وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة 01

كلية اللغة والأدب العربي والفنون
قسم: اللغة والأدب العربي

العنـــوان

مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي في ظل التّدريس بالمقاربة النّصية

- دراسة وصفية تقويمية -

بحث مقدّم لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي.
التخصص: علوم اللسان العربي.

إعداد الطالب:
عمر بوحملة.

إشراف الأستاذ الدّكتور:
عبد الكريم بورنان.

لجنة المناقشة.

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
01	أ.د/سناني سناني	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة (1)	رئيسا
02	أ.د/عبد الكريم بورنان	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة (1)	مشرفا ومقررا
03	د.محي الدين بن عمار	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة (1)	عضوا مناقشا
04	د.محمد رضا بركاني	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الطارف	عضوا مناقشا
05	د.الربيع بوجلال	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
06	د.عيسى قيزة	أستاذ محاضر (أ)	المركز الجامعي ميلة	عضوا مناقشا

2021-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

يهدف تعليم اللّغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين المتعلّمين من مهارات اللّغة عن طريق تزويدهم بالمهارات الأساسية؛ الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، ومساعدتهم على اكتساب ممارساتها الصّحيحة واتجاهاتها السّليمة، والتّدرج في تنمية هذه المهارات، بحيث يصل المتعلّم في نهاية هذه المرحلة إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللّغة بشكل يساعده على مواصلة الدّراسة في المراحل التّعليمية التّالية.

ومن أجل ذلك تبنّت الإصطلاحات التّربوية الجديدة المقاربة النّصية؛ وهي مقاربة تقوم على مبدأ مفاده اتخاذ النّص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها، وهو الأساس في بناء الكفاءات اللّغوية من حيث فهم المنطوق والمكتوب والتّعبير، وهو البنية الكبرى الّتي تظهر فيه كلّ المستويات اللّغوية؛ الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية، كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السّياقية الثّقافية والاجتماعية. وبهذا يكون النّص أساس العملية التّعليمية التّعلّمية بكلّ أبعادها.

وبما أنّ النّص هو المنطلق في تدريس اللّغة العربية حسب المقاربة النّصية، فمن الضّروري أن يمتلك المتعلّمون مهارات فهم النّص المقروء الّتي تتدرّج في مستويات متعدّدة كمستوى الفهم المباشر ومستوى الفهم الاستنتاجي ومستوى الفهم التّطبيقي.

وقد حدّد منهاج اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي مهارات الفهم القرائي المناسبة لكلّ مستوى، والمندرجة ضمن المستويات المذكورة سابقا، حيث نصّت أهداف تعليم القراءة على ضرورة فهم التّلميذ المعنى العام والمعنى التّفصيلي والضّمني من السّياق ، وأن يتمكّن من وضع عنوان مناسب لفقرة قرأها، ويلخص ما يقرأ محدّدا الأفكار الأساسية بها، وأن يتمكن من إبداء رأيه فيما يقرأ، و يعي المقروء والسّياق الّذي يرد فيه.

غير أنّ ما لوحظ من مظاهر ضعف تلاميذ هذه المرحلة في اكتساب مهارات الفهم القرائي –بحكم عملي معلّما في مرحلة التّعليم الابتدائي لمدة سنوات – على الرّغم من تبني المنظومة التّربوية لما يعرف بالمقاربة النّصية بداية من سنة ألفين وثلاثة إلى يومنا هذا كان سببا في اختيار موضوع البحث الموسوم **بمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ**

مرحلة التعليم الابتدائي في ظل التدريس بالمقاربة النّصية – دراسة وصفية تقويمية –

رغبة في تحقيق جملة من الأهداف:

- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ كلّ مستوى من مستويات مرحلة التّعليم الابتدائي حسب منهاج اللّغة العربية.
- معرفة مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم الحرفي والفهم التّفسيري والفهم التّطبيقي في ظل التّدريس بالمقاربة النّصية.
- قياس أثر المقاربة النّصية في اكتساب مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي.
- تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات فهم المقروء عند تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي.

كما سيحاول البحث إيجاد أجوبة للتساؤلات التّالية الخاصة بكلّ مستوى من مستويات مرحلة التعليم الابتدائي:

- ما مهارات فهم المقروء المناسبة لكلّ مستوى من مستويات مرحلة التّعليم الابتدائي حسب منهاج اللّغة العربية؟
- ما مستوى تمكن تلاميذ كلّ مستوى من مستويات مرحلة التّعليم الابتدائي من مهارة الفهم الحرفي والفهم التّفسيري والفهم التّطبيقي في ظل التّدريس بالمقاربة النّصية؟
- ما وظيفة المقاربة النّصية في تمكين المتعلّمين من امتلاك مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر الأساتذة؟
- ماخطوات تدريس مهارة الفهم القرائي وفق المقاربة النّصية المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي؟

- ما الاستراتيجيات والأساليب المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي؟
- ما الصّعوبات الّتي تواجه الأساتذة في تطبيق المقاربة النّصية؟

ولأجل الإجابة عن الأسئلة المبسوطة قُسم البحث إلى قسمين؛ قسم نظري وآخر تطبيقي، يتضمّن القسم النّظري فصلين؛ الفصل النّظري الأوّل جاء موسوما: القراءة والفهم القرائي في مرحلة التعليم الابتدائي حيث ضمّ مبحثين الأول فيهما تطرق إلى القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي من حيث المفهوم والعوامل ومراحل تعلّم القراءة وأنواعها وأهداف تدريسها وطرائق تعليمها وأخيرا تّشخيص صعوباتها وأساليب معاالجتها.

في حين جاء المبحث الثّاني موسوما: الفهم القرائي ومستوياته، تناول الفهم القرائي من حيث المفهوم والأهمية والمبادئ والعوامل المؤثرة فيه ومستوياته ومهاراته ودور المعلم في تنمية هذه المهارات والاستراتيجيات المعتمدة في ذلك.

أمّا الفصل الثّاني الموسوم: النّص التّعليمي والمقاربة النّصية في مرحلة التعليم الابتدائي فضمّ مبحثين الأوّل؛ النّص التعليمي تناول مفهوم النّص التّعليمي وأهميته في العملية التّعليمية ومعايير اختياره وأنماطه ومؤشرات كلّ نمط، والثّاني: المقاربة النّصية؛ تناول مفهوم هذه المقاربة وأهميتها وأهدافها وخطوات تسيير نشاط القراءة وفقها خلال أطوار مراحل التّعليم الابتدائي.

أما الفصل الثّالث التّطبيقي فقد عُنون: قياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، ويضم مبحثين الأول منهما خصص لإجراءات الدّراسة الميدانية من حيث منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وأدواتها والطّريقة الاحصائية المعتمدة.

أما المبحث الثاني فجاء مخصّصا لتحليل أسئلة الدراسة ونتائجها وذلك من خلال اعداد ثلاثة اختبارات وفق أطوار التّعليم الابتدائي تمّ حصر مهارات الفهم القرائي المناسبة لكلّ طور بالإستعانة بمصادر اشتقاقها ؛ كالدّراسات والبحوث السّابقة المرتبطة بالفهم القرائي، والمقاربة النّصية ثمّ الأهداف المرتبطة بميدان فهم المنطوق وفق منهاج الجيل

الثّاني للسّنة الثانية ابتدائي، والأهداف المرتبطة بالكفاءة القاعدية ؛ يفهم ما يقرأ في منهاج اللغة العربية لكلّ من السّنتين الرّابعة والخامسة إضافة إلى المستويات المعيارية للفهم القرائي الّتي تضم المستوى الحرفي والمستوى التّفسيري والمستوى التّطبيقي.

ويهدف الاختبار الأوّل الموجه إلى تلاميذ نهاية الطّور الأوّل؛"طور الإيقاظ والتلقين الأوّلي "(السنتان الأولى والثانية)" إلى معرفة مستوى تمكن التّلاميذ من مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النّصية.

أمّا الاختبار الثّاني فموجه إلى تلاميذ نهاية الطّور الثّاني؛ "طور تعميق التعلّمات الأساسية، "ويضم "السّنتين الثّالثة والرّابعة " ويهدف إلى معرفة مستوى تمكن التّلاميذ من مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النّصية.

في حين وجه الاختبار الثّالث إلى تلاميذ نهاية الطّور الثّالث؛ "طور التحكّم في اللّغات الأساسية "(السنة الخامسة)"، بغية معرفة مستوى تمكن التّلاميذ من مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النصية.

إنّ معرفة مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم القرائي باعتماد الاختبارات المذكورة سابقا لا يسمح بالإجابة عن بقية الأسئلة الّتي تبحث في وظيفة المقاربة النّصية في تمكين المتعلّمين من امتلاك مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر الأساتذة، والخطوات الأساسية المتبعة من طرفهم لأجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي، وكذا الاستراتيجيات والأساليب المتبعة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ هذه المرحلة، وكذا الصّعوبات الّتي تواجه الأساتذة في تطبيق المقاربة النّصية لأجل ذلك تمّ الاعتماد على أداة ثانية وهي استبانة موجّه إلى أساتذة التّعليم الابتدائي تضمّنت ثلاثة محاور:

المحور الأول: تضمّن عشر فقرات ويهدف إلى معرفة وظيفة المقاربة النّصية في تمكين المتعلّمين من امتلاك مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر الأساتذة.

المحور الثاني: تضمّن عشر فقرات ويهدف الى معرفة خطوات تدريس المهارة وفق المقاربة النّصية المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي.

المحور الثالث: تضمن عشر فقرات ويهدف إلى معرفة الاستراتيجيات والأساليب المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

المحور الرّابع: تضمن عشر فقرات والهدف منه معرفة الصّعوبات الّتي تواجه الأساتذة في تطبيق المقاربة النصية.

ولأجل شرح وتحليل وتفسير الأبعاد المختلفة للمشكلة اعتمد البحث على المنهج الوصفي، الّذي يصف الظّاهرة وويدرسها كما هي في الواقع، مع الاستعانة باساليب الإحصاء والتقويم المناسبة.

كما اعتمد البحث في قسمه النظري على عدد من المراجع المرتبطة بالموضوع أهمها تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية لعبد الفتاح حسن البجة، وتدريس فنون اللغة العربية لعلى أحمد مدكور، والمرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها لحسن شحاتة ومروان السمان، واستراتيجيات فهم المقروء – أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية –لماهر شعبان عبد الباري، واستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء لمحسن علي عطية، وهي مراجع استعين بها في اثراء الجانب النّظري.

وأما البحث في قسمة التطبيقي فقد استند الى دراستين سابقتين الأولى موسومة:"مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع أساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس"[1] وقد هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الاساسي واستيعابهم في فهم المقروء باللغة العربية.

[1] عمر حلمو عبد الله علاونة،أطروحة مقدّمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستيرفي المناهج والتدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بنابلس فلسطين، سنة:2001.

وقد حاولت الدراسة من خلال الاسئلة المطروحة في الاشكالية التعرف على مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع في فهم المادة المقروءة باللغة العربية هل هو (مرتفع، متوسط، منخفض)؟ وبحثت في امكانية وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تحصيل التلاميذ- المستهدفين بالدراسة- تعزى الى ثلاث متغيرات؛ الجنس والسلطة المشرفة ومكان السكن.

وللاجابة عن الاسئلة المطروحة صمم الباحث اختبارا تحصيليا لقياس مستوى التحصيل في المادة المقروءة، ضمّنه ثلاثة نصوص أتبع كلّ نص منها بثلاثة وثلاثين فقرة لقياس أربع مهارات؛ مهارة تحديد التفاصيل ومهارة تطوير الثروة اللغوية ومهارة الربط بين السبب والنتيجة ومهارة اعادة تسلسل الأحداث، طبق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الرابع الاساسي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس شكلت العين نسبة 13%من افراد المجتمع.

وقد اظهرت نتائج السؤال الاول للدراسة أن مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الاساسي في فهم المادة المقروءة كان متوسطا بينما اظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التحصيل تعزى الى السلطة المشرفة لفائدة تلاميذالمدارس الحكومية على نظرائهم تلاميذ مدارس الغوث الدولية ودلت نتائج السوؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغير الجنس ولمصلحة الانات على الذكور،أما بالنسبة للسؤال الرابع فقد تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التحصيل تعزى لمتغير مكان السكن لمصلحة تلاميذ المدينة على نظرائهم في المخيمات.

تشترك هذه الدراسة مع موضوع البحث في تناول كل منهما متغير"مهارات الفهم القرائي" كما تشتركان في السؤال المتعلق بقياس مستوى تحصيل التلاميذ في المادة المقروءة وقد استفاد البحث من هذه الدراسة في بناء واعداد واخراج اختبار قياس مهارات الفهم وفي اعداد سلم التقييم، وتختلفان في كون البحث ير بط بين متغيرين الاول: مهارات

الفهم القرائي والتاني: المقاربة النصية في حين تتناول الدراسة المذكورة متغيرا واحدا وهو فهم المادة المقروءة.

كما استند البحث الى دراسة ثانية موسومة : واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية [1]" وقد هدفت الدجراسة الى تصنيف الفهم القرائي في كتب القراءة المقررة على تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في مدارس المملكة العربية السعودية من اجل التعرف على مستويات الفهم التي تقيسها هذه الاسئلة وقد دلت نتائج تحليل عينة عشوائية مكونة من 1721سؤالا من أسئلة كتب القراءة أنّ ثلثي الأسئلة خصص لفهم المعنى الصريح للنص،وخصّص حوالي ربع الأسئلة لفهم المعنى الضّمنى وعشرها للفهم الاستنتاجي أمّا الفهم الناقد والتذوقي فلم تخصصّ لهما أية أسئلة.

وقد استفاد البحث من هذه الدراسة في طريقة استنباط مهارات الفهم القرائي من المنهاج وكتب القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي وفي تصنيفها في ثلاثة مستويات: الفهم الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي.

وإذا كان البحث قد استند إلى العديد من المصادر والمراجع فأغلبها تتعلق بالقراءة والفهم القرائي في حين نجد نقصا واضحا في المراجع المرتبطة بالمقاربة النصية وآليات تطبيقاها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، بالإضافة إلى صعوبة ضبط قائمة مهارات الفهم القرائي في مراحل التعليم الابتدائي، ومستوياتها بسبب تعدد مستويات الفهم، وتشعبها وعدم وضوح المستويات في منهاج اللغة العربية والوثيقة المرافقة له.

وختاما، أرجو أن يسهم هذا البحث بقدر ولو يسير في تنشيط تعليم وتعلم اللغة العربية في منظومتنا التربوية، ولا يفوتني أن أقدم خالص شكري وعظيم امتناني لأستاذي الفاضل "عبد الكريم بورنان الّذي شرفني بالإشراف على هذا البحث ولم يبخل عليا طوال مدة إنجاز هذا العمل بتوجيهاته القيمة فجزاه الله عني كلّ خير.

[1] ريما سعد الجرف، **تعليم المهارات القرائية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، أبحات ودراسات** ،كلية اللغات والترجمة ،جامعة الملك سعود ،الرياض ،الملكة العربية السعودية ،ص80.

الفصل الأول : القراءة والفهم القرائي في مرحلة التعليم الابتدائي

المبحث الأوّل : القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد.

1. مفهوم القراءة.
2. عوامل الاستعداد للقراءة.
3. مراحل تعليم القراءة.
4. أنواع القراءة.
5. أهداف تدريس القراءة في سنوات التعليم الابتدائي.
   1.5. أهداف تدريس القراءة في الطور الأول : السنة أولى والثانية.
   2.5. أهداف تدريس القراءة في الطور الثاني : السنة الثالثة والرابعة.
   3.5. أهداف تدريس القراءة في الطور الثالث : السنة الخامسة.
6. طرائق تدريس القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي.
7. تشخيص صعوبات القراءة وأساليب علاجها.

المبحث الثاني : الفهم القرائي ومستوياته.

1. مفهوم الفهم القرائي.
2. أهمية الفهم القرائي.
3. مبادئ الفهم القرائي.
4. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.
5. مراحل الفهم القرائي.
6. مستويات الفهم القرائي ومهاراته.
7. دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي.
8. استراتيجيات الفهم القرائي.

تمهيد:

القراءة أساس توسيع المدارك وتطوير المعلومات وكسب الثّقافة ،وهي طريق الإبداع والابتكار،ووتزداد أهميتها بمرور الزمن رغم ما يشهده العالم من تقدّم مذهل في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات الّتي سهلت البحث عن المعرفة وتخزينها واسترجاعها ،ورغم ما شهدته هذه الوسائل من تطوّر ،فإنّ القراءة لم تفقد مكانتها وبخاصة في العملية التعليمية،إذ تعين التلميذ على التحصيل الجيد وتنمي لديه القدرة على الفهم والانتفاع بالمقروء وتوظيفه في الحياة العملية .

ولهذه الأهمية أولت المناهج الدّراسية في كلّ مراحل التّعليم أهمية بالغة للقراءة ،وعدّت أهم المواد الدّراسية المقررة كونها مفتاحا لكلّ تحصيل علمي فالتفوق في المواد الدراسية الأخرى يرجع بالدرجة الأولى الى قدرة المتعلم على التحكم في مهاراتها ،فهي أداة للتخاطب والتواصل وتذليل صعوبات التحصيل العلمي ،وسيركز هذا الفصل على القراءة والفهم القرائي في مرحلة التعليم الابتدائي.

المبحث الأوّل : القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي

1- مفهوم القراءة:

1-1- مفهوم القراءة لغة: جاء في لسان العرب في مادّة قرأ :(قرأ يقرأ قراءة : قرأ الكتاب تتبع كلماته نظرًا ونطقا بها ،قَرَأَ :القرآن : التّنزيل العزيز،وإنّما قُدِّم على ما هو أبسط منه لشرفه. قرأه يقرَؤُهُ ويقرُؤُهُ ،قَرْءًا وقراءةً وقرآنا فهو مقروء. وسُمّي القرآن قرآنا ؛لأنّه يجمع السّور فيضمّها ،وقوله تعالى : ﴿ إنّ علينا جمعه وقرآنه ﴾، أي جمعَهُ وقراءَته،﴿ فإذا قرأناه فاتّبع قرآنه ﴾؛أي قراءته. قال ابن عبّاس – رضي الله عنه– : فإذا بيّناه لك بالقراءة ،فأعمل بما بيّناه لك)[1] ، وورد أيضا في معجم الوسيط :(قرأ الكتاب قراءة ،وقرآنا :تتبع كلماته نظرًا ونطقًا بها ،وتتبع كلماته ولم ينطق بها ،وسميت (حديثا) بالقراءة الصامتة[2]) ،ويتضح أنّ مفهوم القراءة في اللّغة يحمل معنى الجمع والضمّ والنطق والابلاغ . (لقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند

1-2- مفهوم القراءة اصطلاحا:

تطوّر مفهوم القراءة نتيجة للبحوث التّربوية بصفة عامة، والبحوث التّربوية التي أجريت على القراءة بصفة خاصة،فقد اقتصر المفهوم في البداية على الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرّف عليها، والقدرة على قراءتها وأصبح يعني أنّها (عملية عقلية يتفاعل القارئ معها فيفهم ما يقرأ أو ينتقده ويستخدمه في حل ومواجهة المشكلات، والانتفاع بها في المواقف الحيوية[3]) ، فالمفهوم الأول للقراءة تحدّد في

---

[1]– ابن منظور ، **لسان العرب** ، مادة قرأ، دار صادر، ط3 ، بيروت ،لبنان ، 1414هـ/ 1994م، 128/1.

[2]– مجمع اللغة العربية، **معجم الوسيط**، مادة _قرأ– مكتبة الشروق، ط4، مصر، 2004، ص723.

[3] – فهيم مصطفى، **الطفل والقراءة**، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، مصر ، 1994، ص10.

تمكين المتعلّم من التّعرف على الحروف والكلمات ونطقها؛ وبهذا المعنى فهي عملية إدراكية بصرية صوتية إذ إنّ (القول بأنّ فردا ما يعرف القراءة؛ يمكن أن يترجم إلى معنيين فهو يعني أوّلا باستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف، وأن يعبّر بحرف بالصّوت الّذي يناسبه[1]) ،ثمّ تغيّر مفهوم القراءة نتيجة البحوث التّربوية ليظهر المفهوم الثّاني للقراءة وهو التّعرّف على الرّموز ونطقها وترجمة هذه الرّموز إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار حيث، (أصبحت القراءة عملية فكرية عقلية هدفها الفهم؛ أي بمعنى آخر أصبح الهدف القرائي انتقال ترجمة الرّموز المكتوبة إلى مدلولاتها من أفكار[2]) ، وبهذا فالقراءة (عملية عقلية تشمل تفسير الرّموز الّتي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب هذه الرّموز فهم المعاني، كما تتطلب الرّبط بين الخبرة الشّخصية وهذه المعاني[3]) ؛ بمعنى أنّ القارئ يتكوّن له معنى يرتبط ارتباطا وثيقا بتجاربه الشّخصية.

أمّا المفهوم الثّالث فهو نقد المقروء والتأثّر به، ويُنظر فيه إلى القراءة على أنّها (عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرّموز الّتي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني ، والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني كالاستنتاج والنّقد والحكم والتّذوق وحلّ المشكلات[4]) فالقراءة هنا لا تتوقف عند عملية التّعرف على الرّموز ونطقها وفهمها ؛إذ يتم تحليل معاني المقروء ومناقشتها ونقدها .

وفي المفهوم الرابع تأتي القراءة على أنّها (تعرف الكلمات والنطق بها، وفهم المقروء ونقده وتوسيع الخبرات والإفادة منها في الحياة اليومية وحل المشكلات

---

[1] – حسن ملا عثمان، **طرق تدريس اللّغة العربية**، دار عالم الكتب ،ط2، عمان، 2002، ص:158.

2 – عبد الهادي، نبيل وآخرون ،**مهارات في اللغة والتفكير**، دار الميسرة، ط1 ،الأردن،2003، ص185.

3 – محمد موسى الشريف، **الطرق الجامعة للقراءة النافعة**، دار الأندلس الخضراء، ط6، السعودية ، 2004، ص 23.

4– فهد خليل زائد ،**استراتيجية القراءة الحديثة، القراءة فن ومهارة**، دار ياقا العلمية للنشر والتوزيع، ط1،عمان ،الأردن، 2006، ص 9.

وتحقيق المتعة[1]) فبالاضافة إلى التّعرف على الرّموز وفهما ونقدها يسعى القارئ إلى توظيف ما يفهمه في حلّ المشكلات الّتي تواجهه .

وهي أساسية في عملية التّعليم ؛ذلك أنّها: (مفتاح لكلّ أنواع المعلومات حيث تمكّننا من معرفة كيف نبني الأشياء أو نصلحها، ونستمتع بالقصص، ونكتشف ما يؤمن به الآخرون، ونعمل خيالنا، ونوسع دائرة اهتماماتنا، ونطور أفكارنا ومعتقداتنا الخاصة[2])وبالنسبة للمتعلمين (عمل فكري، الغرض الأساسي منها أن يفهم الطلاب ما يقرؤونه بسهولة ويسر وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة والتلذّذ بطرائق ثمرات العقول، وتعويد الطلاب جودة النطق، وحسن التّحدث، وروعة الإلقاء وتنمية ملكة النقد والحكم والتمييز بين الصحيح والفاسد).[3]

من مجموعة تعاريف القراءة يمكن أن نستشف ما يلي:

- القراءة ليست مجرد عملية آلية بسيطة وإنّما عملية عقلية وانفعالية معقدة.
- لا يتوقف مفهوم القراءة عند التّعرف والفهم فالقارئ يربط المقروء بخبراته السّابقة ويفسره وينتقده ويستعمل ما يقرأ لحل المشكلات الّتي تواجهه.
- يرتبط فهم المقروء بخبرات القارئ وما لديه من ثقافة و دراية بالأساليب اللّغوية وما يمتلك من ثروة لغوية.
- القراءة عملية أساسية في العملية التّعليمية التّعلّمية.

1- حسن جعفر الخليفة، **فصول في تدريس اللغة العربية ابتدائي، متوسط، ثانوي**، مكتبة الرشد، ط2، الرياض،2003، ص 130.

2 – عارف الشيخ، تقديم، محمد ياسر، **القراءة من أجل التعلم**، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، عمان، ط1، الأردن، 2008م ، ص19-20.

3 – سميح أبو مغلي ، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، مكتبة مجدلاوي ،ط1 ،عمان، الأردن، 1999، ص15

2- **عوامل الاستعداد للقراءة** : يقصد بالاستعداد لتعلم شيء ما (القدرة على تعلّمه،أو القابلية لتعلمه، ويحدد هذه القدرة عاملان هما: النضج والخبرات السابقة[1]) وهذا يعني أنّ تعلّم القراءة يتطلب بلوغ الطفل مستوى معين من النضج العقلي والجسمي والانفعالي بالإضافة الى خبراته السابقة ؛أي ما اكتسبة من مفردات وتراكيب لغوية من أسرته ومجتمعه قبل دخوله المدرسة ، ويظهر أنّ الاستعداد اللغوي يتأثر بعوامل عدّة متداخلة تلازم مراحل حياة الطفل منها:

1.2. الاستعداد العقلي: المقصود بالاستعداد العقلي (أنّ عقل القارئ بلغ من النّضج درجة تمكنه من إدراك الرّموز المكتوبة وفهم معانيها والتّعامل مع الخبرات الجديدة الّتي يتضمّنها المقروء[2]) ،وقد أُختلف في السّن الذي يصل فيه الطفل الى النّضج فهو بين (ست سنوات، وست سنوات ونصف ،وسبع سنوات[3]).

2.2. الاستعداد الجسمي: تتطلب القراءة إضافة إلى النضج العقلي سلامة الحواس فلسلامة البصر أثر واضح في تعلم القراءة ،اذ تتقتضي عملية القراءة رؤية الرموز بوضوح وملاحظة ما بينها من اختلاف، وضعف هذه الحاسة يؤثر بشكل أساسي في التّعرف على هذه الرّموز وتمييز بعضها عن بعض والرّبط بينها ،والسّمع مهم جدا ؛ فإذا لم يستطع الطفل أن يسمع جيّدا، فإنّه سيجد صعوبة في الرّبط بين الأصوات وبالتالي يجد صعوبة في تعلم الهجاء الصّحيح ،وفي سماع الدّروس الشفهية وما يلقيه معلمه وما يقوله زملاؤه.

---

[1] – يوسف لازم كماش، عبد الكاظم جايل حسان، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، دار الخليج، ط1، الأردن، 2018، ص172.

2 – محسن على عطية، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، مرجع سابق ، ص43.

[3] – أسماء محمد الوحيدي، **سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار بن النفيس، ط1، عمان، الأردن، 2019، ص27

وينطبق على النطق ما ينطبق على السمع فقد (تختلط على الطفل الرّموز الكتابية وأصداؤها المنطوقة وقت تعلم القراءة ويضاف إلى ذلك ما تسببه مشكلات النطق من أثر نفسي في الطفل، إذ ينتابه الخجل حين يتحدث أمام رفاقه، ممّا قد يسبب له قلة المشاركة والانطواء وتجنب الحديث خشية تعرضه للنقد والسخرية[1]) كما تتطلب القراءة أيضا سلامة أعضاء النطق .

3.2. الاستعداد الانفعالي(العاطفي): عامل مهم في نجاح أو فشل الطفل في تعلم القراءة وذلك لأنّ هذا العامل (يحمل في ثناياه الدافعية اللازمة لدفع الطفل للإقبال على التعلم بوضع سليم كما أنّه يساعد الطفل على الانتباه والتركيز وامتلاك القدرة على التذكر والحفظ[2]) .

4.2. الاستعداد التربوي: ويتضمن هذا الجانب خبرات التلميذ وقدراته التي اكتسبها في طفولته وحتى قدومه الى المدرسة ومن أبرزها :

1- الخبرات السابقة: وتعني:(مجموع التفاعل بين التلميذ وبيئته، وهذه الخبرة تساعده على الربط بين المعنى الذهني للكلمة وصورتها المكتوبة[3])، فالأطفال الذين ينشأون في أسر، يساعد أفرادها على تنمية واثراء خبرات أبنائهم بما يسمعونه من جمل وقصص غالباً ما يكونون أكثر استعداداً من غيرهم .

2- الخبرات اللغوية: المقصود بالخرات اللّغوية :(كلّ المفردات والتّراكيب اللّغوية الّتي اكتسبها التّلميذ من أسرته ومجتمعه قبل سن الدراسة[4]) ومعنى هذا أنّ للأسرة

---

[1] -ينظر: فهد خليل زائد، **الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**، دار يافا العلمية، ط1، عمان، الأردن،2011 ، ص24.

[2] - عبد الفتاح أبو معال، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**، دار الشروق، ط1 ،عمان، الأردن ، 2000، ص23.

[3] - ينظر: فهد خليل زائد، **الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق ،ص25.

[4] فهد خليل زائد، **المرجع نفسه**، ص25.

والمجتمع دورا مهما في إثراء معجم الطفل وفي تقويم لغته ،ودخوله المدرسة بقاموس غني بالكلمات والتراكيب التي يفهمها يجعله أكثر استعداد ا وتقبلا لتعلم القراءة.

3- القدرة على التمييز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة والمختلفة: أن قدرة التلميذ على التمييز بين صور الكلمات وتمييز بعضها عن بعض وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها من العوامل التي تتحكم في مستوى الاستعداد للقراءة.

4- الرغبة في القراءة: المقصود بالرغبة في القراءة الحافز الذي يدفع التلميذ الى القراءة وتنشأ عادة من الإحساس بالحاجة اليها كالرغبة في الحصول على المعلومات (ومن واجب المعلم أن يتحرى في التلاميذ مدى استعدادهم للتعلم قبل البدء بعملية تعليم القراءة لهم[1]) وعليه أن ينمي هذه الرغبة بالتوجيه الصحيح والابتعاد عن الضغط والاكراه على تعلم القراءة واعتماد أساليب التحفيز المناسبة .

3- مراحل تعليم القراءة: النمو في القراءة عملية مستمرة ومتطورة ، تحدث في مراحل متعاقبة ، تتطلب كل مرحلة اكتساب جملة من المهارات ، و(تمثل كل مرحلة مطلبا أساسيا للمرحلة التي تليها[2]) ويمكن ابراز هذه المراحل فيما يلي: .

1.3.مرحلة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة: تسبق هذه المرحلة مرحلة الالتحاق بالمدرسة وفيها (يكتسب التلاميذ الخبرات المباشرة ويتلقون التدريبات التي تعدّهم وتثير شغفهم الى تعلم القراءة[3]) ،وتؤدي الأسرة دورا مهما في هذا المجال ،فتسهم في توسيع خبرته بالبيئة المحيطة به ،وتساعده على اكتساب المفردات وعلى صياغة الجمل البسيطة ،وتدربه على سلامة النطق ،وعلى التمييز بين الاشكال والصور

---

[1] – ينظر: سامي محمد ملحم ، **صعوبات التعلم** ، دار المسيرة ، ط2 ، عمان، الأردن ، 2006، ص 286.

[2] – سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)**، المكتبة العصرية، ط2، مصر 2003، ص58.

[3] – علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الشواف للنشر،القاهرة،د ط ،1991،ص162.

والرسوم من خلال الاهتمام به ومحاورته والاجابة عن اسئلته الهادف الى اكتشاف محيطه ،كما تسهم البرامج التي تقدمها دور الحضانة في تنية الاستعداد للقراءة بما تقدّمه من أنشطة تربوية وقص وحكايات مناسبة .

2.3.مرحلة البدء في تعليم القراءة : تشير معظم الدراسات إلى أن السن المناسبة للبدء في تعلّم القراءة لا تقل عن ست سنوات ،وبلوغ هذا السن أمر بالغ الأهمية للبدء في تعليمها ويكون التعليم في هذه المرحلة مقصودا ومنظما ويتوقف على نضج الأطفال واستعدادهم للقراءة وفيه يتم اكساب الطفل (مهارات تعرف الكلمات، والمعاني المرتبطة بها، والتلفظ بجمل قصيرة[1]). ومن المهم أن يستند تعليم القراءة في هذه المرحلة إلى أنشطة منظمة وهادفة تركزعلى تعليم الطفل كيف يقرأ؟ .

3.3. الاستقلال في القراءة: تظهر بشكل واضح من نهاية السنة الثانية ابتدائى الى نهاية السنة الثالثة ،وترتبط بشكل أساسي بمستوى نضج الطفل واستعداده ومهارات المعلم وقدراته ،وفيها يستقل الطفل في القراءة ؛إذ يمكنه أن (يقرأ الكلمات الجديدة والجمل المركبة صوتا ومعنى وكتابة) [2] .

4.3. التوسع في القراءة: تشمل هذه المرحلة الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وتمتد الى نهاية المرحلة المتوسطة والثانوية (وتمتاز هذه القراءة بالتركيز على القراءة الصامتة لتحقيق الشّمول في مفهوم القراءة، من حيث أنّها عملية نطق الرّموز وفهمها وتحليل المكتوب وهذا معناه امتلاك الغوص في النص[3]).

---

[1] – سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، **مرجع سابق**، ص 59.

2 – ينظر: حسن شحاته، **اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، الدار المصرية اللبنانية ، ط6 ،2004 ، ص130

[3] – ينظر: حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، الدار الجامعية، ط1، 1996، ص211

4- أنواع القراءة: هناك تصنيفان أساسيان للقراءة فقد تمّ تصنيفها على أساس الغرض من القراءة ويضم هذا التّصنيف العديد من الأنواع منها: (القراءة التحصيلية وقراءة جمع المعلومات والقراءة السريعة الخاطفة، وقراءة التّصفح السّريع، وقراءة التّرفيه والقراءة النّقدية التّحليلية، وقراءة التّذوق، والقراءة التّصحيحية والقراءة الاجتماعية ويقصد بها التّعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو محزنة)[1] .

أما التّصنيف الثّاني فأساسه الشّكل والأداء وتنقسم القراءة فيه إلى قراءة جهرية وقراءة صامته وقراءة الاستماع، وسنركز في هذا البحث على هذه القراءات بحكم ارتباطها بمرحلة التّعليم الابتدائي فقد وردت في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لهذه المرحلة مرتبطة بمجالات استعمالها[2]

1.4. القراءة الصامتة: وهي (قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت[3]) ،وتتم العملية بنقل صور الكلمات عن طريق البصر إلى الدماغ الّذي يقوم بتفسيرها في حدود خبرات القارئ ووفقا لتفاعلاته مع المادة المقروءة والأساس النفسي لهذه الطريقة هو (الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية)[4].

---

[1] – ينظر: فتحي ذياب سبيتان، **أصول وطرائق تدريس اللغة العربية**، الجنادرية، ط1 ،عمان ،الأردن ،2010،ص104.

2 – ينظر: شلوف حسين وآخرون، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ،جويلية، 2015 ،ص09

[3] – سعيد عبد الله لافي، **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 2012، ص15.

[4]– علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، مرجع سابق، ص140.

ولا يظهر الاهتمام بهذه القراءة في المرحلة الابتدائية إلا في الصفوف الثلاثة الأخيرة إذ نجد التلميذ يبدأ التدرب على هذا النوع في نشاط المطالعة بداية من الطور الثاني؛ أي من السنة الثالثة ابتدائي، كما يمارس هذه القراءة إلى جانب القراءة الجهرية فقد أشار دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي إلى جملة من الأهداف التي يسعى كتاب القراءة إلى تحقيقها من بينها :

1. توظيف القراءة الصامتة الهادفة توظيفا فعالا.
2. استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم والمتعلم استخداما وظيفيا
3. تنمية مهارة القراءة المقرونة بجودة النطق وحسن الأداء مع الفهم [1].

1.1.4.مميزات القراءة الصامتة :هناك العديد من المميزات التي تميز القراءة الصامتة عن غيرها:

1. تعين التلاميذ على الفهم وزيادة التحصيل ؛لأنّها (محررة من أعباء النطق ومن مراعاة الشكل والإعراب وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى ومراعاة النبر وغير ذلك من خصائص النطق[2]).
2. تعودهم الاعتماد على انفسهم في فهم مضمون النص.
3. تراعي الفروق الفردية بحيث يستطيع كل تلميذ القراءة حسب معدل ما يناسبه.
4. يمكن إشراك جميع التلاميذ في الفصل بقراءة القطعة من خلالها.
5. تدرب التلاميذ على السرعة في القراءة

2.1.4.عيوب القراءة الصامتة: على الرغم من المزايا العديدة الّتي تتميز بها القراءة الصّامتة إلاّ أنّها لا تخلو من بعض السّلبيات منها:

ينظر: بن الصيد بورني سراب وآخرون، **دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر2018/2017، ص07.

2 ينظر :أحمد إبراهيم صومان ،**أساليب تدريس اللغة العربية** ،دار زهران،ط1 ،عمان ،الأردن ،2012،،ص84.

1. لا تمكن المعلّم من اكتشاف عيوب النطق لدى التلميذ.
2. قد ينشغل ذهن التلميذ بأمور أخرى فلا يمارس القراءة.
3. لا تعالج عامل الخجل والخوف لدى التلميذ في مواجهة الآخرين[1] .
4. لا تدرب التلميذ على صحة النطق والاسترسال وحسن الإلقاء.
5. قد لا يحسن بعض التلاميذ استخدامها فيمارسونها بأسلوب الجهرية مع خفض الصوت.

2.4.القراءة الجهرية: وهي العملية الّتي تتم فيها ترجمة الرّموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة بكيفية يراعى فيها سلامة النطق وقواعد اللغة ، وتعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية هي: (رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز)[2] .

ويفهم من التعريف أنّ هذا النوع من القراءة يتطلب من القارئ التعرف على الحروف والكلمات المطبوعة أمامه، وفك رموزها وإدراك دلالتها وترجمتها إلى ألفاظ وأصوات مسموعة؛ فهي : (عملية عضوية نفسية، يتم فيها ترجمة الرسوم المكتوبة (الحروف، الحركات، الضوابط) إلى معان مقروءة (مصوتة وصامته) مفهومة، يتّضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الّذي يصدر عنه في أثناء القراءة وبعد الانتهاء منها[3]).

1.2.4.مزايا القراءة الجهرية : لهذا النوع من القراءة العديد من المزايا منها:

1 – محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، ط1، الأردن، 2006، ص247

2 – سالم بن ناصر الكحالي، **صعوبات تعلم القراءة – تشخيصها وعلاجها**–، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت ، 2011، ، ص56

3 – إبراهيم محمد على حراشة، **المهارات القرائية وطرق تدريسها – بين النظرية والتطبيق**– دار الخزامى ، ط1 ،الأردن، 2007، ص72.

1. تسمح القراءة الجهرية للمعلم بالكشف عن الاخطاء التي يقع فيها التلاميذ في أثناء القراءة، ومعالجتها في آنها، (كما تساعده في اختبار قياس الطلاقة والدقة في القراءة)[1].
2. تدرّب التلاميذ على صحة وسلامة النطق وحسن الأداء وتمثّل المعنى، خصوصاً لتلاميذ الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي.
3. تشجيع التلاميذ على الإلقاء أمام الجمهور والحديث إلى الجماعة الأخرى.
4. تدرّب التلاميذ على مواجهة الخجل والتغلب عليه.
5. تثير حُبّ المنافسة بين التلاميذ داخل الفصل، من خلال المدح والثناء على التلميذ المتميز في قراءته من قبل المعلم[2].

2.2.4.عيوب القراءة الجهرية: للقراءة الجهرية العديد من السلبيات، يمكن ابرازها في النقاط التالية:

1. قد لا يتسع وقت الحصة لكي يقرأ جميع التلاميذ, مما يؤدي إلى حالة من الإحباط لدى بعض التلاميذ.
2. انشغال بعض التلاميذ في أثناء قراءة الآخرين بأمور خارج موضوع الدرس.
3. السأم والملل لدى بعض التلاميذ نتيجة كون الموضوع واحداً وتعدد قراءاته تُشعرهم بعدم وجود جديد فيه.
4. يبذل التلميذ فيها جهداً أكبر من مثيلتها القراءة الصامتة[3].

---

[1] – ينظر: علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، مرجع سابق ،ص143.

[2] – ينظر: حنين فريد فاخوري ،**سيكولوجيا أدب وتربية الطفل** ،دار اليازوري العلمية، ط1،عمان، الأردن،2016، ص67.

[3] – ينظر: مبارك تريكي، **بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية**، مركز الكتاب الاكاديمي، ط1، الأردن، 2020، ص189

3.4. قراءة الاستماع : هي (القراءة التي تستخدم فيها الأذن والذهن في إدراك ما يقرؤه الآخرون بها يتعرف الفرد مضمون المقروء عن طريق الاستماع والإصغاء، فهي قراءة يتفرغ الذهن فيها للفهم والاستيعاب ويعد الإصغاء العنصر الفعال فيها[1]).

وقد أولى منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي –الجيل الثاني– أهمية بالغة لهذه القراءة فاللّغة العربية يتم تدريسها من خلال ثلاثة ميادين أساسية: ميدان التعبير الشفوي وميدان فهم المكتوب (القراءة) وميدان فهم المنطوق (قراءة الاستماع) ويعرف هذا الأخير في الوثيقة المرافقة لهذا المنهاج– " بأنّه "إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة "[2] والكفاءة المراد تحقيقها من خلال هذا الميدان تمكين التلميذ من فهم الخطابات المنطوقة من خلال الاستجابة والتفاعل مع النص المنطوق وفهم مضمونه .

ولم يترك المنهاج للأستاذ حرية اختيار نصوص القراءة السّماعية (المنطوق) فقد تمّ ضبطها حسب كلّ سنة من سنوات مرحلة التعليم الابتدائي وجعلها في متناول الاساتذة .

1.3.4.مميزات قراءة الاستماع:

من ميزات قراءة الاستماع أنّها تدرب التلاميذ على الإصغاء وعلى استيعاب المقروء وتسجيل الملاحظات في أثناء الاستماع له وتمكنهم من تحليل المسموع وتقويمه، كما تعكس قدراتهم على الفهم والاستيعاب والتحليل كما تعد وسيلة هامة في تعليم المكفوفين[3].

---

[1] – محسن على عطية، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، مرج سابق، ص32.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة للغة العربية ، **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية – مرحلة التعليم الابتدائي**،2016 ، ص5.

[3]– ينظر: محسن على عطية، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، مرجع سابق، ص32.

5- أهداف تدريس القراءة في سنوات التعليم الابتدائي:

لا توجد عملية تعليمية دون أهداف تسعى لبلوغها، وعدم القدرة على تحديدها وتحقيقها يؤدي بالعملية التعليمية إلى الإخفاق والفشل، في حين يعد تحقيقها مقياسا لنجاح ذلك التعليم، وتعرف الأهداف في العملية التعليمية على أنّها: (الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية)[1].

وترتبط الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من نشاط القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي بميدانين من ميادين اللغة، الميدان الأول ميدان فهم المكتوب (القراءة) تمارس في هذا الميدان كل من القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، وميدان فهم المنطوق (استمع وافهم) وتمارس فيه قراءة الاستماع وسنعرض إلى تحديد وشرح الاهداف في نهاية كل طور من أطوار التعليم الابتدائي فيما يلي :

1.5. أهداف تدريس القراءة في نهاية الطور الأول: يضم الطور الأول في مرحلة التعليم الابتدائي حسب منهاج الجيل الثاني السنتين الأولى والثانية، والكفاءة المراد تحقيقها في نهاية هذا الطور والمرتبطة بميدان فهم المنطوق (قراءة الاستماع) تنص على أن (يفهم التلاميذ الخطابات المنطوقة والتي يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي ويتجاوبون معها[2]) وتتحقق هذه الكفاءة من خلال مجموعة الأهداف التالية :

1. يرد استجابة لما يسمع.
2. يتفاعل مع النص المنطوق.
3. يحلل معالم الوضعية التواصلية.

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق ، ط1، الأردن ،2006 ، ص 65.

[2] -وزارة التربية الوطنية ، **منهاج مرحلة التعليم الابتدائي**، 2016، ص34.

4. يفهم مضمون النص المنطوق.

أما الكفاءة المرتبطة بمفهم المكتوب (القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية) في نهاية الطور الأول فتنص على أن(يقرأ التلميذ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي تتكون من عشرة إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة متأنية [1]) وتتحقق هذه الكفاءة بالأهداف التعليمية التالية :

1. يستخرج معلومات صريحة من النص المقروء.
2. يفهم معنى كلمات واردة في النص المنطوق من خلال السّياق .
3. يفهم العلاقات بين أجزاء النص المقروء.
4. يؤدى المعنى ويتمثله .
5. يفهم الهدف من النص (الجانب القيمي):"تتضمن النصوص العديد من القيم لا يسمح مستوى التلاميذ في هذه المرحلة باستنباطها دون مساعدة المعلم والذي يوجه أسئلة تهدف الى استنباطها ويحثهم على العمل بها كما نجد بعض الاسئلة المرتبطة بنصوص القراءة تدفع التلاميذ إلى معرفة القيمة الواردة في النص فعلى سبيل المثال في مركبة أسئلة الفهم المرتبطة بنص القراءة الوارد في كتاب القراءة للسنة الثانية ابتدائي " زيارة المتحف " يرد السؤال التالي: ما هو واجبنا نحو تراثنا ؟ وتظهر إجابة السؤال كقيمة في نهاية النص إذ نجد العبارة : (تراثنا أمانة، يجب أن نحافظ عليه[2]) ويمكن للتلميذ استنباط هذه القيمة كجواب للسؤال المطروح.
6. يعبر عن رأيه في مضمون النص: تعبير التلميذ عن رأيه في مضمون النص في هذا المستوى يبدوا صعب التحقق غير أنه توجد بعض الاسئلة المرتبطة

[1] –وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج مرحلة التعليم الابتدائي** ،2016،مرجع سابق ، ص 21.

[2] – وزارة التربية الوطنية ،**كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الطبعة الأولى**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص 158.

بنص القراءة والتي تدفع بالتلميذ إلى إبداء رأيه في تصرفات بعض الشخصيات الواردة في النص فعلى سبيل المثال في نص القراءة الوارد في كتاب السنة الثانية ابتدائي " اليوم ننظف بيتنا"[1] ،يشير محتوى هذا النص إلى أنّ أفراد عائلة سلمى قاموا بتنظيف منزلهم يوم الجمعة متعاونين، وقد زارتهم مريم فأعجبت بنظافة بيتهم ونجد في المركبة "أفهم النص" السؤال التالي : " أرادت مريم أن تقوم بنفس العمل الّذي قامت به عائلة سلمى، ما رأيك في تصرفها ؟ وهذا السؤال يدفع بالتلميذ الى إبداء رأيه في تصرف مريم كما يركز على مضمون النص وهو التعاون .

من خلال تصفح كتب القراءة لكلّ من السنتين الأولى والثانية تتضح الأهداف المراد تحقيقها في نهاية هذه المرحلة رغم عدم وضوحها بالشّكل المطلوب في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي والّذي خُصص لكلّ المواد، وكان يفترض أن يكون للغة العربية منهاج منفصل، ولا تختلف الأهداف حسب الأنشطة الواردة في كتب القراءة لهذا الطور عما نجده مقررا في الكتب المختصة بتحديد الأهداف والتي نعرضها فيما يلي :

1. النطق الصحيح للأصوات والحروف.
2. إدراك حدود الكلمات والجمل.
3. إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.
4. إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة
5. وصل الأصوات بعضها ببعض.

[1] –وزارة التربية الوطنية، **كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق** ، ص 38.

6. تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف بحركاته البسيطة والطويلة وصحة نطقها
7. التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة لفظا.
8. قراءة نصوص قصيرة قراءة متصلة
9. القراءة باحترام علامات الترقيم البسيطة
10. فهم معنى المقروء.
11. الإجابة عن أسئلة عن اسئلة تتصل بمضمون النص[1].

3.5. أهداف تدريس القراءة في نهاية الطور الثاني (السنة الثالثة والرابعة):

تنص الكفاءة المرتبطة بميدان فهم المنطوق (قراءة الاستماع) على أن (يكون التلميذ قادرا على فهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لا سيما الوصفي ويتجاوب معها[2]) وتتحقق هذه الكفاءة بمجموعة من الأهداف تتمثل فيما يلي :

1. يحترم شروط الإصغاء
2. يحدد موضوع الوصف وعناصره.
3. يحدد الموصوف الرئيس وجوانب الوصف فيه
4. يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للوصف: النعت والعطف والحال.
5. يتفاعل مع معاني الخطاب المسموع[3] .

أما ميدان فهم المكتوب(القراءة الصامتة والجهرية) في نهاية هذا الطور فتنص كفاءته على أن يكون التلميذ قادرا على(قراءة نصوص مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من ثمانين إلى مئة وعشرين كلمة أغلبها مشكولة،

---

[1] – ينظر: زينب طلعت حسن، **القراءة التحليلية – من البداية للاحتراف باستعمال الأنواع لتحقيق الأهداف** ، الدار الثقافية للنشر، ط1 ،مصر ، 2020،ص17 .

2 – وزارة التربية الوطنية ،**منهاج مرحلة التعليم الابتدائي**، 2016، مرجع سابق ،ص37.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص52.

قراءة سليمة ويفهمها)[1] ومن الأهداف المرتبطة بهذه الكفاءة والتي يشير إليها المنهاج نذكر مايلي :

1. يلتزم بقواعد القراءة الصامتة.
2. يحترم شروط القراءة الجهرية المسترسلة
3. يحترم علامات الوقف
4. يؤدي النصوص أداء معبرا
5. يميز النص الوصفي عن السردي[2] .

3.5.أهداف تدريس القراءة في نهاية الطور الثالث (السنة الخامسة):

تنص كفاءة فهم المنطوق في نهاية الطور الثالث (السنة الخامسة ابتدائي) إلى أن يكون التلميذ قادرا على أن (يفهم نصوصا يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي)[3] وحقيقة الأمر أنّ النمطين المذكورين أضيفا إلى هذا المستوى مع الإصلاحات الجديدة رغم صعوبة تقريب هذين النمطين للتلميذ في هذه المرحلة، ويعلل أعضاء لجنة تأليف دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة سبب إدراج النمطين (أن المتعلم قد بلغ من النضج الفكري والرصيد اللغوي ما يهيئه مبدئيا إلى استشفاف خطاطة هذين النمطين بشكل ضمني، من خلال المحاكاة الشفهية للنصوص المنطوقة والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة [4])

وتندرج ضمن الكفاءة المذكورة الأهداف التالية :

1. يحسن الإصغاء ويحترم شروطه .

---

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016،مرجع سابق، ص 53.

[2] – وزارة التربية الوطنية ،**منهاج مرحلة التعليم الابتدائي**، 2016، مرجع سابق، ص 53.

[3] – المرجع نفسه، ص 55.

[4] – بن الصيد بروني سراب وآخرون، **دليل استخدام كتاب اللغة العربية –السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019، ص16.

2. يميز خصائص كلّ من النمط التفسيري والنمط الحجاجي باستخدام القرائن الخاصة بكل نمط :إنّ تمييز التلميذ لخصائص كلّ من النّمط الحجاجي والتفسيري في هذا المستوى يبدو عملية صعبة ليس من السهل على المعلم تحقيقها رغم التوضيحات المدرجة في دليل المعلم والموضحة لخصائص النمطين [1] وتركيز هذا الدليل على ضرورة تقويم التلميذ لمعرفة مدى امتلاكه لخصائص النمطين المذكورين؛ إذ يقدم للمعلم نموذجا لتقويم شهري [2] نصا منطوقا " الشجرة " متبوعا بالسؤالين التاليين الهدف منهما الكشف عن بعض خصائص النمط الحجاجي:

1. يتحدث النص عن فكرة بالغة الأهمية، بين وجهة نظرك في الموضوع مدعما رأيك بالحجج المقنعة.
2. تحدّث عن أهمية الحفاظ على الأشجار مستعملا الصيغ: بما أن، لام التعليل، في الأخير.

وتنص كفاءة فهم المكتوب (القراءة) على أن (يكون التلميذ قادرا على أن يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي تتكون من مئة وعشرين إلى مئة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا، قراءة تحليلية سليمة ويفهمه[3]) وتندرج ضمن هذه الكفاءة مجموعة من الأهداف منها:

1. أن يلتزم التلميذ بقواعد القراءة الصامتة.
2. أن يعبّر عن فهمه للنص.

[1] – ينظر: بن الصيد بروني سراب وآخرون، **دليل استخدام كتاب اللغة العربية –السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** – مرجع سابق، ص16.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص77.

[3] – وزارة التربية الوطنية ، **منهاج مرحلة التعليم الابتدائي**، 2016، مرجع سابق، ص 56.

3. أن يميز النص التفسيري والحجاجي عن غيرهما من النصوص[1].
4. أن يقرأ النص المكتوب قراءة صحيحة في يسر وسهولة، مراعيا صحة الضبط وحسن الأداء ودلالات علامات الترقيم.
5. أن يتعرف التلميذ على معاني الرموز المكتوبة من خلال السياق الذي تظهر فيه.
6. أن يستوعب التلميذ الأفكار الرئيسية التي يشتمل عليها النص المكتوب
7. أن يميز التلميذ بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل المد والوصل.
8. أن يربط بين المعاني والأفكار الشائعة في المقروء والتنسيق بينها.
9. أن يصدر حكما على ما يقرأ، ويميز غثه من سمينه، سواء من ناحية اللفظ أو من ناحية الأسلوب أو المعنى والفكرة.
10. أن ينتفع بالمقروء في حياته العامة.[2]

6- طرائق تدريس القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي:

تعد طريقة التدريس أكثر عناصر المنهاج تحقيقا للأهداف المنشودة و الأساس الذي تبنى علية العملية التعليمية التعلمية؛ ذلك أنها تحدّد دور كلّ من المعلم والمتعلّم في هذه العملية، كما أنّها تحدّد الأساليب الواجب اتباعها ووسائل الاتصال التعليمية المطلوب استخدامها، والأنشطة التي يفترض القيام بها .

وتعرف بأنّها:(مجموعة فعاليات وإجراءات وعمليات هادفة منظّمة ومترابطة ومخطط لها، بحيث تجري خطواتها المنتظمة فيها بحسب ترتيب معين يمنحها طابعا خاصا بها ويحدد خصائصها فيجعل طريقة ما تختلف عن أخرى)[3] أو هي (كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، والإجراءات التي

---

[1] – **منهاج مرحلة التعليم الابتدائي**، 2016، مرجع سابق ، ص 56.

2 – ينظر: سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، مرجع سابق ،ص87.

[3]– أحمد عيسى داود، **أصول التدريس –النظري والعملي**، دار يافا العلمية ، ط1،عمان، الأردن، 2014، ص50.

يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المنشودة لذلك الموقف)[1]، كما تعرف بأنّها (النظام الذي يسلكه المعلم لتوصيل المادة الدراسية إلى أذهان المتعلمين بأيسر السبل وبأجدى الأساليب، وبأسرع وقت وبأدنى تكلفة).[2]

ويظهر من التعريفات السابقة أنّ طريقة التدريس عملية مكونة من عدد من الإجراءات أو الخطوات المتفق عليها، تشتمل على أنشطة تعليمية تراعي قدرات المتعلمين، وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة لتحقيق الأهداف المنتظرة تحقيقها بأقل جهد وبأقل تكلفة.

وتختلف طرائق تدريس القراءة للمبتدئين عن الكبار وما يهمنا في هذا البحث هي الطرائق التي تناسب مرحلة التعليم الابتدائي، إذ نجد ثلاث طرائق معتمدة بالنظر إلى المنهاج وكتب القراءة ، الطريقة التحليلية التي تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر كتجزئة الجملة إلى كلمات والكلمة إلى حروف وأصوات والطريقة التركيبة وتبدأ من أصغر وحدات ممكنة كالحروف الهجائية بأسمائها أو أصواتها وتنتقل إلى الوحدات الأكبر، والطريقة التوليفية وفيها دمج للطريقتين، وفيما يلي تفصيل لهذه الطرائق:

1.6. الطريقة التحليلية(الكلية): تسير هذه الطريقة عكس الطريقة التركيبة وسبب تسميتها بالطريقة الكلية كونها (تبدأ بتعليم التلميذ وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه أو جمل سهلة، وبعد أن يتعلم الكلمة أو الجملة يمارس نشاطا يهدف إلى تحليل الجملة إلى مفرداتها وإلى مقاطعها ثم حروفها)[3]، ومؤسسهذه

1- ينظر: فرح المبروك عمر عامر، **طرائق التدريس العامة –طريقة النجاح في مهنة التدريس**، دار حميثرا ،ط1، القاهرة ،مصر، 2016، ص23.

2- ينظر: مركز نون للتأليف والترجمة، **التدريس طرائق واستراتيجيات**، ط1، بيروت، لبنان،2011، ص 55.

3- ينظر: وليد أحمد جابر، **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية** دار الفكر، ط1 عمان، الأردن، 2002، ص118.

الطريقة "نيكولا أدام" وترجع إلى نظرية الجاشطلت التي تفيد بأن العقل البشري يسير في إدراكه للأشياء من الكل إلى الأجزاء ،وتندرج تحت هاته الطريقة أنواع ثلاثة هي:

1.1.6. طريقة الجملة: يبدأ التلميذ في هذه الطريقة باشتقاق جمل بسيطة التركيب من نشاط التعبير ،تفيد فائدة تامة ،يتدرب على قراءتها حتى تثبت صورتها في ذهنه ،ثم (يقوم بتحليل هذه الجمل الى كلمات إلى كلمات والكلمات إلى حروف)[1] ونجد هذا النوع من القراءة في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي؛ ففي السنة الأولى وفي القراءة الإجمالية الّتي تدوم أربعة أسابيع يقوم فيها المعلّم بتعليم القراءة بطريقة إجمالية من أجل إعداد التلاميذ نفسياً ولغويّاً وحركيّاً للشّروع في تعلّم القراءة، ويركز فيها على تصويب النّطق، وتنمية الرّصيد اللّغوي من أجل تطوير اللّغة الشّفوية، وإدراك العلاقة الكائنة بين الأشكال والرّموز والأصوات والصّور، انطلاقا من الرصيد اللغوي المكتسب من حصة التعبير الشفوي، يستدرج المعلم تلامذته بأسئلة موجهة لاستخراج الجملة المستهدفة بالقراءة، يدونها على السّبورة ويقرأها، ثم يطالب التلاميذ بقراءتها وتجزئتها إلى كلمات وممارسة الألعاب القرائية كتشويش عناصر الجملة ثم إعادة ترتيبها أو حذف عنصر منها والبحث عنه ضمن عناصر لا تنتمي إلى الجملة، والملاحظ هنا أنّ التلميذ انطلق من الجملة التي يعرف دلالتها إلى التعرف على مكونات هذه الجملة .

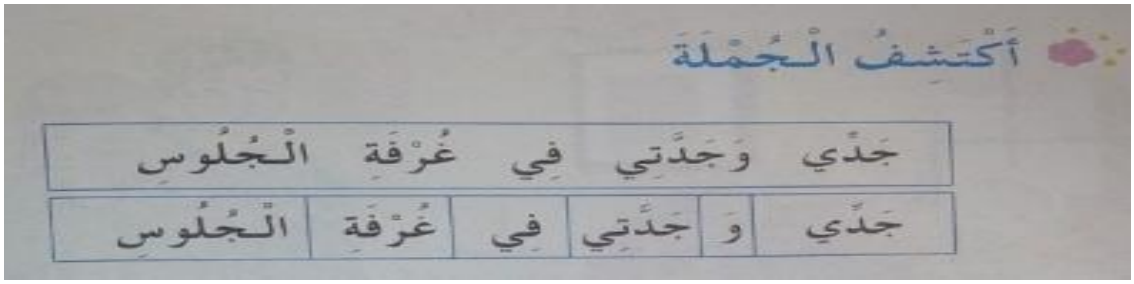
ويصل التلميذ في مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة بعد اكتساب الرّصيد اللّغوي القاعدي، والتّدرب على النّطق السّليم للكلمات المقروءة، إلى امتلاك القدرة على التعرف على معاني الكلمات بمجرّد سماعها أو النّظر إليها، الشّيء الّذي يجعله

[1] ينظر: حنين فريد فاخوري ،**سيكولوجيا أدب وتربية الطفل** ،مرجع سابق، ص 81 .

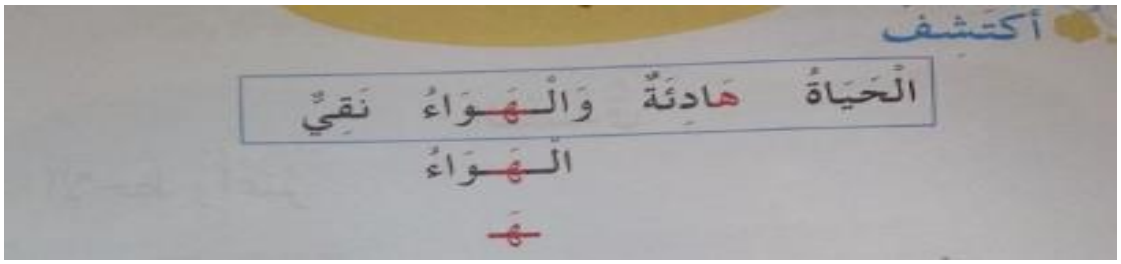
مستعداً للشّروع في عمليّة القراءة عن طريق تّحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى عناصرها الأساسية(الحروف، المقاطع، الأصوات) أي مفاتيح القراءة.

ويظهر ما سبق ذكره واضحا في نشاط القراءة "اكتشف " ففي مرحلة القراءة الإجمالية يظهر في كتاب القراءة هذا النشاط ضمن الأيقونة :"أكتشف الجملةّ " يتم فيه تحليل الجملة إلى كلمات كما يظهر في الصورة رقم [1]:(01) في حين يظهر في مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة باسم :" أكتشف " كما يظهر في الصورة رقم [2]: (02) وفيه يتم استخراج الجملة وتقطيعها تم تقطيع الكلمة التي تتضمن الحرف ومحو أجزائها والإبقاء على الحرف ويتم بعدها التّدرب على قراءته في وضعيات مختلفة والتدريب على كتابته منفردا ومركبا.

الصورة رقم: (01)



الصورة رقم: (02)



[1] – وزارة التربية الوطنية، **كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية البدنية السنة أولى ابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2016 ، ص14.

[2] – المرجع نفسه ، ص47.

وتمتاز طريقة الجملة بكونها تبدأ بوحدات لها معنى فالجمل المستهدفة بالتحليل يتم اشتقاقها من النص المقروء أو من مشاهد عرضها المعلم على التلميذ، كما أن مفرداتها تفهم من السياق اللغوي وفي ذلك تعويد للتلميذ على فهم المعنى ومتابعته، ومن عيوب هذه الطريقة أنّها(تحتاج إلى معلم كفء يستطيع أن يتخذ من سبل النشاط المختلف والتدريبات المتعددة داخل القسم ما يعين التلميذ على تصور رسم الجمل والكلمات والحروف مجردة عن أي ارتباط آخر حتى تسهل عليه قراءة ما لم يصادفه في مواقف التعلم ولأنها تعنى بالمعني وتوجه الاهتمام الى الأفكار فهي تعيق التلاميذ في التعرف على رسم الحروف والكلمات)[1]

2.1.6. طريقة الكلمة :يبدأ التلميذ في هذه الطريقة بتعلم القراءة عن طريق كلمات يفهمها وباستخدام الصور والبطاقات بحيث (يعرض المعلم الكلمة أمام التلميذ ويقرأها ويحاكيه التلميذ في ذلك و يكرر هذا العمل عدة مرات حتى ترسخ في ذهن التلميذ صورتها، كما تربط الكلمة بصورة تساعد الطفل على تذكرها واستقراء معناها، وفي مرحلة لاحقة يلجأ المعلم إلى تحليل هذه الكلمات للوصول إلى الحروف التي يريد تعليمها لتلامذته[2]) ، ولهذه الطريقة مزايا عديدة، فهي (تشجع التلميذ على القراءة، وتعلمه الرمز واللفظ والمعنى معا؛ لأن للكلمات التي ينطق بها لها معان واضحة في ذهنه فهي تهتم بالمعنى وتعود التلميذ الاهتمام به في أثناء القراءة، كما أنها تتماشي مع طبيعة التعلم إذ يتم فيها الانتقال من الكل إلى الجزء؛ فالكلمة في ذاتها كل له مدلول[3]) .

---

[1] – ينظر: حنين فريد فاخوري ،مرجع سابق ، ص82.

[2] – ينظر: نايف معروف، **خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار النفائس للطباعة والنشر، ط1، 1985، ص100.

[3] – ينظر: حنين فريد فاخوري ، **مرجع سابق** ، ص80.

ومن عيوب هذه الطريقة أنّها (لا تساعد التلميذ على تمييز الكلمات الجديدة سوى ما يعرض عليه، كما تتطلب من المعلم أن يكون عارفا بالأسس الّتي تقوم عليها هذه الطريقة والخطوات الواجب اتباعها واختيار المفردات الملائمة)[1] .

3.1.6. طريقة القصة (الأغنية أيضا): وهي (تطوير لطريقة الجملة، فبدلا من أن يكون الدرس جملة واحدة محدودة بمعناها، يكون بضع جمل تشمل حكاية بسيطة أو أنشودة جميلة[2]) وسبب اعتماد القصة أنّ لها معنى أشمل وأعم من الجملة،كما أنّ الاطفال يسعدون بحفظها وتكرار عباراتها وجملها قبل عملية التحليل ،إلاّ أنّ ما يعاب على هذه الطريفة أنّ(الأطفال يحفظون القصة غيبا بدلا من قراءتها[3]) .

وخلاصة هذه الطرق الكلية نرى أنّها جاءت مجرد تكملة للطرق التركيبية، حيث انطلقت من الكليات للوصول إلى الجزئيات، مما جعلها تساعد التلميذ على التعبير والقراءة مركزة على إتقان الحروف والأصوات والكلمات للتلاميذ.

2.6. الطريقة التركيبة :

سميت بهذا الاسم؛ لأنه يتم فيها تركيب كلمة من عدة حروف وأصوات، وجملة من عدة كلمات، يتعرف التلميذ في البداية على الحروف الهجائية قراءة وكتابة تم يقومون بتركيب الكلمة من عدة حروف، ويتم الانتقال إلى تركيب الجملة اعتمادا على الكلمات، وتسمى أيضا بالطريقة الجزئية بسبب الانتقال من الجزء إلى الكل، وتقسم هذه الطريقة إلى طريقتين؛ الطريقة الهجائية والطريقة الصوتية، وفيما يلى شرح لكل طريقة

---

[1] – ينظر: أحمد إبراهيم صومان، **أساليب تدريس اللغة العربية** ، دار زهران، ط1 ، عمان، الأردن، 2012 ، ص104.

[2] – وليد أحمد جابر، **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات**، مرجع سابق، ص112.

3 ينظر،عبد الفتاح حسن البجة ،**تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية** ،دار الفكر ،ط2 ،عمان ،الأردن،2003،ص239.

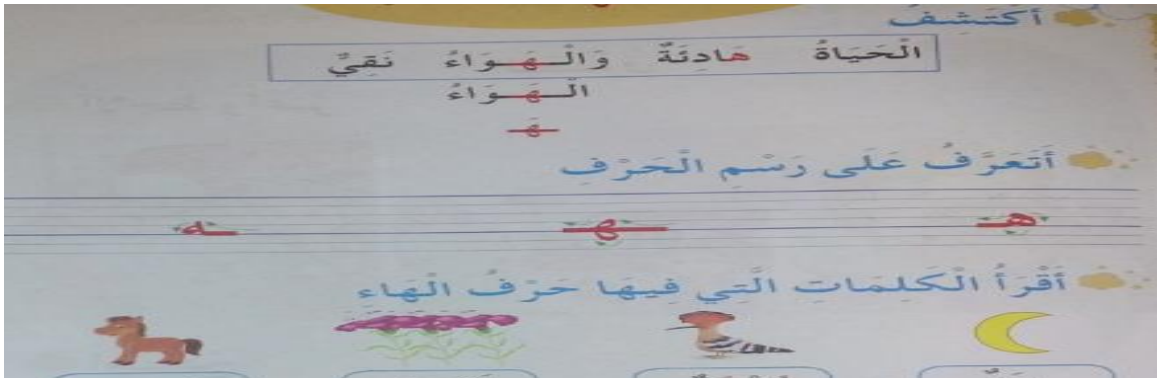
1.2.6.الطريقة الهجائية: تقوم هذه الطريقة وفق خطوات متسلسلة، (يتعلم الطفل في البداية حروف الهجاء منفصل بعضها على بعض بأسمائها بالترتيب قراءة وكتابة، فإذا أحسن ذلك تعلم نطق الحروف مع الحركات ممدوه بالألف والواو والياء ثم يكون مقاطع يتدرب على نطقها ورسمها تمّ يكون كلمات ويكون من الكلمات جملا)[1]

تستخدم هذه الطريقة في تعليم القراءة للسنة أولى ابتدائي، في مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، فبعد اكتشاف الحرف باعتماد الطريقة التحليلية من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف المراد تدريسه في الحصة تستخدم الطريقة التركيبية من خلال ثلاثة أنشطة متتالية:

يسمح النشاط الأول " أتعرف على الحرف" بالتعرف على الحرف في وضعياته الثلاثة؛ بداية الكلمة ووسطها وفي آخرها ويأتي النشاط الثاني بالتدريب على قراءة الحرف ضمن الكلمة " أقرأ الكلمات التي فيها حرف ...) وفي النشاط الثالث يدرب على قراءة الحرف بالحركات والمدود يعرف هذا النشاط باسم " أقرأ وأثبت" فعلى سبيل المثال يقدم حرف "الهاء" وفق المراحل التّالية كما يظهر في الصّورة رقم: (03)[2] .

وللطريقة الهجائية سلبيات أهمها: أنها تهتم باللفظ وتهمل المعنى، مما يؤدي إلى

الصورة رقم :(03)



عدم جذب التلميذ وترغيبه في القراءة، بغية تأدية غرض وظيفي يشعر به، ويستغرق إتمام خطواتها وقتا طويلا وفي ذلك تضييع لوقت المدرس والتلميذ؛ إذ أن عملية القراءة لا تحتاج إلى معرفة الحروف وقضاء الوقت الطويل في التركيز عليها نطقا ورسما، وإنّما تحتاج في المقام الأول إلى التّعرف على الجمل التامة وإدراك المعاني التي تتضمنها وهي تنطلق من الجزء إلى الكل وبذلك تخالف طبيعة الإنسان الذي يدرك الكلّ قبل الجزء.

ورغم هذه السلبيات إلاّ أنّ لهذه الطريقة ما يميزها فهي (تعوّد المتعلم حسن إخراج الحروف من مخارجها، وبالتالي يميز الحروف بعضها من بعض شكلا ونطقا ثم يميز الكلمات بعضها عن بعض أيضا مما يجعله لا يخلط بينها في أثناء القراءة[1]).

2.2.6. الطريقة الصوتية: ترى هذه الطريقة بأنّ الهدف في القراءة هو تعرف الكلمات والنطق بها من خلال التّعرف على الأصوات الّتي تتركب منها الكلمة فبموجب هذه الطريقة (يقدم المعلم الحروف بأصواتها مقرونة برموزها أو صورها متقطعة ثمّ موصولة في مقاطع وكلمات، وتتم الاستعانة بالحركات وحروف المد لإظهار صوت الحرف الصامت؛ لأن الصوامت لا يمكن نطقها بأصواتها ما لم تحرك أو تقع بعد حرف مد[2]) .

وما يعاب على هذه الطريقة: أنها تعود التلميذ البطء في القراءة حيث ينطق الكلمات مجزأة مما يؤذي إلى عدم التركيز على المعنى. وفي هذا ما يعوقه عن متابعة القراءة وسرعة إدراك معنى ما يقرأ، كما تستغرق وقتا طويلا، فمعظم الوقت موجه لغير الهدف الأساس من تعلم القراءة.

---

[1] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**،دار المسيرة ،ط1 ،عمان ، الأردن،2007 ص373.

[2] – محسن على عطية، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**،مرجع سابق ، ص61.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها (تساعد الطفل من البداية على التمييز بين الحروف والكلمات ومن ثم لا يخلط حينما يقرأها مع اقترابها من العناية بالمعنى الذي يعد عنصرا هاما في عملية القراءة[1]).

3.6. الطريقة المقطعية : تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات ،وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف ولذلك سميت الطريقة المقطعية ، وهي (محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف ، والصوت ، ولكنها أقل من الكلمة[2]) .

وما يفهم من التّعريف السّابق أنّها طريقة وسطى بين القراءة الجزئية والقراءة الكلية، وقد أعطى منهاج الجيل الثاني للغة العربية في المرحلة الابتدائية أهمية بالغة لما يعرف بالوعي الصوتي إذ من أهداف فهم المكتوب في الطور الأول (فك الرموز المكتوبة ونطق الحروق والمقاطع والكلمات نطقا سليما[3]) ومن أجل جعل المعلمين قادرين على تحقيق هذا الهدف زودتهم الوزارة الوصية بدليل يهدف إلى (إرساء معارف ومهارات ومنهجية، قصد إدماج المنهج الصوتي–الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّها في الطّور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي والّتي تتضمن مجموعة من الإجراءات العملية التي يتعين على الأساتذة امتلاكها وتنفيذها داخل حجرة الدّرس بهدف تحسين مستوى المتعلمين في ميدان فهم المكتوب والارتقاء بكفاءات

[1] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها ومهاراتها وتدريسها و تقويمها**، مرجع سابق، ص374.

[2] – عبد الفتاح حسن البجة ، **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية** ، مرجع سابق، ص235.

[3] – وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، **المخططات السنوية، السنة أولى من التعليم الابتدائي**، 2017، ص14.

التلاميذ [1]) ويركز الدليل على ضرورة إكساب المتعلمين مهارات الوعي الصوتي، ويقدم طريقة تناولها على مستوى الجملة وعلى مستوى الكلمة كما يلي:

1. مهارة التمييز : والمقصود بهذه المهارة هو تمييز الكلمات المكونة للجملة أو المقاطع المكوّنة للكلمة ففي تقديم الصوت (ع) في نشاط القراءة اكتشاف الحرف للسنة الأولى وانطلاقا من أسئلة يبسطها المعلم يتم استنباط الجملة "المَزارع في القرية واسعة " يدرب التلاميذ على هذه المهارة على مستوى الجملة من خلال ألعاب القراءة كعملية التشويش التي تصحبها عملية القراءة في كلّ مرة وتسمح عملية التشويش على هذا المستوى بمعرفة عدد المقاطع المكونة للجملة وحدودها وأهمية ترتيبها وارتباط ترتيبها بالمعنى :

المزارع	في	القرية	واسعة
في	المزارع	القرية	واسعة
في	القرية	المزارع	واسعة
...	....	...	...

ويتم تناول مهارة التمييز على مستوى الكلمة من خلال تمييز عدد المقاطع الصوتية للكلمة " المزارع " بعد عملية التقطيع الخطي والّتي تتم بالدّق أو النقر أو التّصفيق ..من طرف التّلاميذ بصفة جماعية أو فرادى، يطالب المعلم بعدها التلاميذ بتقطيع اللكلمة على الألواح بطريقة فردية مع القراءة وتحديد عدد المقاطع الصوتية.

[1] – ينظر: بومدين بن موسات وآخرون، **المنهج الصوتي – الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي – دليل تكوين المكونين**– المفتشية العامة للبيداغوجيا وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2018، ص04.

ال	ـــمـ	زا	ر	ع

2. مهارة العزل: يمارس التلاميذ مهارة العزل على مستوى الجملة من خلال عملية المحو التدريجي لعناصر الجملة السابقة والإبقاء على الكلمة المستهدفة " المزارع "كما تمارس نفس المهارة مع هذه المفردة؛ فبعد تقطيعها يتم المحو التدريجي للمقاطع أو الوحدات الصوتية والإبقاء على الوحدة المستهدف من الحصة "ع ".يطالب التلاميذ بتحديد مكان هذه الوحدة ويدربون على قراءتها بالحركات.

3. مهارة التّعويض أو الاستبدال :في الجملة السابقة يطالب المعلم التلاميذ باستبدال كلمة من كلمات الجملة بكلمة أخرى كاستبدال القرية بالمدينة أو المزارع بالحدائق و الإشارة إلى الكلمات المقبولة وعلى مستوى المفردة يتم تعويض مقطع صوتي بآخر لتكوين كلمات جديدة مثل: (واسعة – شاسعة).

4. مهارة الحذف: تتم من خلال إزالة مقاطع صوتية أو خطية لإدراك أهمية الفونيم: جمال – مال وتتم خلال نشاط القراءة اكتشاف على مستوى الجملة بحذف الكمات أو محوها عند سماعها والإبقاء على الكلمة التي تتضمن الحرف المستهدف، كما تتم على مستوى المفردة بمحو المقاطع عند سماعها والإبقاء على المقطع المستهدف بالدراسة.

5. مهارة الإضافة: تشكيل كلمات جديدة بإضافة المقطع الصوتي المدروس للكلمات المقترحة من المعلم مثل إضافة حرف "العين" إلى الكلمات التالية: سبـــة – ...ـربة – رفـــ... والهدف تدريب التلاميذ على موقع الحرف وطريقة رسمه.

6. مهارة التّقطيع: يتم فيها تجزئة الجملة إلى كلمات أو الكلمة إلى مقاطع صوتية فبعد قراءة الجملة المستهدفة في الحصة يطالب المعلم تلاميذه بنقل الجملة المكتوبة على السبورة وتجزئتها إلى كلمات، وبعد عملية المحو التدريجي يتم الإبقاء على المفردة التي تتضمن الحرف المستهدف بالدراسة، ويقوم التلاميذ بعملية تقطيع المفردة بنفس الكيفية السابقة على الألواح وتصاحب عمليات التقطيع القراءة .

المزارع في القرية واسعة						
المزارع		في	القرية	واسعة		
المزارع		...	...	...		
ال	ـــمـ	زا	ر	ع		
..	..	..	..	ع		

يتضح مما سبق أنّ القراءة المقطعية أساسية في الطور الأول ولهذه الطريقة مميزات عديدة فهي تمكن التلميذ من التعرف على الأصوات اللغوية وضبط انتظامها في المواقع المختلفة من الكلمات، كما تمكنه من الربط بين المنطوق والمكتوب؛ أي بين القطع الصوتية والمقاطع ورسمها الكتابي، وتجعله قادرا على الربط بين مجموع القطع المكونة للكلمة الواحدة وهي سهلة التدريس تسمح للمعلم بتحضير درسه بيسر.

وما يعاب على هذه الطريقة أنّها " تلقي عِبْءا ثقيلا على ذاكرة التلميذ، ولا يمكنه فهم كلّ الكلمات الّتي يستطيع نطقها.[1]

4.6. **الطريقة التوليفية**: لقد تبين من عرض طرق التدريس السّابقة أنّ لكلّ طريقة سواء التّحليلية أو التركيبة مزايا وعيوب وقد ارتأى المختصون الجمع بين

[1] – عبد الفتاح حسن البجة، **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، مرجع سابق، ص236.

الطريقتين فظهرت الطريقة التوليفية وتسمي بمسميات عديدة: الطريقة التحليلية التركيبية والمزدوجة والمزجية و(تقوم هذه الطريقة على تقديم الكل والانتقال إلى الأجزاء، وبذلك تتحقق الطريقة التركيبة، ثم تعود لتبدأ من الأجزاء فتنتهي بالكل [1]).

وقد اعتمدتها معظم المدراس العربية؛ فعلى سبيل المثال يحث منهاج اللغة العربية للمملكة المغربية على العمل بالطريقة المزجية (تدرس الحروف باعتماد الطريقة المزجية (التحليلية– التركيبية) انطلاقا من الكل الى الجزء(الجشطالتية) ثم العودة إلى الكل الذي يتصف بالمعنى[2]).

وتتبع المدرسة الجزائرية الطريقة نفسها في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول فقد بيّن دليل تكوين المكونين في المنهج الصوتي– الخطي – الموجه لمعلمي الطور أنّ لكلّ من الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية مزايا وعيوب وقد صارت الحاجة ملحة إلى تبني طريقة تقف بين الطريقتين وتستغل مميزات كل منهما وهذه الطريقة هي ما يطلق عليه الطريقة التوليفية أو المزجية (التوليف أو المزج بين التحليلية والتركيبية) (تنطلق من وحدات دلالية كاملة ذات معاني (الجمل) تستخرج منها الكلمات المركزية وتحلل تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها ثم معالجتها لعزل الصوت والحرف، يتم بعدها التركيز على الحرف والتعرف عليه اسما ورسما إضافة الى التدريب على تركيب الأصوات والحروف مجددا في كلمات وجمل وقراءتها)[3].

---

[1] – ينظر: محسن علي عطية، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، دار المناهج ،ط1 ، الاردن، 2008 ، ص302.

2 –وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ،**الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، المغرب** ،2008، ص78.

[3] – ينظر: ينظر، بومدين بن موسات وآخرون، **المنهج الصوتي –الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي –دليل تكوين المكونين** ،مرجع سابق ، ص05.

واعتمادا على طريقة تقديم درس القراءة وفق هذه الطريقة الواردة في الدليل السّابق وما ورد في دليل المعلم للسنة الأولى يمكن إيجاز مراحل العمل بالطريقة المزجية في حصة اكتشاف الحرف فيما يلي:

1. الانطلاق من نص (جملة قرائية) لها معنى في ذهن المتعلم، تستخلص من نشاط التعبير أو يقرب مدلولها عن طريق التشخيص والصور الموضحة.
2. كتابة الجملة المستخلصة على السبورة وقراءتها جعل المتعلمين يدركون أن ذلك الكل الذي نطقوه هو ذلك الكل المدون على السبورة (اكتشاف العلاقة بين المنطوق والمكتوب)
3. تقسيم الجملة إلى الكلمات المكونة لها وتأطيرها تم قراءتها
4. استخراج الكلمات المركزية التي تشتمل على الحرف الجديد المستهدف.
5. تحليل الكلمات تحليلا صوتيا (مقاطع صوتية) قصد عزل الحرف المستهدف وإعطاءه كيانه المستقل.
6. التعرف على شكل الحرف ونطقه وعزله عن الكلمة.
7. تدريب أولي على كتابة الحرف
8. الانتقال بالحرف إلى أوضاع مشابهة في كلمات أخرى تتضمنه، مع التركيز عليه نطقا ورسما.
9. تناول وضعيات الحرف وحركاته وأبعاده.
10. تدريب المتعلمين على تكوين كلمات تتضمن الحرف المدروس في أوضاع مختلفة.
11. ممارسة ألعاب قرائية كالبطاقات والتمارين القرائية، بغية تعميق واستيعاب الحرف الجديد ومعرفة جميع وضعياته.

تشير العناصر السّابقة والمتدرجة إلى أنّ للطريقة المزجية أو التوليفية أربع مراحل أساسية متدرجة بحيث تمهد المرحلة السابقة إلى المرحلة اللاحقة تبدأ بمرحلة الإعداد والتهيئة والتي يستثمر فيها نشاط التعبير الذي يسبق نشاط القراءة وتهدف إلى (إكساب التلاميذ مهارة دقة الملاحظة، والتعرف إلى العلاقات بين الأشياء اختلافا واتفاقا عن طريق عرض صور أو نماذج لتلك الاشياء[1]) تليها مرحلة عرض الكلمات أو الجمل وفيها (تعرض الجمل أو الكلمات مقرونة بصور مرتبطة بها ثم تحجب الصور تدريجيا وتبقى الكلمات أو الجمل يقرأها التلاميذ[2]) وهذه المرحلة تمهد للمرحلة الموالية؛ مرحلة التحليل والتجريد والمقصود بالتحليل (تجزئة الجملة إلى كلمات والكلمة إلى أصوات وحروف، ويراد بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفردا حيث يثبت رسمه ورمزه الكتابي في أنظار التلاميذ وعقولهم[3]) .

وترمي هذه المرحلة إلى (ترسيخ الكلمة أو الجملة في عقولهم ترسيخا تاما عن طريق الإعادة، والتكرار ليتمكنوا من القراءة بسرعة وسهولة، ومن دون الاستعانة بالصورة أو الرسوم، كما أنها ترمي إلى إدراك التلميذ أن كل جملة تتركب من أجزاء متعدّدة تختلف في النّطق والكتابة)[4]،وفي المرحلة الأخيرة مرحلة التركيب (يطلب المعلم من التلاميذ اعادة تركيب كلمات جديدة من حروف سبق لهم تجريدها، ثمّ تركيب هذه الكلمات في جمل سبق لهم تحليلها، ويكون التركيز على حرف تمّ تجريده)[5].

---

[1] – ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**،مرجع سابق، ص243.

[2]– ينظر: فهد خليل زائد، **الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق ، ص46.

[3] – ينظر: سعيد عبد الله لافي، **القراءة وتنمية التفكير**، مرجع سابق، ص29 .

[4] – ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، مرجع سابق ، ص 242 .

[5] – فهد خليل زائد، **الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، ص47.

انطلاقا مما تقدم، يمكن أن نستشف مزايا الطريقة المزجية أو التوليفية فهي(تقدم للتلاميذ وحدات معنوية كاملة للقراءة ذات المعاني، و بهذا ينتفعون بمزايا طريقة الكلمة، و تقدم جملا سهلة تتكرر فيها بعض الكلمات فينتفعون بمزايا طريقة الجملة و تركز على التحليل الصوتي لتمييز أصوات الحروف و ربطها برموزها، وبذلك تتحقق مزايا الطريقة الصوتية، كما أنها تمكن التلاميذ في مرحلة التحليل و التجريد من التعريف على الحروف الهجائية اسما و رسما، وبذلك تستحضر مزايا الطريقة الأبجدية)[1].

وفي مراحلها يتوفر عنصر التشويق لأنها تبدأ بكلمات أو جمل مستخدمة في الحياة اليومية للتلاميذ تستثمر فيها ألعاب القراءة كتشويش الجمل وإعادة ترتيب عناصرها أو حذف عنصر منها والبحث عنه ضمن عناصر أخرى أو البحث عن العنصر المضاف إلى هذه الجملة وإجراء عملية التقطيع وهو ما يزيد من دافعية المتعلم إلى المشاركة في العمل، وهي تتماشى مع منطق التعلم الذي نادت به المدرسة الجشطالتية في علم النفس؛ إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء؛ لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء.

وأقل ما يمكن قوله عن طرق تعليم القراءة أنه ليس هناك طريقة مثلى تصلح لكل المتعلمين في كلّ الظروف، كما أنه لا يمكن القول أنّ طريقة واحدة تكفي لتكوين القارئ المتميز الذي يتقن مهارات القراءة، وعلى المعلم أن يختار ما يناسبه من هاته الطرق لإيصال المعلومة إلى أذهان المتعلمين، وأن يرفق الطريقة التي يختارها بعملية التقويم المستمر والتي تسمح بتشخيص الصّعوبات الّتي تواجه بعض المتعلّمين في القراءة ومعالجتها في آنها وأن يجتهد في اختيار الأساليب العلاجية

[1] – ينظر: فهد خليل زائد، **الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق ، ص45.

المناسبة ونعرض فيما يلي طرق تشخيص صعوبات القراءة و أهم أساليب علاج هذه الصعوبات.

7- تشخيص صعوبات القراءة وأساليب علاجها: يراد بالتشخيص جمع المعلومات التي تفيد في وضع الخطة العلاجية المناسبة من خلال التوصل إلى الفهم الدقيق للعوامل المسببة للصعوبة ومعرفة حاجات التلميذ الفعلية وخصائصه الفردية بهدف وضع برنامج علاجي تعليمي يعتمد على نقاط القوة والضعف لديه.

ويقصد بصعوبات القراءة (عدم القدرة على فك رموز اللغة ومعالجة المعلومات وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر أو القدرات العقلية والقدرة على التحصيل وهي ليست إعاقة حسية)[1] ، وتعتمد عملية تشخيص هذه الصعوبات على عدة أهداف تسهم في وضع البرامج العلاجية والتدريبات المصاحبة والأنشطة والألعاب التعليمية لعلاجها ويمكن إبراز أهم هذه الأهداف فيما يلي:

1. تعرف جميع جوانب صعوبات القراءة والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ؛
2. تحديد العوامل المؤثرة في القراءة كالجسمية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية، والنفسية وغيرها؛
3. جمع البيانات والمعلومات التي تفيد في وضع وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم القراءة؛
4. تحديد الأسلوب والطريقة العلاجية المناسبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة؛
5. تعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مع تحديد مستوى التلميذ وقدراته وإمكاناته القرائية[2].

---

[1] – لمى بنداق بلطجي، **صعوبة القراءة (الديسلكسيا) تشخيص ووضع خطط عمل فردي لعلاجها**، دار العلم للملايين، ط1 ، بيروت، لبنان، 2010، ص18.

[2] – سالم بن ناصر الكحالي، **صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها**، مرجع سابق ، ص66-67.

يظهر من النقاط السابقة أنّ عملية التشخيص ضرورية لما تحققه من أهداف تسهم في وضع استراتيجية أو خطة لمعالجة صعوبات تعلم القراءة وطرق التشخيص عديدة وسيقف البحث عند الطرق المستخدمة في المدرسة الجزائرية بناء على توصيات المنهاج والمقاربات المعتمدة؛ ففي المقاربة بالكفاءات المطبقة بغرض تنمية كفاءات المتعلم وجعله قادرا على التصرف في كلّ المواقف التي تواجهه، توصي هذه المقاربة بضرورة تفريد التعليم والمقصود بالتفريد الوصول إلى كلّ متعلم في القسم وفهم احتياجاته والمشكلات التي تواجهه ولا يتحقق ذلك إلا بالملاحظة المستمرة لنشاطات المتعلمين وهو ما يعرف بالتقويم المستمر الذي يحث عليه المنهاج فبالملاحظة يتمكن المعلم من معرف وتشخيص الصعوبات التي تواجه المعلم سواء ما تعلق منها بالقراءة أو بباقي الأنشطة.

كما أن الاختبارات بمختلف أنواعها وبخاصة التطبيقات الآنية التي تعقب النشاط والتي تسمح بمعرفة الصعوبة في آتها وتشخيصها؛ إذ يحث المنهاج على التقويم البنائي والذي يصاحب بناء التعلمات فعلى سبيل المثال لا يمكن تعليم التلاميذ الأصوات : با ، بو ،بي ما لم يتأكد المعلم من معرفة التلميذ للحرف " ب" وتمييزه عن باقي الحروف كما يحث على على التقويم الإدماجي والذي يكشف عن قدرة التلميذ على دمج عدة معارف كأن يقوم بتركيب جملة انطلاقا من مفردات معينة .

إضافة إلى الملاحظة والاختبار يحث المنهاج في مرحلة التعليم الابتدائي على المعالجة البيداغوجية ويخصص لها حصة ضمن الحجم الساعي الأسبوعي وتخصص فقط للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات، وهؤلاء يجب على المعلم دراسة حالة كل واحد منهم ومعرفة الصعوبات التي تواجه واختيار ومعالجة مشكلاتهم بشكل فردي أيضا.

تقترح الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي [1] بعض صعوبات تعلم القراءة والتي يمكن أن تواجه بعض المتعلمين في هذه المرحلة وبخاصة في الطور الأول ويقدم بعض الأساليب الممكنة لعلاجها والمتمثلة فيما يلي :

1- عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل.
2- إبدال أو حذف أو إضافة بعض الحروف والكلمات
3- عدم التمييز بين " الـ " الشمسية و" الـ " القمرية
4- عدم التمييز بين الحركات الحركات والمد الطويل
5- عدم التمييز بين ياء المد والألف المقصورة
6- عدم نطق التنوين والشد والإشباع
7- عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
8- عدم قراءة وحدات لغوية كاملة .

وتقترح الوثيقة لمعالجة بعض الأساليب الممكنة لعلاج الصعوبات السابقة كتمرين الذاكرة البصرية على الحفظ وإدراك الفوارق وتمرين الجهاز الصوتي على المخارج الصحيحة للأصوات وتنمية ملكة الانتباه بتنويع الطرائق والأساليب وتنمية خبرات المتعلمين عن طريق الملاحظة والسماع والتدريب على التحليل والاكتشاف وإيجاد الروابط

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي**، 2016، مرجع سابق ،ص09.

والملاحظ أن الأساليب التي تقدمها الوثيقة حسب نظري غير كافية اذ يجب أن يرتبط الأسلوب بالصعوبة وأن يتم تحديد طريقة المعالجة بتقديم مذكرات نموذجية لمعالجة هذه الصعوبات .

المبحث الثاني : الفهم القرائي ومستوياته :

يهدف تعليم القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي إلى إكساب المتعلم مهارة تعرف الكلمة من خلال إدراك الرموز المكتوبة ومعرفة المعنى في السياق الذي تظهر فيه ومهارة الفهم ومهارة النطق ومهارة الطلاقة؛ أي القراءة بيسر وسهولة، وتعدّ مهارة الفهم من أهم هذه المهارات؛ ذلك أنّ الفهم القرائي هو (العملية الكبرى التي تتمحور حولها كلّ العمليات الأخرى، فهو ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها جميعا فالانطلاق والبدء في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ)[1] والهدف من كل قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب والفهم – بمعناه العام – هو (التّصور الصحيح للمعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط)[2].

ولكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة القراءة في هذه المرحلة كما ترتبط في ذات الوقت بمستوى النمو الفكري واللغوي للتلميذ[3] ، وسيتم التركيز في هذا المبحث على مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في نهاية كل طور من أطواره الثلاث؛ طور الإيقاظ والتعليم الأولي(الثالثة والرابعة) وطور تعميق التعلمات الأساسية (الثالثة والرابعة) وطور التحكم في التعلمات الأساسية (السنة الخامسة).

---

[1]– ينظر: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم،**صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013،،ص29.

[2] – سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)**، مرجع سابق ، ص 90.

3 – حامد عبد السلام زهران وآخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال –أسسها، مهاراتها ،تدريسها**، تقويمها، دار المسيرة، ط1 ،2007، عمان، ص369.

1- مفهوم الفهم لغة واصطلاحا:

1.1.الفهم لغة: جاء في لسان العرب: (الْفَهْمُ مَعْرِفَتُكَ الشَّيْءَ بِالْقَلْبِ، فَهِمَهُ فَهْمًا، وفَهَمًا وَفَهَامَةً: عَلِمَهُ؛ الْأَخِيرَةُ عَنْ سِيبَوَيْهِ. وَفَهِمْتُ الشَّيْءَ: عَقَلْتُهُ وَعَرَفْتُه. وَفَهَّمْتُ فُلاَنًا وَأَفْهَمْتُهُ، وَتَفَهَّم الْكَلاَم؛ فَهِمَهُ شَيْئًا بَعْدَ شَيْء. وَرَجُلٌ فَهِمٌ: سَرِيعُ الْفَهْمِ، ويُقَالُ: فَهْمٌ، وفَهَمٌ. وَأَفْهَمَهُ الْأَمْرَ وَفَهَّمَهُ إِيَّاهُ: جَعَلَهُ يَفْهَمُه. وَاسْتَفْهَمَهُ: سَأَلَهُ أَنْ يُفَهِّمَهُ. وقَدِ اسْتَفْهَمَنِي الشَّيْءَ فَأَفْهَمْتُهُ وَفَهَّمْتُهُ تَفْهِيما)[1]،وفي المعجم الوسيط (حسن تصور المعنى وجودة استعدادالذهن للاستنباط)[2]ويظهر أنّ فَهِم الشَّيْءَ بمعنى:أدركه وعلمه ،وأحسن تصوره.

2.1.الفهم القرائي اصطلاحًا:

تعددت تفسيرات الفهم في القراءة، ويمكن عرضها على النّحو التالي:

الفهم في القراءة هو (شرح الرموز اللغوية، وتفسيرها، أو أنه إدراك المعنى المقروء وتصوره، أو أنّه استيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب، أو أنه عبارة عن عمليات التفكير التي تحاول فك الرموز المكتوبة)[3] وهو أيضا(عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل الربط إيجاد المعنى من خلال السياق اختيار المعنى المناسب تنظيم الأفكار المقروءة تذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة

---

[1] – ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق ، مادة فهم، مج 39، ص 3481.

2 مجمع اللغة العربية ،المعجم الوسيط ،مكتبة الشروق الدولية ،ط4 ،،مصر ،2004 ص704.

[3] – سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)**، مرجع سابق ، ص 90.

والمستقبلة)[1]. وهو(القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواء كانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة)[2]

الفهم القرائي (عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء، نثرا كان أم شعرا، اعتمادا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرّج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه)[3]

ويشير سميت Smith إلى أن الفهم يعتمد على التنبؤ في ضوء الخبرات والمعارف، ويفسر التنبؤ على أنه استبعاد للبدائل غير المحتملة من خلال التعرف بناء على تساؤلات عقلية تستند نظريا على المعارف السابقة؛ فالفهم وفقا لهذه النظرة هو التوصل الى إجابات عن أسئلة)[4] .

اما جيلفورد فيرى أنّه : (القدرة على إدراك معنى الكلمات أو الأفكار)[5] ويرى كارول أنّ الفهم: (عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، فهو عملية مركبة

---

[1] – حامد عبد السلام زهران وآخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال –أسسها، مهاراتها ،تدريسها، تقويمها،** مرجع سابق، ص370.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،مطابع جامعة ام القرى ،معهد اللغة العربية ،سلسلة دراسات في تعليم تعليم العربية رقم:18 ، ج 01 ،2007، ص 522 .

[3] – حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**،الدار العربية للكتاب ،ط2 ،القاهرة ،مصر،2013 ،ص84.

[4] – سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)**، مرجع سابق، ص 90.

[5] – السعيد عواشرية، **الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية**، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ،2005، ص40.

تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني، وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة [1]).

كما يعرف الفهم القرائي على أنّه :(عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، لفهم معنى الجملة، ثمّ لفهم معنى الفقرة، تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول و غير المعقول، معرفة سمات الشخصية، إدراك علاقة السبب–النتيجة، إدراك القيمة المتعلمة من النص، وضع عنوان مناسب للقطعة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع و مالا يتصل به، معرفة الجملة المحورية في النص، كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته و لاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة و تقييمه لها)[2]. وهو كذلك :(الربط بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الافكار المقروءة، وتذكر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية)[3]

وتتضمن مهارة الفهم العديد من المهارات، منها : (القدرة على إعطاء الرمز معناه، والقدرة على استخلاص الأفكار الرئيسة في النص، وما يندرج تحتها من أفكار فرعية، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، والقدرة على معرفة تتابع الأفكار وتسلسل الاحداث فيما يقرأ والقدرة على استخلاص الجمل الهامة من النص والقدرة على فهم الكلمات من السياق، وانتقاء المعنى المناسب لها، والقدرة على فهم الجمل والفقرات، والقدرة على التحليل والنقد أثناء القراءة، وذلك من خلال معرفة المحتوى وأفكاره ومناقشتها، والقدرة على تقديم المحتوى ومعرفة الأساليب الأدبية، وتحديد

---

[1] – فهد خليل زائد، **الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، ص46.

[2] – مراد علي عيسى سعد، **الضعف في القراءة و أساليب التعلم**، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، 2006، ص.97

[3] – سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)**، مرجع سابق، ص 90.

هدف الكاتب، والقدرة على المقارنة بين ما يقرأ الآن وما سبق له قراءته من النصوص، والقدرة على الاحتفاظ بالأفكار المتضمنة في النصوص المقروءة، والقدرة على ربط وتفسير المقروء في ضوء الخبرات السابقة والقدرة على فهم الاتجاهات التي يتبناها الكاتب)[1]

من خلال التعريفات السابقة للفهم القرائي يتبين أن منها ما ركز على أنّ الفهم عملية عقلية معرفية تمكن القارئ من فهم النص ومنها ما ركز على المؤشرات الدالة على وجود الفهم القرائي لدى القارئ كالتعرف على الكلمات والجمل في النص القرائي وتحديد أفكاره والعلاقات الواردة فيه .. الخ كما يمكن استنتاج العناصر التالية:

-النشاط العقلي عامل أساسي في الفهم القرائي.

-يعتمد الفهم القرائي على ما اكتسبه المتعلم من معلومات سابقة.

-يقاس الفهم القرائي بقدرة المتعلم على استخدام مهاراته لتكوين المعنى.

-الفهم القرائي يشمل العديد من المهارات مثل: فهم الأفكار العامة، معرفة الغرض من القراءة، فهم التفاصيل ...إلخ

2- أهمية الفهم القرائي: تكمن أهمية مهارات الفهم في القراءة في (معرفة وتحديد الأفكار الرئيسة الواردة في النص وما يندرج تحتها من أفكار فرعية ومعرفة تتابع هذه الأفكار وتسلسلها مما يمكن القارئ من الإحاطة بجوانب الموضوع ككل، كما أنّ عملية ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السّابقة يزيد القارئ نضجا ويجعله في نمو مستمر، ضف إلى ذلك أن قراءة ما بين السطور تعمل على الدّقة والبحث المتعمق عن المعنى)[2] .

[1] - ينظر ،سالم بن ناصر الكحالي، **صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها**، مرجع سابق، ص60.

[2] - ينظر: حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، مرجع سابق ،ص87.

وفي العملية التعليمية فإنّ الفهم القرائي أهم مهارات القراءة وأساس كلّ التعلمات؛ ذلك أنّ كلّ ما يتم تعليمه وتعلّمه في جميع الموادة المقررة يتم باللغة العربية،(فكلما زادت القدرة القرائية وامتلاك مهارات القراءة كان التحصيل في المواد الدراسية الأخرى أرفع مستوى)[1].

3- مبادئ الفهم القرائي:

هناك العديد من المبادئ تسهم إسهاماً مباشراً في تنشيط الفهم القرائي، وينبغي للمعنيين مراعاتها في تدريس القراءة فالفهم القرائي (عملية فكرية أنّها تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلب من التلميذ القدرة على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها بصريا كما تتطلب حسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محددة[2]) وهو (نوع من التفكير والاستنتاج يهدف إلى الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص؛ فالفرد في أثناء القراءة يستخدم المفاهيم ويطور الفروض ويختبرها، ثم يعدّل هذه المفاهيم، وينسق المعاني، وهو نفس ما يحدث في عملية التفكير)[3].

ويتطلب الفهم القرائي كذلك تفاعلا مع النص؛ (فالقارئ يمزج بين المعرفة الموجودة لديه بالفعل، وبين المعلومات الجديدة الموجودة في النص المقروء، فهو عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ والنص القرائي والسياق) [4]، كما يستلزم طلاقة ذهنية تتمثل في (قدرة القارئ

---

1 – ينظر: فتحي ذياب سبيتان، **ضعف التحصيل الطلابي المدرسي–الأسباب والحلول:(اللغة العربية وفروعها المختلفة،التربية الدينية الإسلامية ،الاجتماعيات)**، الجنادرية،ط1 ،عمان ،الأردن، 2010، ص85.

2 – ينظر: إسماعيل اسماعيل الصاوي، **صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية، مفاهيم نظرية و تشخيص و برنامج مقترح**، دار الفكر العربي، ط1،القاهرة، مصر، 2009، ص.57 .

3 – حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، مرجع سابق،ص86.

4 – ماهر شعبان عبد الباري، **استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**، مرجع سابق، ص29.

على تعرّف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع، وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطّعة، مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في النصّ المقروء)[1] .

4- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

ترتبط العوامل المؤثرة في الفهم القرائي بالقارئ والنص؛ فالقارئ (يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللّغوية بشكل صحيح)[2] وتتضمن هذه القدرات كفاءات معرفية كالانتباه والقدرة على التحليل والاستدلال والاستنتاج والدافعية نحو القراءة وامتلاك القدرات اللغوية كمعرفة دلالات المفردات اللغوية ومعرفة نظام اللغة (القواعد النحوية والصرفية والإملائية والأسلوبية)، ومعرفة استراتيجيات الفهم التي تتضمن معرفة القارئ بعدد من الإجراءات التي تتيح له التفاعل الجيد مع موضوع القراءة وفهم واستيعاب ما يتضمنه من أفكار بالإضافة إلى القدرات السابقة يجب أنّ يمتلك القارئ خبرة تتيح له استدعاء ما لديه من معلومات ومعارف سابقة عن الموضوع وربطها بالمعلومات الجديدة.

وأما النص فترتبط به عوامل عديدة تؤثر في فهم المقروء مثل: (المفردات، والجمل، ودرجة تعقيد البناء اللغوي، وطريقة عرض الأفكار والصور والرسوم، والألوان، والطباعة ، والتنظيم)[3] .

---

[1] – محسن علي عطية، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**،دار صفاء ،ط1 ،عمان ،الأردن،2008، ص78-79.

[2] – ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية** ، مرجع سابق ، ص32.

[3] –حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، مرجع سابق، ص 110.

5- مراحل الفهم القرائي:

يمر الفهم القرائي بمراحل عديدة: (الإدراك الحسي والتنشيط والاستدلال والتنبؤ والحفظ والاسترجاع).[1]، تبدأ عملية فهم المقروء بالإدراك الحسي الذي يتضمن تعرّف الحروف والكلمات ومؤشرات سطح النصّ؛ بمعنى فكّ رموز الكلمات من خلال استخراج السمات الإملائية والنحوية للنصّ المقروء، تنشط بعد عملية الإدراك الحسي ذاكرة القارئ للبحث عن معنى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي خضعت للتفكيك فيسمح له التنشيط بوضع المعلومات الملائمة موضع التصرّف، يستدل بالمعلومات المخزنة لديه في الذاكرة لإثراء المعلومات المتضمّنة في النصّ أو إكمالها أو تحويلها بحيث يسهل فهمها وحفظها، كما يمكنه التكهّن أو التنبؤ بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة، بهدف التوصّل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء، إذ يقدّم مؤشرات تسهّل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة يتم بعدها حفظ المعلومات ويمكنه استرجاعها والاستفادة منها

6- مستويات الفهم القرائي ومهاراته: ترتكز القراءة اساسا على الفهم هو (عملية معقدة تسير في مستويات متباينة وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية، وتحتاج إلى كثير من المران والتدريب وإعمال الفكر والتفسير والتحليل والموازنة)[2] ، وقد اهتم العلماء والباحثون بالفهم القرائي لمكانته وأهميته في تعليم اللغة العربية فحددوا مهاراته ومستوياته، وظهرت عدة تصنيفات فمن الباحثين من تناولها في قوائم موحدة دون تصنيف، ومنهم من صنفها في مستوى تفكيري معين.

---

1 – ينظر: سعد علي زاير، عهود سامي هاشم، **فهم المقروء – استراتيجيتي (ليد والاتصال المتكرر) أنموذجاً**، مقال منشور في مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، العدد 17، سبتمبر 2014، ص221.

2 – مختار عبد الخالق عبد اللاه، **تد ريس القراءة في عصر العولمة – استراتيجيات وأساليب جديدة** – دار العلم والإيمان، مصر، ط1 ،2008، ص61.

1.6. مهارات وردت في قوائم دون تصنيف:

تناول عدد من المختصين والباحثين مهارات الفهم القرائي في قائمة موحدة دون تصنيف فقد ذكر رشدي طعيمه قائمة بمهارات الفهم القرائي ضمتها: (التعرف على الكلمات المترادفة والكلمات المختلفة في اللفظ والمشتركة في المعنى، واستخدام السياق لمعرفة الكلمات والتراكيب الجديدة وإدراك التفاصيل المساعدة على استخلاص الأفكار من النص والتمييز بين الأساسية منها والثانوية ومعرفة العلاقة بين أجزاء النص واستنتاج المعنى العام منه والتمييز بين الآراء والحقائق الواردة فيه، وتلخيصه واستخلاص النتائج من الحقائق المقدمة فيه[1]).

وذكر عبد الرحمن كامل قائمة مجموعة من المهارات دون أن يصنفها فذكر(نطق الحروف والكلمات نطقا صحيحا معبرا، وتحديد واستخراج الأفكار الرئيسة للموضوع والتفريق بينها وبين الأفكار والتفاصيل الداعمة و فهم العلاقات القائمة بين الأفكار وتلخيص النص ونقد المقروء واستخدامه في حل بعض المشكلات)[2] .

وقدم حسن شحاته قائمة بمهارات الفهم شملت: (الربط بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدام الأفكار بعد تذكرها وتحصيل الأفكار الرئيسية في الفقرة أو النص وتحديد التفاصيل المهمة وفهم مابين السطور والبحث المعمق عن المعنى والتدريب على الاستنتاج الصحيح وتوقع المعاني [3]).

---

[1] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،مطابع جامعة ام القرى ،معهد اللغة العربية ،سلسلة دراسات في تعليم تعليم العربية رقم:18 ، ج 01 ،2007، ص 522،523.

[2] – ينظر: عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود ، **أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا** ، 2005، ص178.

[3] – ينظر: حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، مرجع سابق، ص94.

والملاحظ في قوائم المهارات السّابقة أنّ فيها ما يرتبط بالفهم السطحي المباشر وما يرتبط بالبنية العميقة، أي فهم ما وراء السطور وما يرتبط بالقدرة على الاستنتاج وتقويم المقروء، غير أنّها لم تأت مصنفة ومتدرجة من حيث صعوبة التناول مما يصعّب في حقل التّعليمية على واضعي البرامج الاستناد إليها في تحديد أهداف القراءة الّتي تناسب مستوى المتعلمين في كلّ مرحلة تعليمية .

2.6. مهارات جاءت مصنفة وفقا لمستوى معين:

حاول المختصون والباحثون تصنيف مهارات الفهم القرائي وفقا لمستوى معين حيث جمعت المهارات المتجانسة التي تلبي قدرات تفكيرية معينة في قائمة واحدة بهدف مساعدة المشرفين على التعليم في تنميتها وتطويرها ومن هذه التصنيفات:

1.2.6 .التصنيف الثلاثي: صنف الفهم اللغوي إلى ثلاثة مستويات أساسية وفق العمليات العقلية غير المحسوسة والتي يستدل عليها بنتائجها السلوكية والتي تظهر في شكل مهارات دالة على الفهم؛ ففي المستوى الأول والذي يطلق عليه: (الفهم الحرفي (قراءة السطور) تظهر العديد من المهارات كمهارة تطوير الثروة اللفظية وتحديد التفاصيل والفكرة العامة وفهمك بناء النص وتنفيذ التعليمات وفي المستوى الثاني: الفهم التفسيري (قراءة ما بين السطور) نجد مجموعة من المهارات ترتبط ببنية النص العميقة كتفسير المعنى المجازي للكلمات وتعرّف فكرة الكاتب ورأيه واستخلاص النتائج والتنبؤ بالأحداث وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات وفي المستوى الثالث: الفهم التطبيقي قراءة (ما وراء السطور) تظهر مهارات مرتبط بالجانب العملى؛ كتقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الفكر وتمييز الحقائق والآراء وحل المشكلات[1]).

1 – ينظر: حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة – استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، د ط ، دمشق، سوريا، 2011، ص63.

2.2.6.التصنيف الرباعي:

صنف هاريس وسميث (Harris & Smith,1980) الفهم القرائي في مستويات أربعة مستويات متدرجة يضم كل مستوى مجموعة من المهارات ففي المستوى الأول: (الفهم الحرفي نجد مهارة استدعاء أو تحديد معلومات ذكرها الكاتب في موضوعه، وفي المستوى الثاني: الفهم التفسيري نجد مهارة إدراك القارئ للعلاقات بين الأسباب والنتائج، واستنباط المعلومات من النص، وفي المستوى النقدي قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادة المقروءة وفق معايير معينة أو في ضوء مجموعة من القيم والمؤشرات والمستوى التطبيقي: ويشير إلى قدرة القارئ على توظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى أو مواقف مشابهة)[1].

3.2.6.التصنيف الخماسي: يلتقي التصنيف الخماسي مع التصنيف السّابق في بعض المستويات وفي بعض المهارات غير أنّه يضيف مستوى جديدا يرتبط بالإبداع نورد هذه المستويات فيما يلي:

المستوى الاول: الفهم الحرفي ويشير إلى (فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة وتحديد تفاصيله، وفهم تنظيم الكاتب له، واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه)[2] .

المستوى الثاني: المستوى التفسيري أو الاستنتاجي، وفيه (يبدأ القارئ في تعرف العوامل المسببة، والاستنباط من الحقائق، والوصول إلى نتائج وعموميات، فهو يتضمن مستو ي عاليا من التفكير)[3] ،.ويشير إلى (تفسير المفردات المجازية وإدراك

---

[1] – ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**، مرجع سابق،ص67.

[2] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، **تد ريس القراءة في عصر العولمة – استراتيجيات وأساليب جديدة** ، مرجع سابق، ص66.

[3] – سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)**، مرجع سابق ،ص 91.

ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التي يتحدث على لسانها).[1]

المستوى الثالث: هو المستوى النقدي وفيه (يستطيع القارئ أن يفكر بطريقة نقدية بتطبيق أحكام قيمه الذاتية على المقروء، بمعنى أنه تفكير ذاتي)[2] ، ويشير إلى (نقد المقروء بإصدار حكم أو رأي فيه وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء، والاستفادة منه في حل المشكلات)[3].

المستوى الرابع: مستوى الفهم التذوقي: ويعني (امتلاك القارئ القدرة على الإحساس بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب، والأفكار التي يرمي اليها، ويدرك الوحدة العضوية للنص والترابط بين أجزائه ويستنبط منه القيم والاتجاهات وأسرار الجمال في التعبير والتصوير)[4]

المستوى الخامس مستوى الفهم الإبداعي: ومن مهاراته (اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة في المقروء، واقتراح نهاية مختلفة للأحداث وإعادة صياغة المقروء بأسلوب القارئ) [5].

وفي بعض الكتب التي تناولت مهارات الفهم القرائي نجدهم يفصلون بين الفهم التفسيري والفهم الاستنتاجي ليصبح عدد مستويات الفهم القرائي ست مستويات ومثال

---

[1] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، **تد ريس القراءة في عصر العولمة – استراتيجيات وأساليب جديدة** ، مرجع سابق، ص66.

[2] – سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)**، مرجع سابق ،ص 92.

[3] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، **تد ريس القراءة في عصر العولمة – استراتيجيات وأساليب جديدة** – مرجع سابق ،ص66.

4 – ينظر: حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**،مرجع سابق ،ص103.

[5] – ينظر: حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابه – استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، مرجع سابق، ص66.

ذلك ما ذكره حسن شحاته ومروان السمان في كتابهما المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها فالفهم التفسيري لديهما (يعني تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه واستخلاص النتائج من المعلومات المعروفة وتمييز الأحداث مع فهم العوامل والأسباب المؤثرة أما الفهم الاستنتاجي فيضمنانه قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أوردها الكاتب ولم يصرح بها وقدرة القارئ على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء)[1].

والملاحظ في هذه المستويات أنّها تشير إلى مهارات ناتجة عن عمليات عقلية غير محسوسة كالتفسير والنقد والتقويم وهي شبيهة بتصنيف بلوم وزملائه لمهارات الأهداف التعليمية في المجال المعرفي فقد صنفوها في ست مجالات متدرجة وبشكل هرمي تبدأ بالمعرفة في قاعدة الهرم يليها بالترتيب الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وأخيرا التقويم ولا يتحقق المستوى الأعلى إلاّ بتحقّق المستويات الأدنى منه.

وتصنيف مستويات الفهم شبيه بتصنيف بلوم إذ نجد المستويات متدرجة فمستوى الابداع أعلى المستويات ولا يصله القارئ إلاّ إذا امتلك مهارات المستويات الأدنى وهذا التدرج يساعد القائمين على وضع منهاج اللغة العربية من تحديد المهارات المناسبة لكل مستوى تعليمي فالتلميذ في المراحل الأولى من الضروري أن يبدأ بمهارات الفهم المباشر للنص ويتدرج في معرفة باقي المهارات خلال مراحل التعليم الموالية.

7- دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي: للمعلم دور أساسي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذه، فبمقدوره أن(يُحبّب القراءة لديهم، وأن يكون مثالا

[1] – ينظر: حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**،مرجع سابق ،ص94.

يقتدون به في سلامة النطق وحسن التعبير الصوتي، وبإمكانه أن يقوّم الأداءات الصوتية ويقيس مهارات الفهم لديهم، وأن يعودهم مساءلة ذواتهم حول ما يريدون البحث عنه في المقروء بحيث تكون قراءتهم هادفة، وأن يشجعهم على القراءة الحرة، وتقديم ملخصات حول ما يقرؤون مع تبيان وجهة نظرهم فيه، وأن يجري تدريبات متكررة لتنمية القدرة على الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني ويعودهم على الإصغاء عندما يقرأ الآخرون لتحقيق التركيز على المعنى واستيعابه، وأن يدربهم على استخدام المعاجم في البحث عن معاني المفردات وعلى نقد المقروء، وإصدار الأحكام حول قيمته ومدى فائدته، وأن يدربهم على التمييز بين الحقائق والآراء ووجهات النظر وعلى الربط بين المقروء والواقع في الحياة التي يعيشونها، وأن يحرص على وحدة اللّغة وتكامل فروعها ويجعل القراءة محورا لفروع اللغة العربية الأخرى)[1].

8- **استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي:** يعد المعلم المسؤول الأول على تنمية مهارات الفهم لدى التلميذ؛ إذ عليه أن يسير في درسه وفق خطوات واضحة ومتدرجة، تضبطها استراتيجية محدّدة مبنية على نظريات أثبتت نجاعتها في الفعل التربوي؛ ذلك أنّ الفهم القرائي يتطلب تفاعل التلميذ مع النص وعلى المعلم أن يمكن التلميذ من استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تنظم تفاعله مع النص لتنمو مهارات الفهم لديه .

ولا يمكن للمعلم أن يختار الاستراتيجية المناسبة إلاّ إذا أدرك الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب، فالاستراتيجية :(مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من

[1] – ينظر: محسن على عطية، **استراتجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، مرجع سابق، ص 52،53.

الخبرات التعليمية المخطط لها وبلوغ الأهداف التّربوية المنشودة[1])، وترتبط بالمتعلم أيضا فهي : (أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعا وأكثر ذاتية التوجه، وأكثر فعالية وأكثر قابلية على أن تطبّق في المواقف الجديدة)[2] ،و تضم الاستراتيجية أكثر من طريقة وتعرف هذه الأخير ة بأنّها :" مجموعة من القواعد والآراء التي استنبطها رجال التربية من تجاربهم وأعمالهم الفكرية واتفقوا على أنّها خير سبيل يصل بالمعلم إلى الغاية " 3ومعني هذا أنّها مجموعة من الخطوات المتفق عليها والتي أثبتت فعاليتها في الجانب الميداني وتسمح للمعلم بتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس، والطريقة بدورها أشمل من الأسلوب الذي يعرف بأنّه: (الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس بكيفية تميزه عن غيره من المعلمين ممن يستخدمون نفس الطريقة)[4].

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجيات تنمية الفهم القرائي تبيّن أنها كثيرة ومتعدّدة فقد ذكر حسن شحاته ومروان السمان في كتابهما: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها ثلاث عشرة استراتيجية لتنمية الفهم القرائي: استراتيجية التنبؤ القرائي وإستراتيجية التحويل والتعلم التوليدي والنشاط التمثيلي وإعادة الحكاية والتفاعل مع النصوص والقراءة المتكررة والمنظمات التخطيطية (البيانية) ومراقبة الفهم والتثبت والاستذكار والتساؤل الذاتي وبسط الأسئلة على التلاميذ[5] .

---

[1] – ينظر: خليل إبراهيم شبر، **أساسيات التدريس**، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن، 2014، ص26.

2 – ربيكا أكسفورد ، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة السعيد محمد دعدوع ، مكتبة الانجلو مصرية ،1996، ص21.

3 –عاطف الصيفي، **المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث**، دار أسامة ،ط1،عمان، الأردن ،2009 ، ص79.

[4] – ينظر: أحمد عيسى داود، **أصول التدريس – النظري والعملي**، مرجع سابق ،ص50

[5] – ينظر: حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، مرجع سابق ،ص119–133.

وذكر ما هر شعبان عبد الباري في كتابه استراتيجيات فهم المقروء أربع استراتيجيات أساسية لتنمية فهم المقروء هي: (استراتيجية التصور الذهني والتدريس التبادلي والتعلم البنائي والخرائط المفاهيمية) [1].

وسنتناول في هذا البحث الاستراتيجيات التي تناسب تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي والتي يمكن للمعلم تطبيقها في ضوء مقاربة التدريس التي يعتمدها فيما يلي:

1.8.استراتيجية النشاط التمثيلي:تعد استراتيجية النشاط التمثيلي من الاستراتيجيات المهمة في تنمية الفهم القرائي؛ بسبب ارتباطها بخبرات المتعلم ، حيث يقرب تمثيل الادوار الحقائق والأحداث في أذهان التلاميذ؛ إذ (تتحول الأحداث والمواقف المختلفة إلى وقائع حية ملموسة يتم التعبير عنها بصورة نابضة بالحركة، يستخدم فيها التلميذ أكثر من حاسة)[2] وهذا يساعدهم على ربط الأحداث ببعضها ببعض، ورسوخها في الذهن .

وتناسب هذه الاستراتيجية تلاميذ الطور – الأول السنة الأولى و الثانية – من التعليم الابتدائي لأنّ معظم النصوص حوارية من السّهل تحويلها إلى تمثيليات فمحتواها قليل التفاصيل وغير متشعب الأحداث وتضيف عملية التمثيل روح المتعة والبهجة إلى نفوس التلاميذ وتنمى لديهم مهارات الاتصال وتشكيل الأفكار والتعبير عنها وتنمية القدرة على تذكر الأحداث وتنظيمها.

2.8.استراتيجية إعادة الحكاية: تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الهامة في تدريس القراءة على رغم بساطتها؛ إذ تسهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى

---

[1] – ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، **استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**، مرجع سابق ، ص 96-333

[2] – ينظر: إيمان الخفاف، **التعلم التعاوني**، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن، 2013، ص109.

التلاميذ وتتناسب مع تلاميذ الطور الأول، يطلب فيها المعلم من التلاميذ إعادة سرد الحكاية أو النص بأسلوبهم الخاص دون مقاطعتهم وفي أثناء هذه العملية(يحاولون الاحتفاظ بالمقروء في أسلوب متسلسل وتسمح لهم بالتمييز بين المعلومات المهمة والمعلومات غير المهمة والأساسية والثانوية ويدركون تسلسل الأحداث)[1] .

3.8.استراتيجية التعلم التعاوني: يعرف التعلم التعاوني بأنه : (استراتيجية تدريس تقوم على تنظيم الصّف، حيث يعمل التلاميذ بعضهم مع بعض في شكل مجموعات صغيرة، تضم مستويات مختلفة في القدرات، يناقشون الأفكار، ويجمعون البيانات من أجل تحقيق هدف مشترك، وكلّ فرد في المجموعة يكون مسؤولا عن تعلم زملائه وعن نجاح المجموعة في إنجاز المهام الّتي كلفت بها) [2].

وينجز أفراد المجموعة العمل في أربع مراحل تعرف المرحلة الأولى بمرحلة (التّعرف وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة، وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل الشترك، و في المرحلة الثانية توزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكل أو المهمة المطروحة، وفي المرحلة الثالثة مرحلة الإنتاج يتم إنخراط أفراد المجموعة في العمل والتعاون من أجل إتمام العمل المطلوب حسب الأسس والمعايير المتفق عليه وفي المرحلة الأخيرة يتم عرض ما توصلت إليه المجموعة من طرف ممثلهم في جلسة الحوار العام).[3]

وتناسب هذه الاستراتيجية المتعلمين بداية من الطور الثاني، إذ يمكن استخدامها في إنجاز الوضعيات الإدماجية والتي تتطلب دمج مجموعة من المعرف اكتسبها

---

[1] – ينظر: حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، مرجع سابق ، ص121.

[2] – ينظر: إيمان الخفاف، **التعلم التعاوني**، مرجع سابق، ص34.

[3]– ينظر: فرح ايمن اسعد، **استراتيجية التعلم النشط** ، دار ابن النفيس، ط1،عمان، الأردن، 2017، ص80.

التلميذ في نهاية وحدة تعليمية، كما يمكن توظيفها في تحليل النصوص؛ أي الإجابة عن أسئلة مركبة الفهم ومركبة اللغة المتعلقة بالنص المقدمة للتحليل في كتاب الانشطة اللغوية.

4.8.استراتيجية التساؤل الذاتي:

تعتمد هذه الاستراتجية على المتعلم بالدرجة الأولى وعلى التوجيهات المقدمة له من المعلم ويمكن تطبيقها مع التلاميذ الذين لديهم القدرة على قراءة النصوص لأنّ التساؤل الذاتي: (حوار داخلي منظم، يحلل المعلومات المطروحة في النص المقروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين والأفكار المتضمنة في النص)[1]؛ فعملية التحليل ووضع الأسئلة تتطلب مرحلة متقدمة من القراءة ويمكن تطبيقها مع تلاميذ الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، وتتم هذه الاستراتيجية وفق ثلاث مراحل رئيسية هي : (قبل– وفي أثناء –وبعد) التعلم وعلى النحو الآتي:

(يعرض المعلم في مرحلة ما قبل التعلم موضوع الدرس على التلاميذ، ويدربهم على استخدام التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للتلميذ أن يسألها لنفسه)؛ وذلك بهدف تنشيط عمليات المعرفة التي تسبق الدرس، كأن يسأل المتعلم نفسه ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ ولماذا أفعل هذا؟ ولماذا يعدُّ هذا الذي أفعله مهمًا؟ وما علاقة هذا بما أعرفه من قبل؟ والغرض من الاسئلة إيجاد هدف يتجه نحوه فكر التلميذ

[1] – نضال مزاحم رشيد العزاوي، **بوصلة تدريس في اللغة العربية** ،دار غيداء ، ط1،عمان، الأردن،2017، ص233.

والتعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وربطها بالمعرفة الجديدة)[1].

وفي مرحلة التعلم (يشجع المعلم التلاميذ على إثارة بعض التساؤلات والتي يمكن أن تسهم في توليد أفكار جديدة وغرضه من ذلك تعديل مسار تفكيرهم من خلال بسط تلك الأسئلة على أنفسهم مما يزيد قدرتهم على تنظيم تفكيرهم واكتساب خبرات جديدة ومن الأسئلة التي يمكن للتلميذ إثارتها: ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟ وهل أحتاج لخطة لفهم أو تعلم هذا؟ وما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟)[2] والإجابة على هذه الاسئلة تساعد التلميذ على تنظيم معلوماته وتوليد أفكار جديدة وتسمح بتوضيح الجوانب الغامضة في الموضوع.

وفي المرحلة الأخيرة (يناقش المعلم التلاميذ في النتائج التي توصلوا إليها من خلال إثارة بعض التساؤلات التي تساعد على تناول المعلومة وتحليلها وتقييمها والاستفادة منها في مواقف أخرى)[3]

ويظهر من خطوات هذه الاستراتيجية أنّها تساهم في تنمية قدرات التلاميذ في القراءة والفهم؛ إذ تنمي ثقة الطفل بنفسه ،وتسمح له باظهار قدراته ،وبطرح العديد من الاسئلة التي تمكنه من تحليل المعلومات الواردة في النص وفهما وتنظيمها والاستفادة منها في المواقف المختلفة.

---

[1] – ينظر: أحمد صالح نهابة، **أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط** ، مقال منشور في مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، العدد14، ديسمبر، 2013، ص105.

[2] – ينظر: حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**،مرجع سابق ، ص129.

[3] – محمد عبد الله خضيرات ،**رؤية معاصرة في استراتيجيات التفكير الميتامعرفية "نماذج وتطبيقات في التدريس** ، دار الكتاب الثقافي،د ط ، الأردني ،2019 ، ص166.

5.8.استراتيجية التلخيص:

تعتمد استراتيجية التلخيص على قدرة التلميذ على قراءة وفهم النص وتستخدم بداية من الطور الثاني من المرحلة الابتدائية لأنّ (التلخيص عملية ذهنية تهدف إلى الوصول إلى لب الموضوع وتتم بحذف كل ماله علاقة بالتفصيلات غير الأساسية والوصف الزائد وهي عملية تهتم بقراءة ما بين السطور وإظهار النقاط البارزة في الموضوع، تتم بإعادة صياغة الموضوع المراد تلخيصه بلغة من يقوم بعملية التلخيص ،انطلاقا من خبرته بالموضوع)[1] .

ويتوجب على التلميذ في هذه الاستراتيجية أنّ يتبع مراحل معينة ليتمكن من تلخيص النص بلغته وأسلوبه وهي في الغالب ثلاث مراحل أساسية (تبدأ بمرحلة الفهم وتتطلب منه قراءة النص قراءة سريعة لاستخراج الفكرة العامة تليها قراءة متأنية لتحديد الأفكار الأساسية تأتي بعدها مرحلة وضع التصميم، ينتقي فيها التلميذ الجوهري من النص محافظا على الأفكار في تسلسلها المنطقي، مستبعدا التفاصيل والأمثلة والاقتباسات والحشو والإطناب والتكرار، تأتي بعدها مرحلة التحرير يحول فيها الأفكار إلى جمل مرتبطة وفق تدرج منطقي بأسلوبه الخاص دون زيادة ولا تحريف حفاظا على مقاصد الكاتب)[2].

6.8.استراتيجية العصف الذهني:

يعني تعبير "العصف الذهني (استخدام العقل البشري في التصدي النشط لمشكلة ما وتوليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة موضوع البحث

---

[1]– ينظر: سعيد عبد العزيز، **تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية**، دار الثقافة، ط2، الأردن، 2009، ص184.

2 – ينظر: شريف بوشحدان، **التلخيص تقنياته واثره في تعليم التعبير الكتابي**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الرابع، 2001، ص201.

وذلك من خلال جلسة قصيرة تسمح بظهور كل الأفكار في جو من الحرية والأمان)[1].

وفي التعليم واحدة من الاستراتيجيات التي (تشجع على التفكير الإبداعي، وتساعد على إطلاق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية والأمان، وتسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتعلم في ذروة التفاعل مع الموقف)[2]

ويكثر استخدام طريقة العصف الذهني في المرحلة الابتدائي في نشاط التعبير الشفوي والكتابي كما تستخدم في وضعية الانطلاق في تدريس اللغة العربية بالنظر إلى منهاج الجيل الثّاني؛ ففي محور القيم الإنسانية تقدم للتلميذ وضعية الانطلاق التالية: (قمت بزيارة دار العجزة مع والدك وفي طريق العودة لفت نظرك رجل معاق على كرسيه المتحرك، صَعُب عليه نزول الدرج، وأطفال يبيعون المناديل على قارعة الطريق، حزنت لحالهم فقال لك والدك: إن أحسسنا بمعاناة الآخرين فإننا سنسعى إلى تقديم يد العون لهم.فكيف يمكن أن نساعد هذه الفئات المحرومة ونخفف عنها صعوبات الحياة)"[3] .

والملاحظ أن هذه الوضعية تدفع التلميذ إلي استخدام فكره لتوليد جملة من الأفكار يمكنها حل المشكل المطروح فسيبين كيف يجب أن يتعامل مع الفئات المحرومة والّذين يعانون إعاقة أو مرضا ويقترح صورا للتضامن مع هذه الفئات، ينظم المعلم الأفكار الواردة والتي تسهم في حل المشكل المطروح على السبورة لتثبت في أذهان التلاميذ تصبح معارف مكتسبة يستغلونها في نشاط التعبير الكتابي.

---

[1]– منال أحمد البرودي، **العصف الذهني وفن صناعة الأفكار**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2015، ص39.

[2] – عبد العظيم صبري عبد العظيم، **استراتيجيات وطرق التدريس العامة والالكترونية**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2015، ص47.

[3] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية:2017– 2018، ص45.

7.8. استراتيجيات تنمية الفهم القرائي في كتب القراءة لمراحل التعليم الابتدائي:

بالإضافة الى الاستراتيجيات المذكورة سابقا والّتي يمكن لمعلم مرحلة التّعليم الابتدائي الاستعانة بها لتنمية مهارات الفهم القرائي دون أن يؤثر ذلك على المقاربة النّصية الّتي يعتمدها في تعليم الأنشطة اللّغوية والّتي تقدّم الأنشطة من خلالها وفق استراتيجيات تظهر بشكل واضح في كتب القراءة لمراحل التعليم الابتدائي وفي الأدلة التي تشرح طريقة استعمال هذه الكتب وسيتم التركيز على الاستراتيجيات المرتبطة بفهم المنطوق وفهم المكتوب لارتباطهما بالقراءة الممارسة في هذه المرحلة: قراءة الاستماع والقراءة الصامتة والجهرية حسب الأطوار الثلاثة فيما يلي :

1.7.8.استراتيجيات تنمية فهم المنطوق وفهم المكتوب في الطور الأول :(السنة أولى والثانية من التعليم الابتدائي).

وفي السنة أولى تستعمل إستراتيجية : " **أستعمل وأفهم**" لمقاربة النص المنطوق، وهو نص محوري هادف مرتبط بتنمية مهارات الاستماع والفهم يقدم من طرف المعلم سردا على مسامع التلاميذ بصوت معبر، مرفق بالإشارات والإيحاءات المساعدة على شد انتباههم وتركيز اهتمامهم على الفهم، ويعيد السّرد إذا اقتضت الضّرورة، يقوم بعدها باختبار فهمهم للنص من خلال بسط أسئلة توجيهية، تأتي أجوبتها في سياق الفهم المستهدف من النص المنطوق، يشجع بعدها التلاميذ على إعادة سرد النص بحسب فهمهم المحقق أو سرد قصة سمعوها مماثلة للنص المقدم.

وتستعمل استراتيجية : (أبني وأقرأ، أكتشف، أتعرف، أثبت، ألعب وأقرأ) لفهم النص المكتوب ففي مرحلة البناء والقراءة:" **أبني وأقرأ** " يستخرج المتعلم الكلمات والجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير يدونها المعلم على السبورة وتقرأ، تأتي بعدها مرحلة الاكتشاف؛ إذ يكتشف المتعلم الحرف انطلاقا من تقطيع الجملة وإجراء المحو التدريجي للإبقاء على الكلمة التي تتضمن الحرف، تمارس نفس العملية مع الكلمة

لاستخراج الحرف المستهدف بالدراسة، تأتي بعدها مرحلة التعرف يمارس فيها المتعلم القراءة في الكتاب بهدف التعرف أكثر على الحرف وتحسين قراءته، وتراعى في ذلك مختلف المهارات القرائية ينتقل بعدها التلميذ إلى تثبيت الحرف في دفتر الأنشطة وينجز مجموعة من التمارين في شكل ألعاب محفزة يمارس من خلالها القراءة التلقائية [1].

أما في السنة الثانية تستعمل نفس استراتجية تناول النص المنطوق:(أستمع وأفهم) يقرأ المعلم النص المنطوق تمّ يقدم مجموعة من الأسئلة تستهدف المعنى الظاهر والمعنى الضمني مع بسط سؤال أخير لاستخلاص القيمة الواردة في النص وتدوينها وقراءتها من طرف التلاميذ.

وفي فهم المكتوب يستعمل المعلم استراتيجية: (أقرأ، أفهم النص، أتعرف على معاني المفردات، أكتشف وأميز، أحسن قراءتي)، ويوضح دليل كتاب السنة الثانية ابتدائي أهم الأيقونات المستخدمة في هذه الاستراتيجية كما يلي:

تقدّم الأيقونات (أقرأ، أفهم النص، أتعرف على معاني المفردات) خلال حصة واحدة وهذه الأيقونات تظهر للتلميذ على كتاب القراءة[2] ، يبدأ المعلم الحصة بأسئلة تمهيدية تحيل إلى موضوع الدرس تمّ يدفع التلاميذ إلى استنطاق الصّورة المصاحبة للنص، يقرأ بعدها النص قراءة نموذجية ويطالبهم بالقراءة ويراقب الأداء واحترام علامات الوقف والنطق السليم لمخارج الحروف، يستغل المعلم بعدها الأسئلة المدونة في كتاب القراءة تحث الأيقونة " أفهم النص " ويترك المجال للتلاميذ للإجابة عنها في أثناء القراءات الفردية، ينتقل بعدها إلى الأيقونة " معاني المفردات " ليتم تذليل

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، **دليل كتاب السنة أولى من التعليم الابتدائي للغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية**، مطابق لمنهاج 2016، ص11.

[2] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، **كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، مرجع سابق، ص34.

الصعوبات المتعلقة بالمفردات الصعبة الواردة في النص من خلال شرحها باعتماد السياق اللغوى وتوظيفها في جمل مفيدة تظهر معناها، ينهي المعلم درسه بأسئلة لاستخراج القيم الواردة في النص يدون مغزاها على السبورة ويقرأ من طرف بعض التلاميذ.

2.7.8. استراتيجيات تنمية فهم المنطوق وفهم المكتوب في الطور الثاني :(السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي):

في السنة الثالثة تقدم حصة واحدة لفهم المكتوب تعتمد على استراتيجية:(استمع وأجيب) بهدف صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص المقروء من طرف المعلم والمرتبط بالوحدة[1]

وفي ميدان فهم المكتوب فتنمى مهارة الفهم من خلال استراتيجية: (اقرأ وافهم، كلماتي الجديدة)[2] يقدم المعلم عنوان النص من خلال أسئلة تمهيدية يطالبهم بعدها بفتح كتب القراءة والاستماع إلى القراءة النموذجية للنص من طرفه ويطالبهم بقراءته فقرة بعد فقرة قراءات فردية، تتخللها أسئلة لفهم النص متدرجة من مستوى الفهم الحرفي إلى الاستنتاجي كما يتخلل القراءة التعرف على الكلمات الجديدة الواردة في النص وشرحها من خلال توظيفها في جمل مفيدة يستنتج التلاميذ في نهاية الحصة قيمة النص.

وفي ميدان فهم المنطوق في السنة الرابعة يخصص المنهاج حصة واحدة تستخدم فيها استراتيجية: (استمع وأجيب) يستمع فيها التلاميذ بعناية للمعلم وهو يقرأ النص

---

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، **دليل كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي للغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية**، مطابق لمنهاج 2016، ص06.

[2] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، **كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة:2016 2017، ص11.

ثمّ يجيبون عن الأسئلة حول النص تتناول الفهم الظاهري والضمنى ويستنتجون القيم الواردة فيه .

أما في فهم المكتوب فيخصص المنهاج أربع حصص الأولى للقراءة والفهم والثانية للقراءة والتراكيب النحوية والثالثة للقراءة والتراكيب الصرفية والرابعة للمحفوظات، وما يهمنا هنا هو الحصة الأولى والتي تقدم وفق استراتيجية: (أقرأ وأفهم ، رصيدي الجديد، أثري لغتي) تبدأ الحصة بأسئلة تمهيدية يستنتج منها المتعلم موضوع النص يقدم المعلم بعدها النص ويقرأه قراءة نموذجية ويجعل التلاميذ يتداولون على قراءته فقرة فقرة يتخلل القراءة أسئلة لفهم النص تتناول الفهم الظاهر والفهم الضمني يتم خلال القراءات الفردية التعرف على المفردات الجديدة والتدريب على استعمالها في جمل مفيدة ينجز بعدها التلاميذ تمرين حول إثراء اللغة على دفتر الأنشطة[1] .

3.7.8. استراتيجيات تنمية فهم المنطوق وفهم المكتوب في الطور الثالث :(السنة الخامسة من التعليم الابتدائي):

في الطور الثالث السنة الخامسة يتم اعتماد نفس الاستراتيجيات المعتمدة في السنة الرابعة لتدريس فهم المنطوق وفهم المكتوب ونسجل الاختلاف فقط في نمط النص المقدم وطبيعة الأسئلة والأهداف الراد تحقيقها.

وسيتطرق البحث إلى الاستراتيجيات المذكورة في الأطوار الثلاثة في الفصل الثاني في المبحث المخصص للمقاربة النصية باعتبارها "استراتيجية أساسية تعطي

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، **دليل كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي للغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية**، مرجع سابق، ص34.

دلالة وانسجام للتعلمات، وتنمو من خلالها الكفاءة النصية للمتعلم من خلال امتلاكه قدرة التلقي وقدرة الإنتاج "[1].

خلاصة الفصل:

تُعدّ القراءة أهم مادة من المواد الدراسية لصلتها بكل المواد، والتلميذ الذي يتفوق فيها يتفوق في المواد الأخرى في جميع مراحل التعليم ولا يستطيع التلميذ أن يتقدم في أية مادة من المواد إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، وقد خصص منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لهذه المهارة معظم الوقت المخصص للغة العربية وقدمها في ميدانين: ميدان فهم المنطوق يركز على تنمية مهارات الاستماع وميدان فهم المكتوب يركز على تنمية مهارة القراءة الصامتة والجهرية.

وقد اعتمد المنهاج العديد من طرق تدريس القراءة لتحقيق الأهداف المحددة مركزا على الفهم القرائي باعتباره عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، ومركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها التلميذ لاستنباط المعنى، بتفسيره المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السابقة، وهو عملية معقّدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التّركيز، والانتباه، والتّحليل، والاستنتاج، والرّبط، والنّقد، وإصدار الأحكام ويقع في مستويات متدرجة المستوى الحرفي والتفسيري والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي، وقد أشار منهاج مرحلة التعليم الابتدائي إلى بعض هذه المستويات بصورة واضحة كمستوى الفهم الظاهر ومستوى الفهم الضمني وأشار إلى الفهم التطبيقي وضمنه

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، **دليل كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي للغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية**، مرجع سابق، ص16.

بعض المهارات المتعلقة بالنقد والتقويم كإبداء الرأي في المقروء والوقوف على مواطن الجمال فيه وما يحمله من قيم.

وأشار المنهاج إلى العديد من الاستراتيجيات التي تسمح بتنمية مهارات الفهم غير أن ورودها لم يكن واضحا في المنهاج والوثائق المرافقة له بالشكل الذي يساعد المعلم على تطبيق هذه الاستراتيجيات بيسر، ولعل السبب يعود إلى تخصيص منهاج واحد يشتمل على ثلاث مواد: اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية وفيه تركيز على تكامل المواد لتحقيق الكفاءات العرضية، وعدم تخصيص منهاج لكل مادة جعل بعض مهارات بعض مهارات الفهم المدرجة في المنهاج تأتي بصفة العموم، ومكررة في كل مراحل التعليم الابتدائي دون توضيح لطريقة تناولها بما يتناسب وكل مستوى ومن أمثلة ذلك المهارة :" يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لشرح مفردة جديدة موجودة " في كل مستوى رغم عدم تناسبه مع الطور الأول .

الفصل الثّاني: النّص التّعليمي والمقاربة النّصية في مرحلة التعليم الابتدائي.

تمهيـــد.

المبحث الأول : النّص التّعليمي.

1- مفهوم النّص التّعليمي.

2- أهمية نص القراءة في العملية التّعليمية.

3- معايير اختيار نصوص القراءة .

4- أنماط نصوص القراءة ومؤشراتها في مرحلة التّعليم الابتدائي.

المبحث الثّاني : المقاربة النّصيّة.

1- مفهوم المقاربة النّصيّة .

2- أهمية المقاربة النّصيّة.

3- خطوات التدريس وفق المقاربة النصية.

4- مقاربة النص في أطوار مرحلة التعليم الابتدائي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

أثبتت الدّراسات اللّسانية النّصيّة أنّ النّص هو الوحدة الأساسية للّغة وقد استغل واضعو منهاج اللّغة العربية لمرحلة التّعليم الابتدائي هذا الاثبات في تعليم وتعلّم اللّغة بتبني المقاربة النّصيّة كطريقة تمكّن المتعلّم من تفكيك النّص وفهمه واستثماره في الإنتاج التّواصلي ؛فالمقاربة النّصيّة حسب المنهاج تتخذ النّص محورا أساسيا ،تدور حوله جميع فروع اللّغة ، فهو المنطلق في تدريسها ،والأساس في تحقيق كفاءاتها ؛ إذ يمثل البنّية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية ؛ الصّوتية والدّلالية والنّحوية والصّرفية والأسلوبية ، من خلاله تنمّى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة ، الاستماع والتحدث و القراءة والكتابة .

يتناول هذا الفصل نصوص القراءة من حيث المفهوم و الأهمية والمعايير المستند إليها في اختيار هذه النّصوص وأنماطها ومؤشراتها ،كما يتناول مفهوم المقاربة النّصيّة لهذه النّصوص وأهميتها والخطوات الإجرائية لتنفيذها .

المبحث الأول:ماهية النّص التّعليمي

1- مفهوم النّص التّعليمي :

1-1- النّص لغة :

جاء في مقاييس اللغة : (النّون والصّاد أصل صحيح يدلّ على رفع وارتفاع وانتهاء في الشّيء ، منه قولُهم نصّ الحديث إلى فلان رفعه إليه....ونصُّ كلّ شيء منتهاه).[1]

وعرفه صاحب لسان العرب : (النّص: رفْعُك الشَّيْءَ. نَصَّ الْحَدِيثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه، وَكُلُّ مَا أُظْهِرَ فَقَدْ نُصَّ، وقال عمرو بن دينار : ما رأيت رجلا أنصّ للحديث من

[1] أحمد بن فارس ،**معجم مقاييس اللغة** ، تحقيق : عبد السلام هارون ، دار الفكر ، د ط ، 1979م ، 356/5.

الزّهري أي أرفع له وأسند، يقال : نصّ الحديث إلى فلان ؛ أي رفعه وكذلك نصصته إليه ونصّت الظبية جيدها...ونصصت المتاع إذا جعلت بعضه على بعض...و؟أصل النص أقصى الشيء وغايته...ونص كل شيء منتهاه....ونص الحقائق منتهى بلوغ العقل)[1] .

و يلاحظ من التّعريف اللّغوي أن معني النّص يتعلّق بالرّفع والإظهار وضمّ الشّيء إلى الشّيء وأقصى الشّيء ومنتهاه ،والرفع والإظهار يحملان معنى الانجاز والتمام فالكاتب يظهر نصه حين يرى اكتماله وحين يقلى في نفسه الرضا والاستحسان ،وضمّ الشّيء إلى الشّيء إشارة إلى اتّساق النّص ، وأقصى الشّيء ومنتهاه دلالة على أنّ النّص أكبر وحدة دلالة يمكن بلوغها .

1-2- النص التّعليمي اصطلاحا:

يرى بشير ابرير أنّ النّص التّعليمي (وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغوية المتعلّقة بالنّحو والصّرف والعروض والبلاغة ،والعلوم الأخرى كعلم النّفس وعلم الاجتماع والتّاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميزة والّتي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنّفع على العمليّة التّعليمية)[2] .

وبهذا يكون النّص المحور الأساس في العملية التعليمية، فهو (بنية لغوية ذات دلالات متعدّدة ووظائف متنوّعة و محصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما ، فكلّ معرفة أو ثقافة تتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النّص)[3].

1 ابن منظور، **لسان العرب** ، ،مرجع سابق ،مادة "ن ص ص.97/14.

[2] بشير ابرير ،**تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق** ، **عالم الكتب الحديث، ط1،الاردن** ،2007 ، ص129.

[3] المرجع نفسه، ص130.

ويرى علي جواد الطاهر أنّ (النّصوص في أبسط تعريفاتها مختارات من الشّعر والنّثر تقرأ إنشادا أو إلقاء وتفهم وتتذوق وتحفظ – عادة – رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظا بها على أنّها من التّراث الخالد)[1] .

فهو يركز على ضرورة اختيار النّصوص الموجهة للمتعلّمين فالنّص المختار لغرض التّعليم يجب أن يجمع بين جودة المبنى و المعنى وأن يكون مقيدا بالجمال مراعيا لمستوى المتعلمين وقدرتهم الفكرية التي تمكنهم من فهمه وتذوقه أو قريبا منهما.

كما قدم رشدي أحمد طعيمة تعريفا شاملا لجميع جوانب النّص التّعليمي؛ فهو عنده عبارة عن (مجموعة من المختارات الشّعرية والنثرية الّتي أبدعها الشّعراء والأدباء على مرّ العصور والتي تحتوي صفات الجمال الفني سواء من حيث الأفكار الّتي تحتويها أو القيم الّتي تنادي بها أو المعاني الّتي توحي بها، وأن تكون بلغتها الأصلية اللّغة الّتي كتبت بها[2]).

2- أهمية نص القراءة في العمليّة التّعليمية:

تظهر أهمية نص القراءة في العملية التّعليميّة التّعلّمية بشكل واضح فهو المنطلق والأساس في بناء التّعلمات، فكلّ وحدة تعليميّة تبدأ بنص يستثمر خلال أسبوع لغرض تمكين المتعلّم من اكتساب الكفاءات المستهدفة من تناول ميادين اللّغة؛ ميدان فهم المنطوق وميدان فهم المكتوب وميدان التّعبير الشّفوي والكتابي ،كما يعد منطلقا لتحقيق الكفاءات العرضّية من خلال ربط نشاط التّربية الاسلامية والتربية المدنية بموضوع نص القراءة .

1 علي جواد الطاهر، **أصول تدريس اللغة العربية**، دار الرائد العربي، ط2، لبنان، 1984، ص.67

2 ينظر : رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،مرجع سابق 1 /673.

وهو أساس العملية التعليمية التعلمية؛ لأنّه (بنية لغوية ذات دلالات متعدّدة ووظائف متنوعة ، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما ، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج الى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها)[1] ،وتستغل بنيته اللّغوية ذات الدّلالات المتعدّدة في فهم اللّغة وتوظيفها من قبل المتعلم و تفاعله مع النّص المنطوق لتنمية مهارات الاستماع لديه ومع النّص المكتوب لتنمية مهارات القراءة .

3- معايير اختيار نصوص القراءة :

يتكون المنهاج التعلمي في الغالب من أربعة عناصر أساسية تتفاعل فيما بينها وهي الأهداف والأنشطة والتقويم والمحتوى ،وهذا الأخير من أهم عناصره ارتباطا بالأهداف ويعرف بأنه: (مجموع الخبرات التّربوية والحقائق والمعلومات الّتي يرجى تزويد المتعلّمين بها وكذا الاتجاهات والقيم الّتي يراد تنميتها عندهم ، والمهارات الحركية الّتي يراد اكسابهم إياها بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج)[2] ، وبعبارة أخرى فهو (المعارف والمعلومات المنظّمة على نحو معين الّتي تتضمّنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف المرجوة "وهو كذلك "جزء من المعرفة اختير للمساعدة في تحقيق أهداف مرجوة) [3] ، ومعنى هذا أنّ المحتوى جزء من المعارف والعلوم التي توصل اليها الانسان ،ويتم اختياره في المنهاج من قبل مختصين، ثم يقدّم إلى المتعلّم في شكل منظم مع النّصوص الّتي تتضمّنها الكتب المدرسية .

---

[1] بشير ابرير ،**تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق** ،**مرجع سابق** ،ص130

[2] ينظر ،رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة للمناهج تعليم اللغة العربية**، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة، 2004، ص31.

[3] ينظر : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،**المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**،دار الشروق ،د ط ،عمان ،الاردن ، 2006،ص82.

وقد ذكر رشدي أحمد طعيمة مجموعة من المعايير العالمية الّتي يُحْتكم إليها في اختيار المحتوى بصفة عامة فمن الضّروري أن يكون المحتوى (صادقا وواقعيا وأصيلا وصحيحا علميا ومتّماشيا مع الأهداف الموضوعية ، وله قيمة في حياة المتعلّم مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات ، وأن يكون مهتما بتنمية المهارات العقلية ، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة له أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه ، متماشيا مع اهتماماته وأن يعطي هذه الاهتمامات والميول الأولويّة دون التّضحية بما يعد مهما له ، قابلا للتعلم بمراعاته قدرات المتعلّمين و الفروق الفردية بينهم ؛ مراعيا مبادئ التّدرج في عرض المادة التّعليمية ، وأن يربط المتعلّم بالعالم المعاصر من حوله)[1].

وتشير الدراسات والأبحاث التربوية الى عدة معايير يجب اعتمادها في انتقاء نصوص القراءة، فقد ذكر عبد اللطيف الجابري وزملاؤه جملة من المعايير[2] كأن تكون النّصوص المختارة مغطّية لمجمل الحقول المعرفية ومرتبطة بمعطيات الواقع الاجتماعي المعيش عن طريق التّعبير الصّادق عن مشاكله وقضاياه دون أن يتم ذلك على حساب الانفتاح على ثقافات ومجتمعات مغايرة.

وأن تكون مستوفية لمعظم الشّروط التّقنية والديداكتيكية الّتي يتطلّبها تعليم القراءة في مستوى من المستويات الدّراسية كالتّدرج في مستوى الصّعوبة مع مراعاة قوانين أو قواعد المقروئية ، وأن تتيح للمعلم امكانية استخدام تقنيات وأساليب تعليمية متنوعة ، وأن تكون منظّمة من حيث شكلها بتمييز الفقرات عن بعضها بعض ، وأن تكون مكتوبة بخط واضح ومتعارف عليه ، ومناسبة للأهداف المتوخاة من درس القراءة ،ومسايرة للمستوى

[1] ينظر : رشدي أحمد طعيمة ، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، مرجع سابق ،ص32 .

[2] ينظر :عبد اللطيف الجابري ،عبد الرحيم آيت دوصو،المصطفى حاجي،**تدريس القراءة ،الكفايات والاستراتيجيات– دليل نظري**– مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، 2004،ص62–64.

النمائي للمتعلم ؛أي أن تكون مفاهيم وكلمات وجمل ومضامين تلك النّصوص مراعية لقدرات المتعلّم ومتماشية مع اهتماماته وحاجاته النّفسية والاجتماعية الّتي تميزه .

وأن تشتمل على قيم ايجابية كقيم العدل والحق والمسؤولية والحرية والمبادرة والتّضامن والتّسامح والتآزر؛ لأنّ من شأن هذه القيم أن تعمل على تنشئة متعلم مستعد للمشاركة والمساهمة في تنمية مجتمعه وتطوير وسطه الأسري والاجتماعي وقادر على تحمل مسؤوليته العامة والخاصة بشكل فعّال وناجح .

ومن الضّرورة أن تكون متنوعة في لغتها وصياغتها؛ أي أن تتضمن معجما لغويا وتراكيب وأساليب وصيغ صرفية مناسبة لمستوى المتعلمين، ومسايرة لخصوصيات البنية الداخلية للغة.

كما يجب مراعاة أسس ومعايير اختيار محتوى النصوص الأدبية، فمعايير القصة تختلف عن معايير الأنشودة أو المحفوظات، وقد حددّ أحمد مدكور الأسس الّتي يجب أن تراعى في اختيار القصة المناسبة للأطفال في سن معينة:

– أن يكون موضوعها يتماشى واهتمامات التّلاميذ في المرحلة الّتي يمرون بها .

– أن تكتب بأسلوب سهل يفهمه التّلاميذ فكلّما كانت العبارات سهلة ومتسقة مع الأفكار وتسلسل الأحداث كانت القصة جيدة .

– أن تزودهم بالحقائق والمعارف والخبرات الّتي يحتاجون إليها.

– أن تتوفر على عناصر الإثارة والتّشويق كالجدّة والطّرافة والخيال والحركة والحياة.

– أن يكون عرضها جيّدا ، فالمقدمة يجب أن تكون وسطا بين الإطناب والإيجاز بحيث تعطي القارئ أو المستمع الخيط والنّسيج العام لما تحمله من أفكار وأحداث .

– أن تقوم على فكرة أو موضوع ؛لأنّ الموضوع هو الأساس الّذي يقوم عليه البناء الفني للقصة وهو الحقائق والأفكار والاتجاهات والقيم المبادئ الّتي يريد الكاتب تأكيدها من خلال أحداث القصة .

– أن تتضمن القصة عقدة ، والمقصود بالعقد المشكلة الّتي تظهر في القصة وتحتاج إلى حل أو الموقف الغامض الّذي يحتاج إلى تفسير ،وتظهر عقدة القصّة أو مشكلتها نتيجة الصّراع الّذي يظهر بأشكال مختلفة قد يكون بين الفرد ونفسه أو بين الخير والشّر ..وعندما تظهر العقدة يكون القارئ تواقا إلى معرفة حلها .

– أن تكون شخصياتها ممن يؤدون دورا هاما في حياة التّلاميذ [1].

في حين يذكر محمد عطية الأبراشي مجموعة من المبادئ الّتي يجب أن تراعى في أناشيد الأطفال ومحفوظاتهم ، منها أن (تكون ملائمة لمدارك الأطفال وميولهم ورغباتهم ، وسهلة اللّغة عذبة العبارة جميلة الموسيقى قريبة المعنى سهلة الحفظ حتى يستطيع الطّفل أن يدركها ويفهم عبارتها ومعناها ليشعر بما فيها من جمال الشعر والموسيقى ، ويرى في اختيار القطع الصّعبة الّتي لا يمكن للأطفال فهما مضّيعة لأوقاتهم ونشاطهم كما يفضل أن توضع بعض قصص الأطفال في أسلوب شعري يلائم الطفولة)[2].

[1] ينظر :على أحمد مذكور ، **تدريس فنون اللغة العربية** مرجع سابق، ص247.

[2] ينظر :محمد عطية الأبراشي، **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية** ، مكتبة نهضة مصر، ط1، مصر، 1948، ص53.

4- أنماط نصوص القراءة ومؤشراتها في مرحلة التّعليم الابتدائي

1.4. مفهوم النّمط : النّمط في اللّغة : (جماعة من النّاس أمرهم واحد... وهو الطّريقة يقال : ألزم هذا النّمط ؛ أي هذا الطّريق والنّمط أيضا : الضّرب من الضّروب والنّوع من الأنواع يقال: ليس هذا من ذلك النّمط ؛ أي من ذلك النّوع[1]) .

وفي الاصطلاح : يعرف بأنّه ⊗الطّريقة التّقنية المستخدمة في إعداد النّص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه)[2] ، أو هو (صنف من الأصناف القولية المعتمدة في التّعبير الكتابي ؛ أي الطريقة النّقلية المتبعة لبلوغ غاية الكاتب ، وذلك حسب ظروف وضعية التواصل(من؟ الى من؟ ماذا؟ لماذا؟) [3]

2.4.أنماط نصوص القراءة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

يقترح منهاج اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الإبتدائي مختلف الأنماط مع التّركيز على الأنماط المبيّنة في الجدول التّالي[4]: رقم (01):

جدول رقم: (01) :أنماط نصوص القراءة في مرحلة التّعليم الإبتدائي

الطور	الطور الاول		الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	السنة اولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
النمط المعتمد	الحواري	التوجيهي	السردي	الوصفي	الحجاجي والتفسيري

1 ابن منظور،**لسان العرب**، دار الفكر ،مادة "ن م ط .ج561/3

2 ينظر : إيمان البقاعي،**المتقن "معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب** ،دار الراتب الجامعية ط1 ، ،لبنان، 2006،ص83.

3 ينظر : جورج مارون ،**تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة**،المؤسسة الحديثة للكتاب،طرابلس،لبنان،2009،ص185.

4 اللجنة الوطنية للمناهج ،**الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط**،مرجع سابق،ص06

وسيتم تناول هذه الأنماط بالشّرح مع تبيان مفهوم كلّ نمط ومؤشراته والموضوعات المنتمية إليه بالتدرج حسب مستويات التّعليم الابتدائي من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة فيما يلي:

1.2.4. النّمط الحواري :

الحوار هو (الحديث الّذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جو يسوده الهدوء والود بعيدا عن التّعصب والصّراخ والإجبار والإكراه ، ويتصف بالحركة والتّقطع والعبارات القصيرة ، ويتكوّن بتكون المواقف من تعجب واستفهام ورفض ودعاء) [1].

وبعبارة أخرى هو (تفاعل لفظي وغير لفظي بين إثنين أو أكثر بهدف التّواصل وتبادل الأفكار والمشاعر والخبرات)[2] ، أو هو (نوع من التواصل الكلامي في شكل مراسلة أو ، خطاب أو محاضرات الخ..)[3] .

فالنمط الحواري يتناسب مع تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي ، ذلك أنّ تّلميذ هذه المرحلة بحاجة إلى التّواصل بلغة بسيطة تتماشى مع قدراته الفكرية واللّغوية ؛ ومن مميزات لغة الحوار (استعمال الجمل القصيرة التي توظف ضمير المخاطب وأساليب الاستفهام والتّعجب والأمر ، وهي لغة واضحة وسلسة وذات قيمة دلالية بسيطة مع تواتر أسماء الأعلام ، والعودة إلى السّطر كلّما انتقل الكلام من محور إلى آخر).[4]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق**، ص05.

[2] ينظر : خالد بن سعود الحليبي،**مهارات التواصل مع اولادك –كيف تكسب ولدك؟** مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ،ط1 ،الرياض ،السعودية ،2009، ص11.

[3] ينظر : بسمة خليفة ،**إضاءات على مادة تقنيات التعبير** ،دار النهضة العربية، ط1 ،بيروت لبنان ،2014 ،ص149.

[4] ينظر :وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016**، ص05.

2.2.4. النّمط التّوجيهي (الإرشادي) :

يكون النّمط إيعازيا أو إرشاديا حينما (يتضمّن توجيهات و إرشادات لإفادة القارئ أو السّامع حول بعض الأمور الّتي تهمّه أو تهمّ مجتمعه بصورة عامة)[1] ، وتمتاز نصوصه بالتّرتيب والتّسلسل المنطقي الذي يصل بالقارئ إلى التّصرّف الأمثل ويكون ذلك مصوغا بلغة واضحة ودقيقة خالية من المشاعر أو العاطفة ؛ لأنه خُص للنصح والإرشاد والتّوجيه لا أكثر، وخاليا من استخدام المجاز والتّشبيهات ، ويكون ذلك مصبوبا في جمل قصيرة واضحة الدّلالة تسيطر فيها الجمل الإنشائية وبخاصّة الأمر والنهي ، مع توظيف أفعال الإلزام ونحوها : (يتوجب ، يلزم ، يقتضي ، يجب عليك " ، وضمائر المخاطب وأساليب النّفي والإغراء والتّحذير، كما يمكن أن تحتوى على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوّع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها واستخدام الأرقام مع بروز وظهور بعض العبارات عند الطّباعة والإخراج ، بهدف لفت النّظر والتّركيز على المهم الّذي يقصده الكاتب)[2].

3.2.4. النمط السردي :

ويُعرّف السّرد على أنّه: (الكيفية الّتي تروى بها القصة ، وما تخضع له من مؤثرات بعضها متعلّق بالراوي والمروي له ،وبعضها الآخر متعلق بالقصة ذاتها) [3] والمقصود بالتعريف أنّ القصة لا تتحدّد بمضمونها فقط ولكن بالطّريقة الّتي تروى بها ، فالقصة الواحدة يمكن أن تحكى بطرق متعددة : فالحكي يجب أن يتضمّن قصة ما تضم أحداثا وطريقة تقدّم بها.

---

[1] ينظر : وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي ، جويلية 2015، ص07.

2ينظر :وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص06.

3ينظر، حميد لحميداني ،**بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي** ،المركز الثقافي العربي ،ط1 ،الدار البيضاء،المغرب 1991،ص45.

ومن خصائص النّص السّردي كثرة استعمال الأفعال الماضية لبث الحركة والحياة والأفعال المضارعة المسبوقة بالفعل الناقص " كان " لوصف حالات مستمرة في الزمن الماضي .

ومن مميزاته الأساسية **الحوار** الّذي يضفي على السّرد الواقعية والحركة والحياة ، ويساعد في الكشف عن الطّبائع بأسلوب رشيق وطبيعي وملائم للناطق به و منسجم مع موقعه في القصة.

كما تكثر فيه أدوات الربط الدّالة على الزمن والمكان والمساعدة على تسلسل الأحداث بطريقة مشوّقة ومحفّزة على متابعة قراءة النّص ومنها: (العطف والمفاجأة والاستدراك والاستفهام والحال مع الاعتماد كليا على الأسلوب الخبري ، إثباتا ونفيا ، وغياب مطلق للجمل الإنشائية)[1].

4.2.4.النّمط الوصفي :

يعد النمط الوصفي وسيلة فنية تعبيرية تنقل الواقع نقلا واقيا بكل جزئياته وتفاصيله؛ أي فيه (إدراك كلي وآني للعناصر المكونة لهذا الواقع ، وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الّذي تتواجد فيه ، سواء أكانت متعلقة بموجودات جمادية أو أشخاص أو غيرها) [2] ، ومعنى ذلك أن النص الوصفي هو(تركيب لغوي وتصوير فني يستخدمه المؤلف في وصف الأحداث أو الأماكن أو الأشياء أو الأفكار عن طريق إبراز السّمات والخصائص الخاصة بها والمميزة لها عن غيرها مما يساعد على تكوين تصور عقلي عنها)[3] .

---

[1] ينظر : جورج مارون،**تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة** ،مرجع سابق، ص202-203.

[2] ينظر : محمّد الأخضر الصبيحي ، **مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقيّة** ،الدار العربيّة للعلوم ناشرون، ط1، الجزائر ،2008 ، ص110.

[3] ينظر،محمد فؤاد موسى، **علم مناهج التربية الأسس- العناصر- التطبيقات**، دار الكلمة، ط 1، مصر، 2007، ص204.

وللنمط الوصفي مجموعة من العلامات والمؤشرات، تبرز في نسيج النّص كالإكثار من الصّفات والنّعوت مثل : الخبر والحال والمفعول المطلق وهي تشير إلى دقة الوصّاف، واستعمال الأفعال الدّالة على حالة أو الجمل الإسمية الّتي تعرف بإطلاق الصّفات والنّعوت وبدخول كان على هذه الجمل ينتقل الوصف من الحاضر إلى الماضي.

واعتماد الفعل المضارع للدّلالة على الحركة والحيوية والاستمرار، وتوظيف الفعل الماضي للدلالة على حدث مضى ، والإكثار من الأساليب الانفعالية كالتعجب والتّمني والاستفهام ، وبخاصة في الوصف الوجداني.

وفيه (تحديد واضح للزمان والمكان واستخدام مكثّف لروابطهما من الظروف وأسماء الجهات والحروف الّتي تجرّ اسما دالا على المكان: نحو و فوق وتحت وشمال ويمين في البعيد والقريب ، وقرب وصباحا ومساء...وحشد المفردات والتّعابير الدّالة على الحركة واستعمال المصادر والأفعال الدّالة على الانفعال نحو: حزن ويأس وأمل وفرح.. ، وتوظيف بكثرة الصور الفنيّة المؤثّرة في النفس والخيالية الموحية ، واستعمال التشبيهات والاستعارات والمجاز والتشخيص كإعطاء الجماد صفات إنسانية ، كما يضم حقلا معجميا خاصا بالموصفات ورسم صورة المشهد بصيغة الغائب عموما وأحيانا بصيغة المتكلّم في الوصف الوجداني ، واندماج ذات الكاتب بالموصوف، والنظر إليه من خلال حالته النفسية).[1]

5.2.4.النمط الحجاجي "البرهاني :

النّمط الحجاجي: الحجاج (أسلوب تواصلي يرمي إلى إثبات قضية أو نفيها أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي أو السّعي لتعديل وجهة نظر ما من خلال الأدلة والشّواهد .

[1] ينظر : جورج مارون،**تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة**، مرجع سابق ، ص190.

والقصد من هذا النّوع من الخطاب هو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنّه الأصح) [1].

لذلك فالنّص الحجاجي (يوظف مجموعة من الإجراءات لإقامة الدّليل على صحة قضية أو تنفيذها ودحضها اعتمادا على الحجج والأدلة والبراهين المنطقية المترابطة فيما بينها داخل مسار حجاجي يختاره المرسل بدقة وبشكل يلائم طبيعة المتلقي)[2]، مستندا على بعض الأمثلة الواقعية والشّواهد الملموسة لتأكيد فكرة أو دحض أخرى، كما يستشهد بأقوال بعض المفكرين لإثبات موقف أو تعليله ويعتمد على القياس المنطقي في عرض الأفكار، مستخدما أسلوب المقابلة والمفاضلة لتغليب رأي على آخر أو لإثبات وجهة نظر معينة و يعتمد على الاستدلال الاستقرائي الّذي ينطلق من الملاحظة إلى الاستنباط ويلتزم بالموضوعية والبعد عن الخيال والصّور الإيحائية والصّناعة اللّفظية)[3].

ويعتمد نصه على (أساليب النفي والإثبات والتوكيد، وضمائر المتكلم المفرد ، وأحيانا الجمع ليضمّ الكاتب إليه من يؤيده في الرأي ، ويستخدم ضمير الغائب للإيحاء بأنّ غالبية الناس تؤيد رأيه ، وأدوات الربط المنطقية المتعلقة بالسبب والنتيجة أو تلك التي تفيد التعارض والتوكيد أو تستعمل في التضعيف.

6.2.4.النّمط التّفسيري :هو عبارة عن (خطاب يعرض قضيّة يخضعها لعمل العقل والمنطق ويتقصّى أسبابها ، ويزيل غموضها ، ويقرّبها إلى الفهم)[4] ، فهو لا يكتفي بنقل الأحداث ووصفها فقط بل يفسرها ويبين أسبابها ويزيل غموضها .

---

[1] ينظر : محمّد الأخضر الصبيحي ، **مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقيّة** ،مرجع سابق، ص108.

[2] ينظر : على آيت أوشان ،**ديداكتيك التعبير والتواصل وتدبير التعلمات –الصورة –الحجاج– المقارنة–الوصف** ،دراسات بيداغوجية رقم :03،دار أبي رقراق ،الرباط ،المغرب، ،2013،ص31

[3] ينظر، جورج مارون،**تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة**، مرجع سابق ، ص232.

4 ينظر، بسمة خليفة ، **اضاءات على مادة التعبير الكتابي**،مرجع سابق، ص147

ويتميز النص التفسيري (بالتجرد والموضوعية في العرض وترتيب المعلومات وتبويبها وتفريعها واستخدام الأمثلة والتشابيه والوقائع بهدف التوضيح ،كما تكثر فيه التعريفات والشّروح والتعليل والتفسير تبريرا للموقف المتخذ ، ويأتي النص في فقرات مرقمة وفق تدرّج معين ،وفيه حقل معجمي غني مختص بالموضوع ،يوظف كلمات ومصطلحات تقنية خاصة بالموضوع مع استعمال أفعال المعاينة والملاحظة والاستنتاج والوصف وبعض مفردات الشّعور والظّن : نعتقد ، نظنّ ، نشطّ ، مما لا شك فيه ، من الضروري ، يمكن القول ، واستخدام أدوات الاستفهام والتّوضيح : كيف ؟ ماذا ؟ لماذا ؟ متى ؟ أين ؟ من ؟وتوظيف صيغ المبني للمجهول لإضفاء الرّوح الحيادية في التبليغات الإدارية

و صيغ المصدر لما فيها من فعل مستمرّ غير مقترن بزمان ، وفيه غياب لعلامات الخطاب المباشر و هيمنة ضمير الغائب والأسلوب الخبري)[1].

ويتميز النص(ايضا باستخدام أدوات الربط المتصلة بالأسباب وتفصيل الأفكار والنتائج نحو: لذلك ، لأسباب عدة ، وأخيرا ، إلا أنّ ، ولكن ، غير أن ، على العكس، لهذا السبب فضلا عن ...باختصار، في الختام ، إذا... فهي تكشف عن وجهة نظر الكاتب وتساعد القارئ على استنتاج موقفه)[2].

[1] ينظر، جورج مارون،**تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة** ،مرجع سابق،ص221.

[2] ينظر، المرجع نفسه–222

المبحث الثّاني : المقاربة النّصية

1-مفهوم المقاربة النّصية :

1.1. المقاربة النّصية لغة : يعود مدلول مصطلح المقاربة في اللّغة إلى الدّنو والإقتراب ، مع السّداد وملامسة الحق فقد جاء في لسان : (القُرْبُ نقيضُ البُعد وقرُب الشّيء بالضّمّ يقرب قربا وقُربانا وقِربانا ؛ أي دنا ، فهو قريب) [1].

أمّا التّركيب اللّفظي للمقاربة النّصية فيقصد به الاقتراب من النّص والتعامل مع البنيات اللغوية المكونة له بصدق بغرض فهم لغة النص .

2.1. المقاربة النّصية اصطلاحا :

المقاربة النصية مصطلح مركب تركيبا إضافيا فالكلمة الأولى " المقاربة " وتعني (الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما ذات أهداف معينة يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما) [2] ، ويفهم من ذلك أنّ المقاربة هي الطّريقة الّتي يتناول بها الدارس أو الباحث الموضوع أو هي الطريقة الّتي يقترب بها من شيء ما، وهي(أساس نظري يتكون من مجموعة مبادئ تبنى على أساسها برامج دراسية واستراتيجيات تعليمية وتقويمية) [3] .

أمّا الكلمة الثّانية " النّص" فهو عبارة عن (متتالية من الجمل المترابطة فيما بينها ترابطا معنويا دلاليا ، أو أن تكون العلاقة أوالتربط بين عناصر هذه الجمل علاقة تقديم وتأخير بين عنصر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة،أو بين عنصر وبين متتالية

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب** ،دار صادر مادة : ق ر ب .662/1.

2 ينظر : خير الدين هني ،**مقاربة التدريس بالكفاءات** ،مطبعة عين البنيان ،ط1 ،الجزائر،2005 ،ص101

3 ينظر : محمد بوعلاق والطاهر بن يونس،**مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**،مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (RASC) الجزائر،2014،ص92.

برمتها سابقة أو لاحقة)[1] ، أو أنّ النص هو (مجموعة جمل مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة) [2].

ويفيد التّركيب : المقاربة النّصية في تعليمية اللّغات بأنّه: (مجموع طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية)[3] ويتقاطع هذا التّعريف مع ما ورد في الوثائق والسّندات الموجهة للأساتذة في مراحل التّعليم بالجزائر ؛ إذ ورد في الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي أنّ المقاربة النّصية تعنى:(جعل النّص بمختلف أشكاله " الحكاية ، المقطوعة ، الموزونة ، الحوار، النشيد " أو بمختلف أنماطه " الإخباري والحواري والسردي " منطلقا لجميع الأنشطة اللّغوية ومحلاّ لممارسة الفعل التّعليمي، من أجل إكتساب المهارات اللّغوية اللاّزمة للوصول إلى التّحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة)[4].

كما عرفت المقاربة النّصية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط بأنّها : (إختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج ، ويجسد النّظر إلى اللّغة على أساس أنها نظام ينبغي إدراكه في شمولية ، حيث يُتخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة ، ويمثل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية

---

[1] ينظر: محمد خطابي ،**لسانيات النص (مدخل الى انسجام الخطاب)** ،المركز الثقافي العربي ط1 ،بيروت ، 1991، ص13.

[2] ينظر : محمد بوعلاق والطاهر بن تونس، **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري** ،مرجع سابق، ص 92 .

[3] عبد الكريم غريب ،**المنهل التربوي– معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ج1، المغرب،2006 ،ص92.

[4] ينظر : محمد الصالح حثروبي،**الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**،دار الهدى عين مليلة ،الجزائر،2012،ص122.

والصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية والأسلوبية ، وبهذا يصبح النّص بشكليه المنطوق أو المكتوب محور العملية التّعليمية ،ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة) [1].

من خلال ما سبق يتضح أن المقاربة النّصية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمنهاج الدراسي والكتاب المدرسي وتهتم بنشاط القراءة الّذي يمثل محور بقية نشاطات اللّغة ، و تساعد على تنمية مهارات الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة ، وهي دعامة أساسية في تكوين الكفاءة النصية في إنتاج النصوص .

2- أهمية المقاربة النّصية :

أشارت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية لمرحلة التّعليم الابتدائي إلى أنّ تطبيق المقاربة النّصية هو إختيار منهجي يتم فيه تناول النّصوص بأسلوب متكامل ، لمستويات النّص :

المستوى الدّلالي : وهو عبارة عن أحكام يتم إصدارها على وظيفة المركبات النّصية المتمثلة في المعجم اللّغوي والدّلالات الفكرية والأسلوبية وأنواع الخطاب وأنماطه ومؤشراته ، وبعبارة أخرى فهو الرّبط النحوي والانسجام والهدف و القبول و المعلومات و المناسبة والتّناص ، ومن خلاله يتم معرفة مفهوم نحو النّص ، الذي يمثل القواعد الّتي تتحكم في بناء النّص ، ونظام الخطاب وكيفية سير النّصوص حسب الوضعيات المختلفة ؛ إذ يعد النّص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة .

المستوى النحوي : وهذه مجموعة أحكام يتم إصدارها على وظيفة المركبات اللّغوية التي تعني الجانب التّركيبي لوحدات الجملة الّتي تشكّل تجانسا نسقيا ، والمسماة في المصطلح اللساني بالوظائف النّحوية .

---

[1] ينظر : اللجنة الوطنية للمناهج ،**الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط** 2016،مرجع سابق،ص03

ولقد استوفت الدّراسات اللّغوية العربية الجملة حقها من هذه الناحية وتمكنت من خلال النّحو ضبط قواعد ومعايير دقيقة تفصل الأدوار الوظيفية للكلمات فيها)[1] .

فلذلك فأهمية المقاربة النّصية تكمن في جعل نشاطات اللّغة مترابطة ومتكاملة فالنّص منطلق لفهم اللّغة وغاية في الوقت ذاته ، هذا من جهة ومن جهة ثانية تظهر أهميتها كذلك في ربط نشاط اللّغة العربية مع التّربية الاسلامية والتّربية المدنية ؛ فمثلا في كتب القراءة نص واحد يربط هذه الأنشطة ويُعرِّف بالوضعية المشكلة الانطلاقية المسماة بالوضعية الأمّ والهدف من كلّ ذلك هو تحقيق الكفاءات العرضية بين هذه المواد فيجعلها متكاملة المعرفة في أذهان التّلاميذ مما(يؤدي إلى الرّبط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة) [2] .

فالمقاربة النصية بهذه الصفة (تساعد المتعلّم على الإسهام في بناء تعلمه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاستكشاف وتمكينه من دراسة النّص دراسة شاملة في عدة مجالات:(تركيبية ومعجمية ودلالية وتذوقية) وتسمح له في الوقت نفسه بالتفتح على مبادئ النقد وإبداء الرأي ، وتدربه على استخدام العقل في تقدير الأمور ، والحكم على الأشياء ، وتعزز ثقته بنفسه وتنمي لديه الميل إلى التّعبير والتّواصل الشّفهي و الكتابي وتثري رصيده المعرفي ، وتعزز خبرته السّابقة بإضافة تعلّمات جديدة ، و توسع دائرة معارفه فيتمكن من الإفصاح عن أفكاره ومشاعره ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية ، كما تجعله يتولى بنفسه عملية التعلم ، ويشارك في تكوين نفسه ويحاور ويناقش ويطلب الكلمة ويصغي إلى غيره ويتنافس في بذل الجهد ويتعاون مع أقرانه في

[1] ينظر : اللجنة الوطنية للمناهج ،**الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي** ،مرجع سابق ،ص06.

[2] ينظر : علي أحمد مدكور،**تدريس فنون اللغة العربية ،النظرية والتطبيق** ،دار المسيرة ، ط1،الأردن، 2009 ،ص63.

مجموعات فيدرك من خلال ذلك أنّ اللّغة وحدة متكاملة مترابطة في فروعها و أنشطتها)[1].

3- خطوات التّدريس وفق المقاربة النّصية:

المقاربة النّصية هي في الحقيقة إختيار بيداغوجي (يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج ، وبالتّالي النّظر إلى اللّغة على أساس أنها نظام متكامل في مستوياته ينبغي إدراكه في شموليته وتُنفذ نشاطاته الأساسية وفق منظور تكاملي) [2]، الذي يعني في اللّغة أسلوب تنظيم عناصر الخبرة اللّغوية المقدمة للتلاميذ، وتدريسها بشكل يحقق ترابطها وتوحّدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها ، وتوظيفها في أدائهم اللّغوي ، وذلك من خلال (محتوى لغوي متكامل العناصر ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتّدريبات اللّغوية والقواعد اللّغوية بمهارات اللّغة ، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري ، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التّكامل والممارسة والتّدريب وتقويم الطّلاب أولا بأول)[3].

فالمقاربة النّصية إذاً ووفق المنهاج (تجسد التّكامل اللّغوي على أساس أنّ اللّغة نظام ينبغي إدراكه في شمولية ، حيث يُتخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة وفي الموت نفسه يمثل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية والصّوتية

---

[1] ينظر، شلوف حسين وآخرون ،**الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط**،مرجع سابق،ص62.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص62.

[3] ينظر : أحمد عبده عوض ،**مداخل تعليم اللغة العربية ،دراسة مسحية** ،ط1 ، 2000 ،جامعة ام القرى ،مكة المكرمة ،السعودية ،ص21.

والصّرفية والنّحوية والدّلالية والأسلوبية ، وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العملية التّعليمية التي من خلالها تُنمي كفاءات ميادين اللّغة الأربعة)[1].

ومن أهم الطرائق المعتمدة في تّدريس المقاربة النصية هي المقاربة بالكفاءات المؤسسة على النّظرية المعرفية والبيئية الإجتماعية والبنيوية ؛ (فالمعرفية تنظر إلى التّعلم على أنّه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلّم من التّفاعل مع بيئته ، والبيئة الإجتماعية تقدم الاستراتيجيات الّتي تمكن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة ، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه ، في حين أن البنيوية تؤكد على أهمية بناء المعارفّ)[2]، وهي تنطلق من مبدأ أنّ المعلم (لا يقدم معرفة جاهزة الى المتعلم بل يقدم له توجيهات مصحوبة بتساؤلات تدفع المتعلم الى اكتشاف المعرف وتنظيمها وبنائها من خلال استعمال الموارد والإمكانات المتاحة ، وتوظيفها كلما اقتضت الضرورة ذلك) [3].

فالمقاربة النصية ترتكز على مبادئ أساسية كمعرفة المتعلّم السّابقة التي تعد محور الارتكاز في عملية التّعلم ؛ لأنّه يبني معرفته في ضوء خبراته السّابقة ،كما أنّ المتعلّم (يبني معرفته بنفسه بناء ذاتيا من خلال تفاعله مع العالم الخارجي من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبشكل يتفق مع المعنى الصّحيح ويحدث التّعلم بشكل أفضل عندما يواجه المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة

[1] ينظر : بن الصيد بروني سراب و حلفاية دود وفاء ،**دليل استخدام كتاب اللغة العربيةالسنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ،مرجع سابق ،ص11.

[2] ينظر : المرجع نفسه ص10.

[3] ينظر :محمد الصالح حثروبي ،**المدخل الى التدريس بالكفاءات** ،،دار الهذى ،عين مليلة ،الجزائر ،2002،ص11

حقيقية واقعية وهو لا يبني معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنيها من خلال التفاوض والإحتكاك الاجتماعي)[1].

وتوظف المقاربة النّصية مبادئ النّظرية البنائية في بناء الدّرس ، فكلّ الحصص تقدّم وفق ثلاث مراحل أساسية :

أولا : تبدأ بوضعية الإنطلاق التي تعد مدخلا ، وذلك بإثارة إشكالية من الواقع المعيش، تسمح بتوظيف المكتسبات القبلية لمعالجتها وبناء التّعلمات الجديدة .

ثانيا : مرحلة بناء التّعلمات ويتم فيها اقتراح نشاطات على المتعلّمين من خلال وضعيات متعلقة بالبحث والاستكشاف واستغلال معلومات والتعرّف والاستنتاج والتحليل والتركيب تسمح لهم ببناء المعرفة وذلك بتوجيه من المعلم .

ثالثا : مرحلة توظيف المكتسبات ويتم فيها استخلاص المعرفة وتنظيمها وتثبيتها من خلال تدريبات مناسبة [2]، وسيتم التّطرق الى هذه المراحل وسيرورة أنشطتها بالتّفصيل في العنصر الموالي .

4- مقاربة النّص في أطوار مرحلة التّعليم الابتدائي.

1.4. المقاربة النّصية في الطّور الأوّل

تحتل مادة اللّغة العربية في الطور الأول أكبر حيز في المقطع التعليمي أو " المحور" نظرا لطبيعتها وحجم مواردها وتفرعها لتشمل الميادين الأربعة لنشاط التعلم ، وهي ميدان فهم المنطوق المرتبط بالاستماع ، وميدان التّعبير الشّفوي الذي يعتمد على ملاحظة التّعبير الشّفوي، وكلاهما مرتبط بالنّص المنطوق ؛ إذ يتم تناول أربعة وعشرون نصا

[1] ينظر: عايش محمود زيتون ،**النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم** ،دار الشروق،ط1 ،عمان ، الاردن،2007 ،44.

[2] ينظر،شلوف حسين وآخرون ،**الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية** ،**مرجع سابق** ،ص62.

منطوقا خلال السّنة الدراسية سواء في السّنة الأولى أو الثانية ؛ أي بمعدل نص واحد في كلّ أسبوع ويجد المعلّم هذه النّصوص في دليل استخدام كتاب اللّغة العربية.

وميدان فهم المكتوب الذي أساسه(القراءة والكتابة ، وميدان التّعبير الكتاب الّذي يرمي إلى إنتاج جمل قصيرة تحتوى على تراكيب وصيغ متنوعة) [1].

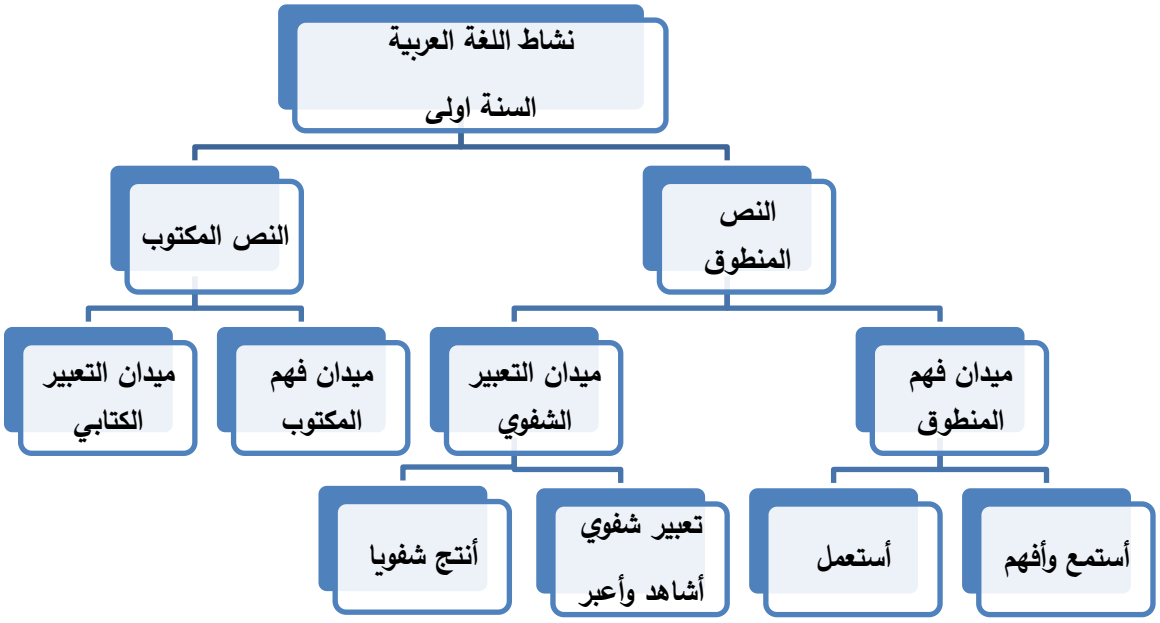
وكلاهما ينطلق من النّص المكتوب وهي نصوص موجودة في كتب القراءة بحوزة التّلاميذ وعددها أربعة وعشرون نصا ؛ أي بمعدل نص في كل أسبوع ، مع الملاحظة أن عدد النّصوص متساو في السّنتين الأولى والثّانية ، غير أن الاختلاف بينهما يكمن في نمط النّص؛ ففي السّنة الأولى يتم التّركيز على النمط الحواري في حين يكون التركيز في السّنة الثانية على النّص التوجيهي الإرشادي .

.1.1.4.المقاربة النصية في السّنة أولى من التّعليم :

1.1.1.4. مقاربة النّص المنطوق في السّنة أولى من التّعليم الابتدائي.

تتم مقاربة النّص المنطوق في السنة أولى إبتدائي في أربع حصص متتالية خلال الأسبوع مدة كلّ حصة خمسة وأربعون دقيقة كما يظهر في المخطط رقم : (01)

[1] ينظر،وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الاساسي ،. **دليل كتاب السنة اولى من التعليم الابتدائي ،للمواد:اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية** ،مرجع سابق،ص12.



مخطط رقم :(01) مقاربة النّص المنطوق في السّنة أولى من التّعليم الابتدائي

ولتوضيح هذه المقاربة نختار النّص المنطوق الأوّل من المحور التّعليمي : الرياضة والتسلية ، المأخوذ من دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسّنة أولى من التّعليم الابتدائي عنوان هذا النّص : " في معرض الكتاب " وجاء في نصه :

أخذنا أبي في جولة لزيارة معرض الكتاب الّذي يقام في الجزائر العاصمة.

خديجة : فكرة رائعة سأشتري قصّة النّملة والصّرصور .

أحمد : وأنا سأشتري كتابا في الرّياضيات وكتابا في الرّياضة ، بل كتابين.

الأب : خذ هذا الكتاب يا أحمد ، إنّه يتحدّث عن الطّهارة.

أحمد :أمّي دائما تردد : كن نظيف الجسم تنل محبّة الله ومحبّة الناس[1] .

يسعى المعلم في الحصة الأولى من فهم المنطوق :" أستمع وأفهم" إلى تحقيق الهدف التّعليمي المتعلق بعملية فهم التّلميذ للمعنى الظّاهر في النّص المنطوق ويعيد سرده ، ثم

[1] ينظر : المرجع السابق ص55.

يبدأ المعلم هذه الحصة بإثارة اهتمام التّلاميذ بموضوع التّعلم " في معرض الكتاب " من خلال أسئلة موجهة تمهّد لموضوع النّص .

ثم ينتقل إلى مرحلة بناء التّعلمات ، التي تبدأ بقراءة النّص السابق الموسوم : " في معرض الكتاب " على مسامع التّلاميذ بصوت معبر مستخدما الإيحاءات والإشارات المساعدة على شدّ إنتباههم وتركيز اهتمامهم على الفهم ، ثم توجه أسئلة توجيهية يختبر المعلم من خلالها مدى فهم تلامذته معنى النّص المنطوق فهما ظاهريا من جهة ومن جهة أخرى إبراز القيمة الّتي تضمّنها النّص ، ثم تأتي مرحلة الإستثمار والتّدريبحيث يُشجع التّلاميذ على إعادة سرد النص بحسب الفهم المحقق لديهم .

وفي الحصة الثّانية التي تركز على الملاحظة والتعبير المسمى " ألاحظ وأعبر" يثير المعلّم دافعية التّلاميذ للتّعلّم ويزيد من اهتمامهم بالموضوع من خلال دعوتهم إلى ملاحظة المشهد ؛وهو مشهد يجسد وضعية داخل معرض الكتاب يجده التّلميذ في كتاب القراءة ويفسح المجال لهم للملاحظة والتأمل والاستفسار ،وبمساعدة المعلم لتلاميذه بالأسئلة التوجيهية يتم بناء حوار حول مضمون المشهد يسجله المعلّم على السّبورة ويُقرأ قراءة إجمالية.

في حين يركز في الحصة الثّالثة على ما اصطلح عليه في المنهاج بلفظة " استعمل " التي يتم فيها التّركيز على استعمال الصّيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة ، ففي نص" في معرض الكتاب " ، يتناول التّلاميذ الصّيغتين : " هذا ،هذه " ، حيث يستنتجهما التلاميذ من النص المنطوق بتوجيه من المعلم ثم ، توظفان في جمل مفيدة.

أما في الحصة الرّابعة فيعتمد فيها المدرس على ما اصطلح عليه في المنهاج بجملة: " أنتج شفويا " ، التي يعتمد المعلم فيها على محتوى النّص المنطوق ويستدرج التّلاميذ بالأسئلة ليتمكنوا من بناء خطاب شفوي ، يحاكون فيه النّص المنطوق ؛ أي أنّ النّص

المنتج يتعلق بموضوع النص المنطوق ويماثله من حيث النمط ، ثم يسجل المعلم النّص الجديد على السّبورة بشكل منظّم ويُقرأ قراءة إجمالية.

يتبين من الحصص السّابقة أنّ كلّ الأنشطة مرتبطة بالنّص المنطوق وتنطلق منه حيث يتلقى فيها المتعلّم النّص فيفهم منه عدة إشكالات منها المعنى الظّاهر وما تضمنه من قيم ومدلول الصّيغ المستهدفة ويتدرّب على كيفيات استخدامها ، حيث تمكنه من صياغة نص مشابه له ، وهذا ما يعرف بالمقاربة النّصية حسب ما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي ؛ إذ تنصّ على أنّ (المقاربة النصية إختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج ، ويجسّد النّظر إلى اللّغة على أنها نظام ينبغي إدراكه في شموليةِ حيث يُتَّخَذ النّص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة وفي الوقت نفسه يمثّل البنية الكبرى الّتي تضم كلّ مستويات اللّغوية ؛ الصّرفية والصّوتية والنّحوية والدلالية والأسلوبية وبهذا يصبح النّصّ المنطوق والمكتوب محور العملية التّعلّمية الذي من خلالها تنمّى كفاءات ميادين اللّغة لدى المتعلم) .[1]

2.1.1.4. مقاربة النص المكتوب في السنة أولى من التّعليم الابتدائي

تدرس القراءة في السّنة أولى من التّعليم الابتدائي في ثلاث مراحل متتابعة :

- المرحلة التحضيرية وتبدأ بتغطية المقطع الأول الّذي يدوم أربعة أسابيع بمعدل وحدة تعليمية كل أسبوع ، حيث يقوم المعلم على تهيئة التّلاميذ و مساعدتهم على التّكيف مع البيئة المدرسية وتطوير لغتهم الشّفوية وجعلهم قادرين على إدراك العلاقات بين الأشكال والرّموز والأصوات والصّور وعلى تصحيح نطقهم وتنمية رصيدهم اللّغوي عن طريق القراءة الإجمالية بعد أن تمرّنوا على النّطق الصّحيح والتّعبير الشّفوي السّليم ، التي كونت لديهم الاستعداد لتعلم الحروف. * مرحلة التّدريب على مفاتيح

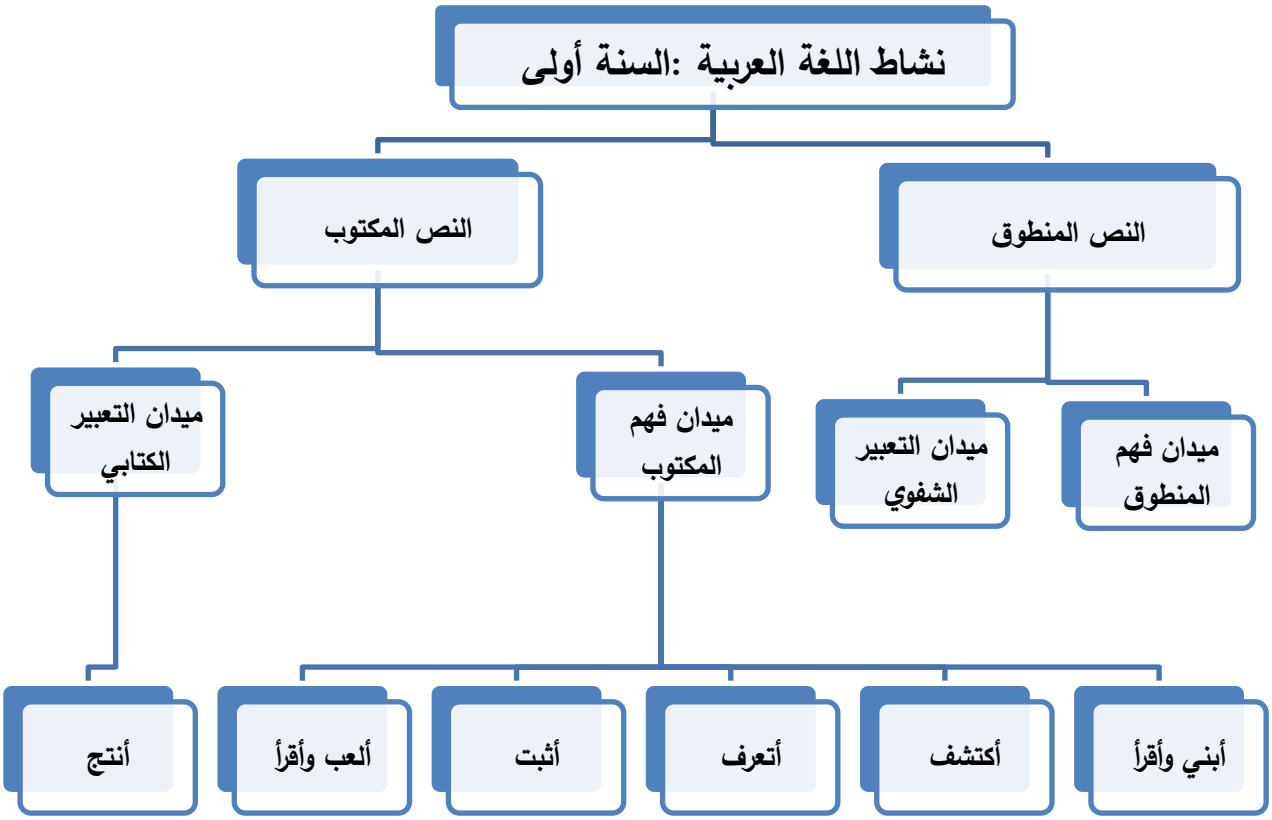
[1] ينظر : وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ،المجموعة المتخصصة للغة العربية ،**الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية** –مرجع سابق ،ص06

القراءة ، وفيها يتدربون على اكتشاف الحروف وقراءتها وتثبيتها في أذهانهم ، وتشمل هذه المرحلة ست عشرة وحدة تعليمية ؛ أي من الوحدة الخامسة إلى الوحدة العشرين التي تستغرق أربعة أشهر؛ أي ما يساوي ستة عشر أسبوعا حيث تدرس في كلّ أسبوع وحدة تعليمية ، وهي مدة زمنية كافية لذلك .

- مرحلة القراءة الفعلية التي يتعلم فيه جميع الحروف منفصلة و متصلة أو مركبة في كلمة أو كلمات ، فيتدربون على قراءة نصوص تتوافق مع قدراتهم اللغوية المكتسبة ومناسبة لمستواهم الفكري ، فيكتسبون فيها المهارات القرائية ، وهي مرحلة تشمل عشر وحدات ، حيث تبدأ من الوحدة الواحدة والعشرين إلى الوحدة الثلاثين ، فبمعدل وحدة كل أسبوع ، فهي تستغرق عشرة أسابيع التي تساوي زمنيا شهرين ونصف ، وهي مدة كافية لتعلم مهارات القراءة .

ويلاحظ أن النّص المكتوب يختلف من مرحلة إلى أخرى ؛ ففي المرحلتين الأولى والثّانية تكون القراءة إجمالية والنّصوص عبارة عن جمل مستنتجة من نشاط التّعبير، في حين تكون النصوص كاملة في مرحلة التّدريب على القراءة.

ولتتبع كيفية مقاربة النّص المكتوب في السّنة أولى من التّعليم الابتدائي نختار النص المكتوب الأول من المحور التعليمي : الرياضة والتسلية الّذي أختير في مقاربة النص المنطوق سابقا ، ويأتي هذا المحور في فترة التّدريب على القراءة وفيها يتعرف التلاميذ على حرفين في الأسبوع بمعدل حرف واحد كل ثلاثة أيام ، حيث تتم مقاربة النّص المكتوب في الأيام الثّلاثة من خلال ميدان فهم المكتوب بخمس حصص في كل حصة يتعلم إشكالية اصطلح عليها في المنهاج بالمصطلحات التالية : " أبني وأقرأ " ،" أكتشف "، " أتعرف ، " أثبت " ،" ألعب وقرأ " ، وبحصة واحدة : " أنتج " في ميدان التعبير الكتابي كما يظهر في المخطط رقم:(02).



مخطط رقم :(02) مقاربة النّص المكتوب في السّنة أولى من التّعليم الابتدائي.

تبدأ مقاربة النّص المكتوب من خلال ميدان فهم المكتوب بحصة القراءة الإجمالية التي تعتمد على كيفية البناء والقراءة " أبني وقرأ " وفيها يستغل المعلم الرّصيد المكتشف في التعبير ويوجه التلاميذ بالأسئلة لاستنباط النّص المكتوب وهو عبارة عن جمل ترتبط من حيث الدلالة بموضوع المحور ؛ فعلى سبيل المثال النّص الأول من محور " الرياضة والتسلية"

خديجة : سأشتري قصة النملة والصرصور لصديقتي زينب.

أحمد : وأنا سأشتري كتابا في الرياضيات وآخر في الرياضة لصديقي بلال[1].

[1] ينظر : وزارة التربية الوطنية ،**كتابي في اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية ،للسنة اولى من التعليم الابتدائي** ،مرجع سابق،ص61.

يتم استنباط الجملتين بالتّدرج ؛ تستنبط الجملة الأولى وتقرأ من طرف المعلم على مسامع التلاميذ ، ثمّ تقرأ من طرف التلاميذ قراءة إجمالية تتخللها ألعاب قرائية ، كتهويش الجملة وإعادة ترتيبها والقراءة في كلّ مرحلة ، وتتكرر الخطوات نفسها مع الجملة الثانية ، ثم يُنهي المعلم الحصة بقراءة إجمالية للجملتين معا .

أما الهدف من هذا العنصر هو أن يقرأ التلميذ نصا حواريا بسيطا قراءة سليمة ويفهم المعنى الظاهر منه.

وفي الحصة الثانية التي تبدأ بعملية الاكتشاف أو " أكتشف" يعتمد المعلّم على النّص المكتوب المستنتج من التعبير لتقديم الحرف المستهدف في الحصة " **ص** "، وتمر عملية الاكتشاف بمراحل عدة تبدأ من الكلّ " الجملة " إلى الجزء " الحرف " ، وذلك بتدوين الجملة على السّبورة من قبل المعلم ثم تُقرأ وتُجزأ من طرف التّلاميذ إلى كلمات ثم تُقرأ وتُمارس في إطار ما يسمى بألعاب القراءة ليتمكن التلاميذ من معرفة حدود كلّ كلمة وموضعها في الجملة ، ثم يأتي بعد ذلك المحو التدريجي لعناصر الجملة مع الإبقاء على الكلمة الّتي تتضمّن الحرف المستهدف في الحصة ، ثم تجزأ الكلمة أيضا وتُقرأ مجزأة مع اعتماد طريقة المحو الجزائي التّدريجي لبعض حروفها والإبقاء على الحرف المستهدف .

وأما في حصة " أتعرف على رسم الحرف " فيتدرب التّلاميذ على كتابة الحرف منفردا ومركبا في وضعيات مختلفة على الألواح وعلى كراس القسم .

وفي الحصة الموالية الموسومة " أقرأ واثبت "[1] يتدرب التّلاميذ في أثنائها على قراءة كلمات تتضمن الحرف المدروس مرفقة بالصّور مع قراءة الحرف بجميع أصواته.

[1] ينظر : وزارة التربية الوطنية ،**كتابي في اللغة العربية والتربية الاسلامية والتربية المدنية ،للسنة اولى من التعليم الابتدائي** ،مرجع سابق، ص61.

مع الملاحظة أن الحصص السّابقة تعاد بالكيفية نفسها خلال الأيام الثلاثة الأخيرة من الأسبوع وذلك لاستنتاج الحرف الثّاني المستهدف في الوحدة " **ض** " ، وبعد الانتهاء من اكتشاف الحرفين تأتي بعدها حصة تربط بينهما تسمى :" ألعب وأقرأ " حيث يمارس التلاميذ فيها القراءة في الكتاب .

أما مقاربة النص المكتوب في ميدان التعبير الكتابي فتنجز في حصة واحدة يطلق عليه مصطلح : " أنتج " التي يوجه المعلّم التّلاميذ فيها إلى التّعبير عن مشهد مأخوذ من معرض الكتاب وذلك لاستنباط نص حواري شبيه بالنّص المكتوب ، ويكون الإنتاج الكتابي الفعلي في السّنة أولى من التعليم الابتدائي ابتداء من المقطع السّادس .

أما ما يسبقه من مقاطع فيعتمد المعلّم فيه على وضعيات تسمح بإنتاج جمل قصيرة مترابطة حول موضوع الوحدة ،أو ترتيب عناصر جمل معطاة ترتيبا صحيحا ،أو ملء فراغات في جمل.

نستشف مما يُقدّم في حصص القراءة المرتبطة بالنّص المكتوب أنّ المقاربة النّصية تمارس بشكل ملحوظ ، فالتلميذ يساهم في بناء النّص " الجمل " انطلاقا من سندات تربوية وفي أثناء عملية البناء يدرك أنّ الجملة مكونة من مفردات مرتبة ومترابطة فيما بينها وذات معنى ، كما يدرك من خلال ألعاب القراءة أنّ ترتيب هذه العناصر مهم في إحداث المعنى، وفي الوقت نفسه يتعرف على المفردات المكونة لها ، وعلى دلالة كلّ مفردة على حدة والعلاقة التي تربط الدال بالمدلول ، وعلى تركيب المفردة من خلال التّقطيع الخطي والصّوتي ، وبذلك يلمس النّص في مستويين الفونولوجي والتركيبي ، وبالتالي يكون نصه المنتج عبارة عن محاكاة للنص المدروس وبذلك يتدرّب على التّركيب.

2.1.4.المقاربة النّصية في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي

تنصّ الكفاءة الشّاملة للغة العربية في نهاية السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي على أن تكون عملية التواصل بين التّلاميذ ومحيطه المدرسي مشافهة وكتابة وذلك بلغة سليمة تمكنه من قراءة النصوص البسيطة قراءة سليمة يغلب عليها النّمط التّوجيهي ، وهي عادة تتكون من أربعين إلى ستين كلمة مضبوطة بالشكل ضبطا كاملا ، حيث ينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة [1] ، وتتحقق هذه الكفاءة من خلال أربعة ميادين أساسية وهي ميدان فهم المنطوق وميدان التّعبير الشّفوي وميدان فهم المنطوق وميدان التّعبير الكتابي.

ويرتبط ميدانا فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي بالنّص المنطوق الذي يتم إنجازهما في حصص خمس متمثلة في العناصر التالية : " أستمع وأفهم " و" أتأمّل وأتحدث " و" أستعمل الصّيغ " و " أركب " و " أنتج شفويا " ، في حين يرتبط ميدانا فهم المكتوب والتّعبير الكتابي بالنّص المكتوب وينجزان في ست حصص متمثلة فيما يلي : " أقرأ " و" أفهم النص " و " أتعرف على المفردات " و " أكتشف وأميز " و " أحسن قراءتي " و" أتدرب على الإنتاج الكتابي " ، مع الملاحظة أنّ المقاربة النّصية في السّنة الثّانية لا تختلف اجراءات تنفيذها عن السّنة الأولى، إلاّ أن الاختلاف بينهما يكمن في نمط النّص؛ فنمط النص إخباري في السّنة الأولى ، بينما نمط النص في السّنة الثّانية إخباري وتوجيهي في آن واحد ، والملاحظ أن النمط التوجيهي هو الغالب وكثير الاستعمال سواء في النّص المنطوق أو المكتوب .

[1] ينظر،وزارة التربية الوطنية ،**دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ، ص10.

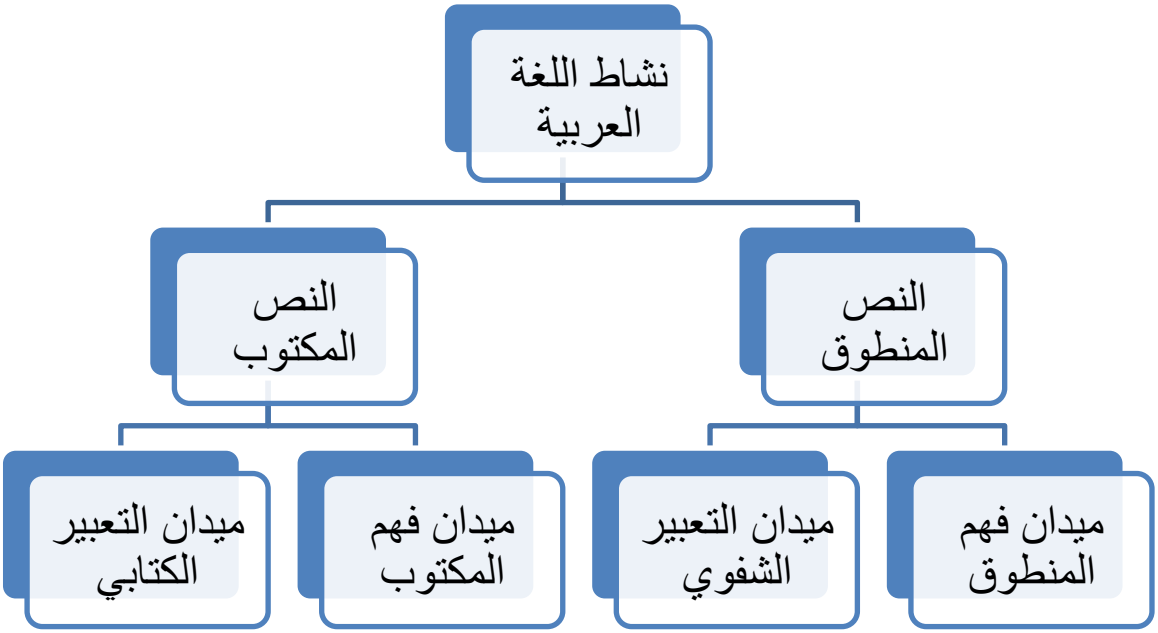
2.4.المقاربة النّصية في الطّور الثّاني :

1.2.4 مقاربة النّص في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي .

يتضمن منهاج السّنة الثّالثة من مرحلة التّعليم الابتدائي ميدانين أساسين من ميادين اللّغة يرتبطان بالفهم القرائي ؛ الأوّل منهما ميدان فهم المنطوق ويتناول التّلاميذ فيه ثلاثة وعشرون نصا خلال السّنة موزعة على ثلاثة وعشرين أسبوعا ؛ أي بمعدل نص واحد في الأسبوع ، مع الملاحظة أن هذا الميدان يُقدم للتلاميذ مرتبطا بميدان التّعبير الشّفوي وأن نصوصه ضمن نصوص دليل المعلم .

أما الميدان الثّاني المتمثل في ميدان فهم المكتوب فيتناول التّلاميذ فيه ثلاثة وعشرون نصا موجودة ضمن كتاب القراءة المخصص للتلميذ ، ويرتبط في الوقت نفسه بميدان التّعبير الكتابي ، مع الملاحظة أنّ التلميذ يتناول نصّين في الأسبوع الأول منطوق والثّاني مكتوب.

يتبين مما ذكر سابقا أن المقاربة النّصية تمارس على مستويين ؛ مستوى النص المنطوق ومستوى النص المكتوب ، ولعل المخطط رقم (3) يوضح ذلك :



مخطط رقم :(03) مقاربة النّص في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي

1.1.2.4.مقاربة النّص المنطوق في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي.

تُخصَّصُ لمقاربة النّص المنطوق ثلاث حصص لمدة زمنية تقدر بساعة وربع ، حيث تركز الحصة الأولى على فهم النّص المنطوق والثّانية على التّعبير ودراسة الصّيغة والثّالثة على الانتاج الشّفوي ، وسيوضح ذلك بالتفصيل في أثناء مراحل إنجاز هذه الحصص مع التّركيز على آلية المقاربة النّصية .

يسعى المعلم في الحصة الأولى والمتعلقة بفهم المنطوق إلى(تمكين التلاميذ من فهم المعنى العام للنص المنطوق مع تمكينهم من معرفة آداب الأكل مع الجماعة والعمل بها والابتعاد عن الأنانية وحبّ الذّات)[1] ، حيث تبدأ مرحلة الانطلاق بنص الوضعية التي تمثل المشكلة الأمّ من دليل الكتاب ، فيقرأها المعلم قراءة نموذجية على مسامع التّلاميذ ثم

[1] ينظر : بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء ،**دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، مرجع سابق،ص80.

يحاورهم من أجل استخراج المهمّات مع التّركيز على المهمة الأولى المتمثلة في كيفية تعامل أفراد الأسرة مع بعضهم بعض وما هي الآداب الواجب التّحلي بها ؟

فهي إذًا وضعية إثارة فضول التلاميذ التي تزيد من رغبتهم في الإجابة عن السّؤال المبسوط .

يقدم المعلم في المرحلة الثّانية المسماة بمرحلة بناء التّعلمات النّص المنطوق الموسوم " حول مائدة الطعام " بقراءة نموذجية على مسامع التّلاميذ ، ثمّ يبسط المعلم أسئلة على التلاميذ تدور حول المعنى العام لموضوع النص وعنوانه فيجيبون عنها ، ثم يعيد قراءة النص المنطوق مرة ثانية قراءة مجزأة ويطلب من التّلاميذ الإجابة بالتّدرج عن الأسئلة المدرجة تحت الأيقونة " أستمع وأجيب " [1] والمتعلقة بفهم المعنى العام للنّص وتسمح في الوقت نفسه بمعرفة آداب الأكل والعمل بها والإبتعاد عن الأنانية ، وكل ذلك مرافق للنّص المنطوق الموجودة في دليل المعلم حيث يدونة المعلم على السّبورة .

يستثمر المعلم الأيقونة الثانية الموجودة في كتاب القراءة والمرتبطة بالمشاهدة والتحدث التي يطلق عليها " أشاهد وأتحدث "[2]، ثم يُفوّج التّلاميذ ويطالب كلّ فوج بالتّعبير عن الصّورة حيث يسمح التّعبير بتوظيف مكتسبات النّص وببناء أفكار جديدة تدعّم ما ورد فيه.

يتبين ممّا سبق قوله في مراحل سير هذه الحصة أن مقاربة النّص المنطوق وتفاعل التّلميذ مع المنطوق وفهم معناه العام وما تضمنه من معارف تتعلق بآداب الأكل مع الجماعة واستخدامه المعارف الواردة فيه لبناء نص سردي بسيط يحاكي النص المقدم يدل

[1] ينظر: المرجع السابق ص57.

[2] ينظر : المرجع نفسه ص09.

على أن التلميذ قد اكتسب طريقة توظيف معارفه المكتسبة في بناء نص جديد يحاكي النص الأصلي .

بينما تهدف الحصة الثّانية المرتبطة بالنّص المنطوق الموسوم : "حول المائدة " وبميدان التّعبير الشّفوى المسمى " تعبير ودراسة الصيغة " " إلى سرد أحداث انطلاقا من سندات في وضعيات تواصلية أخرى مع استعمال ألفاظ التقدير : " كلّ و بعض ونصف وجزء " ثم استنباط القيم الواردة في النّص المنطوق .

حيث يمهد المعلم حصته بما يسمى بمرحلة الانطلاق أو التّهيئة وذلك بالرجوع إلى النّص المنطوق المعنون : "حول مائدة الطعام " مبسطا مجموعة من الأسئلة تساعد التلاميذ على تذكر مضمون النّص ، ثم ينتقل إلى مرحلة بناء التّعلمات بحيث يستدرج التلاميذ بالأسئلة لأجل بناء جمل تتضمن صيغ ألفاظ التقدير تكون مدونة على السبورة وتقرأ من قبل التلاميذ، وبعدها يستغل المعلم الايقونة الواردة في كتاب القراءة المسماة " أستعمل الصّيغ " ويطالب التّلاميذ باستعمال الصّيغ في جمل مفيدة ، وفي الوقت نفسه يستغل الايقونة المعنون " ألاحظ و أتدرب " [1]من كتاب القراءة ويطلب من كلّ تلميذ ملاحظة الصّور والتّحاور مع زميله مستعملا صيغ ألفاظ التّقدير :" النّصف والرّبع وكلّ وبعض".

والملاحظ في هذه الحصة أنّ التّلاميذ قاربوا النّص من النّاحية الشّكلية من خلال التّدريب على الحوار وهو نمط النّص المنطوق ، كما تناولوا صيغ ألفاظ التّقدير وفهموا دلالتها من سياق النّص ووظفوها في وضعيات دالة.

بينما خصّصت الحصة الثالثة – حسب المنهاج – للتّدريب على الإنتاج الشّفوي ، وتهدف إلى (توظيف القدرات اللغوية المكتسبة من قبل التلميذ وذلك لبناء خطاب سردي

[1] ينظر: المرجع السابق ،ص09.

انطلاقا من سند مسموع)[1] ،معتمدا في مرحلة بناء التّعلمات على سّندات بصرية ومستعينينا بمجموعة من الجمل يجدها التلميذ في كتاب القراءة تحت الايقونة " أنتج شفويا "[2].

ولوحظ أن ميدان فهم المنطوق وميدان التعبير الشفوي مرتبطان بالنص المنطوق حيث (تسمح المقاربة النّصية بصقل حاسة السّمح لدى التّلميذ وتنمية مهارة الاستماع لديه وجعله قادرا على توظيف اللّغة من خلال الإجابة عن الأسئلة المتعلّقة بالنّص ، في حين يؤدى التّعبير الشّفوي إلى إثراء رصيده اللّغوي والمعرفي الوارد في النص المنطوق ، وينمي لديه مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث وإبداء موقفه بكل حرية وتوظيف مهارات التعبير في مواقف مشابهة للمواقف التي يعيشها في حياته اليومية ،وتسمح له بالتفاعل مع زملائه) [3].

2.1.2.4. مقاربة النّص المكتوب في السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي.

يظهر من الشّكل السّابق رقم :(03) أنّ مقاربة النّص المكتوب تتم وفق ميدانين مهمين وهما ميدان فهم المكتوب وميدان التعبير الكتابي ، وتقدم حصصهما بشكل متداخل بسبب تكامل الأنشطة وتداخلها في مدة زمنية قدرت بست ساعات ، بينما تنجز الحصتان الرابعة والخامسة المتعلقة بالقراءة والكتابة أو الأداء والشرح والفهم مع تطبيقات لغوية متعلقة بالفهم والتوظيف وإثراء اللغة والخط في تسعين دقيقة ، وهو حجم ساع كاف يمكِّن ويسمح للمعلم من تنظيم وقته في تسيير الأنشطة المقررة في المنهاج .

---

[1] ينظر ،بن الصيد بوروني سراب وحلفاية داود وفاء ،**دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ،مرجع سابق،ص84

[2] ينظر ، بن الصيد بوروني سراب وآخرون ، **اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،مرجع سابق ،ص09.

[3] ينظر ،بن الصيد بوروني سراب وحلفاية داود وفاء ،**دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، مرجع سابق ،ص06

في حين تنجز الحصتان : السّادسة والسّابعة ،المخصصتان للقراءة والكتابة أو الأداء والشرح والفهم مع الظّاهرة التّركيبية ، والحصتان الثّامنة والتّاسعة المتعلقتان بالقراءة والكتابة أو الأداء والشرح والفهم مع الظاهرة الصّرفية أو الاملائية في حجم ساع قدر بتسعين دقيقة، وهي مدة زمنية غير كافية لتحقيق الهدف المنشود لتعلم بعض أنظمة اللغة وقواعدها، بينما تنجز الحصة الحادية عشر المتعلقة بالقراءة أو الأداء والشرح والفهم في مدة زمنية قدرت بخمسة وأربعين دقيقة ، وتنجز الحصة الثانية عشر المتعلقة بالتّدريب على الإنتاج الكتابي في مدة زمنية قدرت بخمسة وأربعين دقيقة [1] ، وهو حجم ساع قد يكون كافيا لذلك إذا كان مستوى أغلب التلاميذ جيدا أو قريب من الجيد ، أما سوى ذلك فلا يمكن من تحقيق الهدف المطلوب وبخاصة الحصة الثانية عشر؛ لأن التدريب على التعبير الكتابي يقتضي وقتا أكثر من ذلك في هذه المرحلة .

ولتوضيح آلية المقاربة النّصية للنص المنطوق نختار الوحدة الأولى "الأخوان " من المقطع التّعليمي " القيم الانسانية " لشرح الآلية المقاربة من خلال الانشطة التعليمية المقدمة في حصص ميدان فهم المكتوب وميدان فهم المنطوق فيما يلي :

أما الأهداف المرجوة من الحصتين الرّابعة والخامسة فتكمن في إثراء لغة وخط التلميذ وذلك من أجل تحقيق جملة من الأهداف التعليمية وهي أن (يفهم التلميذ ما يقرأ مستعملا أو موظفا القرائن اللغوية وغير اللّغوية لفهم معاني الكلمات الجديدة وفي الوقت نفسه يثري رصيده اللّغوي والمعرفي بكلمات من النص ، ويكتب الحروف المستهدفة كتابة مناسبة من حيث الشّكل والحجم)[2] .

وككل مرة يمهد المعلم درسه بتمهيد يقرب فيه النص إلى أذهان التّلاميذ حتى يتمكنوا من معرفة موضوع النّص ، موظفا بعدها مرحلة بناء التّعلمات حيث يأمر التّلاميذ بفتح

[1] ينظر: المرجع السابق ص، 40.

[2] ينظر : المرجع السابق ، ص86

كتب القراءة واستنطاق الصّورة المرافقة للنص مع توجيههم ببسط مجموعة من الأسئلة من أجل استخراج المعلومات الأساسية من السّند البصري .

وبعدها يقرأ النّص قراءة نموذجية مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى من أذهان تلامذته، ثم يفتح المجال للقراءات الفردية مركزا على متابعة التّلاميذ وتصحيح أخطائهم ، مع محاولة تذليل الصعوبات عن طريق شرح المفردات الجديدة وفق سياقها اللغوي وتوظيفها في جمل مفيدة ، ثم مناقشته لتلامذته في فحوى النص والمعنى الظاهر له من خلال بسطه لمجموعة من الأسئلة المناسبة للنص من أجل معرفته مدى إدراكهم لمحتوى النص ، ثم يأمرهم باستخراج الشّخصيات الواردة في الحكاية وإختيار الشّخصية الّتي تعجبهم ، مطالبا إياهم بتعليل إختيارهم ،ثم ينتقل بعدها إلى اثراء قاموس التلميذ بمفردات جديدة التي تعرف في المنهاج مصطلح " أثري لغتي" [1] ، ثم تأتي مرحلة الاستثمار حيث ينجز التّلاميذ في أثنائها تمرينا على دفتر الأنشطة اللّغوي تحت ما يعرف بأفهم النص و أوظف الاسم [2] ، فيكون بذلك هدف النشاط الأول هو تعميق فهم النّص والثّاني كتابة الحرفين " م – ب " كتابة تختلف وضعياتها الترتيبية للكلمة ؛ فتارة تكتب في بداية الكلمة وتارة في وسطها وأخرى في نهايتها .

وتهدف الحصتان السّادسة والسّابعة إلى قراءة النص قراءة معمقة من أجل إدراك وفهم تراكيبه النحوية يؤدي إلى فهم النّص من جهة والتّعرف على ظاهرة تركيبية جديدة من جهة أخرى ، ويكون ذلك من خلال مراحل سبق ذكرها ؛ كتهيئة المعلم لتلاميذه للدخول في الحصة عن طريق بسط أسئلة يذكر فيها مايحتوى عليه نص القراءة ، ثم تأتي مرحلة بناء التعلمات ، حيث يبدأها بقراءة النص كاملا قراءة جهورية مسترسلة ، يتداول بعدها

[1] ينظر :بن الصيد بوروني سراب وآخرون ، **اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية مرجع سابق ،ص12.

[2] ينظر :بن الصيد بوروني سراب وآخرون ، **كراس النشاطات في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،مرجع سابق ،ص05

مجموعة من التّلاميذ على قراءة فقرات النص مجزأة ، وفي أثناء القراءة تتخلل قراءات التلاميذ أسئلة تدور حول الفهم الضّمني للنص المقروء والفهم الاستنتاجي ؛ كاستخراجهم لجمل دالة على صفة معينة أو ربط النتيجة بالسبب إلى غير ذلك ، ثم استدراجهم بمجموعة من الأسئلة لغرض استخراجهم لجمل تتضمن الظّاهرة النّحوية المستهدفة ، مع تسجيل تلك الجمل على السّبورة ومطالبة التلاميذ بتلوين الظاهرة النحوية ، وبعدها يبسط المعلم أسئلة لها علاقة بالظاهرة النحوية الجديدة تساعدهم وتمكينهم من استنباط القاعدة النحوية ، ثم تُقرأ وتُسجل على الكراسات ، ثم تستثمر مكتسباتهم في إنجاز تمارين تدريبية على الظاهرة النحوية المدروسة من دفتر الأنشطة اللغوية .

يتضح مما سبق أن التلاميذ في هذه المرحلة يوظفون ما اكتسبوه من معارف لغوية في استنباط بعض قواعد اللغة المقررة في المنهاج من خلال نصوص كتاب القراءة ، وهو منهج تربوية متكامل كفيل بتمكين التلاميذ من اكتساب قواعد اللغة وترسيخ في أذهانهم بطريقة جماعية .

وفي الحصتين الثامنة والتاسعة المتعلقتان بالقراءة أداءً وفهمًا مع توظيف المستوى الصّرفي أو الإملائي بالطريقة السابقة نفسها إلاّ أنّ الهدف المراد تحقيقه يختلف بينهما؛ إذ الهدف في هذه المرحلة هو الوصول بالتلاميذ في نهاية الحصة إلى تمكينهم من تحديد المجموعات الإنشائية " الفقرات " مع معرفة بدايتها من نهايتها ووضع لكل فقرة عنوان مناسب لها، ثم يلخص التلاميذ النص ، ثم بعدها يتناولون الظّاهرة الصّرفية أوالاملائية في النص المختار الموسوم : " الأخوان " ثم يوظفون علامات الوقف توظيفا صحيحا ويميزون في الوقت نفسه بين جملة الاستفهام وجملة التّعجب من خلال العلامة الّتي تنتهي بها كل جملة منهما ، ولم ينته الأمر عند هذا الحد بل يستمر وذلك بتدريبهم على كيفيات وضع علامات الوقف في النّص المكتوب على السّبورة من طرف المعلم ، وهذا ما يعرف في المنهاج بمرحلة بناء التعلُّمات.

نستشف من خلال ما تم بسطه من تحاليل للوضعية التربوية أن التلاميذ يتعلمون من النص المختار عدة إشكالات لغوية مستعينين بما اكتسبوه من معارف سابقة في إنشاء فقرات إنشائية مركبة تركيبا صرفيا ونحويا صحيحا ، إلاّ أن طريقة تدريس المستوى التركيبي أولا ثم يتبعه المستوى الصرفي تعد طريقة عقيمة لا يستفيد منها التلميذ في هذه المراحل التربوية ؛ لأن تعلم المستوتى الصرفي بمقاييسه هو الذي يمهد الطريقة لتعلم المستوى النحوي ، فتعلم الجزء ثم الانتقال إلى تعلم الكل هو الأنفع في مثل هذه المراحل التربوية ، وهو منهج السلف في تعليم الناشئة تعليما جيدا .

وفي الحصتين الحادية عشر والثانية عشر المتعلقتان بالقراءة أداءً وفهما والمرتبطتان هذه المرة بالتتعبير الكتابي ، يسعى المعلم فيهما إلى تحقيق الهدف التّعليمي المتمثل في (الاستنتاج القيم الأخلاقية التي احتواها النص المقروء ، مع تصرفه فيه وإثرائه بأنماط مختلفة ملائمة للوضعيات المقررة في المنهاج ، ثمّ ينظم إنتاجه وفق نمط النّص السّردي)[1].

ويتضح من خلال قراءة وتحليل مسار الحصتين وما يحتويان عليه من أنشطة عدة الّتي تمت فيها مقاربة النص أنهم تعرّفوا على بنيته السّردية وتدرّبوا على كيفيات استنباط مكوناته السّردية على كراس الأنشطة اللغوية.

والملاحظ بصفة عامة لسيرورة الحصص السابقة المتعلقة بالنص المكتوب أنّ التلاميذ تفاعلوا مع النص من حيث مستوى التلقي ومستوى الإنتاج ، وقاموا بتحليل النّص والتّعرف على جزئياته اللغوية المتعلقة بمستوياته ؛ الصرفية والتركيبية والدلالة والمعجمية ، كما أدركوا أنماطه ومؤشراته وبنيته وكيفية إنتاج نص يحاكي النص الأصل ، وهذه هي المقاربة النّصية بعينها .

[1] ينظر،بن الصيد بوروني سراب وحلفاية داود وفاء ،**دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، مرجع سابق ،ص94.

2.2.4. مقاربة النّص في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي :

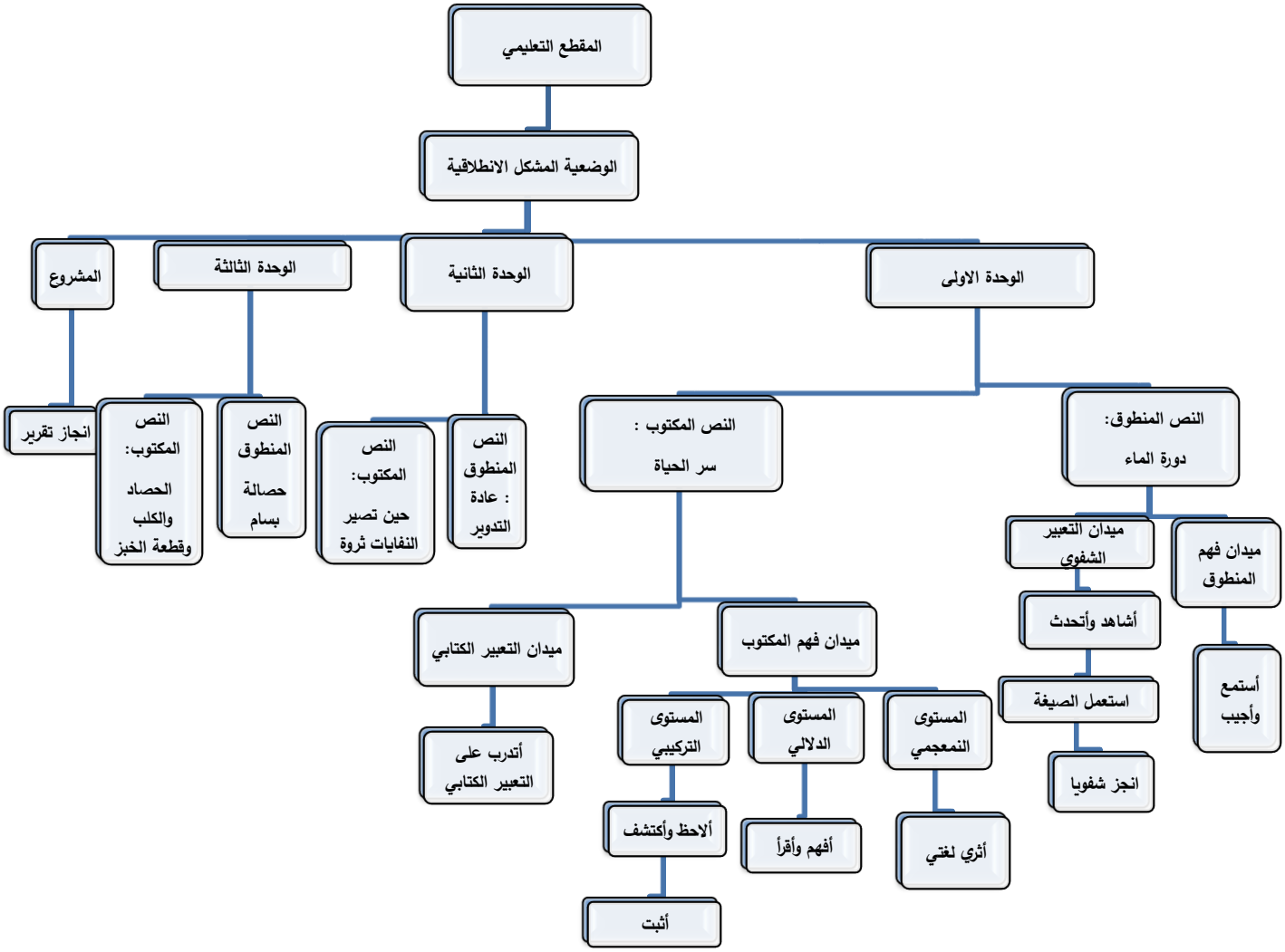
لوحظ في أثناء القراءة المعمقة لمنهاج اللّغة العربية والوثيقة المرافقة له ودليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي أن طريقة مقاربة النّص المنطوق أو المكتوب متشابهة بين السنتين الثالثة والرابعة ، إلاّ أن الخلاف بينهما يكمن في أن نمط النّص الأدبي للسّنة الثالثة يغلب على نّصوصه المنطوقة والمكتوبة النمط السردي في حين فنمط النص الأدبي للسنة الرابعة يغلب على نصوصه المنطوقة والمكتوبة النمط الوصفي كما يكمن الاختلاف بينهما في المحتوى المعرفي المقدم للتلميذ .

كما لوحظ أن مقاربة النص المقروء والنص المكتوب تعملان على تحقيق الكفاية اللغوية والأدائية الشاملة لتلميذ هذه السنة مما يجعله(يتواصل مشافهة بلغة سليمة وقرءاة جيدة سليمة مفهومة لنصوص أدبية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ، وتمكنه هذه الكفاية المعرفية لغوية كانت أم وأدائية من إنتاج نصوص أدبية في وضعيات تواصلية مختلفة ودالة في الوقت نفسه) [1] .

3.4. مقاربة النّص في الطّور الثّالث السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي :

بعد القراءات المتعددة للمنهاج ودليل استخدام كتاب اللّغة العربية وكتاب القراءة الخاصة بهذا المستوى من التعليم الابتدائي لمعرفة آلية مقاربة النّص في هذا الطّور ارتأينا وضع مخطط للمقاربة النصية يمكن من خلاله توضيح طريقة ممارسة المقاربة النصية. المخطط رقم: (04):

[1] ينظر: المرجع السابق ، ص21.



مخطط رقم :(04) المقاربة النّصية في الطّور الثّالث السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي

يظهر من المخطط رقم :(04) أنّ المقاربة النّصية تمارس على مستوى المقطع التعليمي وعلى مستوى الوحدة التعليمية وسنبين هذه الممارسة من خلال المقطع الرابع والّذي تظهر مكوناته في الجدول التالي رقم :(02)

<table>
<tr><td colspan="4">جدول رقم :(02) المقطع الرابع</td></tr>
<tr><td>المحور</td><td>الوضعية المشكل الانطلاقية</td><td>النص المسموع</td><td>النص المقروء</td></tr>
<tr><td rowspan="4">التنمية المستدامة</td><td rowspan="4">درست عن الثروات الباطنية في مادة الجغرافيا كالبترول والغاز وتساءلت ان كانت هذه الثروات ستنفذ يوما فوجدت الإجابة في موسوعة قرأتها حيث ان البشرية تبحث باستمرار عن بدائل دائمة بعيدا عن هاجس نفاذ الغاز والبترول تضمن المستقبل الزاهر للأجيال القادمة.
فما هي هذه البدائل ياترى؟ وكيف يساهم كل فرد من موقعه في تفعيليها وتطبيقها والحفاظ عليها؟</td><td>دورة الماء</td><td>سر الحياة</td></tr>
<tr><td>إعادة التدوير</td><td>حين تصير النفايات ثروة</td></tr>
<tr><td rowspan="2">حصالة بسام</td><td rowspan="2">الحصاد والكلب وقطعة الخبز</td></tr>
<tr><td colspan="2">المشروع : إنجاز تقرير</td></tr>
<tr><td colspan="4">المهمات :
1- يقترح ويعدد السلوكات الواعية للحفاظ على ثروة الماء ويبسط حلولا وبدائل لترشيد استهلاك الماء.
2- يعبر عن فهمه لأهمية استغلال النفايات لخلق الثروة والحماية والبيئة.
3- يميز بين التصرفات المسؤولة وغير المسؤولة في مجال الاستهلاك ويعبر عن وعيه بسوء ومضار التبذير ونتائجه الوخيمة .
4- ينجز تقريرا يتضمن عرضا واقعيا واقتراح حلول مدعمة بالحجج.</td></tr>
</table>

تظهر المقاربة النصية على مستوى المقطع التعليمي من خلال تحليل نص الوضعية المشكل خلال الفترة الزمنية المخصصة لهذا المقطع وبشكل تدريجي ، والغرض من هذا التّحليل هو تمكين التّلميذ من الرّبط بين مختلف النّصوص الواردة في هذا المقطع والمنتمية إلى محور واحد بهدف إرساء موارد جديدة لتحقيق كفاءة ختامية.

ففي المقطع الرّابع : " التنمية المستدامة " كما هو مبين في الجدول رقم :(02) لوحظ أن هناك أربع مهام رئيسة مرتبطة بنص الوضعية ، حيث يتم تناول مهمة واحدة في مرحلة الانطلاق من حصة القراءة السّماعية للنّص ، وفي بداية كلّ نص سماعي يحاور المعلم التّلاميذ في نص الوضعية الأمّ ويدفعهم إلى الإجابة عن سؤال المهمة الأولى القائل : ما ذا يحدث إذا انقطعت الأمطار عن السّقوط فترة طويلة من الزّمن ؟ ففي بداية تناول المهمة الأولى من خلال النص المسموع الموسوم : " دورة الماء" يكون الهدف من ذلك دفعهم إلى أن يقترحوا ويعدّدوا السّلوكات الواعية للحفاظ على ثروة الماء ، ويبسطوا حلولا وبدائل لترشيد استهلاكه .

في حين يكون الهدف من نص المهمة الثاني المعنون " إعادة التّدوير " هو الوصول بالتلاميذ إلى التعبير عن فهمهم لأهمية استغلال النفايات من أجل تكوين ثروة من جهة وحماية البيئة من جهة ثانية .

وأما المهمة الثالثة التي يعبر عنها النص الثّالث الحامل لعنوان " حصالة بسام " فالهدف منه جعل التلاميذ يميزون بين التّصرفات المسؤولة وغير المسؤولة في مجال الاستهلاك ويعبرون عن وعيهم بسوء ومضار التّبذير ونتائجه الوخيمة .

أمّا المهمة الرّابعة المتعلقة بإنجاز مشروع والمعنونة " إنجاز تقرير" فهدفها إنجاز تقرير كتابي بشكل متدرج يتضمن عرضا واقعيا للسلوكات السّلبية المؤدية إلى تبذير

الماء مقترحين فيه حلولا مدعمة بالحجج للمساهمة في الحفاظ عليه ، مستعينين بالموارد الّتي اكتسبوها في النّصوص المقدمة في المحور.

ولوحظ أن الوحدة التّعليمية تضم نصّين أحدهما منطوق والآخر مكتوب، فتمارس المقاربة النّصية على النص المنطوق من أجل تنمية مهارات فهم المنطوق ومهارات التعبير الشفوي في ثلاثة حصص ، ومدة كل حصة ساعة ونصف مقسمة على ثلاث مراحل أساسية – مثلها مثل السنوات السابقة – مرحلة الانطلاق ومرحلة بناء التعلمات ومرحلة التدريب والاستثمار ، ولتوضيح سيرورة الحصص نأخذ كمثال النّص المنطوق "دورة الحياة " من الوحدة الأولى للمحور الرّابع "التنمية المستدامة ".

تسعى الحصة الأولى إلى تحقيق الهدف التّعليمي :"يفهم ما يسمع ويتجاوب معه ". حيث تنطلق الحصة من الوضعية المشكلة الانطلاقية الأمّ الموجودة في دليل استخدام كتاب القراءة ، ويستند فيها المعلم إلى مشهد لمحاورة التّلاميذ حول نص المشكلة الأمّ لاستخراج المهمة الأولى التي تدور حول : ماذا يحدث إذا انقطعت الأمطار عن السّقوط فترة طويلة من الزمن ؟

فتكون إجابات التلاميذ مصوغة في شكل أجوبة دالة على فهم المهمة ، ثم ينتقل المعلم إلى مرحلة بناء التعلمات مستعملا استراتيجية "**استمع وأجيب** " ؛ إذ يستمع التلاميذ إلى قراءة المعلم النّموذجية للنّص المنطوق الموسوم : " دورة الماء " ويبسط في أثنائها مجموعة من الأسئلة بعد القراءة الإجمالية تساعد التلاميذ على التعرف على موضع النّص واستنباط عنوانه ، ثم يواصل بعدها قراءة النص فقرة فقرة ، وبعد كل فقرة يبسط أسئلة جزئية تمس المعنى الظّاهر والضّمني لمحتوى الفقرة وفي الوقت نفسه يدفع التّلاميذ إلى استنتاج القيمة الواردة في النص ويحثهم على العمل بها .

وفي مرحلة التدريب يستعمل المعلم استراتيجية " **أشاهد و أتحدث**" [1] يقوم فيها المعلم باعتماد طريقة التّعلم التّعاوني من خلال تفويج التّلاميذ ومطالبة كلّ فوج بالتّعبير عن الصّورة المدرجة في كتاب القراءة ، ثم يقوم التّلاميذ ببناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النّص ، وتسمح الاستراتيجية للتلاميذ بالتحدث وتبادل الأفكار فيما بينهم ، كما يعتمد استراتيجية " **أتذكر وأجيب** "[2] بحيث يطالب التلاميذ بإنجاز تطبيق على كراس النشاطات يرتبط بالنّص المنطوق .

أما الحصة الثانية فتهدف إلى تدريب التلاميذ على استعمال الصيغة ، وذلك انطلاقا من الرجوع والعودة إلى النّص المنطوق الموسوم "دورة الماءّ " حيث يستدرج المعلم التّلاميذ بوساطة توجيه أسئلة تسمح لهم ببناء الجملة المحتوية على الصّيغة المستهدفة في الحصة، أما في مرحلة بناء التعلمات فَتُدّوَن الجملة على السبورة وتلوّن الصيغة المستهدفة ، ثم مطالبتهم بتوظيفها في جمل مفيدة حتى تثبت في أذهان التلاميذ ، وفي مرحلة التدريب والاستثمار يستثمرون الصيغة في وضعيات جديدة من خلال الإجابة عن السّؤال المدرج في دفتر الأنشطة "استعمل الصيغة "[3] .

وفي الحصة الثالثة المخصصة للإنتاج الشّفوي يسعى المعلم إلى تحقيق الهدف التعليمي الذي يمكن التلميذ من التعبير تعبيرا شفويا عن قيم وسلوكات إيجابية من خلال سندات مختلفة ترتبط بالقيمة المقدمة ، حيث تسمح وضعية الانطلاق من معرفة هذه القيمة في حين يعبر التلميذ في مرحلة بناء التعلمات عن السندات بتوجيه من المعلم مع السماح له بتبادل الأفكار مع زملائه حتى يصل المعلم بتلاميذه في مرحلة الاستثمار إلى تلخيص النّص المقروء .

---

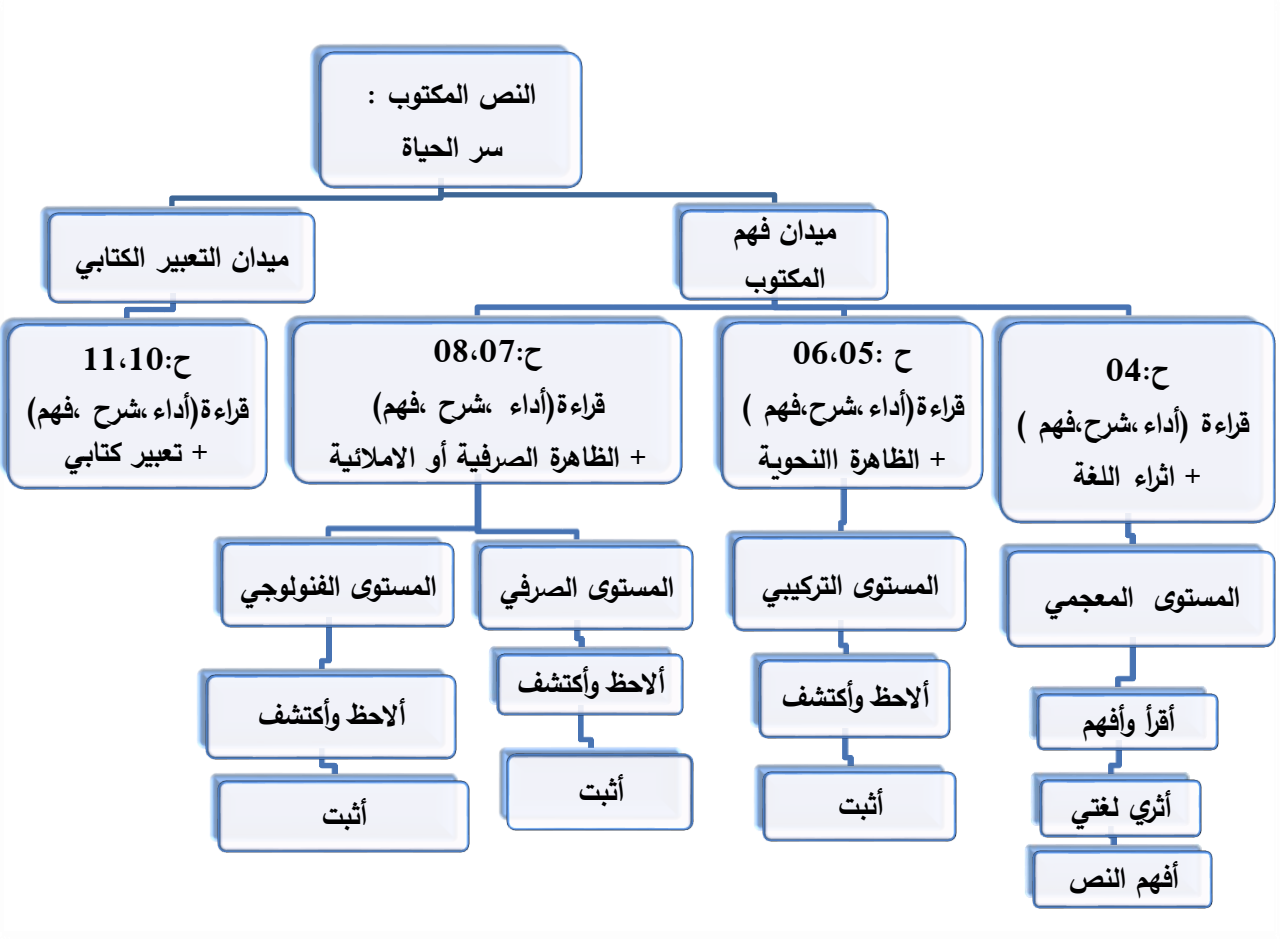
[1] ينظر: بن الصيد بوروني سراب وآخرون ، **اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** مرجع سابق،ص60.

[2] ينظر : بن الصيد بوروني سراب وآخرون ،**كراس النشاطات في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ، مرجع سابق ،ص39.

[3] ينظر: المرج السابق ص40.

من خلال عرض الحصص المرتبطة بالنص المنطوق يلاحظ تجسد مفهوم المقاربة النصية ؛ إذ يدرس التلاميذ النص المنطوق ، فيتعرفون على موضوعه وفقراته وعلى المعنى الظاهر والمعنى الضمنى وعلى القيم الواردة فيه مع تناولهم لبعض الصيغ بالدراسة من أجل فهم دلالتها ووظيفتها في الجملة ، ثم يوظفونها في جمل مفيدة ، محاولين إنتاج نص شفوي بسيط يحاكي النص المنطوق.

وتمارس مقاربة النّص المكتوب في الوحدة التّعليمية بهدف تنمية مهارات فهم المكتوب ومهارات التّعبير الكتابي من خلال سبع حصص لمدة ثلاث ساعات وربع وفق المخطط التّالي رقم :(05)



مخطط رقم:(05) مقاربة النّص المكتوب في الطّور الثّالث:السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

يلاحظ من المخطط أنّه يتم تفكيك النّص المكتوب خلال أسبوع ودراسة مستوياته اللّغوي؛ إذ يتم التّركيز على المستوى الدّلالي الّذي يستثمر في كلّ الحصص ، في حين يتم تناول المستوى المعجمي في الحصة الرّابعة من أجل إثراء لغة التلميذ قاموس اللغوي بمفردات جديدة من النص ، كما يتم تناول المستوى التركيبي في الحصتين الخامسة والسّادسة، والمستوى الصّرفي أو الفنولوجي " الاملاء " في الحصتين السّابعة والثامنة ،ويعاد في نهاية الأسبوع في الحصتين العاشرة والحاديبة عشر بناء نص مشابه للنص الّذي تمّ تفكيكه .

غير أن طريقة تدريس مستويات اللغة لا تكون بهذه المنهجية المضطربة والمؤدية في الوقت نفسه إلى اضطراب ذهني فكري غير منظم ، وعليه تكون منهجية تدريس مستويات التحليل اللغوي متدرجة من المستوى الصرفي المرتبط بالمستوى النحوي ثم المستوى الدلالي المرتبط بالمعجمي حتى يتمكن المتعلم من اكتساب الكفاية اللغوية اكتسابا منظما يمكنه من الإنتاج الأدبي والفكري أفضل مما كان عليه .

ولتوضيح أكثر لآلية مقاربة النص المكتوب نختار الوحدة الأولى "سر الحياة " من المقطع الرّابع لتوضيح سيرورة حصص القراءة المرتبطة بميدان فهم المكتوب وميدان التعبير الكتابي ، وتبيان مراحل إنجازها والمهارات المستهدفة ، والاستراتيجيات المتبعة في تنفيذها.

تهدف الحصة الرّابعة المبرمجة للقراءة والكتابة " الأداء والشرح والفهم " إلى إثراء لغة المتعلم بمفردات جديدة من النّص وتمكينه من الأداء الجيّد للنّص ، و فهم المعنى الظاهر من النص المكتوب ، وذلك بقراءة النص من طرف المعلم قراءة نموذجية إيحائية من أجل تقريب المعنى من أذهان التلاميذ الذين يقومون بدورهم بقراة النص المكتوب قراءة صامتة لغرض استخراج موضوعه وتحديد شخصياته وبيئته الزمانية والمكانية ، ثم ينتقلون إلى تداول قراءة النص المكتوب قراءة فردية جهرية مقسمين النص فيما بينهم ، مع تذليل الصعوبات التي تعترضهم من قبل المعلم ودفعهم إلى شرح المفردات الجديدة معتمدين على السياق اللغوي الّذي وردت فيه وتوظيفها في جمل جديدة ، ثم يناقشون بعدها فحوى النّص مركزين على المعنى الظاهر من خلال بسط الأسئلة المرافقة للنص ، أو إضافة أسئلة أخرى ، وفي كل ذلك يعتمد المعلم في تقديم المراحل السّابقة على استراتيجية " أفهم وأقرأ "[1] حيث يجعل من التّلميذ محور الأنشطة ، وهي مرحلة تنمية مهارات الفهم الظّاهر

[1] ينظر : المرجع السابق ، ص62.

للنّص ، ثمّ يستدرج التلاميذ إلى استنباطها القيمة الواردة في النص ويدونها على السبورة ثمّ يدعوهم إلى العمل بها .

أما في مرحلة إثراء لغة الطفل التي تعتمد على استراتيجية " أثري لغتي "[1] فيتطرق إلى الحقل الدّلالي المرتبط بموضوع النص ، في حين تكون مرحلة التّدريب والاستثمار مخصصة لانجاز التلاميذ تمرينا على دفتر الأنشطة تت استراتجية " أفهم النص" [2] يستثمرون فيه معارفهم السابقة وما اكتسبوه من قراءتهم للنص المكتوب .

يتضح مما سبق أنّ النص تمت مقاربته في مستواه الدلالي بفهم موضوعه وتحديد شخصياته وأحداثه ونمطه والقيمة الّتي يتضمنها ، في حين كانت مقاربته في مستواه المعجمي بإثراء رصيد التلميذ بمفردات جديدة وبمفردات في الحقل الدلالي لموضوع النص.

أما الحصتان :الخامسة والسادسة فتتناولان فهم المكتوب والتراكيب النحوية وتهدفان إلى تعميق فهم معاني النّص المكتوب والتّعرف على الظاهرة النحوية وتوظيفها وإعرابها إعرابا صحيحا ، ففي نص "سر الحياة " يميز التلميذ بين الأسماء الخمسة ويعربها إعرابا صحيحا.

وذك في مدة زمنية قدرت بتسعين دقيقة يمر فيها الدرس بثلاث مراحل أساسية ؛ مرحلة الانطلاق أو المرحلة التمهيدية ثم مرحلة بناء التعليمات يركز فيها المعلم على إعادة بناء المعلومات الواردة في النص واستعمالها ، ويستهلها المعلم بقراءة نموذجية ، ثم تتبعها يتداول قراءة جهرية حيث يقرأ كلّ تلميذ جزء من النّص ، وتتخللها أسئلة موجهة

[1] ينظر ،بن الصيد بوروني سراب وآخرون ، **اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ، مرجع سابق،ص62

[2] ينظر ،بن الصيد بوروني سراب وآخرون ،**كراس النشاطات في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ، مرجع سابق ،ص39.

تهدف إلى التعمق في فهم النّص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التّطرق إلى القيم والعبر الّتي يتضمنها النّص مع تحديد عدد فقراته .

وفي المرحلة الموالية يتم التّعامل مع النّص في مستواه التراكيبي من أجل معرفة قواعد تركيبه معتمدا على استراتيجية " ألاحظ واستنتج وأثبت " التي يستدرج فيها التّلاميذ بأسئلة بنائية تسمح لهم باستخراج الجمل الّتي تتضمن الظاهرة النحوية من النص وتسجليها على السبورة وقراءتها متبوعة بأسئلة تساعد وتدفع التلاميذ في الوقت نفسه إلى ملاحظة الظاهرة النحوية المقصودة والتعرف عليها وتلوينها ، ثم استنتاج القاعدة وتدوينها على الكراسة وتثبيتها من خلال إنجاز تمرين، ثم تأتي مرحلة استثمار المكتسبات حيث يدرّب التلميذ فيها على الظاهرة من خلال إنجاز تمرين النّحو على كراس النّشاطات اللّغوية [1].

نستشف مما سبق أنّ الحصتين الخامسة والسادسة تمّت مقاربة النّص فيهما مقاربة دلالية انطلاقا من الحصة الرابعة التي ركزت على الأداء والمعني الإجمالي للنص ومعاني المفردات ، بينما كان التركيز في الحصتين على الأداء و التعمق في فهم معاني النص الموسوم : سر الحياة " والقيم الواردة فيه وعلى عدد فقراته مع تناول الظاهرة النحوية المستهدفة " الأسماء الخمسة" من خلال النص والسياق اللغوي الّذي وردت فيه وإعرابها وتوظيفها من خلال إنجاز تمارين من قبل التلاميذ لترسيخها وتثبيتها في أذهانهم.

وفي الحصتين السّابعة والثامنة يتم التركيز فيهما على فهم المكتوب والظّاهرة الصّرفية المستهدفة وتدوم الحصتان تسعون دقيقة ، وتهدفان إلى تحديد المجموعات الانشائية للنص والتّعرف على الظاهرة الصرفية والتدرّب عليها ، وذلك من خلال مرورها بالمراحلة

[1] ينظر : المرجع السابق نفسه ، ص41..

الثلاثة المعروفة والمستمدة من النظرية البنائية ؛ مرحلة الانطلاق أو التمهيد للدرس التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة والأجوبة التي تذكر التلميذ بموضوع النص وأحداثه ، ثم تليها مرحلة بناء التّعلمات المستهدفة ويتم التركيز فيها على الفقرات الإنشائية للنص مع قراءتها فقرة فقرة مفوجة إلى أفواج ، وفي الوقت نفسه تحدد بدايتها ونهايتها والفكرة الأساسية الواردة فيها مع تسجيل العناوين على السّبورة ومناقشتها جماعيا وتصحيحها من قبل المعلم ثم تلخيص النص من طرف التلاميذ وذلك بناء على الأفكار الأساسية الّتي تمّ استنباطها .

وبعد ذلك تقدم الظاهرة الصّرفية التي تعتمد على استراتيجية " ألاحظ وأثبت " في شكل أسئلة تسمح للتلميذ بملاحظة الظاهرة من خلال السياق اللغوي الّذي وردت فيه وتدوين الجمل الّتي تحوي الصّيغة الصّرفية المستهدفة على السّبورة ثم استنباط القاعدة تدريجيا مع تثبيتها في أذهان التلاميذ من خلال مجموعة من التمارين ، ثم تليها مرحلة التدريب والاستثمار التي يتدرب التّلاميذ فيها على الظاهرة الصرفية من خلال إنجاز التطبيق على كراس النشاطات اللغوية [1].

وفي الحصتين السابعة والثامنة تهدف المقاربة النصية إلى الدنو من النص الموسوم: "سر الحياة " وملامسة موضوعة والأفكار الواردة فيه وتلخيصه هي عناصر أساسية في المستوى الدلالي ، ثم التطرق للمستوى الصرفي من خلال التركيز على الظاهرة الصرفية المستهدفة والمخصصة لأوزان مصدر الفعل الثلاثي المزيد بحرف وتبيان كيفية اشتقاقه وفهمها مع استنباط قاعدتها ، الأمر الذي يساعد على معرفة الظاهرة من جهة ويزيد من فهم النص ويحسن استعمال اللغة من جهة ثانية .

[1] ينظر: المرجع السابق ، ص41.

بينما تهدف الحصتان العاشرة والحادية عشر إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية ؛ يُؤدَى التلميذ النص أداء جيدا متمثلا المعنى ، ويستخلص العبرة الواردة فيه ، ويعبر كتابيا عن وضعيات تواصلية دالة موظفا مكتسباته اللغوية ، وتدوم الحصة تسعون دقيقة وهما حصتان متواليتان مدموجتان في حصة واحدة ، وتعتمدان في أدائهما على مراحل ثلاث– كالعادة – مرحلة الانطلاق أو التهيئة ، ومرحلة بناء التعلمات التي تعتمد على القراءة واستخلاص القيم الواردة في النص ، والتعبير الكتابي الذي يعتمد فيه التلميذ على بعض الصّور التي يستوحي منها أفكاره التي يريد التعبير عنها مبتدئا بالعنوان ثمّ المدخل يلي ذلك عرض الحال و الأسباب والمقترحات والتاريخ والتوقيع ،في شكل تقرير، ثم تأتي مرحلة استثمار المكتسبات اللغوية التي يستغل فيها المعلم التطبيق الوارد في دفتر الأنشطة اللغوية ، وبالتالي تكون الحصة قد حققت مهارة الأداء ومهارات الفهم الضمني واستنتاج القيم الواردة في النص مع الاستفادة من كيفية توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير الوظيفي وذلك بكتابة تقرير مما يسمح للتلميذ أن قد يدمج المعارف الّتي اكتسبها من قبل في تعبيره الكتابي وهو أمر مهم .

خلاصة الفصل

لقد تبين من خلال ما تمّ عرضه في هذا الفصل تركيز المنهاج على المقاربة النصية؛ إذ ينظر إلى اللغة العربية على أنّها وحدة متماسكة وكلّ متكامل ،ينبغي إدراكه في شموليته ؛فالنشاطات الأساسية للغة العربية تنفذ وفق منظور تكاملي ، يعتمد على استثمار الموارد اللّغوية المختلفة ، قصد إدماج المتعلم لها واستغلالها في إنتاجاته ،ويقدم المقاربة النّصية كاختيار منهجي ؛ لأنه يتم فيها تناول النّصوص بأسلوب متكامل ، لمستويات النص اللّغوية : المستوى الصوتي والتركيبي والمعجمي والدلالي ،كما أنّ تطبيقها يخدم وظيفتين "تتعلق الأولى بالتّلقي والفهم والثانية بالإنتاج ،فعن طريق الاستماع والقراءة يفهم التلميذ النّص ويشرحه ويستثمره ويعيد إنتاجه.

وقد أعاد المنهاج الاعتبار للسّماع فخصّه بالأسبقية على المكتوب وأفرد له ميدانا قائما بذاته :(ميدان فهم المنطوق) وضمّنه العديد من المركبات : فهم المعنى الظّاهر في النص المنطوق وفهم المعنى الضّمني ،والاستفادة من النّص وتقييم مضمونه...كما اقترح نصوصا لكلّ المقاطع التّعليمية ،يجدها المعلّم كملحق في دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ،وترك له الحرية في الاستعانة بنصوص منطوقة أخرى شريطة أن تستوفي معايير النّص المنطوق .

الفصل الثالث : قياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي .

المبحث الاول : اجراءات الدراسة الميدانية .

1. منهج البحث.
2. مجتمع البحث.
3. عينة البحث.
4. أدوات الدراسة.
5. المعاجة الاحصائية.

المبحث الثاني : تفسير نتائج البحث في ضوء أسئلته.

1. مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النصية.
2. مستوى تمكن تلاميذ الطور الاول من مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النصية.
3. مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني من مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النصية.
4. مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث من مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النصية
5. دور المقاربة النصية في تمكين تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر الاساتذة.
6. خطوات تدريس مهارات الفهم القرائي المتبعة من طرف الاساتذة.
7. الاستراتيجيات المتبعة من طرف الاساتذة لتنمية مهارات الفهم القرائي.
8. الصعوبات التي تواجه الاساتذة في تطبيق المقاربة النصية

المبحث الأول :إجراءات الدراسة الميدانية.

منهج البحث : قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي ،الّذي يعتمد على وصف الظّاهرة ودراستها كما هي في الواقع ،ويعرف بأنّه:"الطّريقة الّتي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة ما قصد اكتشاف الحقيقة ،والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات الّتي يثيرها موضوع الدّراسة ،وهو (الطّريقة الّتي يدرس بها الواقع أو الظّاهرة الّتي توصف بها المشكلة وصفا دقيقا ،كما يعبر عن الظّاهرة تعبيرا كيفيّا وكميّا ،بحيث يصف التّعبير الكيفي للظّاهرة ويوضّح خصائصها ،بينما التّعبير الكمي يعطيها وصفا قيميا ؛أي مقدار هذه الظّاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظّواهر المختلفة الأخرى)[1] .

مجتمع البحث: يعرف مجتمع البحث بأنّه :(جميع الأفراد أو الأشخاص الّذين يشكّلون موضوع مشكلة البحث ,وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدّراسة الّتي يسعى الباحث إلى أن يعمّم عليها نتائج دارسته)[2] ،ويتكوّن مجتمع البحث في هذه الدّراسة من تلاميذ نهاية كلّ طور من الأطوار الثّلاثة بالمقاطعة و الأساتذة الّذين يدرّسونهم خلال الموسم الدّراسي 2018-2019، والمُوضّح تعدادهم بالجدّول رقم: (01)

جدول رقم : (01) تعداد مجتمع البحث

الأساتذة	تلاميذ نهاية الطّور الأول(السّنة الثّانية)	تلاميذ نهاية الطّور الثّاني(السّنة الرّابعة)	تلاميذ الطّور الثالث (السّنة الخامسة)
120	1069	960	883

[1] عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1995 ،ص129 .

[2] محمد خليل عباس وآخرون، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**،دار المسيرة، الأردن، ط1 ، 2007،ص217.

عينة الدّراسة : تعد مرحلة اختيار عينة البحث ,من أصعب وأهم مراحل البحث العلمي؛ لأنّه يشترط فيها (أن تكون ممثّلة للمجتمع الأصلي؛ بمعنى أن تعكس الصّفات والحقائق الّتي يتميّز بها هذا الأخير كما ينبغي أنْ تُختار بطريقة موضوعيّة) [1].

ولمّا كان من الصّعب أنْ تشمل الدّراسة كلّ تلاميذ وأساتذة مرحلة التّعليم الابتدائي بالمقاطعة الإدارية 03 أولاد دراج ولاية المسيلة ،الّتي تمثل مجتمع البحث، فقد تمّ تطبيق الاختبار على عيّنة مقصودة مكونة من **120** أستاذا، وزّعت عليهم الاستبانة ،و311 تلميذا طُبّق عليهم الاختبار موزّعين على الأطوار الثّلاثة كما يظهر في الجدول رقم:(**02).**

جدول رقم : (02) يمثل عينة الدراسة

المدارس	**الطور الاول**	**الطور الثاني**	**الطور الثالث**
الاخوة دري	28	30	28
مدرسة طريق الطلبة	19	31	25
المجمع المدرسي الجديد – زيين سعد–	41	31	26
جميات رابح– بالول	20	15	17
المجموع	108	107	96
	311		

أدوات الدراسة:

أولا: قائمة مهارات الفهم القرائي :

دراسة مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النّصية لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي تطلّبت إعداد قوائم لمهارات الفهم القرائي اللاّزمة لتّلاميذ هذه المرحلة ،تمهيدا لاستخدامها في إعداد اختبارات الفهم القرائي ؛لأنّ هذه المرحلة تضمّ خمسة مستويات دراسيّة يضمّ كلّ مستوى جملة من المهارات يظهر التّحكم فيها جليا أكثر في نهاية

[1] دنكن متشل: **معجم علم الاجتماع**، ترجمة محمد إحسان الحسن ، دار الطليعة، لبنان،1986، ص179.

الطّور التّعليمي ،فقد رأى الباحث أفضلية دراسة المهارات في نهاية كلّ طور من أطوار التّعليم الابتدائي مقسّمة كالآتي :

- الطّور الأوّل؛ طور " الإيقاظ والتّلقين الأوّلي (السّنتان الأولى والثّانية)
- الطّور الثاني؛ طور " تعميق التعلّمات الأساسية ويضم "السّنتان الثّالثة والرّابعة.
- الطّور الثّالث ؛طور " التحكّم في اللّغات الأساسيّة (السّنة الخامسة)

وقد حُصرت مهارات الفهم القرائي اللاّزمة لتّلاميذ نهاية كلّ طور ،ثمّ وُضعت في قوائم تحتوي على مستويات الفهم القرائي ،حيث ضمّ كلّ مستوى مجموعة من المهارات الفرعيّة المرتبطة به ،مستعينا بالمصادر التّالية:

- الدّراسات والبحوث السّابقة المرتبطة بالفهم القرائي ،وبالمقاربة النّصية.
- الأهداف المرتبطة بميدان فهم المنطوق وفق منهاج الجيل الثّاني للسنة الثّانية ابتدائي ،والأهداف المرتبطة بالكفاءة القاعدية :يفهم ما يقرأ في منهاج اللّغة العربية لكلّ من السّنتين الرّابعة والخامسة.
- المستويات المعيارية للفهم القرائي وهي مقسّمة إلى مستويات متعدّدة حيث اختار الباحث (تقسيم هاريس و سميث – HARRIS & SMITH):(الفهم الحرفي ،والفهم التفسيري ،والفهم التّطبيقي) لتناسبها مع ما جاء من مهارات في مناهج اللّغة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

بعد الاطلاع على ما سبق ،تمّ حصر مهارات الفهم القرائي وتصنيفها في ثلاثة مستويات ،يتضمّن كلّ مستو عددا من المهارات كما يظهر في الجدّول رقم : (03) ، وسيتم تفصيل هذه المهارات في الاختبار المطبق على كل طور من أطوار التعليم الابتدائي.

جدول رقم: (03)عدد المهارات في كلّ طور من أطوار التّعليم الابتدائي			
المستوى	الطّور الأول	الطّور الثّاني	الطّور الثّالث
الفهم الحرفي	05	06	06
الفهم التّفسيري	05	06	06
الفهم التّطبيقي	05	06	06
المجموع	15	18	18

ثانيا :الاختبار:

يعد الاختبار التّحصيلي من أكثر الأدوات استخداما للحكم على مستوى نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ،ويعرف بأنّه : (طريقة منظّمة لتحديد مستوى تحصيل الطّالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تمّ تعلّمها مسبقا بصفة رسميّة من خلال إجابته عن عينة من الأسئلة الّتي تمثّل محتوى المادة الدّراسيّة). [1]

وبما أن الاختبار التّحصيلي أداة مناسبة للوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها ،فقد أعد الباحث ثلاثة اختبارات بعدد أطوار التّعليم الابتدائي اعتمادا على قوائم المهارات الّتي تمّ إعدادها؛لذلك يتكّون الاختبار الأوّل الموجه إلى تلاميذ نهاية الطّور الأوّل ؛طور " الإيقاظ والتّلقين الأوّلي (السّنتان الأولى والثّانية) من نص مأخوذ من كتاب القراءة لهذا المستوى عنوانه :" نظافة الحي" متبوع بثلاث فقرات من الأسئلة تتضمّن كلّ فقرة أسئلة جزئية كان الهدف منها قياس مستوى تمكّن تّلاميذ هذا الطّور من مهارات الفهم القرائي – الحرفي ،التّفسيري ،والتّطبيقي – في ضوء المقاربة النّصية –مرتفع ،متوسط ،منخفض ، منخفض جدا– كما يظهر في الجدول رقم : (04)

[1] – فرج المبروك ،**التقويم والقياس التربوي الحديث**، دار حميثرا ، ط1 ، القاهرة ، 2016 ، ص50.

جدول رقم: (04) مهارات الفهم المقاس في الطور الأول

مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة	المجموع
مستوى الفهم الحرفي (قراءة السّطور)	أ	يحدد معلومات صريحة في النص	3	15
	ب	يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	7	
	ج	يكمل جملا تحتوي على معلومات ناقصة من النص	3	
	د	يختار من بين عدة جمل جملة تلائم صورة معطاة	1	
	هـ	يتعرّف على جملة التّعجّب	1	
مستوى الفهم التفسيري (ما بين السطور)	أ	يتعرف على الكلمة وضدها من بين الكلمات المبسوطة أمامه	1	12
	ب	يربط بين الكلمة و ضدها	3	
	ج	يربط بين السّبب والنتيجة	3	
	د	يرتب الجمل الواردة في النص	4	
	هـ	يعين أحداث النّص وبيئته الزمانية والمكانية	1	
مستوى الفهم التطبيقي (فهم ما وراء السطور)	أ	يحدد الهدف من النّص (يذكر ما تعلمه)	4	13
	ب	يصدر رأيا حول النص	1	
	ج	يفهم صيغا وردت في النّص ويستعملها	4	
	د	يقدم إرشادات ونصائح لغيره اعتمادا على محتوى النّص	3	
	هـ	يقترح نهاية للنّص المقروء	1	
المجموع				40

في حين يتكون الاختبار الثاني الموجه لتلاميذ نهاية الطور الثاني ؛الموسوم بطور" تعميق التعلّمات الأساسية ويضم السنتين الثالثة والرابعة من نص مأخوذ من كتاب القراءة الخاص لهذا المستوى عنوانه :" حراس الحياة "،متبوع بثلاث فقرات من الأسئلة تتضمن كل فقرة أسئلة جزئية حيث يهدف الى قياس مستوى تمكن التلاميذ هذا الطور من مهارات الفهم القرائي – الحرفي ،التفسيري ،والتطبيقي – في ضوء المقاربة النصية– مرتفع ،متوسط ،منخفض ،منخفض جدا – كما يظهر في الجدول رقم : (05)

جدول رقم: (05) مهارات الفهم المقاس في الطور الثاني

مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة	المجموع
مستوى الفهم الحرفي (قراءة السّطور)	أ	يحدد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص	1	17
	ب	يعين ضد الكلمة من سياق النص	3	
	ج	يوظف كلمة في جملة مفيدة	1	
	د	يذكر بعض الحقائق الواردة في النص	3	
	ه	يكمل حوار مستعينا بالنص	2	
	و	يضبط جملة بالشكل التام	7	
مستوى الفهم التفسيري (ما بين السطور)	أ	يختار عنوانا مناسبا للموضوع	1	14
	ب	يرتب الأحداث كما جاءت في النص القرائي	3	
	ج	يربط بين السبب والنتيجة	3	
	د	يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص	2	
	ه	يستنتج الأفكار الأساسية للنص	1	
	و	يلخص النص بشكل عام بأسلوبه الخاص	4	
مستوى الفهم	أ	يميز بين التعبير الحقيقي والمجازي	1	09
	ب	يعرض رأيه الشخصي في ما يقرأ ويدعمه	2	

	ج	يقترح حلولا لتجاوز عوائق	1	
	د	يستنبط من النص جملا تحمل قيما أدبية وجمالية ويعلل ذلك	2	
	هـ	يحدد الفائدة من النص	2	
	و	يوضح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص	1	
المجموع				40

أما الاختبار الثالث الموجه الى تلاميذ الطور الثالث الموسوم بطور " التحكّم في اللغات الأساسية (السنة الخامسة) فيتكون من نص مأخوذ من كتاب القراءة الخاص بهذا المستوى عنوانه:" الأصدقاء الثلاثة "، متبوع بثلاث فقرات من الأسئلة تتضمن كل فقرة أسئلة جزئية الهدف منها قياس مستوى تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارات الفهم القرائي – الحرفي ،التفسيري ، التطبيقي– في ضوء المقاربة النصية –مرتفع ،متوسط ، منخفض ،منخفض جدا – كما يظهر في الجدول رقم : (06)

جدول رقم: (06) مهارات الفهم المقاس في الطور الثالث

مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة	المجموع
مستوى الفهم الحرفي (قراءة السّطور)	أ	يحدد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص	1	16
	ب	يعين ضد الكلمة من سياق النص	3	
	ج	يوظف كلمة في جملة مفيدة	1	
	د	يذكر بعض الحقائق الواردة في النص	3	
	هـ	يجيب عن أسئلة اعتمادا على النص	4	
	و	يضبط جملة بالشكل التام	4	
مستوى الفهم التفسيري	أ	يختار عنوانا مناسبا للموضوع	1	15
	ب	يرتب الأحداث كما جاءت في النص القرائي	6	
	ج	يربط بين السبب والنتيجة	3	

	د	يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص	1	
	هـ	يستنتج الأفكار الأساسية للنص	1	
	و	يلخص النص بشكل عام بأسلوبه الخاص	3	
مستوى الفهم التطبيقي (فهم ما وراء السطور)	أ	يميز بين التعبير الحقيقي والمجازي	1	09
	ب	يعرض رأيه الشخصي في ما يقرأ ويدعمه	2	
	ج	يقترح حلولا لتجاوز عوائق	1	
	د	يستنبط من النص جملا تحمل قيما أدبية وجمالية ويعلل ذلك	2	
	هـ	يحدد الفائدة من النص	2	
	و	يوضح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص	1	
40				

ثالثا: الاستبانة: إن معرفة مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من خلال تطبيق الاختبار غير كاف؛ إذ من الضروري ترجمة نتائج هذا الاختبار وهو ما تسمح به الاستبانة الموجه إلى أساتذة التعليم الابتدائي، المتضمنة ثلاثة محاور:

- المحور الأول: يتضمن عشر فقرات تهدف إلى معرفة دور المقاربة النصية في تمكين المتعلمين من امتلاك مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر الأساتذة.
- المحور الثاني :يتضمن عشر فقرات الغرض منها معرفة خطوات تدريس المهارة وفق المقاربة النصية المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي
- المحور الثالث :يتضمن عشر فقرات تهدف الى معرفة الاستراتيجيات والأساليب المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

- المحور الرّابع : يتضمن عشر فقرات الهدف منها معرفة الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق المقاربة النصية.

المعالجة الإحصائية للاختبار:

تمت المعالجة الإحصائية للاختبار المطبق على العينة وفق المراحل التالية:

- رصد الباحث النقاط التي تحصل عليها أفراد عينة البحث والبالغ عددهم 311 تلميذا مجزأة باستخدام نموذج تصحيح تم إعداده مسبقا (نموذج رقم 1).

- اعتماد التقنية الإحصائية المعتمدة كثيرا في الدراسات الميدانية، وهي حساب التكرارات وتحديد النسب المئوية باستخدام القانون:النسبة المئوية=(تكرار X100)÷ العدد.

المبحث الثاني: تفسير نتائج البحث في ضوء أسئلته.

قبل عرض النتائج المستخلصة من الاختبارات المطبقة على تلاميذ الأطوار الثلاثة من التعليم الابتدائي و الاستبانة الموجه الى الأساتذة من الضروري شرح الطريقة المعتمدة في التحليل ؛ ففي تحليل نتائج الاختبارات المطبقة يتم التدرج من الكل إلى الجزء ؛بدءا بالتحليل الإجمالي الذي يعتمد على العلامة الكلية الممنوحة للتلميذ في فقرة الاختبار التي تقيس مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ الطور نفسه ،والغرض من ذلك هو إيجاد المؤشرات الدالة على مدى تملك أفراد عينة البحث لهذا المستوى في ضوء المقاربة النصية ،ثم تحليل نتائج الأسئلة الثلاث المتعلقة بمهارات الفهم القرائي – الحرفي ،التفسيري ، التطبيقي – تحليلا اجماليا وكل مستو على حدة من أجل الكشف عن مدى تحقق مهارات الفهم القرائي وأنواعه لدى تلاميذ كل طور من الاطوار الثلاثة يتبع كل تحليل اجمالي للمستويات المذكورة تحليلا جزئيا للمهارات المدرجة ضمنه.

وبنفس طريقة تحليل الاختبارات السابقة يتم تحليل الاستبانة من الكل الى الجزء ؛اذ يتم تحليل نتائج المحور الأول من الاستبانة بصفة إجمالية لمعرفة دور المقاربة النصية في تمكين متعلمي مرحلة التعليم الابتدائي من امتلاك مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر الأساتذة ،ثم تحليل المحور الثاني والثالث والرابع بنفس الكيفية لمعرفة خطوات تدريس

المهارة وفق المقاربة النصية المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وكذا الاستراتيجيات والأساليب المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء والصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق المقاربة النصية.

أما فيما يخص طريقة التقييم المعتمدة في تحليل نتائج الاختبار فقد اعتمدت الطريقة الواردة في الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج مرحلة التعليم الابتدائي : "يعتمد في تقييم الكفاءة على قاعدة (3/2) ؛ ذ ينبغي أن يثبت التلميذ مرتين من بين ثلاثة فحوص مستقلة تحكمه في المعيار ؛أي أن معد الاختبار ينبغي أن يقدّم للتلميذ ثلاث فرص لفحص كل معيار"[1] .

وهو ما اعتمد في وضع أسئلة مهارات الفهم القرائي في الاختبارات المقدمة للتلميذ ففي كل سؤال يقيس مهارة قدمت للتلميذ ثلاثة بدائل فإذا تمكن من الإجابة الصحيحة فقد اكتسب المهارة اكتسابا كليا .

أما إذا أجاب عن جزأين فهو في طور اكتساب المهارة ،علما أنّ الإجابة الخاطئة تشير الى مهارة غير مكتسبة.

وفيما يخص قياس مستوى تمكن المتعلمين من مستويات الفهم القرائي الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي فسيكون تحليل نتائج الاختبار معتمدا على قاعدة غافيني (75/75) في التقويم الكمي لإنجازات التلاميذ، التي تنص على أنه" في حالة تقييم مجموعة من الأفراد، فإن مستوى الإجابة يعد مقبولا وكافيا إذا تمكن 75% من مجموع الممتحنين من الإجابة عن 75% من مجموع أسئلة الاختبار" [2]

واستنادا إلى هذه القاعدة ستعد مهارات الفهم القرائي محققة لدى تلاميذ أفراد عينة البحث في الأطوار الثلاثة؛ إذا تمكن 75% من التلاميذ الإجابة على 75%من مجموع

---

[1] وزارة التربية الوطنية ،**الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي** ،2016 ،ص24

2 –محمد خير احمد الفوال ،**مراجعة كتاب "فن التعليم الوظيفي**"تأليف ميشيل ماندير،ترجمة محمد خير الفوال،مجلة جامعة دمشق،المجلد 20العدد الثاني ،2004،ص212.

الأسئلة المبسوطة في الاختبار ؛ ومعنى هذا أن النسب المحققة في الامتحان والمحصورة في المجال من 75% إلى 100% هي المؤشر الدال على امتلاك مهارات الفهم القرائي، ويكون التقييم وفق الجداول الآتية:

1- جدول رقم: (07) تقييم مهارات الفهم القرائي بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي موزعة حسب علامات الاختبار المطبق.

مستوى الفهم	العلامة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع
		[%0 %25]	**[%25 %50]**	**[%50 %75]**	**[%75 %100]**
الفهم الحرفي	48	]12 0[	]24 12[	]36 24[	[48 36]
الفهم التفسيري	42	]10.5 0[	]21 10.5[	]31.5 21[	[42 31.5]
الفهم التطبيقي	30	] 7.5 0[	]15 7.5[	]22.5 15[	[30 22.5]
الفهم القرائي بصفة إجمالية	120	]30 0[	]60 30[	]90 60[	[120 30]

2- جدول رقم :08 تقييم مهارات الفهم بالنسبة للطور الأول موزعة حسب علامات الاختبار المطبق.

مستوى الفهم	العلامة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع
		[%0 %25]	**[%25 %50]**	**[%50 %75]**	**[%75 %100]**
الفهم الحرفي	15	]3.75 0[	]7.5 3.75[	]11.25 7.5[	[15 11.25]
الفهم التفسيري	12	] 3 0[	]6 3[	]9 6[	[12 9]
الفهم التطبيقي	13	]3.25 0[	]6.5 3.25[	]9.75 6.5[	[13 9.75]
الفهم القرائي بصفة إجمالية	40	]10 0[	]20 10[	]30 20[	[40 30]

3- جدول رقم :09 تقييم مهارات الفهم بالنسبة للطور الثاني موزعة حسب علامات الاختبار المطبق.

مستوى الفهم	العلامة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع
		[%25 %0]	**[%50 %25]**	**[%75 %50]**	**[%100 %75]**
الفهم الحرفي	17	]4.25 0[	]8.5 4.25[	]12.75 8.5[	[17 12.75]
الفهم التفسيري	14	]3.5 0[	]7 3.5[	]10.5 7[	[14 10.5]
الفهم التطبيقي	09	] 2.25 0[	]4.5 2.25[	]6.75 4.5[	[09 6.75]
الفهم القرائي بصفة إجمالية	40	]10 0[	]20 10[	]30 20[	[40 30]

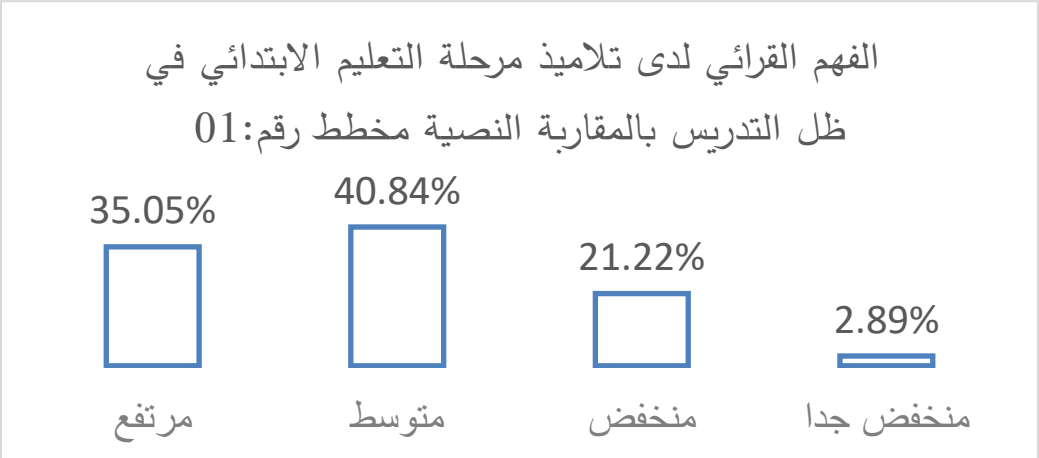
4- جدول رقم :10 تقييم مهارات الفهم بالنسبة للطور الثالث موزعة حسب علامات الاختبار المطبق.

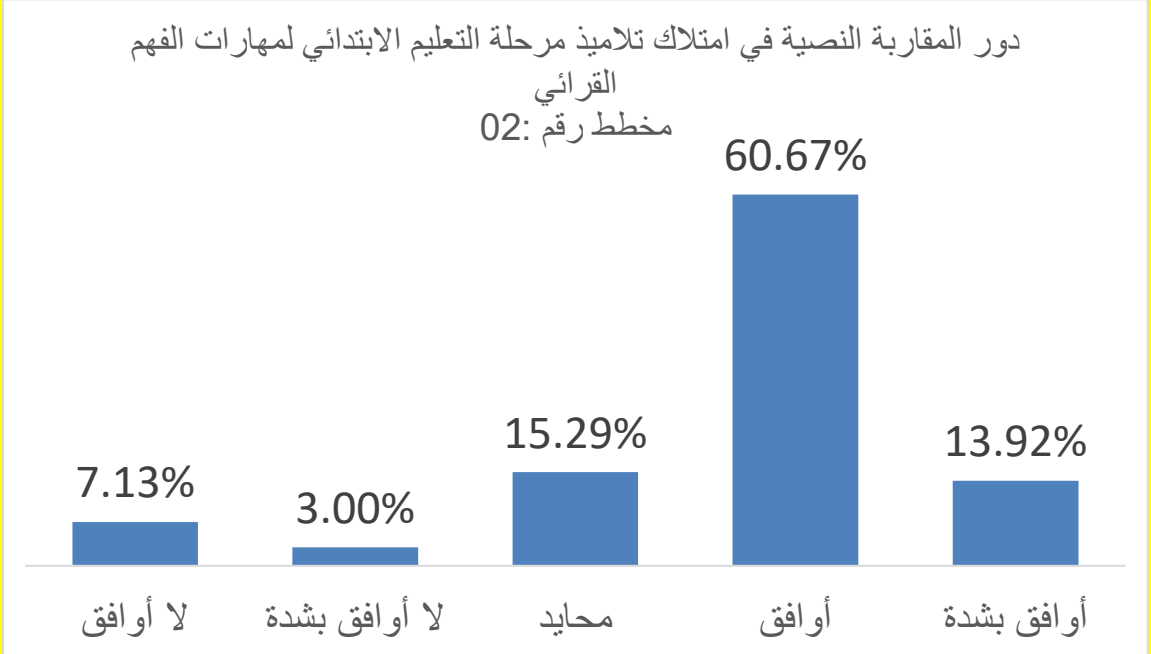
جدول رقم :10 تقييم مهارات الفهم بالنسبة للطور الثالث

مستوى الفهم	العلامة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع
		[%25 %0]	**[%50 %25]**	**[%75 %50]**	**[%100 %75]**
الفهم الحرفي	16	]4 0[	]8 4[	]12 8[	[16 12]
الفهم التفسيري	15	]3.75 0[	]7.5 3.75[	]11.25 7.5[	[15 11.25]
الفهم التطبيقي	09	] 2.25 0[	]4.5 2.25[	]6.75 4.5[	[09 6.75]
الفهم القرائي بصفة إجمالية	40	]10 0[	]20 10[	]30 20[	[40 30]

- عرض وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الأسئلة المبسوطة:

1- السؤال الأول: ما مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم القرائي في ظل التدريس بالمقاربة النصية ؟



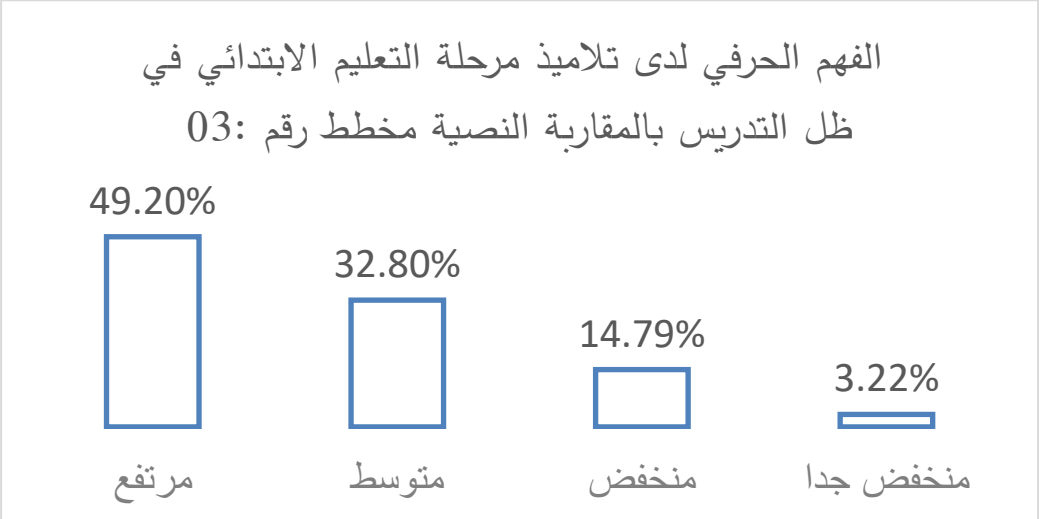


يظهر مخطط الأعمدة البيانية رقم: (01) المتضمن نتائج الاختبارات المطبقة على عينة من أفراد تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، البالغ عددهم 311 أن 35.05% من أفراد العينة اكتسابهم مرتفع لمهارات الفهم القرائي في ضوء التدريس بالمقاربة النصية وهي نسبة بعيدة جدا عن مؤشر الفعالية 75% في حين نجد 40.48% وهم أغلب أفراد العينة اكتسابهم متوسطة بينما 21.22% اكتسابهم منخفض و2.89% اكتسابهم منخفض جدا، وبالنظر إلى نتائج الأسئلة الموجه إلى الأساتذة في الفقرة الأولى من الاستبانة، الهادفة إلى بيان وظيفة المقاربة النصية في اكتساب تلاميذ مرحلة التعليم

الابتدائي نجد نسبة 13.92% من الأساتذة وافقوا بشدة بأن للمقاربة النصية وظيفة هامة في امتلاك تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لمهارات الفهم القرائي، وهي نسبة منخفضة جدا بينما 60.67% بنسبة أقل كما يظهر في المخطط البياني رقم (02).

إن النسبة المحققة أقل بكثير من النسبة 75% مؤشر الفعالية وسنتعرض خلال التحليل الجزئي لنتائج الاختبار إلى الأسباب التي حالت دون تحقق النسبة المطلوبة من خلال تتبع المهارات غير المكتسبة بالشكل الكافي، والأسباب التي حالت دون اكتسابها من خلال الإجابة عن الأسئلة الجزئية المرتبطة بالسؤال السابق.

1-1- السؤال الجزئي الأول: ما مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟



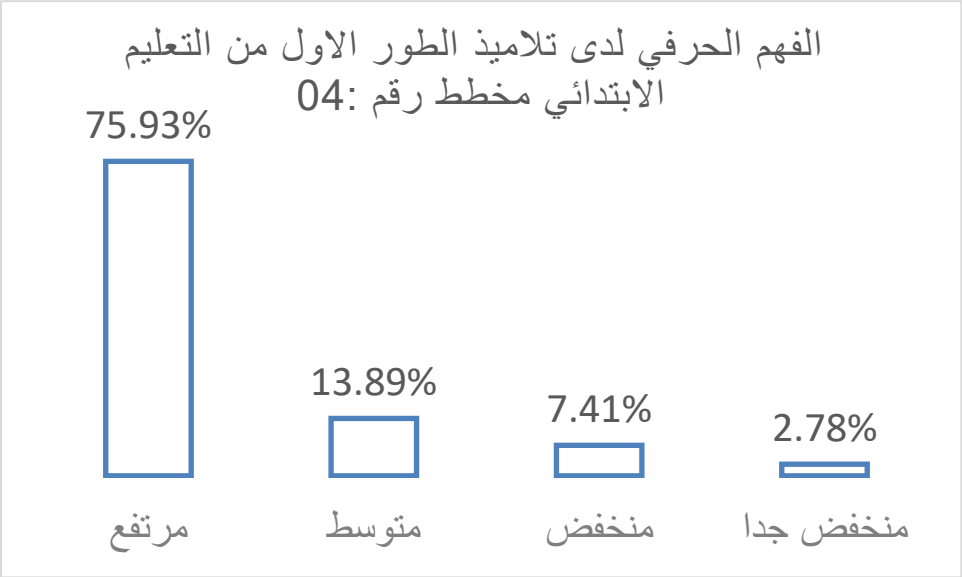
يظهر مخطط الأعمدة البيانية رقم(03) أن نسبة 49.20% من أفراد عينة البحث لديهم اكتساب لمهارات الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية، غير أن هذه النسبة بعيدة جدا عن المؤشر 75% مما يدل على أن مهارات الفهم الحرفي غير محققة بالشكل المطلوب في ضوء التدريس بهذه المقاربة، وسنحلل النتائج المتوصل إليها في كل طور من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1-1-1- ما مستوي تمكن تلاميذ الطور؛ طور" الإيقاظ والتلقين الأوّلي (السنتان الأولى والثانية) من مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟

جدول رقم :11 مهارات الفهم الحرفي لتلاميذ الطور الأول.

مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة
مستوى الفهم الحرفي(قراءة السّطور)	أ	يحدد معلومات صريحة في النص	3
	ب	يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	7
	ج	يكمل جملا تحتوي على معلومات ناقصة من النص	3
	د	يختار من بين عدة جمل، جملة تلائم صورة معطاة	1
	هـ	يتعرّف على جملة التّعجّب	1
المجموع			15

تتضمن الفقرة الأولى من الإختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الأول خمسة أسئلة تقيس مهارات الفهم الحرفي المبينة في الجدول رقم (11) ، كما يظهر الجدول العلامة الممنوحة لكل مهارة، وكذا العلامة الممنوحة لكل المهارات مجتمعة، ولقياس مستوى تمكن التلاميذ من تملك مهارات الفهم الحرفي تم اعتماد أربعة مستويات، المستوى الأول "مرتفع" ويشير الى تلاميذ عينة البحث الحاصلين على علامة محصورة في المجال:[11 ،15]، في حين يشير المستوى الثاني " متوسط" الى الفئة الحاصلة على نقاط محصورة في المجال:[7.5،11.25[، وتنحصر علامات تلاميذ فئة المستوى"منخفض ""في المجال :]3.75، 7.5[، ومنخفض جدا [0،3.75[



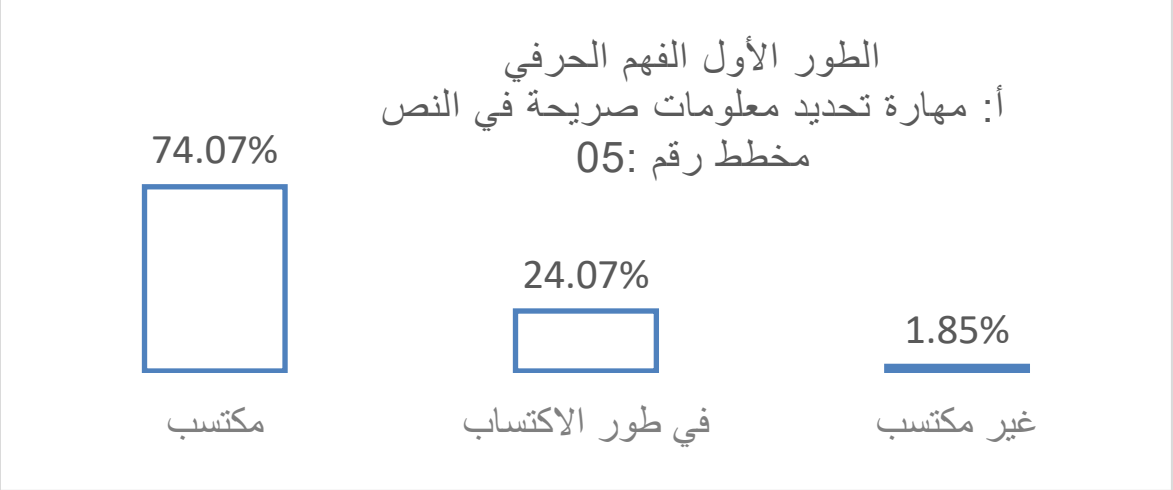
يظهر من البيان رقم (04) أن نسبة 75.93% من أفراد عينة البحث لديهم اكتساب كلى لمهارات الفهم الحرفي المقاسة في الفقرة الأولى من الاختبار؛ إذ تحصلوا على علامات محصورة في المجال [11.25 ،15]، وهي نسبة مرتفعة مقارنة مع معيار عافيني (75/75) المعتمد في التقويم الكمي لإنجازات التلاميذ؛ إذ يشير أنه في حالة تقييم مجموعة من الأفراد، فإن مستوى الإجابة يعد مقبولا وكافيا إذا تمكن 75% من مجموع الممتحنين من الإجابة على 75% من مجموع أسئلة الاختبار ،في حين فإنّ نسبة 13.89% من أفراد العينة نقاطهم محصورة في المجال [11.25،7.5[وهؤلاء اكتسابهم متوسط للمهارات المقاسة وهم في طور اكتسابها، في حين تعبر النسبتان7.41% و2.78% على التوالي على اكتساب منخفض واكتساب منخفض جدا لمهارات الفهم الحرفي.

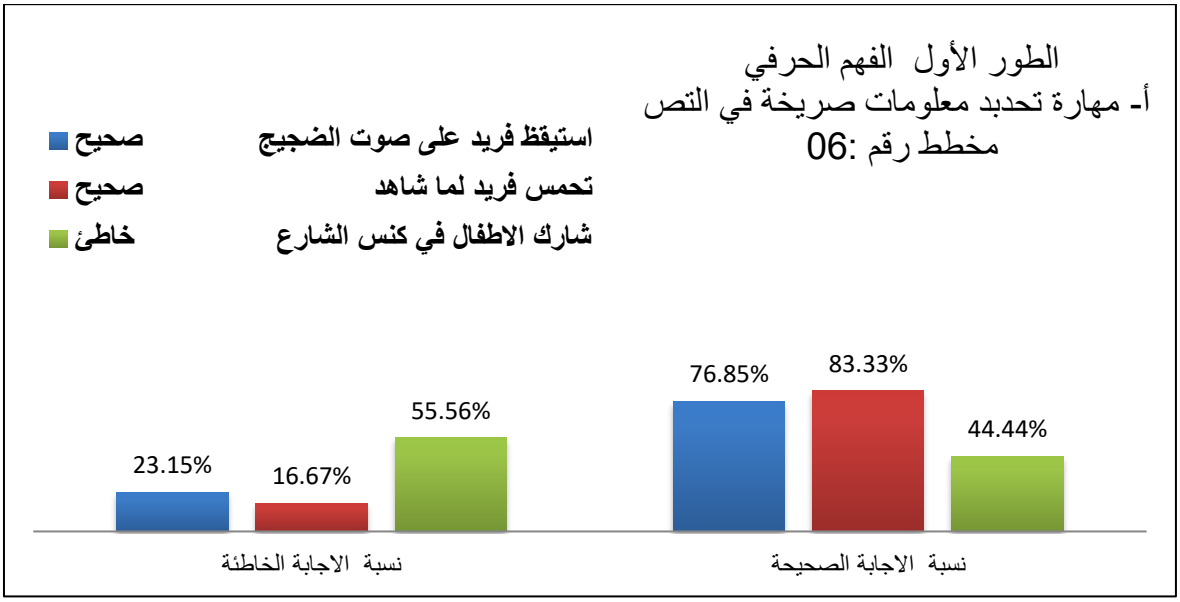
ويمكن تحديد نقاط القوة والضعف في اكتساب مستوى الفهم الحرفي بدراسة جزئية لكل مهارة على حدة.

أ- **مهارة تحديد معلومات صريحة في النص:** من أجل قياس هذه المهارة قُدمت لأفراد العينة ثلاث أسئلة متعلقة بالنص المقدم في الاختبار

أَضَعُ عَلامَةَ (×) فِي الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَةِ:

- اسْتَيْقَظَ فَرِيدٌ عَلَى صَوْتِ الضَّجِيجِ. صَحِيحُ ☐ خَاطِئٌ ☐
- تَحَمَّسَ فَرِيدٌ لِمَا شَاهَدَهُ. صَحِيحُ ☐ خَاطِئٌ ☐
- شَارَكَ الْأَطْفَالُ فِي كَنْسِ الشَّارِعِ. صَحِيحُ ☐ خَاطِئٌ ☐





يظهر من المخطط البياني رقم:05 أن نسبة اكتساب مهارة تحديد معلومات صريحة في النص هي 74.07%، وهي تسبه مقبولة دالة على تحقق المهارة عند أغلب أفراد

عينة البحث في حين نجد نسبة 24.07% في طور اكتسابها، بينما لا نجد مؤشرات دالة على اكتسابها عند 1.85% من الأفراد، وإذا نُظر إلى المخطط البياني التفصيلي رقم(06) لوحظ أن المهارة المذكورة محققة عند أفراد العينة في إجاباتهم عن السؤالين: استيقظ فريد على صوت الضجيج، وتحمس فريد لما شاهد فقط؛ فنسبة تكرار الإجابة الصحية 76.85% و83.33 % على التوالي في حين نسبة تكرار الإجابة الخاطئة عن السؤال الثالث: "شارك الأطفال في كنس الشارع " مرتفعة جدا 55.56 % .

ب- مهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به:

لقياس هذه المهارة قُدمت للمتعلم مجموعة من الكلمات ،وطُلب منه شطب الكلمات التي لم يقرأها في النص كما يظهر في السؤال :

أُشَطِّبُ الْكَلِمَاتَ الَّتِي لَمْ أَقْرَأْهَا فِي النَّصِ

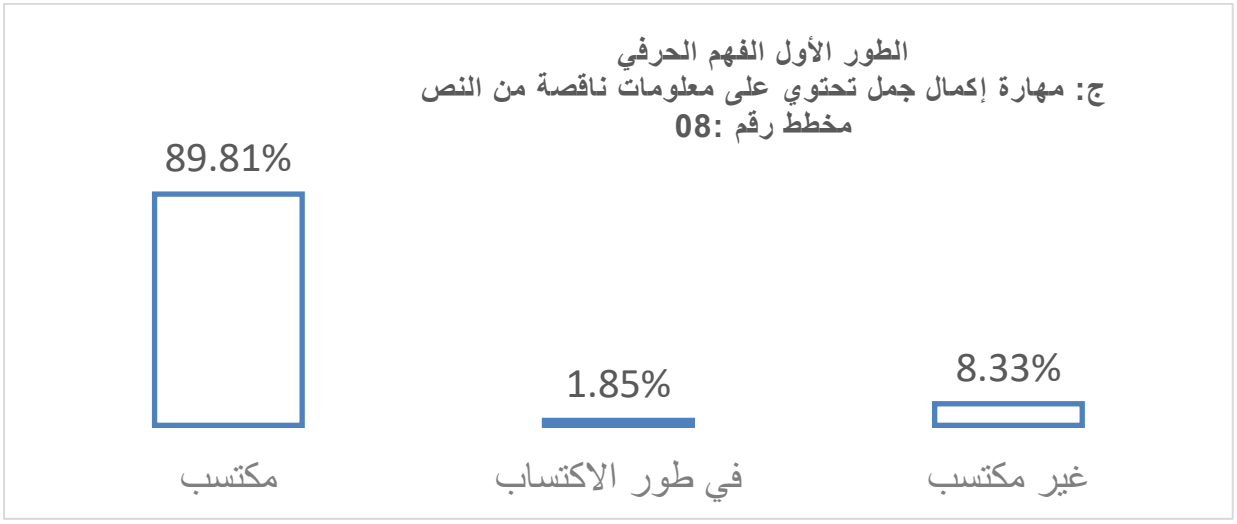
الْمَدِينَةُ – الْقَرْيَةُ – الرَّصِيفُ – الْحَدِيقَةُ – الْمَرْعَى – الْمُتَطَوِّعُونَ – الْمَدَارِسُ الْمَحَلَّاتُ – الْمَصَانِعُ – لَافِتَاتٌ

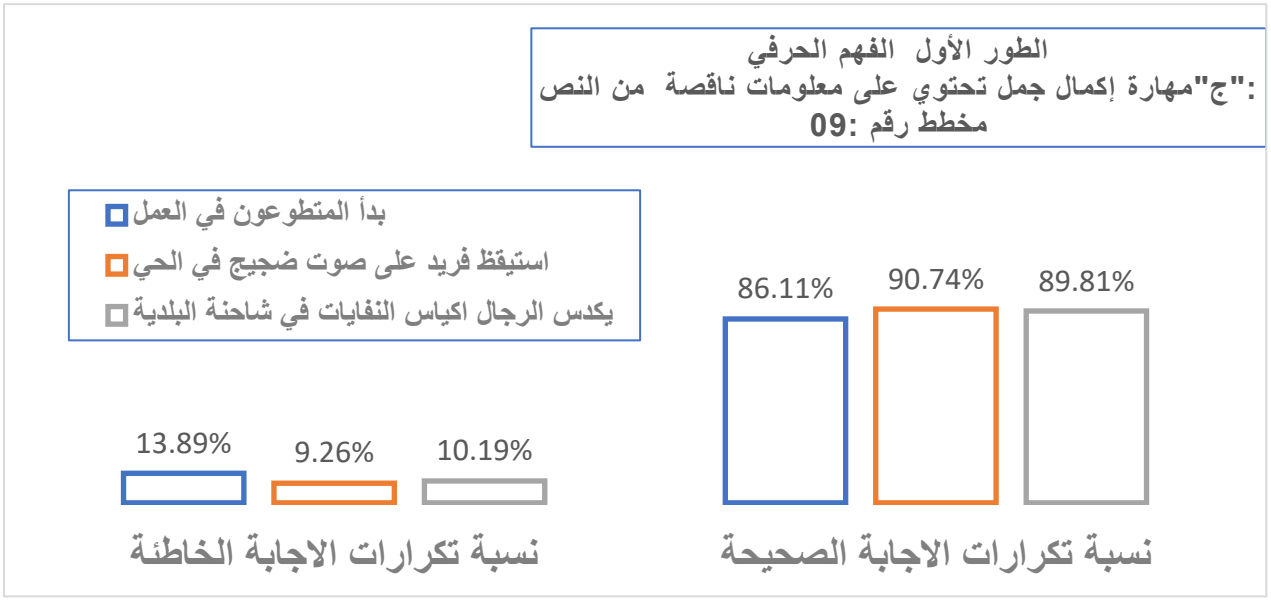
يظهر من المخطط رقم 07 أن مهارة التمييز بين ما يتصل بموضوع النص ومالا يتصل به محققة عند أفراد عينة البحث بنسبة 89.81%، وغير محققة عند 9.26% من الأفراد.

ج- مهارة إكمال جمل تحتوي على معلومات ناقصة من النص:

لقياس هذه المهارة طُلب من أفراد عينة البحث قراءة النص المعطى ، وإكمال الجمل بالكلمات التالية: (النِّفَايَاتِ- ضَجِيجٍ – بَدَأَ)

- .....الْمُتَطَوِّعُونَ فِي الْعَمَلِ.
- اِسْتَيْقَظَ فَرِيدٌ عَلَى صَوْتِ..... فِي الْحَيِّ
- يُكَدِّسُ الرِّجَالُ أَكْيَاسَ.....فِي شَاحِنَةِ الْبَلَدِيَّةِ





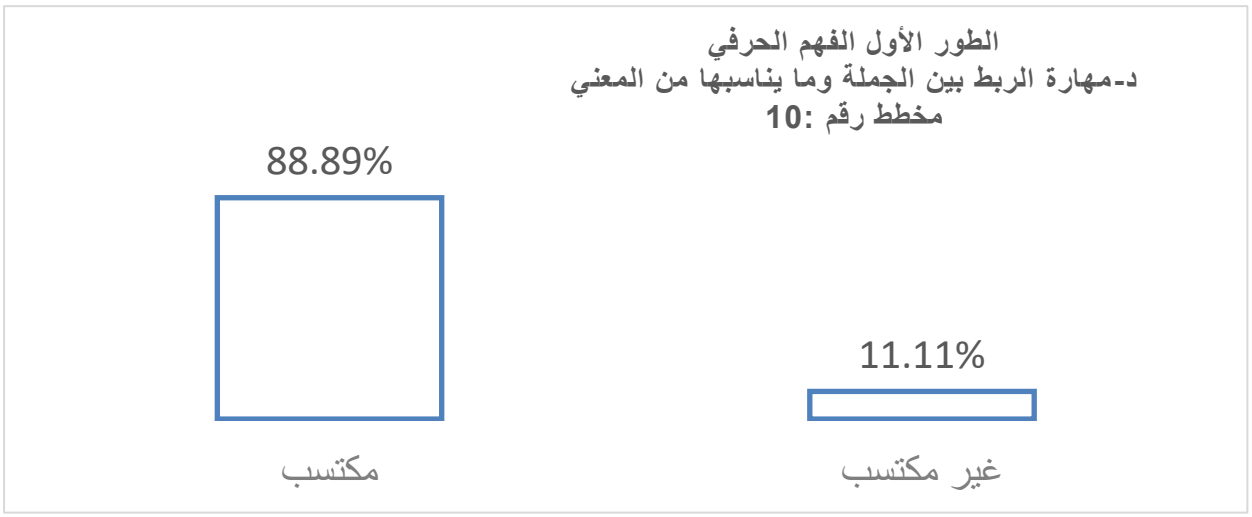
يتبين من المخططين رقم: 08 و09 أن مهارة إكمال جمل تحتوي على معلومات ناقصة من النص مكتسبة عند أفراد عينة البحث بنسبة 89.81%، وقد أكملوا الجمل الثلاثة المقدمة بنسب تجاوزت معيار التملك 75% .

د- مهارة اختيار جملة من بين عدة جمل تلائم صورة معطاة:

لقياس هذه المهارة **قُدمت** لأفراد عينة البحث صورة لها علاقة بموضوع النص "نظافة الحي" وطُلب منهم الربط بين الصورة والجملة الدالة على محتوى الصورة كما يظهر في السؤال:

أَرْبِطُ بَيْنَ الْجُمْلَةِ وَالصُّورَةِ:

- فَرِيدٌ يَسْقِي الشَّجَيْرَةَ
- فَرِيدٌ يَغْرِسُ الشَّجَيْرَةَ
- فَرِيدٌ يُنَظِّفُ الْحَدِيقَةَ



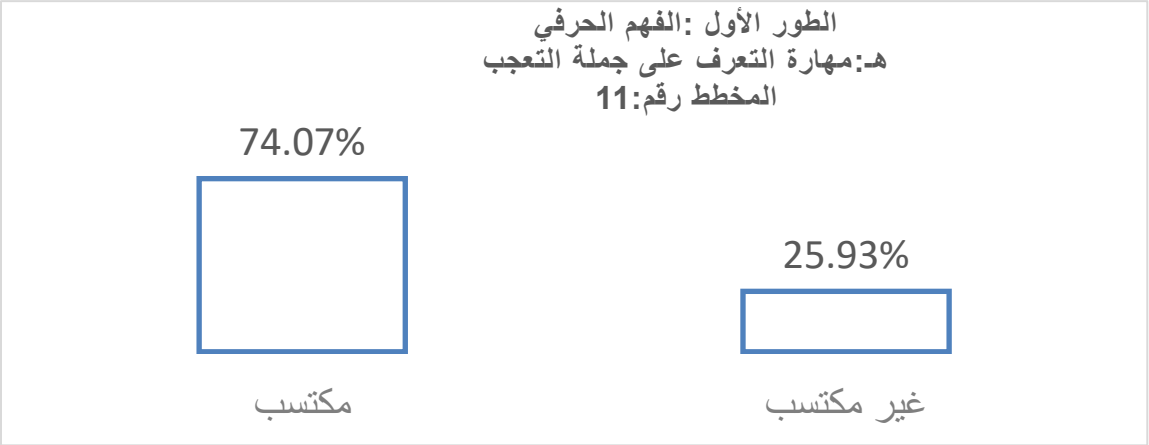
يظهر من المخطط رقم 10 أن مهارة ربط الدال بالمدلول مكتسبة عند أفراد عينة البحث فنسبة تكرار الإجابة الصحيحة 88.89% .

هـ- مهارة التعرف على جملة التعجب:

يتضمن النص المقدم في الاختبار نوعين من الجمل التي درسها المتعلم وهي: الجملة الاستفهامية وجملة التعجب ،وقد طلب منه في السؤال الآتي التسطير تحت جملة التعجب.

أُسَطِّرُ تَحْتَ جُمْلة التَّعَجُّبِ

- مـا أَكْثَرَ النَّاسَ فِي الشَّارِعِ!
- مَاذَا يَحْدُثُ يَا أَبِي؟
- تَحَمَّسَ فَرِيدٌ لِمَا شَاهَدَ.



يظهر من المخطط رقم :11 أن 74.07% من أفراد عينة البحث تمكنوا من التعرف على جملة التعجب وهذه النسبة قريبة من مؤشر امتلاك المهارة 75% في حين أنّ نسب تكرار الإجابة الخاطئة 25.93% وهي نسبة مرتفعة قليلا.

- تفسير نتائج الفقرة الأولى من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الأول - طور" الإيقاظ والتلقين الأوّلي (السنتان الأولى والثانية)- وتبيان مستوي تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارة الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية:

من خلال النتائج السابقة يتضح أن مستوى تمكن تلاميذ الطور الأول من مهارات الفهم الحرفي في ضوء المقاربة النصية مرتفع فنسبة 75.93% من الاجابات كانت صحيحة مما يدل تمكنهم من أغلب المهارات كمهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل بنسبة: (89.88%) ومهارة إكمال جملٍ تحتوي على معلومات ناقصة من النص (89.81%) ومهارة اختيار جملة تلائم صورة معطاة (88.89%)، بينما يمتلكون كل من مهارتي تحديد معلومات صريحة في النص، والتعرف على جملة التعجب بنسبة متوسطة (74.07%)، فإذا نُظر الى المهارات المدرجة في منهاج السنة أولى والثانية في ميدان فهم المكتوب (القراءة) [1] تبين ان المهارات نفسها مكررة مما يعنى أن تدريب المتعلمين على اكتسابها يمتد لسنتين مما يسمح للمعلمين بترسيخها بشكل أفضل، كما

[1] ينظر الوثيقة المرافقة لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، مرجع سابق ،ص22.

أن المتمعن في الأسئلة المدرجة في نهاية كل نصوص كتاب القراءة والمرتبطة بالفهم معظمها ترسخ مهارات الفهم الحرفي.

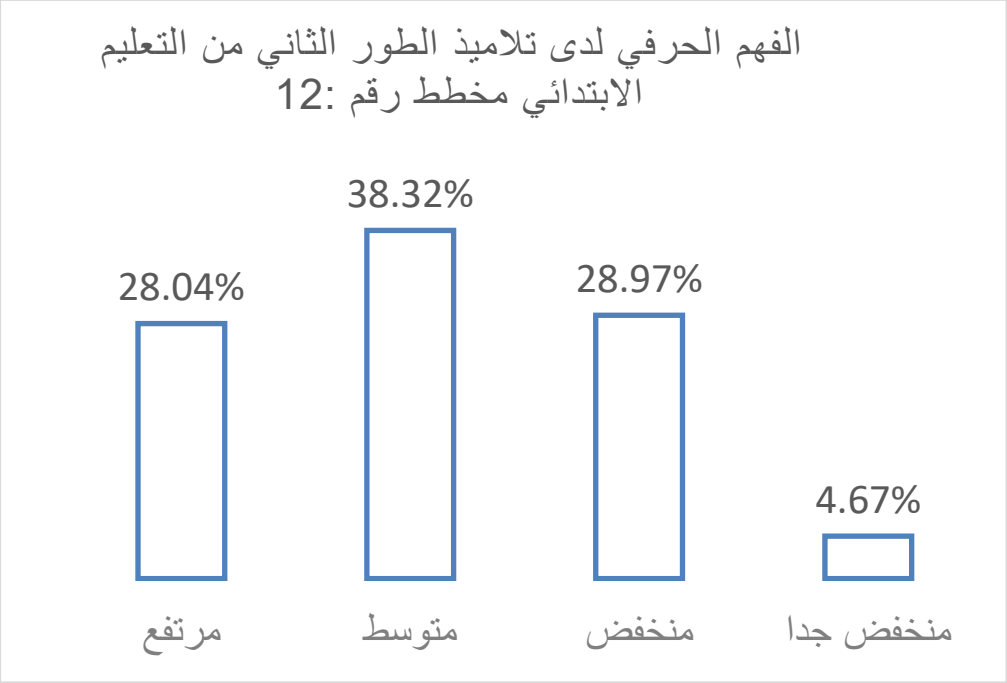
1-1-2- ما مستوي تمكن تلاميذ الطور الثاني ؛وهو طور " تعميق التعلّمات الأساسية، ويضم "السنتين الثالثة والرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟

جدول رقم :12 مهارات الفهم الحرفي لتلاميذ الطور الثاني

مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة
مستوى الفهم الحرفي(قراءة السّطور)	أ	يحدد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص	1
	ب	يعين ضد الكلمة من سياق النص	3
	ج	يوظف كلمة في جملة مفيدة	1
	د	يذكر بعض الحقائق الواردة في النص	3
	هـ	يكمل حوار مستعينا بالنص	2
	و	يضبط جملة بالشكل التام	7
مجموع المهارات			17

تضم الفقرة الأولى من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الثاني ستة أسئلة تقيس مهارات الفهم الحرفي المبينة في الجدول رقم :(12)، حيث يظهر الجدول العلامة الممنوحة لكل مهارة وكذا العلامة الممنوحة لكل المهارات مجتمعة، ولقياس مستوى تمكن التلاميذ من تملك مهارات الفهم الحرفي تم اعتماد أربعة مستويات، المستوى الأول "اكتساب مرتفع" ويشير إلى تلاميذ عينة البحث الحاصلين على علامة محصورة في المجال:[12.75 ،17] في حين يشير المستوى الثاني " اكتساب متوسط " إلى الفئة الحاصلة على نقاط محصورة في المجال:[08،12.75[، وتنحصر علامات تلاميذ فئة

المستوى الثالث "منخفض" في المجال: [4.25، 8.5]، وتنحصر علامات المستوى الرابع "منخفض جدا" في المجال [0،4.25[.



يظهر المخطط البياني رقم :12 مستوى تمكن تلاميذ عينة البحث من مهارات الفهم الحرفي بشكل إجمالي؛ والملاحظ هنا أن نسبة: 28.04% مستوى اكتساب مرتفع وهي نسبة بعيدة جدا عن المؤشر المطلوب 75% مما يعني أن بقية أفراد عينة البحث يعانون من صعوبات منعتم من اكتساب مستوى الفهم الحرفي بالشكل المطلوب فأغلب أفراد العينة في طور الاكتساب بنسبة عالية 38.32%؛ أي أنهم لم يمتلكوا المهارات المقاسة بشكل كاف، في حين نسجل انخفاض المؤشرات الدالة على اكتساب المهارات المقاسة عند 28.97% وتكاد تنعدم عند 4.67 % من أفراد العينة .

لذا يمكن التحليل الجزئي من معرفة مستوى تمكن أفراد عينة البحث من كل مهارة من مهارات القهم المقاسة كما يلي:

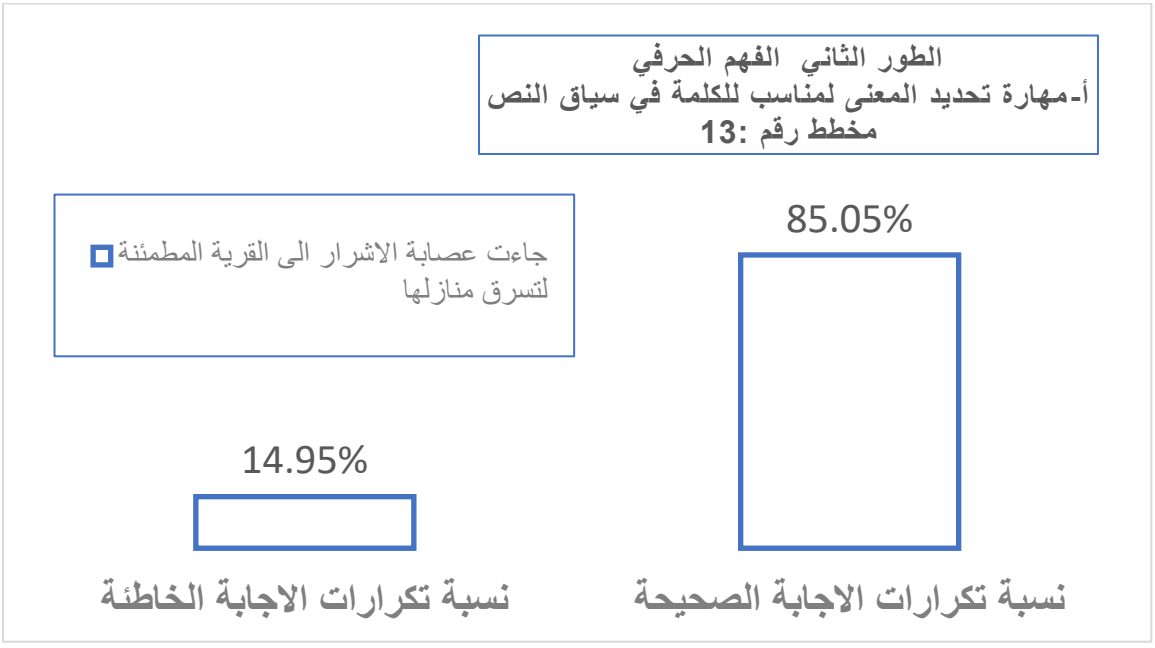
أ- مهارة تحديد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص:

يسمح السؤال الموالي من معرفة مستوى تمكن أفراد عينة البحث من المهارة المذكورة؛ إذ من خلال قراءة المتعلم للسياق اللغوي يمكنه معرفة دلالة اللفظة:"**الْآمِنَةِ** " واستبدالها بالكلمة المناسبة من البدائل المقدمة: **الْخَائِفَة، الْقَرِيبَة، الْمُطْمَئِنَة.**

قَالَ الْكَاتِبُ: جَاءَتْ عِصَابَةُ الْأَشْرَارِ إِلَى الْقَرْيَةِ **الْآمِنَةِ** لِتَسْرِقَ مَنَازِلَها.

اَسْتَبْدِلُ كَلِمَةَ "**الْآمِنَةِ**" بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ مِنَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَة: **الْخَائِفَة، الْقَرِيبَة، الْمُطْمَئِنَة.**

جَاءَتْ عِصَابَةُ الْأَشْرَارِ إِلَى الْقَرْيَةِ ..... لِتَسْرِقَ مَنَازِلَها.



يتبين من المخطط رقم:13 أن نسبة 85.05% من أفراد عينة البحث لديهم اكتساب كلي لمهارة تحديد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص حيث تمكنوا من الاستفادة من السياق اللغوي لتحديد دلالة اللفظة "الآمنة".

ب- مهارة تعيين ضد الكلمة من سياق النص:

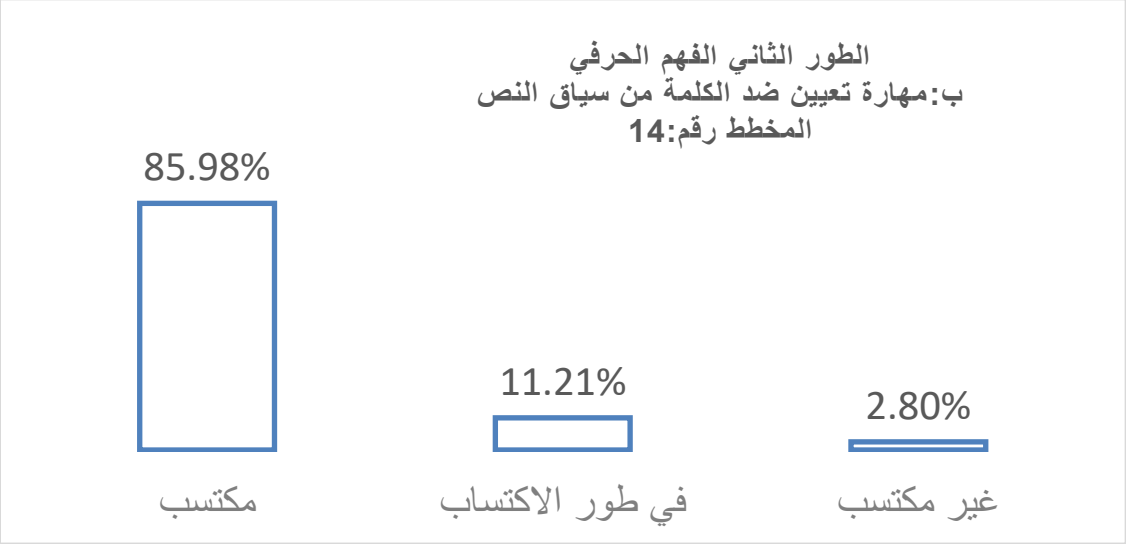
يوجه السؤال الموالي أفراد عينة البحث إلى التركيز على الفقرة الثانية، وقراءتها بشكل جيد من أجل البحث اعتمادا على السياق اللغوي للفقرة من إيجاد أضداد المفردات: الصَّغِيرَة، عَـالِم، ضَحِكَتْ.

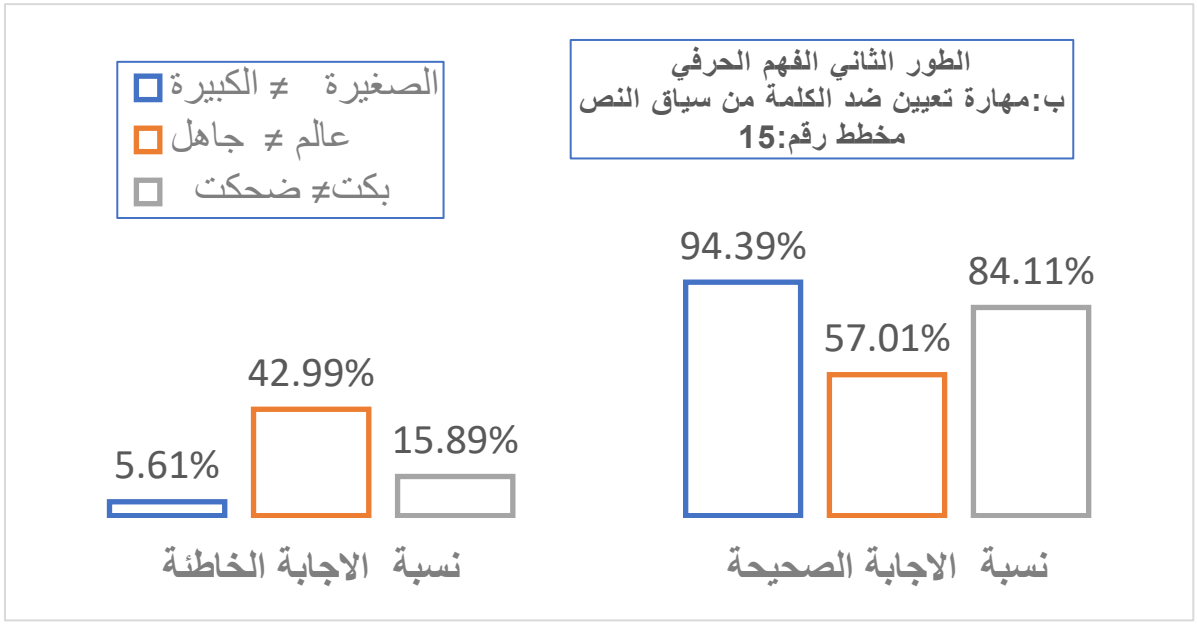
اسْتَخْرِجُ مِنَ الْفِقْرَةِ الثَّانِيَة ضِدَّ كُلِّ كَلِمَةٍ مِنَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَة:

الصَّغِيرَة ‡ .....

عَـالِم ‡ .....

ضَحِكَتْ ‡ .....





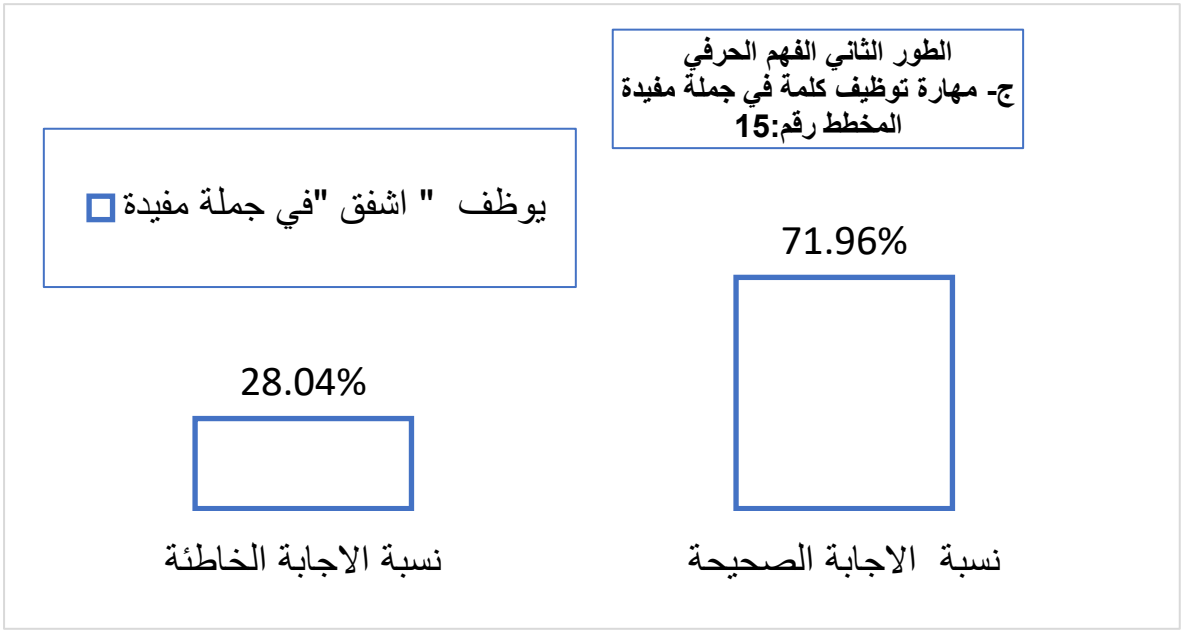
إن نسبة 85.92% من أفراد عينة البحثكما يظهر من المخطط رقم :14 لديهم اكتساب كلي لمهارة تعيين ضد الكلمة من سياق النص ، وهي نسبة مرتفعة في حين 11.21% في طور الاكتساب و 2.80% لا يمتلكونها، ويتفاوت اكتسابها من مفردة إلى أخرى حسب المخطط رقم :15 فنسبة التكرارات الخاطئة بالنسبة للمفردة:"عالم" 42.99 وهي نسبة مرتفعة مما يعنى أن المهارة محققة في المفردتين "الصغيرة" و "بكت" على الرغم من أن المفردات قريبة من المتعلمين ومتداولة بكثرة.

ج- مهارة توظيف كلمة في جملة مفيدة:

يتطلب توظيف مفردة في جملة مفيدة فهم دلالة اللفظة المراد توظيفها ونظمها في تركيب لغوي مفيد، ومن أجل قياس هذه المهارة وفق المقاربة النصية قُدمت للمتعلم مفردة وردت في النص في بداية الفقرة الأخيرة: "أشفق الحاكم عليهم وسامحهم وقال لهم: إن الأشجار حراس الحياة، وعلينا أن نحبها ونحميها.

أُوَظِفُ الْكَلِمَةَ التَّالِيَةَ فِي جَمْلَةٍ مُفِيدَة" "أَشْفَقَ".

.....



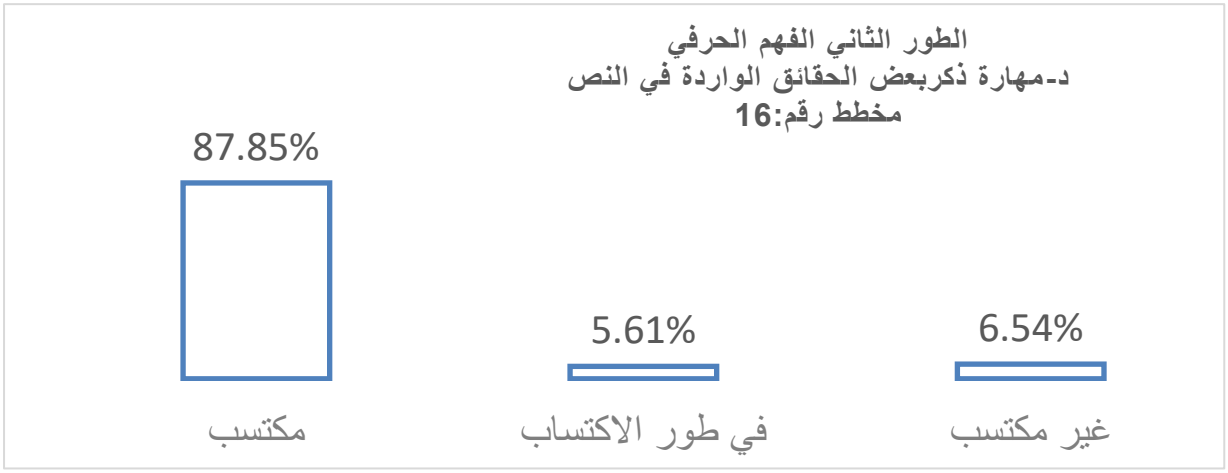
يظهر من المخطط رقم:15 أن نسبة اكتساب عينة البحث لمهارة توظيف كلمة في جملة مفيدة 71.96% وهي نسبة قريبة من مؤشر النجاح 75% في حين نسبة تكرار الإجابة الخاطئة 28.04% وهي نسبة مرتفعة تبين الصعوبات التي تواجه بعض المتعلمين كعدم القدرة على معرفة دلالة اللفظة اعتمادا على السياق اللغوي وعدم القدرة على توظيفها في جملة دالة.

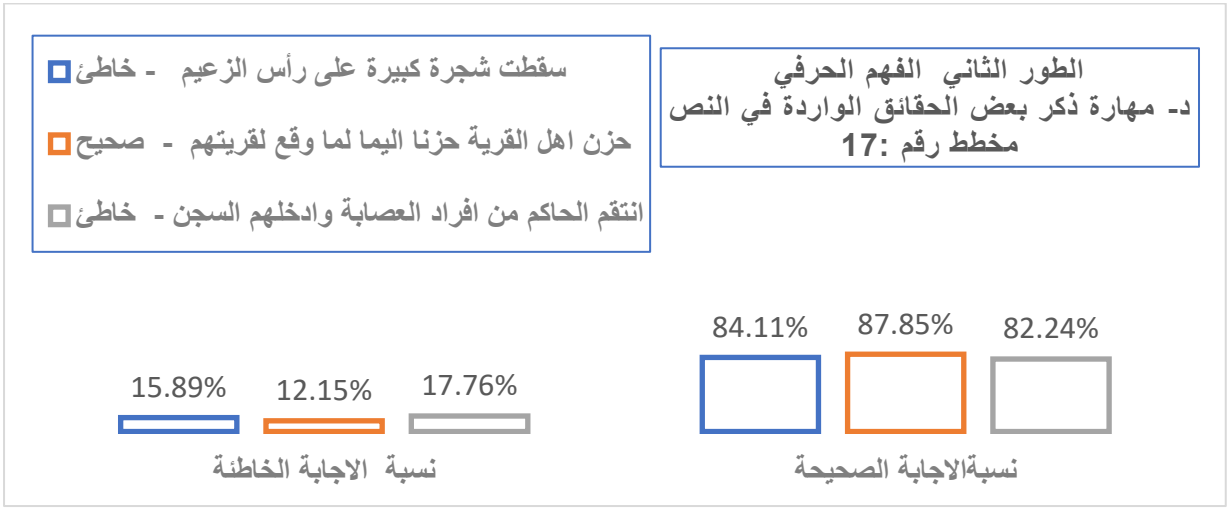
د- **مهارة ذكر بعض الحقائق الواردة في النص:**

من أجل قياس هذه المهارة عرصت على أفراد عينة البحث ثلاث جمل خبرية مرتبطة بمحتوى النص المقدم في الاختبار، وطُلب منهم تحديد صحة هذه الأخبار، كما يظهر في السؤال الآتي:

أَضَعُ الْعَلاَمَةَ (√) فِي الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَة:

	صَحِيحٌ	خَاطِئٌ
• سَقطَتْ شَجَرَةٌ كَبِيرَةٌ عَلَى رَأْسِ زَعِيمِ الْعِصَابَة		
• حَزِنَ أَهْلُ الْقَرْيَةِ حُزْنًا أَلِيمًا لِمَا وَقَعَ لِقَرْيَتِهِم		
• انْتَقَمَ الْحَاكِمُ مِنْ أَفْرَادِ الْعِصَابَةِ وَأَدْخَلَهُم السِّجْن		





يتبين من النسبة 87.85% الظاهرة على المخطط رقم:16 أن مهارة ذكر بعض الحقائق الواردة في النص مكتسبة عند أفراد العينة كما يظهر المخطط رقم: 17 أن المهارة محققة بالنظر إلى الجمل الثلاثة المقدمة فنسب تكرار الإجابة الصحيحة تتراوح مابين 82.24% و87.85%.

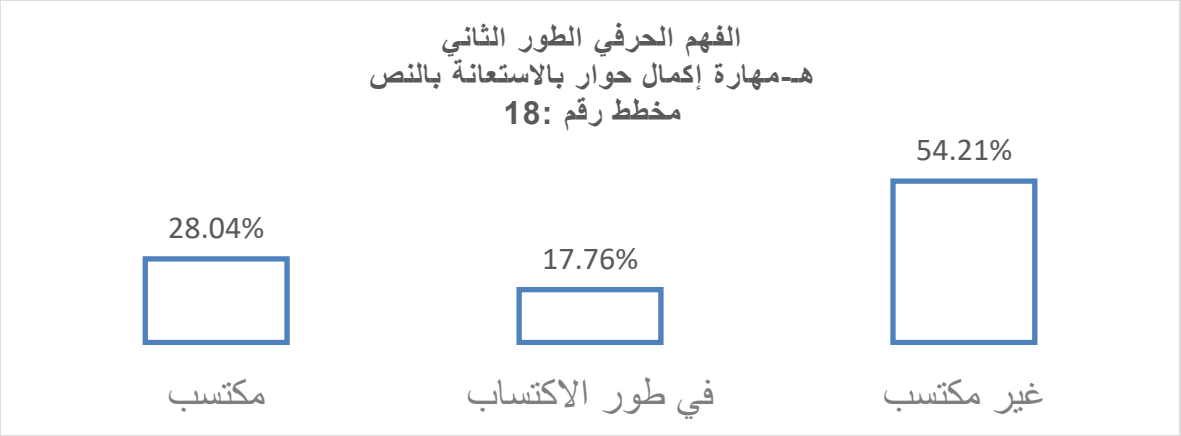
هـ- مهارة إكمال حوار بالاستعانة بالنص:

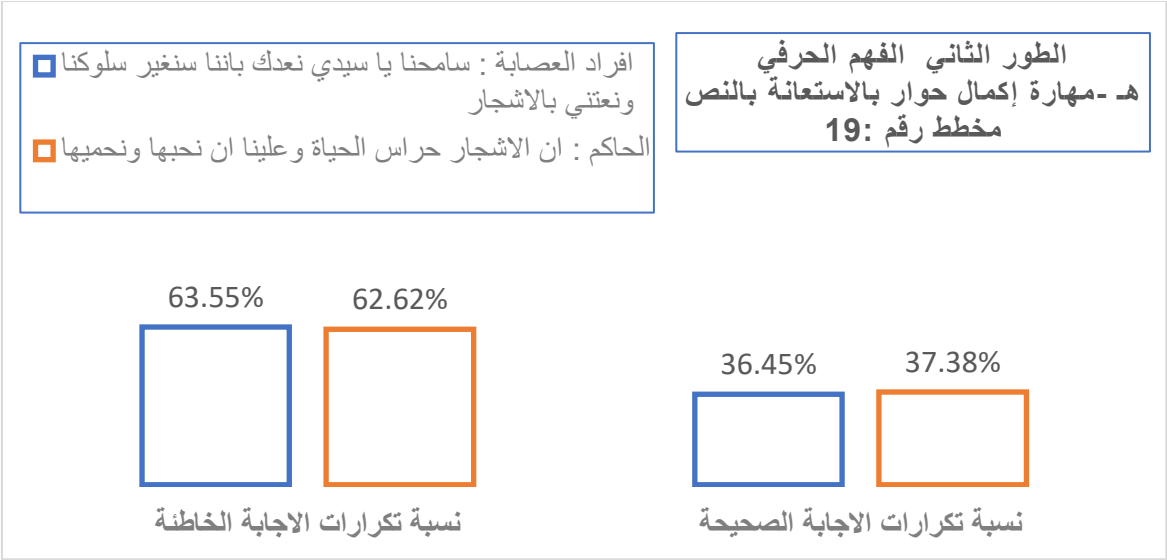
يتضمن النص المقدم في الاختبار حوار بين الحاكم وأفراد العصابة ،وقد طُلب من أفراد عينة البحث استنباط الحوار وتنظيمه كما يظهر في السؤال الآتي:

أُكْمِلُ الْحِوَارَ التَّالِي:

- الْحَاكِمُ: لَقَدْ قَتَلْتُمْ حَرَاسَ الْحَيَاة.

- أَفْرَادُ الْعِصَابَة: .....
- الْحَاكِم:.....





يظهر من المخطط رقم:18 أنّ مهارة إكمال الحوار اعتمادا على معلومات النص مكتسبة عند فئة قليلة جدا بنسبة: 28.04%، وغير مكتسبة بنسبة54.21% في حين 17.76% من أفراد العينة في طور اكتسابها على الرغم من أن النص الحواري مقرر على المتعلمين وسبق لهم دراسته في الطور الأول؛ إذ تنص الكفاءة الشاملة:"في نهاية الطور الأول يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة نصوصا بسيطة مع التركيز على النمطين، الحواري والتوجيهي، الذي يتكون من ستين إلى ثمانين كلمة

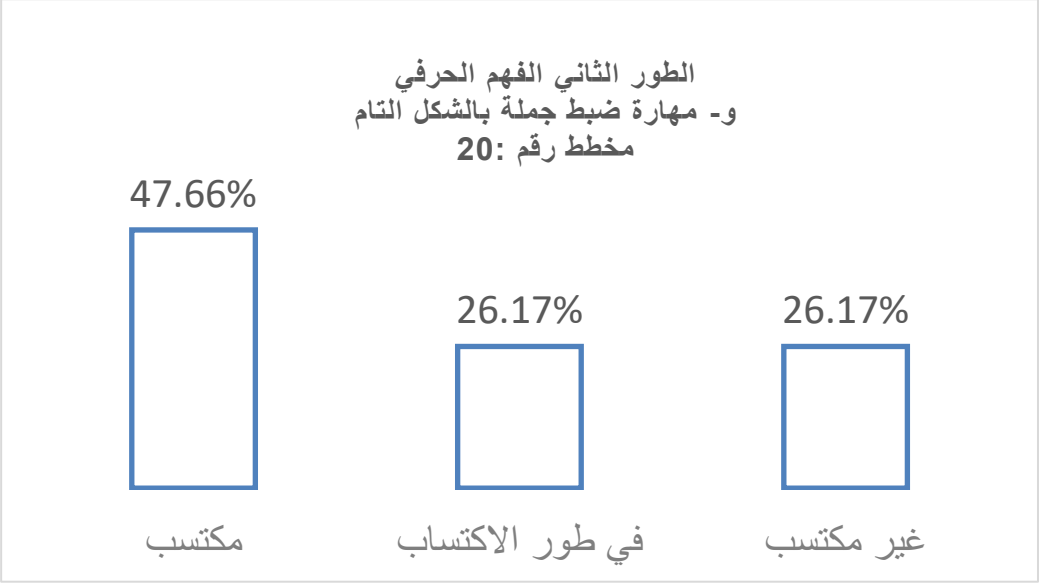
مضبوطة بالشكل ضبطا تاما ، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة"[1] ، كما يشير المخطط رقم :19 إلى التقارب الشديد في إكمال جمل الحوار؛ فنسبة استنباط قول أفراد العصابة 36.45% وهو متقارب مع قدرة أفراد العينة على استنباط رد الحاكم على أفراد العصابة، تشير النسب إلى صعوبات تواجه متعلمي الطور الثاني في بناء وإنتاج نص حواري؛ أي عدم تحقق ملمح التخرج المذكور في الكفاءة الشاملة "ينتج نصوصا حوارية كتابة في وضعيات تواصلية دالة".

و- مهارة ضبط جملة بالشكل التام:

تتطلب المهارة التالية معرفة بالقواعد النحوية والصرفية والاملائية الوارة في التركيب المطلوب ضبطه بالشكل، كما يمكن للمتعلم الاستفادة من النص في عملية الشكل.

لقياس هذه المهارة طُلب من المتعلم أن يضبط بالشكل التام الجملة الآتية:

"سَمِعْتُ بكاء الشجيرات المؤلم وهي تميل ، وتسقط وما زلت أحزن كلما تذكرت كيف قتلوها".



[1] وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج مرحلة التعليم الابتدائي،مرجع سابق ،ص34.

يتبين من المخطط رقم:20 أن نسبة اكتساب مهارة ضبط جملة بالشكل مكتسبة عند فئة قليلة جدا عند أفراد عينة البحث بنسبه 47.66%، وهو دليل على الصعوبات التي تواجه المتعلمين في هذا الطور والمرتبطة بالقراءة الصحيحة، ومعرفة القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية، وتوظيفها في ضبط جملة بالشكل.

تفسير نتائج الفقرة الأولى من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الثاني، وتبيان مستوي تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارة الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية:

يلاحظ من خلال نتائج الفقرة الأولى من الاختبار المطبق على تلاميذ الطور الأول أنّ مستوى تمكنهم من مهارات الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض فقد تمكن (27.78%) من تقديم إجابات صحيحة عن الأسئلة المبسوطة في الفقرة، ويرجع ذلك الى ما يلي:

إن مستوى تمكنهم من مهارة توظيف كلمة في جملة مفيدة متوسط (71.96%)، وتتطلب هذه المهارة كخطوة أولى فهم دلالة المفردة في سياقها اللغوي الذي وردت فيه، وهو من بين الأهداف الواردة في المنهاج، التي يسعى المعلم إلى تحقيقها عند قراءة المتعلمين لنصوص القراءة؛ فقد ورد في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ضمن ما يعرف بمركبة فهم المكتوب (القراءة) هدف ينص على أن " يستخدم المتعلم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني كلمات جديدة "[1]، ويتكرر هذا الهدف في كل أطوار التعليم الابتدائي ولتحقيقه بشكل عملي يجب أن يتدرب المتعلمون عن البحث في السياق الذي وردت فيه اللفظة المقصودة بالشرح على ما يساعد على شرحها، دون أن يتطرق المعلم إلى القرائن وأنواعها؛ لأنه لا يتناسب مع مستوى إدراك المتعلمين.

[1] ينظر :وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي،مرجع سابق ،ص22.

ويتضح أن تحقيق هذا الهدف يتطلب من المعلم بالإضافة الى معرفته بالقرائن اللغوية وغير اللغوية امتلاكه كفاءة تمكنه من جعل المتعلم قادرا على توظيف هذه القرائن، ولا يوجد في المنهاج أو الوثيقة المرافقة له ما يمكن أن يرتكز عليه الأستاذ ليحقق هذا الهدف مع المتعلمين .

و ما ورد في دليل الأستاذ في المذكرة النموذجية في ميدان فهم المكتوب غير كاف؛ فقد اعتمد معد المذكرة في شرح المفردة " لاحت" الواردة في سياق الجملة" لاحت لنا قوارب الصيادين وهي عائدة الى الشاطئ مساء "[1] على تقديم بدائل يختار منها المتعلم المعنى المرادف للكلمة المراد شرحها " ظهرت لنا – بدا لنا" ولم يتدرج بالمتعلمين إلى الوصول إلى المعني من خلال السياق اللغوي الذي وردت فيه .

و إذا تمكن المتعلم من تجاوز الخطوة الأولى – فهم دلالة اللفظة اعتمادا على السياق سواء اللغوي أو غير اللغوي– فإن عليه تجاوز الخطوة الثانية وهي توظيف اللفظة في سياق لغوي جديد، ويتطلب التوظيف سلامة التركيب اللغوي وصحة الدلالة والذي يقتضي دمج الكثير من المعارف المكتسبة في النحو والصرف و الإملاء والتعبير.

إن مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني من مهارة " ضبط جملة بالشكل التام " منخفض (47.66%) في ضوء التدريس بالمقاربة النصية على الرغم من ارتباط مهارة ضبط الجملة بالشكل بالمستوى التركيبي، الذي تسعى المقاربة النصية إلى تنميته من خلال تناول الظواهر النحوية والصرفية و الإملائية، اعتمادا على السياق اللغوي للنص، وتتطلب هذه المهارة بالإضافة إلى القدرة على القراءة امتلاك القواعد النحوية و القدرة على توظيفها.

وما يلاحظ من خلال تصفح كتاب الأنشطة اللغوية للسنة الرابعة الصادر سنة 2012-2013 ، المصادق عليه بالقرار الوزاري رقم 370 المؤرخ في 04 ماي 2010

[1] الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ،**دليل استخدام كتاب العربية للسنة الرابعة ابتدائي** ، مرجع سابق، ص79.

وجود تطبيقين فقط، التطبيق رقم03 ص29 ، والتطبيق رقم 04 ص53، يطلب فيهما من المتعلم ضبط أواخر كلمات مسطر تحتها، أما كتاب الأنشطة اللغوية الجديد المعتمد من وزارة التربية الوطنية بالقرار رقم 667 والصادر في طبعته الأولى سنة 2017-2018 فلا نجد ولو تمرينا واحدا يتعلق بضبط مفردة، أو جملة بالشكل، وبالتأكيد فإن قلة التطبيقات لن يسمح بتنمية هذه المهارة.

إن مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني من مهارة " إكمال حوار بالاستعانة بالنص " منخفض (28.04%)، ويعود السبب بالدرجة الأولى إلى عدم إدراج الأهداف التربوية المرتبطة بمركبات كفاءة فهم المكتوب – المتضمنة مهارات الفهم القرائي – في المخطط السنوي لمادة اللغة العربية [1]؛ ففي ميدان فهم المكتوب خلال المقاطع الثمانية يظهر المحتوى المرتبط بما يتضمنه هذا الميدان؛ أي المحتوى المعرفي لكل من القراءة والنحو والصرف والإملاء والمحفوظات، ولا تظهر الأهداف أو المهارات المراد تحقيقها؛ ويعني هذا أن توزيع المهارات بشكل دوري على حصص القراءة من مسؤولية الأساتذة مما ينتج عنه في الغالب التركيز على مهارات دون غيرها.

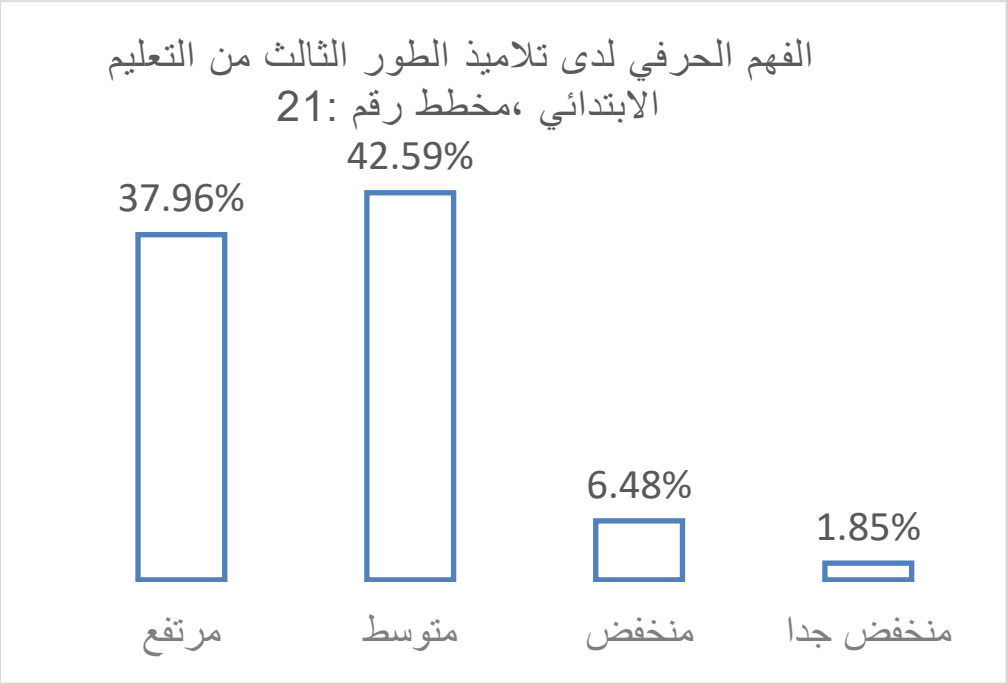
كما أن تعليم المهارة للمتعلم غير كاف إذ يجب التدريب عليها، والملاحظ أن التدريب على مهارة إكمال الحوار " في كتاب الأنشطة اللغوية للسنة الرابعة –الصادر في طبعته الأولى سنة 2017-2018 – غير كاف أيضا؛ إذ يحتوى خلال السنة على ثلاثة تمارين فقط (ص04 ،ص16 ،ص68) يطالب فيها المتعلم بإكمال الناقص من الحوار.

1-1-3- ما مستوي تمكن تلاميذ الطور الثالث؛ طور " التحكّم في اللغات الأساسية (السنة الخامسة) من مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟

[1] ينظر :المخططات السنوية جميع مواد السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، سبتمبر 2018 ،ص09-13.

جدول رقم :13 مهارات الفهم الحرفي للطور الثالث			
مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة
مستوى الفهم الحرفي(قراءة السطور)	أ	يحدد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص	1
	ب	يعين ضد الكلمة من سياق النص	3
	ج	يوظف كلمة في جملة مفيدة	1
	د	يذكر بعض الحقائق الواردة في النص	3
	هـ	يجيب عن أسئلة اعتمادا على النص	4
	و	يضبط جملة بالشكل التام	4
مجموع المهارات			16

يظهر الجدول رقم:13 مهارات الفهم الحرفي المقاسة في الاختبار، والعلامة الممنوحة لكل مهارة، وكذا العلامة الممنوحة لكل المهارات مجتمعة، ولقياس مستوى تمكن التلاميذ من تملك مهارات الفهم الحرفي تم اعتماد أربعة مستويات، المستوى الأول "مرتفع" ويشير إلى تلاميذ عينة البحث الحاصلين على علامة محصورة في المجال :[12،16]، في حين يشير المستوى الثاني"متوسط" إلى الفئة الحاصلة على نقاط محصورة في المجال:[08،12[، وتنحصر علامات تلاميذ فئة المستوى"منخفض" في المجال: [04، 8]، ومنخفض جدا في المجال[0،4[.



يلخص البيان رقم(21) مستوى تمكن تلاميذ عينة البحث من مهارات الفهم القرائي الحرفي بشكل اجمالي؛ إذ نلاحظ أن نسبة 37.96% لديهم اكتساب مرتفع، وهي نسبة بعيدة عن المؤشر المطلوب 75%، في حين نجد 42.59% في طور الاكتساب؛ أي إنهم لم يمتلكوا المهارات المقاسة بشكل كاف، وهم يعانون من صعوبات تمنعهم من الاكنساب الكلي، في حين لا تظهر مؤشرات اكتساب المهارات المقاسة بالشكل الكافي عند 6.48% من افراد العينة، وتنخفض جدا المؤشرات الدالة على الاكتساب عند 1.85%.

يُمكن التحليل الجزئي من معرفة مستوى تمكن أفراد البحث من كل مهارة من مهارات القهم المقاسة كما يلي:

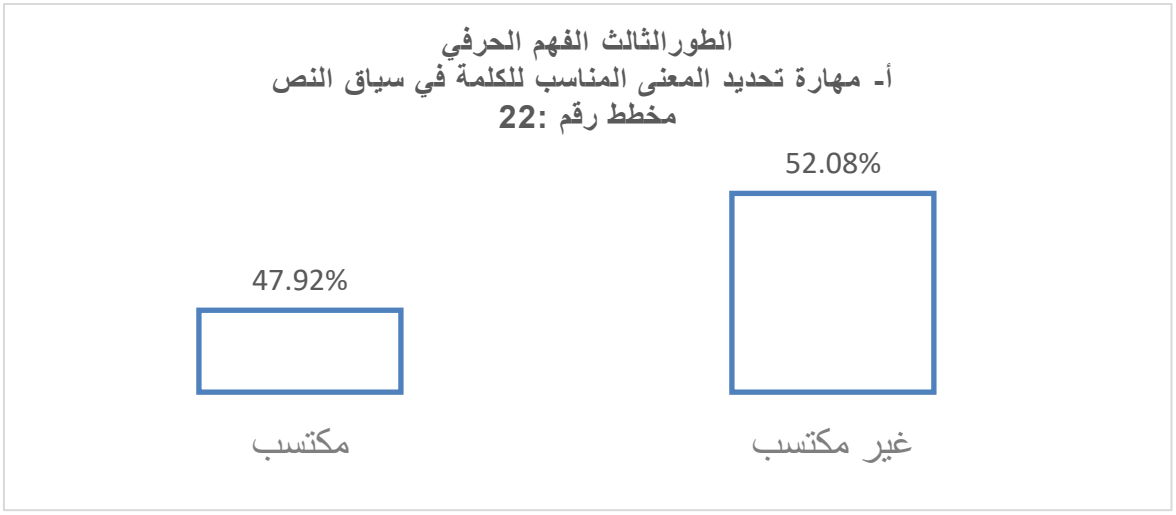
أ- مهارة تحدد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص:

يسمح السؤال "أ" بقياس المهارة المذكورة؛ اذ من خلال قراءة المتعلم للجملة الواردة في النص والربط بين عناصرها يمكنه معرفة دلالة اللفظة "اِبْتَهَجَ" واستبدالها بالكلمة المناسبة من البدائل المقدمة: فَرِحَ، حَزِنَ، تَعَجَّبَ.

قَالَ الْكَاتِبُ: اِبْتَهَجَ عَامِر وَهُوَ يَرَي الطُّيُورَ تُغَرِّدُ فَوْقَ الْأَشْجَار.

اَسْتَبْدِلُ كَلِمَةَ "**ابْتَهَجَ**" بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ مِنَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ: **فَرِحَ، حَزِنَ، تَعَجَّبَ.**

..... عَامِر وَهَوَ يَرَي الطُّيُورَ تُغَرِّدُ فَوْقَ الْأَشْجَار.



إن العلامة المرصودة لهذا السؤال نقطة واحدة، ويلاحظ من خلال المخطط رقم: 22 أن نسبة تكرارات الإجابة الصحيحة 47.92% فقط، وهؤلاء يمتلكون مهارة تحديد دلالة اللفظ من خلال السياق اللغوي، وهي نسبة بعيدة جدا عن مؤشر النجاعة 75%، في حين نجد 52.08% لم يتمكنوا من تحديد دالة اللفظ.

ب- مهارة تعيين ضد الكلمة من سياق النص

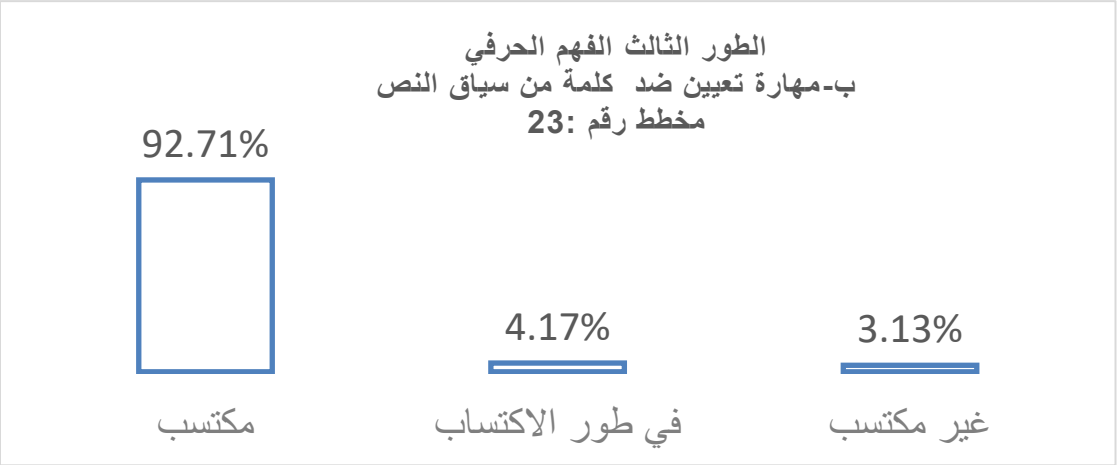
يُمكن السؤال الجزئي "ب" من قياس المهارة المذكورة؛ إذ يطلب من أفراد العينة قراءة الفقرة الأولى من النص، والبحث عن ضد المفردات المقدمة: يُضِرُّ، مُجْتَهِد، يَكْرَهُ.

اَسْتَخْرِجُ منَ الْفِقْرَةِ الأولى ضِدَّ كُلّ كَلِمَةٍ مِنَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَة:

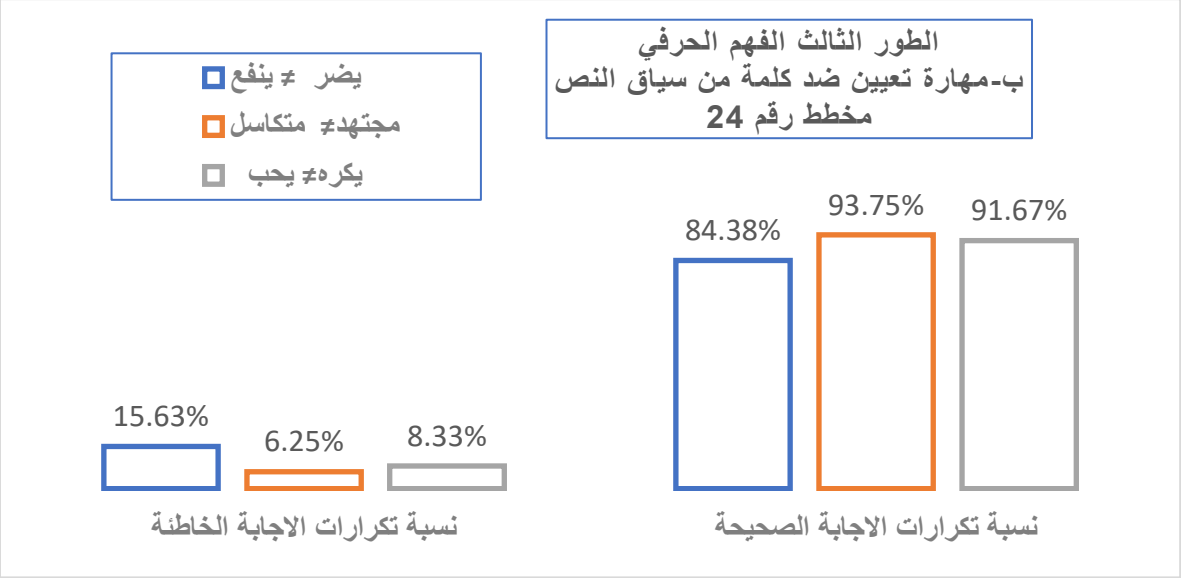
يُضِرُّ ‡ .....

مُجْتَهِدٌ‡ .....

يَكْرَهُ ‡ .....



يظهر المخطط رقم:23 أن نسبة 92.71% من أفراد عينة البحث يكتسبون هذه المهارة، وهي نسبة مرتفعة في حين 4.17% في طور الاكتساب، و3.13% لا يمتلكونها، ويتفاوت اكتسابها من مفردة الى أخرى كما يظهر في المخطط التفصيلي رقم:24، فنسبة التكرارات الخاطئة بالنسبة للمفردة: يُضِرُّ 15.63، وهي نسبة أعلى من المفردتين "يكره" و "مجتهد".

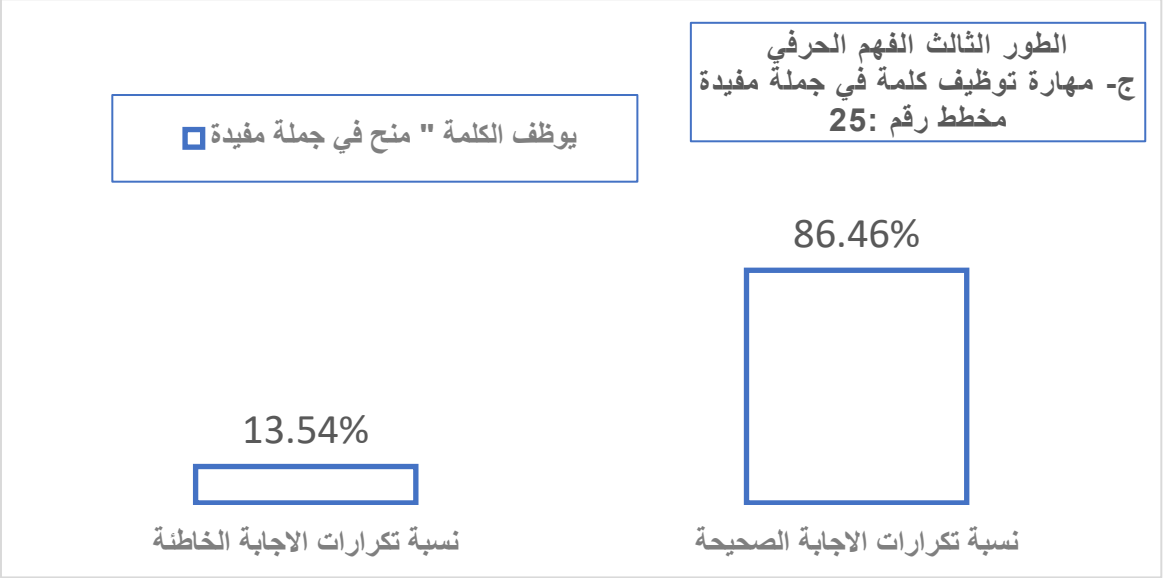


ج- مهارة توظيف كلمة في جملة مفيدة:

لقياس هده المهارة قُدم السؤال "ج" المرتبط بالنص المعطى في الاختبار، ويتطلب من أفراد عينة البحث عند توظيفهم المفردة "مَنَحَ " في جملة مفيدة معرفة دلالة المفردة من خلال السياق اللغوي للنص، تم إيراد المفردة في تركيب لغوي صحيح ومفيد.

أُوَظِّفُ الْكَلِمَةَ التَّالِيَةَ فِي جُمْلَةٍ مَفِيدَة" " مَنَحَ "

.....



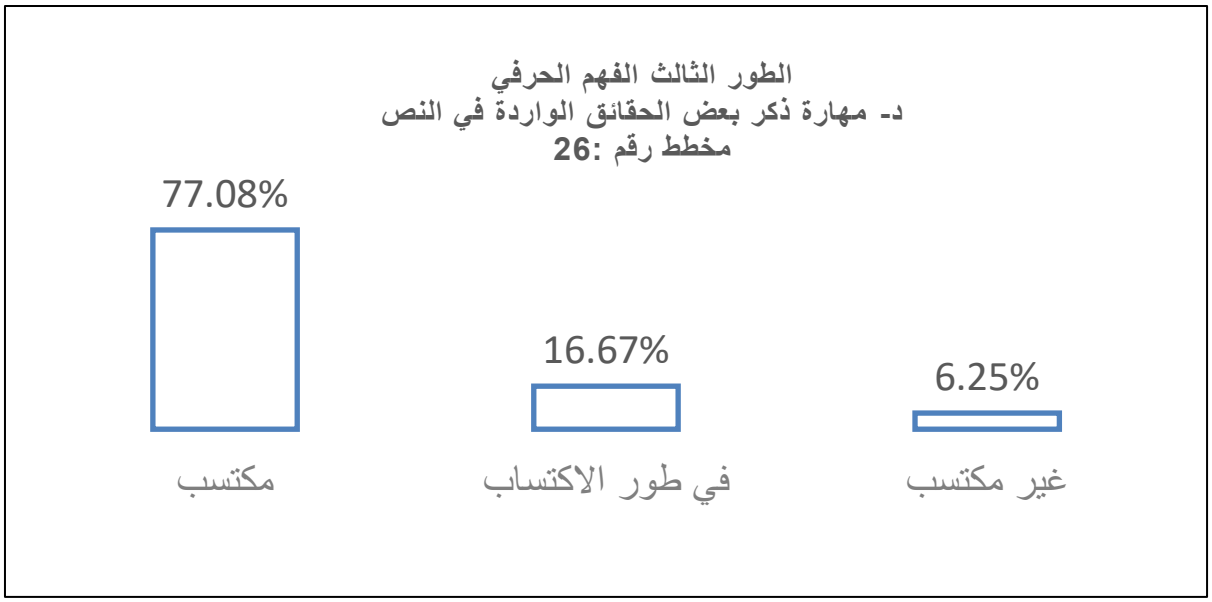
يلاحظ من خلال تفحص أجوبة أفراد عينة البحث حسب المخطط رقم:25 أن نسبة تكرار الأجوبة الصحيحة مرتفعة 86.46%، وهؤلاء لديهم القدرة على فهم دلالة اللفظ في سياق لغوي معطى، كما يمكنهم تركيب جمل صحيحة ودالة، باستخدام هذه المفردة في حين 13.54% لا يمتلكون هذه المهارة.

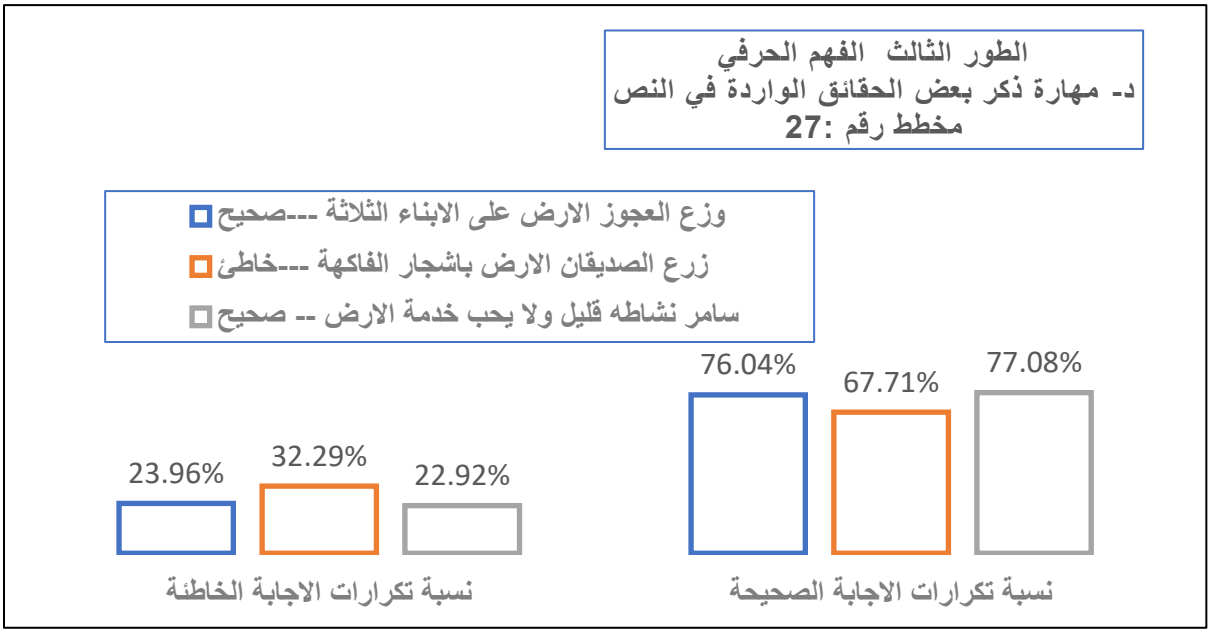
د- مهارة ذكر بعض الحقائق الواردة في النص

من أجل قياس هذه المهارة قُدم السؤال "د" ويتطلب من المتعلم قراءة النص المعطى والحكم على الجمل المقدمة بالصح أو الخطأ.

أُجِيبُ بِصَحِيحٍ أَوْ خَاطِئ بِوَضْعِ الْعَلاَمَة (√) فِي الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَة:

- وَزَّعَ الْعَجُوزُ الْأَرْضَ عَلَى الْأَبْنَاءِ الثَّلاَثَة صَحِيح ☐ خَاطِئ ☐
- زَرَعَ الصَّدِيقَانِ الأَرْضَ بِأَشْجَارِ الْفَاكِهَة صَحِيح ☐ خَاطِئ ☐
- سَامِر نَشَاطُهُ قَلِيلٌ وَلاَ يُحِبُّ خِدْمَةَ الْأَرْض صَحِيح ☐ خَاطِئ ☐





والملاحظ من خلال النتائج الظاهرة في المخطط رقم 26 أن 77.08% لديهم اكتساب كلي لهذه المهارة، ونسب الاكتساب متباينة قليلا بين الجمل المقدمة كما يظهره البيان رقم:27، وعلى الرغم من هذا التفاوت إلا أن النسبة مقبولة، وهي قريبة من المؤشر 75%، في حين نجد 16.67% في طور اكتساب هذه المهارة، ولا نجدها عند 6.35% أفراد عينة البحث.

هـ- مهارة الاجابة عن اسئلة اعتمادا على النص:

لقياس هذه المهارة قدمتا أسئلة حول النص لمعرفة قدرة أفراد عينة البحث على تحديد مكان وزمان وقوع أحداث النص، و عدد فقراته، وكذا ربط السبب بالنتيجة كما يظهر في السؤال الثالث.

أُجِيبُ مَكَانَ النِّقَاطِ عَلَى الْأَسْئِلَةِ الآتية:

- مَتَى وَقَعَتْ هَذِهِ الْقِصَّة؟ وَأَيْنَ وَقَعَت؟

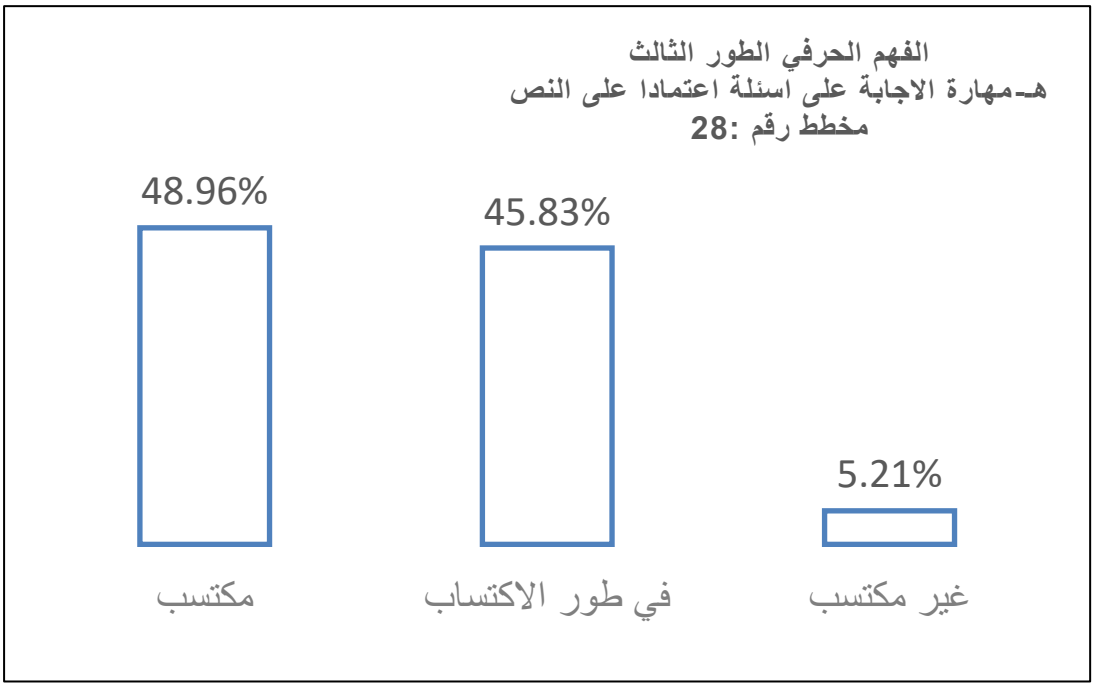
.....

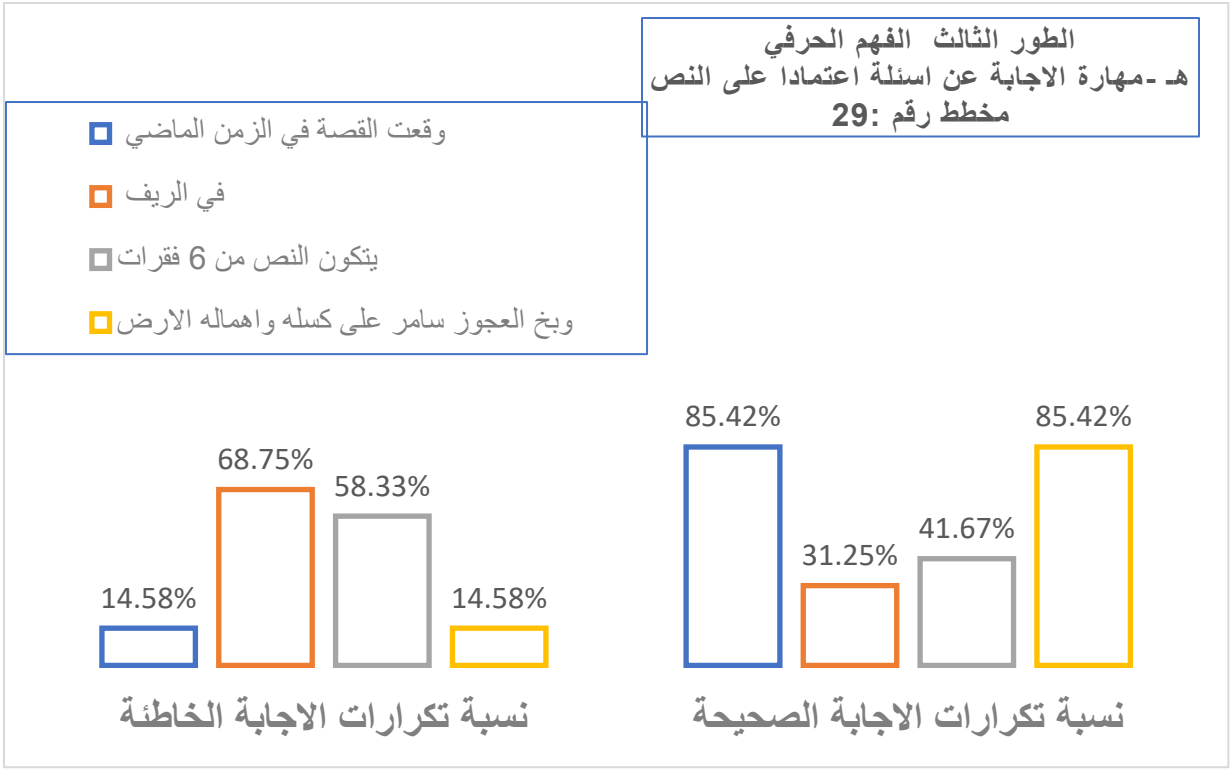
- مِنْ كَمْ فِقْرَة يَتَكَوَّنُ هَذَا النَّص؟

.....

- لِمَاذَا وَبَّخَ الْعَجُوزُ سَامِر؟

.....





يلاحظ من المخططين رقم:28 و29 أن نسبة امتلاك هذه المهارة عند أفراد العينة 48.96%، وهي نسبة بعيدة جدا عن المؤشر المطلوب 75%، في حين نجد 45.83% في طور الاكتساب، و5.21% لا يمتلكونها نهائيا، وإذا لاحظنا نسب تكرار الإجابة الصحيحة وجدناه متفاوتا؛ فنسبة مهارة تحديد زمن القصة، وكذا مهارة ربط السبب

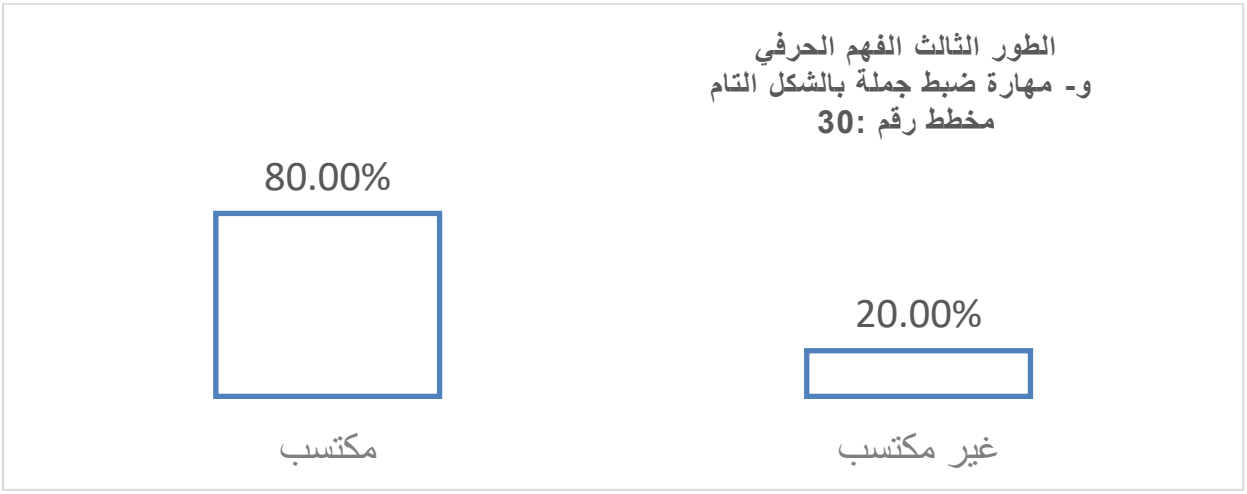
بالنتيجة 85.42%، وهي نسبة مقبولة غير أن نسبة مهارة تحديد عدد فقرات النص منخفضة41.67 % ، وكذلك مهارة تحديد مكان القصة منخفضة جدا 31.25%.

و- مهارة ضبط جملة بالشكل التام:

تتطلب المهارة التالية معرفة القواعد النحوية، والصرفية، والاملائية، الواردة في التركيب المطلوب ضبطه بالشكل، كما يمكن للمتعلم الاستفادة من النص في عملية الشكل.

اَضْبِطُ بِالشَّكْلِ مَا يَأْتِي وَلا أَنْسَى الشَّدّة:

عامر يحب التأمل كثيرا، ويمضي وقته في التحديق إلى السماء، و ثامر هوايته غرس الأشجار.



يظهر من المخطط رقم:30 أن نسبة المكتسبين لهذه المهارة 80%، وهي نسبة مرتفعة في حين 20% لديهم صعوبات في تذكر القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية، وتطبيقها لضبط عناصر الجملة بالشكل، كما لا يملكون مهارة الربط بين النص والسؤال المطروح، فعلى الرغم من ورود التركيب في النص إلا أنهم لم يستفيدوا من ذلك.

تفسير نتائج الفقرة الأولى من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الثالث، وتبيان مستوي تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارة الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية:

يلاحظ من خلال نتائج الفقرة الأولى من الاختبار المطبق على تلاميذ الطور الثالث أن مستوى تمكنهم من مهارات الفهم الحرفي في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض؛ فقد تمكن (37.96%) من تقديم إجابات صحيحة عن الأسئلة المطروحة في الفقرة على الرغم من تمكنهم من المهارات الآتية بشكل متفاوت: مهارة تعيين ضد كلمة من سياق النص (92.71%)، ومهارة توظيف كلمة في جملة مفيدة (86.46%)، ومهارة ضبط جملة بالشكل التام (80%)، ومهارة ذكر بعض الحقائق الواردة في النص(77.08%).

إلا أننا نسجل انخفاضا في اكتساب مهارتي: تحديد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص بنسبة (48.96%)، ومهارة الإجابة عن أسئلة اعتمادا على النص (48.96%)، ويعود السبب في انخفاض مستوى مهارة "تحديد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص " إلى صعوبة تدريس هذه المهارة؛ فقد تبين من الفقرة الثانية من الاستبانة الموجه إلى الأساتذة، الهادفة إلى معرفة مدى تطبيقهم لخطوات تدريس المهارة وفق المقاربة النصية المتبعة، أن نسبة 46.13% منهم من يتبع الخطوات بصفة دائمة، كما أن نسبة 37.50% منهم يقدم مهارة الفهم القرائي المقررة ضمن سياق الموضوع (النص) الذي يدرّسه المتعلم، بالإضافة إلى أن المهارة كما وردت في المنهاج " يستخدم المتعلم قرائنا لغوية، وغير لغوية لشرح مفردة جديدة "، تظهر في سياقها اللغوي فوق مستوى المتعلمين ولم يرد في المنهاج، والوثيقة المرافقة له ولا في دليل الأستاذ ما يرشده ويساعده على تطبيقها.

أما مهارة الإجابة عن الأسئلة اعتمادا على النص على الرغم من أن الأسئلة المطروحة في هذا الجزء هي أسئلة في المستوى الحرفي، والمقصود هنا أ ن إجابتها ظاهرة في البنية الشكلية للنص، وليست ضمنية يلجأ المتعلم الى استنباطها، والنسبة المسجلة دالة على

عدم تحقق هذه المهارة في ظل التدريس بالمقاربة النصية، وما يفسر ذلك المنهجية المتبعة في تدريس حصص القراءة؛ فالنص في هذه المقاربة حسب ما ورد في دليل الأستاذ "يتخذ محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، والصوتية، والدلالية(المعجم اللغوي، والدلالات الفكرية باعتبار النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمى ميادين اللغة الأربعة)[1] .

إن محاولة ممارسة كل المستويات المذكورة وبالنظر إلى الوقت المخصص الإنجاز حصص القراءة، لا يمكن أن يحقق الأهداف المنشودة بالشكل المطلوب؛ فعلى سبيل المثال إذا نظرنا الى أنموذج مخطط تناول ميادين اللغة العربية خلال الأسبوع للسنة الرابعة ابتدائي وفي الحصة الأولى من ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي" قراءة كتابة (الأداء والشرح وإثراء اللغة)[2]، التي يتم فيها تنمية مهارة الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص فإن الأستاذ مطالب خلال زمن قدره 45 دقيقة من تناول النقاط التالية:

- قراءة النص قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب)؛
- استخراج موضوع النص شخصياته تحديد بيئته الزمانية والمكانية؛
- قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة؛
- شرح الكلمات والعبارات وفق السياق، وبقرائن لغوية، وغير لغوية؛
- بناء المعنى: تحديد الأحداث، وتقديم معلومات عن النص، وتمثل المعنى الكلي للنص،
- توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة.

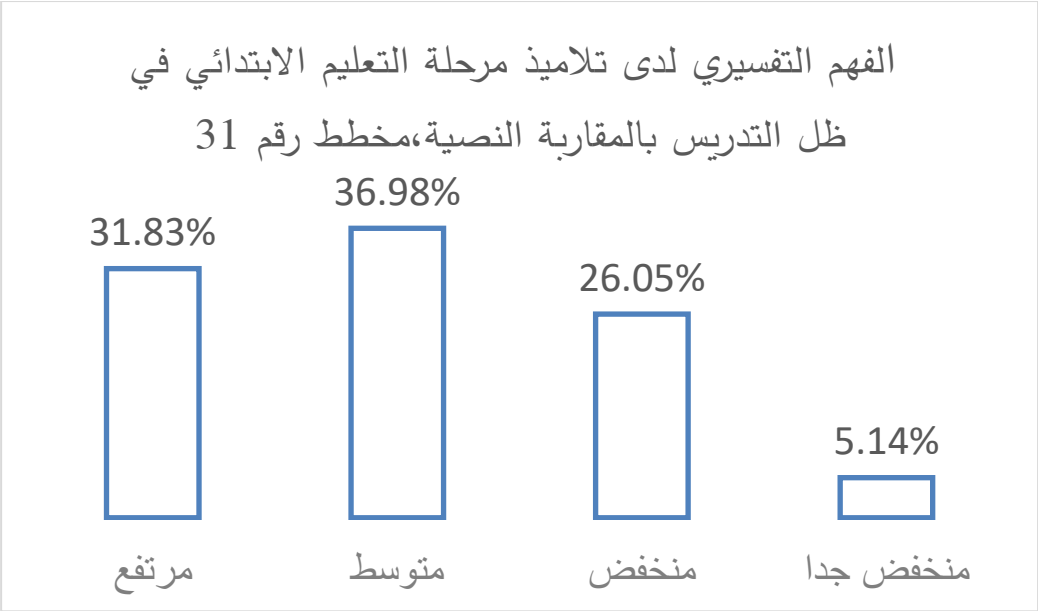
[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ،مرجع سابق ،ص10.

[2] المرجع نفسه ،ص35.

إن تناول كل هذه العناصر وخلال هذا الزمن لا يسمح للأستاذ بترك الفرصة الكافية للتلاميذ لتقديم إجابة للأسئلة المرتبطة بالإيقونة "اقرأ وأفهم"[1]، التي نجدها بعد كل نص من نصوص القراءة.

كما أن 35% فقط من الأساتذة أفراد عينة البحث الذين أجابوا عن أسئلة الاستبانة أكدوا استخدامهم الدائم لإستراتيجية التساؤل الذاتي في تعليم مهارات الفهم القرائي، بحيث يدفعون بالمتعلمين إلى وضع أسئلتهم الخاصة حول النص، والإجابة عنها بأنفسهم من خلال قراءة النص، وهي استراتيجية تسمح للمتعلمين بتنمية مهارة الإجابة عن الأسئلة والظاهر أن الوقت المخصص لممارسة القراءة لم يمكن بقية الأساتذة من تطبيق هذه الاستراتيجية؛ فقد أكد 20% فقط من أفراد عينة البحث أن الوقت المخصص لممارسة القراءة كاف لتحقيق مهارات الفهم القرائي المدرجة في المنهاج.

1-2- السؤال الجزئي الثاني: ما مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم التفسيري في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟



يظهر مخطط الأعمدة البيانية رقم:(31) أن نسبة اكتساب تلاميذ التعليم الابتدائي لمهارات الفهم التفسيري في ظل التدريس بالمقاربة النصية بعيدة جدا عن المؤشر

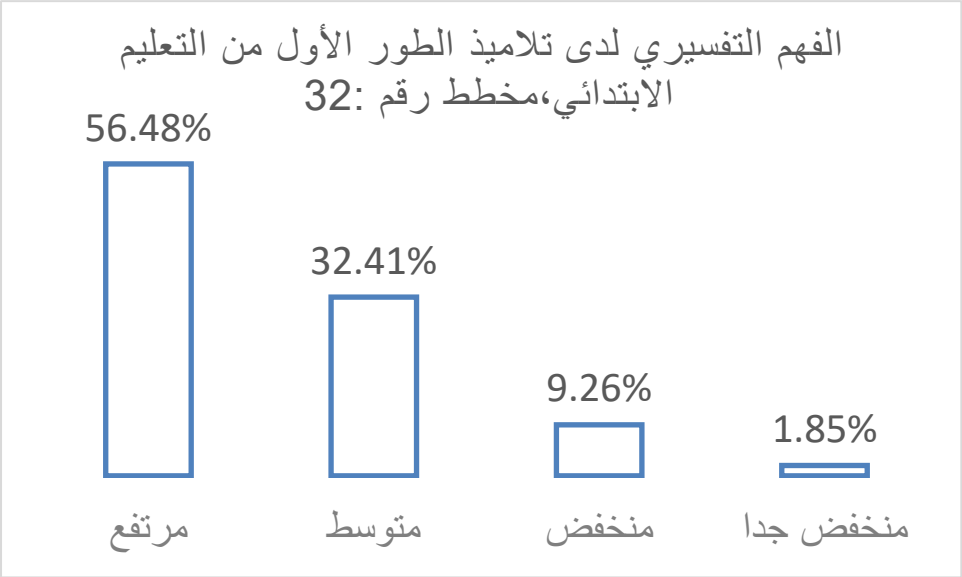
[1] ينظر :كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،مرجع سابق ، ص11.

75%؛ إذ نلاحظ أن نسبة 31.83% فقط من أفراد عينة البحث هم من تمكنوا من الإجابة الصحيحة عن الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم الحرفي لدى تلاميذ الأطوار الثلاثة، بينما 36.98% منهم اكتسابهم متوسط و26.05% اكتسابهم منخفض، وسنحلل النتائج المتوصل في كل طور من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1-2-1- ما مستوي تمكن تلاميذ الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم التفسيري في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟

جدول رقم :14 الطور الأول مستوى الفهم التفسيري			
مستوى	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة
مستوى الفهم التفسيري (ما بين السطور)	أ	يتعرف على ضد الكلمة من بين كلمات	1
	ب	يربط بين الكلمة ومرادفها	3
	ج	يربط بين السّبب والنتيجة	3
	د	يرتب جملا معطاة حسب ورودها في النّص	4
	هـ	يعين أحداث النّص وبيئته الزمانية	1
		المجموع	12

تتضمن الفقرة الأولى من الاختبار المقدم إلى تلاميذ الطور الأول كما يظهر في الجدول رقم (14) خمسة أسئلة متباينة تقيس مهارات الفهم التفسيري، مرفقة بالعلامات الممنوحة لكل مهارة، والعلامة الكلية مقسمة إلى ثلاث مستويات؛ المستوى الأول يشير إلى تلاميذ عينة البحث المكتسبين للمهارة، وعلاماتهم محصورة في المجال:[12 ، 08[، في حين يشير المستوى الثاني إلى التلاميذ الذين هم في طور اكتساب هذه المهارة، وتنحصر علاماتهم في المجال:[08 ، 04[، في حين يشير المستوى الثالث"غير مكتسب" إلى التلاميذ المحصورة نقاطهم في المجال:[0 ،4].

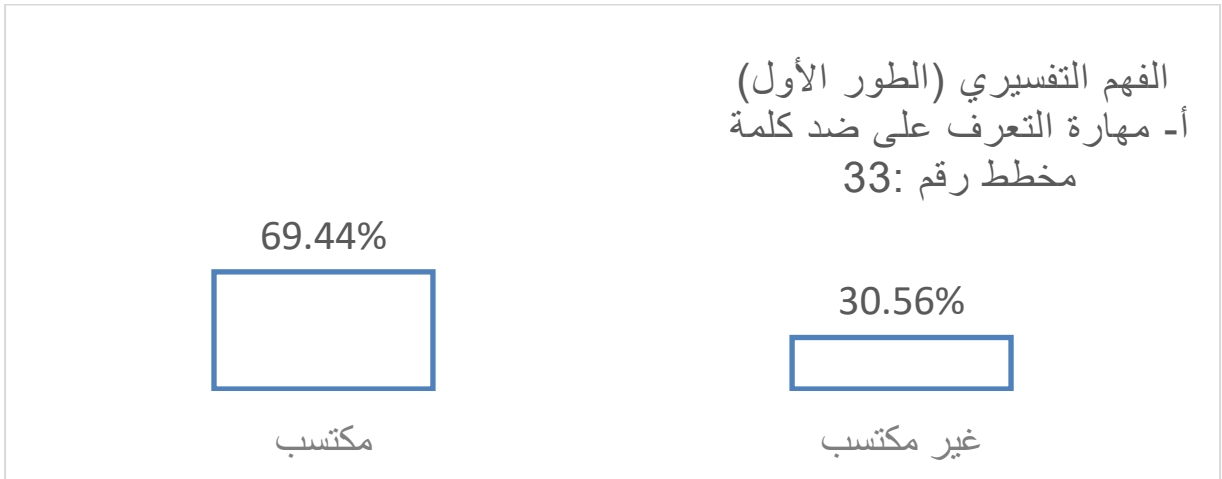


يظهر البيان رقم:(32) أن نسبة امتلاك تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي لمهارات الفهم التفسيري 56.48 %، وهي نسبة مقبولة، غير أنها بعيدة قليلا عن مؤشر النجاح؛ إذ يفترض أن تكون النسبة ضمن المجال [75% و100%]، في حين نجد 32.41% في طور الاكتساب، بينما لا تظهر معظم المؤشرات الدالة على الاكتساب عند 9.26% من أفراد العينة، وتنعدم تقريبا عند1.85% منهم.

أ- مهارة التعرف على ضد الكلمة من بين كلمات معطاة

مِنْ بَيْنِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ أُلَوِّنُ ضِدَّ كَلِمَة (نَظَّفَ)

وَسَّـــخَ	طَـهَّـرَ	غَسَلَ

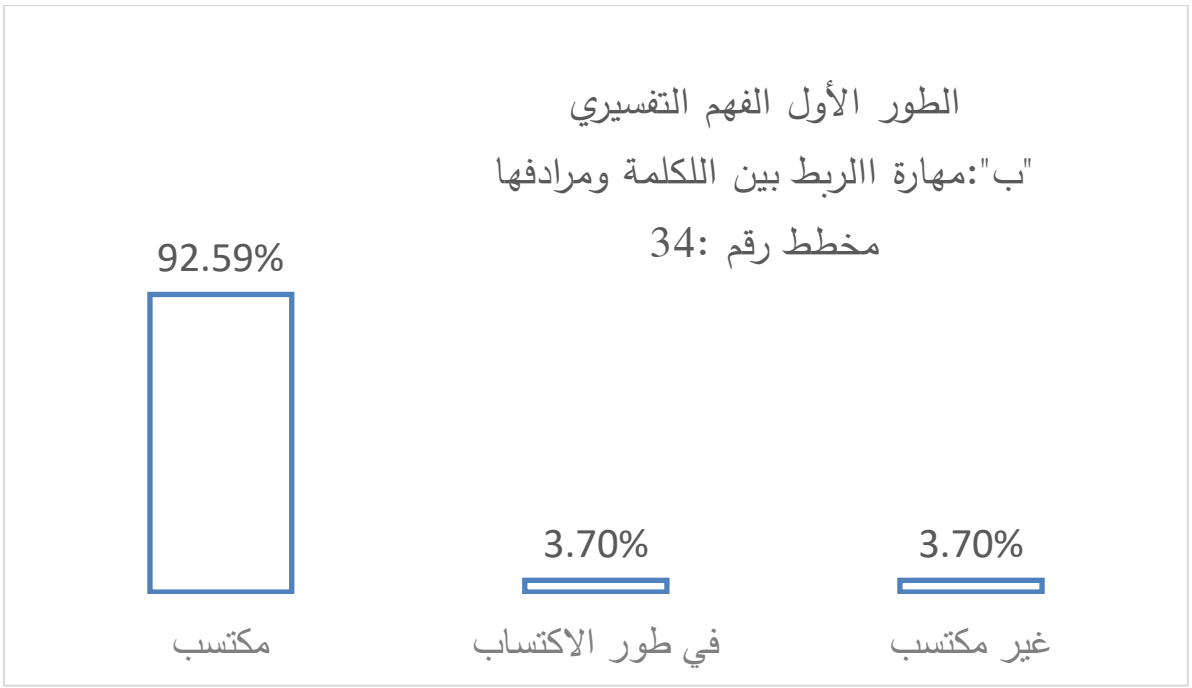


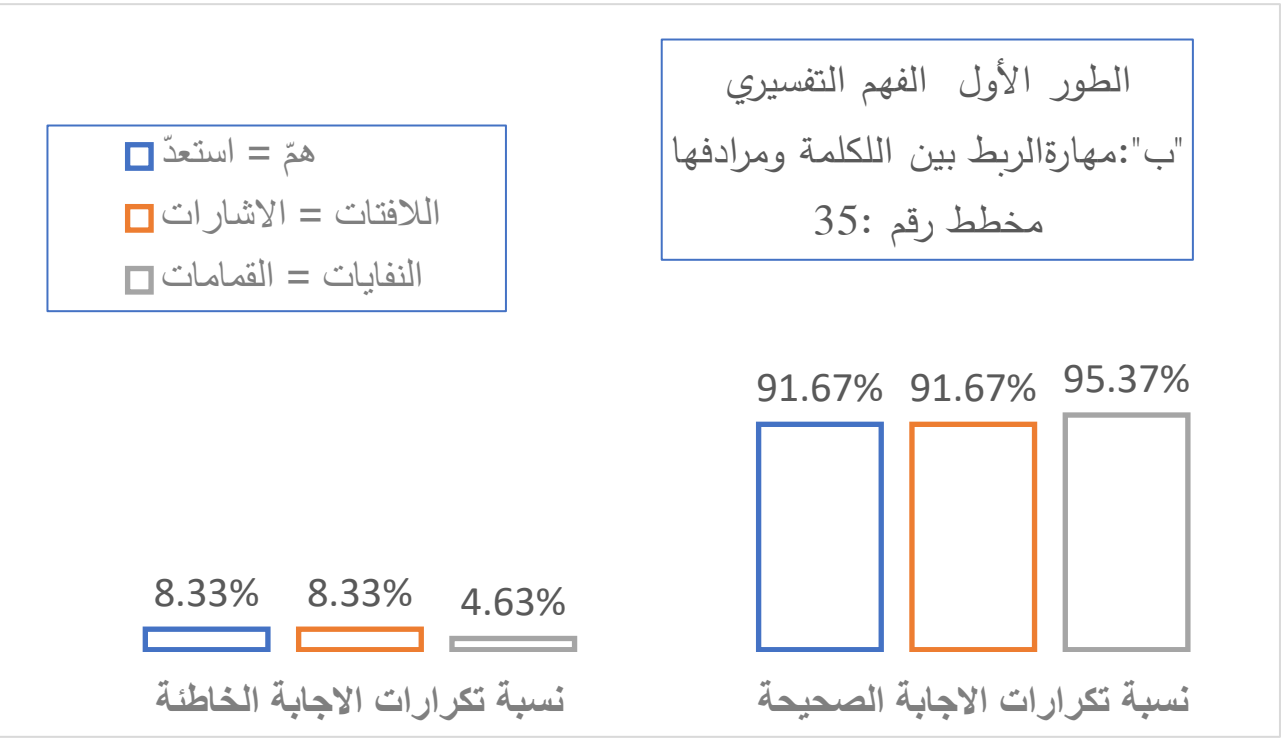
إن نسبة اكتساب مهارة التعرف على ضد كلمة عند أفراد عينة البحث بالنسبة لتلاميذ الطور الأول 69.44%، وهي نسبة مقبولة إلا أنها غير كافية؛ إذ نجد 30.56% من أفراد العينة لا يمتلكون هذه المهارة.

ب- مهارة الربط بَيْنَ كُلِّ كَلِمَةٍ وَمُرَادِفَتِهَا:

أَرْبَطُ بَيْنَ كُلِّ كَلِمَةٍ وَمُرَادِفَتِهَا

هَمَّ	الْقُمَامَاتُ
اللاَّفِتَاتُ	اسْتَعَدَّ
النِّفَايَاتُ	الْإِشَارَاتُ



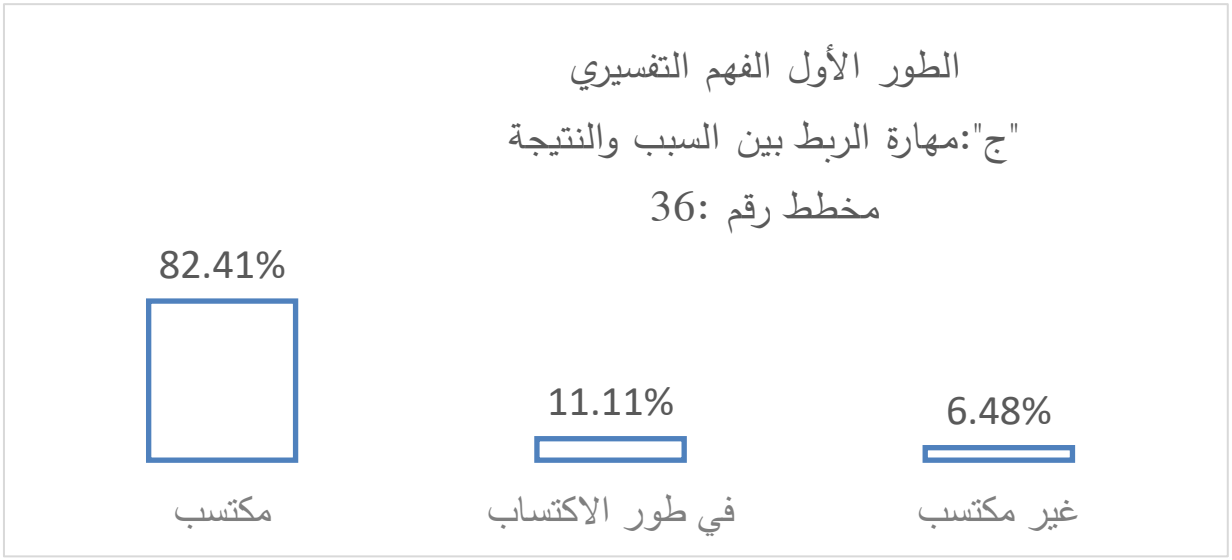


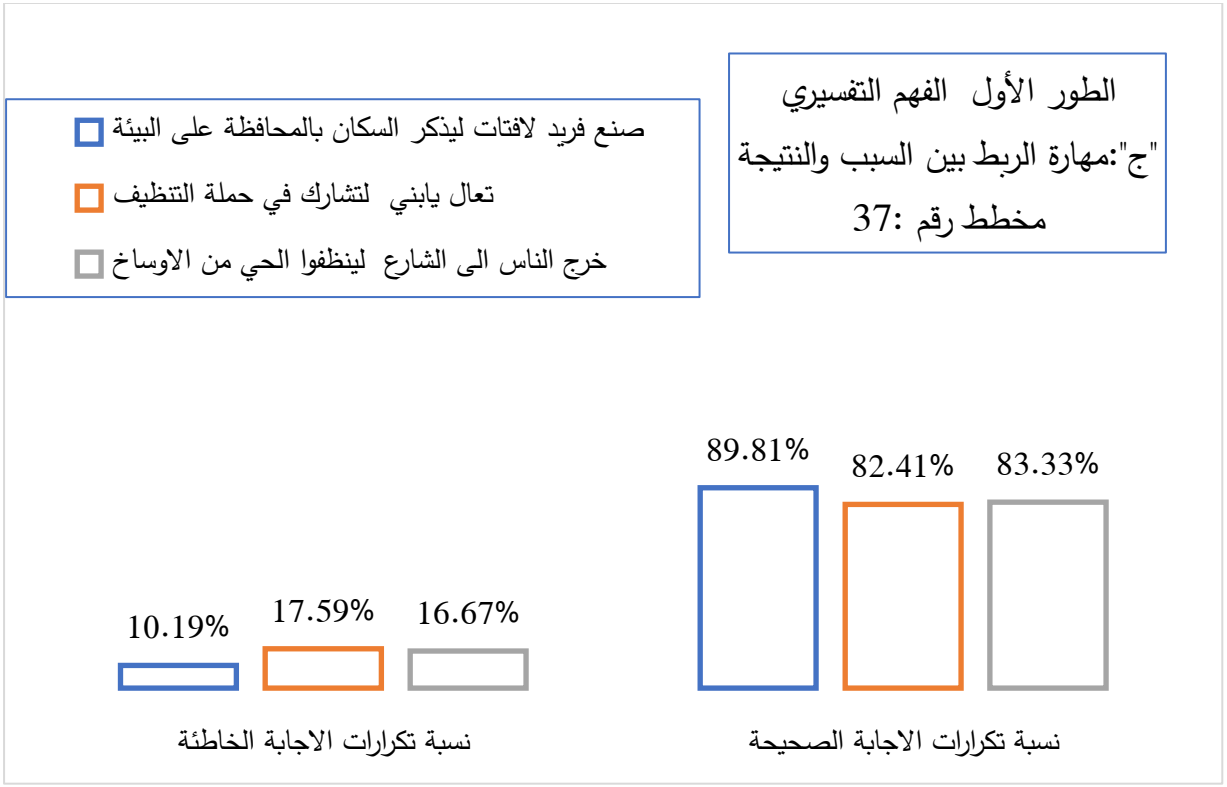
يظهر من البيان رقم:34 أن مهارة الربط بين الكلمة ومرادفتها مكتسبة بنسبة 92.59% عند أفراد عينة البحث، وهي نسبة مقبولة، ومرتفعة بالنظر إلى المخطط التفصيلي رقم:35؛ فنسبة تكرار الإجابة الصحيحة للكلمتين"هم" و" اللافتات" 91.67%، ونسبة الإجابة الصحيحة للكلمة " النفايات" 95.37% في حين نجد 3.70% في طور الاكتساب، و3.70% من أفراد العينة لا نجد لديهم مؤشرات دالة على الاكتساب.

ج- مهارة الربط بين السّبب والنتيجة:

أَرْبِطُ بَيْنَ شَطْرَيِ الْجُمْلَةِ:

صَنَعَ فَرِيدُ لافِتَاتٍ	لِيُنَظِّفُوا الْحَيَّ مِنَ الْأَوْسَاخ
تَعَالَ يَابُنَيَّ	لِيُذَكِّرَ السُّكَانَ بِالْمُحَافَظَةِ عَلَى نَظَافَةِ الْبِيئَةِ.
خَرَجَ النَّاسُ إِلَى الشَّارِعِ	لِتُشَارِكَ فِي حَمْلَةِ التَّنْظِيفِ



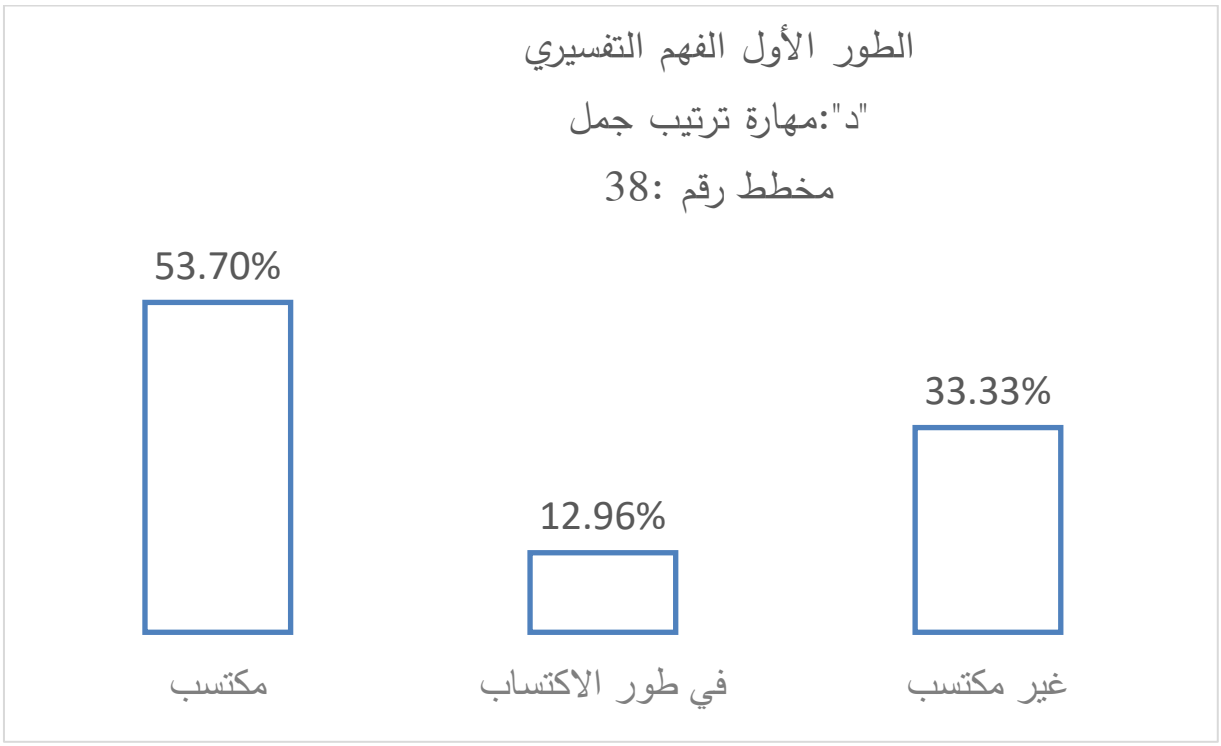


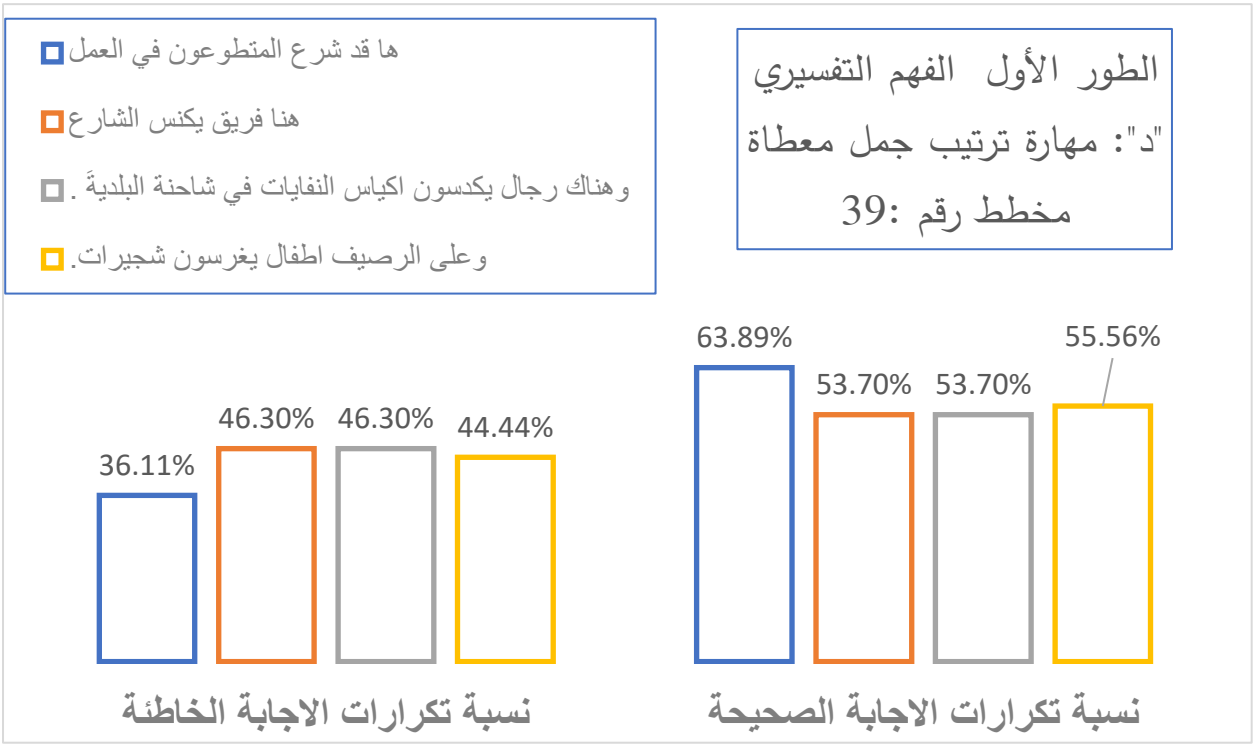
يظهر من الجدولين رقم:(36) و(37) أن مهارة الربط بين السبب والنتيجة محققة لدى 82.41% من أفراد عين البحث، وغير محققة عند فئة قليلة منهم 6.48%، في حين 11.11% في طور اكتساب هذه المهارة.

د- مهارة ترتيب جمل معطاة حسب ورودها في النّص:

أُرَتِبُ الْجُمَلَ الآتية بِالْأَرْقَامِ حَسْبَ النَّصِ:

- هُنَا فَرِيقٌ يَكْنُسُ الشَّارِعَ.
- وَعَلَى الرَّصِيفِ أَطْفَالٌ يَغْرِسُونَ شُجَيْرَاتٍ.
- وَهُنَاكَ رِجَالٌ يُكَدِّسُونَ أَكْيَاسَ النِّفَايَاتِ فِي شَاحِنَةِ الْبَلَدِيَّةِ.
- هَا قَدْ شَرَعَ الْمُتَطَوِّعُونَ فِي الْعَمَلِ.





يبين من المخططين رقمي:(38) و(39) أن نسبة 53.70% من أفراد عينة البحث لديهم اكتساب كلي لمهارة ترتيب أحداث حسب تسلسلها في النص، وهي نسبة بعيدة قليلا عن المؤشر المطلوب 75 %، في حين نجد نسبة 33.33% لا تتحقق لديهم المهارة وهي نسبة مرتفعة قليلا، في حين 12.96% لا يظهر لديهم أي مؤشر دال على اكتساب مهارة ترتيب الأحداث.

هـ- مهارة تعيين أحداث النّص وبيئته الزمانية والمكانية

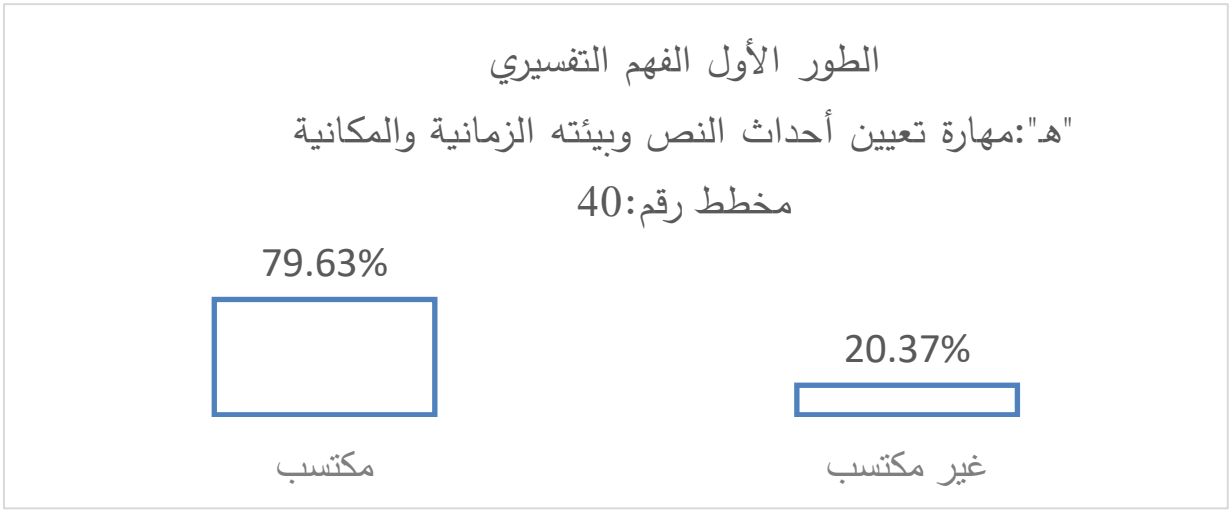
أَضَعُ دَائِرَةً حَوْلَ الْإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ.

- تَدُورُ أَحْدَاثُ هَذَا النَّصِ:

فِي الْحَيِّ فِي الرِّيفِ فِي الصَّحْرَاءِ

- خَرَجَ السُّكَانُ لِتَنْظِيفِ الْحَيِّ مِنَ الْأَوْسَاخِ:

فِي عِيدِ الشَّجَرَةِ فِي يَوْمِ الْبِيئَةِ فِي عُطْلَةِ الرَّبِيعِ



يظهر من الجدول رقم:(40) أن 79.63% من أفراد عينة البحث لديهم القدرة على تحديد البيئة الزمانية، والمكانية للنص، في حين يظهر 20.37% من أفراد العينة عجزهم التام؛ إذ لايظهر أي مؤشر دال على اكتساب هذه المهارة.

تفسير نتائج الفقرة الثانية من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الأول – طور" الإيقاظ والتلقين الأوّلي (السنتان الأولى والثانية)– وتبيان مستوي تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارة الفهم التفسيري في ظل التدريس بالمقاربة النصية:

من خلال النتائج السابقة يتضح لنا أن مستوى تمكن تلاميذ الطور الأول من مهارات الفهم التفسيري في ضوء المقاربة النصية متوسط فنسبة: 56.48% أجوبتهم صحيحة، وهم متمكنون من أغلب المهارات؛ كمهارة الربط بين الكلمة ومرادفها (92.59%) ومهارة تعيين أحداث النص وبيئته الزمانية، والمكانية (79.63%)، ومهارة الربط بين السبب والنتيجة (82.41%).

بينما يمتلكون كلا من مهارتي التعرف على ضد كلمة من بين كلمات معطاة (69.44%)، و ترتيب جمل معطاة حسب ورودها في النص(53.70%) بنسب متوسطة.

إن امتلاك المتعلمين لهذه المهارات بالشكل المطلوب يبدأ بتدريبهم ومساعدتهم على فهم الخطوات الأساسية التي تسمح باكتساب هذه المهارة، وهي من صميم عمل الأساتذة، وقد

تبين من أجوبة عينة البحث من الأساتذة على أسئلة المحور الثاني من الاستبانة –الهادفة إلى معرفة "خطوات المتبعة في تدريس مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النصية– أن 46.13% منهم فقط يعتمدون الخطوات الأساسية في تدريس المهارة وفق هذه المقاربة، وأن نسبة 47.50% منهم فقط من يقومون دائما بمساعدة المتعلم في تطبيق المهارة على شكل خطوات، مشيرين إلى الهدف، والقواعد والأسباب وراء كل خطوة، ومستخدمين الأمثلة التوضيحية من النص المدروس.

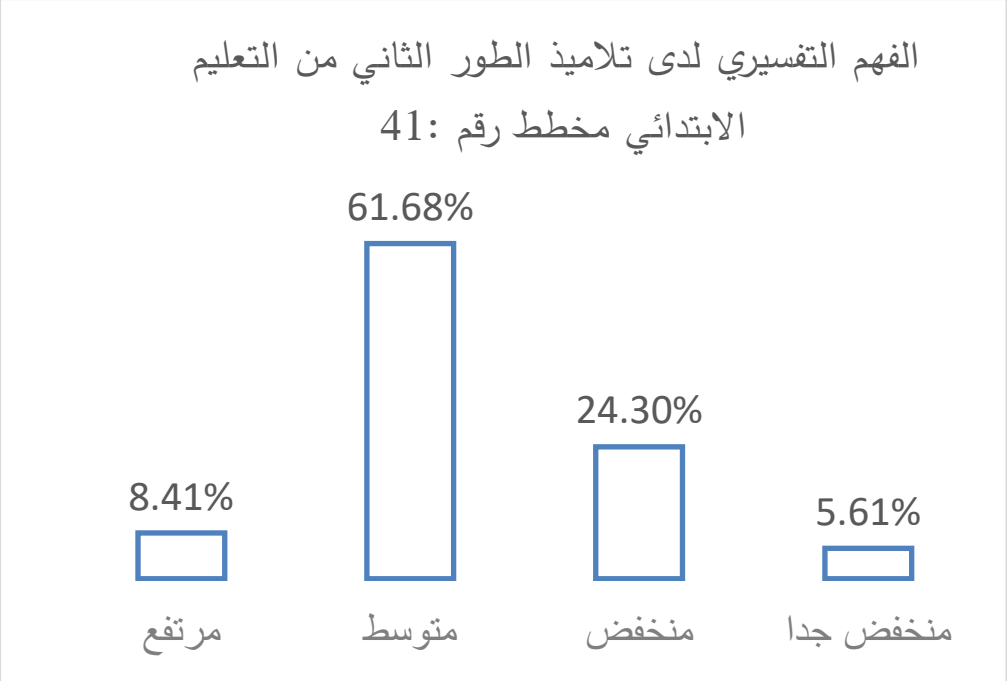
1-2-2- ما مستوي تمكن تلاميذ الطور الثاني من مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم التفسيري في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟

جدول رقم :15 الطور الثاني– مستوى الفهم التفسيري

مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة
مستوى الفهم التفسيري(ما بين السطور)	أ	يختار عنوان مناسبا للموضوع	1
	ب	يرتب الأحداث كما جاءت في النص القرائي	3
	ج	يربط بين السبب والنتيجة	3
	د	يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص	2
	هـ	يستنتج الأفكار الأساسية للنص	1
	و	يلخص النص يشكل عام بأسلوبه الخاص	4
المجموع			14

تضم الفقرة الأولى من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الثاني ستة أسئلة تقيس مهارات الفهم التفسيري المبينة في الجدول رقم:(15)، كما يظهر الجدول العلامة الممنوحة لكل مهارة، وكذا العلامة الممنوحة لكل المهارات مجتمعة، ولقياس مستوى تمكن التلاميذ من تملك مهارات الفهم الحرفي تم اعتماد المستويات المبينة في الجدول رقم :16

جدول رقم : 16 يوضح مستويات قياس الفهم التفسيري والقيم المقابلة لها				
المجال	[0 ، 3.5 [	[3.5، 7 [	[7 ، 10.5 [	[10.5 ، 14]
المستوى	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع

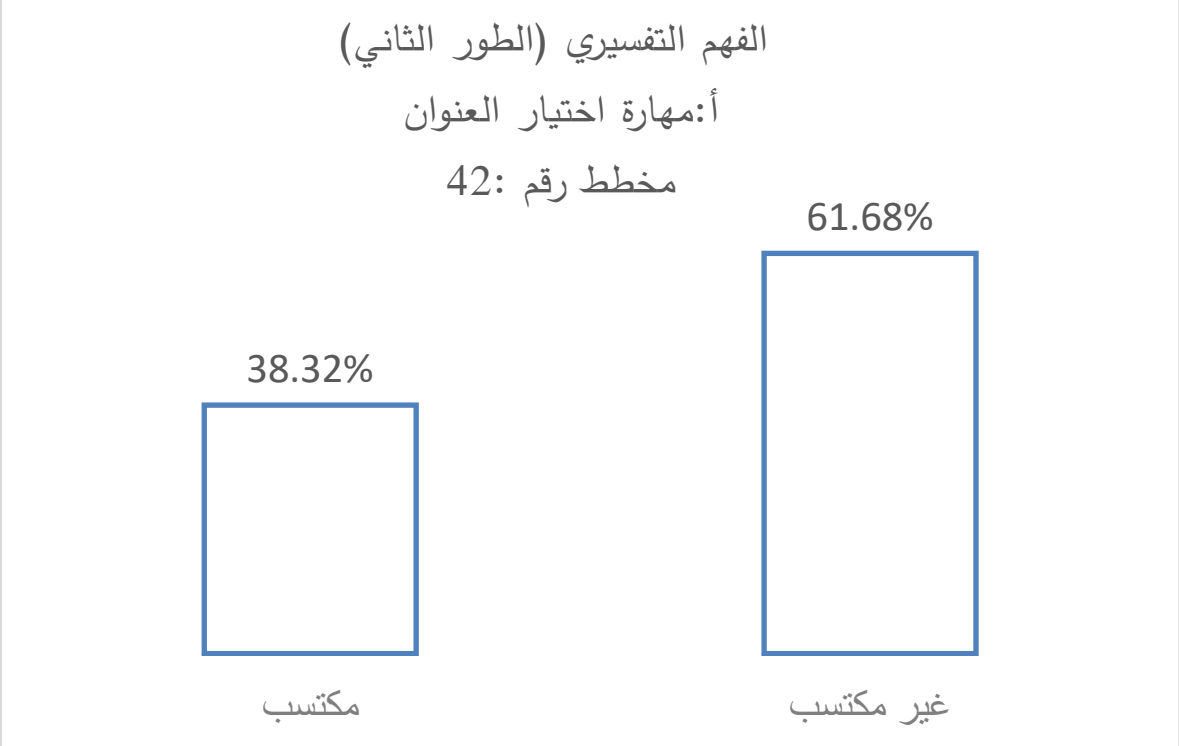


يظهر من المخطط رقم: (41) أن نسبة 8.41% فقط من تلاميذ الطور الثاني أفراد عينة البحث لديهم اكتساب كلي لمهارات الفهم التفسيري؛ إذ تمكنوا من تحديد العنوان المناسب للنص، وترتيب الأحداث كما وردت فيه، والربط بين الأسباب والنتائج، والكشف عن معلومات ضمنية في النص، واستنتاج الأفكار الأساسية له وتلخيصه، وهي نسبة بعيدة جدا عن المؤشر 75%، ودال على أن التدريس بالمقاربة النصية لا يسهم بالشكل الكافي في تمكين المتعلمين من مهارات الفهم القرائي التفسيري، في حين نجد 61.68% في طور اكتساب هذه المهارات، و 24.30% اكتسابهم منخفض، و5.61% لا يظهر أي مؤشر لديهم دال على الاكتساب.

أ- مهارة اختيار العنوان المناسب للنص.

أَضَعُ عَلَامَةَ (√) أَمَامَ الْعُنْوَانِ الْمُنَاسِبِ لِلنَّصِ مِنْ بَيْنِ الْعَنَاوِينِ الآتية:

- زَعِيمُ الْعِصَابَة. ☐
- مِنْ فَوَائِدِ الْأَشْجَار. ☐
- الْقَرْيَةُ الْآمِنَة. ☐



يلاحظ من المخطط رقم :(42) أن 38.32% من أفراد عينة البحث تمكنوا من تحديد العنوان المناسب للنص من بين العناوين المعطاة، وهؤلاء لديهم اكتساب كلي لمهارة تحديد العنوان، غير أن نسبتهم بعيدة جدا عن المؤشر 75%، في حين نجد61.68 % قدموا إجابات خاطئة دالة على عدم قدرتهم على تحديد الموضوع الذي يتحدث عنه النص وهي نسبة مرتفعة جدا.

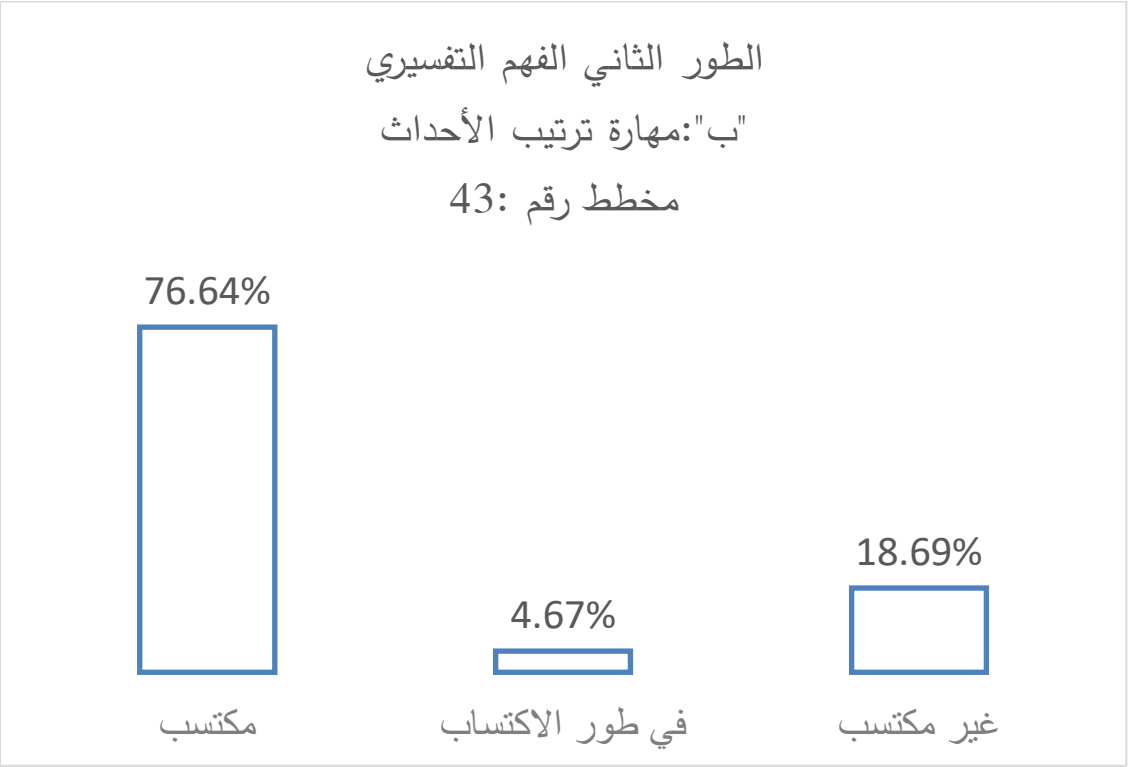
ب- مهارة ترتيب الأحداث كما وردت في النص القرائي:

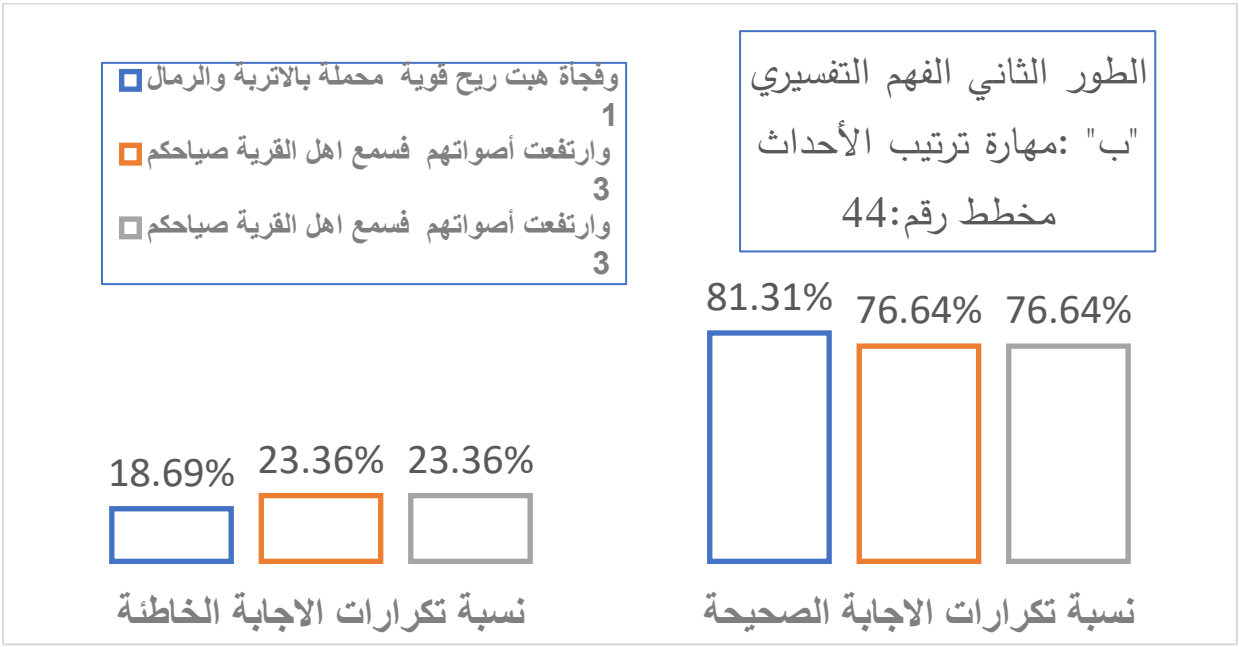
أُرَتِّبُ بالْأَرْقَام الْجُمَلَ الْآتيَةَ كَمَا جَاءَتْ فِي الْقِصَّة:

أ- ارْتَفَعَتْ أَصْوَاتُهُمْ فَسَمِعَ أَهْلُ الْقَرْيَةِ صِيَاحَهُم. ☐

ب- فَلَمْ يَرَ أَصْحَابُ الْعِصَابَةِ شَيْئًا ☐

ج- وَفَجْأَةً هَبَّتْ رِيحٌ قَوِيَّةٌ مُحَمَّلَةٌ بِالْأَتْرِبَةِ وَالرِّمَال. ☐



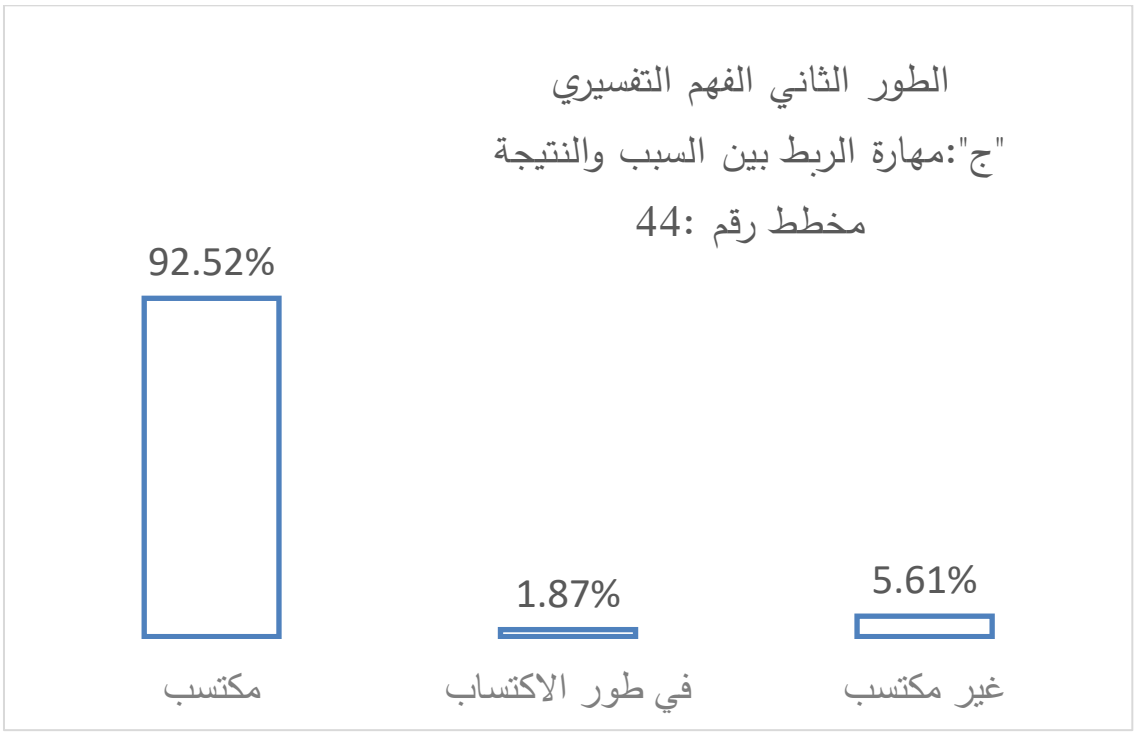


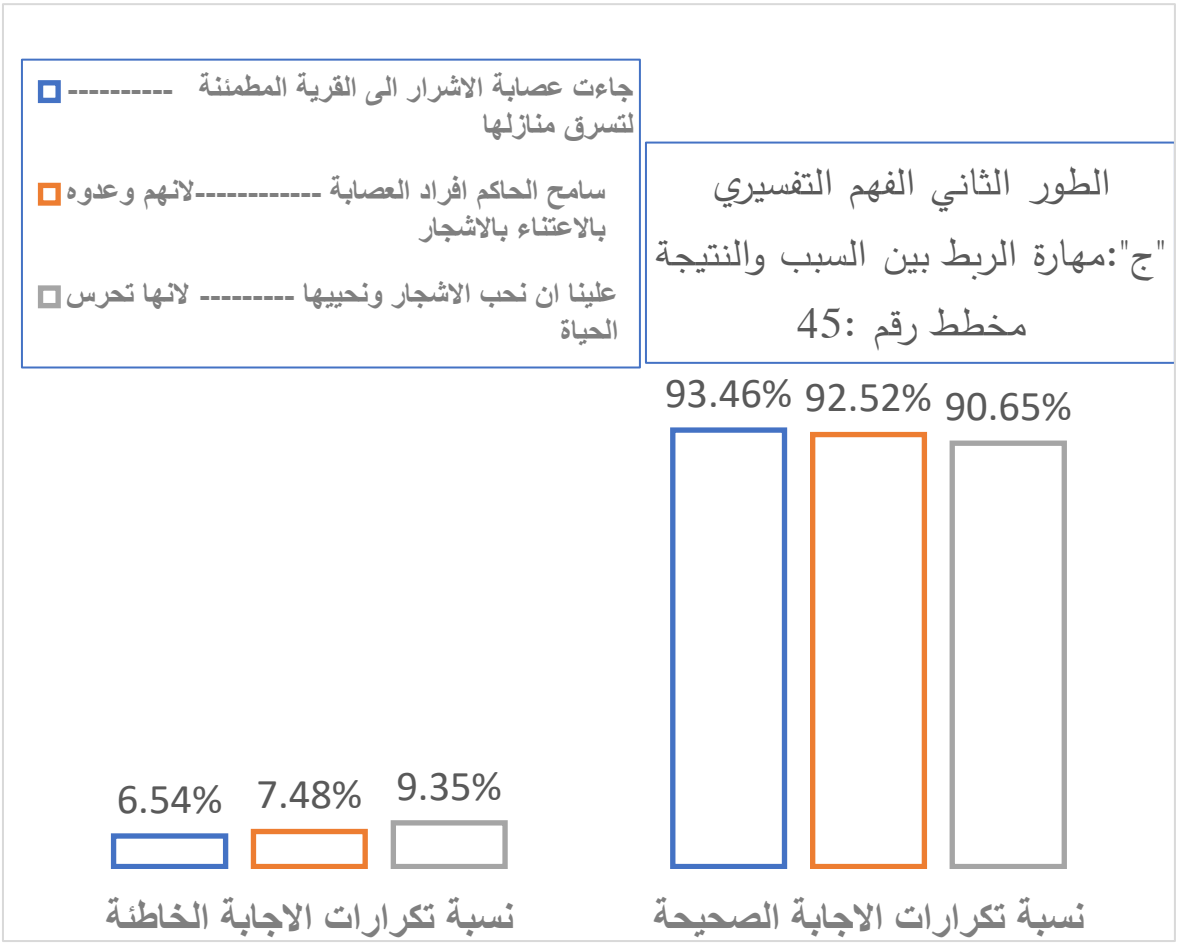
يظهر المخطط رقم:(43) أن 76.64% من أفراد عينة البحث لديهم اكتساب كلي لمهارة ترتيب أحداث النص، وهي نسبة مقبولة في حين نجد 4.67% منهم في طور الاكتساب، بينما لا نجد مؤشرات دالة على الاكتساب لدى 18.69%.

ج- مهارة الربط بين السبب والنتيجة:

أَرْبِطُ بَيْنَ الْجَمْلَةِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ الْمَعْنَى:

- جَاءَتْ عِصَابَةُ الْأَشْرَارِ إِلَى الْقَرْيَة – لِأَنَّهَا تَحْرُسُ الْحَيَاة
- سَامَحَ الْحَاكِمُ أَفْرَادَ الْعِصَابَة – لِتَسْرِقَ مَنَازِلَهَا
- عَلَيْنَا أَنْ نُحِبَّ الْأَشْجَارَ وَنُحْيِيهَا – لِأَنَّهُمْ وَعَدُوهُ بِالْاعْتِنَاءِ بِالْأَشْجَار



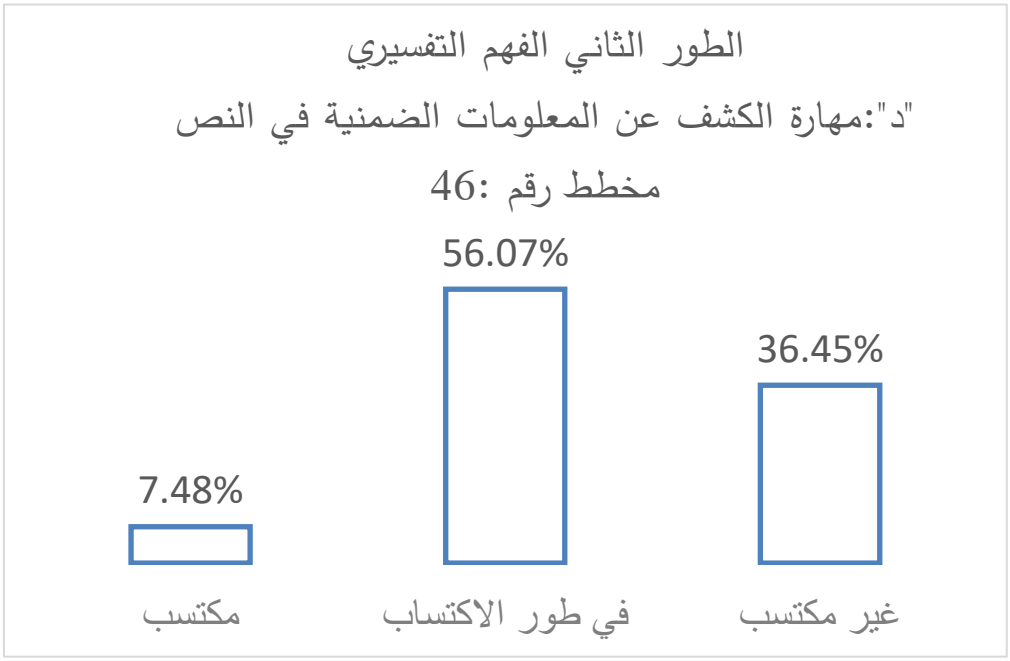


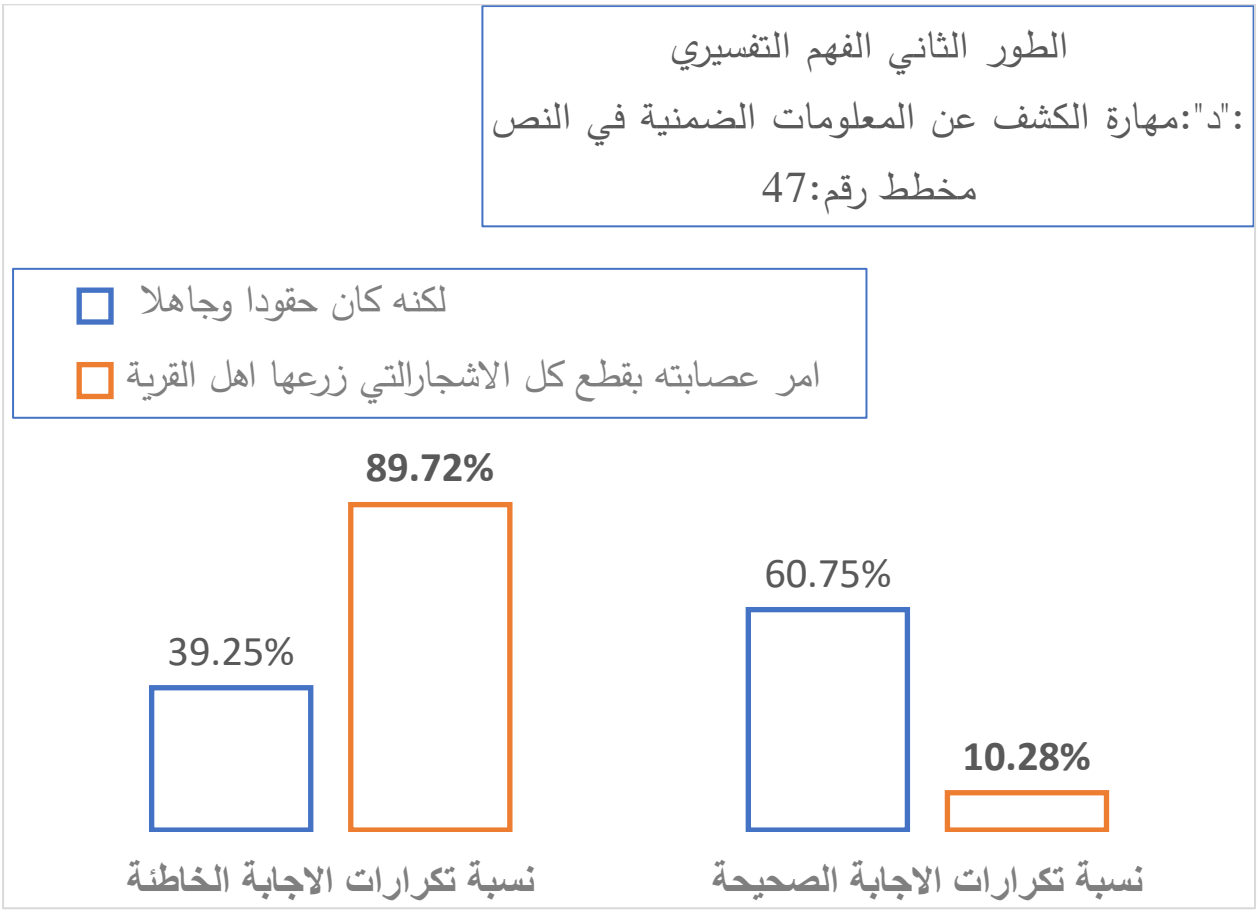
يهدف التمرين "ج" إلى قياس مهارة الربط بين السبب و النتيجة، من خلال ربط الجملة من العمود الأول بما يكمل معناها من العمود الثاني، وقد دلت النتائج المبينة في الجدول رقم (44) أن نسبة 92.52% من أفراد عينة البحث لديهم القدرة على الربط بين السبب والنتيجة، وهي نسبة مرتفعة دالة على تحقق المهارة بينما نجد نسبة 1.87% في طور الاكتساب، ونسبة 5.61% لا يوجد ما يدل على اكتسابهم لهذه المهارة.

د- مهارة الكشف عن بعض المعلومات الضمنية في النص:

اسْتَخْرِجُ مِنَ النَّصِ الْعِبَارَات الَّتِي تَدُلُّ عَلَى أَنَّ زَعِيمَ الْعِصَابَةِ جَاهِلٌ وَحَقُود.

.....





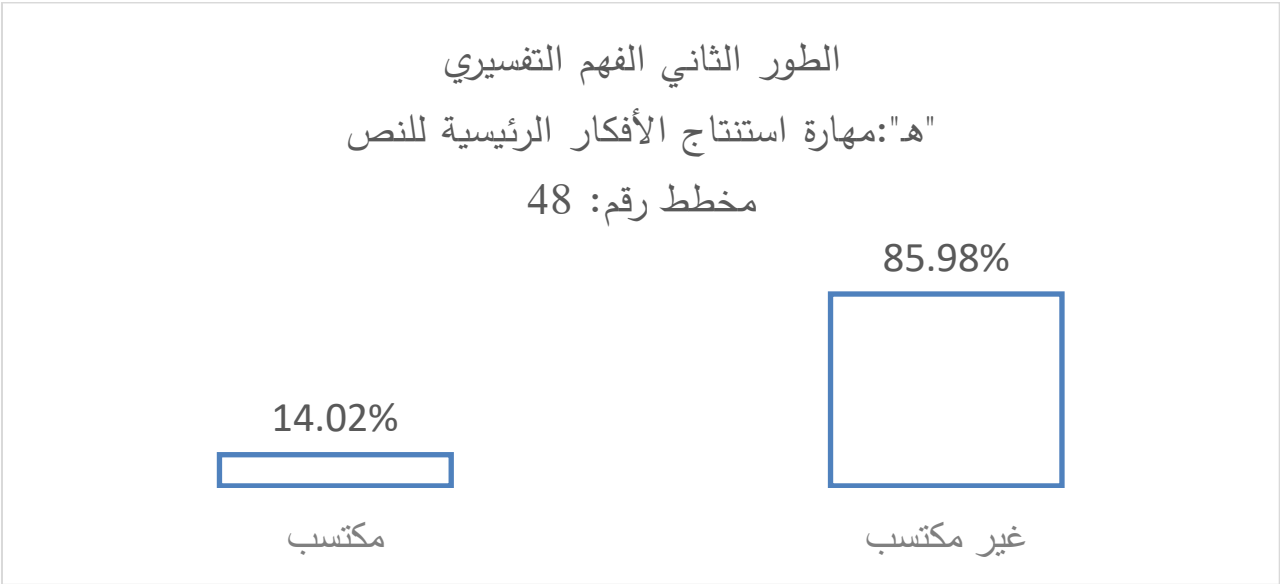
يهدف التمرين "د" إلى قياس مهارة الكشف عن معلومات ضمنية في النص، والمعلومة الضمنية المطلوب استنباطها: العبارات الدالة على حقد وجهل زعيم العصابة؛ فقد وردت

في النص عبارتان دالتان على صفتي الجهل والحقد، الأولى "ولكنه كان حقودا وجاهلا "وفيها تصريح بالصفتين والثانية دالة على الجهل"أمر عصابته بقطع كل الأشجار التي زرعها أهل القرية"، وفي قطعها جهل بقيمتها، وقد دلت إجابات أفراد العينة كما يظهر المخطط رقم (46) أن نسبة اكتساب هذه المهارة 7.45% وهي نسبة متدنية جدا دالة على وجود صعوبات حالت دون تحقق هذه المهارة، وأن نسبة 56.07% لديهم إمكانية لتحقيق المهارة المذكورة بالتوجيه والتدريب، في حين لا تظهر سمات دالة على إمكانية الاكتساب لدى 36.45% من الأفراد، وهي نسبة مرتفعة تمثل تقريبا ثلث عدد أفراد عينة الدراسة.

هـ- مهارة استنتاج الأفكار الأساسية للنص:

أَضَعُ عُنْوَانًا مَنَاسِبًا لِلْفِقْرَةِ الْخَامِسَة مِنَ النَّص.

.....



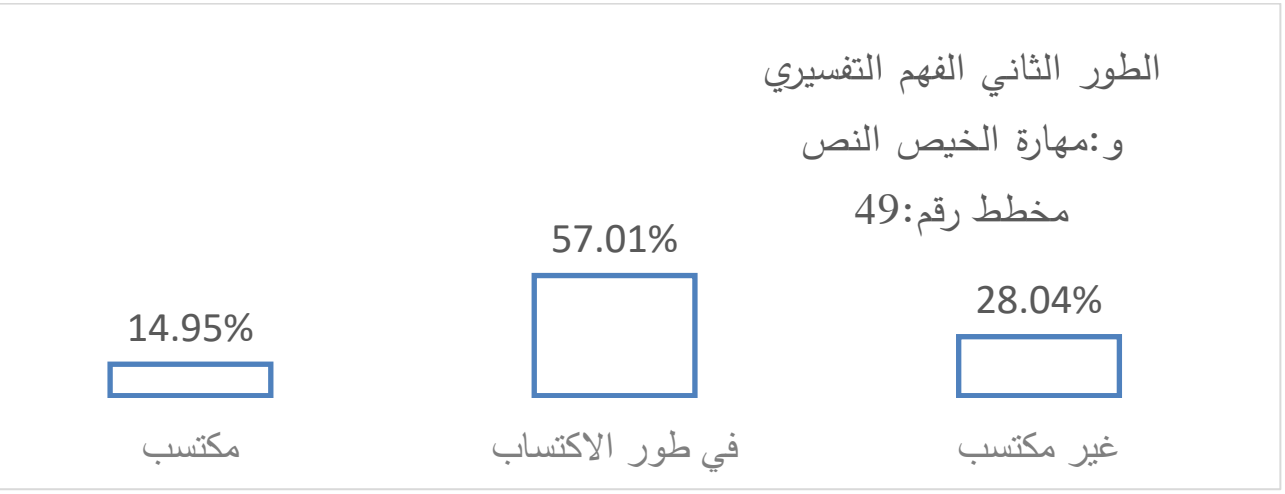
يهدف التمرين رقم (هـ) إلى قياس مهارة تحديد الفكرة الأساسية للفقرة الخامسة من النص، وهي مهارة تتطلب من المتعلم أولا معرفة هيكل النص أي تحديد عدد فقراته، وبداية ونهاية كل فقرة، وثانيا في حالة معرفته للفقرة المستهدفة يتوجب قراءتها قراءة واعية

وتحديد مضمونها وصياغته صياغة لغوية مختصرة دالة على موضوع الفقرة، وقد دلت إجابات أفراد العينة حسب ما يظهر في المخطط رقم: (48) أن نسبة 85.98% لا يمتلكون هذه المهارة وهي نسبة مرتفعة مقارنة مع نسبة المكتسبين لهذه المهارة والمقدرة بـ:14.02%.

و- مهارة تلخيص النص القرائي:

أُلَخِّصُ النَّصَ فِي الْأَسْطُرِ التَّالِيَة:

.....



يهدف التمرين رقم:(و) إلى قياس مهارة تلخيص النص المقروء، والتلخيص عملية تفكير تتضمن القدرة على اكتشاف جوهر الموضوع، ويتطلب ذلك قراءة متفحصة للنص وتحليل محتواه، وتحديد ماهو مهم ثم التعبير عن الأفكار الرئيسة، والربط بينها واختزالها في مفردة، أو جملة تلخص عنوان النص، وقد دلت أجوبة أفراد العينة كما يظهر من المخطط رقم:(49) أن نسبة أفراد العينة المكتسبين لهذه المهارة 14.95%، وهي نسبة ضئيلة جدا دالة على صعوبات تقف حاجزا أمام المتعلمين لفهم النص، كما يظهر أن نسبة 57.01% بإمكانهم امتلاك المهارة وهم في حاجة ماسة إلى التدريب في حين لا نجد مؤشرات دالة على الاكتساب عند 28.04% من أفراد العينة.

تفسير نتائج الفقرة الثانية من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الثاني- وتبيان مستوي تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارة الفهم التفسيري في ظل التدريس بالمقاربة النصية:

من خلال النتائج السابقة يتضح لنا أن مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني من مهارات الفهم التفسيري في ضوء المقاربة النصية منخفض جدا؛ فنسبة 8.33% أجوبتهم صحيحة، وهم متمكنون من مهارات الفهم التفسيري غير أن هذه النسبة غير كافية؛ فهي بعيدة جدا عن مؤشر الفعالية 75/75، وسنناقش سبب انخفاض هذه النسبة بمناقشة كل مهارة على حدة كما يلي:

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني من مهارة الكشف عن المعلومات الضمنية في النص في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض جدا(7.48%):**

لاحظنا من النتائج السابقة أن مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني من مهارة ذكر الحقائق الواردة في النص مرتفع (87.85%)، وهي ضمن مستوى الفهم الحرفي، والذي يركز فيه القارئ على المعنى الظاهري أو السطحي للرسالة اللغوية بينما يتطلب الكشف عن المعلومات الضمنية وهو ما يعرف بمستوى الفهم التفسيري؛ والذي يقصد به قدرة التلميذ على النقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، وقدرته على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتخمينات، والافتراضات لفهم النص، وهي قدرات من الضروري تنميتها لديه ومساعدته على اكتسابها.

وهذا المستوى من الفهم منخفض لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ الطور الثاني من مرحلة التعليم الابتدائي، وبالنظر إلى طبيعة الأسئلة المتعلقة بنصوص القراءة، الواردة عقب كل نص في كتاب القراءة لهذا المستوى، نجد معظمها تركز على مستوى الفهم الحرفي كما أن الأسئلة المعتمدة من طرف الأساتذة في التقويم المستمر ترتبط بمستوى الفهم الحرفي.

وهو ما دفع بالهيئة الوصية إلى إصدار تعليمة[1] موجهة إلى الأساتذة بتاريخ 11اكتوبر 2017، تتعلق باعتماد مخطط للمراقبة المستمرة للتعلمات، يقتضي تغيير طبيعة الأسئلة، وطريقة تقييمها، ويفرض تنويعها لترتبط بكل مستويات التفكير، وتقسم الأسئلة الى مستويين: المستوى الأدنى، الذي يجب ألا يشكل تقييمه أكثر من 20% من المجموع العام الممنوح للتقويم، ويضم أسئلة التذكر والفم والتطبيق، بينما يخصص 80% من المجموع العام للنقاط للمستوى الأعلى، المتضمن التحليل والتركيب والتقويم، وتقدم التعليمة جدولا للأساتذة يتضمن أمثلة عن الأفعال المستعملة في صياغة الأسئلة.

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني مهارة استنتاج الأفكار الأساسية للنص في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض جدا(14.02%)**

كما أن مستوى تمكنهم من مهارة تلخيص النص منخفض جدا (14.95%)، ومستوى تمكنهم من مهارة اختيار عنوان مناسب للنص منخفض (38.32%)، وهذه المهارات مرتبطة ببعضها ارتباطا شديدا؛ إذ يعتمد في تلخيص النص على استخراج الأفكار الأساسية له والربط بينها، ومعرفة عنوان النص يتطلب الإلمام بالأفكار الواردة فيه والربط بينها وصياغة جملة أو عبارة مختزلة لملخص النص ومعبر عن محتواه.

1-2-3- ما مستوي تمكن تلاميذ الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم التفسيري في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟

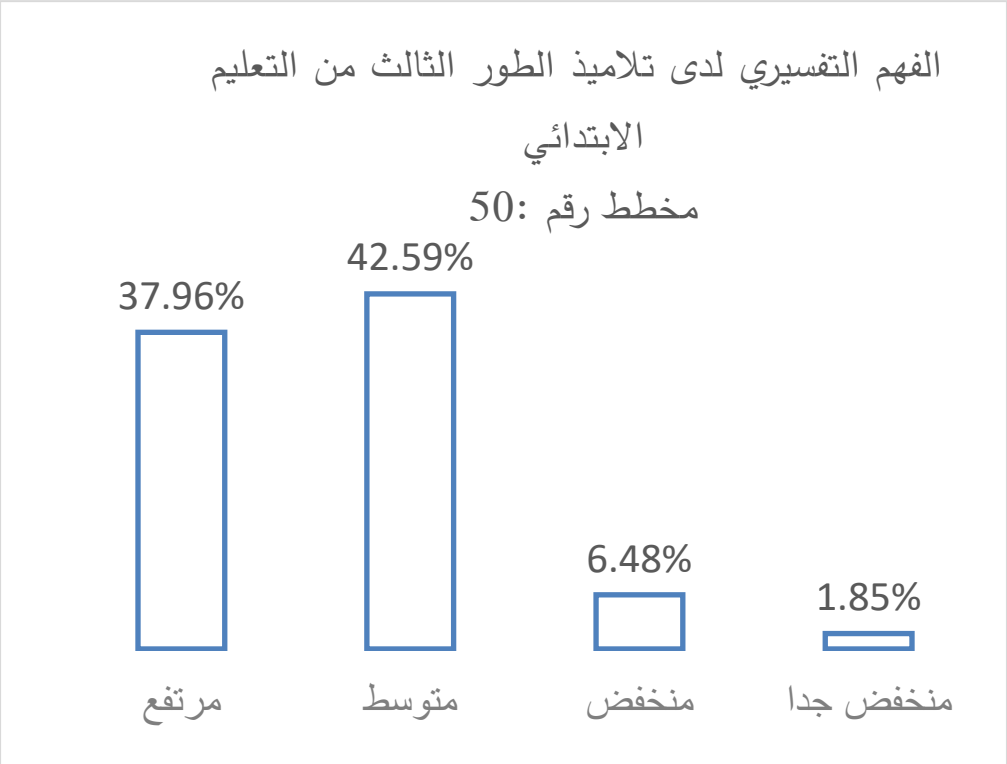
[1] وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الأساسي، تعليمة رقم 221 بتاريخ 11 أكتوبر 2017 ، بخصوص صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات .

جدول رقم :17 الطور الثالث– مستوى الفهم التفسيري			
مستوى	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العـ
مستوى الفهم التفسيري(ما بين السطور)	أ	يختار عنوانا مناسبا للموضوع	1
	ب	يرتب الأحداث كما جاءت في النص القرائي	6
	ج	يربط بين السبب والنتيجة	3
	د	يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص	1
	هـ	يستنتج الأفكار الأساسية للنص	1
	و	يلخص النص بشكل عام بأسلوبه الخاص	3

1

تضم الفقرة الأولى من الاختبار المقدم إلى تلاميذ الطور الثالث كما يظهر في الجدول رقم (17) ستة أسئلة متباينة تقيس مهارات الفهم التفسيري مرفقة بالعلامات الممنوحة لكل مهارة، والعلامة الكلية مقسمة الى أربعة مستويات كما يظهر في الجدول رقم:18

جدول رقم :18 يوضح مستويات قياس الفهم التفسيري للطور الثالث والقيم المقابلة لها				
المجال	[0 ، 3.75 [	[3.75 ، 7.5 [	] 7.5،11.25 [	[11.25، 15]
المستوى	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع



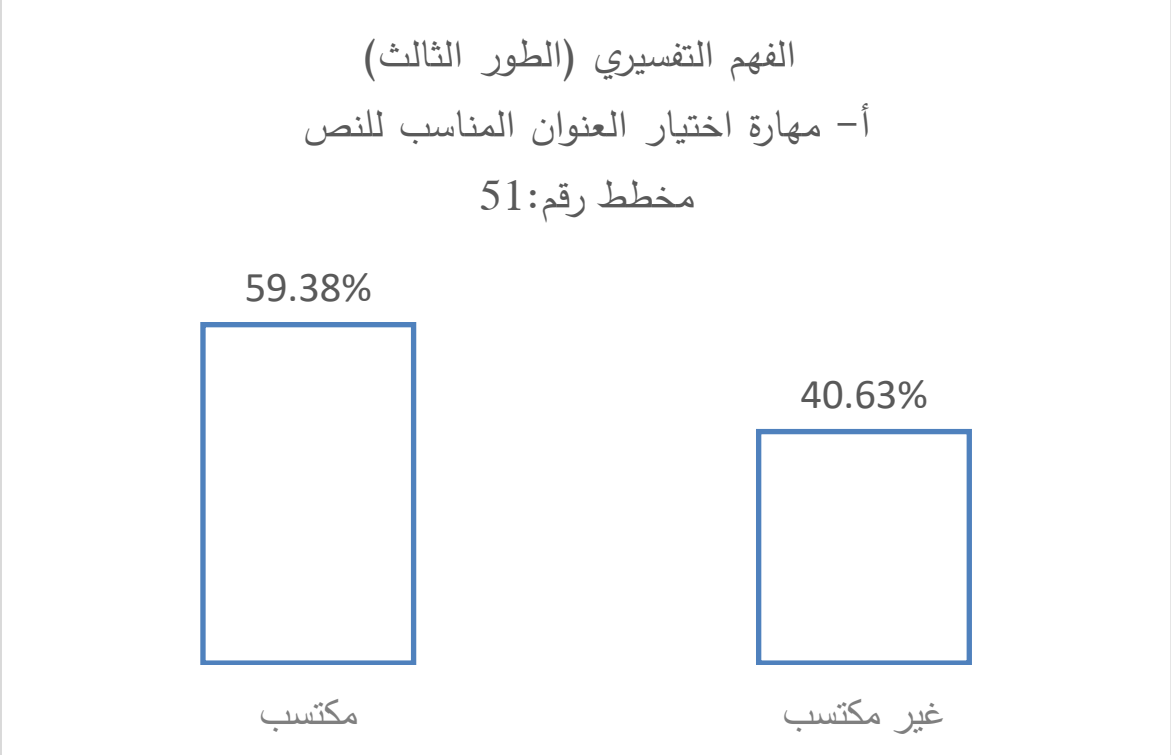
يظهر التمثيل البياني بالأعمدة رقم:(50) لمهارة الفهم التفسيري لدى تلاميذ الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، أن نسبة مكتسبي المهارة 37.96% فقط من أفراد العينة، وهؤلاء تمكنوا من الإجابة الصحيحة عن أسئلة الفقرة فهم يمتلكون القدرة على اختيار العنوان المناسب من بين البدائل المقدمة كما لديهم القدرة على ترتيب الأحداث كما وردت في النص، والربط بين السبب والنتيجة والكشف عن المعلومات الضمنية في النص، واستنتاج الأفكار الأساسية وتلخيصه، وهي نسبة تمثل تقريبا ثلث أفراد العينة وبعيدة جدا عن المؤشر 75%.

بينما نجد 42.59% في طور اكتساب المهارة؛ إذ تقترب أجوبتهم من الإجابات الصحيحة إلا أنها لا تصل إلى مستوى الدقة والجودة المطلوبة. ولا تظهر المؤشرات الكافية على الامتلاك الجزئي عند 6.48%، في حين نجد 1.85% من أفراد العينة لا يمتلكون نهائيا مهارة الفهم التفسيري.

أ- مهارة اختيار العنوان المناسب للنص:

أَضَعُ علاَمَةَ (√) أَمَامَ الْعُنْوَانِ الْمُنَاسِبِ لِلنَّصِ مِنْ بَيْنِ الْعَنَاوِينِ الآتية:

- خِدْمَةُ الْأَرْض. ☐
- مَنْ زَرَعَ حَصَد. ☐
- طِيبَةُ الرَّجُلِ الْعَجُوز. ☐



يهدف التمرين رقم:(أ) إلى قياس مهارة اختيار العنوان المناسب للنص من بين البدائل المقدمة، والاختيار الصحيح يأتي حتما بعد قراءة النص، ومحاولة فهمه واستيعابه وإيجاد العلاقة بين النص والعناوين المقدمة. ويظهر التمثيل البياني رقم:51 أن نسبة 59.38% لديهم اكتساب لهذه المهارة، في حين نجد 40.63% لا يكتسبون هذه المهارة، وهي نسبة مرتفعة دالة على وجود صعوبات حالت دون تحقق المهارة لدى تقريبا نصف عدد أفراد عينة البحث.

أ- **مهارة ترتيب أحداث النص**

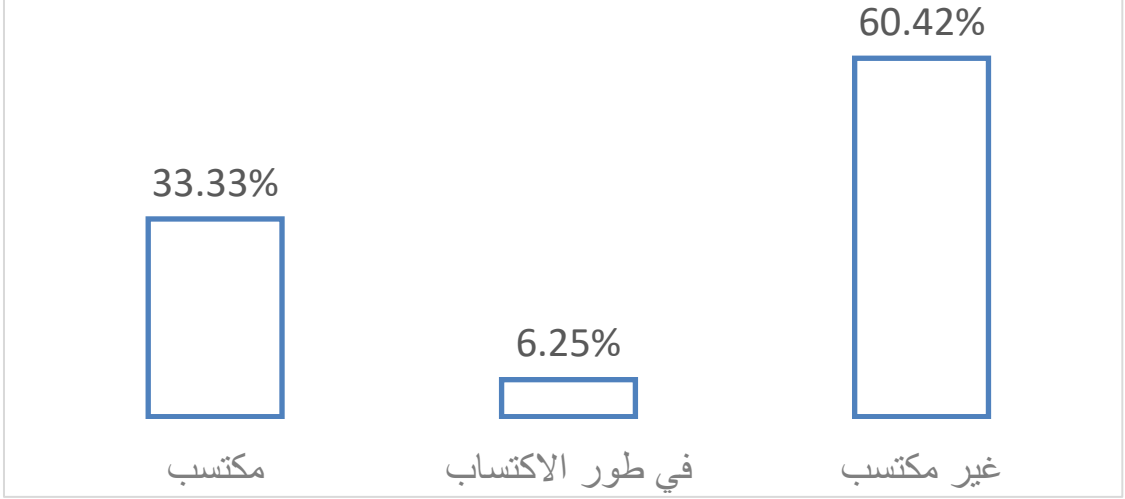
أُرَتِّبُ بِالْأَرْقَامِ الْأَحْدَاثَ الْآتِيَةَ كَمَا جَاءَتْ فِي الْقِصَّة:

- الْعَجُوزُ يُوَبِّخُ سَامِر عَلَى كَسَلِهِ وَإِهْمَالِهِ لِلْأَرْض. ☐
- الْعَجُوزُ يَمْنَحُ أَرْضَهُ للأَصْدِقَاء الثَّلَاثَة ☐
- الصَّدِيقَانِ يَشْكُرَانِ الرَّجُل الْعَجُوز. ☐
- سَامِر يَسْخَرُ مِنْ صَدِيقَيْه ☐
- الصَّدِيقَانِ يَفْرَحَانِ بِنَتَائِجِ عَمَلِهِما ☐
- الصَّدِيقَانِ يَحْرُثَانِ الْأَرْضَ وَيُوصِلاَنِ الْمُاءَ إِلَيْها ☐

الطور الثالث الفهم التفسيري :

ب- مهارة ترتيب الأحداث كما وردت في النص

مخطط رقم:52

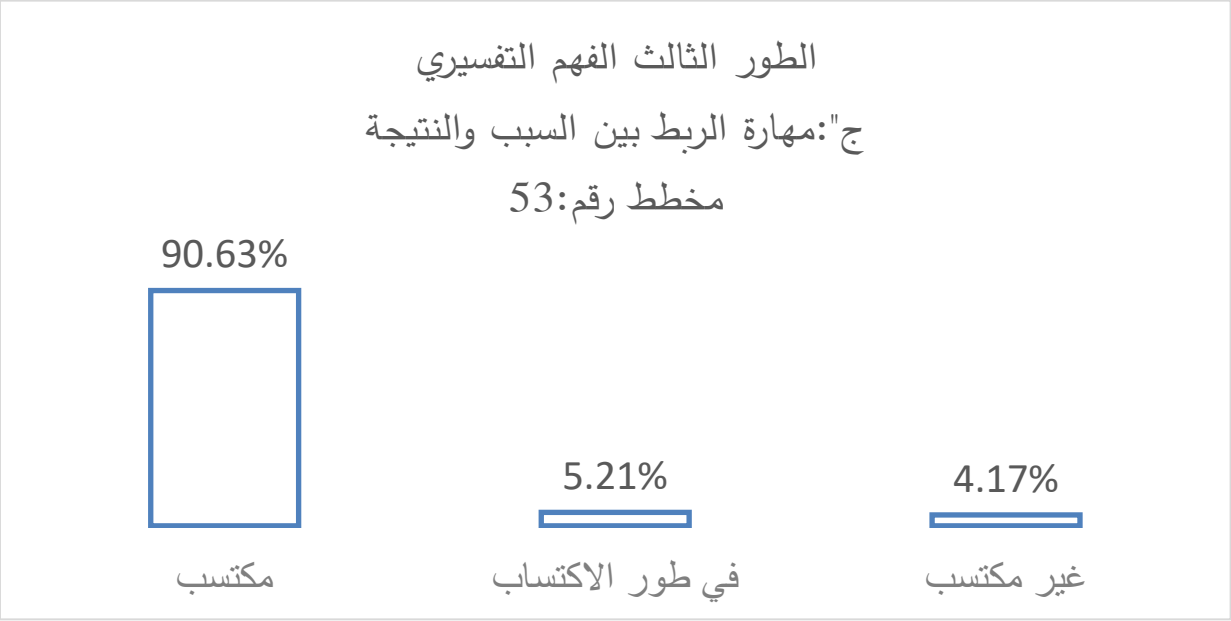


يظهر التمثيل البياني رقم: 52 أن نسبة مكتسبي مهارة ترتيب الأحداث كما وردت في النص 33.33%، وهي نسبة منخفضة جدا، بينما ترتفع نسبة أفراد العينة الذين لا يظهرون أي مؤشر ولو بسيط دال على امتلاكهم لهذه المهارة في حين نجد 6.25% في طور الاكتساب.

ب- مهارة الربط بين السبب والنتيجة:

أَرْبِطُ بَيْنَ الْجُمْلَةِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ الْمَعْنَى:

- زَرَعَ عَامِر أَرْضَهُ بِأَشْجَارِ الزِّينَةِ وَالْوُرُود – لِأَنَّهُ لَمْ يَعُدْ قَادِرًا عَلَى زِرَاعَتِهَا
- لَمْ يَغْرِسْ سَامِر أَرْضَه – لِيَسْتَمْتِعَ بِمَنْظَرِهَا
- مَنَحَ الْعَجُوزُ أَرْضَهُ لِلْأَصْدِقَاء – لِأَنَّهُ خَافَ أَنْ يَهْلَكَ قَبْلَ أَنْ يُنْجِزَ شَيْئًا

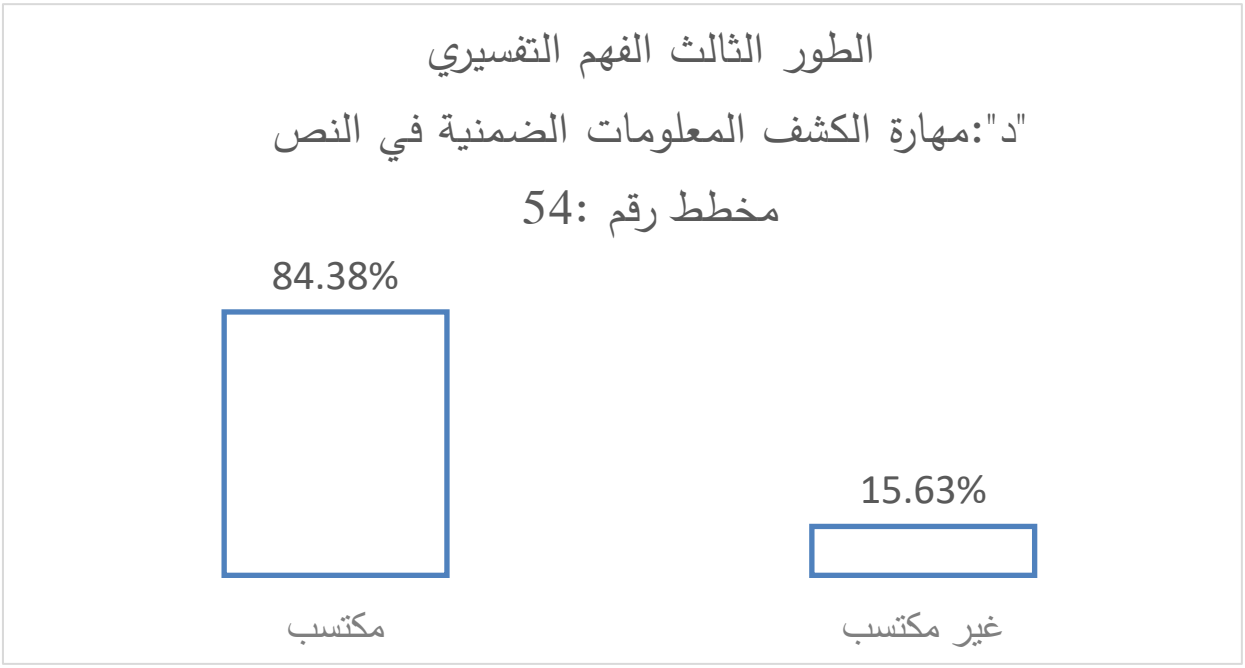


يظهر مخطط الأعمدة البيانية رقم:(53) أن نسبة 90.63% من أفراد عينة البحث لديهم اكتساب كلي لمهارة الربط بين السبب والنتيجة، وهي نسبة مرتفعة، في حين نجد 4.17% لا يكتسبون هذه المهارة.

ج- مهارة الكشف عن بعض المعلومات الضمنية في النص:

اسْتَخْرِجُ مِنَ النَّصِ الْعِبَارَات الَّتِي تَدُلُّ عَلَى أَنَّ سَامِر كَسُولٌ وَلاَ يُحِبُّ الْعَمَل

.....

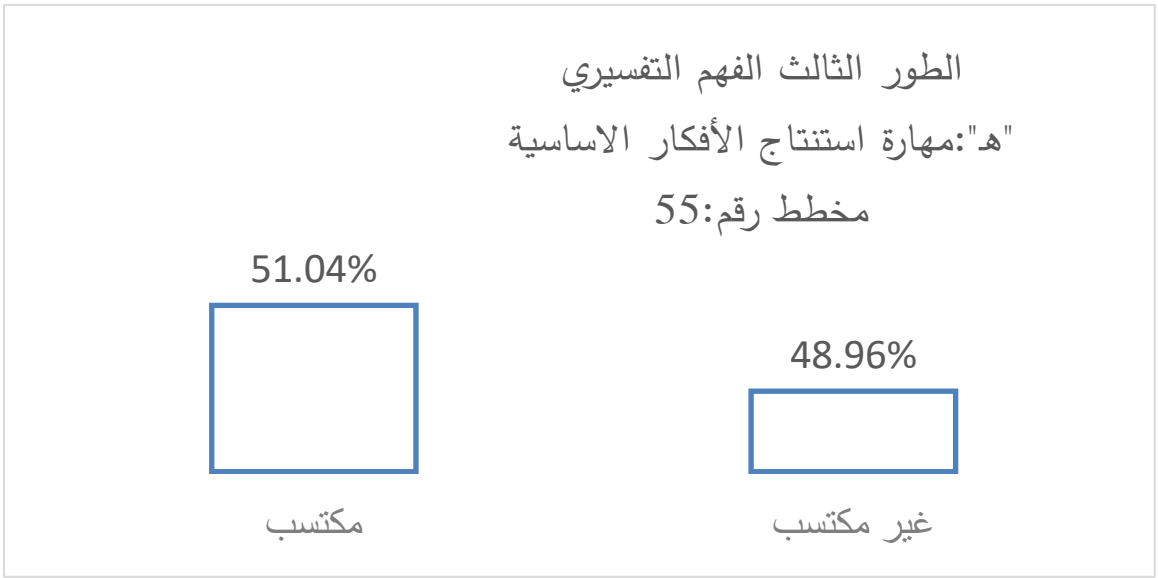


يتبين من مخطط الأعمدة البيانية رقم: 54 أن 84.38% لديهم القدرة على الكشف عن المعلومات الضمنية في النص، وقد تمكنوا من استخراج العبارات الدالة على كسل سامر وعدم محبته للعمل، في حين نجد أن 15.63% أخفقوا في الإجابة عن السؤال المطروح، ولم تظهر في إجاباتهم أي مؤشرات دالة على اكتسابهم للمهارة المذكورة.

د- مهارة استنتاج الأفكار الأساسية للنص:

أَضَعُ عُنْوَانًا مُنَاسِبًا لِلْفِقْرَةِ الْأَخِيرَةِ مِنَ النَّص

.....

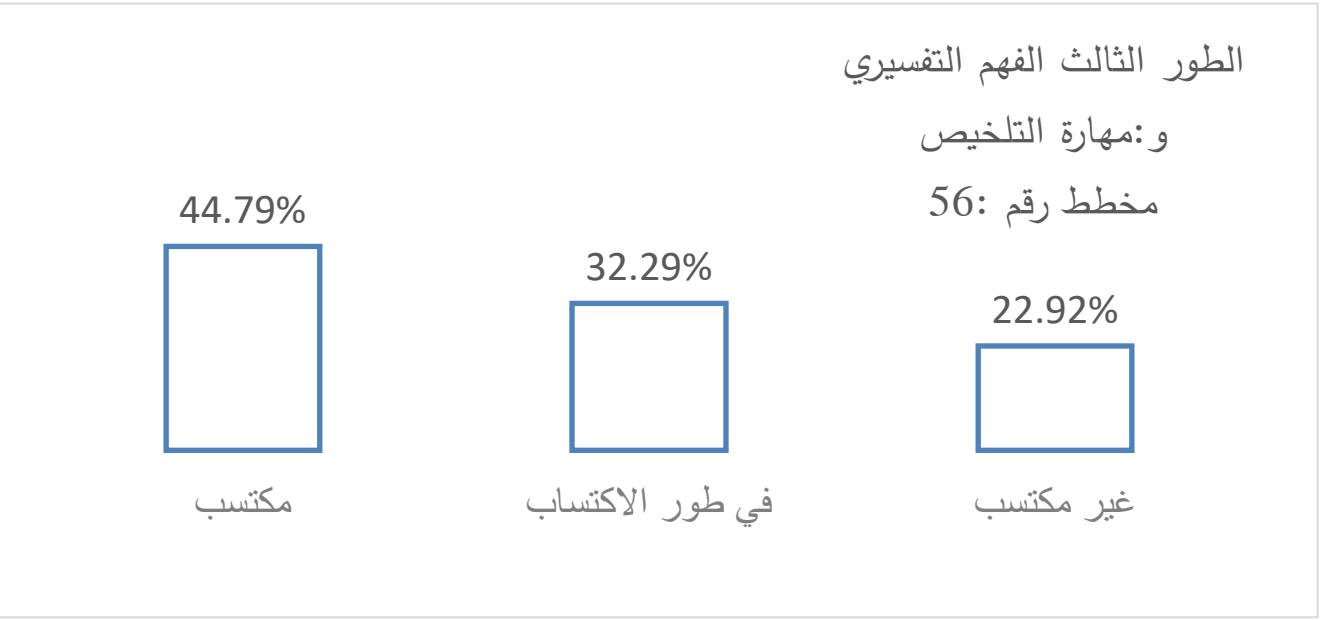


يتضح من مخطط الأعمدة رقم: 55 أن مهارة استنتاج الفكرة الأساسية للفقرة الأخيرة من النص المقدم في الأسئلة مكتسبة عند أفراد عينة البحث بنسبة 51.04%، في حين نجد ما يقارب نصف عدد أفراد العينة والمقدرة نسبتهم ب:48.96% لا يمتلكون هذه المهارة.

هـ- مهارة تلخيص النص:

أُلَخِّصُ النَّصَ فِي الْأَسْطُرِ التَّالِيَة:

.....



تتطلب استراتيجية تلخيص النص من القارئ العديد من القدرات، التي تمكنه من الوصول إلى نص مختزل يوازي النص الأصلي؛ كالقدرة على قراءة ما بين السطور، والقدرة على تجريد وتنقيح وربط النقاط البارزة في الموضوع، وإعادة صياغة الأفكار الفرعية التي تشكل جوهر الموضوع، مع المحافظة على سلامتها من التشويه والتعبير عنها بألفاظ من إنشائه، ويظهر من مخطط الأعمدة البيانية رقم: (56) أن مهارة التلخيص مكتسبة عند أفراد عينة البحث بنسبة 44.79%، في حين نجد 32.29% منهم

في طور اكتسابها؛ أي لم يتمكنوا من توظيف قدراتهم بالشكل المناسب لتلخيص النص، بينما لا نجد أي مؤشرات دالة على اكتساب مهارة التلخيص لدى 22.92% من أفراد العينة.

تفسير نتائج الفقرة الثانية من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الثالث- وتبيان مستوي تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارة الفهم التفسيري في ظل التدريس بالمقاربة النصية:

من خلال النتائج السابقة يتضح لنا أن مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث من مهارات الفهم التفسيري في ضوء المقاربة النصية منخفض؛ فنسبة 37.96% أجوبتهم صحيحة، وهم متمكنون من مهارات الفهم التفسيري، غير أن هذه النسبة غير كافية فهي بعيدة جدا عن مؤشر الفعالية 75/75، وسنناقش سبب انخفاض هذه النسبة بمناقشة كل مهارة على حدة كما يلي :

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث من مهارة ترتيب الأحداث كما جاءت في النص القرائي في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض (33.33%):**

إن عدد الأنشطة المدرجة في كراس النشاطات اللغوية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي الهادفة إلى تنمية مهارة ترتيب الأحداث كما وردت في النص قليلة؛ إذ نجد خمسة تطبيقات[1] خلال السنة، وهو ما يوحي بوجود خلل في التنسيق بين ما يقره المنهاج من أهداف تربوية، وما يتم التركيز على تنميته في كتاب القراءة وكراس النشاطات؛ فكثيرا ما تركز الأسئلة المدرج في الكتابين على مضمون النص، ولا تخدم بشكل متساو الأهداف المراد تحقيقها والمعلن عنها في المنهاج؛ إذ يصرح أفراد عينة البحث من الأساتذة المستجوبين بنسبة 41.67% بأن الأهداف التعليمية المرتبطة بميدان فهم المكتوب من الصعب تحقيقها في مرحلة التعليم الابتدائي. ويجد 70.20% منهم صعوبات في تطبيق المقاربة النصية.

[1] ينظر كراس النشاطات في اللغة العربية الرابعة من التعليم ابتدائي،مرجع سابق، ص ص -56...88.

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث من مهارة استنتاج الأفكار الأساسية للنص في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (51.04%)، كما أن مستوى تمكنهم من مهارة تلخيص النص بشكل عام منخفض (44.79%):**

إن تلخيص النص عملية معقدة؛ لأنها مهارة تقتضي مستوى معينا في فهم المقروء، مع التمكن من مهارة الكتابة اللازمة لمعالجة المعلومات والتعبير عنها، وتؤثر عوامل كثيرة على عملية التلخيص كطول النص ونوعه وأهدافه، وهي مهارة يجب أن تدرس وفق خطوات واضحة يدرب عليها المتعلم، فمن الضروري أن يوضح المعلم للمتعلمين معنى التلخيص والمتضمن الاقتصار على المفاهيم الأساسية في النص، وصياغتها بأساليبهم الخاصة، وفي خطوة ثانية يدربون على استخراج الأفكار الأساسية لكل فقرة واختيار أدوات الربط اللازمة للربط بين كل فكرة وأخرى.

من خلال الملخصات المقدمة من طرف أفراد عينة البحث يتضح بأنهم لا يعرفون خطوات تلخيص النص؛ إذ أغلب الملخصات لا تتضمن الأفكار الأساسية ولا يراعي فيها الربط والإيجاز وتوظيف الأسلوب الذاتي، فهي في الغالب إعادة للنص، ويرجع السبب في انخفاض مستوى تملك هذه المهارة عند أفراد عينة البحث إلى الأساتذة بالدرجة الأولى؛ فقد تبين أن نسبة 20.83% فقط من الأساتذة المستجوبين عن طريق الاستبانة من يعتمدون استراتيجية التلخيص في تعليم مهارات الفهم القرائي، بحيث يدربون المتعلمين على آليات استبعاد المعلومات غير الأساسية، وإعادة صياغة بقية النص بأساليبهم الخاصة وبشكل موجز لا يُخِلّ بالمعنى.

كما يتضح من ملخصات أفراد عينة البحث عدم تمكنهم من مهارة الكتابة؛ إذ نجد الكثير من الأخطاء المرتبطة بالناحية الشكلية، والتركيبة مما يؤثر على امتلاك مهارة التلخيص.

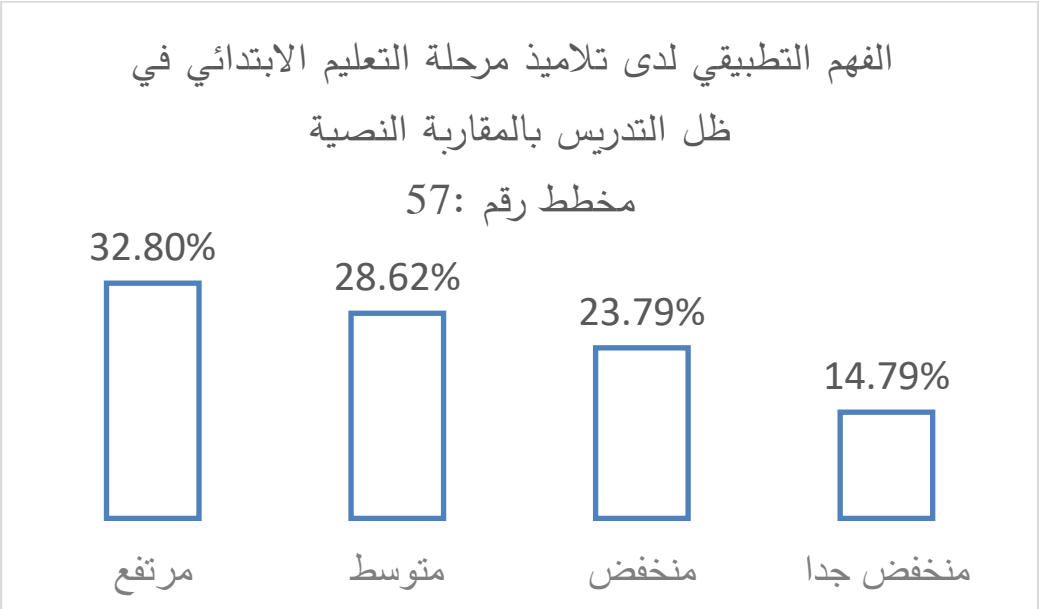
- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث مهارة اختيار عنوان مناسب للنص في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (59.38%):**

يتطلب تحديد العنوان المناسب للنص من المتعلم امتلاك القدرة على تصفح النص من أجل الحصول على المعنى العام، ولا يتأتى له ذلك إلا باستيعاب النص المقروء، وتحديد الأفكار الأساسية له، واختزالها في عبارة أو جملة قصيرة دالة على مضمون النص، ويتطلب اكتساب القدرات السابقة التدريب عليها .

وما نلحظه بالنظر الى الأنشطة اللغوية المرتبطة باختيار العنوان في كتاب القراءة، أو كتاب الأنشطة اللغوية للسنة الرابعة ابتدائي أنها قليلة جدا وغير كافية؛ إذ ورد في كتاب كراس النشاطات اللغوية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي سؤال يطلب فيه من المتعلم أن يستخرج عنوانا مناسبا للنص، وتكرر السؤال ثلاث عشرة مرة، وقد ورد مع النصوص المختارة التي ينجزها المتعلم في البيت ولم يرد في الأنشطة المرتبطة بالنصوص المقررة على المتعلم، التي ينجزها مع الأستاذ عقب كل درس قراءة، في حين نجد سؤالا واحدا فقط في كتاب القراءة ص 65 يطالب فيها المتعلم بأن يقدم عنوانا مناسبا للنص.

كما أن المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل استخدام أنشطة اللغة العربية لا نجد فيها ما يعين الأساتذة على اكتساب هذه المهارة للمتعلمين؛ فقد وافق بشدة 23.33% فقط من الأساتذة المستجوبين – أفراد عينة البحث – بأن المقاربة النصية تجعل التلميذ قادرا على أن يختار عنوانا مناسبا للموضوع .

1-3- السؤال الجزئي الثاني: ما مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم التطبيقي في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟



يظهر مخطط الأعمدة البيانية رقم: (57) أن تلاميذ التعليم الابتدائي بأطواره الثلاثة لا يمتلكون مهارات الفهم التطبيقي في ظل التدريس بالمقاربة النصية؛ إذ أن نسبة(32.80%) من أفراد عينة البحث هم فقط من تمكنوا من الإجابة الصحيحة عن الأسئلة

جدول رقم :19 الطور الأول– مستوى الفهم التطبيقي

مستوى	السـ	مهارة الفهم القرائي	العلامة
مستوى الفهم التطبيقي (فهم ما وراء السطور)	أ	يحدد الهدف من النّص (يذكر ماتعلمه)	4
	ب	يصدر رأيا حول النص	1
	ج	يفهم صيغا وردت في النّص ويستعملها	4
	د	يقدم إرشادات ونصائح لغيره اعتمادا على محتوى النّص	3
	هـ	يقترح نهاية للنّص المقروء	1

13

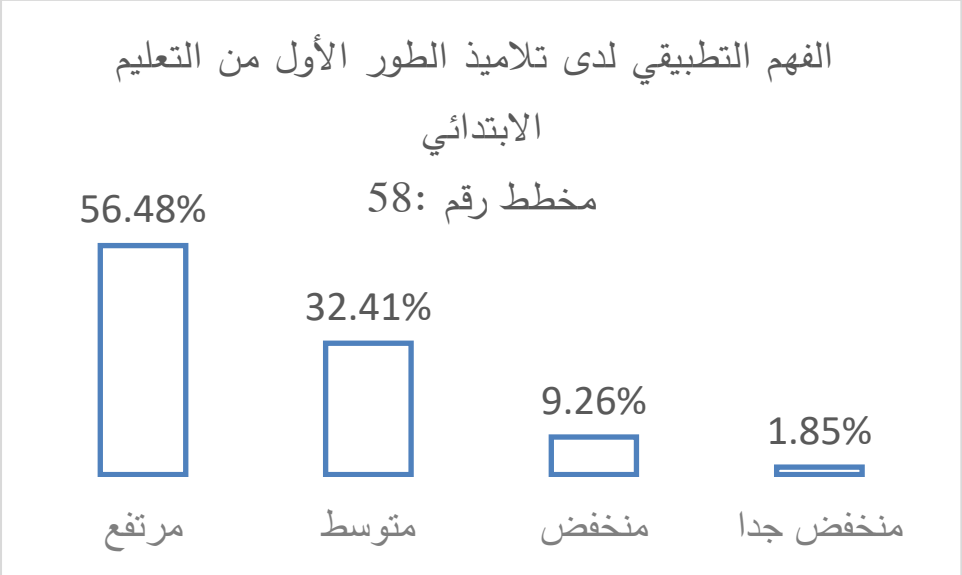
التي تقيس مهارات الفهم التطبيقي، وسنحلل النتائج المتوصل في كل طور من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1-3-1- ما مستوي تمكن تلاميذ الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم التطبيقي في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟

يتضمن السؤال الثالث من الاختبار المقدم إلى تلاميذ الطور الأول كما يظهر في الجدول رقم: (19) خمسة أسئلة متباينة تقيس مهارات الفهم التطبيقي مرفقة بالعلامات الممنوحة لكل مهارة، والعلامة الكلية مقسمة إلى أربعة مستويات كما يظهر في الجدول رقم:20

جدول رقم :20 يوضح مستويات قياس الفهم التطبيقي للطور الأول والقيم المقابلة لها

المجال	[0 ، 3.25]	] 3.25، 6.5]	] 6.5،9.75 [	[9.75، 13]
المستوى	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع



يظهر من مخططك الأعمدة البيانية رقم: 58 أن نسبة امتلاك تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي لمهارات الفهم التطبيقي 56.48 %، وهي نسبة أقل من المؤشر الدال على امتلاك المهارة 75%، في حين نجد 32.41% في طور الاكتساب، و9.26% اكتسابهم منخفض، و 1.85% منهم لا يظهر لديهم أي مؤشر دال على الاكتساب.

أ- مهارة تحديد الهدف من النص:

يقيس الجزء "أ" من السؤال الثالث مهارة تحديد الهدف من النص؛ أي بصورة مبسطة ما تعلمه التلميذ من خلال عملية القراءة؛ إذ يسطر المتعلم تحت كل جملة مقدمة في السؤال دالة على ما تعلمه من النص، ويتطلب منه فهم المعاني الواردة في الجمل وتحديد ما له علاقة بالنص، وما يعبر عن الفائدة المستخلصة منه.

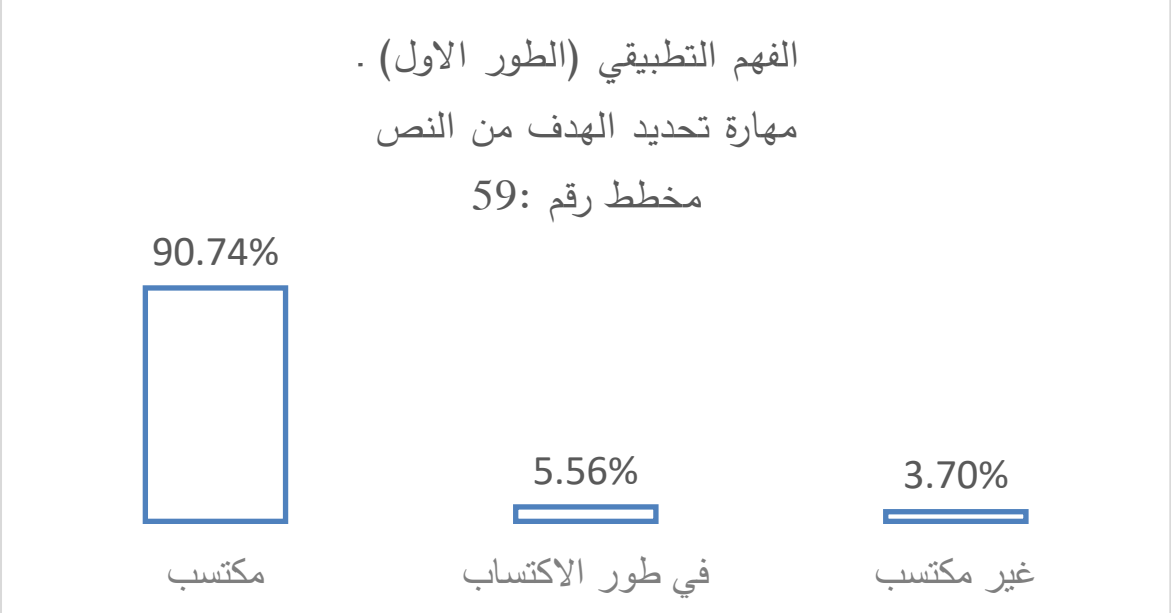
الجزء "أ" من السؤال الثالث:

أُسَطِّرُ الْعِبَارَاتَ الصَّحِيحَةَ:

تَعَلَّمْتُ مِنَ النَّصِ:

- أَنْ أُشَارِكَ فِي تَنْظِيفِ الْحَيِّ.
- أَنْ أُشَارِكَ فِي عَمَلِيَّةِ التَّشْجِيرِ.
- أَنْ أَقْتَصِدَ فِي اِسْتِهْلَاكِ الْمَاءِ.

- أَنْ أَقْطِفَ أَزْهَارَ الْحَدِيقَةِ.
- أَنْ أَتْرُكَ الْحَنَفِيَّةَ مَفْتُوحَة.
- أَنْ أَرْمِي النِّفَايَاتِ فِي سَلَّةِ الْمُهْمَلَاتِ



يظهر من مخطط الأعمدة البيانية رقم: 59 أن نسبة 90.74% من أفراد عينة البحث تمكنوا من اختيار الأهداف المتوخاة من النص، وهي نسبة مرتفعة دالة على تحقق المهارة المقاسة عند أفراد العينة المقصودة بالدارسة من بين تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، في حين نجد 5.56% في طور الاكتساب، و3.70% ليست لديهم القدرة على الاستفادة من النص.

ب- مهارة إصدار الرأي حول النص:

الجزء "ب" من السؤال الثالث

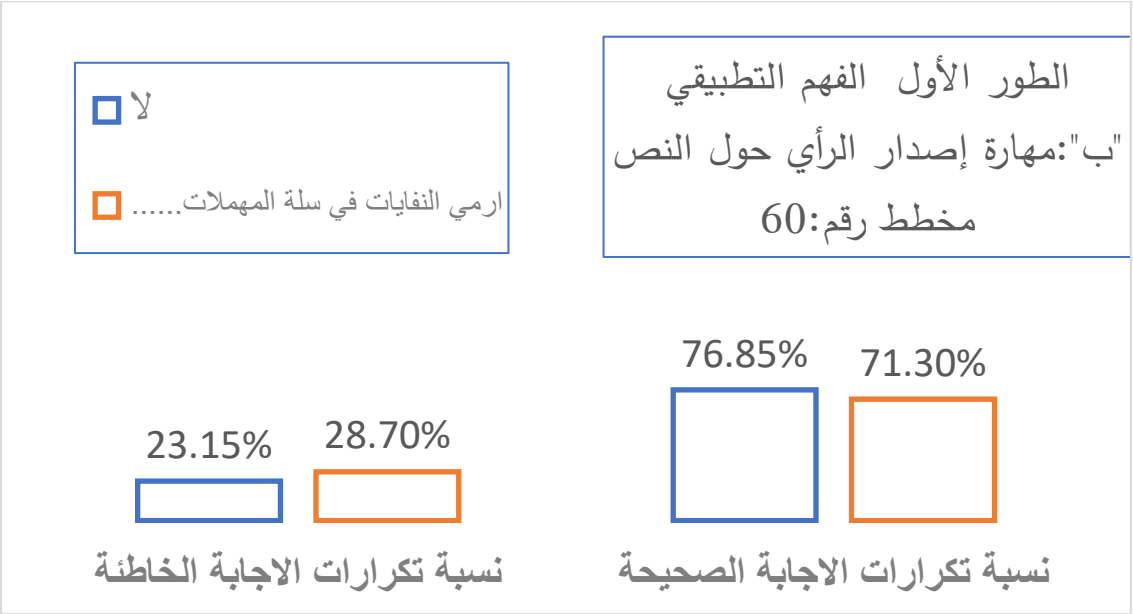
قال الْأَبُ: إِنَّهُ يَوْمُ الْبِيئَةِ، سَنُنَظِّفُ حَيَّنَا مِنَ الْأَوْسَاخِ

- هَلْ تَنْظِيفُ الْحَيّ يَكُون يَوْمَ الْبِيئَةِ فَقَطْ؟

نعم ☐ لا ☐

- كَيْفَ نُحَافِظُ عَلَى نَظَافَة الْمُحِيط؟

.....



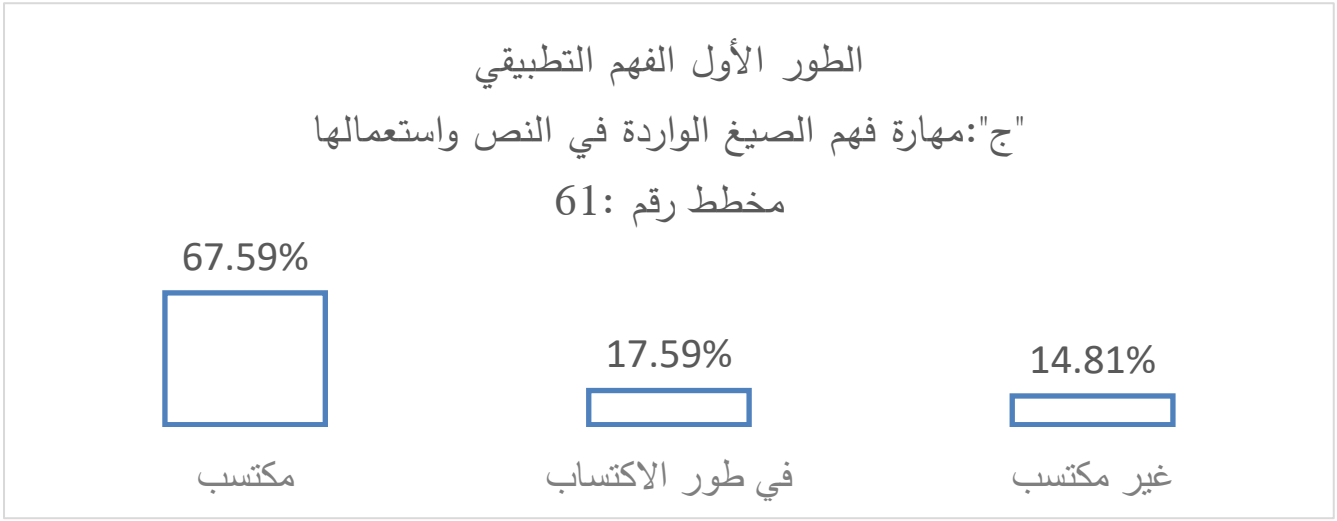
يظهر من مخطط الأعمدة البيانية رقم: 60 أن نسبة 76.85% من أفراد عينة البحث أكدوا أن تنظيف البيئة لا يرتبط بيوم البيئة فقط، على الرغم من أن قراءة النص توحي باقتصار تنظيف البيئة على يوم الاحتفال بها؛ إذ لا نجد عبارات دالة على المداومة على التنظيف، وقد أبدو رأيا مخالفا دالا على قدرتهم على إبداء الرأي في مضمون ما يرد في النص، أو ما قد يتبادر إلى الذهن من فهم خاطئ، في حين أكد 23.15% منهم بأن نظافة البيئة مرتبطة بهذا اليوم فقط.

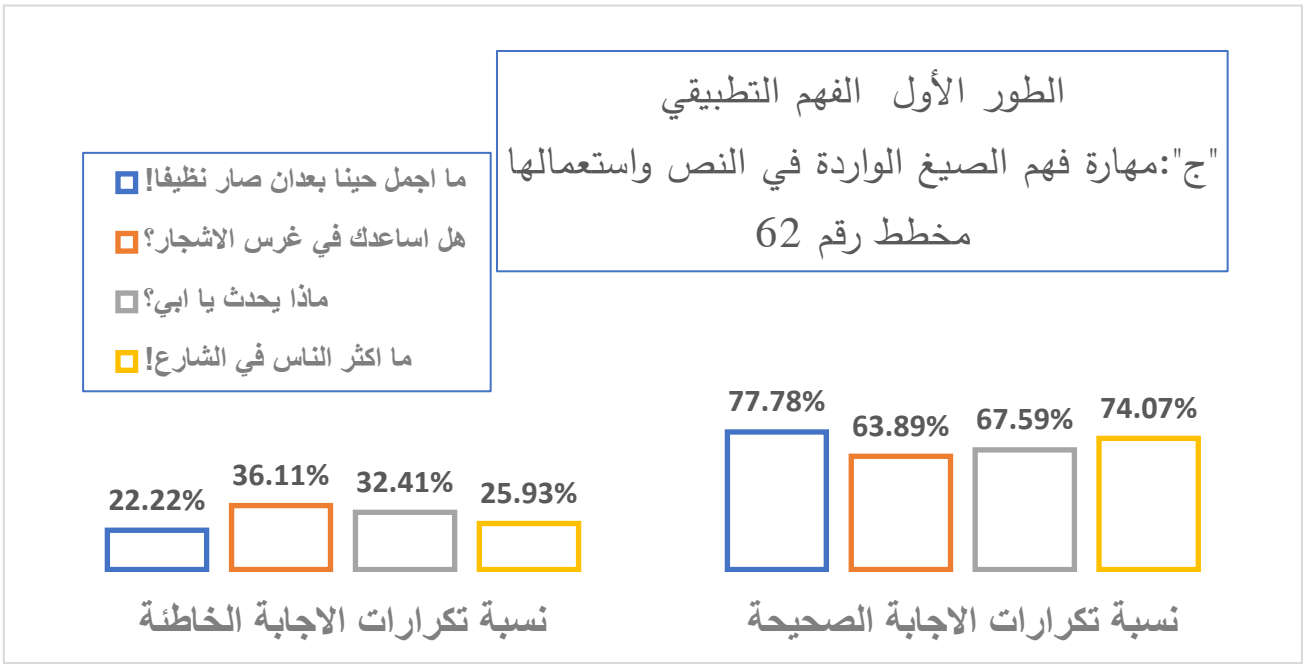
أما فيما يتعلق بكيفية تنظيف البيئة فنجد 71.30% من أفراد العينة من الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الجزء الأول من السؤال فقد قدموا أجوبة عن الجزء الثاني، وبهذا فهم يمتلكون مهارة إصدار الرأي حول النص في حين نجد 28.70% لا يمتلكون هذه المهارة.

ج- مهارة فهم الصيغ الواردة في النص واستعمالها:

أُكْمِلُ الْجُمَلَ التَّالِيَة:

- .....أَجْمَلَ حَيِّنَا بَعْدَ أَنْ صَارَ نَظِيفًا!
- .....أُسَاعِدُكَ فِي غَرْسِ الْأَشْجَارِ؟
- .....يَحْدُثُ يَا أَبِي؟
- مَا.....النَّاسَ فِي الشَّارِعِ!





يتضمن النص صيغتين من الصيغ المدروسة في هذا المستوى، وهما صيغة التعجب وصيغة الاستفهام، وعلى المتعلمين فهمهما واستعمالهما استعملا صحيحا، وللتأكد من ذلك قدمت لأفراد عينة البحث أربع جمل غير مكتملة إذ يتطلب في جملتين استعمال صيغتا الاستفهام: هل – ماذا ، في حين يستعمل في جملتين حرف التعجب "ما والفعل الوارد بعد حرف التعجب.

يلاحظ من مخطط الأعمدة رقم:61 أن نسبة 67.59% من أفراد عينة البحث في الطور الأول لديهم اكتساب كلي لمهارة فهم الصيغ الواردة في النص واستعمالها، في حين نجد 17.59% في طور اكتساب هذه المهارة، ولا نجد مؤشرات دالة على الاكتساب لدى 14.81% من هؤلاء الأفراد، وبالنظر إلى مخطط الأعمدة رقم:62 الذي يفصل النتائج حسب الجمل فإن نسبة التمكن من صيغة الاستفهام مابين 63.89% و67.59% وهما نسبتان أقل من النسبة الدالة على تملك المهارة، بينما نسبة التمكن من صيغة التعجب مابين 74.07% و77.78% وهي نسبة مقبولة مقارنة مع النسبة 75% الدالة على اكتساب المهارة.

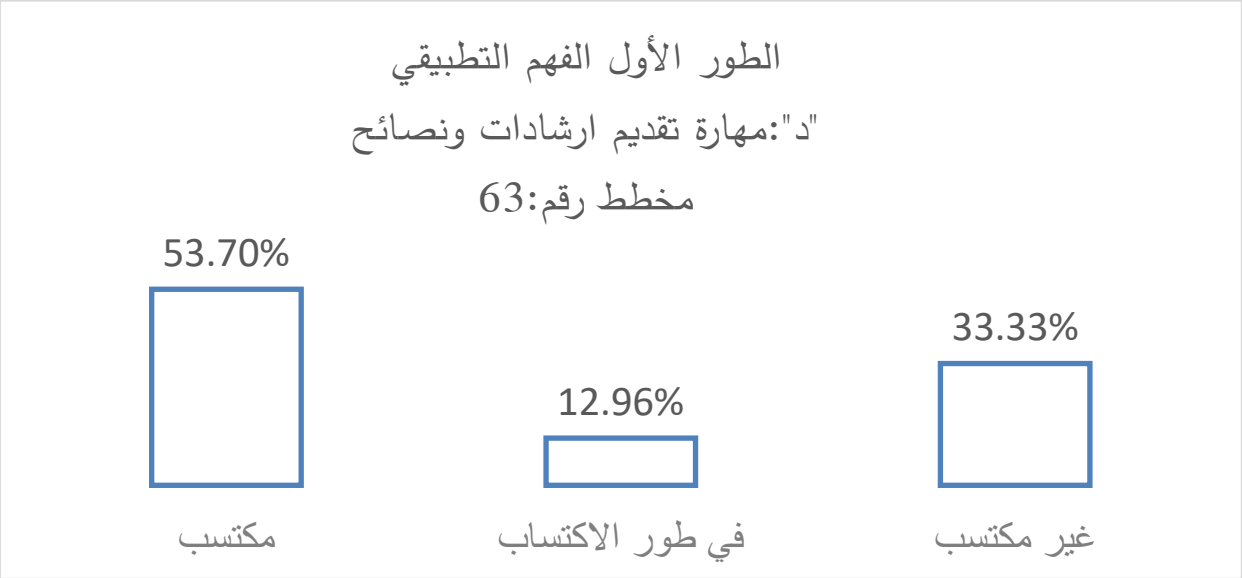
د- مهارة تقديم إرشادات ونصائح للغير اعتمادا على محتوى النّص:

أُقَدِّمُ ثَلَاثَ نَصَائِح لِلْأَطْفَال لِلمُحَافَظَةِ عَلَى نَظَافَةِ الْمُحِيط

1.....

2.....

3.....

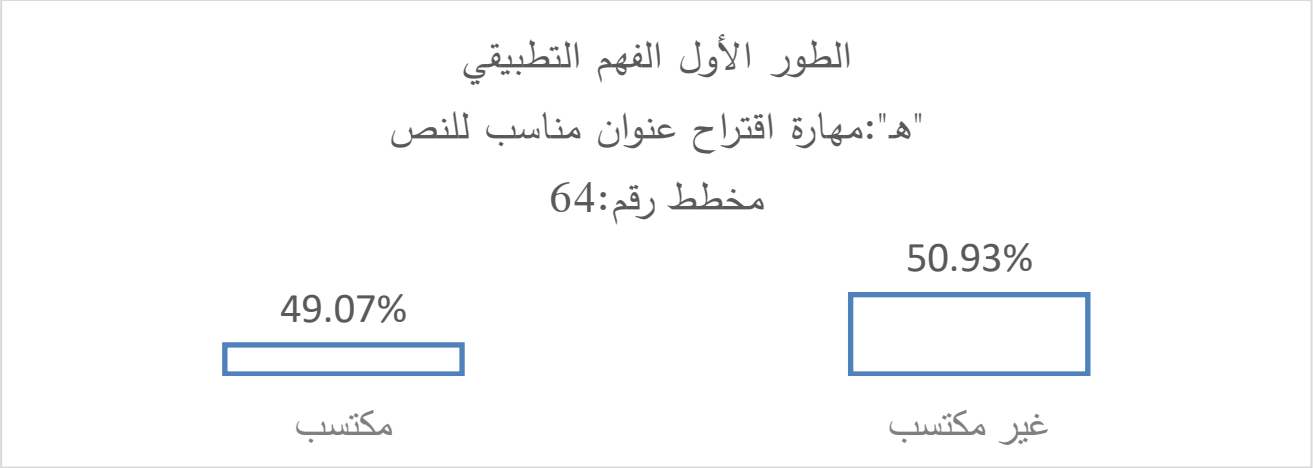


يظهر من مخطط الأعمدة البيانية رقم:63 أن نسبة 53.70% تمكنوا من تقديم نصائح لزملائهم مما يدل على استفادتهم من النص، وعلى اكتسابهم لمهارة تقديم إرشادات ونصائح للمحافظة على نظافة المحيط، وهي نسبة متوسطة؛ إذ نجد 33.33% ليست لديهم القدرة على اكتساب هذه المهارة و12.96% في طور الاكتساب.

هـ- مهارة اقتراح نهاية للنّص المقروء:

لَوْ كُنْتَ مَكَانَ فَرِيد مَاذَا سَتَكْتُبُ فِي الْلاَفِتَاتِ؟

.....



ورد في نهاية النص– نظافة الحي– المقدم لأفراد عينة البحث العبارات التالية: تحمس فريد لما شاهد، وقال: يجب أن أصنع لافتات، وأضعها في الشارع لأذكر السكان بالمحافظة على نظافة البيئة. وقد طلب من أفراد العينة لو كانوا مكان فريد ذكر ما سيكتبونه في اللافتات، وقد أورد 50.93% منهم عبارات تذكر بالمحافظة على نظافة البيئة نذكر منها ما تكرر: حافظوا على نظافة البيئة، لا ترموا الأوساخ في الطريق، النظافة من الإيمان، بينما عجز 49.07% من أفراد العينة عن تقديم جمل تذكر السكان بالمحافظة على نظافة البيئة، وهي نسبة مرتفعة دالة على أن ما يقارب نصف أفراد العينة لا يمتلكون مهارة اقتراح نهاية للنص المقروء.

تفسير نتائج الفقرة الثالثة من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الأول– وتبيان مستوي تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارة الفهم التطبيقي في ظل التدريس بالمقاربة النصية:

من خلال النتائج السابقة يتضح لنا أن مستوى تمكن تلاميذ الطور الأول من مهارات الفهم التطبيقي في ضوء التدريس بالمقاربة النصية متوسط؛ فنسبة 56.48% أجوبتهم صحيحة، وهم متمكنون من مهارات الفهم التطبيقي، غير أنّ هذه النسبة غير كافية فهي

بعيدة جدا عن مؤشر الفعالية 75/75، وسنناقش سبب انخفاض هذه النسبة بمناقشة كل مهارة على حدة كما يلي :

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الأول من مهارة اقتراح نهاية للنص المقروء في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض (49.07%):**

يتضمن كتاب القراءة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي ثلاثة وعشرون نصا مقروءا، ينتهي كل نص بمجموعة من الأسئلة المرتبطة بفهمه ضمن المحطة"أفهم النص"، ومجموع الأسئلة خلال السنة الدراسية 75 سؤالا، يفترض أن تغطي المهارات المراد تحقيقها والواردة في المنهاج وقد جاء شرح المحطة "أفهم النص" في دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي للمواد الثلاثة: اللغة العربية، التربية الإسلامية، والتربية المدنية:"هي محطة ملازمة لنشاط القراءة ،وقد اقترح الكتاب مجموعة من الأسئلة التي من شأنها أن تسهم في تحقيق معايير فهم المكتوب بمختلف مركباته :المعنى الظاهر،المعنى الضمني، تفسير الأفكار ودمجها،وتقييم المضمون.." [1].

غير أننا لا نجد ولو سؤالا واحدا يرتبط بمهارة " اقتراح نهاية للنص المقروء، كما لا نجد ذلك أيضا في محطة " أفهم وأجيب " في دفتر الأنشطة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، والتربية المدنية.

والظاهر عدم التوافق بين ما يقره المنهاج من أهداف تعليمية مرتبطة بمركبة فهم المكتوب بمستوياته، وما يتضمنه كتاب القراءة، الذي تمارس من خلاله الأنشطة اللغوية الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف.

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الأول مهارة تقديم إرشادات ونصائح للغير اعتمادا على محتوى النص في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (53.70%):**

يخصّص المنهاج في الطور الثاني لميدان فهم المكتوب ست حصص كل حصة بمجال زمني قدره خمسة وأربعون دقيقة؛ أي خلال الأسبوع أربع ساعات ونصف، كما

[1] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي للمواد:اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية ،مرجع سابق، ،ص30.

يظهر في الجدول رقم[1] :21 يتم فيها تناول ما تتضمنه المحطات التالية: أقرأ، أفهم النص، معاني المفردات، أكتشف وأميز، أتدرب على الإنتاج الكتابي، المحفوظة؛ غير أن تصفح المحتوى المقدم خلال المحطات السابقة لا نجد فيه ما ينمى مهارة تقديم إرشادات ونصائح للغير اعتمادا على محتوى النص عدا سؤالين وردا في ضمن محطة "افهم النص":

- بماذا تنصح من لا يتناول فطور الصباح [2]؟
- بماذا تنصح زميلك للمحافظة على صحة أسنانه[3]؟

ويظهر أن قلّة التّدريب على نمط الأسئلة الّتي تنمّي هذه المهارة من الأسباب الرئيسة في عدم تملّكها عند المتعلّمين بالشّكل المطلوب.

جدول رقم : (21) يوضح التوزيع الزمني على ميادين اللغة في الطور الأول

الميادين	السنة الأولى			السنة الثانية		
	الحصص	مدة الحصة	المجموع	الحصص	مدة الحصة	المجموع
فهم المنطوق والتعبير الكتابي	4	45د	3سا	4	45د	3سا
فهم المكتوب	6	45د	4,30سا	6	45د	4,30سا
التعبير الكتابي	5	45د	3,45شا	5	45د	3,45شا
المجموع	15		11,15سا	15		11,15سا

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الأول من مهارة فهم صيغ وردت في النص واستعمالها في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (67.59%):**

يتضمن المخطط السنوي لبناء التعلمات للسنة الثانية من التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية العديد من الصيغ، والأساليب كما يظهر في الجدول رقم [4]:22.

[1] المرجع السابق،ص27.

[2] المرجع نفسه ،ص116

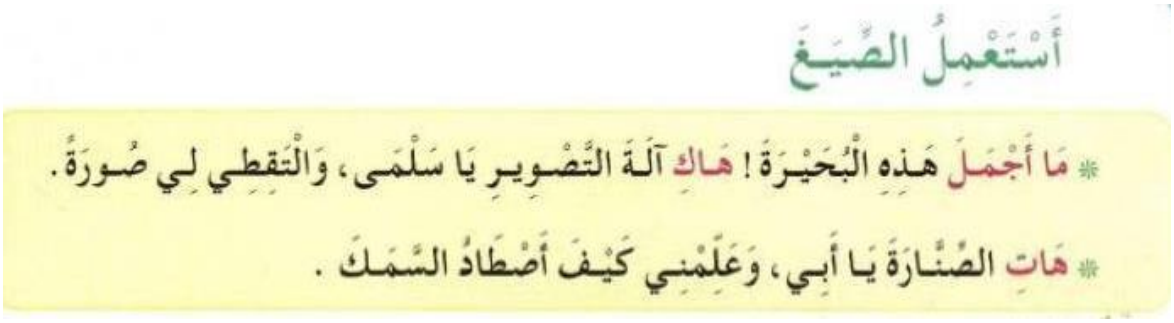
[3] المرجع نفسه ،ص128

[4] المخططات السنوية لجميع مواد السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،سبتمبر 2018 ،ص10-12.

جدول رقم: 22 الصيغ والأساليب المقررة على تلاميذ السنة الثانية ابتدائي		
المقطع	المحور	الصيغ والأساليب
01	الحياة المدرسية	أين، متى، كم، يا النداء، صباح، الآن، مساء، عندي، لي، الألوان.
02	العائلة	هل، ليلا، باكرا، شهرا، ذاك، ذلك، تلك، هذان، هاتان
03	الحي والقرية	ماذا، نعم، اليوم، غدا أمس، بعد، القليل، الكثير، ما، لا، ليس، لم، لن.
04	الرياضة والتسلية	أين، متى، لا، ما، لم، أمام، وراء، هذا، هذه، هؤلاء.
05	البيئة والطبيعة	أين، متى، يمين، سار، بين، ما أفعل، الألوان، هنا، هناك، أسماء الأفعال: حذار، هات، هاك، تعال، هيا...
06	التغذية والصحة	لماذا، كم، كيف، فوق، تحت، حروف العطف: و، ثم، أو ربما، الإلزام: يجب، ينبغي، لابد، عليك.
07	التواصل	من، ما، قبل، بعد، الترادف والتضاد، لـ، لأن، التوكيد: جميع، كل.
08	الموروث الحضاري	الذي، التي، الذين، اللواتي، يا، أيها، أيتها.

يتم تناول هذه الصّيغ بالاستعانة بكتاب القراءة وكراس الأنشطة اللغوية؛ إذ تظهر في كتاب القراءة المحطة" استعمل الصيغ" و هي محطة لإرساء موارد لغوية تسهم في تنمية التعبير لدى المتعلمين؛ لأن المتعلم يكتشف من خلال هذه المحطة مجموعة من الصيغ والأساليب"[1] كما يظهر في الصورة رقم[1] : 01 وتتكرر في الكتاب أربعة وعشرين مرة، تغطي الصيغ المحددة في التدرج، وتزيد في بعض الأحيان.

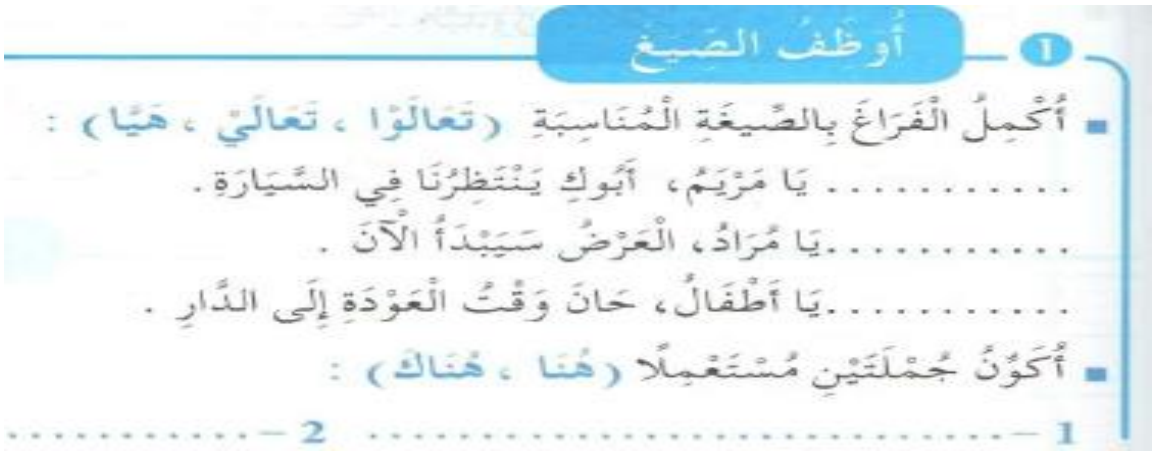
[1] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي للمواد:اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية ،مرجع سابق، ،ص29


أَسْتَعْمِلُ الصِّيَغَ

* مَا أَجْمَلَ هَذِهِ الْبُحَيْرَةَ ! هَاكَ آلَةَ التَّصْوِيرِ يَا سَلْمَى، وَالْتَقِطِي لِي صُورَةً .

* هَاتِ الصُّنَّارَةَ يَا أَبِي، وَعَلِّمْنِي كَيْفَ أَصْطَادُ السَّمَكَ .

وفي كراس الأنشطة اللغوية يتم التدريب على استعمال الصيغ المدروسة؛ إذ نجد محطة "استعمل الصيغ " كما يظهر في الصورة رقم[2] : 02 وعلى الرغم من تركيز المنهاج على ضرورة تناول الصيغ من خلال السياق اللغوي، والتدريب على استعمالها إلا أن مستوى تملك المتعلمين لهذه المهارة لم يبلغ المستوى المطلوب، ويرجع الأساتذة السبب إلى كثرة الأنشطة اللغوية مقارنة مع الوقت المخصص لتناولها.


1 أُوظِّفُ الصِّيَغَ

■ أُكْمِلُ الْفَرَاغَ بِالصِّيغَةِ الْمُنَاسِبَةِ (تَعَالَوْا ، تَعَالَيْ ، هَيَّا) :

..... يَا مَرْيَمُ، أَبُوكِ يَنْتَظِرُنَا فِي السَّيَّارَةِ .

..... يَا مُرَادُ، الْعَرْضُ سَيَبْدَأُ الْآنَ .

..... يَا أَطْفَالُ، حَانَ وَقْتُ الْعَوْدَةِ إِلَى الدَّارِ .

■ أُكَوِّنُ جُمْلَتَيْنِ مُسْتَعْمِلًا (هُنَا ، هُنَاكَ) :

1 — ..... 2 — .....

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الأول مهارة إصدار رأي حول النص في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (71.30%):**

يظهر أن التطبيقات حول مهارة "إصدار الرأي في مضمون النص " قليل جدا؛ ففي مركبة "افهم النص " المصاحبة للنصوص المحورية نجد سؤالا واحدا يتعلق بالنص "

[1] وزارة التربية الظنية ،كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي مرجع سابق، ص100.

[2] دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط1 ،2016-2017 ص53.

نظافة الحي"، يطلب فيه من المتعلم إبداء رأيه في ما سيكتبه فريد في اللافتات لتذكير السكان بالمحافظة على نظافة الحي[1] .

1-3-2- ما مستوي تمكن تلاميذ الطور الثاني من مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم التطبيقي في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟

جدول رقم :23 الطور الثاني- مستوى الفهم التطبيقي

مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة
مستوى الفهم التطبيقي (فهم ما وراء السطور)	أ	يميز بين التعبير الحقيقي والمجازي	1
	ب	يعرض رأيه الشخصي في ما يقرأ ويدعمه	2
	ج	يقترح حلولا لتجاوز عوائق	1
	د	يستنبط من النص جملا تحمل قيما أدبية وجمالية ويعلل ذلك	2
	هـ	يحدد الفائدة من النص	2
	و	يوضح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص	1

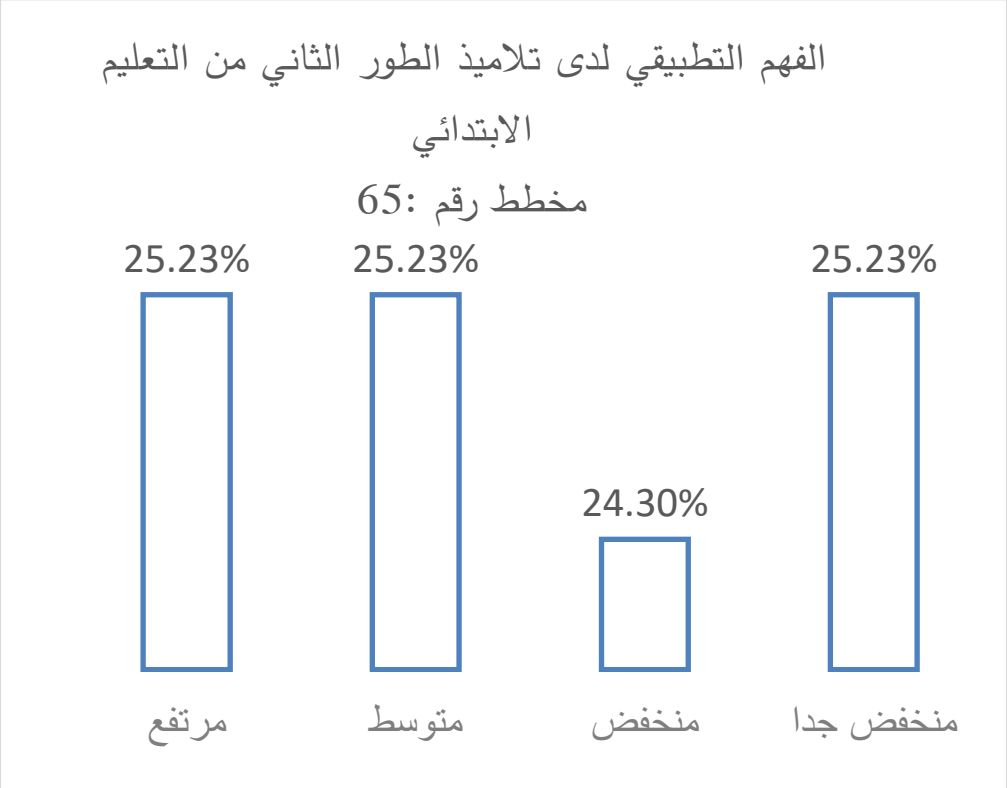
9

يتضمن السؤال الثالث من الاختبار المقدم الى تلاميذ الطور الثاني كما يظهر في الجدول رقم:23 ستة أسئلة متباينة، تقيس مهارات الفهم التطبيقي، مرفقة بالعلامات الممنوحة لكل مهارة، والعلامة الكلية مقسمة الى أربعة مستويات كما يظهر في الجدول رقم:24.

جدول رقم :24 يوضح مستويات قياس الفهم التطبيقي للطور الثاني والقيم المقابلة لها

[1] ينظر وزارة التربية الظنية ،كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،مرجع سابق، ،ص95.

المجال	[0 ، 2.25]	[2.25 ،4.5]	]4.5،6.75]	[6.75، 9]
المستوى	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع



يظهر مخطط الأعمدة البيانية رقم: (65) أن25.23% من أفراد عينة البحث لدى تلاميذ الطور الثاني لديهم اكتساب كلي لمهارة الفهم التطبيقي؛ إذ تمكنوا من الإجابة عن الأسئلة الجزية، التي تقيس كل من مهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي، ومهارة إبداء الرأي في النص المقروء، ودعم هذا الرأي، ومهارة اقتراح حلول لتجاوز العوائق، ومهارة استنباط جملا من النص، تحمل قيما أدبية وجمالية وتعليل ذلك، ومهارة تحديد الفائدة من النص، وإبراز الدلالات الإيحائية لعبارات وردت فيه، غير أن النسبة بعيدة جدا عن مؤشر الاكتساب والذي يتراوح بين 75% و100%.

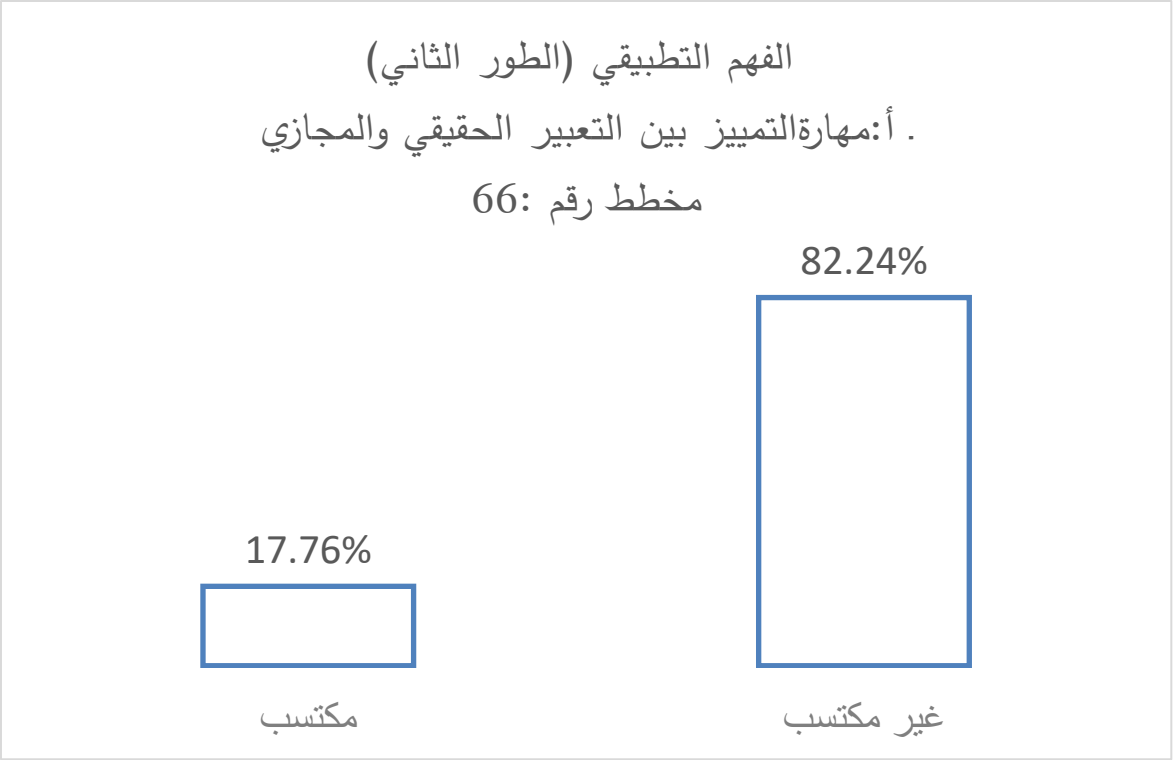
بينما نجد .25.23% من أفراد العينة في طور اكتساب مهارة الفهم التطبيقي، ولا نجد مؤشرات دالة على اكتساب أي مهارة من المهارات الجزئية التي تقيس مهارات الفهم

التطبيقي عند 25.23% من أفراد العينة؛ أي ما يزيد عن ربع عدد أفراد العينة وتنحفض المؤشرات الدالة على الاكتساب عند 24.30%من الأفراد.

أ- مهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي:

أَضَعُ الْعَلاَمَةَ (√) أَمَامَ التَّعْبِيرِ الْحَقِيقِيّ

- بَكَتِ الشُّجَيْرَاتُ بُكَاءً شَدِيدًا ( ).
- نَامَتِ الْقَرْيَةُ تِلْكَ اللَّيْلَة هَادِئَة ( ).
- بَكَى أَفْرَادُ الْعِصَابَةِ كَثِيرًا ( ).



يتضح من مخطط الأعمدة البيانية رقم : 66 أن نسبة أفراد عينة البحث الذين تمكنوا من التمييز بين التعبير الحقيقي، والتعبير المجازي 17.76% فقط، وهي نسبة متدنية جدا في حين نجد 82.24% لا يمتلكون هذه المهارة.

ب- مهارة عرض الرأي الشخصي في المقروء، ويدعم هذا الرأي بالأمثلة:

قال الكاتب: إِنَّ الْأَشْجَارَ وَالنَّبَاتَاتِ تُحَافِظُ عَلَى حَيَاةِ الْإِنْسَانِ.

ما رأيك؟ هَلْ فَائِدَةُ الْأَشْجَارِ حِرَاسَةُ النَّاسِ مِنَ عِصَابَةِ الْأَشْرَارْ فَقَطْ؟

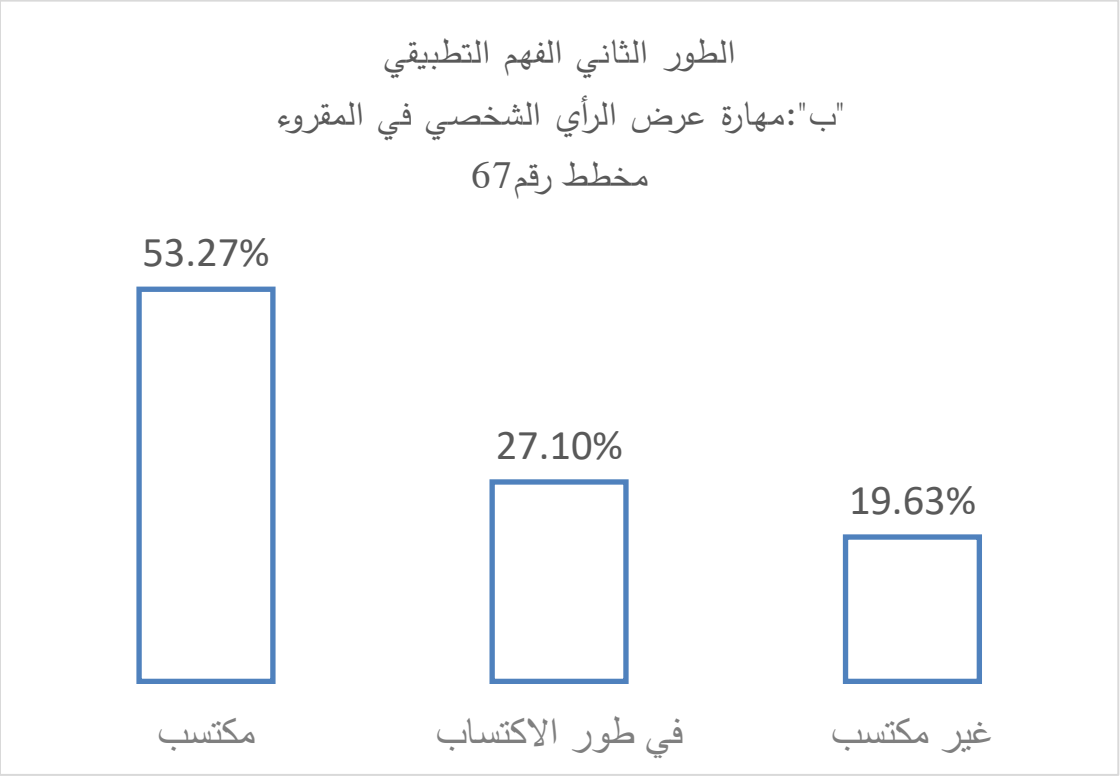
نعَم ☐ لاَ ☐

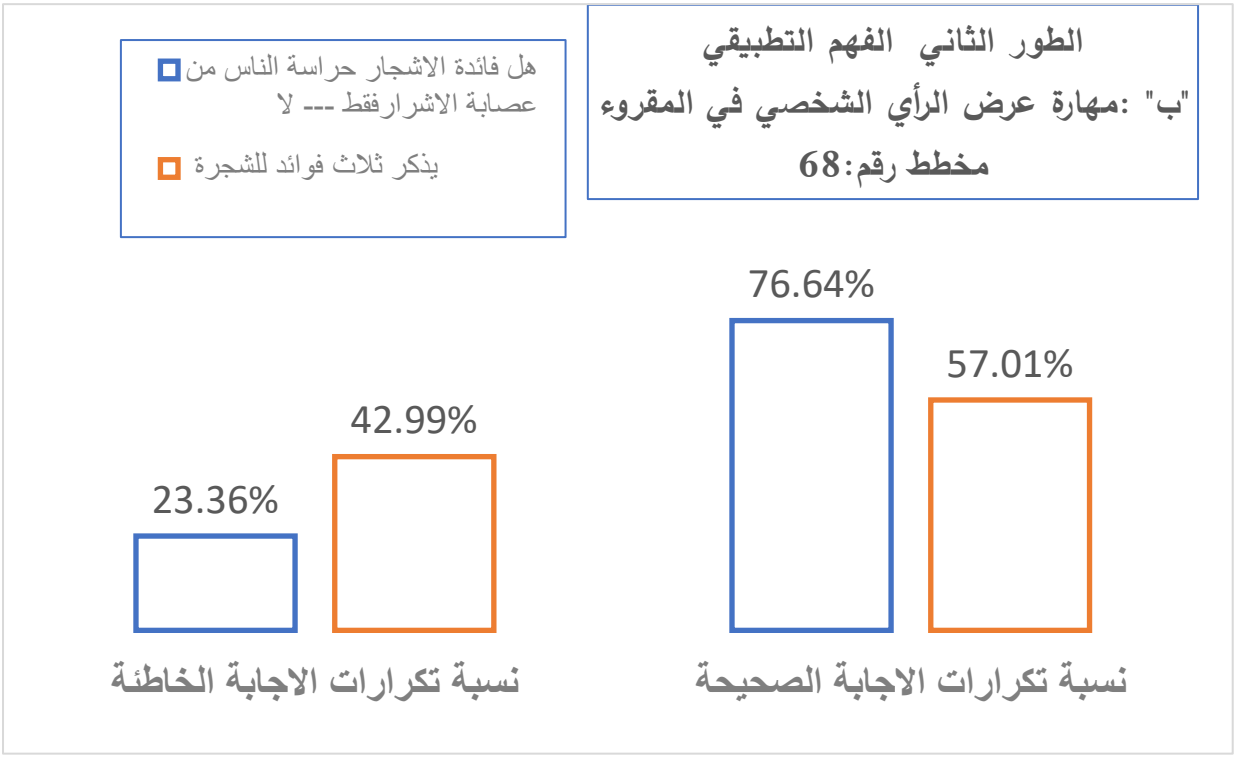
اذْكُرُ ثَلاَثَ فَوَائِدَ للشَّجَرَة.

أ- .....

ب- .....

ج- .....





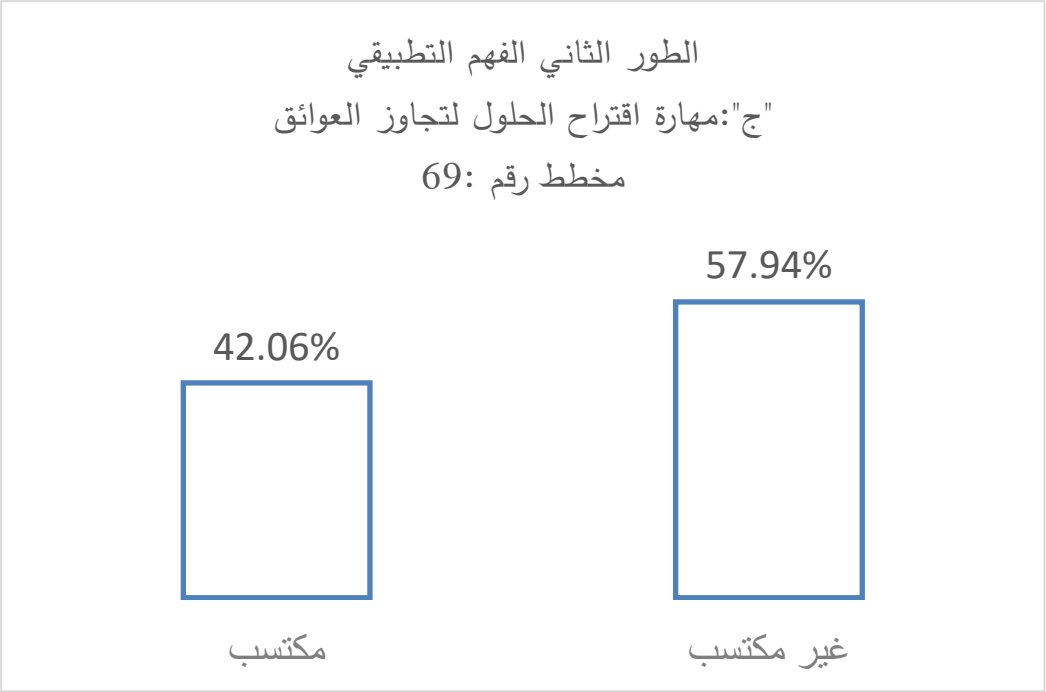
يظهر من مخطط الأعمدة البيانية رقم: (67) أن نسبة 53.27% فقط لديهم اكتساب لمهارة إبداء الرأي، ودعمه فقد استندوا إلى ما ورد في النص من أن الأشجار والنباتات تحافظ على حياة الإنسان، سواء أكان شريرا أم طيبا، وما يوحي به العنوان بأن الأشجار حراس الحياة، الذي صرح به الكاتب في الفقرة لينفوا اقتصار فائدة الأشجار على المحافظة على عصابة الأشرار فقط. في حين نجد 19.63% لا يمتلكون مهارة إبداء الرأي ودعمه، و27.64% من أفراد العينة في طور اكتساب هذه المهارة.

وبالنظر الى مخطط الأعمدة رقم: 68 يتبين أن نسبة 76.64% من أفراد العينة نفوا أن تقتصر فائدة الأشجار على حراسة الناس من عصابة الأشرار، لكن أثناء دعم أجوبتهم بالأمثلة نجد نسبة 57.01% منهم تمكنوا من ذكر ثلاث فوائد للشجرة؛ مما يعني أن مهارة دعم الرأي غير محققة بالشكل المرغوب تحقيقه.

ج- مهارة اقتراح الحلول لتجاوز العوائق:

- . لَوْ كُنْتَ حَاكِمَ الْقَرْيَةِ وَوَجَدْتَ السُّكَانَ فِي حَيْرَةٍ مَاذَا تَقْتَرِحُ عَلَيْهِم؟

.....



يظهر من مخطط الاعمدة البيانية رقم: (69) أن 42.06% من أفراد عينة البحث لديهم مهارة اقتراح حل لتجاوز العائق فقد تمكنوا من تقديم حل لسكان القرية ليتخلصوا من حيرتهم، في حين نجد 57.94% لا يمتلكون هذه المهارة، وهي نسبة تجاوزت نصف عدد أفراد العينة.

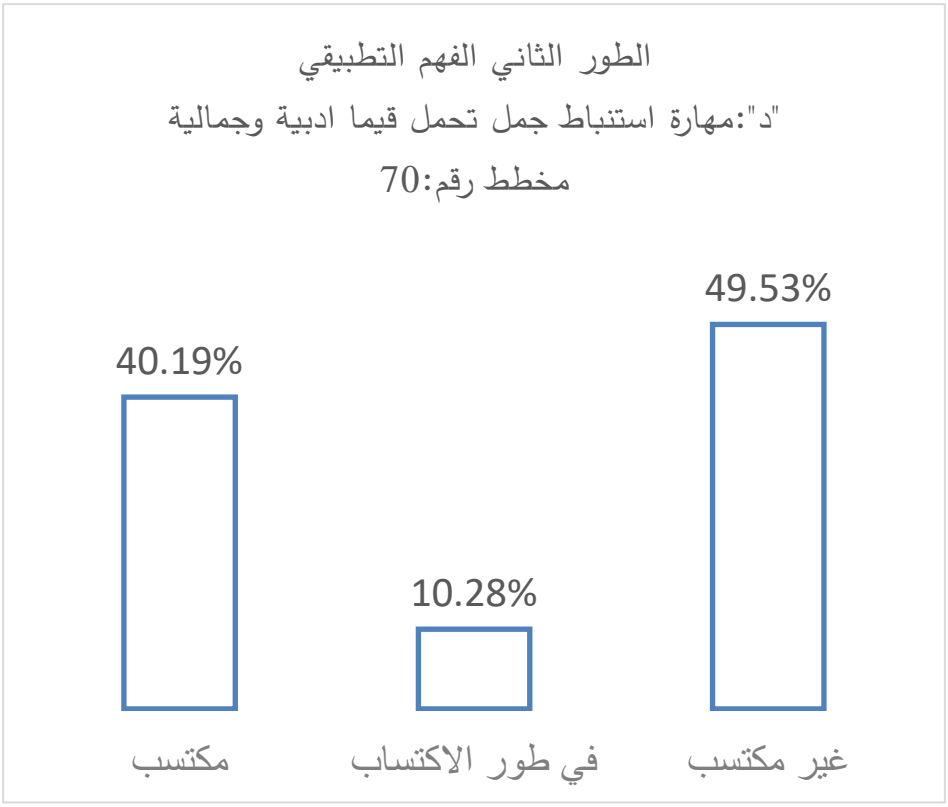
د- مهارة استنباط جمل من النص المقروء تحمل قيما أدبية وجمالية وتعليل ذلك:

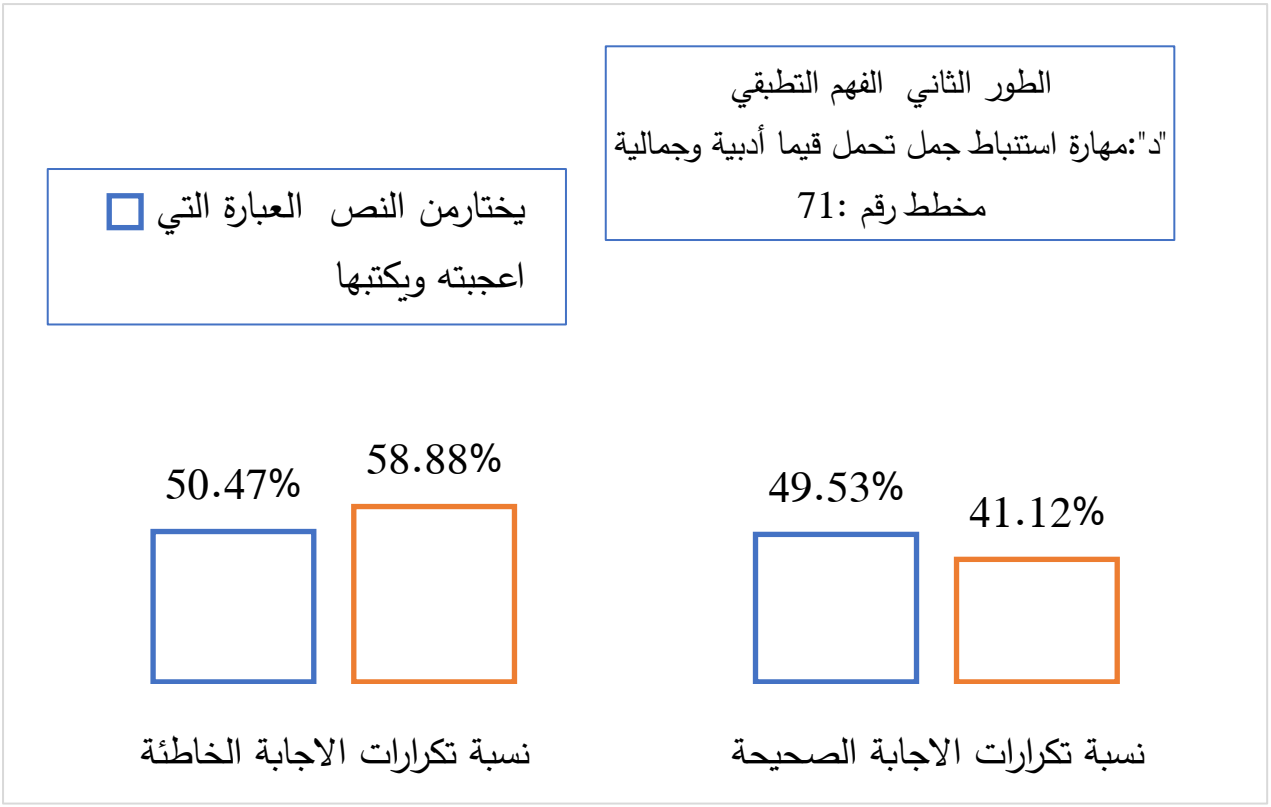
اكْتُبُ مَكَانَ النِّقَاطِ الْعِبَارَةَ الَّتِي أَعْجَبَتْنِي فِي النَّص

.....

لِمَاذَا أَعْجَبَتْكَ هَذِهِ الْعِبَارَة؟

.....





يبرز مخطط الأعمدة البيانية رقم: 70 أن نسبة 40.19% لديهم اكتساب كلي لمهارة استنباط جمل من النص المقروء تحمل قيما أدبية وجمالية؛ وتعليل ذلك وهي نسبة متدنية مقارنة مع نسبة 49.53% الدالة على أفراد العينة الذين لا يمتلكون هذه المهارة.

وبالنظر إلى مخطط الأعمدة البيانية رقم: 71 الذي يبين بدقة أن نسبة الذين أخفقوا في استنباط العبارة الدالة على قيمة أدبية وجمالية 50.47%، كما أن نسبة 58.88% لم يتمكنوا من تعليل اختيارهم.

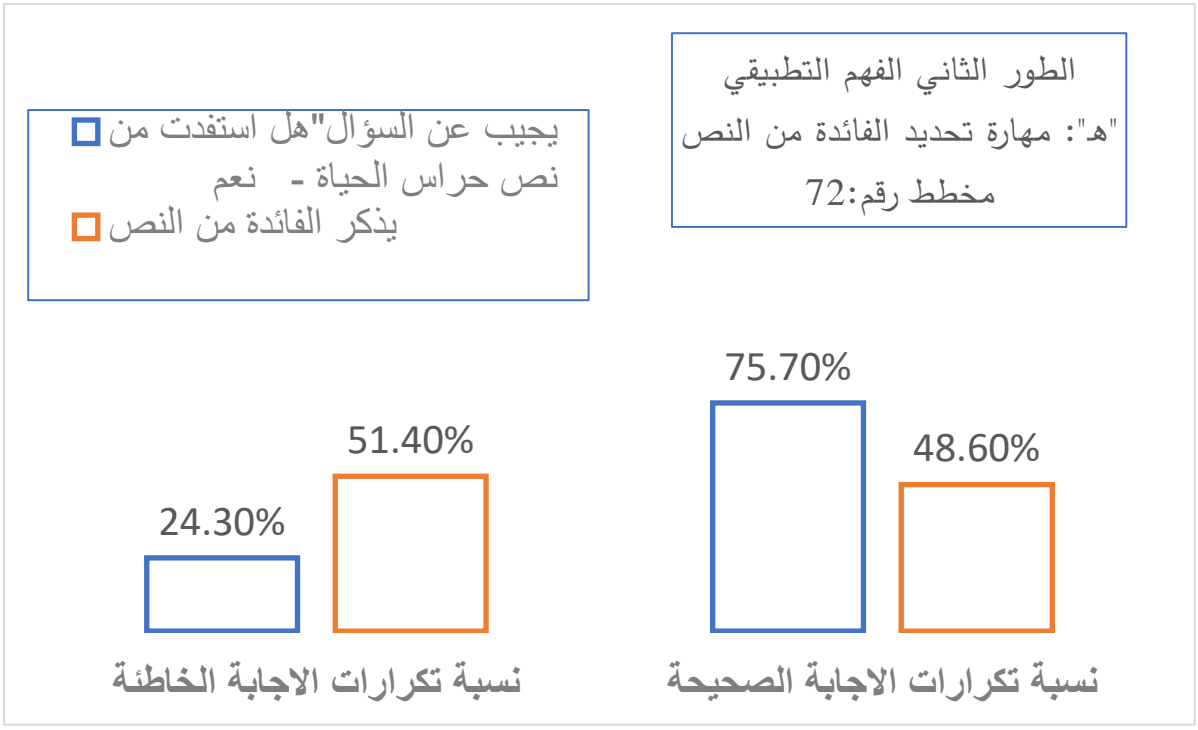
هـ- مهارة تحديد الفائدة من النص:

هَلْ اسْتَفَدْتَ مِنْ نَصِ **حُرَاس الْحَيَاة** ؟

نَعَم ☐ **لاَ** ☐

مَا الْفَائِدَةَ الَّتِي اسْتَفَدْتَهَا مِنَ هَذَا النَّص؟

.....

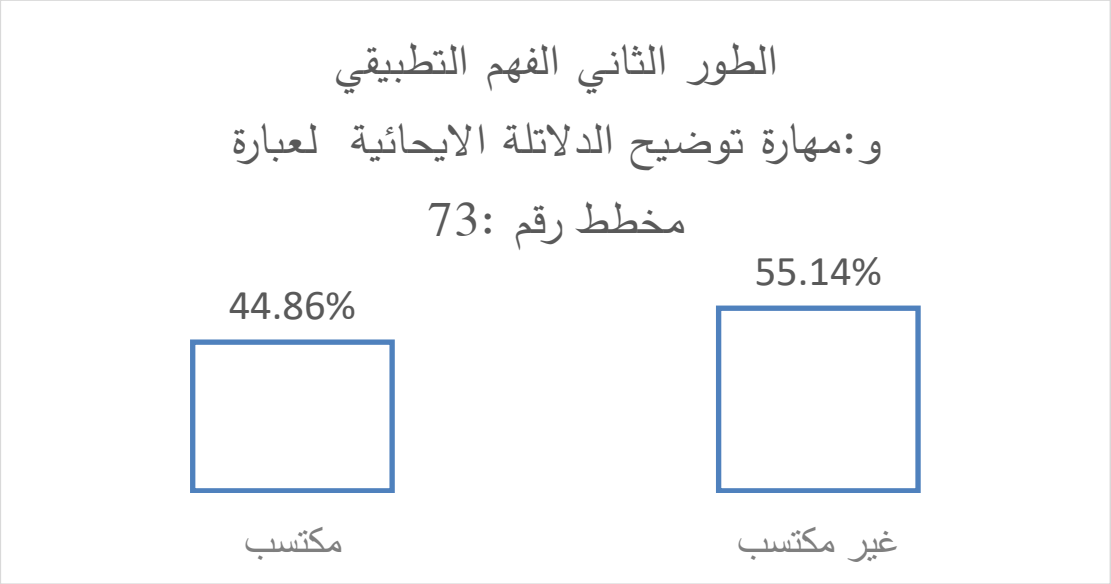


يتبين من مخطط الأعمدة البيانية رقم: 72 أن نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون بأنهم استفادوا من النص 75.70%، وهي نسبة مقبولة بينما تقل نسبتهم فقد تمكن 48.60% منهم من ذكرهم الفائدة مما يعني أن اكتساب مهارة تحديد الفائدة من النص المقروء غير مكتسبة بالشكل المرغوب.

و- مهارة توضيح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص:

مَاذَا يَقْصِدُ الْكَاتِبُ بِقَوْلِه: لقد قَتَلْتُمُ حُرَاسَ الْحَيَاة.

.....



يتضح من مخطط الأعمدة البيانية رقم :73 أن نسبة اكتساب مهارة توضيح الدلالة الإيحائية للعبارة الواردة في النص:" لقد قتلتم حراس الحياة "44.86%، في حين لا تظهر مؤشرات دالة على الاكتساب عند 55.14%من أفراد عينة البحث.

تفسير نتائج الفقرة الثالثة من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الثاني- وتبيان مستوي تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارة الفهم التطبيقي في ظل التدريس بالمقاربة النصية.

من خلال النتائج السابقة يتضح لنا أن مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني من مهارات الفهم التطبيقي في ضوء المقاربة النصية منخفض؛ فنسبة 25.23% أجوبتهم صحيحة، وهم متمكنون من مهارات الفهم التطبيقي، غير أن هذه النسبة غير كافية؛ فهي بعيدة جدا عن مؤشر الفعالية 75/75، وسنناقش سبب انخفاض هذه النسبة بمناقشة كل مهارة على حدة كما يلي:

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني مهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض جدا (17.76%):**

من بين أسباب انخفاض نسبة " مهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي " أن المهارات المراد تحقيقها مدرجة في المنهاج، لكن لا يظهر توزيعها في ما يعرف المخطط السنوي لبناء[1] التعلمات؛ ففي ميدان فهم المكتوب والمتضمن(القراءة، النحو، الصرف، الإملاء، المحفوظات) يظهر المحتوى المعرفي، ولا تظهر الأهداف المتوخى تحقيقها من كل محتوى، ويبقى اختيارها وتنسيقها وتوزيعها من مهمة المعلم، ويفترض أن يتم توزيعها من طرف الهيئة الوصية؛ لأن التوزيع يتطلب خبرة بالإضافة الى مراعاة الكفاءات وطبيعة نصوص القراءة، ويبدو أن لجنة إعداد دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي قد تفطنوا للمشكل القائم؛ فقد وردت فقرة في الدليل جاء فيها قولهم: (فرقنا بين الأسئلة التي تبسط على التلميذ بعد القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، وأسئلة التعمق في الفهم، واستنتاج القيم الأخلاقية المتوفرة للنصوص بألوان متمايزة على مدار الأسبوع، وهذا بغرض توزيع الأهداف المتوخاة من حصص القراءة بالتدرج على مدار الأسبوع)[2]؛ فهم يحيلون مهمة التوزيع للأستاذ.

وبالنظر الى الأسئلة التي تم تمييزها بالألوان في نهاية النصوص المحورية فإنها لا تخدم كل الأهداف المدرجة في المنهاج؛ فعلى سبيل المثال الأسئلة الهادفة الى تحقيق الهدف " يميز التلميذ بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي" نجد ثلاثة أسئلة فقط من بين مئتان وتسع أسئلة؛ أي بنسبة 1.44% وتتضمن الأسئلة الثلاثة نفس المضمون: "هل هذه القصة حقيقية أم خيالية؟ لكنها لا تتعرض للتعابير المجازية الواردة في النصوص.

كما أن عدد حصص القراءة المتعلقة بمركبة الفهم حسب المنهاج ودليل استخدام أنشطة اللغة تتضمن زخما من الأنشطة في زمن قصير 45 دقيقة، لا يقتصر هذا الزمن على تنمية مهارات الفهم فقط إذ نجد الأداء وإثراء اللغة (المعجم)، بالإضافة الى الكتابة، فعلى سبيل المثال في الحصة الرابعة: قراءة كتابة (الأداء والشرح والفهم) وإثراء اللغة يتناول الاستاذ خلال الزمن المذكور الأنشطة التالية كما يظهر في الصورة رقم :03

[1] وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،مديرية التعليم الأساسي،المخططات السنوية لجميع مواد السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،سبتمبر 2018،ص10

[2] وزارة التربية الوطنية ،دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي،مرجع سابق،ص43

- قراءة النص قراءة صامتة(قراءة سريعة لجمع المعلومات عامة عن المكتوب)، واستخراج موضوع النص وشخصياته وتحديد بيئته الزمانية والمكانية.
- قراءة النص قراءة جهرية، مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة، وشرح الكلمات والعبارات وفق السياق وبقرائن لغوية وغير لغوية.
- بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص، وتمثل المعنى الكلي للنص.
- توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة.
- ونفس الزخم من الأنشطة نجده في الحصة العاشرة: القراءة (الأداء،الشرح،الفهم) بالإضافة الى التطبيقات الكتابية ففيها يتطرق الاستاذ إلى:
- قراءة النص (قراءة لتثبيت المعلومات والبعد القيمي–وتنمية امتدادها عرضيا–) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المعبرة، واحترام علامات الوقف وأداء المعنى.
- إعادة بناء المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص، وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته؛ تلخيص النص بشكل عام مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، وإبراز نمط النص من خلال مكوناته.
- انجاز تطبيقات كتابية حول النص المسموع، والنص القاعدي (على كراس النشاطات)

ظهر من النشاط الممارس في حصتي القراءة الهادفتين إلى تنمية مهارات الفهم وجود زخم من الأهداف يراد تحقيقها في الحصة الواحدة، وهو مالا يمكن تحقيقه في الواقع بالنظر الى زمن الحصة، وعدد التلاميذ في الفوج، والفروق الفردية، وبخاصة ما تفرضه المقاربة بالكفاءات في وجوب تفريد التعليم؛ أي مراعاة احتياجات كل متعلم وتشخيص الصعوبات التي تواجهه ومعالجتها، وما تفرضه النظرية البنائية من ضرورة بناء المعرفة بشكل متدرج، وربط المكتسبات القبلية بالمعارف الجدية، وتوفير الشروط اللازمة ليكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، نشطا وفاعلا في كل الإنجازات.

وهو ما يؤكده الأساتذة الذين تم استجوابهم؛ فقد أقر 20% منهم فقط أن الوقت المخصص لممارسة القراءة كاف لتحقيق مهارات الفهم القرائي المدرجة في المنهاج، يرى

53.83%منهم أن الوقت المخصص في الغالب كاف لتحقيق الأهداف، كما يقر 18.33% منهم بأن " نصوص القراءة طويلة مما لا يسمح بدراسة النص دراسة شاملة في مجالات عدة (المعجمية، التركيبية، الدلالية، التذوق)، ويرى 42.50% منهم أن النصوص في الغالب طويلة لا تسمح بالدراسة الشاملة.

أقرأ و أفهم :

رصيدي الجديد : شرح المفردات الجديدة من خلال تمرين مقترح (الربط، تعويض كلمة

- بمرادف أو ضد لها أو . . .)
- شرح مباشر في كتاب صغير (رصيدي الجديد) .
- سؤالان بعد القراءة الصامتة (لجمع معلومات مباشرة و عامة حول المقروء الاجابة على سؤال أو انجاز مهمة تعيين اختيار من متعدد (التنويع في اقتراح الأسئلة)
- بعد القراءة الجهرية طرح أسئلة لاستعادة النص وفهمه متدرجة بتسلسل وفق فقرات الكتاب مع إدراج أسئلة تكرس نمط النص
- إنجاز مهمات الإجابة عن اسئلة تتعلق بالتعمق في معاني النّص واستنتاج القيم التي يحتويها وإعادة بناء المعلومات الواردة في النصوص ومن النص.

- أثري لغتي : اقتراح وضعيات لإثراء اللّغة :إثراء الرصيد الذي قد يحتاجه التلميذ في الإنتاج الشفوي أو الكتابي. (صفات، أضداد، مرادفات . . .) ،رصيد لغوي خاص بمجال معيّن حسب الوحدة .

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني مهارة اقتراح حلول لتجاوز عقبات في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض (42.06%):**

يوافق بشدة 6.6% من الأساتذة المستجوبين أن المقاربة النصية تجعل التلميذ قادرا على أن يبحث عن الحلول لتجاوز العوائق، " في حين نجد55.83%يبدون الموافقة بأقل شدة، ومجموع النسبتين 62.50% وهي نسبة متوسطة، ويرجع معظم الأساتذة السبب إلى الصعوبات التي تواجههم في تطبيق المقاربة النصية.

ومن أسباب انخفاض مستوى تلاميذ الطور الثاني في تمكنهم من مهارة "اقتراح حلول لتجاوز العقبات " قلة التدريب على نمط الأسئلة التي تنمي هذه المهارة؛ فبالنظر إلى الأسئلة المدرجة في نهاية النصوص المحورية لكتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي البالغ عددها مائتين وتسعة، فإننا لا نجد ولو سؤالا واحدا يطلب فيه من المتعلم اقتراح حلول لتجاوز عقبة ما، كما لا نجد ذلك أيضا في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي على الرغم من أن مجموع أسئلة الفهم المرتبطة بالنصوص المحورية مئتان وخمسة عشر سؤالا.

كما أن الأنشطة المرتبطة بميدان فهم المكتوب (القراءة) حسب رأي الأساتذة كثيرة ومتنوعة، والأهداف المراد تحقيقها من خلال هذا الميدان عديدة ولا تتناسب مع الوقت المخصص له ثلاث ساعات وخمسة وأربعون دقيقة[1] خلال الأسبوع، بالنظر الى ما يهدف إليه هذا الميدان؛ فقد ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي:(يهدف ميدان فهم المكتوب إلى إكساب المتعلم المهارات القرائية، والفهم والمناقشة؛ فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي، ويحقق أهدافا تعليمية (لغوية – معرفية – فكرية– سلوكية)، ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، وتعتبر النصوص المكتوبة حقولا خصبة للدراسة الأدبية؛ فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية وتغرس فيه قيم متنوعة)[2].

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني من مهارة استنباط جملا تحمل قيما أدبية وجمالية من النص المقروء في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض (40.19%):**

بالنظر الى أجوبة الأساتذة – أفراد عينة البحث – عن السؤال: هل تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن يستنبط من النص جملا تحمل قيما أدبية وجمالية؟ " فإننا نجد 5% من يوافقون على ذلك بشدة، في حين 57.50% يرون أن هذه القدرة غالبا ما تتحقق.

[1] وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، مرجع سابق ،ص16.

[2] وزارة التربية الوطنية ،دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،مرجع سابق ،ص06.

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني من مهارة توضيح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض (44.86%):**

إن عدد التمارين المرتبطة بالنصوص المحورية، الهادفة إلى تنمية مهارة "توضيح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص " قليلة جدا؛ إذ نجد أربعة تمارين من بين مائتين وتسعة بنسبة 1.91%، كما أن الأسئلة المرتبطة بالنص عديدة بمعدل تسع أسئلة في نهاية كل نص، غير أن أغلبها يتعلق بتنمية مهارة الفهم الحرفي، كما أن كثافة الأنشطة خلال الحصة حسب رأي الأساتذة لا يسمح بترك المجال للتلاميذ للتفكير في التمارين وانجازها، ومطالبتهم بإنجازها في البيت على الرغم من أهميته إلا أنه لا يمكن مراقبته بشكل مستمر، وكثير حسب رأيهم من يستعين بالأهل دون أن يستفيد من ذلك.

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني مهارة تحديد الفائدة من النص في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض (48.60%):**

يعتمد الأستاذ في تدريس مادة اللغة العربية على وثيقة واردة من الوزارة الوصية، ما يعرف بالمخطط السنوي لبناء التعلمات، و"هو الذي تتحدد فيه الخطوط العريضة لما سيتم برمجته خلال السنة الدراسية، ويكون في شكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج"[1]، ويضم كل من المخطط لبناء التعلمات السنوي للمراقبة المستمرة، والمخطط السنوي للتقويم البيداغوجي، والملاحظ على هذه المخططات أنه لا تظهر كل المهارات المدرجة في ميدان فهم المكتوب؛ ففي مخطط بناء التعلمات يظهر الميدان بمركباته:(القراءة، والنحو، والصرف، و الإملاء، والمحفوظات)، والمحتوى الذي يتم تدريسه في كل مركبة، ولا تظهر الأهداف المتوخى تحقيقها من وراء تدريس كل محتوى، بينما تظهر في المخطط السنوي للتقويم البيداغوجي مركبات التحكم في ميدان فهم المكتوب، والمؤشرات

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،مرجع سابق،ص11

الدالة على تحققها، كما يظهر في الجدول رقم [1]: 25 غير أنها غير مكتملة مقارنة مع المنهاج، والوثيقة المرافقة له.

جدول رقم :25 ميدان فهم المكتوب، والمؤشرات الدالة على التحكم في مركبات الكفاءة للسنة الرابعة ابتدائي.

المرحلة	الميدان	مركبات الكفاءة	مؤشرات لمعايير التحكم
الفصل الأول والثاني والثالث	فهم المكتوب	يفهم ما يقرأ	يلتزم بقواعد القراءة الصامتة ،يحترم شروط القراءة الجهرية ،يؤدي أداء منغما مناسبا للمقام ،يحترم علامات الوقف.
		يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	يتفاعل مع معاني النص الوصفي عن غيره،يميز الشخصيات البشرية ،المادية ،الواقعية ،الخيالية ،يميز النص الوصفي ،يؤدي المحفوظات أداء معبرا
		يستعمل المعلومات الواردة في النص	يحدد القرائن اللغوية المناسبة للنص ،يجيب عن الأسئلة التي تتعلق بمركبات النص اللغوية،يحدد فكرته العامة ،يستنبط الحكم والقيم

من خلال تصفحنا للوثائق البيداغوجية التي يستعين بها الأستاذ في التخطيط لتدريس أنشطة اللغة العربية، يظهر أن تحديد المهارات وتوزيعها على مدار السنة غير منظم، وغير واضح بالشكل المطلوب، كما لا يظهر التنسيق بين معدي هذه الوثائق، مما يسهم بشكل واضح في انخفاض مستوى تحقق مهارات فهم المكتوب عند المتعلمين في هذا المستوى؛ لأن عدم تحديد الأهداف مسبقا بشكل واضح قبل عملية التدريس عدم متابعة تحققها من خلال عملية التقويم يؤثر حتما على نتائج التعلم.

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثاني مهارة عرض الرأي الشخصي في ما يقرأ ودعمه في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (53.27%):**

نسبة أسئلة الفهم الواردة في نهاية النصوص المحورية لكتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي، التي ترتبط بمهارة "عرض الرأي الشخصي في المقروء"4.31% فمن بين مائتين

[1] وزارة التربية الوطنية،المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية جميع المواد السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، سبتمبر 2018، ص16.

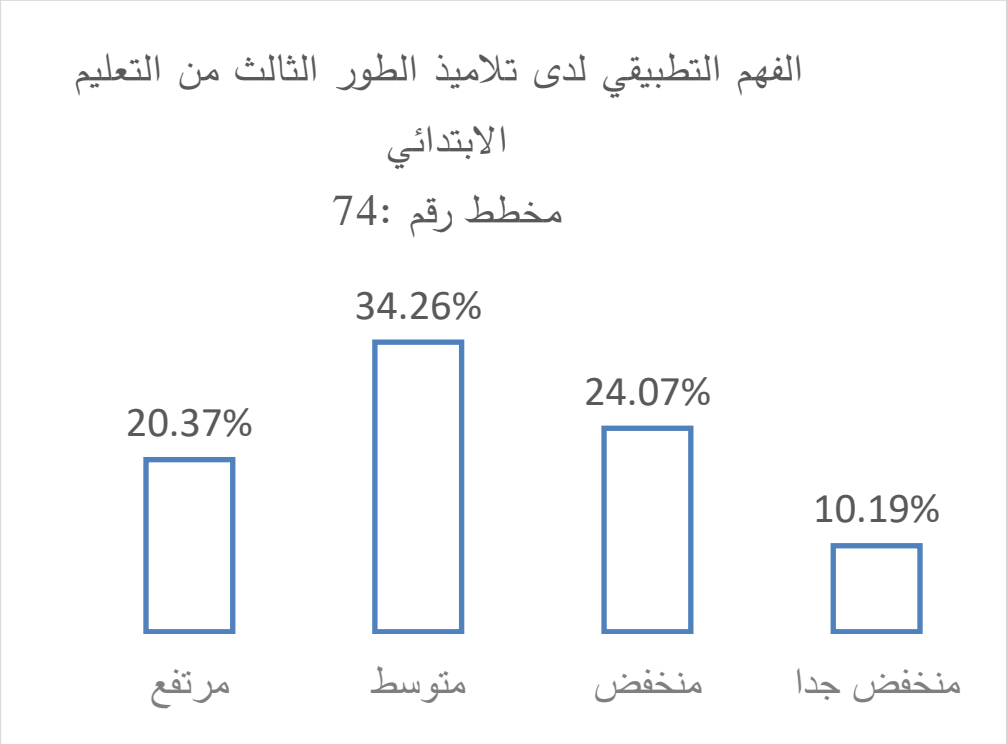
وتسعة خلال السنة، نجد تسع أسئلة وردت بصيغتين: في رأيك هل....؟ ما رأيك في...؟ " وهي نسبة متدنية جدا لا تساهم بالشكل الكافي في تنمية المهارة المذكورة، وهو دليل على التوزيع غير المنتظم لمهارات الفهم المراد تحقيقها على النصوص في أثناء ممارسة المقاربة النصية.

1-3-3- ما مستوي تمكن تلاميذ الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الفهم التطبيقي في ظل التدريس بالمقاربة النصية؟

مستوى	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلا
مستوى الفهم التطبيقي(فهم ما وراء السطور)	أ	يميز بين التعبير الحقيقي والمجازي	1
	ب	يعرض رأيه الشخصي في ما يقرأ ويدعمه	2
	ج	يقترح حلولا لتجاوز عوائق	1
	د	يستنبط من النص جملا تحمل قيما أدبية وجمالية ويعلل	2
	هـ	يحدد الفائدة من النص	2
	و	يوضح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص	1
المجموع			09

يتضمن السؤال الثالث من الاختبار المقدم الى تلاميذ الطور الثالث كما يظهر من مخطط الأعمدة البيانية رقم (26) خمسة أسئلة متباينة تقيس مهارات الفهم التطبيقي مرفقة بالعلامات الممنوحة لكل مهارة، والعلامة الكلية مقسمة الى أربعة مستويات كما يظهر في الجدول رقم:27

جدول رقم : 27 يوضح مستويات قياس الفهم التطبيقيللطور الثالث والقيم المقابلة لها				
المجال	[0 ، 2.25[	[2.25 ،4.5]	] 4.5،6.75 [	[6.75، 9]
المستوى	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع

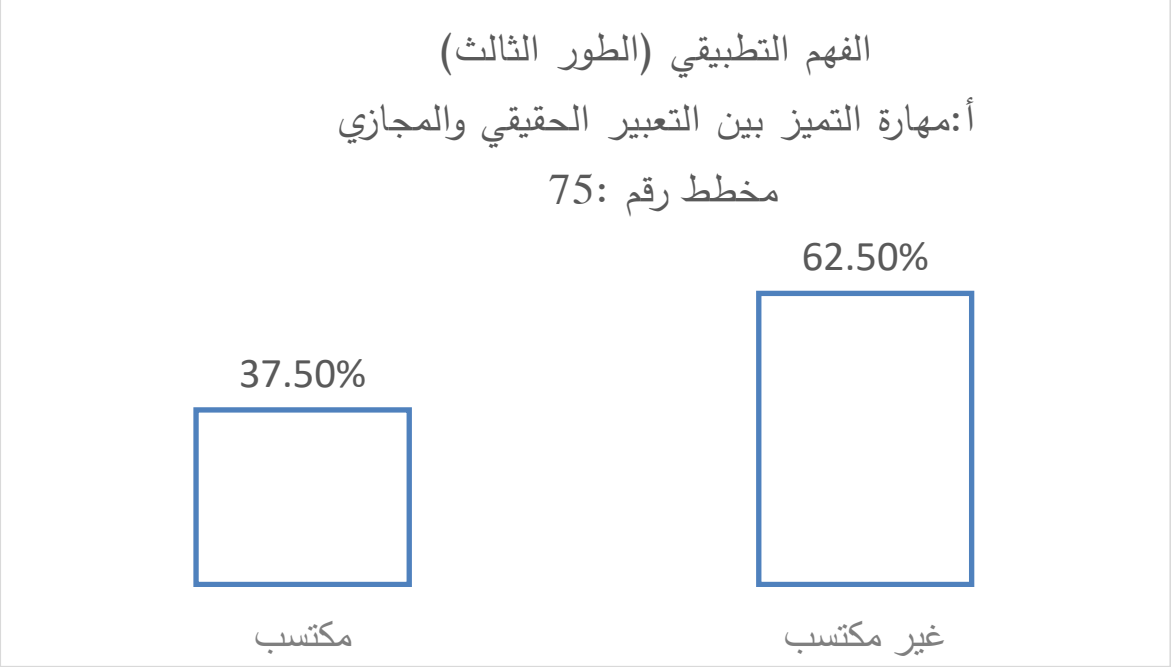


يبرز مخطط الأعمدة البيانية رقم: 74 20.37% من أفراد عينة البحث لديهم اكتساب كلي لمهارة الفهم التطبيقي؛ فقد تمكنوا من الإجابة عن الأسئلة الجزئية للسؤال الثالث، وهو ما يعني اكتسابهم لكل من مهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي، وعرض الرأي الشخصي في المقروء ودعمه، واقتراح حلول لتجاوز العوائق، واستنباط جملا تحمل قيما أدبية وجمالية من النص وتعليل ذلك، وتحديد الفائدة من النص، وتوضيح الدلالة الإيحائية لعبارة واردة فيه، وهي نسبة دالة على أن التدريس وفق المقاربة النصية لايمكن من تحقيق الفهم التطبيقي لدى تلاميذ الطور الثالث؛ فاغلب أفراد العينة في طور الاكتساب بنسبة 34.26% بينما 24.07% اكتسابهم منخفض، و10.19% اكتسابهم منخفض جدا.

أ- مهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي:

أَضَعُ الْعَلاَمَةَ (√) أَمَامَ التَّعْبِيرِ الْحَقِيقِيّ

- الطُّيورُ تُغَرِّدُ فَوْقَ الْأَشْجَار ( ).
- نَمَتِ الْأَشْجَارُ وَأَزْهَرَتْ وَأَثْمَرَت ( ).
- جَنَى ثامر مَحْصُولَ الفَاكِهَة ( ).



يهدف السؤال "أ" من السؤال الثالث – الموجه الى تلاميذ الطور الثالث – إلى قياس مهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي، ويتبين من أجوبة أفراد عينة البحث كما يظهر في مخطط الأعمدة البيانية رقم: 75 أن نسبة 37.50% فقط لديهم اكتساب كلي لهذه المهارة، وهي نسبة منخفضة جدا مما يوحي بعدم استيعاب المتعلمين في هذا الطور للتعابير المجازية، وهو ما تفسره النسبة 62.50%؛ إذ لا يظهر أي مؤشر دال على اكتساب هذه المهارة.

ب- مهارة عرض الرأي الشخصي في المقروء ودعمه:

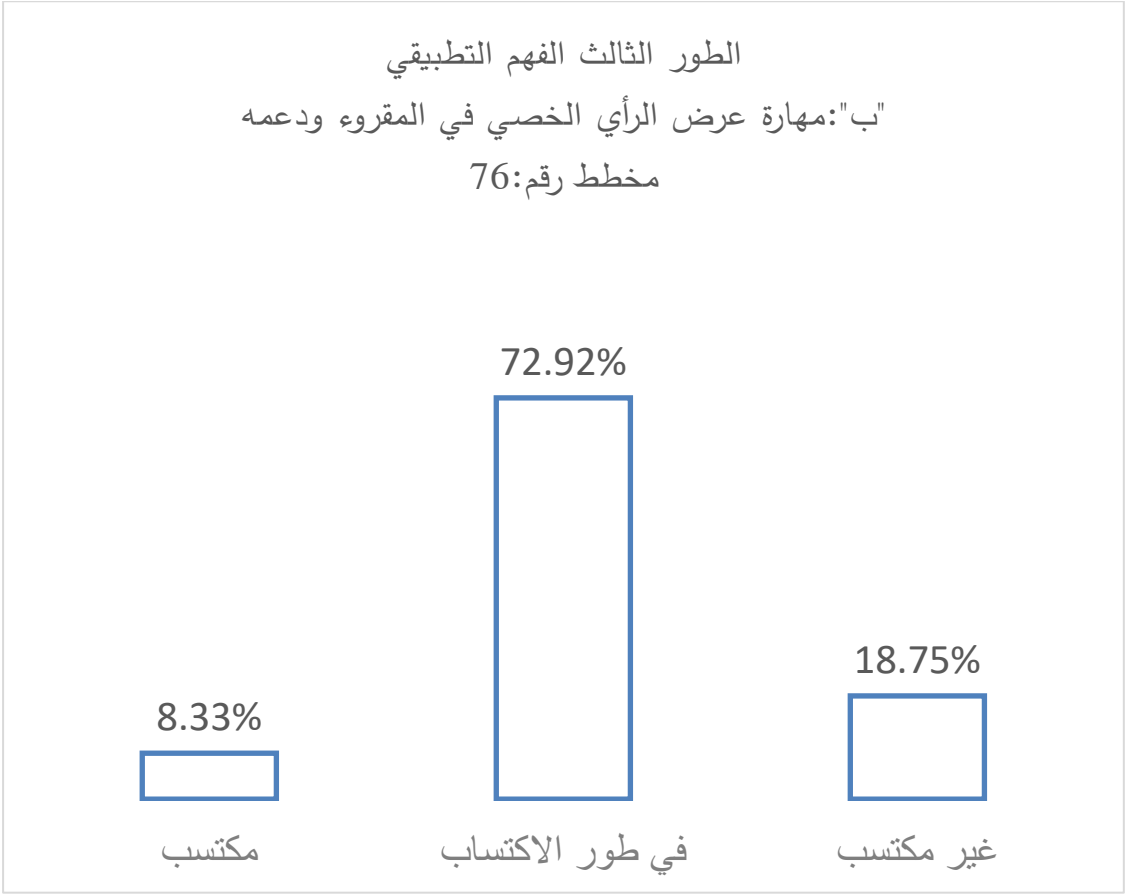
- لَوْكُنْتَ صَدِيقًا لِسَامر هَلْ كُنْتَ تَهْتَمُّ بِأَرْضِكَ وَلاَ تُقَدِّم النَّصِيحَةَ لَهُ ؟

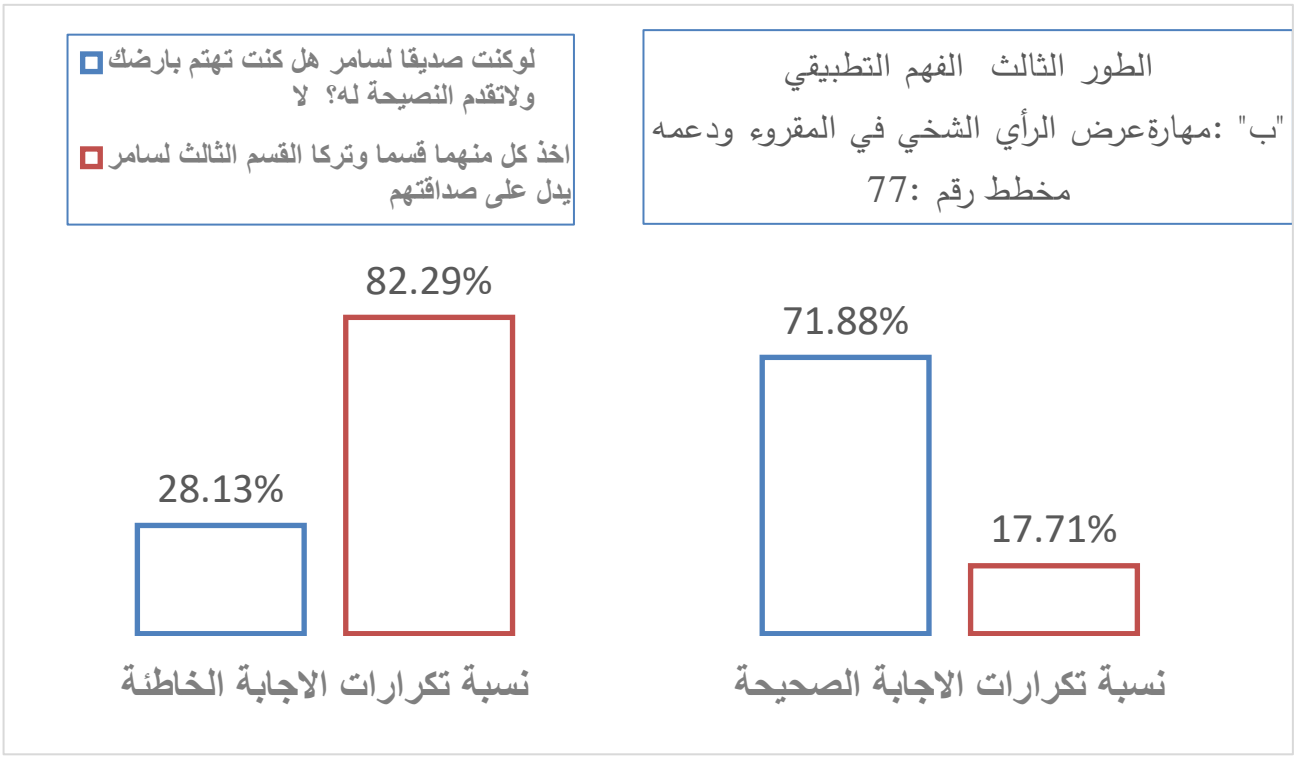
نَعَم ☐ لَا ☐

قال الكاتب :أَخَذَ كُلٌّ مِنْهُما قِسْمًا وَتَرَكَا الْقِسْمَ الثَّالِثَ لِسَامِر.

علام يدل ذلك؟

.....





يسمح السؤال رقم "ب" من السؤال الثالث الموجه إلى عينة البحث المختارة من تلاميذ الطور الثالث الى قياس مهارة عرض الرأي الشخصي في المقروء، ودعم هذا الرأي ويتعلق الأمر هنا بإبداء الرأي فيما ورد في النص المقروء: "الأصدقاء الثلاثة ": ثامر، عامر، سامر؛ إذ على الرغم من طرق الكاتب لموضوع الصداقة إلا أننا لا نجد ما يجسدها في النص؛ فبعد أن قسم الشيخ أرضه بالتساوي بينهم، انشغل كل من ثامر وعامر بإصلاح أرضيهما، ولم يقدما النصيحة لصديقهما سامر الذي اظهر كسله وأهمل أرضه. وقد قسم ثامر وعامر الأرض حين وصلا إليها قبل سامر الى ثلاثة أقسام، وتركا القسم الثالث لسامر، وهي صفة يظهر للوهلة الأولى أنها من صفات الصداقة إلا أن قول الكاتب في بداية النص على لسان الرجل الذي منحهما الأرض: سأمنحكم هذه الأرض وسأرى ماذا تصنعون بها؛ فقول الرجل سأري ما تصنعون بها؛ يعني المتابعة لما

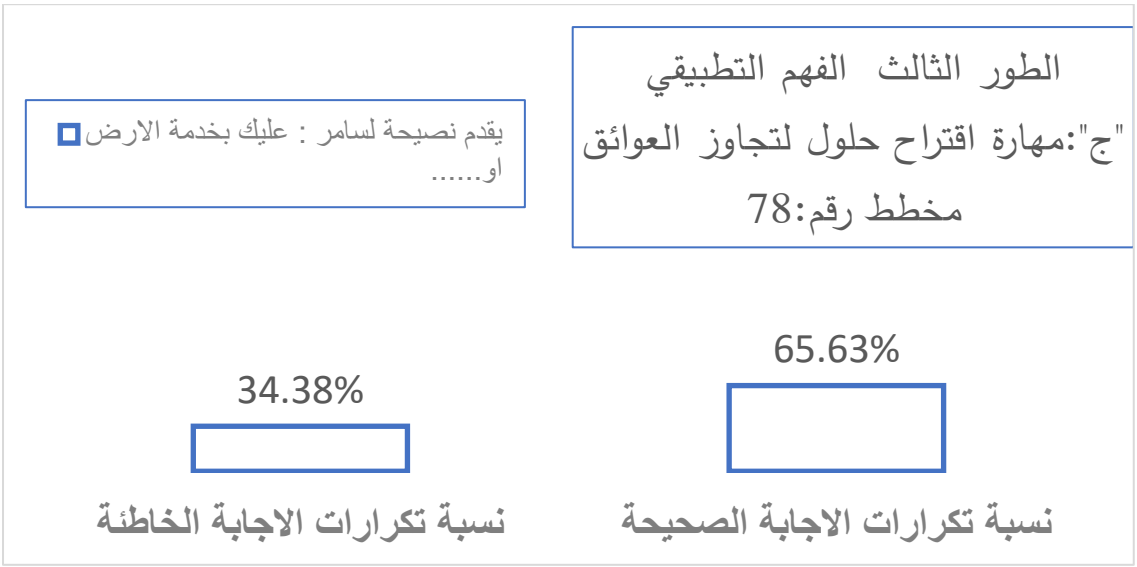
سيقومون به، مما يوحي بأن سبب ترك قسم من الأرض لسامر ليس الصداقة وإنما الخوف من متابعة الرجل .

يتضمن الجزء الأول سؤالا يجعل المتعلم يقرر لو كان صديقا لسامر فهل سيهتم بأرضه ولا يقدم النصيحة له كما فعل ثامر وعامر؟ ويتضح من أجوبة أفراد عينة البحث أن 71.88% قرروا تقديم النصيحة، ومخالفة ما ورد في النص، كما نجد نسبة 17.71% من أفراد عينة البحث رأو أن سبب ترك قسم من الأرض لسامر سببه الصداقة، في حين 82.29% أن سبب الترك هو قسمة الرجل لأرضه عليهم بالتساوي. أما بالنظر الى نسبة التلاميذ من عينة البحث الذين وُفقوا في الإجابة عن السؤالين معا إجابة صحيحة نجد نسبة 8.38% فقط، و نسبة 72.92% إجاباتهم توحي بقدرتهم على بلوغ الإجابة الصحيحة مع التركيز والتدريب.

ج- مهارة اقتراح الحلول لتجاوز العوائق:

لَوْ كُنْتَ مَكَانَ عَامِرٍ أَوْ ثَامر وَقَدَّمْتَ النَّصِيحَةَ لِسَامر مَاذَا تَقُول لَهُ؟

.....



يظهر من مخطط الأعمدة رقم: 78 أن مهارة اقتراح الحلول لتجاوز العوائق مكتسبة عند 65.63% من أفراد عينة البحث؛ فقد تمكنوا من اقتراح حل لسامر لتجاوز ما يعيق تقدمه في شكل نصائح، وهي نسبة متوسطة في حين نجد 34.38% من أفراد العينة لا يمتلكون هذه المهارة.

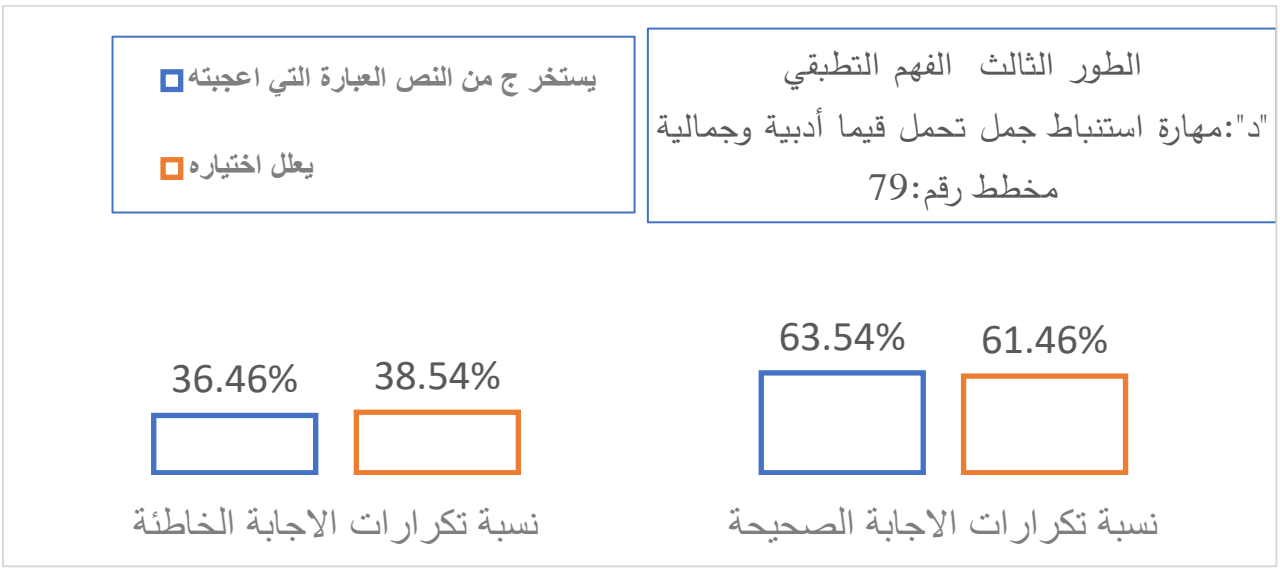
د- مهارة استنباط جملا من النص المقروء تحمل قيما أدبية وجمالية وتعليل الاستنباط:

أَكْتُبُ مَكَانَ النِّقَاطِ الْعِبَارَةَ الَّتِي أَعْجَبَتْنِي فِي النَّص.

.....

لِمَاذَا أَعْجَبَتْكَ هَذِهِ الْعِبَارَة ؟

.....



يهدف الجزء "د" من السؤال الثالث الموجهة إلى عينة من تلاميذ الطور الثالث إلى قياس مهارة استنباط جملة النص المقروء تحمل قيمة أدبية وجمالية وتعليل ذلك، وقد أظهرت النتائج المبينة في مخطط الأعمدة رقم:79 أن نسبة 63.54% تمكنوا من

استخراج الجمل المطلوبة، غير أن 61.46% منهم فقط تمكنوا من تعليل سبب استنباطهم لهذه الجمل؛ مما يعني أن هؤلاء فقط لديهم امتلاك كلي للمهارة المقاسة في السؤال المطروح، في حين نجد 38.54% لا يمتلكون هذه المهارة.

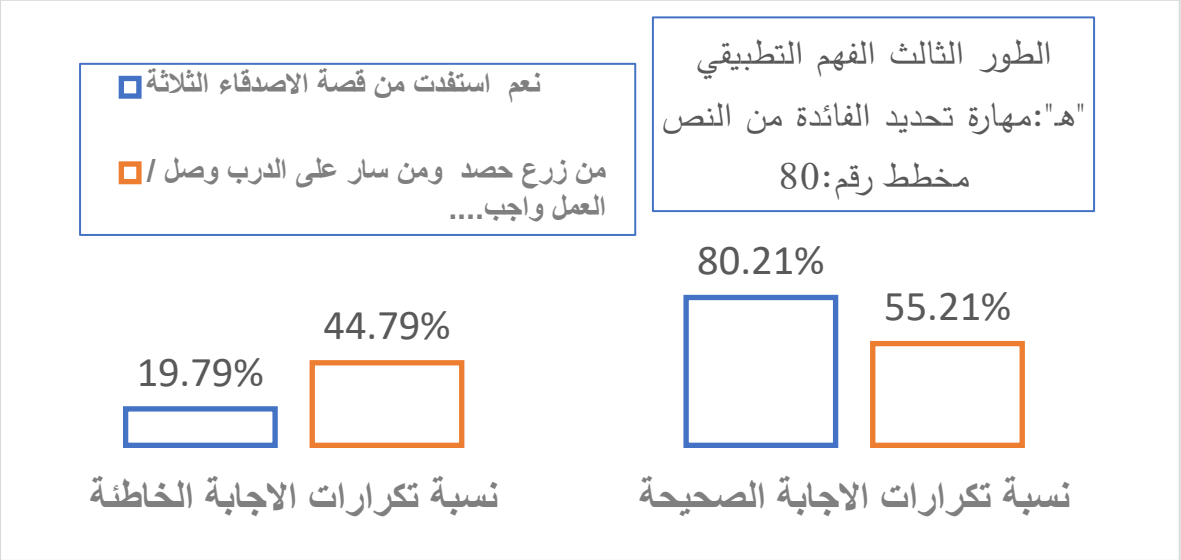
هـ- مهارة تحديد الفائدة من النص:

- هَلْ اِسْتَفَدْتَ مِنْ **قِصَّة الأَصْدِقَاء الثَّلاَثَة؟**

نَعَم ☐ **لاَ** ☐

مَا الْفَائِدَةَ الَّتِي اسْتَفَدْتَهَا مِنْ هَذَا النَّص؟:

.....

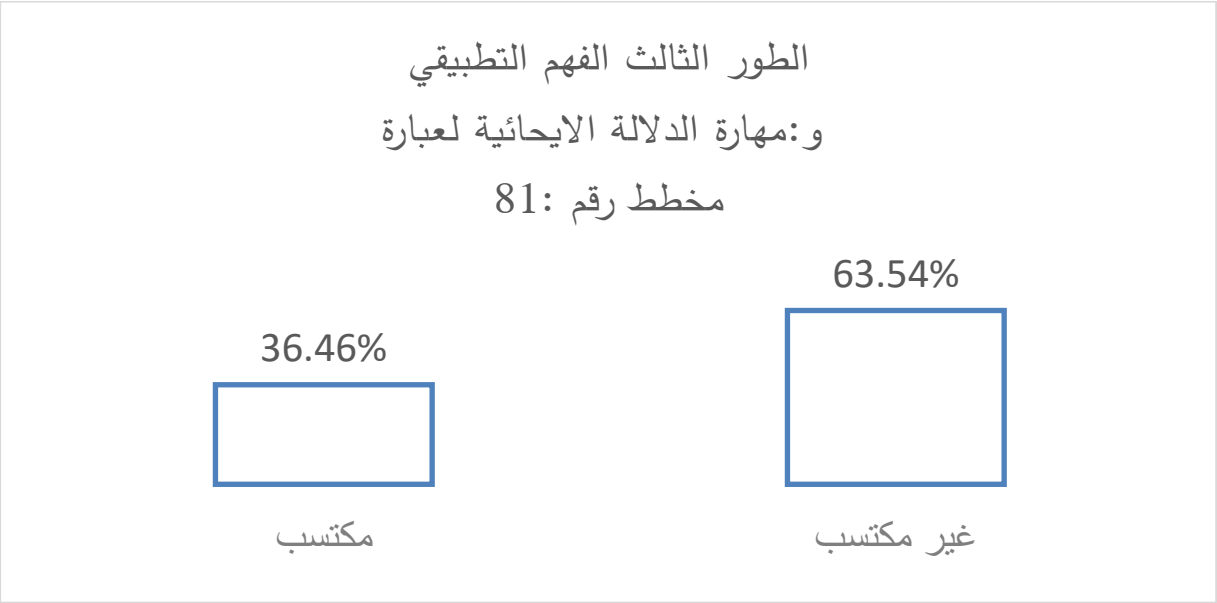


يقيس الجزء "هـ" من السؤال الثالث مهارة تحديد الفائدة من النص المقروء، ويظهر مخطط الأعمدة البيانية رقم: 80 أن 80.21% من أفراد عينة البحث أقروا باستفادتهم من النص المقروء، غير أن 55.21% منهم فقط يمتلكون المهارة المقاسة؛ فقد تمكنوا بالإضافة إلى إقرارهم بالاستفادة من النص المقروء من ذكر الفائدة منه وهي نسبة متوسطة.

و- مهارة توضيح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص:

مَاذَا يَقْصِدُ الْكَاتِبُ بِقَوْلِهِ: " **مَنْ زَرَعَ حَصَدَ وَمَنْ سَارَ عَلَى الدَّرْبِ وَصَل** ":

.....



وردت في النص المقدم لأفراد عينة البحث عبارة " من زرع حصد ومن سار على الدرب وصل " وهي تلخص مضمون النص، كما أنها متداولة كحكمة، وقد طلب منهم في الجزء "و" من السؤال الثالث توضيح ما يقصده الكاتب بهذه العبارة، والملاحظ من أجوبتهم حسب مخطط الأعمدة البيانية رقم: 81 أن 36.46% من أفراد العينة لديكم امتلاك كلي لمهارة توضيح الدالة الإيحائية لهذه العبارة، وهي نسبة منخفضة.

تفسير نتائج الفقرة الثالثة من الاختبار الموجه إلى تلاميذ الطور الثالث- وتبيان مستوي تمكن تلاميذ هذا الطور من مهارة الفهم التطبيقي في ظل التدريس بالمقاربة النصية:

من خلال النتائج السابقة يتضح لنا أن مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث من مهارات الفهم التطبيقي في ضوء المقاربة النصية منخفض جدا؛ فنسبة 20.37 % أجوبتهم صحيحة، وهم متمكنون من مهارات الفهم التطبيقي غير أن هذه النسبة على الرغم من

اقترابها من مؤشر الفعالية 75/75 إلا أنها غير كافية، وسنحاول البحث عن الأسباب من خلال مناقشة كل مهارة على حدة كما يلي :

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث مهارة عرض الرأي الشخصي في ما يقرأ ودعمه في ظل التدريس بالمقاربة النصية منخفض جدا (8.33%):**

تنتمي المهارة المقاسة "إبداء الرأي في المقروء" إلى مستوي الفهم التقويمي أو الناقد، ويتضمن هذا المستوى قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه؛ بمعنى تكوين رأى شخصي على المعلومات الواردة في الموضوع، ويتطلب امتلاك المتعلم لهذا المستوى الفهم الجيد للنص، والاستفادة من الخبرات السابقة المرتبطة بالنص، التي تسمح له بإبداء الرأي فيه سواء بالتأييد أو الرفض مع القدرة على التعليل، وهذه القدرات المطلوبة تنمى من خلال قراءة النصوص، ومحاولة فهمها والتدريب على إبداء الرأي في ما ورد فيها من أفكار ومعلومات، ويبدو أن قلة التدريب من الأسباب التي جعلت تلاميذ الطور الثالث لا يكتسبون مهارة "إبداء الرأي الشخصي في النص المقروء"؛ فالنسبة المحققة 8.33% منخفضة جدا؛ فإذا نظرنا الى أسئلة الفهم المرتبطة بالنصوص المحورية في هذا المستوى أحصينا ستة عشر نصا مذيلة بمائة وسبعة وستين سؤلا –خلال السنة– من بين هذه الأسئلة نسجل سؤالان فقط يتعلقان بإبداء الرأي في النص؛ أي بنسبة ضئيلة جدا 1.20% .

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث من مهارة اقتراح حلول لتجاوز عقبات في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (65.63%):**

تتطلب مهارة " اقتراح حلول لتجاوز عقبات "من المتعلم فهم النص، والاستفادة من خبراته السابقة، ليقترح حلا أو يتنبأ بما سيحدث بناء على معلومات متوفرة في النص.

ويتطلب التدريب على اكتساب هذه المهارة وضعيات إدماجية يكون المتعلم فاعلا فيها، فعلى سبيل المثال في نشاط التعبير المرتبط بالنصوص المحورية وضمن الأيقونة "أعبر "نجد ثلاث وضعيات إدماجية : "تخيل ماذا تقول الحيوانات للإنسان في رسالة السلام التي ترسلها إليه[1]. كيف تتصرف لو كنت مكان الأخ الأكبر[2] ؟ لو كنت أحد

سكان هذه القرية، ماذا تفعل لتجعل حياة قريتك سعيدة[3] ؟ غير أن هذه الوضعيات قليلة مقارنة مع عدد وضعيات الإدماج المقدرة باثنين وخمسين وضعية، وهو ما يقلل من مستوى تملك المهارة المذكورة.

كما أن طريقة تدريس المهارة يؤثر على اكتسابها من طرف المتعلمين؛ إذ نجد نسبة 46.13% من الأساتذة المستجوبين يتبعون بشكل دائم الخطوات الأساسية التالية في تدريس المهارة :

- أقدم مهارة الفهم القرائي المقررة ضمن سياق الموضوع (النص) الذي يدرّسه المتعلم.
- أبدأ بذكر وكتابة اسم المهارة كهدف للدرس؛ مثال:(يلخص النص بأسلوب الخاص).
- أختار تمهيدا مناسبا يرتبط بالهدف من الدرس.
- أعرّف المهارة بصورة مبسطة وعملية مثال :(تلخيص النص هو.....).
- استعرض بشيء من التفصيل الخطوات الرئيسة التي تتبع في تطبيق المهارة والقواعد أو المعلومات المفيدة للمتعلم عند استخدامها.
- أقوم بمساعدة المتعلم في تطبيق المهارة على شكل خطوات ،مشيرا إلى الهدف والقواعد والأسباب وراء كل خطوة ، واستخدم مثالا من الموضوع الذي يدرّسه.
- أجري نقاشا مع المتعلمين بعد الانتهاء من التطبيق لمراجعة الخطوات والقواعد التي اتّبعت في تنفيذ المهارة.
- أدفع المتعلمين إلى القيام بحل تمرين تطبيقي للتأكد من إتقانهم للمهارة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية،كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،مرجع سابق ،ص11

[2] المرجع السابق ،ص15.

[3] المرجع نفسه ،ص55.

- أجري نقاشا عاما بهدف كشف وإظهار الخبرات الشخصية للمتعلمين حول كيفية تنفيذهم للمهارة، ومحاولة استخدامها داخل المدرسة وخارجها.
- أنهي تقديم المهارة باستعراض المجالات التي يمكن أن تستخدم فيها وأهمية تعلمها.

ومن الأسباب أيضا ضيق الوقت لتدريس ما تتضمنه الأيقونة: "أعبر" ؛ فإذا تأملنا جدولي تنظيم حصص فهم المكتوب والتعبير الكتابي رقم[1]: 28 ورقم: 29 نلاحظ أن الاستاذ يتناول مع المتعلمين التمارين المنضوية تحت الأيقونة " أعبر" مع الحصتين المخصصتين لدراسة الظواهر النحوية والصرفية أو الإملائية، وكثيرا ما يتم التركيز على الظواهر وتكليف المتعلمين بالإجابة على أسئلة التعبير في المنزل لضيق الوقت، في حين تخصص الحصة الثالثة للتدريب على التعبير الكتابي، وهو مرتبط بوضعية إدماجية يحاكي فيها الأساتذة ما يرد في امتحان شهادة التعليم الابتدائي بينما يتم الإنتاج الفردي وتصحيحه خلال أسبوع الإدماج وهذا الأخير مرتبط بالمشروع الكتابي ولا يتعلق بالأسئلة المذكورة الأيقونة " أعبر".

جدول تنظيم حصص فهم المكتوب والتعبير الكتابي رقم: (28)	
الميدان	عدد الحصص
فهم المكتوب	● حصة للقراءة والفهم :قراءة النص مع تطبيقات متعلقة بالفهم،والتوظيف،والجانب القيمي. ● حصة للقراءة والظاهرة التركيبية: قراءة النص، مع التعرض الصريح للظاهرة. ● حصة للقراءة والظاهرة الصرفية:قراءة النص، مع التعرض الصريح للظاهرة الصرفية/أو الإملائية (بالتناوب بين الأسابيع).
الإنتاج الكتابي	● الحصتان الخاصتان بالظواهر النحوية والصرفية /أو الإملائية تتبعها حصة النشاط الكتابي. ● الحصة الثالثة، تخصص للتدريب على التعبير الكتابي. ● يتم الإنتاج الكتابي الفردي وتصحيحه خلال أسبوع الإدماج والتقويم.

جدول رقم: (29) مخطط تناول حصص فهم المكتوب والتعبير الكتابي خلال الأسبوع في السنة الخامسة ابتدائي				
الميدان	الحصة	عنوان الحصة	الزمن	منهجية التناول

[1]. وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،مديرية التعليم الأساسي ،**وثيقة تكييف كتاب السنة الخامسة لغة عربية**، سبتمبر 2018 ،ص2.

فهم المكتوب والتعبير الكتابي	04	القراءة (أداء فهم)	45د	قراءة وانجاز تطبيقات حول المعنى ،مع التركيز على مركبات الكفاءات الختامية لفهم المكتوب: 1- فهم المعنى الظاهر في النص المكتوب/استخراج معلومات 2- فهم المعنى الضمني /استنتاج (أحكام بيانات تفسيرات..)
	05	القراءة	45د	قراءة النص مع التركيز على مركبة : 3- تفسير ودمج أفكار ومعلومات
	06	الظواهر التركيبية+ التطبيقات الكتابية	45د	تقديم الظاهرة التركيبية (النحوية) والتدريب عليها وانجاز تطبيقات شفوية وكتابية
	07	القراءة	45د	قراءة النص مع التركيز على مركبة : 4- تفسير ودمج أفكار ومعلومات
	08	الظواهر الصرفية أو الإملائية + التطبيقات الكتابية	45د	تقديم الظاهرة التركيبية (الصرفية أ الإملائية) والتدريب عليها وانجاز تطبيقات شفوية وكتابية
	09	المحفوظات	45د	مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (تقديم ومسرحة)
	10	المطالعة	45د	نص للمطالعة من طبيعة المحور المقدم يساعد على إدماج الموارد المكتسبة
	11	التعبير الكتابي	45د	التدريب على الإنتاج الكتابي

مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث من مهارة استنباط جمل تحمل قيما أدبية وجمالية من النص المقروء في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (61.46%):

حدد منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي القيم المقرر تناولها من خلال دروس القراءة كما يظهر في الجدول[1] رقم:30

جدول رقم :30 القيم المقررة في الطور الثالث

القيم والمواقف	الطور 3 الابتدائي
الهوية الوطنية	من خلال نصوص اللغة العربية: – يعتزّ بلغته؛ – يعتزّ بمكوّنات الهويّة الجزائرية ويقدّرها، ويحترم رموزها؛ – ينمّي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدّة من مكونّات الهُويّة الوطنية.

[1] ينظر منهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي ،مرجع سابق ،ص06.

الضمير الوطني	– يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها؛ – يتحلى بالأخلاق الدينية والمدنية للوطن والأمة.
المواطنة	– يتحلى بروح التعاون والتضامن و العمل الجماعي والصدق في التعامل؛ – يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية؛ – ينتهج أساليب الاستماع والحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
التفتح على العالم	– يحترم ثقافات وحضارات العالم؛ – ويتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين؛ – يتفتح على اللغات الأجنبية والثقافات الأخرى؛ – يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.

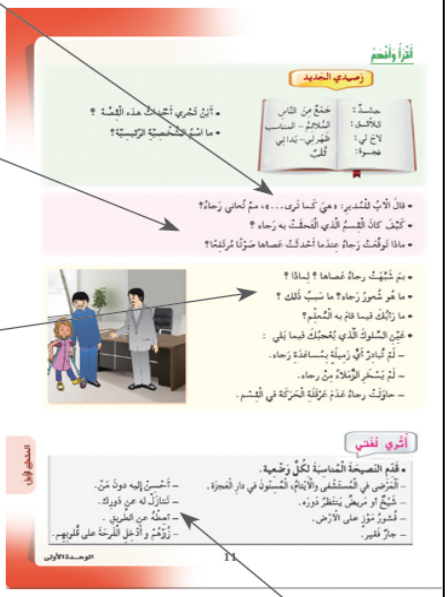
كما يتضمن كتاب القراءة عشر محاور يتطرق فيها الاستاذ مع المتعلمين الى ستة وعشرين قيمة مختلفة ؛قيم روحية ودينية وخلقية واجتماعية وثقافية وفكرية ووجدانية وجمالية [1]، وعلى الرغم من جود القيم في النصوص المحورية التي تطبق عليها المقاربة النصية لفهم اللغة إلا أن في أسئلة مركبة الفهم لا نجد ولو سؤالا واحدا يطلب فيه من المتعلم تحديد القيمة من النص ،ويظهر أن المشكل تم تجاوزه في كتب القراءة المرتبطة بالتعديلات الأخيرة؛ فعلى سبيل المثال في كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي حصص جزء من أسئلة المركبة " اقرأ وافهم " لاستنتاج القيم التي يحتويها النص كما يظهر في الصورة رقم:04

[1] ينظر كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،مرجع سابق ،ص08.

أقرأ و أفهم :

رصيدي الجديد : شرح المفردات الجديدة من خلال تمرين مقترح (الربط، تعويض كلمة بمرادف أو ضد لها أو . . .)

- شرح مباشر في كتاب صغير (رصيدي الجديد) .
- سؤالان بعد القراءة الصامتة (لجمع معلومات مباشرة و عامة حول المقروء الاجابة على سؤال أو انجاز مهمة تعيين اختيار من متعدد (التنويع في اقتراح الأسئلة)
- بعد القراءة الجهرية طرح أسئلة لاستعادة النص وفهمه متدرجة بتسلسل وفق فقرات الكتاب مع إدراج أسئلة تكرس نمط النص
- إنجاز مهمات الإجابة عن اسئلة تتعلق بالتعمق في معاني النّص واستنتاج القيم التي يحتويها وإعادة بناء المعلومات الواردة في النصوص ومن النص.



- أثري لغتي : اقتراح وضعيات لإثراء اللّغة :إثراء الرصيد الذي قد يحتاجه التلميذ في الإنتاج الشفوي أو الكتابي . (صفات، أضداد، مرادفات . . .) ،رصيد لغوي خاص بمجال معيّن حسب الوحدة .

وقد أورد معدو دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ملاحظة للأساتذة تتضمن ما يلي:" فرقنا بين الأسئلة التي تبسط على التلميذ بعد القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية وأسئلة التعمق في الفهم واستنتاج القيم الأخلاقية المتوفرة في النصوص بألوان متمايزة._وهذا بغرض توزيع الأهداف المتوخاة من حصص القراءة بالتدرج على الأسبوع "[1].

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث مهارة توضيح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (55.21%):**

إن عدد التمارين المرتبطة بالنصوص المحورية الهادفة الى تنمية مهارة "توضيح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص " قليلة جدا؛ إذ نجد تسع تمارين من بين مئة

[1] وزارة التربية الوطنية ،دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،مرجع سابق ،ص43.

وسبعة وستين بنسبة 5.39% على الرغم من أن الأسئلة المرتبطة بالنص عديدة بمعدل ستة أسئلة في نهاية كل نص، غير أن أغلبها يتعلق بتنمية مهارة الفهم الحرفي، وهي نتيجة متقاربة مع ما توصلت إليه دراسة أجراها الباحث بن ساسي عبد الكريم تناول فيها: "أسئلة نص القراءة –السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا –دراسة لغوية تحليلية"[1]، وقد أحصى أسئلة كتاب القراءة وصنفها حسب مستويات الفهم الحرفي والتفسيري والتطبيقي، كما يظهر في الجدول رقم:31؛ إذ نجد مجموع الأسئلة المرتبطة بالفهم الحرفي 76 بنسبة 61.29%، وهي نسبة عالية جدا، ومجموع أسئلة الفهم التفسيري 44 بنسبة 35.48% ومجموع أسئلة الفهم التطبيقي 04 بنسبة 3.23%.

جدول رقم: (31) تصنيف أسئلة كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حسب مستويات الفهم الحرفي والتفسيري والتطبيقي

المستوى	الرقم	فروع المستوى	كمية التكرار (ن)	النسبة	المجموع
مستوى الفهم الحرفي	01	المعنى المعجمي	24	%13.40	179
	02	البحث عن التفاصيل وتذكرها	21	%11.73	
	03	التوصل للفكرة المركزية المصرح بها	11	%6.14	
	04	فهم مبنى النص	13	%7.26	
	05	تنفيذ تعليمات	07	%3.91	
مستوى الفهم التفسيري	01	الثروة اللغوية للمعنى المجازي	02	%1.11	
	02	التوصل للفكرة المركزية غير المصرح بها	07	%3.91	
	03	خلق مقارنات	12	%6.70	

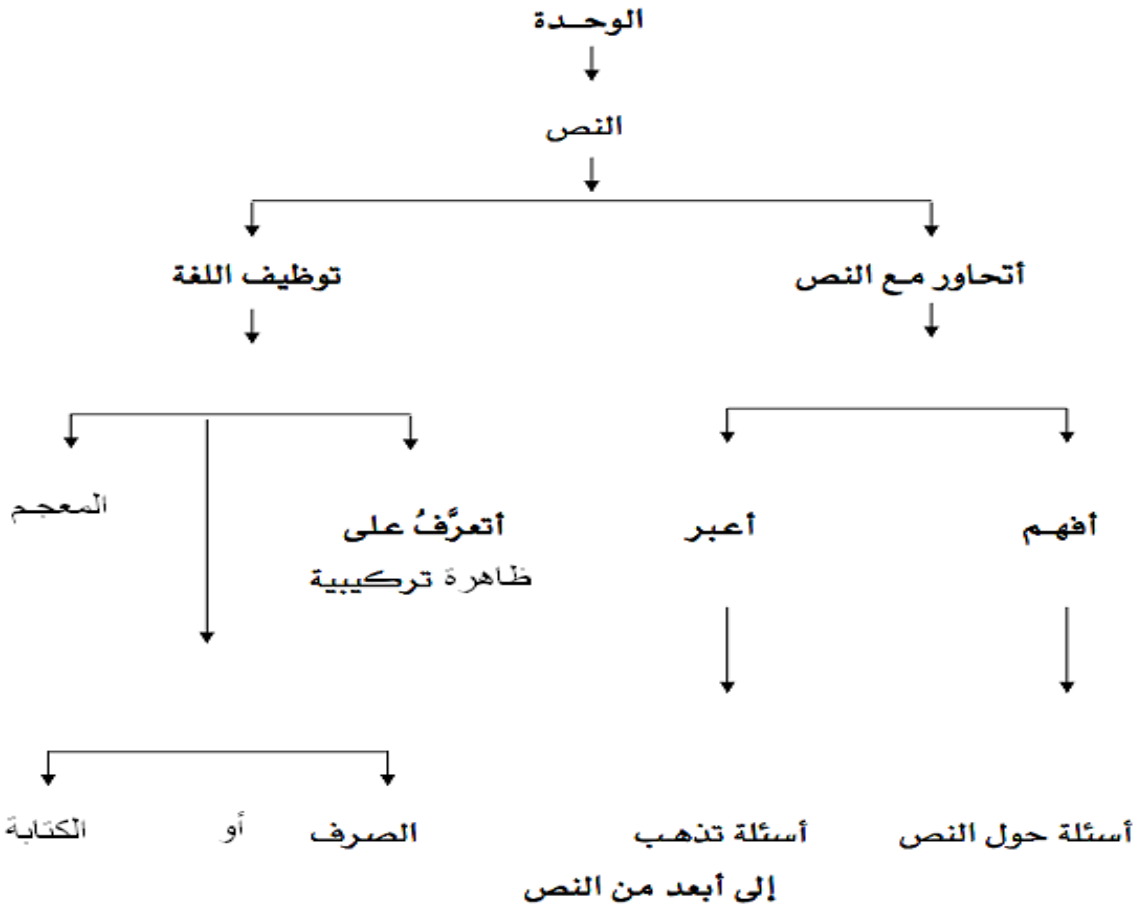
[1] بن الساسي عبد الكريم ، **أسئلة نص القراءة –السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا** –دراسة لغوية تحليلية ، مجلة الأثر ،العدد 29 ديسمبر 2017، ص179.

	04	إكمال مضامين تفسير وتحليل مشاعر	23	%12.84	
مستوى الفهم التطبيقي	01	حل مشاكل	03	%1.67	
	02	قراءة ناقدة	01	%0.55	
المجموع			124	%68.67	

- **مستوى تمكن تلاميذ الطور الثالث من مهارة تحديد الفائدة من النص في ظل التدريس بالمقاربة النصية متوسط (36.46%):**

إن نسبة أفراد عينة البحث الذين تمكنوا من تحديد الفائدة من النص المقروء 36.46%، وهي نسبة متوسطة دالة على أن أغلب أفراد العينة ليست لديهم القدرة على تحديد الغرض من النص.

وإذا عدنا الى طريقة تناول النص خلال الأسبوع وجدنا المعلم يقسم النص إلى خمس حصص، يراعي في هذا التقسيم المعنى، يُقرَأ النّص في الحصة الأولى كاملا ليتمكن التّلاميذ من بناء معنى النّص العام، أما في الحصص الموالية فيتم التركيز في كل حصة على قراءة جزء واحد، تمارس خلال هذه الحصص المقاربة النصية، التي تفرض أن تتكامل الأنشطة اللّغوية فيما بينها، وتدرس في شكل وحدة خلال الأسبوع، تبدأ من نص للقراءة، تتبعه أسئلة حول الفهم، وأسئلة توسع دائرة المتعلم إلى أبعد من النّص، ويجمع هاتين المحطتين عنوان واحد "أتحاور مع النص"، تليها محطة "توظيف اللغة"، وهي تتكون من وقفة مع التراكيب ووقفة تناوبيه بين الصرف والإملاء ووقفة خاصة بالمعجم. ويمكن تمثيل الوحدة بيانيا بالشكل الآتي:



وهذا التقسيم يجعل فهم النص جزءا يرتبط بمحطة "افهم " –حسب مخطط الوحدة– محصورا يتم تناوله في الحصة الرابعة من القراءة (أداء فهم)[1] بمدة زمنية تقدر بخمسة وأربعين دقيقة يتم فيها: قراءة وإنجاز تطبيقات حول المعنى، مع التركيز على مركبات الكفاءات الختامية لفهم المكتوب:

1- فهم المعنى الظاهر في النص المكتوب/استخراج معلومات.

2- فهم المعنى الضمني /استنتاج (أحكام بيانات تفسيرات..).

وينبغي على الأستاذ أن يحقق خلال هذه الحصة الأهداف المبينة في الجدول رقم:32 حسب ما جاء في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي [2]:

[1] وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،مديرية التعليم الأساسي ،وثيقة تكييف كتاب السنة الخامسة لغة عربية ،مرجع سابق، ،ص2

[2] مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،جوان 2011 ،ص12.

جدول رقم (32) الأهداف التعليمية المرتبطة بالكفاءة القاعدية "يفهم ما يقرأ"	
الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يفهم ما يقرأ	يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة
	يتعرف على موضوع النص وعلى الجوانب المعالجة فيه
	يتعرف على شخصيات النص مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء، ضمائر...)
	يحدد أحداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية
	يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة
	يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين ؛ الفقرات ...)
	يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة
	يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص
	يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص

والمفترض أن يتم تناول هذه الأهداف وتحقيقها في كامل حصص القراءة خلال الأسبوع.

2- تحليل نتائج الاستبانة:

تتضمن الاستبانة الموجه إلى أساتذة التعليم الابتدائي أربعة محاور أساسية تسمح لنا بالإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما دور المقاربة النصية في تمكين المتعلمين من امتلاك مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر الأساتذة؟

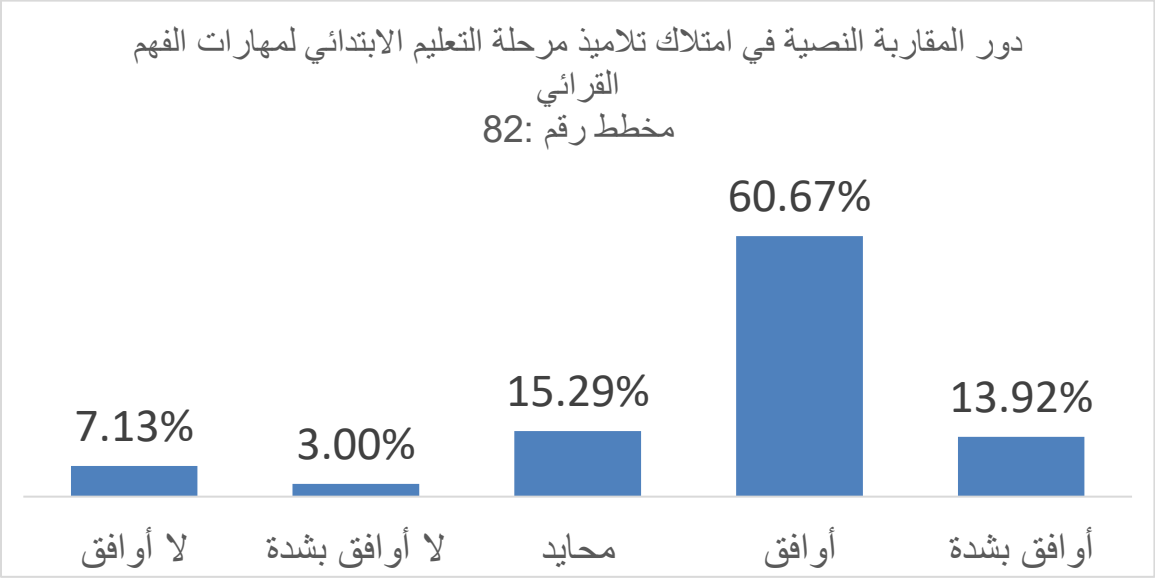
2- ما خطوات تدريس المهارة وفق المقاربة النصية المتبعة من طرف الأساتذة، من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي؟

3- ما الاستراتيجيات والأساليب المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي؟

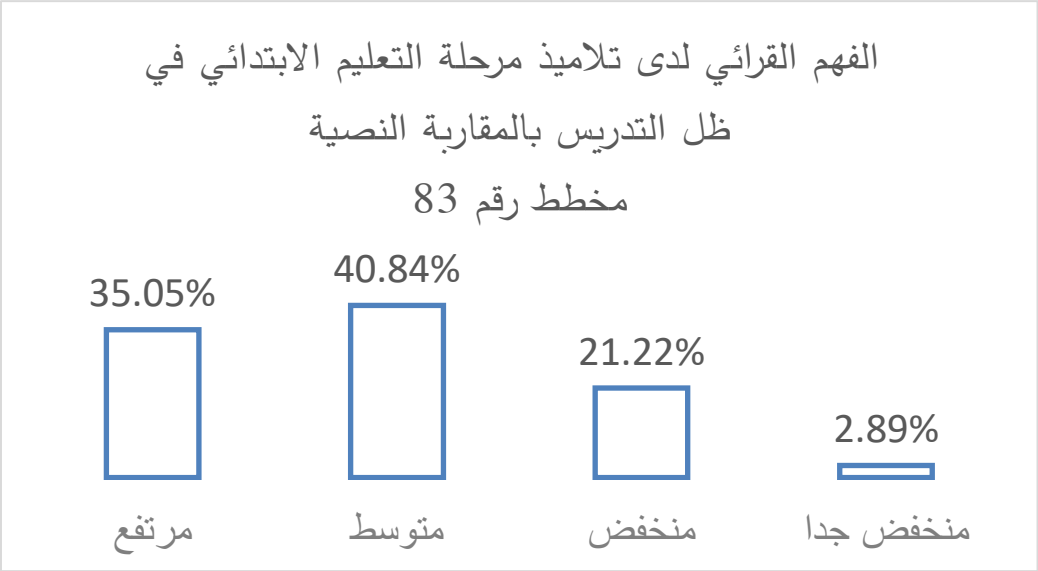
4- ما الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق المقاربة النصية؟

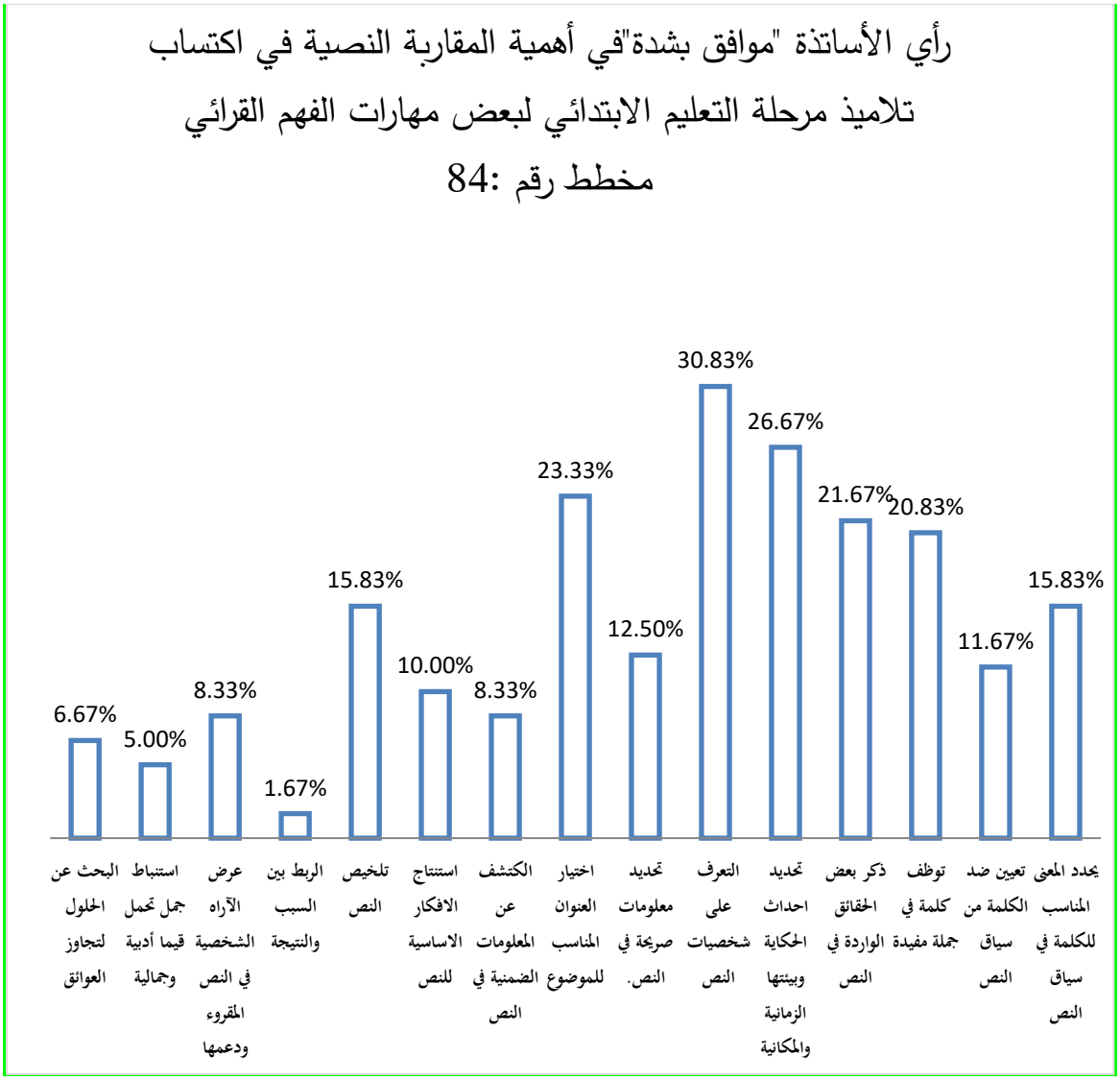
تحليل نتائج الفقرة الأولى من الاستبانة:

تتضمن الفقرة الأولى من الاستبانة عشر فقرات تهدف إلى معرفة دور المقاربة النصية في تمكين المتعلمين من امتلاك مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر الأساتذة.



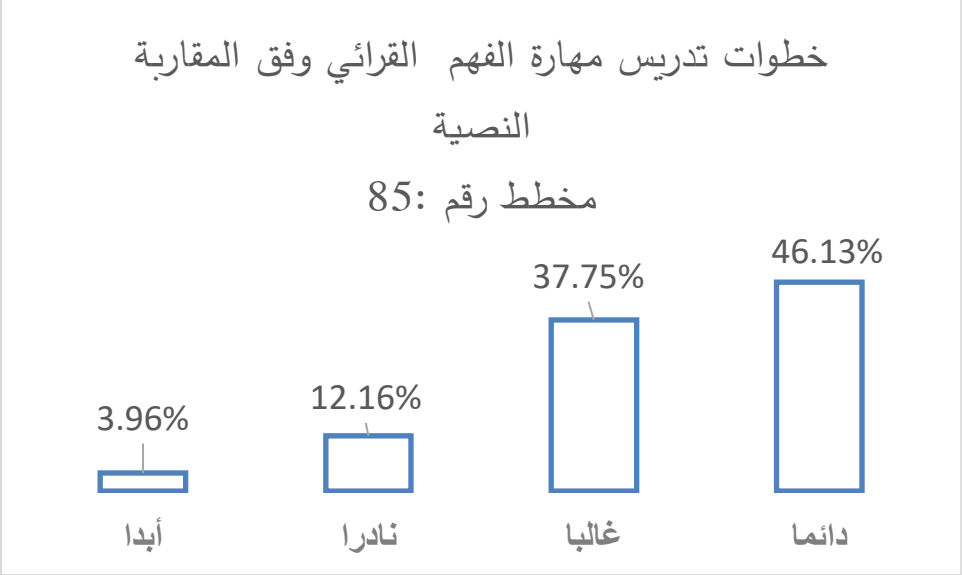
يظهر من المخطط البياني رقم:82 أن 13.92% فقط من الأساتذة المستجوبين يوافقون بشدة بأن للمقاربة النصية دورا مهما في امتلاك تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لمهارات الفهم القرائي، بينما 60.67% منهم يوافقون بدرجة أقل، وتتوافق النتائج مع نتائج الاختبارات المقدمة للمتعلمين والهادفة إلى قياس مهارات الفهم عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي؛ إذ نجد نسبة الامتلاك 35.05% لهذه المهارات في ضوء التدريس بالمقاربة النصية حسب المخطط البياني رقم :83 كما تتفاوت أهمية المقاربة النصية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارة الى أخرى كما يتضح من المخطط البياني رقم :84.


الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في
ظل التدريس بالمقاربة النصية
مخطط رقم 83
35.05%
40.84%
21.22%
2.89%
مرتفع
متوسط
منخفض
منخفض جدا


رأي الأساتذة "موافق بشدة"في أهمية المقاربة النصية في اكتساب
تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لبعض مهارات الفهم القرائي
مخطط رقم :84
6.67%
5.00%
8.33%
1.67%
15.83%
10.00%
8.33%
23.33%
12.50%
30.83%
26.67%
21.67%
20.83%
11.67%
15.83%
البحث عن الحلول لتجاوز العوائق
استنباط جمل تحمل قيما أدبية وجمالية
عرض الآراء الشخصية في النص المقروء ودعمها
الربط بين السبب والنتيجة
تلخيص النص
استنتاج الافكار الاساسية للنص
الكتشف عن المعلومات الضمنية في النص
اختيار العنوان المناسب للموضوع
تحديد معلومات صريحة في النص.
التعرف على شخصيات النص
تحديد احداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية
ذكر بعض الحقائق الواردة في النص
توظف كلمة في جملة مفيدة
تعيين ضد الكلمة من سياق النص
يحدد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص

تحليل نتائج الفقرة الثانية من الاستبانة:

تتضمن الفقرة الثانية من الاستبانة عشر فقرات الهدف منها معرفة خطوات تدريس المهارة وفق المقاربة النصية المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.



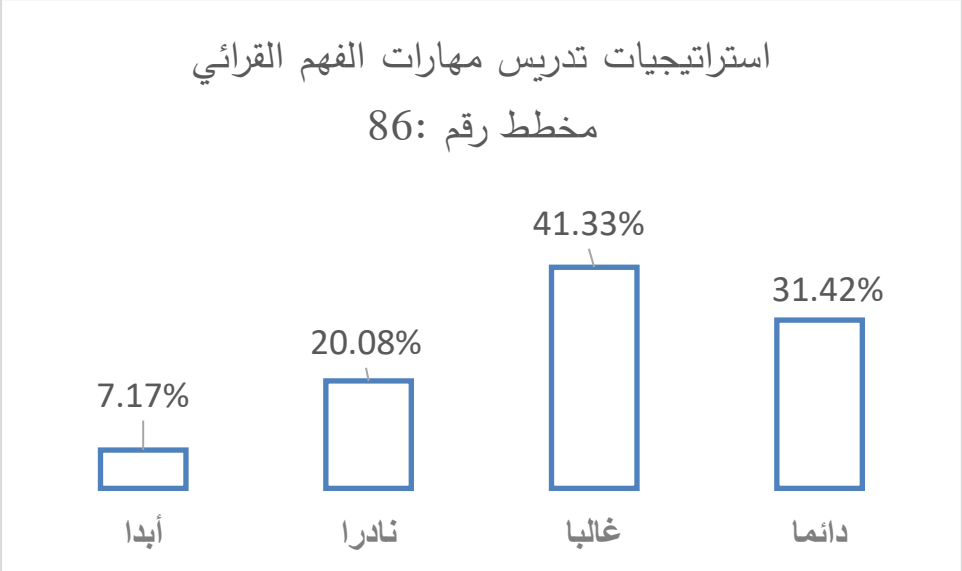
يتبن من المخطط البياني رقم:85 أنّ نسبة الأساتذة الذين يداومون على اتباع الخطوات الأساسية في تدريس مهارات الفهم القرائي وفق المقاربة النصية منخفضة 46.13%، ولا تسمح هذه النسبة بتحقيق النتائج المرجوة؛ إذ يفترض في تقديم أي مهارة من مهارات الفهم القرائي اتباع الخطوات الرئيسية التالية:

- تقديم مهارة الفهم القرائي المقررة ضمن سياق الموضوع(النص) الذي يدرّسه المتعلم.
- البدء بذكر وكتابة اسم المهارة كهدف للدرس؛ مثال:(يلخص النص بأسلوبه الخاص)
- اختيار تمهيد مناسب يرتبط بالهدف من الدرس.
- تعريف المهارة بصورة مبسطة وعملية مثال:(تلخيص النص هو.....).
- استعراض الخطوات الرئيسة التي تتبع في تطبيق المهارة بشيء من التفصيل والقواعد أو المعلومات المفيدة للمتعلم عند استخدامها.

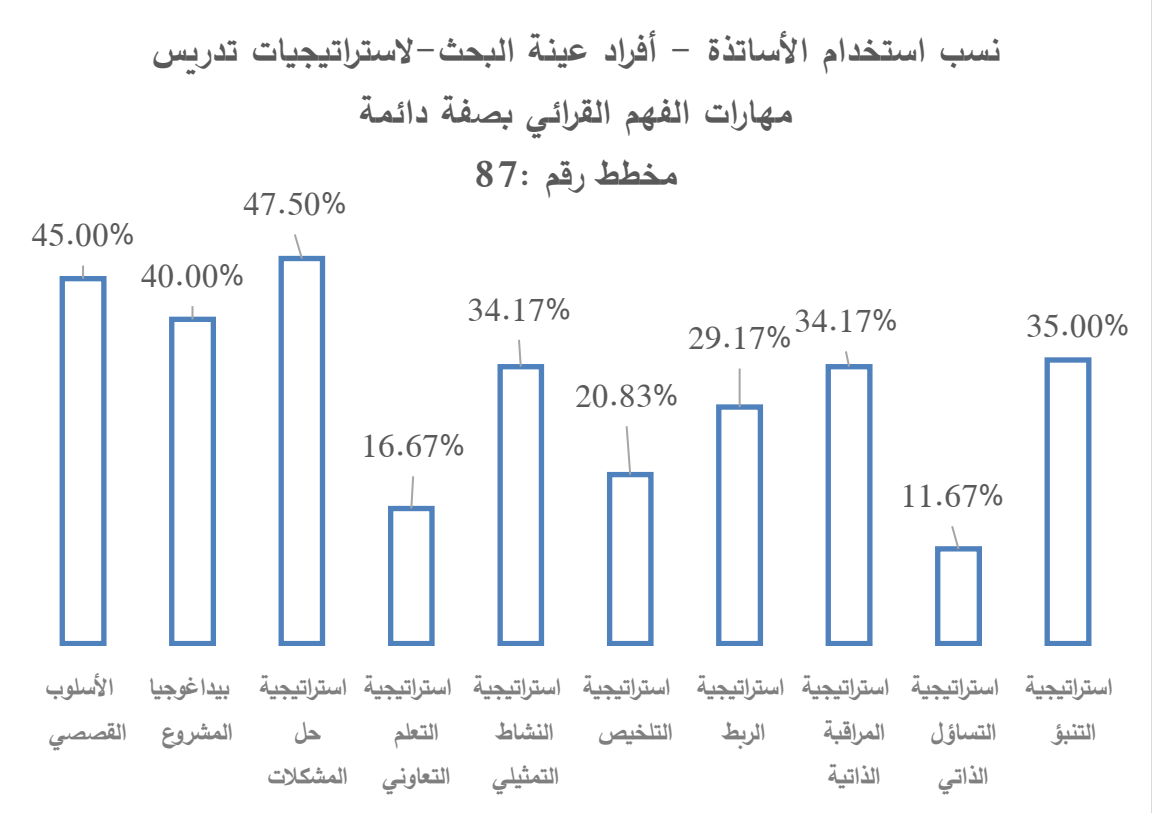
- مساعدة المتعلم في تطبيق المهارة على شكل خطوات،مع الإشارة إلى الهدف والقواعد والأسباب وراء كل خطوة، واستخدم مثال من الموضوع الذي يدرّسه.
- إجراء نقاش مع المتعلمين بعد الانتهاء من التطبيق لمراجعة الخطوات والقواعد التي اتّبعت في تنفيذ المهارة.
- دفع المتعلمين إلى القيام بحل تمرين تطبيقي للتأكد من إتقانهم للمهارة.
- إجراء نقاش عام بهدف كشف وإظهار الخبرات الشخصية للمتعلمين حول كيفية تنفيذهم للمهارة، ومحاولة استخدامها داخل المدرسة وخارجها.
- إنهاء تقديم المهارة باستعراض المجالات التي يمكن أن تستخدم فيها وأهمية تعلمها.

تحليل نتائج الفقرة الثالثة من الاستبانة:

تتضمن الفقرة الثالثة من الاستبانة عشر فقرات الهدف منها معرفة الاستراتيجيات والأساليب المتبعة من طرف الأساتذة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.



يتبين من مخطط الأعمدة البيانية رقم:86 المتضمن الاستراتيجيات المتبعة من طرف الأساتذة في تدريس مهارات الفهم القرائي أن 31.42% فقط منهم يستخدمون استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائي بشكل دائم، ويتفاوتون في التطبيق الدائم لهذه الاستراتيجيات كما يظهر في المخطط البياني رقم : 87



يتبين من النسب الظاهرة في المخطط رقم :(87) بأن الأساتذة أفراد عينة البحث يقرون باستخدامهم لاستراتيجيات التدريس بشكل دائم متفاوتة؛ إذ نجد ارتفاعا في النسب قليلا بالنسبة للاستراتيجيات الواردة في السندات التربوية للأستاذة ؛كاستراتيجية حل المشكلات 47.50% واستخدام الأسلوب القصصي 45%، وبيداغوجيا المشروع40%، بينما استعمال باقي الاستراتيجيات منخفض و وأحيانا منخفض جدا.

يؤثر استخدام استراتجيات الفهم القرائي على مستوى الفهم لدى المتعلمين، وقد دلت نتائج الاختبارات السابقة على ذلك؛ فإذا نظرنا الى استراتجية التلخيص وجدنا نسبة

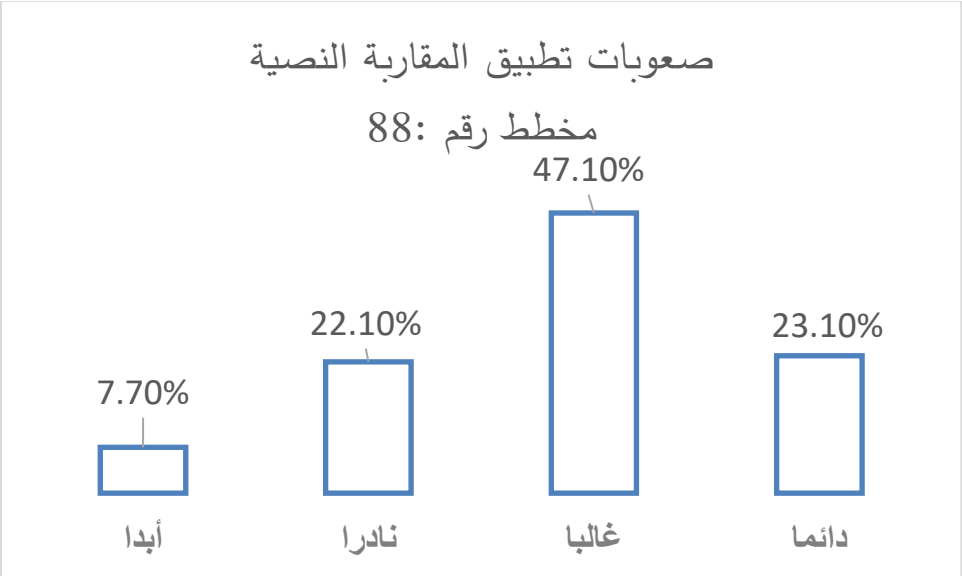
استخدامها منخفض جدا، ونسب الاكتساب لهذه المهارة منخفض جدا أيضا عند تلاميذ الطور الثاني 14.95%، ومتوسط عند تلاميذ الطور الثالث 44.79%.

كما دلت نتائج الاختبارات تأثير النسبة الضئيلة لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي المقدرة بـ: 11.67% على نتائج المتعلمين في اكتساب مهارة الكشف عن بعض المعومات الواردة في النص؛ إذ نسجل في الطور الثاني نسبة 7.48% فقط لديهم اكتساب لهذه المهارة.

وتظهر نسبة استخدام استراتيجة التعلم التعاوني 16.67% منخفضة جدا على رغم أهميتها؛ إذ يحدث التعلم في أجواء مريحة خالية من القلق والتوتر تزداد فيه دافعية المتعلمين بشكل كبير، نتيجة تكليفهم بعمل يقومون به مجتمعين متعاونين، وكثير من مهارات الفهم القرائي يمكن تنميتها وفق هذه الاستراتيجية.

تحليل نتائج الفقرة الرابعة من الاستبانة:

تتضمن الفقرة الرابعة من الاستبانة عشر فقرات الهدف منها معرفة الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق المقاربة النصية.



يظهر من المخطط رقم:88 أن نسبة 23.10% من أساتذة عينة البحث يواجهون دائما صعوبات في تطبيق المقاربة النصية، كما نجد 47.10% في غالب الأحيان

يجدون صعوبات في تطبيق هذه المقاربة، وتتفاوت درجة الصعوبات؛ إذ نجد أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن الوقت المخصص لممارسة القراءة كاف بشكل دائم لتحقيق مهارات الفهم القرائي المدرجة في المنهاج 20%، وهي نسبة ضعيفة جدا دالة على أن الوقت المخصص لممارسة مشاط القراءة غير كاف، كما يؤكد 21.67% من الأساتذة بأنهم يتلقون تكوينا كافيا يمكنهم من فهم وتطبيق المقاربة النصية، وهي نسبة منخفضة جدا دالة على أن التكوين المستمر أثناء الخدمة غير كاف لفهم وتطبيق المقاربة النصية، أما فيما يخص نصوص القراءة المدرجة في كتب القراءة التي تمارس من خلالها المقاربة النصية، فيرى 21.67% من الأساتذة بأنها تثير اهتمام المتعلمين، كما يرى 25.83% منهم فقط بأن الأهداف التعليمية المرتبطة بكفاءة الفهم المدرجة في المنهاج واضحة يمكن تحقيقها، ويرى 39.17% منهم بأن الأنشطة اللغوية موزعة في المنهاج وفق طريقة بيداغوجية منسجمة تسمح لهم بتطبيق المقاربة النصية.

وما نستخلصه من صعوبات :

- الوقت المخصص لممارسة القراءة كاف بشكل دائم لتحقيق مهارات الفهم القرائي.
- التكوين أثناء الخدمة غير كاف لفهم وتطبيق المقاربة النصية.
- الوقت المخصص لممارسة مشاط القراءة غير كاف لإكمال الأنشطة اللغوية.
- أغلب نصوص القراءة لا تثير اهتمام المتعلمين.
- الأهداف التعليمية المرتبطة بكفاءة الفهم المدرجة في المنهاج غير واضحة بالشكل الذي يسمح بفهمها وبلوغها في نهاية الحصص أو الوحدات التعليمية.
- الأنشطة اللغوية غير موزعة في المنهاج وفق طريقة بيداغوجية منسجمة تسمح لهم بتطبيق المقاربة النصية.

خاتمة

تبنّت الإصلاحات الجديدة في المدرسة الجزائرية المقاربة النّصية في تعليم اللّغة العربية ؛إذ يحث منهاج اللّغة العربية على اعتماد هذه المقاربة من خلال جعل النّص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية المرتبطة بأربعة ميادين أساسية ؛ميدان فهم المنطوق بهدف تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين ،وميدان التعبير الشفوي لإثراء الرّصيد اللّغوي ،والمعرفي المستمد من النّص المنطوق ،وتنمية مهارات المشافهة والتّواصل والاسترسال في الحديث وإبداء الرأي في المواقف المختلفة ،والتفاعل مع الآخرين ،وميدان التعبير الكتابي ،لغرض توظيف ما اكتسبه المتعلم لإنتاج نص بسيط ، بالإضافة إلى ميدان فهم المكتوب ،الّذي يتم فيه التّركيز على النّص المقروء من أجل فهمه وتحليله واستثماره .

ولا تتحقق الأهداف المرتبطة بالميدان الأخير إلاّ من خلال ما يعرف بالفهم القرائي ؛ وهو عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه ، ومركّبة من عدد من العمليات الفرعية الّتي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى وتفسيره بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السّابقة.

وقد حدّد منهاج اللّغة العربية في كلّ مستوى من مراحل التّعليم الابتدائي مستويات الفهم بما يتناسب مع المتعلّمين في كلّ مستوى ،ووضع أنشطة بكتاب القراءة ودفتر الأنشطة لمساعدة المتعلّمين على امتلاكها ،غير أنّ نتائج البحث أظهرت انخفاضا واضحا في اكتساب هذه المهارات ويمكن أن نبيّن ذلك على النّحو الآتي :

1. إنّ مستوى امتلاك تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لمهارات الفهم القرائي –بصفة اجمالية– في ظل المقاربة النصية منخفض ؛إذ دلت نتائج الاختبار المطبق على عينة البحث أن نسبة 35.05% فقط من يمتلكون هذه المهارات ،وتتوافق هذه النتيجة مع رأى الأساتذة المستجوبين فقد وافق بشدة (13.92%) منهم بأن للمقاربة النّصية وظيفة أساسية في امتلاك تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لمهارات الفهم القرائي ،وهي نسبة منخفضة جدا.

2. إنّ تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم الحرفي ومهارات الفهم الاستنتاجي ومهارات الفهم التطبيقي في ظل التدريس بالمقاربة النصية (منخفض).

فقد دلت نتائج الاختبارات المطبقة على أن 49.20% فقط من يمتلكون مهارات الفهم الحرفي ، وتتفاوت درجات الامتلاك من طور إلى آخر ؛ ففي الطور الأول ترتفع نسبة الامتلاك إلى 75.93% ، وتنخفض نسبة الامتلاك عند تلاميذ الطور الثاني 28.04% ، وعند تلاميذ الطور الثالث الطور 37.96%.

كما بينت نتائج الاختبارات المطبقة على أن 31.83%، فقط من يمتلكون مهارات الفهم الاستنتاجي ، وتتفاوت درجات الامتلاك من طور إلى آخر ؛ ففي الطّور الأول نسجل امتلاكا متوسطا للمهارات المقاسة في هذا المستوى 56.48% ، وتنخفض جدا نسبة الامتلاك عند تلاميذ الطور الثاني 8.41% وتنخفض عند تلاميذ الطور الثالث 37.96%.

أمّا فيما يخص مهارات الفهم التّطبيقي فقد أظهرت نتائج الاختبارات المطبقة على أنّ 32.80% فقط من يمتلكون مهارات هذا المستوى ، وتتفاوت درجات الامتلاك من طور إلى آخر ؛ ففي الطور الأول نسجل امتلاكا متوسطا للمهارات المقاسة في هذا المستوى 56.48%، وتنخفض نسبة الامتلاك عند تلاميذ الطور الثاني 25.23%، وتنخفض جدا عند تلاميذ الطور الثالث 20.37%.

3. إنّ اتباع الأساتذة لخطوات تدريس مهارات الفهم القرائي في ضوء المقاربة النصية منخفض ، وهو ما أثر على امتلاك تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لمهارات الفهم القرائي المقررة في مناهج اللغة العربية للأطوار الثلاثة.

4. إنّ استخدام أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات الفهم منخفضة ، وقد أثر ذلك على المهارات الّتي تسمح هذه الاستراتيجيات بتنميتها.

5. تواجه الأساتذة في مرحلة التّعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق المقاربة النّصية ممثلة فيما يلي :

- التكوين في أثناء الخدمة غير كاف لفهم وتطبيق المقاربة النصية.
- الوقت المخصص لممارسة نشاط القراءة غير كاف لإكمال الأنشطة اللغوية.
- أغلب نصوص القراءة لا تثير اهتمام المتعلمين.
- الأهداف التعليمية المرتبطة بكفاءة الفهم المدرجة في المنهاج غير واضحة بالشكل الذي يسمح بفهمها ، وبلوغها في نهاية الحصص أو الوحدات التعليمية.
- الأنشطة اللغوية غير موزعة في المنهاج وفق طريقة بيداغوجية منسجمة تسمح لهم بتطبيق المقاربة النصية.

توصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث ، يوصي الباحث بما يأتي:

1. اعتماد استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائي في أطوار مراحل التعليم الابتدائي.
2. التركيز في إعداد مناهج اللغة العربية على مهارات الفهم القرائي.
3. جعل الوقت المخصص لنشاط القراءة يتناسب مع الأنشطة اللغوية المقدّمة في خلال الأسبوع ؛لأنّه غير كاف لإكمال هذه الأنشطة .
4. إعادة النّظر في الأهداف التّعليمية المرتبطة بكفاءة الفهم المدرجة في المنهاج لأنّها غير واضحة بالشّكل الّذي يسمح بفهمها وبلوغها في نهاية الحصص ،أو الوحدات التعليمية.
5. ربط التّمارين المدرجة في كتاب القراءة ، وكتب الأنشطة اللّغوية بمهارات الفهم القرائي بمختلف مستوياته المدرجة في مناهج اللغة العربية للأطوار الثلاثة ؛ لأنّ أغلبية الأسئلة في الكتب الحالية مرتبط بمستوى الفهم الحرفي .
6. تحيين مخططات بناء التّعلمات السّنوية ،والمخططات السّنوية للتقويم ؛ لأنها لا تظهر كلّ المهارات المدرجة في ميدان فهم المكتوب ،والأهداف المتوخى تحقيقها من وراء تدريس كلّ محتوى ، كما أنّ المؤشرات الدالة على التحكم في

مركبات الكفاءة المدرجة في المخططات السّنوية للتقويم البيداعوجي غير مكتملة بمقارنتها مع مناهج اللغة العربية والوثائق المرافقة لها.

7. إدراج استراتيجيات فهم المقروء ،ومراحل تدريس مهارات الفهم القرائي ومستوياته في التكوين المستمر للأساتذة في الجانب النظري والتطبيقي.
8. التركيز في تقويم أنشطة اللّغة العربية على مهارات الفهم القرائي بكلّ مستوياته دون الاقتصار على مستوى الفهم الحرفي.
9. اعادة النّظر في أهداف تدريس اللغة العربية في الطّور الاول والتركيز على اكساب المتعلم أسس القراءة والكتابة والتعبير .

قائمة المصادر والمراجع.

القرآن الكريم،برواية حفص عن عاصم.

أوّلا :الكتب

1. إبراهيم محمد على حراشة، **المهارات القرائية وطرق تدريسها – بين النظرية والتطبيق**– دار الخزامى ، ط1 ،الأردن، 2007.
2. أحمد إبراهيم صومان ،**أساليب تدريس اللغة العربية** ،دار زهران،ط1 ،عمان ،الأردن ،2012.
3. أحمد إبراهيم صومان، **أساليب تدريس اللغة العربية** ، دار زهران، ط1 ، عمان، الأردن، 2012 .
4. أحمد بن فارس ،**معجم مقاييس اللغة** ، تحقيق : عبد السلام هارون ، دار الفكر ، د ط 5ج، 1979م.
5. أحمد عبده عوض ،**مداخل تعليم اللغة العربية ،دراسة مسحية** ،ط1 ، 2000 ،جامعة ام القرى ،مكة المكرمة ،السعودية .
6. أحمد عيسى داود، **أصول التدريس – النظري والعملي**، دار يافا العلمية، ط1، عمان، الأردن، 2014.
7. أسماء محمد الوحيدي، **سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار بن النفيس، ط1، عمان، الأردن، 2019.
8. إسماعيل اسماعيل الصاوي، **صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية، مفاهيم نظرية و تشخيص و برنامج مقترح**، دار الفكر العربي ،ط1، القاهرة، مصر، 2009.
9. إيمان البقاعي،**المتقن "معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب** ،دار الراتب الجامعية ط1 ، ،لبنان، 2006.
10. إيمان الخفاف، **التعلم التعاوني**، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن، 2013.
11. بسمة خليفة ،**إضاءات على مادة تقنيات التعبير** ،دار النهضة العربية ،ط1 ،بيروت لبنان ،2014 .
12. بشير ابرير ،**تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث، ط1،الاردن** ،2007 .

13. بومدين بن موسات وآخرون، **المنهج الصوتي – الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي – دليل تكوين المكونين**– المفتشية العامة للبيداغوجيا وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2018.

14. جورج مارون ،**تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة**،المؤسسة الحديثة للكتاب،طرابلس،لبنان،2009.

15. حاتم حسين البصيص، **تنمية مهارات القراءة والكتابة – استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، د ط ، دمشق، سوريا،2011.

16. حامد عبد السلام زهران وآخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال –أسسها، مهاراتها ،تدريسها**، تقويمها، دار المسيرة، ط1، عمان،2007 .

17. حسن جعفر الخليفة، **فصول في تدريس اللغة العربية ابتدائي، متوسط، ثانوي**، مكتبة الرشد، ط2، الرياض،2003.

18. حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**،الدار العربية للكتاب ،ط2 ،القاهرة ،مصر،2013.

19. حسن شحاته، **اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، الدار المصرية اللبنانية ، ط6 ،2004 .

20. حسن ملا عثمان، **طرق تدريس اللّغة العربية**، دار عالم الكتب، ،ط2 ،عمان، 2002.

21. حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** ، الدار الجامعية، ط1، 1996.

22. حميد لحميداني ،**بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي** ،المركز التقافي العربي ،ط1 ،،الدار البيضاء،المغرب 1991.

23. حنين فريد فاخوري ،**سيكولوجيا أدب وتربية الطفل** ،دار اليازوري العلمية، ط1،عمان، الأردن،2016.

24. خالد بن سعود الحليبي،**مهارات التواصل مع اولادك –كيف تكسب ولدك؟** ،مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ،ط1 ،الرياض ،السعودية ،2009.

25. خليل إبراهيم شبر، **أساسيات التدريس**، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن، 2014.

26. خير الدين هني ،**مقاربة التدريس بالكفاءات** ،مطبعة عين البنيان ،ط1 ،الجزائر،2005 .

27. دنكن متشل: **معجم علم الاجتماع**، ترجمة محمد إحسان الحسن ، دار الطليعة، لبنان،1986.

28. ربيكا أكسفورد ، **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة السعيد محمد دعدوع ، مكتبة الانجلو مصرية ،1996.

29. رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة للمناهج تعليم اللغة العربية**، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة، 2004.

30. رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،مطابع جامعة ام القرى ،معهد اللغة العربية ،سلسلة دراسات في تعليم تعليم العربية رقم:18 ، ج 01 ،2007.

31. رشدي أحمد طعيمة، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**،دار المسيرة ،ط1 ،عمان ، الأردن،2007 .

32. زينب طلعت حسن، **القراءة التحليلية – من البداية للاحتراف باستعمال الأنواع لتحقيق الأهداف** ، الدار الثقافية للنشر، ط1 ،مصر ، 2020.

33. سالم بن ناصر الكحالي، **صعوبات تعلم القراءة – تشخيصها وعلاجها**–، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت ، 2011 .

34. سامي محمد ملحم ، **صعوبات التعلم** ، دار المسيرة ، ط2 ، عمان، الأردن ، 2006.

35. سعيد عبد العزيز، **تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية**، دار الثقافة، ط2، الأردن، 2009.

36. سعيد عبد الله لافي، **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 2012.

37. السعيد عواشرية، **الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية**، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،2005.

38. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم،**صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، ، عمان، الأردن،2013.

39. سميح أبو مغلي ، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، مكتبة مجدلاوي ط1 ،عمان، الأردن، 1999.

40. سمير عبد الوهاب، محمود جلال الدين سليمان، أحمد علي الكردي، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)**، المكتبة العصرية، ط2، مصر 2003.

41. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق، الأردن ، ط1، ،2006.

42. عارف الشيخ، تقديم، محمد ياسر، **القراءة من أجل التعلم**، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ط1، عمان،الأردن، 2008م .

43. عاطف الصيفي، **المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث**، دار أسامة ،ط1،عمان، الأردن ،2009 .

44. عايش محمود زيتون ،**النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم** ،دار الشروق،ط1 ،عمان ، الاردن،2007 .

45. عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود ، **أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا** ، 2005.

46. عبد العظيم صبري عبد العظيم، **استراتيجيات وطرق التدريس العامة والالكترونية**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2015.

47. عبد الفتاح أبو معال، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**، دار الشروق ، ط1، عمان، الأردن2000.

48. عبد الفتاح حسن البجة ،**تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية** ،دار الفكر ،ط2 ،عمان ،الأردن،2003،.

49. عبد الكريم غريب ،**المنهل التربوي- معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ج1 ،المغرب،2006 .

50. عبد اللطيف الجابري ،عبد الرحيم آيت دوصو،المصطفى حاجي،**تدريس القراءة ،الكفايات والاستراتيجيات-دليل نظري**- مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، 2004.

51. عبد الهادي، نبيل وآخرون ،**مهارات في اللغة والتفكير**، دار الميسرة، ط1 ،الأردن،2003.

52. على آيت أوشان ،**ديداكتيك التعبير والتواصل وتدبير التعلمات –الصورة –الحجاج– المقارنة–الوصف** ،دراسات بيداغوجية رقم :03،دار أبي رقراق ،الرباط ،المغرب، 2013،.

53. علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الشواف للنشر،القاهرة،د ط 1991،.

54. علي أحمد مدكور،**تدريس فنون اللغة العربية ،النظرية والتطبيق** ،دار المسيرة ،ط1 ،الأردن ،2009.

55. علي جواد الطاهر، **أصول تدريس اللغة العربية**، دار الرائد العربي، ط2، لبنان، 1984.

56. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1995 .

57. فتحي ذياب سبيتان، **أصول وطرائق تدريس اللغة العربية**، الجنادرية، ط1 ،عمان ،الأردن ،2010.

58. فتحي ذياب سبيتان، **ضعف التحصيل الطلابي المدرسي–الأسباب والحلول:(اللغة العربية وفروعها المختلفة،التربية الدينية الإسلامية ،الاجتماعيات)**، الجنادرية،ط1 ،عمان ،الأردن، 2010.

59. فرج المبروك ،**التقويم والقياس التربوي الحديث**، دار حميثرا ، ط1 ، القاهرة ، 2016.

60. فرح المبروك عمر عامر، **طرائق التدريس العامة –طريفة النجاح في مهنة التدريس**، دار حميثرا ،ط1، القاهرة ،مصر، 2016.

61. فرح ايمن اسعد، **استراتيجية التعلم النشط** ، دار ابن النفيس، ط1،عمان، الأردن، 2017.

62. فهد خليل زائد ،**استراتيجية القراءة الحديثة، القراءة فن ومهارة**، دار ياقا العلمية للنشر والتوزيع، ط1،عمان ،الأردن، 2006.

63. فهد خليل زائد، **الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**، دار يافا العلمية، ط1، عمان، الأردن،2011 .
64. فهيم مصطفى، **الطفل والقراءة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1994.
65. لمى بنداق بلطجي، **صعوبة القراءة (الديسلكسيا) تشخيص ووضع خطط عمل فردي لعلاجها**، دار العلم للملايين، ط1 ، بيروت، لبنان، 2010
66. مبارك تريكي، **بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية**، مركز الكتاب الاكاديمي، ط1، الأردن، 2020.
67. مجمع اللغة العربية ،المعجم الوسيط ،مكتبة الشروق الدولية ،ط4 ،مصر ،2004 .
68. محسن علي عطية، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**،دار صفاء ،ط1 ،عمان ،الأردن،2008.
69. محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، ط1، الأردن، 2006.
70. محسن علي عطية، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**،دار المناهج ،ط1 ، الأردن ،2008.
71. محمّد الأخضر الصبيحي ، **مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقيّة** ،الدار العربيّة للعلوم ناشرون، ط1، الجزائر ،2008 .
72. محمد الصالح حثروبي ،**المدخل الى التدريس بالكفاءات** ،،دار الهذى ،عين مليلة ،الجزائر ،2002.
73. محمد الصالح حثروبي،**الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**،دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر،2012.
74. محمد بوعلاق والطاهر بن يونس،**مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**،مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (RASC) الجزائر،2014.
75. محمد خطابي ،**لسانيات النص (مدخل الى انسجام الخطاب)** ،المركز الثقافي العربي ط1 ،بيروت ، 1991.

76. محمد خليل عباس وآخرون ، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**،دار المسيرة، الأردن ط1 ، 2007.

77. محمد عبد الله خضيرات ،**رؤية معاصرة في استراتيجيات التفكير الميتامعرفية "نماذج وتطبيقات في التدريس** ، دار الكتاب الثقافي،د ط، الأردن2019.

78. محمد عطية الأبراشي، **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية** ، مكتبة نهضة مصر، ط1، مصر، 1948.

79. محمد فؤاد موسى، **علم مناهج التربية الأسس– العناصر–التطبيقات**، دار الكلمة،ط1 ، مصر، 2007.

80. محمد موسى الشريف، **الطرق الجامعة للقراءة النافعة**، دار الأندلس الخضراء، ط6، السعودية ، 2004.

81. مختار عبد الخالق عبد اللاه، **تد ريس القراءة في عصر العولمة – استراتيجيات وأساليب جديدة** –دار العلم والايمان، ط1، مصر،2008.

82. مختار عبد الخالق عبد اللاه، **تدريس القراءة في عصر العولمة – استراتيجيات وأساليب جديدة** – دار العلم والإيمان، ط1 ، مصر،2008.

83. مراد علي عيسى سعد، **الضعف في القراءة و أساليب التعلم**، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، 2006.

84. مركز نون للتأليف والترجمة، **التدريس طرائق واستراتيجيات**، ط1، بيروت، لبنان،2011.

85. منال أحمد البرودي، **العصف الذهني وفن صناعة الأفكار**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2015.

86. ابن منظور ، **لسان العرب** ، مادة قرأ، دار صادر، ط3 ، بيروت ،لبنان ، 1414ه/ 1994م.

87. نايف معروف، **خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار النفائس للطباعة والنشر، ط1، 1985.

88. نضال مزاحم رشيد العزاوي، **بوصلة تدريس في اللغة العربية** ،دار غيداء ، ط1،عمان، الأردن،2017.

89. وليد أحمد جابر، **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية** دار الفكر، ط1 عمان، الأردن، 2002.
90. يوسف لازم كماش، عبد الكاظم جايل حسان، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، دار الخليج، ط1، الأردن، 2018.

ثانيا :المقالات

1. أحمد صالح نهابة، أثر **استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط** ، مقال منشور في مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، العدد14، ديسمبر، 2013.
2. بن الساسي عبد الكريم، **أسئلة نص القراءة –السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا –دراسة لغوية تحليلية**، مجلة الأثر ،العدد 29 ديسمبر 2017.
3. ريما سعد الجرف، تعليم المهارات القرائية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، أبحات ودراسات، كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، الرياض، الملكة العربية السعودية، ص80.
4. سعد علي زاير، عهود سامي هاشم، **فهم المقروء– استراتيجيتي (ليد والاتصال المتكرر) أنموذجاً**، مقال منشور في مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، العدد 17، سبتمبر 2014.
5. شريف بوشحدان، **التلخيص تقنياته وأثره في تعليم التعبير الكتابي**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الرابع، 2001.
6. عمر حلمو عبد الله علاونة، أطروحة مقدّمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستيرفي المناهج والتدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بنابلس فلسطين، سنة:2001.
7. محمد خير احمد الفوال، مراجعة كتاب "فن التعليم الوظيفي"تأليف ميشيل ماندير، ترجمة محمد خير الفوال، مجلة جامعة دمشق، المجلد 20العدد الثاني ،2004.

ثالثا :الوثائق والسندات التربوية.

1. بن الصيد بروني سراب و حلفاية دود وفاء ،**دليل استخدام كتاب اللغة العربيةالسنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2017 .
2. بن الصيد بروني سراب وآخرون ، **دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019.
3. بن الصيد بوروني سراب وآخرون ،**كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،ط 1 ،2017 .
4. بن الصيد بوروني سراب وآخرون ،**كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،ط 1 ،2019 .
5. بن الصيد بوروني سراب وآخرون ،**كراس النشاطات في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،ط 1 ،2019 .
6. بومدين بن موسات وآخرون، **المنهج الصوتي – الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي – دليل تكوين المكونين**– المفتشية العامة للبيداغوجيا وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2018
7. شلوف حسين وآخرون، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ،جويلية، 2015 .
8. وزارة التربية الوطنية ،**الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي** ،2016 .
9. وزارة التربية الوطنية ،**المخططات السنوية لجميع مواد السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ،سبتمبر 2018 .
10. وزارة التربية الوطنية ،**دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط1 ،2016–2017 .
11. وزارة التربية الوطنية ،**مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** ،جوان 2011 .

12. وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،مديرية التعليم الأساسي،**المخططات السنوية لجميع مواد السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** ،سبتمبر 2018،.

13. وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،مديرية التعليم الأساسي ،**وثيقة تكييف كتاب السنة الخامسة لغة عربية** سبتمبر 2018 .

14. وزارة التربية الوطنية ،**دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2016 ،.

15. وزارة التربية الوطنية ،**دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2018/2017 .

16. وزارة التربية الوطنية ،**كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية ،السنة أولى من التعليم الابتدائي** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط1 ،2016-2017

17. وزارة التربية الوطنية، كتابي **في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية السنة الثانية من التعليم الابتدائي** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط1 ،2016-2017.

18. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الاساسي **.- دليل كتاب السنة اول من التعليم الابتدائي ،للمواد:اللغة العربية والتربية الاسلامية** والتربية المدنية ،2016.

19. وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الأساسي، **تعليمة بخصوص صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات** ، رقم 221 بتاريخ 11 أكتوبر 2017 .

20. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي المخططات السنوية، السنة أولى من التعليم الابتدائي، 2017.

21. ووزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي،2016 .

الملاحق.

الملق رقم (01): قوائم مهارات الفهم القرائي المقاسة في أطوار التّعليم الابتدائي.

01- مهارات الفهم المقاس في الطور الأول				
مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة	المجموع
مستوى الفهم الحرفي (قراءة السّطور)	أ	يحدد معلومات صريحة في النص	3	15
	ب	يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	7	
	ج	يكمل جملا تحتوي على معلومات ناقصة من النص	3	
	د	يختار من بين عدة جمل جملة تلائم صورة معطاة	1	
	هـ	يتعرّف على جملة التّعجّب	1	
مستوى الفهم التفسيري (ما بين السطور)	أ	يتعرف على الكلمة وضدها من بين الكلمات المبسوطة أمامه	1	12
	ب	يربط بين الكلمة و ضدها	3	
	ج	يربط بين السّبب والنتيجة	3	
	د	يرتب الجمل الواردة في النص	4	
	هـ	يعين أحداث النّص وبيئته الزمانية والمكانية	1	
مستوى الفهم التطبيقي (فهم ما وراء السطور)	أ	يحدد الهدف من النّص (يذكر ما تعلمه)	4	13
	ب	يصدر رأيا حول النص	1	
	ج	يفهم صيغا وردت في النّص ويستعملها	4	
	د	يقدم إرشادات ونصائح لغيره اعتمادا على محتوى النّص	3	
	هـ	يقترح نهاية للنّص المقروء	1	
المجموع				40

02 – مهارات الفهم المقاس في الطور الثاني				
مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة	المجموع
مستوى الفهم الحرفي (قراءة السّطور)	أ	يحدد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص	1	17
	ب	يعين ضد الكلمة من سياق النص	3	
	ج	يوظف كلمة في جملة مفيدة	1	
	د	يذكر بعض الحقائق الواردة في النص	3	
	ه	يكمل حوار مستعينا بالنص	2	
	و	يضبط جملة بالشكل التام	7	
مستوى الفهم التفسيري (ما بين السطور)	أ	يختار عنوانا مناسبا للموضوع	1	14
	ب	يرتب الأحداث كما جاءت في النص القرائي	3	
	ج	يربط بين السبب والنتيجة	3	
	د	يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص	2	
	ه	يستنتج الأفكار الأساسية للنص	1	
	و	يلخص النص بشكل عام بأسلوبه الخاص	4	
مستوى الفهم التطبيقي (فهم ما وراء السطور)	أ	يميز بين التعبير الحقيقي والمجازي	1	09
	ب	يعرض رأيه الشخصي في ما يقرأ ويدعمه	2	
	ج	يقترح حلولا لتجاوز عوائق	1	
	د	يستنبط من النص جملا تحمل قيما أدبية وجمالية ويعلل ذلك	2	
	ه	يحدد الفائدة من النص	2	
	و	يوضح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص	1	
المجموع				40

03- مهارات الفهم المقاس في الطور الثالث				
مستوى الفهم	السؤال	مهارة الفهم القرائي	العلامة	المجموع
مستوى الفهم الحرفي (قراءة السّطور)	أ	يحدد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص	1	16
	ب	يعين ضد الكلمة من سياق النص	3	
	ج	يوظف كلمة في جملة مفيدة	1	
	د	يذكر بعض الحقائق الواردة في النص	3	
	هـ	يجيب عن أسئلة اعتمادا على النص	4	
	و	يضبط جملة بالشكل التام	4	
مستوى الفهم التفسيري (ما بين السطور)	أ	يختار عنوانا مناسبا للموضوع	1	15
	ب	يرتب الأحداث كما جاءت في النص القرائي	6	
	ج	يربط بين السبب والنتيجة	3	
	د	يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص	1	
	هـ	يستنتج الأفكار الأساسية للنص	1	
	و	يلخص النص بشكل عام بأسلوبه الخاص	3	
مستوى الفهم التطبيقي (فهم ما وراء السطور)	أ	يميز بين التعبير الحقيقي والمجازي	1	09
	ب	يعرض رأيه الشخصي في ما يقرأ ويدعمه	2	
	ج	يقترح حلولا لتجاوز عوائق	1	
	د	يستنبط من النص جملا تحمل قيما أدبية وجمالية ويعلل ذلك	2	
	هـ	يحدد الفائدة من النص	2	
	و	يوضح الدلالة الإيحائية لعبارة وردت في النص	1	
				40

الملق رقم (02): اختبار قياس مهارات الفهم القرائي لتلاميذ نهاية الطور الاول.

اخْتِبَارُ قِيَاسِ مَهَارَاتِ فَهْمِ النَّصِ الْمَقْرُوءْ

لِتَلاَمِيذِ السَّنَةِ الثَّانِيَةِ اِبْتِدَائِي.

بُنَـــــيّ / بُنَـــيَّتي

اِقْرَأْ - اِقْرَأِي - تَعْلِيمَاتَ الْاِخْتِبَار

1- زَمَنُ الْاِخْتِبَارِ سَاعَةُ وَنِصْف

2- اِقْرَأِ النَّصَ وَالْأَسْئِلَةَ جَيّدا

3- أَجِبْ فِي الْمَكَانِ الْمُحَدَّدِ عَنْ جَمِيعِ الْأَسْئِلَة

4- أُكْتُبْ اِسْمَ الْمَدْرَسَةِ وَالْجِنْسِ فِي الْمَكَانَ الْمُخَصَّصِ لِذَلِك.

اِسْمُ الْمَدْرَسَة:.....
الْجِنْسُ: ذَكَرٌ ☐ ☐ **أُنْثَى**

أَقْلِبِ الصَّفْحَةَ ثُمَّ ابْدَأْ الْإِجَابَة

1 – اَقْرَأُ النَّصَ قِرَاءَةً صَامِتَةً ثُمَّ أُجِيبُ عَنِ الْأَسْئِلَةِ الْمُوَالِيَة.

نَظَافَــةُ الْحَـــيّ

اِسْتَيْقَظَ فَرِيدٌ عَلَى صَوْتٍ ضَجِيجٍ فِي الْحَيّ ،فَأَطَّلَ مِـنَ النَافَذَةِ، وَقَالَ مُنْدَهِشًا: مَا أَكْثَرَالنَّاسَ فِي الشَّارِعِ!مَاذَا يَحْدُثُ يَا أَبِي؟

الْأَبُ: إِنَّهُ يَوْمُ الْبِيئَةِ ،سَنُنَظِّفُ حَيَّنَا مِنَ الْأَوْسَاخِ.

هَا قَد شَرَعَ الْمُتَطَوِّعُونَ فِي الْعَمَلِ :هُنَا فَرِيقٌ يَكْنُسُ الشَّارِعَ،وَهُنَاكَ رِجَالٌ يُكَدِّسُونَ أَكْيَاسَ النِّفَايَاتِ فِي شَاحِنَةِ الْبَلَدِيَّةِ ،وَعَلَى الرَّصِيفِ أَطْفَالٌ يَغْرِسُونَ شُجَيْرَاتٍ.

هَمَّ الْأَبُ بِالْخُرُوجِ ،فَقَالَ لِفَرِيدٍ:تَعَالَ يَابُنَيَّ،هَيَّا نُشَارِكْ فِي حَمْلَةِ التَّنْظِيفِ.

تَحَمَّسَ فَرِيدٌ لِمَا شَاهَدَهُ ،وَقَالَ:يَجِبُ أَنْ أَصْنَعَ لَافِتَاتٍ ،وَأَضَعَهَا فِي الشَّارِعِ، لِأُذَكِّرَ السُّكَانَ بِالْمُحَافَظَةِ عَلَى نَظَافَةِ الْبِيئَةِ.

الأسئلة:

السُّؤَالُ الْأَوَّلُ (مُسْتَوَى الْفَهْمِ الْحَرْفِي)

أ- أَضَعُ عَلَامَةَ (×) فِي الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَةِ:

- اسْتَيْقَظَ فَرِيدٌ عَلَى صَوْتِ الضَّجِيجِ صَحِيحُ ☐ خَاطِئٌ ☐
- تَحَمَّسَ فَرِيدٌ لِمَا شَاهَدَهُ صَحِيحُ ☐ خَاطِئٌ ☐
- شَارَكَ الْأَطْفَالُ فِي كَنْسِ الشَّارِعِ صَحِيحُ ☐ خَاطِئٌ ☐

ب- أُشَطِّبُ الْكَلِمَاتَ الَّتِي لَمْ أَقْرَأْهَا فِي النَّصِ

الْمَدِينَةُ - الْقَرْيَةُ - الرَّصِيفُ - الْحَدِيقَةُ - الْمَرْعَى - الْمُتَطَوِّعُونَ - الْمَدَارِسُ الْمَحَلَّاتُ - الْمَصَانِعُ - الْبِيئَةُ - لَافِتَاتٌ

ج- أُكْمِلُ الْجُمَلَ بِالْكَلِمَاتِ التَّالِيَةَ: (النِّفَايَاتِ- ضَجِيجٍ - بَدَأَ)

- ..... الْمُتَطَوِّعُونَ فِي الْعَمَلِ.
- اِسْتَيْقَظَ فَرِيدٌ عَلَى صَوْتِ ..... فِي الْحَيِّ
- يُكَدِّسُ الرِّجَالُ أَكْيَاسَ ..... فِي شَاحِنَةِ الْبَلَدِيَّةِ

د- أَرْبِطُ بَيْنَ الْجُمْلَةِ وَالصُّورَةِ:

. فَرِيدٌ يَسْقِي الشُّجَيْرَةَ
. فَرِيدٌ يَغْرِسُ الشُّجَيْرَةَ
. فَرِيدٌ يُنَظِّفُ الْحَدِيقَةَ

هـ- أُسَطِّرُ تَحْتَ جُمْلَةِ التَّعَجُّبِ

. مَا أَكْثَرَ النَّاسَ فِي الشَّارِعِ!

. مَاذَا يَحْدُثُ يَا أَبِي؟

. تَحَمَّسَ فَرِيدٌ لِمَا شَاهَدَ

السُّؤَالُ الثَّانِي (مُسْتَوَى الْفَهْم التَّفْسِيرِي)

أ- مِنْ بَيْنِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ أُلَوِّنُ ضِدَّ كَلِمَة (نَظَّفَ)

وَسَّـــخَ	طَـهَّـرَ	غَسَلَ

ب- أَرْبَطُ بَيْنَ كُلِّ كَلِمَةٍ وَمُرَادِفَتِهَا

هَمَّ	الْقُمَامَاتُ
اللاَّفِتَاتُ	اسْتَعَدَّ
النِّفَايَاتُ	الْإِشَارَاتُ

ج- أَرْبِطُ بَيْنَ شَطْرَيِ الْجُمْلَةِ:

صَنَعَ فَرِيدُ لافِتَاتٍ لِيُنَظِّفُوا الْحَيَّ مِنَ الْأَوْسَاخ

تَعَالَ يَابُنَيَّ لِيُذَكِّرَ السُّكَانَ بِالْمُحَافَظَةِ عَلَى نَظَافَةِ الْبِيئَةِ.

خَرَجَ النَّاسُ إِلَى الشَّارِعِ لِتُشَارِكَ فِي حَمْلَةِ التَّنْظِيفِ

د- أُرَتِبُ الْجُمَلَ التَّالِيَةَ بِالْأَرْقَامِ حَسْبَ النَّصِ

- هُنَا فَرِيقٌ يَكْنُسُ الشَّارِعَ. ☐
- وَعَلَى الرَّصِيفِ أَطْفَالٌ يَغْرِسُونَ شُجَيْرَاتٍ. ☐
- وَهُنَاكَ رِجَالٌ يُكَدِّسُونَ أَكْيَاسَ النِّفَايَاتِ فِي شَاحِنَةِ الْبَلَدِيَّةِ. ☐

● هَا قَدْ شَرَعَ الْمُتَطَوِّعُونَ فِي الْعَمَلِ. ☐

هـ– أَضَعُ دَائِرَةً حَوْلَ الْإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ.

● تَدُورُ أَحْدَاثُ هَذَا النَّصِ:

فِي الْحَيِّ فِي الرِّيفِ فِي الصَّحْرَاءِ

● خَرَجَ السُّكَانُ لِتَنْظِيفِ الْحَيِّ مِنَ الْأَوْسَاخِ:

فِي عِيدِ الشَّجَرَةِ فِي يَوْمِ الْبِيئَةِ فِي عُطْلَةِ الرَّبِيعِ

السُّؤَلُ الثَّالِثُ (مُسْتَوَى الْفَهْمِ التَّطْبِيقِي)

أ– أُسَطِّرُ الْعِبَارَاتَ الصَّحِيحَةَ

تَعَلَّمْتُ مِنَ النَّصِ:

● أَنْ أُشَارِكَ فِي تَنْظِيفِ الْحَيِّ.

● أَنْ أُشَارِكَ فِي عَمَلِيَّةِ التَّشْجِيرِ.

● أَنْ أَقْتَصِدَ فِي اِسْتِهْلَاكِ الْمَاءِ.

● أَنْ أَقْطِفَ أَزْهَارَ الْحَدِيقَةِ.

● أَنْ أَتْرُكَ الْحَنَفِيَّةَ مَفْتُوحَة.

● أَنْ أَرْمِي النِّفَايَاتِ فِي سَلَّةِ الْمُهْمَلَاتِ

ب– قال الْأَبُ: إِنَّهُ يَوْمُ الْبِيئَةِ، سَنُنَظِّفُ حَيَّنَا مِنَ الْأَوْسَاخِ

– هَلْ تَنْظِيفُ الْحَيّ يَكُون يَوْمَ الْبِيئَةِ فَقَطْ؟

نعم ☐ **لا** ☐

- كَيْفَ نُحَافِظُ عَلَى نَظَافَة الْمُحِيط؟

- .....

.....

.....

.....

ج- أُكْمِلُ الْجُمَلَ التَّالِيَة:

- .....أَجْمَلَ حَيِّنَا بَعْدَ أَنْ صَارَ نَظِيفًا!

- .....أُسَاعِدُكَ فِي غَرْسِ الْأَشْجَارِ؟

- ..... يَحْدُثُ يَا أَبِي؟

- مَا.....النَّاسَ فِي الشَّارِعِ!

د- أُقَدِّمُ ثَلَاثَ نَصَائِح لِلْأَطْفَال لِلمُحَافَظَةِ عَلَى نَظَافَةِ الْمُحِيط

1.....

2.....

3.....

هـ- لَوْ كُنْتَ مَكَانَ فَرِيد مَاذَا سَتَكْتُبُ فِي الْلاَفِتَاتِ؟

.....

.....

.....

.....

الملق رقم (03): اختبار قياس مهارات الفهم القرائي لتلاميذ نهاية الطور الثاني.

اختبار قياس مهارات فهم النص المقروء لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة

اقرأ / اقرأي

تعليمات الاختبار

5- عَلاَمَةُ الاخْتِبَارِ مِئَةَ نُقْطَة
6- زَمَنُ الاخْتِبَارِ سَاعَة ونِصْف
7- اِقْرَأ النَّصَ وَالْأَسْئِلَةَ جَيِّدا
8- أَجِبْ فِي الْمَكَانِ الْمُحَدَّدِ عُنْ جَمِيعِ الْأَسْئِلَة
9- أُكْتُبْ اِسْمَ الْمَدْرَسَةِ وَالْجِنْس فِي الْمَكَانِ الْمُخَصَّصِ لِذَلِك.

اِسْمُ مَدْرَسَتِي: .....
الْجِنْس: ذكر ☐ **أُنْثَى** ☐

أَقْلِبُ الصَّفْحَةَ ثُمَّ أَبْدَأُ الْإِجَابَة

1 - اقرأ النّصَ قراءةً صامتةً ثمّ أجب عن الأسئلة الموالية:

فِي الظَّلاَمِ الدَّامِسِ،جَاءَتْ عِصَابَةُ الْأَشْرَارِ إِلَى الْقَرْيَةِ الآمِنَةِ لِتَسْرِقَ مَنَازِلَهَا .وَفِي إِحْدَى الطُّرُقَاتِ كَانَ هُنَاكَ غُصْنٌ صَغِيرٌ فِي شَجَرَةٍ عِمْلاَقَةٍ يَهْتَزُّ فَأَصَابَ زَعِيمَ الْعِصَابَةِ .غَضِبَ الزَّعِيمُ غَضَبًا شَدِيدًا وَأَمَرَ عِصَابَتَهُ بِقَطْعِ كُلِّ الْأَشْجَار الَّتِي زَرَعَهَا أَهْلُ الْقَرْيَةِ حَوْلَ قَرْيَتِهِم وَأَمَامَ مَنَازِلِهِم.

بَكَتِ الشُّجَيْرَاتُ بُكَاءً شَدِيدًا وَطَلَبَت الْأَشْجَارُ الْكَبِيرَةُ مِنْ زَعِيمِ الْعِصَابَةِ أَنْ يَرْحَمَهَا وَلَا يَقْطَعَهَا ،لَكِنَّهُ كَانَ حَقُودًا وَجَاهِلًا،قَضَى اللَّيْلَ كُلَّهُ مَعَ عِصَابَتِه يَقْطَعُ الْأَشْجَارَ وَلَمْ يَسْتَطِعْ أَنْ يَسْرِقَ شَيْئا.

حِينَمَا طَلَعَ النَّهَارُ اِكْتَشَفَ أَهْلُ الْقَرْيَةِ مَا حَدَثَ،فَبَكَى الْأَطْفَالُ وَحَزِنَ الرِّجَالُ وَأَصْبَحَ الْجَمِيعُ فِي حَيْرَةٍ وَلَا يَعْرِفُونَ مَنْ قَامَ بِهَذَا الْفِعْلِ السَّيِئ.

وَفِي هَذِهِ الْحَيْرَةِ جَاءَهُمْ حَاكِمُ الْقَرْيَةِ وَأَمَرَهُمْ بِالْعَمَلِ،فَلَيْسَ هُنَاكَ بَدِيلٌ عَنِ الْعَمَلِ،وَالْحُزْنُ وَالْبُكَاء لاَ يُعِيدُ الْأَشْجَارَ إِلَيْهِم،وَعَلَيْهِمْ أَنْ يَزْرَعُوا فَوْرًا أَشْجَارًا أُخْرَى.

بَدَأَ الْجَمِيعُ فِي الْعَمَلِ وَزَرَعُوا عَدَدًا كَبِيرا مِنَ الْأَشْجَارِ وَنَامَتِ الْقَرْيَةُ تِلْكَ اللَّيْلَةَ هَادِئَةً وَرَاضِيَةً عَمَّا فَعَلَتْه.

فِي اللَّيْلِ عَادَتِ الْعِصَابَةُ مَرَّةً أُخْرَى،وَفَجْأَةً هَبَتْ رِيحٌ قَوِيَّةٌ مُحَمَّلَةٌ بِالْأَتْرِبَةِ وَالرِّمَالِ،فَلَمْ يَرَ أَفْرَادُ الْعِصَابَةِ شَيْئًا،وَارْتَفَعَتْ أَصْوَاتُهُم فَسَمِعَ أَهْلُ الْقَرْيَةِ صِيَاحَهُم.حَاوَلَ أَفْرَادُ الْعِصَابَةِ الْإِخْتِبَاءَ وَلَكِنْ لَمْ يَجِدُوا الْأَشْجَارَ وَاسْتَطَاعَ أَهْلُ الْقَرْيَةِ أَنْ يَقْبِضُوا عَلَيْهِم.

جَاءَ الْحَاكِم وخَاطَبَ أَفْرَادَ الْعِصَابَةِ:" لقد قَتَلْتُمُ حُرَاسَ الْحَيَاةِ.إِنَّ الْأَشْجَارَ وَالنَّبَاتَاتِ تُحَافِظُ عَلَى حَيَاةِ الْإِنْسَانِ سَوَاء أَكَانَ شِرِيرا مِثْلَكُمْ أَمْ طَيِّبا.

بَكَى أَفْرَادُ الْعِصَابَةِ كَثِيرا،وَطَلَبُوا مِنَ الْحَاكِمِ أَنْ يُسَامِحَهُم وَوَعَدُوهُ بِأَنْ يَتَغَيَّرَ سُلُوكُهُم وَيَعْتَنُوا فِي الْمُسْتَقْبَلِ بِالْأَشْجَار.

أَشْفَقَ الْحَاكِمُ عَلَيْهِم وَسَامَحَهُم وَقَالَ لَهُم : إِنَّ الْأَشْجَارَ حُرَاسُ الْحَيَاة ،وَعَلَيْنَا أَنْ نُحِبَّهَا وَنَحْمِيها.

عن العربي الصّغير بتصرّف

الأسئلة:

السُّؤَالُ الْأَوَّلُ (الْفَهْمُ الْحَرْفِيّ)

و- **قَالَ الْكَاتِبُ:** جَاءَتْ عِصَابَةُ الْأَشْرَارِ إِلَى الْقَرْيَةِ **الْآمِنَةِ** لِتَسْرِقَ مَنَازِلَها

اَسْتَبْدِلُ كَلِمَةَ " **الْآمِنَةِ**" بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ مِنَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَة: **الْخَائِفَة، الْقَرِيبَة، الْمُطْمَئِنَة.**

جَاءَتْ عِصَابَةُ الْأَشْرَارِ إِلَى الْقَرْيَةِ ..... لِتَسْرِقَ مَنَازِلَها.

ز- اسْتَخْرِجُ مِنَ الْفِقْرَةِ الثَّانِيَة ضِدَّ كُلِّ كَلِمَةٍ مِنَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَة:

الصَّغِيرَة ‡ .....

عَـــالِم ‡ .....

ضَحِكَتْ ‡ .....

ح- أُوَظِفُ الْكَلِمَةَ التَّالِيَةَ فِي جُمْلَةٍ مُفِيدَة" " أَشْفَقَ "

.....

ط- أضَعُ الْعَلاَمَةَ (√) فِي الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَة:

	صَحِيحٌ	خَاطِئٌ
• سَقطَتْ شَجَرَةٌ كَبِيرَةٌ عَلَى رَأْسِ زَعِيمِ الْعِصَابَة		
• حَزِنَ أَهْلُ الْقَرْيَةِ حُزْنًا أَلِيمًا لِمَا وَقَعَ لِقَرْيَتِهِم		
• انْتَقَمَ الْحَاكِمُ مِنْ أَفْرَادِ الْعِصَابَةِ وَأَدْخَلَهُم السِّجْن		

ي- أُكْمِلُ الْحِوَارَ التَّالِي:

- الْحَاكِمُ: لَقَدْ قَتَلْتُمْ حَرَاسَ الْحَيَاة
- أَفْرَادُ الْعِصَابَة: .....
- الْحَاكِم: .....

ك- أَضْبِطُ بِالشّكْلِ التَّامِ الْجُمْلَةَ التَّالِيَةَ وَلاَ أَنْسَى الشَّدّ:

سَمِعْتُ بكاء الشجيرات المؤلم وهي تميل وتسقط وما زلت أحزن كلما تذكرت كيف قتلوها.

السَّؤَالُ الثَّانِي : (الْفَهْمُ الاسْتِنْتَاجِيّ أَوْ التَّفْسِيرِيّ)

أ- أَضَعُ عَلَامَةَ (√) أَمَامَ الْعُنْوَانِ الْمُنَاسِبِ لِلنَّصِ مِنْ بَيْنِ الْعَنَاوِينِ التَّالِيَة:

- زَعِيم الْعِصَابَة. ☐
- مِنْ فَوَائِدِ الْأَشْجَار. ☐
- الْقَرْيَةُ الْآمِنَة. ☐

ب- أُرَتِّبُ بالْأَرْقَام الْجُمَلَ الْآتيَةَ كَمَا جَاءَتْ فِي الْقِصَّة:

د- ارْتَفَعَتْ أَصْوَاتُهُمْ فَسَمِعَ أَهْلُ الْقَرْيَةِ صِيَاحَهُم. ☐

ه- فَلَمْ يَرَ أَصْحَابُ الْعِصَابَةِ شَيْئا ☐

و- وَفَجْأَةً هَبَّتْ رِيحٌ قَوِيَّةٌ مُحَمَّلَةٌ بِالْأَتْرِبَةِ وَالرِّمَال. ☐

ج- أَرْبِطُ بَيْنَ الْجَمْلَةِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ الْمَعْنَى

- جَاءَتْ عِصَابَةُ الْأَشْرَارِ إِلَى الْقَرْيَة - لِأَنَّهَا تَحْرَسُ الْحَيَاة
- سَامَحَ الْحَاكِمُ أَفْرَادَ الْعِصَابَة - لِتَسْرِقَ مَنَازِلَها
- عَلَيْنَا أَنْ نُحِبَّ الْأَشْجَارَ وَنُحْيِيهَا - لِأَنَّهُمْ وَعَدُوهُ بِالْاعْتِنَاءِ بِالْأَشْجَار

د- اسْتَخْرِجُ مِنَ النَّصِ الْعِبَارَات الَّتِي تَدُلُّ عَلَى أَنَّ زَعِيمَ الْعِصَابَةِ جَاهِلٌ وَحَقُود.

.....

ه- أَضَعُ عُنْوَانًا مَنَاسِبًا لِلْفِقْرَةِ الْخَامِسَة مِنَ النَّص.

.....

و- أُلَخِّصُ النَّصَ فِي الْأَسْطُرِ التَّالِيَة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السُّؤَالُ الثَّالِثُ: (الْفَهْمُ التَّطْبِيقِيّ)

- **أَضَعُ الْعَلاَمَةَ (√) أَمَامَ التَّعْبِيرِ الْحَقِيقِيّ**

- بَكَتِ الشُّجَيْرَاتُ بُكَاءً شَدِيدًا ( ).
- نَامَتِ الْقَرْيَةُ تِلْكَ اللَّيْلَة هَادِئَة ( ).
- بَكَى أَفْرَادُ الْعِصَابَةِ كَثِيرًا **( ).**

- **قال الكاتب:** إِنَّ الْأَشْجَارَ وَالنَّبَاتَاتِ تُحَافِظُ عَلَى حَيَاةِ الْإِنْسَانِ

ما رأيك؟ هَلْ فَائِدَةُ الْأَشْجَارِ حِرَاسَةُ النَّاسِ مِنَ عِصَابَةِ الْأَشْرَارْ فَقَطْ؟

نَعَم ☐ لاَ ☐

اذْكُرُ ثَلاَثَ فَوَائِدَ للشَّجَرَة

د- .....

ه- .....

و- .....

- . لَوْكُنْتَ حَاكِمَ الْقَرْيَةِ وَوَجَدْتَ السُّكَانَ فِي حَيْرَةٍ مَاذَا تَقْتَرِحُ عَلَيْهِم؟

.....

.....

.....

.....

.....

- اكْتُبُ مَكَانَ النِّقَاطِ الْعِبَارَةَ الَّتِي أَعْجَبَتْنِي فِي النَّص

.....

لِمَاذَا أَعْجَبَتْكَ هَذِهِ الْعِبَارَة؟

.....

.....

.....

- هَلْ اسْتَفَدْتَ مِنْ نَصِ **حُرَاس الْحَيَاة** ؟

نَعَم ☐ **لاَ** ☐

مَا الْفَائِدَةَ الَّتِي اسْتَفَدْتَهَا مِنَ هَذَا النَّص؟:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- مَاذَا يَقْصِدُ الْكَاتِبُ بِـقَوْلِه: لقد قَتَلْتُمُ حُرَاسَ الْحَيَاة

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملق رقم (04): اختبار قياس مهارات الفهم القرائي لتلاميذ نهاية الطور الثالث.

اختبار قياس مهارات فهم النَّص المقروء لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي.

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة

اقرأ / اقرأي

تعليمات الاختبار

10- عَلاَمَةُ الاخْتِبَارِ مِئَةَ نُقْطَة
11- زَمَنُ الاخْتِبَارِ سَاعَة ونِصْف
12- اِقْرَأ النَّصَ وَالْأَسْئِلَةَ جَيِّدا
13- أَجِبْ فِي الْمَكَانِ الْمُحَدَّدِ عُنْ جَمِيعِ الْأَسْئِلَة
14- أُكْتُبْ اِسْمَ الْمَدْرَسَةِ وَالْجِنْس فِي الْمَكَانِ الْمُخَصَّصِ لِذَلِك.

اِسْمُ مَدْرَسَتِي: .....

الْجِنْس: ذكر ☐ ☐ **أُنْثَى**

أَقْلِبُ الصَّفْحَةَ ثُمَّ أَبْدَأُ الْإِجَابَة

1 – اقرأ النّصَ قراءةً صامتةً ثمّ أجب عن الأسئلة الموالية:

فِي الزَّمَنِ الْمَاضِي، كَانَ يَعِيشُ ثَلاَثَةُ أَصْدِقَاء "عامِرُ" وثامِرُ" وسامِرُ". وَكَانَ هَؤُلَاء الْأَصْدِقَاءُ يَخْتَلِفُونَ فِي طِبَاعِهِمْ[1] فَعَامِرُ كَانَ يُحِبُّ التَّأَمُّلَ كَثِيرًا، وَيُمْضِي الْوَقْتَ فِي التَّحْدِيقِ إِلَى السَّمَاء. أَمَّا ثَامِرُ فَكَانَ دَائِمًا يَتَمَنَّى أَنْ يُؤَدِّي عَمَلاً مُفِيدًا يَنْفَعُ بِهِ النَّاس. وَأَمَّا سَامِرُ فَلَمْ يَكُنْ يُؤَدِّي شَيْئًا، وَيُمْضِي أَغْلَبَ وَقْتِهِ مُتَكَاسِلًا نَائِما.

فِي أَحَدِ الْأَيَّامِ مَرَّ رَجُلٌ عَجُوزٌ بِالْأَصْدِقَاءِ فَحَيَّاهُمْ قَائِلاً: "صَبَاحٌ جَمِيلٌ أَيُّهَا الشَّبَاب "رَدُّوا عَلَيْه": وَصَبَاحُكَ أَجْمَلُ أَيُّهَا السَّيِّد. عَادَ الرَّجُلُ يَسْأَلُ: أَخْبِرُونِي، هَلْ تَعْمَلُونَ شَيْئًا؟ أَجَابَ عامر:"إِنَّنَا نَتَمَنَّى أَنْ نَحْظَى بِعَمَلٍ مُفِيد، هَلْ يُمْكِنُ أَنْ تُسَاعِدَنا؟ "قَالَ الرَّجُل: "كُنْتُ أَعِيشُ وَرَاءَ هَذَا الْجَبَل، وَأَمْتَلِكُ أَرْضًا شَاسِعَةً وَلَمْ أَعُدْ قَادِرًا عَلَى خِدْمَتِهَا، سَأَمْنَحُكُمْ هَذِه الأَرْضَ وَسَأَرَى مَاذَا تَصْنَعُونَ بِهَا". قَالَ عَامِرُ وَثَامِرُ: "هَيَّا بِنَا لِنَرَى الْأَرْضَ"، لَكِنَّ سَامِرا تَوَجَّهَ إِلَى مَنْزِلِهِ وَهُوَ يُرَدِّدُ: "فِي مِثْلِ هَذَا الْوَقْتِ مُسْتَحِيلٌ أَنْ نَصِلَ، سَيَكُونُ الْفَشَلُ حَلِيفَنا.

سَارَ عَامِر وثَامرُ حَتَّى وَصَلَا إِلَى الْأَرْض. كَانَتْ أَرْضًا خِصْبَةً، فَقَسَّمَاهَا إِلَى ثَلاَثَةِ أَقْسَام. أَخَذَ كُلٌّ مِنْهُما قِسْمًا وَتَرَكَا الْقِسْمَ الثَّالِثَ لِسَامِر.

اِخْتَارَ ثَامِر أَنْ يَزْرَعَ أَرْضَهُ بِالْفَاكِهَة، وَأَمَّا عَامِر فَاخْتَارَ أَنْ يَزْرَعَها بِأَشْجَارِ الزِّينَةِ والْوُرُودِ لِيَسْتَمْتِعَ بِمَنْظَرِها. بَدَآ الْعَمَلَ حَالا، فَحَرَثَا الْأَرْضَ وَأَوْصَلاَ الْمَاءَ إِلَيْهَا وَفِي الْيَوْمِ الَّذِي اِسْتَطَاعَ سَامِر أَنْ يَصِلَ إِلَيْهِمَا سَخِرَ مِنْهُمَا، وَقَالَ لَهُمَا: "مِنَ الْمُسْتَحِيلِ أَنْ أَزْرَعَ كُلَّ هَذِهِ الْأَرْض سَأَهْلَكُ قَبْلَ أَنْ أُنْجِزَ شَيْئا".

مَرَّتِ السَّنَوَاتُ، وَرَأَى عَامِر وَثَامِر نَتَائِجَ عَمَلِهِمَا، فَقَدْ نَمَتِ الْأَشْجَارُ وَأَزْهَرَتِ وَأَثْمَرَت.

جَنَى ثامر مَحْصُوَل الفَاكِهَة، وَابْتَهَجَ عامر وَهُوَ يَرَى الطُّيور تُغَرِّدُ فَوْقَ الْأَشْجَار وَالْفَرَاشَ وَالنَّحْلَ الَّذِي طِيرُ وَيَحُطُّ بَيْنَ الْأَشْجَار.

جَلَسَ الصَّدِيقَانِ وَفَكَّرَا فِي الرَّجُل الَّذِي مَنَحَهُمَا تِلْكَ الْأَرْض، وَشَكَرَاهُ مِنْ أَعْمَاقِ قَلْبَيْهِمَا.

---

1 طِبَاعِهِم = سُلُوكِهِم

فِي لَيْلَةٍ مِنْ اللَّيَالِي رَأَى سَامِر فِي مَنَامِهِ أَنَّ الرَّجُلَ الْعَجُوزَ يُوَبِّخُهُ عَلَى كَسَلِهِ وَإِهْمَالِهِ لِلْأَرْضِ الَّتِي أَعْطَاهَا إِيَّاهُ، وَيَشْكُرُ صَدِيقَيْهِ عَلَى جِدِّهِمَا وَخِدْمَتِهِمَا لِلْأَرْضِ الَّتِي تَرَكَهَا لَهُمَا.
وَابْتَعَدَ عَنْهُ قَائِلاً: "مَنْ زَرَعَ حَصَدَ. وَمَنْ سَارَ عَلَى الدَّرْبِ[1] وَصَل.

لطيفة بطي

الْأَسْئِلَة:

السُّؤَالُ الْأَوَّلُ (الْفَهْمُ الْحَرْفِيّ)

أ- **قَالَ الْكَاتِبُ: اِبْتَهَجَ** عَامِر وَهَوَ يَرَي الطُّيُورَ تُغَرِّدُ فَوْقَ الْأَشْجَار
اَسْتَبْدِلُ كَلِمَةَ " **اِبْتَهَجَ**" بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ مِنَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ: **فَرِحَ، حَزِنَ، تَعَجَّبَ.**
..... عَامِر وَهَوَ يَرَي الطُّيُورَ تُغَرِّدُ فَوْقَ الْأَشْجَار.

ب- اَسْتَخْرِجُ مِنَ الْفِقْرَةِ الأولى ضِدَّ كُلّ كَلِمَةٍ مِنَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَة:
يُضِرُّ ‡ .....
مُجْتَهِدٌ‡ .....
يَكْرَهُ ‡ .....

ج- أُوَظِّفُ الْكَلِمَةَ التَّالِيَةَ فِي جُمْلَةٍ مَفِيدَة" " مَنَحَ "

.....

د- أُجِيبُ بِصَحِيحٍ أَوْ خَاطِئ بِوَضْعِ الْعَلاَمَة (√) فِي الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَة:

- وَزَّعَ الْعَجُوزُ الْأَرْضَ عَلَى الْأَبْنَاءِ الثَّلاَثَة صَحِيح ☐ خَاطِئ ☐
- زَرَعَ الصَّدِيقَانِ الأَرْضَ بِأَشْجَارِ الْفَاكِهَة صَحِيح ☐ خَاطِئ ☐
- سَامِر نَشَاطُهُ قَلِيلٌ وَلاَ يُحِبُّ خِدْمَةَ الْأَرْض صَحِيح ☐ خَاطِئ ☐

ه- أُجِيبُ مَكَانَ النِّقَاطِ عَلَى الْأَسْئِلَةِ التَّالِيَة
- مَتَى وَقَعَتْ هَذِهِ الْقِصَّة؟ وَأَيْنَ وَقَعَت؟

.....

.....

- مِنْ كَمْ فِقْرَة يَتَكَوَّنُ هَذَا النَّص؟

.....

.....

[1] الدَّرْب = الطَّرِيق

- لِمَاذَا وَبَّخَ الْعَجُوزُ سَامِر؟

.....

.....

و- اَضْبِطُ بِالشَّكْلِ مَا يَأْتِي وَلا أُنْسَى الشَّدّ:

عامر يحب التأمل كثيرا ويمضي وقته في التحديق الى السماء وثامر هوايته غرس الاشجار

السُّؤَالُ الثَّانِي : (الْفَهْمُ الاسْتِنْتَاجِيّ أَوْ التَّفْسِيرِيّ)

ب- أَضَعُ علاَمَةَ (√) أَمَامَ الْعُنْوَانِ الْمُنَاسِبِ لِلنَّصِ مِنْ بَيْنِ الْعَنَاوِينِ التَّالِيَة :

- خِدْمَةُ الْأَرْض. ☐
- مَنْ زَرَعَ حَصَد. ☐
- طِيبَةُ الرَّجُلِ الْعَجُوز ☐

ج- أُرَتِّبُ بِالْأَرْقَامِ الْأَحْدَاثَ الْآتِيَةَ كَمَا جَاءَت ْفِي الْقِصَّة:

- الْعَجُوزُ يُوَبِّخُ سَامِر عَلَى كَسَلِهِ وَإِهْمَالِهِ لِلْأَرْض. ☐
- الْعَجُوزُ يَمْنَحُ أَرْضَهُ للأَصْدِقَاء الثَّلَاثَة ☐
- الصَّدِيقَانِ يَشْكُرَانِ الرَّجُل الْعَجُوز. ☐
- سَامِر يَسْخَرُ مِنْ صَدِيقَيْه ☐
- الصَّدِيقَانِ يَفْرَحَانِ بِنَتَائِجِ عَمَلِهِما ☐
- الصَّدِيقَانِ يَحْرُثَانِ الْأَرْضَ وَيُوصِلاَنِ الْمُاءَ إِلَيْهِا ☐

د- أَرْبِطُ بَيْنَ الْجُمْلَةِ وَمَا يُنَاسِبُهَا مِنَ الْمَعْنَى

- زَرَعَ عَامِر أَرْضَهُ بِأَشْجَارِ الزِّينَةِ وَالْوُرُود - لِأَنَّهُ لَمْ يَعُدْ قَادِرًا عَلَى زِرَاعَتِهَا
- لَمْ يَغْرِسْ سَامِر أَرْضَه - لِيَسْتَمْتِعَ بِمَنْظَرِها
- مَنَحَ الْعَجُوزُ أَرْضَهُ لِلْأَصْدِقَاء - لِأَنَّهُ خَافَ أَنْ يَهْلَكَ قَبْلَ أَنْ يُنْجِزَ شَيْئًا

ه- اسْتَخْرِجُ مِنَ النَّصِ الْعِبَارَات الَّتِي تَدُلُّ عَلَى أَنَّ سَامِر كَسُولٌ وَلاَ يُحِبُّ الْعَمَل

.....

.....

.....

.....

و- أَضَعُ عُنْوَانًا مُنَاسِبًا لِلْفِقْرَةِ الْأَخِيرَةِ مِنَ النَّص

.....

.....

.....

ز- أُلَخِّصُ النَّصَ فِي الْأَسْطُرِ التَّالِيَة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السُّؤَالُ الثَّالِثُ: (الْفَهْمُ التَّطْبِيقِيّ)

- أَضَعُ الْعَلاَمَةَ (√) أَمَامَ التَّعْبِيرِ الْحَقِيقِيّ
  - الطُّيورُ تُغَرِّدُ فَوْقَ الْأَشْجَار ( ).
  - نَمَتِ الْأَشْجَارُ وَأَزْهَرَتِ وَأَثْمَرَت ( ).
  - جَنَى ثامر مَحْصُوَل الفَاكِهَة **( ).**
- لَوْكُنْتَ صَدِيقًا لِسَامر هَلْ كُنْتَ تَهْتَمُّ بِأَرْضِكَ وَلاَ تُقَدِّم النَّصِيحَةَ لَهُ؟

نَعَم ☐ ☐ لَا

قال الكاتب :أَخَذَ كُلُّ مِنْهُما قِسْمًا وَتَرَكَا الْقِسْمَ الثَّالِثَ لِسَامِر.

علام يدل ذلك؟

.....

.....

.....

- لَوْ كُنْتَ مَكَانَ عَامِر أَوْ ثَامر وَقَدَّمْتَ النَّصِيحَةَ لِسَامر مَاذَا تَقُول لَهُ؟

.....

.....

- أَكْتُبُ مَكَانَ النِّقَاطِ الْعِبَارَةَ الَّتِي أَعْجَبَتْنِي فِي النَّص

.....

لِمَاذَا أَعْجَبَتْكَ هَذِهِ الْعِبَارَة؟

.....

.....

- هَلْ اِسْتَفَدْتَ مِنْ **قِصَّة الأَصْدِقَاء الثَّلاَثَة؟**

نَعَم ☐ **لاَ** ☐

مَا الْفَائِدَةَ الَّتِي اسْتَفَدْتَهَا مِنْ هَذَا النَّص؟:

.....

.....

.....

.....

- مَاذَا يَقْصِدُ الْكَاتِبُ بِـقَوْلِهِ: **" مَنْ زَرَعَ حَصَدَ وَمَنْ سَارَ عَلَى الدَّرْبِ وَصَل ":**

.....

.....

.....

الملق رقم (05): استبانة موجهة لاساتذة مرحلة التعليم الابتدائي .

بسم الله الرحمن الرحيم

زميلي الأستاذ / زميلتي الأستاذة

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة موسومة بـ: "**مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي في ظل التّدريس بالمقاربة النّصية -دراسة وصفيّة تقويميّة** – من أجل استكمال متطلّبات الحصول على شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة. وقد أعدّ لذلك استبيانا يهدف إلى معرفة:

- دور المقاربة النّصية في تمكين المتعلّمين من امتلاك مهارات الفهم القرائي.
- خطوات تدريس المهارة وفق المقاربة النّصية المتبعة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء؛
- الاستراتيجيات المتبعة من أجل تنمية مهارات فهم المقروء؛
- الصّعوبات الّتي تواجه الاستاذ في تطبيق المقاربة النّصية.

والمقصود بمهارات الفهم القرائي في هذه الدراسة: عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ويشمل هذا الرّبط إيجاد المعنى من خلال السّياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة.

أما المقاربة النّصية فيقصد بها في المجال التّربوي المدرسي جعل النّص بمختلف أشكاله منطلقا لجميع الأنشطة اللّغوية ومحلا لممارسة الفعل التّعليمي

من أجل إكساب المتعلّم المهارات اللّغوية اللاّزمة للوصول به الى التّحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة.

أرجو من زميلي/ زميلتي قراءة عبارات كلّ فقرة من فقرات الاستبيان بعناية ووضع العلامة(√) تحت أحد البدائل الّذي يوافق إجابتك، وأحيطك علما أنّها ستحظى بالسّرية التّامة ولا تستعمل إلاّ لغرض البحث العلمي.

مع فائق شكري لك لحسن تعاونك

اسم المدرسة:.....

مستوى الفوج المسند اليكم:.....

المحور	الرقم	الفقرات	البدائل				
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
دور المقاربة النصية في امتلاك تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لمهارات الفهم القرائي	01	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يحدد المعنى المناسب للكلمة في سياق النص**					
	02	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يعيين ضد الكلمة من سياق النص**					
	03	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يوظف كلمة في جملة مفيدة**					
	04	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يذكربعض الحقائق الواردة في النص**					
	05	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يحدد احداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية**					
	06	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يتعرف على شخصيات النص**					
	07	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يحدد معلومات صريحة في النص.**					
	08	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يختارعنوانا مناسبا**					

		للموضوع							
	09	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يتعرف على المجموعات الانشائية (العناوين ؛ الفقرات)**							
	10	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص**							
	11	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يستنتج الافكار الاساسية للنص**							
	12	ي تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يلخص النص يشكل عام بأسلوبه الخاص**							
	13	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يربط بين السبب والنتيجة**							
	14	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يميز بين النص الوصفي و انماط النصوص المدروسة**							
	15	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يعرض آراءه الشخصية في النص المقروء ويدعمها**							
	16	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يستنبط من النص جملا تحمل قيما أدبية وجمالية**							
	17	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يعرض فهمة ويقارنه بفهم الاخرين**							
	18	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يفاضل بين مختلف المو اقف في النص**							
	19	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يختار الشخصية المفضلة في النص ويبرر اختياره**							
	20	تجعل المقاربة النصية التلميذ قادرا على أن **يبحث عن الحلول لتجاوز العو ائق**							

المحور	الرقم	الفقرات	البدائل			
			دائما	غالبا	نادرا	أبدا
خطوات تدريس المهارة وفق المقاربة النصية	21	أقدم مهارة الفهم القرائي المقررة ضمن سياق الموضوع(النص) الذي يدرّسه المتعلم				
	22	أبدأ بذكر وكتابة اسم المهارة كهدف للدرس؛ مثال:(يلخص النص بأسلوب الخاص)				
	23	اختار تمهيدا مناسبا يرتبط بالهدف من الدرس				
	24	اعرّف المهارة بصورة مبسطة وعملية مثال:(تلخيص النص هو.....)				
	25	استعرض بشيء من التفصيل الخطوات الرئيسة التي تتبع في تطبيق المهارة والقواعد أو المعلومات المفيدة للمتعلم عند استخدامها.				
	26	اقوم بمساعدة المتعلم في تطبيق المهارة على شكل خطوات، مشيرا إلى الهدف والقواعد والأسباب وراء كل خطوة، واستخدم مثالا من الموضوع الذي يدرّسه.				
	27	اجري نقاشا مع المتعلمين بعد الانتهاء من التطبيق لمراجعة الخطوات والقواعد التي اتّبعت في تنفيذ المهارة.				
	28	ادفع المتعلمين الى القيام بحل تمرين تطبيقي للتأكد من إتقانهم للمهارة.				
	29	اجري نقاشا عاما بهدف كشف واظهار الخبرات الشخصية للمتعلمين حول كيفية تنفيذهم للمهارة، ومحاولة استخدامها داخل المدرسة وخارجها.				
	30	انهي تقديم المهارة باستعراض المجالات التي يمكن أن تستخدم فيها وأهمية تعلمها				

المحور	الرقم	الفقرات	البدائل			
			دائما	غالبا	نادرا	أبدا
استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائي	31	اعتمد استراتيجية التنبؤ في تعليم مهارات الفهم القرائي بحيث ادفع بالمتعلمين الى ان يستخدموا عنوان النص أو الصور للتنبؤ بالمحتوى المعرفي للنص.				
	32	اعتمد استراتيجية التساؤل الذاتي في تعليم مهارات الفهم القرائي بحيث ادفع بالمتعلمين الى وضع أسئلتهم واستفهاماتهم الخاصة حول النص ويجيبون عنها بأنفسهم من خلال قراءة النص.				
	33	اعتمد استراتيجية المراقبة الذاتية في تعليم مهارات الفهم القرائي بحيث ادفع بالمتعلمين الى التوقف اثناء القراءة ليتحققوا من ترابط الأحداث.				
	34	اعتمد استراتيجية الربط في تعليم مهارات الفهم القرائي بحيث ادفع المتعلمين في أثناء القراءة الى الربط بين معارفهم الخاصة والنص لتساعدهم على فهمه .				
	35	اعتمد استراتيجية التلخيص في تعليم مهارات الفهم القرائي بحيث أدرب المتعلمين على آليات استبعاد المعلومات غير الاساسية واعادة صياغة بقية النص بأسلوب موجز لا يُخِلّ بالمعنى.				
	36	اعتمد استراتيجية النشاط التمثيلي بحيث اوزع الادوار على المتعلمين لتمثيل النص.				
	37	اعتمد استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم مهارات الفهم القرائي بحيث اقسم المتعلمين في حصص القراءة او المطالعة الى مجموعات صغيرة يختلف اعضاؤها في القدرات والاستعدادات يعملون معا وبتوجيه منى من اجل فهم محتوى نص او قصة.				
	38	استخدم استراتيجية حل المشكلات في تعليم مهارات الفهم القرائي بحيث أقدم المهارة في مشكل يتير حيرة المتعلم واتيح له فرصة كافية للقيام بالعمليات التالية :(جمع المعلومات، وضع الحلول، اختيار الحل الأفضل، تجريبه، ثم الحكم عليه).				
	39	استخدم بيداغوجيا المشروع في تنمية مهارة انتاج نص كتابي				

	40	استخدم الأسلوب القصصي في تنمية مهارات الفهم القرائي.				

المحور	الرقم	الفقرات	البدائل			
			دائما	غالبا	نادرا	أبدا
صعوبات تطبيق المقاربة النصية	41	نصوص القراءة طويلة مما لا يسمح بدراسة النص دراسة شاملة في مجالات عدة (المعجمية، التركيبية، الدلالية، التذوق)				
	42	تتوافق النصوص مع المحتوى المقرر في النحو الصرف والاملاء مما لا يؤدي الى البحث عن الامثلة خارج النص .				
	43	يتضمن المنهاج والوثيقة المرافقة له معارف تمكنني من فهم وتطبيق المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية.				
	44	اتلقى تكوينا كافيا يمكنني من فهم وتطبيق المقاربة النصية				
	45	الوقت المخصص لممارسة القراءة كاف لتحقيق مهارات الفهم القرائي المدرجة في المنهاج.				
	46	الاهداف التّعلّيمة المرتبطة بكفاءة الفهم والمدرجة في المنهاج واضحة يمكن تحقيقها..				
	47	تثير نصوص القراءة اهتمام المتعلم				
	48	أجد صعوبة في اعداد مذكرة الانشطة اللغوية وفق خطوات المقاربة النصية (الملاحظة ، بناء التعلم ، تعميم الاستعمال).				
	49	الانشطة اللغوية موزعة في المنهاج وفق طريقة بيداغوجية منسجمة تسمح لي بتطبيق المقاربة النصية.				
	50	الاهداف التعليمية المرتبطة بميدان فهم المكتوب من الصعب تحقيقها في مرحلة التعليم الابتدائي.				

صعوبات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم : (06) رخصة اجراء الدراسة الميدانية .

السيد: عمر بوحالة
الوظيفة : أستاذ مساعد قسم ب
مكان العمل: بجامعة الجزائر2
المؤهل العلمي :شهادة الماجستير والسنة الثالثة دكتوراه
تخصص :علوم اللسان العربي

المسيلة في : 2017/09/11
إلى السيد:
مدير التربية لولاية المسيلة

الموضوع: طلب رخصة إجراء دراسة ميدانية

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلب منحي رخصة إجراء دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية للولاية،علما أنني أحضر لنيل شهادة الدكتوراه تخصص :علوم اللسان العربي، وموضوع بحثي " مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في ظل التدريس بالمقاربة النصية- دراسة وصفية تقويمية-

تتضمن الدراسة الميدانية في شقها الأول اختبارات لقياس مهارات فهم واستيعاب التلميذ نهاية كل طور للنص المقروء في ضوء التدريس بالمقاربة النصية وفي شقها الثاني استبيانا موجها إلى الأساتذة للكشف عن دور المقاربة النصية في تنمية مهارات الفهم القرائي - المدرجة في المناهج التربوية- عند المتعلمين .

أرجو من سيادتكم منحي هذه الرخصة وخاصة إنني عملت بقطاع التربية بنفس الولاية لمدة تزيد عن خمسة وعشرين سنة مما سيسهل لي تحقيق أهداف الدراسة.ولكم مني كل التقدير والاحترام.

إمضاء المعني بالأمر

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

فهرس المحتويات.

الرقم	المحتويات	الصفحة
01	مقدمة	أ- ز
02	**الفصل الأول : القراءة والفهم القرائي في مرحلة التعليم الابتدائي**	08-73
03	تمهيد.	09
04	**المبحث الأوّل : القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي**	10
05	1. مفهوم القراءة.	10
06	2. عوامل الاستعداد للقراءة.	13
08	3. مراحل تعليم القراءة.	15
09	4. أنواع القراءة.	17
10	5. أهداف تدريس القراءة في سنوات التعليم الابتدائي.	22
11	1.5. أهداف تدريس القراءة في الطور الأول.	22
12	2.5. أهداف تدريس القراءة في الطور الثاني .	25
13	3.5. أهداف تدريس القراءة في الطور الثالث.	26
14	6. طرائق تدريس القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي.	28
15	7. تشخيص صعوبات القراءة وأساليب علاجها.	44
16	**المبحث الثاني : الفهم القرائي ومستوياته.**	47
17	1. مفهوم الفهم القرائي.	48
18	2. أهمية الفهم القرائي.	51
19	3. مبادئ الفهم القرائي.	52
20	4. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.	53
21	5. مراحل الفهم القرائي.	54
22	6. مستويات الفهم القرائي ومهاراته.	54
23	7. دور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي.	59
24	8. استراتيجيات الفهم القرائي	60
25	خلاصة الفصل	72
26	**الفصل الثّاني :النّص التّعليمي والمقاربة النّصية.**	74-127
27	**تمهيـــد.**	75

28	**المبحث الأول : النّص التّعليمي.**	76
29	1. مفهوم النّص التّعليمي.	75
30	2. أهمية نص القراءة في العملية التّعليمية.	77
31	3. معايير اختيار نصوص القراءة .	78
33	4. أنماط نصوص القراءة ومؤشراتها في مرحلة التّعليم الابتدائي.	82
34	**المبحث الثّاني : المقاربة النّصيّة.**	89
35	1. مفهوم المقاربة النّصيّة .	89
36	2. أهمية المقاربة النّصيّة.	91
37	3. خطوات تسيير نشاط القراءة حسب المقاربة النّصيّة.	93
38	**خلاصة الفصل**	126
39	**الفصل الثالث : مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي**	256-128
40	**المبحث الاول : اجراءات الدراسة الميدانية .**	129
41	**1. منهج البحث.**	129
42	**2. مجتمع البحث.**	129
43	**3. عينة البحث.**	130
44	**4. أدوات الدراسة.**	130
45	**5. المعاجة الاحصائية.**	137
46	**المبحث الثاني : تفسير نتائج البحث في ضوء أسئلته.**	137
47	**1. مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم القرائي .**	140
48	**1.1.مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم الحرفي .**	142
49	**2.1. مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم التفسيري.**	174
50	**3.1.مستوى تمكن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم التطبيقي**	203
51	**2. دور المقاربة النصية في تمكين تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من مهارات الفهم القرائي**	250
52	**3. خطوات تدريس مهارات الفهم القرائي المتبعة من طرف الاساتذة.**	252
53	**4. الاستراتيجيات المتبعة من طرف الاساتذة لتنمية مهارات الفهم القرائي.**	253
54	**5. الصعوبات التي تواجه الاساتذة في تطبيق المقاربة النصية**	255
55	**خاتمة.**	257

56	**قائمة المصادر والمراجع.**	262
57	**الملاحق.**	273
58	**فهرس المحتويات.**	302