يطلب المعلّم من التّلاميذ استخراج لفظة "نشأ" من النّص، ثم إعطاء معناها من خلال السّياق في النّص، بعدها توظيفها في جملة مفيدة من إنشاء التّلميذ.

4- إستراتيجيّة المنظّمات المتقدّمة Advenced Organizers: تقوم هذه الإستراتيجيّة على دمج المعلومات الجديدة في البنية المتوافرة لدى المتعلم عن طريق تمثّل هذه المعلومات من خلال عمليّة يدعوها أوزوبل "David Ausubel" "التّضمين"وهي عمليّة إيجاد العلاقات بين المفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها المادّة الجديدة، والأفكار والمفاهيم التي تنطوي عليها البنية المعرفيّة السّابقة ودمجها جميعا فيما بينها بطريقة يتم تعديلها لينتج عنها:مفاهيم وأفكار تُسهم في نمو البنية السّابقة وتطويرها بما يعرف"**بالتّلاؤم**".[2]

تسعى هذه الإستراتيجيّة إلى إثراء فكر المتعلّم من خلال جعله قادرا على دمج المعلومات الجديدة بخبراته السّابقة وتنظيمها تنظيما جيّدا حتى يتسنّى له استنباطها في مواقف تعليميّة أخرى، وذلك عن طريق اعتماد أسس مساعدة على تلقّي المتعلّم هذه المعلومات وكيفيّة ربطها بعضها ببعض، لينتج بعد ذلك معلومات جديدة تتلاءم والمادة الجديدة وما خزّنه من مفاهيم وخبرات سابقة، "ومن أشكالها:مقدّمة للمفاهيم العامّة، الارتباط بالمواد السّابقة، أو دراسة قطعة تمهيدية معقّدة"[3].

1- الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، السعيد عواشرية(مرجع سابق)، ص:92،91.

2 -إستراتيجيات الفهم الأسس-النماذج (مرجع سابق)، ص:97.

3-الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية (مرجع سابق)، ص:91-92.

ومن خطوات هذه الإستراتيجيّة نذكر:مرحلة عرض المنظّم المتقدّم وتظمّ(توضيح أهداف الدّرس كإثارة انتباه التّلاميذ، ثم تقديم المنظّم المتقدّم الذي يظهر في صورة عرض تمهيدي للمادّة التعليميّة بإحدى الوسائل التعليميّة كالكتابة على السّبّورة مثلا، وبعدها استثارة وعي التّلاميذ بالمعارف السّابقة)، تليها مرحلة عرض المادّة التعليميّة(وفيها يتمّ عرض المعلومات الخاصّة بالدّرس منظّمة في شكل هرمي وفقا لاستراتيجيّات المنظّمات المتقدمة)، وأخيرا تأتي مرحلة تقويم البنية المعرفيّة(وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المادّة الدّراسية الجديدة في بنية المتعلّم المعرفيّة، ويعتمد المعلّم على نشاطات تعليميّة يستعملها المعلّم مع تلامذته ...).[1]

يكُسب هذه الخطوات المتعلّم معارف منقّحة من خبراته السّابقة ومعلومات المادّة الدّراسية الجديدة، كما أنّها تنمّي لديه القدرة على الرّبط بين الأفكار الجديدة و ا لمكتسبات القبليّة، بالإضافة إلى أنّها تعلّمه كيف ينظّم معلوماته بنفسه وتخزينها بشكل متسلسل ومنظّم .

5- إستراتيجية التّكرار اللّفظي: تساعد المتعلّمين على كيفيّة صياغة المشاكل التي تعيق الفهم القرائي لديهم صياغة لفظيّة، وتقوم هذه الإستراتيجيّة على ثلاث عمليات :

_ يلاحظ التّلاميذ كيف يصوغ المدرّس المشكلة صياغة لفظيّة.

_ يقوم التّلاميذ بتوجيه أنفسهم لصياغة المشكلة صياغة لفظيّة.

_ يصوغ التّلاميذ المشكلة بطريقة صامتة.[2]

في هذه الإستراتيجيّة يصوغ التلاميذ المشكلة تماما كما صاغها المدرِّس، وهذه الإستراتيجيّة لا تتطلب من المتعلّم جهدا كبيرا في التّفكي ر، أي أنّ المتعلّمين يكرّرون ما سمعوه من المعلّم فقط .

6-إستراتيجيّة الأسئلة:تقوم هذه الإستراتيجيّة على إثارة فهم التّلاميذ وذلك بأن يسأل المدرِّس المتعلّمين أسئلة تثير التّخمين، التّقييم، التّفسير، والتّمييز وهناك أنواع أربعة من أسئلة الفهم وهي:أسئلة الفهم الحَرفي، أسئلة القراءة النّقدية، أسئلة التّفسير، أسئلة القراءة

1 -أنظر: استراتيجيات الفهم(المرجع السابق)، ص:105،103.

2 -الفهم اللغوي واستراتيجياته المعرفية(مرجع سابق)، ص:92.

الإبداعيّة، وتساعد هذه الإستراتيجيّة المتعلّم على استخدام تساؤلات في التّفكير الذّاتي أثناء القراءة.[1]

إستراتيجيّة الأسئلة من الإستراتيجيّات التي تنشّط عمليّة التّفكير لدى المتعلّم فهي تتضمّن أسئلة متنوّعة تفتح المجال للتّلميذ أن يتفاعل والنّص المقروء وكذا المشاركة في عمليّة تفكيك النّص من أجل إعادة بناء وتركيب نص جديد، فنجد أنّ هناك أسئلة تثير الفهم الحرفي و التي تعني أنّ المتعلّم يجيب على السّؤال إجابة مباشرة من النّص، ثم تبدأ الأسئلة بالتّعقيد كأسئلة القراءة النّقديّة التي تتطلّب من المتعلّم أكثر جهد في التّفكير إذ لابدّ أن يعطي رأيه في النّص أو الحكم عليه، وبعدها تأتي أسئلة التّفسير التي يكون المتعلّم فيها قادرا على التّفسير بأسلوبه الخاص على الأسئلة التي تستدعي فهما كبيرا للنّص، وبالنسبة لأسئلة القراءة الإبداعيّة لا يمكن لأي كان أن يبدع حتى يتذوّق النّص ويصل في فهمه له إلى أرقى مرتبة في القراءة فهي مرحلة متقدّمة جدا في عمليّة التّفكير لدى المتعلّم، إذ عليه أن يكون ملمًّا بما يحيط بالنّص من الدّاخل والخارج بمعنى العوامل الخارجيّة للنّص وفهم مضمون النّص، وهذه الأسئلة تُعتمد في مستويات عالية من التعلّيم .

7- إستراتيجيّة النّمذجة: عامل النّمذجة محور أساسي في تنمية فهم النّص في مجال القراءة من خلاله يصبح المعلّم قادرا على تفسير التّفكير الذّهني الضّمني في مهام القراءة المختلفة.

تساعد هذه الإستراتيجية في قيام التّلاميذ بكيفيّة تركيب و بناء الاستدلال، وكذلك في التّفكير في ماهية استجاباتهم عن السّؤال المطروح أو الموجّه إليهم.[2]

في هذه الإستراتيجيّة العامل الأساسي هو الأنموذج الذي يعتمده المدرّس حتى يتّبعه المتعلّمون مثلا في قراءة النّص يقوم المعلّم باختيار تلميذ مجتهد يجيد القراءة بشكل ممتاز ليكون بمثابة الأنموذج الذي يتّبعه باقي التّلاميذ، أو قراءة المدرّس التي تمثّل قراءة مثالية من حيث نطق مخارج الأصوات وكذا تعبيرات الوجه والحركات و النّبر و التّنغيم، بالإضافة إلى مراعاة علامات التّرقيم والتوقف في الأماكن التي تستوجب ذلك .

1- الفهم اللغوي واستراتيجياته المعرفية ، ص:92.

2- استراتيجيّات الفهم مرجع سابق ، ص:92.

8- إستراتيجيّة المراقبة الذّاتية: تجعل المتعلّم قادرا على مراقبة وضبط أخطائه، ولابد في هذه العمليّة التّدريب الخاص لكي يتعلّم التّلميذ كيفيّة فحص استجاباته وإدراك الأخطاء والإجابات الغير سليمة، وتتطلب المراقبة الذّاتية الأداء النّشط في عمليّة التّعلّم، والهدف منها التّقليل من الإجابات الاندفاعيّة غير المتقنة والتّأنّي في الاستجابة لأنّها طريقة تُعلِّم التّلاميذ فحص المادّة العلميّة قبل الإجابة على أيّ سؤال.

9- إستراتيجيّة إعادة الصّياغة: تعمل هذه الإستراتيجيّة على تعلّم التّلاميذ إعادة صياغة ما يقرؤونه بأسلوبهم اللّغوي الخاص، وهذه الطّريقة حتّى تتحقّق لابدّ من إتّباع ثلاث عمليّات أساسيّة هي:قراءة الفقرة، التساؤل عن الفكرة الأساسية(تساؤل ذاتي)، إعادة صياغة الفقرة بأسلوب خاص.[1]

هاتان الإستراتيجيّتان مساعدتان على مشاركة المتعلّم في التّفاعل مع النّص وكذا قدرة المتعلّم على التّأنّي والابتعاد عن الإجابات الاندفاعيّة، هذا ما يجعل التّلميذ يفكّر جيّدا قبل أن يجيب عن السّؤال الذي يطرح عليه حتّى لا يقع في أخطاء لم يكن يتوقّعها، أما بالنّسبة لإستراتيجيّة إعادة الصّياغة فهي تنمّي في المتعلّم الاتّكال على نفسه في فهم فقرات النّص وكذا فتح المجال لتنمية أسلوبه الخاص والتّعرّف على مستواه اللّغوي وفهمه للنّص، بالإضافة إلى تطوير العمليّات العقليّة والتّفكير لديه .

10- إستراتيجيّة التّلخيص الكتابي: تساعد هذه الإستراتيجيّة على إدراك المتعلّم وهي عمليّة عقليّة تشبه الفهم، لأنّ التّدريب على كتابة الملخّصات كأنّها تدريب على الفهم.[2]

التّلخيص الكتابي بمعنى الفهم الجيّد للأفكار الأساسيّة للنّص والجزئيّة لفقرات النّص وفي هذه المرحلة لابدّ أن يكون المتعلّم قد أخذ قسطا وافرا من الفهم والمعلومات الموجودة في النّص وكذا الغير مذكورة مباشرة، مع الاعتماد أساسا على الأسلوب الجيّد بالإضافة إلى الدّقّة في الأفكار التي يستعملها المتعلّم لابدّ فيها أن تكون مرتبطة كل الارتباط بمضمون النّص دون الخروج على الموضوع الرّئيس في النّص المراد تلخيصه، وكذلك هذه الإستراتيجيّة تجعل التّلميذ يعتمد على نفسه في استنباط الأفكار المختزنة في الذّاكرة والرّبط بينها وبين المعلومات الموجودة في المادّة الدّراسية التي بين يديه، مع مراعاة

1-استراتيجيّات الفهم المرجع سابق، ص: 95-97.

2- نفسه ، ص:97.

كذلك علامات التّرقيم والفراغ الذي في بداية كل فقرة، هذه الإستراتيجيّة تساعد المعلّم على التّعرّف على مستوى تلاميذه.

11- إستراتيجيّة المراحل أو الطّرق المتعدّدة: هي عبارة عن مراحل يعتمدها المتعلّم، بدايةً يقرأ التّلميذ النّص ثلاث مرّات وذلك لتعزيز الفهم، وفي مرحلة الفهم يراجع التّلاميذ المقدّمة والملخّص قبل القراءة وفحص العناوين و الصّور الموجودة في النّص، وفي مرحلة التّجديد يجدّد المتعلّم أهمّ أجزاء النّص وذلك بقراءة أسئلة الفصل أو مراجعته للتّحصل على الإجابة، وفي مرحلة التّصنيف يقرأ التّلميذ الاختبارات والإجابات الخاصّة بكل سؤال.[1]

تعتمد هذه الاستراتيجيّة على المراحل التي يستخدمها المتعلّم من أجل الفهم والإلمام بما يحتويه النّص المقروء، إذا اجتهد التّلميذ واحترم هذه المراحل فإنّه سيفهم النّص بشكل كامل وجيّد.

12- إستراتيجيّة الوعي بالعمليّات المعرفيّة:وتعني تعرّف المتعلّم على العمليّات المعرفيّة التي يستعملها أثناء تعلّمه ويكتشف ما إذا كان استعمالها بشكل جيّد أو غير ذلك[2].

تعني قدرة المتعلّم على استخدام العمليّات المعرفيّة الخاصّة به بشكل واع وجيّد، والتي تظهر في تفاعله مع النّص المقروء من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة من طرف المعلّم .

13- إستراتيجيّة التّأكُّد من الفهم :تهدف هذه الإستراتيجيّة إلى معرفة القارئ ما إذا كان قد وصل إلى فهم محتوى النّص المقروء أم لا، ويظهر ذلك بعد الانتهاء من القراءة ، فتتبادر لدى المعلّم تساؤلات في ذهنه نذكر منها:ما الذي فهمته من هذه الفقرة أو النص؟ما هي الفكرة الأساسية أو الأفكار الأساسية؟ هل هناك أي شيء غير واضح ؟.[3]

هذه الإستراتيجيّة تعطي المتعلّم فرصة للفهم إذا لم يكن قد فهم جزئية ما من المادّة المدروسة، فإنّه سيحظى بقسط وافر من الفهم وكذا معلومات جديدة يضيفها لأفكاره

1- استراتيجيّات الفهم، ص:98.

2 -نفسه، ص:99.

3- نفسه، ص:99-100.

المختزنة، بالإضافة إلى أنّها تفتح المجال للمعلّم حتّى يتعرّف على ما إذا كان التّلاميذ قد فهموا المحتوى أم لا.

3- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

الفهم القرائي هو عمليّة تفاعل واندماج مع اللّغة المكتوبة وبناء واستخلاص المعنى منها، وهذه العمليّة تعترضها عوامل مؤثّرة حتّى تتحقّق، فالقارئ هو الذي يقوم بالفهم، والنّص هو الذي يجب فهمه بالإضافة إلى النّشاط الذي يكون الفهم جزءً ا منه، وهذه الأبعاد الثّلاثة تحدث ضمن السّياق الاجتماعي والثّقافي المتكامل، نشرح هذه الأبعاد كالآتي :

-**القارئ:**تؤثّر خصائص القارئ وقدراته ومهاراته على عمليّة الفهم بشكل كبير وتتضمّن هذه القدرات(القدرات المعرفيّة، والدّافعية للقراءة، والأنماط المتنوّعة من المعرفة)، وهذه القدرات قابلة للتّغيير والتّعديل، فقد تتغيّر عند البدء بالقراءة كتزايد مجال المعرفة لهذا القارئ عند القراءة، وقد تتزايد حصيلته اللّغوية واللّفظية وقد تتغيّر العوامل الدّافعيّة.[1]

إذن فإنّ القارئ عامل أساسي في الفهم القرائي، ولابدّ أن تتوفّر فيه شروط حتّى يتحقّق الفهم لديه، من بين الشّروط نذكر(الانتباه، التذكّر...)، إضافة إلى ذلك لابدّ أن تكون لديه الدّافعيّة للقراءة لأنّه إذا لم تكن لديه الدّافعيّة فلن يستطيع الفهم مهما حاول ،كما لا ننسى معرفته بالأنماط المتنوّعة كالمفردات والموضوع واللّغة والكتابة... وما إلى ذلك من الأنماط المعرفيّة.

-**النّص** : تؤثّر النّصوص بأشكالها على الفهم لدى القارئ فيمكن أن تكون سهلة أو صعبة، ومستوى الصّعوبة أو السّهولة يعتمد بشكل كبير على قدرات القارئ وكذلك وضوح النّص ومناسبته للبنية المعرفيّة للمتعلّم، وحتّى يتأتّى وضوح النّص لابدّ من مراعاة تنظيم طريقة العرض وتنظيم المحتوى أو الموضوع كتسلسل الأفكار وترتيبها، والرّسوم والبيانات والصّور ...وغيرها.[2]

1- استراتيجيات الفهم الأسس- النماذج(مرجع سابق)، ص:52-53.

2 -أنظر :(المرجع السابق)، ص:53-54.

النّص مهم جدّا في تحقّق عمليّة الفهم القرائي، إذ لابدّ أن تُختار النّصوص بأشكالها اختيارا ملائما لقدرات القارئ وبنيته المعرفيّة، وتتدرج من السّهلة إلى الأكثر صعوبة، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار وضوح النّص من طريقة العرض وتنظيم المحتوى كتسلسل الأفكار وترتيبها، واستعمال الصّور الشّارحة والمخطّطات... وما إلى ذلك .

-**الأنشطة** : يتوقّف نجاح الطّالب في أداء أنشطة القراءة على أهداف نشاط القراءة، والعمليّات المستخدمة لمعالجة النّص الذي تتمّ قراءته، ونتيجة أداء هذا النّشاط ، حيث إنَّ أيَّة عمليّة قرائيّة تجري من أجل تحقيق هدف أو أكثر، ويتأثر الهدف من القراءة بمجموعة من المتغيرات، مثل الاهتمام بالموضوع والمعرفة السّابقة حول هذا الموضوع.[1]

يرتبط نشاط القراءة بمعالجة المتعلّم للنّص المقروء، وحتّى يتمّ نجاح أداء المتعلّم لأنشطة القراءة لابدّ من تسطير أهداف النّشاط وكذلك العمليّات المستخدمة لمعالجة النّص، بعدها تأتي نتيجة النّشاط، فمثلا قد يكون الهدف من القراءة نابعا من ذات المتعلّم، أوقد يكون عبارة عن أمر خارجي، فالقراءة من أجل التّصفّح ليست كالقراءة للدّراسة، فالقراءة الشّاملة للحصول على جوهر النّص(القراءة التّصفُّحيّة) و القراءة من أجل الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الوقت(القراءة للدّراسة) ليست كالقراءة من أجل التّسلية، إذن فالهدف من أداء المتعلّم لنشاط القراءة لا يقترن بالمكافأة أو الإكراه، وإنّما استعمال المعلّم لعمليّات قائمة على أهداف تساعد المتعلّم على حب القراءة وكذا معالجة النّص المقروء من المعالجة البسيطة للمعلومات إلى المعالجة الأكثر تعقيدا ونقدا وتمثيلا للمعلومات.

-**السّياق**:ونعني به دور التّفاعل بين المتعلّم والبيئة ضمن السّياقات الاجتماعيّة، وكيفية اكتساب الأطفال مهارة القراءة والكتابة ضمن التّفاعلات الاجتماعيّة مع الأقران الخبراء والرّاشدين، ويرى فيجوتسكي(Vigotiski) أنّ إرشادات ودعم الرّاشد الخبير يمكن بفضلها أن يؤدي الأطفال المهمّات التي تقع وراء قدراتهم ومعرفتهم المستقلّة .[2]

هذا يعني أنّ القارئ لا يتعلّم فقط في المدرسة وإنّما من العوامل الرئيسيّة والتي تتدخّل في تنمية الفهم لدى التّلميذ نجد السّياق والذي يقصد به تعلّم الطّفل من خلال تدخُّل

1- استراتيجيات الفهم الأسس- النماذج(مرجع سابق)، ، ص:54.

2- استراتيجيّات الفهم ص:56.

الأقران والخبراء والرّاشدين الذين يقومون بتدعيمه وإرشاده حتّى يصبح قادرا على تطبيق تلك الخبرات التي تعلّمها منهم بمفرده .

المطلب الثالث

تعريف الملكة اللغوية

أ-تعريف الملكة لغة و اصطلاحا

الملكة لغة

ورد في تاج العروس (مادة(م-ل-ك):(مَلَكَهُ، يَمْلِكُهُ، مَلْكًا، مُثَلَّثةٌ)اقتصر الجوهري على الكسر وزاد ابن سيّده الضّم والفتح عن اللّحياني و(ملّكةٌ محرّكة)عن اللّحياني، والمُلْكُ بالضّم معروف، وهو ضبط الشّيء المتصرّف فيه بالحكم(وأَمْلَكَهُ الشّيء ومَلَّكَهُ إيّاه تَمْلِيكاً) بمعنى واحدا أي:جعله ملكا له يملكه.

(ومَلَكَ العجين يَمْلِكُهُ مَلْكًا وأَمْلَكَهُ):إذ أنعم عجنه).[1]

ومَلَكَ العجين أنعم عجنه والإنعام يعني :اليد، الصنعة، المُنة، ويعني هنا عجنه بيده، والمنة بضم الميم وتشديد النون تعني القوّة، أي أنعم العجين قوّى عجنه، وأَنْعَمَ:أفضل وزاد، وأنعم عجنه زاد عجنه، وملكة الشيء تعني صار ملكا له.

وورد في تفسير من نسمات القرآن يشرح مفهوم الملكة في تاج العروس، يقول:إن مفهوم الملكة في تاج العروس ورد بمعنيين الأول بمعنى القوة والحكم الذي يؤتي للملك من بني البشر فيتصرف في الأموال لما له من صلاحية في ذلك، غير أن الملك الحق الذي يملك مفاتيح السماوات والأرض هو الله، قال تعالى :﴿**مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ ٤**﴾{الفاتحة :04} أي(مالك الأمر كله في يوم الجزاء)، أما المعنى الثاني فدلّ على سيء الخلق خائن العهد والصحبة.[2]

مقاييس اللغة لابن فارس:

(الميم واللام والكاف أصل صحيح يدلُّ على قوَّة الشَّيء وصحَّته، يقال أملك عجينه:قوّى عجنه وشدّه، وملّكت الشيء:قوّيته، قال:

فَملَّكَ باللِّيطِ الذي فوق قشرها كغرقيء بيض كنَّه القَيضُ من عَلِ.

والأصل هذا، ثم قيل مَلَكَ الإنسان الشيء يَمْلِكُهُ مَلْكًا، والاسم المَلْكُ، لأن يده فيه قوية صحيحة، فالمِلْكُ:ما مُلِكَ من مال، والمملوك:العبد، و فلان حسن المَلَكَةِ:أي حسن الصنيع إلى مماليكه، وعبد مَمْلَكَةٍ: سبيٌّ ولم يُمْلَكْ أبواه ، وما لفلان مولى مَلَاكَةٍ دون الله

---

1 - تاج العروس من جوهر القاموس ،السيّد مرتضى الحسيني الزبيدي ،تح: مصطفى حجازي، وزارة الإعلام في الكويت، د ط 1993، ص:346.

2 - تفسير من نسمات القرآن، ص:02.

تعالى، أي لم يملكه إلا هو، وكَنّا{في} إملاك فلان، أي أملكناهُ امرأته ، و أملكناه مثل مَلّكْنَاهُ، والمَلَك:الماء يكون مع المسافر، لأنه إذا كان معه مَلَكَ أمره).[1]

لم يفرّق ابن فارس بين ملَّك وأملك فهما يأتيان بمعنى القوَّة و الشِدَّة، فملَّك العجين قوّى عجنه وشدَّه، واستشهد بقول أوس بن حجر في وصف القوس:

فَمَلَّكَ باللِّيط الذي فوق قشرها كغرقيء بيض كنَّه القيض من عَلِ، ومَلَّك بمعنى شدَّد،أي شدّد القشر الذي فوقه من القوس بمعنى أنّه ترك شيئا على قلب القوس حتى تتمالك به أي تتقوّى به، فجاءت مَلَكَ بالنصب لأن القشر كان فوق القوس وما يدلنا على ذلك أنه مثّله بالقيض والغرقيء، والقيض:تعني قشرة البيضة الأعلى والغرقيء:هي القشرة الرّقيقة التي تحت قشرة البيضة الأعلى(القيض)، وفي معنى المَلَكَة:حسن الصّنعة.

قاموس المحيط:

(مَلَكَهُ، يَمْلِكُهُ، مِلْكًا مثلَّثة ومَلَكَةً، ومَمْلُكَةٌ بضم اللام أو يثلّث:احتواه قادرا على الاستبداد به، وماله مِلْكً، مثلثا ويحرّك، و بضمتين:شيء يَمْلِكُهُ، وأَمْلَكَهُ الشيء، ومَلَّكَهُ إياه تَمْلِيكًا:بمعنى وليَ في الوادي مُلْكٌ، مثلّثا ويحرّك:مرعى ومشرب ومال، أو هي البئر يحفرها وينفرد بها. والماء مَلَكَ أمر، محرّكة:لأنهم إذا كان معهم ملكوا أمرهم ، وليس لهم مِلْكٌ مثلثا:الماء، ومَلَكَنَا الماء أروانا، وهذا مِلْكُ، مثلثة، ومَلَكَةُ يميني، وأعطاني من مِلْكِهِ، مثلثة:مما يقدر عليه، ومَلْكُ الوليِّ المرأةَ:هو حظره إياها، وعبد مَمْلَكَةٍ، مثلثة اللام:مُلِكَ ولم يُمْلَكْ أبواه.وطال مُلْكُهُ، مثلثة، ومَلَكَتُهُ، محرّكة:رِقُّهُ)[2].

ففي تعريف مادة (م–ل–ك) نستخلص أنّها في جملة معاني مشتقّاتها تعني:الاحتواء والقدرة على الاستبداد، الرِّق التي تدلّ على العبوديّة، ومَلَكَ الماء ملك أمره أي صار ملكا له، وفي مجمل هذه التّعريفات نستنتج أنّ التّعريف القريب من معنى ملكة الشيء أي احتواءه، وصار ملكا له، فالرِّق هو العبد أو المملوك، والملكة امتلاك الشيء.

ورد في المعجم الصافي:

1 – مقاييس اللغة ،لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر،ج5، د ط، ص:351،352.

2 – القاموس المحيط ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، تح:محمد نعيم المرقسوسي، مكتب التراث مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 8، 2005، ص:954.

(مَلَكَ يَمْلِكُ معروف يذكّر ويؤنّث كالسّلطان مُلْكٌ الله تعالى ومَلَكُوتُهُ سلطانه وعظمته المَلْكُ والمَلِيكُ و المَالِكُ: ذو المُلْكِ تَمَلَّكَهُ: مَلَكَهُ قهرا ، مَلَكَ القوم فلانا وأَمْلَكُوهُ:صيَّروه فلانا.).[1]

في هذا التّعريف نستخلص مشتقّات(م، ل، ك)التي تعني:المُلْكُ: سلطان الله تعالى وعظمته، ذو المُلْكِ تملَّكه: ملكه قهرا أي بالقوّة، مَلَكَ القوم فلانا وأملكوه: صيَّروه فلانا أي جعلوه ملكا لفلان، وحُسْنُ المَلَكَةِ:حسن الصّنيع أو الصّنعة الحسنة.

الملكة اصطلاحاً

حظي مصطلح المَلَكَة بالاهتمام من طرف العلماء العرب حيث تدارسوه من ناحية تعريفاته، ومن بين تلك التعريفات نذكر:

_ الشّريف الجرجاني في كتابه التّعريفات عرَّف الملكة بقوله :(الملكة صفة راسخة في النّفس وتحقيقها أنّه يحصل للنفس هيأة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيأة:كيفيّة نفسانيّة وتسمى حالة، ما دامت سريعة الزّوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا)[2].

الملكة عند الشّريف الجرجاني هي الحالة والهيأة التي تحصل للنّفس بسبب فعل من الأفعال وهذه الحالة النفسانية سريعة الزوال وحتى تصبح ملكة لا بد من النظر إلى ذلك الفعل الذي يكون دائما فيكون بذلك سجيَّة و فطرة.

_ الفارابي :(عدّ الفارابي الملكة فطرة فجاء في باب حدوث الألفاظ والفلسفة والملَّة من كتابه الحروف قوله:"وأوّل ما يفعل شيئا من ذلك ولا بصناعة، وإذا كرّر فعل شيء من نوع واحد مرات كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية، إما خلقيّة أو صناعيّة).[3]

في رأي الفارابي الملكة تحدث عن طريق تكرار نفس الفعل عدّة مرات فتصبح عادة، والعادة ما يديم الإنسان فعله من قبل نفسه، وهذه الملكة قد تكون فطريّة(خلقيّة) أومكتسبة(صناعيّة).

1 – المعجم الصافي في اللغة العربية، صالح العلي صالح، أمينة الشيخ سلمان، د ط ، ص:630.

2 – كتاب التعريفات، الشريف الجرجاني، مكتبة ناشرون– لبنان، د ط، ص:245.

3– كتاب الحروف، أبو نصر الفارابي ، تح: محسن مهدي، دار المشرق بيروت– لبنان، ط 2، ص: 135،1986.

_ عبد السّلام المسدّي:(والملكة مفهوم متعدّد الجوانب، متداخل المقاصد، غير أنّه ينحصر إجمالا في القدرة على اكتساب ما لم يكن مكتسبا بضرب من التّملّك والحوز، فهي بذلك تحوي المفقود إلى الموجود بعد إثبات حق الملكيّة بالرّياضة والاقتناء)[1].

في نظر عبد السّلام المسدّي الملكة متعدّدة النّواحي من حيث مفهومها ولها معان متداخلة، لكنّها تنحصر في أنّها تعني بلوغ اكتساب ما لم يكن مكتسبا بنوع من الملكيّة وضمه إلى نفسه، وهذا الاكتساب حتى يكون ملكيّة لا بد من التمرن وكذا حسن اختيار الشيء المراد اكتسابه.

ب- تعريف الملكة اللسانية

1-عند العرب

_ اعتمد عبد السّلام المسدّي تعريف أبو حيان التّوحيدي بقوله (يدخل أبو حيّان التوحيدي حصر فكر الملكة اللّغوية عنصر الغريزة معتبرا أنَّ ممارسة الإنسان للحدث الكلامي لابدّ أن يستند إلى بناء وترتيب قائمين على غرائز أهل اللّغة المقصودة بالذّات)[2].

ذكر عبد السّلام المسدّي تعريفا لأبي حيّان التوحيدي الذي أدخل عنصر الغريزة وقصد به الطبيعة والقريحة والسّجيَّة بمعنى أن الإنسان حين يريد ممارسة الحدث الكلامي للغة ما، قبل كل شيء عليه ببناء وترتيب قائم على طبائع وقرائح أصحاب اللغة المراد ممارستها.

_ ابن خلدون:تحدَّث ابن خلدون في مقدّمته عن الملكة اللّسانية بشكل مفصّل، فعرّفها بقوله (اعلم أن اللغات شبيهة بالصّناعة إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة المقصود للسّامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا

1 – التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب، ط 1 و2 1986، ص:217.
2 – المرجع السابق، ص:215.

بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذّات صفة ثم تتكرّر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة).[1]

يرى ابن خلدون أن الملكة موجودة في اللّسان وهي اللّغة في حدّ ذاتها، وهذه الملكة هي التي يُعبَّر بها عن المعاني، وهذه المعاني تكمن جودتها في تمام الملكة وقصورها في نقصانها، وتمام الملكة لا يكمن في المفردات، وإنما حسن تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المقاصد، فالمتكلّم حتى يكون بليغا عليه مراعاة التّأليف الذي يطبق به الكلام حسب الموقف (مقتضى الحال) لإفادة القصد للسّامع، وحصول الملكة يقوم على أساسين اثنين هما:

-**ناحية الألفاظ المفردة و المركبة:** وفي هذا الصّدد ذكر ابن خلدون أنَّ تمام الملكة لا يكون بالنَّظر إلى المفردات وإنَّما يكون بالنَّظر إلى التَّراكيب التي تؤدِّي المعاني المقصودة، حتَّى يحصل للمتكلِّم إفادة المقصود للسَّامع.

-**تكرار الأفعال:** حتَّى تُمكّن الملكة للنَّاطق(بتكرار الأفعال) يصوّر ارتقاء هذا التَّكرار من الصِّفة إلى الحال، إلى الملكة الّتي هي الصِّفة الرَّاسخة.[2]

فالمتكلِّم عندما يتمكَّن من تركيب الألفاظ المفردة للتَّعبير بها عن المعاني المقصودة في مختلف الحالات التي تقتضيها ثم يكرِّر ذلك الفعل حتَّى ترسخ لديه تلك الصِّفة فتصبح ملكة .

_ سالم العلوي:الذي وصف الملكة اللِّسانية بالصِّفة الرَّاسخة، وهذه الصِّفة إمَّا أن تكون موجودة مع الشخص منذ الطفولة أي صفة خلقيّة، كما يمكن أن تكون مكتسبة بالتَّدرج أي في غير بيئتها الأصليَّة، هذا ما نجده في قوله: (والصِّفة الرَّاسخة في وجدان الكاتب أو النَّحوي أو اللُّغوي هي التي تجعله يدرك الحسن من القبيح، والسَّليم المستقيم من المحال الرَّديء، وهذه الصِّفة لها أساسان هما:

1- مقدمة ابن خلدون، أبي زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي الاشبيلي، تحقيق وائل حافظ خلف، دار الكتب العلمية – بيروت، ط 1 2013 ، لبنان، ص:852.

2 – الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، دار الكتب، د ط، ص:25.

أ/أن تكون جِبِلِّيَّة: أي أن تكون موجودة منذ الطفولة في محيط عربي صريح،أو غير عربي يسترضعها المولود منذ صباه كما يسترضع حليب أمّه، فيتذوّقها كما يتذوّقه، فينطبع بتلك الصّفة اللّسانية الذّاتيّة)[1].

يقصد صاحب التَّعريف أن الصّفة الرّاسخة هي تلك التَّراكيب والمعاني الموجودة في ذاكرة الكاتب أو النَّحوي أو اللُّغوي أي اللُّغة من تراكيب ومعاني المستخدمة حسب مقتضى الحال أو المواقف التّواصليّة وكيفيّة تحقيق عمليّة التّواصل بين المتكلّم والسّامع وهذه الصّفة الرّاسخة في رأيه تقوم على أساسين، فقد تكون جبلّيّة بمعنى يولد الطفل بها، أي يتكلّم باللّغة التي وجد أباه وأمه يتكلمان بها، وقد تكون في محيط عربي أي ألفاظ وتراكيب عربيّة، أو قد تكون في محيط غير عربي بمعنى ألفاظ وتراكيب غير عربيّة، وفي هذه الحالة تكون لديه صفة لسانيّة منطبعة في ذاته.

أما بالنّسبة للأساس الثاني لهذه الصّفة الرّاسخة، ذكر صاحب التّعريف بقوله:

ب/أن تكتسب بالتّدرّج: وتتمّ بمخالطة أمّهات الكتب وأرباب البلاغة والفصاحة وتسبقها حالة غير قارَّة، فإذا نضجت واكتملت صارت كالصّفة الذّاتيّة الطّبيعيّة إدراكا وذوقا).[2]

وفي هذه الحالة لا تكون هذه الصّفة موجودة في المحيط الذي يوجد فيه المتكلّم، أي أنّه يتعلّمها بالتّدريج وذلك بقراءة الكتب الخاصّة باللّغة التي يريد تعلّمها من أمّات الكتب والبلاغة والفصاحة حتّى تتكوّن لديه الصّفة الرّاسخة الذّاتية .

02-عند الغرب

تعرّض الغربيون للملكة اللّغوية شأنهم شأن العرب فنجد من بين من تحدّث عنها نذكر:

_ تشومسكي:يقول(هي جملة القدرات والاستعدادات التي تمكّن الفرد من إنجاز اللّغة بعد ذلك بمعنى الإنجاز هو استثمار للملكة)[3].

يرى تشومسكي أن الملكة تعني تأهُّب الفرد من أجل بلوغ ثبات اللّغة في النّفس وهذا ما سمّاه بالإنجاز بمعنى ثبوت اللّغة في الذّهن.

---

1 -وقائع لغوية وأنظار نحوية، سالم علوي، دار هومه، د ط، ص: 145.

2 -المرجع السابق ، ص:145.

3 -تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق(مرجع سابق)، ص:18.

وورد تعريف آخر لها:"أنّها أداة اكتساب اللّغة، أي أنّه مكوّن فطري من مكوّنات العقل الإنساني يؤدّي إلى إيجاد لغة خاصّة عبر التّفاعل مع التّجارب الحاضرة فهي أداة تحوّل التّجربة إلى نظام مكتسب من المعرفة أي إلى معرفة لغة أو أخرى"[1].

في هذا التّعريف نستشفُّ أن الملكة هي اكتساب للّغة، فهي مكوّن فطري أي موجود في الطّبيعة الإنسانيّة لأهل اللّغة المراد اكتسابها بمعنى داخل نفس الإنسان، وتحدّث هنا عن اكتساب اللّغة عن طريق القياس والمعرفة .

ج-اكتساب الملكة اللّغوية

إنّ مخالطة كلام العرب هي الكفيلة باكتساب الملكة في نظر ابن خلدون، وهذه المخالطة لا تتمّ إلا بإحدى الطريقتين:

السَّماع:

تطرّق ابن خلدون لهذا الأمر في مقدّمته، فنجده يقول:(فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكته اللّغة العربيّة موجودة فيهم، يسمع كلام العرب أهل جِبِلَّة، وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنها أوّلا ثم يسمع التّراكيب بعدها فيلقّنها كذلك)[2].

هذه الطّريقة جِبِلِّيّة(طبيعيّة) أكثر منها مكتسبة، فالمتكلّم يُلقَّن المفردات ثم بعد ذلك التّراكيب وأساليب العرب في مخاطباتهم لبعضهم بعضا، وهنا يتعلّم المتكلّم كلام العرب في بيئته العربيّة فيسمع تعبيراتهم عن مقاصدهم فيلقّنها، بداية من المفردات حتّى يصل إلى التّراكيب، كما يتمّ السّماع عبر لبنتين هما:"التّعرض المتواصل للّغة عبر جهاز السّمع، والمحاولات الذّاتيّة لاستعادة ما يسمع عبر جهاز النّطق"[3].

الحفظ:

---

1 -المعرفة اللغوية طبيعتها أصولها واستخداماتها لتشومسكي، تر:محمد فتيح، دار الفكر الغربي ، ط1 1993، ص:53.

2 -مقدمة ابن خلدون (مرجع سابق)، ص:852.

3 - ينظر:اللسان وعلومه في مقدمة ابن خلدون، مجدي بن عيسى ،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع-بيروت، ط 1 2015، ص:27،28.

يقول ابن خلدون في مقدّمته (قد قدّمنا أنّه لا بدّ من كثرة الحفظ لمن يروم تعلّم اللّسان العربي، وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلّته، تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ)[1].

من خلال قول ابن خلدون نخلص إلى أنّ صاحب المقدّمة اشترط على من أراد تكوين ملكة لغويّة أن يعتمد على الحفظ، مع مراعاة جودة المحفوظ وطبقته كأن يحفظ الأشعار وخاصّة أشعار العرب المسلمين والكلام الفصيح كالقرآن الكريم والحديث النّبوي وكلام العرب، وتخيّر ابن خلدون حفظ أشعار العرب المسلمين، لأنّه يرى فيها أعلى طبقة في البلاغة وأذوقها من كلام الجاهلية، وكذلك كلام الله تعالى والحديث اللذان يعتبران من الطّبقة العالية من الكلام، إذ أنّهما يحتويان على أرقى الأساليب والنّظم، هذا ما يجعل المتكلّم يكتسب ملكة في البلاغة ويبني على منوالها أساليب جديدة راقية، أسهب ابن خلدون فيما يخص اكتساب الملكة اللسانية عن طريق الحفظ في فصل وسمه ب ـــ:أنّ حصول هذه الملكة بكثرة الحفظ وجودتها بجودة المحفوظ، فتحدَّث عن الحفظ والإكثار منه وكذا تخيُّر الحافظ لطبقة المحفوظ وجودته [2].

وكخلاصة لما تطرّقنا له في هذا المبحث نذكر:تعريف كلٍّ من الفهم في اللُّغة والاصطلاح فوجدنا أنَّه هناك تباين في الآراء كل حسب زاوية تفكيره، فبالنّسبة للفهم اختلفت تعريفاته بين المفهوم العام وبين المفهوم الخاص(القراءة)، بالإضافة إلى تعريف الفهم القرائي ومستوياته واستراتيجياته المعرفيّة الخاصّة في التّدريس، هنا تعدّدت الآراء في التّقسيمات بالنّسبة لمستوياته، لكن رغم ذلك الاختلاف إلاّ أنّها اختلافات في المصطلحات لا غير والعمليّات التي توحي إليها هي نفسها، وكذلك تحدّثنا عن استراتيجياته المعرفيّة المتعدّدة اخترنا الأهمّ منها، وحتى يتحقّق الفهم القرائي لابد له من عوامل مؤثّرة فيه والتي تشتمل على:{القارئ، النّص، الأنشطة، السّياق}.

وفي المطلب الأخير الموسوم ب"ماهية الملكة اللّسانية"، تناولنا تعريف الملكة في اللُّغة والاصطلاح، ثم تعريف الملكة اللّسانية وكيفيّة اكتسابها، وتوصّلنا إلى أنّ الملكة هي

1 – مقدمة ابن خلدون (مرجع سابق)، ص:878.

2 - أنظر : المرجع السابق، ص:878،880.

الصّفة الرّاسخة هذا ما أقرَّه ابن خلدون الذي كان أوّل المتحدثين عن الملكة اللّسانية قبل الغرب، فتطرّق إلى كلّ ما يتعلّق بها، من كيفيّة تحصيلها إلى ترسّخها في النّفس.

فحَسَبَه يتمّ اكتساب الملكة اللّسانية عبر طريقتين هما:{السَّماع:(بمعنى سماع أساليب العرب وتعبيراتهم)، الحفظ:(حفظ أشعار وكلام العرب وكذا القرآن الكريم والحديث النبوي، مع تخيُّر أشعار المسلمين على أشعار الجاهليّة)}، هذا فيما يخص تعريف الملكة اللّسانية عند العرب وكيفيّة اكتسابها .

أمّا فيما يخصّ الملكة اللّسانية عند الغرب فنجد أنّ تشومسكي أطلق عليها تسمية "القدرة" وفي نظره أنّها تظهر في الإنجاز(إنجاز اللّغة)، ولا يتحقّق ذلك الإنجاز دون توفّر القدرات والاستعدادات الخاصّة بالفرد .

الفهم القرائي يقوم على أمرين هامَّين هما:

القدرة:المعرفة المخبوءة لنظام اللّغة من قواعد ومفردات، وكيفيّة تضام الأجزاء بعضها ببعض.

والأداء(الإنتاج الفعلي للّغة(الكلام والكتابة)أو الفهم(الاستماع والقراءة) [1]، بمعنى أن المتعلّم يفهم بالاستماع والقراءة، هذا ما يجعله يمتلك القدرة بحفظ المعلومات والمعارف في الذّهن، واستحضارها في مواقف تواصليّة(الكلام والكتابة) هذا ما يسمّى بالأداء؛أي يفهم المتعلّم النّص المقروء ثمّ يُنتج.

1- أسس تعلم اللغة وتعليهما، دوجلاس براون، تر:عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان(مرجع سابق)، ص :44.

الفصل الثانـي

دراسة تطبيقية لتأثير الفهم القرائي على ملكة التّلاميذ اللّغويّة من خلال مواضيع الكتابة

في هذا الجانب من الدّراسة سنحاول التّعرّف على الطّرق المستخدمة في تدريس القراءة وأنواعها المستعملة في مدارسنا الجزائريّة، وهذه الدّراسة ستقوم على الممارسة الميدانيّة وهي بدورها تقوم على الملاحظة والتّحليل(ملاحظة كيفيّة تدرس القراءة وتحليلها)، والّتي ستجعلنا نعايش الواقع المدرسي ونقف على تركيبة كلّ تلميذ وطريقة كلّ أستاذ ومؤطّر في التّعامل مع التّلاميذ وقراءاتهم .

كما سنحاول في هذه الدّراسة تتبّع الفهم عند التّلاميذ ومدى دافعتيهم واهتمامهم في استقبال المقروء حتّى يتسنّى لنا ربط الجانب النّظري بالتّطبيقي ، ليتلاءم المقام مع المقال.

فتدنّي اللّغة عند تلاميذنا، وما نلاحظه اليوم من ترد في استعمالاتها أوجب علينا كطلبة في قسم اللّغة العربيّة؛ وكغيورين على لغتنا لغة القرآن والإعجاز التّعرّض لهذا الموضوع، بالمتابعة والتّحليل ومحاولة الوقوف على أكثر العثرات الّتي تحول بين التّلميذ وبين اكتسابه للملكة اللّغويّة، والّتي سنتّبعها من خلال القراءة والفهم عند التّلاميذ قراءة الكتاب المدرسي باعتبار القراءة أم جميع المعارف.

لذلك عنينا بهذه الدّراسة وهي ليست من باب العلم بالشيء بقدر ما هي محاولة منّا لتغيير واقع اللّغة العربيّة عند تلاميذنا الّذين هم مرآة عاكسة للأسرة والمجتمع. وقد تناولنا في الشق النظري لهذا البحث تعريفات لكل من (القراءة ،الفهم القرائي،والملكة اللغوية) وما تعلق بكل واحدة منها،إلا أن هذه التعريفات تبقى مجرد مفاهيم نظرية فقط ولا تكفي للإجابة عن التساؤلات المحورية لموضوع هذه الدراسة،بالإضافة إلى أنها دراسة ميدانية تطبيقية بحتة ،لذلك عمدنا إلى زيارة إحدى ابتدائيات التي هي أقرب إلينا ،إلا أننا لم نستطع استيفاء البحث فكان حضورنا حصة واحدة فقط ،نظرا للأوضاع الصعبة التي تعاني منها البلاد إثر ظهور وباء كورونا)،ونرجو أن تكون هذه المعلومات القليلة مثرية . Corona Covid-19 كوفيد-19

مشكلة الدّراسة:

ويمكن تحديد مشكلة الدّراسة في أثر الفهم القرائي في تنمية الملكة اللّغوية .

أسئلة الدّراسة :

ــ ما هي أنواع تدريس القراءة المستعملة من طرف الأساتذة ،والّتي يفهمها التلاميذ ويتفاعلون معها ؟.

ــ ما طرائق تدريس القراءة الّتي تحول بين التّلميذ وبين عجزه عن الفهم ؟.

ــ ما إستراتيجيّات الفهم المتّبعة من طرف الأساتذة والمؤطّرين والفاعلين في العمليّة التعليميّة؟

ــ كيف يؤثّر الفهم القرائي على الأداء اللّغوي والّذي يظهر من خلال عدّة مهاراتي أبرزها مهارة الكتابة.والإملاء؟

أهداف الدّراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

إثارة انتباه الطاّقات الفاعلة في هذا الميدان للعجز الّذي يعاني منه التّلاميذ، قصد إيجاد حلول تسهم في تطوير المدرسة الجزائريّة، وكلّنا أمل في ذلك

محاولة التّقرب من التّلميذ لمعرفة الحاجز الّذي يحول بينه وبين الفهم .

تتبّع الأخطاء اللّغويّة الّتي يقع فيه التّلاميذ لتشخيص أسبابها.

أهميّة الدّراسة

تكتسي هذه الدّراسة أهميّة بالغة في الحياة المدرسيّة فنحن من خلالها نحاول تقويم تلاميذنا خلال مسارهم الدّراسي وتمكينهم من القراءة الجيّدة الّتي تؤدّي إلى الفهم ومن ثمّ سلاسة اللّغة كما هي محاولة منّا لإثارة انتباه الفاعلين في الميدان التّربوي للقيام

بإصلاحات تمكنهم من خلق جيل جديد متقن للّغة ملم بكلّ المعارف الّتي تقدّمها الدّروس القرائيّة ،قادر على مجابهة كلّ المواقف الّتي تتطلّب الفصاحة والارتجال .

كما نحاول من خلال هذا النّوع من البحوث إفادة للمدرسة الجزائريّة من نتائجها .

حدود الدّراسة:

الحدود البشريّة: تلاميذ مدرسة السّنة الخامسة ابتدائي.

الحدود المكانيّة:مدرسة زورقي عبد القادر / بوديسة بوعلام

الحدود الزمنية.الفصل الثّاني من العام الدّراسي 2020 السّاعة:10:45 إلى 12:15 د.

قبل البدء في عمليّة التحليل ارتأينا تقديم كتاب القراءة والّذي سنختار منه بعض النّصوص المقدّمة فيه وتحليل عمليّة الفهم عند التّلاميذ من خلالها.

1/ تقديم كتاب القراءة

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي :

لجنة التأليف:

ـــ بن الصيد بورني سراب . ـــ مفتّشة التّعليم الابتدائي.

ـــ حلفاية داود وفاء. ـــ أستاذة التّعليم الابتدائي.

ـــ بن عاشور عفاف. ـــ أستاذة التّعليم الابتدائي .

ـــ بوسلامة عائشة. ـــ معلّمة التّعليم الابتدائي .

إشراف وتنسيق:

بن الصّيّد بورني سراب.

الطّبع: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة الطّبعة الأولى 2020/2019.

كتاب معتمد من طرف وزارة التّربية الوطنيّة تحت الرّقم 2019/32 ، الجيل الثّاني ذو غلاف ورقي مقوى.

كتبت على رأس الغلاف الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة ثمّ وزارة التّربية الوطنيّة وجاء أسفلهما اللّغة العربيّة بخطّ غليظ أمّا السّنة الخامسة فكانت مكتوبة داخل مجسّم أسفل الصّفحة وتحتها مباشرة دار النّشر والطّبع ، وسط الصّفحة احتلّتها صورة لطفل أسمر سمرة أي طفل منتمي لقارّة إفريقيا وهو انتماء بلدنا الجزائر باتّساعها، هذا الطّفل يحمل لوحة كتب فيها حرف الضّاد رمز عروبتنا ولغتنا العربيّة .

إنّ هذه الصّورة كانت بمثابة تأكيد على اعتزازنا بعروبتنا أوّلا وبهوّيتنا الوطنيّة دائما و أبدا .أمّا عن اللون الّذي حمله الكتاب فهو اللون الأخضر وكأنه يبعث بالأمان والطّمأنينة والانشراح في نفس المتعلّم أشياء يحتاجها متعلّمونا كلّ صباح يحملون فيه حقائبهم الصّغيرة ، حتى تكون بقيّة يومهم موفّقة.

أمّا عن الألوان الّتي تواجدت ببقيّة الصّفحات فهي ألوان طغى عليها الأصفر و الأخضر والوردي وهي ألوان تتماشى مع صخب وضوضاء عالمهم ، من جهة وهشاشة ووردیّة ذواتهم ، من جهة أخرى.

بعد هذا كانت للمؤلّفين كلمتهم والّتي كانت مصبّ اهتمام أولياء الأمور لذلك وجهت للأولياء بمقدار ما وجّهت لأبنائهم ، كلمة شرحت فيها سيرورة الدّروس خلال العام الدّراسي .

بعد كلمة المؤلّفين جاء فهرس الكتاب وهو عبارة عن جدول من إحدى عشر خانة عموديّة وثمان أفقيّة ضم عدّة محاور بانية وفاعلة في بناء شخصيّة المتعلّم كما هي مثرية لمعارفه ومعلوماته ، الكتاب متكون من 339 صفحة نهايته كانت عبارة عن قواعد ملخّصة حتّى يسهل على التّلميذ استرجاعها.

عناوين المحاور

المحور01: القيم الإنسانيّة.

المحور 02: الحياة الاجتماعية والخدمات.

المحور 03: الهويّة الوطنيّة.

المحور 04: التّنمية المستدامة.

المحور 05: الصّحة والتّغذية .

المحور 06:عالم العلوم والاكتشافات.

المحور 07: قصص وحكايات من التّراث.

المحور 08:الرّحلات والأسفار.

أمّا عن النّصوص المقدّمة للقراءة فقد ضم كل محور من المحاور سابقة الذّكر ثلاث وحدات قرائيّة:

رفاق المدرسة، التّعاونيّة المدرسيّة، طريق السّعادة من المحور الأوّل.

من أشرف المهن، الإخلاص في العمل ، مهنة الغد من المحور الثاني.

تاكفاريناس يتحدث ،كلّنا أبناء وطن واحد، أرض غالية، عن المحور الثّالث.

سرّ الحياة، حين تصير النّفايات مصدر ثروة، الحصّاد والكلب وقطعة الخبز، عن محور التّنمية المستدامة .

وادي الحياة ، أحسن الأطباء ،عصير الخضروات والفواكه ، من محور الصّحة والتّغذية .

عبقريّة فذّة قصّة البنسيلين ، الرّوبوت المشاغب ، من محور عالم العلوم والاكتشافات .

محور قصص وحاكيا من التّراث وحداته القرائيّة كانت :عزّة ومعزوزة ،جحا والسّلطان ،وفاء صديق.

رحلة وادي الصّقراء ،حكى ابن بطّوطة هي وحدات المقطع الأخير الأسفار والرّحلات.

المبحث الأوّل

واقع الفهم القرائي عند التّلاميذ دراسة ميدانيّة

01- أنواع القراءة وكيفيّة تدريسها

عنوان المحور:عالم العلوم والاكتشافات .

الوحدة:الأولى .

عنوان النّص:قصّة البنسلين.(مأخوذ عن كتاب القراءة المصوّرة ــ متصرّف فيه ــ).

أهمّ ملاحظة لاحظناها من خلال دراستنا الميدانيّة أن أنواع القراءات الّتي استعملت داخل حجرة الدّرس ثلاث:

القراءة الأولى : قراءة صامتة أعطي فيها المعلّم للتّلاميذ فرصة لقراءة النّص مرّة أو مرّتين مدّة عشر دقائق.

القراءة الثّانية:

قراءة استماعيّة، وهي القراءة النّموذجيّة للأستاذ ومهمّة التّلاميذ هنا هي الإستماع وتصحيح بعض الأخطاء والّتي يكونوا قد تعرضوا لها خلال القراءة الأولى .

هذه القراءة كانت قراءة متأنيّة استعمل فيها الأستاذ حركة الوجه والإيماءات والإشارة إضافة إلى استفهامه، في عبارات الاستفهام وتوقفه عند الفواصل والنّقاط، استخدامه للنّبر والتّنغيم. والغرض من ذلك تقريب الفهم من التّلميذ.

القراءة الثّالثة :

هي قراءة جهريّة اختار فيها المعلّم صفوة تلاميذه للقراءات الأولى ثمّ اتبعهم ببقيّة التّلاميذ حتّى يتسنّى للبقيّة إدراك أخطاءهم وتصويبها، من خلال الإستماع لعدد من القراءات وكذا تصحيح الأستاذ الّذي يقوم به بين الفينة والفينة.

أمّا عن طرائق تدريس القراءة فقد لاحظنا استخدام المعلّم الطّريقة الكليّة وذلك بقراءة النّص على شكل عبارات فلا يتوقّف التّلميذ إلّا عند إتمامه للعبارة أو الجملة، ومن ثمّ الفقرة ،وذلك لأنّ مستوى وإدراك ووعي تلاميذ السّنة الخامسة قد تطوّر فباتت طريقة القراءة الأبجديّة والصّوتية ولا حتّى المقطعيّة تلاءم مستواهم .

قد تتخلّل هذه القراءات بعض القراءات الهجائيّة أو المقطعيّة والّتي تستعمل في حالات :

في حالة ضعف التّلميذ مقارنة مع زملائه أو في حالة استصعابه للكلمة كأسماء العلماء والّتي تصعب على غالبيّة التّلاميذ مهما كان مستواهم وفي هذه الحالات يضطرّ التّلميذ لتهجي الحروف أو قراءتها قراء مقطعيّة حتّى يصل إلى المصطلح ومن ثمّ يدرك مفهومه.

بعض المصطلحات الّتي استوقفت التّلاميذ وتطلبت منهم تهجيتها :ألكسندر فليمنج، هوارد فلوري، ارنست تشين، البنسيلين.

ب –استثارة الفهم عند التّلاميذ

كانت الأسئلة الموجّهة من طرف المعلّم لاختبار مدى فهم المقروء عند التّلاميذ في مستويات:

1- مستوى الكلمة

في هذا المستوى يطلب من التّلميذ شرح بعض المصطلحات الهامّة والصّعبة وإن استعصت على التّلميذ يشرحها الأستاذ مع محاولة تفادي المصطلحات المشروحة في الكتاب قدر الإمكان والّتي جاءت تحت عنوان رصيدي الجديد.

ترسّخ هذه المصطلحات كخزينة معرفيّة يستدعيها التّلميذ كلّما صادفته أثناء مساره الدّراسي كخبرة سابقة.

نموذج عن بعض الإجابات

الكلمـــــــــــــــــــــــــــــــــة	شرحــــــــــــــــــــــــــــــــــها
الجراثيم	الميكروبات.
البنيسيلين	مضاد حيوي، دواء
اكتشاف	اختراع، ابتكار

في هذا المستوى يدرك التّلميذ معاني الكلمات ويكون قادرا على تصنيفها في مجموعات متشابهة وحقول دلاليّة متنوّعة.

ما لاحظناه في هذا المستوى أنّ أغلب الإجابات تكون صحيحة أو قريبة من الإجابة الصّحيحة وهذا نتيجة لفهم التّلميذ من خلال القراءات المتنوّعة وكذا تعابير الوجه واليدين الّتي يستعملها المعلّم أثناء قراءته للنص.

2- مستوى فهم الجملة

يطرح المعلّم أسئلة من النّص هذه الأسئلة تتضمّن ما تهدف إليه الجمل فيحدّد التّلميذ هدف ومعنى الجملة ويربطها بغيرها من الجمل ذات المعنى المناسب لها داخل النّص القرائي، ثمّ يدرك العلاقة بين السّؤال وبين الجملة المعبّرة عنها في الكتاب ليتمكّن من الإجابة .

نموذج 02

الأسئـــــــــــــــــــــــلة	الإجابـــات
ــ من اكتشف مادّة البنسلين؟	الّذي اكتشف مادّة البنسلين هو العالم ألكسندر فلمنج.
ــ من الّذي استخدم هذه المادّة على المرضى.	العالمان هوارد فلوري وأرنست تشين هما من تمكنا من استخدامه.
ــ ماذا لاحظ فلمنج ؟	لاحظ أنّ العفن قد أفرز مادّة قد قضت على ما جاورها من جراثيم.

نلاحظ من خلال إجابات التّلاميذ عودتهم إلى الكتاب كلّما طرح السّؤال وهذا ما يفسّر فهمهم للنّص ووعيهم بأنّ الإجابة تكون من خلال ربط عبارة السّؤال بشبيهتها في النّص.

3/ مستوى الفقرة

أسئلة الفهم في مستوى الفقرة تكون بتحرير التّلاميذ لفقرة أو حديث شفهي فيه يتناقش فيه التّلاميذ مع بعضهم البعض حول فكرة أو عبارة يطرحها المعلّم أو الكتاب كمحاولة لتثبيت متعلّمات اليوم إضافة إلى اختبار لغة المتّعلم وقدرته على التّحرير.

نموذج:03

أدّى التّطور الكبير في مجال العلوم إلى اكتشاف العديد من الاختراعات تحدّث عن إحداها مدعّما رأيك بالحجج والبراهين، موظّفا بعض أسماء الآلة.

إنّ السّيارة اختراع قديم، وبدأ يتطوّر شيئا فشيئا ،فالسّياراة، أصبحت مشهورة بين كلّ النّاس، لأنّ فيها فوائد كثيرة مثل أنّها تذهب إلى مسافات بعيدة بسرعة، ويوجد في داخلها مكيّف الهواء، والمذياع كما أنّك تستطيع إغلاقها من مسافات بعيدة عن طريق جهاز التّحكم، ويوجد بعض السّيارات بإمكانك أن تتكلّم عن طريق الهاتف مع أصدقائك.

يستطيع التّلميذ تحديد الفكرة الأساسيّة، ليتسنّى له استحضار معلوماته السّابقة ليتمكّن من التّحرير.

إذن هذا المستوى هو مستوى الإنتاج والإبداع فالتّلميذ من خلال فهمه لما قرأه يستطيع أن يبدع ويبتكر أفكارا أقلّ ما يمكن أن نقول عنها أنّها أفكار وليدة فهم جيّد.

02- استراتيجيّات الفهم القرائي مدرسة زروّقي عبد القادر نموذجا

عنوان المحور: عالم العلوم والاكتشافات

الوحدة: الثّالثة

عنوان النّصّ: الروبوت المشاغب.(عن قصّة السّيد نجم بتصرّف .)

ما لحظناه من استراتيجيّات متبعة في الفهم القرائي عند معلّمي الطّور الابتدائي ما يلي:

أ- إستراتيجيّة المراقبة الذّاتيّة

في هذه الإستراتيجيّة يراقب المعلّم قراءات التّلاميذ كي لا يخطئوها، وعند وقوع الخطأ يستوقف المعلّم التّلميذ ليعيد الكلمة ثمّ يسأل: هل قراءتك لهذه الكلمة صحيحة أم خاطئة ؟

فإن أجاب التّلميذ بأنّها صحيحة، يسأل بقيّة التّلاميذ حتّى تصوّب الكلمة ،وإن أقرّ بخطئها يتركه يعيدها لمرّة أو مرّتين أو ثلاث حتّى يصحّحها فإن لم يستطع يطلب من غيره تصحيحها، وربّما لم يستطع أحد تصحيحها فيقوم الأستاذ بذلك، الكلمة الّتي صححت

في هذا الدّرس هي نفّذ والّتي قرأت من طرف أغلب التّلاميذ (نفذ) ممّا أدّى بالأستاذ إلى طرح السّؤال ما الفرق بين الكلمتين ؟.

والغرض من هذه الإستراتيجيّة التّفكير والفهم قبل الإقدام على أيّ عمل كان سواء قراءة أم إجابة .

ب/إستراتيجية الأسئلة

يثير المعلّم فهم التّلاميذ وذلك بطرح عدّة أسئلة .

أسئلة الفهم الحرفي

مثل أشرح الكلمات التّالية: يستيقظ، تطوّرت.

أسئلة التّفسير

طرحت الأسئلة التّالية:

لماذا أحضر الأب المساعد سعيد إلى المنزل؟

من الّذي صنعه ؟.

ما سبب دهشة منى ؟.

أسئلة القراءة النّقديّة

جاءت الأسئلة النّقديّة كالتّالي: نستطيع الاعتماد على الرّوبوت في جميع الأعمال وفي مختلف المواقف ناقش ذلك مع زملائك مدعّما رأيك بالحجج والبراهين.؟

ج/ إستراتيجية المنظّمات التّمهيديّة

تستدعي هذه الإستراتيجّة المكتسبات القبليّة.

لذا كان سؤال المعلّم متعلّقا بالدّرس السّابق:

قد اكتشفنا بعض أسماء الآلة في الدّرس السّابق حاولوا استخراج بعضها من النّص ؟ .

فمن خلال هذه الإستراتيجيّة يتسنّى للتّلميذ الرّبط بين المفاهيم السّابقة ومتعلّمات الدّرس الجديد فهي بمثابة مراجعة للدّروس.

أغلب الإجابات كانت الرّوبوت ما يفسّر فهم التّلاميذ للوحدة السّابقة،وترسّخ المفاهيم لديهم.

د/ إستراتيجيّة إعادة الصّياغة

بعد قراءة النّص والإجابة عن الأسئلة تعاد قراءة الفقرات (كل فقرة لوحدها) ويطرح المعلّم السّؤال التالي : ماذا فهمتم من الفقرة الأولى؟

الإجابة تكون مصاغة على شكل فكرة، تطرح جميع الأفكار وتكتب أحسنها على السّبورة، تكرّر العمليّة مع كلّ الفقرات، ليطرح السّؤال من جديد حول الفكرة العامّة لتكتب هي كذلك على السّبورة.

ه/ إستراتيجيّة التّأكد من الفهم

في هذه الإستراتيجيّة يتأكد المعلّم من مدى فهم التّلاميذ وذلك بعد طرح عدّة أسئلة .

ـ نموذج 05:

السّؤال	الإجابة
ما الّذي فهمتموه من النّص ؟	1/ فهمنا أنّ التّطور العلمي أدّى إلى اكتشاف الرّوبوت. 2/ أنّ الروبوت قادر على القيام بأيّ عمل. 3/أنّ الروّبوت لا يمكن أن يعوّض العقل البشري.

	01/نعم 02/ لم أفهم معنى نفّذ صنعه. يجيب المعلّم معناه قام بصنعه.
هل كلّ شيء واضح ؟ شيء آخر غير واضح؟ إذن من سيلخّص لنا النّص ؟.	لا. التّلخيص يكون بأسلوب التّلميذ.والّذي يختار فيه المعلّم غالبا التّلاميذ الّذين لا يشاركون بكثرة ربّما من الإحراج أو الخوف.وذلك لمعرفة مستوى فهمهم للنّص

الهدف من هذه الإستراتيجيّة تعميم الفهم لدى جميع تّلاميذ القسم.

03- درس نموذجي من كتاب السنة الخامسة مدرسة بوديسة بوعلام جوّاب

تاريخ الحصة:الرابع من شهر فبراير من عام ألفين وعشرين.

المحور السادس:عالم العلوم والاكتشافات.

نشاط:القراءة + قواعد نحوية.

المحتوى:عبقرية فذّة لمحمد عاطف"البيروني رائد عالم الفلك" +حروف العطف وإعرابها

ص:خمسة وتسعون – سبعة وتسعون.

في البداية يطلب الأستاذ من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة في بضع دقائق، ثم يقرأ الأستاذ النص قراءة منطوقة مسترسلة مثالية .

بعد ذلك يطلب من أحد التلاميذ قراءة الفقرة الأولى من النص، ثم يقوم بإثارة الفهم لدى التلاميذ وذلك بطرح الأسئلة المندرجة تحت النص.[1]

أ- فهم النص:

يسأل الأستاذ التلاميذ:

1 اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ط 1 2019 -2020،ص:95.

-من هو العالم الذي يتحدث عنه النص؟

يجيب أحد التلاميذ:

العالم الذي يتحدث عنه النص :البيروني.

الأستاذ: من أيّ منطقة؟

إجابة تلميذ:من أوزباكستان حاليا.

يطلب الأستاذ من تلميذ آخر بقراءة الفقرة الموالية في النص.

ثم يسأل الأستاذ سؤالا آخر :

-كيف عاش البيروني؟

اختلفت الإجابات من طرف التلاميذ فكانت:

_كانت متواضعة.

_كانت غير سهلة.

_كانت صعبة.

يثير الأستاذ مدى قدرة التلاميذ على الفهم فيطلب منهم شرح المفردة الآتية في النص وتوظيفها.

- المفردة هي : "نشأ".

فأجاب التلاميذ ب:

عاش _ تربّى.

الأستاذ: وظّفها في جملة مفيدة.

إجابات التلاميذ:

_ نشأ أبو الريحان في بيت قديم في مكة.

_ نشأ الرسول صلى الله عليه وسلّم يتيم الأب.

_ نشأ أبو الريحان نشأة متواضعة.

يطلب الأستاذ من تلميذ آخر إتمام قراءة فقرة أخرى من النص،وفي أثناء القراءة يطلب منهم إعراب الجملة الآتية:

- إنّ الدّارسين.

إجابة أحد التلاميذ:

إنّ:حرف نصب.

الدّارسين: اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه الياء، لأنه من الأفعال الخمسة.

إجابة أخرى:

إنّ: حرف نصب وتوكيد.

الدّارسين: اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه الياء،لأنه جمع مذكر سالم.

إجابة الأستاذ:

_ إنّ: حرف نصب وتوكيد .

_ الدّارسين: اسم إ نّ منصوب وعلامة نصبه الياء ،لأنه جمع مذكر سالم.

ثم يطلب الأستاذ من تلميذ تدوين الإجابة الصحيحة على السبورة.

الأستاذ: اشرح ما يأتي:"عقلية موسوعية"ووظفها في جملة مفيدة.

الإجابات من قبل التلاميذ كانت:

_عقلية كبيرة .

_عالم في شتى العلوم.

-إجابة الأستاذ:

عالم في شتى العلوم.

الأستاذ:ما الذي ساعده في ذلك؟

إجابة تلميذ:

لأنه كان يقضي معظم وقته في الطبيعة.

الأستاذ:من خالط؟

التلاميذ:

خالط التجّار الهنود واليونانيين وتعلم لغتهم:الهندية،اليونانية،والفارسية.

الأستاذ:

أين كان يقضي معظم وقته؟

إجابة تلميذ:

كان يقضي معظم وقته وسط الطبيعة.

إجابة الأستاذ:

كان البيروني يقضي معظم وقته وسط الطبيعة.

الأستاذ: لماذا؟

التلاميذ:

لأنه كان يجمع الحطب ويبيعه،يجمع النبات من مختلف أنواعه.

يكمل تلميذ قراءة النص ،ثم يوقفه الأستاذ ليسأل سؤال للتلاميذ.

الأستاذ:ما نوع الفعل "التقى"؟

إجابات التلاميذ:

فعل معتلّ.

الأستاذ:نوع الفعل المعتلّ.

التلاميذ :فعل معتلّ ناقص.

التلاميذ:ناقص،لأنّ في آخره حرف علّة.

يسأل الأستاذ التلاميذ: لماذا نقول "أكبرُ"ولا نقول "أكبرَ"؟.

يجيب أحد التلاميذ:

لأنها خبر أنّ.

الأستاذ:

ما هي العلوم التي أكدها البيروني؟

الإجابات من قبل التلاميذ:

أنكر أن تكون الأرض مسطّحة.

_ تفسير تمدد المعادن بالحرارة.

_ الأوزان النوعية لكثير من المعادن.

_ ثم يواصل أحد التلاميذ قراءة النص.

بعدها يسأل الأستاذ التلاميذ:

-هل كان البيروني يطلب العلم من أجل المال؟

إجابة تلميذ:

لا،لم يكن البيروني يطلب العلم من أجل المال.

الأستاذ:أثبت من النص.

التلاميذ:

قوله:"أنا أخدم العلم للعلم لا للمال".[1]

الأستاذ:ما معنى كلمة "كافأه"؟.

إجابات التلاميذ :جازاه،أعاره،كرّمه،قدّم له.

الأستاذ:كافأه : جازاه.

يقوم تلميذ بتدوين إجابة الأستاذ على السبورة بطلب من أستاذه.

بعدها يطلب الأستاذ منهم توظيفها في جملة.

فكانت إجابات التلاميذ:

كافأ المدير المجتهدين .

كافأ الأب ابنه لأنه تحصل على البكالوريا.

كافأ الإمام حفظة القرآن .

يواصل أحد التلاميذ القراءة .

يسأل الأستاذ:

أكّد الخبر أو انفه:

"اعترف به البعيد قبل القريب".

إجابة تلميذ:

الدول البعيدة اعترفت بالبيروني قبل الدول القريبة،الأوروبيون اعترفوا به قبل المسلمين.

الأستاذ:

تمعَّن في السطر الرابع في النص الجملة الآتية : "متّخذا التّأمل و الملاحظة جسرا نحو استكشاف ما حوله".[2]

الأستاذ:حرف الواو : حرف عطف ، ذكّرني ما هي حروف العطف؟.

إجابة تلميذ:

الواو،ثمّ،الفاء،أو .

يُتمُّ أحد التلاميذ قراءة جزء من النص.

---

1 اللغة العربية (المرجع السابق)،ص:95.

2 كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي ،ص:97.

الأستاذ :لاحظ الحروف الملوّنة في الجمل:

– اتَّخَذَ البَيْرُونِي التَّأمُلَ والمُلَاحَظَةَ ثم الاسْتِنْتَاجَ جِسْرًا لِلاسْتِكْشَاف.

– سَبَقَ البَيْرُونِي عَصْرَهُ فأَكَدَ أَنَّ سُرْعَةَ الضَّوْءِ أَكْبَرُ مِنْ سُرْعَةِ الصَّوْت.

– لَمْ يَكُنْ البَيْرُونِي عَالِمَ نَبَاتٍ أو فَلَكٍ فَحَسْب بل كَانَ عَالِمًا مَوْسُوعِيًا شَامِلًا.

خمسة حروف،بم تسمى؟.

إجابة التلاميذ:

حروف العطف.

بعد ذلك يقوم الأستاذ بكتابة إجابة التلاميذ على السبورة.

يقرأ الأستاذ هذه الجملة"اتّخذ البيروني التّأمل والملاحظة ثمّ الاستنتاج جسراً للاستكشاف"،ثم يطلب من أحد التلاميذ إعادة قراءتها.[1]

يقرأ تلميذ هذه الجملة.

الأستاذ:

جمعنا بين التّأمل والملاحظة،ما هو الحرف؟

التلاميذ:

الواو،يفيد العطف والربط والجمع.

الأستاذ:وظّف الواو في جملة.

التلاميذ:

ذهبتُ أنا وعائلتي إلى جدّتي.

أكل أخي التفاح و البرتقال.

غادر الرسول صلى الله عليه وسلم و الصحابة إلى مكّة المكرّمة.

كان البيروني عالم فلك و الرياضيات.

قرأنا في الفترة الصباحية اللغة العربية و اللغة الفرنسية.

يقرأ الأستاذ هذه الجملة "ثُمّ الاستنتاج جسراً للاستكشاف".

يشرح الأستاذ حرف العطف :ربطنا كلاماً آخر، فاستعملنا "ثُمَّ".

مثلا:رسمت زهرة ثم لونتها.

---

1 نفسه ،ص:97.

لا نستطيع أن نقول لونتها ثم رسمتها.

الأستاذ:ماذا تفيد ثُمَّ ؟.

التلاميذ:

تفيد الترتيب ، رسمت ثم لونت.

الأستاذ :تُفيد "ثم" الترتيب والتراخي.

الأستاذ:وظفها في جملة من إنشائك:

التلاميذ:

غرستُ شجرة التفاح ثُمّ سقيتها.

يقرأ الأستاذ هذه الجملة:"قد سبق البيروني فأكّد أنّ سرعة الضوء أكبر من سرعة الصوت".

يعيد تلميذ قراءة هذه الجملة .

الأستاذ:ما هو حرف العطف المذكور في هذه الجملة؟

التلاميذ:

"الفاء".

الأستاذ:ماذا تفيد؟.

التلاميذ:

الترتيب والتعقيب.

الأستاذ:وظفها في جملة.

التلاميذ:

قرأتُ النص فكتبته خطأً.

أذّن المؤذن فصليت.

الأستاذ:

ماذا تفيد" أو"؟.

التلاميذ:

الاختيار.

الأستاذ:

تُفيد التّخيير.

الأستاذ:وظفها في جملة .

التلاميذ:

ماذا تريد أن تصبح في المستقبل طبيباً أو معلّما ؟

إما أن أشتري الفستان الوردي أو الأزرق.

أتُشجِّع مولودية الجزائر أو إتحاد الجزائر.

الأستاذ:

تعريف العطف :

هو أن تجمع بين شيئين في الكلام بأحد الحروف: الواو،ثُمّ،الفاء،أو بل.

بعد ذلك يطلب الأستاذ من أحد التلاميذ كتابة هذا التعريف الذي ألقاه الأستاذ على مسامع التلاميذ.

الأستاذ:

استخرج من النص جملة متكونة من حرف العطف المذكور في التعريف السابق،وهو الأخير في التعريف.

التلاميذ:

بل كان عالما موسوعياً شاملا.

وحرف العطف هو: "بل".

الأستاذ:

وظّفها في جملة من إنشائك.

تلميذ:

ليس مجتهدا فقط بل ذكيّ.

الأستاذ:

الكلمة بعد حرف العطف...

التلاميذ:

اسم معطوف.

الأستاذ:

الاسم قبل حرف العطف...

التلاميذ:

المعطوف عليه.

يكتب الأستاذ الإجابة على السبورة حتى يتسنى للتلاميذ كتابتها على الكراسة.

الأستاذ :

إذن اللفظ الذي بعد حرف العطف "معطوفا" واللفظ الذي قبله "معطوفا عليه".

مثال:

سأدرس الطبَّ أو الهندسة.[1]

الطبّ: معطوف عليه.

أو: حرف عطف.

الهندسة: معطوف.

ب- التحليل

من خلال ما سبق ذكره نخلص إلى ما يأتي:

اعتمد الأستاذ في تدريسه لنص القراءة استراتيجيات متنوعة وذلك من أجل مساعدة التلاميذ على فهم النص المقروء ومن هذه الإستراتيجيات نذكر:

1 - إستراتيجية L-W-K:

What i know ?(K) . ما أعرفه؟

What i want to know ?(W) . ماذا أريد أن أكتشف؟

What i Learned ?(L) . ماذا تعلمت؟

ونجد ذلك في بداية الدرس حين يطلب الأستاذ من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، حتى يتسنى للتلاميذ استحضار المعلومات المتواجدة في الذهن، بعدها يقرأ الأستاذ القراءة النموذجية للنص، وذلك من أجل أن يربط التلميذ بين معلوماته السابقة وبين ما فهمه من خلال قراءة الأستاذ .

1 كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، ص:97.

2- إستراتيجية نسيج الكلمات

ويظهر ذلك في مطالبة الأستاذ التلاميذ بشرح بعض المفردات وتوظيفها في جمل مفيدة من إنشائهم الخاص ونجد من بينها:(نشأ – كافأه).

3- إستراتيجية التكرار اللفظي

وتتمثل في أسئلة الفهم الحرفي، أي استخراج التلميذ للإجابة على السؤال من النص مباشرة بمعنى كما هي مذكورة صراحة في النص، مثلا:السُّؤال التاسع :

-هل كان البيروني يطلب العلم من أجل المال؟كيف عرفت؟

هنا يرجع التلميذ إلى النص ويعيد تكرار الجملة من النص كما هي تكرارا لفظياً، قول البيروني:"أنا أخدم العلم للعلم لا للمال".

4-إستراتيجية المراحل أو الطرق المتعددة

ونلحظ ذلك من خلال مطالبة المعلم التلاميذ بقراءة النص عدَّة مرات حتى يحصل فهم محتوى النص، وقبل ذلك يقومون بفحص العنوان والصور المصاحبة للنص، ومن ثم ينتقلون إلى محاولة الإجابة على الأسئلة الموالية للنص.

5-إستراتيجية النّمذجة

والتي تظهر في القراءات المختلفة لفقرات النص، وكذا إجابة الأستاذ وكتابة الإجابة على السبورة حتى تكون أنموذجا للتلاميذ.

6-إستراتيجية التأكد من الفهم

وتشمل ما إذا كان قد حصل الفهم لدى التلاميذ بإثارة أسئلة ختامية من بينها: هل هناك شيء غير واضح في النص؟، حتى يتسنى للتلاميذ الذين لم يفهمُ محتوى النص تكوين فكرة على مضمون النص المقروء.

7- إستراتيجية المنظمات المتقدمة(التمهيدية)

اعتمد المعلم في تدريسه للفهم القرائي في نص عبقرية فذَّة على الربط بين النص والقواعد، ويظهر ذلك في استخراج التلاميذ لحروف العطف من النص، وكذا إعراب

جملة من النص مثل :"إنّ الدارسين"، ونجد ذلك عندما يطلب المدرس من التلاميذ ذِكر حروف العطف التي درسوها من قبل حتى يربطها بالحروف الجديدة التي سيدرسونها في الدَّرس الجديد.

8- إستراتيجية الأسئلة

ويظهر ذلك في تدرج الأسئلة التي يطرحها المعلم للتلاميذ من السهلة إلى الأكثر صعوبة، فنجد أن هناك أسئلة تعتمد الإجابة الحرفية الموجودة في النص المقروء، كما توجد أسئلة تثير القدرة العقلية لدى التلميذ كالتفسير والإبداع.

ملاحظة:

هناك العديد من الإستراتيجيّات غير مستعملة أو استعملت في مدرسة ولم تستعمل في الأخرى وذلك راجع إلى:

ـــ اختلاف طرائق التّعليم عند المعلّمين .

ـــ طريقة تكوين الأساتذة مختلفة اختلاف مراكز التّكوين، والقائمين عليه .

ـــ بعض هذه الإستراتيجيّات لا تناسب سن ومستوى هذا الطّور من التّعليم.

قبل الولوج في المبحث الثاني لهذا الفصل لابد من الخروج باستنتاجات هامة من المبحث الأول والتي من أهمها :

لاحظنا أنه كان هناك تنوع في الإستراتيجيات التي اعتمدها معلم السنة الخامسة في كلتا المدرستين، حيث اختلفت باختلاف العمليات، فنجد عمليات خاصة بالمعلم والتي تشمل كيفية شرح الأسئلة والربط بين الدرس السابق والدرس الجديد، أما فيما يخص العمليات الخاصة بالتلميذ فتظهر في الإجابات على الأسئلة المصاحبة للنص ما إذا كانت إجابات إبداعية أم حرفية.

هذا فيما يخص المبحث الأول، أما بالنسبة للمبحث الثاني فسنتطرق بعون الله تعالى إلى علاقة الفهم القرائي بالكتابة(التعبير الكتابي) باعتبار أن الفهم إذا لم يُتبع بالأداء فلا يمكننا التعرف على المستويات الخاصة بالمتعلم والتأكد من تأثير الفهم القرائي في تنمية الملكة اللغوية لديه، وربطنا الفهم القرائي بالكتابة لمعرفة قدرة التلاميذ على الإنتاج واستنباط المعارف القبلية في مجال فهم المكتوب، لأن التعبير الشفهي لا يُظهر بعض الأخطاء الكتابية التي يقع فيها المتعلم، هذا ما جعلنا نتساءل:

ما علاقة الفهم القرائي بالكتابة (التعبير الكتابي)؟ وفيما يتجلى أثر الفهم القرائي في تنمية الملكة اللغوية؟.

كل هذه الأسئلة سنحاول الإجابة عنها في هذاالمبحث بعون الله تعالى،بالوصف والتحليل .

المبحث الثّاني

تحليل الفهم القرائي من خلال مواضيع الكتابة

ممّا لا شكّ فيه أنّ الفهم القرائي لدى المتعلّمين يظهر جليّا من خلال الكتابة عامّة والتعبير على وجه الخصوص سواء التّعبير الكتابي أو التّعبير الشّفهي، بحيث أنّ التّلميذ يترجم ما اكتسبه من خلال النّصوص القرائيّة في التّعبير .

وبعبارة أدق يمكن القول بأنّه يوظّف هذه المصطلحات ذات الحقول الدّلاليّة المتنوّعة في أدائه الكلامي والكتابي على حدّ سواء، إضافة إلى الإملاء و الخطّ .

هذه المصطلحات أو المفردات اللّغويّة يكتسبها بعد المرور بعدّة مراحل أوّلها قراءة النّص المدرسي عدّة قراءات بدءا بالقراءة النّموذجيّة الخاصّة بالمعلّم إلى القراءة الصّامتة الخاصّة به إلى الإستماع إلى زملائه .

وخلال هذه القراءات يقف المتعلّم على عدّة مصطلحات غامضة مبهمة يشرحها الكتاب المدرسي ضمن أسئلة الوحدة الأولى كما يساعد المعلّم على شرح بعض المصطلحات التي يعجز التّلميذ عن إدراكها.

وفي ختام ذلك تطرح على التّلميذ أسئلة كإثراء للغة المتعلّم ولمعلوماته، وخلال هذه المراحل يكون المتعلّم قد اكتسب عدّة مفردات لغويّة تمكّنه من الكتابة على اختلاف أنواعها كالخطّ والإملاء، والانتقال من التّعبير العادي البسيط إلى التّعبير الفنّي الإبداعي وذلك حين يتعلّق الأمر بالقراءات الأدبيّة الفنيّة ذات البيان والبديع و عندما يتمتّع بقدرة عقليّة جيّدة .

في حين أنّ الإملاء هو الحيّز الذّي يمكّن المتعلّم من اختبار قدراته اللّغويّة ورصيده المعرفيّ الذّي يكون قد اكتسبه من خلال دروس النّحو والصّرف والّتي كانت النّصوص القرائيّة منطلقها، فيفرّق بين التّاء المربوطة المفتوحة وبين همزة الوصل والقطع وبين الألف الممدودة والمقصورة والمتطرّفة وغيرها .

وقد تبيّن لنا من خلال هذه الدّراسة أنّ الفهم القرائي له أثر كبير في اكتساب الطّفل للملكة اللّغويّة والّتي تظهر من خلال الكتابة، وهذا ما سنتطرّق إليه من خلال استعراض بعض نماذج التّعبير والإملاء عند بعض التّلاميذ وبعض الملاحظات الخاصّة بها.

مفهوم الكتابة

(هي القدرة على تصوّر الأفكار، وتصويره في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوّعة المدى والعمق والطّلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفّق، ثمّ تنقيح الأفكار والتّراكيب الّتي نعرضها بشكل إلى مزيد من الضّبط والتّفكير).[1]

(هي الفنّ اللّغوي الرّابع فيقصد بها التّعبير الكتابي الذّي نسمّيه نحن عادة بالتّعبير التّحريري، أمّا الإملاء والخطّ فيمكن تسميتها بالمهارات الكتابيّة المساعدة، أو مهارات التّحرير العربي وهي الرّسم السّليم للحروف والكلمات والجمل متّصلة ومنفصلة، وعلامات التّرقيم ، والخطّ الواضح الجميل، وهذا الفنّ الّذي هو الكتابة يجب أن يتّخذ من الفنون اللّغويّة السّابقة مادّة للتّدريب والتّعليم، فالمفروض ألّا يكتب التّلميذ إلّا ما استمع إليه، أو قرأ عنه، أو تحدّث به).[2]

إنّ الكتابة هي المجال التّطبيقي للقراءة وغيرها من الفنون اللّغويّة الأخرى والّتي تظهر من خلال التعبير والإملاء، والخطّ، و تتطلّب الوضوح في عرض الأفكار والسّلامة في الأسلوب وضبط التّراكيب والوضوح في رسم الحروف، (وتشترك القراءة مع الكتابة بالقدرة على سرعة الرّسم الصّحيح للكلمات الّتي يحتاج إليها الإنسان في التّعبير الكتابي

1 المهارات اللّغويّة ، ابتسام محفوظ ابو محفوظ ، الطّبعة الأولى ، دار التّدمريّة ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، 1439 ه/ 2017م ص 21.

2 تدريس فنون اللّغة العربيّة علي أحمد مدكور د ط ،دار الفكر العربي 2006 ص 06.

عن الأفكار والحاجات وقوّة الملاحظة ودقّتها، وتعوّد النّظافة والتّرتيب وحفظ التّراث البشري وسهولة نقل المعارف البشريّة من جيل لآخر) [1] ــ إنّ مراعاة علامات التّرقيم أمر واجب في الكتابة فالنّقطة والفاصلة وعلامات الاستفهام وغيرها لها وظائفها فنحن نتوقّف ونستفهم ونواصل ونتعجّب، فعلامات التّرقيم تواكب تغيّر الحالة النّفسيّة للكاتب (والكتابة الخالية من علامات التّرقيم جسد بلا روح تماما، ولا يمكن للمرء أن يقرأ نصّا قراءة صحيحة مفهومة، إذا كان خاليا منها).[2]

الكتابة هي تلك المساحة التّي تمنح للقارئ فتجعله منتجا متمكّنا من عرض أفكاره بسلاسة ودقّة وحسن تصوير وسلامة نحويّة وصرفيّة، إذن هي مساحة للإنتاج والإبداع والتّصوير والتّقرير وإبداء الرّأي ومنح المعلومة واكتساب المعرفة والتحاور، و حفظ للتّراث فهي الوسيلة الّتي تصل الماضي بالحاضر، والمستقبل .

01- التّعبير الكتابي

ا /(هو الكلام المكتوب الّذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة، ويستخدم عادة في مواقف التّباعد بين المرسل والمستقبل زمانا ومكانا، فعندما ينأى المستقبل عن الكاتب زمانا أو مكانا يتمّ التّواصل من خلال التّعبير المكتوب)[3]

ب/(هو ما يدوّنه الطلبة في دفاتر التّعبير من موضوعات ... ويبدأ في تعلّمه عادة في الصّف الرّابع ابتدائي عندما يكون التّلميذ قد اشتدّ عوده وتكاملت مهاراته اليدويّة في الإمساك بالقلم والتّعبير عمّا في نفسه.)[4]

---

1 فنون اللّغة ، المفهوم ، الأهميّة ، المعوّقات ، البرامج التّعليميّة ، فراس السّليني ، ص 17.

2 الإتّصال ومهاراته مدخل إلى تقنيّات فنّ التّبليغ والحوار والكتابة ، أحمد عزّوز ، منشورات مختبر اللّغة العربيّة والإتّصال، جامعة وهران 2016 ص 88

3 المصدر نفسه ص 03 .

4 طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي ط 1 كليّة العلوم التّربويّة الجامعة الهاشميّة / وكلّية التّربية /جامعة بغداد 2004 ،ص 97 .

يشير المفهوم الأوّل إلى وظائف التّعبير ألا وهي التّبليغ والتّواصل ونقل التّراث الإنساني جيلا عن جيل، فمن خلال الكتابة يتعرّف الفرد على تاريخ أمّته ويتواصل ويتحاور مع غيره ويبلّغ حاجاته ويبثّ أشجانه ويتشارك مع غيره أفراحه وانتصاره.

أمّا المفهوم الثّاني فيشير إلى السّن الّتي تسمح للتّلميذ بالتّعبير وهي السّن الّتي تتكامل فيها القدرة العقليّة مع نظيرتها الجسديّة فالطفل عند دخوله المدرسة لا يتمكّن من الإمساك بالقلم ممّا يحدث في كثير من الأحيان ضررا في أصابعه كما أنّه لم يكتسب رصيد لغوي يؤهّله للكتابة بعد فهو مجرّد مستمع لا يعرف كتابة الكلمات وإن كان يعرف صورتها واسمها، ومع نموّ عضلات أصابعه يكون قد اكتسب ثروة لغويّة لا بأس بها تمكّنه من القيام بالتّعبير والكتابة

أ-علاقة الفهم القرائي بالتعبير الكتابي

مما لا شكّ فيه أنّ هناك علاقة وطيدة بين فهم المقروء والحصيلة اللغوية، إذ نجد أن النص المكتوب من مكوناته الأساسية المفردات والتعرف على معانيها من العوامل الأساسية المؤثرة في التقاط المعنى من الأفكار،فالعلاقة بين الحصيلة اللغوية والقراءة علاقة متبادلة ،لذا ففهم المقروء يتعلق بالضرورة بحجم الحصيلة اللغوية للقارئ، وهذا ما يؤكد أن الفهم القرائي عامل رئيس في زيادة الحصيلة اللغوية لدى المتعلم.[1]

يرتبط الفهم القرائي بكثرة النصوص المقروءة والمتنوعة وحفظها وجودتها،هذا ما يجعل المتعلم قادرا على التحصيل اللغوي وكذا إجادة اللغة العربية على وجه الخصوص، وإذا اعتبرنا أن اللغة عملية إرسال واستقبال، فبالنسبة للإرسال (الكلام أو الكتابة)، أما الاستقبال (الاستماع والرؤية والقراءة) [2] ، فعندما يقرأ المتعلم ويفهم المقروء تتكون لديه معارف لغوية ورصيد لغوي بحسب كمية النصوص المقروءة ونجد أن كتاب السنة

1 أنظر: استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات علمية،بليغ حمدي إسماعيل،دار المناهج عمان الأردن،ط1 2011 ،ص:95.

2 طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق،سعاد عبد الكريم الوائلي ،دار الشروق،ط 1 2004،ص:31.

الخامسة متنوع فهو يحتوي على نصوص علمية، قصص، أناشيد، محفوظات،كلّ هذه النصوص تجعل المتعلم قادراً على الإنتاج بمعنى التحرير أو الكتابة .

إنّ الفهم القرائي لا يقتصر على النصوص المتضمّنة في الكتاب المدرسي فقط، وإنما يتعدى ذلك فيمتد إلى المطالعة وقراءة الكتب الخارجية الموجودة في المكتبات المدرسية، وذلك للاستزادة في التحصيل اللغوي وكذا المعرفي ،كل هذا يُطوّر في قدرة المتعلم على الإبداع واكتساب مهارة متولِّدة عن الفهم القرائي وهي مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي الإبداعي، والنص المقروء يُساعد المتعلم على أخذ فكرة عن كيفية كتابة نص بأسلوبه الخاص، و للكتابة ضوابط لابد للمتعلم توخِّيها حتى تكون كتابته صحيحة من بينها:(الجمل القصيرة، مرسلة واضحة تبتعد عن التعقيد، استعمال أدوات الوصل، اعتماد الفواصل والنقاط شرط أن تتلاءم ونظام الوصل العربي القائم على الحروف، البقاء دائما في إطار الموضوع)[1].

ب-كيفيّة تدريس التّعبير الكتابي

ما لحظناه في حصّة التّعبير أنّ المعلم يقوم باختيار موضوع وأسلوب الكتابة انطلاقا من النّصّ القرائي في أغلب الأحيان، ليتمكّن التّلميذ من استرجاع المعلومات السّابقة وتوظيفها في التّحرير، ويطالب المعلّم تلاميذه بتحرير فقرة منظّمة ومرتّبة مع استعمال الصّيغ المطلوب إدراجها في النّص، والّتي يكون قد تعرف عليها من قبل في دروس النّحو والصّرف مع مراعاة نظافة الورقة ، الخطّ الجميل، عدد الأسطر، وإبداء الرّأي.

يمنح المعلّم تلاميذه مدّة كافية للتّحرير، ثمّ يضيف خمس دقائق من اجل إعادة قراءة وضبط الأفكار وتوضيح الكلمات غير الواضحة لتجمع بعد ذلك الدّفاتر للتّقويم.

1 التّعبير الكتابي سلسلة منهجية التعبير، رنا الحكيم بكداش،دار الشروق ،بيروت،ط1 1996،ص:7،8.

التّقويم يكون عن طريق تصحيح المعلّم للدّفاتر وإرجاعها للتّلاميذ وقراءة كل تلميذ لتعبيره على مسمع البقيّة لاستخراج الأخطاء وتصويبها ثمّ كتابة أفضل تحرير على السّبورة تشجيعا لصاحبه .

ج- بعض نماذج التّعبير عند التّلاميذ

نموذج 01:

كان فصل الشّتاء باردا، وكان المطر ينزل بغزارة، ولم يتوقّف الرّيح في أيّامه الأخيرة، وكان المطر ليلا ونهارا، والسّماء كانت ملبّدة طول اليوم والجبال ينزل فيها الثّلوج.

نموذج 02:

إنّ الجزائر تقع على شمال القارّة الإفريقيّة وعاصمتها هي الجزائر ولديها مناظر رائعة مثل البحر وأسواقها الكبيرة الّتي تجد فيها ما تريد من حاجاتها المتنوّعة .

وإنّ الصّحراء فيها واحات النّخيل وتمرها من أشهر التّمور في العالم، ويوجد في الشّمال البرتقال واللّيمون، ويوجد المصانع الماديّة وتتميّز بالغاز والبترول.

النموذج الثالث:

عندما ذهبت إلى المسجد وجدت متسوّلين ،فكانت ثيابهم رثّة، فكانوا يطلبون المال فذهبت إليهم وأعطيتهم المال، فشعرو بفرح كبير وعندما انتهت الصّلاة تصدّق عليهم جميع النّاس **النّموذج الرابع:**

قالت المعلمة لتلاميذها أين يعيش الجراثيم فقالت لها هدى يعيش الجراثيم على الطعام المكشوف فقال سامي يعيش الجراثيم على الأوساخ فقال لها أيوب يعيش على الأظافر الطويلة المتسخَ فقالت لهم المعلم أنتم أذكياء جدا .سأقدم لكم أنواع الجراثيم وهم أربعة فصائل منهم البكتيريا و الفيروسات و فطريات و طفيليات، ولتجنب الإصابة الجراثيم فعلينا غسل الأيد بالصابون والماء دائما.

أهمّ ما لاحظناه على هذه الأنشطة الكتابيّة أنّها ترجمة لمتعلّمات التّلميذ القرائيّة ، ما يفسّر تأثير الفهم القرائي في تنمية واكتساب الطّفل للملكة اللّغويّة التي تمكّنه من الكتابة .

صائبة والتّلميذ مدرك للموضوع قد فهم المطلوب منه، فإن طولب بأسلوب الحوار كتب حوارا وإن طلب منه المعلّم الوصف كان له ذلك وإن طلب السّرد كان تعبيره سرديّا إلّا أن هذه الكتابات لم تحترم طريقة التعبير الكتابي وخاصة الفراغ قبل بداية الفقرة، وكذلك عدم استعمال أدوات الربط والتنويع فيها، لم تراعَ الفواصل والنقاط في بعضها، الأخطاء اللغوية كثيرة وكذا الأخطاء المعنوية، وعدم الاعتماد على المعارف الخاصة ونفس الأسلوب في طريقة التحرير دون الإتيان بالجديد، أخطاء إملائية، غياب المنهجية في الكتابات، كل هذه الأغلاط والأخطاء إنما تنمّ عن غياب المطالعة لدى التلاميذ وقلة القراءة، بالإضافة إلى نقص في المحاولات الفردية للتحرير بالأسلوب الخاص للتلاميذ في البيت، اقتصار التلاميذ على ما هو موجود في الكتاب المدرسي سواء من حيث النصوص وكذا ما يقدمه لهم الأستاذ من معلومات في القسم، وكذلك انعدام التحضير المسبق للدرس وهذا ما يُظهر الأسلوب الرديء لديهم.

هذا من جهة ومن جهة أخرى:قد يكون طلب الأستاذ المفاجئ ما جعلهم يتوترون ولا يستطيعون استحضار المعلومات بدقة بالإضافة إلى المدَّة الزمنية المخصصة للدرس، فطلب الأستاذ كان تقريبا في اللحظات الأخيرة من الحصة. وقد لاحظنا غياب القدرة على التّعبير عند بعض الأطفال وهذا التّعثّر لا يفسّر عدم اكتسابهم للّغة دائما وإنّما هو تردّد أو خجل أو خوف أو اضطراب في نفسيّة المتعلّم فالمريض والحزين والقلق والسّعيد تختلف تعبيراتهم وقد لاحظنا نجباء القسم يتعثّرون، ولا يستطيعون الإفصاح عن أفكارهم بالرّغم من وجود سيل من الأفكار والمفردات اللّغويّة في أذهانهم هذا ما يجعلنا نفكّر بأنّ التّعبير الكتابي فيه جانب من الموهبة وليس اكتسابا للّغة فقط، فالموهبة هي الّتي تجعل التّلميذ يتمكن من توزيع أفكاره ومكتسباته اللّغويّة في تحريره وهي الّتي تمكّن المتعلّم من ربط المعرفة اللّغويّة بالموقف الّذي تقتضيه، أو ربّما عدم قدرة بعض التّلاميذ على التّعبير هي الأشعار الّتي تحدّث عنها فاليري تنتظر الفرصة المواتية للظّهور فتبهرنا:(إنّ أجمل الأشعار هي الّتي لا نستطيع التّعبيرعنها).

لكن رغم كل هذه النّقائص المذكورة آنفا، إلا أننا لا نستطيع الحكم على حصة واحدة وفي أوقات زمنية محددة،لأنّ الكتابة لابد أن تكون في فترة زمنية مناسبة وفي أماكن مواتية كالمنزل مثلا فهناك يكون المتعلم مرتاحا ومستعدا للتّحرير بإبداع، وكذا حتى يتسنى للتّلاميذ استنباط الأفكار المكتنّة في الذهن وكذا ربطها بالمعلومات الجديدة، هذا ما يُثبت قدرة التلاميذ على الإبداع فهم يحتاجون فقط إلى العمل أكثر والمحاولة بجد وعدم الاقتصار على معارف المعلم وذلك للرقيّ بأسلوبهم، مع الإكثار من المطالعة والتنويع فيها في مختلف العلوم، دون أن ننسى التحضير المسبق للدرس ومحاولة ربط الدروس مع بعضها البعض للخروج بالعلاقة التي تكمل الدرس الجديد بالذي قبله، فباعتماد هذه العمليات يصبح المتعلم قادرا على الإبداع في تحرير النصوص وكذا الاستنباط والتحليل.

02- الإملاء:

أ - تعريف الإملاء:

يشترط في الإملاء طرفان طرف يملي وطرف يستمع فيكتب،(وأما الإملاء فهو إملاء قارئ وكتابة سامع وإملاء وإملال لا فرق في ذلك من حيث اللغة)[1].

ب - كيفيّة تدريس الإملاء:

إنّ الإملاء هو مجال اختبار المتعلّمات الصّرفيّة والنّحويّة فمن خلال الإملاء يختبر المعلّم قدرة التّلاميذ على الكتابة السّليمة وهو ضبط وتصويب لكتاباتهم كما هو مجال لتحسين الخطّ وجودة رسم الحروف.

ما لاحظناه في درس الإملاء أنّ المعلّم يملي الفقرة على التلاميذ بتأنّي، ويطالبهم بكتابتها على الكرّاس، الفقرة المنتقاة تكون امتدادا لدروس النّحو والصّرف، للوقوف على مدى ترسّخ القاعدة في ذهن المتعلّمين، فالفقرات الّتي يمليها المعلّم هي بمثابة تمارين تقويميّة تمكّن المعلّم من معرفة كيفية رسم التّلاميذ للهمزة أو مدى تفريقهم بين التاء المربوطة والمفتوحة وألف المدّ والألف المقصورة الألف الّتي قبلها ضمّ والتي قبلها فتح

1 -الإملاء العربي نشأته وقواعده ومفرداته وترتيباته، أحمد قبش، دار الرشيد للنشر بيروت، 1984، ص:08.

أو كسر،كأن يطالب التلاميذ بكتابة فقرة تظمّ الكلمات التّالية:مفاجئ ــ لؤلؤ ــ شتاء ــ بدأ ــ عبء ــ شيء ــ سماء وغيرها من الكلمات الّتي قد يخطئ فيها التّلميذ .

بعد انتهاء التّلاميذ من الكتابة يصحّح المعلّم الدفاتر ويحصي كلّ الأخطاء وتصوّب جماعيّا مع التّعليل وذكر سبب الكتابة وأحيانا يكتب على السّبورة أضعف إملاء ويصوّب جماعيا .

ج – بعض نماذج الإملاء عند التّلاميذ

النّموذج 1: مواضع كتابة التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة:

ذهبة يوما إلى الغابت فوجدتة عصفورتا جميلتا فضمّدة جرحها وتركتها لحال سبيلها ثمّ شاهدة شجيراة في حافّت الوادي وبينها توجد زهراة رائعاة، ياله من منظر رائع قد زاده روعتا صوة خرير المياه الممزوج بصوت البلابل المغرّدت

اختار المعلّم هذا النموّذج وكتبه على السّبورة لأنّه ي ضمّ أغلب الأخطاء الّتي قد يقوم بها التلاميذ وطالبهم بالقراءة الفرديّة ثمّ اكتشاف الأخطاء الإملائيّة و إحصاءها وتصحيحها فرديّا مع ذكر سبب ذلك، ليكون التّصحيح بعد ذلك جماعيّا، في جدول يضم ثلاث خانات:(الخطأ والصّواب والتّعليل) .

النّموذج 02: مواضع كتابة الهمزة

في ليلة من ليالي الشّتاء الباردة، كانت النّملة هانئة في بيتها، وفجأة سمعت طرقن على الباب،فنهضت وفتحته، فوجدت جارها الصّرصور، يرتعش من شدّة البرد .

قالت له النّملة : ماذا حدث لك أيّها الجار ؟ قال اشتدّ وكثر المطر وليس عندي زاد آكله، قالت له الم تدّخر في الصّيف طعام قال لها كنت أغنّي للفلّاحين في الحقول .

النّموذج الثّاني كان من أجل معرفة مواطن كتابة همزة القطع والوصل وكيّفيّة كتابتها في بداية ووسط وآخر الكلمة كان التّقويم من طرف المعلّم بوضع خطّ تحت الكلمة الخاطئة في دفاتر التّلاميذ، ثمّ إحصاء كلّ تلميذ لعدد الأخطاء الّتي وقع فيها، ومحاولة تصويبها وذكر سبب الكتابة ليتمّ التّصحيح الجماعيّ في السّبورة.

من خلال مواضيع الإملاء يقف المعلّم على ثغرات الكتابة عند متعلّميه فيشخّصها ويتابعها حتّى يتخلّص التّلميذ منها ويدوّن كلّ ذلك في دفتر،يسمّى بدفتر المعالجة اليوميّة، يرسم فيه المعلّم جدولا من أربع خانات يظمّ في الخانة الأولى أسماء التّلاميذ والخانة

الثّانية الصّعوبات والعجز والّتي يشخّص من خلالها مواطن صعوبات الكتابة عند التّلميذ،ثمّ الأنشطة والوضعيّات المقترحة وهي تمارين يقترحها المعلّم لتمكن التّلميذ من التّخلّص من الصّعوبات الّتي يعانيها، فالرتائج والقرارات والّتي تبيّن اكتساب التّلميذ لكفاءة من عدمه.

وخلال هذه العمليّة يكون التّلميذ قد تدارك الأخطاء الّتي وقع فيها، ورسّخ المعلومة في ذهنه، فأغلب المعارف الّتي تترسّخ في ذهننا هي الّتي أخطئنا فيها يوما ما ، والإملاء هو الوسيلة التّي تمكننا من الحكم على المستوى اللّغوي للتّلاميذ .

من خلال الإملاء، يتمكّن التّلميذ من الكتابة الصّحيحة ومن الخطّ الجيّد وحتّى القراءة السّليمة .

الإملاء هو امتداد للقراءة فبالقراءة يتعلّم التّلميذ الحروف وبالإملاء يتدرب على كيفيّة كتابتها والتّمييز بينها ليصبح قادرا على قراءتها بشكل سلس فمن يخطئ في الكتابة سيخطئ في القراءة.

إنّ الإملاء يكسب المتعلّم ثروة لغويّة لا بأس بها، تجعله قادرا على التّحرير والتّعبير، دون أن يخطئ في رسم الحروف والكلمات كما انّه يدرّب التّلميذ على حسن الاستماع والإصغاء، وبذلك يتجلّى تأثير المقروء في تنمية الحصيلة اللّغويّة للطّفل والّتي تتوسّع وتزداد كلّما كبر عمره والّتي من خلالها يستطيع أن يشقّ طريق الكتابة فيبدع فيها وينبغ في كلّ ضروبها فيكون الكاتب والمؤلّف والشّاعر الرّوائيّ والمسرحيّ والنّاقد والفقيه والخطيب والمترجم الّذي ينزع هالة القدسيّة عن النّص القديم فيبرع في ترجمته وكأنّه له ولم يكن يوما لغيره،نخلص من خلال ما سبق ذكره إلى ما يأتي:

إن تدريس الفهم القرائي يعتمد على التنويع في الطرائق والاستراتيجيات المختلفة الخاصة بالمعلم من جهة، فنجد أن معلم السنة الخامسة ابتدائي في تدريسه لنشاط القراءة حاول أن يوصل التلاميذ إلى فهم النص المكتوب بطرائق متعددة فاستعمل إستراتيجيات متنوعة بالإضافة إلى العمليات الخاصة بالمتعلم، فهناك استراتيجيات ما قبل القراءة والمتمثلة في إلقاء نظرة عامة على النص الذي بين يدي المتعلم، وكذا تنشيط المعرفة السابقة، بالإضافة إلى استراتيجيات أثناء القراءة كتحديد معاني الكلمات، إعادة القراءة، وأيضا الإجابة عن الأسئلة المصاحبة للنص المقروء، وأخيرا استراتيجيات ما بعد القراءة

والتي تتجلى في إعادة القراءة والقدرة على التفكير النقدي كإبداء الرأي الخاص وكذا تلخيص النص.

وبالحديث عن الفهم القرائي وعملياته المعرفية وعلاقته بالتحصيل اللغوي تتبادر إلى أذهاننا تجلياته في تنمية الملكة اللغوية والمتمثلة في التعبير بنوعيه(الكتابي، والشفهي)، إضافة إلى ذلك الإملاء.

وكما تناولنا العلاقة المتبادلة بين الإنشاء والفهم في القراءة، باعتبار أن اللغة عملية استقبال(الفهم والذي يحصل من خلال الاستماع)وإرسال(الكتابة)، بمعنى أننا لا نستطيع معرفة ما إن كانت لغة المتعلم سليمة وصحيحة ما لم تظهر في التعبير الكتابي أو التحرير، لذلك اخترنا أربعة نماذج من كتابات تلامذة السنة الخامسة لنستخلص منها الأخطاء التي يقع فيها المتعلم سواء من حيث التر اكيب(المفردات، الجمل) وكذا الأخطاء اللغوية(المعاني).

خاتمة

خاتمة

وفي ختام هذه الدّراسة نخرج بجملة من النّتائج التي توصلنا إليها بعون الله تعالى، ومن مجمل ما جاء فيها نذكر:

1- القراءة مهارة من المهارات اللّغوية الهامة، غير أنها إذا لم تتبع بالفهم فلا يمكن اعتبارها مهارة .

2- الفهم القرائي من المهارات ذات الأهميّة البالغة في التّحصيل اللّغوي.

3- لابد في تدريس الفهم القرائي مراعاة ما يأتي:

- التّنويع في طرائق التّدريس .
- استعمال الاستراتيجيّات المعرفيّة الخاصّة بكل من المعلّم والمتعلّم .
- مستويات الفهم لدى المتعلّم.

4- الملكة اللّغوية هي المعرفة المخزونة في الذّهن، والتّي لا تظهر إلا عن طريق العمل أو الأداء؛ أي من خلال الكلام والكتابة أو الفهم (الاستماع والقراءة).

5- يُعدّ الفهم القرائي من العوامل المؤثّرة في تنمية واكتساب المتعلّم ملكة اللّغة، بداية من فهم النّصوص المكتوبة والمنطوقة وانتهاءً بالقدرة على التّحليل والاستنباط وكذا إعادة صياغة نصوص جديدة تشبه النّصوص المقروءة السّابقة .

6- لا يقتصر الفهم القرائي على النّصوص الموجودة في الكتب المدرسيّة، وإنما يتعدّى ذلك إلى القراءات الخارجيّة ككتب المكتبات المدرسيّة وكذا المكتبات العامّة، هذا كله يجعل المتعلّم يزيد في رصيده اللّغوي، بالإضافة إلى إكسابه منهجيّة التّعبير والكتابة.

7- لابد للمتعلّم أن ينوّع في اختيار ما يقرأ ويحفظ، كأن يقرأ في مختلف العلوم وخصوصا قراءة القرآن الكريم وفهمه وحفظه، باعتباره أفصح الكلام وأجوده، فمن خلاله يصبح المتعلّم قادرا على التّعبير عمّا يختلجه من وكذا التّحرير في أيّ مجال وفي أي موضوع، ونجد أن الله تعالى تحدث في كتابه الكريم عن علاقة التّكامل بين القراءة والكتابة بقوله: (**ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ٥ كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ٦ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ٧ إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلرُّجۡعَىٰٓ٨ أَرَءَيۡتَ ٱلَّذِي يَنۡهَىٰ٩ عَبۡدًا إِذَا صَلَّىٰٓ١٠ أَرَءَيۡتَ إِن كَانَ عَلَى ٱلۡهُدَىٰٓ١١ أَوۡ أَمَرَ**

بِٱلتَّقۡوَىٰ ١٢ أَرَءَيۡتَ إِن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰٓ ١٣ أَلَمۡ يَعۡلَم بِأَنَّ ٱللَّهَ يَرَىٰ ١٤ كَلَّا لَئِن لَّمۡ يَنتَهِ لَنَسۡفَعَۢا بِٱلنَّاصِيَةِ ١٥ نَاصِيَةٖ كَٰذِبَةٍ خَاطِئَةٖ ١٦ فَلۡيَدۡعُ نَادِيَهُۥ ١٧ سَنَدۡعُ ٱلزَّبَانِيَةَ ١٨ كَلَّا لَا تُطِعۡهُ وَٱسۡجُدۡ وَٱقۡتَرِب ١٩) العلق: 01-19 ، فهنا نجده تعالى ذكر القراءة والقلم الذي هو أداة الكتابة ،باعتبار اللّغة عمليّة استقبال وإرسال.

وفي الأخير ما يمكننا قوله : أن للفهم القرائي أثر بالغ في تنمية الملكة اللّغوية لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي ،لأنهم في مرحلة تبلور المعلومات والمعارف اللّغوية وكيفيّة صياغتها وكذا الاستعداد إلى مراحل أكثر تعقيدا من هذه العمليّات البسيطة، وهذا ما يتمثل في قدرة المتعلّم على فهم المنطوق وكذا فهم المكتوب واعتبار النّصوص المقروءة أنموذجا يعتمده المتعلّم في تحريره لنصوص جديدة على منوال القديمة، وتظهر قدرة المتعلّم في الكتابة التي هي مهارة ناتجة عن مهارة الفهم القرائي، فالمتعلّم إذا لم يقرأ فلن يستطيع أن يكتب، ومن بين التّوصيات الواجب العمل بها:

1ــ يتوجّب على الأساتذة استعمال كل أنواع القراءة حتّى تخدم كلّ شرائح المتعلّمين.

2ـــــــ يتعيّن على المعلّمين التّنويع في طرائق التّدريس بما يتوافق مع خصوصيّة كلّ متعلّم .

3ـــــإعطاء مساحة للتّعبير والإملاء وأن لا يتمّ إلغاءها مهما كانت الظّروف لأنّها تترجم فهم المتعلّم للمقروء كما بجب أن تتعدّى المقروءات إلى نصوص خارجيّة تخدم فكر المتعلّم.

4ـــ على المربّين الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة والسّيكولوجيّة بين التّلاميذ، والتّركيز على فهم التّلميذ وجعلها أولويّة كبرى في كلّ المتعلّمات .

وأخيراً نتمنّى أن نكون قد استوفينا هذه الّدراسة بالبحث والتحليل ، وأنها ستكون نهاية لبداية بحث جديد للأجيال القادمة الباحثة في هذا المجال (الفهم القرائي والتحصيل اللغوي) ، ونرجو أننا قد أجبنا عن جلّ التّساؤلات التي تمحور عليها موضوع بحثنا هذا.

المصادر و المراجع

1- آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، رئيس جمعيّة العلماء المسلمين، ط، 1،ج،4 مطبوعات وزارة الشّؤون الدّينيّة ،1406ه/1985.

2ـــــ اللّغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1 2019 -2020

3-أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة ،فهد زايد خليل ،د،ط ،دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع عمان،الأردن،2013.

4-أساسيّات صعوبات التّعلّم، جمال مثقال القاسم، ط 3، دار حلفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2015.

5ـــــ استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات علمية، بليغ حمدي إسماعيل، دار المناهج عمان-الأردن، ط1، 2011.

6- استراتيجيات الفهم الأسس- النماذج، سامية محمد عبد الله ، دار كنوز المعرفة، ط 1.

ـــــ ـــــ 7ـــــ أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون ،تر:عبده الراجحي ،علي علي أحمد شعبان ،دار النهضة ،د ط 1994، ص:20. 2015 . اضطرابات النّطق التّشخيص والعلاج، شهين محمود أمين، ط1 ،كليّة التّربية، جامعة حلوان مصر 2003 .

8-اعداد الطّفل العربي للقراءة والكتابة، جميل طارق عبد المجيد، ط، 1، دار صفاء للنّشر والتّوزيع عمان 2005.

9ـــــ الإتّصال ومهاراته مدخل إلى تقنيّات فنّ التّبليغ والحوار والكتابة، أحمد عزّوز، منشورات مختبر اللّغة العربيّة والاتّصال، جامعة وهران.

2016

10ـــــ الإملاء العربي نشأته وقواعده ومفرداته وترتيباته، أحمد قبش، دار الرشيد للنشر بيروت، 1984.

ـ11ـــــ البيان و التبيين، بحر ابن عثمان الجاحظ، ت: عبد السلام هارون، ط: 07، ج: 01، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1418ه-1998م.

12ـــــ التّعبير الكتابي سلسلة منهجية التعبير، رنا الحكيم بكداش، دار الشروق، بيروت، ط1 1996.

13ـــــ التّفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب، ط 1 و2 1986.

14ـــــالّسلسلة الضعيفة، محمد ناصر الدين الألباني، رقم الحديث: 3064، حديث ضعيف

15-السّماع اللّغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة، عبد الرّحمان الحاج صالح، د ط ، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعيّة / وحدة الرّغاية، الجزائر 2007.

16- الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة ،إسماعيل بن حمّاد الجوهري ،تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار ، ط ، 4 ، دار العلم للملايين ، 1990 ، ط 4 .

17-الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة ، طه علي حسن الدّليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

18-الفهم اللّغوي القرائي واستراتيجيّاته المعرفيّة السّعيد عواشريّة د ط ، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة الجزائر 2005.

19-الفهم القرائي،استراتيجياته وصعوبات تعلمه،دراسات نفسية وتربوية ،لعطوي سليمة،مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية،جامعة مولود معمري تيزي وزو(الجزائر)،العدد 11ديسمبر2013

20- القاموس المحيط ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، تح:محمد نعيم المرقسوسي، مكتب التراث مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 8، 2005.

21- القراءة وأثرها في التحصيل والتّذوّق الأدبي ،سعد علوان، ط، 11، دار غيداء للنّشر والتّوزيع ،2012.

ـ22ـــــ اللّسان وعلومه في مقدمة ابن خلدون، مجدي بن عيسى ،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع-بيروت، ط 1 2015.

23-اللّسانيات العامة وقضايا العربية ،مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ط 1 1998.

24ـــــــ اللّغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1 2019 -2020

25-اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها ، طه علي حسي الدّليمي سعاد عبد الكريم الوائلي،دار الشّروق للنّشر والتّوزيع .
26 - المعجم الصافي في اللغة العربية، صالح العلي صالح، أمينة الشيخ سلمان، د ط ،.
27-المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية ، مكتبة الشروق الدولية، ط4 2005
28ـــــــ المعرفة اللغوية طبيعتها أصولها واستخداماتها لتشومسكي، تر:محمد فتيح، دار الفكر الغربي ، ط1 1993
29- الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، دار الكتب، د ط، ص:25.
30-المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، عمران جاسم الجبّوري ، حمزة هاشم السّلطاني ط 1، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع المملكة الهاشميّة الأردنيّة ــ عمان ــ 2013.
31-المنهج الصّوتي الخطّي في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التعليم الابتدائي ، دليل تكوين المكوّنين ، المفتّشيّة العامّة لتكوين المكوّنين ، الجزائر، مارس 2018 .
32-الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة ، عبد العليم إبراهيم ، ط،4،دار المعارف القاهرة .[1] 33ـــــــ المهارات اللّغويّة، ابتسام محفوظ أبو محفوظ، الطّبعة الأولى، دار التّدمريّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1439 ه/ 2017م
34- الميزان في تفسير القرآن ، للعلّامة السّيد محمّد حسين الطّباطبائي ، الجزء الثّاني ، مؤسّسة الأعلمى للمطبوعات بيروت لبنان 1417ه / 1997م
35- بناء المناهج وتنظيماتها، حلمي أحمد الوكيل / محمّد أمين المفتي ط ، 2 دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، 1427 ه / 2007م.
36- تاج العروس من جوهر القاموس، السيّد مرتضى الحسيني الزبيدي، تح: مصطفى حجازي، وزارة الإعلام في الكويت، د ط 1993.
37-تدريس فنون اللّغة العربيّة علي أحمد مدكور، د ط ، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع ، مصر ، 1991
38-تدريس فنون اللّغة العربيّة، علي أحمد مدكور، د ط ، دار الفكر العربيّة القاهرة 2006.

39- تعليم الأطفال المهارات القرائيّة والكتابيّة، عبد الفتّاح البجّة، ط، 2، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان ،س،2003.

40- تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق ،بشير إبرير ،عالم الكتب ،الحديث ،إربد، الأردن

41- تفسير نسمات القرآن، غسّان حمدون مراجعة وتقديم جميل غازي / عبد اللّه علوان / وهبي سليمان الغاوجي، المؤسسة الوطنيّة للكتاب الجزائر /دار سحنون للنّشر والتّوزيع تونس ، 1406

42. سرعة القراءة وعلاقتها بفهم المقروء، بسّام عبد الخالق الأسدي، فراس حسن عبد الأمير الحسني، مجلّة كليّة التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 32 ، نيسان 2017.

43- صعوبات التّعلّم ،عصام جدّوع 'د،ط ،اليازوري شارع الملك حسين ، عمّان الأردن.

44-صعوبات تعلّم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها وفق آراء معلّمي المرحلة الأساسيّة إسماعيل صالح الفرا،كلّية العلوم التّربويّة ،جامعة القدس المفتوحة،تاريخ الإرسال:2016/12/16.تاريخ قبول النّشر 2016/02/19.

45- طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، ط 1، كليّة العلوم التّربويّة الجامعة الهاشميّة / وكلّية التّربية /جامعة بغداد ، 2004.

46- طرائق تدريس اللّغة العربيّة، زكريّا إسماعيل أبو الضّبعات، ط 1 ، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان،1428 ه/2007م .

47- طرق التّدريس وأساليب الامتحان ولي خان المظفّر ، د ، ط ، ترتيب عرفان شهرزاد اللاهوري، الجامعة الفاروقيّة بكر اتشي 2009.

48-طرق تدريس اللّغة العربيّة، عبد الرّحمان كامل عبد الرّحمان، د،ط ،كليّة التّربيّة، الغيوم جامعة القاهرة ،2005.

49-فنون اللّغة المفهوم، الأهميّة، المعوّقات ، البرامج التّعليميّة الدّكتور فراس السليني، ط 1 ، جدار الكتاب العالمي للنّشر والتّوزيع ، "، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع / إربد شارع الجامعة ، عمان 2008 .

50 – كتاب التعريفات، الشريف الجرجاني، مكتبة ناشرون- لبنان، د ط .

51- كتاب الحروف، أبو نصر الفارابي ، تح: محسن مهدي، دار المشرق بيروت- لبنان، ط 2،1986.

52-كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، ترتيب الدّكتور عبد الحميد الهنداوي، ج 1 ، ط 1، دار الكتاب العلميّة بيروت لبنان 2002.

53ـــــ لسان العرب ، للإمام العلّامة أبي الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري ، دار صادر بيروت لبنان ، الطّبعة الأولى ن 1300 ه.

54-مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدو، ط: 02، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1419ه/1999م.

55ـــمتعة القراءة دانيال بيناك ،ت،يوسف الحمادة ، ط،1، دار السّاقي

56-محيط المحيط، المعلم بطرس البستاني، مكتبة لبنان ناشرون، ط جديدة 1987 . - مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيمائية في كتاب العلوم للصفّ الثالث، سوزان حج عمر ،ريم العنكبي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،العدد 02، 2014 ، تاريخ الإرسال 2014/11/17

57- معجم متن اللّغة ، للعلّامة الشّيخ أحمد رضا ، د ، ط ، دار مكتبة الحياة ، بيروت ، مجلّد 1 ، 1388ه / 1957 م.

58 -معجم المصطلحات العربيّة حسن شحاتة / زينب النّجار مراجعة حامد عمّار الدّار المصريّة اللّبنانيّة ، ط 1، 2003.

59- معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب مجدي وهبة ، ط 02 ، 1984 .

60- مقاييس اللغة ،لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر،ج5.

61- مقدمة ابن خلدون، أبي زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي الاشبيلي، تأليف وائل حافظ خلف، دار الكتب العلمية – بيروت، ط 1 2013 ، لبنان، ص:852.

62-وقائع لغوية وأنظار نحوية، سالم علوي، دار هومة، د ط.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر و عرفان ***4***

مقدمة ***أ***

الفصل الأول: ***- 11 -***

مفاهيم افتتاحيّة ***- 11 -***

المبحث الأوّل - 11 -

القراءة وقضاياها - 11 -

المطلب الأوّل - 13 -

تعريف القراءة لغة واصطلاحا - 13 -

توطئة: - 14 -

أ-القراءة لغة - 15 -

ب -القراءة اصطلاحا - 19 -

المطلب الثّاني 23

أنواع القراءة 23

أ- القراءة الجهريّة أو الجاهرة 24

ب القراءة الصّامتة: 27

*مزايا القراءة الصّامتة 29

ج- قراءة الإستماع 30

المطلب الثّالث 35

طرق تدريس القراءة 35

أ- تعريف طرق تدريس القراءة 36

ب ـ طرق تدريس القراءة: 36

المطلب الرّابع 53

أهميّة القراءة وصعوباتها 53

1-أهميّة القراءة: 54

02- صعوبات القراءة 55

المطلب الأول: 64

تعريف الفهم لغة واصطلاحا 64

-الفهم في اللغة: 65

المطلب الثاني 71

الفهم القرائي مستوياته واستراتيجياته المعرفية 71

1_ مستويات الفهم القرائي 72

2- الاستراتيجيّات المعرفيّة لتدريس الفهم القرائي 76

المطلب الثالث 87

تعريف الملكة اللغوية 87

أ-تعريف الملكة لغة و اصطلاحا 88

ب- تعريف الملكة اللسانية 91

ج-اكتساب الملكة اللغوية 94

الفصل الثاني ***97***

دراسة تطبيقية لتأثير الفهم القرائي على ملكة التّلاميذ اللّغويّة من خلال مواضيع الكتابة **97**

1/ تقديم كتاب القراءة 100

المبحث الأوّل 104

واقع الفهم القرائي عند التّلاميذ دراسة ميدانيّة 104

01- أنواع القراءة وكيفيّة تدريسها 105

02- استراتيجيّات الفهم القرائي مدرسة زروّقي عبد القادر نموذجا 109

أ- إستراتيجيّة المراقبة الذّاتيّة 109

ب/إستراتيجية الأسئلة 110

أسئلة القراءة النّقديّة 110

ج/ إستراتيجية المنظّمات التّمهيديّة 110

د/ إستراتيجيّة إعادة الصّياغة 111

ه/ إستراتيجيّة التّأكد من الفهم 111

03- درس نموذجي من كتاب السنة الخامسة مدرسة بوديسة بوعلام جوّاب 112

ب- التحليل 120

2- إستراتيجية نسيج الكلمات 121

3- إستراتيجية التكرار اللفظي 121

4-إستراتيجية المراحل أو الطرق المتعددة 121

5-إستراتيجية النّمذجة 121

6-إستراتيجية التأكد من الفهم 121

7- إستراتيجية المنظمات المتقدمة(التمهيدية) 121

8- إستراتيجية الأسئلة 122

المبحث الثّاني 124

تحليل الفهم القرائي من خلال مواضيع الكتابة 124

مفهوم الكتابة 126

01- التّعبير الكتابي 127

أ-علاقة الفهم القرائي بالتعبير الكتابي 128

ب-كيفيّة تدريس التّعبير الكتابي 129

ج- بعض نماذج التّعبير عند التّلاميذ 130

02- الإملاء: 132

خـــــاتمة ***136***

المصادر و المراجع 139
فهرس الموضوعات 146