



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات
كتاب اللغة العربية الجيل الثاني
سنة أولى متوسط أنموذجا

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها تخصص علوم اللسان

إشراف الأستاذة:

إعداد الطالبة:

دليلة مصمودي

نجلاء الشتيوي

أعضاء اللجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
ثوريا بورجوح	جامعة الشهيد حمه لخضر / الوادي	رئيسا
دليلة مصمودي	جامعة الشهيد حمه لخضر / الوادي	مشرفا ومقررا
فتيحة حسيني	جامعة الشهيد حمه لخضر / الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 1437هـ - 1438هـ / 2016م - 2017م

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﴾﴾

[سورة العلق 1-5]

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا البحث وسخر لنا من عباده من كان عوناً وسنداً، نتقدم بأسمى معاني الشكر والعرفان، وبكل كلمات التقدير والاحترام إلى الأستاذة الفاضلة دليلة مصمودي التي كانت السند القوي في هذا البحث حين أرشدتنا أرشدتنا بنصائحها الهامة وآرائها، فلم تبخل بوقتها وعملها وفكرها، لنخطو نحو الأفضل فجزاها الله خير الجزاء ودوام الصحة والعافية .

وإلى معهد اللغة العربية وما فيه من إدارة فاضلة وأساتذة أكابر، الذين اكتسبنا العلم على أيديهم وإلى عمال المكتبة الجامعية، فلكل واحد منهم خالص الشكر والتقدير، كما نتقدم بكل معاني الامتنان إلى كل من قدم لنا يد العون للمساعدة، خاصة متوسطات بلدية الوادي ودائرة المغير التي فتحت أبوابها بصدور مرحب، ولئن عجزر اللسان عن الشكر فلن يعجز القلب عن الدعاء والحمد لله في النهاية مثلما كان في البداية حمداً يكافئ نعمه ويوا في مزيد إحسانه .

مقدمة

مقدمة

تمثل القراءة في كل لغة أفضل مظهر فكري، وأعظم إنجاز حضاري ساعد الإنسان على تحقيق كثير من الأهداف والغايات، والقراءة بهذا لا تكون غاية في حد ذاتها بل تكون وسيلة لغيرها من الغايات حيث تعتبر الوسيلة الأولى للمعرفة، ومن أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه، وهي أيضا الأساس في عمليتي التعليم والتعلم، ومفتاح من مفاتيح المعرفة ومن أولى المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة، وفي عصرنا دخلت القراءة في كل أنشطة الحياة اليومية وأصبحت السبيل الوحيد للتعليم والإبداع، ويكفيها فخرا وشرفا أنها كانت أول ما نطق به الحق سبحانه وتعالى في قوله جل جلاله ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [سورة العلق: الآية: 1]

إن القراءة هي المحور الذي يدور حوله تعليم اللغة العربية بوصفها مهارة أساسية تحقق الغاية من تعليم اللغة، فقد حظيت باهتمام الباحثين والمختصين ونالت حظا وافرا من الدراسة فيما يتصل بمفهومها، أهدافها، وأنواعها وطرق تعليمها ووضع منهاجها فضلا عن إعداد المدرسين وتكوينهم على النهوض بتعليمها وهذا ما اهتمت به التعليمية، حيث اتخذت تعلم اللغة وتعليمها ميدان دراستها بوضع النظريات والطرق والمناهج وغيرها بغية الوصول إلى تحقيق أهداف منشودة وغايات محددة يتمكن المتعلم في النهاية من حمل هذه اللغة كثقافة وهوية ينتمي بها إلى أمة لها عادات وتقاليد وآداب وتاريخ، ولتحقيق هذا كله عند المتعلم كان لابد من اعتماد طريقة لتدريس تضمن النجاح في اكتساب المتعلم لهذه المهارة اللغوية، ولذلك شهدت منظومتنا التربوية أنواعا من طرقا لتدريس فقد اعتمدت بيداغوجيا المضامين بعد الاستقلال، ثم بيداغوجيا الأهداف إلى غاية الموسم الدراسي 2003/2004 و في الفترة الأخيرة وبالضبط العام 2016، دعت الضرورة إلى القيام بإصلاح ثان، وهذا نتيجة للانتقادات الموجهة للمنظومة التربوية من حيث تدني المستوى، و الرسوب، وهو ما يرجعه المنتقدون إلى كثافة البرامج، والخلط الواضح في المصطلحات والمفاهيم، وعدم وجود روابط بين المناهج و بقية السندات التربوية.

ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتخاذ إجراء عملي هو إنهاء العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيا، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل الثاني، والتي تتبنى المقاربة الاجتماعية الثقافية التي تركز على التعلم وكيفية .

ولعل تدريس القراءة في مرحلة أولى متوسط ضمن المقاربة بالكفاءات حسب مناهج الجيل الثاني يتطلب إلماما وإحاطة بمفهومها وإتقانها لمهاراتها، كون القراءة في هذا المستوى من أهم القواعد الأساسية في تكوين شخصية التلميذ المعرفية، إذ أن هذا النشاط يكسبه أدوات استيعاب اللغة المكتوبة والمنطوقة وفهمها، وفي نفس الوقت يسهل عليه التعامل مع المعارف المختلفة للمواد الأخرى. وبما أن القراءة هي مفتاح للمعرفة لأنها الطريق الذي يمدنا بالمعلومات وهي إلى جانب ذلك متعة تعين على ملأ أوقات الفراغ بنشاط مثمر تبادرت إلى أذهننا إشكالية تمثلت في:

"ما واقع تعليمية نشاط القراءة في السنة أولى من التعليم المتوسط"، وتفرعت عنها أسئلة كثيرة من بينها:

- ما دواعي بناء مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية ؟
- ما هي الطريقة التي يتبناها المنهاج الجديد المبني على المقاربة بالكفاءات للتعامل مع نشاط القراءة في مستوى أولى متوسط ؟
- هل يمكن للأساتذة خلال ممارستهم الصفية لنشاط القراءة من فهم واستيعاب الأفكار التعليمية التي ترمى إليها المقاربة بالكفاءات ؟
- ما هي الأهمية التي تحضي بها القراءة في العملية التعليمية ؟
- ما إضافات مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية؟
- أسباب التقهقر والضعف في القراءة ؟

لذلك ارتأينا أن نبحت في مجال تعليمية نشاط القراءة عند تلاميذ السنة أولى متوسط لنتعرف على كيفية سير درس القراءة من جهة والطرق المتبعة في ذلك من جهة أخرى، ومعالجة العراقيل التي تحول دون السير الحسن لهذا النشاط في هذه المرحلة لذلك، جاء بحثنا موسوما بـ " تعليمية نشاط

القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات "كتاب اللغة العربية السنة أولى من التعليم المتوسط الجيل الثاني أنموذجا .

أما عن سبب اختيارنا لهذا الموضوع فيمكن في الأسباب التالية:

- جدة الموضوع وبخاصة أنه يتناول تعليمية نشاط القراءة وفق الجيل الثاني ضمن المقاربة بالكفاءات المعتمدة هذا الموسم 2017/2016 .

- شغفنا للخوض في هذا الموضوع من أجل تكوين فكرة حوله، وتكوين نفسنا من خلاله.

- كون القراءة مفتاح اكتساب المعارف في العملية التعليمية التعلمية في مرحلة السنة أولى متوسط وفي جميع مراحل التعلم .

- ضعف أغلب تلاميذ سنة أولى متوسط في شتى مواد التعليم بسبب تدني مكتسباتهم القرائية وهذا ما يعكسه الواقع .

- شغف البحث في تحليل محتويات وأنشطة وأساليب التعلم في ضوء منهاج الجيل الثاني وبخاصة حين تكون مدعمة باستبيان لنسب من خلاله آراء الفاعلين في الميدان.

هذه الأسباب كانت المنطلق الرئيسي لبحثنا الذي جاء وفق الخطة التالية:

مقدمة، تلاها مدخل تناولنا فيه مفاهيم الكلمات المفاتيح للبحث، وما يتعلق بمفهومها والعناصر المكونة لها وصولا إلى تعليمية القراءة مختمة بذلك كيفية بناء منهاج اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات بما يحتويه من صورة شاملة لهذه المقاربة، والآليات التي يقوم عليها نشاط القراءة، ثم يليه الفصل الأول، "المعنون ب: القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات - قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط - سلطنا فيه الضوء على مفهوم القراءة بصفة عامة ونشاط القراءة بصفة خاصة. وموقع نشاط القراءة ضمن الأنشطة اللغوية الأخرى، ثم أنواع القراءة في منهاج اللغة العربية، وأهمية القراءة وأهدافها حسب ذات المنهاج، والعقد الديداكتيكي القرائي المتمركز حول نشاط القراءة (المعلم، والمتعلم، والنشاط) وطرائق تدريس نشاط القراءة المقترحة في منهاج اللغة العربية، إلى جانب أنماط النصوص المقررة على تلاميذ سنة أولى من التعليم المتوسط .

أما الفصل الثاني فكان ميدانياً مستوحاً من الإطار النظري مُدْعِماً أو نافياً لمتعلقات النشاط وآليات تعلمه قائماً على الاستبيانات و تحليلها وتقديم حلول واقتراحات، وأخيراً ذيل الفصل برصد أهم النتائج التي توصلنا إليها خلال تحليل الاستبيانات، لنصل في الأخير إلى خاتمة البحث ضمت أهم خلاصاته ونتائجه .

وللحديث عن المنهج المتبع فإن مناهج البحث تختلف باختلاف المواضيع المطروحة فيه، مما استدعى اعتماد المنهج الوصفي والتحليلي ، وذلك حين التحدث عن مواضيع نظرية مرتبطة بالموضوع وتحليل للنشاط اللغوي- نشاط القراءة -ضمن المنهاج في ضوء المقاربة بالكفاءات إلى جانب الإحصاء والتحليل لاستبيانات العينة .

ولتوثيق المعلومات سابقة الذكر اعتمدنا في ذلك على مجموعة من المصادر والمراجع تنوعت ما بين الوثائق الرسمية ، الكتب، المجلات، المواقع الالكترونية، ونذكر منها على سبيل المثال: محفوظ كحوال كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط ، محفوظ كحوال ومحمد بومشاط دليل أستاذ اللغة العربية لسنة أولى متوسط، وكتب ساهمت في إثراء جانب القراءة أنطوان صياح تعليمية اللغة العربية، طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، أوحيدة علي التدريس الفعال بواسطة الكفاءات .

إن تحرى الدقة والأمانة في جمع المعرفة يستدعي الكثير من الجهد والوقت والمال، فطريق العلم مخوف دوماً بالصعاب ولعل أهم ما اعترضنا هو:

-قلة المراجع التي تتناول التعليمية وتعليمية القراءة بشكل خاص .

- حدثنا الموضوع خاصة وأنه يتناول نشاط القراءة في ظل التغيرات الحديثة الحاصلة على مستوى المنهاج باعتماد جيل ثان للكفاءات .

- صعوبة العمل الميداني الذي يتطلب زيارة المدارس بما تحمله من ضغوطات وتعقيدات من بعض المسؤولين .

وأخيراً نحمد الله العليّ القدير الذي وفقنا لإتمام هذا البحث، راجين منه الثواب الحسن وأن يعم النفع منه للوطن، كما لا يفوتنا أن نتقدم بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى من كان عوناً وسنداً

لنا في هذا البحث ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة **دليلة مصمودي** التي رافقتنا طيلة مسيرة هذا البحث وكانت خير مشجعة لنا ولم تبخلنا يوما بنصائحها وإرشاداتها . فإن وفقنا فمن الله وعليه توكلنا وإن أخطأنا فمن نفسنا .

مدخل

تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات

- 1- التعليمية (المصطلح) .
- 2- تعليمية اللغات.
- 3- تعليمية اللغة العربية .
- 4- تعليمية القراءة.
- 5- بناء منهاج اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.
- 6- مصطلحات ومفاهيم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .
- 7- آليات تدريس اللغة العربية من خلال المقاربة بالكفاءات.

مدخل

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطور العلوم التربوية واللغوية حيث أملى هذا التطور مفاهيم جديدة، ظهرت نتيجة تضافر جهود علوم مجتمعة كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتربية وغيرهم، والتي عملت على إنتاج علم جديد حمل مصطلحات عديدة، هو علم اللسانيات التعليمية وذلك العلم الذي يهتم بالعملية التعليمية بكل أركانها المعلم / المتعلم / المحتوى / المنهاج / طرق التدريس / التقويم / منتقيا بذلك أفضل السبل وأحسن الطرق و أيسر المناهج لخدمة هذه العملية وضمان نجاحها، من خلال تأطير العملية التعليمية ومتابعة أنشطتها ومعالجة العراقيل التي يمكن أن تقف في سبيلها قصد استثمار في تطبيقات تربوية رائدة تجعل العملية التعليمية في إنتاج دائم وتطور مستمر.

وهذا ما استوجب علينا ضرورة البحث في ماهية التعليمية كعلم، بغية إدراك حدوده وباعتبار أن أي بحث علمي يتطلب لا محالة الدراية بمفاهيمه ومصطلحاته، دراية من شأنها إزاحة لبس وإزالة غموض طالما وسّع الهوة بين البحث ومتلقيه، وتعرّيجنا على مصطلح "التعليمية" كونها من العلوم الفتية غير المكتملة الملامح من خلال المحاولات الحثيثة والتي ما تزال متواصلة بُغية ضبط حدوده وتبيان ماهيته، فحسبنا من هذه المحاولة رصد ما تسير من نظرياتها قصد بناء الطرح النظري والتطبيقي لدراستنا وبخشنا، فما هي التعليمية، وما المقصود بتعليمية اللغات؟ وما حقيقة تعليمية اللغة العربية على وجه الخصوص ؟ لنخلص في النهاية إلى التحدث عن تعليمية القراءة، وبناء مناهج اللغة العربية وفق ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات.

1- التعليمية

من المعلوم أن لكل علم أصوله ومرجعياته، وبما أن التعليمية علم جديد فقد حاول أن يوجد له مكانا مميزا بين مختلف العلوم والتخصصات .

مفهوم التعليمية: (الديداكتيك)

لغة: عَلَّمْتُه الشَّيْءَ، فَتَعَلَّمَ وليس التشديد هاهنا للتكثير، يقال أيضا تعلم في الموضوع أعلم، وَعَلِمْتُ الشَّيْءَ، أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عرفته¹.

ولما كان مفهوم التعليمية لغة هو عَلِمْتُ الشيء أي عرفته ننظر في الاصطلاح ماذا يعني هذا المصطلح؟

اصطلاحا: قبل التعرف على مفهوم هذا الاصطلاح يجدر الذكر أن كلمة التعليمية هي ترجمة لكلمة Didactique المشتقة من اللفظ الإغريقي Didactiques والتي تعني فلتتعلم².

ومصطلح Didactiques قابله في العربية عدة ترجمات ومصطلحات أهمها: التعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم تعليم اللغة، التدريسية .

وُتَعْرِف التعليمية على أنها علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بالعلوم الأخرى، فهو يدرس التعليم من حيث محتوياته، وطرائقه دراسة علمية³.

إلا أنها من منظور لالاند Lalande جزء من البيداغوجيا، حيث يتخذ هذا الجزء موضوعا له⁴.

فهي تهتم بدراسة الظروف المحيطة بالمتعلم من أجل تسهيل تعلمه، يقول محمد الدريج "هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ

¹ - ابن منظور، لسان العرب، دط، دار لسان العرب، لبنان، بيروت، المجلد 2، دت، ص، 870، 871.

² رضا جوامع، "استثمارات تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية"، ع14، جامعة باتنة، الجزائر، جوان 2006، ص، 41.

³ بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن، 1427هـ، 2007م، ص، 9، 8.

⁴ عبد اللطيف فراي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، دط، سلسلة علوم التربية، 9-10، دت، ص256.

فهي دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الإنفعالي أو الحسي أو الحركي".¹

وتنصب الدراسات التعليمية على الوضعيات التعليمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أنّ دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلّم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلّمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم. وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة. وكل هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية².

وبالنظر إلى ما سلف ذكره نجد أنّ التعليمية تعليميات بحسب المواد المراد تدريسها، على غرار تعليمية الجغرافيا، تعليمية الرياضيات، وتعليمية المواد العلمية، وتعليمية اللغات، هذه الأخيرة التي عرفت اهتماما بالغا وبخاصة في تعليميتها لغير الناطقين بها، لتصبح من أهم تعليميات في هذا الحقل التعليمي.

2- تعليمية اللغات:

إن التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنّها المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها³.

يعود ظهور مصطلح التعليمية (didactique) في الفكر اللساني المعاصر إلى ماكاي (M.F.MAKEY) الذي بعث من جديد المصطلح القديم (didactique) للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا تساءل أحد الدارسين قائلا: (لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات

¹ محمد لمباشر، الخطاب الديدانكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ط1، دار البيضاء، 2002م، ص21.

² عبد اللطيف فراي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديدانكتيك، ص256.

³ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حول تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م، ص130.

هذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها.¹ وقد فتح هذا السؤال المجال واسعاً لتكثيف البحوث والدراسات لأجل إعطاء هذا العلم حقه الكامل واستقلاله عن العلوم الأخرى، فعرف هذا المصطلح عند نشأته اختلافات في دلالاته من بلد إلى آخر لاسيما في الدول الغربية، فقد اختلفت مباحث دراسته بين فرنسا، وكندا، أما في إيطاليا وسويسرا فكان يشير إلى كل من علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، بينما نجده في بلجيكا يُرادف (البيداغوجيا).

أما الوقت الحالي فقد بدأت تتضح معالم هذا المصطلح حيث أصبح يدل على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات، وتعلمها وطرق اكتسابها وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:²

1- علم اللسان بمختلف فروع اللسانيات العامة .

2- علم النفس العام، وعلم النفس اللغوي .

3- علم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللغوي .

4- علم النفس التربوي .

كما استفاد علم تعليم اللغات استفادة كبيرة من اللسانيات البنيوية والنحو التوليدي، حيث أصبح المربون المشغولون بتعليم اللغات يتأثرون بالنظريات اللسانية ويقتنعون بأهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم وهكذا أدى التأثير المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات وهي مناهج مبنية على النظريات اللسانية.³

¹Colin,p9denis Gérard linguistique appliquée et didactique des langues paris Armand
نقلا عن :سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر، ص 97،98.

² عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دت، ص 17.

³ لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، دط، جامعة بشار، الجزائر، دت، ص 07.

غير أن جل الدراسات اللسانية أقر أصحابها أن اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، وبمعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم.¹

والجدير بالذكر أن تعليمية اللغات هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء أعلق الأمر بلغات المنشأ أم، اللغات الثانية.

وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في (تعليمية اللغات)، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية ومنها²:

1/ المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها، وآليات استيعاب وفهم اللغة وإنتاجها.

2/ المحيط الاجتماعي وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع، ووضعها ضمن لغات أخرى.

3/ المادة التعليمية وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات .

4/ التدريس وما يرتبط به من تكوين المدرسين وطرائق تعليمية، واستعمال الوسائل والوسائط وأساليب التقويم.³

وقد تميزت تعليمية اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات والبحث الأدبي، وعلم النفس، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وانطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث حول تعليمية اللغات الإجابة عن بعض المشكلات مثل:

- النحو الصريح والضمني .

¹ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص11، 12.

² عبد اللطيف الفرابي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 69.

³ علي آيت اوشان، اللسانيات والديداكتيك، - نموذج النحو الوظيفي-، ط1، دار الثقافة مطبعة النجاح، دار البيضاء، 2005م، ص72، 73.

- اعتبار الملفوظ أساس تعلم اللغة أو التلفظية .
 - مسألة الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوي .
 - مسألة العلاقة بين المحتوى اللغوي المدرس والنمو اللغوي للمتعلم .
 - استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي.
 - المظاهر الثقافية والحضارية للجماعة اللغوية (الازدواجية، التعددية)¹.
- وحين نتحدث عن تعليم اللغات وتعلمها يجب ألا ينصرف ذهننا إلى بساطة القضية، فهذا الميدان يشتمل على عدد كبير من التخصصات مثل:²
- 1- تعليم اللغة والتخطيط لها.
 - 2- طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها.
 - 3- تصميم اختبارات اللغة.
 - 4- إعداد مواد تعليم اللغة وتعلمها.
 - 5- اكتساب اللغة وتعلمها.
 - 6- الوسائل المعينة في تعليم اللغة.
 - 7- الثنائية اللغوية وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية.
 - 8- تحليل الأخطاء اللغوية.
 - 9- الدراسات التقابلية بين اللغات .
 - 10- محو الأمية.
- إن اللسانيات العامة ما فتئت تقدم الأدوات المعرفية لنظرية تعليم اللغات، يقول كوردر " إن بين أيدينا زادًا ضخماً من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة

¹ عبد اللطيف الفرابي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 70.

² محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دط، دار الغرب الإسلامي، الرباط، دت، ص 220 .

بأنماط اكتساب الإنسان لها وعلى معلم اللغات أن يستشير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية¹.

ولذلك فإن الاستفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة وطرائق التعليم البيداغوجي من جهة أخرى، وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية، إذ يتمحور حول مباحث ثلاثة عناصر أولية: المعلم، المتعلم، المادة التعليمية².

- **المتعلم:** هو محور العملية التعليمية، وهو أيضا مهيو للانتباه والاستيعاب مع حرص الأستاذ على دعمه المستمر لاهتماماته وتعزيزها بغرض ارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداداته للتعلم³.

- **المعلم:** يقوم بتهيئة الموقف التعليمي عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي وعن طريق التحسين المستمر الذي لا بد أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي⁴.

- **المادة التعليمية:** المادة التعليمية أو المادة اللغوية المستهدفة بالتعليم هي تلك المحتويات اللغوية التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي) والأداءات والتمثلات الأدائية (الجانب الصوتي) والبنى والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي) والمعارف اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة، والتي يمكن أن نسميها بالثقافة اللغوية وهذه المحتويات محددة مسبقا في شكل برامج ومقررات موضوعة من قبل مختصين وخبراء في شؤون التعليم موزعة كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية⁵.

¹ كلودير، "مدخل إلى اللغويات التطبيقية"، ترجمة جمال صبري، مجلة اللسان العربي، م14، ج1، المغرب، دت، ص 64

² أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 139.

³ المرجع نفسه، ص 142.

⁴ محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2006م، ص 55، 56.

⁵ سامية جباري، "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"، www.revenue.nmmto.dz/lindex, 21/11/2014.

إن هذا الثالوث ليس إلا هيكلًا عامًا لوضعية معقدة وصعبة، لذلك ينبغي علينا الأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية، وهي علاقة تأسيس بين المدرس والمتعلم والمعرفة في محيط تربوي معين وزمن محدد بالنسبة للمتعلم، والذي يجب أن نعرف قدراته ووسطه ونستفيد من ذلك من علم النفس، والمعرفة ينبغي أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها، أما المدرس فينبغي أن تكون له القدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم¹.

هذا الثالوث المشترك في جميع التعليمات اللغوية كتعليمية الفرنسية وتعليمية اللغة العربية وغيرها.

3- تعليمية اللغة العربية:

حظيت اللغة العربية بالاهتمام بها تدوينا وتعليمًا على جميع مستوياتها منذ القديم نظرا لمدى صلتها وارتباطها بالدين الاسلامي والحضاري والتاريخ العربي، غير أن الاهتمام بالجانب النظري ومقاييس تعليم اللغة العربية وآليات وطرق التعامل مع فنونها وأسرارها ومتعلميها ظهر حديثا تبعا لما ورد عن اللسانيات التطبيقية الغربية والتي أفرزت نظريات ومباحث جمة في موضوع تعليم اللغات وتعلمها، ومنه أفرد المختصون بقضايا اللغة العربية مصنفات عدة حول تعليم اللغة العربية خاصة عند المشاركة.

حيث كان الاهتمام بتعليمية اللغة العربية وآدابها مقتصرًا على مراكز الأبحاث من خلال بعض الأطاريح التي تستوحي توجهات البحث في الغرب، وفي إطار طرائق تعليم اللغة العربية للأجانب كالتى اعتمدت من المحيط إلى الخليج، والتي تم توظيف بعض مفاهيم تعليمية اللغة في متونها. فلقد عرفت تعليمية اللغة العربية بعض المبادرات الريادية في بعض المدارس الخاصة، حيث كان تعليم العربية يستوحي بعض الطرائق المطبقة في تعليم الانجليزية أو الفرنسية، وقد أسهم التعدد اللغوي في دفع المهتمين باللغة العربية إلى تحديد وتطوير أساليب التعلم، ويمكن اعتبار خطة النهوض

¹ علي آيت اوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص 22.

التربوي ومناهج الجديدة التي ترجمتها، المنعطف الحاسم في اتجاه الإفادة من مكتسبات تعليمية اللغة والأدب و تجلّى ذلك في نص المنهج وفي إعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة¹.

يقول أحمد حساني " تهدف تعليمية اللغة العربية إلى اكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغى على ماسواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي وتبدو الكفاءة اللغوية في مهارتين: إحداها مهارة شفوية تعود أساسا إلى الأداء المنطوق والأخرى مهارة كتابية تعود إلى العادات الكتابية للغة معينة².

وتعتبر اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط الوسيلة الأساسية في عملية التعليم والتعلّم، فهي العامل المشترك لإجراء التعلّم في جميع المواد المقررة، وأداة فاعلة في إرساء التعلّمات وإكساب الموارد الضرورية لتنمية كفاءات المواد، والكفاءات العرضية المتنامية ضمن سيرورة التعلّم ذي الملامح المشتركة المبنية على القيم الوطنية والإنسانية. وإنّ اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ليست مادة دراسية فحسب، ولكنّها وسيلة لتعلّم مواد شتى، على غرار الرياضيات و التكنولوجيا و سائر العلوم أما باعتبارها تعليمية لذاتها و بذاتها فتعتنى اللغة العربية بتعليمية النحو و الصرف، تعليمية العروض وتعليمية البلاغة، وتعليمية القراءة هذه الأخيرة التي تحيلنا إلى المحطة الموالية و الموسومة بتعليمية القراءة.

4- تعليمية القراءة:

بعد تطرقنا لمفاهيم التعليمية وتعليمية اللغة العربية بصفة عامة نتطرق إلى تعليمية القراءة بصفة خاصة .

وتمثل القراءة في استثمار معلومات بصرية مأخوذة من سند مكتوب بهدف الفهم، و القراءة الخبرة مقارنة بمرحلة تعلمها، فهي نشاط ذهني مركب يهدف إلى تحويل المعلومات اللسانية إلى صورتها النهائية و المتمثلة في فهم النص المقروء.

¹ أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، بيروت، 1427 هـ، 2006 م، ج 1، ص، 25.

² ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 131، 132.

ينطلق هذا النشاط الذهني المركب لدى القارئ بصفة آلية منذ أن يدرك رموزا مكتوبةً، فهو نشاط ينبع من تمشي سيكولوجي يكون في الغالب غير واع، فالقدرة القرائية التي يظهرها القارئ الخبير تخفي عنا في الغالب مدى تعقد الفعل القرائي وما يحتاجه من عمليات ذهنية مركبة و مدججة ولاكتشاف مدى صعوبة هذا النشاط الذهني يكفي أن نلاحظ باقتدار القارئ المبتدئ أثناء محاولاته القرائية الأولى حتى ندرك بوضوح مدى تعقد هذه العملية القرائية غير الطبيعية و التي يتطلب إنجازها التحكم في ممارسات و تطوير مؤهلات مركبة.¹

لا تتمثل القراءة في التعرف إلى مجموعة من الكلمات المنعزلة عن بعضها البعض، بل في القدرة على تأويلها والربط بينها لبناء معنى الجملة أو النص، ذلك أن النص المكتوب يفرض صعوبات عديدة، منها ما يتعلق بالمفردات في حد ذاتها، ومنها ما يتعلق بمعانيها، و منها ما يتعلق بالسياق اللغوي والاجتماعي والثقافي الذي كتبت فيه، ومنها ما يتعلق بالرهانات التي تحملها معاني النص.² من هذا المنطلق حاولت التعليمية البحث في آلية القراءة وكيفية الاستعانة بجميع ما يتعلق بهذا النشاط لتحقيق التحصيل العلمي المرغوب والمسطر في مناهج تعليمية اللغة العربية حيث يعتبر نشاط القراءة نشاطا أساسه تتم بقية أنشطة مناهج اللغة العربية لسنوات التعليم العام.

5- بناء مناهج اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر في الفترة الأخيرة ديناميكية متسارعة، حيث شُرع في إصلاحات جديدة مست مناهج التعليم، والتي بدأ العمل بها العام 2003/2004، حيث انتهجت مقاربة سميت بالمقاربة بالكفاءات وبعد مرور أكثر من عشرة أعوام، دعت الضرورة الملحة إلى إصلاح ثان، وهذا نتيجة للانتقادات اللاذعة للمنظومة التربوية برمتها من حيث تدني المستوى، والرسوب، وضعف المردودية، وهو ما يرجعه المنتقدون إلى كثافة البرامج، وضعف التأطير، والخلط

¹ رياض بوبكر وآخرون، تعليمية العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وحدة تكوينية، المركز الوطني لتكوين المتكولين في التربية، تونس، دت، ص77.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

الواضح في المصطلحات والمفاهيم، وعدم وجود روابط بين المناهج و بقية السندات التربوية، وكذا اكتظاظ الأقسام.

ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتخاذ إجراء عملي هو إنهاء العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيا لعدم جدواها ول محدوديتها، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، والتي تتبنى المقاربة الاجتماعية الثقافية.

تعود هذه النظرية للعالم الروسي فيجو تسكي LEV VYGOSTKY، وهي نظرية بنائية اجتماعية ثقافية، تركز على التعلم وكيفية. فالفرد يبني المعنى من خلال الاحتكاك الإيجابي بالبيئة وعناصرها¹.

إن مناهج (الجيل الثاني) لتعليم اللغة العربية تقوم على مبدأ "المقاربة الشاملة" التي تركز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة ووفقا لخصوصيات كل نشاط، كما أنها تدفع المتعلم إلى اكتساب كفاءات "ترتيب الأفكار و التحليل والاستنتاج" في الأنشطة التعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية، وتسمح بإقحام المتعلم في الحياة المدرسية والاجتماعية، وتتجسد من خلال ملمح التخرج لمتعلمي السنة الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط. لأن مناهج الجيل الثاني تحدد بالتدقيق ميدان التعلم والمسمى: ب(المقطع التعليمي)، الذي كان في المناهج السابقة يسمى "المحور" و فيها تم تحديد المصطلحات وتوحيد المعارف و الكفاءات المرصودة لكل مقطع تعليمي².

وقبل أن نتعرف على طريقة سير منهاج اللغة العربية في الجيل الثاني سنلقي نظرة موجزة على المناهج التي سبقتها في المنظومة التربوية الجزائرية.

أولا-المقاربة بالمضامين:

تعتمد على طريقة التلقين من خلال أنها تجعل المستويات محورا وهدفا لها، حيث تسعى إلى تبليغ المعارف وتلقين المعلومات عن طريق حشو ذهن التلميذ بمجموعة كبيرة من المعلومات المقررة في البرنامج الدراسي بغية إتمامه، وبذلك أصبح التلميذ في هذه المقاربة حافظا للمعلومات ومجترا لها،

¹ ينظر، أحمد شبشوب، تعليمية المواد، منهج وتطبيقه، ط1، 1997، ص 34، 35.

² ينظر www.seyf-educ.com/2016/09/، يوم 15-02-2017، على 10:00.

ويستحضرها عند المساءلة والامتحان وقد أثبتت هذه المقاربة فشلها كونها أهملت عملية التعلم واهتمت بالتعليم، كما أنها لم تعط الفرصة للتلميذ لإظهار قدراته ومهارته الشخصية¹.

ثانيا-المقاربة بالأهداف:

ظهرت تصحيحا للمقاربة السابقة، حيث صرفت الاهتمام عن المحتوى إلى المتعلم الذي لا يراد من تعلمه إلا تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفصل، وتغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والأفكار والقدرات المختلفة². ونظرا لعدم تحقيقها للكيف المطلوب تم اللجوء إلى ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات.

ثالثا-المقاربة بالكفاءات

عرف المنهاج الجزائري جيلين من هذه المقاربة الجيل الأول من 2003/2016 والجيل الثاني بدأ تطبيقه في هذا الموسم 2016/2017 فلا فرق بين الجيلين إلا تغير في بعض المواصفة للمصطلحات.

فماذا يقصد بالمقاربة وماذا يقصد بالكفاءات، وحين اتحادهما إلى ما نخلص؟

أ- تعريف المقاربة:

- لغة: هي القرب والقرب، مقارنة الشيء وقد أقربه وفيه قرْبَةٌ وقِرابَةٌ، من قولهم قدح قربان وهي القربى ومنه تقارب ضد تباعد³.

- اصطلاحا: المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما.

وهي أيضا كيفية معينة لدراسة مشكل أو تناول موضوع ما، بغرض الوصول إلى نتائج معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية عمل⁴.

¹ وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، كتاب المناهج، الجزائر، ص232.

² الصفحة نفسها.

³ ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار المعارف، كرنيش النيل، القاهرة مجلد 5، دت، ص3567.

⁴ لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي والمقاربة بالكفاءات، دط، دار الهومة، الجزائر، 2003 م، ص 59، 60.

ب- تعريف الكفاءة:

- لغة: يقال كفاك الشيء يكفيك، وقد كفى كفاية كفاء: الكاف والفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي والكفاء المثل¹ قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ [سورة الإخلاص الآية 04].

وورد في معجم الوسيط، أن كفاءة الشيء يكفي كفاية، استغنى به عن غيره فهو كاف، كفى والكفاءة المماثلة في القوة والشرف ومنه الكفاءة في الزواج وهو أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها ... ومالها وغير ذلك والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن تصرفه². والمعنى الأخير هو المقصود في المقاربة بالكفاءات .

ولفظ الكفاءة ذات أصل لاتيني compétence وتعني العلاقة وتقابلها في الفرنسية competence وقد ظهرت في سنة 1468م في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة³.

- اصطلاحاً: لقد ورد لمصطلح الكفاءة تعريفات كثيرة ومتعددة يذهب البعض إلى أنها تفوق مئة تعريف على الرغم من تعددها إلا أنها تتفق فيما بينها وتكمل بعضها البعض نورد بعضها فيما يلي:

يعرفها ليفي لبوايي (levyleboyer) 1996 بأنها: الرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالاً في وضعية معينة .

أما جيلي (Geely) 1991 فيعرفها على أنها: نظام من المعارف المفاهيمية والمنهجية المنظمة في شكل مخطط عملياتي تسمح في إطار عائلة من الوضعيات بتحديد مهمة مشكلة وحلها بكيفية فعالة⁴.

¹ أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، دط، دار الكتب العلمية، بيروت، باب (كفا)، 1420 هـ، 1999 م، ج 2، ص 248، 249.

² مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، دار الدعوة، 1989، مادة كفاء، ص 791.

³ محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دط، دار الهدى، الجزائر، عين مليلة، 2002 م، ص 42.

⁴ محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دط، الجزائر، 2006 م، ص 20، 21.

ويعرفها محمد الدريج بأنها: قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف أو مهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثرائها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة¹.

ويكمن تعريفها أيضا بأنها: مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية من المهارات المعرفية أو من المهارات النفس الحركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة أو نشاط أو عمل معقد على أحسن وجه².

والكفاءة ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف والتي تشكل الاسمنت والقاعدة لبناء هذه الكفاءات، كما أن الكفاءة تستدعي من المتعلم استعمال المعارف والمهارات لتحقيق جملة من الأهداف الإجرائية لضمان انجاز نشاط سواء على مستوى الشخصي أو الاجتماعي .

والكفاءة مفهوم شامل للاستعداد والقدرة والمهارة على تصريف العمل، باستعمال المهارات والقدرات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين، فالكفاءة تعني التنظيم، التخطيط للعمل، التجديد، التحول، التطور، والقدرة على التكيف الإيجابي مع نشاطات مستجدة³.

فالكفاءة إذن، هي مجموعة معارف وقدرات وسلوكات، الناتجة عن تعلمات متعددة يدمجها الفرد نحو الوضعيات المهنية المرية أو ميادين محددة المهام .

وأهم ما يميز الكفاءة هو إمكانية تجنيد المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة وهذا ما جعل للكفاءة مجموعة من الخصائص.

ج- خصائص الكفاءة:

إن الكفاءة تأخذ بعين الاعتبار المحتويات والنشاطات الممارسة وكذا الوضعيات التي تمارس في سياقها هذه النشاطات، فالكفاءة مبنية على تسخير مجموعة من الموارد (معارف، علوم،

¹ محمد الدريج، التدريس الهادف، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004 م، ص 283.

² محمد بودربالة، "المقاربة بالكفاءات المفهوم، الخصائص، والمستويات"، مجلة البحوث والدراسات، العدد 6، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة المسيلة، الجزائر، جوان 2008 م، ص 49.

³ خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دط، دار التنوير الجزائر، 2004، ص 99.

استعدادات، طرائق التفكير) وتحويلها في سياق معين وذلك بعلاج مختلف الوضعيات أو لإنجاز عمل معين وفيما يلي نورد أهم خصائص الكفاءة:¹

- **توظيف مجموعة من الموارد:** تتطلب تسخير مجموعة من الموارد كالمعارف والقدرات والمهارات السلوكية حيث يتم توظيفها في وضعيات قصد الانجاز وتحسيد أشياء واقعية .

- **الكفاءات ذات طابع نهائي:** فهي ملمح ذا غاية ووظيفة اجتماعية، معنى ذلك أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للتلميذ، وذلك بتوظيف مجموعة من التعلّيمات لغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل إشكال مدرسي أو حياتي .

- **الكفاءة المرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:** تحقيق الكفاءة لا يتم إلا من خلال وضعيات قريبة من بعضها البعض، وقريبة من حياة المتعلم من أجل تنمية كفاءته .

- **خصوصية المادة:** تتعلق الكفاءة بمجالات تخص المادة أو النشاط الواحد فقد تنمي في التلميذ كفاءة حل المشكلات الرياضية، ولكن لا يعني أننا ننمي مهارة التعبير أو الرسم وبالتالي تظل الكفاءة محددة ومميزة في كل مادة، حتى لو تعلقت الكفاءة بأكثر من مادة .

- **القابلية للتقويم:** يمكن قياس كفاءة العمل المنجز من خلال المنتوج، وعلى وجه الخصوص يقيم التلميذ بدلالة ما ينتجه باعتماد جملة من المقاييس والمعايير، وعليه فإن الكفاءة تظهر عند المتعلم بعد التقويم، وهي تعبر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس² .

من خلال هذه الخصائص نستطيع أن نستخلص مستويات للكفاءة بالنظر إلى زمن تعلم الفرد.

¹ رشيد عبد الرحمان العبيدي، مباحث في علم اللغة واللسانيات، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، 2002 م، ص 61، 62 .

² ينظر، وزارة التربية الوطنية، بكي مرسل، المقاربة بالكفاءات، دط، دت، ص 09، 10 .

د- مستويات الكفاءة:

بعد التطرق لخصائص الكفاءة بصفة عامة نلقي نظرة عن مستويات الكفاءة التي يكتسبها المتعلم في المادة المراد دراستها وتهدف هذه المستويات إلى التحكم في المعارف والقدرات والمهارات لحل وضعيات مشكلة.

- **الكفاءة الشاملة:** وهي كفاءة مسار دراسي معين متعلق بمجموعة من الكفاءات الختامية لميادين المادة، وقد سميت بهذا الاسم لأنها تشمل جميع الكفاءات الختامية للسنة أو الطور أو المرحلة التعليمية.

- **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين، وتعتبر عما هو منتظر من المعلم في نهاية فترة دراسية أي التحكم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها.

- **الكفاءة العرضية:** هي كفاءة تتكون من المواقف والمسااعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، حيث يمكن استخدامها خلال بناء المعارف والمهارات والقيم التي يراد تنميتها وهي أربعة أنواع:

- كفاءات ذات طابع فكري علمي (يستعمل المعلومة ويمارس قدراته).
- كفاءات ذات طابع منهجي (يكتسب منهجيات العمل الناجحة).
- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي (يتخذ مواقف ومبادرات) .
- كفاءات ذات طابع تواصلي (استغلال وسائل التعبير العلمي، الأدبي، الفني، الرمزي، استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال)¹.

ومن مفهوم المقاربة ومفهوم الكفاءة بنيت استراتيجية تعليمية سميت بالمقاربة بالكفاءات .

هـ- المقاربة بالكفاءات:

- **مفهومها:** هي ييداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من

¹ وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال و محمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية لسنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، موفم للنشر، 2016 م، ص 45.

النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة¹.

والمقاربة بالكفاءات تعمل على الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقييم².

لهذه المقاربة مجموعة من المزايا جعلتها تختلف عن باقي المقاربات المعتمدة سلفا.

و- مزايا المقاربة بالكفاءات:

تميزت المقاربة بالكفاءات بمجموعة من الوسائل والتقنيات الناجعة لتحقيق المنشود من التعلم ونوجزها فيما يلي:

- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية:** من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه مثلاً انجاز المشاريع وحل المشكلات .

- **تحفيز المتعلمين على العمل:** يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، لأن كل منهم سوف يكلف بمهمة تتماشى وميوله واهتمامه .

- **تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية، المعرفية، العاطفية، النفسية، الحركية، اعتمادا على الوضعيات المشكلة وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيشي .

¹ فريد حاجي، التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دط، دار الخلدونية للنشر، الجزائر، القبة، 2005 م، ص 38 .

² عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دط، دار ربحانة للنشر والتوزيع، 2003 م، ص 147 .

- **عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما يكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا .
- **اعتبارها معيار النجاح المدرسي:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية .¹

ومن هذه المزايا نستطيع استخلاص مجموع الأسس والدعائم التي تنطلق منها هذه المقاربة.

ز- أسس بيداغوجيا الكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على أسس تختلف عن النموذج التقليدي وعن بيداغوجيا الأهداف فتعتبر المعارف مجرد موارد لا بد من تعبئتها وتستلزم العمل بالوضعية المشكلة وتلجأ إلى بيداغوجيا تجعل المتعلم في محور النشاط التعليمي عوض المدرس أو المحتوى أو الكتب المدرسية مما يجعل أسمها على الشكل الآتي :

- تشجيع المبادرة لدى التلميذ.
- تقديم الأنشطة ذات دلالة لدى المتعلمين.
- شرح أهداف النشاط والمفاهيم المرتبطة به.
- إثارة التساؤلات لدى التلاميذ.
- تجعل المتعلم يساهم في بناء المادة التعليمية.
- ترجع بالتلميذ إلى مختلف المصادر والمراجع العلمية لإثراء معارفه وفهمه بشكل صحيح .
- المعلم لا يقدم المعارف الجاهزة، إنما يقدم التوجيهات والنصائح ويثير في المتعلم التساؤلات، مما يساعد في اكتساب المعارف وتنظيمها.
- يبقى المعلم في كل الأحوال يؤدي دورا من اكتساب المتعلم المعلومات وفي تنظيم أنشطة التعليم وتقييمها وهذا ما يؤدي إلى إدماج المعارف السلوكية والمعلومات الفعلية .²

¹ شريف معرف حديدان صبرينة، مدخل تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قسنطينة، دت، ص 204، 205 .

² محمد بودربالة، المقاربة بالكفاءات المفهوم الخصائص والمستويات، ص 253 .

من مجموع هذه الأسس صيغت مصطلحات معبرة عن المفاهيم والأغراض التي تسعى المقاربة بالكفاءات لتجسيدها على أرض الواقع .

6- مصطلحات ومفاهيم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

هناك العديد من المصطلحات والمفاهيم الشائعة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات سنحاول حصر أكثرها ورودًا في هذا الحقل .

- **الهدف التعلّمي:** هو ممارسة قدرة على محتوى مثل أن يستخرج فكرة عامة لنصّ قرأه

- **الموارد:** هي كل ما يجنّده المتعلم ويتحكم فيه ويحوّله من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات، وهي نوعان:

- **موارد داخلية:** - موارد معرفية - مهارات - استراتيجيات...

- **موارد خارجية:** وتشمل المعطيات التي توفرها الوثائق أو المراجع، يكون في حاجة إليها عند حل مشكلة ما.

- **الوضعية المشكلة التعلّمية :** هي وضعية تعلّمية يُعدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوبّ منه وحلّ المشكلة التي ينبغي حلها.

- **الوضعية التعلّمية:** التعلم هو الانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بتوجيه من الأستاذ. فالوضعية التعلّمية هي وضعية مشكلة يعدها الأستاذ لتمكين المتعلمين من بناء تعلمات جديدة، وتجنيد مكتسباتهم القبلية لإيجاد حلّ للمشكلة المطروحة، وهذا يقتضي عملية بناء وتنمية كفاءة.

- **الوضعية الإدماجية:** هي وضعية مركبة، الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة، مرتبطة فيما بينها بانسجام لبلوغ هدف معين أو محدد. أي تجنيد مكتسبات (معارف - مهارات) وتوظيفها

بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، كما تمكنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد مكتسبة من مختلف المواد.

- المقطع التعليمي: هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنهاء كفاءة ختامية.¹

وتشترك جل المواد التعليمية في هذه المصطلحات إلا أن لكل مادة آلية معينة تسير وفقها أنشطة تلك المادة.

تدريس أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات قائم على مجموعة من الآليات وهي المقاربة النصية، وبيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا المشروع، تتظافر فيما بينها في انسجام وتسلسل غايتها تمكين متعلم اللغة العربية من الكفاءات اللغوية المسطرة له .

7- آليات تدريس اللغة العربية من خلال المقاربة بالكفاءات:

إن أهم عوامل نجاح عملية تعليم اللغة العربية جعل أنشطتها في تكامل واندماج يرسخه مشروع ذاتي وفق هذه الخطوات بنيت آليات مدرس أنشطة اللغة العربية لسنة أولى متوسط .

أولاً- المقاربة النصية:

هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق و المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمي كفاءات ميادين اللغة الأربعة ويتم تناول النص على مستويين:

- المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية) ... إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة .

¹وزارة التربية الوطنية : دليل أستاذ اللغة العربية سنة أولى متوسط، ، ص، 46، 47.

- **المستوي النحوي:** ويقصد به الجانب التركيبي لوحداث الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، ويحدد الأدوار الوظيفية للكلمات¹.

ثانيا- بيداغوجيا الإدماج:

هو عملية المزج بين مختلف الموارد والمهارات اللازمة لتربية الفرد، وعُرف أيضا بأنه توظيف المتعلم لمختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، أي تفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة، وهنا تظهر العلاقة بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي، فكلاهما يدلّ على الخلط والاجتماع الذي يولد الفرق والإحكام و الإدماج نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية من قدرات وطاقات في الموقف التعلّمي التعليمي².

أ- أنواع الإدماج:

تفيد مجموعة من الدراسات العلمية التي أنجزت عن الذاكرة وعلاقتها بالاحتفاظ والنسيان أن حوالي ثمانية وتسعين في المائة من التعلّيمات المكتسبة تُنسى بعد أقل من أربعة أسابيع من اكتسابها، لذا فكلّما كانت التعلّيمات منظمة ومتراصة كانت أثبت في الذهن وأسهل للاسترجاع عند الحاجة فالإدماج ينبغي أن يكون حاضرا في جميع مراحل التعلم، ولا ينبغي أن نربطه فقط بالمرحلة النهائية من اكتساب الكفاءة .

وأنواع الإدماج ثلاثة:

- الإدماج الجزئي:

يرتبط بأنشطة البناء والتدريب، وتتيح للمتعلم ربط تعلماته السابقة بالتعلم الجديدة، وتمكنه من تعبئة جزء من موارده المرتبطة بالكفاءات الأساسية، واستثمارها في وضعية مشكلة تدرج من حيث الصعوبة والمعنى، ويمكن لهذه الأنشطة أن تكون كذلك مناسبة لتعلم الإدماج النهائي والتدرب عليه.

¹ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، دط، الجزائر، 2016 م، ص 05 .

² وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية لسنة أولى متوسط، ص 48 .

والإدماج الجزئي خاص بأنشطة البناء والتدريب ، ويكون في بداية الدرس .

- الإدماج المرحلي:

يرتبط بالكفاءة المرحلية، ويتيح للمتعلم تعبئة كل الموارد المرتبطة بالكفاءة المرحلية، ويتجسد عن طريق نوعين من الأنشطة:

- مواجهة وضعيات إدماجية..

- إنجاز مشاريع ملائمة لمجال الوحدة التعليمية.

والإدماج المرحلي يأتي بعد انتهاء كل مقطع .

- الإدماج النهائي:

ويرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية، وتتيح للمتعلم إدماج الكفاءات المرحلية في وضعيات مشكلة، تتيح لنا تعبئة كل التعلّيمات المكتسبة خلال سنة. ويكون الإدماج الجزئي في نهاية السنة الدراسية¹.

ب- خصائص الإدماج وأهميته:

يعتبر الإدماج من أهم آليات تعليم اللغة العربية لما حوى من خصائص نذكر منها :

- يكون المتعلم في هذا النشاط فاعلا فيه، وذا مكانة بارزة، أي مركزية المتعلم في الوضعية الإدماجية، أمّا المعلّم فيكون مشرفاً وموجهًا.

- يقود (الإدماج) المتعلم، على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية والمهارية والوجدانية، مع الحرص على تحريكها وإدماجها وفق هدف هذا النشاط المحدد.

- يستهدف الإدماج بناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز على حلّ وضعية تُعَدُّ المتعلّم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته.

- ينبغي أن يكون الإدماج ذا دلالة ومغزى يسعى إلى تحقيق هدف، ويمكن المتعلّم من امتلاك آلية حل وضعيات جديدة².

¹المرجع السابق، 48، 49.

²وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية لسنة أولى متوسط، ص 49.

ثالثاً- بيداغوجيا المشروع:

يتفق جلّ المرتين على أن التعلم بوساطة المشاريع مقارنة تربوية في الصميم، تهدف إلى تشجيع المتعلم على البحث والتقصي ووضع أسئلة محورية وجوهرية، حيث تنمي في المتعلم منهج البحث وتشجعه على إظهار كفايات ذهنية كانت مستترة لتوسيع دائرة معارفه وإنزالها حيز التطبيق. تضع بيداغوجية المشروع المتعلم في قلب الفعل التعليمي التعليمي، بينما يبقى أستاذه موجهها مرشداً له متتبعا خطواته، والرائع في بيداغوجية المشروع أنها تخلق لدى المتعلم روح الإحساس بالتحدي والإحساس بالمسؤولية في سن مبكرة استعدادا لمستقبله، وما يخفيه هذا المستقبل من أسرار¹.

أ- تعريف المشروع:

المقصود بالمشروع ما يريد المتعلم بلوغه والوصول إليه بوسائل خاصة بذلك، عبر استراتيجيات معينة يتم تنفيذها على قدر أهل العزم، وهو بتعبير موجز رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل، تتكون من عُدّة للتقويم هي:

- وضع الحاجيات وتحليلها..
- تحديد الأهداف أو الهدف الواحد.
- اختيار الوسائل ورسم الاستراتيجيات.
- تحديد المهام والمسؤوليات.
- الإنجاز والتقويم².

ب- الشروط الواجب توافرها في المشروع البيداغوجي:

- أن تكون له علاقات وارتباطات بمحيط المتعلم ومقرّره الدراسي.
- أن يشكّل تحدياً جماعياً ومقصداً للجميع.
- أن يتناسب والقيّم الوطنية.
- أن يكون مسبوفاً بمخطط عمل.

¹ المرجع السابق، ص 50 .

² الصفحة نفسها .

- أن تكون له أبعاد (تاريخية، ثقافية، وطنية، اجتماعية، سياسية، جمالية، فنية...).
 - أن يُبنى على الحوار والتفاوض والمجابهة، والتضحية.
 - أن يعتمد على المشاركة الجماعية، والتعاون، والاستباق، وتحمل المسؤولية.
 - أن يكون فرصة للتفكير والتقييم والنقد¹.
- هذه الشروط تجسد على مراحل متسلسلة ومقننة تسمى مراحل المشروع وتكون محددة في الكتاب والدليل للأستاذ .

ج- مراحل المشروع:

- مرحلة الاستشراف:

- صياغة الفرضيات.
- تحديد الأهداف.
- تحديد مخطط العمل.

- مرحلة التنظيم:

- تحديد المهام والأنشطة.
- ضبط الرّزنامة والآجال.
- ضبط قائمة الأطراف المشاركة.
- جرد الموارد المتوفرة المرتقبة.

- مرحلة التنسيق:

- توضيح الأدوار وإسنادها إلى أفراد الفوج.
- التوفيق بن مختلف المهام والأنشطة.
- تحديد مجالات التعاون وضبط هوامش الحرية في التصرف.

¹المرجع السابق، ص 50، 51 .

-مرحلة الإنجاز:

- تجسيد المهام وإنجاز العمليات.
- التأقلم مع المستجدات.
- اتخاذ القرارات.
- تأمين الإعلام وتيسير تمرير المعلومة.
- مراقبة كيفية الإنجاز.

-مرحلة التقويم:

- قياس الفارق بين المبرمج والمنجز: للوقوف على الأخطاء ومحاولة تفاديها مستقبلاً.
- مدى تطابق النتائج مع الأهداف المرسومة¹.

رابعاً- التقويم:

هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية إدارية، ولا يمكن للتعليم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتقويم بأنواعه².

ولتقويم أنواع أهمها:

- التقويم التشخيصي: وفيه تتم ملاحظة النقائص ومواطن الضعف لدى المتعلمين قصد أخذها في الاعتبار ومعالجتها لمواصلة التعلم .

- التقويم التكويني: وهو الذي يساهم بشكل أو بآخر في تكوين المتعلمين، وهو نشاط تربوي الغرض منه، دعم مكتسبات المتعلمين أثناء الفعل التعليمي وتدارك مواطن الضعف لديهم .

¹ دليل أستاذ اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط ، ص 51،52.

² ينظر، الإطار العام لمنهاج مرحلة المتوسط، الجزائر، 2016، ص 23 .

- **التقويم التحصيلي:** ويهدف إلى إقرار النجاح أو الإخفاق، وهو بذلك جزائي انتقالي والتقييم التحصيلي في بيداغوجية الكفاءة يقوم على تقويم الكفاءة باعتبارها النتيجة الإجمالية المنتظرة.¹

فمن خلال هذه الآليات الأربعة (المقاربة النصية ، بيداغوجيا الادماج ، بيداغوجيا المشروع ،التقويم) يبنى منهاج اللغة العربية المعتمد على أنشطة عدة أهمها نشاط القراءة والمتمثل في ميدان فهم المكتوب، وسنحاول التطرق إليه بالتفصيل خلال الفصل النظري "قراءة في محتوى كتاب اللغة العربية سنة أولى متوسط حسب منهاج الجيل الثاني".

¹ ينظر دليل أستاذ اللغة العربية، سنة أولى متوسط، ص، 57،58 .

الفصل الأول

نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

عناصر الفصل:

- 1- مفهوم القراءة.
 - 2- مفهوم النشاط التعليمي.
 - 3- نشاط القراءة في منهاج سنة أولى متوسط (ميدان فهم المكتوب)
 - أ- نشاط القراءة بين ملمح الدخول والخروج.
 - ب- موقع نشاط القراءة بين الأنشطة اللغوية المقررة في المنهاج.
 - ج- أنواع القراءة المقررة في منهاج سنة أولى متوسط.
 - د- أهمية القراءة في منهاج سنة أولى متوسط.
 - هـ- أهداف القراءة المقررة في منهاج السنة أولى متوسط .
 - و- العقد الديداكتيكي القرائي وتعليمية نشاط القراءة.
 - ز- طرائق تعليمية نشاط القراءة.
 - ك- خطوات تعليمية نشاط القراءة لسنة أولى من التعليم المتوسط.
 - ل- أنماط النصوص المقررة في تعليمية نشاط القراءة.
 - م- تصنيف نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية.
- خلاصة الفصل النظري

تمهيد

مما لا شك فيه أن القراءة تعتبر أهم ميادين تعليم اللغة على الإطلاق كونها أهم شعاب النشاطات اللغوية و أكثرها استخداما، وهي قائمة منذ الأزل على غرض واسع ممتد ألا وهو الاتصال المباشر بين الإنسان وواقعه، وهي كذلك مهارة لغوية على الإنسان التسلح بها كونها أداة المعرفة والثقافة وزاد العقل كما أنها السبيل الأول لتوسيع المعارف و تنمية المدارك وتطوير المكتسبات، وهي الحجر الأساس لرفي الشعوب وتقدمها، إذ تعتمد عليها مجمل المواد الدراسية .

و مع الاختلاف الحاصل في منهاج اللغة العربية لسنة الأولى متوسط لهذا العام والمدعي أنه عمل على التجديد استوجب علينا ضرورة البحث في نشاط القراءة، وآلية تجسيده في أقسام السنة أولى متوسط وفق منهاج الجيل الثاني.

ويعتبر نشاط القراءة في التعليم الابتدائي المحور الأساسي والعمود الفقري الذي تبنى عليه تعليمية أنشطة اللغة العربية وسيبقى كذلك في السنة الأولى من التعليم المتوسط استكمالا لهذا الدور الذي يلعبه في التكوين الفعال المبني على التعلم الذاتي وقدرة التلميذ على ممارسة أنواع القراءة (الصامتة، الجهرية)، ونشاط القراءة أول نشاط يُتناول من بين الأنشطة اللغوية، لأنه تركز عليه جميع الأنشطة اللغوية الأخرى وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل .

وقد جاء بعده **جدوبوذويل** ليضيف إلى القراءة عنصر النقد، حيث رأى أن القراءة تشمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة وعلى هذا في تساعد على الفهم والربط والاستنتاج في الوقت نفسه أضاف عنصر التفاعل مع المقروء¹.

ويرى **رتشاردس** أن القراءة تشمل على التعرف الكلمات المكتوبة أو المطبوعة التي تلعب دور المثير لاستدعاء المعاني الناتجة عن الخبرات السابقة، وبناء معاني جديدة من خلال معالجة مفاهيم القارئ، حيث تنتظم المعاني الجديدة في عمليات التفكير تبعا لغرض القارئ، ويقول كذلك غودمان: "القراءة عملية اجتماعية تصل القارئ ببيئته"².

في حين نجد **رشدي أحمد طعيمة** قد تأثر بالإجراءات التي قام بها ثرونديك على أخطاء الطلبة القرائية للفقرات، فأصبحت عنده عملية ذهنية تأملية ينبغي أن تنمى لتنظيم مركب من أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، فهي ليست مهارة آلية بسيطة مثلما هي ليست أداة مدرسية ضيقة، فهي نشاط فكري يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحا من خلال الاستقبال البصري لها والفهم والتحليل لهذه الرموز المدركة بصريا وإدراك ما تعبر عنه من أفكار وتقدير أهمية هذه الأفكار مع أفكار القارئ، والإفادة منها في مستقبل حياته وهو ما يسمى بعملية التفاعل مع المقروء³.

ويرى **فهم مصطفى** أن تعلم القراءة يعتمد على النضج العقلي والجسمي ومدى سهولة المهارة أو صعوبتها لدى المتعلم وما تحققه من وظيفة اجتماعية وأهداف خاصة وعامة له، ويتدرج نمو مهارة القراءة من البسيط إلى المعقد مع ازدياد انتقاله من صف دراسي إلى آخر، ومع تزايد نموه العقلي واحتكاكه بالخبرات المتتابعة للدراسة". ويعرفها **عبد الرحمان الحميدي وآخرون** القراءة بأنها:

"عملية يراد بها إيجاد صلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتتألف لغة الكلام من المعاني

¹ المرجع السابق، ص 160.

² بشير معمريّة، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، دط، منشورات الخبر، باتنة، ج4، دت، ص 94.

³ ينظر، طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، دط، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005م، ص5.

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني وعناصرها وهي: المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب¹.

والقراءة بالنسبة للمتعلم المبتدئ عملية عسيرة معقدة لأنها تتطلب منه القيام بعمليتين متداخلتين.

الأولى: قراءة نص مكتوب يتطلب المرور من الرموز المكتوبة (كلمات، جمل، نص) إلى ما يقابلها من أصوات "تصويت للرموز المكتوبة".

والثانية: هي عملية مكتملة للأولى وتتمثل في الرجوع من الأصوات إلى المعاني التي تقابلها، وما نؤكد عليه أن اكتساب مهارة القراءة يقتضي أساساً بأن يكون المتعلم قادراً على فهم ما يقرأ، ومن هنا جاءت أهمية المقاربة النصية في عملية اكتساب آليات القراءة فمن النص ننطق لتتعلم الرموز المكتوبة وإليه نعود عندما نحاول فهم النص أو إدراك مبناه².

فالقراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها أداة تتطلب الربط بين الخبر الشخصية والمعاني، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة تشمل الاستجابات الداخلية إلى درجة كبيرة³.

من خلال التعاريف نرى أن القراءة تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، كما تشمل العمليات العقلية المختلفة التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها بغية تفسير المعاني والربط والاستنتاج والنقد والحكم على ما يقرأ ويعد مفهوم القراءة بسيطاً، إذ لم يتجاوز أو يتعدى معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، أي أن القراءة تنحصر وتقتصر على الجوانب الفيزيولوجية فقط⁴.

¹ السيد محمد أبو هاشم، سيكولوجية المهارات، ت فاطمة حلمي حسن، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2004م، ص 123-121.

² محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دط، دار الهومة، الجزائر، 2012م، ص139.

³ إبراهيم محمد عطا الله، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، 1999م، ص 119.

⁴ ينظر، الصفحة نفسها.

بما أن القراءة قراءات تختلف من حيث الأداء فهناك قراءة سطحية وقراءة صامتة وقراءة جهرية والقراءة لا تتوقف عند حدود التعرف على الكلمة وحروفها والنطق بها إنما تتعداها إلى فهمها واستيعابها على الوجه الصحيح، و منهاج اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط ينظر لنشاط القراءة على أنه أهم نشاط من بين الأنشطة اللغوية الأخرى وهذا ما سنتدرج إليه.

2- مفهوم النشاط التعليمي

- لغة: ورد في مادة نشط : النشاط ضد الكسل يكون في الإنسان والدابة، ويقول يعقوب الليثي: نشط الإنسان ينشط نشاطا فهو طيب النفس للعمل، وفي حديث عبادة بن الصامت بايعت رسول الله صلى الله عليه وسلم على المنشط والمكره، المنشط من النشاط وهو الأمر الذي تنشط له وتخف إليه¹، وقال الزمخشري: " رجل طيب النفس للعمل " ².

- اصطلاحا: عرف محمود رجب النشاط عن طريق علاقته بالجانب التعليمي لقوله: " النشاط يعني ايجابية المتعلم في عملية التعلم حيث يشارك المتعلم في موقف تعليمي شامل راغبا، لأن العمل يشبع حاجة لديه ويساعده في الوصول إلى هدف معين ومرغوب " ³.

أما حسن شحاتة فقد عرف النشاط تعريفا عاما فقال: "ما يؤديه الكائن الحي من فعل عضوي أو عقلي " ⁴

أما النشاط المدرسي فهو ممارسة تظهر في أداء الطلاب على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي وبفعالية داخل المدرسة .⁵

¹ ابن منظور، لسان العرب، ص 828 .

² الزمخشري، أساس البلاغة ، ت نعيم وشوقي المعري، ط1، لبنان، بيروت، 1998 م، ص، 828 .

³ فضل الله (محمد رجب)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دط، عالم الكتب، القاهرة، 1419 هـ، 1998 م، ص 235 .

⁴ حسن شحاتة، زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003 م، ص 311، 312 .

⁵ حسن شحاتة، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، ط8، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1425 هـ، 2005 م، ص 23 .

ويظهر لنا من خلال التعريفات السابقة أن المعاني الاصطلاحية للنشاط تتمحور حول ما جاء في التعاريف اللغوية، وهي كلها تعبر عن القدرات والجهد المبذول في أداء عمل من الأعمال بخلاف نوع هذا العمل أو الهدف منه كما يبدو لنا من خلال تعريف النشاط المدرسي أنه يمتاز بما يلي:

- أن النشاط المدرسي يمتاز بالأداء الحركي الحسي، فالتلميذ فيه فاعل ومتحرك ونشط وبالتالي ليس مجرد متلقٍ وراصد للمعلومات ومجتر لها، وهذا ما تتبناه التعليمية في أجديتها .

- أن النشاط يقام داخل المدرسة سواء كان في القسم أو في الملعب الرياضي أو المخبر أو المكتبة وبذلك تتعدد نشاطات ومعارف التلميذ داخل المدرسة ولا تتم هذه المعارف المكتسبة داخل الصف فقط الذي قد يصلح لنشاط ما دون غيره من النشاطات، وهذا أيضا لا يعني أن النشاطات خارج المدرسة ليست من الممارسات التربوية، لأن كل ممارسة تعليمية تتم بين عناصر العملية التعليمية لتحقيق هدف تعليمي ما، تعتبر نوعا من التعلم والمتمثل في مهارات التعليم ووسائله و الممارسات التعليمية التي تؤدي للمتعلمين داخل البيئة المدرسية وخارجها كجزء من عملية التعليم والتعلم المقصودة بإشراف المعلم قصد بناء الخبرات واكتساب المهارات اللازمة في العملية التعليمية¹.

ومن خلال التعاريف السابقة فإن نشاط القراءة من الأنشطة التي اهتمت البرامج المدرسية به وأولته اهتماما، خاصة اللغة العربية لكونه المفتاح الذي يمكن المتعلم من فتح أبواب المعرفة والثقافة وبواسطته يفهم البناء اللغوي ويدرك العلاقة بين ما هو منطوق وما هو مكتوب .

3- نشاط القراءة في منهاج سنة أولى متوسط (ميدان فهم المكتوب)

خصّصَ منهاج اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط حيزًا لنشاط القراءة ضمن النشاطات اللغوية الأخرى وجعله منطلق لها بطريقة تكاملية وفق مقاربة نصية بكفاءات محددة وفق زمن معين.

¹ الفراجي (هادي أحمد) موسى عبد الكريم، الأنشطة والمهارات التعليمية، ط1، دار كنوز المعرفة والتوزيع، الأردن، عمان، 1427 هـ، 2006 م، ص 18 .

أ - نشاط القراءة بين ملمح الدخول والخروج

بني منهاج اللغة العربية في جيله الثاني على مجموعة من ملامح دخول يؤسس عليها كفاءات عرضية وختامية تمثل ملمح خروج لذات التلميذ مبنية على مجموعة من القيم والمواقف تكتسب من خلال مجموع وضعيات تعليمية محددة و بتقويم في آخر المطاف يعمل كمؤشر لنجاح أو إخفاق عملية تعلم القراءة وهذه ما تم استقراؤه في جزئيات المناهج والمتمثلة في :

✓ ملمح الشامل في نهاية السنة أولى من التعليم المتوسط:

يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة لنصوص مركبة مختلفة الأنماط لا تقل على مئة وسبعين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة، على مجموعة من القيم والمواقف تتمثل في¹:

✓ القيم والمواقف: على التلميذ أن يتحلى بمجموع القيم والمواقف التالية :

-الهوية: يتعلق بمكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها، وتراث وطنه التاريخي والجغرافي والديني والثقافي، ويقدره.

- الضمير الوطني: يحب وطنه ويتعلق به، ويدافع على رموز ووحدة الأمة الجزائرية وانسجامها، ويحافظ على ممتلكات الأمة ويعمل على تمتين الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية .

- المواطنة: يتحلى بروح التعاون والتضامن في محيطه، بالصدق في التعامل، ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة أو الحي أو القرية، وينتج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنف والتعصب والعنصرية بمختلف أنواعها.

- التفتح على العالم: يتواصل مع غيره، ويحترم ثقافات وحضارات المجتمعات الأخرى، ويتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين، ويتفتح على الآداب العالمية.²

¹وزارة التربية الوطنية، ملخص منهاج التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، ص7.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

هذه القيم والمواقف تكتسب من خلال كفاءات عرضية وأخرى ختامية

✓ **الكفاءات العرضية:** تنوعت الكفاءات العرضية المسطرة لتلميذ هذه السنة فتمثلت في :

- **كفاءات ذات طابع فكري:** يحسن الإصغاء لغيره، يحترم الوقت ويحسن استغلاله، يتحلى

بالموضوعية في أحكامه، ينمي مواهبه العلمية والأدبية.

- **كفاءات ذات طابع منهجي:** يخطط أعماله، يحسن توزيع المعطيات، ويحسن تسير

الوقت، يحدد استراتيجيات عمله وفق خصائص الوضعية، يبرر مواقفه و يعمل لانسجام أعماله

- **كفاءات ذات طابع تواصل:** يوظف الأدوات اللغوية المناسبة للوضعية (المحسنات

البديعية، الصور البيانية) يحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويستثمر مواردها المختلفة.

- **كفاءات ذات طابع شخصي وجماعي:** يثق في نفسه ويتحمل مسؤولية أقواله وأفعاله،

ويستثمر مكتسباته لتحقيق مشروعه الشخصي، ويعمل باستقلالية، يساهم في الأعمال الجماعية

ويبادر بها .¹

وتتظافر هذه الكفاءات لتحقيق الكفاءة الختامية للتلميذ في آخر تعلمه من هذه السنة وتمثلت

في:

- **الكفاءة الختامية:**

- يقرأ نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية ويصدر في شأنها أحكامها.

- ويعيد تركيبها بأسلوبه، مستعملا مختلف الموارد المناسبة في وضعيات تواصلية دالة .²

ولا تتمثل الكفاءة الختامية لدى التلميذ إلا بعد تحكمه بمركبات الكفاءة المحددة له بأن:

- يقرأ النص بأداء حسن، ويستخرج فكرته العامة والأفكار الأساسية بيدي رأيه فيها

- ويستخرج الظواهر اللغوية

- يستخرج القيم الواردة في النص ويعلق عليها .

¹ الاطار العام لمنهاج التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، ص13، 12.

² الصفحة نفسها .

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

وقد سطرت الجهات المسؤولة مجموعة من المحتويات المعرفية متوافقة لقدرات وحاجات التلميذ اللغوية حددت فيما يلي :

- نصوص متنوعة الأنماط (وصفية وسردية).

- النعت وأحكامه.

- الفعل ودلالته الزمنية.

- الضمير وأنواعه.

- الاسم أسماء الإشارة والأسماء الموصولة الجمع وأنواعه.

المرفوعات المبتدأ والخبر كان وأخواتها، إن وأخواتها، الفاعل نائب الفاعل

المنصوبات المفعول به وعوامله، المفعول المطلق، المفعول معه المفعول لأجله، الحال.¹

وتتجسد هذه المعارف والمحتويات في وضعيات تعليمية لغوية محددة الغايات نجملها فيما يلي :

❖ وضعيات قرائية تمكن المتعلم من:

مناقشة أقرانه فيما يخفي عليه من ألفاظ وعبارات وأفكار مراعيًا تفسير الكلمة الصعبة في

جملتها أو في جملة سهلة توضحها .

- قراءة النص قراءة متصلة بحثًا عن المعلومات .

- معاينة مواطن الجمال الفني في النص لتذوقه .

❖ وضعيات تعلم الإدماج:

ويتم ذلك اعتمادًا على سندات مكتوبة يعمد المعلم إلى رصد الأفكار الرئيسة التي يعالجها

النص ثم يتولى ترتيبها ونقدها .

لتكون حصيلة تعلم أنشطة اللغة العربية وفق الشكل المطلوب حدد المنهاج معايير لتقويم أداء

التلميذ اللغوي وأعطى له مؤشرات دالة .

¹ الاطار العام لمنهاج مرحلة التعليم المتوسط، ص 7.

- معايير التقويم ومؤشرات:

- يقرأ جهرا قراءة مسترسلة وأداء منغم.

- يحترم علامات الوقف.

- تمثل المعاني.

- يحكم على أفكار النص.

- يحدد المفردات الجديدة ويبحث عن معانيه.¹

وما سلف ذكره يتحقق بتعلم أنشطة اللغة العربية المقررة وعلى رأسها نشاط القراءة .

ب- موقع نشاط القراءة من الأنشطة اللغوية المقررة في منهاج اللغة العربية لسنة أولى

متوسط

يحتل نشاط القراءة الصدارة من بين الأنشطة اللغوية الأخرى باعتباره مصدرا لها، ولكونه فاتحة تعلم المهارات الأساسية، لما يحتويه من معارف كثيرة ومهارات متنوعة تتعدى مجال اللغة، لتصل إلى اكتساب المعارف وإثراء الفكر، ولذلك يمثل مركز الثقل في أنشطة اللغة العربية، والمحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة الأخرى، ويتضمن نشاط القراءة لسنة أولى من التعليم المتوسط ثمانية مقاطع تعليمية (والمقطع وهو مجموعة مرتبة ومتراصة من الأنشطة يُميز بوجود علاقات تربط بين أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة قصد إنهاء الكفاءة الختامية وهو ما سمي (بالوحدة سابقا) تستغرق مدة إجراء المقطع التعليمي أربعة أسابيع تعليمية بحجم ساعي يبلغ اثنتان وعشرون ساعة موزعة على الميادين اللغوية التالية:

- ميدان فهم المنطوق (التعبير الشفوي) ورصدت له أربع ساعات: يقوم المنطوق في هذا

الميدان بإلقاء النص بجهارة الصوت، لإثارة السامعين وتوجه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة بحيث يشمل على الأدلة والبراهين التي تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ، فلا يسعى لتحقيقها،

¹المرجع السابق، الصفحة نفسها .

وهو بذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة لتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصور المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير بجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، ويأخذ شكلين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي¹.

- ميدان فهم المكتوب01(قراءة مشروحة) خصص له ست ساعات: يهدف المتعلم في هذا الميدان إلى اكتساب مهارة الفهم والدراسة والمناقشة فمن خلاله يثري المتعلم رصيده اللغوي ويُعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري و يزوده بأفكار وقيم و سلوكات وموارد معرفية من خلال مناقشة الظواهر اللغوية.

- ميدان فهم المكتوب02 (النص الأدبي) خصص له ست ساعات: يهدف المتعلم في هذا الميدان إلى الدراسة الأدبية ومن خلاله يتناول الظواهر الفنية والأساليب البلاغية، فيحصل على الذوق الفني الأدبي .

ونصوص هذه الميادين الثلاث ثرية متنوعة بين الطول والقصر، النثر والشعر، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية اللغوية و المعرفية والفكرية والفنية وغرس قيم متنوعة .

- ميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي) خصص له ست ساعات: يتناول المتعلم بالدراسة على أنماط أو تقنيات تعبيرية، ويتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع التعليمي، ومن خلال التعامل مع الوضعيات الإدماجية كذلك . إضافة إلى أن كل مقطع ينتهي بمشروع ونشاط إدماج لاختباره كفاءة معينة².

فمن خلال هذه الميادين نجد أن نشاط القراءة حاضرا في كل منها كمنطلق للتعلم أو كمادة لغوية لاستقراء والاستخلاص كما أنه نشاط مركزي تدور في فلكه باقي الأنشطة اللغوية والناظر إلى هذه الميادين يجد أنه أشكال نشاط القراءة متنوعة.

¹ وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر، دار، 2016م، ص 4.

² وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دليل أستاذ اللغة العربية، دط، 2016، ص 36.

ج- أنواع القراءة المقررة في منهاج سنة أولى متوسط:

بما أن القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، وتشمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالتها، إنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، وعليه فالقراءة عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه وهذا لأن القراءة نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير، والتقويم، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات، وبناء على ذلك انقسم نشاط القراءة إلى أنواع وهي كما يلي:

✓ أنواع القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء:

تأتي القراءة من حيث الأداء على شكلين، قراءة صامتة، قراءة جهرية .

- **القراءة الصامتة:** هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين، أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى "القراءة البصرية" وهي في إطار هذا المفهوم تعني القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ . فهي العملية الفكرية التي يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة، وفهم معانيها بسهولة ودقة دون صوت ولا همس ولا تحريك الشفة¹ وتشكل القراءة الصامتة تسعين بالمئة من مواقف القراءة وهذا النوع له أثر في نمو الفرد القارئ نفسيًا واجتماعيًا².

وتقوم القراءة الصامتة على عنصرين:

- بمجرد النظر بالعين إلى الرموز المقروء .

¹ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، دط، عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، عمان، دت، ص75.

² فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة) دط، دار اليازوري العلمية، الأردن، عمان، 2006، ص 53.

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

- النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز.¹

- **القراءة الجهرية:** وهي القراءة التي ينطلق بها القارئ بصوت مسموع مع مراعاة ضوابطها وفهم معناها، وهي العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى الألفاظ المنطوقة ويتدرب المتعلم فيها على القراءة الخالية من الأخطاء، احترام مواقع الوقف التي تكتمل عنده الفكرة، استخدام النبرات الصوتية، الأداء الجيد وحسن التذوق.²

وهي من أهم وسائل تشخيص صعوبات النطق و ترتبط بها جوانب نفسية واجتماعية مثل تقدير الذات والقدرة على مواجهة الجمهور وزياد الثقة بالنفس ومراعاة مشاعر الآخرين والوعي بهم والقدرة على الإقناع واكتساب الذوق السليم والبيان والتبيين، واستخدام السياق للتعرف على المعنى وتحتاج القراءة الجهرية إلى مجموعة من المهارات الخاصة بها، بجانب مهارة القراءة الصامتة هي:

- القدرة على نطق الأصوات العربية بدقة ووضوح.

- القدرة على الضبط الصرفي والإعرابي للكلمات.

- القدرة على الانسيابية وعدم التلعثم.

- القدرة على مراعاة النبر والتنغيم المناسبين للأسلوب وللسياق.

- الثقة في النفس.³

وباستقراء ما جاء في منهاج اللغة نجد أنه احتوى النوعين لكنه ركز على القراءة الجهرية لما لها من آليات، فبواسطتها يقوم التلميذ بإبراز قدراته وذاته من خلال القراءة المسترسلة لنصوص الكتاب من خلال مجموع الضوابط في الوضعيات القرائية لتعليمه ومعايير التقويم ومؤشراته.⁴

¹ محمد جهاد جمل، سمر روجي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دط، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، 1434هـ 2013 م، ص 101، 102.

² وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم المتوسط، ص 7.

³ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1423 هـ، 2002 م، ص 108.

⁴ أنظر الصفحة 40 من البحث.

✓ أنواع القراءة من حيث الغرض:

يصنف المربون القراءة حسب الغرض إلى عدة أنواع من القراءات:

- **القراءة التحصيلية:** ويراد بها استظهار المعلومات وحفظها، ولهذا فالقارئ في هذه القراءة محتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار، ومن خصائصها أنها بطيئة، وتتسم بالأنانة وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة .

- **قراءة التصفح:** هي القراءة السريعة العابرة التي تسمح للقارئ بالتقاط المعلومات العلمية والثقافية في عصر المعلومات وتسمح للقارئ بمواكبة كل ما تطرحه دور النشر في الأسواق من كتب ومصنفات .

- **قراءة النقد:** وهي القراءة المتأنية الهادفة الواعية التي يقصد منها تحليل فكرة ونقدها والحكم عليها بالسلب أو إيجاباً .¹

- **قراءة المتعة والتسلية:** هي قراءة خالية من التعمق والتفكير وقد تكون متقطعة تتخللها فترات كقراءة النوادر، والقصص، والطرائف .²

- **قراءة التذوق والتفاعل مع المقروء:** وهذا النوع أشبه بقراءة الاستماع حيث يتأثر فيها القارئ بشخصية الكاتب ويشاركه فيها .

- **القراءة الاجتماعية:** ويقصد بها التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع وبخاصة الأصدقاء والأقارب من مناسبات سارة أو أحزان، كقراءة صفحات الوفيات، الدعوات، والغرض منها المشاركة وتقديم الواجب الاجتماعي .³

¹ عبد الفتاح حسن بجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1420هـ 1999م ص 45 .

² إيمان بقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب جداول ومصطلحات ، دط، دار الراتب الجامعية، لبنان، بيروت، دت، ص 11 .

³ عبد الفتاح حسن بجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ، ص 46 .

فقد ركز منهاج اللغة العربية لسنة أولى متوسط على القراءة التحصيلية والقراءة الناقدة وقراءة المتعة والتسلية وقراءة التذوق والتفاعل مع المقروء وهذا ما تجلّى في أهداف فهم المكتوب (1) قراءة مشروحة وميدان فهم المكتوب (2) النص الأدبي.¹

د- أهمية القراءة في منهاج سنة أولى متوسط:

تعتبر القراءة سلوكاً هاماً لكل من الكهل والطفل وذلك لأسباب الثلاث:

- **القراءة حاجة اجتماعية:** الرمز المكتوب أصبح مسيطراً على حياتنا الاجتماعية بكيفية تفرض علينا اللجوء إلى القراءة لتأمين التواصل الاجتماعي، وذلك أن استعمال الوثائق المكتوبة قد طغى على كل المعاملات الاجتماعية (الرسائل الإدارية -الرسائل العائلية - الجرائد - فواتير الماء والكهرباء) وتقول الكاتبة الفرنسية "أفلين شارمو" في هذا الصدد " لنا الحق في عدم الميل إلى القراءة، لكنه ليس لنا الحق في الإحجام عن القراءة".²

إن القراءة تساهم في تأسيس حرية الفرد داخل المجتمع فمن يقرأ بنفسه يتمتع بأكثر حرية ممن يقرأ له، ومن هنا برز دور المدرسة في تكوين المواطن الحق: فبتعليمها القراءة للأطفال، تساهم المدرسة في دعم الاستقلالية لدى الأفراد وتدعم تبعاً لذلك المسيرة الجماعية الهادفة إلى تكوين مواطنين يأخذون القرار بأنفسهم: ويقول موفراي في هذا الصدد: " لم تعد المدرسة تكتفي بوظيفة رفع الأمية عن الأطفال بل أصبحت تتوق إلى تكوين مواطنين فاعلين قادرين على القراءة والكتابة الحقيقيتين داخل وضعيات تواصلية مختلفة، أي إلى تكوين رجال يتمتعون بالفكر النقدي الذي يساعدهم على اكتشاف تناقضات النص ومناوراته".³

- **القراءة ضرورة حضارية وثقافية:** ونعني بذلك أن انتماء الفرد إلى ثقافته لا يتم إلا إذا تمكن من التحوّل مع المحتويات الثقافية التي تركها له الأولون، وتمثل القراءة المفتاح الضروري للولوج إلى

¹ أنظر الصفحة 42 من البحث .

² ينظر، أحمد شبشوب، تعليمية المواد منهج وتطبيقه، ط1، 1997م، ص 131

³ ينظر، المرجع نفسه، ص 132.

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

التراث الثقافي المكتوب فهي وسيلة للمحافظة على الإرث الثقافي وتمريه والتحاور معه، ويمكن أن نقول نفس الشيء بالنسبة لاتصال الفرد بثقافة أجنبية، إذ أن القراءة تبقى الوسيلة المثلى للتعرف على الإرث الثقافي للحضارة الأجنبية التي نريد التعامل معها¹.

- القراءة ضرورة مدرسية: أي أنه بدونها لا يمكن للتلميذ أن يقوم بعمليات التعلم، فالقراءة تمثل إلى جانب الكتابة مفتاحا ضروريا للتعامل مع الوثائق المدرسية، من أجل ذلك تبوأَت القراءة مكانة كبرى في السنوات الأولى من التعليم العام، فهي من المهارات الأولية التي يطالب التلميذ بتعلمها لأنها تمثل المفتاح الذي بدونه لا يمكن لهذا الأخير أن يواصل دراسته².

وتعتبر القراءة أمر مهما وأساسيا لكل الأفراد، فالشخص الذي يقرأ هو شخص نامي وقادر على استمرار النمو وليس من قبيل المصادفة أن تكون أول آية في كتاب الله عز وجل "اقرأ باسم ربك الذي خلق" العلق -1- إنما فيها إشارة ودلالة على ضرورة القراءة في حياة الفرد بصيغة الأمر فيها، كما أن فعلها ليس قاصر على الحاضر فقط بل إنها السبيل والطريق لاكتشاف المجهول كما قال عز وجل "﴿عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾" [سورة العلق، الآية:5]³.

وإذا بحثنا على أهمية القراءة للتلميذ وجدناها تتمثل في :

* وسيلة لفك رموز اللغة وفهم مضمون الكتابة .

* تعد المادة الأساسية لكسب المعلومات والخبرات والتعرف على التراث .

* تغرس في نفس المتعلم الميل إلى المطالعة الحرة والولوع بها⁴.

* تفتح القراءة المجال أمام التلميذ لكي يفكر تفكيراً علمياً، تفسح الخيال له لكي يخلق في عالم آخر غير عالم الواقع ومن ثم يولد الإبداع لديه .

¹ ينظر، أحمد شبشوب، تعليمية المواد منهج وتطبيقه، ص 133، 132.

² ينظر، المرجع نفسه، ط1، 1997م، ص 133..

³ ابراهيم محمد عطا الله، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص 166.

⁴ محمد وطاس، أهمية الوسائل في عملية التعلم عامة وفي التعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، دط، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988 م، ص 217.

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

* القراءة تمكن التلميذ من تهذيب مقاييس الذوق لديه، إذ أنها تعودده على الصدق عند تأثره بقصة تمتاز بجمال السرد أو بكتاب يمتاز بأمانة التصوير¹.

بالرغم من أهمية القراءة وعلمية وضع المناهج لاحظنا أن منهاج سنة أولى متوسط للغة العربية رغم كونه جاء لتصحيح أغلاط المنهاج القديم (الجيل الأول) لم يذكر أهمية القراءة بالنسبة لتلميذ هذه السنة، لأن من الأهمية تحدد الأهداف والطرائق ومجموع الكفاءات المرجوة، وهذا ما يحسب عليه ويعتبر قصوراً كان بإمكان واضعي المنهاج تفاديه بذكر أهمية القراءة بأسلوب علمي راق. وكما قلنا من منطلق الأهمية يمكن تحديد الأهداف المرجوة بلوغها بالنسبة لتلميذ سنة أولى متوسط.

هـ- أهداف القراءة المقررة في منهاج اللغة العربية لسنة أولى متوسط

تتماشي الأهداف العامة للتعليم الذي يهدف أساساً إلى ارتقاء بالإعداد العام للتلاميذ عقلياً واجتماعياً وجسدياً وقومياً مع ضرورة مراعاة خصائص وقدرات التلاميذ بالنظر إلى نوع القراءة المدروسة.

- أهداف القراءة الصامتة:

- تنمية الميل إلى القراءة.
- تنمية حصيلة التلميذ اللغوية والفكرية.
- زيادة القدرة على الفهم بغرض كسب المعلومات والانتفاع بالمقروء.
- كسب مهارات القرائية المختلفة كالسرعة (القراءة الخاطفة) والقدرة على تحصيل المعاني.
- تكسب التلميذ القدرة على التركيز والانتباه أطول فترة ممكنة².

¹ حسن شحاتة، قراءات الأطفال، ط5، الدار المصرية اللبنانية، مصر، القاهرة، 1422هـ، 2001م، ص 10.

² خليل عبد الفتاح وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دط، مكتبة سمير منصور للنشر، فلسطين، 1433هـ، 2012م، ص 140.

– أهداف القراءة الجهرية:

- التدريب على إجادة النطق وضبط مخارج الحروف .
 - إكساب التلاميذ القدرة على الإلقاء الجيد والجرأة على مواجهة الجمهور .
 - تدريب التلاميذ على صحة الأداء والالتزام بمواضع الوقف الصحيحة والتعبير الصوتي عن المعاني المقروءة.
 - تعويد التلاميذ على سرعة القراءة ¹.
- وعلى العموم تنقسم أهداف القراءة في التعليم إلى أهداف عامة وأخرى خاصة وتتمثل فيما يلي:

✓ الأهداف العامة:

- تسهم في بناء شخصية الفرد بالاكتساب المعرفة وتثقيف العقل ².
- التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة التعلم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادرا على القراءة ³.
- إعداد المواطن الصالح القادر على العطاء والإنتاج .
- الانفتاح على الثقافات العالمية ⁴.

✓ الأهداف الخاصة:

- رقي مستوى التعبير لدى المتعلم .

¹ ينظر، حسان حسين عباددة، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، ط1، دار صفاء، عمان، 1429 هـ، 2000 م، ص 25 .

² ينظر كريمان بدير وإملي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، دط، عالم الكتب، القاهرة، 1421 هـ، 2000 م، ص92 .

³ رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001 م، ص 122.

⁴ كريمان بدير وإملي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، ص 92 .

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

- زيادة الثقافة العامة للمتعلم¹.
- أن يجرّد التلميذ الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة .
- أن يركب مقاطع وكلمات جديدة من الحروف التي سبق تجريبها .
- أن يتعرف على الحركات (الضمة، الفتحة، الكسرة) ويتعرف أيضا على (السكون، الشدة، والتنوين)².
- تنمية حصيلة المتعلم اللغوية وتدريبه على التعبير الصحيح وما ينجم عن ذلك من الميل للقراءة وتنمية عادات قرائية راقية³.
- التدرب على علامات التقييم ووظيفتها في القراءة .
- بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي تمتد إلى عدة فقرات⁴.
- وضع المعارف اللغوية موضع التطبيق التي هي المعارف الصرفية والنحوية والمعنوية والمعجمية والتداولية الضرورية لقراءة نص معين والتي تختلف من صف إلى آخر وتتصاعد تدريجيا كلما تقدم المتعلم تدريجيا في دراسته⁵.
- كما ذكرنا سلفا فإن المناهج التعليمية الناجحة تعتمد إلى تحديد الأهداف التعليمية بالنظر إلى القدرات واحتياجات المتلقن إلا أننا باستقراء دليل الأستاذ ومنهاج اللغة العربية لسنة أولى متوسط رغم جدّة وضعه لم نجد ههما قد أفردا حيزا لذكر أهداف تعليم اللغة العربية لهذه السنة باستثناء ما يستخلص من الوضعيات التعليمية ومعايير التقويم ومؤشراته التي ذكرت بعض الأهداف كقراءة النص

¹ هدى على جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار الوائل، الأردن، عمان، 2005 م، ص 185.

² طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، الأردن، عمان، 2005 م، ص 105.

³ ينظر، رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ط1، دار الصفاء، عمان، 1425 هـ، 2005 م ص 24.

⁴ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997 م، ص 147.

⁵ سعد مراد علي عيسى، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دط، دار الوفاء للعالم للطباعة والنشر، الإسكندرية، دت، ص 88، 89.

قراءة متصلة ،القراءة جهرا قراءة مسترسلة واداء منغما مع احترام علامات الوقف وهو قصور آخر يضاف للمنهاج في تناوله لتعليمية نشاطات اللغة العربية بما فيها نشاط القراءة.¹

وبعد التحدث عن الإجراءات القبيلة المحددة لنشاط القراءة كأنواع القراءة وأهميتها وأهدافها سنحاول التحدث عن نشاط القراءة في جانبه العلمي من خلال البحث عن العقد الديداكتيكي القائم على مجموع العلائق الحاصلة بين أطراف العملية التعليمية لنشاط القراءة (معلم/متعلم /مادة تعليمية والمتمثلة في نشاط القراءة) .

و- العقد الديداكتيكي القرائي وتعليمية نشاط القراءة

والمقصود بالعقد الديداكتيكي هنا هو طبيعة التبادلات التعليمية والتّعلّمية بين المعلم القراءة ومُتعلّمها، قصد تحقيق الهدف المطلوب من درس القراءة ويتمثل العقد الديداكتيكي القرائي بطرح السؤال التالي: من يقرأ ؟.

فيعرف بروسو العقد بمجموع العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات وبصفة ضمنية في أغلبها ما هو مطلوب من كل من المعلم والمتعلم خلال حصة تعليمية معينة.² لذلك كان ولا بد تحديد المهام والأدوار الموكلة إلى طرفي العقد الديداكتيكي من معلم ومتعلم للوقوف على طبيعة التبادلات التعليمية بينهما في نشاط القراءة .

- العقد الديداكتيكي القرائي المتمركز حول نشاط معلم القراءة

يستند هذا العقد إلى نظريات التعليم التقليدية القائمة على السلطة المعرفية للمعلم، ودوره الأساسي والطاغي في تنفيذ الدرس، مقابل خضوع المتعلم، وتلقينه للمعرفة بوصفه وعاء فارغاً قابلاً للشحن عن طريق التلقين والشرح والتفسير، ولذلك يتمثل الطرفان في شكل ثنائية ضدية تقابلية

¹ أنظر الصفحة 40 من البحث .

² وزارة التربية الجمهورية التونسية، رياض بوبكر وآخرون، تعليمية العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، المركز الوطني لتكوين والمكونين في التربية، ص 8 .

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

أرسلتها نظريات التعليم التقليدية كما يلي: القوي / الضعيف، العالم / الجاهل، الفاعل / المنفعل، الممتلئ / الفارغ .

وفي ضوء هذه المواقع التقابلية تتحدد الأدوار في درس القراءة بين المعلم والمتعلم¹.

ويمكننا رسم هذه المواقع والأدوار في الجدول الآتي:

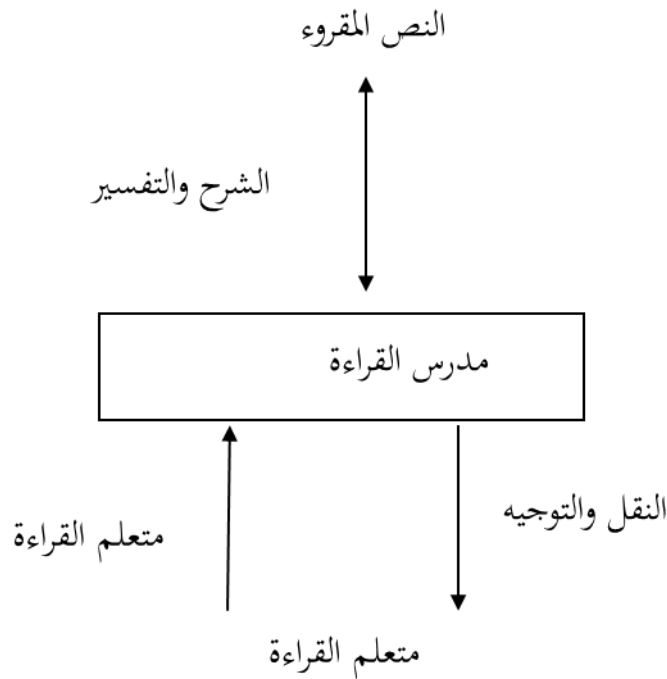
معلم القراءة	متعلم القراءة	
المواقع	- مالك لمفاتيح القراءة الجيدة - مصدر للمعرفة القرائية - منتج للقراءة - فاعل في النشاط القرائي	- فارغ وفاقد للقدرة على القراءة - مصب للمعرفة القرائية الجاهزة - مستهلك سلبي للقراءة المعدة سلفا - منفعل بقراءة المدرس
الأدوار	- إيصال المعنى الجاهز إلى القارئ المتعلم - تلقين المتعلم آليات القراءة الجيدة - شرح النصوص وتفسيرها وتبليغ رسالتها - تصحيح أخطاء القراءة ومنع الانحراف عن المعنى الثابت - تنميط النشاط القرائي في سلوكات قرائية أحادية وموحدة	- استقبال المعنى الجاهز وتسجيله وحفظه واستظهاره - تحصيل القراءة بوصفها آلة خارجية وأداة للتعرف على المعنى والدلالة عليه . - استهلاك المعنى الذي دل عليه المدرس وترديد نتائج قراءته - خضوع لنظام المعنى الواحد وسلطة المدرس ووصايته

¹ وزارة التربية، الفريق المركزي للتكوين المستمر، التكوين المستمر لفائدة أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي، المملكة المغربية، 2009 م، ص 24 .

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

لدي جمهور القراء المتعلمين	- تنمية ردود أفعال متطابقة ومتماثلة اتجاه المقروء.
----------------------------	--

ويمكننا رسم التراتبية المتجهة من النص المقروء إلى القارئ المتعلم في العقد الديداكتيكي القرائي المتمركز حول نشاط معلم القراءة في الشكل التالي:



إن توسط مدرس القراءة بين النص المقروء ومتعلم القراءة في المخطط السابق ويجعل من وساطته حاجزًا وحاجبًا بين القارئ المتعلم والنص المقروء، ويمنع الاتصال التلقائي والتفاعلي بينهما، ودور الحاجب هنا يفهم بمعنىين:

- حراسة النص والمعنى وإحاطتهما بسياج من المراقبة والبرتوكولات القرائية المغلقة .
 - التحكم في حرية اتصال المتعلم بالنص والتفاعل الذاتي المباشر معه¹.
- وهذا ما كان مجسداً للمناهج التقليدية كمنهاج المضمون والمحتويات ومناهج الأهداف أما منهاج الكفاءات فقد قلبت الموازين بتركيزها على نشاط المتعلم .

¹ المرجع السابق، ص 27 .

- العقد الديدانكي القرائي المتمركز حول نشاط متعلم القراءة:

يستند هذا العقد الديدانكي المتمركز حول المتعلم إلى نظريات التعليم الحديثة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، التي أولت الاهتمام للمتعلم، وجعلته محور العملية التعليمية وبالتالي أقصت السلطة المعرفية للمعلم من أجل تحقيق شخصية التلميذ وتحقيق مبدأ التعلم الذاتي، والشراكة في بناء التعلّيمات، إضافة إلى منح التلميذ المهارة والقدرة على مواجهة وضعيات قرائية جديدة، والتأقلم مع وضعيات أخرى مغايرة.

ويمكننا توزيع المواقع والأدوار الجديدة في وضعية العقد الديدانكي المتمركز حول نشاط متعلم القراءة في الجدول التالي:

مدرس القراءة	متعلم القراءة	
المواقع	- عضو في جماعة للقراء المتعلمين . - منشط للقراءة ومسير لتعلمها. - شريك في بناء المعرفة القرائية. - مصاحب ومرشد للقراء والمتعلمين في مسارات تعلمهم القرائي.	- ذات قارئة تمتلك آليات معرفية ومهارية لإنخراط في نشاط قرائي مناسب ودال . - منتج لمعنى تعلّماته القرائية. - متعاون مع زملائه في التبادلات القرائية .
الأدوار	- يعد وضعيات ديدانكية متنوعة وملائمة للنشاط القرائي المقترح. - يستثمر مكتسباتهم القبيلة ويستند إلى مؤهلاتهم النفسية وقدرتهم العقلية . - يشارك تلاميذته بناء قراءتهم	- يشغل معارفه ومهارته وخبراته الذاتية في بناء مشروعه القرائي. - يتعلم الذاتية وبمساعدة مدرس القراءة ويتعاون مع زملائه لإنجاز الأنشطة الفردية والجماعية المطلوبة . - يدخل في اتصال مباشر

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

- ينظم خطوات قراءتهم ومسارات تعلمهم، ويرشدهم إلى المصادر التي يحتاجونها لتجاوز عقبات القراءة وعثراتها. - يشجع التبادل والتواصل ويحفز على أداء الرأي والإقناع ويتقبل الاختلاف. - ينوع وضعيات تلقي النصوص لتكريس فكرة التنوع والتعدد والاختلاف في القراءة والتأويل. - يعتبر فعل القراءة جهدا ذاتيا للمتعلم وسيرورة معرفية ومهارية ووجدانية مركبة ومتفاعلة لتكوين شخصية للمبادرة والمستقلة .	بالنص المقروء وبمحيطه الوثائقي - ينمي في شخصيته روح المبادرة ويثق في قدراته واجتهاده. - يتفاعل مع قراءات زملائه، ويتقبل آرائهم¹.
---	---

بالعودة إلى منهاج اللغة العربية وإلى واقع تجسيدها في تعليمية نشاط القراءة لا حضنا أن المنهاج لم يشر في طياته إلى العقد الديداكتيكي وتمركز العملية حول المتعلم صراحة. بل نستنتج من الوضعيات التعليمية كقراءة النص ومناقشته مع أقرانه ومعاناة مواطن الجمال الفني في النص لتذوقه وترتيب الأفكار ونقدها، تعلم الحكم على النص، تحيد المفردات الجديدة والبحث عن معانيها . وبحضور حصص نشاط القراءة لا حضنا ان الشكل المتوخى يرجع إلى المقاربة بالكفاءات وتمركز التعلم حول متعلم لكن هذا لا ينفي أن المقاربات التقليدية وسلطوية الأستاذ مازالت تضيء بطلالها على العلمية التعليمية .

¹ نفس المرجع السابق، ص 27، 28 .

ز- طرائق تعليمية نشاط القراءة

من الملاحظ أنّ الاهتمام بالتعليم وطرقه يزداد يوماً بعد يوم، وتتنوع المدارس التربوية التي تتناول طرائق التعليم وتصنف كل واحدة منها من حيث الفاعلية والتأثير والميزات والعيوب التي تحيط بكل طريقة، حيث إنّ لا يمكن تعميم أسلوب تعليمي على أنه الأفضل لاختلاف المواقف التعليمية، فإنّه لا بدّ من ذكر أهم طرائق التعليم، ويترك اختيار الطريقة على المعلم ليحدد الطريقة التي تناسب الموقف التعليمي والمادة التعليمية، وبهذا سنلقي وقفة مع طرائق التدريس.

✓ الطريقة الأولى: (طريقة المناقشة) وتتم عبر الخطوات التالية:

- التمهيد يبدأ بالتمهيد للكاتب أو الشاعر .
- القراءة الصامتة، يقوم الأستاذ بدعوة لتلاميذ لقراءة النص قراءة صامتة.
- الدراسة الجهرية النموذجية للقصيدة، يقرأ المعلم القصيدة قراءة جهرية نموذجية وهذه القراءة كفيلة بتقويم ألسنة الطلاب وتجويد ألقائهم وتعد تمهيدا صالحا لفهم المعنى.
- القراءة الجهرية النموذجية لبعض الطلبة وفيها يقرأ الطالب أو أكثر القصيدة قراءة جهرية على أن يقرأ أمهر الطلبة الآخرين وتشجيعهم على القراءة.
- شرح المفردات الصعبة .
- تحليل النص .¹

✓ الطريقة الثانية: (طريقة المحاضرة) وتتم كالاتي :

- جو النص: الموضوع الذي أحاط به الشاعر أو الكاتب دراسة النص.
- الأفكار.
- الشرح والتحليل .
- الصورة التعبيرية².

¹ طه على حسن الدليمي، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص 176.

² المرجع نفسه، ص 177- 178 .

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

أعطى المنهاج الحرية في اختيار الطريقة فطريقة المناقشة هي الطريقة الأفضل لإعداد درس القراءة حسب المقاربة بالكفاءات، حيث تستقرأ الطريقة لكونه لم يذكرها بتفرد إنما مقتضيات هذه الطريقة تحتم هذا النوع من الطرائق، إلا أن المتفق عليه هو دراسة النص القرائي لا تخلو من المعارف اللغوية والأدبية التالية .

✓ **معرفة جو النص:** أي زمن النص ومكانه ومعرفة قائله والمناسبة التي قيل فيها تذوق النص الذي يدرسه الطالب .¹

✓ دراسة النص نفسه فتتناول ثلاث نواح:

- **الناحية اللغوية والنحوية:** وذلك بشرح المفردات والتراكيب شرحا لغويا ونحويا وتفهم معاني الجمل والتراكيب الصعبة .

- **الناحية الأدبية:** وذلك بإبراز الأفكار العامة والواردة فيه، وبيان صلة هذه الأفكار ببيئة الأدب وكذلك توضيح العاطفة التي أحسها الأديب وعبر عنها في هذا النص .

- **أسلوب النص:** وذلك بعرض ألفاظه من حيث جزالتها ولينها، وإتلاف حروفها، أو تنافرهما، وقوتها وضعفها، كما تتعرض للصور الخيالية والتعابير المجازية والبيانية من تشبيه واستعارة وكناية وأثرها على النص ويأتي هذا عرضا من خلال الشرح دون إلزام الطالب بقواعد معينة .²

- دراسة أسلوب النص من حيث جزالة ألفاظه، وتماسك حروفه ومبناه وصوره استعارات وكنايات وأثرها في النص .³

¹ سعدون محمود الساموك، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 217 .

² سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط1، دار البادية، الأردن، عمان، 1425هـ، 2005 م، ص 78

³ محسن على عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 316 .

ك- خطوات تعليمية نشاط القراءة لسنة أولى من التعليم المتوسط:

من خلال العودة إلى جذاذة الأساتذة في تسير حصة نشاط القراءة وهي خطوات متفق عليها تتمثل في: ¹

✓ وضعية الانطلاق:

يبدأ الدرس بوضعية انطلاق يثير بها الأستاذ التلاميذ ويعرفهم بالمقطع الجديد قصد تحفيزهم على قراءته.

✓ وضعية بناء التعلم:

وتتم عبر الخطوات التالية:

- **القراءة الصامتة:** يقوم الأستاذ بدعوة التلاميذ إلى قراءة النص قراءة صامتة بلا جهر أو تحريك الشفتين كما عرفناه سابقا مع التمعن في المقروء وفهمه واستخلاص فكرة عامة للنص، وهذا لا يستقيم إلا بمنح التلميذ الوقت الكافي المناسب لطبيعة النص كطول أو قصره، صعوبته أو سهولته.

- **مراقبة الفهم العام:** تتبع القراءة الصامتة بأسئلة استكشافية لمعينة مدى قدرة المتعلم على الفهم واستيعاب النص من خلال الفكرة العامة أو معطيات النص.

- **القراءة النموذجية:** يقرأ الأستاذ النص قراءة متقنة معبرة مراعى فيها سلامة مخارج الحروف من جهة ومحترما علامات الترقيم من جهة أخرى مراقبا إصغاء التلاميذ ومتابعهم .

- **القراءة الفردية:** يكلف الأستاذ بعد ذلك مجموعة من التلاميذ بقراءات فردية جهرية، مع تصويب الأخطاء المرتكبة بطريقة تربوية سليمة فلا يتدخل لتصحيح الأخطاء إلا إذا عجز التلميذ أو زملاؤه عن ذلك، وفي أثناء قراءة المقاطع والفقرات يناقش المعلم الجزء المقروء من حيث المبنى، المعنى بعد تذليل الصعوبات وعوائق الفهم بشرح الكلمات الصعبة التي لا يمكن إدراك مضمونها إلا بفهمها، ومن طرق الشرح وضع الكلمة في جملة لتوضيحها وتقريب معناها للتلميذ.

¹ جذاذة الأساتذة،سمية عرفة،انظر الملاحق .

- المناقشة والتحليل واستخراج المعطيات: وذلك بتقسيم النص إلى فقرات، ويتدخل المتعلم في النقاش ويحلل ويستخلص الأفكار الأساسية لكل فقرة، وبعد ذلك يسجل الأفكار الجزئية للفقرات على السبورة والتي تمثل مجمل النص . إلى أن يتوصل إلى مغزى عام للنص.

✓ الوضعية الختامية:

وتتمثل في استثمار النص حيث يتعرف المتعلمون على خصائص النص باعتباره شكلاً تعبيراً، كما يضعون بطاقة فنية للنص من حيث نوعه ونمطه وأسلوب الكاتب، كما يتطرقون للجانب الفني كالمجاز والمحسنات والصور والظواهر اللغوية وغير ذلك من مكونات النص الفنية والجمالية واللغوية كل ما يخدم اللغة عن المتعلم.¹

والمُتَصَفِّحُ والمُتَفَحِّصُ خطوات تعليمية نشاط القراءة يلاحظ أن التعلم متمركز بشكل شبه كلي على المتعلم بتوجه من المعلم، حيث جاءت الخطوات منطقية في تراتبية واتساق وانسجام بين عناصرها، وهو ما يطبق على جميع مقررات القراءة لهذه السنة.

لذلك حاولنا حضور حصة تطبيقية لتعليمية نشاط القراءة والتي لا حضنا أن الأستاذ لم يَجِدْ عن الخطوات التي سطرت له مع بعض الاجتهاد .

والجاذبة النموذجية مختارة من المقطع التعليمي المعنون بـ: ابنتي، حيث استثمرت فيه الوسائل التعليمية والمتمثلة في السبورة والكتاب المدرسي أما عن الحجم الساعي فكان ساعتان، وفيما يخص الموارد المستهدفة فتمثلت فيما يلي:

- مفردات جديدة (تزوين - حوى - القريرة)

- يميز السارد السرد.

- يستخرج بعض الصفات.

- يوظف بعض العبارات المؤثرة.

- التعرف على النعت.

¹ أنظر الملاحق

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

وضعية الانطلاق: فتمثلت في المراقبة أولاً ثم الانطلاق من وضعية تعليمية فكانت كما يلي:

كثيراً من الناس يعتقدون أن لا راحة لديهم إلا وسط أسرهم مع أبنائهم يمرحون ويلعبون معهم في عالم طفولي بريء، ثم دعوة الأستاذ للتلاميذ إلى فتح الكتاب على الصفحة 12 وقراءة النص قراءة صامتة للفهم، ويقوم الأستاذ بمراقبة التلاميذ بأسئلة استكشافية لمعينة فهم واستيعاب التلميذ للنص وي طرح عليهم بعض الأسئلة فكانت كالتالي:

س _ من يخاطب الكاتب في النص ؟ فكانت إجابة التلاميذ ب: ابنته.

س _ ما الشعور الذي ينتابه وهو يداعب ابنته؟ فكانت إجابة التلاميذ ب: يشعر بالراحة والسعادة .

ليتوصل التلاميذ إلى الفكرة العامة، فكانت: العلاقة الحميمة التي تجمع بين الأب وابنته.

تأتي القراءة النموذجية للأستاذ وكانت متقنة ومعبرة محترماً علامات الوقف والترقيم ومراعياً سلامة مخارج الحروف ثم قراءة أحسن التلاميذ وأجودهم أداءً، ثم القراءة الفردية من التلاميذ فقرة يراعي فيها الاسترسال، سلامة اللغة، احترام علامات الوقف .

تأتي وضعية بناء التعلم وفيها يتم المناقشة والتحليل واستخلاص المعطيات الواردة في النص

ويقوم الأستاذ بتقسيم النص إلى فقرات:

الفقرة الأولى كانت من قول الكاتب: "في بعض الأحيان إلى قوله ما بينها " وطلب

منهم قراءتها وبعد القراءة قام بطرح الأسئلة كالتالي:

س _ ماذا يفعل الكاتب يومياً قبل طلوع الشمس؟ ج- يكتب على الآلة الكاتبة ويرشف قهوته.

س _ بم يحس وهو يرتشف قهوته؟ ج _ يشعر براحتي يدي ابنته، راحة اليد: كف اليد .

س _ ماذا يفعل عندما يحس براحتي يدها ولماذا؟ ج _ يستدير ليصبح على بستان وجهها؟

س _ ماذا يستمد من عينيها؟ ج - الجلد س _ ما معنى الجلد؟ ج _ الصبر .

س _ ماذا يفعل عندما يضمها؟ ج - يلثم خدها ويمسح على شعرها . فيشعر بالفرحة والغبطة.

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

وكانت الفكرة الأساسية للفقرة الأولى "ترحيب الأب بابنته".

والفقرة الثانية من قول الكاتب إلى قوله " وطلب منهم قراءتها وبعد القراءة قام بطرح

الأسئلة كالتالي:

س _ كيف ينظر الكاتب لابنته؟ ج _ ينظر إليها وفي قلبه السكينة وحوى من قربها المعطر

مثل أنفاس الروضة .

س- بم يحس عندما يراها؟ ج- يحس بالراحة والغبطة .

وكانت الفكرة الأساسية كالتالي "ارتياح الأب وفرحته بوجود ابنته "

ثم يتخلل التلاميذ بعض المفردات الصعبة ليقوم الأستاذ والتلاميذ بشرحها فكانت:

جوى = حب، تختلجان = تتحركان، أضطجع = أنام

ليتوصل في الأخير إلى المغزى العام: الولد مهما كان جنسه مصدر الفرح والسعادة لوالديه .

وفي الأخير تأتي الوضعية الختامية وفيها يقوم التلاميذ بتلخيص مضمون النص فكان كالتالي

يبين الكاتب لنا ترحيب ابنته عندما تأتي إليه وهو يعمل بالآلة الكاتبة، بالإضافة إلى حبه

الشديد لها وارتياحه لوجودها قربه.

ويتطرقون للجانب الفني فكان عبارة عن تطبيق فوري طلب الأستاذ من التلاميذ استخراج من

النص بعض أساليب السرد فكانت الأجوبة كالتالي: أساليب السرد الموظفة في النص: أكون جالسا

إلى مكتبي قبل طلوع الفجر، ترفع عينها أمام عيني، أضطجع مرتاحا .

وطلب منهم توظيف المفردات في جمل من إنشائهم: مكتبي، ابنتي، تصافح، مرتاحا .

وهذه الطريقة مطبقة على جميع الأنماط النصية المقررة وللإشارة فإن الأنماط النصية متنوعة

(السرد والوصف، الحوار، والتفسير) ولكن المنهاج ركز على نمطين في السنة أولى من التعليم المتوسط

وهما نمط السرد الوصف نستدرجهما على النحو التالي وإبراز مؤشر كل واحد منهم.

ل- أنماط النصوص المقررة في تعليمية نشاط القراءة لسنة الأولى من التعليم المتوسط

- تعريف النمط:

هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبها النمط السردى، ووصف الرحلة يناسبها النمط الوصفى، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، ويناسب الخطابة والرسالة النمط الإيعازي والمسرحية النمط الحوارى.

ومنهجا اللغة العربية تناول مختلف الأنماط المقررة في التعليم المتوسط إلا أنه ركز على نمطين هما: النمط السردى، والنمط الوصفى وذاكرا مؤشرات لكل منهما .

✓ النمط السردى:

السرد هو نقل أحداث وأخبار من الواقع أو نسج الخيال أو كليهما معا في إطار زمان ومكان بطريقة فنية تسلسل الأحداث فيه تسلسلا زمنيا، يرتبط بعضهما ببعض بعلاقات زمنية منطقية .

- مؤشرات:

- استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.

- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسة والثانوية .

- غلبة الزمن الماضي على الأحداث .

- الإكثار من أدوات الربط ولا سيما حروف العطف.

- هيمنة الجمل الخبرية .

موضوعاته: القصة، الرحلة، السيرة، الحكاية، المثل، المسرح.....¹

✓ النمط الوصفى:

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، الجزائر، 2016م، ص، 5، 6.

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

هو تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد، أو هو وصف الشيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان عند الرسام، والنغم عند الموسيقي.

مؤشرات:

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه من منظر طبيعي أو وصف شخصية ما أو شكل من أشكال، أو حالة نفسية، أو حادثة.....
- استعمال الصور البلاغية وخصوصا الاستعارة والكناية والتشبيه.
- استعمال الجمل الإنشائية، التعجب، النداء، الاستفهام.
- ثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف.
- غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبر عن الحركة والحيوية أو تعبر عن حالات نفسية قلق، فرح، دهشة .

موضوعاته: بعض القصائد، المقالات، القصص، الجرائد، خرائط أو مخططات، نشرات

الأحوال الجوية.¹

م- تصنيف لنصوص القراءة في كتاب اللغة العربية:

قمنا بإحصاء مجموع النصوص القرائية المقررة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط حسب منهاج الجيل الثاني فوجدنا أن النصوص الوصفية أكثر من النصوص السردية وهذا راجع لأن لكل نمط طريقة قراءة خاصة به، قد تقتضيها طبيعة النص أو أن لكل نوع نصي أهداف قرائية معينة دون أن نغفل القدرات الذهنية والنفسية لمتلقي هذه النصوص .

¹ المرجع السابق، ص، 06 .

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

النمط	النمط السردى	النمط الوصفى
عنوان النصوص	قلب الأم، في كوخ العجوز، أنا وابنتي، متعة العودة إلى الوطن، فداء الجزائر، فرانفانون، عمرو رسول كسرى، الرازي طبيا عظيما، بتهوفن، ابن الهيثم، ماسينيسا، الواقعية، العبودية، مدرسة رغم أنفك، أنا واليراع، الطاقة، هدية العيد، في الغابة، مريض الوهم، المسلول	ابنتي، أبي، رسالة إلى أمي، رسالة إلى والدي، حب الوطن من الإيمان، ثق يا أيها الوطن المفدى، وللحرية الحمراء باب، نوفمبر، الوطني، سر العظمة، جميلة بوحيرد، أغنية البؤس، بين المظهر والمخبر، سوء المهلكة، الكتاب الإلكتروني، المذيع، الفاييس بوك متعة أم نقمة، آثار الرحلات الجوية على الإنسان، رائد الفضاء، المستكشفات العلمية، الأعياد، في يوم الأمهات، مولد محمد صلى الله عليه وسلم، اليوم لعالمي للبيئة، عيد الجزائر، عيد القرية، عيد الأم، بين الريف والمدينة، نشيد الماء، عودة القطيع، ما أجمل الطبيعة، الاصطياف، جمال البادية، أهمية التربية الرياضية، ركوب الخيل، هل نعيش في مساكن مريضة، كرة القدم، آفة التدخين (اللفافة) ظاهرة الخوف عند الأطفال¹

¹ محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، مورفم للنشر، الجزائر، 2016 م .

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

كانت هذه كل النصوص القرائية المقررة على تلاميذ سنة أولى متوسط والتي اتسمت بالكثرة والتنوع في المواضيع والغايات ، وجهات التأليف فمنها المحلية ومنها العالمية ، الغرض منها تعليمية شاط القراءة وما تعلق به من أنشطة لغوية أخرى .

خلاصة الفصل النظري:

من خلال دراستنا للشق النظري والاطلاع على مجموع المفاهيم المتعلقة بتعليمية نشاط القراءة وفق منهاج الجيل الثاني تبين لنا أن:

- القراءة عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنقل إليه . وهذا لأن القراءة نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتفكير والحكم والتحليل، والتعليل وحل المشكلات.

- نشاط القراءة ليس هدفا في حد ذاته بل هو مطلوب لغيره لأنه يهدف من خلال تعليمية اللغة العربية تعليم القواعد، والعروض، والتعبير الكتابي كونه يعتمد على المقاربة النصية في تناول الأنشطة اللغوية من جهة ويساهم في تطوير أداء التلميذ اللغوي وكذا تزويد مخزونه المعرفي والثقافي من جهة أخرى.

- تركيز منهاج اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط على القراءة الجهرية لأنها تقوم على النطق بالحروف وحسن إخراجها من مخرجها مع ضرورة الالتزام بضوابط القراءة الصحيحة والاسترسال في القراءة، كما أنها تعلم التلميذ على الجرأة وثبات الذات .

- إغفال منهاج اللغة العربية للجيل الثاني لذكر أهمية القراءة بصفة عامة وعلى التلميذ بصفة خاصة نظرا لما لها أهمية على حياة الفرد والمجتمع وهذا راجع لقصور المنهاج .

- إغفال منهاج الجيل الثاني لأهداف القراءة المقررة على تلاميذ سنة أولى متوسط، على الرغم من أن هذا التجديد ضروري ومهم في بناء أي منهاج، لأن الأهداف نقطة ارتكاز للعديد من المتعلقات المرتبطة بعملية التعليم من تنفيذ إلى التقويم، وهذا قصور ثان يجسد على واضعي المنهاج .

- إغفال ذكر العقد الديداكتيكي بصورة علمية والاكتفاء بالإشارة إليه من خلال المقاربة بالكفاءات .

الفصل الأول: نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى من التعليم المتوسط)

- تركيز المقاربة بالكفاءات على جعل التلميذ محور العملية التعليمية، وعملها على ضرورة تكامل النشاط البيداغوجي وجعله موحدا ومنسجما وهذا ما مثلته المقاربة النصية وتوحيدها لنشاطات اللغة العربية بشكل تكاملي .
 - ترك الحرية للأساتذة في اختيار طريقة التعليم ، المهم أنها تحقق النتائج المرجوة .
 - ادعاء منهاج الجيل الثاني أنه عمل على التجديد في المنهاج الأول لكن الواقع يبين أنه تغيير حاصل سوى في تحديد المصطلحات وتوحيد المعارف و الكفاءات المرصودة لكل مقطع تعليمي .
- هذا ما تسنى لنا الوصول إليه من خلال تحليل نتائج تعليمية نشاط القراءة وحضوره في منهاج اللغة العربية للسنة أولى من التعليم المتوسط مع الملاحظة الميدانية لهذا النشاط.
- لكن لن يكتمل العمل إلا بسبر آراء الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية لنشاط القراءة والمتمثلة في الأساتذة والتلاميذ.

الفصل الثاني

الجانب الميداني

تمهيد.

- 1- منهجية الدراسة وإجراءاتها.
- 2- تحليل استبيانات الأساتذة.
- 3- نتائج متعلقة بأجوبة الأساتذة.
- 4- تحليل استبيانات التلاميذ.
- 5- نتائج متعلقة بأجوبة التلاميذ.

تمهيد:

بعد تناولنا للشق النظري الذي سلطنا الضوء من خلاله على نشاط القراءة وتعليمه كمادة، وكمحور للعملية التعليمية، استخلصنا مجموعة من الإشكالات والأسئلة صغناها على شكل استبيان حاولنا من خلاله سبر آراء محوري العملية التعليمية (الأستاذ والتلميذ) حول تعليمية نشاط القراءة كمادة، محاولين استثمار جميع ما يتعلق بهذا النشاط وتعليميته، وكما نعلم أن الاستبيان في حقيقته العلمية تحكمه مجموعة من الضوابط أهمها:

1- منهجية الدراسة وإجراءاتها

بعد تناولنا لمادة البحث والمتمثلة في نشاط القراءة وخضوعها في المنهاج المخصص، ومن خلال جذاذات الأساتذة، واعتمادا على المدونتين بنينا استبيانين سنعمد من خلالها على رصد آراء ورؤى الأساتذة والتلاميذ في تعليمية نشاط القراءة .

أ- الإطار الزمني والمكاني للدراسة:

- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية وتوزيع الاستبيانات على ثنائي 08 متوسطات موزعة عبر بلدية الوادي و دائرة المغير .

-الحدود الزمانية: وزعت الاستبيانات في الموسم الدراسي 2017/2016 وبالتحديد في الفترة الممتدة من 2017/04/23 إلى غاية 2017/05/5 م .أي مع إنهاء المقرر الدراسي و استيفاء المنهاج وهذا ما يساعد منهجيا على الإجابة للأسئلة المقترحة حول تعليمية نشاط القراءة .

ب- عينة الدراسة واختيارها:

عمدنا في بحثنا هذا إلى اختيار عيتين واحدة خاصة بأساتذة مرحلة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية وأخرى خاصة بتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، حيث تكونت هذه العينة من عشرين (20) أستاذا من الجنسين ، وعينة التلاميذ المتكونة من مئتي تلميذ، وقد كان الاختيار بطريقة عشوائية ووزعت العينة على مجموع المتوسطات التالية:

- متوسطة "طير حسين" بالوادي .

- متوسطة "الأمير عبد القادر" بالوادي .
 - متوسطة "ابن باديس" بالوادي .
 - متوسطة "المجاهد باهي علي" بالوادي.
 - متوسطة "حي 420 مسكن تكسبت الغربية" بالوادي .
 - متوسطة "الشهيدة خضرة جروني" بالمغير.
 - متوسطة "عيسى مشحاط" بالمغير.
 - متوسطة "شهرة عمار" بالمغير .
- أما المنهج المتبع فكان الإحصائي التحليلي وهو المناسب لذلك .

2- تحليل استبيانات الأساتذة

حوى هذا الاستبيان على واحد وأربعين سؤالاً تنوعت ما بين المفتوحة والمغلقة تدرجت حسب مقتضيات البحث، فجاءت الإجابات على النحو الآتي:

الجدول رقم 01: يبين الخبرة المهنية للأساتذة في التدريس:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	11	55%
أكثر من 10 سنوات	9	45%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 55% تتراوح خبرتهم أقل من 10 سنوات وهم جدد في الميدان وليست لهم الأقدمية في التعليم في حين نجد نسبة 45% تتراوح خبرتهم أكثر من 10 سنوات ولهم الأقدمية في هذا المجال، فمن خلال التحليل سجلنا أن النسبة الأكبر للأساتذة الجدد وذلك لما طرأ على المنظومة من تحديد مع عامل التقاعد المسبق الذي لجأ له العديد من الاساتذة لظروف معينة، وتلعب سنوات الخبرة دوراً فاعلاً في التمكن والجودة والأداء كما أن كلا الاقتراحين يبينان أن جل الأساتذة لهم معرفة بالمقاربة بالكفاءات التي اعتمدت ابتداءً من الموسم 2004/2003 .

الجدول رقم 02: يبين الجهة المسؤولة عن تكوين للأساتذة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
جامعة	100	100%
معهد تكوين المدارس للأساتذة	00	00%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 100% من الأساتذة تخرجوا من الجامعات ويطلق عليهم تسمية أستاذ التعليم المتوسط فالجامعات هي أماكن لتكوين الأساتذة معرفيا، في حين نجد انعدام تام لخريجي المدارس العليا للأساتذة، وهي معاهد قامت الدولة بإنشائها لتكوين المعلمين والأساتذة لمعالجة النقص الكبير في التأطير، ويطلق عليهم تسمية أستاذ التعليم الأساسي، وهي الجديرة في التوظيف كونها تعمل على تكوين الأساتذة ميدانيا ونظريا، وهذا ما سيضفي بظلاله على أداء الاستاذ .

الجدول رقم 03: يبين تخصص أفراد العينة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
لغة عربية	20	100%
تربية إسلامية (شريعة)	0	0%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 100% من الأساتذة كان تخصصهم التكويني في اللغة العربية وآدابها، وفي المقابل كانت النسبة منعدمة لتخصص التربية الإسلامية (الشريعة) ، وهذا يدل على مراعاة التخصص في عملية توظيف الأساتذة فمخرج اللغة العربية له الأهمية في تدريس مادة اللغة العربية، وهو الأمر المعقول والمنطقي وبخاصة مع التطور الحاصل في البيداغوجية وضرورتها.

الجدول رقم 04: يبين سبب اختيار الأستاذ لمادة اللغة العربية كمهنة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	19	95%
لا	1	5%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 95% احتلتها الإجابة برغبة وميل ومحبة في التعليم ويعتبر الميل والرغبة عاملان أساسيان لنجاح عملية التعليم وجودتها، أما نسبة 5% فقد عبرت أن ممارسي تعليم هذه اللغة كان اضطرارا، ونلاحظ أن أغلب الأساتذة غير مضطرين بل هي رغبة وميل وحبا لها، وبحكم التفاعل مع هذه اللغة ينتج نوع من الحب والألفة اتجاهها وغيره عليها مما يجعلنا نتوقع أن هذه العوامل النفسية ستعمل على إنتاج جيل محب للغة الأم .

الجدول رقم 05: يبين تلقي أساتذة اللغة العربية التكوين في مجال التدريس بالكفاءات:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	80%
لا	4	20%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 80% من الأساتذة يتلقون تكوينا في مجال التدريس بالكفاءات وهذا ما أقرته وزارة التربية في السنوات الاخيرة، وأما نسبة 20% من الأساتذة فلم تتلق هذا التكوين وهذا ما يجعلهم في نقص معرفة اتجاه آليات هذه المقاربة، ولذلك ينبغي على الأساتذة تكوين أنفسهم في هذا المجال دون انتظار تأطير من الوزارة من خلال البحث والاطلاع على البحوث والدراسات في هذا المجال .

الجدول رقم 06: يبين مدى فاعلية المقاربة بالكفاءات في تعليم أنشطة اللغة العربية:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
فعّال	14	70%
غير فعّال	6	30%
مجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 70% من الأساتذة يرون أن المقاربة بالكفاءات لها فاعلية وجدوى في مجال تدريس أنشطة اللغة العربية وذلك لما تحويه من آليات التعليم تعمل على إنجاح اكتساب اللغة، كما لها نتائج ايجابية لأنها تساعد المتعلم على توظيف قدراته وتعلمه لحل المشكلات التي تعترضه، في حين نجد 30% من الأساتذة يرونها غير فاعلة لاعتقادهم أن التلميذ غير قادر على تطبيق ما تسطره هذه المقاربة، ونظرا لما تحتاجه هذه المقاربة من ظروف مادية محيطة هي في واقعنا منعدمة مما جعل التعليم تقليدي قائما على التلقي، ومحور العملية يبقى الأستاذ، إلى جانب عدم اقتناع بعضهم هذه المقاربة لقلة التكوين الجدي فيها .

الجدول رقم 07: يبين رأي الأساتذة في منطقية توزيع حصص نشاطات اللغة العربية:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	60%
لا	8	40%
مجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 60% من الأساتذة يرون أن توزيع حصص نشاطات اللغة العربية منطقي، فهم راضون على هذا التوزيع، في حين نجد نسبة 40% من الأساتذة غير مقتنعين بهذا التوزيع لأن في بعض المؤسسات يدرسون نشاطات اللغة العربية في الفترة المسائية فنشاطات اللغة العربية تحتاج إلى نشاط وحيوية وتركيز، لذا يجب أن تكون دائما في الفترة الصباحية والفترة المسائية تدرس فيها مواد الإيقاظ كالتاريخ والجغرافيا، التربية الموسيقية والتربية البدنية .

الجدول رقم 08: رأي الأساتذة في موقع نشاط القراءة ضمن نشاطات اللغة العربية:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
منطقي	100	%100
غير منطقي	0	%0
المجموع	20	%100

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 100% ترى أن موقع نشاط القراءة منطقي ضمن النشاطات اللغة العربية، و تبين زمن إدراجه نظرا لاعتماد المقاربة النصية التي تقتضي البدء بالقراءة، وليس هناك من يرى أن موقع نشاط القراءة غير منطقي .

الجدول رقم 09: يبين رأي الأساتذة في الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
كاف	19	%95
غير كاف	1	%5
المجموع	20	%100

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 95% من الأساتذة يرون أن الحجم الساعي لتدريس نشاطات اللغة العربية كاف لدراسة النصوص وأنها تأخذ حقها في الدراسة وأن النص لا يحتاج في دراسته لوقت كبير لكنه يحتاج لعقل واع وسريع الاستيعاب والمتعلم إذا أراد الاستفادة من النص فهو لا يحتاج لوقت كبير، لكنه يحتاج إلى الاهتمام والفهم والتركيز وفي المقابل نجد نسبة 5% من الأساتذة يرون أن الحجم المقرر لدراسة نشاطات اللغة العربية غير كاف، فالنص يحتاج إلى وقت في الدراسة لكي يعطيها حقها من التحليل والنقاش واستنتاج المغزى العام ولكن الوقت ضيق وغير كاف وهذا ما يجعل النصوص لا تأخذ حقها في الدراسة.(22سا موزعة على 4 ميادين، ميدان فهم المكتوب 12سا، ميدان فهم المنطوق 4سا، ميدان انتاج المكتوب 6سا) .

الجدول رقم 10: يبين رأي الأساتذة في التصميم الحديث لكتاب اللغة العربية ومناسبته لقدرات التلاميذ:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
مناسب	2	10%
نوعا ما	12	60%
لا يناسب	06	30%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 60 % من الأساتذة يرون أن التصميم الحديث لكتاب اللغة العربية مناسب نوعا ما مع القدرات الذهنية للتلميذ ومع مستواه العقلي والنفسي من خلال تناسق الألوان والرسومات والأشكال وإخراجها في صورة جمالية وبسيطة لا تشوش عقل التلميذ وذهنه وكذلك النصوص وأحجامها، في حين نجد نسبة 10 % يرون أن التصميم يناسب القدرات الذهنية للتلاميذ وهي نسبة قليلة، بالنظر إلى النسبة 30 % التي ترى أنه غير مناسب، لا في شكله ولا في مضمونه فهو لا يتناسب مع القدرات الذهنية لتلميذ السنة الأولى متوسط مما يعني أن ظروف تصميمه انعدمت فيها الجدية حين الوضع .

الجدول رقم 11: يبين رأي الأساتذة في تنفيذهم للخطوات المسطرة لهم خلال درس القراءة فاعلة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	19	95%
لا	01	5%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 95 % من الأساتذة يلتزمون بالخطوات المسطرة لهم لأنهم يجدون فيها تفاعل بين التلاميذ وتجعل التعليم في المستوى، في حين نجد 5% يرونها

أنها غير فاعلة لأن في بعض الأحيان يلجأ الأستاذ إلى الإبداع لأن هناك دروس تتطلب إبداعاً من الأستاذ و يجدر به وضع بصمته فيها ليجعلها أكثر استيعاباً وتفاعلاً نظراً لأن الخطوات المسطرة بها ثغرات وعلى الأستاذ الفطن العمل على لسدّها، كما أن بعض الأساتذة يفضلون الاجتهاد وعدم الاتكال على الجاهز .

جدول رقم 12: يبين اجتهاد الأساتذة في تنفيذ درس القراءة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	100%
لا	0	0%
المجموع	100	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 100% وافقت الاجابة بنعم وأن كل الأساتذة يجتهدون في تنفيذهم لحصة القراءة وسبب ذلك جعل الحصة أكثر نشاطاً والدرس أكثر استيعاباً ولهذا فهم يلتجئون إلى الاجتهاد في الحصة وذلك حسب الدرس المطروح ليضع الأستاذ بصمته فيه ويجعله أكثر فاعلية وتفاعلاً .

الجدول رقم 13: يبين رأي الأساتذة في استخدامهم للوسائل التوضيحية في تدريس نشاط القراءة

غير الكتاب المقرر:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	08	40%
لا	12	60%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 40 % من الأساتذة يستعملون الوسائل التعليمية الممكنة كالصور، والحاسوب، في حين نجد 60 % من الأساتذة لا يستعملون وسائل

توضيحية في نشاط القراءة نظرا لانعدامها وارتفاع تكلفتها، ونقصد بالوسائل التعليمية كل الأجهزة والآلات والأدوات التي يختارها الأستاذ لإيصال المعلومة والمعرفة إلى المتعلمين بطريقة أفضل وأنجح، سمعية كانت أم بصرية يستعملها الأستاذ في مهارة القراءة مثلا كأسلوب قراءة الشعر أو القراءة النموذجية للنص. الوسائل البصرية: كالصورة والجهاز العاكس وغيرها، ليسهل للمتعلم ربط المعنى بالحقيقة مما يوفر على الأستاذ كثرة الشرح والتعليق، لأن الصورة تعبر عن نفسها. إن على الأستاذ من حين إلى آخر أن يختار بعض الوسائل التعليمية التي تساهم في بناء درسه بطريقة ناجحة من جهة وتوفر الوقت والجهد من جهة أخرى وقد علل الأساتذة عن سبب عدم استعمالهم لهذه الوسائل بما يلي:

ضيق الوقت المخصص لنشاط القراءة بما لا يتيح فرصة للانشغال بوضع هذه الوسائل، عدم توفير مثل هذه الوسائل في بعض المؤسسات التربوية، عدم اقتناع بعض الأساتذة بها لأنهم يرون أنها تصلح للمستوى الابتدائي ولا يحتاجها التلميذ في مرحلة المتوسط، وتعليم اللغة العربية يعاني فقراً من حيث الوسائل التعليمية إذا يتم الاكتفاء بالسبورة والطباشير والكتاب المقرر وهذا الأخير لا يتوفر لدى بعض التلاميذ أحيانا .

الجدول رقم 14: يبين شعور التلميذ بالملل السريع أثناء درس القراءة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	01	5%
أحيانا	14	70%
لا	05	25%
المجموع	20	100

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة شعور التلميذ بالملل سريعا في حصة القراءة تتراوح بين الإجابتين "أحيانا" و "لا" حيث بلغت نسبة "أحيانا" 70% والإجابة ب "لا" بنسبة 25% والإجابة بنعم بنسبة 5% وهي نسب لا يستهان بها وذلك راجع لإدارة الأستاذ أو زمن

الحصة أو الموضوع المطروح، لذلك يجدر على الأساتذة معالجة هذه الوضعية لأنها تعود بالسلب على مستوى الدراسي للتلاميذ مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي والشعور بالملل من القراءة ينمى لديهم عدم الاهتمام والمتابعة للدرس والدروس المرتبطة، وهو كذلك يقلل من تحصيلهم لمكتسبات عدة تتوفر لهم من درس القراءة أما الإجابة ب (لا) فهذا يدل على أن الحصة تمر بنشاط ويوجد تفاعل ومشاركة التلاميذ الجيدة . وكما ذكرنا يرجع إلى أسباب سالفه الذكر .

الجدول رقم 15: يبين نتائج تحصيل المتعلمين بشكل عام في درس القراءة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
جيدة	01	5%
حسنة	17	85%
ضعيفة	02	10%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 5% ترى نتائج تحصيل المتعلمين في نشاط القراءة جيدة لأن المتعلمين لديهم قدرات مهارية في القراءة، ونجد 85% من الأساتذة يرون بالعموم أن النتائج حسنة في حين نجد 10% يرون أن نتائج تحصيل المتعلمين في نشاط القراءة هي نتائج ضعيفة، ومن خلال الإجابتين حسنة وضعيفة يجدر على الأستاذ أن يقوم بتقويم التلاميذ من حين إلى آخر ليحاول معرفة قدراتهم القرائية باحثا عن أسباب الإخفاق ويمكن أن يرجع ذلك إلى بعض التلاميذ الذين لا يحبذون المواد اللغوية وهذا ما نجده عند فئة من الذكور لأن الذكور يميلون دائما إلى المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والعلوم....

الجدول رقم 16: يبين إذا ما كان الأساتذة يعمدون إلى تذكير التلاميذ بالكفاءات الختامية المرجوة منهم من حين لآخر:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	25%
أحيانا	11	55%
لا	04	20%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 55% احتلتها الإجابة ب أحيانا وهي الأعلى وتمثل الأساتذة الذين يبينون الكفاءات في بعض الأحيان لأن التلاميذ ينسون و يتناسون في العديد من الأحيان أن تعليمهم له أهداف مسطرة لا بد من تحقيقها، ونجد 25% يبينون الكفاءات وهو المطلوب علميا لكي يدرك التلميذ و يقيم نفسه من حين لآخر، و20% للأسف لا يعمدون إلى ذلك نظرا لكون الكفاءات الختامية تتفرع عنها كفاءة عرضية تذكر أثناء الدروس فلا داعي للتكرار.

الجدول رقم 17: يبين إذا ما كان الأساتذة يبينون للتلاميذ الكفاءات العرضية المرجو اكتسابها في

نهاية كل درس أم لا:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	65%
أحيانا	02	10%
لا	05	25%
المجموع	10	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة (نعم) تقدر ب 65% وهذا يدل على أن الأساتذة أغلبهم يبينون للتلاميذ الكفاءات العرضية المرجو اكتسابها في نهاية كل درس، ونجد 10% يبينون الكفاءات العرضية أحيانا فقط إما لوضوحها في بعض الأحيان من خلال طرح الدرس أما 25% لا يبينون الكفاءات العرضية لأن هناك كفاءات كثيرة مطالبون بتحقيقها حيث نجد ذات طابع فكري مثل أن يعبر عن رأيه، أو كفاءة ذات طابع منهجي تنظيم عمله وإنجازه بعناية، وكفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي كالمثابرة والمشاركة في النشاطات الفكرية والبدنية، و الكفاءات ذات طابع تواصل التوصل بصفة سليمة في مختلف الوضعيات استعمال وسائل الإعلام والاتصال واستثمار مواردها يمكن أن يتوصل إليها التلميذ وممكن لا، لكن رغم ذلك كان حريا بالأستاذ أن يلتزم دائما بتذكير تلاميذه بالهدف المرسوم لتحقيقه.

الجدول رقم 18: يبين رأي الأساتذة في نوعية النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
مناسب	03	15%
نوعا ما	15	75%
غير مناسب	02	10%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 75% من الأساتذة يرون أن النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية لسنة أولى متوسط تختلف فبعضها مناسب وبعضها الآخر غير مناسب، في حين نجد 15% ترى أن النصوص الواردة مناسبة وجيدة منها الاجتماعية والتاريخية والرياضية..... الخ مناسبة لمختلف أذواق المتعلمين، و 10% ترى أنها غير مناسبة ولا تتماشى مع المرحلة السنوية للتلميذ والتلميذ يرفض مثل هذه النصوص وعلاقة التلميذ بالنص علاقة تنافر، أما الإجابتين

(غير مناسبة، نوعا ما) تدل على أن الوزارة تضع نصوص دون النظر العلمي، للقدرات الذهنية للتلاميذ وحسب سنهم و هذا ما يتطلب ضرورة العمل الجاد القائم على أسس علمية حين اختيار النصوص .

جدول رقم 19: رأي الأساتذة في النصوص المقررة هل تعمل على تنمية المهارات اللغوية بالشكل المرضي أم لا:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	15%
أحيانا	14	70%
لا	03	15%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج نلاحظ أن نسبة 70% تحتلها الإجابة ب أحيانا أي أن النصوص المقررة تعمل على تنمية المهارات اللغوية بالشكل المرضي وأحيانا لا تعمل و15% يرونها أنها تخدم المهارات المرجوة بالشكل المرضي ويرجع ذلك لطبيعة النصوص المقررة وذلك لأن التلميذ من خلال الاستماع الجيد والقراءة المستمرة في كل مرة يتدرب على كيفية قراءة النصوص والجمل والكلمات أيضا و يتعود على الكلام أي الحديث، من خلال تعوده على القراءة وبهذا يصبح متمكنا من الحديث والقراءة ببساطة وبتلقائية وتنمي لديه مهارة الاستماع كذلك ويجيد الكتابة أيضا فمثلا النص القصصي يخدم التعبير الكتابي في معالجة كيفية كتابة قصة. ونجد نسبة 15% يرون أن النصوص لا تخدم المهارات المرجوة لأن معظم التلاميذ لا يقرؤون هذه النصوص ولا يهتمون بما كتب فيها و للتذكير أن للأستاذ دور فاعل في خلق الفاعلية من أشياء وإن كانت بسيطة إلى جانب أن النسب المذكورة تؤكد ضرورة التحلي العلمية و الابتعاد عن العشوائية في بناء المناهج و النصوص .

جدول رقم 20: يبين هل ينمي نشاط القراءة المقرر للثروة اللغوية للتلميذ:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	17	85%
أحيانا	03	15%
لا	0	0%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 85% ترى أن نشاط القراءة يُنمي الثروة اللغوية للتلميذ بينما كانت 15% الإجابة ب أحيانا والإجابة ب لا منعدمة فلا غرابة في أن نجد نسبة الإجابة بنعم أعلى نسبة فالقراءة من أهم العوامل المؤثرة في تنمية الثروة اللغوية للتلاميذ وثناء الحصيلة اللغوية تمكنهم من ثراء الخبرات وتنمية قدراتهم الفكرية بالتعرف على أفكار الآخرين وفهمها واكتساب التراكمات الجديدة المبتكرة ومن ثم فإن ثراء الحصيلة اللغوية للتلميذ تمكنه من التعبير عما يجول بخاطره من أفكار بصورة جيدة والارتقاء بمستوى التعبير بالرغم من عدم رضى الأساتذة بنوع النصوص المقررة.

جدول رقم 21: يبين نوعية القراءة المفضلة لدى الأستاذ:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
صامتة	7	35%
جهرية	13	65%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 65% من الأساتذة يفضلون القراءة الجهرية لأنهم ملزمون بها والقراءة الجهرية تقوم على النطق بالحروف وحسن إخراجها من مخارجها والالتزام

بمواقع الوقف والقراءة الصحيحة التي تخلو من الأخطاء وهي تعتمد على القراءة بصوت مرتفع والتعبير عن معاني الجمل التي يتم قراءتها كما تعلم التلميذ الجرأة الأدبية وإثبات الذات، و35% يفضلون القراءة لأنها تقوم على إعمال الفكر والتعمق فيه كما أنها تجنب الكثير من الوقوع في الأخطاء القرائية.

جدول رقم 22: يبين نوع القراءة المفضلة لدى تلاميذه:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
صامتة	01	5%
جهرية	19	95%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 95% من التلاميذ يفضلون القراءة الجهرية لأن التلميذ بدوره يريد أن يبرز قدراته من خلال الإجابة في النطق والإلقاء الجيد وفيها القراءة تكون فقرة فقط وليس نصا كاملا ويجب على التلميذ الالتزام بمواقع الوقف الصحيح والقراءة الصحيحة التي تخلو من الأخطاء وهي تعتمد على القراءة بصوت مرتفع وهذا شيء مبشر والقراءة الصامتة التي احتلت نسبتها 5% لما لهذا النوع من مزايا أهمها أنها ملجأ الضعفاء في القراءة يضاف إليها مجموع المحبين لهذا النوع من القراءة .

جدول رقم 23: يبين ما إذا كانت قراءات التلاميذ لنصوص الكتاب تعتمد على الاسترسال وجودة

النطق وسلامة الأداء أم لا؟

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	60%
لا	8	40%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 60% ترى أن قراءة التلاميذ تعتمد على الاسترسال وجودة النطق وسلامة الأداء و40% أن قراءة تلاميذ سنة أولى متوسط لنصوص الكتاب تفتقر لجودة النطق وسلامة الأداء وذلك راجع لعدة عوامل، عدم التحضير الجيد في المنزل للدرس، الضعف القاعدي لبعض التلاميذ في مهارة القراءة، فإن لم يتعلم التلميذ في مرحلة الابتدائي إتقان القراءة من خلال التعرف على الحروف ونطقها نطقاً سليماً فإن الضعف يلاحقه في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم 24: يبين مدى التزام الأستاذ بضوابط القراءة الصحيحة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	90%
أحيانا	01	5%
لا	01	5%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 90% من الأساتذة يؤكدون التلاميذ على ضرورة الالتزام بضوابط القراءة الصحيحة لأن الأستاذ مجبر على ذلك وملزم لتأكيد على تلك الضوابط، كما أن قراءة الأستاذ تعد القدوة والمثل الذي لا بد للتلميذ أن يحذو حذوه لذلك نجد جل الأساتذة يصنعون بصمة وتبين أغلبهم ضرورة الالتزام بهذه الضوابط أما النسب المتبقية فرمما معزوة لأولئك الذين جاء توظيفهم عن غير رغبة.

جدول رقم 25: يبين الفهم القرائي بين التلاميذ:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
كثير	8	40%
قليل	10	50%
منعدم	02	10%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل الجدول نلاحظ أن نسبة 50% تمثل وجود الفهم القرائي لدى التلاميذ بشكل قليل وهذا لأنه ربما لا يقرأ رغبة بل خوفاً من الأستاذ، في حين نجد 40% من الأساتذة يرونه أنه كثير و جيد وذلك حسب قدرات التلميذ الذهنية أو تعبر عن التلاميذ ذو المستوى الجيد، و 50% ترى أن الفهم القرائي منعدم تماماً عند بعض التلاميذ لأن التلميذ غير قادر على فهم محتوى النص ولا يعلم كيف يتعامل مع ما يحمله من أفكار أساسية أو لا يرغب في ذلك.

جدول رقم 26: يبين شيوع ظاهرة العسر القرائي لدى التلاميذ:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	80%
لا	04	20%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 80% من التلاميذ تكثّر عندهم ظاهرة العسر القرائي وهذا يرجع إلى أنهم غير متمكنين من القراءة ويمكن أن يرجع ذلك إلى التحصيل القرائي السابق لمرحلة الابتدائي وضعف في النظر وهذا ما يراه أغلب الأساتذة في حين نجد 20% من التلاميذ لا تكثّر لديهم ظاهرة العسر القرائي لأنهم متمكنون تحصيلاً أو رغبا في هذا النشاط.

جدول رقم 27: يبين إذا ما كان الأساتذة الذين يشجعون تلاميذهم على القراءة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	90%
أحيانا	02	10%
لا	0	0%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 90% من الأساتذة يقومون بتشجيع تلاميذهم الذين يجدون صعوبة في القراءة فأفادوا بأنهم يشجعونهم ويحفزونهم للاستفادة مما يقرؤون و هي صفة الأستاذ المسؤول وأن نسبة 10% أحيانا يقومون بذلك وفي حين كانت النسبة منعدمة لمن لا يقومون بتشجيع التلاميذ وفي ضوء هذه النتائج نجد أن هناك تقصير من قبل بعض الأساتذة في أداء دورهم كعنصر فعال في تشجيع التلاميذ على القراءة وتعزيز دافعهم اتجاهها.

الجدول رقم 28: يبين الأنشطة اللاصفية التي تقدمها المدرسة لتشجيع التلاميذ على القراءة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نادي القراءة	06	30%
مسابقات ثقافية	05	25%
معارض مدرسية	03	15%
الإذاعة المدرسية	03	15%
زيارة المكتبات	12	60%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة من الأنشطة اللاصفية التي تقدمها المدرسة لتشجيع التلاميذ على القراءة هي زيارة المكتبات فالمؤسسات التربوية تدعو دائما التلاميذ على زيارة المكتبات قصد المطالعة والتثقيف يليها نشاط نادي القراءة بنسبة 30% وذلك لأن القراءة من أهم وسائل تحصيل العلم والمعرفة، ثم يليها نشاط المسابقات الثقافية بنسبة 25% فهو نشاط أولته المدرسة العناية البالغة ثم آخر نسبة 15% مثلها كلا النشاطين المعارض المدرسية والإذاعة المدرسية فالمؤسسة من حين الى آخر تقدم مثل هذين النشاطين في حين نجد أن هناك الكثير من المدارس تخلو من هذه الأنشطة.

الجدول رقم 29: يبين الأساتذة الذين يُحضرون للتلاميذ كتب خارجية وقصص داعمة لتحصيل الدراسي وتحفيزهم على القراءة العامة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	04	20%
أحيانا	12	60%
لا	04	20%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 60% من الأساتذة يحضرون للتلاميذ كتباً خارجية وقصص داعمة لتحفيزهم على القراءة من حين إلى آخر، ونجد نسبة 20% مثلت مجموع الموظفين على الإحضرار الدائم و هذا مؤشر خير للعملية القرائية أما 20% المتبقية نفت ذلك مكتفية بالنص القرائي في القسم فقط ويحفزونهم بالمطالعة الحرة ولا يحضرون أي شيء للتلاميذ.

جدول رقم 30: يبين مدى تشجيع الأساتذة للتلاميذ على قراءة كتب معينة لها صلة مع النصوص المقررة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	06	30%
أحيانا	12	60%
لا	02	10%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 30% من الأساتذة يشجعون التلاميذ على قراءة كتب معينة لها صلة مع النصوص المقررة من حين إلى آخر وليس دائما، و نجد 30% يقومون بذلك لروح المسؤولية لديهم و 10% لا يقومون بذلك وهذا راجع لقلة الوقت، فمن الصعب كذلك البحث عن النصوص المتقاربة مع النص القرائي المطلوب وبخاصة إذا نظرنا إلى الظروف المحيطة للأستاذ التي تجعله يعاني لتوفير هذا النوع من الدعم.

الجدول رقم 31: يبين رغبة واهتمام التلاميذ بدرس القراءة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	65%
نوعا ما	07	35%
لا	0	0%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ نسبة 65% ترى أن التلاميذ يقبلون على درس القراءة ويهتمون بمجرباته ويتفاعلون مع معطياته وأسئلته وهذا راجع لطبيعة النصوص في السنة الأولى من

التعليم المتوسط ونسبة 35% الإجابة ب(نوعاً) ما ونجد النسبة منعدمة في الإجابة ب (لا) فالنصوص تمتاز بالسهولة من حيث المعنى والمبنى وهذا باتفاق معظم الأساتذة بالإضافة إلى النصوص التي راعت مستوى التلاميذ المعرفي والعقلي في معالجة النصوص وطبيعتها مما تجعل التلميذ يتفاعل معها، في حين نجد 35% تلتزم اهتمام التلاميذ بدرس القراءة عند فئة قليلة فقط وهذا ما يجعلنا نقول للأستاذ إذا لاحظ عدم إقبال التلاميذ على الدرس أن يلجأ إلى تغيير الطريقة.

جدول رقم 32: يبين إذا كان لدى التلاميذ صعوبة في القراءة والذين يخلطون بين الحروف ويتجنبون القراءة بصوت عال لوجود مشكل نطقي:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	60%
أحيانا	07	35%
لا	01	05%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 60% من الأساتذة يقرون أن هناك تلاميذ يجدون صعوبة في القراءة بخلطهم بين الحروف، ونلاحظ هذه الظاهرة أكثر في الحروف المنقطعة مثل (ج-خ) أو (ف-ق) وقد تكون المشكلة في موقع النقط (فوق أو تحت الحروف) وقد نجد أيضاً في عدد النقط (ت-ث) أو الحروف المنقطعة وغير منقطعة (ع-غ) وهذا راجع إلى ضعف التمييز البصري بين الأحرف، وضعف التمييز السمعي، وقدرة المتعلم غير كافية لتشكيل ترابط بين الصوت والرمز أو قد يكون ذلك راجع إلى مرض كلامي ويمكن علاجه عن طريق التدريب على إخراج الحرف من مخرجه مع تصويب الأخطاء .

الجدول رقم 33: يبين كثرة الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية عند قراءة المتعلمين لتحريراتهم

التعبيرية والناجحة عن ضعفهم القرائي أم لا ؟.

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	14	70%
أحيانا	06	30%
لا	0	0%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 70% من أخطاء التلاميذ النحوية والصرفية والإملائية في تحريراتهم التعبيرية ناجحة عن ضعفهم في القراءة فيما تليها نسبة (أحيانا) والتي كانت 30% وذلك يرجع لأسباب عدة، إذا اكتسب التلميذ القراءة الجيدة فانه يتخلص بالممارسة من الأخطاء النحوية والصرفية واستيعاب النحو والصرف يكون من خلال القراءة والدربة فيما انعدمت الإجابة ب لا على هذا السؤال.

الجدول رقم 34: يبين هل القراءة تساعد التلميذ على اكتساب تقنيات تعبيرية مختلفة باختلاف

طبيعة قراءة النصوص:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	80%
أحيانا	03	15%
لا	01	05%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول تبين أن القراءة تعمل على اكتساب التلاميذ تقنيات مختلفة باختلاف طبيعة أنماط النصوص وهذا ما مثلته نسبة 80% (بنعم) فهم يؤكدون على أن اختلاف نصوص وأنماطها وطرائق قراءتها أكسبت التلاميذ تقنيات مختلفة ومتنوعة كالوصف والحوار وطرق السرد و التعجب و التنعيم و النبر ما ذلك من تقنيات التعبير و الأداء و ذلك للتعرف عليها وإدراك خصائصها وعناصرها مما يترتب عليه سهولة ممارستها وإنتاجها كتابيا وشفهيا بمستوى جيد حيث أن التلميذ يكون واعيا بنمط النص ومدركا لما يريد إنتاجه فيكون تعبيره موافق وملائم لنمط الكتابة المطلوب بتقنية سليمة، وحين أن الإجابة ب لا تمثل 5% والإجابة ب أحيانا تمثل 15% وهذا دليل على أن بعض التلاميذ رغم قراءتهم للنصوص إلا أنهم لا يكتسبون هذه التقنيات وذلك راجع لطبيعة النصوص أو خطوات الدرس، ونفسية التلميذ ضعيفة المستوى أو غير متقبلة لنشاطات اللغة.

الجدول رقم 35: يبين ما إذا كانت النصوص التي وظفت في ميدان فهم المكتوب قد حققت

الكفاءات العرضية المطلوبة أم لا ؟

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	14	70%
لا	6	30%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 70% من الأساتذة يرون أن النصوص التي وظفت في ميدان فهم المكتوب قد حققت الكفاءات العرضية المطلوبة لأنها نصوص مستقاة من محيط المتعلم وواقعه المعيش أما نسبة 30% ترى أن النصوص لم تحقق الكفاءات العرضية لأنها نصوص غير مناسبة مع قدرات التلميذ لعدم انتقائها بالشكل العلمي الصحيح في نظرهم .

الجدول رقم 36: مدى تحقيق الكفاءات الختامية في نشاط القراءة (والتي هي بأن يقرأ نصوص نثرية وشعرية ويصدر في شأنها أحكاماً ويعيد تركيبها بأسلوبه في وضعيات تواصلية دالة) بالمحمل لدى التلاميذ):

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	35%
نوعاً ما	10	50%
لا	03	15%
المجموع	20	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 50% من الأساتذة يرون أن الكفاءات الختامية نوعاً ما تحققت خلال نشاط القراءة وذلك حسب المقطع المدروس ويرجع ذلك لأسباب عدة أهمها الصعوبة في الأمر في عدم التمكن من تطبيق المقاربة في نشاط القراءة لقلّة الوقت ونجد 35% يرون أن الكفاءات تحققت وهذا يدل على نجاح طريقة الأستاذ في تقديمه لنشاط القراءة و15% لم تتحقق الكفاءات الختامية بالمحمل لدى تلاميذه و يرجع لعدم الاهتمام بالدرس من طرف التلاميذ أو لصعوبة تحقيقها أو عدم الملائمة ما بين المقرر و المطلوب والظروف المتاحة، هذا ما استدعى البحث عن الصعوبات و العوائق التي تحول دون تحقق هذه الكفاءات .

الجدول رقم 37: الصعوبات التي تعترض الأستاذ أثناء تنشيطه لدرس القراءة .

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	60%
لا	08	40%
المجموع	20	100%

التحليل:

- من خلال تحليل نتائج الجدول نجد أن نسبة 60% من الأساتذة يجدون صعوبة أثناء تنشيط درس القراءة ولقد تمثلت هذه الصعوبة من خلال تعليقاتهم في ما يلي:
- الضعف القاعدي لبعض التلاميذ خاصة في إتقان مهارة القراءة.
 - ضعف المستوى اللغوي والمعرفي للتلاميذ مما يقلل من نجاح التحصيل وفهم الدروس.
 - عدم تحضير التلاميذ للدرس في البيت وعدم الاهتمام داخل القسم.
 - استعصاء بعض النصوص على التلاميذ بسبب غموض مفرداتها وصعوبة مفاهيمها في حين أننا نجد نسبة 40% ترى أنها لا توجد صعوبات تعترضها في تنشيط درس القراءة مما يطرح عدة تساؤلات كالمثالية التي يجدونها عند المتعلمين في التدريس .

38- اقتراحات الأستاذ حيال تعليمية نشاط القراءة:

اقتراحات خاصة بالمتعلم / التلميذ:

- عناية الأسرة بالتلميذ في البيت .
- تخصيص حصص خاصة بالقراءة لدعم التلاميذ لغويا .
- حث المتعلمين على المطالعة خارج القسم .

39- اقتراحات خاصة بالمادة المتعلمة (نشاط القراءة):

- إدراج نصوص تتناسب مع قدرات المتعلم النفسية والعقلية.
- تكوين الأساتذة في كيفية التعامل مع العسر القرائي وكيفية تنشيط الفهم القرائي لدى التلاميذ.
- تخفيف عدد التلاميذ في القسم .
- إشراك الأساتذة في اختيار نصوص القراءة .
- تكوين الأساتذة في فنيات القراءة .
- تخفيف المنهاج .

- الاعتماد على النصوص القصيرة والهادفة في نفس الوقت لتفادي الملل.
- التمهيد المثير للدرس كي يتشوق التلميذ للدرس.
- إدراج وسائل مختلفة كاستخدام المشاهد والصور .
- تمديد الوقت من ساعة إلى ساعة ونصف .
- لفت انتباه التلميذ للقيم الأخلاقية والاجتماعية والمعرفية الواردة في النص وربطها بواقعه .
- **40-** اقتراحات الأساتذة حول تحفيز التلاميذ على القراءة العامة كانت كما يلي:
- - قراءة كتب خارجية .
- - يميل التلاميذ إلى القصص والحكايات لما لها إثارة وتشويق وتأثير على نفوسهم لذا نقترح عليهم قراءة القصص وهذا يكون حافزا لتعلق بالقراءة العامة .
- **تحليل السؤال رقم 41:** المرحلة التي يجد فيها التلميذ صعوبة خلال درس القراءة كما يراها أغلب الأساتذة هي:
- يرى غالبية الأساتذة أن من أكثر المراحل صعوبة عند التلاميذ هي مرحلة استثمار النص من خلال تحديد أفكاره، إضافة إلى الكلمات الأجنبية الموجودة في النصوص .
- **تحليل سؤال رقم 42:** العوائق التي توجه للأستاذ في تطبيقه لمبدأ المقاربة بالكفاءات في نشاط القراءة كانت كما يلي:
- ضعف مستوى التلاميذ في مهارة القراءة مما يصعب عليهم الولوج إلى تعلمات لاحقة بدون إتقان القراءة .
- مشكل الاكتظاظ داخل القسم الذي يصعب على الأستاذ التعامل مع كافة التلاميذ ومتابعتهم، مما يقلل فرص استيعاب الدرس لكافة التلاميذ .
- عدم إقبال التلاميذ على تحضير الدرس في المنزل، فيأتي التلميذ إلى القسم بدون فكرة على الدرس، بالتالي يعسر عليه التأقلم مع مراحل الدرس .

- كثافة المنهاج مع قلة الوقت المخصص له، مما يفرض على الأساتذة ضرورة إنجاءه وإتمامه
باعتتماد التلقين والشرح دون اشتراك التلميذ، مما يقضي على مبدأ المقاربة بالكفاءات المراعية لحق
التلميذ في بناء التعلّمات .

- عدم توفير الوسائل التربوية المستعدة في بناء الدرس أو عدم العمل بها من قبل بعض
الأساتذة.

بعد تحليلنا للاستبيانات وسبر آراء محوري العملية التعليمية حول تعليمية نشاط القراءة توصلنا
إلى النتائج الجزئية التالية:

3- نتائج متعلقة بأجوبة الأساتذة :

جاءت نتائج إجابات الأساتذة على النحو التالي

- 1- أغلب أفراد العينة من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات وهذا راجع لتغيير الذي طرأ في المنظومة
التربوية وعامل التقاعد المسبق الذي لجأ إليه العديد من الأساتذة لظروف معينة.
- 2- أغلب أفراد العينة من خريجي الجامعات وانعدام خريجي المدارس العليا وهم الأكفاء والأجدر في
الميدان .
- 3- أغلب أفراد العينة تخصصهم التكويني كان في اللغة العربية وهذا راجع لمراعاة التخصص في عملية
التوظيف.
- 4- أغلب أفراد العينة لديهم ميل ورغبة في تدريس اللغة العربية وهذان العاملان أساسيان في نجاح
عملية التعليم وجودتها .
- 5- أغلب أفراد العينة على اطلاع وتعامل مع ما يسمى بالمقارنة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية،
خاصة وأنه مطبق منذ 2003 لكن هذا لا يعني اقتناعهم به أو نجاحه في عملية التعليم وهذا ما
يظهر في تبني جيل ثانٍ.
- 6- مدى فاعلية مبدأ المقارنة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية إذ طبق بالشكل المطلوب، وذلك
بمساعدة التلميذ على توظيف قدراته ومكتسباته.

- 7- منطقية توزيع نشاطات اللغة العربية وهذا راجع إلى أن اللجنة المعدة للمناهج راعت التسلسل المنطقي في التوزيع.
- 8- مناسبة موقع نشاط القراءة ضمن الأنشطة اللغوية الأخرى نظرا لاعتماده على المقاربة النصية التي تقتضي البدء منه.
- 9- كفاية الوقت المخصص لنشاط القراءة و هذا راجع إلى أن النص يأخذ حقه في الدراسة .
- 10- عدم اقتناع الأساتذة بالتصميم الحديث لكتاب اللغة العربية لسنة أولى متوسط لأنه لا يتناسب مع القدرات الذهنية لتلاميذ، ومستواهم العقلي والنفسي وهذا راجع لانعدام الجدوية حين الوضع .
- 11- الخطوات المسطرة للأساتذة في تنفيذهم للدرس القراءة فاعلة لأنها تجعل التعليم في المستوى الجيد وتكثر بين التلاميذ ظاهرة التنافس.
- 12- أغلب أفراد العينة يجتهدون في تنفيذهم لدرس القراءة ويرجع ذلك محاولة الأستاذ في وضع بصمته فيه حسب الدرس المطروح ،ومما يجعله أكثر فاعلية واستيعاب .
- 13- عدم استخدام الوسائل التوضيحية في نشاط القراءة لافتقارها في المؤسسات التربوية ويرجع ذلك لارتفاع تكلفتها.
- 14- شعور بعض التلاميذ من حين إلى آخر بالملل السريع في نشاط القراءة، وهذا راجع لإدارة الأستاذ وإلى زمن الحصة وبالأخص الموضوع المطروح.
- 15- نتائج تحصيل التلاميذ في نشاط القراءة حسنة وهذا ما يجب البحث إليه لمعرفة أسباب الإخفاق والضعف لدى التلاميذ.
- 16- أغلب الأساتذة يعتمدون من حين إلى آخر لتذكير التلميذ بالكفاءات الختامية المرجوة منه في أول الموسم الدراسي فيجب الأخذ بها بعين الاعتبار لأن التلاميذ ينسون أن تعلمهم له أهداف مسطرة لا بد من تحقيقها وعلى الأستاذ أن يبين ذلك.
- 17- أغلب أفراد العينة يبينون الكفاءات العرضية للتلاميذ من حين إلى آخر وهذا راجع لوضوحها من خلال الدرس المطروح .

- 18- نوعية النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي مناسبة نوعاً ما وهذا راجع لاختلاف مواضيعها مما استدعى ضرورة النظر إلى هذه النقطة ومحاولة جعل جميع النصوص مناسبة.
- 19- النصوص المقررة تعمل على تنمية المهارات اللغوية المرجوة من حين إلى آخر وهذا راجع لطبيعة النصوص والأهداف المسطرة لها.
- 20- القراءة تنمي الثروة اللغوية للتلميذ وهذا راجع إلى أن القراءة من العوامل المؤثرة في تنمية الثروة اللغوية وإثراء الحصيلة اللغوية.
- 21- أفضلية القراءة الجهرية لما لها من آليات وضوابط، ووجههم لقراءتها راجع لإبراز الذات و قدرات القرائية فيما بينهم وكذلك محاكاة أساتذتهم.
- 22- قراءة التلاميذ تعتمد على الاسترسال و الجودة في النطق وسلامة الأداء وهذا راجع للتحضير الجيد في المنزل للدرس وانضباط الأستاذ .
- 23- التزام الأساتذة بضوابط القراءة الصحيحة وهذا راجع، لأنها من أساسيات مدرس اللغة العربية.
- 24- الفهم القرائي بين التلاميذ قليل وهذا راجع للقدرات الذهنية فهي تتفاوت فيما بينهم.
- 25- أغلب التلاميذ تكثر عندهم ظاهرة العسر القرائي تتجلى في خلط الحروف واجتناب القراءة بصوت عال ومسموع وهذا راجع لتحصيل قرائي سابق أو لمشاكل نطقية أو لضعف سمعي أو بصري.
- 26- أغلب أفراد العينة يشجعون التلاميذ على ضرورة القراءة والالتزام بها و هذا يدل على أن الأستاذ يتحلى بالمسؤولية اتجاه تلاميذه .
- 27- تقديم المدرسة لنشاطات غير صفية من بينها زيارة المكتبات وذلك قصد تحفيز التلاميذ على القراءة .
- 28- أغلب الأساتذة لا يُحضرون للتلاميذ كتب خارجية وقصص داعمة للتحصيل والتحفيز على القراءة فهم يكتفون بالنص القرائي في القسم.
- 29- تشجيع الأساتذة لتلاميذهم على مطالعة كتب معينة لها صلة بالنصوص المقررة وهذا راجع لتحلي بالمسؤولية من طرف الأستاذ.

- 30- يلتزمون الأساتذة عند التلاميذ رغبة واهتمام لدرس القراءة و هذا راجع لطبيعة النصوص وما تخلقه من دافعية للتعلم .
- 31- كثرة الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية عند قراءة المتعلمين ناتجة عن ضعفهم القرائي وهذا صحيح .
- 32- القراءة تساعد التلميذ على اكتساب تقنيات تعبيرية تختلف باختلاف طبيعة الأنماط وهذا راجع للنص ونمطه وطرائق القراءة فيه.
- 33- النصوص التي وُضعت في ميدان فهم المكتوب حققت الكفاءات العرضية المطلوبة لها لأن النصوص مستقاة من محيط المتعلم وواقعه المعاش.
- 34- الكفاءات الختامية المطلوبة في نشاط القراءة تحققت بالمحمل لدى التلاميذ وهذا يدل على نجاح طريقة الأستاذ في تقديمه للدرس .
- 35- أغلب الأساتذة يجدون صعوبة في تنشيط درس القراءة وهذا راجع للضعف القاعدي عند التلاميذ وعدم تحضيرهم الجيد للدرس في المنزل واستعصاء النصوص بسبب الخطوات الواجب الالتزام بها حين تنفيذ الحصة.
- 36- مرحلة استثمار النص من خلال تحديد أفكاره من أصعب المراحل التي توجه للأستاذ خلال درس القراءة .

كانت هذه أهم النتائج المتحصل عليها خلال استقراء إجابات الأساتذة.

4- تحليل استبيانات التلاميذ:

حوت استبيانات التلاميذ على اثنين وثلاثين سؤالاً تنوعت ما بين المغلقة والمفتوحة حاولنا أن نصيغها صياغة بسيطة وملائمة لفهم التلاميذ وبعد الانتهاء و المعاينة جاءت إجابات التلاميذ عن الأسئلة المطروحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 01: يبين مدى حب التلميذ لمادة اللغة العربية:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	182	91%
لا	18	9%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن الإجابة عن حب مادة اللغة العربية "نعم" تفوق الإجابة ب "لا" إذ تحصلنا على نسبة 91% الإجابة ب نعم و 9% الإجابة بلا وهذا راجع لموقع المادة في حياة التلاميذ فهي لغة المنشأ والهوية والتواصل واللغة الأم، كما تبين النتائج أن هذا الجيل لديه وعي من يحبي اللغة هم أهلها .

الجدول رقم 02: يبين رأي التلميذ في نشاط القراءة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
مهم	133	66.5%
نوعاً ما	55	27.5%
غير مهم	12	6%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نجد أن نسبة كبيرة من التلاميذ يرون أن نشاط القراءة مهم وذلك بنسبة 66.5% والتي تغطي عن بقية الإجابات (نوعاً ما) والتي تقابلها نسبة 27.5% بحيث يرى التلاميذ في هذه المرحلة أن نشاط القراءة له أهمية بالغة كمدخل للولوج إلى أنشطة مادة اللغة العربية واستيعابها وهذا يدل على وعي التلاميذ أن القراءة مفتاح العلوم، وأما النسبة المتبقية عبرت بغير مهم، تقابلها 6% ويرجع ذلك ربما لعدم ميل بعضهم لنشاط القراءة.

الجدول رقم 03: يبين النشاط المفضل لدى التلاميذ :

النسبة المئوية	التكرارات	الأجوبة
39%	78	التعبير الكتابي (إنتاج المكتوب)
22%	44	التعبير الشفوي (فهم المنطوق)
39%	78	قراءة مشروحة (فهم المكتوب)
100%	200	المجموع

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول يرى التلاميذ أن النشاط المفضل لدى أغليتهم هما نشاطا القراءة والتعبير الكتابي وذلك بنسبة 39% لكلا النشاطين، وهذا راجع إلى موقع نشاط القراءة حيث يجد فيه التلميذ متعة خاصة بالقراءة تميل إلى الجانب القصصي والسردى بالإضافة لوجود فائدة اكتساب الثروة اللغوية والمفردات الجديدة فيما يليها نشاط التعبير الكتابي بنفس النسبة الذي يجد فيه التلميذ متنفساً و حرية في التعبير عن أفكاره وعما يجول في خواطره و تتضح شخصية التلميذ فيه وفي الأخير نسبة أقل 22% والتي يحتلها نشاط التعبير الشفوي وهذا يدل على ضعف التلاميذ في التواصل الشفوي، وتربهم من الإلقاء والمواجهة.

الجدول رقم 04: يبين رأي التلاميذ في توقيت نشاط القراءة :

الأجوبة	التكرارات	المجموع
مناسب	171	85.5%
غير مناسب	29	14.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين يرون بأن توقيت نشاط القراءة مناسب وهذا ما مثلته نسبة 85.5% لأن مواد اللغة العربية تحتاج إلى تركيز واستيعاب أكثر وفي الفترة الصباحية يكون التلميذ في حيوية ونشاط، فيما تليها نسبة 14.5% من التلاميذ الذين يرون بأن التوقيت غير مناسب وهذا راجع إلى بعض الحصص التي تكون في الفترة المسائية فالفترة المسائية لا يجب أن تدرس فيها نشاطات القراءة بل يجب أن تدرس فيها مواد الإيقاظ كالتاريخ، والجغرافيا، التربية الموسيقية، التربية الفنية، و التربية البدنية .

الجدول رقم 05: يبين رأي التلميذ في الحجم المخصص لنشاط القراءة:

الأجوبة	التكرارات	المجموع
كاف	167	83.5%
غير كاف	33	16.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

تشير نتائج الجدول أن الوقت المخصص لنشاط القراءة (كاف) وهذا ما مثلته نسبة 83.5% هي أكثر مما أجابوا على أن الوقت (غير كاف) بنسبة 16.5% وهذا راجع لعدة عوامل من بينها طبيعة النص بالإضافة إلى طريقة الأستاذ في تقديم الدرس ومدى اجتهاد التلميذ في مراجعة النص قبل تقديمه لهم في القسم وهذا ما يؤدي إلى اختصار الوقت وقد يكون (غير كاف)

لكونه لا يتيح الفرصة لعامة التلاميذ في ممارسة القراءة والوقوف على الأخطاء اللغوية وتصحيحها، و عدم استيعاب التلاميذ للنص مع ضيق الوقت .

الجدول رقم 06: يبين النوع النصي المفضل لدى التلاميذ:

النسبة المئوية	التكرارات	الأجوبة
42.5%	85	نثرية
57.5%	115	شعرية
100%	200	المجموع

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نرى أن نسبة 57.5% تحتلها النصوص الشعرية فيما تليها نسبة 42.5% من النصوص النثرية لما لها من جماليات التلقي ومن خلال التحليل الدقيق تبين لنا أن أغلب الإناث يفضلن النصوص الشعرية كونهن يملن إلى النصوص الإبداعية ذات الطابع الإنشادي، في حين نجد أن أغلب الذكور يفضلون النصوص النثرية لأنها تمتاز بالسهولة في فهم دلالتها وفي قراءتها .

الجدول رقم 07: يبين رأي التلميذ في المواضيع التي يجدها .

المجموع	التكرارات	الأجوبة
1%	2	سياسية
13%	26	اجتماعية
12.5%	25	تاريخية
33%	66	رياضية
40.5%	81	ثقافية
100%	200	المجموع

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نجد أن المواضيع التي يجدها التلاميذ هي المواضيع الثقافية بنسبة 40.5% ثم تليها المواضيع الرياضية بنسبة 33% ثم المواضيع الاجتماعية بنسبة 13% والمواضيع التاريخية بنسبة 12.5% وفي الأخير المواضيع السياسية بنسبة 1% فهذه الأخيرة لا يميل إليها تلاميذ السنة أولى متوسط لأنها لا تتماشى مع سنهم بالإضافة إلى تعقيدها ، أما التاريخية يميل إليها التلميذ بنسبة أقل لمن يهتم بالجانب التاريخي فقط أما المواضيع الاجتماعية فهي تجسيد للواقع المعيشي، والرياضية يميل إليها أغلب التلاميذ وبالأخص الذكور كونها تنمي القدرات العقلية والجسمية التلاميذ، أما الثقافية فاحتلت النسبة الأكبر وترجع لحب التلاميذ للاكتشاف وتنقيف العقل ولطبيعة سنهم في هذه المرحلة .

الجدول رقم 08: يبين رأي التلاميذ في مفردات النصوص:

الأجوبة	التكرارات	المجموع
نعم	160	80%
لا	40	20%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن المفردات سهلة وواضحة لدى أغلبية التلاميذ وهذا ما مثلتها الإجابة ب "نعم" وتقدر ب 80% ونسبة 40% الإجابة ب "لا" كما أن سهولة المفردات ووضوحها لا تتجاوز الحدود العقلية وتكون المفردات في متناول العمر للتلميذ بالإضافة إلى شرح الأستاذ والشرح الذي يوجد في الكتاب لبعض المفردات الغامضة والتي تدرج أسفل النص كما أن النصوص تراعي النمو العقلي والمرحلة السنية للتلميذ وكلما تدرج التلميذ إلى مرحلة تتغير المفردات وتصبح أكثر تعقيدا .

الجدول رقم 09: يبين فهم التلاميذ النص:

الأجوبة	التكرارات	المجموع
نعم	60	30%
لا	140	70%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن التلاميذ الذين لا يعانون صعوبة في فهم النص بنسبة 70% فيما عبرت نسبة 30% أنها تجد صعوبة ومرد ذلك ربما القدرات الذهنية لبعض التلاميذ وانعدام الرغبة لديهم تجاه هذا النشاط أما التلاميذ الذين لا يجدون صعوبة في فهم النص ربما يعزي ذلك الى أن النصوص في كتاب اللغة العربية مجزأة إلى فقرات لتسير الوقت لفهم النص ملحقة بشرح المصطلحات الغامضة وبالإضافة كذلك إلى الأسئلة التي تطرح حول النص فمن خلال الإجابات نلاحظ أن النص يفهم بدون مشاكل وهذا ما وضعه الجدول .

الجدول رقم 10: يبين رأي التلاميذ في التمهيد الذي ينطلق به الأستاذ في بداية تقديم الدرس:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	180	90%
لا	20	10%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول تشير النتائج أن التمهيد الذي ينطلق به الأستاذ في بداية تقديمه للدرس بشكل واضح عبرت عنه نسبة 90% فيما أقرت النسبة المتبقية بعدم اهتمام الأستاذ بالتمهيد، ولا بد أن يكون التمهيد واضح وبسيط حتى لا يجد الأستاذ صعوبة في تدريس النص ومن أجل اختصار الوقت وهو كذلك من الخطوات الأولى المتبعة للانطلاق في الدرس .

الجدول رقم 11: يبين رأي التلميذ قراءة أستاذه للنصوص:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	191	95.5%
لا	9	4.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 95.5% مثلتها إعجاب التلاميذ بقراءة أستاذهم لأن الأستاذ ملزم بالقراءة الجهرية الواضحة في بداية الحصة حتى يتسنى للتلميذ محاكاة القراءة الصحيحة وتذليل الصعوبات، في حين عبرت نسبة 4.5% بعدم إعجابها بقراءة أستاذهم .

الجدول رقم 12: يبين مدى مشاركة التلاميذ مع أستاذهم في بناء نشاط القراءة :

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	181	90.5%
لا	19	9.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين يشاركون الأستاذ في بناء نشاط القراءة تقدر بـ 90.5% وهذا راجع لحب التلاميذ لدرس القراءة ومشاركتهم فيه خاصة في عملية استثمار معطيات النص وقد يكون من أجل التنافس فيما بينهم أما نسبة التلاميذ الذين لا يشاركون تقدر بـ 9.5% فهم لا يجدون رغبة في المشاركة لقلة الأفكار والمعلومات عندهم، أما أن من أساسيات المقاربة بالكفاءات جعل التلميذ هو المحرك الأساس في العملية التعليمية.

الجدول رقم 13: يبين رأي التلميذ في الطريقة التي يدرس بها أستاذ اللغة العربية :

الإجابة	التكرارات	المجموع
واضحة	175	87.5%
معقدة	25	12.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 87.5% من التلاميذ يرون أن الطريقة التي يدرس بها الأستاذ واضحة لأنه يعتمد على المناقشة وإعطاء الفرصة للتلميذ لرصد أفكاره فالتعلم هو مسير الحصة والأستاذ يكون موجه فقط، في حين نجد 12.5% يعتبرون أن الطريقة معقدة وهذا راجع لطريقة بعض الأساتذة وتمسكهم بالمنهج التقليدي.

الجدول رقم 14: يبين تحضير التلميذ لدرس القراءة في المنزل:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	128	64%
لا	72	36%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن التلاميذ الذين يحضرون الدرس في المنزل قبل الدرس بنسبة 64% أكبر مما لا يحضرون الدرس بنسبة 36% وهذا يرجع إلى تشجيع الأساتذة وتعزيزهم لهذا العمل بالإضافة إلى زيادة النقاط لمن حضر النص في المنزل أو شيء من هذا القبيل وكذلك لأجل المشاركة والمناقشة بينه وبين زملائه وهذا ما يولد لهم روح التنافس ويمكن أن يرجع ذلك إلى الميول الفردي و الوعي الأسري بضرورة المذاكرة، كما أن صعوبة المنهاج تقتضي التحضير الدائم بالمواظبات مع التقييم المستمر.

الجدول رقم 15: يبين مساعدة العائلة لأولادهم في قراءة النص :

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	10%
أحيانا	120	60%
لا	60	30%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين يتلقون مساعدة عائلتهم في قراءة النص الإجابة ب "أحيانا" والتي تقدر ب 60% ثم تليها نسبة لا التي تقدر ب 30% وفي الأخير نعم والتي تمثل 10% وقد سجلنا من خلال هذا التحليل أن مساعدة العائلة لا تكون دائما بل من حين إلى آخر وهذا أمر سيئ لأن التلميذ إذ لم يجد الاهتمام من طرف العائلة سينصرف عن متابعة دروسه في البيت . كما أن تلميذ هذه المرحلة مازال يحتاج إلى المساعدة كونه منتقل حديثا من المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 16: إجابة التلاميذ لآلية القراءة:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	136	68%
نوعا ما	57	28.5%
لا	7	3.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين يحسنون القراءة تقدر ب 68% ثم تليها نسبة 28.5% والتي تمثل نوعا ما وفي الأخير الإجابة ب لا والتي تقدر نسبتها ب

3.5% ومن خلال هذا نلاحظ أن التلاميذ الذين يشعرون بتحسّنهم القرائي أكثر وهذا راجع لسهولة النصوص وقلة محتواها مع اتساع الزمن الذي يقدم فيه هذا النشاط والذين أجابوا نوعاً ما قد يرجع لدور الأستاذ في تقديمه للمادة كما يمكن له تقديم حصص الدعم والاستدراك لكي يتحسن مستواهم في القراءة .

الجدول رقم 17: يبين رأي التلميذ في نوع القراءة المفضلة لديه:

الإجابة	التكرارات	المجموع
القراءة الصامتة	71	35.5%
القراءة الجهرية	129	64.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 64.5% تمثل التلاميذ الذين يحبون القراءة الجهرية أكثر مما يحبون القراءة الصامتة وذلك بنسبة 35.5% ومرد ذلك ثقة التلاميذ في قراءتهم وجلبهم للمشاركة والتنافس فيما بينهم، والقراءة الصامتة فهي تفضل من يجذب القراءة بصمت وتمعن أو تجنّبها للقراءة الجهرية كعامل الخجل أو لعدم حسن القراءة.

- جدول يبين تفضيل التلاميذ للقراءة الصامتة:

الإجابة	التكرارات	المجموع
لأنه يجد حرجاً من القراءة	60	85.91%
لأنه لا يجيد القراءة	10	14.08%
المجموع	71	100%

التحليل: جاء هذا السؤال تأكيداً للسؤال السابق

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن التلاميذ يفضلون القراءة الصامتة بسبب وجود حرجا أثناء القراءة وهذا ما مثلته نسبة 60%، ويمكن أن يرجع ذلك لضعف كلامي فيحين نجد 10% يفضلون القراءة الصامتة وذلك راجع لثقتهم في القراءة .

- التلاميذ الذين أجابوا عن الأفضلية القراءة الجهرية بدلا عن الصامتة تقدر نسبتهم

ب129:

الإجابة	التكرارات	المجموع
لأنه يثق في قراءته	99	76.74%
من أجل المشاركة لا غير	30	23.25%
المجموع	129	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 99% من التلاميذ يفضلون القراءة الجهرية وهذا راجع لثقتهم في القراءة وأنهم تجاوزوا مرحلة التعرف على الكلمات في حين نجد 30%، ويفضلونها من أجل المشاركة لا غير ومن أجل إبراز قدراتهم القرائية .

الجدول رقم 18: يبين الفهم القرائي للتلاميذ خلال القراءة الصامتة.

الأجوبة	التكرارات	المجموع
نعم	72	36%
أحيانا	103	51.5%
لا	25	12.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

بعد سؤالنا لتلاميذ ما إذا كانت لديهم صعوبة في فهم النص أردنا من خلال هذا السؤال إذا ما كان يتحقق لديهم الفهم القرائي خلال القراءة الصامتة، وتحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 51.5% والتي تمثل "أحيانا" يفهم التلميذ المعاني خلال القراءة الصامتة وأحيانا لا يفهم ثم تليها نسبة 36% والتي تمثل الإجابة بنعم بحيث أنهم يفهمون المعاني وهي نسب مؤكدة للسؤال السابق، وفي الأخير نسبة 12.5% لا يفهمون وهذا يدل على أنهم يبصرون للجملة فقط دون تركيز، أما الذين يفهمون من حين إلى آخر هذا راجع إلى نوعية المفردات فهي في بعض الأحيان تكون سهلة وأحيانا تكون صعبة فقد يفهم معاني الجمل بعد الانتهاء من مرحلة القراءة الصامتة لينطلق إلى مرحلة شرح المفردات وشرح الأستاذ للنص ليفهم أكثر فأكثر .

الجدول رقم 19: يبين إذا ما كان التلاميذ يشعرون بالخلج أثناء القراءة الجهرية :

جاء هذا السؤال تدعيما للسؤال حول القراءة الصامتة للبحث عن سبب عزوف التلاميذ عن القراءة الجهرية.

النسبة المئوية	التكرارات	الأجوبة
37%	74	نعم
63%	126	لا
100%	200	المجموع

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 63% من التلاميذ الذين لا يشعرون بالخلج أثناء قراءتهم قراءة جهرية وهذا يدل على ثقتهم بأنفسهم وحبهم للمشاركة أما الذين يشعرون بالخلج فقد سجلنا نسبة 37% و هي نسبة مؤكدة من التلاميذ وهذا راجع للخوف والخرج أثناء قراءته أو لا يجيد القراءة ولا يريد التلميذ إثبات ذاته في الدرس أو لانعدام الميل و الرغبة.

الجدول رقم 20: يبين رأي التلميذ في قراءة أستاذه :

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
ممتعة	154	77%
نوعا ما	36	18%
غير ممتعة	10	5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول يتضح لنا أن قراءة الأستاذ للنص ممتعة ومثلتها نسبة 77% وهذا من شروط معلم اللغة العربية لأنه لا بد أن يعطي للغة العربية مقامها قراءة وتعبيرا وكتابة كما أنه القدوة في الأداء ثم تليها نسبة 18% وهي نسبة لا سيم لها إذا ما أضفناها إلى 5% وهو المكروه في العملية التعليمية و التي تقتضي ضرورة تمكن الأستاذ و حذاقة أدائه ليستدعي انتباه التلاميذ والتي تمثل نوعا ما إلى آخر نسبة وهي غير ممتعة بنسبة 5% وعلى العموم نجد أن فنجد أغلب الأساتذة يحاولون قراءة النص بكل سلاسة وممتعة إذ يحترمون علامات الوقف والترقيم وعندما يقرؤون يحاولون تبسيط وشرح الفكرة أو الفقرة التي لم يفهمها التلميذ فكثيرا ما يميل الأستاذ إلى الشرح أثناء قراءته .

الجدول رقم 21: يبين هل الأستاذ يترك الفرصة لجميع تلاميذ القسم في القراءة أم يقتصر على

المجتهدين فقط :

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	101	50.5%
أحيانا	84	42%
يقتصر على المجتهدين	15	7.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 50.5% تمثل الفرصة التي يتركها الأستاذ لقراءة جميع تلاميذ القسم في حين تليها نسبة 42% والتي تمثل أحيانا ثم 7.5% وهي تقتصر على المجتهدين فقط ومن خلال تحليلنا للجدول لاحظنا أن الأستاذ يترك الفرصة لجميع تلاميذ القسم وهذا واضح من خلال الاستجابات فهي طريقة ناجحة لجعل التفاعل والتنافس أكثر بين التلاميذ وإعطاء فرصة القراءة للضعفاء والذين لا يحسنون القراءة مع ضرورة توزيع الفرص و أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار.

الجدول رقم 22: يبين هل الأستاذ يقوم بتكليف التلاميذ المجتهدين للقراءة بدلا عنه :

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	42	21%
لا	158	79%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 79% مثلتها الإجابة ب (لا) والأستاذ هو المنطقي لا يكلف التلاميذ المجتهدين للقراءة بدلا عنه وهذا واضح من خلال الإجابات فالأستاذ يجب عليه الأداء المميز ثم ترك الفرصة لجميع تلاميذ القسم، فيما نجد نسبة 21% من الأساتذة يقومون بتكليف التلاميذ للقراءة بدلا عنهم و لهم أعذارهم في ذلك، ربما للمستوى المتفوق لبعض التلاميذ أداءً وصوتا فيلجأ إليهم للتحفيز.

الجدول رقم 23: يبين ما إذا كان الأستاذ عند مناقشته للنص يعتمد على قدراته المعرفية أم يحمل

وثيقة في يده :

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	128	64%
لا	72	36%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 64% من إجابات التلاميذ حول القدرات المعرفية للأستاذ التي يعتمد عليها أثناء مناقشته لمحتوى النص دون أن يحمل وثيقة في يده في حين تليها نسبة 36% من الأساتذة الذين يعتمدون على وثيقة وهذا راجع لضعف تكوينهم وليست لديهم أي قدرات معرفية يرتكزون عليها كونهم مبتدؤون، أما الذين يعتمدون على قدراتهم فلم يحصل مخزون من المعارف يعتمدون عليها وقت الحاجة فمن المهم دفع هذه الغفلة وطلب اليقظة لإدراك أهمية القراءة أما أن عامل الخبرة يلقي بظلاله على الأداء.

الجدول رقم 24: يبين ما إذا كان الأساتذة يبنهون تلاميذهم إلى قواعد اللغة العربية وخصائصها

أثناء قراءتهم للنص :

الأجوبة	التكرارات	المجموع
نعم	125	62.5%
أحيانا	66	33%
لا	9	4.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن الإجابة بنعم احتلت الصدارة بنسبة 62% وهي نسبة عالية مقابل 33% و 4.5% وهذا يدل على تنبيه وحرص الأستاذ دائما للمتعلم لبعض قواعد اللغة العربية أثناء قراءته، لأنه من أساسيات القراءة التحكم في قواعدها.

الجدول رقم 25: يبين إلزام الأستاذ التلميذ بضوابط القراءة الصحيحة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	104	52%
أحيانا	74	37%
لا	22	11%
المجموع	200	100%

التحليل

جاء هذا السؤال تأكيد للسؤال السابق فكانت النتائج متطابقة فمن خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن أكثر نسبة للتلاميذ الذين أجابوا ب دائما والتي تقدر ب 52% فيما تليها نسبة 37% الإجابة ب أحيانا وفي الأخير 11%، يجب أن يكون الأستاذ دائما على يقظة بحيث يلزم تلاميذه بضوابط القراءة الصحيحة والتي تعتمد على احترام علامات الوقف والحركات الإعرابية والقراءة بصوت مرتفع بالإضافة إلى القراءة المعبرة للأستاذ .

الجدول رقم 26: يبين التزام التلميذ بضوابط القراءة الصحيحة :

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	85	42.5%
أحيانا	103	51.5%
لا	12	6%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول تبين لنا نسبة 51.5% والتي مثلت الإجابة "أحيانا" أن التلاميذ أحيانا يلتزمون بضوابط القراءة الصحيحة وأحيانا (لا) لكونهم متعلمون وكما يرجع إلى تفاوت القدرات والمهارات القرائية لدى التلاميذ إلى جانب طبيعة النصوص التي تفرض ذاتها ، أما نسبة دائما والتي تقدر بـ 42% وذلك لأنهم ملزمون بالقراءة واحترام ضوابطها وهذه من علامات القارئ الجيد ونسبة 6% تمثل التلاميذ الذين لا يلتزمون بضوابط القراءة الصحيحة، و ذلك لضعف منهم أو عزوفهم عن القراءة و عدم الميل لها .

الجدول رقم 27: يبين حرص التلميذ بالنطق السليم أثناء قراءته مراعى الحركات الإعرابية وعلامات

الوقف والترقيم:

النسبة المئوية	التكرارات	الأجوبة
54%	108	نعم
35.5%	71	أحيانا
10.5%	21	لا
100%	200	المجموع

التحليل:

جاء هذا السؤال تأكيد لسابقه وهذا ما تفتضيه الدراسة الميدانية و من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 54% تفوق الإجابتين ب أحيانا التي تقدر بنسبة 35.5% ولا بنسبة 10.5% وهذا يدل على ضرورة التأكيد على النطق السليم للتلاميذ مع مراعاة الحركات الإعرابية واحترام علامات الوقف و هي نسب مؤكدة لسابقتها، وهذا يرجع إلى معلم اللغة العربية لتوظيفه خصائص القارئ الجيد فلا تتم إلا على الصورة التي ينبغي أن تكون عليها وخاصة أن القراءة تعتبر أداة مهمة في تعليم اللغة العربية وتعلمها ومرآة عاكسة للمستوى التعليمي .

الجدول رقم 28: الأنشطة اللاصفية التي تقدمها المدرسة لتشجيع التلاميذ على القراءة:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نادي القراءة	24	12%
مسابقات ثقافية	98	49%
المعارض المدرسية	32	16%
الإذاعة المدرسية	0	0%
زيارة المكتبات	46	23%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول نلاحظ من أكثر الأنشطة اللاصفية التي تقدمها المدرسة لتشجيع التلاميذ على القراءة هي المسابقات الثقافية بلغت نسبتها ب 49% وهو النشاط الذي أولته المدرسة العناية البالغة ثم تليها زيارة المكتبات ب 23% و ذلك بفضل الواجبات الموكلة للتلاميذ ثم المعارض المدرسية بنسبة 16% ثم نادي القراءة ب 12% وفي الأخير نسبة الإذاعة المدرسية والتي كانت نسبتها منعدمة تماماً 0% و هذا ما يبينه الواقع المدرسي لدينا.

نجد أن المدارس تعمل على تشجيع التلاميذ على القراءة وتولي عناية كبيرة بالمسابقات الثقافية إذ يجد فيها التلميذ المساحة لممارسة الكتابة عن موضوعات التي يميل إليها بحرية مما يكسبهم القدرة على استيعاب المعلومات التي يسمعونها أو يقرأها بلغة سليمة، والقدرة على استثمار الرصيد اللغوي في التعبير، كما تعني المدرسة بزيارة المكتبات قصد المطالعة وتشجيعهم على مطالعة الكتب التي لها صلة بالمواضيع التي يدرسونها مما تكسبه الطابع الفكري وزيادة في رصيدهم اللغوي، بالإضافة إلى معارض الكتب .

الجدول رقم 29: يبين هل يعتمد التلميذ للمطالعة والقراءة أثناء زيارته للمكتبات أم يكتفي بالبحث عن المعلومات المطلوبة منه

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	111	55.5%
لا	89	44.5%
المجموع	200	100%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول تبين لنا أن نسبة 55.5% كانت الإجابة بنعم وهي أن التلميذ يعتمد لزيارة المكتبات قصد المطالعة لأن المكتبات تحتوي على كتب مفيدة مما تنمي الثروة اللغوية و الثقافية للتلميذ، في حين كانت نسبة 44.5% و هي نسب معتبرة أقرت أنها تستفيد من الكتب لغرض مقصود بعيد عن المطالعة لذا واجب على الأساتذة تحفيزهم على الاستفادة من الكتب و إثراء معارفهم بالمطالعة و الابتعاد عن الآنية في التعلم .

الجدول رقم 30: يبين الكفاءات العرضية والختمية التي تحققت للتلميذ خلال درس القراءة.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
قراءة النصوص قراءة مسترسلة	72	36%
حسن الإصغاء للغير	130	65%
حسن تسير الوقت واستغلاله	60	30%
التحلي بالموضوعية وتوظيف المعطيات	50	25%
توظيف الأدوات اللغوية المناسبة (المحسنات البديعية، الصور البيانية)	98	49%
استثمار المكتسبات لتحقيق مشروع شخصي	108	54%
حسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة واستثمار مواردها	150	75%

التحليل:

من خلال تحليل نتائج الجدول تبين لنا أن أكثر الكفاءات العرضية والختمية تحققت عند جل التلاميذ وبخاصة حسن الإصغاء من خلال القراءة الصامتة والتي مثلتها نسبة 65%. تضاف إليها حسن استثمار المكتسبات بـ 75% وقد فاقت كتلتها كفاءة حسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال نظرا لما يشهده الواقع من استعمال واسع لهذه التقنيات.

31) الصعوبات التي تعترض التلاميذ في درس القراءة كانت كما يلي:

ذكر التلاميذ العديد من الصعوبات تعلقت بعضها بجوانب نفسية و أخرى بالمادة القرائية و بعضها بمتعلقات الحصة نذكر أهمها:

- صعوبات نفسية: الخجل - الخوف - قلة الفهم - صعوبة في النطق - الأخطاء اللغوية أثناء القراءة الجهرية.

- صعوبات متعلقة بالمحيط: - التشويش في القسم أثناء الدرس

- صعوبات متعلقة بالمادة:

- الكلمات الصعبة - صعوبة توظيف المفردات - صعوبة في نطق أواخر الحروف - صعوبة في استخراج الفكرة العامة - صعوبة في شرح المفردات - صعوبة في قراءة النصوص الشعرية لغموض مفرداتها - ضيق الوقت.

32) مقترحات التلاميذ لشيء غير متوفر في درس القراءة يمكن أن يكون ناقصا ويجعل

درس القراءة أكثر فاعلية .

من خلال التحليل نلاحظ أن أغلب التلاميذ لا يوجد لديهم اقتراحات و ذلك راجع لصغر سنهم عن الاقتراح في حين سجل بعض التلاميذ اقتراحات نذكر منها:

الصمت لجميع التلاميذ أثناء درس القراءة - المشاركة أكثر والإصغاء للآخرين - تكثيف الواجبات المنزلية - الإكثار من طرح الأسئلة - تحفيز التلاميذ غير الفاعلين في القسم على المشاركة - عندما يتبقى الوقت يجب أن نقرأ أشعار وهكذا يزداد التلميذ حماسا وحبا للغة العربية - كثرة المواد لا

تتيح الفرصة للانفعال بإتقان القراءة - المحيط لا يشجع التلميذ على القراءة والمطالعة وبالتالي يفقد التلميذ مهارة القراءة إذ لم يطالع أو يقرأ .

وبعد رصد مجموع الآراء و الاقتراحات و النظر فيها اجتهدنا للبحث عن حلول بديلة تكون فاعلة في تعليمية نشاط القراءة في هذا المستوى الدراسي .

أ- حول متعلقة بتلميذ السنة أولى متوسط

- تدريب التلاميذ دوما على القراءة من خلال قراءة النصوص أو قصص أو نص التعبير الكتابي من أجل صقل موهبة التلميذ في القراءة تدريجيا .

- استثمار حصص للدعم التربوي أسبوعيا للوقوف على مشاكل التلاميذ الضعفاء قرائيا ومحاولة علاجها

- الاستعانة بالمرشدين النفسانيين في المؤسسات التربوية لمعالجة مشكلات التلاميذ التي تعيق ممارستهم للتعلّيمات بشكل مناسب .

ب- حلول متعلقة بالأستاذ

- مساعدة التلميذ للتعرف على أخطائه بنفسه أو من قبل زملائه ليبقي التلميذ محور العلمية التعليمية التعليمية .

- البحث عن الأسئلة التربوية الملائمة التي تثير اهتمام وانتباه التلميذ، وتدفعه للمشاركة والنشاط داخل القسم .

- إتباع سياسة المكافآت لتحفيز التلاميذ على المشاركة والانتباه والتركيز أثناء الدرس
- تخصص وقت لنشاط " قرأت لك" من طرف الأستاذ أو التلاميذ يهتم بمختارات من الأدب الجزائري أو المغربي أو العالمي خارجه على المقارنة تكون متنفس قرائي مشجع للعملية التعليمية.

ج- حلول متعلقة بالكتاب المدرسي

- الاهتمام بالكتاب شكلا ومضمونا بما يتناسب مع ميول التلاميذ واهتماماتهم
- توفير الكتاب المدرسي لكل تلميذ منذ بداية العام الدراسي كونه يضم كل الأنشطة اللغوية

- حسن اختيار النصوص التي تتناسب مع القدرات الذهنية للتلاميذ و ميولاتهم مما يعزز حب القراءة لديهم.

د- حلول متعلقة بالبيئة المدرسية

- تفعيل دور المكتبة وإشباعها بالكتب والمراجع التي تخص التلميذ وتشجيعه على ارتيادها دائما من أجل المطالعة والبحث و بخاصة أثناء أوقات الفراغ .

- إقامة المسابقات والمناظرات بين التلاميذ في مختلف الأقسام أو المتوسطات لخلق جو التنافس، والذي يساهم في اهتمام التلميذ بالتحضير والمراجعة وتصويب الأخطاء و البحث عن الكتب للتثقيف و المطالعة،

-إحياء مهرجان القراءة في احتفال و تنشيطها على مستوى المدارس و عدم حصرها بدور الثقافة و المكتبات.

هـ- حلول متعلقة بالأسرة

- إتباع أساليب الترغيب في القراءة مثل توفير الكتب والمجلات الخاصة بالطفل .

- إطلاع الأولياء على نتائج أبنائهم باستمرار و خاصة في الميول القرائية.

- مكافأة الأبناء على حسن المطالعة و القراءة .

- تحفيز الآباء على ضرورة توفير مكتبات منزلية.

5- نتائج متعلقة بأجوبة التلاميذ :

- 1- أغلب التلاميذ لديهم حب لمادة اللغة العربية لما لها من مكانة مميزة في حياتهم، كونها لغتهم الأم.
- 2- أغلبية التلاميذ يحبون نشاط القراءة لما له من أهمية بالغة في كونه مفتاح العلوم الذي بواسطته يتم الولوج إلى المعارف.
- 3- أفضلية نشاط التعبير الكتابي والقراءة المشروحة لدى تلاميذ سنة أولى متوسط لأن كلا النشاطين يعتبران متنفسًا لهم، ولما يحملانه من حرية في التلقي والانتاج .
- 4- يرى أغلب أفراد العينة مناسبة توقيت نشاط القراءة المبرمج لهم لأنه جاء في الفترة الصباحية.
- 5- الحجم المخصص لنشاط القراءة كافٍ كي يستوعب التلاميذ الدرس وهذا راجع لطبيعة النصوص المقررة .
- 6- أفضلية النصوص الشعرية على النصوص النثرية لما لها من جماليات في اللغة والطرح وتعددية في التلقي.
- 7- أغلب أفراد العينة يجذبون المواضيع الثقافية لأن لديهم حب للاطلاع والاكتشاف وتثقيف العقل ولبعدها عن المعايير الأدبية ومحدداتها.
- 8- وضوح مفردات النصوص المقررة في الكتاب المدرسي وهذا راجع إلى طبيعة النصوص المختارة.
- 9- أغلب أفراد العينة ليست لديهم صعوبة في فهم النص وهذا راجع لطريقة الأستاذ في شرحه للدرس ولطبيعة النصوص المقترحة لهذه السنة.
- 10- إعجاب التلاميذ للتمهيد الذي ينطلق به الأستاذ في بداية تقديمه للدرس مما يجعلهم في حالة استعداد لتلقي الدرس.
- 11- تمتع التلاميذ بصوت الأستاذ وتقبلهم لأدائه القرائي مما يجعله منوال يقتدون به ولأن الأداء الصوتي أهم العوامل الجادة لقراءة ليتسنى لتلاميذ محاكاته .
- 12- إعطاء المتعلم فرصة في شرح موضوع النص حسب فهمه وما يحتزنه من معلومات، ويظهر هذا في إبداع المتعلم ويجعل الجو الدراسي مفعماً بالحياة بعيداً عن الرتابة.

- 13- وضوح الطريقة التي يدرس بها الأستاذ لنشاط القراءة وهذا راجع لتطبيقه طريقة المناقشة في إعداد الدرس لتيسير فهم التلاميذ دون أن نتجاهل عامل الخبرة ، كونها تجعل الأستاذ متمكنا من مادته.
- 14- أغلب التلاميذ يقومون بتحضير الدرس في المنزل وهذا راجع للتشجيع من طرف الأستاذ وصعوبة المنهاج الذي يقتضي التحضير الدائم مع التقييم.
- 15- ضرورة مساعدة العائلة لأولادهم خاصة كون التلميذ في هذه المرحلة مازال يحتاج للمساعدة و كونه منتقل حديثا من المرحلة الابتدائية، وكذلك طبيعة المنهاج تقتضي ذلك.
- 16- أغلب أفراد العينة يحسنون القراءة وهذا راجع لسهولة النصوص وعامل التحضير المسبق .
- 17- أفضلية القراءة الجهرية بالنسبة للتلميذ ومرد ذلك الثقة في النفس وحبا للتنافس والمشاركة .
- 18- وجود الفهم القرائي خلال القراءة الصامتة وهذا راجع لتركيز التلميذ على الجمل وسهولة المفردات الواردة في النص المقروء لأن في الصمت سكونية ودقة في القراءة.
- 19- أغلب التلاميذ ليس لديهم خجل أثناء القراءة الجهرية وهذا راجع للثقة بالنفس وإبراز الذات وهي سمة غالبية لجيل التكنولوجيا .
- 20- ترك الأستاذ الفرصة لجميع تلاميذ القسم في القراءة تجعل العملية التعليمية تسير بنجاح وتخلق جو من التفاعل والتنافس، ولا تهضم حقوق أي تلميذ.
- 21- أغلب الأساتذة لا يقومون بتكليف التلاميذ المجتهدين بالقراءة وهذا راجع للدور الرئيسي للأستاذ الذي لا يعوضه أي تلميذ مهما بلغ اجتهاده .
- 22- أغلب الأساتذة لديهم قدرات معرفية وتجعلهم في غنى عن الاستعانة والرجوع إلى مدوناتهم الورقية وهذا راجع لعامل الخبرة وإقائه بضلاله على الأداء .
- 23- تنبيه الأستاذ الدائم على قواعد اللغة العربية وخصائصها للتلاميذ وهذا راجع لأساسيات القراءة والتحكم في قواعدها.
- 24- إلزام الأستاذ تلاميذه بضوابط القراءة الصحيحة، لأنها من أساسيات تعليمية القراءة .

- 25- التزام التلاميذ بضوابط القراءة الصحيحة والتي تعتبر من أهم أهداف تعليمية القراءة للتلاميذ هذه السنة والسنوات جميعها.
- 26- تمتع التلاميذ بالنطق السليم أثناء قراءتهم مراعين في ذلك الحركات الإعرابية واحترام علامات الوقف والترقيم وهي مُؤكِّدٌ على القراءة الصحيحة المرجوة لتعليمية القراءة.
- 27- تقدم المدرسة لنشاط المسابقات الثقافية إلى جانب الأنشطة الصفية، لما لهذا النشاط من تفعيل.
- 28- تأكيد أغلب أفراد العينة على أن زيارتهم للمكتبات قصد المطالعة لا غير لإثراء معارفهم وتنمية ثروتهم اللغوية.
- 29- تحقُّق الكفاءات الختامية لنشاط القراءة بنسبة كبيرة، ومن بين الكفاءات حسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال نظرا لما يشهده الواقع من استعمال لهذه التقنيات.
- 30- عدم اقتراح التلاميذ لشيء غير متوفر في درس القراءة وهذا راجع لصغر سنهم على ذلك حيث أشاروا إلى العمومية كعامل الاكتظاظ في القسم ووجود مشوشين ، وغيرها ومن الاقتراحات تبين بساطة أفكارهم.
- كانت هذه أهم النتائج المتحصل عليها من خلال استقراء إجابات التلاميذ .

الخاتمة

الخاتمة

من خلال دراستنا لهذا الموضوع بمجمل شقيه النظري والتطبيقي سلطنا الضوء خلاله على نشاط القراءة وتعليمه كمادة وممحور للعملية التعليمية، وبالنظر إلى النتائج التي توصلنا إليها أمكن القول أنها تدعو فعلا إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج اللغة العربية وطرق تعليمها وتعلمها ففي الوقت الذي يقر فيه المختصون والمهتمون بشؤون التربية والتعليم بأهمية ممارسة نشاط القراءة بشكل جيد لما يساهم في تطوير الأداء اللغوي لدى التلاميذ وتحسين سلوكهم ولارتقاء بمستواهم العلمي والمعرفي، نجد بالمقابل تهميشا لتعليمه بالشكل المطلوب من قبل بعض الأساتذة وبالتالي بات لزاما إيجاد خطة واضحة ومنظمة تعيد الاعتبار لهذا النشاط من خلال الاهتمام به تخطيطا وتنفيذا وتقويما نظرا لأهميته و التقليل من صعوبات ومشكلات تعلمه وبالتالي تعلم اللغة العربية في جميع المراحل وخاصة مرحلة التعليم المتوسط لخصوصية المرحلة العمرية، وجاءت هذه النتيجة العامة تلخيص لنتائج البحث الجزئية والمتمثلة في:

- تعليمية اللغة العربية تتفرع إلى عدة تعليميات من بينها تعليمية القراءة بصفة عامة ونشاط القراءة بصفة خاصة .
- المنهاج الجزائري عرف إصلاحات جديدة مست منهاج المقاربة بالكفاءات واعتمادها لمنهاج جديد أطلق عليه تسمية منهاج الجيل الثاني من الكفاءات .
- من خلال سبر آراء الأساتذة لهذه لدراسة تبينت جملة من المشكلات تحول دون إلزام الأساتذة بإستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة بالكفاءات وهي:
- مشكلة معرفية، إذ يعاني أغلب الأساتذة من عدم امتلاكهم للمعلومات التي تمكنهم من إتقان إجراءات إستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وتطبيقها، أو أنهم يمتلكون معلومات منقوصة أو خاطئة في بعض الأحيان ويعود ذلك لقلة التربصات والدوريات التكوينية، كما يعود لعدم اطلاع الأساتذة على البحوث والدراسات الشارحة والموضحة لهذه الإستراتيجية .

- مشكلة موضوعية، إذ أن نسبة معتبرة من الأساتذة يعتقدون أن الوصاية لم توفر الوسائل التعليمية لنجاح هذه الإستراتيجية ولم تهيئ عناصر العملية التربوية مسبقا لهذا التغيير المفاجئ دون تحضير أو استشارة .
- مشكل الاكتظاظ داخل الأقسام، وضعف مستوى التلاميذ يحول دون تطبيق فعال لإستراتيجية المقاربة بالكفاءات .
- أن المقاربة بالكفاءات تعتبر بحق أداة لتصحيح مسار العملية التعليمية من خلال إعطاء معنى التعلم، وربطها بالواقع المعيش، لكن في حال ما إذا وفرت لها الظروف والوسائل المناسبة .
- تدريس مواد اللغة العربية القائم على مبدأ المقاربة بالكفاءات ينطلق من مجموعة من الآليات وهي المقاربة النصية و بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، والتقويم لتنظيم سير العملية التعليمية.
- الاهتمام بالتقويم في العملية التعليمية التعليمية، لأنه يرافق التلميذ منذ البداية ومن هنا برزت أهميته في الوقوف على درجة اكتساب التعلم عند التلميذ .
- ضرورة تعزيز الأنشطة المرافقة لبيداغوجيا الإدماج حتى يتناسب الكتاب الجديد مع المنهاج المرسوم له والكفاءة الختامية المخطط لها، وحتى لا يكون الكتاب المدرسي كتابا شبه تعليمي ذا طابع تثقيفي لا يمكن تفريقه عن أي كتاب .
- إن الكتاب المدرسي هو الواجهة لسياسة الدولة التعليمية وبالتالي يجب الاعتناء به عبر كل المستويات شكلا ومضمونا .
- نشاط القراءة ليس هدفا في حد ذاته بل هو مطلوب لغيره لأنه يهدف من خلاله تعليمية اللغة العربية ككل (القراءة والقواعد والتعبير الكتابي والعروض) كونه يعتمد على المقاربة النصية في تناول الأنشطة اللغوية، ومن جهة يساهم في تطوير أداء التلميذ وكذا تزويد مخزونه المعرفي والثقافي .
- ضرورة تخفيف الدروس المقررة في مادة اللغة العربية وخاصة ما يتعلق بنشاط القراءة، ليتسنى للتلميذ النجاح في اكتساب التعلم الخاصة بهذا النشاط بشكل جيد .
- حسن اختيار النصوص التي تتناسب مع القدرات الذهنية للتلميذ .

- ضرورة الحرص على تقديم نشاط القراءة باللغة الفصحى، وضرورة مراقبة تحضيرات التلاميذ وتصحيح الأخطاء اللغوية والنحوية والعلمية وإرشادهم إلى الصواب .
- زيادة الحجم الساعي المخصص لنشاط القراءة، إذ يعد مصدر تعلم اللغة والمعرفة في آن واحد .
- تفعيل دور المكتبات وإشباعها بالكتب التي تخص التلميذ وتشجعه على ارتيادها دائما من أجل المطالعة والبحث .
- مناهج الجيل الثاني تحدد بالتدقيق ميدان التعلم والمسمى بـ: (المقطع التعليمي)، الذي كان في المناهج السابقة يسمى "المحور"، و فيه تم تحديد المصطلحات وتوحيد المعارف و الكفاءات المرصودة لكل مقطع تعليمي.
- ضرورة إشراك المختصين في علوم التربية وأصحاب الميدان (الأساتذة، التلاميذ، المفتشين) في إعداد مناهج اللغة العربية خاصة بطبيعة النصوص ومراعاة مستوى التلميذ العمري والنفسي والذهني، وكذا تطوير التدريس واختيار الموضوعات الملائمة التي تجذب اهتمام التلميذ وترغبه في نشاط القراءة.
- إغفال مناهج الجيل الثاني لذكر أهمية القراءة وأهدافها ، على الرغم من أهمية هذا النشاط في تطوير الأداء اللغوي للتلميذ وتحسين سلوكه والارتقاء بمستواه العلمي والمعرفي، وهذا راجع لقصور المنهاج.
- ضرورة توفير دليل للأساتذة يبين ويوضح خطوات نشاط القراءة من جهة ومنهجية ممارسته من جهة أخرى، وهذا ما انعدم في منظومتنا التربوية، وإن وجد فهو عشوائي المتن عبثي القيمة .
- ضرورة تنظيم دورات تدريبية لأساتذة اللغة العربية من حين إلى آخر لتدريبهم على كيفية تعليمية نشاط القراءة بشكل خاص وتعليمية اللغة العربية بشكل عام من التخطيط مرورا بالتنظيم والتنفيذ وانتهاء بالتقويم .
- وأخيرا أرجو أن أكون قد أحطت ولو بجانب من الموضوع، وعسى أن يكون بذرة لدراسة أكثر تعمقا مستقبلا، تفيد في تحسين لغة التلميذ من جهة وتطوير التعليم في مرحلة التعليم المتوسط من جهة أخرى، هذا وما كان في هذا العمل من خير ونفع وتوفيق وفائدة، فهو من الله وحده، وما كان فيه خطأ أو سهو أو نسيان أو زيادة أو نقصان فهو مني ومن الشيطان والله تعالى منه براء، وخير دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم

❖ المصادر:

- 1) وزارة التربية الجمهورية التونسية، رياض بوبكر وآخرون، تعليمية العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، المركز الوطني لتكوين والمكونين في التربية.
- 2) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، دط، الجزائر، 2016 م.
- 3) بكي مرسل، المقاربة بالكفاءات، دط، دت.
- 4) محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، مورفم للنشر، الجزائر.
- 5) محفوظ كحوال و محمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية لسنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، مورفم للنشر، 2016م.
- 6) الإطار العام لمنهاج مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016.
- 7) المركز الوطني للوثائق التربوية، كتاب المناهج، الجزائر.
- 8) ملخص منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، الجزائر 2016.

❖ المراجع:

المعاجم:

- 9) ابن منظور، لسان العرب ، دار المعارف ، كرنيش النيل، القاهرة ، مجلد 5، ط.1
- 10) ابن منظور، لسان العرب ، دار لسان العرب ، بيروت ، ج 2.
- 11) أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة ، دار الكتب العلمية، بيروت ، 1420 هـ، 1999م، ج 2، دط.
- 12) الزمخشري، أساس البلاغة ، ت نعيم وشوقي المعري، لبنان، بيروت، 1998 م ط1،.
- 13) مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، دار الدعوة، 1989.

❖ الكتب:

- 14) ابراهيم محمد عطا الله، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، 1999م.
- 15) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.
- 16) أحمد شبشوب، تعليمية المواد، منهج وتطبيقه، ط1، 1997م.
- 17) أنطوان صياح، تعليم اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، بيروت، 1427 هـ، 2006 م، ج 1.
- 18) إيمان بقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب جداول ومصطلحات، دط، دار الراتب الجامعية، لبنان، بيروت، دت.
- 19) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، اريد الأردن، 1427هـ، 2007م.
- 20) بشير معمري، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، دط، منشورات الخبر، باتنة، ج4، دت.
- 21) حسان حسين عبادة، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، ط1، دار صفاء، عمان، 1429 هـ، 2000 م.
- 22) حسن شحاتة، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003 م.
- 23) حسن شحاتة، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، ط8، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1425 هـ، 2005 م.
- 24) حسن شحاتة، قراءات الأطفال، ط5، الدار المصرية اللبنانية، مصر، القاهرة، 1422 هـ، 2001 م.

- 25) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دط، دار التنوير الجزائر، 2004.
- 26) خليل عبد الفتاح وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دط، مكتبة سمير منصور للنشر، فلسطين، 1433 هـ، 2012 م.
- 27) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، دط، عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، عمان، دت.
- 28) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001 م.
- 29) رشيد عبد الرحمان العبيدي، مباحث في علم اللغة واللسانيات، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، 2002 م.
- 30) رضا جوامع، استثمارات تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، ع14، جامعة باتنة، الجزائر، جوان 2006.
- 31) رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ط1، دار الصفاء، عمان، 1425 هـ، 2005 م.
- 32) رياض بوبكر وآخرون، تعليمية العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وحدة تكوينية، المركز الوطني لتكوين المتكولين في التربية، تونس، دت.
- 33) سعد مراد علي عيسى، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دط، دار الوفاء للعالم للطباعة والنشر، الإسكندرية، دت.
- 34) سعدون محمود الساموك، وهدى على جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار الوائل، الأردن عمان، 2005.
- 35) سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط1، دار البادية، الأردن، عمان، 1425 هـ، 2005 م.

- 36) السيد محمد أبو هاشم، سيكولوجية المهارات، ت فاطمة حلمي حسن، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2004م.
- 37) طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، دط، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005م.
- 38) طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، الأردن، عمان، 2005 م.
- 39) عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دط، دار ربحانة للنشر والتوزيع، 2003 م.
- 40) عبد الفتاح حسن بجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1420هـ، 1999م .
- 41) عبد اللطيف فراي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا الديدانكتيك، دط، سلسلة علوم التربية، 9-10، دت.
- 42) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1423 هـ، 2002 م.
- 43) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دت.
- 44) علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997 م.
- 45) علي آيت اوشان، اللسانيات والديدانكتيك، - نموذج النحو الوظيفي-، ط1، دار الثقافة مطبعة النجاح، دار البيضاء، 2005م.
- 46) الفراجي (هادي أحمد) موسى عبد الكريم، الأنشطة والمهارات التعليمية، ط1، دار كنوز المعرفة والتوزيع، الأردن، عمان، 1427 هـ، 2006 م.

- 47) فريد حاجي، التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دط، دار الخلدونية للنشر، الجزائر، القبة، 2005 م.
- 48) فضل الله (محمد رجب)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دط، عالم الكتب، القاهرة، 1419 هـ، 1998 م.
- 49) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة) دط، دار اليازوري العلمية، الأردن، عمان، 2006.
- 50) كريمان بدير وإميل صايق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، دط، عالم الكتب، القاهرة، 1421 هـ، 2000 م.
- 51) كلودير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ترجمة جمال صبري، مجلة لسان العربي، م14، ج1، المغرب، دت.
- 52) لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي والمقاربة بالكفاءات، دط، دار الهومة، الجزائر، 2003 م.
- 53) لطفي بوقري، حاضرات في اللسانيات التطبيقية، دط، جامعة بشار، الجزائر، دت.
- 54) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2006 م.
- 55) محمد الدريج، التدريس الهادف، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004 م.
- 56) محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دط، دار الهدى، الجزائر، عين مليلة، 2002 م.
- 57) محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دط، دار الهومة، الجزائر، 2012 م.
- 58) محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دط، الجزائر، 2006 م.
- 59) محمد جهاد جمل، سمر روجي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دط، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، 1434 هـ 2013 م.

- 60) محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ط1، دار البيضاء، 2002م.
- 61) محمد وطاس، أهمية الوسائل في عملية التعلم عامة وفي التعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، دط، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م، ص 217 .
- 62) محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار العودة ، لبنان، بيروت، 1980 م.
- 63) محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دط، دار الغرب الإسلامي، الرباط، دت.
- 64) نبيل عبد الهادي وآخرون، بطاء التعلم وصعوباته، ط1، دار الوائل للنشر، الأردن عمان، 1420هـ، 2000م.
- 65) وزارة التربية الوطنية، الفريق المركزي للتكوين المستمر، التكوين المستمر لفائدة أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي، المملكة المغربية، 2009.

المراجع الاجنبية:

- 66) Colin, denis Gérard linguistique appliquée et didactique des langues paris Armand نقلا عن :سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر.

المجلات :

- 67) شريف معرف حديدان صبرينة، مدخل تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قسنطينة ، دت.
- 68) محمد بودريالة، المقاربة بالكفاءات المفهوم، الخصائص، والمستويات، مجلة البحوث والدراسات، العدد 6، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة المسيلة، الجزائر، جوان 2008 م.

❖ المواقع الإلكترونية:

www.revenue.nmmto.dz/lindex. (69

www.seyf-educ.com/2016/09/ (70

❖ المقابلات:

- مقابلة مع الأستاذة سمية عرفة يوم 2017./1/10

الملاحق

رقم ع.م.د.ك.أ.ل/2016

إلى السيد: ألبوينا حبيب في أمية الخير
ولا في الوادي

في إطار ترقية البحث العلمي وتشجيع طلبية السنة الثالثة ليسانس على الاطلاع على الحصص التي يقدمها اساتذة متخصصون في ميدان اللغة والادب فإنه يسرنا إبلاغكم بأننا نرخص للطالب (ة) : المستيقص. 15. م. جلال. ٤ . المولودة في : 26. 1. 1940. ب. 33. ب. 1. محمد عيسى . والمسجلة تحت رقم 24. 15. 1. 5. 2 بكلية الآداب واللغات بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة الشهيد خـمـه الخضر الوادي لحضور الحصص التربوية وكل ماله علاقة بالدروس العلمية

رئيس قسم اللغة العربية
د. العبدالله

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة حمّة لخضر

بالوادي

استبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية وتلاميذ السنة الأولى من التعليم
المتوسط

في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر أدب عربي تحت عنوان تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات الجيل الثاني كتاب اللغة العربية 1 متوسط نموذجاً ، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان والرجاء منكم الإجابة بموضوعية وتوخي الصراحة ومبدأ الصدق في إجاباتكم ، والتي تعتبر خطوة ضرورية في دراسة هذا الموضوع .

نتعهد بالكتمان على المعلومات التي أفدتمونا بها وعدم استعمالها إلا في حالة ما تسمح به أخلاقيات البحث العلمي .

إشراف الأستاذة :

دليلة مصمودي

إعداد الطالبة :

نجلاء الشتيوي

ملاحظة :

ضع العلامة (X) أمام العبارة التي تحدد إجابتك عن السؤال الذي يشملها وذلك في أثناء إجابتك عن معظم الأسئلة التالية :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

معهد الأدب واللغات

جامعة حمه لخضر بالوادي

قسم اللغة العربية

استبان موجهة لأساتذة اللغة العربية

لسنة أولى من التعليم المتوسط

معلومات شخصية :

1- الخبرة : أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

2- مؤسسة التكوين : جامعة ☐ معهد ☐

3- التخصص : لغة عربية ☐ تربية إسلامية ☐

4- هل تدريسك للغة العربية عن رغبة وميل ؟ نعم ☐ لا ☐

5- هل تلقيت تكويناً في مجال التدريس بالكفاءات ؟ نعم ☐ لا ☐

6- هل ترى أن مبدأ المقاربة بالكفاءات ذا فاعلية في تعلم أنشطة اللغة العربية ؟

فاعل ☐ غير فاعل ☐

7- هل ترى توزيع حصص نشاطات اللغة العربية منطقي ؟ نعم ☐ لا ☐

8- ما رأيك في موقع نشاط القراءة ضمن النشاطات الأخرى ؟ منطقي ☐ غير منطقي ☐

إذا كان غير منطقي ماذا تقترح

9- هل الحجم الساعي لتدريس نشاطات اللغة العربية ؟ كاف ☐ غير كاف ☐

10- هل ترى أن التصميم الحديث لكتاب اللغة العربية يتناسب مع القدرات الذهنية للتلاميذ ؟ يتناسب ☐

نوعاً ما ☐ لا يتناسب ☐

- 11- هل الخطوات المسطرة لكم في تنفيذ حصة درس القراءة ؟ فاعلة ☐ غير فاعلة ☐
- 12- هل تعتمد إلى الاجتهاد في خطوات تنفيذ درس القراءة ؟ نعم ☐ لا ☐
- 13- هل تستخدم وسائل توضيحية في تدريس نشاط القراءة غير الكتاب ؟ نعم ☐ لا ☐
- 14- هل يشعر التلميذ بالملل سريعا أثناء نشاط القراءة ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- إذا كانت الإجابة بنعم أو لا إلى ما يرجع ذلك :
- عدم الميل للقراءة ☐ طبيعة النصوص ☐ عدم القدرة على فهم المواد القرائية ☐
- 15- هل نتائج تحصيل المتعلم في نشاط القراءة ؟ جيدة ☐ حسنة ☐ ضعيفة ☐
- 16- هل تبين لتلاميذ طبيعة الكفاءات الختامية المطلوبة منهم في أول الموسم الدراسي ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- 17- هل تبين نوع الكفاءات العرضية المرجو اكتسابها في نهاية كل درس ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- 18- ما رأيك في نوعية النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي ؟ مناسبة ☐ نوعا ما ☐ غير مناسبة ☐
- 19- هل ترى نصوص القراءة المقررة تعمل على تنمية المهارات اللغوية بالشكل المرضي ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- 20- هل تنمي مهارة القراءة الثروة اللغوية للتلميذ ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- 21- أي أنواع القراءة تفضل ؟ القراءة الصامتة ☐ القراءة الجهرية ☐
- ولماذا ؟.....
- 22- ما هي القراءة المفضلة عند تلاميذك ؟ الصامتة ☐ الجهرية ☐
- ولماذا ؟.....
- 23- هل قراءات التلاميذ لنصوص الكتاب المقررة تعتمد على الاسترسال وجودة النطق وسلامة الأداء ؟
- نعم ☐ لا ☐
- 24- هل تؤكد على التلاميذ ضرورة الالتزام بضوابط القراءة الصحيحة ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

25)- هل الفهم القرائي بين التلاميذ ؟ ☐ كثير ☐ قليل ☐ منعدم

26)- هل تكثر بين التلاميذ ظاهرة العسر القرائي ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت بنعم فهل هذا ناتج عن : - التحصيل القرائي السابق

- حالات مرضية ☐

27)- هل تشجع التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

28)- ما هي الأنشطة اللاصفية التي تقدمها المدرسة لتشجيع التلاميذ على القراءة ؟

نادي القراءة ☐ مسابقات ثقافية (كتابة شعر قصة ..) المعارض المدرسية ☐ الإذاعة ☐

المدرسية ☐ زيارة المكتبات ☐

29)- هل تحضر لتلاميذك كتب خارجية وقصص داعمة لتحصيلهم الدراسي وتحفيزهم على القراءة ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

30)- هل تعتمد إلى تشجيع التلاميذ على قراءة كتب معينة لها صلة مع النصوص المقررة ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

31)- هل تلتمس عند التلاميذ رغبة واهتمام لدرس القراءة ؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

32)- هل ترى أن التلميذ الذي لديه صعوبة في القراءة قد يخلط بين الحروف ويتجنب القراءة بصوت عال

ومسموع ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

33)- هل كثرة أخطاء التلاميذ النحوية والصرفية والإملائية في تحريراتهم التعبيرية ناتجة عن ضعفهم في القراءة؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

34)- هل القراءة تساعد التلميذ على اكتساب تقنيات مختلفة باختلاف طبيعة قراءة النصوص ؟ نعم ☐

أحيانا ☐ لا ☐

- ☐ وعدم الميل ناتج عن :- طبيعة نصوص القراءة
- ☐ -خطوات الدرس
- ☐ -الحالة النفسية للتلميذ

35)- هل النصوص التي وظفت في ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) تحقق الكفاءات العرضية المطلوبة ؟
نعم ☐ لا ☐

- 36)- هل تحققت الكفاءة الختامية في نشاط القراءة (بأن يقرأ نصوص نثرية وشعرية ويصدر في شأنها أحكاما ويعيد تركيبها بأسلوبه في وضعيات تواصلية دالة) بالمجمل لدى تلاميذك ؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐
- 37)- هل تعترضك صعوبات أثناء تنشيط درس القراءة؟ نعم ☐ لا ☐
- 38)- في حالة ضعف التلاميذ في نشاط القراءة ماذا تقترحون لمعالجة هذا الضعف ؟

.....

.....

39)- ماذا تقترحون لتفعيل درس القراءة ؟

.....

.....

40)- ماذا تقترحون لتحفيز التلاميذ على القراءة العامة ؟

.....

.....

41)- ما هي المرحلة أو المراحل التي يجد فيها التلميذ صعوبة خلال درس القراءة ؟

.....

42)- ما هي العوائق التي توجه للأستاذ في تطبيقه لمبدأ المقاربة بالكفاءات في نشاط القراءة؟

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

معهد الأدب واللغات

جامعة الشهيد حمة لخضر

قسم اللغة العربية

استبان موجه لتلميذ

ضع العلامة (X) في الإجابة المناسبة :

- 1- هل تحب مادة اللغة العربية ؟ ☐ نعم ☐ لا
- 2) ما رأيك في نشاط القراءة ؟ مهم ☐ نوعا ما ☐ غير مهم ☐
- 3- ما هو النشاط المفضل لديك من بين الأنشطة التالية ؟ -التعبير الكتابي (إنتاج المكتوب) ☐
- التعبير الشفوي (فهم المنطوق) ☐
- قراءة مشروحة ودراسة النص الأدبي ☐
- الظاهرة اللغوية (فهم المكتوب) ☐
- 4- هل توقيت نشاط القراءة ؟ مناسب ☐ غير مناسب ☐
- 5- هل الحجم الساعي لنشاط القراءة كاف لكي تستوعب الدرس ؟ كاف ☐ غير كاف ☐
- 6- ما هو النوع المفضل لديك من بين أنواع النصوص ؟ نثرية ☐ شعرية ☐
- 7- ما هي المواضيع التي تحبها ؟ سياسة ☐ اجتماعية ☐ تاريخية ☐ رياضية ☐ ثقافية ☐
- 8- هل مفردات النصوص سهلة وواضحة؟ نعم ☐ لا ☐
- 9- هل تجد صعوبة في فهم النص ؟ نعم ☐ لا ☐
- 10- هل يمهّد الأستاذ بشكل واضح قبل الانطلاق في الدرس ؟ نعم ☐ لا ☐

الملاحق

- 11- هل يقرأ معلمك النص بصوت جهوري وواضح؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 12- هل تشارك الأستاذ في بناء نشاط القراءة ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 13- هل ترى أن الطريقة التي يدرس بها أستاذ اللغة العربية لنشاط القراءة ؟
☐ معقدة ☐ واضحة
- 14- هل تعتمد إلى التحضير وقراءة النص في المنزل قبل الدرس ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 15- هل تتلقي مساعدة عائلتك في قراءة النص ؟ ☐ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- 16- هل تحسن القراءة؟☐ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐
- 17- من بين أنواع القراءة ماذا تفضل ؟ القراءة الصامتة ☐ القراءة الجهرية ☐
إذا كانت إجابتك " صامتة " : - لأنك تجد حرجا من القراءة ☐
- أو لأنك لا تجيد القراءة ☐
إذا كانت إجابتك " جهرية " : - لأنك تثق في قراءتك ☐
- تحب المشاركة لا غير ☐
- 18- خلال القراءة الصامتة هل تفهم معاني الجمل ؟ ☐ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- 19- هل تشعر بالحنج أثناء قراءتك للنص قراءة جهرية ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 20- هل قراءة أستاذك للنص ؟ممتعة ☐ نوعا ما ☐ غير ممتعة ☐
- 21- هل يعتمد أستاذك إلى ترك فرصة القراءة لجميع تلاميذ القسم ؟
☐ دائما ☐ أحيانا ☐ يقتصر على المجتهدين فقط ☐
- 22- هل يعتمد أستاذك إلى تكليف التلاميذ المجتهدين للقراءة بدلا عنه ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

الملاحق

23- هل يعتمد معلمك أثناء مناقشة محتوى النص على قدراته المعرفية دون وثيقة يحملها في يده ؟

نعم ☐ لا ☐

24- هل ينبهك معلمك إلى بعض قواعد اللغة العربية وخصائصها أثناء قراءته ؟

نعم ☐

أحيانا ☐ لا ☐

25- هل يلزمك أستاذك بضوابط القراءة الصحيحة ؟ دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

26- هل تلتزم بضوابط القراءة الصحيحة المعبرة ؟ دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

27- هل تحرص بالنطق السليم أثناء قراءتك مراعي الحركات الإعرابية وعلامات الوقف و الترقيم ؟ نعم ☐

أحيانا ☐ لا ☐

28- ما هي الأنشطة الالصفية التي تقدمها مدرستك لتشجيع التلاميذ على القراءة ؟

نادي القراءة ☐ مسابقات ثقافية (كتابة شعر قصة ..) المعارض المدرسية الإذاعة ☐

المدرسية ☐ زيارة المكتبات ☐

29- هل تعتمد إلى زيارة المكتبات قصد المطالعة والقراءة ؟ نعم ☐ لا ☐

30- هل ترى أن الكفاءات العرضية والختامية المطلوبة قد تحققت لديك خلال درس القراءة ؟ تقرأ النصوص

قراءة مسترسلة ☐ تحسن الإصغاء لغيرك ☐ تحسن تسيير الوقت وتستغله ☐ تتحلى بالموضوعية وتحسن

توظيف المعطيات ☐ توظف الأدوات اللغوية المناسبة للوضعية (المحسنات البديعية الصور البيانية) تثق في نفسك

وتتحمل مسؤولية أقوالك وأفعالك ☐ تستثمر مكتسباتك لتحقيق مشروع شخصي ☐ تساهم في الأعمال

الجماعية ☐ تحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة وتستثمر مواردها المختلفة

31- ما هي الصعوبات التي تعترضك في درس القراءة ؟

.....

32- هل لديك اقتراح لشيء غير متوفر في درس القراءة تراه ناقصا ويمكن أن يجعل نشاط القراءة أكثر فاعلية ؟

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة
1
متوسط

كتابي في اللفظة العربية



ENAG
EDITIONS

الف

وصف شخصية وطنية جزائرية متميزة	35	الثقة العميقة بالوطن	34	ثق بالأيدي الوطنية	32	حب الوطن من الإيمان	حب الوطن
			35	البيت الشعري	33	الثقة بالنفس	
	39	الوصف	38	والعربة الحمراء باب	36	منعة العودة إلى الوطن	
			39	تأجيل النصر	37	أسماء الجزائرية	
	43	إنتاج نثر يتضمن تعريفاً للوطن	42	توقير	40	لغة الجزائر	
			43	الثقة	41	الاسم الموصول	
	47	1- الإنتاج	46	بشرك يا دعا	44	الوطني	
			47	الجناس	45	التقابل	

الملاحق

147	إجازة لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق الجميلة في الجزائر.	135	ما يفيد التوكيد	134	النهر المتجدد	132	في اللغة
			ما يفيد التوكيد	135	الأسلوب الإنشائي (1)	133	المفعول معه
		139	ما يفيد التعليل	138	تشديد الله	136	إبن الزيف والمديبة
			ما يفيد التعليل	139	أندوق النفس	137	الحال
		143	تحرير نص مستخرج	142	ما أجل الطبيعة	140	نودة القطيع
			تحرير نص مستخرج	143	أندوق النفس	141	الواعي الحال
		147	1- الإنتاج	146	جمال البداية	144	الاضطراب
			2- المشروع	147	أندوق النفس	145	حذف الألف
		إدماج - تقويم - معالجة للمقطع					
		148					

08	إعداد مجلة مدرسية إلكترونية	95	تكملة فكرة	94	المديح	92	الكتاب الإلكتروني
			تكملة فكرة	95	الأسلوب العربي	93	إن وأخواتها
		99	أدوات الربط	98	أنا والبراع	96	الفارس بوك نعمة أم نعمة؟
			أدوات الربط	99	أندوق النفس	97	نائب الفاعل
		103	نقد فكرة	102	غاري النضاه	100	آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان
			نقد فكرة	103	أندوق النفس	101	المفعول به
		107	1- الإنتاج	106	المستكشفات العلمية	104	الطاقة
			2- المشروع	107	الأسلوب العلمي	105	(ال) الشمسية و (ال) القرية
		إدماج - تقويم - معالجة للمقطع					
		08					

168	إجازة لوحة إخبارية تبرز مظاهر التضامن	155	تحرير موضوع بتفصيل قيمة	154	ركوب العجل	152	أهمية التربية الرياضية
			تحرير موضوع بتفصيل قيمة	155	أندوق النفس	153	حذف همزة (إن)
		159	تحرير موضوع بتناول موقفًا	158	كرة القدم	156	هل تعيش في مساكن مرحبة ؟
			تحرير موضوع بتناول موقفًا	159	أندوق النفس	157	ألف التثنية
		163	ما يفيد التلميح و التأويل	162	قصة التدخين (المرافقة)	160	فريق الوهم
			ما يفيد التلميح و التأويل	163	الأسلوب الإنشائي (2)	161	الألف البنية (1)
		167	1- الإنتاج	166	المساوول	164	ظاهرة الخوف عند الطفل
			2- المشروع	167	أندوق النفس	165	الألف البنية (2)
		إدماج - تقويم - معالجة للمقطع					
		169					

27	مراد أحداث الاحتفال بعيد الأضحى المبارك.	115	الوصف من العام إلى الخاص	114	في يوم الأضحيان	112	الأعياد
			الوصف من العام إلى الخاص	115	أندوق النفس	113	المفعول المطلق
		119	المزج بين الوصف والشرد	118	مولد محمد صلى الله عليه وسلم	116	هبة العيد
			المزج بين الوصف والشرد	119	أندوق النفس	117	المفعول لأجله
		123	لتحريض نص وصفي أو سردي	122	عيد الجزائر	120	اليوم العالمي للبيئة
			لتحريض نص وصفي أو سردي	123	أندوق النفس	121	الله المفتوحة
		127	1- الإنتاج	126	عيد الأم	124	عيد القرية
			2- المشروع	127	حرف الزوي	125	التاء المربوطة
		إدماج - تقويم - معالجة للمقطع					
		28					

(تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي ومعالجة)

ابنتي

في بغض الأحيان أكون جالساً إلى مكتبي قبل طلوع الشمس، وأمامي الآلة الكاتبة، أدق عليها، وأزهي بورقة إثر ورقة، وإلى جانبي فنجان القهوة أرشفت منه، وأدقّل عنه، فأحس راحتيك الصغيرتين على كتفي، فأدير وجهي إليك، وأرفع وجهي لأصبح على بستان وجهك، وأستمد من عينيّك النجلاوين ما أفقر إليه من الجلد والشجاعة، وأرفع يدي فأطوقك بذراعي، وأضمك إلى صدري، ألتئم خدك وأمسح على شعرك الأثيث المرسل على ظهرك، وجانب محياك الوضيء، وأنشر في كهف صدري المظلم نور البشر والطلاقة، فتدفعين ذراعك الغضة، وتتاولين بيننايك الدقيقة ورقة ومما كتبت، وترفعينها أمام عينيّك، وتزوين ما بينهما.

وأنا أنظر إليك وفي قلبي سكينه وجوى من قربك المعطر بمثل أنفاس الروضة الأنف في البكرة النديّة، وألمح شفّيتك الرقيقتين تختلجان، وعينيّك تلمعان، فتطيب نفسي بسرورك الصامت، ثم أسمع ضحكك الفضية، وترمين رأسك على ذراعي، وتسدل شعرك الذهبي المتموج كالستار، وتصافح سمعي من ضحكاتك العذبة موجات ليّنة، ثم تعتمدين على ساق، وتدفعين ذراعيك، فتطوفين بها عني، وتجذبين وجهي إليك، ولكنك تشفقين على رقة شفّيتك من خشونة خدي، فتلثمين أذني الطويلة، وتعضينها أيضاً فأصرخ، فتخرجين بعد أن خلّفت في صدري انشراحاً، وفي قلبي رضا، وفي روعي خفة، وفي أمني بسطة واتساعاً، وفي خيالي نشاطاً فأضطجع مراحاً، وأغمض عيني القريرة بحبك.

إبراهيم عبد القادر المازني

(قصة حياة)

أفهم النص:

1. عمّن يتحدث الكاتب في هذا النص؟
2. ماذا حدث لابنته؟
3. كيف كانت العلاقة التي تجمع بين البنت وأبيها؟
4. أذكر أهم الأوصاف التي نعت الكاتب بها ابنته.
5. استخرج من النص بعض ملامح الطفولة.

أعود إلى قاموسي:

أفهم كلماتي: أدقّل عنه: أنساه، ذهّل الشيء: نسيه لشغل. النجلاوان: الواسعتان الأثيث: الملتف، ج. إثاث. محياك: وجهك الوضيء: النظيف، الحسن. الأثف (مر الرياض): ما لم يرعه أحد، كاش أنف: ما يشرب بها. تختلجان: تتحركان. اضطجع أنام، الضجعة: الرقعة.

أشرح كلماتي:

تزوين، جوى، القريرة.

فهم المكتوب | (قراءة مشروحة)

اقرأ النص

12

ابتنى

ففي بعض الأحيان أكون جالساً إلى مكتبي قبل طلوع الشمس، وأنامي الألة الكائنة، أدق عليها، وأزمي بورقة إثر ورقة، وإلى جانبي فنجان القهوة أرشفُ منه، وأذهل عنه، فأجس راحتيك الصغيرتين على كتفي، فأدير وجهي إليك، وأرفع وجهي لأصيح على بستان وجهك، وأستمد من عينيّك النجلاوين ما أقتدر إليه من الجلد والشجاعة، وأرفع يدي فأطوقك بذراعي، وأضمك إلى صدري، ألتئم خدك وأمتسح على شعرك الأبيض المرسل على ظهرك، وجانب محياك الوضيء، وأنشر في كهف صدري المظلم نور البشر والطلاقة، فندفعين ذراعك الغضة، وتناولين يسانيك الدقيقة ورقة بما كتبت، وترفعينها أمام عينيّك، وتزوين ما بينهما.

وأنا أنظر إليك وفي قلبي سكين وجوى من قربك المعطر بمنى أنفاس الروضة الأنثى في البكرة النديّة، وألمع شفقتك الرقيقتين تحتلجان، وعينيّك تلمعان، فتطيب نفسي بشروق الصابن، ثم أمتسح ضحكك الغضبية، وترمين رأسك على ذراعي، وتسدل شعرك الذهبي المشع كالسناور، وتضاهي سمني من ضحكاتك العذبة مزجاء ليته، ثم تغتودين على ساق، وتذقنين ذراعتك، فتطوقين بها عنقي، وتبذبين وجهي إليك، ولكنتك تشفقين على رقة شفقتك من خشونة خدي، فتليمين أذني الطويلة، وتقصينها أيضاً فأصرخ، فتخرجين بعد أن خلعت في صدري انشراحاً، وفي قلبي رضا، وفي روعي حقة، وفي أمني بشطة وأساعة، وفي تحالي نشاطاً فأضطجع مراحاً، وأغمض عيني القريّة بحبك.

إبراهيم عبد القادر المازني

(قصة حياة)

أفهم النص:

1. عمن يتحدث الكاتب في هذا النص؟

2. ماذا حدث لابنته؟

3. كيف كانت العلاقة التي تجمع بين البنت وأبيها؟

4. أذكر أهم الأوصاف التي نعت الكاتب بها ابنته.

5. إستخرج من النص بعض ملامح الطفولة.

أعود إلى قاموسي:

أفهم كلماتي: أدخل عنه: أنساة، دخل

الشيء: نسيه لشغل النجلاوان: الوايعتان.

الأبيض: المثلث، ج. إشار. محياك: وجهك.

الوحي: التنظيف، الحسن: الألف (من

الرياض): ما لم يرقه أحد، كاش ألف: لم

يشرب بها، تحتلجان: تتحركان. اضطجع:

أنام، الضحكة: الزقدة.

أشرح كلماتي:

تزوين، جوى، القريّة.

الفهرس

شكر وعرفان

أ-هـ	مقدمة
7	مدخل
8	1- التعليمية
9	2- تعليمية اللغات
14	3- تعليمية اللغة العربية
15	4- تعليمية القراءة
16	5- بناء منهاج اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات
17	أولاً-المقاربة بالمضامين
18	ثانياً-المقاربة بالأهداف
18	ثالثاً-المقاربة بالكفاءات
25	6- مصطلحات ومفاهيم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
26	7- آليات تدريس اللغة العربية من خلال المقاربة بالكفاءات
26	أولاً- المقاربة النصية
27	ثانياً- بيداغوجيا الإدماج
29	ثالثاً- بيداغوجيا المشروع
31	رابعاً- التقويم
	الفصل الأول: القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية لسنة
33	أولى من التعليم المتوسط
34	تمهيد
35	1- مفهوم القراءة
38	2- مفهوم النشاط التعليمي
39	3- نشاط القراءة في منهاج سنة أولى متوسط (ميدان فهم المكتوب)
40	أ - نشاط القراءة بين ملمح الدخول والخروج

ب- موقع نشاط القراءة من الأنشطة اللغوية المقررة في منهاج اللغة العربية لسنة أولى متوسط	43
ج- أنواع القراءة المقررة في منهاج سنة أولى متوسط	45
د- أهمية القراءة في منهاج سنة أولى متوسط	48
هـ- أهداف القراءة المقررة في منهاج اللغة العربية لسنة أولى متوسط	50
و- العقد الديداكتيكي القرائي وتعليمية نشاط القراءة	53
ز- طرائق تعليمية نشاط القراءة	58
ك- خطوات تعليمية نشاط القراءة لسنة أولى من التعليم المتوسط	60
ل- أنماط النصوص المقررة في تعليمية نشاط القراءة لسنة الأولى من التعليم المتوسط	64
م- تصنيف لنصوص القراءة في كتاب اللغة العربية	65
خلاصة الفصل النظري	68
الفصل الثاني: الجانب الميداني	70
تمهيد	71
1- منهجية الدراسة وإجراءاتها	71
2- تحليل استبيانات الأساتذة	73
3- نتائج متعلقة بأجوبة الأساتذة	98
4- تحليل استبيانات التلاميذ	102
5- نتائج متعلقة بأجوبة التلاميذ	124
الخاتمة	128
قائمة المصادر والمراجع	132
الملاحق	139
الفهرس	156

جاء