جامعة بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

مظاهر النمو اللّغوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

- القراءة أنموذجا – (دراسة ميدانية)

مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة و الأدب العربي

تخصص: علوم اللّسان

إعداد الطالبتين :

مكعوش آسيـــا

معوش يسمـيـــنة

إشراف الأستاذ(ة)

مدواس زينة

السنة الجامعية: 2015/2014

بسم الله الرحمن الرحيم

" اقرأ باسم ربك الذّي خلق، خلق
الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم،
الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم"

سورة العلق من الآية 1إلى5

كلمة شكر

نحمد الله حمداً كثيرًا، و نستغفره استغفارًا عظيمًا، و نشكره شكرًا جزيلًا لأنّه فتح أمامنا دروب العلم و المعرفة، و أنار عقولنا لاستغلالها في سبيل البحث.

فمنح لنا القوّة من أجل إتمام هذا العمل المتواضع.

نشكر كل من علمونا حروفا من ذهب ، و عبارات من أسمى و أجل عبارات العلم، إلى من صاغوا لنا من علمهم حروفا و من ذكرهم منارة تنير لنا سبيل العلم و النجاح.نشكر الأستاذة المشرفة "مدواس زينة " التي مدّت لنا يد العون بنصائحها التي أخذناها بعين الاعتبار.

.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذه إلى من سطرا لي مفتاح النجاح

و كانا لي المثال الأعلى و القدوة الحسنة

أبي العزيز وأمي الحنونة.

وإلى الأستاذة المحترمة مدواس زينة

وإلى إخوتي: عبد الحق، فاروق و أختي الوحيدة:كهينة

إلى ابن أختي: ريان; ابن أخي:رحيم.

إلى من تقاسمت معها هذا العمل صديقتي يسمينة.

إلى من عشت معه أجمل و أروع لحظات حياتي و الذي ساندني سواء في مشواري الدراسي أو في حياتي الشخصية " زوجي ياسين". وإلى كل عائلة مكعوش و بوزة .

و أخيرا اهدي هذا العمل إلى أصدقائي و صديقاتي: صبرينة، مريم ،فطيمة، ديهية، نيسة، حوتة، ليليا، نظيرة، منير، غاني.

أسيا

استوديو هيفاء

إهداء

إلى من كانا سببا في وجودي

أبي الغالي الذي تعب من أجل تعليمي وعمل المستحيل لتوفير راحتي،

أمي الغالية، مدرستي الأولى والتي كانت لي سراجا منيرا في الحياة.

إلى الأستاذة المحترمة "مدواس زينة"

إلى أخواتي الحبيبات: حفيظة، ليدية، سالمة

إلى خالاتي وعمتي جميلة.

إلى من جمعتني بهنّ رحلة الحياة فهيمة، رادية، لامية، زوبيدة، مريم

إلى الكتاكيت إيمان، أنابيس، إيناس، وسام، سيسيليا، هيام، نرمان،

أمين، إلياس، خالد، يانيس.

إلى كل عائلة معوش ومرابط

و إلى من رافقتني في درب إنجاز هذا العمل الوفية آسيا وعائلتها

" أهدي ثمرة جهودي".

يسمينة

مقدّمة

مقدمة

تعد اللّغة من الخصائص التي ميز الله بها بني البشر عن سائر المخلوقات، و تعتبر من العوامل الهامة في حياة الإنسان، فهي إحدى نعم الله على الإنسان ليتواصل بها مع الآخرين، و تعتبر وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعي خاصة في التعبير عن الذات و فهم الآخرين، و وسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي و المعرفي و الانفعالي. فلكل لغة فنونها و مهاراتها و لا يتم اكتساب اللّغة إلاّ بامتلاك هذه الفنون و المهارات التي تتمثل في الاستماع و المحادثة و القراءة و الكتابة. و تعد المرحلة الابتدائية الأرضية الأساسية للعملية التعليمية، حيث تهدف إلى تكوين الناشئين عن طريق المهارات اللّغوية الأساسية الأربع و خاصة مهارة القراءة.

ونظرا إلى الأهمية التي تحظى بها هذه المهارة فقد وقع اختيارنا على مظاهر النمو اللّغوي لدى الطفل و القراءة نموذجا.

وتعود أسباب اختيارنا لهذا الموضوع إلى عدّة أسباب منها:

_ الميل الشخصي إلى مثل هذه المواضيع.

_ أهمية القراءة في المرحلة الابتدائية كونها تمثل الأساس الذي تبنى عليه المراحل التعليمية المستقبلية.

_ كونه موضوعا جديرا بالاهتمام و خاصة تعلقه بالمجال التعليمي الذي يكوّن الفرد و الأجيال المستقبلية.

_ الحاجة الماسة إلى هذه المهارة ومحاولة تطبيقها تطبيقا صحيحا من خلال التدرب عليها في الأطوار التعليمية المختلفة.

وهكذا وبناء على هذه الأسباب والدوافع اخترنا موضوعنا المشار إليه ويمكن أن نحدد أهداف الدراسة بما يلي:

_ يكمن الهدف الرئيسي من دراستنا هذه في محاولة تبيان أهمية مهارة القراءة في النمو اللّغوي لدى الطفل.

_ محاولة معرفة مختلف الجوانب المؤثرة في النمو اللّغوي لدى الطفل.

_ نشر الوعي بضرورة الاهتمام بهذه المهارة، لما لها من أثر في التحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

و نحاول من خلال هذا البحث الإجابة عن إشكالية محورية تتمثل في:

ما دور القراءة في النمو اللّغوي لدى التلميذ؟ ما العلاقة بين المهارات اللّغوية المختلفة؟

ولقد اشتمل بحثنا على ثلاثة فصول، تناولنا في الأول منها " **النمو اللّغوي ومظاهره"** والذي تضمن مفهوم اللّغة ووظائفها و خصائصها. كما تطرقنا إلى النمو اللّغوي و مراحله و مظاهره لدى الطفل، و كذا النظريات المفسرة للاكتساب اللّغوي، وعلاقة النمو في جوانبه المختلفة بالنمو اللّغوي وأخيرا العوامل المساعدة على النمو اللّغوي.

أمّا الفصل الثاني فقد خصص" **لأثر مهارة القراءة في النمو اللّغوي للطفل**" والذي تضمن مفهوم المهارة وأنواع المهارات اللّغوية وعلاقتها بالقراءة، كما تطرقنا فيه إلى مفهوم القراءة وأنواعها وأهداف تعليمها ومستويات القدرة القرائية، وكيفية تنمية مهارة القراءة وأهميتها ومشكلاتها، وأخيرا شروط اكتساب مهارة القراءة.

أمّا الفصل الثالث فقد خصصناه" **للدراسة الميدانية**" والتي تمثلت في استبيان موجه لعينة من معلمي الطور الابتدائي، و متابعة الحصص المنجزة في نشاط القراءة.

أمّا المنهج المتبع في هذا البحث فهو المنهج الوصفي، المعتمد على التحليل والاستقراء والإحصاء.

ولا بأس في الأخير من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي واجهتنا طيلة مدة إنجاز هذا البحث، وهي متمثلة في نقص المصادر والمراجع وضيق الوقت.

رغم هذه الصعوبات، لكن استطعنا تجاوزها، وذلك بفضل الله، و بفضل متابعة الأستاذة المشرفة "مدواس زينة" التي قدمت لنا يدّ العون بنصائحها القيمة. نرجو من الله أن يعود هذا البحث بالفائدة على المكتبة الجامعية والطلاب وأن نكون قد اجتهدنا وأصبنا.

الفصل الأوّل

النمو اللّغوي و مظاهره

إنّ اللّغة عنصر هام في حياة الأمة، وهي من أهم العناصر التي يتكون منها دستور مجتمع معين، والتي تتحكم إلى حدٌّ بعيد في السلوك اللّغوي و غير اللّغوي لأفراده، وهي بالنسبة إلى الفرد جزء لا يتجزأ من كيانه، اكتسبها منذ طفولته المبكرة جدا و أصبح يستخدمها كما يستخدم الهواء الذي يتنفسه، والطعام الذي يتناوله دون مشقة كبيرة، و حتى دون شعور بأهميتها وبمبلغ تعقيدها.

وهذا ما جعل علماء الاجتماع، والمتخصصين في علم اللّغة الاجتماعي يولون اهتماما كبيرا باللّغة يشاركهم فيه ويزودهم بكثير من الملحوظات و نتائج دراسات المجتمعات البشرية المتنوعة، فموضوعات اهتمام هؤلاء جميعا كثيرة ومتشعبة، ولكنها في خلاصتها تتركز في علاقة اللّغة بالمجتمع، فهي تمثل الأسلوب الذي يستخدمه الإنسان من أجل أن يعبر عن أغراضه وما يدور في داخله من معان وأفكار، وبها يلبي حاجاته، لذلك فإنّ لها أهمية في حياة الإنسان، بدونها يبدو المرء بكما، كما ينعدم التفاهم بين أفراد الأمة.

و الحقيقة إنّ اللّغة هي وسيلة التفاعل بين أفراد المجتمع وأداتهم للتواصل فيما بينهم، وقد كرّم الله سبحانه وتعالى الإنسان باللّغة وميزه عن سائر المخلوقات قال تعالى﴿خلق الإنسان علمه البيان ﴾[1] بمعنى أنّ الله عزّ وجلّ خلق الإنسان ثم أعطاه قدرة على التواصل بهدف نقل

[1]- سورة الرحمان، الآية 4. -

الخبرة والمعرفة بين أفراد المجتمع، وتؤدي اللّغة دورا كبيرا في حياة الأمة لأنّها وعاء الأفكار والمشاعر، وليست مجرد وسيلة من وسائل التعبير.

1/مفهوم ا للّغة:

أ) لغة: "اللّغة: اللّسن، وحدّها أنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي فُعلة من لغوتُ، أي تكلمت، أصلها لُغوَةُ ككرة وقُلة و ثُبة، كلّها لا ماتها واوات، و قيل: أصلها،لغىُ أو لغوُ، و الهاء عوضُ، وجمعها لُغى مثلُ بُرة و بُرى، وفي المحكم:الجمع لغات ولغون. قال ثعلب : قال أبو عمرو لأبي خيرة : يا أبا خيرة وسمعت لُغاتهم، فقال أبو خيرة :وسمعت لغاتهم، فقال أبو عمرو :يا أبا خيرة، أريد أكتف منك جلدًا، جلدُك قد رقّ، ولم يكن أبو عمرو سمعها، ومن قال لغاتَهم، بفتح التاء، شبهها بالتاء التي يوقف عليها بالهاء، والنسبة إليها لُغوي، ولا تقل لَغوي. قال أبو سعيد : إذا أردت أن تنتفع بالإعراب فاستلغهم أي اسمع من لغاتهم من غير مسألة، وقال الشاعر:

وإنّي إذا استلغاني القوم في السُّرى برمت فألفوني بسرّك أعجما

استلغوني :أرادوني على اللّغو"[1]

[1]- ابن منظور، لسان العرب، الطبعة الجديدة، دار المعارف، القاهرة، المجلد الخامس(باب اللّام) ، ج45-46، 1119، 4050.

ب) اصطلاحا: لقد تعددت المفاهيم الاصطلاحية للّغة، ولقد اهتم بهذا المفهوم العديد من الباحثين، بحيث تناول كل واحد منهم هذا المفهوم بزاوية معينة، فقد عرّفها القدامى، ومنهم أبو الفتح عثمان بن جني "بأنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[1] " .

ونستنتج من هذا المفهوم أنّ اللّغة مرتبطة بحاجات الناس، فهي تستعمل للحصول على رغباتهم. ولغة الإنسان هي عالمه، أي أنّ من خلالها يتم التعرف على انتمائه وثقافته، ويعّد ما قدّمه ابن جني تعريفا دقيقا، ويتفق إلى حدّ كبير مع عناصر تعريف اللّغة عند الباحثين المعاصرين، إذ بتحليله تبرز ثلاثة عناصر أساسية في طبيعة اللّغة وهي[2] :

أ:الطبيعة الصوتية للرموز اللغوية.

ب:أنّ وظيفة اللّغة الاجتماعية هي التعبير في إطار البيئة اللّغوية.

ج:أنّ اللّغة تؤدي وظيفتها في مجتمع بعينه، فلكل قوم لغتهم.

في حين تناول آخرون مفهوم اللّغة ورأوا بأنّه ليس مقتصرا على أنّها مجموعة من الأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، بمعنى أنّ اللّغة لا تقتصر على الجانب المنطوق فقط بل تتعدى ذلك لتشمل الجانب المكتوب منها.

[1]- حلمي خليل، المولد في اللّغة العربية ، دراسة في نمو اللّغة العربية و تطورها بعد الإسلام، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، ص15.
[2]- المرجع نفسه ص15

إلاّ أنّ هناك من وجه انتقادا إلى هذا المفهوم إذ يرى العلماء" أنّ اللّغة المتحدث بها تتبوأ المكانة الأولى بين سائر الجوانب المشار إليها، فالإنسان تعلم الكلام قبل الكتابة، والطفل يتكلم قبل أن يكتب، وما اللّغة المكتوبة سوى لغة منطوق بها، دونت في نظام مكتوب متعارف عليه[1]"، فتوقفنا على اللّغة المكتوبة فحسب يغفل النظام الصوتي ومنه فإنّ الصوت يمثل أرقى وسيلة تساعد على الاتصال، كونه يمثل الأساس لتلبية الحاجة في الحياة، وعلى الرغم من أنّ المجتمع البشري يحظى بوسائل اتصال أخرى إلاّ أنّ اللّغة المنطوقة تبقى أهم وسيلة اتصال، نظرا إلى كونها تحقيقا صوتيا، ويميل الإنسان إلى رؤية الواقع بطريقة رمزية كما يرى إدوارد سابير(sapir) .

و يعد فردينان دي سوسير(F–De– Saussure) رائد علم اللّغة الحديث، من أهّم من تناولوا اللّغة، حيث خصّها بعلم قائم بذاته هو (اللّسانيات)، وكان أول من دعا إلى دراستها في ذاتها دراسة وصفية، أي دراسة اللّغة في ذاتها ولأجل ذاتها" فهو يرى أنّ اللّغة ليست مجرد آلة مادية صوتية، بل إنّها نظام (systeme) فاللّغة ليست عبارة عن أصوات فقط، إنّما هي شبكة من العلاقات[2]".

[1]- محمود أحمد السيد، اللّغة العربية و تحديات العصر، دط، 2008، صص10. 11

[2]- ينظر شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ط1، أبحاث للترجمة و النشر و التوزيع، بيروت،2004، صص15.14.

إذ عرّفها كما يلي":اللّغة نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطيا التي تتسم بقبولها للتجزئة، ويتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه، ولتحقيق الاتصال بالآخرين، وذلك بوساطة الكلام و الكتابة "[1] نفهم من هذا القول إنّ اللّغة اصطلاحية متفق عليها اعتباطيا، وهذه اللّغة عبارة عن علامات ووحدات منظمة، بمعنى أنّ المتكلمين بإمكانهم أن يجزءوا تلك العلامات ويعيدوا تركيبها للتعبير عن معنى مغاير، مثلما يفعل الطفل بألعاب الفك والتركيب، فاللّغة تمثل أداة التواصل و التعبير عن حاجة الفرد فهي تتجسد في الأصوات، وهي متمثلة في الكلام والكتابة، إذ يعتقد دي سوسير اعتقادا مبدئيا حاسما أنّ العلامة تنشأ من علاقة اعتباطية بين دالها و مدلولها، ويقصد سوسير بذلك أنّ الدال لا توجد بينه وبين مدلوله علاقة معللة وإنّما يمثل الدال اختيارا صوتيا تواضع عليه أهل اللّغة الواحدة للدلالة به على مدلول معين، والمقصود من قوله إنّها قابلة للتجزئة أي أنّه يمكن تحليل اللّغة إلى وحدات محدودة ونهائية في كل لغة وتنقسم هذه الوحدات إلى مجموعتين :

ـ **الأولى:** نحصل فيه على وحدات ذات مضمون معنوي(مدلول) وصوت ملفوظ(دال) ويسمى مونيمات مثال راجع/ت درس/ي وهي الوحدات اللّغوية الدنيا الدّالة، وتسمى المونيمات (Les Monèmes).

[1]- محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، 2004، ص26.

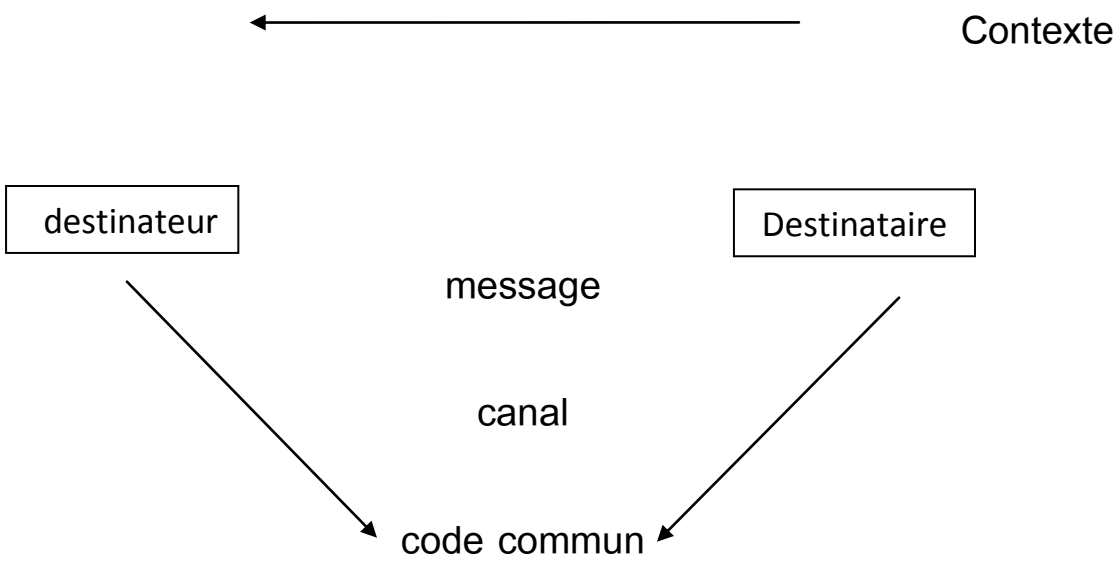
الثاني: يمكن تقطيع المونيمات إلى وحدات دنيا مجردة من كل دلالة،(وحدات غير دالة) مثلا كتب ك / ت/ ب/، كـ+ + ت + + ب + . وتسمى فونيمات (Les Phonèmes)

كما عرف أندري مارتني (André Martinet) اللّغة بأنّها" أداة تبليغ يحصل على مقياسها تحليل ما ينجزه الإنسان على خلاف جماعة وأخرى، وينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ، وهي العناصر الدالة على معنى ويتقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميزة ومتعاقبة وهي العناصر الصوتية ويكون عددها محصورا في كل لسان وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها و النسب القائمة بينها باختلاف الألسنة"[1] يشير هذا القول إلى أنّ اللّغة يستعملها الإنسان لتؤدي وظيفة التبليغ و الإخبار و أشار إلى أنّ اللّغة نظام من الوحدات تتداخل وتتقابل فيما بينها تقابلا تحصل به فائدة و دلالة و أشار إلى أنّ الإنسان يحلل من خلال استعماله للّغة الواقع الذي يعيش فيه إذ من خلال اللّغة نتعرف على الشخص ونفهمه.

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر،(2006.2000)، ص24 .

وظائف اللغة:

إنّ تعدد تعار يف اللّغة أدى إلى تعدد وظائفها، و هذا التعدد أدى بالعلماء إلى الاختلاف في تحديدها، فلكل واحد منهم وجهة نظر خاصة به، بحيث اهتم بهذا المجال العديد من الباحثين، وعلى رأسهم العالم اللّغوي المشهور رومان ياكبسون ، بحيث صنف وظائف اللّغة انطلاقا من الدائرة التخاطبية، وترجمها الدكتور محمد الحناش بترجمتها تحت عنوان (نظام التواصل عند رومان ياكبسون) و عرضه كالتالي[1] :



[1]- نور الدين رايص، اللّسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، المغرب، 2014، ص75.

و لقد ترجم الدكتور الحناش هذا المخطط إلى اللّغة العربية كما يلي:

Message : إرسالية.

canal : القناة .

code : قانون .

contexte : السياق أي الظروف كما فسره الدكتور الحناش.

destinateur : مرسل.

destinataire : المرسل إليه.

وهذه العناصر التي ذكرها الدكتور الحناش قد ربط ياكبسون كل واحدة منها بوظيفة معينة تخصه و هي عنده ست وظائف[1]:

1)- **الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية :** في هذه الوظيفة يمثل المتكلم أساس الدورة الخطابية كونه يعبر عن أفكاره و يبوح بمشاعره، مستعملا في ذلك اللّغة للتعبير عن أحاسيسه وأغراضه وعواطفه التي يولدها الموضوع فيه، كالتعجب والغضب، فكل هذا يدخل ضمن الوظيفة الانفعالية.

[1]- ينظر، نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، دط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2006،صص354-357.

2)- **الوظيفة الإفهامية:** محورها هو المرسل إليه بحيث تتحقق هذه الوظيفة عندما يوجه الخطاب نحو المخاطب (المتلقي، المرسل إليه)، و مما تتضمنه هذه الوظيفة : النداء، الأمر، النهي.

3)- الوظيفة المرجعية : وهي متصلة بالسياق، فهي الوظيفة المؤدية للإخبار باعتبار اللّغة فيها تحيلنا على أشياء وموجودات تتحدث عنها، و تقوم اللّغة بوظيفة الرمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلغة.

4)- الوظيفة الانتباهية : ترتبط هذه الوظيفة بأداة الاتصال التي يتمحور هدفها في الاتصال بين الباث والمتلقي، فالوظيفة الانتباهية تكون أولى بالظهور عند الطفل مقارنة إقامة هذا بالوظائف الأخرى، فهو كثيرا ما يتكلم حبا في الكلام فقط و لا تكون الغاية منه التعبير عن غرض من الأغراض.

5)_ وظيفة ما وراء اللّغة-وقد تسمى وظيفة تعدي اللّغة-أو اللّغة الواصفة:

محورها اللّغة فهي الحديث عن اللّغة بواسطة اللّغة، فاللّغة خلافا لأجهزة الاتصال هي وحدها التي يتسنى لها أن تتكلم عن نفسها .

6)- **الوظيفة الشعرية أو الإنشائية :** و محورها الرسالة نفسها، فما يميز الفن عن غيره من النظم السيميائية الأخرى هو أنّ الغاية التي يجري إليها الفن ليست هي مدلول العلامة

اللّغوية بقدر ما هي العلامة اللّغوية نفسها، فالعلامة مهيمنة و بطريقة تركز على كيفية القول أكثر من تركيزها على موضوع القول .

فإذا اتخذ دارس الأدب موضوع دراسته لا العلامة ذاتها, و إنّما مدلولها, و درس إيديولوجية الأثر الفني من حيث هي كيان مستقل, فهذا لا يعني أنّ الأثر الفني يكون خاليا من الوظائف الأخرى، و انّه ينبغي أن يكون موقوفا على الوظيفة الشعرية، و إنّما يعني أنّ كلمة الشعر هي في المظهر الفني البلاغي العليا كون الشعر بموسيقاه يمثل أحسن تصوير للجانب الجمالي الموجود في اللّغة و الذي يتجسد يستغله الشعراء .

مما سبق نستنتج أنّ رومان ياكبسون– في تحديده لوظائف اللّغة– يرى أنّ وظيفة الإخبار والتواصل هي أساس الوظائف الأخرى التي بدورها تمثل فرعا منها, لكن هذا لا يعني أنّ الأثر الفني يكون خاليا من الوظائف الأخرى، و انّه ينبغي أن يكون موقوفا على الوظيفة الشعرية فحسب، إنّما يعني أنّ كلمة الشعر هي العليا, بمعنى آخر رغم التعدد في هذه الوظائف إلاّ أنّ وظيفة الإبلاغ أي التفاهم تبقى الوظيفة المركزية لتلك الأداة المسماة باللّغة و هي التي ينبغي التأكيد عليها كونها تؤدي دورا فعالا في تعليم اللّغة بحيث يكون الاتصال بين الطرفين (المرسل و المستقبل)، و معنى ذلك أنّ عملية الاتصال تستوجب إتقان مهارات الاستماع،

القراءة، الكلام، و الكتابة مع مراعاة عنصر مشترك بين الإرسال و الاستقبال، و ذلك هو عنصر التفكير الذي يسميه البعض المهارة اللّغوية الخاصة.

إنّ اللّغة هي أعظم قدرة في حياتنا، وهبها اللّه لنا لنتمكن من التفاهم مع الآخر، والتعايش معه، فهي تمثل العامل الأساسي في حياة البشر و خلالها تتم العلاقات و تلبى الحاجات في العديد من المجالات، فالإنسان المريض مثلا يذهب إلى الطبيب فيتكلم معه عن مرضه ولولا اللّغة ما كان هناك تفاهم و ما كانت هناك وسيلة يعبر بها المريض عن حالته، الشيء نفسه بالنسبة إلى المعلم عندما يشرح درسه.

فاللّغة هي الوسيلة المثلى لذلك و هي هامة في حياة أيّ كائن بشري، يحتاجها تماما كما يحتاج الطعام والشراب بدونها لا يستطيع أن يتعايش مع الآخرين من بني جنسه، لذلك يجب عليه أن يحافظ عليها ويعمل دائما على تطويرها والنهوض بها حتى يمكن أن تساير ما يحدث من تقدم، فهي ركن هام من أركان حياة البشر.

خصائص اللّغة: بعدما تطرقنا إلى مفهوم اللّغة ووظيفتها نذكر خصائص اللّغة وهي كالتالي:[1]

3-1 كونها علامات : يرى دي سوسير أنّ العلامة اللّسانية لا تربط شيئا باسم، بل مفهوما (أو تصورا) بصورة سمعية، وليس المراد بالصورة السمعية هو الصوت المادي الذي هو شيء فيزيائي صرف، إنّما هو تمثلات هذا الصوت في ذهن المتكلم أو السامع، فسوسير يرى

[1]- ينظر بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006، ص91.

أنّ العلامة كيان نفسي ذو وجهين وهما التصور (ويضع له دي سوسير مصطلح الدال) والصورة السمعية (ويضع لها مصطلح المدلول) وهو يرى أنه باتحاد هذين الوجهين تنشأ العلامة. فمنه إذن فالعلامة ليست لفظا مجرد عن معنى بل هي لفظ يفهم منه معنى عند إطلاقه.

3-2 الاعتباطية[1] :يرى دي سوسير أنّ العلامة تنشأ من العلاقة الاعتباطية بين دالها ومدلولها ويقصد دي سوسير بذلك أنّ الدال لا توجد بينه و بين مدلوله علاقة معللة، و إنّما يمثل الدال اختيارا صوتيا تواضع عليه أهل اللّغة الواحدة للدلالة به على مدلول معين، فلو تأملنا الأصوات في اللّغة العربية مثلا كلمة شجرة (الدال) وحاولنا أن نفهم سبب اختيار العرب لهذه الأصوات بالذات للتعبير عن معنى شجرة (المدلول) فلن نجد حجة منطقية مقنعة لتفسير سبب الاختيار، بل كان بإمكانهم أن يستعملوا أي لفظ مكانه للدلالة على هذا المعنى، كما أنّه لو كان في اللّفظ ما يدل على معناه، أو في المعنى ما يقتضي أن يعبر عنه بلفظ معين، لما اختلفت اللّغات، وهكذا يمكن أن نستنتج أنّ العلاقة التي تربط بين الدال و المدلول علاقة اعتباطية لا تخضع لأي تعليل .

[1]- ينظر المرجع السابق ص91 .

3-3 كونها نظاما[1] :إنّ قيمة العلامة تتحدد بامتلاكها ما لا تملكه العلامات الأخرى من سمات داخل النظام اللّساني نفسه، فالنظام اللّساني بهذا المفهوم هو مجموعة من الوحدات تتحدد كل منها في ضوء العلاقة التي تتبادلها مع بقية الوحدات و مع مجموع النظام . فنظام اللّغة كما تصوره دي سوسير ليس مجرد نظام من الوحدات في ذاتها بل هو نظام من القيم أي ما تحمله تلك الوحدات من اختلافات معنوية فيما بينها. فمضمون الكلمات ليس محددا تماما إلاّ بفضل ما يوجد خارجا عنها، فالكلمة من حيث هي جزء من النظام، لا تضطلع بدلالة فحسب بل تضطلع بقيمة على وجه الخصوص، وليس مصدر هذه القيمة هو ما تحمله الوحدة اللّغوية من دلالة وهي معزولة عن بقية الوحدات بل هو ما تمنحه إياها بقية الوحدات الأخرى.

3-4 القابلية للتجزئة (التقطيع المزدوج) [2]: إنّ المراد بالتقطيع المزدوج هو ذلك المبدأ الذي يمكن من تحليل اللّغة إلى وحدات محدودة و نهائية في كل لغة، و تنقسم هذه الوحدات إلى مجموعتين :

الأولى: يسميها أ.مارتني بالمونيمات، ويسمي المستوى الذي تتموضع فيه بمستوى التقطيع الأول، وهو ذلك المستوى الذي يقوم على اعتبار أنّ كل ما يراد إبلاغه للآخر يحلل (أي تجزأ إلى أصغر مكوناتها أي إلى سلسلة من الوحدات لكل واحدة منها صورة صوتية

[1]- الطيب دبة، مبادئ في اللّسانيات البنوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية)،ط1، 2001.
[2]- ينظر، بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ص115.

ومعنى وتتحدد بكونها وحدات غير قابلة لأن تحلل إلى وحدات أصغر ذات معنى مثلا (قرأ الطالب كتابين) فهذه الجملة يمكن تقطيعها إلى خمس مونيمات قرأ / ال (تدل على التعريف) / طالب / كتاب / ين (تدل على التثنية)

الثانية: وتسمى وحداتها بالوحدات غير الدالة وهي الفونيمات و تظهر على مستوى التقطيع الثاني إذ يتم التحليل داخل الوحدات الدالة مثلا كلمة كتاب تعتبر وحدة دالة في ظل خضوعها للتقطيع الأول من حيث إنها أصغر وحدة دالة في الجملة، أما في ظل التقطيع الثاني فإن الوحدة " كتاب " يتم تحليلها بتجزيئها إلى وحدات غير دالة وهي الفونيمات وعددها خمسة هي / ك /- / ت / ب .

3-**5 الإنتاجية** :[1] من أهم الخصائص التي تميز اللّغة البشرية، ويقصد بها أنّ المتكلم يقدر على النطق بتركيبات لم يسبق له أن سمعها من قبل، ويعود هذا إلى الوضع السابق للّغة بمعنى أنّ ما تعارف عليه أهل اللّغة يقتصر فقط على وضع المفردات، بمعنى إمكانية إحداث جمل صحيحة وهذا ما يعرف في اللّسانيات بالإنتاجية .

تحظى هذه الخاصية باهتمام النحاة التحويليين بزعامة تشومسكي، بل إنّها أهم أسس نظريتهم على الإطلاق، وهي السمة الوحيدة التي يمكن أن نستنتجها من تعريف تشومسكي

[1] ينظر محمد محمد، يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، ص29

للّغة، فهو يرى أنّ اللّغة هي مجموعة من الجمل غير محدودة العدد، وكل جملة منها محدودة الطول مصوغة من مجموعة العناصر المحدودة، وهكذا فإنّ اهتمام التوليديين التحويليين يتمحور حول كيفية تأليف متكلمي اللّغة الأصليين، وفهم عدد غير منتهي من الجمل الممكنة المختلفة اعتمادا على عدد محدود من القواعد، والأسس النحوية.

مفهوم النمو اللغوي:

إنّ اللّغة تلازمنا في حياتنا، ونحن نستخدمها في جميع الجوانب و المجالات المتعددة إذ نستخدمها للتعبير عن مشاعرنا وأغراضنا في الحياة، فاللّغة التي نتحدث بها لم تأت فجأة، وإنما هي في نمو مستمر"**فالنمو بهذا المعنى يعني سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة، هي اكتمال النضج ومدى استمراره**"[1] و منه فالنمو عملية متواصلة، لا تحدث فجأة، بل تتطور بانتظام و تأتي خطوة بعد خطوة، فهي في تغير مستمر وهذا التغير يكون في النسبة والمستوى.

فالطفل ينمو في مختلف مراحل تكوينه ونعني بالنمو اللّغوي "انتقال اللّغة من طور إلى طور آخر أحسن وأفضل على أساس أنّ اللّغة بهذا الانتقال قد أدت وظيفتها على خير وجه، فقابلت حاجات الإنسان المتجددة في حياته الفكرية و المادية، ولم تقف عاجزة أو جامدة عن

[1]- فؤاد البهى السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998،ص30.

مواكبة الحركة الدائبة في المجتمع الذي يحتضنها، و هذا النوع من النمو اللّغوي مرغوب فيه لأنّه يثري اللّغة "[1] يتضح لنا من هذا التعريف –الذي ركز على النمو اللّغوي– إنّ اللّغة ترتقي ولا تبقى في سكونها وحالتها الأولية وبها يستطيع الإنسان تلبية رغباته. وتجدر الإشارة إلى أنّ الانتقال بالأطفال إلى مستوى استخدام اللّغة بطريقة سليمة يستدعي التركيز على فنون اللّغة الرئيسية و مهاراتها التي تشمل الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، كما يعتمد النمو اللّغوي في تطوره الصحيح على مدى استقامة العوامل المؤثرة فيه بأنواعها المختلفة عضوية كانت أم عصبية، نفسية أم بدنية . وتجدر الإشارة إلى أنّ النمو اللّغوي في مراحله المختلفة تشتمل على مرحلة اكتساب، ويكون ذلك قبل الدخول إلى المدرسة بحيث يكتسب الطفل اللّغة عفويا أي تكون عملية الاكتساب مباشرة دون الرغبة في ذلك ودون بذل الجهد، وبهذا فإنّ المصدر الأول للّغة هو البيئة الاجتماعية المتواجد فيها، لأنّ الطفل يولد دون أي معرفة بقوانين اللّغة، فاستعداده الفطري هو الذي يدفعه إلى اكتسابها وتحصيلها تدريجيا.

أمّا فيما يخص التعلم أي تعلم اللّغة فيكون مرتبطا بالمدرسة، ففي التعلم يحتاج الطفل إلى من يعلمه وإلى قواعد يتبعها لتنمية لغته وارتقائها.

فمن خلال التعلم أو الاكتساب تنمو لغة الطفل وذلك يكون عبر مراحل مختلفة وهي كالتالي:

[1]- حلمي خليل، المولد في اللّغة العربية، دراسة في نمو اللّغة العربية و تطورها بعد الإسلام، ص30

مراحل النمو اللّغوي : لقد حظي موضوع النمو اللّغوي للطفل بكثير من الدراسات، ولقد حاول المختصون إقامة معايير يحددون بها الخصائص الحقيقية لنمو الأطفال خطوة خطوة من الطفولة إلى ما بعد مرحلة البلوغ، و نظر المربون إلى الحقائق المعروفة للنمو اللّغوي للطفل، على أنّها معايير لاختبار خبراتهم و تنظيمها لتلائم نضج الأطفال و ميولهم و حاجاتهم لكل مستوى من مستويات النمو، و تعتبر اللّغة من المهارات الأكثر تعقيدا فلا يمكن التمكن منها دفعة واحدة، إذ إنّها تمر بمراحل سريعة النمو وتظل على نمو تدريجي إلى غاية اكتساب مخزون لغوي، وذلك كون الطفل يجتاز في نموه اللّغوي أربع مراحل،* وتتلخص هذه المراحل فيما يلي : [1]

المرحلة الأولى : صيحة الميلاد (من الولادة إلى الشهر الخامس)

ففي هذه المرحلة يلبي الطفل حاجاته عن طريق البكاء والصراخ وخلال هذين المظهرين تفهم الأم حالة أو حاجة ابنها، فعندما يحتاج الطفل إلى الأكل مثلا يصرخ و تقدم له الأم الحليب وهكذا يكون قد لبى رغبته، بالإضافة إلى الصراخ و البكاء هناك مظهر آخر والمتمثل في المناغاة وهي عبارة عن أصوات يصدرها الطفل في حالة ارتياحه. فلقد أثبت العلماء أنّ لهذه

1- ينظر علي عبد الواحد وافي، نشأة اللّغة عند الإنسان و الطفل، دط، دار نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 1979، ص 124.
*تتميز كل واحدة منها خاصة في أصواته و تعبيراته-وسيكون تركيزنا على المرحلة اللّغوية-

المظاهر الثلاثة أهمية في تدريب الجهاز النطقي لدى الطفل حتى يستعد للنطق و هنا يكون قد استعد للمرحلة الموالية وهي مرحلة النطق.

المرحلة الثانية : مرحلة النطق (من الشهر الخامس إلى أواخر السنة الأولى)

يمكن القول إن الطفل يشهد في هذه المرحلة انبعاث ملكة التكلم و تكاملها وهي التي يقوم فيها الطفل بمحاولة النطق، ثم بعد ذلك يكون نطقه سليما بعد مرور الوقت، وذلك بتقليده لمن حوله كأبيه و أمه، وفي هذه المرحلة لا نجد كلام الطفل مفهوما إلاّ لدى أفراد أسرته المقربين و الذين تعودوا عليه. فهذه المرحلة هامة جدا في مراحل نموه اللّغوي، إذ على الوالدين أن يكونا حريصين على النطق السليم للكلمات أثناء التحدث مع أولادهم و مداعبتهم وذلك لكي يكتسبوا لغة سليمة في المرحلة الموالية ألاّ وهي التقليد اللّغوي .

المرحلة الثالثة: مرحلة التقليد اللّغوي (من أواخر السنة الأولى من عمره حتى السادسة): في هذه المرحلة يقوم الطفل بتركيب الجمل، و يكون مندفعا في استعماله للّغة ويحدث ذلك في ذلك الكثير من التناقض في كلامه، فمعظم كلامه يكون تقليدا للمقربين إليه وهذا التقليد يكون غير محكم، إذ لا يستطيع القيام بذلك بسهولة ولا يلتزم بأصل اللّفظة التي يريد تقليدها، ففي هذه المرحلة نجد كلام الطفل غير مفهوم فهما تاما . وما يلاحظ على هذه المرحلة

أنّ نتائجها نسبية، إذ هناك من يبدأ التقليد في مرحلة مبكرة وذلك في السنة الأولى حتى سن الرابعة وهناك البعض الآخر من السنة الثانية إلى غاية السادسة من عمره، وهذا راجع إلى الفروق الفردية بين الأطفال كاختلاف درجة الذكاء و الجنس الذي حيث إن معظم الدراسات تشير إلى أنّ الإناث أسبق بالنطق مقارنة بالذكور.

المرحلة الرابعة : مرحلة الاستقرار اللّغوي

تعتبر هذه المرحلة مركز الاهتمام بحيث تسمى هذه المرحلة "مرحلة الاستقرار اللّغوي كما تسمى أيضا اكتمال الدلالة، فالطفل في هذه المرحلة تستقر لغته إذ يكون فيها قد نجح في النطق الصحيح لأصوات اللّغة الأصلية "[1] ففي هذه المرحلة يكون الطفل ذا رصيد لغوي كاف للتعبير عن حاجاته بحيث ينطق فيها الكلمات بشكل سليم دون أخطاء. " فعندما يدخل الطفل إلى المدرسة ينتقل إلى مرحلة جديدة في حياته، ففيها يبدأ بإثراء حصيلته اللّغوية، و هنا يبدأ دور الأسرة في المتابعة والتحصيل، فإذا كانت الأم، تستطيع مثلا متابعة طفلها حين عودته من المدرسة، بل و تضيف له معلومات لم يحصل عليها من قبل. فالطفل الذي يعيش في بيئة ثقافية تكون حصيلته اللّغوية أكثر استقرارا مقارنة بالطفل الذي يعيش في بيئة غير مثقفة"[2].

[1]- عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، دراسة تحليلية، دط، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1993، ص44.
2- أحمد عبد الرحمان حماد، العلاقة بين اللغة و الفكر دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر و اللغة، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1985، ص82

وتجدر الإشارة إلى أنّ جانب الدلالة لا يمكن أن يكتمل نهائيا لأنّ الإنسان يبقى يكتسب اللّغة طوال حياته باعتبارها في تطور مستمر سواء في اللّفظ أم في الدلالة كون كل كلمة تحتوي العديد من الدلالات. وتختلف هذه الأخيرة حسب السياق الذي ترد فيه، فكلمة عين، مثلا لها العديد من الدلالات إذ تدل على المنبع مثلا كان ماء العين باردا كما يمكن أن تدل على حاسة البصر ولها دلالة أخرى على الذات كقولنا دخل المعلم عينه أي نفسه .

إنّ النمو اللّغوي، إذن، عملية مستمرة متتابعة وهي في تسلسل و تدرج، وبدخول الطفل هذه المرحلة تستقر لغته وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية الملائمة لطبيعتها الخاصة، بحيث إنّ لكل طفل أسلوبا خاصا يعبر به عن حاجاته .

فاللّغة التي يكتسبها الطفل قبل الدخول إلى المدرسة أو في المرحلة الابتدائية تمثل الحجر الأساس الذي تبنى عليه لغته في المستقبل، لذلك تمثل هذه المرحلة أهم مرحلة من مراحل النمو اللّغوي.

فمن خلال ما سبق نتوصل إلى أنّ النمو اللّغوي عند الطفل يقوم على التدرج التصاعدي من الصراخ المبهم إلى المناغاة العشوائية إلى الصوت اللّغوي ومن المقطع إلى الكلمة، ثم الجملة، فبعد أن يتحكم الطفل في إدراك أصوات لغته، تبدأ هذه الأصوات تتشكل في

مجموعات مقطعية تكون كلمات دالة يكتسبها الطفل عن طريق الإدراك السمعي، الحركي، والحسي .

النظريات المفسرة لاكتساب اللّغة :

يمثل اكتساب اللّغة أحد الموضوعات الهامة في علم النفس اللّغوي، و تعتبر القدرة على اكتساب اللّغة و تعلمها من الخصائص التي تميز الكائن البشري عما سواه, و نظرا إلى أهمية هذا الموضوع فقد اهتم به العديد من العلماء و أدى ذلك إلى اختلاف نظرتهم إلى كيفية اكتساب الطفل اللّغة و هذا بدوره أدى إلى ظهور عدة نظريات تعرضت لتفسير: كيف يتم اكتساب اللّغة، وتتمثل أهم هذه النظريات فيما يلي:

ا) النظرية اللّغوية لتشومسكي (Chomsky)[1] : يرى تشومسكي أنّ كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللّغة، لذلك فسر اكتسابها على أساس وجود نماذج أولية للصياغة اللّغوية لدى الطفل أي أنّ الأطفال في رأيه يولدون و لديهم نماذج التركيب اللّغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللّغوي في أي لغة من لغات العالم .بحيث إنّ هناك عموميات

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعلمية اللغات، دط، ديوان المطبوعات الجامعية.ص63.

في التراكيب اللّغوية تشترك فيها جميع اللّغات كتركيب الجمل، الأسماء، الأفعال ، الصفات والحروف.

فهذه النظرية تركز في تفسير التعلم عند الطفل على مسلمة مؤداها أنّ الطفل يولد مهيئا لاستعمال اللّغة.

النظرية المعرفية Jean Piaget :[1]

هذه النظرية متعلقة بالأفكار التأسيسية التي جاء بها بياجيه في مجال تفسير اكتساب و تعلم اللّغة لدى الطفل . و هذه النظرية و إن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية التي قال بها تشومسكي، خاصة للقول بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللّغة، فهي في الوقت نفسه لا تتفق مع نظرية التعلم من عدة وجوه

1- ترفض هذه النظرية الرأي القائل بأنّ اللّغة تكتسب عن طريق التقليد و التعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقف معينة.

2- يرى بياجيه أنّ اكتساب اللّغة ليس عملية إشراطية، بقدر ما هو وظيفة إبداعية وليست دائما قائمة على التقليد.

[1]-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،ص64.

3- يميز بياجيه بين الكفاية اللّغوية والأداء الكلامي، فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللّغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد. بيد أنّ الكفاية اللّغوية لا تكتسب إلاّ بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.

ج) النظرية السلوكية لواطسون وسكينر(Watson et Skinner)"[1] ظهرت هذه النظرية على يد واطسون ويعتبر كتابه أهم الكتب التي عرضت اتجاهات المدرسة السلوكية في علم النفس، و جاء رد فعل على التصورات اللاّموضوعية في حقل السيكولوجية و قد ابتدأت هذه النظرية تاريخها بالتركيز على دراسة الارتباط بين المثير والاستجابة "فواطسون قد نفي وجود الجانب العقلاني في الحدث الكلامي فهو يدعو لضرورة التركيز على الملاحظة المباشرة للسلوك الظاهر.

أما فيما يخص رأي سكينر فإنّه يرى فيرى" أنّ اللّغة نمط من أشكال السلوك العامة ويرى أنّ من شأن المثيرات اللّفظية و السيكولوجية توليد الاستجابات اللّفظية التي يتعلمها الكائن الحي والطفل بوساطة (التعزيز أو التدعيم) ويؤكد على أنّ تعزيز السلوك اللّفظي يتم بواسطة الآخرين"[2] بمعنى أنّه يتم تعليم اللّغة وفقا لما يكتسبه الطفل من سلوك فاللّغة سلوك يتم تعليمه

[1]- ينظر،صالح بلعيد، علم اللّغة النفسي، دط، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2008،ص91.
[2]- المرجع نفسه ص 92.

عن طريق الاستجابة للتعزيزات التي تقدم من المحيطين به. فالتعزيز شرط أساسي لقيام الصلة بين المثير و الاستجابة.

يتبين لنا أنّ هذه النظريات، على الرغم من اختلافها وتباينها بتباين المرجعية الفكرية والفلسفية التي تؤطرها، يمكن لها أن تكون أرضية لإمكانية و جود نظرة تكاملية في تفسير اكتساب اللّغة عند الطفل.

علاقة النمو في جوانبه المختلفة : (النمو الجسمي، النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو الاجتماعي) **بالنمو اللغوي:**

يمر الطفل في حياته بالعديد من مراحل النمو ومظاهره، وحتى يكتمل نموه يجب أن تكتمل لديه جوانب النمو المختلفة بما فيها: النمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، فعندما يولد الطفل يتحول من جنين إلى وليد يقوم ببعض وظائفه فيعتمد في غذائه على أمه، ثم يتطور به النمو حتى يستقل عن هذا الوضع، فينمو من وليد إلى رضيع وتنمو معه أعضاء جسمه حتى يتهيأ للحياة الجديدة ثم يزداد وزنه ويمتد طوله وتنضج عضلاته، وتكثر حركاته وتتعدد مهاراته، ولن نفهم الطفل إلاّ إذا تتبعنا مظاهر نموه المختلفة من جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، وبذلك سنتطرق إلى تناول كل مظهر من هذه المظاهر المذكورة سالفا وهي كالتالي:[1]

[1]- ينظر فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، صص 80-81.

1. النمو الجسمي: بحيث تنمو أعضاء الجسم خلال الطفولة بنسب مختلفة وتتأثر في نموها بعدة عوامل، لكن أكثر هذا النمو ارتباطا بالعمر الزمني وتأثرا به هو النمو الطولي ونمو الوزن دون نسيان أنّ للجهاز الصوتي دورا فعالا في نمو لغته .

2. النمو العقلي: النمو العقلي في التحصيل الدراسي يدعم ذلك الاهتمام بالمدرسة والتحصيل والمستقبل العلمي للطفل، ويطرد نمو الذكاء حتى يصل التلميذ إلى حوالي نصف إمكانية نمو ذكائه في المستقبل، وتبدأ القدرات الخاصة في التمايز عن الذكاء وعلى القدرة العقلية والعامة.

3. النمو الانفعالي: يتمثل الانفعال في الشعور بالغضب أو بالخوف أو بالغيرة أو بأية خبرة نفسية ،وجدانية، ويثيره إدراك الفرد للأشياء المادية المحيطة به أو علاقاته بالأفراد الآخرين أو بالمواقف المختلفة التي يمر بها.

ومن بين الذين اهتموا بدراسة النمو الانفعالي: واطسون، الذي يرى أنّ انفعالات الطفل تبدأ بالحب والخوف والغضب، ثم تتطور بعد ذلك إلى انفعالات أخرى ثانوية تصبح حياته وحياة البالغ الراشد بألوان وجدانية مختلفة، و تبدو الانفعالات الأولية في مظاهرها الثلاثة على هيئة استجابات لمثيرات محددة، فينشأ الخوف من استجابة الطفل للأصوات العالية، أو من شعوره بالسقوط من مكان مرتفع، ففي هذه المرحلة يحاول الطفل التخلص من الطفولة و الشعور بأنّه

قد كبر وتتمثل هذه المرحلة. أيضا، في مرحلة الاستقرار و الثبات الانفعالي و لذلك يطلق عليها الباحثون اسم مرحلة الطفولة الهادئة .

4 – النمو الاجتماعي : بحيث يتأثر الطفل في نموه الاجتماعي بالأفراد الذين يتفاعل معهم بالمجتمع الذي يحيا فيه و بالثقافة التي تهيمن على أسرته و مدرسته و وطنه، و هكذا تعتمد حياة الطفل الاجتماعية في نموها على نمو و تطور علاقاته بالأطفال و الراشدين و بالجماعة و بالثقافة، فالطفل عندما يكون صغيرا يبكي، لكن بمجرد أن يحمله أحد ما يتوقف عن البكاء، وذلك نتيجة رؤيته للناس الذين حوله يحدثونه و يكلمونه .

العوامل المساعدة على النمو اللّغوي للطفل :

إنّ التعرف على العوامل التي تساعد على النمو اللّغوي يتيح لنا إمكانية التعرف على العوامل الكامنة وراء اختلافات النمو بين الأطفال بعضهم البعض، كما أنّ فهم العلاقة الموجودة بين النمو اللّغوي و العوامل المساعدة له، ييسر لنا التعرف على هذا النمو تقويما و ضبطا وتوجيها، إذ هناك عوامل مساعدة للنمو اللّغوي للطفل، ويمكن أن نقسمها إلى مجموعتين من العوامل:ذاتية خاصة بالطفل وبيئية خاصة بالمجتمع.

1_ العوامل الذاتية:

أ_ الذكاء: التعريف المتفق عليه لهذا المفهوم هو " **القدرة على حلّ المشكلات** "[1] فالأطفال الذين يملكون ذكاء كبيرا يمكنهم أن يتعلموا اللّغة قبل الذين لديهم ذكاء قليل، فالأطفال المتفوقون عقليا يكونون أبدأ بالكلام من غيرهم .

ب_ الرغبة: تمثل الرغبة أهم العوامل التي تدفع بالطفل إلى النمو اللّغوي، فكلما كانت الرغبة متوفرة عند الطفل كلما برع في إتقانه للّغة، و مدى امتلاكه للقدرة الخاصة على معرفة المعاني اللّغوية من ذكاء و إدراكه النطق الصحيح للكلمات و وضعيات استعمالها و حسن اختياره للألفاظ الدالة على المعاني المحسوسة.

ج_ الجنس[2]: "معظم الدراسات تشير إلى أنّ هناك اختلافا في النمو اللّغوي بين الجنسين (ذكر، أنثى) حيث إنّ النمو اللّغوي عند الإناث أسرع نوعا ما منه عند الذكور، و لا سيما في المراحل الأولى من العمر، و قد فسرت "ميكارثي" Mikarthé تفوق البنات على البنين "بأنّ البنات في بداية تعلم اللّغة يبدأن التوحد بالأم، بينما يتوحد البنين بالأب، و نظرا لأنّ الأب في الغالب يكون بعيدا عن المنزل أكثر من الأم، فإن البنين يحصلن على اتصال أقل مع الأب،

[1]- بوهناف عبد الكريم، رسالة للنيل شهادة الماجستير، التنشئة اللغوية في منطقة الأوراس، السنة الجامعية 2003/2002مص28
[2]-ينظر المرجع نفسه ص29.

فالعلاقة الوطيدة بين الأم و بنتها في المنزل –و هي لا تتوفر للطفل الذكر بالدرجة نفسها–، تساعد البنت على تعلم الكلام مبكرا و بصورة أفضل"

2 _ العوامل البيئية : و هي تلك العوامل التي تحيط بالطفل:

أ _ "المحيط الأسري: "فكل طفل يولد وهو مزود بقدرات تساعده على تحقيق نموه في مختلف النواحي (الجسمية، والعقلية، والنفسية، والروحية) . فيكمن دور الأسرة في تنمية هذه المقدرات و تطويرها . ففي حضن الأسرة ينضج الطفل انفعاليا و صحيا وذلك يشبع لديه الحاجات التي يتطلبها نموه النفسي و العقلي، و هذا يكون بالانسجام التام بين الوالدين، فكل هذا يساعد كثيرا على تماسك شخصية الطفل ومتانتها"[1]

فالمحيط الأسري يؤدي بالطفل إلى استثارة دافعيته للقيام بالتكلم و التلفظ وبالتالي التفوه والنطق بالكلام، فالمحيط الأسري بذلك إذن يؤدي دورا كبيرا في حياة الطفل بحيث تكثر فيه العلاقات الحميمية و كل هذا بدوره أن يفسح المجال لنموه اللّغوي، فإذا كان الآباء في اتصال دائم مستمر مع الأبناء فإنّ ذلك يشجعهم على الكلام والتلفظ ويمكّنهم من إتاحة الفرصة للأطفال للحوار والإجابة عن الأسئلة التي يطرحونها، و هذا يمكنهم من تنمية حصّيلتهم اللّغوية وقاموسهم اللّغوي و يكون ذلك شيئا فشيئا بتصحيح أخطائهم.

[1]- ينظر محمد أيوب شحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، ط1، دار الفكر اللبناني، لبنان، 1994، ص99

ب _ الوضع الاقتصادي و الاجتماعي[1] : يؤدي هذا الوضع دورا هاما في مجال النمو اللّغوي بالنسبة إلى الأطفال، حيث إنّ الذين ينتمون إلى أسرة ذات رفاهية يسهل عليهم استعمال اللّغة وممارستها، إذ إنّ التواصل بين أفراد هذا النوع من الأسر يكون سهلا حيث "يكونون أكثر قدرة و جرأة على مواجهة مشكلات التكيف مع الحياة " .

فهذه الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسر ومستوياتها المختلفة تأثر على شخصية الأطفال وسلوكهم حيث إنّ المستوى الاقتصادي المرتفع، غالبا، ما يسهم في توفير الجو الأسري الهادئ و قد تطرق بعض الباحثين إلى هذه العلاقة الموجودة بين الوضع الاقتصادي و الممارسة اللّغوية و من بينهم بورديو (Bordio)

فمن خلال ما سبق نستخلص أنّ النمو اللّغوي للطفل لا يتم اعتباطيا بل هناك عوامل ذاتية و أخرى بيئية تجعله يكتسب اللّغة التي يستخدمها و يمارسها أثناء حديثه مع الآخرين.

[1]- المرجع السابق ص 101.

الفصل الثاني

أثر مهارة القراءة في النمو اللّغوي للطفل

تعريف المهارة :

أ_ المهارة لغة : "إحكام الشيء و إجادته والحذق فيه، يقال: مهر، يمهر، مهارة. فهي تعني الإجادة والحذق، و أنّ الماهر هو: هذا الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل، فهو: ماهر في الصناعة و في العلم، بمعنى أنّه أجاد فيه و أحكم" [1]

ب_ المهارة اصطلاحا: تمثل المهارة أمرا فرديا لا تكتسب إلاّ بالتدريب العملي لكل متعلم ويختلف المتعلمون في سرعة اكتسابهم للمهارة.

"فالمهارة إذن بمعناها الاصطلاحي" تعني القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، و تتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم، و المهارة أمر تراكمي تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى، و هي تحتاج إلى أمرين:

1_ معرفة نظرية: لاكتساب مهارة ما، يجب أن يعرف المتعلم الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء.

2_ تدريب عملي: لا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، و يجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعلمية".[2]

فبهذا تكون المهارة تحويل المعرفة إلى سلوك، بمعنى أنّ المعرفة لا تتحول إلى سلوك قابل للتطبيق إذا لم يتدرب الإنسان على ذلك، فلذلك عليه أن يعزز هذا التدريب مرات عديدة، ويناقش النصوص المعدّة للتدريب و يحللها و يجعلها خاضعة للفهم و الاستيعاب ثم يقوم بمحاكاتها، ثم يكون بإمكانه تطبيقها في مجالات أخرى .

---

1 زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، الاستماع /التحدث/ القراءة و الكتابة و عوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم ، دط، دار المعرفة الجامعية، 2007، ص 12

[2]- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، ط1 ، دار المسيرة للنشر، عمان،2002، ص 43.

وتعرف المهارة اللّغوية بأنّها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللّسان أو العين أو الأذن .

و يتفق علماء النفس و علماء اللّغة على أنّ المهارات اللّغوية تنقسم باعتبار وظائفها إلى قسمين[1]:

أ_ المهارات العادية: التي من صورها قراءة كتاب أو رسالة أو تلخيص كتاب أو تقرير، والحديث إلى الناس في شؤونهم الحياتية و الاستماع إليهم.

وهذا يعني أنّ المهارات العادية هي تلك الأنشطة التي لا غنى للأفراد عنها في حياتهم اليومية.

ب_ المهارات التخصصية: التي من صورها ما يكتسبه أصحاب مهنة معينة كالباحثين والأطباء والمهندسين ...الخ.

المهارة إذن ، هي التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ.

أنواع المهارات اللّغوية :

للّغة أربع مهارات أساسية وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وكل واحدة منها ترتبط بالمجالات الثلاثة الأخرى بطرق مختلفة، و ما يفيد في واحدة منها يؤثر في باقيها، ولكن المجال الرئيسي لتداخل العلاقات فيما بينها هو: مهارة القراءة ويعود ذلك إلى علاقتها بباقي المهارات الأخرى. وسنتطرق إلى مفهوم كلّ مهارة من المهارات المذكورة سابقا وعلاقة كلّ واحدة منها بمهارة القراءة.

[1] ينظر فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، دط، 2006، ص 25.

1 _ مفهوم مهارة القراءة:

تتمثل مهارة القراءة في " تحليل الرموز اللّغوية المكتوبة و إعادة تركيبها لفهم المعنى الذي رغب الكاتب في إيصاله إلى القارئ، فهي الاتصال الشفوي بالآخرين من خلال القراءة لهم، و هي في هذه الحالة جهرية. أمّا القراءة الصامتة وقراءة التصفح، فهما قراءتان لا تستخدمان في الاتصال الشفوي" [1]

نفهم من خلال هذا أنّ مهارة القراءة تتضمن الأداء اللّفظي السليم، وفهم القارئ لما يقرأ، ونقده إياه، وترجمته إلى سلوك يحل مشكلة، أو يضيف إلى عالم المعرفة عنصرا جديدا، والقراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان، فهي العامل الأساسي في اكتساب الخبرات واتساع آفاق المعرفة وخصوبتها.

2 _ مفهوم مهارة الاستماع و علاقتها بالقراءة :

الاستماع "فن يشتمل على عدة عمليات، فهو عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية ومحاولة فهم مدلولها، وإدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع و قيمه ومعارفه، و محاولا تحليل مضمون الرسالة وتفسيرها وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير المناسبة لديه. " [2]

1--سمر روحي الفيصل و محمد جهاد جمل، مهارات الاتصال في اللّغة العربية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 2004، ص 101.

[2]- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية ، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007-2010، ص 90.

فالاستماع إدراك سمعي وفهم للمادة المسموعة وتحليلها وتفسيرها ونقدها، في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة. وللاستماع علاقة وطيدة بالقراءة : [1]

1_ إذ إنّ المهارات المكتسبة في الاستماع هي أيضا أساس للنجاح في تعلم القراءة في دقة و مهارة و طلاقة، و قد أثبتت البحوث التي أجريت العلاقة بين القراءة والاستماع بمعامل ارتباط عال.

2 _ إنّ المدرس يقدم منهجه في القراءة من خلال لغته الشفهية، وقدرة التلميذ على تتبع هذا المنهج الشفهي ضرورية لفهم ما يريد قراءته .

3_ إنّ الاستماع ضروري في فهم القراءة، والذي لا يتقن القراءة عليه أن يستمر في التعلم من خلال الاستماع أثناء قراءة النصوص.

4_ الاستماع الضيق في الألفاظ يرتبط بالصعوبة في تعلم القراءة جيدا .

5 _ إنّ معامل الارتباط بين الألفاظ القرائية والألفاظ المسموعة عند الكبار عال يصل إلى نسبة 80% وأكثر، وبالنسبة إلى تلاميذ المرحلة الثانوية، فإنّ القراءة أكثر امتيازا بالنسبة للاستماع عند التذكر، و من ناحية أخرى فإنّ ما سمعه التلاميذ الصغار يمكنهم أن يتذكروه أكثر من تذكرهم للذي يقرأونه .

ومنه فإنّ مهارات القراءة والاستماع مرتبطتان، وإنّ النمو في إحداهما يجب أن يظهر أثره في الآخر.

[1]- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 91 .

3_ مفهوم مهارة التحدث و علاقتها بالقراءة :

يعتبر التحدث من أهم ألوان النشاط اللّغوي للصغار والكبار على السواء، فالناس يستخدمون الحديث في كل مجالات الحياة، ولذلك يعتبر الكلام الشكل الرئيسي للاتصال اللّغوي واستخداماته في الحياة الإنسانية، لذلك كثرت تعاريف مهارة التحدث فهي "الوسيلة اللّغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، و التحدث هو الوسيلة المقابلة للاستماع، إذ غالبا ما يقترنان في الموقف اللّغوي، فالمرء يمضي نحو نصف وقته في الاستماع وأقل من ذلك في التحدث، والتحدث وسيلتنا لتحقيق حياتنا الاجتماعية"[1].

لقد أثبتت الأبحاث وجود علاقات وطيدة بين مهارة القراءة والتحدث ومن أهمها نذكر مايلي[2]:

1_ إنّ التحصيل القرائي يدل دلالة واضحة على الدقة في التحدث .

2_ في السنوات الدراسية المبكرة يعتبر التحدث أساسا لتعلم القراءة، التي تساعده على نمو اللّغة الشفهية.

3_ إنّ الألفاظ الخاصة بمحتوى موضوعات ما، يجب أن تعلم مباشرة، وعندما تظهر الكلمات الجديدة في كتب التلاميذ و في قراءاتهم الأخرى، فإنّ المعلم ينبغي أن يناقش هذه الكلمات مع التلاميذ، وأن يتأكد من أنّ الكلمات ذات دلالة و معنى في التحدث وفي القراءة.

[1] عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللّغة العربية، ص 139.
[2] ينظر علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية ، ص 229.

بعدما تطرقنا للمهارات اللّغوية السالفة، ننتقل إلى المهارة الرابعة وهي مهارة الكتابة وعلاقتها بمهارة القراءة.

4_ مفهوم مهارة الكتابة و علاقتها بمهارة القراءة :

تعتبر مهارة الكتابة من مفاخر العقل الإنساني بل إنّها من أعظم ما أنتجه ذلك العقل. فمهارة الكتابة يراد بها أمران:[1]

" الأول أمر عقلي وجداني يتصل بتكوين الأفكار أو ابتكارها، و الرغبة في التعبير عنها سواء كانت تعبيرا عن النفس أو تعبيرا عن الغير، بحيث يعبر الشخص عمّا يدور في عقله سواء حول نفسه أم حول الآخرين و المحيطين به .

و الأمر الثاني يتمثل في كونها أمرا عقليا وجدانيا يدويا، يتصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء بحيث يكتب الأفكار التي يريد التعبير عنها فوق الورق، و معنى ذلك سلامة التهجي أي وضع حرف بجوار حرف آخر داخل الكلمة، ووضع الكلمة بجوار الكلمة داخل الجملة و التنظيم، وهذا يعني تنظيم المكتوب جملا وفقرات وفق علامات الترقيم المتعارف عليها".

فالكتابة، إذن، عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الأفكارعن موضوع ما، ومهارة عقلية يدوية، كونها تتصل بوضع الأفكار على الصفحات البيضاء وفق مجموعة من القواعد و يكون ذلك باليد.

فبعد ذكرنا للعلاقة بين المهارات المختلفة التي تحدثنا عنها ننتقل إلى الحديث عن : مهارة الكتابة وعلاقتها بمهارة القراءة . فالقراءة هي الينبوع الذي يستمد منه الإنسان ثقافته

[1]- المرجع السابق، ص231

و أفكاره، ويستفيد الكاتب في كتابته من قراءته للآخرين. و من ثم كان أثر كل من القراءة و الكتابة في الآخر قويا، وله أهميته فقد أكدت البحوث العلمية قوة هذه العلاقة ويظهر ذلك فيما يلي [1]:

1_ إنّ القارئ الجيد، في معظم الأحيان، كاتب جيد في التعبير والرسم الهجائي، وإنّ الكاتب قارئ جيد في معظم حالاته أيضا.

2_ إنّ القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد في صحة الكتابة من حيث الهجاء.

3_ إنّ القراءة المتقنة تفيد الكاتب، فيستفيد منها فكريا و ثقافيا و توقفه على تراث الماضين، فيستفيد منها في كتابته وفي تعبيره.

4_ إنّ القراءة تمكن الكاتب من الانطلاق في التعبير، لأنّها من أهم مصادر التعبير الكتابي. و بقدر ما يركز المعلم على القراءة و بقدر ما يقدم لتلاميذه من مادة للقراءة فإنّه ينمي ميولهم إليها، و يكون بذلك قد أسهم إسهاما كبيرا. ليس فقط في تنمية المهارات اللّغوية في القراءة و لكنّه يساعد أيضا في تنمية مهارات الكتابة عندهم، سواء في التعبير أم في الهجاء. في النهاية نصل إلى استنتاج أنّ هناك علاقة وطيدة بين مهارة القراءة و المهارات اللّغوية الأخرى(الاستماع و التحدث و الكتابة). و الاهتمام بالقراءة يعني الاهتمام بهذه المهارات كلها، فاللّغة لا فواصل بينها و لا حدود بين استعمالاتها، فقد تكون القراءة كتابة و قد تكون في الوقت نفسه استماعا كما أنّها يمكن أن تكون حديثا يقدم إلى الآخرين.

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 93.

تمهيد:

تعد القراءة أحد أهم النشاطات في الحياة اليومية، خاصة بالنسبة إلى الطفل، لما تؤديه من دور في خلق علاقات متكاملة، تسهم في تكوين ثقافة الطفل، لأنّها تلازمه في المدرسة فهي تمثل أهم المهارات اللّغوية الأساسية فالقراءة تمكن المتعلم (الطفل) من التعرف على المهارات اللّغوية الأخرى (المحادثة،الاستماع،و الكتابة) و تنمي قدراته و ميوله، و لكونها كذلك فقد حظيت باهتمام الباحثين، فقد حددوا معناها و أبعادها، فهي نشاط فكري و وسيلة من الوسائل التي لابد منها لإمداد الفكر الإنساني بأسس الإبداع.

فهي الغذاء الروحي والعقلي والفني المحقق لهويّة الإنسان وشخصيته وميوله، فالقراءة تساعد الطفل على تحقيق الثراء الفكري والثقافي، بحيث إنّه عندما يقرأ نصا ما، فإنّ ثقافته تزداد شيئا فشيئا من خلال تلك القراءة وذلك الموضوع المتناول، كما أنّها تساعده على إثراء رصيده اللّغوي من خلال التعرف على الكلمات الجديدة في النصوص، فهي تسهم أيضا في تهذيب مقاييس التذوق لديه، فمن أعظم قيم القراءة الواسعة للكتب أنّها تساعد الأطفال على صدق الاستجابة لقصة تمتاز بجمال السرد، أو شخصية تمتاز بأمانة التصوير.

1/ مفهوم القراءة :

أ- القراءة لغة : يتراوح مفهوم القراءة اللّغوي بين معنى التفقه و الإبلاغ و العلم، إذ نجد في لسان العرب لابن منظور في مادة (ق رأ) ما يلي : « قرأ بمعنى تفقه، يقال رجل قرّاء

امرأة قرّاءة، و تقرأ أي تفقه ...، قرأ أيضا بمعنى بلغ و أبلغ، يقال قرأ عليهم السلام وأقرأه إيّاي أي لأبلغه »[1]

ب - القراءة اصطلاحا : تعد القراءة عملية ضرورية للتحصيل العلمي فبدونها يكون ناقصا، وهي عملية بصرية، سمعية، إدراكية، و تعد « عملية تفاعل بين القارئ والنص، ويهدف القارئ من خلالها إلى فهم مقاصد الكاتب »[2]، بمعنى أنّ هناك علاقة بين النص والقارئ، بحيث يتعرف القارئ على أفكار الكاتب من خلال النص، فهي تمثل أهم الركائز والقواعد الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، لذلك تطرق كثير من التربويين المحدثين إلى مفهوم القراءة فعرّفها بعضهم بأنّها: " عملية عقلية،انفعالية،دافعية تشمل تفسير الرموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، و فهم المعاني و الربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق و حل المشكلات"[3].

نفهم من هذا القول إنّ القراءة عبارة عن استجابة بصرية لما هو مكتوب.

و قد عرفت كذلك بأنّها « نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات و الألفاظ التي تدل عليها و ترمز إليها، وعندما يتقدم الطالب في القراءة يمكن أن يدرك مدلولات الألفاظ و معانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة »[4]. فالقراءة إذن هي مهارة يكتسب الطفل من خلالها معاني الكلمات و مدلولاتها .

[1] أبو الفضل جمال الدين و محمد بن مكرم ابن منظور، ص 130.
[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، ص 107.
[3] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة و الصعوبة، د ط ، دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، 2006، ص 35.
[4] المرجع نفسه، ص35.

ومن خلال ما سبق يتبين أنّ للقراءة جانبين آلي و إدراكي:[1]

أ)-الجانب الآلي: و يتمثل في التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات و جمل منها.

ب)- والجانب الآخر يتمثل في الجانب الإدراكي الذهني: الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بين هذين الجانبين، لأنّ ذلك يفقد القراءة دلالتها وأهميتها، إذ تصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادرا على فهم ما يقرأ و استيعابه، و لا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه من أصوات مسموعة للحروف والكلمات و الجمل، و لهذا فإنّه ينبغي أن يلتقي الجانبان الآلي والإدراكي لتكون القراءة دقيقة.

أنواع القراءة :

تعتبر القراءة -كما سبقت الإشارة- من بين أهم العوامل الأساسية في حياة الفرد، فعن طريقها ينمي ثروته اللّغوية، كما تساعده على اكتساب خبرات جديدة، و توسيع آفاق المعرفة و خصوبتها، و تحتاج القراءة إلى عمليات حركية و ذهنية و قد صنفت إلى نوعين وهما:

أ- القراءة الصامتة : (La lecture silencieuse)

هي تلك القراءة التي يقوم بها الفرد في ذهنه دون أن يصدر أيّ صوت فهي " استقبال الرموز المطبوعة، و إعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع

[1]-ينظر، جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة، دط، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص81.

تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، و تكوين خبرات جديدة و فهمها دون استخدام أعضاء النطق...، و أنّها تفسير الرموز المكتوبة، و فهمها في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، و تكوين فهم جديد دون استخدام أعضاء النطق »[1] هذا يعني أنّ الفرد يكون -خلال هذه القراءة- قد فسر الرموز الكتابية وأدرك مدلولاتها ومعانيها، دون تحريك الشفاه، فهي إذن تمثل حلا للرموز المكتوبة وفهما لمعانيها، و ذلك بالدقة و السهولة كونها داخلية .

و تعد القراءة الصامتة من أكثر أنواع القراءة شيوعا وسرعة في الأداء لأنّ القارئ يقرأ لنفسه لا لغيره، و ذلك دون بذل جهد. إذ نستطيع القول إنّ هذا النوع من القراءة يساعد على الفهم العميق و الدقيق للمعاني و الأفكار في النص المقروء.

و القراءة الصامتة مهارة مهمة، تحتاج إلى ممارسة وإلى عون من المعلم خصوصا في المراحل المبكرة في تعلم اللّغة، لأنّها تتطلب بعض القدرات و الكفاءات الخاصة : كالدقة، وزيادة الثروة اللفظية ...الخ.

ب- القراءة الجهرية : (La lecture à haute voix)

هي تلك القراءة التي تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف- بواسطة البصر- على الرموز المكتوبة، و إدراك فعلي لمعانيها. لكن تزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن المعاني و الدلالات. و بهذا فهي أصعب من القراءة الصامتة نظرا إلى تعدد الأجهزة المستخدمة لأدائها.[2]

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، ص 116.
[2] ينظر المرجع نفسه ص116..

فهي عملية أداء المكتوب بصوت مسموع، بحسب قواعد اللّغة مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها و تمثيل المعنى، أي أنّه يجب مراعاة قواعد التلفظ كسلامة بنية الكلمات و ضبط أواخرها.

و يعتمد هذا النوع من القراءة على ثلاثة شروط [1] :

1 _ الدقة في الرمز المقروء .

2 - نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.

3_ التلفظ بصوت يعبر عمّا يدّل عليه ذلك الرمز.

فهي تتطلب إذن المهارات الصوتية وحسن الإلقاء و تنظيم الأصوات لتجسيد المشاعر و العواطف التي قصدها الكاتب.

أهداف تعليم القراءة :

إنّ الإنسان يرمي إلى تحقيق هدف معين من هذه القراءة، و ربما كان من أهم أهداف تعليمها أن يصل التلاميذ إلى المستوى الذي يتمكنون معه من قراءة ما يريدون، و أن يقوموا بقراءة العديد من الموضوعات التي تتيح لهم نموا مطردا في عادات القراءة ومهاراتها والقدرات الأساسية في تعليمها ، بحيث يتم التدرج في تحقيق أهداف القراءة من الصف الأول إلى الصف الأخير في المرحلة الابتدائية، و من الصف الأول في المرحلة الإعدادية إلى نهاية المرحلة الثانوية أو نهاية مرحلة التعليم الأساسي، و يتوقع من التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية ما يلي [2]:

[1] سمر روحي الفيصل و محمد جهاد جمل، مهارات الاتصال في اللّغة العربية، ص 102.
[2] ينظر، علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، ص 175.

1- القدرة على التمييز التام بين أصوات الحروف الهجائية كلها: مفتوحة، ومكسورة، ومضمومة، و ساكنة. واستخدامها بطريقة صحيحة في القراءة.

2- القدرة على التمييز التام بين أشكال الحروف الهجائية في أول الكلمات، وفي وسطها، وفي آخرها متصلة و منفصلة.

3- مراعاة علامات الوقف و علامات الترقيم في القراءة.

4- وضع عنوان مناسب للنص.

5- استخلاص الفكرة العامة من النصوص المناسبة التي يقرأها.

6- إبداء رأيه فيما يقرأ مع التعليل.

و بناء على ما سبق من أهداف للقراءة في المرحلة الابتدائية، فإنّه يتوقع من التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الإعدادية و الثانوية ما يلي :

1- أداء قراءة جهرية معبرة عن المعنى .

2- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية فيما يقرأ.

3- استخدام المعاجم اللّغوية في البحث عن معاني المفردات الجديدة.

4- قراءة آيات و سور من القرآن الكريم قراءة صحيحة.

5- تقدير النصوص والقصص الجميلة، والتعرف عليها فيما يقرأ و يسمع.

6 - التوصل إلى التعرف على طبيعة الأدلة والشواهد التي يستخدمها المؤلف.

وبالإضافة إلى هذه الأهداف توجد أهداف كثيرة من بينها : تنمية القدرة اللّفظية والفكرية والمهارات الضرورية لاستعمالها، وذلك لتحقيق غذاء متكامل للفنون الأخرى للّغة، إضافة

إلى إتقان مهارات القراءة واستغلال القراءة في تكوين اهتمامات وأغراض جديدة، إضافة إلى تزويد القارئ بما يحتاجه من علوم و آداب و فنون و مهارات علمية يمكن أن تفيده في حياته العلمية، و القراءة تدفع بالمتعلم إلى استخدام المصادر والمراجع والمعاجم بكفاءة واقتدار والتعبير عن ذلك بأسلوب جيد ومقبول " فمن خلال القراءة يتعرف القارئ على الوسائل التي يستطيع بها أن يحل مشكلة شخصية لديه، أو يتعرف على مشكلات اجتماعية وطريقة حلّها، وأن يهدف القارئ إلى تنمية ميله ورغبته في القراءة، الاستمرار فيها والإقبال عليها، فمن خلال القراءة تزداد حصيلته اللّغوية والفكرية أو اللّفظية من ناحية المعاني، ومن ناحية الأساليب وأن يربط نفسه بالمصادر الأساسية للّغة، ومن خلال القراءة يتمكن المتعلم من إعداد نفسه لمناقشة أو محاضرة أو نحو ذلك"[1]

فالقراءة تمكن المتعلم من حلّ مشاكله وتلبية رغباته وبواسطتها يتهيأ للحوار والمناقشة...، إذ نستطيع القول إنّها عماد اللّغة وأساسها .

ومنه يتبين أنّه لكي تزداد ميول القارئ إلى القراءة ينبغي أن تكون المادة التي يتعلم بها على درجة كبيرة من التشويق، و أن يشبع غرضا عند القارئ و أن تتحدى تفكيره، وأن تكون على مستوى عقله وقدراته، فكل هذا لابد من مراعاته أثناء عملية القراءة وذلك ليكون تأثيرها إيجابيا على القارئ.

بعد حديثنا عن أهداف تعلم القراءة نشير إلى أنّها ليست مستوى واحدا، بل إنّها مستويات وهي ثلاثة:

[1]- محمد صلاح الدين مجاور تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 326.

مستويات القدرة القرائية [1]:

أ-المستوى الاقتصادي : حيث يكون المتعلم في هذا المستوى قادرا على القراءة وحده دون مساعدة من المعلم أو غيره، فمادة القراءة في هذا المستوى لا تسبب صعوبات لديه، إذ يستطيع فهم النص -الذي هو بصدد قراءته- بمجرد القراءة الصامتة له، و عندما يقرأه قراءة جهرية يكون ذلك بإتقان و صحة وسلامة، دون ارتكاب أية أخطاء، فمعنى هذا أنّ المتعلم لا يجهد ولا يتعب في فهمه للنص، بل يفهمه بسهولة و وضوح بمجرد قراءته بالأعين فقط.

ب- المستوى الذي يحتاج فيه المتعلم إلى مساعدة : و هو ذلك المستوى الذي يقدّم فيه المعلم مساعدة و يد العون للمتعلم، فهذا الأخير لا يقدر على القراءة وحده بشكل جيد، إنّما يحتاج إلى مساعدة لإكمال ما ينقصه من مقدرات، فهو يجد صعوبات أثناء القراءة لذلك يحتاج إلى وسيلة و أداة لتسهيل هذه الصعوبات و القراءة بشكل جيد و خال من الأخطاء.

ج- مستوى الفشل : حيث يكون المتعلم في هذا المستوى غير مستوعب لمّا يقرأ، إذ إنّه يفهم في هذا المستوى أقل من نصف ما يقرأ كليّا، و يكون بذلك غير قادر على القراءة الجهرية، لأنّه يقرأ الكلمة متقطعة، أي يقرأ حرفا و ينتظر قليلا ثم يقرأ حرفا آخر وهكذا...أي أنّه يقطعها إلى أجزاء و لا يستطيع نطقها كاملة. و بهذا تكون المادة صعبة بالنسبة إلى المتعلم في هذا المستوى.

[1] ينظر المرجع السابق ص 350.

بعد ذكرنا لمستويات القراءة سننتقل إلى ذكر أهم الصعوبات التي تعترض طريق المتعلم أثناء عملية القراءة، و تؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من الجوانب الأخرى .

مشكلات القراءة : هناك مشكلات كثيرة يواجهها متعلم اللّغة العربية أثناء عملية القراءة وعلى المدرس أن يتعرف عليها ليستطيع تشخيصها، ثم علاجها بالشكل الذي يتلاءم مع كل صعوبة و فيما يلي بعض الصعوبات التي تحدث للمتعلمين خاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية إذ يشير الباحثون إلى جملة من الصعوبات و تتمثل في[1] :

_ صعوبات الكلمات الجديدة: فالتلاميذ -أثناء القراءة- يجدون صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة عليهم، و على المدرس أن يحدد الكلمات الجديدة قبل أن يقدمها إلى التلاميذ خلال الدرس، و أن يحاول تخفيف صعوباتها بالاستعانة بما يوضح معناها عن طريق الصور والرسوم والشرح باللّغة التي يفهمونها.

_ مشكلة في تشابه كثير من الحروف: فأثناء القراءة يجد التلاميذ مشكلة في تشابه الحروف مثلا: حرف الجيم و الحاء و الخاء(ج، ح، خ) و حروف: الباء والتاء و الثاء (ب، ت، ث).

_ صعوبة تقارب بعض الأصوات: فهناك حروف لا يميز التلاميذ نطقها مثلا: الطاء والتاء، والسين والصاد، و الدال والضاء .

[1] ينظر علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، ص 190.

_ **مشكلة كثرة الحركات الرجعية:** فالتلاميذ الضعاف في القراءة هم الذين يعاودون النظر إلى الكلمة السابقة ولا يهتمون بالكلمة اللاّحقة، كما قد ينظرون إلى جزء من الكلمة

ويهملون الجزء الآخر نحو ذلك (سقى البستاني الأزهار)، فالتلميذ يقرأ الكلمة الأولى مرات عديدة و يعاودها دون مروره إلى الكلمة الثانية .

و يشير الباحثون إلى صعوبات أخرى منها:

_ **قراءة القلب المكاني للكلمات والحروف** : إذ يضع التلميذ حرفا مكان حرف آخر، كأن يقرأ كلمة (يعفو) (يفعوا)، و ذلك بوضع الفاء مكان العين ووضع العين مكان الفاء.

_ **مشكلة القراءة كلمة كلمة:** و هذه المشكلة يمكن ردّها إلى الطريقة التي تعلم بها المتعلم أو التلميذ القراءة في أول الأمر. فقد اعتاد بعض التلاميذ على وضع أصابعهم على الكلمة المنطوقة ثم الانتقال إلى الكلمة المجاورة، و هكذا، وهذا الأسلوب معناه أن يركز اهتمامه على الكلمة فقط لا على الوحدة المعنوية من جملة أو شبه جملة أو تعبير، و سبب ذلك يعود إلى عدم فهم التلميذ لوظيفة علامات الترقيم أو عدم الفهم الكامل للمقروء.

كل هذه الصعوبات تكشف عن فروق فردية بين المتعلمين، و عدم تركيز المعلم على هذه الحالات التي تعاني من تلك الصعوبات، كما يمكن أن تتعلق بعدم اهتمام المعلم بتصحيح القراءة، أو بحسن التوجيه إلى التدرج في تعلمها ثم إتقانها، فليس المسؤول عنها هو المتعلم بقدر ما هو المعلم، و لذلك نرى أن نبحث في سبل ترقية مستوى المتعلمين في القراءة.

كيفية تنمية القراءة لدى التلاميذ:

ليست القراءة مجرد النطق بالألفاظ والتراكيب والعبارات، بل تغير هذا المفهوم وأصبحت القراءة تعرف بأنّها : " عملية عقلية يتفاعل القارئ معها، فيقرأ بشكل صحيح. ويفهم ما يقرأ وينقده، ويستخدمه في حلّ ما يواجهه من مشكلات، وينتفع به في مواقف حياته"[1]، ولكي يتحقق المفهوم الصحيح للقراءة لابد من كيفيات وأساليب لتنمية مهارة القراءة و تتمثل فيما يلي[2]:

1_ تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة، و الاهتمام بها، فالتلميذ لا يجيد الأداء الحسن إلاّ بعد فهمه للنص فهما صحيحا، لذا ينبغي عليه أن يفهم معنى النص و دلالته عن طريق القراءة الصامتة.

2_ تدريب التلاميذ على الفهم و تنظيم الأفكار، أثناء القراءة، وتدريبهم كذلك على مهارة التقاط الفكرة الأساسية للنّص.

3_ تدريبهم على اكتشاف فكرة الكاتب التي لم يصرّح بها، إن كان في النص ما يشير إلى هذا، و ذلك من خلال قراءة ما بين السطور عن طريق أسئلة يقوم المعلم بتحديدها.

4_ تشجيع التلاميذ المتميزين في القراءة و كل من أظهر ميلا إلى القراءة وذلك بمختلف طرق التشجيع سواء أكان ماديا كإهداء هدية تشجعه أم معنويا كأن يقول له المعلم عبارة (ممتاز)، (بارك الله فيك).

[1] جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة، ص 125.
[2]-ينظر المرجع نفسه، ص126.

5_ علاج التلاميذ ذوي المستوى الضعيف ومساعدتهم على تحسين مستواهم وعدم إهمالهم لأنّ *ذلك* يؤدي إلى تدنّي الاهتمام بالقراءة.

6_ غرس حب القراءة في نفوس التلاميذ و تنمية الميل القرائي لديهم .

و هكذا يبرز الدور الفعال للمعلم في تحفيز المتعلمين، والرّقي بمستواهم القرائي، بل اللّغوي عموما.

أهمية القراءة:

تعتبر القراءة حاملة الفكر الإنساني الموصولة إلى كل أنواع المعرفة، و بامتلاكها لا يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان، وتتيح للقارئ اكتساب العديد من الألفاظ والتعبيرات اللّغوية الصحيحة، من خلال ما يقرأ في الوسائل المعرفية المشار إليها، حيث تقتصرعلى اللّغة الفصحى لأنّها لغة الثقافة والفنون فضلا عن ما يطلع عليه من أفكار ومعارف متنوعة، يمكن أن يكون لها تأثير على حياته العلمية والفكرية من خلال قراءته لما تضمنت الوسائل المعرفية، وهي الوسيلة المثلى في ربط المجتمع بثقافة أمته وتراثها، فالمجتمع ينهض ويعلو بالإنسان القارئ.

" القراءة نشاط فكري يقوم به الإنسان لاكتساب معرفة أو تحقيق غاية وهي من غير شك أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التي يطل منها الإنسان على الفكر الإنساني طولا وعرضا وعمقا واتساعا، و هي أداته في التعرف على الثقافات المعاصرة والارتباط بها. فهي لا تقف بالإنسان عند معرفة معاصريه و لا ثقافة عصره، بل تعبر عن آفاق الوجود" [1]

[1] ينظر محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 291.

تعتبر القراءة مهمة اجتماعية لجميع أفراد المجتمع وفي مختلف الميادين والاتجاهات، فالكل يقرأ ليعود ما قرأه بالفائدة على مجتمعه، فينهض به ويعمل على إعلائه وتقدمه ورفع مستواه و إنمائه .

وتجدر الإشارة إلى أنّ مهارة القراءة ضرورية ليس فقط في المدرسة بل في جميع جوانب حياة الفرد.

شروط اكتساب مهارة القراءة :

إنّ دور المدرس يكمن في التنشئة الاجتماعية، فالمعلم هو المسؤول عن عملية التعليم إذ يسهم في نقل المعرفة والتعريف بالتراث الثقافي، والقيم، والمبادئ للمتعلمين، و من خلال هذا لابد من وجود عوامل تساعد على تنمية مهارة القراءة وتتمثل فيما يلي :

_ **عامل التكرار:** يعتبر التكرار عاملا أساسيا لاكتساب القراءة، فبتكرارها ينمي الطفل لغته، ولذا فعلى المدرس أن يأخذ بالمبدأ العام للتكرار، كونه "عملا معينا يسهل تعديله وتنظيمه عند الشخص المتعلم "[1] . فالتكرار يولد الكمال، باعتباره عاملا من عوامل تنمية مهارة القراءة، فتكرار شيء معين يكسبه الثبوت والاستقرار وبالتالي يساعد على أداء الأعمال بطريقة دقيقة وصحيحة، كما أنّه يحتاج إلى الميل والاهتمام، فقيمة التكرار تكمن في مساعدته على تقديم وتنمية عمل ما . فمثلا إذا تساءلنا عن سبب تذكرنا لسورة الفاتحة مقارنة بباقي السور. يكون الجواب لأنّنا في كلّ صلاة نكرر سورة الفاتحة، فالسبب بطبيعة الحال راجع إلى عامل التكرار والشيء نفسه بالنسبة إلى القراءة، فبتكرار قراءة نص ما عدة مرات تكتسب مهارة القراءة .

[1] مصطفى غالب ، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة ، الإسكندرية، 1996، ص 68.

_ **عامل الاستعداد:** يقصد بالاستعداد أنّه " حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما"[1]. هذا يعني أنّه مزيج من عوامل النمو الداخلية، إذ يجب أن يكون الفرد مستعدا جسميا و نفسيا حتى يتمكن من تحقيق رغبته. " فقد عالج علماء النفس عامل الاستعداد بطرق متباينة فنجد(جانييه) الذي يرى أنّ هناك نوعين من الاستعداد: الاستعداد العام الذي يتمثل في السّن الذي يدخل فيه الفرد المدرسة، بحيث يستطيع إتقان المهارات الكتابية، والقرائية والحسابية، أمّا الاستعداد الخاص والذي يفسره بقوله: إنّه يتحدد بالمقدرات، التي تتضمن فكرتها أن تعلم "شيء جديد يتطلب خبرات سابقة تساعد على إتمام ذلك الشيء"[2]بمعنى ربط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة لها لإتمامها على أحسن وجه.

[1] فايز محمد الحديدي، ثقافة تربوية، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، عمان، ط 1، 2007، ص 195.
[2] ينظر، فاخر عاقل، التعلم و نظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، ط 7، 1993 ،ص18.

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

تقديم الاستبيان:

نتطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني و نقوم بتحليل الاستبيان الذي وزعناه على عينة من معلمي التعليم الابتدائي (مستوى السنة الثالثة) وذلك من أجل معرفة مدى الاهتمام بنشاط القراءة، وما يقدم للتلاميذ من معرفة و معلومات، وكيف يساعدهم في زيادة فصاحتهم و طلاقتهم اللّغوية واسترسالهم القرائي.

ولرصد أهم الآراء عن القراءة سواء كان الأمر متعلقا بالمعلم أم بالتلميذ نحلل الاستبيان ليتضح ذلك من خلال النتائج، فهذا البحث يهدف إلى ما يلي:

- معرفة مدى فهم واستيعاب التلاميذ لمادة القراءة وما تؤديه من دور في تنمية رصيدهم اللّغوي.

- الوّصل إلى أهمية القراءة.

- معرفة الصعوبات التي تواجه التلاميذ في هذا النشاط، ومحاولة إيجاد الحلول لتجاوزها.

تعلم التلاميذ الفصاحة و الطلاقة من خلال نشاط القراءة.

خطوات البحث:

2-1- مكان و ظروف إنجاز البحث:

أ- مكان إنجاز البحث:

لقد أجرينا بحثنا على مستوى ولاية بجاية في المدرسة الابتدائية غانم ناصر بالقصر.

تأسست هذه المدرسة عام 1982 وتحوي على أربع مائة وثلاثة عشر تلميذا من بينهم مائتين وسبعة عشر ذكور ومائة وستة وتسعون إناث، ويبلغ عدد المعلمين في هذه المؤسسة تسعة عشر معلم، ولقد ركزنا في بحثنا هذا على عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي لنكشف عن دور نشاط القراءة بالنسبة إليهم، وما هي الأخطاء التي يرتكبونها و الصعوبات التي تعترضهم في تعلم مادة القراءة، وكانت مدة هذه الدراسة حوالي شهر و نصف من5 أفريل إلى 17ماي.

ب – ظروف إجراء البحث:

إنّ الظروف التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، كانت جيدة و ملائمة حيث قام الجميع بمساعدتنا، إذ أخبر المدير جميع المعلمين و المعلمات بوجودنا في المدرسة، و هم بدورهم تجاوبوا معنا ولم يقصروا أبدا، بحيث أجابوا عن الاستبيان الموزع عليهم قدر المستطاع وساعدونا على ذلك، حيث وفّروا لنا ميدانا مريحا للعمل فأنجزناه في أحسن الظروف.

-الجنس

الجنس	التكرار	النسبةالمئوية
ذكر	**4**	**٪33.33**
أنثى	**8**	**٪66.66**

المجمـــــــــــــوع	**12**	**٪100**

التعليق على الجدول : نلاحظ من هذا الجدول أن نسبة الإناث، تصل إلى 66.66 ٪ ، في حين تقدر نسبة الذكور ب33.33٪، وهذا ناتج عن اتجاه الإناث و اختيارهن لمهنة التعليم أكثر من الذكور، ولهذا احتلت المرأة مكانة عالية في قطاع التربية و التعليم .

2- الصفـــــــــــــــــة :

الصفـــــــــــــــة	التكـــــــــــــرار	النسبة المئـــــــــــوية
مرســـــــــــــــم	11	٪91.66
متـــــــــــــــربص	1	٪8.33
مســـــــــــــــتخلف	0	٪0
المجمـــــــــــــــوع	12	٪100

التعليق على الجدول : تبين نتائج هذا الجدول، أن نسبة المعلمين المرسمين، بلغت 91.66٪ ، ونسبة المتربصين 8.33 ٪ ونسبة المستخلفين 0٪ وهذا ناتج يرجع إلى كون جميع المعلمين الدين وزعنا عليهم هذا الاستبيان ذوي الخبرة و كبار السن إلا أستاذة واحدة متربصة.

- الشهادة المتحصل عليها :

الشهادة المتحصل عليهـــــا	التكـــــــــــرار	النسبة المئـــــــــوية
ليســـــــــــانس	11	٪91.66
مـــــاستـــــــــر	1	٪8.33
ماجستيـــــــــــر	0	٪0
المجمـــــــــــوع	12	٪100

التعليق على الجدول : من خلال هذا الجدول تتين لنا أن الشهادة التي يحملها المتعلمين تتمثل في شهادة الليسانس و الماستر بحيث تقدر نسبة المعلمين الحاملين لشهادة الليسانس ب : 91.66٪ وهي نسبة عالية جدا مقارنة بالمستويين الآخرين ، و نسبة حاملي لشهادة الماستر تقدر ب 8.33٪ ، بينما تقدر نسبة الحاملين لشهادة الماجستير ب 0 ٪ .

4- هل ترى أن التلاميذ يجدون صعوبة أثناء القراءة من الكتاب ؟

	التكـــــــرار	النسبة المئـــــــوية
نعـــــــــــم	2	٪16.66
لا	10	٪83.33
المجمـــــــــــوع	12	٪100

التعليق على الجدول : أجاب معظم المعلمين بنسبة 83.33٪ بأن التلاميذ لا يجدون صعوبة –أثناء القراءة– من الكتاب في حين قدرت نسبة المعلمين الذين يرون أن التلاميذ يجدون صعوبة –أثناء القراءة– من الكتاب ب 16.66٪ و هذا عائد إلى كون مستوى التلاميذ في القراءة جيدا.

5-هل يستطيع التلاميذ قراءة نص دون حاجة إلى وجود الحركات عليه ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــــــم	5	٪41.66
لا	7	٪58.33
المجمـــــــــــوع	12	٪100

التعليق على الجدول: انطلاقا من هذه البيانات نلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يرون أن التلاميذ يستطيعون قراءة النص دون الحاجة إلى وجود الحركات الإعرابية عليه، تصل إلى 41.66٪ في حين هناك بعض المعلمين الآخرين يرون عكس ذلك وتصل نسبتهم إلى 58.33٪ وهذا راجع للكون مستوى التلاميذ في الإعراب متوسطا، إذ لا يفرقون بين العلامات الإعرابية، فهم لا يعرفون لماذا توضع الفتحة بدل الضمة أو الكسرة أو العكس.

6-هل يفهم التلاميذ ما يقرأون بنسبة جيدة فيجيبون عن الأسئلة ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**5**	**٪41.66**
لا	**7**	**٪58.33**
المجموع	**12**	**٪100**

التعليق قلى الجدول : نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين أجابوا بأن التلاميذ الذين يفهمون ما يقرأون و يجيبون عن الأسئلة التي تطرح عليهم حول ذلك المقروء، و يجيبون عنه تقدر نسبتهم ب : 75٪ أما نسبة المعلمين الذين يرون بأن التلاميذ لا يفهمون ما يقرأون، ولا يجيبون على الأسئلة المتعلقة بذلك النص المقروء تبلغ نسبتهم25٪ فمنه فإن معظم التلاميذ في مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، يجيبون عن الأسئلة المطروحة و يستوعبون المادة المقروءة.

7-هل يستخدم التلاميذ استراتيجيات مناسبة للقراءة فيضعون خطوطا تحت العبارات المبهمة و يلخصون في الهامش ؟

	التكـــــرار	النسبة المئـــــوية
لا	10	٪83.33
نعـــــم	2	٪16.66
المجمـــــوع	12	٪100

التعليق على الجدول: تبين نتائج الجدول أن المعلمين الذين يرون أن التلاميذ لا يستخدمون استراتجيات مناسبة للقراءة فلا يضعون خطوطا تحت العبارات المبهمة ولا يلخصون في الهامش قدرت نسبتهم ب83.33 % في حين نجد نسبة المعلمين الذين يرون أن التلاميذ يستخدمون استراتيجيات مناسبة فيضعون خطوطا تحت العبارات المبهمة ويلخصون في الهامش ب 16.66% فهذا دليل على أن التلاميذ لا يهتمون كثيرا بنشاط القراءة ولا يبذلون الجهد من أجل الاجتهاد و الفهم، إنما يقرأون خوفا من المعلم وليس حبا للقراءة .

8-هل يقرأ التلاميذ بسرعة مناسبة ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%25
لا	9	%75
المجمـوع	12	%100

التعليق على الجدول: أجاب أغلبية المعلمين على أن التلاميذ –أثناء نشاط القراءة– لا يحترمون السرعة المناسبة للقراءة، إذ تقدر نسبة المعلمين الذين لاحظوا أن التلاميذ يحترمون السرعة المناسبة ب 25% أما المعلمين الذين الذين لاحظوا غير ذلك قدرت نسبتهم ب 75% فالذي لاحظناه في فترة الدراسة الميدانية التي قمنا بها أن معظم التلاميذ يقرأون بسرعة شديدة فلا يحترمون علامات بذلك الوقف كما لاحظنا أيضا أن هناك فئة من التلاميذ يقرأون ببطء شديد فيقطعون بذلك الكلمات قطعا فيقرأون كلمة واحدة ويقسمونها إلى عدة أجزاء. فنادرا ما نجد تلاميذ يقرأون بسرعة مناسبة.

9–هل يقرأ التلاميذ نصوصا في موضوعات خارج النصوص الموجودة في الكتاب المقرر؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%91.66
لا	1	%8.33
المجمـوع	12	%100

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المعلمين يرون أن التلاميذ يطالعون و يقرؤون نصوصا في موضوعات خارج النصوص الموجودة في الكتاب المقرر إذ تبلغ نسبتهم ب 91.66% وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالمعلمين الذين يقولون غير ذلك

والذين تقدر نسبتهم ب 8.33% و هذا أمر جيد و يعكس إيجابا عليهم إذ تزداد ثروتهم اللغوية و الفكرية، و ذلك بكسب معلومات في شتى المواضيع.

10-هل يجيب التلاميذ عن الأسئلة المطروحة في النص المقروء ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%100
لا	0	%0
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: نستنتج من خلال هذا الجدول أن كل المعلمين أجابوا بنعم أي أن التلاميذ -أثناء نشاط القراءة- يجيبون عن الأسئلة المطروحة عليهم في النص المقروء وذلك بنسبة 100% في كل حصة، وهذا نتيجة فهم التلاميذ للنص المقروء واستيعابهم له.

11-هل يستخدم التلاميذ التنغيم المناسب لكل ما يقرؤون ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	1	%8.33
لا	11	%91.66
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة المعلمين الذين يقولون أن التلاميذ لا يستخدمون التنغيم لما يقرؤون ب 91.66% في حين تقدر نسبة المعلمين الذين

يقولون أن التلاميذ يستخدمون التنغيم ب 8.33% فمعظم التلاميذ يقرؤون على نفس واحد دون مراعاة علامات الوقف و الترقيم.

12-هل يراعي التلاميذ الحركات الإعرابية أثناء القراءة ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%33.33
لا	8	%66.66
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: يوضح لنا هذا الجدول أن نسبة المعلمين الذين أجابوا بأن التلاميذ يراعون الحركات الإعرابية -أثناء القراءة- تقدر ب 33.33% و تقدر نسبة المعلمين الذين أجابوا بعدم مراعاة التلاميذ لهذه الحركات الإعرابية ب 66.66% وهذا دليل على أن معظم التلاميذ أثناء قراءة النصوص لا يراعون الحركات الإعرابية وذلك راجع إلى عدم علمهم بقواعد اللغة العربية.

13- كيف تقيم مستوى تلاميذك في القراءة ؟

	التكرار	النسبة المئوية
ممتاز	0	%0
متوسط	12	100%
ضعيف	0	%0
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن جميع المعلمين الذين وزعنا عليهم الاستبيان قد صنفوا مستوى تلاميذهم في القراءة ب المستوى المتوسط و ذلك بنسبة تقدر ب 100%. فكلهم يرون أن مستوى تلاميذهم في نشاط القراءة متوسط .

14- هل المواضيع الموجهة للمستوى الثالث تناسب قدراتهم ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%91.66
لا	1	%8.33
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المعلمين أجابوا بنسبة 91.66% بأن المواضيع الموجهة للمستوى الثالث ابتدائي يناسب قدراتهم في حين تقدر نسبة المعلمين الذين يرون غير ذلك ب 8.33% وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالنسبة الأولى.

15- هل يعلن عن النص المبرمج للحصة القادمة ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	100%
لا	0	%0
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن كل المعلمين يعلمون تلاميذهم بالنص المبرمج للحصة المقبلة من أن أجل تحضيره في المنزل.

16- هل يحرص المعلم على القراءة الجهرية ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	100%
لا	0	%0
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال هذا الجدول أن جميع المعلمين حريصون على القراءة الجهرية إذ تبلغ نسبة المعلمين الذين أجابوا بنعم على هذا السؤال ب 100% وذلك نظرا إلى أهمية هذا النوع من القراءة بالنسبة إلى التلاميذ، بحيث أنّه -أثناء القراءة الجهرية- يصحح المعلم لتلاميذه الأخطاء التي ارتكبوها من نطق غير سليم لمخارج الأصوات وعدم احترام علامات الوقف إضافة إلى عدم احترام التنغيم المناسب.

17- هل يصحح المعلم أخطاء التلاميذ -أثناء القراءة- فورا ؟

	التكرار	النسبة المئوية
فورا	12	100%
في النهاية	0	%0
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: يتضح لنا من خلال هذه البيانات أن كل المعلمين أجابوا بأنهم يصححون الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ – أثناء القراءة– فورا، ولا يتركونها لنهاية القراءة وذلك لأن المعلم عندما يصحح الخطأ فورا لتلاميذه يجعلهم يدركون الخطأ الذي وقعوا فيه كي لا يكررونه مرة أخرى.

18–هل يركز المعلم أثناء القراءة على قراءات لإحدى الفئتين (ذكور أم إناث) أم المزج بينهما ؟

	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	0	%0
الذكور	0	%0
المزج بينهما	12	%100
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: تدل نتائج هذا الجدول على أن كل المعلمين يركزون أثناء القراءة على المزج بين الإناث و الذكور فلا يميلون إلى فئة دون أخرى وتقدر نسبة التركيز على المزج بينهما ب 100%.

19- هل يركز المعلم على التلاميذ النجباء أم الضعفاء -أثناء القراءة- أم يمزج بينهما ؟

	التكرار	النسبة المئوية
النجباء	0	%0
الضعفاء	0	%0
المزج بينهما	12	%100
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال هذا الجدول أن كل المعلمين يركزون -أثناء القراءة - على المزج بين التلاميذ النجباء و الضعفاء معا مراعيا بذلك للفروق الفردية بينهم.

20- **هل يركز المعلم -أثناء القراءة- على الذين يجلسون في الأمام أم في الوسط أم في كل الأماكن ؟**

	التكرار	النسبة المئوية
الأمام	0	%0
الخلف	0	%0
كل الأماكن	12	%100

التعليق على الجدول: يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن جميع المعلمين لا يركزون - أثناء القراءة- على أماكن التلاميذ الذين يجلسون في الأمام فقط، أم في الخلف فقط بل يركزون على كل الأماكن في القسم.

21-هل التلاميذ الذين يقرؤون هم أنفسهم في كل حصة ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	0	%0
لا	12	%100
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: أجاب معظم المعلمين أن التلاميذ الذين يقرأون ليسواهم أنفسهم في كل حصة و ذلك بنسبة 100% فالمعلم في كل حصة يغير الذين يقرأون و يحاول أن يقرأ جميع التلاميذ في كل حصة.

22- هل ترى أن الحجم الساعي المخصص لنشاط القراءة كافي ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%100
لا	0	%0
المجموع	12	%100

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال نتائج هذه البيانات أن جميع المعلمين يرون أن الحجم الساعي المخصص لنشاط القراءة كافي و ذلك بنسبة 100%

23- ما مدى الإفادة من إعلان نص القراءة ؟

يرى معظم المعلمين أن الإفادة من إعلان نص القراءة هو: أن يكون التلميذ متجاوبا مع ما يلي القراءة من أسئلة، ويتمكن التلاميذ من استيعاب النص و فهمه و التعود على تحضير الدروس.

24- ما الفائدة من نشاط القراءة ؟

لقد كانت إجابات المعلمين على هذا السؤال بأن الفائدة من نشاط القراءة هو الإجابة على أغلب التساؤلات، فهم يرون أن القراءة أم لكل المواد فبإتقان القراءة يسهل فهم كل المواد الأخرى.

25- كم عدد الحصص المبرمجة لنشاط القراءة في الأسبوع ؟

أجاب معظم المعلمين بأن عدد الحصص المبرمجة لنشاط القراءة هو 4 حصص في الأسبوع.

26- ما هو الوقت المخصص لكل قراءة من هذه القراءات: النموذجية، الصامتة، الجهرية ؟

كل المعلمين أجابوا بما يلي :

القراءة النموذجية: 5 دقائق أو أقل

القراءة الصامتة: 5 دقائق

القراءة الجهرية: 20 دقيقة

27- ما مدى إسهام نشاط القراءة في تحسين المستوى اللغوي للتلاميذ ؟

القراءة نشاط يسهم في اكتساب الأسلوب و اكتشاف العبارات و معانيها كما تدفع بالتلميذ إلى غرس حب الاطلاع.

28- هل يصحح المعلم نفسه خطأ التلميذ -أثناء القراءة- أم يعطي الفرصة لزملائه من أجل ذلك ؟

أجاب معظم المعلمين على أنّهم لا يتدخلون إلاّ عند عجز التلاميذ الآخرين على تصحيح أخطاء زميلهم.

29- كم متوسط عدد التلاميذ الذين يقرأون في كل حصة ؟

يختلف العدد من حصة إلى أخرى و يتراوح العدد من 18 تلميذا إلى كل التلاميذ الذين يبلغ عددهم(25) تلميذا في كل حصة.

تصنيف أخطاء التلاميذ:

من خلال فترة دراستنا الميدانية لعينة من مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي توصلنا إلى رصد الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ في قراءاتهم خلال تلك الفترة، بحيث كان هدفنا من هذه الدراسة حصر هذه الأخطاء و تصنيفها وتتمثل هذه الأخطاء في أخطاء الحذف، أخطاء الزيادة، أخطاء التكرار، أخطاء في علامات الإعراب، أخطاء في عدم التفريق بين (أل) الشمسية و(أل) القمرية، أخطاء عدم التفريق بين المذكر و المؤنث، أخطاء عدم التفريق بين المفرد و الجمع.

1-أخطاء الحذف و الزيادة: أثناء قراءة النص لاحظنا أن التلاميذ لا يقرأون الكلمات والجمل كما هي موجودة في النص تماما فأحيانا يحذفون حروفا و كلمات و أحيانا أخرى يزيدونها.

أ) أخطاء الحذف:

الخطأ	نوعه	الصواب
النص: الضيعة الساحرة ص 122		
وجانب تلك الضيعة	الحذف:حذف حرف الباء	وبجانب تلك الضيعة
وزع في جانب آخر	الحذف: حذف حرف الراء	وزرع في جانب آخر
شبعت ثم استقت	الحذف: حذف حرف اللام	شبعت ثم استلقت
النص: قطيع الأغنام ص126		
الخطأ	نوعه	الصواب
بدت الحركة تدب	الحذف: حذف حرف الهمزة	بدأت الحركة تدب
أخذ يحرك يبطء	الحذف: حذف حرف التاء	أخذ يتحرك ببطء

جمعوا ثم سلكوا بها	الحذف: حذف حرف الهاء	جمعوها ثم سلكوا بها
النص: في حديقة المنزل ص 130		
الخطأ	نوعه	الصواب
و الأشجار ترق	الحذف: حذف حرف الواو	و الأشجار تورق
فهي الفراشات	الحذف: حذف اسم إشارة "ذي"	فهي ذي الفراشات
من بطن الأرض	الحذف: حذف ألف المد	من باطن الأرض
أنا أزرع	الحذف: حذف حرف السين	أنا سأزرع
أما سالم فسقى فاصولياء	الحذف: حذف أداة التعريف	أما سالم فسقى الفاصولياء
النص: دبدوب الطباخ الماهر ص 148		
الخطأ	نوعه	الصواب
قال دبدب في نفسه	الحذف: حذف حرف المد"الواو"	قال دبدوب في نفسه
كان دبدوب محتر	الحذف: حذف ألف المد في وسط الكلمة وآخرها	كان دبدوب محتارا
فما هي مهنة	الحذف: حذف أداة التعريف	فما هي المهنة
توجه إلى مطعم	الحذف: حذف أداة التعريف	توجه إلى المطعم
ثم صلصة طماطم	الحذف: حذف أداة التعريف	ثم صلصة الطماطم
حضرت صصة	الحذف: حذف حرف اللام	حضرت صلصة
راح دبدوب يصر حبات	الحذف: حذف حرف العين	راح دبدوب يعصر حبات
حان وقت غذاء	الحذف: حذف أداة التعريف	حان وقت الغذاء
هذا العمل يلامك	الحذف: حذف حرف الهمزة	هذا العمل يلائمك
النص: بين الماء و السماء ص158		
الخطأ	نوعه	الصواب
في عطة الصيف	الحذف: حذف حرف اللام	في عطلة الصيف

فأجابت خديجة	الحذف: حذف الضمير (ها)	فأجابتها خديجة
وقاعات سينما	الحذف: حذف أداة التعريف	وقاعات السينما
تستطعين أن تسلي	الحذف: حذف حرف الراء	تستطعين أن ترسلي
سحب بيضاء	الحذف: حذف أداة التعريف في الكلمتين	السحب البيضاء
النص: الصغير الكبير ص162		
الخطأ	نوعه	الصواب
الذي تكلم به	الحذف: حذف حرف تاء المضارعة	الذي تتكلم به
هل عندك أثر من هذا	الحذف: حذف حرف الكاف	هل عندك أكثر من هذا

ب) أخطاء الزيادة:

النص: في المدينة ص 140		
الخطأ	نوعه	الصواب
قال الأب لوالديه	الزيادة: زيادة ألف المد	قال الأب لوليديه
هذا النمر و ذاك أسد	الزيادة: زيادة أداة التعريف	هذا نمر وذاك أسد
فحدد المكانه	الزيادة: زيادة أداة التعريف	فحدد مكانه
النص: ساعي البريد ص 144		
الخطأ	نوعه	الصواب
يعمل عمي عيسى ساعي البريد	الزيادة: زيادة أداة التعريف	يعمل عمي عيسى ساعي بريد
أصابه عمي عيسى القلق	الزيادة: زيادة حرف الهاء	أصاب عمي عيسى القلق
النص: دبدوب الطباخ الماهر ص 148		
الخطأ	نوعه	الصواب
دون العمل	الزيادة: زيادة أداة التعريف	دون عمل

العجين ثم الصلصة الطماطم	الزيادة: زيادة أداة التعريف	العجين ثم صلصة الطماطم
وأنهى التحضير العجينة	الزيادة: زيادة أداة التعريف	وأنهى تحضير العجينة
وراح يحاضّر الفطر واللّحم	الزيادة: زيادة ألف المد	وراح يحضّر الفطر واللّحم
النص: بين الماء و السماء ص158		
الخطأ	نوعه	الصواب
وهما صديقتان ومنذ الصغر	الزيادة: زيادة حرف الواو	وهما صديقتان منذ الصغر
فقضت العائلتان العطلة	الزيادة: زيادة حرف الفاء	قضت العائلتان العطلة
و الأمواجه المتلاطمة	الزيادة: زيادة أداة التعريف	وأمواجه المتلاطمة
فقد كانت راحلتنا	الزيادة: زيادة ألف المد	فقد كانت رحلتنا
كم هو جميل المنظر الأرض	الزيادة: زيادة أداة التعريف	كم هو جميل منظر الأرض

النص: الصغير الكبير ص 162		
الخطأ	نوعه	الصواب
وعينك التي ترعي بها	الزيادة: زيادة حرف العين	وعينك التي ترى بها
وتضعني فيه جيبك	الزيادة: زيادة حرف الهاء	وتضعني في جيبك
على جماعة من المنتزحلقين	الزيادة: زيادة حرف النون	على جماعة من المتزحلقين

2) **أخطاء التكرار**: يكرر تلميذ – أثناء القراءة – الحروف و الكلمات . ولكن ما لاحظناه هو أن هذا النوع من الأخطاء، لم يكن كثيرا.

النص: في المدينة ص 140		
الخطأ	نوعه	الصواب
سنبدأ بالتججول	تكرار: تكرار حرف الجيم	سنبدأ بالتجول
تمتتعت الأسرة	تكرار: تكرار حرف التاء	تمتعت الأسرة
النص: دبدوب الطباخ الماهر ص148		
الخطأ	نوعه	الصواب
فكر و فكر ثم قررر	تكرار: تكرار حرف الراء	فكر و فكر ثم قرر
إنا مطعمنا مختصص	تكرار: تكرار حرف الصاد	إنا مطعمنا مختص
البيتزا الشهيرة و الششهية	تكرار: تكرار حرف الشين	البيتزا الشهيرة و الشهية
فقال آوه،آوه،رباه	تكرار: تكرار لفظة آوه	فقال آوه، رباه
إنها عجينة فهي تتتألف	تكرار: تكرار حرف التاء	إنها عجينة فهي تتألف

النص: بين الماء و السماء ص158		
الخطأ	نوعه	الصواب
وأمواجه المتتلاطمة	تكرار: تكرار حرف التاء	وأمواجه المتلاطمة
النص: الصغير الكبير ص 162		
الخطأ	نوعه	الصواب
ولا تشغلني تشغلني أثناء الدرس	تكرار: تكرار لفظة تشغلني	ولا تشغلني أثناء الدرس
لكن يا للغرابة	تكرار: تكرار حرف اللام	لكن يا للغرابة

3) **أخطاء في علامات الإعراب:** يتمثل هذا النوع من الأخطاء في خلط التلاميذ بين علامات الإعراب من فتحة، ضمة، كسرة، سكون، و تنوين ومن هذه الأخطاء :

النص: قطيع الأغنام ص 126		
الخطأ	نوعه	الصواب
إلى قمة الجبل	إعرابي: فبدل أن يجر الاسم نصبه	إلى قمة الجبل
النص: في المدينة ص 140		
الخطأ	نوعه	الصواب

النص: في حديقة المنزل ص 130		
الخطأ	نوعه	الصواب
في هذا الوقت بدأ	إعرابي: وضع الفتحة بدل الكسرة	في هذا الوقت بدأ
خطوطا مستقيمة	إعرابي: وضع الكسرة بدل الفتحة	خطوطا مستقيمة
سأهتم بهذه الشتلات	إعرابي: وضع الكسرة بدل الضمة	سأهتم بهذه الشتلات
النص: ساعي البريد ص 144		
الخطأ	نوعه	الصواب
يعمل عمي عيسى	إعرابي: وضع الفتحة بدل الضمة	يعمل عمي عيسى
لم تكن البلدية	إعرابي: تنطق بالكسرة بدل السكون	لم تكن البلدية
أصاب عمي عيسى القلق	إعرابي: وضع الكسرة بدل الضمة	أصاب عمي عيسى القلق
لنأخذ صورا تذكارية	أعرابي:وضع الضمة بدل السكون	لنأخذ صورا تذكارية

4) **أخطاء عدم التفريق بين (أل) الشمسية و(أل) القمرية:** في هذا النوع من الخطأ لاحظنا التلاميذ ينطقون (أل) الشمسية التي لا تنطق ويجهلون نطق (أل) القمرية التي يجب أن تظهر من خلال النطق والأخطاء المرتكبة في هذا النوع هي:

النص: في المدينة ص 140		
الخطأ	نوعه	الصواب
معرفة أماكن في المدينة	عدم نطق أل القمرية	معرفة الأماكن في المدينة
ركبت الأسرة حافلة	عدم نطق أل القمرية	ركبت الأسرة الحافلة
موعد عطلة الربيع	نطق أل الشمسية	موعد عطلة الربيع
النص: دبدوب الطباخ الماهر ص148		
الخطأ	نوعه	الصواب
فما هي مهنة التي سيختارها	عدم نطق أل القمرية	فماهي المهنة التي سيختارها
النص : الصغير الكبير ص162		
الخطأ	نوعه	الصواب
في فصل الشتاء	نطق اللام الشمسية	في فصل الشتاء

5) **أخطاء عدم التفريق بين المذكر و المؤنث:** غالبا مالا يميز التلاميذ بين المذكر والمؤنث، فينطقون التاء أو يحذفونها كما يلي:

النص: في المدينة ص 140		
الخطأ	نوعه	الصواب
ركبت الأسرة الحافلة ثم توقف	صرفي: من المفروض أن يقول التلميذ توقفت فقال توقف لم ينطق باتاء التأنيث	ركبت الأسرة الحافلة ثم توقفت
توقفت الأسرة أمام المتحف فنزل	صرفي: لم ينطق بالتاء التأنيث في الفعل	توقفت أمام المتحف فنزلت

النص الضيعة الساحرة ص 122		
الخطأ	نوعه	الصواب
وانتشر الحيوانات	صرفي: عدم نطق تاء التأنيث في الفعل	وانتشرت الحيوانات
النص: قطيع الأغنام ص 126		
الخطأ	نوعه	الصواب
في هذه المنظر	صرفي: بدل القول هذا قالت هذه	في هذا المنظر
النص: بين الماء و السماء ص 158		
الخطأ	نوعه	الصواب
زارت مريم صديقتها وسألها	صرفي: عدم نطق تاء التأنيث في الفعل	زارت مريم صديقتها وسألتها
النص: دبدوب الطباخ الماهر ص 148		
الخطأ	نوعه	الصواب
ثياب العمل النظيف	صرفي: لم ينطق التلميذ بالتاء المربوطة في كلمة النظيفة	ثياب العمل النظيفة
وأنهى تحضير العجين	صرفي: عدم نطق التلميذ بالتاء المربوطة في كلمة العجينة	وأنهى تحضير العجينة

6) عدم التفريق بين المفرد و الجمع:

النص: قطيع الأغنام ص 126		
الخطأ	نوعه	الصواب
تجري في كل اتجاه	صرفي: عدم نطق علامة الجمع	تجري في كل الاتجاهات
وصلوا الرعاة	نحوي: بدل القول وصل قال وصلوا أضاف ضمير الجمع (وا)	وصل الرعاة
النص: في المدينة ص 140		
الخطأ	نوعه	الصواب

معرفة مكان في المدينة	عدم التفريق بين المفرد و الجمع	معرفة الأماكن في المدينة
النص: في حديقة المنزل ص 130		
الخطأ	نوعه	الصواب
على سطح المربع	نطق بالمفرد بدل الجمع	على سطح المربعات

نستنتج من خلال هذا التصنيف أنّ التلاميذ يرتكبون – أثناء نشاط القراءة – في نطق الكلمات وهذه الأخطاء تتمثل في أخطاء الحذف، الزيادة، التكرار، علامات الإعراب، عدم التفريق بين (أل)الشمسية والقمرية، عدم التفريق بين المذكر والمؤنث، وأخطاء عدم التفريق بين المفرد والجمع.والشيء الذي لاحظناه أثناء تصنيفنا لهذه الأخطاء أن أغلب الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ تتمثل في أخطاء الحذف و الزيادة.

الملاحق

استبيان خاص بمعلمي المدرسة الابتدائية

هذا استبيان موجه إلى معلمي (اللغة العربية)من التعليم الابتدائي، و ذلك في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر المعنونة ب : (مظاهر النمو اللغوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي القراءة - نموذجا)(دراسة ميدانية)، و نتعهد بأن تبقى المعلومات التي سنتلقاها منكم في سرية تامة ولا نستخدمها إلا في خدمة البحث .

نرجو منكم وضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدونها ، لذا يرجى منكم الالتزام بالدقة و الصراحة في الإجابة عن الأسئلة إن أمكن.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الشهادة المتحصل عليها :

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

الصفة:

مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

1) هل ترى أنّ التلاميذ يجدون صعوبة -أثناء القراءة -من الكتاب؟

نعم ☐ لا ☐

2)هل يستطيع التلاميذ قراءة نص دون حاجة إلى وجود الحركات عليه؟

نعم ☐ لا ☐

3)هل يفهم التلاميذ ما يقرأون بنسبة جيدة فيجيبون عن الأسئلة؟

نعم ☐ لا ☐

4)هل يستخدم التلاميذ استراتيجيات مناسبة للقراءة فيضعون خطوطا تحت العبارات المبهمة و يلخصون في الهامش؟

نعم ☐ لا ☐

5)هل يقرأ التلاميذ بسرعة مناسبة؟

نعم ☐ لا ☐

6)هل يقرأ التلاميذ نصوصا في موضوعات خارج النصوص الموجودة في الكتاب المقرر؟

☐

نعم ☐ لا

7)هل يجيب التلاميذ عن الأسئلة المطروحة في النص المقروء؟

نعم ☐ لا ☐

8) هل يستخدم التلاميذ التنغيم المناسب لكل ما يقرأون؟

نعم ☐ لا ☐

9)هل يراعي التلاميذ الحركات الإعرابية- أثناء القراءة-؟

نعم ☐ لا ☐

10)كيف تقيّم مستوى تلاميذك في مادة القراءة؟

ممتاز ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

11) هل المواضيع الموجهة للمستوى الثالث تناسب قدراتهم؟

نعم ☐ لا ☐

12) هل يعلن عن النص المبرمج للحصة القادمة؟

نعم ☐ لا ☐

13)هل يحرص المعلم على القراءة الجهرية؟

نعم ☐ لا ☐

14) هل يصحح المعلم أخطاء التلاميذ- أثناء القراءة-؟

فورا ☐ في النهاية ☐

15) هل يركز المعلم - أثناء القراءة – على قراءات إحدى الفئتين(ذكور - إناث) ، أم يمزج بينهما ؟

البنات ☐ الذكور ☐ المزج بينهما ☐

16)هل يركز المعلم على التلاميذ النجباء أم الضعفاء – أثناء القراءة – أم يمزج بينهما؟

النجباء ☐ الضعفاء ☐ الاثنين معا ☐

17)هل يركز المعلم – أثناء القراءة – على الذين يجلسون في الأمام أم في الوسط أم في كل الأماكن؟

في الأمام ☐ في الوسط ☐ في كل الأماكن ☐

18)هل التلاميذ الذين يقرأون هم أنفسهم في كل حصة؟

نعم ☐ لا ☐

19)هل ترى أنّ الحجم الساعي المخصص لنشاط القراءة كافيا؟

نعم ☐ لا ☐

20) ما مدى الإفادة من إعلان النص للقراءة؟

.....

.....

21) هل يتفاعل معك التلاميذ خلال درس القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

22) هل يجيد تلاميذك قراءة النص؟

نعم ☐ لا ☐

23) ما الفائدة من نشاط القراءة ؟

.....

.....

24) كم عدد الحصص المبرمجة لنشاط القراءة في الأسبوع؟

.....

25) ما هو الوقت المخصص لكل قراءة من هذه القراءات (النموذجية ، الصامتة ، الجهرية)؟

.....

.....

.....

26) ما مدى إسهام نشاط القراءة في تحسين المستوى اللّغوي للتلاميذ؟

.....

.....

27) هل يصحح المعلم نفسه خطأ التلميذ – أثناء القراءة – أم يعطي الفرصة لزملائه من أجل ذلك؟

.....

28) كم متوسط عدد التلاميذ الذين يقرأ ون في كل حصة؟

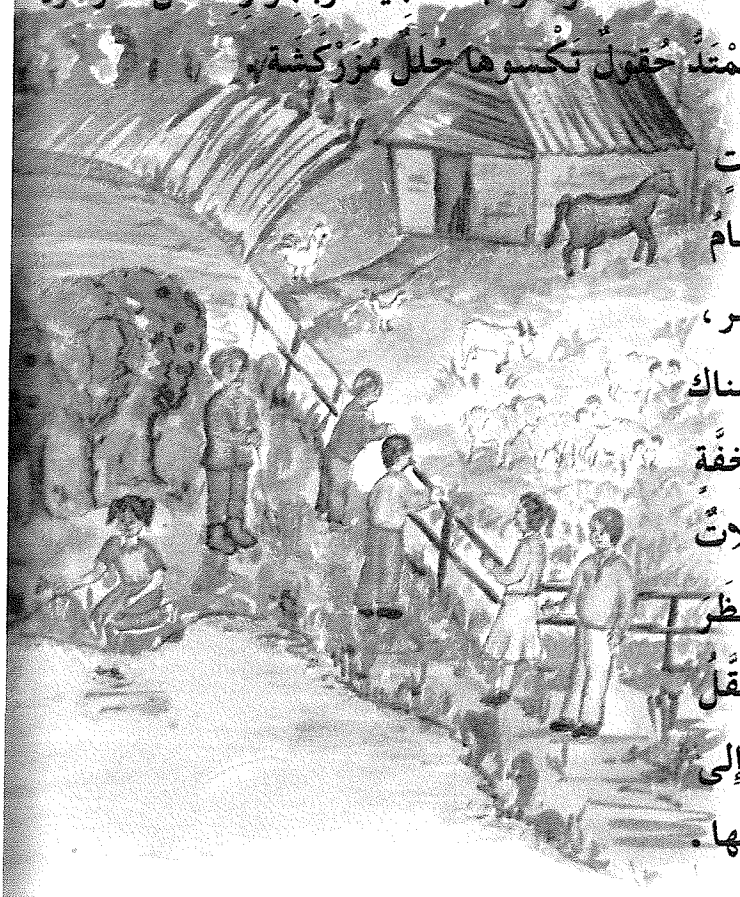
.....

الضّيعةُ السّاحِرة

يَسْكُنُ هشام في الْباديَة فِي ضَيْعَةٍ بَعيدَةٍ عَنِ الْمَدْرَسَة . اجْتَمَعَ ذات يَوْم مع أَصْدِقَائِه في السّاحَة وتَحَدَّثوا عَنْ جَمالِ الطَّبيعَة فِي الْباديَة . فقال سامي : « نَوَدُّ [1] أنْ نَزورَ ضَيْعَتَكُمْ ، فَقَدْ حَدَّثْتَنا عنها كَثيرا ، لَكِنَّنا نَخْشى [2] أَنْ يَكونَ الطَّريقُ طَويلاً وَصَعْبا » . فَقالَ لهم هِشامٌ : « اِطْمَئِنُّوا ، لَيْسَ الطَّريقُ صَعْبًا ولَيْسَ بَعيدا . سَيَفْرَحُ أَبي كَثيرا بِزِيارَتِكُم . سَأَنْتَظِرُكُم يَوْمَ الْخَميسِ الْقادِم» .

حَلَّ [3] الْخَميسُ فَتَوَجَّهَ الْأَصْدِقاءُ إلى الضَّيْعَة . وبَعْد ساعةٍ من السَّير ، وَصَلوا إلَيْها. وهُناك كانَتْ دَهْشَتُهُم كَبيرَة . فالضَّيْعَةُ واسِعَة . وقَدْ وَضَعَ الْأَبُ في جانبٍ منْها الْقَصَبَ وزَرَعَ في جانب آخَرَ أَنْواعَ الْخُضَرِ الْمُخْتَلِفَة . فهذا الْبَصَلُ ، وتلك السَّلاطَةُ والثَّوْمُ ، وعلى مَقْرُبَةٍ مِنْهُ الشَّمَنْدَرُ السُّكَّري . وغَرَسَ في قِسْمٍ واسِعٍ أَشْجارَ الْبُرْتُقالِ واللَّيْمونِ والتُّفّاحِ وزَيَّنَها بِأَلْوانٍ من الْأَزْهار . وَأَجْرى [4] الْمِياهَ حَوْلَ الْأَشْجار . ولَمْ يَتْرُكْ شِبْرًا إلّا زَرَعَه .

وبجانِبِ تِلْكَ الضَّيْعَةِ هَضَبَةٌ [5] عالِيَةٌ تُطِلُّ على حَقْلٍ مَفْروشٍ بِبِساطٍ مِنَ الْعُشْبِ الْأَخْضَرِ تَنْتَشِرُ في جَوانِبِه مَجْموعاتٌ من شَقائِقِ النُّعْمانِ الْحَمْراءِ والْبَنَفْسَجِيَّة ، وبِجِواره حَقْلٌ آخَرُ تُزَيِّنُ أَنْواعُ الْوُرودِ الْمُخْتَلِفَةُ الْأَلْوان . وهنالِكَ تَمْتَدُّ حُقولٌ تَكْسوها حُلَلٌ مُزَرْكَشَة .



وانْتَشَرَتِ الْحَيَواناتُ في مِساحاتٍ واسِعَة . فَهذه الْبَقَراتُ تَرْعى ، وتِلْكَ الْأَغْنامُ قَدْ شَبِعَتْ ثمّ اسْتَلْقَتْ على بِساطٍ أَخْضَر ، وبِجانِبِها الْخُيولُ تَتَمايلُ في مِشْيَتِها . وهناك في السّاقِيَةِ عَدَدٌ منَ الْإِوَزِّ والْبَطِّ يَسْبَحُ بِخِفَّةٍ ونشاط . وعلى مَقْرُبَةٍ مِنْهُ دَجاجاتٌ جَميلاتٌ تُسارِعُ إلى الْحَبِّ لِتَلْتَقِطَه . وما زادَ الْمَنْظَرَ جَمالاً ورَوْعَةً حَرَكَةُ النَّحْلِ وهو يَتَنَقَّلُ بَيْنَ الْأَزْهارِ لِيَمْتَصَّ رَحيقَها [6] ويَعودَ بِهِ إلى الْخَلايا فَيُحْدِثُ ازْدِحامًا كَبيرًا أمام مَداخِلِها .

تَجوَّلَ أصْدِقاءُ هِشامٍ في أَرْجاءِ هذه الضَّيْعَةِ الرّائِعَةِ، وكان إعْجابُهُم كَبيرا .

ولَمَّا حان وَقْتُ الْعَوْدَةِ قال لَهمْ والِدُ هِشام : « يَا أَبْنائِي، إنَّ الْعَمَلَ مِفْتاحُ النَّجاح، وهذه الضَّيْعَةُ الْجَمِيلَةُ الّتي تَجوَّلْتُمْ فيها كانَتْ أَرْضًا جَدْباءَ لا شَيْءَ فيها، وبِفَضْلِ الْعَمَلِ أَصْبَحَتْ جَنَّةً خَضْراء » . قال الأَصْدِقاءُ : « نَعَمْ يا عَمَّاه، فَبِالْعَمَلِ نَصْنَعُ الأَشْياء الْجَمِيلة » .

عَنِ المنفلوطي بتصرّف

الصّورة مستوحاة من لوحة الفنّانة عائشة حدّاد

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. نَوَدُّ : نُحِبُّ
2. نَخْشى : نَخافُ
3. حَلَّ : أَتى وَوَصَلَ
4. أجْرى المِياه : سَقَى
5. هَضْبَة : مُرْتَفَعٌ مِن الأَرض
6. رَحيقُها : عَصيرُها
7. أَرْضًا جَدْباء : أَرْضًا ميّتة

أفهم النّصّ

* أين يَسْكُنُ هِشام ؟
* لماذا يُريدُ أَصْدِقاءُ هِشامٍ زِيارَةَ ضَيْعَتِه ؟
* لماذا كانَتْ دَهْشَةُ الأَصْدِقاءِ كَبيرَةً حينَما وَصَلوا إلى الضَّيْعَة ؟
* على ماذا تُطِلُّ الْهَضْبَةُ الْعالِيَة ؟
* ما هي الْحَيَواناتُ الْموجودَةُ في الضَّيْعة ؟
* ما الَّذي يَزيدُ الْمَنظَرَ جَمالا و رَوْعَة ؟

أعبّر

- كَمْ مِنْ مَرَّةٍ تَكَرَّرَ الْعُنْوان ؟
- كيْف قَسَّمَ أبو هِشامٍ ضَيْعَتَه ؟
- هل أعْجَبَتْكَ الضَّيْعَةُ ؟
- خَصَّصَ والِدُ هِشام قِطْعَةَ أَرْضٍ لابْنِه، فهلْ تَسْتَطِيعُ أَنْ تُساعِدَهُ في تَقْسيمِها واسْتِغْلالِها ؟
- كَوِّن جُمَلاً مُسْتَعْمِلاً لم ..... إلَّا ..... حسْب النّموذَج : لم يَتْرُكْ شِبْرًا إلَّا زَرَعَه .

قطيع الأغنام

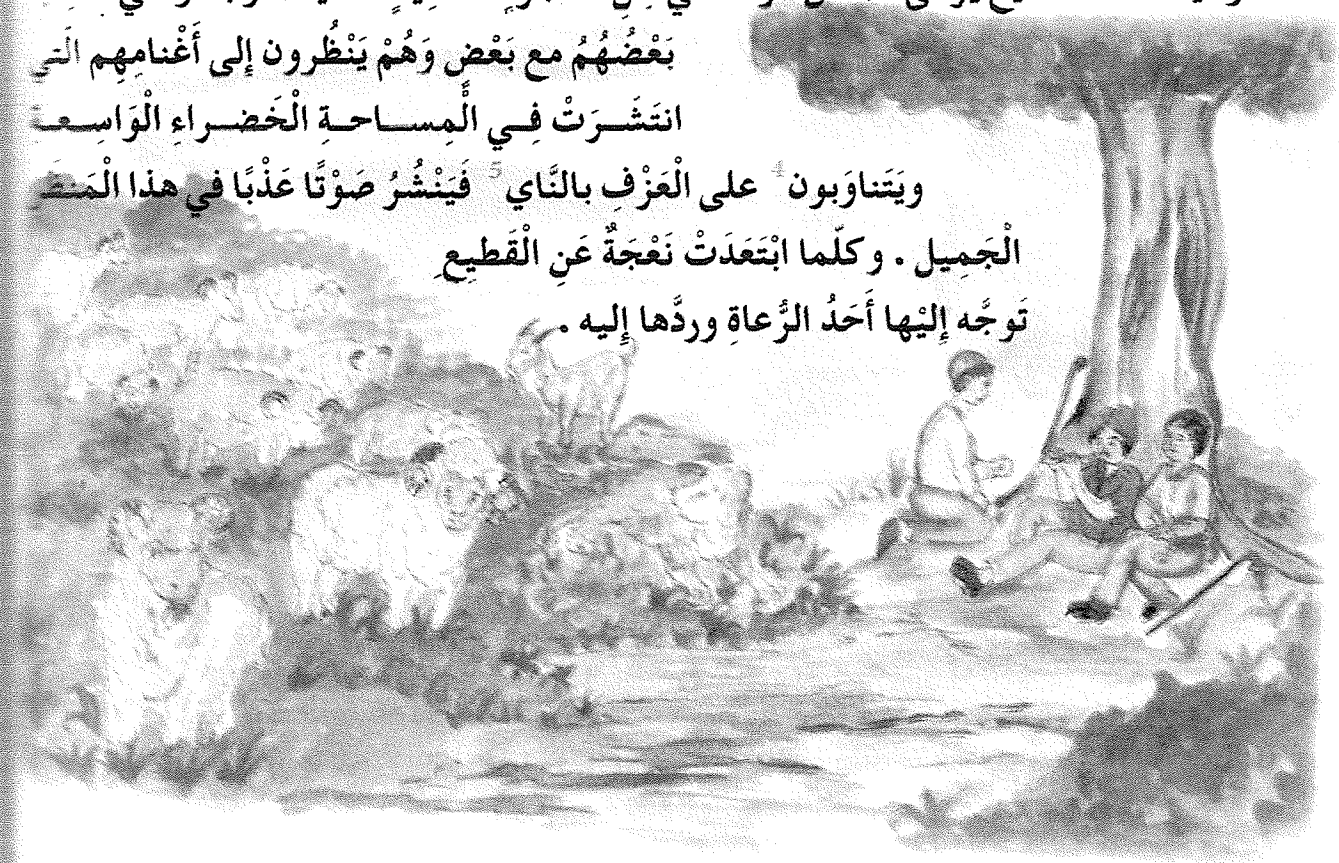
بَـزَغَ الْفَجْرُ، وبَـدأَتِ الْحركةُ تَدُبُّ[1] في الْقَرْيَةِ وقامَ الرُّعاةُ يَجْمَعونَ الْأَغْنامَ في السّـاحَةِ. حتّى صارَتْ قَطيعًا واحِدًا كَبيرا.

تَوجَّـه الرُّعـاةُ بِالْقَطيعِ الْكَبيرِ نحْوَ الْمَرعـى. وكُلَّما اقْتَربوا من الْجَبلِ كَبُرَ أمامَهم شَـيْئًا فَشَيْئًا. ولمّا وصَلوا إليه شَكَّلَتِ[2] الْأَغْنامُ خَطًّا أبْيَضَ طَويلا، أخذ يَتَحَرَّكُ بِبُطْءٍ وهو يَصْعَدُ مُلْتَوِيًا نحْوَ الْقِمَّة، بَينما كانَتِ الْخِرافُ تَقْفِزُ هنا وهُناك، تَشُـمُّ الْأَرْضَ وتُداعِبُ أَغْصانَ الْأَشْـجارِ الَّتي انْتَشَرَتْ على جانِبَيِ الطَّريقِ الضَّيِّقِ.

بَعْـد فَتْـرةٍ منَ الزّمَن، وَصلَ الرُّعاةُ مع قَطيعِهِم الْكَبيرِ إلـى قِمَّةِ الْجَبلِ، وهُناك ظَهَرَ أَمامَهُـم سَهْـلٌ أَخْضَـرُ تُزَيِّـنُهُ الزُّهـورُ الْبَيْضاءُ والصَّفْراءَ والْبَنَفْسَجِيَّةُ.

انْتَشَـرَتِ الْأَغْنامُ في السَّهْلِ الْأَخْضَرِ الْواسِعِ. وبَدَأَت تَرْعى الْعُشْبَ، أَمّا الْخِرافُ الصِّغيرَةُ فكانَـتْ تَجْري في كُلِّ الْإِتِّجاهاتِ ولا تَتَوقَّـف ولا تُحِسُّ بِالتَّعَبِ كَأنَّها تُريدُ أَنْ تُعَبِّرَ عن فَرْحَتِها بِجَمالِ الطَّبيعَةِ فَتَزيدُ الْمَنْظَرَ جَمالا.

و فيما كان الْقَطيعُ يَرْعى، جَلَسَ الرُّعاةُ في ظِلِّ شَـجَرَةٍ مُنْحَنِيَّةٍ[3] قَليـلا. و بَدأوا في اللَّعِـبِ بَعْضُهُمْ مع بَعْضٍ وَهُمْ يَنْظُرون إلى أَغْنامِهِم الَّتي انْتَشَـرَتْ فِـي الْمِسـاحَـةِ الْخَضـراءِ الْوَاسِـعَـةِ ويَتَناوَبون[4] على الْعَزْفِ بالنَّاي[5] فَيَنْشُرُ صَوْتًا عَذْبًا في هذا الْمَنْظَرِ الْجَميلِ. وكلّما ابْتَعَدَتْ نَعْجَةٌ عَنِ الْقَطيعِ تَوجَّه إِلَيْها أَحَدُ الرُّعاةِ وردَّها إليه.



هكذا قضى الرُّعاةُ يومَهُمْ مع أَغْنامِهم، حتّى إذا حَلَّ الْمَساءُ جَمَعوها ثمّ سَلَكوا بِها طَريقَ العَوْدةِ[6] إلى الْقَريَة . وكَمْ كان مَنْظَرُ الْقَطيعِ جَميلاً مع الْغُروب . فهو يَتَقَدَّمُ كالْمَوْكِبِ يُحيطُ بِهِ الرُّعاةُ، وحين وَصَلَ إلى الْقَرْيَةِ بَدأ الرُّعاةُ يُفرِّقونَ قُطْعانَهمْ وتوجَّهَ كُلُّ واحدٍ منْهُم إلى أَهْلِه فَرِحًا مَسْرورا .

من الأدب الرومانسي

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. تَدُبُّ : تَظْهر
2. شَكَّلَتْ : صَنَعَتْ
3. مُنْحَنِيَّة : مائِلَة
4. يَتَناوَبون : يَتَبادَلُون
5. النّايُ : آلَةٌ مُوسيقيّة مَصْنُوعَةٌ مِنْ قَصَب .
6. سَلَكوا بها طَريقَ الْعَوْدَة . رَجَعُوا بِها إلى الْقَرْيَة

أفهم النّصّ

* مَتى بَدأتِ الْحَرَكَةُ تَدُبُّ في الْقَرْية ؟
* أَيْنَ يَتوجَّهُ الرُّعاةُ مع الْقطيعِ الْكَبير ؟
* كَيْفَ كانتِ الْأَغْنامُ تَتحرَّكُ ؟
* أَيْنَ جَلَسَ الرُّعاةُ و ماذا كانوا يَصْنَعون ؟
* كَيْف كان مَنْظَرُ الْقَطيعِ مع الْغُروب ؟
* اِخْتَرْ عُنْوانًا آخرَ للنّصّ .

أعبّر

- ما الَّذي أَعْجَبَك في الْمَكانِ الَّذي تَرْعى فيهِ الْأَغنامُ ؟ لماذا ؟
- هل أَعْجَبَكَ مَنْظَرُ الْأَغْنامِ وهي تَصْعَدُ الْجَبَلَ ؟ لماذا ؟
- كانَتْ لكَ فُرْصَةٌ زُرْتَ فيها الرِّيفَ مع أَصْدِقائِك . تَحدَّثْ عن هذه الزِّيارة .
- اِغلِقْ كِتابَك وأَعِدْ وَصْفَ مَشْهدِ الْأَغْنامِ والْخِرافِ والْمَرْعى .
- كَوِّنْ جُمَلاً مُسْتَعْمِلا شَيْئًا فَشَيْئًا حَسَبَ النَّموذَج :

كلّما اقْتَربوا مِنَ الْجَبلِ كَبُرَ أَمامَهُمْ شَيْئًا فَشَيْئًا .

في حَديقَة الْمَنْزِل

أَقْبَل[1] فَصْلُ الرَّبيعِ فَأَقْبَلَتْ مَعَهُ الْحياة . فالنَّباتُ يَنْمو[2] والْأَشْجارُ تورِقُ وتُزْهِرُ فَتَصْنَعُ لَوْحَةً جَميلَةَ الْأَلْوانِ يَزيدُها تَفَتُّحُ أَزْهارِ الزَّعْفَرانِ وَالنَّرْجِسِ جَمالاً .

فهاهي ذي الْفَراشاتُ تَحومُ على كُلِّ الْأَزْهار . وَهاهو ذا النَّمْلُ يَخْرُجُ مِنْ باطِنِ الْأَرْضِ وَيَتَراكَضُ[3] يَمينًا ويَسارا . وهاهي ذي الْعَصافيرُ قَد بَدَأَتْ بالتَّغْريدِ لِتُعَبِّرَ عَن فَرْحَتِها بِقُدومِ الْفَصْلِ الْجَميل .

في هذا الوقْتِ بَدَأَ سالِمٌ وأُخْتُهُ عائشةُ في تَحْضيرِ أَرْضِ الْحَديقَة . وَلَمْ يَتَأَخَّرِ الْأَبُ عَنْهُما. فَقَسَّموا أَرْضَ الْحَديقَةِ مُرَبَّعات صَغيرَةٍ ثمّ أخذَ سالِمٌ الْمِنْقَلَةَ وأتى بالسَّماد[4] وبَدَأَ يَنْشُرُهُ بالْمِجْرَفَةِ على سطحِ الْمُرَبَّعاتِ و لم يَتْرُك منه شيئا . شَرَعَ سالِمٌ مع أَبيهِ بعْد ذلك في نَقْشِ الْأَرْضِ بالْقادومِ حتّى اخْتَلَطَ السَّمادُ مع التُّراب . وبعْدما أَتَمّا الْعَمَلَ سَأَلَتْ عائشةُ أَخاها : «ماذا تُفَضِّلُ أن تَغْرِسَ ؟» فأجابها : « أُفَضِّلُ أن أغْرِسَ الْفاصولْياء وأنتِ ؟» فَقالتْ : «أنا أُفَضِّل أن أَغْرِسَ الْفَراوْلَة» . فالْتَفَتَ الْأَبُ إليْهما وقالَ : « أنا سَأَزْرَعُ الْمَعْدَنوس والْجَلْبانَة » .

أَتَتْ عائشةُ بِحُزْمَةٍ من شَتْلاتِ[5] الْفراولة وَرَسَمَتْ خُطوطًا مُسْتَقيمَةً في الْمُرَبَّع وبَدَأَتْ تَغْرِس الشَّتْلات ، مَعَ تَرْكِ مَسافةٍ بَيْن الشَّتْلةِ والْأُخْرى . وشَقَّ سالِمٌ أَثْلامًا[6] وراح يَغْرِس بُذور الْفاصولياء . أَنْهَت عائشةُ عَمَلَها فالْتَفَتَتْ إلى أخيها وقالَت له : « سأَهْتَمُّ بهذهِ الشَّتْلاتِ ولنْ أُهْمِلُها أبدا » . فَأجابَها أخوها : «وأنا أيْضًا لَنْ أَتْرُكَ بُذُوري تَمُوت» .

وفيما كانَ الْأَخَوانِ يَتَحاوَرانِ ، كانَ الْأَبُ يَزْرَعُ الْمَعْدَنوسَ والْجَلْبانَة. وحينما أَنْهى الْعَمَل أَخَذَتْ عائشةُ الْمِرَشَّ وسَقَتْ حَوْضَ الْمَعْدَنوس والْفَراوْلة . أما سالِم فَسَقى الْفاصولْياءَ والْجَلْبانة . تَوجَّه الْأَبُ إليْهما وقال : «سَتُصْبِحُ حَديقَتُنا خَضْراء بَعْد مَدَّة » .

مَرَّتْ أَيّامٌ فَظَهَرَتْ شُجَيْراتُ الْفاصولْياءِ والْجَلْبانَة . ونَبَتَ الْمَعْدَنوسُ، وَبَدَأَتْ شُجَيْراتُ الْفَراولةِ في الإِسْتِقامَة، فَشَعَرَ الْوَلَدانِ بِسَعادةٍ كَبيرَةٍ وَراحا يَعْتَنِيان بِغَرْسِهِما ويَسْقِيانِهِ في الْمَساءِ بَعْد عَوْدَتِهِما من الْمَدْرَسَة . كان الْغَرْسُ يَنْمو شَيْئًا فشيئًا وهما يَشْعُرانِ بِفَرَحٍ كَبير وَيَتَمَنَّيان الأَكْلَ مِنْه .

من أدب الأطفال

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. أَقْبَلَ : أتى
2. يَنْمو : يَزيدُ وَيَكْبُر
3. يَتَراكَضُ : يَجْري
4. اَلسَّمادُ : مادَّةٌ تُخْلَطُ مَع التُّرابِ حتّى يَصير خِصْبًا .
5. شَتْلاتٌ : شُجَيْراتٌ صغيرة
6. أَثْلاما : خُطوطا

أفهم النّصّ

- ماذا يَحْدُثُ في فَصْلِ الرَّبيع ؟
- أَيْنَ تَحومُ الْفَراشاتُ ؟
- لماذا تُغَرِّدُ الْعَصافيرُ في الرَّبيعِ ؟
- مَنْ بَدَأ في تَحْضير الْحَديقَة ؟
- ماذا غَرَسَ كُلُّ واحِد ؟
- كَيْفَ غَرَسَ سالِمٌ بُذورَ الْفاصولياء ؟
- لماذا شَعَرَ الْوَلَدان بِالسَّعادَة ؟
- ما الْعَمَلُ الّذي قامَ به سالم ؟

أعبّر

- شارَكْتَ في غَرْسِ الأَشْجارِ في مَدْرَستِك ، ما هي الأَشْجارُ الّتي غَرَسْتَها ؟ كيف غَرَسْتَها ؟ و ما هو شُعورُك وأنتَ تَغْرِسُها ؟
- هَلْ أَعْجَبَكَ ما قام به الْوَلَدانِ وأَبوهُما ولماذا ؟
- ما هي النَّباتاتُ الّتي نَبْذُرُها ، وما هي النَّباتاتُ الّتي نَغْرِسُها شَتْلات ؟

كَوِّن جُمَلاً مسْتَعْمِلاً أُفَضِّلُ أنْ حَسْبَ النَّمُوذَج :

أُفَضِّلُ أنْ أَغْرِسَ الْفاصولْياء .

في الْمَدينَة

يَعيشُ الْأَخَوانِ سُعادُ وسَليمُ في الْقَرْيَةِ مع وَالِدَيْهما . وتَبْعُدُ قَرْيَتُهُما عنِ الْمَدينَةِ حَوالي مائَةِ كيلُومِتْر . عنْدما اقْتَرَبَ مَوْعِدُ عُطْلَةِ الرّبيعِ قالَ الْأَبُ لِوَلَدَيْه : «لَقَدْ كانَتْ نَتائِجُكُما في الْإِمْتِحاناتِ جَيِّدَةً ولذلك سآخُذُكُما في جَوْلَةٍ إلى الْمَدينَة » . قال سَليم : « هذه فِكْرَةٌ رائِعَةٌ ! إنّنا نُحِبُّ أنْ نَتَجوّلَ في الْمَدينَة » .

ذَهَبَتِ الْأُسرةُ في الْيَوْمِ الْمُحَدَّدِ إلى مَحطَّةِ الْحافِلات . ورَكِبَ الْجَميعُ حافِلَةً تَوَجَّهَتْ بِهِم إلى الْمَدينَة . وهناك تَوَجَّهوا إلى وَسَطِ الْمَدينَةِ فاخْتاروا فُنْدُقا . وقَدَّمَ الْأَبُ لِوَلَدَيْهِ كِتابا و قالَ لهما : «نَأْخُذُ هذا الدَّليلَ [1] ، فهو يُساعِدُنا على مَعْرِفَةِ الْأَماكِنِ في الْمَدينَة» . خَرَجَتِ الْأُسْرَةُ إلى الشّارِع . فَتَحَتْ سعادُ الدّليلَ وبَدَأَتْ تَنْظُرُ فيه ثمّ قالَتْ : « نحنُ هنا وها هو الشّارِعُ الْكبيرُ أَمامَنا وعلى يَمينِهِ توجَدُ حَديقَةُ الْحَيواناتِ ، وفي نِهايَتِهِ يوجَدُ الْمَتْحَفُ ، سَنَبْدَأُ بالتَّجوُّلِ في الشّارِعِ الْكَبيرِ ثمَّ نَتَوَجَّهُ إلى حَديقَةِ الْحَيوانات ونَزورُ الْمَتْحَف بَعْدَئِذٍ » .

اِنْتَقَلَتِ الْأُسْرَةُ إلى الشّارِعِ الْكبيرِ الّذي كانَ يَعُجُّ [2] بالْحَرَكَة . وكانَتِ الْمَحلاّتُ مُزَيَّنَةً بالْأَضْواءِ الْمُلَوَّنَة . وَصَلَ الْأَخَوانِ إلى بِنايَةٍ شاهِقَةٍ [3] ، كانَ النّاسُ يَدْخُلونَ إليها ويَخْرُجونَ منها. إنَّها الْمَحلاّتُ [4] الْكُبْرى . فَدَخَلا إليها. اِنْدَهَشَتْ سُعادُ من كَثْرَةِ الْبَضائِعِ [5] : فهذه الْمَلابِسُ وتلك أدواتُ النَّظافَةِ ، و هناك أَثاثُ مَنْزِلي ، و في الزّاوِيَةِ أَلْعابٌ لِلْأَطْفال . أَحسَّ سَليمُ بالتَّعَبِ فَقال لِأَبيه : « لقد مَشَيْنا كَثيرًا . أُريدُ أنْ أَرْتاحَ قَليلا » .

خَرَجَتِ الْأُسْرَةُ وتَوَجَّهَتْ نحو حَديقَةِ الْحَيوانات . قال سليمُ : « سَنَسيرُ قَليلاً إلى الْأَمامِ ثمّ نَتَّجِهُ يَمينا » . وهُناك اكْتَشَفَ الطِّفْلانِ عالَمًا عَجيبا . فالْأَشْجارُ تُغَطّي الْمساحَةَ الْخَضْراءَ الْمُزَيَّنَةَ بِدَوائِرَ مِنَ الْأَزْهارِ وتَتَوَسَّطُها نافورَةٌ يُحيطُ بها حَوْضٌ مائِيٌّ يَسْبَحُ فيه الْبَطُّ والْإِوَزّ . اِلْتَفَتَ سَليمُ وقالَ :« ما أَجْمَلَ هذا الْمَكان ! لِنَأْخُذْ صُوَرًا تِذْكارِيَةً ونَرْتَحْ قَليلا » . اِرْتاحا قَليلا ثمّ قاما يَتَجوّلانِ ،

واكْتَشَفا لِأَوَّلِ مَرَّةٍ الْحَيواناتِ الْبَرِّيَّة وهي في الْأَقْفاص . قالَ سليم : «أُنْظُري ياسُعاد إلى هذا الثَّعْلَبِ كَمْ هو وَدِيعٌ وانْظُري : هَذا نَمِرٌ وذاك أَسَدٌ وهذا دُبّ .

تَمَتَّعَتِ الْأُسْرةُ بِمَناظِرِ الْحَديقَةِ ثمّ الْتَفتَتْ سُعادُ لِأَخيها وقالَتْ : «بَقِيَتِ الْآنَ زِيارَةُ الْمَتْحَف . فَتح سليم الدَّليلَ مَرَّةً أُخْرَى فَحَدَّد مَكانَهُ . رَكِبَتِ الْأُسْرةُ الْحافِلَةَ وفي نِهايَةِ الشّارِعِ الْكَبيرِ تَوَقَّفَتْ أمام الْمَتْحَفِ فَنَزَلَتْ ودَخَلتْ فَتَجَوَّلت في أَرْوِقَتِهِ واكْتَشَف الطِّفْلانِ تُحَفًا كَثيرَةً وتَفَرَّجتْ على مُخْتَلَفِ الْآثار . وعِنْدما حَلَّ الْمَساءُ ، عادَ الطِّفْلانِ مع والِدَيْهِما إلى الْفُنْدُقِ فَرِحَيْنِ مَسْرورَيْن . لقد كانَ يَوْما رائِعا حَقّا !

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. اَلدَّليل : كُتَيِّبٌ يُساعِدُكَ على التَّجَوُّلِ في الْمَدينَةِ
2. يَعُجُّ بِالْحَرَكَة : فيه حَرَكَةٌ كَثيرَةٌ
3. بِنايَةٌ شاهِقَةٌ : بِنايَةٌ عالِيَة
4. اَلْمَحلّات : الْأَماكِنُ الّتي تُباعُ فيها السِّلَع
5. اَلْبَضائع : السِّلَع
6. كَمْ هُوَ وَديع ! : كَمْ هو هادِئ !

أفهم النّصّ

* أَيْنَ يَعيشُ الْأَخَوانِ سُعادُ وسَليم ؟
* ما هي الْعِبارَةُ الّتي تَدُلُّ على أَنَّ سَليمًا يُحِبُّ أن يَذْهَبَ إلى الْمَدينَة ؟
* ماذا أَعْطَى الْأَبُ لِوَلَدَيْه ؟
* لِماذا انْدَهَشَتْ سُعادُ و هي تَتَجَوّلُ في الْمَحلّاتِ الْكُبْرَى ؟
* ما هِيَ الْعِبارَةُ الّتي تَدُلُّ على أَنَّ الْحَديقَةَ أَعْجَبَتْ سَليما ؟
* أَيْنَ تُوجَدُ الْحَيواناتُ في الْحَديقَة ؟
* أين يوجَدُ الْمَتْحَف ؟
* كَيْف كانَ الشّارِعُ الْكَبير ؟
* كم مِنْ مَرَّةٍ تَكَرَّرَتْ كَلِمَةُ "الدَّليل" في النَّصّ ؟

أعبّر

- صِفِ الْحَديقَةَ الّتي زارَها الْأَخَوانِ سُعادُ وسَليم ؟
- اِسْتَرْجِعِ الطَّريقَ الّذي سَلَكَهُ الْأَخَوانِ في جَوْلَتِهِما ؟
- يُريدُ أن يَزورَكَ صَديقُكَ الّذي يَسْكُنُ بَعيدًا عَنْك ، صِفْ له مَكانَ مَنْزِلِكَ حتّى يَصِلَ إليه ؟
- كَوِّنْ جُمَلاً واسْتَعْمِلْ هذان و هؤلاء حسْب النّموذج

خَرَجَ هذان الْوَلدانِ إلى الشّارِع

خَرَجَ هؤلاء الْأَولادُ إلى الشّارِع

ساعي الْبَريد

يَعْمَلُ عَمّي عيسَى ساعِيَ بَريدٍ في مَدينَتِنا . فهو يَتَنَقَّلُ في كُلِّ أَرْجاءِ الْمَدينَةِ [1] لِيُوَزِّعَ الرَّسائِلَ الْكَثيرَةَ ذات الْأَلْوانِ والْأَشْكالِ الْمُخْتَلِفَة .

يَسْتَعْمِلُ عَمّي عيسَى دَرّاجَتَهُ في الْعَمَل . وهو لا يَسْتَطيعُ أن يَسْتَغْنِيَ عنْها [2] لأَنّها تُساعِدُه في الْوُصولِ بِسُرْعَةٍ إلى الْأَماكِنِ الْبَعيدَةِ حتّى يُسَلِّمَ [3] الرَّسائِلَ إلى أَصْحابِها .

ذات يَوْمٍ نادَاهُ رَئيسُ مَكْتَبِ الْبَريدِ و قالَ له : « ها هِي ذي رِسالَةٌ مُسْتَعْجِلَة . عليكَ أن توصِلَها إلى السَّيِّدِ رَئيسِ الْبَلَدِيَّة » . رَكِبَ عمّي عيسَى دَرّاجَتَهُ و راحَ يُسْرِعُ بالرِّسالَةِ ولكن لِسوءِ الْحَظِّ فَقَدَ تَوازُنَهُ [5] في أَحَدِ الْمُنْعَرَجاتِ وخَرَجَ إلى حافَّةِ الطَّريقِ فَسَقَطَ في الْوَحْل .

لَم تَكُنِ الْبَلَدِيَّةُ بَعيدَةً ، فقامَ عمّي عيسَى بِسُرْعَةٍ وتَوَجَّهَ إلَيْها فَوَجَدَ الْحارِسَ فَسَأَلَهُ قائلا : «عِنْدي رِسالَةٌ مُسْتَعْجَلَةٌ للسَّيِّدِ رَئيسِ الْبَلَدِيَّةِ فَهل أَسْتَطيعُ أن أَراه ؟» فأَجابَهُ الْحارِسُ : « أَسْرِعْ إلى وَسَطِ الْمَدينَةِ فَقَدْ ذَهَبَ لِحُضورِ سِباقِ الدَّراجات » . قال عمّي عيسَى : «لا يَجِبُ تَضْييعُ الْوَقْتِ ولابُدَّ أن تَصِلَ الرِّسالَةُ إلَيْه» . وانْطَلَقَ مُسْرِعًا فَوْقَ دَرّاجَتِهِ ، ودَخَلَ الشّارِعَ الْكَبير .

كانَ الشّارِعُ يَعُجُّ بِالْمُتَفَرِّجينَ الّذين جاؤوا لِمُشاهَدَةِ سِباقِ الدّرّاجات . وكانوا يُصَفِّقونَ ويُصَفِّرونَ ويُشيرونَ بِالْأَيْدي في كلِّ الْإِتِّجاهات . لم يَكُنْ عَمّي عيسَى يَهْتَمُّ بهذا . ولم يَكُنْ يَسْمَعُ كلَّ هذه الْأَصْواتِ ، بلْ كانَ يُسْرِعُ لِيَصِلَ إلى رَئيسِ الْبَلَدِيَّةِ ، ولَكِنَّه وَجَدَ نَفْسَهُ وَسْطَ مَجْموعَةٍ من الدَّرّاجينَ الْمُتَسابِقين .

أَصابَ عمّي عيسى الْقَلَقُ و قالَ في نَفْسِهِ : « لِماذا لا يَتْرُكُني هؤلاء الدَّرّاجون أَمُرُّ ؟ . يَجِبُ أن أَزيدَ في السُّرْعَة » . وراحَ يُديرُ الدَّوّاساتِ بِقُوَّةٍ أَكْثَرَ فَانْطَلَقَتْ دَرّاجَتُهُ وزادَتْ سُرْعَتُها وتَجاوَزَ جَميعَ الْمُتَسابِقينَ وخَرَجَ مِنَ الْمَجْموعَة .

هاهو ذا يَتَقَدَّمُ الدّرّاجينَ الْمُتَسابِقينَ وقد وَصَلَ أمامَ الْمِنَصَّةِ الشَّرَفِيَّةِ وتَقَدَّمَ إلى السَّيِّدِ رَئيسِ الْبَلَدِيَّةِ فَسَلَّمَ له الرِّسالَةَ لَكِنَّ الْجُمْهُورَ الْكَبيرَ فاجَأَهُ بالتَّصْفيقِ الْكَثيرِ ، وسَمِعَ أَصْواتًا تَقولُ لَهُ : « لقد وَصَلْتَ الْأَوَّلَ ، لَقد فُزْتَ ، أَنْتَ الْبَطَل » . حَمَلَ رَئيسُ الْبَلَدِيَّةِ الْجائِزَةَ وسَلَّمَها لَهُ وهَنَّأَه .

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. أَرْجاء الْمَدينَة : أَنْحاء الْمَدينَة
2. لا يَسْتَطيعُ أن يَسْتَغْني عنْها : لا يَتْرُكُها
3. يُسَلِّمُ : يُعْطي
4. رِسالَةٌ مُسْتَعْجَلَة : رسالَةٌ سَريعَةٌ هامَّةٌ
5. فَقَدَ تَوازُنَهُ : مالَ
6. هَنَّأَهُ : شَكَرَه

أفهم النّصّ

* ما هي مهمّةُ عَمّي عيسى ؟
* لماذا لا يَسْتَطيعُ عَمّي عيسى أن يَسْتَغْنِيَ عن دَرّاجَتِهِ ؟
* أيْن كانَ السَّيِّدُ رَئيسُ الْبَلَدِيَّة ؟
* هل بَقِيَ عَمّي عيسى وراءَ الدَّرّاجين ؟
* ماذا سَلَّمَ رَئيسُ الْبَلَدِيَّةِ لِعَمّي عيسى ؟
* هل كانَ عَمّي عيسى حريصًا على عَمَلِه ؟

أعبّر

- ما رَأْيُكَ في مِهْنَةِ ساعي الْبَريد ؟
- لَو كُنْتَ مكانَ عَمّي عيسى وسَقَطْتَ في الْوَحْلِ هل كُنْتَ تُواصِلُ السَّيْرَ حتّى توصِلَ الرِّسالَة ؟
- ما هي الْمِهْنَةُ الّتي تُحِبُّها ؟
- كَوِّنْ جُمَلا مُسْتَعْمِلاً لم .... بلْ .... حَسَبَ النّموذَج :

لم يَكُنْ يَسْمَعُ كُلَّ هذِهِ الْأَصْواتِ بَلْ كانَ يُسْرِعُ إلى رَئيسِ الْبَلَدِيَّة .

دَبْدوبُ الطَّبّاخُ الْماهِر

قالَ دَبْدوبٌ في نَفْسِه : « إنَّ الْحياةَ لا تَصْلُحُ دونَ عَمَل . لِذَلك يَجِبُ أَنْ أَقومَ بِعَملٍ يُناسِبُني ، أَعيشُ من أَجْرِهِ بِكَرامَة .

كانَ دَبْدوبٌ مُحْتارا . فما هي الْمِهْنَةُ الّتي سَيَخْتارُها ؟ فَكَّرَ وفَكَّرَ ثمّ قَرَّرَ أن يَعْمَلَ طَبّاخا في مَطْعَمِ عَمِّهِ الّذي يَقَعُ في الشّارِعِ الرَّئيسِيّ لِلْمَدينَة . تَوَجَّهَ إلى الْمَطْعَمِ فَرَحَّبَ به عَمُّهُ و وافَقَ على طَلَبِه .

قالَ دَبْدوبٌ : « شُكْرًا لَكَ يا عَمّاه . سَأَرْتَدي حالاً ثِيابَ الْعَمَلِ النَّظيفَة » . قالَ الْعَمُّ : « إنّ مَطْعَمَنا مُخْتَصٌّ بِصُنْعِ الْبيتْزا الشَّهيرَةِ والشَّهِيَّة . فَلْنَبْدَأْ بِالْخُطْوَةِ الأُولى . هيّا يا دَبْدُوب حَضِّرِ الْعَجينَ ثمّ صَلْصَةَ الطَّماطِمِ ثمّ الْفِطْرَ واللَّحْم » .

قال دَبْدوبٌ : « نعم يا عَمّاهُ » ، وبَدَأَ يُحَضِّرُ الْعَجينَ فَمَزَجَ الدَّقيقَ وبَعْضَ الْمِلْحِ والْخَميرَةِ في وِعاءٍ كَبير . وصَبَّ على ذلك كثيرًا من الْماءِ وراحَ يَخْلِطُ الْجميعَ لكنّه صاحَ : « ما هذا ؟ إنّه يَلْصَقُ بِالأَيْدي » . قالَ له الْعَمُّ : « أَضِفْ إليه الدَّقيقَ يا دَبْدوب ، لقد أَكْثَرْتَ الْماء » .

بعدَ أَنْ أَضافَ دَبْدوبُ الدَّقيقَ وأَنْهى تَحْضيرَ الْعَجينَةِ قال : « ماذا لَوْ حَضَّرْتُ صَلْصَةَ الطَّماطِم ؟ » راحَ دَبْدوبُ يَعْصِرُ حَبّاتِ الطّماطِمِ بِهِمَّةٍ ونَشاطٍ في الْوِعاءِ الْكَبيرِ وهو يُنْشِدُ : ما أَسْهَلَ ما أَسْهَلَ هذا الْعَمَلْ ! إنه لا يَلْصَقُ كالْعَجينِ على الأَقَلْ . وما هو إلاّ وَقْتٌ قصيرٌ حتّى سَمِعَ الْعَمُّ صَوْتًا قَوِيًّا . فَأَسْرَعَ وقال : « أوه ! ربّاه ! . دَبْدوبٌ في الْوِعاء . ماذا

حَدَث ؟» أجابَ دَبْدوبٌ : «لقد زَلَقتْ قَدَميّ على صَلْصَـــةِ الطّماطِمِ اللّزِجة وسَقَطْتُ . يا له مِنْ مَرَقٍ سَـميك ! [7] » خَرَجَ دَبْدوبٌ مِنَ الْوِعاءِ وقالَ : « لا مَكانَ لِلْفَشَـلِ والتّراجُـع . عليَّ أن أُواصِلَ الْعَمَل» . وراحَ يُحَضِّرُ الْفِطْرَ واللَّحْم . عنْدما حانَ وَقْتُ الْغَداءِ غَصّ [8] الْمَطْعَمُ بِالزَّبائِنِ الْمُعْجَبينَ بِفَطائِرِ الْبيتْزا الشَّهِيَّةِ التي أَعَدَّها دَبْدوب . واصَـلَ دَبْدوبٌ الْعَمَلَ في الْمَطْعَم . ونَجَحَ فيه نَجاحًا جَلَبَ السُّرورَ إلى قَلْبِ عَمّه . فَقالَ لهُ : « أَحْسَنْتَ يا دَبْدوب ، هذا الْعَمَلُ يُلائِمُك [9] ، لقد نَجَحْتَ فيه نَجاحا كَبيرا » .

مجموعة أصدقاء البراعم

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. لاَ تَصْلُحُ : لاَ تُفيد
2. يُناسبُني : يُلائِمُني
3. مُحْتارا : قَلِقًا
4. سَأَرْتَدي : سَأَلْبَس
5. الْبِتْزا : أُكْلَةٌ إيطالية
6. مَزَجَ : خَلَطَ
7. سَميكٍ : كَثيفٍ
8. غَصَّ : اِمْتَلأَ
9. يُلائِمُكَ : يُناسِبُكَ

أفهم النّصّ

* ماذا قالَ دَبْدوبُ في نَفْسِهِ ؟
* لماذا صَاحَ دَبْدوب ؟
* ما هي الْمِهْنَةُ الّتي اخْتارَها ؟
* ماذا حَدَثَ لِدَبْدوبٍ و هويَعْصِرُ حبّاتِ الطّماطِم ؟
* أيْن يَقَعُ مَطْعَمُ الْعَمّ ؟
* هل تَوقَّفَ دَبْدوبٌ عنِ الْعَمَل بعدما سَقَطَ في الْوِعاء ؟
* كيْف حَضَّرَ دَبْدوبٌ الْعَجين ؟
* لماذا امْتَلأَ الْمَطْعَمُ بالزَّبائن ؟

أعبّر

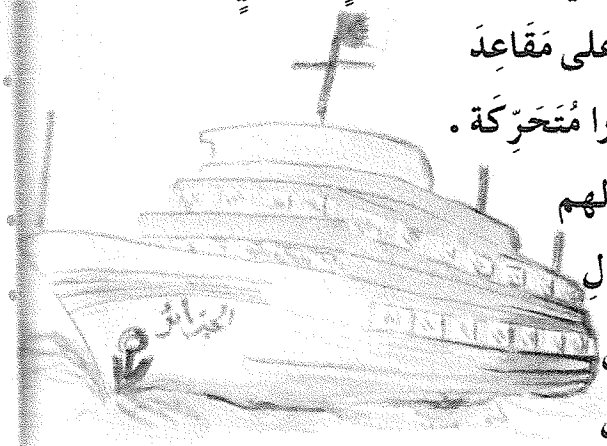
- اِسْتَخْرِجْ مِنَ الْفِقْرَةِ الْأَخيرَةِ الْعِباراتِ الّتي تَدُلُّ على أنَّ دَبْدُوبًا نَجَحَ في عَمَلِه ؟
- ما هي الْمَراحِلُ الّتي مَرَّ بها دَبْدوبٌ عنْدما صَنَعَ "الْبيتْزا" ؟
- ما هي الْعِباراتُ الّتي تَدُلُّ على أَنَّ تَحْضيرَ صَلْصَةِ الطَّماطِمِ سَهْل ؟
- ما هي الْمَأْكولاتُ الّتي تَسْتَطيعُ أن تُحَضِّرَها ؟ أُذْكُر كَيْفَ تُحَضِّرُها ؟
- كَوِّنْ جُمَلًا حَسْبَ النّموذَج : ما هو إلاّ وَقْتٌ قَصيرٌ حَتّى سَمِعَ الْعَمّ صَوْتًا قَوِيًا .

بَيْنَ الْماءِ والسَّماء

تَسْكُنُ مَرْيَمُ وخَديجَةُ في حَيٍّ واحِد، وهما صَديقَتانِ مُنْذُ الصِّغَر. في عُطْلَةِ الصَّيْفِ سافَرَتْ عائِلَتا مَرْيَمَ وخَديجَةَ إلى أَقارِبِهِما خارِجَ الْوَطَن. فأَمّا مَرْيَمُ فَقَدِ اخْتارَ أَهْلُها الطّائِرَة، وأمّا خَديجَةُ فَقَدِ اخْتارَتْ عائِلَتُها الْباخِرَة.

قَضَتِ الْعائِلَتانِ الْعُطْلَةَ، وبَعْدَ عَوْدَتِهِما زارَتْ مَرْيَمُ صَديقَتَها وسَأَلَتْها: «كَيْفَ كانَتْ رِحْلَتُكِ بِالْباخِرَةِ يا خَديجَةُ؟» فأَجابَتْها خَديجَة: «لَقَدْ كانَتْ رِحْلَةً مُمْتِعَةً[1] حَقًّا، فالْباخِرَةُ الّتي سافَرْنا بِها تُشْبِهُ الْمَدينَة، ولكِنّها مَدينَةٌ عائِمَةٌ فَوْقَ الْماء! إنّها عَجيبَةٌ فَهي تَتَأَلَّفُ[2] مِنْ عِدَّةِ طَوابِق، فيها الْمَطاعِمُ والْمَقاهي ومَلاعِبُ كُرَةِ السَّلَّةِ والْمَسابِحُ وقاعاتُ السِّينِما، وغُرَفُ النَّوْمِ والْحَمّامات، وفيها الْمُسْتَوْدَعاتُ[3] الْكَبيرَةُ لِلسَّيّارات، وتَسْتَطيعينَ أَنْ تُرْسِلي الرَّسائِلَ والْبَرْقِياتِ مِنْ مَكاتِبِ الْبَريدِ فيها، وتَشْتَري الْبَضائِعَ والْحاجاتِ[4] الْمُخْتَلِفَةَ مِنْ مَتاجِرِها الْمُتَنَوِّعَة.

إنّها تُوَفِّرُ الرّاحَةَ والْمُتْعَة، فما أَجْمَلَ مَنْظَرَ الْبَحْرِ بِمِياهِهِ الزَّرْقاءِ وأَمْواجِهِ الْمُتَلاطِمَة[5] وما أَرْوَعَ لَحَظاتِ شُروقِ الشَّمْسِ وغُروبِها! وما أَحْسَنَ مَنْظَرَ النُّجومِ الْمُتَراقِصَةِ في اللَّيْلِ على صَفْحَةِ الْماء[6]! إنّها فِعْلاً مَناظِرُ ساحِرَةٌ[7] وخَلّابَةٌ سَأَبْقى أَتَذَكَّرُها طولَ حَياتي. آه لَوْ كُنْتِ مَعي يا صَديقَتي!» فقالَتْ مَرْيَم: «آهٍ لَوْ كُنْتِ مَعَنا يا صَديقَتي أَيْضًا، فَقَدْ كانَتْ رِحْلَتُنا مُمْتِعَةً جِدًّا. فالطّائِرَةُ الّتي سافَرْنا على مَتْنِها كانَتْ ضَخْمَة. فهي تَتَكَوَّنُ مِنْ طابَقٍ سُفْلِيٍّ يَحْمِلُ الْبَضائِعَ والْأَمْتِعَة، وطابَقٍ عُلْوِيٍّ يَجْلِسُ فيهِ الْمُسافِرونَ على مَقاعِدَ مُريحَةٍ، ويَتَفَرَّجونَ على شاشاتٍ تَعْرِضُ أَفْلاما وصُوَرا مُتَحَرِّكَة.



وتَطوفُ[8] على الْمُسافِرينَ مُضيفاتٌ يُقَدِّمْنَ لَهُمُ الْمَأْكولاتِ والْمَشْروبات. ويُوَزِّعْنَ على الْأَطْفالِ كُتُبَ التَّسْلِيَةِ والْقِصَص. آهٍ يا صَديقَتي كَمْ هو جَميلٌ مَنْظَرُ الْأَرْضِ مِنَ السَّماء! ومَنْظَرُ الْبُيوتِ والْحُقول

والطُّرُقاتِ والْوِدْيانِ الّتي تَرْسُمُ صورَةً خَلاّبَة . وكم هو بَديعٌ مَنْظَرُ السُّحُبِ الْبَيْضاءِ الْمُتَراكِمَةِ كَقِطَعِ الثَّلْجِ أو الصُّوفِ وهي تَمْتَدُّ كَصَفْحَةٍ مُشْرِقَةٍ تَحْتَ الطّائِرَة ! » فَقالَتْ خَديجَةُ : « إِذَنْ سَأُسافِرُ في الْعُطْلَةِ الْقادِمَةِ بِالطّائِرَة» . وقالَتْ مَرْيَمُ : « وأنا سَأُسافِرُ بِالْباخِرَة » .

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. رِحْلَةً مُمْتِعَة : رِحْلَةً جَميلَة
2. تَتَأَلَّف : تَتَكَوَّن
3. اَلْمُسْتَوْدَعات : الْأَماكِنُ الّتي توضَعُ فيها السَّيّارات
4. اَلْحاجات : اَلسِّلَع
5. أَمْواجُهُ الْمُتَلاطِمَة : أَمْواجُه الّتي يَضْرِبُ بَعْضُها بَعْضا
6. على صَفْحَةِ الْماء : على سَطْحِ الْماء
7. ساحِرَة : جَميلَةٌ جِدًا
8. يَطوفُ : يَجولُ

أفهم النّصّ

* أين تَسْكُنُ مَرْيَمُ وخَديجَة ؟
* ما هي الْوَسيلَةُ الّتي اخْتارَتْها كُلُّ عائِلَةٍ لِلسَّفَر ؟
* في الْفِقْرَةِ الثّانِيَةِ، ما هي الْعِبارَةُ الّتي تَدُلُّ على أَنَّ رِحْلَةَ خديجَة مُمْتِعَة ؟
* ماذا تُشْبِهُ الْباخِرَةُ الّتي سافَرَتْ فيها خَديجَة ؟
* ما الّذي أَعْجَبَ مَرْيَم وهي في الطّائِرَة ؟
* لماذا كانَتِ الْباخِرَةُ عَجيبَة ؟
* ما هي الْمَناظِرُ الّتي أَعْجَبَتْ خَديجَةَ وهي في السَّفينَة ؟
* ما هي الْعِبارَةُ الّتي تَدُلّ على أنّ رِحْلَةَ مَرْيَمَ كانَتْ أيضا مُمْتِعَةً ؟
* كيف كانَتْ الطّائِرَةُ الّتي سافَرَتْ فيها مَرْيَم ؟

أعبّر

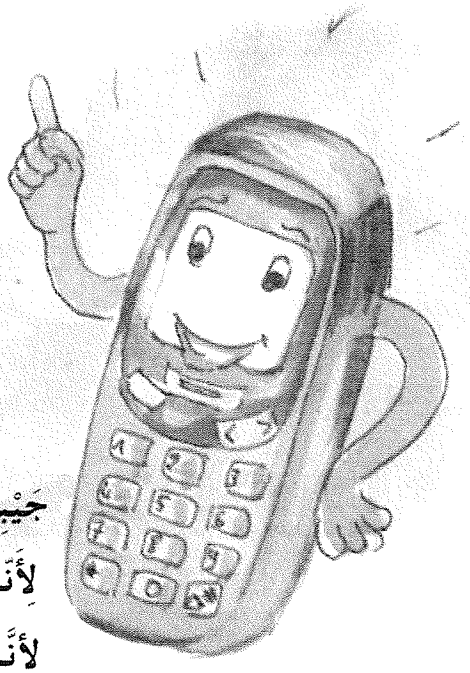
* ما هي الْمَناظِرُ الّتي أَعْجَبَتْكَ، مَناظِرُ الْباخِرَةِ أَمْ مَناظِرُ الطّائِرَة ؟
* ما هي الْوَسيلَةُ الّتي تُفَضِّلُها في رِحْلاتِك ؟
* قُمْتَ بِرِحْلَةٍ إلى أَقارِبِكَ على مَتْنِ الْحافِلَة، صِفْ هذه الرِّحْلَةَ لِتَجْعَلَ أَصْدِقاءَكَ يُحِبّونَ السَّفَرَ بِالْحافِلَة ؟

* كَوِّنْ جُمَلاً مُسْتَعْمِلا آه ، كم هو حسب النّموذج :

آه، كَمْ هُوَ جَميلٌ مَنْظَرُ الْأَرْضِ من السَّماءِ !

و كَمْ هُوَ بَديعٌ مَنْظَرُ السُّحُبِ الْمُتَراكِمَةِ كَقِطَعِ الثَّلْج !

الصَّغيرُ الْكَبير



أنا لِسانُكَ الّذي تَتَكَلَّمُ به، وأُذُنُكَ الّتي تَسْمَعُ بها، وعَيْنُكَ الّتي تَرَى بها، وعَقْلُكَ الّذي تُفَكِّرُ به.

أنا صَديقُكَ في ضَيْقِكَ [1]، ومِصْباحُكَ السِّحْرِيُّ الّذي إذا أَضَأْتَهُ يقولُ لكَ : لَبَّيْكَ، لَبَّيْكَ، أنا بَيْنَ يَدَيْك.

أنا جِهازٌ صَغيرٌ، تَحْمِلُني بيْنَ يَدَيْكَ، وتَضَعُني في جَيْبِكَ، و تُعَلِّقُني بِحِزامِ سِرْوالِك. الْبَعْضُ يُسَمّيني نَقّالاً، لِأَنّني أَنْقُلُ الْكَلامَ من هذا إلى ذاك، والْبَعْضُ يُسَمّيني مَحْمولا لِأَنَّه يَحْمِلُني مَعَهُ، لا أُفارِقُهُ [2] لَحْظَةً كأَنّني صَديقُهُ أو ظِلُّه.

إِنَّني جِهازٌ صَغيرُ الْحَجْمِ، لَكِنَّ عَقْلي كَبيرٌ، كَبيرٌ جِدًّا. بِفَضْلي تَسْتَطيعُ أن تُرْسِلَ الْمُكالَماتِ وتَتَلَقّاها، وتَسْتَطيعُ أن تَلْعَبَ أَلْعابًا كَثيرَة، وتُشاهِدَ رسومًا مُتَحَرِّكَةً وتَسْمَعَ موسيقى عَذْبَة.

– هل أَسْتَطيعُ أن أَلْتَقِطَ صُوَرًا بِك ؟ وهل يُمْكِنُ أن أُشاهِدَ مَنْ يُكَلِّمُني على شاشَتِك ؟

– طَبْعًا تَسْتَطيعُ أن تَلْتَقِطَ صُوَرًا مُلَوَّنَةً وتُشاهِدَ على شاشَتي مَنْ يُكَلِّمُك.

– هل يُمْكِنُ أنْ أُخَزِّنَ أَرْقامَ أَصْدِقائي وأَسماءَهُم ؟

– كَيْفَ لا ؟ يُمْكِنُكَ أن تُخَزِّنَ أَرْقام أَصْدِقائِكَ وأَسْماءَهم. وتَسْتَطيعُ أيضا أنْ تَجْعَلَني ساعَتَكَ الْمُنَبِّهَةَ وحاسِبَتَكَ في الْعَمَلياتِ الصَّعْبَة. هل تُريدُ أنْ تَعْرِفَ شَيْئًا آخرَ عَنّي ؟

– وهل عِنْدَكَ أَكْثَرُ مِنْ هذا ؟

– إِذًا، اِسْمَعْني الْآنَ جَيّدا :

سَقَطَتْ كُومَةٌ منَ الثَّلْجِ [3] في فَصْلِ الشِّتاءِ الْماضي على جَماعَةٍ من الْمُتَزَحْلِقينَ، فَبَقوا في أَحدِ الْكُهوفِ ساعاتٍ طَويلَةً إلى أنْ حَضَرَ الْعُمّالُ بِفُؤوسِهِم وأَزاحوا [4] عَنْهُمُ الثَّلْجَ وأَخْرَجوهُم، لأنَّ أَحَدَ الْمُتَزَحْلِقينَ اسْتَعْمَلَني وَ نادى الْعُمّال. ألا تَرى أَنّني مُهِمٌّ ومُفيد ؟.

لكِن اِسْمَعْني جَيّدا وافْهَمْني : لا تَسْتَعْمِلْني كَثيرًا، لِأَنَّ أَشِعَّتِي سَتُؤْذي [5] أُذُنَيْكَ ويَدَيْكَ الصَّغيرَتَيْن . ولأَنَّني أُكَلِّفُكَ مَصْروفًا كَثيرا . فلا تَسْتَعْمِلْني إِذَن إِلاّ عِنْد الضَّرُورَة . ولا تُشَغِّلْني أَثناءَ الدَّرْسِ لِأَنّ ذلك يُزْعِجُ مُعَلِّمَتَكَ وَزُمَلاءَك ويُشَوِّشُ عليْك دُروسكَ، ولاَ تُشَغِّلْني في أَوْقَاتِ النَّوْمِ وساعاتِ الرّاحَة . ولا تُشَغِّلْني في أَوْقاتِ الْمُراجَعَةِ والْامْتِحاناتِ لأَنَّ ذلك يُضَيِّعُ وَقْتَكَ وَوَقْتَ أَصْدِقائِك . فإِذا وَعَدْتَني بذلك كُنْتُ صديقَكَ الْحَمِيمَ [6]، ومُرافقَك الأَمين !

عن العربي الصغير . بتصرف

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. صَديقُك في ضِيقِك : صَديقُك في شِدَّتِك
2. لا أُفارِقُه : لاَ أَتْرُكُه
3. كومَةٌ من الثَّلْج : كَمِّيَةٌ من الثَّلْج
4. أَزاحوا : نَزَعوا
5. سَتُؤْذي أُذُنَيْك : تُؤْلِمُهُما
6. صَديقُك الْحَميم : صديقُك الْعَزيز الّذي لا تُفارِقُه .

أفهم النّصّ

* مَنِ الّذي يَتَكَلَّمُ في النّصّ ؟
* ما الّذي يدُلُّ في الْفِقْرَةِ الثّالِثَةِ على أَنَّ هذا الْجِهَازَ صغير ؟
* لماذا يُسَمَّى نَقّالاً ومَحْمولا ؟
* ما الّذي جَعَلَ الْعُمّالَ يَحْضُرونَ بِفؤوسِهِم لِيُزيحوا الثَّلْج ؟
* ما الّذي يَدُلُّ في الْفِقْرَةِ السّادِسَة على أَنَّ الْهاتِفَ النَّقّالَ مُفيد ؟
* ما هي النَّصيحَةُ التّي قَدَّمَها الْهاتِفُ النَّقّال ؟

أُعبّر

- مَا رَأْيُكَ في عُنْوانِ النّصّ ؟
- كَيْفَ وصَفَ الْهاتِفُ النَّقّالُ نَفْسَه ؟
- ما الّذي تَسْتَطيعُ أَنْ تَفْعَلَهُ بالنَّقّال ؟
- هَلْ تُفَضِّلُ الْهاتِفَ الْمَحْمولَ أم الْهاتِفَ الثّابتِ ؟ لماذا ؟
- كَوِّنْ جُمَلا مُسْتَعْمِلا هَلْ .... أَمْ .... حَسْبَ النَّمُوذَج :

هَلْ تُفَضِّلُ الْحاسوبَ أم التِّلْفاز ؟

خاتمة

خاتمة

بعد إتمامنا لهذا البحث الذي عنوانه **" مظاهر النمو اللّغوي لدى الطفل -القراءة أنموذجا-** بشقيه النظري والتطبيقي، خلصنا إلى جملة من النتائج والملاحظات التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1_ تعد مهارة القراءة من أهم المهارات (مهارة التحدث، الاستماع، الكتابة).

2 –القراءة وسيلة لتعليم فنون كثيرة منها اللّغة العربية، بحيث يتمكن التلميذ من استخدام اللّغة استخداما سليما.

3 – وجوب الحرص على استعمال اللّغة العربية الفصحى داخل القسم ، أي أن لا تتداخل لغات أخرى أثناء تقديم الدرس.

4 – إثراء الرصيد اللّغوي للتلميذ يكون من خلال المطالعة و القراءة.

5 – إتاحة المعلم للتلاميذ فرصا للحوار من أجل تحسين المستوى اللّغوي و أداء الكلام بطريقة جيدة .

6 – إنّ اهتمام التلاميذ بالكتاب المدرسي يعزز لديهم عادة القراءة و المطالعة، ذلك لأنّ المعلم يشجعهم و يعودهم على القراءة و بالتالي يغرس فيهم روح العمل.

7 – إنّ كتاب القراءة وحده لا يلبي حاجات التلميذ المعرفية، و هذا ما يستدعي وجود كتب أخرى للمطالعة، لأنّ القراءة الموسعة تساعد المتعلم على التزود بالمعلومات، و تكوين شخصيته و رفع قدرته على التفكير، و تشويقه إلى القراءة.

8 – ضرورة تزويد التلميذ بالمهارات التي تجعله قارئا جيدا.

9 – إسهام القراءة في إثراء الحصيلة اللّغوية لدى التلميذ و عملها على تطوير مهاراته اللّغوية.

10 – تنمية مهارة القراءة لباقي المهارات اللّغوية (مهارة التحدث، الاستماع، الكتابة)

11 – تدريب المتعلم على مهارة القراءة يطور لديه مهارة الفهم و الاستيعاب، و بالتالي يمكنه من اللّغة الصحيحة.

12_ ضرورة متابعة الحصص الخاصة بالأطفال التي تستعمل اللّغة العربية الفصحى، حتى يكتسب التلميذ فصاحة اللّسان.

وفي الأخير نأمل أن نكون قد أفدنا و لو قليلا في بحثنا هذا و الذي نستطيع أن نعتبره خطوة أولى في هذا المشوار تفتح لنا الباب لدراسات أخرى تكون أكثر شمولا وعمقا وأكثر إفادة.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا- الكتب

1_ أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعلمية اللّغات، دط، ديوان المطبوعات الجامعية،2007.

2_ أحمد عبد الرحمان حماد، العلاقة بين اللّغة و الفكر، دراسة للعلاقة اللّزومية بين اللّغة والفكر، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1985.

3_ الطيب دبه، مبادئ في اللّسانيات البنوية،(دراسة تحليلية ابستمولوجية)، ط1، 2001.

4_ بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006

5_ جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دط، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

6_ حلمي خليل، المولد في اللّغة، دراسة في نمو اللّغة العربية و تطورها بعد الإسلام، ط2، دار النهضة العربية، بيروت،

7_ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، ط1، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000-2006.

8_ زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، الاستماع/ التحدث/ القراءة و الكتابة و عوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب و غيرهم، د ط، دار المعرفة الجامعية، 2007،

9_ سمر روحي الفيصل، و محمد جهاد جمل، مهارات الاتصال في اللّغة العربية، ط 1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2004.

10_ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، ط1، أبحاث للترجمة للنشر و التوزيع، بيروت، 2004.

11_ صالح بلعيد، علم اللّغة النفسي، دط، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2008.

12_ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 2002.

13_ عطية سليمان أحمد، النمو اللّغوي عند الطفل، دراسة تحليلية، دط، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993.

14_ علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،2007-2010.

15_ علي عبد الواحد وافي، نشأة اللّغة عند الإنسان و الطفل، دط، دار نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 1998.

16_ فؤاد البهى السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

17_ فاخر عاقل، التعلم و نظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، ط7، 1993.

18- فايز محمد الحديدي، ثقافة تربوية، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2007.

19- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية يبين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، 2006.

20- محمود أحمد السيد، اللّغة العربية و تحديات العصر، د ط، 2008.

21- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، دط، دار الفكر العربي، القاهرة،2000.

22- محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيات، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة بيروت، 2004.

23- مصطفى غالب، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية 1996.

24- نور الدين رايص، اللّسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، المغرب، 2014.

25- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة و مناهج البحث اللّغوي، د ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،2006.

ثانيا: الرسائل الجامعية.

1) بوهناف عبد الكريم، رسالة لنيل شهادة الماجستير، التنشئة اللّغوية في منطقة الأوراس، السنة الجامعية 2002- 2003.

ثالثا: المعاجم.

1) أبو الفضل جمال الدين و محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر، ج1، لبنان، 1998.

فهرس الموضوعات

مقدمة

الفصل الأول:النمو اللّغوي و مظاهره

1- تعريف اللّغة 5-9

أ) لغة 5

ب) اصطلاحا.....6-9

2- وظائف اللّغة 10-13

3- خصائص اللّغة 14-17

4- مفهوم النمو اللّغوي لدى الطفل 18

5- مراحل النمو اللّغوي لدى الطفل 19-23

6- النظريات المفسرة لاكتساب اللّغة 24-26

أ) النظرية اللّغوية.....24

ب) النظرية المعرفية 25

ج) النظرية السلوكية 26

7- علاقة النمو في جوانبه المختلفة (الجسمي،العقلي،الاجتماعي،الانفعالي) بالنمو اللّغوي.....27-28

8- العوامل المساعدة على النمو اللّغوي.....29-34

الفصل الثاني: أثر مهارة القراءة في النمو اللّغوي للطفل.....35-56

المبحث الأول: المهارة اللّغوية و أنواعها و علاقتها بالقراءة.....35-41

1- تعريف المهارة.....35

أ) لغة.....34

ب) اصطلاحا.....34-35

2- أنواع المهارات اللّغوية.....36-41

2-1- مهارة القراءة.....36-37
2-2- مهارة الاستماع.....37-38
2-3- مهارة التحدث.....38-39
2-4- مهارة الكتابة.....39-41
المبحث الثاني: مهارة القراءة و اشكالياتها.....42-55
1- تعريف القراءة.....42-44
أ) لغة.....42-43
ب) اصطلاحا.....43-44
2- أنواع القراءة.....44-46
3- أهداف تعليم القراءة.....46-48
4- مستويات القدرة القرائية.....49-50
5- مشكلات القراءة.....50-51
6- كيفية تنمية مهارة القراءة 51-52
7- أهمية القراءة.....53
8- شروط اكتساب مهارة القراءة.....54-55
8-1- التكرار.....54
8-2- الاستعداد.....54-56
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية.....57
1- مراحله
1-1- تقديم الاستبيان.....58-59
1-2- مكان إنجاز البحث.....57-58
1-3- ظروف إنجاز البحث.....58-59

1-4- تحليل الاستبيان.....76-59
1-5- تصنيف أخطاء التلاميذ.....83-77
ملاحق.....106-85
خاتمة.....109-108
قائمة المصادر و المراجع.....113-111
فهرس الموضوعات.....117-115