الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم لغة وأدب عربي

المرجع: .....

مهارة القراءة من منظور علم النفس اللغوي
دراسة تحليلية السنة الثانية ابتدائي -أنموذجا-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

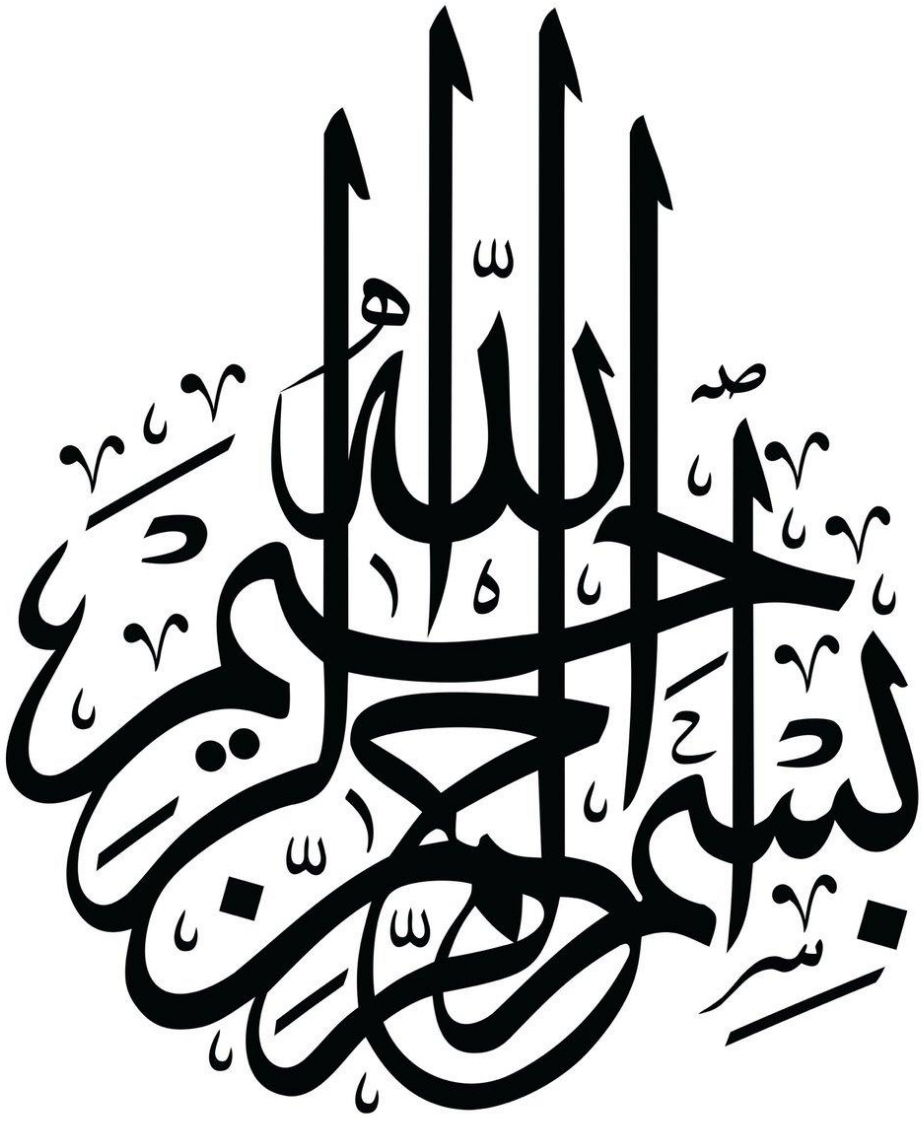
الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:
- بن كروم حنان

إشراف الأستاذ:
- الجيلالي جقال

السنة الجامعية: **2017 - 2018**


بسم الله الرحمن الرحيم

اقرأ باسم ربك

إهداء

إلى روح أبي الطّاهرة؛ اعترافًا بفضله ووفاءً له، رحمه اللّه وأسكنه فسيح جنّاته؛

إلى من تعبت، سهرت، دعت وأودعت؛ أمّي أمّي أمّي ... أطال اللّه وبارك في عمرها، وحفظها بعينه التي لا تنام؛

إلى من شاركني الهَمّ والهِمّة وعناء البحث؛ فكان خير سندٍ لي، وتحمّلني طيلة مشواري الجامعي... زوجي؛

إلى نبض حاضري وأمل مستقبلي، إلى ضحكتي وسروري؛ قرّتا عيني: وصال آية الرّحمن ووائل، رعاهما الله لي؛

إلى أمّي الثانية؛ أختي الغالية جميلة، حفظها الله وبارك في عمرها؛

إلى كلّ إخوتي الغالين على قلبي وأخواتي الغاليات، وأبنائهم الأعزّاء وزوجاتهم العزيزات؛

إلى جميع أفراد عائلة زوجي كلٌّ باسمه؛

أُهديهم جميعا ثمرة جُهدي المتواضع.

شكر وتقدير:

الحمد للّه على نعمائه، والشّكر له ظاهرا وباطنا على توفيقه وامتنانه، والصّلاة والسّلام على خاتم أنبيائه، وبعد:

يطيب لي وقد منّ اللّه عليّ بإكمال هذه الدّراسة، أن أردّ الجميل لأهله، وأنسب الفضل لأصحابه؛ فمن بركة العلم أن يُردّ الفضل إلى باذليه، وليس أنسب من هذا المقام مقاما أذكُر فيه ذوي الفضل والعرفان.

فالشّكر للّه أوّلا وآخرا على نعمائه العظيمة، وآلائه الجسيمة، على ما يسّر من إنجاز هذه الدّراسة المتواضعة؛ فله الحمد والثّناء بما هو أهله.

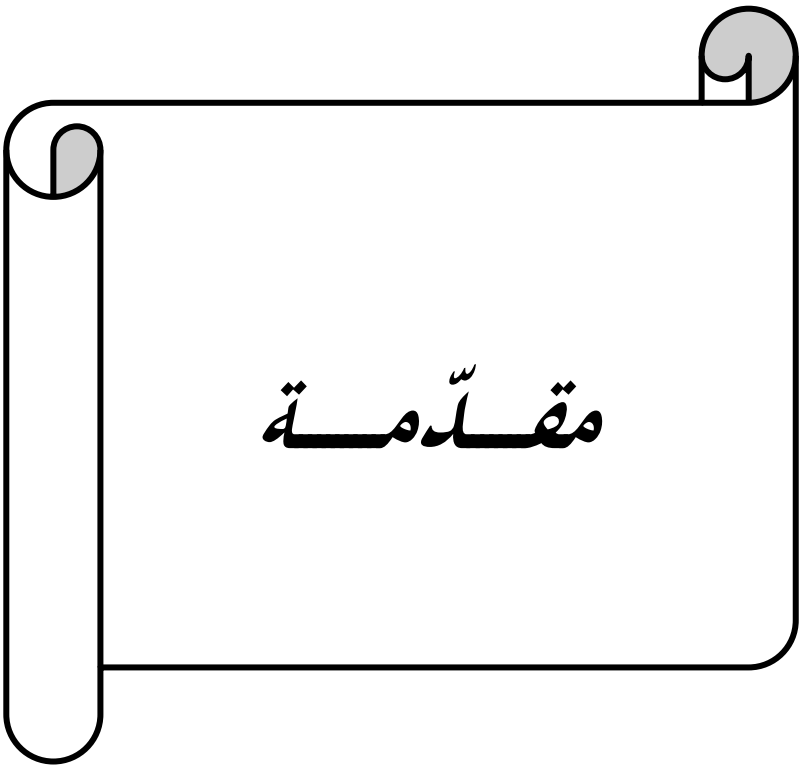
وانطلاقا من قوله صلّى اللّه عليه وسلّم: "لاَ يَشْكُرِ اللَّهَ مَنْ لاَ يَشْكُرِ النَّاسَ" (رواه التّرمذي وأحمد)؛ وأخُصّ هنا الأستاذ: (الجيلالي جقال) الذي قبل أن يُشرف على إنجاز هذه المذكّرة؛ فلم يدّخر وقتا ولا توجيها عن متابعتها؛ فجزاه الله عنّي خير الجزاء.

والشّكر والتّقدير موصولان إلى الأستاذين الفاضلين: (سمير معزوزن) و(ظريفة ياسة) على ما بذلاه من جُهد ووقت؛ في قراءة وتقويم هذه المذكّرة.

والشّكر والتّقدير موصولان أيضا إلى أستاذتي الفاضلة: (حياة لشهب).

ولا يفوتني هنا وأنا في مقام العرفان، أن أتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والتّقدير إلى زوجي الذي كان لي نِعم السّند، وتكبّد معي أعباء الدّراسة طيلة خمس سنوات.

فكلّ من سبق لي ذكرهم؛ هم أصحاب الفضل عليّ بعد اللّه، أمّا من غفلتهم من غير قصد؛ فلهم منّي كلّ الشّكر والتّقدير.


مقـــدّمـــة

مقدمة :

تُشكّل اللّغة قيمة جوهريّة عظيمة في حياة أيّ أُمّة كانت؛ فهي لسانها النّاطق وحاملة أفكارها، وحافظة تُراثها، وبناءً على هذا؛ كان لزاما على كلّ فرد منّا المحافظة على هذا الإرث الحضاريّ والثّقافيّ.

ولمّا كانت اللّغة تدخل في أصل كلّ العلوم الإنسانيّة؛ فقد تداخلت مفاهيم علم اللّغة في معظم تلك العلوم، ونتج عن هذا التّأثير المتبادل فيما بينها العديد من التّيارات العلميّة والفكريّة؛ على غرار علم النّفس اللّغويّ، الذي أضحى محور جلّ الدّراسات اللّغويّة الحديثة ولعلّ من بين اهتماماته البحث في مختلف الجوانب النّفسيّة المتعلّقة بالقراءة وتعليميّتها والتي تؤثّر أيُّما تأثير في اكتسابها وتعلُّمها.

والقراءة ظاهرة اجتماعيّة نفسيّة، فيها من الصّعوبة والتّعقيد ما جعلها تشغل أذهان وفكر الدّارسين والباحثين؛ حيث كان يُعنى بمشاكلها رجال التّربية لوحدهم، لكنّهم لم يتمكّنوا من إعطائها حقّها، أو الإحاطة بجميع جوانبها؛ لهذا أخذ العديد من العلماء على عاتقه البحث في هذه الظّاهرة؛ على غرار علماء علم النّفس اللّغويّ.

كما تُعَدّ القراءة واحدة من بين أهمّ المهارات اللّغويّة، ويكفي بيانًا على أهمّيتها، أنّ أوّل آية نزلت على نبيّنا الكريم، تحُثّ على القراءة؛ إذ قال تعالى في مُحكَم تنزيله:

﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2)اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)**﴾(سورة العلق: الآية 1-5).

وللقراءة أهمّية كبيرة؛ فهي وسيلة التّلميذ في تعلُّم حقائق الموادّ الدّراسيّة المختلفة، وأيّ ضُعف في تحصيلها؛ سيؤثّر بالضّرورة في تحصيله الدّراسيّ والعلميّ ككلّ.

ومن هنا؛ جاءت ضرورة الاعتناء بكلّ ما من شأنه التّأثير في تعليميّتها؛ ذلك أنّها من أهمّ مصادر إثراء المعرفة لدى التّلميذ، وتنمية رصيده اللّغويّ، وتغذية عقله؛ فهي نافذته التي يُطلّ من ورائها على ما أنتجه الفكر الإنسانيّ في شتّى الأصعدة؛ يتعرّف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويطّلع على كلّ ما جاء به أهل زمانه من علم ومعرفة.

وبناءً على ما سبق؛ يتّضح موضوع دراستنا هذه الموسومة: "**مهارة القراءة من منظور علم النّفس اللّغويّ دراسة تحليليّة السّنة الثّانية ابتدائي -أنموذجا-**"

والتي تكمن أهمّيتها في الكشف عن الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة، وكلّ ما من شأنه التّأثير في تعليميّة القراءة؛ وبهذا حلّ بعض المشكلات التي تتعلّق بذلك.

ولعلّ ما دفعنا إلى اختيار البحث في هذا الموضوع، جملة من الأسباب الذاتيّة والموضوعيّة.

أمّا الذّاتيّ منها؛ فيكمُن فيما حَزّ في أنفسنا لما آل إليه وضع أبنائنا القرائيّ المتدنّي إلى جانب حبّنا الشّديد للتّعليم الابتدائيّ، وكلّ ما يتعلّق بالطّفل وتعلُّمه، وحرصا منّا على رفع كفاءتنا العلميّة والمهنيّة؛ لا سيّما فيما يتعلّق بتعليميّة مهارة القراءة؛ ذلك أنّ مهنة التّعليم ليست بيسيرة، والمعلِّم هو العنصر الأساس في إنجاح العمليّة الدّيداكتيكيّة، وحجر الزّاوية الذي لا يستوي التّعليم إلا باستوائه، ولا ينبغي عليه الاهتمام بالجانب المعرفيّ فقط؛ بل بجميع الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة الكفيلة بإعداد هذا النّشء، أمّا اختيارنا لمرحلة التّعليم الابتدائيّ والطّور الأوّل منها بخاصّة؛ فإيمانًا منّا بأنّ هذه المرحلة هي أساس المراحل التعلُّميّة اللاّحقة، والحياتيّة العمليّة أيضا.

وأمّا الموضوعيّ منها؛ فينبثق من أهمّية موضوع الدّراسة في حدّ ذاته، وما تنطوي عليه القراءة من أهمّيّة في حياتنا بعامّة، ومن واقع الدّراسات السّابقة التي ألفَيناها أغفلت الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة في تعليميّة القراءة؛ حتّى إنّنا لم نتمكّن من الحصول على دراسات سابقة من وجهة نظر نفسيّة لغويّة؛ فحاولنا في دراستنا هذه الكشف وإبراز ما أغفلته تلك الدّراسات.

ونروم من خلال هذه الدّراسة الكشف عن دور علم النّفس اللّغويّ في تعليميّة القراءة وفيما إذا كانت نصوص كتاب اللّغة العربيّة، الموجَّهة إلى تلاميذ الفئة العمريّة عيّنة الدّراسة تُلبِّي وتُراعي حاجاتهم النّفسيّة والاجتماعيّة، إلى جانب معرفة درجة استثمار المعلِّمين لنتائج الدّراسات والأبحاث المسجَّلة في ميدان علم النّفس اللّغويّ.

وفي ضوء ما سبق؛ **فالإشكال العامّ** الذي يمكننا طرحه في هذا الصّدد، هو:

– ما مدى إسهام علم النّفس اللغويّ في تعليميّة القراءة؟

– ويتفرّع عن هذا الإشكال **الإشكالان الفرعيّان** الآتيان:

– هل تُراعي نصوص القراءة الموجّهة إلى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي حاجاتهم النّفسيّة والاجتماعيّة؟

– هل يستثمر معلّمو هذا المستوى نتائج الدّراسات والأبحاث المسجّلة في ميدان علم النّفس اللّغويّ في تعليميّة القراءة؟

وللإجابة عن هذه الإشكالات نقترح الفرضيات الآتية:

1– يُسهم علم النّفس اللغويّ بشكل كبير في تعليميّة القراءة.

2– تُراعي نصوص القراءة الموجَّهة إلى تلاميذ السّنة الثّانية ابتدائي حاجاتهم النّفسيّة والاجتماعيّة إلى حدٍّ ما.

3– يستثمر معلِّمو هذا المستوى نتائج الدّراسات والأبحاث المُسجَّلة في ميدان علم النّفس اللّغويّ، في تعليميّة القراءة بشكل لا بأس به.

وقد اقتضت طبيعة وموضوع دراستنا اتّخاذ الإجراءات الآتية:

أوّلا: تقسيم البحث إلى مدخل وفصلين تتصدّرهما مقدّمة، وتليهما خاتمة تضمّ خلاصة أَهمّ ما جاء في الفصل الأوّل النّظريّ، وجملة النّتائج المتوصّل إليها في الدّراسة التّطبيقيّة إلى جانب مجموعة من التّوصيات والاقتراحات.

أمّا المدخل: فتحدّثنا فيه عن بعض المفاهيم العامّة في التّعليميّة؛ ابتداءً بمفهومها ونشأتها، ثمّ أقطابها، فأنواعها، وانتهاءً إلى الفرق بين التّعليميّة والبيداغوجيا.

وأمّا الفصل الأول: الموسوم: **(في علم النّفس اللغويّ والمهارات اللّغويّة)**؛ فقد تطرّقنا في المبحث الأوّل منه إلى الحديث عن علم النّفس اللّغويّ؛ نشأته وتطوّره ومفهومه، والفرق بينه وبين علم اللّغة النّفسيّ، وموضوعه ومجالاته، بينما تحدثّنا في المبحث الثاني عن

المهارة وما يتعلّق بها من مفاهيم، إلى جانب الحديث عن المهارات اللّغويّة الأربع، مع بسط الحديث عن مهارة القراءة؛ ذلك أنّها محور دراستنا.

في حين كان **الفصل الثّاني** فصلا تطبيقيّا؛ تصدّرته توطئة منهجيّة وبعض المفاهيم النّظريّة المتعلّقة بالجانب التّطبيقيّ من الدّراسة، ثمّ تحليلٌ لمضمون كتاب اللّغة العربيّة وتحديدٌ لتصانيف القيم الواردة فيه، لتلي ذلك الدّراسة الميدانيّة وإجراءاتها.

ثانيا: الاستعانة ببعض آليات المنهج الوصفيّ، الذي يصف الظّاهرة ويُفسِّرها تفسيرا توضيحيّا.

وعن جانب الدّراسات السّابقة؛ فيحسُن بنا التّنويه إلى أمر؛ مفادُه أنّنا لم نتمكَّن من الحصول على دراسات سابقة تتعلّق بمهارة القراءة؛ من وجهة نظر نفسيّة لغويّة، ماعدا الدّراسة التي قامت بها الباحثة **(حياة طكوك)**، بَيد أنّها مقاربة تواصليّة حول قضيّة تعليميّة القراءة في الطّور الأوّل ابتدائي، وقد وسمتها: **(نشاط القراءة في الطّور الأول –مقاربة تواصليّة–)**، ولعلّ دراستنا هذه تكون نقطة انطلاق لدراسات لاحقة في هذا الميدان، وكفيلة بكشف بعض ما أغفلته تلك الدّراسات.

ومن جملة المراجع التي اعتمدنا عليها وأفدنا منها، والتي تنوّعت بتنوُّع مباحث هذه الدّراسة؛ نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

كتاب **(علم النّفس اللّغويّ)** لمحمود أحمد السّيّد، وكتاب **(علم اللّغة النفسي)** لعبد العزيز بن إبراهيم العصيلي؛ حيث استعنّا بهما فيما يتعلّق بالمحاور النّفسيّة اللّغويّة من الدّراسة كما استعنّا أيضا بكتاب **(تنمية مهارات القراءة والكتابة)** لحاتم حسين البصيص وكتاب **(تعليم فنون اللّغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة)** لجمال مصطفى العيسوي وذلك فيما يتعلّق بمحاور المهارات اللّغويّة.

وشأن أيّ بحث علميّ يقوم به الباحث؛ فقد واجهتنا جملة من الصّعوبات، والتي لا تخرج في مجملها عن صعوبة تحليل بعض الموادّ من بعض الكتب، إلى جانب بعض

الظّروف الصّحّيّة التي واجهتنا في أثناء إنجاز هذه الدّراسة، إلّا أنّنا لم نتوان عن بذل مزيدٍ من الجُهد؛ حِرصا منّا على إتمامها في وقتها المحدَّد.

وكأيّ جُهد بشريّ يعتريه النّقص والقصور، لم تخلو دراستنا هذه من النّواقص والهنّات غير المقصودة، والتي نرجو أن تُقوَّم وتُصوَّب بما سيُدلي به الأساتذة المناقشون من ملحوظات، التي لاشكّ في أنّها ستثري وتزيد من قيمة هذه الدّراسة؛ حتّى نتلافاها في بحوث ودراسات مستقبليّة.

كما لا يفوتنا أن نُنوِّه بأستاذنا المُشرف الأستاذ (الجيلالي جقال)، على ما قام به من جُهد فكريّ في مساعدتنا على إنجاز هذه الدّراسة، وما أسداه إلينا من توجيهات قيّمة.

ولا نزعم أنّنا قد توغّلنا البحث في هذا الموضوع؛ فذلك أمر تضيق عنه هذه الدّراسة وإنّما رمينا من وراء هذه الصّفحات الفائدة العلميّة والعمليّة؛ فصُغناه في قالب حاولنا قدر المستطاع أن يكون سهلا واضح المأخذ؛ فإن أَصبنا فمن الله، وإن أخطأنا فمن أَنفسنا، واللّه من وراء القصد.

ولا نزيد على قول عماد الدّين الأصفهاني: " إِنِّي رأَيْتُ أَنَّهُ لَا يَكْتُبُ إِنْسَانٌ كِتَابًا فِي يَوْمِهِ إِلَّا قَالَ فِي غَدِهِ: لَوْ غَيَّرْتُ هَذَا لَكَانَ أَحْسَنَ، وَلَوْ زِيدَ كَذَا لَكَانَ يُسْتَحْسَنُ، وَلَوْ قُدِّمَ هَذَا لَكَانَ أَفْضَلَ، وَلَوْ تُرِكَ هَذَا لَكَانَ أَجْمَلَ، وَهَذَا مِنْ أَعْظَمِ الْعِبَرِ، وَهُوَ دَلِيلٌ عَلَى اسْتِيلَاءِ النّقْصِ عَلَى جُمْلَةِ الْبَشَرِ "[1].

بن كروم حنان: ميلة

في: 10-05-2018

[1] عبد الخطيب الناشر، **صالح بن عبد القدوس عصره حياته بيئته شعره**، دار منشورات البصري، بغداد، 1967 ص133

مدخل : مفاهيم عامّة في التّعليميّة

لا مِراء في أنّ قوّة الأمم تُقاس بقوّة منظوماتها التّربويّة، والتي تكون مُخرجاتها عالية الجودة؛ حيث تُعِدّ أفرادا أكْفاء قادرين على تطوير ذواتهم، ومواكبة التّغيّرات ومسايَرة مستجدّات العصر.

وميدان التّربية والتّعليم لم يعرف استقرارا منذ ظهوره حتّى يومنا هذا؛ حيث يُسايِر التّطوّر العلميّ والتّكنولوجيّ؛ كمحاوَلة منه إيجاد الحلول للمشكلات التي تصادفه، ولا استغراب إذا أضحتْ بعض التّصوّرات والطّرائق التّقليديّة التي كانت تُعَدّ ناجعة، هي عاجزة اليوم عن تحقيق المنشود منها.

ونظرا للدّور الهامّ لكلّ قطب من الأقطاب الثّلاثة للعمليّة التّعليميّة: **(معلِّم، ومتعلِّم ومحتوى)**؛ ظهرت في ميدان التّربية والتّعليم ما اصطُلح عليه "**التّعليميّة Didactique**".

ولعلّ ما قد يتبادر إلى أذهاننا من أسئلة في هذا الصّدد، ما يلي:

متى وكيف ظهر مفهوم التّعليميّة؟ وماذا نقصد بالتّعليميّة؟ وما هي أقطابها؟

وما أنواعها؟ وما الفرق بين التّعليميّة والبيداغوجيا؟

ونحاول في هذا المدخل الإجابة عن هذه الأسئلة، التي هي في صميم التّعليميّة.

أوّلا؛ نشأة التّعليميّة وتطوّرها:

ممّا لا خلاف فيه أنّ لكلّ علم أصوله ومرجعيّته النّظريّة، كذلك التّعليميّة لها أصولها وجذورها التي نشأت عليها.

"تُشير الكتب التي تُؤرِّخ للتّعليميّة، أنّ استعمال مصطلح **(تعليميّة)** مستقلّا بنفسه، لم يكن وليد البحث اللّسانيّ؛ فالتّعليميّة مجال بحث ودراسة ليس مقصورا على تعليميّة اللّغات فحسب؛ بل هي في مفهومها العامّ علم يهتمّ بالمتعلّمين وبقضاياهم النّفسيّة والاجتماعيّة، وهو ما جعلها تتقاطع مع علم التّربية أو فنّ التّدريس، وإلى غاية الثّمانينات من القرن الماضي* كانت تسمية "**بيداغوجيا الفرنسيّة**" ما تزال قائمة"[1]؛ فتقاطعها مع البيداغوجيا مردّه إلى اهتمامها بتلك الجوانب.

"كما تُشير أدبيات تعليميات المواد المعرفيّة، إلى التّمييز الذي خُصّت به التّعليميّة لمنع التّداخل بينها وبين علم التّربية؛ إذ حتّمت طبيعة هذا العلم النّاشئ بوصفه مجال بحث متعدِّد التّخصّصات، على المهتمّين به مواجهة تقاطُع وتداخُل الفروع المعرفيّة المساعِدة لهذا العلم النّاشئ من جهة؛ فكان أن اتّضحت وتمايزت التّعليميّة مصطلحا ومفهوما في البلدان **الفرانكفونية*** دون غيرها"[2]؛ فنجد هذا العلم ينهل معارفه من فروع معرفيّة شتّى، ويرفض العمليّة التّلقينيّة التي تبنّتها المدرسة التّقليديّة؛ أين صار المتعلِّم هو محور العمليّة التّعليميّة التعلُّميّة؛ بعد أن كان الحديث عن هذا العِلم من منظور تقليديّ يُركِّز على التّعليم؛ فانفتح بذلك على التعلُّم إلى جانب التّعليم؛ مُركّزا على دور المعلّم.

---

* وهي الفترة التي ظهرت فيها تسمية التعليمية بديلة عن تسمية "بيداغوجيا"، مُقابِلة في الآن نفسه لتسمية "اللّسانيات التطبيقية"؛ حيث الحديث عن تعليميّة اللغات

(1) مسعودة خلاف، **دروس في اللسانيات التطبيقية بين اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات**، قسم اللغة والأدب العربي جامعة جيجل، 2013، ص6

* فقد ظلّ مصطلح "التعليمية" مرفوضا في الاستعمال في اللغة الإنجليزية مدّة من الزمن؛ لارتباطه بمفهوم تربويّ تقليديّ مرفوض، وهو تعليم النّاس وإخبارهم بالمعارف، دون تركهم يكتشفون هذه المعارف بأنفسهم

(2) مسعودة خلاف، **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، ص6

ومصطلح تعليميّة "يأخذ بعين الاعتبار إلى جانب التّعليم التّعلُّم أيضا؛ ممّا يُبعِده عن كونه هو فنّ التّدريس؛ الأمر الذي جعل المشتغِلين بهذا العِلم النّاشئ يفصلون بين التّعليميّة والبيداغوجيا"[1]؛ إذ تهتم هذه الأخيرة بواقع المتعلِّمين من جانب تعلُّماتهم.

أمّا عن ظهور مصطلح التّعليميّة في الفكر اللسانيّ المعاصر؛ فيعود إلى **(مكاي M.F.Makey)**، "الذي بعث من جديد المصطلح القديم **(Didactique)**؛ للحديث عن المنوال التّعليميّ، وهنا تساءل أحد الدّارسين قائلا: لماذا لا نتحدّث نحن أيضا عن تعليميّة اللّغات **(La Didactique des langues)**، بدلا من اللّسانيات التطبيقيّة **(La Linguistique appliquée)**؛ فهذا العمل سيُزيل الكثير من الغموض واللّبس، ويعطي لتعليميّة اللّغات المكانة التي تستحقّها"[2]؛ وبهذا يعتمد مصطلح تعليميّة اللغات بديلا لمصطلح اللّسانيات التّطبيقيّة.

"وقد ابتدأت التّعليميّة بمفهومها المعاصر بأبحاث في تعليميّة الرّياضيات؛ ليكون انتشارها الرّاهن راجعا إلى التّوظيف الفرنسيّ للمصطلح، الذي حوّله من مجرّد مصطلح خاصّ باللّغة الفرنسية، إلى مصطلح يُطلق على كلّ تعليم للّغات: أولى وثانية؛ فقيل تعليميّة اللّغات"[3]، وتمّ بذلك تعميم استعماله، وما عاد حكرا على تعليميّة اللّغة الفرنسيّة.

وفي عام **1972**، جاءت معارَضة **(ميشال دابان Michel Daban)** للّسانيات التّطبيقيّة؛ إعلانا منه بتعويضها بفرع معرفيّ علميّ جديد، هو تعليميّة اللّغة الفرنسيّة لغة أجنبيّة، ومع ظهور الحاجة إلى البحث متعدّد التّخصصات؛ كانت الدّعوة إلى الفروع المعرفيّة المساهمة كعلم النّفس... ممّا أسهم في استقلاليّة التّعليميّة إجرائيّا ومعرفيّا[4]؛ وبهذا كانت نشأة هذا العلم.

---

(1) مسعودة خلاف، **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، ص7

(2) بكار امحمد، **اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات**، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقيّة للسّنة الثانية، الإرسال الثالث بوزريعة، الجزائر، 2006-2007، ص2

(3) مسعودة خلاف، **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، ص7

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص7

ثانيا؛ مفهوم التّعليميّة:

عرف مصطلح التّعليميّة –شأنه شأن غيره من المصطلحات– كثيرا من التّطوّر، بعدما كان يُطلق للدّلالة على كلّ ما له صلة وعلاقة بالتّعليم؛ من أنشطة داخل القسم، ونقل للمعلومات والمهارات من المعلّم إلى المتعلّم... وبالتّالي أُطلق عليه جملة من التّعريفات ولكن من الصّعوبة تقديم تعريف شامل، جامع مانع لهذا العلم؛ إذ كلٌّ يعرّفه حسب خلفيته المعرفيّة ومشربه العلميّ، ولكن كلّ تلك التّعريفات تصُبّ في اتّجاهين رئيسين:

1– اِتّجاه ينظر إليها كمرادف للبيداغوجيا، أو مجرّد تطبيق أو فرع من فروعها؛

2– واتّجاه يجعل منها علما مستقلاّ من علوم التّربية.

وقبل الخوض في بسط الحديث عن جملة التّعريفات الاصطلاحيّة لهذا العلم، لا ضَير من تقديم الدّلالة اللّغويّة لهذا المصطلح.

أ– لغة:

إنّ كلمة (Didactique) في اللّغات الأوروبيّة مشتقّة من كلمة (**Didaktikos**) والمشتقّة بدورها من الكلمة الإغريقية (**Didaskein**)، ومعناها التّعليم، أمّا كلمة (**Didaktikos**)؛ فتعني فلنتعلَّم؛ أي يُعلِّم بعضنا بعضا.

أمّا في اللّغة العربيّة؛ فكلمة "**تعليميّة**" هي مصدر صناعيّ لكلمة (**تعليم**)، وهذه الأخيرة مشتقّة من (**عَلّمَ**)؛ أي وضع علامة على الشّيء.

وقد ورد في (**لسان العرب**) **لابن منظور**: "عَلَّمَهُ العِلْمَ وأَعْلَمَهُ إيّاه فَتَعَلَّمَه، وفَرَّقَ سَيْبَوَيْه بَيْنَهُمَا؛ فَقَالَ: عَلِمْتُ كَأَذِنْتُ وأَعْلَمْتُ كآذَنْتُ، وعَلَّمْتُهُ الشَّيْءَ فَتَعلَّمَ، وَلَيْسَ التَّشْدِيدُ هُنَا لِلتَّكْثِير..."[1].

وعليه؛ فالتّعليميّة في مفهومها اللّغويّ، يدور معناها في العلم والتّعليم؛ نقيض الجهل.

---

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، ط1، ج9، دار صبح، بيروت، لبنان، 2006، مادة (ع ل م)، ص363

ب- اصطلاحا:

ظهرت تعاريف كثيرة تُفسِّر الجانب الاصطلاحيّ لمفهوم التّعليميّة؛ بسبب ما عرفه وشهده هذا العِلم وقطاع التّربية من تطوّرات، وفيما يلي عرض لبعض منها[1]:

- علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهَد إليه بمهمّات تربويّة أكثر عموميّة؛ وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها؛
- شقّ من البيداغوجيا موضوعه التّدريس؛
- تفكير في المّادّة الدّراسيّة بُغية تدريسها؛
- هي الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلّم التي يعيشها المتعلِّم؛ لبلوغ هدف عقليّ (معرفة علم)، أو وجدانيّ (قيم، مواقف)، أو حسّ-حركي(كمختلف الرياضات، الرقص...) وتتطلّب الدّراسة العلميّة الالتزام بالمنهج العلميّ.

فالتّعريفان الأوّلان يصُبّان في الاتّجاه الأوّل، الذي يرى أنّ التّعليميّة ما هي إلّا فرع من فروع البيداغوجيا، وليست عِلما مستقلّا قائما بذاته.

أمّا التّعريفان الثّانيان؛ فيريانها في الأساس تفكير في المادّة التّعليميّة وتدريسها؛ لبلوغ أهداف معيّنة وفق منهج علميّ.

كما عُرِّفت أيضا بأنّها "مجموعة من الجهود والنّشاطات المنظَّمة، والهادفة إلى مساعدة المتعلِّم على تفعيل قدراته وموارده، في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتيّة المتنوِّعة"[2]؛ فهدفها خدمة المتعلّم وتمكينه من اكتساب بعض المهارات؛ بغرض استخدامها في مختلف مواقفه الحياتية.

---

[1] ينظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، **معجم علوم التربية**، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية دت، ص256

[2] أنطوان صياح، **تعليمية اللغة العربية**، ج2، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2008، ص18

ثالثا؛ أقطاب التّعليميّة (المثلّث الدّيداكتيكيّ):

يرى الباحثون والمهتمّون بمجال التّربية والتّعليم، أنّ العمليّة التّعليميّة تقوم على ثلاث ركائز هي: **(المعلِّم، والمتعلِّم، والمحتوى)**، وعلى قدر التّفاعل القائم بين هذه العناصر تكون جودة التّعليم.

1- المعلّم:

وهو الرّكن الأساس والهامّ في العمليّة التّعليميّة، ولمكانته تلك "وجب عليه أن يكون مهيّأ للقيام بهذه المهنة الشّاقة والنّبيلة؛ حتّى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه فالمفروض أن يكون "مُهيّأ علميّا وبيداغوجيّا، قادرا على التّحكم في آلية الخطاب التّعليميّ ويمتلك القدرة الذّاتيّة في اختيار المضامين وطرائق تعليمها، كما يجب أن يُحسِن استغلال الوسائل التّعليميّة المساعِدة على التّبليغ الجيّد والتّامّ استغلالا جيّدا"[1]؛ ومن خلال معرفته الصّحيحة والكافية باللّغة التي يعلّمها، وإتقانه للمادة العلميّة؛ ممّا يزيد ثقته بنفسه وثقة تلاميذه فيه، وإلاّ ففاقد الشّيء لا يُعطيه.

وأن يكون ذا كفايات أخلاقيّة؛ ممّا يجعله قُدوة وجديرا بأن يُحترم، فيطابِق قوله فعله لقوله تعالى: ﴿ **كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ**﴾(الصّفّ: الآية3)؛ فلا يأتي العلمُ إلّا بالأخلاق.

وعلى معلِّم اللّغة أن يتلقّى تكوينا لسانيّا؛ كي يطّلع على آخِر مستجدّات اللّسانيّات وفي هذا يقول الباحث **(عبد الرحمن الحاج صالح)** -رحمه الله- : "أن يكون معلِّم اللّغة قد تمّ إكسابه للملكة اللّغويّة الأساسيّة، التي سيُكلَّف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله إلى طور التّخصّص"[2]؛ ممّا يُسهّل عليه هذه المهنة الشّاقّة والنّبيلة.

---

(1) نقلا عن: سامية جباري، **اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات**، جامعة الجزائر، د ت، ص 105

(2) المرجع نفسه، ص105

وفي ضوء ما سبق؛ نستنتج أنّ المعلّم يجب أن يكون ذا كفاية علميّة وأخلاقيّة؛ حتّى يقوم بواجبه كما يجب.

2- المتعلّم:

يقول الباحث **(عبده الراجحي)**: "ولا يُتصوَّر وضع نظام تعليم لغويّ دون معرفة خصائص المتعلّمين أنفسهم"[1]؛ إذ يجب معرفة ومراعاة هذه الخصائص قبل التّفكير في وضع البرامج التّعليميّة؛ فليس كلّ المتعلّمين على درجة الكفاءة نفسها، بل توجد فروق فرديّة بينهم يستوجب مراعاتها؛ فللمتعلّم قدرات واهتمامات وميولات، تختلف عن تلك الموجودة عند غيره من الأنداد، وما دَور المعلِّم هنا إلّا تعزيز تلك الاهتمامات، ودفعه للارتقاء قُدما؛ بُغية تحقيق مردود أفضل.

و"إذا كانت وظيفة المتعلّم في التّعليم التّقليديّ تقتصر على القيام بعمليّتين هما: اكتساب المعرفة ... ثمّ ردّ هذه المعرفة متى تُطلب منه؛ فإنّ الأمر ليس كذلك في التّعليميّة الحديثة"[2]؛ فقد صار مُنتِجا ومُساهِما فاعلا، بعد أن كان مستهلِكا للمعرفة ومتلقّيا سلبيّا فصار جوهر العمليّة التعليميّة التّعلّميّة؛ إذ "لا يمكن- في التّعليميّة الحديثة- تحديد الأهداف، وضبط المحتوى التّعليميّ، واختيار الطّريقة، وانتقاء الوسيلة المساعدة، إلاّ بعد تحديد جمهور المتعلّمين واحتياجاتهم اللّغويّة"[3]؛ من أجل تسهيل سيرورة العمليّة الدّيداكتيكيّة.

3- المادّة التّعليميّة (المحتوى):

ويُقصد بالمادّة التّعليميّة "مجموعة الحقائق، والمعايير، والقيم، والمعارف، والمهارات والخبرات الإنسانية، المتغيّرة بتغيّر الزّمان والمكان، وحاجات النّاس التي يحتكّ المتعلّم بها

---

[1] عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990، ص28

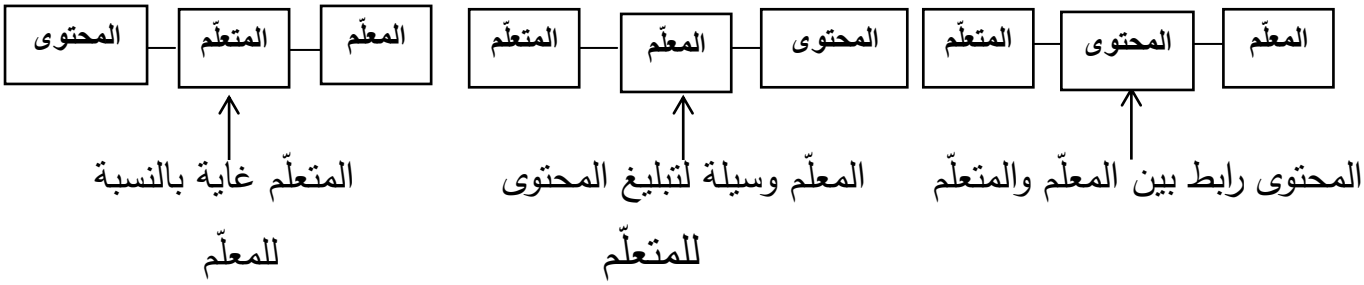
[2] محمد صاري، **التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالاتها في الجامعة**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، د ت، ص12

[3] المرجع نفسه، ص12

ويتفاعل معها؛ من أجل تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة فيها"[1] ؛ وبذلك فهي كلّ ما يُقدّم للمتعلّم؛ بغية تحقيق الأهداف المنشودة والمتوخّاة.

ويُراعى في انتقاء المادّة التّعليميّة أسس ومعايير يجب أن تتوافر؛ "وذلك بناءً على معايير لغويّة، تتمثّل في المعيار الدّلاليّ والاستعماليّ واللّفظيّ، وأخرى نفسيّة تتمثّل في قابليّة التّعلُّم... وقابليّة التّعليم ... ثمّ توزّع – بعد ذلك هذه المحتويات– توزيعا منتظما على المستويات المختلفة؛ حسب المدّة المخصصة لها وعدد الدّروس..."[2]؛ فليس كلّ ما في اللّغة يُعلَّم، بل يُنتقى ما يصلُح لذلك ويُفيد، ويُراعى في هذا الصّدد ما يُعرف بالبراغماتيّة النّفعيّة.

وتأسيسًا على ما سبق؛ نجد أنّ هنالك علاقة تكامليّة وتفاعليّة بين أقطاب التّعليميّة أو ما يُعرف بالمثلّث الدّيداكتيكيّ، ويمكن تلخيص ذلك في الشّكل الآتي:



الشكل رقم(01): يوضّح العلاقة بين أقطاب التّعليميّة.

والمحتوى يلعب دورا هامّا وفاعلا، في الرّبط بين كلّ من طرفي العمليّة التّعليميّة **(معلّم ومتعلّم)**، وفيما يلي مخطّط يوضّح ذلك:

الشكل رقم(02): يوضّح التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم.

---

[1] إسمهان زدادرة، **البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2011-2012، ص46

[2] محمد صاري، **التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية**، ص13-14

رابعا؛ أنواع التّعليميّة:

تنقسم التّعليميّة إلى:

1- التّعليميّة العامّة (الدّيداكتيك العامّة):

إنّ التّعليميّة العامّة هي "التي تهتمّ بالقوانين والأسس العامّة للتّدريس، بغضّ النّظر عن خصوصيات أو محتوى مختلف الموادّ الدّراسيّة"[1]؛ فهي بذلك "تهتمّ بكلّ ما يجمع بين مختلف موادّ التّدريس أو التّكوين، وذلك على مستوى الطّرائق المتّبعة، ولعلّ هذا ما يجعل هذا الصّنف من الدّيداكتيك، يقصر اهتمامه على ما هو عامّ ومُشترك في تدريس جميع الموادّ"(2).

وبهذا؛ فالتّعليميّة العامّة تهتمّ بكلّ ما هو عامّ، ومشترك في تعليم جميع الموادّ الدّراسيّة بصرف النّظر عن خصوصيات كلّ مادّة أو محتواها.

2- التّعليميّة الخاصّة (الدّيداكتيك الخاصّة):

والتعليميّة الخاصّة "تهتم بتخطيط عمليّة التّدريس أو التّعلُّم لمادّة دراسيّة معيّنة؛ من حيث الطّرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها، مثل: "ديداكتيك الرّياضيات، ديداكتيك اللغات..."[3]، وهناك من يُجزِّئ المادّة التّعليميّة الواحدة إلى عدّة تعليميات خاصّة؛ ففي الرّياضيات نجد: تعليميّة الهندسة، تعليميّة الأعداد العشريّة...[4]؛ وبذلك تتفرّع تعليميّة الرّياضيات* إلى تعليميّات.

---

(1) عبدالرحمن تومي، **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية**، ط1، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2015، ص10

(2) علي بن توشان، **اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العامّة إلى المعرفة المدرسيّة**، ط1، دار الثقافة، المغرب، ص21

(3) المرجع نفسه، ص12

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص10

* تعرف تعليمية الرياضيات، بدراسة عوامل نقل واكتساب مختلف محتويات هذا العلم، وتفترض كتابة وشرح الظواهر المتعلّقة بالعلاقات؛ بين تعليمها وتعلُّمها، ولا تقتصر على البحث عن الطريقة المُثلى لتعليم مفهومٍ بعينه، وهو التعريف الذي يُؤكِّد مرّة أخرى على الإضافة التي تُقدِّمها التّعليميّة؛ بوصفها عِلما متمايزا عن البيداغوجيا، ومؤكِّدا على دور المتعلِّم

ومنه؛ فالتّعليميّة الخاصّة تحصر اهتمامها في تعليم مادّة دراسيّة واحدة، وقد تُجزَّأ المادّة الواحدة إلى تعليميات خاصّة تنضوي تحتها.

خامسا؛ بين التّعليميّة والبيداغوجيا:

في ضوء ما سبق، ولمّا كانت البيداغوجيا – حسب **(إميل دوركايم Emil Dorkame)**– "نظريّة تطبيقيّة للتّربية، تستمِدّ مفاهيمها من علم النّفس وعلم الاجتماع"[1] وهي بذلك تلك الممارسة التّربويّة التي تُركِّز في دراستها على تلك العلاقات الماثلة، والقائمة بين المعلّم والمتعلّم في جوّ تفاعليّ؛ فإنّه يمكن إجمال وتلخيص أوجه الاختلاف، بين التّعليميّة والبيداغوجيا في الجدول الآتي:

البيداغوجيا	التّعليميّة
– لا تهتمّ بدراسة وضعيات التّعليم والتعلُّم من زاوية خصوصيّة المحتوى، بل تهتمّ بالبُعد المعرفيّ للتّعلُّم، وبأبعاد أخرى نفسيّة اجتماعيّة. – تتناول منطق التّعلُّم من منطق القسم **(معلّم/متعلّم)**. – يتمّ التّركيز على الممارسة المهنيّة، وتنفيذ الاختيارات التّعليميّة، التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. – تهتمّ بالعلاقة التّربويّة من منظور التّفاعل داخل القسم (**معلّم/متعلّم**).	– تهتمّ بالجانب المنهجيّ لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصيتها في عمليّتي التّعليم والتّعلُّم. – تتناول منطق التّعلُّم انطلاقا من منطق المعرفة. – يتمّ التّركيز على شروط اكتساب المتعلّم للمعرفة الخاصّة لمادّة خاصّة. – تهتمّ بالعقد التّعليميّ من منظور العلاقة التّعليميّة تفاعل **(المعرفة/ المعلّم/ المتعلّم)**.

جدول رقم (01): يمثّل أوجه الاختلاف بين التّعليميّة والبيداغوجيا[2].

---

[1] الفضيل الرتيمي، لكحل صليحة، **طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق** جامعة سعد دحلب، البليدة، د ت، ص101

[2] ينظر الرابط: http ://www.almodariss.com، **الفرق بين المقاربة البيداغوجيا والديداكتيك**، 25 فيفري 2018 10:54

يتّضح لنا من خلال الجدول السّابق ما يأتي:

1- تهتمّ البيداغوجيا بتنويع الوضعيات التّعليميّة التّعلُّميّة؛ بحسب حاجات المتعلِّم النفسيّة والاجتماعيّة وأبعاده المعرفيّة، في حين تهتمّ التّعليميّة بالجانب الابستمولوجي للمواد المُدرَّسة، وكيفية توصيل هذه المعارف إلى المتعلّم، دون مراعاة المتعلّم وخصوصياته، بل تُراعي الجانب المنهجيّ لتوصيل المعرفة وخصوصيتها.

2- ترتكز البيداغوجيا أساسا على التّفاعل الصّفّي بين المعلّم والمتعلّم، بينما تهتمّ التّعليميّة بتحليل المعارف ونقلها وتقويمها.

3- تُركِّز البيداغوجيا على كُلّ ما له علاقة بأساليب واستراتيجيات التعلُّم الناجعة؛ ممّا يُسهِّل إدارة القسم من جميع الأبعاد، في حين تهتمّ التّعليميّة بديداكتيك الموادّ، واكتساب المتعلّم لمعارفه ضمن مادّة معيّنة.

الفصل الأوّل: في علم النّفس اللّغويّ والمهارات اللّغويّة

المبحث الأوّل؛ في علم النّفس اللّغويّ:

تُعَدّ اللّغة مصدر قوّة شعوبها؛ حيث تُشكِّل "في حياة أيّ أُمّة كانت قيمة جوهريّة عظيمة؛ فهي لسانها النّاطق وحاملة أفكارها، وحافظة تراثها، ووسيلة الاتّصال والتّواصل فيما بين أفرادها"[1]؛ لذا كان لِزاما علينا المحافظة على هذا الإرث الحضاريّ والثقافيّ العظيم، بكلّ ما أوتينا من وسائل، كيف لا وهي التي "شكَّلت مظهرا من مظاهر الحياة البشريّة، التي لفتت إليها الانتباه مبكِّرا؛ بوصفها واسطة عجيبة لنقل الأفكار والمشاعر"[2] وهي الخاصّيّة التي ميّزت الإنسان عن سائر المخلوقات من خلال سمة النّطق، "الذي جعله الله سمة فارِقة وميزة تفضيل للآدميّ"[3]؛ إذ قال: ﴿**خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4)** ﴾ (الرحمن: الآية 3-4).

و"لمّا كانت اللّغة تدخل في أصل معظم العلوم الإنسانيّة، إمّا كعنصر أساسيّ في ميدان البحث، وإمّا كأداة يتحتّم استعمالها في التّعبير عن هذا العلم أو ذاك؛ فقد تداخلت مفاهيم علم اللّغة في معظم العلوم الإنسانيّة، ونشأ عن التّأثير المتبادل بينها تيّارات فكريّة وعلميّة حديثة"[4]؛ كعلم النّفس اللّغويّ، الذي أضحى محور جُلّ الدّراسات اللّغويّة الحديثة*.

وبعد أن كان الاهتمام باللّغة من حيث بنيتها وشكلها، بعيدة عن المحيط الخارجي صارت الدّعوة إلى دراستها من الجوانب السّلوكيّة والمعرفيّة؛ بالاستعانة بنتائج علوم أخرى كعلم النّفس اللّغويّ، وفي هذا الصّدد يقول الباحث **(عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي)**: "إنّ المناهج اللّغويّة الحديثة لم تعُد مقصورة على دراسة الصّيغ والأبنية الظّاهرة للّغة، بل تعدّت

---

(1) رهام محمد المهتدي وآخرون، **درجة امتلاك طلبة الصف الثاني الأساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي**، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، المجلد 3، العدد1، 2017، ص97

(2) نواري سعودي أبوزيد، **اللغة وبناء الانسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليميات**، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2016، ص11

(3) المرجع نفسه، ص11

(4) جمعة سيد يوسف، **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 145، 1990، ص15

* بعد أن تحوّلت تلك الدّراسات في النّصف الثّاني من القرن العشرين؛ من دراسات لغويّة نظريّة إلى دراسات لغويّة نفسيّة معرفيّة؛ تهتمّ بدراسة اللّغة في النّفس البشريّة، تُحدّد مناطقها ووظائفها في الدّماغ البشريّ، وترصد نموّها واكتسابها وتعلُّمها وما يؤثّر في ذلك كلّه؛ من عوامل ومشكلات داخليّة وخارجيّة

ذلك إلى دراسة جوانبها السّلوكيّة والمعرفيّة، خاصّة الجوانب ذات العلاقة باكتساب اللّغة وتعلُّمها؛ مستعينة بنتائج الدّراسات العصبيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة وغيرها"[1]؛ بُغية فهمٍ أدقّ لحيثيات هذه اللّغة، وتسهيل عملية تعلُّمها واكتسابها؛ من خلال الاستفادة من النّتائج المتوصّل إليها في بعض الميادين.

أوّلا؛ نشأة علم النّفس اللّغوي وتطوّره:

يُعَدّ علم النّفس اللّغويّ "واحدا من أحدث التّخصّصات اللّسانيّة في الدّرس اللّغويّ الحديث، بدأت معالمه بالظّهور أوّلا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ثمّ شاع وانتشر بين اللّغويين الشّغوفين بالمجالات والأبحاث النفسيّة، والذين نظروا بوعي واهتمام إلى ظاهرة الكلام الإنسانيّ، وماله من صلات نفسيّة وعقليّة داخل الكيان البشريّ"[2]؛ على إثر ظهور العدد الخاصّ من مجلة علم النّفس الأمريكيّة سنة 1930.*

أمّا عن التّجلّيات الأولى لهذا العلم؛ فنَلفيها في ألمانيا على يد **(ولهام فونتWilhem Vondt)**، مؤسِّس **مخبر علم النّفس** سنة **1879**، ومؤلِّف **(دراسات جادّة عن اللّغة من وجهة نظر نفسانيّة)**، وتواصلت أبحاث هذا العلم مع **(ب.واطسن B.Watson)*** سنة **1924**، الذي يرى أنّ اللّغة تتجلّى في تلك الاستجابات التي تنبعث من المتكلم، على إثر مثير معيّن بوساطة معزِّزات ومدعِّمات، ثم تطوّرت هذه الأبحاث

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **علم اللغة النفسي**، ط1، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض 2006 ص5

[2] عزيز كعواش، **علم اللغة النفسي بين الأدبيات اللسانية والدراسات النفسية**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 7، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2010، ص3

* إذ تناول هذا العدد من المجلة القضايا المنهجية والعلمية للسانيات النفسية، في ظل ثنائية دي سويسر (لسان الكلام)

* أحد مؤسسي علم النفس السلوكي، الذي يرى بضرورة التّركيز على السّلوك الظّاهريّ في الحدث الكلامي، مع إقصاء الجانب العقلي؛ جاعلا التفكير نوعا من الكلام الصامت، وحركات التلفظ سلوكا لغويّا يُسمّى التفكير، والذي يُعدّ شكلا من أشكال السلوك غير المنظور، وقد أجرى تجارب عديدة حول التّعلم عند الحيوانات وعند الطفل؛ مُعتمِدا في ذلك على عنصرَي المثير والاستجابة

وتبلورت في صورتها العمليّة على يد (**هيل Heel**) عام **1930**، الذي يرى أنّ العلاقة بين المثير والاستجابة ترتكز على الاستجابة المستثارة، وليس مثير يتحوّل إلى استجابة[1].

وبعد الإسهامات التي قام بها كلّ من(**ولهام فونت**) و(**واطسون**) و(**هيل**)، في بلورة وتطور معالم علم النفس اللغوي، جاء دور(**سكينر Skinner**) "الذي عزّز الثّقافة السّلوكيّة بإسقاط معطياتها على نظريّة التّعلُّم، مُعتبِرا أنّ ما يزيد من قوّة الاستجابة هو التّعزيز والمكافأة، واللّغة بعدِّها مهارة كغيرها من المهارات؛ فإنّها ترتقي عن طريق المكافأة، وقد لا تتقدّم هذه المهارة إذا لم تُصحب بالمكافأة أو التّعزيز"[2]، وهو بهذا يُشير إلى أهمّية كلّ من التّعزيز والمكافأة في تطوير وتحسين تعلّمات الفرد.

وعلى غرار(**سكينر**)* ومن سبقه من علماء، كذلك رائد السّلوكية (**بلومفيلد Blomfield**) له إسهاماته في نشأة علم النّفس اللّغويّ وتبلوره؛ فكما نعلم أنّ علم النّفس اللّغويّ علم بينيّ، نشأ إثر التّفاعل بين علم اللّغة وعلم النّفس، والفضل في هذا راجع إلى (**بلومفيلد**)، "الذي مزج دراسة اللّغة بمعطيات علم النّفس"[3]؛ إذ كان يعُدّ اللّغة سلوكا، وهو بذلك يُعَدّ أوّل عالم لغويّ جمعت آراؤه بين علم النّفس وعلم اللّغة؛ بربطه بين اللّغة والسّلوك اللّغويّ الإنسانيّ.

و"ممّا زاد في بلورة واستقلال علم اللّغة النّفسيّ، وأصبح له أدواته العلميّة وإجراءاته التّطبيقيّة، ظهور النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة على يد(**تشومسكيChomsky**)؛ من خلال كتابه: "**الأبنية النّظاميّة**"... يقول (**ليونزLeons**): إنّ لتشومسكي يرجع الفضل أوّلا وأخيرا

---

(1) نقلا عن: بوفروم رتيبة، **تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، السانيا، 2008-2009، ص16-17

(2) المرجع نفسه، ص16

* هو (فردريك سكينر)، قضى من حياته ثلاثا وستين سنة في الكتابة، والعمل في علم النفس وتطبيقاته لتحسين حياة الإنسان، حاصل على الدكتوراه من جامعة (هارفرد) في علم النفس التجريبي، مُنِح عدة جوائز؛ منها الميدالية الذهبية لمؤسسة علم النفس الأمريكي عام 1971، وكذلك الإشادة التقديرية التي منحتها رابطة علم النّفس الأمريكية في حفلة افتتاحها عام 1990؛ تكريما لجهوده في علم النفس، ولم يسبق أن مُنِحت هذه الإشادة لأحد خلال القرن الماضي

(3) عزيز كعواش، **علم اللغة النفسي**، ص8

في نشأة علم اللّغة النّفسيّ"[1]؛ وذلك من خلال أفكاره ونظريّاته التي وطّدت أسس وأركان علم النّفس اللّغويّ.

كما "وسّع علم النّفس اللّغويّ من اختصاصاته...واتّخذ هذا الفرع من فروع علم النّفس لنفسه اسما آخر، يتناسب مع طبيعته الجديدة، وهو علم اللّغة النّفسيّ، الذي هو نفسه علم النّفس اللّغويّ..."[2]؛ فعلم اللّغة النفسيّ ما هو إلّا امتداد لعلم النّفس اللّغويّ.

وبهذا كانت نشأة علم النفس اللّغويّ وتطوّره، بفضل إسهامات وجهود أولئك العلماء الذين كرّسوا أنفسهم لخدمة هذا العِلم.

ثانيا؛ مفهوم علم النّفس اللّغويّ:

ورد في المصادر اللّغويّة عدد من التّعريفات لهذا العلم، إن تشابهت في جوانب اختلفت في جوانب أخرى؛ بحسب خلفيّات أصحابها، واختلاف نظراتهم إلى هذا العلم وترتيب موضوعاته.

فقد عرَّفه **(جاك ريتشاردز Jack Richards)** وغيره، بأنّه "العلم الذي يهتمّ بدراسة العمليّات العقليّة التي تتمّ في أثناء استعمال الإنسان للّغة؛ فهمًا وإنتاجًا، كما يهتمّ باكتساب اللّغة نفسها"[3]؛ فهو بهذا يهتمّ بفهم اللغة وإنتاجها واكتسابها، وما يحدث في أثناء ذلك من عمليات عقليّة معقّدة.

أمّا **(كرستن مالمكجايرChristen Malmkjeyer)** و**(جيمس أندرسون James Anderson)**؛ فيعرِّفانه في موسوعتهما اللّغويّة بأنّه: "العلم الذي تتكاثف فيه الرّؤى والجهود اللغويّة والنفسيّة؛ لدراسة الجوانب المعرفية التي تُفسِّر فهم اللغة وإنتاجها"[4].

---

[1] نقلا عن: عزيز كعواش، **علم اللغة النفسي**، ص8

[2] جلال شمس الدين، **علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وتطبيقاته**، ج1: المناهج والنظريات، مؤسّسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص11

[3] جاسم علي جاسم، **علم اللغة التطبيقي في التراث العربي الجاحظ نموذجا**، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد 40، العدد 2، 2013 ، ص297

[4] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **علم اللغة النفسي**، ص26

والتّعريفان السّابقان هما تعريفان لغويّان؛ إذ ينظر صاحباهما إلى هذا العلم نظرة لغويّة نفسيّة؛ أي إنّهما تعريفان قريبان إلى ميدان علم اللّغة، أكثر من قربهما من علم النّفس.

في حين، نجد الباحثة النّفسيّة (**جين بيركو جليسون Jean Berko Glisson)** قد عرّفته في كتابها **(Psycholinguistics)**، بأنّه "العلم الذي يهتمّ بالكشف عن العمليّات النفسيّة التي تقود الإنسان إلى اكتساب اللّغة واستعمالها "[1]، وهو تعريف نفسيّ لغويّ، أقرب إلى علم النّفس من علم اللّغة.

ثالثا؛ بين علم اللّغة النّفسيّ وعلم النّفس اللّغويّ:

يتعاوَر هذا العلم مصطلحان: **علم اللّغة النفسيّ** و**علم النّفس اللّغويّ**، فهل ثمّة فرق بين المصطلحين؟ أم هما مصطلحان لمُسمّى واحد، وأنّ الأمر لا يعدو تلاعبا بالألفاظ؟

يرى فريق من الباحثين أنّ المصطلحين مترادفان ولا فرق بينهما، وهما اسمان للعلم نفسه بادئ ذي بدءٍ عُرِف بعلم النّفس اللّغويّ، ثم تطوّر وأُضيف إليه مصطلح علم اللّغة النّفسيّ غير أنّ المتقصّي للدراسات اللّغويّة والنّفسيّة والتّربويّة، يجد أنّ ثمّة فروقا دقيقة بين المصطلحين؛ سواءٌ تاريخيًّا أو وظيفيًّا؛ فتاريخيًّا، نجد أنّ علم النّفس اللغويّ أسبق في الظّهور*،أمّا وظيفيّا؛ فيُعَدّ علم اللّغة النّفسيّ فرعا من فروع علم اللغة، ويُعَدّ علم النفس اللّغويّ فرعا من فروع علم النفس، ولكلّ منهما وظائفه ومجالاته؛ فعلم النفس اللغويّ يهتمّ بعلم نفس اللّغة: يدرس اللغة بوصفها مكوّنا من المكونات النّفسيّة، وظاهرة من ظواهر النفس البشرية، ويتناولها أداة لشرح المفاهيم النفسية؛ من ذكاء، وذاكرة، وانتباه، وخوفٍ وعيوب نطق، وتعلُّم...أمّا علم اللّغة النّفسيّ؛ فيهتمّ أصحابه بتفسير العمليّات العقليّة ذات العلاقة بفهم اللغة، واستعمالها واكتسابها لغويّا، وأثر القيود النّفسيّة على ذلك.[2]

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **علم اللغة النفسي**، ص27

* فقد ظهر في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وأمّا علم اللغة النفسي؛ فقد ظهر في بداية النصف الثاني من القرن العشرين

[2] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **علم اللغة النفسي**، ص28-29

وفي هذا الصدد يقول الباحث **(جلال شمس الدين):** "فإنّ علم النّفس حين يدرس اللّغة لأسبابَ نفسيّةٍ؛ يُسمّى علم النفس اللغوي، أمّا حين يدرُس اللغة لأسبابَ لغويّةٍ؛ فإنه يُسمّى علم اللّغة النّفسيّ"[1]؛ فالتّسمية هنا بحسب الهدف من دراسة اللّغة.

رابعا؛ موضوع علم النفس اللّغويّ:

يتجلّى **موضوع علم النفس اللّغويّ** في اللّغة نفسها؛ "أي دراسة اللّغة والبحث فيها: وصفًا وتحليلا، واكتسابا وتعلُّما وتعليما، بَيد أنّ هذه الدّراسة تنطلق من المفهوم اللّغويّ المعرفيّ الفطريّ المُعاصِر، الذي يرى وظيفة اللّغويّ هي الغوص في أعماق اللّغة، والبحث في جوانبها النّفسيّة المعرفيّة... بدلا من الاقتصار على وصفها وصفا شكليّا ينحصر في الأصوات والصّرف والنّحو والدّلالة"[2]؛ فيدرُس اللّغة في استخداماتها اليوميّة ويفيد من طرائق تدريسها، وسيكولوجيّة تعلُّمها، ومدارس علم النّفس المختلفة في علاج عيوب النّطق وتعليم القراءة والكتابة..."[3]؛ بغية أداءٍ أحسن لهذه اللّغة.

خامسا؛ مجالات علم النّفس اللّغويّ وأهدافه:

يمكن إيجاز أهمّ **مجالات هذا العلم** في ما يلي:

1- "**فهم اللغة:** سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة؛ حيث يُركَّز في هذا المجال على الدّراسة التّفصيليّة للعمليّات العصبيّة والعقليّة، المستخدمة في فهم اللغة.

2- استعمال اللغة أو إصدار الكلام: حيث يُركَّز في هذا المجال على إنتاج الكلام بدءًا بالعمليات النّفسيّة التي تسبق الكلام، ومرورًا بإنتاج الكلام نفسه فيسيولوجيّا، ثم مروره بالوسط الفيزيائي النّاقل له، حتّى وصوله إلى أُذن السّامع.

3- اكتساب اللّغة: سواء أكانت لغة أُمًّا أم لغة ثانية أم أجنبية، لكنّ الدّراسات في هذا المجال غالبا ما تُركِّز على اكتساب الأطفال لغتهم الأمّ.

---

[1] جلال شمس الدين، **علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وتطبيقاته**، ص11

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **علم اللغة النفسي**، ص34

[3] محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص12

4- العمليّات التّواصليّة: وما يرتبط بها من نواحٍ فيسيولوجيّة وفيزيائيّة وسمعيّة وعصبيّة والعوامل المؤثِّرة في ذلك.

5- المشكلات والاضطرابات اللّغويّة: كعيوب النّطق الخلقيّة، أو العيوب اللّغويّة التي تحدُث نتيجة إصابة عضو من أعضاء النّطق، أو السّمع أو البصر...

6- الثنائية والتعدّدية اللّغويّة: وما يتعلّق بهما من مسائل.

7- دراسة العمليات النفسية التي تحدث في أثناء القراءة: تلك العمليات التي أصبحت علما مستقلّا، أُطلِق عليه علم القراءة النفسيّ، أو علم نفس القراءة المعروف بسيكولوجيّة القراءة.

8- لغة الإشارة عند الصم.

9- الذكاء الاصطناعي: نتيجة الثورة المعلوماتية الحاسوبية"[1].

وفي ضوء ما سبق؛ يتّضح لنا أنّ كلّ ماله علاقة باللّغة من عمليات عقلية ونفسية، يدخل ضمن مجالات علم النفس اللغويّ.

ولعلّ من أهمّ **ما يهدف إليه علم النفس اللغوي**، ما يلي:

"الإجابة عن السؤال: كيف يكتسب الإنسان اللّغة، وكيف يستعملها؟ ويتفرّع عن هذا السؤال أسئلة أخرى...مثل: كيف يفهم الإنسان الكلام، وكيف يُنتِجه؟ وما وظيفة القواعد العقلية في العمليات التواصلية؟ وما الآليات العصبية التي تتحكم في ذلك؟ وما المشكلات التي تؤثِّر في اكتساب اللغة وفهمها واستعمالها؟"[2]؛ فهذه هي جملة الأسئلة التي يهدف هذا العلم الإجابة عنها؛ من خلال دراساته وبحوثه على مستوى اللّغة.

---

[1] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **علم اللّغة النفسي**، ص36

[2] المرجع نفسه، ص35

المبحث الثّاني؛ المهارات اللّغويّة:

إنّ الهدف الأسمى الذي تهدف إليه منظوماتنا التّربويّة من وراء تعليم اللّغة العربيّة هو إكساب المتعلّمين مهارات الاتّصال اللّغويّ الصّحيح، بشكل سليم ومضبوط.

وهذا الاتصال اللّغويّ لا يعدو أن يكون بين: مستمع، ومتحدِّث، وقارئ وكاتب، ومن هذا المنطلق؛ فإنّ للغة فنونا أربعة– أو ما يُعَرف بالمهارات اللغوية– وهي: مهارة الاستماع ومهارة التحدّث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وهي أساس نجاح العملية التعليميّة التعلُّميّة إذ إنّ تعلُّم أيّ لغة قائم أساسا على اكتساب وتعلُّم هذه المهارات، وهذه الأخيرة مرتبط بعضها ببعض، وكلّ منها يؤثِّر ويتأثَّر بغيره من المهارات المتبقّية، ولمّا كانت اللغة جزءًا لا يتجزّأ؛ كانت الضّرورة إلى الرّبط بين هذه المهارات، وعدم الاهتمام بإحداها على حساب الأخرى.

أوّلا؛ مفاهيم وإجراءات في المهارة:

1- مفهوم المهارة:

أ- لغة:

يذهب أهل العربيّة إلى أنّ "المهارة " تعني الحذق في الشيء وإجادته وإتقانه؛ فقد جاء في السّنّة النبويّة* قوله صلّى الله عليه وسلّم: "المَاهِرُ بِالْقُرْآنِ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ البَرَرَةِ وَالَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَ يُتَعْتِعُ فِيهِ، وَهُوَ عَلَيْهِ شَاقٌّ، لَهُ أَجْرَانِ"[1]، و"المَاهِرُ: الحَاذِقُ بِالْقِرَاءَةِ والسَّفَرَةُ: الْمَلائِكَةُ"[2]؛ فالغرض هنا ليس القراءة فقط، بقدر ما هو امتلاك المهارة التي تؤدّي إلى الفهم الصّحيح، وإجادة ما يُقرَأ وإتقانه مع تمثُّله.

---

* وفي هذا الحديث إشارة واضحة إلى أهمّية مهارة القراءة بخاصّة، وإلى أهمّيتها وأهمّية إتقانها؛ إذ إنّها تُعلي من شأن صاحبها حتى تصل به إلى مصافّ الملائكة؛ بعدّها وسيلة هامّة للإبلاغ والإفهام، وحسن التدبُّر

[1] حسن بن حجر بن حسن القرني، **مهارة استخدام الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية**، ط1، د. دار نشر 2004-2005، ص21

[2] حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011، ص18

أمّا **(أبو بكر الرّازي)**؛ فيذهب إلى أنّ "المَهَارَةَ بِالفَتْحِ؛ الْحِذْقُ فِي الشَّيْءِ، وَقَدْ مَهَرْتُ الشَّيْءَ أَمْهَرُهُ بالفَتْحِ أَيْضًا"[1]؛ أي إنّ المهارة هي الحذق في الشّيء.

ب- **اصطلاحا:**

عُرِّفت المهارة -شأن غيرها من المصطلحات- بتعريفات عديدة، تُفسِّر الجانب الاصطلاحيّ منها، وهي لا تبتعد كثيرا عمّا أورده علماء اللّغة.

كما إنّ هناك اتّجاهات مختلفة في تعريفها، وهي:

- اتّجاه ينظر إليها على أنّها القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة؛ قد تكون عقليّة أو انفعاليّة أو حركيّة؛

- واتّجاه ينظر إليها على أنّها أداة الفرد لعمل ما، ويتّسم هذا الأداء بالسّرعة والدّقّة والإتقان والفاعليّة؛

- وآخر ينظر إليها على أنّها نشاط يقوم به الفرد، يستهدف تحقيق هدف معيّن[2].

وعليه؛ فالمهارة بشكل عامّ، هي قدرة أو أداء أو نشاط، لها مميّزاتها وخصائصها التي تجعلها تمتاز عن غيرها من السّلوكيات، تسعى إلى تحقيق هدف معيّن.

ومن المصطلحات التي تتردّد في ميدان التّعليم، والقريبة من مصطلح المهارة؛إذ كثيرا ما يخلط الدّارسون والباحثون بينها، نجد:

- **الاستعداد:** ويُقصد به "قدرة الفرد الكامنة في مجال معيّن أو أكثر، على أن يتعلَّم بسهولة وسرعة، وبأقلّ مجهود ممكن"[3]؛ أي إمكانية تحقيق الفرد مستوى معيَّنا من الكفاءة في أثناء قيامه بشيء ما، وهذا ما يتحقّق بالتّدريب.

والاستعداد اللّغويّ ضروريّ لاكتساب وتعلُّم المهارات اللّغويّة.

---

[1] حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة** ، ص18

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص18

[3] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية، مستويات تدريسها وصعوباتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004 ص26-27

● **القدرة:** ونعني بها "كلّ ما يستطيع الفرد أداءه في اللّحظة الرّاهنة من أعمال عقليّة أو حركيّة؛ سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب"[1]؛ ومنه فالقدرة تكون في لحظة معينّة؛ أي إنّها آنيّة، والتّدريب ليس من شروطها، كما يؤثّر فيها عوامل عديدة كالنّضج والبيئة، وهي فطريّة.

وفي ضوء ما سبق؛ نستنتج أنّ:

– الاستعداد سابق على القدرة وضروريّ لها؛ فهو قدرة كامنة لدى الفرد، وكما هو معلوم أنّ الأفراد يتفاوتون من حيث استعداداتهم وقدراتهم؛ الجسمانيّة والنفسيّة والعقليّة، ولقد أشار القرآن الكريم إلى ظاهرة الفروق الفرديّة في عديد من المواضع*؛ منها قوله تعالى: ﴿**وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ**﴾ (الأنعام: الآية 165)، وهي تشمل كلّ أنواع الفروق.

– القدرة سمة وخصّيصة إنسانيّة وثابتة وفطرية، تُمكِّن الفرد من أداء أعمال متباينة أمّا المهارة فتكون في عمل أو شيء محدَّد؛ وبذلك فالقدرة عامّة وشاملة، أمّا المهارة فخاصّة ومكتسبة، والفرد يولد مستعِدّا ومُزوَّدا بقدرات تُمكِّنه من أداء أيّ عمل، وما عليه إلّا تفعيل تلك القدرات وتطويرها؛ لتصبح بذلك مهارة، وذلك بالدُّربة والتّكرار والمواظبة.

2- اكتساب المهارة:

إنّ اكتساب المهارة يحتاج إلى أمرين رئيسين، هما:

أ- **معرفة نظريّة:** وتشتمل على الأسس النّظريّة التي يجب أن يعرفها المتعلِّم، والتي يُقاس عليها النّجاح في الأداء.

ب- **تدريب عمليّ:** حيث لا يمكن اكتساب المهارة إذا لم يتدرّب المتعلِّم عليها ويجب أن يمتدّ التدريب؛ حتّى تُكتسَب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليميّة[2].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية**، ص28

*ومما هو جدير بالذكر، أنّ إشارات القرآن الكريم إلى الفروقات الفردية في الاستعدادات والقدرات، التي تؤدي إلى التباين في تحصيل العلم، وهذه الإشارة منذ أربعة عشر قرنا من الزمان، هذا ما توصّل إليه علم النّفس الحديث بعد منتصف القرن العشرين، من ضرورة الاهتمام بالفروقات الفرديّة بين الأفراد

[2] عبدالله علي مصطفى، **مهارات اللغة العربية**، دار المسيرة النشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2002، ص43

3- مواصفات المهارة:

اعتنى الإسلام باكتساب المهارة وإتقانها؛ إذ قال سبحانه وتعالى في إحدى الآيات الكريمات: ﴿ **وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ** ﴾ (البقرة، الآية:282)؛ فتقوى الله هي الصّفة الأولى للتّمكّن من أيّ مهارة وإتقانها[1].

وتتحدّد مواصفات المهارة في ثلاثة محكات، تتمثّل في:

أ- صحّة الأداء؛

ب- سرعة الأداء؛

جـ- دقّة الأداء.

فالعناية بقدر كاف بالتّدريب على المهارات أمر له ضرورة ومبرّرات؛ فتنمية المهارات الذّهنيّة تُسهّل عمليّة الإدراك وتوخّي الأخطاء، وهذا يتطلّب اعتماد أساليب صحيحة[2].

وكلّ منّا له نقص في المهارات، والعاقل فقط من يحدِّد مواطن ضعفه، ويحاول الارتقاء بمهاراته عبر مراحل تتفاوت سرعة.

ومن هنا نجد التّوجُّه الحديث لاكتساب المهارات، هو التّوجُّه إلى التّدريب لاكتساب المهارات وتنميتها.

4- مبادئ تعلُّم المهارة:

إنّ من مبادئ تعلُّم المهارات نذكر الآتي:

أ- يعتمد تعلُّم المهارات على كلّ من المنطق العلميّ الصّحيح، والتّدريب الفنّي الجادّ وهو ما يقود إلى سرعة تعلُّم المهارات، مع اقتصاد في كلّ من المجهود العقليّ والبدنيّ.

ب- الممارسة؛ فالممارَسة العمليّة العلميّة ركن من أركان فنّ اكتساب المهارات.

جـ- توفير فرصة للممارسة، تتلاءم مع نوعيّة ومتطلّبات المهارة المطلوبة.

د- توزيع فترات الممارسة، بدلا من تجميعها.

---

(1) ينظر: عبد الرحمن جمعة وافي، **المهارات الحياتية وعلاقاتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009-2010، ص27-28

(2) المرجع نفسه، ص27-28

هـ- سرعة الأداء أولا، ثم الترقية فيه[1].

وكلّ ما سبق من مبادئ، يُسهّل عملية الارتقاء في أيّ مهارة شئنا تعلُّمها.

5- مراحل اكتساب المهارة:

يتمّ اكتساب المهارة على مراحل، هي:

أ- مرحلة التجريب: وفيها تكون الرّغبة في اكتساب وتعلُّم المهارة شرطا أساسيّا لتسريع تلك العمليّة؛

ب- مرحلة التّطبيق: وكلّما زاد تطبيق المهارة وتجريبها أكثر، اقتربت من الإتقان وكانت النّتائج أفضل؛

جـ- مرحلة التّلقائيّة: وسُمِّيت هكذا؛ لأنّ اكتساب المهارة يأتي بشكل تلقائيّ، فمع التّدريب والتّكرار المستمرَّين يتمّ اكتساب المهارة بسهولة، وبأقلّ وقت ممكن[2].

6- أنواع المهارة :

إنّ للمهارة أنواعا كثيرة، وفيما يلي عرض لبعض المهارات الأساس:

أ- مهارات اجتماعية: ويُقصد بها مجموع المهارات التي تُمكِّن الفرد من التفاعل الإيجابيّ مع محيطه الاجتماعيّ، ولعلّ التّعلُّم التّعاونيّ واحد من أهمّ الأساليب المؤدِّية إلى ذلك.

ب- مهارات أساسية: وهي تلك المهارات المطلوبة للنجاح؛ سواء في التّعليم أو في الحياة بصفة عامّة، ومن هذه المهارات الأساسيّة: مهارة القراءة، والكتابة، والعدّ...

جـ- مهارات التّفكير العالي؛ والتي نعني بها تلك المهارات التي تتجاوز المهارات الأساسيّة؛ من خلال حلّ المشكلات، وجمع وتحليل المعلومات، ومعالجتها وتطبيقها على مواقف مختلفة.

د- مهارات التّواصل: ونعني بها قدرة المتعلِّم على إيصال أفكاره ومشاعره لغيره، وفي الوقت نفسه الإصغاء إليهم، وفهم ما يطرحونه من انشغالات وأفكار وآراء...

---

(1) ينظر: عبد الرحمن جمعة وافي، **المهارات الحياتية وعلاقاتها بالذكاءات المتعددة**، ص28-29

(2) المرجع نفسه، ص29

هـ- مهارات الدّراسة: وهي الاستراتيجيّات الأساس والضّروريّة لاكتساب المعارف وتحقيق النّجاح الدّراسيّ؛ كمهارة القراءة، ومهارات التّفكير بجميع أنماطه.

و- مهارات معرفية: وتعني كلّ ما يحتاجه المتعلِّم من مهارات؛ للوصول بنفسه إلى المعرفة، أو ليُصدِر أحكاما على صحّتها أو قيمتها؛ مثل: التّذكّر، الاستنتاج...[1].

ثانيا؛ في المهارات اللّغويّة وأنواعها:

1- مفهوم المهارة اللّغويّة:

إنّ المهارة اللّغويّة في أبسط تعريفاتها، هي"مجموعة الأداءات الصّحيحة- المتّصلة باللغة- التي نمت تدريجيّا بالتّعلُّم، فمارسها الفرد بحذاقة وسهولة"[2]، وهي بذلك "الأداء المُتقَن للّغة؛ استماعا وتحدُّثا وقراءة وكتابة، ولا تتحقّق هذه المهارة إلّا بالتّدريب المستمرّ"[3] والممارسة والتّكرار والتّعلُّم من الأخطاء، وُصولا إلى درجة الإتقان؛ فشتّان بين معرفة اللّغة وبين التّمرُّس بمهاراتها.

2- تصنيف المهارات اللّغويّة وأنواعها:

تُصنَّف المهارات اللّغويّة إلى مهارات إرسال ومهارات استقبال، "وتشتمل مهارات الإرسال على: المحادثة، والكتابة، والقراءة الجهريّة إذا كانت موجَّهة إلى الآخرين، على حين تشتمل مهارات الاستقبال على مهارتَيّ القراءة الصّامتة والاستماع، والقراءة الجهريّة إذا كان القارئ يقرأ لنفسه لا للآخرين"[4]؛ وهي بذلك أربع مهارات*، وفيما يلي عرض لها مع تفصيل أكثر وبسط الحديث في مهارة القراءة، التي هي محور دراستنا.

---

[1] ينظر نوري عبدالله هبال، **دور اللغة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلّمين**، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية المحور السادس: الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام، دت، ص3-4

[2] الإدارة العامة لتطوير الخطط والمناهج بالجامعة، **المهارات اللغوية للسنة الثالثة الثانوية**، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1427هـ، ص6

[3] إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ط1، دار الوراق للنشر والتوزيع، د. بلد نشر، 2011 ص13

[4] محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص109

* ومهارات اللغة الأساس هي: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وتندرج تحت كلّ مهارة مهارات فرعية متعددة؛ فنجد مهارة القراءة الناقدة...

أ- مهارة الاستماع:

تتصدّر مهارة الاستماع المهارات اللّغويّة الأربع؛ ولأهمّية السّمع الكبيرة ذكره الله تعالى في كتابه المقدّس مقدَّما عن البصر، في عدد لا بأس به من المواضع؛ منها قوله تعالى: ﴿ وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ﴾ (المؤمنون: الآية78) وهذه الآية الكريمة ما هي إلّا دليل على أهمّية السّمع.

- **مفهوم الاستماع:**

يُعرِّف الباحث **(علي أحمد مدكور)** الاستماع بأنّه "فنّ يشتمل على عمليّات معقدة* فإنّه ليس مجرّد "**سماع**"، إنّه عمليّة يُعطي فيها المستمِع اهتماما خاصّا، وانتباها مقصودا لما تتلقّاه أذنه من الأصوات"[1]؛ وهو بهذا استماع فيه اهتمام وانتباه وقصد لما يُسمَع.

كما يُعرِّفه **(بيرس Pierce)** بأنّه: "عمليّة إيجابيّة- ليست سلبيّة – تتطلّب مجهودا كبيرا من المستمِع؛ لتكوين رسالة مفهومة ممّا استمَع إليه، وتتوقّف هذه العمليّة على معرفة الفرد بأنظمة اللّغة وقواعدها"[2]؛ حتّى يفهم المستمِع الرّسالة التي استمع إليها؛ فمعرفة اللّغة المتواصل بها، ومعرفة خصائصها وقواعدها، أمران ضروريان لإنجاح عمليّة التّواصل.

فالاستماع إذن؛ يعني الفهم والإدراك، وهذا ما يتوافق مع تلك الطّاقة الهائلة التي وهبها الله لنا في السّمع، وشرطه الانتباه والقصد والاهتمام.

وقد فرّق العلماء بين السّمع والسّماع والاستماع والإنصات؛ وذلك كما يلي:

- "**السّمع:** حاسّة السّمع وعضوها الأذن...

- **السّماع:** هو وصول الصوت إلى الأُذن دون قصد أو انتباه؛ إذ لا يستوعِب السّامع ما يُقال، وإنّما تصله مقتطفات منه.

---

* فهو يشتمل أوّلا على إدراك الرّموز اللّغويّة المنطوقة؛ عن طريق التّمييز السّمعيّ، وثانيا فهم مدلول هذه الرّموز، ثمّ إدراك الوظيفة الاتّصالية أو "الرسالة" المتضمّنة في الرّموز أو الكلام المنطوق، وبعد ذلك تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه، ليلي ذلك نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها بموضوعيّة

[1] علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، 2006، ص84

[2] نقلا عن: جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، ط1، د. دار نشر، د. بلد نشر، 2004، ص39

- **الاستماع:** هو استقبال الصّوت ووصوله إلى الأذن بقصد مع الانتباه، وهو الوسيلة الأكثر استخداما بين وسائل الاتّصال البشريّة.

- **الإنصات:** هو استقبال الصّوت ووصوله إلى الأذن بقصد، مع شدّة الانتباه والتّركيز على ما يسمع الإنسان؛ من أجل هدف مرسوم، أو غرض يريد تحقيقه"[1].

وتأسيسا على ما سبق؛ نجد أنّ الفرق بين السّماع والاستماع يكمُن في طبيعة العمليّتين؛ أفيهما قصدٌ أم لا، إضافة إلى شرط الانتباه.

أمّا الفرق بين الاستماع والإنصات؛ فيكمُن في درجة الانتباه والتركيز لما يُسمَع وليس في طبيعة العمليّتين.

- **أنواع الاستماع:**

لمّا كان الاستماع يختلف باختلاف أحوال الفرد المستمِع وظروفه وهدفه منه؛ كانت الأنواع الآتية من الاستماع:

- **الاستماع التّحليليّ:** ويتطلّب يقظة عالية؛ لأنّ المستمِع في موقف تحليل ما سمعه ويسمعه، ويَتوقَّع أن يستمع إلى شيء ضدّ خبرته؛ لذا عليه أن يكون أكثر انتباها وتركيزا.

- **الاستماع من أجل المتعة والتّقدير:** فيستمع فيه المستمِع ويُقدِّر ما تلقّاه من المتحدِّث، ولهذا الأخير تأثير بالغ في المستمِع، ويندرج ضمنه الاستماع التّذوّقيّ.

- **الاستماع النّاقد:** الغرض منه النّقد والتّحليل، ويشترط الإصغاء للمتحدِّث بتركيز كبير حتّى يعي المستمِع ما يسمَع، ثمّ يشرح ويفسِّر وينقُد ويُقوِّم بكلّ موضوعيّة.

- **الاستماع التّقويميّ:** وبوساطته يُكوِّن المستمِع انطباعا عن المتحدِّث.

- **الاستماع الإيجابيّ:** يستوجب تفاعلا بين المتحدِّث وعناصر الحديث؛ ليُسهم في المناقشة.

- **الاستماع الازدواجيّ:** وفيه تتحدّث مع شخص وتستمع إلى آخر؛ كاستراق السّمع إلى ما يدور من حديث أشخاص بالقرب منك.

---

[1] إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص25

- **الاستماع الهادف:** وهو الذي يسعى الفرد من ورائه إلى تحقيق هدف معيّن ويسترعي انتباهًا وتركيزًا قويّين[1].

وتأسيسيا على ما سبق؛ فإنّ الاستماع يختلف نوعه باختلاف حالة الفرد المُستمِع والهدف الذي يسعى إليه من استماعه إلى الشّيء؛ من نقدٍ، أو تحليلٍ، أو تذوُّقٍ، أو تقويمٍ.

- **أهداف الاستماع:**

إنّ من أهمّ ما يهدف إليه تعليم مهارة الاستماع، ما يلي:

- "القدرة على الإصغاء والانتباه، فضلا عن التّركيز على المادّة المسموعة.
- تتبُّع المسموع والسّيطرة عليه، بما يتناغم مع غرض المستمع.
- غرس عادة الإنصات؛ لكونها قيمة اجتماعيّة وتربويّة هامّة في إعداد الفرد.
- تنمية جانب التّذوّق الجماليّ؛ من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصريّة واختيار الملائم منها.
- معاني المفردات؛ في ضوء سياق الكلام المسموع.
- إصدار الحكم على الكلام المسموع، واتّخاذ القرار المناسِب.
- تكوين اتّجاهات إيجابيّة اتّجاه الاستماع؛ لقضاء أوقات الفراغ"[2].

- **مهارات الاستماع:**

للاستماع مهارات عديدة، لخّصها **(برات Bratt)** و**(جرين Green)** في الآتي:

- "إدراك هدف المتحدِّث؛ وهذا يتطلب فهما دقيقا لما يقول.
- إدراك معاني الكلمات، وتذكر تلك المعاني، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق والمحتوى عند الاستماع.
- فهم الأفكار وإدراك العلاقات فيما بينها، وتنظيمها وتبويبها.
- تلخيص الأفكار المطروحة.

---

[1] ينظر: أميرة عبد الرحمن الشنطي، **أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي بغزة**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، فلسطين، 2010، ص27-28

[2] إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص26

- اصطفاء المعلومات الهامّة.
- استنتاج ما يود المتحدث قوله، وما يهدف إليه.
- تحليل كلام المتحدث والحكم عليه"[1].

وكلّ ما سبق ذكره من مهارات ضروريّ لاكتساب الفرد مهارة الاستماع، وحتّى يكون مستمعا جيّدا.

ب- مهارة التّحدّث (الكلام):

التحدّث أو الحديث وإن شئت فقُل الكلام أو المحادثة؛ فكلُّها تسميات للمسمّى نفسه وإن كان من العلماء من يُفرِّق بين هذه المصطلحات، "في ضوء فهم الكلام الذي يفي بأغراض الحياة "[2]، وهو ثاني المهارات اللّغويّة.

- **مفهوم التّحدّث (الكلام):**

يُعرَّف التّحدّث بأنّه: "النّشاط اللّغويّ الذي يُستخدَم بصورة مُستمِرّة في حياة الإنسان وهو أكبر نشاط كلاميّ يُمارِسه الصّغار والكبار على السّواء... حيث يتمّ تبادُل الأفكار والمعلومات حول موضوع ما..."[3]؛ وهو بهذا نقل المتحدِّث لما يدور بذهنه من أفكار وآراء، وما يجول بخاطره من أحاسيس ومشاعر، أو معارف ومعلومات، يُريد تزويد غيره بها.

- **أنواع التّحدّث (الكلام):**

ينقسم الكلام إلى قسمين رئيسين، هما:

- "**الكلام الوظيفيّ**: وهو الذي يُؤدّي الغرض الوظيفيّ في الحياة، ويكون الغرض منه تواصل النّاس لتنظيم الحياة، وقضاء الحاجات، ويتمثّل في المحادَثة، والمناقشة والاجتماعات، والبيع، والشّراء، والمحاضرات، والنّدوات، والأخبار...

---

(1) محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص110

(2) إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص27

(3) فهيم مصطفى، **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2002، ص83

- **الكلام الإبداعي:** فهو الذي يُظهِر المشاعر، ويُفصِح عن العواطف، ويُترجِم الأحاسيس المختلفة؛ بألفاظ مختارة متينة السّبك، مضبوطة نحويّا وصرفيّا، تعتمد على الإثارة ونقل المشاعر والأحاسيس والانفعالات؛ سواء أكان ذلك بالشِّعر أم بالنّثر"[1].

ومن هنا، نجد أنّ الكلام يتنوّع بحسب مُؤدّاه وغرض المتحدِّث منه، وباختلاف فحوى الرّسالة.

- **أهداف تعليم مهارة التّحدّث (الكلام):**

إنّ من أهمّ ما يهدف إليه تعليم مهارة التّحدّث، ما يلي:

- "تمكين الأفراد من أداء شتّى أنواع النّشاط اللّغويّ، وتعويدهم على سلامة النّطق.
- تمكين الأفراد من الإبانة عمّا في أنفسهم بلغة سليمة، وتزويدهم بالمادّة اللّغويّة.
- إقدار الأفراد على تنظيم أفكارهم؛ بهدف التّأثير في السّامع.
- تعويد الأفراد على سرعة البديهة، وعلى مواجهة مختلف المواقف.
- إقناع الآخرين وفهمهم، وإبداء الرّأي.
- الحكم على المتكلّم من خلال كلامه.
- التّعبير عما بالنّفس، وإزالة الخجل"[2].

وبذلك تكوين أفراد أكْفاء قادرين على التّواصل، والإبانة عمّا يريدون بأيسر الطّرائق.

- **مهارات التّحدّث (الكلام):**

حتّى يستطيع الفرد تحقيق غرضه من الكلام أو التّحدّث، يستوجب توافر المهارات التّالية:

- "مهارات التّعرّف والتّمييز.
- إدراك الكلمات بسرعة.
- القدرة على تجميع الكلمات بعضها إلى بعض، في وحدات تحمل كلّ منها فكرة ثم التّحدّث عنها في سهولة ويُسر.

---

[1] إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص30

[2] المرجع نفسه، ص28

– القدرة على استخدام التّوضيحات التي تُمكِّنه من إيضاح الأفكار وتفسيرها.

–القدرة على ربط الأفكار وتسلسلها، عن طريق نبرات صوته، ونغماته بالانخفاض مثلا عند نهاية الفكرة، أو بالارتفاع عند قمة الفكرة"[1].

وهذه المهارات، هي مهارات مساعِدة على تنمية مهارة التّحدّث لدى المتعلِّم وتطويرها.

ج– مهارة الكتابة:

- **مفهوم الكتابة:**

من بين ما عُرِّفت به الكتابة، أنّها "أداء منظَّم ومُحكَم، يُعبِّر به الفرد عن أفكاره ومشاعره، وأحاسيسه التي تجول في نفسه، وتكون شاهدا ودليلا على وجهة في حُكم النّاس عليه"[2]؛ فهي وسيلة الفرد التي يُعرِب بوساطتها عن أفكاره وآرائه بشكل منظَّم.

والكتابة "مهارة إنسانيّة... تُترجِم ما بداخل الإنسان من أفكار وإحساسات مجرّدة إلى خطاب مكتوب، أو بتعبير آخر"هي أداة للتّعبير عمّا يجول في العقل والنّفس، وتتّخِذ رموزا نسمّيها حروفا، تختلف من جماعة إلى أخرى..."[3]؛ فلكلّ أُمَّة أبجديتها الخاصّة بها، وهي خاصّيّة بشريّة.

- **أنواع الكتابة:**

إذا ما نظرنا إلى أنشطة الفرد الكتابيّة؛ فإنّنا نلحظ أنّ هنالك نوعان من الكتابة؛ كتابة وظيفيّة وكتابة إبداعيّة، ومنهم من يمزج بين هذين النوعين.

– الكتابة الوظيفيّة:

ونقصد بها ذلك النّشاط الكتابيّ، الذي يقوم فيه الفرد بالتّعبير عن مواقفه الحياتيّة اليوميّة بأسلوب علميّ؛ فهي "الكتابة التي تؤدّي وظيفة خاصّة في حياة الفرد والجماعة

---

(1) محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص112

(2) إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص33

(3) نوري عبد الله هبال، **دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين**، ص7

كوسيلة للفهم والإفهام والتّواصل الاجتماعيّ"، وتهدف في الأساس إلى نقل الفكر إلى الآخرين بوضوح وشفافيّة...ولذلك فهي كتابة عمليّة نفعيّة"[1]؛ فهي إذن ذات طبيعة براغماتيّة.

- **الكتابة الإبداعيّة:**

و"هي المعتمِدة أساسا على الأسلوب الأدبيّ؛ أي كتابة القصص والخواطر والمذكّرات واليوميّات"[2]؛ ففيها يتمّ نقل الأفكار والمشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبيّ، فيه توظيف جماليّ من صور بيانيّة؛ بُغية التّأثير في القارئ وإقناعه.

- **الكتابة الوظيفيّة الإبداعيّة:**

وهي الكتابة "التي تجمع بين الوظيفة والإبداع، وتُتَّبع في مجالات عدّة؛ كالمقالة وإدارة النّدوة، وإعداد البحث العلميّ..."[3]؛ فتجمع بذلك بين الأسلوبين العلميّ والأدبيّ في أثناء الكتابة.

- **أهداف مهارة الكتابة:**

إنّ من أهمّ ما يهدِف إليه تعليم مهارة الكتابة، ما يلي:

- إكساب المتعلِّم القدرة على التّعبير بلغة سليمة؛ تُراعي قواعد الاستخدام الجيّد لأنظمة اللّغة؛ التّركيبيّة والصّرفيّة والدّلالية.

- إكساب المتعلِّم القدرة على التّعبير عن الأفكار، والأحاسيس والانفعالات والعواطف بشكل راق ورفيع ومؤثِّر؛ فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.

- إكساب المتعلِّم القدرة على ممارسة التّفكير المنطقيّ في عرض أفكاره، وتسلسلها والبرهنة عليها...[4].

- **مهارات الكتابة:**

---

(1) حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص82

(2) إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص34

(3) المرجع نفسه، ص34

(4) ينظر الموقع: http://www.alukah.net، إبراهيم علي ربابعة، **أنواع الكتابة وأهدافها وأبعادها**،20 مارس 2018 14:17

إنّ الكتابة وسيلة من وسائل الاتّصال الإنسانيّ، ويستهدِف تعليمها تكوين المهارات الآتية:

- "رسم الحروف رسما صحيحا يُيسِّر قراءتها.
- كتابة الكلمات موافِقة للقواعد الإملائية.
- صياغة العبارات والجمل والفقرات التي تُعبِّر عن المعاني والأفكار.
- اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كلّ لون من ألوان الكتابة.
- تنظيم الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كلّ لون من ألوان الكتابة"[1].
- "السّيطرة على حركات الأصابع واليد والذّراع.
- تعوُّد الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- رسم الكلمات رسما صحيحا.
- الدّقّة في كتابة الكلمات التي تشتمل على حروف تُكتَب وتُنطَق، وأصوات تُنطَق ولا تُكتَب.
- مراعاة القواعد الإملائيّة الأساسيّة.
- مراعاة علامات الترقيم"[2].

ونخلص ممّا سبق ذكره من مهارات، إلى أنّ مهارات الكتابة ثلاثة أنواع، هي: مهارات آلية ومهارات عقليّة، ومهارات متّصلة بشكل الكتابة.

د- مهارة القراءة:

تُعَدّ القراءة مصدرا هامّا من أهمّ مصادر إثراء المعرفة لدى الفرد، وتنمية رصيده وحصيلته اللّغوية، وتغذية عقله، كما تُعَدّ من بين أهمّ المهارات اللّغوية، ويكفي دليلا على أهمّيتها، أنّ أوّل آية نزلت على سيّدنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم تدعو إلى القراءة؛ إذ قال

---

[1] سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تربوية**، ط2، دار دقهلية للطباعة والنشر، 2004، ص112

[2] المرجع نفسه، ص113

تعالى: ﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ** ﴾ (سورة العلق الآية1-4).

- **مفهوم القراءة:**

أ- لغة:

تُعرَّف القراءة لغة بأنّها" تتبُّع الكلمات نظرا بنطق أو دون نطق"[1]؛ أي اعتماد حاسّة البصر التي عضوها العين في تتبُّع الكلمات المُراد قراءتها، وقد يكون ذلك التّتبُّع مصحوبا بنطق؛ وبذلك تكون هذه القراءة جهريّة، وإمّا من دون نطق؛ فتكون القراءة صامتة.

وقد جاء في **(لسان العرب)** لابن منظور: "قَرَأْتُ الشَّيْءَ قُرْآنًا: جَمَعْتُهُ وَضَمَمْتُهُ بَعْضُهُ إِلَى بَعْضٍ، وَرَجُلٌ قَارِئٌ مِنْ قَوْمٍ قُرَّاءٍ، وَقَرَأَةٌ قَارِئِين، وأَقْرَأَ غَيْرَهُ بِقِرْئِهِ إِقْرَاءً، وَمِنْهُ قِيلَ فُلَانٌ المُقْرِئُ وَأَقْرَأَهُ القُرْآنَ فَهُوَ مُقْرِئٌ، ومِنْهُ سُمِّيَ القُرْآن..."[2].

وتأسيسا على هذا؛ فالقراءة يدور معناها اللّغويّ في الجمع والضّمّ.

ب- اصطلاحا:

تنوّعت التّعريفات التي قُدِّمت لتفسير الجانب الاصلاحيّ لمفهوم القراءة؛ نتيجة التّطوّرات الحاصلة في ميدان التّربية والتّعليم، ولم يَعُد القارئ الجيّد هو ذلك الذي يقدر على فكّ الرّموز الكتابيّة للكلمات والنّطق بها فقط، بل يتعدّى ذلك إلى فهم دلالاتها وأضحى ينقُد ما يَقرأ...

وفي هذا الصّدد قيل: "... ولقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك البصريّ للرّموز المكتوبة والتّعرّف عليها، والقدرة على قراءتها، إلّا أنّها نتيجة للبحوث التّربويّة بعامّة، والبحوث التربويّة التي أُجرِيت على القُرّاء بخاصّة، تغيَّر مفهومها خلال هذا

---

[1] إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص31

[2] ابن منظور، **لسان العرب**، ج5، ط1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1997، ص219

القرن، وأصبح مفهوم القراءة... عمليّة عقليّة يتفاعل القارئ معها؛ فيفهَم ما يَقرأ وينقُده ويستخدمه في حلّ ما يواجهه من مشكلات، والانتفاع بها في المواقف الحيويّة"[1].

وأمّا عن **(إياد عبد المجيد إبراهيم)**؛ فقد عرّفها بأنّها "عمليّة فكريّة عقليّة هدفها الفهم ومن ثمّ ترجمتها إلى مدلولاتها من الأفكار والمعاني"[2]؛ فهي تستوجب الفهم المؤدّي إلى ترجمة المقروء إلى ما يدُلّ عليه من أفكار ومعاني.

ويذهب الباحث **(حسني عبد الباري)** إلى توضيح أدقّ لمفهوم القراءة، ومقارنته مع مفهوم التّلاوة قائلا: "والقراءة كعمل تعليميّ لا تكون من مجرَّد شكلها الجهريّ والصّامت وإنّما من منظورها الذِّهنيّ؛ كعمليّة جامعة تحليلا وتركيبا معا، وأصدَق ما يُطلَق عليه قراءة محاضرات الأساتذة في الجامعات، وندوات تفسير القرآن؛ ففي كلّ هذه المواقف يُفسِّر الحاضرون والمفسِّرون المادّة العِلميّة؛ أي يقرأونها، أمّا ما يُفعل في المِذياع ... فهو تلاوة وليس قراءة؛ هو تلاوة من نصّ مكتوب يُنقَل حرفيّا دون شرح، ولا تفسير ولا تعليق، ولا تعليل"[3]؛ فالقراءة حَسبَه تشترِط الفهم والإدراك مع التّحليل والتّفسير والتّركيب، وإلّا فستصير تلاوة.

- **مراحل تطوّر مفهوم القراءة:**

مّر تطوُّر مفهوم القراءة بالمراحل التّالية:

- مرحلة نشأة المفهوم:

أوّل ما نشأ مفهوم القراءة كان في إطار ضيِّق، يَعتمِد الإدراك البصريّ للتّعرّف على الرّموز المكتوبة ونُطقها؛ مُرتكِز بذلك على الإدراك البصريّ دونما الفهم؛ أي مُجرَّد عمليّة آليّة ميكانيكيّة.

---

[1] حياة طكوك، **نشاط القراءة في الطور الأوّل مقاربة تواصلية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة فرحات عباس سطيف، 2009-2010، ص54

[2] إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص31

[3] حياة طكوك، **نشاط القراءة في الطور الأول**، ص54

- مرحلة الفهم والتّفسير:

ونظرا للّامبالاة بالفهم في أثناء القراءة ظهر المفهوم الجديد للقراءة، بإضافة عنصر "فهم المقروء" إليها؛ فأضحت القراءة عمليّة فكريّة عقليّة هدفها الفهم.

- مرحلة التّفاعل والنّقد:

وهنا صار الاهتمام بالاحتياجات الخاصّة بالقارئ؛ فأُضيف عنصر التّفاعل بين القارئ والنّصّ المكتوب؛ فلم يَعُد ذلك القارئ المتلقّي السّلبيّ لما يقرأ، وعليه صار يتفاعل مع المادّة المقروءة؛ وتأسيسا على هذا، ظهر ما يُعرَف بـ"القراءة النّاقِدة"، أين يُعمِل القارئ عقله؛ فيفهم ما يَقرأ ويكون له رأي فيه، والحكم عليه.

- مرحلة حلّ المشكلات:

وفيها أخذ مفهوم القراءة منحى الوظيفيّة؛ إذ صار يُنظَر إلى أنّ القارئ الجيّد، هو ذلك القارئ الذي يعرف كيف يستثمر ما وقف عليه من فهم، وما خَلُص إليه منه في شتّى مواقفه الحياتيّة ككُلّ؛ بُغية مجابهة ما قد يعترضه من مشكلات مُشابهة لتلك المواقف وبناءً على هذا؛ فلا أهمّية للقراءة ما لم يُفِد منها القارئ*.

- مرحلة الاستمتاع بالقراءة:

بظهور الاحتياجات النّفسيّة التي نادى بها عِلم النّفس؛ كمشكلة الفراغ والرّغبة في استغلالها والاستمتاع بها؛ أضحى الاهتمام بالجوانب الانفعاليّة من عمليّة القراءة؛ وبهذا أُضيف إلى كُلّ ما سبق "الاستمتاع بالقراءة"؛ وفي ضوء هذا صارت القراءة عمليّة عقليَّة انفعاليّة دافعيّة؛ يُنظَر فيها إلى العوامل العاطفيّة المرتبطة بالرّغبة والميل والدّافعيّة نحو القراءة[1].

وممّا سبق؛ فإنّنا نستنتج هذه المفاهيم الرّئيسة التي مرّ بها مفهوم القراءة:

---

* فلا فائدة من نطق الرموز وفهمها ونقدها وتحليلها والتفاعل معها، إذا لم يُوظِّف الإنسان القراءة في حلّ المشكلات التي تعترضه في حياته من جميع جوانبها، وتُنمّي لديه اتّجاهات ايجابيّة نحو نفسه ومجتمعه، وتغيِّر في سلوكه نحو الأفضل وفي حالة عدم تمكُّنه من ذلك؛ فلا يُعَدّ قارئًا

[1] ينظر: حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص54-55

- عمليّة ميكانيكيّة تهدف إلى التَّعرُّف على الحروف والكلمات والنُّطق بها؛ ومنه الإدراك البصريّ لها.
- مفهوم جديد للقراءة؛ من خلال إضافة عنصر"فهم المقروء"؛ وبذلك صارت عمليّة فكريّة عقليّة.
- القراءة عمليّة فكريّة عقليّة، تُعنى بفهم المقروء وكيفية تفاعل القارئ، ومنه تكوين موقف منه والحكم عليه؛ أي نقده.
- فهم المقروء والتّفاعل معه، مع استغلال ما يقف عليه القارئ من مواقف؛ لمُجابهة مختلِف مشاكله الحياتيّة التي قد تعترضه.
- إضافة إلى كلّ ما سبق، صارت القراءة ذات مفهوم تذوُّقيّ؛ إذ يستمتع بها القارئ ويتذوق جماليتها.

- **أهمّيّة القراءة:**

لا مُشاحة في أنّ للقراءة أهمّيةً كبيرةً؛ حتّى إنّها قد أضحت ضرورة هامّة للفرد المتعلِّم إذ إنّ المتعلِّم لا يُمكِنه تحقيق تقدُّم في دراسته، وتعُّلم الموادّ الأخرى دون اكتساب مهارة القراءة، وتتمثّل هذه الأهمّيّة فيما يلي:

– "إكساب القارئ خِبرات من خلال القراءة.

– إكساب القارئ ثروة لغويّة في الكلمات، والجمل، والعبارات، والتراكيب، والأساليب والمعاني والأفكار.

– القراءة وسيلة ربط فكر الإنسان بالآخرين.

– القراءة تؤثِّر في بناء شخصيّة الإنسان إيجابيّا.

– القارئ من مركز اجتماعي إلى آخر.

– تحقيق الاستمتاع لدى القارئ؛ فتصبح القراءة مسليّة ماتعة، ومُفيدة في الوقت نفسه"[1].

- **أنواع القراءة:**

[1] إياد عبد المجيد ابراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص31

تتنوّع القراءة بحسب كيفيّة أدائها والغرض منها؛ إذ نجدها من حيث الأداء تنقسم إلى نوعين: قراءة صامتة وقراءة جهرية، وأمّا من حيث الغرض منها؛ فنجد: قراءة للاستمتاع وقراءة لحلّ المشكلات، وفيما يلي عرض لهذه الأنواع.

أ- من حيث الأداء:

▪ **القراءة الصامتة:** "وتتم دون أن يُحدث القارئ صوتا ظاهرا، إنّما تمارَس بالعين والفكر فقط، مُركِّزا على الفهم الدّقيق لِمَا يَقرأ "[1]؛ والقراءة الصامتة الجيّدة "هي التي تُمكِّن القارئ من فهم المعنى المقصود بالنّظر المُجرَّد من النطق؛ فهي إذن عملية قراءة بالعقل لا باللّسان"[2]، ولعلّ من أبرز خصائصها أنّها:

- تزيد قدرة القارئ على الفهم، وتُنمّي القدرة على تنظيم الأفكار.
- تُنمّي تذوُّق القراءة والرّغبة فيها؛ بمراعاة ميولات القرّاء وخلق عادة القراءة.
- تُدرِّب القارئ على التّعامل الجيّد مع الكتب والمراجع.
- تزيد من سرعة القراءة، وهي أسرع بذلك من الجهريّة؛ إذ تستغرق ثُلُثَي الوقت الذي تستغرقه القراءة الجهرية، وقد تستغرق عُشر الوقت بعد التّدريب المستمرّ.
- الإعداد للقراءة الجهرية رغم بعض عيوبها[3].

▪ **القراءة الجهرية:** "وهي النّطق الصّحيح للحروف المكتوبة، بصوت مسموع وواضح يؤدّي إلى معنى مفهوم، مع الحرص على الدّقّة في نطق الكلمات وسلامتها"[4] فشرطها النُّطق بالحروف والكلمات، وتتطلّب جُهدا من القارئ؛ كونها تستوجب إبراز القارئ للانفعالات الكامنة في المقروء، وتستوجب أيضا مراعاة علامات الوقف والتّرقيم والإيحاءات المعبِّرة والموحية بالمعاني. والقراءة الجهريّة الجيّدة تتميز بما يلي:

- التّعرُّف على العبارة بالنّظر، مع النّطق بحروفها دونما زيادة أو نُقصان.

---

(1) إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص31

(2) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص123

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص123

(4) إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص31

– إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة؛ وبخاصّة حروف القلقلة، والضّاد والظّاء والذّال، والثّاء، والجيم،...مع مراعاة الإقلاب والإدغام؛ حين اجتماع بعض الحروف مع غيرها، أضِف إلى ذلك مراعاة نطق اللّام والرّاء تفخيمصا وترقيقًا؛ تبعًا لِما قبلها من الحروف، أو ما بعدها أحيانًا.

– تقطيع العبارات، والوقوف على ما يُعين على تبيان المعنى تبعا لعلامات الوقف* فالنقطة حين إنهاء فكرة؛ لتُستأنَف فكرة جديدة، ويحسُن بالقارئ الوقوف وقفة طويلة لأخذ نفَس، والفاصلة أقلّ من وقفتها.

– الالتزام بضرورة ضبط الحركات والسّكنات؛ حسب القواعد النحوية والصرفية.

– التّسكين عند الوقف؛ فإن سَكَّن في غير وقف أو أماكن السُّكون اضطربت القراءة.

– القراءة المُعبِّرة الموحِية بالمعنى، وتنويع النّغمة حسب المعنى؛ فتكون مُعينا على فهم المقروء.

– استخدام الإشارات والتّلميحات في أثناء القراءة؛ حتى تكون القراء مؤثِّرة.

– القراءة بقراءة مُتأنّية بشكل يُساعِد على التّرغيب في الاستماع، خالٍ من عيوب النُّطق كالفأفأة... وإلّا فسيُؤثِّر هذا سِلبا على المُتلقِّي[1].

ب– من حيث الغرض : تُقسَّم القراءة من حيث غرض القارئ منها، إلى:

- **القراءة السّريعة العاجلة:** كقراءة العناوين الرّئيسة في الجرائد...
- **القراءة لجمع المعلومات:** كالقراءة بهدف إجراء بحث...
- **القراءة التّحليليّة:** كقراءة النّصوص اللّغويّة والأدبيّة؛ لتحليل النّصّ وإبراز جمالياته.
- **القراءة النّاقدة:** وتستوجب على القارئ النّاقد الخبرة الكافية؛ كي يقوم بالنّقد.
- **القراءة للمتعة الأدبيّة والرّياضة العقليّة**[2].

* فلا يقف بعد أدوات النفي أو الاستفهام أو حروف الجر... كما لا يقف بين المضاف والمضاف إليه، ولا بين الصلة وموصولها، ولا بين الصفة والموصوف، كما تتفاوت الوقفات طولا وقصرا؛ بحسب علامة الوقف

[1] ينظر: جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص116

[2] ينظر: إياد عبدالمجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ص32

- **طرائق تدريس القراءة للمبتدئين:**

يُمكن إجمال طرائق تدريس القراءة للمبتدئين في صنفين، أو طريقتين رئيستين، هما:

- الطريقة التّركيبيّة (الجزئيّة):

وتبدأ بتعليم الجزئيات؛ كالبدء بتعليم حروف الهجاء بأسمائها أو بأصواتها، ثمّ الانتقال بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل المؤلَّفة منها؛ فهي بهذا تبدأ من الجزء إلى الكلّ أي من أصغر وحدة ممكنة إلى أكبر وحدة، وبذلك لا تُركِّز على المعنى؛ ذلك أنّها تنطلق من أصغر وحدة لا معنى لها بذاتها.

- الطريقة التّحليليّة:

وتبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزءتها إلى أجزاء أصغر؛ فإذا تمّ البدء بالكلمة، تُرَدّ إلى حروفها وأصواتها، وهي طريقة تُركِّز على المعنى؛ كونها تبدأ في التحليل من وحدة كبيرة قابلة للتّجزئة، وهي وحدة دالة[1].

وفيما يلي تفصيل لما يندرج تحت هاتين الطريقتين من طرائق:

❖**الطريقة التركيبيّة:**

وتندرج تحتها طريقتان:

- الطريقة الهجائيّة: وتقوم على تعليم الحروف الهجائيّة للطّفل بأسمائها بالتّرتيب (ألف، باء، تاء...) قراءة وكتابة؛ فإذا تعلَّمها الطّفل بأسمائها وصورها، بدأ في ضمّ حرفين منفصلين لتتألّف منها كلمة، ثمّ ضمّ ثلاثة حروف وهكذا*، ومن ثمّ جمع الكلمات إلى جمل وهذه الحروف تُعلَّم بحركاتها المختلفة؛ القصيرة والطويلة، مع الشّدّ والسّكون، و"ال" الشمسية و"ال" القمرية...

- الطّريقة الصّوتيّة : وفيها يتمّ البدء بتعليم الطّفل أصوات الحروف، وليس أسماءها فينطق بحروف الكلمة أوّلا؛ مثل (ز- ر-ع)، ثمّ ينطق بالكلمة موصولة دُفعة واحدة وهو يتدرّج في ذلك، وبعد أن يتدرّب على نُطق أصوات الحروف، ويُجيد ذلك مع الحركات

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص147-148

* ومما يساعد الأطفال على حفظ الحروف، ضم مجموعات منها بعضها إلى بعض في كلام منظوم

يبدأ المعلِّم الجمع بين صوتين في مقطع واحد وهكذا، وكان تدريب الطفل بذكر صوت الحرف متبوعا بذكر حركة ضبطه (وَ فتحة وَ) ...[1].

❖**الطريقة التحليليّة:** ويندرج تحت هذه الطريقة عدّة طرائق أهمّها:

– **طريقة الكلمة:** وتبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف؛ أي إنّها عكس الطّريقة التّركيبيّة وطريقة الكلمة في أساسها طريقة (أُنظر وقُل)، وهي تستلزِم عادة أن نعرض على التّلميذ عددا من الكلمات؛ بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملة وقصصا صغيرة، مثل: التّلميذ–عادل–دخل–المدرسة، وبعد فترة يُكوِّن منها جملة قصيرة، مثل: (دخل عادل المدرسة)، ولو وضّحنا الكلمات بالصّور المناسبة؛ لتعلّم التّلميذ بسرعة...، وهي من أسرع الطّرائق لتعليم المفردات الأساس للقراءة.

طريقة الجملة: والهدف منها ليس تعليم التّلميذ وحدة يُلِمُّ بها بعينيه، بل وحدة قائمة على فكرة؛ فالأشياء يُنظر إليها ككلّيّات، واللغة أيضا تخضع لهذا المبدأ، والكلمات لا يتّضح معناها إلّا بانتمائها إلى الكلّ[2].

وعلى المعلِّم أن يعرف كيف ينتقي الطّريقة الأنسب وقدرات تلامذته ومستوياتهم .

- **مهارات القراءة:**

يمكن إجمال مهارات القراءة فيما يأتي:

أ– **مهارات القراءة الجهريّة:** وترتكِز أساسا حول محورين أساسين، هما النّطق والأداء التّعبيريّ، ومن أبرز المهارات النّوعية المرتبِطة بهما*، نذكر:

– "نطق الأصوات نُطقا صحيحا.

– نطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشّكل.

– نطق الحركات القصيرة والطّويلة.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص148–149

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص151–152

* وهناك تصنيفات أخرى لمهارات القراءة الجهرية؛ وذلك حسب مستوى التلاميذ والمرحلة التعليمية، ولعلّ المهارات التي يمكن أن تناسب مرحلة التعليم الأساسي، هي إخراج الاصوات من مخارجها الصّحيحة، وعدم الحذف أوالإضافة، والتكرار والإبدال... وحُسن الوقف عند اكتمال المعنى، ومراعاة النّبر...

- القراءة في جمل تامّة، والبُعد عن القراءة المتقطِّعة.
- تنويع الصّوت حسب الأساليب المختلفة؛ كالاستفهام، والنّداء، والتّعجّب، وغيرها.
- استخدام الإشارات باليدين والرّأس؛ تعبيرا عن المعاني والانفعالات"[1].

ب- مهارات القراءة الصّامتة:

من الباحثين الأوائل الذين اهتمّوا بدراسة وتحديد مهارات القراءة الصّامتة نجد الباحث **(ديفز Deevs)**، ومهارات القراءة الصّامتة عنده تتمثل في:

- "تخمين معنى كلمة غير معروفة من خلال السياق.
- تتبُّع نظام النّصّ المقروء.
- فهم الفكرة الرّئيسة للنّصّ المقروء.
- فهم المعنى القريب والبعيد للنّصّ المقروء.
- تعرُّف الرُّموز المكتوبة.
- تحديد غرض الكاتب"[2].

كما تُقسَّم هذه المهارات إلى قسمين:

- **مهارات فيسيولوجية:** وتشمل التّعرُّف على الحروف والكلمات، بالإضافة إلى السّرعة في القراءة وتنظيم حركة العين أثناء القراءة، والجلسة الطبيعية.
- **مهارات عقلية:** وتشمل ثروة المفردات ومعانيها، وإدراك الفكرة العامّة من المقروء والمعاني القريبة، ثمّ المعاني البعيدة، وأخيرا التّفاعل مع المقروء والحُكم عليه[3].

ج-مهارات القراءة العامّة:

ويمكن تصنيفها مهارات القراءة العامّة في مستويين، هما:

- "**مستوى المهارات العقلية الدنيا:** فكّ الرّموز وتعرُّف الكلمات.

---

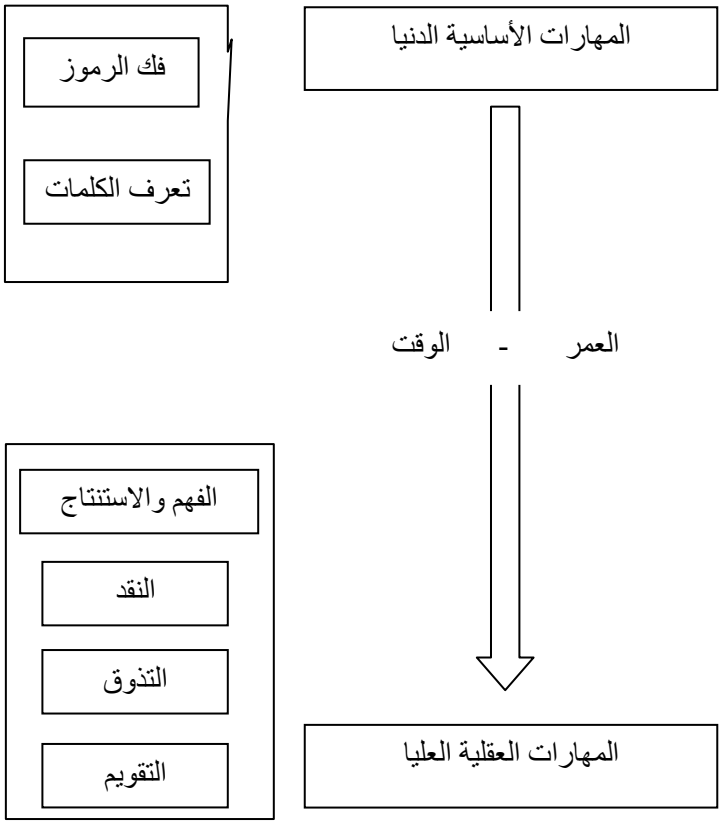
[1] حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص59

[2] زينة عبد الأمير حسن، **القراءة الصّامتة أهمّيتها ومفهومها أنواعها ومهاراتها وسُبل تنميتها**، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد الحادي والسبعون، 2011، ص250

[3] المرجع نفسه، ص251

– **مستوى المهارات العقلية العليا؛** الفهم والاستنتاج والنقد والتذوق والتقويم"[1].

وهذه المهارات تتطوّر حسب المرحلة العمريّة للمتعلِّم، وتتدرّج وفقا لاحتياجاته النّفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة، وهي ذات طبيعة بنائيّة تراكميّة، ويُمكِن توضيح العلاقة البنائيّة لها في الشّكل الآتي:



الشكل رقم(03): يوضّح تطوّر مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلِّم[2].

- **العوامل المؤثِّرة في الاستعداد للقراءة:**

إنّ الاستعداد للقراءة يقوم على تفاعُل جملة من العوامل؛ المُتداخِل بعضها في بعض إذ يُؤثِّر كلُّ عامل منها في العوامل الأخرى المتبقّية، ومن هذه العوامل نذكر:

أ- العوامل الجسمية:

إنّ النّموّ الجسميّ للطّفل له تأثير في مدى استعداده لتعلُّم القراءة، ومردّ ذلك أنّ القدرة

---

[1] حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص55

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص55

على التّعلُّم تحتاج إلى جسم سليم؛ من حيث البصر والسّمع والنّطق*، وأيّ خلل أو قصور فيهم؛ سيؤثِّر في قدرة الطّفل على تعلُّم القراءة بنجاح؛ أي سلامة الأعضاء المُساهِمة في أداء ومُمارَسة القراءة، وهذا هو المقصود بالجسم السّليم.

كما وقد أثبت **(جراي Gray)** أنّ حركات النّظر والسّمع غير المُنتظمة، تُؤثِّر في اكتساب القراءة لدى الطّفل بالسّلب، ومن لا يُميِّز بين الحروف، لا يُعَدّ مهيَّأً لتعلُّم القراءة.

ب- العوامل العقلية:

فالنّجاح في تعلُّم القراءة يستوجِب قدرا من النُّضج العقليّ، كما قد اختُلِف في تحديد هذا القدر من النّضج؛ فمن العلماء من يقدِّره بستّ سنوات وستّة أشهر، ومنهم من يقدِّره بأقلّ من ذلك؛ أي ستّ سنوات، وبعضهم الآخر يُقدِّرها بأزيد من ذلك؛ أي بسبع سنوات.

ويرى الباحث **(سيمون Simon)**، بأنّ العُمر العقليّ المُناسِب لبدء عمليّة القراءة، هو ستّ سنوات*؛ استنادًا إلى تجارب قام بها.

ج- العوامل اللّغويّة:

للّغة مظاهر كثيرة تُعَدّ ضروريّة لاكتساب القراءة، وسنذكُر ثلاثا منها على سبيل المثال لا الحصر:

- **الوظيفة الرّمزيّة:** وهي تلك المتعلِّقة بمستوى الكلمات ودلالاتها، والصّور المُعبِّرة عنها فضروريّ تهيئة الطّفل لإدراك ذلك؛ لأن يكون قادرا على اكتساب مهارات القراءة.

- **الاتّصال:** أن يكون الطّفل قادرا على القراءة؛ معناه أن يكون قادرا على تلقّي وفهم فحوى النّصّ المكتوب ومضمونه، وليس مجرَّد فكٍّ للرّموز الكتابيّة.

---

* فالعينان ينبغي أن يكون نموّها، قد بلغ الحّد الذي تستطيعان عنده أن تُبصِرا بوضوح ما هو مكتوب، والأُذُنان يجب أن تكونا مهيّأتين لالتقاط أصوات اللغة، والضّبط الحركيّ على حَدٍّ (مونرو Monro)، يجب أن يتّفِق مع ما تحتاج إليه اليدين للإمساك بالكتاب للقراءة وتقليب الصّفحات...

* إذ طبّق تجاربه العمليّة في القراءة، على 35 طفل من(8 و 10 و 12) سنة، وكان المستوى العقلي الحقيقي يتراوح بين 3-8 سنوات، وخَلُص إلى أنّ أطفال السادسة من العمر، قد تمكّنوا من تهجئة بعض الكلمات، وثلثيهم تمكّنوا من قراءة المقاطع

- **المظهر الكمّي للغة الطّفل:** ممثَّلا في الرّصيد الشّفهيّ؛ إذ إنّ فهم الطّفل للنّصوص التي تعلَّمها بالحروف وفق الطّريقة المقطعيّة، يتوقَّف على فهم الكلمات المشكِّلة لها والمنطوق بها، وتكون الكلمات المُنطلق منها في الطّريقة التّحليليّة محدَّدة واضحة بالنّسبة إليه.

د- العوامل الاجتماعيّة والاقتصاديّة: فللمستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ للأسرة دور هامّ في تهيئة الطّفل، للبدء في تعلُّم القراءة بنجاح؛ إذ يُسهِم هذا كلّه بحفزه على القراءة والتّعلُّم بعامّة، وفي نموه اللّغوي؛ إذ للأسرة دور توجيهيّ للطّفل نحو القراءة، وبإمكان المعلِّم إذابة الفوارق الاجتماعيّة والاقتصاديّة بين التّلاميذ؛ من خلال برامج الاستعداد للقراءة كالرّحلات، والحكايات، والألعاب...

هـ- العوامل الشّخصيّة والانفعاليّة: ويُعَدّ استعداد الطّفل الانفعاليّ من أهمّ عوامل النّجاح في تعلُّم القراءة بما يحمله من دافعيّة، وبما له من تأثير في مجال الانتباه وفي التّركيز والمُثابَرة، والحفظ والقدرة على التّذكُّر والاستعادة وقت الحاجة.

وفي جوّ مضطرِب عاطفيّا، يصعُب على الطّفل التّعلُّم والنّموّ لُغويّا بشكل سليم فالحُبّ والحنان أمران ضروريان لذلك، وفي التّقدُّم قُدما في التّعلُّم[1].

3- القراءة والمهارات اللّغويّة الأخرى:

تُعَدّ القراءة كمهارة أدائيّة عقليّة محورا تلتقي عنده المهارات الأُخرى، وتشترِك معها في بعض الجوانب، وذلك كما يأتي:

أ-القراءة والتّحدّث: تلتقي هاتان المهارتان في "النّطق والأداء"؛ فكِلاهما يوظِّف مهارات النُّطق ويحتاج إليها، ويُعَدّ الأداء المصاحِب للنّطق من أبرز مهاراتهما؛ ذلك أنّهما مهاراتان أدائيتان، وتمكين الطّفل من مهارات نُطق الحروف والكلمات صحيحة، مع الأداء المُعبِّر عمّا يتحدَّث به، سيُؤَثِّر في الأداء القرائيّ؛ ذلك أنّ مهارة التّحدُّث سابقة لمهارة القراءة (الجهرية).

---

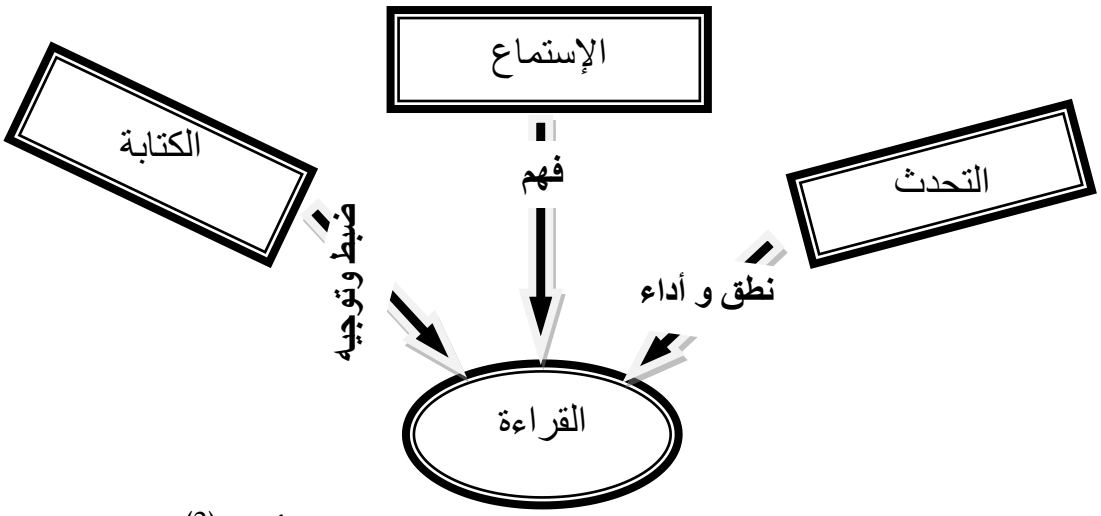
[1] ينظر: محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص139-143

ب- **القراءة والاستماع:** تستند العلاقة بين هاتين المهارتين إلى جوهريهما والهدف الرّئيس منهما وهو الفهم؛ فالطّفل يكتسب بداءة مهارات الاستماع؛ من تركيز وانتباه مقصودَين لما يسمع محاولا فهمه، وتطوُّر هذه المهارات يستدعي نموّ الفهم القرائيّ والفهم عمليّة مشتركة بين القراءة والاستماع.

ج- **القراءة والكتابة:** وهما مرتبطتان ارتباطا مباشرا؛ إذ تمثِّلان طرفي الرّسالة الكتابيّة فهُما وجهان لعملة واحدة هي المعرفة؛ فالقراءة تلقّي المعرفة، والكتابة منتِجها وهي المعرفة ذاتها، ومهارات الكتابة لا تأتي إلّا بالقراءة، ولا قراءة دون كتابة[1].

ومن هنا، نستنتج ضرورة مراعاة العلاقة بين مهارات اللّغة الأربع، وتوظيفها في تعليم اللّغة، ونظرا لمكانتها المحوريّة بين هذه المهارات؛ وجب الاهتمام بكلّ ما يمكنه تنمية هذه المهارة وتطويرها.

ويمكن توضيح موقع القراءة بين المهارات اللّغويّة الأخرى بالمخطّط الآتي:



الشكل رقم(04): العلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى[2].

ويتّضح لنا من هذا الشّكل، أنّ القراءة تُعَدّ محور ونقطة التقاء باقي المهارات؛ وذلك كما يأتي:

---

[1] ينظر: حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص50-51

[2] المرجع نفسه، ص50

– تلتقي القراءة والتّحدُّث في النُّطق والأداء، وهذان الأخيران يُعَدّان من أهمّ مهاراتهما.

– كما تلتقي القراءة بالاستماع في عنصر الفهم، الذي هو جوهر كلٍّ منهما.

– بمقابل ذلك تتقاطع القراءة مع الكتابة في الضّبط والتّوجيه، وهما وجهان لعملة واحدة.

4- دورعلم النّفس اللّغويّ في تعليميّة القراءة:

لمّا أخفق عُلماء التّربية ورجالاتها، في حلّ بعض المشكلات المتعلّقة بالقراءة، رغم التّقدّم الهائل الذي سجّلوه في هذا الشّأن، أَخذ علماء علم النّفس اللّغويّ على عاتقهم هذه المهمّة في البحث في هذه الظواهر، التي لها من التّعقيد بمكان؛ فوضعوا لها النّظريّات المختلفة مؤكّدين على العلاقة بين الاستيعاب والفهم القرائيّ، وبين هذه العمليّة المعقَّدة.

وعلم النفس اللّغويّ يُمكِّننا من فهم العمليّات النّفسيّة المعقَّدة، الكامنة وراء عمليّة القراءة والأداء اللّغويّ، "والإدراك، والذاكرة، وغيرها من العوامل والمتغيِّرات"[1]، كما أنّه "يدرس اللّغة في استخداماتها اليوميّة، ويُفيد من طرائق تدريسها، وسيكولوجيّة تعلُّمها ومدارس علم النّفس المختلفة في علاج عيوب النّطق، وتعليم القراءة والكتابة"[2]، إلى تأثير الفروق الفرديّة بين الأفراد في عمليّة الفهم والإدراك.

---

[1] السيد عبد الحميد، **علم النفس اللغوي**، ص83

[2] محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص12

الفصل الثّانـي:

الدّراسة التّطبيقيّة

توطئة منهجية:

بعد أن منّ اللّه علينا أن أكملنا الفصل الأوّل من هذه الدّراسة؛ إذ تحدّثنا فيه عن حيثيات الجانب النّظريّ منها، سنتحدّث في هذا الفصل الثّاني عن حيثيات جانبها التّطبيقيّ متناولين تعليميّة مهارة القراءة في مستوى تعليميّ بعينه من مستويات التّعليم الابتدائيّ، هو مستوى السّنة الثّانية؛ بهدف كشف مدى قدرة كتاب اللّغة العربيّة الموجَّه لتلاميذ هذه الفئة العمريّة عيّنة الدّراسة، على خلق جوّ تفاعليّ تحفيزيّ بينه وبين التّلاميذ، وإسهامه بذلك في تكوين رغبة وميل وإقبال عليه لديهم، بشكل يساعدهم ويمكّنهم من تحسين أداءاتهم التّعلّميّة بعامّة والقرائيّة بخاصة؛ فتُصقل بذلك مهارة القراءة لديهم وتتطوّر، وهذا في ضوء ما قد تحتويه النصوص المنتقاة والمدرجة ضمنه من عناصر مثيرة ومشوّقة، والتعرّف على مدى مراعاة تلك النصوص لحاجاتهم النّفسيّة والاجتماعيّة؛ سواء أكان ذلك من حيث الشّكل أم المضمون.

كما نروم أيضا الكشف عن مدى استفادة معلّمي الفئة عيّنة الدّراسة، من نتائج الأبحاث المسجّلة في ميدان علم النّفس اللّغويّ بخاصّة، ودرجة استثمارهم لها في تعليميّة القراءة؛ من خلال تحليل بعض الملحوظات التي قمنا بتسجيلها، في أثناء حضورنا بعض حصص تقديم دروس نشاط القراءة –ميدان فهم المكتوب بالاصطلاح التّربويّ الحديث– مع بعض معلّمي هذا المستوى؛ أين كان اختيارنا لهم عشوائيّا.

وحرصا منّا على إضفاء جانب من العلميّة والموضوعيّة على هذه الدراسة، وسّعنا من دائرة الأدوات البحثيّة المساعدة على جمع المعلومات والبيانات إلى جانب الملاحظة؛ فقمنا بإجراء مقابلة مع مفتّشيَن للتعليم الابتدائي، على مستوى مقاطعة ميلة الأولى والثّانية، وعدد من المعلّمين بهدف إطلاعنا على معلومات إضافيّة تخدم موضوع دراستنا؛ تأسيسا على خبرتهم الميدانيّة في قطاع التّربية والتّعليم.

وبهذا؛ جمع هذا الفصل بين دراستين:

أمّا الدراسة الأولى؛ فكانت نظريّةً بحتةً، مثّلت الجانب النّظريّ من الدّراسة التّطبيقيّة عرضنا فيها تعريف مرحلة التّعليم الابتدائيّ، ومراحل الطّفولة وخصائصها، والدّور التّربويّ والنّفسيّ لمعلّم المرحلة الابتدائيّة، ومقوّمات الكتاب المدرسيّ الفاعل.

وأمّا الدراسة الثّانية؛ فمثّلت الجانب التّطبيقيّ منها، وكانت بدورها على شقّين؛ حيث يشتمل الشّقّ الأوّل على قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائي، ويشمل الشّقّ الثّانيّ الدراسة الميدانيّة لواقع تعليم القراءة في المدرسة الجزائريّة، في ضوء العيّنة المنتقاة من وجهة نظر نفسيّة لغويّة؛ وبهذا الانطلاق من الواقع المحسوس، كأيّ بحث ميدانيّ يسترعي من الباحث النّزول إلى الميدان؛ ولا سيّما أنّ الميدان هو الكفيل باستكشاف وتقصّي الحقائق.

أوّلا؛ الجانب النّظريّ من الدّراسة التّطبيقيّة:

لا جدال في أنّ كلّا من المعلِّم والمتعلِّم هما الرّكن الأساس في العمليّة التّعليميّة التعلُّميّة؛ حيث إنّ كلاّ منهما مرتبط بالآخر ومتّصل به اتّصالا وثيقا، وعلى قدر الاهتمام بهما يكون المردود أفضل؛ فالمعلّم يُعَدّ وسيلة هامّة لتحقيق أهداف المنهاج، بما يحتويه من خبرات وأنشطة خاصّة بالمتعلِّم وخصوصياته، واحتياجاته المختلفة؛ النّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة، وإعداد نشء كُفء ومؤهّل لمواجهة مختلف المواقف؛ التّعلُّميّة والحياتيّة.

ولعلّ هذا هو الهدف الأسمى من التّعليم على مستوى كلّ مدرسة، خاصّة الابتدائيّة منها؛ حيث تُعَدّ الخطوة الأولى المهيِّئة لطريق التِّلميذ في سبيل نهل العلم والمعرفة.

1-تعريف مرحلة التّعليم الابتدائيّ:

يمكن تحديد المفهوم الحديث للتّعليم الابتدائيّ، بأنّه "مرحلة التّعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطّفل التّمرّس على طرق التّفكير السّليم، وتُؤمّن له الحدّ الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتّهيّؤ للحياة، وممارسة دوره كمواطن منتِج داخل إطار التّعليم النّظاميّ..."[1]، وفي هذه المرحلة يبدأ الطّفل –التِّلميذ– في تكوين وبناء المعالم

(1) أسماء لشهب، براهيم براهمي، **معلِّم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، سبتمبر 2017، ص227

الأولى لشخصيّته، تمهيدا واستعدادا لما ينتظره في المراحل التّالية؛ حتّى يكون في المستوى المطلوب.

كما تُعَدّ المدرسة الابتدائيّة تلك المؤسّسة الاجتماعيّة والتّربويّة، التي من شأنها أن تلعب دورا فاعلا في مساعدة الأسرة على تربية وتنشئة أبنائها، مع مراعاة نموّهم وخصائص مرحلتهم العمريّة، ويبدأ التَّعليم فيها من سنّ السّادسة – بداية التّكليف– حتّى سنّ الثّانية عشرَة – سنّ التّمييز– وبهذا تشمل مرحلة الطّفولة الوسطى والطّفولة المتأخّرة، كما أنّها تمثّل بداية النّقش العلميّ والفكريّ في ذهن التّلميذ، والبداية الأولى لتقبّل فكرة التّمدرس، وتعلُّم المهارات الأساس الأولى لمهارتَيّ القراءة والكتابة.

2- مراحل الطّفولة وخصائصها:

تُعَدّ مرحلة الطّفولة من أخطر وأصعب المراحل التي يمرّ بها الطّفل؛ من حيث صعوبة التّعامل معها، وهي تمثّل "مرحلة خصوبة نادرة، يكفي في بيان فرادتها أن يَعُدّها المربّون وكثير من علماء النّفس سنّ العبقريّة، وفترة نشاط القابليّة البالغة للمعارف والخبرات وكلّ الأنشطة التّكوينيّة"[1]، وبقدر ما تتّسم به من فرادة ونشاط وتميّز؛ فإنّ لها من التّأثير بمكان في تعلّمات الطّفل في باقي المراحل التي تليها؛ سواء أكان ذلك التّأثير بالسّلب أم بالإيجاب وهذا حسب درجة العناية والاهتمام، التي يَلقيها من القائمين والفاعلين على تعليمه في هذه المرحلة؛ لذا يحسُن بنا كأولياء وكمربّين السّهر والعمل على توفير كلّ الإجراءات، والسّبل التي تؤدّي إلى تسهيل تعلُّم أبنائنا؛ للوصول بهم إلى أرقى المستويات وأعلاها؛ وبهذا النّهوض بمستوى التّعليم ككلّ.

وللطّفولة مراحل يحصرها(**بياجيه Piaget**) في الآتي:

أ- **المرحلة الأولى:** وتشمل السّنة الأولى والثّانية، ولعلّ أَهمّ ما يميّزها الذّكاء الحسّ الحركيّ، وهي مرحلة يتعرّف الطّفل في ضوئها على العالم المحيط به؛ ساعيا من وراء ذلك إلى التّكيّف مع ذلك المحيط، وهو متوقّف على مدى تعاون هذا الأخير معه.

---

[1] نواري سعودي أبوزيد، **اللغة وبناء الإنسان**، ص56

ب- المرحلة الثانية: وتبدأ من العام الثّاني حتى العام السّادس أو السّابع من عمر الطّفل، وفيها يميل الطّفل إلى التّقليد والمحاكاة، وإلى المعرفة المجملة مع إسباغ الحركيّة وإضفاء الحياة والطّابع الآدميّ على كلّ ما حوله **(الأنسنة)**، والرّوح الحواريّة التي يتسلّح بها الطّفل مع بعض ألعابه.

ج- **المرحلة الثالثة:** تمتدّ غالبا من نهاية المرحلة الثّانية حتى سنّ الحادية عشرة؛ إذ تتّسم بكونها عمليّة واقعيّة، وفيها يحاول الطّفل الخروج من مركزيّة الأنا بشكل تدريجيّ، مع انفتاح على محيطه الاجتماعيّ؛ وبذلك يتحوّل "إلى كائن اجتماعيّ متعاوِن ومتوافِق مع جماعة الأقران"[1].

د- المرحلة الرّابعة: وتشمل ما تبقّى من سنوات الطّفولة؛ أي إلى سنّ الرّابعة عشرة تقريبا، وفيها يميل الطّفل إلى معرفة حقائق الأشياء والتّأمّل والتّفكير في المفاهيم المجرّدة[2].

وعليه؛ فلكلّ مرحلة من هذه المراحل السّابقة خصائصها المميّزة لها؛ لذا فإنّ ما يُقدَّم لكلّ مستوى من مستويات التّعليم، يجب أن يراعى فيه خصائص المرحلة العمريّة التي ينضوي تحتها؛ بانتقاء المضامين والطّرائق المناسبة لكلّ فئة عمريّة.

3- الدّور التّربويّ والنّفسيّ لمعلِّم المرحلة الابتدائيّة:

إنّ من أهمّ الأدوار التي يمثّلها معلِّم المرحلة الابتدائيّة، لتحقيق التّوافق النّفسيّ والاجتماعيّ والدّراسيّ لمتعلّميه، ما يلي:

- إشباع حاجيات التّلاميذ العقليّة والمعرفيّة والانفعاليّة، واحترام ميولهم واتّجاهاتهم.
- العمل على تغيير اتّجاهات التّلاميذ السّلبيّة وتعديلها، ومساعدتهم على تنمية مواهبهم وميولاتهم، وجوانبهم النّفسيّة والانفعاليّة.
- تدعيم السّلوكات المرغوب فيها وتعزيزها، وتعديل غير المرغوب فيها.

---

[1] محمد حسين، **طفل المدرسة**، ط1، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، سلسلة تربية الأولاد في الإسلام، الاسكندرية 1424- 2004، ص9

[2] ينظر: نواري سعودي أبوزيد، **اللغة وبناء الإنسان**، ص56

- تشجيع تلامذته على النّجاح، وتجنّب الفشل ما أمكنهم ذلك.
- اعتماد التّعزيز الإيجابيّ، مع تجنّب العقاب، وعدم الإكثار من النّقد، والتّكثير من المدح والاستحسان.
- المقدرة على مساعدة متعلّميه، في تحقيق التّوافق النّفسيّ والاجتماعيّ.
- مراعاة خصائص مرحلة نموّهم، ودراسة المشاكل النّفسيّة التي قد تحول بينهم وبين تحصيل المعارف، ومن ثم معالجتها.
- إكساب التّلاميذ اتّجاهات إيجابيّة نحو التّعليم، والعمل على توفير جوّ تعليميّ يسوده المشاركة الوجدانيّة وحرّيّة التّعبير، مع إشباع الدّوافع النّفسيّة والاجتماعيّة.[1]

وفي ضوء ما سبق ذكره من الأدوار المنوطة بمعلّم الطور الابتدائيّ؛ نستنتج أنّه إلى جانب اهتمامه بما يقدّمه من معارف إلى تلاميذه، وبكيفيّة إيصالها إليهم، يجدُر به أيضا –وبدرجة أكبر– الاهتمام بمختلف جوانبهم النفسيّة والاجتماعيّة، التي تُسهم بقسط كبير في تحسين وترقية أداءاتهم التعلُّميّة.

4–مقوّمات الكتاب المدرسي الفاعل:

يُعَدّ الكتاب المدرسيّ من أهمّ الوسائل التّعليميّة والتّربويّة، التي تساعد التّلميذ على التّحصيل العلميّ، وهو موجَّه إلى فئة تعليميّة بعينها، يحسُن به أن يتوافق مضمونه مع قدرات وخبرات وكفاءات متعلِّمي تلك الفئة.

ولعلّ من أهمّ مُقوِّمات الكتاب المدرسيّ؛ نذكر ما يلي:

- أَن يجذب النّظر إليه بطريقة جذّابة وشائقة، تغري على القراءة.
- أَن تسهم موضوعاته في تنمية القاموس اللّغويّ عند التّلاميذ.
- أَن تتلاءم لغته مع المستوى اللّغويّ الذي يُمكِّن التّلميذ من فهم ما يقرأ.
- أن تُبنى موضوعاته على ما يلائِم كلّ مرحلة عمريّة يُقدَّم لها، ويراعى في حجمه وطول موضوعاته الفئة التّعليميّة التي وُضع لها.

---

[1] ينظر: أسماء لشهب، براهيم براهمي، **معلّم المرحلة الابتدائية**، ص229–230

– أن يُثير اهتمام التّلاميذ؛ ليس فقط بالمحتوى، بل حتّى من خلال الشّكل[1].

وإذا تحقّقت هذه المُقوِّمات؛ فهذا سيكفل للكتاب المدرسيّ تحقيق أهدافه؛ التّربويّة والتّعليميّة التي وُضع من أجلها.

ثانيا؛ الجانب التّطبيقيّ من الدّراسة التّطبيقيّة:

1- قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائي:

- **لمحة عن الكتاب:**

إنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائي الموسوم: **(كتابي في اللّغة العربيّة التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)**، هو كتاب موحَّد يجمع بين ثلاث موادّ، هي تلك السّالف ذكرها في عنوان الكتاب، ولعلّ للبيداغوجيين والقائمين على وضعه مسوِّغاتهم البيداغوجيّة في ذلك التي تمخّضت عنها فكرة تأليف هذا الكتاب الموحَّد، إلى جانب بعض الاعتبارات النّفسيّة الخاصّة بمتعلِّمي هذا المستوى من التّعليم.

وهذا الكتاب، شأن غيره من الكتب المدرسيّة، له من الأهمّية بمكان؛ إذ يُعَدّ حلقة الوصل بين التّلميذ ومعلِّمه من جهة، وبين التّلميذ والمحتوى التّعلُّميّ من جهة أخرى. وهو كتاب معتمد من وزارة التّربية الوطنيّة تحت الرّقم الرّمزيّ 450/م.ع/16، طبقا للقرار الوزاريّ رقم 38، المؤرّخ في 2009/11/29، صادر عن الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة في طبعته الثّانية (2017-2018).

- **الشّكل الخارجيّ للكتاب:**

أ- الواجهة الأماميّة:

كانت واجهة هذا الكتاب الأماميّة من ورق سميك غير متين، بلونورديّ فاتح، كُتِب أعلاها: **(الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة)**، وتحتها مباشرة **(وزارة التّربية الوطنيّة)**

---

[1] ينظر: محمد حاج هني، **الصورة ومكانتها في الكتاب المدرسي مقاربة وصفية تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية للسّنة الأولى ابتدائي نموذجا**، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، د ت، ص4-5

بخطّ أسود رفيع، ثم أسفلهما بقليل، كُتِب عنوان الكتاب: **(كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)**.

يلي العنوان مباشرة ثلاث صور غير واضحة تمامًا، هي على التّوالي من اليمين إلى اليسار: **(مسجد، ومدرسة، ودار البلديّة)** بحجم صغير، يُعبِّر كلٌّ منها عن الموادّ المؤلَّف منها هذا الكتاب الموحَّد، ثمّ نجد بعدهم مباشرة صورة لتلميذين؛ تلميذ وتلميذة تحمل بين يديها هذا الكتاب، وعلى يمين التّلميذ صورة محفظة ودفتر وأقلام تلوين. وأسفل ذلك، كُتب المستوى الدّراسيّ الموجَّه إليه هذا الكتاب، وفي الأعلى توجد سحابتان بيضاوان وخمس نجمات صفراء، كأنّهنّ يوحين للتّلميذ بأن حلّق في سماء العلم والمعرفة، بما يحويه هذا الكتاب من خبرات وأنشطة.

ب-الواجهة الخلفيّة:

كانت هي بدورها باللّون الورديّ الفاتح، حوت صورتين؛ إحداهما صغيرة في أعلى وأقصى يمين الواجهة، هي نفسها الموجودة في الواجهة الأماميّة؛ المحفظة والدّفتر وأقلام التّلوين، وسحابتين بيضاوين؛ إحداهما كبيرة والأخرى صغيرة، وخمس نجمات صفراء اثنتان من الحجم نفسه صغيرتان، واثنتان أخريان أكبر منهما، في حين الخامسة أكبر منهما جميعا، ربّما يُحِلن إلى الأطوار الثّلاثة المكوِّنة لمستويات الطّور الابتدائيّ.

وفي المنتصف، توجد صورة أكبر حجما لمكتبة مدرسة؛ ذات جدران مطليّة بالأصفر الجذّاب الموقظ للذّاكرة، رفوفها مليئة بالكتب، وبعض التّلاميذ يتدارسونها، وبعضهم الآخر يطلب استعارة كتب من المكتبيّة؛ بألوان بشرة مختلفة، وكأنّها تقول لهم بأنّ هذا الكتاب موجَّه إليكم جميعا أطفال الجزائر في مستوى السّنة الثّانية ابتدائي، وفي أسفل الواجهة معلومات حول الكتاب وسِعره.

ج- بيانات عامّة عن الكتاب:

أمّا عن جانب البيانات المتعلِّقة بالكتاب؛ فالجدول الآتي يوضِّح أهمّها:

العنوان	كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة

الإشراف التّربويّ	مُفتّش التّربية الوطنيّة: طيب نايت سليمان
التّأليف	مُفتّش التّربية الوطنيّة: طيب نايت سليمان مُفتّش التّعليم الابتدائيّ: نسيمة ورد(تكال) مُفتّش التّعليم الابتدائيّ: السعيد بوعبد الله مفتّش التّعليم الابتدائيّ: بلقاسم عمارة
الفريق التّقنيّ	**الإشراف:** شريف عزاوي **التّنسيق:** زهرة بودالي **التّصميم والتركيب:** فوزية ماليك **الرّسومات:** زهية يونسي (شمول)، فضيلة بوحيلة (مجاجي) **مُعالَجة الصّور:** يوسف قاسي واعلي **تصميم الغلاف:** لويزة الحسين (سياحي)
الحجم والأبعاد	**كبير** : (28 سم / 19 سم / 1 سم)
عدد الصفحات	**175** صفحة(96 صفحة منها مُخصّصة لمادّة اللّغة العربيّة)

الجدول رقم (02): يمثل بيانات كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.

نستشفّ من هذا الجدول، أنّ هذا الكتاب الموحَّد من تأليف وإشراف مفتّش التّربية الوطنيّة، شاركه في ذلك ثلاثة مفتّشين في التّعليم الابتدائيّ؛ امرأة ورجلان، والمرأة قد تكون أكثر دراية وعلم بحاجيات ونفسيّة الأطفال، لاسيّما إذا كانت أُمّا؛ فتجمع بذلك بين الخبرة العلميّة والخبرة في التّربيّة، إلى جانب فريق تقنيّ متعدّد الاختصاصات؛ من تنسيق وتصميم وتركيب، ورسومات ومعالجة للصور... وهذا الكتاب من الحجم الكبير، خصّص العدد الأكبر من صفحاته لمادّة اللّغة العربيّة.

- **في مضمون الكتاب:**

يتكوّن هذا الكتاب من ثمانية مقاطع تعلُّميّة، مجسّدة في ثمانية محاور، كلّ محور ينطوي على مجموعة من النّصوص في اللّغة العربيّة؛ "تمتدّ إلى وضعيات تعلُّميّة في التّربية

الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، كما يُختتم كلّ مقطع بمشروع"[1]، يقوم بإنجازه التّلميذ في نهاية كلّ أسبوع، ومحفوظة تندرج ضمن كلّ مقطع.

نكتفي بدراسة المضامين المتعلّقة بمادّة اللّغة العربيّة، وفيما يلي عرض لها:

المقطع	المحور	الوحدة التّعلُّمِيَّة النّصّ المَقروء	المحفوظات
1	**الحياة المدرسيّة**	1- اليوم نعود إلى المدرسة	
		2- في ساحة المدرسة	
		3- في القسم	مدرستي
2	**العائلة**	1- زفاف أُختي	
		2- اليوم نُنظِّف بيتنا	
		3- عائلتي تَحتفِل بالاستقلال	طاعة الوالدين
3	**الحيّ و القرية**	1- بين المدينة والرّيف	
		2- من خيرات الرّيف	
		3- في المحلّات الكُبرى	الطبيعة في بلادي
4	**الرّياضة و التّسلية**	1- مباراة حاسِمة	
		2- هوايتي المُفضَّلة	
		3- أصدقاء الكتاب	أوقات الفراغ
5	**البيئة و المحيط**	1- نظافة الحيّ	
		2- لا أُبذّر الماء	
		3- واحة ساحِرة	بيئة سليمة
6	**التّغذية و الصِّحَّة**	1- فطور الصّباح	
		2- صِحّتي في غِدائي	
		3- أُحافِظ على صِحّة أسناني	توازن الغذاء

[1] وزارة التربية الوطنية، **كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية**، ط2، الديوان الوطني للمطبوعات 2017-2018، ص3

7	**التّواصل**	1- مُفاجَأة سارّة	
		2- حِصَّتي المُفضَّلة	
		3- بحثٌ في الأنترنيت	صديقي الحاسوب
8	**الموروث الحضاريّ**	1- زيارة المتحف	
		2- الاحتفال بالعام الأمازيغيّ	
		3- عيد الزّربية	أصحاب الحرف

الجدول رقم(03): يمثّل فهرس موضوعات مادّة اللّغة العربيّة.

يتبيّن لنا من الجدول السّابق، أَنَّ هذا الكتاب يحتوي على أربعة وعشرين نصّا بمعدّل ثلاثة نصوص في كلّ محور تعلُّميّ، إضافة إلى ثمانية محفوظات، بمعدّل محفوظة عن كلّ محور.

وتتفرّع أنشطة اللّغة العربيّة لتشمل الميادين الأربعة الآتية:

1- **ميدان فهم المنطوق:** ويتعلّق بالاستماع والفهم.

2- **ميدان التّعبير الشّفويّ:** ويتعلَق بالملاحظة (المشاهدة) والتّعبير الشّفويّ.

3- **ميدان فهم المكتوب:** ويتعلّق بالقراءة والكتابة.

4- **ميدان التّعبير الكتابي:** ويرمي إلى إنتاج جمل ونصوص قصيرة، تحتوي على تراكيب وصيغ متنوّعة.

ونكتفي فيما سيأتي بدراسة مضامين نصوص ميدان فهم المكتوب.

- **تحليل مضمون الكتاب:**

إنّ الهدف الأسمى من وضع كتب القراءة في المرحلة الابتدائيّة، هو خلق فرص النّموّ المتكامل في شخصيّة التّلميذ، وتنمية بعض الاتّجاهات الإيجابيّة لديه نحو القراءة، وكذلك التّدرّب على مهاراتها الأساس، هذا من جهة، وتلبية حاجاته المختلفة؛ النّفسيّة والعقليّة والاجتماعيّة... من جهة أخرى.

وحتّى يقوم هذا الكتاب بدوره بفاعليّة، يجب أن يُبنى على أسس ومعايير مضبوطة تسهّل تحقيق الأهداف المنشودة من وراء وضعه.

والسّؤال الذي يمكننا طرحه في هذا الصّدد، هو:

هل كتاب القراءة للسّنة الثّانية ابتدائي كفيل بتحقيق الأهداف المنوطة به؟

وهل يُراعي حقيقة الأبعاد النّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة، لتلاميذ الفئة العمريّة الممثّلة لهذا المستوى؟

هذا ما سنحاول معرفته وتقصّيه، في ضوء تحليل مضامين نصوصه، واستخراج أصناف القيم والأبعاد الواردة فيه.

أ- من حيث التّأليف:

إنّ أَيّ كتاب مدرسيّ يجب أن يكون تأليفه جماعيّا؛ "أي تشترك في تأليفه مجموعة من ذوي التّخصّصات المختلفة؛ ومعنى ذلك هو أن يشارك في تأليف الكتاب متخصّص في المادّة الدّراسيّة، ومتخصّص في طرائق التّدريس، ومتخصّص في الوسائل التّعليميّة ومتخصّص في اللّغة؛ بحيث يكون الكتاب مُتمشّيا مع قُدرات الطّفل وحصيلته اللّغويّة..."[1] حتى تكون الإفادة منه أجدى وأشمل.

ونصوص هذا الكتاب من تأليف وإشراف مفتّش التّربية الوطنيّة، بإشراك ومساعدة من ثلاثة مفتّشين في التّعليم الابتدائيّ، إلى جانب إسهام الفريق التّقنيّ عن جانب الغرافيك والصّور؛ وبهذا لا يوجد إشراك في التّأليف لذوي اختصاص أكثر دراية ومعرفة؛ سواءٌ من الجانب النّفسيّ اللّغويّ، أو الاجتماعيّ، أو اللّسانيّ، وغيرها من الاختصاصات التي من شأنها الإسهام في إخراج الكتاب، في صورة تزيد من إقبال التّلاميذ عليه والإفادة منه.

ب- من حيث المحتوى:

لا شكّ في أنّ كتاب القراءة يجب أن يكون محتواه "مبنيّا على خبرات وأنشطة التّلاميذ وما يدركونه من مشكلات مجتمعهم؛ وللوصول إلى هذا، لا بدّ من دراسة ميول واتّجاهات التّلاميذ في هذه المرحلة؛ للتّعرّف على مستوياتهم، وما يشغلهم من القضايا وما يهتمّون به

---

[1] بدرية أحمد البلاها محمد، **تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**، مجلة العلوم الانسانية، سبتمبر 2013، ص157

منها، كما يجب أن تكون الكتب واضحة، ومزوّدة بالصّور والرّسومات الجميلة الملوّنة والجذّابة، التي تُثير شوق التّلاميذ للقراءة"[1]؛ حتّى تحقّق الغاية المنشودة منها؛ شكلا ومضمونا.

وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائي مؤلّف من أربعة وعشرين نصّا نثريّا، وثمانية نصوص شعريّة ممثّلة في نصوص المحفوظات، تتماشى وطبيعة المحاور التي تنتمي إليها.

وفيما يلي، تفصيل لأهمّ ما احتوته هذه النصوص من مضامين:

- فيما يتعلّق بالنصوص النّثريّة:

المحور الأوّل؛ الحياة المدرسيّة:

تندرج ضمن هذا المحور النّصوص الآتية: **(اليوم نعود إلى المدرسة، في ساحة المدرسة، في القسم)**، وهي نصوص تتحدَّث في مجملها عن الحياة المدرسيّة، وعن أهمّ الآداب التي يجب على التّلميذ التّحلّي بها في الطّريق إليها، وفي فنائها، وانتهاءً إلى داخل القسم؛ وذلك بعَدِّها البيت الثّاني للتّلميذ؛ إذ "فيها يقضي جزءًا كبيرا من حياته، يتلقّى فيها صنوف التّربية وألوانا من العلم والمعرفة"[2]؛ حيث يُوسِّع فيها مداركه العلميّة بخاصّة والعمليّة بعامّة.

وجاء هذا المحور في الصّدارة تزامنا مع الدّخول المدرسيّ؛ إذ تهدف نصوصه إلى غرس بعض الآداب والقيم الضّابطة لسلوك التّلميذ، وبعض التّوجيهات التي من شأنها الإسهام في تهيئته لبداية موسم دراسيّ بلا متاعب، لا سيّما أنّ تلميذ هذه المرحلة، "يكفيه التّوجيه حتى تنمو خصائصه ومواهبه بطريقة عاديّة"[3]، دونما ضغط كبير عليه؛ "فيزداد علما وثقافة وتنمو شخصيّته من كافّة النّواحي"[4]؛ ممّا يسهِّل عليه تسيير حياته العلميّة

---

(1) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص156

(2) جناد عبد الوهاب، **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلُّم ومستوى الطموح**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة علم النفس وعلم التربية والأرطوفونيا، جامعة وهران، 2013-2014، ص38

(3) محمد حسين، **طفل المدرسة**، ص20

(4) جناد عبد الوهاب، **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية**، ص38

والعمليّة في باقي المراحل اللاّحقة من حياته، كما أنّها نصوص تُحاكي أحاسيسه ومشاعره وقت الدّخول المدرسيّ؛ وبهذا تلبّي حاجاته النّفسيّة والاجتماعيّة.

المحور الثاني؛ العائلة:

ينطوي هذا المحور على النّصوص الثّلاثة الآتية: **(زفاف أختي، اليوم ننظّف بيتنا عائلتي تحتفل بالاستقلال)**، وتطرق هذه النّصوص في عمومها الحديث عن بعض المناسبات الاجتماعيّة، التي يلتقي فيها أفراد العائلة ويجتمعون، وعن أهمّ العلاقات التي تربط بينهم؛ من أُلفة وتعاون وتضامن... وانطلاقا من هذا معرفة ما يجمع أفراد المجتمع ككلّ، ومن هذه المناسبات؛ الاحتفال بزفاف أحد أفراد العائلة، وهي مناسبة ما من طفل إلاّ وقد مرّ عليه الاحتفال بها.

وكذلك تعاون أفراد الأسرة في النّصّ الثّاني على تنظيف البيت وكيف للبنات استغلال بعض أوقات فراغهنّ، في مساعدة أمّهاتهنّ في أمور البيت؛ فتجد التلميذات في هذا النّص ضالّتهنّ؛ "فالبنات تميل أكثر إلى التّعامل مع النّصوص المرتبطة بالجوانب الأنثويَة والأسريّة"[1]؛ ومن هنا نجد أنّ هذا النّصّ يلبّي حاجياتهنّ النفسيّة والاجتماعيّة.

أمّا النّصّ الثالث؛ فيوضِّح التفاف الأحفاد حول جدّتهم، وهي تقُصّ عليهم قصّة عن إحدى المناسبات الوطنيّة **(عيد الاستقلال)**، وهو نصّ من شأنه أن يتعلّم التّلميذ من خلاله "مشاركة الآخرين مشاعرهم... وهذه الآثار لها أهمّية كبيرة في مستقبل حياة الطِّفل"[2]، كذلك تُنمّي فيه الاعتزاز بوطنه، واحترام أولئك الأبطال الذين ضحّوا في سبيل استقلال هذا الوطن؛ وبذلك" تحبيبه إلى الشّخصيات الوطنيّة... والقادة التّاريخيّين... حتّى يتّخذ منهم المثال المختار له من بينهم؛ فيتمثّله في حياته"[3].

---

(1) حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص125

(2) محمد حسين، **طفل المدرسة**، ص18

(3) المرجع نفسه، ص25

وبهذا كانت نصوص هذا المحور مبنيّة على خبرات وأنشطة التّلاميذ، ومستقاة من مشكلات مجتمعهم.

المحور الثّالث؛ الحيّ والقرية:

أمّا فيما يتعلّق بهذا المحور؛ فنصوصه هي: **(بين الرّيف والمدينة، من خيرات الرّيف في المحلّات الكُبرى)**، وتتحدّث عن مميّزات الرّيف والمدينة، وأهمّ الأنشطة المزاولة فيها؛ من زراعة، وتجارة... إذ تأخذ التّلميذ في جولة يتعرّف في ضوئها أجواء الطّبيعة الخلّابة السّاحرة وجمالها، التي يتميّز بها الرّيف، وبعض الخيرات التي تُجنى من فلاحة أراضيه الخصبة فيُروِّح بهذا عن نفسه، إلى جانب التّعرّف على أهمّ المرافق المتواجدة في المدينة وكُبريات المحلّات فيها؛ وبهذا يتعرّف تلميذ المدينة على الحياة في الرّيف وأهمّ ما يميّزها، والأمر سيَّان مع تلميذ الرّيف؛ "بحيث يجد كلّ تلميذ فيها بُغيته وما يميل إليه"[1]، فيكون إقبالهم عليها أشدّ؛ لأنّهم يجدون فيها ملاذا لهم يروّحون من خلاله عن أنفُسهم، ويستمتعون ويستأنسون.

المحور الرّابع؛ الرّياضة والتّسلية:

وينطوي هذا المحور هو الآخـر على ثلاثة نصوص هي: **(مباراة حاسمة، هوايتي المفضّلة، أصدقاء الكتاب)**.

وهي نصوص تهدف في عمومها إلى توعية التّلاميذ بكيفيّة استغلال أوقات فراغهم وفي الوقت نفسه التّرفيه والتّرويح عن أنفسهم؛ بممارسة هواياتهم المفضّلة؛ على غرار ممارسة الرّياضة، أو زيارة بعض أماكن التّسلية، أو اقتناء الكتب ومطالعتها، لا سيّما أنّ الطّفل في هذه المرحلة يميل إلى الحركة واللّعب، الذي يؤدّي دورا هامّا في تلبية حاجياته النّفسية والاجتماعية؛ "لأنّه المتنفَّس المشروع للطّاقة الهائلة والزّائدة عند طفل المدرسة، وهو وسيلة للتّعبير عن الانفعالات العميقة عند الطّفل، واللّعب في الوقت نفسه هو الوسيلة

---

[1] حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص127

المقبولة للاستمتاع والسّرور والسّعادة "[1]، وليس هذا فقط؛ فإلى جانب كلّ ذلك؛ فإنّه يُسهِم في أن "تنمو مهارات الطّفل، ومنها مهارة التّفكير، ويمثّل اللّعب خبرة الطّفل في سلّم النّموّ الاجتماعيّ"[2].

كما يجدُر بنا في هذا المقام أن ننوّهه إلى أمر يتعلّق بالنّصّ الثاني؛ فرغم ما نعلمه من خطورة شبكات التّواصل الاجتماعيّ على الفرد منّا عموما، وعلى الأطفال بخاصّة، بَيد أنّ الهيئات القائمة على وضع وتأليف نصوص هذا الكتاب، لم تجد مانعا من إدراج هكذا نصّ فكيف لها أن تحُثّ على القيم والأخلاق، وعلى ما يخدم التّلميذ من جميع الأصعدة والنّواحي، وفي الآن نفسه، تُوجِّهه إلى استغلال وقت فراغه في التّواصل مع غيره عبر شبكات التّواصل الاجتماعيّ؛ منتقية له عنوان: **(هوايتي المفضّلة) !!** رغم ما نعلمه أيضا من أهمّية الكتاب المدرسيّ كأداة "من أدوات التّوجيه، ودوره التّوجيهيّ لكلّ من المدرِّس والتّلاميذ"[3]، وهل يُعقل لتلميذ في هذه السّنّ أن يُنصح بتكوين علاقات تعارف عبر شبكات التّواصل الاجتماعيّ؟! بدلا من إدراج نصوص تُعرّفه بخطورتها، والعواقب التي تترتّب عن ارتياد مواقعها، صحيح أنّ هذا النّصّ مواكب للمستجدّات، ولكن كان بالإمكان معالجة القضيّة التي طرحت فيه، بالشّكل الذي يخدم مصلحة التّلميذ في هذه السّنّ الخطيرة.

المحور الخامس؛ البيئة والمحيط:

ضمّ هذا المحور– شأنُ سابقيه من المحاور– ثلاثة نصوص هي: **(نظافة الحيّ، لا أُبذِّر الماء، واحة ساحرة)**؛ حيث تهدف إلى غرس بعض القيم الاجتماعيّة في التّلاميذ؛ على غرار التّضامن والتّعاون؛ من أجل تنظيف المحيط، وبهذا العيش في بيئة نظيفة، إلى جانب المحافظة على خيرات البلاد التي أنعم بها الله على عباده، وما يحمله هذا السّلوك من قيمة دينية، مجسَّدة في نبذ التّبذير وتجنّبه.

---

[1] محمد حسين، **طفل المدرسة**، ص 19–20

[2] المرجع نفسه، ص20

[3] بدرية أحمد البلاها محمد وآخرون، **تحليل وتقويم كتب اللغة العربية**، ص157

كذلك التّعريف ببعض مناطق البلاد، وهي الصّحراء فينطلق التّلميذ من خلالها في جولة يستمتع فيها بجمال الطّبيعة في الصّحراء؛ ممّا يزيده استمتاعا بما يقرأ؛ حيث تُشير بعض الدراسات إلى أنّ تنشئة الطّفل على القيم الاجتماعيّة كالتّضامن والتّكافل، من شأنها "أن تُحدِث تغييرا في الشخصيّة؛ ممّا يجعل من الفرد يتمتّع بالمبادرة والاستقلالية، وكذا الارتفاع إلى مستوى الوعي الجماعيّ"[1].

المحور السادس؛ التغذية والصّحّة:

ينطوي هذا المحور على النّصوص الآتية: **(فطور الصّباح، صحّتي في غذائي، أحافظ على صحّة أسناني)**، والتي تهدف إلى توعية التّلميذ بضرورة الحفاظ على النمو الجسميّ المتكامل؛ إذ تُعرّفه بأهمّية تناول أغذية صحّيّة متوازنة ومتنوّعة، وبأهمّ المأكولات الصّحّية التي تكفل له الحفاظ على سلامة جسمه من الأمراض؛ ذلك أنّ "الصّحّة المعتلّة من أهمّ أسباب ضعف التركيز... نتيجة نقص في الغذاء"[2]، وكما يُقال: "العقل السّليم في الجسم السليم"، وبهذا قد تُسهِم هذه النّصوص في تلبية بعض حاجات التلميذ المعرفيّة؛ لتحقيق نموّ جسميّ متكامل.

المحور السابع؛ التواصل:

ويشمل هذا المحور النّصوص التالية: **(مفاجأة سارّة، حصتي المفضّلة، بحث في الأنترنيت)**؛ إذ تُعرِّف هذه النّصوص التّلميذ ببعض وسائل الاتّصال والتّواصل بين الأفراد على غرار؛ الرّسالة والتّلفاز والأنترنيت، إلى جانب تعريفه بفوائد بعضها، وكيفية الإفادة منها؛ من أجل تحسين تحصيله الدراسيّ؛ إذ من شأنها أن تسُدّ بعض رغبات وحاجات التّلميذ، من النّاحية المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة.

---

[1] جناد عبد الوهاب، **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية**، ص40

[2] محمد قرني، **إبنك والمدرسة، إرشادات تربويّة نفسيّة للأمّ**، المركز العربي للنّشر والتّوزيع، الاسكندرية، د ت

المحور الثّامن؛ الموروث الحضاريّ:

ونصوص هذا المحور هي: **(زيارة المتحف، الاحتفال بالعام الأمازيغي، عيد الزربية)** يتعرّف التّلميذ من خلالها على الموروث الثّقافيّ والحضاريّ لبلاده وثقافة أجداده؛ من خلال التّعريف بالمتحف وما قد نجده فيه من آثار قديمة، ووسائل ذات قيمة تراثيّة وحضاريّة، إلى جانب التّعريف بإحدى المناسبات الوطنيّة؛ هي الاحتفال بالعام الأمازيغيّ كتراث وموروث وطنيّ، وأشهر ما تتميّز به بعض مناطق البلاد من تراث، والحثّ على ضرورة الحفاظ عليه.

وتأسيسا على ما سبق؛ نستنتج أنّ هذه النّصوص هي نصوص ذات صبغة جزائريّة بامتياز، تتميّز بتنوّع مضامينها، كما يوجد تناسق بين المحاور؛ فكلّ محور يُكمِّل المحور الذي يسبقه، ويُمهِّد للذي يليه، وبهذا نلمس ترابطا فيما بينها، ومن شأنها تلبية بعض حاجات التّلاميذ النّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة، رغم ما يكتنف بعضها من نقص، وتحقّق بعض مقوِّمات التّوافق النفسيّ والاجتماعيّ والمعرفيّ؛ ومنه تحقيق النّجاح في بعض مجالات حياتهم، و"تحسين جودة الصّحّة النّفسيّة"[1] لديهم.

- فيما يتعلّق بالنّصوص الشّعريّة (المحفوظات):

قد تكون المحفوظات "آيات قرآنية من القرآن الكريم، أو قطع أدبيّة شعريّة أو نثريّة مختارة، وتنطوي هذه القطع على أفكار قيّمة، وأسلوب جميل ذي إيقاع موسيقيّ مؤثِّر، وتعبّر عن الوجدان الجماعيّ بصورة غير مباشرة..."[2]، تُوجَّه هذه المحفوظات إلى التّلاميذ "ويُكلَّفون بحفظها بعد دراستها وفهمها"[3]، والمحفوظات لها من الأهمّية بمكان؛ حيث "تُنمّي قدرة التّلاميذ على تذوّق الأدب الجيّد...وتصقل نفوسهم حُسن الجمال...وتهذيب ميولهم ووجدانهم"[4]، وتُلبّي إلى حدّ كبير بعض الجوانب النّفسيّة الاجتماعيّة لديهم، بما تحويه من

---

(1) جناد عبد الوهاب، **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية**، ص40

(2) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص267

(3) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص243

(4) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص168

إيقاع وأحاسيس، وما تتغنّى به من جمال الطبيعة وتأمّل في خلق الله... فهي ملاذ التّلميذ الذي ينفّس في ضوئه عن رغباته وحاجاته النفسيّة وبعض مكبوتاته، وبخاصّة إذا تمكّن من الحصول على ما يُحاكي تلك الرّغبات والمكبوتات، و"التي تعوّض عن الحرمان، وتعالج العقد النّفسيّة النّاجمة عنه"[1]؛ وبناءً على ذلك سيتمكّن التّلميذ من معالجة الكثير من المشكلات النّفسيّة لديه، وحفظها من شأنه أن يرسِّخ المفاهيم والقيم الموجودة فيها، أكثر من مجرّد قراءتها قراءة سطحية.

ولعلّ أفْيدها في المرحلة الابتدائيّة؛ هو ما كان غنائيّا إيقاعيّا، أو تمثيليّا حواريّا؛ "لأنّ الأطفال مطبوعون على الحركة ووَلِعُون بالخيال والتقليد"[2]، إلى جانب القصصيّ منها الذي يستهويه الأطفال، ويروقهم في هذه السّنّ كثيرا.

وقد انطوى هذا الكتاب على ثمانية نصوص شعريّة، وهي: **(مدرستي، طاعة الوالدين الطبيعة في بلادي، أوقات الفراغ، بيئة سليمة، توازن الغذاء، صديقي الحاسوب، أصحاب الحرف)**، وهي نصوص تندرج ضمن ميدان فهم المكتوب.

حيث كانت منتقاة وفقا لما يتماشى مع موضوع كلّ محور؛ ومن نظم عديد من الشّعراء العرب، مثل: **محمد الأخضر السائحي، محمد السيد محمد، خضر بدور...** وغيرهم.

أمّا فيما يتعلّق بمضامينها؛ فقد كانت كالآتي:

يتحدّث **النص الأوّل** منها عن المدرسة؛ يُعرِّف التّلاميذ بها، وبأنّ مفتاح النّجاح في الدّراسة هو الكتاب؛ يُربّي فيه حُبّ المدرسة والاجتهاد؛ كي يحقق التفوّق والنجاح.

أمّا **النص الثاني**؛ فيتحدّث عن طاعة الوالدين والبرّ بهما، وما يترتّب على ذلك من ثوابٍ وأجرٍ عند الله تعالى.

---

[1] جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية** ، ص265

[2] المرجع نفسه، ص270

بينما كان **النص الثالث** عن الطبيعة، وما تحمله من آيات الجمال، بينما يطرُق **النص الرابع** موضوع أوقات الفراغ، وكيف يمكن تقسيم وقت الرّاحة إلى فترات، لكلّ منها ما يقوم به التلميذ فيها؛ من لعب ومرح يُرفِّه به عن نفسه، وإبحار في عالم الحاسوب لنهل العلم والمعرفة.

في حين كان **النّصّ الخامس** عن البيئة، وفيه دعوة للتّعاون من أجل الحفاظ على بيئة سليمة نقيّة، وبيان لأهمّ السّبل المؤدِّية إلى ذلك.

ليليه **النّصّ السّادس** متحدّثا عن الغذاء المتوازن؛ يُعرّف التلميذ على أهمّ المأكولات الصّحيّة التي توفّر له صحّة جسميّة متّزنة.

وتناول **النّصّ السّابع** الحديث عن الحاسوب وأهمّ مزاياه، والآفاق التي يمكن أن تنفتح أمام التلميذ من ورائه.

وحمل **النّصّ الثامن** الأخير بين طيّاته، ما يُعرّف به التلاميذ على أصحاب الحرف وكيف لهم أن يخدموا أوطانهم؛ من خلال ما يمتهنونه من حرف.

في ضوء ما سبق؛ نخلُص إلى أنّ هذه النصوص ثريّة، وغنيّة بالقيم المعرفيّة والتربويّة والترويحية والاجتماعيّة؛ إذ من شأنها أن تدفع بالتلميذ إلى تذوّق الأدب والجمال، وتلبية بعض حاجاته النفسيّة والاجتماعيّة والمعرفية، ومن ثمّة تحقيق توافق نفسيّ وجسميّ لديه كما أنّها متنوّعة في مضامينها ونوعها؛ ممّا يكفل تغطية معظم أذواق التلاميذ، انطلاقا من أنّ "ما يُناسِب بعضهم، قد لا يناسب آخرين"[1]؛ وبهذا تشمل مناحي واسعة من حياة التلميذ والعديد من جوانب اهتماماته؛ "من مرح، ووصف وعاطفة، والإشارة إلى المناسبات الدّينية والإنسانيّة والقوميّة، ورعاية البيئات، وتصوير آثارها وحاجاتها"[2].

---

[1] علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص264

[2] جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص272

ج- من حيث الأسلوب:

يحسُن بكتاب القراءة أن يكون أُسلوبه واضحا، "وأن يحتوي على مجموعة من الدروس ذات الجمل القصيرة، المعبّرة عن خبرات مرّ بها التّلاميذ في حياتهم، كما ينبغي أن يتجنّب الكتاب أسلوب التّقرير، وأن يكون متنوّعا في أسلوبه، كما يجب أن تكون وقائع القصص واضحة ومشوّقة، وبعيدة عن التّعقيد"[1]؛ ممّا يجذب التّلميذ إلى قراءة نصوصه، ويحقّق الفهم الذي هو أسمى ما ننشده من عمليّة القراءة.

وإذا ما تأمّلنا نصوص هذا الكتاب النّثرية؛ لوجدناها جاءت في شكل فقرات ذات جمل قصيرة، ما عدا بعضا منها؛ فقد كان طويلا نوعا ما، مقارنة مع مستوى تلاميذ هذه الفئة العمريّة؛ على غرار إحدى الجمل التي وردت في نصّ: **(اليوم نعود إلى المدرسة) (ص11)**، وهي: "**أَيْقَظَتْنِي أُمِّي بَاكِرًا حَتَّى لَا أَتَأَخَّرَ عَنْ مَوْعِدِ الدُّخُولِ إِلَى الْمَدْرَسَةِ**"؛ فهي جملة طويلة، تحول بين التّلميذ وأخذ نفَس في أثناء القراءة وفهم المعنى؛ إذ تشير إحدى الدّراسات، "إلى أنّ الجمل القصيرة أسهل في القراءة من الجمل الطّويلة"[2]، والحال نفسه مع جملة: "**كُلُّنَا فَرَحٌ بِعَوْدَتِنَا إِلَى الْمَدْرَسَةِ التِي اشْتَقْنَا إِلَيْهَا كَثِيرًا**".

أمّا عن جانب الأسلوب؛ فتقريريّ مباشر، تغلب عليه النّبرة التّوجيهية، خال ممّا من شأنه تفعيل دور الخيال لدى التّلميذ، وتنمية ذوقه الأدبيّ والجماليّ، رغم ما يتميّز به من قوّة خيال عالية في هذه المرحلة العمريّة؛ حيث يرى كثير من الباحثين، "أنّ الطّفل يتذوّق الأدب منذ صغره، والدّليل على ذلك استجابته وسروره لإلقاء الأناشيد... وحفظها بسرعة عندما تكون بسيطة، ومنغّمة يصاحبها إيقاع"[3].

وكانت نصوص الكتاب خالية من الأسلوب القصصيّ الشّائق والماتع، الذي من شأنه أن يجذب التّلميذ إليه، وينمّي ويثير خياله الإبداعيّ؛ فالطّفل في هذه المرحلة يميل إلى

---

(1) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص156

(2) سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص212

(3) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص268

سماع القصص وقراءتها؛ "فهي مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة"[1]، وليس هذا فقط، بل إلى جانب ذلك فإنّه "يجد فيها متعة وتسلية بعيدة عن دنيا الواقع، واستغراقا في عالم الخيال، كما أنّه يجد فيها مجالا للمشاركة الوجدانيّة؛ فيفرح مع شخصيات القصّة الفرحة ويحزن مع الشّخصيات الحزينة"[2]، وهذا ما يقلّ في هذا الكتاب.

وكانت نصوص هذا الكتاب مشكولة شكلا تامّا؛ ذلك أنّه "من الضّروريّ أن يُضبط الكتاب المدرسيّ ضبطا شبه كامل – وبخاصّة في الصّفوف الأولى من المرحلة الابتدائيّة– فلا تغُفل منه إلاّ حروف المعاني، وبعض الحروف السّاكنة"[3]؛ ممّا يُسهّل على التّلاميذ تهجئة الحروف، وربط بعضها ببعض؛ وبذلك يتمكَّنون من القراءة.

كما نلمس في هذا الكتاب غياب التّوثيق، ما عدا النّصوص الشّعريّة؛ فكانت منسوبة إلى ناظميها؛ ذلك أنّ النّصوص النّثريّة كلّها من تأليف بعض المفتِّشين في قطاع التّربيّة والتّعليم.

أمّا فيما يتعلّق بالنّصوص الشّعريّة (**المحفوظات**)؛ فيرى (**علي أحمد مدكور**) أنّه ينبغي عند انتقاء قطع المحفوظات، "أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر"[4]، وهذا ما نلحظه جليّا في محفوظة (**مدرستي**) (ص25)؛ إذ نجدها مؤلّفة من خمسة أبيات، وعدد كلمات قليل من شأنه أن يُسهِّل على التّلميذ فهمها وحفظها وتمثُّلها، كما أنّ فيها إيقاعا موسيقيّا تطرب له أذن التّلميذ؛ ممّا يمكّنه من التّرويح عن نفسه، ومنه تلبية بعض جوانبه وحاجاته النّفسيّة إلى جانب قراءتها. والأمر سيّان مع: (**الطّبيعة في بلادي**)(ص67) و(**توازن الغذاء**)(ص130) و(**نحن أصحاب الحرف**)(ص172)، أمّا باقي المحفوظات؛ فقد تميّز بكثرة عدد الكلمات في كلّ بيت، كما هو الحال في محفوظة (**بيئة سليمة**)(ص109)، نظمها فيه نوع من التّعقيد من شأنه أن يُصعِّب على التّلاميذ فهم تراكيبه وحفظها؛ لذا يحسُن انتقاء ما كان فيه من

---

(1) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص228

(2) المرجع نفسه، ص231

(3) سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص204

(4) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص244

"سهولة اللّفظ وقلّة الألفاظ الصّعبة، وندرة التّراكيب المعقّدة؛ حتّى لا ينحرف الدّرس إلى الشّرح"[1] فهذا يضجر التّلميذ، ولا يبعث فيه الحيويّة والنّشاط والحماسة نحو تلقّيه، ولا يُلبّي رغباته وحاجاته النّفسيّة.

د- من حيث المفردات:

يحسُن أن تكون المفردات الجديدة في كلّ نصّ بالمعدّل المقبول، مع مراعاة تكرارها بشكل يكفل ترسيخها في ذهن التّلميذ، وفي هذا يقول أحد الدّارسين: "ينبغي أن تراعي كتب القراءة معدّل تقديم المفردات الجديدة، وتكرارها بالطّريقة التي تكفل تثبيتها؛ بحيث تساعد على فهم الجمل المركّبة والقصص، وهنا يجدُر القول بأنّ الصّفحة يجب ألاّ تزيد الكلمات فيها عن كلمتين أو ثلاثة على الأكثر، وأن تتكرّر هذه الكلمات بما لا يقلّ عن 15 مرّة بعد تقديمها لأوّل مرّة"[2].

وإذا ما تفحّصنا المفردات الجديدة التي وردت في كلّ نصّ؛ لوجدناها لا تتجاوز الثّلاثة مفردات؛ نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: (**اشتقنا، مكتظّة، يقصّ، النّاصع، الباقة تِلو، موكب، كنس، ترتيب، نهتف، استرجعت...**)، ومن هذه المفردات ما يسهُل على التلميذ النطق به وفهمه؛ لأنّه دارج على الألسن، نحو: (**كنس**)، ومنها ما قد يتعذّر عليه ذلك لطوله أو لعدم تواتره بكثرة في محيطه، نحو: (**استرجعت، مكتظة...**)؛ "حيث تلعب مفردات النّصّ دورا مهمّا في سهولة المادّة المقروءة، أو صعوبتها؛ ولذلك اهتمّت الدّراسات بقياس طول الكلمة ومستوى شيوعها، ومعدّلات تكرارها، بهدف زيادة مستوى انقرائيّة الموادّ المكتوبة"[3] ممّا يُسهِم في تلبية مختلف حاجات التّلاميذ النّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة...

والكلمات الجديدة أو الصّعبة يتمّ شرحها "عن طريق المُرادف والتّضاد، واستعمالها بجمل أمّا شرح الجمل والفقرات الغامضة؛ فبأسئلة تحاول أن تفسِّر الغامض منها وتحلِّله

---

[1] جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص271

[2] علي أحمد مدكور، **تدرس فنون اللغة العربية**، ص156

[3] سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص212

وتربط أجزاء الجملة بعضها ببعض"[1]؛ كي يُدرك التّلاميذ المعنى، وقد تحقّق هذا المعيار في الكتاب؛ إذ تمّ شرح المفردات الجديدة على مستوى كلّ نصّ، بتقديم المرادف ثم التوظيف في جملة، نحو: (نهتف: نصيح، هتف الولد بأعلى صوته)، أو بالتّوظيف فقط نحو: (الترتيب: مرتّبة في الخزانة)، وفيما يتعلق بفقرات النّصّ غير الواضحة؛ فكانت تُشرح وتُفسَّر بوساطة أسئلة تعمل على توضيح ما هو غامض فيها. أمّا عن معيار التّكرار؛ فلم يكن بالقدر المناسب، والكفيل بترسيخها وتثبيتها في أذهان التّلاميذ.

ويحسُن بنا التّنويه إلى أمر، مفاده أنّ هنالك من المفردات غير المشروح في النّصوص ويسترعي شرحا؛ على غرار: **(ساد، ثغاء، المناجل، حملة، اللثة، همّ...)**؛ إذ من شأنها أن تُعثِّر فهم التلميذ للنص، ومنه العزوف عن قراءته، كما إنّها كلمات غريبة على بعضهم؛ لذا يجدُر انتقاء ما هو دارج على الألسن في محيطهم الاجتماعي؛ إذ "كلّما كانت الكلمة أكثر استعمالا، كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة"[2]، كما تُشير الدراسات إلى ضرورة إحصاء الشّائع من الكلمات في محيط الطفل، "قبل اختيار المحتوى وإلّا فإنّ المتعلِّم يستنفد جهده في تعلُّم كلمات كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلّا نادرا"[3]، إلى جانب معايير أخرى ينبغي توافرها في المفردات التي تُقدّم للتلاميذ؛ بغرض إثراء رصيدهم اللّغويّ.

أمّا عن مفردات نصوص المحفوظات؛ فيُستحسن" بُعدها عن التّعقيد في المعنى والوعورة في التّركيب، والغرابة في اللّفظ، على ألّا يزيد عدد الكلمات الغريبة عن الخمس في القطعة الواحدة للمرحلة الابتدائية..."[4]؛ كي يحصل الفهم، ومن ثمّة يستمتع بها التلاميذ وتُحقّق الغاية المنشودة من وراء إدراجها؛ فتنمّي ذوقهم الأدبيّ والخياليّ، ويجدون فيها ضالّتهم من حيث تلبية حاجاتهم النفسيّة والاجتماعيّة وحتى المعرفيّة. وهذا ما تحقّق فعلا في محفوظات **(مدرستي)، و(طاعة الوالدين)، و(الطبيعة في بلادي)**، أمّا محفوظة**(بيئة**

---

(1) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص159

(2) عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، ص 68

(3) المرجع نفسه، ص68-69

(4) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص272

سليمة) فكانت غنية بالمفردات الصّعبة، ومعقّدة التّراكيب؛ ممّا يستعصي على التلاميذ فهمها وبذلك عدم الإقبال والميل نحو قراءتها وحفظها؛ ذلك أنّها لا تُلبّي حاجاتهم المختلفة ومثال ذلك: (البلاء، الأنام، شتّى، ضروب، السّقام، تسيل، النّفايات، الفَناء).

هـ- من حيث الإخراج والطّباعة والتّناغم اللّونيّ:

كذلك ممّا يجب مراعاته في كتاب القراءة، جمال الإخراج وحسنه؛ إذ "يحسُن أن يكون مظهر الكتاب جذّابا مزدانا بالصّور، وكذلك صفحاته الدّاخليّة، ويحسُن أن تكون الصّور مرتبطة بفكر الكتاب وأهدافه، ومتّفقة مع ميول الطّفل التّطلّعاتيّة"[1]، كما ينبغي أن تكون تلك الصّور الدّيداكتيكية الموجودة بين ثنايا الكتاب "واضحة ومعبِّرة عن الموضوع أو الدّرس بحيث يُدرِك التّلميذ المعنى مستعينا بالصّورة"[2]؛ حتى تفي بالغرض، وتلبّي حاجات التّلميذ المختلفة.

والمُتفحِّص لهذا الكتاب؛ سيجده من الحجم الكبير، يحوي صورًا على غلافه الخارجي وهي صور معبّرة هادفة نوعا ما، إلى تحبيب التّلميذ في القراءة ومصاحَبة الكتب، ولكنّها لا تستثير نظر التّلاميذ بالقدر الكافي، أمّا تلك التي بين طيّات الكتاب والمصاحِبة للنّصوص القرائية؛ فهي نمطان: فوتوغرافيّ ومرسوم باليد، ولكنّها في معظمها لا تفي بالغرض؛ إذ تتصدّر كلّ نصّ قراءة صورة توضيحيّة – في الواقع تضليلية أكثر منها توضيحية- تبدو في كثير من الأحيان غير واضحة المعالم، وحتى الفوتوغرافيّ منها، وغير معبّرة عن مضمون النّصّ، كما هو الحال في نصّ: **(زيارة المتحف)**(ص[158])؛ فلا يتبيّن من الصّورة سوى الأشخاص المتواجدون فيها، أمّا باقي التّفاصيل والتي هي المبتغى من وراء وضعها؛ فليست واضحة، كذلك في (الصفحة 63)، نجد التّلميذ يُسأل عن السّلع المتواجدة في إحدى الصّور غير الواضحة؛ فأنّى للتّلميذ أن يعرف؟ وأنّى لهذه الصّور أن تُسهِم في ترسيخ المفاهيم لديه؟ وحتّى في تلبية حاجياته المختلفة النّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة.

---

[1] سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص164

[2] علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص157

كما إنّها لا تُعبِّر عن واقع تلاميذ معظم أطياف المجتمع وشرائحه، بل تُعبِّر في مُجملها عن تلك الفئة من التّلاميذ ميسوري الحال؛ بما حوته من مظاهر الحياة الرّغدة؛ من طاولات أكل فاخرة، وأصناف الأكل المتنوّعة، والأثاث والفراش الأنيق... فأين حظّ أولئك التّلاميذ من فئات المجتمع المتوسّطة والبسيطة من هذه الصور؟ وأنّى لها أن تستهويهم وتجذبهم لقراءة ما يوافقها من نصوص، وهم لا يجدون فيها ضالّتهم، ولا تُعبِّر عن حاجاتهم ورغباتهم وخصوصياتهم.

وبذلك لم تكن ملبّية لميولات ورغبات كلّ التّلاميذ، رغم مالها من أهمّية "في إثارة القارئ – وبخاصّة القارئ الصّغير– ومساعدته في فهم ما يقرأ"[1].

ولكنّ الأمر مختلف فيما يتعلّق بالنّصوص الشّعريّة؛ فقد كان لكلّ نصّ منها صورة ديداكتيكيّة، معبِّرة ومجسِّدة – إلى حدّما– لمضمونه.

كذلك جانب الطّباعة جدّ هامّ، وله من الشّأن والأهمّيّة الكثير؛ إذ إنّ وضوح "المادّة المقروءة أمر مهمّ لجعل النّصّ سهلا في قراءته، وتُسهِم جوانب الطّباعة والتّنسيق المتمثِّلة في حجم الحروف، وطول الأسطر، والمسافات بين الكلمات والأسطر، ونوعيّة الورق"[2] في تحقيق ذلك.

وهذا الجانب قد روعي في هذا الكتاب إلى حدّ مقبول؛ فكان حجم الخطّ مناسبا، حتّى إنّ من شأنه الإسهام في مساعدة التّلميذ على قراءته؛ ذلك أنّه يجب "أن يكون الخطّ مناسبا بالقدر الذي يلائم الأطفال، يساعدهم على التّعرّف على الكلمات والجمل"[3]؛ إذ تشير إحدى الدّراسات "إلى ضرورة أن تكون الحروف والخطوط المستخدَمة في كتب الأطفال واضحة لتناسب مدى إدراكهم"[4]، وهذا ما تحقّق في هذا الكتاب إلى جانب المعايير الأخرى، أمّا

---

(1) سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص212

(2) المرجع نفسه، ص212

(3) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص157

(4) سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص202

فيما يتعلّق بنوعيّة الورق؛ فلم تكن ناصعة بالقدر المناسب، ولا حتّى من النّوع الجيّد؛ فكانت من النوع الرّديء سهل الاهتراء.

وقد طغى على الكتاب الألوان الآتية: **الأزرق والوردي والأصفر والأخضر**؛ لِما لهم من دلالات وتأثير في مزاج وقوّة الانتباه والتّركيز لدى التّلاميذ؛ إذ يُعَدّ اللّون الأزرق "لون العلم والصّحّة والجسم، يُساعِد في التّعبير عن المشاعر، يدفع إلى الصّدق، لون مهدِّئ، يمنح الاسترخاء والوضوح الذّهنيّ..."[1].

أمّا عن اللّون الورديّ، فتُشير إحدى الدّراسات في مجال علم النّفس، إلى أنّ له انعكاسات وتأثيرا في نفسيّة الإنسان؛ إذ ثبت "أنّ بعض درجات هذا اللّون لها نفس مفعول المهدّئات، كما أنّه يُساعِد على استرخاء العضلات..."[2].

كذلك اللّون الأصفر له من التّأثير ما لا يقلّ عن تأثير اللّونين الأزرق والورديّ، فيُعَدّ أشدّ الألوان إيقاظا للذاكرة؛ إذ يُساعِد على "التّركيز والذّكاء، وينشِّط الذّاكرة، يُعطي الوضوح لأفكارنا، ويدعّم اتّخاذ القرارات، يقوّي الجهاز العصبيّ"[3]، كما يُعدّ لون الحكمة والتّفاؤل والمرح. أمّا اللّون الأخضر؛ فهو كذلك لون التّوازن والتّحكم بالذّات والحُبّ، ووثيق الصّلة بالنّماء.

وتأسيسا على ماسبق؛ نجد أنّ القائمين على إخراج هذا الكتاب، قد وُفِّقوا إلى حدّ كبير في انتقاء التّناغم اللّونيّ الأكثر جاذبيّة وتأثيرا في النّظر، وفي نفسيّة وشخصيّة وسلوكات التّلاميذ، وما ينقصه هو الوضوح والسّطوع فقط.

---

[1] كلود عبيد، **الألوان، دورها تصنيفها مصادرها رمزيتها ودلالتها**، مر: محمد حمود، ط1، دار مجد للنشر والتوزيع لبنان، 2013، ص28

[2] المرجع نفسه، ص128

[3] المرجع نفسه، ص30

- **تصنيف وتحليل القيم الواردة في النصوص:**

تتراوح القيم الواردة في نصوص هذا الكتاب، ما بين **(الاجتماعيّة والتّربويّة، والوطنيّة والمعرفية، والجمالية، والترويحية، والدينية)**، ومن النّصوص ما احتوى قيمة واحدة، ومنها ما احتوى أكثر من قيمة؛ وذلك بحسب الجوانب التي يُراد غرسها في شخصيّة التّلميذ والجدول التّالي يوضّح ذلك.

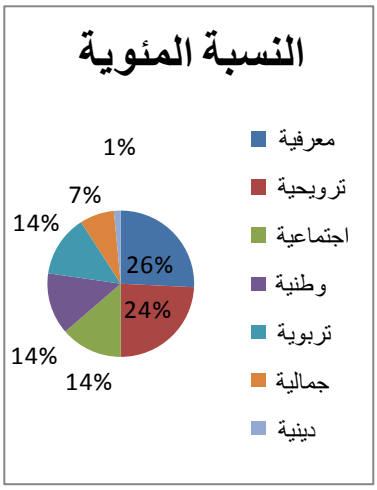
النصوص	القيم
1- اليوم نعود إلى المدرسة	تربوية
2- في ساحة المدرسة	تربوية – ترويحية
3- في القسم	جمالية – اجتماعية
4- زفاف أختي	اجتماعية
5- اليوم نُنظِّف بيتنا	اجتماعية – ترويحية – تربوية
6- عائلتي تحتفل بالاستقلال	اجتماعية – وطنية
7- بين المدينة والرّيف	ترويحية – جمالية – وطنية
8- من خيرات الرّيف	ترويحية – جمالية – معرفية
9- في المحلّات الكُبرى	معرفية – ترويحية
10- مباراة حاسمة	اجتماعية – ترويحية
11- هواتي المفضّلة	تربوية – ترويحية – اجتماعية
12- أصدقاء الكتاب	تربوية – ترويحية – معرفية
13- نظافة الحيّ	اجتماعية – وطنية
14- لا أُبذِّر الماء	دينية – وطنية
15- واحة ساحرة	معرفية – ترويحية – جمالية
16- فطور الصّباح	معرفية
17- صحّتي في غذائي	معرفية
18- أُحافِظ على صحّة أسناني	معرفية
19- مفاجاة سارّة	اجتماعية – معرفية – وطنية
20- حصتي المفضلة	تربوية – ترويحية – معرفية
21- بحث في الأنترنيت	معرفية – تربوية
22- زيارة المتحف	وطنية – ترويحية – جمالية

23- الاحتفال بالعام الأمازيغي	وطنية – معرفية – اجتماعية
24- عيد الزربية	وطنية – ترويحية – جمالية
25- مدرستي (شعر)	تربوية – معرفية
26- طاعة الوالدين (شعر)	دينية
27- الطبيعة في بلادي (شعر)	ترويحية – جمالية
28- أوقات فراغي (شعر)	ترويحية – تربوية
29- بيئة سليمة (شعر)	اجتماعية – معرفية
30- توازن الغذاء (شعر)	معرفية
31- صديقي الحاسوب (شعر)	معرفية – ترويحية – تربوية
32- أصحاب الحرف (شعر)	وطنية – ترويحية – معرفية

جدول رقم (04): يمثل تصنيف القيم الواردة في نصوص الكتاب.

والجدول التّالي يوضّح النّسب المئويّة الممثّلة لهذه القيم:

القيم	النّسب المئويّة
معرفيّة	**%26**
ترويحيّة	**%24**
اجتماعيّة	**%14**
وطنيّة	**%14**
تربويّة	**%14**
جماليّة	**%7**
دينيّة	**%1**



جدول رقم (05): يمثّل نسب القيم الواردة في نصوص الكتاب.

يتّضح لنا من هذا الجدول، أنّ القيم المعرفيّة تأتي في صدارة القيم الواردة في نصوص هذا الكتاب، وذلك بنسبة (26 %)، ممّا يُفسَّر بأنّ تنمية الجانب المعرفيّ لدى التّلاميذ، هو أسمى ما يهدف إليه المنهاج الدّراسي لهذا المستوى؛ "إذ إنّه الغاية الأساسيّة من التّعليم ومن خلاله يكتسب المتعلّم المعارف والمهارات التي تُمكّنه من التّكيُّف مع البيئة وإدراك ما يُحيط

به، والتّعامل معه بنجاح واقتدار"[1]؛ فيكفل لهم نُمُوًّا معرفيًّا لائقًا، وبنسبة تقاربها تُقدّر بـ (24%)، تأتي القيم التّرويحيّة، والتي تشمل في عمومها اللّعب والمرح، "الذي يحمل في طيّاته أبعادا اجتماعيّة ونفسيّة"[2]، وفي الوقت نفسه يُعَدّ وسيلة التّلميذ في الاستمتاع والتّرويح عن نفسه؛ ممّا يُسهِم في تنمية مهاراته، لا سيّما مهارات التّفكير؛ حيث يمثّل اللّعب "خبرة الطّفل في سلّم النّموّ الاجتماعيّ"[3]؛ وبهذا تتمّ تلبية بعض حاجاته النّفسيّة والاجتماعيّة، وتحقيق بعض التّوازن النّفسيّ لديه.

يلي هاتين القيمتين القيم الاجتماعيّة والوطنيّة والتّربويّة، بنسب مئويّة متساوية تقدّر بـ **(14%)**، وأمّا عن جانب القيم الاجتماعيّة؛ فتُفسَّر تلك النّسبة بأنّ الطّفل في هذه المرحلة العمريّة، يحاول الخروج من قوقعة الذّات ومن مركزيّة الأنا بصورة متدرّجة، وبالمقابل الانفتاح على المجتمع؛ من خلال إيجاد علاقات صداقة غير مسبوقة، مع الأبناء النّظراء في الحيّ والمدرسة"[4]، أمّا نسبة القيم الوطنيّة؛ فتدلّ على أنّ المنهاج المقرّر يُعنى بمقوّمات الهويّة الوطنيّة التي تجعله "يعتزّ بلغته، يُقدِّر مكوّنات الهويّة الجزائريّة، ويحترم رموزها"[5].

وكذلك القيم التّربويّة، تُفسَّر نسبتها باعتناء المنهاج بغرس بعض الآداب والقيم في سلوك التلميذ؛ ذلك أنّه "يكفيه التّوجيه، حتّى تنمو خصائصه ومواهبه بطريقة عادية"[6].

وجاءت القيم الجماليّة بنسبة **(7%)** وهي نسبة قليلة؛ إذا ما قورنت بسابقاتها من القيم ممّا يُفسَّر بأنّ المقرّر الدراسي، لا يهتم بشكل كبير بالجوانب التي من شأنها تنمية الذوق الأدبي، والخيال الإبداعي لدى التلميذ، رغم ما يتميّز به من قوّة خيال لا تُضاهى في هذه المرحلة، وتجلّت مظاهر الجمال في هذه النّصوص في الكون والطبيعة، وفي صور النّظام

---

(1) حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة و الكتابة**، ص128

(2) نواري سعودي أبوزيد، **اللغة وبناء الإنسان**، ص77

(3) محمد حسين، **طفل المدرسة**، ص20

(4) نواري سعودي أبوزيد، **اللغة وبناء الإنسان**، ص 57

(5) وزارة التربية الوطنية، **دليل كتاب المعلم، السنة الثانية من التعليم الابتدائي**، المواد الأدبية، مطابق لمنهاج، 2016 ص8

(6) محمد حسين، **طفل المدرسة**، ص20

والتّرتيب؛ ممّا من شأنه –حسب إحدى الدّراسات– جعل الطّفل "يتمتّع بصحّة نفسيّة سليمة"[1].

وتأتي القيم الدّينيّة بنسبة **(1%)**؛ حيث تكاد تنعدم، وهو ما يُفسَّر بتقليل القائمين على تأليف هذه النصوص من شأن الجوانب الخلقيّة الدّينيّة، رغم ما لها من دور فاعل في تنشئة وتربية هذا الجيل النّاشئ.

2- الدّراسة الميدانية:

- **منهجية الدراسة:**

- منهج الدراسة:

يستعين كلّ باحث بمنهج علميّ معيّن، في الكشف عن الحقائق والمعارف المتعلّقة بموضوع بحثه، و"الذي يُعَدّ الطّريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامّة، تهيمن على سير العقل وتحدّد عملياته، حتى تصل إلى نتيجة معلومة"[2] وتتعدّد مناهج البحث العلميّ بتعدّد الدّراسات والظّواهر.

وقد اقتضت طبيعة وموضوع دراستنا هذه، أن قاربنا بعض آليات المنهج الوصفيّ الذي يُعَدّ الأنسب لها؛ فهو "أسلوب التّحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة على ظاهرة، أو موضوع محدّد، من خلال فترة أو فترات زمنيّة معلومة؛ وذلك من أجل الحصول على نتائج علميّة، ثم تفسيرها بطريقة موضوعيّة، وبما ينسجم مع المعطيات الفعليّة للظّاهرة"[3]؛ حيث يتميّز بالدّقة والوضوح والتّحديد، فيه تتمّ دراسة الظّاهرة ووصفها وتحليلها والتّعبير عنها كمّيّا بغية تحقيق نتائج أكثر دقّة وموضوعيّة؛ فقد قاربنا بعض آلياته، في وصف وتحليل الممارسات السّلوكيّة للمعلّمين فيما يتعلّق بالملاحظة، إلى جانب المنهج الوصفيّ، قاربنا أيضا المنهج الإحصائي فيما يتعلّق بتحليل نتائج المقابلة.

---

[1] عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص215

[2] نادية عيشور وآخرون، **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، 5 ماي 2016، ص 211

[3] محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات**، ط2، دار وائل، الأردن، 1999، ص 46

- مجال الدراسة:

أ- الحدود المكانية:

اشتملت الحدود المكانية لهذه الدراسة على خمس ابتدائيات، على مستوى مقاطعة ميلة الأولى والثانية، هي: ابتدائية **(سعيداني علي)**، وابتدائية **(حياة الشباب)**، وابتدائية **(زياني السعيد)**، وابتدائية **(شريط فضيل)**، وابتدائية **(صدراتي السعيد)**؛ وذلك بعد حصولنا على موافقة مدراء هاته الابتدائيات.

ب- الحدود الزمانية:

وعن الحدود الزّمانية لهذه الدراسة؛ فقد دامت عشرة أيّام، ابتداء من 11 مارس 2018.

ج-عيّنة الدراسة:

أمّا عينة الدراسة؛ فشملت تلاميذ المستوى الثاني على مستوى ابتدائيتين **(سعيداني علي) (حياة الشباب)**، وعددهم (123 تلميذ)، ومن ثمّة أربعة أفواج وأربعة معلّمين، وهذا عن جانب الملاحظة، أما فيما يتعلق بالمقابلة؛ فكانت مع معلِّمي السّنة الثّانية إلى جانب معلِّمي السنة الثالثة، الذين سبق لهم أن درّسوا المستوى عيّنة الدّراسة من قبل، وكانوا خمسة عشر معلِّما، على مستوى الابتدائيات الآنف ذكرها، إلى جانب مفتّشَين للتعليم الابتدائي بمقاطعة ميلة الأولى والثانية.

- **أدوات الدراسة الميدانية:**

كأيّ بحث ميدانيّ يستدعي من الباحث النزول إلى الميدان، لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة، مستخدِما في ذلك "أكثر من طريقة أو أداة، لجمع المعلومات حول مشكلة الدّراسة، أو الإجابة عن أسئلتها، أو لفحص فرضياتها... وأن يكون ملمّا بالأدوات والأساليب

المختلفة لجمع المعلومات، لأغراض البحث العلميّ"[1]؛ للإحاطة بأكبر قدر من جوانب الدّراسة؛حيث انتقينا الملاحظة والمقابلة كأداتين بحثيتين في دراستنا هذه.

أ- الملاحظة:

فأمّا عن جانب الملاحظة؛ فقد كانت أولى الوسائل التي اعتمدناها في دراستنا الميدانيّة وممّا لاشكّ فيه، أنّ أيّ باحث في ميدان التّربية والتّعليم، هو أحوج ما يكون إلى الملاحظة المباشِرة؛ لاسيّما إذا كان موضوع بحثه متعلّقا بالجوانب النّفسيّة والانفعاليّة للأفراد الذين يودّ تطبيق الملاحظة عليهم؛ بهدف الحصول على ما يرومه من معلومات، حول سلوكات الأفراد الحقيقيّة، والتي تخدم موضوع بحثه؛ "إذ تُعطي معلومات، لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الطّرق الأخرى لجمع المعلومات"[2].

والملاحظة هي: "إحدى التّقنيات المنهجيّة في جمع البيانات، وتُستخدَم في البحوث الميدانيّة؛ لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدّراسة النّظريّة أو المكتبيّة، كما تُستخدَم في البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة، أو المقابلة..."[3]، واعتمدنا تحديدا الملاحظة المباشِرة؛ ذلك أنّها الأنسب وموضوع دراستنا.

وبعد أن حدّدنا بعض المحاور، التي نصبو إلى تحرّيها في سلوكيّات المعلّمين وانفعالاتهم، في أثناء تقديمهم دروس القراءة؛ بهدف معرفة مدى مراعاتهم لها، والوقوف على بعض الأنماط السّلوكيّة لديهم، التي من شأنها التّأثير في مردود التّلاميذ القرائيّ، حضرنا بعض حصص ميدان فهم المكتوب، مع أربعة المعلّمين لمستوى السّنة الثّانية ابتدائي؛ (معلّم وثلاث معلّمات)، على مستوى الابتدائيتين الآنف ذكرهما، وكان اختيارنا لهم عشوائيا.

وقد حرصنا على أن يكون هنالك تنويع، فيما يتعلّق بمحطّات الميدان ونصوص القراءة؛ بهدف إثراء جوانب الملاحظة.

---

[1] ربحي مصطفى عليان، **البحث العلمي، أسسه مناهجه وأساليبه إجراءاته**، بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، د ت، ص89

[2] المرجع نفسه، ص 115

[3] نادية عيشور وآخرون، **منهجية البحث العلمي**، ص 282

➢ **عرض ومناقشة نتائج الملاحظة:**

إنّ جملة الملحوظات التي قمنا بتسجيلها هي كالآتي:

- فيما يتعلّق بالتّهيئة الحافزة:

يحسُن بالمعلِّم أن يُمهِّد لدرسه من خلال تمهيد أو مقدّمة، أو ما يُطلق عليه التّهيئة الحافزة؛ بُغية إدخال التّلاميذ في جوّ الدّرس، وتهيئة أذهانهم لتلقّي المعارف والخبرات الجديدة، ويأخذ التّمهيد أشكالا عديدة؛ "إمّا بسؤال المدرّس عن طالب متغيّب مريض وتفقّده وقد يكون الجوّ الطّبيعيّ معتدِلا ومنعشا في ربيع أو خريف؛ فيُعلِّق عليه بما يُشعرهم ببهجة الحياة... وإمّا بتوجيه أسئلة تُثير اهتمامهم لربط الموضوع بالحياة"[1]، هذا من جهة، وقد يُمهّد له "بإلقاء مجموعة الأسئلة التي ينبغي أن يجيب عليها؛ من خلال المعالجة المتّصلة بأهداف الدّرس، ثم يطلُب من التّلاميذ فتح الكتاب على الصّفحة المطلوبة"[2]، وهذا التّمهيد "لا يستغرق خمس دقائق بأيّ حال"[3]، وهي مدّة كفيلة بتهيئة أذهان التّلاميذ للدّرس الجديد وعن هذا الجانب، كان أن وجدنا أربعة أصناف من المعلّمين.

أمّا المعلم الأول، ولمّا كان حضورنا مُتزامِنا مع أوّل يوم من إنهاء امتحانات الفصل الثاني؛ فقد بدأ درسه بسؤال التّلاميذ عن حالهم، وفيما إن كانوا مستعدّين لبدء فصل دراسيّ جديد، وبينما هو يتحدّث إليهم؛ لفت انتباهه حضور تلميذة كانت غائبة في الفترة الصباحيّة فسألها عن سبب تغيُّبها، ثم طلب منهم فتح الكتاب على الصّفحة المطلوبة.

وأمّا المعلمة الثانية؛ فقد رأت أن تُمهّد لدرسها بأسئلة تذكيرية، تتعلّق بنصّ فهم المنطوق الممهِّد لهذا النّصّ، ولمّا فرغت من ذلك، أمرَتهم بفتح الكتاب على الصّفحة الموافقة للنّصّ المطلوب.

---

(1) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص 153

(2) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص 165

(3) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص 153

بينما المعلمة الثالثة؛ فقد فضّلت أن تبدأ درسها بقولها لتلاميذها: هذه معلِّمة من مدرسة أخرى، حلّت ضيفة عندنا فلترحبوا بها، وبعدها قالت لهم: في رأيكم من الأفضل، أنتم أم تلاميذها؟ فأجابوها بكلّ براءة: نحن؛ فقالت لهم: سنرى ذلك من خلال قراءاتكم.

ثمّ شرعت تُهيّء أذهان تلاميذها للدّرس الجديد؛ من خلال قراءة معبِّرة موحية، باستخدام الإيحاءات؛ بُغية تقريب المعاني، مع تغيير نبرة صوتها كلّما تطلّب الأمر ذلك؛ بين رفعه أحيانا وخفضه أحيانا أخرى، مستثيرة انتباه تلاميذها؛ إذ كانوا كلّهم آذان صاغية، كلّ هذا وكتبهم مغلقة، وفي هذا ربط بين مهارة القراءة ومهارة الاستماع، موزِّعة نظراتها عليهم لتلحظ مدى انتباههم إليها، وهي واقفة أمامهم؛ كي يراها الجميع وتراهم هي بدورها. ولمّا أنهت قراءتها، وجَّهت إليهم بعض الأسئلة؛ كاختبار أوّليّ منها لمدى تجاوبهم، ودرجة تركيز استماعهم لما قرأته عليهم، بعدها طلبت منهم فتح كتبهم على الصّفحة المطلوبة.

في حين أنّ المعلّمة الرّابعة، ولمّا كان درسها متعلِّقا بمحطة **(أحسِّن قراءتي)؛** فقد ارتأت أن تُمهِّد لدرسها بطرح أسئلة تذكيريّة حول أهمّ ما يجب مراعاته في أثناء القراءة؛ من علامات وقف؛ كالفاصلة، والنقطة... وعن كيفيّة وقوفهم عند كلّ علامة من هذه العلامات ثمّ ذكّرتهم بضرورة تغيير نبرة صوتهم؛ لتمثيل وبيان أساليب الاستفهام والتّعجّب، وأنّ ذلك سيمكِّنهم من الاسترسال في قراءاتهم وفهم ما يقرؤون، والتلاميذ كلّهم حيوية ونشاط.

وتأسيسا على ما سبق؛ نستنتج أنّ لكلّ معلّم أسلوبه وفنّياته في كيفية تهيئته لدرسه بحسب المواقف وطبيعة المحطّة؛ فينتقي الأسلوب الذي يراه يخدم درسه، ويثير دافعية تلاميذه نحو ما سيقرؤونه من نصوص؛ فيتشوّقون زيادة على ذلك لمعرفة ما تحتويه مضامينها من خبرات وأنشطة؛ وبهذا تقوم "هذه المقدِّمات بحسر الفجوة بين معلومات الطّلاّب السّابقة والمعلومات الجديدة"[1]، وتكون بذلك الإفادة أعمّ وأشمل، واختراع الأساليب للتمهيد "تتجلى فيه عبقريّة المدرّس، ومرونته، وحفظه، وذكاؤه"[2]، ومدى كفاءته.

---

[1] عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ص 236

[2] سامي الدهان، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، مكتبة أطلس للنشر والتوزيع، دمشق، 1963، ص 60

2- فيما يتعلّق بخطوات تقديم الدّرس:

وعن جانب الخطوات المنهجيّة في تقديم درس القراءة؛ فإنّه يجدُر بنا التّنويه إلى أنّه لا توجد طريقة مُثلى، ولكن توجد خطوات رئيسة، على المعلِّم أن يراعيها في أثناء تقديمه درس القراءة، وهذا بعد أن يكون قد مهّد لدرسه، وهي:

أ- قراءة المعلّم النّموذجيّة:

كخطوة أولى، وبعد أن يُمهّد المعلّم لدرسه، يشرع في قراءة النّصّ " قراءة جهرية وبصوت واضح يسمعه الجميع، مراعيا مستلزمات القراءة الجهرية؛ مثل تقطيع العبارات وبيان أساليب الاستفهام والتّعجّب والأمر والإخبار..."[1]، إلى جانب إخراج الحروف من مخارجها والضّبط بالشّكل، وملاحظة علامات التّرقيم في أثناء القراءة، وتمثيل المعنى"[2] بتغيير نبرة صوته، كلّما تطلّب الموقف ذلك دون مبالغة؛ حتى لا يصير محلّ سخريّة واستهزاء من تلاميذه، "وينتبه إلى التّلاميذ أثناء قراءته؛ لِئلّا يُفلتوا من زمام رقابته في أثناء انشغاله في القراءة"[3]، كما لا ينسى أن "يُعيد بعض التّعبيرات صعبة النّطق إن وُجِدت"[4] ممّا يُسهّل عليهم عمليّة القراءة، ويكون بذلك قُدوتهم في ذلك ومثالا يُحتذى.

وعن هذا الجانب، نجد أنّ **المعلم الأوّل** قد قرأ بصوت جهوريّ مسموع، أحسَن ضبط حركات وسكنات الكلمات، راعى علامات الوقف، بَيد أنّه لم يمثّل المعاني، ولم يُحسن بيان الأساليب، وقد كان مُراقبا تلاميذه فيما إن كانوا متابعين لقراءته على كتبهم.

أمّا المعلّمة الثانية؛ فقرأت هي الأخرى قراءة معبِّرة، مراعية لأغلب جوانب القراءة النّموذجيّة؛ من صوت جهوريّ، وبيان لأساليب الإنشاء، وضبط بالشّكل، وما إلى ذلك من

---

[1] سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان 2014، ص492

[2] علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص 165

[3] جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص 154-155

[4] المرجع نفسه، ص 154

آليات القراءة، ولكنّها كانت تقوم بذلك جالسة في مكتبها؛ ممّا حال بينها وبين مراقبة جميع التلاميذ؛ فكان أن سادت الفوضى في الصّفّ.

كذلك **المعلّمة الثالثة**؛ ألمّت بمعظم آليات القراءة النّموذجية؛ إذ كانت تقرأ وهي واقفة أمام التلاميذ تنظر إليهم بين الفينة والأخرى؛ كي تتابعهم وتراقبهم، وقد خيّم الهدوء عليهم.

بينما رأت **المعلمة الرابعة** أن تكتب أوّلا الفقرة المطلوب التّدرّب على قراءتها على السّبّورة وهذا ما اقتضته طبيعة المحطة، بدلا من قراءتها من الكتاب، مع كتابة كلّ ما يجب مراعاته في أثناء القراءة بلون مُغايِر؛ من علامات وقف، وشدّ... ثم شرعت تقرأ الفقرة قراءة متأنّية مسترسَلة، مراعِية لكلّ الجوانب التي أشارت إليها في السّبورة مستخدِمة المسطرة في تتبّع الكلمات.

وفي ضوء ما سبق؛ نخلُص إلى أنّ أغلب المعلّمين، قرؤوا قراءات جهريّة معبِّرة، من شأنها أن تكون قراءة تُحتذى، راعوا فيها معظم آليات القراءة النّموذجيّة وجوانبها، ومن شأنها أن تُسهم، في تحسين أداءات التّلاميذ القرائيّة، ما عدا المعلِّم الأول؛ فقد أخفق في جانب بيان الأساليب الإنشائيّة، ربّما يرجع ذلك إلى طبيعة الرّجُل، بحكم بعض التّقاليد الاجتماعيّة السّائدة؛ إذ يختلف أسلوبه في التّعبير وبيان المعاني عن نظيره عند المرأة، وهذا ما يُشير إليه الباحث **(علي عبد الواحد وافي)**، في كتابه **(اللّغة والمجتمع)** بقوله: "لكلّ منهما لهجة تختلف اختلافا بيِّنا عن لهجة الآخر، أو تشتمل لهجة كلّ منهما على مفردات، وجمل كثيرة لا تُستخدم في اللّهجة الاخرى"[1].

ب- القراءة الصّامتة:

وفي هذه المرحلة يُعطى للتّلاميذ "فرصة مناسِبة لقراءة النّصّ قراءة صامتة"[2]، ويمكن للمعلِّم أن ينبّه تلاميذه "إلى استرجاع قراءته في ذاكرتهم... ليقلِّدوه في أسلوب القراءة التّعبيريّة، ودقّة نطقه الحروف... وعلى المدرِّس أن يراقب التّلاميذ؛ ليضمن نفاذ توجيهاته

---

(1) علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، ط1، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، القاهرة، 1983، ص 135

(2) سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية**، ص 422

فيهم في عدم الكلام أو الهمس..."[1]؛ لتوفير جوّ مناسب مساعد على تحقيق أهداف القراءة الصّامتة، وعلى المعلِّم "أن يمنح الوقت المناسب، على أساس الطّالب المتوسّط في القراءة والفهم"[2]، وهذه المدة "لا تستغرق أكثر من ثلاث دقائق"[3]؛ حتى يتلافى المعلِّم سرحان فكر التلاميذ أو حديثهم الجانبي، الذي يُفسد جدوى القراءة الصّامتة، ويحول دون تحقيق أهدافها.

وعن هذا الجانب، نجد أنّ معظم المعلمين لم يُعطوا فرصة لتلاميذهم لقراءة النّصّ قراءة صامتة، باستثناء المعلّم الأوّل؛ فبعد أن فرغ من قراءته النّموذجيّة للنّصّ، طلب من تلاميذه قراءته قراءة صامتة، استغرقت ثلاث دقائق، وهي مدّة كفيلة بتحقيق أغراض القراءة الصّامتة ولعلّ المعلّمة الثالثة قد استعاضت عنها بالقراءة الأولى الموحية الممهِّدة، والتي قد تحقّق بعض جوانب القراءة الصامتة إلى حدّ ما.

وبناءً عل ما سبق؛ نستنتج أنّ جلّ المعلِّمين أهملوا القراءة الصّامتة، رغم ما لها من دور في تحقيق الفهم لدى التّلاميذ، وغضّ البصر عن هذه الخطوة وإهمالها، قد يحول دون تحقيق ذلك؛ لأنّ فيها "تُتاح الفرصة الواسعة لترقية الفهم وتوسعة مجاله"[4]، إلى جانب التدرّب "على جودة الفهم وسرعته"[5].

ج- القراءة الجهريّة من بعض التّلاميذ مع شرح المفردات:

وتُعدّ أهمّ الخطوات؛ إذ فيها يبدأ التّلاميذ في التدرّب على قراءة النّصّ، وتتمّ على مستويين؛ ففي المستوى الأول منها، يُبادِر التّلاميذ النّجباء بالقراءة؛ ذلك "لأنّهم أقدر من غيرهم على الإجادة والتّقليد لمدرّستهم والبُعد عن الأخطاء؛ وليكونوا قدوة لمن وراءهم فتقلّ أخطاؤهم، والأفضل ألّا يقرأ التّلميذ أكثر من فقرة واحدة"[6]؛ وهذا كي تُتاح القراءة الجهرية

---

(1) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص156

(2) سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية**، ص492

(3) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص156

(4) سامي الدهان، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ص 124

(5) المرجع نفسه، ص124

(6) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص157

لأكبر عدد من التلاميذ، ومن خلال توالي هذه القراءات، يبدأ معنى النّصّ بالاتّضاح تدريجيّا؛ ممّا من شأنه أن يكون مُعينا للتلاميذ على القراءة، ويتخلل ذلك شرح المفردات الصّعبة وبعض التّراكيب غير الواضحة "على أن يوضّح هذه المعاني بطريقة جيدة؛ إذ إنّ بعض المفردات تُعطي أكثر من معنى... والأفضل الاهتمام بمعنى المفردة التي وردت في سياق الموضوع المقروء؛ لكي لا ينصرف المتعلِّم إلى معان بعيدة عن الموضوع"[1]، أمّا فيما يتعلّق بالعبارات الغامضة فتُشرح بواسطة أسئلة تحاول أن تفسِّر الغامض منها وتحلّله..."[2] وفي المستوى الثاني، تأتي قراءات باقي التلاميذ، بأن "يتناوبوا الواحد تلو الآخر في قراءاتهم من غير مقاطعة لهم ولا سؤال عن معنى كلمة أو جملة... أو تعليل للأخطاء"[3]؛ لأنّه تمّ لهم ذلك في المستوى الأوّل، أمّا هذا المستوى؛ فهو لتحقيق الاسترسال في القراءة، كما يحسُن عدم التّقيّد بمكان الجلوس؛ "لأنّ ذلك يحول دون انتباه الباقين الذين لا يتوقّعون القراءة"[4].

وكان **المعلّم الأوّل** قد راعى خطوات هذه المرحلة، لكنّه بدأ بالمستوى الثاني؛ أي بدأ بقراءة جميع التلاميذ، ودام ذلك ما يقارب نصف ساعة، تخلّلها تصحيح وتصويب قراءاتهم وبعد ذلك شرع في مناقشة التلاميذ حول النّصّ، بدءًا بشرح المفردات الصّعبة، ثم طرح أسئلة حول فهم النّصّ، وكانت طريقته في ذلك لابأس بها؛ إذ ترك فرصة لمعظم التّلاميذ للمشاركة في الإجابة، ممّا من شأنه تنمية مهارة التّحدّث لديهم، ولكن ما يمكن التّنويه إليه هو عدم تمكُّن التّلاميذ من القراءة، وأنّ المعلِّم لم يكن يُبالي كثيرا بأخطاء التلاميذ؛ خاصّة تلك المتعلّقة بضبط حركات وسكنات أواخر الكلمات.

---

(1) سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية**، ص 493

(2) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص159

(3) المرجع نفسه، ص157

(4) المرجع نفسه، ص159

وأتاحت **المعلّمة الثانية** –هي بدورها– لتلاميذها فرصة القراءة؛ حيث قرأ جميع التلاميذ وذلك بحسب تسلسل أماكن جلوسهم، يتخلّل قراءاتهم شرح المفردات الصّعبة، وطرح أسئلة حول الفهم، وهي جالسة في مكتبها تصحّح كراريس القسم، غيرمنتبهة لأخطائهم في بعض الأحيان، ولمّا فرغت من ذلك، بدأت ترشدهم إلى ما من شأنه مساعدتهم على تحسين قراءاتهم؛ من تمثيل للمعاني، وبيان للأساليب...

أمّا المعلّمة الثالثة؛ فقد أتاحت فرصة القراءة للتّلاميذ النجباء أوّلا، ثمّ تلاهم باقي التّلاميذ، يتخلل قراءاتهم شرح المفردات الصّعبة، ثم توظيفها في جمل، بعدها طرح أسئلة حول فهم النص، وكان تجاوب التلاميذ معها كبيرا وملحوظا، وجلّ قراءاتهم مقبولة إلى حدّ ما ولا بأس بها.

والمعلمة الرابعة، هي بدورها راعت ضوابط هذه الخطوة السالف تحديدها، وما لاحظناه في قراءات التّلاميذ، أنّها وبكلّ صدق كانت ممتازة في معظمها، باستثناء عيّنات قليلة جدّا والتّفاعل والتّنافس كانا على أشدّهما.

ومن هنا؛ نستنتج أنّ معظم المعلّمين أتاحوا فرصة القراءة الجهريّة لتلاميذهم، مع تباين ملحوظ فيما بينهم؛ من حيث تسلسل مستويي هذه الخطوة؛ فمنهم من فضّل البدء بقراءات متتالية للتّلاميذ، تلاها الشّرح وطرح الأسئلة حول فهم النّص كآخر مرحلة، والنتيجة أن كانت معظم القراءات غير متمكَّنة؛ كما هو الحال مع تلاميذ المعلِّم الأوّل؛ ذلك أنّ التّلاميذ قرؤوا دونما فهم للنّصّ، وكما نعلم أنّ "فهم المعنى مُعين لبقيّة التّلاميذ على دقّة القراءة؛ إذ هنالك معامل ارتباط بينهما"[1]، كذلك تقيُّد المعلِّمة الثانية بتسلسل أماكن جلوس التّلاميذ في أثناء القراءة؛ ممّا حال دون متابعة باقي التّلاميذ لقراءات زملائهم، "والأفضل أن يستشعر كلّ طالب أنّه مُعرّض للقراءة في كلّ وقت... لغرض جذب انتباهه إلى القراءة طيلة الدّرس"[2]

---

[1] جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص157

[2] المرجع نفسه، ص159

أمّا فيما يخصّ الضّبط بالشّكل؛ فالمعلِّم الأوّل لم يكن مُباليا كثيرا بذلك، رغم أنّ عدم الضّبط بالشّكل لأواخر الكلمات "لا يُحقّق فهمًا صحيحا وسليما"[1].

ولعلّ أحسن طريقة هي أن تتمّ هذه الخطوة على مستويين؛ قراءة النّجباء أوّلا، يتخلّل ذلك شرح المفردات، وطرح أسئلة لتوضيح العبارات الغامضة؛ ومن ثمّة تحقيق الفهم، بعدها تأتي قراءات باقي التلاميذ؛ ومنه تحقيق الاسترسال في القراءة.

3- فيما يتعلّق بمعالجة الأخطاء وانفعالات المعلّم في أثناء ذلك:

يجدُر بالمعلّم تصحيح أخطاء تلاميذه، وهذا في المرحلة الأولى من قراءات التّلاميذ الجهريّة، وينبغي عليه مراعاة بعض الآداب في أثناء قيامه بذلك؛ كأن "يرفق بالقارئ حين نقده؛ حتى لا يسخر منه زملاؤه، وأن يُشعِره أنّ الخطأ أمر طبيعي، وما من أحد إلّا ويقع فيهن ولا يكون مصدر رهبة لتلاميذه، وقتها يتعثّر خوفا من العقاب، لا جهلا بقواعد القراءة إلى جانب ضرورة عنايته بالضعفاء والكسالى والخجولين أكثر من غيرهم"[2]؛ فيأخذ بيدهم نحو تحسين مردودهم القرائي.

وعن هذا الجانب، كان **المعلّم الأوّل** رفيقا بتلاميذه حين تعثُّرهم في القراءة، ولا يتذمّر من ذلك، حتى أنّه كان هادئا ورصينا في معاملته معهم، ويرفع من معنوياتهم في كثير من الأحيان.

أمّا المعلّمة الثانية؛ فتستحقّ -وبكلّ صدق- وقفة؛ ذلك لما لوحظ عليها من بعض بعض الممارسات السّلوكيّة غير المقبولة، في تعاملها مع أخطاء التّلاميذ، رغم كفاءتها من الجانب الدّيداكتيكيّ والمعرفيّ، وبقدر النّصائح التي تُسديها لهم في أثناء القراءة، بقدر رشقها لهم بوابل من الكلام الجارح، خاصّة مع أولئك المُعيدين للسّنة، حتى إنّها أسمعت أحدهم كلاما مُحبِطا للمعنويات أمام زملائه، وبأنّه قد يرسب هذه السنة؛ فصاروا يضحكون عليه فاستحى وطأطأ رأسه، وبعد ذلك الوابل من الشّتم، طلبت أن تساعده على القراءة، وغيرها

---

[1] سعد على زاير، إيمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية**، ص494

[2] ينظر: جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص158-159

من السّلوكيّات غير اللاّئقة في أثناء تصحيحها أخطاء التّلاميذ كثير، ولكننا في أحيان أخرى نلحظها هادئة ومتّزنة!!

في حين، كان أسلوب **المعلّمة الثالثة** غير أسلوب سابقتها؛ إذ كانت أكثر اتّزانا وهدوءًا تُشجِّع المتعثّرين، تعطيهم فرصة المحاولة بعد الخطأ، وبين الفينة والأخرى تنبّههم بأن لا أحد معصوم من الخطأ، وبأنّها هي أيضا كانت تُخطئ في بداياتها القرائيّة، ولكنّها لم تيأس وأصرّت على تعلُّم القراءة، حتى صارت متمكِّنة منها، وكان التّلاميذ جدّ متفاعلين معها وانعكس هدوؤها عليهم.

والأمر سيّان مع **المعلّمة الرّابعة**؛ فهي بدورها اتّسم أسلوبها في معالجة أخطاء تلاميذها بالرّصانة، وكانت تنبِّههم بين الحين والآخر ببعض قواعد وآليات القراءة السّديدة كلّما أخطأ أحدهم، تُتيح لهم فرصة المحاولة والخطأ، ووقد بدر منها سلوكات مقبولة إزّاء أخطاء تلاميذها في القراءة؛ قائلة لهم بأنّ الخطأ ليس عيبا، بل العيب في التّمادي في الخطأ وكانت رفيقة بالخجولين والمتعثّرين.

وتأسيسا على ما سبق؛ نستنتج أنّ كلّ معلِّم من أولئك المعلّمين له طريقته الخاصّة في تصحيح أخطاء تلاميذه، والأجدى أن يُراعى في ذلك اللّين والرّفق؛ ممّا يزيد ثقتهم في أنفسهم، لا إحباطهم ورهبتهم، على غرار ما لاحظنا في الممارسات السّلوكيّة التي بدرت من المعلّمة الثانية، مع ذلك التّلميذ، رغم ما نعلمه من ضرورة عدم إرهاق التّلميذ "بالحديث عن الخوف من الفشل في الدّراسة، أو عن التّفوّق الواجب أن يُحرزه"[1]؛ فلن يزيد التّلميذ إلّا تراجعا في مردوده القرائيّ، في مقابل ما لوحظ على المعلّمتين الثالثة والرابعة من سلوكات محفِّزة للتّلاميذ على القراءة والميل نحوها، وما تولِّده في التّلميذ "من حالات انفعالية سارّة تُريح الطّفل وتجعله في حالة من الرّضا واللّذّة والسّرور؛ ممّا من شأنه أن "يؤدّي إلى تقوية

[1] محمد حسين، **طفل المدرسة**، ص22

المحدِّدات الدّافعة، التي تعمل على تنشيط السّلوك لدى الطّفل "[1]، وهذا يمكنه أن" يُؤدِّي بدوره إلى زيادة الثّقة لدى الطّفل بنفسه...ويزيده قناعة في المثابرة على عمليّة التّعليم وجدواه"[2] بعامّة، وعلى القراءة بخاصّة.

رغم ما لوحظ من كفاءة معرفيّة عند المعلِّمة الثّانية، إلّا أنّ هذا لم يكفل تجاوب التلاميذ معها، ولم تتمكّن من خلق جوّ تفاعليّ بين التّلاميذ ونصّ القراءة؛ ذلك أنّ الكفاءة المعرفيّة لا تكفي، بل تحتاج إلى كفاءة أخلاقيّة، وضبط الانفعالات والسّلوكات؛ إذ تُشير إحدى الدّراسات "إلى أنّ ارتباط فعاليّة التّعليم بخصائص المعلِّمين الانفعاليّة، أقوى من ارتباطها بخصائصهم المعرفيّة"[3]، وهذا ما لمسناه بالفعل مع باقي المعلِّمين؛ إذ انعكس هدوؤهم على سلوكات تلاميذهم.

4- فيما يتعلّق بالتّعزيز والتّشجيع:

يعمَد بعض المعلِّمين إلى استخدام أساليب التّعزيز والتّشجيع مع تلاميذهم؛ بهدف تحسين بعض أداءاهتم التّعلُّمية؛ "فالتّشجيع والنّجاح يؤدّيان إلى تعزيز التّعلُّم وإلى تقدُّم ملموس في اكتساب المهارة"[4]، ولا سيّما مهارة القراءة، إلى جانب بعض أساليب الثّواب والعقاب، ولكن مع حُسن استخدامها.

وعن هذا الجانب، نجد **المعلّم الأوّل** يقوم بتشجيع تلاميذه على القراءة؛ باستخدام بعض عبارات الثّناء والشّكر مقابل قراءاتهم الحسنة، ولم يكن يعتمد أساليب العقاب.

أمّا المعلّمة الثانية؛ فكانت هي أيضا تُثني على قراءات التّلاميذ الصّائبة، لكنها كانت تمزج الثّناء بالتّوبيخ، وإسماعهم كلاما جارحا في أثناء ذلك.

---

[1] محمد حسين، **أساليب الثواب والعقاب**، ط1، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، سلسلة تربية الأولاد في الإسلام الاسكندرية، 2004، ص13

[2] المرجع نفسه، ص 13

[3] عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ص 237

[4] محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص 109

والمعلّمة الثالثة هي الأخرى تستخدم أسلوب الثّناء على الجيّد من قراءات التّلاميذ وفي أحيان أخرى، كانت تستخدِم بطاقات الاستحسان؛ ففي أحد المواقف من قراءات التلاميذ ولمّا لم ترى تفاعلا كبيرا من التّلاميذ في القراءة، قالت لهم: الآن سأبدأ في توزيع بطاقات الاستحسان لمن تكون قراءته أحسن؛ فإذا بالتّلاميذ يتجاوبون معها، ويتنافسون على ذلك وقالت لهم: الآن عرفتُ، أنتم أحسن من تلاميذ هذه المعلّمة الضّيفة عندنا؛ فبدت علامات الاستحسان على مُحيّاهم.

والأمر سيّان مع **المعلّمة الرّابعة**؛ فكان أسلوبها في التّعزيز والتّشجيع لا يختلف عن أسلوب المعلّمة الثالثة، باستثناء بعض الأساليب التي تفرّدت؛ كتقبيلها لأحد التّلاميذ لمّا رأته يبكي، وكذا حملها لأحدهم لقِصر طوله حتى أنهى قراءته من السّبّورة، والتّصفيق على المجيدين لتشجيع زملائهم على القراءة، واعتماد أسلوب المعلِّم الصّغير؛ لقب تطلقه على أحسن قارئ، وهو من يكون مسؤول القسم طيلة الدّوام، مؤازرة الخجولين وحثّهم على القراءة لتلافي ذلك الخجل تدريجيّا... وغيرها من الأساليب النّاجعة حقّا، والتي تُحسب لهذه المعلّمة.

ونخلُص ممّا سبق، إلى أنّ لكلّ معلِّم من أولئك المعلّمين أسلوبه في تشجيع وتحفيز تلاميذه على القراءة، كذلك أساليب العقاب قد تُفيد، ولكن "في حدود الرّفق المعقول والاعتدال بجانب أساليب الثّواب؛ فإنّها تُساعد على سرعة تكوين – الضّمير– لدى الطّفل"[1]، وتجنّب العقاب البدنيّ الذي يُعدّ "أسلوبا غير تربويّ في تهذيب سلوكيات التّلاميذ"*[2]، وقد "يكون العقاب مصحِّحا للأخطاء، ومبدأً في التّعليم، إذا قارنه شرح وتفهيم للخطأ والضّرر"[3].

---

[1] محمد حسين، **أساليب الثواب والعقاب**، ص9

* طبقا للمادة 73 من الفصل الرابع، في الاحكام الخاصة بالموظفين، من القرار رقم 778 المؤرخ في 1991/10/26 والمتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التربوية و التكوينية

[3] محمد حسين، **أساليب الثواب والعقاب**، ص10

5- فيما يتعلّق بلغة المعلّم والقدوة الحسنة في القراءة:

إنّ ممّا يُعين التّلاميذ على اكتساب مهارة القراءة، هو رؤية مدى إتقان معلِّمهم لها و"استخدام المعلِّمين للّغة العامّيّة يُبطِئ من اكتساب القراءة"[1]؛ لذلك يجدُر بالمعلِّمين أن يدرُج على ألسنتهم اللغة العربيّة الفصيحة؛ كي يتسنّى للتّلاميذ أخدها عنهم واكتسابها.

وعن هذا الجانب، وجدنا أنّ كلاّ من **المعلّم الأوّل** و**المعلّمة الثانية**، كانا كثيرَي الاستخدام للعامّيّة، ومعظم حديثهما ونقاشاتهما مع التلاميذ بها، وحتى الشّرح، وقد كان لذلك تأثير سلبيّ في قراءات تلاميذهما.

أمّا **المعلّمة الثالثة**؛ فكان جلّ حديثها مع التّلاميذ بالفصحى؛ سواء عند الشرح أو حديثها الجانبيّ معهم.

في حين نجد أنّ **المعلّمة الرابعة**، كانت تجمع بين العامّية والفصحى؛ إذ كانت تستخدم الفصحى في الدّرس والشّرح، أمّا العامّيّة؛ فكانت تستخدمها في أثناء حديثها الجانبيّ مع تلاميذها.

وبهذا؛ نستنتج أنّ معظم المعلّمين يستخدمون العامّية في تعاملاتهم مع تلاميذهم في القسم؛ فأنّى للتّلميذ أن يُجيد القراءة، وهو لا يجد بيئة لغويّة تساعده على ذلك.

فكما سبق وأن أشرنا إلى أنّ استخدام المعلِّم للعامّية، يُبطئ من تعلُّم مهارة القراءة؛ ذلك أنّ الطفل "يعتمد على المحاكاة والتقليد في اكتسابه للغة"[2]، وكما يرى علماء علم النفس اللغوي والمربّون المحدثون، أنّه حتى يتمّ اكتساب مهارة من المهارات اللّغويّة "يتطلّب وضع المتعلِّم في حمّام لغويّ؛ بمعنى أن يكون الجوّ المحيط بالمتعلِّم عاملا مساعدا، أو مشجِّعا على سرعة اكتساب اللغة"[3].

---

[1] محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص 126

[2] المرجع نفسه ، ص 136

[3] المرجع نفسه، ص 136

ب- المقابلة:

تُعَدّ المقابلة واحدة من الأدوات البحثية التي يستخدمها الباحث، في جمع المعلومات والبيانات حول موضوع بحثه، وهي عبارة "عن حوار بين الباحث (المقابِل) والشّخص الذي تتمّ مقابلته (المستجيب)[1]"؛ وذلك بهدف الوصول إلى الحقيقة، أو موقف معيّن يسعى الباحث للتّعرّف عليه؛ من أجل تحقيق أهداف الدّراسة"[2]، والتي قد لا يصل إليها بالوسائل الأخرى.

وقد استعضنا عن الاستبانة بالمقابلة؛ "ذلك أنّها أفضل وسيلة لاختيار وتقويم الصّفات الشّخصيّة، إلى جانب أنّها توفّر مؤشّرات غير لفظيّة، وتعزِّز الاستجابات، وتُقلّل احتمالية نقل الإجابة عن الآخرين، أو تقديمها لأشخاص غير المبحوثين للإجابة على أسئلتها"[3]. واستخدمنا تحديدا المقابلة المسحيّة، التي تهدف "إلى الحصول على المعلومات والبيانات والآراء"[4]؛ من خلال مقابلة المستجيبين فرادى وشخصيّا.

فبعد أن أعددنا استمارتها؛ حيث شملت عددا متواضعا من الأسئلة؛ بهدف عدم إجهاد المستجيبين؛ إذ يقدّر بخمسة أسئلة فيما يتعلّق بمقابلة المفتّشَين، وثمانية أسئلة فيما يتعلّق بمقابلة المعلّمين؛ قمنا بترتيب مُسبق لإجرائها، باتّصالنا بالمفتّشَين والمعلّمين لتحديد مكان المقابلة ومدّتها، إلى جانب إعطائهم فكرة عن موضوع دراستنا لتهيئة أنفسهم.

➢ **عرض ومناقشة نتائج المقابلة:**

- **مقابلة المفتشين:**

قمنا بمقابلة المفتّشَين، وطرحنا عليهما الأسئلة السّالف إعدادها، ودامت مدّة تُقدَّر بأربعين دقيقة، وكان أن جاءت إجاباتهما على النّحو الآتي:

---

[1] ربحي مصطفى عليان، **البحث العلمي**، ص106

[2] المرجع نفسه، ص106

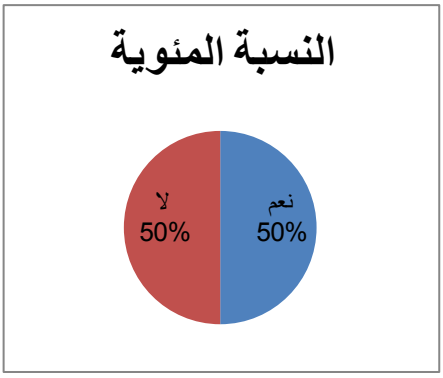
[3] نادية سعيد عيشور وآخرون، **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ص348

[4] ربحي مصطفى عليان، **البحث العلمي**، ص 105

س1- بحكم تجربتهم الميدانية في قطاع التّربية، في رأيكم سيّدي هل يؤثّر اختصاص معلّم الطّور الابتدائي وإعداده الأكاديمي في فاعلية التّعليم بعامّة، وفي تعليميّة القراءة بخاصّة؟ نعم ☐ ، لا ☐ إذا كانت الإجابة بـ (لا) وضّح ذلك.

وعن هذا السّؤال كانت إجابتا المفتّشَين على النّحو الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	1	%50
لا	1	%50
المجموع	2	%100



الجدول رقم(06): يمثل إجابتي المفتّشَين حول مدى تأثيره اختصاص المعلم وإعداده الأكاديميّ في فاعلية التعليم بعامّة وفي تعليميّة القراءة بخاصّة.

يرى المفتّش الأوّل بأّن اختصاص المعّلم وإعداده الأكاديمي، له من التّأثير بمكان في التّعليم بعامّة وفي تعليميّة القراءة بخاصّة.

في حين يرى المفتّش الثاني بأن لا تأثير في ذلك، وحجّته أنّ التّعليم الابتدائيّ تعليم قاعديّ، يهدف إلى تكوين شخصيّة التّلميذ وإعداده لما يلي من المراحل، والمعارف المنوط بالمعلّم تعليمها تلاميذه بسيطة، من شأن أيّ معلّم تعليمها للتّلاميذ مهما كان محدود الإعداد والتّكوين المعرفيّ، شرط قدرته على انتقاء أنجع الأساليب في ذلك وخلقها.

وفي هذا تُشير بعض الدّراسات، إلى أنّ الإعداد الأكاديميّ للمعلّم يؤثّر في فاعليّة التّعليم ذلك أنّ هنالك "ارتباط إيجابيّ بين مستوى التّحصيل الأكاديميّ للمعلّمين وفعاليتهم التّعليميّة... فالمعلّم المتفوّق في ميدان تخصّصه والمؤّهل مهنيّا على نحو جيّد، يغدو أكثر فعاليّة من المعلّم الأقلّ تفوّقا وإعدادا... كون العوامل التي تجعل الطّالب متفوّقا هي ذاتها التي تجعله معلّما فاعلا"[1]؛ فإذا لم يُكوَّن أكاديميّا في ميدان اختصاصه على النّحو الجيّد

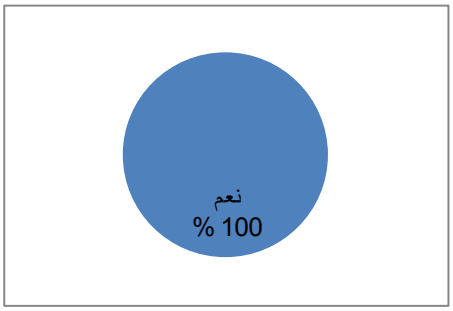
[1] عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ص233-234

سيجد صعوبة في التّعليم، وبخاصّة فيما يتعلّق بتعليميّة القراءة؛ إذ نجد كثيرا من المعلّمين من يجهل حتّى بالطّرائق التّدريسّية؛ العامّة منها والخاصّة، وبكيفية إعداد تهيئة حافزة لدرس القراءة مثلا؛ "ممّا يُفقد جوّ الشّوق والرّغبة في القراءة، ويُفسد على التّلاميذ الفائدة المرجوّة منها"[1]، حينها يفقدون "الثّقة العلميّة بمدّرسهم، ويُهملون التّحضير له ويكرهون اختصاصه"[2].

س2- في رأيكم سيّدي، هل للمعلومات المتوافرة للمعلّم عن تلاميذه دور في تحسين تحصيلهم العلميّ والقرائيّ؟ نعم ☐ ، لا ☐

وما أدلى به المفتّشان حول هذا السؤال كالآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%100
المجموع	2	%100



الجدول رقم(07): يمثل إجابتي المفتّشَين حول دور المعلومات المتوافرة لدى المعلم عن تلاميذه في تحسين تحصيلهم العلمي والقرائي.

يتبيّن لنا من النتائج الموضّحة في الجدول السّابق، إجماع المفتّشَين على دور المعلومات المتوافرة لدى المعلّمين عن تلاميذهم، في تحسين تحصيلهم العلميّ والقرائيّ.

وهما محقّين في هذا؛ إذ يقول الباحث **(عبد المجيد نشواتي)** في هذا الصّدد: "تُشكّل كمّية المعلومات التي تتوافر لدى المعلّم عن خصائص طلاّبه المختلفة، متغيّرا هامّا من

---

[1] جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص148

[2] المرجع نفسه، ص 147

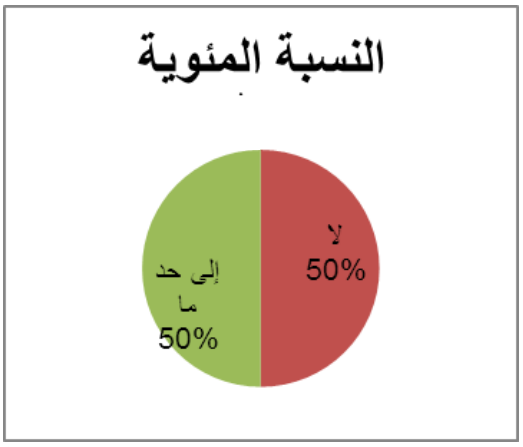
متغيّرات الخصائص المعرفيّة للمعلّم الفعّال... إنّ المعلّم الفعّال لا يعرف الكثير عن ميدان تخصّصه فقط، بل يعرف الكثير عن طلاّبه أيضا"[1].

وبناءً على هذا؛ فمعرفة المعلّم "أسماء طلاّبه، وقدراتهم العقليّة، ومستويات نموّهم وتحصيلهم، وخلفياتهم الاقتصاديّة ... وكذلك معرفة اتّجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم"[2]؛ ومن هنا تتكوّن لديهم اتّجاهات إيجابية نحوه، ونحو الدّروس التي يقدّمها لهم، ولا سيّما دروس القراءة، وفي ضوء هذا يتأتّى لهم تحقيق تحصيل علميّ وقرائيّ أحسن وأرقى.

س3- ما رأيكم سيّدي في نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي هل من شأنها تلبية حاجات التّلاميذ النّفسيّة والاجتماعيّة؟ وضّح أكثر.

وكانت إجابتاهما عن هذا السؤال كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
لا	1	%50
إلى حدّ ما	1	%50
المجموع	2	%100



الجدول رقم(08): يمثل إجابتي المفتّشَين حول مدى قدرة نصوص الكتاب على تلبية الحاجات النفسي والاجتماعية للتلاميذ.

يرى المفتّش الأوّل بأنّ نصوص هذا الكتاب ليست كفيلة بتلبية حاجات التلاميذ النفسيّة والاجتماعيّة، وبأنّ محاورها مقبولة ولكنّ الأسلوب الذي عُرِضت به هو غير الكفيل بذلك كما يرى أنّها خالية ممّا من شأنه جذب التلاميذ إلى قراءتها؛ حتّى إنّها لا تعبّر عن حاجات

---

[1] عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ص235

[2] المرجع نفسه، ص235

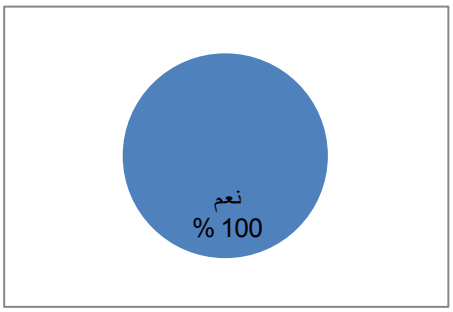
مختلف الفئات من التّلاميذ، بل تعبّر فقط عن عيّنة منهم، وبأنّ التلميذ في هذه المرحلة أحوج إلى النّصوص ذات الطّبيعة القصصيّة الشّائقة الماتعة؛ عن البطولة والمغامرة، ما عدا النّصوص الشّعريّة، والجميل فيها والجديد هو ربط التّلميذ بالموروث الحضاريّ وما يُعزِّز انتماءه، في حين يرى المفتش الثّاني أنّ من النّصوص ما هو كفيل بذلك، ومنها ما هو غير كفيل؛ أي إنّها تلبّي حاجات التّلاميذ إلى حدّ ما.

ومعظم الدراسات تشير إلى أنّه ينبغي أن تراعي نصوص القراءة "ميول الطّفل وقدراته فالخيال المحلِّق، والمغامرات، وإجراء الحوار على ألسنة الطيور والحيوان، كلّ ذلك محبّب للأطفال، بشرط أن يبتعد عن الخرافات"[1]، كذلك أن يُقدَّم للتلاميذ "ما يعمِّق رابطتهم بانتمائهم لأمّتهم وأرضهم؛ فنقدِّم لهم المادّة العلميّة التي تعصمهم من الانحراف عند المراهقة، وتقوّي صلتهم بماضيهم وأمجاد أمّتهم"[2].

س4- بحكم تجربتكم الخاصة، هل تؤثر توقُّعات المعلِّم حول تلاميذه في سلوكاتهم التعلُّمية بعامّة والقرائيّة بخاصّة؟ نعم ☐ ، لا ☐

والجدول الآتي يوضّح ما أدلى به المفتّشَين حول هذا السؤال:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%100
المجموع	2	%100



الجدول رقم (09): يمثل إجابتي المفتّشَين حول مدى تأثير توقّعات المعلّم حول تلاميذه في سلوكاتهم.

[1] سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص 164

[2] المرجع نفسه، ص 165

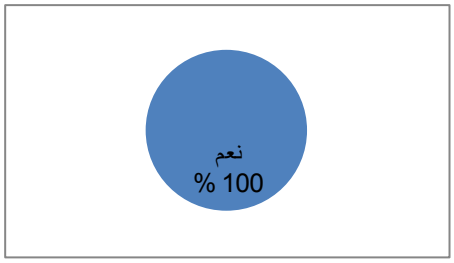
يتضح لنا من خلال الجدول السابق، اتفاق كلا المفتشين على أنّ توقّعات المعلِّم حول تلميذ معين؛ سواء بالذكاء أو بالغباء، فإنّ هذا سيؤثر فيه بأن يكون كذلك بالفعل، وبخاصة إذا صرّح أمامه المعلِّم بذلك التوقع*.

حيث يشير أحد الباحثين إلى أنّ المعلّم إذا كوّن "فكرة عن أحد طلابه بأنّه ذكيّ مثلا فسيعامِله على أنّه كذلك، وسيتوقّع من الطلاب سلوكا ذكيًّا، وقد يستجيب هذا الطالب بطريقة توحي بأنّه ذكيّ فعلا؛ وبذلك يتحقّق توقُّع المعلّم..." [1].

س5- هل ترى أنّ الجوانب النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ لها تأثير في تحصيله القرائيّ؟ وضّح.

وكان أن أجابا عن هذا السؤال كما يلي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%100
المجموع	**2**	**%100**



الجدول رقم (10): يمثل إجابتي المفتشَين حول مدى تأثير الجوانب النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ في تحصيلهم القرائي.

يرى كلا المفتشَين بأنّ الجوانب النفسية والاجتماعية لدى التلميذ، تؤثِّر في تحصيله القرائيّ، ويستدلّان على ذلك بأنّ الحالة الاجتماعية للتلميذ؛ كانفصال الوالدين، أو وفاة أحدهما أو كليهما، أو عدم الاستقرار في البيت، يؤثِّر كلّ ذلك في نفسيّة التّلميذ؛ ممّا يُفقده التّركيز والانتباه في أثناء قراءته، أو العكس.

* وهذا ما تأكدنا منه فعلا؛ من خلال تجربتنا المتواضعة مع أبنائنا، لدى فانحسن التوقعات حول أبنائنا، بما يعزز تحصيلهم الدراسي ككل، ويكفينا توقعات سلبية عنهم

[1] سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص 164

حيث إنّ بعض الدراسات النفسية تؤكّد أنّ هنالك من الأطفال من "تسود علاقاتهم الأسريّة ظواهر العطف والحزم، وهذا ما يُعطي الأطفال القدرة على الاعتماد على أنفسهم والاستقلال عن ذويهم؛ ممّا يعطيهم ثباتا انفعاليّا يمكّنهم من التآلف مع أقرانهم، وهؤلاء ينجحون في تعلُّم القراءة والإقبال عليها بشغف"[1].

وفي المقابل، ثمّة من التّلاميذ من هم محرومون من هذه العاطفة؛ "بسبب الخلافات الزوجية... أو أنّ النّاشئ يعاني شظف العيش والفاقة والحرمان؛ ممّا ينعكس عليه تمزُّقا وتشتّتا في القدرة على التّركيز..."[2]، وكما نعلم أنّ التّركيز والانتباه من العوامل التي تؤثّر في الفهم القرائيّ.

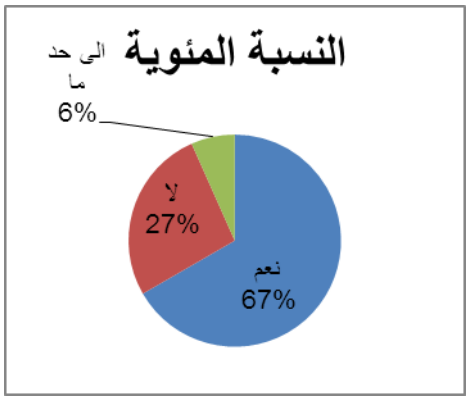
- **مقابلة المعلّمين:**

دامت مقابلة كلّ معلّم من أولئك المعلّمين ما يُقارب عشرين دقيقة، على مستوى المدرسة التي يُدرِّس فيها كلّ منهم.

المحور الأول؛ فيما يتعلق بمضمون الكتاب:

س1- في رأيك، هل تتماشى مضامين نصوص ميدان فهم المكتوب، مع ميولات واتّجاهات التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	% 67
لا	04	% 27
إلى حدّ ما	01	%6
المجموع	**15**	**% 100**



الجدول رقم (11): يمثّل إجابات المعلمين حول مضامين نصوص ميدان فهم المكتوب.

[1] محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص 120

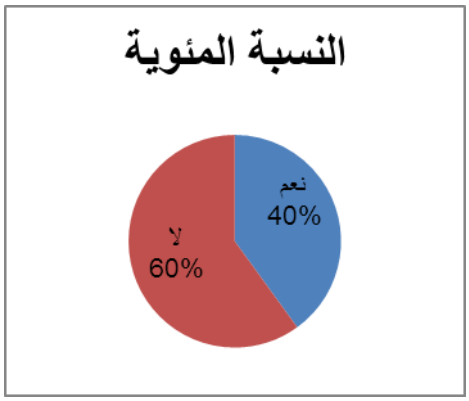
[2] المرجع نفسه، ص 120

ترى نسبة (67%) من المعلّمين، بأنّ نصوص ميدان فهم المكتوب تتماشى مع ميولات التّلاميذ واتّجاهاتهم، بمقابل نسبة(27%) منهم ترى عكس ذلك، في حين نسبة(6%) منهم ترى بأنّها تتماشى مع ذلك إلى حدّ ما.

ومنه؛ نستنتج أنّ معظم المعلّمين يرون بأنّ هذه النصوص تتوافق مع ميولات وحاجات التلاميذ؛ ممّا من شأنه الإسهام في ارتباطهم بها وجدانيا ونفسيا، ومنه الإقبال على قراءتها "فالميل نحو القراءة والكتابة، يفرض تأثيره في اكتساب مهارتيهما"[1]، ومراعاة " ميول التلميذ يُعدّ من العوامل المُساعِدة على انقرائية النصوص المقررة؛ وبالتّالي مستوى فهم التّلميذ لها"[2].

س2- هل هذه المضامين مبنية على خبرات التلاميذ وأنشطتهم؟ نعم ☐ ، لا ☐

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%60
لا	15	%40
المجموع	**15**	**% 100**



الجدول رقم(12): يمثل إجابات المعلّمين حول فيما إن كانت مضامين النّصوص مبنيّة على خبرات التّلاميذ وأنشطتهم.

يتبيّن لنا من هذا الجدول، أنّ (60%) من المعلمين يرون بأن هذه النصوص مضامينها مبنية على خبرات وأنشطة التلاميذ، ومستقاة من واقعه المعيش، في حين نسبة المعلّمين الذين يرون عكس ذلك تقدّر بـ (40%).

وبناءً على هذا؛ نستنتج أنّ نصوص هذا الكتاب مستقاة من خبرات التّلاميذ وأنشطتهم

---

[1] حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص109

[2] سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص213

حيث تُشير الدّراسات إلى أنّ كتاب القراءة ينبغي أن يكون "مبنيّا على خبرات وأنشطة التّلاميذ، وما يدركونه من مشكلات مجتمعهم وما يشغلهم من القضايا، وما يهتمّون به منها"[1]؛ وهذا ضروريّ حتّى يتمكّنوا من تلبية حاجاتهم المختلفة؛ النّفسيّة منها والاجتماعيّة... ويُفيدوا منها في حلّ ما قد يعترضهم من مشكلات مشابهة لها.

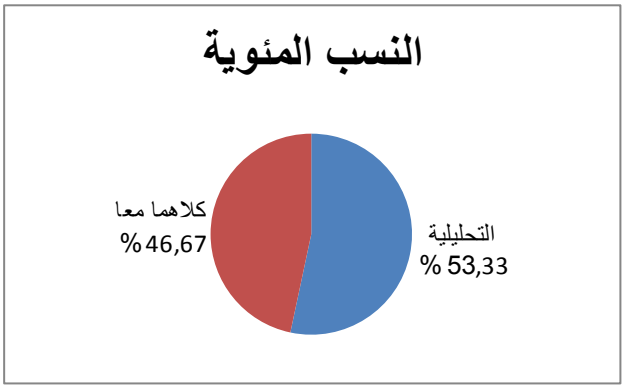
وخبرات التّلاميذ تُسهم في "إثراء الألفاظ، وتوسيع مدلولاتها، وتيسير استخدامها"[2]، ومنه تحقيق الفهم والإدراك.

المحور الثاني؛ فيما يتعلّق بالجانب الديداكتيكي:

س1- ماهي الطريقة التي تعلم بها تلاميذك مبادئ القراءة؟

التحليلية ☐ ، التركيبية ☐ ، كلاهما معا ☐

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
التحليلية	8	% 53،33
كلاهما معا	7	% 46،67
المجموع	**15**	**% 100**



الجدول رقم(13): يمثل إجابات المعلمين حول الطريقة التي يعلمون بها تلاميذهم مبادئ القراءة.

يتضح لنا من خلال هذا الجدول، أنّ نسبة (53.33%) من المعلّمين يستخدمون الطّريقة التّحليليّة، وهذا ما يُفسَّر بأنّ التّلميذ "يستطيع أن يتعلّم القراءة من دون أن يكون لديه القدرة على تمييز الحروف بأسمائها، أو القدرة على التّهجّي"[3]،في حين يفضّل (46,67%)

---

(1) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص156

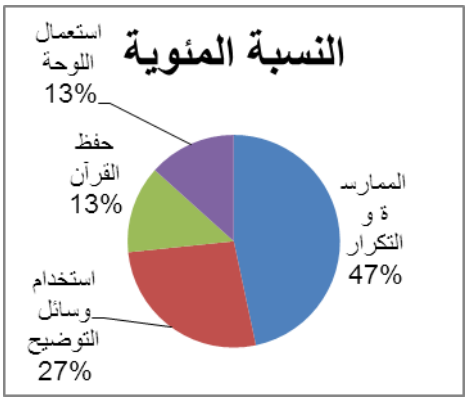
(2) سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص101

(3) جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص127

من المعلّمين المزاوجة بين الطريقتين التّحليليّة والتّركيبيّة، وعن هذا تشير الدّراسات إلى أنّ هذه الطريقة "تكاد تكون سائدة في الاستعمال في تعليم القراءة في معظم المدارس"[1].

س2- في رأيك، ما أنجع الأساليب المساعدة على تحسين قراءات التلاميذ؛ فَهْمًا وأَدَاءً؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الممارسة والتكرار	7	% 46,67
استخدام وسائل التوضيح	4	% 26,67
حفظ القرآن	2	% 13,33
استعمال اللوحة	2	% 13,33
المجموع	**15**	**% 100**



الجدول رقم(14): يمثّل إجابات المعلّمين حول أنجع الأساليب المساعدة على تحسين قراءة التّلاميذ.

أدلت نسبة (46.67%) من المعلّمين بأنّ الممارسة والتّكرار كفيلان بتحسين قراءة التّلميذ "فالممارسة لازمة لاكتساب المهارة، وينبغي أن تتمّ بصورة طبيعيّة، ومواقف حياتيّة متنوّعة"[2].

ونسبة (26.67%) منهم، يرون بضرورة استخدام الوسائل التّوضيحية، وبأنّها خير مُعين لذلك؛ على غرار البطاقات، ولوحات الخبرة، إلى جانب السّبورة والصّور... "فالبطاقات من أكثر الوسائل الفعّالة التي تساعد في تعليم الأطفال القراءة والكتابة..."[3]، كذلك القراءة "لابدّ أن تعتمد على خبرات التلاميذ في اختيار مادّتها"[4]؛ من خلال ما يدوّنونه في أثناء مختلف ممارساتهم على لوحات من الورق المقوّى.

---

[1] جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص136

[2] محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص108

[3] علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، ص153

[4] المرجع نفسه، ص155

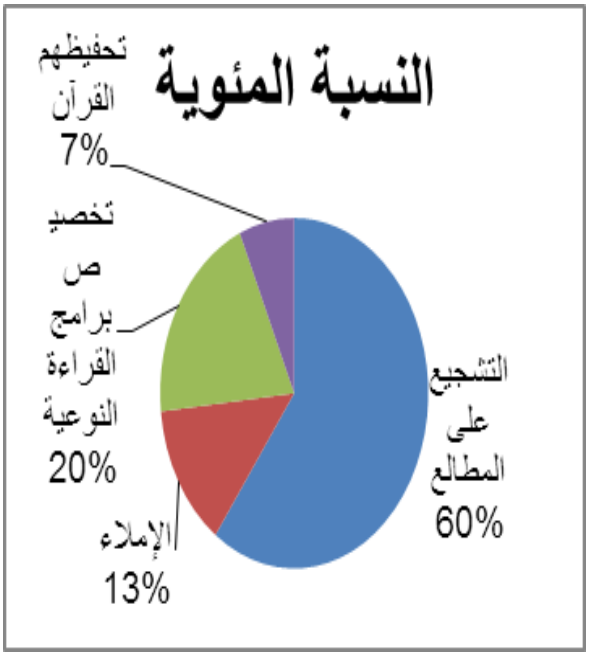
في حين، نجد نسبة (13,33%) من المعلّمين يرون بأنّ خير مُعين على ذلك هو حفظ القرآن؛ إذ إنّ له دورا فاعلا في تحسين أداءات التّلاميذ القرائيّة؛ حيث أثبتت إحدى الدّراسات أنّ القرآن الكريم" أقدر الوسائل على تطويع اللّغة للنّطق، واستقامة التّراكيب في اللّسان، وسلامة المخارج في أصواتها والنّطق بها"[1].

والنّسبة نفسها من المعلّمين يفضّلون استعمال اللّوحة، من أجل تحسين أداءات تلاميذهم القرائيّة، وهذا ما يُفسَّر بربطهم بين مهارتي القراءة والكتابة؛ إذ يؤكِّده أحد الدّارسين بأنّ "الكتابة تُعزِّز تعرُّف الكلمة والإحساس بالجملة؛ فضلًا عن زيادة أُلفة الفرد بالكلمات"[2] ممّا يزيد من فاعليّة القراءة لديه.

المحور الثالث؛ فيما يتعلّق بالجانب النّفسيّ الاجتماعيّ:

س1: ما الدّور الذي تتوقّع أن تقوم به الأسرة من أجل تحسين تحصيل أبنائها القرائيّ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
التّشجيع على المطالعة	9	% 60
الإملاء	2	% 13
تخصيص برامج القراءة النوعية	3	% 20
تحفيظهم القرآن	1	% 7
المجموع	**15**	**% 100**



الجدول رقم (15): يمثل إجابات المعلمين حول دور الأسرة في تحسين تحصيل أبنائها القرائي.

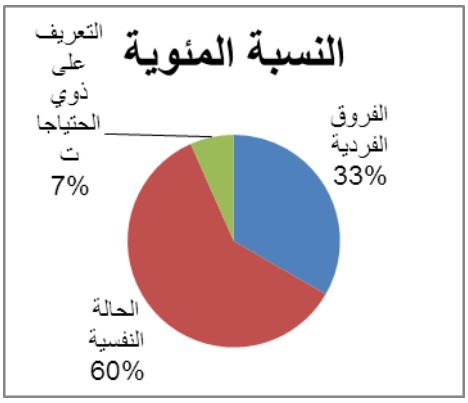
[1] سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، ص68

[2] حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص37

تنصح نسبة (60%) من المعلّمين الأولياء بتشجيع وحثّ أبنائهم على المطالعة في البيت من خلال شراء القصص المتنوّعة والتي توافق ميولاتهم، في حين (13%) منهم ينصحونهم بضرورة تنمية مهارة الإملاء لدى أبنائهم؛ ممّا من شأنه تحسين قراءاتهم في حين تنصح نسبة (20%) منهم الأسرة بضرورة تخصيص برامج للقراءة النّوعيّة المخطّط لها، أمّا (7%) من المعلّمين؛ فيرون بجدوى تحفيظ الأبناء القرآن الكريم في سبيل النّهوض بقراءاتهم وتحسينها.

ومن هنا؛ نستنتج أنّ تعاون الأسرة إلى جانب المدرسة كفيل بتحسين تحصيل التلاميذ القرائيّ، وهذا ما تؤكّده الدّراسات والأبحاث؛ حيث تلعب دورا هامّا في بلورة الميول نحو القراءة؛ من خلال إتاحة "مصادر متنوّعة من كتب ومجلاّت؛ كي يقرأ التّلميذ حولها ويكتب عنها...وأن يكون هنالك حوار بين الوالدين والتّلميذ حول القضايا التي تُثيرها هذه المصادر"[1].

س2: ماهي أهمّ الجوانب النفسية والاجتماعية التي ينبغي عليك كمعلّم مراعاتها لتحسين تحصيل تلاميذك القرائي ؟



الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الفروق الفردية	5	% 33
الحالة النفسية والاجتماعية	9	% 60
التعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة	1	% 7
المجموع	**15**	**% 100**

الجدول رقم(16): يمثل آراء المعلمين حول أهم ما ينبغي عليهم مراعاته من جوانب نفسية واجتماعية لتحسين تحصيل التلاميذ القرائي .

أدلت نسبة (33%) من المعلمين بأنّ أهمّ ما ينبغي عليهم مراعاته، هو ظاهرة الفروق الفردية بين التّلاميذ؛ فالتّلاميذ ليسوا جميعا على درجة الكفاءة نفسها، وما دور المدرسة

[1] حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص 127

والتربية إلاّ أن تتعرّف على هذه الفروق بين التلاميذ؛ من خلال دور المعلّم في الكشف عن "الاختلافات الذّهنية الموجودة بين تلاميذه، والتّفاوت في الاستعدادات والقدرات العقلية"[1] ومنه اختلاف في درجة الاستيعاب والفهم.

في حين نجد النسبة الكبيرة من المعلّمين، والتي تُقدَّر بـ (60%)؛ أي غالبية المعلّمين ترى بأنّ أهمّ ما يجب مراعاته هو الحالة النفسية والاجتماعية للتّلميذ، وَيعدُّونها في: الخوف والتّردّد والخجل وعدم الثّقة بالنّفس... ويرُدُّون بعضها إلى بعض الظروف الاجتماعيّة التي يعيشها التلميذ؛ كأن يكون والداه منفصلين، أو إهمالهما له، وهذا كلّه يؤدّي إلى قلّة انتباهه وشرود ذهنه. وهذا ما أثبتته الدّراسات بالفعل، بأنّ "ثمّة أطفال تسود علاقاتهم الأسريّة ظواهر العطف والحزم، وهذا ما يعطي الأطفال القدرة على الاعتماد على أنفسهم... وهؤلاء ينجحون في تعلُّم القراءة، والإقبال عليها بشغف وثقة وثبات"[2]، إلى جانب "الأجواء التي تحيط بالنّاشئ في البيت والمجتمع؛ إذ قد يكون جوّ البيت محروما...العاطفة، بسبب الخلافات الزوجية... أو أنّ الناشئ يعاني من شظف العيش والفاقة والحرمان؛ ممّا ينعكس عليه... في قدرة التركيز"[3]؛ وبالتالي قلة الاستيعاب والفهم أيضا.

أمّا نسبة (7%) من المعلّمين؛ فيرون بضرورة الكشف على التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة، وبرعايتهم والعناية بهم بشكل خاصّ.

---

(1) مرداسي فاطمة لطيفة، **دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر**، رسالة ماجستير، غير منشورة، تخصص علوم التربية، جامعة منتوري بقسنطية، 2007-2008، ص56

(2) محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، ص125

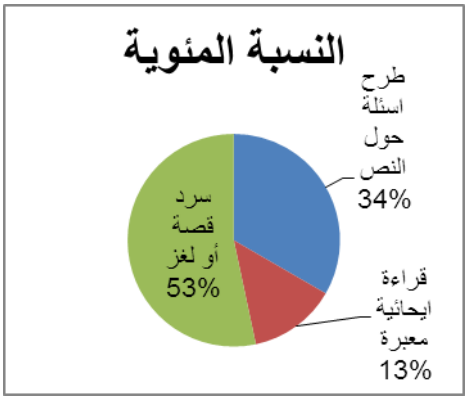
(3) المرجع نفسه، ص125

المحور الرّابع؛ فيما يتعلّق بالجانب النّفسيّ اللّغويّ:

س1- كيف يمكنك إعداد تهيئة نفسيّة حافزة ومُمهِّدة لتقديم درس القراءة ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
طرح أسئلة حول النص الماضي أو الجديد	5	% 33,33
قراءة إيحائية معبرة دون فتح الكتاب	2	% 13,33
سرد قصة أو لغز من واقع التلميذ مرتبطين بالنص	8	% 53,34
المجموع	**15**	**% 100**

الجدول رقم (17): يمثل إجابات المعلمين فيما يتعلق بكيفية إعدادهم تهيئة حافزة ممهدة للدرس.



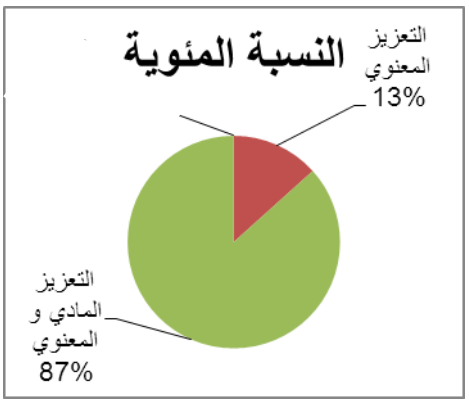
يتبين لنا من خلال هذا الجدول، أنّ نسبة (53.34%) من المعلمين يفضّلون تهيئة أذهان تلاميذهم للدّرس الجديد؛ من خلال طرح بعض الأسئلة حول النّصّ الماضي، أو طرح أسئلة تحفيزيّة تمهيديّة حول الدّرس الجديد، في حين نجد نسبة (33.33%) منهم يخلق جوّا تمهيديّا من خلال قراءة معبّرة موحية؛ مستخدما في ذلك الإشارات والإيماءات؛ بقصد شدّ انتباه التّلاميذ وتشويقهم أكثر لما ينطوي عليهم النّصّ، بينما يفضّل (13.33%) من المعلمين التّمهيد لدرسه من خلال سرد قصّة أو لغز، لهما علاقة مباشِرة بنصّ القراءة الجديد ومن واقع التلميذ المعيش البسيط.

وهذا ما يُفسَّر بأنّ معظم المعلّمين يُمهِّدون لدروس القراءة، ولكن كلّ على طريقته؛ ذلك أنّ التهيئة الحافزة "ليست أمرا علميّا يحتاج إلى استعداد علميّ سابق، وإنّما هي سلوك معيّن يقوم به المدرّس"[1]؛ بغرض "ربط فكرة الموضوع بواقع الحياة، وإشعار التّلاميذ أنّ موضوع درسهم له صلته المهمّة بواقع حياتهم، ومنه إعطاؤهم خلاصة موجزة عن الموضوع قبل قراءته؛ ليكونوا على بيّنة ووعي لما سيقرؤون"[2]؛ ولهذا فليُحسن المعلّمون اختيار أساليبهم في التّهيئة؛ "فاختراع الأساليب للتّمهيد تتجلّى فيه عبقرية المدرّس ومرونته وحفظه وذكاؤه"[3].

المحور الرّابع؛ فيما يتعلّق بالجانب النّفسيّ اللّغويّ:

س2 ماهي أساليب التعزيز التي تستخدمها مع تلاميذك تشجيعا لهم على القراءة وتحبيبا لهم فيها ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
التعزيز المعنوي	2	% 13,33
التعزيز المادي والمعنوي	13	% 86,67
المجموع	**15**	**% 100**



الجدول رقم (18): يمثل إجابات المعلّمين حول أساليب التّعزيز التي يستخدمونها مع تلاميذهم تشجيعا لهم على القراءة.

يتّضح لنا من خلال هذا الجدول، أنّ نسبة (86,67 %) من المعلّمين يجمعون بين التّعزيز المادّيّ والتّعزيز المعنويّ، تشجيعا لتلاميذهم على القراءة، في حين نجد نسبة (13,33%) منهم يستخدمون التّعزيز المعنويّ فقط.

---

[1] جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية**، ص 151

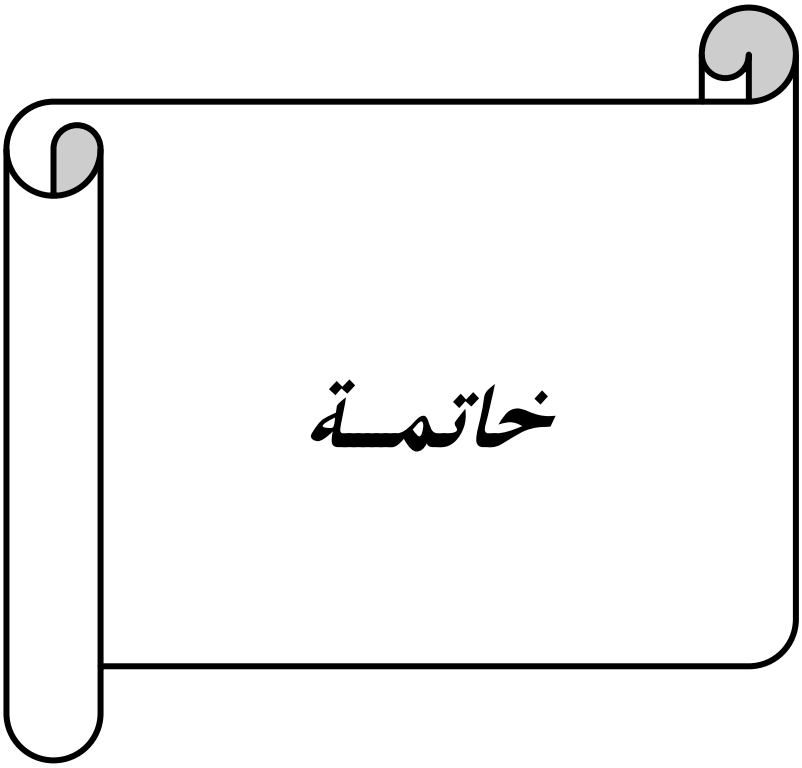
[2] المرجع نفسه، ص151-152

[3] سامي الدهان، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ص60

وممّا سبق؛ نستنتج أنّه على المعلّم التّنويع في أساليب التّعزيز، بين المادّيّ منها كتقديم بعض الجوائز، أو بطاقات الاستحسان، أو النّقاط الإضافيّة... والمعنوي منها؛ نحو: التّصفيق على المُجيد، الثّناء والشّكر، التّقبيل، خلق جوّ من المنافسة الشّريفة...

ولعلّ من آثار التّعزيز أنّه "يولّد الوعي بالنّجاح في العمل الذي أُثيب عليه؛ ممّا يُشبع بعض دوافعه التي تؤدّي إلى تنشيط جهود التّعلُّم اللّاحقة التي يقوم بها، وهذا بدوره يؤدّي إلى زيادة الثّقة لدى الطّفل بنفسه...وتزيده قناعة في المثابرة..."[1].

[1] محمد حسين، **أساليب الثواب والعقاب**، ص13


خاتمـــة

خاتمة:

بعد أن منّ الله علينا أن أنهينا هذه الدّراسة، والتي تناولت موضوعا غايةً في الأهمّيّة وهو مهارة القراءة من وجهة نظر نفسيّة لغويّة، نورد في هذه الخاتمة أهمّ ما تمّ عرضه في هذه الدّراسة؛ في جانبها النّظري وأهمّ النّتائج المتوصّل إليها في جانبها التّطبيقيّ، مع جملة من التّوصيات والاقتراحات؛ وذلك على النّحو الآتي:

- تقوم العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة على ثلاث ركائز هي: **(متعلّم، ومعلّم، ومحتوى)** وعلى قدر الاهتمام بكلّ ركيزة من هذه الرّكائز، وعلى قدر التّفاعل فيما بينها؛ تكون جودة التّعليم والتّعلُّم، وتكون مُخرجات هذه العمليّة أَفضل وأرقى.

- نتج عن التّفاعل بين مفاهيم علم النّفس وعلم اللّغة، ظهور علم النّفس اللّغويّ.

- أضحى علم النّفس اللّغويّ محور جلّ الدراسات اللغويّة الحديثة؛ والتي تحوّلت من دراسات لغويّة نظريّة إلى دراسات لغويّة نفسيّة معرفيّة.

- يُعنى علم النفس اللغويّ بالبحث في حيثيات اللّغة؛ فهما واكتسابا وتعلُّما، وبكلّ ما يحدث في أثناء ذلك من عمليّات عقليّة معقّدة، إلى جانب مختلف العمليّات النّفسيّة التي تحدث في أثناء عمليّة القراءة، ومختلف العوامل المؤثّرة في ذلك.

- لا يعدو أن يكون الاتّصال اللّغويّ بين مستمع ومتحدّث وقارئ وكاتب؛ ومن هنا كان للّغة مهارات أربع: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة.

- تُعَدُّ المهارات اللّغويّة جوهر العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، وما ارتقاء هذه الأخيرة إلاّ بارتقاء هذه المهارات.

- ترتبط المهارات اللّغويّة بعضها ببعض أيُّما ارتباط، ويتأثّر اكتساب كلّ منها باكتساب وتعلُّم المهارات الأخرى.

خاتمة :

- تُعَدُّ مهارة القراءة من بين أهمّ المهارات اللّغويّة؛ ذلك أنَّ اكتسابها وتعلُّمها أساس وجوهر كلّ تعلُّمات التّلميذ، وكلّ ضعف في تحصيلها، سيؤَدّي بالضّرورة إلى ضعف تحصيله العلميّ ككلّ.

- تُعَدُّ القراءة نافذة التّلميذ التي يطلّ من ورائها على ما أحرزه الفكر الإنسانيّ؛ يتعرف أخبار الأوائل وأهمّ منجزاتهم العلميّة والمعرفيّة.

- يكمن دور علم النّفس اللّغويّ في تعليميّة القراءة؛ في أنّه يُمكّننا من فهم العمليّات النّفسيّة المعقّدة الكامنة وراء عمليّة القراءة؛ كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، وغيرها من العوامل المؤثّرة فيها، إلى جانب إفادتنا بأنجع الأساليب التّعزيزيّة وأرقاها؛ بُغية تحسين تحصيل التلاميذ القرائي.

ومن أهمّ النّتائج المتوصّل إليها في الجانب التّطبيقيّ من هذه الدّراسة، ما يأتي:

- مناسبة حجم الكتاب لعمر التّلاميذ؛ سواء من حيث الأبعاد أو عدد الصّفحات.

- غياب السّند والتّوثيق على مستوى نصوص الكتاب النّثريّة؛ ذلك أنّها من تأليف بعض مفتّشي التعليم، ما عدا النّصوص الشّعريّة؛ فكانت منسوبة إلى ناظميها من الشّعراء.

- تنوّع مضامين النّصوص؛ ممّا يكفل تلبية بعض الحاجات النّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة لدى التّلاميذ، رغم ما يكتنف بعضا منها من خلل ونقص.

- تناسُق وانسجام عناوين المحاور وتسلسلها؛ حيث إنّ كلّ محور منها يُكمِّل الذي قبله ويُمهِّد للذي يليه.

- من شأن النّصوص الشّعريّة تنمية الذّوق الأدبيّ والجماليّ لدى التلاميذ، وتلبية حاجاتهم لتنوّعها؛ ومنه تغطية أذواق أكثر عدد منهم باستثناء بعض منها.

- طغيان الأسلوب التقريري الجافّ المباشر على مضامين نصوص الكتاب النّثريّة وانعدام الأسلوب القصصي الشّائق الماتع–البعيد عن الخرافة– الذي يستهويه ويُحبِّذه التّلاميذ في هذه المرحلة.

- عدم تكرار وتواتر المفردات الجديدة، بالقدر الذي يكفل ترسيخها في أذهان التّلاميذ.

- عدم مواءمة الصّور الدّيداكتيكيّة الموجودة في الكتاب لمعظم فئات التلاميذ وحالاتهم الاجتماعيّة، وهي غير معبِّرة في عمومها؛ إذ كان بعضها تضليـ□ـيّ أكثر منه توضيحيّ.

- التّناغم اللّونيّ في الكتاب موفّـ□ـق ومـ□ـبول إلى حدّ كبير؛ حيث من شأنه تحقيق توافق نفسيّ لدى التّلاميذ، وتحقيق صحّة نفسيّة متوازنة.

- أوراق الطّباعة من النّوع غير الجيد سهل الاهتراء، ولا تُلائم صحّة عين التلميذ؛ لعدم نصاعتها بالقدر الكافي.

- غِنى النّصوص –سواء النّثريّة أو الشّعريّة– بالقيم والأبعاد؛ لا سيّما الترويحيّة والمعرفيّة منها، واللتان طغتا على نصوص الكتاب، إلى جانب الاجتماعية والوطنية والتربوية، مع غضّ الطّرف عن جانب القيم الدّينيّة، التي لها من الدّور البالغ في تنشئة التّلاميذ وتربيتهم.

- استخدام بعض المعلّمين أساليب تهيئة حافزة لا بأس بها؛ من شأنها تحفيز أذهان التّلاميذ لدرس القراءة الجديد، وتشويقهم إلى ما يحمله بين طياته، باستثناء بعض منهم.

- تباين المعلّمين فيما يتعلّق بطرائق تقديمهم درس القراءة؛ من حيث تسلسل الخطوات إلى جانب إهمال معظمهم لخطوة القراءة الصّامتة، رغم مالها من الأهمية في الفهم والاستيعاب.

- كثير من المعلّمين من يجهل فنّ معالجة أخطاء تلاميذه القرائيّة، ولجوء بعض منهم إلى تعنيفهم لفظيّا وحتى جسديّا؛ ممّا من شأنه تنفير أولئك التّلاميذ من القراءة، على عكس بعضهم الآخر؛ إذ نجد من له – رُبّما– دور في تحبيب التّلميذ في هذا النّشاط؛ من خلال غرس بعض الاتّجاهات الإيجابيّة لديهم نحوها، بأساليب التّشجيع والتعزيز المختلفة.

- استخدام المعلّمين العامّيّة في أثناء تقديم الدّروس؛ ممّا من شأنه الإبطاء في تعلُّم مهارة القراءة لدى التلاميذ؛ ذلك أنّ التلميذ يعتمد على المحاكاة والتقليد في اكتساب المهارة.

- تأثير اختصاص المعلّم وإعداده الأكاديميّ بشكل كبير وملحوظ، في فاعلية التعليم بعامّة، وفي تعليميّة القراءة بخاصّة.

- للمعلومات المتوافرة لدى المعلّمين عن تلاميذهم دور بالغ الأهمية، في تحسين تحصيلهم القرائيّ والعلميّ.

- توقُّعات المعلّمين حول التلاميذ، لها من التّأثير بمكان في سلوكاتهم التعلُّمية والقرائيّة.

- الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة لدى التّلميذ لها تأثير كبير في تحصيله القرائيّ؛ ذلك أنّ حالته الاجتماعيّة تُؤثِّر في نفسيّته، وهذه الأخيرة تؤثِّر بدورها في درجة انتباهه وتركيزه ممّا يحول بينه وبين تحسين قراءته.

- تفضيل معظم المعلِّمين الطريقة التّحليليّة، إلى جانب المزاوجة بين الطريقتين التّحليليّة والتركيبيّة في تقديم درس القراءة.

- إجماع المعلِّمين على أنّ الممارسة والتّكرار كفيلين بتحسين أداءات التّلاميذ القرائيّة.

- إجماع أغلب المعلّمين على أنّ للأسرة دورا في تحسين تحصيل أبنائها القرائيّ.

- استخدام المعلّمين لأساليب تعزيزية مختلفة؛ تشجيها لتلاميذهم على القراءة، وتحبيبا لهم فيها، على غرار: التعزيز المادّي؛ كبطاقات الاستحسان، والجوائز... والمعنوي كالتصفيق وعبارات الثّناء والشّكر...

ومن أهمّ توصيات واقتراحات هذه الدراسة، نذكر الآتي:

- الإكثار من النّصوص ذات الطّابع القصصيّ –البعيد عن الخرافة– إذ تُعَدّ الأنسب وخصائص تلاميذ هذه المرحلة العمريّة.

- إدراج نصوص أكثر تماشيا مع الواقع المعيش لمعظم الفئات الاجتماعيّة للتّلاميذ.

- إعادة النّظر في شأن الصّور الدّيداكتيكيّة في الكتاب، والإكثار من الفوتوغرافي منها الأكثر تبليغا وتعبيرا، وتلبية لحاجات معظم الفئات من التلاميذ.

- تنقيح الكتاب؛ بإسقاط بعض النّصوص، التي لا تخدم مصلحة التلميذ في هذه المرحلة وتُؤثِّر سلبًا في مصلحته في المراحل التالية؛ على غرار نصّ: (هوايتي المفضلة) لما يُعرف من مخاطر شبكات التّواصل الاجتماعيّ.

- إنشاء مكتبات على مستوى كلّ مدرسة؛ تحوي مختلف أصناف الكتب؛ التّعليميّة منها أو التّرفيهيّة، أو التّثقيفيّة...

- ضمّ اختصاصيّ نفسيّ (Orthophoniste) على مستوى كلّ مدرسة ابتدائيّة، إلى جانب الفريق التّربويّ المكوّن لها؛ لمتابعة بعض الحالات الاجتماعيّة والنّفسيّة التي قد يعاني منها بعض التلاميذ ومعالجتها، والتي من شأنها التّأثير في تحصيلهم القرائيّ والعلميّ ككلّ.

- إعداد برامج تكوينيّة نفسيّة دوريّة للمعلّمين، وإفادتهم بأهمّ مستجدّات الدِّراسات المسجّلة في ميدان علم النّفس؛ لاستثمارها والإفادة منها في تعليميّة القراءة.

- إعداد مسابقات في القراءة على مستوى صفوف كلّ مستوى دراسيّ، وانتقاء قارئ (الأسبوع، أو الشّهر...)؛ تشجيعًا لهم على القراءة وتحبيبًا لهم فيها؛ بتخصيص ميزانيّة بسيطة لهذا الأمر، والتي سيكون لها من النتائج الباهرة الكثير.

– إعادة النّظر في شأن معايير انتقاء وتوظيف معلِّمي الطّور الابتدائيّ، وذلك بما يخدم مصلحة التلاميذ التّعلّميّة والنّفسيّة؛ وذلك لما تتِمّ عليه هذه مرحلة التعليم الابتدائي من أهمّيّة؛ سواءٌ أكان ذلك من حيث الاختصاص أم من حيث الكفاءة العلميّة والمعرفيّة.

ملخّص:

تهدف هذه الدّراسة الموسومة: « مهارة القراءة من منظور علم النفس اللغوي دراسة تحليلية السنة الثانية ابتدائي –أنموذجا– »، إلى تحديد دور علم النّفس اللغوي في تعليمية القراءة، ومدى مناسبة مضامين نصوص القراءة للحاجات النّفسيّة والاجتماعية لتلاميذ المستوى عيّنة الدراسة، ودرجة استثمار المعلمين لنتائج الأبحاث المسجّلة في هذا الميدان.

الكلمات المفتاحية: التعليميّة، علم النفس اللغوي، المهارة اللغوية، مهارة القراءة.

Abstract:

The present study entitled «The Reading Skill from a psycholinguistic perspective Analytical Study –Second year primary school–» aims at determining the role of psycholinguistics in the reading skill, and the extent to which the contents of the texts comply with the sampled pupil's social and psychological needs. In addition to that, it aims at exploring the degree of teachers' investment of research registered in this domain.

Key words: Didactics, Psycholinguistics, Language skill, Reading skill.

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.**

أوّلا؛ الكتب باللّغة العربيّة:

1- أنطوان صياح، **تعليمية اللغة العربية**، ج2، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2008.

2- إياد عبد المجيد إبراهيم، **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، ط1، الوراق للنشر والتوزيع، د. بلد النشر، 2011.

3- جلال شمس الدين، **علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وتطبيقاته**، ج1: المناهج والنظريات، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، 2003.

4- جمال مصطفى العيسوي، **تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، ط1 د.دار النشر، د. بلد النشر 2004.

5- ابن جني، **الخصائص**، تح: عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتاب العلمية، بيروت 2003.

6- حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتقويم**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،2011.

7- حسن بن حجر بن حسن القرني، **مهارة استخدام الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية**، ط1، د. دار النشر، د. بلد النشر، 2004-2005.

8- عبد الحميد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن 2003.

9- ربحي مصطفى عليان، **البحث العلمي، أسسه مناهجه وأساليبه إجراءاته**، بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، د ت.

10- عبد الرحمن تومي، **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجيّة)** ط1، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، 2015.

11- رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية، مستويات تدريسها صعوباتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

12- سامي الدهان، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، مكتبة أطلس للنشر والتوزيع دمشق، 1963.

13- سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط1 دار دقهليّة للطباعة والنشر، 2004.

14- سمير عبد الوهاب وآخرون، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، رؤية تربوية ط2، دار دقهلية للنشر، 2004.

15- السيد عبد الحميد سليمان، **علم النفس اللغوي**، ط1، عالم الكتب، د.بلد النشر 2015.

16- صلاح الدّين صلاح حسنين، **دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن** ط1، دار العلوم للطباعة والنشر، 1984.

16- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية 1990.

17- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **علم اللغة النفسي**، ط1، فهرسة الملك فهد الوطنيّة أثناء النشر، الرياض، 2006.

18- علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربيّ للطبع والنشر القاهرة، 2006.

19- علي بن توشان، **اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي**، من المعرفة العامة إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، المغرب، د ت.

20- علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، ط1، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع القاهرة، 1983.

21- فرديناند دي سوسير، **دروس في الألسنية العامة**، تعر: محمد شاوش وآخرون، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.

22- فهيم مصطفى، **مهارات التفكير في مراحل التعليم العامّ**، ط1، دار الفكر العربي مصر، 2002.

23- كلود عبيد، **الألوان، دورها تصنيفها مصادرها رمزيتها ودلالتها**، مر: محمد حمود ط1، دار مجد للنشر والتوزيع، لبنان، 2013.

24- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، **معجم علوم التربية**، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، د ت.

25- عبد اللّه علي مصطفى، **مهارات اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن، 2002.

26- محمد حسين، **طفل المدرسة**، ط1، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، سلسلة تربية الأولاد في الإسلام، الاسكندرية، 1424هـ- 2004 م.

27- محمد حسين، **أساليب الثواب والعقاب**، ط1، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع سلسلة تربية الأولاد في الإسلام، الاسكندرية، 1424هـ-2004 م.

28- محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي**، القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2 دار وائل، الأردن، 1999.

29- محمّد قرني، **إبنك والمدرسة، إرشادات تربوية ونفسية للأم**، المركز العربي للنشر والتوزيع، الاسكندرية، د ت.

30- محمود أحمد السيد، **علم النفس اللغوي**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية 2011-2012.

31- ابن منظور، **لسان العرب**، ج5، ط1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1997.

32-ابن منظور، **لسان العرب**، ج9، ط1، دار صبح، بيروت، لبنان، 2006، مادة (ع ل م).

33- نادية عيشور وآخرون، **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، 05 ماي 2016.

34- نواري سعودي أبو زيد، **اللغة العربية وبناء الإنسان**، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليميات، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2016.

ثانيا؛ المقالات العلميّة:

1- بدرية أحمد البلاها محمد، **تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**، مجلّة العلوم الإنسانية، عدد ديسمبر2013.

2- جاسم على جاسم، **علم اللّغة التّطبيقيّ في التراث العربي الجاحظ نموذجا**، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد40، العدد 2، 2013.

3- جمعة سيّد يوسف، **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية، للمجلس الثّقافي والفنون والأدب، العدد145، 1990،.

4- رهام محمّد المهتدي وآخرون، **درجة امتلاك طلبة الصف الثاني الأساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي**، مجلّة جامعة الحسين بن طلال للبحوث المجلد3، العدد1، 2017.

5- عزيز كعواش، **علم اللغة النفسي بين الأدبيات اللسانية والدراسات النفسية**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 7، جامعة محمد خيضر، بسكرة جوان 2010.

ثالثا؛ المطبوعات والمداخلات العلميّة:

1- الإدارة العامّة لتطوير الخطط والمناهج بالجامعة، **المهارات اللّغويّة للسّنة الثّالثة الثّانويّة**، جامعة محمّد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض، 1427.

2- بكار امحمد، **اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات**، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسّنة الثّانية، الإرسال الثّالث، بوزرّيعة، الجزائر، 2006- 2007.

3- سامية جبّاري، **اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات**، جامعة الجزائر، د ت.

4- الفُضيل الرّتيمي، لكحل صليحة، **طرائق بيداغوجيا التّربية والمقاربة بالكفاءات بين النّظري وصعوبات التّطبيق**، جامعة سعد دحلب، البليدة، د ت.

5- محمد حاج هني، **الصورة ومكانتها في الكتاب المدرسي مقاربة وصفية تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نموذجا**، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، دت.

6- محمد صاري، **التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالاتها في الجامعة**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، د ت.

7- مسعودة خلاف، **دروس في اللسانيات التطبيقية، بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات**، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة جيجل، 2013.

8- نوري عبد اللّه هبال، **دور اللغة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين**، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس: الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام، د ت.

رابعا؛ المذكرات والرسائل الجامعية:

1- أميرة عبد الرحمن الشنطي، **أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي بغزة**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، فلسطين، 2010.

2- إسمهان زدادرة، **البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2011-2012.

3- حياة طكوك، **نشاط القراءة في الطور الأول، مقاربة تواصلية**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2009-2010.

4- بوفروم رتيبة، **تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما قبل التمدرس**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران، السانيا، 2008-2009.

5- عبد الرحمن جمعة وافي، **المهارات الحياتية وعلاقاتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، تخصص صحة نفسية الجامعة الإسلامية، غزة، 2009-2010.

6- مرداسي فاطمة لطيفة، **دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، تخصص علوم التربية، جامعة منتوري بقسنطينة 2007-2008.

7- جناد عبد الوهاب، **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح** أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة وهران، 2013-2014.

خامسا؛ الوثائق التّربويّة:

1- وزارة التربية الوطنية، **دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي**، مطابق لمنهاج 2016.

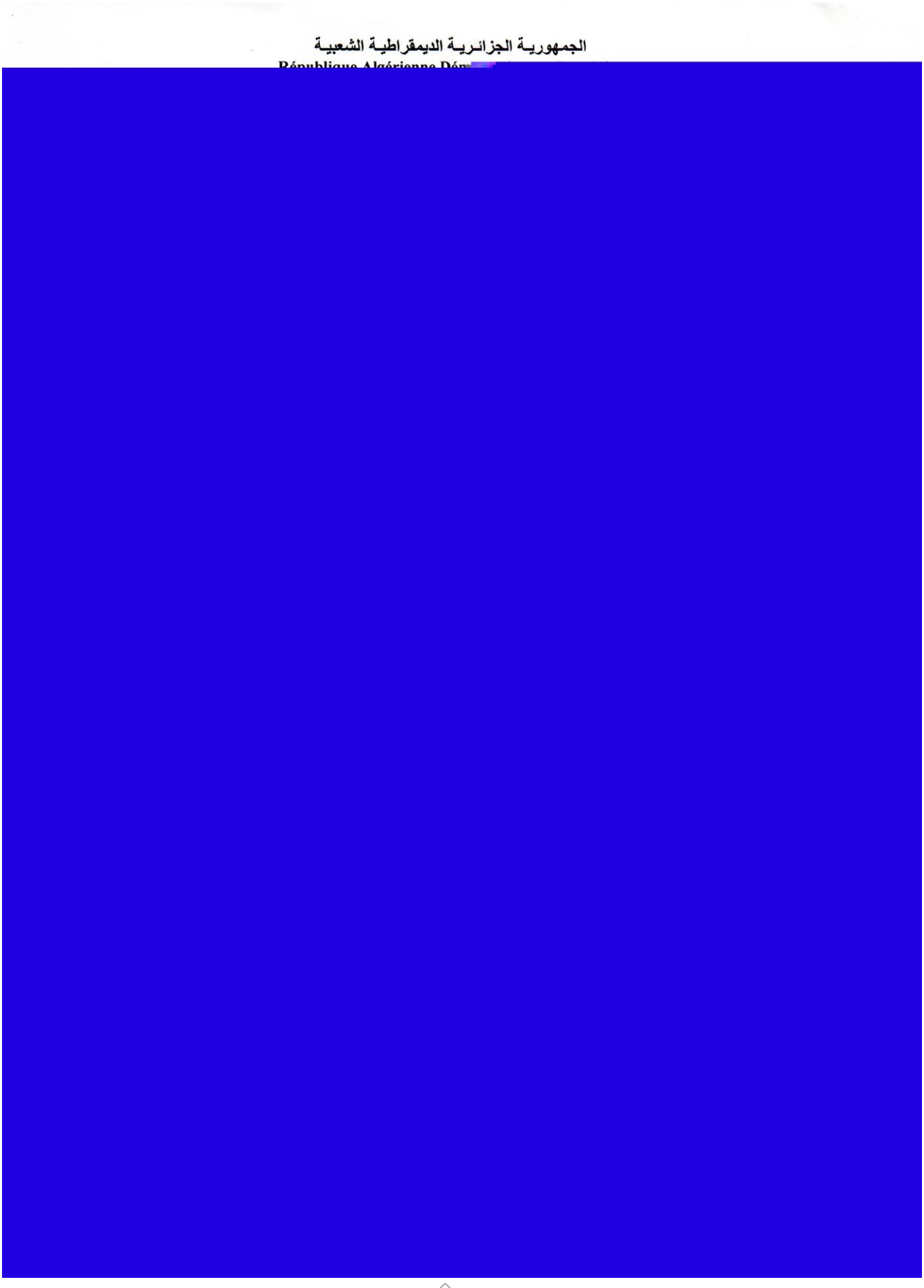
2- وزارة التربية الوطنية، **كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية**، ط2 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018.

سادسا؛ المواقع الإلكترونيّة:

1- الرابط: http://www.alalukah.net، إبراهيم علي ربابعة، **أنواع الكتابة وأهدافها وأبعادها**، 20 مارس 2018، 14:17.

2- الرابط: http://www.almodariss.com، **الفرق بين المقاربة والبيداغوجيا والديداكتيك**، 25 فيفري 2018، 10:54.

الملاحق


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الملاحق :

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

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

Institut des lettres et des langues

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

معهد الآداب واللغات

031 45 00 41
031 45 00 40

www.centre-univ-mila.dz

مراسلة رقم: 93 /م أ ل /2018

ميلة في: 11 نوفمبر 2018

إلى السيد المحترم(ة)/مدير (ة) ابتدائية سعيداني علي
ميلة

الموضوع: طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطالبة/

01- بن كروم حنان .

المسجلة بالسنة: الثانية ماستر. شعبة: لغة وأدب عربي.

تخصص: لسانيات تطبيقية. خلال السنة الجامعية: 2018/2017.

عنوان الموضوع: مهارة القراءة من منظور علم النفس اللغوي –دراسة تحليلية– للسنة الثانية ابتدائي أنموذجا.

مدة التربص: 10 أيام.

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة .

في الأخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

ع/مدير معهد الآداب واللغات

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف
نيابة مديرية معهد الآداب واللغات

مدير مساعد للدراسات في التدرج
بمعهد الآداب و اللغات
الأستاذ: عبدالغاني قبايلي

استمارة مقابلة المفتشَين:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، تحية عطرة وبعد:

في إطار إعداد مذكّرة بحث ستُقدّم لنيل شهادة الماستر، دراسات لغويّة – لسانيات تطبيقيّة– الموسومة: "**مهارة القراءة من منظور علم النّفس اللّغوي دراسة تحليليّة السّنة الثانية ابتدائي –أنموذجا–**"

فضلًا منكم أفيدونا بأجوبة عن الأسئلة التّالية بكلّ صدق ومسؤوليّة؛ ذلك أنّ نجاح ومصداقيّة نتائج هذه الدّراسة متوقّفين على ذلك، وهذا بحكم تجربتكم الميدانيّة.

ونحيطكم علما بأنّ إجاباتكم ستحظى بالسّريّة التّامّة، ولن تُستخدم إلّا لغرض علميّ لا أكثر.

س1– بحكم تجربتكم الميدانيّة في قطاع التّربية، في رأيكم سيّدي هل يؤثّر اختصاص معلّم الطّور الابتدائيّ وإعداده الأكاديميّ في فاعليّة التّعليم بعامّة، وفي تعليميّة القراءة بخاصّة؟ نعم ☐ لا ☐ إذا كانت الإجابة بـ (لا) وضّح ذلك.

س2– في رأيكم سيّدي، هل للمعلومات المتوافرة للمعلّم عن تلاميذه دور في تحسين تحصيلهم العلميّ والقرائيّ؟ نعم ☐ لا ☐

س3– ما رأيكم سيّدي في نصوص القراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائي هل من شأنها تلبية حاجات التّلاميذ النّفسيّة والاجتماعيّة؟ وضّح أكثر.

س4– بحكم تجربتكم الخاصّة، هل تؤثّر توقّعات المعلّم حول تلاميذه، في سلوكاتهم التّعلّميّة بعامّة والقرائيّة بخاصّة؟ نعم ☐ لا ☐

س5– هل ترى أنّ الجوانب النّفسيّة الاجتماعيّة لدى التّلاميذ لها تأثير في تحصيله القرائيّ؟

استمارة مقابلة المعلّمين:

السلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته، تحيّة عطرة وبعد:

في إطار إعداد مذكّرة بحث، ستقدّم لنيل شهادة الماستر، دراسات لغويّة– لسانيات تطبيقيّة– الموسومة: "**مهارة القراءة من منظور علم النّفس اللُّغويّ دراسة تحليليّة السّنة الثّانية ابتدائي –أنموذجا–**"

وبحكم احتكاكم الدّائم بتلاميذكم؛ فضلا منكم أفيدونا بأجوبة عن أسئلتنا التّالية بكلّ صدق ومسؤوليّة؛ ذلك أنّ نجاح ومصداقيّة نتائج هذه الدّراسة متوقّفين على ذلك.

كما نحيطكم علما بأنّ إجاباتكم ستحظى بالسّريّة التّامّة، ولن تُستخدم إلّا لغرض علميّ لا أكثر.

المحور الأوّل؛ فيما يتعلّق بمضمون الكتاب:

س1– في رأيك، هل تتماشى مضامين نصوص ميدان فهم المكتوب مع ميولات واتّجاهات التّلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

س2– هل هذه المضامين مبنيّة على خبرات التّلاميذ وأنشطتهم؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني؛ فيما يتعلّق بالجانب الدّيداكتيكي:

س1– ماهي الطّريقة التي تُعلِّم بها تلاميذك مبادئ القراءة؟

التّحليليّة ☐ التّركيبيّة ☐ كلاهما معا ☐

س2– في رأيك، ما أنجع الأساليب المساعدة على تحسين قراءة التّلاميذ فهمًا وأداءً؟

المحور الثالث؛ فيما يتعلّق بالجانب النّفسي الاجتماعي:

س1– ما الدّور الذي تتوقّع أن تقوم به الأسرة من أجل تحسين تحصيل أبنائها القرائيّ؟

س2– ما هي أهمّ الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة التي ينبغي عليك كمعلّم مراعاتها لتحسين تحصيل تلاميذك القرائيّ؟

المحور الرّابع؛ فيما يتعلّق بالجانب النّفسيّ اللّغويّ:

س1– كيف يمكنك إعداد تهيئة نفسيّة حافزة وممهّدة لتقديم درس القراءة؟

س2– ما هي أساليب التّعزيز التي تستخدمها مع تلاميذك؛ تشجيعا لهم على القراءة وتحبيبا لهم فيها؟

فهرس الجداول والأشكال التوضيحية

1-فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل أوجه الاختلاف بين التّعليميّة والبيداغوجيا.	16
02	يمثل بيانات كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.	62
03	يمثل فهرس موضوعات مادة اللغة العربية.	63
04	يمثل تصنيف القيم الواردة في نصوص الكتاب.	81
05	يمثل نسب القيم الواردة في نصوص الكتاب.	81
06	يمثل إجابتي المفتّشَين حول مدى تأثير اختصاص المعلّم وإعداده الأكاديمي في فاعلية التعليم بعامّة وفي تعليميّة القراءة بخاصّة.	98
07	يمثل إجابتي المفتّشَين حول دور المعلومات المتوافرة لدى المعلّم عن تلاميذه في تحسين تحصيلهم العلمي والقرائي.	99
08	يمثل إجابتي المفتّشَين حول مدى قدرة نصوص الكتاب على تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ.	100
09	يمثل إجابتي المفتّشَين حول مدى تأثير توقُّعات المعلم حول تلاميذه في سلوكاتهم.	101
10	يمثل إجابتي المفتّشَين حول مدى تأثير الجوانب النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ في تحصيلهم القرائي.	102
11	يمثل إجابات المعلمين حول مضامين نصوص ميدان فهم المكتوب.	103
12	يمثل إجابات المعلمين فيما إن كانت مضامين النصوص مبنيّة على خبرات	104

	التلاميذ وأنشطتهم.	
13	يمثل إجابات المعلّمين حول الطريقة التي يُعلِّمون بها مبادئ القراءة لتلاميذهم.	105
14	يمثل إجابات المعلّمين حول أنجع الأساليب المساعِدة على تحسين قراءة التلميذ.	106
15	يمثل إجابات المعلّمين حول دور الأسرة في تحسين تحصيل أبنائها القرائي.	107
16	يمثل إجابات المعلّمين حول ما ينبغي عليهم مراعاته من جوانب نفسية واجتماعية لتحسين تحصيل التلاميذ القرائي.	108
17	يمثل إجابات المعلّمين فيما يتعلق بكيفية إعدادهم تهيئة حافزة ممهِّدة للدرس.	109
18	يمثل إجابات المعلّمين حول أساليب التعزيز التي يستخدمونها مع تلاميذهم تشجيعا لهم على القراءة وتحبيبا لهم فيها.	11

2- فهرس الأشكال التّوضيحيّة:

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضّح العلاقة بين أقطاب التعليمية.	14
02	يوضّح التفاعل بين المعلّم والمتعلم.	14
03	يوضّح تطور مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلّم.	49
04	يوضّح العلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى.	52

فهرس
الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدّمة	أ – هـ
مدخل: مفاهيم عامّة في التّعليميّة	
أوّلا: نشأة التّعليميّة وتطوُّرها	08
ثانيا: مفهوم التّعليميّة	10
أ- لغة	10
ب- اصطلاحا	11
ثالثا: أقطاب التّعليميّة (المثلّث الدّيداكتيكيّ)	12
1- المعلِّم	12
2- المتعلِّم	13
3- المادّة التّعليميّة(المحتوى)	13
رابعا: أنواع التّعليميّة	15
1- التّعليميّة العامّة (الدّيداكتيك العامّة)	15
2- التّعليميّة الخاصّة (الدّيداكتيك الخاصّة)	15
خامسا: بين التّعليميّة والبيداغوجيا	16
الفصل الأوّل: في علم النّفس اللّغويّ والمهارات اللّغويّة	
المبحث الأوّل: في علم النّفس اللّغويّ	

أوّلا: نشأة علم النّفس اللّغويّ وتطوّره	20
ثانيا: مفهوم علم النّفس اللّغويّ	22
ثالثا: بين علم النّفس اللّغويّ وعلم اللّغة النّفسيّ	23
رابعا: موضوع علم النّفس اللّغويّ	24
خامسا: مجالات علم النّفس اللّغويّ وأهدافه	24
المبحث الثّاني: المهارات اللّغويّة	25
أوّلا: مفاهيم وإجراءات في المهارة:	26
1- مفهوم المهارة	26
2- اكتساب المهارة	28
3- مواصفات المهارة	29
4- مبادئ تعلُّم المهارة	29
5- مراحل اكتساب المهارة	30
ثانيا: في المهارات اللّغويّة وأنواعها	31
1- مفهوم المهارة اللّغويّة	31
2-تصنيف المهارات اللّغويّة وأنواعها	31
أ- **مهارة الاستماع**	32
• مفهوم الاستماع	32

• أنواع الاستماع	33
• أهداف الاستماع	34
• مهارات الاستماع	34
ب- مهارة التّحدُّث (الكلام)	35
• أنواع التّحدُّث (الكلام)	35
• أهداف تعليم مهارة التّحدُّث (الكلام)	36
• مهارات التّحدُّث (الكلام)	36
ج-مهارة الكتابة	37
• مفهوم الكتابة	37
• أنواع الكتابة	37
• أهداف الكتابة	38
• مهارات الكتابة	39
د- مهارة القراءة	39
• مفهوم القراءة	40
• مراحل تطوّر مفهوم القراءة	40
• أهمّية القراءة	43
• أنواع القراءة	43

• مهارات القراءة	47
• العوامل المؤثّرة في الاستعداد للقراءة	49
3- القراءة والمهارات اللّغويّة الأخرى	51
4- دور علم النّفس اللّغويّ في تعليميّة القراءة	53
الفصل الثّاني: الدّراسة التّطبيقيّة	
توطئة منهجيّة	55
أوّلا: الجانب النّظريّ من الدّراسة التّطبيقيّة	56
1- تعريف مرحلة التّعليم الابتدائيّ	56
2- مراحل الطّفولة وخصائصها	57
3- الدّور النّفسيّ والتّربويّ لمعلِّم المرحلة الابتدائيّة	58
4- مقوِّمات الكتاب المدرسيّ الفاعل	59
ثانيا: الجانب التّطبيقيّ من الدّراسة التّطبيقيّة	60
1- قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائي	60
• لمحة عن الكتاب	60
• الشّكل الخارجيّ للكتاب	60
• في مضمون الكتاب	62
• تحليل مضمون الكتاب	64

أ- من حيث التّأليف	65
ب- من حيث المحتوى	65
ج- من حيث الأسلوب	74
د- من حيث المفردات	76
هـ- من حيث الإخراج والطّباعة والتّناغم اللّونيّ	78
• تصنيف وتحليل القيم الواردة في النّصوص	81
2- الدّراسة الميدانيّة	84
• منهجيّة الدّراسة	84
• أدوات الدّراسة الميدانية	85
أ- الملاحظة	86
ب- المقابلة	99
خاتمة	116
ملخص الدراسة	
قائمة المصادر والمراجع	123
الملاحق	130
فهرس الجداول والأشكال التوضيحيّة	135
فهرس الموضوعات	