الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة الإفريقية أحمد دراية أدرار

كلية الاداب واللغـــات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية اللغة بين الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب في الطور الابتدائي (مدرسة خالي علي أنموذجا)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستـــر

تخصص تعليمية اللغة العربية

من إعداد:

- يوسفي فاطمة
- عنابي ذهبية

إشراف الدكتور:

* الصديق حاج أحمد

الموسم الجامعي: 2014م /2015م

المـــوافـــق ل: 1435هـ /1436هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

وقل رب زدني علما

إهـــــداء

إلـى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقهما ...

إلـى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما ...

والـــديّ رعاهـما الله

إلـى عائلتي الكريمة مَـ بَـ رَّة مِـنِّي ...

إلى شريك حياتي و أولادي عربون محبة ووفاء ...

إلـى صديقاتي وصـالاً وألفة ...

إلـى زملائي في العمل تحية تقدير واحترام ...

إلى كل من علَّمني حرفاً عربون إجلال وتبجيل ...

هذا عملي هدية لكم مِـنِّي ...

فـاطمة

إهـــــداء

ما أجمل أن نتذوق حلاوة النجاح، ونتقاسمها مع من نحبهم ونحترمهم أهدي ثمرة جهدي إلى روح والدي تغمده الله برحمته

إلى ريحانة الدنيا ومنبع الحنان، التي بالحب سقتني وبالطيبة غمرتني، لست أنساها ولا تحلو حياتي إلا بلقائها أمي ثم أمي ثم أمي

إلى توأم روحي زوجي الغالي، وفلذة كبدي " زلفى بيان"

إلى من شاركوني ظلمة الرحم، ومتعة الحياة شقائق الروح وسندها إخوتي

إلى من مدا لي يد العون في انجاز هذا العمل "نورة" و " حفصة".

إلى كل طالب علم يسعى الى بلوغ العلى وإحداث التجديد والتنوير في لغتنا العربية.

ذهبية

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة، وأعاننا على أداء هذا الواجب، ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل .

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجازه ، وفي تذليل ما واجهتنا من صعوبات، وأخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور" الصديق الحاج أحمد "الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة، التي كانت عونا لي في إتمام هذا البحث .

حريٌ بنا في هذه الوقفة أن نمد يد الشكر والعرفان إلى الصديقة والأخت العزيزة "دليلة الشاري" فدائما هي سطور الشكر والثناء تكون في غاية الصعوبة عند الصياغة ل،لما قدمته لنا من مساعدة من أجل إتمام هذا البحث

كما نتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة .

ولا يفوتنا أن نتوجه بجزيل الشكر للسيد مفتش التعليم الابتدائي للمقاطعة الأولى بأدرار على التسهيلات المقدمة من قبله لإعداد هذا العمل المتواضع .

وبث وافر الإمتنان و التقدير الى السيدة مديرة مدرسة "**خالي علي** "لإسهامها في تيسير إنجاز هذا العمل .

والشكر موصول الى كل من سهر ويسهر على تنشئة شموعا تنير درب المستقبل .

فاطمة ذهبية

مقدمة

مقدمة :

بسم الله الذي خلق الإنسان علمه البيان ، ووهبه التمييز والحكمة وكرمه على سائر مخلوقاته بالعقل، و نصلي و نسلم و نبارك على خير البرية محمد ابن عبد الله أما بعد:

إن أدنى تأمل في المسار التحولي للعطاءات الفكرية الإنسانية المعاصرة ،يهتدي إلى أن التناول العلمي و الموضوعي للظاهرة اللغوية قد سلك سبيله المنهجي المتوخى في رحاب التحول العميق للسانيات والتي اقتحمت جميع الحقول المعرفية على مختلفها ،وبالأخص تعليمية اللغات .

فالتعليمية اليوم توسم بأنها إحدى الصروح العلمية التي تؤسس ناظمة تربوية تحيي اللغة ،وهي علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية ،وهي تحتل مكانة متقدمة بين العلوم الإنسانية،كما استخدم هذا المصطلح في الحقل التعليمي للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات ،وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل ،بغية الوصول بالمتعلم إلى التحكم في الخطاب اللغوي المنطوق منه والمكتوب،وتنوع فروعها لا يجعلها تبتعد عن كونها تهتم بالمواد الدراسية والبحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواها وتنظيمه وتعديله.

فتعليم اللغة ومن ذلك اللغة العربية (بوصفها موضوع دراستنا) أساس من أسس التوصيل الناجح لمحتويات العلوم الإنسانية . وفي ضوء هذه الرؤية ،فإن اللغة العربية في عصرنا أحوج إلى تفعيلها تربويا.

ومن أجل ذلك خصصنا موضوع هذا البحث في تعليمية اللغة العربية ،واخترنا له عنو انا اعتقادا منا أنه مظلة تنضوي تحتها جميع عناصر ومكونات هذا البحث،فكان:

"تعليمية اللغة بين الخطاب المنطوق و الخطاب المكتوب في الطور الابتدائي

(مدرسة خالي علي أنموذجا)"

ومن دوافع وأسباب اختيارنا موضوع هذا البحث هي وضعية تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم الابتدائي،وهي وضعية تنم على تدنٍ رهيب في تعليمية اللغة العربية والتكفل بمعالجة هذه المشكلة مسؤولية جميع الأساتذة والقائمين على تربية هذه الفئة العمرية في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي ومن أجل السَّعي إلى الكشف عن خبايا مشكلة تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والمساهمة في إيجاد الحلول الناجعة لها تولّدت في أنفسنا الرغبة في اتخاذ هذا الموضوع إشكالية لبحثنا ومما جعلنا أكثر إصراراً على تناولنا هذا البحث أهميته التي يجسدها النقاش الكبير الذي يسود الميدان التربوي باختلاف مستوياته حول مشكلة صعوبة تعليمية القراءة و الكتابة خاصة .وقد كان اختيارنا لهذا المستوى من التعليم،لأنه اللبنة أو القاعدة الأساسية في حياة المتعلم، ففي هذه المرحلة من التعليم كان المفروض أن يكون المتعلم قد اكتسب مختلف المهار ات اللغوية سواء أكانت شفوية أو

مكتوبة وذلك قصد التواصل مع الآخرين، إضافة إلى إنتاج وفهم النصوص المقروءة و المكتوبة وتوظيفها توظيفا سليما في شتى مقامات الحديث.

وإذا كانت وزارة التربية الوطنية قد سعت خلال العقود الأخيرة إلى اقتراح سلسلة من التعديلات على منهاج تعليم اللغة العربية بغية تحسين مستوى متعلمي هذه المرحلة من التعليم الابتدائي، فإن واقع تعليم القراءة والكتابة يكشف عن مشاكل تربوية كثيرة لا تزال تمثل حاجز يمنع تحقيق الأهداف المرجوة من تعليمية اللغة العربية وآدابها، فمتعلم اللغة العربية يقضي سنوات عديدة بين التعليم في مختلف أطواره ومع ذالك لا يقوى على تقويم لسانه ،بل يعجز في أحيان كثيرة على إنتاج النصوص وفهمها وهذا العجز التحصيلي الذي يشكو منه متعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية دفعنا إلى وضع **الإشكالية** التي نسعى إلى الإجابة عنها من خلال هذا البحث و المتمثلة في:**ما الأسباب التي يرجع إليها تدني**

مستوى اللغة العربية عامة والقراءة والكتابة خاصة؟

وتنبثق عن هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية نوردها كما يلي:

1- ما مفهوم التعليمية و كيف أثرت في العملية التعليمية؟

2- ما هو الخطاب وما هي أنواعه؟

3- ما القراءة والكتابة وما طرق تدريسهما؟

4- ما مستوى المتعلمين في نشاطي القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية(خالي علي) ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي الذي ينبني على:

ا-وصف الظاهرة فقمنا بتعريف التعليمية و الخطاب ثم موضوعات القراءة و الكتابة شكلا و مضمونا ووصف طرق تدريسها.

ب- التحليل وذلك من خلال كيفية تحليل وتقويم المحتوى اللغوي وطريقة تعليمية مع تقديم المقترحات و الحلول التي نراها ضرورية لإنجاح العملية التعليمية انطلاقا من انطلاقا من نتائج و معطيات الدراسات التي توصلت إليها تعليمية اللغات الحديثة.

ج- الإحصاء اعتمدنا على الإحصاء كأداة لجمع البيانات الخاصة بالبحث انطلاقا من الاستبيان الذي أعددناه تدعيما للبحث، وقمنا بتوزيعه علي أساتذة التعليم الابتدائي لإحصاء نسب التلاميذ و أخطاءهم اللغوية في القراءة و الكتابة. وعلى ذلك قسمنا هذا البحث إلى قسمين :نظري و تطبيقي.

القسم النظري: تناولنا فيه الإطار النظري للبحث وقد وزعنا على فصلين يندرج تحت كل فصل مجموعة من العناصر.

الفصل الأول: الهدف منه الوقوف على ماهية التعليمية و الخطاب، فتعرضنا من خلالهما لمفهوم التعليمية مفاهيم و إجراءاتها، ثم لمفهوم الخطاب و أنواعه.

الفصل الثاني: وقد خصصناه للحديث عن تعليمية القراءة كخطاب منطوق ثم الحديث عن الكتابة كخطاب مكتوب مركزين على أهم العوامل والأسس والطرائق التي تساعد على تعليمية القراءة والكتابة في أبسط صورها ومراحلها التعليمية.

الجانب التطبيقي:تناولنا فيه تعريفا موجزا للمدرسة محل الدراسة يلي ذلك تحليل نتائج الاستبيان تدعيماً وتأكيداً لنتائج البحث، حيث تضمن مجموعة من الأسئلة المقترحة على أساتذة وتلامذة التعليم الابتدائي، تمس أهم المحاور التي تناولها البحث، واستخلصنا أهم النتائج التي توصل إليها البحث، مع اقتراح بعض الحلول الخاصة بمجال تعليمية اللغة في المرحلة الابتدائية، والتي يحتاجها المتعلم أثناء تعلمه القراءة والكتابة.

وطينا أوراق دراستنا هذه بخاتمة تضمنت حوصلة لأهم النتائج التي أفضى إليها البحث.

وعن المصادر والمراجع المعتمدة في بحثنا هذا نجد بطبيعة الحال: دراسات في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني ودروس في اللسانيات التطبيقية لصالح بلعيد، بالإضافة إلى كتاب تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية لمؤلفه وليد جابر وغيرها.

وفي الأخير لايفوتنا تقديم الشكر للمشرف الدكتور أحمد الحاج الصديق على توجيهاته وإرشاداته.ونسأل الله أن يوفقنا ويسدد خطانا إلى ما فيه الصلاح والفلاح.

الباحثتان: ذهبية وفاطمة.

أدرار: 18-04-2015م.

الفصل الأول

ماهية التعليمية والخطاب

تمهيد

تحتل التعليمية مكانة متقدمة بين العلوم الإنسانية إذ أنها توسم بأنها إحدى الصروح العلمية التي تؤسس ناظمة تربوية تحي اللغة، وهي علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، استخدم هذا المصطلح في الحقل التعليمي للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات و الطرق و الوسائل بغية الوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة ومشافهة[1]،وفي ضوء هذه الرؤية، فإن اللغة و الكلام عموما كانا عنصرين هامين تعود إليهما جذور مصطلح حديث وهو الخطاب، هذا المصطلح الذي ظهر في حقل الدراسات اللغوية في الغرب تطور في ظل التفاعلات التي عرفتها هذه الدراسات، وهو يعد جسرا للوصول إلى الكثير من الحقول اللغوية، يتلاقى مع العديد من الأشكال اللغوية و الأدبية منها النص و البلاغة و الأسلوبية.، تعددت أنواعه بتعدد مرجعيتها فكان منها القرآني والإيصالي و الإبداعي.وللإحاطة بجوانب هذا الفصل قسمناه الى عنصرين تمثلا في :

أولا:التعليمية مفاهيمها و إجراءاتها.

ثانيا: الخطاب وأنواعه

[1]عبد القادر زيدانن، النظريات اللسانية و أثرها في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية-أنموذجا- (مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية) ،جامعة ابي بكر بلقايد/تلمسان،الموسم الجامعي2012-2013م (المقدمة ص-أ-)

أولا:مـاهيـة التعليميـة

1- مفهومها

1-1لغـةً :

إنَّ كلمة التعليمية في أصل الإشتقاق من (علّم) ومنه جاءت كلمة « تعليم » على صيغة المصدر الذي وزنه« تفعيل » و« تعلّم » لها جذور ثلاثة:عَلِمَ عَلَمَ فَعَلَّمَ ،تعني وَسَمَ ومنه مُعلّم ، أي موسوم بعلامة ، أو سمة وكذلك المُعلّم : واضع السيماء أو العلامات . والمعلم مكان العلامة والأعلام : الشارات والرموز توضع ليستدل بها وأما عَلِمَ فتعني : عرف وشعر : ما علمت بأمر قدومه أي ما شعرت به ، وعلم الأمر ، أو الكتاب تعلّمه و أتقنه ، والعالم الفاهم الحاذق وأوله متعلم وعلّم تعني كذلك : أمر بمعروف ونهي عن منكر ، وعلم تعني ينسّر والتعلم المعرفة والتعليم التيسير والتذليل[2].

وبهذا المفهوم يكون التعليم في اللغة وضع للعلامات أو الشارات في العقل ، بعد ترويضه ، وتيسير المدروسات بكثرة تذليلها ، ومداومة تعهدها وقراءتها ، ليسهل صعبها ، وليخف حفظها ، فيحصل العلم الذي هو ضد الجهل[3] .

1-2صطلاحـاً :

أول ما ظهر مصطلح التعليمية أو الديداكتيك كان في فرنسا سنة 1554واستعمل ليقدّم الوصف المنهجي لكلّ ما هو معروض بوضوح .

أما في المجال التربوي فقد وظّف هذا المصطلح سنة 1667 كمرادف لفن التعليم[4] ، ونجد بذلك في اللغة للمصطلح عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة ، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية ، وحتى في لغة المصطلح الأصلية ؛ فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها ، من ذلك : « تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقها البريطاني والأمريكي ، والشواهد

---

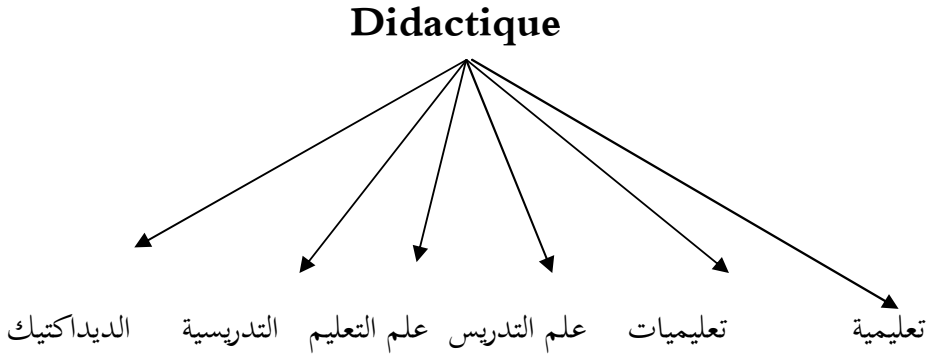
[2] ينظر : إبن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن مكرم) تح : العلامة الشيخ عبد الله العلايلي ، لسلن العرب المحيط ، دار لسان العرب ، بيروت – لبنان ، (مادة علم) ، ص 870 - 871

[3] ينظر : ربيعة بابلحاج ، ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون من خلال مقدّمته ، رسالة ماجستير ، السنة الجامعية 2008 - 2009 ص 22

[4] ينظر: حثروبي محمد الصالح ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر 2012، ص 126

على هذه الظاهرة كثيرة في العربية ، سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية باعتبارهما اللغتين اللتين يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به [5] .

ومنها مصطلح « Didactique » الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ :



وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الإستعمال ،ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال « ديداكتيك » تجنباً لأي لبس في مفهوم المصطلح ، نجد باحثين آخرين يستعملون « علم التدريس » و« علم التعليم » وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح « تعليميات » مثل لسانيات و رياضيات ...الخ وأما مصطلح « تدريسية » فهو استعمال عراقي ، لم يشع استعماله .

وقد عرّف جان كلود غاينون (J· C · Gagnon) في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان : « ديداكتيك مادة » (La didactique d´une discipline) التعليمية كما يلي : إشكالية إجمالية ودينامية تتضمن[6] :

-تأملاً و تفكيراً في طبيعة المادة الدراسية و كذا في طبيعة و غايات تدريسها.

-إعداداً لفرضياتها الخصوصية ،انطلاقاً من المعطيات المتجددة و المتنوعة باستمرار لعلم النفس و البيداغوجية و علم الإجتماع...الخ .

- دراسة نظرية و تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

[5] إبرير بشير ، التعليمية معرفة علمية خصبة ، العدد العاشر من مجلة اللغة العربية ، مجلة نصف سنوية محكمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية ، الجزائر ، خريف 2004 ص 284 - 285

[6] المرجع السابق ص 286

ونستنتج من هذا التعريف أن التعليمية علم مستقل بنفسه له علاقة وطيدة بعلوم أخرى و هو يدرس التعليم من حيث محتوياته و نظرياته و طرائقه دراسة علمية . وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما هما ، ماذا ندرس ؟ و كيف ندرس ؟ .

ويتعلق السؤال الأول بالمادة الدراسية من حيث كمها وكيفها بالنظر إلى معجمها و دلالتها و نحوها و أصواتها ، و بجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية و المفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين . أما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين و حاجاتهم و ميولهم ، ثم تحويل أو ترجمة هذه الحاجات و الميول إلى قوالب لغوية و مفاهيم ، ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين و الأهداف و الوسائل التعليمية المتوفرة [7] .

2- المرجعيات الأساسية لتعليمية اللغات :

تسعى اللسانيات التطبيقية لإيجاد حلول للمشكلات التي تعترض و تعوق سبيلها ، مما يجعلها ترتبط بعدد من العلوم و التي تعد بمثابة المرجعيات الأساسية لها و هي كالآتي :

2-1 – علم اللغة : هو العلم الذي يدرس اللغة من الجانب الصوتي و التركيبي و الدلالي ، دون أن يهتم بالسياقات الإجتماعية **contexte social** التي تستخدم و تكتسب فيها اللغة ، ويضم كل فروع البحث اللغوي المتعلقة بالمفاهيم والنظريات و المناهج و المقارنة ،واللهجات و التطبيق و موضوعه دراسة اللغة كوسيلة اتصال جماعية إلى جانب إجابته على السؤالين التاليين : لماذا ندرس اللغة ؟ لماذا ندرس اللغة بهذه الطريقة ؟ حيث يعتمد على ما جاء به دي سوسير في اللسانيات و المدرسة التحويلية لتشومسكي في القدرة اللغوية [8] .

2-2 – علم اللغة الإجتماعي : هو العلم الذي يدرس اللغة باعتبارها تتحقق في مجتمع ، أي أنه يدرس الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي أي لابدّ أن يكون هناك متكلم و مستمع ، و أن يكون هناك موقف لغوي يحدث فيه الكلام وتتوزع فيه الأدوار و الوظائف وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع .

و لابدّ من الإشارة إلى أهم المسائل التي نراها وثيقة الصلة بتعليم اللغة :

---

7 ينظر: المرجع نفسه ، ص 287

8 ينظر : بلعيد صالح ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومه ، ط 3 ، ص 16

2-2-1اللغة والثقافة : إن المجتمع الإنساني هو ثقافته و المقصود بالثقافة مايسود المجتمع من أنظمة العقائد و العادات و التقاليد و الأفعال و ردود الأفعال و أنّ اللغة هي المعبر ّ عن ثقافة المجتمع .

2-2-2المجتمع الكلامي : المجتمع الكلامي يعني ذلك المجتمع الذي تسوده لغة تعبر عن ثقافته ، لأن هناك مجتمعات تتكلم لغة واحدة ومع ذلك تعد مجتمعات كلامية مختلفة ، فالإنجليزية هي اللغة الأولى في بريطانيا و الو . م . أ و أستراليا ، وهذه جميعها ليست مجتمعات كلامية واحدة بل بينها اختلافات ثقافية كبيرة ، كما لايمكن إغفل أمور أخرى كلها تَبحث في قضية تعليم اللغة منها اللغة و الإتصال و الأحداث الكلامية ، و الوظائف اللغوية و التنوع اللغوي [9].

2-3 – علم اللغة النفسي : يقوم هذا العلم بدراسة اللغة والسلوك اللغوي الذي يعد حلقة اتصال بين كل من علم اللغة وعلم النفس ، وهذا الأخير يدرس العمليات العقلية السابقة لصدور العبارات اللغوية المنطوقة و يكشف قوانين عامة تعمل على تفسير السلوك الإنساني بواسطة الظواهر العامة مثل : التعلم و الإدراك و القدرات و على العموم فهو يتطرق بالدراسة إلى ما له علاقة بالجهاز العصبي و النطقي من ناحية المتكلم ، كما

يعمل على كيفية تحويل المتكلم للإستجابة إلى رموز لغوية ، التي تعد عملية عقلية ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة ، و عندما تصل اللغة إلى السامع تقوم بترجمة و تحويل الرموز في ذهنه إلى المعنى المرغوب [10] .

2-4 –البيداغوجيا : تشترك التعليمات البيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها ، لكن التعليميات تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة ، بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلمين و المعلمين ،فيوجد تداخل كبير بين البيداغوجيا والتعليمية ، حتى أنه يصعب التفريق بينهما ، فهناك من يرى بأن تعليمية اللغات هي عبارة عن امتداد البيداغوجيا ومنتوج و وليد جديد لها .

إن المهم في كل هذا هو أن تعليميان اللغات و البيداغوجيا تتبادلان المنافع ، شأنهما شأن اللسانيات وعلوم النفس والاجتماع . وما يمكن التأكيد عليه ان الأسئلة التي تجيب عنها البيداغوجيا تتمثل في : العلاقات بين

---

[9] ينظر : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 1995 ، ص 24 و مابعدها

10 سعيدي نسيمة ، تعليمية اللغة العربية للكبار (القراءة نموذجاً) ،رسالة ماجستر في اللسانيات التطبيقية ، السنة 2005، 2006 ، ص 12 .

المعلم والمتعلم ، واستعمال الطرائق و التقنيات التربوية ، واستعمال الوسائل المختلفة في العملية التعليمية ، و أساليب تقويم التعليم و التعلم [11] .

3- موضوعها ومباحثها :

تطرح عدة موضوعات على بساط البحث في التعليمية ، إذ يهتم المتخصص فيها بعدة إهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها ، و إنما تشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها و مساراتها في ترابط وتناسق و إنسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم و التعليم الذي يمكن تفصيله كما يجب .

1- **معرفة عينة المتعلمين** :من هم ؟ أصغاراً أم كباراً ؟ وماهو مستواهم المعرفي ، ومعرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسونه و بالمادة لتي يدرسونها مجدداً ؟ و ماهي خصوصياتهم النفسية و الإجتماعية وخصائصهم كجماعة من المتعلمين يضمهم قسم واحد ؟ والخصائص المميزة لهم كأفراد ؟ .
فالإجابة عن هذه الأسئلة تمكن الباحث في التعليمية من تحديد حوافز المتعلم و دوافعه المختلفة نحو التعلم و موقفه من المادة و علاقته بالمحيط و استعماله للغة .

2- **المعلم** : في هويته و تكوينه و خصائصه النفسية و المعرفية و الإجتماعية و علاقته بالتوجهات العامة للتعليم ، وأساليب ممارسته و طرائق تبليغه و أدائه [12] .

3- **المحتوى** : ماهومقدارالتراكم المعرفي المقصود ؟ كيف أنتقي هذا المحتوى حتى يكون منسجماً مع الأهداف المسطرة ،محققاً لها ؟كيف أنظم هذه المعارف و المعلومات ؟ فالمقصود بالمحتوى النصوص و النماذج اللغوية و التمارين التطبيقية التي توظف لتحقيق أهداف المقرر الدراسي و هي مجرد أداة ليست – في حقيقتها – غاية في ذاتها فهي إما أن توظف كوسيلة للفت إنتباه المتعلم و التلويح بفائدته و إما لتسمح له بالقيام ببعض التمارين و إما أن تكون نقطة إنطلاق إلى التفهّم أو مساعداً على تقويته [13] .

4- **مؤسسة التعليم** : أين تقع ؟ في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية ؟ و هل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللازمة ؟ و ما هي القوانين التي تسيرها ؟ [14] .

---

11 ينظر : إبرير بشير ،المرجع المذكور سابقاً ، ص 301.

12 ينظر : المرجع نفسه ص 287 وما بعدها .

13 ينظر : يعقوبي عبد المؤمن ، أسس بناء الفعل الديداكتيكي من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقويم و الدعم ، مؤسسة الكتاب – الجزائر ، تلمسان ، 2002 ،ص 47

14 إبرير بشير ،المرجع المذكور سابقاً ، ص 290

5- معرفة الأهداف : ما نوعها ؟ أهي عامة أم خاصة أم إجرائية ؟ وهل تتعلق بمهارات عامة أم بمعارف معينة ؟ و من يختارها و يحددها؟إن الوقت الذي يصرفه المعلم في تحديده للأهداف و صياغتها صياغة إجرائية ، ليست وقتاً ضائعاً ،لأن الأهداف التعليمية.كلما كانت دقيقة واضحة حسنة الصياغة، كلما مكنته من السيطرة على جميع عناصر الموقف التعليمي التعلمي.ونخلص من هذا يقول الدكتور عبد الله عبد الدائم :إنّ أصدق هدف للتربية هو تمكين المتعلم دوماً –من أن يحصل على المزيد من التقدّم المطلوب ،وتزويده بأدوات المعرفة لا بالمعرفة نفسها بحيث يكون دوماً معلم نفسه [15] .

6-الأنشطة : أي ماهي الأنشطة التي يقوم بها المعلم في تبليغه لمعلوماته ، و التي تتعلق بمهارات السمع والكلام و القراءة و التصحيح ؟ فهناك أنشطة شفوية و أخرى كتابية و لا يمكن الإهتمام أو الإكتفاء بجانب واحد منهما ، و إنما بينهما إنسجام وتكامل ، ثم إن هذه الأنشطة و منها ما يتعلق بالمتعلم ولذلك تسمى الأنشطة التعليمية التعلمية فمن ذلك مثلاً إتاحة فرص الحديث للمتعلم عن موضوعات مختلفة مع بقية المتعلمين داخل القسم ، وما يتطلبه ذلك من تبادل للأدوار بينهم ، كما يمكن تشجيع المتعلمين على الإنصات الجيد مع التحلي بالصمت في حالات الإستماع المختلفة و الإستعداد للرد السريع شفوياً و التكلم بجرأة ووضوح باستعمال جمل مفيدة ، وعدم الإقتصار في الإجابة على كلمة واحدة و تمرينهم على آداب الحديث و المناقشة [16] .

ونخلص من ذلك بأن المعلم لا يمكن أن يكتفي بتبليغ محتويات معلوماته ، وإنما يمكنه أن يعمل على اكساب المتعلمين المهارات المختلفة التي تدعم ملكة التبليغ مشافهة و تحريراً .

3-2-مباحث تعليمية اللغات:

نظرا لاقتناع الباحثين في مجال التربية والتعليم بأن ميدانهم يتطلب الاستفادة من مشارب مختلفة، لذلك لجأوا إلى الاستعانة باللسانيات، واللسانيات التطبيقية مثل السيكولسانية وعلم ديداكتيك اللغات وبناء على هذا الاخير يمكن تلخيص مباحث ديداكتيك اللغات فيما يلي:[17]

15 يعقوبي عبد المؤمن ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها

16 ينظر : إبرير بشير ،المرجع المذكور سابقاً ، ص 291

17ينظر :بكار أحمد، مجلة اللغة العربية ، علم اللغة التطبيقي ومناهج تدريس اللغات (مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية)، العدد الخامس، الجزائر، 2001، ص68.

1. **الدراسات اللسانية**على أساس أن تُنتقى منها النتائج المفيدة في الميدان التعليمي وبالأخص منها الدراسات التي أُنجزت حول نسق اللغة، وكذا التداخلات اللغوية المتفاعلة معها، والمؤثرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في بنيتها.

2. **انتقاء المناهج**: ويتجلّى ذلك في اختيار الأدوات والتقنيات الديداكتيكية وتسخيرها قصد تنمية التَّعلم وحل مشاكله والتَّغلب على صعوباته وعوائقه مع التأكيد على مسألة هامة ينبغي أن ينتبه إليها الباحثون والمدرسون والممارسون على السواء، وهي عدم الاعتماد على منهجية أو استرتيجية أو طريقة واحدة في التدريس، تصلح لكل مستوى ولكل موقف من مواقف التعليم والتَّعلم. ذلك لأن العملية التعليمية جدٌّ معقدة تتطلَّب تكويناً متعدد الجوانب والتخصصات، مع استيعاب المدرس لها من أجل استثمارها حسب الظروف والملابسات التي يقوم فيها بمهنته.[18]

3. **سيكولوجيا التَّعلم**قد تبينَّ للمتخصصين في ميدان التربية والتعليم بأنَّ استعمال المناهج والتقنيات الحديثة والتي تنبنيعلى أسس لسانية متينة، لاتحقق في جميع الحالات الأهداف المتوقعة، كما اتّضح بأن اهمال أهم عنصر في العملية التعليمية، وهو التلميذ قد يؤدي إلى نتائج غير مرضية، لأن التفاعل في مواقف التعليم والتعلم ينبغي أن يحدث بين المتعلم والمدرس والمادة المدروسة باعتبار المتعلم نواة هذا التفاعل.

وعليه تمّ انجاز دراسات توصلت إلى نتائج تربوية وسيكوتربوية وسوسيوتربوية ذات أهمية خاصة في الميادين السيكولسانية، حيث تصدّت لبعض قضايا تعليم وتعلُّم اللغات، وقدّمت بذلك خدمات عظيمة للمدرسين، بتسليطها الضوء على مراحل النمو النفسيوالعقلي للتلميذ وتقدّم نمو استعداداته الاستيعابية، وبدراستها كذلك لقضايا الإدراك والذاكرة، وقدرة المتعلم التعميمية والتجريدية والابداعية، وأفادت المدرس في معرفة الدوافع، والحوافز، ودور التدعيم والأنشطة السيكوحركية في نمو المتعلم وتقدمه، اضافة إلى دراسة قضايا أخرى كالحالات المرضية والمعيقات النفسية، ودور السنّ في تعلم اللغة، ونمو القدرة التأملية والابداعية.[19]

4-مبادئها وإجراءاتها:

4-1- مبادئها:

يتطلب الحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات بالضرورة المنهجية الحديث عن المبادئ الأساسية للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات، لأن التطبيقات اللسانية متعددة، ولذلك فإن هذه المبادئ التي نحن بصدد الحديث عنها يمكن تلخيصها فيما يلي:[20]

18المرجع نفسه، ص 68-69.

19ينظر: المرجع نفسه، ص 69-70.

20ينظر: حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، 2009، ص 131.

المبدأ الأول: يتمثل هذا المبدأ في اعطاء الأولوية للجانب المنطوقة من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة. وهذا مايؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة متباينان، ومبرر ذلك هو أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفاً مكتوبة. فالخط تابع للفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولاً بالأداء المنطوق قبل المكتوب، إذ أن تعليمية اللغات تهدف إلى اكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، لأنه هو الطاغي على ماسواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي. [21]

ومايجب ذكره هنا، هو أن الكفاية اللغوية تظهر في مهارتين، مهارة شفوية ترتكز أساسا على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية تقوم أساسا على العادات الكتابية للغة معينة.

ولهذا فإن فصل الخطاب المنطوق على الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، حينما نبدأ بالمنطوق يعني ذلك إننا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التحولي ّ كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة. [22]

المبدأ الثاني: يتمثل في الدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم. فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية،[23] ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة.

المبدأ الثالث: ويتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام حيث أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكده جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم–المستمع، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلاً : فإن حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية بصرية.[24]

وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة، وعضلات الوجه واجسم (بالإضافة إلى الايماءات والاشارات والحركات) تتدخل أثناء الخطاب الشفوي

21المرجع نفسه، ص 131.

22حساني أحمد، المرجع نفسه، ص 132.

23ينظر : أحمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية (خاصة بتكوين أساتذة التعليم الأساسي)، الإرسال الثالث، بوزريعة – الجزائر، السنة الجامعية: 2007/2006، ص 3.

24ينظر : أحمد بكار، المرجع نفسه، ص 3.

لتعزيز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام، ومن ثمة يظهر بوضوح أن كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم العملية التواصلية بين الأفراد.[25]

المبدأ الرابع: يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية ودلالية وتركيبية تتميز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللغة الأم وسيطاً لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتان جداً لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية.[26]

3-2-إجراءاتها:

تقتضي تعليمية اللغات في اجراءاتها العملية العوامل البيداغوجية التالية:[27]

3-2-1 الإجراء اللساني: إن أستاذ اللغة لايكون في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، واكتسابه لهذه المعرفة ستسمح له على وضع تصور شامل كبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه، وستعكس هذه المعرفة ايجاباً على ادراكه العميق لحقيقة الظاهرة الغوية فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعلمها.[28]

3-2-2اختيار المادة التعليمية: ليس معنى تدريس اللغة هو تدريس النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، وإنمَّا تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى اكتساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب ان تراعي في ذلك تلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية، ومستوى المتعلم واهتماماته والوقت المخصص للمادة وعليه:

1- ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي.

2- ليست بالضرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى كل مكونات اللغة المعينة للتعبير عن أغراضه واهتماماته، فقد تكفيه الألفاظ ذات الصلة بالمفاهيم التي يحتاجها في التواصل مع غيره.

---

[25] المرجع نفسه، ص 3.

[26] حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 133.

[27] حساني أحمد، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات، مجلة اللغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر أيام 10-12 شعبان 1421هـ-6-8 نوفمبر 2000م، ص 87.

[28] حساني أحمد، المرجع نفسه، ص 87.

3–قد يعسر على المتعلم استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل تعلمه. فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جداً مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم حتى لايصاب بالإرهاق الإدراكي، الذي قد يجعله ينفر من مواصلة تعلمه للغة.[29]

وبناء على ماذكرناه فإن اختيار المادة اللغوية لايستقيم له أمر إلا إذا انبنى على رافدين اثنين:

أحـدهـما:دور المربي ووعيه العميق بأهمية احصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، والسعي من أجل تحديدها تحديداً علمياً دقيقاً، وقد يعزز ذلك بالمقارنة بين المفاهيم التي لها علاقة باهتمامات المتعلم في مرحلة زمنية من عمره والمفاهيم التي تقدم له في البرنامج التعليمي.

وثانيهـــما: دور المربي واللساني معاً ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المقدمة بالفعل والمقررة في البرنامج الدراسي. فالمربي بإمكانه تحديد احتياجات المتعلمين الفعلي من البنى والمفردات اللغوية التي تسمح لهم بالتواصل مع غيرهم في مرحلة ما من مراحل نموهم العقلي والانفعالي والاجتماعي، وبعمله هذا يعين اللساني على ضبط المحتوى اللغوي الذي يحتاجه المتعلمين فعلاً .[30]

3–التدرج في تعليم المادة اللغوية:

يعد التدرج في تعليم اللغة أمراً طبيعًا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، ولذلك لابُد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار مع مراعاة العناصر الأساسية الآتية:[31]

3–1–السهـــولـة: التدرج من السهل إلى أقل سهولة أمر طبيعي وضروري في عملية التعلم، إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهارته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها الى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر.

3–2 الانتقال من العام إلى الخاص : تتطلب العملية التعليمية الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أية عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة . فيجب ان تدرس القاعدة العامة قبل الخاصة التي ترتبط بإجراءات

[29]حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 143.
[30]ينظر : المرجع نفسه، ص 144.
[31]ينظر : أحمد بكار، المرجع السابق، ص 11.

تحويلية معينة ، وان تدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة ودراسة التراكيب البسيطة قبل المعقدة

3-3 تواتر المفردات : مما لاشك فيه هو أن الألفاظ التي تشكل القائمة المعجمية للغة ، تختلف فيما بينها من حيث درجة توترها فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها ، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة ما[32]

3-4 عرض المادة اللغوية : إن لعرض المادة اللغوية دورا هاما في إنجاح العملية التعليمية ، وأستاذ اللغة مؤهل بحكم تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لابد من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:[33]

1- ما هي الوسيلة الناجعة لعرض المادة
2- ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة
3- كيف يمكن لي تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم

تشكل الإجابة عن هذه التساؤلات وعيا عميقا لدى معلم اللغة في وضع إستراتيجية لعرض مادته وتقديمها ، ولذلك يجب التركيز أساسا على الخبرة او المهارة المراد تعليمها للمتعلم من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة وحتى تكون منهجية عرض المادة التعليمية ناجعة يجب أن تتوافر فيها العناصر التالية: ([34])

. تحديد نظام اللغة المراد تعليمها،

. مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة ،

. مراعاةالمقاييس اللسانية و النفسية لترتيب هذه المراحل،

. ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض ،

. تقسيم الوقت بين هذه الوحدات ،

---

[32] ينظر: حساني أحمد ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ص145
[33] بكار أحمد ، المرجع السابق، ص12
[34] بكار أحمد ، المرجع نفسه ، ص13

ولذلك فان عرض المادة التعليمية يشكل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية وهي المادة التي تتضمن بالضرورة الخبرات التالية: ([35])

1- اكتساب النظام الفونولوجي للغة
2- إدراك العلامات الدالة المكونة للنظام اللساني
3- إدراك العلاقة بين الكلمة وما تحيل إليه في الواقع الحسي
4- إدراك العلاقة بين البنية المورفولوجية والنظام الفونولوجي للغة
5- إدراك آلية التركيب والتأليف
6- إتقان القراءة والإملاء
7- امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب

ولكن هذه الخبرات لا يكتسبها بسهولة وسرعة إلا إذا كانت مؤسسة على مرتكزات علمية تستمد أصولها من النظرية اللسانية المعاصرة بعامة واللسانية التطبيقية بخاصة

5- التمرين اللغوي : أجراء تدريبي منصب على التطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائية وفي المفهوم العام فالتمرين خطاب ينتجه المدرس ويرمي به للمتعلم قصد قياس رد فعله.([36])

وبهذا كانت اهتمامات الباحثين في الميدان اللساني والتربوي تنصرف الى البحث عن أنجع السبل لترقية التمرين وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية وضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغة.

فالمرين اللغوي يعتبر الوسيلة التعليمية الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم مما يجعله قادراً على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، إذ أن التمرين يهدف أساسا الى إكساب المتعلم المهارات الكافية في استعمال البنى المورفولوجية والتركيبية التي تشكل النماذج التلفظية للسان ما ([37])

وحتى يكون التمرين ناجع ا ومحققا للهدف البيداغوجي المتوخى يجب ان يخضع لمقاييس معينة منها. ([38])

---

[35] المرجع نفسه ، ص13
[36] بنظر : بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص99
[37] حساني أحمد ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص149
[38] بكار أحمد ، المرجع السابف ، ص13

أن يكون التمرين واضحاً في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفاً لدى المتعلم وييسر له السبيل في استيعاب مغزاه، واستجابة المتعلم في هذه الحالة تكون ايجابية وتحقق الغرض المقصود.

الاهتمام اكثر بترتيب عناصر التمرين اللغوي، إذ يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة التي يراد ترسيخها، ويحرص المعلم على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الاصلية والعناصر اللغوية الفرعية، استبدال عنصر بعنصر، ترتيب عناصر معينة. كل حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة، فهي مركز اهتمام لدى المعلم والمتعلم معاً، فلا يمكن تجاوزها، لأن ذلك سيؤدي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة.[39]

5-1 تنويع التمارين

5-1-1الاستبدال المفرد : هو الاستبدال الذي يتعلق بالتناوب بين العناصر اللغوية المتكافئة التي يمكن ان يحل بعضها محل بعضها الآخر في السياق الكلامي.

5-1-2الاستبدال المتعدد : هو تغيير العناصر اللسانية في عدة حوليات وتوزيعات مكانية بالتلاحق والتوالي.

5-1-3الزيادة أو الحذف : المقصود بها ترسيخ العناصر اللسانية المكتسبة، وتثبيتها من حيث (الدال والمدلول) والحرص على تأكيد العلاقة بينهما لتحقيق الدلالة المعنوية[40]

5-1-4التحويل : هو الإجراء الطاغي على ما سواه من حيث أنه يكسب المتعلم القدرة على تركيب البنى اللسانية وتفكيكها بطرق مختلفة مما يجعله يكتسب الأدوات اللغوية المختلفة

يعتبر التمرين، حينئذ ركناً أساسياً في العملية الترسيخية التي تهدف أساساً إلى جعل المتعلم يدرك عن قرب تعدد الأساليب وتنوعها، وذلك ييسر له السبيل في امتلاك مهارات القراءة والكتابة والإنجاز الفعلي للخطاب من أجل تحقيق عملية التواصل.[41]

5-2 أهداف التمرين:

[39] بكار أحمد ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص14

[40] حساني أحمد ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص150

[41] بنظر : حساني أحمد ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص150

يمكن لنا في نهاية المطاف أن نذكر بعض الأهداف التعليمية البيداغوجية للتمرين اللغوي وذلك لأهميته:

1 . الإلمامبالنظام اللغوي إلماماً شاملاً .

2 . التركيز على اكتساب بنية لغوية معينة.

3 . ترقية التعبير اللغوي.

4 . تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلم([42])

أولا: مـاهيـة الخـطـاب

1- مفهوم الخطاب:

1-1 الخطاب في التراث العربي:

على الرغم من غنى اللغة العربية بالمفردات التي تفوق في عددها مفردات بعض اللغات الأخرى، إلا أننا نعاني من مشكلة تحديد معاني عدد من المفاهيم والمصطلحات.

فمصطلح خطاب واحد من المصطلحات الحديثة التي ولجت عالم الدراسات النقدية العربية، والتي لازالت تحتاج إلى تسليط الضوء عليها للكشف عن استعمالاتها المختلفة.

ولعل ما يساعدنا على معرفة دلالة هذا المصطلح في التراث العربي القديم هو نص القرآن الكريم، باعتباره الكتاب الأكثر تجنسا مع خصائص اللسان العربي، حيث ترددت مادت "خ .ط. ب".

في القرآن الكريم اثنتي عشرة مرة موزعة على اثنتي عشرة سورة، كما هو وارد في معجم الألفاظ و الأعلام القرآنية[43]، منها قوله تعالى:"وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما"(سورة الفرقان ،الآية63)

---

[42] المرجع نقسه ، ص151

[43] إبراهيم محمد إسماعيل، معجم الألفاظ و الأعلام القرآنية، ط2 .القاهرة دار الفكر العربي،[د ت] مادة(خ ط ب) ص196-197.

وقوله: "ولا تخاطبني في الذين ظلموا" (سورة هود، الآية37)، وقوله: "وشددنا ملكه وآتيناه الحكمة وفصل الخطاب" (سورة ص، الآية20)، وقوله:"رب السماوات و الأرض وما بينهما الرحمان لا يملكون منه خطابا" (سورة النبأ، الآية37)، وقوله جل وعلا: "و قال أكفيلنيها وعزني في الخطاب" (سورة ص الآية23)، وقوله: "لا تخاطبني في الذين ظلموا إنهم مغرقون"(سورة المؤمنون الآية27).

وبالعودة إلى السياق الذي ورد فيه مصطلح الخطاب في القرآن الكريم نجده يحيل على (الكلام) ، وهذا ما تؤكده تفسيرات القدماء والمحدثين للآيات، فالزمخشري يورد في كتابه تفسيرا لقوله تعالى:" وشددنا ملكه وآتيناه الحكمة وفصل الخطاب" يقول: "إنه الكلام المبين الدال على المقصود بلا التباس".[44]

وفصل الخطاب: فصل الخصام بالتمييز بين الحق و الباطل أو الكلام الفاصل بين الصوب و الخطأ.[45]

ويرى الزمخشري أنه يجوز أن يراد بمعنى الخطاب في الآية "القصد الذي ليس فيه اختصار مخل ولا إشباع ممل"[46].

و أما في المعجم الوسيط فنفق في مادة (خطب) على: خاطبه مخاطبة وخطابا،كالمه وحادثه ، وجه إليه كلاما، ويقال خاطبه في الأمر: حادثه بشأنه.[47]

وجاء في لسان العرب (لابن منظور) في مادة (خ ط ب): الخطاب هو مراجعة الكلام وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا، وهما يتخاطبان[48] والمخاطبة صيغة مبالغة تفيد الإشتراك والمشاركة في فعل ذي الشأن.

قال الليث: "إن الخطبة مصدر الخطيب، وخطب الخاطب على المنبر واختطب يخطب خطابة لا يجوز إلا على وجه واحد وهو أن الخطبة اسم للكلام الذي يتكلم به الخطيب فيوضع موضع المصدر"[49].

---

[44] الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق وتعليق محمد مرسي عامر مج5-6 القاهرة:دار المصحف د ت،ص80.

[45] إبراهيم محمد إسماعيل، المرجع نفسه.

[46] الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق وتعليق محمد مرسي عامر، ،مج5-6 القاهرة:دار المصحف د ت،ص125.

[47] مجمع اللغة العربية المصري، المعجم الوسيط،ط2، مصر دار المعارف 1973م،ج2 ص624

[48] ابن منظور، لسان العرب،ج2 ،دار لسان العرب، بيروت 1988، ص856.

[49] المرجع نفسه.

فالخطاب عند ابن منظور مرادف للكلام، ويحدث عن طريق المشاركة من متكلم وسامع، فابن منظور لم يغفل خاصية التفاعل في إنتاج الخطاب.

وورد أيضا في أساس البلاغة للزمخشري مايلي "خطب: خاطبه أحسن الخطاب، وهو المواجهة بالكلام.....وكان يقوم الرجل في النادي في الجاهلية فيقولخطْبٌ خطب....واختطب القوم فلانا، دعوه إلى أن يخطب إليهم...وتقول له:أنت الأخطب البين الخطبة، فتخيل إليه أنه ذو البيان في خطبته"[50].

ويورد الدكتور فؤاد بوعلي قولا عن إمام الحرمين مفاده أن " الكلام والخطاب و التكلم و التخاطب و النطق واحد في حقيقة اللغة، وهو ما يصير به الحي متكلما"[51].

ويذهب الأستاذ (فاتح زيوان) في مقال له تحت عنوان (نحو خطاب نقدي عربي معاصر) إلى أن " التلازم الدلالي الواضح بين مفهومي الخطاب و الكلام وترادفها اللغوي على مستوى اللفظ المعجمي، يشير إلى أصول المصطلح الشفهية، ذلك أن دلالة المصطلح لم تقترن بعلامة مكتوبة بل ارتبطت بالمستوى الشفهي تحديدا"[52].

وهذا ما نقف عليه عند (التهانوي)الذي دلل على الأصول الشفهية للمصطلح محاولا إخراج لفظ الخطاب من كل ما يعتمد على الحركة و الإيحاء و الإشارة كوسائل للإفهام[53]. فالخطاب عنده يقوم بوظيفة تواصل تجمع بين متكلم وسامع ولا يمكن تحقيقها بالإعتماد على الوسائل غير اللغوية كالحركة و الإشارة.

و نفهم من كلام (التهانوي) ومن التفسيرات التي وردت أن الخطاب كلام يفترض وجود ثلاثة عناصر متكلم – سامع – رسالة، وما يعنينا هو هذه الرسالة/ الخطاب.

وورد لفظ الخطاب بكثرة عند علماء الأصول نظرا لكونه الأرضية التي استقامت عليها أعمالهم، إذ عرفه (الآمدي) بقوله: اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيئ لفهمه.[54]

---

[50] ينظر الزمخشري. أساس البلاغة ط1، بيروت1992، مادة (خ ط ب)،ص167-168.

[51] ينظر. بوعلي فؤاد"مناهج تحليل الخطاب"منتديات جمعية المترجمين اللغويين المصريين،الرابط http://eguforums.com

[52] زيوان: فاتح "نحو خطاب لساني نقدي عربي أصيل"مجلة العلوم الإنسانية،العدد3 جامعة تبسة 2006م.

[53] ينظر. التهانوي كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق لطفي عبد البديع، مصر الهيئة المصرية العامة للكتاب 1972، ص175.

[54] ينظر.بلقاسم دفة- استراتيجية الخطاب الحجاجي،دراسة تداولية في الإرسالية الإشهار في العربية- مجلة المخبر- جامعة بسكرة الجزائر-ع10-2014 ص505.

1-2 الخطاب عند الغرب:

يجمع عدد كبير من الباحثين على أن اللسانيات عي التي فتحت باب الدراسات اللغوية على مصرعيه بالنتائج الباهرة التي حققتها فاستفادت منها العديد من الاختصاصات التي تربطها صلة بها، مما سمح بدخول عدد من المصطلحات إلى الحقول الأدبية و الاجتماعية وغيرها. ومن بين المصطلحات إلى استخدمت واعتمدت في مختلف التخصصات و الميادين مصطلح الخطاب.

وهذا ما أكده عدد من الباحثين إذ أجمعوا على أن هذا المصطلح (الخطاب Discurese)أصبح متداولا في مجالات عديدة منها نظرية النقد وعلم الإجتماع و الألسنية و الفلسفة وعلم النفس الإجتماعي، والكثير من حقول المعرفة الأخرى، و إن كانوا قد اتفقوا في قضية منشئه وبداياته ورواده الأوائل، فإنهم لم يتفقوا حول تعريف موحد لهذا المصطلح، فتعددت فيه الاجتهادات بحسب مناهج الدراسة، الأمر الذي أدى إلى تعدد التعاريف و المفاهيم واختلافها باختلاف توجهات أصحابها.

وقد جاء في معجم اللغة و اللسانيات لهارتمان ستورك Hartmann and Stuouart أن الخطاب هو:" نص محكوم بوحدة كلية واضحة، يتألف من صيغ تعبيرية متوالية تصدر عن متحدث فرد يبلغ رسالة ما".

فمن خلال هذا التعريف تتضح الوظيفة التواصلية للخطاب.وكانت الريادة في استعمال مصطلح "الخطاب" تعود للغوي الأمريكي (سابوتي زليق هاريس Z.Haris) من خلال بحثه تحليل الخطاب (1952).[55]

ويعرفه على أنه "ملفوظ طويل، أو هو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض"[56]، وانطلاقا من هذا التعريف نجد أن هاريس يعمل على تطبيق منهجه التوزيعي على الخطاب، فيرى أن العناصر المكونة له لا يجتمع بعضها ببعض بشكل اعتباطي، وإنما تتوز ع هذه العناصر بناء على نظام معين يشكل بنية الخطاب.و يقدم الباحث الفرنسي(إميل بنفنست E.Benveniste) تعريفا آخر للخطاب على اعتبار أنه "الملفوظ منظورا إليه من وجهة

[55] يقطين سعيد- تحليل الخطاب الروائي، الزمن، السرد،التبئير،ط1 بيروت المركز الثقافي العربي 1989، ص17.
[56] المرجع نفسه،ص17.

آليات وعمليات اشتغاله في التواصل"[57]، فتعريف بنفنست يختلف عن تعريف هاريس وذلك لاختلاف المنطلقات و التوجهات.

وبعد هذين الأسمين اللامعين في مجال تحليل الخطاب برز مجموعة من المفكرين و الباحثين الذين أفاضوا في الحديث عن هذا العلم فصنفوا فيه ووضعوا له التعاريف و المفاهيم، فراح كل واحد يقدم تصوراته من أجل بلورة مفهوم الخطاب نذكر من بينهم (ميشيل فوكو) الذي عرف الخطاب بأنه "شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية و السياسية و الثقافية التي تبرز فيها الكيفية التي ينتج فيها الكلام كخطاب ينطوي على الهيمنة المخاطر في الوقت نفسه"[58].

و يعد تعريف (دومينيك مونقانو) للخطاب أقرب إلى أصل معناه، حيث يعد الخطاب من خلاله أوسع من النص و من أي وحدة تتناول اللغة فالخطاب من حيث معناه العام المتداول في تحليل الخطابات يحيل على نوع من التناول للغة أكثر مما يحيل على حقل بحثي محدد، فاللغة لا تعد بنية اعتباطية بل نشاطا للأفراد مندرجين في سياقات معينة، وبما أنه يفترض تمفصل اللغة مع معايير غير لغوية، فإن الخطاب لا يمكن أن يكون موضوع تناول لساني صرف.

ومن هذا المنطلق ينفتح الخطاب على العالم ليشمل المنطوق والمكتوب، وليشمل كل التوجهات لذلك لا يمكن تمييز مفهوم لهذا المصطلح إلا من خلال تلك الاستعمالات المختلفة التي يخضع لها من فكر إلى آخر ومن فلسفة إلى أخرى.

2- أنواع الخطاب:

يعد مصطلح الخطاب واحدا من المصطلحات التي ولجت عالم الدراسات النقدية العربية واعتمدت من طرف الفكر العربي النقدي نتيجة لاحتكاكه بالتيارات العربية، واحتل هذا المصطلح موقعا محوريا في جميع الأبحاث و الدراسات التي تندرج في مجال تحليل النصوص فكما تعددت مفاهيمه وتعاريفه واختلفت باختلاف اجتهادات ودراسات أصحابها، كذلك تعددت أنواعه و أشكاله واختلفت باختلاف مرجعيتها، فلقد قسمها (منذر عياشي)إلى ثلاثة أنواع رئيسية وأساسية يأتي على رأسها:

[57] المرجع نفسه،ص19.

58 ينظر. قدور عمران (محاضرات في تحليل الخطاب)،المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة- الجزائر،م ج1 ،ص3.

الخطاب القرآني: وهو خطاب إلهي مطلق ولا نهائي في دوله ومدلولاته لقوله تعالى "ليس كمثله شيء"،فقد كتب الله على نفسه حفظه لقول عز وجل:"إنا له لحافظون".

الخطاب الإيصالي (**النفعي**): ونماذجه متعددة سياسية، إرشادية ووعظية وإقناعية واجتماعية، وإعلامية....الخ.

والنوع الثالث يمكن تسميته **الخطاب الإبداعي** (**الشعري**) ونماذج متعددة هي الأخرى.[59]

وسنورد فيما يأتي تعريفا بسيطا لكل نوع من أنواع الخطاب التي تم ذكرها:

2-1الخطاب القرآني:

إن الخطاب القرآني خطاب إلهي، لم يستطع أحد تسميته إلا كما سماه الله عز وجل في كتابه الكريم حيث سماه (الكتاب) متفرد عن غيره من الخطابات، وفي كل مستوياته الصوتية و المعجمية والتركيبية، و الإيقاعية و التداولية. أصواته منسجمة متماسكة، ألفاظه واحدة لا تقبل التعدد وتركيباته وإيقاعاته مطلقة ولا نهائية، خطابه متفرد، ليس لأحد أن يأتي ولا بآية من مثله، ولقد تحدى القرآن بذلك[60]. قال تعالى:"وإن كنتم في ريب مما نزلنا على عبدنا فأتوا بسورة من مثله،وادعوا شهداءكم من دون الله إذ كنتم صادقين"، والخطاب القرآني هو نص لغوي و تشريعي لقي اهتماما كبيرا من المفسرين والبلاغيين و الفقهاء و الأصوليين و الفلاسفة و المفكرين.[61]

إن أهم ما يميزه هو مرجعيته فالله سبحانه وتعالى هو المرسل والقرآن كلمة الله نزلت على رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم، و الخطاب القرآني خطاب لا ينطق إلا بلفظه، حيث لا يجوز لقارئه أن يقرأه إلا بلفظه داله، وإن اختلفوا في لغات المدلول.

فالخطاب القرآني موجه للناس كافة هاديا ومنيرا، إلا أنه لا يترجم وإنما تشرح مدلولاته بكل اللغات ولا يستطيع أحد أن ينقله إلى أي لسان آخر كما ترجم الإنجيل و التوراة إلى العربية وغيرها.[62]

2-2 الخطاب الإيصالي (النفعي):

---

59 منتدى معمري للعلوم الرابط Maamri-ilm 2010.yahoo/.com

60 منتدى معمري للعلوم الرابط،، الرابط نفسه.

61 ينظر. بلقاسم حمام.مذكرة د كتوراه لغة عربية ،آليات التواصل في الخطاب القرآني تحت إشراف د محمد خان جامعة الحاج لخضر ، باتنة س ج 2004-2005.

62 منتدى معمري للعلوم، الرابط نفسه.

إن عملية الإيصال لا تكون إلا بوجود الأقسام الثلاثة المرسل و المرسل إليه، والرسالة، والخطاب الإيصالي يقوم على لغة نفعية استهلاكية مباشرة، وهذا طبيعي مادام الإيصال هو غايتها، ومادام الخبر و الإفهام عبر الرسالة المنقولة هو هدفها.

ولقد ذهبت بعض الدراسات الحديثة إلى دراسة هذا النوع من الخطاب تحت اسم النفعية أو التداولية

(La Progmatique)، وهذه الدراسات تدرس اللغة ظاهرة استدلالية وإيصالية واجتماعية في الوقت نفسه[63]، تبدأ مرجعية الخطاب الإيصالي النفعي من الخطاب وتنتهي بالمرسل ، يقول منذر عياشي"إذا كان الخطاب هو بالضرورة فعل كلام"، كما يقول تودوروق[64]، فإن الخطاب الإيصالي يشذ عن هذه القاعدة لسببين هما:

1-لأن الإيصال قد يكون بأدوات غير لغوية.

2-لأن للغة ليست هدفا إيصاليا بحد ذاته، ولا هي أيضا جزء من أهداف الإيصال.

ويرى أنه كلما اشتدت غيبة الخطاب كائنا مستقلا وطغى حضور المرسل كائنا باثاً، ازدادت عملية الإيصال وضوحا وحققت أهدافها. حيث أن هدف الإيصال هو نقل فكرة المرسل لا نقل لغة الخطاب التي يتم الإرسال بها. فالخطاب الإيصالي في مقصوده هو المرسل فيما يريد أن يخبر عنه، وهو بهذا أي المرسل يستمر بقاؤه لأنه يحقق وجوده الإجتماعي[65].

ويضم هذا النوع من الخطاب أنواعا عدة أهمها الخطاب التوصيلي العادي والخطاب السياسي والخطاب التعليمي، وتتفق هذه الخطابات في تركيزها على الوظيفة النفعية الإبلاغية، إلا أنها تختلف من حيث خصائصها المكونة من صوت ومعجم وتركيب ودلالة.[66]

2-3 الخطاب الإبداعي (الشعري):

[63] منتدى معمري للعلوم، الرابط نفسه.

[64] منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري ط1، 2002م.

[65] منتدى معمري للعلوم، الرابط نفسه.

[66] بودبسة بولنوار، الخطاب الشعري المغربي من خلال كتاب أنموذج الزمان في شعراء القيروان، دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير إشراف: أد/كمال عجالي جامعة الحاج لخضر، باتنة، السنة الدراسية 2008-2009م.

إن الخطاب الشعري غالبا ما يذهب في اتجاه مفارق للواقع بفعل اللغة التي يجعلها مادة أساسية في تشكيل عالمه ويضيف عليها حياة جديدة[67]، وحسب 'ميشيل ريفاتر' فالخطاب الأدبي أو الشعري قبل كل شيء هو لعب بالكلمات و اللعب بالكلام محكوم بقواعد تنظيمية[68] فالمؤلف أو الأديب لا يقنع بالعمل ضمن القواعد الصورية، وإنما يزيد أن يضفي إليها نوع من قواعد البلاغة العربية لنصل إلى أن اللعب باللغة هو جوهر العمل الأدبي والشعري خاصة، ويضيف إلى ما سبق الوزن و القافية إذ هما ركنين أساسين يرتكز عليهما الشعر[69].

ينقسم هذا الصنف من الخطاب إلى نوعين هما الشعر والنثر، والوظيفة الشعرية فيه لا تقتصر على الشعر وحده، ولكنها تظهر فيه بشكل أكبر، و الخطاب الإبداعي يتميز بكثافة شكله الذي يستوقفنا قبل مضمونه لأنه يركز على الوظيفة الشعرية في المقام الأول[70].

ويقوم الخطاب الإبداعي الشعري على ستة عناصر تغطي كافة وظائف اللغة بما فيها الوظيفة الأدبية وهي:

1/- المرسل: الذي يرسل الرسالة إلى شخص ما، ومن يتكلم ومن يكتب.

2/- الرسالة:موضو ع الإيصال.

3/- المرسل إليه: مستقبل الرسالة(المتلقي) وغاية إرسالها.

4/- المحيط (السياق): المرجع الذي يحيط المرسل به علما.

5/- رموز الإيصال (الشفرة): وهي مشتركة بين المرسل والمرسل إليه.

6/- قناة الإيصال: وهي مادية ونفسية وبموجبها يقوم التبادل ويستمر دوامه[71].

---

[67] ينظر.د/حميد رضا، الخطاب الشعري من اللغوي إلى الشكل البصري، مجلة فصول تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد2، ص96.

[68] ينظر.د/محمد مفتاح، الخطاب الشعري(إستراتجية التناص) المركز الثقافي العربي المغرب،ط2، 1986م.

[69] ينظر.د/محمد كراكبي، خصائص الخطاب الشعري في ديوان أبي فراس الحمداني، دراسة صوتية تركيبية،دار هومة للطباعة و النشر والتوزيع 2003،ص22.

[70] ينظر.محمد الأمين شيخة،أسلوبية التعبير في شعر عبد الله حمادي، إشراف:أ.د/ كمال عجالي، رسالة ماجستير،جامعة الحاج لخضر- باتنة، ص8.

[71] منتدى معمري للعلوم، الرابط نفسه.

خلاصة:

ومحصول الحديث من كل هذا أن التعليمية تعد تخصصا علميا بالغ الأهمية نظرا للمعارف الخصبة التي يقدمها لأعوان العملية التربوية والتعليمية في آن واحد والتي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلم والتعليم.

وبإمكان الباحث في تعليمية اللغات أن يقوم بإحصاء المستوى الإفرادي للغة من أجل تحديد عناصرها اللازمة للتعليم وذلك تسهيلا لعمل المتخصص في تعليم اللغات، لان الاحصاءات وسيلة، فعالة تمكن الباحث من إجراء تحليلاته ومقارناته بين الطرائق المختلفة ، ليعرف مواطن الضعف، ويقترح لها الحلول المناسبة.

الفصل الثاني :

تعليمية القراءة كخطاب منطوق وتعليمية الكتابة كخطاب مكتوب

تمهيد

إن أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم (إقرأ)، قال اللهعز وجل ﴿قرأ باسم ربك الذي خلق ،خلق الإنسان من علق، إقرأ وربك الأكرم ،الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم ﴾ (العلق 1-5)، وهذا تنويه من الله عز وجل بأهمية القراءة و الكتابة في حياة الفرد و المجتمع. ومازالت القراءة و الكتابة وستبقى عماد العلم و المعرفة،و تعليم القراءة مرتبط أشد الارتباط بتعليم الكتابة، ففي أثناء مرحلة التعرف على الكلمات و الجمل يبدو ميل الطفل مثلا واضحا إلى رسم الكلمات التي يقرأها و القراءة تتقلب كتابة لأن تعليم الأولى أساس في تعليم الثانية و القراءة هي التي تخلق الدافع في نفوس الأطفال لكي يتعلموا الكتابة و التركيز في التدريب على القراءة له أثره الواضح في إكساب الأطفال القدرة على الكتابة، وفي الوقت نفسه يساعد التدريب على الكتابة في تثبيت صور الكلمات و الجمل في أذهان الأطفال.ومعنى هذا أن القراءة و الكتابة تؤثر إحداهما في الأخرى، وتتأثر بها وتقدم المتعلم في إحداهما هو وسيلة لتقدمه في الأخرى، ولهذا يجب أن يسير تعلم الطفل الكتابة مع تعليمه القراءة جنباً إلى جنب فيتعلم النطق باللفظ، ثم يحاول أن يكتبه أو يصوره بأي وسيلة من الوسائل. ولنجعل هذا الموضوع أكثر وضوح قسمنا الفصل الثاني إلى عنصرين اثنين يتعرض الأول عموما للقراءة وطرق تعليمها أما العنصر الثاني فيتعلق بالكتابة وطرائق تدريسها.

أولا : تعليمية القراءة كخطاب منطوق:

1- ماهيــة القـراءة:

1-1 مفهوم القراءة لغة:

« [قرأ] قرأت الكتاب و أرأته غيري وهو من قرأت الكتاب»[72]،قرأ يقرأ و قرآنًا:تل المكتوب أمام عينيه أو طالعه، و القراءة تلاوة المكتوب و مطالعته»[73].

وتعرف القراءة بأن: «مادتها قرأ–قراءة و قرأ الشيء قُرءاً بالضم جمعه وضمه، ومنه سمي القرآن لأنه يجمع السور ويضمها، والقراءة عند علماء اللغة يقصد بها الاهتمام بالمقرؤ والتمييز بين الأفكار»[74].وجاء في (اللسان) لابن منظور:_ «قرأت الشيء قرآنا،جمعته،وصححت بعضه إلى بعض، ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعا،أي ألقيته وكل شيء جمعته فقد قرأته وسمّي القرآن،ومعنى القرآن معنى الجمع، وسمي القرآن لأنه جمع القصص و الأمر و النهي و الوعد والوعيد و الآيات والسور بعضها إلى بعض»، وقوله تعالى: ﴿ إن علينا جمعه وقرآنه،فإذا قرأناه فاتبع قرآنه، ثم إن علينا بيانه ﴾ (القيامة 17- 19) أي جمعه و قراءته، قال ابن عباس رضي الله عنه"فإذا بيناه لك بالقراءة فاعمل بما بيناه لك". و القراءة و الافتراء و القارئ و القرآن، و الأصل في هذه اللفظة الجمع وكل شيء جمَعته فقد قرأته، وقرأت الشيء قُرآنًا، جمعتُه وضَمَمْتُ بَعْضَهُ إلى بعض»[75].

1-2 مفهوم القراءة اصطلاحا:

قدمت الرابطة القومية لدراسة التربية "**NSSE**" في أمريكا تعريفا للقراءة يوضح طبيعة عملية القراءة جاء فيه: «القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تؤخذ كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذا عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير و التقويم و الحكم، و التحليل و التعليل وحل المشكلات»[76]، وعليه فالقراءة نشاط ذهني عقلي تأملي بصري يدخل فيه الكثير من العوامل،تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة، ومنه يمكن القول إن القراءة نشاط يتكون من أربعة عناصر:[استقبال بصري للرموز] و[تفكيك الرموز] هذا ما نسميه النقد. [دمج الأفكار المقروءة مع أفكار القارئ] و[تصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته] وهذا ما نسميه بالتفاعل[77].

1-- ينظر الزمخشري أساس البلاغة– تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتاب العلمية بيروت لبنان،طبعة1 ،1998،ص 434.

2-- ينظر:يوسف شكري فرحات، معجم الطلاب(عربي- عربي)،ترجمة و تحقيق إميل يعقوب،دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع، بيروت لبنان،ط1 2001م، ص 475.

3- د. أحمد رشدي طعيمة،د. محمد علاء الدين الشعيبي،تعليم القراءة و الأدب(استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع)،دار الفكر العربي،القاهرة مصر،ط2006،1م،ص9

4- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين ، لسان العرب، بيروت لبنان ،دار صادر.

76

77 عبد القادر زيدان،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية بعنوان النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية،تحت إشراف :أ.د سيدي محمد عيثري،جامعة تلمسان،السنة الجامعية: 2013/2012،ص142.

ومفهوم القراءة تطور عبر أجيال عدة ومر بمراحل تطورية عديدة نستعرضها فيما يلي:

المرحلة الأولى: بواكير الالتفات إلى القراءة كمجال معرفي وفن لغوي له كيانه المستقل،وعرفت القراءة حينها بأنها عملية التعرف البصري على الحروف و الكلمات والنطق بها[78]. وكان القارئ الجيد هو سيد الأداء الجهري، فالقراءة بهذا المعنى هي عملية إدراكية، بصرية، صوتية.[79]

المرحلة الثانية: تغير مفهوم القراءة نتيجة البحوث التربوية فأصبح مفهومها هو : التعرف على الرموز ونطقها و ترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان و أفكار. وعليه أصبحت الإجراءات كما يلي:

- التأمل العقلي للمقروء.
- توظيف الخبرات السابقة.
- عنصر الصمت هو الغالب على تعليم القراءة[80].

المرحلة الثالثة:تغير مفهوم القراءة –بعد الحرب العالمية الأو لى نتيجة التغيرات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية التي أصابت المجتمعات العالمية– و أضيفعليه عنصر آخر وهو تفاعل القار ئ مع النص المقروء تفاعلا يجعله (يرضى/يسخط/يعجب/يشتاق/يحزن....الخ)، وعليه تركزت الإجراءات فيما يلي:

- تحليل المعاني و الغوص فيما تستر منها.
- مناقشة المعاني وإصدار الأحكام عليها.
- عنصر الصمت هو الغالب على الطريقة.

المرحلة الرابعة: وهنا عرفت القراءة بأنها عملية استخدام القارئ إجراءات (التعرف ،و النطق و الفهم، والتحليل، والمناقشة والنقد) في مواجهة مشكلات الحياة و الانتفاع بها في المواقف الحيوية[81]. وعلى أساس هذا المفهوم يكون للقراءة أثرها في تعديل أفكار القارئ وسلوكه[82].

المرحلة الخامسة: تطور هذا المفهوم أخيرا بعدما ظهرت بوضوح مشكلة وقت الفراغ فأخذ معنى جديداً هو:«نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب،ونقده و التفاعل معه ،و الإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية و المتعة النفسية بالمقروء»

---

[78] د. رشدي أحمد طعيمة ،محمد علاء الدين الشعيبي،تعليم القراءة والأدب،ص29.

[79] هشام الحسن،طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة،دار الثقافة للنشر و التوزيع ،ط1، عمان الأردن،2005 ،ص 11-12.

[80] هشام الحسن،طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار الثقافة،ص 12.

81- رشدي أحمد طعيمة/ محمد علاء الدين لشعيبي، تعليم القراءة و الأدب.

[82] - هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة.

2- أنــواع القـراءة:

تقسم القراءة عامة إلى عدة أنواع لاعتبارات مختلفة منها:

أولا: أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء.

ثانيا: أنواع القراءة من حيث الغرض.

أولا:أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء: تقسم إلى القراءة الصامتة و القراءة الجهرية.

1- القراءة الصامتـة.

1-1 **مفهومهـا**: هي قراءة ليس فيها صوت و لا همس ولا تحريك لسان أو شفة[83]، أي أن القارئ يحصل فيها على المعاني و الأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة. إذ أن البصر و العقل هما العنصران الفاعلان في أدائها لذلك تسمى القراءة الصامتة فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جل اهتمامه إلى فهم مايقرأ[84].

1-2 **أهدافهـا**:

1/-إكساب التلميذ المعرفة اللغوية.

2/- تعويد التلميذ السرعة في القراءة و الفهم.

3/- تنشيط خياله وتغذيته.

4/- تنمية دقة الملاحظة في الطالب أو المتعلم وتنمية حواسه.

5/- تعويد الطالب تركيز الانتباه مدة طويلة.

6/- تنمية روح النقد و الحكم في الطالب[85].

1-3 أنـواعهـا:يدرب الطالب على القراءة الصامتة منذ الصف الثالث الابتدائيوتتنوع القراءة الصامتة في هذه الصفوف على النحو التالي:

---

[83]-ينظر. هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، ص17.

[84]- بتصرف. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوا مدة ،فنون اللغة وأساليب تدريسها ص 75.

[85]-هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، ص18.

أ/-القراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية.

ب/- القراءة الصامتة الموجهة وتكون من مكتبة الصف.

ج/- القراءة الحرة.[86]

1-4 **عيوبها**: يؤخذ على القراءة الصامتة مايلي:

1/-صعوبة تصحيح الأخطاء.

2/- صعوبة التأكد من حدوث القراءة[87].

3/- تساعد على شرود ذهن المتعلم وقلة تركيزه.

4/- لا تعد الطلاب للمواقف الخطابية ولا تشجعهم على مواجهة الجماهير[88].

2- القراءة الجهرية:

2-1 مفهومها: «وهي التي ينطق القارئ خلالها بالمقروء بصوت مسموع مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه»[89]، ومن المواقف التي تستخدم فيها القراءة الجهرية:

- تعليم المواد الدراسية المختلفة في غرفة الصف.
- قراءة الأخبار و الموضوعات المختلفة من الإذاعة و الصحف و التلفاز.
- إلقاء الخطب.
- المحاضرات بأنواعها المتعددة.
- اللقاءات الأدبية الشعرية و النثرية.[90]

2-2 شروط القراءة الجهرية:

- إجادة النطق بالحروف.
- جودة تمثيل المعنى.

---

[86] - راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة،فنون اللغة وأساليب تدريسها ص07.

[87] - هشام الحسن،طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ،ص 18.

[88] - المرجع السابق نفسه،ص 78.

[89] - ينظر. هشام الحسن،طرق التعليم الأطفال القراءة و الكتابة ،ص18

[90] - راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة،فنون اللغة وأساليب تدريسها ص07.

- مراعاة قواعد الوقف.
- فهم واستيعاب مايقرأ من مفردات وأفكار به[91].

2-3 أهـداف القراءة الجهرية:

- تدريب الطلاب على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.
- تعويد الطلاب صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم.
- تعويد الطلاب السرعة المناسبة في القراءة.
- إكساب الطلاب الجرأة الأدبية وتنمية قدراتهم على مواجهة الجمهور.

2-4 مهارات هذه القراءة:

- إخراج أصوات الحروف من مخارجها، ونطق الكلمات نطقا صحيحا يتسم بالوضوح.
- القراءة في وحدات فكرية دون تعثر.
- مراعاة الضبط اللغوي و النحوي للكلمة الذي تسلم به القراءة من اللحن.
- مراعاة مواطن الوقف التي يحسن الوقوف عليها كالوقوف على نهاية الفكرة.
- تمثيل المعاني في غير تكلف[92].

ثانيـا:أنواع القراءة من حيث العرض:

1- القراءة السريعة العاجلة: وهي القراءة التي يقصد منها البحث عن شيء بشكل عاجل،وهي مهمة للباحثين و المتعاجلين كقراءة فهارس الكتب، وتستعمل في :

- البحث عن مصطلحات.
- مراجعة المادة.
- الكشف عن معاني المفردات اللغوية من المعاجم[93].

---

[91] - راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة،فنون اللغة وأساليب تدريسها ص79

[92] - ينظر. هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة،ص 18.

[93] - ينظر. راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة،فنون اللغة وأساليب تدريسها ص 81.

وللتدريب على القراءة السريعة يكلف المعلم تلاميذه البحث عن الموضوع المطلوب و الإهداء إليه في الكتاب بعد الرجوع إلى الفهرس أو البحث عن كلمات ذات صفات خاصة في أحد الموضوعات أو الكشف عن معاني المفردات اللغوية في بعض المعاجم.....الخ.

2- قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع: و يمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق، وبالسرعة مع الفهم في أماكن أخرى، كقراءة تقرير أو كتاب جديد.

ولتدريب التلاميذ على تكوين فكرة عامة عن موضوع طويل أو كتاب جديد يكلف المعلم تلاميذه بكتابة خلاصة لما يقرؤن في مكتبة المدرسة أو مكتبة الفصل.

2-1 استعمالاتها:

- استيعاب الحقائق.
- قراءة التقارير و الموضوعات الطويلة[94].

3- **القراءة التحصيلية:** ويقصد بها الفهم و الإلمام، ويشتط في هذه القراءة التريث و التأني لفهم مايقرأ إجمالا وتفصيلا، ويستعملها المعلم و الطالب في المدرسة أو المعهد أو الجامعة.

3-1 استعمالاتها:

- استذكار الدروس لتثبيت المعلومات و الحقائق.

ا- استخلاص الأفكار من المقروء.

- كتابة الملاحظات[95].

4 – قراءة لجمع المعلومات:و فيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر بجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة مثل قراءة الدارس الذي يعد رسالة أو بحثا ، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع وقدرة على التلخيص.

4-1 استعمالاتها:

- الرجوع إلى المصادر المتعددة.

---

[94] هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، ص20

[95] الرجع نفسه ص19-20.

- التصفح السريع، و القدرة على التلخيص و التحليل.

5- قراءة للمتعة في أوقات الفراغ:وهي قراءة خالية من التعمق و التفكير، وقد تكون متقطعة تتخللها فترات كقراءة الأدب و الفكاهات والطرائف ، إضافة إل الصحف و المجلات.

6- القراءة التحليلية: وهي القراءة المتأنية التي يتولد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء من خلال الموازنة و الربط و الاستنتاج مثل نقد قصة أدبية أو قصيدة شعرية[96]...الخ.

3- عوامل الاستعداد للقراءة:

3-1 مفهوم الاستعداد:الاستعداد هو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة وسهولة وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال ما.

وقد عر ّف كثير من العلماء الاستعداد بقولهم: "إن الاستعداد لتعلم مبادئ القراءة يتوفر في الطفل المتعلم حينما يستطيع هذا الطفل أن يفهم ما يرمز إليه صورة من الصور ويحسن التعبير عن مفهوم هذه الصورة وينقل أفكاره إلى غيره بسهولة ووضوح"[97]

3-2 أنواع الاستعداد:

3-2-1 الاستعداد العام: لتكوين هذا النوع من الاستعداد يفرض أسبوع أو أسابيع في بداية العام الدراسي للطلاب الجدد الذين دخلوا الصف الأول لتهيئتهم لتعلم القراءة و الكتابة عن طريق عدد من الإجراءات العامة مثل:

- إزالة الرهبة من نفوس الطلاب.
- تزيين صورة الجو المدرسي في أذهانهم وتشويقهم للتعلم.

التمهيد لتعليمهم القراءة و الكتابة في الكتاب المخصص لهذا لغرض ، و التهيئة التي يقصد منها تكوين الاستعداد العام وتتضمن أنشطة يمارسها الطلاب بإشراف المعلم منها:

- تعريف الطالب بأقسام المدرسة.
- تشجيعهم على سرد القصص.
- يدفعه المعلم إلى الحوار، ويشجع الخجولين منهم على الكلام.

---

[96] - ينظر. راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة،فنون اللغة وأساليب تدريسها ص 82

[97] - ينظر. هشام الحسن ص32.

3-2-2 الاستعداد الخاص: ويتحقق عن طريق تدريب الحواس وأعضاء النطق، وطريقة التهيئة اللغوية ويتكون عن طريق برنامج التهيئة لتعلم القراءة و الكتابة ليتحقق مايلي:

- تمرين أدوات الاستماع للأطفال.
- تمرين أدوات النطق.
- تمرين أدوات الكتابة.
- استثارة خبرة الطلاب حول أشياء يعرفونها[98].

3- العوامل المؤثرة في الاستعداد: العوامل التي تؤثر في استعداد الطفل للقراءة هي:

- الاستعداد العقلي.
- الاستعداد الجسمي.
- الاستعداد العاطفي الشخصي.
- الاستعداد في الخبرات و القدرات.

4-1 الاستعداد العقلي: إن القراءة عملية معقدة و النجاح في تعلمها يقتضي قدرا معينا من النضج العقلي فهناك خلاف بين المربين وأصحاب التجارب في ذلك فيشترط بعضهم عمرا عقليا قدره ست سنوات، وتشترط الأغلبية ست سنوات و ستة أشهر وآخرين يرتفعون به إلى سبع سنوات.

فالعمر العقلي ليس العامل الوحيد الذي يتدخل في نجاح عملية القراءة بل هناك عوامل أخرى منها:

- الجو الذي يسود حجرة الدراسة.
- مهارة المعلم في تدريس التلاميذ القراءة.
- عدد تلاميذ الصف.

4-2 الاستعداد الجسمي: تتطلب تنمية الاستعداد للقراءة لدى الطفل حتى يتقن القراءة عوامل جسمية إذ أنها تحتاج إلى جسم مكتمل النمو فالعينان لابد أن تكون رؤيتهما واضحة تسمح برؤية الرموز المكتوبة و المعروضة على اللوحات، والأذنان لابد أن تكون مستعدتان لسماع الأصوات الصادرة حتى يستطيع نطق الحروف نطقا سليما[99].

4-3 الاستعداد الشخصي و الانفعالي:

[98] بتصرف. راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة،فنون اللغة وأساليب تدريسها ص 83-84.

[99] هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة،ص23-24.

4-3-1 الاستعداد الشخصي: إن الأطفال يولدون مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم، كما أنهم ينشئون في بيئات مختلفة في مقوماتها الثقافية و الاقتصادية و الاجتماعية، هذا الاختلاف في البيئة يؤدي إلى الاختلاف في شخصياتهم من طفل إلى آخر،فنجد الطفل اليقظ لكل ما يحصل في قاعة الدراسة ،ونجد الطفل الذي ينصرف عما يجري حوله، كما نجد الذي لا يستطيع أن يركز تفكيره وجهده حول عملية ما لفترة طويلة، ونجد الطفل الثائر الخجول، ونجد الطفل الذي يشعر بالغربة في هذا الجو الجديد.

إن كل ما سبق من اختلاف في الشخصية بين التلاميذ له أثره إيجابا أو سلبا في استعداد الطفل لتعلم القراءة.

4-3-2 الاستعداد الانفعالي: ومن الاستعدادات الأخرى بجانب الاستعداد الشخصي و التي لها أثرها في تعلم القراءة ما يلي:.2

4-3-2-1 الاستقرار الانفعالي: وهو سمة شخصية ينبغي على الطفل أن يمتلكها ليكون قادرا على الاستجابة للمواقف التعليمية لأنها تؤثر على سلوكه وتصرفه وتعينه على الإقبال عليه[100]، وهذا النوع من الاستقرار يولد الدافعية عند الطفل للتعلم، ويزيد من قدرته على التركيز و الانتباه و المثابرة.

4-3-2-2 الطمأنينة الاجتماعية: أي قدرة الطفل على التكيف الاجتماعي داخل الصف، ولهذا الاستعداد أثره في نجاح تعلم القراءة، وواجب المدرسة مساعدة الطفل غير القادر على التكيف الاجتماعي بمعاونتها له على النمو الاجتماعي عن طريق إشراكه في النشاطات الجماعية.[101]

4-4 الاستعداد في القدرات و الخبرات: الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مزود بعدد كبير أو قليل من الخبرات و التجارب السابقة، وبحظ قليل أو كثير من القدرات التي تمت خلال سنواته الأولى نموا يتفق مع خبراته وتجاربه، واستعداد الطفل للقراءة مرتبط بما اكتسبه من خبرات وقدرات سابقة[102].

5- أهـداف القراءة: تتجلى أهداف القراءة في عناصر من أهمها:

- تقويم التلاميذ على جودة النطق وحسن الأداء.
- تقويم القدرة على تحصيل المعاني من كل فقرة ثم الربط بين الفقرات وإحسان الوقف عند إكمال المعنى.
- زيادة الثروة اللغوية للطفل وتنمية حصيلته من المفردات و التراكيب الجديدة.

---

[100] - بتصرف. راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة،فنون اللغة وأساليب تدريسها ص86

[101] - هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة،ص-29-28

[102] - هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة،ص29.

- الانتفاع بالمقروء في الحياة العملية كقراءة الخطابات و الإعلانات وجداول الدراسة، وفي الأسرة كقراءة ما كتب على الدواء كمدة وكيفية الاستعمال.
- المتعة والتسلية و التذوق كقراءة القصص و الفكاهة والطرائف والشعر.
- تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه[103].

كما أن للقراءة أيضا أهداف أخرى نجملها في:

5-1 **هـدف تشخيصي**: يمكن المعلم من وضع يده على مواطن الضعف ومعالجته.

5-2 **هــدف نفســي**: تعزيز الشعور بالثقة في النفس بأداء القراءة الجهرية التي يخاطب بها المتعلم معلمه وزملائه، مما ينمي شخصيته المستقبلية بشكل إيجابي.

5-3 **هـدف اجتماعـي**: ينمي تواصله مع الجماعة وتعامله معها[104].

أما أهداف القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي باعتبارها وحدة متماسكة للكلام (التعبير الشفهي) والقراءة والكتابة فتتجلى فيما يلي:

- القدرة على القراءة الإجمالية.
- النطق الصحيح للأصوات و الحروف.
- إدراك حدود الكلمات و الجمل
- إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.
- إدراك شكل الحرف و النطق به حسب موقعه في الكلمة.
- فهم معنى المقروء[105].

6- صعوبات تعلم القراءة: عندما يواجه الفرد صعوبة في القراءة و الكتابة و التهجئة أو حتى صعوبة في الكلام مهما كانت محاولاته للنجاح في تلك المجالات، فإن هذا الفرد يعاني مما يسمى صعوبة تعلم القراءة (الديسلكسية) والتي هي عبارة عن اضطراب في المعالجة اللغوية والتي تسبب صعوبة في القراءة و الكتابة و التهجئة وهي تمثل أكثر صعوبات التعلم شيوعا وتصل إلى حوالي 75 ٪- 80٪ من مجموع ذوي صعوبات التعلم،وصعوبة تعلم القراءة على وجه الخصوص« هي أن يزيد أو ينقص الطفل حرف في الكلمة أو ينطقها

---

[103] -أ.د عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة(مفاهيم وآليات).

[104] المحاضرة الثامنة (المهارات اللغوية) ص15 -16./... elern univ-ouargla.dz - ينظر.

[105] المحاضرة الثامنة (المهارات اللغوية) ص -16./... elern univ-ouargla.dz - ينظرالمرجع نفسه.

بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة ببطء و الفهم الضعيف وصعوبة الربط بين الحرف و صوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة»[106]

7- أنماط الصعوبات الخاصة بالقراءة: تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشارا حيث تتمثل فيما يلي:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلا عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها المتعلم(سافر بالطائرة).
- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة مثل عبارة(سافرت بالطائرة) قد يقرأها المتعلم(سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرأ كلمة(العالية) بدلا من(المرتفعة) أو (الطلاب) بدلا من (التلاميذ).
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلا قد يقرأ(غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم....غسلت الأم الثياب).
- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ المتعلم الكلمات معكوسة وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ كلمة(برد) فيقول(درب) ويقرأ (رز) فيقول (زر).
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما، والمختلفة لفظا(و َ غ)أو(و َ ح و َ خ) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا ، والمختلفة رسما(و َ ق)أو(و َ د و َ ظ ض) وهكذا[107] .
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة(قول) فيقول (قيل).
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة[108].

أشكـال صعوبـات تعلم القراءة: ويذكر (رأفت رخا السيد) أنه يمكن إجمال أشكال صعوبات تعلم القراءة بدراسته في أحد عشر شكلاً أو نمطًا أو نوعًا لصعوبات تعلم القراءة كما يلي:

- صعوبة تمييز الكلمات البصرية. Sight Word Recoynition Disability
- صعوبة تسمية الحروف. Naming Letters Disability

---

[106] ،صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي A ينظرمجلة جامعة الأزهر بغزة،سلسلة العلوم الإنسانية 2011،المجلد13، العدد1 الصف الأول أساسي ص1-34

[107] منتدى ذوي الإحتياجات الخاصة، صعوبات القراءة وأنماطها موقع www.stoop com/139683 html

[108] منتدى ذوي الإحتياجات الخاصة، صعوبات القراءة وأنماطها موقع www.stoop com/139683 html

- صعوبة الربط بين الحرف وصوته. Poiting To Letters Disability
- صعوبة التوصيل بين الحروف والكلمات. Tatching Letters and Words Disability
- صعوبة تحليل الكلمات الجديدة. New Words Analysis Disability
- صعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة[109]. Disability Phonenes Blending
- صعوبة نطق الوحدات الصوتية. Disability Phonics
- صعوبة التمييز السمعي. Auditory Discrimation Disability
- صعوبة نطق المقاطع الصوتية للكلمات الغير ذات معنى. Pronounce Multisyllabic Nonsense Words Disablity
- صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار. Right to Left Sequencing Test
- صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق.[110] Con ualclues Test

7- طرائق تعليم القـراءة:

لقد اهتم علماء التربية بموضوع تعليم القراءة وبخاصة تعليم الأطفال لما لها من أثر بالغ في حياتهم، فقد اجتهد هؤلاء العلماء من خلال البحوث والدراسات التي أجروها من أجل ابتكار طرائق لتعليم القراءة وقمين بنا أن نسلم بأنه لا يوجد طريقة سلمت كل السلامة من النقد أو حققت أعراضها كاملة، وإن عماد الطريقة هو المعلم فالطريقة الجيدة سيئة في يد المعلم غير الكفء لأنه يشوه جمالها ولذلك من الصعب الحكم بين طريقتين بتفضيل إحداهما على الأخرى، ومن الواجب أن يكون الانتفاع من مزايا كل طريقة[111]، وتتجلى طرق تعليم القراءة في طريقتين اثنتين هما:

7-1الطريقة التركيبية أو الجزئيـة:

---

[109] د/رأفت رخا السيد، رسالة دكتوراه بعنوان صعوبات القراءة، مفهومها و أنماطها) مكتبة جامعة القاهرة 2003، موقع www.djelfa.info/vb

[110] د/رأفت رخا السيد، رسالة دكتوراه بعنوان صعوبات القراءة، مفهومها و أنماطها) مكتبة جامعة القاهرة 2003، موقع www.djelfa.info/v

[111] - سوزان عبد الستار عبد الحسين،تقويم الطريقة الهجائية والطريقة الكلية في تعليم القراءة مجلة الفتح، العدد50، آب 2012.كلية التربية الأساسية جامعة ديالي ص381

وسميت هذه الطريقة بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي الحرف، ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة، ثم من الكلمات تؤلف جملا قصيرة فيما بعد[112].

- **أسلوبهـــا:**
- البـدء بتعلم الحـروف ثم المقاطـع ثم الكلمـات.

ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان:

- الطريقة الأبجدية (الحرفية).
- الطريقة الصوتية.

7-1-1الطريقة الأبجدية أو الهجائيـة: شاعت هذه الطريقة في العالم العربي في نهاية القرن التاسع عشر، وعلى الرغم من عيوبها إلا أنها تزود القارئ بمفاتيح القراءة وهي الحروف وتثبت صورتها لديه، ويتم التعليم بهذه الطريقة وفق الآتي:

- يتعلم التلميذ حروف الهجاء بأسمائها :ألف – باء – تاء.....ياء.
- يتدرب التلميذ على طريقة نطقها مفتوحة و مضمومة ومكسورة و مشددة قراءة وكتابة[113].

7-1-2 الطريقة الصوتية: الطريقة الصوتية كالحرفية إلا أنها تبدأ بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها فالسين لا تنطق سينا وإنما تنطق (س) و العين تنطق (ع) وهكذا.ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المقطع ثم إلى الكلمة و يستطيع المعلم أن يندرج في هذه الطريقة فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة في كلماتها مثل (أب) (أم) ،(زرع) ،(درس) ، ثم ينتقل إلى كلمات تتصل ببعض أحرفها مثل (قرأ)، (عرف) ، ثم ينتقل إلى كلمات تتصل جميع حروفها مثل (جلس)، (كتب)،(شكر)، ويلاحظ أن غالبية هذه الكلمات مفتوحة الحروف وعلى المعلم أن يمرن الطلاب بعد ذلك على النطق بأصوات الحروف مكسورة أو مضمومة على النمط السابق ز(ُرع)، كُتِ(بَ) ثم ينتقل إلى كلمات أكبر ثم إلى جمل[114].

7-2 الطريقة التحليليـة:

وتسمى أيضا الطريقة الكلية لأنها تبدأ بتعليم المتعلم وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه، أو وحدات على شكل جملة سهلة تنتزع مفرداتها من خبراته ومعارفه.

---

[112] - هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة،ص57.

[113] - هشام لحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص57.

[114] هشام لحسن، المرجع نفسه ص59.

وتقوم هذه الطريقة على البدء بالكلمات ثم الانتقال إلى الحروف وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرا من الأشياء و أسمائها قبل دخوله المدرسة تعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته، ثم يعلم الكلمات صورة وصوتا ثم ينتقل تدريجيا إلى النظر في أجزائها كي يمكنه معرفتها ثانية و يقدر تهجئتها عند مطالبته بكتابتها. وتضم هذه الطريقة طريقتين فرعيتين هما[115]:

- طريقة الكلمة.
- طريقة الجملة.

7-2-1 **طريقة الكلمة:** إن الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا، ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى الحروف و الأصوات تحليلاً مفصلا ، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف و الأصوات[116].

مزايـــاهـــا:

- تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الإنسان الذي يبدأ بإدراك الكل، ثم ينتقل إلى إدراك الأجزاء التي يتكون منها الكل، لذا فإن هذه الطريقة تبدأ بتعليم وحده كلية لها معنى، وهي الكلمة ثم الانتقال إلى تعليم الحروف.
- إنها تكسب المتعلم ثروة لغوية تساعده في تعليم القراءة التي تقوم على تعريف الكلمة وفهم معناها.
- تساعد المتعلم على سرعة القراءة و تشوقه لأن الكلمات التي ينطق بها لها معان واضحة في ذهنه.

7-2-2 طريقة الجملة: وتقوم هذه الطريقة على كتابة المعلم لعدد من الجمل على السبورة بينها ارتباط في المعنى ثم يقرأ كل جملة على حدى قراءة جهرية عدة مرات ويرددها الأطفال أفرادا و جماعات مرات كافية حتى يتأكد أن الطلاب ثبت في ذهنهم صورة هذه الجمل التي قام بتحليلها إلى كلمات ثم تحليل الكلمات إلى حروف ثم يتدرب الطلبة بعد ذلك على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف ومن الكلمات الجديدة جملاً جديدة، وهكذا.

- **مزايـــاهـــا:**
- تقوم على أساس نفسي سليم وهو البدء بالكليات ثم الانتقال إلى الجزئيات.
- إنها طريقة شائقة ، فالطفل يقرأ عبارات مفهومة لديه ويشعر بأنه بدأ يتعلم وفي هذا دافع له.
- تقوم هذه الطريقة على أساس استغلال خبرات التلاميذ و أنشطتهم.
- تعويد الطفل على القراءة السريعة.

---

[115] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها،ص90.

[116] هشام الحسن، المرجع السابق ص68.

- تساعد الطفل على التعبير[117].

7-3 الطريقة الجامعة بين الجزء و الكل في تعليم القراءة:

يظهر من خلال استعراض الطرائق السابقة في تعليم القراءة أن لكل طريقة من الطرائق مزاياها وعيوبها فليس هناك طريق تحتوي كل الحسنات دون أن يكون لها عيوب ، فالطريقة التي ينبغي أن تشتقها من الطرائق جميعا عن طريق التوليف و المزاوجة بين الطريقة التركيبية و التحليلية، لذا فقد جمعت الطريقتين بين حسنات كل منهما، ونسمي الطريقة المزدوجة أو الطريقة التركيبية التحليلية.[118]

ثانيا: تعليمية الكتابة كخطاب مكتوب.

1-مفهوم الكتابة:

لغة: جاء في معجم لسان الشيء يَكتُبه كَتْبًا و كِتابًا وكتابةُ، و كَتَّبَه، خطّه ومنه جاءت الكتابة، و الكتابة لمن تكون له صناعةً مثل: الصياغة و الخياطة.[119]

اصطلاحا: يقول ابن خلدون في مقدمته، الخط و الكتابة، وهو رُسُومُ و أشكال حرفيّةُ تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس فهو ثاني رُقبة من الدلالة اللغوية وهو صناعة شريفة. إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يميز بها عن الحيوان وأيضا فهي تُطْلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقضي الحاجات، ويطلع بها على العلوم و المعارف وصحف الأولين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم فهي شريفة بهذه الوجوه و المنافع.[120]

فالكتابة في أفضل صورها هي محاولة للتعبير عن اللغة المنطوقة، فكل الكتابات المتداولة في العالم قديما وحديثا هي مجرد محاولات تقريبية لتسجيل الواقع الصوتي لهذه اللغات، فالقارئ العادي لا يقرأ الكلمات المكتوبة حرفا حرفا، ولكنه ينظر إلى الرموز المكتوبة فيتذكر الكلمة فينطق لسانه بها. ولو كان القارئ العربي مثلا يقرأ الكلمة المدونة حرفا حرفا لما استطاع أحد قراءة كلمة عربية غير مضبوطة بالحركات، بل لما استطاع الأقدمون قراءة كلمة مدونة بحروف دون نقط، وفي كل هذه الحالات يكفي الرمز المكتوب لأن يَذكر القارئ بالصورة الصوتية للكلمة المدونة.[121]

- هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة،ص72، بتصرف.[117]

- ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها،ص92[118]

119-ابن منظور (ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم) لسان العرب،دار صادر- بيروت،1968 ، المجلد الأول، (مادة كتب) ،ص698.

- عبد الرحمان بن خلدون (مقدمة ابن خلدون)، دار القلم، بيروت – لبنان،ط 7، 1409 -1989م، ص417.[120]

- ينظر: حجازي محمود فهمي،مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة و النشر،عبده غريب،طبعة جديدة و منقحة،1998، ص29[121]

2- نشـأة الكتابة:

إن الاهتمام بقضايا اللغة والنظر فيها، ثم التفكير في مشكلاتها من الأمور التي نالت عناية الشعوب القديمة، وظهر ذلك في محاولة وضع تعريف للغة و البحث في نشأتها، ومن أرقى أنواع التفكير اللغوي محاولة الإنسان الأول

تمثيل الكلمات الملفوظة برموز كتابية وقد نتج عن ذلك اختراع الكتابة وهي الوسيلة الأولى و الأساسية في حفظ المعارف و التراث الإنساني من الفقدان والضياع، وكانت الأشياء المادية المأخوذة من واقع البيئة هي الوسيلة التي

استخدمها الإنسان الأول في إرسال بعض الرسائل الفكرية، ومن أمثلة ذلك أن الملك الفارسي "داريوس" تلقى رسالة من قبائل "سكايث Skythe" عبارة عن طائر و فأر وضفدع وخمسة سهام،وقد فسرت الرسالة لهذا الملك أن الفُرس، إن لم ينجوا بأرواحهم بسرعة الطير الذي يطير في الجو، أو الفئران التي تختفي في الجحور، أو الضفادع التي تدفن نفسها في الطين هربا من الأعداء، فإن مصيرهم سيكون الموت بتلك السهام.[122]

وإذا كان الإنسان الأول قد استخدم الأشياء المادية للتعبير عن رسائله الفكرية، فإنه بعد ذلك بدأ يفكر في تصوير تلك الأشياء، و المقصود بالتصوير الرسم وقد نتج عن ذلك التفكير انتقال الإنسان إلى مرحلة الكتابة الفعلية، وهي الكتابة التصويرية Ideography بمحاكاة الطبيعة.

ويرى بعض الباحثين، إن نشوء الكتابة الأولى يعود إلى حوالي ستة آلاف و سبعة آلاف سنة قبل الميلاد، وكان موطنها مصر القديمة، وإلى حوالي أربعة آلاف سنة في الصين.[123]

ولقد مرت الكتابة عموما بمراحل خمسة رئيسية إلى أن أصبحت على ما هي عليه الآن.

2-1الطور الصوري:

أخذ الإنسان بالإعتماد على رسم الأشياء في التعبير عما يريد أن يعبر عنه أو يروي حوادثه ووقائعه الكبرى، كما هو الحال في الخط الهيروغليفي في مصر، والخط الحثي في بلاد الشام، والصيني في بلاد الصين، والخط الآشوري في القرن السابع قبل الميلاد،والذي تحول إلى الخط المسماري.[124]

2 -2 الطور الرمزي:

[122] - ينظر ياقوت محمد سليمان، فن الكتابة الصحيحة (قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة)لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر و النثر، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص26-27.

[123] - ينظر ياقوت محمد سليمان، فن الكتابة الصحيحة (قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة)لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر و النثر، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص26-27.

[124] -عاشور راتب قاسم و الحوامدة محمد فؤاد،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع،ط1،1430هـ-2009م، ص194

حيث توصل الإنسان إلى استنباط صورة ترمز إلى المعنى الذي يريده الإنسان، فصورة الشمس ترمز للنهار، وصورة الأسد ترمز للشجاعة، وما يزال لهذه المرحلة رواسب في عصرنا الحديث في بعض المجتمعات البدائية، فقد يشيرون إلى الخطر برسم جمجمة وعظمتين.

2-3 الطور المقطعي:

هو تطور كبير حصل للقلم بانتقاله من الرسم إلى اللغة، فقد عكس الإنسان رسم المدة على لسان، واستعان باسمها عن رسمها، وقد حدث ذلك في الكتابة البابلية و المصرة القديمة. فإذا أراد الإنسان أن يكتب كلمة تبدأ بالمقطع (يد)، كما في (يدرس ، يدفع، يركض،...)فإنه يرسم صورة يد، ويعتبرها مقطعا هجائيا لا يراد به الكف نفسه، وإنما يراد به صورة الياء و الدال.

2-4الطور الصوتي:

حيث انفصل المقطع إلى حرفين، ولا تزال الصورة رمزا للهجاء الأول من اسم الصورة، أي أن صورة الكلب ترمز إلى الحرف (ك)، وصورة الغزال ترمز إلى الحرف(غ).

2-5 الطور الهجائي:

عندما اشتدت الحاجة البشرية إلى تعلم الكتابة، ابتدع الإنسان علامات تشبه المسامير المودية و المائلة و الأفقية واعتبرها حروفا، واعتبر المجموعات التي تشكلها كلمات، كالكتابة المسمارية.[125]

3- نظريات نشأة الكتابة:

تعتبر اللغة العربية المنطوقة أقدم بكثير من الكتابة العربية، لأن تلك الكتابة نشأت وتطورت واتخذت صفاتها وطابعها الأساسي خلال الفترة بين القرنين الثالث والسادس بعد الميلاد،حسب النقوش القليلة التي وصلت إلينا، وقد اهتم القدماء و المحدثون من المنشغلين بالدراسات اللغوية وغيرهم بالبحث في نشأة الخط العربي وأول من كتب به ، وقد نتج عن ذلك البحث وجود ثلاث نظريات أساسية وهي[126]:

3-1 نظرية التوقيف: يرى أصحابها أن الكتابة العربية ليست ابتكارا ولا ابتداعا إنسانيا، ولكنها علم من عند الله ،علمه آدم أبا البشرية عليه السلام، ويروى أن أول من كتب الكتاب العربي و السرياني والكتب كلها آدم عليه السلام قبل موته بثلاثمائة سنة، كتبها في ألواح من طين وطبخها، أي حرقها حتى تثبت فلما أصاب

-عاشور راتب قاسم و الحوامدة محمد فؤاد،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع،ط1،1430هـ-2009م، ص194

[126] - ينظر: ياقوت محمود سليمان، المرجع المذكور سابقا، ص30-31.

الأرض الطوفان على عهد نوح عليه السلام، حمل الطوفان تلك الألواح فتفرقت في الأصقاع المختلفة، وبعد انحسار الطوفان وجد كل قوم كتابا فكتبوه، فأصاب إسماعيل عليه السلام الكتاب العربي، وأخرج الإمام أحمد بن حنبل في مسنده أن النبي صلى الله عليه وسلم قال :"أول من خط بالقلم إدريس عليه السلام، وكان ابن عباس رضي الله عنهما يقول:أول من وضع الكتاب العربي إسماعيل عليه السلام".

2-3 نظرية الوضع: و يذهب أصحابها إلى أن الكتابة العربية ليست توقيفا، أي ليست وحيا إلهيا، وإنما هي صناعة بشرية اخترعها وابتدعها شخص أو أكثر حين شعروا بحاجة المجتمع إلى رموز مكتوبة، تعبر عن الكلام المنطوق وتمله وتسجله، لذلك وضعوا تلك الرموز التي أصابها التطوير، حتى وصلت إلى ما هي عليه.

وقال ابن دُريد: أول من كتب بخطنا هذا وهو الجزم[127] بن مُرّة، وأسلم بن جَدَرة الطائيان، ثم علموه أهل الأنبار فتعلمه بشر بن عبد الملك أخو أكيدر بن عبد الملك الكندي صاحب دُومة الجندل[128].

3-3 نظرية الاشتقاق: ويرى أصحابها أن الكتابة العربية ليست توقيفا ولا صناعة بشرية، وإنما هي مشتقة، أو مأخوذة من كتابة أخرى سبقتها في الوجود و الإستعمال، وتشير النظرية إلى أن هناك نفرا من أهل الجاهلية كانوا يكتبون، منهم بشر بن عبد الملك صاحب دومة الجندل و سفيان بن أمية بن عبد شمس بن عبدمناف، وعمرو بن عمرو بن عُدَس، وممن اشتهر في الإسلام بالكتابة من علية الصحابة عمر وعثمان، وعلي وطلحة، وأبو عبيدة وأبي بن كعب،و زيد بن ثابت ويزيد بن أبي سفيان رضوان الله تعالى عليهم أجمعين.[129]

4- أنواع الكتابة وأسس تعلمها:

4-1أنواع الكتابة: الكتابة العربية أو الخط العربي ثلاثة أنواع وهي:

أ- الكتابة العثمانية: (أو خط المصحف العثماني) وهي الكتابة المعهودة في رسم حروف القرآن الكريم وتصوير ألفاظه وكلماته، ذلك التصوير الخطي المعروف، وذلك ككتابة الكلمات مثل: الصلاة،و الحياة، وسكارى، هكذا: الصلواة، و الحيواة، وسكرى، ورسم ألفظ المصحف بهذه الصورة سنة متبعة، وهي مقصورة عليه وحده، لايقاس عليه. وذلك لأن بعضه غير خاضع لما اصطلح عليه في فن الإملاء.[130]

الكتابة العروضية: (الخط العروضي) قاعدة الكتابة العروضية أن كل ما ينطق به يرسم، سواء أوافق ذلك القواعد الهجائية أم لا، وكل ما لا ينطق به لايرسم، وإن اقتضت قواعد الهجاء كتابته.

---

[127] -الجزم الصورة الأولى للخط العربي، وقد سمي بهذا لأنه جُزِم، أي قُطع من المسند، والمسند: خط لحمير باليمن مخالف لخطنا هذا.

[128] -المرجع السابق: ص33.

[129] - ينظر: ياقوت محمود سليمان، المرجع السابق، ص34.

[130] - بندق محمد محمود، الكتابة العربية والقواعد الإملائية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،ط3، 2002، ص09.

ويترتب على هذه القاعدة زيادة حروف لم تكن تكتب تبعا لقواعد الهجاء، وحذف حروف اقتضت قواعد الهجاء كتابتها. فمن الحروف التي تزاد:

-المدٌة المدٌة في ذلك، يكتبها العروضيون فتصبح ذالك.
- المدٌة في لكن، يكتبها العروضيون فتصبح لاكن.
- المدٌة في لفظ الجلالة الله يكتبها العروضيون فتصبح اللاه.
- المدٌة في داود، و طاوس يكتبها العروضيون فتصبح داوود، وطاووس.
- إشباع الضمير في نحو: به، يكتبه العروضيون ياء فتصبح بهي.
- إشباع في هذا، يكتبها العروضيون فتصبح هاذا.
- الضمير في نحو : له، يكتبه العروضيون واو فتصبح لهو.
- التنوين في نحوتابكُ ُ ، يكتبه العروضيون نونا فتصبح كتابن.
- الحرف المشدد يكتب حرفين، لأنه مكون من حرف ساكن، وحرف متحرك فنحو: ثم، وحتى و مر تكتب ثمْ هَكذا حتْ تَا، مر ْ رَ ....وهكذا.[131]

الكتابة القياسية: (الاصطلاحية أو الخط القياسي) و المراد بالكتابة القياسية، الكتابة التي عرفها ابن خلدون بقوله هو رسم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة

اللغوية فهذا الخط القياسي أو الرسم الإملائي ماهو إلا تصوير خطي مكتوب بالحروف أو تعبير هجائي مرسوم لأصوات الكلمات المنطوقة يتيح للقراء إعادة نطقها طبقا لصورتها التي نطقت بها ، إذ أن الإملاء يعطي صورا بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عند تعذر الأسماع وذلك وظيفة الإملاء[132].

4-2 أسس الاستعداد لتعلم الكتابة:

إن تعليم الكتابة للمبتدئين يواجه صعوبة كبيرة تتطلب من المدرس جهودا فائقة لتذليلها ليكون أداؤه التعليمي في هذا المجال مثمرا، ويطلق عادة على تلك الجهود اسم عوامل التهيئة لتنمية الاستعداد لتعلم الكتابة، وتستند هذه الاستعدادات إلى أسس تربوية و نفسية وفيزيولوجية و عقلية هي:

4-2-1الأسس التربوية:

[131] - ينظر ، ياقوت محمود سليمان، المرجع السابق، ص23-25.

[132] - بندق محمد محمود، المرجع المذكور سابقا،ص10.

- تنمية الميل إلى الكتابة، فإذا استطاع المعلم أن ينمي لدى متعلميه الميل إلى تعلم الكتابة، فإنه يجعلهم إثر ذلك متحفزين لتلقي هذه الخبرة الجديدة باهتمام، وتعلم أي موقف من مواقف التعلم، لابد أن يقوم على الرغبة و الميل.

-ويتصل بالميل الإحساس بالحاجة لتعلم الكتابة، أن المتعلم وهو يشعر أن لكل كلمة يسمعها رمزا كتابيا تكتب به، وإن تعلمه لهذا الرمز يساعده على التعرف على هذه الكلمة أو يساعد على كتابتها و الاحتفاظ بها إلى حين الطلب، يعطيه لذة تنتج عن إشباع الحاجة التي يحس بها.[133]

4-2-2 الأسس النفسية:

يعد الاستقرار النفسي و الشعور بالأمن أمرا لابد منه في إتقان الكتابة، وكثيرا ما يعبر الخط عن طبيعة الانفعالات التي تحتدم في نفس الإنسان ولا سيما الأطفال الصغار، ويتخذ بعض علماء النفس من خطوط الأطفال وثائق دراسية لمناحي النفس واضطراباتها وتوجهات الانفعالات فيها.

و ملاحظة القلق بمظاهره التي تظهر على الطفل المتعلم من قضم للأظافر أو عيث بالملابس أو بالحركات العصبية غير المستقرة، فعلى المعلم مساعدة المتعلم وتهدئته و العمل على استقراره ليبدأ في تعليمه الكتابة، لأن الاضطراب العصبي لا يسمح للطفل بالسيطرة على أصابعه التي تمسك بالقلم وبالتالي فإن نتاج الكتابة يأتي مشوشا مضطربا،و لكننا بإثارة التنافس الشريف فيما بين المتعلمين وبمساعدتهم على إجادة الخط، وبما نوفر لهم من أمن وتقبل و تقدير اجتماعي واستقلال وإرشاد وصحبة، نستطيع أن نقضي على المعيقات النفسية الانفعالية التي تعيق تعلم الكتابة.

4-2-3 الأسس الفيزيولوجية:

تتطلب الكتابة استخدام العين و اليد (الأصابع) وبين حركة كل منهما تناغم وانسجام، بحيث توافق العين واليد و ترافقها أثناء الكتابة، ولا تسبق اليد حركة العين ومدى الإبصار.

و اليد ترسم صورة إما أن تكون قائمة في الذهن اكتسبتها الذاكرة في مرحلة سابقة، وجسدتها كما لو أنها تمر بالعين فتقوم اليد بكتابتها. ويترتب على توافق العين و اليد أثناء الكتابة توافقا كاملا في إجادة الخط ودقته، وعضلات أصابع اليد القابضة على القلم لا تجيد عملها اعتياديا وإنما هي تمر عبر مراحل طويلة من التدريب و المران حتى تتخذ هذه العضلات وضعا مناسبا للإمساك بالقلم إمساكا صحيحا.[134]

4-2-3 أسس تمهيدية مختلفة:

[133] - ينظر: جابر أحمد وليد، تدريس اللغة العربية(مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية)، دار الفكر للطباعة و النشر،ط11423 هـ - 2002م، ص176.

[134] - ينظر: جابر أحمد وليد، المرجع السابق، ص177

مما يساعد على إنجاح الكتابة أو صعوباتها عوامل تعود إلى مدى ما ينال المتعلم من تدريب ومران مسبقين على كتابة الخطوط المختلفة و الدوائر والأشكال، بالإضافة إلى مستوى الأسرة الثقافي (أساس اجتماعي) يدفع بأعضاء الأسرة إلى استعجال الفعل الكتابي لدى طفل هذه الأسرة بالإصرار على تدريبه وإعطائه المزيد من الفرص للقيام بذلك.[135]

-العوامل التي تسبق تعلم الكتابة وأساليب تعليمها:

5- لعوامل التي تسبق تعلم الكتابة: يمكن تحديد العوامل التي تسبق تعلم الكتابة فيما يلي:

5-1 تنمية العضلات الصغرى: من الركائز الأساسية في تعليم الطفل مبادئ الكتابة وتقدمه فيها قدرته على التحكم في أطرافه و السيطرة على عضلاته، للقيام بحركات هادفة تتجه نحو توفير الجهد في الحركات الخاصة بالأداء، بالإضافة إلى التوافق الحركي و التحكم في العضلات الدقيقة و الصغيرة في اليد والأصابع، وبذلك يستطيع الطفل اكتساب الأساسيات المطلوبة لإعداده لتعلم الكتابة، ومن التدريبات التي تستخدم مع الأطفال لتنمية عضلات أصابع أيديهم لإكسابها المرونة المطلوبة ما يلي:

- التقاط أشياء صغيرة بالإبهام والسبابة، أو الإبهام والوسطى، أو الإبهام والسبابة والوسطى مثل: حبات من الرمل.

- تقطيع ورق الجرائد بالسبابة والإبهام.

- تدريب الطفل على الضغط بأصابعه على المنضدة وكأنه يلعب على البيانو.

- لف قطعة من الصلصال بأطراف الأصابع لتشكيلها.

- استخدام الأصابع في التلوين، كتلوين دائرة قطرها 4سم تقريبا دون أن يتجاوز محيط الدائرة، أو استخدام كتب التلوين وأقلامه.

- نقل رسم بواسطة ورق الكربون، والمرور بالقلم حول الأشكال البسيطة كالدوائر والمربعات والأشكال البيضاوية.[136]

5-2 تنمية التأثير البصري و اليدوي: إن قدرة الطفل على القراءة والكتابة كما هو معلوم تتطلب قدرته على توجيه و تركيز نظره جيدا حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره كاملا، كما يجب أن يكون قادرا

---

[135] - ينظر: جابر أحمد وليد، المرجع السابق، ص178

[136] - الحسن هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2005 ،ص105.

على التمييز بين أجزاء صغيرة مرتبة كالتفريق مثلا بين الحرفين المتشابهين (ل، د) أو بين كلمتين متقاربتين في الشكل مثل (قاعدة، فائدة) كما أن عملية القراءة مرتبطة بتعويد العينين الاتجاه الواحد من اليمين إلى اليسار، وهو اتجاه اللغة العربية في الكتابة و القراءة، ونتيجة لارتباط الكتابة بالقراءة (الرموز المكتوبة بالرموز المنطوقة) كان من الضروري وجود علاقة بصرية بين العين وحركة اليد لأن اليد تقوم برسم ما تراه العين.

إن الكتابة كالقراءة تتجه من اليمين إلى اليسار وأثناء الكتابة تلاحظ العينان ما تقوم به اليد ، أي أنهما تتحركان أيضا معها من اليمين إلى اليسار، فالكتابة الصحيحة تتطلب تآزرا بين حركة اليدين وحركة العينين، وكلما كان التوافق بين اليد و العين كاملا كان الخط أدق.

ومن الأساليب المؤدية إلى التوافق بين العين وحركة اليد:

- تدريب الطفل على الكتابة باستخدام الورق مع الألوان.
- تدريب الطفل على الكتابة باستخدام لوحة الطباشير.[137]

5-3 تنمية الدافعية: كثيرا ما يتساءل الآباء و المعلمون عن أسباب اختلاف المتعلمين في نحو أي نشاط مدرسي وخاصة نشاط الكتابة، فالبعض يقدم على النشاط الكتابي بحماس كبير جدا في حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور أو الامتعاض.[138]

ترتبط هذه التساؤلات بمفهوم الدافعية الذي يعتبره الباحثون في التربية وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف المتعلمين من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها حيال الكتابة أو القراءة.

من الوسائل التي تسهل على المعلم استقطاب الدافعية و إثارتها نحو الكتابة هو إثارة حب الاستطلاع عند هؤلاء المتعلمون والذي يظهر التركيز وإمعان النظر في الشيء المكتوب، ثم ربط نشاطه الكتابي بقصة أو بحدث مشوق أو مثير، ومن المستحسن أن تكون النشاطات الكتابية على علاقة وثيقة بالمادة الدراسية وموضوع الاهتمام ومناسبته لخصائص المتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار التعزيز المستمر على النشاط الكتابي وعدم إقرانه بأي نتائج عقابية.

5-4 فهم تشكيلات الحروف و الخطوط: من المعروف أن اللغة العربية تمتلك سمات وخصائص تميزها عن غيرها من اللغات، لذا فقد استعمل العرب النقط للتمييز بين الحروف المتشابهة ولهذا تنقسم حروف اللغة العربية إلى قسمين أحدهما منقوط و الآخر غير منقوط.

---

[137] - الحسن هشام، المرجع السابق،ص106.

[138] - ينظر: العواملة جابس، مهارات تعلم القراءة و الكتابة للأطفال، دار وائل للطباعة و النشر، ط1 ،2004 ،ص177.

ومن سمات اللغة العربية أن الحركات وحروف العلة مثلها مثل بقية الحروف جميعا ينطق كل منها بصورة واحدة دائما وكذا الشكل واستعمال الفتحة و الكسرة و الضمة و السكون لضبط الحروف و الكلمات وفقا لقواعد اللغة.

ومن هنا فقد كان لهذه السمات أثرها على عمليات الكتابة للأطفال فالحرف العربي يتخذ أشكالا مختلفة في الكتابة وذلك تبعا لموقعه من الكلمة ولاتصاله ببقية الحروف ، وقد أدى هذا إلى جود بعض الصعوبات يمكن إجمالها فيما يلي:[139]

تعدد صور الحروف وتنوعها فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مثل العين(ع –ع – ع).[140]

تعدد أشكال بعض الحروف في الهجائية العربية مثل الكاف (ك –ك . ك).

التنوين وهو صوت ينطق و لا يرسم في الكلمة بل يرسم فتحتين بعد ألف.

– الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل الألف بعد واو الجماعة.

– الحروف التي تلفظ ولا تكتب كما في الشدة و التنوين في مثل: كلمة (سدا).[141]

6– أساليب تعليم الكتابة للمبتدئين:

6-1 أساليب تعليم كتابة الحروف والكلمات:

6-1-1 الكتابة في رياض الأطفال: تمر الكتابة في رياض الأطفال بمرحلتين:

6-1-1-1مرحلة التهيئة (تنمية الاستعداد) لتعلم الكتابة: وتمتاز هذه المرحلة بطول الوقت نسبيا لأسباب نذكر منها :

- حداثة عهد التلميذ بعالم المدرسة و عالم الكتابة بالذات.
- انتقاء المرونة اللازمة لعضلات الأصابع في اليد الكاتبة لتمسك بالقلم و تمارس هذا الفعل الشاق.
- عدم النضج العقلي اللازم للأداء الكتابي.
- عدم قدرة البصر على مواكبة اليد وهي تؤدي هذا الفعل.

---

[139] - ينظر: المرجع السابق، ص179.

2- ينظر:عبد الله طاهر علوي، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التروية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،ط1، 2010م 1430هـ، ص124.

[141] - العواملة جابس ، المرجع السابق، ص180.

وقد يستغرق الاستعداد أشهرا طويلة من السنة الرابعة في روضة الطفل وقد تكون الأهداف المطلوبة أن يكتب التلميذ خطوطا ودوائر في أي اتجاه يريد دون مراعاة دقيقة للنظام المتفق عليه للكتابة وهو الاتجاه من اليمين إلى اليسار.[142]

أما أدوات الكتابة المستخدمة في مرحلة التهيئة وليست بالضرورة القلم، فقد يلعب طين البلاستيسن و الصلصال المعجون، بالإضافة إلى عيدان الكبريت وغيرها وعلب الألوان، والرمل ،دورا رئيسيا في تهيئة الطفل للكتابة.

وعلى المعلم في هذه المرحلة أن يطيل من صبره، فلا ينفعل أو يضيق وهو يلاحظ فشل المتعلمين في إتقان الكتابة، أو وهو يكرر لأكثر من مرة توجيهاته فلا ينفذ منها الطفل إلا القليل أو لا ينفذها في أول الأمر قطعا.

و التأكيد على التدريب ولفت نظر المتعلمين إليه أي من طرف المعلم وذلك أكثر من مرة فهو أساسي لحصول أهداف التعلم،وضآلة النتاج التعلمي يجب ألا يقلل من عزمه وإيمانه لأنه سيصل في نهاية المطاف إلى أهداف إذا أصر على العزم و ثابر على التصميم.

وفهم الطفل في هذه المرحلة وتوجيه التعامل معه على ضوء ذلك الفهم يقصر عليه الطريق في الوصول إلى الهدف المطلوب، ومن هنا نبعث الفكرة التي مؤداها أن معلم رياض الأطفال هو نصف عالم في النفس.[143]

6-1-1-2 مرحلة كتابة الحرف و الكلمة و التركيب البسيط: حال خروج المعلم من المرحلة السابقة يبدأ أولا بتعليم أبسط أشكال الكتابة وهي كتابة الكلمة البسيطة (البنية الشكلية) مثل كلمة (دار)، (رأس)، (باب) أو كتابة تراكيب مبسطة مثل (باب دار سامي)، (سور دار) ،و يتبع المعلم الخطوات التالية في الكتابة:

لنفترض أن المعلم يريد أن يدرب أطفال الروضة على كتابة كلمة (رأس).

-يعرض صورة رأس طفل ويجري حولها ناشا، ماهذه الصورة؟ ، من يشير لشعر هذا الرأس؟، لأذنيه، لعينيه، لفمه؟.

- يعرض على اللوح (السبورة) كلمة رأس من ضمن عدة كلمات مثل: سار، داس ، رأس ، دار. ثم يسأل، من يخرج بطاقة من هذه البطاقات تدل على تلك الصورة (فإذا نجح المتعلم في ذلك لفظها أمامهم ولفظوها معا).

- يخرج عددا من المتعلمين ليمروا بأصابعهم على حروف الكلمة ويطالبهم بتقليدها بأصابعهم على المقاعد، ثم يكلف بعضا منهم ليقلد كتابتها على السبورة.

[142] جابر أحمد وليد، المرجع السابق ،ص195 ولما بعدها.

[143] جابر أحمد وليد، المرجع السابق ،ص196.

- يطلب من المتعلمين أن يخرجوا كراسات الكتابة ويقف إلى جانب اللوح ويشير إلى الكلمة عند أول حرف منها ويأمرهم ببدء الكتابة و يحرك أثناء ذلك أصبعه على حروفها ببطء، ليتابع المتعلمون كتابته الوهمية، ويتجول فيما بينهم للتدقيق و التصويب و الإثابة.[144]

6-1-1-3 الكتابة في المدرسة الابتدائية (من الصف الأول حتى الثالث): تمر الكتابة في هذه المرحلة بثلاث مراحل هي:

1- مرحلة التهيئة: وهي تشبه إلى حد كبير مرحلة التهيئة في رياض الأطفال، ولكنها لا تحتاج وقتا كبيرا، إذ خصص لها المربون ثلاثة أسابيع على أكثر تقدير، يبدؤون بعدها الكتابة.

2- مرحلة تعلم مهارة الكتابة: وتقوم هذه المرحلة على النسخ و التقليد "ولا يشرع عادة في تعليم الكتابة إلا بعد أن يتعلم التلميذ نطق الكلمة أو الحرف، وبعد أن ترسخ صورة هذا الحرف في ذهنه".[145]

وتتسم هذه المرحلة بمظهرين:

- مظهر كتابة الحرف منعزلا.
- مظهر كتابة الكلمة كاملة.

ففي المظهر الأول، وهو كتابة الحرف منعزلا، يبدأ تدريب الطفل على ذلك بعد أن يكون قد درس بعض الجمل في كتاب المطالعة، ثم وصل بذلك إلى مرحلة التجريد، وفصل الحرف عن الكلمة وتدريب الطفل على نطقه والتثبت من صورته الرمزية. ويأتي التدريب على كتابته خطوة تكميلية في امتلاك ناصية هذا الحرف كتابة وقراءة.[146]

وتسبق كتابة الحرف منعزلا كتابة الكلمة بنية كية كاملة، ويسلك المعلم في تدريب الطفل على كتابة الحرف الخطوات التالية:

- يجرد الحرف بأساليب التجريد المعروفة في القراءة من ذلك في كلمة (رأس) يطوي الورقة على حرف السين ويقرأ حتى يصل إلى ذلك الحرف، يتوقف ثم يكشف عنه ويستأنف القراءة حتى يعرف المتعلم أن هذا الحرف هو حرف السين.
- يكتب هذا الحرف على بطاقة خاصة، ويلفظه أمام متعلميه ليلفظوه لفظا جماعيا وفرديا من بعده.

تمرير الأصابع على ثنايا هذا الحرف.

---

[144] ينظر: المرجع نفسه ،ص197.

[145] ينظر: حسين قورة، أسس تدريس الخط،ص179 ، نقلا عن المرجع نفسه ، ص197.

[146] - المرجع السابق، ص197.

- يكتبه على السبورة ويطلب من المتعلمين أن يمروا عليه بطبشورة ذات لون مغاير.
- يدعوهم لكتابته في الهواء تارة وعلى المقاعد تارة أخرى.
- إذا امتلك المتعلمون ألواح الأردواز للتدريب على الكتابة فليقوموا بكتابة الحرف على ألواحهم تحت رقابة المعلم وتوجيهه.
- يدعو المتعلمين بعد ذلك لفتح دفاترهم ويخط المدرس لهم الحرف في رأس الدفتر ويطلب منهم التقليد ويقوم بالمراقبة و التوجيه.
- يكرر المتعلمون الكتابة جهدهم، لأن التكرار يفيد في الوصول إلى مرحلة الإتقان والجودة.[147]

***3*– مرحلة إتقان مهارة كتابة بعض المفردات**: التي يحسن فيها أن يغلب على كتابات الكلمات الطابع التعبيري، كأن يعرض

على المتعلمين رسوما تمثل أشياء سبق للمتعلمين أن تعرفوا عليها وعلى صورة كتابة أسمائها، ويسأل المتعلمين عن أسماء هذه الرسوم ويدعوهم لإخراج تلك الأسماء من لوحة جيوب في الصف كتبت عليها تلك الأسماء، ثم يقوم المتعلم بعرضها على زملائه بشكلبارز، وبعد فترة تزال اللوحة، ويُدعى أحد المتعلمين إلى تجميع حروفها من مستودع الحروف ليعيد تكوينها من جديد، ويصاحب المتعلمون زميلهم بالكتابة أثناء التجميع، ويقومونه إذا وقع في الخطأ وهكذا تتسم الكتابة باللعب و النشاط وتكون فرصة للمتعة والتسلية إلى جانب كونها مدعاة للتعلم وتعزيز المهارات.[148]

ومهارات الكتابة في المرحلة الإبتدائية وعلى وجه الخصوص الصف الأول الإبتدائي وهي مرحلة إرساء هذه المهارات و العمل على تأسيسها، وهذه المهارات هي:

- مهارة الكتابة بوضوح.
- مهارة الكتابة بتناسق، وحسن الفصل بين الكلمات.
- مهارة جعل موضع الكتابة (الصفحة) نظيفا و مرتبا.
- مهارة السرعة المناسبة لسن الطفل.
- مهارة الكتابة من الذاكرة القريبة أولا فالمتوسطة ثانيا.
- مهارة التفريق بين التاء المربوطة و التاء المبسوطة.
- تمييز الحروف المتماثلة في الشكل.[149]

[147] - المرجع السابق ،ص198.

[148] - المرجع نفسه،ص199.

[149] المرجع نفسه،ص200

ولتحقيق هذه المهارات ومهارات أخرى غيرها، فإن كتاب المطالعة المخصص لتعليم اللغة العربية في الصف الأول ابتدائي قد خصص فرص كبيرة للتدرب على الكتابة ضمن الإتجاهات التالية:

- التدريب على كتابة الحروف المنفصلة، وقد جاء موضعها بعد البدء بعمليات التجريد.
- التدريب على كتابة بعض الكلمات.
- التدريب على كتابة بعض التراكيب البسيطة التي لا تتعدى بعض الجمل الاسمية المؤلفة من مبتدأ و خبر أو – الجمل الفعلية المؤلفة من فعل و فاعل أو فعل و فاعل و مفعول به.
- تدريبات تساعد على الإنتقال من خط النسخ إلى خط الرقعة بالتدريج.

خـلاصـة :

و أخيرا نلاحظ أن للقراءة والكتابة دورهما الفعال في التربية و التعليم، فلا تعلم بدونقراءة و كتابة، فالطالب يقرأ و يكتب ما يحقق من المعارف، ويعبر عن نفسه أثناء امتحانه بالكتابة، ويحتفظ لنفسه بكل ما يرغب في الرجوع إليه و التعلم منه بواسطة الكتابة.

وهكذا تبدوا لنا الكتابة مواكبة في أهميتها للقراءة في حياة الطالب التعليمية، فتعلم القراءة لا يتم إلا عن طريق النقش المكتوب الذي تتشكل منه مفردات وجمل المادة المراد فك طلاسمها وفهم معاني رموزها.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية للقراءة و الكتابة(مدرسة خالي علي)أنموذجا

تمـهيـــد:

تعد المرحلة الابتدائية المرحلة الأكثر حساسية بين مراحل التعليم المختلفة ،كونها الأساس او اللبنة الأولى التي تنبني عليها جميع المراحل التعليمية اللاحقة ، ويهدف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة الى تمكين المتعلمين من السيطرة على المواد الدراسية المختلفة، وإكسابهم بعض المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني للانتفاع بها في مراحلهم الدراسية اللاحقة وفي حياتهم اليومية .

ولما كانت القراءة والكتابة مفتاح للتعلم والتعليم وبعدهما السبيل الى النمو العقلي والمعرفي فكلاهما لازم للمرء في جميع ميادين الحياة سواء للإنسان العادي، او المثقف، او العامل فلذلك أصبح الاهتمام بتدريس القراءة والكتابة من أولى أساسيات التربية والتعليم.وللإحاطة بالجوانب المختلفة والمتعلقة بأسباب تدني مستوى اللغة العربية عموما و نشاطي القراءة و الكتابة على وجه الخصوص ، وأهمية كل منهما ؛خصصنا هذا الفصل لدراسة ميدانية تطبيقية في المدرسة الابتدائية خالي علي علي بولاية ادرار وذلك من خلال استمارات استبيانيه وتحليلها.

بدأنا هذه الدراسة بلمحة موجزة عن المدرسة وهيكلها التنظيمي وخصصنا الجزء المتبقي لتحليل الأسئلة التي وردت في الاستمارات الموزعة على المعلمين و التلاميذ في هذه المدرسة على شكل أرقام إحصائية ، ثم حولناها الى نسب مئوية في شكل جداول معلقين وموضحين أسباب تلك النتائج المتوصل إليها من وجهة نظر المعلمين و المتعلمين.

منهج الدراســـة :إن طبيعة المنهج الذي ارتأيناه مناسبا لدراستنا هذه هو المنهج الوصفي التحليلي الأكثر شيوعا واستخداما في مواضيع البحث الميداني وهذا المنهج يسعى إلى وصف الظاهرة و عناصرها و مكوناتها .

مجال الدراســـة:يضم مجال الدراسة ثلاث مجالات رئيسية وتتمثل في المجال الجغرافي أي مكان أو بيئة الدراسة،و المجال البشري ويضم مجموع وحدات الدراسة ،وأخيرا المجال الزمني ،والذي يقصد به الوقت الذي استغرقته الدراسة الميدانية .

أما المجال المكاني فهو بالتحديد مدرسة خالي علي مدرسة ابتدائية سميت باسم الشهيد خالي علي علي ، فتحت أبوابها سنة 2001 يحدها شمالا السكنات الخاصة بحي أحمد طالب أما غربا فيحدها المحطة البرية القديمة لنقل المسافرين ،ومن الشرق و الجنوب المركز الخاص بجامعة التكوين المتواصل تتربع على مساحة تقدر ب224 متر مربع يدرس بها سبعة معلمين وواحد لغة فرنسية عدد التلاميذ بها 195 تلميذا .تحتوي هذه المدرسة على أهم المرافق الضرورية لاستقبال التلاميذ في كل موسم دراسي، فهي تضم ستة قاعات مخصصة للتدريس ومكتب المدير،ومخزن وثلاث دورات للمياه ،ساحة ومدخلين.

عينة الدراســـة:وهي شرط أساسي من شروط البحث العلمي ،لإثبات مجال العمل الميداني للبحث، وذلك من خلال الدراسة الميدانية التي أوصلتنا إلى ملاحظات ونتائج مختلفة ،واختيار عينات الدراسة يتماشى مع هذا العمل.

فجاء اختيارنا لمجموعة من المعلمين والمتعلمين من المدرسة المذكورة آنفا، وهم يمثلون العينة التي شملتها هذه الدراسة،وهذا بغية الإجابة عن تلك التساؤلات المقدمة في بداية هذا البحث.**وعلى العموم فإن هذه الدراسة أنجزت على الشكل التالي:**

- السـؤال
- الجـــواب
- التعليق على النتائج

1- تحليل نتائج الـــدراسة:

1-1 التعليق على بيانات المعلمين:

جدول رقم (01): يوضح جنس الأساتذة.

الجنس	التكرارات(Effectifs)	النسبة%(Pourcentage)
ذكر	2	%28.6
أنثى	5	%71.4
المجموع (Total)	7	%100.0

يتضح من الجدول بأن النسبة السائدة هي نسبة 71.4% و هي من الإناث أما النسبة المتدنية فهي من الذكور وتقدر بـ 28.6% ومنه نستخلص أن الإناث هم أعلى نسبة من الذكور، وهذا راجع إقبال الإناث على مهنة التعليم أكثر من الذكور لأنها مهنة تليق بنوعي جنسهم.

جدول رقم (02): يوضح رتبة الأساتذة.

الرتبة	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
مدير	1	%14.3
مفتش	1	%14.3
أستاذ(ة) التعليم الابتدائي	3	%42.9
أستاذ(ة) مكون(ة) التعليم الابتدائي	2	%28.6

الرتبة	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
مدير	1	%14.3
مفتش	1	%14.3
أستاذ(ة) التعليم الابتدائي	3	%42.9
أستاذ(ة) مكون(ة) التعليم الابتدائي	2	%28.6
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول نسبة 42.9% تعود لأساتذة التعليم الابتدائي وبعدها نسبة 28.6% لرتبة أستاذ مكون في التعليم الابتدائي وجاءت نسبة 14.3% لكل من رتبة مدي ومفتش المقاطعة الاولى للتعليم الابتدائي.

الصفة	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
مرسم	7	%100.0

يتضح من خلال الجدول نسبة 100% وهي للأساتذة المثبتين او المرسمين في الخدمة.

جدول رقم (04): يوضح الفوج التربوي الموكل للأستاذ.

الفوج التربوي الموكل للأستاذ	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
الأولى ابتدائي	2	%28.6
الثالثة ابتدائي	1	%14.3
الرابعة ابتدائي	1	%14.3
الخامسة ابتدائي	1	%14.3
Totalالمجموع	5	%71.4
لم تتم الاجابة عنه Système manquant	2	%28.6
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 28.6% للأساتذة الموكل إليهم فوج السنة الأولى ابتدائي، لتليها نسبة 14.3% وجاءت مشتركة بين الأساتذة الموكل إليهم الأفواج التالية الثالثة ابتدائي و الرابعة ابتدائي والخامسة ابتدائي، أما نسبة 28.6% للمبحوثين الذين لم يجيبوا وهم المديرة والمفتش حيث هم لا يوكل إليهم أي فوج بل يقومون بأعمال الإشراف على الأساتذة والمتعلمين سواء.

جدول رقم (05): يوضح سنوات الخدمة في التعليم.

سنوات الخدمة في التعليم	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
10 سنوات	7	%100.0

يتضح من الجدول تحقيق نسبة 100% لجميع المعلمين ما يفسر سنوات الخدمة لديهم واقدميتهم في القطاع التربوي التعليمي.

جدول رقم (06): يوضح المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	Effectifs(التكرار ات)	Pourcentage(النسبة%)
شهادة التخرج من المعاهد التكنولوجية	2	%28.6
ليسانس	3	%42.9
ماجستير	1	%14.3
المجموع Total	6	%85.7
لم تتم الإجابة عنه Système manquant	1	%14.3
Total**المجموع**	7	%100.0

يتضح من الجدول أن أفراد مجتمع البحث حاصلين على شهادة ليسانس والذين احتلوا اعلى نسبة قدرت بـ 42.9%، ثم تليها نسبة 28.6% من خريجي المعاهد التكنولوجية، ثم تليها الحاصلين على شهادة ماجستير بنسبة 14.3% ونفسها للأساتذةالذين لم يصرحوا بنوع المؤهل العلمي المتحصلين عليه.

جدول رقم (07): يوضح فهم وإدراك واستيعاب المواد المدرسة باللغة العربية.

فهم وإدراك واستيعاب المواد المدرسة باللغة العربية	Effectifs(التكرار ات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	5	%71.4
أحيانا	1	%14.3
Totalالمجموع	6	%85.7
لم تتم الاجابة عنه Système manquant	1	%14.3
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول اعلاه نسبة 71.4% وهي اعلى نسبة للمبحوثين (الاساتذة) الذين يفهمون ويدركون كما يستوعبون المواد المدرسة باللغة العربية لكونهم متحصلين على شهادات في اللغات العربية وأدابها، لتليها نسبة 14.3%للاساتذة الذين اجابوا باحيانا لكونهم متحصلين على شهادات في المواد العلمية والرياضية، كما جاءت متساوية مع مديرة المدرسة التي لم يوكل لها فوج تربوي

حجم الساعي المخصص للغة العربية كاف	Effectifs(التكرار ات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	6	%85.7
أحيانا	1	%14.3
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول أعلى نسبة وقدرت بـ 85.7% للأساتذة الذين اقروابان الحجم الساعي المخصص للغة العربية كاف وهذا يعود لتمديد وقت الحصة المخصصة للغة العربية بما فيها التعبير الكتابي والقراءة والإملاء، بعكس المفتش الذي أجاب باحيانا نظرا لما لاحظه اثنا قيامه بزيارة بعض الأساتذة أثناء تأدية مهامه داخل الحصة.

جدول رقم (09) : يوضح الحصص المخصصة للغة العربية كاف.

الحصص المخصصة للغة العربية كاف.	Effectifs(التكرار ات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	6	%85.7

أحيانا	1	%14.3
Total المجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول اعلى نسبة قدرت بـ 85.7% من الاساتذة بما فيهم المديرة القائلين بان الحصص المخصصة للغة العربية كافية بعكس المفتش الذي اجاب باحيانا وبنسبة قدرت بـ 14.3% لكونه قديم في التعليم واطلاعه على المقرر القديم ومقارنته بالجديد.

جدول رقم (10): يوضح النصوص المبرمجة تتماشى مع القدرات العقلية للتلميذ.

النصوص المبرمجة تتماشي مع القدرات العقلية للتلميذ	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	2	%28.6
لا	2	%28.6
أحيانا	3	%42.9
Total المجموع	7	%100.0

يتضح منم خلال الجدول اعلى نسبة وقدرت بـ 42.9% للاساتذة الذين اجابو بان النصوص المبرمجة مع القدرات العقلية للتلميذ احيانا ،بينما الاساتذة الذين اجابو بنعم قدرت نسبتهم بـ 28.6% وجاءت متساوية مع من قالوا عكس ذلك أي اجابو بلا، وهذا راجع الى غموض اصلاحات المناهج و طابعها الاستعجالي، وعمل الاساتذة وتراخيهم في الاصلاح والبعض الاخر يدرس و يقيم وفق هواه.

جدول رقم (11): يوضح النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم.

النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم	Effectifs(تكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	4	%57.1
أحيانا	3	%42.9
Total المجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول نسبة 57.1% من الاساتذة الذين اجابو با ن النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم، وتليها نسبة 42.9% للاساتذة المجيبين باحيانا ، وهذا راجع الى ان الاستاذ له قدرات ومؤهلات تطبيق علم النفس التربوي داخل الحجرة، واثناء تأدية مهامه .

جدول رقم (12): يوضح النص القرائي يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد.

النص القرائي يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد	Effectifs(التكرار ات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	3	%42.9
أحيانا	4	%57.1
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول أعلاه نسبة 57.1% من الأساتذة الذين يقرون بان النص القرائي يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد أحيانا، لتليها نسبة42.9% للأساتذة الذينأجابو ا بنعم ، وهذا راجع الى وعي الاولياء وامتلاكهم سلاح العلم و الثقافة، أي يلقون اهتمام ورعاية في البيت.

جدول رقم (13): يوضح القراءة عامل أساسي في تنمية الثروة اللغوية عند التلميذ.

القراءة عامل أساسي في تنمية الثروة اللغوية عند التلميذ	Effectifs(التكرار ات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	7	%100.0

يتضح من الجدول تحقيق النسبة الكاملة والمقدرة بـ 100% للاساتذة الذين اقروا بان القراءة عامل اساسي في تنمية الثروة اللغوية عند التلميذ، وهذا يعود الى تحفيزهم على القراءة واعطاءها اكبر وقت ممكن، مع حرصهم على الاعتناء واستخدام اللغة العربية الصحيحة، بالحث على المطالعة وزيارة المكتبات المدرسية.

جدول رقم (14):يوضح فقدان مهارة من مهارات القراءة تؤثر على تنميتها لدى التلاميذ.

فقدان مهارة من مهارات القراءة تؤثر على تنميتها لدى التلاميذ	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	4	%57.1
أحيانا	3	%42.9
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول نسبة 57.1% من الاساتذة الذين يرون ان فقدان مهارة من مهارات القراءة تؤثر على تنميتها لدى التلاميذ، تليها نسبة 42.9% للاساتذة الذين يرونها احيانا ما تؤثر على ذلك، لكون القراءة تتطلب قدرات علمية لتعليمها في الابتدائي خاصة انهم انتقلو من العامية الى اللغة العربية الفصحى بشكل مفاجئ.

جدول رقم (15): يوضح قدرة المعلم على تقويم قدرات التلاميذ القرائية.

قدرة المعلم على تقويم قدرات التلاميذ القرائية	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	7	%100.0

المتأمل لنسب الجدول يتبين له افراد مجتمع البحث اجابوا بشكل كامل بان لهم القدرة على تقويم التلاميذ القرائية بنسبة 100% بحكم خبرتهم القديمة وممارستهم لمهنة التعليم لمدة العشر سنوات

جدول رقم (16): يوضح ضعف التلاميذ في القراءة يرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية.

ضعف التلاميذ في القراءة يرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	3	%42.9
لا	1	%14.3
أحيانا	3	%42.9
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول ان معظم الاساتذة الذين يقرون بان ضعف التلاميذ في القراءة يرجع سببه الى ضعفهم في اللغة العربية وأحيانا بنسب متساوية تقدربنسبة 42.9% ، اما الذين ينفون ذلك قدرت نسبتهم بـ 14.3%، وهذا يرجع الى عدم مناسبة منهج تعليم القراءة لقارئ العصر.

جدول رقم (17): يوضح كثرة الأخطاء النحوية والصرفية والاملائية ناجمة عن ضعف التلاميذ القرائي.

كثرة الأخطاء النحوية والصرفية والاملائية ناجمة عن ضعف التلاميذ القرائي	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	3	%42.9
لا	1	%14.3
أحيانا	3	%42.9
Totalالمجموع	7	%100.0

المتأمل لنسب الجدول يتبن له ان افراد مجتمع البحث وهم الاساتذة الذين يقرون بان كثرة الاخطاء النحوية والصرفية و الاملائية ناجمة عن ضعف التلاميذ القرائي و احيانا بنسب متساوية قدرت بـ 42.9%، اما الذين ينفون ذلك قدرت بنسبة 14.3% وذلك عائد الى ان كلها فرو ع مرتبطة ببعضها البعض من نحو وصرف و املاء زيادة الى القراءة والكتابة والتعبير.

جدول رقم (18): يوضح تلاميذ يعانون من ضعف بصري.

لديك تلاميذ يعانون من ضعف بصري	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	3	%42.9
لا	2	%28.6
أحيانا	1	%14.3
Totalالمجموع	6	%85.7
لم تتم الاجابة عنه Système manquant	1	%14.3
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول ان اعلى نسبة كانت للاساتذة الذين اجابوا بان لهم متعلمين يعانون ضعف بصري بنسبة 42.9%، تليها نسبة 28.6% لمن نفوا ذلك ، بينما من اجابو باحيانا ومن لم تتم اجابتهم على ذلك جاءت متساوية بنسبة 14.3% وهذه اجابة المديرة والمفتش، ومنه اتفقوا على والوسيلة التربوية المعتمدة وهي اجلاسهم في الامام وتوضيح الخط على السب.

جدول رقم (19):يوضح تلاميذ يعانون من ضعف سمعي.

لديك تلاميذ يعانون من ضعف سمعي	Effectifs (التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
لا	5	%71.4
أحيانا	1	%14.3
Totalالمجموع	6	%85.7
لم تتم الاجابة عنه Système manquant	1	%14.3
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول بان اغلب الاساتذة اجمعو على خلو اقسامهم من متعلمين ضعيفي السمع بنسبة 71.4%، بينما نسبة 14.3% جاءت متساوية بين اجابة المديرة والمفتش تبعا لملاحظاتهم اثناء قيامهم بمهامهم داخل الحيز التربوي.

جدول رقم (20): يوضح التقييد التام بالمنهاج في تقديم دروسك تقيدا تاما.

التقييد بالمنهاج في تقديم دروسك تقيدا تاما	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	1	%14.3
لا	1	%14.3
أحيانا	4	%57.1
Totalالمجموع	6	%85.7
لم تتم الاجابة عنه Système manquant	1	%14.3

جدول رقم (20): يوضح التقييد التام بالمنهاج في تقديم دروسك تقيدا تاما.

التقييد بالمنهاج في تقديم دروسك تقيدا تاما	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
نعم	1	%14.3
لا	1	%14.3
أحيانا	4	%57.1
Totalالمجموع	6	%85.7
لم تتم الاجابة عنه Système manquant	1	%14.3
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول ان اعلى نسبة قدرت بـ 57.1% من الاساتذة الذين يتقيدون احيانا بالمنهاج في تقديم دروسهم تقيدا تاما، بينما جاءت اجابة المتقيد بذلك لاستاذ واحد و اجابة المديرة بعدم التقيد وعدم اجابة المفتش بنسب متساوية قدرت بـ 14.3%، وارجعو سبب ذلك الى ضرورة مراعاة مستوى التلاميذ وبالتالي الالتفات الى نقطة حساسة هي الفروق الفردية بين المتعلمين.

جدول رقم (21): يوضح رضى الأستاذ عن منهاج تدريس نشاط الكتابة.

رضى الأستاذ عن منهاج تدريس نشاط الكتابة	Effectifs(التكرارات)	(النسبة%) Pourcentage
نعم	1	%14.3
لا	2	%28.6
أحيانا	3	%42.9
Totalالمجموع	6	%85.7
لم تتم الاجابة عنه Système manquant	1	%14.3
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول ان نسبة 42.9% من الاساتذة الذين اجابو باجيانا ما يكونوا راضين عن منهاج تدريس نشاط الكتابة ، بينما جاءت اجابة من هم غير راضين بنسبة 28.6%، وتساوت اجابة المفتش الراضي عن ذلك مع المدير التي لم تحفظت عن الاجابة بنسبة14.3%، بارجاعهم ذلك الى اضطرارهم لتقليص وقت الحصص الاخرى على حساب وقت الكتابة واعطاء المتعلمين الوقت الكافي لتمكينهم من تحسين الكتابة والتمكن منها.

جدول رقم (22): يوضح رؤية الأستاذ لنشاط الكتابة بأنه مستقل بنفسه عن باقي فروع اللغة.

رؤية الأستاذ لنشاط الكتابة بأنه مستقل بنفسه عن باقي فروع اللغة	Effectifs(التكرارات)	(النسبة%) Pourcentage
نعم	2	%28.6
لا	4	%57.1
أحيانا	1	%14.3
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول ان اغلب المبحوثين بما فيهم اساتذة المديرة والمفتش نفو استقلالية نشاط الكتابة عن باقي فروع اللغة بنسبة 57.1% ، لتليها نسبة 28.6% من اجابو باستقلالية نشاط الكتابة عن باقي فروع اللغة، بينما استاذ واحد اجاب باحيانا بنسبة 14.3%، لاننا في التعليم الابتدائي لا يمكن الاعتماد على اسلوب التلقين فقط مستثنيين عنصر التدوين، ولبلوغ آليات الكتابة يتوجب استعمال أليات القراءة.

جدول رقم (23): يوضح أكثر طرائق التدريس الموظفة في غرفة الدرس.

أكثر طرائق التدريس الموظفة في غرفة الدرس	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
الحديثة(طريقة المشروع/طريقة حل المشكلات)	3	%42.9
الطريقتين معا	4	%57.1

أكثر طرائق التدريس الموظفة في غرفة الدرس	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
الحديثة(طريقة المشروع/طريقة حل المشكلات)	3	%42.9
الطريقتين معا	4	%57.1
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من خلال الجدول ان اغلب المبحوثين يزاوجون بين طريقتي التدريس القديمة مع الحديثة بنسبة 57.1% ، ومن هم يستخدمون الحديثة فقط بنسبة 42.9% ، ويرجع ذلك الى جعل الحصص التعليمية ذات فاعلية ونشاط بتنويع طرق تقديمها.

جدول رقم (24): يوضح الطريقة الأفضل من أجل تنمية مهارة القراءة.

لطريقة الأفضل من أجل تنمية مهارة القراءة	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
الطريقة التركيبية	1	%14.3
الطريقة التحليلية	2	%28.6
الطريقة المزدوجة	4	%57.1
Totalالمجموع	7	%100.0

من الجدول يتضح ان اغلب المبحوثين اجمعو على ان الطريقة الافضل من اجل تنمية مهارة القراءة هي الطريقة المزدوجة بنسبة 57.1% ، والقائلين بالطريقة التحليلية قدرت بنسبة 28.6%، بينما عن التركيبية بنسبة ضئيلة جدا قدرت بـ 14.3% ، يرجع ذلك لكونها الانسب والانجع لجعل المتعلم فعالا ومشاركا في العملية التعليمية.

جدول رقم (25): يوضح هدف القراءة.

تعد القراءة	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage (النسبة%)
نشاطا لغويا غاية	2	%28.6
نشاطا لغويا وسيلة	4	%57.1
Totalالمجموع	6	%85.7

لم تتم الاجابة عنه Système manquant	1	%14.3
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول ان اغلب الاساتذة اجمعو على ان هدف القراءة نشاط لغويا وسيلة بنسبة 57.1%، بينما من قالو ان هدفها نشاط لغويا غاية قدرت بنسبة 28.6%،وفي الواقع الهدفين معا.

جدول رقم (26): يوضح العوامل التي تعد ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة.

العوامل التي تعد ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة	(التكرارات)Effectifs	(النسبة%) Pourcentage
القراءة	7	%100.0

يتضح من الجدول بان جل المبحوثين اجمعو على ان العوامل التي تعد ذات اهمية في تنمية مهارة القراءة كانت القراءة ذاتها بنسبة 100%

جدول رقم (27): يوضح مشكلة ضعف القراءة مسؤولية.

مشكلة ضعف القراءة مسؤولية	(التكرارات)Effectifs	(النسبة%)Pourcentage
المتعلم	1	%14.3
كلاهما مسؤول عن ذلك	6	%85.7
Totalالمجموع	7	%100.0

يتضح من الجدول اعلى نسبة 85.7% للمبحوثين الذين يرون ان كل من المعلم والمتعلم مسؤول عن مشكلة ضعف القراءة، بينما ادنى نسبة قدرت بـ 14.3% لاستاذ واحد قال بانها مسؤولية المتعلم لوحده، ويرجع ذلك الى مراعاة مبدأ التكامل بين المعلم والمتعلم داخل القسم.

جدول رقم (28): يوضح حرص المعلم على تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ.

حرص المعلم على تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ من خلال	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة%)
الأداء السليم	3	%42.9
قدرته على تحليل النص ودراسته	1	%14.3
فهمه للنص	3	%42.9
Total المجموع	7	%100.0

تضح من خلال الجدول بان إقدام المعلم على تنمية مهارة القراءة لدى المتعلم حرصا على الآداء السليم و فهم النص متساوية بنسبة 42.9%، بينما الذي يحرص عليه الاستاذ الوحيد وهو الوصول الى قدرته على تحليل النص ودراسته بنسبة 14.3%، ويرجع ذلك إلى وعي المعلم بالمستوى اللغوي لدى متعلميه والحرص على تنميتها وتحفيزهم على إنمائها، إضافة إلى القراءة السلسة والجيدة.

جدول رقم(01): يوضح جنس المتعلمين.

الجنس	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%)Pourcentage
ذكر	24	%45.3
أنثى	29	%54.7
المجموع Total	53	%100.0

يتضح من خلال الجدول النسبة السائدة هي نسبة 54.7% وهي من الإناث، أما النسبة التي تليها فهي للذكور وتقدر بـ 45.5% ومنه نستخلص أن الإناث هم أعلى نسبة من الذكور وهذا راجع للزيادة في نسبة المواليد الجدد خاصة لجنس الإناث في السنوات الأخيرة.

جدول رقم(02): يوضح قسمي المتعلمين.

القسم	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%)Pourcentage
السنة الرابعة	**38**	**%71.7**
السنة الخامسة	**15**	**%28.3**
المجموع Total	**53**	**%100.0**

يتضح من خلال الجدول أن النسبة السائدة هي نسبة 71.7% لقسم السنة الرابعة، أما بالنسبة للسنة الخامسة جاءت متدنية وقدرت بـ 28.3% ومنه نستخلص بان للمدرسة فوجين إثنين للسنة الرابعة، أما بالنسبة للسنة الخامسة ففوج واحد.

جدول رقم(03): يوضح إعادة السنة الدراسية المتعلمين.

معيد	Effectifs(التكررات)	Pourcentage(النسب المئوية%)
نعم	4	%7.5
لا	49	%92.5
المجموع Total	53	%100.0

يتضح لنا منى خلال الجدول أن المتعلمين غير المعيدين للسنة الدراسية أخذت أعلى نسبة والتي حققت بموجبها نسبة 92.5%، أما ما تبقى من المبحوثين المعيدين للسنة الدراسية فقدرت بنسبة ضئيلة 7.5% مما يدل على تفوق التلاميذ دراسيا وتمكنهم الجيد من تحقيق النجاح.

جدول رقم(04): يوضح حب نشاط القراءة المتعلمين.

حب نشاط القراءة	Effectifs(التكرارات)	Pourcentage(النسبة المئوية)
نعم	46	%86.8
لا	2	%3.8
أحيانا	5	%9.4
المجموع Total	53	%100.0

يتضح لنا من خلال الجدول ان النسبة الاعلى لحب نشاط القراءة من طرف المبحوثين للصفين الرابع والخامس جاءت بنسبة 86.8% وكانت للاجابة بنعم، وما تبقى جاء موزع مابين الاجابة بأحيانا و قدرت بـ 9.4% وللاجابة بلا 3.8% و هي نسبة ضئيلة جدا، وهذا راجع الى طريقة تقديم نشاط القراءة وممارسته بشكل يسمح للمتعلم التفاعل التركيز وصولا الى الرفع من حافز القراءة والاهتمام بها.

جدول رقم(05): يوضح حب نشاط الكتابة.

حب نشاط الكتابة	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%) Pourcentage
نعم	46	%86.8
لا	1	%1.9
أحيانا	6	%11.3
Total المجموع	53	%100.0

يتضح من الجدول نسبة 86.8% من المتعلمين يحبون نشاط الكتابة وهي النسبة العالية وبشكل كبير مقارنة بمن أجابوا باحيانا وقدرت بنسبة 11.3%، أما المجيبون بلا فكانت متدنية لحد كبير وقدرت بنسبة 1.9%، وسبب ذلك عدم ميل المتعلم الى القراءة الصحيحة لان عدم حبه انشاط الكتابة متعلق بعدم حبه لنشاط القراءة.

جدول رقم(06): يوضح الوقت المخصص للغة العربية ان كان كاف.

الوقت.المخصص.للغة.العربية.كاف	Effectifs(التكرارات) (	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	38	%71.7
لا	10	%18.9
أحيانا	5	%9.4
Totalالمجموع	53	%100.0

يتضح من الجدول أن نسبة 71.7% من أفراد المتعلمين يرون ان الوقت المخصص للغة العربية كاف، أما نسبة 18.9% من المتعلمين يرون عكس ذلك، لتليها نسبة 9.4% للمبحوثين الذين أجابوا بأحيانا وهذا يفسر قدرتهم على الاستعاب والتركيز وتمكنهم الجيد من القواعد ومعظمهم من قسم السنة الخامسة.

جدول رقم (07): يوضح ان كان عدد الحصص المخصصة للقراءة كاف.

عدد الحصص المخصصة للقراءة كاف	(التكرارات)Effectifs	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	42	%79.2
لا	6	%11.3
أحيانا	5	%9.4
المجموع Total	53	%100.0

يتضح من خلال الجدول أن أغلب المتعلمين يكفيهم عدد الحصص المخصصة للقراءة و جاءت نسبتهم مقدرة ب 79.2%وهي نسبة عالية جدا مقارنة بالمبحوثين الذين أجابو ا بلا وقدرت بنسبة 11.3% لتليها نسبة 9.4% للمبحوثين الذين تكفيهم أحيانا، وهذا راجع إلى تشتيت الانتباه والتشويش و التركيز على أمور أخرى قد تكون خارج نطاق الحصة.

جدول رقم(08): يوضح الحصص المخصصة للكتابة ان كان كاف.

عدد الحصص المخصصة للكتابة كاف	(التكرارات)Effectifs	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	28	%52.8
لا	5	%9.4
أحيانا	9	%17.0
المجموع Total	42	%79.2

لم تتم الاجابة عنه	11	%20.8
Totalالمجموع	53	%100.0

من المعطيات الخاصة بالجدول يتبين لنا أن المبحوثين القائلين بأن الحصص المخصصة للكتابة كافية قدرت بنسبة 52.8%، ومن تم تليها نسبة 20.8% من المبحوثين الذين امتنعو عن الاجابة لسبب عدم تركيزهم الجيد وفهمهم بان السؤال مكرر لسابقه مما يفسر عدم تركيزهم على قراءة النص والفهم السريع، في حين جاءت نسبة 17.0% يرونها كافية أحيانا مقارنة بمن يرون غير كافية والذين أجابوا بلا وقدرت نسبتهم بـ 9.4% وهي فئة قليلة، راجع ذلك الى عدم ممارسة كفاءاتهم في التعليم الذاتي، والتعاون المشترك مع الآخرين للوصول الى المعرفة و توليدها.

جدول رقم (09): يوضح سهولة فهم نصوص القراءة.

نصوص القراءة سهلة الفهم	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	39	%73.6
لا	2	%3.8
أحيانا	12	%22.6
Totalالمجموع	53	%100.0

يتضح من الجدول أن أعلى نسبة تمثلت في 73.6% من المبحوثين في رأيهم ان نصوص القراءة سهلة الفهم مقارنة بمن هم يسهل عليهم الفهم أحيانا و المقدرة بنسبة 22.6%، وهذا لاحتقاء النصوص على بعض المفرادات و العبارات التي تحتاج الى الشرح والتبسيط من طرف المعلم أو استخدام القاموس في أغلب الحالات. لتليها نسبة 3.8% من أجابوا بالنفي (لا) أي عدم سهولة الفهم لنص القراءة وهي نسبة متدنية لكون قدرة المتعلم ضعيفة، ومجمل التفسير ان مستويات المتعلمين تتراوح بين الضعيف والمتوسط والجيد جدا.

جدول رقم (10): يوضح مساعدة القراءة على فهم قواعد اللغة العربية.

تساعدك القراءة في فهم قواعد اللغة العربية	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	44	%83.0
لا	6	%11.3
أحيانا	3	%5.7
المجموع Total	53	%100.0

يتضح من الجدول ان نسبة 83.0% من المتعلمين الذين اجابوا بأن القراءة تساعد في فهم قواعد اللغة العربية لأنها مستنبطة من نص القراءة ذاته ،وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة 11.3% للمتعلمين الذين لا تساعدهم القراءة على فهم قواعد اللغة العربية واغلبهم ممن لا يحسنون استخدام القاموس في اللغة العربية، ومرادفات المفردات والعبارات المضمرة، لتليها نسبة 5.7% من المتعلمين الذين تساعدهم أحيانا وهم بطيئي الفهم و الاستعاب.

جدول رقم(11): يوضح تكليف المعلم بكتابة النص في المنزل.

يكلفك.المعلم.بكتابة.النص.في.المنزل	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	8	%15.1
لا	33	%62.3
أحيانا	12	%22.6
Totalالمجموع	53	%100.0

يتضح في الجدول نسبة 62.3% من المتعلمين الذين لا يكلفهم المعلم بكتابة النص في المنزل، ما يفسر تمكنهم الوافر في التحكم في الخط والكتابة وبشكل جيد جدا، لتليها نسبة 22.6% المتعلمين المجيبين بأحيانا، وهذا يدل تمكنهم المتوسط في تحسين الخط والكتابة. و بعدها نسبة 150.1% للمتعلمين المكلفين بكتابة النص في المنزل نظرا لرداءة خط الكتابة لديهم وبهدف تمكينهم من التركيز على استغلال مكتسباتهم اللغوية والذاتية و توظيفها اثناء ممارسة الواجبات المنزلية.

جدول رقم (12): يوضح قيام المعلم بتصحيح أخطاء التلميذ عند القراءة.

يقوم المعلم بتصحيح أخطائك عند القراءة	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	46	%86.8
لا	2	%3.8
أحيانا	4	%7.5
Totalالمجموع	52	%98.1
لم تتم الإجابة عنه	1	%1.9
Totalالمجموع	53	%100.0

يتضح من الجدول أن نسبة 86.8% من المتعلمين وهي تعد نسبة عالية ممن يقوم المعلم بتصحيح أخطائهم عند القراءة مما يفسر عدم مراجعتهم للنص سابقا خارج الحصة، لتليها نسبة 7.5%للمتعلمين الذين أجابوا بأحيانا لصعوبة بعض المفردات او لثقل التلفظ بها لعدم تعودهم عليها، وبعدها 3.8% للمتعلمين الدين أجابوا بلا وهي نسبة متدنية جدا تفسر احتواء نصوص القراءة على مفردات وعبارات ومرادفات صعبة اللفظ حتى لو كانت سهلة الفهم، اما نسبة 1.9% للمتعلمين الممتنعين عن الاجابة لسبب يجهل.

جدول رقم(13): يوضح الشعور بالملل في حصتي القراءة والكتابة.

تشعر بالملل في حصتي القراءة و الكتابة	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	11	%20.8
لا	24	%45.3
أحيانا	18	%34.0
Totalالمجموع	53	%100.0

يتضح لنا ان نسبة 45.3% من المتعلمين المجيبين بلا أي عدم شعورهم بالملل أ ثناء حصتي القراءة والكتابة، وهذا راجع للحيوية والنشاط كون الحصة تقام في الفترة الصباحية من اليوم، زيادة الى المنافسة بين المتعلمين التي يخلقها المعلم بطريقة ممتازة، وبعدها نسبة 34.0% ممن يشعرون بالملل وتعود نسبة 20.8 %للمتعلمين الذين يشعرون بالملل اثناء حصتي القراءة والكتابة.

جدول رقم (14): يوضح ممارسة نشاطي القراءة والكتابة دون توجيه المعلم.

تمارس نشاطي القراءة و الكتابة دون توجيه من المعلم	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	30	%56.6
لا	19	%35.8
أحيانا	4	%7.5
المجموع Total	53	%100.0

يتضح لنا نسبة 56.6% من المتعلمين الممارسين لنشاط القراءة و الكتابة دون توجيه من المعلم وهذا راجع لعد شعورهم بالملل اثناء ذلك، ويليها نسبة 35.8% من المتعلمين الذين يمارسونها بتوجيه من المعلم ونجد ذلك عند متعلمي السنة الرابعة، وبعدها نسبة 7.5% من المتعلمين الذين أجابوا بأحيانا ويعد ذلك بتذبذب مستواهم من فترة لاخرى بين المتوسط والضعيف.

جدول رقم(15): يوضح مساعدة نشاط القراءة على الحديث باللغة العربية الفصحى.

يساعد نشاط القراءة على الحديث باللغة العربية الفصحى	Effectifs(التكرارات)	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	44	%83.0
لا	2	%3.8
أحيانا	6	%11.3
Totalالمجموع	52	%98.1
لم يتم الاجابة عنها	1	%1.9

يساعد نشاط القراءة على الحديث باللغة العربية الفصحى	(التكرارات)Effectifs	(النسب المئوية%)Pourcentage
نعم	44	%83.0
لا	2	%3.8
أحيانا	6	%11.3
Totalالمجموع	52	%98.1
لم يتم الاجابة عنها	1	%1.9
Total المجموع	53	%100.0

يتضح من الجدول نسبة 83.0% من المتعلمين الذين ساعدهم نشاط القراءة على الحديث باللغة العربية الفصحى مما يدل على تمكنهم الجيد من المفردات والألفاظ اللغوية مقارنة بمن أجابوا باحيانا بنسبة 11.3% لتليها نسبة3.8 % للمتعلمين الذين لم تساعدهم على ذلك لعدم تمكنهم في التحكم في الالفاظ والعبارات اللغوية وإمكانية ترتيب جمل بسطة والتلفظ باللغة العربية الفصحى، بينما نسبة 1.9% ترجع للمتعلم امتنع عن الاجابة لعدم فهمه القصد منها.

الاستنتـاج العـام:

تعتبر اللغة العربية لغتنا القومية على أساس يجب أن تحظى بالمكانة الأولى في التعليم، فعلا هي كذلك على اعتبار أنها اللغة الأولى التي تدرس في المدارس الجزائرية على الخصوص، والمدارس العربية على العموم تليها اللغات الأجنبية.و اللغة العربية شأنها شأن كل اللغات لها جانبان منطوق و الآخر مكتوب فإذا كان المنطوق يعبر عنه بالقراءة للنصوص والجمل يجري الصواب و الخطأ فإن الكتابة لا ينبغي أن تجري إلا على الصواب لأن الخطأ في القراءة يصححه الحوار الشفهي أما الخطأ في الكتابة فلا سبيل الى تصويبه إلا بمعرفة ما استقر عليه الرسم الاملائي أو المنقول للنص المقروء.

ومن خلال منطلق دراستنا التي قمنا بها حول موضوع "تعليمية اللغة بين الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب (القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية) أنموذجا"، حيث قمنا بإجرائها بابتدائية خالي علي علي . المقاطعة الأولى بأدرار. ومن منطلق سؤالنا الرئيس استخرجنا فرضية واستنتجنا من كل هذا مايلي:

انفصام المعرفة النظرية عن المعرفة التطبيقية من خلال اعتماد بعض التلاميذ على الحفظ نصوص القراءة دون ربط ذلك بالكتابة، فنجدهم يحفظون النصوص عن ظهر قلب لكن إذا مارسوها كتابيا اصطدموا بواقع آخر فنجدهم يرتكبون من الأخطاء ما لا يحصى، والسبب في ذلك يرجع في فصلهم بين القراءة والكتابة، وفي أغلب الأحيان نجد التلميذ يعتمد القراءة و التعبير لكن من غير ادراك للقواعد النحوية والصرفية اضافة الى قواعد الاملاء.

ظهور حالات التردد والخوف والتعب التي تصيب بعض المتعلمين أثناء الكتابة خطة إذا تعلق الامر بنشاط إعادة كتابة النص،أو تحرير نص التعبير الكتابي.

الحرص من المعلم على ممارسة نشاط الكتابة داخل وخارج القسم لاكتساب مهارة خطية سليمة التي تستدعي التعود والتمرن المستمر كما يوجه ابن خلدون بقوله "الملكات تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل تنوست الملكة الناشئة عنه"[150]

سعي كل معلم من خلال نشاط الكتابة الى تحقيق اهداف منها:

ـ كتابة الحروف بمقاييسها الصحيحة، مع التدريب على مفاتيح القراءة بالإملاء

[150] ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد، المقدم ،دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1967، المجلد الاول،ط3،ص 1032.

ـ التوصل الى ملمح التخرج لكل مستوى، مع تحقيق التواصل كتابيا بين المعلم والمتعلم بمعنى التعبير عن الآراء يكون خطيا لا لفظيا.

ـ الالتزام بقواعد رسم الحروف و الكلمات مع التعرف على مفاتيح أولية في الصرف والنحو، بكتابة كلمات وجمل قصيرة.

– عدم وجود نص قرائي موحد بين الاقسام للموسم الدراسي الامر الذي يؤدي إلى وجود تفاوت بين مستويات التلاميذ باختلاف معلميهم واجتهادهم في الحصول على طرق افضل لتنمية مهارات القراءة لدى متعلميه.

– غياب الحوافز التشجيعية للمعلمين الاكفاء الذين يحققون نتائج ايجابية مع وتلاميذهم مما يدفع المعلمين الى العمل بأكثر جدية كما ينمي روح المنافسة بينهم من أجل تحقيق أجود النتائج سواءا تعلق الامر بنشاط الكتابة او بمختلف النشاطات الاخرى.

– ضعف حاسة السمع او البصر او كليهما عند بعض التلاميذ من شأنه أن يؤثر سلبا على كتاباتهم لارتباط ذلك بالادراك نفسه.

– قلة متعلمين في القسم يوفر للمعلم جو من الارتياحية و نقص في بذل الجهد عند تقويم كراسات المتعلمين ووثائقهم تقويما دقيقا، ومنه يحقق نتائج ايجابية مع متعلميه.

– توصيات الدراسة:

ـ تخصيص حصص استدراكية للمتعلمين الذين يعانون ضعفا في الكتابة لقنون بها الحروف وصولا الى مرحلة ارقى وهي الكتابة الصحيحة للكلمات.

ـ على المعلم ان يدرك الربط بين فروع اللغة، ويعلم جيدا أنها وحدة متكاملة كي يعمل على تجسيد ذلك فعلا في حجرة الدرس، وبالتالي يعكس اهتمامه بالكتابة والنطق الصحيح.

ـ الإكثار من التمارين الكتابية، لان الممارسة و التكرار في أداء السلوك يساعدان على التعلم، وممارسة الفعل تجعل المرات القادمة اسهل وأكثر طلاقة.

ـ توفير الحوافز التشجيعية للمعلمين و المتعلمين مما يدفعهم الى القيام بواجباتهم من جهة، وينمي لديهم روح المنافسة من جهة أخرى للوصول الى تحقيق نتائج ايجابية.

ـ تخفيض عدد المتعلمين في القسم التربوي الواحد، ليتسنى للمعلم توزيع الجهد على الجميع بطريقة ناجعة يستفيد منها كل متعلم فيشرح، و يصحح، ويراقب بجدية ونشاط الذي يستحيل توفره مع العدد الكبير للمتعلمين في حجرة الدرس.

ـ على الاولياء توفير و تخصيص برامج لغوية وثقافية مناسبة لمستوى المتعلمين في المنزل، ومختلف وسائل الاعلام حتى لا يبتعد التلميذ وهو خارج المدرسة ـ بحكم لغته العامية ـ عن اللغة الفصحى.

خـاتمة

خــاتــمة

بعد انتهائنا من معالجة أهم الجوانب التي تناولها هذا البحث المتواضع، والذي من خلاله حاولنا التطرق إلى التعليمية بشقيها النظري والتطبيقي وعلاقتها بعلوم وتخصصات مختلفة منها الخطاب ،إضافة إلى ما قدمته الدراسات اللسانية الحديثة من رؤى وأفكار جديدة في معالجتها للغة و الدفع بالعملية التعليمية (تعليمية اللغات)، فكان لها تأثير قوي على الحقل التعليمي ، وعلى جميع المختصين و العاملين في الميدان التربوي ، و قد اعتبر ذلك نقطة تحول هامة جدا في المسار التعليمي.

و اللغة العربية واحدة من هذه اللغات ، والتي تأثرت بهذا التحول الجذري و الشامل في الممارسة التعليمية من خلال مناهج تعليم اللغة العربية المطبقة في المدرسة الجزائرية وفق الرؤية الجديدة التي تبنتها البيداغوجية الحديثة .

ومن هنا دعت الحاجة إلى ضرورة الاهتمام بتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بفنونها المختلفة ،باستخدام طرق تدريسية فعالة وناجعة، و في الوقت ذاته تحقق الأهداف المنشودة من أجل الرفع من مستوى تعليم اللغة العربية ،من خلال الاعتناء بتدريسها في مراحل التعليم الأولى .

و بعد دراستنا النظرية و الميدانية توصلنا إلى النتائج الآتية:

1) إن التعليمية تعد تخصصا علميا بالغ الأهمية نظرا للمعارف الخصبة التي يقدمها لأعوان العملية التربوية والتعليمية في آن واحد.
2) إن التعليمية تتبادل المنافع مع كثير من العلوم الأخرى مثل علم النفس التربوي ،علم النفس العام، علم النفس اللغوي،علم التربية .
3) إن أهم المباحث التعليمية هي تلك التي تصب على إيجاد الوسائل التربوية الأكثر فعالية في تعلم اللغة.
4) هناك مبادئ ينطلق منها علم اللغة التطبيقي في ميدان تعليمية اللغة ،تعتمد على نتائج البحوث اللسانية المعاصرة.
5) التعليمية في إجراءاتها العملية تتطلب عناصر بيداغوجية قائمة على ما يقدم للمتعلم من معلومات ومعارف.
6) إن مصطلح الخطاب من المصطلحات الحديثة التي ولجت علم الدراسات النقدية العربية.
7) أصبحالخطاب متداول في مجالات عديدة منها نظرية النقد وعلم الاجتماع والألسنية ....الخ.
8) يعد الخطاب نص محكوما بوحدة كلية واضحة ويتألف من صيغ تعبيرية متوالية تصدر عن متحدث فرد يبلغ رسالة ما .
9) ينقسم الخطاب إلى أقسام ثلاثة تتجلى في: الخطاب لقرءاني، الإيصالي،والإبداعي(الشعري).
10) القراءة مهارة آلية بسيطة وهي أساس عملية ذهنية تأملية.

11) القراءة هي وسيلة الطالب في دراسته، وسبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره ، مهما تطورت الوسائل السمعية و البصرية المساعدة ،فهي الأساس الذي تنبني عليه فروع اللغة و ترتبط به سائر المواد .

12) إن درجة الإستفادة من القراءة يبقى متوقف على الطرق التي تدرس بها هذه المادة و على مدى و درجة إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الإستفادة منها.

13) الكتابة رمز للغة وهي ظاهرة إنسانية اجتماعية عامة استخدمها الإنسان أقدم العصور رغبة منه في تذكرها أو توصيلها إلى غيره.

14) الكتابة أنواع منها:الكتابة العثمانية او كتابة المصحف إضافة إلى الكتلة القياسية و العروضية .

15) تستند عوامل التهيئة لتنمية الاستعداد لتعلم الكتابة لدى المتعلم إلى أسس تربوية ونفسية فيزيولوجية وعقلية.

16) من العوامل التي تسبق تعلم الكتابة تنمية العضلات والتحكم في الأطراف وتنمية التأثير البصري وتركيزه مع تنمية الدافعية وفهم تشكيلات الحروف والخطوط.

17) تقسيم مراحل تعليم الكتابة للأطفال وفق خصائص الأطفال النمائية وهي مرحلة ما قبل رياض الأطفال ومرحلة الكتابة والمحاكاة ومرحلة تأسيس مهارات الكتابة .

ولكن على الرغم من النتائج المحصل عليها ، المرضية – من الناحية النظرية– وهذه الأهمية الكبيرة التي تحظى بها تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية ،أننا نجد مستوى التلاميذ في الغة العربية عامة والقراءة والكتابة خاصة متدني الى درجة كبيرة وعلى كل المستويات،ويمكن أن نوجز مرد ذلك في التالي:

1) تحدث الأسرة باللهجة العامية في الحياة اليومية ،وعدم تشجيع الأبناء على استخدام الفصحى .

2) عدم تشجيع المدرسين للتلاميذ على التحدث بالفصحى.

3) إسناد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى معلمين غير مؤهلين لتدريسها.

ومما يؤخذ على مناهج تعليم اللغة العربية عموما:

1) ضعف ارتباط محتويات مقررات اللغة العربية التي يدرسها المتعلمون بحياتهم و حاجاتهم وميولهم.

2) هذه المناهج لا تولي اهتماما كافيا بتنمية مهارات التلاميذ اللغوية،و تعويدهم على ممارسة اللغة واستخدام مفرداتها و صيغها المكتسبة بشكل فعلي مباشر.

–ولكن مالمقترحات اللازمة للتغلب على أسباب هذا الضعف الشائع؟

فبعد النتائج التي توصلنا إليها ،نتقدم ببعض التوصيات و المقترحات، والتي نرى أنها ستسهم ولو بقدر قليل في معالجة هذا الضعف ،إذا أخذت بعين الاعتبار :

أولا: تفعيل دور الأسرة في الاهتمام بالأبناء وتنمية ميولهم واستعداداتهم،وإكسابهم مهارات اللغة.

ثانيا: ضرورة جعل اللغة العربية الفصحى اللغة الوحيدة المستعملة داخل الصف الدراسي،مهما كانت نوعية المادة المدرسة ،و تشجيع القراءة و الكتابة بالجوائز و المكافآت.

ثالثا: الإعداد التربوي و الأكاديمي السليم و الكافي لمعلمي اللغة العربية .

رابعاز كيز مناهج اللغة العربية على تقديم المحتوى المناسب لكل فئة عمرية معينة مع مراعاة اهتمامات و ميول و حاجات الناشئة عند بناء مقررات اللغة العربية .

خامسا: اهتمام المناهج بتنمية مهارات التلاميذ،مما يساعد على تقويم ألسنتهم و تصحيح أقلامهم.

سادسا: لابد أن يراعي المنهاج ضرورة التكامل بين مضامين الأنشطة اللغوية و الربط بينها ،لأنها ذات صلة وثيقة ببعضها البعض،ذلك أن تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يكون على أساس وضع المتعلم مركز الاهتمامات التربوية تماشيا مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات.

و ختاما ليس لنا ولا لغيرنا ادعاء الإحاطة والإلمام ،ولكننا اجتهدنا قدر ماستطعنا فبرأنا نفسينا من تبعات التقصير فيما تيسر لنا ،فإن قصرنا فضعف ساقه العجز إلينا ،و إن قاربنا المبتغى ففضل من الله علينا ،ولنا أن نطمئن أننا طرقنا بابا للبحث في تعليمية اللغة العربية قد يطرقه غير نا ،فيتيسر له أن يستجلي بقية عناصره.

وأخيرا،نشير إلى أن كل بحث لا يخلو من هفوات وأخطاء،فكل من يعمل يخطئ وهذا من طبيعة البشر، فإن وفقنا في هذا العمل فمن الله وإن أخفقنا في ذلك فمن نفسينا ونسأل الله السداد و التوفيق ونصلي ونسلم و نبارك على سيدنا محمد أعلم الناس أجمعين ،وقد فاز من سلك مسلكهم و انتهج نهجهم واستنار بعلمهم،والحمد لله رب العالمين.

مسرد المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

الكـتـب:

* القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1) إبراهيم محمد إسماعيل، معجم الألفاظ و الأعلام القرآنية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2، د.ت.

2) ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن مكرم) تحقيق: العلامة الشيخ عبد الله العلايلي، لسان العرب المحيط، دار لسان العرب، بيروت لبنان، د.ت.

3) ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين)، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، المجلد الأول، 1968.

4) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2009.

5) أحمد رشدي طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط 1، 2004.

6) أحمد رشدي طعيمة، علاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة و الأدب (إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2006.

7) التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق لطفي عبد البديع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1972.

8) جابس العواملة، مهارات تعلم القراءة و الكتابة للأطفال، دار وائل للطباعة و النشر، ط 1، 2004.

9) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة و أساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)،عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، ط1، 1430 هـ، 2009م.

10) الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسم، عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط 1، 1998.

11) الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التآويل، تحقيق و تعليق، محمد مرسي عامر، مج 5،6، دار المصحف، القاهرة، د.ت.

12) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، ط 3.د،ت.

13) عبد الرحمان بن خلدون (مقدمة ابن خلدون)، دار القلم، بيروت – لبنان، ط 7، 1409، 1989م.

14) عبد الله طاهر علوي، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، 1430هـ، 2010م.

15) عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقويم و الدعم، مؤسسة الكتاب، الجزائر ، تلمسان، 2002.

16) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.

17) محمد حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر، 1012.

18) محمد سليمان ياقوت ، فن الكتابة الصحيحة (قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر و النثر)، دار المعرفة الجامعية، 2003.

19) محمد كراكبي، خصائص الخطاب الشعري في ديوان أبي فراس الحمداني، دراسة صوتية –تركيبية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2003.

20) محمد مفتاح، الخطاب الشعري استراتيجية التناص، المركز الثقافي، ط 2، المغرب، 1986.

21) محمود بندق،حجازي،ة العربية والقواعد الإملائية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط 3، 2002.

22) محمود فهمي حجازي ،مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة و النشر، عبده غريب، طبعة جديدة و منقحة، 1998.

23) معجم اللغة العربية المصري، المعجم الوسيط، ج 2، دار المعارف، مصر، ط 2، 1973.

24) منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط 1، 2006.

25) هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2005.

26) وليد جابر أحمد، تدريس اللغة العربية (مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية)، دار الفكر للطباعة و النشر، ط1، 1423 هـ، 2002م.

27) يقطين سعيد، تحليل الخطاب الروائي (الزمن، السرد، التبئير)، المركز الثقافي العربي، ط 1، بيروت، 1989.

28) يوسف شكري فرحات، معجم الطلاب عربي- عربي، ترجمة و تحقيق اميل يعقوب، دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع، بيروت لبنان، ط 1، 2001؛

الرسائل و الأطروحات:

1) بلقاسم حمام، آليات التواصل في الخطاب القرآني، رسالة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2005/2004.

2) بو دبسة بولنوار، الخطاب الشعري المغربي من خلال كتاب أنموذج الزمان في شعراء القيروان، دراسة أسلوبية، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2009/2008.

3) رأفت رخا السيد، صعوبات القراءة مفهومها و أنماطها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 2003؛

4) ربيعة بابلحا ج،ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون من خلال مقدّمته، مذكرة ماجستير، 2009/2008؛

5) عبد القادر زيدان، النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، مذكرة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة تلمسان، 2013/2012.

6) محمد الأمين شيخة، أسلوبية التعبير في شعر عبد الله حمادي، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، د.ت.

7) نسيمة سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار (القراءة نموذجاً)، رسالة ماجستر، 2006/2005.

المجلات و الملتقيات

1) إبرير بشير، التعليمية معرفة علمية خصبة، العدد العاشر من مجلة اللغة العربية، مجلة نصف سنوية محكمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية، الجزائر، 2004.

2) أحمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية (خاصة بتكوين أساتذة التعليم الأساسي)، الإرسال الثالث، بوزريعة – الجزائر، السنة الجامعية: 2007/2006.

3) بكار أحمد، علم اللغة التطبيقي مناهج تدريس اللغات، مجلة اللغة العربية (مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية)، العدد 05، الجزائر، 2001.

4) بلقاسم دفة، إستراتيجية الخطاب الحجاجي، دراسة تداولية في الإرسالية الاشهارية في العربية، مجلة المخبر، العدد 10، جامعة بسكرة، 2014.

5) حساني أحمد، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات، مجلة اللغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر أيام 1421هـ، 2000م.

6) حميد رضا؛ الخطاب الشعري من اللغوي إلى الشكل البصري، مجلة فصول، العدد 02، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت.

7) سوزان عبد الستار عبد الحسين، تقويم الطريقة الهجائية والطريقة الكلية في تعليم القراءة مجلة الفتح، العدد 50، كلية التربية الأساسية، 2012.

8) فاتح ديوان، نحو خطاب لساني نقدي عربي أصيل، مجلة العلوم الانسانية، العدد 03، جامعة تبسة، 2006.

9) مجلة جامعة الأزهر بغزة، صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي، سلسلة العلوم الإنسانية، العدد 01، المجلد 13.

المواقع و المنتديات :

www.djelfa.info/vb

1) بوعلي فؤاد، مناهج تحليل الخطاب، منتديات جمعية المترجمين اللغويين المصريين، الرابط:
htt: //egufuferums.com

2) عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة (مفاهيم و آليات)، الرابط: elen.univouargla.dz

3) قدور عمران، محاضرات في تحليل الخطاب، الجزء الأول، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر؛
منتدى ذوي الاحتياجات الخاصة، صعوبات القراءة وأنماطها موقع:
www.stoop.com/139683html

4) منتدى معمري للعلوم، الرابط: Maamri ilm 2010@ yahoo.com

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جنس الاساتذة	58
02	رتبة الاساتذة	59
03	صفة الاساتذة	59
04	الفوج التربوي الموكل للأستاذ	59
05	سنوات الخدمة في التعليم	60
06	المؤهل العلمي	61
07	فهم وإدراك واستيعاب المواد المدرسة باللغة العربية	61
08	الحجم الساعي المخصص للغة العربية كاف	62
09	الحصص المخصصة للغة العربية كاف	62
10	النصوص المبرمجة تتماشى مع القدرات العقلية للتلميذ.	62
11	النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم	63
12	لنص القرائي يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد	63
13	القراءة عامل أساسي في تنمية الثروة اللغوية عند التلميذ.	64
14	فقدان مهارة من مهارات القراءة تؤثر على تنميتها لدى التلاميذ	64
15	قدرة المعلم على تقويم قدرات التلاميذ القرائية.	65
16	ضعف التلاميذ في القراءة يرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية.	65
17	كثرة الأخطاء النحوية والصرفية والاملائية ناجمة عن ضعف التلاميذ القرائي	66
18	تلاميذ يعانون من ضعف بصري	66
19	تلاميذ يعانون من ضعف سمعي	67
20	التقييد التام بالمنهاج في تقديم دروسك تقيدا تاما	67
21	رضا الأستاذ عن منهاج تدريس نشاط الكتابة	68
22	رؤية الأستاذ لنشاط الكتابة بأنه مستقل بنفسه عن باقي فروع اللغة.	69
23	أكثر طرائق التدريس الموظفة في غرفة الدرس	69

24	الطريقة الأفضل من أجل تنمية مهارة القراءة	70
25	هدف القراءة	70
26	العوامل التي تعد ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة.	71
27	مشكلة ضعف القراءة مسؤولية	71
28	حرص المعلم على تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ	71

2- قائمة جداول المتعلمين :

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جنس المتعلمين	72
02	قسمي المتعلمين	72
03	إعادة السنة الدراسية للمتعلمين	73
04	حب نشاط القراءة للمتعلمين	73
05	حب نشاط الكتابة للمتعلمين	74
06	الوقت المخصص للغة العربية ان كان كاف	74
07	عدد الحصص المخصصة للقراءة ان كان كاف	75
08	عدد الحصص المخصصة للكتابة ان كان كاف	75
09	سهولة فهم نصوص القراءة	76
10	مساعدة القراءة على فهم قواعد اللغة العربية	76
11	تكليف المعلم بكتابة النص في المنزل	77
12	قيام المعلم بتصحيح اخطاء التلميذ عند القراءة	77
13	الشعور بالملل في حصتي القراءة والكتابة	78
14	ممارسة نشاطي القراءة والكتابة دون توجيه المعلم	79
15	مساعدة نشاط القراءة على الحديث باللغة العربية الفصحى	80

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

إهداء.....

شكر و تقدير .....

مقدمة .....

الفصل الأول: ماهية التعليمية والخطاب

تمهيد.....02

أولا:مـاهيـــة التعليـمـيــة.....**03**

1- مفهومها.....03
2- مرجعياتها.....05
3- موضوعها و مباحثها.....06
4- مبادئها وإجراءاتها.....07

ثانيا:ماهيـــة الخطـــاب.....15

1- مفهوم الخطاب.....15
2- أنواع الخطاب.....18

خلاصة.....22

الفصل الثاني :تعليمية القراءة كخطاب منطوق وتعليمية الكتابة كخطاب مكتوب

تمهيد.....24

أولا:تعليمية القراءة كخطاب منطوق.....**25**

1- مفهوم القراءة 25
2- أنواع القراءة.....27

3- عوامل الإستعداد للقراءة.....32
4- العوامل المؤثرة في الإستعداد.....33
5- أهداف القراءة.....34
6- صعوبات تعلم القراءة.....35
7- طرائق تعليم القراءة.....37

ثانيا:تعليمية الكتابة كخطاب مكتوب.....40

1- مفهوم الكتابة 40
2- نشأة الكتابة.....41
3- نظريات نشأة الكتابة.....43
4- أنواع الكتابة و أسس تعلمها.....45
5- المراحل التي تسبق تعلم الكتابة.....45
6- أساليب تعليم الكتابة.....50

خلاصة.....55

الفصل الثالث:دراسة ميدانية للقراءة و الكتابة (مدرسة خالي علي)أنموذجا

تمهيد 57

1- **تحليل نتائج الدراسة**.....58
1-1- التعليق على بيانات الأساتذة.....58
1-2- التعليق على بيانات المتعلمين.....72

الإستنتاج العام 81

خاتمة.....84

مسرد المصادر والمراجع.....88

فهرس الجداول.....

فهرس الموضوعات.....

ملحقات.....

ملحــقات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ادرار كلية الأدب و اللغات

قسم اللغة العربية والأدب – تخصص تعليمية اللغة

اســـــتـبـيـــــــان

أختي الكريمة / أخي الكريم:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، تحية تربوية طيبة وبعد.....

نقوم أنا وزميلتي بدراسة ميدانية تحت عنوان:"تعليمية اللغة بين الخطاب المنطوق و الخطاب المكتوب في الطور الابتدائي(مدرسة خالي علي أنموذجا).

ورغبة في الإستفادة من خبرتكم وعملكم في الميدان نرجوا التكرم بالإجابة عن جميع الأسئلة المبينة بصدق وموضوعية وأمانة علما أن المعلومات التي سوف نحصل عليها ستكون محل سرية تامة ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط ، لذا نرجوا من سيادتكم التفضل بقراءة كل سؤال والإجابة عنه بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة من وجهة نظركم وتقديركم الشخصي.

تقبلوا أسمى عبارات الشكر والتقدير على تعاونكم معنا

الطالبتين: يوسفي.ف –عنابي.ذ

أولاً :البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرتبة : مدير ☐ مفتش ☐ مدرس (ة) ☐

أستاذ(ة) رئيسي(ة) التعليم الابتدائي ☐ أستاذ(ة) مكون(ة) التعليم الابتدائي ☐

الصفة: مرسم ☐ متربص ☐

الفوج التربوي الموكل إليك: ☐

سنوات الخدمة في التعليم:اقل من 5 سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ 10 سنوات فما فوق ☐

المؤسسة التربوية:.....

المؤهل العلمي: شهادة التخرج من المعاهد التكنولوجية ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐

ماستر ☐ ماجستير ☐

هام جدا:

- ليس هناك حاجة لكتابة اسمك ولقبك.
- تأكد انك قد أجبت عن كل أسئلة الاستبيان
- لاتضع إشارتين أمام السؤال الواحد.

ثانيا: يرجى وضع العلامة (x) في الخانة المناسبة التي تعتقدها أكثر ملائمة من وجهة نظرك.

الرقم	العبارات	نعم	لا	أحيانا
01	هل فهم وإدراك واستيعاب كل المواد التي تدرس باللغة العربية مرتبط بمدى درجة التمكن م هذه الأخيرة؟			
02	هل ترى إن الحجم الساعي المخصص للغة العربية كاف؟			
03	هل الحصص المخصصة للقراءة كافية ؟			
04	هل النصوص المبرمجة تتماشى و القدرات العقلية للتلميذ ؟			
05	هل النص القرائي له تأثير على شخصية المتعلم؟			
06	هل النص القرائي يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد ؟			
07	هل القراءة عامل أساسي في تنمية الثورة اللغوية عند التلميذ؟			
08	هل فقدان مهارة من مهارات القراءة يؤثر على التلاميذ في تنمية القراءة؟			
09	هل تقوم كمعلم بتقويم قدرات التلاميذ القرائية ؟			
10	هل ضعف التلاميذ في القراءة يمكن أن نرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية ؟			
11	هل كثرة أخطاء التلاميذ النحوية والصرفية والإملائية ناجمة عن ضعفهم في القراءة ؟			
12	هل لديك تلاميذ يعانون من ضعف بصري.؟			
13	هل لديك تلاميذ يعانون من ضعف سمعي.؟			
14	هل تتقيد بالمنهاج في تقديم دروسك تقيدا تاما.؟			
15	هل أنت راض عن منهاج تدريس نشاط الكتابة.؟			
16	هل ترى بأن نشاط الكتابة مستقل بنفسه عن باقي فروع اللغة.؟			

ثالثا: يرجى وضع العلامة(X) في الخانة التي تراها مناسبة:

1 – ماهي أكثر طرائق التدريس التي توظفها في غرفة الدرس ؟

- القديمة(مثل طريقة الإلقاء/طريقة التقين) ☐
- الحديثة (مثل طريقة المشروع/طريقة حل المشكلات) ☐
- الطريقتين معا ☐

2_أي الطرائق تعد أفضل من اجل تنمية مهارة القراءة:

- الطريقة التركيبية . ☐
- الطريقة التحليلية. ☐
- الطريقة المزدوجة. ☐

3_هـــــل تعـــــد القـــــراءة:

- نشاطا لغويـــا غاية . ☐
- نشاطا لغويـــا وسيلة. ☐

4– أي العوامل الآتية تعد ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة:

- الكتابة ☐
- القراءة ☐

5– هل مشكلة ضعف القراءة مسؤولية المتعلم لوحده، أو يمكن ان نرجع سببها للمعلم أو كلاهما مسؤول عن ذلك ؟

- المعـلـــم ☐
- المتعـلـــم ☐
- كلاهما مسؤول عن ذلك ☐

6– ما الذي يحرص المعلم على رعايته من اجل تنمية مهارة القراءة لدى التلميذ:

_ الأداء السليم ☐

_ قدرته على تحليل النص ودراسته ☐

_ فهمه للنص؟ ☐

7_هل هناك أهداف تسعى إلى تحقيقها من خلال نشاط الكتابة.؟.....

.....

.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ادرار كلية الأدب و اللغات

قسم اللغة العربية والأدب – تخصص تعليمية اللغة

اســــتـبـيـــــــــان

أعزائي التلاميذ:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، تحية تربوية طيبة وبعد....

نقوم أنا وزميلتي بدراسة ميدانية تحت عنوان:" تعليمية اللغة بين الخطاب المنطوق و الخطاب المكتوب في الطور الابتدائي (مدرسة خالي علي) أنموذجا..

يشرفنا أن نتقدم إليكم أعزائي بهذا الاستبيان الذي يتضمن أسئلة موجهة إليكم والتي تتعلق بمهارتي القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية و الذي نرجوا من خلاله مساعدتكم بالإجابة على هذه الأسئلة.

تقبلوا أسمى عبارات الشكر والتقدير على تعاونكم معنا .

الطالبتين: يوسفي.ف – عنابي.ذ

ولاً :البيانات الشخصية

الجنس:	ذكر	☐	أنثى	☐
القسم:	السنة الرابعة	☐	السنة الخامسة	☐
معـيد:	نعم	☐	لا	☐

المؤسسة التربوية:.....

هام جدا:

- ليس هناك حاجة لكتابة اسمك ولقبك.
- تأكد انك قد أجبت عن كل أسئلة الاستبيان
- لاتضع إشارتين أمام السؤال الواحد.

ثانيا: يرجى وضع العلامة (x) في الخانة المناسبة التي تعتقدها أكثر ملائمة من وجهة نظرك.

الرقم	العبارات	نعم	لا	أحيانا
01	هل تحب نشاط القراءة ؟			
02	هل تحب نشاط الكتابة ؟			
03	هل ترى أن الوقت المخصص للغة العربية كاف؟			
04	هل ترى أن عدد الحصص المخصصة للقراءة كاف ؟			
05	هل ترى أن عدد الحصص المخصصة للكتابة كاف؟			
06	هل نصوص القراءة سهلة الفهم ؟			
07	هل تساعدك القراءة في فهم قواعد اللغة العربية ؟			
08	هل يكلفك المعلم بكتابة النص في المنزل؟			
09	هل يقوم المعلم بتصحيح أخطائك عند القراءة ؟			
10	هل تشعر بالملل في حصة القراءة والكتابة ؟			
11	هل تمارس نشاطي القراءة و الكتابة دون توجيه من المعلم ؟			
12	هل يساعدك نشاط القراءة على الحديث باللغة العربية الفصحى ؟			