الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي لميلة

المعهد:*الآداب واللغات*
القسم:اللغة والأدب العربي

المرجع:.....

صعوبة استيعاب النصوص المقروءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي

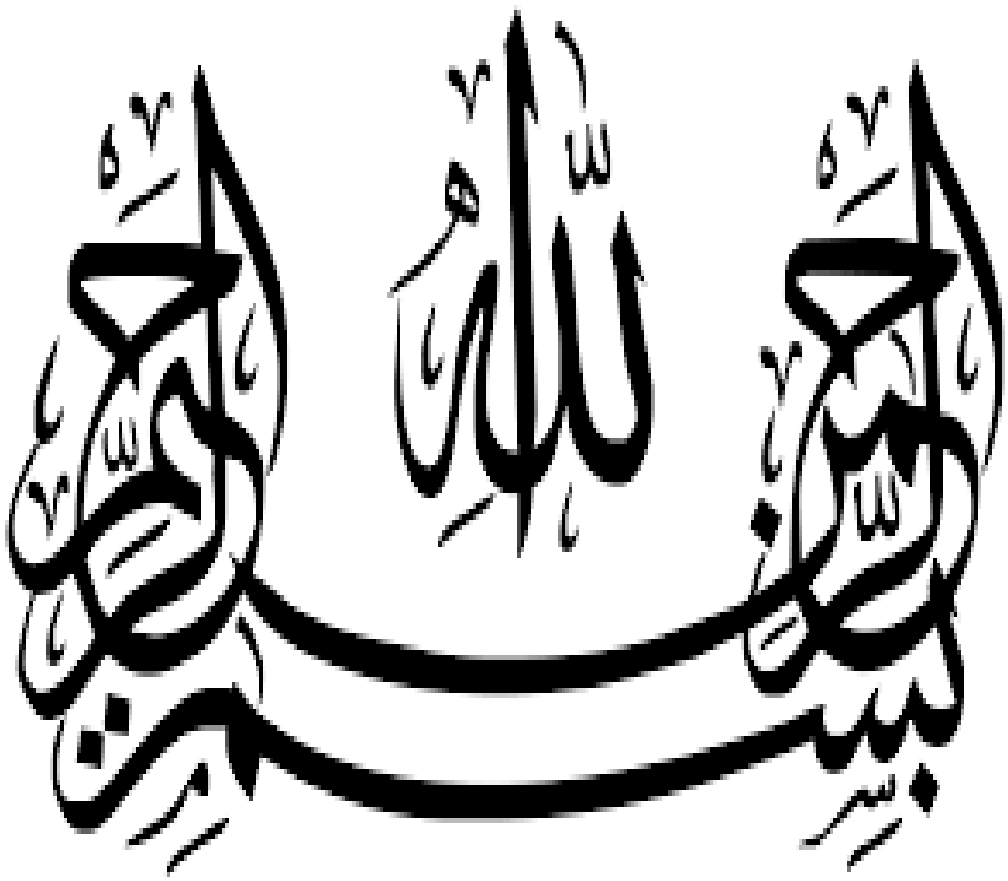
مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة:اللغة العربية **التخصص: علوم اللسان العربي**

إعداد الطالبة:
كريمة جرايمي

إشراف الأستاذ:
سمير معزوزن

السنة الجامعية: 2015/2014



إهداء

إليك، والدي رحمك الله وأسكنك فسيح جنانه

إليك والدتي...

عمل غير منقطع و رضوان من الله...

إلى كل العائلة والأصدقاء...

أقدم هذا العمل المتواضع

شكر وتقدير

لكل **أساتذة المركز الجامعي ميلة** والذين قدموا لي يد العون كلٌّ في تخصصه..

شاكرة لكم...

إلى أستاذي المشرف: تقدير خاص وعرفان كبير لمجهوده الجبار، ولنصائحه القيمة

ملخص باللغة العربية:

يتناول هذا البحث الموسوم "صعوبة استيعاب النصوص المقروءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي" الصعوبات المختلفة التي تواجه التلميذ في فهم المادة المقروءة في كتاب اللغة العربية، سواء أكان ذلك من حيث الشكل، وذلك في قدرته على التعرف على أشكال الحروف وربطها بأصواتها، ومعرفة الكلمات والجمل، أو من حيث المعنى الذي تحمله كل وحدة لغوية، ومدى قدرته على تخزين هذه الوحدات اللغوية واستعمالها في المواقف المختلفة. وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينتين مختلفتين: العينة الأولى قسم عادي للسنة الثالثة ابتدائي، والثانية متكونة من مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من مشاكل لغوية من مدارس متعددة للسنة الثالثة ابتدائي. إذ وقفنا من خلال هذه الدراسة على أهمّ مسببات صعوبات فهم المقروء، والتي تعود أساساً إلى أسباب متعلقة بالتلميذ، والمعلم والطريقة، والنص.

ملخص باللغة الفرنسية

Résumé:

Cette recherche traite les difficultés que rencontre l'élève pour comprendre le produit écrit dans le livre d'arabe, soit ce qui est relatif à la forme à travers sa capacité de connaître les schémas des lettres, les relier à leurs propres sons et l'identification des mots et des phrases ; soit ce qui se rapporte au sens que véhicule chaque unité linguistique et le taux de sa possibilité dans l'emmagasinement de ces unités par le bais de leur emploi dans les diverses situations.

Notre expérience a porté sur deux échantillons : le premier est une classe normale de 3ème année primaire, le deuxième est composé d'un ensemble d'élèves du même niveau (3ème) , issus de plusieurs écoles et qui ont des problèmes linguistiques et des résultats (niveaux) scolaires inférieurs.

Au terme de cette expérimentation, on a déterminé les principales causes conduisant à l'incompréhension des textes de lecture concernant : l'apprenant, l'enseignant, la méthode et le texte.

خطـــــــة البحث

مقدمة

الفصل الأول: تحديدات وتعريفات لغوية واصطلاحية للقراءة وأنواعها وطرائقها:

1 – تعليم مهارة القراءة:

1 – 1 – تمهيد:

1 – 2 – تعريف القراءة:

لغة:

اصطلاحا:

1 – 3 – أهمية القراءة:

1 – 4 – أهداف تدريس القراءة:

1 – 5 – طبيعتها:

1 – 6 – أنواع القراءة:

1 – 6 – 1 – القراءة الجهرية:

1 – 6 – 1 – 1 – شروط القراءة الجهرية:

1 – 6 – 2 – القراءة الصامتة:

1 – 6 – 3 – القراءة الاستماعية:

1 – 7 – طرق تعليم القراءة:

1 – 7 – 1 – الطريقة الجزئية أو التركيبية:

1 – 7 – 2 – الطريقة التحليلية:

1 – 7 – 3 – الطريقة التحليلية التركيبية:

1 – 8 – خطوات تدريس القراءة:

1 – 8 – 1 – قراءة المدرس النموذجية:

1 –8 –2–القراءة الصامتة للطلبة:

1 – 8 – 3 – شرح المفردات:

1– 8 – 4 – القراءة الجهرية للطلبة:

1 – 8 – 5–استخلاص الدروس والعبر:

1 – 8 – 6 – النصوص المقروءة:

1 – 8 – 7 – المتعلم:

1 – 8 – 8 – التأخر القرائي:

1 – 8 – 9 – مهمة المعلم في تدريس القراءة:

الفصل الثاني:

1– منهجية البحث:

1–2–عينة البحث ومواصفاتها:

1–3– ملاحظة العملية التربوية داخل القسم.:

1–4–توزيع الاستبيانات:

1–5–استبيان المعلم:

1–6–المدونة المكتوبة :

1–7–المدوّنة الشفهية:

1–8–الفرضيات:

1–9–تحليل المعطيات اللغوية للمدونة.

1-10- التعرف على الخطأ:

1-11- تصنيف الخطأ ووصفه:

1-12- تفسير الخطأ:

1-13- مهارة القراءة:

1-14- العوامل المؤثرة في مهارة القراءة:

1-14-1- عوامل جسمية:

1-14-1-1- آليات الاستقبال:

1-14-1-2- عمليات الإحساس وخطواته:

1-14-1-3- أعضاء الإحساس:

1-14-1-3-1- حاسة البصر:

1-14-1-3-1-1- الارتداد:

1-14-1-3-1-2- صعوبات الإدراك البصري:

1-14-1-3-2- حاسة السمع:

1-14-1-3-2-1- كيف نسمع بالأذن:

1-14-1-3-2-2- صعوبات الإدراك السمعي:

1-14-1-3-3- حاسة الشم:

1-14-1-3-3-1- صعوبات الشم:

1-14-1-3-4- حاسة الذوق:

1-14-1-3-5- حاسة اللمس:

1-14-1-3-6- حواس الحركة والتوازن:

1-14-1-4- آليات الربط والتوصيل:

1-14-2- عوامل نفسية:

1-14-3- عوامل اجتماعيه/ اقتصادية:

1-14-4- عوامل تربوية:

1-14-4-1- المعلم:

1-14-4-2- الطريقة:

1-14-4-3- المنهاج:

1-14-4-3-1- التوزيع الزمني:

1-14-4-4- النص:

1-15- تحليل الاستبيان:

2-النتائج:

مقدمـــة

يحتل التعلُّم مكانةً بارزة في اهتمامات الدُّول والشعوب، وذلك من منطلق أنه سلاحٌ حاسمٌ لتغيير الواقع ومواجهة المستقبل. وقد عرّفه علماء النفس بأنّه عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يُلاَحظ ملاحظة مباشرة، ولكن يُستَدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يقوم به الفرد. فالتعلم إذن هو نشاط يقوم به المتعلم في المدرسة، ليتمكن من الحصول على الأهداف المرجوة منه.

وهدف المدرسة الابتدائية هو رفع الجهل والأمية وضبط سلوك التلميذ اللغوي عبر ما يُقدَّم إليه من برامج وطرائق تعليمية، ومهاراتٍ عليه التمكُّن منها حتى تَسهُل عليه عملية التواصل مع محيطه، ويتمكَّن من التفكير والتعبير عن أغراضه.

تُعد القراءة من المهارات اللغوية المهمة التي تساعد التلميذ على فهم المقروء، واستيعاب أفكاره، وذلك بالتعرُّف على الأصوات وربطها بالرمز المكتوب والتحليل البصري لأجزاء الكلمات، والتمييز بين أسماء الحروف وأصواتها، وإقامة علاقة بين الألفاظ والمعاني للتوصل إلى إدراك الوحدات الفكرية للنص.

والكتابة هي المحصّلة النهائية لما استوعبه التلميذ واختزنه من العناصر اللغوية، إذ يكتب ما استمع إليه عن طريق رسم الحروف العربية مفردة أو موصلة في مواضعها المختلفة من الكلمة، ووضع الحركات، ومعرفة كيفية التهجئة، ووظائف علامات الترقيم، وبقية القواعد المتعلقة بالجانب الشكلي لعملية الكتابة، والذي قد يتسبب إسقاطه أحيانا في حدوث لبس في المعنى. أمّا الجانب العقلي للكتابة فهو يختص بالمعرفة الجيدة بالألفاظ ومعانيها وقواعد النحو والتراكيب.

المتعلم محور العملية التعليمية، فهو الهدف الأساس الذي تقع عليه عملية التَّعلم، وذلك بتلقي الخبرات والمعلومات من المعلم باعتماد طريقة محددة وفق برنامج محدد. فيتم بذلك تغيير في السلوك، واكتساب لمهارات تمنحه القدرة على الدخول في المجتمع. وحتى تكون

العملية التعليمية فعّالة، يجب على التلميذ أن يمتلك خصائص جسمية ونفسية تساعده في فهم واستيعاب ما يسمعه، وما يقرأه.

وهذا ما تروم إليه دراستنا، إذ تبحث عن المسببات التي تعيق عملية فهم النصوص واستيعابها في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي؛ مدعمة بنتائج التطبيق العملي التي تم الوقوف عليها في هذا البحث، لتجيب على الإشكالية الأساسية التالية:

ما هي أهم الصعوبات التي يواجهها التلميذ في فهم نصوص القراءة للسنة الثالثة ابتدائي؟ وما هي طبيعة هذه الصعوبات؟وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من الإشكاليات الثانوية:

كيف يؤثر فهم المقروء على التحصيل اللغوي للتلميذ؟

هل تؤثر المشكلات الجسمية في استيعاب النصوص؟ وكيف يتم ذلك؟

هل للطريقة المتبعة في التدريس أثر سلبي على فهم النصوص؟

ما هو دور المعلم في تقليص أو زيادة نسبة هذه الصعوبات؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يكثُر استعماله في التربية والتعليم، لأنه يسمح للباحث باكتشاف الميدان وتحليله، ويهتم بوصف الظاهرة اللغوية وتحليلها في الوقت نفسه، ثم الوقوف على أهم الظواهر اللغوية الأكثر شيوعاً مع ذكر مؤشراتها. وكل هذا لا محالة سيساعد على اقتراح حلول مناسبة عن طريق الاستبيان الذي وضح جوانب مهمة من الدراسة؛ كالتعرف على الوضعيات المختلفة المكوِنة للعينة من النواحي اللغوية والاجتماعية والثقافية.

ولأجل هذا انتظم البحث في فصلين: تم التطرق في الفصل الأول من الدراسة النظرية إلى مفهوم القراءة وأهداف تدريسها، ثم تِبيَان أنواعها وشروط كل نوع منها، ثم التّطرق إلى طرائق تعليم القراءة وخطوات تدريسها، وبينّا بعد ذلك المستهدف من عملية القراءة، وهو المتعلم، وتطرقنا إلى مشكلة الفهم القرائي لديه، وأنهيناه بمهمة المعلم في تدريس القراءة.

وفي الفصل الثاني كانت الدراسة التطبيقية للموضوع المدروس، وكان هذا من خلال تحليل النتائج (تسجيل أمثلة من الصعوبات القرائية(المدونة الشفهية والكتابية) والاستبيان) ثم وصف الأخطاء القرائية، وتعليلها وتفسيرها، وتم التوصل بعد تحليل المدونة والاستبيان إلى نتائج على مستوى المتعلم(صعوبات جسدية، نفسية، اجتماعية/اقتصادية)، والكتاب والمنهاج، والطريقة التعليمية، ثم استخلصنا النتائج العامة (الإجابة عن الإشكالية والفرضيات)، وتم إرفاق الفصلين بمقدمة تمهيدية وخاتمة جامعة لأفكارنا، والدراسة النظرية والتطبيقية مع إضافة الملاحق، وبعدها قمنا بوضع قائمة المصادر والمراجع التي وُظِّفت في إنجاز هذا البحث، مع فهرس يضم الموضوعات المختلفة التّي احتواها البحث.

وتتلخص دواعي اختيار الموضوع إلى:

الأول: ذاتي لميلنا إلى مثل هذه الأبحاث، وخاصة أن الدراسة تهدف إلى إبراز أهمية القراءة في التمكن من اللغة العربية وأثرها في سلوك التلميذ في المرحلة الابتدائية، والآثار والنتائج الناتجة عنها. وبحكم عملنا في مصلحة الطب المدرسي لاحظنا عدم تمكن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي من التواصل مع المحيط، وانعكاس ذلك على سلوكهم اللغوي والعام، وعلى مردودهم الأكاديمي، لأنهم الأكثر تعرضا للاضطرابات النفسية، والتسرب المدرسي والأمية.

الثاني: موضوعي إذ يعود إلى قلة الأبحاث اللغوية المفردة المتعلقة بصعوبات استيعاب النصوص المقروءة في كتاب اللغة للسنة الثالثة ابتدائي، عدا تلك التي تم تناولها في الدراسات النفسية والأرطوفونية.

ويهدف هذا البحث إلى:

– ملاحظة التلاميذ أثناء تواصلهم داخل القسم من أجل الكشف عن هذه الصعوبات، وما يصاحب ذلك من ظواهر ونتائج على مستوى اللغة الشفهية والكتابية.

– إبراز جوانب صعوبات الفهم والاستيعاب للمقروء، وأثر ذلك على المردود الأكاديمي للتلميذ.

– رصد آراء المعلمين حول مسببات هذه الصعوبات، وأثرها على مستوى التلميذ حسب خبراتهم بغية الوصول إلى مجموعة من المقترحات.

لقد صادفت مراحل البحث بعض الصعوبات منها ما يعود إلى قلة المراجع اللغوية المرتبطة بصعوبة استيعاب المقروء، وأنها إن ذُكرت في كتاب تكون محتشمة، عدا كتب علم النفس التي تتناول الموضوع من جانب نفسي بحت، وبفضل توجيهات الأستاذ المشرف الذي ذلل هذه الصعوبات، فقد استمر البحث وكشف عن جوانب كانت مبعثرة في اختصاصات مختلفة منها الدراسات اللغوية، والنفسية، والاجتماعية، والتشريحية. وفي الأخير فإن البحث قد مُنح الوقت والجهد ليخرج على الصورة التي هو عليها الآن، وما التوفيق إلا بالله العزيز القدير.

الفصل الأول: تحديدات وتعريفات لغوية للقراءة وأنواعها وطرائقها

1 – تعليم مهارة القراءة:

1 – 1 – تمهيد:

القراءة عمل فكري، الغرض الأساسي منها هي أن يفهم التلميذ ما يقرأه في سهولة ويسر، وما يتبع ذلك من اكتساب للمعرفة، والتلذذ بطرائف ثمرة العقول، وحسن التحدث وروعة الإلقاء، ثم تنمية ملكة النقد والحكم والتمييز بين الصحيح والفاسد.

وقد تطور هذا المفهوم عبر التاريخ، حيث كان منحصرًا في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعريفها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء. ثمّ تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترقى إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار.

تطور هذا المفهوم بعد ذلك بأن أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلاً يجعله يرضى أو يسخط، أو يعجب، أو يسر أو يحزن إلى أن انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية[1].

ونستطيع أن نقول أن القراءة أصبحت تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثمّ استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثمّ التفاعل مع ما يقرأ مع الاستجابة لما تمليه هذه الرموز.

1 – 2 – تعريف القراءة:

لغة:

هناك عدة تعاريف للمادة [ق ر أ] وما يهمنا هو فعل القراءة، وقد عُرف في المعجم الوسيط: "قرَأَ يَقرَأ،قِراءةً وقُرْآنًا ، فهو قارئ ، والمفعول مَقْروء قرَأَ الكتابَ ونحوَه : تتبَّع كلماته نظرًا نطق بها أوْ لا".

(1) – سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص19.

و قَرَأَ تتبَّعَ كلماتِهِ ولم ينطِقْ بها ؛ وسمِّيَت (حديثًا) بالقراءَةِ الصامتة ، قَرَأَ الآيةَ من القرآن : نَطَقَ بأَلفاظها[1] "

اصطلاحا:

للقراءة تعريفات متعددة منها: "نشاط يتميز بترجمة الرموز والحروف إلى كلمات وجمل ذات معان للفرد، وهدفها الأبعد هو القدرة على فهم المواد المكتوبة وتقييمها والاستفادة منها[2]"

عملية استرجاع منطوق أو ذهني، لمعن مخزنة سواء أكانت تلك المعلومات على شكل حروف، أم رموز، أم حتى صور، وذلك عن طريق النظر أو اللمس (كما في البرايل للمكفوفين).

وهي "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذا المعنى. فهي إذن عملية عضوية نفسية عقلية." [3]، ولقد تم تقسيم عناصرها إلى ثلاثة أقسام:

- "المعنى الذهني.
- اللفظ الذي يؤديه.
- الرمز المكتوب[4]."

فالقراءة إذن هي عملية تكاملية بين الشكل، أو بنية اللفظ وبين المعنى الذي يؤديه.

---

[1]- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط3، 1998، ص 622.

[2]- مجموعة من المؤلفين: المهارات اللغوية المستوى الأول، مركز النشر العالمي، جدة، السعودية، ط2، 2008، ص15.

[3]– فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2013، ص139.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1 – 3 – أهمية القراءة:

القراءة أداة من أدوات اكتساب المعرفة، وإحدى المهارات اللغوية التي تمكن الفرد من وصل الماضي بالحاضر، والحاضر بالمستقبل، بين أفراد المجتمع الواحد، وبين المجتمعات المختلفة؛ لأنها تقوم بنقل نتاج العقل البشري. "وهي من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته، وينمّي فكره وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات"[1].

1 – 4 – أهداف تدريس القراءة:

للقراءة مجموعة من الأهداف لخصت بأنها فهم المقروء والتفاعل معه والانتفاع به وتزويد المتعلم بالمهارات الأساسية التي تتمثل في جودة النطق، وصحته في الطلاقة والقراءة وصحة الإلقاء، أو الأداء، والتعبير عن المعاني المقروءة. وإكساب المتعلم ذخيرة مناسبة من الألفاظ والتراكيب التي يرقى بها تعبيره ويصح أسلوبه الشفهي والكتابي، مع القدرة على تذوق الجمال، وتلمس مواطنه فيما يقرأ، فيتكون بذلك روح النقد فيه، والتقدير لقيمة ما يقرأ. إذ يستطيع نقد المادة المقروءة وبيان رأيه فيها معززا ذلك بالتعليل المناسب والدليل المقنع وتنمو لديه حب القراءة والميل إليها، حتى تصبح هواية من هواياته يعتمد عليها في تحصيل الثقافة، زيادة على كونها طريقة محببة للتسلية والمتعة[2].

1 – 5 – طبيعتها:

تشير التعريفات السابقة إلى وجود عمليتين متزامنتين إحداهما آلية حسية تتمثل في حركة العيون على السطور لملاحظة الرموز المكتوبة على شكل حروف وكلمات وجمل. والثانية إدراكية تتمثل في غرض الكاتب والمؤلف.

---

[1] – ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس، ج2، دار غندور، بيروت، لبنان، ط1، 1962، ص23.

[2]– فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص143.

1 – 6 – أنواع القراءة:

هناك نوعان رئيسيان من القراءة: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، إلا أن سامي الحلاق في كتابه (المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها) أضاف نوعا ثالثا أطلق عليها اسم القراءة الاستماعية.

1 – 6 – 1 – القراءة الجهرية:

أساس القراءة الجهرية نطق المقروء بصوت يسمعه القارئ وزملاؤه، وينبغي أن يجيء نطق الكلمات والجمل متناسبا مع معانيها، وأن تكون بطريقة طبيعية بعيدة عن التكلف وتتطلب من القارئ مراعاة قواعد اللغة والإعراب، وسلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة[1]. من خلال هذا التعريف، نلخص إلى أن القراءة الجهرية هي تلك القراءة التي تكون بصوت عال يسمعه الحاضرون، وهذا هو النوع الذي يجب أن يُبدأ به في التعلم لأنه يتطلب النطق الصحيح للحروف مع مراعاة مخارجها، ونطق الكلمات مع ضبط هيئاتها اللفظية تبعاً لبنائها المعجمي والصرفي، وأداء الجمل مع مراعاة مواضع الوقف والوصل فيها وضبط أواخر كلماتها توخيا لحالات مواقعها الإعرابية.

1 – 6 – 1 – 1 – شروط القراءة الجهرية:

تتطلب القراءة الجهرية عدداً من القدرات الخاصة التي يجب أن تتوفر في الشخص ليستطيع إيصال المعلومات والمعارف التي يتضمنها نص لغوي بطريقة معبرة بالصوت والحركة والإشارة من خلاله لمشاعر الكاتب ليستطيع السامع تمثلها. ممّا يتطلب أداء الكلام في وحدات فكرية ذات معنى وتعبير، والنطق بوضوح وتنغيم مناسب، وإجادة التعبير عن علامات الترقيم لتجسيد معانيها للسامع في سياق الكلام المقروء كالاستفهام والتعجب، مع النظر إلى المستمعين بين الفينة والأخرى لجذب انتباههم.

---

[1] – المرجع نفسه، ص 139.

1 – 6 – 2 – القراءة الصامتة:

هي القراءة التي لا يصاحبها نطق المسموع، ولا يستخدم فيها الجهاز الصوتي، فلا يتحرك اللسان ولا الشفاه. وتتم عن طريق العين الباصرة التي تنقل المادة المخطوطة إلى الدماغ حيث تستوعب المعاني والأفكار[1]. وهي أكثر أنواع القراءة ممارسة في التحصيل العلمي والثقافي أو للقيام بالأعباء الوظيفية والإدارية التي تتطلب قراءة للتقارير والمعاملات، "والقراءة الصامتة أسرع، وأنجع من القراءة الجهرية التي تضطر الأذن إلى تتبع النص حرفا حرفا، أو بالأصح صوتا بعد صوت"[2]. وهي أكثر استخداما من القراءة الجهرية، فهي توفر الوقت للقارئ وتجلب له الراحة والاستمتاع، كما تتيح له القيام بعمليات التفكير العليا بهدوء وانسجام[3]. والتلميذ أثناء القراءة

وما يهمنا هنا، هو قراءة نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الثالثة ابتدائي التي يحتاجها التلميذ لتحصيل المعرفة والتزود بمختلف الكفايات والقدرات اللغوية والاستعداد لأداء الاختبارات.

1 – 6 – 3 – القراءة الاستماعية:

هي عملية ذهنية يتم فيها التعرف على المادة المقروءة من خلال الاستماع والإصغاء للقارئ، وفيها يتفرع الذهن للفهم والاستيعاب. ويعد الإصغاء العنصر الفعّال فيها، وتشترك الأذن والدماغ فيها. والاستماع هو النشاط اللغوي الرابع بعد القراءة والكتابة والمحادثة، ولعل أهمية الاستماع تتمثل في كونه الوسيلة الأساسية للتعليم في حياة الإنسان، وتظهر أهمية

---

(1) – فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص143.

2 -Sophi Moiraud : Situation d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère, CLE international, Paris, France.

(3) – المرجع السابق، الصفحة 139.

الاستماع بالنسبة للطفل في كونه الوسيلة الأولى التي يتصل فيها البيئة البشرية والطبيعية بغية التعرف إليها، ومن ثم التعامل معها في المواقف الاجتماعية المختلفة[1].

وللقراءة الاستماعية محاسن تتمثل: في تدريب المتعلم على حسن الإنصات والتدريب على التركيز وإعمال الفكر، فإن لها من العيوب ما يجعلها تسبب الشرود الذهني لدى بعض المتعلمين، ولا تسهم بالتدريب على النطق، حيث لا يستطيع المعلم اكتشاف عيوب النطق لدى تلاميذه.

1 – 7 – طرائق تعليم القراءة:

نشط الباحثون في الدراسات والبحوث لإيجاد أفضل الطرائق في تعليم القراءة لما لديها من أهمية في عملية التحصيل في شتى مراحل العملية التعليمية. لذلك فقد طبقت عملياً عدة طرائق لتعليم القراءة جرى عليها كثير من التعديلات إضافة أو حذفا لما لكل من طريقة من مزايا وعيوب، ولا تزال المحاولات جارية حتى يومنا المعاصر. وأهم هذه الطرائق التي سار عليها المعلمون في تدريس القراءة؛ الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية، إضافة إلى الطريقة المزدوجة: تحليلية/تركيبية.

1 – 7 – 1 – الطريقة الجزئية أو التركيبية:

تعتمد هذه الطريقة على الانتقال من الجزء إلى الكل، حيث تبنى الكلمة من خلال ضم الحروف بعضها إلى بعض. فالبداية من الحرف كونه الجزء الأصغر في الكلمة ثم يركب

---

[1] – علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان 2010، ص112.

[*] – ويذكر سامي الحلاق أن من مزايا القراءة الاستماعية: التدرب على حسن الإنصات والإصغاء حسب ما تقتضيه مواقف كثيرة في حياة الإنسان منها مواقف اجتماعية، كتلك التي تتطلبها آداب المجالسة أو ما يقتضيه الاستيعاب لما يطرحه الآخرون كالمحاضرات والندوات والمناظرات وغيرها. وأنها تنمي قدرة الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم، وتسجيل بعض الملاحظات، وبالتالي إتاحة الفرصة لإعمال الفكر في المسموع لتحرره من العمليات الأخرى، وهي ذات أثر فعال في تعليم المكفوفين، وتتيح للمعلم معرفة قدرات المتعلم على الاستيعاب.

منه، ومن غيره مقطع، ومن مجموعة المقاطع تركب الكلمة، ومن مجموعة الكلمات تركب الجملة[1]. يندرج تحتها ثلاث طرائق. فالطريقة الهجائية تقوم على "تعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها: ألف باء، تاء، ثاء، ... قراءة وكتابة، فيتعلم هذه الحروف بأسمائها وصورها مثال ذلك (العين) مع الحركات (الفتح، الضم، الكسر)، ثم ينتقل إلى ضم حرفين منفصلين ليتألف منها كلمة قصيرة أو مقطعا مثل (عا، عو، عي) ثم ينتقل إلى تعليم الكلمات: عين، عيون، ثم إلى الجمل القصيرة، ثم بعد ذلك تعليم الحرف مع الشدة، ومع التنوين[2]".

وتقوم الطريقة الصوتية على تعليم الأطفال صوت الحرف بدلا من اسمه فيقول (رَ، زَ فَ)، ثم يتعلم المقطع كقوله: (را، زا، فا)، ويضاف كل مرة حرفا أو مقطعا حتى تكتمل الكلمة، ثم يركب الكلمات لينتج جملة مفيدة(ز، ف، ق) ثم يتعلمها الطفل مع الحركات (الفتح، الضم، الكسر)، ثم مع المقطع (را، رو، ري) ثم مع ثلاثة حروف، ثم مع الكلمة، ثم مع الجملة[3]. أما الطريقة المقطعية فهي "وسط بين الطريقة الهجائية والصوتية، حيث إنها تحاول تعليم الأطفال القراءة بتقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي أو الحرف ولكنها أقل من الكلمة وتبنى أصولها على مقاطع من الكلمات واعتبارها وحدات لغوية[4]". ويمكن اعتبارها طريقة تركيبية- تحليلية يتعلم بها التلميذ تشكيل الكلمات المقاطع وإنتاج عدد لا متناه من الجمل.

---

[1] – عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2002 ص 70.

[2] – المرجع نفسه، ص71.

[3] – المرجع نفسه، ص نفسها.

[4]– المرجع نفسه، ص نفسها.

1 – 7 – 2 – الطريقة التحليلية:

تبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، إذ تنتقل من الكل إلى الجزء، إنها تتوافق مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها لأن الكلمة في ذاتها كل ولها مدلول ومعنى. واهتمامها بالمعنى الكلي للكلمة لا بالحروف المجردة تعوّد التلميذ السرعة والانطلاق في القراءة. فالتلميذ لا يفقه معنى للعناصر التي تقطَّع له من الكلمة في الوقت الذي يفهم فيه معنى الكلمة بأكملها، "إذ يكون الصوت المنطوق والمعنى الذي يدل عليه هذا الصوت معروفين عنده من قبل، وبذلك يتركز انتباهه في العنصر الجديد عليه، وهو عنصر الرمز أو الكتابة، وهذا التركيز يساعد عقله على الاحتفاظ بالرمز مع سرعة إدراكه[1]."

1– 7– 3– الطريقة التحليلية التركيبية:

تعد الطريقة الكلية أو التحليلية/ التركيبية جمع بين الطريقتين، والاختلاف بينها وبينهما أنها تبدأ بتعليم التلميذ الكلمات قبل الحروف، إذ من خلالها يتعلم الكل قبل الجزء على اعتبار أن هذا هو التركيب الطبيعي المنطقي في الكلام[2]. تنجح هذه الطريقة إذا درَّب المعلم التلاميذ على تركيب كلمات من حروف بالطريقة الصوتية أو الأبجدية، وأكثر من تدريبهم باستعمال وسائل يراها صالحة.

تندرج تحتها طريقتان؛ طريقة الكلمة التي تبدأ بتعليم الطفل الكلمات قبل الحروف، وفيها نعرض على الطفل كلمات مختارة، بحيث يمكن أن نركب منها في المستقبل جملا قصيرة وسهلة[3]. مثال: "دخل، خرج، أحمد، ثم يحلل هذه الكلمات إلى حروف وبعد أن يتقنها نعرض عليه جملا مثل: (دخل أحمد)، (خرج أحمد)، (أحمد دخل)، (أحمد خرج). إن استعمال هذه الطريقة يتطلب صوراً توضيحية ليتمكن التلميذ من الفهم والتدرّب الجيد عليها، وتمكنه من تعلم القراءة بسرعة أكبر. أمّا الطريقة الثانية فهي طريقة الجملة وهي طريقة

---

(1)– عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ، ص73.

(2) – علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص115.

(3) – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الانتقال من الكل إلى الجزء. وتقوم هذه الطريقة على أن الطفل يرى الأشياء في البداية ككل، ثم يبدأ بتجزئتها. وتبدأ هذه الطريقة بعرض جمل مختارة يمرن المعلم طلبته على قراءتها حتى تترسخ في أذهانهم، ثم يعرض هذه الجمل جملة فجملة، ثم ينتقل إلى تحليل الكلمات التي تتكون منها. فإذا ما تأكد للمعلم معرفتهم لهذه الكلمات، قام بتحليلها إلى حروفها المكونة لها مركزا على أصواتها وأشكالها[1]. مثال ذلك: دخل عمر، عمر دخل، ثم يقوم بتحليل الكلمات الموجودة على نحو: [دخل =د خ ل]، و [ع، م، ر]. على المعلم أن يراعي في اختيار الأمثلة جملا من واقع خبرة التلميذ ليسهل فهمها والتمكن من تطبيقها.

إذا اعتبرنا أن تلميذ السنة الثالثة ابتدائي مبتدئا، فالطرائق السابقة هي المستعملة في تعليمه القراءة، أمّا إذا اعتبرناه غير مبتدئ فإنّ الطريقة تختلف باختلاف الموضوع سهولة وصعوبة، طولا وقصرا، وتختلف باختلاف الهدف. فإذا كان الموضوع سهلا وطويلا تنفد فيه طريقة القراءة الصامتة مع التركيز على مهارة السرعة، ثم بعد ذلك يعرض الموضوع للمناقشة عن طريق عرض الأفكار الأصيلة والأفكار الفرعية والألفاظ والعبارات التي تحتاج إلى مناقشة[2]. وتمكن هذه الطريقة التلميذ من أسلوب المناقشة، مظهرا بذلك وجهة نظره وإبداء رأيه، والاستفادة من مزايا القراءة الصامتة.

وإذا كان الموضوع سهلا قصيرا يكون التركيز على القراءة الجهرية، ومراعاة المهارات الأساسية من جودة النطق وحسن الأداء والتنغيم المناسب وعلو الصوت وخفضه في المواقف التي تتطلب ذلك مع الأخذ بعين الاعتبار أن يبدأ بالطالب النموذجي في القراءة[3].

إن الهدف من القراءة يحدد طريقتها أيضا، فإذا كان الهدف تدريب الطلبة على السرعة أو استخراج الأفكار الأصيلة والفرعية أو النقد وإصدار الأحكام الموضوعية على النص أو القراءة الخاطفة أو القراءة للدراسة أو القراءة التحليلية أو الإبداعية أو القراءة لحل مشكلة

(1)- عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص 74.

(2)- المرجع نفسه، ص78.

(3)- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص85.

أو غير ذلك من الأهداف التي حددها المعلم لنفسه مع واقع أهداف الخطة، فإن عليه أن يختار الطرائق التي توصله للهدف وهو حر في اختيار ذلك[1].

1 – 8 – خطوات تدريس القراءة:

على المعلم أن يبدأ بتمهيد للموضوع المبرمج للقراءة، وذلك بغرض "تهيئة أذهان الطلبة إلى الموضوع الجديد وتوجيه أفكارهم إليه بطريقة مشوقة"[2] حتى يشعر التلميذ بعد التمهيد بحاجته الماسة إلى قراءة النص، ليهتدي بعد ذلك إلى حل المشكلة التي أثيرت. وقد يكون التمهيد بتوجيه بعض الأسئلة من المدرس، أو قد يكون بسرد مناسبة النص، وقد يكون بربط الموضوع بموضوعات أخرى سبقت دراستها[3]. وللمعلم الخيار في الطريقة التي يمهد بها للنص.

1 – 8 – 1 – قراءة المدرس النموذجية:

بعد التمهيد يجب على المعلم قراءة النص قراءة جهريّة بصوت واضح يسمعه الجميع مراعيًا في ذلك تقطيع العبارات وبيان أساليب الاستفهام والتعجب والأمر ...إذ إن القراءة المعبِّرة تتصف بحسن الأداء والنطق السليم وتمثيل المعاني. ويُعد تمثيل المعاني من الأمور المهمة، إذ يظهر جمالية النص وروعته، ويبعث في الطلبة السرور واللذة[4]. إن قراءة المدرس النموذجية تبعث روح المنافسة لدى التلميذ رغبة منه في محاكاة معلمه، وإثبات قدرته ومهاراته أمام زملائه.

1 –8 –2–القراءة الصامتة للطلبة:

القراءة الصامتة هي أن يُقرأ النص بالعين من غير همس، أو تحريك شفة، وعلى المعلم أن ينبه التلاميذ إلى بدايتها وكيفيتها. وينبه المدرس طلبته إلى أن يمسكوا أقلام الرصاص

---

(1)– فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية و أساليب تدريسها، ص 147.

(2) - المرجع نفسه، ص 148.

(3)– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويضعوا خطا تحت الكلمات التي لا يعرفون معناها، أو العبارة، أو الجملة الغامضة لديهم. على أن يتعود الطلبة الاستفسار عن الكلمات التي لا يعرفون معناها حقا. وأن الوقت المقرر للقراءة الصامتة يحدده طول الموضوع وطبيعته ونوعية مفرداته[1]. وحتى تكون المساواة في استيعاب النص، على المعلم أن يراعي مستوى التلاميذ متوسطي الفهم في الزمن المخصص لها.

1 – 8 – 3 – شرح المفردات:

يختلف مستوى التلاميذ من حيث الفهم والذخيرة اللغوية، ممّا يحتم على المعلم شرح الكلمات الصعبة خاصة المفردات التي يسأل التلاميذ عن معناها. ورغم ما يحتويه كتاب القراءة من شرح لبعض المفردات، فعلى المعلم أن يكون محيطا بمستوى التلاميذ عارفا بالمفردات المتداولة لديهم والجديدة التي يجهلونها في سياقاتها المختلفة، فيوضح هذه المعاني بطريقة واضحة وجيدة، إذ إن بعض المفردات تحمل أكثر من معنى، وبعضها يتطلب وجود قرائن عديدة لفهمها، وعلى المدرس أن يعنى بمعنى المفردة في موضوع الدرس [2].

1-8-4-القراءة الجهرية للطلبة:

تبدأ هذه الخطوة "بقدرة الطلبة على القراءة التي يستطيعون بها محاكاة المدرس في قراءته أكثر من غيره، على أن يقرأ الطلبة فقرة أو أكثر. وينبغي له أن يشرك معظم الطلبة إن لم يكن جميعهم في القراءة الجهرية"[3]. وتأخذ هذه الخطوة معظم وقت المدرس لأن الغرض منها تدريب التلميذ على القراءة ومعرفة مواطن الخلل والصعوبات فيها.

---

[1] – فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص148.

[2] – المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، ص 149.

1 – 8 – 5–استخلاص الدروس والعبر:

لكل فعل قرائي هدف معيّن، لذا وجب على المعلم أن يعرف مدى استفادة التلاميذ من النص المقروء، ذلك بأن يوجه بعض الأسئلة إلى طلبته ليكتشف مدى استيعابهم للموضوع. ومن ثم يسأل عن الفوائد العلمية المستقاة من النص، على أن يلخص المدرس ذلك بأسلوب مبسط، وواضح يستطيع الطلبة من خلاله تمثل هذه المعاني التي يحملها النص المقروء[1].

1 – 8 – 6 – النصوص المقروءة:

النّص هو أحد وسائل التعليم، في كل المراحل العمرية، وكتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي مدعّم بمجموعة نصوص مبرمجة من قبل وزارة التعليم العام بغية الوصول إلى أهداف معيّنة؛ أهمها تعليم القراءة وتنمية اللغة لدى التلميذ. ولكي يبلغ الهدف منه فعلى النص أن يكون سهلا ، بعيدا عن التكرار والحشو الممل، مناسبا لمستوى التلميذ العلمي والعقلي. وأن المادة الدراسية رفيعة المستوى تمل الطالب وتنقص من همته، وتضعف عزيمته، فإن المادة الدراسية الوضيعة المستوى تجعل الطالب ينتقص الكتاب، وتبعده عن الجهد والاجتهاد والتجاوب[2]. وينبغي أن تكون المواضيع أقرب إلى واقع التلميذ اليومي، غير متناقضة مع فكره، تجد وقعها في ذهنه لما فيها من بساطة التراكيب، وجمال في الأسلوب ويجب أن تخلو من الأخطاء الإملائية والنحوية، والمطبعية.

1 – 8 – 7 – المتعلم:

هو محور العملية التعليمية، حدد عمره في هذا البحث بين 08 و11 سنة، بمعنى المرحلة الثانية من الطفولة، يتمتع بمجموعة من الخصائص البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية والسلوكية واللغوية، والتي تساعده على قراءة النصوص المبرمجة خلال

(1) – فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية و أساليب تدريسها، ص148.

(2) – عبد الهادي تمورتاش، (مظاهر اتساق وانسجام النص في قصيدة المتنبي تعليم اللغة العربية حلول ومشاكل)، اللسانيات واللغة العربية، مجلة مخبر اللسانيات واللغة العربية، العدد 3، مطبعة المعارف، عنابة، 2007، ص 330.

العام الدراسي. والطفل يولد في عالم يسوده الكلام والكلمات، ويتعلم بالتدرج كيف يفهم الكلام وكيف يستعمل الكلمات ليتصل بسواه، وينقل إليه تجاربه وأفكاره، ورغباته، وكيف يُفهم عنه أفكاره ومطالبه، وهكذا تبدأ مهمة نمائية معقدة خلال أيام الدراسة[1].

واكتسابه للحصيلة اللغوية يتوقف على خبرات متعددة تمكنه من التعرف على الأشياء من حوله[2]. ويكون ذلك باستخدام كل حواسه الجسمية التي تمكنه من إدراك العالم من حوله ويرتبط إدراك الطفل لذاته بإدراكه للآخرين، ويتحدد اتصاله ونظام علاقته بالآخرين، بهذا المعنى الفيزيولوجي، وبالواقع الثقافي والاجتماعي. فللبيئة دور مهم في نمو الحصيلة اللغوية للتلميذ[3]. وهكذا ينشأ لدى الطفل نوعان من الاتصال الإنساني، أفقي في علاقته مع زملائه ومن هم من عمره ومستواه الزمني والعقلي، واتجاه عمودي في علاقته بمن هم أكبر منه مستوى – نخص هنا المعلم والوالدين– تمتاز هذه العلاقة بالمتانة والتطور اللغوي للتلميذ.

فإن كان هناك اضطراب على هذا المستوى من الاتصال تأخر نمو الطفل اللغوي والذهني والاجتماعي وتأخر النضج العقلي لدى الأطفال أحد العوامل التي تكون مسؤولة عن تخلفهم لغويا، "ولكن هذا لا يعني أن الطفل المتأخر نضجه العقلي لن يكتسب معاني الكلمات وتركيب الجمل، ولكنه يكتسب ذلك الأمر في بطء ومزيد من الخبرة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية"[4].

فعدم معرفة المعلم بمستوى النضج لتلاميذه يخلق هوة تربوية ويُفقد التلميذ الرغبة في التّعلم والقراءة، لاسيما إذا كان بسبب النطق غير السليم لبعض الحروف، فيكون التلميذ محرجا خشية أن يكون محلّ سخرية من قبل زملائه، ويؤدِّي به إلى التأخر القرائي.

---

(1) - عائشة رماش: (الأدب الموجه إلى الطفل وأثره على مراحل تطوره). اللسانيات واللغة العربية، مجلة مخبر اللسانيات واللغة العربية، ص 238.

(2) – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) – المرجع نفسه، ص 238، 239..

(4) – المرجع نفسه، ص 26.

1 – 8 – 8 – التأخر القرائي:

يقصد بالتلميذ المتأخر قرائيا بأنه " يظهر في استجاباته القرائية تأخرا ملحوظا، ويبدو نموه القرائي خارج الخطِّ العام عمن في عمره بامكاناتهم التعليمية ومعدل نموهم الشخصي القرائي وإذا قورن بهم كان مرجوحا، وكانوا الراجحين عليه"[1].

وهذا يعني أن المتأخر قرائيا هو الذي يقرأ بمستوى أقل من المستوى العام، ويندرج تحت هذه الفئة التلاميذ الذين تعرضوا لحالات مرضية أعاقت تعليمهم، أو يعانون من صعوبات قرائية خاصة كالتأتأة والبأبأة والفأفأة واللثغة، ولم تتح لهم الفرص الكافية لتدريب خاص لمعالجة تلك الصعوبات، والذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض، والفئة التي أهملت المدارس – بشتى مراحلهم– نموهم القرائي. والذين انتقلت بهم أسرهم من مكان إلى آخر، وبالتالي انتقال أبنائهم من مدرسة إلى أخرى، وكذلك التلاميذ الذين لديهم مشكلات شخصية انفعالية تقف حائلا دون استثمار قدراتهم القرائية.

وقد أجرت العالمة هيلين روبنسن (Helene Robinson) دراسة عن أسباب صعوبات تعلم القراءة بمساعدة اختصاصيين في علم الأعصاب، الغدد الصماء، أخصائي تحدث وأخصائي قراءة، وتم تدوين نتائج الدراسة في الجدول التالي:

(1) - علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص113.

عوامل صعوبات القراءة	النسبة المئوية للمسببات الرئيسية	النسبة المئوية للأسباب المحتملة
صعوبات بصرية	63.6	50.0
صعوبات عصبية	22.7	18.1
صعوبات سمعية	13.6	9.1
صعوبات في التحدث وفي التمييز	27.3	18.1
صعوبات جسدية عامة	9.1	4.5
اضطراب هرموني	22.7	9.1
سوء توافق عاطفي	40.9	31.8
مشكلات اجتماعية	63.6	54.5
طرق تدريس	22.7	18.1

النسبة المئوية للمسببات الهامة مقارنة بالأسباب المحتملة في دراسة هيلين روبنسن 1977[1].

1 – 8 – 9 – مهمة المعلم في تدريس القراءة:

والطفل إذا وصل إلى القسم الثالث ابتدائي استطاع أن يقرأ الكتب التي تضعها المدرسة في متناول يده، ووجد المعلم فيه استجابة للقراءة أكثر من ذي قبل، فلا تردد في العبارات ولا تلعثم في نطق الكلمات، ومع هذا نراه في حاجة إلى فهم ما يطالعه، حيث يشعر بصعوبة في فهم بعض الكلمات، أو التراكيب التي تضم عبارات لم يألف سماعها من قبل وهنا تبدأ مهمة المعلم، ويبرز دوره في تقديم الشرح الذي يسهل على التلاميذ فهم ما يقرؤون

(1) - محمود عوض الله وآخرون: صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص 145.

ولا يعتبر عدم الفهم دليل على الضعف. وكلما تقدَّم التلميذ في هذه المرحلة أحسَّ برغبة نحو قراءة الكثير مما في كتابه متلذذا بما يطالعه في ثناياه.

لن يجد المعلم تلاميذ قسمه على وتيرة واحدة من ناحية قدرتهم على القراءة بطلاقة، أو ضعف فيها، فإذا ما التقى بتلاميذ ضعاف عمل على معالجة أسباب ضعفهم، وخير طريق لهذا العلاج هو تعليمهم على انفراد حتى يلتحقوا بزملائهم. وعلى المدرسة أن تخص هؤلاء التلاميذ المتخلفين بعناية خاصة، فتجمعهم في فصل واحد يتقارب فيه فهمهم وسنهم ومعلوماتهم اللغوية[1].

فإذا كان البحث يتناول الصعوبات التي يتلقاها تلميذ السنة الثالثة في استيعاب نصوص القراءة، ففي أي مستوى يكون الخلل؟هل هو في إدراك الرموز المكتوبة؟ أو في نطق تلك الرموز؟ أو في ترجمة تلك الرموز إلى أفكار، وبالتالي عدم فهم المادة المقروءة؟

[1] – عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص81.

الفصل الثاني: تحليل المدونات والنتائج

1- منهجية البحث:

ميدان الدراسة اللسانية التطبيقية التي تعتمد على المعاينة الميدانية لعينة من التلاميذ تم اختيارها وفق معايير محددة موافقة لأهداف البحث[1]، وباستخدام أدوات البحث الميداني المتمثلة في الاستبانات الموجهة للمعلمين، وحضور دروس القراءة مع تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، في محاولة للوقوف على أهمِّ المشكلات التي يواجهها التلاميذ في استيعاب نصوص القراءة بالاعتماد على مجموعة من النظريات اللغوية والنفسية والدراسات السابقة التي تمَّت في المجال نفسه.

1-1- عيِّنة البحث ومواصفاتها:

العينة التي أُجريت عليها الدراسة تتكوَّن من تلاميذ السنة الثالثة من التَّعليم الابتدائي للسنة الدراسية **2014-2015**. تتكون العينة من مجموعتين: الأولى قسم في ابتدائية المجمع الجديد ميلة وعددهم **(32)** تلميذا، والثانية مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة والذين يعانون من مشكلات في القراءة من مدارس مختلفة من المدينة والمتكونة من **(40)** تلميذا تم إرسالها من قبل مديري المدارس الابتدائية بالتنسيق مع مصلحة الطب المدرسي ومديرية الشؤون الدينية.

تقوم العملية على عرض نتائج الشريحة الأولى كونها تتكون من أطفال متفوقين وعاديين، وممن يعانون من صعوبات القراءة، والشريحة الثانية تضم تلاميذ لديهم مشكلات قرائية بغية الحصول على نتائج أكثر موضوعية.

[1]- سمير معزوزن: التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري -مدينة بجاية أنموذجا- (دراسة تحليلية وصفية)، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، قسم علوم اللسان العربي، 2010-2011، ص 158.

1-2- ملاحظة العملية التربوية داخل القسم:

إن متابعة سيرورة عمليَّة القراءة ومظاهرها لتقصِّي مشكلاتها وانعكاساتها على لغة التلميذ وسلوكه؛ فرض علينا حضور دروس اللغة العربية وحصص القراءة، حيث تم تسجيل مقروء التلاميذ والتقاط صور لبعض النشاطات التي يقومون بها من إجابات على الأسئلة المتعلقة بالنص محل الدراسة، وإنتاجٍ لبعض الجمل؛ محاكين في ذلك أسلوب كاتب النص محل الدِّراسة، بالتركيز على الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في كل مستويات اللغة (الصوتية الصرفية، النحوية، الدلالية) وتجلّي مظاهر الاضطراب اللغوي فيها، وهذا للكشف عن الصعوبات التي يلاقيها التلاميذ أثناء قراءة النصوص، والتي تحول بينهم وبين استيعاب النصوص وفهمها، والتأكد من مدى صحة الفرضيات الموضوعة.

1-3- توزيع الاستبانات:

تُعد الاستبيانات من بين أهم الوسائل التي يعتمد عليها لوصف الحالة التي يجري عليها واقع تدريس اللغة العربية، وتحديدا مادة القراءة ومعرفة أثر ذلك الواقع وتجلياته في استيعاب النصوص عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، ولهذا السبب قمنا بإعداد استبانة تتضمن أسئلة موجَّهة لمعلِّمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية، دون إعداد استبانات للأولياء بسبب ضيق الوقت مكتفين بدراسة كتاب اللغة وبتحليل النص، وتحليل أجوبة التلاميذ المكتوبة على الألواح والمدونة الشفهية.

1-4- استبانة المعلم:

تم توجيه الاستبانة إلى معلِّمي المدارس الابتدائية في مدارس مختلفة، وقد احتوت الاستبانة على **(22)** سؤالا، **(7)** منها متعلقة بالتلميذ، **(5)** متعلقة بالمعلم، **(7)** خاصة بالنص، **(3)** متعلقة بالطريقة. واختتمت الاستبانة بملاحظات يراها المعلم ضرورية تساعد في الكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة فهم النص المقروء في كتاب اللغة العربية.

وتم توزيع **(50)** استبانة استرجعنا منها **(20)** فقط. حاولنا من خلال الأسئلة الموجودة فيها أن نحيط بالموضوع المعالج، وذلك بمعرفة الظروف والعوامل التي تساعد على تشخيصه ودراسته، وقد كانت تلك الأسئلة متنوعة منها النوع المفتوح والنوع المغلق.

1-5- المدونة المكتوبة :

تم الحصول عليها من خلال أخذ صور لإجابات التلاميذ أثناء معالجة النص، لمعرفة الأخطاء التي وقعوا فيها في كتابة الحروف، في معرفة الكلمات، تركيب الجمل، وشكل أواخر الكلم، وقدرتهم على إنتاج جمل جديدة.

1-6- المدوّنة الشفهية:

تم الحصول عليها من تسجيل قراءات التلاميذ للنص.

1-7- الفرضيات:

لمعالجة هذا الموضوع ارتأى البحث أن يقدم جملة من الفرضيات التي يمكن أن تتوزع على المستويات الأربعة الآتية:

على المستوى الجسدي:

1- نفترض أن الاضطرابات التي تمس أحد حواس التلميذ والمتمثلة في استقبال المعلومات (الأذن، العين، الدماغ، ...) المسؤولة عن قلة الفهم القرائي وعدم استيعاب النص في كتاب اللغة العربية.

2- نفترض أن عدم قدرة التلميذ على ربط المعلومات المستقبلة وتأليفها مع المعلومات الأخرى، والخبرات السابقة، وعدم القدرة على إدراكها هي العائق أما فهم التلميذ واستيعابه للنص.

على المستوى النفسي:

1- نفترض أن النمو اللغوي غير الطبيعي سواء أكان على المستوى الصوتي أو التركيبي أو الدلالي هو المسبب لصعوبات القراءة لدى التلميذ.

2- نفترض أن اضطرابات العمليات المعرفية المتعلقة بعدم قدرته على التركيز ومحدودية سعة الانتباه والتذكر لديه تؤثر في الكفاية القرائية واستيعاب المقروء.

3- نفترض أن انخفاض مستوى الذكاء والفروق الفردية بين الجنسين يؤثران في مهارة القراءة.

على المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

1-نفترض أن تدني المستوى الثقافي والاجتماعي عند الوالدين، وعدم متابعهم للتلميذ هو أحد الأسباب التي ساهمت في تدني مستوى التلاميذ في مهارة القراءة.

2-نفترض أن الظروف المادية التي يعيشها المتعلمون، وخاصة عدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة في تعلم مهارة القراءة كالكتب وجهاز الكمبيوتر...الخ من الأسباب التي تقلل من دافعية وحوافز المتعلم نحو القراءة.

على المستوى التربوي:

1- نفترض أن شخصية المعلم وعدم قدرته على خلق علاقة جيدة مع التلميذ يؤدي إلى عزوف التلميذ عن القراءة والتحضير الجيد.

2- نفترض أن طول النص ونمطه ومفرداته، وعدم توافقه مع عمر التلميذ يسبب الملل واللامبالاة بالنسبة له، مما يعرقل تطوير مهارة القراءة لديه.

3- نفترض أن طريقة التعليم غير مناسبة لتعليم التلاميذ مهارة القراءة.

1-8- تحليل المعطيات اللغوية للمدونة.

تم الاعتماد على مبادئ نظرية تحليل الأخطاء في تحليل المدونة اللغوية التي تشمل ثلاث مراحل :التعرف والوصف والتفسير، وترتبط منطقيا بعضها ببعض.

ويعتقد عدد من المعلمين أنه بإمكانهم تشخيص الخطأ والتعرف عليه عند وقوعه، وهم ربما كانوا مخطئين في ذلك، حيث يمكن للدارس أن يأتي بكلام حسن الصياغة ظاهريا، ولكنه لا يعبر عن مقصوده الذي أراده. ومن الممكن جدا أن تفسر تلك التعبيرات تفسيرا خاطئا لذلك فالتعرف على الخطأ وكشفه يعتمد أكثر على التفسير الصحيح لمقاصد الدارس.

1-9- التعرف على الخطأ:

إن التعرف على الأخطاء التي يقوم بها التلميذ أثناء قراءة النص تظهر جلية للمعلم والدارس الذي عليه حضور الحصص ليتمكن من سماعه ورصد كلامه وهو يقرأ. وعملية التعرف على الخطأ تعتبر إحدى العمليات المرتبطة بمقارنة التعبيرات الأصلية الصادرة عن التلميذ بالأبنية المقبولة والمعتمدة، ثم التعرف على الاختلاف بينها، الذي يعتبر مصدرا للخطوة التالية، ويكون ذلك في فترة زمنية محددة.

1-10- تصنيف الخطأ ووصفه:

إن وصف الخطأ يعتبر الأساس الذي تبنى عليه عملية المقارنة، ومادتها تقترن بالعبارات الخاطئة والعبارات المصححة، وتشبه هذه العملية كثيرا العمل في التحليل التقابلي. والهدف من تصنيف الخطأ هو النظر إن كانت الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم صوتية أو نحوية أو صرفية، فإذا كانت صوتية مثلا فهل يخطئ في كل الأصوات أم بعضها؟ وهل الخطأ سبب عدم معرفة صفة الحرف أم أنه لا يستطيع مقابلة الحرف بالصوت؟ أو لا يستطيع تركيب الكلمة بطريقة سليمة؟ أو أنه لا يعرف القواعد النحوية؟ أو دلالة الألفاظ والجمل؟

1-11- تفسير الخطأ:

إن وصف الخطأ نشاط لغوي، أما التفسير فيعود إلى مجال الدراسات اللغوية النفسية حيث البحث عن أسباب عدم قدرة التلميذ على فهم النص واستيعابه. فهل يعود هذا الاضطراب إلى عدم تمكن التلاميذ من قواعد اللغة؟ أو طريقة الأستاذ في التعليم، أو إلى ظروف المتعلم، أو إلى المعلم، أو إلى المادة التعليمية؟

أما فيما يتعلق بالاستبيانات، فلقد تم جمعها بإحصاء تواتر إجابات معلمي اللغة العربية للتعليم الابتدائي في كل ما يتعلق بالأسئلة المطروحة عليهم، مع استخراج النسب المئوية وفق القاعدة الثلاثية.

1-12- مهارة القراءة:

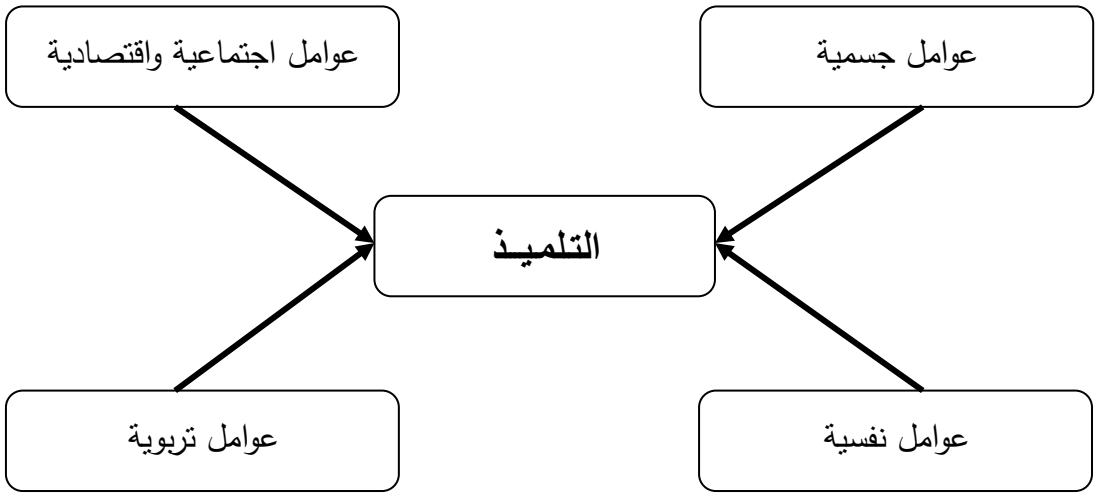
تقول الدراسات أن الإنسان لا يقرأ بعينيه فقط، بل هي عملية معقدة تتطلب استخدام كل ما لديه من قوى عقلية وتكامل بين مختلف الحواس لتحويل رموز الكتابة إلى معان يفهمها العقل، لذلك يسير الذهن بسرعة أكثر من سرعة العين خلال القراءة.

والمهارة القرائية هي السرعة في القراءة مع فهم المادة المقروءة فهما كاملا مع القدرة على التعبير. ومن هنا يجب أن تكون القراءة واعية حيث تقترن السرعة في القراءة بفهم المادة المقروءة، مثل فهم معاني الكلمات والربط بين الجمل والقراءات السابقة.

1-13- العوامل المؤثرة في مهارة القراءة:

القراءة عملية يُراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب. وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذا المعنى. وهناك عوامل مختلفة تؤثر في القدرة على استيعاب المقروء.

وهي مقسمة إلى أربعة عوامل نلخصها في الرسم التالي:



رسم تخطيطي يبين العوامل المؤثرة في مهارة القراءة.

فإذا كان استيعاب النص المقروء يتوقف على:

معرفة رموز الحروف الهجائية بمقابلة الرسم بالصوت ونطقها نطقا صحيا –تبدأ هذه العملية قبل عملية القراءة الطبيعية–، والاستيعاب الجيد المتمثل في العملية المادية التي من خلالها ينعكس الضوء على الكلمة وتستقبله العين ثم يتحول عبر العصب البصري إلى المخ التكامل الداخلي – وهو مرادف للفهم الأساسي– الذي يشير إلى الربط بين كل أجزاء المعلومات المقروءة مع الأجزاء الأخرى المناسبة، والتكامل الخارجي: تكامل ما يُقرأ مع المعرفة السابقة، والتخزين: ويمثل القدرة على تخزين المادة المقروءة مع القدرة على استدعائها.

والاتصال وهو القدرة على استخدام المادة المقروءة عند الاتصال بالآخرين؛ سواء عند الحديث معهم أو عند الحاجة إلى استخدام ما تمت قراءته. فإن صعوبات الاستيعاب تكمن في خلل في إحدى هذه النقاط أو في مجموعة منها. مما يؤثر سلبا في قدرة التلميذ على استيعاب نص القراءة.

وقد تنشأ هذه الاضطرابات نتيجة للاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ويحدث ذلك على طول عمر الإنسان، أو ترتبط بالإدراك أو التفاعل الاجتماعي أو السلوك التنظيمي لدى التلميذ. كذلك قد تنشأ من ضعف حواسه أو التخلف العقلي أو الاضطراب الوجداني أو الخلفيات الاقتصادية والتعليمية.

1-13-1- عوامل جسمية:

وتتمثل في الإصابة في الحواس (الاضطرابات السمعية والبصرية) وعيوب التحدث أو في صعوبة التعلم. وهي عملية عضوية نفسية عقلية، وصعوبات القراءة هي إحدى صعوبات التعلم التي تعرف بمعناها العام بأنها "مجموعة متعددة ومتباينة من الاضطرابات

التي تظهر في صورة صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام كل من مهارة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والقدرة على التفكير وحل مسائل الرياضيات[1]".

ويقدم البحث خصائص التلميذ الجسمية والعقلية التي تسهم في استقباله للمعلومة وتشفيرها وتوظيفها في حياته اليومية. ويتعرض البحث لإصابة حواس التلميذ التي تؤثر في استيعابه وفهمه للنص المقروء. بدءا بالآليات البيولوجية الرئيسية المسؤولة عن التعلم وانتهاء بالعوامل الأخرى سواء أكانت العوامل نفسية أم اجتماعية أم تربوية.

1-13-1-1-آليات الاستقبال:

تنقسم العمليات التي تتحكم في استقبال المعلومات الخاصة بالمثيرات والظواهر اللغوية إلى قسمين؛ ما يتعلق باستقبال المعلومات وتسمى الإحساس، وما يتعلق بالمعلومات المستقبلة في ارتباطها وتآلفها مع المعلومات الأخرى، والخبرات السابقة وتسمى الإدراك. ولتلازم العمليتين –الإحساس والإدراك– فإننا لا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى.

الإحساس هو أبسط العمليات النفسية ينشأ نتيجة تأثير الأشياء المتواترة في العالم الخارجي على الأعضاء الحسية. "وقد عرف الإحساس في ضوء النظرية البنائية (Structuralisme) بأنه وحدة وعنصر حسي غير قابل للتحليل ولكنه قابل للإدراك والوعي عندما يتم استثارة عضو حسي معين بمنبه داخلي أو خارجي. ومن وجهة النظر الوظيفية (Fonctionnalisme) فإن الإحساس هو العملية أو النشاط الحسي المتغير الذي يمكن من خلاله الشعور بالمنبهات أو المحسوسات الخارجية أو الداخلية مثال: الألوان، الأصوات الروائح، المذاقات، الحرارة، البرودة..."[2].

والإحساس حلقة الوصل بين المنبهات وإدراكها. وعليه فإن مفهوم الإحساس يشير إلى ما يحدث حينما يستقبل أي عضو من أعضاء الحس (العين، الأذن، الأنف، الجهاز العصبي،..) منبها معينا، أو تنبيها محددا من البيئة سواء أكانت خارجية أم داخلية، حيث

(1)- محمود عوض الله وآخرون: صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ص 24.

(2)– سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 72.

يحدث في الغالب دون معرفة وتوقع التلميذ ولا شك أن الكثير من الموجات الصوتية التي تصطدم بطبلة أذنه تُحدث اضطرابا ما، لا تقوم بتسجيله أو الالتفات إليه عادة[1].

1-13-1-2- عمليات الإحساس وخطواته:

يبدأ الإحساس بالتنبيه وقد يكون المنبه داخليا أو خارجيا. وكلاهما يمثل نوعا خاصا من الطاقة التي تؤثر في الخلايا الحسية المستقبلة كموجات كهروطيسية (ضوء أو حرارة) أو الميكانيكية (أصوات، تنبيه، لمس) أو كيميائية (الشم أو الذوق) أو طاقة عضلية حركية (حمل الثقل، التوتر، والمقاومة العضلية له).

- عندما يؤثر المنبه في الخلايا المستقبلة المتخصصة لاستقبال تنبيهات حسية معينة تنشط الخلايا وتنطلق منها نبضات عصبية تختلف من حاسة إلى أخرى، فخلايا البصر تتأثر بالموجات الضوئية، وخلايا السمع تتأثر بالموجات الصوتية، أما خلايا الشم فتتأثر بالمواد الكيميائية، وخلايا الجلد تتأثر بالضغط وميكانيكية الحركة.
- تنقل الأعصاب السيالة العصبية إلى الخلايا المستقبلة بالمخ.
- تتنبه المراكز الحسية بالمخ، فيحدث الشعور بالإحساس، وتكون الاستجابة. فإذا تعطلت خطوة واحدة من هذه الخطوات الأربع لأي سبب كان فإن الإحساس يتعطل[2].

([1])-سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 73.

([2])- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

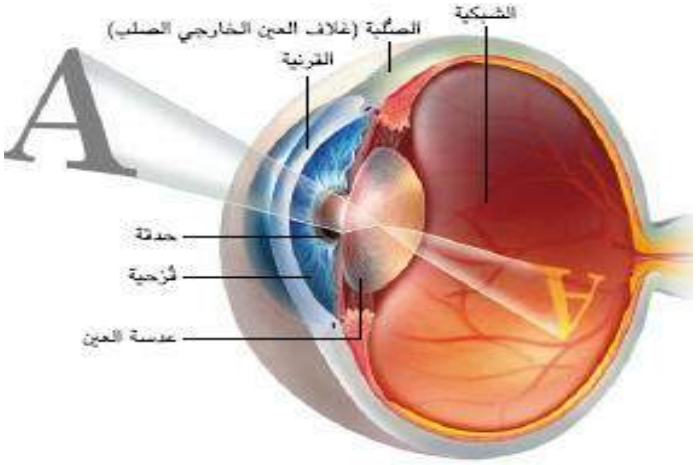
1-13-1-3-أعضاء الإحساس:

1-13-1-3-1-حاسة البصر:

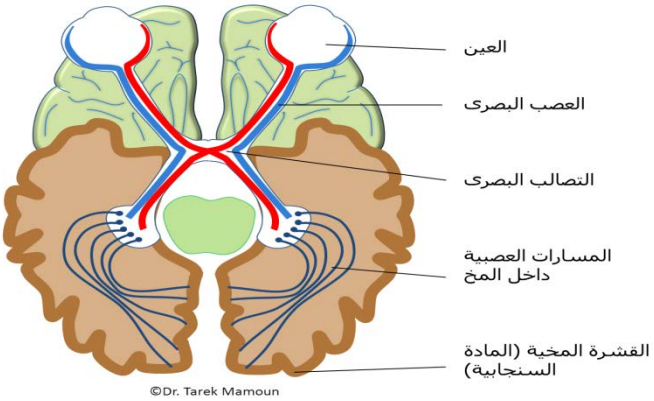
العين عضو البصر فهي أعظم الوسائل لتحصيل المعلومات و أهم وسيلة اتصال بين الفرد و العالم الخارجي و الضوء مثير لها. و يشير الباحثون أن أكثر من 90 % من المعلومات عن المحيط يأتي عن طريق حاسة البصر.

وتتم عملية الرؤية بمرور الأشعة الضوئية من خلال القرنية، ثم حدقة العين ثم العدسة التي تقوم بتركيز الأشعة الضوئية على منطقة خاصة من سطح الشبكية تسمى البقعة الصفراء، وتمثل الجزء الأكثر حساسية للرؤية في شبكة العين.[1]

شكل رقم(1) مقطع أفقي للعين الإنسانية



([1])-سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 74، 75.



شكل رقم (2) مسارات الأعصاب البصرية[1]

" إن عين التلميذ لا تنساب فوق الكلمات بسهولة، وإذا حصل هذا فإنها لن ترى شيئا لأن العين لا يمكن أن ترى الأشياء بشكل واضح فقط عندما تستطيع أن تتوقف عليها وتأخذ صورة واضحة لها، وتكون هذه الصورة في القراءة هي عبارة عن وحدة التركيز. فإذا بقي الجسم في ثبات فإن العين يجب أن تبقى ثابتة لتتمكن من مشاهدته، وإذا تحرك الجسم فإن العين يجب أن تتحرك أيضا مع الجسم لمشاهدته"[2]

تتحرك العينان في سلسلة من القفزات السريعة، وتقف على فترات محددة. "تقدر سرعة القفزات بين وحدات التركيز من ربع ثانية ونصف، وفي أبطأ سرعة قراءة يصل معدل قراءة الشخص إلى أقل من 100 كلمة في الدقيقة[3]".

إن التلميذ المتوسط الذي يأخذ من كلمة إلى كلمتين في وحدة التركيز[*] الواحدة، ولكي يقرأ سطرا على هذه الصفحة فإنها ستأخذ منه من ثلاث إلى ست وحدات تركيز. التلميذ البطيء

(1)- مقال كلية جامعة بنها قسم علم الحيوان، الحواس، د ط ، د ت ، ص 7.

(2)- بيتر شيفرد، غريغوري ميتشل: القراءة السريعة، د بيانات نشر، ط1، 2006، ص 17.

(3)- المرجع نفسه، ص 18

[*] - وحدة التركيز: مجموعة الكلمات التي يمكن للعين أن تلتقطها في الطرفة أو اللمحة الواحدة، و يطلق عليها بعض المتخصصين مصطلح مساحة الفهم، و كلما زادت سعة وحدة التركيز زادت سرعتي القراءة و الاستيعاب. يلتقط القارئ البطيء كلمة واحدة في الوقفة يلتقط القارئ السريع ثلاث كلمات وأكثر في الوقفة الواحدة لا يستفيد الإنسان إلا من عشرين بالمائة فقط من قدرات عينيه الأماميتين القراءة الأسرع و التجمعات ذات المعنى تحسن من مستوى الاستيعاب القراءة المتأنية تعوق القدرة على الاستيعاب.

الذي يتوقف عند كل كلمة ومن ثم يقفز للكلمة التالية[1] سيقوم بقراءة الكلمة نفسها مرتين إلى ثلاث مرات، فهو لن يكون قادرا على فهم معظم ما يقرأ. و"عند نهاية الفقرة فإن المفهوم يكون قد ضاع بسبب طول الوقت والتكرار الممل منذ بداية قراءة الفقرة. أثناء عملية إعادة القراءة فإن قدرته على التذكر تكون قد بهتت، ويكون قد بدأ في الشك على قدرته في التذكر مطلقا"[2].

1-13-1-3-1-1-الارتداد:

إن إعادة قراءة كلمات معينة أو عبارات أو جمل كاملة كل مرة هو الارتداد. هو أول أسباب القراءة البطيئة، "فالقراءة تصبح بطيئة عند نهاية كل سطر، حيث ترتكز العين على الكلمة الأخيرة مما يخلق ما يسمى بتثبيت البصر. في معظم الأحيان لا تكون عملية إرادية؛ فالارتداد يحدث لأن شيئا ما شد انتباه القارئ بعيدا عن النص. والشعور بعدم الارتياح يجعل التلميذ يعود مرة أخرى لإعادة ما قرأه، ويخفض درجة الفهم الاستيعاب لأن إعادة قراءة الكلمات نفسها يفقد التلميذ خط الإحساس بالقطعة بالكامل مما يسبب إحباطا و فقدانا للثقة".[3]

1-13-1-3-1-2-صعوبات الإدراك البصري:

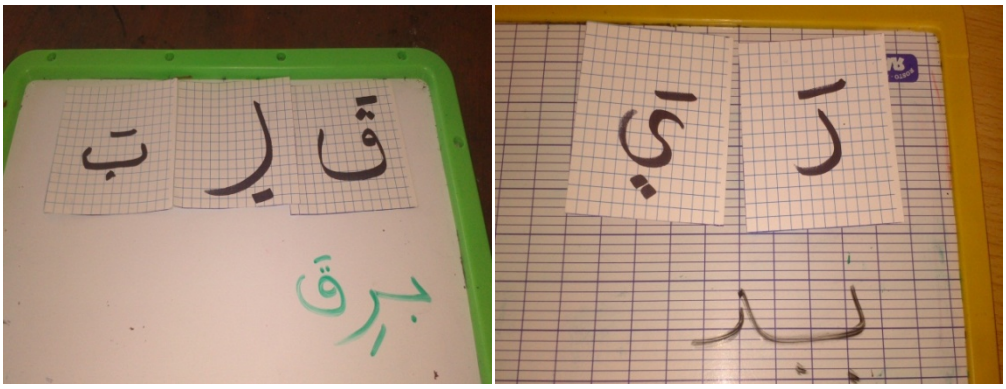
لا يستطيع التلميذ تحديد مكان جسمه في الفراغ وموقع الأشياء بالنسبة له وبالنسبة للأشياء الأخرى. وفي عملية القراءة، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ، فإما أن يقلب الحروف أو أن يقرأها معكوسة.

---

[1]- بيتر شيفرد، غريغوري ميتشل: القراءة السريعة، ص17

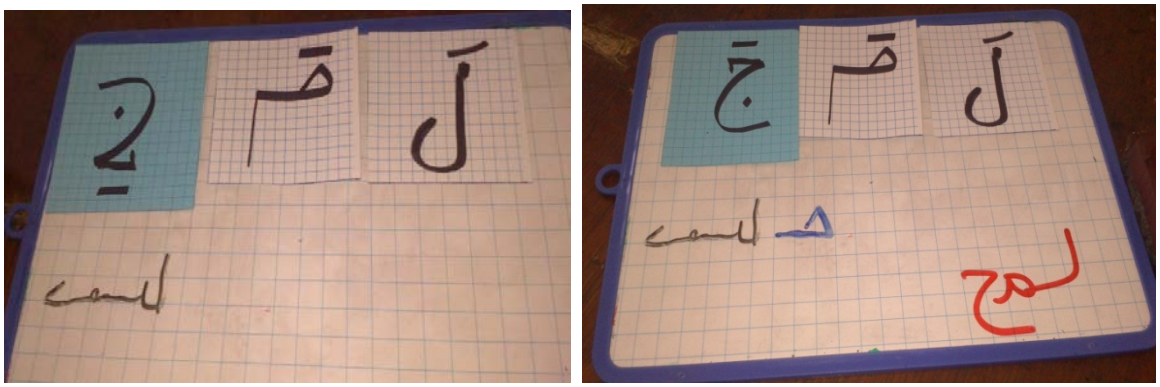
([2])- المرجع نفسه، ص 20

([3])- لوري روزاكس: كيف تتقن فن القراءة السريعة، مكتبة جرير، الرياض، السعودية، ط1، 1998، ص 60.



صور من العينة تبين القراءة العكسية للكلمات.

لا يستطيع الكثير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل [ب، ت، ث/ ج،ح،خ/ د،ذ،..] والتمييز بين الكلمات المتشابهة أيضاً (عاد، جاد).



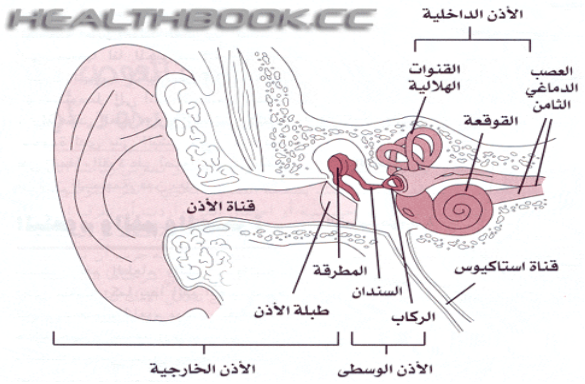
صور من العينة تبين صعوبات التمييز بين الحروف المتشابهة. [ج بدلا من ح]

يتعلق هذا الجانب من الإدراك البصري بالقدرة على إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ حيث تكشف القراءة من خلال المرآة[1].

إن التلميذ إذا لم يدرك الحدود المكانية لن يستطيع التعرف على الكلمات، فيؤدي ذلك لعدم فهمها واستيعابها مما يؤثر على مردوده القرائي.

(1)- محمود عوض الله وآخرون: صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ص 84.

1-13-1-3-2-حاسة السمع



الشكل عبارة عن مقطع عرضي للأذن

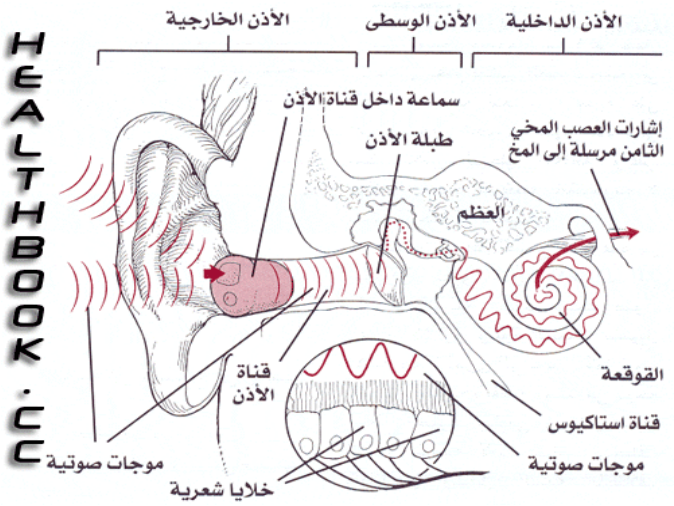
الأذن عضو السمع، وهي جهاز شديد الحساسية يستطيع أن يحس بضغط الهواء الذي تبلغ شدته ثلاثة مليون من الجرام. كما أنها تستطيع أن تسمع الأصوات الضعيفة جدا التي يحرك الضغط موجاتها غشاء طبلة الأذن. والموجات الصوتية هي المثير (ذبذبات صوتية) تصل إلى القوقعة عن طريق الطبلة والعظيمات والسائل الليمغي الموجود في الأذن الداخلية. وقد يتحقق السمع على الرغم من إصابة الأذن إذ تقوم عظام الجمجمة وسوائل الدماغ بتوصيل الذبذبات الخارجية إلى مراكز السمع العصبية الموجودة في اللحاء و يعرف هذا التوصيل بالتوصيل العظمي[1].

1-13-1-3-2-1-كيف نسمع بالأذن:

عندما تتغير حركة الموجات الصوتية بفضل طاقات الضغط التي تحدث في الغلاف الجوي المحيط بالأذن الخارجية تصطدم الذبذبات الصوتية بصوان الأذن الخارجية لتجد طريقها خلال قنوات الأذن الوسطى حتى تصل طبلة الأذن وتتحول هذه الذبذبات الحسية بفعل المطرقة والسندان والركاب إلى موجات صوتية تتحرك حتى تصل إلى الغشاء القاعدي في الأذن الداخلية حيث القناة القوقعية التي تحمل أعضاء كرتي ذات الخلايا الشعرية بتحويل هذا التنبيه ذو الطبيعة الميكانيكية إلى تنبيه ذي طبيعة كهربائية ثم يقوم هذا التغيير الكيميائي بالتأثير في نهايات الأعصاب السمعية منتشرة حول الأذن الداخلية

(1)- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 77.

وتقوم هذه الأعصاب السمعية المنتشرة حول الأذن الداخلية أخيرا بنقل التأثير إلى المركز السمعي في المخ حيث يحدث الإدراك السمعي[1].



كيف تتم عملية السمع

والقراءة كونها كلام منطوق لنص مقروء أو حدث لغوي، يمكن تحليلها من الجانب الصوتي.

فالأصوات كلام له ثلاثة جوانب متصلة لا يمكن تصور أحدها بدون الآخر. "هذه الجوانب هي جانب إصدار الصوت، أو الجانب النطقي وهو ما يشار إليه كذلك بالجانب الفيزيولوجي أو العضوي للأصوات، ويتمثل هذا الجانب في عملية النطق من جانب المتكلم وما تنتظمه هذه العملية من حركات من أعضاء النطق"[2].

جانب الانتقال أو الانتشار في الهواء أو الجانب الأكوستيكي الفيزيائي. ويتمثل هذا الجانب في الموجات الصوتية المنتشرة في الهواء نتيجة لحركات أعضاء النطق.

جانب استقبال الصوت، أو الجانب السمعي، ويتمثل في تلك الذبذبات المقابلة للموجات الصوتية التي تؤثر في طبلة أذن السامع وتعمل عملها في ميكانيكية أذنه الداخلية وفي

(1)- المرجع نفسه، ص 80.

(2)- كمال بشر: علم الأصوات، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص 42.

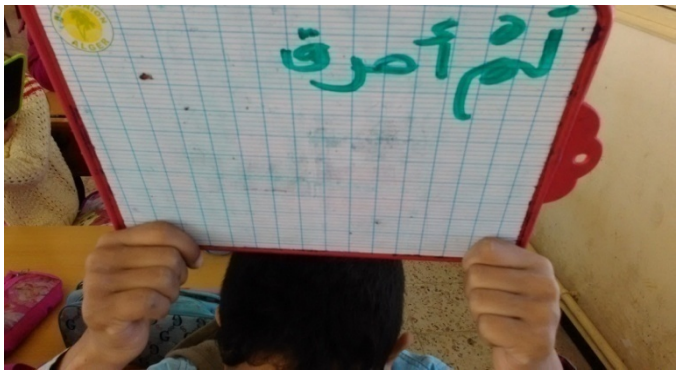
أعصاب سمعه حتى يدرك الأصوات. هذه الجوانب الثلاثة تقع في مجال علم الأصوات وهو المختص بدراسته وتحليله وفقا لطبيعة مكوناته[1].

ويركز الجانب النفسي العقلي جهوده على البحث في تأثير هذه الذبذبات ووقعها على أعضاء السمع، وفي عملية إدراك السامع للأصوات وكيفية هذا الإدراك. وهذه مرحلة نفسية خالصة.

وإن كان ميدانها الحقيقي هو علم النفس إلا أن الإشارة إليه ضرورية لفهم المشاكل التي تصادف التلميذ أثناء سماعه للصوت وكيفية إدراكه والتفاعل معه من حيث معرفة الحرف والكلمات، وطريقة استعمالها وتوظيفها في اكتساب مهارة القراءة.

111-13-1-3-2-2-صعوبات الإدراك السمعي:

هي الصعوبات التي يجدها التلميذ في تحديد مصدر الصوت، واتجاهه، وتمييز هذه الأصوات من شدة وارتفاع وانخفاض، سواء أكان هذا التمييز بين الأصوات اللغوية أم غيرها. وكذا عدم القدرة على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المشابهة وفي تجميع الأصوات بعضها ببعض لتشكيل كلمة معينة ، وإعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة لعدم تمكنه من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات وعدم تخزينها في الذاكرة السمعية مما يعيق استرجاعها عند الحاجة.



صورة من العينة تبين مشكلات الإدراك السمعي.

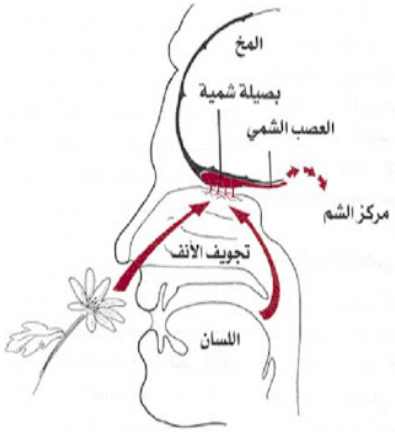
(1)-كمال بشر: علم الأصوات، ص42.

وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعلمها. تركز النشاطات التدريسية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها بعضاً على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية .ويعتقد بعض الباحثين أن هذه المهارة –القراءة– وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية

ليتمكن التلميذ من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب في نص معين بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها.

11-1-3-3-حاسة الشم:

"تصل الروائح إلى عضو حاسة الشم من الخارج عن طريق فتحتي الأنف الأماميتين، أو من تجويف الفم عن طريق فتحة الأنف الخلفية. وخاصة أثناء الأكل أو أثناء الزفير، ولا يصل إلى الخلايا الشمية أثناء التنفس الهادئ العادي إلا القدر الضئيل من الأبخرة الحاملة للروائح"[1]. والتلميذ لا يستطيع في كثير من الأحيان أن يشم الروائح إلا إذا استنشق الهواء بشدة وتمكن كثيرا من الأبخرة الحاملة للروائح من الوصول إلى الخلايا الشمية.



الشكل يبين حاسة الشم عند الإنسان

(1)- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 82.

1-13-1-3-3-صعوبات الشم:

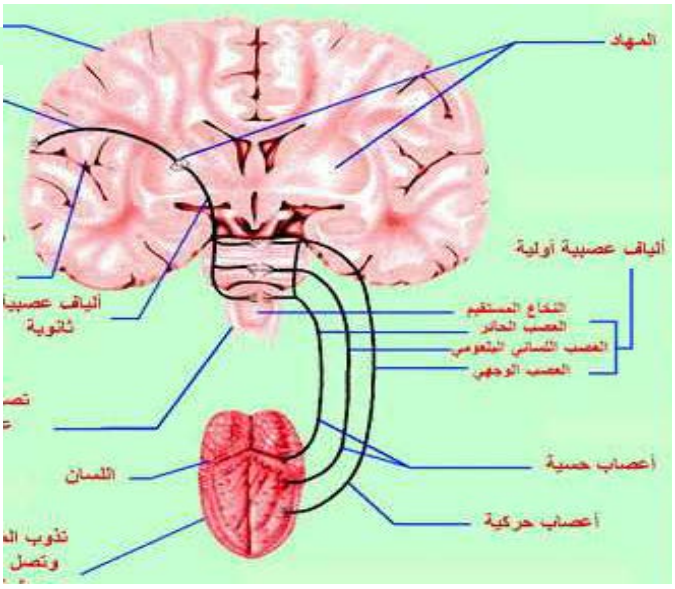
إن فاقد حاسة الشم يصاب بالاكتئاب وتغير في طبيعة حياته، وذلك بسبب وجود علاقة كبيرة بين حاسة الشم والعواطف، والمزاج والذاكرة، وجهاز المناعة.

تستخدم حاسة الشم عادة لزيادة المهارات المعرفية للمكفوفين، لأنها تذكرهم بالأماكن والأشخاص من خلال روائحهم وروائح الأشجار والنباتات وغيرها. إذ تقوي الذاكرة وتسترجع المعلومات من خلالها، فإذا استعملت هذه الحاسة في تطوير مهارة القراءة لدى التلميذ وذلك بعرض الأشياء ذات الرائحة والموجودة في النص زادت من قوة تذكره لمعاني الكلمات وأماكنها ويتمكن من قراءتها بسرعة واسترسال مع ربطها بمعانيها ويتحقق بذلك فهم النص. ونمثل بذلك بزهرتي القرنفل والزعفران الموجودتين في النص الذي تم تناوله بالدراسة فإذا قام المعلم بإحضارهما وعرضهما على التلاميذ فإن ذلك سيسهل من حفظ الكلمتين وربطهما بالمعنى. لأن التلميذ في هذه المرحلة لم يصل بعد إلى التجريد الكلي، بل معرفته ما زالت مرتبطة بالمحسوسات.

1-13-1-3-4-حاسة الذوق:

تتكون حاسة الذوق من تجمعات الخلايا المستقبلة في شكل براعم، وتتجمع هذه البراعم في شكل حليمات ينتشر بعضها في الجزء الأخير من اللسان وهي حاسة للمر، وينتشر بعضها على جانبي اللسان وهي حاسة للحامض وينتشر بعضها على معظم أجزاء اللسان عدا منتصفه وهي للمالح، أما المنتصف فغير حساس للذوق. ويتم تنبيه هذه الخلايا بإذابة المادة المذاقة لتصل إلى الخلايا المستقبلة التي تتأثر بها تأثرا كيميائيا فتنطلق في العصب الذوقي المتصل بهذه الخلايا المستقبلة نبضات عصبية تصل إلى المخ فيحدث الإحساس بالذوق[1]. والاهتمام بهذه الحاسة أيضا يساعد على تطوير القراءة لدى التلميذ بتمكينه من التعرف على مختلف الأشياء وتذكرها من خلال طعمها.

(1)- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 82.



شكل انتقال الإحساس من اللسان إلى المخ

1-13-1-3-5-حاسة اللمس:

تختلف أنواع الخلايا المستقبلة في الجلد بحث يتخصص كل منها في استقبال نوع معين من الطاقة، فمنها ما يحس بالألم ومنها ما يحس بالحرارة والبرودة ومنها الضغط.

1-13-1-3-6-حواس الحركة و التوازن:

يميز الفيزيولوجيون بين ثلاثة أنواع من الإحساسات وهي:

"-الإحساسات التابعة للجهاز العصبي الإرادي و تعرف أيضا بالإحساسات الحشوية، وهي الإحساسات المستقبلة للتنبيهات الباطنية العامة.

-الإحساسات التابعة للأعصاب الموردة المنتهية أطرافها في العضلات والأوتار والمفاصل والقنوات الهلالية في الأذن الباطنة، وتعرف بالإحساسات الحركية الإتزانية، وهي المستقبلة للتنبيهات الباطنية الخاصة.

-الإحساسات التابعة للأعصاب الموردة المنتهية الأطراف في أعضاء الحس. وهي المستقبلة للتنبيهات الخارجية."[1]

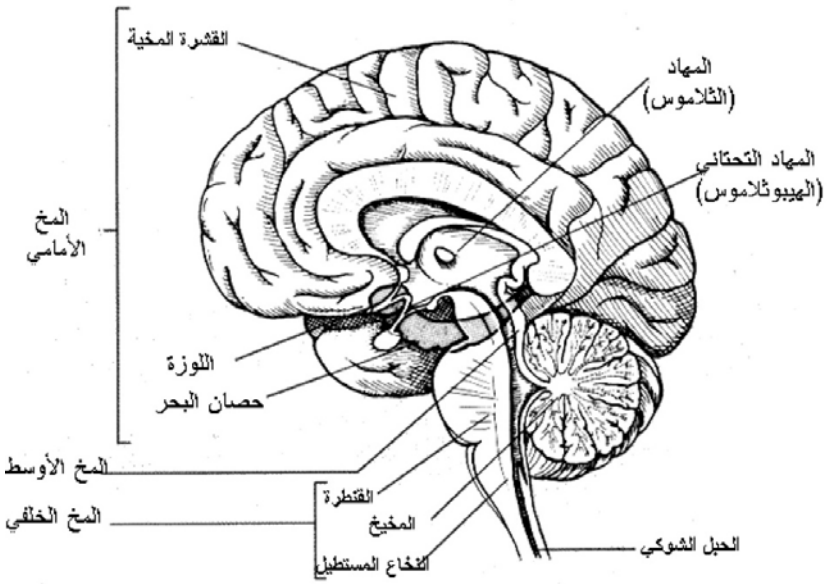
[1]- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 84.

تتوقف الحساسية الباطنة على الأحشاء من امتلاء أو فراغ، وعلى زيادة ونقصان بعض المواد الكيمياوية في الدم وفي سائر السوائل العضوية. تبرز مظاهرها لدى التلميذ في الجوع والعطش والإخراج والتقزز والتعب والدوار الحشوي. وما يعتري التلميذ من ضيق أو انفراج. وكذلك فإن الحساسية الباطنة الخاصة تتوقف هي أيضا على حالة العضلات والحركة والتوازن من توتر عضلي و تصلب في الأوتار واختلال في التوازن وحركة السائل القابع في قوقعة الأذن الداخلية. وتؤثر على استيعاب القراءة من حيث قلة التركيز والانتباه، وإدراك المسافة والأماكن. وبالرغم من أهمية الحساسية الباطنية هذه إلا أن الاهتمام قليل مقارنة بحاستي السمع والبصر[1].

كانت هذه جملة المشكلات الجسدية التي يتعرض لها التلميذ فتُأثر سلبا على مستواه القرائي وحسن فهم واستيعاب النص المبرمج له.

1-13-1-4-آليات الربط والتوصيل:

شكل الجهاز العصبي



[1]-سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 84.

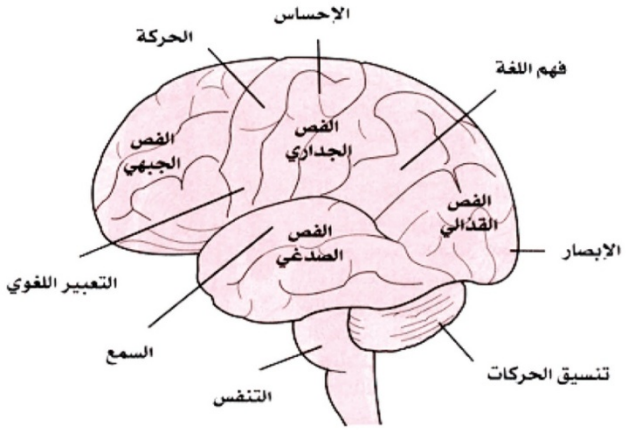
"يعد الجهاز العصبي أكثر الأجهزة تعقيدا،... ومهمته الضبط الوظيفي، التنظيم العملي، توجيه النشاط، وتحريك فاعلية الجسم"[1] وتقوم مهمته على:

-الإحساس بالبيئة والقيام بالأفعال: وهي القدرة على الحصول على المعلومات من العالم الخارجي وإعداد هذه المعلومات وتجهيزها.

-استقبال ما يجري في البيئة المحيطة وتفسيره: حيث تنتقل كل المعلومات التي تأتينا عن طريق أعضاء الحس في النهاية إلى لحاء المخ. "وذلك عن طريق ممرات المخ المتعددة، ويوجد في اللحاء مناطق متخصصة تستقبل الرسائل الحسية من أعضاء الحس. من حيث تخطيط المخ للمستقبل، وكذا التفكير والاستدلال بطريقة مبتكرة ومبدعة"[2].

- تخزين المعلومات والتجارب التي يمر بها الفرد.

فالجهاز العصبي إذن هو المسؤول على تنظيم عملية القراءة، والوصل بين مختلف الحواس. إن أيّ إصابة في الجهاز العصبي، أو عدم النضج العقلي يؤدي بالضرورة إلى مشاكل في فهم النص المقروء. "تشير الدراسات الميدانية التي أجريت على الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية وجود فروق واضحة في الدرجة و النوع مع الأطفال العاديين.. خاصة و أن هذه الفروق تتمثل في مستويات الأداء الأكاديمية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية[3] "سواء أكانت الإصابة خلقية أم ناتجة عن حادث ما.



الشكل يبين آليات التوصيل

(1)- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 84.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)- المرجع نفسه، ص 133.

ويواجهون مشاكل في الانتباه والتركيز. وقد أشارت الدراسات والبحوث الميدانية في هذا المجال إلى أن هؤلاء الأطفال لا يميزون بين المثيرات من حيث شكلها ولونها، وهم دائمي الشعور بالإحباط والفشل. ولديهم اضطراب في تسلسل عمليات التعلم والتذكر وأنهم يميلون إلى تجميع الأشياء وتصنيفها بطريقة غير صحيحة.

1-13-2-عوامل نفسية:

يتميز الطفل في سن الثامنة وهو على الأرجح تلميذ السنة الثالثة ابتدائي بمجموعة من الخصائص النفسية، التي تؤهله لاكتساب المهارات اللغوية، منها مهارة القراءة، إذ "في وسع الطفل في الثامنة أن ينظر قبل أن يقدم، ولكنه يحب أن يعمل بسرعة ولذا لا تكون وقفته الأولى طويلة الأمد. ويمكنه أن يداوم النظر والانتباه أمدا أطول مع الرمش بالعين أو اختلاس النظر ولكنه إذا شاء أن يتحدث مع البعض حول نظره وانتباهه إلى ناحيتهم"[1].

إذن فهو يمتلك من القدرات النفسية والجسمية والعقلية ما تمكِّنه من التركيز على الكلمات التي تبني نص القراءة."يستطيع أن يغير من وضع جسمه في تكيف أكبر، فهو ينحني إلى الأمام ثم يجلس منتصب الجسم في جلسته بحيث يكون رأسه على أبعاد مختلفة"[2].

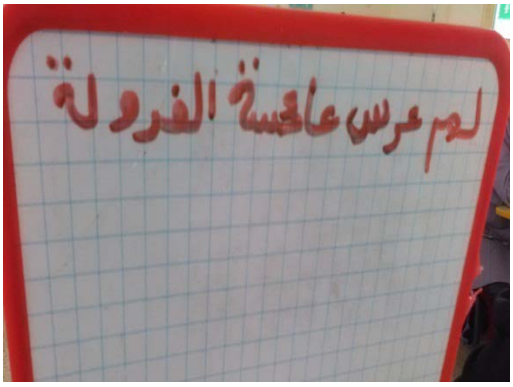
تتعد العوامل النفسية المسببة لصعوبات القراءة إلى الحد الذي يمكن معه القول بأن الباحث المهتم بهذه القضية يجد صعوبة في تحديد هذه العوامل[3]، وقد أجمع العلماء والباحثون على مجموعة نذكر منها:

(1)- أرلند جزل و آخرون: الطفل من الخامسة إلى العاشرة، الهيئة المصرية لاتحاد الكتاب، مصر، ج1 ت عبد العزيز توفيق جاويد، 1995، ص 183.

(2)- المرجع نفسه، 191.

3 – سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 148

- **الاضطرابات اللغوية:** فالحصيلة اللغوية وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها. فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة و لكنهم لا يستطيعون استخدامها في الكلام. والتعبير وتنظيم الأفكار. وهذا ما يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة،بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.



الصورة أخذت أثناء درس القراءة عندما طلبت المعلمة من التلاميذ جملة منفية.

-"لم عرس عامحة الفرولة".

-" لم يذهب أنا".

من خلال الجملتين يتضح الخطأ في جميع مستويات الجملة:

الصوتية: وضع العين بدلا من الغين. عرس بدلا من غرس.

الميم والحاء بدلا من الهمزة والشين. عامحة بدلا من عائشة.

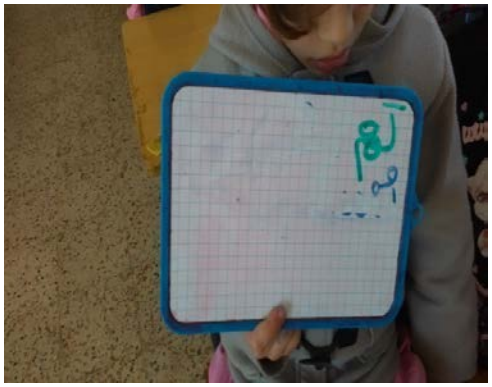
النحوي: (لم) تدخل على الفعل المضارع فتجزمه. والفعل هنا لا يظهر زمنه.

إن سوء استخدام الكلمات واضح في كلا الجملتين، فكلا من الرسم والتركيب خاطئين.

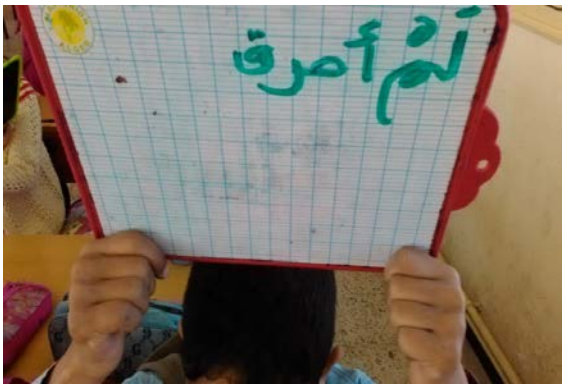
- اضطرابات العملية المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة).

الذاكرة: الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية. وذلك لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي. وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل. وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما

يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: الذاكرة السمعية، والذاكرة البصرية. يؤثر الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة. فهي تؤثر في الإدراك السمعي والبصري، والفهم اللغوي، والفهم القرائي. وأي اضطراب في عمليات الانتباه يؤثر سلبا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العملية.



الصورتان توضحان عدم قدرة التلاميذ على استرجاع الجمل التي تمت قراءتها من النص حيث طلبت منهم المعلمة استخراج جمل منفية منه. ورغم أن النص قد تم تناوله لمدة أسبوع كامل، إلا أن التلاميذ وجدوا صعوبة في تذكر صور الجملة. هناك تفسير آخر، أن التلميذ الأول الذي لم يكتب على اللوحة لا يعرف أصلا معنى الجملة المنفية لذا لم يستطع الإتيان بواحدة.



في هذه الجملة بدّل التلميذ حرف السين بالصاد: فإما أن يكون لديه اضطراب في الإدراك السمعي، وإما أنه حفظ الكلمة بالخطأ فصارت عادة لغوية لديه، وإما أن معلمه لا يفخم

حرف الصاد، فأخلط التلميذ بين الحرفين، أو أن الخواص الصوتية للعائلة هي السبب إذ إن هناك خلط بين حرفي السين والصاد.

- انخفاض مستوى الذكاء:

الذكاء مجموعة من العمليات العقلية، منها التجريد والتعلم والقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، أو هو القدرة على القيام بالنشاطات الصعبة والمعقدة، القدرة على الابتكار والتكيف لبلوغ أهداف معينة.[1] وهنا الذكاء القرائي هو سرعة القراءة مع تحصيل المفهوم.

بينت الدراسات والبحوث أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العادي. مما يشير إلى أنه ليس بالضرورة أن يكون مستوى الطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة منخفضا. بينما أشارت دراسات أخرى على ارتباطٍ دالٍ إيجابيا على التحصيل القرائي والذكاء. بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي. وإن صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج.[2] والمعلمون هم أكثر العناصر إسهاما في ذلك.

1-13-3-عوامل اجتماعيه/ اقتصادية:

إن العوامل الاجتماعية والاقتصادية غالبا ما تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا، فمن المستحيل تحديد نسبة معينة كحالات صعوبات القراءة الناجمة عن أي عامل من العوامل بمفرده. فمن العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر على صعوبات القراءة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد، وجود الأب بالمنزل، علاقات الأخوة بعضهم ببعض، وعلاقات الآباء بالأبناء، غالبا ما نقلل من أهمية هذه العوامل وكأنها عوامل لها تأثير ضعيف في صعوبات القراءة، إلا أن ذلك عكس الواقع، ونستطيع أن نقول بكل تأكيد أنه يبدو أن هناك مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر في القدرة على القراءة.

(1)- عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، ط1، 1997 ص 122.

(2)- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 299.

عند تدني المستوى الاقتصادي وغياب الأم عن البيت لساعات طويلة يضطر الأطفال للخروج إلى الشارع فيكتسبون "سلوكات وعادات غير أخلاقية، وبالتالي ينجرون في هذا التيار على حساب ما تمليه المدرسة عليهم من واجبات وأعمال مدرسية"[1] منها التدرب على القراءة.

"إن الأطفال الذين يعيشون مع أمهاتهم فقط يظهرون سوء توافق، وصعوبات في تعلم القراءة...الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي أعلى يكون مستواهم في القراءة أفضل من الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تتميز بمستوى ثقافي منخفض. ترتبط المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي وارتفاع الدخل على نحو أكثر تحديدا."[2] فالعائلات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع تكرس أفضل الوسائل لمتابعة العملية التعليمية لأبنائها.

1-13-4-عوامل تربوية:

هناك عدد من العوامل التربوية التي تسبب صعوبات القراءة منها: إهمال المعلم، شخصية المتعلم، طرق تدريس القراءة، المنهاج، نص القراءة، سياسة النقل في المدرسة من عام لآخر، حجم وكثافة الفصل الدراسي، عوامل تعود إلى صعوبة اللغة ذاتها. وفي ضوء العوامل التربوية التي تسهم في صعوبات القراءة نجد أن هؤلاء التلاميذ يفقدون القدرة على القراءة، لذا من الواجب إيجاد طرق تدريس ملائمة مع تحديد تحليل كامل لكل المهارات التي يجب على المعلم أن يعرفها من أجل التمكن من تدريس القراءة، وبدون هذا التحليل الكامل لكل المهارات الفرعية لا يستطيع المعلم التمكن من طرق تدريس القراءة.

([1])- منصوري مصطفى: التأخر الدراسي وطرق علاجه، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، وهران، ط3، 2008، ص 72.

([2])- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، ص 297، 298.

1-13-4-1-المعلم:

يرجع الفشل في إكساب مهارات القراءة للتلاميذ إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال وملائم، كما أن ممارسة بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة لدى التلميذ. ومن هذه الممارسات:

– عدم إدراك ماهية النضج: ويُقصد بها التغيرات الفيزيولوجية الداخلية في التلميذ، التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي المتضمنة للتغيير في شروط التعلم تبعا للسن. فتعلم أي مهارة معينة يكون أكثر سهولة إذا كان التلميذ قد وصل إلى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذه المهارة. والتدريب اللازم للتعلم يقل كلما كان التلميذ أكثر نضجا. أما التدريب قبل الوصول إلى المستوى المناسب من النضج لا يؤدي إلى أي تحسن في التعلم، بل إلى إعاقة العملية.

– إهمال التعامل والتفاعل مع التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال الممتازين أو العاديين.

–تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض التلاميذ لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متَعلمة من طرفهم.

– إهمال المعلم لشخصية التلميذ وخصائصه النفسية في هذه المرحلة من العمر الذي يعيق في خلق علاقة جيدة بينهما. فالتلميذ في السنة الثامنة من عمره أقل قابلية للتعب وأكلف باللعب الخشن، لذا يفضل اللعب عن الثبات في القسم والتركيز على النص. ورغم ميله إلى الكلام وإلى القراءة والكتابة، إلا أن حبه للخروج من المنزل يحول دون الاهتمام بقراءة النص المبرمج في البيت.

– أن التلميذ في هذه السن حسّاس حيال إخطاره بصورةٍ مباشرة بما يجب عليه فعله ويفضل الإشارة أو التلميح. يتوقع المدح ويكره الاستهزاء بعيوبه أو أخطائه. فإن قام المعلم بتوبيخه أو ضربه جنح التلميذ إلى الانعزال.[1]

– للتعزيز أهمية كبيرة في العملية التعليمية لأنه يزود التلميذ بمعلومات مباشرة عن نتائج عمله، وينمي بذلك إمكاناته، ويضبط سلوكه داخل القسم مما يساعده على الانتباه والتركيز.

– إن إقامة العلاقة الطيبة بين المعلم والتلميذ من أهم العوامل التي تؤدي إلى نجاح عملية القراءة والتعليم بصورة عامة وتحقق الأهداف المرجوة منها، إذ يمثل المعلم المثل والقدوة لتلاميذه. فضلاً عن أن استجابة التلميذ لتلقى الدرس تكون كبيرة حينما تكون علاقة التلميذ بمعلمه طيبة، بينما النقيض من ذلك يؤدي إلي تدني الفهم وانخفاض التحصيل لدى المتعلم لذا يتوقف على طبيعة تلك العلاقة مدى إقبال التلاميذ علي دراستهم، ومدى اكتسابهم القيم والاتجاهات والأنماط السلوكية المرغوب فيها[2].

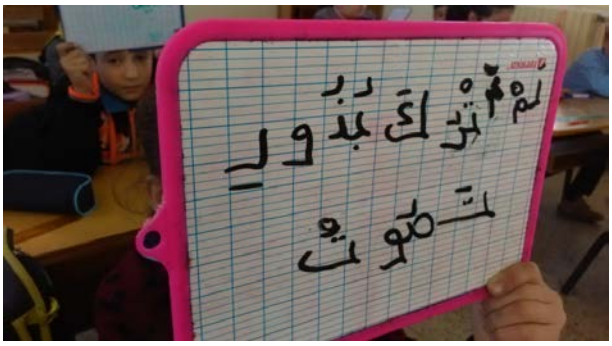
– إنّه في هذه المرحلة العمرية يعي ما يتبادله الكبار من أحاديث، فهو يرقب تعبيرات وجوههم، ويدرك الثغرة بين عالمه وعالم الكبار، لذا فهو مدرك تماما للفرق بينه وبين معلمه لذا يقوم بتعديل نفسه ومحاكاته لأنه مركز اهتمامه في المدرسة. يقوم بتقليده في حركاته وسلوكه، في طريقة القراءة وصفات الحروف التي تميز كلامه باعتبار القراءة سلوكا لغويا يمارسه المعلم أمام تلاميذه داخل القسم.

– "إذا كتب باعد بين الكلمات والجمل، وكانت سطوره وانحراف كتابته أكثر انتظاما في استقامتها. وربما كانت أفكاره فوق ما يستطيع كتابته. يستمتعون بالقراءة التلقائية، ومع أنه يقرأ جيدا فإنه لا ينفق في قراءته بمفرده من الزمن قدر ما ينفقه في السابعة [3]".

([1])– أرلند جزل وآخرون: الطفل من الخامسة إلى العاشرة، ص 182.

([2])- وفيق صفوت مختار: المدرسة والمجتمع و التوافق النفسي، دار العلم والثقافة، القاهرة، مصر، 2003.

([3])- وفيق صفوت مختار: المدرسة والمجتمع و التوافق النفسي، ص 184.



توضح الصورة طريقة الكتابة، إذ باعد التلميذ بين الكلمات فتبدو أكثر وضوحا.

1-13-4-2- الطريقة:

رغم أن الطريقة التفكيكية المتبعة في تعليم القراءة في السنة الثالثة ابتدائي تتوافق مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها لأن الكلمة في ذاتها كل ولها مدلول ومعنى. واهتمامها بالمعنى الكلي للكلمة لا بالحروف المجردة تُعوّد التلميذ السرعة والانطلاق في القراءة، إلا أن لها عيوبا تحول دون فهم التلميذ للنص وتمكنه من آليات القراءة، إذ إن التلميذ يأخذ وقتا طويلا ليتدرب على قراءة الكلمات، كما أنه يعتمد على الشكل الكلي مما يدفعه إلى التخمين حينما يعجز عن التعرف على الكلمات، ويجد صعوبة في التعرف على الحروف ونطقها.

يرى الأخصائيون أن الأخذ بمحاسن الطريقتين يسهل عملية التعليم، والطريقة التي جمعت المحاسن هي الطريقة التوليفية أو التكاملية، التي من خلالها يكتسب التلميذ التعرف على الشكل والمعنى من خلال التحليل، والتعرف على الحروف والأصوات وإعادة تركيب كلمات جديدة تؤهله لسرعة القراءة والفهم معا.

1-13-4-3- المنهاج:

1-13-4-3-1-التوزيع الزمني:

الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الايتدائي هو (12) اثنا عشرة ساعة توزع على نشاطات المادة كما يلي:

- نشاطات القراءة والتعبير الشفوي والتواصل والكتابة: ثماني ساعات ونصف أسبوعيا.
- نشاط المحفوظات والأناشيد: 30 دقيقة.
- نشاط المطالعة ساعة واحدة أسبوعيا.
- نشاط الادماج: ساعتان.

يتميّز منهاج تعليم القراءة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي بمظهرين: أولهما؛ تثبيت وترسيخ المكتسبات اللغوية المحققة في السنتين الأولى والثانية، وثانيهما دعم وإثراء هذه المكتسبات بالتوسع في تناول المفاهيم والمعطيات بالإضافة إلى التدريب على طرائق العمل والبحث عن المعلومات.

يرى أنه من الضروري الوصول بالمتعلمين إلى التحكم في الكفاءات المقررة، وخاصة منها ما يتعلق باستعمال مختلف الطرائق التي يتدربون بواسطتها على إيجاد المساعي الفردية للبحث عن المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وإعادة صياغتها شفويا وكتابيا.

ويضع في خططه لتعليم القراءة تجاوز مرحلة التدريب على آليات القراءة إلى القراءة المسترسلة الواعية لنصوص متنوعة ومتوسطة الطول. مع إدراك محتويات النصوص والاستفادة منها معرفيا ووجدانيا ولغويا[1].

يقر المنهاج على استعمال طرائق مختلفة تمكنهم من التدرب على القراءة والتمكن من آلياتها والقدرة على إنتاج وصياغة معلومات جديدة شفوية وكتابية، إلا أنه يفرض طريقة محددة للتعليم على المعلمين اتباعها وعدم الخروج عنها، ولا يُسمح للمعلم المشاركة في طرح طرائق جديدة وأفكار قد تساعد في رفع مستوى القراءة والفهم لدى التلميذ. والنتائج المتحصل عليها من المدرسة الجزائرية خير دليل والمتمثلة في العزوف عن القراءة في المراحل المتقدمة مع تزايد اشكالات وصعوبات التعلم لدى التلاميذ في مختلف الأطوار حتى الجامعية منها.

[1]– منهاج السنة الثالثة ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2011، ص 7.

1-13-4-4-النص:

التلميذ في جميع حياته المدرسية لا يستطيع أن يستغني عن الكتاب بالرغم من أن الخبرة المباشرة أقوى أثرا، وأصدق تعبيرا، وأكثر شوقا. والكتاب هو العامل المشترك في جميع ما يحصله التلميذ من معارف.

ولكي تكون القراءة مجدية يجب أن يكون لدى التلميذ الحافز المحرك الذي يدفع به إلى القراءة، والعزم المستمر على التعلم، والإفادة بالقراءة. ويتحدد ذلك بالهدف الذي يضعه والذي يسعى إليه التلميذ والمدرسة أيضا من خلال مواضيع النصوص في كتاب القراءة.

يوجد في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي (30) نصًّا مبرمجا للقراءة والتحليل، تتميز هذه النصوص بطول متوسط، وثراء لغوي كبير، مما يصعِّب على التلميذ حفظه كاملا، وأن المفردات المستعملة في نصٍّ لاسيما الجديدة منها لا يمكن أن توجد في النصوص التي تليها وقد تم إحصاؤها فكانت (160) مفردة

إنّ تأثير العادات اللفظية على اكتساب مهارة القراءة مهم جدا، "هنا نجد أن العادات اللغوية لها دور كبير في تسهيل عملية القراءة، وخصوصا إذا كانت اللغة تركيبية، كاللغة العربية مثلا، حيث يقوم فهم المعنى على أواخر الكلم وعلى حركات الإعراب. ففي مثل هذه اللغات، لابد من الفهم قبل القراءة... في الواقع إن القراءة في اللغة العربية، لما كانت لا تحصل إلا بعد الفهم، فإنها من قبيل تحصيل حاصل.

إنّ العادات اللغوية والنحوية تسهل على الإنسان فهم المعنى. وإذا حصل الفهم، فقد حصلت القراءة الضمنية الداخلية (أي أن إيصال المعاني والأفكار قد حصل). أمّا القراءة جهرا، فهي تجسيد لتلك القراءة الضمنية، وانتقال بها من حيز المضمر إلى حيز الظاهر. ومن الواضح أن هذا الانتقال يجعل جهاز التصويت يتأخر في القيام بوظيفته عن حاسة البصر، أي أن العين تسبق اللسان[1]".

(1)- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 4، 1993، ص2001.

ويوجد في الكتاب بعض الأخطاء المعجمية والنحوية منها:

وألعابُ السياراتِ الكهربائيةِ والقطارُ الصغيرُ والعجلةِ الكبرى وألعاب الرماية[1]

- الذِّبال = الذُّبال.
- الرِّضاعة = الرَّضاعة
- حِضنها =حُضنها.
- أعطَشُ = أعطِش
- حتى أنتَهي عملي = حتى أُنهي أو أنتهي من
- أيَّ دواء تناولت؟
- ابتل قدماها = ابتلت قدماها
- البخارُ الكثيرَ = البخارُ الكثيرُ
- أن تُروي حقله = أن تَروي حقله
- أشعة الشمس الحارة جففتِ كل الماء = لكن أشعة الشمس جفَّفتْ كل الماء
- ؟ وأين أستحم الآن، سأشكو...= وأين أستحم الآن؟
- أكبر منك وأسرعْ.= أكبر منك وأسرعُ
- أستحم وتشرب= أستحمُّ و أَشرب
- تحمينني في أغصانك.112
- الثَّوم = الثُّوم.
- بعدما حضر دبدوبٌ العجينة = بعدما حضَّر دبدوب العجينة.

1- شريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، 2013-2014، ص 180.

النص الذي تم تناوله: هو في **(حديقة المنزل)**، والصفحة الأولى من النص.

في حَديقَة الْمَنْزِل

أَقْبَل فَصْلُ الرَّبيع فَأَقْبَلَتْ مَعَهُ الْحياة. فالنَّباتُ يَنْمو والأَشْجارُ تورِقُ وتُزْهِرُ فَتَصْنَعُ لَوْحَةً جَميلَةَ الأَلْوانِ يَزيدُها تَفَتُّحُ أَزْهارِ الزَّعْفرانِ وَالنَّرْجس جَمالاً .

فهاهي ذي الْفَراشاتُ تَحومُ على كُلِّ الأَزْهار . وَهاهو ذا النَّمْلُ يَخْرُجُ مِنْ باطِنِ الأَرْضِ وَيَتَراكَضُ يَميناً ويَساراً. وهاهي ذي الْعَصافيرُ قد بَدَأَتْ بالتَّغْريدِ لِتُعَبِّرَ عَن فَرْحَتِها بِقُدومِ الْفَصْلِ الْجَميل.

في هذا الوقْتِ بَدَأَ سالِمٌ وأُخْتُهُ عائشةُ في تَحْضيرِ أَرْضِ الْحَديقَة . وَلَمْ يَتَأَخَّرِ الأَبُ عَنْهُما. فَقَسَّموا أَرْضَ الْحَديقَةِ مُرَبَّعات صَغيرَةٍ ثمّ أخذَ سالِمٌ الْمِنْقَلَةَ وأَتى بالسَّماد وبَدَأَ يَنْثُرُهُ بالْمِجْرَفَةِ على سطحِ الْمُرَبَّعاتِ و لم يَتْرُك منه شيئا. شَرَعَ سالِمٌ مع أَبيهِ بعْد ذلك في نَقْشِ الأَرْضِ بالْقادوم حتّى اخْتَلَطَ السَّماد مع التُّراب . وبعْدما أَتَمّا الْعَمَلَ سَأَلَتْ عائشةُ أَخاها : «ماذا تُفَضِّلُ أن تَغْرِسَ؟» فأجابها : « أُفَضِّلُ أن أغْرِسَ الفاصولْياء وأنتِ؟» فَقالتْ : «أنا أُفَضِّل أن أَغْرِسَ الْفَراوْلَة» . فالْتَفَتَ الأَبُ إليهما وقال : « أنا سَأَزْرَعُ الْمَعْدَنوس والْجَلْبانَة » .

أَتَتْ عائشةُ بِحُزْمَةٍ من شَتْلاتِ الْفراولة وَرَسَمَتْ خُطوطًا مُسْتَقيمَةً في الْمُرَبَّع وبَدَأَتْ تَغْرِس الشَّتَلات ، مَعَ تَرْكِ مَسافةٍ بَين الشَّتْلة والأُخْرى . وشَقَّ سالِمٌ أَثْلاما وراح يَغْرِس بُذور الْفاصولياء . أَنْهَت عائشةُ عَمَلَها فالتَفَتَتْ إلى أخيها و قالت له :« سأَهْتَمُّ بهذهِ الشَّتْلاتِ ولَنْ أُهْمِلَها أبدا ». فَأَجابَها أَخوها : «وأنا أيْضًا لَنْ أَتْرُكَ بُذُوري تَمُوت» .

وفيما كانَ الأَخَوانِ يَتَحاوَران ، كانَ الأَبُ يَزْرَعُ الْمَعْدَنوسَ والْجَلْبانَة . وحينما أَنْهى الْعَمَل أَخَذَتْ عائشةُ المِرَشَّ وسَقَتْ حَوْضَ الْمَعْدَنوس والْفَراوْلَة . أما سالِم فَسَقى الْفاصولْياءَ والجَلْبانة . تَوجَّه الأَبُ إليهما وقال : «سَتُصْبِحُ حَديقَتُنا خَضْراء بَعْد مُدَّة » .

الصفحة الثانية من النص.

مرت أيام فظهرت شجيرات الفاصولياء والجلبانة. ونبت الفراولة في الاستقامة، فشعر الولدان بسعادة كبيرة وراحا يعتنيان بغرسهما ويسقيانه في المساء بعد عودتهما من المدرسة. كان الغرس ينمو شيئا فشيئا وهما يشعران بفرح كبير وتمنيان الأكل منه.

من أدب الأطفال

أتحاور مع النص

أتعرف على معاني المفردات

1. أقبل : أتى
2. ينمو : يزيد ويكبر
3. يتراكض : يجري

1. السماد : مادة تخلط مع التراب حتى يصير خصبا.
5. شتلات : شجيرات صغيرة
6. أثلاما : خطوطا

أفهم النص

- ماذا يحدث في فصل الربيع؟
- أين تحوم الفراشات؟
- لماذا تغرد العصافير في الربيع؟
- من بدأ في تحضير الحديقة؟

- ماذا غرس كل واحد؟
- كيف غرس سالم بذور الفاصولياء؟
- لماذا شعر الولدان بالسعادة ؟
- ما العمل الذي قام به سالم؟

أعبر

- شاركت في غرس الأشجار في مدرستك، ما هي الأشجار التي غرستها؟ كيف غرستها؟ و ما هو شعورك وأنت تغرسها؟
- هل أعجبك ما قام به الولدان وأبوهما و لماذا؟
- ما هي النباتات التي نبذرها، و ما هي النباتات التي تغرسها شتلات ؟
- كون جملا مستعملا أفضل أن حسب النموذج :

أفضل أن أغرس الفاصولياء .

بالموازاة مع حصة القراءة، وكما هو معمول به خلال المنهاج فقد تمَّ دراسة الجملة المنفية.
وكانت الجملة الأولى:

- "ولَمْ يَتَأَخَّرِ الأَبُ عَنْهُمَا".

الجملة الثانية:

- "وَأَنَا أَيْضًا لَنْ أَتْرُكَ بُذُوري تَمُوت"

(لم) حرف جزم فهي تدخل على الفعل الماضي فتجزمه وعلامة الجزم السكون الظاهر. والكلمة (الأب) بعد الفعل تبدأ بحرف ساكن وجب كسر آخر الفعل (يتأخرِ) مما أخفى علامة الجزم(السكون). وأن الجملة معطوفة، فإذا تم تناولها منفردة، تكون غير تامة ولم تحصل الفائدة منها، ولو تم اختيار جملة استئنافية وفاعل حرفه الأول متحركا لكان أدق في ضبط الحركات وعمل الحروف على الأفعال.

(لن) حرف نصب، يدخل على الفعل المضارع فينصبه وعلامة النصب الفتحة الظاهرة، و(تموت) لم تظهر الحركة الإعرابية عليها، فالتلميذ الذي لديه إشكال في حاسة السمع أو في الإدراك السمعي لن يتمكن من معرفة وظيفة الكلمات داخل الجمل.

والجمع في النص نفسه بين نفي يجزم، ونفي ينصب يجعل التلميذ مضطربا في التمييز بينهما، مما يؤدي إلى عدم التمكن من القاعدة النحوية والوقوع في الخطأ سواء في القراءة أو الكتابة.

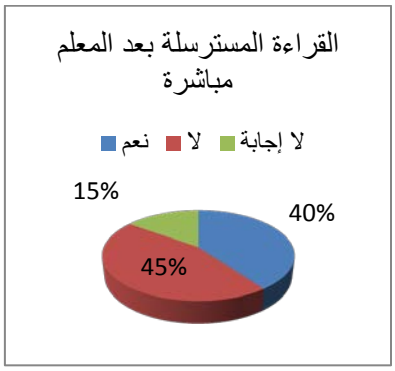
1-14-تحليل الاستبيان:

1-كيف يقبل التلميذ على القراءة؟

قراءة وتعليق: تباينت إجابات المعلمين فيما يخص الحالة التي يقبل عليها التلميذ على القراءة، منهم من أجاب بأن التلاميذ يجدون صعوبة في عملية القراءة، فيكونون في حالة تردد وخوف، وبلغت نسبتهم (40%) وأَرجَعوا ذلك إلى طول النصوص وصعوبتها وعدم ملاءمتها للمستوى العقلي والاجتماعي للتلميذ. وآخرون (35%) يرون أن التلاميذ يقبلون على القراءة بشغف. و(25%) البقية كانت إجاباتهم بعيدة عن السؤال.

2- يستطيع التلاميذ قراءة النص قراءة مسترسلة بعد المعلم مباشرة:

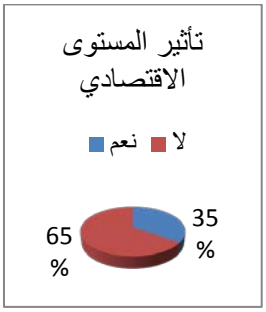
قراءة مسترسلة بعد المعلم	نعم	8	%40
	لا	9	%45

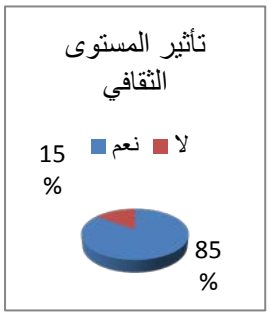


الجدول (1)، قراءة وتعليق: (40%) من إجابات المعلمين تؤكد على قدرة التلميذ على القراءة المسترسلة بعد المعلم مباشرة و(45%) ينفون ذلك ويؤكدون على صعوبة في قراءة التلميذ بعد المعلم مباشرة، أما (15%) الباقية فلم يجيبوا على السؤال.

3-يؤثر المستوى العائلي في القراءة لدى التلاميذ:

المستوى الاجتماعي	نعم	15	75%
	لا	5	25%
المستوى الاقتصادي	نعم	7	7%
	لا	13	15%
المستوى الثقافي	لا	17	17%
	لا	3	3%

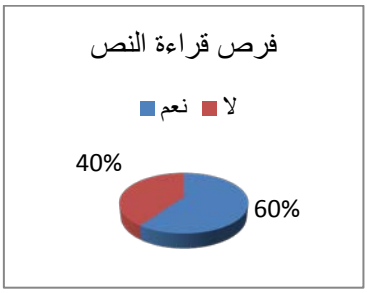




الجدول (2)، قراءة وتعليق: يركز المعلمون على تأثير المستوى الاجتماعي والثقافي على تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ، لكنهم يقفون بتحفظ أمام المستوى الاقتصادي، رغم تأكيد الباحثين على أثره في تدني المستوى الأكاديمي للتلميذ.

4-هل تتساوى فرص قراءة النّص لكل تلاميذ القسم:

تتساوى فرص القراءة	نعم	12	40%
	لا	8	40%



الجدول (3)، قراءة و تعليق: أغلبية المعلمين وبنسبة (60%) يؤكدون على تساوي فرص قراءة النص لكل تلاميذ القسم و(40%) يرون غير ذلك، ويؤكدون على ضرورة توفر شروط أساسية لهذه المساواة وذلك بتقليص عدد التلاميذ في الأقسام.

5-إذا تكرر تفوق التلميذ، هل تفضل التعزيز:

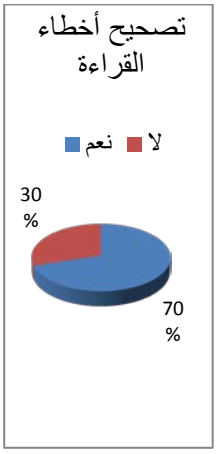
التعزيز بعلامات التقويم	نعم	18	90%
	لا	2	10%
التعزيز بالهدايا	نعم	14	70%
	لا	4	30%

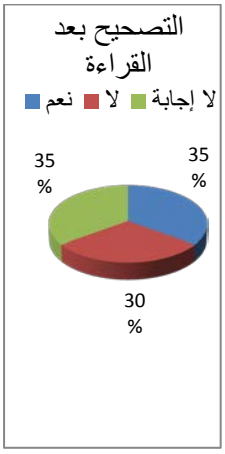
الجدول (4) قراءة و تعليق: يفضل المعلمون التعزيز بعلامات التقويم المستمر فيما يرى آخرون إضافة التعزيز عن طريق الهدايا. ويرى سكينر أن التعزيز[1] نظام اشتراط إجرائي يؤدي تطبيقه إلى استمرار الاستجابة الصحيحة المرغوب تعلمها، فتقديم زيادة علامات التقويم المستمر والهدايا هي عبارة عن معزز موجب يدفع بالتلميذ إلى الاجتهاد في القراءة وتقديم أحسن ما لديه.

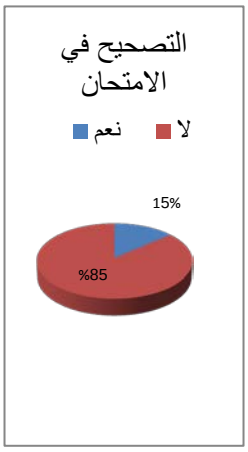
[1]- أحمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2013، ص 56.

6- يفضل تقويم قراءة التلميذ في الدرس بعد:

أثناء القراءة	نعم	14	70%
	لا	6	30%
بعد القراءة	نعم	7	35%
	لا	6	30%
حتى الاختبار	نعم	3	15%
	لا	19	95%







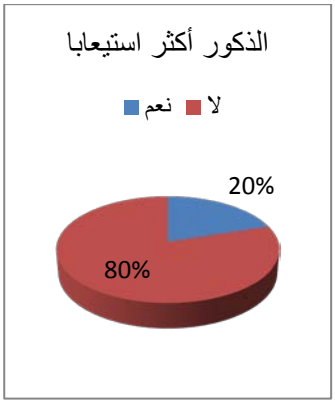
الجدول (5) قراءة و تعليق: معظم المعلمين يفضلون تصحيح أخطاء التلميذ عند القراءة حتى يتمكن من فهم خطئه وعدم الوقوع فيه ثانية، وتكون عملية التصحيح بعد القراءة أيضا لكنهم يرفضون التصحيح أثناء الاختبار إلا 15% منهم.

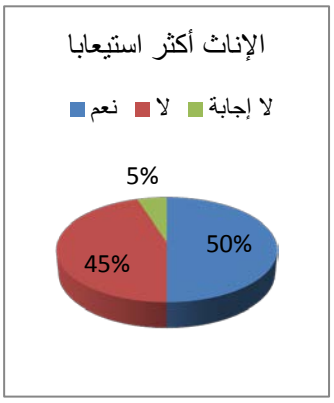
يرى بياجي ضرورة الإفادة من أخطاء المتعلمين في بناء مواقف تعليمية، حتى يتمكنوا من تجاوز جوانب الضعف في أدائهم[1]، والتلميذ إذا تم تصحيح خطئه من قبل زملائه يدفعه إلى معرفة مكمن الخطأ الذي وقع فيه، فيتعلم هو ويستفيد زملاءه من التصحيح فلا يقعون في الخطأ ذاته، وأنه يتيح للتلميذ التفاعل مع زملائه ويساعده كثيرا في نموه المعرفي.

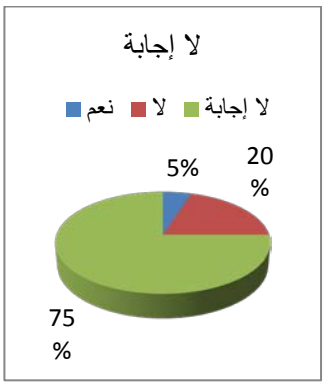
[1]- Jean Piaget, la naissance de l'intelligence chez l'enfant, Imprimerie des Remparts S.A, Verdon, Suisse, 1977,p 316.

7- هل تؤثر الفروق الفردية في استيعاب النصوص؟:

الذكور أكثر استيعابا	نعم	4	%20
	لا	16	%80
الإناث أكثر استيعابا	نعم	10	%50
	لا	9	%45
الفرق في الذكاء القدرات	نعم	18	%90
	لا	2	10%
لا فرق	نعم	1	%5
	لا	4	%20







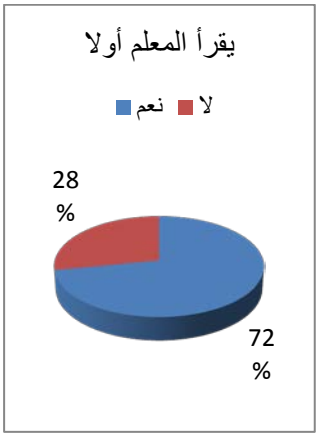
الجدول (6) قراءة وتعليق: يجمع المعلمون أن الفرق في الاستيعاب ليس في الجنس بل في اختلاف قدرات التلاميذ وفي تفاوت نسب الذكاء بينهم. رغم تأكيد البحوث أن "بنية المخ لدى الذكور تؤدي وظائف معرفية تختلف عما تؤديه البنية نفسها عند الإناث في مستوى عمري واحد... إن وظائف النصف الكروي الأيمن للمخ للذكور في سن السادسة تسيطر على وظائف النصف الكروي الأيسر في معالجة المعلومات المكانية وضعفهم مقارنة بالإناث في القدرات اللغوية"[1]. مما يؤكد التفوق اللغوي لدى الإناث.

([1])- ليندة بودينار: الفروق في الذكاء (اللفظي، العملي، الكلي) بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6-14 سنة وفقا لاختلاف فصائلهم (O+,AB-, AB+, B-, B+,A-, A+) رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، 2010-2011، ص 106.

ويرى تشومسكي في هذا أن الطفل الذي ينجح في اكتساب لغة قومه يكون قد نمى الكفاية (القدرة) اللغوية بغض النظر عن تفاوت مستويات الذكاء والثقافة والتعلم، والتي تبدأ من سن مبكرة حتى الحادية عشر. إذ تساعد الطفل على معالجة الدخل اللغوي الذي يتلقَّاه من البيئة لاستخلاص قواعد اللغة منه. فتنمو لديه القدرة على تمييز الأصوات وتصنيفها وإنتاج نظام لغوي بسيط مما يتوفر أمامه من مواد[1]. فإذا لم يستطع التلميذ تنمية الكفاية اللغوية وجد صعوبة في استخلاص القواعد التي تحكم اللغة، ليدخل هنا إشكال آخر وهو التداخل اللغوي بين العامية والفصحى، لأن اللغة الأولى التي يتعلمها التلميذ هي اللغة العامية والتي تختلف عن اللغة الفصحى سواء في صفات الأصوات، أو في التركيب أو الدلالة.

8- من الذي يبدأ بقراءة النص؟:

المعلم	نعم	18	90
	لا	2	10
التلميذ	نعم	2	10
	لا	17	85



الجدول (7) قراءة وتعليق: المعلم هو الذي يبدأ بقراءة النص، كان ذلك بنسبة (72%) حتى يتمكن وهي الطريقة المثلى، حيث يتمكن التلاميذ من سماع أصوات الحروف والكلمات بطريقة سليمة وكذا أسلوب المعلم في القراءة حتى يعرفوا مكان الوقف والتنغيم.

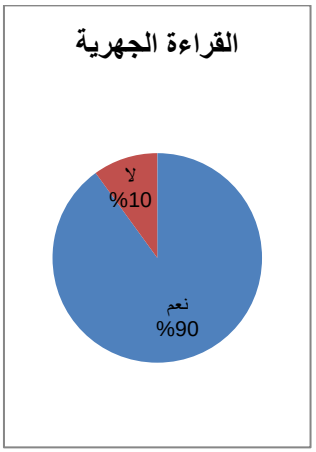
[1]- أحمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص 84.

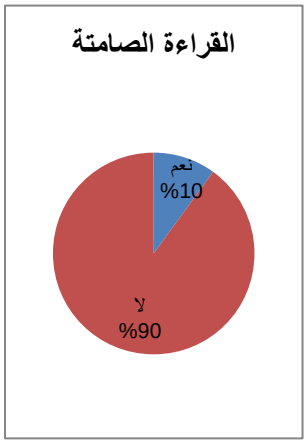
9- كيف تؤثر علاقة المعلم بالتلميذ في حسن الأداء؟

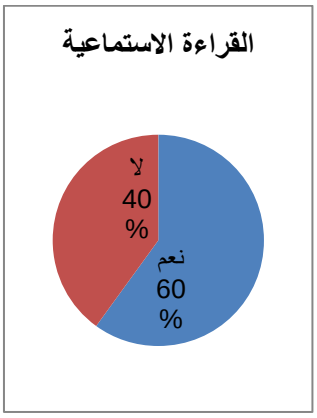
تعليق: من مجموع 20 معلم أربعة منه أجابوا بأن إحسان المعلم للتلميذ وحبه له يغرس الثقة في نفسية، ويحفزه للعمل أكثر حتى ينال رضاه. والبقية كانت إجاباتهم بعيدة على السؤال. وسؤال هنا يطرح نفسه: هل للمعلمين إشكال في فهم المقروء؟ أم أن السؤال كان غامضا.

10- في نشاط القراءة تبدأ بـ:

القراءة الجهرية	نعم	18	%90
	لا	02	%10
القراءة السرية	نعم	02	%10
	لا	18	%90
القراءة الاستماعية	نعم	16	80
	لا	04	20







الجدول (8) تعليق: يرى أغلبية الأساتذة أن القراءة تكون جهرية، وعلى المعلم أن يبدأ بها، فيما يرى (10%) أن البدء بالصامتة أحسن.

11-كيف يقوم معلم هذه المرحلة بتصحيح أخطاء القراءة؟:

تعليق: يعطي المعلمون الفرصة للتلميذ حتى يتدارك خطأه عن طريق إعادة القراءة، فإن تعذر عليه التصحيح يُطلب من الزملاء التصحيح لزميلهم.

12- هل يقوم معلم هذه المرحلة بالاطلاع على المستجدات التربوية؟

تعليق: أغلبية المعلمين يطلعون على المستجدات التربوية عن طريق المفتشين، والندوات. ومن الملاحظ في جميع إجابات المعلمين أنهم لا يطلعون على الدراسات اللسانية ومستجداتها رغم أهميتها في تزويدهم بكل ما هو جديد على المستوى النظري "اللغة نسق من العلاقات المجردة (الصوتية والفونولوجية والمعجمية والدلالية والتداولية) وأداة للتواصل والتفكير والتأمل والتعبير ولا غنى عنها في أي مجال، لذا فإن لها وضعا اعتباريا مزدوجا فهي في نفس الوقت موضوع يمكن دراسته بشكل من الأشكال وأداة تحيل على ممارسات ومعرفة لغة هو في الواقع معرفة ثقافة وآداب وحضارة وسلوكات وتمثل لتجربة إنسانية، لذا شكلت المعرفة اللسانية خلفية نظرية أساسية في مجال تعليم وتعلُّم اللغة"[1]

13-كيف يتوافق النص مع الزمن المخصص له ؟

تعليق: أجمع المعلمون على أن التوافق بين النص والزمن المخصص له هي من مهمة المعلم فإذا قام بتقسيم النص إلى فقرات وأعطى كل تلميذ زمنا محددا لقراءته كان ذلك كافيا؛ لاسيما أن كل نص يتم قراءته خلال أسبوع كامل.

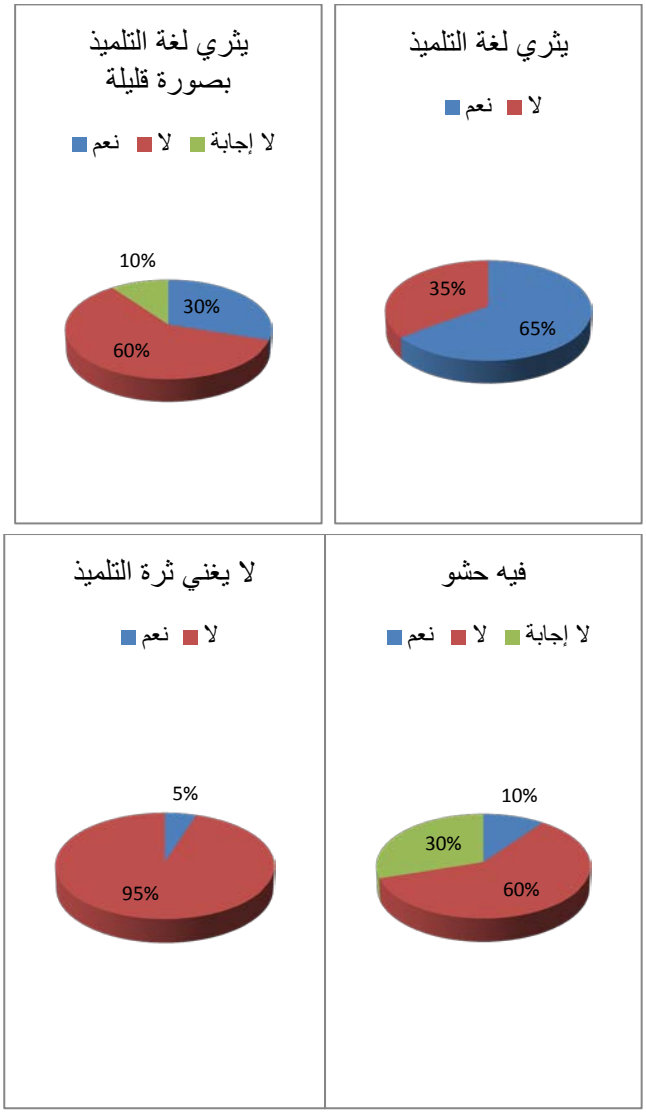
14-هل يتوافق النص مع عمر التلميذ؟:

تعليق: انقسم المعلمون إلى فئتين: فئة ترى أن النص يتوافق مع عمر التلميذ ومستواه العقلي معللين ذلك بتمكن التلاميذ من آليات القراءة في المراحل السابقة. أما الفئة الثانية فترى النص فوق مستوى التلميذ مما يؤثر سلبا على قدرته في استيعابه وفهمه.

[1]- علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، السلسلة 5، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الجزائر د. ت ص 29.

15- مضمون النص يثري لغة التلميذ:

يثري لغة التلميذ بصورة كبيرة	نعم	13	%65
	لا	7	%35
يثري لغة التلميذ بصورة صغيرة	نعم	6	%30
	لا	12	%60
لا يغني ثروة التلميذ	نعم	1	%5
	لا	19	%95
فيه حشو كبير	نعم	6	%10
	لا	12	%60



الجدول (9) قراءة تعليق: ربط المعلمون الذين يجدون في النصوص حشوا، ونسبتهم (60%)إجاباتهم بأن النصوص تثري لغة التلميذ بقدر قليل، ويركزون على أهمية مراعاة الألفاظ المستعملة وقدرات التلميذ الذهنية، وضرورة ربطها بالأمثلة المستوحاة من البيئة والمحيط القريب من التلميذ مع شرط تكرار تلك الألفاظ. أما الذين يجدون أنها تثري لغة التلميذ ويبلغ عددهم (65 %) فلا يرون الحشو في النصوص، رغم ما فيها من طول وعدم مراعاة تكرار الألفاظ الجديدة من أول النص إلى آخره مما يقلل من نسبة حفظ التلاميذ لها

واسترجاعها عند الحاجة، والدليل على ذلك صعوبة إنتاج جملة منفية صحيحة، وما استعمله التلاميذ هي مما يحيط بهم كالقط والمدرسة والدرس والمرض.

16-النصوص مرفقة بالصور تساعد على فهم النص:

قليلا	نعم	1	%5
	لا	19	%95
كثيرا	نعم	13	%65
	لا	7	%35
نوعا ما	نعم	8	%40
	لا	12	%60
تسبب شرود الذهن	نعم	2	%10
	لا	18	%90

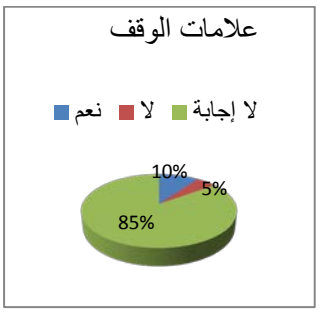
الجدول (10) قراءة وتعليق: (65%) من المعلمين يؤكدون أن الصور تساعد على فهم النص لأن الصورة تجذب انتباه التلميذ وتثير اهتمامه، وتوفر عامل التشويق، وهذه الخصائص من أهم العوامل التي تؤدي إلى التعلم، ويمكن ملاحظة ذلك في انشغال التلميذ في تصفح الكتب المصورة، كما أنها تثير لديهم التفكير الاستنتاجي، وتعمل على تجسيد المعاني والخبرات اللفظية وتزيد من دافعيته لدراسة المواضيع الجديدة، بينما (40%) لا يجدون الصور بتلك الأهمية و (10%) من العينة فقط تقول بأن الصور تسبب الشرود.

17-هل الموضوعات التي يشتمل عليها كتاب القراءة مناسبة لمستوى التلميذ واحتياجاته؟:

تعليق: أجمع المعلمون بأن النصوص طويلة ومواضيعها بعيدة عن ثقافة التلميذ ولا تقدم له حاجاته النفسية والاجتماعية المرجوة.

18- لنشاط القراءة تأثير على النشاطات اللغوية الأخرى:

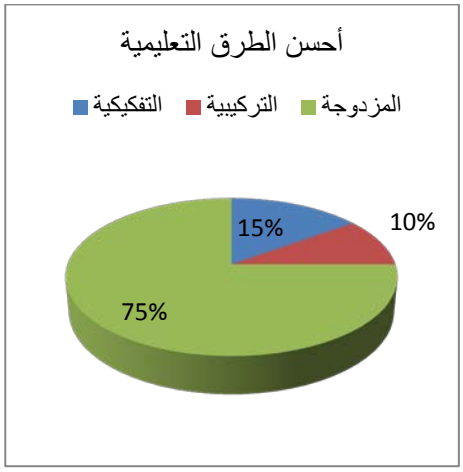
مقابلة الحرف بالصوت	نعم	16	%80
	لا	0	%0
التعرف على الكلمات	نعم	17	%85
	لا	2	%10
معرفة علامات الوقف	نعم	17	%85
	لا	1	%5



الجدول (11) قراءة وتعليق: (80%) من المعلمين يؤكدون على تمكن التلاميذ من معرفة شكل الحرف ومطابقته مع الصوت، إلا أن التجربة تؤكد أن أول إخفاقات عملية القراءة تسببها عدم قدرة التلميذ على التعرف على الحرف، وعلى تركيب كلمة من خلال تلك الحروف. أما فيما يخص علامات الوقف فمعظم الإجابات تدل على إخفاق التلاميذ في معرفة علامات الوقف.

19-أي الطرائق أحسن في اكتساب مهارة القراءة؟:

الطريقة التفكيكية	3	%15
الطريقة التركيبية	2	%10
الطريقة المزدوجة	15	%75



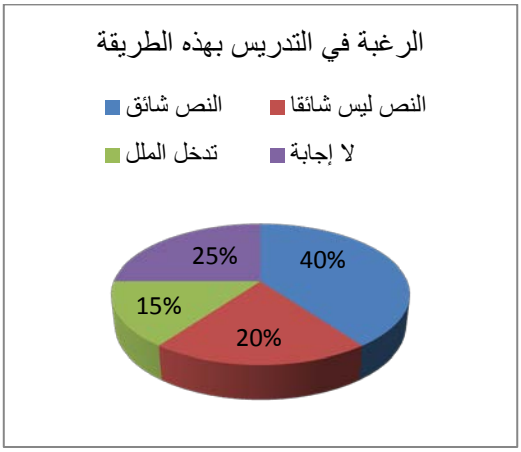
الجدول (12) قراءة وتعليق: حازت الطريقة التفكيكية المتبعة في تعليم القراءة في السنة الثالثة ابتدائي على اهتمام المعلمين وتفضيلها على الطريقة التركيبية، حيث يرى (75%) منهم أنها تتوافق مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها التلميذ الأشياء ويتعلمها. فالتلميذ لن يتمكن من إدراك الجزء إذا لم يتمكن إدراك الكل. إلا أن هذه الطريقة لها عيوب تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من فهم للنص وتمكن من آليات القراءة.

20- ما الجديد الذي قدمته الطريقة الجديدة؟:

تعليق: تباينت إجابات المعلمين حول لجديد الذي قدمته هذه الطريقة، فمنهم من اعتاد الطريقة التركيبية يرى أن التلميذ لا يتحصل على المكتسبات المرجوة، وأنها السبب في زيادة نسبة صعوبات القراءة والكتابة لدى التلميذ، أما آخرون فيرون أنها زادت من قدرة التلميذ على الفهم، والاكتساب الجيد لآليات القراءة. ومنهم من بقي متحفظا حيال السؤال، ولم يقدم أي إجابة.

21- **أجد الرغبة في التدريس بهذه الطريقة لأنها تجعل النص:**

شيقا ومحببا	8	%40
ليس شيقا	4	%20
تدخل الملل ولا يحصل على الفائدة	3	%15



الجدول (12) قراءة و تعليق: انقسم المعلمون إلى فريقين، فريق يرى أن الطريقة تجعل النص شيقا ومحببا، ويفضلون العمل بها وتقدر نسبتهم ب (40%) أما الفئة الثانية فترى أنها ليست شيقة وتدخل الملل، فيما لم تجب البقية.

22-**ملاحظات ضرورية ترونها:**

أغلبية المعلمين لم يجيبوا على السؤال، ولم تكن لهم ملاحظات حوله.

1-14- تحليل المدونة الشفهية:

1-الأخطاء الملاحظ أثناء القراءة:

1-1-الحذف: يميل التلميذ إلى حذف الكلمات في القراءة و أحيانا يحذف أجزاء من الكلمة المقروءة، لاسيما (الـ) التعريف وحروف المد مثال: (بالسمد بدل بالسّماد)

1-2-يدخل التلميذ أحيانا كلمة ليست موجودة مثال: (الحد بدل الأرض) و (نفس بدل نقش).

1-3-الإبدال: يقوم بإبدال الحروف أو الكلمات مثال:

1-4-التكرار: يلجأ التلميذ إلى تكرار كلمات أو جمل مثال: (بِـ بِـ بِـ، ولمَّا يتأخَّرا، يتأخَّرَ يتأخَّرِ)

1-5-الأخطاء العكسية: قراءة الكلمة معكوسة.

1-6-القراءة السريعة وغير الصحيحة:

1-7-نقص الفهم.

كتابة بعض قراءات التلاميذ:

القراءة الأولى

- فهذا الوقت بدأ سالم وأختِه ، وأختُه عائشة في تحضير الحد الحدائقة، ولمَّا يتأخَّرا ولما يتأخَّرَ (ولم يتأخر خافتة) الأب (بعد التصحيح) لم يتأخّرِ عنهما فقسموا أرض الحديقة مربعات صغيرة.

القراءة الثانية

- مر مربعات صاغرة، ثم أخذ سالم المنقلةُ المنقلةِ (بعد التصحيح) المنقلةَ (بعد التصحيح)، وأتى بالسمد و أخذ ينشره (خافتة) بِ بِ بِ بمج بالمجرفة على سطح المربعات ولم يتركَ منه شياء، شرع سالم مع أبيه بعد ذلك في نفس (نقش)الأرض بالقدوم حتى أخ حتى أَختلطِ السَّمد مع التُّربِ.

- **الكتابة الصوتية:**

- **القراءة الأولى:**

faha d_ā qwa g·ti bada ‘a saalimun wa ‘uh_tihi wa ‘uh_tuhu ṭa’išatu fii taḥdîri qḥa qḥadiġati waqammā yata’ah_h_araa wa qammā yata’ah_h_rā (silencieusement) q’abu (après correction) qam yata’ah_h_ri q’abu ṭanhumā fa ġasam û
‘arḍa qh_adîġati murabbaṭātin Ṣad˛ îratin.

- **القراءة الثانية**

Mur murabbaṭātin Ṣad˛ iratin,
_tumma ’ah_ad_a sālimun qminġaqatu (après corrrection) qminġaqati (après corrrection) qminġaqata wa’ atā bisamadi wa ‘ah_d_a yanšuruhu bi bi bi bimiğ biqmiğrati ṭaqaa satḥi qmurabbaṭāti wa qam yatruka minhu šayā’a šaraṭa sāqimu maṭa ‘abîhi baṭda d_āqika fî nafsi (naġši) q’arḍi bilġāduumi hattā ‘ah_ ‘ah_taqatati ssamd maṭa turbi

2-النتائج:

بعد نهاية الجانب التطبيقي، وتحليل المدونة (الشفهية، والكتابية)، نصل إلى عرض ما أسفرت عليه الدراسة من نتائج وأفكار، إذ ترتبط صعوبات القراءة:

- **بالمشكلات الجسمية:** فإن أية إصابة لأحد الحواس سواء أكانت في التنبيه أم في الاستجابة تقلل من قدرة التلميذ على فهم النص المبرمج له في السنة الثالثة ابتدائي، وتتلخص هذه المشكلات في:

*حاسة السمع:

*حاسة البصر.

*حاسة الشم

*حاسة الذوق

*حاسة اللمس

*حاستي الحركة والتوازن

- **المشكلات النفسية:**

فالاضطرابات اللغوية تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمقروء، إذ إنه يفهم أحيانا اللغة المنطوقة أو المسموعة، لكنه لا يستطيع استخدامها في حياته اليومية، لأنه لا يمتلك حصيلة لغوية كافية، مما يعكس انفصالا بين اللغة والفكر. إضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

وتؤثر اضطرابات العملية المعرفية في فهم المقروء، لأن الأطفال الذي يعانون من اضطراب في الذاكرة مثلا يجد صعوبة في استرجاع المثير المرئية. وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل. وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: الذاكرة السمعية، والذاكرة البصرية. كما يؤثر

الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة، كالإدراك والفهم اللغوي، والفهم القرائي، وأيضا انخفاض مستوى الذكاء.

المشكلات الاجتماعية والاقتصادية:

ترتبط العوامل الاجتماعية والاقتصادية فيما بينها، ويؤثر ذلك بالضرورة على مستوى التلميذ الأكاديمي عامة، والقراءة على وجه الخصوص. فالأطفال الذين يعيشون تشتتا أُسريا لا يستطيعون تجميع الانتباه وتركيزهم في العملية التعليمية. إن الأسرة التي فضلت الجانب المادي، فأعطته كل الوقت والاهتمام على حساب تربية الأبناء والوقوف إلى جانبهم لتخطي صعوبات التعلم، فإنها بذلك تعطي الوقت للتلميذ حتى يتسكع خارج المدرسة، أو أن يمضي اليوم أمام التلفاز مما يؤدي إلى تشويش العقل وعدم القرة على استيعاب القراءة.

المشكلات التربوية:

هناك عدد من العوامل التربوية التي تسبب صعوبات القراءة منها: إهمال المعلم شخصية المتعلم، طرائق تدريس القراءة، المنهاج، نص القراءة، وقد تم تناول كل هذه العناصر بإسهاب في الجزء التطبيقي، لذا نحاول تقديم نظرية جديدة للتعلم، والتي تتلخص في:

أن نظريات تعليم اللغة – والقراءة إحدى مهاراتها– تختلف فيما بينها حول تفسير اكتساب اللغة بالرغم من اتفاق أصحابها على أن هذا الاكتساب حقيقة واقعة من حيث طبيعته ومراحله، وتبين أن أصحاب كل نظرية اعتمدوا على نقد نظرية ونسف أخرى وفق وجهة نظر ما.

غير أن المتمعن في هذه النظريات وما انبثق عنها من مذاهب وآراء، يدرك أنه يصعب الاعتماد على نظرية واحدة، أو رأي واحد لتفسير اكتساب اللغة، فلا تخلو نظرية من آراء صائبة، كما لا تخلو كل نظرية من عيوب.

ما يستفاد من نظريات اكتساب اللغة وتعلمها في تعليم اللغة:

❋العمل على زيادة فرص المتعلمين في استعمالاتها الطبيعية لما لهذا التعرض من زيادة فعالية قدرة المتعلم على تنظيم المدخل اللغوي وتطبيقه وتحليله ونموه، لذا يرتكز المتعلم على المضمون لا على الشكل اللغوي وهذا ينمي قدرته اللغوية الإبداعية.

❋تقبل الأداء اللغوي للمتعلم مادام يعبر عن المعنى السليم المقصود، ولو شَابهُ بعض الخطأ في الشكل على حساب المضمون لا يؤدي إلى تعلم اللغة دائما، لأن معرفة القاعدة لا تضمن استعمالها السليم. لذا لابد من التركيز على تعلم قواعد اللغة وظيفيا وفي مواقف حياتية يحتاجها المتعلم، وعدم اللجوء إلى تدريس القواعد والتراكيب بشكل جامد، لأن ذلك يعيق التواصل اللغوي. يجب عدم رفض تعابير المتعلم الجسدية عن المعنى كالعبوس والابتسام وهز الرأس وطأطأته والإيماء باليد، إلى غير ذلك إذا دلت على فهمه للمعنى المقصود.

❋تشجيع المتعلمين على استعمال اللغة العربية مع الأقران والمدرسين وفي الشارع ومختلف المواقف الحياتية حيثما أمكن. ويجب أن يصاحب استعمال اللغة في المجتمع بالإطراء والاستحسان لا السخرية والازدراء. ويمكن أن تساعد وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة على تشجيع المتعلمين ماديا ومعنويا.

❋إتاحة الفرصة للمتعلمين للاستماع إلى اللغة في مرحلة تعلمها وبداية الدرس، وذلك لإيجاد ألفة لغوية ولتدريب أذن المتعلم على سماع أصوات اللغة ومفرداتها وتراكيبها وتهيئته لاستعمالها.

❋الابتعاد عن التجريد، وخاصة في مراحل التعلم الأولى، حيث إن إدراك المتعلم وفهمه للمحتوى المادي الملموس أسهل من المحتوى المجرد، لذا فإن تضمين المناهج لدروس عن البيئة المحلية يخدم هذا الغرض. وإن مراعاة هذا المبدأ يزيد من درجة مفهومية المدخل اللغوي.

❋تهيئة جو نفسي مريح للمتعلمين يزيد من قابلية التعليم لديهم، وذلك بإقامة علاقات ودية معهم واحترام شخصياتهم، وتقبل أدائهم اللغوي، وتشجيعهم على التواصل اللغوي.

❋بعث دافعية المتعلمين وبناء اتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة وأهلها وثقافتها وحضارتها، ويمكن أن يتم ذلك برفع مكانة اللغة العربية وطنيا وعالميا، وإشاعة استعمالها في المجتمع وتحفيز المتعلم ماديا ومعنويا لاستعمالها في مناحي الحياة المختلفة.

❋الاستفادة من منهج تحليل الأخطاء، ومنهج تحليل الخطاب اللغوي لمعالجة الأخطاء المرتكبة في الداء اللغوي. فمنهج تحليل الأخطاء يقوم على تحديد الأخطاء في المخرج اللغوي وتصنيفها وتفسير سبب حدوثها ثم تصحيحها. إن إتباع هذا المنهج يساعد المعلم على تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمين، إذ يمكن معرفة الأخطاء الأكثر أو الأقل صعوبة، بالإضافة إلى الأخطاء المحلية التي لا تؤثر على التواصل ولا تشوه المعنى[1].

❋أما منهج الخطاب اللغوي، فيركز على مفهومية النص اللغوي بشكل عام والفقرات بشكل خاص، حيث تعطى الأولوية لتناسق الأفكار وتسلسلها وتنظيمها وتناسب الجمل لواقع الحال وترابطها، وسلامة اللغة وسلاسة الأسلوب. وإن إتباع هذا المنهج يقود إلى تبني المنحى التواصلي في تصميم المنهاج. أمّا منهج تحليل الأخطاء القرائية، فيكشف عن مواطن القوة والضعف في الأداء القرائي للمتعلم، وذلك لتحديده الأخطاء وتصنيفها وتفسير أسباب حدوثها. ويستفاد من هذا المنهج في التركيز على تشجيع المتعلم على القراءة وتوصيل المعنى المقصود على الرغم من ارتكاب بعض الأخطاء في قراءة مفردات النص وتراكيبه ما دامت لا تؤثر هذه الأخطاء على المعنى.

❋جعل الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون مواقف تعليمية يستفاد منها في الكشف عن مراحل تعلم اللغة؛ أي ما يتم تعلمه منها حيث لا يعاقب الطالب عليها لأنها متوقعة الحدوث.

[1]-أحمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص128.

❋ضرورة تضمين النصوص اللغوية بتعابير اجتماعية ذات صلة بحياة المتعلم اليومية لحاجته إليها، مما يدفعه إلى سرعة تعلمها واستعمالها، ومثال ذلك التعابير المستعملة في الأفراح والاستقبال والوداع.

❋تضمين البنى اللغوية في المناهج وتدريسها وفق تسلسل تعلمها واكتسابها، حيث لا يمكن أن نتوقع تعلم بنية لغوية تكتسب في مرحلة متأخرة قبل غيرها، مما يكتسب في مرحلة متقدمة. فمثلا لا نتوقع اكتساب المبني للمجهول قبل المبني للمعلوم. لذا فتدريب المتعلمين على استعمال البُنى اللغوية متأخرة الاكتساب لا يجدي نفعا، ولكن هذا لا يمنع استعمالها حيث اقتضت الحاجة.

❋وإن الناظر في أدبيات اكتساب اللغة العربية وتعلمها يجد ندرة في هذا المجال ولا يتعدى في معظم الأحيان دراسة مفردات الطفل. إن معرفة لمراحل اكتساب هذه البنى تسهل عليه تدريسها وتقديمها أو تأخيرها وفق متطلبات الموقف التعليمي.

❋تقبل لجوء المتعلم في مراحل التعليم الأولى إلى استعمال بعض تراكيب وتعابير اللغة المحكية مادامت قريبة من اللغة الفصيحة وتؤدي المعنى المقصود.

❋أهمية توظيف استراتيجيات التعليم المعرفية حيث تسهم بفعالية لتطوير اللغوي لدى المتعلم [1].

وقد اقترح عدد من الباحثين التوفيق بين هذه النظريات المفسرة لاكتساب اللغة، ودعوا إلى نظرية تكاملية، ورأوا عدم الاعتماد في ذلك على تفسير واحد، أو رأي واحد، وهنا لابد من التأكيد على أهمية ظهور نظرية تكاملية تأخذ بالآراء الصحيحة، وإن تُبنى هذه النظرية المقترحة على مواد لغوية تجمع بطريقة علمية، ومن غير تحيز لنظرية أو مذهب، ولا تعتمد على لغة أو لغات محددة، وتستند إلى نتائج العلوم المتداخلة، علم اللغة، علم النفس اللغوي وعلم اللغة الاجتماعي. ومن هذا المنطلق يجب النظر إلى البرامج التعليمية والتدريبية على

[1]- أحمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات و تطبيقات، ص129.

أنها منظومة تتألف من جوانب مترابطة متفاعلة تشمل: تخطيط البرنامج، وبرمجته، وأساليب تنفيذه، وما يندرج تحت هذا من تحديد للأهداف والتجريب والوسائل والأنشطة والتطوير والتقويم، وتقويم هذه العمليات قبل بدء البرنامج لتحديد الاحتياجات وتقييمها بحسب أولوياتها، وأثناء تنفيذه لتقويمه تقويما بنائيا، وعقب الانتهاء منه للتأكد من تحقيقه لأهدافه المرجوة.

خاتمـة

وبعد أن وصل هذا البحث نهايته، نصل إلى عرض ما أسفرت عليه الدراسة من نتائج وأفكار:

لكي تكون القراءة مجدية يجب أن يكون لدى التلميذ الحافز المحرك الذي يدفع به إلى القراءة، ويكون هذا الحافز إذا كان للتلميذ هدف، أو مطمح قوي واضح. وتحتاج القراءة المجدية إلى تركيز الانتباه، وذلك يحتاج إلى توافر مجموعة من الشروط، وأي غياب لها يؤدي إلى عدم فهم المقروء و استيعابه، وتتلخص هذه الشروط في:

-سلامة التلميذ من أي عائق صحي، فإن وجد وجب التكفل به من طرف الجهات المختصة.

- محاولة التغلب على المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، مما يضمن السلامة النفسية للتلميذ، ويرفع مستوى الذات الأكاديمي.

-على الجهات التربوية المختصة أن تختار برامج ومواضيع مستقاة من الواقع المعيش للتلميذ وبمفردات متداولة في حياته اليومية.

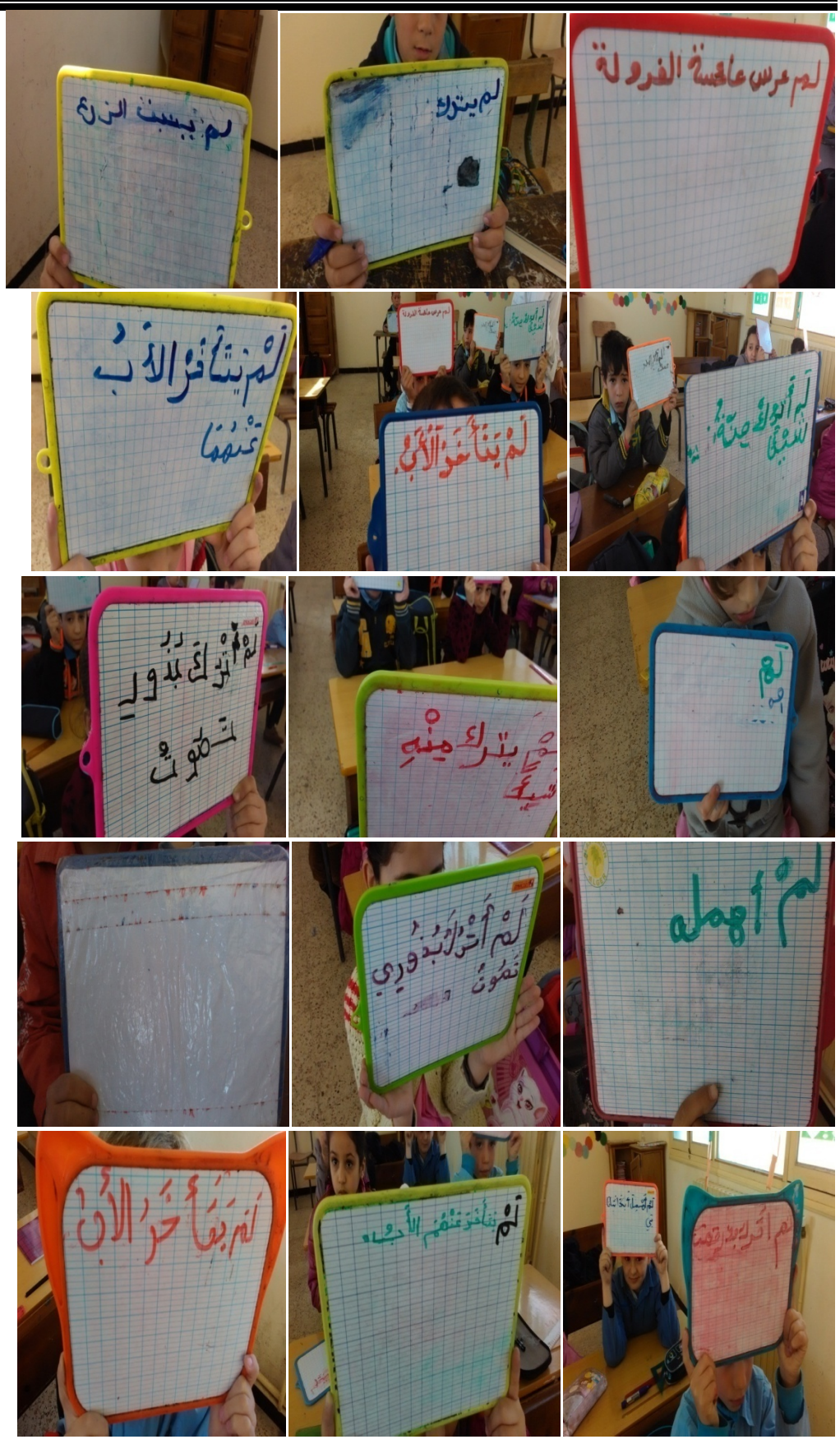
-رصد سياسة تعليمية، وضمان التنسيق بين كل مؤسسات الدولة للحفاظ على التلميذ، واعتباره مشروع المجتمع الأهم.

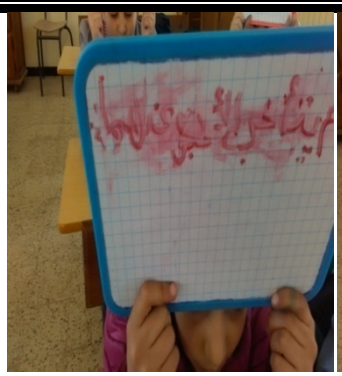
ملاحـق

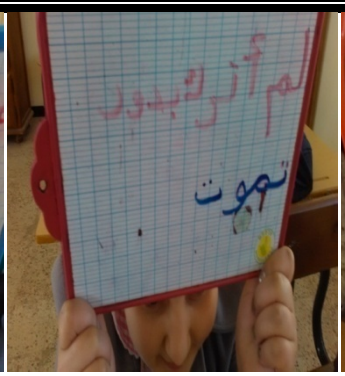
1-17- الملاحق

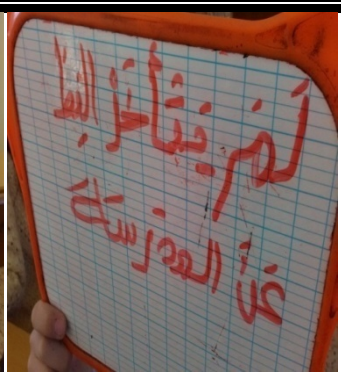
الملحق رقم (1)

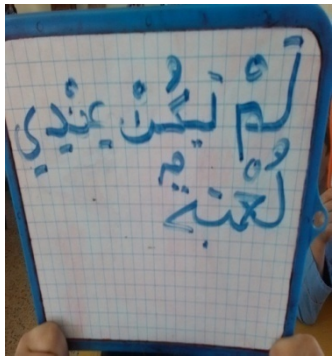
المدونة الكتابية: الجملة المنفية الواجب استخراجها من النص:


لم يبست الزرع
لم يترك
لم عرس عائشة الفرولة
لم يتأخر الأب
تعشمنا
لم يتأخر الأب
لم أترك بدوري
لم أترك بدوري
تموت
لم أهمله
لم يبقى حر الأب
لم يتأخر عنهم الأحباء




لم أر جدود
تهوت


لم يتأخر أبدا
عن المدرسة


لم يكن عندي
لعبة

2-الجملة المنفية الواجب كتابتها من إنتاج التلميذ

لم يأكل الطفل فطوره
لم يراجع دروسه
لم يكتب الدرس
لم أسبق شيئا بعد لي
لم أذهب اليوم
نعم أذهب للمستشفى
لم يتمرن الكيد جيدا
لم يذهب الطفل إلى الغابة
لم أذهب اليوم لأن أبي مريض
لم أصلي اليوم بدون وضوء
لم أتأخر عن المدرسة
لم يذهب الفلاح إلى ماخان

لن أقوم بأعمال خطيرة
لم أر الدم
لن أنس هذا الثياب
لمدة قصيرة
لن أعملها أبدا
لن أدخن
لن أدخن
لن أدخن

3-الجملة المنفية الواجب كتابتها والتي قرأتها عليهم المعلمة

الملحق رقم (2)

الاستبيان:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

استبانة تبيّن رأي معلمي المدارس الابتدائية في الصعوبات التي يتلقاها تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في استيعاب نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية

زميلي المعلم

زميلتي المعلمة

قامت الباحثة ببحثها الميداني في مجال صعوبة استيعاب النصوص المقروءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي وقد اختارت عينة ممثلة لهذا التطبيق من قسم السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

وقد اختارت الاستبانة بهدف الوقوف على المشاكل الحقيقة التي يعاني منها التلاميذ كما يراها المعلمون من خلال ممارساتهم اليومية و تواصلهم مع التلاميذ، للتمكن من إحصاء ملاحظاتهم و تحليلها و التوصل إلى حلول ناجعة.

شاكرة لكم اهتمامكم الكبير

الباحثة

الاستبانة موجه للمعلم:

أجب على الأسئلة و ضع إشارة (x) أما العبارة التي تراها مناسبة في المربع المقابل:

- أسئلة تتعلق بالمتعلم:

1-كيف يقبل التلميذ على القراءة؟

.....

.....

2- يستطيع التلاميذ قراءة النص قراءة مسترسلة بعد المعلم مباشرة: نعم ☐ لا ☐

3- يؤثر مستوى العائلي في القراءة لدى التلاميذ:

المستوى الاقتصادي: نعم ☐ لا ☐

المستوى الاجتماعي: نعم ☐ لا ☐

المستوى الثقافي: نعم ☐ لا ☐

4-هل تتساوى فرص قراءة النص لكل القسم؟

.....

5- إذا تكرر تفوق التلميذ، هل تفضل التعزيز:

المادي بعلامات التقويم المستمر: نعم ☐ لا ☐

الهدايا: نعم ☐ لا ☐

لا شيء: نعم ☐ لا ☐

6- يفضل تقويم قراءة التلميذ في الدرس بعد:

الانتهاء من القراءة مباشرة: نعم ☐ لا ☐

في أثناء القراءة: نعم ☐ لا ☐

حتى الاختبارات: نعم ☐ لا ☐

7- تؤثر الفروق الفردية في استيعاب النصوص:

الذكور أكثر استيعابا: نعم☐ لا☐

الإناث أكثر استيعابا: نعم☐ لا☐

وجود فرق في مستوى الذكاء و القدرات: نعم ☐ ☐

لا فرق: نعم☐ لا☐

- **المعلم:**

8- من الذي يبدأ بقراءة النص:

المعلم: نعم☐ لا☐

التلميذ: نعم☐ لا☐

9- كيف تؤثر علاقة المعلم بالتلميذ في حسن الأداء؟

.....

.....

10- في نشاط القراءة تبدأ بـ

القراءة الجهرية: نعم ☐لا ☐

القراءة الصامتة: نعم ☐لا ☐

القراءة الاستماعية: نعم ☐لا☐

11- كيف يقوم معلم هذه المرحلة بتصحيح أخطاء القراءة؟

.....

.....

12- كيف يقوم معلم هذه المرحلة بالاطلاع على المستجدات التربوية؟

.....

.....

- **<u>النـص:</u>**

13- كيف يتوافق النص مع الزمن المخصص له ؟

.....

14- هل يتوافق النص مع عمر التلميذ؟

.....

15- نص القراءة من حيث المضمون:

يغني ثروة التلميذ اللغوية بصورة كبيرة: نعم ☐ ☐

يغني ثروة التلميذ اللغوية بصورة صغيرة: نعم ☐ ☐

لا يغني ثروة التلميذ: نعم ☐ لا ☐

فيه حشو كبير: نعم ☐ لا ☐

16- النصوص مرفقة بالصور :

تساعد على فهم النص بصورة أقل: نعم ☐ لا ☐

تساعد على فهم النص بصورة أكبر: نعم ☐ لا ☐

تساعد على فهم النص نوعا ما: نعم ☐ لا ☐

تسبب شرود الذهن: نعم ☐ لا ☐

17- هل الموضوعات التي يشتمل عليها كتاب القراءة مناسبة لمستوى التلميذ واحتياجاته:

.....

.....

18- لنشاط القراءة تأثير على النشاطات اللغوية الأخرى:

مقابلة الحرف بالرسم: نعم ☐لا ☐

التعرف على الكلمات: نعم ☐لا ☐

معرفة علامات الوقف و الوقوف عندها: نعم ☐لا ☐

- الطـريقـة:

19- أي الطرائق أحسن في اكتساب مهارة القراءة:

التحليلية التفكيكية: نعم☐ لا☐

التركيبية: نعم ☐ لا ☐

المزدوجة (تحليلية_تركيبية) نعم ☐لا ☐

20- ما هو الجديد الذي قدمته طريقة القراءة في المنهاج الجديد والتي تعتمد على تفكيك النص وهل يحصل التلميذ على المكتسبات المرجوة؟

.....

.....

.....

.....

.....

21- أجد رغبة في التدريس بهذه الطريقة:

لأنها تجعل النص شيقا محببا: نعم ☐ لا ☐

لا أجد فيها تشويقا: نعم ☐ لا ☐

تدخل الملل و لا يحصل على الفائدة: نعم ☐ لا ☐

22- ملاحظات ضرورية ترونها:.....

.....

الملحق رقم (3)[1]

الكتابة الصوتية المعتمدة في البحث:

طريقة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في نقل الحروف العربية إلى الحروف اللاتينية حسب ما انتهى إليه اجتماع العرب المنعقد بمقر المنظمة بتونس 27- 28 ربيع الأول 2-4 فيفري 1981.

1 الحرف:

رقم الحرف	الحرف العربي	الرمز اللاتيني.
1	الهمزة	'
2	ب	b
3	ت	t
4	ث	_t
5	ج	
6	ح	h.
7	خ	
8	د	d
9	ذ	
10	ر	r
11	ز	z
12	س	s
13	ش	š
14	ص	.s

[1]- سمير معزوز: التداخل اللغوي بين الفرنسية و العربية في السنة الثالثة ابتدائي، ص 262-263.

15	ض	ḍ
16	ط	.t
17	ظ	.d
18	ع	
19	غ	، d
20	ف	f
21	ق	ġ
22	ك	K
23	ل	q
24	م	m
25	ن	n
26	هـ	h
27	و	w
28	ي	Y

الحركات:

الحركة	الرمز
الضمة	u
الفتحة	a
الكسرة	i

الحركات الطويلة

الحركة		الرمز
الضمة الممدودة	ئو	Û
الفتحة الممدودة	ئا	ā
الكسرة الممدودة	ئي	Î

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب باللغة العربية:

- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت، ط1 1990.

- أحمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2013.

- أرلند جزل و آخرون: الطفل من الخامسة إلى العاشرة، الهيئة المصرية لاتحاد الكتاب مصر، ج1 تر عبد العزيز توفيق جاويد، 1995.

- بيتر شيفرد، غريغوري ميتشل: القراءة السريعة، تر أحمد هوشان، د بيانات نشر ط1 2006، ص 17.

- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط 4، 1993.

- عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية، دار الراتب الجامعية بيروت، لبنان، ط1، 1997.

- ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس، ج2، دار غندور، بيروت، لبنان، ط1 1962.

- شريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، 2013-2014

- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن ط1، 2005.

– سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط2 2006.

– طه حسين علي الديلمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والتجديد، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2009.

– علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010، ص 263.

– فاضل ناهي عبد عون: طرق تدريس اللغة العربية و أساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2013.

– لوري روزاكس: كيف تتقن فن القراءة السريعة، مكتبة جرير، الرياض، السعودية ط1،(ت عبد الكريم العقيل).

– محمود عوض الله وآخرون: صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان الأردن، ط2، 2008.

– مجموعة من المؤلفين: طرق تعليم اللغة العربية بمرحلة التعلم الأساسي بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي، العين، 2005، ص 217.

– مصطفى ناصر: نظريات التعلم دراسة مقارنة، المجلس الوطني للثقافة والفنون الكويت، سلسلة 70، 1990.

– منصوري مصطفى: التأخر الدراسي وطرق علاجه، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، وهران، ط3، 2008.

– عبد المنعم، سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب، القاهرة، مصر ط1، 2002.

– وفيق صفوت مختار: المدرسة والمجتمع والتوافق النفسي، دار العلم والثقافة، القاهرة مصر، 2003.

الكتب باللغة:

1- Jean Piaget, la naissance de l'intelligence chez l'enfant, Imprimerie des Remparts S.A, Verdon, Suisse, 1977,p 316.

2- Sophi Moiraud : Situation d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère, CLE international, Paris, France

المذكرات:

- سمير معزوزن: التداخل اللغوي بين الفرنسية و العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري –مدينة بجاية أنموذجا- (دراسة تحليلية وصفية)، رسالة ماجستير جامعة الجزائر، قسم علوم اللسان العربي، 2010-2011.

- ليندة بودينار: الفروق في الذكاء (اللفظي، العملي، الكلي) بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6-14 سنة وفقا لاختلاف فصائلهم (O+,AB-, AB+, B-, B+,A-, A+) رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، 2010-2011.

المجلات:

عائشة رماش: (الأدب الموجه إلى الطفل وأثره على مراحل تطوره). اللسانيات واللغة العربية، مجلة مخبر اللسانيات واللغة العربية، العدد 3، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر 2007.

الفهـــرس

المحتوى	الصفحة
مقدمة	أ/ب/ج/د
الفصل الأول: الجانب النَّظري	1
1-تعليم مهارة القراءة	3
1 – 1 – تمهيد	3
1-2-تعريف القراءة	3
لغة	3
اصطلاحا	4
1-3- أهميَّة القراءة.....	5
1-4-أهداف تدريس القراءة	5
1 – 5 – طبيعتها	5
1-6- أنواع القراءة	6
1-6-1- القراءة الجهرية	6
1-6-1-1- شروط القراءة الجهرية	6
1-6-2- القراءة الصامتة	7
1-6-3-القراءة الاستماعية	7

1-7- طرق تعليم القراءة	9
1-7-1- الطَّريقة الجزئيَّة أو التَّحليلية	9
1-7-2- الطَّريقة التَّركيبية	9
1-7-3- الطَّريقة التَّحليلية التَّركيبيَّة	10
1-8- خطوات تدريس القراءة	12
1-8-1- قراءة المدرِّس النَّموذجيَّة	12
1-8-3- القراءة الصَّامتة للطَّلبة	12
1-8-3- شرح المفردات	13
1-8-4- القراءة الجهريَّة للطَّلبة	13
1-8-5- استخلاص الدُّروس والعبر.....	14
1-8-6- النُّصوص المقروءة	14
1-8-7- المتعلَّم	14
1-8-8- التأخُّر القرائي	16
1-8-9- مهمَّة المعلِّم في تدريس القراءة.....	17
الفصل الثاني: الجانب التَّطبيقي.....	21
1- منهجيَّة البحث	22

1- عيِّنة البحث ومواصفاتها	22
1-1- ملاحظة العمليَّة التربويَّة داخل القسم	23
1-2- توزيع الاستبيان	23
1-3- استبيان المعلم	23
1-4- المدوَّنة المكتوبة	24
1-6- المدوَّنة الشَّفهيّة	24
1-6- الفرضيّات	24
1-7- تحليل المعطيات اللُّغوية للمدوَّنة	26
1-8- التّعرُّف على الخطأ	26
1-9- تصنيف الخطأ وتفسيره	27
1-10- تفسير الخطأ	27
1-11- مهارة القراءة	28
1-12- العوامل المؤثِّرة في مهارة القراءة	28
1-12-1- عوامل جسمية.....	29
1-12-1-1- آليّات الاستقبال.....	29
1-12-1-1-1-عمليّات الإحساس وخطواته	30

1-12-1-2- أعضاء الإحساس.....	31
1-12-1-2-1- حاسّة البصر.....	
1-12-1-2-1-1- الارتداد.....	33
1-12-1-2-1-1-2- صعوبات الإدراك البصري	33
1-12-1-2-2- حاسّة السّمع	34
1-12-1-2-2-1-كيف نسمع بالأذن	35
1-12-1-2-2-2- صعوبات الإدراك السّمعي	37
1-12-1-2-3- حاسّة الشم.....	38
1-12-1-2-3-1- صعوبات الشّم	38
1-12-1-2-4- حاسّة الذّوق.....	38
1-12-1-2-5- حاسّة اللمس	38
1-12-1-2-6- حواس الحركة والتّوازن	40
1-12-1-3- آليات الرّبط والتّوصيل.....	41
1-12-2- عوامل نفسية	43
1-12-3- عوامل اجتماعية اقتصادية	46
1-12-4- عوامل تربوية	47

1-12-4-1- المعلِّم	48
1-12-4-2- الطّريقة	50
1-12-4-3- المنهاج	50
1-12-4-3-1 التّوزيع الزّمني	50
1-12-4-4- النّص.....	52
1-13- تحليل الاستبيان	56
1-14- تحليل المدوّنة الشّفهية	69
1-15- الكتابة الصّوتية للمدوّنة الشّفهيّة	70
1-16- النّتائج	69
1-17- الملاحق	80
خاتمة	76