



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حمّة لخضر - الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

دور المطالعة الموجهة في حل مشكلات القراءة

عند متعلمي مرحلة المتوسط

دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط

مذكرة معدة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة العربية

تخصص: علوم اللسان

إشراف الأستاذة:

دليلة مصمودي

إعداد الطالبة:

هدى لعبيد

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قَالَ تَعَالَى:

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ

۝٢ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ

الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ ﴾ العلق: الآية 1-5

شكر وعرفان

نسأل الله تعالى العصمة من الزلل، والتوفيق في القول والعمل، نستغفر الله ونتوب إليه في السر والعلن، والصلاة والسلام على رسول الله ومن اتبع هداه بالحمد لله حمدا كثيرا على نعمته ونشكره على عونه لإنجاز هذا البحث قال تعالى:

﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ ^ص ﴾

أتقدم بأخلص آيات الشكر والعرفان للأستاذة الفاضلة "دليلة مصمودي" على كل المساعدات والتوجيهات التي قدمتها لي والوقت الذي منحته من أجلي، للوصول إلى هذا العمل بكل إخلاص ووفاء، كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من كان يد عون لي في عملي المتواضع من أساتذة ومن كل قريب وبعيد، كما أتوجه بأسمى وأعطر عبارات الشكر والحب والتقدير العظيم إلى الوالدين الكريمين اللذان قدما لي مساعدة من كل الجوانب، فلهم منا كل الشكر والعرفان وأتقدم في الأخير بخالص الشكر والتقدير لكل أساتذة وطلبة كلية الآداب واللغات.

إهداء

إلى أُمِّي الغالية مصدر الحب والوفاء
إلى روح أبي الطاهرة الزكية الذي صبر وجاهد لنيلنا العلاء
إلى كل إخوتي وأخواتي كبيراً وصغيراً الأعزاء
إلى كل زملائي وزميلاتي بالكلية الكرماء
إلى مسيري المؤسسة وأساتذتنا النبلاء
إلى كل من أحب العلم وسار على دربه وسلك طريق العلماء
إلى من بحث عن الحق وعاش له ونصر به المساكين والضعفاء
إلى من صبر عن الداء وأسلم قلبه لرب السماء ثم اجتهد وبحث عن الدواء
إلى من ملأ قلبه بحب الله ورسوله وبنا نفسه وحياته على منهج القرآن
وسنة الحبيب المصطفى
إلى كل من عاش لله ولخدمة دينه وبلغ بعمله رسالة محمد ﷺ نور الهدى
إلى من كان عبد الله حراً متحرراً يحيا باسمه ويحب من أجله ويجاهد لكي يسموا في
دنياه ويفوز برضا مولاه وجنة الفردوس الأعلى.

مقدمة

يعد تعليم و تعلم القراءة من أهم مرتكزات تعليم اللغات ، حيث تولي المجتمعات أهمية بالغة لهذا النشاط كونه مفتاح العلوم.

والجزائر حالها حال المجتمعات الأخرى، إرتأت منظومتها أن تجعل من النص وقراءته منطلقا لتعلم أنشطة اللغة العربية الأخرى ، وكما هو معلوم تعترض التلميذ معيقات ومشاكل في تعلم القراءة وإجادتها وهذا ما أطلق عليه علماء اللغة بمشكلات القراءة وعمدوا للبحث عن سبل حل هذه المشكلات لدى المتعلمين .

من هذا المنطلق تبادر إلى الذهن إشكال دار حول ما إذا كان للمطالعة دور في حل مشكلات القراءة ، وقد قادني هذا الإشكال إلى طرح العديد من التساؤلات لعل أهمها:

- ماذا يقصد بمشكلات القراءة ؟
 - ما الفرق بين المطالعة والمطالعة الموجهة ؟
 - ما هو واقع نشاط المطالعة في مدارسنا ؟
 - ما نوع النصوص المدرسة وبخاصة في نشاط المطالعة؟
 - هل تعمل هذه النصوص على حل مشكلات القراءة لدى المتعلمين؟.
- وقد اخترت هذا الموضوع للأسباب الآتية:
- تفشي ظاهرة المشاكل القرائية لدى المتعلمين في اغلب المستويات التعليمية .
 - ضرورة العناية بجانب القراءة أكثر باعتبارها المفتاح الأول لتنوير الفكر لدى المتعلمين بصفة عامة ومتعلمي السنة الأولى متوسط بصفة خاصة .
 - الوقوف على الأسباب الحقيقية المسببة للمشاكل القرائية.
 - رغبتني في المساهمة ولو بقدر بسيط في إثراء الساحة العلمية بمثل هذه البحوث الميدانية، التي قد تساعد على خدمة البرامج التربوية الهادفة، وإلى إصلاح المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مدارسنا.

وللإحاطة بكافة جوانب الموضوع وإيجاد إجابات مناسبة للإشكالات المطروحة جاء بحثي الموسوم بـ "دور المطالعة الموجهة في حل مشكلات القراءة عند متعلمي مرحلة التعليم المتوسط" واعتمدت خطة حوت مقدمة عامة وفصلا نظريا وفصلين تطبيين . جاءت كالاتي:

الفصل الأول : بعنوان "تحديد المفاهيم"، وتطرق في فيه إلى الجانب النظري، والذي قسمته إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول : بعنوان " المطالعة "، ويندرج تحته: مفهوم المطالعة، أسس المطالعة، مفهوم المطالعة الموجهة، أنواع المطالعة، أهداف نشاط المطالعة الموجهة، العوامل المساعدة على المطالعة الموجهة.

القسم الثاني: بعنوان " القراءة "، وقد تناولت فيه: مفهوم القراءة، الفرق بين القراءة والمطالعة مهارات القراءة، أهمية القراءة ، أهداف القراءة، طرق تدريس القراءة، مشكلات القراءة، أسباب مشكلات القراءة، طرائق علاج مشكلات القراءة.

أما القسم الثالث: بعنوان " المتعلم في مرحلة المتوسط"، والذي تناولت فيه: الخصائص والاحتياجات اللغوية.

الفصل الثاني: بعنوان " دراسة تحليله لكتاب اللغة العربية "، والذي قمت بتقسيمه إلى ثلاثة أقسام وهي:

القسم الأول: بعنوان "بناء الكتاب وفق المقاربة بالكفاءات" ، والذي يندرج تحته أربعة عناصر و هي: المقاربة النصية و أنشطة اللغة العربية، الكفاية النصية، الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية ملمح المتعلم في نهاية السنة الدراسية.

وفي القسم الثاني بعنوان " التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط"، والذي تطرقت فيه إلى: تعريفه من حيث الشكل ومن حيث المضمون (بنية الكتاب).

أما القسم الثالث : بعنوان " تحليل نصوص الكتاب" ، والذي تناولت فيه: مفهوم النص، نوع النص في الكتاب، إحصاء النصوص وتحديد مصادرها ، دراسة النصوص من حيث المضمون، أنواع نصوص الكتاب، حيث تناولت في هذا العنصر: مفهوم كل نص، وتصنيف نصوصه، و أنماط نصوصه.

الفصل الثالث: وهو فصل تطبيقي أيضا بعنوان " الدراسة الميدانية"، والذي اعتمدت فيه على الاستبيان المقسم إلى فرعين فرع خاص بأساتذة السنة الأولى متوسط وفرع ثاني خاص بمتعلمي نفس السنة، من حيث تحليله واستخراج النتائج منه.

أما الخاتمة فقد أوجزت فيها أهم النتائج المتوصل إليها في هذا الموضوع .

و انتهجت في بحثي هذا مجموعة من المناهج أهمها : المنهج الوصفي في تحديد المفاهيم المتعلقة بالفصل النظري، و وصف كتاب اللغة العربية، أما في الجانب التطبيقي، فيبرز جليًا المنهج الإحصائي من خلال إحصاء نصوص الكتاب في الفصل الثاني، وإجابات المعلمين و المتعلمين و تحويلها إلى نسب مئوية في الفصل الثالث، ثم المنهج التحليلي و ذلك من خلال تحليل كتاب اللغة العربية و استبيانات المعلمين و المتعلمين.

واعتمدت على مصادر و مراجع أهمها: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، و الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط " لوزارة التربية الوطنية"، و اللغة العربية و مناهجها و طرائق تدريسها "لظه علي حسين الدليمي"، وفنون اللغة "لفرانس سليتي"، و الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية " لعبد العليم إبراهيم"، و تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية " لمحمد صلاح الدين مجاور"، وكتاب اللغة العربية عند الطفل الجزائري " لحفيظة تازروقي"، و صعوبات تعلم القراءة و الكتابة التشخيص و العلاج "لصلاح عميرة علي"، و مدخل إلى علم النفس " لعبد الرحمان الوافي".

وقد واجهتني عدة صعوبات عند انجاز هذا البحث منها : عدم وجود دراسات سابقة حول هذا الموضوع ، صعوبة التنقل لتقديم الاستبيان و استرجاعه في أقل مدة زمنية ممكنة، افتقار المكتبة لكثير من المراجع المتخصصة في مجال التعليمية، تشابه و تشابك المعلومات حول مصطلح المطالعة والقراءة ، و لكن بفضل الله تعالى تمكنت من تجاوزها .

وفي الختام أرجو أن يكون البحث في المستوى المطلوب ،و أن يرقى إلى الآمال المرجوة منه و أشكر كل من ساعدني من قريب أو بعيد و خاصة الأستاذة المشرفة التي لم تبخل علي بتوجيهاتها و آرائها القيمة في انجاز هذا البحث .

فما كان في هذا البحث من صحة فهو توفيق من الله، و ما كان فيه من نقص أو تقصير
فمن أنفسنا و الشيطان، و نسال الله أن يجعل هذا العمل المتواضع خالصا لوجهه الكريم، و أن يحقق
به النفع المرجو.

الفصل الأول

تحديد المفاهيم

أولاً-المطالعة(المفهوم و الأسس)

- 1-مفهوم المطالعة
- 2_ أسس المطالعة
- 3- مفهوم المطالعة الموجهة
- 4- أنواع المطالعة
- 5- أهداف نشاط المطالعة الموجهة
- 6- العوامل المساعدة على المطالعة الموجهة

ثانياً- القراءة

- 1-مفهوم القراءة
- 2-الفرق بين القراءة والمطالعة
- 3- مهارات القراءة
- 4- أهميتها
- 5- أهداف القراءة
- 6- طرق تدريس القراءة
- 7-مشكلات القراءة

ثالثاً- المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط

- 1-خصائص المتعلم
- 2-احتياجاته اللغوية

خلاصة الفصل

تقتضي الضرورة المعرفية في أي بحث الإحاطة بالكلمات المفاتيح لهذا البحث والقصد من ذلك محاولة حصر كنة الموضوع، ومفاتيح بحثنا تمثلت في المطالعة والقراءة ومشكلاتها والمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط.

أولاً-المطالعة:

1- مفهوم المطالعة:

أ- لغة:

جاء في معجم لسان العرب: "طَلَعَتِ الشمس والقمر والفجر والنجوم تَطْلُعُ طُلُوعًا وَمَطْلَعًا وَمَطْلَعًا فهي طالعة، واطْلَعَ رأسه: إذا أشرف على شيء.

وفي حديث ابن ذي يزن، قال لعبد المطلب اطلعتك طلعة: أي أعلمتك إياه".¹

قَالَ تَعَالَى: ﴿قَالَ هَلْ أَنْتُمْ مُطْلِعُونَ﴾ ٥٤ ﴿فَاطْلَعَ فَرَّاهُ فِي سَوَاءِ الْجَحِيمِ﴾ ٥٥ ﴿الصفات: 54-55

ومعناه هل تحبون أن تطلعوا فتعلموا أين منزلتكم من منزلة أهل النار، فاطلع فرأى قرينه في سواء الجحيم أي وسط الجحيم.

"واستطلع رأي: نظر ما هو وطالعت الشيء: أي اطلعت عليه والطلعة: الرؤية.

وطليعة الجيش: الذي يطلع من الجيش يبعث ليطلع طلع العدو فهو الطلع، بالكسر.

ونخلة مطلعة: مشرفة على ما حولها طالت النخيل وكانت أطول من سائرها".

وقوله تعالى: ﴿نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ﴾ ٦ ﴿الَّتِي تَطْلُعُ عَلَى الْأَفْنَدَةِ﴾ ٧ ﴿الهمزة: 6-7

قال القراء: يبلغ ألمها الأفئدة قال: والإطلاع والبلوغ قد يكونان بمعنى واحد.

وقوله تعالى: ﴿فَاطْلَعِ إِلَى اللَّهِ مُوسَى﴾ غافر: 37

أي لعلني أقف على حال إله موسى وأشرف عليه.²

فالجذر (طلع) لغة معناه الإشراف والإعلام والرؤية وكلها تدل على المعرفة والعلم بالشيء.

¹ ابن منظور، لسان العرب، ج8، دط ، ، بيروت، لبنان: دار صادر ، 1990م ، ص235/236.

² المرجع نفسه، ص236-238.

ب- اصطلاحاً:

المطالعة نشاط عقلي يجمع بين نوعي التفكير.¹ تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني.² كما أنّها نشاط يعمل على تطوير البيئة الذهنية لدى القارئ.³

وتعد عملية يخلو فيها القارئ في أوقات فراغه ويشبع هوايته ويرضي ميله ويسد حاجته بالمادة المقروءة. فهي وسيلة من وسائل التمتع والتسلية.

وتسمى أيضاً بالقراءة الحرة يحدد القارئ فيها الوقت المناسب مثلما يحدد عمقها ومداهها ومجالها،⁴ وهي قراءة قصة أو رواية أو كتاب يثير الاهتمام، ويراه القارئ ضرورياً لمطالعتة، من دون أي تدخل مباشر من المعلم أو أي شخص آخر.⁵

كما أنّها عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده الكاتب، واستنتاجه وإعادة تنظيمه والإفادة منه،⁶ وتعد وسيلة يقوم بها الإنسان لاكتساب معرفة وخبرات جديدة تتناغم مع الطبيعة التي تتطلب المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة أو تحقيق غاية معينة.⁷

كما يمكن القول أن المطالعة "عملية مركبة تتكون من عمليات متداخلة يقوم بها القارئ فيتهدي إلى ما قصده الكاتب من معنى ليستخلصه ويعيد تنظيمه ويستفيد منه، إذن فهي عملية تدريجية معقدة جداً تتأثر بمجموعة من العوامل والظروف الخارجية المحيطة بالقارئ، كما أنه عمل يتطلب تطوير القارئ لقدراته العقلية والأنماط تفكيره، وبمعنى آخر" المطالعة منفذ رئيس إلى المعرفة توسع مداركنا وتمد مدى حواسنا، فكأن الكلمة منظار يقرب الأبعاد ويختصر المسافات أمام ملكاتنا المختلفة".⁸

¹ فرانس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية المعوقات، البرامج التعليمية)، ط1، ، اريد، الأردن :عالم الكتب الحديث ، 2008م، ص3.

² طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، ، عمان، الأردن :دار الشروق ، 2005م ص169.

³ ينظر، فرانس السليتي ، المرجع السابق، ص3.

⁴ طه علي حسين الدليمي ،المرجع السابق، ص169.

⁵ جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، ط1 ، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية ، 2005م، ص495.

⁶ طه علي حسين الدليمي، المرجع السابق، ص169.

⁷ ينظر، محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دط ، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي ، 2000م، ص291.

⁸ ينظر، طه علي حسين الدليمي ، المرجع السابق ، ص168

وبهذا فالمطالعة وسيلة من وسائل التمتع والتسلية، بها يروح القارئ على نفسه من مشاكل الحياة وضغوطها في أوقات فراغه ويسد حاجاته بالمادة المقروءة، إلا أن المطالعة كانت قديماً شكلاً من أشكال القراءة التي تشمل النطق بالألفاظ والعبارات فقط، ليحل بعد ذلك معنى آخر لها يتناسب وأساليب الحياة المتطورة بما يقتضيه من عمق الفهم والبصيرة والقدرة على إدراك المعاني المتنوعة التي تترجم إلى سلوكيات و أعمال تسعد الفرد والمجتمع على حد سواء.

وتبقى المطالعة ثلاثية الأبعاد نفسية وعقلية وعضوية حيث يرتبط البعد النفسي بالاتزان العاطفي في حين أن البعد العقلي له صلة بعناصر التفكير، أما البعد العضوي، فهو ذو علاقة مع العين كعضو حيوي في مثل هذه العملية.

فهي إذن عملية تتطلب إحساساً سليماً ووجداناً مطمئناً وعقلاً فاعلاً ونطقاً صحيحاً.¹ كل هذه الشروط وجب توفرها لتكون المطالعة فاعلة كما يلزم.

2- أسس المطالعة:

للمطالعة مجموعة من الأسس تقوم عليها لعل أهمها:

أ- الاستيعاب والفهم:

ويقصد بها القدرة على إدراك المعاني، حيث أن عملية الاستيعاب هي العملية التي من خلالها يتحقق القارئ من فهم ما يقرأ، فإذا استطاع أن يدرك حسياً الأفكار والمعاني والصور التي تمر أمامه فبمقدوره بعد المطالعة استعادتها إلى ذهنه من جديد وتذكرها مرة أخرى وهذا يعني أن عملية الاستيعاب أو الفهم قد حصلت لدى القارئ. أما إذا قرأ أحد ما كتاباً من مئات الصفحات ولكنه لا يستطيع أن يتذكر مما قرأ إلا جزءاً ضئيلاً جداً، فهنا نقول أن القارئ لم يفهم ولم يستوعب جيداً ما كان يقرأ.²

ب- التركيز:

حيث أن الفهم المناسب والاستيعاب الجيد للنص المقروء لا يكون إلا عن طريق التركيز، فهو البوابة الأساسية للإدراك الحسي للمعاني والأفكار والصور الواردة في النص، فكلما كان تركيز القارئ

¹ ينظر ، المرجع السابق ، ص170.

² ينظر، خليفة قعيد، المطالعة العصرية(قواعد وطرائق)، ط1 ، الوادي،الجزائر: مطبعة سخري ، 2012م، ص46.

أشد كلما كانت درجة استيعابه أكثر للنص المقروء، والقدرة على تذكره بعد المطالعة ورسوخ محتواه لمدة أكبر.¹

ج- تملك الثروة اللغوية:

يعتبر النص المقروء حاملاً للأفكار والمعاني، لا يمكن بطبيعة الحال إدراك ذلك إلا عن طريق نسيج الكلمات والجمل أي الوحدات الدالة على المدلول، ولا يمكن أن يكتشف المعاني والأفكار الكامنة في النص المقروء إلا من خلال امتلاك القارئ ثروة لغوية هامة تعينه على فك شفرات النص ومنه يجب أن يملك القارئ حصيلة لغوية لا بأس بها حتى يفهم ويستوعب ما يقرأه ويغوص في معانيه، لأن عدم توفر هذا العنصر في القارئ يؤدي به إلى صعوبة في انتقاء الكلمات المفتاحية أثناء قراءته للنص حيث يشكل عدم فهم معاني أو مدلولات الكلمات الموجودة داخل النص عائقاً أمامه. وبالتالي لا يتمكن من الاستحواذ على المعنى المقصود في النص المطالع من قبّله.²

3- مفهوم المطالعة الموجهة:

هي عبارة عن أعمال كاملة مختارة لقيمتها الفنية وفائدتها التربوية، وتتم هذه المطالعة بإشراف المعلم انطلاقاً من أسئلة موجهة، وأنشطة تتناول الكتاب فهماً وتحليلاً وتقييماً.³ وتعتبر المطالعة الموجهة نشاطاً تربوياً هاماً، وتكمن أهميته في كونه أهم رافد ثقافي يزود المتعلم بشتى المعارف، ويمده بروائع الفكر والأدب والفن.⁴ بحيث تسمح للمتعلم باختيار قدراته الذاتية من خلال توظيف مكتسباته ومهاراته القرائية حتى تكون وسيلة للتعلم الذاتي.⁵ كما تعد المطالعة مقاماً ممتازاً لاكتساب المعارف وتحصيل معلومات، والتزوّد من الثقافات المختلفة وتنمية الثروة اللغوية للمتعلّمين، ومن أهم الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لديهم، وهي نشاط يوسع معارفهم وتنمي لغتهم وتزيد خبراتهم وقدراتهم وتصلق أذواقهم.⁶

¹ المرجع السابق، ص 47.

² ينظر، المرجع نفسه، ص 49.

³ جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، ص 495.

⁴ وزارة التربية الوطنية، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي، للمواد الأدبية واللغات، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات 2011م، ص 41.

⁵ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دط، الجزائر: دار الهدى ، 2012م، ص 185.

⁶ وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات ، 2011م، ص 19.

كما أنه نشاط يمكن ربطه بكثير من فروع اللغة، حيث أنه مجال واسع لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي، وذلك عن طريق إجابات التلاميذ عن الأسئلة التي توجه إليهم فيما قرؤوه وتلخيصهم الموضوع المقروء، وإجاباتهم على الأسئلة التي تلقى عليهم في الصور المرسومة، كل ذلك لون من ألوان التدريب على التعبير الشفوي، كما يمكن تكليف التلاميذ أن يجيبوا كتابة عن بعض هذه الأسئلة.¹

وما يمكن قوله أن نشاط المطالعة الموجهة عمل تربوي هام، بحيث يزود المتعلم بشتى المعارف ويعطيه الفرصة لاختبار قدراته الذاتية.

4- أنواع المطالعة: تنقسم المطالعة إلى ثلاثة أنواع:

أ- من حيث الأداء: تنقسم إلى نوعين من المطالعة:

✓ المطالعة الصامتة:

"تعرف المطالعة الصامتة، بأنها المطالعة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر الصوت، أو النطق، ولو كان نطقاً خافتاً ودون تحريك الشفتين أو التمتمة بالحروف والكلمات.²

وهي أيضاً سرية ليس فيها صوت ولا همس، بمعنى آخر أن القارئ يعتمد فيها على عينه وعقله فقط.³ أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى بالقراءة البصرية.⁴ البصرية.⁴

وفي هذه النوع من المطالعة يركز القارئ جهده على معنى المقروء ليدركه، دون أن يصرف جهداً آخر من أجل التلفظ، أو يشغل نفسه بمراعاة إخراج الحروف من مخارجها أو تمثل المعنى المتضمن بكيفيات صوتية معينة، لذلك كانت المطالعة الصامتة أكثر أنواع المطالعات شيوعاً وسرعة في الأداء.⁵

¹ عبد العليم إبراهيم، الموجة الفنية لمدرسي اللغة العربية، ط6، القاهرة، مصر: دار المعارف، 1972م، ص134.

² فرانس السليتي، فنون اللغة، ص9.

³ ينظر، رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ط1، عمان، الأردن: دار الصفاء 2005م، ص27.

⁴ راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الأردن: دار الميسرة، 2003، ص63.

⁵ محمد جهاد جمل، سمر روعي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دط، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2013م، ص102.

✓المطالعة الجهرية:

"وهي المطالعة الواعية التي نجهر بها بواسطة الجهاز الصوتي عند الإنسان فنَسْمَعُهَا ونُسْمِعُهَا للآخرين.¹

"كما تعني المطالعة الجهرية العملية التي تترجم فيها الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة بحسب ما تحمله من معنى.²

وهي تعتمد على ثلاث عناصر:

- رؤية العين للرمز المقروء.

- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.

- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.³

"فالقارئ فيها يصرف جهدا مزدوجا إذ يراعي إدراك المعنى، وقواعد التلفظ، وسلامة بنية الكلمات وضبط أواخر الكلمات، وتمثيل المعنى بنغمات صوتية مختلفة".⁴ وتعد المطالعة الجهرية وسيلة من وسائل التدريب على إجادة النطق عند القارئ".⁵

"كما تيسر للمعلم للكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في النطق، وبالتالي تتيح له فرصة علاجها، كما أنها تساعد في اختيار قياس الطلاقة والدقة في المطالعة".⁶

ب- من حيث أغراض المطالع: يصنف المربون المطالعة حسب الغرض منها إلى عدة أنواع أهمها:

✓المطالعة التحصيلية:

ويقصد بها الاستذكار والإلمام، وتقتضي التريث والأناة، لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً⁷ فالقارئ في هذه المطالعة محتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة.⁸

¹ نايف محمود، معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط1، بيروت، لبنان: دار النفائس، 1985م، ص92.

² طه عي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص172.

³ محمد جهاد جمل، سمر روجي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص102.

⁴ طه عي حسين الدليمي، المرجع السابق، ص172.

⁵ راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص66.

⁶ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ط1، دار، القاهرة، مصر: الفكر العربي، 1997م، ص143.

⁷ عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص73.

⁸ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر، 1999م، ص45.

ومن هنا كان هذا النوع يتطلب البطء والدقة من طرف القارئ.

✓المطالعة السريعة العاجلة:

ويقصد بها الاهتمام بسرعة إلى شيء معين، وهي مطالعة هامة للباحثين والمتعجلين،¹ كقراءة فهارس الكتب وقوائم الأسماء والعناوين.

✓المطالعة لجمع المعلومات:

وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدة يحتاج إليها لجمع معلومات خاصة لإعداد بحثه أو رسالته وهذا النوع من المطالعة يتطلب من الدارس مهارة السرعة في تصفح المراجع ومهارة التلخيص، والمعرفة في اختيار المادة المتعلقة ببحثه.² ومن يحتاجون إلى هذا النوع من المطالعة العلماء والباحثين والطلاب.³

ج- من حيث التهيؤ الذهني للمطالع: المطالعة من هذه الناحية نوعان:

✓المطالعة للدرس:

ترتبط هذه المطالعة بمطالب المهنة، والواجبات المدنية وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي وفي المدرسة ترتبط بالتحصيل وزيادة المعلومات والمصطلحات.⁴ والغرض منها عملي، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق، ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤا خاصا، فنجد في القارئ يقظة وتأملا وتفردا، كما يبدو وفي ملاحظه علامات الجد والاهتمام.⁵

✓ مطالعة الاستمتاع:

فهي ذلك النوع من المطالعة المرتبطة بقضاء وقت الفراغ من العمل الرسمي.⁶ وقد أصبح هذا النوع من المطالعة ذا أهمية خاصة في الوقت الحالي نظرا لتزايد وقت الفراغ لدى بعض الفئات من الناس والدافع إليها أمران:

¹ عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص73.

² عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ص45.

³ محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوية، ص323.

⁴ محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دط، القاهرة، مصر: دار هون، 1998م، ص65.

⁵ عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص74.

⁶ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص146.

إما حب الاستطلاع، وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية، أو البحث على المتعة وفي هذه الحالة يكون المقروء من صنع الخيال.¹

5- أهداف نشاط المطالعة الموجهة:

إن المطالعة كنشاط تربوي هام مثل بقية الأنشطة الأخرى المقررة من قبل وزارة التربية له أهداف يسعى إلى تحقيقها وهي:

- إمداد المتعلم بمهارات التعلم الذاتي أو ما يطلق عليه تعلم التعلم.
- تدعيم المتعلم بثروة لغوية تنمي أفقه المعرفي، وتشترك المطالعة في هذا مع أنشطة أخرى كالقراءة المشروحة والنصوص الأدبية.
- اكتشاف المواهب والميول الفردية والمساهمة في تكوين الشخصية المتميزة المؤثرة في محيطها والمتأثرة بإنتاج الآخرين.²
- كما تسعى إلى تربية المتعلم على الميل إلى القراءة وعلى حبه لها والاستفادة منها.
- اطلاع المتعلم على مختلف الفنون الأدبية وإكسابه الذوق الأدبي وتوسيع آفاقه الثقافية والمعرفية.³
- إلى جانب هذه الأهداف العامة التي تتحقق بطريقة مقصودة أو غير مقصودة فإن منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط يحدد أهداف هذا النشاط التربوي فيما يلي:
- أن يقرأ المتعلم النصوص المختلفة الأغراض والأشكال قراءة ذاتية.
- أن يوظف المعجم اللغوي في الشروح.
- أن يستخلص أفكار النصوص العامة والأساسية والرئيسية ويصوغها.
- كما عليه استخلاص المغزى من النص ويصوغه.
- أن يستثمر التلميذ النصوص في إبداعاته اللغوية والأدبية والفكرية.
- أن يبدي التلميذ رأيه حول النصوص بما يسمح له مستواه.
- أن يلخص النصوص معتمدا على نفسه.
- أن يستثمر التلميذ نصوص المطالعة في تثبيت مكتسباته اللغوية وفي دعمها.⁴

¹ عبد العليم إبراهيم، الموجة الفني لمدرسي اللغة العربية، ص75

² وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات، 2013م، ص15.

³ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات، 2013م، ص20.

⁴ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص15.

كما عدد الباحثون مجموعة من الأهداف الأخرى نذكر منها:

- تنمية قدرة الطالب على القراءة وجودة النطق وحسن الأداء وضبط الحركات وتمثيل المعنى.
- فهمه للمقروء فهما صحيحا وتمييزه بين الأفكار وتكوينه للأحكام النقدية.
- الاستفادة من أساليب الكتاب والشعراء المجيدين، ومحاسنهم.
- الارتقاء بمستوى التعبير الشفهي والكتابي وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.
- ازدياد قدرة الطالب على البحث واستخدام المراجع والمعاجم والانتفاع بالمكتبة.¹
- تزويد المتعلم بمجموعة من القيم، والاتجاهات الإيجابية، والعادات السليمة مثل حب الوطن، التعاون، آداب الحديث، وغيرها من السلوكيات الحميدة التي يكتسبها المتعلم من خلال المطالعة وذلك عن طريق النصوص المقررة في النشاط.²

6- العوامل المساعدة على المطالعة الموجهة:

تخضع أي عملية تعلم لعوامل إما داخلية خاصة بالمتعلم أو خارجية محيط به تعمل على نجاح أو إخفاق عملية الاكتساب والتعلم.

أ-العوامل الداخلية: تتضافر عوامل عدة لتحقيق مطالعة ناجحة و ناجعة.و أهم هذه العوامل هي:

✓ الذكاء:

يعتبر الذكاء ميزة عقلية يتصف بها الفرد المتمتع بدرجة معينة من الأملية الذهنية،³ وإن عملية المطالعة عملية عقلية تقوم على رؤية الرموز المكتوبة وترجمتها إلى معاني حسية أو ذهنية وهذه إشارة إلى العلاقة الموجودة بين الذكاء والمطالعة، إذ أن مطالعة التلميذ الذكي أيسر وأسرع من التلميذ غير ذكي.⁴

فإذا كان التلميذ عاجزا عن فهم شيء ما حينما يسمعه منطوقا فليس من المتوقع أن يقدر على فهمه حينما يقرأه مكتوبا، بحيث أن مدى تفهم التلميذ لمادة تبلغ مستوى معين من الصعوبة يتوقف على قدرته في تصوره وتفكيره.⁵

¹ رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ص 160-161.

² عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ص 47.

³ إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، موسوعة نمو وتربية الطفل، دط، الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، 2006م، ص 177.

⁴ فرانس السليتي، فنون اللغة، ص 12.

⁵ محمد محمود رضوان، تعليم القراءة للمبتدئين (أساليبه وأسس النفسية والربوي)، دط، مصر: دار مصر للطباعة، دت، ص 33.

فالتلميذ ضعيف الذكاء أقل قدرة على التمكن من الكلمات والتراكيب، في حين ذوي الذكاء العالي أكثر استخداماً للمعاني المجردة وأسرع اكتساباً للجدید من المعلومات.¹ لأن المطالعة بحد ذاتها تتطلب قدراً معيناً من النضج العقلي.

وهذا يدل على أن عامل الذكاء أو ما يسمى بالقدرة العقلية للتلميذ من العوامل المهمة التي تساعد على المطالعة، حيث أن أي خلل أو نقص يؤدي إلى صعوبة انسجام التلميذ مع النصوص المقررة التي يطالعها وعدم فهمها والتمكن منها.

✓ الاستعداد:

يعرف أنه مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من كفاءة في مجال معين، أو هو الحالة التنبؤية للقدرة ويسمى أحياناً القدرة الكامنة، أي إنه يمثل إمكانية نمط معين من أنماط السلوك عند الفرد، أو أنه عبارة عن الموهبة التي يولد بها الفرد سواء أُستغلت أو لم تستغل، أو أنه الحالة التي تدل على قدرة الفرد على المطالعة واكتساب المعلومات والمهارات.²

ومن هذه التعاريف نستشف أن الاستعداد هو حالة تأهب فطرية لتلقي المعلومات والمعارف وكل ما يتعلق بالفرد وسط جماعة.

ويشمل الاستعداد جميع الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية.... إلخ.³

وتعتبر خبرات الطفل الشخصية الوسيلة الأساسية التي يستطيع أن يدرك بواسطتها كل شيء يراه ويسمعه ويحسه، وخبرة الطفل هي الأساس الذي يستند عليه في بناء مفاهيمه ومعانيه ومعارفه واستعداد الطفل للمطالعة مرتبط بها اكتسابه من خبرات وقدرات سابقة.⁴

فالاستعداد عند الطفل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمجموع الخبرات التي يكتسبها، والتي تجعله يدرك كل ما يحيط به.

¹ سوسن شاكر مجيد، علم نفس النمو للطفل، ط1، عمان، الأردن: دار الصفاء، 2009م، ص259.

² - ينظر: جمال محمد أبو شنب، بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية، دط، مصر: دار المعرفة الجامعية، 1996م، ص137.

³ - عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل، ط1، مصر: دار الفكر، 2001م، ص99.

⁴ - محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة، ط1، الأردن: دار الحامد، 2006م، ص122.

✓ الدافعية:

عامل انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي لتحقيق هدف معين. ويشير العلماء أن التعلم في بدايته يكون مدفوعاً بمساعدة دوافع خارجية، ثم يواصل الطفل نشاطه حتى يحقق له الإشباع.

فالدافعية عامل نفسي ينشأ أولاً من خلال الاحتكاك بدوافع خارجية تثير فيه نوعاً من الرغبة تتحول بعد ذلك إلى دافع قوي نحو المطالعة وتحقيق الأفضل¹.

ب- العوامل الخارجية: هناك عوامل متعددة ومتنوعة تعمل على تحقيق مطالعة ناجحة أهمها:

✓ الأسرة:

تأتي في مقدمة المؤسسات الاجتماعية الأكثر تأثيراً في الطفل وتكويناً لشخصيته، وإنها النافذة التي يطل منها إلى العالم، والمنهل الذي يتشرب منه القيم، حيث يتطبع بطابعها الخاص². فهي بيئة خصبة تنمو فيها الخبرات والمحصل اللغوي الذي يعد عاملاً مهماً في تكوين الاستعداد للقراءة وفي تنمية الميل إليها، فعن طريق ما يوفره المنزل من خبرات يدرك الطفل ما يقع تحت سمعه وبصره، ومن الخبرات المنزلية المبكرة يستمد الطفل مفاهيمه ومعارفه الأولى، كما تساعد في إدراكه الخبرات الجديدة، بيد أن حجم هذه الخبرات ونوعها يختلف باختلاف نوعية الأسرة وخلفيتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وهذا ما يؤدي إلى تلوين خبرة الأطفال بألوان مختلفة، كما أن مرحلة الطفولة مرحلة تأسيسية تقوم فيها الأسرة برعاية أطفالها وإعدادهم للحياة بما في ذلك الاستعداد للمطالعة وتكوين الميل إليها، مما يجعل لدى الطفل الشغف بالقراءة وممارستها بصفة دائمة حينئذ عندما يذهب الطفل إلى المدرسة يجد لديه ثروة هائلة من الأفكار والمدرجات والاتجاهات النفسية التي كونها نحو القراءة، فيقبل في سعادة ورغبة نحو الكتاب ولديه كثير من الخبرات التي تعينه على فهم استيعاب ما يقرأ³.

¹ - دليلة مصمودي، [دور القنوات الفضائية العربية في تنمية المهارات اللغوية للطفل الجزائري، دراسة وصفية ميدانية - أطفال بسكرة نموذجاً]، رسالة ماجستير، بإشراف عز الدين صحراوي، جامعة بسكرة، الجزائر، 2005/2007م، ص: 58.

² ينظر: بشير معمري، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، ج4، دط، الجزائر: منشورات الحبر، 2007م، ص103.

³ ينظر، حسن شحاته:، أدب الطفل العربي (دراسات وبحوث)، ط1، القاهرة، مصر: دار المصرية اللبنانية، 1991م، ص37.

وهذا ما أكدته العديد من الدارسين في دراساتهم لعلاقة الطفل بالكتاب ودور الأسرة في تمتين هذه العلاقة أو تغييبها. وقد اتفقت أغلب الآراء على أن "الأطفال الذين يعرضون عن المطالعة هم أولئك لم يحظوا بتغريب في المطالعة بصفة مبكرة ولم يعاشروا الكتاب".¹

حيث أن اتصال الطفل بالكتب والمواد المطبوعة في البيت قبل التحاقه بالمدرسة له تأثير في نموه المعرفي بعد التحاقه بها، في مقابل فإن حرمان الطفل من أسرة تحفزه على المطالعة والاحتكاك بالكتاب يعد من أكبر العوامل في إعراضه عنها وعدم استيعاب ما يقرأ عندما يقوم بها.²

كما يؤكد هذه الفكرة الأستاذ (علي المرزوقي) عندما ربط بين الأسرة وبين الميل القرائي حيث اعتبر أن "الأسرة بيئة خصبة تنمو فيها الخبرات والمحصل اللغوي للفرد.... فهي البيئة الأساسية التي تتشكل بداخلها الميول القرائية ويعود مدى تطور الاستعداد القرائي للفرد حسب ما توفره هذه الأسرة من مواد ثقافية وخاصة الكتاب باعتباره الوسيط الأكثر انتشاراً في عصرنا الحالي".³

وهكذا تكون العائلة هي الدعامة الأساسية ومن العوامل المهمة التي تساعد الطفل على ما يتلقاه من معارف جديدة وحسن التعامل معها واستيعابها، وذلك بإعطائه خلفية ثقافية معرفية تنعكس على قدرته العقلية والذهنية، وذلك عن طريق احتكاك الطفل بالكتاب منذ السنوات الأولى هو الذي يغرس فيه التثبث بالكتب وتقدير قيمتها، كما ينعكس بصفة مباشرة على قدراته المعرفية ويشمر التفوق في التحصيل العلمي والمعرفي، وسعة في الثقافة ومثل هؤلاء الأطفال الذين ينتمون لمثل هذه الأسر يكونون أنجح في استيعابها عندما يذهبون إلى المدرسة، وأكثر ميلاً إلى المطالعة، وإقبالاً عليها، مما ينعكس على اهتماماتهم وسعة أفقهم وغزارة معلوماتهم العامة.

كما تعمل على تشكيل ذوق المطالعة عند الطفل، إذ أن الذوق ليس فقط عنصراً فطرياً في الفرد وإنما هو استعداد يكتسب وينمى من خلال التعليم، وإذا لم يكتسب الذوق للمطالعة، فإن ذلك يعود إلى أن الأسرة لم تدمج الكتاب في محيطه، إذ أن مجرد الوجود المادي للكتاب في محيط الطفل يتيح له فرصاً أولية للاقتراب من المطالعة والاندماج معها.⁴

¹ ريم راشدي، [نحو تعليمية المطالعة المدرسية (العوائق وسبل التجاوز)]، رسالة ماجستير، بإشراف صالح بن رمضان، جامعة تونس، 2005-2006، ص168.

² ينظر، عبد الكريم بكار، طفل يقرأ، ط1، القاهرة، مصر: دار السلام، 2011م، ص41.

³ ريم راشدي، المرجع السابق، ص168.

⁴ ينظر، أحمد طعيمة رشدي، أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية (النظرية والتطبيق)، ط1، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، 1998م، ص103.

إذن الأسرة الجماعة الأولى التي تعمل على تلقين وتعليم الأطفال اللغة التي يمارسونها وهي من المنظمات الاجتماعية الأكبر تأثيراً وأبقاها أثراً في نمو الطفل اللغوي والفكري والمعرفي، وبالتالي تعد من العوامل المساعد للطفل في المطالعة عند التحاقه بالمدرسة.

✓رياض الأطفال:

تعد رياض الأطفال من أهم نتائج حركة الاهتمام بالطفولة ودراسة حاجاتها المختلفة.¹ كما أنها مرحلة أساسية في العملية التربوية، فهي حلقة وسطى بين المنزل والمدرسة، وخطوة أولية للسلم التعليمي، وهي فترة حاسمة في حياة الطفل لبناء شخصيته، وتكامل جوانب نموه الأساسية: من جسمية، وحركية، وعقلية، وإدراكية، ولغوية وجمالية، ونفسية واجتماعية، وهي مرحلة لها أبلغ الأثر في حياة الطفل المستقبلية.²

وإن هذه المؤسسة لها دور أساسي في تكوين الطفل وفي إسهامها المكمل لدور العائلة، فقد أكدت الدراسات المختلفة دورها في تنمية ذكاء ولغة الطفل باعتباره أول اتصال اجتماعي حقيقي ومنظم للطفل بالعالم الخارجي، كما تهيئه للقراءة بطريقة أفضل حتى يستفيد من ذلك عند التحاقه بالمدرسة.³

إذ يبين (سعيد بوشينة) أن الروضة بما توفره من مواقف تعليمية و تربوية، تعمل على الإسراع في وتائر نمو القدرات العقلية، فللروضة الجزائرية إذن تأثيرها الإيجابي على النمو العقلي لدى التلاميذ وقدراتهم على تذكر المثيرات وتخيل أوضاعها ومواقفها وإدراك علاقاتها ببعضها البعض.

في حين يؤكد(نذير بن يريج) أيضا على الدور الذي تلعبه الروضة في إثراء الرصيد اللغوي للطفل، قائلاً: فالسنوات التي يقضيها الطفل الجزائري داخل الروضة ذات دور كبير في إثراء قاموسه اللغوي، وفي تزويده بالمفردات الفصيحة التي يوظفها داخل الروضة توظيفاً سليماً، ويدرك مدلولاتها. فهي فترة حاسمة في إعداد الطفل لغوياً ومعرفياً للمراحل اللاحقة.⁴

وإن النمو اللغوي للطفل يتطور خلال هذه الفترة تطوراً سريعاً، ولما كانت اللغة من ضروريات الحياة والاتصال ومن أساسيات التفكير، فإن من الضروري استغلال هذه الفرصة لإكساب الطفل

¹ حفيظة تازورتي ، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دط، الجزائر: دار القصبة ، 2003م، ص36.

² فتيحة كركوش، سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، دط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 2008م، ص42.

³ ينظر، حفيظة تازورتي، المرجع السابق، ص37

⁴ ينظر، المرجع نفسه ، ص38.

قدراً كبيراً من المفاهيم والألفاظ والكلمات التي تنمي من محصوله اللفظي، ليكون ثروة لفظية هائلة تتيح له الاتصال والتجاوب مستقبلياً مع النصوص التي ستواجهه في المراحل التالية بعد هذه المرحلة وذلك من خلال الخلفية اللغوية والمعرفية التي اكتسبها في هذا المكان حتى لو كانت بسيطة بحسب عمره العقلي يحسن التعامل معها، وذلك بفهمها واستيعابها واستقبال الجديد بكل أريحية لأنه مستعد ومهيأ مسبقاً قبل التحاقه بالمدرسة لمثل هذه الأعمال الموجهة.¹

كما أن برنامج رياض الأطفال يسهم في تنمية قدرات الطفل على المطالعة وهذا ما أكدته الدراسات بأن أطفال الرياض يختلفون عن الأطفال الآخرين بشكل واضح في ميدان الاستعداد والاستيعاب للمطالعة، لأن برنامج مرحلة ما قبل المدرسة تعتمد على ألوان النشاطات التي يمارسها الأطفال في رياض الأطفال، لما في هذه البرامج من قصص وألعاب لتدريب الحواس، وغير ذلك من أعمال تنمي العقل وتصل العواطف والمعارف والانفعالات.²

إذن تعد رياض الأطفال مرحلة أساسية وضرورية لتهيئة التلاميذ للمطالعة السليمة والواعية والميل إليها، وإعدادهم لكي يمارسوا نشاط المطالعة بنجاح ويسر عند التحاقهم بالمدرسة.

✓ المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي تكمل وظائف الأسرة التربوية والتعليمية، وتعوضها أحياناً وهي تقوم بوظائف أساسية أهمها: تعليم القراءة والكتابة، والحساب، وممارسة نشاط المطالعة بطريقة ممنهجة، وبعض المعارف الأولية في العلوم المختلفة، وكل ما تعلمه المدرسة يعتمد في الأساس على الكتاب، فالكتاب وبصفة عامة كل ما هو مكتوب ومطبوع، ويعتبر أساس النظام التربوي لذلك أول ما تعلمه المدرسة هو القراءة بمختلف مستوياتها، وفيها الطفل يتنقل من الأمية إلى العلم وصولاً عند مستوى اكتساب المعنى، وفهم المضمون المقروء والتعود على المطالعة، وقراءة أنواع مختلفة من الكتب وبهذا فإن المدرسة تعد بيئة صالحة وأساسية وتأسيسية لآثار الميل إلى المطالعة والترغيب فيها وتأكيد هذا الميل وتعديله وتنميته لدى الأطفال مما يمكن هؤلاء التلاميذ من فهم واستيعاب ما يقدم لهم من نصوص مع الإقبال برغبة في قراءتها وتجاوب معها.³

¹ ينظر، فتيحة كركوش، سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، ص42.

² ينظر، عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق، 2000م، ص150.

³ ينظر، حسن شحاته، أدب الطفل العربي (دراسات وبحوث)، ص49.

وعلى المدرسة أن توفر شروط القيام بهذه الوظيفة الجوهرية، سواء ما يتعلق منها بالعمل البشري، وهو المعلم، وما يتعلق بالجانب المادي كوجود الكتب ونوعيتها واحتكاك التلميذ بها وذلك عن طريق توفير ما يسمى بالمكتبة المدرسية التي تكون في المحيط المدرسي.

فالنسبة للمعلم فيجب أن يكون القدوة والمثل الذي يحتذي به في أقواله وأفعاله، وعليه أن يكون ممارساً لفعل المطالعة، وأن يضع أساساً عريضاً للميل للمطالعة وتنميتها وتوسيع الشغف بالمطالعة، وصقل الأذواق صقلاً يواجه الحياة المستقبلية للقارئ، ويدفعه إلى استعمال وقت الفراغ استعمالاً رشيداً، يمكن أن يتم عن طريق متابعة التلاميذ وحسن توجيههم بالاطلاع على الأحداث الجارية بمطالعة: الأخبار والتعليقات على المطبوعات الحديثة أو الروايات وغيرها من الأعمال الأدبية والفنية التي تعمل على توسيع مدارك التلاميذ وتثري رصيده اللغوي والمعرفي مما يجعله يتعامل مع ما هو جديد بليونة وخاصة نصوص المطالعة المقرر لهم.

كما تعد المكتبة المدرسية من أوائل المكتبات الرسمية التي يقابلها الطفل في حياته.¹ حيث تعتبر من أفضل الوسائل التي تنمي الوعي بالمطالعة، وتمنح التلاميذ الفرص الكفيلة بإتقانها والتعود عليها كما تصل التلاميذ بعالم المطالعة، وتعمل على غرس حب المطالعة والاطلاع عن طريق تنمية الاهتمامات الدائمة للمطالعة خاصة إذا كان رصيد المكتبة يحتوي على مواد مقروءة متنوعة وشاملة التي تلبي حاجيات التلميذ وميولاته وقدراته، ما يؤدي هذا إلى حصول التلاميذ على أفكار وخبرات ومهارات جديدة تكمل ما يحصلونه من خبرات داخل الغرف الصفية.²

وذلك عن طريق إتاحة الفرصة أمام التلاميذ بالمطالعة لاستخراج المعلومات بأنفسهم وهذا ما يساعدهم على إثراء مبدأ التعليم الذاتي، وتساعد على تنشئة الطفل من خلال أهدافها التعليمية ففي المجال التربوي تعمل على تنمية المهارات وتوجيهها والاستعانة بالمطالعة والاطلاع لتنمية ملكته اللغوية والثقافية.³ كما تقوم بتزويدهم بمصادر المعرفة واطلاعهم على الثقافات الأخرى وإبداعاتهم الفكرية والعلمية التي تجعل الطالب أكثر استيعاباً وفهماً لما هو بين يده من النصوص على عكس الطالب غير المحتك بالمكتبة، وهذا راجع إلى الإثراء اللغوي والمعرفي والعلمي الذي كونه من خلال المجهودات

¹ ينظر، المرجع السابق، ص50.

² ينظر: حسان حسين عبادة، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء، 2008م، ص74.

³ ينظر، أمل حمدي ذكّاك "دور المكتبة المدرسية في تعزيز المطالعة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 3+4، 2012م، ص249.

المبدولة من طرف المدرسة التي تتمثل في الأستاذ والكتب المتنوعة التي بحوزة المكتبة، حيث احتكاك التلميذ الدائم والمباشر بالكتب الموجودة في المكتبة المدرسية تقوي فيه حب المطالعة والاستطلاع والبحث على كل ما هو جديد، والتي تعمل على تقوية قدراته الفكرية وتطويرها وتنميتها بحسب ما تحتاجه كل فترة عمرية معينة من المعلومات ومعارف، والتي يمكن توظيفها في الوقت الذي يحتاج التلميذ ذلك، حيث يكون أكثر فهما وتجاوبا وتفاعلاً للمواد القرائية أكثر مقارنة بالحالة التي كان فيها من قبل ذلك.

✓ المسجد:

في أولى الآيات المنزلة من القرآن الكريم:

قَالَ تَعَالَى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾ العلق: 1-5

يحثنا العزيز الحكيم على القراءة وهذا ما يثبت أهميتها في واقع الأمة الإسلامية بكاملها ولا تقتصر القراءة هنا على قراءة القرآن الكريم وحده، بل تشمل جميع مجالات المعرفة في الحياة، لذلك فمن أهم منابر التعليم نجد المسجد الذي يعدّ الروح التي تنبض بالعلم والمعرفة إلى زمن غير بعيد وإذا نظرنا إلى هذا الصرح العلمي والمعرفي الديني على أنه هو المهد الأول الذي تلقى فيه الطفل تعليم دينه ويبدأ هذا من تلقينه الحروف منذ أن يكون يافعاً، ثم تعاليم القرآن الكريم وتعلّمه يجعل من التلميذ و بصورة آلية متعود على المطالعة ما إن وجد وقت فراغ.

فهذا التلميذ متعود على تلاوة آيات الذكر الحكيم مما يجعله يعيش في الاعتياد على المطالعة هذا من جهة أخرى فإن المسجد يؤدي دوراً أساسياً في توجيه الميول القرائية لدى التلميذ، هذا ما يجعلهم يربطون مطالعتهم بأهداف سامية، كما يعمل على النمو اللغوي لدى التلميذ وإثرائه.¹

وذلك من خلال مواضيع القرآن المتنوعة والثرية بالأساليب اللغوية المتشعبة بالظواهر البلاغية الهامة التي يحتاجها في موادّه الدراسية خاصة المطالعة بما فيها من أفكار ومواضيع وأساليب متنوعة تحتاج أن يكون لدى التلميذ خلفية معرفية ولغوية بنسبة معتبرة، وتطوير قدرة الفهم وتنميتها عند التلميذ وخاصة إذا ارتبط حفظ القرآن الكريم الذي يتلقاه بتفسير، وبهذا يصبح التلميذ قادراً على الخوض في النصوص بفضل الخلفية التي تكونت لديه في ذلك مكان.

¹ ينظر، حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 39.

وبالتالي يعد المسجد من العوامل الهامة التي تجعل التلميذ أكثر تجاوبا مع النصوص المطالعة، كما يُثيّر فيه روح القراءة المتمعنة لمعاني الألفاظ التي يرددها وسعى إلى فهمها والتفاعل معها لأن القرآن الكريم غني وثرى بالقواعد والأساليب الراقية للغة العربية التي تساعده على اكتساب معارف أخرى وتعامل معها بسهولة وخاصة المطالعة واستنباط ما يلوج فيها.

✓ وسائل الإعلام:

ظل الكتاب الوسيلة الأولى للثقافة وتبادل المعرفة بين الناس حتى استحدثت وسائل أخرى لا تعتمد على الكلمة المكتوبة وحدها في نقل المعرفة وتطوير الفكر وإثراء الرصيد اللغوي بكل ما هو جديد، منها الإذاعة والتلفزيون إلا أنه بالرغم من مزاحمة هذه الوسائل للكتاب كوسيلة ثقافية والمعرفة فمازال الوسيلة الرئيسية في رأينا للحصول على الثقافة المتعمقة والمستمرة، فله من المزايا ما ليس لغيره.¹

● التلفزيون:

يعد التلفزيون واحداً من أهم وسائل الإعلام في الربع الأخير من القرن العشرين، ويتفوق التلفزيون على غيره من وسائل الاتصال الأخرى لأن به يمكن عن طريق شاشة تقديم المعلومات التي تيسر نقلها بالاتصال الشخصي أو عن طريق الكلمة المكتوبة أو الصورة الثابتة أو الصوت، حيث يعتبر وسيلة الترفيه والثقيف الأكثر انتشاراً في الأسر.² وقد قفز التلفاز إلى رتبة المؤثر الأول في حياة التلاميذ الثقافية والاجتماعية والفكرية والمعرفية، حيث بدأت قدرة هذا الجهاز على الاستحواذ على عقول وخيال التلاميذ تتعاضد بنسبة عالية بما فيه من برامج كالعصص والروايات وكذلك الرسوم المتحركة التي تخاطب خيال التلميذ وفكره، كما تمده بمعارف وتثري محصوله الفكري وتعمل على تطوير ذهنه، كما تغذي نفسه بالقيم والمبادئ النبيلة التي تبني التلميذ حتى يكون صالحاً في مجتمعه وعنصراً إيجابياً.³

¹ ينظر، أحمد طعيمة رشدي، أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية (النظرية والتطبيق)، ص 89.

² ينظر، حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 22.

³ السيد حلاوة محمد، تثقيف الطفل بين المكتبة والمتحف، دط، الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث، 2002م، ص 33.

فكثيرا ما تستشير بعض البرامج الأطفال وتدفعهم إلى المعرفة والبحث بتتبع ما يشاهدونه على الشاشة وبإكمال المعرفة التي تلقوها عن طريق البحث في الكتب والمجلات قصد الاستزادة، فتصير مشاهدة التلفاز متممة لدراستهم واستزادتهم بالمعرفة.¹

كما أنه يحظى بدور فعال في تكيف الطفل اجتماعيا عن طريق ما يعرضه من برامج تعرفه على حياة البشر و طباعهم و أفكارهم و أسلوب عيشهم في مختلف البيئات.

وفي ما يتعلق بتأثير التلفاز على لغة الطفل، تؤكد الباحثة (انشراف الشال) أنه بإمكانه مساعدة الطفل في إثراء محصلته اللغوية بكلمات ومفاهيم، كما يمكنه أن يخلص خيال الطفل.²

ويذهب (ناجي تمار) في المقابل، إلى أن التلفاز يلعب دورا كبيرا في تكيف الطفل الجزائري اجتماعياً وفي توسيع مداركه وتعريفه بما لم يسبق له معرفته، وكذلك يعمل على تنمية خياله، وتنقيفه.

كما تؤكد (شريف غطاس) على دور الجهاز في إثراء رصيد الطفل وإخصاب خياله وإكسابه الأدوات المسؤولة عن انسجام النص، وكذلك قيادته تدريجياً إلى اكتساب ملكة نصية في سن مبكرة.³

إذن لعبت التلفزة دوراً مهماً في نشأة التلميذ من جميع نواحي الحياة وخاصة الجانب المعرفي والثقافي، فمن خلاله تتوسع مدركات التلاميذ الفكرية واللغوية والمعرفية التي تساعده في التعامل مع النصوص التي يتم مطالعتها من حيث الاستيعاب والفهم، وذلك من خلال الخلفية المعرفية والمحصل اللغوي الذي أصبح لديه، وفي توجيه ميولهم القرائية وهذا من خلال ما يثبه التلفاز على شاشته من رعاية إعلامية على الكتب المتداولة أو من خلال بث برامج خاصة بتوجيهه إلى المطالعة والحث على ممارستها.

• الراديو والصحف:

تعرف الإذاعة بأنها من أهم الوسائل الإعلامية السمعية الناجعة في إيصال المعلومات المتنوعة والمختلفة المتعلقة بجميع نواحي الحياة الإنسانية، وبهذا تؤدي وظيفتها كوسيط إعلامي كثير الانتشار وكذلك لها حظ وقدر عال على مخاطبة جميع المستويات بما فيها تلاميذ الأطوار التعليمية، وما تقدمه من برامج ثقافية متنوعة التي تعمل على توسيع أفاق التلميذ وأفكاره.

¹ ينظر، حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص24.

² ينظر، المرجع نفسه، ص25.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص27.

أما بالنسبة للصحف فإنها من الوسائل الإعلامية الراقية لإذاعة المعلومات ووسيلة من وسائل الرعاية والنشر الحديث مقارنة بالكتاب.

وما لا شك فيه أن الصحف تساهم بشكل فعال في رفع مستوى التلاميذ من الناحية اللغوية والفكرية والمطالعة السليمة والواعية والمعرفية، باعتبارها من أهم وسائل المطالعة، وهي أيضا أداة تسلية، بالإضافة إلى كل هذا فإن الصحف والصحافة عنيت بالغذاء الفكري والثقافي.¹

وبهذا فالصحيفة تثقف أذهاننا وتوسع مدارك خيالنا وترقي أذواقنا. ومن هنا فإنه يمكن لوسائل الإعلام مهما كانت طبيعتها أن تلعب دورا هاما في مساعدة التلاميذ، وذلك من خلال إثرائهم من الناحية اللغوية والثقافية وتخصيب الخيال عندهم وتوسيع مداركهم الفكرية بالمواضيع المتنوعة والمختلفة التي يحتاجها كل تلميذ، الذي يعيش في محيط غني بالمظاهر الثقافية والتطور الحاصل في الجانب اللغوي والمصطلحات المستحدثة التي يتخاطب بها المجتمع الذي من حوله.

✓ المسرح والقصة:

يصف (محمد مبارك الصوري) المسرح العربي بالظاهرة التي تحاول أن تتكامل في عناصرها والتي لم يتشكل قوامها الفني بعد ولكن وعلى الرغم من وجود مستويات فنية متواضعة في جوانب العطاء المسرحي الخاص بالطفل، فإنه لم يخلو من محاولات جديدة جادة في مختلف أقطار الوطن لكنها نادراً ما نجد مثل هذه الأعمال المقامة للطفل في الجزائر.²

ومثل هذه الأعمال التي توجه للطفل تقتضي من الكاتب أن يضع نفسه في ذهن الطفل ليعرف ما يحب وما يكره، كما تقتضي معرفة قاموسه اللغوي وكذا معرفة مختلف مراحل نموه ومتطلباتها، بالإضافة إلى أن النهوض بهذا الأدب، وما يمكن أن نجنيه من أدب الأطفال، يترجم اهتماماتهم ويشدهم إلى المطالعة، فهو ينمي لديهم مهارات القراءة ويزودهم بثروة لغوية فصيحة ويرتقي بأساليب التفكير لدى التلاميذ.³

وهذا ما يساعدهم أكثر في خصب خيالهم وتوسيع قدرتهم التي تمكنهم من الخوض في نصوص المطالعة من حيث الفهم والاستيعاب. لأن مثل هذه الأعمال التي يتلقاها التلميذ في بعض

¹ ينظر، المرجع السابق، ص 26

² ينظر، المرجع نفسه، ص 33.

³ المرجع نفسه، ص 35.

المناسبات كعيد الطفل أو الطالب وغيرها من المناسبات التي تقام فيها مثل هذه الأعمال لها دور كبير في فتح آفاق ثقافية أمام التلميذ .

أما **القصة** تشكل وعاء لنشر الثقافة بين الأطفال، لأن من القصص ما يحمل أفكاراً ومعلومات علمية وتاريخية وجغرافية وفنية وأدبية واجتماعية، كما تحتل المرتبة الأولى، فيما يقبل عليه الأطفال من ألوان أدبية.¹ وهذا بسبب ما يرويه عليهم أفراد أسرهم في مرحلة مبكرة من العمر واحتكاكهم بها.

كما يمكن تفسير حب الأطفال لمثل هذه الأعمال الأدبية، بطبيعة ما توفره لهم، فهم يجدون متعة وسروراً في تسلسل أحداثها وتصرفات شخصياتها، حيث تمس مشكلاتهم أو تتفق مع أفكارهم أو تتناول مشاعرهم أو أحاسيسهم، فيتفاعلون معها، ويتقمصون شخصياتها، ويعيشون في جو من الخيال والمتعة، يرقى بما لديهم من غرائز وينفي ما فيهم من انفعالات ويشبع ما عندهم من نوازع ورغبات، كما تعمل على تخصيب خيالهم وتوسيع وتطوير مكاسبهم المعرفية والثقافية.²

إن لأسلوب القصة أثارا تربوية بليغة بحيث تؤثر في عواطفهم ووجدانهم وقيمهم ومعارفهم، كما تعودهم على التركيز ومتابعة الأحداث والربط بين الأفكار، بالإضافة إلى أن القصة تساعد على تنمية مهارات اللغة وخاصة المطالعة، فهي تعمل على زيادة الثروة اللغوية عند التلميذ، وذلك من خلال إثراء حصيلته اللغوية المتمثلة في زيادة مفرداته، واتساع معجمه، كما يعمل على تخصيب خيال التلميذ وتطويره وتوسيع مداركه، بالإضافة إلى تعويد التلميذ على الانسجام مع النص المكتوب أمامه من خلال فهم مفرداته واستيعاب أفكاره وأساليبه.³

وخاصة إذا تبادل الحوار مع التلميذ حول الأحداث، حيث يتم مناقشته في أحداث القصة، وربطها بخبرة سابقة مرت عليه، وسؤاله عن رأيه، وحثه على إعادة سرد القصة بألفاظها الجديدة، أو مرادفاتا من قاموسه اللغوي، ومن شأنه كذلك أن يطلق لسان التلميذ في الكلام والتعبير عن الأحداث وتعلم تلك المفردات الجديدة وضمها لقاموسه اللغوي، وزيادة حصيلته اللغوية والمعرفية التي يحتاج أن يوظفها في المواد الدراسية وخاصة مادة المطالعة التي تتطلب من التلميذ أن يكون محاطا

¹ ينظر، المرجع السابق، ص30.

² ينظر، المرجع نفسه، ص31.

³ ينظر، عبد الرحيم صالح عبد الله، تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة، ط2، عمان، الأردن: دار الحنين، 2002م، ص23.

بمعرفة ثقافية ولغوية بقدر كافٍ بحسب المرحلة التي هو موجود فيها، حتى يتسنى له مسايرتها والانسجام معها.¹

وبالتالي تعد القصة من أهم العوامل المساعدة للتلميذ أيضا كعمل أدبي فني يغنيه بالمعلومات المتنوعة والمختلفة مع روعة الأسلوب في طرح المواضيع وتناولها، مما يؤدي إلى إشباع حاجاته اللغوية والثقافية التي تعمل على تكوين تلميذ قادر على المطالعة بطريقة أسهل مقارنة بمن لم يحتك بمثل هذه الأعمال الأدبية.

ثانيا- القراءة:

1- مفهوم القراءة:

أ- لغة:

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور تحت مادة (ق ر أ): قرأ الكتاب (قراءةً) و(قُرأنا) بالضم. و(قُرأ) الشيء (قُرأنا) بالضم أيضا جَمَعَهُ وَضَمَّهُ، ومنه سُمِّيَ الْقُرْآنُ لأنه يجمع السُّور ويضمُّها². وقوله تعالى: ﴿إِنْ عَلَيْنَا جَمْعُهُ وَقُرْآنُهُ﴾ القيامة: 17

ب- اصطلاحا:

عرف كل من (البجة و إسماعيل) بأنها: "عملية عقلية معقدة تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني وتعرف بأنها عملية تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة، أو مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة، وهي وسيلة لاكتساب المعارف، والخبرات المتنوعة"³.
 وذهب (محمد فضل الله) إلى تعريفها بأنها: "عملية عقلية، وعضوية و انفعالية يتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها، وفهمها ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات"⁴.

¹ ينظر، حفيظة تازوتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص25.

² ابن منظر، لسان العرب، ج3، ص3563.

³ فاطمة موسى الخالدي، [مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة]

رسالة ماجستير، بإشراف محمد شحادة زقوت ، جامعة غزة، فلسطين 2012م، ص46-47.

⁴ محمد فضل الله ، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص65.

كما تعرفها (منى إبراهيم اللبودي) على أنها "وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار وعملية معقدة ومقصودة تتطلب استحضار عدد من الأفعال المتلازمة في آن واحد، تشمل: حركة العين، ووظائف المخ، والعمليات السيكلولوجية مثل الدافعية والانتباه والخبرات السابقة، والتي لا تكتسب بشكل فطري، بل عن طريق تعلم مقصود".¹

وذهب (نبيل حافظ) إلى أنها: "عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعة، وهي جزء من فنون اللغة التي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة".²

في حين تعرفها (فايزة عوض) أنها: "عملية بنائية نشيطة يقوم فيها القارئ بدور معالج ايجابي نشط للمعرفة، وليس مجرد مستقبل سلبي، وتتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير علياً".³ كما ذهب (البجة) إلى أن القراءة "عملية انفعالية، دافعة تشمل تفسير الرموز، والرسوم يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد والتحكم، والذوق وحل المشكلات".⁴

وكذلك يعرفها (يشير جوف) بأنها: "القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة".⁵

وتعرف القراءة عند (نايف معروف) على أنها: "عملية يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة ونطقها نطقاً صحيحاً".⁶

¹ منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها، ط1، القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق، 2005م، ص83.

² نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، دط، القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق، 1998م، ص56.

³ فايزة السيد محمد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ط1، القاهرة، مصر: إيتراك للنشر والتوزيع، 2003م، ص10.

⁴ أحمد رشاد مصطفى الأسطل، [مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم]، رسالة ماجستير، بإشراف داود درويش حلس، جامعة غزة، فلسطين 2010م، ص19.

⁵ دانيال هالاهان، جون لويد، صعوبات التعلم (مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي)، تر: عادل عبد الله محمد، ط1، دار الفكر، مصر: دار الفكر، 2007م، ص516.

⁶ نايف محمود، معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص87.

وقد ذهب كلا من (نبيل وعمر) إلى " أن القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها".¹

ما يمكن استخلاصه من هذه التعاريف المتنوعة والمتباينة أن القراءة عملية عقلية معقدة تشمل الإدراك والتعرف على الحرف والكلمة وفهم المعاني التي تصل إلى القارئ عن طريق الكلمات المكتوبة وأنها عملية تركز على عدة أبعاد منها: التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها والقدرة على نقدها، والربط بين حيثيات المادة المقروءة، كما أنها لا تكتسب بشكل فطري، بل عن طريق التعلم والممارسة، بحيث يكون الفرد فيها عنصراً فعالاً ونشطاً وليس مجرد مستقبل.

2- الفرق بين القراءة والمطالعة:

هناك فروق دقيقة تفصل بين مفهومي القراءة والمطالعة من حيث الهدف والشكل والموضوع بالرغم من أن الشائع استخدام المفهومين للدلالة على شيء واحد.

أ- من حيث الهدف:

القراءة تهدف إلى تنمية المهارات الرئيسية، كمعرفة المفردات، ومعانيها بدقة والعلاقة بين المفردات والجمل، والقراءة الجاهرة السليمة الصحيحة، وإثراء معجمات الطلاب اللغوية بزيادة حصيلتهم من الكلمات، والتراكيب، والأفكار،² وتوظيف المادة المقروءة في حل المشكلات، في حين ترمي المطالعة إلى تعزيز تلك المهارات، وتأكيداتها، ودعمها وترسيخها، وإثراء معلومات الطلاب وموازنتها، ونقدها، وغرس حبّ المطالعة في نفوسهم، وحثهم على البحث، إضافة إلى إكسابهم اتجاهات ومثلاً علياً وتعزيزها.

ب- من حيث الموضوع:

موضوعات القراءة تشتمل على نصوص قصيرة، شائعة، تختار في العادة، لتدلل على مواقف وقضايا دينية واجتماعية وإنسانية، وتتصف بلغتها الأدبية مع سهولتها ويسرها في صفوف الحلقة الأولى، ثم ارتفاعها في الحلقات التالية، أما موضوعات المطالعة فأكثر رقياً، وأشمل موضوعاً، إذ تختار

¹ نبيل عبد الهادي ، عمر نصر الله، بطء التعلم وصعوباته، ط1، عمان ، الأردن: دار وائل ، 2000، ص162.

² ينظر، عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ص43.

من الأعمال الأدبية العربية والعالمية، وتتميز بتنوع موضوعاتها، وتختص مادتها بأنها موجهة لمحاورة العقل والروح، وتبعث على تفكير الطلاب، وتهدف إلى رقي الخيال، مع رقة العاطفة والوجدان.

ج- من حيث الشكل:

النص القرائي، في العادة، يكون أقصر من مثيله في المطالعة، ولذلك يمكن أن يتفق لفظ القراءة مع الصفوف الأولى، في حين يطلق لفظ المطالعة على القطع في الصفوف العليا.¹

3- مهارات القراءة:

من المعروف أن القراءة عبارة عن مجموعة من المهارات التي يجب على القارئ المجيد الإلمام بها حتى تكون القراءة جيدة، ويمكن حصرها في الآتي:

- القدرة على التركيز والانتباه.
- القدرة على فهم معاني اللغة المستعملة في حياتنا اليومية
- اكتساب مهارة التحليل.
- فهم منطقي للغة وتركيب سليم للكلمة.²
- تغير نبرة الصوت بحسب المعنى: كالاستفهام والإخبار والطلب.
- القدرة على الاستيعاب الكلي للمقروء.
- السرعة القرائية: وهي من أهم المهارات التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج من الحرص على تحقيقها.³

ولقد أضاف (سميث) إلى تلك المهارات:

- القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية وفهمها.
 - القدرة على السيطرة على معاني الكلمة إن كان لها أكثر من استخدام.
 - القدرة على اختيار وفهم الأفكار الرئيسية، والتتبع المباشر لها وتحديد الاستنتاج.⁴
- فيما يصنف (هاريس) مهارات القراءة في عشرة جوانب نذكر منها:

¹ ينظر، المرجع السابق، ص. 44.

² نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، بطء التعلم وصعوباته، ص 165.

³ أحمد رشاد مصطفى الأسطل، [مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم]، رسالة ماجستير، ص 24.

⁴ إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط 1، القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر 2005، ص 175.

- القدرة في الشروة اللفظية، والاتساع والغنى.

- القدرة على فهم المقروء.

- القدرة على فهم الحوادث وتتبعها.

- القدرة على تذكر المقروء والإفادة منه.¹

4- أهميتها:

تعد القراءة غذاء الروح والعقل، ويكفيها شرفاً أنها الكلمة الأولى التي نزل بها جبريل عليه السلام على نبيّنا محمد صلى الله عليه وسلم، حينما أمره بالقراءة، وهذا دليل عظيم على أهمية القراءة، ودورها الكبير في اكتساب المعارف وتعتبر القراءة متقدمة على الكتابة، وترجع أهميتها إلى أنها المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي وأداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات، حيث من أجاد القراءة وأتقنها فقد بلغ الغاية.²

إلى جانب ذلك فإنه على الرغم من تنوع الوسائل الثقافية التي تمكن المرء من الاطلاع والمعرفة مثل الإذاعة والتلفاز إلا أنه يحتاج دائماً إلى قراءة.³

حيث بها تزداد المعلومات، و بها يكشف الدقائق التي كانت مجهولة لديه، فهي تمثل المفتاح لكل المعارف البشرية، قديمها وحديثها.⁴

والقراءة وسيلة هامة في توسيع أفاق الفرد العقلية، فهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد.⁵

كما يتم عن طريق القراءة اتصال الأفراد وإن تباعدت المسافات بينهم فلولاها، لكان الاتصال بالمستجدات معدوماً ولا تتحدد العلاقات البشرية من دونها، حيث تكون بيئة الإنسان "الأمي"

¹ سماهر فتحي أبو العنين، [مستوى إتقان طلبة اللغة العربية لمهارات التعبير الكتابي]، رسالة ماجستير، بإشراف محمد زقوت، جامعة غزة، فلسطين، 2003، ص37.

² طه علي حسن الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص3.

³ حسان حسين عبادة، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، ص19.

⁴ سمير عبد الوهاب، أحمد الكردى، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، ط2، القاهرة، مصر: دار زهراء الشرق، 2004م، ص43.

⁵ كريم بدير، إمبلى صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر، 2000م، ص89.

محدودة قطعاً، وإذا توفرت الرغبة في التعلم، فلا بد من القراءة، إذ هي المفتاح يلج المرء من أبوابه إلى كل مجالات العلم، ويفشل "الأمي" قطعاً في الوصول إليها، ويصبح فاشلاً في حياته الخاصة أيضاً.¹ وتعد أيضاً أساس التعليم، ومستودع الخبرات، وأداة التذوق والاستمتاع، ولذلك كانت ثورة العالم المتحضر على الجهل والامية.²

ومن الناحية الاقتصادية، فليس هنالك من جهد مادي كبير لتعلم القراءة، فهي أقل وسيلة للحصول على المعرفة، أما المجتمع فوسيلة نفوذ ووحدته هي القراءة، حيث هي مفتاح وصول الصحف إلى كل إنسان، وهي التي تعرفنا بالكتب وتقديم الإرشادات والتعليمات وغيرها، أي أن القراءة هي الوسيلة لفهم ومعرفة كل ذلك.

إن القراءة هي الأداة الفعالة لتقارب الناس وتبث روح التفاهم فيما بينهم، أي تساعد على الوحدة الاجتماعية.³

وعليه يمكن تلخيص أهمية القراءة في النقاط التالية:

- تعد النافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد والعالم الخارجي.
- تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية.⁴
- تعطي القارئ قدرة التخيل وبعد النظر، فبعد أن يرى الحياة من خلال وصف كثير من الكتاب لها يعرف عدة طرق للنظر في المواقف، ويرى عدة جوانب لمختلف الأمور.⁵
- كسب القارئ القوة للتغلب على السطحية وضحالة التفكير.⁶
- الطريق الأول الذي يمكن الإنسان من الاطلاع ومعرفة أفكار الغير.⁷
- كما أنها باب واسع للرفي الروحي والعقلي وتوسيع المدارك وتحسين القدرات.⁸

¹ هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل، عمان، الأردن دار وائل، عمان، 2004، ص172.

² إيمان بقاعي، المتقن معجم، دط، بيروت، لبنان: دار الراحب الجامعية، دت، ص12.

³ هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص172.

⁴ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق ، 2004، ص32.

⁵ حسن شحاته، أدب الطفل العربي، ص11.

⁶ سرجيو سيني، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، دط ، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي ، 2001، ص130.

⁷ عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة أصول التدريس، دط ، بيروت، لبنان: دار الكتاب اللبناني، 1981، ص129.

⁸ عبد الكريم بكار، طفل يقرأ، ص10.

- وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات المتنوعة.¹
 - تعد أساس التعليم وأداة التدوق والاستمتاع.
 - تعد المفتاح الذي يلوج به المرء إلى كل مجالات العلم.
 - أنها عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد.
- 5- أهداف القراءة:

إذا كانت الأهداف بشكل عام هي المقاصد أو الغايات التي يطمح المرء إلى تحقيقها أو هي نتائج متوقع قيام المتعلم بها،² فقد اختلف المربون حول أهداف تعليم القراءة، والوظائف التي تقدمها لكل من الفرد والمجتمع، ولعل ذلك عائد إلى "عدم الاتفاق على فهم محدد لطبيعة القراءة".³

ونظراً لأهمية القراءة في حياتنا، فإن أهداف تدريسها، "تنشق من أهداف تدريس اللغة العربية"،⁴ وخاصة في ضوء المفاهيم الحديثة للقراءة، والتي تنص على أنها عملية بنائية تفاعلية نشطة تتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا، وفي ضوء كل هذا، تطورت الأهداف بما يتماشى مع الأهداف العامة للتعليم الرامية إلى الارتقاء بالطالب عقلياً، وجسمياً واجتماعياً وقومياً،⁵ والكشف عن المواهب اللغوية الخاصة.

وأن يدرك الطالب أن اللغة تعبر عن المعاني،⁶ فتنمو بذلك المهارات والقدرات و هو ما تسعى تسعى إليه القراءة بصفة عامة.

وتنقسم الأهداف إلى أهداف عامة، وأخرى خاصة، وذلك كما يلي:

أ- الأهداف العامة:

تهتم القراءة باللغة العربية ككل، بما فيها أهداف القراءة التي تتمثل في إتقان مهاراتها والممارسة الجيدة لجميع فنون اللغة والقدرة على التفكير السليم القائم على الفهم والتحليل والاستنتاج والنقد⁷ كما تهدف إلى تعليم الطلاب كيفية القراءة و مساعدتهم عليها.

¹ حسن عبد الجليل يوسف، علم قراءة اللغة العربية الأصول والقواعد والطرق، دط ، القاهرة، مصر: مكتبة الآداب، 2004، ص6.

² ينظر، فائزة السيد محمد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ص13.

³ حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط4 ، القاهرة، مصر: الدار اللبنانية ، 2000، ص126.

⁴ نايف محمود، معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص90.

⁵ ينظر، محمد إبراهيم عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط4 ، القاهرة ، مصر: مكتبة النهضة المصرية ، 1999م، ص129.

⁶ ينظر، يوسف الصفتي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، بحث تحليلي مقارن، القاهرة، مصر: دار الفكر ، 1981، ص5.

⁷ ينظر، فائزة السيد محمد عوض، المرجع السابق، ص19.

كما تعمل على اكتساب المعلومات والخبرات والمهارات التي تمكنهم من القراءة الصحيحة¹ وأن يتعرف القارئ على الوسائل والسبل التي يستطيع بها أن يحل مشكلاته، مستفيداً في ذلك من خبرات الماضين حين يقرأ لهم، وأن يهدف من قراءته إلى زيادة حصيلة اللغوية الفكرية أو اللفظية² وأن يتصل بالأدب قديمه وحديثه. ويتذوقه، وبالتالي يتمكن من نقده وتقويمه، وتنمية ميله للقراءة فيتصل بما يلائمه من الكتب في مختلف العصور فيتذوقها.³

كما تهدف إلى تنمية قدراته على التعلم الذاتي واكتساب المعارف بنفسه عن طريق البحث واستخدام المراجع والمعاجم، وتمكين المتعلم من مهارات الاستمتاع بالمقروء والاستفادة من أساليب الكتاب والمفكرين، مما يساعد على ترقية أحاسيسه وإثراء أفكاره والغنى في مجالات المعرفة.

فالقراءة مجال خصب لزيادة الخبرات، واكتساب المعارف والعلوم من خلال الرجوع إلى تراث أمته من مصادر ومراجع، والبحوث والدراسات المختلفة،⁴ وبهذا العمل يجعل القارئ على صلة دائمة بكل التطورات الفكرية والاجتماعية والعلمية المحيط به.

ب- الأهداف الخاصة:

وتنقسم إلى ثلاثة أقسام: أهداف معرفية، أهداف وجدانية، أهداف مهارية، وذلك كما يلي:

✓ المعرفية:

تسعى إلى أن يتمكن القارئ من إدراك الأفكار والمعاني وترابطها وتتابعها في تسلسل وانسجام،⁵ وتنمية قدرة الطالب على القراءة في سلامة وانطلاق وفهم، والتمييز بين الأفكار الجوهرية والعرضية فيه يقرؤه الطالب، وعلى فهم الأفكار الضمنية والقدرة على استخلاص النتائج وأسبابها كما عليه أن يستنتج وجهة نظر الكاتب ويحدد المغزى الذي يرمي إليه،⁶ ويفسر التغييرات المجازية وبين أثرها في النصوص.

¹ ينظر، حسن عبد الجليل يوسف، علم قراءة اللغة العربية الأصول والقواعد والطرق، ص 14.

² ينظر، محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوية، ص 326.

³ إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص 130.

⁴ محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوية، ص 327.

⁵ ينظر، المرجع نفسه، ص 328.

⁶ ينظر، فائزة السيد محمد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ص 20.

✓ الوجدانية:

وتتمثل فيما يلي:

- تنمية مهارات التذوق، والاستمتاع بالمقروء، والقدرة على تقويم النصوص وفهمها فهماً صحيحاً والقدرة على إصدار الأحكام النقدية.¹
- يعي الأجناس الأدبية المختلفة والمتنوعة ومكوناتها وإعلامها،² كما يعمل على أن يتذوق التعبيرات المجازية على مستوى اللفظ والصورة، والعلاقة المجازية ويتسع شغفه بالقراءة ويمتد إلى مواد قرائية متنوعة، والتعرف على الجوانب من تراثه الأدبي والاجتماعي، واكتساب قدر وافٍ من الاتجاهات الايجابية دينية ووطنية، وغير ذلك بالإضافة إلى تمثله لمجموعة من القيم والعادات السليمة،³ من خلال تفاعله بالمادة المقروءة، فيعي بذلك القيم الدينية والأخلاقية ويفيد منها.⁴
- كما تهدف إلى ترقية مفاهيم الطلاب وصقل أذواقهم وإعداد شخصيات متوازنة تستطيع أن تستثمر خبرات الأجيال السابقة في حل ما يواجهها من المشكلات.⁵

✓ المهارية:

- تمكن القراءة المتعلم من عدة مهارات مثل: التعرف على أسماء الحروف الهجائية، والربط بين صوت الحرف وشكله والتمييز بين أشكال الحروف بصرياً، والنطق السليم للحروف والكلمات.⁶
- بالإضافة إلى اكتساب القارئ مهارة الاستفادة من فهارس الكتب ومحتوياتها بكفاءة⁷ وتنمية مهارات السرعة والطلاقة في القراءة بنوعيتها الصامتة و الجهرية،⁸ صحة النطق، دقة التعبير، وتمثل المعاني أثناء القراءة الجهرية عن طريق مراعاة علامات الترقيم ومناقشة ما يقرأه بجرأة وطلاقة.
- في حين أن الأهداف المسطرة لهذا النشاط من قبل وزارة التربية للسنة أولى متوسط هي كالآتي:

¹ ينظر، هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ط 1، عمان، الأردن: دار الصفاء، 2006، ص 51.

² ينظر، فائزة السيد محمد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ص 21.

³ ينظر، طه عي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 114.

⁴ ينظر، فائزة السيد محمد عوض، المرجع السابق، ص 21.

⁵ ينظر، فهم مصطفى، أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية، دط، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، 2005، ص 95.

⁶ ينظر، أحمد جمعة أحمد نائل، الضعف في اللغة العربية تشخيصه وعلاجه، ط 1، الإسكندرية، القاهرة، مصر: دار الوفاء، 2006، ص 92.

⁷ ينظر، هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ص 24.

⁸ ينظر، فائزة السيد محمد عوض، المرجع السابق، ص 22.

✓على مستوى القراءة الصامتة:

- يطمح المنهاج إلى أن يكون التلميذ في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط قادراً على:
- أن يقرأ النص قراءة صامتة واعية.
- أن يكتشف فكرة النص العامة ويصوغها.
- أن يحلل النص إلى وحداته الفكرية ويصوغ الفكرة الرئيسية.
- أن يصنف أفكار النص ويصوغ الفكرة الرئيسية.
- أن يلخص النص بصوغ جديد من إنشائه مشافهة وكتابة.
- أن يستخلص المغزى من النص ويصوغه.
- أن يصدر أحكاماً حول النص مبدئياً رأيته في المضمون.¹

✓على مستوى الأداء الجهري يكون المتعلم قادراً على:

- أن يكتسب فنيات الوقف ويمارسها.
- أن يسترسل في القراءة الجهرية محترماً علامات الوقف وكيفية.

✓على مستوى الأداء المعنوي والأدبي يكون قادراً على:

- أن يقرأ قراءة معبرة يمثل المعاني في الجمل حسب الأساليب البلاغية الواردة.
- أن يقرأ قراءة مؤثرة حسب الشكل التعبيري للنص المقروء.

- أن يكتسب المهارات القرائية المناسبة للشكل التعبيري كالقصة والحوار والسود....الخ.²

وعليه يبقى دائماً كتاب القراءة وسيلة لتحقيق جملة من الأهداف مجتمعة، بدءاً من القراءة الصحيحة والسليمة، مروراً بتكوين ثروة لغوية من المفردات والمعاني، وتعلم أنماط لغوية جديدة من أساليب وتحليل وتصوير،³ وشرح وغرس للقيم، وتشكيل الاتجاهات خاصة الاتجاه نحو القراءة والاطلاع وختاماً بتنمية القدرة على النقد والتقييم والإبداع بقراءات أخرى.

6- طرق تدريس القراءة :

تتعدد الطرق التي يستخدمها المعلمون في تدريس التلاميذ القراءة في مدارسنا في الوطن العربي، وكما لم تَحُلْ أية طريقة من نتائج إيجابية فليست هناك طريقة فاشلة كل الفشل، أو ناجحة كل

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص12.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ ينظر، محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر، 2003، ص53.

النجاح، لأن لكل طريقة محاسنها وعيوبها ومن المهم أن نصل إلى الطريقة السليمة في تعليم أو تدريس القراءة لأن البداية الصالحة في تعليمها توصلنا إلى تكوين الاتجاهات العقلية السليمة والعادات الصحيحة بحيث نتمكن من ترقية هذه العادات والوصول بها إلى أرقى الدرجات في جميع ألوان القراءة داخل المدرسة وخارجها.¹

ويمكن تصنيف جميع الطرائق التي استخدمت في تعليم القراءة إلى طريقتين أساسيتين هما:

أ- الطريقة التركيبية/ الجزئية:

سميت بالتركيبية "لأن العملية التي يقوم بها التلاميذ في التعرف على الكلمة تكون بتركيب الأصوات من الحروف التي تعلموها وحفظوها من قبل".²

أما تسميتها بالجزئية، فلأنها تبدأ بتدريس الأجزاء التي تتألف منها الكلمات، وهي الحروف وبهذا فهي تنطلق من الأجزاء ثم إلى التركيب حتى تصل إلى الكل،³ بدءاً بالحروف لتتدرج إلى الكلمات ووصولاً إلى الجمل.

وتتدرج تحت هذه الطريقة الأساليب التالية:

✓ الطريقة الهجائية:

التي تعتمد على المفهوم البسيط للقراءة وهي القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، حيث تقوم "على تدريس الطفل الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب قراءة وكتابة، ثم الانتقال إلى قراءة كلمات من حرفين فثلاثة، وهكذا يؤلف الكلمات أطول، فأطول، لتشكيل بذلك جملة قصيرة فطويلة".⁴

✓ الطريقة الصوتية:

التي تبدأ بتدريس التلميذ أصوات الحروف مباشرة بدلاً من أسمائها، بحيث ينطق بحروف الكلمة أولاً على انفراد، ثم ينطق بالكلمة دفعة واحدة، وبعد ذلك يبدأ في جمع الأصوات إلى أن تنتهي إلى تأليف الكلمات ثم الجمل.⁵

¹ نايف محمود، معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص 97.

² المرجع نفسه، صفحة نفسها.

³ طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 106.

⁴ ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دط، عمان، الأردن: الدار البيزوري، 2006، ص 68.

⁵ ينظر، المرجع نفسه، ص 70.

ب- الطريقة التحليلية:

وتعتمد على أساس "أنظر و قل" وعمادها البدء بالكلمات والانتقال إلى الحروف على عكس الطريقة التركيبية،¹ وبهذا يتنقل التلميذ من المركب إلى البسيط، أي من الجملة فالمقطع فالحرف، وعلى هذا يمكن وضعها موضع التحليل.²

كما وتتوافق هذه الطريقة مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، إذ هو بطبيعته يدرك الكليات قبل الجزئيات.³ ولما كانت الكلمات ذات المعاني، فإن هذه الطريقة تركز على المعاني منذ البداية. ولهذا الطريقة عدة تسميات منها: الطريقة الجمالية.

7-مشكلات القراءة:

يشار إلى مشكلات القراءة عادة بالمصطلح ديسلكسيا (Dyslexia)، والتي تتكون من المقطع اليوناني (dys) معناه خلل، كما في كلمة (dysfunction) التي معناها (الاختلال الوظيفي) والمقطع اليوناني (lexia) الذي يعزى إلى استخدام الكلمات بشكل عام في القراءة، ومواقف الاتصال اللغوي الأخرى، مثل: الكتابة والكلام والاستمتاع، والكلمات تكون في مواضيع المدرسة المختلفة، العلوم والرياضيات والاجتماعيات وتعرف (الديسلوكسيا) على أنها واحدة من اضطرابات التعلم وتعني عدم القدرة على القراءة الفاهمة بما يتناسب والدرس.⁴

في حين يراها البعض على أنها عبارة عن تشويشات صعبة في مهارة القراءة تمنع امتلاك عملية قراءة مناسبة للقدرة العقلية الموجودة عند القارئ.⁵

بينما يرى آخر: بأنها عجز محدد أو مشكلة ظاهرة في تعلم القراءة والتهجئة خلافاً للوظائف العقلية الطبيعية وهي اضطراب عصبي يعيق الشخص من القدرة على أن يعرف رموز الكتابة والتعامل معها.⁶

تعددت استخدامات هذا المصطلح بين الكتّاب، فهناك من الكتّاب من يستخدم مصطلح الديسلوكسيا النوعية (spécifique dyslexia) في كتاباتهم لاعتقادهم بأن الديسلوكسيا تعزى إلى

¹ ينظر، سمح أبو مغلي، عبد الحفيظ سلامة، تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، عمان، الأردن: دار البداية، 2006، ص139.

² ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص124.

³ ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص93.

⁴ محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، ط1، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2007، ص12-15.

⁵ نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، بطء التعلم وصعوباته، ص174.

⁶ محمود فندي العبد الله، المرجع السابق، ص20.

أمراض عضوية، بينما يذهب بعضهم الآخر إلى استخدام مصطلح الديسلوكسيا التطورية اعتقاداً منهم بأنها تعزى إلى عوامل وراثية وظاهرة يمكن إثباتها.¹

وتثبت الدراسات بأن القراءة تشكل احد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها.²

وهي إحدى أنواع الصعوبات التي أصبحت تلاقي جدلاً واسع النطاق.³ حيث يرى (ليون) أن مشكلات القراءة تمثل أكثر أنماط مشكلات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن 81% من التلاميذ ذوي مشكلات التعلم هم ممن لديهم مشكلات في القراءة، ويرى (هاريس وسيباي) أن نسبة ذوي مشكلات القراءة تصل إلى ما بين (10-15%) من مجتمع أطفال المدارس في الدراسة التي قام بها كل من (كيرك و إلكتر) توصلوا إلى أنه ما بين (60-70%) من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من مشكلات في القراءة.⁴ كما تشير أيضا الإحصائيات إلى أن حوالي (80%) ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلة في الاستيعاب القرائي⁵، وهذا الأمر كما يرى الباحثون يمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، وحتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة.⁶

وللقراءة مشكلات متنوعة ومتباينة بين التلاميذ نذكر منها:

- حذف بعض الكلمات، أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً: عبارة (سافرت بالطائرة)، قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة) .
- ضعف في التمييز بين أحرف المد، فقد يقرأ كلمة (فيل) بدلاً من (فول).⁷
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباك عند الانتقال من نهاية السطر، إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.⁸

¹ المرجع السابق، ص16.

² صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر، 2005م، ص47.

³ إيريك جنسن، التدريس الفعال (أفكار مطروحة بشكل مشجع وطرق سهلة)، د:تر، ط1، الرياض، السعودية: مكتبة جرير، 2007، ص24.

⁴ ينظر، تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة، 2003، ص82.

⁵ أسامة محمد البطانية وآخرون، علم نفس الطفل غير العادي، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة، 2007، ص214.

⁶ صلاح عميرة علي، المرجع السابق، ص47.

⁷ نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، بطء التعلم وصعوباته، ص208.

⁸ المرجع نفسه، ص209.

- الخلط بين الأحرف حيث أن هذه المشكلة في اللغة العربية تلاحظ في الحروف المنقطعة وهي: (ج-خ-غ-ف-ق-ث-ض-ن-ت-ب-ي-ش-ظ-ز والتاء المربوطة). وقد تكون في موقع النقط (فوق أو تحت الحرف) وقد نجد لها في عدد النقط مثل (ت-ث-ف-ق) أو بين الحرف المنقط و حرف غير المنقط مثل (ص/ض، ع/غ ، س/ش، ح/خ، أوج)، كما يلاحظ كذلك مشكلة بين بعض الحروف كالتاء المربوطة (ة) والهاء في نهاية الكلمة (هـ) والألف المقصورة (ى) والياء في نهاية الكلمة (ي).¹

- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة، فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها التلميذ (سافرت بالطائرة إلى الجزائر) .
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ).²

- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم المشكلات التي تعترض القراءة السليمة ، حيث يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (دلو) فيقول (ولد) وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (لفت) فيقول (فتل).³

- قراءة الجملة بطريقة سريعة واضحة وواعية.⁴
- قراءة ببطء شديد أو تردد ملحوظ أو إعادة قراءة لما يكون قد قرأه بدلاً من الاستمرار في القراءة أو إسقاط وعدم قراءة بعض الكلمات أو الجمل على سبيل المثال: قد يقرأ: (غسلت الأم... غسلت الأم الثياب) ثم يكررها (غسلت الأم الثياب).⁵

- عدم قدرة التلميذ أثناء القراءة على وصل الصوت بالصيغة الرمزية للحرف المكتوب والمسموعة بالتشفير أي عدم قدرته على إعطاء الحرف فونيميه من خلال النطق.
- عدم فهم المقروء حيث يكون التلميذ أثناء القراءة يعاني ضعفاً في فهم الجملة أو العبارة أو الفقرة التي يقرأها أو عدم فهمه لنص بأكمله.⁶

¹ عبد العزيز السرطاوي، وآخرون ، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دط ، عمان، الأردن: دار وائل ، 2009، ص93.

² ينظر، وزارة التربية ، صعوبات التعلم ، سلسلة موعدك التربوي ، العدد 16، دط ، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية ، دت، ص10.

³ محمد حولة، الأرففونيا، علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دط ، الجزائر: دار هومة ، 2007، ص69.

⁴ ينظر، وزارة التربية، صعوبات التعلم ، ص10-11.

⁵ ينظر، أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عُسر القراءة (الديسلكسيا)، ط1 ، عمان، الأردن: دار الثقافة ، 2008، ص61.

⁶ هدى عبد الله العشاوي، أطفالنا وصعوبات اللغة واضطرابات الكلام ، ط1، دمشق ، سوريا : دار الشجرة للنشر، 2004 ، ص293.

أ- أسبابها:

إن المشكلات القرائية ليست نتاج سبب بذاته، وإنما هناك أسباب عديدة تؤدي إليها منها ما هو جسمي ومنها ما هو وراثي وآخر نفسي، كما نجد أيضا للبيئة المحيطة بالتلميذ سبب من أسباب التي تؤدي إلى المشكلات الحاصلة لدى التلميذ أثناء القراءة أيضا.

✓ السبب الجسمي:

تشير البحوث والدراسات إلى أن الأطفال ذوي مشكلات القراءة يعانون نوعا من الاختلال العصبي الوظيفي. ويفسر هؤلاء الباحثون منشأ المشكلات لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التراكيب تنتج بالضرورة انحراف في الأداء أو في الناتج الوظيفي لها.

ويضيف (فتحي الزيات) أن مشكلات القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية¹، بحيث تتمثل الأول في قصر النظر أو طولله أو خلل في عضلات العين ، بينما تتمثل الثانية في الضعف السمعي².

في حين يشكل هذين العنصرين أساسا هاما من الأسس التي تقوم عليها القراءة ، فالوسط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات وموقعها ودورها في السياق كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها³، ومن ثم فأي اختلال في أي من هذه الوسائط أو فيهما معا يؤثر على فعالية وسلامة القراءة كمهارة من ناحية، وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى، حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة⁴.

✓ السبب الوراثي:

هناك من يعد مشكلات القراءة حالة يرثها التلميذ عن الأسرة وترجع إلى جينات في (الكروموسوم 6,15) حيث أشارت بعض الدراسات كدراسة التي أجريت في (كولورادو)

¹ ينظر: صلاح عميرة علي ، ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج ، ص 55.

² نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص 59.

³ ينظر: صلاح عميرة علي ، المرجع السابق ، ص 55.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 56.

الأمريكية والتي شملت توائم من 400 أسرة توصلت إلى وجود سبب جيني لمشكلات القراءة المحددة وقد ذكر (سميث) أن الشواهد المتوفرة من تلك الدراسة تدل على أن الارتباط بين الترميز الصوتي وتعرف الكلمة يرجع إلى حد كبير للتأثيرات الوراثية.¹

كما أعتبر (كرت شلي) أيضا الوراثة على أنها السبب في المشكلات القراءة وخلص (بانتين) بعد مراجعته للدراسات التي تناولت مشكلات القراءة والتهجئة واللغة إلى أن هناك دليلا لوجود أسس وراثية للمشكلات في القراءة.²

✓ السبب النفسي :

يعد هذا العامل من أهم العوامل الهامة الذي يؤدي إلى مشكلات القراءة والذي يتمثل في:

✓ اضطراب العمليات النفسية أو العقلية:

حيث تبين للعلماء أن قصور نمو العمليات العقلية من قصور في الانتباه واضطراب في الإدراك السمعي والبصري تؤدي إلى مشكلات في القراءة.³

✓ انخفاض مستويات القدرات العقلية :

التي نعني بها انخفاض نسبة الذكاء ، حيث ثبت أن التخلف العقلي بسبب مشكلات في اكتساب اللغة ، نظرا لأن اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجرد والقدرة على التعميم تقترن بانخفاض نسبة الذكاء التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجريد والتصنيف والمقارنة وهي كلها مرتبطة بتسيير الكلمات وإدراك دلالات. وكذلك انخفاض مستوى القدرة اللغوية التي يعاني منها العديد من التلاميذ.

✓ انخفاض الدافعية: إذ أن التلميذ قد يجد مشكلة في النطق والقراءة، هنا يتعين تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه.⁴

¹ ينظر : قحطان أحمد الطاهر ، صعوبات التعلم ، ط 1 ، عمان الأردن: دار وائل للنشر، 2004، ص 200 .

² ينظر : صلاح عميرة على ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج ، ص 56.

³ ينظر : نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص 59.

⁴ ينظر: المرجع نفسه ، ص 60.

✓ السبب البيئي (الاجتماعي): ويشمل هذا العنصر على النحو التالي:

✓ طرق التدريس:

حيث أن مصدر مشكلة القراءة قد لا يكون من العوامل السابقة فقط، وإنما يعكس أيضا فشل المعلم في إدراكها وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن التلميذ من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر ، فالطفل الذي لا يملك قدرة التميز السمعي وربط الأصوات يمكن له الاعتماد على المعلم -تعويض ذلك- بالاعتماد على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة وطرق التدريس وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقييم والعلاج داخل الفصل لها دورها في مشكلة القراءة لدى التلاميذ.

✓ البيئة المنزلية:

حيث يلعب تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة بالإضافة إلى ما يسودها من اضطراب في المناخ النفسي وعدم متابعتها لأداء أبنائها في الفصل الدراسي كلها عوامل تساعد على مشكلة القراءة¹، حيث أن الطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحية الأسرية كالمشاجرة وإهمالهم للطفل وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة وضيق المكان كل ذلك _ وغيره _ يؤدي إلى التوتر العصبي والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافقه مع المدرسة ويؤدي إلى مشكلة في القراءة، وفي غيرها من المواد الدراسية.²

وقد بين (سمر روجي الفيصل) أن مشكلات القراءة لدى الطفل العربي ترجع إلى دور الأسرة ووسائل الإعلام والمدرسة وكتاب أدب الطفل لم يلموا الإمام الكافي بعلم نفس الطفل³. والاختلافات في تفسير أسباب مشكلات القراءة إنما ترجع إلى الاختلافات في طرائق البحث عنها.

¹ ينظر: المرجع السابق ، ص 61.

² محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 103.

³ ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 61.

ب- طرائق علاجها :

تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج مشكلات القراءة لدى الأطفال وفق مجال المشكلات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها. ومن أكثر الطرائق والأساليب شيوعاً واستخداماً:¹

✓ علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها:

ثمة طرق ثلاثة تستهدف علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها، بعضها يبدأ بالحرف وبعضها يبدأ بالكلمة وهي على النحو التالي:

✓ طريقة فيرنالد (الطريقة المتعددة الحواس):

حيث تقوم هذه الطريقة على استخدام المدخل المتعدد الحواس في عملية القراءة فيها يختار التلاميذ المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة، ثم يتتبعونها بأصابعهم، ثم يشاهدونها مرة أخرى، ومن ثم قراءتها قراءة جهرية للمعلم.² ولهذه الطريقة أربع مراحل:

- مرحلة التتبع: حيث يكتب المعلم الكلمة على السبورة ويدعو المتعلم إلى تتبعها بإصبعه ونطقها جزءاً فجزءاً، ويكرر هذه العملية ويجري خلال التكرار نطق الكلمة بشكل كامل ثم كتابتها. ثم يكتبها بعد مسحها مستعيناً بالذاكرة البصرية.

- مرحلة الاعتماد: الذاتي حيث يتعلم نطق الكلمة من خلال النظر إليها دون الحاجة إلى التتبع بأصابعه، وهي مرحلة متطورة قياساً بالمرحلة الأولى، إذ بإمكانه كتابة الكلمات من ذاكرته وقراءتها.

- مرحلة قراءة الكلمة المطبوعة: حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة قراءة الكلمة بنفسه ثم كتابتها تاركاً الكلمات التي أعدها المعلم إعداداً خاصاً له، حيث يقدم له ما هو مطبوع، ويقرأ منه.

- مرحلة التعميم: حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة من قراءة كلمات جديدة متشابهة للكلمات التي سبق أن تعلمها كلياً أو جزئياً.³

¹ ينظر: صلاح عميرة علي، صعوبات التعلم والكتابة التشخيص والعلاج، ص 65.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 66.

³ ينظر: قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم، ص 227.

وأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ، كما يمكن استخدام هذه الطريقة فيتعلم مهارات التهجي.¹

كما يشير (فتحي الزيات) أن هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس الأربع (البصر، السمع الحس حركية، اللمس) مما يمكن إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس لتسهم بصورة أو أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات.²

✓ طريقة هيج وكيرك:

الذي يعتمد فيها على استخدام الطريقة الصوتية بطريقة منظمة باستخدام ما يسمى بالتعليم المبرمج (Programmed Instruction)³، وهذه الطريقة طورت هذه التدريبات أساساً للأطفال القابلين للتعلم، ويقسم كل تدريب إلى أربعة أقسام، ويجري تغيير بسيط فيه.⁴ في القسم الأول يتم تغيير الحرف المتحرك الأول مثال: زال، قال، حال، وفي القسم الثاني يغير الحرف الأخير مثل: فار، فاز، فاق، وفي القسمين الثالث والرابع يتم تغيير الحرف الأول والأخير مثل: كتب، فتق، ستر.⁵ حيث أن التعليم المبرمج يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطفل تغذية مرتدة (Feed back) تصحح خطأه وتُصوب مساره باستمراره وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال.⁶

✓ طريقة جلينجهام Gillingham (الطريقة الصوتية):

وتستخدم مع التلاميذ الذين لا يقدرّون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية وتسمى أيضاً بالطريقة الهجائية، وتبدأ بتعليم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة.⁷

¹. ينظر: صلاح عميرة علي، صعوبات التعلم والكتابة التشخيص والعلاج، ص 67.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 66.

³ ينظر: تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطّة العلاجية المقترحة، ص 96.

⁴ ينظر: فحطان احمد الظاهر، صعوبات التعلم، ص 230.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 231.

⁶ ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 66.

⁷ ينظر: وزارة التربية الوطنية، صعوبات التعلم، ص 31.

حيث تركز على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها. وبهذا الطريقة يتعلم الطفل المزوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها القابلة لها. وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة.¹

كما يطلق عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد لأنها تعتمد على:

- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.
- ربط حواس الطفل (السمع) مع سماع الطفل لصوته.²

✓ في علاج صعوبة فهم المادة المقروءة:

من المهم أن يستطيع المتعلم من التمييز لكن الأهم من ذلك أن يتجاوز إلى فهم الكلمات أو الجمل (المادة المكتوبة) لأن دلالات ومضامين المادة المكتوبة ترتبط ارتباطا وثيقا بتكوين الأفكار في مختلف نواحي الحياة.³ لذلك يشير كثير من الباحثين إلى بعض الإجراءات التي يمكن أن تحسن مستوى الفهم لدى المتعلمين ومنهم، هاريس وسيبلي (Harris, Sipliy) في كتابهما "كيف تزيد من القدرة القرائية"، وقد ركز الباحثان على نقاط معينة نذكر منها الآتي:

- تدريب المتعلم على تحليل الكلمة بصريا قبل أن ينطق بها لأن ذلك يساعده على فك العناصر المكتوبة للكلمة، والتي تساعده على القراءة بوضوح، وبالتالي تساعد هذه الأخيرة على الفهم.

- دفع المتعلم إلى القراءة المستفيضة من خلال توفير الكتب المشوقة والتي تكون مرغوبا فيها من قبل المتعلم، مع استخدام التشجيع المستمر.⁴

- استخدام الوسائل السمعية والبصرية التي تساعد على إظهار المعاني بشكل حسي ملموس يساعد على إبقاء دلالات الكلمات المقروءة في الذهن لفترة طويلة، كما تزيد من استيعابها، استخدام بعض

¹ ينظر: صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، ص 67.

² ينظر: تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخططة العلاجية المقترحة، ص 96.

³ ينظر نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 67

⁴ ينظر: قحطان احمد الظاهر، صعوبات التعلم، ص 233.

التدريبات من منطلق مفرداتهم اللغوية والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالفهم على سبيل المثال: إعطاء كلمات بدلالات مختلفة وفق سياقات مختلفة.¹

كما نجد استراتيجيات وطرق وأساليب أخرى تعمل على تحسين ومعالجة الفهم القرائي، نذكر منها:

✓ طريقة تنشيط الخلفية المعرفية:

وهي طريقة تقوم على إثراء معرفة التلاميذ، وتنمية القاعدة اللغوية لديهم من خلال استخدام خبرة التلاميذ أنفسهم ولغتهم كمادة للتعلم، فالقصص التي يكتبها التلاميذ بأنفسهم أو يقومون بإملائها على المعلم تصبح هي المادة القرائية التي يستخدمها المدرس لتنمية مهارات القراءة، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تجعل المادة القرائية هي نتاج فرصة كبيرة لإضفاء الحيوية على عملية القراءة والعمليات الإبداعية.²

✓ طريقة التفكير (استراتيجيات التفكير):

وهي طريقة تقوم على تنشيط عمليات التفكير المطلوبة للفهم القرائي، كما تأخذ صورا متعددة منها: نشاط التفكير القرائي الموجه التي يشجع فيها المعلم طلابه على التنبؤ بما سوف يحدث بعد الجزء الذي تمت قراءته، وغيرها من الصور كالتوجيه والمراقبة الذاتية، واستراتيجيات الأسئلة التي تستثير التخمين والتفسير والتمييز والربط والاستنباط والاستكشاف والتقييم والتوليد للأفكار تدريجيا من المستوى الحرفي إلى الإبداعي، وهذه مجموعة استراتيجيات تنمي العمليات المعرفية المتطلبة للتفكير القرائي بمختلف مستوياته إضافة إلى تنمية البنية المعرفية والثروة اللغوية.³

ثالثا- المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط:

تعد المرحلة المتوسطة المرحلة الوسطى من مراحل التعليم العام فهي متاحة للطالب بعد حصوله على شهادة المرحلة الابتدائية، وتمثل المرحلة الثانية من مراحل التعليم العالي التي تشرف عليه

¹ ينظر: المرجع السابق، ص 235.

² ينظر: محمد عبد المطلب جاد، صعوبات تعلم اللغة العربية، ص 38.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 40.

الدولة، ويمتد عمر الطالب فيها من الثانية عشر إلى الخامس عشر وتعتبر هذه الفترة العمرية نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة المراهقة.¹

وهذه المرحلة تعد مرحلة انتقال نحو النضج الجسمي، والانفعالي والاجتماعي والعقلي ونقطة تحول هامة في حياة الإنسان وفي تكوين شخصيته،² حيث تنقسم المرحلة إلى ثلاث أقسام وهي: المراهقة المبكرة، المراهقة وسطى، المراهقة متأخرة، والقسم الذي نحن بصدد التطرق له القسم الأول وهو المراهقة المبكرة التي اتفق عليها الباحثون أنها تتراوح بين 12 و 14 سنة حيث تتميز بتناقص السلوك الطفلي وبداية علامات النضج في الظهور واكتمال وظائفها عند الذكر والأنثى.³

كما تتزامن هذه الفترة مع النمو السريع الذي يصاحب البلوغ، وفيها يهتم المراهق اهتماما كبيرا بمظهر جسمه، حيث تبدأ في هذه المرحلة المظاهر الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهق.

1- خصائص المتعلم:

يتميز المراهق في هذه الفترة بخصائص ومظاهر نذكر منها:

أ- من الناحية الجسمية:

يتميز المتعلم بسرعة النمو الجسمي واكتمال النضج، حيث يزداد الطول والوزن وتنمو العضلات والأطراف، ولا يتخذ النمو معدلاً واحداً في السرعة في جميع جوانب الجسم، كذلك تؤدي سرعة النمو هذه إلى فقدان المراهق القدرة على حركاته ويؤدي ذلك إلى اضطراب السلوك الحركي لدى المراهق، كذلك زيادة إفرازات بعض الغدد وضعف بعضها الآخر، فالغدة النكفية يزداد إفرازها ويؤدي ذلك إلى سرعة النمو في العضلات وخلايا الأعصاب.⁴

وهذا ما أكده (الحמיד الهاشمي) في كتابه علم النفس التكويني أسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة أن هناك "نمو سريعاً مفاجئاً في الهيكل العظمي ويتجلى في ازدياد الطول في كلا الجنسين

¹ ينظر، علي مسعود بن أحمد العيسى، [تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية]، رسالة ماجستير، بإشراف عبد الناصر بن سعيد عطايا، جامعة أم القرى، السعودية، 2009، ص 42-43.

² ينظر، منصور بن دخيل موسى العصيمي، [تقييم السلوك الخطر لدى طلاب المرحلة الثانوية]، رسالة ماجستير، بإشراف عبد الحفيظ سعيد مقدم، جامعة نايف، الرياض، السعودية، 2010م، ص 61.

³ بلحاج فروجة، [التوافق الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي -دراسة ميدانية-]، رسالة ماجستير، دم، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص 150.

⁴ ينظر، احمد محمد الزعبي، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دط، عمان، الأردن: دار الزهران ، 2001، ص 332.

واتساع الكتف لدى البنين، واتساع الحوض والأرداف لدى البنات، وهذا النمو السريع يسبب ارتباكاً في حركات المراهق، وعدم اتزان إلى زمن مناسب ليتمكن من السيطرة السريعة التي توافق سرعة نمو الأطراف،¹ وكذا تغير شكل الوجه وتزول ملامح الطفولة عند كلا الجنسين.²

ب- من الناحية العقلية:

إن النمو العقلي في المراهقة يعني التغيرات التي تطرأ على الأداء العقلي في الكم والكيف فيتسم النمو العقلي في مرحلة المراهقة كما يقول (حامد زهران): "أنه في هذه المرحلة يزداد نمو القدرات العقلية وخاصة القدرات اللفظية والميكانيكية و السرعة الإدراكية لتباعد مستويات وتنوع حياة المراهق العقلية ولتباين واختلاف مظاهر نشاطها، وتتسع المدارك وتنمو المعارف ويستطيع المراهق وضع الحقائق مع بعضها البعض بحيث يصل إلى فهم أكثر من مجرد الحقائق نفسها بل يصل إلى ما ورائها.³

ولهذا نجد أن المراهق يصل إلى حوالي 95% من ذكائه حيث تنمو في هذه الفترة قدرة المراهق على التعليل والتحليل وإدراك العلاقات بين الأشياء.⁴ كما ينمو التذكر وتزداد القدرة على التخيل المجرد والمبني على الألفاظ، وتزداد القدرة على التفكير والاستدلال والاستنتاج والحكم على الأشياء وحل المشكلات، وتزداد القدرة على التجريد وفهم الرموز أكثر من قبل.⁵

وهذه تمثل أبرز التغيرات التي تطرأ على العمليات العقلية للمراهق، ولعلنا نستعرض بعض مظاهر هذه العمليات العقلية.

- **التفكير:** حيث أن تفكير المراهق في هذه المرحلة يختلف عن السابق لأنه يتسم بعدد من الصفات منها: قدرة المراهق على التجريد والاستدلال والاستنتاج، وقدرته على التحليل والتركيب، في حينها يتجه تفكيره نحو التعميم.⁶

¹ عبد الحميد محمد الهاشمي، علم النفس التكويني وأسس وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة، ط4، جدة، السعودية: دار الجمع العلمي 1990م، ص192.

² ينظر، عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، ط2، الجزائر: دار هومة، 2007، ص162.

³ حامد عبد السلام زهران، علم النفس الطفولة والمراهقة، ط4، القاهرة، مصر: عالم الكتب، 1976م، ص376-377.

⁴ أحمد محمد الزعبي، المرجع السابق، ص346.

⁵ حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، ص314-315.

⁶ ينظر، عبد الرحمن سيّد سليمان، علم نفس النمو، ط1، الرياض، السعودية: مكتبة الرشد، 2004، ص200.

- التذكر : حيث تزداد قدرته على التذكر والحفظ خلال سنوات المراهقة.¹
- التخيل: يتسم عنده بالغنى والتنوع والغموض فالمرهق يقفز بتخيلاته فوق حواجز الزمان والمكان ويمد قبضته ليتناول ما يعجز عن بلوغه في واقع الأشياء.²
- "كما يتجه خيال المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ أي الصور اللفظية، ولعل ذلك يعود إلى أن عملية اكتسابه للغة تكاد تدخل في طوره النهائي، من حيث أن اللغة هي القلب الذي تصب فيه المعاني المجردة".³
- عملية الإدراك: في هذه المرحلة تزداد قوته عند الفرد مع تقدم العمر، ويتأثر بنموه العضوي والفسولوجي والانفعالي والاجتماعي والعقلي، فالمرهق يتطور إدراكه من المستوى الحسي المباشر إلى شبه الحسي ثم المدركات المجردة والمعنوية، بحيث يزداد اكتسابه للمفاهيم المجردة وفهم الرموز والأشياء المعقدة. فإدراك الطفل ينحصر في حاضره، في حين إدراك المراهق يمتد إلى الماضي والمستقبل البعدين.⁴

ج- من الناحية الانفعالية:

- يقصد بالنمو هو ما يطرؤ من تغيرات على انفعالاته واستجاباته الوجدانية كما وكيفاً، فكماً حيث تكثر وتتنوع انفعالاته، وكيفاً حيث تختلف استجاباته للمثيرات من حوله عن استجاباته للمثيرات من حوله في مرحلة الصبا.
- فحياة المراهق مليئة بالانفعالات التي توصف بأنها عنيفة وحادة فكثيراً ما تنتابه ثورات من القلق والضيق والحيرة كما نجده أحياناً ثائراً ناقداً لكل ما يحيط به دون أن يستطيع التحكم في نفسه وانفعالاته، بالإضافة إلى ذلك نجد المراهق كثيراً ما يعيش حالة من التناقض الوجداني حيث يتذبذب بين الحب والكره، والشجاعة والخوف، السرور والحزن، التدين والانفتاح، الاجتماعية والانعزال،⁵ ومن السمات الانفعالية للمراهق أيضاً " الارتباك ويمثل عجز المراهق عن مواجهة موقف معقد لا يتمكن من التصرف حياله وحساسيته الشديدة لنقد الكبار وتطور مثيرات الخوف واستجاباته له".⁶

¹ احمد محمد الزعي، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ص353.

² المرجع نفسه، ص354.

³ محمد مصطفى زيدان ومنصور حسين، الطفل والمراهق، دط، القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية، 1982م، ص131.

⁴ ينظر، احمد محمد الزعي، المرجع السابق، ص356.

⁵ ينظر، المرجع نفسه، ص362.

⁶ محمود عطا حسين عقل، النمو الإنساني الطفولة والمراهقة، ط 3، الرياض، السعودية: دار الخريجي للنشر، 1996م، ص347.

كما تتسم انفعالات المراهق بتكوين بعض العواطف الشخصية نحو الذات حيث يفاخر بنفسه ويعتد برأيه ويشعر بأنه لم يعد طفلاً وأنه له الحق في إبداء آرائه نحو الموضوعات المختلفة، كما يرغب المراهق في الاستقلال وتحمل المسؤولية لأن من ضروري لإعداده وتعمق فهمه للأدوار التي سوف تسند إليه في المستقبل¹، إن الجانب الانفعالي لدى المراهق يلعب دوراً كبيراً في السلوك الذي يسلكه المراهق ولا سيما أن هذه الانفعالات هي مصدر دوافع السلوك لديه.

فيرى (نائل محمد) أن " الانفعال يظهر في حياة المراهق عندما لا تحقق رغباته أو عندما تعرقل مساعيه أو عندما يهدده الأذى، ويحدث الانفعال عند تعزيز أو عرقلة أية حاجة أو دافع يتعلق بمحاولته في إشباع حاجته الجسمية، أو قد يستثار الانفعال بسبب أي حدث يمس شخصية المراهق وغيرها من الظروف.²

د- من الناحية الاجتماعية:

إن الفرد في مرحلة المراهقة تتسع دائرة علاقته الاجتماعية تدريجياً، لتتجاوز الأسرة والمدرسة إلى محيط أوسع وهو المجتمع، وما يتطلبه من أنماط سلوكية معينة وفق المعايير والقيم التي يرتضيها، إذ تعتبر المراهقة تطبيع اجتماعي، حيث يتم فيها إكساب الفرد السلوك الاجتماعي³، كما تتسع دائرة الاتصال أو العلاقات الاجتماعية. وينمو لديه الوعي الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية⁴، وذلك من خلال تفاعله مع بقية الأفراد سواء في الأسرة أو المدرسة أو مع جماعة الرفاق، فيدخل في علاقات اجتماعية ويحدد نفسه أمام مواقف اجتماعية عليه التصرف حيالها والتفاعل معها، فينمو تدريجياً من خلال تجاربه الشخصية والنمو الاجتماعي⁵.

يمكن تلخيص خصائصه من هذه الناحية كالاتي:

- أنه يسعى دائماً إلى توسيع علاقاته الاجتماعية.
- اهتمامه بالقضايا الإنسانية والحياة الاجتماعية ويولى هذه القضايا العامة اهتماماً كبيراً.
- تأثر سلوكه الاجتماعي بالعامل الاقتصادي خاصة المراهق ذي الطبقة الوسطى والفقيرة.

¹ احمد محمد الزعي، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ص364.

² نائل محمد آخرس وتاج السر عبد الله الشيخ، علم نفس النمو، دط ، الرياض، السعودية: مكتبة الرشد ، 2003، ص216.

³ ينظر، محمود عطا حسين عقل، المرجع السابق، ص346.

⁴ ينظر، عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، ص164.

⁵ ينظر، محمد مصطفى زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق، ونظريات الشخصية، ط3، جدة ، السعودية: دار الشروق ، 1988م، ص167.

- إذا شعر المراهق بمكانته وزاد احترامه شعر بالسعادة والتوافق الاجتماعي.
- يمتد المراهق المراقبة والتوجيهات التي تأتي بالتلقين.
- كما يزداد تعلمه واكتسابه قيم ومعايير وأخلاق المجتمع.¹

2-احتياجاته اللغوية:

- يميل الطفل إلى القراءة وخصوصا قصص الأبطال والمغامرات.
- يميل إلى قراءة قصص ذات نزعة سريعة.
- يميل إلى القصص الخيالية.
- يميل إلى كتابة القصة وقرض الشعر وكتابة المقالة بأنواعها.
- يميل إلى قراءة القصص التاريخية والمسرحيات والشعر العاطفي.
- يميل إلى النصوص الأدبية.²

¹ ينظر، إيمان محمد أبو غريب، التطور من الطفولة إلى المراهقة، ط1 ، عمان، الأردن: دار جرير ، 2007، ص199.

² ينظر، دليلة مصمودي، [دور القنوات الفضائية العربية في تنمية المهارات اللغوية للطفل الجزائري-دراسة وصفية ميدانية - أطفال بسكرة نموذجاً]، ص:81.

خلاصة الفصل:

- المطالعة نشاط عقلي تعمل على تطوير وتوسيع مدارك القارئ.
- للمطالعة أسس لا بد من توفرها حتى تكون عملية صحيحة وسليمة أهمها: الاستيعاب والفهم والتركيز الذي يعد البوابة الأساسية للإدراك الحسي للمعاني والأفكار والصور الواردة في النص، كذلك امتلاك ثروة لغوية تُعين على فك شفرات النص.
- المطالعة الموجهة نشاط تربوي هام، كونه أهم رافد ثقافي يزود المتعلم بالمعارف المختلفة ويسمح له باختيار قدراته الذاتية من خلال توظيف مكتسباته ومهاراته.
- للمطالعة ثلاثة أنواع: من حيث الأداء وأغراض القارئ والتهيؤ الذهني للقارئ.
- المطالعة كنشاط تربوي يسعى إلى تحقيق أهداف معينة منها:
 - ✓ أن يقرأ المتعلم النصوص قراءة ذاتية.
 - ✓ أن يستخلص ويصوغ الأفكار العامة والأساسية للنصوص.
 - ✓ أن يستثمر في تثبيت مكتسباته اللغوية وفي دعمها.
- أي عملية تعلم منها نشاط المطالعة تخضع لعوامل مساعدة إما داخلية خاصة بالمتعلم كالذكاء والاستعداد وأيضا الدافعية، أو خارجية محيطة به تعمل على نجاحها أو إخفاقها: كالأُسرة ورياض الأطفال والمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام والمسرح والقصة أيضا.
- القراءة عملية معقدة ومكتسبة وليست فطرية، تركز على أبعاد منها: التعرف على الحروف والكلمات والنطق مع الفهم الدقيق لها والقدرة على نقدها، والربط بين حيثيات المادة المقروءة.
- يدل مفهومها (القراءة والمطالعة) على شيء واحد، إلا أن هناك فروقا دقيقة تفصل بين المفهومين وذلك من حيث الهدف والشكل والموضوع.
- للقراءة مجموعة من المهارات التي يجب على القارئ المُجيد الإلمام بها.
- القراءة تمثل المفتاح لكل المعارف البشرية، قديماً وحديثاً.
- تسعى القراءة كنشاط إلى تحقيق جملة من الأهداف منها: أهداف عامة وأخرى خاصة والتي تنقسم إلى ثلاثة أقسام: معرفية، وجدانية، مهارية، في حين الأهداف المسطرة من قبل الوزارة تختلف باختلاف نوع القراءة.
- لتدريس القراءة طرق أهمها: التركيبية الجزئية التي تنطلق من الأجزاء ثم إلى التركيب حتى تصل إلى الكل، والتحليلية التي تبدأ بالكلمات والانتقال إلى الحروف، كما يطلق عليها بالطريقة الجمالية.

- يشار عادة إلى مشكلات القراءة بالمصطلح (dyslexia) والتي تعرف أنها واحد من اضطرابات التعلم، وتعني عدم القدرة على القراءة الفاهمة بما يتناسب والدرس.
- تمثل مشكلات القراءة أكثر أنماط مشكلات التعلم الأكاديمية شيوعاً.
- ترجع مشكلات القراءة لعدة أسباب منها: جسمية المتمثلة في الخلل البصري والضعف السمعي أو وراثية حيث يرثها التلميذ من الأسرة، أو نفسية وهي اضطراب العمليات النفسية أو العقلية أو انخفاض مستوى الدافعية والقدرات العقلية، أو راجع لأسباب بيئية تتمثل إما في طرق التدريس أو البيئة المنزلية في حد ذاتها تكون المسبب الرئيسي لهذه المشاكل الكامنة لدى الطفل.
- هناك برامج وطرق وأساليب متعددة ومتباينة صممت خصيصاً لعلاج هذه المشكلات (مشكلات القراءة)، فهناك من استخدم طريقة متعددة الحواس، وهناك من استخدم الطريقة الصوتية، بينما اقترح آخرون طريقة تنشيط الخلفية المعرفية، واستراتيجيات التفكير.
- المراهقة المبكرة مرحلة تتراوح الأعمار فيها ما بين 12 إلى 14 سنة تتميز بتناقص السلوك الطفلي حيث تبدأ المظاهر الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهق.
- يتميز المتعلم في هذه المرحلة بسرعة النمو الجسمي، كما يزداد نمو القدرات العقلية لديه، حيث يتطور إدراكه من المستوى الحسي المباشر إلى المدركات المجردة، كما يوصف بالعنف والحِدَّة، كما تتسع دائرة الاتصال أو العلاقات الاجتماعية، وينمو لديه الوعي الاجتماعي.
- لدى المتعلم احتياجات لغوية يرغب في إشباعها يجب مراعاتها.

الفصل الثاني

دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية

تمهيد:

أولاً-بناء الكتاب وفق المقاربة بالكفاءات.

1- المقاربة النصية وأنشطة اللغة العربية.

2- الكفاية النصية.

3- الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية.

4- ملمح المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط.

ثانياً- التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط.

1-من حيث الشكل

2- من حيث المضمون (بنية الكتاب)

ثالثاً-تحليل نصوص الكتاب

1-مفهوم النص

2-نوع النص في الكتاب

3- إحصاء هوية النصوص ومصادرها

4-دراسة النصوص من حيث المضمون

5- أنواع النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

خلاصة الفصل

تمهيد:

كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط هو وثيقة تعليمية أنجزتها وزارة التربية الوطنية عن طريق مختصين يمثل هذه الأعمال وتهدف بهذا العمل نقل المعارف والمهارات للمتعلمين في هذا المستوى.

أولاً-بناء الكتاب وفق المقاربة بالكفاءات:

1- المقاربة النصية وأنشطة اللغة العربية:

جاءت مناهج التعليم المتوسط مبنية على المقاربة بالكفاءات التي تجعل العملية التعليمية بناء متواصلًا و متكاملًا، حيث يبني التلميذ معارفه بنفسه فترسخ، ويصقل قدراته بجهده فيتمكن من توظيفها في عملية التواصل، وحلّ المشكلات التي تعترضه في المدرسة أو في حياته الاجتماعية، بينما المقاربة التعليمية المعتمدة في منهاج اللغة العربية فهي المقاربة النصية،¹ التي تتكون من مصطلحين هما: أ-المقاربة:

وتعني مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.

ب-النصية:

وتعني الوحدة الموضوعية المصاغة وفق قواعد لغوية وأسلوبية وبلاغية معيّنة، تحمل مفاهيم يستقيها القارئ من خلال فهمه وتحليله.²

حيث يعتبر النص وسيلة فعّالة لتعلّم اللغة واكتساب الرصيد اللغوي الذي يمكن المتعلّم من التواصل مشافهة وكتابة في وضعيات دالّة، فينفذ بها في موادّ دراسية أخرى.³

حيث يقترح المنهاج تناول اللغة العربية من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال، ومن ثم اعتبار النص عنصراً أساسياً في الوحدة التعليمية، وبهذا يفرض على الأستاذ أن يتبنى المقاربة النصية في تنشيط مختلف حصص اللغة العربية، وذلك لما لهذه المقاربة التعليمية من أهمية بحيث:

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، ص 07.

² المرجع نفسه، ص 11.

³ المرجع نفسه، ص 07.

- يصبح المتعلم عنصراً مساهماً في بناء معارفه بنفسه، انطلاقاً من سعيه إلى الملاحظة والاكتشاف.
- يتدرب المتعلم على دراسة النص دراسة شاملة تنضوي تحتها عدة مجالات منها: المعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية.¹
- يتفتح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ومن ثم ترسخ في أحكامه النزعة العقلية في تقدير الأمور.
- تُقوي لديه نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي، فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية.²
- وعليه فإن استخدام المقاربة النصية في تدريس اللغة، يعني اتخاذ النص محوراً تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية بمختلف مستوياتها: الصوتية، النحوية، الدلالية، الأسلوبية، تنعكس فيه مختلف المؤشرات: السياقية، المقامية، الثقافية، الاجتماعية.³
- وهذا ما نجده متجسداً في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، بحيث يعتمد على المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية، وذلك يجعل تدريس أي ظاهرة لغوية أو بلاغية أو صرفية أو نحوية أو دلالية وغيرها انطلاقاً من النص الموضوع بين يدي التلميذ، حيث يعد من المرتكزات في تعليم مختلف نشاطات اللغة العربية.
- ومن الكفاية النصية نحقق الغاية من أهداف تعليم اللغة العربية وهو الكفاية التواصلية.

2- الكفاية النصية:

انطلق (هيرير روك)، من اعتبار اللسانيات النصية علماً للبنية النصية واشتغال المنصوص بحيث لم يعد ممكناً حصر موضوع اللسانيات في دراسة شكل الثابت للجملة، بل يجب الاهتمام بوحدة "النص" مع تعميم التسمية لتشمل كل أنماط الفعل التواصلية المستعمل للغة، ويميز الباحث بين مفهومين:

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص24.

² المرجع نفسه، ص25.

³ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، ص11.

أ- الكفاية اللغوية:

حيث حددها (تشومسكي) كقدرة المتكلم المثالي، تمكنه من فهم عدد غير محدود من الجمل السليمة، وإنتاجها باعتماد نسق مستضمر من القواعد النحوية.¹

ب- الكفاية التواصلية:

وهي كحصولية لمجموع القدرات التي تسمح لفرد معين، بإنشاء علاقات تواصلية مع الآخرين والنجاح في هذه العلاقة.

وتعتبر الكفاية التواصلية أعم من الكفاية اللغوية، لأن الأولى تدمج الثانية ضمن القدرات التواصلية للفرد، خاصة وأن التواصل يتحقق في أغلب الأحيان بواسطة اللغة، ولذلك تجد في هذه الكفاية التواصلية موقعها في إطار نظرية عامة للتواصل، تركز على قواعد نفسية اجتماعية ولغوية...²

وبذلك فالكفاية النصية، هي قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإننا نستعمل في الواقع نصوصاً، لأن هذه الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباطها بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معينة.

كما تستخدم هذه الكفاية في اشتغالها محورين:

- محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.

- محور دلالي للعلامة اللغوية، أي قدرتها الإحالية على وقائع وأشياء توجد خارج اللغة.

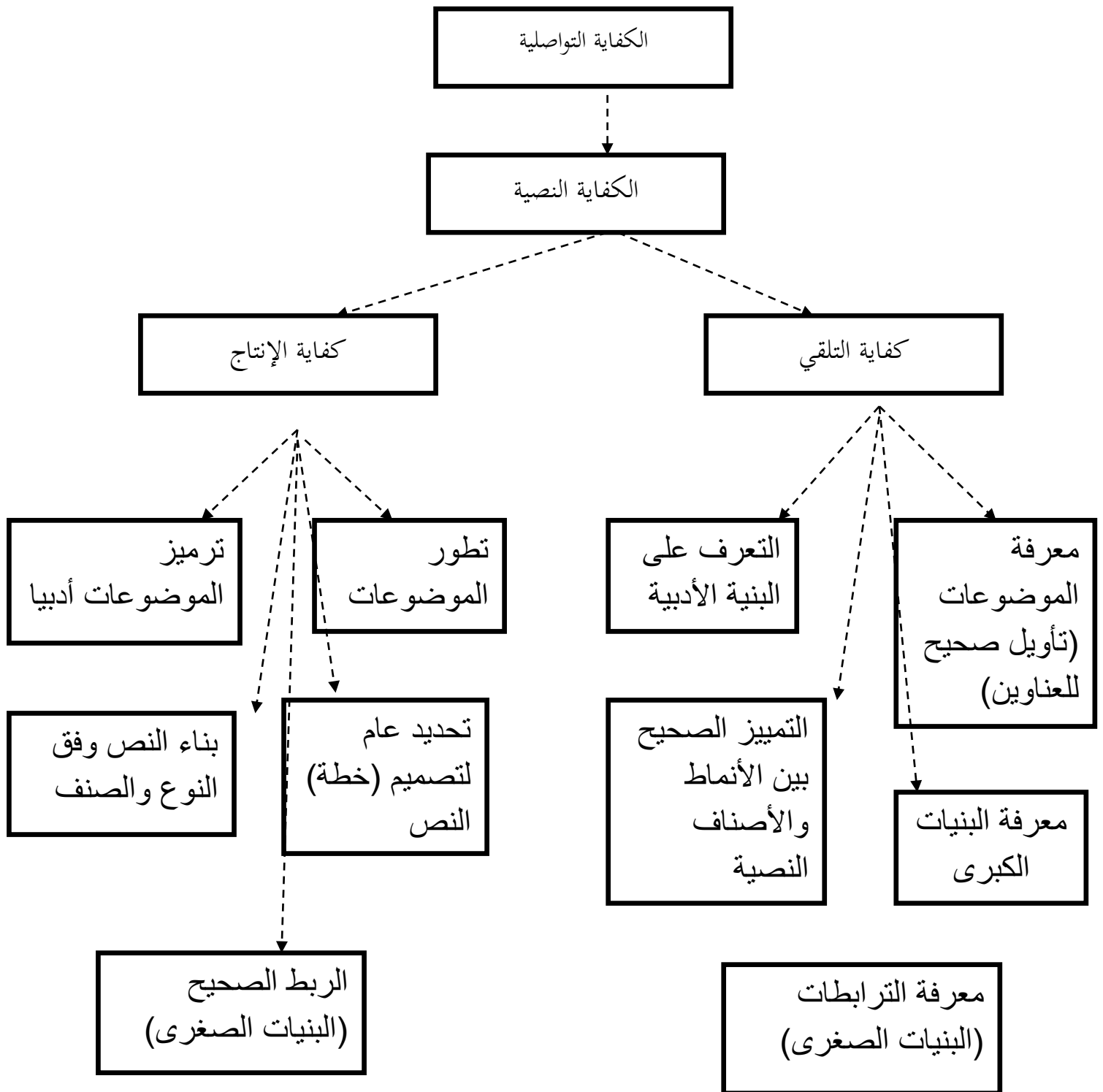
ولذلك، فإن فهم هذه الجمل، التي تظهر في شكل مقاطع، يتطلب إدماجها ضمن كلية نصية، لتحديد العلاقات المستترة والمواقع التواصلية والمراجع الإحالية،³ كما يتضح من الترسمة الآتية⁴:

¹ ميلود جيببي، الاتصال التربوي وتدرّس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنفاق، ط1، الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي 1993م، ص113.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، ص114.

⁴ المرجع نفسه، ص115.



3- الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية:

لقد حدد للسنة الأولى متوسط مجالات تشمل الجوانب التعليمية والتربوية مصاغة ببصمة عملية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية والكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة السنة الأولى من التعليم المتوسط، كما تتضمن مشاريع وحدات تعليمية وكفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعليمية تلائم مستوى التلاميذ و مكتسباتهم.¹

بحيث يعتمد الأستاذ أثناء إعداد الوحدة التعليمية إلى تحضير كل الأنشطة المرتبطة بها مع تحديد الكفاءة القاعدية مسبقاً انطلاقاً من الهدف الختامي المندمج للفصل.²

أ-الكفاءات القاعدية والهدف الختامي المندمج لنهاية الفصل:

✓الكفاءة القاعدية:

و هي الكفاءة الضرورية التي تتوقف عليها عملية مواصلة التعلم في المرحلة اللاحقة، حيث أن الأستاذ عند تحضيره لنشاطات الوحدة يقوم بتحديد الكفاءات القاعدية المستهدفة مسبقاً لهذه الوحدة، وبذلك لكل وحدة كفاءاتها الخاصة بها التي يعمل الأستاذ على تحقيقها.³

مثال: الكفاءات القاعدية المستهدفة في الوحدة الأولى هي:⁴

- حسن استعمال القاموس لفهم المقروء من خلال معرفة بعض مفردات وتوظيفها.
- قراءة النص قراءة صحيحة مسترسلة مع حسن الأداء وتمثيل المعنى
- استعمال علامات الترقيم، وتوظيفها توظيفاً صحيحاً كتابة وقراءة .
- إدراك أن الإرادة تقهر العجز وأن العزم والتحدي يحققان الأهداف لتفعيلهما.
- التعرف على الميزان الصرفي، ووزن الفعل بنوعيه المزيد والمجرد.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات ، 2003 ، ص4.

² وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص17.

³ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات ، 2003، ص3.

⁴ وفاء بن خليفة، مذكرة أستاذ، متوسطة زويدي عبد القادر، 2012.

- قراءة النص الشعري قراءة إلقائية معبرة ذات التلوين الصوتي المنسجم مع طبيعة النص والتميز بينه وبين النثر.

- إدراك أهمية المدرسة ودورها لغرس روح الإخلاص والتحدي في طلب العلم.

- حسن فهم النص وتلخيصه مشافهة.

- معرفة أسلوبي التفضيل والتشابه وتوظيفها كتابياً صحيحاً.

✓ الهدف الختامي المندمج لنهاية الفصل:

وهو مجموعة الكفاءات القاعدية المندجة المقرر لفصل دراسي.

مثال: في نهاية الفصل الأول من السنة الدراسية يكون المتعلم اعتماداً على سندات كتابية قادراً على التعبير والتواصل شفويّاً وكتابة سبعة أسطر على الأقل في حدود مكتسباته المعرفية ليخبر عن وضعيات ذات دلالة وذات صلة بمضامين المحاور المدروسة.¹

ب- الكفاءات الختامية:

تتمثل هذه الكفاءة في مجموع من العناصر وأهمها:

- فهم مختلف النصوص المقترحة عليه.

- توظيف اللغة توظيفاً سليماً في كتاباته.

- التواصل الفعّال في مختلف الوضعيات الحياتية.

- بناء كفاءة التواصل لدى المتعلم.

- بناء كفاءة القراءة والفهم لدى المتعلم.²

حيث تمثل الكفاءة الختامية مجموع الأهداف المسطرة مسبقاً في المنهاج ومحاولة تحقيقها، كما

تمثلها ملامح خروج تلميذ هذه السنة والتي حددتها الوزارة سلفاً.

4- ملمح المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط:

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل المعنى.

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص03.

² ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص07.

- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
 - مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام بالموضوعية.
 - صحة النطق والكتابة والقراءة.
 - اكتساب ثروة لغوية مناسبة.
 - إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.
 - التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية في النص.
 - شرح معاني النص شرحاً أدبياً مترابطاً.
 - تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.
 - الكتابة بتسلسل وتناسق.
 - توظيف علامات الترقيم واستخدامها استخداماً سليماً.
 - تحرير التقارير والمذكرات والتهاني...¹
- وتتفاعل العملية التعليمية فيما بينها لتحقيق هذه الملامح انطلاقاً من النصوص والمواد اللغوية والمشاريع التي شملها كتاب سنة أولى متوسط.

ثانياً- التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط:

سنقدم في هذا العنصر وصفاً لهذا الكتاب من ناحية شكله ومضمونه لأن الكتاب بما حواه يمثل من أهم الدوافع للمطالعة، فإن حسن إخراجه واختيرت موضوعاته بما يناسب التلاميذ عمل ذلك على تحفيز المطالعة لديهم.

1- من حيث الشكل:

أ- الوصف الخارجي:

العنوان: كتاب اللغة العربية.

- المسؤول عن إخراجه: وزارة التربية الوطنية.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص10.

- المؤلف: أحمد حبيلي، لزهري جابري، يوسف فيلالى، الشريف مريعي.
- إشراف: الشريف مريعي.
- النشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- تاريخ النشر: 2013م.
- عدد الأجزاء: جزء واحد.
- عدد الصفحات: 288 صفحة.
- المستوى: أولى متوسط.
- ثمن الكتاب: 250.00 دج.

إذا نظرنا إلى المعلومات الموزع على الغلاف الخارجي للكتاب بالشكل التالي:

كُتب في أعلى الغلاف: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ثم تليها مباشرة وزارة التربية الوطنية بلون أخضر، ثم كتب عنوانه في الوسط وملون بالأخضر والأصفر، ثم حدد المستوى في أسفل الغلاف باللون الأحمر، وفي الصفحة الثانية من الكتاب نجد الثمن باللون الأسود، كما نجد على الغلاف رسومات غير واضح، إذ تمثل عائلة ملتفة حول مائدة الطعام وفي أعلاه رسم لوحة مفاتيح الحاسوب، بألوان غير واضحة، والذي صمم هذا الغلاف بهذا الشكل توفيق بغداد.¹

ب- الوصف الداخلي:

✓ تقديم:

كتب في الصفحة الأولى التي تلي الغلاف باللون الأسود وقبل ذلك كتب أعلى الصفحة بالبسملة، بدأت المقدمة بتحليل المستوى الذي وجه إليه الكتاب، وفي الأسطر الأولى منها تم الحديث عن وضع المنهاج الذي أقرته وزارة التربية الوطنية والمتوافق مع المرحلة بكاملها من حيث بنائه ومحتواه. وأشارت أيضا إلى كيفية تناول المادة اللغوية نحوها وصرفها وتراكيبها عن طريق المقاربة النصية، وتم أيضا تحديد فائدة الكتاب والتي هي تدريب المتعلم على الكتابة والتعبير بمنهجية سليمة ومن جهة

¹ ينظر، الشريف مريعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013م، ص01.

أخرى، يستطيع أن يتفقد مواضع ضعفه بنفسه، ويبحث عن أسبابها ونهايك عن المشاريع التي تعد في حد ذاتها من العمليات التربوية الطموحة، لما فيها من تعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملاً مشتركاً وقيمونه بأنفسهم بعد دمج معارفهم السابقة فيه.

وآخر فقراتها أتت تحمل رغبة المؤلفين في تلبية الطموحات المعرفية من خلال نصوص القراءة والمطالعة التي تتميز بالتنوع والتعدد، فهناك نصوص تتحدث عن وقائع المتعلم ومحيطه، وأخرى عن روح عصره وانشغالاته في عصر التقدم والتكنولوجيا وفي آخر الصفحة ختم والله الموفق إلى ما فيه الخير والصالح.¹

وإذا نظرنا إلى التقديم نرى أنه استوفى المعلومات التي يستطيع كل من المعلم والمتعلم إدراك محتويات الكتاب وآلية تعليمها وتعلمها.

✓ **التوزيع السنوي للمحتوى:** كتب في الصفحتين السادسة والسابعة في إطار مستطيل أفقي الشكل وبرتقالي اللون.²

✓ **الجداول:** الجداول الموجودة في الكتاب ملونة باللون الأزرق.

✓ **الخط:** طبع الكتاب بخط واضح وحجم واضح أيضاً.

✓ **العناوين الخاصة بالنصوص والوحدات:**

• **عناوين النصوص:** بخط كوفي وحجم كبير ولون أخضر ممزوج بالأصفر.

- العناوين الفرعية الموجودة في النصوص: " كالمعجم والدلالة، البناء الفكري، البناء اللغوي، تطبيق البناء الفني، الرسم الإملائي " بخط متوسط الحجم واضح ولون أسود، بينما التمهيد بلون ممزوج بين الأخضر والأصفر.

- الوحدات: مكتوبة في مستطيل ملون باللون الأصفر ولونها بالأسود، فوقها الرقم وكل وحدة حسب رقمها.

¹ ينظر، المرجع السابق، ص 03.

² المرجع نفسه، ص 6-7.

2- من حيث المضمون (بنية الكتاب):

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط المقرر من طرف وزارة التربية على أربع وعشرين وحدة تعليمية، تتضمن كل وحدة مجموعة النشاطات التعليمية، وهي النصوص التواصلية التي يبلغ عددها أربع وعشرين نصاً، ونفس الشيء للقراءة المشروحة والنص الأدبي وأيضاً المطالعة الموجهة، حيث أن مجموع النصوص التي حواها الكتاب 96 نصاً وتتخلل بين كل ثلاثة وحدات مشروع يقوم التلاميذ بانجازه رفقة الأستاذ، والذي يمر عبر ثلاث مراحل مختلفة بحسب نوعية المشروع والنشاط، بالإضافة إلى نشاط الإدماج والتقييم التكويني الذي يتضمن وضعيتين، ويصل عدد المشاريع إلى ثمانية مشاريع.

وكل وحدة من هاته الوحدات تتضمن بمعدل ثلاثة نصوص والرابع نص المطالعة الموجهة وتنتهي بنشاط التعبير الكتابي، وتصب الوحدة في مجال واحد، أي هناك رابط يربط النص الأول في الوحدة ببقية النصوص الأخرى من خلال الموضوع الذي يتناولونه. وكل نص موجود في الكتاب يبدأ بتمهيد مكوّن من اثنين إلى ثلاثة أسطر يلّمح أو يمهد للموضوع الذي سيتم سرده، في حين يتبع نشاط الرسم الإملائي النص التواصلية، ويتبع نشاط الكشف والتعرف على ظاهري لغوية المتمثل في البناء اللغوي القراءة المشروحة، أما عن النص الأدبي فيكون مهتماً بالبحث عن ظواهر فنية تتناول بعض المبادئ الأدبية، ونقصد البناء الفني الموجود في كل نص أدبي. وتختتم كل وحدة تعليمية بنص المطالعة الموجهة الذي يكون منطلق المتعلم لنشاط التعبير الشفوي فالتعبير الكتابي، معنى هذا أن المنطلق الأول للوحدة التعليمية هو النص في كل نشاط.¹

وهذه الوحدات قسمت إلى ثمانية محاور مست الجوانب المتعددة للمتعلم هي كالتالي:

-محور العلم والاكتشافات العلمية.

- محور الحياة العائلية.

- محور حب الوطن.

¹ ينظر، المرجع السابق، ص03

- محور عظماء الإنسانية.

- محور الأخلاق والمجتمع.

- محور الأعياد.

- محور الطبيعة.

- محور الصحة والرياضة.¹

إذا تأملنا هذه المحاور الثمانية فإننا نجد لها مجسدة للمتعلم على شكل نصوص احتواها الكتاب المدرسي.

ثالثاً-تحليل نصوص الكتاب:

1- مفهوم النص:

أ- لغة:

إذا عدنا إلى المعاجم العربية، فإننا نجد لمادة (نص) عدة معاني منها:

ما ورد في لسان العرب لابن منظور تحت مادة (ن ص ص): "النص رفعك الشيء، نص الحديث نصاً: رفعه، وكذلك نصصه إليه ونصت الظبية جيدها: رفعت، ووضع على المنصة، أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور... وأصل النص أقصى الشيء وغايته، ثم سمي به ضرب من السير السريع... نص الرجل نصاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونصّ كل شيء منتهاه".²

وورد في مختار الصحاح للرازي، تحت مادة (ن ص ص):

في حديث علي (رضي الله عنه) "إذا أبلغ النساء نص الحقائق"، يعني منتهى بلوغ العقل وأقصاه، نصص الشيء إذا حركه، وفي حديث أبي بكر حين دخل عليه عمر وهو ينصص لسانه ويقول: "هذا أوردني الموارد".³

¹ ينظر، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص20.

² ابن منظور، لسان العرب، ج6، ص4442.

³ الرازي أبو بكر، مختار الصحاح، ط1، بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي، 1999م، ص382.

لعل أبرز ما نتبينه من خلال القراءة السريعة للمعاني المعجمية لمادة (نص) ما يلي:

الرفع: أي رفع النص ليدركه القارئ.

ضم الشيء إلى الشيء: ضم الجملة إلى الجملة بروابط.

أقصى الشيء ومنتهاه.

ب- اصطلاحاً:

ذهب (الأزهر الزناد): في تعريفه للنص بأن "النص علامة كبيرة ذات وجهين لها دال ووجه المدلول، ويتوفر في المصطلح "نص" مقابلة في اللغات الأعجمية "Texte" معنى النسيج، إذن فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد وهو ما نطلق عليه نص".¹

فالنص عنده عبارة عن نسيج من الجمل المتداخلة تربط فيما بينها مجموعة من العلاقات المختلفة.

أما النص عند (محمد مفتاح): "هو حدث كلامي لوظائف متعددة، وظيفة تفاعلية ووظيفة تقابلية".²

فحين يشير كل من (هاليداي) و(رقية حسن): إلى أن كلمة "نص" "texte" تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة، ويظهر واضحاً هذا التركيز على أن النص يتضمن المكتوب والمنطوق على أن يكون وحدة متكاملة دون تحديد حجمه طولاً أو قصراً.³

¹ الأزهر الزناد، نسيج النص، ط1، بيروت، لبنان : المركز العربي الدار البيضاء، 1993م، ص12.

² محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، "إستراتيجية الناص"، ط1، بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي، دار البيضاء 1996م، ص120.

³ أحمد عفيفي، نحو النص، ط1، القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق، 2001، ص22.

بينما ذهب (رولان بارت) في تعريفه للنص " أنه إنتاج متقاطع يخترق عملاً أدبياً أو عدة أعمال، إنه قوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس والدرجات المتعارف عليها ليصبح واقعاً نقيضاً يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم، إنه مبني مثل اللغة ولكنه متمركز مغلقاً.¹

فالنص إذن هو تلك الفقرة المكتوبة أو المنطوقة تنتج عن طريق تداخل الجمل فيما بينها عن طريق العلاقات المختلفة، وقد يكون شعراً أو نثراً، يحتاج إلى مرجعية ثقافية ليفهم.

2-نوع النص في الكتاب:

إن ما يكسب المتعلم الذوق الأدبي الذي ينمي عنده الإحساس بالجمال لما فيه من صور جميلة وتشابه رائعة وأساليب بليغة، إلا بالتنوع في الفنون الأدبية بين الشعر والنثر بمختلف أشكاله والتي منها الخطابة، الرسالة، المقالة، القصة، وهذا التنوع يدفع الملل عن المتعلم خاصة في هذه المرحلة الحساسة من حيث نفسية التلميذ التي تتطلب التغيير والتنوع باستمرار.

إذا نظرنا إلى الكتاب نجد أنه قد حوى أربع عشرة نصاً يخص النصوص الشعرية وثمانون فيما يخص النصوص النثرية، إذا نظر أحد إلى عدد النصوص نجدها أربع وتسعون نصاً، في حين نجد نصين قد مزجا بين الشعر والنثر، وهما نص (العفو عند المقدرة ص157)، ونص (لالا فاطمة نسومر ص118) وبهذا يصبح العدد الإجمالي لنصوص الكتاب 96 نصاً.

ونجد أن عدد النصوص النثرية تفوق بكثير النصوص الشعرية، فالنثرية تمثل 83% من العدد الإجمالي، فيما تمثل النصوص الشعرية نسبة 14% فقط.

وغلبة النثرية على نظيرتها الشعرية مردها أن النثر سهل ميسور لتبسيط المعارف وتثبيتها في ذهن المتعلم، في حين جاء الشعر لدعم هذه المعارف فقط ولتنويع الأساليب وتنمية مواهبه الإبداعية. والنصوص الشعرية كلها أتت على نظام الشعر العمودي ولم يعرض على التلميذ أو بالأحرى المتعلم شعر التفعيلة، ولم يورد إلا في نص (صحراؤنا) لأبي القاسم خمار ص249، ونص (النملة والصرصور)، ص177.

¹ صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، دط، لبنان: عالم المعرفة، 1990م، ص21.

3- إحصاء هوية النصوص ومصادرها:

من خلال ما هو موجود في كتاب اللغة العربية نجد أن عدد النصوص الجزائرية هو سبعة عشرة نصاً أي ما يعادل 17% وهذا عدد قليل بالنسبة لمتعلم جزائري، حيث كان من الأجدر أن تكون النصوص الجزائرية هي أوفر حظاً من غيرها لما لها من أدباء وشعراء أكفاء يتميزون باللفظ الراقى وبلاغة التعبير وفصاحة اللغة، وهم كثيرون كأمثال "البشير الإبراهيمي"، و"مالك بن نبي"، و"الأمير عبد القادر".

أما النصوص العربية فكان لها الحضور القوي بخمسة وثلاثين نصاً أي ما يعادل 36% .

أما فيما يخص النصوص الأجنبية، فإنها ضئيلة جداً حيث درج في الكتاب المقرر الذي يحتوي على 96 نصاً نص واحد فقط (الأخت الكبرى) ص 60، أي ما يعادل نسبة 1%، بالرغم من الانفتاح الثقافي الذي صار في عصرنا بصورة رهيبية، حيث انفتحت الشعوب على بعضها البعض في هذا المجال وتداخلت اللغات، وأصبح للأدب الأجنبي مكانة مرموقة بين باقي الأعمال العربية. وبقية نسبة 44% إما أن تكون مأخوذة من الانترنت أو من مجلات كمجلة العربي الصغير، ومجلة المعرفة أو كتب المطالعة أو كتاب التربية الإسلامية أو مجهولة المصدر أصلاً، وهذا إجحاف كلي في حق مرجعية النصوص ومدى تمثيلها للمصداقية، ولهذا لم تكن لهذه النصوص مرجعية مضبوطة حتى يكون لها مصداقية أكثر، بالرغم من شروط تأليف الكتاب التعليمي أن تكون مصادره معروفة وموثقة،¹ حتى يكون لدى المتعلم فكرة حول الكتاب والمؤلفين، ولا يكون هناك شك حول المعلومات المقدمة لهم.

4-دراسة النصوص من حيث المضمون:

إن عملية ضبط الكلمات في مادة اللغة العربية تعطي للمتعليم فرصة لبناء ثروة لغوية منها التي يحتاجها ويستعملها أثناء حديثه وتواصله اليومي حيث كانت قريبة من حياة المتعلم حتى وإن لم تكن منتشرة لكنه يستخدمها في كثير من الأحيان، ولكن لم تخلو نصوص الكتاب من ورود مفردات

¹ ينظر عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ط1، عمان، الأردن: دار الصفاء، 2009م، ص273.

غامضة بنسبة للتلميذ مثل (انتشى، جذلى، يعتلج، تفتطمها)، لكن عموماً كانت المفردات في متناول المتعلمين، وهذا ما يؤدي إلى بناء مفردات فنية لا بأس بها وتحسين الكفاءة الشخصية عند المتعلم لأنها ابتعدت عن الإبهام والغموض.

وبالنظر نجد أن النصوص قد احتوت على مادة لغوية موافقة مع مستوى المتعلمين في هذه السنة.

أما فيما يخص علامات الوقف والترقيم والتشكيل المحكّم للكلمات، قد التزم بها واضعوا النصوص، حيث شكّلت كل المفردات التي جاءت في النصوص، كما نلاحظ الإلتزام بالألفاظ العربية الفصيحة، إلا في بعض النصوص التي لم تخلو من بعض المصطلحات غير العربية مثل لفظة (بلوتيث) وذلك في النص (قلم الانترنت) ص34، ولفظة (الكولونيل) في النص (العربي بن مهيدي) ص115.

وما نلاحظ اتسام النصوص عموماً بالبساطة سواء كان ذلك في عرض الأسلوب أو طرح الأفكار وسلامة اللغة، وبالتالي تكون النصوص مفهومة لدى المتعلم ومؤثرة فيه، باستثناء بعض النصوص الشعرية التي يكون مستوى لغتها رفيع، تفوق مدارك المتعلم في بعض الأحيان. وهذا النوع من النصوص يتميز بغموض مفرداته في الكثير من الأحيان.

5- أنواع النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

بعد أن تطرقنا إلى مفهوم النص ونوعه في الكتاب، نذهب إلى أنواع النصوص الموزعة في الوحدات:

أ-النص التواصلّي:

✓ مفهومه:

هو نص نثري تواصلّي يتدرب من خلاله المتعلم على القراءة الصامتة الواعية وعلى تحليل المضمون، ودراسة بعض المفردات و التعابير، كما يستخدم أيضا لمعالجة موضوع من موضوعات قواعد الإملاء.¹

والنص التواصلّي يضم النصوص الآتية:

الصفحة	النص
8	العودة
19	تاريخ الأقمار الصناعية
29	الكتاب الإلكتروني
42	الأم
52	علاقة الإنسان بأسرته
63	واجب الإنسان بأسرته
77	الحنين إلى الوطن
88	التكافل الاجتماعي
99	فداء الوطن
115	العربي بن مهدي
136	عظمة النبي(صلى الله عليه وسلم)
137	البيروني
151	رباطة الجأش
161	كرّيم وأكرم منه

¹ ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص16.

171	خلية النحل
185	عيد الفطر
197	الأعياد
206	في عيد الأم
219	حماري
230	غابة افريقية
241	مقهى القرية
255	الاحتباس الحراري
265	الاعتدال في تناول الطعام
275	الرياضة سلاح ضد الأمراض

في هذه المواضيع نجد غياباً تاماً للنصوص الشعرية، كما نجد ثلاثة نصوص مجهولة المصدر عُبر عنها بعبارة (بتصرف)، إلى جانب ثلاثة نصوص مأخوذة من الانترنت، وعُبر عن نص واحد بـ (عن طريق الإنشاء)، مع وجود نصين مجهولي المصدر دون أي تعليق عن صاحبه.

أما فيما يخص الصور، فإننا لاحظنا واحد وعشرون نصاً مرفقاً بصورة مجسدة لمعنى النص ولو كان ذلك بالتقريب، أي ما يعادل نسبة 87% في حين نجد حوالي ثلاثة نصوص غير مرفقة والتي تمثل 12% من العدد الإجمالي للنصوص الموجودة في هذا القسم، وهي عيد الفطر، واجب الإنسان نحو أسرته، رباطة الجأش، قد يرجع ذلك إلى أن المواضيع ذات مفهوم كبير من صعب حصرها في صورة.

✓ تصنيف نصوصه بحسب المواضيع والمجالات:

النص الديني		النص الاجتماعي		النص العلمي		النص الأخلاقي		النص البيئي	
التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
02	8%	10	41%	05	20%	05	20%	02	8%

إذا نظرنا إلى الجدول نجد أنه قد حوى عشرة نصوص اجتماعية، وهي النسبة الأكبر مقارنة بباقي النصوص الأخرى، إذ تحتل نسبة 41% من المجموع الإجمالي للنصوص، في حين يلي كل من النص العلمي والأخلاقي بخمسة نصوص لكل واحد منهما، أي ما يعادل نسبة 20% لكلاهما بينما يتحصل النص الديني وكذلك النص البيئي على أقل عدد من النصوص بمعدل نصين فقط أي ما يعادل نسبة 8% لكلاهما . وهذا يعني أنه تم تركيز على الجانب الاجتماعي والعلمي والأخلاقي أكثر من الجوانب الأخرى.

✓ أنماط نصوصه:

الوصفي		السردى		الإعازي		حواري		إخباري		تفسيري		حجاجي	
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
03	12%	06	25%	00	0%	01	4%	05	20%	03	12%	01	4%

يتبين من خلال الجدول غلبة النمط السردى بستة نصوص أي بنسبة 25%، وإخباري بخمسة نصوص أي بمعدل 20%، بينما نجد الوصفي والتفسيري أقل عدداً من النمطين السابقين بثلاثة نصوص بحيث يمثل كل واحد منهما 12%، في حين الحواري والحجاجي يمثلان نسبة ضئيلة في هذا الجزء وهي 4% فقط لكلاهما، أما عن الإعازي، فكان معدوماً في النصوص التواصلية وبقية نسبة 23% تمثل النصوص الممزوجة بنمطين أو أكثر.*

* ملاحظة: وللعلم أن النص التواصلى حذف من المقرر العام الفارط وهذا العام، واكتفى بثلاثة نصوص لنشاطات القراءة المشروحة والنص الأدبي ونص المطالعة بمعدل ثلاثة نصوص للوحدة، ورغم حذفه من الدراسة إلا أن نصوصه بقيت تراوح مكانها في الكتاب

ب- القراءة المشروحة:

✓ مفهومها:

هي نص نثري تواصلية أيضا يتدرب المتعلم من خلاله على آليات القراءة الجهرية والصامتة، وعلى تحليل المضمون وعلى دراسة باب من أبواب قواعد اللغة (تراكيب نحوية وصيغ صرفية).¹

ونص القراءة المشروحة يحمل النصوص التالية:

الصفحة	النص
11	صماء بكاء تتحدى
21	السائح الفضائي
31	الكلب الروبوتي
44	يا أمي
55	المحسن إلى أخويه
65	الفتاة البارة
80	الرجوع إلى الوطن
91	التعاون
102	شجاعة فدائي
118	لالافاطمة نسومر
129	عبد الله بن الزبير
140	فليمنج
154	فضيلة التسامح
163	الصدقة الحقة
174	من عجائب النمل

¹ ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص15.

188	عيد الأضحى
199	ذكرى أول نوفمبر
208	تاريخ الاحتفال بعيد الأم
222	نفسية قطة
232	في الواحة
243	عندما تفجر العالم بالألوان
257	التعاون الدولي في مجال البيئة
267	استهلاك السكر باعتدال
277	الرياضة وفوائدها

إن هذه النصوص جاءت متجسدة في مواضيع نثرية، ولا وجود للنصوص الشعرية على الإطلاق، ماعدا نص واحد قد مزج بين الشعر والنثر، وهو نص (لالا فاطمة نسومر ص118)، ومن خلال تصفحنا للمواضيع نجد ستة نصوص مأخوذة من الانترنت، كما نجد أربع نصوص مأخوذة من مصدر معين كالإنترنت أو مجلة العربي الصغير وغيرها (بتصرف)، أي متصرفين فيه ولم يؤخذ كما هو موجود من مصدره، بينما نص واحد مجهول المصدر دون أي تعليق عن صاحبه أو ذكر مصدره على الأقل.

كما نجد عدد النصوص المرفقة بالصور قد بلغ عددها اثنان وعشرون نصاً، بحيث تفوق النصوص غير المرفقة بكثير، فالمرفقة تمثل 91% من العدد الإجمالي، فيما تمثل النصوص غير المرفقة التي بلغ عددها نصين فقط نسبة 8%، وهي النصوص الآتية: (عبد الله بن الزوير) و(عيد الأضحى)، واعتماد الصورة يشكل دليل كبير على نجاعة الصورة في تجسيد المعنى وإصاله بدقة للمتلقي مع التأثير وجذب انتباهه.

✓ تصنيف نصوصها بحسب المواضيع والمجالات:

النص الديني		النص الاجتماعي		النص العلمي		النص الأخلاقي		النص البيئي	
التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
02	%8	07	%29	06	%25	06	%25	03	%12

من خلال تصنيف نصوص القراءة المشروحة بحسب المواضيع، تبيننا لنا أن النص الاجتماعي له النصيب الأوفر عن باقي النصوص، حيث بلغت نسبته 29% من النسبة الإجمالية، في حين تساوى كل من النص العلمي والأخلاقي من حيث النسبة المتحصل عليها وهي 25% لكل منهما بينما يتحصل النص البيئي بنسبة أقل بكثير مقارنة مع النصوص السابقة والتي تمثل 12%، أما النص الديني تحصل على حصة ضئيلة جداً بحسب العدد الإجمالي للنصوص بنسبة 8% فقط.

وبهذا يبقى النص الاجتماعي في الصدارة، ويليه كل من النص العلمي والأخلاقي، في حين يبقى للنص البيئي والديني حضور محتشم.

✓ أنماط نصوصها:

الوصفي		السردى		الإعازى		حوارى		إخبارى		تفسيرى		حجاجى	
التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
03	%12	10	%41	00	%00	00	%00	05	%20	00	%00	03	%12

نلاحظ أن العدد الأكبر تحصل عليه النمط السردى بعشرة نصوص كاملة أي ما يعادل 41%، ويليه النمط الإخبارى المتمثل في خمسة نصوص بنسبة 20%، في حين تحصل كل من النمط الوصفى والحجاجى على أقل نسبة والمقدرة 12% فقط، بينما النمط الإعازى والحوارى والتفسيرى نجده منعدم، وتبقى بنسبة 3% تمثل النصوص المتنوعة الأنماط مثل نص (فيلمنج، نفسية قطة).

ج-النص الأدبي:

✓ مفهومه:

هو نص يكون شعرياً تارة ونثرياً تارة أخرى، فإذا كان شعرياً، يتدرب المتعلم من خلاله على الإنشاد الشعري وعلى تحليل الأفكار، وعلى معالجة بعض المبادئ البلاغية والعروضية. وإذا كان نثرياً يمارس من خلاله القراءة الجهرية، ويقوم بتحليل مضمونه، واستنتاج خصائصه الفنية واللغوية.¹

والنص الأدبي يحمل النصوص التالية:

الصفحة	النص
14	المدارس ومنهجها
24	مركبة الفضاء
34	قلم الانترنت
47	هيا ابتسم
58	أنا وابنتي
68	أبي
84	العلم
94	رأيت الناس كالبنيان
105	بين جدران السجن
121	الأمير عبد القادر
132	إسلام خالد بن الوليد
143	ليوناردو دا فينشي
157	العفو عند المقدرة
166	إيثار امرأة عربية

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص15..

177	النملة والصرصور
191	المولد النبوي
202	نوفمبر
211	عيد الأم
225	الثعلب المخدوع
236	في الغابة
246	في بلاد التوارق
260	إلى متى يتحملنا كوكبنا
270	ذات الأوراق غذاء وترياق
279	كرة القدم

إن مواضيع هذه النصوص جاءت متجسدة في ثلاثة عشر نصاً شعرياً أي ما يعادل 74% في حين عدد النصوص النثرية لم يتجاوز عشر نصوص، أي ما يعادل 41%، بينما جاء نص واحد ممزوج بين الشعر والنثر، وهو "العفو عند المقدرة"، وكانت هذه النصوص موثقة المصدر بذكر أصحابها، ماعدا أربع نصوص معبر عنها (بتصرف)، ونص واحد من الانترنت، وهي نصوص نثرية. أما من ناحية النصوص المرفقة وغير المرفقة بالصور، فإننا نجد النصوص المرفقة بالصور يبلغ عددها تسعة عشرة نصاً أي ما يعادل 79%، في حين خمسة نصوص غير مرفقة والتي تمثل 20% فقط، وهي المدارس ونهجها، قلم الانترنت، العلم، رأيت الناس كالبنيان، إسلام خالد بن الوليد.

✓ تصنيف نصوصه بحسب المواضيع والمجالات:

النص الديني		النص الاجتماعي		النص العلمي		النص الأخلاقي		النص البيئي	
التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
02	8%	12	50%	04	16%	03	12%	03	12%

من خلال تصنيف نصوص النص الأدبي في هذا الجدول، نلاحظ أن النص الاجتماعي بقي متصداً ومتفوقاً بكثير عن باقي المواضيع، حيث بلغت نسبته 50%، ويليه النص العلمي بنسبة 16%، بينما تساوى النص الأخلاقي والنص البيئي في الحصة بنسبة 12% لكل واحد منهما، أما النص الديني تحصل على نسبة ضئيلة جداً بحسب العدد الإجمالي للنصوص، وهي 8% فقط، حيث أنه بقي الحلقة الأضعف بين باقي النصوص.

✓ أنماط نصوصه:

الوصفي		السردى		الإعازى		حوارى		إخبارى		تفسيري		حجاجى	
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
10	41%	07	29%	01	4%	02	8%	03	12%	00	0%	00	0%

تحصل النمط الوصفي في النص الأدبي على أكبر عدد من النصوص بعشرة نصوص أي ما يعادل 41%، ويليه النمط السردى المتمثل في سبعة نصوص بنسبة 29%، بينما الإخبارى الذي بلغ عدده ثلاثة نصوص بنسبة 12%، في حين الحوارى المتمثل في نصين بلغت حصته 8% فقط ويأتي النمط الإعازى في آخر الترتيب الذي بلغ نسبته 4%، وانعدم كل من النمط التفسيري والحجاجى في هذا الجزء.

د-نصوص المطالعة الموجهة في منهاج اللغة العربية:

✓ مفهوماها من منظور المنهاج:

هو نص طويل يستثمر من الناحيتين الفنية واللغوية، ويستغل في ممارسة التعبير الشفوي وهذا النص يطالعه المتعلم في البيت بناء على تعليمات محددة يقدمها له الأستاذ على أن تكون محل مناقشة في حصة التعبير الكتابي.¹

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص15

✓ أهميتها بالنسبة لتلميذ سنة أولى متوسط:

إن التعلم الحديث يسعى إلى إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي وعلى رأسها مهارة التحكم في وسائل القراءة والمطالعة والبحث بغرس حب المطالعة في نفوس المتعلمين والميل إليها، لأن فترة التعلم قصيرة في حياة الفرد لذا فإن التسلح واكتساب وسائل تحصيل المعرفة المتجددة وحب المطالعة لاكتساب معارف جديدة وبصفة مستمرة وسريعة هو الأثر الإيجابي والفعال الذي تتركه المدرسة الفعالة، ولذا فإن لها الأهمية البالغة لأنها لون من ألوان النشاط المعرفي الذي يمارسه المتعلم خارج المؤسسة في ظرف زمني أوسع وهو بهذا يحقق أهدافاً مستقبلية بعيدة.¹

ونظراً لأهمية المطالعة في إعداد الفرد المثقف أولى منهاج سنة أولى متوسط للغة العربية عناية لها، بإكثار عدد النصوص المدرّسة، والتي تدور في مجال معين يكون منطلقها نص ومعنى واحد تدور في فلكه النصوص الأخرى، على أن يكون نص المطالعة آخرها.

✓ نصوص المطالعة الموجهة:

لهذا النشاط نصوص يبلغ عددها 24 نصاً من العدد الإجمالي الذي يبلغ عدده 96 نصاً وهي:

الصفحة	النص
16	الإخلاص في طلب العلم
26	قمر في مهمة فضائية
36	الأجهزة التعليمية
49	ميلاد طفل
60	الأخت الكبرى
71	واجبات الأبناء نحو آبائهم
86	الوطنية

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 14-15.

96	الحمامة المطوقة
108	مثال في التضحية
123	يوغورطة
134	هارون الرشيد
145	نوبل مخترع الديناميت
159	النسران والنعجة
168	الغلام والكلب
179	قدوتي العلمية
193	الخروف الهارب
204	يوم الاستقلال
213	أمّهات مثاليّات في عالم الحيوان
227	الأيائل
238	الغابة الاستوائية
249	صحراؤنا
262	إلى زعماء العالم
272	الرضاعة الطبيعية
281	الرياضة والشباب

إن نصوص المطالعة الموجهة المتمثلة في صفحة أو صفحتين، ثلاثة وعشرون منها نثرية أي ما يعادل 95% من العدد الإجمالي للنصوص بينما جُسّد نص واحد فقط في القالب الشعري الذي يمثل 4%، وهو(صحراؤنا) ، عكس ما وجدناه في النص الأدبي الذي احتوى على ثلاثة عشر نصاً شعرياً، لأن الهدف من نصوص المطالعة الموجهة ليس الأداء الشعري أو دراسة النص دراسة عروضية أو من خلاله يتعرف المتعلم عن القصيدة والمقطوعة وغيرها من المصطلحات التي تخص الجانب

الشعري، بل هي معمولة لإثراء المتعلم من الجانب الفكري واللغوي اللذين يساعده على التعبير الشفوي والكتابي السليم والثري.

بينما أخذت هذه النصوص من مصادر مختلفة لنجد منها الموثقة وأخرى غير موثقة كالانترنت التي أخذ عنها سبعة نصوص كاملة، في حين أربع نصوص عُبر عنها (بتصرف) أي ليس منقولاً كما هو موجود من مصدره الأصلي الذي أخذ منه.

أما فيما يخص الصور، فإننا لاحظنا من خلال تصفحنا للنصوص عشرون نصاً مرفقاً بصورة تجسد معنى النص، ولو كان ذلك بالتقريب في بعض الأحيان، أي ما يعادل 83%، فهناك من النصوص وردت فيها صورة واحدة، وهناك ما تعددت فيها الصور، في حين حوالي أربع نصوص غير مرفقة ومثلتها نسبة 16% فقط من النسبة الإجمالية، وهي (الوطنية، مثال في التضحية، هارون الرشيد، إلى زعماء العالم)، كون هاته المواضيع يصعب تمثيلها.

وتلعب الصور دوراً هاماً في التحفيز على المطالعة وتوجيه الميول القرائية إلى جانب تسهيل الوصول إلى مغزى النص، كون الصورة أبلغ من ألف كلمة كما يقول المثل.

• تصنيف نصوصها بحسب المواضيع والمجالات:

النص الديني		النص الاجتماعي		النص العلمي		النص الأخلاقي		النص البيئي	
التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
00	0%	10	41%	05	20%	05	20%	04	16%

تبين من خلال التصنيف في الجدول أن النص الاجتماعي قد تحصل على النسبة الأكبر مقارنة بنصوص أخرى ومثله 41%، ويليه كل من النص العلمي والأخلاقي المتساويين في النسبة المقدرة بـ 20% لكل واحد منهما، بينما يتحصل النص البيئي على أقل نسبة وهي 16% فقط أما النص الديني فكان معدوماً في هذه النصوص، بحيث لم يتطرقوا للمواضيع الدينية على الإطلاق في هذا الجزء، على الرغم من أنها فرصة تتيح للمتعملم بمطالعة مثل هذا النوع من النصوص التي تعمل على تزويد ثقافته الدينية ووعيه في هذا المجال.

• أنماط نصوصها:

الوصفي		السردى		الإعازى		حوارى		إخبارى		تفسيري		حجاجى	
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
03	12%	10	41%	00	0%	01	4%	04	16%	00	0%	05	20%

إذا نظرنا إلى أنماط النصوص من خلال الجدول، وجدنا غلبة النمط السردى بعشرة نصوص أي ما يعادل 41%، ويليه النمط الحجاجى بخمسة نصوص أي بنسبة 20%، بينما النمط الإخبارى الذى وجد فى أربع نصوص قد تحصل على نسبة 16%، فى حين النمط الوصفى الذى وُجد فى ثلاثة نصوص بنسبة مقدرة بـ 12%، أما الحوارى قد مثل بنسبة ضئيلة جداً وهى 4%، فى حين نجد نصاً يمزج بين الإخبار والوصف وهو نص (الغابة الاستوائية) وانعدم كل من النمط الإعازى والتفسيري فى نصوص المطالعة الموجهة.

✓ سير درس المطالعة الموجهة:

يرى (رياض بدري مصطفى) أن هناك من المعلمين من يُهمل مادة المطالعة فيعتبرها وقتاً للراحة من عناء بقية الدروس، لذلك لم تحظ بما تحظى به بقية المواد من تقييم جزائى، الذى يكون حافزاً للمتعلم للعمل.

بحيث يميل المعلم وطلابه إلى الكسل فى حصة المطالعة وعدم الجدية فى العمل، ففي هذه الحصة يأمر المعلم طلابه بإخراج الكتاب وقراءة الموضوع قراءة متتابعة مما ينتهى الدرس وقد يذكر معاني الألفاظ وقد لا يذكر، أما تحليل النصوص وبيان ما يحتويه من أفكار ومناقشته ونقدها والتعليق عليها وما وراء العبارات من معاني بعيدة وقيم وتوجيهات نافعة، كل هذا لا يلقي له بال عند بعض المعلمين، وبل أكثر من ذلك أن بعضهم يحول درس المطالعة إلى قواعد أو أدب أو بلاغة لان نشاط المطالعة فى نظره لا قيمة له، مما يؤدي ذلك إلى تقهقر الرغبة، كما أنها تكاد تكون آلية تُنفّر الطلاب وتقهقر الرغبة فى المطالعة والإقبال عليها.¹

¹ ينظر، رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ص 161.

ولكن إذا رجعنا إلى مذكرات الأساتذة و سيرورة درس المطالعة الموجهة رأينا عكس ذلك، وهذا ما نراه مجسداً في النماذج التي سنذكرها لاحقاً.

✓ منهجية نشاط المطالعة الموجهة للسنة أولى متوسط:

يتم في بداية العام الدراسي تقديم (كتاب المقرر) وهو كتاب اللغة العربية فيه يوجه التلاميذ إلى مطالعة نصوص طويلة ذات طابع أدبي يتراوح حجمها بين صفحة ونصف إلى صفحتين. يستثمر من الناحيتين الفنية واللغوية، وتكون من أحد الأنواع الأدبية (مقالات، صحيفة أحداث ووقائع يومية، قصص وحكايات، مقتطفات مسرحية، نوادر من أخلاق المجتمع، رحلات وأسفار، رسائل، تراجم الأشخاص عينات مترجمة من الأدب العالمي، وما إلى ذلك من المواضيع المتنوعة والمختلفة التي بحوزة الكتاب والتي يتم مطالعتها خارج القسم، أي عمل يقوم به التلميذ في البيت.¹

في حين تبدأ حصة المطالعة بمراقبة أعمال التلاميذ التحضيرية بالشكل الذي يراه الأستاذ مناسباً، وذلك لتعويدهم على التحضير الدائم والمثمر، وعليه أن يشجع العاملين المجتهدين ويوبخ بالطريقة التربوية الملائمة المتقاعسين، إثر ذلك يشرع في مراقبة الفهم وهذا عن طريق أسئلة مختارة هادفة يتمكن بعد إجابات التلاميذ عليها، من معرفة مدى استيعابهم لما جاء في المقتطف المقروء ومما لاشك فيه أن هذه المرحلة الأولى تمكنه من معرفة الصعوبات اللغوية والتعبيرية التي تواجههم أثناء المطالعة، فيعتمد على معالجتها.

المرحلة الثانية من المطالعة هي " استثمار النص" وفيها يدرّب الأستاذ تلاميذه على بعض فنيات القراءة خاصة في هذه السنة، كما يمكنه استغلال فقرة من النص لمراجعة ظرفية لبعض التراكيب والصيغ والأساليب أو للتعليق على فكرة من الأفكار، أو للتوسيع في الحديث عن شخصية من شخصيات النص أو لدعم رصيدهم اللغوي بشرح بعض المفردات وتوظيفها.

¹ ينظر، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص19.

والحصة فرصة كذلك لممارسة التعبير الشفوي، وذلك بالتحدث مثلاً عن شخصية من شخصيات النص أو بتلخيص المقتطف، ويمكن للأستاذ أن يعرض على تلاميذه قائمة بأسماء بعض المؤلفات يختارون منها ما يناسبهم في إطار انجاز مشروع سنوي، وقد يتم هذا الانجاز بما يلي:

- تعيين مجموعة من التلاميذ لتلخيص المؤلف يعرض شفويًا.

- تعيين مجموعة أخرى لإنجاز بطاقة تقنية للمؤلف.

وفي نهاية الحصة يعين لهم النص الموالي ويطلبهم بتحضيره، فيكلفهم بتلخيصه، أو البحث عن أفكاره الأساسية، أو شرح بعض المفردات باستعمال المعجم، أو الإجابة عن بعض الأسئلة وعليه أن ينوع في كيفية التحضير لكي يبعد الملل عن تلاميذه.

ومن منهجية الحصة أيضا أن يحدد الأستاذ بكل دقة الأهداف التي ينوي تحقيقها من خلال الحصة، وأن يضع برنامجاً لآليات القراءة يوزعه على حصص السنة الدراسية كلها، كما يجب أن يستعمل المعجم ويدرب متعلميه على استعماله، ويحث تلاميذه على التحدث خلال الحصة بلغة عربية سليمة.¹

✓ نماذج من سيرورة درس المطالعة من مذكرات الأساتذة:

إن درس المطالعة المقرر من قبل وزارة التربية حصة واحدة في الأسبوع لمدة ساعة واحدة بحيث يصل معدل الحصص في الشهر إلى أربع حصص تمثلها أربع ساعات فقط، بينما عدد الحصص في السنة بأكملها يصل إلى ثمانية وأربعون حصة بالمدة الزمانية الإجمالية المقدرة بثمانية وأربعون ساعة.

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص21.

• الأنموذج الأول: ¹

الوحدة رقم (01): الإخلاص في طلب العلم

الوضعيات	قدرة / كفاءة مهارة	نشاطات المعلم	نشاطات المتعلمين	وسائل التقويم
وضعية الانطلاق	* التحضير	* مراقبة تلخيص نص (الإخلاص في طلب العلم)	* عرض التلخيص (تسحب دفتر الأغلبية ونبقي لبعض دفاترهم للاستعانة بها)	* تمام التحضير
	* الفهم	* تقويم عاجل		* الملائمة
وضعيات بناء التعليمات	* المشاهدة	* علام يجب أن يحرص كل مسلم	* يجب على كل مسلم أن يحرص في طلب العلم ليوظفه في خدمة الإسلام والمسلمين	
	* التحديد	* ما الذي بينه القران الكريم في مجال العلم؟ * لماذا يجب الإخلاص لوجه الله في طلب العلم؟	* بين القران الكريم مكانة العلم والعلاقة بينه وبين تكريم الإنسان * حتى ينال رضا الله والفوز بالجنة.	* دقة التحديد * صحة التعليل

¹ وفاء بن خليفة، مذكرة أستاذ، متوسطة زويدي عبد القادر ، الوادي، 2012م.

*الشجاعة الأدبية	*ما هو دور درس علوم القرآن والسنة النبوية في مجتمعنا؟	*دوره خدمة العباد والدعوة إلى الحق والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	*جرأة التعبير
*التعليل	*هل السعي في خدمة الأمة وتقدمها وعزتها يعد تقرباً إلى الله؟ ولماذا؟	*نعم، لأنه يحافظ على تماسك أمتة ووحدةها	*صحة التعليل
*الاستنتاج	*أذكر فوائد العلم وأهميته.	*فوائد العلم وأهميته: - العلم مطلب كل مسلم - العلم يزيد من شرف الإنسان ويرفع مكانة أمتة. - ضرورة توظيف العلم في خدمة الإسلام. - الإلزام بنية الإخلاص لله في طلب العلم. - السعي لخدمة الأمة ورفقيها	*صحة الاستنتاج
*تحديد فكرة	*اقترح فكرة عامة للنص	*العلم أساس تطور الإنسان ورفقي أمتة.	*دقة الصياغة

*سلامة التلخيص *موضوعية التقويم والمفاضلة	*تلخيص النص مشافهة (عدة مرات) قراءة بعض التلاخيص مناقشة وتقويم مقارنة ومفاضلة.	*لخص النص مشافهة *اقرأ تلخيصك وقومه *مقارنة التلاخيص واختيار اثنين	*التلخيص *التقويم والمقارنة والمفاضلة	وضيعات بناء التعليمات
*الاستظهار والإلقاء السليم	*استظهار بعض الآيات والأحاديث والأشعار(تسجل على السموعة)	*أسرد آيات أو أحاديث أو أشعاراً تحثنا على طلب العلم	*الحفظ والإلقاء	استثمار المكتسبات وضعية الختام
*تحديد الموقف	إجابات ذاتية حرة (توجيه وترشيد)	*ما دورك اتجاه الامة أيها المتسلح بالعلم	*التقويم الذاتي *التحضير	

• الأنموذج الثاني: ¹

الوحدة رقم (06): واجبات الأبناء نحو الآباء

الوضعية	قدرة / كفاءة مهارة	نشاطات المعلم	نشاطات المتعلمين	وسائل التقويم
وضعية الانطلاق	التحضير	*مراقبة التحضيرات *تقويم سريع	*عرض الأجوبة	التقويم
وضعية بناء التعليمات	*الفهم والتحليل	*بم قرن الله طاعته ؟ ولماذا؟ *حدد العبارات الدالة على المعنى التي تقاسيمها الأم	*قرنها بطاعة الوالدين لأنهما سبب وجود الأبناء *الأم حملته بين أحشائها وغذته من دمها و أرضعته من لبنها وحنّت عليه بحبها وقلبها وحرمت لذيد النوم من أجل نومه وراحته.	*فهم المقروء
*الإجابة	*هل الإحسان إلى الأم والبر بها كاف لرد جميلها. *هل أقر الإسلام الإحسان إلى الأب؟	*هل الإحسان إلى الأم والبر بها كاف لرد جميلها. *هل أقر الإسلام الإحسان إلى الأب؟	*غير كاف نعم*	*صحة الإجابة

¹ بوشول حياة، مذكرة أستاذ، متوسطة مصباحي مصطفى، الوادي، 2013م.

	*البر بهم و الإحسان إليهم ورعايتهم عند الكبر *هو التأفف والضجر منهما أو النظر إليهما نظرة مقت وكرهية *لأن الأب الحي في عالم الحياة بإمكانه أن يدير شؤونه أو يستعين بغير أبنائه لقضاء حاجته، أما الأب في عالم الآخرة فلا يملك من الأمر شيئاً. *قوله (ص): "إذا مات المرء انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له" *الدعاء له	*ما هي واجبات الأبناء نحو آبائهم؟ *ما هو أدنى العقوق نحوهما؟ *لماذا يكون الوالد الميت أحوج إلى البر من الحي؟ *ما الدليل على ذلك من السنة النبوية؟ *ما هي أشكال بر الوالد الميت؟		
--	---	--	--	--

	*منهل: مورد/ مقت: كره. *المغزى: طاعة الوالدين وبرهما واجب على الأبناء في الحياة و بعد الممات.	*اشرح: منهل، مقت *استنتج المغزى من النص	*المغزى	
وضعية استثمار المكتسبات	*التذكر	*هات بعض الشواهد على بر الوالدين	*قال الله تعالى: ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَلَدَيْهِ﴾ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ، وَهَنًا عَلَى وَهْنٍ وَفَصَّلَتْهُ فِي عَمَيْنِ أَنْ أَشْكُرَ لِي وَلِوَلَدَيْكَ إِلَى الْمَصِيرِ ﴿ لقمان: 14 ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا نَهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ﴿ الإسراء: 23	
الوضعية الختامية	*التطبيق	*واجب منزلي: طالع نص "الوطنية ص 86" واجب عن أسئلة البناء الفكري.		

ما يلاحظ من خطوات تدريس المطالعة الموجهة استيفاءها جميع العناصر التي تعمل على استيعاب وفهم مغزى النص ومرجعياته، مع التأكيد على ربطه بنصوص ومؤلفات تصب في نفس الموضوع، كما أن نص المطالعة بعد أن كان تنمة للنصوص السابقة في الوحدة نراه منطلقاً للتعبير الشفهي، ولما لا إلى التعبير الكتابي، مما يجعل أنشطة اللغة العربية كلا متكاملاً يكمل بعضه، والغرض منه تخريج متعلم كفء متمكن في لغته، وأصل وضع النصوص كما نرى يدور في حلقة (اقرأ).

خلاصة الفصل:

ما يمكن أن نستخلصه في هذا الفصل نحصره في النقاط التالية:

- إن كتب اللغة العربية للسنة أولى متوسط مبنية على أساس المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية، أي تدريس مختلف الأنشطة من منطلق النص.
- إن كل وحدة من وحدات كتاب اللغة العربية لديها كفاءات قاعدية مستهدفة من خلال هذه الوحدة التي تحتوي على نصوص و أنشطة متنوعة ومختلفة.
- هناك ملامح لا بد أن تتوفر في المتعلم في نهاية السنة الدراسية، حيث يصبح لديه كفاءة و مهارة في كل الأنشطة التي قدمت له.
- احتوى كتاب اللغة العربية عن أربع وعشرون وحدة، وكل وحدة تعليمية يتخللها أربع نصوص، ويبلغ العدد الإجمالي للنصوص 96 نصاً، بينما حجمه الكلي البالغ مئة وثمانية وثمانون صفحة.
- الوحدات أربع وعشرون قسمت إلى ثمانية محاور فقط مست الجوانب المتعددة للمتعلم.
- كان عدد النصوص النثرية يفوق بكثير النصوص الشعرية، و مردها أن الأول سهل وميسر، في حين أن الثاني لغته رفيعة على مستوى المتعلم في بعض الأحيان وورد في نظام واحد وهو الشعر العمودي على الأغلب.
- كان الحضور القوي للنصوص العربية في هذا الكتاب، أما النص الجزائري كان حضوره محتشم بنسبة 17 % فقط، بالرغم من أنه موجه للتلاميذ الجزائريين.
- لم تكن هناك مرجعية موثوقة أو مضبوطة لكثير من النصوص الواردة في الكتاب.
- نصوص الكتاب كانت بسيطة اللغة والأسلوب والأفكار، ما عدا النصوص الشعرية في بعض الأحيان تكون غامضة.
- كانت النصوص الاجتماعية أكثر حضوراً من النصوص الأخرى بينما كان النص الديني الأقل نسبة في الكتاب وكان عدده محتشم.

- تنوعت الأنماط وتعددت في الكتاب فمنها سردي وآخر وصفي وكذلك الإخباري الذي كان حضوره لا بأس به في النصوص، وكذلك شهد حضور كل من الحجاجي والحواري والتفسيري والإعازي بصفة قليلة وضئيلة مقارنة بالأنماط السابقة.
- النص التواصلية قد تم حذفه من المقرر، إلا أنه بقي موجودا في الكتاب المدرسي.
- درس المطالعة الموجهة يمر عبر ثلاثة مراحل هي:
وضعية الانطلاق يراقب الأستاذ فيها أعمال التلاميذ التحضيرية ووضعية بناء التعليمات فيها يوجه الأستاذ أسئلة للتلاميذ للإجابة عنها، ثم يقوم بتقييمها بوسائل معينة والوضعية الختامية يكلف فيها التلميذ بالعمل الموالي.
- إن نصوص المطالعة لم تتجاوز صفحة أو صفحتين، وكانت نثرية ما عدا نص واحد فقط، كما اختلفت مصادرها منها موثقة وأخرى غير موثقة، كما أن أغلبية هذه النصوص مرفقة بصورة لما لهذه الأخيرة من جذب و تأثير في المتعلم للتفاعل والتجاوب ولو كان ذلك بالتقريب، أي وضع المتعلم في المشهد الذي يسرده أو يقصده النص.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

تمهيد:

- منهج الدراسة.
- الاستبيان.
- عينة الدراسة.
- الحدود الزمنية والمكانية للدراسة.

تحليل الاستبيان ونتائجه:

1-تحليل استبيان أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط.

✓ النتائج المتوصل إليها من خلال استبيان الأساتذة.

2-تحليل استبيان التلاميذ ونتائجه:

✓ النتائج المتوصل إليها من خلال الأسئلة التي وجهت للتلاميذ .

تمهيد:

بعد التنظير للعديد من القضايا والعناصر المتعلقة ببحوثات البحث في العلائق الرابطة بين القراءة والمطالعة، وبعد تحليل العملية التعليمية لحصة المطالعة الموجهة وكتاب اللغة العربية، يأتي الشق الميداني الذي يعد صورة للواقع الدراسي مؤكداً أو مفنداً لما جاء في الشق النظري.

وكما هو معلوم يقوم الشق الميداني أو الدراسة الميدانية على أسس عدة من بينها: المنهج والاستبيان وعينة البحث.

• منهج الدراسة:

المنهج لفظ مترجم لكلمة Methode الفرنسية، وتعود إلى الكلمة اليونانية Peodos وهي كلمة استعملها (أفلاطون) و(أرسطو) بمعنى النظر أو المعرفة أو البحث.

أما المفهوم الاصطلاحي فهو " طائفة من القواعد المصوغة من أجل الوصول إلى الحقيقة للعلم"¹.

وبهذا يمكن القول بأن المنهج المعتمد في فرع من فروع البحث، هو أسلوب يتبعه الفرد في دراسته لمشكلة ما، وذلك من أجل الوصول إلى قانون عام أو كشف عن حقيقة مجهولة يجب إيضاحها وهكذا كان المنهج الإحصائي التحليلي هو الأكثر ملاءمة لدراسة دور المطالعة الموجهة في حل مشكلات القراءة لدى أفراد العينة المدروسة ومن خلال الاستبيان المقترح.

• الاستبيان:

هو عدد من الأسئلة، أو من الفقرات المحددة، يقدم إلى عينة من الأفراد للإجابة عنها بصورة كتابية². أي أنه نموذج يحتوي على مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول الموضوع.

وقد استخدم هذا الاستبيان في موضوع الدراسة من أجل التقرب أكثر من مجتمع الدراسة واكتشاف دور المطالعة الموجهة في حل مشكلات القراءة من خلالهم، وقد وجه إلى عينة الدراسة

¹ - عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، دط، القاهرة، مصر: دار النهضة، 1977م، ص: 03.

² - صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دط، عناية، الجزائر: دار النشر والتوزيع، 2003، ص: 42.

متضمن عشرون سؤالاً منهم المغلق والمفتوح، هذا فيما يخص التلاميذ (أنظر الملحق)، كما تم استخدام استبيان موجه للأساتذة ويضم ثلاثة وعشرون سؤالاً منها المغلق والمفتوح (أنظر الملحق).

● عينة الدراسة:

نقصد بها مجتمع الدراسة الذي تمت دراسة الموضوع من خلاله، ولقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، حيث أخذ مجموعة من التلاميذ من السنة الأولى متوسط وكان عددهم مئة (100) تلميذ لكن العدد الذي تم إرجاعه أربع وثمانون (84) فقط، كما تم اختيار عينة من أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، وعددهم عشرون (20) أستاذ، هذه العينة الأصلية، في حين الذي تم إرجاعه ستة عشر (16) فقط.

● الحدود الزمنية والمكانية:

جاءت هذه الدراسة ضمن حدود زمنية ومكانية، فمن الناحية الزمنية تم رصد وإنجاز هذه

الدراسة الميدانية ما بين 10 أكتوبر إلى غاية 22 أكتوبر 2015م.

أما الناحية المكانية شملت هذه الدراسة أفراد العينة في الأماكن التالية:

- متوسطة الشهيد عبادي عبادي البياضة: تأسست سنة 1980م، وعدد التلاميذ بها سبعمائة وثلاثة عشر (713) تلميذاً، وعدد الأفواج بها عشرون فوجاً، كما يشغل بها اثنان وأربعون موظفاً منهم إداريون وأساتذة.
- متوسطة مصباحي مصطفى الوادي: عدد التلاميذ بها ثمان مائة (800)، وعدد الأفواج بها أربع وعشرين فوج، في حين يشغل بها أربع وخمسون (54) موظفاً منهم إداريون وأساتذة.
- متوسطة طير حسين الوادي: تأسست سنة 1999م، ويبلغ عدد التلاميذ بها أربع مائة وسبعون (470) تلميذاً، أما عدد الأفواج بها خمسة عشر فوجاً، بينما عدد الموظفين الذين يشتغلون بها من إداريين وأساتذة قد بلغ أربع وثلاثون (34) موظفاً.

— متوسطة حمادة العلمي الوادي: تأسست سنة 1994م، وعدد التلاميذ بها خمسمائة وثلاثة وتسعون (593) تلميذاً، وعدداً الأفواج بها ثمانية عشر فوجاً، كما يشتغل بها ثمانية وثلاثون (38) موظفاً منهم إداريون وأساتذة.

— متوسطة الأضاوا سيدي عون: تأسست سنة 2007، وعدد التلاميذ بها مئة وثلاثة وتسعون (193) تلميذاً، وعدد الأفواج بها ثمانية عشر (18) موظفاً منهم أساتذة وإداريين.

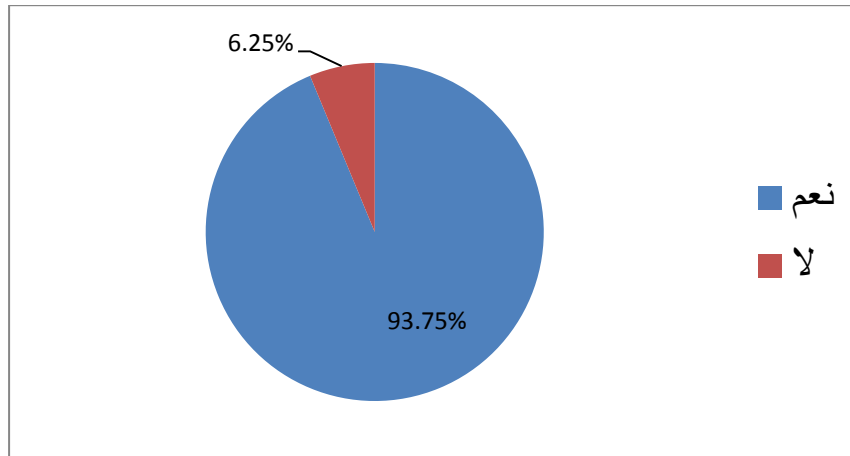
— متوسطة بن باديس الوادي: تأسست سنة 1995م، وعدد التلاميذ بها ثمان مئة وثلاثة وثمانون (883) تلميذاً، وعدد الأفواج بها سبعة وعشرون فوجاً، كما يشتغل بها خمسة وأربعون منه أساتذة وإداريين.

تحليل الاستبيان ونتائجه:

1-تحليل استبيان أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

الجدول رقم (01): يبين مدى تبني الأساتذة للمقاربة النصية في تعليم أنشطة اللغة العربية.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	15	01
النسبة %	%93.75	%6.25



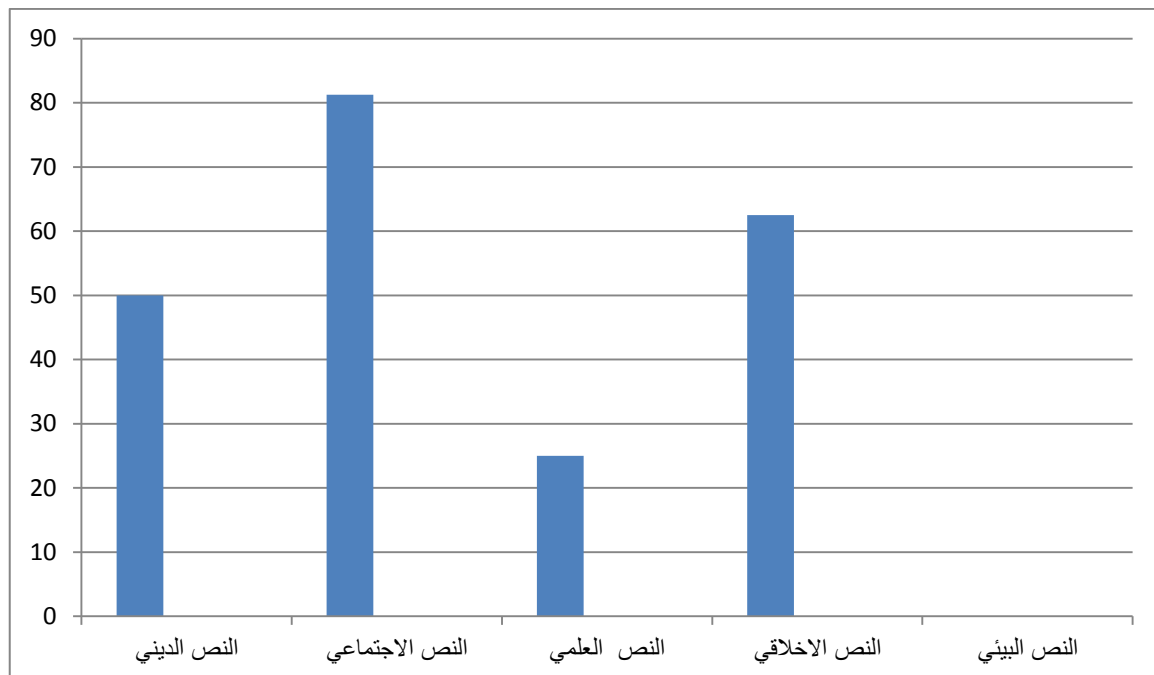
الرسم البياني (01): يبين مدى تبني الأساتذة للمقاربة النصية في تعليم أنشطة اللغة العربية

التعليق:

من خلال السؤال الذي طرح على أساتذتنا أصحاب الخبرة تبين اتفاق الأغلبية على تبني المقاربة النصية في تعليم أنشطة اللغة العربية المختلفة بنسبة (93.75%)، في حين الذين لم يتبنوا هذه الفكرة لم يتجاوز نسبتهم (6.25%)، وهذه نسبة ضئيلة جداً مقارنة بالنسبة السابقة، وهذه النتائج تدل على نجاعة هذا الأسلوب المطروح في كيفية تدريس الأنشطة المختلفة للغة، مما أدى إلى احتوائه من قبل الأساتذة وقبوله بنسبة كبيرة، إذ جعل النص هو منطلق أي نشاط يقوم به الأستاذ داخل قاعدة الدراسة، مما يجعل التلميذ في احتكاك دائم بالنص.

الجدول رقم (2): يبين أنواع النصوص التي يميل إليها التلاميذ.

الاختبارات	النص الديني	النص الاجتماعي	النص العلمي	النص الأخلاقي	النص البيئي
التكرار	08	13	04	10	00
النسبة %	50%	81.25%	25%	62.5%	0%

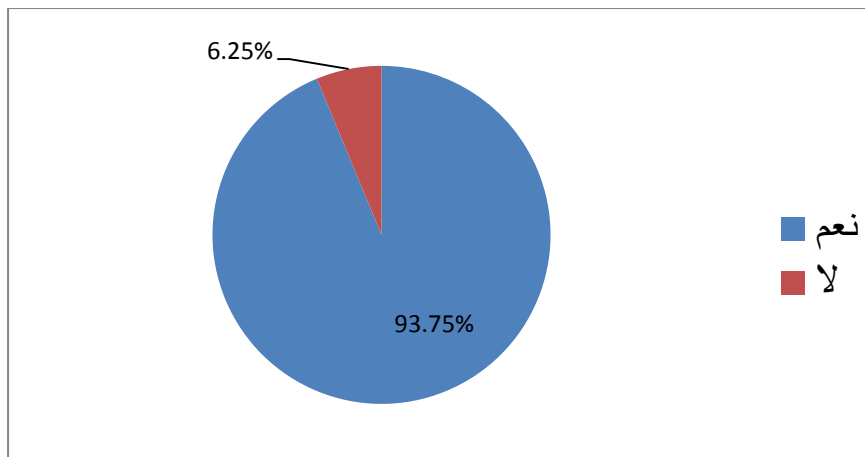


التعليق:

يبين الجدول أن أكبر عدد من التلاميذ يميلون إلى النص الاجتماعي، إذ بلغت النسبة (81.25%)، ثم تليها نسبة الذين يميلون إلى النص الأخلاقي المقدرة بـ (62.5%)، ثم تليها نسبة التلاميذ الذين لديهم ميل نحو النص الديني وقدرت نسبتهم (50%)، ثم تليها نسبة (25%) التي تمثل عدد التلاميذ الذين لديهم ميل نحو نص ذا طابع علمي، في حين النص البيئي لم يحصل على أي نسبة وهذا دليل واضح على عدم ميل التلاميذ له، على خلاف النص الاجتماعي الذي يعتبر نصاً يجسد المظاهر والوقائع الاجتماعية التي تكون أقرب للتلميذ والتي يراها أو يسمع عنها بشكل يومي والنص الأخلاقي الذي يحث على القيم النبيلة للمجتمع الذي يعيش فيه، كما أن النص العلمي يزودهم بالتطورات العلمية الحاصلة في عالمهم، وبالطبع التلاميذ يميلون لمثل هذه القصص من أجل التشبع بكل ما هو جديد ومكتشف.

الجدول رقم (3): يبين مدى تجاوب المتعلم مع ما يقدم من النصوص

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	15	01
النسبة %	93.75%	6.25%



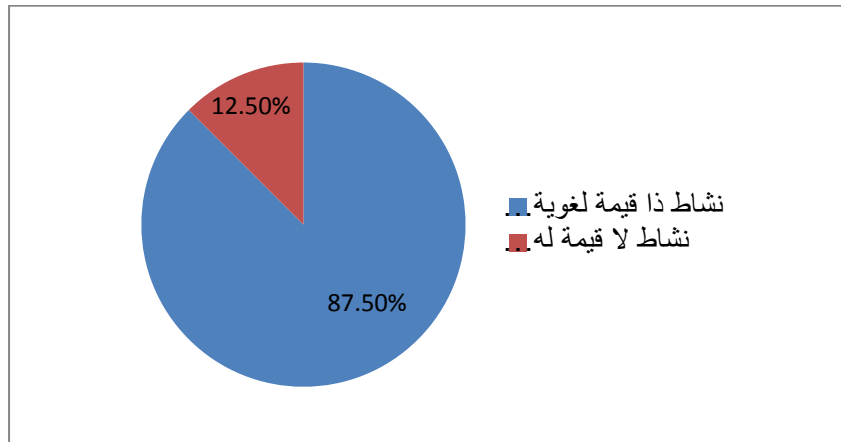
الرسم البياني (02): يبين مدى تجاوب المتعلم مع ما يقدم من النصوص

التعليق:

من الجدول يتبين أن المتعلم لديه تجاوب كبير مع النصوص المقدمة له في الكتاب المدرسي وذلك بنسبة (93.75%)، وهذا دليل على أن النصوص في متناول قدراته وثروته اللغوية، كما أنها مجسدة لرغباته، في حين تمثل نسبة (6.25%)، عدم تجاوب التلاميذ مع هذه النصوص، وقد يكون السبب عائداً إلى عدم ميله لطبيعة النصوص المطروحة أو أساليبها تفوق قدرته اللغوية والذهنية وهي نسبة ضئيلة جداً.

الجدول رقم (04): يبين مدى قيمة نشاط المطالعة لدى الأساتذة

الاختيارات	نشاط ذو قيمة لغوية ومعرفية	نشاط لا قيمة له ومضيعة للوقت
التكرار	14	02
النسبة %	%87.5	%12.5



الرسم البياني (03): يبين مدى قيمة نشاط المطالعة لدى الأساتذة

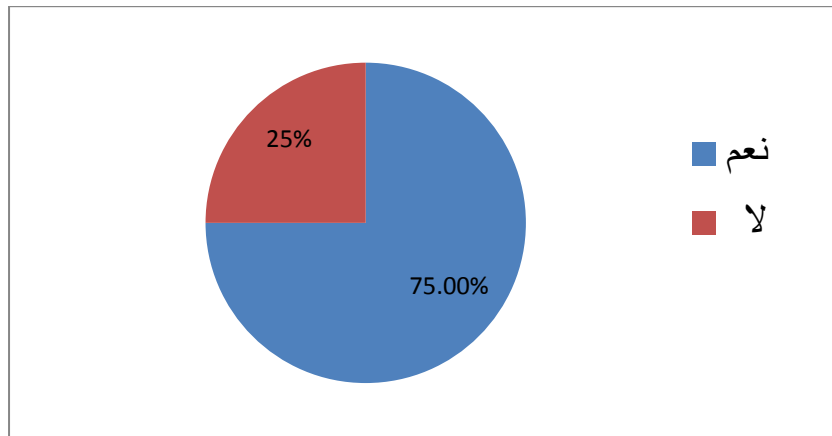
التعليق:

من خلال النتائج المتوصل إليها تبين أن نشاط المطالعة الموجهة من وجهة نظر الأساتذة هو نشاط ذا قيمة لغوية ومعرفية كبيرة وذلك بنسبة (87.5%)، وهذا دليل واضح على أن هذا النشاط لديه أهمية كبيرة في الحياة الدراسية للتلميذ، حيث يثري رصيده اللغوي ويعمل على توسيع المدارك المعرفية لديه وتطويرها، بينما يرى بعضهم أن مثل هذه النشاطات لا قيمة لها ومضيعة للوقت وتقدر

نسبتهم (12.5%) فقط، وهي تمثل رأي جزء ضئيل من هؤلاء الأساتذة، وقد يرجع ذلك إلى عدم جدوى إدراجه بالشكل المقرر والذي ربما لا يعطي للمطالعة حقها. وبالرغم من ذلك تقرر الأغلبية أن نشاط المطالعة ذا قيمة وأهمية كبيرة لتكوين شخصيته العلمية والمعرفية.

الجدول رقم (05): يبين مدى التزام الأساتذة بإجراءات سير درس المطالعة الموجهة كما هو مسطر لهم.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	12	04
النسبة %	75%	25%



الرسم البياني (04): يبين مدى التزام الأساتذة بإجراءات سير درس المطالعة الموجهة كما هو مسطر لهم.

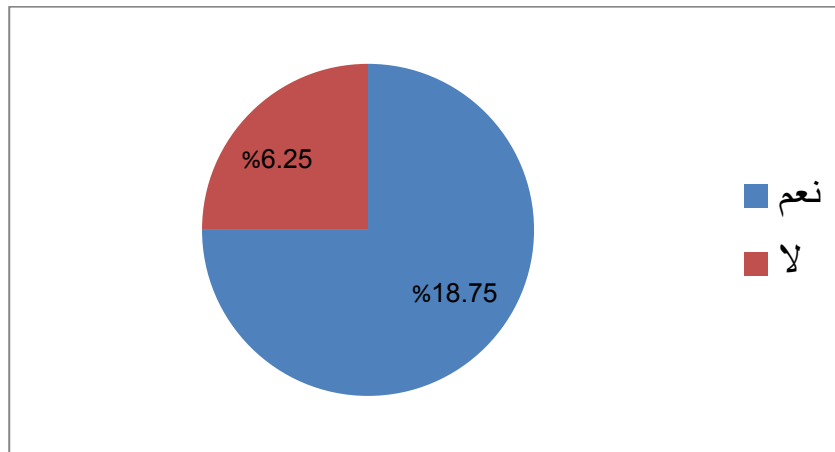
التعليق:

تبين النسب أن الأساتذة وبنسبة (75%) من الإجابات توحى بالتزام هؤلاء بإجراءات سير درس المطالعة الموجهة، كما هو موجود لديهم في المنهاج الذي أخرج من طرف الوزارة، وهذا دليل على مدى حرصهم وانضباطهم لما يقدم لهم من إجراءات يقومون بها أثناء هذا النشاط التعليمي أو غيره من النشاطات التعليمية المختلفة، حتى لا يكون هناك فوضى في تسيير النشاطات.

كما يدل على مدى قناعتهم بجدوى هذه الإجراءات، فيما خرجت نسبة (25%) عن ذلك لعدم اقتناعها أو حبها للتغيير والخروج عن المألوف.

جدول: يبين نسبة الأساتذة التي تستغل حصة المطالعة لتدريس نشاط لغوي آخر.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	03	01
النسبة %	18.75%	6.25%



الرسم البياني (05): يبين نسبة الأساتذة التي تستغل حصة المطالعة لتدريس نشاط لغوي آخر.

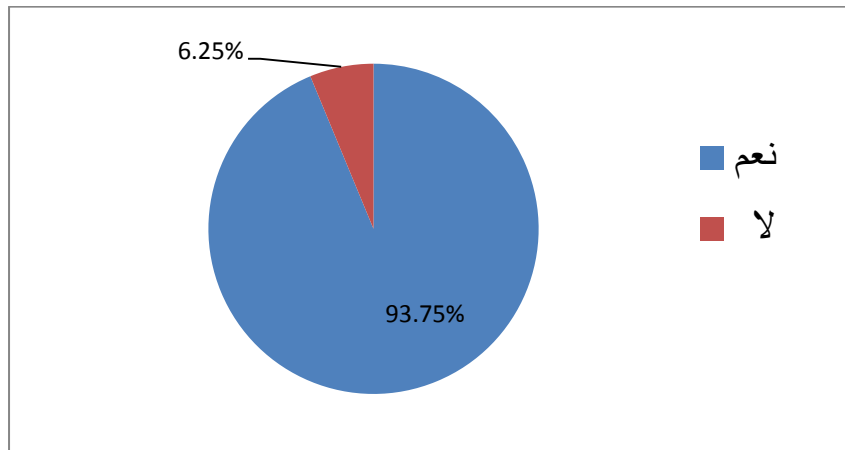
التعليق:

من خلال السؤال السابق تبين أن هناك من لا يلتزم بالإجراءات فوجهنا لها سؤالاً ما إذا كانت تستغل هذه الحصة لتدريس أشياء أخرى، ومن النسبة الموجود على الجدول تبين أن هناك من الأساتذة الذين لا يلتزمون بإجراءات النشاط يستغلون حصة المطالعة لتدريس نشاط لغوي آخر وذلك بنسبة (18.75%)، في حين هناك من الأساتذة لم يلتزموا وفي نفس الوقت لا يستغلون الحصة بنشاط لغوي آخر وهي نسبة تقدر بـ (6.25%)، وقد يعود ذلك إلى أنهم يرونه جهداً لا طائل منه.

رغم ذلك إلا أن هذه الفئة قليلة في الوسط التعليمي مقارنة بالعدد الإجمالي الأساتذة المكلفون بهذا العمل وتقديمه على الشكل الذي سطره المنهاج.

الجدول رقم (06): يبين وجود التنوع في كيفية تحضير حصة المطالعة لدى الأساتذة.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	15	01
النسبة %	%93.75	%6.25



الرسم البياني (06): يبين وجود التنوع في كيفية تحضير حصة المطالعة لدى الأساتذة.

التعليق:

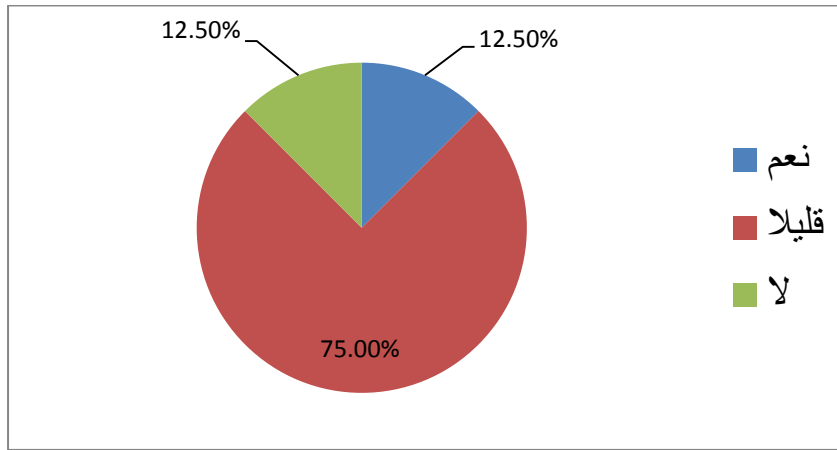
من خلال النسب الملاحظة في الجدول تبين أن الذين يمارسون النشاط بكيفيات تحضيرية متنوعة ومختلفة تقدر نسبتهم (%93.75)، وهذا دليل واضح على مهارة وذكاء هؤلاء ومدى وعيهم بالجانب النفسي للمتعلم، حيث إذا أحس بالملل والتكرار الجاف غير الممتع، فمن المستحيل أن يتجاوب معهم أثناء النشاط، وبالتالي لا بد من العمل حتى لا يصل المتعلم لهذه المرحلة التي تنعكس سلباً على عطائه ومستواه.

في حين الذين يكتفون بأسلوب واحد ووحيد في التحضير تقدر نسبتهم (%6.25) فقط وقد يعود ذلك لاعتياد هذه الفئة على أسلوب واحد، وليس لديهم المهارة الكافية التي تجعلهم ينوعون في النشاط بأكثر من طريقة وأسلوب، أو حسب وجهة نظرهم أنها هي الأنسب للتلاميذ

هذه المرحلة أو لأنهم يكتفون بمذكرات زملائهم النمطية الخالية من التجديد والتنوع نظراً للضغط المهنية.

الجدول رقم (07): يبين مدى تحقق الأهداف المسطرة لنشاط المطالعة

الاختيارات	نعم	قليلا	لا
التكرار	02	12	02
النسبة %	%12.5	%75	%12.5



الرسم البياني (07): يبين مدى تحقق الأهداف المسطرة لنشاط المطالعة

التعليق:

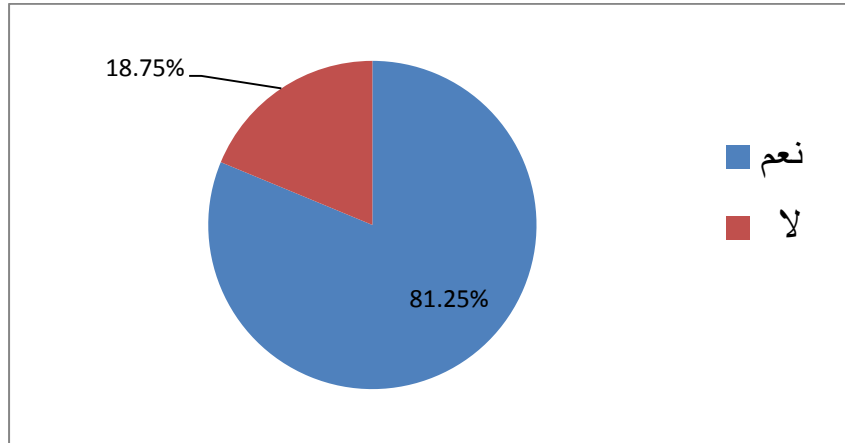
من خلال رصد النتائج والنسب يتّضح جلياً أن الإجابة (قليلاً) هي الغالبة بنسبة (75%)، والنسبة (12.5%) تمثل الإجابتين (نعم، لا) حيث تساوت كل من الإجابتين في النسبة، وهذا يدل على أن عدداً قليلاً من يرى أن المطالعة الموجهة قد حققت أهدافها المسطرة من قبل الوزارة وبشكل كلي، في حين يرى بعضهم الآخر عدم تحقيق هذا النشاط ما قرر له.

وهذه النتائج إذا دلت إنما تدل على أن هذا النشاط يحقق جزءاً قليلاً من الأهداف وليس كلها.

الجدول رقم (08): يبين قيام الأستاذ بتحديد أهداف مسبق ينوي تحقيقها من خلال حصة

المطالعة.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	13	03
النسبة %	%81.25	%18.75



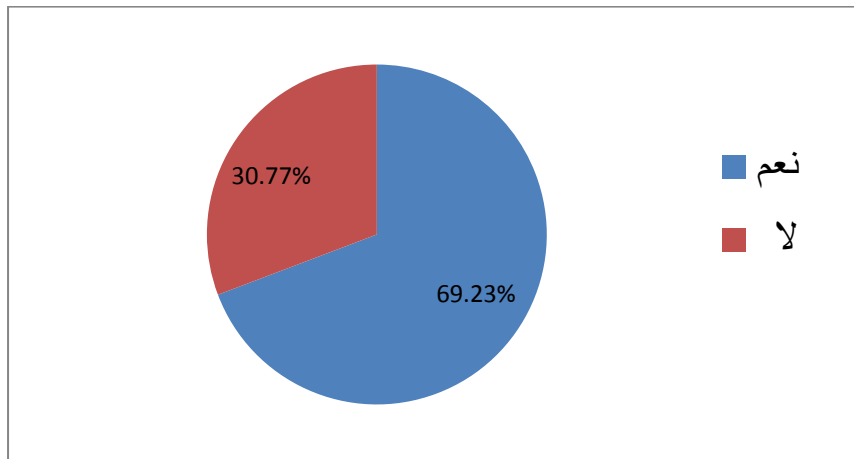
الرسم البياني (08): يبين قيام الأستاذ بتحديد أهداف مسبق ينوي تحقيقها من خلال حصة المطالعة.

التعليق:

من خلال أعلى نسبة متحصل عليها في هذا التساؤل يتبين أن جلّ الأساتذة يقومون بتحديد أهداف مسبقة ينوون تحقيقها من خلال حصة المطالعة الموجهة، وهذه النسبة هي (%81.25)، بينما نسبة (%18.75) تثبت عدم قيام بعضهم بهذا الإجراء الذي سطرته الوزارة وحثت عليه في المنهاج وهذا دليل على أنهم يمارسون النشاط بدون أهداف ينبغي الوصول إليها، حتى يقيم مردوده ومدى فاعلية طريقته في تناول الحصة وتعديلها إذا كان هناك خلل أدى إلى عدم تحقيق هذه الأهداف المسطرة من قبله.

جدول: يبين مدى تحقق هذه الأهداف.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	09	04
النسبة %	69.23%	30.77%



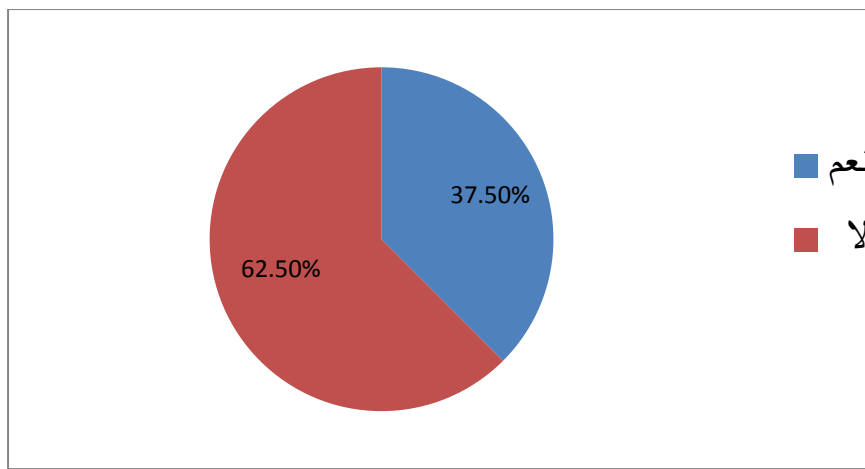
الرسم البياني (09): يبين مدى تحقق هذه الأهداف.

التعليق:

وفي نفس السياق حول الأهداف ومدى تحقيقها تبين النتائج اتفاق أغلبهم ونسبة (69.23%)، على أن الأهداف المسطرة من قبلهم تتحقق، وهذا مما يؤكد قدرة المعلمين على تحقيقها في الزمن المحدد، برغم بأن الحصّة لا تتجاوز ساعة، وعلى سلامة وصحة الطريقة التي يقومون بها في تسيير وقت الحصّة، أما الذين أقروا بعدم تحقيقها تقدر نسبتهم (30.77%)، وقد يعود السبب إلى عدم وجود تفاعل وانسجام بينه وبين المتلقي الذي يعتبر الحلقة الهامة في تحقيق أي هدف، أو بسبب ضيق الوقت، أو عدم الالتزام بالخطوات المقررة.

الجدول رقم (09): يبين مدى كفاية الوقت المخصص لنشاط المطالعة الموجهة لتحقيق الأهداف التربوية.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	06	10
النسبة %	%37.5	%62.5



الرسم البياني (10): يبين مدى تحقق هذه الأهداف.

التعليق:

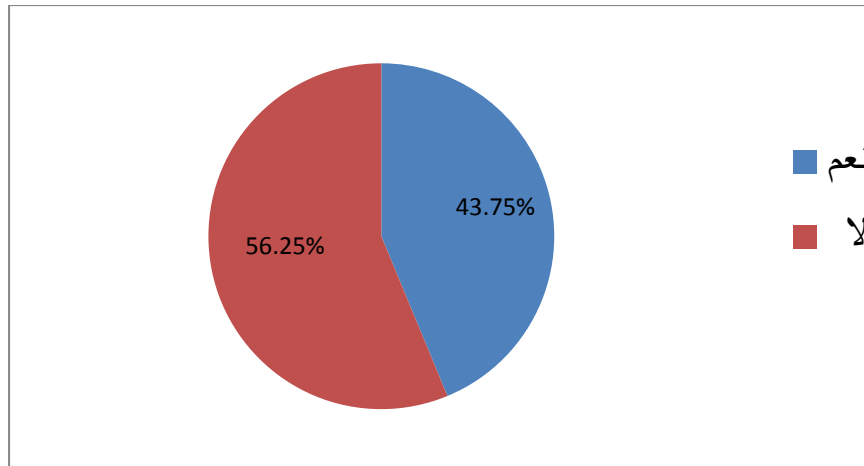
من خلال الجدول يتبين أن الساعات المخصصة للمطالعة بالنسبة للسنة الأولى متوسط غير كافية، وهذا باتفاق جلّ الأساتذة وبنسبة (62.5%) مما يلفت الانتباه إلى أن هذا الأمر راجع إلى عدم وضع خطة مناسبة وعدم دراسة وتقييم أهمية هذه الحصص، مما يدل على عدم استيعاب أصحاب القرار بأهمية المطالعة ودورها في تنمية المهارات القرائية وتطويرها والتغلب على المشاكل القرائية لدى المتعلم بفضل هذا النشاط وكسبه ثروة لغوية التي تجعله مبدعا في الإنتاج.

في حين الذين يرون أن الزمن المخصص كافٍ من وجهة نظرهم لتحقيق الأهداف التربوية تقدر نسبتهم (37.5%) فقط من النسبة الإجمالية، وقد يكون مرد ذلك حسن استغلال وقت

الحصة كما ينبغي من طرفهم، وبذلك يكون الوقت المخصص لهم في النشاط كافٍ لتسييره بوجهه السليم والصحيح وصولاً إلى تحقيق تلك الأهداف التربوية. يضاف إليها عامل الخبرة.

الجدول رقم (10): يبين مدى مراعاة نصوص المطالعة الناحية العقلية والنفسية للمتعلم واحتياجاته اللغوية.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	07	09
النسبة %	43.75%	56.25%



الرسم البياني (11): يبين مدى مراعاة نصوص المطالعة الناحية العقلية والنفسية للمتعلم واحتياجاته اللغوية.

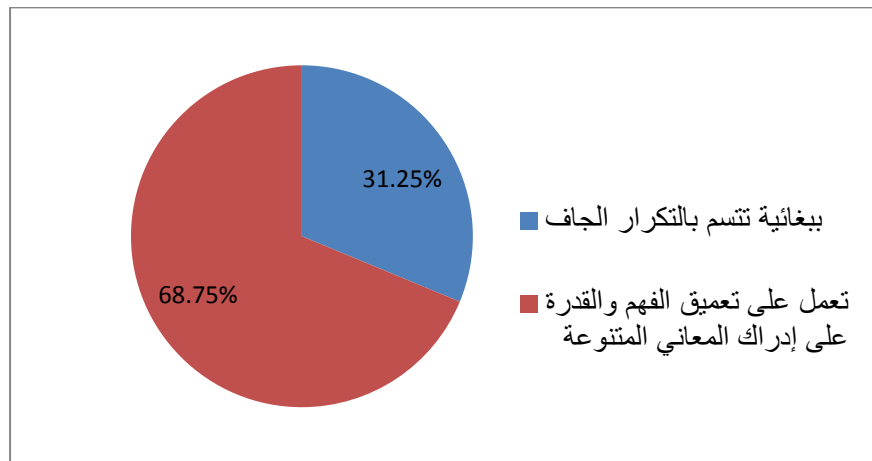
التعليق:

توضح النسب على الجدول اختلاف وجهة نظر المعلمين في هذا الجانب، فهناك من رأى مراعاة هذه النصوص لقدرات المتعلمين العقلية واحتياجاتهم اللغوية، وذلك بنسبة (43.75%)، في حين الذين أقروا بعدم مراعاة النصوص هذه الخصائص والاحتياجات بلغت نسبتهم (56.25%).

نلاحظ أن النتائج متقاربة بين الاختيارين وإن دلّ على شيء إنما يدل على وجهة نظر كل أستاذ لنوعية الخصائص والاحتياجات التي يرى أن تلميذه يحتاجها.

الجدول رقم (11): يبين رأي الأساتذة في واقع قراءة نصوص المطالعة

الاختيارات	التكرار	النسبة %
ببغائية تتسم بالتكرار الجاف	05	31.25%
تعمل على تعميق الفهم والقدرة على إدراك المعاني المتنوعة	11	68.75%



الرسم البياني (12): يبين رأي الأساتذة في واقع قراءة نصوص المطالعة

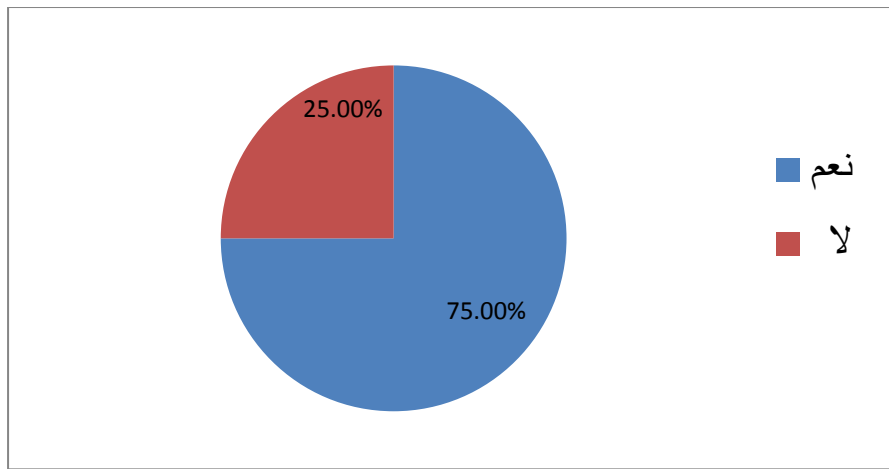
التعليق:

هناك من يرى أن واقع قراءة نصوص المطالعة الموجهة ببغائية تتسم بالتكرار الجاف وذلك بنسبة (31.25%)، في حين ترى الأغلبية عكس ما رأت الفئة الأولى على أنها من أهم النشاطات التعليمية التي تعمل على تعميق الفهم والقدرة على إدراك المعاني المتنوعة وذلك بنسبة (68.75%) وهي نسبة لا يستهان بها.

فقد لاحظنا من خلال هذا الجدول أن النسب متفاوتة جدا عن بعضها البعض، مما يدل على أن هذا النشاط متعدد النواخذ، حيث أن للبعض رؤية من نافذة دون الرؤية التي يراها الآخر ومن زاوية مغايرة للأولى.

الجدول رقم (12): يبين مدى عمل نصوص المطالعة على تطوير قدرات التلميذ وأنماط تفكيره.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	12	04
النسبة %	%75	%25



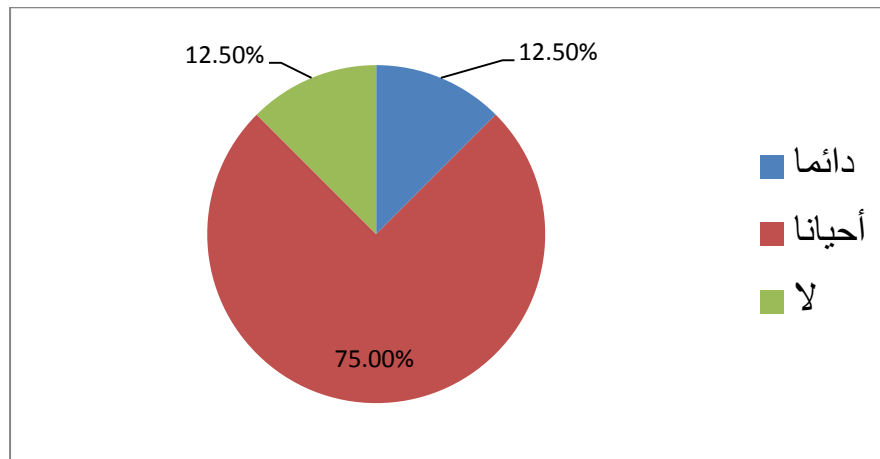
الرسم البياني (13): يبين مدى عمل نصوص المطالعة على تطوير قدرات التلميذ وأنماط تفكيره.

التعليق:

من خلال النّسب الملاحظة في الجدول، تبين أن نصوص المطالعة الموجهة تعمل وبشكل كبير في تطوير قدرات المتعلمين وأنماط تفكيرهم، وذلك بنسبة (75%)، وهذا دليل واضح أن هذه النصوص تعد أحد العوامل الهامة التي تعمل على إثراء وتطوير قدرات المتعلم أثناء العملية التعليمية، في حين يرى بعضهم الآخر وهم فئة قليلة لم تتجاوز (25%) عكس ذلك.

الجدول رقم (13): يبين مدى إيجاد المتعلم صعوبة في نصوص المطالعة.

الاختيارات	دائما	أحيانا	لا
التكرار	02	12	02
النسبة %	%12.5	%75	%12.5



الرسم البياني (14): يبين مدى إيجاد المتعلم صعوبة في نصوص المطالعة.

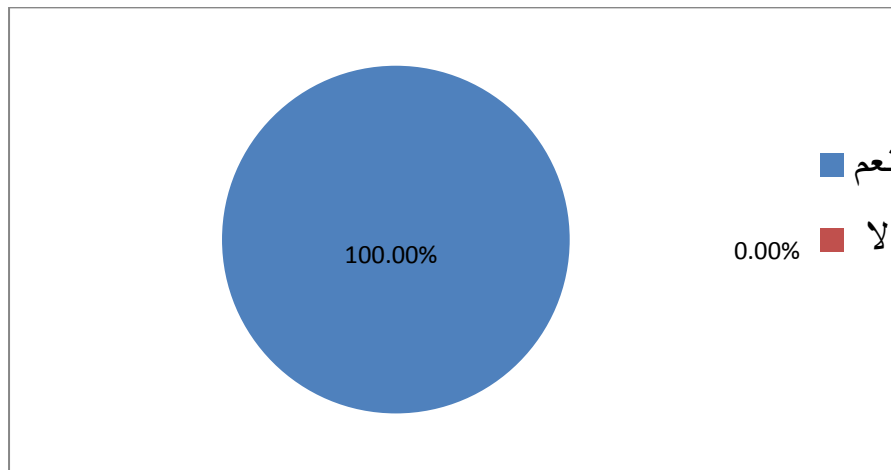
التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول ارتفاع نسبة (أحيانا) في هذا التساؤل بـ (75%)، في حين تساوت الإجابة (دائما، لا) في النسبة والتي تقدر بـ (12.5%) لكل من الإجابتين، وهذا يعني أن المتعلم في السنة الأولى متوسط يجد في بعض الأحيان صعوبة في نصوص المطالعة الموجهة، وقد يرجع ذلك إلى اتسام بعض النصوص بالطول مما يؤدي إلى تشتت الذهن أو إلى الغموض.

وهذا دليل واضح على أن نصوص المطالعة الموجهة تتباين بين السهلة والصعبة عند المتعلم حيث هناك نصوص تحوي ألفاظا وأساليب وأفكار غامضة بالنسبة له، وبالتالي يجد فيها صعوبات لاستيعابها وفهمها.

الجدول رقم (14): يبين مدى تحفيز الأساتذة للتلاميذ على المطالعة.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	16	00
النسبة %	%100	%0



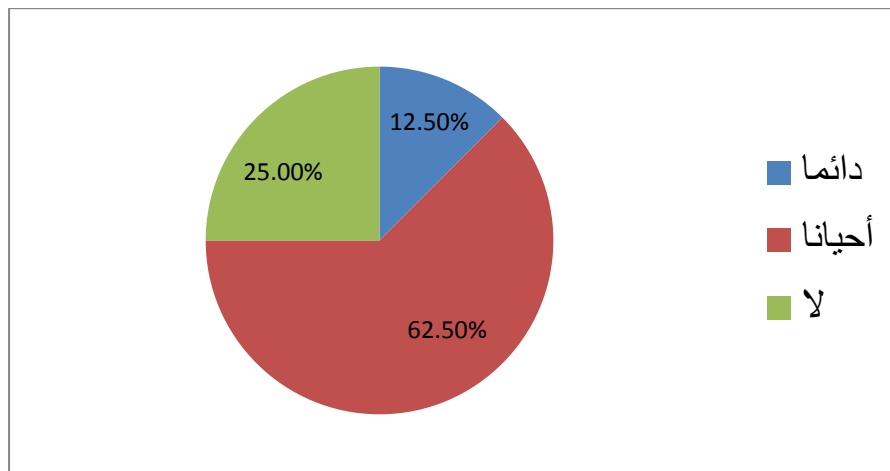
الرسم البياني (15): يبين مدى تحفيز الأساتذة للتلاميذ على المطالعة.

التعليق:

من خلال السؤال الذي طرح على الأساتذة المكلفين بتدريس السنة الأولى متوسط مادة اللغة العربية، تبين اتفاق الجميع وبنسبة (100%) على تحفيز المطالعة لدى التلاميذ، وهذا مما يؤكد على أهمية المطالعة في التعليم والتعلم واكتساب الخبرات والمهارات القرائية واللغوية السليمة وتوسيع المعارف والمدارك وآفاق المتعلم بصفة عامة، كما تبين النتائج مدى دراية الأساتذة بمكانة المطالعة وضرورة إثارة دافعية المتعلم نحو المطالعة.

الجدول رقم (15): يبين مبادرات الأساتذة في تشجيع المطالعة لدى تلاميذهم من خلال إحضار الكتب والمجلات.

الاختيارات	دائما	أحيانا	لا
التكرار	02	10	04
النسبة %	%12.5	%62.5	%25



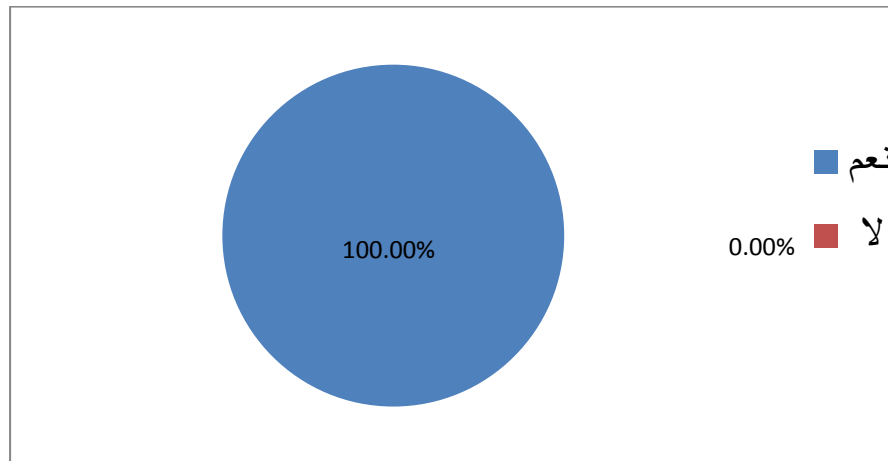
الرسم البياني (16): يبين مبادرات الأساتذة في تشجيع المطالعة لدى تلاميذهم من خلال إحضار الكتب والمجلات.

التعليق:

يتضح من خلال الجدول المبين للنسب الخاصة بمدى تشجيع التلاميذ على المطالعة من قبل الأساتذة وذلك بجلب عدد من الكتب، وهذا ما أقرته نسبة الإجابة بـ (أحيانا) هي الأعلى مقارنة بالنسب الأخرى، والتي تقدر بـ (62.5%)، في حين لم تتعدى الإجابة بـ (دائما) النسبة (12.5%)، بينما النسبة (25%) جاءت تمثل الذين لا يقومون بمثل هذه الأعمال على الإطلاق. وما يمكن قوله هنا أن للأستاذ دور كبير في تنمية الميل للمطالعة وتفعيلها وغرسها لدى المتعلم وتشجيعه عليها، وذلك بوسائل شتى منها إحضار بعض الكتب والمجلات لهم بين حين وآخر.

الجدول رقم (16): بين مدى دفع وتشجيع الأساتذة للتلاميذ الذين لديهم مشكلة في النطق

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	16	00
النسبة %	%100	%0

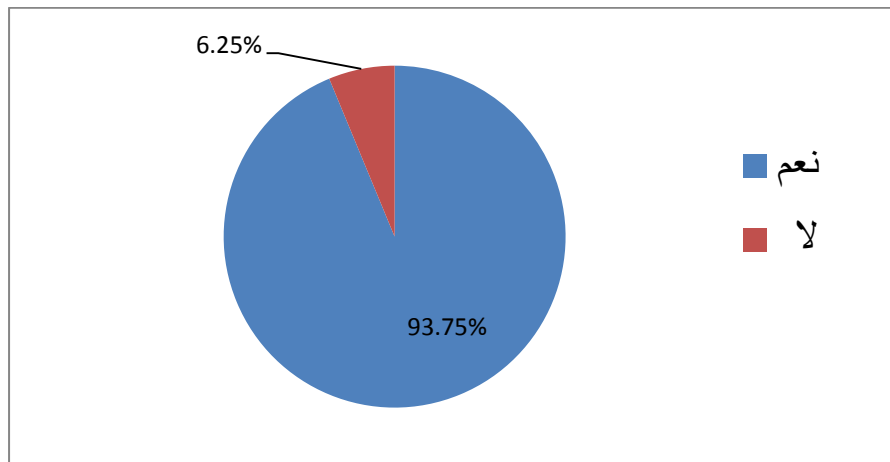


الرسم البياني (17): بين مدى دفع وتشجيع الأساتذة للتلاميذ الذين لديهم مشكلة في النطق
التعليق:

من خلال نسب الجدول يتبين أن التلاميذ الذين لديهم مشكلة في النطق يجدون دعماً وتشجيعاً من قبل أساتذتهم وهذا باتفاق الجميع وبنسبة (100%)، وهذا دليل على تقديس مبدأ التعليم من طرف هؤلاء وهو تشجيع ودفع كل متعلم لتحسين مستواه والتغلب عن مشاكله التعليمية سواءً كان ذلك في النطق أو غيره.

الجدول رقم (17): يبين مدى مطالبة الأساتذة للتلاميذ بمطالعة كتب خارجية معينة متوافقة مع الموجود في المقرر.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	15	01
النسبة %	%93.75	%6.25

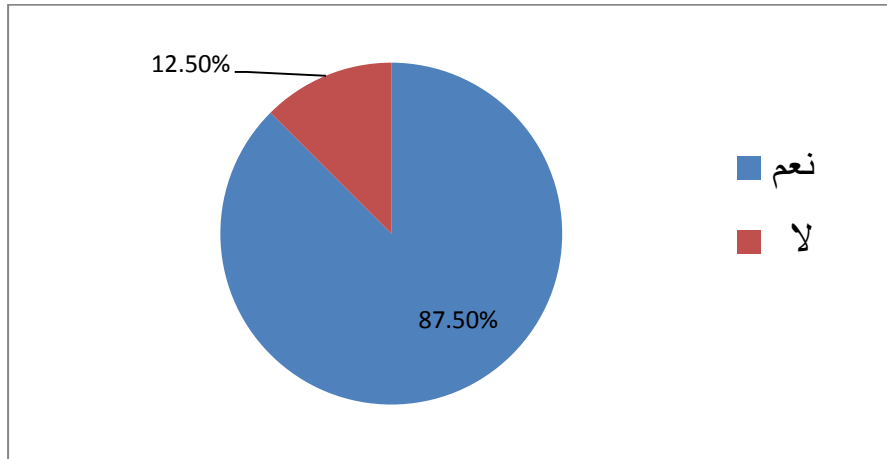


الرسم البياني (18): بين مدى دفع وتشجيع الأساتذة للتلاميذ الذين لديهم مشكلة في النطق
التعليق:

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يطالبون تلاميذهم بمطالعة الكتب الخارجية جاءت مرتفعة إذ بلغت (93.75%)، في حين لم تتجاوز نسبة الذين نفوا القيام بهذا العمل (6.25%)، وهذا يدل أن أساتذتنا على علم كبير بفوائد هذا العمل على المتعلم بالدرجة الأولى والتعليم بالدرجة الثانية، مما يجعل التلميذ أكثر تفاعلاً واستيعاباً مع أي عملية تعليمية تواجهه في مساره الدراسي.

الجدول رقم (18): يبين مدى إيجاد التلاميذ مشكلات أثناء عملية القراءة.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	14	02
النسبة %	%87.5	%12.5



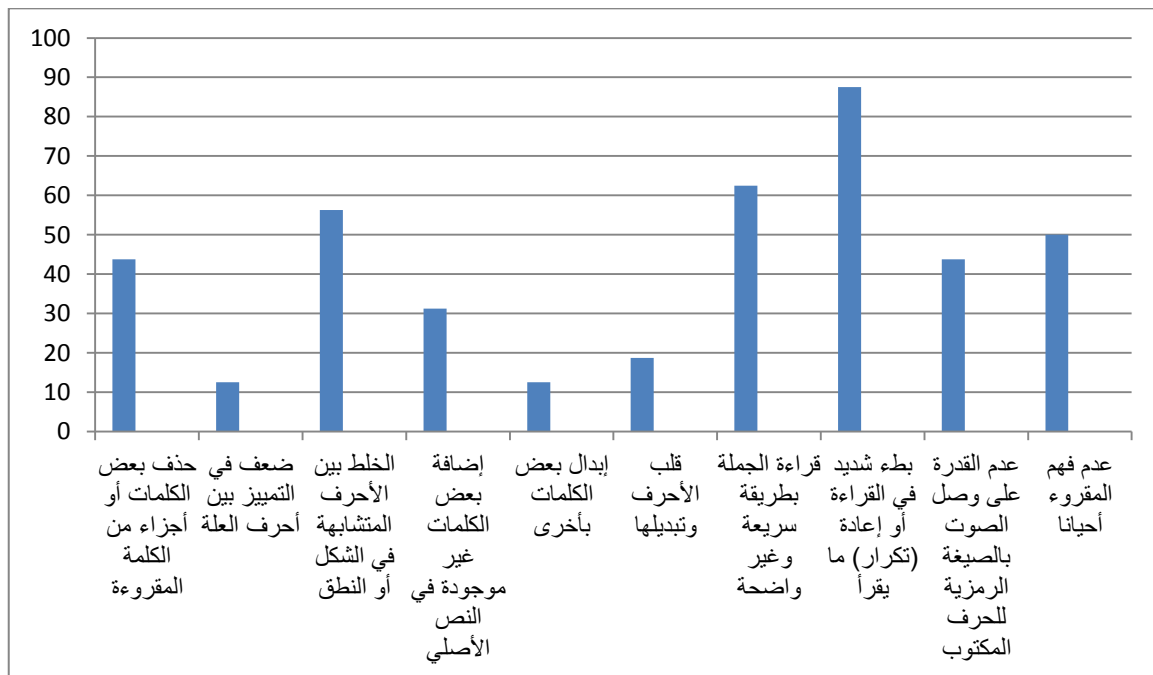
الرسم البياني (19): يبين مدى إيجاد التلاميذ مشكلات أثناء عملية القراءة.

التعليق:

من خلال أعلى نسبة يتبين لي أن التلاميذ في السنة الأولى متوسط لديهم مشكلات تعترضهم أثناء عملية القراءة، وهذه النسبة تقدر بـ (87.5%)، وهذا دليل كافٍ بأن هذه الظاهرة متفشية وبكثرة بين تلاميذ هذه السنة، بينما (12.5%) فقط تثبت عكس ذلك، وهذا قد يرجع إلى أن مستوى تلاميذهم جيد في القراءة وبالتالي لا يلاحظون أي مشكل يعترض متعلميهم أثناء القيام بالعملية (القراءة).

الجدول رقم (19): يبين نوع المشاكل القرائية الأكثر شيوعاً بين التلاميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة %
حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة	07	43.75%
ضعف في التمييز بين أحرف العلة	02	12.5%
الخلط بين الأحرف المتشابهة في الشكل أو النطق	09	56.25%
إضافة بعض الكلمات غير موجودة في النص الأصلي	05	31.25%
إبدال بعض الكلمات بأخرى	02	12.5%
قلب الأحرف وتبديلها	03	18.75%
قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة	10	62.5%
بطء شديد في القراءة أو إعادة (تكرار) ما يقرأ	14	87.5%
عدم القدرة على وصل الصوت بالصيغة الرمزية للحرف المكتوب	07	43.75%
عدم فهم المقروء أحيانا	08	50%

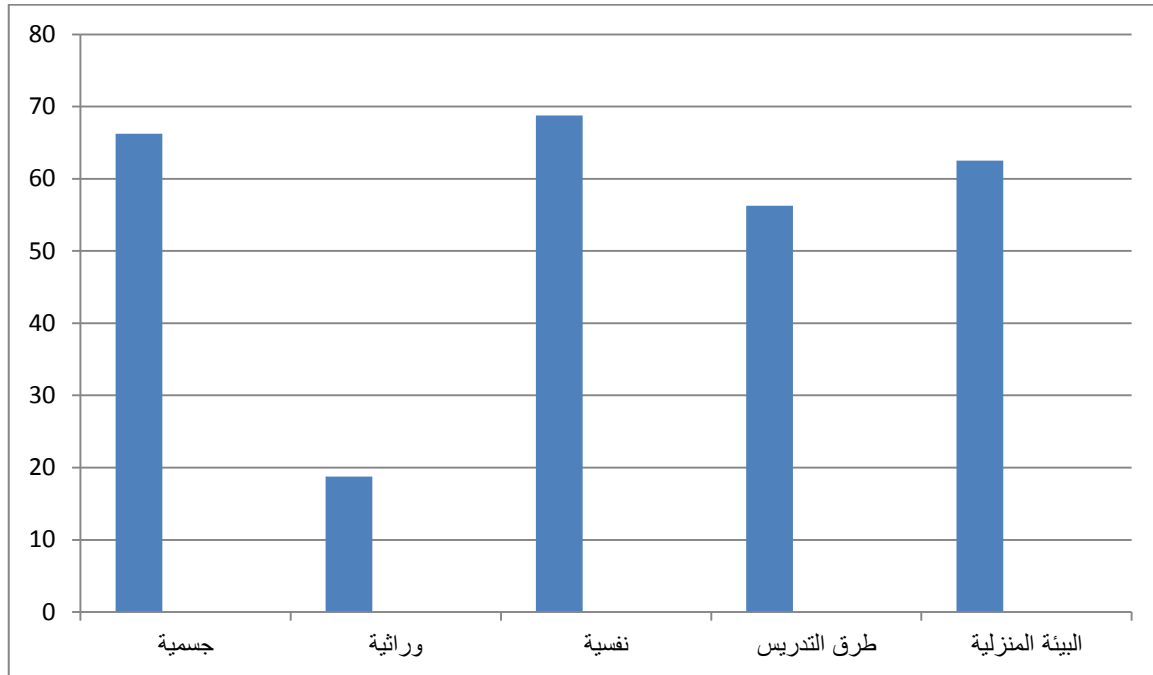


التعليق:

يتبين من خلال الجدول أن أكثر المشاكل القرائية شيوعاً بين تلاميذ السنة الأولى متوسط البطء الشديد والتكرار في القراءة، وبذلك بنسبة (87.5%)، وهذه النسبة تمثل شريحة لا يستهان بها وبالتالي لابد من البحث في طرق علاجها، ثم تليها قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة بنسبة (62.5%) بينما مشكلة الخلط تأتي في المرتبة الثالثة بنسبة (56.25%)، في حين مشكلة عدم فهم المقروء أحيانا تصل نسبتها (50%) أي نصف عدد التلاميذ يعانون من هذا المشكل الذي له انعكاسات سلبية على مشوارهم العلمي، بينما مشكلة حذف بعض الكلمات أو عدم القدرة على وصل الصوت بالصيغة الرمزية للحرف المكتوب عند التلاميذ قد بلغ نسبتها (43.75%) لكل منهما.

أما المشاكل الأخرى فهي شائعة أيضا بين التلاميذ ولكن بنسب أقل بكثير مقارنة لما ذكر سابقا، وهذا يدل على أن المشاكل القرائية شائعة بكثرة بين التلاميذ بأنواعها مختلفة وبنسب متفاوتة. الجدول رقم (20): يبين الأسباب الكامنة وراء هذه المشاكل القرائية الحاصلة لدى المتعلم.

الاختيارات	التكرار	النسبة %
جسمية	01	6.25%
وراثية	03	18.75%
نفسية	11	68.75%
طرق التدريس	09	56.25%
البيئة المنزلية	10	62.5%



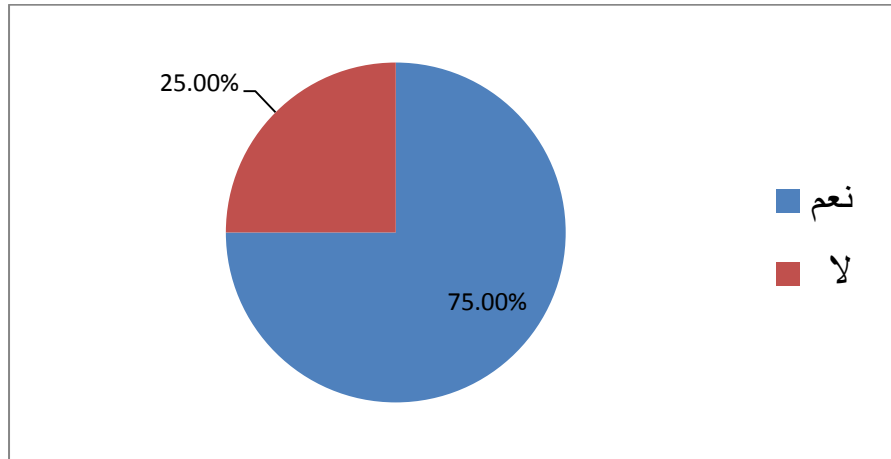
التعليق:

من خلال رصد النتائج والنسب يتضح جلياً أن اختيار (السبب النفسي) هو الغالب بنسبة (68.75%)، كالخوف والحجل والارتباك من الوقوع في الخطأ، ثم تليها نسبة (62.5%) التي تمثل الفئة التي أرجعت سبب المشاكل القرائية عند المتعلم للبيئة المنزلية وهناك من أرجع ذلك إلى طرق التدريس بنسبة (56.25%)، بينما هناك من أرجعها إلى السبب الوراثي وذلك بنسبة (18.75%)، أما عن السبب الجسمي تحصل على أقل نسبة، وهذا دليل على أن الذين أرجعوا المشاكل القرائية لهذا السبب عدد قليل جداً من الأساتذة وهي (6.25%).

وهذا إن دلّ إنما يدل على أن الأسباب التي تؤدي هذه المشاكل لدى القارئ مختلفة ومتنوعة وليست نتيجة لسبب واحد فقط.

الجدول رقم (21): يبين مدى معرفة الأساتذة بطرائق حل مشكلات القراءة.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	12	04
النسبة %	75%	25%



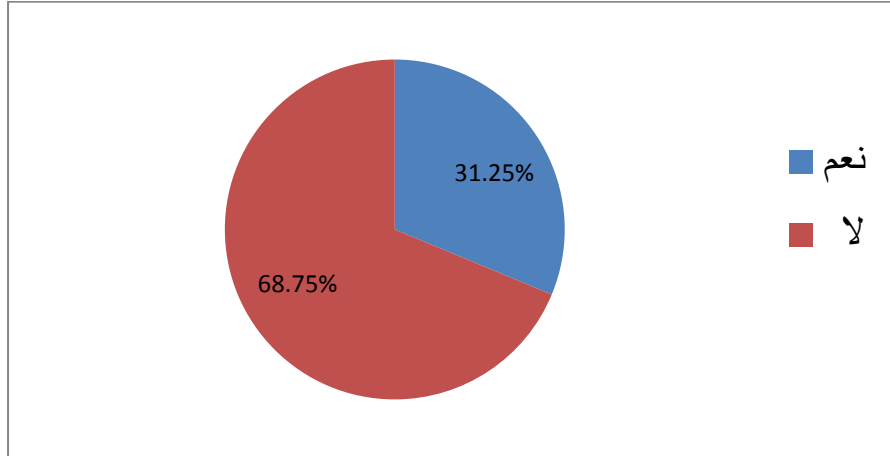
الرسم البياني (20): يبين مدى معرفة الأساتذة بطرائق حل مشكلات القراءة.

التعليق:

من خلال الجدول يتبين أن الأساتذة لديهم دراية كافية بطرائق حل مشكلات القراءة لدى المتعلم، وهذا يدل على كفاءة وقدرة هؤلاء على معالجة أي مشكل قد يعترضه أثناء العملية التعليمية وهذا من خلال النسبة الغالبة، وهي (75%)، أما النسبة التي تعبر عن عدم الدراية فمثلتها نسبة (25%) من النسبة الإجمالية وهي نسبة لا يستهان بها، وقد يعود ذلك إلى عدم تلقيهم في تكوينهم لمثل هذه الأمور مما ينعكس عليهم بالسلب، حيث إذا وقعوا في مثل هذه المواقف فإنهم لا يحسنون التعامل معها، أو يعجزون عن إيجاد حل لها، فيغفلونها ولا يلبون لها بالاً رغم أنها تعيق السيورة الحسنة للتعلم.

الجدول رقم (22): يبين تلقي الأساتذة تكويناً حول الطرائق التي تعمل على حل مشكلات القراءة من عدمه.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	05	11
النسبة %	31.25%	68.75%



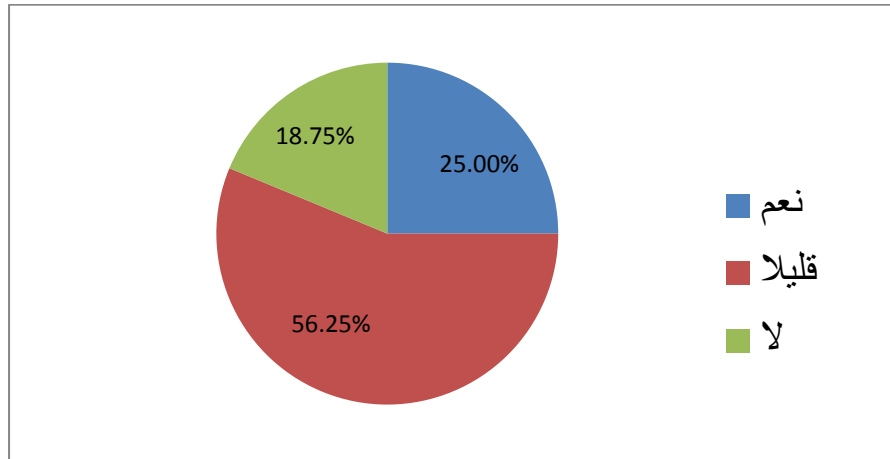
الرسم البياني (21): يبين تلقي الأساتذة تكويناً حول الطرائق التي تعمل على حل مشكلات القراءة من عدمه.

التعليق:

من خلال تتبع النتائج والنسب يتضح جلياً أن الإجابة بـ (لا) هي الغالبة في هذا السؤال بنسبة (68.75%)، والنسبة (31.25%) تمثل الإجابة بـ (نعم) أي أنهم تلقوا تكويناً فيها. ومن هنا نستنتج أن نسب كبيرة من الأساتذة لم تتلقى في تكوينهم هذه الأمور وهذا تقصير واضح من قبل العاملين في القطاع، وعدم أخذ هذه الأمور على محمل الجد لما لها من تداعيات تنعكس على مستوى التعليم والتكوين.

الجدول رقم (23): يبين مدى عمل نصوص المطالعة على حل مشكلات القراءة لدى المتعلمين.

الاختيارات	نعم	قليلاً	لا
التكرار	04	09	03
النسبة %	25%	56.25%	18.75%



الرسم البياني (22): يبين مدى عمل نصوص المطالعة على حل مشكلات القراءة لدى المتعلمين.

التعليق:

من خلال التساؤل الذي طرح على أساتذتنا أصحاب الخبرة والمكلفون بتدريس السنة الأولى متوسط، تبين اتفاق الأغلبية ونسبة (81.75%) على أن نشاط المطالعة الموجهة يعمل على حل مشكلات القراءة لدى التلاميذ، ولكن منهم من رآه يعمل بصفة قليلة أي ليست كل المشكلات يعمل على حلها بل جزء منها وتقدر نسبتهم (56.25%)، في حين الذين يرون عكس ذلك تقدر نسبتهم (18.75%) فقط.

وهذا يفسر على أن نصوص المطالعة الموجهة تعمل على حل مشكلات القراءة لدى المتعلمين، لأن الاستمرارية في ممارسة النشاط على مدار الموسم الدراسي يتغلب المتعلم على كثير من مشاكله القرائية.

أما المشكلات التي تعمل على حلها من وجهة نظر أغلب الأساتذة الذين يرون أن مع تكرار قراءة النص في البيت من قبل المتعلم وذلك على مدار السنة الدراسية فإنه يتمكن من التغلب على مشكلات القراءة، ومن خلال تصريحاتهم الكتابة في الاستبيان حصرت هذه المشاكل في:

- عدم فهم المقروء.
- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة.

- إضافة بعض الكلمات غير موجودة في النص الأصلي.
- البطء الشديد في القراءة أو تكرار ما يقرأ.
- الخلط بين الأحرف المتشابهة في الشكل والنطق.
- قلب الأحرف وتبديلها.

● النتائج المتوصل إليها من خلال استبيان الأساتذة هي:

- تبني الأساتذة بالإجماع فكرة المقاربة النصية في تعليم أنشطة اللغة العربية، وهذا يدل على نجاعة هذا الأسلوب المطروح من قبل الوزارة في كيفية تدريس الأنشطة المختلفة للغة، مما أدى إلى احتوائه من قبلهم.
- أن أغلبية التلاميذ يميلون للنصوص الاجتماعية والأخلاقية، لما لها من ارتباط وثيق بالمحيط الذي يعيشون فيه والأقرب لواقعهم، مما يدل على مدى نمو الجانب الاجتماعي في هذه المرحلة لديهم.
- إن متعلم السنة الأولى متوسط متجاوب مع النص المقدم له بشكل كبير مما يدل على أن النصوص تتماشى مع مستوى سنّة وثقافته و ميولا ته.
- أن نشاط المطالعة الموجهة لم يحقق الأهداف المسطرة له، بالشكل الذي تقتضيه المرحلة التعليمية وهذا واضح في النتائج التي أسفرت عنها الإحصائيات حيث كان النشاط يحقق جزءا بسيط من هذه الأهداف فقط.
- التزام أساتذة السنة الأولى متوسط بإجراءات سير درس المطالعة الموجهة كما هو مسطر لهم في المنهاج وذلك بالأغلبية.
- أن نشاط المطالعة الموجهة يعتبر ذا قيمة وأهمية كبيرة مثله كمثل باقي النشاطات الأخرى، نظر لأنه يعمل على إثراء المتعلم من الناحية اللغوية والمعرفية، كما يعمل على تطوير الخلفية الثقافية وتقويتها.
- إن المدة الزمنية المخصصة لهذا النشاط والتي تقدر بساعة واحدة فقط في الأسبوع غير كافية لإمداد المتعلم لما يحتاجه من خلال هذه الحصة وذلك باتفاق جل الأساتذة وهذا راجع إلى عدم وضع خطة زمنية مناسبة من قبل أصحاب القرار.
- يسطّر الأساتذة مسبقا الأهداف التي ينوون تحقيقها من خلال نشاط المطالعة الموجهة، وهذا إجراء أقرته الوزارة في المنهاج.
- إن الأهداف المسطرة من قبل الأساتذة تتحقق بالرغم من ضيق الوقت، مما يدل على حسن تسيير وقت الحصة من قبلهم.

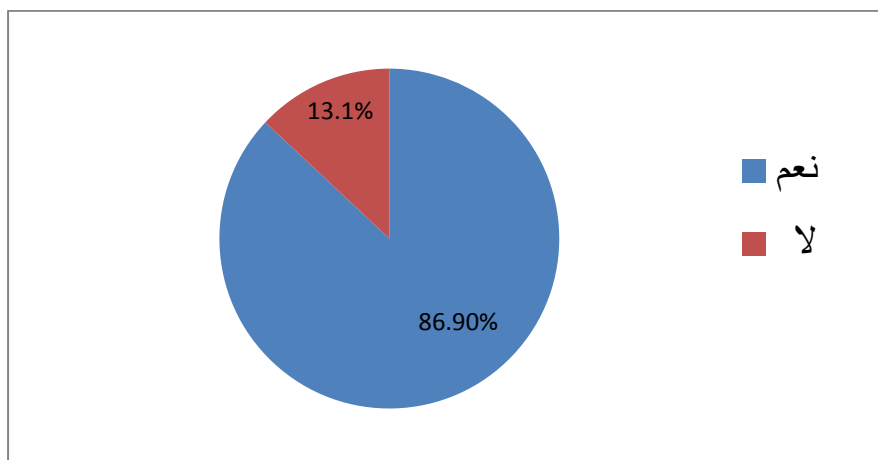
- هناك تنوع في كيفية تحضير نشاط المطالعة الموجهة من قبل الأساتذة لما لهذه الطريقة من انعكاس إيجابي على عطاء المتعلم في هذا النشاط.
- يجد المتعلم صعوبات في نصوص المطالعة أحيانا لما تحويه هذه النصوص من غموض ومستوى رفيع بالنسبة له، نقصد هنا بعض النصوص وليس كلها.
- هناك عمل متكاتف بين الأساتذة في تنشيط وتحفيز عملية المطالعة لدى التلاميذ، وهذا شيء إيجابي، مما يؤكد على أهمية المطالعة في التعليم والتعلم واكتساب الخبرات القرائية واللغوية السليمة وتوسيع المعارف والمدارك وآفاق المتعلم بصفة عامة، التي تعود عليه بالنفع في مختلف النشاطات التعليمية الأخرى.
- إن للمعلم دور كبير وفعل في تنمية الميل للمطالعة وتفعيلها وغرسها لدى المتعلم وتشجيعه عليها وذلك بوسائل شتى كإحضار بعض المراجع من وقت إلى آخر، وإن لم يكن هذا العمل يقوم به بصفة دائمة، إلا أنه لديه انعكاس كبير في هذا الجانب.
- إن أمر التلاميذ بمطالعة الكتب الخارجية من قبل الأساتذة يدل على وعي هذه الفئة بفوائد هذا العمل، الذي يجعل من المتعلم أكثر فاعلية واستيعاباً مع أي عملية تعليمية يتلقاها في مساره الدراسي.
- إن هناك شريحة كبيرة من المتعلمين لا يستهان بها لديهم مشاكل تعترضهم أثناء عملية القراءة، والتي تعد أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى التلاميذ بحسب قول العلماء والباحثين، وهي نتيجة لأسباب مختلفة ومتنوعة، ولا ترجع لسبب واحد.
- إن أغلبية الأساتذة لديهم دراية بطرائق حل مشكلات القراءة برغم من عدم تلقي أي تكوين حولها، ويرجع ذلك إلى عامل الخبرة، حيث أصبحوا أكثر مرونة في التعامل مع مثل هذه المواقف.
- إن المطالعة الموجهة كنشاط تربوي يعمل على تعميق الفهم والقدرة على إدراك المعاني المتنوعة لدى المتعلمين، وذلك بفضل تنوع النصوص فيها من حيث أساليب الطرح والأفكار، كما تزخر بالمعاني المتنوعة والألفاظ الراقية.

- إن نصوص المطالعة الموجهة تعد أحد العوامل الهامة التي تعمل على إثراء وتطوير قدرات المتعلم وأنماط تفكيره، وذلك بتوسيع مداركه المعرفية والثقافية واللغوية لديه، كما تعمل على تخصيب خياله وتقويته وتنمية الذوق والحس الأدبي فيه.
- إن نصوص المطالعة الموجهة التي يحتويها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ليست كلها مراعية لخصائص المتعلم في هذه المرحلة ونقصد الناحية العقلية والنفسية على وجه التحديد واحتياجاته اللغوية وهذا ما دلت عليه النتائج، حيث كانت النسبة بين النفي والإثبات متقاربة.
- إن نشاط المطالعة الموجهة يعمل على حل مشكلات القراءة لدى المتعلمين، بحسب وجهة نظر الأساتذة وباستمرارية ممارسة النشاط على مدار الموسم الدراسي يتغلب المتعلم على كثير من مشاكله القرائية.

2-تحليل استبيان التلاميذ ونتائجه:

الجدول رقم (01): يبين مدى حب التلاميذ للمطالعة.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	73	11
النسبة %	%86.90	%13.1



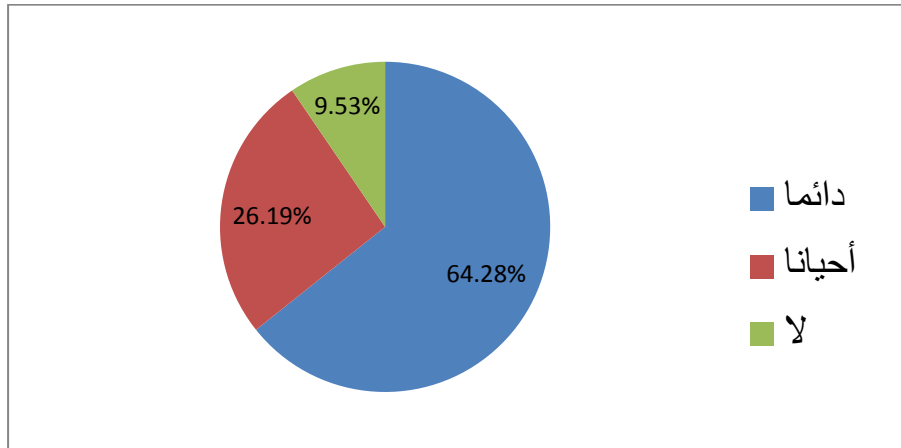
الرسم البياني (01): يبين مدى حب التلاميذ للمطالعة.

التعليق:

من خلال النسب التي يحتويها الجدول نلاحظ أن: نسبة التلاميذ الذين يحبون المطالعة تقدر بـ (86.90%) وهي أكبر نسبة من الذين لا يحبون المطالعة، حيث تقدر نسبتهم بـ (13.1%) فقط، ومن ذلك نستنتج أن معظم التلاميذ في هذا الطور يهونون ممارسة المطالعة.

الجدول رقم (02): يبين مدى تشجيع الأسرة لأبنائها على المطالعة.

الاختيارات	دائما	أحيانا	لا
التكرار	54	22	08
النسبة %	64.28%	26.19%	9.53%



الرسم البياني (02): يبين مدى تشجيع الأسرة لأبنائها على المطالعة.

التعليق:

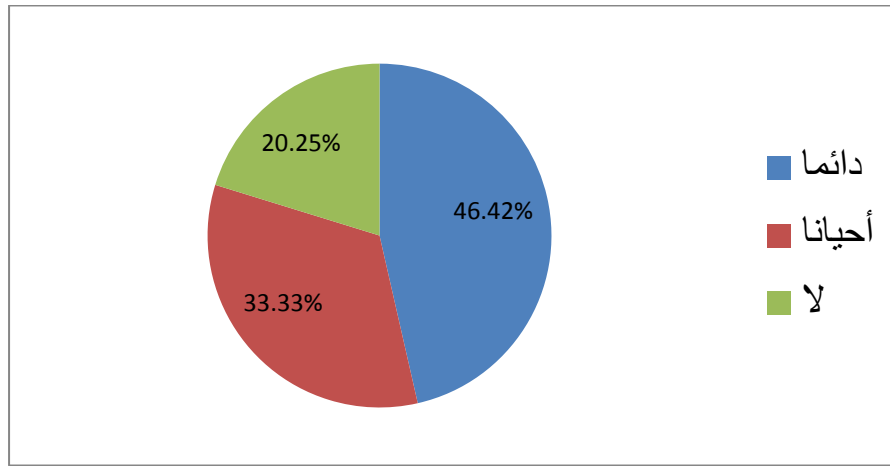
من الجدول يتبين أن نسبة التلاميذ الذين يجدون تشجيعاً من قبل أسرهم على المطالعة وبصفة دائمة تقدر بـ (64.28%)، أما نسبة (26.19%) فتمثل نسبة التلاميذ الذين يجدون تشجيعاً من أسرهم في بعض الأحيان، وهناك حالة عدم تشجيع الأسر على المطالعة تمثلت نسبتها في (9.53%).

ويمكن القول هنا أن هناك نوعاً من اللامبالاة من قبل بعض الأسر في تشجيع مثل هذه الأعمال لدى أبنائها، رغم ما لها من أثر إيجابي على مستواهم وهي فئة قليلة جداً مقارنة بالنسب

الأخرى التي تترجم مدى وعي هذه الأسر بأهمية ممارسة هذا النشاط ومدى فائدته على مردود أبنائهم الثقافي والعلمي.

الجدول رقم (03): يبين مدى استغلال التلاميذ لوقت فراغهم في المطالعة.

الاختيارات	دائماً	أحياناً	لا
التكرار	39	28	17
النسبة %	46.42%	33.33%	20.25%



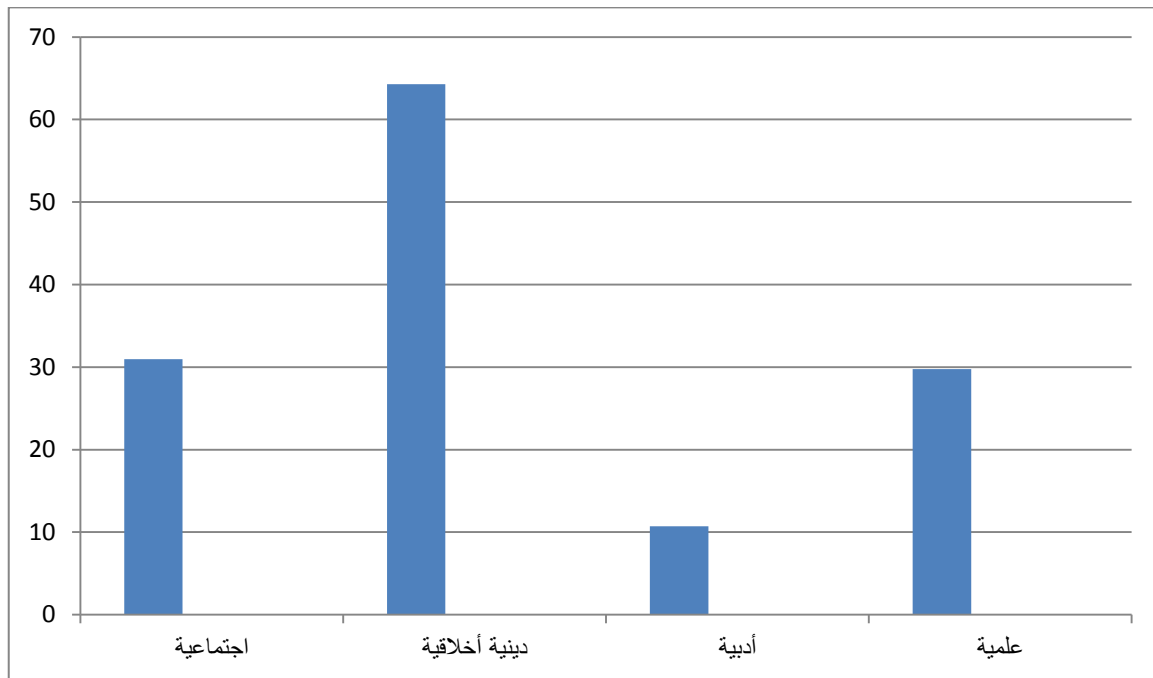
الرسم البياني (03): يبين مدى استغلال التلاميذ لوقت فراغهم في المطالعة.

التعليق:

يتضح من خلال الجدول أن هناك إجابات مختلفة، فهناك من يستغل وقت فراغه في المطالعة (دائماً) وقدرت نسبتهم بـ (46.42%)، في حين إجابة بعضهم الآخر أنهم يمارسون نشاط المطالعة في وقت فراغهم (أحياناً) وكانت نسبتهم مقدرة بـ (33.33%)، بينما الذين نفوا القيام بمثل هذه النشاطات تقدر نسبتهم بـ (20.23%) وهي نسبة معبرة عن المتعلمين الذين ليس لديهم وعي كافٍ بأهمية الوقت في حياة الفرد والمجتمع، وبالتالي لابد من العمل بجد في هذه النقطة، حتى نكون جيلاً يفقه مدى أهمية القراءة والمطالعة في حياته كلها.

الجدول رقم (04): يبين طبيعة النصوص التي يحدد التلاميذ مطالعتها.

الاختيارات	اجتماعية	دينية أخلاقية	أدبية	علمية
التكرار	26	54	09	25
النسبة %	%30.95	%64.28	%10.71	%29.76



التعليق:

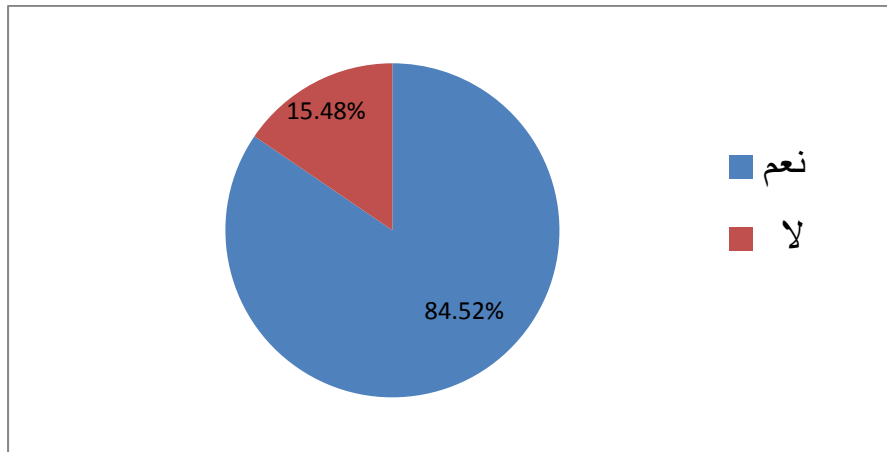
من خلال النسب التي يحويها الجدول نلاحظ أن النسب متقاربة، حيث أن المتعلمين الذين يحبذون مطالعة النصوص الدينية والأخلاقية تقدر نسبتهم بـ (64.28%) وهذا يدل على أنهم متعطشون لقراءة المزيد عن دين آبائهم وأجدادهم، والتشبع بالقيم النبيلة للمجتمع. ثم تليها 30.95%، التي تمثل المتعلمين الذين لديهم ميل في مطالعة نصوص اجتماعية، في حين الذين يميلون إلى النصوص ذات طابع علمي لم يتجاوز (29.76%).

أما عن النصوص الأدبية فكان الميل إليها أقل بكثير مقارنة بالنصوص الأخرى وقدرت نسبتهم (10.71%)، مما يدل هذا أن الميل نحو طبيعة النصوص ليس واحد عند كل المتعلمين، بل يختلف من متعلم إلى آخر بحسب الذوق والرغبة، مما يفرض على أصحاب القرار أخذ ذلك في

الحسبان بحيث تكون النصوص في الكتاب المدرسي نصوصا متنوعة تلبي كل الميولات والرغبات حتى تشمل أكبر شريحة ممكنة.

الجدول رقم (05): يبين مدى حب المتعلمين لنصوص المطالعة المقرر في كتاب اللغة العربية.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	71	13
النسبة %	%84.52	%15.48

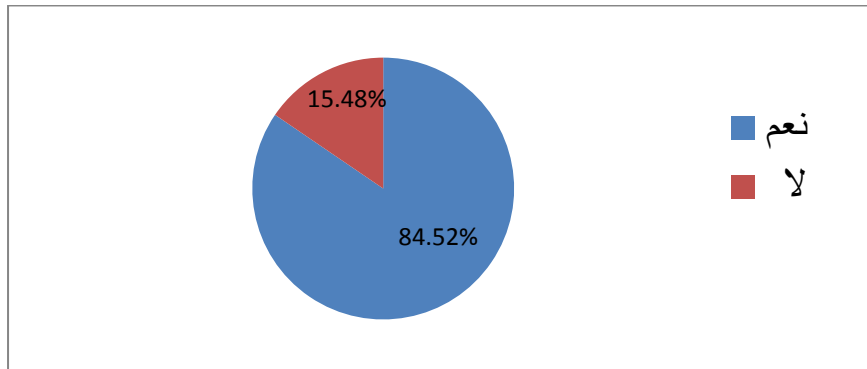


الرسم البياني (04): يبين مدى حب المتعلمين لنصوص المطالعة المقرر في كتاب اللغة العربية.
التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المتعلمين الذين أحبوا نصوص المطالعة المقررة في الكتاب المدرسي تقدر (%84.52)، وهي نسبة كبير مقارنة بنسبة المتعلمين الذين لم يجذبوا هذه النصوص وقدرت نسبتهم بـ (%15.48)، ويعود ذلك إلى أن النصوص المقرر في الكتاب ربما لا تجسد احتياجاتهم ورغباتهم وميولات وأذواق البعض.

الجدول رقم (06): يبين مدى ترغيب نصوص المطالعة التلاميذ في قراءة كتب خارجية.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	71	13
النسبة %	84.52%	15.48%



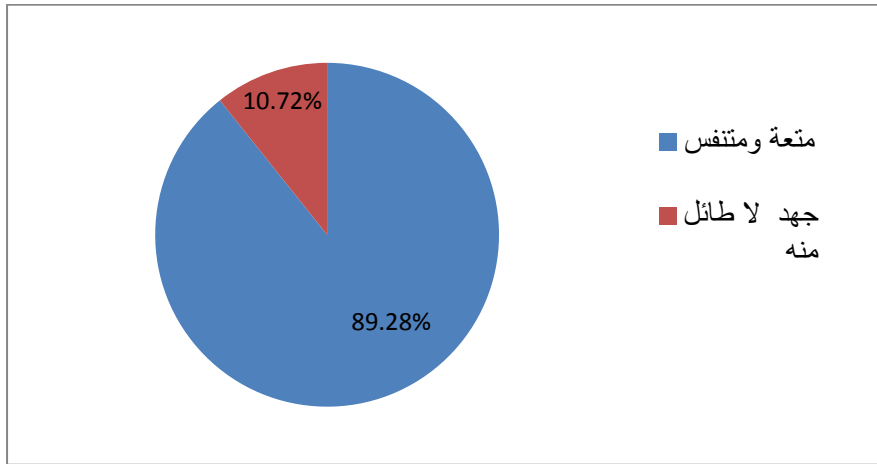
الرسم البياني (05): يبين مدى ترغيب نصوص المطالعة التلاميذ في قراءة كتب خارجية.

التعليق:

من خلال الجدول يظهر أن أغلبية المتعلمين من جراء قراءة نصوص المطالعة الموجهة يتوجهون إلى قراءة كتب خارجية وقدرت نسبتهم بـ (84.52%)، في حين أن نسبة المتعلمين الذين لا ترغبهم نصوص المطالعة إلى قراءة كتب خارجية تقدر بـ (15.48%) فقط. وهذا دليل واضح على أن نصوص المطالعة تعمل على ترغيب التلاميذ في التوجه إلى المطالعة الحرة.

الجدول رقم (07): يبين ما يمثله نص المطالعة بالنسبة للمتعلم.

الاختيارات	متعة ومتنفس	جهد لا طائل منه
التكرار	75	09
النسبة %	89.28%	10.72%



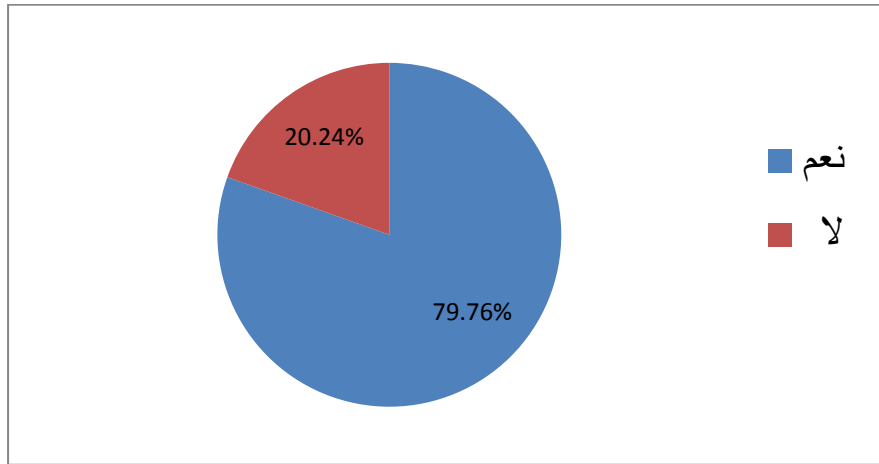
الرسم البياني (06): يبين ما يمثله نص المطالعة بالنسبة للمتعليم.

التعليق:

نستخلص من نتائج هذا الجدول أن هناك نسبة عالية تقدر بـ (89.28%) ممن كانت إجاباتهم أن قراءة نص المطالعة متعة ومتنفس، وهذا يدل على أنهم يجدون متعة أثناء القيام بهذا العمل إلى جانب طبيعة النصوص المقترحة، في حين الذين يرون أنه جهد لا طائل منه فئة ضئيلة جداً قدرت نسبتها بـ (10.72%) فقط، وقد يرجع ذلك إلى عدم استفادتهم منه وانعدام المتعة عندهم أثناء قراءة النص.

الجدول رقم (08): يبين نسبة المتعلمين الذين يتشوقون لقراءة نص المطالعة.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	67	17
النسبة %	%79.76	%20.24



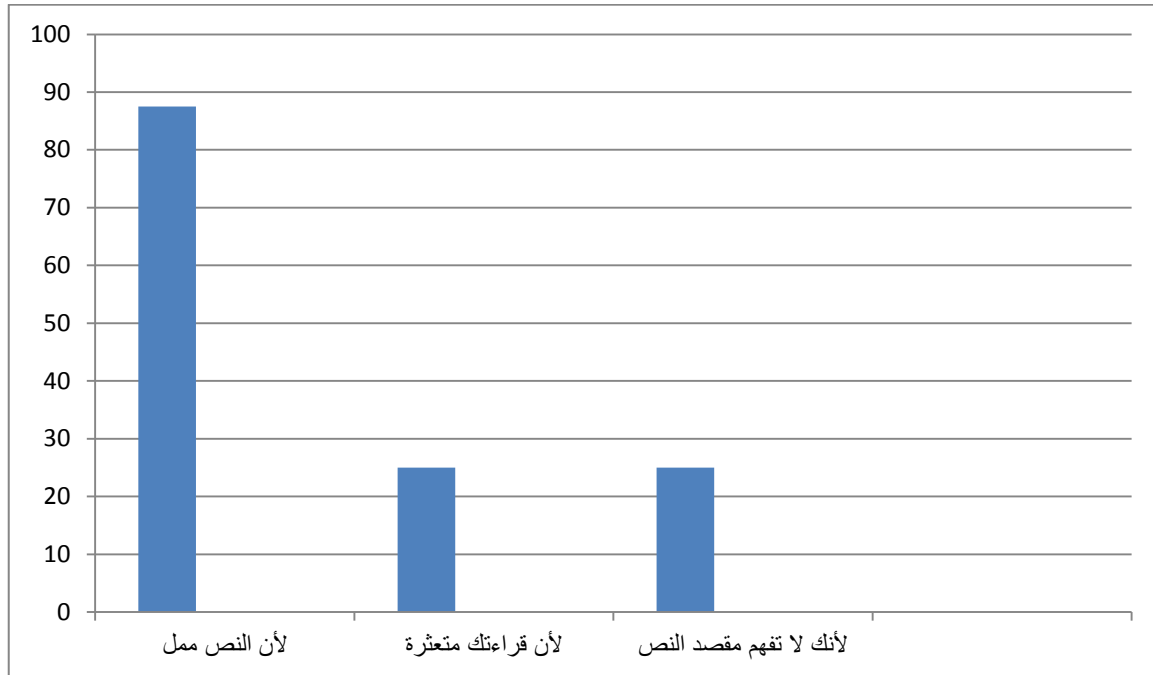
الرسم البياني (07): يبين نسبة المتعلمين الذين يتشوقون لقراءة نص المطالعة.

التعليق:

من خلال النسب الموجودة في الجدول نلاحظ أن هناك نسبة عالية من المتعلمين يتشوقون لقراءة نص المطالعة تقدر بـ (79.76%)، وهذا يدل على أنهم يجدون متعة في نص المطالعة في حين نسبة المتعلمين الذين لا يتشوقون لقراءة نص المطالعة تقدر بـ (20.24%)، ذلك بسبب إحساسهم بالملل والتكرار الجاف لعملية قراءة النصوص في نشاط المطالعة. وهذا تأكيد لإجابات السؤال السابق.

الجدول رقم (09): يوضح سبب عدم تشوق التلاميذ لقراءة نص المطالعة.

الاختيارات	لأن النص ممل	لأن قراءتك متعبة	لأنك لا تفهم مقصد النص
التكرار	14	04	04
النسبة %	%87.5	%25	%25

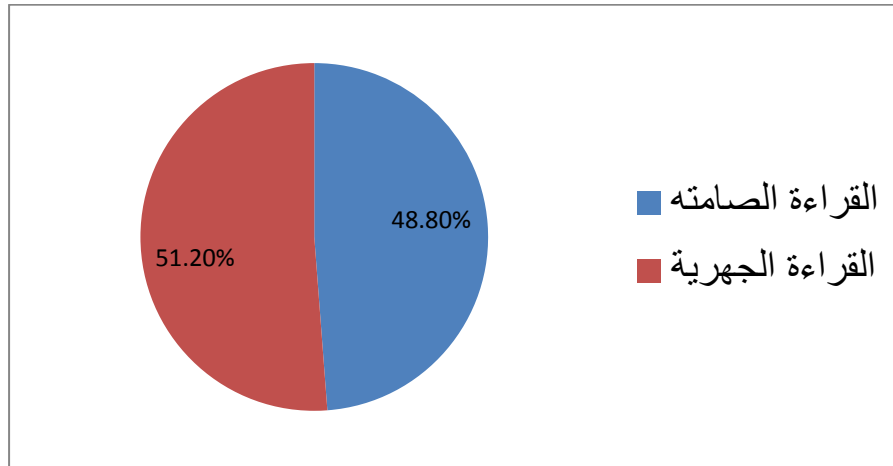


التعليق:

يبين من خلال النسب أن أغلبية التلاميذ يرجع سبب عدم تشوق لقراءة نص المطالعة على أنه نص ممل، وذلك بنسبة تقدر بـ (87.5%)، في حين أرجع بعضهم الآخر السبب إلى أن قراءته متعبة وتقدر نسبتهم بـ (25%)، وهي نسبة متوافقة تماما مع من أرجع السبب إلى عدم فهم مقصد النص. وهذا يدل على أن الأسباب مختلفة بين التلاميذ ومتنوعة.

الجدول رقم (10): يبين طرق القراءة التي يفضلها المتعلم حين قراءة نصوص المطالعة.

الاختيارات	القراءة الصامتة	القراءة الجهرية
التكرار	41	43
النسبة %	%48.80	%51.20



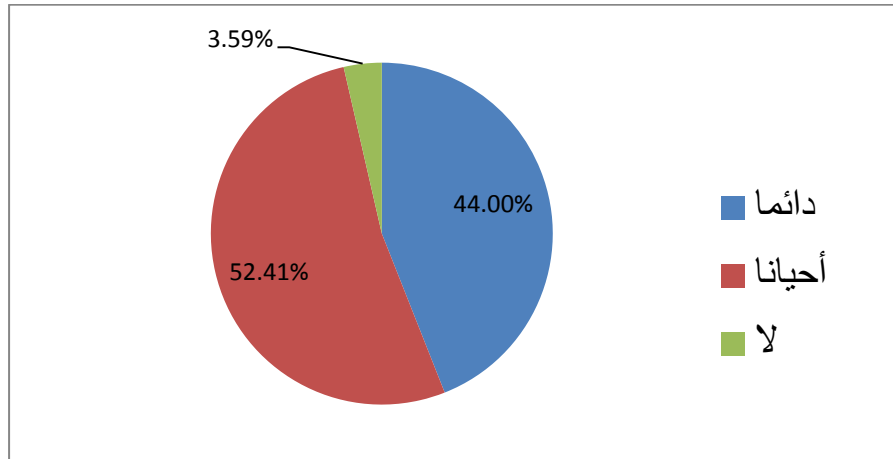
الرسم البياني (08): يبين طرق القراءة التي يفضلها المتعلم حين قراءة نصوص المطالعة.

التعليق

نلاحظ من خلال الجدول أن النسب متقاربة جداً، حيث أن نسبة التلاميذ الذين يفضلون القراءة الجهرية تقدر بـ (51.19%)، مبررين بأن هذا النوع من القراءة يمكنهم من الاستيعاب والفهم الجيد، ويعمل على زيادة الثقة بأنفسهم، في حين الذين يفضلون النوع الثاني من القراءة تقدر نسبتهم بـ (48.80%)، ويعود سبب هذا الاختيار بالنسبة لهم لأن هذا النوع يعمل على تقوية التركيز لديهم والاشتغال بإدراك المعاني وادخار الجهد لذلك، وليس التركيز على مخارج الأصوات كما هو موجود في القراءة الجهرية التي تتطلب جهداً عضلياً وعقلياً في نفس الوقت، فهي أقل جهداً حسب قولهم، وربما يتجنب البعض الإحراج من الوقوع في الخطأ أثناء القراءة. وكلا النوعين يعمل على حل مشكل القواعد وفك رموز المكتوب وتهجئته.

الجدول رقم (11): يبين مدى استيعاب التلاميذ كلمات وجمل نصوص المطالعة.

الاختيارات	دائماً	أحياناً	لا
التكرار	37	44	03
النسبة %	44%	52.41%	3.59%



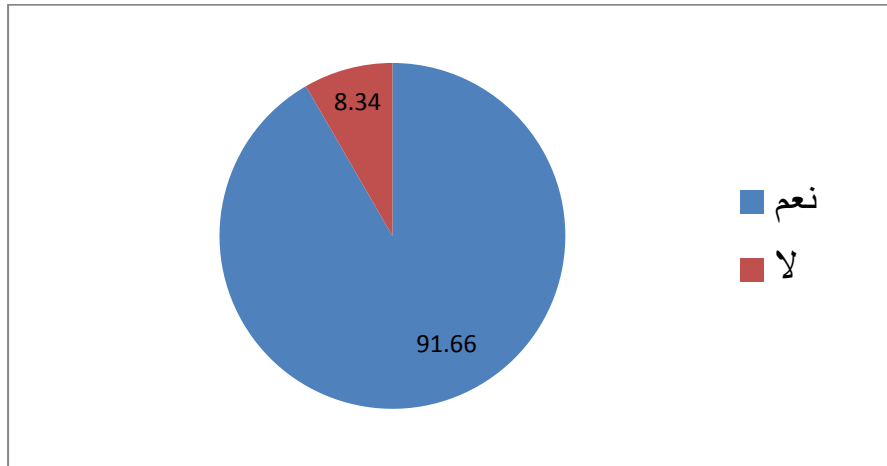
الرسم البياني (09): يبين مدى استيعاب التلاميذ كلمات وجمل نصوص المطالعة

التعليق:

من النسب المتحصل عليها نجد أن (52.41%) ممن كانت إجاباتهم "أحياناً" وهذا دليل على أنهم يجدون صعوبات في الاستيعاب والفهم في بعض الأحيان، مما يؤكد على أن بعض نصوص المطالعة ليست سهلة وبسيطة بالنسبة للمتعلم بل هناك بعض النصوص ذات لغة راقية لا تناسب مستوى المتعلم، ثم تليها (44%)، وهي تمثل الشريحة التي لديها استيعاب وفهم دائم لما هو موجود في النصوص بينما هناك فئة من المتعلمين الذين ليس لديهم أي استيعاب على الإطلاق وتقدر نسبتهم بـ (3.59%) وهي نسبة ضئيلة جداً، ربما نرجعها للذين ليس لديهم ميل وتقبل تام لنصوص المطالعة.

الجدول رقم (12): يبين مدى مساعدة نصوص المطالعة المتعلم على إدراك المعاني في النصوص الأخرى.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	77	07
النسبة %	%91.66	%8.34



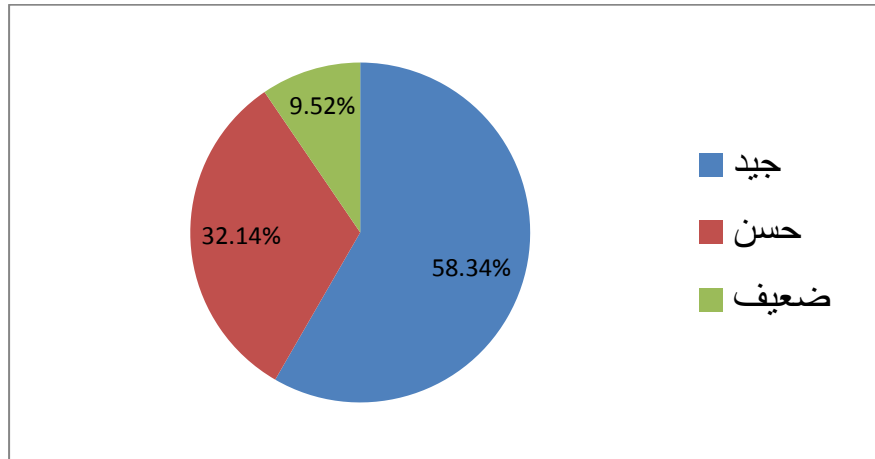
الرسم البياني (10): يبين مدى مساعدة نصوص المطالعة المتعلم على إدراك المعاني في النصوص الأخرى.

التعليق:

يتبين من خلال النسب أن نسبة التلاميذ الذين يجدون أنفسهم مستفيدين من نصوص المطالعة التي تعمل على مساعدتهم في إدراك المعاني المختلفة تقدر بـ (91.66%) وهي نسبة تمثل شريحة كبيرة من المتعلمين، وهذا دليل على أن نصوص المطالعة تعمل على مساعدة المتعلم في إدراك المعاني، وذلك بإثراء رصيده اللغوي والمعرفي على حدٍ سواء، بينما الذين يرون عكس ذلك لم تتجاوز نسبتهم (8.34%)، مما يعني أن هذه النسبة لم تساعدهم النصوص على حل مشكل القراءة في فك رموز المكتوب وإنتاج معاني على منوالها.

الجدول (13): يبين مستوى التعبير الشفوي عند المتعلمين حين الإجابة عن أسئلة نصوص المطالعة الموجهة.

الاختيارات	جيد	حسن	ضعيف
التكرار	49	27	08
النسبة %	58.34%	32.14%	9.52%



الرسم البياني (11): يبين مستوى التعبير الشفوي عند المتعلمين حين الإجابة عن أسئلة نصوص المطالعة الموجهة.

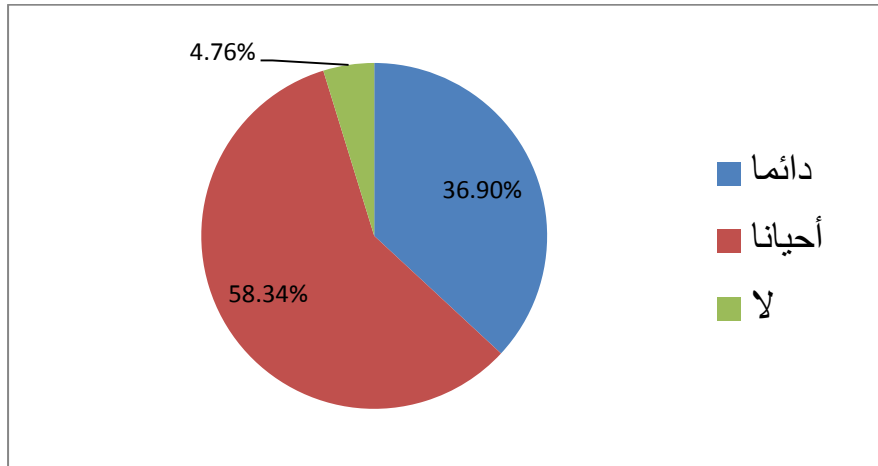
التعليق:

من خلال النسب التي يحتويها الجدول نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين مستوى تعبيرهم الشفوي "جيد" تقدر بـ (58.34%)، وهي أكبر نسبة من الذين مستواهم "حسن" حيث قدر نسبتهم بـ 32.14%، في حين الذين لديهم ضعف في هذا الجانب لم تتجاوز نسبتهم (9.52%) وهي نسبة ضئيلة جدا بالنسب الأخرى.

وهذا إن دلّ إنما يدل على أن مستوى معظم التلاميذ في التعبير الشفوي لا بأس به وفي المستوى هذه المرحلة التعليمية، إلى جانب أن نصوص المطالعة وأسئلتها تمهد وتساعد على التعبير الشفهي.

الجدول رقم (14): يبين مدى استطاعة المتعلم على إعادة رواية ما قرأه في نصوص المطالعة.

الاختيارات	دائما	أحيانا	لا
التكرار	31	49	04
النسبة %	36.90%	58.34%	4.76%



الرسم البياني (12): يبين مدى استعادة المتعلم على إعادة رواية ما قرأه في نصوص

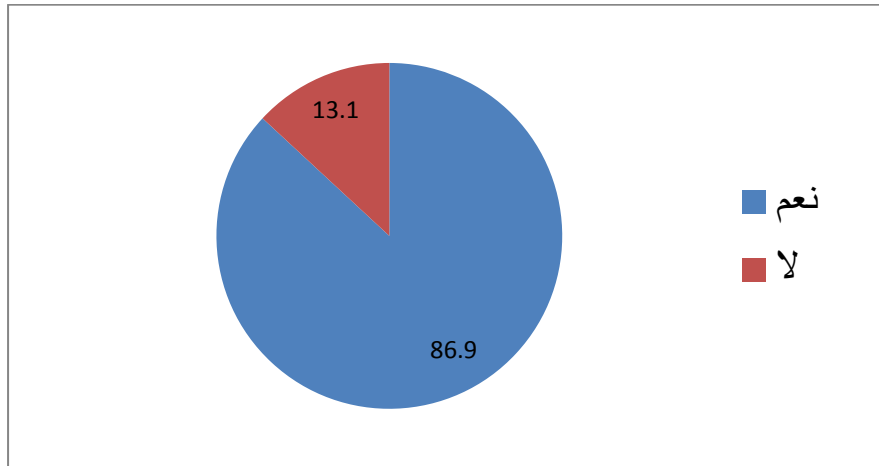
المطالعة.

التعليق:

من خلال النسب التي يحويها الجدول نلاحظ أن نسبة الإجابة بـ "أحياناً" تقدر بـ (58.34%) وهذا يدل دلالة واضحة على أن متعلمي هذه المرحلة ليس لديهم القدرة الكافية للقيام بهذا العمل دائماً، ثم تليها النسبة (36.90%) وهي تمثل نسبة المتعلمين الذين لديهم قدرة على إعادة وإنتاج ما يقرؤونه في نصوص المطالعة في حين الذين تنعدم لديهم هذه الاستطاعة تماماً قدرت نسبتهم بـ (4.76%)، ونعزو ذلك إلى مشكلة عدم القدرة على صياغة ما قُرأ، لكن إذا نظرنا وجدنا الأغلبية لديها هذه القدرة نوعاً ما.

الجدول رقم (15): يبين مدى عمل نصوص المطالعة على زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	73	11
النسبة %	%86.90	%13.10



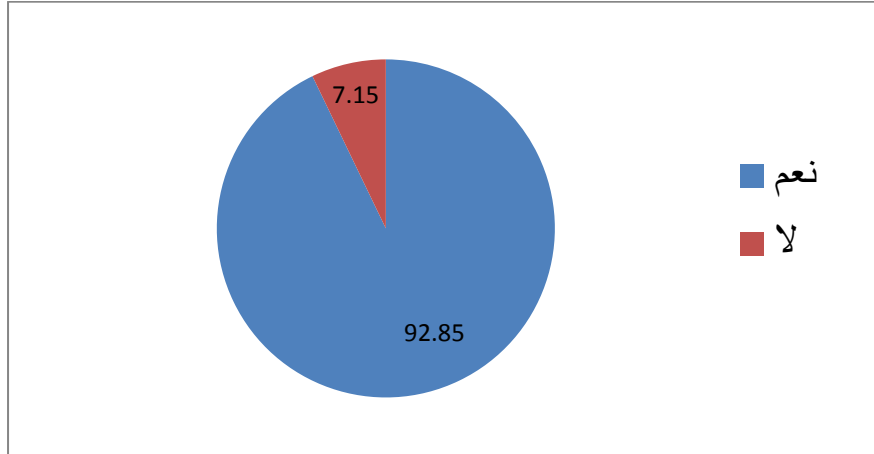
الرسم البياني (13): يبين مدى عمل نصوص المطالعة على زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم.

التعليق:

يبين الجدول أن أغلبية التلاميذ وبنسبة (86.90%) يقرون على أن نصوص المطالعة تعمل على زيادة الثروة اللغوية لديهم، وهذا يدل على أنها تعمل وبشكل فعال على إثراء وتطوير الرصيد اللغوي عند متعلمي السنة الأولى متوسط، مما يجعلهم أكثر تحملاً مع كل ما هو جديد في المراحل اللاحقة، وعلى خلاف ذلك يرى بعضهم أنها لا تعمل على زيادة الثروة اللغوية وقدرت نسبتهم بـ (13.10%) فقط وربما لعدم تحسن مستواهم اللغوي، الذي قد يرجع للمتعليم في حد ذاته وليس لنصوص المطالعة، لأن هناك من التلاميذ لا يجتهدون في إثراء وتطوير رصيدهم اللغوي، وتجد عندهم نوعاً من اللامبالاة، مما ينعكس عليهم بالسلب في المراحل اللاحقة التي تتطلب قاعدة لغوية صلبة من قبل المتعلم، فنحن نرى أن الجملة تثري فما بالك بالنصوص.

الجدول رقم (16): يبين مدى أهمية نشاط المطالعة في الحياة الدراسية للمتعليم.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	78	06
النسبة %	%92.85	%7.15



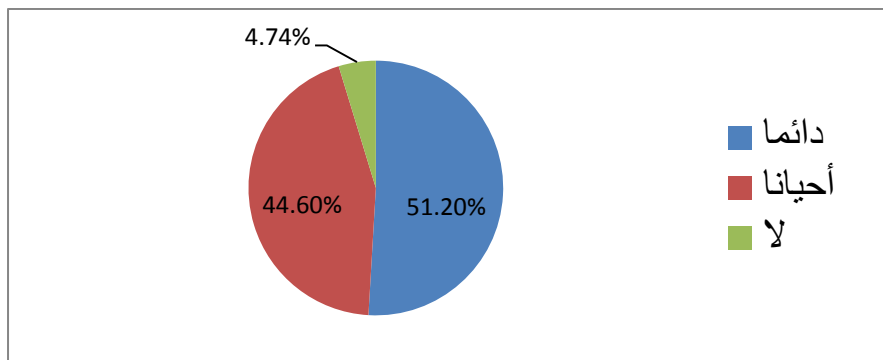
الرسم البياني (14): يبين مدى أهمية نشاط المطالعة في الحياة الدراسية للمتعلم.

التعليق:

من خلال النسب المتحصل عليها نجد أن أغلبية التلاميذ يعتبرون نشاط المطالعة الموجهة مهماً في حياتهم الدراسية هي (92.85%)، وعلى خلاف ذلك يرى بعضهم وهم فئة ضئيلة جداً على أنه ليس مهماً وقدرت نسبتهم بـ (7.15%)، مما تبين أن أغليبتهم يدركون مدى أهمية هذا النشاط في الحياة الدراسية.

الجدول رقم (17): يبين نسبة المتعلمين الذين يطالعون مسبقاً نصوص المطالعة.

الاختيارات	دائماً	أحيانا	لا
التكرار	43	37	04
النسبة %	51.20%	44.06%	4.74%



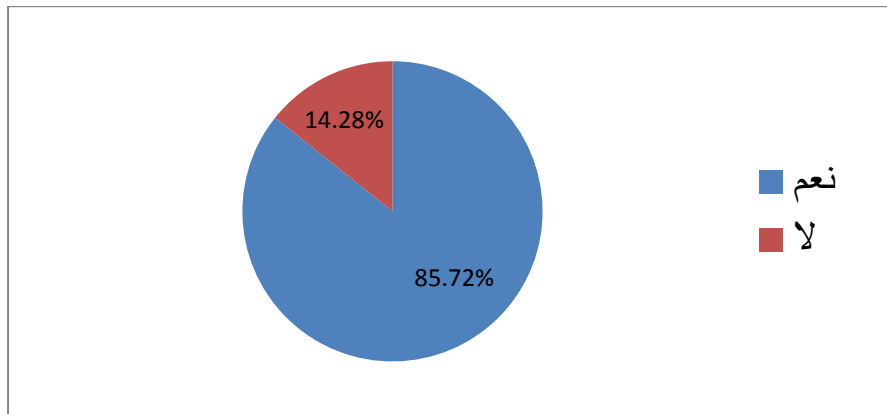
الرسم البياني (15): يبين نسبة المتعلمين الذين يطالعون مسبقاً نصوص المطالعة.

التعليق:

من خلال النسب نلاحظ أن نسبة الإجابة بـ "دائماً" تقدر بـ (51.20%)، مما يدل دلالة واضحة على اهتمامهم بها، بينما نسبة الذين أقرروا أنهم يقومون بالمطالعة المسبقة في بعض الأحيان نسبتهم (44.06%)، في حين نسبة الإجابة "لا" تحصلت على أقل نسبة وهي (4.74%) فقط رغم أن نص المطالعة يجب أن يقرأ مسبقاً ليستثمر في حصة التعبير الشفهي.

الجدول رقم (18): يبين مدى مساعدة نصوص المطالعة المتعلم على التعلم الذاتي.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	72	12
النسبة %	85.72%	14.28%



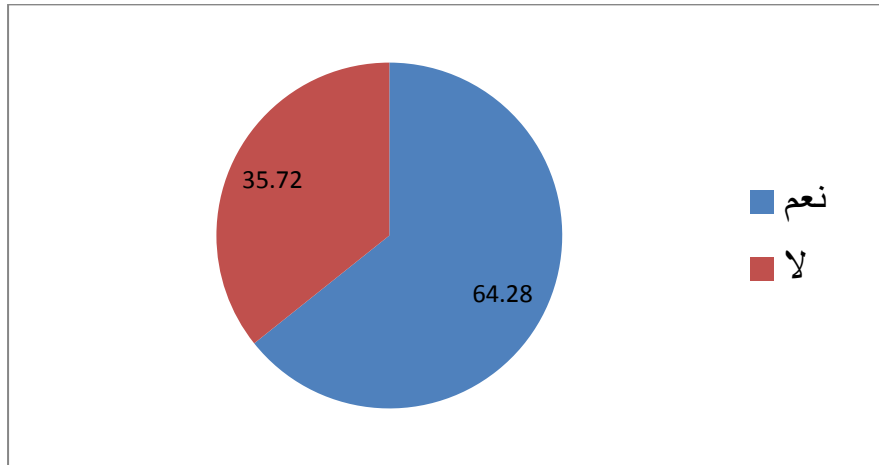
الرسم البياني (16): يبين مدى مساعدة نصوص المطالعة المتعلم على التعلم الذاتي.

التعليق:

قدرت نسبة المجيبين بـ "نعم" (85.72%)، مما يدل على أن نصوص المطالعة الموجهة تساعد المتعلمين على التعلم الذاتي دون مساعدة أحد، لما لهذا النشاط من دور هام في تكوين شخصية متعلم معتمد على نفسه ومستعد لبناء نفسه بنفسه، وعلى خلاف ذلك رأى عدد ضئيل من المتعلمين عكس ذلك، وقدرت نسبتهم بـ (14.28%)، رغم أن بيداغوجيا الكفاءات تعتمد في طرائق تعليمها على التعلم الذاتي وبناء المعارف.

الجدول رقم (19): يبين ما إذا كان التلاميذ يعانون مشاكل في القراءة.

الاختيارات	نعم	لا
التكرار	54	30
النسبة %	64.28%	35.72%



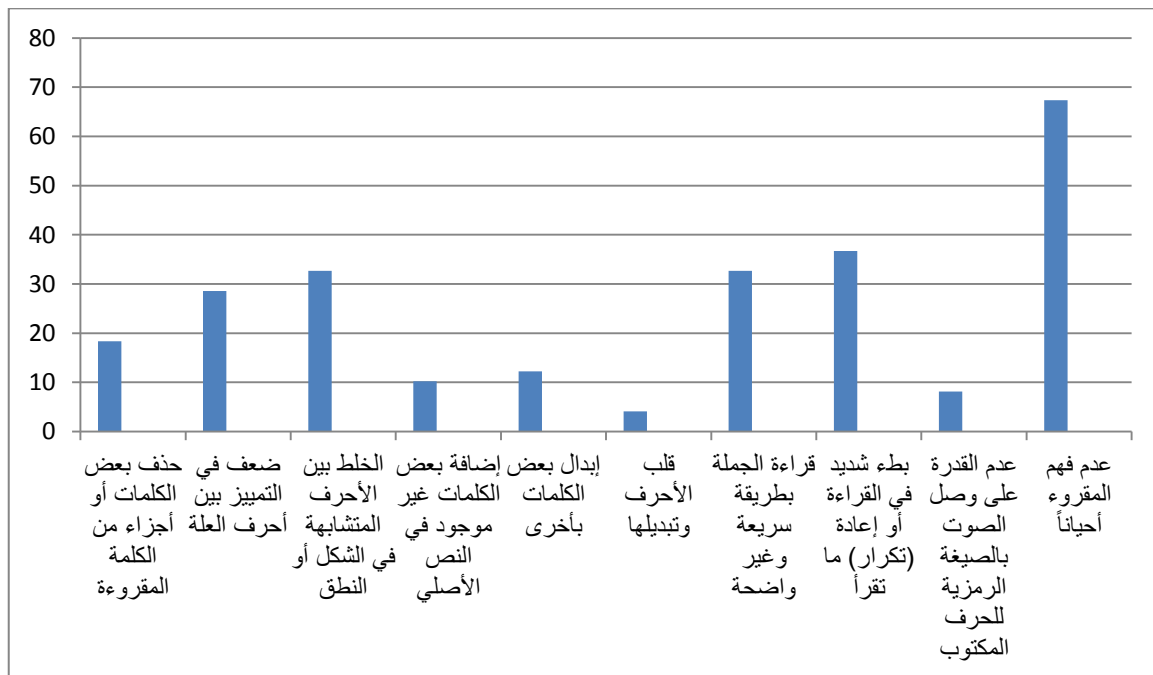
الرسم البياني (17): يبين ما إذا كان التلاميذ يعانون مشاكل في القراءة.

التعليق:

من خلال الجدول يتبين أن للتلاميذ مشاكل أثناء عملية القراءة وقدرت نسبتهم بـ (64.28%) وهذا دليل على وجود هذه الظاهرة في أوساط العينة المدروسة، أما النسبة (35.72%) فتمثل التلاميذ الذين لا يجدون أي مشاكل أثناء القراءة. و ربما دلت على التلاميذ المتفوقين.

الجدول رقم (20): يبين نوع المشاكل القرائية الحاصلة لدى المتعلم.

الاختيارات	التكرار	النسبة %
حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة	09	18.36%
ضعف في التمييز بين أحرف العلة	14	28.57%
الخلط بين الأحرف المتشابهة في الشكل أو النطق	16	32.65%
إضافة بعض الكلمات غير موجود في النص الأصلي	05	10.20%
إبدال بعض الكلمات بأخرى	06	12.24%
قلب الأحرف وتبديلها	02	4.08%
قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة	16	32.65%
بطء شديد في القراءة أو إعادة (تكرار) ما تقرأ	18	36.73%
عدم القدرة على وصل الصوت بالصيغة الرمزية للحرف المكتوب	04	8.16%
عدم فهم المقروء أحياناً	33	67.34%

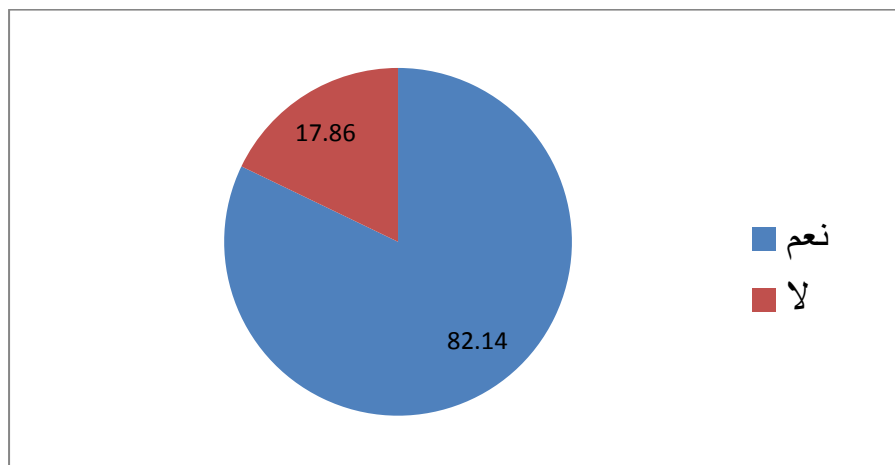


التعليق:

من خلال الجدول يتضح جلياً أن المشاكل القرائية الحاصلة لدى المتعلمين متعددة، ولكن بنسب متفاوتة بحسب حالة المتعلم والمشاكل التي يعاني منها، إذ كان أغلبية التلاميذ يعانون من عدم فهم المقروء وذلك بنسبة (67.34%)، وهو ما يثبت نسب الأسئلة السابقة حول إدراك المعاني، في حين تتقارب باقي المشاكل في النسبة، ما عدا مشكل القلب وعدم القدرة على وصل الصوت بالصيغة الرمزية للحرف المكتوب فكانت نسبة وجودهم ضئيلة جداً مقارنة بالمشاكل الأخرى، حيث أن الأول قدرت نسبته بـ (4.08%)، أما الثاني فكانت نسبته (8.16%) فقط، وهذا يفسر تفشي المشاكل القرائية وسط متعلمي السنة الأولى متوسط بأشكالها المختلفة وبنسب متفاوتة.

الجدول رقم (21): يبين مدى عمل نصوص المطالعة على حل مشكلات القراءة لدى المتعلم .

الاختبارات	نعم	لا
التكرار	69	15
النسبة %	82.14 %	17.86 %



الرسم البياني (18): يبين مدى عمل نصوص المطالعة عاجل مشكلات القراءة لدى المتعلم .

التعليق:

نستخلص من نتائج هذا الجدول أن هناك نسبة عالية تقدر بـ (82.14%) ممن كانت إجاباتهم "نعم" وهذا يدل على أن نصوص المطالعة الموجهة لها دور فعال في حل مشكلات القراءة لدى المتعلمين، بينما جاءت النسبة (17.86%) تمثل نسبة التلاميذ الذين يرون حسب وجهة نظرهم أنها لا تعمل على حل مشكلات القراءة لديهم . مما يستدعي النظر في هذه النقطة التي لا يستهان بها، والبحث عن الحلول .

النتائج المتوصل إليها من خلال الأسئلة التي وجهت للتلاميذ، نجد مايلي:

- يهوى المتعلمون ممارسة المطالعة، وهذا الشيء ايجابي في عصر قل فيه الميل لمثل هذه النشاطات، مما يدل على وعي هذا الجيل بأهمية المطالعة على حياة الفرد والمجتمع .
- إن الأسرة تلعب دوراً كبيراً في التشجيع على المطالعة وغرسها حتى تصبح جزءاً لا يتجزأ من أعمال أبناءها.
- جل المتعلمين يقضون وقت فراغهم في المطالعة .
- اختلاف الميل حول طبيعة النصوص بين المتعلمين، مما يؤكد على أن الميل والذوق ليس واحداً عندهم، وبالتالي لابد على أصحاب القرار وضع نصوص متنوعة تلي جل ميولاتهم ورغباتهم، حتى يكون النشاط أكثر فاعلية وتأثيراً على المتعلم .
- هناك نظرة رضي من قبل المتعلمين حول نصوص المطالعة الموجهة المقرر في كتاب اللغة العربية وهذا يعكس مدى معرفة أصحاب القرار لرغبات المتعلمين واحتياجاتهم اللغوية في هذه المرحلة بالذات .
- تعتبر قراءة نص المطالعة الموجهة متعة ومتنفس من قبل المتعلمين .
- هناك تشوق عند المتعلمين لقراءة نص المطالعة الموجهة .
- إن عدم تشوق بعض المتعلمين لقراءة نص المطالعة الموجهة راجع إلى أن النص طبيعته مملة .
- إن مستوى التعبير الشفوي عند المتعلمين جيد بالعموم.
- هناك صعوبات تعترض المتعلم في بعض الأحيان في فهم واستيعاب نصوص المطالعة لأنها ليست كلها سهلة وبسيطة بالنسبة له .
- يفضل متعلموا السنة الأولى متوسط القراءة الجهرية في قراءة نصوص المطالعة .
- تعمل نصوص المطالعة على مساعدة المتعلم على إدراك المعاني العديدة والمتنوعة .
- ليس هناك خبرة وقدرة كافية من قبل المتعلمين لإعادة رواية ما يقرأ في نصوص المطالعة الموجهة. وبالتالي لابد من العمل لتحسين هذا الجانب فيهم .
- اهتمام المتعلمين بالنشاط، وذلك بمطالعة نصوص مسبقاً في المنزل .

- إن المتعلم مدرك لأهمية نشاط المطالعة في حياته الدراسية والعلمية .
- يعمل النشاط على مساعدة المتعلم على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس دون طلب مساعدة من أحد، وتكوين شخصيته العلمية بنفسه .
- وجود مشاكل في القراءة عند متعلمي السنة الأولى متوسط وقد ترجع لأسباب متنوعة ومختلفة منها ذاتية متعلقة بالمتعلم في حد ذاته أو خارجية محيط به.
- المشاكل القرائية الحاصلة عند المتعلمين عند المتعلمين مختلفة ومتنوعة، وبنسب متفاوتة أهمها :
- عدم فهم المقروء أحياناً .
- بطء شديد في القراءة أو إعادة تكرار ما يقرأ.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة .
- الخلط بين الأحرف المتشابهة في الشكل أو النطق .
- للمطالعة الموجهة دور فاعل في حل مشكلات القراءة لدى المتعلمين.

الخاتمة

بهذه النقطة نكون قد وصلنا إلى خاتمة البحث ومجموع خلاصاته ونتائجه والتي تمثلت في :

- إن للمطالعة دور مؤثر في حياة الفرد، ومن ذلك فإنها تعتبر من أهم الوسائل لكسب المعرفة فهي تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية المختلفة، وستظل دائما أهم وسيلة لاتصال الإنسان بثقافات الآخرين وأفكارهم، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة ، كما أن هناك فرق واضح بين مُطالع اكتسب الكثير من قراءاته، وإنسان آخر لا يميل إلى المطالعة ولا يلجأ إليها .

- إن المطالعة عملية تدريجية معقدة تتأثر بمجموعة من العوامل والظروف الخارجية المحيطة بالقارئ، كما أنها عمل يتطلب تطوير القارئ لقدراته العقلية ولأنماط تفكيره، وتعتبر منفذا رئيسا إلى المعرفة، وهي ذات ثلاثة أبعاد ، البعد النفسي والعقلي والعضوي، حيث يرتبط البعد النفسي بالاتزان العاطفي، في حين البعد العقلي له صلة بعناصر التفكير ، أما البعد العضوي، فهو ذو علاقة مع العين كعضو حيوي في مثل هذه العملية، وبالتالي فهي عملية تتطلب إحساسا سليما ووجدانا مطمئنا وعقلا فاعلا ونطقا صحيحا، حتى تكون فاعلة كما يلزم.

- تعد المطالعة مقاما ممتازا لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزود من الثقافات المختلفة وتنمية الثروة اللغوية للمتعلمين، ومن أهم الوسائل لتربية الانتباه والإدراك لديهم.

- إن الميل إلى المطالعة ليس شيئا فطريا في الفرد، وإنما هو استعداد يُكتسب وينمي من خلال التعليم.

- إن المطالعة الموجهة كأى عملية تعليمية تخضع لعوامل إما داخلية متعلقة بالمتعلم أو خارجية محيطة به تعمل على نجاح أو إخفاق عملية الاكتساب والتعلم فيها .

- تعد القراءة عملية بنائية نشطة يقوم فيها القارئ بدور معالج ايجابي نشط للمعرفة، وليس مجرد مستقبل سلبي، بحيث يكون المتعلم فيها عنصرا فعالا ونشطا وليس مجرد مستقبل، كما تتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا .

- بالرغم من شيوع استخدام مفهوم القراءة والمطالعة للدلالة على شيء واحد، إلا أن هناك فروقا دقيقة جدا تفصل بين المصطلحين.
- إن القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية ، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث تعد مشكلات القراءة أكثر المشاكل الأكاديمية أو التعليمية شيوعا.
- تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صُممت لعلاج مشكلات القراءة لدى الأطفال، وفقا لمجال المشكلات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها.
- تعد مرحلة المتوسط للمتعلم مرحلة انتقال نحو النضج الجسمي والانفعالي والاجتماعي والعقلي ونقطة تحول هامة في حياته وفي تكوين شخصيته ، وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل وهي : مرحلة المراهقة المبكرة ، مرحلة المراهقة الوسطى، مرحلة المراهقة المتأخرة، والقسم الذي ينطبق على متعلمي العينة المدروسة المرحلة الأولى، التي اتفق العلماء على أنها تتراوح بين 12 الى 14 سنة حيث تتميز بتناقص السلوك الطفلي وبداية علامات النضج في الظهور واكتمال وظائفه عند الجنسين، حيث تبدأ في هذه المرحلة المظاهر الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهق.
- إن مناهج التعليم المتوسط مبنية على المقاربة بالكفاءات، بينما المقاربة التعليمية المعتمدة في هذا المستوى من التعليم في تعليم اللغة وأنشطتها نجد المقاربة النصية ،التي تجعل تناول اللغة العربية وأنشطتها المختلفة من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال، واعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية.
- تعد الكفاية النصية قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في المواقف التواصلية، وهذا ما ذهب إليه المنهاج للسنة الأولى المتوسط ،حين ركز على بناء قدرات المتعلمين في التلقي (الكفاية اللغوية) والإنتاج (الكفاية التواصلية).
- إن المطالعة تلعب دورا كبيرا في تكامل الشخص مما تفتح له من منابع للعلم والمعرفة والثقافة، سواء من الناحية التعليمية أو الثقافية أو الاجتماعية أو غيرها من المجالات، مما يسمح للمتعلم من معايشة الحياة اليومية وتحدي ما فيها من صعوبات ومحاولة مواجهتها .

- إن هناك تأثيراً واضحاً تتركه المطالعة الموجهة كنشاط أساسي في تجسيد أهداف العملية التربوية في زيادة وإثراء الرصيد اللغوي وتوسيع وتطوير المدارك الفكرية والمعرفية والثقافية للمتعلم، ومساعدته على إدراك مختلف المعاني والإحاطة بها بالقدر الذي يتطلبه المستوى التعليمي الموجود فيه ذلك المتعلم.

- إن المطالعة الموجهة عبارة عن أعمال كاملة مختارة لقيمتها الفنية وفائدتها التربوية، وكنشاط تربوي هام، تسمح للمتعلم باختبار قدراته الذاتية من خلال توظيف مكتسباته ومهاراته القرائية، وهي وسيلة للتعلم الذاتي، بحيث تعمل على مساعدة المتعلمين في تكوين شخصية علمية قوية قادرة على تطوير وتعليم نفسها بنفسها دون الحاجة إلى أحد، وهذا ما تطمح له المنظومة التربوية الجزائرية الجديدة.

- إن مشكلات القراءة ظاهرة متفشية في المؤسسات التربوية في مختلف المستويات التعليمية وخاصة عند متعلمي السنة الأولى متوسط، وتختلف نوعية هذه المشاكل ونسبتها باختلاف حالة المتعلم والمشاكل التي يعاني منها وهي نتيجة لعدة أسباب، منها ما هو متعلق بالمتعلم في حد ذاته، أما الأخرى تعود إلى أسباب خارجية، ونقصد في ذلك البيئة المنزلية وطرق التدريس التي تعد من المسببات الأولى التي تؤدي بالمتعلم لمثل هذه المشاكل التعليمية.

- تعتبر المطالعة الموجهة من النشاطات التربوية الهامة التي تساهم وبشكل كبير في مساعدة المتعلمين في تخطي المشاكل القرائية والتغلب عليها وعلاجها، وذلك بتعزيز المهارات القرائية والعمل على رفع مستوى القراءة السليمة والصحيحة لديهم، وإثراء معاجم الطلاب اللغوية بزيادة حصيلتهم من المفردات، والتراكيب والأفكار، وتوسيع المدارك الفكرية والمعرفية للمتعلمين، مما يجعلهم أكثر مرونة في التعامل مع ما هو مكتوب أثناء عملية القراءة، من حيث النطق السليم والفهم الصحيح للمقروء. هذا جل ما توصل إليه بحثي حول دور المطالعة الموجهة في حل مشكلات القراءة. ولا نقصد الكمال هنا إنما المحاولة. وعلى الله قصد السبيل.

تم بحمد الله

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات بالوادي

استمارة معلومات

خاصة بأساتذة اللغة العربية و بتلاميذ سنة أولى متوسط

في إطار تحضير مذكرة تخرج بعنوان "دور المطالعة الموجهة في حل مشكلات القراءة عند متعلمي مرحلة المتوسط" لنيل شهادة الماستر تخصص "علوم اللسان" بكلية الآداب واللغات نرجو منكم الإجابة على هذه الأسئلة ولكم منا فائق الاحترام والتقدير.

استبيان التلاميذ

أجب عن ما يناسب بـ (x):

1- هل تحب المطالعة؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل تشجعك الأسرة على المطالعة؟

دائماً ☐ أحياناً ☐ لا ☐

3- هل تستغل وقت فراغك للمطالعة؟

دائماً ☐ أحياناً ☐ لا ☐

4- ما هي طبيعة النصوص التي تحبذ مطالعتها؟

اجتماعية	☐	علمية	☐
دينية أخلاقية	☐		
أدبية	☐		

5- هل تحب نصوص المطالعة المقررة في كتاب اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل ترغبك نصوص المطالعة في قراءة كتب خارجية؟

نعم ☐ لا ☐

7- ماذا تمثل لك قراءة نص المطالعة؟

متعة ومتنفس ☐ جهد لا طائل منه ☐

8- هل تتشوق لقراءة نص المطالعة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان (لا) ما السبب؟

- لأن النص ممل. ☐

- لأن قراءتك متعثرة. ☐

□ - لأنك لا تفهم مقصد النص. □

9-أيهما تفضل حين قراءة نصوص المطالعة؟

□ القراءة الصامتة □ القراءة الجهرية □

- ولماذا؟.....

.....

.....

10-هل تفهم كلمات وجمل نصوص المطالعة؟

□ دائماً □ أحياناً □ لا □

11-هل تساعدك نصوص المطالعة على إدراك المعاني بصفة عامة؟

□ نعم □ لا □

12-ما هو مستوى تعبيرك الشفوي حين الإجابة عن أسئلة نصوص المطالعة الموجهة؟

□ جيد □ حسن □ ضعيف □

13- هل تستطيع إعادة رواية ما قرأت في نصوص المطالعة؟

□ دائماً □ أحياناً □ لا □

14- هل ترى أن نصوص المطالعة عملت على زيادة ثروتك اللغوية؟

□ نعم □ لا □

15- هل تعتبر نشاط المطالعة مهما في حياتك الدراسية؟

□ نعم □ لا □

16-هل تقوم بمطالعة مسبقة لنصوص المطالعة؟

□ دائماً □ أحياناً □ لا □

17- هل تساعدك نصوص المطالعة على التعلم الذاتي دون مساعدة أحد؟

□ نعم □ لا □

18- هل لديك مشاكل في القراءة ؟

☐

لا

☐

نعم

إذا كانت الإجابة (بنعم) حددها وضع علامة (x) عليها :

☐

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة

☐

- ضعف في التمييز بين أحرف العلة

☐

- الخلط بين الأحرف المتشابهة في الشكل أو النطق.

☐

- إضافة بعض الكلمات غير موجودة في النص الأصلي .

☐

- إبدال بعض الكلمات بأخرى.

☐

- قلب الأحرف وتبديلها .

☐

- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة

☐

- بطء شديد في القراءة أو إعادة (تكرار) ما قرأت

☐

- عدم القدرة على وصل الصوت بالصيغة الرمزية للحرف المكتوب

☐

- عدم فهم المقروء أحياناً.

19- هل تعمل نصوص المطالعة على حل مشكلات القراءة لديك ؟

☐

لا

☐

نعم

استبيان الأساتذة

أجب بعلامة (x) على ما يناسبك .

1- هل تنبى فكرة المقاربة النصية في تنشيط حصص اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

2- أي نوع من النصوص يميل إليه التلاميذ؟

النص الديني	☐	النص الأخلاقي	☐
النص الاجتماعي	☐	النص البيئي	☐
النص العلمي	☐		

3- هل يتجاوب المتعلم مع ما يقدم من النصوص ؟

نعم ☐ لا ☐

4- - ماذا يمثل لك نشاط المطالعة ؟

- نشاط ذا قيمة لغوية ومعرفية
- نشاط لا قيمة له ومضيعة للوقت

5- هل تلتزم بإجراءات سير درس المطالعة الموجهة كما هو مسطر لك؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة (لا) .

هل تستغل الحصة لتدريس نشاط لغوي آخر ؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل تنوع في كيفية تحضير حصة المطالعة؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل ترى أن نصوص المطالعة قد تحقق الأهداف المسطرة من قبل الوزارة؟

نعم ☐ قليلا ☐ لا ☐

8- هل تحدد الأهداف التي تنوي تحقيقها بدقة مسبقا من خلال حصة المطالعة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة (نعم)

- هل تحققت ؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل الوقت المخصص لنشاط المطالعة الموجهة كاف ومناسب لتحقيق الأهداف التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل نصوص المطالعة تراعي الناحية العقلية والنفسية للمتعلم واحتياجاته اللغوية ؟

نعم ☐ لا ☐

11- ما رأيك في واقع قراءة نصوص المطالعة ؟

- ببغائية تنسم بالتكرار الجاف ☐

- تعمل على تعميق الفهم و القدرة على إدراك المعاني المتنوعة ☐

12- هل تعمل نصوص المطالعة على تطوير قدرات التلميذ وأنماط تفكيره؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل يجد المتعلم صعوبة في نصوص المطالعة؟

دائماً ☐ أحياناً ☐ لا ☐

14- هل تعمل على تحفيز المطالعة عند التلاميذ بشكل عام؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل تعمل على إحضار كتب ومجلات لتلاميذك تشجيعاً على المطالعة؟

دائماً ☐ أحياناً ☐ لا ☐

16- هل تعمل على دفع وتشجيع التلاميذ الذين لديهم مشكلة في النطق؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل تطالب التلاميذ بمطالعة الكتب الخارجية؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل يجد التلاميذ مشكلات أثناء عملية القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐

19- ما هي المشاكل القرائية الأكثر شيوعاً بين تلاميذك؟

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة ☐

- ضعف في التمييز بين أحرف العلة ☐

- الخلط بين الأحرف المتشابهة في الشكل أو النطق. ☐

- إضافة بعض الكلمات غير موجودة في النص الأصلي . ☐

- إبدال بعض الكلمات بأخرى. ☐

- قلب الأحرف وتبديلها . ☐

- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة ☐

- ببطء شديد في القراءة أو إعادة (تكرار) ما يقرأ ☐
- عدم القدرة على وصل الصوت بالصيغة الرمزية للحرف المكتوب ☐
- عدم فهم المقروء أحياناً. ☐

20- أي الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات الحاصلة لدى التلاميذ؟

- نفسية ☐
- جسمية ☐
- وراثية ☐
- بيئية: طرق التدريس ☐
- البيئة المنزلية ☐

21- هل لك دراية بطرائق حل مشكلات القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

22- هل تلقيت فيها تكويناً؟

نعم ☐ لا ☐

23- هل تعمل نصوص المطالعة على حل مشكلات القراءة الكامنة لدى التلاميذ؟

نعم ☐ قليلاً ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة (نعم) أي المشكلات التي تعمل على حلها؟

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن نافع

أولاً- المصادر:

1. الشريف مربي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013م.
2. وزارة التربية، صعوبات التعلم، سلسلة موعذك التربوي، العدد 16، دط، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، دت.
3. وزارة التربية الوطنية، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي، للمواد الأدبية واللغات دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات، 2011م.
4. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات، 2013م.
5. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات، 2003م.
6. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات، 2013م.
7. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات، 2011م.
8. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات، 2003م.

ثانياً-المراجع:

1)المعاجم:

1. إيمان بقاعي، المتقن معجم، دط، بيروت، لبنان: دار الراحب الجامعية، دت.
2. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، ط1، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية، 2005م.
3. الرازي أبو بكر، مختار الصحاح، ط1، بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي، 1999م.
4. ابن منظور، لسان العرب، ج3، ج6، ج8، دط، ، بيروت، لبنان: دار صادر، 1990م .

2) الكتب:

1. إبراهيم محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر 2005م.
2. أحمد جمعة أحمد نايل، الضعف في اللغة العربية تشخيصه وعلاجه، ط1، الإسكندرية، القاهرة مصر: دار الوفاء ، 2006م.
3. أحمد طعيمة رشدي، أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية (النظرية والتطبيق)، ط1، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي ، 1998م.
4. أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عُسر القراءة (الديسلكسيا)، ط1 ، عمان، الأردن: دار الثقافة ، 2008م.
5. أحمد عفيفي، نحو النص، ط1، القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق، 2001م.
6. أحمد محمد الزعبي، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، دط ، عمان، الأردن: دار الزهران 2001م.
7. الأزهر الزناد، نسيج النص، ط1، بيروت، لبنان : المركز العربي، 1993م.
8. أسامة محمد البطانية وآخرون ، علم نفس الطفل غير العادي، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة، 2007م.
9. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، موسوعة نمو وتربية الطفل، دط، الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب ، 2006م.
10. إيريك جنسن، التدريس الفعال (أفكار مطروحة بشكل مشجع وطرق سهلة)، د:تر، ط1 الرياض، السعودية: مكتبة جرير ، 2007م.
11. إيمان محمد أبو غريب، التطور من الطفولة إلى المراهقة، ط1 ، عمان، الأردن: دار جرير 2007م.
12. بشير معمري، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس ، ج4، دط، الجزائر: منشورات الحبر 2007م.
13. تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ، ط1 ، عمان، الأردن: دار المسيرة ، 2003م.

14. جمال محمد أبو شنب، بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية، دط، مصر: دار المعرفة الجامعية ، 1996م.
15. حامد عبد السلام زهران، علم النفس الطفولة والمراهقة، ط4 ، القاهرة، مصر: عالم الكتب 1976م.
16. حسان حسين عباودة، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، ط1، عمان الأردن: دار صفاء ، 2008م.
17. حسن شحاته:، أدب الطفل العربي (دراسات وبحوث) ، ط1، القاهرة، مصر : دار المصرية اللبنانية ، 1991م.
18. حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط4 ، القاهرة، مصر: الدار اللبنانية 2000م.
19. حسن عبد الجليل يوسف، علم قراءة اللغة العربية الأصول والقواعد والطرق، دط ، القاهرة، مصر: مكتبة الآداب ، 2004م.
20. حفيظة تازروقي ، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دط، الجزائر: دار القصة 2003م.
21. خليفة قعيد، المطالعة العصرية(قواعد وطرائق) ، ط1 ، حي المنظر الجميل، الوادي: مطبعة سخري ، 2012م.
22. دانيال هالاهان ، جون لويد ، صعوبات التعلم (مفهوماها، طبيعتها، التعليم العلاجي)، تر: عادل عبد الله محمد، ط1، دار الفكر، مصر: دار الفكر ، 2007م.
23. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الأردن: دار الميسرة ، 2003م.
24. رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة(التشخيص والعلاج)، ط1 عمان، الأردن: دار الصفاء 2005م.
25. سرجيو ستي، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، دط ، القاهرة مصر: دار الفكر العربي ، 2001م.
26. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق ط1 ، عمان، الأردن: دار الشروق ، 2004م.

27. سمح أبو مغلي، عبد الحفيظ سلامة، تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، عمان، الأردن: دار البداية، 2006م.
28. سمير عبد الوهاب، أحمد الكردي، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية) ط2، القاهرة، مصر: دار زهراء الشرق، 2004م.
29. سوسن شاكر مجيد، علم نفس النمو للطفل، ط1، عمان، الأردن: دار الصفاء، 2009م.
30. السيد حلاوة محمد، تثقيف الطفل بين المكتبة والمتحف، دط، الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث، 2002م.
31. صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دط، دار النشر والتوزيع، عنابة، الجزائر 2003م.
32. صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر، 2005م.
33. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، دط، لبنان: عالم المعرفة، 1990م.
34. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق، 2005م.
35. عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل، ط1، مصر: دار الفكر، 2001م.
36. عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة أصول التدريس، دط، بيروت، لبنان: دار الكتاب اللبناني 1981م.
37. عبد الحميد محمد الهاشمي، علم النفس التكويني وأسس وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة ط4، جدة، السعودية: دار المجمع العلمي، 1990م.
38. عبد الرحمن الهاشمي، محمد علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ط1، عمان الأردن: دار الصفاء، 2009م.
39. عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، ط2، الجزائر: دار هومة، 2007م.
40. عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، دط، القاهرة، مصر: دار النهضة، 1977م.
41. عبد الرحمن سيّد سليمان، علم نفس النمو، دط، الرياض، السعودية: مكتبة الرشد، 2004م.

42. عبد الرحيم صالح عبد الله، تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة، ط2، عمان، الأردن: دار الحنين ، 2002م.
43. عبد العزيز السرطاوي، وآخرون ، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دط، عمان، الأردن: دار وائل ، 2009م.
44. عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط6، القاهرة، مصر: دار المعارف 1972م.
45. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ط1، عمان ، الأردن: دار الفكر ، 1999م.
46. عبد الكريم بكار، طفل يقرأ، ط1، القاهرة، مصر: دار السلام، 2011م.
47. عبد المفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق ، 2000م.
48. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ط1، دار ، القاهرة، مصر: الفكر العربي 1997م.
49. فائزة السيد محمد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها ، ط1، القاهرة مصر :إيتراك للنشر والتوزيع ، 2003.
50. فتيحة كركوش، سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، دط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 2008م.
51. فرانس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية المعوقات، البرامج التعليمية)، ط1، ، إربد، الأردن عالم الكتب الحديث ، 2008م.
52. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دط، ، عمان، الأردن: الدار اليازوري ، 2006م.
53. فهمم مصطفى، أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية، دط ، القاهرة مصر: دار الفكر العربي، 2005م.
54. قحطان أحمد الطاهر ، صعوبات التعلم ، ط1 ، عمان الأردن: دار وائل للنشر، 2004 م.
55. كريم بدير، إميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، ط1 ، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر، 2000 م.

56. محمد إبراهيم عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط4 ، القاهرة ، مصر: مكتبة النهضة المصرية ، 1999م.
57. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دط، الجزائر: دار الهدى 2012م.
58. محمد جهاد جمل، سمر روجي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دط، العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2013م.
59. محمد حولة، الأرففونيا، علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دط، الجزائر: دار هومة 2007م.
60. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دط، القاهرة، مصر: دار هون ، 1998م.
61. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دط ، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، 2000.
62. محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، ط1 ، عمان، الأردن :دار الفكر 2003م.
63. محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة، ط1، الأردن: دار الحامد 2006م.
64. محمد محمود رضوان، تعليم القراءة للمبتدئين (أساليبه وأسس النفسية والتربوي) ، دط، مصر: دار مصر للطباعة ، دت.
65. محمد مصطفى زيدان ومنصور حسين، الطفل والمراهق، دط ، القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية ، 1982م.
66. محمد مصطفى زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق، ونظريات الشخصية، ط3، جدة السعودية: دار الشروق ، 1988م.
67. محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، "إستراتيجية التناس"، ط1، بيروت، لبنان:المركز الثقافي العربي، 1996م.
68. محمود عطا حسين عقل، النمو الإنساني الطفولة والمراهقة ، ط 3، الرياض، السعودية: دار الخريجي للنشر ، 1996م.

69. محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، ط1، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2007م.
70. منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها، ط1 القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق، 2005م.
71. ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدرّيس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنفاق، ط1 الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي 1993م.
72. نايف محمود، معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط1، بيروت، لبنان: دار النفائس 1985م.
73. نائل محمد أخرس وتاج السر عبد الله الشيخ، علم نفس النمو، دط، الرياض، السعودية: مكتبة الرشد، 2003م.
74. نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، دط، القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق، 1998م.
75. نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، بطء التعلم وصعوباته، ط1، عمان، الأردن: دار وائل 2000م.
76. هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية ط1، عمان، الأردن: دار الصفاء، 2006م.
77. هدى عبد الله العشراوي، أطفالنا وصعوبات اللغة واضطرابات الكلام، ط1، دمشق، سوريا: دار الشجرة للنشر، 2004م.
78. هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ط1، عمان، الأردن: دار وائل، 2004م.
79. يوسف الصفتي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، بحث تحليلي مقارنة، القاهرة، مصر: دار الفكر، 1981م.

3) الرسائل الجامعية:

1. أحمد رشاد مصطفى الأسطل، [مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم]، رسالة ماجستير، بإشراف داود درويش حلس، جامعة غزة فلسطين 2010م.

2. بلحاج فروجة، [التوافق الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي -دراسة ميدانية-]، رسالة ماجستير، دم، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011م.
 3. دليلة مصمودي، [دور القنوات الفضائية العربية في تنمية المهارات اللغوية للطفل الجزائري، دراسة وصفية ميدانية - أطفال بسكرة نموذجاً]، رسالة ماجستير، بإشراف عز الدين صحراوي، جامعة بسكرة، الجزائر، 2005م/2007م.
 4. ريم راشدي، [نحو تعليمية المطالعة المدرسية (العوائق وسبل التجاوز)]، رسالة ماجستير، بإشراف صالح بن رمضان، جامعة تونس، 2005م-2006م.
 5. سماهر فتحي أبو العنين، [مستوى إتقان طلبة اللغة العربية لمهارات التعبير الكتابي]، رسالة ماجستير، بإشراف محمد زقوت، جامعة غزة، فلسطين، 2003م.
 6. علي مسعود بن أحمد العيسي، [تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية] ، رسالة ماجستير، بإشراف عبد الناصر بن سعيد عطايا، جامعة أم القرى، السعودية، 2009م.
 7. فاطمة موسى الخالدي، [مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة]، رسالة ماجستير، بإشراف محمد شحادة زقوت ، جامعة غزة، فلسطين 2012م.
 8. منصور بن دخيل موسى العصيمي، [تقييم السلوك الخطر لدى طلاب المرحلة الثانوية]، رسالة ماجستير، بإشراف عبد الحفيظ سعيد مقدم، جامعة نايف، الرياض، السعودية، 2010م.
- 4) المجالات:

1. أمل حمدي دكاك " دور المكتبة المدرسية في تعزيز المطالعة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 3+4، 2012م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوعات
	الإهداء
	شكر وعرفان
أ	مقدمة
	الفصل الأول : تحديد المفاهيم
06	أولا-المطالعة
06	1- مفهوم المطالعة
08	2_ أسس المطالعة
09	3- مفهوم المطالعة الموجهة
10	4- أنواع المطالعة
13	5- أهداف نشاط المطالعة الموجهة
14	6- العوامل المساعدة على المطالعة الموجهة
26	ثانيا- القراءة
26	1- مفهوم القراءة
28	2- الفرق بين القراءة والمطالعة
29	3- مهارات القراءة
30	4- أهميتها
32	5- أهداف القراءة
35	6- طرق تدريس القراءة
37	7- مشكلات القراءة
46	ثالثا- المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط
47	1- خصائص المتعلم
51	2- احتياجاته اللغوية

52	خلاصة الفصل
الفصل الثاني: دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية	
55	تمهيد:
55	أولاً- بناء الكتاب وفق المقاربة بالكفاءات
55	1- المقاربة النصية وأنشطة اللغة العربية
56	2- الكفاية النصية
59	3- الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية
60	4- ملمح المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط
61	ثانياً- التعريف بكتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط
61	1- من حيث الشكل
64	2- من حيث المضمون (بنية الكتاب)
65	ثالثاً- تحليل نصوص الكتاب
65	1- مفهوم النص
67	2- نوع النص في الكتاب
68	3- إحصاء هوية النصوص ومصادرها
68	4- دراسة النصوص من حيث المضمون
69	5- أنواع النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط
92	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية	
95	تمهيد
95	● منهج الدراسة
95	● الاستبيان
96	● عينة الدراسة

96	● الحدود الزمانية والمكانية
97	تحليل الاستبيان ونتائجه
97	1-تحليل استبيان أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط
124	✓ النتائج المتوصل إليها من خلال استبيان الأساتذة
126	2-تحليل استبيان التلاميذ ونتائجه
147	✓ النتائج المتوصل إليها من خلال الأسئلة التي وجهت للتلاميذ
150	الخاتمة
154	الملاحق
162	قائمة المصادر والمراجع
171	فهرس الموضوعات

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ