وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحي فارس – المديّة –
كليّة الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربي

معيقات التّحصيل اللّغوي من خلال نشاط القراءة لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي

مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: تعليميّة اللّغات

إعداد الطالبتين:

آسيـة مـــزوزي

إيمان بن صافي

إشراف الأستاذة :

الدكتورة: مدّان حوريّة

السنة الجامعيّة 2020_2021



شكر و عرفان



الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا البحث وسخّر لنا من عباده من كان عونا وسندا لنا

نتقدّم بالشّكر والعرفان إلى الأستاذة الفاضلة مدّان حوريّة التّي أشرفت على هذه المذكّرة،

وكانت سندا لنا بنصائحها وتوجيهاتها

وإلى جميع أساتذتنا الكرام الذين ساهموا في تكويننا المعرفي والعلمي طيلة مشوارنا

الدّراسي، إلى طلبة كليّة الآداب واللّغات دفعة 2021

إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث ولو بكلمة طيّبة.

الإهداء

بعد الحمد لله العلي القدير، والثناء على جلاله، نصلي

ونسلّم على خير خلق الله وخاتم الأنبياء والمرسلين

سيّدنا محمد صلى الله عليه وسلم

أما بعد أهدي ثمرة جهدي وما حصلته من سنوات الدّراسة إلى:

من زرعت الأمل في قلبي ، إلى من روت البذرة وجعلتني أجني ثمارها، إلى أغلى جوهرة

وأثمن لؤلؤة أتزيّن بها ، إلى أمي الحبيبة

إلى من علمني معنى الصبر ورافقني في مسيرة نجاحي ، إلى منبع التضحية والعطاء

وسندي في الحياة ، إلى أبي الغالي

إلى من كان عونا وسندا لي طيلة مشواري الدراسي أخي خالد وعبد السّميع

إلى أختي مروى و زوجة أخي

إلى كل صديقاتي التي جمعتني بهم أجمل الأيام

إليكم جميعا أهدي هذا العمل

آسية مزوزي

الإهداء



إلى حبيب القلوب وقرة العيون ومن بذكره تتجلى الهموم

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من ربياني صغيرا ، وتعهداني كبيرا ،ودفعاني إلى طلب العلم :

إلى والدتي التي أحاطتني بحبها وحنانها وكانت لي نعم السند،

أطال الله في عمرها

إلى والدي الكريم الذي عمل بكد ولا يزال، في سبيلي وأوصلني إلى ما أنا عليه

إلى الذين لم يبخلوا علي بالمساعدة إخوتي يوسف ورضا

إلى شريك حياتي بلقاسم

إليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي وأرجو من الله تعالى التوفيق.

إيمان بن صافي


مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الذي أنزل القرآن معجزة باقية على مدى الزّمان، والصّلاة على أفضل المخلوقات محمّد صلّى الله عليه وسلم المؤيد بأعظم الدلائل والبيانات، وعلى آله وصحبه التّابعين لهم بإحسان أما بعد:

تعدّ اللّغة وعاء المعرفة وأهمّ وسيلة لاتّصال الفرد بغيره، فهي هويّة الأمّة ومظهر أساسي للذاتيّة الثقافيّة. ويعدّ اكتسابها من أبرز المهارات التي يكتسبها الطفل مبكرا، علماً أنّ القدرة على تكوين حصيلة لغويّة واستخدام اللّغة في التّواصل والتّخاطب بشكل واضح وسليم يعتبر أساسا في عمليّة التّعلم.

ولمّا كانت عمليّة التّحصيل في حدّ ذاتها لا يمكن قيامها أو ضبطها أو التّنبؤ بها، إذا لم يعبّر المتعلّم عن نفسه لفظا أو كتابة، فإنّ نشاط القراءة يكتسي أهمّية خاصّة في تفعيل الاكتساب اللغوي، وإثراء الرصيد المحصّل، ممّا يوضّح الترابط الموجود بين التحصيل اللغوي ونشاط القراءة، ارتباطا وثيقا. ونظرا لأهمّية هذا الموضوع، والحيّز الذي يشغله في المسار التعليمي لدى المتعلم منذ بداية تعليمه، وجب أن نستطلع الواقع المدرسي في السنة الأولى الابتدائي للتعرّف على الصعوبات التي يلقاها التلميذ وتؤدي إلى الضّعف اللّغوي الذي تشهده المدارس الجزائرية، ولذلك ارتأينا اختيار موضوع(معيقات التّحصيل اللّغوي من خلال نشاط القراءة لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي) الذي حاولنا التّركيز فيه على أهم المعيقات والعراقيل التّي تواجه التّلاميذ في تحصيلهم اللّغوي.

فمن الأنشطة التّي تحرص المدرسة الجزائرية على تعليمها للتلاميذ نجد نشاط القراءة الذي يعتبر المفتاح المشترك للربط بين جميع المواد، وتنحصر أهميتها في تزويد التّلميذ بمختلف المعارف والعلوم وإثراء رصيده اللّغوي، وهي بمثابة مركز ثقل في العمليّة التعليميّة، لأنها سبيل تعلم الفرد اللّغة، فالكفاية اللّغوية تظهر في المهارة الشفويّة مرتكزة على سماع الصّوت أو المنطوق وأدائه. وخصّصنا بالدراسة مرحلة السنة أولى ابتدائي لأنّها قاعدة المسار التّعليمي وانطلاقته، حيث ينظر العالم المتقدّم إلى المرحلة الابتدائيّة على أنّها

المرحلة الأساسيّة لتربيّة النشء وتأهيله للتّوافق مع المجتمع والتّفاعل معه، وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرا على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، ومن هنا تعتبر المرحلة الابتدائيّة مرحلة تعلّم المجتمع بكافة مستوياته.

وقد انبنى البحث على إشكالية أساسية يترجمها السؤال الآتي:

– ما هي معيقات التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّم الصغير، من خلال نشاط القراءة؟

وتتفرّع عن هذه الإشكالية، جملة من الأسئلة نذكر منها:

– كيف يتمّ التّحصيل اللّغوي؟

– ما هي العوامل المساعدة على التّحصيل اللّغوي؟

– كيف تساهم القراءة في التّحصيل اللّغوي؟

وللإجابة على هذه الأسئلة، اعتمدنا خطة عمل انبت على مقدّمة وفصلين وخاتمة. فأمّا الفصل الأوّل، الذي يمثل الجانب النّظري التّأسيسي للدراسة حيث قسمناه إلى ثلاثة مباحث أما المبحث الأول ابتدأناه بالتحديدات المفهومية للّغة، الملكة اللغويّة، التّحصيل اللّغوي، العملية التعليمية وعناصرها (المتعلم/المعلم/المنهاج الدراسي)،والمبحث الثاني خاص بنشاط القراءة ودوره في عمليّة التّحصيل اللّغوي حيث تطرقنا فيه لمفهومها (القراءة)، أنواعها، مميزاتها، مهارتها، بالإضافة إلى الأهميّة العامة للقراءة في المرحلة الابتدائيّة وأهدافها، كذلك تناولنا فيه مراحل تعلم القراءة، وطرق تدريسها وأخيرا مشكلات القراءة (أسبابها وطرق علاجها). وأمّا المبحث الثاني فكان تحت عنوان التّحصيل اللّغوي وطرق تنميّته، وكانت الإشارة إلى: (الأسرة، المدرسة، وسائل الاتصال، الشارع والسوق، المدينة والبلدة والقرية)، ثم بيّنا عوامل وأسباب ضعف التّحصيل اللّغوي (اضطرابات النّطق، اضطرابات الكلام، اضطرابات الصوت)، وأنهينا المبحث باستراتيجيات علاج اضطرابات التّواصل. وأمّا الفصل الثاني الذي يمثل الجانب التطبيقي، فكان مبحثه الأوّل عبارة عن تعريف بكتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى ابتدائي، حيث جاء فيه تحليل محتوى الكتاب شكلا

ومضمونا يليه مخطط يوضح هيكلة بناء أهم الأنشطة التّي جاءت في الكتاب، ثم قمنا بدراسة بناء نشاط القراءة وتوضيح لأهم الأهداف الخاصة به، وانتهى المبحث بالتطرّق للسلبيات والايجابيات الموجودة في الكتاب. وخصصنا المبحث الثاني للدراسة الميدانيّة في مجموعة من المدارس الابتدائية انطلاقا من الاستبيانات الموزّعة على معلمي الصف الأول ابتدائي الذين هم أهل للاختصاص، بعد تمهيدنا للدراسة الاستطلاعيّة. وأمّا الخاتمة، فاشتملت على أبرز النتائج التّي توصلنا إليها من خلال الجانب النّظري والتّطبيقي، وكذا عدد من الاقتراحات التي تساعد على تجاوز ضعف التّحصيل اللّغوي.

أمّا فيما يخصّ المنهج المتّبع في هذا البحث فهو المنهج الوصفي التّحليلي، لأنّه يناسب الموضوع من خلال معالجة موضوع التحصيل اللغوي نظريا ومتابعته في المحيط المدرسي اعتمادا على آراء المعلمين، وتحليل أجوبتهم، بعد توزيع الاستبيانات وتفريغها، ثم اعتمدنا على جملة من القواعد في حساب النتائج المتوصّل إليها، وتحليل الجداول وتقويمها.

أمّا بالنسبة للمراجع المعتمدة فنذكر منها:

- "الحصيلة اللّغوية" للدّكتور أحمد محمد المعتوق.

-"التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته" للدكتور عبد المنعم أحمد بدران.

- "أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق" لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة.

- "اضطرابات النّطق واللّغة" للدّكتور فيصل العفيف.

- "اضطرابات التّواصل" للدّكتور عصام النّمر.

وقد واجهتنا صعوبات جمّة، نذكر من أبرزها جائحة كوفيد-19 التي حالت دون تنقلنا المستمر إلى المكتبات، وحالت دون لقائنا بالأساتذة. كما صعّبت من عملية تواصلنا مع المعلمين والتلاميذ في المؤسسات التعليمية التي هي محل دراستنا.إضافة إلى رفض

بعض المدارس استقبالنا، وعدم أخذ بعض المعلمين لموضوع الاستبيانات بمحمل الجدّ، الأمر الذي زاد من عناء تواصلنا بالميدان التعليمي.

ولكن، وبفضل الله وعونه أوّلا، ثمّ بفضل متابعة الأستاذة المشرفة، الدكتورة مدّان، وحرصها على استمرار العمل، تمكنّا من تجاوز تلك الصعوبات وإتمام الدراسة ،

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل.



الفصل الأول
واقع التحصيل اللغوي

المبحث الأول

تحديد المفاهيم و المصطلحات

أوّلا: تعريف اللّغة (language)

أ / لغة:

جاء في لسان العرب في تعريف اللّغة: ((قال الأزهري: واللّغة من الأسماء النّاقصة، وأصلها لُغوة من لغا إذا لغا إذا تكلّم. واللّغا: ما لا يعدّ من أولاد الإبل في ديّة أو غيرها لصغرها.

وشاة لغو ولغًا: لا يعتدّ بها في المعاملة، وقد ألغى له شاة، وكل ما أسقط فلم يعتدّ به ملغى...)).[1]

أمّا في المعجم الوسيط: ((اللّغة، أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم. (ج) لغى، ولغات. ويقال: سمعت لُغاتِهم: اختلاف كلامهم .

(واللّغو) ما لا يعتدّ به من كلام وغيره، ولا يُحصَل منه على فائدة ولا نفع. والكلام يبدر من اللّسان ولا يراد معناه. ومنه اللّغو في اليمين، وهو مالا يعقد عليه القلب، مثل قول القائل: لا والله، وبلى والله. و– ما لا يحسب في العدد في الديّة و البيع ونحوهما لصغره. وسقط المتاع)).[2]

ب / اصطلاحا:

اختلف الباحثون القدماء والمحدثون في تحديد وتعريف اللّغة فتعدّدت التّعاريف من باحث لآخر بحسب منظوره، ولعلّ أبرز مفهوم للّغة هو: ((أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم كما قال ابن جني)).[3]

وعرّفها أحمد محمد المعتوق في كتابه الحصيلة اللّغويّة أنّها: ((قدرة ذهنيّة مكتسبة يمثّلها نسق يتكوّن من رموز اعتباطيّة منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما)).[4]

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 13، ط4، 2005، ص213

[2]– مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2005، ص 832

[3]– نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 9، 2012، ص 53

[4]– أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، سلسلة كتب ثقافية شهرية، الكويت، العدد 212، ص 29

إذن فاللّغة عبارة عن رموز متّفق عليها بين أفراد المجتمع الواحد وظيفتها الأساسيّة التّواصل والتعبير عن الحاجات والرغبات المكنونة داخل الإنسان، فهي وسيلة للتّفكير وتنمية الإبداعات و المهارات.

ثانيا: تعريف الملكة اللّغويّة (languge queen)

أ / لغة:

تعدّدت المفاهيم اللّغويّة من معجم لآخر وسنذكر أهم التّعاريف التّي جاءت في المعاجم، وأوّل معجم نستمدّ منه مادّتنا هو لسان العرب، حيث جاء فيه:

((ملك اللّيث: المَلِك هو الله تعالى وتقدّس، مَلِك الملوك له الملك وهو مالك يوم الدّين، وهو مليك الخلق، أي ربهم ومالكهم)).[1]

ب / اصطلاحا:

هي تكرار الفعل لعديد المرّات حتّى يرسخ في النّفس والذّهن وبالتّالي يكون هذا الفعل بطيء الزّوال، فيعرّفها الجرجاني بأنّها صفة راسخة في الذّهن ويشرح هذا القول: ((وتحقيقه أنّه تحصل للّنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفيّة نفسانيّة وتسمى حالة مادامت سريعة الزّوال فإذا تكرّرت ومارستها النّفس حتّى رسخت تلك الكيفيّة فيها وصارت بطيئة الزّوال فتصير ملكة)).[2]

أمّا ابن جني فيعرّف الملكة بقوله: ((أداة توثب وهجوم على اللّغة)).[3] فهو يقول في تحليله لأغلاط العرب: ((... وأنهم ليست لهم أصول يواجهونها، ولا قوانين يحتكمون بها وإنّما يهجم بهم طباعهم على ما ينطقون به)).[4]

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، المجلد 14، ط 1، 2000، ص 226–228

[2]– البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، ط 2، ص 26

[3]– عبد السلام المسدي ، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار التونسية للنشر، ط 2، 1986، ص 2115

[4]– ابن جني ، الخصائص، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 2، ج 3، ص 273

نستنتج ممّا سبق أنّ الملكة هي السّمة والخاصيّة التّي تميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات وتسقط عنه صفة الحيوانيّة والآليّة المجرّدة من التّفكير المبدع، فهي الاستعمال الفعّال للّغة في المواقف الحياتيّة المختلفة.

ثالثا: تعريف التّحصيل اللّغوي(language achievement)

أ / لغة:

جاء في معجم العين: ((حصل يحصل حصولا، أي بقي وثبت وذهب ما سواه من حساب أو عمل ونحوه فهو حاصل، والتّحصيل: تمييز ما يحصل والاسم الحصيلة،

و قال لبيد :

وكلّ امرئ يوما سيعلم سعيه إذا حصّلت عند الإله الحصائل))[1]

و يعرّف ابن منظور التّحصيل في معجمه بقوله: ((تمييز ما يحصل وتحصيل الكلام: ردّه إلى محصوله، ومن أدواء الخيل الحصّل والقصل، قال ابن سيده: وحصّلت الدّابة حصلا أكلت التراب فبقي في جوفها ثابتا. وقال الجوهري: والحصّيل نبت وقد حَصِلَ الفرس حصلا إذا اشتكى بطنه من أكل تراب النّبت)).[2]

ب / اصطلاحا:

هو مجموع ومختلف الألفاظ والعبارات والمعاني والأساليب التّي يكتسبها المتعلّم من البيئة المحيطة به، بدءا من الأسرة ثم المدرسة ثم المجتمع، ويمكنه التّعبير عنها كتابة أو مشافهة وهذا باعتماده على القواعد التّي يتعلمها.

رابعا : تعليميّة اللّغات: (educational languages)

أ / لغة:

((كلمة تعليم جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه تفعيل وأصل اشتقاق تعليم من عَلّم.

[1]– الفراهيدي الخليل بن أحمد، كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2003، مج 1، ص 324

[2]– ابن منظور ، لسان العرب، مج 3، ص 143

تعلّم لها ثلاث جذور: أحدها، عَلَمَ، عَلِمَ. أمّا علَم من صفات الله عزّوجلّ العليم والعالم والعلاّم، قال الله عزّوجل: ((وَهُوَ ٱلْخَلَّٰقُ ٱلْعَلِيمُ ۝٨١))[1] ، وعَلَّمَه يَعلُمُه ويعلِّمه علْما: وَسَمه وعلَّم نفسه وأعلمها: وسمها بسما الحرف. وأعلم الفرس: علّق عليه صوفا أحمر أو أبيض في الحرب. بينما تعني علم: شعر. يقال: ماعلمت بخبر قدومه، أي ما شعرت. ويقال: استعلم لي خبر فلان وأعْلِمْنِيهِ حتى أعلمه...)).[2]

ب / اصطلاحا:

((مصطلح التعليميّة في العربيّة مصدر صناعيّ لكلمة تعليم، وهو ترجمة للمصطلح اللاتيني didactique ذي الأصل اليوناني didacticos التّي تعني فلنتعلّم، أو"فن التّعليم" كما ورد في معجم الأكاديميّة الفرنسيّة. وقد ورد تعريف التعليميّة في منهاج اللّغة العربيّة وآدابها على أنّها "قدرات المكون التربويّة المتمثّلة في معرفته من يعلّم، وسيطرته على المادة التّي يدرسها، وتحكّمه في طرائق التّدريس")).[3]

خامسا: العمليّة التعليميّة وعناصرها

أ / العمليّة التّعليميّة: (educational process)

تعتبر العمليّة التّعليميّة مجموعة من الإجراءات المنظّمة والمنسّقة لتحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة، وتقوم العمليّة التّعليميّة على مجموعة من العناصر، تتمثل في:

---

[1]- سورة يس، الآية [81].

[2]– ابن منظور، لسان العرب، ص 3082 – 3083

[3]– حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية – قضايا و أبحاث – مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط 1، 2020، ص 67 .

1 . المتعلّم: (learner)

((هو الشّخص الذي تهيّأ لمرحلة تعليميّة معيّنة يتحكّم فيها المستوى العقلي والزّمني، كما وجب أن تتوفّر لديه قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات بغية اكتساب المهارات والعادات اللّغويّة التّي يطمح الأستاذ تعليمها له)).[1]

2 المعلّم: (**teacher**)

((هو الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة، يمتلك المعرفة، والخبرة فهو ليس وعاء يحمل معرفة إنّما ميسّر لنقل المعرفة في العمليّة التّي يقوم بها المتعلّم إذ يشكّل الواسطة فقط...)).[2]

3 . المنهاج الدراسي: (**curriculum**)

هناك الكثير من لا يفرق بين كلمة منهج ومنهاج ((فالمنهج كلمة أصلها نهج، ينْهَج، نهجا سلك، يسلك، مسلكا، فهي تدلّ على الطّريقة أو الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم، مثلا، في شرحه لمنهاج مادة اللّغة العربيّة ...أمّا المنهاج فهي كلمة تدلّ على كافة المواد العلميّة التّي تظهر على البرنامج الدراسي اليومي وكل النّشاطات الأكاديميّة والفعاليات الثقافية والترفيهيّة التّي تحصل خلال ساعات الدّراسة في المؤسسة التّعليميّة)).[3]

[1]– ربيعة بابلحاج، ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون – من خلال مقدمته – مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم اللسان العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2008/ 2009 ، ص 50

[2]– أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، ط 1، 2008، ص 20

[3]– أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية، أفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص 117

المبحث الثاني

نشاط القراءة و دوره
في عمليّة التحصيل اللغوي

ثانيا: القراءة

تمهيد:

كان أوّل أمر من الله عزّوجلّ لنبيّه الكريم محمّد صلّى الله عليه وسلم:

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ [1]

فهذا الأمر الإلهي بمثابة دليل على أهميّة القراءة حيث أجمع المفسّرون أنّ هذا الأمر ليس منسوبا إلى النّبي صلّى الله عليه وسلم وحده وإنّما موجّه لجميع من سيؤمن برسالته. فالقراءة هي النافذة التّي تطلّ على مختلف الثقافات ومعرفة أحوال الأمم العابرة والاستفادة منها، وهي أداة للتفكير واكتساب الخبرات والمعلومات، ومصدر من مصادر المتعة والترويح عن النّفس وملء أوقات الفراغ بما ينفع. ولهذا نجد أنّ تعليم مهارة القراءة أولويّة من أولويات المدارس الابتدائية، فهي أهم نشاط تعليمي لتلميذ الابتدائي خاصّة، لأنّها مفتاح للتفوق والتّحصيل العلمي.

1 / تعريف القراءة:

أ / لغة:

جاءت في معجم لسان العرب لابن منظور تحت مادة (ق، ر، أ): ((قرأ الكتاب (قراءة) و(قرءانا) بالضّم وقرأ الشّيء (قرءانا) بالضّم أيضا جَمَعه وضمّه، ومنه سمّي القرآن لأنّه يجمع السّور ويضمّها)).[2]

وكذلك قرأ الكتاب: ((نطق بالمكتوب فيه وألقى النّظر عليه وطالعه وقرأ الشيء جمعه وضم بعضه إلى بعض)).[3]

ب / اصطلاحا :

تعدّدت واختلفت تعريفات القراءة ولعلّ أبرز تعريفاتها ما يلي:

---

[1]- سورة العلق، الآية [1-3]

[2]- ابن منظور لسان العرب، ج 3، ص 3563

[3]- لويس معلوف ، المنجد في اللغة، بيروت، لبنان، ط 1، 1960، ص 616

((عمليّة تعريف الرّموز ونطقها نطقا صحيحا، أي الاستجابة البصريّة لما هو مكتوب ثمّ النّطق أي تحويل الرّموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثمّ الفهم أي ترجمة الرّموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة)).[1]

وتعرّف أيضا بأنّها: ((عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة، وأصواتها)).[2]

رغم تعدّد تعاريف القراءة واختلافها، إلاّ أنّها تشترك في كون القراءة عمليّة ربط الكلام المكتوب بما يقابله من الكلام المنطوق أي القدرة في التّعرف على الرموز وترجمتها.

والقراءة تستند على عمليّتين أساسيتين هما:

الأولى: ((عملية ميكانيكيّة فسيولوجية تستجيب فيها أعضاء القراءة وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكا لفظيّا منطوقا للرموز المستخدمة في الأداء التّعبيري اللّغوي)).[3]

الثانية: ((عمليّة عقليّة ذهنيّة يتمّ خلالها إدراك المعنى الذي توحي به الألفاظ وتفسر محتوى الرّموز اللفظيّة)).[4]

وعليه القراءة ليست بالعمليّة الهيّنة والبسيطة، بل هي عمليّة متداخلة ومعقّدة تشترك فيها مهارات وحواس مختلفة.

2 / أنواع القراءة :

تنقسم القراءة من حيث الشّكل وطريقة الأداء إلى نوعين:

أ / القراءة الصّامتة:

((وهي القراءة التّي يدرك من خلالها القارئ المعنى المقصود بالنّظرة المجرّدة من النّطق والهمس، ولا يستخدم فيها الجهاز الصوتي فهي قراءة سريّة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة)).[5]

---

[1]– طه حسين الديلمي وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 105

[2]– محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 1، 2001 ، ص 251

[3]– عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د ط، 2008، ص 21

[4]– المرجع نفسه، ص 21

[5]– سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، عمان، د ت، ص 489

وتعرّف أيضا ((القراءة التّي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرّموز المكتوبة دون استعانة بالرّموز المنطوقة ودون تحريك الشّفتين)).[1]

فالقراءة الصّامتة هي القراءة التّي يعتمد فيها القارئ على العينين دون إصدار أي صوت مسموع، فتشترك فيها العين والذهن لفهم المقروء واستيعابه دون إشراك اللّسان.

ب / القراءة الجهريّة:

((هي القراءة التّي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبّرة عن المعاني التّي تضمّنتها)).[2]

وهي أيضا: ((العمليّة التّي تتمّ فيها ترجمة الرّموز الكتابيّة إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدّلالة، حسب ما تحمل من معنى)).[3]

إذن القراءة الجهريّة هي قراءة أساسها نطق المكتوب نطقا صحيحا سليما من خلال الالتزام بضبط مخارج الحروف، ومراعاة درجة الصوت فيها، حيث يعود اختلاف نغم الصّوت بالارتفاع أو الانخفاض إلى المعنى المراد إيصاله

3 / مميّزات القراءة الصّامتة:

- ((لا تحتاج إلى حركة أجهزة الكلام، أي لا يلفظ القارئ شيئا ممّا يقرأ بل يكتفي بتصوّر الألفاظ والمعاني)).[4]

---

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، ص 65

[2]- المرجع نفسه، ص 67

[3]- سالم بن ناصر الكحالي، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط 1، 2011، عمان، الأردن، ص 56

[4]- سعد علوان حسن، القراءة وأثرها في التحصيل والتذوق الأدبي، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 44

– ((تناسب التّلميذ الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النّطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة)).[1]

– تنميّة الثروة اللّغوية للمتعلّم.

– توفّر الهدوء، ولا تسبّب الإزعاج للآخرين.

–((تشعر القارئ بالحريّة في القراءة يبطئ أو يسرع ، يخطئ ويعدّل، يتوقّف ويستأنف)).[2]

– تعوّد المتعلّم على حبّ القراءة والاطلاع والاستكشاف.

– تنمّي القدرة التذوقيّة للمتعلّم.

– تمنح للمتعلّم القدرة على الفهم والتّحليل والاستنتاج.

– تساعد المتعلّم على تعلّم اللّغة في وقت قصير وبشكل سريع.

4 / مميّزات القراءة الجهريّة:

– ((التّمرين على الانطلاق في التّعبير عن المعاني والأفكار وذلك في الخطابة والحديث)).[3]

– تساعد المعلّم في اكتشاف عيوب النّطق عند التّلاميذ وبالتّالي علاجها.

– تساعد المتعلّم في الربط بين المنطوق والمكتوب.

–((تؤثّر في السّامع من خلال جودة الإلقاء، والتّعبير الصّوتي)).[4]

– تعتبر وسيلة للمتعلّم في التدرّب والتمرّن على النّطق السّليم للحروف.

– تنمية حاسّتي السّمع والبصر.

–((تعدّ مجالا للقضاء على الخجل أو التردّد أو الخوف)).[5]

---

[1]– سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2013، ص 24

[2]– المرجع نفسه، ص 24

[3]– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، د ط، 2005، ص 114

[4]– محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 278

[5]– سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليميّة، ص 23

-((في القراءة الجهريّة تحقيقا لذات الطفل، وإشباعا لكثير من أوجه نشاطه، كما أنّه يستريح لسماع صوته ويطرب حينما يمدحه المعلّم على قراءته...)).[1]

5 / مهارات القراءة:

إنّ القراءة مهارة لغويّة تتشكّل من مهارات فرعية ورئيسيّة مترابطة، لا يمكن للقارئ تحقيق أهدافها ما لم يكن متمكّنا منها، وهي تتأرجح تعقيدا واتساعا مع تقدّم المستوى التعليمي للمتعلّمين ويمكن تقسيمها كالتّالي:

أ / مهارات رئيسية : تتمثل في:

1- مهارة التعرّف: وتعني التّعرف على الوحدات بصريا وصوتيا، ودلاليّا وتحوي مجموعة من المهارات مثل: مهارة هيئة الكلمة (شكل الحروف المكوّنة للكلمات)، مهارة صوت الكلمات (التعرّف على أصوات الحروف المتشابهة من حيث المخرج).

2- مهارة النطق: ويقصد بها إخراج المتعلّم لأصوات الحروف من مخارجها الصّحيحة ونطقها نطقا سليما سواء كانت منفردة أو في كلمات.

3- مهارة الفهم: والمقصود منها حسن تصوّر معاني الكلمات ومعاني الجمل، والتوليف بين تلك المعاني بشكل منظم و منطقي.

ب/ مهارات فرعيّة: تتمثل في:

-القدرة على الإبصار (رموز الحروف، الحركات، وصور الوحدات)، لأنّ القراءة تنطلق من عمليّة الإبصار.

- القدرة على النّطق وسلامة الجهاز النّطقي وخلوّه من العيوب، لأنّ القراءة في جزء منها هي عمليّة صوتيّة والصوت يعدّ عاملا حاسما فيها، وبما أنّ معاني الكلمات ترتبط بأصواتها فإنّ دقّة الصّوت تعدّ من المهارات المهمّة في القراءة.

[1]- عماد بن فاروق محمد العمارنة، عادل بن عبد الله القحطاني، تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأوليّة في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، العدد، 53، يوليو 2018، جامعة جدة، ص 241

– ربط المقاطع الصوتيّة في الوحدات وربط الوحدات في الجمل حتّى يكون المتعلّم قادرا على تركيب المقاطع والكلمات والجمل تركيبا صحيحا يعطي الكلمة أو الجملة حقها.

– فهم لب الموضوع وتخزينه في الذاكرة لاستذكاره عند الحاجة في المواقف التّي تواجه القارئ.

– الاسترسال في القراءة: ((من المعروف أنّ الكلام المكتوب يتكوّن من عبارات وجمل وكلمات مترابطة مع بعضها، لذلك فإنّ التلكؤ في نطقها يؤدي إلى تجزئة المعاني، ويربك السّامع والقارئ نفسه في فهم تلك المعاني لذلك يجب أن يكون القارئ متمكّنا من الاسترسال في القراءة ...)).[1]

6/ اللّغة ومهارات القراءة:

اللّغة هي مجموعة من المهارات والفنون، تتمثّل في القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع وهذه الفنون الأربعة هي أركان الاتّصال اللّغوي، وهي متّصلة ببعضها البعض وكلّ منها يؤثر ويتأثّر. وتقسيمها إلى فروع كثيرة كالقراءة والأدب والنحو...، أدّى إلى ظهور مشكلات كثيرة في تعلّمها واكتسابها، فحين ينصبّ اهتمام المعلّم على فنّ أو فرع من فروعها ويهمل باقي الفنون، أو لا يعطيها الأهميّة ينعكس ذلك على الأداء اللّغوي الكلّي.

((وإنّ من شأن هذه الممارسات التعليميّة الخاطئة، أن تكرّس لدى المتعلم الشعور بأنّ اللّغة ما هي إلاّ فروع أو مواد منفصلة لا رابط بينها، ولعلّ معظم الضّعف اللّغوي الذي يعاني منه المتعلّم اليوم يعود إلى ما تعلّمه في القراءة لا يوظّفه في الأدب، وما تعلّمه في النحو لا يسخّره في خدمة ما يقرأ أو يكتب وهكذا ...)).[2]

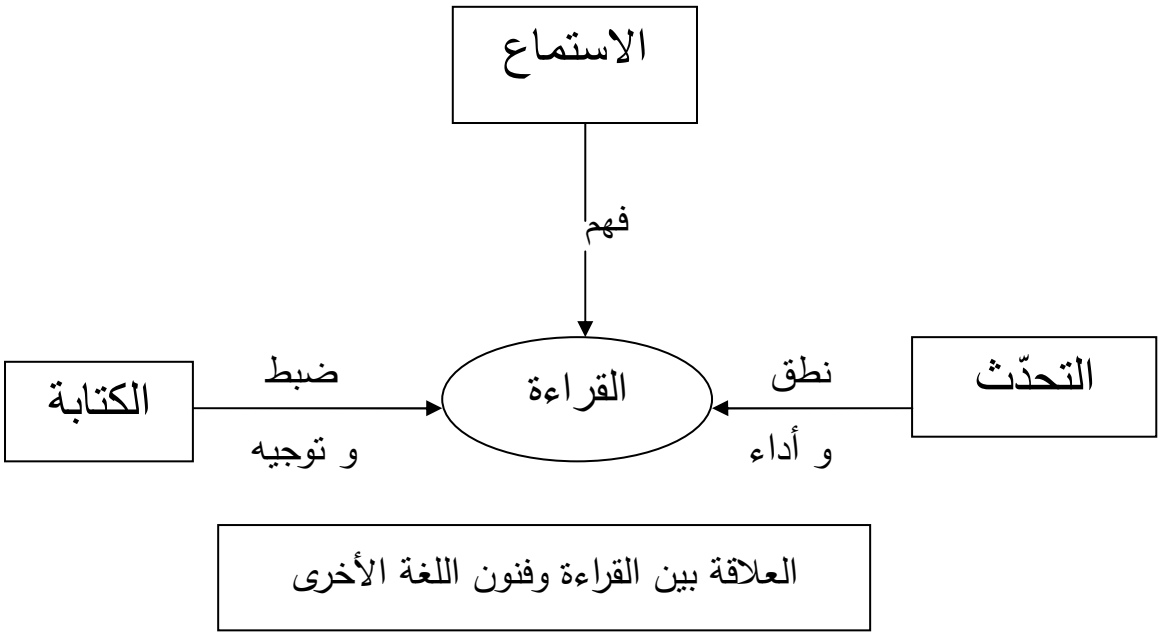
إنّ القراءة جزء مهم من هذه المنظومة الكليّة للّغة، وتبرز أهمّيتها أكثر استنادا إلى وظيفتها ولذلك فإنّها تحظى باهتمام كبير بين فنون اللّغة الأخرى، على اعتبارها دعامة أساسيّة تلتقي عندها باقي فروع اللّغة، وتعتمد عليها في نموّها وتطورها، كما أنّ القراءة بدورها تعتمد على الفنون الأخرى، وتستمدّ منها جوانب التمكّن من القراءة الصحيحة.

---

[1]– محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 259–260

[2] ـ حاتم حسين بصيص ، تنمية مهارات القراءة و الكتابة ـ استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، 2011 ، ص 49

يمكن توضيح موقع القراءة من المهارات اللغويّة وعلاقتها بها من خلال الشكل التّالي : [1]



7/ القراءة وأهميتها في المرحلة الابتدائية:

تعدّ القراءة في المرحلة الابتدائية اللبنة والقاعدة الأساسيّة التّي يبنى عليها المتعلم معارفه ومعلوماته، بها يستطيع الكشف عن الحقائق التي يجهلها، فهي مفتاح لمختلف العلوم لهذا تعتبر أهم نشاط تعليمي لتلميذ المرحلة الابتدائية وهو ما يؤكده الحجم الساعي المخصص لتعليمها. فإذا أنهى التلميذ السنة الثالثة وهو لا يجيد القراءة فإنّه يصعب عليه تعلمها مستقبلا، ويعرقل له عمليّة التّحصيل العلمي عامة والتّحصيل اللغوي خاصة، فنجاحه أو فشله في مختلف المواد الدراسية والمراحل التعليميّة متعلق أساسا بمدى إتقانه لمهارة القراءة.

فالقراءة هي أولى مهارات التّعلم التّي وجب على المعلم إكسابها للمتعلم ((إذ بالمهارة فيها يستطيع أن يمهر في مواده الدراسيّة وبالضعف فيها يمكن أن ينسحب ضعفه على جميع المواد الدراسيّة)).[2]

[1] ـ حاتم حسين بصيص ، تنمية مهارات القراءة و الكتابة ـ استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم ، ص 50

[2] – سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، منتدى سور الأزبكية ط 2، ص 44

www.books4all.net

لهذا نجد المدرسة الابتدائية تصبّ كل اهتماماتها إلى تعليم الطفل القراءة خاصة تلميذ الصف الأول. لأنه يلتحق بالمدرسة وهو يحمل معه رصيدا لغويا ممزوجا بين المفردات العامية والفصيحة التي اكتسبها من المحيط الذي يعيش فيه، وحتى ينتقي الفصيح ويهمل العامي وجب التركيز على نشاط القراءة.

8/ أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية:

يهدف كل نشاط تعليمي مقرر في كل مرحلة دراسيّة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، فرغم اختلاف الأنشطة التعليميّة إلاّ أنّها تشترك في هدف واحد وهو تزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف المختلفة التي تناسب نموه العقلي.

أما عن أهداف القراءة فيمكن حصرها في النقاط التاليّة:

- تنميّة الثروة اللغوية للمتعلم بالمفردات والعبارات والتراكيب الجديدة التي لم يألفها من قبل.
-((تزويد المتعلّم بما يحقق النّمو العقلي والنفسي والجسمي من خلال الموضوعات المتنوعة التي يقرأها)).[1]
- تعلم نطق الحروف نطقا سليما من مخارجها الصوتية الصحيحة.
- إكساب الخبرات المختلفة للمتعلم.
- تنمية مهارتي الاستماع والتحدث.
- تدريب المتعلم على فهم المقروء والتعبير الصحيح عنه.
- تحبيب نشاط القراءة للتلميذ وبالتّالي ملئ أوقات فراغه بما ينفعه ويفيده.
- ((ارتقاء مستوى التعبير(الشفهي والكتابي) وتنميته بأسلوب لغويّ صحيح)).[2]

9/ مراحل تعلّم القراءة:

تمرّ عملية القراءة بمراحل متعدّدة، ومتسلسلة بوصفها نشاط لغوي مهم وفعل معقد تتشابك فيه الكثير من العمليات العقليّة، فهي تبدأ بمرحلة ما قبل القراءة (الاستعداد للقراءة)

[1]- سالم بن ناصر الكحالي، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011، ص 57

[2]- عماد بن فاروق محمد العمارنة وعادل بن عبد الله القحطاني، تطور مهارات القراءة في كتب لغتي الصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية، ص 13

وذلك من أجل الإحاطة بكل مستويات العمليّة القرائيّة وتنتهي بمرحلة إتقان القراءة من أجل تحقيق الغاية منها وهي الاستيعاب والفهم للنّص المقروء، ويمكن تلخيص أهم مراحل تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية فيما يلي:

1/ مرحلة الاستعداد:

وهي مرحلة الاستعداد للقراءة، والهدف من هذه المرحلة هو توفير الخبرات والمرونة الكافية التّي تنمي حب القراءة عند الأطفال، و كل ذلك يتطلب نضج حاستي البصر والسمع من أجل التمييز بين الحروف والأصوات.((وتتطلب هذه المرحلة أيضا توفر الشروط الاجتماعيّة والحوافز العاطفيّة فلا شكّ أنّ الأسرة تلعب دورا هاما في هذا المجال)).[1]

((كذلك يجب أن يستمع الطّفل إلى ما تشمل عليه تلك الكتب المصوّرة من قصص وحكايات ما يثير اهتمامه حتّى يصبح قبل ذهابه للمدرسة محضَّر لنشاط القراءة والحكايات والتحدث وكل ذلك يضع أساس تعلّم الطّفل ويغرس فيه الاستعداد للقراءة وينميه)).[2]

فالأطفال الذين ينشئون في وسط عائلي بعيد عن القراءة وحب المطالعة لا يكون لهم ميل تجاه القراءة، عكس الأطفال الذين يعيشون في وسط عائلي غني بالكتب.

2/ مرحلة تعليم القراءة:

أمّا المرحلة الثّانية فتسمى البدء في تعليم القراءة، حيث يتعّرف التلاميذ على الكلمة والجملة ثمّ الرّبط بين الحرف ورمزه.

((وتدلّ الدّراسات على أنّ كثرة المفردات القصيرة الدارجة تسهّل القراءة بينما الكلمات الطويلة النادرة تجعلها صعبة، ويعتبر تردد الكلمات القصيرة في النّص علامة من علامات السهولة)).[3]

إذن من خلال هذه المرحلة يكتسب المتعلم الكثير من المهارات التي تساعده في البدء الفعلي لتعلم القراءة مما يولد لديه رغبة وميل اتجاه تعلّم القراءة.

---

[1]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، ط2، 1980، ص 262– 263

[2]– حسن شحاتة، اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 125

[3]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 274

3/ مرحلة التّوسع في القراءة:

وهي مرحلة التّقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة ((وفيها يستقل الطفل بمعنى يقرأ الكلمات وبعض الجمل ويتعامل معها، فضلا عن ارتباطها والصور التّي تعين على فتح مغاليق الكلمات الجديدة والجمل المركبة صوتا ومعنا وكتابة)).[1]

كما تمتاز هذه المرحلة بتنميّة الشغف بالقراءة ودقّة الفهم لما يقرأ وكذلك الاستقلال في تعرف على الكلمات والانطلاق في القراءة الجهريّة وازدياد السرعة في قراءة النص.

ما يمكن استخلاصه من المراحل السابق ذكرها هو أنّ الفعل القرائي في المرحلة الابتدائية نشاط متميز يمر وفقا لخطوات محددة.

10/ طرائق تدريس القراءة ومعيقاتها:

تتعدّد طرائق تعليم القراءة، تبعا لمستوى المتعلمين، ففي عمري الخامسة يكون قد دخل الطفل مرحلة جديدة من حياته، وهي مرحلة التعليم، والقراءة عمليّة دورها إيجاد الرابط ما بين الرموز الكتابية ولغة التحدث، لذا فإن الاستراتيجيات والطرائق المعتمدة في تعليم القراءة مختلفة ومتعددة وهي تعتمد على طبيعة الطفل العقلية وقدرته على الحفظ والتركيز، فللمبتدئين الصغار طرائق تعليميّة تختلف عن طرائق تعليم القراءة لطلبة المدارس المتوسطة والثانوية وعلى هذا الأساس سنتناول ثلاث طرائق لتعليم الطفل القراءة، فإذا لم تنجح طريقة يكون هناك بديل لها.

1-**الطريقة التركيبية:** وهي الطريقة التي تقوم على تقديم الأجزاء وصولا إلى الكل، بمعنى أنّها تقدم الحروف، فالمقاطع، فالكلمات، فالجمل، وهناك طريقتان تتدرجان تحت ما يسمى بالطريقة التركيبية هما:

أ- **الطريقة الأبجدية أو الهجائية:** تقوم هذه الطريقة على تقديم الحروف إلى المتعلمين بأسمائها، ثم صورها بحسب ترتيبها، مثل: ألف، باء، تاء... مفتوحة أو مضمومة، أو مكسورة أو مشددة، فإذا استوعبها يتم تعليم الطفل ضم حرف إلى آخر لتكوين كلمة من ثلاث حروف منفصلة، ثم تولف الحروف لتكوين كلمات أطول وهكذا.

[1]- حسن شحاتة، اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 130

فالمعلم ((يقوم بتعليم الأطفال نطق الحرف الواحد مع الحركات الإعرابية المختلفة، فمثلا: الباء مع الفتحة ثم الكسرة ثم مع الضمة، وبعدها يعلمهم مواضع الشدة والسكون، وحروف المد، بالإضافة إلى التنوين والـ الشمسية والقمرية...)).[1]

هذه الطريقة تتبع بالتّقسيط، أي بكونها تزود المتعلمين بمفاتيح القراءة لتمكين الطفل من تعلّم جميع الحروف، فإن أتقن المتعلم صور الحروف وضمها إلى بعضها لتشكيل كلمات وجمل فإنّه يستطيع اللعب بالحروف كما يشاء، أي يستطيع قراءة أية كلمة حتى وإن لم يكن قرأها من قبل.

ب- الطريقة الصوتية:

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها، حيث ينطق بحروف الكلمة أولا على انفراد مثل: "ز-ر-ع"، ثم ينطق بحروف الكلمة دفعة واحدة. فبعد أن يتدرّب الطفل على أصوات الحروف الهجائية ويجيد نطقها مضبوطة فتحا وضما وكسرا، يبدأ المعلم في تدريب الطفل على جمع صوتين في مقطع واحد، ثم ثلاثة أصوات... وهكذا.

ومنه فإنّ هذه الطريقة تتفق مع الطريقة الهجائية في الأساس وهو جمع الأجزاء لتكوين الكل، ومعظم المدرسين كانوا يدمجون بين الطريقتين، فيزاوجوا بين صوت الحرف واسمه حسب مقتضيات الموقف التعليمي.

2- الطريقة التحليلية (الكلية):

وهذه الطريقة تختلف عن طرائق السابقة اختلافا كليا، حيث ينتقل المعلم إلى مرحلة التحليل أي تحليل كل كلمة وتهجئتها، ويندرج تحت هذه الطريقة الأقسام التّالية:

أ- طريقة الكلمة:

((وتبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، أي أنّها عكس الطريقة التركيبية، وطريقة الكلمة في أساسها طريقة (أنظر وقل). وهي تستلزم عادة أن نعرض على الطفل عدد من الكلمات أولا، وأن نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملا وقصصا صغيرة مثل: يتعلم- التلميذ- عادل- دخل المدرسة. وبعد فترة يكوّن منها جملة قصيرة مثل(عادل

[1]- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1997، ص 151

دخل المدرسة). ولو وضحنا الكلمات بالصّور المناسبة لتعلّم التلميذ الكلمات بسرعة واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية)).[1]

ومنه نلاحظ أنّ هذه الطريقة تنطلق من الكلمة، ثم تجريد الكلمة إلى حروف، ثم تشكيل كلمات جديدة من الحروف المجردة، ومن الكلمات الجديدة، تتشكل الجمل القصيرة المناسبة.

ب- طريقة الجملة:

((تقوم طريقة الجملة على الأسس التّي تقوم عليها طريقة الكلمة نفسها مع التشديد على أنّ الجملة تمثل الوحدة المعنوية المتكاملة في التركيب اللغوي لأنها تحمل معنى يحسن السكوت عليه، في حين أنّ الكلمة في الغالب تحتاج إلى أن تكون في تركيب ليكون معناها واضحا)).[2]

3- الطريقة التوليفية:

((ويطلق عليها الطريقة التحليلية التركيبية، أو الطريقة المزدوجة، أو التوفيقية وفي ضوء عنوانها فإنها تعني الجمع بين ميزات الطرائق التركيبية، وميزات الطرائق التحليلية. فهي تقوم على تقديم الكل، والانتقال منه إلى الأجزاء، ثم تعود لتبدأ من الأجزاء فتنتهي بالكل)).[3]

11/ مشكلات وصعوبات القراءة:

تعرفها منظمة الصّحة العالميّة بأنّها ((صعوبة دائمة في تعلّم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكياء، ملتحقين عادة بالمدارس ولا يعانون من أية مشاكل جسديّة ونفسية موجودة مسبقا)).[4]

فالديسلكسيا هي عسر وصعوبة القراءة عند التلاميذ بسبب عدم قدرتهم في اكتساب مهاراتها وآلياتها وهو ما يسبب لهم صعوبات أثناء القراءة تختلف من متعلم إلى متعلم آخر

---

[1]- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 155

[2]- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 300

[3]-المرجع نفسه، ص302

[4]- آني ديمون، الديسليكسيا (اضطرابات اللغة في الأطفال)، ترجمة إيناس صادق لميس الراعي، إعداد الهيئة المصريّة العامة لدار الكتب والوثائق القوميّة، المجلس الأعلى للثقافة، د ط، 2006، ص13

((على الرغم من توفر القدر الملائم من: الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثّقافي والاجتماعي)).[1]

وللقراءة مشكلات وصعوبات مختلفة ومتعددة أبرزها:

- ((حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة فمثلا(سافرت بالسيارة) قد يقرؤها الطفل سافر بالسيارة)).[2]
- عدم القدرة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة مثل (س،ش) و(ع،غ)
- ((صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة و ازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه)).[3]
- ((قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة)).[4]
- ((قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة)).[5]
- قلب الحروف وتغيير مكانها مثل(ورد، رود).

12/أسباب الضعف القرائي عند التلاميذ :

يعتبر الضّعف القرائي أحدّ أبرز أسباب فشل المتعلم في المرحلة الابتدائية وحتى المراحل التعليمية المتقدمة، وهذا ما دعا المختصين والتربويين لإجراء دراسات والبحث عن أسباب العجز في القراءة لدى التلاميذ ومن ثمّة محاولة إيجاد حلول للتّصدي لهذا المشكل وعلاجه قبل تفاقمه، وقد وجدوا أن الأسباب متعددة ومختلفة يمكننا حصرها في ما يلي:

أ/ أسباب ترجع إلى المعلم:

- ضعف المعلمين في الجانب التكويني.

---

[1]- فتحي الزيات، صعوبات التعلم الاستراتجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2008، ص159

[2]- إيمان عباس علي، هناء رجب حسن، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص 44

[3]- المرجع نفسه، ص 44

[4]- فكري لطيف متولي، مشكلات التعلم النمائية، مكتبة الرشد ناشرون، ط 1، 2015، ص 225

[5]- المرجع نفسه، ص 225

– انصراف المعلم عن استخدام اللغة العربية داخل القسم وهذا ما ينتج عنه ضعف التلاميذ في مهارة القراءة الجيدة والماتعة.

– ضعف المعلم وعدم قدرته على تشخيص الأخطاء القرائية التي يقع فيها المتعلم وبالتالي عجزه في معالجتها.

–الاعتماد على طريقة واحدة في تقديم نشاط القراءة وهذا ما يؤدي بالتلميذ إلى انصرافه عن القراءة.

– عدم الاهتمام بإجراء اختبار يقيس المستوى القرائي للمتعلم في بداية السنة الدراسية.

– عدم الاهتمام بتعليم التلاميذ التدرب على تحليل وتركيب المقروء.

ب/ أسباب تعود للمتعلم:

1/ عوامل صحية: مثل ضعف البصر الذي يؤدي إلى عدم وضوح الكتابة وتداخل الحروف والكلمات فيما بينها، وضعف السمع الذي يصعب عليه تمييز مستويات القراءة بين الصوت المرتفع والصوت المنخفض والتنغيم والاستفهام...، إضافة إلى عيوب في جهاز النطق كعدم نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.

2/ عوامل عقلية: وتتمثل في ضعف ذكاء المتعلم وعدم القدرة على التركيز والانتباه، إضافة إلى صعوبة تذكره للرموز المكتوبة وربطها بالمنطوق وهذا ما يترتب عليه ضعف في القراءة.

3/ عوامل اجتماعيّة: ((إن الظروف البيئية المحيطة بالتّلميذ كفقدان أحد الأبوين، أو السكن غير المناسب، أو الحالة الماديّة المترديّة أو الأميّة لدى الأب والأم تؤثر كثيرا في اهتمام التّلاميذ بالقراءة)).[1]

ج/ أسباب ترجع إلى المادة المقروءة:

– وضع موضوعات مقروءة لا تستهوي ميولات ورغبات المتعلم.

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 82

-((عدم تناسب المادة المقروءة للمستوى المتعلم من حيث المعاني أو الأساليب والصور)).[1]

-((تقارب الأصوات بين بعض الكلمات مما يؤدي إلى اضطراب المعنى وفساده مثل كلمة(اضطلع) و(اطلع) إذا وضع كل منهم مكان الآخر)).[2]

تعتبر هذه الأسباب سلسلة مترابطة فيما بينها، فكل عنصر فيها له دور كبير في نجاح المتعلم في القراءة أو ضعفه فيها، لهذا كان لزاما مراعاة هاته العوامل والاهتمام بها.

13/ كيفية علاج الضعف القرائي عند التلاميذ:

لعلاج صعوبة القراءة عند المتعلمين والتغلب عليها لابد من تضافر جهود كل العناصر الفعّالة (معلم، متعلم، أولياء الأمور، المدرسة) التّي بإمكانها المساعدة في القضاء على هذا المشكل وحتى تنجح في ذلك وجب:

- قياس القدرة القرائية للتلميذ في بداية السّنة الدراسية، ومن ثمة رسم خطة لعلاج المشكل.
- تعليم التلميذ الربط بين الرمز المكتوب وما يناسبه من المنطوق.
- ((مراقبة حالة الطفل الصحيّة، والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر أو السمع، مع وضعه في المقاعد الأمامية في الصف)).[3]
- الاتّصال بأولياء الأمور لإطلاعهم على مستوى أبنائهم ومدى تقدمهم أو تأخرهم في القراءة والمساعدة في علاج المشكل.
- ((إتاحة الفرصة للتلاميذ المتعثرين في القراءة ليتدربوا على قراءة الكلمات الصعبة قبل أن يقرءوا النص)).[4]
- تصحيح أخطاء التلميذ والوقوف عليها ومتابعته حتى يستطيع تصويبها بنفسه.

---

[1] _ وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2007، ص 24

[2] – المرجع نفسه، ص24

[3] – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص84

[4] – منى إبراهيم اللبودي، تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها، ص159

– ((إعداد برنامج في بداية السنة، وبخاصة للصّف الأول لزيادة خبرات الطلاب ومحاولة إيجاد مستوى متجانس بينهم)).[1]

نستنتج مما سبق تقديمه في هذا المبحث أنّ القراءة هي إحدى المهارات التي يجب أن يتعلمها ويكتسبها المتعلم، فهي أولى المهارات الثلاث التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها، لأنها وسيلة التفاهم والاتصال وهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد. حيث تعتبر أهم الدعائم على تحقيق نتائج أفضل وتعلم أنسب، ولا ننسى دورها وأهميتها في المجال المدرسي والحياة التعليمية إذ تعد الأساس المتين الذي يعتمد عليه المتعلم في فهم قانون اللغة العربية وتحسين مهارتها.

ورغم أن فعالية هذا الدور تزداد بتوسع نطاق القراءة وتجاوزها للحدود الزمانية والمكانية فان هناك أمورا عديدة أخرى تتدخل في تحديد نسبة تأثيرها وتشكيل دورها كمصدر من مصادر تنمية الحصيلة اللغوية.

[1]– عماد بن فاروق محمد العمارنة، عادل بن عبد الله القحطاني، تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية، ص 246

المبحث الثالث

التحصيل اللغوي و طرائق تنميته

1/ مصادر وموارد التحصيل اللغوي:

– **البيئة المحلية:** هي ((كل ما يحيط بالمعلم والمتعلّم على حد سواء، داخل الدولة التّي يعيشون فيها، وما أغنى البيئة بالوسائل التعليمية التي يمكن أن يستغلها المعلم في تعليم دروسه)).[1] ومن مصادر البيئة المحلية نجد:

الأسرة:

تعدّ الأسرة المهد الأول للطفل في تعلّمه للغة وتكوين شخصيته ولهذا ((تلعب الرّعاية والعواطف الأبوية دورا بارزا في اكتساب الطفل للغة، ولذلك يقول اللغوي الفرنسي مارسيل كوهين MARCEL COHEN ((يتمتع الأطفال بأفضل ظروف للنمو، واكتساب اللّغة خاصة عندما يتم رعايتهم...)).[2]

((ففي أحضان البيت يكتسب الطفل أولى خبراته الصوتية من خلال البكاء، والصراخ والمناغات، ويدرك كذلك بصورة مشوشة بعض الشيء، الكلمات، الأصوات والضوضاء...)) .[3]

ولقد أثبتت الدراسات أنّ الأطفال الذين حرموا من والديهم وتربوا في الملاجئ يعانون من تأخر لغوي واضح، واعتبروا الأمّ المعلم الأول لاكتساب الطفل اللغة لأنها أكثر شخص يتفاعل معه.

إذن الأسرة هي الخليّة الأساسيّة لتنشئة الطفل لغويا خاصة إذا توفرت فيها الرعاية والاهتمام من قبل أفراد العائلة.

– **المدرسة:** تعتبر البيت الثاني للمتعلم حيث يقضي وقتا طويلا فيها، والمعلم الناجح هو الذي يعرف موجودات مدرسته ويستغلها أحسن استغلال فينطلق من نفسه وتلامذته في شرح درسه، ومثال ذلك: أجسام الطلاب ولباسهم وكتبهم ومحتويات غرفة الصف...إلخ.

---

[1]– محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، الأردن ط، 1999، ص 57

[2]– حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، د ط ، 2013 ص9

[3]– سرجيوسبيني، التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عيسى،عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، د ط، د ت، ص93

– **وسائل الاتصال:** مثل: ((المذياع (الراديو): وهو أعظم الوسائل أثرا في نشر اللغة فإن إصغاء الجمهور إليه، واهتماماتهم بتفهم أخباره وتداول تلك الأخبار بينهم، كل ذلك يجعل صورة كلمات اللغة ترسخ في أذهانهم على الوجه الذي سمعوه)).[1]

– **الشارع والسوق:** ((ففي الشارع لعب الطفل العديد من الألعاب التي أثرت قاموس مفرداته واكتسب منها العديد من الخبرات، يمكن للمعلم الاعتماد عليها في بناء خبرات جديدة وعادات حسنة مثل: النظافة، احترام الآخرين...، أمّا الدّكاكين فالمتعلم يكون كثير الزيارات إليها لشراء الحاجيات، فالمعلم يستطيع استغلال الأماكن لغرس العديد من العادات في التلاميذ)).[2]

فكل من الشارع والسوق يعتبران من أهم الأماكن التي يقضي فيها المتعلم معظم أوقاته قبل دخوله المدرسة ومنها يكتسب الكثير من الخبرات التي يمكن الاستفادة منها في حياته الآنية والمستقبلية.

– **المدينة والبلدة والقرية:** ((تحتوي هذه المناطق العديد من الوسائل التي تستغل لتوصيل الفهم مثل: المساجد، الدوائر الحكومية، المؤسسات، المصانع،... وكل ما تحتويها من وسائل)).[3]

فهذا بالنسبة لمصادر البيئة المحلية وما تحتويه من مناطق ومحلات بكل مكوناتها تعتبر من المصادر المهمة التي يمكن للمعلم الماهر أن يستغلها، ويستعملها كوسائل لخدمة عملية التعلُم و التعليم.

---

[1]– أحمد معتوق، الحصيلة اللغوية، ص 77

[2]– محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص 111

[3]– المرجع نفسه، 112

اضطرابات التواصل :

تمهيد :

يعدّ التواصل من أهم خصائص بني البشر، فهو وسيلة أساسية للتفاعل الاجتماعي، و مهارة من المهارات الضرورية التي تساعد في التعلم و تكوين الحصيلة اللغوية للفرد، حيث يرجع المختصون علماء التربية ضعف التحصيل اللغوي إلى وجود اضطرابات في عملية التواصل.

وقد صنّف المختصون اضطرابات التواصل إلى أصناف عدّة نذكر أهمها وأكثرها انتشارا خاصة بين الأطفال :

01-اضطرابات النطق .

02-اضطرابات الكلام .

فتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة أهم مرحلة في بناء واكتساب اللغة والتدرب على نطقها نطقا صحيحا، لهذا ينبه ويحذّر علماء التربية الآباء إلى مراقبة نطق أبنائهم وعلاجها في حالة وجود عيوب في كلامهم حتى لا يستمر معهم ويكون تواصلهم غير طبيعي وبالتالي يعيقهم في دراستهم.

أولا : اضطرابات النطق

1/مفهوم اضطرابات النطق:

تعرّف اضطرابات النطق بأنّها : ((مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة ويمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف المتحركة أو الساكنة)).[1]

1. شهين محمود أمين ، اضطرابات النطق و الكلام ، عالم الكتب ، مصر ، ط 1 ، 2005 ، ص 78

في حين عرفها عبد الله فرج الرزيقات بأنّها ((صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام أو عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة)).[1]

من خلال العرض السابق لأهم التعاريف الخاصة باضطرابات النطق يتضح بأنّها عدم قدرة الفرد على النطق السليم و الصحيح للحروف وبالتّالي فإنّ أيّ خلل في الأجهزة المسؤولة عن النطق يؤدّي بالضرورة إلى خلل في إخراج الأصوات بصورة طبيعية من مخارجها الأصلية الصحيحة .

2 / أنواع اضطرابات النطق:

تتعدّد وتختلف أنواع اضطرابات النّطق من شخص لآخر، ويمكن حصر هذه الأنواع في ما يلي:

أ / الحذف:

((وفيه يقوم الطفل بحذف صوت أو أكثر من الكلمة، وعادة ما يقع الحذف في الصّوت الأخير من الكلمة، ممّا يتسبّب في عدم فهمها، إلّا إذا استخدمت في جملة مفيدة أو في محتوى لغوي معروف لدى السّامع، وقد لا يقتصر الحذف على صوت، إنّما قد يمتدّ لحذف مقطع من الكلمة فيقول الطّفل "مام" بدلا من "حمام" ويقول "مك" بدلا من "سمك")).[2]

((ويعني حذف حرف أو حرفين وغالبا ما يكون في نهاية الكلمة ويعتبر مشكلة كبيرة في الاتصال لصعوبة فهم الكلام ومن الأمثلة على ذلك سمكه _ ماك)).[3]

نجد هذا النّوع من اضطرابات النّطق ينتشر بشكل كبير وواضح عند الأطفال الصّغار بحيث يحذف الطّفل صوتا من الأصوات المساهمة في تركيب الكلمة أي لا يستطيع النّطق بالكلمة كاملة وإنّما بجزء منها فقط، وأكثر الحذف يقع في الحرف الأخير من الكلمة وهذا ما يؤدّي إلى صعوبة في فهم كلام الطفل وبالتّالي عدم القدرة على تلبيّة حاجاته ومتطلباته.

---

[1]– إبراهيم عبد الله فرج الرزيقات، اضطرابات الكلام واللغة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 1، 2005، ص 153

[2]– إيهاب الببلاوي، اضطرابات النطق، دار الزهراء، الرياض، ط 2، 2012، ص 37

[3]– عصام نمر، اضطرابات التواصل، دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 2، ص 30

ب / الإبدال:

هو ((نطق صوت بدلا من الآخر وقد يكون أوّل أو وسط أو آخر الكلمة مثل سمك_ تمت، أكلت_ أتلت، مدرسه _ مدلسة، خولة _ حولة))[1]

وهو ((إبدال صوت بصوت آخر، فمثلا بدلا أن ينطق الطّفل أرنب ينطق ألنب، فيستبدل حرف الرّاء بحرف اللاّم، يقول إيهاب الببلاوي في تعريفه للإبدال: ((ويحدث فيه استبدال الطّفل نطق صوت بصوت آخر، كأن يستبدل الطّفل نطق صوت/ ر/ بصوت / ل /، فيقول مثلا "لاجل" " بدلا من "راجل" و"ملوحة" بدلا من "مروحة"... ويقع الإبدال مع أصوات أخرى مثل إبدال/ ج/ بصوت/ د/ فيقول: "دمل" بدلا من "جمل" و"دبنة" بدلا من "جبنة" ويستبدل أيضا صوت/ ك/ بصوت/ ت/ فيقول "تتاب" بدلا من "كتاب" و"سمتة" بدلا من "سمكة"))[2]

يطلق علماء اللّغة على الإبدالات المختلفة التّي يقع فيها الطّفل اسم partial dyslalia بمعنى صعوبة النّطق الجزئيّة لأنّ نطق الطّفل للكلام يكون واضحا عدا جزءا منه لا يستطيع النّطق به بصورة واضحة وصحيحة.

فالأطفال عند وقوعهم في هذا العيب لا ينتبهون لنطقهم المختلف عن غيرهم، ولكنّهم يجدون صعوبة في إيصال كلامهم للآخرين وهو ما يشعرهم بالضّيق والحرج. وينتشر الإبدال بشكل ملحوظ في المراحل العمريّة التي يغيّر فيها الطّفل أسنانه.

ج / التّحريف (التّشويه):

هو ((انحراف الصّوت عن الصّوت العادي المألوف فهو قريب من الصّوت المألوف لكنّه لا يحققه حقيقة، وقد يكون ذلك لعيوب في أجهزة النّطق مثل الأسنان أو الشفاه أو يكون اللّسان ليس في وضعه السّليم. فكلمة طوبة تنطق توبة)).[3]

و((يتميّز الانحراف أو التشوه النطقي، بثباته من ناحية وتكراره أكثر من الإبدال والحذف

---

[1]– عصام نمر، اضطرابات التواصل، ص 31

[2]– إيهاب الببلاوي، اضطرابات النطق، ص 35_36

[3]– قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2010 ، ص 91

في كلام الأطفال كبار السّن من ناحية أخرى، فبينما يبدل الطّفل الصّغير صوتا بآخر أو يحذف صوتا من موضع معيّن في الكلمة يصدر الطفل الكبير جميع الأصوات اللّغوية التّي يصدرها الأشخاص العاديون، ولكنّها تعتبر مشوّهة وغير سليمة المخارج عند مقارنتها باللّفظ السليم)).[1]

من خلال التّعريفات السّابقة نستنتج أنّ التّحريف لا ينتشر بين الأطفال الصّغار فقط وإنّما نجده حتّى عند الرّاشدين ولكن بصورة أقلّ من الأطفال الصّغار.

د/ الإضافة:

((يتضمّن هذا الاضطراب إضافة صوتا زائدا إلى الكلمة، وقد يسمع الصوت الواحد وكأنّه يتكرّر، مثل سصباح الخير، سسلام عليكم ...)).[2]

((وتجدر الإشارة إلى أنّ الإضافة قد لا تعدّ في بعض البيئات اللّغويّة اضطرابا حيث قد تضيف بعض اللّهجات بعض الأصوات على الكلمات وتستخدم بطريقة شائعة في مجتمع اللهجة، ولذلك لا بدّ من التّعرف على صفات ومميزات اللّهجة عند التّعرض لتشخيص وتقويم وعلاج اضطراب الإضافة)).[3]

من خلال عرضنا لأنواع اضطرابات النّطق نستنتج أنّها تتفاوت ما بين اضطرابات خفيفة واضطرابات شديدة، ولهذا نجدها تختلف في تأثيرها من شخص إلى آخر نتيجة لعدّة أسباب وعوامل أهمها الحالة الثقافيّة والاجتماعيّة لمحيط الطفل، المعاملة الأبويّة، العمر العقلي والزمني.

ولا بدّ من التّنويه إلى أنّ هذه الاضطرابات جميعها على اختلافها يمكن اعتبارها طبيعية

في المراحل الأولى من عمر الطّفل، لأنّه يستطيع التغلّب عليها بمجردّ التحاقه بالمدرسة، لكن إذا لازمته واستمرّت معه في كلامه خلال مرحلة الصبا، في هذه الحالة تعدّ مظهرا

---

[1]– فارس موسى، في اضطرابات النطق عند الأطفال العرب، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، د ط، أبريل 1987، ص 91

[2]– فيصل عفيف، اضطرابات النطق واللغة، مركز دراسات وبحوث المعوقين، تصميم وتنفيذ مكتبة الكتاب العربي، ص 6

[3]– العربي محمد علي زيد، اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، دار الكتاب الحديث، د ط، 2010، ص 86

من مظاهر اضطرابات النطق والكلام، فلا بدّ من عرضه على المختصّين للكشف عن الأسباب التّي أدّت إلى ذلك ومن ثمّة إيجاد العلاج المناسب لها.

ثانيا/ اضطرابات الكلام

1/مفهوم اضطرابات الكلام:

يعرف الكلام بأنه ((الاتصال اللفظي أو هو التداخل العصبي العضلي لإصدار الوحدات اللفظية، ويذكر أنسي محمد (2005) أنه في اضطراب الكلام يكون الكلام غير سوي عندما ينحرف كثيرا عن كلام الآخرين بدرجة تلفت الانتباه ويعوق الاتصال أو يسبب حالة من الضيق للمتحدث أو المستمع ويضطرب الكلام عندما يكون غير نحوي أي غير متناسق مع القواعد النحوية من حيث استخدام الضمائر والأفعال والتمييز الجنسي للكلمات، كأن يقول الولد (أنا ذاهبة للسوق) أو غير مفهوم، أو غير مرضي لما يحتاج إليه الشخص)). [1]

إذن اضطرابات الكلام هي أمراض تصيب الجهاز الكلامي في الإنسان وتؤدي إلى عدم القدرة على توضيح بعض الكلمات، سواء كان هناك عدم قدرة على إنتاج الأصوات بشكل صحيح أو بطلاقة أو بسبب وجود مشاكل في صوت الشخص نفسه.

وقد عرفتها رابطة الكلام والسمع الأمريكية بأنها ((قصور الفرد وعدم مقدرته على استقبال وإرسال ومعالجة وفهم مفاهيم أو رموز سواء كانت لفظية أو غير لفظية)).[2]

كما عرفها علماء النفس واللغة بأنها ((اضطرابات تتعلق بمجرى الكلام أو الحديث ومحتواه ومدلوله أو معناه وشكله وترابطه مع الأفكار ومدى فهمه مع الآخرين)).[3]

فالكلام العادي يتميز بسلاسة فعندما نتحدث نتطور ببطئ من كلمة إلى أخرى دون توقف واضح أو اضطراب في تدفق الكلمات ولكن بعض الأفراد يعجزون عن إصدار حديث سلس ويعجزون عن التحكم في وقفاتهم المتكررة.

---

[1] - نائل محمد أخرص وآخرون، اضطرابات التواصل، مكتبة المتنبي، د ط، د ت، ص209

[2] - مصطفى فهمي، في علم النفس(أمراض الكلام)، دار مصر، مصر، ط 5، د ت، ص 29

[3] - هند إمبابي، التخاطب واضطرابات الكلام والنطق، مركز التعليم المفتوح، جامعة القاهرة، د ط، 2010، ص 74

ومن خلال المفاهيم والشرح السابق نستنتج أن اضطرابات الكلام هي مشكلات لغوية يعاني منها كلا من الأطفال والبالغون، ويمكن لذلك أن يحدث نتيجة مشكلة طبية أو دون سبب معروف.

2/ أنواع اضطرابات الكلام:

1/ التأتأة:

من أكثر اضطرابات الكلام انتشارا، وهي ظاهرة متعددة الأبعاد تؤثر على طلاقة وسلاسة وجهود تدفق الكلمات، بحبسات متقطعة اختلفت الآراء في إعطاء تعريف واحد، وهذا الاختلاف كان في إرجاع هذا الاضطراب إلى مسبب موحد، ولكن لا نستطيع القول: إن هذا الاضطراب يصيب شكل انسياب الكلام وهو ما يعرف بالطلاقة، وبالتالي فإن التأتأة هي انحراف يصيب الطلاقة.

ومنه نستنتج أن التأتأة هي إدراك الفرد لما يريد قوله ولكنه يعجز عن قوله بسبب تكرارات لاإرادية أو وقف في الصوت.

ومن مظاهر التأتأة نذكر:

أ-التكرار: حيث يظهر في تكرار بعض المقاطع الصوتية، وقد تقترن بضغط بعض الحالات.

ب-التوقف: تقلص عضلي تشنجي عند محاولة النطق منا يؤدي إلى إيقاف ويظهر أيضا في بداية الكلمات.

ج-التطويل: حيث يمد المتأني صوتا أو عددا من الأصوات مما يجعل الصوت أو الحرف متواصلا.

وتتراوح السلوكيات السابقة في التعمق حسب وضع الحالة، كالقلق والخجل والارتباك وسوء التكيف النفسي.

2/ضعف المحصول الكلامي: هو((إنتاج أصوات عديمة المعنى، والاعتماد على الحركات والإشارات، فهو تعبير الطفل عن أغراضه بكلام غير واضح وغير مفهوم وضالة عدد المفردات التي تعزز الكلام بلغة واضحة...)).[1]

3/ اللجلجة: تعتبر اللجلجة أحد اضطرابات طلاقة الكلام حيث تعرف بأنها احتباس في الكلام يعقبه انفجار للكلمة بين شفتي الطفل، ومن أشكالها:

- تكرار الحرف أو الكلمة مرات عدة.

- التوقف فجأة قبل نطق الحرف أو الكلمة ثم ينطقها دفعة واحدة.

- الإطالة.

- من خلال ما تطرقنا إليه سابقا، لاحظنا التشابه بين مصطلحي اللجلجة والتأتأة بحيث يصعب التفريق بينهما، ولكن بعد المقارنة توصلنا إلى عدة ظواهر تميز بينهما نجد في التأتأة مايلي:

- **التكرار:** ويقصد به تكرار الصوت أو المقطع أو الكلمة أكثر من مرة.

- **الإطالة:** ويقصد بها إطالة الصوت لمدة غير طبيعية مع ثبات حركة أعضاء النطق.

- **التوقف:**عدم خروج الصوت نتيجة شد العضلات في الحنجرة أو الجهاز النطقي.

في حين اللجلجة تتمثل في:

- استخدام كلمات زائدة في الكلام.

- هز الرأس.

- تحريك الأطراف.

---

[1] – صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللغوية وعلاجها، ط 1، د ت، ص 131

ثالثا/ أسباب اضطرابات النطق والكلام:

تعدّ عمليّة التّعرف على الأسباب المؤديّة إلى اضطرابات النّطق، الخطوة الأولى والأساسيّة في محاولة بناء وإيجاد الإجراءات العلاجيّة المناسبة للطفل الذي يعاني من عيوب النطق، ولهذا من الأهميّة القصوى أن نبحث عن أهم الأسباب المؤديّة إلى ذلك، والتّي يصعب حصرها لأنّها تختلف من شخص لآخر، ولكن على العموم يجمع أهل الاختصاص أنّ معظم الأسباب يمكن تصنيفها إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

أولا: أسباب عضويّة

ثانيا: أسباب وظيفيّة

أوّلا/ الأسباب العضويّة:

وهي أسباب تعود إلى خلل أو إصابة على مستوى الأجهزة المسؤولة عن عمليّة النطق، والتّي تتضمّن اختلالات في أجهزة النّطق التالية:(شق الحلق، شق الشفاه، عدم تناسق الأسنان، مشكلات اللّسان وعدم تطابق الفكين)، أو خلل على مستوى الجهاز العصبي أو الجهاز السمعي .

أ/ اختلال أجهزة النطق:

1 . شقّ الحلق: يساهم سقف الحلق في إخراج بعض الأصوات اللّغويّة وجودتها، فهناك أصوات لا تنطق بشكل صحيح وواضح إلّا إذا اتّصل اللّسان بسقف الحلق.

2- شق الشفاه: الشّفتان عضوان مهمّان في عمليّة إخراج الأصوات، فإذا أصيبت إحدى الشفتان فهذا يؤدّي حتماً إلى نطق الحروف بشكل غير سليم.

3- مشكلات اللّسان: ((فطول اللّسان أو قصره يؤثّر سلبا في نطق الأصوات بشكل سليم، فمثلا أيّ تضخّم غير عادي للّسان يعيق من سهوله حركته مما يؤدي إلى ضخامة الصّوت وخشونته، وعدم وضوحه، وخاصّة تلك الأصوات التّي تحتاج إلى طرف اللّسان مثل (ت، د، ط))).[1]

[1]- قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، ص 136

4- عدم تطابق الفكّين: للفكّين دور أساسيّ في عمليّة إطباق الأسنان بشكل كامل ومنتظم لأنّ لهما تأثيرا ظاهرا في إخراج الأصوات ووضوحها.

5- عدم تناسق الأسنان: ((قد تسهم في اضطرابات النّطق نظرا لأنّ الأسنان تشترك في عمليّة النّطق، فهي مخارج لبعض الأصوات، لذلك فسقوط الأسنان الأماميّة العلويّة مثلا غالبا يصاحب باضطرابات نطق يبدُ أنّها مؤقتة حيث تزول مع طلوع الأسنان الجديدة)).[1]

فالحلق، الشفاه، الأسنان، الفكّين واللّسان من أهم الأعضاء النطقيّة التي تساهم في النّطق بشكل سليم وواضح، وأيّ إصابة على مستوى أحد هذه الأعضاء فإنّه بالضرورة يعيق الطّفل في تواصله مع الآخرين.

ب/ اختلال الجهاز السّمعي:

لا يقتصر تأثير الإعاقة السّمعيّة على حاسّة السّمع فقط، بل تتعدّاه في التّأثير على عمليّة النطق، فأي خلل في حاسّة السّمع يؤدّي بالضرورة إلى اضطرابات وعيوب في النّطق والكلام. فكلّما كانت درجة الضّعف السّمعي أكبر كلّما كانت اضطرابات النّطق أكثر حدّة، فقد أرجع المختصون السّبب إلى العمر الزّمني للإصابة بالإعاقة السمعيّة، فإذا ولد الطّفل وهو مصاب أو أصيب خلال السّنوات الخمس الأولى من عمره تكون درجة التّأثير في نطقه أكثر حدّة، أمّا إذا ولد الطّفل سليم السّمع واكتسب حصيلته اللّغوية الكافيّة لتواصله وكانت ممارسته للكلام طبيعيّة، ثمّ تعرّض لإعاقة سمعيّة فهنا يكون التّأثير أقلّ حدّة أو حتّى لا تؤثّر على نطقه و كلامه.

ج/ اختلال الجهاز العصبي:

((يمكن أن يؤدّي تلف مناطق محدّدة في الجهاز العصبي المركزي أو الطرفي إلى ضعف أو شلل بعض العضلات التّي تتحكّم في الجهاز النّطقي ممّا يؤدّي إلى عدم قدرتها على تأديّة وظيفتها أو فقدان السّيطرة عليها)).[2]

---

[1]- فيصل عفيف، اضطرابات النطق واللغة، ص 12

[2]- موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد الناطور، مقدمة في اضطرابات التواصل، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط 2، 2014، ص 96

فإذا أصيب الجهاز العصبي قبل أو أثناء أو بعد الولادة فهذا يؤثّر عليه في إيجاد صعوبة في الكلام.

ثانيّا/ الأسباب الوظيفيّة:

وهي أسباب لا تعود لوجود خلل على مستوى الأعضاء المسؤولة والمساهمة في النّطق والكلام، وإنّما تعود لأسباب ترتبط بالمحيط الخارجي والبيئة الاجتماعيّة التّي يعيش فيها الطّفل خاصة السّنوات الأولى من عمره.

أ/ الأسباب النفسيّة:

تختلف الأسباب النفسيّة وتتعدّد من طفل لآخر حيث ((يشير رمضان القذافي إلى أنّ الأسباب النفسيّة لاضطرابات النّطق تبدو بصورة واضحة لدى الأطفال، كنتيجة لمحاولة الوالدين دفع أبنائهم إلى تحقيق مستويات أعلى ممّا تستطيع قدراتهم الوصول إليه، أو بسبب العقاب البدني الصارم أو إهمال تدريب الطّفل لحب والديه واهتمامهما، الشقاق العائلي وتناحر أفراد الأسرة أو التّذبذب في المعاملة، وعدم اتفاق الوالدين على سياسة موحّدة في التربيّة، تدليل الطّفل وعدم تعويده على الاستقلال والاعتماد على النّفس، تعرّض الطّفل للخوف الشّديد والقسوة والعقاب البدني)).[1]

إضافة إلى أسباب أخرى تتمثل في:

– المرور بالصّدمات النفسيّة والانفعاليّة كموت أحد الأقرباء مثلا.

الإحساس الدّائم بالنّقص والضّعف. .

– عدم توّفر الحوافز والتّشجيع خاصة من قبل الوالدين لتغيير النطق الخاطئ وغير السليم.

– ((المخاوف من الأب أو المدرّس فينتج عن خوفه من الخطأ التلعثم)).[2]

[1]– أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2014، ص 178

[2]– نائل محمود عبد الرحمان أخرس، عبد الرحمان سيد سليمان، أحمد محمد جاد المولى، اضطرابات التواصل، مكتبة المتنبي، د ط، د ت، ص 176

ب/ الأسباب الاجتماعيّة والأسريّة:

للظّروف الأسريّة والاجتماعيّة المحيطة بالطّفل دور كبير في التّأثير على نطقه، فأيّ مشاكل واختلافات داخل الأسرة تساهم في وجود عيوب واختلالات نطقيّة وهو ما يصعّب عليه التّواصل مع الآخرين، ويوضّح ذلك الببلاوي في قوله: ((إنّ معرفة الأحوال المنزليّة وسرعة إيقاع الحياة واتجاهات الأفراد فيها يعدّ أمرا حيويّا لفهم مشكلته، فالبيت غير السّعيد يجعل تصحيحنا للنّطق صعبا ويمكن أن يعطينا قائمة المشكلات الانفعاليّة تاريخ حالة الأطفال المضطربي النّطق إشارة لردّ فعل الطّفل اتجاه ما يحدث في المنزل)).[1]

فمعاملة الوالدين للطّفل من جفاء وقسوة وحرمان، أو تدليل وحماية زائدة والتّفريق بين الأبناء وغيرها من المعاملات لها تأثير مباشر في التّسبب باضطرابات تواصليّة لأبنائهم، ويرجع أغلب الباحثين دور الأمّ في ذلك لأنّها هي من تسيطر على جميع العلاقات القائمة والناشئة داخل الأسرة.

للظروف الأسريّة والاجتماعيّة التيّ يعيشها الطّفل دور فعّال سواء بالإيجاب أو السّلب على نطقه وتواصله.

ج/ التّقليد والمحاكاة:

إنّ عمليّة تقليد الأطفال لنماذج نطقيّة غير صحيحة سواء تقليدهم لآبائهم أو أصدقائهم في اللعب ((...تؤدّي إلى اعتبار الأصوات الخاطئة جزءا من نظامه الصوتي العام، فقد يبدل أحدّ أفراد العائلة صوتا مثل صوت اللاّم بصوت الرّاء، وعندما يسمع الطّفل هذا الإبدال يتعلّمه كنمط من أنماط كلامه، وكثيرا ما يحدث هذا التّقليد الخاطئ نتيجة للمناغاة ومحاكاة نطق الطّفل في سنوات عمره الأولى)).[2]

ولهذا يجب الانتباه على الطّفل في المراحل الأولى لتعليمه عمليّة النطق والكلام، من خلال تعديل نطقه عند الخطأ فهي مرحلة تحتاج إلى رعاية وعناية خاصة.

---

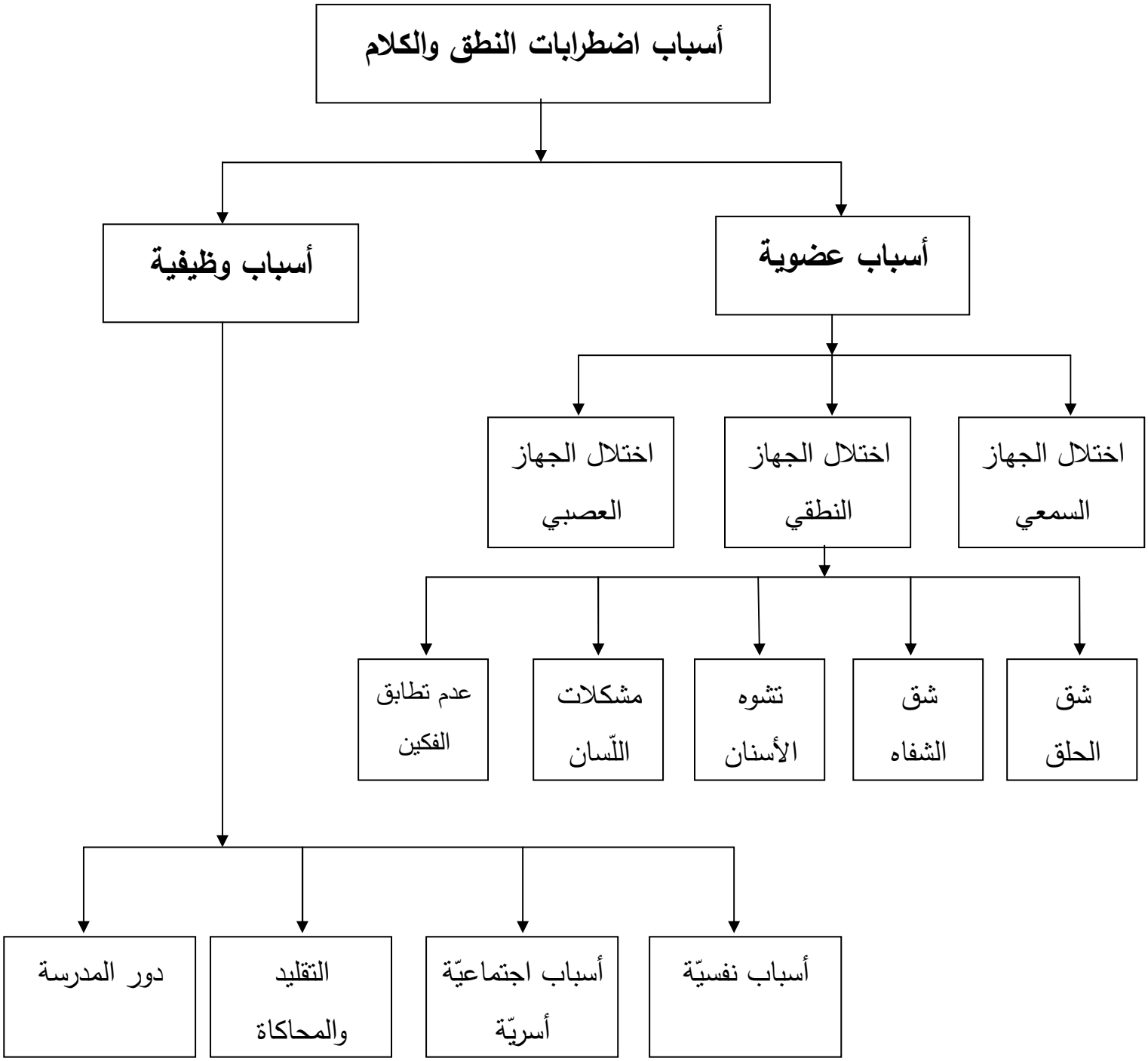
[1]- إيهاب الببلاوي، اضطرابات النطق، ص 158

[2]- العربي محمد علي زيد، اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، ص 130

د / دور المدرسة:

تعتبر المدرسة عاملا من عوامل اضطرابات النّطق والكلام عند الأطفال، وذلك كنتيجة للمعاملات غير المناسبة التي ينتهجها المدرّسون كأسلوب التدريس، واستعمال العنف اللّفظي والجسدي الذي يسبّب الخوف للطّفل، المقارنة بين تلميذ وآخر، نوع المنهج الدّراسي المتّبع، إضافة إلى العلاقة القائمة بين التّلاميذ داخل الصّف والتّي في الأغلب تكون عبارة عن خلافات ومشاحنات ومشاجرات خاصة في المراحل التّعليميّة الأولى، فكلّ هذه المشكلات وغيرها تولّد للتّلميذ الخوف والإحباط والانطواء، وهذا ما يؤثّر في عمليّة التواصل لديه.

و الشكل التالي يلخص أهم أسباب اضطرابات النطق و الكلام و اللغة التي تمّ التعرّض لها:



مخطط يوضح أهم أسباب اضطرابات النطق والكلام

رابعا/علاج اضطرابات النطق والكلام:

1/التدريب على الاكتساب؛ أي تدريب الطفل على نطق الصوت بصورة صحيحة وذلك بعدّة أساليب كاستخدام الوسائل المساعدة.

2/التعميم؛ أي يتعين على الطفل ممارسة الأصوات التّي تدرب عليها في كلمات جديدة ومواقف مختلفة.

3/علاج الجوانب العضوية؛ كإجراء فحص للفم في حالة وجود أعضاء مريضة وذلك لأخذها بعين الاعتبار عند إجراء التدريبات اللازمة للعلاج.

4/((تحضير قائمة من الكلمات التي تحتوي في تركيبها الصوت المراد تعديله في أول ووسط ونهاية الكلمة على أن تكون من الكلمات المألوفة للطفل**))**[1]

5/إنّ العامل المهم والمتحكم في علاج مشكلة اضطرابات الكلام عند الأطفال هو درجة الذكاء وتتفاوت هذه الدرجة من متعلم إلى آخر.

6/التشجيع وتحفيز المتعلم على الكلام التلقائي.

7/توفير بيئة مناسبة يعايش فيها الطفل الكلام بطرق ناجحة.

8/العلاج النفسي لاضطرابات الكلام، الذي يساعد المضطرب على المقاومة والتغلب على تعثلمه وزيادة ثقته بنفسه.

[1] – شهين محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام، ص87

من خلال ماسبق ذكره في هذا المبحث نستنتج أن لاضطرابات النطق والكلام تأثير كبير وواضح في عملية التحصيل اللغوي خاصة عند متعلم المرحلة الابتدائية, لأنها تصعب عليه النطق وبالتالي تحول بينه وبين اكتسابه اللغة وتنميتها, لهذا وجب على الأولياء علاج هذه الاضطرابات التي يعاني منها المتعلم في حينها وقبل دخوله المدرسة .

الفصل الثاني

الجانب التطبيقي

المبحث الأول

الدراسة التطبيقية

تمهيد:

1/ تحليل محتوى الكتاب:

أ/ من حيث الشكل

العنوان: كتابي في اللغة العربيّة، التربيّة الإسلامية، التربيّة المدنيّة.

عدد الصفحات: 143

المسؤول عن إخراجه: وزارة التربيّة الوطنيّة.

لجنة التّأليف: محمود عبّود، فتيحة مصطفاوي تواتي، عبد المالك بوطيش، حكيمة عبّاش شطيبي، حسيبة مايدة شناق.

إذا نظرنا إلى الغلاف الخارجي للكتاب نجده يحتوي على المعلومات التاليّة:

كتب في أعلى الغلاف: الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، ثم تليها مباشرة وزارة التربيّة الوطنيّة، ثم كتب في الوسط عنوان الكتاب بحجم كبير باللّونين الأحمر والأسود، والكتاب يشتمل على ثلاثة مواد تمثّل الهويّة الوطنيّة وتمثلت في اللّغة العربيّة والتربيّة الإسلاميّة والتربيّة المدنيّة، وتحت العنوان صورة لتلميذين، بنت وولد يحمل بين يديه كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي، وفي الأسفل كتب المستوى.

ب/ من حيث المضمون:

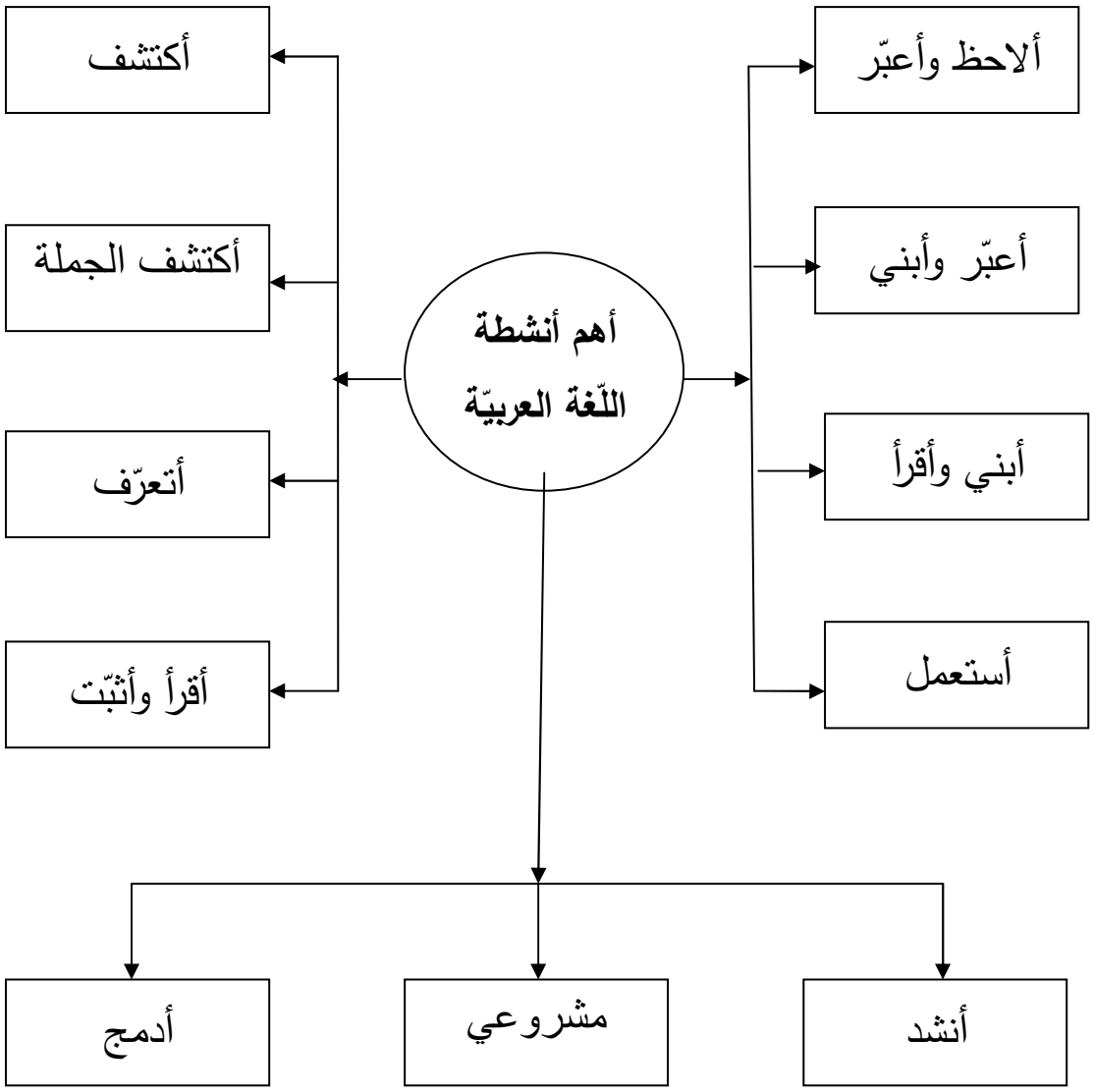
يتألّف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي من ثمانيّة محاور وهذه المحاور مشتركة بين المواد الثّلاثة (اللّغة العربيّة، التربيّة الاسلاميّة والتربيّة المدنيّة) وهي مقسّمة على 133 وحدة، وتختلف الأنشطة باختلاف المادة المدروسة أي كل مادة لها أنشطتها الخاصة،وفي كل نشاط نجد صورة تحاكي الموضوع المعالج.

ومع نهايّة كلّ محور نجد أنشودة ومشروع يدويّ لهما علاقة بموضوع المحور، إضافة إلى إدماجٍ كحوصلة لما تعلّمه من جميع الدّروس.

وقد قسّمت هذه المحاور كالتّالي:

عنوان المحور	الموضوع العام للمحور
1 عائلتي	كانت بداية الموضوع بالعائلة باعتبارها عالم الطفل الأوّل حيث يتعرّف التّلميذ على مجتمعه الصغير الأقرب إليه.
2 المدرسة	تعدّ المدرسة البناء الثّاني بعد الأسرة لما تقدّمه للطفل حتى توسّع آفاقه العلميّة والعمليّة والحياتيّة. ففي هذا المحور يتعرّف على المدرسة والأدوات المدرسيّة التّي يحتاجها.
3 الحي والقريّة	وفيه عرض لأهم المرافق التّابعة للمكان الذي يسكن فيه كلّ طفل سواء في المدينة أو الرّيف.
4 الرّياضة والتّسلية	يراعي هذا المحور اهتمامات الطفل في هذه المرحلة، حيث يتعرّف على بعض أنواع الرياضات ككرة القدم و السّباحة...
5 البيئة والطّبيعة	هذا المحور هو عبارة على دروس تناولت في طيّاتها تعريف الطفل بجمال الطّبيعة، وإرشاده ونصحه بوجوب المحافظة عليها.
6 التّغذيّة والصّحة	يتحدّث هذا المحور عن الصّحة وكيفيّة المحافظة عليها.
7 التّواصل	محاولة تعريف الطفل على وسائل النّقل والاتصالات المختلفة كالطائرة والتّلفاز.
8 الموروث الحضاري	ففي هذا المحور يتعرّف المتعلّم على بعض الاحتفالات الدينيّة والوطنيّة السائدة في المجتمع.

2/ هيكلة بناء أنشطة اللّغة العربيّة:



مخطط يوضّح بناء أنشطة اللّغة العربيّة

3/ دراسة محتوى نشاط القراءة:

تمهيد:

تحتل مادة اللّغة العربيّة الرقعة الأكبر في الكتاب المدرسي، وذلك لطبيعتها وحجم تفرّعها، إضافة إلى شمولها الميادين الأربعة لنشاط التعلّم (فهم المنطوق، التّعبير الشّفهي، فهم المكتوب، التّعبير الكتابي)، وهذا انطلاقا من جملة النشاطات التي يحتويها الكتاب المدرسي بهدف إكساب الطّفل مختلف المهارات كمهارة القراءة، وذلك بالاستعانة بالنّصوص القصيرة المصحوبة بالصوّر الملوّنة.

1.3/ نشاط القراءة:

القراءة هي عمليّة معقّدة نوعا ما، حيث تكون انطلاقتها الأولى بمعرفة الرّموز والإشارات وفهم دلالاتها فهي في أساسها المهاري عمليّة فيزيولوجيّة ذات عوامل ذهنيّة، حسيّة، حركيّة، إدراكيّة، بصريّة وصوتيّة، يجمعها الرّمز واللّفظ والمعنى معًا، وذلك من خلال التّعرّف على صور الكلمات ونطقها السّليم وفهم مدلولها.

2.3/ طريقة سير نشاط القراءة:

اعتُمد في بناء نشاط القراءة على خطوات ومراحل كانت كالتّالي:

أكتشف الجملة

هذا النّوع من النّشاط ينطلق بدءًا بالجملة وصولا إلى أجزائها أي تعطى للمتعلّم جملة ثم تفكّك الجملة إلى كلمات، والملاحظ في هذا النّشاط تنوّع الجمل بين الاسميّة والفعليّة وتوضيحها بصورة تساهم في تجسيد معنى الجملة.

ومثال ذلك النّشاط الأوّل للقراءة الصّفحة 10

أَنَا	اسْمِي	أَحْمَدُ
أَنَا	اسْمِي	أَحْمَدُ

أكتشف الكلمات

يتمّ تقديم مجموعة من الكلمات مرفوقة بصور توضيحيّة تساعد المتعلّم في نطق الكلمة دون درايته بالحروف.

مثال ذلك من الصّفحة 22

صَحْنٌ	سِكِّينٌ	كُوبٌ	مِلْعَقَةٌ

أثبّت

في هذا النّشاط يتمّ تثبيت الكلمات التّي تعرّف عليها في الأنشطة السّابقة من خلال قراءتها و التمعّن في حروفها.

وهكذا تتكرّر هذه الأنشطة مع باقي دروس المحور الأوّل (عائلتي).

عند انتقالنا إلى المحور الثّاني (المدرسة) تتغير بعض الأنشطة، فبعد أن كان يتعرّف على الجملة و أجزائها ينتقل إلى التّعرّف على الحروف داخل الكلمات، وتكون خطوات الدّرس على النّحو التالي:

أكتشف:

وفيه يعتمد على اكتشاف الحروف حيث تعطى له جملة تحتوي على كلمة فيها الحرف المراد التّعرّف عليه وذلك الحرف يكون ملوّن بالأحمر.

مثال ذلك التّعرّف على حرف الميم الصفحة 30

مَرْحَبًا بِكُمْ أَنَا مُعَلّمَتُكُمْ
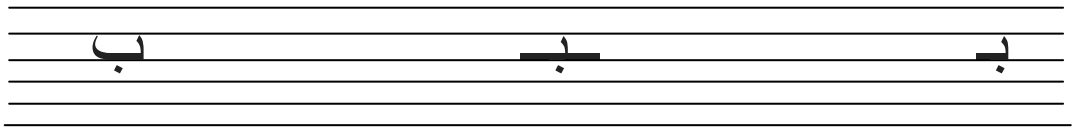
مُعَلّمَتُكُمْ

مُ مَ

أتعرّف على رسم الحرف

هذا النّشاط متمّم للنّشاط الذي قبله، حيث يتمّ فيه تعريف التّلميذ كيفيّة رسم الحرف بشكل صحيح، فيعطى له الحرف في وضعياته الثّلاثة المختلفة (في أوّلو وسط الكلمة وآخر الكلمة) على مرصوفة مخطّطة توضّح كيفيّة كتابته.

كما هو موضّح في الصّفحة 31



أقرأ الكلمات التّي فيها حرف اللام (مثلا)

وفيه تقدّم مجموعة من الكلمات التي تحتوي على حرف اللام والذي سبق التّعرّف عليه في الأنشطة السّابقة، وفوق كلّ كلمة الصّورة التّي توضّحها حتّى يتمكّن التّلميذ من الرّبط بين الصّورة والكلمة.

مثال ذلك في الصفحة 35

لَوْحَةٌ	مُعَلّمٌ	قَلَمٌ	حَلْوَى

أقرأ وأثبّت

هذا النّشاط عبارة عن حوصلة للحرف الذي تمّ التّعرّف عليه ودراسته، حيث يُقدّم للمتعلّم في جدول مكتوب فيه الحرف بجميع وضعيّاته وحركاته الإعرابيّة المختلفة بدء من الحركات الصّغيرة (الفتحة، الضّمة، الكسرة)، ثم المد (ا، و، ي)، إضافة إلى التنوين.

وبهذه الطّريقة والخطوات يتمّ التّعرّف على بقيّة الحروف إلى نهاية المحور السادس الذي ينتهي عند حرف الألف، وهكذا يكون التّلميذ قد تعرّف على الحروف واكتسب القدرة على القراءة وتّركيب الكلمات والجمل القصيرة.

بعد ذلك تمّ الانتقال إلى التّعرّف على درس جديد سبق وأن كان في الدّروس الأولى لكن لم يشار إليه وهو الشدّة، فنجد أنّه تمّ الحفاظ على نفس الأنشطة السّابقة (أكتشف، أتعرّف على رسم الكلمات، أقرأ الكلمات التّي فيها الشدّة، أقرأ وأثبّت)، مع وجود بعض التغييرات، تتّضح في الانتقال من الجمل القصيرة إلى النّصوص القصيرة ومن التّعرّف على رسم الحرف إلى التّعرّف على رسم الكلمات. وقد سار الدّرس على النحو التّالي:

أكتشف

يختلف هذا النشاط عن سابقه في أنّه تمّ تقديم نصّ قصير مأخوذ من نصّ سابق (أحافظ على أسناني) ص101، حيث نلاحظ أنّ الحروف المشدّدة كتبت فيها الشدّة باللون الأحمر وهذا حتى يستطيع المتعلّم التّعرّف على موضع الشدّة في النّص وبالتّالي كيفيّة نطقها.

المثال التّالي من الصفحة 103

دَخَلَتْ أُمُّ أَحْمَدَ وَهِيَ تَحْمِلُ كُوبَيْنِ مِنَ الحَلِيبِ.

قَالَتْ : تَفَضَّلاَ، الحَلِيبُ مُفِيدٌ لِلصِّحَّةِ.

فيطلب من المتعلّم قراءة النّص بالتّركيز على الحرف المشدّد من خلال الضغط عليه أثناء النّطق.

أتعرّف على رسم الكلمات

وفيه يعطى للمتعلّم مرصوفة مكتوب عليها كلمات فيها حروف مشدّدة مكتوبة باللّون الأحمر حتى يتعرّف أكثر على الشّدّة دون غيرها ويتعلّم كيفيّة كتابتها.

أقرأ الكلمات التّي فيها الشّدّة

يطلب من المتعلّم قراءة بعض الكلمات المرفوقة بصورها في هذا النّشاط، بعد أن يوضّح المعلّم طريقة نطق الحرف المشدّد ويكون ذلك كالآتي:

حَلَوِيَّاتٌ

يَا + يأَّ = يأَّ

لدينا في المثال حرف الياء وفوقه فتحة عندما نريد إضافة الشّدّة لهذا الحرف يصبح كالتالي: "يأَّ". نضغط على الحرف المشدّد وكأنّنا نسمع حرفان : يَّا = يأْ + يَا

فالحرف الأوّل يكون ساكن والحرف الثّاني مفتوح. وبهذا التوضيح يقيس المتعلّم نطق علامة الشّدّة على باقي الكلمات التّي فيها حروف مشدّدة.

أقرأ وأثبّت

يطلب من التّلميذ أن يقرأ الجمل ويثبّت الكلمات التّي فيها شدّة في ذهنه.

بعد الانتهاء من تعلّم جميع الحروف لابدّ من التّلميذ أن يتمكّن من القراءة ولوعن طريق التهجأة. لننتقل به إلى محور جديد (المحور السابع)، والملاحظ في هذا المحور أنّ هناك بعض التغييرات طرأت حيث أصبح كل درس يقدّم في حصتين، بالإضافة إلى تغييرات في محتوى الأنشطة فبعد أن كان يتعرّف على رسم الحرف ثمّ الكلمات انتقل إلى التّعرّف على رسم الجملة، وأصبح يعطى له نص قصير يثبّت أساسيات موضوع الدرس.

و أوّل درس في هذا المحور "الـ" القمريّة، حيث كان بناء وسير هذا الدرس لا يختلف كثيرا عن سابقيه من الدروس.

أكتشف "الـ" القمريّة

في هذا الدّرس يطلب من التّلميذ قراءة النّص مع التركيز على "الـ" الملوّنة بالأحمر. بعد قراءة التّلميذ للنّص يشرع المعلّم في إعادة القراءة والتوقّف عند "الـ" الملوّنة ويوضّح نطقها للمتعلّم. فيشرح له بأنّ "الـ" القمريّة لا ننطق الألف بل ننطق اللام مباشرة (ينتقل من كلمة إلى كلمة أخرى دون أن ينطق الألف)

والمثال التّالي مأخوذ من نص الصّفحة 111

شَغَّلَ الْحَاسُوبَ والطَّابِعَةَ

أتعرّف على رسم الجملة:

نلاحظ أنّ هذا النّشاط يختلف عن النّشاط الموجود في المحاور السّابقة (أتعرّف على رسم الحرف أو الكلمات) لأنّه يتطلّب جملا حتى يتوضّح للتلميذ مواضع وكيفية نطق "الـ" القمريّة، حيث تقدم له مرصوفة توضّح كيفيّة رسم الجملة والإشارة بسهم صغير إلى كيفيّة الانتقال مباشرة من نهاية الكلمة الأولى إلى اللام في الكلمة الثّانيّة مع تنبيهه إلى كتابة الألف دون النّطق بها.

أقرأ الكلمات التّي فيها "الـ" القمريّة

هذا النشاط لم يتغير عن سابقه في المحاور الأولى، حيث أعطيت للمتعلّم كلمات تحتوي على "الـ" القمريّة وفوق كل كلمة الصورة التّي توضّح وتجسّد معنى الكلمة.

أقرأ وأثبّت

يختلف هذا النّشاط بين الحصّة الأولى والثانيّة، ففي الحصّة الأولى يُقدّم للمتعلّم جدول يحتوي على كلمات فيها "الـ" القمريّة يحاول قراءتها وتثبيتها في ذهنه كما هو موضّح في الصفحة 110، أمّا الحصّة الثّانية الصفحة111 يقدّم له نص قصير يحتوي على مجموعة من الكلمات تُجَسَّدُ فيها "الـ" القمريّة فيحاول قراءتها باسترسال دون نطق الألف، من خلال تطبيق القاعدة التّي تعلّمها.

وعلى نفس المنوال تمّ بناء أنشطة درس "الـ" الشمسيّة و درس التنوين.

أمّا في المحور الثّامن والأخير فكان التّركيز على علامات الوقف الأساسيّة والاستفهام والتّعجّب والتّي لابدّ للتّلميذ أن يتعرّف عليها وهي (./ ، / ! / ؟)، فاختلفت فيه بعض الأنشطة عن أنشطة المحاور السّابقة لأنّ موضوع الدروس يتطلّب ذلك، فكان أوّل درس الفاصلة والنّقطة حيث قدّم هذا الدّرس في حصّتين على التّرتيب التّالي:

أكتشف علامات الوقف

في هذا النّشاط أعطي للمتعلّم نص قصير يحتوي على علامات الوقف (، / .) وهذه العلامات ملوّنة بالأحمر ليكتشفها ويميّزها عن غيرها، فيتعلّم أنّ الفاصلة تفصل بين جملة وأخرى فيتوقّف لبضع الثواني عند القراءة، والتوقّف لمدّة أطول عند النّقطة.

أكتب الجملة

كان التّلميذ في أنشطة المحاور الأولى يتعرّف على رسم الكلمات ثم رسم الجملة، لكن في هذا المحور أصبح يطلب منه كتابة الجملة، والمقدّمة له في مرصوفة مخطّطة حتّى يستطيع تتبّع كيفيّة كتابة الحروف بالطّريقة الصّحيحة مع مراعاة علامات الوقف الملوّنة بالأحمر والتّي هي موضوع الدّرس.

والمثال الآتي من الصّفحة 126

صَامَ أَحْمَدُ أَوَّلَ يَوْمٍ مِنْ رَمَضَانَ .

أقرأ الجمل محترما علامات الوقف

يتميّز هذا النّشاط في أنّه قدّم للمتعلّم مجموعة من الجمل والنّصوص القصيرة التي تطبّق موضوع الدّرس وهو علامات الوقف (،) و (.) ، وهذا على عكس ما كان عليه سابقا حيث كانت تعطى له مجموعة من الكلمات وفوق كلّ كلمة صورة تترجم معناها. فهنا يتّضح مدى فهم المتعلّم لعلامات الوقف من خلال قراءته للجمل المقدّمة له.

أقرأ وأثبّت

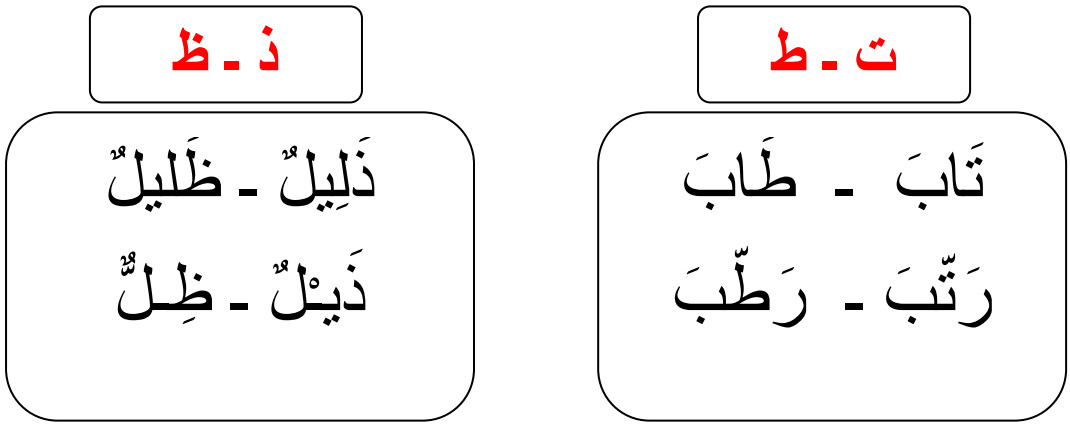
لا يختلف كثيرا هذا النّشاط عن سابقه، حيث تمّ تقديم نص قصير يراعي علامات الوقف المدروسة (،) و (.) حتى تتثبّت عند التّلميذ فيطبّقها عند قراءته لمختلف النّصوص.

وبنفس الأنشطة والخطوات تمّ بناء الحصّة الثانيّة لعلامات الوقف، ودرس علامة التّعجّب ! و الاستفهام ؟.

وختم هذا المحور ونشاط القراءة ككل بمراجعة الحروف" فخصّص الدّرس الأوّل

من المراجعة لتمييز الحروف المتشابهة في النّطق، حتّى يستطيع التّلميذ النّطق بها من مخارجها الصّحيحة.

فوضّحت الحروف المتشابهة في كلمات مختلفة داخل بطاقات، فكانت الحروف المتشابهة بين [ت/ط]، [ت/ث]، [ث/ف]، [ذ/ظ]، [س/ص]. والمثالين التّاليين المأخوذين من الصفحة 134 يوضّحان ذلك.



أمّا الدّرس الثّاني من مراجعة الحروف فكانت لحرف الضاّد (ض) وحرف الهمزة، فمراجعة حرف الضاد تجسّدت من خلال تقديم نصّ بعنوان قصّة حرف الضّاد، فاحتوت معظم كلمات النّص على حرف الضّاد حتى تترسخ في ذهن المتعلّم ويتعلّم نطقها جيّدا باعتبار اللّغة العربيّة لغة الضّاد، في حين مراجعة حرف الهمزة كانت في شكل أنشودة كثر فيها حرف الهمزة بمختلف وضعياته.

فكانت هذه هي مراحل وخطوات بناء نشاط القراءة.

4/ الأهداف الخاصة بنشاط القراءة للسّنة الأولى ابتدائي:

- النّطق الصّحيح للأصوات والحروف.
- تعلّم كتابة الحروف والكلمات والجمل.
- ربط معاني الكلمات بالصوّر التّي تعبّر عنها.
- تعلّم نطق الكلمات وضبطها بالشّكل.
- التّفريق بين الحروف المتشابهة في النّطق أو الكتابة.
- القدرة على القراءة المسترسلة باحترام علامات الوقف.

5/ أهم السلبيات الموجودة في الكتاب من خلال نشاط القراء:

– البدء في تعليم الطفل الجمل ثم تفكيكها إلى كلمات قبل معرفته للحروف، أي الانطلاق من الكل وصولا إلى الجزء وهذا يعيقه في عمليّة القراءة.

– عدم مراعاة واحترام الترتيب الأبجدي للحروف، ممّا يصعّب عليه نوعا ما حفظها.

– استعمال بعض الكلمات الصّعبة مثل سارية في الصّفحة 35، وفسائل في الصّفحة 54، وخُمٌ في الصّفحة 87 وغيرها من الكلمات، وهذا يجعل المتعلّم يجهل معنى الكلمة وهو ما يدفعه إلى التّساؤل والبحث عن دلالتها لإثراء قاموسه اللّغوي.

– استعمال كلمات جديدة لدى المتعلّم رغم وجود مرادفات بسيطة يألفها، مثلا في الصّفحة 87 كلمة فِراخٌ بدلا من كلمة صيصان وهذه الأخيرة هي الأقرب في كلام المتعلّم.

– هناك بعض الصّور لا تعبّر عن المعنى الدّقيق للكلمة مثل الصّفحة 39 كلمة منضدة أمّا الصورة التّي توضّحها طاولة.

– دراسة الحرف بكلّ حركاته الإعرابيّة مع المد وبمختلف وضعياته(في أوّل ووسط وآخر الكلمة) وهذا في حصّة واحدة، ممّا يولّد عند المتعلّم الضّغط ويصعّب عليه فهم الدّرس، فالأصح أن يقدّم له درس مستقلّ في الحركات الإعرابيّة.

– في درس التنوين كان التّركيز الأكبر على الفتحتين والضّمتين دون الكسرتين إذا ما عدنا إلى مقارنة عدد الأمثلة بينهم.

– في المحاور الأولى وجود عدد كبير من الصّور لتقريب المعاني وتوضيحها للمتعلّم، وفجأة في المحور الثّامن والأخير خلو نصوص نشاط القراءة من الصور ممّا يجعل النّص وصفحة الكتاب عموما جافة لا تضفي الحيويّة، خاصة وأنّ المتعلّم في هذه المرحلة يحب الألوان ولم يتعوّد بعد على النصوص الخاليّة من الصّور.

– في درس علامات الوقف عنوان الدّرس الفاصلة والنقطة، حيث كل فاصلة ونقطة تلوّن بالأحمر لكن أحيانا حتى النقطتان (:) عند القول تلوّن، فهنا لم يكن واضحا موضوع الدّرس هل نقطتا القول ضمنه أو لا.

– بعض الدّروس في الحروف هناك أخطاء في تلوين الحرف، فمثلا في درس حرف النّون الصفحة 82 تلوين حرف السّين والنّون معا في كلمة سنجاب، وفي درس الثاء الصّفحة 95 تلوين حرف الميم في كلمة مثقاب.

– بعض الحروف لم تقدّم في كلمات توضح الوضعيات الثلاثة لكتابة الحرف مثل حرف الهاء في الصّفحة 47، وحرف الجيم في الصّفحة 50، وإنّما كان التّركيز على الحرف في أوّل ووسط الكلمة، أمّا في آخرها قدّم كحرف مستقلّ.

6/ إيجابيات الكتاب من خلال نشاط القراءة:

– استعمال الصوّر لتوضيح وتقريب المعاني للمتعلّم.

– تلوين أساسيات عناصر الدّرس.

– توضيح كيفيّة كتابة الحروف والكلمات على مرصوفة مخطّطة ممّا تساعد المتعلّم في الكتابة الصّحيحة.

– مواضيع المحاور تتماشى مع ميولات وعمر المتعلّم في هذه المرحلة.

– التّركيز على الأنشطة المهمّة والمساعدة في عمليّة القراءة.

المبحث الثاني

الدراسة الميدانية

1/ تمهيد للدراسة الميدانية:

تعدّ الدّراسة الميدانيّة أهم خطوة يقوم بها الباحث في كل بحث ميداني فهي مكمّلة للجانب النّظري،لأنّ كل دراسة تبدأ في بدايتها على شكل فرضيّات ومسلّمات ومجموعة من الدّراسات النّظريّة المعتمدة، والملاحظ أنّ الحكم على الجانب النّظري يبقى ناقصا ونسبيّا لأنّ النّظرة فيه تبقى أحاديّة الجانب. ونظرا لما يحمله التّطبيق من أهميّة في ترسيخ المعارف التّي يتلقّاها المتعلّم فلا بدّ أن لا يتغافل عنه وما دام البحث الذّي نجريه متعلّقا بالكشف عن أهمّ أسباب معيقات التّحصيل اللّغوي وعلاقتها بالمتعلّم.

واعتمدنا لإنجاز هذا البحث على المنهج الوصفي التّحليلي نظرا لطبيعة الموضوع المدروس والهدف الذي نريد بلوغه، لذلك حاولنا تحليل وتفسير المعطيات والنّتائج المتوصّل إليها عن طريق الاستبيانات التّي قدّمناها لأساتذة التّعليم الابتدائي (أستاذ السّنة الأولى ابتدائي).

2/ الدراسة الاستطلاعيّة:

الدراسة الاستطلاعيّة أو الكشفيّة خطوة مهمّة في البحث العلمي، فهي الخطوة الأولى التّي تسهّل الطريق للباحث من أجل التّعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة المراد دراستها.

2.1/ الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

- دراسة الأسباب المرتبطة بمشكلة البحث.
- محاولة إحصاء المشاكل المتعلّقة بالتّحصيل اللّغويّ من خلال نشاط القراءة.
- العمل على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة.

2.2/ الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

- **الإطار الزماني:** تمت الدّراسة الاستطلاعيّة من خلال توزيع الاستبيان في شهر أفريل 2021 وجمعها خلال نفس الفترة.
- **الإطار المكاني:** طبّقت الدّراسة الاستطلاعيّة بمجموعة من الابتدائيّات بمختلف مقاطعات ولاية المديّة الحضريّة منها والشبه حضريّة والريفيّة، لنكتشف مدى تأثير البيئة على اكتساب الطّفل للّغة، والجدول التّالي يوضّح ذلك :

الابتدائيّة	المنطقة	نوعيّة المنطقة
طهاري محمّد الشيخ	شلالة العذاورة	شبه حضريّة
مزوزي العابد	شلالة العذاورة	شبه حضريّة
دهيمي محمّد	شلالة العذاورة	شبه حضريّة
شرقي مصطفى	شلالة العذاورة	شبه حضريّة
مخلوفي صدّيق	شلالة العذاورة	شبه حضريّة
بن عراب لخضر	شلالة العذاورة	شبه حضريّة
حجاج فرحات	شلالة العذاورة	شبه حضريّة
محمّد فقراوي	سغوان	شبه حضريّة
بن سعدي أعمر	عين القصير	ريفيّة
بولبداوي المختار	شنيقل	ريفيّة
مخليف أعمر	الكاف الأخضر	ريفيّة
سلماوي طه	تافراوت	ريفيّة
محمّد بلحاج مقاتل	البرواقيّة	حضريّة
عبد القادر بلحاج	البرواقيّة	حضريّة
لشمط بوعلام	البرواقيّة	حضريّة
طوبال عبد القادر	البرواقيّة	حضريّة
شلالي محمّد	البرواقيّة	حضريّة
دحدوح عيسى	البرواقيّة	حضريّة
طيبي محمّد	المديّة	حضريّة

جدول يوضح المدارس التي وزعت فيها الاستبيانات

3/ عيّنه الدراسة:

لقد غطت الدّراسة فئة السّنة الأولى ابتدائي، باعتبار هذه السّنة هي الأساس واللّبنة الأولى لبناء لغة سليمة وصحيحة للطّفل، لهذا ارتأينا أن تكون دراستنا على هذه السّنة دون غيرها. فقمنا بجمع المعلومات المتعلّقة بموضوع دراساتنا وعليها حاولنا بناء استبيان يحتوي على 16 سؤالا، حيث خصّصنا أسئلة للمعلومات الشّخصيّة المتعلّقة بالأستاذ، وأخرى خاصة بإشكاليّة موضوعنا. فكانت هذه الأسئلة متنوّعة بعضها مغلقة وبعضها الآخر مفتوحة كما كانت هناك أسئلة اتّسمت بالطابعين معا.

4/ تحليل الاستبيانات:

المجموع الكلي للاستبيانات : 30 استمارة

طريقة حساب النّسبة المئويّة = (التّكرار × 100) / المجموع الكلّي

1- ما مدى إقبال التّلاميذ على حصّة القراءة:

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
كبير	11	%37
متوسّط	17	%56
ضعيف	2	%7
المجموع	30	%100

الجدول -1-

نلاحظ من خلال الجدول نسبة 56%من الأساتذة الذين أكدّوا بأنّ إقبال التّلاميذ على حصّة القراءة متوسّط، وهذا لأنّ تلميذ السّنة الأولى ابتدائي غالبا ما يجد صعوبة في القراءة ممّا يجعله ينفر منها.

في حين نسبة 37% أجابوا أن التّلميذ إقباله على حصّة القراءة جيّد وهذا يرجع إلى مستواهم الدراسي المتفوّق، ويرى البعض الآخر من الأساتذة أن إقبال التّلاميذ على نشاط القراءة ضعيف وكانت نسبتهم 7% وهذا يعود إلى عدم المراجعة والاجتهاد في البيت، إضافة إلى إهمال وعدم اهتمام الأسرة بابنها.

2- ما هي المشاكل القرائيّة الأكثر شيوعا بين التّلاميذ:

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة	12	%23
قلب الأحرف وتغيير مكانها	7	%13
القراءة المتقطّعة وإعادة ما يقرأ	30	%57
قراءة الجملة بطريقة سريعة و غير واضحة	4	%7
المجموع	53	%100

الجدول -2-

من خلال نتائج الجدول يظهر أنّ أغلب الأساتذة أكدّوا بأنّ القراءة المتقطّعة وإعادة مايقرأ هو المشكل الأكثر شيوعا بين التّلاميذ، وقد قدّرت نسبتهم بـ57 %وذلك يعود إلى عدم انتظام نمو الوظائف والعمليّات العقليّة المسؤولة عن الأداء كاللّغة والانتباه، كذلك قصور في القدرة الأساسيّة على الاستيعاب وفهم معاني المفردات، بينما نجد23% ممّن أجابوا بأنّ حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة هي ظاهرة موجودة فصرّح منهم بأنّ هذه

الظاهرة قد ترجع إلى عدم التّركيز في القراء ة، في حين 17% ممن يروا أنّ المشكل الأكثر شيوعا في القراءة هو السّرعة وعدم الوضوح في القراءة، فقد يعود هذا المشكل إلى تفوق الطّفل في القراءة المسترسلة، أو نجده ممن يحفظ القرآن بشكل دائم مما أكسبه تلك السّرعة، أو يعود ذلك إلى الخجل والارتباك. أمّا البقيّة القليلة صرّحوا بأنّ قلب الأحرف وتغيير مكانها من المشاكل القرائية الأكثر شيوعا ونسبتهم13% .

وقد أضاف بعض الأساتذة مشاكل أخرى يقع فيها التّلميذ أثناء القراءة نذكر أهمها:

- الخلط بين الحروف المتشابهة في الكتابة أثناء القراءة.
- عدم القدرة في التّمكّن الجيّد للحروف.
- قلب الحركات الإعرابيّة والخلط بينها.
- الخلط بين المدود المختلفة (ا ، و ، ي).

3- هل يستجيب التّلاميذ للقراءة الصّامتة:

كانت إجابات الأساتذة حول هذا التّساؤل متباينة ومختلفة، فهناك من أكّد استجابة التّلاميذ للقراءة الصامتة واستيعابهم لما يقرؤون وما يثبت ذلك هو استجوابهم حول ما قرؤوه، في حين البعض الآخر أكّد عكس ذلك أي عدم الاستجابة للقراءة الصّامتة وأوضحوا أنّ القراءة الصامتة غالبا ما تؤدي بالتّلميذ إلى الشرود الذّهني وعدم التّركيز، إضافة إلى عدم حفظ بعض التّلاميذ للحروف خاصة خلال الفصلين الأوّل و الثاني. وأجاب البعض الآخر من الأساتذة على أنّه لا توجد في هذه المرحلة قراءة صامتة.

ومنه نستنتج أنّ استجابة تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي للقراءة الصّامتة ليست استجابة كليّة وإنّما استجابة جزئيّة من بعض التّلاميذ خاصة منهم المتفوّقين الذين يمتلكون الكفاءة القبليّة العاليّة.

4- كيف ترى الرّصيد اللّغوي الحاصل من نشاط القراءة عند المتعلّم:

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
جيّد	5	%17
متوسط	24	%80
دون الوسط	1	%3
المجموع	30	%100

الجدول -3-

نفسر نسبة 80% من الأساتذة الذين يروا أنّ الرّصيد اللّغوي للمتعلم متوسّط، إلى اللغّة والتّراكيب السّهلة الموظّفة في نشاط القراءة والمستمدة من الواقع المعيش، حيث كانت أغلب المصطلحات المستعملة مألوفة وفي متناول المتعلّم ما يسهّل عليه إثراء رصيده اللغوي، بينما كانت نسبة 17% ممن يروا أن الرّصيد اللّغوي للمتعلم جيّد وتعود هذه النسبة للتّلاميذ الذين يمتلكون رصيدا لغويا قبليا قبل الدخول للمدرسة، أمّا الفئة المتبقية أجابوا بضعف الرّصيد اللّغوي للمتعلّم وقدرت نسبتهم بـ3%.

5- هل لديك متعلّمون يعانون من اضطرابات لغويّة:

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	28	%93
لا	2	%7
المجموع	30	%100

الجدول -4-

من خلال الاستبيان نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة الذين لديهم تلاميذ يعانون

من الاضطرابات التّواصليّة قدّرت بـ93% ، في حين7% لا يعانون من الاضطرابات التّواصليّة وهذا يدلّ على أنّ اضطرابات التّواصل تنتشر بنسبة كبيرة في أوساط المتعلّمين خاصة في هذه المرحلة. أمّا النّسبة المنخفضة التي تمثّل عدم وجود اضطرابات لغويّة في بعض أقسام السّنة الأولى ابتدائي فهذا دليل على التّمكن الجيّد للطفل من النّطق السّليم واهتمام الأولياء بالأبناء.

6- ما هو سبب الاضطرابات التّواصليّة حسب رأيك:

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أسباب عضويّة	15	%30
أسباب نفسيّة	15	%30
أسباب اجتماعيّة	20	%40
المجموع	50	%100

الجدول -5-

نستنتج من خلال الجدول أنّ أغلب أسباب اضطرابات التّواصل التّي يعاني منها المتعلّمون تعود إلى أسباب اجتماعية بنسبة 40% وهذا دليل على أنّ للظروف الأسريّة والاجتماعية التّي يعيشها المتعلّم دور كبير وفعّال سواء بالإيجاب كتغيير وضع الطفل غير السّليم إلى وضع سليم،أو بالسّلب كأن ينتج عنه أسباب عضويّة مثل اضطراب في النّطق بسبب التّحسيس الدائم للمتعلّم بالنّقص والضّعف، وأسباب نفسيّة تعود إلى الاختلاف والتنافر بين أفراد الأسرة الواحدة، وهذا ما صّرحته أقوال بعض الأساتذة والتّي قدرت نسبتهم ب30%.

7- هل تواجه صعوبات مع هؤلاء المتعلّمين في:

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
القراءة	20	%44
التّواصل	7	%16
الفهم و الاستيعاب	18	%40
المجموع	45	%100

الجدول -6-

يتّضح من الجدول أنّ معظم الأساتذة يواجهون صعوبات مع التّلاميذ المضطربين لغويّا في القراءة، حيث كانت النّسبة 44% فقد يعود هذا للمشاكل التّي يعانيها التّلميذ في جهاز النطق الذّي يصعّب عليه القراءة المفهومة والمسترسلة.

في حين هناك من الأساتذة من يجد صعوبة في فهم واستيعاب التّلميذ لما يقدّمه له بنسبة 40%، وتجدر الإشارة في هذه النّقطة أنّ عمليّة الفهم والاستيعاب للمادة العلميّة هو مسؤوليّة مشتركة بين أطراف العمليّة التعليميّة (المعلم والمتعلّم)، فالأستاذ عليه الشرح والتبسيط وما على التّلميذ إلّا الانتباه والتّركيز، لهذا لا يمكن الحكم على فهم واستيعاب التّلميذ إلّا إذا كانت طريقة الأستاذ مبسّطة وواضحة، أمّا صعوبة التّواصل بين الأستاذ والتّلميذ قدّرت نسبتها 16% وهي نسبة ضعيفة، ربّما تعود إلى أنّ تّلميذ السّنة الأولى ابتدائي لا يمتلك المخزون المعرفي واللّغوي الكافي لكي يتواصل مع الأستاذ، إضافة إلى أنّه غير ملزم بالتّواصل المستمرّ وإنّما عليه الفهم واستقبال المعلومات.

8- هل هناك فرق بين التلميذ الذي يحفظ القرآن وغيره ممن لا يحفظه:

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
يوجد فرق	30	%30
لا يوجد فرق	0	%0
المجموع	30	%100

الجدول-7-

أجمع كل الأساتذة أنّ هناك فرق بين الحافظ للقرآن الكريم وغير الحافظ وأوضحوا تميّز التّلميذ الحافظ على غيره في ما يلي:

- يمتلك رصيد لغويّ ومعرفي جيّد.
- النّطق الصّحيح لمخارج الحروف.
- الفصاحة وطلاقة اللّسان.
- القدرة العاليّة في الحفظ واسترجاع المعلومات وما يحفظه بسرعة.
- قراءته للنصوص مسترسلة وفصيحة ومسموعة.
- الذّكاء والتّفوق في الدّراسة.
- ثباته وثقته أثناء الإجابة على الأسئلة.
- إتقانه اللّغة العربيّة.
- القدرة الكبيرة في التّواصل مع الآخرين.
- امتلاكه ملكة التّعبير.
- له قابليّة التّمدرس.
- اندماجه مع أقرانه وأساتذته.

9- من هم الأشخاص الذين يمكنهم المساعدة في التغلب على ضعف التحصيل اللغوي:

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الأستاذ	5	%12
الأسرة	6	%15
المستشار النّفسي	2	%5
تضافر جهود الكل	28	%68
المجموع	41	%100

الجدول -8-

صبّت إجابات الأساتذة على أنّ تضافر جهود كل من الأستاذ والأسرة والمستشار النّفسي تساعد التّلميذ في التّغلّب عللا الضعف اللغوي حيث بلغت نسبتهم 68%، في حين تساهم الأسرة في حل هذه المشكلة بنسبة 15% والأستاذ 12% والمستشار النّفسي 5%.

وعليه نستنتج أنّ التّغلّب على ضعف التّحصيل اللّغوي لا يقع على عاتق الأسرة وحدها أو الأستاذ أو الأخصائي النّفساني، وإنّما من خلال تكاتف جهود الكل فالأسرة تساعد المتعلّم في المنزل، والأستاذ يساعده في القسم، أمّا دور المستشار النّفسي لا يظهر كثيرا في التّغلب على المشكل.

10- في رأيك ما هي العوامل والحلول المناسبة التي تساعد في التّغلب على معيقات التحصيل اللغوي:

تتّجه إجابات الأساتذة إلى أنّ العوامل والحلول المناسبة للتّغلب على معيقات التّحصيل اللّغوي هي:

- إعادة صياغة مناهج وبرامج لغويّة تتوافق وسنّ المتّعلم.
- التشجيع المستّمر على المطالعة والقراءة خاصة داخل الأسرة.
- تكثيف حصص المعالجة اللّغوية.

- التّواصل المستّمر بين المعلّم والأولياء.
- التّحفيز داخل القسم مثل التّصفيق.
- استحداث المسرح كمادة داعمة للغة التّلميذ.
- التّركيز على التّعبير الشفوي.
- استخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة التّي تساعد التّلميذ على الفهم.
- الّتقليل من عدد التّلاميذ داخل القسم الواحد.
- غرس روح التّنافس بين التّلاميذ.
- انتهاج مدارس قرآنيّة لتحفيظ القرآن الكريم خاصّة في هذه المرحلة.


خاتمة

خاتمة

ختاما لموضوع دراستنا يمكننا تلخيص نتائج البحث في النقاط الآتية:

1/ نتائج الدّراسة:

– يعدّ نشاط القراءة العامل الأساسي في نجاح التّحصيل اللّغوي إذا تمّ ضمن الشروط والضوابط المناسبة، كما قد يكون عامل الفشل من خلال ضعف أو قصور قدرة التلميذ على التّعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النّصوص.

– لا شك في مساهمة نشاط القراءة في تنميّة الحصيلة اللّغويّة لدى المتعلّم لأنّ النص هو المصدر الأول للغة، ألفاظا وتعابير.

– أغلب المشاكل القرائيّة التّي تعترض المتعلّم هي القراءة المتقطّعة وتكرار مايقرأ.

– للقرآن الكريم دور في النّمو اللّغوي وإكساب المتعلّم مختلف المهارات اللّغويّة.

– يلاحظ الانتشار الكبير لاضطرابات التوّاصل في صفوف تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي.

– اضطرابات التّواصل سبب من أسباب ضعف التّحصيل اللّغوي عند أغلب التّلاميذ.

– ترجع اضطرابات التّواصل إلى عوامل متعدّدة أهمها: اجتماعيّة، نفسيّة، عضويّة.

– للأبوين دور كبير في تغلّب الابن على مختلف اضطرابات التوّاصل التّي قد تصيبه لأنّ الأسرة هي منشأ الطفل الأولى، وفي إطارها يتعرّف على لغته، سمعا أوّلا ثمّ مشاركة بالكلام، إلى أن تتكون لدية الملكة اللغوية .

– للأسرة والمدرسة والمجتمع تأثير في عمليّة التّحصيل اللّغوي عند المتعلّم، ولا يمكن أن نستهين بأيٍّ من هذه الأوساط لأهمّيتها في المسار اللغوي للطفل.

– أهمّ المعيقات التي تحول دون سير التحصيل اللغوي لدى المتعلّم هي :

1– تشكل الحروف المتشابهة صعوبة في النطق توقع التلاميذ في الأخطاء، مما ينجم عنه تجاوز الوقت المحدد لكل حصة وبذل المجهود والطاقة، مثل قراءة كلمة "الشمسية"/"السمشية".

2- كما تعد الظواهر الصرفية من بين أهم المعيقات التي تعترض التلاميذ والتي نذكر منها:

أ-الإبدال: كأن يبدل التلميذ حرف "الشين" بحرف "السين"في كلمة "شجيرة" يقرأها "سجيرة".

ب-القلب: سواء كان قلب الحروف مثال ذلك في قراءة كلمة "مئذنة" يقرأها "مذئنة"، أو قلب الكلمات كأن يقلب التلميذ كلمات الجملة فيقول: "أطالع القصة في المكتب" أطالع في المكتب القصة.

ج-الحذف: لعدم التركيز، أو النسيان، أو ضعف في البصر.

-التهجئة: وهي أن يقرأ التلميذ الكلمات أو الجمل الصعبة في النطق قراءة متقطعة (مقطعية) مثل كلمة زغردن، ز/غ/ر/د/ن.

- التزام الأستاذ بإنهاء البرنامج المقرر دون مراعاة نقاط الضعف التي يقع فيها التلميذ وعلاجها، إضافة إلى استخدام بعض الأساتذة اللغة العاميّة في الشرح.

2/ توصيات:

- بناء مناهج مبسّطة تتماشى مع متطلبات وميولات المتعلّم خاصة في هذه المرحلة التّي تعتبر مرحلة حسّاسة.
- إدراج رصيد لغوي سهل حتى يتمكّن المتعلّم من التّحصيل الجيّد.
- التّعامل الحسن من قبل المعلّم للطفل الذي يعاني من اضطرابات التوّاصل.
- التّشجيع والتّحفيز من طرف الأولياء في المنزل، والأساتذة في القسم.
- التّواصل المستمّر بين الأستاذ والأولياء لمعالجة المشاكل الدّراسيّة التّي يقع فيها التّلميذ.
- تشجيع المتعلّم على القراءة والمطالعة لتنميّة رصيده اللّغوي.
- علاج الطفل المضطرب تواصليّا في سن مبكّرة حتّى تسهل عمليّة علاجه.

ختاما نستطيع القول أنّ هذا أهم ما توصّلنا إليه في بحثنا حول معيقات التّحصيل اللّغوي من خلال نشاط القراءة لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي. فلا ندّعي أنّنا استوفينا حقّ هذا

البحث وألممنا بكلّ جوانبه، لكنّنا حاولنا وسعينا ولم نبخل بجهدنا في إنجازه. في الأخير نتمنى أن يكون هذا البحث وصل إلى الهدف المنشود.

الملاحق

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المديّة

كليّة الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

تخصص تعليميّة اللغات ماستر 2

موضوع الدّراسة :

معيقات التّحصيل اللّغوي من خلال نشاط القراءة لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي

يندرج هذا الموضوع ضمن التّحضير لشهادة الماستر في تعليميّة اللّغات، والهدف من هذه الدّراسة معرفة معيقات التّحصيل اللّغوي من خلال نشاط القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

وتحقيقا للهدف ندعوكم لقبول ملء هذه الاستمارة، علما أنّ جميع المعلومات لن تستخدم إلاّ في إطار البحث العلمي.

تقبّلوا منّا خالص الاحترام والتّقدير

إعداد الطّالبتين:

آسيـة مزوزي

تحت إشراف الأستاذة :

الدّكتورة: مدّان حورية

إيمان بن صافي

السّنة الجامعيّة 2021/2020

استبانة خاصة بالأساتذة

سيدي الأستاذ(ة):

نقدم إليكم مجموعة من الأسئلة نرجو منكم الإجابة عنها بصدق و موضوعية

اسم الابتدائية و المنطقة :

.....

1. الجنس:

ذكر ☐

أنثى ☐

2- المؤهل العلمي

بكالوريا ☐

ليسانس ☐

ماستر ☐

3- التّخصص المدروس:

.....

4. الخبرة المهنية:

من 1 سنة إلى 3 سنوات ☐

من 3 سنوات إلى 6 سنوات ☐

أكثر من 6 سنوات ☐

5- ما مدى إقبال التّلاميذ على حصّة نشاط القراءة:

كبير ☐

متوسّط ☐

ضعيف ☐

6- ما هي المشاكل القرائية التّي تعترض أغلب التّلاميذ:

حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة ☐

قلب الأحرف و تغيير مكانها ☐

بطء شديد في القراءة أو إعادة مايقرأ ☐

قراءة الجملة بطريقة سريعة و غير واضحة ☐

7- هل يستجيب التّلاميذ للقراءة الصّامتة :

.....

.....

.....

.....

.....

8. ما تقييمك للرّصيد اللّغوي الحاصل من نشاط القراءة :

جيّد ☐

متوسّط ☐

دون المتوسّط ☐

9. هل لديك متعلّمون يعانون من اضطرابات تواصليّة:

نعم ☐

لا ☐

10. ما هو سبب الاضطرابات التّواصلية حسب رأيك:

أسباب عضويّة ☐

أسباب نفسيّة ☐

أسباب اجتماعيّة ☐

11-هل تواجه صعوبات مع المتعلّمين في :

القراءة ☐

التّواصل ☐

الفهم و الاستيعاب ☐

11-هل هناك فرق بين التّلميذ الذي يحفظ القرآن وغيره ممّن لا يحفظه :

يوجد فرق ☐

لا يوجد فرق ☐

12. إذا كان يوجد فرق وضّحه :

.....

.....

.....

.....

13-كيف ترى الرّصيد اللّغوي عند المتعلّم عموما:

جيّد ☐

مقبول ☐

ضعيف ☐

14- في رأيك من هم الأشخاص الذين يمكنهم المساعدة في التّغلب على ضعف التّحصيل اللّغوي عند المتعلّم :

الأستاذ ☐

الأسرة ☐

المستشار النفسي ☐

تضافر جهود الكل ☐

15- ما هي العوامل و الحلول المناسبة التّي تساعد المتعلّم في التّغلب على معيقات التحصيل اللغوي:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

قِـرَاءَة

أَكْتَشِفُ الْـجُمْلَة



أَنَا	اسْمِي	أَحْمَدُ
أَنَا	اسْمِي	أَحْمَدُ

أَكْتَشِفُ الْكَلِمَاتِ






أُمِّي | أَبِي | خَدِيجَةُ | أَحْمَدُ

أُثَبِّتُ

أَبِـي ـ خَدِيجَةُ ـ أُمِّـي ـ أَحْمَدُ



قراءة

أَكْتَشِفُ

م . مـ . ـمـ . ـم

مَرْحَبًا بِكُمْ أَنَا مُعَلِّمَتُكُم

مُعَلِّمَتُكُم

مُ مـَ

أَتَعَرَّفُ عَلَى رَسْمِ الْحَرْفِ

مـ مـ ـم

أَقْرَأُ الْكَلِمَاتِ الَّتِي فِيهَا حَرْفُ الْمِيمِ

مَكْتَبٌ مُعَلِّمَةٌ عَلَمٌ مِحْفَظَةٌ

أَقْرَأُ وَأُثَبِّتُ

م	مـ	ـمـ	ـم	م	مـ	ـمـ	م
ـَ	مَـ	ـمَـ	مَ	ا	مَا	ـمَا	مًا
ـُ	مُـ	ـمُـ	مُ	و	مُو	ـمُو	مٌ
ـِ	مِـ	ـمِـ	مِ	ي	مِي	ـمِي	مٍ

قراءة

" س "

أَكْتَشِفُ

دَخَلَتْ أُمُّ أَحْمَدَ وَهِيَ تَحْمِلُ كُوبَيْنِ مِنَ الْحَلِيبِ.

قَالَتْ : تَفَضَّلَا، الْحَلِيبُ مُفِيدٌ لِلصِّحَّةِ.

أَتَعَرَّفُ عَلَى رَسْمِ الْكَلِمَاتِ

الأُمُّ الْحَلَوِيَّاتُ الصِّحَّةُ

أَقْرَأُ الْكَلِمَاتِ الَّتِي فِيهَا الشَّدَّةُ



حَلَوِيَّاتٌ



مُمَرِّضَةٌ



سَمَّاعَةٌ



حَنَفِيَّةٌ

أَقْرَأُ وَأُثَبِّتُ

لَوْحَةٌ رَقْمِيَّةٌ - تَحْتَ السَّرِيرِ

الْحَلَوِيَّاتُ تُسَبِّبُ تَسَوُّسَ الْأَسْنَانِ



قراءة

(٥) (٦)

أَكْتَشِفُ عَلَامَاتِ الْوَقْفِ

حَضَّرَتْ جَدَّتِي كَأْسَ «الشَّرْبَات» مِنَ الْمَاءِ وَمَاءِ الزَّهْرِ، وَقَلِيلٍ مِنَ الْقُرْفَةِ، وَشَرَائِحَ مِنَ اللَّيْمُونِ، وَالسُّكَّرِ.

أَكْتُبُ الْجُمْلَةَ

صَامَ أَحْمَدُ أَوَّلَ يَوْمٍ مِنْ رَمَضَانَ.

أَقْرَأُ الْجُمَلَ مُحْتَرِمًا عَلَامَاتِ الْوَقْفِ

صَامَ أَحْمَدُ أَوَّلَ يَوْمٍ مِنْ رَمَضَانَ.

قَالَ أَحْمَدُ : كُنْتُ أَشْعُرُ بِارْتِخَاءٍ فِي أَطْرَافِي، وَجَفَافٍ فِي فَمِي، وَبَدَا لِيَ الْيَوْمُ طَوِيلًا جِدًّا.

أَقْرَأُ وَأُثَبِّتُ

فِي الصَّبَاحِ تَوَجَّهَ أَحْمَدُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ، وَبَعْدَ رَفْعِ الْعَلَمِ، وَالاِسْتِمَاعِ لِلنَّشِيدِ الْوَطَنِيِّ، أَخْبَرَ صَدِيقَهُ بِلَالًا بِأَنَّهُ صَائِمٌ.



قـراءة

مُرَاجَعَةُ الْحُرُوفِ

أُمَيِّزُ بَيْنَ الْحُرُوفِ الْمُتَشَابِهَةِ فِي النُّطْقِ

ت . ط

تَـابَ ـ طَـابَ
رَتَّـبَ ـ رَطَّـبَ

ت . ث

تَـابَ ـ ثَـابَ
تَـمْـرَةٌ ـ ثَـمْـرَةٌ
تَـمَّ ـ ثَـمَّ

ث . ف

ثَـارَ ـ فَـارَ
رَثٌّ ـ رَفٌّ
ثُـلَّـةٌ ـ فُـلَّـةٌ

ذ . ظ

ذَلِيلٌ ـ ظَلِيلٌ
ذَيْـلٌ ـ ظِـلٌّ

س . ص

سَـارَ ـ صَـارَ
سَبَّـحَ ـ صَبَّـحَ
سُـورَةٌ ـ صُـورَةٌ
فَسِيلَةٌ ـ فَصِيلَةٌ


قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر :

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع

قائمة المراجع :

1. إبراهيم فرج الرزيقات ، اضطرابات الكلام و اللغة ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2005.
2. ابن جني ، الخصائص، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 2، ج 3.
3. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، المجلد 14، ط 1، 2000 .
4. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 13، ط4، 2005 .
5. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، سلسلة كتب ثقافية شهرية، الكويت، العدد 212.
6. أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية، أفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
7. أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2014.
8. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، ط 1، 2008.
9. آني ديمون، اليسليكسيا (اضطرابات اللغة في الأطفال)، ترجمة إيناس صادق لميس الراعي، إعداد الهيئة المصريّة العامة لدار الكتب والوثائق القوميّة، المجلس الأعلى للثقافة، د ط، 2006.
10. إيمان عباس علي، هناء رجب حسن، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2009.
11. إيهاب الببلاوي، اضطرابات النطق، دار الزهراء، الرياض، ط 2، 2012.
12. البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، ط 2.
13. حاتم حسين بصيص ، تنمية مهارات القراءة و الكتابة . استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم

، الهيئة العامة السورية للكتاب ، 2011.

14. حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية – قضايا و أبحاث – مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط 1، 2020.
15. حسن شحاتة، اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، ط 6 ، 2004.
16. حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، دط ، 2013.
17. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، ط2، 1980.
18. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن.
19. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، د ط، 2005.
20. سالم بن ناصر الكحالي، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط 1، 2011.
21. سرجيوسبيني، التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، د ط، د ت.
22. سعد علوان حسن، القراءة وأثرها في التحصيل والتذوق الأدبي، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.
23. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، عمان، د ت.
24. سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2013.
25. شهين محمود أمين ، اضطرابات النطق و الكلام ، عالم الكتب ، مصر ، ط 1 ، 2005.
26. صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللغوية وعلاجها، ط 1 .
27. طه حسين الديلمي وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005.
28. عبد السلام المسدي ، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار التونسية للنشر، ط 2،

.1986

29. عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د ط، 2008.
30. العربي محمد علي زيد، اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، دار الكتاب الحديث، د ط، 2010.
31. عصام نمر، اضطرابات التواصل، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2.
32. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1997 .
33. فارس موسى، في اضطرابات النطق عند الأطفال العرب، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، د ط، أبريل 1987.
34. فتحي الزيات، صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2008.
35. الفراهيدي الخليل بن أحمد، كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2003، مج 1.
36. فكري لطيف متولي، مشكلات التعلم النمائية، مكتبة الرشد ناشرون، ط 1، 2015.
37. فيصل عفيف، اضطرابات النطق واللغة، مركز دراسات وبحوث المعوقين، تصميم وتنفيذ مكتبة الكتاب العربي.
38. قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2010.
39. لويس معلوف ، المنجد في اللغة، بيروت، لبنان، ط 1، 1960.
40. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2005 .
41. محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 1، 2001، عمان، الأردن.
42. محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 1999.

43. محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، الأردن ط، 1999.
44. منى إبراهيم اللبودي، تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها.
45. موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد الناطور، مقدمة في اضطرابات التواصل، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط 2، 2014.
46. نائل محمود عبد الرحمان أخرس، عبد الرحمان سيد سليمان، أحمد محمد جاد المولى، اضطرابات التواصل، مكتبة المتنبي، د ط، د ت.
47. نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 9، 2012.
48. وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع،2007.

ثالثا : المجلات والمواقع

1. عماد بن فاروق محمد العمارنة، عادل بن عبد الله القحطاني، تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأوليّة في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، العدد، 53، يوليو 2018، جامعة جدة .
2. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، منتدى سور الأزبكية ط 2 www.books4all.net

رابعا : المذكرات

1. ربيعة بابلحاج، ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون – من خلال مقدمته – مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم اللسان العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2008/ 2009 .


الفهرس

الفهرس :

الشكر و الإهداء

مقدمة .....أ

الفصل الأول : واقع التحصيل اللغوي

المبحث الأول : تحديد المفاهيم و المصطلحات

أوّلا: تعريف اللّغة 7

ثانيا: تعريف الملكة اللّغويّة 8

ثالثا: تعريف التّحصيل اللّغوي 9

رابعا : تعليميّة اللّغات 9

خامسا: العمليّة التعليميّة و عناصرها.....10

المبحث الثاني : نشاط القراءة و دوره في عمليّة التحصيل اللغوي

ثانيا: القراءة.....13

1 / تعريف القراءة.....13

2 / أنواع القراءة 14

3 / مميّزات القراءة الصّامتة 15

4 / مميّزات القراءة الجهريّة.....16

5 / مهارات القراءة 17

6/ اللّغة ومهارات القراءة.....18

7/ القراءة وأهميتها في المرحلة الابتدائية 19

8/ أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية 20
9/ مراحل تعلّم القراءة..... 20
10/ طرائق تدريس القراءة ومعيقاتها..... 22
11/ مشكلات وصعوبات القراءة..... 24
12/أسباب الضعف القرائي عند التلاميذ..... 25
13/ كيفية علاج الضعف القرائي عند التلاميذ..... 27

المبحث الثالث : التّحصيل اللّغوي و طرائق تنميته

1/ مصادر وموارد التحصيل اللغوي 30
أولا : اضطرابات النطق..... 32
1/مفهوم اضطرابات النطق..... 32
2 / أنواع اضطرابات النطق 33
ثانيا/ إضطرابات الكلام 36
1/مفهوم اضطرابات الكلام 36
2/ أنواع اضطرابات الكلام..... 37
ثالثا/ أسباب اضطرابات النطق والكلام 39
رابعا/علاج إضطرابات النطق والكلام 45

الفصل الثاني : الجانب التطبيقي

المبحث الأول : الدراسة التطبيقية

1/ تحليل محتوى الكتاب 49
2/ هيكلة بناء أنشطة اللّغة العربيّة 51

3/ دراسة محتوى نشاط القراءة..... 52

4/ الأهداف الخاصة بنشاط القراءة للسّنة الأولى ابتدائي 59

5/ أهم السلبيات الموجودة في الكتاب من خلال نشاط القراء 60

6/ إيجابيات الكتاب من خلال نشاط القراءة 61

المبحث الثاني : الدراسة الميدانية

1/ تمهيد للدراسة الميدانية..... 63

2/ الدراسة الاستطلاعيّة 63

3/ عيّنه الدراسة..... 65

4/ تحليل الاستبيانات 65

خاتمة..... 75

الملاحق 79

قائمة المصادر و المراجع 91

الفهرس 96