وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

النص الحكائي ودوره في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الِابتدائية

- السنة الرابعة أنموذجًا -

مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة

إعداد الطالبين:

* يوسفي فتحي

* إخطار بومدين

إشراف الأستاذ:

بن مرزوق عبد الوهاب

السنة الدراسية: 2020/2019



الإهـــداء

إلـــى:

أصـل الـحـــب ومنبع الحنـــان

أمـــــي الحبيبة

إلـــــى:

من زاد إشعال اللهيب بعطفه الرهيب

والدي العزيز

إلـــــى:

أجمل كواكب الأرض

رمز الألـفـة والمحبـــة

سنـدي في الحياة

إخـــوتـــي الأعـــزاء

إلـــــي:

كل **المشايخ والأساتذة** الكرام

إلـــــى:

أخي وحبيبي في الله

طـــارق

وإلـــــى كل **من ساعدنا وأعاننا**

في هذا العمل

فـــتـــحـــي

الإهـــــداء

إلـــــى:
من أفضلها على نفسي
ولما لا: فقد ضحت
من أجلي ولم تدخر
جهدا في سبيل إسعادي على الدوام
أمـــي الحبيبة
نسير في دروب الحياة
ويبقى من يُسيطر على أذهاننا في
كل مسلك نسلكه
صاحب الوجه الطيب والأفعال الحسنة
أبـــي العزيز
إلـــــى:
رمـز الألفة والمحبة
وحبهم يجري في عروقي
إخوتي الأعزاء
إلـــــى:
كل الأصدقاء والزملاء
إلـــى: **كل من مدَّ لنا يد العون**
من قريب أو بعيـد
بومدين

شكـــر وعرفـــان

بعد حمد الله تعالى وشكـره
والصلاة والسلام على نبيـه محمد صلى الله عليه وسلم
نتقدَّم بخالص شكرنا إلى الأستاذ الفاضل
الدكتور بالمرزوق عبد الوهاب
الذي تعهدنا بنصائِحه الثمينة ومعارفِه القيمة

كما لا ننسى شكر كلَّ
من ساعدنا وأعاننا
على إنجاز هذا البحث
ولو بكلمة طيبة

3DLAT.COM
pff.me

المـقـدّمـة

المقدمة

يُعدُّ النص الرَّكيزة أو القاعدة الأساسية التي تُبنى عليها العَملية التَّعليميَة، كما تقوم عليه كلُّ الدِّراسات والنَّظريات اللغوية الحديثة، لأنه أرضيَة خِصبَة لكلِّ ذلك بحيثُ يَعكس الوظيفة الجمالية للُّغة، ولأن الكتاب المَدرسي أساسي في عملية التعليم فهو ي ؤدي دورًا هامًّا بِاعتباره المُرتكز الرئيسي ووسيلة تعليمية مُنظمة، كما يُعدُّ المَرجع الوحيد في أغلب الأحيان للتلميذ من أجلِ المُذاكرة والأستاذ من أجل تحضيرِ الدُّروسِ، فتنوعت مادَّتُه واِختلفتْ نُصوصُهُ، ومنها النَّص الحِكائِي والذِي آثرنا دراستَه تلبية لحاجيات تلاميذ الطَّورِ الِابتدائي وخاصة السنة الرابعَة ومَدى تأثيرَهُ على المَهارات اللغوية وعلاقَتِهِ بها وتطويرُه لها، فقد أضحت المهارات اللغوية اليوم تحتلُّ هرمَ تعلُّم اللغة العربية كما تُعُدُّ غاية من الغايات ووسيلة من وسائل التواصل الإنساني التِي يتمُّ بِها إنتاج الأفكار، وعليه صار للمهارات اللغوية مكانة هامة في تَعلُّم وتَعليمِ اللغات على اِعتبار أنَّها الحاملة للغة بجميع مهاراتها وأهدافِها وغاياتها التربوية، ومن بينها القِراءة والكتابَة كَونهما رَئيسيانِ في تَعلِيم وتَعلُّم العُلوم والمَعارِفِ الأخرى خِلال المراحلِ الدِّراسية اللاحِقة.

ومن هنا ارتأينا أن يكون موضوع دراستِنا موسومًا بـ: "**النَّص الحِكائي ودورُه في تنمية مَهارتي القراءة والكِتابَة لدَى تلاميذ المَرحلة الِابتدائية– السنة الرابعة أنموذَجًا**".

وقد **دَفعنا** إلى اِختيار موضوعِ وعنوان البحث جملَةً من الأسباب والدوافع وهي كالتالي:

– أوَّلها **ذاتِي:** وذلك لِحبِّنا الشَّديد لمثلِ هذه المواضيع الأدبية، ورغبتنا الشديدة في الِاطلاعِ على خَبايا العَملية التَّعليمية كوننا سنُقبلُ عليها في حياتنا المهنية مستقبلاً.

– ثانيه ا: **مَوضوعي:** ملاحظتنا للنقص الذي يُعاني منه بعض التلاميذ في فَهم النصوص الحكائية، والرغبة في خوض هذا النوع من الدِّراسة للتمكن والإحاطة ببعض الملاحظات حَول واقِع تعليم النصوص الحكائية، مع الوقوف على النقائص والإخفاقات

في هذا المجال لأن مُعظم هذه النصوص إن لم نقُل كلها من واقِع التلميذ الِاجتماعي والمَعيشِي.

ونستهدِف من خلال هذا البحث الوصول إلى مجموعة من الأهداف وتتمثَّل في:

- معاينة واقع تدريس النصوص الأدبية بمختلف أنواعها.
- الوقوف على المعايير التي تُنتقَى وفقَها هذه النُّصوص.
- إثراء البحث اللغوي، بالإضافة إلى رَصدِ مُختلفِ النشاطات التعليمية في مادة اللغة العربية التي تعتمد على النصوص الحكائية مادَّة لها، ومَدى تفاعل التلاميذ معها واِستيعابها وفهمها، وأثرها على المَهاراتِ اللُّغويَة بمختلفِ أنواعِها ومدَى تحقيقهِ لها وعلى رأسِها القراءة والكتابَة.

وبناءً على هذا طرحنا **الإشكالية الرئيسية:**

- ما مدَى فعالية النص الحكائي في تنمية مَهارتي القراءة والكتابة لدَى تلاميذ السنة الرابعة من الطور الِابتدائي؟

وتندرج تحت هذه الإشكالية التساؤلات الجزئية:

- ما المقصود بالنص الحكائي؟
- ما مدى ميول التلاميذ إلى قراءة مثل هذه النصوص؟ وهل يتفاعل التلاميذ معه؟
- هل بإمكانه تنمية المهارات اللغوية بكل أنواعها، وخاصة القراءة والكتابة تلبية جميع حاجياته المعرفية؟

وقد اِعتمدنا في هذه الدراسَة على المنهج الوصفي التحليلي، أو بالأحرى المنهج الوصفي بِدراسَةٍ تحليلية ، لأنه الملائم لطبيعة الموضوع، كما يتناسَب مع صبغة الدِّراسة اللغوية.

وأثناءَ إنجازنا للبحث واجهتنا بعض الصعوبات والعراقيل منها: صعوبات اِرتبطت بقِلة المصادِر والمَراجع، حيث لم تتوفر لنا مكتباتٌ كثيرة لجمع المصادر

والمراجع على اِختلافِها ، وصُعوبات أخرى اِرتبطت بالدراسَة الميدانية، حيثُ صَعُب علينا توزيع الاِستبيانات على مختلف المَدارس الاِبتدائية وذلك بسبب غلقها تارةً، واِمتناع بعض المدراء عن اِستلام الاِستبيانات وطردنا بحجة أن الأساتذة رفضوا ملأهم أو عدم وجودهم داخل المؤسسة التربوية، وصُعوبات أخرى تمثَّلتْ في عدم اِلتقائنا مع بعضنا البعض وذلك لبعد المسافة بيننا أحيانًا، وغلق أبواب الجامعة واِنعدام وسائل النقل بِمختلفِ أنواعِها أحيانًا أخرى. وأخيرًا وهو أهم هذه الصعوبات ألا وهو **اِنتشار جائحة كورونا** والتي ألمَّت بالعالم عمومًا وبلدنا العزيز خصوصًا، والتي أشلَّت كُل الميادين على اِختلافِها ومنها ميدان التربية والتعليم، و ميدان التعليم العالي والبحث العلمي.

وقد تم تقسيم هذا البحث إلى مقدِّمة وجانبين: جانب نظري وجانب ميداني، وينقسم الجانب النظري إلى فصلين الأول يتضمن: ضبط المصطلح وتحديد المفاهيم: اِحتوى على مفاهيم عامّة كمفهوم النص، ومفهوم الكفاية ومفاهيم المهارات اللغوية. في حين يُركز الفصل الثاني: على القراءة والكتابَة: مفهومهما وأنواعهما إضافة إلى الأهمية التي يَكتَسيهَا كل واحِدٍ منهُما.

أما الجانب الميداني فيحتوي على فصل واحد يتناول دراسَة ميدانية لموضوع بحثنا اِخترنا فيها عيِّنة من المعلمين درسوا السنة الرابعة من الطور الاِبتدائي ، وقد قُمنا بتوزيعِ استمارات بيانية عليهم واِستخلاص النتائج في الأخير. ثم ختمنا بحثنا بخاتمَةٍ ضَمنَّاها أهم النتائِج التي توصل إليها البحث.

اِعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعةٍ من المصادر والمَراجع أهمها:

– معجم لسان العرب لِابن منظور– القاموس المحيط للفيروزبادي.

– تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية والكافي أساليب تدريس اللغة لمحسن علي عطية– كتاب تنمية مهارات القراءة والكتابة(اِستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم) لحاتم البصيص– الضعف في القراءة وأساليب التعلم لمراد علي عيسى.

الجانب النظري

الـفـصـل الأوّل

ضبط المصطلح وتحديد المفاهيم

المبحث الأول: مفهوم النص

المبحث الثاني: مفهوم الكفاية اللغوية

المبحث الثالث: مفاهيم المهارات اللغوية

الـفـصـل الأول: ضبط المصطلح وتحديد المفاهيم

تـــمـــهـــيـــد:

تَهتَمُّ البُحوثُ بالنَّصِّ كأكبَرِ وحدة في الدِّراسَة وعَليهِ اِنكَبَّ البَاحِثونَ والمُختَصونَ على الإنتَاجِ في هَذا الجَانِبِ ورَصدِ كُلِّ الظَّواهِرِ المُتعلِّق بهِ.

ولَمَّا كانَ النَّصُّ حَدَثًا تَواصُلِيًا وبِناءً مُتكامِلَ الأجزَاءِ، فَحَلَّ أَوَّلُهُ على آخِرِهِ، أي وِحدَةٌ لُغويَة ترص عناصِرُها علاقَاتٍ ورَوابِطَ مُحدَّدَةٍ. فقَدِ اِختَارَ واضِعُو ا المَناهِج فَنًّا أَدبِيًا هو الحكاية، وَوظَّفوهَا في الكُتُبِ على شَكلِ نُصوصٍ، وسُمِّيَت بالنَّصِّ الحِكائِي، لأَنَّهُ يُعَدُّ اِنعِكاسًا لبيئَةِ ومُجتَمَعِ المُحِيطِينَ بالكَاتِبِ، ويَرجُوا من خِلالِه إِصلاحَ أو تَغييرَ شَيءٍ مَا. وهَذهِ النُّصوصُ تَتطلَّبُ مَجمُوعَةً مِنَ الخَصائِص والشُّروطِ الضَّروريَة ليَستَحِقَّ اِسمَ نَصٍ.

المبحث الأول: مفـهـوم الـنـص

لقد تشبَّعت المنابِع التي استَسقَى مِنها النص مفاهيمه وتصوُّراتِهِ ومناهِجَهُ، ولا نَستَطيعُ فَهمَ طبِيعة الرِّسالة التِي يَتضمَّنُها النَّص إلاَّ بَعدَ تحليلِ مُعطَياتِهِ، وذلك من خِلا لِ الواقِع الذِي تَشَكَّل فيه.

المطلب الأوَّل: تـــعـــريـــف الـــنـــص لـــغـــة واصـــطـــلاحًـــا.

سنتطرق إلى تعريفه لغة و اصطلاحا

أولاً: لغـــةً

النَّص عند الخليل بن أحمد الفراهيدي أخذَ مَعانِي كثيرة وهي: نصَصَ:

نَصَصْتُ الحديثَ إلَى فُلانٍ نَصًّا أي: رَفَعتُهُ، والمِنَصَّةُ: التي تقعُدُ عليها العَروسُ، ونَصَصْتُ نَاقَتِي: رَفَعتُها في السَّيْرِ، والنَّصْنَصَةُ: إثْبَاتُ البَعيرِ رُكْبَتَيْهِ في الأرضِ وتَحَرُّكُهُ: إذَا هَمَّ بالنُّهُوضِ.

ونَصَصْتُ الشَّيْءَ: حَرَّكْتُهُ، ونَصَصْتُ الرَّجُلَ: استَقصَيْتُ مَسأَلَتَهُ، ونَصُّ كَلِّ شَيءٍ: مُنتَهاهُ، وأُنْصِتُهُ: اِستَمعتُ إليهِ.[1]

أمَّا في القاموس المُحيط فقد جَاءَت كلمة نَصَّ على النَّحوِ التالي:

نَصَّ الحديث إليهِ: رَفَعَهُ، ونَاقَتهُ: اِستخرجَ أقصَى ما عِندها من السَّيرِ، ونَصَّ الشَّيءَ: إذا حرَّكَه؛ ومنه فُلان يَنُصُّ أنفه غَضَبًا، ونَصَّ المَتاعَ: جعلَ بَعضَهُ فوق بَعضٍ، ونَصَّ فُلانًا أي: اِستَقصَى مَسألَتَهُ عن الشَّيءِ، ونَصَّ العروسَ أي: أقعدها على المِنَصَّة، ونَصَّ القِدرَ: إذا غَلَتْ، ونَصِيصٌ: جِدٌّ رَفيعٍ، والنَّصُّ الإسنادُ إلى الرَّئيسِ الأَكبَر، وَنَصِيصُ القَومِ أي: عَددُهم، والنَّصَّة: العُصفُورَةُ، وبِالضَّمِّ: الخُصلَةُ من الشَّعرِ، وحَيَّةٌ نَصْناصٌ: كثيرةُ الحرَكة، وِانتَصَّ: اِنقَبَضَ، وِانتَصَبَ وِارتَفَعَ.[2]

ونَصَّ الشَّيءَ نصًّا: صَوَّتَ على النَّارِ، نصًا: عَيَّنهُ وجدَّدَهُ، ويُقالُ: نَصُّوا فُلانًا سَيِّدًا: أي نصَّبوهُ، ونَصَّ الشَّيءَ: رَفَعَهُ وأظهَرَهُ، ويُقالُ نَصَّ الحديثَ: أي رَفَعَهُ وأسْنَدَهُ إلى المُحدِّثِ عنهُ. ويُقالُ: نَصَّ الشَّيءَ: أي حَرَّكهُ، ويُقالُ: هو يَنُصُّ أنفَهُ غَضَبًا. ونصَّ المَتاعَ أي: جَعَلَ بَعْضَهُ فوقَ بَعضٍ، وهو **ج:** نصوص، ومن الشَّيءِ: مُنتَهَاهُ، ومَبلَغُ أقصاهُ، يُقالُ: بَلَغَ الشَّيءَ نَصَّهُ، وبَلَغْنَا من الأمْرِ نَصَّهُ: أيْ شِدَّتَهُ.[3]

من خلالِ ملاحظتِنا للتعريفات اللُّغويَّة المَذكورَة أعلاه وذلك بَعدَ اِستقرائِها تَبيَّنَ لنا أنّها تَصبُّ جَميعًا في حقلٍ واحِدٍ ومعنًى واحدٍ والذي يَدُلُّ في مُجملِهِ على: الرَّفعِ، والتَّحرِيكِ، والإظهارِ، والثَّباتِ، بالإضافة إلى الِانتهاءِ والتَّكديسِ، كما يَدلُّ أيضًا على:

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، ت: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، سنة 2003م، مادَّة (نَصَّ)، فصل النون، ص 228.

[2] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المُحيط، دار الحديث، د.ط، القاهِرة، مصر، سنة 2008م، مادَّة (نَصَّ)، فصل النون، ص 1615-1616.

[3] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، جمهورية مصر العربية، سنة 2004م، مادَّة نَصَّ، فصل النون، ص 926.

أقصَى الشَّيءِ وغايَتُهُ، والإنصاتُ والاِستِقصاءُ والاِستِماعُ، و الشَّيءَ الغَالي والثَّمينِ ويَشمَلُ التعريفُ أيْضًا ضَمَّ الشَّيءِ إلى الشَّيءِ الآخر.

ثانـيًا: تعريفــه اِصطلاحًـا

لقد وردت عدَّة تعريفات للنَّصِ ويُعتَبَرُ أوَّل من وضَعهُ هُم عُلماءُ الأصُولِ وعلى رأسِهِم الشافِعي الذي يُعرِّف النَّص بأنَّهُ:" المُسْتَغْنىَ فِيهِ بالتَّنزيلِ عَنِ التَّأويلِ". (1)

بمعنى أن النَّص هو الذي يُفهَمُ مِنهُ المَعنَى المُحدَّد الذِي أُنزِلَ بهِ ولا يَتَعَدَّاهُ إلى مَعانٍ أُخرَى.

ومن بَينِ التعريفاتِ التي جاءت نَجِد الشريف الجرجاني الذي يُعرِّف النَّص فيقول: " النَّصُّ ما اِزدادَ وُضوحًا على الظَّاهر لِمعنَى من المُتكلِّم، وهو سوقُ الكلامِ لأجلِ ذلك المعنى. فإذا قيلَ: أحسِنوا إلى فُلان الذي يفرَحُ بِفرحِي و يَغتمُّ بِغَمِّي، كان نَصًّا في بيانِ مَحبَّتِهِ، ما لا يَحتَمِلُ إلاَّ معنًى واحِدًا، وقيلَ ما لا يَحتَمَلُ التَّأويلَ." (2)

من خلال هذا التعريف نُلاحِظُ مستويينِ؛ الأول: هو المعنى الظاهِر(البَيِّن)، وأمَّا المُستوى الثَّاني: فهو الزِّيادَة في الوُضوحِ على المَعنى الأوَّل، كأن الأول ضِمنِي والثَّاني ظاهِر ويبدُوا واضِحًا وجَليًّا.

ويُعرِّفُهُ بشير إبرير بِقولِهِ: "مفهوم النَّصِّ من الوِجهَة البِيدَاغُوجِيَةِ هو وِحدَةٌ تعليمية، تُمثِّلُ مِحورًا تلتقي فيه المعارِفُ اللُّغوية المُتعلِّقةُ بالنَّحوِ والصَّرفِ والعَروضِ والبلاغة، وعلومٍ أخرى كَعِلمِ النَّفسِ والاِجتماعِ والتَّاريخِ، بالإضافة إلى المُعطَياتِ المَعرِفية

(1) محمد باديس، مفهوم النص وقراءته في الفكر العربي المعاصر(أطروحة دكتوراه: نقد أدبي)، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والفنون، جامعة أحمد بن بله، وهران، الجزائر، سنة 2017م، ص05.

(2) علي بن محمد الشَّريف الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، د.ط، القاهرة، مصر، د. ت، ص 202-203.

المُتمَيِّزة التِي صارت تُقدِّمُها علومُ اللِّسانِ في دراسة النُّصوصِ وما في ذلكَ من فائِدَةٍ جَليلَةٍ تَعودُ بالنَّفعِ على العملية التَّعليمية."[1]

بمعنى أنَّ النَّص أصبَح هو السَّند الأول في العملية التعليمية، وهو بِمثابة الِانطلاقَة الأولى في الدَّرس، بدونِهِ لا يُمكِن أن نُدرِّسْ أو أن ننطَلِق في فراغ، وهو أيضًا الفلك الأساسي الذي تدور حوله عملية التَّعليم.

وفي تعريفٍ آخر: " النَّص عِبارة عن وحَداتٍ لُغوية طبِيعية مُنضَدة، مُتَّسِقة، ويُقصَدُ بالتَّنضيدِ ما يَضمَنُ العلاقة بين أجزاء النَّص."[2]

أي أنَّ الكَاتِب يُركِّزُ على مُكوِّناتِ النَّص وعلاقَتِها مع الكَلمات والأدواتِ المُكوِّنة للنَّصِّ، وما لهذهِ العلائِق من اِتِّساقٍ واِنسجامٍ.

المطلب الثاني: الـنـص عـنـد الـغـربـيـين

إن كلمة "**نص**"Textesاللاتينية آتية من الفعل نَصّ Tex ère ومعناه بالعربية "**نسَجَ**"، ولذلك فمعنى النَّص هو النَّسيج ، ومثلما يتم النسيج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابُكِ الخيوطِ وتماسُكِها بِما يُكوِّنُ قِطعَة من قُماشٍ مَتِينة ومتماسِكة، " فالنَّص نَسجٌ من الكلمات يَترابَطُ بُعضُها بِبعضٍ "هذه الخيوط تجمع عناصِرَه المختلفة والمتباعِدة في كُلٍّ واحِدٍ هو ما نطلِقُ عليه مصطلح "**نص**".[3]

ونجدُ التَّعريفَ نفسَهُ تقريبًا لمُصطلحِ "نص" في معجم لروس العالمي حيثُ جاء فيهِ أن كلمة نص أتت من الفعل "نَصَّ" ، Tex ère ومعناها نَسجَ. وهذا يعني أنَّ النَّصَّ هو النَّسيجُ لِما فيه من تَسلسُلٍ في الأفكارِ وتوالٍ للكَلِماتِ".

---

[1] بشير إبرير، تعليمية النُّصوص بين النظرية والتَّطبيقِ، عالم الكتُب الحديث، ط1، إربِد، الأردن، سنة 2007م، ص 129.

[2] محمد مفتاح، التشابه والِاختلاف، المركز الثقافي العربي، ط1، الإسكندرية، مصر، سنة 1996م، ص 34-35.

[3] محمد الأخضر صبِّيحي، مدخل إلى علمِ النَّصِّ ومجالات تطبيقِه، الدار العربية للعلوم(ناشِرون)، ط1، د.ب، سنة 2008م، ص 19-20.

إنَّ ما نلاحِظه من خلالِ هذين التعريفين عند الغربيين هو أنَّ النَّص مرتبط في مفهومِهِ بِمفهوم النّسيج و الحِياكَةِ، وذلِكَ لِما يَبذُلُهُ الكاتِبُ في جَمعِ و ضَمِّ الكلماتِ بَعضِها وضَمُّ الجُملِ إلى الجُمَلِ، وكذلكَ ما يَبذُلُهُ من جُهدٍ في تنظِيم وحَداتهِ وأجزائِهِ وجعلِها مُترابِطَةً بِشِدَّةٍ فيما بينَها.

وأمَّا عن مفهوم النَّصِّ في اللِّسانيات الحديثة عند هلمسليف كلمة نَصّ في معناها الواسِع ويُشيرُ بها إلى أي ملفوظٍ، منطوقًا أو مكتوبًا، طويلاً أو مُختَصَرًا، جديدًا أو قديمًا. فكلمة قف Stop[1] تُعدُّ نَصًّا مثلها مثل رواية الوردةle Raman de la Rase.[2]

وتُعرِّف كلٌّ من رقية حسن و هاليداي النَّص في كتابِهما الاِتِّساقُ والاِنسِجامُ في الاِنجليزيةCohésions in English، بِقولِهِما " إنَّ كَلِمة نَّصٌّ Texte، تُستَخدَم في علم اللغويات لِتشيرَ إلى أي فقرة مكتوبَة أو منطوقَةٍ مهما كان طولُها شريطَة أن تكون وحدَةً مُتكامِلَةً "، والفقرة هنا ليس المقصودُ بها الوحدة الطَّبيعية المُتعارَفِ عليها في النُّصوص المكتوبَة وإنَّما المقصودُ هو مقطوعَةٌ لُغويَة مُحدَّدَةٌ.

إنَّ ما نُلاحِظُهُ من خلال هذه التعريفات هو أنَّ الطُّولَ والقِصَرَ ليسَ أساسَينِ في تعريفِ النَّصِّ، بل الاِكتِمالُ هو الضَّرورِي لِيُحقِّق النَّصُّ أحدَ مُقوِّماتِه، بِحيثُ تكونُ للنَّصِ وحدَةٌ معنوية.

ونلاحِظُ أنَّ النَّص ليس وِحدَةً نحوية مثل الجُملَة أو شِبه الجُملة، ومِعيارُ الكَمِّ ليس ضَرورِيًا فيهِ، فإنَّ النَّص وِحدة دلالِية، وهي وِحدةُ معنى وليسَ وِحدَةُ شَكلٍ.

---

[1] بشير إبرير، تعليمية النُّصوص بين النظرية والتَّطبيق، ص 68-69.

[2] محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 20.

المطلب الثالث: مفهوم الحكاية وخصائصها وأهميتها وخصائصها

تُعتبر الحِكاية من أبرز الفنون النَّثرية الشَّعبية، ويتِمُّ تناقلها شفهيا من جيلٍ إلى جيلٍ آخرٍ وهي مليئَةٌ بِالعِبَرِ والحِكمِ، كما تحتَوي على خُلاصَةِ الشُّعوبِ على مَدى التَّاريخِ، ومن خِلالِ هذا التَّمهيدِ سأتطَرَّقُ إلى تعريفِ الحِكاية متناوِلاً أبرز خَصائِصِها التي تُميِّزُها عن باقي الفُنون الأخرى.

أولا: تعريف الحِكاية لغة واصطِلاحًا

أ لغـةً:

مأخوذَةٌ من "حكي" الحِكاية، كقولِكَ حكيتُ فُلانًا، وحاكيْتُهُ، فعلتُ مثلَ فِعلِهِ، أو قُلتُ مثلَ قولِهِ سواءً أم أُجاوِزُهُ، وحكيتُ عنه الحديث حِكايَةً وَحَكَوتُ عنه حديثًا في معنى حَكَيْتُهُ، يُقالُ: حَكَاهُ وحَاكَاهُ، والمُحاكَاة المُشابَهَةُ، وحَكَيْتُ عنهُ الكَلامَ حِكايَةً وحَكَوتُ لُغَةً، وأُحْكِيتُ العُقدَةَ أي شَدَدتُّها، كأَحْكَأْتُها. (1)

وفي الوسيطِ (حَكَيَ) الشَّيءَ حِكايَةً: أتَى بِمثلِهِ، وشابهَهُ، يُقالُ: هي تَحكي الشَّمسَ حُسنًا، وعنْهُ الحديثَ: نَقلَهُ، فهو حَاكٍ (ج) حُكاةٌ، (حَاكَاهُ) شابَهَهُ في القولِ أو الفِعلِ أو غيرُهُما، (الحِكاية) ما يُحكَى ويُقَصُّ، وَقْعٌ أو تَخَيُّلٍ، واللَّهجَةُ تقولُ العرب؛ هذه حِكايَتُنا والحَكَاءُ الكثِيرُ الحِكايَة ومن يَقُصُّ الحِكاية في جَمعٍ من النَّاسِ. (2)

ومن هذه التعريفات نستنتج أنَّ الحِكاية مُشتَقَّةُ من المُحاكاة والمساواة لِلشَّيءِ نفسه وهي كلُّ ما يُحكى ويُقَصُّ ويُنقَلُ بين جَمعٍ من النَّاسِ.

---

(1) ابن منظور جمال الدين محمد مكرم، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت، لبنان، سنة 1999م، مادَّة (حَكَيَ)، فصل الحاء، ص 954.

(2) مجمع اللغة العربية بمصر، المعجم الوسيط، مادَّة (حكي)، فصل الحاء، ص 190.

اِصـطـلاحًا :

لقد وردت عدَّة تَعريفِاتٍ نذكُر منها ما جاء في معجم المُصطلحاتِ الأدبية لإبراهيم فتحي أنَّ الحِكاية هي: " سَردٌ قَصَصي يَروي تفصيلاتُ حدَثٍ واقِعي أو مُتخَيَّلٍ، والتعبير بالإنجليزية مُستَمدٌّ من كلمة قديمة تعنى الكَلامَ، وهو ينطَبِقُ عادَةً على القِصصِ البَسيطةِ ذاتِ الحُبكَة المُتراخية التَّرابُط، وقد تُروى في أكثر الأحيانِ بِضَميرِ المُتكلِّمِ."[1]

بمعنى أن الحكاية عبارةٌ عن قصَّةٍ تروي وقائِع زمنية أو مكانية تكونُ عادَةً من عالم الخيالِ أو العلم الوهمي أو الحقيقة، مُتسلسِلَة الأحداثِ تكون في الغالبِ بضمير المُتكلِّم.

وفي تعريفِ آخر يقول محمد غنيمي هلال:" أنَّها مجموعة أحداثٍ مُرتَبِةٌ ترتيبًا سَبَبِيًا، تنتهي إلى نتيجة طبيعية لِهذِهِ الأحداث، هذه الأحداث تدورُ حولَ موضوعٍ عامٍ."[2]

في هذا التعريف يتناول الكاتب الحكاية بمعنى أحداث ووقائع سواءً حقيقية أو من نَّسجِ الخيالِ وتكون مرتَّبَة تَبَعًا للأسباب والنَّتائِج التي تؤدي إليها هذه الأسباب، وتكون حول موضوع عام وشامل، فهذا التعريف يُركِّز على عناصِر القِصَّة بَدءًا بالأحداث وما يَنجَرُّ عنها. أو هي:" عبارة عن مجموعة أفعال مُرتَّبَةٌ تدورُ فِي فلَكِ مَا."[3]

وفي تعريفٍ آخر:" الحكاية هِي مادَّةُ الرِّواية، هي العالم الذي يُقَدِّمُهُ النَّص الرِّوائِي، أي الأحداث والشَّخصيات، والمَكان والزمان، وهِيَ تتَكوَّنُ تدريجِيًا مع تَكَوُّنِ

---

[1] إبراهيم فتحي،معجم المصطلحات الأدبية، التعاضدية العُمالية للطِّباعة والنشر، د.ط، الجمهورية التونسية، سنة 1986م، ص 140-141.

[2] محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، نهضة مصر للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، د.ط، مصر، سنة 2004م، ص 504.

[3] المرجع نفسه، ص 63.

الرِّواية أو مع سَيرِ القِراءَة، أي صَفحة، صَفحة لهذا لابُدَّ من قراءة كامِلِ النَّصِّ لتحليلِ الحِكاية ومُكوِّناتِها."[1]

ومن المُلاحَظِ في التَّعريفِ أنَّ الكاتِبَ يُركِّزُ على عناصِرِ الحِكاية ومُكَوِّناتِها، ومن مُمَيِّزاتِها أنَّهُ لا يُمكِنُ أن يَفهمَها القَارِئُ ويُحَلِّلها إلاَّ إذا أَتَمَّ قِراءتها كامِلَةً.

ومن الإستنتاجات التِى خَلُصنا بِها سواءً في هذا التعريف أو في سابقيه، أنَّ جميعَها يَصُبُّ في حقلٍ واحِدٍ ألا وهو التَّركيزُ على مكوِّنات الحِكاية وعناصِرِها الأساسية، التَّابِعة لموضوعٍ أو حَدَثٍ مُعين، وذلِك عبرَ السَّردِ المَحكِي من شَخصٍ إلى جَماعة أو فَردٍ واحِدٍ.

ثانيا: خـصـائِـصُـهـا

تتَّسمُ الحِكاية بِمجموعةٍ من الخَصائِصِ التي تُميِّزها عن غيرِها من الأجناسِ الأدبية، ويُمكِنُ تحديدُ أهم تِلكَ الخَصائِصِ التي تتميزُ بها الحِكايَة على النَّحو التَّالي:

أ/القِدَمُ والعَرَاقَةُ: تُعتَبرُ عَراقَةُ وقِدَمُ الحِكايَة من أهمِّ مَلامِحِها، فالمَقصودُ بالعَراقَةِ " أي أنَّها ليسَت من اِبتِكارِ لَحظةٍ أو موقِفٍ مَعروفٍ."

ب/المُرُونَةُ: تَتَمَيَّزُ الحِكايةُ بالمُرونَةِ في بِنيَتِها" فهذهِ المُرونَةُ تَجعلُها قابِلَةً للتَّطوُّرِ، يُضافُ إليها أو يُحذَفُ منها أو تُعدَّلُ عباراتُها ومَضامينَها، وعلاقَتِها على لسانِ الرَّوي الجديد تَبَعًا لمِزاجِهِ أو مَوقِفِهِ أو ظُروفِ بِيئَتِهِ الإجتماعيةِ."[2]

ج/مَجهُولَة المُؤلِّف : تتَّسِمُ بِأنّها مجهولة المُؤلِّفِ ، وذلكَ لأنَّها نوعٌ أدَبيٌّ تتَّسِمُ بِروحِ الجَماعة." فالمُبدِعُ الأوَّل سُرعانَ ما يَذوبُ في ذات الجماعة التي يَنتمِي إليها، والتِي أَلَهَمتهُ والخَيالَ ولُغة الإبداعِ، والمُمارَسَة الثَّقافية، فنصُّ الحِكاية اِجتماعي وجمَاعِي

---

[1] لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرِّواية، (مكتَبة لبنان ناشِرونَ)، دار النَّهار للنشر، ط1، بيروت، لبنان، سنة 2002م، ص 77.

[2] عبد الحميد يونس، الحِكاية الشَّعبية، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، د.ط، القاهرة، مصر، د.ت، ص 11-12.

المُؤَلِّف، حيثُ إذا كانت في أوَّل أمرِها إبداعًا فرديَّة في رِواية مُعينة لا نَعرِفُها، ولا نَستَطيعُ تَحديدَ هُوِّيَتِهِ، فإنَّها تُصبِحُ بعدَ تواتُرِ الرِّواية أَدَبًا اِجتماعيًا لا بِاعتِبارِ أصلِها، ولكن بِاعتِبارِ مَصيرِها، ولأَنَّها تَعكِسُ روحَ الجَماعِية للجَماعة.

د/الِانتِقالُ الشَفهي: تَعتَمِدُ الحكاية الشعبية على الرِّواية الشَّفوية، فهِيَ تنتَقِلُ من شَخصٍ إلى آخر بِحُرِّية، ويحدُثُ هذا الِانتقال غالبًا عن طريقِ الرِّواية الشفهية، فهي تُسمَعُ وتُرَدَّدُ بِقدرِ ما تُسعِفُ ذاكِرَة الرَّاوي، ولذلكَ فَهِي خالِدَةُ الزَّمانِ والمَكانِ.[1]

ثالثا: أهمية الحكاية بالنسبة للمُتعلمين

توجد تأثيرات إيجابية للحكايات على المُتعلِّمين من الأطفال ومنها ما يأتِي:

– تَعزيز خيال المُتعلِّم وزيادة ثقافته وإبداعِهِ، ويُسهِمُ ذلكَ فِي تحديدِ المِهنة التِي يَراها مُناسِبةً له مُستقبَلاً.

– الحِكاياتُ تُثيرُ فُضولَ المُتعلِّمِ لأنَّها تحمِلُ في طيَّاتِها ثقافاتٍ مُختلِفة حول العالَمِ مِمَّا يَزيدُ في رَغبَتِهِ في التَّجرِبَة والتَّعلُّم.

– التَّمييزُ بين الصَّوابِ والخطأِ، فالحِكاياتُ تُساعِدُ الطِّفلَ المُتعلِّمَ على مَعرِفَةِ مَظاهِرِ الحَقِّ والباطِلِ بِطُرُقٍ غيرِ مُباشِرَةٍ.

– زيادَةُ مهاراتِ التَّفكِيرِ والتَّحلِيلِ لَدى الطِّفلِ.

– تُساعِدُ المُتعلِّمينَ على التَّعامُلِ مع عَواطِفِهم.

– تَفتحُ مجالَ حُبِّ البحثِ والِاكتِشافِ لدى المُتعلِّمينَ.

– تَربِطُ ثقافَةَ المُتعَلِّمِ بالثقافات التِي سَبَقتهُ.[2]

---

[1] مريم حميدي، أصول الحِكاية الشَّعبية (دراسة مقارنة بين حكايات الأخوين جريم، والحكايات الشَّعبية)، (أطروحة ماستر: تخصص أدب شعبي)، قسم اللغة العربية وآدابِها، كلية الآداب واللغات، جامعة حمَّة لخضر،الوادي، الجزائِر، 2015/2014م، ص 18.

[2] كتابة عبد الحميد شمس الدين، **تعريف الحكاية**، متفرقات أدبية، تاريخ الإطلاع:12 سبتمبر 2018، الساعة 13:48، https://mawdoo3.Com.

من خلالِ هذا نُلاحِظُ الدَّورَ البَارِزَ للنَّصِ الحِكائِي في التأثيرِ الإيجابي على المُتعلِّمِ، فهو يَخلِقُ لهُ مهاراتٍ ويُعزِّزُها لهُ بطريقَةٍ غَيرِ مُباشِرةٍ لِما تَربِطُ بين أزمِنَة العَالَمِ المُختلِفةِ في نَصٍّ واحِدٍ.

رابعا: اِستِنتـاج حول النَّـصِ الـحِكـائِـي

نستنتِجُ مِمَّا سَبقَ حول تعريفِ النَّص وتعريف الحكاية والعناصر المُكونة لكلٍّ مِنهما أنَّنا نُسمِّي النَّص الحكائِي ونُعرِّفهُ كما يلي:

"هو مَجموعُ الأحدَاثِ المُتَّصِلة فيمَا بَينَها والتِي يَقعُ إخبارُنا بها خلال العَملِ، والنَّصُّ الحِكائِي يُمكِنُ أن يَعرِضَ بِطريقَةٍ عملية programmatique، حسبَ النِّظامِ الطَّبيعي بِمعنى النِّظام الوَقتِي و السَّبَبِي.

إذَنْ نستَخلِصُ من هذه التَّعريفَاتِ أنَّ النَّصَ والحِكايَة بَينَهُما رَوابِط وثيقَةٌ مُشتَرَكَةٌ لأَنَّ كِلاهُما قدِيمٌ في الظُّهورِ، وكِلاهُما يُعتَبَرُ رِسالَةً ناقِلَةً للأحداثِ والوقائِعِ عَبرَ العُصورِ، وكَلٌّ من النَّصِّ والحِكايَة غَيرُ قابِل للزَّوالِ ولا يُرهِقُهُ طولُ الزَّمَن، الحِكايةُ تُنقَلُ على شَكلِ نَصٍّ وفي شَكلٍ يَتَمَيَّزُ بالوِحدَةِ الموضوعِيَّة وتَشابُكِ وتَماسُكِ عَناصِرِهِ، كِلاهُما لَهُ مُؤَلِّفٌ وكاتِبٌ، فالحِكايَةُ هي نَصٌ يُحبَكُ بِطريقَةٍ مُشوِّقةٍ تشُدُّ الِانتباهِ، كِلاهُما يَتمَيَّزُ بالمُرونَةِ وقابلينِ للتَّطورِ بالحذفِ منهُما أو الزيادَةِ أو الإبدالِ، كِلاهُما يُعتَبَرُ عَمَلاً إبداعِيًا يَعكِسُ وقائِعَ مُجتَمعٍ ما ، كُلٌّ من النَّصِّ والحِكايَة قابِلٌ للنَّقلِ شفَاهَةً وكِتابَةً من جِيلٍ إلى جيلٍ آخرٍ بِحُرِّيةٍ ، وتزيدُ أهمِّية هذا النَّقلِ بِحَسَبِ حُبِّ المُجتَمعِ للمُطالَعةِ والقِراءَة .

والمُلاحَظُةُ المُهِمَّةُ هي أنَّ المُنشَغلينَ على المَناهِجِ التَّربوِيَةِ حَاولوا إخراجَ الحِكايَة من قالَبِها المَعهودِ في الدِّراسَاتِ الأدبية وإدخالهُا في مَجالِ التَّعليمِيَّة بِمُصطَلَحٍ جديدٍ هو **النَّصَّ الحِكائِي** للوصولِ إلى مَدَى فاعِلِيَة الحِكايَة كَنصٍّ تَعليمِي في تَنمِية القُدُراتِ العَقلية و المَهارية والقَيمِيَةَ للوُصُولِ إلى شَخصِية مُتكامِلَة للمُتعلِّم، تَنعَكِسُ فيهِ جُملَةٌ من الجَوانِبِ التِي تَصبُوا البَرامِجُ التَّعليمِيَة إلى تَحقِيقِهَا.

المبحثُ الثاني: مـــفـــهـــومُ الـــكـــفـــايـــة

لِكُلِّ عِلمٍ مُصْطَلَحَاتُه ووسائِلُهُ المَنهَجِية، بِها يَتحَدَّدُ موضوعُهُ، و تُبَيَّنُ حُدودُهُ، كما أنَّ لكُلِّ موضوعِ بَحثٍ عناصِرُهُ وإصطِلاحاتُهُ التِي لا مَناصَ مِن التَّدقيقِ فيها، لِتكونَ المُنطَلَقَ في تَحديدِ الظاهِرَةِ المَقصودة بالدِّراسَةِ ولِتُحَقِّقَ الدِّقَّة والوُضوحَ في المَنحَى والغَرَضِ والمُنتَهَى.

المطلب الأول: تـعـريـف الـكـفـايـة لُـغةً وإصـطـلاحًـا

أولا: لُغةً

مأخوذةٌ من مَادَّة كَفِيَ: كَفَى يَكْفِي كِفايَةً إذا قامَ بالأمرِ، وَيُقالُ: اِسْتَكْفَيْتُهُ أمرًا فَكفَانِيهْ، ويُقالُ: كَفاكَ هذا الأمْرَ أي حَسبُكَ، وكَفاكَ هَذا الشَّيْءَ، وكَفَى الرَّجلُ كِفايَةً: فَهو كَافٍ وَكُفًى مثلُ حُطَمٍ، وَكفاهُ مَئُونَتَهُ كِفايَةً وكَفاكَ الشَّيءَ يَكفيكَ، واِكْتَفَيْتَ بِهِ، الكفاية مصدَرُ للفِعلِ كَفيَ، قامَ بالأمرِ. (1)

وورد في القاموس المحيط أنَّه كَفَاهُ مَؤُونَتَهُ، يَكْفِيهِ كِفايَةً، وكَفاكَ الشَّيءَ، واِكتَفَيْتَ بِهِ، واِستَكفَيْتُهُ الشَّيءَ فَكَفَانِيهِ، ورَجُلٌ كَافٍ وكُفِيٌّ.(2)

وفِي الحَدِيثِ سَيفتَحُ اللهُ عَلَيكُم ويَكْفِيكُم اللهُ، أي يكْفيكُمْ القِتالَ بِما فَتَحَ عليكُم.

وجاءت في المُعجم الوسيط لتَدُلَّ على الإستِغناء فَهي من "كَفَاهُ كِفايَةً"، اِستَغنَى بِهِ عن غَيرِهِ فَهُو كَافٍ."(3)

وفي القرءان الكريم جاءت في قوله تعالى: " **فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللهُ** " [البقرة الآية 137]. بِمَعنَى سَيَحمِيكَ اللهُ مِنهُم، ويَكُفَّ عنكَ أذاهُم.(4)

---

(1) ابن منظور جمال الدين محمد مكرم، لسان العرب، مادة (كفي)، فصل الكاف، ص 3907.

(2) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المُحيط، ، مادَّة (كَفَى)، فصل الكاف، ص 1427.

(3) مجمع اللغة العربية بِمصر، المعجم الوسيط، مادة (كفى)، فصل الكاف، ص 791.

(4) سورة البقرة [لآية 137].

من خلال هذه التعريفات الموجزة لمفهوم الكِفاية اللُّغوية عند مجموعة من العلماء؛ نلاحِظ أنَّها تَصُبُّ في حَقلٍ واحِدٍ، وبِمعنًى واحد، وهو الكَفُّ؛ أي القيامُ بالأمرِ نِيابَةً عنكَ، فَيُجنِّبُكَ القِيامَ بِهِ ويَدفَعُ عَنك عَناءَ إنجَازِهِ.

كمَا نُلاحِظ أنَّها مأخوذَةٌ مِن مادَّةٍ واحِدَةٍ في جمِيعِ التعريفات وهي مادَّة (كَفِيَ).

ثانيا : اصطِلاحًا

عَرَفت الكِفاية تَعريفاتِ عديدة منها:

" أنَّها إمكانِية غيرُ مُرتَّبَةٍ تتَضَمَّنُ عدَدًا من الإنجازاتِ أو الأداءات وهذا يُشيرُ إلى عَدَم إمكانية قياسِها بالإنجازِ أو الأداء، فالكِفاية إمكانية داخِلية غيرُ مُشاهدَةٍ، ولكِنَّ إنجازَاتِها مُشاهَدَةٌ ".[1]

من خلالِ هذا التَّقديم نلاحِظُ أنَّ الكِفايَة قُدرَةٌ خَفِيَّةٌ في نَفسِ الإنسانِ تَنعَكِسُ في الأعمالِ التِي يَقومُ بِها.

وعُرِفت أيضًا: "على أنَّها توافُر ما يُعطِي الشَّيءَ حَقَّهُ من الأداءِ من اِمتِلاكِ المَعرِفَة الضَّرورية والمَهاراتِ والِاتِّجاهاتِ اللاَّزِمَة لِبلُوغِ مُستَوىً مقبولٍ من الأداء".[2] وهِي القُدرة على مُمارَسَة الأَعمالِ التِي تَتَطَلَّبُها وظِيفَةٌ مِن الوَظائِفِ.

وفي تعريفٍ آخر الكفاية هي:" القُدرَةُ على عَمَلِ شَيءٍ، وإحداثِ تَغييرٍ مُتَوَقَّعٍ أو ناتِجٍ مُتَوقَّع ".

من خلال هذه التعريفات نُلاحِظُ أنَّها تَصُبُّ كُلُّها في قالَبٍ واحِدٍ؛ وهو القُدرةُ على العملِ وإحداثِ نتائِجٍ وتَغَيُّراتٍ فيهِ، كما نُلاحِظُ أن هناكَ من قالَ أنَّها قُدرَةٌ،

---

[1] خالد بسُندِي،مُصطَلَح الكِفاية وتداخُل المفهوم في اللسانيات التَّطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، الأردن، المجلد الخامس، العدد الثاني، نيسان 2009م، ص 44.

[2] مُحسِن علي عَطيَة، تدريس اللغة العربية في ضَوءِ الكِفايات الأدائِية، دار المناهج للنَّشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، سنة 2008م، ص 51.

وهُناك من قالَ أنَّها أداءٌ، وعَرَّفَها البَعضُ بأنَّها وَصفُ السُلوكٌ، وهُناكَ من رآهَا بأَنَّها المَعلومات والمعارِفُ والمَهارات والمَفاهيمُ.

وهكذا تَعدَّدتِ التعريفاتُ الإصطلاحية لِمفهومِ الكِفاية، ولكن هذه التَّحديداتُ تَلتَقي في نِقاطٍ عديدَةٍ منها:

* الكِفاية هي القُدرة على العَمَلِ.

* أنَّها قُدرَةٌ مُركَّبةٌ تَشتَمِلُ على المعارفِ والمَهاراتِ والإتِّجاهات.

ومن الجدير للإشارَةُ إلى أنَّ البعضَ قالَ أنَّ الكِفايَة والمَهارة بِمعنًى واحِدٍ، في حينِ أن المهارة لا تَنطَبِقُ مع الكِفايَة في مفهومِها تَمامًا. فالمَهارة تَتَضَمَّنُ السُّرعَة والسُّهولَة ودِقَّة الأداءِ. فالمَاهِرُ هو الذِي يؤَدِّي الكِفايَة بِسُرعَةٍ وإتقانٍ، أمَّا الكِفايَة فَهِيَ أَشْمَلُ من المَهارَةِ.[1]

ومن هذا الأساسِ يُمكِنُ القَولُ أنَّ المَهارَةَ لا تَحصُلُ بِمَعزَلٍ عن الكِفايَة.

الـمـطـلـب الـثـانـي: أنـــواع الـكِـفـايـــة

في ضوء ما تَقَدَّمَ من تعريفاتٍ وما قُدِّمَ من تَحليلاَتٍ يُمكِنُنا أن نُقَسِّمَ الكِفاياتِ إلى ثلاثة أنواعٍ وهي:

أولاً: الكفـايـة الـمعرفيـة

هي تلك الكِفايات التي تتضمَّنُ المَعارِفَ والمفاهِيمَ التِي يَتمَكَّنُ منها المُدَرِّس ويُزوِّدُ بِها المُتعلِّمَ، وهي ما يُتوقع من المُعلِّم أن يُظهِرَ منً نواتِجِ المتعلمات، وتتَعلَّقُ أَساسًا بالمادَّة المَعرفية، ويَتَعلَّقُ هذا الجانِبُ من الكِفاية بالمحتوى التَّعليمِي والمادَّة الدِّراسِية التِي ينتَظِرُ منهُ تَعَلُّمَها.

ويُمكِنُ أن نُتابِعَ اِمتِلاكَ هذه الكِفايَة عن طريقِ قياسِ المُخرجاتِ المَعرفية دون النَّظرِ في اِستِعمالِها وقيمة ذلكَ الإستِعمال وحُسنَ التَّطرقِ فيهِ.

---

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 52-53.

وهي بالنِّسبَة للكَفاءات المُتعلِّقة باللُّغَة لا تَتَعدَّى القُدُراتِ النَّحوية التِي تَرتَبِط بِمَعرِفة المُتَعلِّمَ بِبِنياتِ اللُّغَةِ.[1]

ثـانـيًـا: الـكـفـايـة الأدائـيـة

هي تِلكَ الكفايات التِي تتمَثَّلُ بالمَهارات الحركية اللازِمَة لأَداء المُدرِّسِ وتحقيق أهدافِ التَّعلِيمِ التِي يُمكِنُ مُلاحَظَتُها وقِياسُها بِموجَبِ كفاياتِ الأداءِ ، فإنَّ المُدرِّسَ الكفء ليس الذِي يَمتَلِكُ المعلومَة بل القادِر على نقلِ المعلومة إلى المُتعلِّمِ بِجُهدٍ أقَلٍّ ووقتٍ أَقصَرٍ.[2]

وتتَمَثَّلُ في قُدرة المُتعلِّمِ على اِستِخدامِ طُرُقِ التَّعلُّمِ واِستراتيجياتِهِ المُتاحَة وأُسلوبِهُ في التعليمِ ويَتَعلَّقُ هذا الجانِب بالطَّرِيقَة والأُسلوبِ الذِي يَستَخدِمُهُ المُتعلِّمُ في الوُصولِ إلى المَعلومَاتِ وتَحقيقِ الأهدافِ من الوضعية التَّعليمِية.[3]

ومن المُلاحَظِ أنَّ هذا النَّوعَ من الكِفاية يُركِّزُ على جانِبينِ قُدرة المعلِّمِ في إيصالِ المعلومات والدُّروسِ، والجانِبُ الآخر قُدرة المُتعلِّمِ على الوصول إلى المعلوماتِ والأهدافِ المُسَطَّرَةِ.

وبِموجَبِ هذا المَفهومِ فإنَّ الإنسان لم يَعُد مُحَصِّلة خبراته، وإنَّما هو مُحصِّلَةُ تِلكَ الخِبراتِ والقُدرةِ على المُبادَرة في العَمَلِ، ويَترَتَّبُ على هذا المَفهومِ أن تَشمَلَ هذِهِ الكِفايَة على المَعرِفَة والأداء والثِّقَة بالنَّفسِ.

---

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 55-56.

[2] يُنظر: مصطفى بن عطية، الأداءات الكتابية ودورُها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة لسانية ميدانية)، (أطروحة دكتوراه العلوم: تعليمية اللغة العربية)، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد لمين دبَّاغين، سطيف، الجزائر، سنة 2016/2015م، ص 28.

[3] شبكة الألوكة، **برنامج كفايات والتعليم الحديث**، منيرة سعيد مبيرك ألمقاطعي، تاريخ الإطلاع: 21 نوفمبر 2018 الموافق لـ12 ربيع الأول 1441هـ، الساعة 14:20، http://www.aluka.net.

ثـالـثـا: الـكـفـايـة الإنـتـاجـيـة (كـفـايـة الإنـجـازِ)

هي تلك الكِفايات التِي تُحدِثُ الأثرَ المَطلوب في المُتعلِّم أو تُحقِّقُ نِتاجاتٍ مُعيَّنَةٍ لدَى المُتعلِّمينَ ، وبِموجَبِها لم يَعُد اِمتِلاكُ المُعلِّم لِلمَعلومَة [1]كافِيًا ولا الأداءات والمهارات التي يَبذُلُها من أجلِ إيصالِ المعلومَة كافِيَةً ، إنَّما المَطلوب مِنهُ تَحقيقُ الأثَرِ المُراد، ويُقاسُ مُستوى هذه الكِفايات بِمِقدارِ ما تَمَّ إنجَازُهُ من أهدافٍ عِلمِيَّةٍ تَعليمِيَّةٍ.

هي تتعلَّقُ بالمُحَصِّلَة النِّهائِية لِنواتِج التَّعلُّمِ التِي يُحقِّقُها التَّلامِيذُ وما تَترُكُه من تأثيراتٍ فيهِم.

ولا بُدَّ من الِالتفاتِ إلى أنَّهُ من الصَّعبِ الَفصلُ والتَّمييزُ بين هذِهِ الجَوانِب الثَّلاثَة نَظرًا لِما بينَها من تَداخُلٍ وتأثيراتٍ مُتبَادَلَةٍ.

ويقومُ هذا التَّصنيفُ في أنواعِ الكِفايات على أساس تَصنيفِ الأهدافِ التَّعليميةِ، فيما أنَّ الأهدافَ التعليمية صُنِّفت إلى معرفية ووُجدانية وإنجازيه مَهاريَة وحركية، والمَقصودُ من العملية التعليمية تَحقُّقُ هذه الأهداف. ويبدُوا أنَّ من صَنَّفَ هذِه الكِفايات، اِستقَرَّ في ذِهنِه أنَّ الكِفايات التعليمية هي أهدافٌ سُلوكِيَة مُحدَّدةٌ بِدقَّةٍ يُمكِنُ مُلاحَظتها وقِياسُها.

المـبـحـث الـثـالـث: مـــفـــاهـــيـم الـــمـــهـــارات الـلـــغـــويـــة

تَحتَلُّ المَهارَاتِ أهمِّيَّة كبيرةً ومَكانَةً مُمَيِّزةً في حقلِ التَّربية والتَّعليمِ، لِذلكَ تَرى الكَثيرَ من الِاختلافات في الآراءِ عِند تَحديدِ مَفهُومِ المَهارة.

المـطـلـب الأول: تـــعـــريـــف الـــمـــهـــارة لُـــغـــةً واِصـــطِـــلاحًـــا

أولا : لغَةً

جاء في لِسانِ العرب لِابنِ منظور:" المَهَارةُ: الحِذْقُ في الشَّيءِ، والمَاهِرُ: الحَاذِقُ بِكُلِّ عمَلٍ، وأكثَرُ ما يُوصَفُ به السَّابِحُ المُجيدُ، والجمع مَهَرَةٌ، وقالوا: لَم تَفعل بِهِ

[1] حليمة عِمارة، مقاربة التَّدريس بالكفايات وكِفايات التَّدريس (من المفهوم إلى التقويم)، مجلة جسور المعرفة، الشلف، الجزائر، المجلد الأول، العدد الثالث، تاريخ النشر: 2015/09/1م، ص 154.

المِهرَةُ ولم تُعطِهِ المِهْرَةُ: وذلكَ إذا عالَجتَ شَيئًا فلم تَرفُق به، ولم تُحسِن عملهُ... ويُقالُ أيضًا: لم تأتِ إلى هذا البَنَّاءِ المِهرَةُ: أي لم تأتِهِ من قِبَلِ وجهِهِ... ولم تَبنِهِ على ما كَان يَنبغِي."

ويُضيفُ اِبن منظور:" قالَ ابنُ سَيِّدِهِ: وقد مَهَرَ الشَّيءَ وفيه وبِهِ يَمهَرُ مَهرًا ومُهورًا ومَهارَةً ومِهارَةً. والجمع مَهَرَةٌ."[1]

أمَّا الزَّبيديُّ فقد ذَكَرَ معنى المَهارة في سياقِ تعريفِ المُتَمَهِّرِ بالأمرِ وذلكَ حين قال: " والمُتَمَهِّرُ: الأسَدُ الحاذِقُ بِالِافتراسِ، وتَمَهَّرَ الرَّجُلُ في شَيءٍ إذا حَذَقَ فيهِ، والماهر: الحاذق بكل عملٍ، وأكثر ما يوصف به السابح المجيدُ، ج: مَهَرَةٌ أي: مُحرِّكَةً."[2]

المَاهِرُ: الحاذِقُ بِكُلِّ عمَلٍ، والسَّابِحُ المُجِيدُ، وهِي جَمعُ: مَهَرَةٌ، وقَد مَهَرَ الشَّيْءَ وفيه، وبِهِ: كَمنَعَ. مَهْرًا مُهُورًا، ومَهارًا مَهَارَةً."[3]

المُلاحظ من خلال التعريفات المذكورة آنفًا أنَّ جميع القواميس و المعاجِمِ تناولت المَهَارَة بِمعنًى واحدٍ إلا وهو الحِذْق في الشَّيْءِ، كما أنَّها اِختلفَت في أمورٍ أخرى، بالإضافة إلى وجودِ معاني لدى البَعضِ وغيابُها أو إغفالها لدى البَعضِ الآخر، أو حتَّى اِختلافُ في المعاني والصِّيَغ بين كاتِبٍ وآخر.

ثانيا: الـمـهـارة اِصـطِـلاحًـا

لقد ورَدَتِ العديد من التعريفات للمَهارة اللُّغوية، اِتَّفقَت في نقاطٍ واِختلفت في أخرى، ومِنها:

---

[1] اِبن منظور جمال الدين محمد مكرم، لِسان العرب، مادَّة(مَهَرَ)، فصل الميم، ص 4286-4287.

[2] محمد مرتضى الحسيني الزُّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد العليم الطحاوي، مطبعة حكومة الكويت، الجزء الرابع عشر، ط2، الكويت، د.ت، مادة (مهر)، فصل الميم، ص 156.

[3] مجد الين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، مادَّة (مَهَرَ)، فصل الميم، ص 1560.

أنَّ المَهارَة هِي:" أداءٌ مُهمَّةٍ ما أو نَشاطٌ مُعين بِصورة مُقنِعةٍ وبالأساليب والإجراءات المُلائِمة وبِطريقَة صَحِيحَة."[1]

بمعنى أن يَتَمكَّن الشَّخصُ أو المُعلِّمُ مِن عَملِ أو إنجازِ شَيء ما، بِكيفِية مُحدَّدَة ومُعيَّنة وذلكَ بِتَركيزِ شَديدٍ ودقَّةٍ، مصحوبَةً بالسُّرعَة الفائِقة في التَّنفيذ.

وفي تعريفٍ آخر:

" هي قُدرَةٌ عالية على أداء فِعلٍ حَركِي مُعقَّد في مجالٍ مُعيَّن بسهولَةٍ ودِقَّة، مع القُدرَة على تَكييفِ الأداء مع الظروف المُتَغَيِّرَة."[2]

ويُعرِّفها آخر بقولِه:

" هي أداءٌ يَتِمُّ في سُرعة ودِقَّة ، ونوعُ الأداء وكيفِيَتُه يَختَلِف باختِلافِ المجال اللُّغَوي وأهدافُهُ وطَبيعَتُهُ."[3]

ويُعرِّفها **مـان** بأنّها:" تَعني الكَفاءة في أداء مُهِمَّة ما، ويُمَيِّز بين نوعين من المَهامِّ: (الأول حركي، والثاني لُغوي)، ويُضيفُ بأنَّ المهاراتِ الحركية هي: إلى حدٍّ ما، لَفظية، وأنَّ المهارات اللَّفظية تُعتَبر في جُزءٍ منها حَركية."[4]

إنَّ هذا التعريف والتعريفات السابقة تَصُبُّ في وِعاءٍ واحدٍ، ألاَ وهو السُّرعة والدِّقة، إلاَّ أنَّ بعضَ الباحثين قاموا بإضافات أُخرى وذلك بإدخالِ الكَيفية والأداء

---

[1] نوري عبد الله هبال، ورقة مؤتمر بعنوان: دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، الإستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية (المحور السادس)، جامعة الزاوية، كلية التربية، ليبيا، د.ت.

[2] فريدة شنشان و مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، د.ط، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، سنة 2009م، ص 77.

[3] حسن شحاتة، أساسيات التَّدريس الفعَّال في العالم العربي، الدار المصرية اللُّبنانية، ط4، القاهرة، مصر، سنة 2004م، ص 67.

[4] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسُها، صعوباتُها)، دار الفكر العربي، ط1، القاهِرة، مصر، سنة 2004م، ص29.

مَصحوبَةٌ بالوقتِ المُحدَّد، إضافَةً إلى الفِعلِ الحركِي، وطبيعَتَهُ والهَدَف المَرجوُّ مِنهُ، فهناك من اِهْتمَّ بالمُكوِّنات، ومِنهم من اِهْتمَّ بالكيفية والطَّريقة المُتَّبعَة.

الـمـطـلـب الـثـانـي: أنـــواع الـمـهـارات الـلـغـويــة

تُعتَبرُ اللغَة العربية مَنظُومَةٌ مُتكامِلَةٌ تَنطَوِي تَحتَها أربَعُ مَهاراتٍ تتَمثَّلُ فِي القِراءة والكِتابة، التَّحدُّثُ والاِستِماعُ، فَهذِهِ المَهارات بأنواعِها تُكتَسَبُ بَعدَ المُمارَسَةِ والتَحصِيلُ، لأنَّه لا مَهارَة دون عمَلٍ أو أداءٍ ، سَواءً كان هذا الأدَاءُ نَظريًا كالقِراءَة أَمْ عِلمِيًا كالتَّدريبِ.

وأوّلُ هذه المَهارات هي:

أولا: مـهــارة الــقــراءة

تُمثِّلُ القراءة إحدى نوافِذِ المَعرفَةِ، وأداةٌ من أهمِّ أدوات التَّثقيفِ لَدَى الإنسانِ، فَهِي من أهمِّ المَهاراتِ اللغَوِيَّة، لأنَّها أوَّلُ ما نَزَلَ من القُرءانِ الكَرِيمِ على رَسولِ الله صلى اللَّهُ عليهِ وسَلَّم. قال الله تعالى :" **اِقرأ بِاسْمِ ربِّكَ الذِي خَلَقْ(1)خلق الإنسان مِنْ عَلَقْ(2)اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ(3)الَّذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ(4)عَلَّمَ الإنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5)**."**[العلق الآية 1-5.]**[1]

فهِيَ من أهَمِّ مَجالاتِ النَّشاطِ اللُّغَوي التِي يُمارِسُها المُتَعلِّمونَ في المَدرَسَةِ.

*** دورهــا**

لها دورٌ كبيرٌ في حياة المُتعلِّمينَ، فَهِي تُوسِّعُ خِبرتَهم وتَفتَحُ أمامَهم أبوابَ الثَّقافة، وتُساعِدُهم على حَلِّ مُشكِلاتِهِم، كمَا تُساهِمُ في إعدادِهم العِلمي، وتساعدهم على التوافق الشخصي والاِجتماعي، بل هي أساس كل عملية تعليمية، فالقِراءَةُ تُنَشِّطُ قِواهم الفِكرِيَّة، وتُشجِّعُ لدَيهم حُبَّ الاِستِطلاعِ، بِها يَكتَسِبُ سِعَةً لِمَعرِفة العالم الذي يَعيشُ فيه، والدَّورَ الأكبرَ الذي تؤَدِّيهِ القراءة في حياة المتعلمين هو: أنَّها تُحَبِبُهُم بلُغَتِهِم، فمن طريقها يَطَّلِعونَ على تُراثِهِم وثَقافَتِهم، بالإضافةِ إلى عاداتِهِم وتقاليدِهم ومُختَلَف ثَقافاتِ الأُممِ

[1] سورةالعلق [الآية 1-5].

الأُخرى، ويُغنونَ معارفهم ويمتلكون ثروةً لُغوية كبيرةً تزيدُ المَخزون اللغوي لديهم، وتُساعِدُهم على تَمتِينِ مَبادِئِ الحِوارِ مع الآخرينَ بِكُلِّ ثِقَةٍ ودِرايَةٍ وجُرأَةٍ.[1]

ثانيا: مـهـارة الـكِـتـابَـة

الكتابة وَسِيلَة من وَسَائِلِ الِاتِّصال التِي عن طريقِها يَستطِيعُ الفرد التَّعبيرَ عن أفكارِهِ، وأن يتَعرَّفَ عن أفكار غَيرِهِ. قال تعالى:" **نُ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ" [القلم1].**[2]

وهي من المَهَاراتِ الأسَاسِية التِي لا يُمكن اِستِبعادُها مِن تَعلُّم أيَّة لُغةٍ، فَهِي الهَدفُ الأساسِي في كل عَمليَة تَعلِيمِية يَسعَى المُعلِّم لتَحقِيقَها لَدَى المُتعلِّمينَ. فالكِتابَة مَهَارة إنسَانية تَتَرجمُ ما يُداخل الإنسان من أفكارٍ وإحساساتَ مُجردة إلى خطابِ مَكتوبٍ، أو بتعبير آخر: "هي أداة للتعبير عمَّا يجول في العقل والنفس، وتتخذ رموزًا نسميها حروفًا تختلف من جماعة إلى جماعة، أو من أمة إلى أمة أخرى. [3]

*** أهـدافُـهـا**

- يُمكن تلخيص أهداف الكِتابَة فِيما يلي:
- رَسمُ الحُروفِ رَسمًا صحِيحًا يُيَسِّرُ قراءتها.
- كتابَةُ المُفرداتِ والجُملِ مُوافِقَةً للقواعِدِ الإملائية.
- السَّيطرة على حركة الأصابِعِ واليدِ والذِّراعِ.
- التَّمييزُ في الكتابَة بين الحروفِ المُتشابِهة والمختلفة في الشَّكلِ.[4]

---

[1] رافِد صُباح التَّميمِيم، بلال إبراهيم يَعقوب، المهارات اللغوية ودورُها في التَّواصُلِ اللُّغَوي، مجَلَّة مِدادُ الآدابِ، كلية الآداب (الجامعة العراقية)، العراق، العدد الحادي عَشر، 2015م، ص 285.

[2] سورة القلم [الآية1].

[3] نوري عبد الله هبال، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، الِاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام.

[4] بشرى الهيصاك و كنزه هجرس، المقاربة النصية ودورها في تفعيل مهارة الكتابة لدي تلاميذ السنة الثانية إبدائي،(أطرحة ماستر:علوم اللسان)، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية، الجزائر، سنة 2017/2016م، ص 43.

– خلقُ القُدرة على التعبير السَّليم الواضِحِ المُتعمَّق لدى التلميذ.

– إكسابُ المُتعلِّم القُدرة على التَّعبير عن أفكاره ومشاعِرِهِ وأحاسِيسِهِ وإنفعالاتِهِ بِشكلٍ راقٍ ورفيعٍ ومؤَثِّرٍ.

– تنمية قُدرة المُتعلِّم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة ككتابَة رسالة لصديقٍ، أو كِتابَة المُذكِّرات والبحوث.

– إكساب المتعلِّم القدرة على ممارَسة التفكير المنطقي في عرضِ أفكارِهِ ، وتَسلسُلِها والبَرهنة عليها لتكون مؤثِّرَة في نفسِ المُتلقِّي.[1]

ثالثا: مـهـارة الـتـحـدُّث

التَّحدُّثُ هو:" ترجَمة اللِّسانِ عمَّا تَعلَّمَهُ الإنسانُ بِواسِطة الإستِماعِ"، وهو أيضًا:" ذلكَ الكَلامُ المنطوق الذي يُعبِّرُ به المُتكَلِّم عَمَّا فِي نَفسِهِ من هواجِسٍ، وخواطِرٍ، أو ما يَجولُ بِخاطِرِهِ من مَشاعِر وأحاسِيسَ، وما يُريدُ أن يُزوِّدَ بِه غيرَهُ من مَعلوماتٍ أو نحو ذلكَ بِطلاقَةٍ وإنسِيابٍ، فَضلاً عن صِحَّةٍ في التَّعبيرِ والسَّلامة في الأداءِ."[2]
بمعنى أن التحدث هو عِبارة عن ترجمَة لِمَا في الأذهَانِ والأنفُسِ من خبايا ومشاعِر أو إيصال وتزويد شخصٍ ما بمعلومات وحقائق يَجهلُها بِكُلِّ طلاقَة مع جودة في التَّعبير وسلامَةٍ في اللغَةِ والأداءْ.

*** أهـداف الـتَّـحـدُّث**

للتَّحدُّثِ أهدافٌ عَديدَة عامَّةٌ وخاصَّة نذكُرُ مِنها:

أ*الأهـداف الـعَـامَّـة

1/ تعويدُ التلاميذِ على إجادَةِ النُّطقِ وطلاَقة اللِّسانِ وتمثيلِ المعنى.

---

[1] شبكة الألوكة، مهارة الكتابة ونماذج تعلمها، إبراهيم علي ربابعة، 08 سبتمبر2015م، الساعة: 15:30، http://www.aluka.net .

[2] فايزه غوتي و يمينه بن حليمة ، تعليمية اللغة العربية (السَّنة الثانية ابتدائي أنموذجا)،(أطروحة ليسانس: لسانيات عامة)، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة مولاي الطاهر بسعيدة، الجزائر، 2015–2016م، ص 58.

2/ تنمية الثِّقَة بالنَّفسِ من خِلالِ مُواجَهَة زُملائِهِ في الفَصلِ أو خَارِجَهُ.

3/ التَّغلُّب على العيوبِ النَّفسية كالخجلِ والإنطواءِ...الخ.

4/ تَهيئَتُهُ نَفسِيًا وإجتِماعِيًا.[1]

5/ أن يُدرِكَ الفَرقَ بينَ الحَركاتِ الطَّويلَة ، والقَصيرَةِ مع تَمكينِهِم عمَّا يدورُ من حولِهِم من مَوضوعاتٍ مُلائِمَةٍ.

ب* الأَهـدافُ الـخـاصَّـة

وتنحصر هذه الأهداف في التالي:

1/ قُدرةُ الفَردِ على تنسيقِ عناصِرِ الأفكار المُعبَّرِ عنها بِما يُضفي عليها جمالاً وقوَّة تأثُّرٍ على السَّامِعِ.

2/ تمكين الأفرادِ من التَّعبير عن ما في نُفوسِهِم أو ما يُشاهِدونَهُ بِطريقة سليمَةٍ.

3/ تهذيبُ الوِجدانِ والشُّعورِ، ومُمارَسَة التَّخيُّلِ والإبتكَارِ والتَّعبيرِ الصَّحيحِ.

4/ إتِّساعُ دائِرَةِ التَّكيُّفِ لمَواقِفِ الحَياةِ عن طريقِ المُناقَشة، الأخبار، الحوار.

رابعًا: مـهـارة الإسـتـمـاع

الإستماع عملية مُركَّبَةٌ مُتَعدِّدَةُ الخَطواتِ بِها يَتِمُّ تحويلُ اللغَة إلَى مَعنى في دِماغِ الفَرد، وعليه حَسبَ هذا التَّعريف فإنَّ الإستِماعَ يَعني أكثر من السَّماعِ الذِي قد يَختلِطُ بهِ في إستِعمالاتِ الكبارِ والصِّغارِ، يتَضمَّنُ الإستِماعُ ثلاثَ خُطواتٍ: الإستِقبالُ، وَالإنتِباهُ وإعطاءُ مَعنًى للمَسمُوعِ المُستَقبَلِ.[2]

---

[1] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكِتاب للنَّشر، ط2، القاهرة، مصر، سنة 2006م، ص 152.

[2] راتب قاسِم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكِتابية(طرائق تدريسِها واستراتيجياتها)، دار المَسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، سنة 2005م، ص 105-106.

أهـدافُ الإسـتِـمـاعِ

للإستماعِ أهدافٌ عديدَةٌ ينبغي أن يُحقِّقَها وهي:[1]

- تنمية قدرة التلامِيذ علَى آدابِ الحَديثِ والإستِمَاعِ.
- تنمية قُدرَة التلاميذ على التَّمييزِ بينَ الأفكارِ الرَّئيسية والثَّانوية.
- تنمية قدرة التلاميذ على فَهمِ التَّعليمات.
- تنمية قُدرَة التلاميذ على الإيجابية في الحديث.
- تشجيعُ التلامِيذ على اِلتِقاط أوجُهِ التَّشابُهِ والإختلافِ بين الآراء.

الـمـطـلـب الـثـالـث: مـفـهـوم الـتَّـنـمـيـة والـتَّـطـور

يُعتَبَر مفهوم التَّنمية والتَّطور من أهم المفاهيم الأساسية لِكونِه يُشكِّلُ عُنصرًا مُهِمًّا في البحثِ وجوهَرُهُ وهَدَفُهُ في نفسِ الوقتِ.

*** التنمية لغَةً:**

من النَّماءِ وهو الزِّيادَةُ، تَقولُ:" نَمَى يَنْمِي نَمُيًا ونَمْيًا ونَمَاءً: زادَ وكَثُرَ، ورُبَّما قالُوا يَنمُو نُمُوًا... قالَ ابن سَيِّده:" هذا قولُ أبي عُبيدْ أمَّا يعقوب فقال: يَنمَى وينمُو فَسوَّى بينَهما."[2]

اِصـطـلاحًـا:

التَّنمية تَعني التَّحسُّن المَلموسُ في الأداءات اللغوية للفَرد المُتعلِّمِ، نتيجة خُضوعِهِ لتأثير التَّعلمات التِي يَقتَرِحُها مِنهاجٌ دِراسي مُعيَّن وتُنفِّذُها طرائِقُ التَّدريسِ والوسائِلِ المُعتَمدَةِ، وأساليبُ التَّقويمِ والدَّعمِ والأهدافِ المَرحلِيَة والإجْرائِيةَ العامَّة.[3]

---

[1] حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الطِّفل(أسُسُها، مهاراتها)، دار المسيرة للنَّشرِ والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، سنة 2009م، ص 288.

[2] اِبن منظور، لسان العرب، مادة (نَمَى)، فصل النون، ص 4551.

[3] ميلود أحبدو، سُبل تطوير المناهج التعليمية(نموذج تدريس الإنشاء)، دار الأمان، ط1، المغرب، سنة 1992م، ص152.

*** مفهوم التَّطورِ:**

التَّطور: هو عمليةُ بِناءِ وتجديدِ المِنهاجِ الدِّراسي اِعتِمادًا على خُطَّةٍ مُحكَمَةٍ لها مُنطَلَقاتٌ خاصَّةٌ، تتَضافَرُ في صِياغَتِها جُهودُ مُختَلَفِ المُختَصينَ في بِناءِ المَناهِجِ وفلسَفَة التَّربية، وعلومِ اللُّغة وعِلمِ النَّفسِ والاِجتِماعِ وغَيرِهِ.

الـفـصـل الـثـانـي

الـقـراءة والـكـتـابـة

المبحث الأول: مفهوم القـراءة

المبحث الـثـانـي: مفـهوم الـكـتقاب

الـفـصـل الـثـانـي: الـقـراءة والـكـتـابـة

تـمـهـيـد:

تُعَدُّ القِراءَةُ والكِتابَة أُحَدُ المَحَاوِرِ الأساسِيَة والهَامَّة فِي العَملية التَّعليمِيَة التَّعلُّمِيَة التِي لا يُمكِنُ الِاستِغناءُ عنهمَا، لأنَّهما يُشكِّلانِ جُزءًا كَبيرًا فِي حَياةِ المَدرسَة، فالطِّفلُ يَقرأُ ويَكتُبُ في كُلّ وَقتٍ، وفي كُلِّ المُقرَّراتِ الدِّراسِية، فهُما عمَلِيتينِ اِجتِماعِيَتينِ غَيرُ مُرتَبِطينِ بِزمانٍ مُحدَّدٍ أو مَكانٍ مُعيَّن. كما أنَّهما من الوظَائِفِ الأساسِية في المَدرسَة الِابتدائية ومِنْ أبرز مَسؤُولِياتِها، وهُمَا مِن أهَمِّ المَهارَاتِ التِي يَجبُ علَى الفردِ أن يَكتَسِبَهُما ويَعمَلَ عَلى تنمِيَتِهما، وذَلكَ نَظرًا لأهمِّيَتِهما في الحَيَاةِ. فالقِراءَة عَمَلِيَة تَزوُّدِ القارِئِ بالمَعلومات والمعارفِ ومُختَلَفَ الثَّقافاتِ التِي تَجعَلُهُ يَرقَى إلى مُستَوى التَّفوُّقِ، فَهيَ بَوابَة التَّعلُّمِ في كُلِّ المَيادِينِ وتَعلُّمُها ليسَ لِذاتِها فَحَسب، ولكن لِغيرِهَا أيضًا مِن صُنُوفِ المَعرِفَة، كَما أنَّا وسيلَةُ التَّعلُّمِ وأداةٌ في الدَّرسِ والتَّحْصِيلِ ، أمَّا الكِتابَة فَهيَ إنتاجٌ لِهَذِهِ المَعرِفَةِ وتَعبِيرٌ عَن مِقدَارِ مَا اِكتَسَبَ المُتعلِّمُ وتَمَثَّلَ مِن مُختلَفِ المَعارِفِ، كونَها وسِيلَةٌ أَساسِيَّةٌ فِي تَعلِمِ العُلومِ والمَعارِفِ وتَدوِنِها ليَعرِفَها الأجيالُ فِيمَا بَعْد. فإذَا كَانتِ القِراءَةُ مِفتاحَ التَّعلُّمِ، فإنَّ الكِتابَة هِي التَّعلُّمُ ذاتُهُ، فَهُما يُمَثِّلانِ فَنًّا من فُنونِ اللغة بِامتِيازٍ.

المبحث الأَول: مـــفـــهـــوم الـــقـــراءة

يُعتبرُ مَوضوع القراءة من أكثر المواضيع التي تتضمنها البرامج المدرسية ومفادُها أن يبدأ الطفل القراءة منذ الطفولة ويستمِرُّ في اعتماده عليها خلال مراحل حياته المدرسية، حيث لقيت الاهتمام الذي يفوق أي اهتمام بالنسبة لأي موضوعٍ آخر من موضوعات التربية في مختلفِ الدُّوَلِ والمجتمعات نظرًا لأهمّيتهَا.

الـمـطـلـب الأول: تـعـريـف الـقـراءة لـغـة واصـطـلاحًـا

أولاً: لـغة

جاء في لسان العرب: (قَرَأَ): القرءان: التّنزيل العزيز، وإنّما قُدِّمَ على ما هو أبسط منه لشرفِهِ، قَرَاَهُ، يَقْرَؤهُ، ويَقْرُؤُهُ قَرْءًا، وقِرَاءَةً، وقُرْآنًا: فَهو مَقْروءٌ. وقَرَأْتُ الشَّيءَ قُرْءَانًا: أي جَمعتُهُ وضَممتُ بَعضَهُ إلى بعضٍ، ورَجُلٌ قارِئٌ من قومٍ قُرَّاءٍ وقَرَأَةٍ وقارئِينَ، وأَقرأَ غيرَهُ يُقرِئُهُ إقرَاءً، وصحيفَةٌ مَقروءَةٌ.[1]

القرءان: التنزيل، قَرَأَهُ، وبِهِ، كَنَصَرَهُ ومنَعَهُ، قَرْءًا وقِرَاءَةً وقُرْءَانًا، فهو قارِئٌ من قَرْأَةٍ، وقُرَّاءٍ وقَارئينَ: تَلاهُ، كاِقْتَرَأَهُ، وأَقْرَأَتُهُ أنا ، وصَحيفَةٌ مَقْرُوءَةٌ ومَقْرُوَّهْ ومَقْرِيَّةٌ. وقَارَأَهُ مُقَارَأَةً وقِرَاءً: دَارَسَهُ. وَتَقَرَّأَ: تَفَقَّهَ، وقَرَأَ عليه السّلام: أبلَغَهُ.[2]

ثـانـيـا: اصـطـلا حـًا

تُعدُّ القراءة رُكنًا أساسيًا من أركان الِاتِّصال اللُّغوِي، باعتبارها الفَنَّ الثالث من فنون اللغة، والإقبال على القراءة من المعاييرِ الَّتِي تُقاسُ بِها، رُقَيُّ المُجتمعَاتِ؛ لأنَّها وسيلةٌ لمواكَبَةِ التَّطَوُّرِ.

ويُعتبرُ مَفهوم القراءة نامٍ مُتجدّد، طرأ عليه العديد من التَّغيُّرات والتَّطورات، وذلك تَبَعًا لمراكِزِ الاهتمام ومِقدار الحاجة المعرفية والانفعالية، التي يُمكِنُ أن تُسهمَ القراءةُ في تغطيَتِها، فهي مَهارة يتعلَّمُ التِّلميذُ من خلالِها كيف يكتسب العِلم بمختلف أنواعِهِ.

وعليه فإن عملية تحديد مفهومٍ دقيق للقراءة أمر ضروري، فقد طرأت على هذا التعريف عدّة تغيرات وتطورات نلخِّصها في الآتي:

---

[1] اِبن منظور جمال الدين محمد مكرم، لسان العرب، مادَّة (قرأ)، فصل القاف، ص 3563.

[2] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، مادَّة (قَرَأَ)، فصل القاف، ص 1298.

في أول الأمر كان تعريف القراءة كان محصورًا في دائرة ضيِّقة، حُدودها الإدراك البصري للرمز المكتوب وتعرفه والنطق به، وما على القارئ الجيِّد إلاَّ أن ينطق الكلمات المكتوبة نطقًا جيّدًا خالي تمامًا من الأخطاء.

ومَع تطوّر الحياة ونتيجة التغيُّرات التي مسَّت مجالات القراءة، والبحوث التربوية، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية، ترمي إلى الفهم، أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار. [1]

ثُم تطوّر المفهوم مرة أخرى ليُصبح عملية تفاعلٍ مع النص المقروء، مع مُعايشة النص والغوص فيه ليصِل إلى مرتبة النقد وإبداء الرَّأي فيه، وهذا بالرضا أو السَّخط، أو الإعجاب والرفض، وهذا كُلُّه متوقف على أسلوب وخِبرة القارئِ، وظروفِهِ الخاصَّة.

وأخيرًا تطوّر هذا المفهوم ليُضيف إلى كل ما سبق معنًى جديدًا، لتصبح القراءة عملية توظيف المقروء واِستعماله في حل المشكلة التي تواجه القارئ في مواقف حياته اليومية."[2]

وعليه فإن القراءة هي:"عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن البشري كله. وتتطلب منه توازنًا عقليًا ونفسيًا وجِسميًا. فإذا أُصيبَ هذا الكائن بِاضطراب نفسِي أو مرض جِسمي أدَّى إلى خللٍ فيه– قلت كفاءته في القيام بعملية القراءة، قلة تتناسب تناسبًا طرديًا مع مقدار ذلك الخلل ونوعه."[3]

---

[1] عبد العليم إبراهيم، (في طرق التدريس) الموجه الفني لمُدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، القاهرة، مصر، د.ت، ص 57.

[2] سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية(رؤية جديدة)د.د.ن، ط2، د.ب، سنة 2004م، ص 46.

[3] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط2، القاهرة، مصر، سنة 2006م، ص 163.

ورد في تعريف القراءة أنها: " نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يَفكّ هذه الرموز، ويُحيل الرسالة من شكلٍ مطبوعٍ إلى خطاب خاص له."[1]

ففي هذا التعريف يؤكد الكاتب على العلاقة الوَطِيدة بَين العَينِ وصَفحَاتِ الكِتابِ ومَا يَنتُج عُنهَا مِن عَمَليات تَفاعُلٍ.

فِي حِينِ عرَّفها آخَر بأنَّها:" القِراءة عَملِيةٌ اِنفِعَالية دَافِعِية، يَتِم فِيهَا تَرجَمَة الرُّمُوزِ والرُّسُوم والكَلمَاتِ، والضَّبطِ عن طَرِيق العَينِ مَع فَهمِ المَعانِي، كَما أنّها تَشمُلُ الاِسْتِنتاجَ والنَّقدَ والحُكمَ والتَّفسِيرَ وحَل المُشكِلاتِ" [2]، ففي هذا التعريف يعتبر الكاتب القراءة بمثابة ردَّة فعل من طرف المتعلم مصاحبة للنشاط الزائد الدّائِمِ، يتم من خلالها تفسير الكلمات والرموز وفكِّ شفرات الرُّموز، وهذا عن طريق العَينِ مَع لُزُومِ فهم المعنى، لتشمل الخلاصة والاستنتاج والنقد والحكم ، لتصل إلى حل المشكلات والعقد. بمعنى فعل لا إرادي (فطري).

فالقراءة بأنواعها هي: " النافِذَةُ المُطلَّة على العَالَم الخَارجِي للفَرد والمُجتَمَعِ، وهِي أداة تُأخَذُ مِنهَا المَعَارِف والمَعلُومَاتِ والخِبراتِ المُتَنوِّعَة ." [3] بِمعنَى أنَّ القِراءَةَ هِي التي تُطلعك على ما يَجرِي فِي المُجتَمَعِ وحَولَ العَالَم كُلِّهِ ، وذلك عَن طَرِيقِ الاِطِّلاعِ المُباشِر عَلى مَا يَحدُثُ ، وهي بِمثابَة الأداة التِي يَنهَلُ ويأخُذ مِنها الإنسان المعارف والمَعلومَات بأنواعِها، وعلية فالكاتب يُرَكِّزُ في هذا التعريف على الأهمية التي تكتسبها القراءة بالإضافة إلى وظيفتها الرئيسية ألا وهي نقل المعلومات إلى الأشخاص.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 187.

[2] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، مصر، سنة 2000م، ص 105.

[3] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، د.ب، سنة 2005م، ص103.

والقراءة هي:" أسلوب من أساليب النَّشاط الفكري في حلِّ المُشكِلاتِ، فهِي تبدأُ بإحساسِ القارِئِ بمشكِلة ما، ثُمَّ يأخذُ في القراءة لحل هذه المشكِلةِ، ويقوم في أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذِهِ المُشكِلة من عملٍ وانفعالٍ وتفكير."[1]

الـمطلب الـثـانـي: أنـــواع الـــقـــراءة

لَلقراءة أنواعٌ وتقسِيمات مُختلفة تَقتضِيها أسْبَابٌ واعْتِباراتٌ، تَختلِفُ بِاختِلافِ أهدافِهَا وأغراضِهَا، إضَافةً إلى مُمَيِّزاتِها وعُيوبِها وهِي كالآتي:

أوَّلاً: الـقـراءة الـصـامِتَـةُ

أ* تـعـريـفـهـا:

القراءة الصَّامِتَة هي: " اِستقبال الرموز المطبوعة وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النُّطق"[2]؛ بمعنى أن الكاتب في هذا التعريف يُركِّز على عناصِرِ القراءةِ بَدءًا بالتَّعرُّفِ اِنتهاءً بالفهم دُون اِستعمال الجهاز النُّطقِي.

ويستند هذا النَّوع من القراءة إلى مجموعة من الأسُسِ السيكولوجية، والاِجتماعية والفسيولوجية، وهذه الأسس تؤكد الحاجة إلى استخدام القراءة الصامتة:

فمن الأولى: ما يستشعره بعض الناس من حرجٍ إذا كانوا يُعانون من قُصورٍ في أجهِزة الكلامِ و أعضاء النُّطقِ، وعليه فإن في القراءة الصامتة تفادِيًا لهذا الحرج.

ومن الثانية: ما يستوجبه الذَّوق الاِجتماعي من احترام شعور الآخرين وهذا بِعدم إزعاج أسماعِهِم بالأصوات العالية، وهذا في أماكن مثل: قاعات المطالعة، وفي المكتبات، بالإضافة إلى الاحتفاظِ بِسرية المقروء، وعدم إشاعتِه.

---

[1] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 163.

[2] مراد علي عيسى، الضعف في القراءة وأساليب التّعلم(النظرية– والبحوث–والتدريبات–والاختبارات)، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، مصر، سنة 2006م، ص86.

ومن الثالثة: الحاجة إلى إراحة أعضاء النُّطق، وعدمِ تعريضِ الصَّوتِ لإجهادٍ محتملٍ قد يحدُثُ في القراءة الجهرية.[1]

ب* مـمـيـزاتـهـا:

ومن مزايا القراءة الصامتة ما يلي:

– زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكِهِ للمعاني المقروءة؛ بِمعنى الِاستِرسالُ في القراءة، وذلك من خلال الاختبارات القرائية المُقدَّمة للتلاميذ بحيث أنهم عندما يُجيبون عنها في صَمتٍ يَستَغرقُون وقتا أقَصَر مِمَّا لو أجَابُوا عليهَا جَهرًا.

– العناية البَالِغَة بالمَعَنَى، واعتِبارِ عُنصرُ النُّطق مُشَتَّتًا يُعَوِّقُ سُرعَة التَّركيزِ علَى المَعنى، والالتفات إلى الخِبراتِ الفَنِّيَة التي تُتاحُ للقراءة الصَّامتة؛ وذلك أن التلميذ يهتم بالمعنى ويُركِّز عليه فهو العملية الوحيدة التي يُمارِسُها، لأن النطق يشتت الذهن ويحول دون عملية الفهم.[2]

– زيادة حَصِيلة القَارِئ اللُّغَويَّة والفِكرِيَة؛ لِأنَّ القِراءَةَ الصَّامتة تُتِيح للقارِئ تأمُّل الجمل والتراكيب وعقد المقارنة بينهما والتفكير فيها وهذا ما يزيد من رصيده وثروَتِهِ اللغوية، كمَا أنَّهَا تُوفِّر لَه الهُدُوءَ وهَذا ما يَنتُجُ عنه تَعَمُّق الأفكَار ومَعرِفة العَلاقَاتِ بَينَهَا.

– إنَّهَا تُشغِل التلاميذ جميعًا وتعوِّدُهم على الاعتِمَادِ على النَّفسِ فِي عَمَلِيَة الفَهمِ، كما تُعوِّدُهُم حُبَّ المُطالَعة، وفيها مُراعاة للفروق الفردِية للتلاميذ؛ بحيث يقرأ كل مُتعلِّم حسب ما يناسِبُهُ.

---

[1] سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب الحديث، ط1، القاهِرة، مصر، سنة 2006م، ص 15–16.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشُّواف، د.ط، القاهرة، مصر، سنة 1991م، ص 140–141.

– يُمارِسها الفردُ في مواقف الحياة يومِيًا. ولهذا يجب تدريب التلاميذ عليها وتعليمها لهم منذ الصِّغر.[1]

– تعطي الراحة لأعضاء النطق من جهة عدم إجهاد النظر في القراءة الجهرية.

د*عُـيـوبـهـا:

كما يوجد لكلِ عَملٍ مزايا، لابُدَّ وأنّ هناك سلبيات ونلخصها في النقاط التالية:

* لا تُتيحُ للمعلِّمِ متابَعة طلابِه.
* لا تُهيِّأ للطُّلاب التدريب على الأداء القِرائِي السّليم، أو تَمثِيل المعاني، وجودة الإلقاء.
* لا تُشَجِّع الطَّلَبة على مواجهة الجماهير.
* تُكَلِّف المُعَلِّم الكثير من العناء والجُهدِ في مناقشة طُلابِهِ فيما تَعلَّموه.[2]
* لا تُمكّن المعلِّم من تشخيصِ عيوب النُّطق لدى المُتعلِّم.
* الشرود الذهني مع قلَّة التركيز والِانتباه من المعلم.[3]

ثانِيًـا: الـقـراءة الـجَـهـريـة

أ* تَـعـريـفـهـا:

"هي عملية يُقوم يقوم القارِئُ فيها بترجمة الرُّموز الكتابية إلى ألفاظٍ منطوقة، وأصواتٍ مَسموعة متباينة الدَّلالَة حسب ما تحمِلُه من معنى، وتعتمد على ثلاثة عناصر:

– رُؤيـة العين للرَّمز– نشاطُ الذِّهن في إدرَاكِ الرَّمز– التَّلفُّظُ بالصَّوتِ المُعبِّر عمَّا يدلُّ عليه ذلك الرَّمز."[4]

---

[1] سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، ص 16.

[2] طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، سنة 2005م، ص 116.

[3] عماد بن فاروق محمد العمارنة وعادل بن عبد الله القحطاني،تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الِابتدائية الأولية، المجلة التربوية، العدد الثالث والخمسون، يوليو 2018م، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جدَّة، المملكة العربية السعودية، ص 248.

[4] مراد علي عيسى، الضَّعف في القراءة وأساليب التَّعَلم، ص 86.

أي أن هذه القراءة في هذا التعريف وحسب الكاتب عِبارة عن مراحلٍ مترابِطة تبدأُ بتفسير الحروف وصولاً إلى التلفظ وهذا حسب ما يقتضيه المعنى.

ب* مَـزايـا الـقِـراءة الـجَـهـريـة:

لهذا النوع من القراءة عدة مزايا نذكر منها:

– التدريب على صِحَّة النُّطق؛ أي إجادة المخرج الرئيسي للحرف ونطقه نطقا صحيحًا.

– التَّدريبُ على وضْعِ النَّحو واللغة موضِع التّطبيق؛ وهذا عن طريق معرِفَة متى يُرفَعُ الفاعِلُ، أو يُنْصبَ المفعولُ بِهِ، أو مَتى نجزِم أو نَجُرَّ...الخ.

– تدريبُ المُتعلِّم على مواجهة الخَجلِ والتَّخلُّصِ منه، وتُنمِّي عندَه الجُرأةَ؛ أي تعزيز الثِّقة لدية وعدم الخوف من مواجهة زُملائِه أو حتى الجماهير بأنواعِها.

– تُمكّنُ المُدرِّس من اِكتشاف عُيوب النُّطقِ والقُصورِ لدى الطَّلَبَة والتلاميذ.

– تَدرُّبُ المُتعلِّمَ على حُسنِ الإلقاء، والتعبير الصوتي عن المعاني؛ بِمعنى رَفْعِ الصوت أو خفضِه وهذا ما يُسمَّى بالنبر واستعمال التنغيم في بعضِ الأحيان.

– تَدرُّبُ المُتعلِّمِ على كيفية التَّعامُل مع علامات الرقيم ، كالفاصلة و النقطة وعلامات الِاستفهام والتعجب .....الخ. [1]

ج* عُـيـوبُـهـا:

للقراءة الجهرية عيوب وسلبيات عديدة نذكُر منها:

– قد لا يتَّسِع وقت الحِصَّة لقِراءَةِ جميع الطلبة مما يؤدِّي إلى حالة من الإحباط لدى البَعض منهم عندما لا تكون فُرصَةٌ للمشاركة فيها.

– قد ينشَغِل بعض الطَّلَبة في أثناء قراءة الآخرين بأمُور أخرى خارج موضوع الدَّرس، وقد يتعرَّضون إلى شُرودٍ ذِّهنِي عن فَعاليات الدَّرسِ.

---

[1] مُحسِن علي عطِية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشُروق، ط1، عمان، الأردن، سنة 2006م، ص 248.

– السَّأمُ والملَلُ لدى بعضِ الطلبة نتيجة كَون الموضوع واحِدًا وتعدد قراءاته التي تُشعِرُ الطلبة بِعدَم وجودِ جديدٍ فيه.

– مُجْهَدَةٌ للطالبِ والمُدَرِّس.

– لا تُعتبر ذات جدوى اقتصادية لأنّها تتَّسِمُ بالبُطءِ فلا تصلُح لتحصيل المعارفِ والتَّشديدُ على محتوى المَقروءِ.[1]

ثـالِـثًـا: قِراءة الاستِمَاع: (القِراءة الإستـمـاعيـة)

أ * تـعـريـفـهـا:

"هي عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمِها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معاني وأفكار. وفيها يكون القَارِئُ واحِدً والآخرون مُستمعين فقط، دون مُتابَعَةٍ في دَفترٍ أو كِتابٍ، وهي تقومُ على الإنصات والإستماع. "[2].

أي بِمعنى أنها أصوات منطوقة تعبر عن معاني يُريد القارئُ توصيلها إلى المتلقي. وفي هذا التعريف يركز الكاتب على مراحِل هذه العملية، بالإضافة إلى أسَاسِياتِها وشُروطِهُا.

ب * مـزايـاهـا:

للقراءة الإستماعية عدة مميزات نلخصها في الآتي:

– تَمرُّنُ التلامِيذ على الإنتباه، وحَصرِ الذِّهن وحُسن الإصغاء وسُرعة الفهم مع الإحاطَة بالمعنى الإجمالي للمقروء(المسموعة) ، معنَى ذلِكَ أنَّها تُعوِّدُهم على التَّركيزِ وتَعلُّمِ آدابِ الإستِماعِ والتِقاطِ المَعانِي دون الرَّجوعِ إلى الكُراسِ والقلَمِ.

– تُعطي فُرصَة الكَشفِ عن المواهب المختلفة للتلاميذ، ومعرفة الفُروقِ الفردية في المَهاراتِ والقدُراتِ السَّالفة الذِّكر عند التلاميذ، وكذا الوقوف على مواطن الضُعفِ فِيها من جَانبٍ لِآخَر والعَمَلِ على عِلاجِها، مع تعزِيزِ نقاطِ القُوَّة.

---

[1] مُحسِن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، ص 98.

[2] محسِن علي عطِية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص250.

– لها فائِدة عَظيمَة، وأثر بالغ في تعليم المكفوفين، وذلِكَ عن طريقِ لُغَةِ **البراية**، وكذا في الدِّراسات الجامعية العالية، لأنَّ الأستاذَ هَمُّهُ إلقاءُ الدِّرسِ والإنصِرافِ، وتلقي المُحاضَرات في الأندية وسِواها.[1]

ج* عُـيـوبـهـا:

من عيوب هذه القراءة ما يلي:

– الشُّرُودُ الذِّهني لَدَى البَعضِ مِن التَّلامِيذ أثناء القراءة؛ أي الخُروجُ عن الحِصَّة وذلكَ عن طَريقِ التَّفكِيرِ فِي أمُورٍ لا عَلاقَة لَها بالدَّرسِ، أو بالقِراءَةِ أو الكتابة الخاصة بموضوع آخر لا علاقة له بالدرس الذي هم فيه.

– لاَ تُدرِّب على صِحّة النطقِ، أي أنَّ المُعلّم في هذه القِراءة لا يكون هَدفُه تَصحِيحُ النُّطق، بِمعنى آخر غايته الإستماع فقط.

– لا تُساعد المُعلم علَى إكتشَافِ عُيوب النُّطق لدَى المُتعلمينَ، لأنَّهُ يَكونُ مُنشَغِلاً في إكتِشافِ مُحتوى النَّصِّ وَمَضمونِهِ بِغرضِ الشَّرحِ مع تَحضِيرِ الأَسئِلَةِ.[2]

– أنّها غير صَالحَةٍ للصُّفوف الإبتدائية الدُّنيا، بمعنى أنَّ التلاميذ في هذا السِّن وهَذهِ المَرحَلَة مِنَ النُّموِّ بالضَّبطِ لا تَسْمَحُ لَهم بالإستِماعِ لِمُدَّةٍ طَويلَة ، لأنَّ التِّلمِيذَ هَمُّهُ الوَحيدُ هُو إنهَاءُ الدَّرسِ والخروجِ للَّهو واللَّعِبِ.

– أنها مدعاة لِلعَبثِ واللَّهْوِ، لأنّ الطفل مَيال بِطبعه إلى اللعب، بِمعنى أن في حِصة الإستِماعِ أغلب التلاميذ لا يَنتبِهون؛ أو بالأحرى ذِهنِيتُهم تكون مائِلة للَّعبِ أكثر منه للإنتِباهِ لمَا يَقوله الأستاذ.

---

[1] كمال رافع وآخرون، طرائق تدريس القراءة على ضوء المقاربة بالكفاءة، (أطروحة ليسانس: في اللغة العربية وآدابِها)، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة يحي فارس بالمدية، الجزائر، د.ت، ص 18.

[2] محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 100.

الـمـطـلـب الـثـالـث: أهـمـيـــة الـــقِـــراءة

إنَّ القراءة هي النَّافِذة المَفتوحة على المُحيطِ المَحلِّي للفردِ والعالمِ الخارجِي، وهي وسيلةُ اكتسابِ مُختلَفِ المعارِفِ والخِبراتِ و المَعلوماتِ المُتنوِّعة.

فللقِراءَةِ أهمِّية بالِغة على الصَّعيدين الفَرْدِي والجماعي فهي:

1/- تُعَدُّ وسيلَة لكسب المعلومات، كما أنَّها أسَاسٌ مُهمٌ من الأسُسِ الثَّقافية والحَضَارية في المُجتمعات الحديثة.

2/- الِاهتِمام باللغة العربية بِوصفِها أساسُ فَهمِ القرءان الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة الشَّريفَة.

3/- تُدرِّبُ التلاميذ على النُّطق السَّليم والأداء الجيِّد والإلقاء الحسَنِ، وذلِكَ من خلال تهيئتِهِ لِفَنِّ الخَطابَة والتعبير عن المعنى بِما يُناسِبُهُ عن طريق استخدام نبرات الصَّوت.

4/- أنَّها وسِيلةٌ من وسائِلِ تنمية الثَّقافة وزِيادَةِ الخِبرة، والقراءة الِاستماعِية مُفِيدةٌ خاصَّةً أن التلميذَ أو المُتَعَلِّمَ محتاج إليها لمُتابعة شَرحِ أساتِذَتِهِ ومُعلّمِيهِ، ومُتابَعةِ أجوِبَة أو بالأحرى إجابَة زُملاَئِهِ.

5/- أهمِّية التَّحصِيل القِرائِي المُتَنوِّع: فهو يَدُلُّ دلاَلَةً واضِحَةً على الدِّقة في التَّحَدُّث ويُعطي مِدَادًا واضِحًا أو قَوِيًا للقُدرَةِ على المُحادَثَةِ.

6/- أهمية التَّذوُّق الأدبي: فالقراءة تُساعِدُ التلامِيذ على تَنمِيَة الحَاسَّةِ الجمَالية التِي تُسَاعِدُهُم على زيادة مَيلِهِم للقِراءَةِ وتَذَوُّقِ ما يَقرؤُونَ.[1]

7/- أنّها عامِلٌ من عوامِل احتلالِ الفرد لمراكِزَ مُتقَدِّمَةٍ في مُجتَمعِهِ وبين أقرانِهِ.

8/- أنها وسيلَةٌ لنقلِ تراثِ الآباء والأجدادِ من جيلٍ إلى جيلٍ آخر.

9/- التَّعرُّفُ على القِيَمِ والعاداتِ الحميدة وترسيخِها في المُجتَمعِ.

---

[1] سعد علوان حسن، القراءة وأثرُها في التحصيل و التَّذوق الأدبي، دار غيدا للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، سنة 2011-2012م، ص 30.

10/- عن طريقِها يتمُّ اتِّصالُ الفردِ بِغيرِهِ مهما تبَاعدتِ بينَهُما المسافَاتُ أو الأزمَانُ.

11/- القراءة مهارة أساسية من مَهارات الحياة، فهي عامِلٌ مُهِمٌّ للنَّجاحِ في المدرسة والحياة العملية والحياة الخاصَّة.

12/- القراءة وسيلة من وسائِلِ التهذيبِ وغرسِ الأخلاقِ الحميدة.[1]

13/- لها الفضلُ في تشكيل شخصية الفرد وتُكسِبُهُ سِمات مختلفة عن غيرِهِ، وخير دليلٍ على ذلِكَ **العقاد وغيرُهُ.**

14/- عامِلٌ من عوامِلِ النَّجاحِ والتَّفَوُّقِ الدِّراسِي، فالتِّلمِيذُ الذي يَملكُ مهارة القراءة هو من يستطيعُ تحصيلَ المَعارِفِ والتَّقدُّم في الموادِّ.

15/- تُعدُّ وسيلَةً من وسائِل الترويح عن النَّفسِ وإنفاقِ الوقتِ في المُفيدِ والمُسلِّي، وهي وسيلَة هامَّةٌ لِاتِّصالِ المُجتمعاتِ بَعضُها ببَعضٍ.

16/- تعملُ على تَنظِيم أفكَارِ المُجتَمعِ الواحِدِ، فَمَهما اِختلفت اِتِّجاهَاتُ وآراءُ أفرادِهِ إلاَّ أنَّهُم يَعِيشُونَ فِي تآلُفٍ واِنسِجامٍ.[2]

المبحث الثاني: مـفـهـوم الـكـتـابـة

الكتابة عَملية ضَرورية للحَياة العَصرِية سواءً بالنِّسبَة للفردِ أو المجتمع، وهي مُهِمَّةٌ في تَعليمِ اللغة وتَعلُّمِها، باعتِبارِها عُنصُرًا أساسِيًا من عناصِر الثَّقافة وضَرورَةٌ

---

[1] صبرينة بلخوجة، و كلثوم بالعلام، تعليمية القراءة وفق المُقاربة بالكفاءات(السنة الرابعة متوسط أنموذجًا)، (أطروحة الماستر: تعليمية اللغة)،قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة يحي فارس بالمدية، الجزائر، سنة 2017-2018م، ص 34-35.

[2] حنان عثامنة، المهارات اللغوية الأربع في ظلِّ الإصلاحاتِ التَّربَوية الجديدة، (أطروحة الماستر: تخصص علوم اللسان)، قسم اللغة العربية وآدابُها، كلية الآداب واللغات، جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، الجزائر، سنة 2010-2011م، ص 24-25.

اِجتِماعِية لنقلِ الأفكَارِ والتَّعبيرِ عَنها، وذلِك من أجلِ الوُقوفِ علَى أفكارِ الغَيرِ والإلمامَ بِها.

الـمـطـلـب الأول: تـعـريف الـكـتـابـة لـغـةً واصـطِلاحًـا

أولا: لـغـة

نقول كَتَبَ يَكْتُبُ كِتابَةً وهو مَكتوبٌ، فالكتابة تعني الجَمعَ والشَّدَّ والتَّنظيمَ، كما تعني الِاتفاق على الحُرِّيَة، فالرّجُل يُكاتِبُ عَبدَهُ على مالٍ يؤَدِّيه إليه مُنَجَّمًا، أي يَتَّفق معه على حرِّيتِه مقابِل مبالِغ من المالِ.

قال ابن الأثيرِ: الكتابَة أن يُكاتِبَ الرَّجُلَ عبدَهُ على مالٍ يؤدّيهِ إليه مُنجَّمًا، فإذا أدّاهَ صار حُرًا، قال وسُمِّيت كِتابَةُ بِمدَر كَتَبَ لأنَّهُ يكتُبُ على نفسِهِ لِمولاه ثَمَنَهُ، ويكتُبُ مولاهُ عليه العِتقَ، وقَد كَاتَبَهُ مُكَاتَبَةً والعبدُ مُكاتِبٌ ، كما تعني الكتابَة الحِرفَةُ، حيثُ ذكر ابن منظور من قول الأزهري: " والكتابَة لمن تكون لَهُ الصِّناعة مثل الصِّياغَ والخِياطة."[1]

وقد وردَ مُصطلح الكتابَة في معجم مصطلحات علم اللغة الحديث على وجهينِ متقاربين من المعاني، فنَجِدُه مُقابِلاً لمَعْنَى الخط writting مرَّةً، كما يأتي مُقابِلا لمُصطلح script بمعنى الإبداعُ الفَنِّي بِواسِطة اللغة المكتوبَة مرَّةً ثانيةً.

والمُلاحظُ هنا أنَّ المقابَلة بين معنَيَيْ كلمَة كِتابَة هي نفسُها ما ذهبَ إليه الجرجاني في كتاب التَّعريفات حيثُ قال: " الكتابُ يُقالُ في عُرفِ الأدباء لإنشاءِ النَّثرِ، كما أنَّ النّثرَ يُقالُ لإنشاء النَّظمِ، والظَّاهِرُ أنّه المرادُ هنا لا الخط.[2]

---

[1] محمد حسن باكلا وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث: عربي إنجليزي وإنجليزي عربي، مكتبة لبنان، ط1، د.ب، سنة 1983، ص 90.

[2] علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التَّعريفات، ص 202.

وهو يقصِدُ هنا مُصطلح الكتابة لا الكتاب لأنّه قَدَّمَ تعريفه هَذا عنِ الذِي أَلحَقَهُ بِهذا النَّص، حيث قال:" الكتابَة إعتاق المُلوك يَدًّا حالاً ورَقَبَةً مالاً حَتَّى لا يكون للمَولى سبيلٌ على إكسَابِهِ."[1]

وأصلُه في اللغة العربية من مادَّة الفعل كَتَبَ، كَتْبًا بالفتح المصدر المَقيِس، (وكِتابًا) بالكَسر علَى خِلافِ القياس، وقيل أصْلهُ المصدر، وكذَا كِتبَةً، بالكسرِ فيهما: خطَّهُ.

قال أبو النَّجم:

تخُطُّ رِجْلايَ بِخطٍ مُختلفٍ **** تكتُبانِ في الطَّريقِ لام أَلِف.[2]

وجاء في موضِعٍ آخر" والأكتابُ تعليمُ الكتابِ والكِتابَة ومنهُ فالكتابَة علمٌ وفَنٌّ يُتعلَّم، لذلك يُقال: " المكتب المُعلِّمُ، وقال اللَّحياني هو المكتبُ الذي يُعلِّمُ الكتابَة " لا عجب أن دعوا الكاتب بالعالم حيثُ قالوا: "ورجلٌ كاتبٌ، والجمعُ كُتَّابٌ وكَتَبَةٌ، حرفته الكتابة والكتاب، وقال ابن الأعرابي: "والكاتب عندهم العالم."[3]

قال تعالى:" **أَمْ عِنْدَهُمْ الغَيْبُ فَهُم يَكْتُبُونَ" [القلم47]**[4]

وفي كتابِه إلى أهل اليمن قد بَعَثْتُ إليكم كاتِبًا من أصحابي، أي أراد عالِمًا، وسُمِّي كذلك لأنّ من كان يعرف الكتابَة هو الذي عنده العلم والمعرفة، وكان الكاتِبُ عندهم عزيزًا وقليلاً، والمعنى أن الكتابَة فيما معنى العلم والإبتكار.

والمُلاحظ من هذه التَّعريفات أنّ الكاتب في التُّراث العربي له مكانة عظيمَة وعالية حتى وقت قريب ، لَمَّا كانت المُشافهة هي أهم وسيلةٍ لترجمة حياة العرب وتُحافِظُ على مَوروثِهِم الثَّقافي.

---

[1] المرجع نفسه، ص 202.

[2] محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهرِ القاموس، الجزء الرابِع ، مادَّة (كتب)، فصل الباء، ص 100.

[3] المرجع نفسه، فصل الباء، ص 103.

[4] القلم [الآية 47].

ثانيا: اصـطـلاحًـا

يُعرِّفُ كُلٌّ من طه حسين الدِّيلمِي و سُعاد عبد الكريم عبَّاس الوائِلي الكِتابَة على أنَّها:" أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقلِ الإنسانِ، ووسيلَةُ أداءِ مُهِمّة بين الأفرادِ والجماعات والأممِ والمجتمعات."[1]

وفي تعريفٍ آخر: " الكتابَة هي عَملية تحويلِ الأصواتِ إلى رُموزٍ مَكتوبَةٍ في حالة الإملاء الِاختِبَاري، أو نقل الرُّموز كما هو في حالة التقليدِ والإملاء المنظورِ."[2]

وجاء في معجم علوم التَّربية الكتابَة بأنّها: "نِتاجُ الكتابة الذي هو عملية إنتاجِ نَصِّ– باعتبارِهِ سِلسلةً من الجُملِ تحكُمُه بِنيةٌ جُمَلِية Ecrit، وروابِط بين هذه الجملِ، تتحَكَّمُ فيها قواعِدُ النَّحوِ.

وهنا نلاحظ أنّ هذا التعريفَ يُركِّزُ على الطَّبيعة التي تُبنى عليها الكتابة كَفِعلٍ له نواتِج مُحَدَّدة، ومن هنا فالكتابَة تتجاوز حَدَّ اللفظِ المُفرد والجملة المُنعَزِلَةِ، إلى ما هو أكبَر مِن ذلك وهو النَّصُّ والخِطابُ وله مُميّزات خاصَّة به.

وتُعرّف الكِتابَة أيضًا بأنَّها: " تصويرُ اللفظِ بِواسِطة حروفِ الهِجاء، ونِظامٌ لِتسجِيل الكلام وهي بتعريفٍ آخر بِمثابَة تلَفُّظٍ غرَافِي(خطِّي).

وعلى هذا الأساس، فإنَّ الكِتابَة هي نظامٌ من العلامات الخطِّية ليس في حقيقتهِ إلاَّ تمثيلاً لنِظامِ اللغة الشَّفوية، وهي أداء رَمزِي لُغوِي يُعطِي دَلالاتٍ مُتَعدِّدة."[3]

وتُعدُّ الكِتابة أنّها ليست مُجرَّدُ معرِفة نقش الحُروفِ علَى الورَقِ، ولكنَّها أصْبَحتْ عَمَلِيةٌ مُعقَّدة ومُتَعدِّدَة الجوانِب، تتمَثَّلُ في إعادَة ترميزِ اللغة المنطوقة، في شَكلٍ خطِّي على الورقِ، من خلال أشكالٍ ترتبِطُ بَعضُها ببعضٍ، وفقَ نِظامٍ مَعروفٍ اِصطلَحَ

---

[1] طه علي حسين الدِّيلمي وسُعاد عبد الكريم عباس الوائِلي، اللغة العربية مناهِجُها وطَرائِق تدريسِها، ص 119.

[2] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 151.

[3] يُنظَر: مصطفي بن عَطِية، الأداءات الكِتابية ودورُها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المَرحلة الثانوية (دِراسَة لِسانية ميدانِية)، ص 47 .

عليه أهل اللغة، بِحيثُ يُعَدُّ كلُّ شَكْلٍ من هذه الأشكالِ، مُقابِلاً لِصوتٍ لُغوي يَدلُّ عليه، وذلِكَ بِغرَضِ نقْلِ الأفكارِ والآراء، والمشَاعِر من كاتِبٍ إلى قُرَّاءٍ بِوصفِهِم مُستَقبلينَ."[1]

والمُلاحَظُ من هذا التعريف أنَّ الكاتب تَطرَّق إلى مُكوّنات الكِتابَة والجوانِب المُتعدِّدة لها، وأنَّ الكِتابَة تقوم وفق قَواعِد نحوية وقوانين وضَعَها عُلماءُ اللغة. وأنّ الكِتابَة عِبارَة عن رِسالَةٍ مصدَرُها الكاتِب ومُستَقبِلُها قَارِئٌ يَفهمُ ويُترجِمُ معانيهَا.

ويُعرّفها رُشدي أحمد طعمية: " أنَّها نشاطٌ اِتِّصالي يَنتمِي للمَهارات المَكتوبَة وه ي مع الكلام نَشاطٌ اتِّصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجِيةِ، وعليه فإنّ الكِتابَة عملية يَقومُ الفردُ فيها بِتحويلِ الرموز من خِطابٍ شَفوي إلى نَصٍّ مطبوعٍ، إنَّها تركيبٌ للرُّموز Encoding بهدفِ توصيلِ رِسالَةٍ إلى قارِئٍ يَبعُدُ عن الكاتِب زَمانًا ومكَانًا."[2]

المطلب الثاني: أنـــواع الـكِـتـابـــة

إنَّ نَظرةً سريعة إلى الأنشطة التي يقوم بها الفرد، سواءً في حياتِه أم في دِراسَتِه، تُبيِّن بأنّ هناك نوعين من الكتابَة؛ وظيفية وإبداعِية، ويُمكِنُ بيانُ أبرزِ مجالات الكِتابَة (الوظيفية والإبداعية) والمهارات النوعِية المرتَبِطة بِهذِهِ المجالات على النَّحوِ الآتي:

أوّلاً: الكتابة الوظيفية

وهي التي تُؤدي وظيفَةً خاصَّةً في حَياة الفرد والجمَاعَة، كوسيلَةٍ للفَهم والإفهام[3] والتواصُلِ الاِجتماعي، وتَهدِف في الأساسِ إلى نقلِ الفِكَرِ إلى الآخرين بِوضوحٍ وشفافيةٍ، وبِصورةٍ مُباشِرَةٍ بين المُرسِل والمُتلَقِّي، ولذلك فهي كتابة نوعية عملية نَفعيةٌ .

---

[1] حاتِم حسين البَصيص، تنمية مَهارات القِراءَة والكِتابة(استراتيجِيات مُتعدِّدة للتَّدريس والتَّقويمِ)، الهيئَة العامَّة السُّورية للكِتاب، د.ط، دمشق، سنة 2011م، ص 76.

[2] رُشدِي أحمَد طعيمة، المَهارات اللغوية مستوياتها، تدريسُها، صُعوباتُها، ص 189.

[3] شبكة الألوكة، مهارة الكتابة ونماذج تعلمها، إبراهيم علي ربابعة، 08 سبتمبر 2015م، الساعة: 15:30، http://www.aluka.net .

وتَضُمُّ هذه الكِتابة تشكيلَةً واسِعة من المجَالاتِ الوظيفِية من أبرزِها مجال الرّسَائِل بأنواعِها والتلخيصِ، والمُلاحظات والتقاريرِ، والبَرقياتِ والمُذكِّراتِ، والتعليمات الهادِفَة التِي تُوجَّهُ إلى الآخرينَ، وغيرها من المجالات الأخرى التي تُؤدِّي وظيفَة في حياة الفَردِ والجماعة."[1]

ومن خلال ما تقدَّمنا به نُلاحظ أن الكتابة الوظيفية تؤدي عَرضًا حياتِيًا يُمثِّلُ أهمية وضرورة تقتضيه حياة المتعلِّم داخل المؤسسة وخارِجها.

ثـانيـًا: الكتـابـة الإبداعيـة أو الفـنِّيـة

هي الكتابة التي تَسعى إلى توظيفِ اللغة العربية توظيفًا جماليًا، بِغرض التَّعبير عن الفِكَرِ والمشاعِر النَّفسية، ونقلِها إلى الآخرين بأسلوبٍ أدبي جَميل، وبِغرضِ التأثير في نفسِ القارِئِ والِارتقاء بِمستواه الِانفعالي إلى مُستوى يُقارِبُ الحالة الِانفعالية لِمُبدِع النَّص ذاتِهِ.[2]

وهي ابتِكارٌ لا تقليد، وتأليفٍ لا تِكرار، وتختلف من شَخصٍ لآخر حَسبَ ما يَتوفَّر لَها من مَهارات خاصَّة، وخبرات سَابِقة، وقدرات لُغوية ومواهِبَ أدبية، وهي تبدأ فِطريَّةً ثُمَّ تنمو بالتَّدريبِ وكثرَة الِاطِّلاع.

والكتابة الإبداعية بِما هي عليه، تُحصِّلُ بين طيَّاتِها بُعدًا وظيفِيًا لا يَنفَصِلُ عن الغاية الأساسية منها، وهي أنَّها تُقدِّمُ للمُتعَلِّمِ وسيلَةً يُوظِّفُها في التَّعبير عن فِكرِهِ ومشاعِرِهِ، وتُساعِدُه على التَّنفيسِ عن اِنفِعالاتِهِ، كما أنّها أداةٌ مهِمَّة يَطلِقُ من خلالِها المُتعلِّمُ العِنانَ لطاقاتِهِ وقُدراتِهِ الإبداعِية، التِي سَوفَ تساعِدهُ على مواجَهَة المواقِفِ الوظيفيَّة المُختلفة وحلِّ المُشكلاتِ التي تَعتَرِضُه في تَعَلُّمِهِ أو في حياتِهِ وتواصُلِهِ مع الآخرينَ.

---

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكِتابة (اِستراتيجيات متعدِّدة للتَّدريسِ والتَّقويمِ)، ص 81-82.

[2] المرجع نفسه، ص 87.

ومن مجالاتِها: الشِّعْرُ، النَّثرُ، القِصَّة، المُذكِّراتُ الشَّخصيَة، كِتابَة تراَجِمِ حياة العُظماءِ والسِّيَرُ.

ومن خِلال هذا التعريفِ نلاحِظُ أنَّ الكِتابَة الإبداعية أو الفنِّية هي إظهارٌ للمَشاعِرِ والإفصاحِ عن العواطِفِ وخلجاتِ النَّفسِ، وهي من أرقَى أنواعِ الكِتابَة.

ثالِثا: الكِتابة الإقناعية أو الوظيفية الإبداعية

هذا اللَّون الثالثُ من أنواعِ الكِتابَة حيثُ يجمعُ بين الوظيفة والإبداعِ، وفيها ينقُلُ المعلومات بِطرِيقة الحُجَجِ والبَراهِينِ والمُوثَّقِ بالمَصادِرِ والمَراجِعِ معينٌ، واستخدامِ الأسلوبِ الأخلاقي أو المنطِقِ والعاطِفةِ والدينِ والإقناعِ.

ومن خلالِ هذا التَّعريفِ نلاحِظُ أنَّ الكِتابَة الإقناعية تجمعُ بين الكِتابَتينِ الوظيفية والإبداعية بِأسلوبٍ مُشَوِّقٍ ومُقنِعٍ بالأدِلَّة والبَراهِينِ.[1]

الـمـطـلـب الـثـالـث: أهـمـيـة الـكـتـابـة

الكتابة فِي حياة الإنسان ليست عَملاً عاديًا، بل هي ابتكارٌ رائع حقَّقتِ له كثيرًا من إنسانيته، وهي أعظم اِكتشافٍ إنسَاني توصَّل إليه خلال تاريخِهِ الطَّويلِ، واِستطاع به أن يُسجِّل إنتاجَهُ وتُراثَه، وأن يأخُذَ من المَاضي والحاضر ما يُهيِّئُ الطَّريقة للأجيالِ اللاحِقة، وأن يربِط الحضارات الغابِرة بالحضارات اللاحِقة الراهِنة، فهي الكِتابة إذًا تُمثِّلُ فِكر الإنسانِ وتاريخَه وتُراثَهُ مُسَجَّلاً لتضَعَه أمام الأجيالِ القادِمةِ.[2]

لهذه الأهمِّية أصبح تعليم الكتابة وتَعَلُّمُها يُمثِّلُ عنصُرًا أساسِيًا في العَملية التربوية، وهي من الوظائِفِ الأساسية للمدرسة الابتدائية ومن مسؤولياتها.

ترتكِزُ أهمِّيتُها في المدرسة الِابتدائية على:

---

[1] حاتم البصيص، تنمية مهارات القراءة والكِتابَة(إستراتيجيات متعددة للتَّدريس والتقويم)، ص 82.

[2] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، سنة 2011م، ص 231.

1/- قُدرة التلميذِ على الكِتابَة الصَّحيحَة إملائِيًا.

2/- إجادة الخطِّ ووضوحِهِ.

وكذلك أهمِّيتُها كبيرة في كثيرٍ من الأمورِ نذكُرُ منها:

3/- أنَّهَا واحِدةٌ من أهمِّ الوسائِلِ المُهذَّبة للأقوالِ والمُترجِمة للمعلومات والواصِفة للأحوالِ.

4/- وَاحِدَةٌ من أهمِّ الوسائِلِ في الاِتِّصال الفِكرِي بين الجِنسِ البَشَرِي على مرِّ الأزمانِ وذلكَ لِمَا تحوي الكتُبُ والمؤَلَّفاتُ.

5/- حافظة للتُّراث.

6/- الكتابَة هي الوسيلَةُ المُثلى في الرَّبطِ بين المَاضي والحاضِر.[1]

7/- أنَّها الأداة التي تَكسِرُ المَسافات الزمنية والمَكانِية.

8/- بِهَا يُؤخَذُ فِكرُ الآخرين ويتوقَّفُ على خَواطِرِهِم وأحْداثِهِم.

9/- أنَّها من أهمِّ الوسائِلِ للتَّنفيسِ عن النَّفسِ والتَّعبيرِ عمَّا يوجَد في الخواطِرِ.

10/- أنَّها الأداة الرَّئِيسية للتَّعليمِ بِجميعِ أنواعِهِ في مُختلفِ المَراحِلِ.

11/- مُسَاهَمتُها في رُقيِّ اللغة وجمالِ صياغَتِها والدِّقة في رسمِها، وأمانتها في توصيلِ المعلومات والأفكارِ والعلومِ.

12/- أنَّها من الوسائِلِ التِي تُترجِم المنطوق والكلام والمعنى وتُحافظ على كل التفصيلات والجزئيات.[2]

13/- أنَّها أداةٌ لِحفظِ العِلمِ، فلولا الكُتُبُ المُدوَّنةُ، والأخبَار المُخلِّدَةُ والحِكَمُ المَخطوطة لضَاعَ كثيرٌ من العِلمِ ولَغلَبَ النِّسيانُ على كلِّ شيء.

---

[1] فريدة تريكي ونجوى عبادة، اِكتساب مهارة الكتابة في التعليم الاِبتدائي(دراسة ميدانية: سنة ثانية اِبتدائي –أنموذجا–)، (أطروحة الماستر: تعليمية اللغة)، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة العربي التبسي، تبسه، الجزائر، سنة 2016–2017م، ص 15–16.

[2] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري للنشر والتوزيع، د.ط، عمان، الأردن، سنة 2006م، ص 97–98.

14/- للكِتابَة مكانةٌ كبيرة في الإسلامِ لقولِه تعالى: " **يا أَيُّهَا الذِينَ امَنُوا إذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ.**"[1] **[البقرة 282].**

15/- الكِتابَة مُكونٌ أسَاسِي من مُكوِّناتِ المَعرِفَة التكاملية الوظيفية للقراءة والكِتابة في النِّظَامِ المُعاصِرِ.

16/- إنَّها تُثِيرُ قُدرَة المُتعلِّمِ العقلية وتُنَمِيهَا.

17/- أنَّها تُعطِي للتِّلميذِ المَجالَ للتَّفكِيرِ والتَّدبُّرِ، ومن ثَمَّ اِختيارُ التَّراكيبِ واِنتِقاءُ الألفاظِ، و تَرتِيبِ الفِكَرِ.

18/- تُسهم في تعليم التلميذ إنشاء المَقالات، وكِتابة الرسائل، وتدوين فِكَرِ الكاتب وخواطِرِهُ، ومُلاحظاتهُ بأسلوبٍ واضحٍ مُؤثِّر.[2]

فَكُلُّ ما سَبقَ يُوضِّحُ لنا أهمِّية الكِتابةِ على جميعِ الأصْعِدة الوُجدانية والتّربوية والاِتِّصالية والاِجتماعِية و الثّقافية والنَّفسيَة والدِّينِيَّة وغيرها.

وأنَّ المَدرسة تُريدُ رفعَ مُستوى الكِتابة ليكون التلميذ قادِرًا على رَسمِ الحروفِ رسمًا صحِيحًا وأن يَكونَ قادِرًا على كِتابَة الكَلِماتِ واِختيارها وَوضعِها في نِظامٍ خاصٍّ، وإلاَّ اِستَحالَ فَهمُ المَعنَى والأفكارِ، وتَمكِينِ الفَردِ من التَّواصُلِ مع الآخرينَ على اِمتِدادِ الزَّمانِ وتَباعُدِ المكان

---

[1] سورة البقرة، [الآية 282].

[2] حاتم البصيص، تنمية مهارات القراءة والكِتابَة ص 97-98.

الجانب التطبيقي

الـفـصـل الـثـالـث

الـدراسـة الـمـيـدانـيـة

المبحث الأول: دراسة ميدانية في الِابتدائي

المبحث الثاني: أسلوب تحليل الِاستبيان

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

تمهيد:

إن العَلاقة بَينَ الجانبين النَّظرِي والتَّطبِيقِي عَلاقةٌ مُتكامِلة، فالبحث " عبَارَة عن عَملية مُترابطَة ومُتكاملة لذلك يُمكن القول:" إن البَحثَ العِلمِي لا يَهْتم فقط بمَجالِ دِراسَة الظَّاهرَة وجَمعِ المَعلوماتِ فَحسب، بل يَهتمُّ كذلك بالجَانب التَّطبيقِي ومِن أجل الوصُول إلى حَقائق الظواهر الإجتماعية، فالمَيدان يُبرهنُ على صِحَّة أو خطأِ الفرضيات " فرضيات الدِّراسة "

أما البحث العلمي عبارة عن خُطواتٍ مُتكاملَةٍ ومُتسَانِدة ومُتناسِبَة تَعتَمد الخُطوة الواحِدَة فِيها على الخُطوات الأخرى السابقة واللاحِقة، ولِأهمِّية الدِّراسَة المَيدانِيَة فقد خصَّصنا جانبًا من بَحثِنا لهذهِ الدِّراسة التي تمُكِّنُنا مِن مَعرفة النَّص الحِكَائِي، ومَهارتِي القراءة والكتابة ، وهل يُساهِمُ النَّص الحِكائي في تنمية المَهارات لدَى الطِّفل؟ وتنمية الجوانِبِ الأخرى النَّفسِية والإجتماعية والتَّربوية وغيرها.

ولهذا فقد كان بَحثُنا الميداني وفق المنهجية المُتمثِّلة في مراحِلٍ ثلاثة: المنهج المُستخدَم ومجالات البحث والدِّراسَة وتحليل نتائِجِ الإستِبيانِ، ثم بَعدَ ذلِكَ النَّتائِج المُتوصَّلِ إليهَا.

المبحث الأول: دراسَة ميدانية في الطور الإبتدائي

تهدف هذه الدِّراسَة إلى جمع أكبر قَدر مُمكن من المُعطيات والبيانات الميدانية حول موضوع البحث ، وهذه البيانات تسمح للباحث بإختيار أو بناء الأداة الفعالة التي تُمكِّنُه من تحقيق الأهداف المُتوخاة وتحديد بُنودها، وذلك من أجل التأكد من صِدقِ الفرضيات التي تَمَّ وضعُها، والتي تساعدُ على ما يلي:

– التعرف على مكان إجراء البحث وطبيعة العيِّنة التي يَحتاجُها الباحِثُ من حيث الحجم والنوع وطريقة الإختيار.

– تحديدُ المَنهج الأكثر مُلائمَةً لهذا النوعِ من الدِّراسات.

– معرفة الوقت المُمكنِ إستغراقُه لتطبيق الأداة المُختارة.

المطلب الأول: المنهج المستخدم

إن إختيار المنهج المستخدم في البحث العلمي من الأمور المهمة جدًّا والتي يترتب عليها نجاح البحث. والمنهج هو الطريقة التي يستخدمها الباحث ويسلكها للإجابة عن موضوع البحث، وبإعتبار أن بحثنا يندرِجُ ضمن المنهج الوصفي من نوعِ تَحليل المُحتوَى فهو المُلائِم لبحثنا.

وقد عرفه بعض العلماء مثل ابن تيمية وإبن خلدون بأنَّه: "عِبارة عن مَجموعَة من القَواعد المَصُوغة التي يعتمدها الباحث بغية الوُصول إلى الحَقيقَة العلمية بشأن الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسَة والتحليل." [1]. وهذا إنطلاقًا من طبيعَة الموضُوعِ المَدروسِ لأنَّه الأَنسَبُ لموضوعِنا، لَقد قُمنا بِتحليلِ وتَفسيرِ النَّتائِجِ والمُعطياتِ المُتحَصَّل

[1] فتحي مجيدي، منهجية البحث العلمي، مطبوعة دروس في المنهجية، (ماستر حقوق: دولة ومؤسسات سنة أولى)، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم الحقوق، جامعة زيان عاشور، الجلفة، سنة 2013–2014م، ص 448.

عليها عن طريق الاِستِمارة التِي قدَّمناها لمجموعةٍ من المُعلِّمينَ وذوي شهاداتٍ مُختلفَة وأصحابَ خِبرةٍ.

الـمـطـلـب الـثـانـي: تـحـديد عيِّنة الدِّراسَة ومـواصـفـاتـهـا

وإذا كنا نقف أثناء دراستنا النظرية بعيدًا عن الواقع التعليمي، ذلك أنَّنا نحاول الوقوف على المُصطلحات ذات الصِّلة بموضوعنا، والتي تعتبر مفاتيح للدِّراسَة النظرية وأدوات بواسطتها يُمكن فهم المادَّة التطبيقية، فإنَّه من الواجب في هذا الفصل من الدِّراسَة الدِّراسة الميدانية أو التطبيقية أن نُحدِّدَ عَيِّنة الدِّراسَة قبل إجراء أي فَحصٍ أو مُلاحظةِ أي مَظهرٍ أو تَوصيفِ ظاهرة من الظواهِرِ.

*** تعريفُ العيِّنة:**

"تُمثِّلُ المجتمع الأصلي وتُحقق أغراض البحث وتُغني الباحث عَمَّ مُشقات دراسة المجتمع الأصلي، وهكذا نَعرف أنَّ العينة هي جُزء من مُجتمعِ البحث الأصلي ، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتَضُمُّ عددًا من أفراد من المُجتمعِ الأصلي."[1]

لقد تَم اِختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة حسبَ الاِختيار العَشوائي المنتظم(معناها اِختيار عناصر العينة من قائمة مجتمع ما بصورة منتظمة إلى حدٍّ ما)، لعدد المؤسسات التربوية للتعليم الاِبتدائي **في مناطق مختلفة لولاية المدية (بلدية المدية وبلدية مُجبر)**، حيث تتألف العينة من الأساتذة الذين كُلِّفوا بتدريس أو تعليم تلاميذ السنة الرابعة اِبتدائي، والذين اِطلعوا على كِتاب المَدرسي (كتاب القراءة)، ويُقدَّرُ عددهم بـ20 أستاذًا.

تُجرى الدِّراسَة الميدانية على النَّص الحِكائِي الذِي يُمارِسُه المُتعلمون في الطَّور الاِبتدائي سَواءً ما يُطلب منهم إنجازه داخِل الفُصول الدِّراسية أو ما يُكلفون بقراءته خَارجَ المَدرسة في المنزل مثلاً، إلى جانب مجموعة من الأسئلة طُرحت كتابِيًا على الأساتذة.

---

[1] ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبُه)، دار الفكر، د.ط، د.ب، د.ت، ص 110.

أما المرحلة التي قَصدناها بالدِّراسَة الميدانية فهي السنة الرابعة من الطور الِابتدائي.

كما اِستغرق البحثُ في جانِبِهِ المَيدانِي حَوالِي خمسة أشهر(من نهاية فيفري إلى الخميس 02 من جويلية 2020م)، اِشتمَل على اِختِيار عَيِّناتِ البَحثِ من المَدارس وتوزيعُ الِاستبيانات على أساتِذة أقسامِ السَّنة الرَّابعة اِبتدائي، واِسترجاعهم لِتكون بِذلكَ الدِّراسة شَامِلةً والعَيِّناتُ مُتنوعة.

المطلب الثالث: أدوات الدِّراسَة

ولِجمع المُعطيات اللغوية اِعتمدنا على التقنية التالية:

الِاستِبيانُ: يُعدُّ تقنيَةً أو وسيلة رئيسية اِعتمَدنا عليها بِصفة أساسية في جمعِ بيانات الدِّراسة الميدانية، لأنَّ اِستِمارة الِاستِبيانِ تُعتَبَرُ من أهمَّ وأنجَحَ الأدواتِ في جَمعِ المَعلومات في البُحوثِ العِلمية، وتُعتبر أكثَر الوسائِلِ شُيوعًا، كما أنها مُعتَمَدةٌ في نطاقٍ واسِعٍ في مَجال البُحوثِ النَّفسية والتَّربوية، لأنَّها تَسمحُ للباحثين في هذا المَجَالِ بالتَّعبيرِ عن مواقِفِهِم وأرائِهم بِحرِّية وهُو ما يَجعلها مُناسِبَة للدِّراسَة المَيدانِيَة وهو أو، وهي أقلُّ تَكلُفةً وجُهدًا من الوسائِلِ الأخرى وهو: عبارة عن مَجموعَة من أسئلة منظمةٍ والتي تخدمُ الهدف المقصودَ.

وفي تعريف له: "أداة تتضمَّن مَجموعَة من الأسْئلة أو الجُمل الخَبيرَة التِي يُطلب من المَفحوصِ الإجابة عنها بطريقةٍ يُحددها الباحث حسبَ أغراض البحثِ."[1]

ولقد قُمنا بِصياغة الأسئلة وهي مُوجهة بالخُصوص إلى أساتذة السنة الرابعة من الطور الِابتدائي، وقد اِحتوت الِاستِمارة المُوجَّة للمُعلِّمينَ على:

1/- أسئلة مُقيَّدة الإجابة بـ(نعم أو لا).

2/- وأسئلة مفتوحة تترُك المجال للأساتذة في التعبير عن رأيهم.

[1] فتحي مجيدي، منهجية البحث العلمي، مطبوعة دروس في المنهجية، ص462.

وكانت الإستمارة مُكوَّنة من أحَدَ عشرَ سؤالاً للأساتذة.

***بيانات شخصية خاصة بالأستاذ(ة): و** شملت: الجنس، الأقدمية أو الخِبرة المهنية، و المستوى الدِّراسي.

*** بيانات معرفية خاصَّة بالتدريس:**

وتضمنت تساؤلات متعلقة بجميع النواحي من مشاكل تُصادفُهم أثناء التدريس، والتِي تُشكِّلُ عائقًا لهم في بلوغ الهدف ألا وهو تنمية مهارتي القراءة والكتابة من خلال التدريس بالنصِّ الحِكائِي للسنة الرابعة من الطور الإبتدائي.

وكانت الإستِمارة مُكوَّنة من أحَدَ عشرَ سُؤالاً للمُعلِّمينَ فقط.

المبحث الثاني: أسلوب تحليل الإستبيانات وإستخلاص النتائج

عمدنا في دراستنا هذه إلى تقنية التكرارات والنِّسب المئوية في مُعالجة نتائِج الأسئِلة المُوجَّهة لأساتِذة السنة الرابعة من الطور الإبتدائي، والذين هم على إطلاعٍ بالمِنهاج الدراسي للسنة الرابعة إبتدائي. حيثُ تُعتبر من أهمِّ الإختبارات وأكثرِها شُيوعًا نَظرًا لسُهولة تطبيقه في البحوث الميدانية مُتَّبعين الطَّريقة الآتية:

المطلب الأول: تحليل الإستبيان

نهدف من خلال هذا المطلب إلى وصفِ المعلومات التي قدَّمها الإستبيان من خلال إجابات الأساتذة المستجوبين أو ما يُعرفُ بتفريغ محتوى الإستبيان وذلك بصبِّ هذه المعلومات في جداولَ إحصائية نقوم من خلالِها بعملية تصنيفية للمُحتوى الذي جاء في الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

وإنطلاقًا من عدد الأساتذة المستجوبين وفرزهم حسب الجنس والمستوى نجدُ أنه قد تم جمع 20 إستبيانًا، من أصل 23 موزعٍ على 10 إبتدائيات.

وقد أُعدَّت هذه الإستمارة أو هذا الإستبيان لمعرفة آراء مُعلمي اللغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي حول: " **النص الحكائي ودورهُ في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية– السنة الرابعة أنموذجًا**– "

وهي مكونة من محورين إثنين:

المحور الأول: خاص بالمعلومات الشخصية للمعلم(ة)، وهي أسئلة شخصية لابدَّ منها كي تكون هناك مصداقية وتوثيق للإجابات لأن كل إستمارة تعكِس رأي صاحِبِها.

المحور الثاني: فيضُم إحدى عشرة سُؤالاً لِيُجيب عليها المعلمون، وهي ضرورية لمعرفة ما يُحيطُ بالمعلم من ظروفِ وصعوبات حول النص الحكائي ومَدى تنميتِهِ للمهارات اللغوية الخاصة بالتلاميذ وخاصة مَهارتي القِراءَة والكِتابَة.

I .المحور الأول: بيانات شخصية خاصة بالمعلم(ة)

1 **الجنس**

الجنس	العدد	النسبة المئوية
المذكر	**09**	**%45**
المؤنث	**11**	**%55**
المجموع	**20**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذكور **45%**، أما نسبة الإناث **55%** وهذا الفارق نراهُ طبيعيًا لأن هذا المجال يكون فيه اختصاص الإناث أكبر من الذكور.

2 **الخبرة:** إن لِخبرة الأستاذ دور كبير ومهم فَبواسطتها يُمكن للمُعلِم أن يُفيد المُتعَلِّم ويوصلُهُ إلى أعلى مستوى من المعرفة.

الخبرة	**سنة – 5سنوات**		**5 – 10**		**10 – 20**		**من 20سنة**	
الجنس	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	**06**	**%30**	/	/	/	/	**03**	**%15**
إناث	**10**	**%50**	**01**	**%05**	/	/	/	/
المجموع	**16**	**%80**	/	/	/	/	/	/

نلاحظ من خلال الجدول أن خبرة المعلمين مختلفة حيث تتراوح بين 1سنة و5 سنوات وبين 10 سنوات إلى 20 سنة فأكثر مِمَّا يسمح للتلميذ بالِاستفادة بمعلومات كثيرة ومتنوعة.

3- الشهادة المُحصل عنها:

إن هدفنا من وضع سؤال متعلق بنوع الشهادة المتحصل عليها ليس غرضنا التعرف على المستجوب فقط، بل رغبتنا أيضًا في معرفة ما إذا كانت المؤسسات التعليمية تملك إمكانيات ومؤهلات تُساعدها في تنمية الرصيد اللغوي للمُتعلمين وخاصة السنة الرابعة اِبتدائي، فالإمكانيات مختلفة بين المعلمين على حسبِ نوع الشهادة التي يملكُها كل واحدٍ منهم. وقد تحصلنا على النتائج التالية:

الشهادة	**العدد**	**النسبة المئوية**
ليسانس	**13**	**%65**
الماستر	**07**	**%35**
شهادة أخرى	**00**	**%00**

نلاحظ من خلال الجدول أن شهادات المعلمين يملكون شهادات مُختلفة تتنوع بين شهادة الليسانس وشهادة الماستر، ولا وجود لشهادات أخرى مثل شهادة الباكالوريا وقد حققت شهادة الليسانس نسبة **65%**، فيما حققت شهادة الماستر نسبة **35%**، وكانت الشهادات الأخرى قد حققت نسبة منعدمة بـ **00%**، وهذا يدل على أن المؤسسات التربوية تمتلك من الإمكانيات والمؤهلات الكبيرة ما يُساعِدها على نجاح العَملية التَّعْلِيمِيَة التَّعَلُّمِيَةِ، وتُمكِّنُ المُتعلِّمين من الِاستفادة منها، فالإمكانيات هائلة وكبيرة وغير محدودة.

II . المحور الثاني: بيانات معرفية خاصة بالتدريس أو بالفئة المبحوثة

الـجـدول رقـم 01:

– من خلال تدريسك بالكتاب المدرسي(كتاب القراءة)، هل ترى أن مُحتواه يُتيحُ الفُرصَة للتلاميذ لبناءِ معارِفِهم بأنفُسهم؟

الإجـابـة	الـتـكـرار	الـنـسبَـة الـمئوية
نعم	**00**	**%00**
لا	**02**	**%10**
إلى حدٍّ ما	**18**	**%90**
المجموع	**20**	**%100**

يُوضح الجدول أعلاه أعداد ونِسب إجابات الأساتذة حول ما إذا كان مُحتوى الكتاب المَدرسي يُتيح الفُرصَة للتلاميذ من أجل بناء معارفهم بأنفسِهم، حيث كانت الإجابات على النحو التالي:

90%، هي نسبَة الأساتذة الذين أجابوا بـ(إلى حدٍّ ما)، وهي النسبَة الأعلى، ولعَلَّ ذلك راجِعٌ إلى:

– أن مستويات التلاميذ تختلف من تلميذٍ لآخر، وكلٌّ يبني مَعارفهُ بنفسِهِ حسبَ قُدرتِه العقلية والفكرية، فكُلٌّ تُؤثِّرُ فِيه نُصوص الكِتابِ بِشكلٍ مختلف عن الآخر فَمنهم من يَبنِي مَعارفَهُ وفقها ومِنهم من يعتمدُ على الأستاذِ في بَعضِ الأمور كشرحِ بعضِ المصطلحات مثلاً، وهذا يكون حسبَ الصُّعوبة التِي يتلقاها في مَضمون أو مُحتوى الكتاب(كتاب القراءة).

وتليها(لا) ونالت نسبَة **10%**، وقد يرجع ذلك إلى أنَّ معظم إن لم نقُل جُلَّ مضمون أو محتوى الكتاب المدرسي(كتاب القراءة)، صعبٌ ومُعقدة على مستوى التلاميذ ولا يتماشى مع مَعارفِهم المُكتسَبَة من قبل أو قد تفوق مُستواهم الفكري، فتبقى كما هي ولا يُضيفُ عليها شيئًا إلاَّ إذا تَدخَّل الأستاذُ وساعدَهم بذلك عن طريقِ تبسيطِها وتذليها لهم.

وأخيرًا(لا) بِنسبَة **00%**، أي أنه يَستحيلُ على التلاميذ بناء معارفهم بأنفسِهم مباشرة إلا بتدخل من الأستاذ الذي يُعتبر أساس العملية التعليمية وذلك راجِع إلى أنَّ محتوى كتاب القراءة الخاص بالسنة الرابعة من الطور الِابتدائي صَعبٌ جِدًّا على التلاميذ ولعل ذلك راجعٌ إلى أنه لا يُراعي أحيانًا الفروق الِاجتماعية بين المُتعلمين بحيث تخدم بعض النصوص الفئة التي قد تتوفر لديها تلك الشروط أو تلك الظاهرة المَدروسة فقط، أو لأن بعض النصوص طويلة وهذا ما قد يجعلهم يَضجَرون بحيث لا يأخذون اللَّبِنةَ أو النواة الأساسية للدَّرس خاصَّة تلك المُتعلقة بالنحو والصرف وغيرها بأنفسهم.

الجدول رقم 02:

– هل يتفاعل التلاميذ مع النصوص الحكائية الموجودة في الكتاب المدرسي؟

الإجابة	التكرار	النسبَة المِئوية
نعم	**11**	**%55**
لا	**02**	**%10**
إلى حدٍّ ما	**07**	**%35**
المجموع	**20**	**%100**

يُبين الجدول أعلاه أعداد ونسب الأساتذة حول تفاعل التلاميذ مع النصوص الحكائية التي وُظفت في الكتاب المدرسي، فكانت الإجابات كما يلي:

55%، من الذين قالوا (نعم)، ولعل ذلك راجع إلى : أن التلميذ منذُ نُعومة أظافِرِهِ مُتعوِّدٌ على الحكايات قبل النَّوم، ولهذا يتفاعل معها أيَّما تفاعلٍ، فَهِي تَجذبُهم لروح الدَّعابَة والتشويق فيها ولحُسنِ سَبكها وتسلسل أحداثِها مِمَّا يُسيطر على عَقل التلميذ الذِي بمجردِ سَماعِ اِسم الحكاية يُعطي كلَّ تركيزه لها فيسمَعُ ويَفهمُ ويُشاركُ ويُعطي حلولًا ونِهاياتٍ من خيالِهِ لهذه الحكاية فهو لا يزال طفل يحب الحكايات، وقد يكون ذلك بسبب الأستاذ الذي يستخدم الإيحاء الحسي حركي لتقريب المعنى، ولعلَّ عُنصر التشويق هو السبب الرئيسي وراء تَفاعلِ التلاميذ وذلك من أجل معرفَة أحداثها ونهايتها بالإضافة إلى العبرة منها واِستنباط النصيحة أو الحكمة من النص الحكائي أو القصة.

لتليها **35%**، للذين أجابوا بـ(إلى حدٍّ ما)، ولعلَّ السبب وراء ذلك يَرجع إلى أن بَعض النُّصوص صَعبَة وكل نُصوصِ الكتاب صيغت بطريقةٍ حِكائية واحدة وعليه، فإنَّ التلميذ في بعض الأحيان يشعر بالملل فلا يُعطيها بالًا ولا يَتفاعلُ معها، كما أن حجم النص والأسلوب الوارد عليه والذي يُضيفُه الأستاذ من جَودة أو ضُعفٍ في الإلقاء، قد يلعب دورًا في جلب التفاعل أو لا.

لتليها أخيرًا الذين قالوا بـ(لا)، بنسبة 10%، ولعل ذلك راجع إلى أن بَعضَ النصُوصِ الحِكائِية لا تَمدُّ التلامِيذ بالهدفِ الحقيقي، ولا تزوِّدُهم بالعِبرة و المغزى الكامن وراء النَّص.

الجدول رقم 03:

– هل راعت مادَّة الكتاب بيئَة التلاميذ وبُنيت وِفقها؟

الإجابة	التكرار	النسبَة المئوية
نعم	**01**	**%05**
لا	**11**	**%55**
إلى حدٍّ ما	**08**	**%40**
المجموع	**20**	**%100**

يُبرز الجدول أعلاه نسب لِإجابات الأساتذة حول التساؤل: هل راعت مادة الكتاب بيئة التلاميذ وبُنيت وفقها، فكانت النسب كالتالي:

55%، من الأساتذة أجابوا بـ(لا) وهي تعتبر أعلى نسبَة مقارنة بالإجابات التي تليها، ولعل ذلك راجعٌ إلى:

– اِختلاف المستوى المعيشي من تلميذٍ إلى آخر، وذلك حسبَ المُجتمع الذي نشأ فيه كل واحِدٍ منهم، فبعض النُّصوص لا يُمكن للتلميذ أن يفهمها كونه لم يتعايش مع تلك الأحداث ولا يستطيع بناء تصور واضِحٍ لها، فمثلا بعض النصوص قد تتحدَّث عن أماكن ومواضع لم يرها بعض التلاميذ في حياتِهم قَطُّ، ولا يستطيعون بناء تصور واضحٍ عنها، بالإضافة إلى المادَّة اللغوية وبَعض المُصطلحات الموظفة في النصوص المدرسية وخاصة الحكائية منها قدِيمة نوعًا ما ، مع المُصطلحات المتداولة في العصر الحالي خاصة بعد اِنتشار العلم و الوسائل التكنولوجيا وظهور مصطلح دخيل عن العرب يُسمَّى **العولمة** أثَّر على معظم الجوانب الحياتية المتعلقة بالتلميذ، إلى جانب المنهاج المَدرسي المتبع في الكتب وخاصة كتاب القراءة برامجه كثيفة ومحتوياته غير منتظمة وغبر مترابطة بشكلٍ يَخدمُ ويُلبي حاجيات المتعلمين، مع العلم أن المنهاج يُمثِّلُ الأساس الأول الذي تتبني عليه العملية التعليمية.

لتليها الإجابة(إلى حدٍّ ما)، بنسبَة **40%**، ولعل ذلك راجع إلى:

– أن مَادة الكتاب ربَّما راعَت بعض الجوانب الاِجتماعية التي يعيش فيها التلميذ، فبعض النُّصوص قد تكون مأخوذة من الواقع اليومي أو المعيشي للمتعلم أو بعيدة عنه وذلك يبرز ذلك من خلال أنها راعت بيئة تلاميذ المُدن وأهملت تلاميذ الأرياف والمناطق النائية الذي تجعل الأستاذ مُجبَرًا تكييف النصوص والدروس حسبَهم، فمثلاً في بعض المناطق النائية هناك من التلاميذ من لا يعرف التلفاز أصلاً إلاَّ أنها أهملت بعض الجوانب الأخرى كالجوانب النفسية والجوانب العقلية..... إلى غير ذلك.

لتليها أخيرًا الإجابة(نعم)، بنسبَة **05%**، وهي نسبَة ضئيلة وقليلة مقارنة بالإجابات التي سبقتها ولعل السبب وراء ذلك أنها تضيف بعض المفردات للتلميذ ليس إلاَّ.

الجدول رقم 04:

– هل تُناسب النصوص الموظفة في الكتاب مُستوى التلاميذ العُمري والفكري؟

الإجابة	التكرار	النسبَة المئوية
نعم	**01**	**%05**
لا	**05**	**%25**
إلى حدٍّ ما	**14**	**%70**
المجموع	**20**	**%100**

يوضح الجدول أعلاه نِسب وإجابات الأساتذة عند سُؤالهم عمَّا إذا كانت النصوص الحكائية الموجودة في الكتاب المدرسي تُناسب مستوى التلاميذ الفكري والعمري فكانت النسب كالتالي:

70%، وهي أكبر نسبَة خاصَّة بالأساتذة الذين أقروا بالإجابة (إلى حدٍّ ما)، أي أن النُّصوص الحِكائية الموجودة في الكتاب المدرسي لا تناسب نوعًا ما مستوى التلاميذ لا الفكري ولا العمري ولعل ذلك يرجع إلى:

– أنها لا تتماشى والقُدرات العقلية للتلميذ، فالتلميذ يجد صعوبَة في محاكاة النص ويَعتَبرهُ بعيدًا عَنِ واقِعهِ، فعقله لا يستطيعُ اِستيعاب مثل هذه النصوص المناقضة للواقِعِ المعيشي، فالمتعلم رغم صغَرِ سِنِّه إلاَّ أنَّه يُفرق بين ما هو موجود،و ما هو غير موجود. لتليها نسبَة **25%**، للذين أجابوا بـ(لا) وقد راجع ذلك إلى:

– عدم تكافؤِ المَواضِيع المُقترحة مَع الكفاءة التي يتمتع بها الطفل ، لأنه لا يملك الرصيد الكافي من حيث أن هناك مواضيع يصعبُ على التلميذ اِستيعابها في مُعدله العمري خاصَّة إذا اِحتوت على مصطلحات ومفاهيم تفوق قُدراته، إضافة إلى كثافة الموادِّ.

– لا تناسِب مستوى التلاميذ فهِي فوق اِستيعابهم لأنَّ المصطلحات المستعملة صَعبة جِدًّا طَبَعًا تُفهم وتُبسَّطُ من طرف الأستاذ وتُذلَّلُ الصُّعوبات بعد ذلك يتمكن للتلميذ من فهم النَّصِّ.

أما الإجابة(نعم)، فقد حصدت نسبَة **05%**، ولعل ذلك إلى بعض المفردات والمصطلحات الواردة في هذه النصوص.

الـجـدول رقـم 05:

– ما هي نسبة ميول التلاميذ إلى مثل هذه النصوص؟

الإجـابـة	الـتـكـرار	النسبـة المئوية
كبيرة	**09**	**%45**
متوسطة	**07**	**%35**
قليلة	**04**	**%20**
المجموع	**20**	**%100**

يُبينُ الجَدول أعلاهُ نسب إجابات الأساتذة حول نسبَة مُيول التلاميذ السنة الرابعة اِبتدائي إلى قِراءة النصوص الحكائية، هل هي كبيرة أم كبيرة أم قليلية، مع تقديم تبرير وتعليل يُدعِّم ويُقوي الإجابة وكانت النسب كالآتي:

45%، من المعلمين يرون أن مُيول تلاميذهم إلى مثل هذه النصوص كبيرة وكانت تبريراتهم على النحو التالي:

* حُب الِاكتشاف والتطلع وهذا يُساعد في تطوير مهارات التلميذ اللغوية.

* لِأنها تُثيرُ الفُضول وتُشعرهم بالمتعة والسرور وهذا ما يَجذبُ التلميذ إليها.

* لأن فيها عُنصر التشويق وحُب الِاستماع، ولَفت الِانتباه أكثر من النصوص الأخرى.

* لِأنها تتضمن محطات يَتشوق التلميذ إلى تَتَبُّعِها، (البداية–العقدة–النهاية)، وخاصة إذا قُدِّمت بأسلوب مُشوِّق من طرف المعلم أو الأستاذ.

* تُنمي خيال الطفل، كما أن الطفل يَميلُ إلى التَّطلع على الآخر، كما أنَّه يعيش القصَّة بكلِّ مشاعِره وذلك بالِاندماج مع حيْثياتها.

* تُحفزُ لهم مهارات التعلم الحسي، وبالمقاربة النَّصية يُمارسُ التعبير الشَّفوي مُدمِجًا فيه القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

* اِكتساب مهارات قرائية وكتابية وخاصة في مجال الإنتاج الكتابي.

وتليها نسبَة **35%**، للأساتذة الذين قالوا أنها متوسِّطة وتبريراتهم هي كالآتي:

*لأن تعليم القراءة السردية شديد التعقد من حيثُ مكوناته:(المعلم والمتعلم والمادة التعليمية)، ومن حيثُ ظروفِه، فالتعليم الحكائي في المدرسة يكون مَصحوبًا بِجملة من الضوابط التي تجعل المُتعلم يُمارسُ أنشطة اُختيرت لهُ، أو يتم تحديد أهدافٍ يُوجِّهُ إليها حَماسَته، والمُتعلمين لديهم ضُعف متراكم ومكتسبات قليلة، كما يَرون أن الفروق الفردية بين التلاميذ تُشكلُ صعوبَة في التدريس.

* لأن التلاميذ لا يُحبون المطالعة، كما أنهم يَمَلُّون في الدُّروس خاصَّة النصوص الحكائية الطويلة.

* لعدم قُدرتهم على بناء تصوُّرٍ سليم للنصوص وذلك لصعوبة ألفاظِها، إلا بَعد تدخُّل المُعلم من أجل تبسيطها.

* لأن حجم النص والأسلوب الحكائي الوارد عليه له دورٌ مُهم في جلبِ اِنتباه التلاميذ وتركيزهم.

* لأن مُعظم النصوص لا تتناسبُ مع بيئة التلاميذ ولا مُستواهم العقلي، فَهي تتحدَّثُ عن أماكن ومواضع كما أنها لا تُراعي مُستواهم الاِجتماعي العائِلي.

لتليها في الأخير نسبة **20%**، لمن قالوا بأن نسبَة مُيول التلاميذ إلى النصوص الحكائية قليلة وكانت حُجَجُهُم في ذلك أنها:

* لا تَجذِبُ التلميذ من حيث المُحتوى، كما أن كلماتها صعبة.

* لأن التلميذ يَجدُ الحكايات بالصوت والصورة في الوسائلِ التكنولوجية ما هو أسرَع وأتقن من الحكايات المكتوبة.

* لأنَّ بعض القصص أو الحكايات لا مغزى لها ولا معنى، كم أنها تخلوا أحيانًا من العِبَرِ والأهداف.

6- ما المدى الذي وصلت إليه هذه النصوص في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ و خاصة القراءة والكتابة؟

وهو سُؤال مفتوح لم أقترح فيه أيَّة إجابات حتى يستطيع الأستاذ أن يُجيب بِحرية ويتوسع بمعلومات جديدة تُفيد بَحثنا هذا حول المدى الذي وصلت إليه هذه النصوص(الحكائية)في تنمية المهارات اللغوية، وذلك تبعًا لخبرته من جهة وعلى تعامله مع التلاميذ من جهة أخرى، وقد تنوعت الإجابات وكثرت وهي كما يلي:

هناك من قال أنها وصلت إلى مدًى كبير أو جيِّد تمَثَّل في:

- تُنمية القُدرة على التَّخيُّلِ واِكتِسابِ بَعضِ المُصطلحات الصَّعبَة.
- إثراء الرصيد اللُّغوي للتلاميذ فأصبحوا قادرين على التعبير عن خيالِهم بأفكارٍ واسِعة مع القدرة على القراءة بطلاقة، إلى جانب تنمية الجوانب النفسية لدَى المتعلمين.
- القدرة على التحكم في اللغة مع فهم المعاني بسهولة مع التعبير بمصطلحات صحيحة.

– تنمية المهارات اللغوية والكفاءة المُستهدفة متوسطة على العموم لملل التلاميذ من طول النصوص.

– التركيز بِشغَفٍ وحماسٍ كبيرين مع النصوص الحكائية، فأصبح المُتعلمُ أكثر تحكمًا في مخارج الحروفِ.

وهناك من قالوا بأن المَدى الذي وصلت إليه متوسِّطٌ على العموم وقد أرجعوا ذلك إلى:

– أنها تفوق أعمارهم ومستواهم كثيرًا وهذا يُمثِّلُ حاجزًا لِمُعظم التلاميذ.

– اِختلافُ الفروقات الفردية بين المُتعلمين.

وأخيرًا نسبَة قليلة من قالت بأنها ذات مدى قليل وذلكَ راجعٌ إلى:

– أن مهارتي القراءة والكتابة موجودة في التلميذ ، وأي تلميذٍ يستَطيعُ الوُصولَ إلى هاتين المهارتين.

7– ما رأيك في توظيف مثل هذه النصوص في الكتب المدرسية(كتاب القراءة)؟

فكانت الإجابات متباينة حسب التقويم السالِفِ الذكر، وكانت مُعظم الإجابات إن لم نقل جُلها هي: **أنه من الضروري أو يجب توظيفها** وذلك راجعٌ لأسباب متعددة نذكر منها:

– أنها تؤثر في النفوس، كما أنها تُكسِبُ المهارات اللغوية بأنواعِها خاصة في التعبير والتحدث والقراءة السلسة.

– أنها عنصرٌ لا غنًى عنه في أي برنامج تربويٍّ فهو دليل أساسي لمحتوى البرامج وطرق التدريس وعمليات التقويم.

– أنها تزيد في الرصيد اللغوي للتلميذ، وتُحبِّبُه في المطالعة.

– أنها تُنمي قدرة التلميذ على تَذوقِ الجمالِ.

– تساعدُ على تطوير مهارات التلميذ الفكرية واللغوية.

– أنها نصوص من واقع التلميذ أو بالأحرى من صُلب مجتمعه وقصيرة المحتوى، مفهومة العبارات بِلغة بسيطة ومتداولة، كما أنَّ لها أثرٌ بالغ في تنشئة وتربية التلاميذ.

في حين رأت القلة القليلة من الأساتذة **أن توظيف مثل هذه النصوص في كتاب القراءة غير مفيد وغير مُهم** وذلك للأسباب التالية:

– أن معظم النصوص إن لم نقل جُلها نصوصٌ طويلة وتُميزُها الدِّقة وبالتالي يفقد التلميذ حلاوة النَّص.

– أن بعضها خارج عن الإطار المعيشي للتلميذ وهذا ما يجعله غير مبالٍ بما يسمع وما يَدرس.

– أنه في حال وُظِّفت هذه النصوص يجب الأخذ بعين الِاعتبار المُحيط البِيئي والثَّقافي لكل مُتعلمٍ وخاصة المستوى المعيشي.

الـجـدول رقـم 08:

– هل النصوص الحكائية تُنمي قدرة التلاميذ على التَّخيل وتفتح لهم مجال التفكير والتعبير؟

الإجـابـة	الـتـكـرار	النسبة المئـويـة
نـعـم	**13**	**%65**
لا	**01**	**%05**
إلى حدٍ ما	**06**	**%30**
المجموع	**20**	**%100**

يُوضِّحُ الجدول أعلاه أعداد ونسب إجابات الأساتِذة حول ما إذا كانت النصوص الحكائية تنمي قدرة التلاميذ على التخيل وتفتح لهم مجال التفكير والتعبير، وكانت النسب على النحو التالي:

65%، هي نسبَة الأساتذة الذين قالوا بالإجابة الأولى(نعم)، ولَعلَّ ذلك راجِعٌ إلى:

– أنَّها تَحتوي على فِكرٍ ومَغزى وأسلُوب ولُغة وكل هذه الأشياء تؤثر تأثيرًا فعَّالاً فِي تكوينِ الطفل العقلي، كما أنَّها تُساهم في بناء وتنمية جميع الجوانب المتعلقة بالطفل،

العقلية: فهي تُنمي(النصوص الحكائية) القدرات العقلية المختلفة مثل: التذكر والتخيل والتفكير والتحليل لتصل إلى النقد والقدرة على حل المشكلات، كما تُزودهم بالحقائق والقوانين العلمية،**ومن النفسية:** أنها تُسهم في ترقيق العواطف والوجدان وتنمية المشاعر والأحاسيس، وتخفيف التوترات الإنفعالية وتخليص النفس من الإنفعالات الضارة وتكوين الميول والإتجاهات. **الإجتماعية:** أنها تعمل على غرس القيم النبيلة عند الطفل وترسيخ الفضائل وتُنفرهُم من الرذائِل والصفات المذمومة، وتُعرف الطفل بمجتمعِه ومقومات هذا المجتمع وأهدافه ومؤسساته، **المعرفية:** عن طريق إكتساب الطفل لمجموعة من المفردات اللغوية السليمة، كما أنها تساعد على تصحيح النطق اللغوي فيصبح أكثر تَحكمًا في مخارج الحروف وأكثر إتقانًا في نطقه للكلمات وتزداد الحصيلة اللغوية، فعندما يكتسب الطفل المفردات اللغوية يتكون لديه محصولٌ ويُصبح قادِرًا على تركيب الكلمات والجمل ليُصبح قادرًا على إكتساب المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومهارة الإستماع والتحدث وبذلك يُصبح عند الطفل طلاقَةً لغوية، إضافة إلى أنها تُزودُهم بالمعلومات والحقائق المختلفة عن المجتمع الذي يعيشون فيه وعن العالم من حولهم. والأطفال أثناء القراءة أو التلقِي يتخيلون أنفسهم أبطالاً لتلك القصص والحكايات.

فيما تليها الإجابة بـ(إلى حدٍّ ما) بنسبة **30%**، وقد يرجع ذلك:لأن مُعظم النُّصوص لا مَعنى لها، ولا تجذب التلاميذ من حيث المُحتوى إضافة إلى بُعدِها عن التشويق ولا تجلب المتعة والبهجة، وبعدهم عن المطالعة.

وأخيرًا الإجابة بـ(لا) بنسبة **05%**، ولعل السبب وراء ذلك هو: أنَّ كلماتها صعبة وبُعدها عن الواقع المعيشي وتتحدث في معظمها عن أماكن وأشياء جامدة.

الجدول رقم 09:

– هل يُواجه الأستاذ صُعوبة في تدريس مثل هذه النصوص(النصوص الحكائية)؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**09**	**%45**
لا	**11**	**%55**
المجموع	**20**	**%100**

يُبرزُ الجدول المبين أعلاه إجابات الأساتذة حول ما إذا كانوا يواجهون صعوبات في تدريس النصوص الحكائية، مع تقديم تبرير يُدعِّمُ إجابَتَهُ في حال قال (نعم) أو (لا)، وكانت النسب كالتالي:

الأساتذة الذين أجابوا بـ(لا) بنسبَة **55%** وكانت تعليلاتهم كالتالي:

– أن خيال التلميذ فيها يكون واسع ويستطيع الإثراء أكثر.

– لأن أغلب الأساتذة الحاليين ذَوُوا كفاءة، بالإضافة إلى وجود مُذكرات بيداغوجية تُساعد الأستاذ على فهمِ المطلوب.

– لأن هذا النوع من النصوص يُثيرُ اِنتباههم بِشدَّة ويزيدُ من تفاعلهم.

– لأن ذلك راجع إلى مُكتسبات الأستاذ القبلية.

– لأنها سَهلةً على الفهم، والتلميذ لا يعمل فيها على إعمَالِ عقلِهِ.

– لأنها تحتوي على وحدةٍ موضوعية مُتماسِكةٍ تجعلُ التعليم الأفقي ناجِحًا في حصَّة القراءة (أسئلة وأجوبة حول النص يتجاوب معها التلميذ).

– لأن التلميذ يكون مُركز ومتابع لهذه النصوص بِشغفٍ ما يُسهِّلُ من مأمورية الأستاذ.

– لأنها نصوص بسيطة وسهلة ومُعظم التلاميذ يميلون إلى مثل هذه النصوص.

وأمَّا**45%** من الأساتذة الذين اِختاروا الإجابة بـ(نعم) أي أنهم يواجهون صعوبات فِي تدريس مثل هذه النصوص الحكائية، وذلك للأسباب التالية:

– تراكمات النصوص وبُعدُها الواقعي وحتى الخيالي عن التلميذ المرتبط اِرتباطاً شديدًا بواقِعِهِ وبيئَتِهِ.

– لطولها وكثافة المعلومات وصعوبة تناولها.

– لأن التلاميذ تلتبس عليهم بعض المعاني أو المفردات، فيضطرُّ الأستاذ لشرحِها، كما أن التلميذ يوقِفُ الأستاذ مراتٍ عديدة لصعوبة مصطلحات هذه النصوص الحكائية.

– اِختلاف قُدرات التلاميذ الاِستيعابية تُشكِّلُ صعوبة في التدريس.

– مصطلحات صعبة، ومفردات مُعقدة، بعيدة عن الواقع المعيشي، إضافة إلى نقصُ التشويق.

– صعوبة الإلقاء وتوظيف أدوات المُشاهدة فقط، خاصَّة إذا كانت غير موجودة في المدرسة.

– لأن المُتعلِّمَ حياته تتعلق ببيئَتِهِ التي يعيش فيها، وأيضًا يعتمد على أشياءٍ ملموسة مثلا: توجد نصوص تتحدَّث عن الآثار التاريخية.

الجدول رقم 10:

– هل لغة النصوص الحكائية سهلة ومفهومة لدى التلاميذ؟

الإجابة	التكرار	النسبةالمئوية
نعم	**04**	**%20**
لا	**04**	**%20**
إلى حدٍّ ما	**12**	**%60**
المجموع	**20**	**%100**

يُظهرُ لنا الجدول أعلاه نسب الإجابات لأساتذة بعد سُؤالهم عن سُهولة أو صعوبة لغة النصوص الحكائية إذا كانت سهلة أو صَعبة لدى التلاميذ فكانت النسب كما يلي:

نسبَة **60%** وهذا للمُجيبين بـ(إلى حَدٍّ ما)، ولعلَّ ذلكَ يرجع إلى:

– الكلمات الصَّعبَة – العبارات المُعقَّدة – الِاستعارات والتشبيهات التِي لم يُدرِكها التلميذُ من قبل ولن يستطيع تفكيرهُ ولا خيَالهُ أن يَتصَّورهَا، وهذا كثيرٌ في نُصوص السنة الرابعة من التعليم الِابتدائي. فطبيعة النُّصوص التِي وُظِّفت في هذه المَرحلة لم تَكن مُفرداتها سَهلةً يسيرة كما يَتخيَّلُهُ البَعض فمَثلاً: في النَّص الأول بِعنوان: **مع عصاي في المدرسة** قد وُظِّفت فيه بَعضُ المُفردات وبَعض الجُمل وبعض التراكيب تفوق مُستوى المتعلم في هذه المرحلة، نذكر منها: وأنا أهمُّ بذلك، ولدَى خروجِنا عرَّج بي أبي على حُجرة القسم. وفي نصٍّ آخر بعنوان: **ماسِحُ الزجاج**، قد وظفت فيه عبارات قد يَصعب على المتعلم فهمها وهي: وأنت وراء المِقودِ يتربَّصُ بسيارتك المُتوقفة لا تقوى على الفرارِ منهُ، وأيضًا: في دَاخلِه عزَّة نفسٍ مع أنَّه من المُعَدمين. وفي نَصٍّ آخر عنوانه: **جدَّتي** فيه من الكلمات ما يُبهِرُ المتعلم وتَجعَلُه مندهشًا مثل: تركت الأعوام تجاعيدَ على وَجهها ولونًا فِضِّيًا صَبغ كل شَعرِها، وا حسرتاه على الماضي، وفي نصٍّ بعنوان: **المُعلم الجديد**: هناك عبارات قد تَصعُبُ حتى على المُستويات المُتقدِّمة كالسنة الخامسة وعلى سبيل المثال: عبارة شَعر بِامتعاضٍ لِما لاحظه من أوساخٍ. والنصوص كثيرة والأمثلة مُتعدِّدة لا يَسعنا أن ذكرها جميعًا. هذه العبارات أو الكلمات المذكورة آنفًا تُعرقِلُ المتعلم في فَهمِهِ وفي قراءته لأنها قد تكون كلمات مفتاحيه إذا لم يَفهمها التلميذ لن يَفهم أبدًا النَّص. ولعل هذا سبَب من الأسباب التي جعلت النصوص لاهي سَهلة ولا هي صَعبة، بل كانت سَهلَةً تتخلَّلُها بَعض الصعوبَة، وهذا ما أدَّى إلى كَثرةِ المُجيبين بـ(إلى حدٍّ ما).

وإذا عرفنا هذا وفهمناهُ أدركنا لماذا كانت نسبَة المُجيبين بـ(نعم) هي: **20%**، ونسبَة المُجيبين بـ(لا) هي **20%**، فالنصوص الحكائية لم تكن لُغتها سَهلَةً ومفهومة إلى حَدٍّ كبيرٍ، إنَّما الشَّيءَ اليسير منها، وكذالك لم تَكن صَعبَة كثيرًا وإنَّما كانت الصُّعوبَةُ تُمثِّلُ تلك العباراتِ وتلك الجُمل التي وُظِّفت في النُّصوص.

الجدول رقم 11:

– هل يَبنِي التلاميذ مواضيع التعبير الكتابي على مِنوال النصوص الحكائية الموجودة في الكتاب المَدرسي(كتاب القراءة)، عندما يُطلبُ منهم ذلك؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**04**	**%20**
لا	**04**	**%20**
إلى حدٍّ ما	**12**	**%60**
المجموع	**20**	**%100**

يُظهر الجدول أعلاه نسب إجابات الأساتذة عند سؤالهم عن ما إذا كان التلاميذ يبنون مواضيع التعبير الكتابي على مِنوال النصوص الحكائية الموجودة في الكتابي المدرسي، إذا طُلب منهم ذلك، فكانت النسب كالآتي:

– **60%** من الأساتذة قالوا بالإجابة الثالثة أي (إلى حدٍّ ما)، ولعل ذلك حسبَهم يرجع إلى:

– أن التعبير الكتابي تُساهم فيه مجموعة من الكفاءات والمضامين العرضية والختامية، لذلك التعبير المَبني على الحكاية يحتاج إلى تراكيبَ لغويةٍ من جهة ورصيدٍ من المطالعة من جهة أخرى، بمعنى أن التلميذ المُطالع يكونُ أقربَ إلى الإنجاز على منوال الحكاية، لأن النصوص الحكائية وحدها لا تكفي لبناء تغذية راجعة للتعبير الكتابي، بل يجب تنمية شَغفِ المُطالعة.

لتليها نسبَة **20%**بالنسبة للذين قالوا (نعم)، و20%، للذين قالوا (لا).

فأمَّا الذين قالوا (نعم)، لعل ذلك راجعٌ إلى الأسباب التالية:

– لأن التلاميذ في الغالب يحفظون النصوص الحكائية وهو ما يُسهِّل عليهم نسجُ نُصوص أخرى مشابِهة لها أو على مِنوالها.

– لأن التلاميذ يعيشون القصة في مخيلتهم ويتأثرون بها مِمَّا يُساعد في بناء مواضيع التعبير الكتابي اِعتمادًا على منوال النصوص الحكائية الموجودة في الكتاب المدرسي.

لتليها في الأخير نسبَة **20%**، للذين قالوا (لا)، أي التلاميذ لا يبنون مواضيع التعبير الكتابي على منوال النصوص الحكائية وقد يرجع ذلك إلى:

– لأن التلميذ في هذه المرحلة من الدراسة يلقى في التعبير الكتابي صعوباتٍ كبيرة جدًّا وبالتالي يعتمد كل الِاعتماد على مفرداتٍ وجُملٍ بسيطة يستخرجها من النصوص التي يَقرؤها ويُشكِّل تعبيره وفقها.

المطلب الثاني: اِستخلاص النتائج

1* أن الكتاب المدرسي لا يُتيح الفرصة للتلاميذ من أجل بناء معارفهم بأنفسهم، نظرًا لما يحويه من عبارات ومفردات ومصطلحات صعبة ومبهمة، لدى التلاميذ وقد تفوق أحيانًا مستواهم.

2* يتفاعل التلاميذ بشكلٍ كبيرٍ جدًّا مع النصوص الحكائية نظرًا لِما تُقدِّمه من حَصِيلَة لُغويَة – عُنصرُ التشويق– إدخال المُتعة والسُّرور.

3* لم تُراعي مادَّة الكتاب بيئة التلاميذ كثيرًا، بحيث راعت بيئة تلاميذ المُدن والأحياء السكنية المُتطورة، وأغفلت أو بعبارة أخرى أهْمَلتْ تلاميذ الأرياف والقُرى النَّائِية.

4* لا تتناسَبُ النصوص الحكائية ال واردة في الكتاب المَدرسي(كتاب القراءة)، مستوى التلاميذ العمري والفكري على حدٍّ سواء كثيرًا، فَهي نُصوصٌ طويلة تفوق اِستيعابهم، ولن تُفهم إلا بتبسيط الأستاذ وتذليله للمَعلومات.

5* أن نسبَة مُيول التلاميذ إلى النصُوصِ الحكائية كبيرة جدًّا مُقارنة بالنُّصُوصِ الأخرى، وهذا راجعٌ إلى ما تُقدِّمه من حَاجياتٍ هامَّة تلبي متطلبات التلاميذِ.

6* لقد حقَّقت النُّصُوص الحِكائية مُستوىً هائِلٍ، وَوَصَلت إلى مَدًى بَعيدٍ جِدًّا ومُتقدِّم في تَنمِية المَهَارات اللُّغويَّة، وخاصَّةً القراءة والكتابَة.

7* من الضَّروري جدًّا توظيف مثل هذه النُّصوص الحكائية في الكتاب المَدرسِي(كتاب القراءة) نَظرًا للدَّورِ الهام الذِي تؤدِّيه، فَهي تُساهِمُ بِشكلٍ واسعٍ أو كبيرٍ في اِكتِسابِ المهارات اللغوية كالتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، والتَّحدُّثِ والقراءة السَّلسة، كما أنَّ لها أثرٌ بالِغٌ في النُّفوسِ.

8* تُساهمُ النُّصُوصِ الحِكائِيةِ بشكلٍ كبيرٍ في تنمية قُدرة التلامِيذ على التَّخيلِ، كما أنَّها تفتح لهم مجال الإبداعِ والتفكير بالإضافَة إلى جَودَةٍ في التعبيرِ والإلقاء، لأنهم يعيشون النص الحكائي بكامل جوارحهم.

9* لا يُواجِه الأستاذُ صُعوبَةً في تدريس النُّصوصِ الحكائية وذلك لسُهولَة اِستيعابها وفَهمِ معانِيها، وتفاعُلِ التلامِيذِ معها أحيانًا، أو لأن التلميذ تَعودَ عليها منذ الصغر.

10* أنَّ لُغة النصوص الحكائية ليست سَهلَة وليست صعبَةً، بل تتنوَّعُ بين السُّهولة تارةً وبين الصُّعوبَة تارةً أخرىَ.

11* يَرى غالبية الأساتِذة أنَّ بناء التَّلاميذ لمَواضيع التعبير الكِتابي على مِنوالِ النُّصوصِ الحِكائِية الموجودة في الكتابِ المَدرسي(كتاب القراءة)، متوسِّطٌ نوعًا ما.

الـتـوصـيـات والإقـتـراحـات:

- جعل الأستاذ محورًا أساسيا في العملية التعليمية والسند الرئيسي في التدريس.
- وضع التلاميذ في جو دراسي ملائم وذلك بُغية التفاعل أكثر مع النصوص ومنها النص الحكائي، وبذل أكبر جهد في الإنتاج.
- بناء نصوص حكائية تتماشى والمستوى الاِجتماعي والمعيشي للتلاميذ ومن واقعهم وبيئتهم (ريف – مدينة).
- تخطيط نصوص ودروس في المنهاج الدراسي، تلبي كل حاجيات التلاميذ الفكرية والعمرية، وتكون في متناول جميع التلاميذ من حيث السهولة والصعوبة.

– ضروري جدًّا أو يجب توظيف نصوص حكائية في الكتاب المَدرسي(كتاب القراءة)، نظرًا للدور الهام الذي تُؤديه في بناء شخصية التلميذ، وجعله عنصرًا فعالاً في مجتمعه، كما تساهم في تطوير عقل التلميذ وتفكيره وتحسين إنتاجه الكتابي والشفهي.

– العمل على التسهيل من مهمة المعلم في عملية التدريس، وذلك بتوفير الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة لكل درسٍ أو نَصٍّ، حتى يَسهُل على المعلم تقديم درسِه بأقلِّ جُهد وفي وقت قصيرٍ.

– العمل على إنتاج وبناء نصوص حكائية سهلة العبارات والمفردات، حسنة السبك والحبك، قصيرة العبارات وجيِّدة الفهم والِاستيعاب.

– مساعدة التلاميذ وإدخالهم في الدرس، وذلك بُغية تمكينهم من بناء تعبير كتابي على منوال النصوص المقدَّمة لهم وخاصَّةً الحكائية منها.

الـخـاتـمـة

الـخــاتـمــة

وبعد دراستنا لهذا الموضوع وقفنا على جُملة من النتائج التي نلخصها فيما يأتي:

– الكتاب ركيزة أساسية في عملية التعليمِ ، غير أنه لا يكفي وحدة ولا بُد من وجود أو تدخل الأستاذ.

– النص وحدة تعليمية لغوية مُتسقة والسند الوحيد والأول في العملية التعليمية.

– للنص الحكائي خصائص تُميِّزه عن غيره من النصوص والأجناس الأدبية الأخرى تتمثل في: القدم والعراقة، المرونة، والِانتقال الشَّفهي، ومجهول المؤلف.

– تتجلى أهمية النص الحكائي في إثارة الفُضول وزيادة مهارات التفكير وحبِّ الِاكتشاف والتَّطلع.

– تنقسم كُلٌّ من الكفاية والمهارة إلى أنواع عديدة، ولكلٍّ خصائصُه ووظائِفه وأهدافُه.

– القراءة والكتابة أداتان رئيسيتان من أدوات المَعرفَة.

– تَحرصُ القراءة على الحفاظ على النُّطقِ السليمِ ومراعاة مخارجِ الحروف، كما تَحرصُ الكتابَة على رسمِها وإجادة الخطِّ فيها.

– القراءة تَحفظُ المنطوقُ (المَعنى)، وتحفظ الكتابَة الشكل(المَبنَى).

– الكتابَة الإقناعية والإبداعية والوظيفية من أنواعِ الكِتابَة.

قائمة المصادر والمراجع

قـــائـمـة الـمـصـادر والـمـراجـع

أولا: الـــمـصـــادر والـمـراجـــع:

1) **الـقـرءان الـكـريـم.**

2) الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، سنة 2003م.

3) إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين والتعاضدية العمالية للطباعة والنشر، الجمهورية التونسية، د.ط، سنة 1986م.

4) إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، سنة 2006م.

5) اِبن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، سنة 1999م.

6) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، سنة 2007م.

7) جيرالد برنس، المصطلح السردي، ترجمة: عابد خزندار، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، سنة 2003م.

8) حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة(اِستراتيجيات متعدِّدة للتدريس والتقويم)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1، سنة 2011م.

9) حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الطفل(أُسسها، مهاراتها)، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، ط2، سنة 2009م.

10) حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، مصر، ط3، سنة 2004م.

11) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، سنة 2000م.

12) راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية(طرائق تدريسها واِستراتيجياتها)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، سنة 2005م.

13) رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، سنة 2004م.

14) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ب، د.ط، سنة 2005م.

15) سعد علوان حسن، القراءة وأثرها في التحصيل والتذوق الأدبي، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، سنة 2012م.

16) سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب الحديث، القاهرة ، مصر، ط1، سنة 2006م.

17) سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الِابتدائية، الدقهلية للنشر والتوزيع،(منتدى سور الأزبكية)، د.ب، ط2، سنة 2004م.

18) طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن، ط1، سنة 2005م.

19) عبد الحميد يونس، الحكاية الشعبية، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت.

20) عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، سنة 2011م.

21) عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس، الموجه الفني لمُدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، د.ت.

22) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشَّواف للنَّشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، سنة 1991م.

23) علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت.

24) عبيدات ذوقان وآخرون، البحث العلمي(مفهومه وأدواته وأساليبه)، دار الفكر، د.ب، د.ط، د.ت.

25) فريدة شنشان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، د.ط، د.ت.

26) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين الصعوبة والمهارة، دار البازوري للنَّشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، سنة 2006م.

27) لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان، دار النهار، بيروت، لبنان، ط1، سنة 2002م.

28) مجد الدين يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة ، مصر، د.ط، سنة 2008م.

29) مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، سنة 2004م.

30) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2006م.

31) محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط1، سنة 2008م.

32) محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقهِ، الدار العربية للعلوم ناشرون، د.ب، ط1، سنة 2008م.

33) محمد حسن باكلا وآخرون، مصطلحات علم اللغة الحديث(عربي،إنجليزي وإنجليزي عربي)، مكتبة لبنان، د.ب، ط1، سنة 1983م.

34) محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، سنة 2004م.

35) محمد مفتاح، التشابه والِاختلاف، المركز الثقافي العربي، الإسكندرية ، مصر، ط1، سنة 1996م.

36) محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري(إستراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي بيروت، لبنان، ط1، سنة 1985م.

37) مراد علي عيسى، الضعف في القراءة وأساليب التعلم(النظرية–والبحوث–والتدريبات–والاختبارات)، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية ، مصر، ط 1، سنة 2006م.

38) ميلود أحبدو، سُبل تطوير المناهج التعليمية(نموذج تدريس الإنشاء)، دار الأمان، المغرب، ط1، سنة 1992م.

39) محمد مرتضي الحسيني الزبيدي، تاج العروس، دار: وزارة الإرشاد والأنباء بالكويت، ط2، د.ت، الجزء العاشر.

ثـانيًـا: مـذكرات ومـقالات

1) الهيصاك بُشرى وهجرس كنزه، المقاربة النصية ودورها في تفعيل مهارة الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية اِبتدائي، رسالة ماستر، جامعة، بجاية، الجزائر، سنة 2017/2016م، **منشورة.**

2) إبراهيم ربابعة، مهارة الكتابة ونماذِج تعلُّمِها، شبكة الألوكة، تاريخ النشر: 08 سبتمبر 2015م.

3) حليمة بن عمارة، مقاربة التدريس بالكفاءات وكفايات التدريس(من المفهوم إلى التقويم)، تاريخ النشر: 1سبتمبر 2015م، مجلة جسور المعرفة، المجلد الأول، العدد الثالث.

4) حنان عثامنة،المهارات اللغوية الأربعة في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، رسالة ماستر في اللغة العربية، تخصص علوم اللسان، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، سنة 2011/2010م، **منشورة.**

5) خالد سُندي، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابِها، المجلد الخامس، العدد الثاني، نيسان 2009م.

6) رافد صُباح التميميم وبلال يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، مجلة مداد الآداب، العدد الحادي عشر، تاريخ النشر: 2015م.

7) زنازل نور الهدى، تدريس مهارة القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات(السنة الثانية اِبتدائي أنموذجًا)، رسالة ماستر في الأدب العربي، تخصص تعليمية اللغة، جامعة مصطفى اِسطنبولي، معسكر، الجزائر، سنة 2016/2015م، **منشورة.**

8) صبرينة بلخوجة وكلثوم بلعلام، تعليمية القراءة وفق المقاربة بالكفاءات(السنة الرابعة متوسط أنموذجًا)، رسالة ماستر في الأدب العربي، تخصص تعليمية اللغة، جامعة يحي فارس ، المدية، الجزائر، سنة 2018/2017م.

9) علال خوش، تطور المهارات اللغوية(دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى في ضوء نتائج المقاربة السيكولسانية الطور الثاني من التعليم الأساسي نموذجًا)،

أطروحة دكتوراه الدولة في علوم التربية مرقونة، الرباط ، المغرب، سنة 2007/2006م، **منشورة.**

10) عماد بن فاروق محمد عمارنة و عادل عبد الله القحطاني، تطور مهارات القراءة في كتاب لغتي لصفوف المرحلة الِابتدائية الأولية، المجلة التربوية، العدد الثالث والخمسون، يوليو 2018م، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جدَّة، المملكة العربية السعودية، **منشورة**

11) غوتي فايزة و بن حليمة يمينه، تعليمية اللغة العربية–السنة الثانية اِبتدائي أنموذجًا، رسالة الليسانس، جامعة الدكتور مولاي الطاهر ، سعيدة، الجزائر، سنة 2016/2015م، **منشورة.**

12) فتحي مجيدي، منهجية البحث العلمي، مطبوعة دروس في المنهجية، ماستر حقوق: دولة ومؤسسات، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم الحقوق، جامعة زيان عاشور، الجلفة، سنة 2013–2014م، **منشورة.**

13) فريدة تريكي و نجوى عبادة، اِكتساب مهارة الكتابة في التعليم الِابتدائي(دراسة ميدانية: السنة الثانية اِبتدائي أنموذجًا)، رسالة ماستر في الأدب العربي، تخصص تعليمية اللغة، جامعة العربي التبسي ، تبسه، الجزائر، سنة 2017/2016م، **منشورة.**

14) كتابة عبد الحميد شمس الدين، مجلة موضوع.http//mawdoo3.com

15) كمال رافع وآخرون، طرائق تدريس القراءة على ضوء المقاربة بالكفاءة، رسالة الليسانس في اللغة العربية وآدابها، جامعة يحي فارس المدية ، الجزائر، د.ت.

16) محمد باديس، مفهوم النص وقراءاته في الفكر العربي المعاصر، أطروحة دكتوراه في الأدب العربي تخصص نقد أدبي، جامعة أحمد بن بله، وهران، الجزائر، سنة 2017/2016م، **منشورة.**

17) مريم حميدي، أصول الحكاية الشعبية(دراسة مقارنة بين حكايات الأخوين جريم والحكايات الشعبية)، رسالة ماستر، جامعة حمَّة لخضر ، الوادي، الجزائر، سنة 2015/2014م، **منشورة.**

18) مصطفى بن عطية، الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة لسانية ميدانية)، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر، سنة 2016/2015م، **منشورة.**

19) منيرة سعيد مبيريك ألمقاطعي، شبكة الألوكة، تاريخ الإضافة: 21 نوفمبر 2018م، الموافق ل 12ربيع الأول1440هـ.

20) نوري عبد الله هبال، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس(الِاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام)، جامعة الزاوية، ليبيا، د.ت، **منشورة.**

الملاحـــــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المدية

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللغة

استبيان موجه لأساتذة التعليم الِابتدائي

- أخي الأستاذ/ أختي الأستاذة

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في تعليمية اللغة العربية الموسومة بـ:(النص الحكائي ودوره في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الِابتدائية – السنة الرابعة أنموذجًا–)، أضع بين يديك هذا الِاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة، أرجوا من سيادتكم الإجابة عليها، وأحيطكم علمًا أن إجابتكم ستبقى سرية ولن تُستعمل إلا لغرض علمي يَخدم هذه الدِّراسَة.

مع أحر تشكراتي

I - المحور الأول:

- بيانات شخصية:

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية:

سنة ☐

المستوى:

ليسانس ☐ ماستر ☐ شهادات أخرى ☐

- بيانات معرفية خاصة بالتدريس:

1-من خلال تدريسك بالكتاب المدرسي(كتاب القراءة)، هل ترى أن محتواه يُتيح الفرصة للتلاميذ لبناء معارفهم بأنفسهم؟

نعم ☐ إلى حدٍّ ما ☐ لا ☐

2- هل يتفاعل التلاميذ مع النصوص الحكائية الموجودة في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدٍّ ما ☐

3- هل راعت مادة الكتاب بيئة التلاميذ وبُنيت وفقها؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدٍّ ما ☐

4- هل تُناسب النصوص الموظفة في الكتاب مستوى التلاميذ العمري والفكري؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدٍّ ما ☐

5- ما هي نسبة ميول التلاميذ إلى قراءة النصوص الحكائية؟

كبيرة ☐ متوسطة ☐ قليلة ☐

لماذا؟.....

.....

.....

6- ما المَدى الذي وصلت إليه هذه النصوص في تنمية المهارات اللغوية وخاصة مهارتي القراءة والكتابة؟

.....

.....

.....

7- ما رأيك في توظيف مثل هذه النصوص في الكتاب المَدرسي (كتاب القراءة)؟

.....

.....

.....

8- هل النصوص الحكائية تنمي قدرة التلاميذ على التخيل وتفتح لهم مجال التفكير و التعبير؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدٍّ ما ☐

9- هل يُواجه الأستاذ صعوبة في تدريس مثل هذه النصوص؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

10- هل لغة النصوص سهلة ومفهومة لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

11- هل يبني التلاميذ مواضيع التعبير الكتابي على منوال النصوص الحكائية الموجودة في الكتاب المدرسي(كتاب القراءة)، عندما يُطلب منهم ذلك؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدٍّ ما ☐

فهـرس الموضوعات

فـهرس الـمـوضـوعـات

شكـــر وعرفـــان :

الإهداء :

المقـدِّمــة **5-8**

الـفـصـل الأول: ضبط المصطلح وتحديد المفاهيم **9-11**

المبحث الأوّل: مـفـهــوم الـنَّـص **11**

المطلب الأوَّل: تـعـريـف الـنـص لـغـة واصـطـلاحًـا 11-14

المطلب الثاني: الـنـص عـنـد الـغـربـيين 14-15

المطلب الثالث: تعريف الـحِكـايـة وخصـائِصـهـا وأهـمـيـتـهـا واِستنتاج للنص الحكائي 16-20

المبحثُ الثاني: مــفــهــومُ الــكِــفــايــة **21**

المطلب الأول: تـعـريـف الـكـفـايـة لُـغـةً واِصـطـلاحًـا 21-23

المطلب الثاني: أنــواع الـكِـفـايــة 23

المبحث الثالث: مــفــاهــيم الــمــهــارات الــلــغــويــة

المَطلَب الأول: تـعـريـف الـمـهـارة لُـغـةً واِصـطِـلاحًـا 25-28

المطلب الثاني: أنــواع المهارات اللغـويـة 28-32

المطلب الثالث: مفهوم التَّنمية والتَّـطـور 32-33

الـفـصـل الـثـانـي: الـقـراءة والـكـتـابــة **34-35**

تــمــهــيــد: **35**

المبحث الأَّول: مــفــهــوم الــقــراءة **35**

المطلب الأول: تـعـريـف الـقـراءة لـغـة واصـطـلاحًـا 36-38

المطلب الثاني: أنــواع الـقـراءة 39-44

المطلب الثالث: أهـمِّـيــة الـقِـراءة 44-46

المبحث الثاني: مــفــهــوم الــكــتــابــة **46**

المطلب الأول : تـعـريف الكـتـابـة لـغـةً واصـطِـلاحًـا

أولا: لغة 47-48

ثانيا: اصطِلاحًا 49-50
المطلب الثاني: أنـــواع الـكِتـابــة 50-52
المطلب الثالث: أهـميـة الـكـتـابــة 52-54

الـفـصـل الـثـالـث: الـدراسـة الـمـيـدانـيـة 55-57

تـــمـهـيـد: 57

المبحث الأول: دراسَة ميدانية في الطور الإبتدائي 58
المطلب الأول: المنهج المستخدم 58
المطلب الثاني: تحديد عيِّنة الدِّراسَة ومواصفاتها 59-60
المطلب الثالث: أدوات الدِّراسَة 60-61

المبحث الثـانـي: أسلوب تحليل الإستبيانات وإستخلاص النتائج 61
المطلب الأول: تحليل الإستبيان 61-79
المطلب الثاني: إستخلاص النتائج- التوصيات والإقتراحات 79-81

الـخـــاتـمـة 82-83

قائمة الـمـصـادر والـمـراجـع 84-90

المـلاحـــــــــــــــــق 91-94

فـهرس الـمـوضـوعـات 95-98