الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه – تخصص: تعليميّة اللّغة العربيّة

تنمية مهارة القراءة في برنامج التّدريس بالكفاءات في الجزائر

-دراسة تقويميّة للمحتوى و الطريقة-

إعداد الطالبة :

حورية نهاري

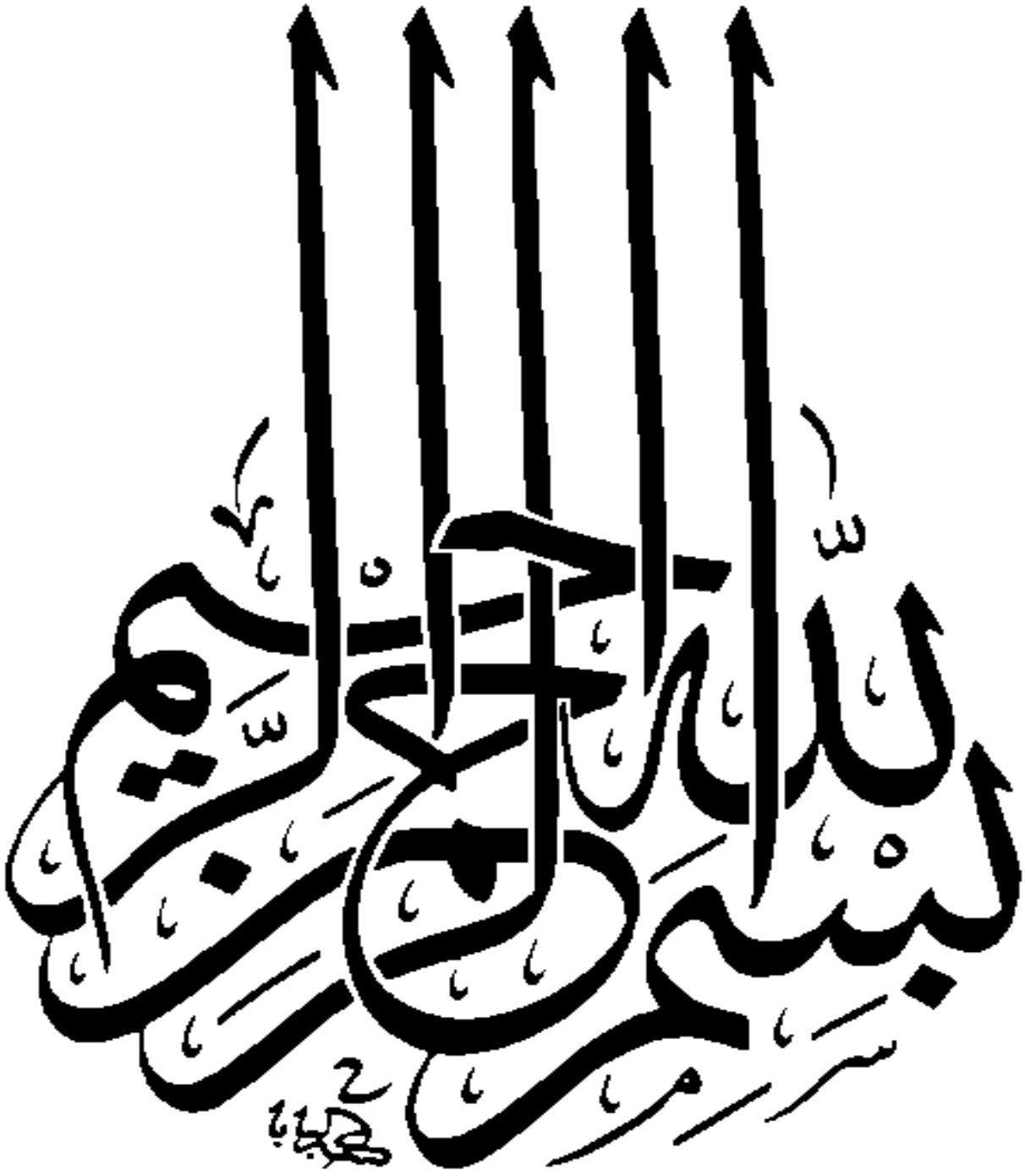
إشراف:

أ.د. سيدي محمد غيثري

أعضاء اللجنة المناقشة:

– أ.د. عمر ديدوح	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
– أ.د. غيثري سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا
– أ.د. عبد الرحمن خربوش	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا
– أ.د. بن مالك سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي مغنية	عضوا
– أ.د. عمار مصطفاوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	عضوا
– د. عز الدين حفار	أستاذ محاضر "أ"	جامعة مستغانم	عضوا

السنة الجامعية : 1438–1439هـ/2017–2018م


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات، نحمده ونشكره على جميع نعمه،

ونسأله المزيد من فضل كرمه.

لا يسعني إلا أن أتقدّم بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل "سيدي محمد غيتري" على متابعة هذا البحث توجيها وتصويبا مع امتناني الصادق لرحابة صدره وجميل صبره.

وإلى المشتغلين في الميدان التربوي من معلمين ومديرين ومفتشين ومسييرين على المساهمة الفعالة التي قدموها في إنجاز هذا البحث.

وإلى أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا إثراء هذا البحث بمناقشاتهم وملاحظاتهم.

الإهداء

في البدء كانت اللّغة . .

كيان ينمو يوما بعد يوم . .

يصنعنا حين نصنعه . .

يخذلنا حين نخذله . .

علاقتنا به علاقة بحث عن أمان . .

لا شيء يشبه اللّغة . .

اللّغة هي الملكة . . .

وكلنا خدم نقدّم فروض الولاء و الانتماء . .

كلنا يجب أن نتملق الملكة و لو إلى حين . .

إلى الملكة . .

إلى خدّام الملكة في كل وقت و حين . .

و إلى أمّي وفاء مؤكدا . .

إهداء خاص جدا :

إلى روح من وضع أول معلم في الطّريق. . .من هنا بدأ الطّريق

الأستاذ: عبد القادر قروش

رئيس مشروع ماجستير تعليميّة اللّغة العربيّة

قسم اللّغة العربيّة وآدابها بجامعة تلمسان

رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه

مقدمة

بسم الله و الصلاة و السلام على رسول الله ، أما بعد:

فإنّ اختيارنا "**تنمية مهارة القراءة في برنامج التدريس بالكفاءات في الجزائر –دراسة تقويمية للمحتوى و الطريقة** " موضوعا لأطروحة البحث كان محاولة للوقوف على ما يحيط بالموضوع من إشكاليّات، وسعيا إلى تحليلها ومعالجتها للتّوصل إلى اقتراح حلول تتّسم بالعلمية والمصداقيّة اعتمادا على ما تفضي إليه الدّراسة النّظرية والتّطبيقية من نتائج، أمّا أسباب اختيار الموضوع فكثيرة أهمّها:

-محاولة التأصيل المفاهيمي للقراءة نظريا ومعرفيا باعتبارها مهارة فكرية ونشاطا تعليميا غاية في الأهمية .

-مساءلة الخطاب التربوي المؤسس للدرس القرائي بالمرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية .

-كشف واقع تدريسية نشاط القراءة في الممارسة الصفية ومعرفة مدى انسجامه مع التصور النظري المنصوص عليه في السندات التربوية .

-متابعة المناهج المعاد كتابتها-2016- تحليلا وتقويما .

- المشاركة في تقويم المضامين المعرفية والبيداغوجية التي طرحتها المناهج المعاد كتابتها في المرحلة الابتدائية .

-رصد آليات الاشتغال في تنمية مهارات القراءة في الطورين الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي .

وإن كان موضوع تنمية مهارة القراءة في برنامج التدريس بالكفاءات في الجزائر متداخل وشائك بما يدفع الباحث إلى التركيز على معالجة إشكاليات محددة بدقة وموضوعية حيث لا يمكن استقصاء كل حيثياته، فإنّ الإشكالية التي خصّها البحث بالطرح والتّحليل طرحت في شكل تساؤلات تمّ الإجابة عنها كلّ في موضعها وهي كالآتي :

- ما هو الاختيار الابستيمولوجي الذي اعتمدته المناهج المعاد كتابتها-2016- والذي يبين موقف الجهة الوصيّة حول التعلم في السياق المدرسي ؟
- ماهي الأسس المعرفية التي تقوم عليها تعليمية القراءة في البرامج الدراسية الحديثة ؟
- ما هي المكانة التي أولتها مقاربة التدريس بالكفاءات لنشاط القراءة في المقررات الدراسية وفق الخلفية المرجعية للمناهج المعاد كتابتها -2016- ؟
- ما هو التصور الديداكتيكي الذي تقدمه التوجيهات التربوية الرسمية لنشاط القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي ؟
- ما مدى التنسيق بين التصور الديداكتيكي الموجه والأجرأة البيداغوجية المقررة في السندات التربوية؟
- ماهي إشكالات التنزيل البيداغوجي التي أفرزها الواقع المدرسي ؟
- ما هي المهارات القرائية التي يمتلكها المتعلم في الصفوف (2-3-4) في مرحلة التعليم الابتدائي؟
- ما هي مستويات المهارات القرائية التي يتم تنميتها في الصفوف (2-3-4) في مرحلة التعليم الابتدائي وفق المناهج المعاد كتابتها ؟

وقد تم توزيع محتويات الأطروحة على مدخل وثلاثة فصول وخاتمة.

- أمّا **المدخل**: فقد اهتم بمعالجة تعليمية اللغة العربية في المناهج المعاد كتابتها -2016-
- أمّا **الفصل الأوّل**: فقد قسّم إلى عدّة عناصر اقتضت الضّرورة المنهجية إلى بدئه بضبط المفاهيم الرئيسة لغويا ونظريا وإجرائيا ثم انتقلنا إلى تحديد المرتكزات والأسس النظرية التي يستند عليها فعل القراءة، فتتبعنا تحليل آليات الاشتغال وكيفيات الاستيعاب القرائي في مجالات متعددة مبرزين التصورات النظرية الحديثة في المقاربات التالية : البيداغوجية والسيكولوجية والسميولوجية والسوسويولوجية.
- أمّا **الفصل الثّاني**: فيمثل الإطار المنهجي والتطبيقي للبحث وعمدنا فيه إلى عرض الأسس البيداغوجية لنشاط القراءة، وذلك من خلال الوقوف على المفاهيم والمرتكزات الأساسية للقراءة في الوثائق الرسمية (السندات التربوية للطورين الأول والثاني في المرحلة الابتدائية) التي شكلت محتوى الدراسة من خلال تحديد الكفايات وخطوات الإنجاز وإجراءات التقويم، كما عمدنا فيه إلى تقويم محتويات الكتاب المدرسي المخصّص لسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي وذلك لرصد واقع تدريسية القراءة في الصف الدراسي ثم قمنا بتحليل البيانات وتفسيرها معتمدين على تقنية تحليل المحتوى .
- أمّا **الفصل الثّالث**: فخصص لتقويم المهارات القرائية لمتعلمي الصف الثاني والثالث والرابع من التعليم الابتدائي، وذلك بالتعرف على المهارات القرائية التي يمتلكها المتعلم وتحديد مستويات المهارات القرائية المكتسبة، والكشف عن مدى تنمية المهارات القرائية من الصف الثاني إلى الصف الرابع من التعليم الابتدائي بإجراء مقابلات فردية مع المتعلمين، والتوصل إلى النتائج المطلوبة من خلال تحليل البيانات وتفسيرها .

❖ **والخاتمة:** حوصلة عامّة لنتائج البحث .

و قد اعتمدت في بحثي هذا على:

-المنهج الوصفي التحليلي الذي تمّ إتباعه أثناء عرض الحقائق ومعالجتها وطرح الآراء المختلفة.

- تقنية تحليل المحتوى .

-الدراسة الميدانية التي تم الاعتماد فيها على أدوات البحث التالية: الاستبانة –الملاحظة– الاختبار .

إنّ السعي لتقديم بحث كامل ومتكامل غير ممكن لما يعترض سبيل الباحث من صعوبات تمثّلت فيما يلي :

- طبيعة الموضوع مجال البحث وما يتّصف به من تشعّب وتداخل بين علوم مختلفة.
- جدة موضوع الدراسة .
- الدراسات الميدانية وما يعترض الباحث من صعوبات وعراقيل في إنجازها .

و فيما يخص أهم المراجع المعتمدة فقد تمّ الاستعانة في إنجاز هذا البحث على السندات التربوية المعتمدة في المناهج المعاد كتابتها -2016- والمتمثلة في :

-مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية 2016 .

-دليل كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية 2016

-الوثيقة المرافقة للمناهج المعاد كتابتها .

-الكتاب المدرسي .

أمّا المراجع الأساسية فكانت مجموعة من الكتب منها كتاب: "القراءة المنهجية وتدريسية النصوص" لعبد الرزاق التجاني والجيلالي سرستو، وكتاب "الكفايات والسوسيوبنائية" لفليب جونير، وكتاب "ديداكتيك القراءة المنهجية" لمحمد مكسي وكتاب" المهارات اللغوية" لرشدي أحمد طعيمة.

وختاما:

أرفع معاني الشكر والتّقدير للأستاذ المشرف الدكتور: سيدي محمد غيتري لما قدّمه لي من دعم وتوجيه، وأفاد به البحث من متابعة وتصويب، فبفضل اللّه و فضله خرج هذا العمل إلى النّور.

واللّه المستعان

تلمسان:07-10-2017 الموافق ل17 محرم 1438

الطّالبة :حورية نهاري.

المدخل :

تعليمية اللغة العربية في المناهج المعاد كتابتها 2016

المـــدخـــل:

تبنت الجزائر مقاربة التدريس بالكفاءات في نظامها التعليمي ابتداء من الموسم الدراسي 2003-2004 ، حدّدت اللجنة الوطنية للمناهج التابعة لمديرية التعليم الأساسي سببين أساسين لتجديد مناهجها و تغيير طرق عملها و نسق إدارتها وهما :

*عدم ملائمة البرامج القديمة لمستجدات الثورة العلمية العالمية وعدم مواكبتها للتقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

*التغييرات الإنسانية والاجتماعية والثقافية العميقة التي عرفها المجتمع الجزائري.[1]

من خلال بيداغوجية التدريس بالكفاءات تغيرت الصورة النمطية لطرفي العملية التعليمية، فالمعلم لم يعد المتحكم الآمر الناهي الملقن للمعرفة ، والمتعلم لم يعد العنصر السلبي الذي تتمثل مهمته في تلقي المعلومات وحفظها ثم استظهارها، فقد تغيرت الأدوار تماما، إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسا وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعليم فهو:

- "مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

-يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي.

-يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني .

-يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها."[2]

---

[1] -ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط -اللغة العربية-مديرية التعليم الأساسي -اللجنة الوطنية للمناهج-وزارة التربية الوطنية – الجزائر-جويلية 2005-ص4.

2 -المرجع نفسه-ص6.

أما الغايات التربوية التي تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية إلى تحقيقها فمتعددة تعكس توجّهات الأمة، وما يهمنا منها في هذا السياق ما يتعلق بتنمية التفكير وتطوير المهارات الذي عدَ ملمح من ملامح التخرج من التعليم القاعدي ضمن القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية :

"*القيم العالمية :-تنمية الفكر العلمي.

-القدرة على الاستدلال والتفكير النقدي".[1]

كما تهدف التربية القاعدية الإجبارية إلى تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني والمجال الحس الحركي والمعرفي حيث يتم التأكيد معرفيا على إيقاظ:

-الفضول والتفاؤل والاكتشاف.

-روح الإبداع والفكر الخلاق .

ولا يحدث ذلك إلاّ من خلال بعض الكفاءات الأساسية منها :

-الكفاءات ذات الطابع الفكري:

-"أن يتحكّم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكن من حلّ المشاكل .

-أن يكون قادرا على البحث عن معلومة ومعالجتها وعلى وضع فرضيات بحث وعلى الملاحظة والترجمة وهيكلة نتائجه والإدلاء بها"[2].

[1] - المرجع السابق-ص7.

2 - المرجع نفسه-ص8.

1/ الكفاءة :مقاربات متعددة لمفهوم واحد

إن مفهوم الكفاءة خضع لتأثيرات متنوعة انطبع بسماتها و تجاذبته حقول مختلفة وفق مقاربات متعددة، ولذا ينبغي التمييز في مفهوم الكفاءة بين ماله صلة بالتربية وما لا صلة له بها وذلك بملامسة سريعة لتصورات اللسانيين والسيكولوجيين والمختصين في علوم الشغل.

أ-الكفاءة من وجهة نظر اللسانيين :

يعرف تشومسكي "الكفاية اللسانية معرفة ضمنية أو مضمرة تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لامتناه من التراكيب اللغوية يتعلق الأمر هنا أساسا، بطاقة فردية كامنة لم تنشط بعد ، هكذا تظلّ الكفاية، في تصور هؤلاء اللسانيين شيئا افتراضيا أو إمكانيا وتتسّم لديهم بنوع من الفطرية، أما الإنجاز فهو في هذا السياق اللساني الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة، إنّه في رأي هؤلاء اللسانيين تحقيق للكفاية أي تفعيلها أو إخراجها من القوة والكمون إلى الفعل والتحقق، ومن ثم يتوقف إنجاز لغوي ما ، بالضرورة ، على الطاقة الكامنة التي تتمثل في الكفاية اللسانية الممتلكة من قبل فرد ما ، وذلك بحيث يقوم بين الإنجاز و الكفاية ارتباط تبعي و فضلا عن ذلك فإن الكفاية اللسانية إن تكن فردية فإن الإنجاز كيان اجتماعي، مادام الإنجاز في أساسه استعمالا فعليا للغة في وضعيات تواصل ملموسة "[1]

لابد من الإشارة هنا إلى أن اعتماد مسلمة التنظيم القالبي في مجال علم نفس النمو فيما يخصّ النظرية التوليدية التحويلية قد أدى إلى نتيجتين أساسيتين :

1-الأولى قوامها أن فرضية تشومسكي الفطرية قد أدت إلى التشكيك في المقاربات النظرية، وفي مقدمتها نظرية بياجيه التي عظمت فكرة السيرورات المعرفية العامة، وذلك للدفاع عن

[1]-فيليب جونير: الكفايات والسوسيوبنائية-ت/الحسين سحبان-شركة النشر و التوزيع المدارس-ط1-2002-ص 10.

فكرة السيرورات المعرفية الخاصة التابعة لقوالب جد متخصصة، وهكذا فالمبادئ المحددة لخاصيات ملكة اللغة تشكل من منظور تشومسكي مبادئ مغايرة تماما لتلك التي تحدد خاصيات الملكات المعرفية الأخرى، إذ لا يمكن إرجاعها بأي حال من الأحوال إلى ميكانيزم عام للتعلم، بمعنى أنه لا وجود لفكر وحيد بل هناك قوالب متخصصة كثيرة تؤثث نفس الفكر، بحيث هناك قدرات معرفية جد متنوعة لمعالجة المثيرات المتخصصة .

2-الثانية مفادها أن قوالب تشومسكي تشكل أنظمة موروثة بيولوجيا للتمثل وتساعد على تخفيف نواقص المعطيات الإدراكية وإذا كنا نعلم أن المعالجات الإدراكية عادة ما تكون محفوفة بنواقص النفاذ إلى بيئتنا، فهذا يستدعي ضرورة إغنائها ودعمها بأنظمة معرفية جاهزة منذ الولادة، والحقيقة أن مقاربة تشومسكي القالبية تتفرع أصلا إلى مسلمات نظرية للبنائيين الذين يرون أن الذات بتفيعل نشاطها هي التي تبني بالتدريج معرفتها لبيئتها.[1]

ب-الكفاءة من وجهة نظر المختصين في عالم الشغل:

ظهرت "بيداغوجيا الكفاءات" التي يُجمع أهل الذّكر من العلماء في مجال التّربية على أنّها تطوّر طبيعي لمسيرة الفكر الغربي، لكونها تصوّرًا يروم تحقيق إنسان/متعلّم، يجمع بين الكفاءة الإنسانية والتّقنية معًا، وهذا المصطلح الكفاءة ظهر أوّل ما ظهر في الولايات المتّحدة الأمريكية في المجال العسكري، لينتقل بعد ذلك إلى مجال التكوين المهني، ثمّ تبنّاه النظام التربوي في بداية الستينيات بغرض تصحيح مردود المتعلّمين التّربوي، ليعمّم بعد ذلك في باقي البلدان الغربية و العربية .

[1] -ينظر الغالي أحرشاو: الكفاءات المعرفية لدى الطفل-منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية-فاس-المغرب-ط1-2015-ص99.

كل الكتابات الأولى حول الكفايات كان يطغى عليها الخطاب المقاولاتي مما يدل على أن المفهوم كان وليد هذا المجال، ويلخص فيليب كاري(1994) الأسباب التي أدت إلى ظهور مفهوم الكفاية فيما يلي :

-" السبب الأول مرتبط بسياق المقاولة وظروفها وبتطور الأسواق وتوقعات المستهلكين من حيث الحاجيات والضغوط الممارسة على المقاولات.

- السبب الثاني متعلق بتطور أساليب التنظيم حيث تم التخلي تدريجيا عن النظام التايلوري.

- السبب الثالث مرتبط بالممارسات داخل التنظيمات أي بالحركة الضرورية داخل المقاولات.

- السبب الرابع يخص التدبير التوقعي أي النظرة المستقبلية وما يتوقع من تطورات."[1]

ولّما أحرز توظيف مفهوم الكفاءة في هذا المجال على المردودية والجودة، تمّ نقله إلى ميدان التربية بغية "ربط المدرسة بالمقاولة والحياة المهنية والعولمة والقدرة التنافسية المحمومة أي على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع لتغييرهما و إمدادهما بالأطر المدربة والمتميزة، فلا قيمة للمعرفة والمحتويات الدراسية إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي"[2].

تبنى المختصون في علوم الشغل في مرحلة أولى مفهوم الكفاءة و قد مرّ هذا المفهوم منذ خمسين عاما بتطور كان خلاله موضوعا لأطروحات مختلفة ، نعرض لها باختصار شديد فيما يلي قبل ذلك نشير إلى أن الانتقال من مفهوم الكفاءة إلى مفهوم الكفاية، أو تعويض ذاك بهذا، لم يتم إلا منذ عهد قريب وهذا التطور ليس مجانيا بل إنه يدّل على التحول من نظرة أداتية وجدت تعبيرا عنها في مفهوم الكفاءة ، إلى نظرة أكثر نسبية عبر عنها مفهوم الكفاية،

[1] – الفريق التربوي الجديدة :التربية الإسلامية وبيداغوجية التدريس بالكفايات – http://ostad.medharweb.net/tanzilat/farikt.doc.

[2] – جميل حمداوي: الكفايات والوضعيات في مجال التربية و التعليم -https://www.scribd.com/doc/173842905 .

و"قد عكست الكفاءة النظرة الأداتية في كون الكفاءة تحديدا قبليا للصفات أو المؤهلات التي يشترط ملاحظتها لدى الفرد لكي يعد كفؤا أو مؤهلا بصفة رسمية للقيام بمهمة معينة وعكست الكفاية النظرة النسبية بتحديداتها الكفاية التي تحيل على الفعل وكذا على الوضعية بما يكتنفها من احتماليات تجعل كل تحديد قبلي لها مجازفة غير مضمونة وتشكل هاتان النظرتان سمتين لقطبي اتجاه أو خط فكري انطلق من الكفاءة متجها نحو الكفاية "[1]

ماهي المسارات التي تتبعها هذان المفهومان؟ وكيف أفضت في الوقت ذاته إلى تبني مفهوم الكفاية من قبل المختصين في علوم الشغل ؟

1-"يتم وفقا لهذه المقاربة الأولى تحديد المؤهلات المطلوبة للقيام بمهمة ما تحديدا قبليا ولا تراعى مفصلتها بالضرورة مع سيرورة التكوين، اتسام هذه النظرة إلى الكفاءة بالأداتية والإلزامية راجع إلى أنّها تحدّد ما ينبغي أن يفعله شخص ما لكي يمارس مهنة معينة.

2-تمفصل بين الوضعية وبين طاقات الفرد وإمكاناته، وبذلك فهي تقترب من مفهوم الكفاية بمقدار تباعدها عن مفهوم الكفاءة كما حددته المقاربة الأولى فلم يعد من الممكن في هذه المقاربة الثانية الحديث عن نزعة أداتية .

3-الكفاءة هي ما يصاحب بنينة الفعل تبعا لهذا المنظور فإن الكفاءة تتيح تحديد هدف الفعل وفضاءه، حيث ترتبط هنا باستقلالية الفرد، وتفيد في مراقبة سيرورة الفعل على حد سواء"[2]

يتيح لنا هذا المسار الذي تطورت من خلاله الكفاءة في اتجاه الكفاية، رؤية القطبين الذي تنتمي كل منهما إلى أحدهما، لقد كانت المقاربة بالكفاءة في البداية معزولة عن السياق وذات طابع إلزامي حيث كان يتم تقديم لوائح تتضمن المعارف والمهارات أو الصفات المؤهلة المطلوب اكتسابها خلال التكوين من أجل التأهيل لأداء مهمة معينة، على العكس من ذلك

[1] - فيليب جونير: الكفايات و السوسيوبنائية -ص 14.

[2] - المرجع نفسه-ص16-17.

تراعي المقاربة بالكفاية في الوقت الحاضر السياق وكذا الطابع النسبي لتحقق الكفاية وتجذرها في الفعل وفي الطاقة الكامنة للذات الفاعلة.

ج–الكفاءة من وجهة نظر السيكولوجيين :

1–علم النفس البنائي :

بناء المعرفة في المنظور البنائي يتضمن أربعة محاور أساسية وهي :النشاط الذهني، نشاط الفرد، والرابط بين العمليات المنجزة ونتائجها، والجدل الفكري بين المعارف السابقة والعمليات المنجزة.

يقرّر بياجيه الطبيب العيادي البلجيكي و المؤسس لعلم النفس البنائي مبدئيا أنّ الفرد يسعى إلى تنظيم المجال الكلي المحيط به ليحقق نزعته التكيفية مع البيئة التي يعيش فيها ولا يتم ذلك إلاّ من خلال عمليتين أساسيتين هما:

–التمثـــل assimilation : محاولة الفرد دمج عناصر خارجية ضمن نظامه الفكري الداخلي وهو نشاط داخلي ذاتي للفرد يتم عن طريق إعادة تكوين بنائي وإبداعي لما هو مقدم.

–التـــلاؤم accommodation : محاولة الفرد تغيير استجاباته الداخلية لتتناسب مع العناصر البيئية الخارجية[1] .

كان منهج بياجيه في البحث عياديا يتم عن طريق طرح أسئلة على عينة من الأطفال ليضعهم أمام مواقف إشكالي ، وتسمح هذه المواقف بتحليل الأداء العملي الاستبطان اللفظي للأطفال، وذلك بغية اكتشاف نوع اكتساب الأطفال للمفهوم وطبيعته في وقت معين من

[1] –ينظر: فاخر عاقل :علم النفس التربوي –دار العلم للملايين–بيروت –لبنان–د/ط–1998 –ص:74.

حياتهم يعرف بياجيه السلوك بأنه:" فعل تكيفي مع الحاجات البيئية يقابله إدراك (مخطط ذهني) مما يساعد هذا السلوك على التوجه أو التكيف مع مواقف مشاهدة موازية"[1].

والفكرة الأساسية لهذا الطرح تقوم على أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، ويأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي يواجهها المتعلم، وهي تحديات خارجية تثير قدراته التعلمية تأكيدا على أهمية الاحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع والتحدي المعرفي، وهو ما يجعله يقوم بعملية تجنيد أكبر لكل مكتسباته واستراتيجياته التعلمية، وهذا هو المبدأ الأساس لبيداغوجيا الإدماج "المشكل الأساسي للمعرفة عند بياجيه يكمن في بناء وسائط لإنشاء البنيات غير المشكلة سلفا لكن الإشكال الذي يطرحه بناء هذه الوسائط يتمظهر على صعيد الحياة الذهنية وبالخصوص على صعيد انتشار المشاكل التي يطرحها البناء البيولوجي المتتالي للأشكال البيولوجية الجديدة "[2]

وبغض النظر عن السجال الأيديولوجي الذي تغذيه مثل هذه المعطيات وبالخصوص على صعيد العلاقات بين الطبيعة و الثقافة، فقد اختار أغلب الباحثين المنطق القائل: إذا لم تبن الذات معارفها بواسطة الأفعال التي تمارسها حول بيئتها، فهذا سيعني بالضرورة أن تلك المعارف تسبق الفعل في الوجود، وبهذا فإن الطفل البياجيسي الحديث النشأة سيترك المكان للطفل الفطري الحديث الولادة الذي ستشكل البرمجة الفطرية المحدد الأساسي لسيروراته ومضامينه المعرفية [3]

أما "فيرنود" المؤسس الفعلي لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات فيتفق مع المقاربة البنائية حيث يعتبر أن المعرفة" تبنى "وأنّ بناءها يرتكز على:

[1] -المرجع السابق-ص64.

[2] - الغالي أحرشاو: الكفاءات المعرفية لدى الطفل -ص85.

[3] -ينظر: المرجع نفسه-ص96.

١ " –اللغة كعامل إدراكي أساسي، لأنّ اللغة ببعديها التعبيري والتواصلي لا تنفصل عن أية عمليّة من العمليات الذهنية الضروريّة لاكتساب المعرفة.

٢ – المنطق كعامل تراصٍّ في عمليّة بناء المعرفة، وهو أساسي في مجال معالجة المعلومات للانتقال من مرحلة تكديس المعلومات إلى مرحلة اكتساب الأفاهيم.

٣ – تَتابُع المعلومات والبنى والثوابت في حقل معيّن من حقول المعرفة، ما يؤمِّن لعملية البناء استقرارًا واستمرارًا مبنيَّين على تأسيس علمي واختباري في آن.

٤ – احترام مبدأ تداخل الاختصاصات(Cross-disciplinarity) لا يتجزّأ من عملية بناء المعارف، وذلك للعلاقة الحتمية بين الحقول المعرفيّة المختلفة"[1].

إن النظرة البنائية جعلت من المتعلم وما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعلمية التعليمية، وهذا ما يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزاتها ألا وهما بناء المعرفة و تفريد التعليم .

2–علم النفس المعرفي :

يعتبر علم النفس المعرفي أن اكتساب المعرفة يتمّ تدريجيًا، لكن وفق خطّة غير معلنة ضمنيّة، من شأنها أن تشكّل أساسًا ثابتًا لأي تعلّم سواءٌ أكان فطريًّا أم منظَّمًا، تقول هذه المقاربة إن اكتساب المعرفة:

١" – ينطلق دومًا من الخبرة أو من الاختبار، ولا يكون أبدًا مجرّد نشاط ذهني.

٢ – يلازم في اكتساب الأفاهيم بين الفعل وتخزين المعلومة، فالمعلومة والفعل وجهان لعملة واحدة على الصعيد المعرفي.

[1] – جورج نحاس :تأثير المقاربة المعرفية على محتوى الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعلمية– http://www.georgesnahas.com/articles/publications/articles/70 –ص9.

٣ – يترافق مع منهجية التملُّك من الفكر النقدي التجريبي الذي هو أساس عملية التأقلم من جهة، والامتلاك المعرفي من جهة أخرى"[1].

قد تكون المادة اللغوية المدخلة مادة مفهومة ومستوعبة من قبل التلميذ، لكن ذلك ليس كافيا لأن المعلومات يجب أن يكون لها معنى عند المتعلّم، فما الفرق بين الفهم والمعنى؟

-إنّ الفهم مرتبط بكيفية معالجة الدماغ المعلومات بينما المعنى مرتبط بمدى انتقال أثر التعلّم، فالمعنى شيء شخصي جدا ويتأثر بخبرات الفرد بشكل كبير، فنجاح تنظيم المادة الجديدة حسب رأي عالم النفس (وليام جيمس) راجع إلى ارتباطات المعارف الجديدة مع المعارف القديمة [2] ، لهذا تهتم بيداغوجيا الإدماج بالخبرات السابقة للمتعلم لدفع عملية التعلّم الجديدة، هذه الخاصيّة المعروفة باسم خاصية انتقال أثر التعلّم تعدّ من المبادئ الأساسية في التعلّم الفعال، قام (أوزبل) أحد أكبر المهتمين بإعداد برامج تدريس الأطفال بفكرة المنظم المتقدم أو التمهيدي الذي "هو عبارة عن معلومات تزيد من فعاليّة عملية التدريس وخاصة فيما يتعلق بمعالجة المعلومات وتذكرها استنادا إلى المعنى والخبرة، وقد يعرّف المنظم المتقدم بأنّه ما يقدم المعلّم للطلبة من مقدمة تمهيدية مختصرة متعلقة بخبرات الطالب السابقة لكي يرتبط بطبيعة الموضوع أو الموقف الذي يتعلمونه وتشكل هذه المعلومات التي يقدمها المعلم لطلابه خلفيّة معرفية يبني عليها التلاميذ معارف جديدة"[3]

أثبتت دراسة حديثة أنه "عندما ينتقل التعلّم الجديد إلى الذاكرة العاملة فإن الذاكرة طويلة المدى التي تستثار بواسطة إشارة من (قرين آمون) تبحث في نفس الوقت في مواقع التخزين طويل المدى عن أي تعلّم قديم مشابه للتعلّم الجديد أو مرتبط به، وفي حالة وجود خبرات فإنه

[1] – المرجع السابق–ص7.

[2] – ينظر: ليندا دافيدوف: الذاكرة (الإدراك والوعي)–ت: نجيب الفونس خزام– الدار الدولية للاستثمارات الثقافية– مصر– ط/1– 2000م– ص65.

[3] – المرجع نفسه – ص 81.

يتّم تنشيط شبكات عصبية وتنتقل أيضا إلى الذاكرة العاملة، إن درجة تأثير التعلّم القديم على قدرة المتعلّم على اكتساب معرفة جديدة أو مهارة في سياق آخر تمثل مرحلة واحدة لظاهرة انتقال أثر التعلّم"[1]

وبهذا تتقاطع بيداغوجيا الإدماج مع النموذج المعرفي في تأكيدهما على خاصية الاعتماد في التعلم الجديد على ربطه بالتعلم القديم بترحيل الموارد المكتسبة بطريقة مناسبة و صحيحة في وضعيات ملائمة.

3-علم النفس العصبي:

كان ينظر إلى الدّماغ على أنه وعاء فارغ ينبغي ملؤه بالمعلومات التي يقوم المعلّم بحشوها في أدمغة المتعلّمين، لهذا سادت طرق تعليمية تقليدية تهمل دور البنى الدّاخلية للفرد وتجعله عنصرا سلبيّا فاقد الإرادة، كالطّريقة السّلوكية التي اختصرت عملية التّعلم في مثير واستجابة وتدخّلات تعزيزية، وبعد أن اكتسح النّموذج السّلوكي السّاحة التّعليميّة مدّة تزيد عن الخمسين سنة تجلّت بوضوح عيوبه المدمّرة، فالتجأ التربويّون إلى تبنّي النّموذج النّفسي المعرفي الذي أعطى للعمليّات المعرفيّة حصة الأسد في تحسين أداء المعلّمين بالاعتماد على قدراتهم العقليّة ومستوى الذّكاء، فظهر ما يسمى بتصنيف بلوم ونماذج معالجة المعلومات، هذه الخطوة المهمة مهدّت الطّريق أمام بعض التربّويين من التّفكير في محاولة الاستفادة من الاكتشافات الجديدة التي سبرّت أغوار الدّماغ البشريّ الذي ظلّ لقرون عديدة صندوق أسرار محكم الإغلاق، ولقد كانت (ليزلي هارت) من أوائل من كتب حول الدّماغ من وجهة نظر تربويّة حيث ابتكرت مصطلح (متناغم مع الدّماغBrain-compatible) ليدلّ على التّعليم المصمّم لتكييف المواقف المدرسيّة والتّدريس مع طبيعة الدّماغ، وذلك أفضل بكثير من محاولة إجبار الدّماغ على الخضوع لترّتيبات صمّمت مسبقا بدون أي مراعاة لهذا

[1] – ناديا سميح السلطي: التعلّم المستند إلى الدماغ – دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة –عمان –الأردن– ط /1 – ص 184.

العضو وكيفية أدائه بشكل أفضل، لقد أكدّت (هارت) على أنّ بيئات تعلّم كهذه سوف تؤدّي منطقّيا إلى نتائج أفضل بكثير[1]

تقول (وولف):" أن التاريخ قد سجّل بعض الأفكار التي أصبحت الآن بمثابة أساطير من مثل فكرة استقلالية الدماغ الأيمن عن الدماغ الأيسر التي وجدت في الكثير من الكتابات، حيث ثبت حاليا عدم صحة تلك الفكرة إذ أنّه على الرغم من أنّ كل نصف من الدماغ متخصص بوظائف معيّنة إلا أنهما يعملان معا طيلة الوقت وتمّ الاستدلال على ذلك من خلال تصوير الدماغ أثناء نشاطه الفعلي، إذ أثبتت أيضا صور الدماغ الحاسوبية أنّ الدماغ يعمل ككلّ أثناء تأديته لنشاطاته المختلفة "[2] وهذا ما يطلق عليه حاليا النظرية الاتصالية التي ترى أنّ التعلّم هو ترابط معيّن بين خلية وخلية أخرى أو عدة خلايا في آن واحد، إذن فالدماغ يعمل بطريقة دمجية للمعلومات المدخلة .

تقول (ناديا سميح السلطي):" كلّ دماغ بشري سليم، بغض النّظر عن العمر والجنس والجنسية أو الخلفية الثقافية، مزوّد فطريا بمجموعة من القدرات الكامنة منها:

-القدرة على اكتشاف الأنماط .

-قدرات استثنائية هائلة لأنواع متعدّدة من الذّاكرة.

-القدرة على التّصحيح الذاتي والتعلّم من الخبرة بواسطة تحليل البيانات الخارجية والتأمل الذاتي.

-قدرة لا متناهية على الإبداع والابتكار"[3]

[1] -ينظر المرجع السابق-ص :26

[2] - المرجع نفسه -ص56.

[3] - المرجع نفسه -ص107.

تسعى مقاربة التدريس بالكفاءات إلى الاستفادة من مزايا و ميكانيزمات عمل الدماغ البشري واستغلال آخر ما توصل إليه البحث العلمي في مجال علم النفس العصبي للوصول بالمتعلم إلى إنجاز المهام المطلوبة منه بحيث تتوافق و آلية عمل الدماغ .

د-الكفاءة من وجهة نظر البيداغوجيين :

تطور مفهوم الكفاءة عبر الأدبيات البيداغوجية، حيث يشير البعض أن مفهوم الكفاءة معانيه متعددة بشكل كبير، و أنه مفهوم رحّال، بينما يقدم لها آخرون مفهوما اختزاليا بحيث يرون أن الكفاءة ليست سوى صياغة جديدة للأهداف الإجرائية، بينما يرى بعض "المناوئون له أنه غير صالح للاستعمال في التربية، لأنه سيكون في زعمهم مفتقرا لاستقلاليته، ولن يكون سوى هيكل هش ملفق من عناصر مستعارة من مواد علمية أخرى"[1] سيهمنا أن نعرض لهذين التيارين المختلفين و المتمايزين لمفهوم الكفاءة .

1-التيار الأنجلوسكسوني :

أخذ مفهوم الكفاءة عبر مساره في الولايات المتحدة الأمريكية دلالات متعددة ركز في البداية على السلوكات، وتمّ إقصاء جميع الأبعاد الأخرى، قام هلبرت بإحياء وجهة النظر هذه، فهو يرى في الكفايات عادات سلوكية على هذا يتحدد مثلا برنامج لتكوين المدرسين والمدرسات العاملين بعدد من المؤسسات عن طريق تحديد الكفايات المنتظرة منهم في صيغة سلوكات قابلة للملاحظة (سلوكات شفوية، كتابية، غير كلامية، حركية) وهذه السلوكات يقابلها ما يتوقع أن ينجزه فعليا أستاذ من مجموعة التكوين على أحسن وجه ممكن، داخل وضعيات كلاسيكية في الفصل الدراسي، ترفق لوائح هذه الكفايات التي تعدّ بالآلاف بسلسلة من مقاييس التحكم المعيارية، وتتسم اللوائح إلى حد كبير بطابع معياري، يتحدد به

[1] - فيليب جونير: الكفايات والسوسيوبنائية -ص32.

اشتغال أنواع عديدة من التكوين، وبذلك فإن الطلبة المسجلين في أنواع التكوين، يخضعون فعلا لبرامج يتمّ من خلالها تدريبهم، بصورة منهجية منظمة، على القيام بسلوكات مطابقة لمعايير التحكم في الكفايات، وبذلك نعود من جديد إلى الزوج القديم كفاية/إنجاز[1].

وفيما يرى أندرسون فإنّ هذه المقاربة للكفاية تلتها في الولايات المتحدة الأمريكية مقاربات أخرى ذات منحى ذهني غالب فأن يمتلك أحد الأفراد كفاية ما مثلا ، معناه حسب بعض الباحثين أن يقوم هذا الفرد أساسا بتشغيل مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات التي يظهر لها تأثير في المهمة المطلوب إنجازها، لقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني مثل المهارات والمعارف والقدرات والمعارف الإجرائية والمعارف الشرطية والتمثلات تحلّ تدريجيا محل العادات السلوكية، كما أخذت هذه المقاربة الذهنية تتحدد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات، وقد تآزرت مقاربات الاتجاه الذهني وتضافرت من أجل اقتراح كفايات تتحدّد في تشغيل قدرات ومهارات ذهنية في وضعيات[2].

انضاف إلى هذين الوجهتين من النظر (السلوكية والذهنية) وجهة نظر تيار آخر مكمل، يتحدث هوستن وهوستن بدوره عن أنّ الكفايات لم تعد تنحصر في الكفايات الذهنية وحدها، وهذان الباحثان الأخيران تصنيفهما للكفايات يرجع إلى خمسة أصناف: ذهني-وجداني-تأثيري-عملي-استكشافي، غير أن لوائح الكفايات المقدمة في إطار هذه المقاربة الذهنية، اتسمت بالإلزامية و المعيارية مثلها مثل لوائح الكفايات المنتمية للمقاربة السلوكية، ثم إنّ هذه الكفايات تقدم بمعزل عن أي سياق يحددها وتحدد دائما بصورة قبلية [3].

2-التيار الفرنكوفوني: تتميز آراء الباحثين بنوع من الإجماع على تخليص مفهوم الكفاية من تصورات المقاربات اللسانية والسيكولوجية وكذا مقاربات علوم الشغل ومن النظرة السلوكية

[1] -ينظر:المرجع السابق- ص35.

[2] - ينظر المرجع نفسه -ص36.

[3] - ينظر المرجع نفسه- ص37.

التي تبناها التيار الأنجلوسكسوني لهذا تتسم مقاربتهم بالاستقلالية مقارنة بغيرها، ويظهر من خلال الجدول[1] أسفله مقاربات المؤلفين الفرنكوفونيين الأكثر شهرة في المجال الديداكتيكي أو البيداغوجي .

تحيل كفاية ما	Dhainaut 1988	Raynal Rieunier 1991	Gillet 1991	Perrenoud 1997	Jonnaert Lauwaers Peltier 1990	Meirieu 1991	Pallascio 2000
على مجموعة من العناصر	معارف، مهارات عملية مهارات اجتماعية	سلوكات	منظومة من المعارف المفاهيمية والإجرائية	موارد	قدرات	معرفة معينة	استعدادات معرفية وجدانية وتأملية وسياقية
تستطيع الذات تعبئتها	لم تحدد	هذه السلوكات كامنة	هذه المعارف منظمة في شكل خطاطات إجرائية	هذه الموارد قابلة للتعبئة	هذه القدرات تحتاج إلى انتقاء و تنسيق	هذه المعرفة تحتاج إلى تطبيق	التعبئة معبر عنها عبر مفهوم الاستعداد
من أجل معالجة وضعية	معالجة وضعيات	نشاط معقد	تعرف مهمة- مشكلة وحلها	نوع معين من الوضعيات	تمثل الوضعية من قبل الذات	وضعية محددة	وضعيات -مسائل
بنجاح	ممارسة	ممارسة	فعل	تصرف	الاستجابة	تأليف	فعل

[1] - ينظر المرجع السابق-ص41.

	دور أو وظيفة أو نشاط على نحو ملائم	نشاط على نحو ناجح أو فعال	ناجح	بنجاعة	المناسبة بهذا القدر أو ذاك لجاذبية التمثل الذي لدى الذات عن الوضعية	مخصوص للقدرات	مسؤول أو متصور ومتدبر ومطبق عن معرفة تامة بالوقائع

يكشف تحليل التعاريف في الجدول أعلاه عن ورود مجموعة من العناصر بكيفية منهجية ومنظمة تحيل على مفهوم للكفاية :

-مجموعة من الموارد.

-تستطيع الذات تعبئتها.

-من أجل معالجة وضعية ما .

-بنجاح .

ويمكن تفصيل ذلك من التأكيد على أن الكفاية هي "معارف منتقاة ومصطفاة من قبل ذات فاعلة لها نية أو مقصد مخصوص لمعالجة وضعية على نحو ناجح بهذا تندرج هذه المعارف في مشروع الذات الفاعلة المعبئة لهذه الموارد .هكذا إذن تكون كل كفاية موجهة بغائية تحددها وبوضعية تضعها في سياق ويبلغ تعلق الكفاية بالسياق درجة يصبح معها احتمال كونها طاقة كامنة لا محدودة عمليا، ضعيفا في أعين الباحثين في التربية (على عكس الأمر بالنسبة للكفاية اللسانية) تتوقف الكفاية على الموارد (بما فيها المعارف الخاصة) التي في متناول الذات الفاعلة داخل وضعية، كما تتوقف على الإكراهات أو القيود التي تترتب على هذه الوضعية نفسها،

وهذه الموارد ليست لامحدودة، وتتوقف الكفاية أيضا على مقاصد الذات الفاعلة ومشروعها اللذين يؤطران فعلها، وعليه فإن إكراهات الوضعية وكذا المقاصد أو الغايات التي في دائرتها، إن ذلك كله يحد من الطاقات الكامنة ويقلص دورها في الكفاية، وما يؤكد أن هذه الطاقات الكامنة ليست لامحدودة هو أنها موجهة بمقصد وغاية ومقرونة بسياق ثم إن وضعية ما لا تقدم في الواقع موارد فحسب، بل إنها تضع أيضا إكراهات أو قيودا تشتد أحيانا إلى درجة أنها تعوق المعالجة الناجعة للوضعية .

***المقارنة بين التيارين :**

1/يقترب التيار الفرنكوفوني الذي يمكن نعته بالنسبي اقترابا مؤكدا من المقاربة الفرنكوفونية الراهنة لمفهوم الكفاية، على أن علينا مع ذلك، أن نلاحظ أن التيار السلوكي الخالص لايزال حاضرا في البرامج الدراسية بالولايات المتحدة الأمريكية .

2/في التيار الأنجلوسكسوني تحيل الكفاية ضمن إطار فعل موجه بغاية ومحدد بسياق، وهذا البعد المزدوج يمد الكفاية بموارد قدر ما يواجهها بإكراهات أو قيود .

2/تصنيفات الكفاءات :

تصنف الكفايات تصنيفات كثيرة لعل أكثرها تداولا هي :

أ-التصنيف الأول :تصنيف "إريبارن" 1989:

-كفايات التقليد : القيام بأعمال وأنشطة بشكل مطابق تماما لأعمال وأنشطة تابعة دون فهم .

-كفايات التحويل :العمل على إجراء نشاط معين في وضعية غير مسبوقة وذلك انطلاقا من القياس وتوظيف معارف وتقنيات سابقة في حالات متشابهة .

-كفايات الإبداع: مواجهة مشاكل معقدة وإيجاد الحلول المناسبة غير معروفة سلفا.[1]

ب-التصنيف الثاني: تصنيف طارديف :

-كفايات التذكر والفهم .

-كفايات التحليل والتفسير .

-كفايات حل المشكلات.[2]

يعتمد التصنيف الأول للكفايات على المفهوم الإجرائي أي الجوانب الشكلية الأدائية التي يقوم بها المتعلم كالتقليد والتحويل والإبداع، لهذا لا يتم التصريح بمهارات التفكير مع أنها متضمنة فيها، بينما يعتمد التصنيف الثاني على الأساس البنائي المعرفي (التذكر،الفهم،...) الذي يؤدي إلى نواتج سلوكية ظاهرية لهذا يمكن أن نقر أن التصنيفين متشابهين مع اختلاف في طريقة التناول .

لا تتحقق الكفاءة أيا كان نوعها إلا من خلال امتلاك المهارات المعرفية ، لهذا يجب أن يراهن مصممي البرامج التعليمية في بيداغوجية التدريس بالكفاءات على تنمية هذه المهارات وتطويرها وفق رؤية معمقة، يرى عبد الكريم غريب "أن بيداغوجيا الكفاءات تمثل المستويات الراقية لأنماط التفكير المتأسسة على السيكولوجية المعرفية وعلى الإبستومولوجيا العقلانية البنائية و التكوينية على خلاف بيداغوجية الأهداف التي تمثل المستويين الأوليين (المعرفة والفهم والتطبيق) المتأسسة على الإبستومولوجيا الوصفانية"3.

3/الإطار المرجعي للكفاءات في المناهج المعاد كتابتها 2016 :

[1] - ينظر :الفريق التربوي الجديدة -التربية الإسلامية و بيداغوجية التدريس بالكفايات.

2 - المرجع نفسه.

3 - عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الكفايات-المغرب-منشورات عالم التربية-2004-ط5-ص173.

تندرج العديد من البرامج الدراسية الراهنة في إطار براديجم ابستيمولوجي للمعرفة هو البنائي، وهذا ما اندرجت ضمنه البرامج الدراسية في الجزائر في مناهج الجيل الأول، بينما تم الإشارة في المناهج المعاد كتاباتها 2016 إلى براديجم جديد هو السوسيوبنائية، مبدئيا ينبغي الإشارة إلى أن "البراديجم الابستيمولوجي للمعرفة ليس منهجا أو مجموعة مناهج بيداغوجية ولا اتجاها بيداغوجيا أو موضة في مجال التربية وما هو بمقاربة ديداكتيكية ولا مشروع بيداغوجي، إذ لا يمكن للبراديجم الابستيمولوجي أن يختزل أو يرد إلى هذه الجوانب، فهو أشمل و أعم، إنه يحدد المعالم المرشدة balises التي يمكن لهذه المقاربات والمناهج والاتجاهات البيداغوجية أن تتخذ وجهتها وموقعها داخلها"[1]

-تحديد البراديجم الابستيمولوجي يهم كل برنامج دراسي وكل باحث في التربية تعنيه إشكالية بناء المعارف وذلك الاختيار الابستيمولوجي يبين موقف الجهة الوصية حول التعلم في السياق المدرسي . فماهو خيار المدرسة الجزائرية ؟

إنّ المعارف تختلف من حيث نوعيتها وبنيتها ووظيفتها، وبالتالي تختلف كيفيات اكتسابها، وعادة ما يتم التمييز بين المعارف اعتمادا على الخلفيات النظرية أو المرجعيات الفلسفية، "ويمكن تلخيص أهم أنواع المعارف في التمييزات التالية :

-المعارف الملموسة/المعارف المجردة Piaget 1974.

-المعارف الخاصة/المعارف العامة Glazer 1986 Minsky1975

-المعارف/الميتامعارف Brown 1978 Flavell 1975

-المعارف العملية/المعارف التصورية Mounoud 1990

[1] - المرجع السابق- ص86.

-المعارف الإجرائية/المعارف التصريحية Andreson 1976 Winogard 1973"[1]

إن النشاط اللغوي مهما تكن خصوصيته يندرج ضمنا في الأنماط المعرفية المختلفة، فلست اللغة كيانا منفصلا عن أنواع المعارف، وما اللسانيات إلا جزء من مشروع معرفي أوسع يستمد أسسه من علوم متعددة هدفه ضبط آليات اشتغال الذهن وإواليات اكتساب اللغة، ولعل أهم التساؤلات التي تطرح في هذا السياق هي:كيف تكون اللغة ممكنة ؟ ماهي مصادر المعرفة اللغوية؟ هل لها مصادر بيولوجية فطرية أو اجتماعية مكتسبة أم هما معا ؟

أ-إشكالية العلاقة بين الفطري و المكتسب :

إن قضايا الصورة الذهنية والإدراك والقوة العاقلة هي من القضايا المرتبطة أساسا بموضوع اكتساب اللغة الذي نظر إليه من خلال مذهبين اثنين :المذهب الكسبي والمذهب الفطري.

-الفكر العربي والمذهب الكسبي : ولعل الفكر العربي يندرج في إطار المذهب الكسبي من خلال كتابات المتكلمين معتزلة كانوا أو أشاعرة، ومن خلال كتابات اللسانيين العرب الوضعيين حيث "لم يرد في التأليف العربي القديم أن استعملت الملكة اللسانية لتدل على أبنية أو صور أو أي اسم آخر مطبوعة في حيز الدماغ، ولا يمكن أن يستعملها أحد بهذا المعنى وإلا ناقض الطبيعة المسندة إلى قوى النفس المعرفية والتعلمية في بدء وجودها، بل أينما استعملت ملكة، قصد بها صفة راسخة مكتسبة "[2] و بهذا كانت آراؤهم حول موضوع الاكتساب اللغوي تندرج ضمن جزئية أكبر وأشمل وهي حصول المعرفة واكتساب العلم، فجعلوا لحصول المعرفة شرطين :ذات مهيأة لأن تدرك، وموجودات خارجية قابلة للإدراك لأن "طبيعة ما تحصل به المعرفة أو المدرك للجزئيات متقوّمة من قوة ومادة تصلح لأن تكون موضوعا لها، بحيث تجعلها على بنية مخصوصة لأن تفعل بواسطتها صنفا معينا من الأفعال

1-الغالي أحرشاو/أحمد زاهر: التمدرس واكتساب المعارف-مجلة العلوم التربوية والنفسية-المجلد1-العدد1-ديسمبر2000-ص28.

[2]-محمد الأوراغي: اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم-دار الكلام للنشر و التوزيع-المغرب-الرباط-د/ت-د/ط-ص112.

الإدراكية، وأن هذه الطبيعة في بدء وجودها في النظام النفسي الإنساني، خلوا من المعارف إلا المنطبع فيها بالإلهام من المعاني الغريزية التي يعرف بها المولود ما ينبغي فعله رعاية لمقصود البقاء، وتظل خلوا من المعرفة ما لم يتصل بها سبب من خارج ذاتها أو بقيت منفردة، إذن هذه الطبيعة المشكّلة من قوة نفسية متعلقة ببنية مادية ماهي إلا استعداد محض لأن تأخذ إليها ما تتلقاه عن العالم الخارجي"[1] ويقدم القاضي عبد الجبار دليلا يؤكد أنّ حصول المعرفة واكتساب العلم هو أمر كسبي مقدور للإنسان حيث يقول: "وقد زوده الله بقوى نفسية مهيأة لأن تتصور بما يلقى فيها من خارج ذاتها، وباعتبار هذه القوى استعدادا محضا للتقبل جعل الله الإنسان مضطرا إلى المعارف ولو كانت في ذاتها بدءا أو تقع فيها بالإلهام الإلاهي لارتفعت هذه الضرورة "[2] فالإنسان ليس مبرمجا سلفا لمعرفة بعينها، ولو كان ذلك لتم اكتساب المعرفة بنفس الكيفيات وبذات النتائج، ولما عرف التغير والتنوع في الزمان "حيث أنّ الصنيع الواحد كالموضوع للتواصل، مما قد يتنوع بين الواضعين و يتغير من حال إلى أخرى، وما كان لصناعة الإنسان أن تختص بهذه الميزة لو كانت من قبيل الأفعال المنتظمة وفق برنامج تحدده أبنية مطبوعة في حيز من قواه النفسية وإذا تنوعت وتغيرت فلأنها من قبيل الأفعال المستنبط نظامها، ويكون تنوع الصناعة الإنسانية بحسب انتظام الأفعال المتوصل إليه، وتغيرها بما قد يستبدل داخل ما به تنتظم الأفعال التي تجعل الصنيع على صورة لا على غيرها مما يمكن أن يوضع عليه، وبهذا المعنى تكون صناعة نوع الإنسان وضعية"[3]، ويعد ابن سينا من المفكرين العرب الذين أولوا أهمية بالغة لموضوع اكتساب العلم وحصول المعرفة، وفصّل فيه بالقدر الذي يمكننا من فهم إواليات اكتساب العلم وبالتالي اكتساب اللغة التي هي جزء من كل، يقول مبدئيا إنّ "الداخل في المعرفة يتمثل في الأوائل الحاصلة بالتلقي المباشر كالتصورات الحاصلة من مدلولات المفردات (جسم،نبات،حيوان،فاعل) والمقدمات الحسية (النار حارة،

1- المرجع السابق-ص56.

2- أبو البقاء يعيش بن علي ابن يعيش:شرح المفصل-عالم الكتب-بيروت-لبنان-د/ط-د/ت- ج7ص115.

3- محمد الأوراغي: اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم -ص40.

الثلج بارد) والتجريبية (الحرارة تمدد المعادن، والمغناطيس يجذب الحديد) والمتواترة (كون مكة ومصر في الدنيا) وكذلك المدركات العقلية كانت بديهية (النفي والإثبات لا يجتمعان ولا يرتفعان، الكل أعظم من الجزء، الأشياء المساوية لشيء واحد متساوية) أو كليات عقلية محددة من جزئيات محسوسة (كل إنسان حيوان ناطق) إلى آخر ما هو مفصل تحت مبادئ القياسات، فمثل ما ذكر داخل في حصول المعرفة إذ تشترك في كونها تتلقى بطريقة مباشرة، وتتخذ مبادئ أولية في أشكال قياسية لاكتساب علم جديد إذ لا يصل إلى درك مجهول مطلوب إلا من قبل حاصل معلوم "[1]، ينفي ابن سينا مبدأ وجود قوة فطرية منطبعة في ذات العقل تعمل على اكتساب العلم وحصول المعرفة، وبذلك فهو يبطل أهم مبدأ في المذهب الفطري حيث يقول :"وأما من تشكك فجعل النفس عالمة لذاتها فهو فاسد، فإنه ليس يجب إذا كان جوهر النفس خاليا بذاته عن العلم أن يستحيل له وجود العلم "[2] ويؤكد ابن سينا أن القوة التي بها يتم اكتساب العلم هي قوة مجهولة، ولا يمكن إثباتها تشريحيا بل يمكن البرهنة عنها عقليا، وحجته في ذلك هي : "أن مبدأ البرهان ليس يكتسب بالبرهان، فكذلك مبدأ العلم لا ينال بقوة العلم...فهذه القوة هي قوة العقل النظري المجهول فينا، وهو الاستعداد الفطري الصحيح "[3]، لكن يبقى السؤال: ما ماهية هذا الاستعداد الفطري ؟ وأين يتموضع ؟ يقرر الغزالي أن "الشيء له في الوجود أربع مراتب، الأولى حقيقته في نفسه، والثانية ثبوت مثال له في الذهن وهو الذي يعبر عنه بالعلم، والثالثة تأليف مثاله بصوت وحروف تدل عليه وهو العبارة الدالة على المثال الذي في النفس، والرابعة تأليف رقوم تدرك بحاسة البصر دالة على اللفظ وهو الكتابة "[4] فجعل التصور الذهني للشيء مرتبة ثانية تبنى على المرتبة الأولى التي

---

[1]- المرجع السابق-ص40.

2- أبو علي حسين بن عبد الله ابن سينا: أحوال النفس-تح:أحمد فؤاد الأهواني-دار إحياء التراث العربي-القاهرة-مصر-ط1-1371ه-ص227.

[3]- أبو علي حسين بن عبد الله ابن سينا: البرهان في كتاب الشفاء-تح:عبد الرحمن البدوي-القاهرة-مصر-ط2-1966-ص192.

[4]-سمير أحمد معلوف: الصورة الذهنية(دراسة في تصور المعنى)-مجلة جامعة دمشق-المجلد26-العدد1+2-2010-ص137.

هي وجود الشيء خارجا عن الذهن، وبهذا يكون الواقع الخارجي مبتدأ الإدراك، فالصورة الذهنية لا يمكن أن تكون من غير مصدر خارجي، أما التوحيدي فقسم الموجودات إلى قسمين: موجودات حسية، وموجودات عقلية، فقال: "من البيّن أن الموجود على ضربين : موجود بالحس وموجود بالعقل، ولكل واحد من هذين الموجودين وجود بحسب ما هو موجود، إما حسي وإما عقلي، فعلى ذلك، النفس لها عدم في أحد الموجودين، وهو الحسي، ولها وجود في القسم الآخر، وهو عقلي، وقد كان الدليل على هذه الحال حاضرا في هذا العالم، وذلك أنها كانت تتفكر وتبسط وتعقل وتستبطن وتنظم المقدمات، وتدل على ينابيع المعلومات، وتعلو إلى غاية الغايات وليس للحس معها شركة، ولا له عندها معونة ومادة "[1] فجعل ما يدرك بالحس تبع للموجودات الحسية دون إعمال للذهن والتفكير، فهي من الأمور البديهية لأنها تعتمد على الوعي المباشر أو على التجربة الحسية، أما ما يدرك بالعقل فيحتاج إلى قوة النفس العاقلة المفكرة، وقد أسهب التوحيدي في التفريق بين أنواع الإدراك، وجعل النفس تدرك الأشياء بخمس قوى تجعلها قادرة على التعامل مع محيطها ومعرفة ما حولها، وهذه القوى التي تمتلكها النفس هي الحس والوهم والذهن والاختبار والفكر، فأما الحس فلحاق الأشياء بلا فحص، ولا يحتاج في ذلك اللحاق إلى شيء آخر، إلا أن يكون ممنوعا بمانع، وذلك إذا وجد شيئا أبيضا حكم بأنه أبيض بلا فكر أو قياس، وأما الوهم فإنه يقع على الأشياء بتوسط الحس، وأما الاختبار فيوافق الفكر، كقولك: النفس لا تموت، فهذا قول اختباري بعد الفكر، فإن كان هذا فالاختبار بلا قياس، ولكنه أفق القياس، وأما الذهن فإنه لا يهجم على أوائل الأشياء "[2] إن أنواع الإدراك والوصول إلى المعرفة ليست على مستوى واحد قائم على انعكاس الخارج في الداخل بل على مستويات عدة غاية في التعقيد وأحيانا الغموض، فكلما ارتبطت الصورة الذهنية بالمحسوسات كانت درجة التعقيد أقل "ومما يراه ابن

[1]- المرجع السابق-ص139.

[2]- المرجع نفسه-ص138.

سينا شرطا في أخذ صورة المحسوس حضور المادة عند الحاسة، ووقوع النسبة بينهما، بحيث إذ زال ما بين الصورة ومادتها من نسبة تعطل ارتسام الصورة في الحاسة وبطل الإدراك، إذن كل حاسة تحتاج في وجود الصورة فيها إلى وجود مادتها ...ولا يمكنه أن يثبت تلك الصورة إن غابت المادة، فكأنه لم ينتزع الصورة إن غابت المادة "[1] يقول ابن سينا "إن ذات الناطقة في بدء وجودها خلو من كل ما يقدر الإنسان على اكتسابه، إنها قوة مهيأة لأن تتصور بتلك العلوم فتصير حينئذ ذات قدرة على فعل الاكتساب"[2] يقتضي ذلك أن تكون هذه القوة غير منطبعة في جسم، وليس لها وجود مادي، وهي النتيجة التي تكررت في كتبه حيث يقول: "لا يجوز إذن أن تكون الذات المتصورة للمعقولات قائمة في جسم البتة، ولا فعلها كائن في جسم ولا بجسم"[3] وإن كانت هذه القوة أو الاستعداد للاكتساب والتعلم مجهولة، فإن شروط عملها يحددها ابن سينا مميزا بين شيئين متغايرين:"أحدهما باعتبار ذاته، لا يمكنه أن يعلم البتة، لأن ذاته ليست علوما أولية، ولا هي مهيأة بطبيعتها لأن تعلم، والآخر باعتبار ذاته ليست علوما، ولكنها مهيأة لأن تعلم، ويحصل العلم بتوافر الشروط:

أ- ذات مهيأة لأن تقبل وتتصور ما تتلقاه.

ب-موجودات خارجية من شأنها أن تؤثر أمثلتها في القابل لها .

ج-انتظام (أ) و (ب) بعلاقة التعدية.

وبغير شرط من الثلاثة لا يحصل العلم، وبغير الشرطين (ب) و (ج) تكون ذات القوة النطقية عارية عن العلوم "[4] أي جاهلة .

[1]- محمد الأوراغي:اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم -49.

[2]- المرجع نفسه -ص73.

[3]-ابن سينا: أحوال النفس-ص192.

[4]- المرجع نفسه - ص227.

واعتمادا على هذا الحجاج المنطقي الغاية في التفصيل والعمق ينتهي الطرح الفكري لابن سينا في قضية اكتساب العلم وحصول المعرفة إلى نتائج تجعله من أكبر منظري المذهب الكسبي في الفكر العربي وهي كالآتي :

"1-القوة النطقية غير منطبعة في بنية عضو مادي ولا مدركاتها حالة في جسم أو مادة، وبذلك تنفلت لعلم التشريح وتخرج عن موضوعه، فلم يكن في الإمكان أن يتحدث عن موقع لها معين في الدماغ .

2-القوة النطقية ليست علوما أولية ولا طريقة أنساق لاكتساب العلم بالمجهول المستحصل عنها.

3-مدركات القوة النطقية من قبيل الكليات وهي إما نظرية فتكون عقلا نظريا، وإما عملية فهي عقل عملي .

4-العقل النظري قوى متوالية، أولها العقل المطلق وهو القوة النطقية في حالتها البدائية وآخرها العقل المستفاد وهو ما يكتسب من العلوم المستحصلة عن القوة النظرية المرتبة قبله"[1]

- **الفكر الغربي والمذهب الفطري**: إشكالية العلاقة بين الفطري والمكتسب في قضايا الاكتساب اللغوي قديمة قدم الفكر الفلسفي فالفطرانيين أو البنائيين أو التفاعليين أو العرفانيين أو البنيويين ابتداء من أفلاطون وصولا إلى ديكارت ولايبنيز وكانط وأحدثهم تشومسكي يؤكدون على مبدأ وجود مبادئ فطرية تساهم في حصول المعرفة واكتساب العلم [2] "في البداية اعتبر سقراط أن كل فرد يمتلك معرفة، والتزم بمساعدته لتوليد الأفكار القابعة داخله، لكن أفلاطون اعتمد على مبدأ الاختلاف في الطبائع البشرية مع ديكارت ثم التصور العقلاني

[1] - محمد الأوراغي :اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم-ص72.

[2]-ينظر: جلال شمس الدين :علم اللغة النفسي(مناهجه ونظرياته وقضاياه)-مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع-الاسكندرية-د/ت-د/ط-ج1-ص102.

في مقابل التصور التجريبي مع دافيد هيوم وجون لوك، غير أن كانط استطاع إيجاد الحل عن طريق الجمع بين قدرات العقل ومعطيات التجربة، وانتقلت هذه الإشكالية إلى مجال اللغة، حيث يمكن التمييز بين تصورين بارزين: هناك من جهة التصور المثالي أو الأداتي للغة، ويمثله برغسون الذي منح الأولوية للفكر على حساب اللغة، واعتبار هذه الأخيرة مجرد أداة ووسيلة بالإمكان تغييرها، ومن جهة ثانية نجد التصور المادي والبنيوي مع دوسوسير الذي أقرّ بالعلاقة التلازمية بين اللغة والفكر، فهما وجهان لعملة واحدة وحقيقة ذات وجهين دال وهو متوالية صوتية، ومدلول وهو الصورة الذهنية "[1] أما التفسير العلمي الذي يقدمه أصحاب المذهب الطبعي عن أن اللغة مقدرة فطرية يمتلكها على حد السواء جميع بني البشر "يظن الطبعيون أن الخلايا العصبية المكونة لأعضاء الدماغ البشري خزان من الأوليات المعرفية، من قبيل الأشياء المساوية لشيء واحد متساوية، والجزء أقل من الكل، والشيء الواحد لا يكون في مكانين في آن واحد، ونحو هذا مما يقلّ أو يكثر، وهذه الأوليات يعتبرها الطبعي الباحث في الأنساق المعرفية الصورية كالرياضيات ذات طبيعة منطقية، ويعدها نظيره المهتم بالأنساق الرمزية كاللغة ذات طبيعة لسانية"[2]، وعندما يتساءلون عن أصل هذه المعارف المنسوخة خلقة في الخلايا العصبية، "فإنهم يتبنون جميعا على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم الفكرية النظرية الداروينية إطارا، يتخذون من قولهم من "الأميبا إلى أنشتاين" مبدأ، ويفيد هذا المبدأ أن الأنساق المعرفية تعود في صورتها الأولية إلى الأميبا أصل الإنسان حسب زعمهم، والغرض من تبني هذا المبدأ إلغاء الألوهية لتفسير ما يجري في الكون والتركيز على الناسوتية، لاعتقادهم الجديد أن لا كائن بعد الإنسان المتحضر يستحق شيئا من صفات الألوهية"[3] انعكس هذا المبدأ في اللسانيات في النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي التي ابتدعت

[1]-إسماعيل العلوي:مراحل تطور اللغة عند الطفل--ص9.
http://www.psy-cognitive.net/vb/t1531.html

[2]-محمد الاوراغي: اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية-الدار العربية للعلوم-لبنان-مشورات الاختلاف-الجزائر-دار الأمان-الرباط-ط1-2010-ص140.

[3]- المرجع نفسه -ص141.

مصطلح كفاءة المتعلم المؤسسة على قانون جهاز اكتساب اللغة الذي يحتوي على قواعد كلية فطرية، تتعرض نظرية تشومسكي إلى الكثير من الانتقادات حول الأفكار التي تبنتها لعل أهمها :

-"إن الملكة الإبداعية لدى المتكلم الأصلي باللغة وهي قدرته إنشاء جملا لم يسمعها من قبل أو فهمها ليست خاصة باللغة بل هي صفة من صفات الجهاز البيولوجي للكائن البشري القادر على القيام بعدة حركات لم يقم بها من قبل .

-إن النضج العضوي للدماغ وجهاز التصويت إن كان شرطا أساسيا لاكتساب القدرة على الكلام، فلا يعني بالضرورة أن اللغة فطرية بل أن ثمة استعدادا لاكتسابها، وهذا الاكتساب لا يتحقق إلا مع التفاعل مع البيئة التي يولد بها الطفل .

-إن القول أن الطفل يمتلك جهازا فطريا في الاكتساب، وبأنه يمتلك نظرية لغوية معقدة يطبقها على لغة بيئته لا يستند إلى أدلة واقعية"[1] .

رغم محاولة تشومسكي وأتباعه إخراج النظرية التوليدية التحويلية من أزمتها بتعديل النماذج وإدخال المعنى، إلا أن عدم تطابق تنبؤات النحو الكلي وواقع اللغات أدى إلى مزيد من الـــتأزم "ولم ينقذها تشومسكي من الانهيار إلا عن طريق البرامترات وهي تقنية الفلسفة الاصطلاحية للدفاع عن النظرية المتأزمة وليس لتطوير المعرفة اللسانية"[2]

ولعل التساؤل الجوهري في هذه النظرية يمكن صياغته بما يأتي :

[1]-محمد صالح بن اعمر: المعنى في الاكتساب اللغوي-أعمال الندوة 'المعنى و تشكله' -منشورات كلية الآداب منوبة-2003-المجلد18- ص177.

[2]- محمد الاوراغي:اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية -ص261.

*إذا كانت البنيات المعرفية مشتركة بين الأطفال، فهل طريقة بناء مضامينها و توظيفها مشتركة بينهم أيضا أم أنها تخضع لقيود السياق اللغوي والثقافي والتربوي ؟ أو بعبارة أخرى أشمل وأعمق : هل المعارف وصيغ اكتسابها مخترقة من قبل الثقافة؟

"انطلق الاتجاه الوظيفي في أواسط الستينات من نقد الاتجاه التوليدي، متهما إياه بالتقصير في دراسة المعنى من جراء نظرته إلى اللغة على أنها مجموعة من القواعد الصورية المجردة، والحال أن المعنى ظاهرة معقدة تسهم في تشكيلها عدة ملكات لدى الكائن البشري غالبا ما تنشط كلها أو بعضها عند القيام بالعملية التلفظية، وأبرز تلك الملكات الذاكرة والإدراك والمفكرة والخيال والعاطفة والحدس، وهذا ما قاد الوظيفيون إلى ترجيح كون اللغة مظهرا واحدا لتصور عام يجمع بين القدرة المعرفية والوجدانية التي تتعامل مع العالم ومع الذات منكرين أن تكون مجرد قدرة فطرية "[1] وبالتالي فإن تصور المفهوم ليس أمرا ينشأ بالفطرة لدى الفرد لكنه حصيلة الثقافة والتجربة التي حصل عليها من تربيته الاجتماعية وبيئته الطبيعية و"يعتبر ستيربنرغ أن قابلية الإنسان لاكتساب اللغة هي قابلية نفسية واجتماعية ذات طابع فطري مستبعدا أية استعدادات بيولوجية في اكتساب اللغة"[2]

لقد نالت إشكالية العلاقة بين الفطري والمكتسب في اكتساب المعرفة –اللغة كجزء– من جهد واهتمام الفلاسفة وعلماء اللغة الكثير، وكانت الإجابات متناقضة بخصوص المسألة، فكان أن ظهر اتجاه ثالث يقول بترابط الفطري والمكتسب، وأنه من الضروري الربط بينهما إلى درجة الاندماج، فالمعرفة تحصل بشكل عام عن تعاون الإكراهات المعرفية الداخلية مع المؤثرات الخارجية .

[1]– محمد صالح بن اعمر: المعنى في الاكتساب اللغوي –ص178.

[2]–عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)دار المسيرة للنشر والتوزيع–عمان–ط3–2012–ص297.

ب–البراديجم المعرفي السوسيوبنائي:

تعتبر سوسيوبنائية فيجوتسكي من أهم الأسس النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفايات التي اعتمدتها الجزائر في بناء المناهج والبرامج التعليمية الحالية، هذا البراديجم المعرفي يصنف ضمن نظريات التعلم المعرفية التي تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان كالتفكير واتخاذ القرار وحل المشاكل إلى جانب كل من النظرية الجشطلتية والنظرية البنائية .كما أنه يعتبر فرعا من البنائية، يتفق معها في تأكيدها على أن المتعلم هو صانع المعرفة و باني التعلم، ويختلف معها في كونها تولي أهمية أكبر لدور تفاعل المتعلم مع أقرانه ومعلمه في تسريع عملية النمو المعرفي وهو بحديثه عن دور المجتمع و الراشد في عملية التعلم يكون قد شكل تجاوزا وتطويرا للنظرية البنائية البياجوية .

إن السوسيوبنائية "ليست منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا سوسيوبنائيا، إذ لا وجود لمنهج سوسيوبنائي و لا لمشروع بيداغوجي سوسيوبنائي ولا وجود لديداكتيك سوسيوبنائي لهذه المعرفة العلمية المرموزة أو تلك، السوسيوبنائية هي براديجم ابستيمولوجي للمعرفة والبراديجم الابستيمولوجي للمعرفة هو إطار مرجعي عام carde général de référence، يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة لأولئك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ووصفها أو تنميتها "[1]

–المقاربة السوسيوبنائية تنطلق من ثلاثة أبعاد أساسية:

– البعد البنائي لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.

– البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها، والمراد تعلمها.

[1] – فيليب جونير:الكفايات و السوسيوبنائية –ص85.

- البعد الاجتماعي (السوسيولوجي) للمعارف والتعلمات حيث تتم في السياق المدرسي، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة.

وعليه فإن المقاربة السوسيوبنائية هي مقاربة بنائية تفاعلية اجتماعية.[1]

-من نموذج « ثنائي » إلى نموذج « ثلاثي » الأبعاد :

تتجلى الفكرة الرئيسية للسوسيوبنائية في الانتقال الضروري من سيكولوجية «ثنائية» (تفاعل/الفرد–المهمة) إلى سيكولوجية «ثلاثية» الأبعاد (تفاعل/الفرد–مهمة–ذو ثقة Alter) في صميم هذا النوع من المقاربة، نعتبر المتغيرات الاجتماعية متعايشة ومتشاركة في الجوهر جنبا إلى جنب مع تطورات التعلم ذاته، وأن كل نمو تنبثق منه تعلمات عن طريق تشغيل ميكانيزمات المابين–فردية الحاصلة في ميكانيزمات الضمن–فردية، وعليه يدافع فيجوتسكي عن الأطروحة التي بمقتضاها أنه لا يمكن أن يتواجد هنالك نمو معرفي بدون تعلم، فالسيرورات المتوقفة على هذا النمو تنهض أساسا على نتيجة التحليل الثلاثي للعلاقات الفرد–المهمة–الشخص ذو الثقة في مسيرة مبنية ومنظمة يتخللها الإرشاد والتوجيه بالمعنى الواسع للكلمة Guidage، هذا الموقف يتعارض مع المفهوم البيهافيوري والبنائي للنمو الذهني ويتعارض كذلك مع المفهوم البياجيتي الذي يعترف فعلا أن عوامل البيئة والمحيط تؤثر على النمو غير أنّه يجعل من النمو المعرفي حالة من التبعية والخضوع وإلحاق سيرورات البناء والإدماج إلى متغيرات اجتماعية، حقيقية كانت أم رمزية، يرى فيجوتسكي أن جميع الوظائف الذهنية العليا (انتباه، وتذكر، وإرادة، ولغة ..) تصدر مباشرة من العلاقات الاجتماعية، وذلك عبر تغيرات تطورية بينشخصية إلى تطورات ضمنشخصية ولهذا السبب فإنه لا يمكن للنمو الذهني أن ينظر إليه كبعد مستقل وبمعزل عن الوضعيات التربوية، ويجب اعتباره كمحصلة للتعلّمات التي يواجهها الطفل، ليس هناك تتطابق لسيرورات النمو وسيرورات التعلم لكن سيرورات

[1] -ينظر المرجع السابق -ص100.

النمو تتبع هذه الأخيرة، هذه التعلمات ذاتها هي التي تؤسس ما سماه فيجوتسكي بـــ «منطقة القرب من النمو Zone proximale de développement ».[1]

-التساؤل الذي يطرحه الفاعلون في المجال التربوي هو: كيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور السوسيوبنائية ؟ وهل يتوافق مفهوم الكفاية مع مقاربة سوسيوبنائية للمعارف ؟

تقدم البرامج الجديدة نفسها وفقا للمقاربة بالكفايات، فهل تتوافق مثل هذه المقاربة مع المنظور السوسيوبنائي كما وصفناه في هذا الفصل ؟

إنّ المعارف تبنى من قبل من يتعلمها ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه، وإذا ما تمّ ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى، فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات، وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون حينئذ ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون كذلك مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة، ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع فعلا معارف المتعلم موضع سؤال وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلّمات بل الوضعيات التي يستطيع أن يستعمل فيها، هذه المعارف المستبقاة بوصفها موردا من بين موارد أخرى، من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات[2].

إنّ المعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي sont situees كما نستطيع أيضا أن نقرر أن الكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات ومن ثم فهي تشبه المعارف في أنها موطنة هي أيضا في سياق اجتماعي وفيزيائي [3].

[1] - ينظر :السوسيوبنائية و التعلمات المدرسية . Jean Paul Roy في 2013/4/7, 18:07-مقال من الأنترنيت.

[2] -ينظر المرجع نفسه- ص 102.

[3] -ينظر المرجع نفسه -ص 103.

إنّ "النظر إلى اللغة كمعطى سوسيوثقافي، مرتكزها في ذلك المقاربات التواصلية التي تسعى إلى تنمية كفايات اللغة في تزامن مع الكفاية التواصلية، فاللغة تؤثر في الأفكار والتصورات والسلوكات، إنها تنتج القيم وتعمل على تداولها، والسلوك اللغوي سلوك اجتماعي تضبطه إلى جانب القواعد والضوابط اللغوية قواعد أخرى ذات طبيعة سوسيولوجية هدفها التواصل وإحداث التأثير"[1]

لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة الوضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى، يتعلق الأمر هنا بثورة كوبرنيكية حقيقية، فلقد أصبحت المهمة معقدة، لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء المعارف و تنمية الكفايات[2].

تتمفصل المعارف والكفايات على نحو وثيق داخل وضعيات وفي منظور كهذا ينتفي عدم التوافق بين مفهوم الكفاية وبين البراديجم السوسيوبنائي وما يحتاجه مفهوم الكفاية هو تخليصه من التعاريف و التحديدات القبلانية وإلى تنميتها داخل وضعية، إن الكفاية قابلة لأن تتصف ضمن المنظور السوسيوبنائي بنفس الصفات المميزة للمعارف[3].

[1]– علي آيت أوشان : بيداغوجيا الكفايات و تدريسية اللغة– دار أبي رقراق للطباعة و النشر–ط1–2016–ص76

[2] –ينظر فيليب جونير: الكفايات و السوسيوبنائية –ص 103.

[3] – المرجع نفسه–ص 104.

الفصل الأوّل :

التّأصيل المفاهيمي

لتعليميّة القراءة

إن تعليم النشء كيف يقرأ بالمعنى الابتدائي للكلمة هو الهدف الأسمى للعملية التعليمية ، وهو من الرهانات التربوية التعليمية كما أنه تحد اجتماعي فرضته سلطة الكلمة المطبوعة في عالمنا المعاصر، اكتسبت القراءة باعتبارها موضوعا بحثيا تتقاطعه علوم مختلفة أهمية بالغة واهتماما متزايدا فقد وصل عدد البحوث و الدراسات المكرسة لقضايا القراءة 40 ألف بحثا خلال السنة الأخيرة ، مما نجم عنه تباين وجهات الرؤية للمشتغلين عليها في تحديد مفهوم القراءة، وبالتالي اختلاف وتعدد كل ما يتصل بعملية القراءة من ميكانيزمات وطرق واستراتيجيات.

أولا/ القراءة و المهارة (المفهوم والاصطلاح)

1-مفهوم القراءة:

***لغة** :ورد في لسان العرب في مادة "قرأ"

-قرأت الشيء قرآنا: جمعته و ضممت بعضه إلى بعض.

-قرأت القرآن: لفظت به مجموعا أي ألقيته.

-قال ابن الأثير: تكرر في الحديث ذكر القراءة والاقتراء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع، وكل شيء جمعته فقد قرأته.

-القارئ والمقترئ والقراء كله : الناسك .

-تقرأ : تفقه .

-تقرأ: تنسك.[1]

[1] – محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري – لسان العرب – دار صادر – بيروت – لبنان – ط1- برنامج المحدث الالكتروني – 201/6 .

***اصطلاحا**: هو مفهوم نام ومتجدد، طرأ عليه الكثير من التغيرات تبعا للمجال العلمي الذي تناولها بالدراسة والتحليل، لقد كان علماء التربية أول من اهتم بالقراءة في سياق أعمق وأوسع، فظهر الاهتمام بالقراءة في المجال السيكولوجي باعتبار القراءة ظاهرة نفسية والقارئ نمط قرائي، وجنبا إلى جنب سارت الدراسات السوسيولوجية التي انتشرت بهدف ربط القراءة بسوق الكتاب .

-المرحلة الأولى: القراءة عملية ميكانيكية آلية بسيطة تهدف إلى تعرف الحروف والكلمات

والنطق بها.

-المرحلة الثانية: عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم .

-المرحلة الثالثة: عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة وتقويم المقروء من القارئ.

-المرحلة الرابعة: عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة وتقويم المقروء وتعديل السلوك تبعا لما في المقروء من قيم وأفكار.

-المرحلة الخامسة: عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات[1].

وفقا للتعريفات السابقة الذكر يتضح أن عملية القراءة عملية بنائية متكاملة تتأسس على المبادئ التالية :

[1]- محسن على عطية : مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها – دار المناهج للنشر و التوزيع – عمان – الأردن – ط1- 2008- ص 252.

-الفعالية العقلية (الفهم)

-الفعالية النفسية (النقد)

-الفعالية الاجتماعية (حل المشكلات)

-الفعالية الوجدانية (التذوق)

وبذلك تكون القراءة عملية ذات طابع سيكولوجي فردي من ناحية واجتماعي من ناحية أخرى، وفهمها بهذه الطريقة يجعلنا نؤكد على الدور المهم للقراءة في خلق جو من التوافق النفسي الداخلي.

2-مفهوم المهارة :

لم يعد من أهداف التربية والتعليم في عصر المعلومات والاتصال السريع أن يكتسب المتعلم المعرفة فحسب بل صارت غايتها اكتساب المتعلم المهارات اللازمة للحياة، وعلى هذا الأساس فقد أولته الدول المهتمة بالتعليم النوعي القائم على الدعوة إلى رفع جودة محتوى التعليم والسعي إلى إطلاق القدرات الإبداعية للمتعلم، ارتبط مفهوم المهارة بدراسة التفكير، وقد شكلت فترة السبعينات ثورة معرفية عززتها التطورات العلمية والتكنولوجية التي أمدت البحث بمعطيات مهمة عن كيفية عمل الدماغ وآليات الذاكرة، ثم استثمار هذه المعارف الجديدة في خلق توجه عالمي يرمي إلى صناعة بشرية حديثة هي صناعة الرأسمال البشري وإعداد أجيال تتناغم إمكانياتها وقدراتها ومهاراتها مع إيقاعات العصر السريعة .

-لغة: يقول ابن منظور:"مَهَرْتُ بهذا الشيء، أَمْهَرُ به مهارة أي صرت به حاذقا...وفي الحديث مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة، الماهر الحاذق بالقراءة والسفرة الملائكة" [1]

[1]-محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري – لسان العرب — 184/5 .

-اصطلاحا: المهارة اصطلاحا تقوم على أساس وإجراءات عملية يمكن ملاحظتها وقياسها وثمة اتجاهات مختلفة في النظر إلى مفهوم المهارة، ف"هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب"[1] ويعرفها قود Good في قاموسه للتربية بـــ"أنها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا وعقليا وتعني البراعة، ويقرر كرونباخ Crombach بأن المهارة يسهل وصفها، صعب تعريفها ويعرف الحركة الماهرة بأنها عملية معقدة جدا تشتمل على قرائن معينة وتصحيح مستمر للأخطاء" [2].ف "هناك فريق من العلماء والباحثين ينظر إليها على أنها القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية، وفريق آخر يرى أنها أداء الفرد لعمل ما، ويقسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفعالية، وفريق ثالث ينظر إليها على أنها نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معين"[3]، بينما يعرفها دريفر Driver في قاموسه لعلم النفس بـــ " أنها السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي، ويعرفها جانيه وفليشمان بقولهما أن المهارة الحركية تتابع لاستجابات تعودها الإنسان ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيا أو كليا في ضوء التغذية الرجعية الحسية الناتجة عن استجابات السابقة، ويرى لابان ولورنس أن المطلب الأول للمهارة هو الاقتصاد في الجهد، ويعرفان المهارة بأنها آخر مرحلة للإكمال والاتفاق"4 كما عرفها بديو (1993) "مجموعة التغيرات الناتجة من طرف النشاط الإنساني التي تمس الأعضاء الحية أو المؤسسات الاجتماعية "5 يشير لفظ مهارة عند Legender إلى موضوع للتعلم يحيل على

[1]-المرجع السابق : ص 27.

[2]-رشدي أحمد طعيمة : المهارات اللغوية –دار الفكر العربي – القاهرة – مصر- ط1-2004-ص20 .

[3]- المرجع نفسه-ص 19.

[4]- المرجع نفسه -ص20.

[5] -سعد علي زايد –سماء تركي داخل :اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية –الدار المنهجية للنشر و التوزيع –عمان- الأردن – ط1 – 2015- ص153.

الاستعمال الناجع لسيرورة أو عملية ذهنية ووجدانية وحركية مستقرة نسبيا في إنجاز مهمة أو القيام بتصرف[1].

المهارة هو مصطلح حديث العهد تم توظيفه كمفهوم معقلن، إذ أنه استعمل سنة 1990 في التقرير العالمي للتنمية البشرية الذي يصدره برنامج الأمم المتحدة للتنمية، وهو التقرير الذي يعد الإنسان مركزا محوريا للتنمية، فهو العامل والفاعل فيها وهو كذلك المستفيد منها .

إذا كانت مسألة التنمية البشرية ترتكز في المقام الأول على العنصر البشري كطاقة فاعلة وخلاقة لمختلف سبل التنمية، فإن الأمر يقودنا حتما للحديث عن أبرز العوامل المحددة للتنمية البشرية، أي كيفية الاستثمار في الرأسمال البشري :

* **مقولة التربية والتكوين والتأهل:** في نهاية القرن العشرين وبداية الألفية، تنبه رجال الاقتصاد إلى أن الاستثمار في الرأسمالية البشري من طريق تربية ناجعة يعد من الأمور المساعدة على تطور المجتمع و تنميته، وحتى لو كان ذلك المجتمع يفتقر إلى ثروات طبيعية، لأن هذه الأخيرة، وإن توافرت داخل مجتمع من المجتمعات الرأسمالي البشري، فأنها مع ذلك لا يمكنها أن تحقق التنمية المطلوبة، وعلى ذلك الأساس صرح السيد ج دولور رئيس اللجنة الأوروبية ضمن أعمال اللجنة الدولية للتربية، قائلا: (التربية ذلك الكتر المكنون) ويمكن أن نفهم من المقولة الأولى أن التنمية مرتبطة كل الارتباط بالعمليات التربوية العامة، من البيئة التي ينشأ فيها الطفل وتدريجيا إلى أن يصل إلى مستويات عمرية أكبر، فيحدث النمو العقلي من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا وهذا ما تتكفله التربية بكل ميادينها التي توظفها للمصلحة العامة للتنمية البشرية، ويحيل بالأساس على مفهوم البنية أو النسق الذي يتشكل من مجموعة العناصر المتفاعلة فيما بينها بنحو ناجح لضمان الجودة المرجوة من منتوجها [2].

[1] -ينظر فيليب جونير:الكفايات و السوسيوبنائية -ص74.

[2] -ينظر : سعد علي زايد –سماء تركي داخل :اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية- ص154.

من خلال التصنيفات السابقة الذكر يتضح أن مفهوم المهارة من المفاهيم المختلف فيها وحولها، فهي (القدرة) و(الأداء) و(النشاط) و(الكفاءة)، وإن كان (الأداء) و(النشاط) يتصلان بالمجال الحس حركي، فإن مصطلح (القدرة) يحيل على المجال العقلي، بينما تحيل (الكفاءة) على مجالات متعددة ومتداخلة، هذا الاختلاف في المفهوم يستدعي تحديد الفروق الدقيقة بين المهارة والكفاية لمعرفة نقاط تقاطع هذه مفهوم المهارة مع مفهوم الكفاءة .

-تعريف الكفاءة وعلاقتها بالمهارة: الكفايات هي المعارف والمهارات والمواقف اللازمة لتشغيل المهارات وأداء الأدوار المطلوبة في وضعية من الوضعيات[1]، بينما يعرف مان Mun المهارة بأنها تعني "الكفاءة في أداء مهمة ما ويميز بين نوعين من المهام الأول حركي والثاني لغوي"[2]، أما فيليب جونيور فيرى أن الكفاية مهارة مكتسبة بفضل استيعاب معارف مناسبة، وبفضل التجربة وهي تقوم في الإحاطة بمسائل نوعية وإيجاد حل لها، يتساءل فليب جونير من خلال كتاب الكفايات والسوسيوبنائية عن :

-أي الألفاظ التالية ينبغي استعمالها وبأي معنى: المهارة والقدرة والمهارة العملية وحسن التصرف أم الكفاية ؟

-على أي وظيفة يحيل -ضمن منطق للكفايات-كل واحد من هذه الألفاظ ؟

-ما الدور الخاص الذي يؤديه كل منها في البنية المعمارية للكفايات ؟

-كيف تتمفصل هذه المفاهيم فيما بينها ؟

-تستخدم البرامج الدراسية الراهنة مفهوم المهارة أيضا ،فأي تعريف و أي دور ينبغي وضعه وتحديده لهذا المفهوم ؟

[1] -ينظر فيليب جونير:الكفايات و السوسيوبنائية -ص59.

[2] - رشدي أحمد طعيمة : المهارات اللغوية -ص 20.

-هل هناك متصل يقع فيه مفهوما الكفاية والمهارة بحيث يمكن الانتقال فيه بحركة متصلة من مفهوم المهارة إلى مفهوم الكفاية -وكأن هذا امتداد لذاك-؟ [1]

باختصار ثمة مجموعة من المفاهيم تلتبس حدود استعمالها في حقل التربية، إلى درجة أنها تستخدم بصورة منظمة تقريبا كمترادفات، وقد يكون من المفيد محاولة الخروج من هذا الوضع المشوش .

بعد محاولات الأخذ و الرد يقترح فيليب جونير تصوره للمهارة وفق البنية المعمارية للكفايات:

1- تحيل المهارات في البرامج الدراسية على عناصر المعرفة العلمية المرموزة التي يتم تنظيمها من أجل استعمالها كما هي، ويتعلق الأمر بوحدات في مادة دراسية تمّ تحديدها عبر فعل يجري خارج السياق.

2-توصف المضامين الدراسية كوقائع فهي تقدم معزولة عن السياق ومستقلة عن أي وضعية من الوضعيات التي سوف تستعمل فيها ، ويؤدي تحليل المادة الدراسية تحليلا اختزاليا إلى تفكيك هذه المضامين وتقطيعها إلى وحدات صغيرة وهذا التقطيع يتم وفقا لمنطق المادة الدراسية .

3-تستفيد المهارات من المضامين الدراسية المقطعة والمبسطة على هذا النحو، من أجل وصف الأفعال التي يمكن للتلميذ أن يمارسها على هذه المضامين نفسها، وترتبط المهارات فيما بينها بروابط ومفاصل لتشكل مكونات للقدرات، و يغلب أن تخلو المهارة من السياق، وأن لا يكون لها معنى إلا داخل القدرة التي تنشطها أثناء تشغيل كفاية داخل وضعية .

[1] - المرجع السابق -ص60.

4-تقترح القدرة إذن إدماجا أشمل وأوسع للمهارات، ومن المؤكد أن المهارة تقترب من الأهداف في صورتها التقليدية صياغتها بأفعال في صيغة مصادر تعيد للأذهان السلوكات القابلة للملاحظة، ونحن ننظر إلى المهارات باعتبارها وصفا للأنشطة التي يمكن للتلميذ أن يستعمل ضمنها المضامين المستدعاة من أجل بناء معارفه حولها.

5-إننا نستطيع من خلال هذا الثلاثي أن نلمح من الآن جزءا من البنية المعمارية للكفاية قدرة فمهارة فمضامين دراسية على أن علينا أن نذهب أبعد من هذا الثلاثي لكي يمكن إنشاء الكفاية إنشاء حقيقيا ذلك لأن هذا الثلاثي ليس سوى حلقة من حلقاتها.[1]

تتعدد تعريفات المهارة في العلوم النفسية والتربوية واللسانية، استنادا إلى ما تم تقديمه يمكن أن يقول أنها القدرة على الأداء المتكامل للعمليات المعقدة (عقلية، وجدانية، حركية) بدقة وسهولة مع التناغم مع التغيرات المحيطة بميدان العمل، كما يمكن أن نؤكد أن اكتساب المهارة يتحدد بـــ:

-نشاط تعلمي تلقائي أو قصدي .

-نشاط تقويمي مستمر ومتواصل .

-نشاط بنائي تطويري .

كما أن اكتساب المهارة بشكل سليم يحتاج إلى أمرين :

-معرفة نظرية : تشتمل على الأسس النظرية التي يجب أن يعرفها المتعلم والتي يقاس عليها النجاح في الأداء .

[1] -ينظر المرجع السابق-ص76.

-تدريب عملي: حيث لا يمكن اكتساب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد الدرس حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب .

3-نظرية المهارات :

هي نظرية تجمع بين النمو والتعلم، عبر (فيشر) وزميله (بيب) عن رأيهما في هذه المسألة بقولهما :"إنّما نؤكد في عرضنا لنظريتنا على أن التعلم لا يتعارض مع النمو ، كما أن عوامل المحيط لا تتعارض فيها مع العوامل المتصلة بالوحدة العضوية (للفرد) إننا لا نضع التعلم في مقابل النمو، ولكننا نتعامل على أنهما مترابطان بصورة لا انفصام فيها"[1]، و هذا ما يسمى في المجال التعليمي التربوي التقويم الدينامي للكفاءات الذي يرتبط بفكرة القابلية للتنمية والتربية حسب التصور الذي بلوره مجموعة من الباحثين أمثال فيجوتسكي، حيث يولي الاهتمام لقياس قدرات النمو والتطور، فالإنسان وفق الرؤية السيكولوجية الحديثة لا يكتسب المعارف على شكل مجموعة من المفاهيم المخزنة في الذاكرة البعيدة المدى بطريقة تراكمية غير منظمة بل بامتلاك قدرة تكيفية جد قوية لمواجهة المشاكل والصعوبات في الوضعيات الجديدة .

يشبه (فيشر) و(كندي) مسالك النمو بشبكة نسجت من الحبال، يتكون كل حبل منهما من مجموعة من الخيوط المجدولة، تمثل الخيوط فيها المهارات، و مثل الجديلة بنيتها وترتبط كل جديلة من جدائل الشبكة بمجال معين من مجالات النشاط المعرفي، تدلّ كل جدلية على مجموعة من المهارات التي تنمو كل واحدة منها، عبر سلسلة من المراحل، وفي كل مرحلة جديدة من المراحل النمائية يعاد تركيب العناصر، كما يرى فيشر "أن المفاهيم العامة كمفهوم القدرة أو الكفاية، لا تعكس ذلك التنوع، إن مفهوم القدرة لا يسمح بالتمييز في الأداء بين عدة مستويات بشكل دقيق، ويرجع السبب في ذلك إلى صعوبة التمييز في القدرة ذاتها بين مستويات عديدة ومتنوعة وعلى العكس من ذلك، يمكن التمييز في المهارة بين عدة

[1]-البياجيون الجدد – http://sophia.over-blog.com/article-16070754.html

مستويات، ومن ثمة يمكن إقامة علاقة بين مستويات الأداء ومستويات المهارة، بحيث يمكن القول إن مستوى الأداء يتحدد بالمستوى الذي يقف عنده الفرد في استخدامه المهارة التي يوظفها لمعالجة مهمة معينة " [1].

ترتكز هذه النظرية على مفهومين أساسيين هما :

* مفهوم المستوى الأمثل optimal level .

*مفهوم اكتساب المهارات skil acquisition .

يقول فيجوتسكي :"أن المفهوم أكثر من مجرد مجموعة من العلاقات الارتباطية المعينة المتكونة بواسطة الذاكرة وأكثر من مجرد عادة عقلية، فهو مركب وعمل في للتفكير لا يمكن تعلمه عن طريق التدريب، ولكن يمكن تحقيقه فقط حينما يصل النمو العقلي للطفل إلى المستوى المطلوب ويتطلب نمو المفاهيم أو معاني الكلمات نمو لوظائف عقلية عديدة: كالانتباه الإرادي والذاكرة المنطقية والتجريد والقدرة على المقارنة والتمييز"2.

يدلّ المستوى الأمثل على "الدرجة القصوى التي يمكن أن يصل إليها مستوى تعقد المهارات التي يمكن التحكم فيها ولا يمكن بلوغ المستوى الأمثل إذا كانت ظروف المحيط لا تساعد الفرد على استثمار طاقاته إلى أقصى حد ممكن "[3] يدل مفهوم المستوى الأمثل على أقصى ما يمكن للطفل أن يحققه من إنجازات في ظل الشروط المثلى، ويدلّ مفهوم المستوى الفعلي على ما يمكنه إنجازه في غياب هذه الشروط أي في الظروف العادية وتجدر الإشارة إلى "أن مفهوم

1-المرجع السابق.

2- ل.س. فيجوتسكي: التفكير واللغة – ترجمة : طلعت منصور –مكتبة الأنجلو مصرية –ط1- 1973- ص: 202 .

3- المرجع السابق.

النمو الأمثل هو مفهوم من مفهوم (منطقة النمو قريب المدى the zone of proximal development) الذي بلوره العالم السوفياتي فيجوتسكي قبل عدة قرون خلت"[1]

تتلخص نظرية فيجوتسكي في أن التفاعل الاجتماعي يُسهم بشكلٍ أساسي في تطوير الإدراك، ويُظهر مدى تطور الطفل ثقافيا مرتين، في البداية على المستوى الاجتماعي ولاحقاً على المستوى الفردي، حيث يظهر أولاً بين الناس وبعد ذلك داخل الطفل.كما يعتمد التطوير الإدراكي على منطقة النمو القريبة المركزية، فمستوى التطوير يتقدم عندما ينخرط الأطفال في السلوك الاجتماعي، فالتطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل، ودرجة المهارة التي تُنجز تزداد بتوجيه شخص بالغ، أو تعاون أقران أكثر خبرة، بحيث تتجاوز ما يمكن أن يُنجز بشكل فردي، كما يُساعد في تنقية التفكير أو الأداء لجعله أكثر فعالية، فالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية[2].

أمّا مفهوم اكتساب المهارات "فتشير إلى القواعد التي تستخدم لتحويل مهارة معينة لجعلها أكثر تعقيدا وفعالية من خلال ربطها بمهارات أخرى تأخذ المهارات من وجهة النظر هذه شكل بنية دينامية متحولة، تتحرك فتتحرك معها عجلة النمو والتعلم"[3].

يتبيّن في ظل نموذج فيشر أن بنية المهارات تسير خلال مراحل نموها بوتائر متفاوتة في اتجاهات مختلفة، ولا يحصل النمو في إطار هذا النموذج بطريقة تلقائية، لأن بنية المهارات تخضع في سيرورتها النمائية لتأثير مجموعة من العوامل العاطفية—الوجدانية، وتتحدد قوة الحوافز ومقدار الدعم الذي يتلقاه الفرد من الوسط الذي يعيش فيه، تساعد هذه العوامل على الزيادة في وتيرة النمو، و" أما المبادئ التي تتحكم في دينامية بنية المهارات فهي :

[1]–المرجع السابق.

[2] –ينظر ل.س. فيجوتسكي: التفكير واللغة–ص210.

[3]–المرجع السابق.

-التعويض :subsitution

-التركيز :focalisation

- التأليف :compounding

-التمييز :differentiation

-التناسق المتبادل :intercordination "[1]

ويفيد في هذه الجزئية أن نحدد مبدئيا نقاط التشابه والاختلاف بين التحصيل والاكتساب والتنمية ضمن سيرورة تعلمية مؤسسة على بيداغوجية الكفاءات، كما هو موضح في الجدول[2] التالي:

	التحصيل	الاكتساب	التنمية
1	يتحقق من طريق المستويات الستة لتصنيف بلوم المعرفي .	يتحقق من طريق ثلاثة مستويات في الغالب هي التعريف والتمييز والتعميم.	يتحقق من خلال تحديد مهارات معينة.
2	يستهدف المادة العلمية	يستهدف المفاهيم أو المهارات الموجودة داخل المادة العلمية	تستهدف كل مهارة على انفراد .
3	مجموعة ما حصل عليه المتعلم من اختبار ما أو من سلسة اختبارات	مجموعة ما اكتسبه المتعلم من كل مفهوم	مجموعة التغيرات الحاصلة في البرامج بنحو عام .
4	نتائجه قطعية ونهائية وتحول الفرد من مرحلة	نتائجه غير قطعية قد يحصل فيها الفرد على نزر من المفهوم	نتائجه تستهدف التطور المستمر

[1] -المرجع السابق.

[2] -سعد علي زايد –سماء تركي داخل :اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية- ص155.

	لأخرى		
5	النتيجة الحاصلة إما نجاح أو إخفاق	النتيجة الحاصلة تميل إلى النجاح	النتيجة الحاصلة هي حصول التنمية أي الزيادة
6	المدة تكون محددة	المدة تكون محددة أو غير محددة	لا تحدد المدة في حصول التنمية
7	يحدث داخل غرفة الصف	يحدث داخل غرفة الصف أو خارجها	تحدث داخل غرفة الصف أو خارجها
8	يتطلب توافر معلومات سابقة	لا يتطلب توافر معلومات سابقة	تتطلب توافر معلومات سابقة

4-المهارات القرائية :

تعرف المهارات القرائية بأنها :"قدرات لغوية تدرس بدقة وإتقان، وتهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعان تدل عليها مع مراعاة الفهم والتفاعل معها، للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة"[1] إن التدرج في اكتساب المتعلم هذه المهارات، ضرورة ينبغي أن يدركها المعلم والقائمون على التعليم، وإن أي برنامج تعليمي يسعى إلى تنمية مهارات القراءة، عليه أن ينطلق مما وصل إليه المتعلم ، وقبل هذا و ذلك من المهارات التي يحتاجها في هذه المرحلة أو تلك ، وكلما كان المعلم على دراية بقدرات تلاميذه، والنقطة التي وصلوا إليها في تعلم القراءة، كلما استطاع أن يكيف طرائق تدريسه وأساليبه في التعلم الصفي، بما يعزز هذه المهارات ويكملها، وعلى اعتبار أن القراءة في حد ذاتها مهارة مركزية مفتوحة على عدد كبير من المهارات الجزئية وتنميتها حتمية منظمة متناسقة هي إحدى المسؤوليات الهامة المدروسة .

[1]-شريفة علي أحمد الأحمدي: الضعف القرائي لدى طالبات الصفوف الدنيا-ص 14 .

***مهارات القراءة العامة** : مما سبق يظهر التطور الكبير الذي لحق بمهارات القراءة واتساع مجالاتها والتي مالت معظم التعريفات السابقة إلى تصنيفها في مستويين :

-مستوى المهارات العقلية الدنيا: فك الرموز وتعرف الكلمات.

-مستوى المهارات العقلية العليا: الفهم والاستنتاج والنقد والتذوق والتقويم[1].

يقصد بالمستوى الأول الوعي الصوتي وبالمستوى الثاني الفهم القرائي وسيتم التفصيل فيهما:

أ-الوعي الصوتي: عرّفهJason & David بأنّه: "امتلاك المتعلّم مجموعة من المهارات كالقدرة على تحديد أصوات الكلمات المنطوقة، والقدرة على التّمييز بين هذه الأصوات، والقدرة على تقسيم الكلمات المنطوقة إلى أصوات منفردة والقدرة على تجميع الأصوات المفردة لتكوين كلمات، والقدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، والقدرة على تقسيم الكلمة إلى فونيمات"[2]، هو مقدرة الطّفل على تحليل الوحدات الصّوتية الّتي تتكوّن منها الكلمة أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة، حذف إضافة تبديل وحدات صوتيّة في الكلمة.[3] أو هو فهم أنّ كلّ كلمة منطوقة هي سلسلة من الأصوات ويتضمّن القدرة على الاستماع والتّعرّف والتّلاعب بالأصوات في اللّغة.[4]

ويعرّفه بعض الباحثين الأجانب أمثال stnorviech بأنّه "القدرة الأساسية الّتي تشكّل أساسا مهمّا لفهم المقروء، إذ تمكّن القارئ من تحويل القدرة على فكّ الرموز إلى قدرة

1 -حاتم حسين البصيص :تنمية مهارات القراءة و الكتابة –الهيئة العامة السورية للكتاب –دمشق -2011-د/ط- ص54.

2 – عبد الفتّاح رجب علي مطر: فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذّاكرة العاملة والمهارات اللّغوية- ص6.

3- ينظر: رمضان محمّد رمضان، برنامج تنمية مهارة القراءة في الصّفوف الدّراسية الأولى –دليل مدرّب المعلّم- الأكاديمية المهنية للمعلمين- مصر-د/ط- 2012- ص26.

4- ينظر حاتم حسين البصيص :تنمية مهارات القراءة و الكتابة –ص26.

أوتوماتيكية وهو ما يتيح له أن يستثمر قدرته الذّهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض أي فهم ما يقرأ".[1]

-مستويات الوعي الصّوتي:

1) الوعي بكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية، نحو: قطّة-بطّة، أسماء-شيماء.

2) الوعي بالمقاطع الّتي تتكوّن منها الكلمة، نحو: يلـــ/عب، ليـــ/مو/ن/.

3) دمج الأصوات لتكوين كلمات، نحو: ك-ت-ب.

4) تقطيع الكلمة إلى أصوات(مقاطع)، نحو: بطة=ب/ط/ة.

5) التّلاعب بالأصوات، نحو: رمال ننطقها دون ر=مال نبدل الواو جيما: جِمال.[2]

-أمثلة عن مستويات الوعي الصّوتي و مهاراته [3]:

قدرة التمييز الصوتية	وصف المهارة
تمييز الكلمات	تتبع وتمييز الكلمات المنفصلة في جملة /لعب/الولد/الكرة 3/ 2/ 1
التّجاوب مع الكلام الموزون والتّلاعب بالكلمات	الاستمتاع بتكرار الكلمات الموزونة أو الجناس اللّفظي في القصص البسيطة والأناشيد. شلل/ملل/كلل رائد/سائد/قائد
تمييز مقاطع الكلمات وتحليلها	تعداد مقاطع الكلمة وتحليلها. رائـــ=را/ئد

1- أسماء عزيز عبد الكريم، إقبال كاظم حبيتر: مهارات الوعي الصّوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريس قسم اللغة العربية- كلية التربية- جامعة القادسية- العدد1- 2016- ص307.

2 -ينظر المرجع نفسه -ص300.

3 -ينظر المرجع نفسه -ص314.

التّلاعب ببدايات ونهايات الكلمات	القدرة على جمع وإصدار كلمات موزونة تعتمد على فهم الطّالب لمبدأ أنّ الكلمات الموزونة لها نفس النهاية. كلب-قلب-فتح-فتن
تمييز أصوات الحروف المنفصلة	وهي القدرة على تمييز الحروف في بداية ووسط وآخر الكلمة، مثل: أوجد كلمة تنتهي بالصّوت (ر). القدرة على لفظ الكلمات مع إزالة أو إضافة حرف، مثال: اللفظ(بابا) بدون صوت (ا) في النهاية، بابا=باب.

ب-الفهم القرائي: "هو عملية تفاعل بين القارئ ومعطياته الإدراكية والمعرفية وبين اللغة المكتوبة في النص والمعطيات الواضحة وغير الواضحة "[1] فهم المقروء هو محصلة لفك الرمز في القراءة وفهم المسموع، وعليه فهو مهارة استنتاجية، نحن لا نقرأ النص كما هو عليه، بل كما تنعكس عليه قيمنا وخلفيتنا الثقافية ،إن كل نظرية حاولت أن تفسر الفهم القرائي من منظور جديد يمثل فلسفتها ورؤيتها لعملية القراءة بعامة، والفهم القرائي بخاصة.

1-عمليات الفهم القرائي:"إن الفهم يتضمن علميات إدراكية متعددة، متكاملة ومتدرجة، تبدأ بالعمليات البسيطة، ثم تتدرج في التعقيد، لتحيط بمستويات الفهم ومهاراته، وفيما يلي توضيح هذه العمليات :

-العمليات الصغرى الجزئية : وتشتمل على ثلاث عمليات هي فهم الكلمة المفردة وتجميع الكلمات في التركيب الواحد وفقا للعلاقات بينها في صورة أكبر إلى المعنى (النظم، وقواعد اللغة) وانتقاء الفكرة خلال الوحدات اللغوية المتضمنة إياها .

1 - هيثم يحي طه: مدخل إلى سيكولوجية القراءة-دار الشروق للنشر و التوزيع-عمان -الأردن-ط1-2015-ص49.

-**العمليات التكاملية** : وتتضمن عمليتان أساسيتان هما: فهم الروابط وفهم العلاقات بين كل تركيبين .

-**العمليات الكلية**: وتشير إلى التنظيم الكلي الشامل، وفق نمط محدد من أنماط التنظيم، وهذه العملية الكلية تتضمن عمليتان، هما استخدام القارئ النمط العام للتنظيم الذي اتبعه الكاتب والتلخيص ويتضمن الاختيار وحذف المعلومات غير المهمة أو تجاوز التفاصيل ضعيفة الارتباط والتعرف على الأفكار العامة وتكوينها واشتقاقها .

-**العمليات المتممة (الإسهاب)**: وتشتمل على خمسة عمليات هي الاستجابات النشطة

وتكوين الصور الذهنية ومكاملة المعارف السابقة والتنبؤات وعمليات التفكير العليا (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم)

-**عمليات ما وراء المعرفة** : وتتضمن وعي القارئ بذاته وأهدافه، والقدرة على ضبط العمليات المعرفية والتحكم فيها وتوجيهها وامتلاك الدراسة كالفهم والاستدعاء التام"[1].

2-مهارات الفهم القرائي :

مهارات الفهم القرائي هي المهارات المستهدفة في تعليم القراءة، هناك تصنيفات متعددة ويعد تصنيف وينر وتشارليز أكثر التصنيفات شهرة .

-التصفح : القراءة السريعة من أجل الإجابة على أسئلة محددة في الذهن .

-المراجعة : النظر للعناوين بعناية لتحديد الفكرة الرئيسية

-القراءة لتحديد الفكرة الرئيسية .

[1] - حاتم حسين البصيص :تنمية مهارات القراءة و الكتابة –ص68.

-القراءة للحصول على التفاصيل و المعلومات

-التعرف على نماذج الفقرات

-الاستنتاج .

-فهم اللغة المجازية .

-التنبؤ بالنتائج .

-تقويم الأفكار.[1]

وتشتمل مهارات الفهم القرائي على عدة مهارات كما حددها فتحي يونس وهى :

1- القدرة على إعطاء الرمز معناه.

2- القدرة على فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.

3- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.

4- القدرة على فهم الكلمات في السياق واختيار المعنى الملائم لها.

5- القدرة على تحصيل معانى الكلمات.

6- القدرة على اختيار الافكار الرئيسية وفهمها.

7- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

8- القدرة على الاستنتاج.

[1] -ينظر علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها-شركة المؤسسة الحديثة للكتاب –عمان –الأردن-د/ط-2014-ص206-207.

9- القدرة على فهم الاتجاهات.

10-القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية والنغمة السائدة وحالة الكاتب وغرضه.

11- -القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة التوثيق[1]

3-مستويات الفهم القرائي:

وللفهم القرائي عدة مستويات يمكن تجميعها أو فصلها حسب الغرض من المبحث:

***التصنيف الأول** : يضع هذا التصنيف الفهم في ثلاثة مستويات، تبعا للمهارات العقلية التي يوظفها القارئ أثناء قراءته وتتمحور حول ثلاث مهارات أساسية هي الاستيعاب والنقد والتفاعل مع النص المقروء وفيما يلي توضيح لهذه المستويات والمهارات الفرعية المتضمنة فيها:

1-**مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب)**: يتضمن معرفة الكلمات الجديدة واستخلاص الفكر من النص ، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الفكر، ربط الرموز بالفكر التي تدل عليها، وتلخيص الفكر من النص .

2-**مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء)**: وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ماله صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف .

[1] -ينظر: فتحي يونس، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية – دار الكتاب الحديث- القاهرة –د/ط-2000-ص 56.

3-**مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء)**: حيث يربط المتعلم المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب، و يعبر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات في الموضوع.[1]

***التصنيف الثاني** : ويتوزع على أربعة مستويات أيضا، لكنه يتناول الفهم بصورة أكثر إجرائية من خلال ارتباطه بالنص المقروء، والمهارات اللازمة له، هذه المستويات هي :

1-مستوى الفهم الحرفي : وهو ما يطلق عليه (قراءة السطور) ويتضمن مهارات : تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات.

2-مستوى الفهم التفسيري : ويطلق عليه (قراءة ما بين السطور) ويتضمن مهارات تفسير المعنى المجازي للكلمات، تعرف فكرة الكاتب ورأيه، استخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث

وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر، و حليل الشخصيات.

3-مستوى الفهم التطبيقي : ويطلق عليه (ماوراء السطور) ويتضمن مهارات تقدير دقة الكاتب في التعبير عن الفكر، تمييز الحقائق والآراء وحل المشكلات [2].

[1] -ينظر: حاتم حسين البصيص ،تنمية مهارات القراءة و الكتابة-ص63.

[2] -ينظر :المرجع نفسه-ص64.

5-تصنيفات المهارات القرائية :

تتمثل المهارات القرائية حسب تصنيف رشدي طعيمة في المستويات الثلاثة الآتية فيما يلي :

أ-المستوى الأدنى:

-آليات القراءة (تعرف).

ب-المستوى الأوسط :

-مهارات عقلية أولية (فهم).

-مهارات عقلية وسطى (نقد).

-مهارات عقلية عليا (تفاعل).

-الكفاءات النحوية.

ج-المستوى الأعلى:

-عادات القراءة و اهتماماتها.

-الفهم الثقافي[1]

تظهر المهارات القرائية وفق المستويات الثلاثة مفصلة في الجدول التالي[2] :

[1]-ينظر رشدي أحمد طعيمة : المهارات اللغوية– ص 51 .

[2] - المرجع نفسه–ص (98-106).

الرقم	المهارات القرائية
	المستوى الأدنى
1	-قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.
2	-ربط الرموز المكتوبة بأصواتها بسهولة ويسر.
3	-تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها.
4	-معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).
5	-التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.
6	-التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المد،الكسرة، التنوين) عند قراءة نص معين .
	المستوى الأوسط
7	-معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللفظي)
8	-تصنيف الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات (المتقابلان)
9	-متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.
10	-استنتاج المعنى العام من النص المقروء.
11	-الحصول على المعرفة من خلال القراءة الخاطئة .
12	-تصفح كتاب بسرعة وبإدراك أهم الموضوعات التي يشتمل عليها .
13	-استخلاص الأفكار من النص المقروء.
14	-تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض .
15	-متابعة الأحداث التي ترد في قصة قصيرة .
16	-تعريف إشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل .
17	-معرفة استخدام الإثارة إلى المرجع في أسفل الصفحة .
18	-تركيز الانتباه في محتويات المقروء .
19	-القدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها .

20	-مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.
21	-دقة النطق و إخراج الحروف إخراجا صحيحا عند القراءة الجهرية .
المستوى الأعلى	
22	-التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.
23	-إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغيير في التراكيب.
24	-اختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة قضية معينة .
25	-التدريب على التحليل الصرفي الصحيح للكلمة .
26	-تحديد ماله صلة وما ليس له صلة بالموضوع من أفكار.
27	-تعرف معاني المفردات الجديدة من السياق .
28	-الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور .
29	-تكييف معدل السرعة في القراءة حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها
30	-العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به.
31	-استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية .
32	-التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء.
33	-العثور من النص على الأدلة الموضوعية التي تناقش رأيا ما .
34	-تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار .
35	-مقارنة المعلومات التي يشتمل عليها نص ما بعضها وبعض .
36	-الإلمام بأهم الأعمال الأدبية والفكرية في التراث العربي.
37	-البحث عن مواد جديدة في القراءة تتحدى حدود ما ندرسه في الفصل .

38	-الإقبال على القراءة في تطلع واشتياق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلمها .
39	-الدقة في الحركة الرجعية من آخر سطر إلى أول سطر الذي يليه .
40	-توقع المعاني من السياق .
41	-الكشف على أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة.
42	-ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة .
43	-تصنيف الحقائق وتنظيمها .
44	-تكوين رأي فيما يقرأه وينقده .
45	-الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به.
46	-اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة تتصل بها وبأهميتها في ذاتها أو في حياة القارئ .
47	-تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.
48	-تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصا وافيا .
49	-التعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع.
50	-استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات والصور والفصول ورؤوس الفقرات والجداول والرسوم البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس التي توجد في آخر الكتب.
51	-إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين أشكال الحروف والكلمات .

كما تصنف المهارات القرائية حسب النظرية البنيوية وفق مجالات ثلاثة، المجال المعرفي والوجداني والحركي ويظهر ذلك حسب الجدول الآتي[1] :

المستوى	المجال المعرفي
مهارات مستوى التذكير	-أن يتذكر الطالب المعلومات والحقائق التي يتطلبها موضوع ما عند معالجته.
	-أن يتمثل دائما أهمية وضرورة القراءة في صنع تنمية التفكير.
	-أن يتذكر بعض المعلومات والحقائق في مجال التفكير المتصل بالعالم.
	-أن يتذكر حقيقة أو معلومة ذات صلة بالموقف المعروض أو موقفا مشابها للموقف القائم.
	-أن يتذكر بعد القراءة الاستيعاب بعض المعلومات والحقائق التي تتعلق بالشخصيات العلمية والأدبية، وكذلك بعض التفصيلات لموضوع سبقت قراءته.
مهارات مستوى الفهم	-فهم الأفكار الكلية والأفكار الجزئية للنص أو المادة المقروءة.
	-فهم الروابط بين أجزاء الجملة وطريقة نموها.
	-فهم العلاقة بين التعبير والتفكير.
	-فهم العلاقة بين الجمل، وبين الفقرات للنص المقروء، من حيث الإجمال والتفصيل، والسبب والمسبب، والعام والخاص .
	-فهم منهج الكاتب، وما بين السطور، و ربط المقدمات بالنتائج.
	-التنبؤ بالأحداث للموضوعات المتشابهة مستعينا بمعلوماته السابقة.
	-فهم الدوافع للأحداث والدلالات الخاصة بها وربط الأحداث بالشخصيات .
	-فهم الإشارات التاريخية والعلمية والأدبية في النص المقروء، وتفسير بعض الظواهر ذوات العلاقة بالموضوع.
	-فهم الدلالات اللغوية من خلال السياق، وأن يشرح الطالب ما قرأه أو يفسر موقفا، أو حدثا ما في إطار لغوي سليم .

1 - المرجع السابق-ص60.

	-أن يفرق بين السبب والنتيجة، وأن يعبر عن فكرة معينة في صور متعددة.
	-أن يجد علاقة ببعض الحقائق، وأن يجد علاقة بين بعض المبادئ العامة والأفكار.
	-أن يقارن بين رأي ورأي ، أو فكرة وفكرة .
	-أن يوازن بين المفاهيم الفكرية والثقافية والعلمية في مجتمعه بمثيلاتها في المجتمعات الأخرى التي يقرأ عنها .
مهارات في مستوى التطبيق	-أن يفيد مما قرّأه في حل مشكلاته، أو المشكلات العامة ، وفي تحليلها وأن يستخدم الحقائق التي تؤدي إلى النتيجة، وأن يستنتج ما يريده الكاتب .
	-أن يستقرئ ويستنتج بعض الحقائق المتضمنة في النص المقروء أو القصة أو المشكلة .
	-أن يطبق ما تعلمه خلال قراءاته من مفاهيم وحقائق في حياته الشخصية، وفي تعامله مع غيره في مجتمعه.
	-أن يطبق سلوكا أو اتجاها أو قيمة عرفها في سلوكه مع نفسه أو مع غيره.
مهارات على مستوى التحليل	-تحليل سلوك بعض الشخصيات من خلال قراءة آثارهم، وتحليل اتجاهات الأديب أو الكاتب.
	-تحليل السلوك الإيجابي أو السلوك السلبي وصولا إلى دوافعه، وتحليل الموقف إلى أفكار وشخصيات وأحداث وسلوك .
	-التمييز بين الحقيقة والرأي، وانتقاء الأصوب من بين مجموعة آراء .
	-تحليل المشكلة إلى أسبابها وظواهرها ونتائجها ومقترحات علاجها .
	-التوصل إلى جانب الاتفاق بين أفكار موضوع سبق أن قرأه، وموضوع آخر مماثل.
	-تحليل الجملة للوقوف على مكوناتها والعلاقات بين أجزائها، وتحليل الأساليب للوقوف على مظاهر الجمال فيها.

	-أن يدرك الأخطاء المنطقية في الاستدلال والاستنتاج.
	-أن يحلل المواد المقروءة وما تشمل عليه من رمز يخفي وراءه طرحا لمشكلة تتعلق بقضية من قضايا مجتمعه.
مهارات في مستوى التركيب و البناء	-أن يفرق بين مواقف بعض العلماء والمفكرين وأن يميز الدوافع والعوامل، والأسباب التي دفعت عجلة التقدم الثقافي والتقدم العلمي في بعض المجتمعات .
	-أن يحدد جوانب المشكلة في المواقف أو الموضوع الذي قرأه.
	-أن يصنف العناصر والعلاقات لعمل ما في مجالات وأنشطة قرائية إليها كالأدب والفنون أو المجالات العلمية أو الاجتماعية.
	-أن يكوّن مجموعات من الأفكار أو المواقف المتشابهة.
	-أن يلخص موضوعا تمت قراءته محافظا على عناصره الأساسية.
	-أن يبتكر قصة أو عملا أدبيا أو فكرة جديدة أو أن يضع حوارا لموضوع ما.
	-أن يكوّن مفاهيم جديدة مما يقرأ.
	-أن يضع مواصفات لشخصيات يحركها في عمل أدبي يبتكره، أو أن يقترح بناء جديدا لموضوع قرأه.
	-أن يستنتج أو أن يتوقع في ضوء ما يقرأ.
	-أن تنمو لديه مهارات التفكير العلمي والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد.
	-أن يعبر شفاهة أو كتابة عن مشكلة أو قضية معينة في تراكيب سليمة واضحة.
مهارات في مستوى التقويم	-أن يصدر حكما على نص معين أو موضوع قرأه من حيث ما تضمنه من أفكار في ضوء أدلة مستخلصة من الموضوع نفسه أو في ضوء معايير من خارجه.
	-أن يصدر حكما على الاتساق المنطقي والفكري فيما يقرأ.
	-أن يقوّم مدى صحة نتائج معينة اعتمادا على بيانات محددة تمت قراءتها .

	-أن يقدر قيمة العمل الفكري (أدبي ، علمي ، اجتماعي) المميز والذي يعكس أثره الإيجابي على الطالب.
	-أن يبدي رأيه حول مشكلة ما أو قضية ما، وأن يقوم قضايا مجتمعه ومشكلاته، وأن يشارك في دراسة هذه القضايا والمشكلات.
	-أن يحكم على سلوك معين إيجابي أو سلبي في ضوء المعايير والقيم.
المجال الوجداني	
مهارات في مستوى الاستقبال	-أن يبدي ميلا نحو الارتباط بالقراءة رغبة في الثقافة والتنوير واتساع المدارك.
	-أن يصغي باهتمام إلى قصة قصيرة أو قصيدة شعرية، أو أي لون من ألوان الأدب، أو أي مجال من مجالات المعرفة الإنسانية.
	-أن يسأل فيما له علاقة بما استمع إليه أو قرأ عنه.
	-أن يبدي اهتماما بمشاعر الآخرين وبآرائهم حول القضايا الفكرية أو الأدبية أو العلمية.
	أن يهتم بظاهرة ما في مجتمعه قرأ عنها أو بظاهرة في مجتمع آخر يمكن أن تؤثر في مجتمعه.
	- أن يبدي اهتماما بالمشكلة التي تفوق نمو المجتمع، والتي يتناولها المفكرون في كتاباتهم.
	-أن يهتم بالقراءة عن سير العظماء والقادة وأعلام الفكر الذين كان لهم دور فعّال في تقدم مجتمعهم، أو بالاستمتاع إلى قصصهم أو الكتابة عنهم.
	-أن يقرأ أصول نتائج النظريات العلمية التي أحدثت تغييرا في مجتمع ما.
مهارات في مستوى الاستجابة	-يشارك الطالب مشاركة إيجابية في معالجة مشكلة من المشكلات التي قرأ عنها، ومن ثم مناقشتها مناقشة موضوعية.
	-يشارك فيما يدور حوله من حوار أو تعليق أو مناقشة أو إبداء رأي، وذلك من خلال الندوات والمناظرات والمحاضرات.
	-يبدي اهتماما نحو تحصيل قراءات جادة مفيدة.

	-يبدي استجابة لنوع معين من أنواع المعرفة التي تسهم في تطوير مجتمعه.
	-يتقبل الحقائق العلمية، ويتفاعل معها ويقبل على دراسة نتائج بعض المفكرين.
مهارات في مستوى إعطاء الشيء قيمته	-أن يقدر دور المعلم في إثراء ميوله القرائية.
	-أن يوضح علميا اعتقادها بقيمة التفكير الموضوعي حول الموضوعات التي قرأ عنها واستوعبها استيعابا جديا.
	-احترام فكر الآخرين، وتقدير الجيد منه في إطار الموضوعية والاتزان الفكري
	-أن يفضل موقفا على آخر من خلال قراءاته –حول الموقف- في أكثر من مرجع أو كتاب أو مجلة .
	-أن يحترم أصحاب السلوك المرغوب فيه، كأن يحترم دور العلماء والمفكرين والأدباء، وأن يقدرا اتجاهاتهم الإنسانية من خلال قراءاته لإنتاجهم الفكري.
	-أن يلتزم بالقيم الدينية، وأن يقرأ حول تقاليد أمته وتراثها ما يتفق وهذه القيم.
	-أن يقدر أثر اللغة ودورها في تمييز الفرد اجتماعيا .
	-أن يحترم رأي الجماعة، ويقدر العمل الجماعي، وبخاصة في مجال النشاط اللغوي والنشاط الاجتماعي.
مهارات في مستوى التنظيم	-أن يميل الطالب في التخطيط في قراءاته حول الموضوع أو قضية أو مشكلة ما.
	-أن يقدر فيه التفكير الابتكاري، وقيمة التفكير الناقد، وقيمة التفكير العلمي من خلال قراءاته المتنوعة.
	-أن يقدر قيمة التفكير المنطقي لإدراك أهمية الاستدلال والاستنتاج والاستقراء وفرض الفروض وتوقع النتائج .
	-اعتزاز الطالب بلغته وتراث أمته.
	-تقديره للبحث بجميع أنواعه (العلمي- الأدبي-الاجتماعي) وللقراءات

	الهادفة.
	-تقديره للجمال في الكلمة المقروءة وفي الطبيعة وفي الحياة.
	-تقديره للحياد الفكري في مجالات العلم والتجرد عند إصدار الاحكام.
	-أن يميل إلى التخطيط والتنظيم في مجالات الدراسة والعلم و العمل والإنتاج.
	-يقدر القيم الاجتماعية المتعلقة باللغة، كالتنظيم الفكري عند القراءة أو الكتابة والترتيب المنطقي فيها.
	-أن يميل إلى تحري الدقة في عرض قضايا مجتمعه الفكرية والثقافية.
	-أن يقدر التفكير العلمي ، و يسعى إلى الأخذ في حل قضاياه الدراسية و العلمية ، و كذلك في حل قضايا مجتمعه
مهارات في مستوى التمييز	-أن يستفيد الطالب مما قرأ في توظيف عباراته اللغوية، ومن ثم يتصف بالذوق وحسن اختيار الكلمات والجمل عند مخاطبة الآخرين، وأن يحسن استخدام الأساليب الاجتماعية في مواقعها.
	-أن يتميز زملائه الطلاب بالميل إلى الدقة في اختيار المواد المقروءة، وبالتالي الميل إلى الدقة فيما يكتب، والدقة حين يتحدث.
	-أن يعرف بين زملائه بحسن انتباهه واصغائه لما يسمع.
	-أن يتميز بحسن الرأي وقوة الحجة والموضوعية فيما يبدي ويقول.
	-أن يظهر فيما يعمل أو يقرأ أو يكتب أو يتكلم تنظيما وترتيبا.
	-أن يؤمن ببعض القيم عمليا، كأن يعتمد على نفسه في سلوكياته، وفي حياته العلمية والدراسية، وفي قراءاته، أو ميله إلى التعاون مع زملائه من خلال القراءات والبحوث الاجتماعية.
	-أن يقدر أصحاب القيم والمثل والمبادئ من العلماء والمفكرين.
	-أن يميز بين الخير والشر والفضيلة والرذيلة من خلال قراءاته التي تتضمن من تلك القيم.
	-أن يقدر تقديرا عميقا التفكير الابتكاري والتفكير الناقد.

	-أن يقدر حرية رأي الآخرين بموضوعية وعقلانية .
المجال الحس حركي	
مهارات الحس حركية	-القدرة على ترتيب أفكاره تسلسلها وتتابعها .
	-القدرة على إخراج أو استبعاد مالا علاقة له بالموضوع الذي تمت قراءاته أو بالموقف الذي تمت مناقشته.
	-المهارة فن التعبير عن أفكاره وخواطره.
	-القدرة إلى تحليل أفكار الآخرين على ضوء قراءاته ومشاهداته وما سمعه من أفكار هادفة.
	-مهارة الربط المحكم بين الفكرة والأسلوب الملائم لها.
	-القدرة على المناقشة والحوار وإبداء الرأي بموضوعية ومنطقية وبدون تسرع في إصدار الأحكام.
	-أن يسيطر في دقة وإتقان على أساليب التفكير العلمي السليم .
	-المهارة في القراءة بسرعة معقولة.
	-المهارة في ربط النتائج بالأساليب .
	-المهارة في استخدام اللغة في صورة متكاملة استخداما سليما جدا .

ثانيا/نظريات القراءة

1- سيـــــكولوجيا القراءة:

ظهرت في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين مجموعة من النظريات التي تعالج مسألة سيكولوجية القراءة في روسيا وفي دول أخرى، تهتم هذه الجزئية بفهم الأبعاد المختلفة المرتبطة بسيكولوجية اكتساب مهارة القراءة نمائيا وإدراكيا وعصبيا، كما تستعرض التفسير النمائي لاكتساب المهارة بمراحلها المختلفة مع تبيين دور الوظائف الإدراكية والمهارات المختلفة المؤثرة على اكتساب القراءة كالوعي الصوتي والذاكرة اللفظية وسرعة المعالجة

اللفظية وعمليات التعرف البصري والتفسيرات العصبية الدماغية وتنطلق جميع هذه الدراسات من اعتبار القراءة ظاهرة نفسية واعتبار القارئ نمط نفسي قرائي معين، و"يرى عالم النفس الأمريكي **تينكر** أن محصلة هذه المرحلة السيكولوجية الأولى من دراسة القراءة اقتصرت بصورة أساسية على اكتشاف ثلاثة عوالم مؤثرة في إدراك النص وهي :

1-إن الحرف الأول من الكلمة أهم –من أجل فهم النص- من الأحرف الأخيرة أو المتوسطة.

2-إن طول الكلمة هو أهم معيار لشكل الكلمة القواعدي وبالتالي لمعناها .

3-إن مراعاة السياق يسهل إلى حد كبير إدراك المعنى الدقيق للكلمات المتعددة المعاني"[1]

ومع بداية الأربعينات بدأت محاولات دراسة القراءة في سياق أعمق وإظهار قوانينها النوعية بشكل أعمق، "ففي الولايات المتحدة أجري عدد من الدراسات حول تأثير القراءة على المستوى التعليمي العام للفرد، ودرست فيها لأول مرة دوافع القراء، وحاجات التلاميذ والطلاب، وموقفهم من القراءة، وعلاقة القراءة بمختلف أشكال التعليم، كما قامت هذه الدراسات بتحليل تقاليد قراءة الأدب الروائي وأساليب التربية الأدبية "[2]

ومن أهم مواضيع البحث المتعلقة بسيكولوجية القراءة هي دراسة مسألة تصنيف القراء، "إن مفهوم الصنف أو الطراز أو النمط هو مفهوم مشتق من تفاعل عوامل نفسية واجتماعية عديدة، ويضم التأثيرات المتنوعة لخبرات القراء الماضية وحاضرهم ومستقبلهم ويقدم مثل هذا المدخل التصنيفي إمكانية معالجة مواصفات القراء المضمونية ويمكن للقارئ الانتقال من نمط

[1] –نزار عيون السود : سيكولوجية القراءة –ص5.
http://edusocio.net/files/psychologie_de_la_lecture.pdf
[2] – المرجع نفسه –ص6.

إلى آخر عند توفر الظروف الملائمة ويقترح علماء النفس تصنيف القراء من خلال الخاصيات المشتركة للشخصية كالاتجاه والمزاج والطباع والقدرات والمهارات والدوافع والاهتمامات "[1]

سيتم تناول الموضوع كالآتي:

-القراءة من منظور نظرية التحليل النفسي.

-القراءة في نظريات علم النفس التجريبي .

-القراءة في نظريات علم النفس المعرفي .

1-1-القراءة من منظور نظرية التحليل النفسي :

قد فتح التحليل النفسي النوافذ لدراسة الحلم والسيرورات النفسية اللاشعورية، إضافة إلى قضايا الليبيدو والنرجسية، وغيرها من الموضوعات التي طورها أدلر ويونغ في التحليل النفسي، مما أسهم في تفعيل منطلقات القراءة السيكولوجية، وتطورت المقولات النفسية وجاوزت تحليل الشخصية الأدبية، ودخلت في ميدان ما يسمى لاشعور النص، واستجدت مقولات إضافية، كمقولات (جاك لاكان) الذي يعدّ من أبرز مطوري التحليل النفسي الفرويدي، وبين أنساق ما قبل الشعوري من جهة أخرى، وذلك في مقولته التي اهتم فيها بالدلالات الرمزية وتبادلاتها في النص، وسماها سلسلة الدال والمدلول، وهي تلتقي مع أدوات السيميائية في قضية الإشارات والعلامات النصية[2]. ويمكن القول بأن القراءة –ضمن الاتجاه النفسي العام- حققت خطوات مهمة وأثرت الدراسات النقدية بتحليلات متعددة، وتعاملت مع النصوص الأدبية وفق منظومتها الخاصة، وقدمت التفسيرات المناسبة. فقد قدمت مدرسة فرويد ومدارس التحليل النفسي الأخرى فوائد جمة إلى المهتمين بتحليل النص نفسيا، "وكان

[1] -المرجع السابق –ص8.

[2] -محمد عيسى : القراءة النفسية للنص الأدبي العربي –مجلة جامعة دمشق –المجلد 19-العدد(1+2) -2003-ص22.

فرويد تناول النص الأدبي من مستويات ثلاثة هي: شخصية المبدع، والشخصيات الفنية في العمل الأدبي، والنص الإبداعي نفسه، فليس مستغربا أن نلقى عند فرويد مفهوما للفنان والمبدع والقاص والشاعر، ومفهوما للأثر وعملياته الإبداعية، ومفهوما للقراءة والقارئ"[1]

***فرويد (التحليل النفسي للنص)**: "ينظر فرويد إلى القراءة والإبداع على أساس أنهما متماثلان بصفة جوهرية، من حيث الأسباب اللاشعورية الكامنة وراء كل منهما، والمتمثلة في عقدة أوديب complexe d'oedipe، إذ يعتبر هذه العقدة مصدرا أساسيا للإبداع والتذوق الفني"[2] وعليه تخلص هذه النظرية إلى" أن المحتوى الغريزي من منظور التحليل النفسي هو جوهر الإنتاج الفني من خلال المواهب الخاصة للفنان، هو ما يجعل من الممكن حدوث تسوية بين المتعة الخيالية وبين الواقع الموضوعي، وهذه التسوية هي التي تضع الأسس القوية لعمليات التواصل مع الآخرين"[3] تطرح هذه النظرية تصورا للعلاقة بين القارئ والكاتب، ولكن القراءة النفسية عموما تركز كثيرا على الجوانب النفسية الشعورية واللاشعورية، وتهمل الجوانب النصية والجمالية والاجتماعية والتاريخية.

***شارل مورون (التحليل النصي المحايث)**:يرى شارل مورون "أن كل نتاج أدبي يحتوي على مجموعة من الصور الخاصة تتخذ غالبا مظهرا دراميا وتتكرر في مجموع النتاج من خلال أشكال متباينة من الصور لكنها تحمل نفس الخصائص الجوهرية للصورة الأولى المحركة ويسمى ذلك الأسطورة الشخصية للكاتب، ويعرفها بأنها استيهام مهيمن على الكاتب يتمظهر من خلال صورة مهيمنة على أعماله، وتكون دائما لهذا الاستيهام علاقة بلا وعي

[1] –المرجع السابق–ص 39.

[2] – نزار عيون السود : سيكولوجية القراءة – ص 23.

[3] –المرجع نفسه– ص 23 .

الكاتب، وهو ما يستدعي البحث في حياته الشخصية للتأكد مما توصلت إليه القراءة المباشرة للنصوص"[1]

***جاك لاكان (البنية اللغوية اللاشعورية)**: يعتقد لاكان أن اللغة تحكم الإنسان باعتباره محملة سلفا بالدوال وعليه فليس الإنسان هو الذي يتحدث دائما باللغة، اللغة هي التي تتحدث من خلاله، ومن ثم فحديث الفرد عن الحقيقة ليس إلا ضربا من الوهم، فالمهم في الكلام ليس منطوقه الخارجي ولكن ما يكمن وراءه من نوايا واعية أو لا واعية [2].

***جان بلمان نويل (لاشعور النص)**: قد تطورت الدراسات النقدية الحديثة في جميع المجالات، و لم يكتف البعض بهذه التسمية (تحليل المؤلف، ثم النص)، حيث تحول الاهتمام مباشرة إلى (لاشعور النص)، ومن أبرز الذين طرقوا هذا المجال جان بلمان نويل : "إن التحليل النصي عنده يفترض شيئا من الشراهة، إذ أنه يتكون من أجزاء ثلاثة: النص/النفسية/التحليل، والعمل على النص من منظوره هو عمل على وحدة ضيقة عوض إنتاج كلي، ذلك كي لا يتم إلا الاصطدام بالكاتب، فهذا العمل –وإن كان يعاني من قصر النظر والارتكاز على العمل النصي، فهو يفترض أن النص: لحظة للذات، يمكن القول عنها إنها مثالية –خطاب يمتلك بعدا أو بنية راسخة: مستقلة مخصبة بالنسبة للمعاني "[3]

1-2-القراءة من منظور علم النفس التجريبي: ظهر موضوع القراءة باعتبارها موضوعا قابلا للملاحظة والقياس والتحديد وذلك من خلال التركيز على عمليات الاستبعاد والتمثل لدى القارئ، وقد تبلورت هذه الفكرة في شكل تصورات مختلفة لمسألة القراءة حسب التوجه النظري التالي :

[1] – جمال ولد خليل : لاشعور النص في استراتيجيات القراءة –مجلة قراءات–مخبر وحدة التكوين و البحث في نظريات القراءة و مناهجها – جامعة بسكرة –ص63.

[2] –ينظر المرجع نفسه–ص64 .

[3] – المرجع نفسه–ص62.

***نظرية الخطاطة(التصاميم)**: تقدم هذه النظرية ثلاث نماذج لتفسير عملية الاستيعاب القرائي وهي :

"**النموذج التصاعدي** : ينظر هذا النموذج إلى القراءة باعتبارها عملية متجهة من الأدنى إلى الأعلى، أي من النص إلى ذهن القارئ، يوجد المعنى —من هذا المنظور— داخل النص وليس على القارئ إلا أن يستخرجه، إن النص مستودع الدلالات والمضامين، وعلى القارئ أن يعرف منه ما كان الكاتب قد وضعه فيه"[1] يرتكز هذا النموذج على الرسالة التي يحملها النص .

"**النموذج التنازلي** : نظر هذا النموذج إلى القراءة باعتبارها عملية تسيير من الأعلى إلى الأدنى، ويتميز هذا النموذج بتفسير سلسلة الاستيعاب القرائي من خلال التركيز على المعرفة الخلفية للقارئ "[2] في هذا النموذج يعد القارئ محور عملية القراءة حيث تصير القراءة هي عملية حساب المعاني في النص .

"**النموذج التفاعلي**: ظهر هذا النموذج لتجاوز مظاهر القصور التي رأيناها على مستوى النموذجين السابقين يتميز هذا النموذج بكونه يأخذ في نفس الوقت من مزايا النموذجين السابقين، فهو يعتبر كلا من النص والقارئ طرفين متفاعلين ومتكافئين في توليد دلالات النص بحيث يكون النص العامل المنشط للتصاميم والمعارف الموجودة في ذهن القارئ "[3].

***نظرية إيري "النموذج التطوري–النمائي** :تصف هذه النظرية عملية اكتساب القراءة التي عن أربعة مراحل يمر بها القارئ تبدأ من مرحلة ما قبل القراءة وصولا إلى مرحلة القراءة المتمرسة :

[1]– هيثم يحي طه : مدخل إلى سيكولوجية القراءة – ص 56.

[2] – المرجع نفسه– ص 56.

[3]– جمال ولد خليل : لاشعور النص في استراتيجيات القراءة– ص 57.

أ–المرحلة الأولى :"التي تتحدث عنها إيري تسميها بالمرحلة ما قبل الألف بائية pre–alphabetic phase، فالطفل في هذه المرحلة يفتقد المعرفة الصوتية الحرفية، حتى إن معرفته بالحروف لم تتكون بعد "[1]

ب–المرحلة الثانية: " التي تطرحها إيري هي المرحلة الألف بائية الجزئية partial alphabetic phase، وتميز إيري هذه المرحلة عن سابقتها في هذه المرحلة ترسخ لدى الطفل بعض المعرفة بالنسبة لأشكال بعض الحروف وعلاقتها مع الصوت الذي تمثله، لذلك تبقى عملية التعرف في هذه المرحلة مرتكزة على التعرف على الكلمة من خلال نفس الاستراتيجيات التي اتبعت في المرحلة السابقة حسب الكلمة كصورة أو رمز "[2] يعتقد بعض الباحثين أن التفاوت في هذه المرحلة في ما يخص التعرف على الحروف وأسماء الحروف، يساهم في التفاوت بين الطلاب في اكتساب مهارة القراءة .

ج–المرحلة الثالثة : "هي المرحلة الألف–بائية الكاملة ful alphabetic phase، وسميت بذلك لأن الطفل في هذه المرحلة يبدأ بالتعرف الكامل على المنظومة الحرفية الخاصة بلغته، وعلى العلاقة الصوتية الحرفية التي تمثلها هذه المنظومة، هنا تبدأ عملية القراءة المعتمدة على استراتيجيات الفك والدمج الصوتي التي بحسبها يصل الطفل إلى اللفظ المنشود بحسب التسلسل الحرفي المكتوب، بواسطة استلال الصوت الملائم لكل حرف حسب تسلسله في الكلمة ودمج هذه الأصوات تسلسليا مع بعضها بعضا، وصولا إلى اللفظ العيني للكلمة المكتوبة .

د–المرحلة الرابعة: "تعرف هذه المرحلة بالمرحلة المبلورة consolidated، وتتسم القراءة في هذه المرحلة بالأتوماتيكية في قراءة الكلمات المألوفة، والدقة العالية في قراءة الكلمات

[1] –هيثم يحي طه : مدخل إلى سيكولوجية القراءة –ص11.

[2] – المرجع نفسه–ص 12.

الجديدة"[1] بما يتعلق بالأتوماتيكية في التعرف على الكلمات، التي تتميز بها هذه المرحلة، فإن القصد هو السرعة في الوصول إلى لفظ الكلمة المقروءة، وإلى المعنى الخاص بها دون استنفاذ مصادر الإصغاء والتركيز في عملية التعرف على الكلمات، تعتمد هذه المرحلة على مجموعة من العمليات الإدراكية المرتبطة بالتعرف على الكلمات المكتوبة والتي تختلف باختلاف نوع الكلمة (مألوفة/جديدة) "أحد التوجهات التي حاولت فهم هذه الميكانيكيات الإدراكية المختلفة لقراءة الكلمات حسب نوع الكلمة، هو التوجه ثنائي القنوات التابع لماكس كولتهرت 2005 أو بحسب اسمه (DRC) وحسب هذا التوجه فإن قراءة كلمة جديدة تعتمد على ميكانيكيات تختلف عن تلك المعتمدة في قراءة كلمة مألوفة، وحسب هذا النموذج تتطور لدى القراءة قناتان، الأولى تسمى القناة اللفظية (الصوتية) والثانية القناة القاموسية، والقناة اللفظية هي فعليا عبارة عن عمليات الفك والدمج الصوتي التي ذكرت في مراحل سابقة، وهي تعتمد في حال محاولة قراءة كلمات جديدة غير مألوفة لم يتم الانكشاف عليها في السابق، وتم تخزينها بصورة ذهنية، مما يسرع التعرف عليها بشكل مباشر، من دون اللجوء إلى عمليات الفك والدمج الصوتي المعتمدة في قراءة كلمة جديدة، ومن هنا جاء اسمها القناة القاموسية"[2]

1-3-القراءة في نظريات علم النفس المعرفي :

يعتبر موضوع القراءة من المواضيع المرتبطة بشكل وثيق بنظرية المعرفة، وبمعالجة الذهن للمعلومات وبطبيعة البنيات المعرفية المسؤولة عن تخزين المعلومات واستحضارها، وكذا إواليات الاشتغال التي تتدخل في تدبيرها ضمن ما هو كوني مشترك بين الأفراد، أو ما هو

[1] -المرجع السابق -ص14.

[2] - المرجع نفسه -ص 15.

خاص في إطار السياق اللغوي والاجتماعي والثقافي الواحد، وهو الإطار الذي يتوحد فيه كل من النمو والتعلم، وذلك بتحويل المعارف من حالتها الأوليّة الساذجة إلى حالتها النّهائية .

إن أي بحث في قضايا لغوية مثل المعنى والفهم والإنتاج والدلالة، يفضي بنا إلى بحث في قضايا معرفية مثل :الذاكرة والترميز والتصور، فالمجالان متداخلان ومتكاملان، لهذا فإن العلوم العصبية أصبحت تمدّ اللسانيات بزخم معلوماتي مهم وضروري "فعلماء النفس لا يستطيعون القيام بأية ملاحظات مباشرة حول آلية تمثيل المعلومات في العقل الإنساني، كما أن الأفراد لا يستطيعون وصف عملية تمثيل المعلومات وخطواتها من خلال التقرير الذاتي للمفحوصين لأننا نجهل ذلك، لذلك اعتمد علماء النفس على مصدرين من المعلومات للتوصل إلى نظريات تصف وتفسر عمليات تمثيل المعلومات وهما :

1-نتائج الدراسات التجريبية التي يتطلب التعامل مع مهمات معرفية والتعرف على أسلوب المفحوصين في التعامل مع هذه المعلومات .

2-الدراسات الفسيولوجية والعصبية وذلك من خلال ملاحظة ردود أفعال الدماغ نحو مهمات عقلية ومعرفة العلاقة بين جوانب القصور في تمثيل المعلومات وإصابات الدماغ المختلفة "[1] إلا أن ما يجب التركيز عليه هو أنه عندما تبلورت العلوم المعرفية سنوات 1950 و1960 ظهر توجهان أساسيان للتفكير الإنساني: هما الحاسوبية والاقترانية حسب كيفية المعالجة اللغوية العصبية، والذي يقابلها المعالجة اللغوية الآلية، وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين نموذجين للمعالجة اللغوية :

-نماذج التقييس الحاسوبية-الرمزية.

-نماذج التقييس ما تحت الرمزية أو الاقترانية.

[1]- عدنان يوسف العتوم:علم النفس المعرفي-ص188.

ويكمن الفرق بينهما في أن للأولى تصورا مكانيا للذاكرة يوظف "الاستعارة المكانية" ويفيد تواجد المعلومات في أحياز معينة حسب ما تسمح به خصائص التشبيه الحاسوبي، وبذلك ينظر هذا الاتجاه المعرفي إلى التفكير باعتباره معالجة للرموز، مؤلفة من قواعد مجردة للاستدلال، أما الثانية فلها تصور توزيعي للمعلومات على الشبكة يفيد أن الأثر الذي تخلفه سلسلة الأحداث المتتابعة يتموضع على مجموع مراكز اتصال الخلايا العصبية الاصطناعية، وبذلك تعتبر هذه المقاربة أن التفكير ينبثق عن نشاط معالجات عديدة أولية تم تصورها عموما حول نموذج الخلايا العصبية للدماغ الإنساني باقترانها الكثيف ببعضها البعض.[1]

تتباين الأطر النظرية للمعالجة اللغوية لكنها تتوحد بإسنادها إلى منطق التشابه بين عمل الحاسوب وعمل الذهن، ولعل ما دفع إلى تبني المقاربة الحاسوبية هو ما يوفره الحاسوب من إمكانية التمييز بين الجانب المادي والجانب البرمجي، وذلك ما ييسر عملية فهم آليات معالجة الحاسوب للمعلومات، وذلك يندرج ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تعتبر "أن تفكيرنا مثله مثل الحاسوب يعالج المعطيات (مدخلات input) ويعيد استرجاعها (مخرجاتoutput) وبذلك تمركزت (مابين سنوات 1960-1970) العلوم المعرفية نظريا حول نموذج مرجعي لها : الدماغ-الحاسوب، وإذا كان الذكاء الاصطناعي هو العلم الموجه لها، فإن التفكير الذي تمت تسميته "معرفية" تم اعتباره "حسابا" و"الذكاء" الذي تمت تسميته "حل المشكلات" تم تشبيهه "ببرنامج معلوماتي" وبذلك استعملت السيكولوجيا المعرفية الحاسوب في محاولة لتقييس سمات الذاكرة الإنسانية وحل المشكلات بهدف تصوير نموذج لطريقة تفكير الإنسان، وتحديد السيرورات الذهنية التي تتدخل في معالجة المعلومات"[2] ورغم ما لهذه المقاربة من دور في إضاءة جوانب اعتبرها اللسانيون غامضة ومعقدة، فإن فريق من الباحثين يرفضون هذا النوع

[1] -ينظر بنعيسى زغبوش: الذاكرة و الاشتغال المعرفي-مجلة أبحاث معرفية-منشورات مختبر العلوم المعرفية-العدد1-ص43.
[2] -المرجع نفسه -ص42.

من التشبيه، لأن فيه إغفال تام للعديد من المتغيرات المتدخلة في المعالجة اللغوية مثل رغبات الفرد ومعتقداته وحالاته الذهنية، ولهذا يرون أن المقاربة الحاسوبية لا يمكن أن تقدم أجوبة مقنعة في حالة وجود اختلافات تعود إلى طبيعة الفرد نفسه وخصوصيته الثقافية والاجتماعية.

***نظرية معالجة المعلومات** : هي نظرية توليفية بين حقول معرفية متعددة، علم النفس المعرفي، علم البيولوجيا والنظريات الإعلامية، وهدفها الرئيسي هو كيف يشتغل الجهاز العصبي للإنسان أثناء استيعاب المعلومات وتنظيمها في الدماغ، وكيفية تنشيطها في تلقي وتأويل الخطاب المنتج "إننا نقوم باستدلالات طيلة معالجتنا للنصوص الأدبية، ترتكز هذه الاستدلالات في القسم الكبير منها على المعارف ذات العلاقة بعالم الحياة اليومية التي نمتلكها في الذاكرة الطويلة الأمد وهي المعارف التي ستندمج أثناء أخذ المعلومات مع تلك المتعذرة من النص مباشرة " [1].

***الذاكرة الدلالية**:تم تصنيف الذاكرة إلى أنواع مختلفة، فمنها الذاكرة الحسية اعتمادا على نوعية المواد المخزنة والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى اعتمادا على المدى الزمني لتخزين المعلومات، أما أحدث أنواع التصنيفات فهي تصنيف الذاكرة حسب وظيفتها (الذاكرة المرحلية والذاكرة الدلالية وذاكرة الاشتغال والذاكرة الإجرائية) "تعتبر الذاكرة الدلالية مسؤولة عن اكتساب المعارف حول العالم، أي الوقائع والمفاهيم والمعتقدات، وهكذا فإن هذا الشكل من الذاكرة يهتم من حيث التعريف بالعديد من الوظائف المعرفية التي نذكر من بينها في غالب الأحيان القدرة على إضفاء المعنى على الكلمات والجمل والتعرف على الأشياء، وتذكر المعلومات الخاصة بمفاهيم سبق تعلمها واكتساب معلومات جديدة بواسطة التجربة الإدراكية أو الاستدلال"[2]

[1]- المرجع السابق- ص106.

[2]-لورون بوتي:الذاكرة (أسرارها و آلياتها) – تح: عز الدين الخطابي هيئة أبو ظبي للسياحة و الثقافة-أبوظبي-ط1-2012-ص85.

-فهل للذاكرة الدلالية علاقة ما بالذاكرة المعجمية ؟ أم أن المصطلح يحيل على المفهوم نفسه؟

تعرف الذاكرة المعجمية بأنها "مخزن معارفنا حول الكلمات وتتكون من عناصر معجمية ومن قواعد تدبير هذه العناصر، وهي جهاز التمثل الذهني للغة الذي يسمح للطفل بالتوفر على مخزون ذاكروي يوضح معرفته باللغة وكفاءته فيها، ويسمح بمعالجة مختلف أشكال الإنتاجات اللغوية وفهمها "[1]

يمكن اعتبار أن الذاكرة الدلالية أشمل و أعمّ من الذاكرة المعجمية لأنها خزان لجميع المعارف سواء كانت لغوية أو غير لغوية .

إن أهم تساؤل يمكن أن يطرح في خضم الحديث عن الذاكرة الدلالية هو : كيف يتم تنظيم المعرفة ؟ هل تنظم معارفنا وفق كيفية معالجتها أم وفق صفاتها أم حسب فئاتها ؟

"إن الأبحاث في مجال التصوير العصبي التي تحدثنا عنها تقتضي وجود شبكة واسعة وموزعة للتمثلات الدلالية المنتظمة في حدها الأدنى على شكل خصائص ولربما أيضا على شكل فئات وتتضمن هذه الشبكات مناطق ممتدة من القشرة الدماغية الصدغية الباطنية (معارف حول الألوان والأشكال) والجانبية (معارف حول التنقلات) إلى القشرة الدماغية الجدارية (معارف حول الأحجام) ثم القشرة الدماغية ما قبل الحركية (معارف حول تشغيل الأشياء) وتبدو مناطق أخرى مثل بعض الأجزاء الأمامية للقشرة الدماغية الصدغية معينة بتمثلات المعارف المفهومية غير الإدراكية ،أي الشفهية "[2] بينما نجد في المقابل من يرى أن "عمليات التنظيم غير خاضعة لطبيعة المعلومات الذاكروية أو خصائصها بل تتحدد عناوين التخزين في هذا المكان

[1]-بنعيسى بن زغبوش:النفاذ إلى الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل-مجلة الطفولة العربية-المجلد3-العدد12-سبتمبر2002-ص41.

[2]- لورون بوتي: الذاكرة- ص85.

فقط بالتجاور الزمني للترميزات المتوالية ، ويكون نظام النفاذ إلى مختلف نقط المكان عشوائيا محضا "[1]

إن مناهج الدراسة وأدوات التحليل المختلفة غالبا ما تتوصل إلى نتائج مختلفة أيضا ورغم توظيف الأجهزة الآلية المتخصصة التي أمدت البحث العلمي بنتائج علمية جديدة ، فإن بنية ووظيفة الدماغ البشري مازالت منفلتة عن التحديد الدقيق و المؤكد لوصفه .

تشير الدراسات الأولية في الذاكرة إلى أن الأفراد عندما يسترجعون الكلمات أو الصور التي سبق تعلمها ، فإنهم لا يسترجعون ما تم سماعه أو رؤيته حرفيا، و إنما يتذكرون معاني الكلمات و الصور مهملين بذلك الكثير من التفاصيل المسموعة أو المرئية "وقد أشارت بعض بحوث الذاكرة القصيرة، خلال عمليات الترميز، أن جميع التفاصيل البصرية والسمعية تكون موجودة في البداية تم تبدأ هذه التفصيلات بالتلاشي أولا فأولا حتى يبقى فقط مع نهاية الترميز معاني هذه المثيرات في الذاكرة الطويلة "[2] واعتمادا على هذه المعلومات التي يتبعها العلم بالبحث والتقصي، ووجود ما يدعمها في الجانب النظري في الدراسات الفكرية أو الفلسفية، فإنه عموما يشار إلى أن عمليات القراءة ترتبط بالمعنى .

واعتمادا على ما سبق يمكن الإشارة إلى أن القراءة الفعالة تعتمد على الموقف الإدراكي للمثيرات "وقد حددت قوانين الإدراك ب:

*قانون التكرار ، فالمادة التي يتكرر وجودها في الإدراك تكون أسهل تذكرا واستدعاء وتأثيرا من غيرها .

*قانون الأولوية فالخبرات التي يمر بها الفرد أولا يترك في الذاكرة أثرا بالغا .

[1]- بنعيسى زغبوش: الذاكرة و الاشتغال المعرفي- ص47.

[2]- المرجع السابق-ص195.

*قانون الحداثة ، فالصور والمعاني التي وردت حديثا في الإدراك يكون استدعاؤها أيسر من غيرها .

*قانون الشدة ، فكلما قويت المثيرات كان تأثيرها أقوى وساعد على استدعائها أكثر .

*قانون ثبات الملابسات، فعندما يوجد الفرد في المجال السلوكي نفسه الذي اكتسب فيه الخبرة، فإن ذلك يعنيه على استدعائها "[1]

عرفت نماذج تمثيل المعلومات تشبعات متعددة وفقا لمنطلقات البحث ومناهجه وأدواته وأهدافه، لكن ما يهمنا في هذه الجزئية من البحث هو ماله علاقة بعملية القراءة و تمثيل المعلومات في إطار المقاربة العامة لدراسة الذاكرة، ويمكن تلخيص أهم النماذج التي تحدث عنها العلماء في تمثيل المعلومات فيما يلي :

"1-تمثيل المعلومات كما تم إدراكها أي أنه يتم تمثيل المعلومات كما تم إدراكها بصريا، أي كما وردت في حاسة الإبصار.

2-تمثيل المعلومات على أساس المعنى ويتم تمثيل معاني المثيرات المختلفة سواء كانت المعلومة بصرية أو سمعية أو غيرها وقد انبثق عن تمثيل المعاني طريقتان هما :

أ-تمثيل المعلومات وفق نماذج شبكات الترابطات، وشكل آخر لتمثيل المعاني يتم من خلال تخزين المعلومات وفق شبكة ترابطية من المعلومات وفق مفاهيمها الأساسية وتحديد العلاقة بين هذه المفاهيم.

[1]-زينة عبد الستار مجيد الصفار: نظرية الصورة الذهنية وإشكالية العلاقة مع التنميط –مجلة الباحث –حزيران-ص5.

ب-تمثيل المعلومات من خلال نماذج المخططات العقلية (السيكما) وهو نموذج آخر لتمثيل المعاني وفق مخطط عقلي افتراضي تنظم من خلاله معاني المعلومات بطريقة مجردة"[1]

شكلت الخطط العقلية مفهوما مهما في نظرية بياجيه حيث اعتبرها مكونا مهما في البنية المعرفية للفرد، يستطيع من خلالها أن يحدد استجابته للبيئة الخارجية، يرى بياجيه "أن المخطط العقلي هو تمثيل عقلي يسمح للفرد في التعرف والاستجابة للمثيرات الحسية من خلال إضفاء قالب معين عليها"[2] ومن خلال المخططات العقلية قد يكون للفرد توقعات حول الأحداث والأشخاص تساعدنا على التعامل والتكيف مع مثل هذه المثيرات ، فقد يعتقد الطفل مثلا أن تمثله لشكل الأرض هو الشكل المنبسط، ويعبر عنه في صيغة الأنا المفرد المتكلم "أعتقد أن شكل الأرض منبسط "ارتباطا بسياق إنتاجه وبالمرحلة العمرية التي تشكله وبمدى نمو بنياته المعرفية، وقد اهتمت الدراسات المتعلقة بكيفية تمثيل المعلومات بجانبين اثنين: أولهما مرتبط بكيفية تنظيم المعلومات وثانيهما مرتبط بطبيعة الترميز .

و قد حاول العلماء خلال بحوث الذاكرة تحديد آليات تمثيل المعلومات اللفظية المتعلقة بعملية القراءة وتمييزها عن تمثيل المعلومات البصرية، وتشير كذلك كثير من الدراسات الأولية إلى أن تمثيل المعلومات الذي يجمع بين الأسلوب اللفظي والبصري معا من خلال تطوير صور ذهنية للمعلومات اللفظية أدى إلى أفضل مستويات التذكر، كما أشار أندرسون إلى احتمالية وجود طريقتين لتمثيل المعلومات وفق الأساس الإدراكي للمعلومات البصرية واللفظية هما:

*"التميثل الفراغي للمعلومات : ويتم تمثل الصور البصرية كما تم إدراكها في بيئتها الأصلية وبنفس التوجه الأصلي للمثيرات البصرية .

1- عدنان يوسف العتوم:علم النفس المعرفي-ص189.

2- المرجع نفسه -ص204.

*التمثيل الخطي الأفقي للمعلومات :ويتم تمثيل المعلومات اللفظية على شكل خطي أفقي كمصفوفة من المفردات كما لو كانت الأحداث على شكل مصفوفة على مسودة فيلم كاميرا للتصوير"[1] حيث أنه يتم تخزين المعلومات حول مجموعة الأشياء في تركيب شبكي يصل عناصر هذا التركيب من خلال وصلات تربط بين المفاهيم الخاصة إلى المفاهيم العامة ووفق هذا المبدأ "نجد نموذج امتداد التنشيط لكل من collinsوloftus الذي يعتبر أن تمثيل الكلمات في المعجم الداخلي يتحدد بواسطة شبكة من العلاقات، وتتحدد المسافات بين العقد المترابطة بخصائص بنيوية مثل العلاقات التقييمية و اعتبارات وظيفية مثل النمطية وتكرار استعمال المفاهيم"[2]

ويمكن إيجاز الخصائص الآتية لتمثيل المثيرات من خلال الكمات والرموز أثناء عملية القراءة وهي:

1-"الكلمات تعبر عن تمثيل رمزي للمثيرات، لأن العلاقة بين الكلمة وما تمثلها من معان قد يكون مختلفا من فرد إلى فرد .

2-إن ظهور أجزاء الكلمة أو الرمز في عمليات التمثل غير كافية لحدوث الإدراك وفق قانون الإغلاق وذلك عكس الصورة .

3-الكلمات والرموز أكثر فعالية من الصور في شرح المفاهيم المجردة بينما تعد الصور أكثر فعالية من الكلمات أو الرموز في شرح المفاهيم المادية عند عمليات التمثيل .

[1]- المرجع السابق- ص189.
[2]- المرجع نفسه-ص192.

4-استخدام الكلمات و الجمل يجب أن يخضع لمجموعة من القواعد اللغوية والاجتماعية خلال عمليات التمثيل"[1]

2- سيميولوجيا القراءة / المدخل الألسني :

إن فعل القراءة قد تشكل مادة لدراسات كثيرة ومتنوعة في أطرها المرجعية ومصادرها المنهجية، و قد شكلت عناصر أساسية لما عرف بنظريات القراءة بمفهومها الاصطلاحي " لذلك ظهرت الكثير من النظريات التي تتناول مسألة القراءة في جوانبها المختلفة ، مفهوم القراءة، مستوياتها، أنماطها، القراءة المتعاقبة للنصوص، العلاقات التفاعلية بين النص والقارئ، وقد كانت المقاربات المنهجية في هذا الإطار جد متنوعة: ظهراتية القراءة (سارتر J.P.Sarter)، أسلوبية القراءة (ميشال ريفاتير M.Riffatterre)، سيمولوجية القراءة (R.Barthe) بلاغة القراءة (M.charles ميشال شارل)،كما تنوع أنماط القراء الذي تم تقديمهم ضمن المقاربات المنهجية المختلفة مثل جامع القراءة لريفاتير والقارئ الضمني (إيراز) والقارئ الفعلي (ـــياوس) والقارئ المخبر (ستانلي) والقارئ النموذجي (أمبرتو إيكو)" [2] إضافة إلى الجهد التنظيري الذي انصب أساسا على مقاربة القارئ ضمن خطاطة التواصل الأدبي في محاولة جادة لمعرفة كيفية بناء القراءة وتحديد المنطق الذي يحكمها من منظور سيمولوجي .

2-1-نظرية الواقع الجمالي (إيزر) : "إنّ أهمية المشروع الذي يقدمه إيزر تكمن في التنسيق بين معارف ونظريات مستمدة من أطر معرفية عدة وهذا ما لاحظته إيليزابيت فروند في كتابها "العودة إلى القارئ" بقولها :" إنّ سير نظرية إيزر يكفي في محاولته التوفيق بين سلاسل

[1]- المرجع السابق -ص192.

[2]- محمود المريني: سيمولوجية القراءة- دار النشر الجسور- وجدة-المغرب-ط1 - 2007 - ص 24 -23 .

مختلفة وواسعة من النظريات وإدماجها في نظرية قراءة شاملة تنصف كل عناصر التواصل أي المؤلف والنص والقارئ والعالم " .

وتبني هذه النظرية على المفاهيم الآتية :

- "إن النص بنية مركبة تتفاعل فيها عناصر مستمدة من الواقع مع التجربة التخييلية المبدع من خلال تفاعل هذين العنصرين ينتج الخيال الذي يتحقق عبر عمل القارئ.

-السجل repertoire: الإحالة على كل ما له علاقة بالسياق المرجعي الخارجي، من قيم ثقافية وعلاقات اجتماعية وأوضاع تاريخية (المضمون) "[1]

-الاستراتيجية catégorie: الاتساق والترابط الداخلي بين الأجزاء في النص.[2]

يرى إيزر "أن النص هو نسق كامل من مثل هذه العمليات، وبالتالي فإنه لمن الواضح بأن يجب أن يكون هناك مكان في هذا النسق للشخص الذي ينبغي عليه أن ينجز إعادة التركيب، هذا المكان يتميز بالفارغات القائمة في النص، وهو يتكون من البياضات التي يجب على القارئ ملؤها، وبالطبع فإن هذه البياضات لا يمكن أن تملأ من طرف النسق نفسه، وبالتالي فإنه يستتبع ذلك أنها لا يمكن أن تملأ من طرف النسق نفسه، وبالتالي فإنه يستتبع ذلك أنها لا يمكن أن تملأ إلا من قبل نسق آخر، ومتى سدّ القارئ الفراغات بدأ التواصل، وتعمل الفراغات كنوع من المحور الذي تدور حوله مجموع العلاقة بين النص والقارئ، ومن هنا تثير بياضات النص المبنينة عملية التصور التي يقوم بها القارئ بناء على شروط يضعها النص، ومع ذلك هناك مكان آخر في النسق حيث يلتقي النص والقارئ، وهو الذي يميز بواسطة مختلف نماذج النفي التي تنشأ خلال عملية القراءة، وكل من البياضات وأشكال النفي تضبط عملية

[1] - حبيب مونسي :القراءة والحداثة (مقاربة الكائن و الممكن في القراءة العربية) -منشورات اتحاد الكتاب العرب-سوريا-د/ط-2000 -ص218.

[2]- المرجع نفسه- ص 156 .

التواصل بطرقها المختلفة الخاصة، فالبياضات تترك الروابط مفتوحة بين المنظورات في النص وبالتالي تحث القارئ على التنسيق بين هذه المنظورات، وبكلمات أخرى تحث القارئ على إنجاز العلميات الأساسية داخل النص، أما مختلف نماذج النفي تستحضر العناصر المألوفة أو المحددة لكي تعمل فقط على إلغائها "[1]

إنّ من بين إحدى الاعتراضات الرئيسية على نظرية التجاوب الجمالي كونها تضحي بالنص من أجل الاعتباطية الذاتية للفهم، بواسطة فحص هذا الفهم في ضوء تحيينه، و بالتالي فهي تحرمه من هويته الخاصة، ومن جهة أخرى فإنه من الواضح أن النص بصفته تجسيدا موضوعيا لمعيار مثالي، يشمل عددا من الافتراضات التي لا يمكن التسليم بها بتاتا، وحتى لو قبلنا بوجود معيار مثالي مجسد بطريقة موضوعية في العمل فسوف لن يقدم لنا هذا أي شيء حول ملاءمة فهم القارئ لهذا المعيار، ومن الذي يفترض أن يحسم في مثالية المعيار وفي موضوعية التجسيد أو في ملاءمة التأويل ؟ الجواب هو القراءة يرى إيزر أن هناك "فرق بديهي أساسي بين القراءة وجميع أشكال التفاعل الاجتماعي يتجلى في عدم وجود وضعية وجها لوجه في القراءة، إن النص لا يستطيع تكييف نفسه مع كل قارئ له اتصال به، ويمكن للشريكين في التفاعل الثنائي أن يسأل أحدهما الآخر بغاية التأكد إلى أي حد قد راقبت آراءهما الاحتمال، أو إلى أي حد سدت صورهما فراغ عدم قابلية تجربة تجاوب بعضها البعض"[2]

2-2-القراءة في نظرية ميشال أوتان :

يتناول (ميشال أوتان) القراءة من خلال ثلاثة أبعاد:

[1] -فولفغانغ إيزر :فعل القراءة (نظرية جمالية التجاوب) ت/حميد لحمداني-الجلالي الكدية-منشورات مكتبة المناهل –فاس-المغرب-د/ط-1995-ص101 .

[2] -المرجع نفسه- ص97.

***النص المقروء:** وهو النص الذي يشتغل عليه القارئ أثناء عملية القراءة يتمحور هذا الاشتغال حول جانبين : يسمي أوتان أولهما " مواضيع اليقين " les lieux de certitude وتشتمل في الأماكن الواضحة والجلية في النص، وهي التي تنطلق منها للتأويل، ويسمى ثانيهما " مواضيع الشك" les lieux d'incertitude التي تضع القارئ في موقف حرج بسبب ما فيها من غموض ، وهي متنوعة: نقاط غائمة وغموضات ورموز مبهمة وتداعيات ملغزة وتراكيب ملتبسة وإلماعات ضمنية والبياض (الحذف وانعدام التتابع والانقطاعات) والمفارقات والتعارضات.[1]

***نص القارئ** : الذي يتشكل من القراءات السابقة للقارئ ومن خبراته وتجاربه وكل ما تحمله الذاكرة من رموز وصور ثقافية، لذلك فإن نص القارئ يجب أن يشتمل على مجموعة من العناصر التي تتمثل في :

-الشفرات الثقافية الواسعة من رموز وصور وأساطير وكليشيهات وتلميحات أدبية .

-معرفة بالبرامج والأجناس الأدبية الكلاسيكية والحديثة .

-جدول غني بالبنيات النصية والمجردة من قبل الخطاطات البرهانية والسيناريوهات بالنسبة للنصوص الحكائية .

-امتلاك إمكانية طرق المنطق المختلفة التي يمكن استخدامها في العمل الأدبي لكي تتم القراءة الجيدة لمختلف النصوص.[2] يؤكد التصور الكلاسيكي للقارئ على ضرورة السيطرة على الرمز اللغوي من فعل القراءة، بينما تظهر الدراسات الحديثة عدم القدرة على ذلك فالرمز اللغوي يظل منفلتا دوما وذلك ما يفتح مجالات واسعة للتأويل أمام القارئ.

[1] -ينظر: فيرناند هالين ، فرانك شويرفيجن ،ميشيل أوتان :بحوث في القراءة و التلقي –تر محمد خير البقاعي –مركز الإنماء الحضاري- حلب-سوريا –ط1-1998-ص84.

[2] -ينظر:المرجع نفسه-ص 85.

***العلاقة بين النص والقارئ:** "التي تتم من خلال الاتصال المباشر بين القارئ والنص في مسعاه إلى تكوين المعنى الشامل للنص"[1] ينظر إلى المعنى في نظرية القراءة من الناحية السميولوجية على أنه نتيجة تواشج قوي بين نصين هما النص المقروء ونص القارئ بما يحمله كلا النصين من حمولات دلالية ثرية، وهذا ما يشكل في فعل القراءة البنية السيميائية العميقة، وقد عبر رولان بارث عن هذا المعنى قائلا "إن هذه الأنا التي تقترب من النص تمثل هي نفسها قبلا تعددية من نصوص أخرى من رموز لامتناهية ،أو بعبارة أخرى أدق: تعددية ضائعة أصلها مفقود"[2]

إن المنطق السيمولوجي لفعل القراءة من خلال المفاهيم المتعددة التي قدمها المنظرون لهذا العمل تسعى جميعها إلى زحزحة المؤلف من مركزيته في عملية القراءة، تلك المركزية التي احتلها في الدراسات النقدية والأدبية، وانعكست لزاما على كيفية تعليم القراءة منهجيا لهذا لم يعد من المجدي الاهتمام بمسألة الكاتب وأعماله بقدر ما صار الاهتمام منصبا على مسألة القراءة في حد ذاتها .

وسيتضح الاهتمام الكبير بمسألة القراءة في مقال شهير لرولان بارت أهم النقاد الذين تناولوا القراءة في أبعادها البنيوية ظهر في عام 1968 تحت عنوان موت المؤلف la mort de l'auteur وفيه يدعو إلى إحلال سلطة القارئ مكان سلطة المؤلف، هذه الدعوة التي تتواشج أبستمولوجيا مع موت الإنسان وموت الذات[3] إن هذا الموت جاء امتدادا للتوجه العلمي للبنيوية، ولعل كلود ليفي شتراوس كان قد قنن هذا الموت حين قال " إن هدف العلوم الإنسانية ليس بناء الإنسان وإنما تذويبه "، أما لسانيا فقد تم تقويض المؤلف قتله من خلال مجموعة من المفاهيم الأساسية لعل أهمها النظر إلى "عملية القول وإصدار العبارات على أنها

[1]- محمود المريني: سيمولوجية القراءة –ص 73 .

[2] – فيرناند هالين ، فرانك شويرفيجن ،ميشيل أوتان :بحوث في القراءة و التلقي- ص 74.

[3]- ينظر محمود المريني: سيمولوجية القراءة –ص 69.

عملية فارغة من مجموعها وأنها يمكن أن تؤدي دورها على أكمل وجه ودون أن تكون هناك ضرورة لإسنادها إلى أشخاص متحدثين، فمن الناحية اللسانية ليس المؤلف إلا ذلك الذي يكتب، مثلما أن الأنا ليس ذلك الذي يقول أنا، إن اللغة تعرّف الفاعل ولا علاقة لها بالشخص" [1].

قدمت المقاربة السيميائية لعملية القراءة تخطيطا يشتمل على المراحل التالية :

*البحث عن فرضية سيميائية شاملة واختيارها (البنية السيميائية الكبرى) وتتحقق هذه المرحلة عن طريق التعرف الضمني على السيناريو بالنسبة إلى النصوص القصية، وعلى التيمة المقولبة بالنسبة إلى النصوص الشعرية .

*ينبغي بالضرورة أن يترافق اختيار الأساس السيميائي باختيار المنطق الذي يجمع بين حدود النموذج.

*يمكن للقراءة انطلاقا من اختيار التشاكل والمنطق الذين يحددان درجة الانسجام، أن تعالج النص جميعه لكي تجعله ذا معنى، ويمكن تسمية تلك المعالجة التشكيل الإيديولوجي الذي هو تحويل حقيقي للنص الذي تعالج مكوناته الدالة وفق عمليات متنوعة هي :

-التكثيف :عمل التلخيص الذي يقرب مواضع النص التي نراها أساسي ويربط بينها .

-الترجمة : بإزالة الالتباسات وبتوضيح التلميحات وبإعطاء الرموز والصور معانيها .

-الإضافة: إضافة العلاقات المنطقية التي تكون غالبا غائبة في النصوص وملء الخانات الفارغة.

[1]-المرجع السابق – ص 74.

الحذف :إهمال بعض العناصر المستعصية دلاليا أو جعلها مجرد تفاصيل واستطرادات.[1]

إن التصور المفاهيمي لفعل القراءة سميولوجيا يكشف عن مشروع حقيقي لانفتاح النص وتحرره ومرونته وهو محاولة جادة إلى جعل القارئ جاذبا للنص إلى عالمه الخاص جدا وإدراجه ضمن أيديولوجيته، إن استدخال هذا التصور الجديد لعملية القراءة في التعليم حسب الملاحظين "لم يكن له إلا آثار ضئيلة في ممارسة تحليل النصوص ويعود هذا في جانب منه إلى كون الإشكالية الجديدة واسعة، وأنها تزعزع كثيرا من القناعات السابقة"[2]

2-3-القراءة في نظرية الفينومينولوجيا :هي فلسفة أسست لمركزية الذات الإنسانية وفق منهج هادف إلى معرفة طريقة إدراك الأشياء والإمساك بالبنى العميقة وسبر أغوار الوعي، ومن أهم نظريات القراءة في الحقل الثقافي الغربي، نذكر: القراءة الفينومنولوجية أو القراءة الظاهراتية مع هايدجر، وهوسرل، وغادامير...، تلك القراءة التي ترى أن القارىء عبارة عن ذات واعية تتفاعل مع النص، وتمنحه وجوده بمعنى أن الظاهراتية تعقد اتصالا إدراكيا وتفاعليا بين الذات والموضوع، فلا ذات بلاموضوع، ولاموضوع بلا ذات، "وتعتمد الظاهراتية على الفهم والتفسير والتأويل والقصدية، ومن ثم فقد ذهب رومان إنجاردن (Roman Ingarden) إلى أن الإنتاجات الفنية هي موضوعات قصدية لا تتحقق إلا بعد تلقيها وقراءتها، ومن هنا، فالأعمال الفنية والجمالية هي أعمال مفتوحة دلاليا، وبنيات غير مكتملة، تستوجب من القارىء إتمامها، وملء فجواتها وثغراتها وبياضها حسب أفق توقعاته"[3] أما موقفها من القراءة فكان ربط القراءة بمبدأ القصدية: يقصد بالقصدية " توجه الذات نحو البنى الذي تريد أن تعيه— القصدية هنا هي وعي الأنا الذي يفكر في غير ذاته " [4] وعلى هذا الأساس ينبني

[1] – ينظر كفيرناند هالين ، فرانك شويرفيجن ،ميشيل أوتان :بحوث في القراءة و التلقي – ص86.

[2]– المرجع نفسه –ص 75.

[3] –جميل الحمداوي: نظريات القراءة في النقد الأدبي –كتاب الكتروني –شبكة الألوكة –www.alukah.net–ص18.

[4]– المرجع السابق– ص 113.

الخطاب الفينومينولوجي على قراءة جوانية للنص دون الاهتمام بشيء خارجها، أما هانس جورج غادامير "فقد رأى أن القراءة تعتمد على الفهم الذي يقوم بإسقاط مفاهيم سياقية تاريخية وأحكام مسبقة على النص، لتأتي مرحلة التأويل التي تواجه تلك الأحكام المسبقة بمعطيات النص. أما في مرحلة التطبيق، فيتم التقابل بين قراءات تأويلية مختلفة، وما يذكر من حسنات لغادامير أنه بلور مفهوم أفق انتظار القارئ الذي وظفه ياوس توظيفا إيجابيا في نظريته الجمالية في مجال القراءة والتقبل"[1]كما حدد الخطاب الفينومينولوجي موقع القراءة بين الظاهرانية والوجودية، يقول سارتر " إن اختيار المؤلف لمظهر من العالم هو الذي يقرر شخصية القارئ كما أن المؤلف في الوقت نفسه، باختياره للقارئ يقرر الموضوع، على هذا فإن جميع أعمال الفكر تحتوي في ذاتها صورة القارئ التي هي موجهة إليه "[2] إلا أن التفكير الوجودي يؤكد مركزية القارئ وفعل القراءة في تحقق الأدب:" أن نكتب فهذا يعني أن توجه نداء إلى القارئ كي ينتقل إلى حالة الوجود الموضوعي للكشف الذي شرعت فيه بواسطة اللغة – و لما كان هذا الخلف موجه بداية مطلقة، فهو إذن خاضع لتأثير حرية القارئ بأقصى ما في هذه الحرية من صفاء، وعلى هذا فإن الكاتب ينادي حرية القارئ كي تساهم في إنتاج عمله"[3]

* **القـــراءة من خـــلال فينومينولوجية المتخيل:** يرى مؤسس هذه النظرية (غاستون باشلار) "أن الإثارة الجمالية ظاهرة روحية مفيدة في خلق ما يسميه باشلار –التوازن النفسي– وذلك من خلال خلق شروط ذهنية وسلوكية تمكن القارئ من تحقيق الذات والرقي

[1] – جميل الحمداوي: نظريات القراءة في النقد الادبي– ص19.

[2]– المرجع السابق : ص 116.

[3]– المرجع نفسه: ص 118.

بها، ولن يتأتى ذلك إلا في اللحظة التي يشارك فيها هذا المتلقي المبدع في تشكيل تجارب شعورية"[1]

2-5-مفهوم القارئ في النظريات الألسنية الحديثة :

وقد أَفْضَى التفكير بالقراء وبالطريقة التي يدركون بها الأدب إلى مَا دُعِيَ بـــ"النقد القائم على استجابة القارئ"، الذي يَزْعُم أنَّ معنى النص هو تجربة القارئ (تجربة تشتمل على التردُّدَات، والحَدْس، والتصحيح الذاتي للأخطاء) وقد تباينت آراء مجموعة هامة من المفكرين بتحديد استجابات القارئ الناتجة عن فعل القراءة ولعل أهمها مايلي :

*أيزر و القارئ المضمن :

"إن مصطلح القارئ يمكن تقسيمه إلى قارئ مضمَّن وقارئ حقيقي، فالأول هو الذي يخلقه النص لنفسه ويرقى إلى شبكة من البنى التي تستدعي الاستجابة، فتجعلنا نميل إلى القراءة بطرائق معينة، على حين يتلقى القارئ الحقيقي صوراً ذهنية معينة في عملية القراءة، وعلى كلٍ فإن الصور سوف تتلون لا محالة بـــالرصيد الكائن لتجربة القارئ"[2]، ومن طبيعة النص أن يسمح بطيف واسع من القراءات الممكنة، ومن غير الواضح فيما إذا كان إيزر يرغب بمنح القارئ القدرة على ملء الفراغات في النص ساعة يشاء، أو فيما إذا كان يعتبر النص هو الحكم النهائي على اختبار قدرات هذا القارئ.

إن توكيد إيزر هو ظاهراتي في نهاية المطاف، لاعتقاده بأن تجربة القارئ في القراءة هي جوهر العملية الأدبية، وبحل التناقضات بين مختلف الآراء التي تنبثق من النص أو بملء الفراغات بين مختلف الآراء بطرق مختلفة، فإن القراء يستبطنون النص ويتمثلونه في تجاربهم.

---

[1]- المرجع السابق : ص .127

[2] - رامان سلدن و بيتر بروكس: النظريات الموجهة نحو القارئ- ت: د.محمد نور النعيمي-مجلة الآداب الأجنبية- اتحاد الكتاب العرب - دمشق -سوريا-العدد106- 107-ربيع وصيف2001-ص377.

ويبدو أنه في حين تقدم النصوص العبارات التي يقوم من خلالها القارئ بجعل المعاني حقيقية، فإن مخزون تجربة القارئ الخاصة سيحتل جزءاً من هذه العملية، وسيتحتم على وعي القارئ أن يقوم ببعض التعديلات الداخلية كي يتلقى ويستوعب الآراء الغريبة التي يقدمها النص حين تتم عملية القراءة، وينتج عن هذه الحالة إمكانية تعديل رؤية القارئ الخاصة للعالم كنتيجة للتمثل الداخلي والحوار وإدراك العناصر غير المحددة جزئياً في النص، فلربما نتعلم شيئاً ما من القراءة، وبكلمات إيزر فإن القراءة "تعطينا الفرصة لصياغة ما ليس مصوغاً".[1]

هانز روبرت ياوس: آفاق التوقعات

يستعمل ياوس عبارة أفاق التوقعات Horizons of Expectation ليصف المعايير التي يستعملها القرّاء ليحكموا على النصوص الأدبية في أية فترة محددة، حيث يقول: "إن أفق التوقعات الأصيل يخبرنا فقط كيف يقوّم العمل ويُفَسَر حين يظهر، ولكنه لا يؤسس معناه بشكل نهائي"[2]

***ستانلي فيش: تجربة القارئ**

لقد طوَّر الناقد الأميركي ستانلي فيش المختص بأدب القرن السابع عشر الإنكليزي منظوراً موجهاً للقارئ دعاه بـــالأسلوبيات التأثيرية affective stylistics، وفي رأيه "أن القارئ هو الشخص الذي يمتلك كفاءة لغوية a linguistic competence مثل هذا القارئ يكون قد استبطن المعرفة النَحْويّة والدلالية المطلوبة في القراءة، إن القارئ المطلع على النصوص الأدبية يمتلك كذلك الكفاءة أو المقدرة الأدبية، بشكل مميَّز (معرفة التقاليد الأدبية)"[3]، وفي هذا السياق، تقول نوال بنبراهيم:"القارىء الخبير حسب فيش هو مفهوم بيداغوجي يطمح إلى

[1] -ينظر : المرجع السابق –ص 379.
[2] - المرجع نفسه –ص380.
[3] - المرجع نفسه–ص382.

بلورة معلومات المؤلف (بفتح اللام)، وبلورة قدرة القارىء وردود أفعاله التي تكون مثارة من قبل الأول، وبناء على ذلك، يجب أن يمتلك قدرة فهم تراكيبه اللغوية والدلالية، وأن يتوفر على معرفة أدبية ليتكلم لغته، هذا لا يعني أنه قارىء تجريدي أو واقعي، ولكنه كائن هجين يقوم بكل شيء من أجل أن يكون خبيرا"[1]

***مايكل ريفاتير: المقدرة الأدبية**

لقد طوَّر ريفاتير نظريته في كتاب سيمياء الشعر Semiotics of Poetry (1978) التي يرى فيها أن القراء الأكفاء يذهبون إلى ما بعد المعنى السطحي، ويمكن أن تلخص عملية القراءة عند ريفاتير على النحو التالي:

-ـــ حاول أن تقرأ من أجل "معنى" عادي.

- ركز الانتباه على العناصر التي تبدو غير قواعدية والتي تعيق تأويلاً عادياً متسماً بالمحاكاة.

-ـــ اكتشف "الرسائل المضمَّنة" أو (المألوفات) التي تتلقى تعبيراً موسعاً أو غير مألوف في النص.

- استنبط "القالب الأم" من "الرسائل المضمَّنة"، أي، فتش عن عبارة مفردة أو كلمة قادرة على توليد الرسائل المضمَّنة والنص[2].

***جوناثان كولر: تقاليد القراءة**

إن كولر يؤكد أن التنوع في التأويلات أثناء فعل القراءة هو ما يجب أن تُفَسِّرَه النظرية، وفي الوقت الذي يمكن أن يختلف فيه القراء حول المعنى، يمكن لهم أن يتبعوا مجموعة الأعراف

[1] - عبد الفتاح كيليطو: الحكاية والتأويل-دار توبقال للنشر-الدار البيضاء- المغرب-ط1- 1988م-ص70.

[2] -ينظر: المرجع نفسه-ص385.

التأويلية نفسها. حيث يرى أنه "لكي نقرأ نصوصاً كأدب علينا أن نمتلك الكفاءة الأدبية، تماماً مثلما نحتاج إلى كفاءة لغوية، عامة كي نفهم الألفاظ اللغوية العادية التي نصادفها، فنحن نكتسب قواعد الأدب هذه في المؤسسات الثقافية، ولقد أدرك كولر أن الأعراف التي تنطبق على نوع ما لا تنطبق على آخر، وأن أعراف التأويل سوف تختلف من مرحلة إلى أخرى، ولكنه كبنيوي يعتقد بأن النظرية تُعْنى بأنظمة المعنى الساكنة المتزامنة، لا بأنظمة المعنى المتعاقبة تاريخياً"[1].

3- سوسيولوجيا القراءة :

إن تقديم مقاربات لمسألة القراءة من منظور علم الاجتماع يهدف إلى تتبع النظريات المختلفة التي تحدد الأطر المرجعية والمفهومية التي تقوم عليها وتحليل أسسها المعرفية والإبستيمولوجية وتتبع الأدوات الإجرائية التي تتوسل بها في مقاربتها للموضوع .

قد يكون أرسطو من أوائل الذين ربطوا الإبداع بمختلف أنواعه بالمجتمع بقوله المشهور:"إن شعر الملاحم وشعر التراجيديا، وكذلك الكوميديا وشعر الديثرامبي، وإلى حد كبير أيضا، النفخ في الناي واللعب بالقيثار...كل هذا بوجه عام، أنواع من محاكاة الواقع"[2]، في العصر الحديث بدأ يتنامى القول بالعلاقة بين الأعمال الأدبية والوسط الاجتماعي، ولعل أبرز من قال بذلك "جان باتيست فيكو" الذي أشار إلى أن "المجتمع لا يقدم ببساطة مسرحيات وأشعارا أو روايات، لكنه ينمي أدبا وأدباء يستخلصون أعمالهم ومهاراتهم الفنية ونظرياتهم منه"[3] وقد سارت الدراسات السوسيولوجية التي انتشرت منذ الثلاثينات في الولايات المتحدة

[1] - المرجع السابق –ص: 387.

[2] - أرسطو طاليس – فن الشعر، ترجمة ذ. شكري عياد، دار الكاتب القاهرة 1967 ، ص : 28.

[3] - دياب محمد حافظ - النقد الأدبي وعلم الاجتماع- مجلة فصول- العدد 1- 1985-ص : 60.

ومن ثم في أوروبا، وكانت تجري هذه الأبحاث بطلب من دور النشر وهدفها دراسة سوق الكتاب ووضعيته و إمكان توسيعه.[1]

انقسم النقد السوسيولوجي في معالجته النقدية إلى قسمين رئيسيين:

3-1-السوسيولوجية التجريبية: إن هذا النوع يهتم بالواقعة الأدبية ليشمل اهتمامُها هذا المبدعين والناشرين والجمهور القارئ. ويبدو شغفها كبيرا بالمشكلات الجزئية التفصيلية وجمع خصائص كمية، مقابل تفريط كبير في العناية بالمعاني التي كانت تنطوي عليها الأعمال الأدبية، بمعنى أن المساهمين في هذا الاتجاه كانت غايتهم البحث في الواقعة الأدبية ودراستها، باعتبارها ظاهرة اقتصادية وشكلا من أشكال الاتصال الاجتماعي، وإبعاد كل المقاييس الجمالية وحصر التحليل السوسيولوجي وتطبيقه على الفعل الاجتماعي الذي يستدعيه الفن والأدب[2]، ولعل أهم ممثلي هذا الاتجاه " أيان وات" و" ويليام بومول " و"روبرت اسكاربت" الذي يرى أن الواقعة الأدبية عملية "يشكل العنصر الاجتماعي مظهرا من مظاهرها، وأن هذه الواقعة على مستوى التنظيم، يشكل العنصر الأدبي أحد مظاهر العنصر الاجتماعي"[3]. وقد تمّ التمييز بين نوعين من القراءة -من المنظور السوسيولوجي للأدب- فقد جعلها "روبير اسكرابيت" قراءة عارفة وأخرى مستهلكة و يقصد بهما :

***القراءة العارفة:** تجاوزية، تنطلق من المقروء لتصدر عنه متطلعة للظروف الحافة كاشفة عن خباياه، محللة أدواته، منقبة عن مرجعياته التي تصنع قيمه الجمالية فهي تستثير فعل الكتابة من جديد كما وجدها "بارت"، تضم تحت فعلها لذة النص ومتعته في آن.

[1] -ينظر :نزار عيون السود-سيكولوجية القراءة -ص6.

[2] -ينظر: دياب محمد حافظ - النقد الأدبي وعلم الاجتماع - ص: 68.

[3] - المرجع نفسه، ص: 68-69.

***القراءة الذوقية:** وهي لا تبارح الصنيع الأدبي إلا حين تسجل إعجابها أو عدمه، وهي ما يرصده الناشر في جمهوره، فإن سجل الإعجاب ركن إلى المؤلف يحثه على المزيد لزيادة الطلب، وإن سجل غير ذلك توجس خيفة من المؤلف، وعمل على توجيهه أو انصرف عنه. فهي مقياس تجاري لا يخلو من خطر، لأن الذوق نسبي تحكمه جملة من المعطيات تصنعها الدعاية والشائعة في كثير من الأحيان، فلا يُعتّم الذوق أن ينفر عنها إذ لاح له في الأفق بارق خلاب جديد، وكثيرا ما عانت الأعمال الخالدة من جراء هذه القراءة الخاضعة للهوى.[1]

3-2-السوسيولوجية الجدلية: يولي هذا الاتجاه أهمية كبرى للكيفية التي يظهر عليها الإنتاج الأدبي، فتصوره للفن يرتكز على جمالية هذا الفن. وترتبط بهذا الاتجاه مجموعة من الخطوط النقدية يتحدد أهمها فيما يلي:

- يمثل الأدب أحد أشكال الوعي الاجتماعي .

-يمثل الإبداع الأدبي حقلا فكريا وإيديولوجيا للممارسات الطبقية في المجتمع .
- الأدب مرتبط بالعمل الاجتماعي وليس معزولا عنه2.

من هنا ستتبلور الخلفية التي ستكون منطلقا لكل المقاربات السوسيولوجية الجدلية سواء عند "لوكاتش" أو "غولدمان" أو " أدو رنو" أو"ميشال زيرافا " أو" بيير زيما" أو"جاك لنهارد". وبالرغم مما يوجد بين هؤلاء من اختلافات، فإن القاسم المشترك بينهم هو " فهم وتجسيد العلاقات القائمة بين النص الأدبي والواقع الاجتماعي، حيث لا يعكس العمل الأدبي ولا يعيد إنتاج الوقائع الاجتماعية والبنى الإيديولوجية، وإنما يقوم بوظيفة إيحائية ونقدية في

[1] -ينظر: حبيب مونسي :القراءة والحداثة (مقاربة الكائن و الممكن في القراءة العربية) - ص 215

[2] -ينظر: المحجوب المحجوبي -البنيوية التكوينية وقراءة النص الأدبي- الثلاثاء ٤ تشرين الثاني (نوفمبر) ٢٠١٤- مقال أنترنيت.
http://www.diwanalarab.com/spip.php?article40422

نفس الوقت، حيث إن الفهم الملموس والمعرفة العقلية لظاهرة ما، ليسا ممكنين إلا في إطار السياق العام الذي تدرج ضمنه هذه الظاهرة"[1]

3-3-القراءة في نظرية الانعكاس : "تنظر إلى الأدب من خلال علاقته بالواقع الاقتصادي والاجتماعي، تتحدد ماهية الأدب هنا باعتباره عنصرا من عناصر البناء اللغوي أي انعكاسا لضرورة مادية واجتماعية معينة " [2] هذا التصور هو الأساس المفاهيمي في التأويل المادي للإنتاج وفي سلطوية التحولات الاجتماعية والاقتصادية على الظواهر الثقافية والأدبية مع تحسين الوظيفة التأثيرية للأدب، وعلى هذا ينظر إلى النص على أنه ظاهرة اجتماعية في نطاق العلاقة الجدلية بين الفكر والواقع، ولهذا يعتبر النص مستودعا للإيديولوجيا ، يرى لوكاش أن "الأدب يعكس الواقع الاجتماعي-الاقتصادي لكنه يرفض فكرة أن ثمة علاقة حتمية واضحة بين الاثنين، ويحاول أن يبرهن على أن أعظم الآثار الأدبية لا تعتمد فحسب إنتاج الايديولوجيات السائدة في عصرها بل تجسد في شكلها نقداً لهذه الايديولوجيات"[3] كما" أن فعل القراءة -منظورا إليه من هذه الزوايا- فعل متقلب متغير عبر الزمان والمكان، إذ ليست القراءة عملية آلية بسيطة، بل عملية مركبة تُسقط الذات القارئة بحمولتها المعرفية -القبلية- والاعتقادية والظرفية والأيديولوجية على المكتوب. فلا ترى فيه إلاّ من خلال "عدستها" المشحونة بعوامل شتى يتراوح فيها العامل النفسي الآني والعامل الاجتماعي والعامل الاقتصادي والسياسي والديني"[4] إن أهم انتقاد وجه لهذه النظرية في عدم تبين الوظيفة الجمالية للنص الأدبي إذا تم ربطه بالتجربة الواقعية والاجتماعية كما أن وظيفة الأدب لا تكمل في التعريف بواضع معروف، لذلك فقد قدم النقاد المهتمون بمسألة القراءة والتلقي منظورا جديدا لمفهوم الواقع يستوعب ويتجاوز في الوقت نفسه المفهوم السائد في الكتابات الاجتماعية

[1] - أبوعلي عبد الرحمان - تأثير النقد السوسيولوجي في الدراسات العربية- مجلة الوحدة -ع 49 -س 88- ص: 34.

[2]- محمد المريني: سميولوجية القراءة – ص .36

[3] - ك.م. نيوتن :نظرية الأدب في القرن العشرين،- ترجمة: عيسى علي- عين للدراسات والبحوث الاجتماعية- ط1-1996-ص 88.

[4] -حبيب مونسي :القراءة والحداثة (مقاربة الكائن و الممكن في القراءة العربية) -ص215.

الكلاسيكية في محاولة لتصحيح "هذا الفهم القائم على تصور معياري أدى إلى تغليب آليات القراءة الأيدولوجية الإسقاطية على آليات القراءة مساءلة النصوص السردية وتحليلها مع إهمال الاشتغال النوعي للوسائط الشكلية والفنية للنص الأدبي "[1].

بينما يقترح حبيب مونسي تصنيفا آخر يظهر بوضوح الارتباط بين أنماط القراءة والنسق الثقافي "لذا يتحتم علينا أن نُقرن أنماط القراءة بأنساقها (systemes de lecture) حتى يكتسي القارئ بعده الأيديولوجي والثقافي، فيتحدد "كجملة" قرائية تواجه النص في صراع "مع دواله ومدلولاته"[2]

أ–النسق الأول: وهو النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والأيديولوجي الذي يتخيله القارئ خلفية لأحداث النص والذي تموج فيه الشخصيات وتتفاعل وهو تشكيل يرسم الحقائق المهنية والطبقية والثقافية للشريحة التي يعرضها النص. ومن خلاله، يستطيع القارئ أن يحدد أنواع السلوكات والأفعال التي يحفل بها النص، فهو لا يناقشه ولا يسائله بل يرقبه من زاوية تحديد الوسائل والغايات معاً، فهو نسق ذرائعي (pragmatique).

ب–النسق الثاني: وينبني على جملة من القيم الثقافية والأخلاقية، ويتفرع إلى نوعين، حيث يعنى الأول بجميع الأجوبة التي تتضمن إدانة أو لوماً أو نقداً قائماً على عدد من القيم المثالية مثل الثقافة والضمير والحرية والاتحاد ويعنى الثاني إدانة أعنف لسلوك متصف بالضعف أو الجزع أو التردد وتنديداً بخمول وحيرة شخصيات محكوم عليها باسم تماسك النظام الأخلاقي.

[1]– المرجع السابق – ص 40.

[2] – المرجع نفسه– ص218.

ج–النسق الثالث: يتحدد تبعاً لخط القراءة والتي تحاول أن تحدد الأفعال أو الأحكام بالمحيط والسببية الاجتماعية، أي أنها تستثمر معطيات الواقع لتبرير وتعليل الأحداث وفق مقاييس الطبقة الاجتماعية.[1]

3–4–القراءة في المنهج البنيوي التكويني :حاول "غولدمان" أن يستدرك ما اعترى هذا نظرية الانعكاس من نقص، فقام ببلورة تصور أكثر تماسكا للمادية الجدلية في مجال النقد الأدبي ضمن ما أسماه بالمنهج البنيوي التكويني. فإلى أي حد استطاع هذا المنهج أن يقدم أدوات إجرائية لقراءة العمل الأدبي ؟

تتأسس المنطلقات الأساسية للبنيوية التكوينية على فهم عميق للعلاقة بين الفن والواقع الاجتماعي، وقد حصر "غولدمان" هذا الفهم في أربعة مبادئ:

1- إن النتاج الأدبي ليس انعكاسا بسيطا للوعي الجماعي الواقعي، ولكنه يميل دائما إلى أن يبلغ درجة عالية من الانسجام، تعبر عن الطموحات التي يترع إليها وعي الجماعة التي يتحدث الأديب باسمها. ويمكن تصور هذا الوعي كحقيقة موجهة من أجل حصول الجماعة المذكورة على نوع من التوازن في الواقع الذي تعيش فيه[2]. وهو ما يعني أيضا أنه إبداع للواقع وتعبير عنه. والوعي الذي تقدمه الرواية أو العمل الأدبي هو رؤية للعالم، مهما بدت عناصر هذه الرؤية مشتتة على سطح العمل الأدبي، وفي هذا الإطار يقول "غولدمان":"إن الكاتب لا يعكس الوعي الجمعي...بل على العكس يقدم بشكل متقن درجة المطابقة البنائية التي أدركها بعمق الوعي الجمعي نفسه فقط. وهكذا فان العمل يلون نشاطا جمعيا عبر الوعي الفردي لمبدعه"[3].

2- إن العلاقة الموجودة بين الوعي الجماعي وبين الأعمال الإبداعية الفردية الكبيرة على

[1] – المرجع السابق – ص218.

[2] –ينظر Goldman Lucien : Pour une sociologie du roman – Ed : Gallimard 1964 p :40

[3] – المحجوب المحجوبي -البنيوية التكوينية وقراءة النص الأدبي .

الخصوص، سواء كانت أدبية أم فلسفية أم لاهوتية، لا تكمن في شكل تطابق تام في المستوى، ولكنها تتجلى في نوع من الانسجام على مستوى أعلى، أو نوع من التطابق على مستوى البنيات، لأن الأعمال الإبداعية تبني مضامينها في شكل صياغة مجازية تختلف اختلافا كبيرا عن المضمون الواقعي للوعي الجماعي .[1]

3- إن النتاج الإبداعي الذي يقابل بنية فكرية لجماعة ما، يمكن أن يكون في بعض الحالات من إبداع فرد ليست له إلا علاقة طفيفة مع هذه الجماعة. ومع ذلك فالخاصية الاجتماعية لهذا المؤلف تكمن على الخصوص في أن الفرد ليس في مقدوره على الإطلاق أن يضع من تلقاء نفسه بنية فكرية منسجمة تقابل ما يدعى عادة " رؤية العالم "، فمثل هذه البنية لا يمكنها أن تكون إلا من إبداع الجماعة، والفرد يمكنه فقط أن يرتفع بها إلى درجة عالية من الانسجام بتحويلها إلى مستوى الإبداع الخيالي أو إلى مستوى الفكر النظري [2]، وهذه الإشارة تحاول لفت الانتباه إلى إعادة النظر فيما ساد طويلا بخصوص العلاقة القائمة بين مضمون العمل الأدبي والانتماء الاجتماعي للمبدع.

4- إن الوعي الجماعي ليس حقيقة أولية، ولا هو بحقيقة مستقلة، إنه وعي يتكون ضمنيا من خلال السلوك العام للأفراد المساهمين في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية[3].

قامت البنيوية التكوينية في قراءتها للنصوص على مجموعة من المفاهيم الأساسية أهمها:

***الفهم والتفسير**:"يعتبر الفهم مرحلة وصفية تفكيكية تقوم على الاستقراء والملاحظة، ويهدف إلى تحديد بنية دالة تشمل كلية النص، فيحيط بمجمله بدون إضافة أي شيء. إنه مسألة تتعلق بالتماسك الباطني للنص، و"غولدمان" يفترض أن نتناول النص حرفيا، كل النص

[1] -ينظر المحجوب المحجوبي -البنيوية التكوينية وقراءة النص الأدبي.
[2] -ينظر المرجع نفسه- ص42.
[3] - المرجع نفسه- ص42.

ولا شيء سوى النص، وأن نبحث داخله عن بنية شاملة ذات دلالة "[1]، أي أن الفهم عملية تقتصر على النص الأدبي معزولا عن المؤشرات الخارجية ."أما التفسير فمسألة تتعلق بالبحث في الذات الفردية أو الجماعية التي تمتلك البنية الذهنية المنتظمة للنتاج الأدبي بالنسبة إليها طابعا وظيفية ذا دلالة[2]. وهو محاولة تبيين الوشائج التي تربط البنية الداخلية للنص ببنيته الخارجية .

***البنية الدالـــة:**"تفترض علاقة العناصر ببعضها البعض مع وجود وظيفة لهذه العلاقة، ويذكر سعيد علوش أن غولدمان -يرى كل حدث /إنساني بما في ذلك الأدبي يدخل في عدد من البنيات الدالة الشاملة، حيث يسمح توضيحها، بمعرفة الطبيعة والدلالة الموضوعية"[3]إن البنية الدالة تقوم بتحقيق هدفين اثنين : يتعلق الأول بفهم الأعمال الأدبية من حيث طبيعتها ثم الكشف عن دلالتها، وهذا هدف يبدو أكثر ارتباطا بعملية الفهم، أما الثاني فيتعلق بالحكم على القيم الفلسفية والأدبية والجمالية.

***الوعي القائـــم والوعـــي الممكـــــن:**إن " الوعي " من المفاهيم التي يصعب تحديدها تحديدا دقيقا، ورغم ذلك فقد عرفه "غولدمان" بأنه "مظهر معين لكل سلوك بشري يستتبع العمل "[4]. إن كلمة " مظهر" تفرض وجود ذات عارفة وموضوعا للمعرفة، وهذه الذات العارفة "ليست لا فردا معزولا ولا جماعة بدون زيادة، بل هي بنية جد متغيرة ينضوي تحتها في آنٍ الفرد والجماعة أو عدد معين من الجماعات "[5] لذلك كان هو المحور والمُركز عليه، يذكر أرون وفيالا مؤلفا كتاب سوسيولوجيا الأدب أن غولدمان يرى أن القيم الروحية للنفس البشرية تعبر عن نفسها بأشكال وبنى جمالية عديدة، إن نظرة إلى العالم تتكون فيها

[1] – غولدمان لوسيان: المنهجية في علم الاجتماع الأدبي– ت: مصطفى المسناوي –الدار البيضاء–المغرب– ط 3– 1984– ص: 15.
[2] – المرجع نفسه– ص:14.
[3] – سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية – دار الكتاب اللبناني– بيروت–لبنان–ط1–1985–ص 233/234.
[4] – غولدمان لوسيان: الوعي القائم والوعي الممكن – ترجمة. محمد برادة– مجلة آفاق– ع 10– 1982 – ص :25.
[5] – غولدمان لوسيان ـــ الوعي القائم والوعي الممكن– ص :25.

هذه النظرة لا تعبر عن أفكار أو رغبات مجموعة أو فرد، بل عن وعي ممكن لديهما، أي وعي حقيقة العلاقات الاجتماعية لا انعكاسها الذي تشوهه الإيديولوجيا.[1]

***رؤية العالم**:يعرف "غولدمان" "رؤية العالم " بقوله :"إن الرؤية للعالم هي بالتحديد، هذه المجموعة من التطلعات والإحساسات والأفكار التي توحد أعضاء مجموعة اجتماعية، وفي الغالب أعضاء طبقة اجتماعية، وتجعلهم في تعارض مع المجموعات الأخرى، إنها بلا شك خطاطة تعميمية للمؤرخ، ولكنها تعميمية لتيار حقيقي لدى أعضاء مجموعة يحققون جميعا هذا الوعي بطريقة واعية ومنسجمة إلى حد ما "[2]

يرى غولدمان، في منظور مادي جدلي أن الأدب والفلسفة من حيث أنهما تعبيران عن رؤية للعالم –في مستويين مختلفين– فإن هذه الرؤية ليست واقعة فردية بل واقعة اجتماعية تنتمي إلى مجموعة أو إلى طبقة، وتبعاً لبرهنته، فإن أي رؤية للعالم هي من وجهة نظر متناسقة ووحدوية حول مجموع واقع وفكر الأفراد الذي يندر أن يكون متناسقاً ووحدوياً باستثناء بعض الحالات. لا يتعلق الأمر هنا بوحدة ميتافيزيقية ومجردة، بدون جسم ولا شكل، بل يتعلق الأمر بنسق فكري يفرض نفسه، في بعض الشروط على مجموعة من الناس توجد في شروط مشابهة، أي على بعض الطبقات الاجتماعية.[3]

4–القراءة بيداغوجيا:

القراءة المنهجية عبارة عن مجموعة من الخطوات والعمليات التي يوظفها الأستاذ لإثارة الأنشطة التعليمية للتلاميذ من أجل فهم النص وتحليله، تنطلق هذه الخطوات من الإدراك العام والكلي للنص و وضع فرضيات لقراءته و ذلك من خلال بحث عناصر النص الداخلية معجما

[1] –ينظر بول آرون وآلان فيالا: سوسيولوجيا الأدب– ت :محمد علي مقلد– دار الكتاب الجديد المتحدة– ط1–2013––ص 36

2 – لوسيان غولدمان وآخرون: البنيوية التكوينية والنقد الأدبي–مؤسسة الأبحاث العربية– بيروت– لبنان– ط2 –1986 – ص43.

3 –المرجع نفسه– ص46.

ودلالة وتركيبا وأسلوبا، أو من خلال ربطه بمعطيات مستمدة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي[1]، وانطلاقا من هذه التوجهات العامة " فإن القراءة المنهجية للنص تقوم على مبدأين أساسيين يتمثلان في الشمولية والتدرج .

1.يتجلى مبدأ الشمولية في القراءة المنهجية في إحاطتها بمعطيات النص الخارجية والداخلية، وفق أدوات التحليل الملائمة لكل مقاربة، وذلك استنادا إلى المبدأ التربوي الذي لا يقتصر على ما يحيط بالنص ملغيا مكوناته الداخلية ولا ينغلق داخل هذه البنيات ويقصي عوامل المحيط التي أسهمت في إنتاج النص بل يرمي إلى حد ما عن أهداف البحث العلمي الأكاديمي، لأنها تسعى إلى الإحاطة والتنوع وملائمة درجة نضج التلاميذ وإمدادهم بأكبر قدر من الأدوات المنهجية التي تعدهم لمتابعة دراساتهم التخصيصية بنجاح.

-أما مبدأ التدرج فيتجلى في تسلسل الأدوات المنهجية المقترحة وفق مسار التعلم وتطور مكتسبات التلاميذ "[2] .

تعتمد القراءة على مجموعة من المفاهيم والمنطلقات الأساسية اللازمة لفهم مرتكزاتها ومسوغاتها وسبل تنفيذها، ويندرج مفهومها في سياق نظريات متعددة، ومن هذا التعدد تسعى كل نظرة منهاجية لأن تجعل منه مفهوما يلتقط كل شيء، كما تجعل منه ملتقى روافد كثيرة يستحيل معها الفصل بين النظري والفكري والتطبيقي، ولعل هذا التعدد هو ما يزيد وضعية المدرس تعقيدا خاصة في المرحلة الراهنة التي تعرف تحولا على مستوى النظرة المنهاجية من حيث مرجعياتها ومفاهيمها ومكوناتها .[3]

[1]-فهيم مصطفى ، أنشطة و مهارات القراءة في المدرستين الإعدادية و الثانوية- دار الفكر العربي – القاهرة – مصر- ط1- 2000- ص 96 .

[2]-محمد مريني ، النص الأدبي (قضايا ديداكتيكية) دار الجسور ، وجدة المغرب 2012 ، ص 101.

[3] -ينظر محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية – مقاربات- دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب.ط2- 2000- ص6.

4-1-أنواع القراءة من حيث طريقة الأداء :

تنقسم القراءة من حيث طريقة أدائها إلى : القراءة الجهرية، القراءة الصامتة، القراءة الاستماعية:

***القراءة الجهرية** :"عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة المعاني وتقويمها من القارئ والنطق فيها العنصر المميز، وهي عملية آلية تشترك فيها العين والذهن واللسان، وتشدد على نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا، والاسترسال في القراءة بصوت مسموع، معبر عن المعاني لتحقيق الفهم والإفهام " [1]

يعد نشاط القراءة الجهرية هو المنطلق الأساسي للحصص التعليمية التالية: حصة المطالعة، دروس القواعد المبنية على المقاربة النصية، دروس الإملاء من خلال قراءة النصوص الإملائية، دروس تدريب المتعلمين على الاستماع، قراءة البحث والتقارير المنجزة من قبل التلاميذ .

***القراءة الصامتة** :"عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من القارئ، أو تحريك الشفاه وهي قراءة كل ما يقع تحت مساحة البصر من المقروء في آن واحد، بمعنى أن القارئ لا يقرأ كلمة كلمة إنما جملة جملة، أو أكثر تبعا لمساحة إدراكه البصري وأن هذه المساحة يمكن أن تتسع كلما تدرب القارئ على القراءة الكلية"[2] أما أنواعها فتظهر على حسب أغراضها وهي القراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية، القراءة الصامتة الموجهة، القراءة الصامتة الحرة، القراءة التحصيلية .

يلخص حسن شحاتة المواقف التي يستخدم فيها الإنسان القراءة الصامتة في :"قراءة الصحف والملح والنوادر والقصص والفكاهة والقراءة لفهم موقف من المواقف السياسية أو

[1]-محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي - دار المناهج للنشر و التوزيع – عمان – الأردن –ط 1 – 2008- ص 277 .
[2]-المرجع نفسه-ص 270 .

الاجتماعية أو الاقتصادية، والقراءة لتكوين رأي أو لكسب معلومات أو لحل مشكل أو لتوجيه سلوك الإنسان وجهة معينة أو لمعرفة آخر المعلومات في مجال من المجالات"[1]

***القراءة الاستماعية** : هي عملية ذهنية يتم فيها تعرف المقروء من خلال الاستماع، والإصغاء إليه، وفيها يتفرغ الذهن والفهم والاستيعاب، وبعد الإصغاء الفعال فيها، وفيها تشترك الأذن والدماغ، إذ تقوم الأذن بتحسس المسموع ونقله إلى الدماغ ليقوم بترجمته وتحليله وفهم مدلوله"[2]

4-2-أنواع القراءة من حيث الغرض :

***النموذج التواصلي : هيميز**

-**القراءة المقصودة** : للإعلانات والملصقات في مكان معين، تعني في سياق البحث عن مكان نريده، أننا نبحث عن التموضع في المكان .

*قراءة أوقات رحلات القطار تعني أننا نريد التموضع في الزمان .

*قراءة جريدة لسبب آخر غير الرغبة في القراءة، تعني أننا نبحث عن أخبار بلد ما .

*قراءة المؤلفات المتخصصة في هذا المجال أو ذاك تعني أننا بصدد البحث عن معلومات محددة (القيام بعرض، تحديد المعلومات ....)[3]

أنواع القراءة الجهرية من حيث الغرض :

[1] - حسن شحاتة : القراءة -سلسلة معالم تربوية -مركز الكتاب للنشر -1993-ص101.

[2] - محسن علي عطية : مهارات الاتصال اللغوي - ص 292.

[3] -ينظر محمد مكسي: ديداكتيك القراءة المنهجية-ص82.

"مجالات استخدام القراءة الجهرية محدودة في الحياة العامة أما في المدرسة فيمكن استخدامها فيما يأتي :

-حصة المطالعة .

-دروس القواعد وخاصة في طريقة النص.

-دروس التعبير الكتابي، إذ يقرأ كل طالب موضوعه أمام زملائه .

-دروس الإملاء من خلال قراءة النصوص الإملائية.

-قراءة بعض المواد الأخرى في قاعة الدرس .

-عندما يراد تدريب الطلبة على الاستماع .

-قراءة التقارير والبحوث التي كلف الطلبة بإجرائها .

-قراءة المقالات والخطب التي يكتبها الطلبة .

-الإذاعة المدرسية وإلقاء الكلمات في المناسبات .

-المسابقات الأدبية ."[1]

أنواع القراءة الصامتة من حيث الغرض :

-القراء الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية .

-القراءة الصامتة الموجهة .

-القراءة الصامتة الحرة .

[1] -محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي -ص280.

-القراءة التحصيلية [1].

4-3-أنواع القراءة من حيث المهارات المعرفية :

***القراءة الناقدة** :"القراءة التي يقوم فيها المحتوى من حيث صحته أو جماله أو نفعه وفقا لمعايير أو هي عملية تقويم المادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مما يمكن القارئ من فهم معاني المادة في النص المقروء وتفسير دلالاته تفسيرا منطقيا مرتبطا بما يتضمنه من معارف"[2]

***القراءة الإبداعية** :"عملية يتفاعل فيها الطالب مع النص المقروء، بحيث يكون ملما بجوانب الموضوع والاحتمالات الممكنة فيولد علاقات وتركيبات جديدة معتمدا على المعلومات المقدمة إليه فيه وخبرته السابقة وتخيله مما يمكنه من طرح أسئلة عن جوانب الغموض بالنص (استكمال معلومات ناقصة) وأن ينشط ويصبح حساسا للمشكلات التي قد تظهر أثناء القراءة وأن يضيف فكرة جديدة لمحتوى النص والتنبؤ من خلال المعلومات الموجودة بالنص وأن يحور المقروء إلى شكل جديد مستحب ومثير وأن يوظف المعلومات والخبرات السابقة ويستخدمها بطرق جديدة مشوقة"[3]

4-4-طرائق تعليم القراءة :

تختلف باختلاف مستويات المتعلم والاستراتيجيات المتبعة، ويهمنا اعتماد طرائق تعليم القراءة للمبتدئين، و هي ثلاث أنواع :

[1] المرجع السابق : ص285.

[2] - علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها-ص191.

[3] - المرجع نفسه-ص198.

1/**الطرائق التركيبية** :"هي الطرائق التي تقوم على تقديم الأجزاء وصولا إلى الكل، بمعنى أنها تقدم الحروف، فالمقاطع، فالكلمات، فالجمل"[1] وتندرج ضمنها :

أ.**الطريقة الأبجدية والهجائية** :"تقوم على تقديم الحروف إلى المتعلمين بأسمائها، ثم صورها بحسب ترتيبها، ثم بعد ذلك يتم تعليم الطفل ضم حرف إلى آخر لتكوين كلمة من ثلاثة حروف منفصلة، ثم تؤلف الحروف لتكوين كلمات أطول ثم تركب الجمل من الكلمات"[2].

ب.**الطريقة الصوتية** :"تقدم الحروف بموجب هذه الطريقة بأصواتها لا بأسمائها، فيتم بموجبها نطق الكلمات أو الحروف متقطعة ثم موصولة بعد تعلم الطلبة نطق أصوات الحروف عن طريق الربط بين الحرف الصامت والحركة أو الحرف الصامت وحرف المد"[3].

ج–**الطريقة المقطعية**:"تحاول تعليم الاطفال القراءة بتقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي أو الحرف، ولكنها أقل من الكلمة وتبنى أصولها على مقاطع الكلمات واعتبارها وحدات لغوية"[4]

2/**الطرائق التحليلية** :" تبني مبدأ إدراك الكل قبل الأجزاء الذي يقوم على أن الإدراك البصري، يبدأ من إدراك الكل ثم ينتقل إلى إدراك الأجزاء، إن هذه الطريقة تبدأ بتقديم الكلمة أو الجملة كلا دفعة واحدة ثم تحليل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع إلى حروف"[5] وتندرج ضمنها :

–طريقة الكلمة :تبدأ بتقديم الكلمة كاملة دفعة واحدة للمتعلم وهي تقوم على مبدأ ف(أنظر

[1]– محسن علي عطية ، مهارات الاتصال اللغوي – ص .292

[2]– المرجع نفسه : ص 292.

[3]– المرجع نفسه : ص 295.

[4] –علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها –ص214.

[5]– المرجع نفسه–ص 296 .

و قل) بوصف الكلمة أصغر وحدة معنوية في التركيب اللغوي.

-طريقة الجملة :إن الجملة تمثل الوحدة المعنوية المتكاملة في التركيب اللغوي لأنها تحمل معنى يحسن السكوت عليه [1].

3/الطريقة التوليفية : يطلق عليها أيضا الطريقة التحليلية التركيبية أو الطريقة المزدوجة أو التوفيقية وتعني الجمع بين ميزات الطرائق التركيبية وميزات الطرائق التحليلية، فهي تقوم على تقديم الكل، والانتقال منه إلى الأجزاء، وبهذا تحقق ميزات الطرائق التركيبية، وهذا يعني أنها تبدأ من الكل وتنتهي بالأجزاء، ثم تعود لتبدأ من الأجزاء، فتنتهي بالكل"[2]

4-5-**خطوات القراءة** : تتحقق القراءة المنهجية من خلال أربعة مراحل هي :

-المرحلة الأولى :إغناء الرصيد المعرفي للمتعلم " ترتبط هذه المرحلة الأولى باتصال التلاميذ بالمحيط بحثا عن المعلومات اللازمة لفهم النص وتحليله واستثمارها في وضع فرضيات القراءة."[3]

تتمثل الأهداف الخاصة لهذه المرحلة في :

-تعرف المتعلم المعطيات الخاصة بالنص.

-تأهيل المتعلم للبحث عن هذه المعطيات .

-المرحلة الثانية :أنشطة الفهم

[1]- المرجع السابق: ص 296.

[2]- المرجع نفسه : ص 296-300.

[3]- محمد مريني: النص الأدبي -ص 104 .

"تنطلق هذه المرحلة مباشرة من المعلومات التي أعدها التلاميذ، إذ ينبغي توظيفها لاقتراح تصورات عامة وتساؤلات حول النص وما يتطلبه ذلك من جمع بعض المؤشرات المتصلة بالنص مثل: عنوانه وكاتبه وحجمه أو قراءة أجزاء متناثرة منه على سبيل الفحص الأولي، وبعد وضع التلاميذ لفرضيات القراءة في صيغة أسئلة وتوجهات وتأويلات عامة، يمكن الانتقال إلى القراءة الفاحصة، الصامتة للنص وذلك للمتأكد من مدى توافق اقتراحات التلاميذ مع معطيات النص لتدعيمها أو تعديلها"[1].

تتمثل أهداف هذه المرحلة في :

-تنمية مهارات الملاحظة البصرية .

-استدعاء مكتسبات المتعلمين وخبرائهم.

-تعرف التلاميذ إلى المعطيات خاصة بالنص.

كما "يعتمد الأستاذ لهذه المرحلة على مجموعة من الأنشطة لفهم النص، يستهلها بقراءة جهرية تأخذ بعين الاعتبار مقومات القراءة الفصيحة والمعبرة لينتقل إل قراءة خطية، بهدف تحديد مقاطع النص وتحديد الفكرة العامة في كل مقطع منه"[2].

أما أهداف ذلك فهي :

-تأكيد أنشطة التوقع والافتراض.

-اكتساب مهارات استخراج الوحدات الدالة .

-المرحلة الثالثة : أنشطة التحليل :

[1]- محمد مريني: النص الأدبي ،106 .

[2]-المرجع انفسه، ص 107 .

تتم هذه المرحلة اعتمادا على منهجية تراعي مبدأ التدرج والشمولية في الانتقال من مستوى إلى آخر، وتتمثل هذه المستويات في التالي:

أ.المستوى الدالي :" اكتساب القدرة على إدراك دوال النص، ولذلك اكتساب القدرة على استخلاص العلاقات لتحقيق هذا الهدف، يقارب النص في جوانبه المعجمية.

ب.المستوى الدلالي :"اكتساب القدرة على إدراك دلالات النص.

ج.المستوى التداولي:"اكتساب مهارات تمييز البعد التداولي للنص.

د.مستوى تحديد خصائص الكتابة : يتحقق ذلك من خلال ثلاثة أنشطة أساسية :

1.ضبط حركية النص : الزمن- الجهة .

2.إبراز سمات الأسلوب :اللغة المجازية – نوعية الجمل - طبيعة الإيقاع .

3.إدراك مكونات بناء النص : تنظيم الفقرات ، تسلسل الأفكار[1]

-المرحلة الرابعة : أنشطة التركيب و التقويم : تعتمد هذه المرحلة على أنشطة تتلاءم مع مستويات و عناصر التحليل كالبحث في النظام العام الذي ينسق أجزاء النص أو تركيب النتائج في خلاصات أو تقويم النص انطلاقا من تماسكه الداخلي [2].

بينما يقترح سيرل نموذجا مفصلا للخطوات المنهجية للقراءة السريعة هي :

1-"استخراج العلامات البارزة :الانطلاق من الدوال وذلك أن لكل نص مكتوب وظيفة أيقونية يجب أخذها في الاعتبار مثل الصور ،الرسوم، العناوين، الفرعية والرئيسية، الحروف الطباعية وهي كلها علامات ومؤشرات ملائمة للمقاربة الشمولية .

[1]-ينظر المرجع السابق ، ص 111.

[2]-ينظر: محمد مريني: النص الأدبي ، ص 112.

2-استكشاف الكلمات المفاتيح والمواطن التي تشكل قوة النص (الاشتقاقات، الترادف، الأضداد).

3-البحث عن هندسة النص انطلاقا من مراكز الاهتمام والتفكير في وظائف هذه العناصر.

4-إدماج المعطيات الاجتماعية والسياسية والثقافية والمعطيات الميتالغوية التي توضح دلالة نظام النص والعلاقات الدلالية بين العناصر الملائمة للخطاب .

5-مناقشة تجري بين التلاميذ ويكون موضوعها المعنى الذي يعطيه كل واحد منهم للنص"[1]

*الأسس المنهجية للقراءة الانتقائية :

1"-إلقاء نظرة خاطفة على النص برمته .

-تأمل نظامه النصي والإحاطة بنسيجه .

-قراءة ما كتب على الغلاف .

-استيعاب الأفكار التي يقدمها النص .

2-بحث عن الكلمات الحاملة للأفكار الأساسية :

-الكلمات الدالة .

-الملاحظات المرتبطة بصيرورة التحول وحضور المؤشرات الشكلية .

-ما يقوم به الكاتب لإثارة انتباهنا (أولا، في البداية، بناء على هذا ، من المؤكد ، أخيرا....)

[1] - محمد مكسي: ديداكتيك القراءة المنهجية –ص87.

3-يشترط في هذه الكلمات الدالة وبعد ربط بعضها ببعض، أن تعكس خطابا.

وإجمالا يمكن القول إنه يتعين على القراءة الانتقائية أن تقوم بما يلي :

-الربط بين أفكار النص الأساسية وكل الكلمات الدالة .

-الربط بين الكلمات الدالة بغية الحصول على معلومات أساسية .

-الربط بين المعلومات الأساسية و صوغ خطاب متجانس"[1]

4-6-تقنيات القراءة المنهجية :"يستدعي كل نص يراد توظيفه في درس القراءة المنهجية إعدادا بيداغوجيا قبليا، ولا يعني هذا الإعداد البحث عن مقاربات وتحليلات نظرية وتجارب لسانية ما"[2] ويمكن تلخيص أهداف الإعداد القبلي فيما يلي :

-دراسة وظائف النص على مستويات مختلفة .

-وضع استراتيجية بيداغوجية تساعد المتعلمين على الوصول إلى معنى النص.

-البحث عن استراتيجيات الهجوم تمكننا من الدخول إلى عالم النص.

-مراعاة خصائص المتعلمين وحوافزهم وحاجياتهم.

وما ينبغي تفاديه هو التحليلات النظرية التي مازالت في طور الإعداد البيداغوجي ونظرية الخطاب ونحو النص، ذلك أن حقل القراءة المنهجية لا يتحمل أن يكون مجالا لتطبيق النظريات مازالت في طور الإعداد، والتحليل الذي يهيئه الأستاذ ينبغي أن يتم بناء على الأهداف الديداكتيكية التي يحددها المقرر أو بناء على متوالية معينة ترسم مراحلها الوحدة أو المقطع الديداكتيكي، وثمة خطورة أخرى تهدد درس القراءة المنهجية وهي استعمال

[1] - محمد مريني: النص الأدبي -ص88.

[2] -محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية - ص 89 .

المصطلحات وفرضها على التلميذ بذريعة القدرة على استخراج وترتيب المؤشرات والعناية اللغوية والخلط بين التحليل البيداغوجي القبلي واستراتيجيات التعليم . ومن أحدث التقنيات في قراءة النص القراءة الوظيفية والتي باتت معتمدة في كثير من المناهج الدراسية ، ويمكن تقديم نموذج لها من قراءة الديداكتية صوفي موران .

***قراءة النصوص من منظور وظيفي :صوفي موران**

النص من منظور صوفي موران "وثيقة، مدونة، سيناريو، وقد تكون هذه الوثيقة أو المدونة تذكرة سفر، صورة، قصاصة من إحدى الجرائد إعلانا تجاريا، بيانات طبية" وهو تعريف للنص التداولي.[1]

في مقدمة كتابها الهام "situation d ecrit" تضع الباحثة الديداكتيكية صوفي موران مجموعة من الأسس والمفاهيم التي تشكل مجتمعة شبكة من آليات قراءة النصوص من المنظور الوظيفي.

و ما يستوقف في هذه الدراسة هو بحثها في إشكالية تعليم/تعلم القراءة بواسطة الخطاطة "تقدم الخطاطة كما يبدو واضحا استراتيجية القراءة :التمثلات، العلاقات، المرجع، الكاتب، القارئ، النص أو المدونة، وضعية الإنتاج، وضعية التلقي، الوظيفة، الكتابة، القراءة، الإسقاطات"[2].

1 - المرجع السابق -ص84.

2 - المرجع نفسه-ص70.

	الوظيفة	الخصائص
النص السردي	*يروي حدثا أو مجموعة من الأحداث وقعت في الماضي . *يجعلنا نعيش لحظات متخلية (القصة—الأقصوصة—الرواية—السيرة)	*حضور الماضي أو حاضر السرد . *التشديد على المؤشرات الزمنية .
النص الوصفي	ينقل صورة العالم الخارجي أو العالم الداخلي من خلال الألفاظ والعبارات والتشابيه والاستعارات التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان لدى الرسام والنغم لدى الموسيقى.	*الماضي . *حضور المؤشرات الدالة على المكان والزمان . *الوصف الحركي المتطور .
النص التفسيري	*يحلل ظاهرة أو فكرة حتى تكون مفهومة . *المؤلفات النظرية المتخصصة في هذا المجال أو ذاك .	*الحاضر *تعريف النظرية قبل وصف كيفية استعمالها .
النص الحجاجي	*إقناعي، يقدم الحجج التي تسمح بأن يعلو فكر على فكر أو رأي على رأي . *النص الجدالي .	*الروابط المنطقية . *البرهنة وتدليل الخطاب . *مراكمة الحجج .
النص التقريري	*النصوص التقريرية، الأخلاقية السياسية والاجتماعية .	*هيمنة ضمير المخاطب بأنواعه كلها. *استعمال الأمر، المضارع المقرون بالسين أو سوف . *مصدر "نحن" كرابط بين القارئ والكاتب.

الفصل الثاني :

التّصور الديداكتيكي

لدرس القراءة من خلال

التّوجيهات التربوية الرسمية

إنّ حقل القراءة شكل محور اشتغال مقاربات متعددة نقدية وتربوية راهنت على فهم آليات الاستيعاب القرائي وتفسيرها، وقد كان لذلك أثر كبير في مجال الديداكتيك، إذ تبلورت طرائق وأساليب فعالة لتعليم النشاط القرائي والارتقاء بتدريسه، وفي إطار مواكبة المنظومة التعليمية لمختلف هذه التطورات شهدت مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي بعد الحركة الإصلاحية التي استهدفت تجديد وتطوير الممارسة البيداغوجية والديداكتيكية انفتاحا على ديداكتيك القراءة المنهجية لتنمية كفايات ومهارات المتعلمين القرائية بعد أن ثبت أنّ الدرس القرائي يعاني الكثير من الاختلالات المزمنة التي يساهم فيها كل من المدرس والتلميذ والكتاب المدرسي والتوجيهات الرسمية التي تحدد طرائق القراءة وأشكالها وتنظم صيغ التقويم الإجمالي وتحدد بالتالي الشكل القراءة الصفية.

1/ التصور الديداكتيكي لدرس القراءة من خلال التوجيهات التربوية الرسمية :

إن مسألة التصور الديداكتيكي الموجه لنشاط القراءة بالمرحلة الابتدائية بأطوارها الثلاثة يهدف إلى تقويم صيغة حضوره في الخطاب الرسمي والوقوف على مدى نجاعته الإجرائية والعملية من حيث ضبط الأساس المفاهيمي وتوحيده ووضوح الخطط والاستراتيجيات المؤطرة لفعل الإقراء المنهجي وتناغمها ومدى ترجمة التنظيمات إلى واقع الممارسات الفعلية وعليه ينطلق هذا العنصر من الإشكالية التالية:

- ما هو التصور الديداكتيكي الذي تقدمه التوجيهات التربوية الرسمية لنشاط القراءة؟ وهل هناك انسجام في الخطاب التربوي الذي تقدّمه هذه الوثائق؟

للإجابة عن هذه الأسئلة حرصنا على دراسة وثائق رسمية متنوعة:

- منهاج اللغة العربية للطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي.

- دلائل الكتب.

- الوثائق المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي.

- الكتب المدرسية.

لهذه الوثائق أهمية كبرى في تأطير الدرس القرائي ورسم معالم مساره سواء من حيث تحديد الكفايات والغايات أو من حيث اختيار المحتويات والطرائق والوسائل وآليات التقويم.

تم الاعتماد على تقنية تحليل المحتوى للتعرف على التصور الديداكتيكي الموجه لنشاط القراءة بالمرحلة الابتدائية متبعين الخطوات التالية:

- تحديد الوثائق الرسمية المؤطرة لفعل القراءة بالطور الابتدائي التي سيتم تحليلها واقتصرنا في تحليلنا لهذه الوثائق على المقاطع المعرفة لنشاط القراءة وكفاياتها وخطوات إنجازها وأساليب تقويمها.

- التمييز عند صياغة فئات المحتوى بين فئات خاصة بتحليل منهاج اللغة العربية ودليل كتب اللغة العربية والوثيقة المرافقة للمنهاج.

- تحديد فئة المحتوى الخاص بالمنهاج والدلائل والوثيقة المرافقة وقد جاءت على النحو التالي:

1- فئة المفهوم: رصد التعاريف المقدمة للقراءة في الوثائق موضوع الدراسة للوقوف على مدى تماسكها ومعرفة مدى استحضارها للمرجعيات الموجهة لهذه الطريقة.

2- **فئة الكفايات والأهداف:** ضبط الكفايات والغايات والتعرف على مدى انسجامها ودقة صياغتها.

3- **فئة الأسس النظرية** : حصر المرجعيات والأسس النظرية التي تزودها كل وثيقة عند تقديمها للقراءة.

4- **فئة المنهجية:** ضبط البناء المنهجي الذي تقدمه كل وثيقة لإقراء النصوص إقراء منهجيا لرصد مدى التزامها بالمحددات التي تقترحها أدبيات القراءة المنهجية في أصولها.

5- **فئة القراءة والمدرس:** رصد نظرة كل وثيقة لدور المدرس في نشاط القراءة.

6- **فئة القراءة والمتعلم:** رؤية الوثائق المدروسة لدور المتعلم في عملية القراءة.

7- **فئة القراءة والنص:** الوقوف على منظور الوثائق للنص ومدى تحديدها لموقع القراءة في نظرية النص.

8- **فئة التقويم:** الوقوف على درجة حضور كل نوع من أنواع التقويم في الدرس القرائي ومعاييره وضوابطه.

تحليل الكتب المدرسية حسب الفئات التالية:

1-**فئة أنماط النصوص:** إحصاء وتصنيف النصوص المقترحة لمعرفة الأنماط المهيمنة ومعرفة مدى استجابتها لمطالب القراءة.

2-**فئة الخطوات والمراحل:** ضبط الخطوات والمراحل التي يقترحها كل كتاب لتوحيد الأساس المفاهيمي.

3-**فئة أنشطة التعليم والتعلم:** ضبط مختلف الأنشطة التي تقترحها الكتب المدرسية في كل خطوة لمعرفة مدى استحضارها لمتغيرات فعل القراءة وصياغتها لاستراتيجيات قرائية ملائمة لقراءة مبنية على مشروع بيداغوجي.

- ثم تحديد وحدات التحليل (وحدة الموضوع، وحدة الفكرة).

- وأخيرا معالجة المعطيات وعرض النتائج وتحليلها.

2/الدراسة التطبيقية: تحليل محتوى المنهاج /الدليل /الوثيقة المرافقة

1- فئة المفهوم :

1-1- **منهاج العربية** : لا تقدم مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بأطوارها الثلاثة – المناهج المعاد كتابتها2016- أي تعريف أو مفهوم للقراءة. على عكس مناهج الجيل الأول -2011- التي قدمت نشاط القراءة على أنه : "نشاط لغوي يتدرب بها المتعلم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص المقررة بما تتناوله من موضوعات وما تحمله من رصيد وظيفي"[1]

1-2-دلائل كتب المرحلة الابتدائية : تم تقديم تعريف بسيط للقراءة باعتبارها نشاطا دراسيا في دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية المطابق لمناهج 2016 حيث أشار الدليل إلى أن "للقراءة أهميتها في تحقيق الملامح الشاملة للتعليم، من حيث هي أداة للتعلم في الحياة المدرسية وهي بحق مفتاح التعلم ويمكن أن تعتبر نشاط القراءة هو النشاط المحوري لجميع أنشطة اللغة ذلك لأنه العامل لموارد المادة الخاصة باعتماد المقاربة النصية2، كما تم تقديم مفاهيم لرؤية المناهج لحصة القراءة: "تلح كل المناهج اللغوية على ضرورة تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين من خلال النص القاعدي ونظرا لأهمية هذه المهارة ارتأينا أن نفرد لها صحة تعنى بجميع الموارد الأدائية والتي تمكن المتعلمين من تنمية مهارة القراءة الجيدة، كما يمكن أن نعتبر هذه الحصة محطة لتعلم

[1] -مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي –مديرية التعليم الأساسي –اللجنة الوطنية للمناهج-وزارة التربية الوطنية –الجزائر-جوان 2011-ص13.

[2] -دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العرية والتربية الإسلامية والتربية المدنية-مديرية التعليم الأساسي-وزارة التربية الوطنية الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبة- مطابق مناهج 2016.

الإدماج لأنه بالإضافة إلى المورد الجديد الذي يرسيه المتعلم خلال كل حصة فإنه يدمج الموارد السابقة لقراءة النص المقترح بأداء جيد1.

في دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تم تعريف ميدان فهم المكتوب (القراءة) "هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات وتقسيم النص، ويعتبر أهم وسيلة في اكتساب المعرفة وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة"2، وذكر التعريف نفسه في دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي).

1-3- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية** : تم تبني المفهوم نفسه التي ذكر في دليل استخدام الأستاذ لكتب اللغة العربية في الصفحة 5 من هذه الوثيقة كما تم تحديد أنواع القراءة بالشكل3 الآتي:

الأنواع	أهدافها
القراءة الجهرية	جودة اللفظ، معالجة الأخطاء، احترام مواقع الوقف، استخدام النبرات الصوتية، السرعة، الجرأة، الإيقاع الموسيقي.
القراءة الصامتة	السرعة، شدة الانتباه، الاعتماد على النفس، كسب الوقت، خلق الصراع الداخلي، مناسبة لذوي العاهات.

[1] المرجع السابق- ص 30.

[2] دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية -وزارة التربية الوطنية - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2017- 2018-ص 19.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي 2016- اللجنة الوطنية لمناهج -وزارة التربية الوطنية- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية- ص 9.

2- فئة الكفاءات والأهداف :

2-1- منهاج اللغة العربية : تمّ تحديد الكفاءة الشاملة تحت ما يسمى ملمح التخرج من أطوار التعليم الابتدائي وذكر حسب الآتي:

*ملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي: يقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة مشكولة جزئيا يفهمها.

*ملمح التخرج من الطور 1 الابتدائي: يقرأ قراءة سليمة نصوصا بسيطة، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، تتكون من ستين إلى ثمانين كلمة مشكولة شكلا تاما.

*ملح التخرج من الطور 2 الابتدائي: يقرأ قراءة سليمة معبرة نصوصا مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، تتكون من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة ويفهمها1.

بينما تم تحديد الكفاءات الختامية كما يظهر في الجدول التالي[2]:

[1] -ينظر: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية للمنهاج- وزارة التربية الوطنية- الجمهورية الديمقراطية الشعبية، 2016-ص 34.

2 - مناهج مرحلة التعليم الابتدائي-اللجنة الوطنية للمنهاج-ص 33.

السنة	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة
1	يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من 10 إلى 20 كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة ويفهمها.	– يفهم ما يقرأ. – يعيد بناء المعلومات الواردة في النص لمكتوب. – يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب. – يستعمل استراتيجية القراءة ويقسم مضمون النص المكتوب.
2	يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من 20 إلى 60 كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة ويفهمها.	– يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب. – يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب. – يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.
3	يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط السردي تتكون من 60 إلى 80 كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها.	– يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب. – يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب. – يستعمل استراتيجية القراءة يقيم مضمون النص المكتوب.
4	يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة قراءة سليمة ويفهمها	– يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب. – يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب. – يستعمل استراتيجية القراءة يقيم مضمون النص المكتوب.

- الكفاءات الختامية من مرحلة التعليم الابتدائي: يقرأ نصوصا مركبة مختلفة الأنماط مشكولة جزئيا1.

كما تم تحديد الكفاءات الختامية للطور الأول والثاني من التعليم الابتدائي وكانت هي نفسها ملامح التخرج من هذين الطورين الذي تم ذكرهما فيما سبق.

بينما حددت مركبات الكفاءة المرتكزة على الكفاءات الختامية في ميدان فهم المكتوب (القراءة) حسب السنوات الدراسة كالآتي:

2-2- **دليل كتب اللغة العربية** : تبنى دليل السنة الأولى من التعليم الابتدائي نفس الكفاءة الختامية المذكورة في مناهج اللغة العربية.

أما دليل السنة الثانية من التعليم الابتدائي فقد ذكر الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق بنفس الطريقة التي ذكرت بها في منهاج اللغة العربية بينما تغيرت مركبات الكفاءة وقد ذكرت كما الآتي:

- فهم المعنى الظاهر في النص المكتوب/ استخدام معلومات.

- فهم المعنى الضمني/ استنتاج (أحكام، بيانات، تفسيرات ...)

- تفسير ودمج أفكار و معلومات.

- تقسيم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية2.

[1] - المرجع السابق - ص 34.

[2] -دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي -ص 18.

وقد حدّد الدليل مجموعة من الأهداف المتوخاة من درس القراءة المندرج ضمن الوضعية المشكلة الانطلاقية الوضعية (الأم) كالآتي "يستهدف نشاط القراءة بلوغ جملة من الأهداف، ونذكر منها:

- تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين استكمالا لما تعلمه في السنة الأولى.

- مد المتعلمين بمعلومات ومعارف صريحة من موضوع المحور.

- إثراء القاموس اللغوي للمتعلمين.

- تنمية مهارة التحليل والتعليل في إبداء المواقف وتفسيرها ومقارنتها"[1].

- أما دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي فقد تبنى الكفاءات الختامية نفسها المذكورة في المنهاج.

2-3- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية :

تبنت الوثيقة المرافقة الكفاءات الختامية ومركباتها بالطريقة نفسها التي ذكرت في المناهج مع تحليل هذه المركبات إلى المعايير المفسرة لفهم المكتوب ونماذج من المؤشرات زيادة في الشرح والتحليل والتفصيل وذكرت في الجدول2 الآتي:

[1]- المرجع السابق - ص 30.

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية- ص 23.

يفهم ما يقرأ مركبة متعلقة بالمعرفة	
المعايير المفسرة لفهم المكتوب	**نماذج من المؤشرات**
يستخرج معلومات صريحة.	– يحدد معلومات صريحة في النص مثل: من، ما، أين، متى، ماذا، كم؟ – يكمل جملا تحتوي على معلومات ناقصة من النص. – يتعرف على الشخصيات بواسطة الدلالات.
يستخرج معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص.	– يختار من بين عدة جمل ما يلائم صورة معطاة. – يستقي معلومات بالاعتماد على سند توضيحي مرافق للنص. – يحدد الروابط بين النص والسند.
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب (مركبة متعلقة بالمعرفة)	
يفهم معاني في كلمات بالاعتماد على سياق.	– ينتقي معنى كلمة وردت في النص من بين عدة خيارات. – يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. – يربط بين الكلمة وضدها. – يستخدم القاموس. – يستعمل المسهلات التقنية.
يفهم العلاقتين أجزاء النص.	– يرتب جملا معطاة حسب ورودها في النص. – يغيّر الروابط بين الجمل لاكتشاف معنى جديد. – يستبدل كلمة بكلمة دون تغيّر معنى الجملة. – يعين أحداث النص وبيئته الزمانية والمكانية. – يضبط الفقرات والمجموعات الانشائية. – يبحث عن الحلول لتجاوز العقبات.
فهم التمثيل الكتابي.	– يتعرف على القواعد النحوية والحرفية.

	- يتعرف على قواعد الاملاء. - يتعرف على علامات الوقف. - يتعرف على علائق ضمن الجملة الواحدة. - يتعرف على علائق بين الجمل.
يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب (مركبة متعلقة بالتوظيف)	
يطبق تعليمات وارشادات.	- ينفذ تعليمات من واقعه القريب على شاكلة ما جاء في النص المكتوب. - يصوغ تعليمات معتمدا على نموذج مقترح في موضوعات متنوعة. - يؤدي مهمة طبقا لتعليمات محددة.
يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النص المكتوب مع السندات البصرية المرافقة.	- يربط الدال بالمدلول. - يختار من متعدد. - يوجد سندا لمعلومات أو معلومة لسند.
يؤدي المعنى ويمثله.	- ينطق الحروف من مخارجها الصحيحة. - يقرأ وحدات لغوية كاملة. - ينطق الحركات على أواخر الكلمات بطريقة صحيحة. - يتميز بين الحروف المتقاربة في الشكل. - يميز بين حركات المد. - ينطق التنوين والشدة والاستماع. - يتميز بـــــ "ال" الشمسية و"الـــــ" القمرية. - يراعي علامات الوقف. - يستخدم التنغيم بطريقة صحيحة. - يحسن سرعته في القراءة. - يقرأ النصوص قراءة مسترسلة.

	– يستظهر النصوص المحفوظة بأداء جيد.
يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب (مركبة متعلقة بالقيم)	
يفهم الهدف من النص (الجانب القيمي)	– يقرأ معلومات. – يعرض إرشادات. – يصدر رأيا حول النص.
يعبر عن آرائه في مضمون النص.	– يدلي برأيه حول شخصيات النص. – يختار الشخصية المفضلة في النص ويبرر اختياره. – يفاضل بين مختلف المواقف في النص.

3– فئة الأسس النظرية :

3–1– منهاج اللغة العربية : يشير المنهاج إلى ضرورة "أن ننظر إلى اللغة نظرة شمولية، لذلك يجدر بنا أن نتناول نشاطات اللغة العربية وفق منظور تكاملي، يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلف قصد إدماج المتعلم لها، واستغلالها في إنتاجه"[1]، كما يشير المنهاج إلى أنه ينبغي في هذه المرحلة أن يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل التي طالما أهملت في منظومتنا التربوية، بالإضافة إلى ذلك، فإن اللغة العربية في هذه المرحلة تغذي البعد الثقافي والوجداني وتغرس قيم الأمة الجزائرية، وفي ميدان فهم المكتوب، وبعد التحكم في الحروف خلال الطور الأول، تركز المادة على قراءة نصوص متوسطة الطول، مشكولة جزئيا قراءة صحيحة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النصوص ومقامها، وفهم معناها العام، والتعرف على خطاطات أنماط النصوص والتمييز

[1]- مناهج مرحلة التعليم الابتدائي– ص9.

بينما، وفهم التعلمات، وبناء الحكم الشخصي، وتذوق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها، والتدريب على استعمال القاموس اللغوي"[1].

3-2- **دليل كتب اللغة العربية** : يطرح الدليل مجموعة الأسس والمبادئ النظرية التي تم اعتمادها في تأليف الكتاب المدرسي التي طرحته مناهج الجيل الثاني ابتداء من الموسم الدراسي 2016-2017 وهي كالآتي:

*"**المقاربة بالكفاءات**: والتي تتركز على نظريتي البينوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية معرفية، والتي تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه، وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها معارف حية، وهو ما ينبغي أن يراعيه الأستاذ في الممارسة الميدانية وفي إعداد الوضعيات المختلفة.

***المقطع التعليمي**: وفق هذا الاختيار البيداغوجي، اعتمدت عملية التعلم على مسعى "المقطع التعليمي" الذي يتألف من عدد من الوضعيات التعليمية، والإدماجة أو التقويمية، وكل مقطع من المقاطع الثمانية يحتوي على ثلاث وحدات، وينتهي بتعلم الإدماج والتقويم والمعالجة، وتنتهي المرحلة (الفصل) بـــــــ: (أدمج مكتسباتي) والمقصود من ذلك التدرج في تنمية الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية والتي ينبغي أن يضعها الأستاذ نصب عينيه دائما، وجميع الأنشطة تصب في بنائها وتنميتها خلال السنة الدراسية .

***الإدماج**: (نشاطات مادة اللغة العربية عديدة، لكنها ينبغي أن تمارس في تكامل وانسجام، لا معتزلة بعضها عن بعض ولا تكون بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى لإرسائها أو تنميتها في سياق شامل، قد يستعين في ذلك بنشاط من مادة دراسية خارج مادة اللغة العربية، وفكرة

[1] – المرجع السابق – ص 32.

الكتاب الموحد تسمح بالإدماج وتعلمه وهو ما تم مراعاته في النص السند وفي اختيار الكلمات والأمثلة من الحقل المفاهيمي للمواد الثلاثة.

***المقاربة النصية:** المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي في تعليم اللغة العربية، فمن النص يثري التلميذ رصيده اللغوي، يستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف خصائص أنماط النصوص، يتعلم التحليل، يكتشف قيما خلقية واجتماعية1.

كما يشير دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي إلى أن مناهج الجيل الثاني راعت "مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية، ويتجلى الانسجام العمودي في مناهج المادة الواحدة من خلال التصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة، ثم الطور فالسنة، كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محددة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعلمية لإرساء الموارد المعرفية والأدائية، وتوظيفها، ثم إدماج مركباتها في وضعيات لتعلم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الادماجية التقويمية في نهاية المرحلة التعلمية (مقطع، فصل، سنة، طور)"2.

بينما أثار دليل السنة الثانية من التعليم الابتدائي إلى نشاط مستحدث سمي بمسرحة أحداث النص "وهي أن يقدم الأستاذ نص فهم المنطوق أو نص فهم المكتوب، اعتماد على التمثيل والتشخيص أو تحويله إلى نص مسرحي لأهداف بيداغوجية وتربوية مثل تعميق فهم المتعلم وتحسين مهارة القراءة لديه، وميزة مسرحة أحداث النص أنه أسلوب يستغل ميل

[1] -ينظر دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية- مديرية التعليم الأساسي- وزارة التربية الوطنية- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية- مطابق لمناهج 2016- ص 9.

[2] -دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي: ص 9.

المتعلم الصغير الفطري للعب، والتمثيل في داخلهما في تنمية مهارة الاستماع ومهارة القراءة وبذلك يحقق الطفل غايتي اللعب والتعلم، وقواعد الأسلوب المسرحي في ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب ليس صالحا للتلاميذ العاديين فقط بل هو مجد أيضا لذوي الصعوبات التعلمية أو ممن يعانون حالات نفسية كالانطواء والخجل"[1].

3-3- الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية :

ولمزيد من التفصيل والتعمق حددت الوثيقة المرافقة مستويات تناول النص القرائي ضمن المقاربة النصية وهما:

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

المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات"[2].

4- فئة المنهجية :

4-1- منهاج اللغة العربية : ضمن عنصر وضع المنهج حيز التطبيق يحدد المنهاج لبعض التوجيهات التربوية التي تحكم منهجية إقراء النصوص وهي كالتالي:

- العمل على ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية) لاسيما بعد اكتساب الرموز اللغوية (الحروف) من خلال التفاعل مع النصوص بتمثلها ومحاكاتها فيتكون لدى المتعلم رصيد لغوي يمكن استثماره في الإنتاج.

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي – ص 13.
[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية – ص 6.

- اعتماد وضعيات قرائية تخلف الرغبة في القراءة، مثل الانطلاق من أنشطة قرائية محفزة تنشط الخيال.

- التدرج في تعلم القراءة من الإجمال إلى الجزء، ومن التحليل فالتركيب.

- استثمار المقروء في جوانبه الشكلية والإدراكية.

- تدريس الظواهر النحوية انطلاقا من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيا على أن يكون هذا التعليم ضمنيا في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحا في السنتين الرابعة والخامسة.

- اعتبار الكتابة نشاطا مدمجا في القراءة وإيلاؤه الأهمية اللازمة، كون الخط العمود الثاني للغة، لاسيما في الطور الأول.

- اعتبار الرسم (الاملاء) نشاطا لغويا متصلا بالقراءة أيضا.

- استغلال حصص القراءة للتدريب على الإنتاج بالتصرف في النص ومحاكاة الأساليب المتنوعة فيه.

- استغلال تعثرات المتعلمين لبناء أنشطة علاجية تمكنهم من تخطي صعوباتهم1.

وانطلاقا مما سبق، فإن نشاط القراءة ينبغي أن يكون محور العدة نشاطات لغوية متكاملة.

4-2- دليل كتاب اللغة العربية : يقترح دليل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي مخطط تناول ميدان "فهم المنطوق" خلال الأسبوع وفق ما ذكر في الجدول2 التالي:

[1] -ينظر مناهج مرحلة التعليم الابتدائي -ص 58.

[2] -دليل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي - ص 13.

فهم المكتوب	قراءة إجمالية	45 د	استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير (المحور) - قراءة الجمل مكتوبة ثم تثبيتها بالشاهد. - تدريبات قرائية مثل: (تشويش وترتيب للجمل ثم للكلمات). - إعادة تقديم الجمل ناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض كلية. - تدريبات قرائية مثل: (تغيير بعض الكلمات في الجمل، قراءة الكلمات الملونة "المشكلة للرصيد" في المجلة ... إلخ.
	قراءة وكتابة	90 د	- تجريد الحرف الأول. - استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة. - التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولة ...) - كتابة الحرف على كراس القسم. - القراءة في الكتاب (مع مراعاة مختلف المهارات القرائية)

كما يقترح دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي مخطط التناول في الكتاب وفي دفتر الأنشطة كالآتي1:

[1]-دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي - ص 18.

الميدان	التناول في الكتاب المدرسي	دفتر النشاط
فهم المكتوب	النشاط: أقرأ – تقديم نص اللغة العربية – القراءة وفق مؤشرات القراءة، تكون متنوعة بشرح معنى المفردات وأسئلة لفهم النص، يراعي فيها التدرج من أسئلة الفهم وأسئلة الاستكشاف إلى أسئلة تحليلية. النشاط: أكتشف وأميز يوظف النص كسند لمراجعة الحروف المطلوبة قراءة والتمييز بين الأصوات والأشكال. النشاط: أحسن قراءتي يتم التمرس على الأداء القرائي وفق مؤشرات القراءة المطلوبة، ويتحقق من خلال هذه الوقفة مستوى من مستويات الإدماج الجزئي.	– أفهم وأجيب. – يجيب المتعلم كتابة في دفتر النشاط على أسئلة متنوعة تخص نص القراءة للربط بين القراءة والكتابة. – أوظف التراكيب اللغوية.

وتم توزيع الحصص زمنيا في الطور الأول:

الميدان	السنة الأولى		السنة الثانية	
فهم المكتوب	الحصص	مدة الحصة	الحصص	مدة الحصة
	6	45 د	6	45 د

يتم تناول ميدان فهم المكتوب للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وفق المخطط التالي1:

الميدان التناول	في الكتاب المدرسي	دفتر النشاط
	النشاط: أقرأ وأجيب – القراءة وفق مؤشرات القراءة تكون متبوعة بشرح معاني المفردات مباشرة (كلماتي الجديدة) أو إنجاز مهمة لاكتشاف معاني المفردات والعبارات وأسئلة لفهم النص يراعى فيها التدرج من أسئلة المعنى العام إلى أسئلة الفهم والتعمق. النشاط: أثري لغتي – توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة. النشاط: أتعرف على – استخراج الظاهرة النحوية من النص، وتناولها بشكل ضمني دون التطرق للقاعدة. النشاط: أكتشف وأستعمل خاص بالظواهر الحرفية أو الاملائية وتناولهما بشكل ضمني دون التطرق للقاعدة. النشاط: (المحفوظات) حلو الكلام – مقطوعتان شعريتان تتم قراءتها وفهمها وحفظهما وتأديتهما بأداء جيد. نشاط: الإدماج	أفهم وأجيب: – يجيب المتعلم كتابة في دفتر النشاط على أسئلة متنوعة تخص نص القراءة للربط بين القراءة والكتابة في إنجاز نشاطات مختلفة. – متعلقة بالنص المكتوب وإثراء اللغة. – ينجز نشاطات مختلفة متعلقة بالظاهرة الصرفية أو الإملائية يحترم شرط العرض وقواعد الكتابة أثناء ممارسة الخط.

[1]–دليل كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي – ص 35.

	– نص مقترح للدعم والتوظيف متعلق بالمقطع التعلمي متبوع بأسئلة الفهم والظواهر اللغوية المتناولة خلاله، وفي نهاية هذه المحطة يتم إنتاج نص مكتوب. نشاط أوسع معلوماتي: – توسيع وتعميق المعلومات المرتبطة بالمقطع من خلال نصوص قصيرة وصور متنوعة.	

أما تنظيم حصص اللغة العربية (حصة القراءة) الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الابتدائي فهو كالآتي1:

الميدان	الحصص
فهم المكتوب	– حصة للقراءة والفهم: قراءة النص، مع تطبيقات متعلقة بالفهم، والتوظيف، والجانب القيمي و إثراء اللغة. – حصص للقراءة والظاهرة التركيبية، قراءة النص، مع التعرض الضمني للظاهرة اللغوية. – حصة للقراءة والظاهرة الصرفية أو الاملائية. – حصة للقراءة. – محفوظات مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (التقديم والحفظ).

[1] –المرجع السابق–ص 36.

يقترح الدليل أنموذجا لمخطط ميدان فهم المكتوب خلال الأسبوع في السنة الثالثة ويظهر في الجدول الآتي1:

عرض الوظيفة الأولى والاستجابة لمتطلباتها والتعليمات المرافقة لها			
الميدان	**الحصة**	**الزمن**	**المحتوى**
فهم المكتوب	(04-05) القراءة والكتابة، والأداء، الشرح، والفهم، تطبيقات متعلقة بالفهم والتوظيف وإثراء اللغة (أثري لغتي) + خط	90 د	– قراءة النص قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب أو استخراج موضوع النص وشخصياته وتحديد بيئته الزمانية والمكانية. – قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة. – شرح الكلمات والعبارات وفق السياق وبقرائن لغوية وغير لغوية. – بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص وتمثل المعنى الكلي للنص. – توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة. – اقتراح وضعيات تمكن المتعلم من كتابة حروف الكتابة مناسبة من حيث الشكل والحجم (مراجعة الحروف) وكتابة كلمات مألوفة هو مراعاة

[1]–المرجع السابق–ص 40.

			تأليف الحروف وكتابة جمل بخط واضح مع احترام المسافات بين الكلمات.
	06 و 70 (القراءة والكتابة) (الأداء والشرح والفهم) + الظاهرة التركيبية	90 د	قراءة النص قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي، مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة احترام علامات الوقف وأداء المعاني. - يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص من خلال مكوناته. - التعامل مع النص على مستوى الظاهرة التركيبة (النحوية) ضمنيا مع إعطاء الأولوية للتوظيف (التدريب على استعمالها دون التطرق للقاعدة أي الاقتصار على التسمية والاستعمال واكتشافها انطلاقا من النص ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى: تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية

			المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده. - تتبع القراءة تمارين تطبيقية ثم للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات).
	(08 و09) القراءة والكتابة (الأداء الشرح والفهم) + الظاهرة	90 د	قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة، احترام علامات الوقف وأداء المعاني. - يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته، التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته. - التعامل مع النص على مستوى الصيغ الحرفية أو الظواهر الإملائية ضمنيا مع إعطاء الأولوية للتوظيف انطلاقا من نماذج التدريب على استعمالها دون التطرق للقاعدة أي الاقتصار على التسمية والاستعمال - اكتشافها انطلاقا من النص (ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع

			قواعد الموضوعات الحرفية أو الإملائية). ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده) – تتبع القراءة تمارين تطبيقية ثم للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات)
	10 المحفوظات	45 د	– حفظ وأداء المحفوظة أداء صحيحا. – التحكم في الإلقاء للمعاني الواردة فيها وتمثل معانيها.
	11 (القراءةّ، الأداء، الشرح، والفهم)	45 د	– قراءة النص (قراءة لتثبيت المعلومات والبعد القيمي). – وتنمية امتدادها عرضيا مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المعبرة، احترام علامات الوقف وأداء المعاني. – إعادة بناء المعلومات الواردة في النص: العمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته، تلخيص النص بشكل عام مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها إبراز نمط النص من خلال مكوناته. – إنجاز تطبيقات كتابية حول النص

			المسموع والنص القاعدي (على كراس النشاطات)

ينطلق دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بتحديد المنهجية العامة لتناول ميدان فهم المنطوق :

-"يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى.

- يستعمل مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتضمين المعنى.

- يفهم العبارات والتعليمات في إطار السياق"[1]

يتم تناول ميدان (فهم المكتوب) في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وفق المخطط التالي[2]:

الميزان	التناول في الكتاب المدرسي	دفتر النشاط
	النشاط، أقرأ وأفهم: - القراءة وفق مؤشرات القراءة، تكون متبوعة بشرح معاني المفردات المباشرة (رصيدي الجديد) أو إنجاز مهمة الاكتشاف معاني المفردات والعبارات. - وأسئلة لفهم النص يراعي فيها التدرج.	- ينجز نشاطات مختلفة متعلقة بالنص المكتوب وإثراء اللغة. - ينجز نشاطات مختلفة متعلقة بالظاهرة النحوية والظاهرة الحرفية أو الإملائية.

[1] -دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2017-2018- ص 20.

[2] -المرجع نفسه- ص 26.

	- من أسئلة المعنى العام إلى أسئلة الفهم والتعمق. النشاط: أثري لغتي: توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة. النشاط: ألاحظ وأكتشف - استخراج الظاهرة النحوية من النص، ملاحظتها وتسميتها وتحليلها. أثبت: التوصل لوضع قاعدة للظاهرة النحوية. - النشاط: ألاحظ واكتشف + أثبت: خاص بالظاهرة الحرفية والاملائية. - النشاط: المحفوظتان: حلو الكلام: مقطوعتان شعريتان قراءتهما وفهمهما وحفظهما وأدائهما. - نشاط الإدماج: نص متعلق بموضوع المقطع التعليمي متبوع بأسئلة الفهم والظواهر اللغوية المتناولة خلال المقطع. - نشاط: أوسع معلوماتي: توسيع وتعميق المعلومات المرتبطة بالمقطع من خلال نصوص قصيرة وصور متنوعة.	

أما تنظيم الحصص اللغة العربية (ميدان فهم المكتوب) السنة الرابعة من التعليم الابتدائي فقد وزعت حسب الجدول التالي1:

الميدان	الحصة
	– حصة للقراءة والفهم: قراءة النص، مع تطبيقات متعلقة بالفهم، والتوظيف والجانب القيمي وإثراء اللغة. – حصة للقراءة والظاهرة التركيبة قراءة النص مع التعرض للظاهرة النحوية. – حصة القراءة والظاهرة الصرفية: قراءة النص، مع التعرض للظاهرة الحرفية أو الاملائية. محفوظات: مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (القديم والحفظ).

وقد اقترح الدليل نموذجا لمخطط تناول ميدان فهم المنطوق خلال الأسبوع ظهر في الشكل التالي2:

عرض الوضعية الجزئية الأولى والاستجابة لمتطلباتها والتعليمات المرافقة لها			
الميدان	الحصة	الزمن	المحتوى
	(04) قراءة/كتابة (الأداء الشرح والفهم) وإثراء اللغة	45 د	– قراءة النص قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع معلومات عامة من المكتوب) واستخراج موضوع النص وشخصياته وتحديد بيئته الزمانية والمكانية). – قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة

[1]– دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة –ص 34.

[2] – دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي–ص 34.

			والمسترسلة، شرح الكلمات والعبارات وفق السياق وبقرائن لغوية وغير لغوية. – بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص وتمثل المعنى الكلي للنص. – توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة.
	07/06 (القراءة والكتابة) (الأداء الشرح والفهم) + الظاهرة التركيبة	90 د	قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة، احترام علامات الوقف وأداء المعاني. – يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزيئاته مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته، وتحليل أجزاء النص، وتحديد المجموعات الانشائية. – التعامل مع النص على المستوى التراكيب (النحو) وتلمس قواعد اللغة بكيفية وسط بين الضمني والتصريحي، ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها، (ولأن النص الواحد

			قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي لتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى: تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية لمقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده) – تتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه على كراس النشاطات) – قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة المعبرة، احترام علامات الوقف وأداء المعاني. – يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته، التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها ،إبراز نمط النص من خلال مكوناته. – التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل وتلمس قواعد اللغة بكيفية وسط الضمني والتصريحي: وتستخرج فيه اللغة بكيفية وسط بين الضمني والتصريحي: وتستخرج فيه نماذج صيغ حرفية معينة لملاحظتها

			وتسميتها مع التمييز والمقارنة بأنماط من التحويلات في مواقف معنية، أو التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الاملائية ويتم ذلك بتقديم الظاهرة الاملائية وإبرازها وملاحظتها وتطبيقها في نماذج محددة. – ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع الصرفي أو الإملائي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى: – تكثيف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية
			المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده. – تتبع القراءة تمارين تطبيقية ثم للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات)
	09 محفوظات	45 د	– حفظ وأداء المحفوظة أداء صحيحا. – التحكم في الإلقاء للمعاني الواردة فيها وتمثل معانيها.
	10القراءة، الأداء، الشرح، والفهم	45 د	– قراءة النص :قراءة للتثبيت المعلومات والبعد القيمي وتنمية امتدادها عرضيا مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة

			المعبرة، احترام علامات الوقف وأداء المعاني. - إعادة بناء المعلومات الواردة في النص، التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته، تلخيص النص بشكل عام مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته. - إنجاز التطبيقات الكتابية حول النص المسموع والنص القاعدي (على كراس النشاطات)

5- فئة القراءة والمدرس :

5-1- **مناهج اللغة العربية:** لم تحدد هذه الوثيقة أي دور للمدرس في نشاط القراءة.

5-2- **دليل كتاب اللغة العربية :** أول إشارة تحيل إلى دور المدرس في تعليم اللغة عموما وفق الرؤية الجديدة كانت "على الأستاذ أن يغير ممارساته في القسم، فيجعل التلاميذ في وضعيات التعلم، لا التعليم، ويغير دوره من مانح للمعرفة إلى مرشد وموجه للتلاميذ ومساعداتهم على بناء تعلماتهم"[1].

يحدد الدليل المذكور آنفا في الحصة الأولى من القراءة دور الأستاذ المتمثل في "قراءة النص قراءة متأنية، معبرة، منظمة، وبإيحاءات مناسبة، واحترام علامات الوقف، وإعادة القراءة عدة مرات حسب الحاجة" [2].

[1] -دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي- ص 09.

[2] -المرجع نفسه- ص 15.

كما يوصي الدليل على "أن يكون الأستاذ قدوة عملية في قراءته المعبرة والنموذجية وتعبيره الراقي، والتفاعل الصادق مع أحداث النص، وبذلك يبث في نفوس التلاميذ روح المرح والحيوية والنشاط، وليعلم الأستاذ أن القراءة غذاء العقل والروح، وهي نافذتنا نحو العالم، وهي من أهم وسائل كسب العلوم والمعارف وتطوير الذات وتطور المجتمعات"[1].

كما منح دليل كتاب السنة الثانية الحرية للأستاذ في طرح الأسئلة "ونذكر ههنا بما أسلفنا الإشارة إليه في فهم المنطوق عن حرية الأستاذ وجدارته في إعداد أسئلة أخرى بحسب خصوصيات قسمه والفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، إلا أن الأسئلة ينبغي أن تكون شاملة لمركبات فهم المكتوب، والحرص على استنباط القيم والمواقف الموجودة في النص والعمل على تمكينها بين المتعلمين (تذويتها)[2] ، ومنحه الحرية أيضا في "أن يقترح نصا آخر شبيها بالنص المقترح في نشاط (أحسن قراءتي) من حيث النمط والحجم والمحتوى المعرفي، ويتضمن المورد الأدائي المستهدف"[3].

وفي مساحة تربوية خاصة تم معالجة مشكلة الضعف القرائي لدى المتعلمين وتم توجيه مجموعة من التوجيهات التربوية العملية التي تساعد المتعلم على تجاوز هذه الصعوبة التعليمية:

"– ملاحظة المعلم المستمرة للتلميذ أثناء القراءة.

– مقارنة تلك القراءة بقراءة زملائه في الفصل.

– إيجاد أجوبة الأسئلة الآتية: لماذا يقرأ التلميذ هكذا؟ وما الذي يمكنه قراءته؟

– التعرف على مشكلات التلميذ وبيئته وظروفه الاجتماعية التي تؤثر على قدراته القرائية.

[1] – المرجع السابق – ص 32.

[2] –ينظر دليل كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط – ص 30.

[3] –المرجع نفسه ،ص 31.

- استخدام اختبارات قياس القدرة على القراءة.

- دراسة ظروف التلميذ الأسرية وجمع المعلومات عن تاريخ الأسرة" 1.

6- فئة القراءة والمتعلم :

6-1- منهاج اللغة العربية : "يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة والإعداد لها، ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول وتكامل"[2] ، وعليه يمكن القول أن كل أنشطة القراءة مرتبطة بالمتعلم .

6-2- دليل كتاب اللغة العربية : يحدد الدليل دور المتعلم في حصة (القراءة الإجمالية) في جزئية "أبني وأقرأ" والمتمثل فيما يلي : يستخرج المتعلم الكلمات والجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير مع كتابتها على السبورة وقراءتها بمشاهد وبدونها.

- أما في حصة المحفوظات: يحفظ المتعلم قطعة شعرية قصيرة مرتبطة بفكرة المحور قصد إثراء رصيده اللغوي وتنمية ملكة الحفظ والاستظهار وتذوق الحس الجمالي لديه، وإضفاء جو المسرح والبهجة لدى الأطفال.

- اكتشف (الحرف الأول).

- يكتشف المتعلم الحرف الأول انطلاقا من عرض المشهد أو الصيغة لاستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة.

- التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولة) منفردا ومركبا في وضعيات مختلفة.

[1] -دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي-ص 114.

[2] -دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي -ص14.

- أتعرف القراءة من الكتاب (أقرأ - أتعرف -أحسن قراءتي) مع مراعاة المهارات القرائية.

-ألعب وأقرأ (من إنجاز الأستاذ): ينجز المتعلم مجموعة من التمارين في شكل ألعاب محفزة ليمارس القراءة التلقائية كما ينجز التمارين الكتابية المقررة في الألعاب القرائية1.

7- فئة القراءة والنص :

7-1- منهاج اللغة العربية : تمّ تحديد المحتويات المعرفية لنصوص القراءة في المنهاج تبعا لبرامج سنوات الطور الأول والثاني وفق ما يلي2:

السنوات	المحتويات المعرفية للنصوص
السنة 1	- نصوص قصيرة، جمل، كلمات. - الحروف الهجائية، داخل الكلمات ومنفردة. - الحروف المتشابهة (ب ت ث) - الحروف المتشابهة نطقا (س ص) - الحركات القصيرة والطويلة. - ظاهرة السكون. - الحروف المصنفة والحروف المنونة. - ال التعريف (الشمسية، القمرية) - مركبات النص الحواري (الأطراف المتحاورة، أفعال القول) - علامات الوقف. - مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد) - نصوص قصيرة متنوعة للمطالعة يغلب عليها النمط الحواري (قصة، حكاية).

[1] -ينظر دليل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي- ص 16.

[2] -مناهج مرحلة التعليم الابتدائي - ص 44-52.

	– رصيد لغوي ملائم للوضعيات التواصلية البسيطة.
السنة 2	مراجعة الحروف: مفردات تضمن الحروف في مواقع مختلفة (بداية الكلمة، وسطها، آخرها). – النطق بالحروف نطقا سليما لمراجعة الحروف المتشابهة نطقا والمختلفة شكلا). – نصوص متنوعة يغلب عليها النمط التوجيهي (تضمين المحتويات المعرفية المتناولة في الميدانيين السابقين).
السنة 3	– نصوص نثرية وشعرية مكتوبة تتوفر فيها مكونات السرد (زمن القصة، زمن السرد، المكان، الأحداث، ترتيبها في الزمن) – نصوص شعرية مكتوبة (وأناشيد) من مختلفة الأنماط للقراءة والحفظ مرتبطة بالمحاور الثقافية المدروسة.
السنة 4	– نصوص نثرية وشعرية من أنماط مختلفة مرتبطة بالمحاور الثقافية والقيم المستهدفة (قصة قصيرة، خرافة، حكاية ...) – أنواع الكلمة (الاسم، الفعل، الحرف) الجملة (الفعلية والاسمية) الفعل اللازم والفعل التعدي، المضاف والمضاف إليه، الصفة، الحال المفعول المطلق. – النواسخ (كان، صار ...) – الفعل وتصريف الفعل، الفعل المبني للمجهول. – علامات الإعراب، المبني والمعرب من الأسماء، الاسم في الإفراد والتثنية والجمع. – الاسم المجرور بالحرف، الاشتقاق (اسم الفاعل) الفعل الصحيح والفعل المعتل.

2-7- **دليل كتاب اللغة العربية** :يحدد الدليل معايير اختيار النصوص فيما يلي: "تم اختيار النصوص المسايرة للسياسة التربوية الوطنية، والخادمة لأهداف المنظومة التربوية، اعتمادا على منهاج الجيل الثاني والدليل المنهجي، والمرجعية العامة للمناهج.

وهي نصوص متنوعة المواضيع والمحاور جلها نثر، وبعضها شعر (محفوظات) أغلبها من مراجع وطنية وبتصرف يقتضيه مستوى المتعلم وإدماج المواد الثلاث، وبعضها من إنتاج المؤلفين جمع للمادة العلمية من عدة مصادر، وترتيبا وإعادة صياغة وتقنية التوسع.

- كما أنها نصوص يثري من خلالها المتعلم ثقافته ولغته، وتمهد لذوقه الأدبي، وهي نابعة من صميم الحياة الاجتماعية للمتعلم.

- حجم النصوص المختارة حسب ما حدده المنهاج وقد يتفاوت حجمها قليلا حسب طبيعة الموضوع والتعلمات المرتبطة به.

- النصوص مصوغة وفق النمط الحواري، ولذلك كان الحرص على أن يكون الحوار متسلسلا يسهل فهمه، وبلغة شائقة ومباشرة.

- تمت صياغة العناوين صياغة بسيطة وواضحة ومستوعبة للموضوع، تسهيلا للفهم وتقريبا للمضمون مع الحرص على الجمال والذوق الرفيع.

- النصوص مشكولة شكلا كليا، كما اشترط المنهاج وبما يساعد المتعلم على القراءة السليمة[1].

يشير دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي إلى ملاحظة مهمة جدا تتمثل في أن النصوص المقترحة لفهم المنطوق وفهم المكتوب والتي تتمحور حولها جل أنشطة اللغة العربية،

[1] -دليل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي -ص 11.

ولها امتداد في مادتي التربية الإسلامية والمدنية، إنما هي نصوص ذات صبغة جزائرية من حيث المضمون والقيم ومبادئ الهوية الوطنية1.

كما تؤكد الوثيقة أن "نصوص القراءة المقترحة في اللغة العربية لها امتداد وأثر في الوضعيات التعلمية المقترحة في التربية المدنية والإسلامية"2.

7-3- الوثيقة المرافقة : يقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التركيز على الأنماط المبينة فالجدول3 أدناه :

الطور	الطور الأول		الطور الثاني	
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
النمط المتعمد	الحواري	التوجيهي	السردي	الوصفي

ولقد قدمت الوثيقة تعريفات للأنماط مع تحديد موضوعاتها ومؤشراتها.

8- **فئة التقويم** :

8-1- **منهاج اللغة العربية** : يقدم المنهاج معايير تقويم ميدان (فهم المنطوق) حسب السنوات الدراسة وظهرت كالآتي4 :

[1] -دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي – ص 11.

[2] -الوثيقة امرافقة -ص 08-32.

[3] -المرجع نفسه- ص 06.

[4] -مناهج مرحلة التعليم الابتدائي-ص39-50.

السنوات	معايير التقويم
01	- يجيب عن أسئلة تتعلق بمضمون النص. - يتعرف على الحروف المستهدفة في وضعيات مختلفة. - يفهم معاني الكلمات المقروءة. - يكمل جملا ناقصة من النص. - يفك الرموز المكتوبة. - ينطق الحروف والمقاطع والكلمات نطقا سليما. - ينفذ تعليمات على شاكلة ما جاء في النص المكتوب. - يحدد وظائف علامات الوقف.
02	- ينطق الحروف والمقاطع نطقا سليما. - يؤدي أداء منغما مناسب للمقام. - يحترم علامات الوقف. - يتفاعل مع معاني النص. - يحدّد القرائن اللغوية المميزة للنص. - يجيب عن الأسئلة التي تتعلق بمركبات النص اللغوية. - يحدد فكرة النص العامة.
03	- يلتزم بقواعد القراءة الصامتة. - يحترم شروط القراءة الجهرية. - يحترم علامات الوقف. - يعبر عن فهمه لمعاني النص السردي عن غيره. - يميز بين الشخصيات البشرية والحيوانية والمادية، الواقعية والخيالية. - يؤدي المحفوظات أداء معبرا.
04	- يلتزم بقواعد القراءة العامة. - يحترم شروط القراءة الجهرية المسترسلة.

	- يحترم علامات الوقف. - يؤدي المحفوظات أداء معبرا. - يميز النص الوصفي عن السردي. - يوظف قواعد اللغة المكتسبة.

8-2- الوثيقة المرافقة : تقترح الوثيقة المرافقة تصورا للتقويم ثلاثية أبعاد.

- البعد الأول: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها، يتماشى مع سيرورة التعلم والإدماج.

- البعد الثاني: تقويم كفاءة وتجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات.

- البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضية1.

ولتحقيق هذه الأبعاد تقترح الوثيقة المرافقة ثلاثة شبكات للتقويم: هي:

1- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم (تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد)، وأخرى خاصة بالتقويم المستمر للمتعلم (تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد).

2- شبكات بمعايير التصحيح، تتماشى وحل الوضعيات.

3- شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية2.

ونذكر فيما يلي النماذج المقترحة لشبكات التقويم الموصى بها :

[1] الوثيقة الرافقة لمناهج التعليم الابتدائي - ص 40.
[2] المرجع نفسه - ص 40.

***شبكات الملاحظة والمتابعة:** بطاقة المؤشرات لمركبات الكفاءات الختامية مرتبطة بالوضعيات الجزئية 3/2/1 يتم إعدادها عند صياغة المقطع التعلمي، وتهدف لضبط سيرورات التعلم وهي كالآتي1.

الميدان	مركبات الكفاءة الختامية	المؤشرات
فهم المكتوب	- يفهم ما يقرأ.	
	يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب.	
	يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.	
	يستعمل استراتيجية القراءة. ويقيم مضمون النص المكتوب	

***شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم:** يرتبط هذا النوع من الشبكات بالوضعيات الجزئية والتي تساير التعلم حيث يحدد فيها التعلم مؤشرات لتحقيق مركبات كل ميدان، ويعتمد فيها على معايير ومؤشرات تناول مركبات الكفاءة الختامية المذكورة سالفا، ويتم صبها لاحقا في شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم2.

الرقم	الاسم واللقب	فهم المكتوب				المجموع	
		1	2	3	4	+	-
1							
2							
3							

[1] المرجع السابق ،ص 40.

[2] المرجع نفسه–ص41.

***شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم:** ترتبط بأنشطة الإدماج والتقويم في الميدان الواحد، وتتميز بكونها وسيلة فحص تبرر مدى اكتساب وتحكم المتعلم في الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد وتتشكل من معايير ومؤشرات خاصة بكل ميدان توظف للتقويم المستمر[1].

الرقم	المعايير	معايير التقييم 2= متميز 1= تام 0= متغير	الاسم واللقب				
1		المؤشرات	1	2	3	4	5
2							
3							
4							
5							
6							

3/تحليل فئة الكتب المدرسية :

1/فئة النصوص المقترحة:

***من حيث عدد النصوص المقترحة :**

-كتاب السنة الأولى : 25 نصا

-كتاب السنة الثانية :24 نصا

-كتاب السنة الثالثة : 23 نصا

-كتاب السنة الرابعة : 23 نصا

[1] المرجع السابق -ص41.

***من حيث توزيع عدد النصوص على المجالات :**

تبنى الكتاب مدخل التربية على القيم الذي اعتبر المتحكم في انتقاء النصوص و التي ظهرت كالتالي:

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عائلتي	الحياة المدرسية	القيم الإنسانية	القيم الإنسانية
المدرسة	العائلة	الحياة الاجتماعية	الحياة الاجتماعية
الحي و القرية	الحي و القرية	الهوية الوطنية	الهوية الوطنية
الرياضة و التسلية	الرياضة و التسلية	الطبيعة و البيئة	الطبيعة و البيئة
البيئة و الطبيعة	البيئة و الطبيعة	الصحة و الرياضة	الصحة و الرياضة
التغذية و الصحة	التغذية و الصحة	الحياة الثقافية	الحياة الثقافية
التواصل	التواصل	عالم الابتكار	الإبداع و الابتكار
الموروث الحضاري	الموروث الحضاري	الأسفار و الرحلات	الرحلات و الأسفار

-الجدول1-

***من حيث تصنيف النصوص حسب الأنماط** : بعد عملية الإحصاء تم التوصل إلى النتائج التالية :

السنة	الحواري	التوجيهي	السردي	الوصفي	الحجاجي	التفسيري
1	03	02	07	18	00	06
2	09	00	05	09	03	06
3	04	01	08	17	04	05
4	04	00	09	16	04	12
المجموع	20	03	29	60	11	29

-الجدول2-

2/فئة الخطوات المقترحة :التقارب بين الكتب في الخطوات المقترحة لنشاط قراءة النص.

السنة 1 :- نشاط القراءة

-أكتشف الجملة .

-أكتشف الكلمات .

-أثبت .

-نشاط القراءة (الحرف)

-أكتشف .

-أتعرف على رسم الحرف.

-أقرأ الكلمات التي فيها الحرف .

-أقرأ و أثبت .

السنة 2 : نشاط القراءة

-معاني المفردات .

-أفهم النص .

-اكتشف و أميز .

-أحسن قراءتي .

-أتدرب على الإنتاج الكتابي .

السنة 3: نشاط القراءة

-كلماتي الجديدة .

-أقرأ و أفهم .

-أتعرف (ظاهرة لغوية)

-ألاحظ و أميز .

-أكتشف و أستعمل (ظاهرة إملائية)

-ألاحظ و أميز .

-أثري لغتي .

السنة 4: نشاط القراءة

-أقرأ و أفهم .

-رصيدي الجديد .

-أثري لغتي .

-ألاحظ و أكتشف (ظاهرة لغوية)

-أثبت.

-ألاحظ و أكتشف (ظاهرة لغوية)

-أثبت .

3/فئة المداخل المقترحة في الأنشطة التمهيدية :

ركزت الكتب الأربعة على مدخل العنوان والصورة ، وذلك دليل على وعي بأثرهما في اختراق النص وفق ما تم التوصل إليه في الدراسات الأدبية و النقدية الحديثة ، فالعنوان أو ما يسمى بالنص الموازي أو النص المصاحب **para-texte** "يعتبر في الدرس المعاصر المدخل الرئيس للعمارة النصية، إنه إضاءة بارعة غامضة باعتباره سؤالا إشكاليا، يتكفل النص بالإجابة عنه، فالعنوان يعلن عن طبيعة النص، و من ثمة يعلن على نوع القراءة التي يتطلبها هذا النص، إنه البهو الذي تدلف من خلاله إلى النص ودونه لا يمكننا الدخول إلى حجرة النص لغموضه وتشابكه ، ولتتم عملية الولوج إلى هذه العمارة النصية والتقرب من حجراتها وملامسة اتجاهاتها وحركتها في ثنايا النسيج النصي وتشظياته "[1]

ومن خلال الجدول الآتي يتبين لنا نوعية العناوين المقترحة في كتب اللغة العربية حسب السنوات المحددة :

السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4
-أحمد يرحب بكم -تعرف على عائلتي -في مترلنا -العائلة مجتمعة	-اليوم نعود إلى المدرسة -في ساحة المدرسة -في القسم	-الإخوان -الوعد هو الوعد -الفراشة و النملة	-مع عصاي في المدرسة -ماسح الزجاج -حفنة نقود
-أحمد في المدرسة -في ساحة المدرسة -أدواتي المدرسية	-زفاف أختي -اليوم ننظف بيتنا -في المحلات الكبرى	-العيد -العرس -رمضان	-التاجماعث -المعلم الجديد -بين جارين
-في القرية	-بين المدينة والريف	-خدمة الأرض	-الحنين إلى الوطن

[1] -سيمياء الخطاب الروائي -قراءة في الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزكي للطاهر وطار -http://lab.univ-biskra.dz/lla/images/pdf/cours/naiima/06.pdfص06

-مدينتنا -في الحقل	-من ميزات الريف -في المحلات الكبرى	-عمر الصغير -من أجلك يا جزائر	-الأمير عبد القادر -الزائر العزيز
-في معرض الكتاب -مباراة في كرة القدم -أنواع الرياضة	-مباراة حاسمة -هوايتي المفضلة -أصدقاء الكتاب	-طاحونة السي لونيس -الفصول الأربعة -سرطان البحر	-رسالة الثعلب -بيوتنا بين الأمس واليوم -طاقة لا تنفذ
-بلادنا الحبيبة -جولة ممتعة -في حديقة المنزل	-نظافة الحي -لا أبذر الماء -واحة ساحرة	-كرة القدم -مرض نزيم -الغذاء	-قصة زيتونة -مرض سامية -لمن تهتف الحناجر
-الفحص الطبي -الغذاء الصحي -أحافظ على أسناني	-فطور الصباح -صحتي في غذائي -أحافظ على صحة أسناني	-كم أحب الموسيقى -المسرح -عادات الأوراس	-أنامل من ذهب -لباسنا الجميل -القاص الطارق
-ما أحب الحاسوب -عودة أبي من السفر -من أنا ؟	-مفاجأة سارة -حصتي المفضلة -بحث في الأنترنيت	-محمول جدتي -بساط الريح -البوصلة	-مركبة الأعماق -سالم و الحاسوب -بهية و القلم
-أول يوم في رمضان -عيد الأضحى -عيد الاستقلال	-زيارة المتحف -الاحتفال بالعام الأمازيغي -عيد الزربية	-أوكوث -مع سائق أجرة إيرلندي	-جولة في بلادي -حكايات حقيبتي

-الجدول 3 -

يحدد الجدول التالي نوعية العناوين المقترحة في كتب اللغة العربية حسب السنوات المحددة :

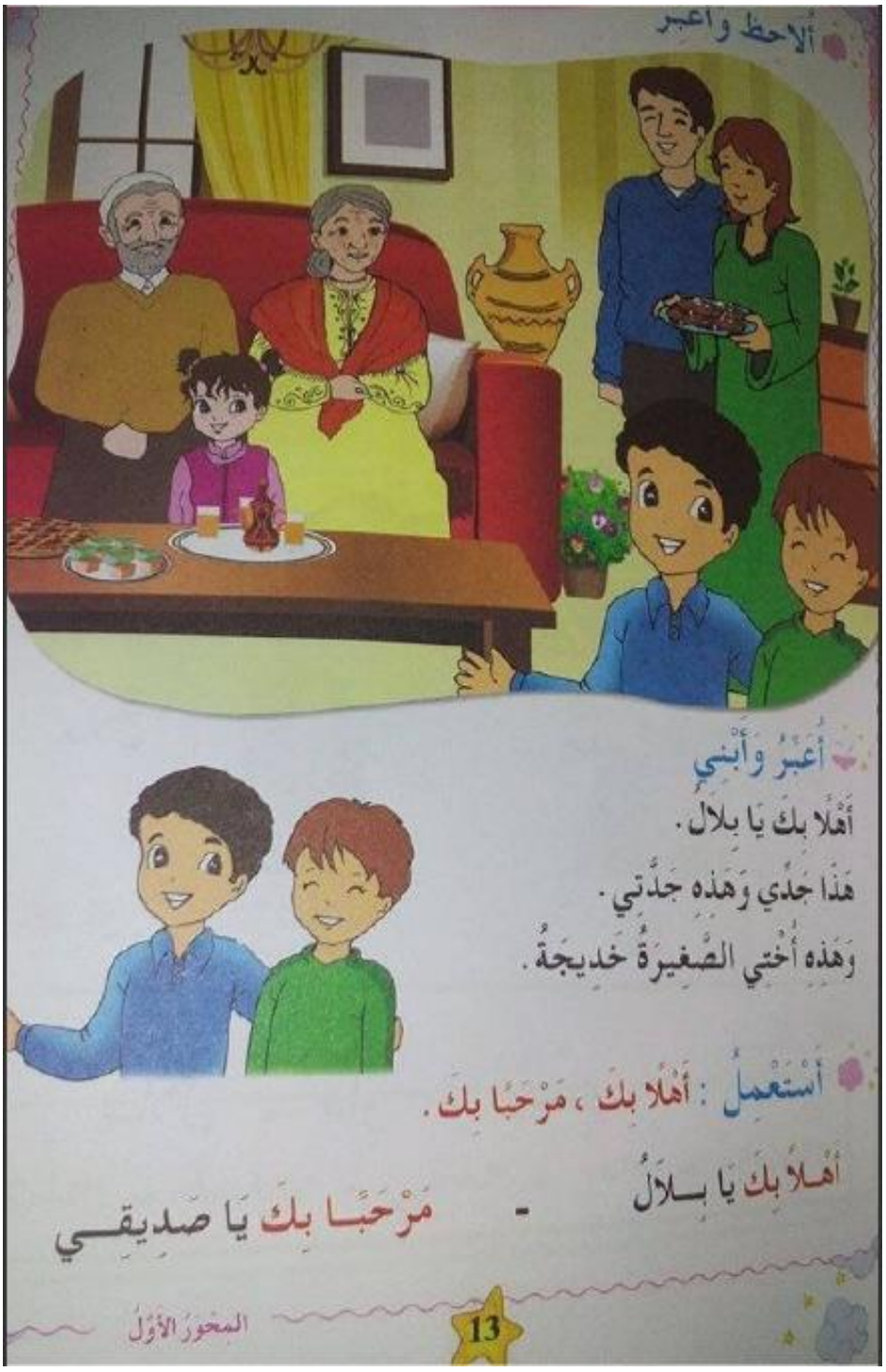
السنة / نوع العنوان	السنة 1	السنة2	السنة3	السنة 4	المجموع
جملة اسمية	15	16	20	20	71
جملة فعلية	2	2	00	00	4
شبه جملة	6	6	2	2	16
جملة استفهامية	1	00	00	1	2
جملة تعجبية	1	00	1	00	2

-الجدول4-

أما الصورة "يعتبرها ماتز الرسالة البصرية، كل الكلمات وكل الأشياء الأخرى لا يمكن أن تنفلت من تطورها في لعبة المعنى، فالصورة علامة أيقونية، خطاب مشكل كمتتالية غير قابلة للتقطيع، لأنها المتتالية التي تسعى إلى تحريك الدواخل والانفعالات للرائي (القارئ) وهذا ما يبرز جمالية المرئي، الذي تتضافر عناصره من أجل تأكيد المكتوب "[1] حيث وجد أن الذين استخدموا الصور بمصاحبة النصوص أصبحوا أفضل في تذكر التفاصيل اللفظية كما أنها منحتهم إدراك الانفعالات عبر تأملهم للغة الجسد وإيماءاته .

نماذج من الصورة الواردة في الكتب المدرسية :

[1] – سيمياء الخطاب الروائي –قراءة في الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزكي للطاهر وطار – ص 3 .



-كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي-

المقطع 5

لِمَنْ تَهْتِفُ الحَناجِرُ

مُدَرّجاتُ المَلْعَبِ مُكْتَظَّةٌ بالْمُتَفَرّجينَ... اَلصَّمْتُ يُخَيِّمُ عَلى الجَميعِ، فَلا تَسْمَعُ إلّا أَصْواتَ تَنَفُّسِ اللّاعِبينَ وَقَدْ أَجْهَدَهُمُ الجَرْيُ، نَحْنُ الآنَ في الدَّقائِقِ الأَخيرَةِ... اَلْحَكَمُ وَضَعَ صَفّارَتَهُ في فَمِهِ وَبَدَأَ يَنْظُرُ إلى ساعَتِهِ مِنْ حينٍ لآخَرَ، لَعَلَّ الوَقْتَ الرَّسْميَّ قَدْ انْتَهى. كُنْتُ أَمامَ حارِسِ فَريقِنا، فَقُلْتُ في نَفْسي: «اَلْيَوْمَ يَوْمُكَ يا بَشيرُ فَنَحْنُ إنْ لَمْ نَنْتَصِرْ فَعَلى الأَقَلِّ يَجِبُ أَنْ نَتَعادَلَ»، كانَ الْعَياءُ بادِيًا عَلَيَّ، اَلْعَرَقُ يَغْسِلُ جِسْمي كُلَّه.

رَفَعَ الْخَصْمُ الْكُرَةَ باتِّجاهِنا... تَلَقَّفَها مُهاجِمٌ عَنيدٌ، قَويُّ الْبُنْيَةِ، مَفْتولُ الْعَضَلاتِ كَأَنَّهُ الْوَحْشُ الْمُتَمَرِّدُ. راوَغَ الأَوَّلَ، راوَغَ الثّاني..لَمْ يَبْقَ لَهُ أَمامَ الْحارِسِ إلّا أَنا، قَطَعْتُ أَنْفاسي... اِنْحَنَيْتُ قَليلًا... رَكَّزْتُ بَصَري جَيِّدًا عَلى الْكُرَةِ، دارَ خَصْمي ذاتَ الْيَمينِ، ثُمَّ دارَ ذاتَ الشِّمالِ، لَمْ يُفْلِحْ في التَّخَلُّصِ مِنّي، وَفَجْأَةً خَطَفْتُ الْكُرَةَ مِنْ رِجْلِهِ وَانْطَلَقْتُ بِها.

اِجْتَزْتُ وَسَطَ الْمَيْدانِ، راوَغْتُ ثَلاثَةَ لاعِبينَ كانوا مُجْتَمِعينَ، حاوَلَ آخَرُ أَنْ يَتَصَدّى لي فَتَخَلَّصْتُ مِنْهُ بِصُعوبَةٍ لأَجِدَ نَفْسي قَريبًا مِنَ الْمَرْمى. خَمْسَةُ لاعِبينَ يُحيطونَ بي مِنْ كُلِّ جانِبٍ كَأَنَّهُمُ الأُسودُ الشَّرِسَةُ، أَنْفاسُهُمْ تَلْفَحُ الوُجوهَ. تَذَكَّرْتُ صَفّارَةَ الْحَكَمِ وَساعَتَهُ والثَّواني الْقَليلَةَ الَّتي ما زالَتْ أَمامَنا، رَفَعْتُ رَأْسي شاهَدْتُ زَميلي مُنْعَزِلًا هُناكَ يَتَحَيَّنُ الْفُرْصَةَ، رَفَعْتُ الْكُرَةَ إلَيْهِ مُسْتَفيدًا تَلَقّاها بِصَدْرِهِ... أَوْقَفَها بِكُلِّ هُدوءٍ وَرَزانَةٍ. دَفَعَها بِقُوَّةٍ إلى الْمَرْمى، فَاهْتَزَّتِ الشِّباكُ، وَاهْتَزَّتْ مَعَها مُدَرَّجاتُ الْمَلْعَبِ بِالْهُتافاتِ. صَفَّرَ الْحَكَمُ مُعْلِنًا نِهايَةَ الْمُقابَلَةِ، نَزَلَ أَنْصارُنا كَالطُّوفانِ، حَمَلوا زَميلي عَلى أَكْتافِهِم... قُمْتُ مِنْ نَوْمي فَزِعًا، وَمَدَدْتُ يَدي لأُسْكِتَ الْمُنَبِّهَ وَهُوَ يُوقِظُني لِصَلاةِ الْفَجْرِ.

عز الدين جلاوجي (بتصرف)

المقطع الخامس

-كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي-

*احتوى كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي على الصور المرسومة فقط، بينما اشتمل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي على صور مرسومة وصور فوتوغرافية لكن كان النصيب الأكبر للصور المرسومة، أما كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي فقد دمج بين

الصور المرسومة والصور الفوتوغرافية مع غلبة الصور الفوتوغرافية، أما كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي فقد دمج بين الصور المرسومة والصور الفوتوغرافية بنسب متساوية تقريبا .

4/فئة الأسئلة التابعة لنشاط القراءة : بعد قراءة الأدبيات المتوفرة حول تصنيف أسئلة الفهم القراءة، تمّ اعتماد النموذج التالي الذي حاولنا من خلاله اقتراح رؤية شاملة لكيفية تقويم النشاط القرائي .

***أنواع أسئلة القراءة** : تقسم حسب المستويات التالية :

المستوى 1 :أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الصريح

تتميز بأنها : -مشتقة حرفيا من النص .

-الإجابة موجودة بصورة واضحة .

-هي نوعان : سهلة (الجواب على معلومة واحدة) وصعبة (الجواب على عدد من المعلومات)

*قسمها باريت إلى :

1-التعرف على / استرجاع الأفكار التفصيلية .

2- التعرف على / استرجاع الأفكار الرئيسية .

3- التعرف على / استرجاع تسلسل الأحداث.

4- التعرف على / استرجاع أوجه الشبه والاختلاف .

5- التعرف على / استرجاع علاقات السبب والنتيجة .

6- التعرف على / استرجاع سمات الشخصية المذكورة صراحة في النص .

7-أسئلة إعادة تنظيم المعنى الصريح للنص .

8-أسئلة التعرف على معاني الكلمات .

9- أسئلة التعرف على تركيب الجمل .

المستوى 2 : أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الضمني

الفرق بينها وبين أسئلة المستوى الأول أنها تستخدم عبارات مخالفة لعبارات النص في نص السؤال، أما أنواعها فهي نفس أسئلة المستوى الأول .

المستوى 3 :الأسئلة الاستنتاجية

تهدف إلى اكتشاف المعلومة دون تصريح من الكاتب وهي كالآتي :

1-أسئلة استنتاج الأفكار التفصيلية (استنتاج أفكار إضافية لم يتم التصريح بها).

2- أسئلة استنتاج الأفكار الرئيسية (الدرس الأخلاقي أو الغرض)

3-أسئلة استنتاج التسلسل (تخمين حادثة محتملة الوقوع أو تخمين ما سيحدث أو وضع بداية مختلفة)

4-أسئلة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف (الاستنتاج عن طريق مزج المعلومات الموجودة في النص ومعلومات التلميذ العامة)

5-أسئلة استنتاج علاقات السبب والنتيجة (تخمين أسباب حدوث الظاهرة أو الحادثة /تخمين الدوافع)

6-أسئلة استنتاج سمات الشخصية (استنتاج الصفات بناء على الأقوال والأفعال)

7-أسئلة التنبؤ بالخاتمة (اقتراح نهاية للقصة)

8-أسئلة استنتاج معاني الصور والأخيلة (استنتاج معاني التشبيهات والاستعارات والكتابات)

9-أسئلة استنتاج ميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص (عاطفة الكاتب)

10-أسئلة استنتاج التعميمات (ملاحظة الأمثلة)

المستوى 4 :أسئلة الفهم الناقد

تهدف إلى إصدار الحكم على محتوى النص المقروء ، قسمها باريت .

1-أسئلة التمييز بين علم الواقع وعالم الخيال (الحكم على إمكانية وجود الشخصية المذكورة أو الحدث في عالم الواقع)

2-أسئلة التميز بين الحقيقة والرأي الشخصي (الحكم على الأفكار من حيث أنها ذاتية أو موضوعية)

3-أسئلة الحكم على الكفاية والصدق (معرفة المؤلف ومصدر المعلومات ومدى حداثتها وشموليتها في تغطية موضوع النص)

4-أسئلة الحكم على مناسبة الأفكار (ترابط الافكار، عدم مناسبتها)

5-أسئلة الحكم على القيمة والتقبل والرغبة (مناسبة سلوك أو موقف أو حادثة للقصة)

المستوى 5:أسئلة التذوق

تدور حول إدراك المتعلم للأساليب والأشكال الأدبية والتعابير التي يستخدمها المؤلف لإثارة الاستجابات الانفعالية وقسّمها باريت إلى :

1-أسئلة الاستجابة للحبكة أو الموضوع (قدرة المتعلم على التعرف على الطرف التي لجأ إليها المؤلف في حبكة القصة)

2-أسئلة الاستجابة لأسلوب الكاتب (الأساليب الأدبية وأثرها في التذوق)

3-أسئلة الاستجابة للصور والأخيلة (المجاز)

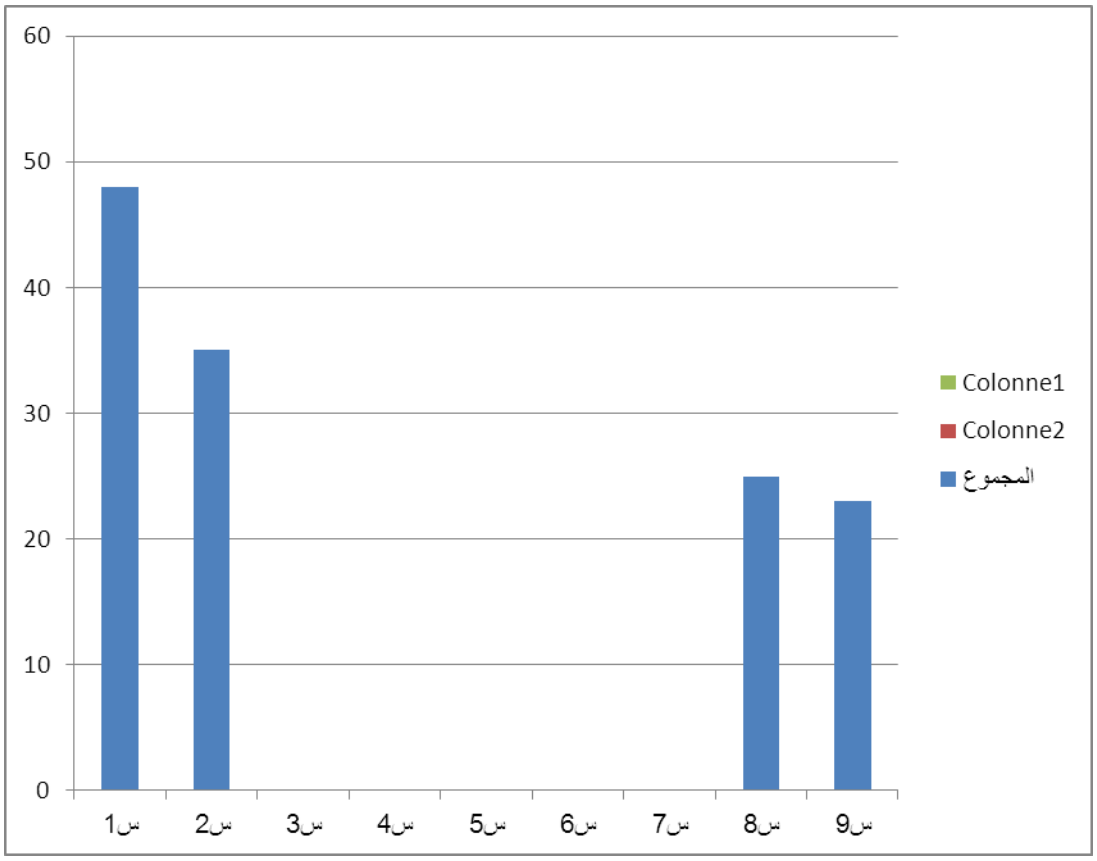
***أنواع الأسئلة و مستوياتها** : فيما لي سيتم تحديد انواع الأسئلة المقترحة في كتب اللغة العربية ابتداء من السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وذلك لأسباب بيداغوجية بحتة باعتبار أن أسئلة السنة الأولى في من التعليم الابتدائي تكون في غالبها من نوع واحد ولا تتعدى المستوى الأول .

1- كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

المستوى 1:عدد الأسئلة 131

الأسئلة	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 4	السؤال 5	السؤال 6	السؤال 7	السؤال8	السؤال9
المجموع	48	35	00	00	00	00	00	25	23

-الجدول 5-



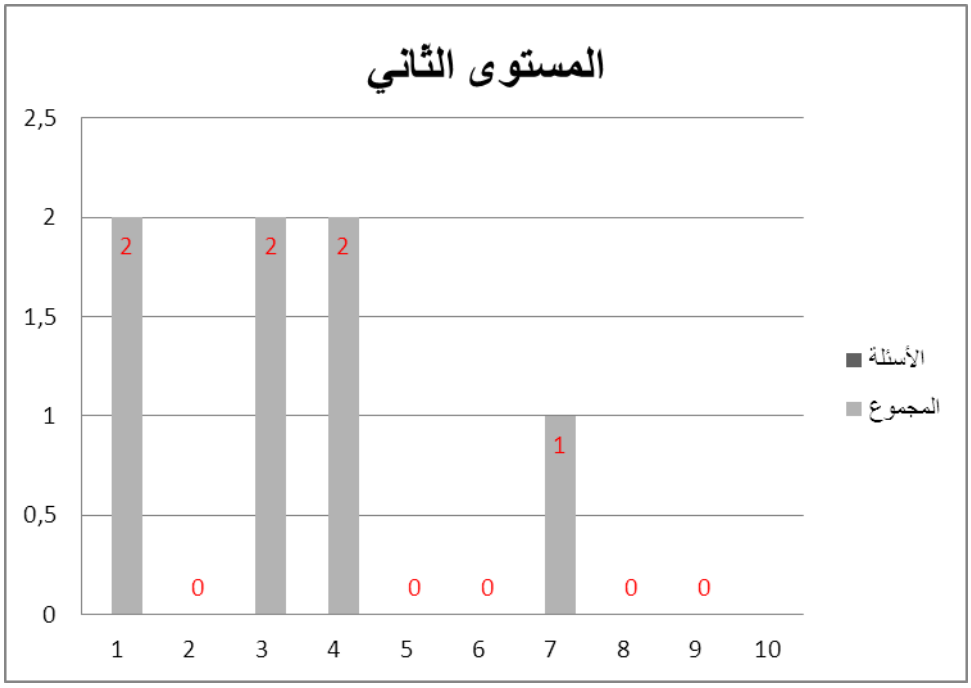
-الشكل1-

التحليل : تبين من خلال الجدول رقم (05) أن الأسئلة التي ركزت على التعرف على /استرجاع الأفكار التفصيلية بلغ عددها 48سؤالا بنسبة 36 %، في حين بلغت أسئلة التعرف على /استرجاع الأسئلة الرئيسية 35 سؤالا بنسبة 26 %، وبلغت عدد الأسئلة التي ركزت على التعرف على معاني الكلمات 25 سؤالا بنسبة 19 %، وبلغت عدد الأسئلة التي ركزت على التعرف على تركيب الجمل 23 سؤالا بنسبة 17 %، مع إغفال تام لباقي الأسئلة في المستوى الأول، وذلك يشير إلى خلل كبيرة في عملية التدرج في الانتقال من سؤل إلى آخر في المستوى الواحد، كما يدل على غياب استراتيجية تنويع الأسئلة لتنمية مهارات معرفية وقرائية متعددة.

المستوى 2:عدد الأسئلة

الأسئلة	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 4	السؤال 5	السؤال 6	السؤال 7	السؤال 8	السؤال 9
المجموع	02	00	02	02	00	00	01	00	00

-الجدول 6-



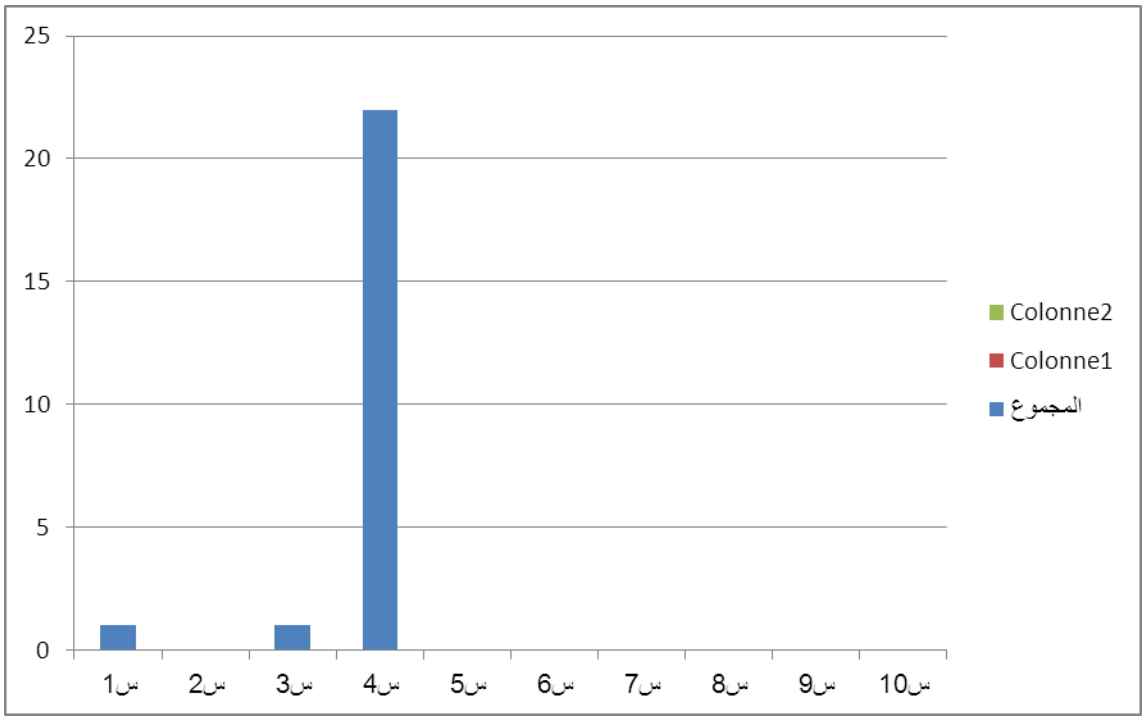
-الشكل2-

التحليل : تبين من خلال الجدول (06) إغفال شبه تام لأسئلة المستوى الثاني حيث بلغ العدد الإجمالي 7 أسئلة توزعت بطريقة متساوية على السؤال 1و 3و4و7 وذلك يشير إلى أن توزيع الأسئلة غير مدروس وغير دقيق .

المستوى 3:عدد الأسئلة 24

الأسئلة	السؤال 1	السؤال 2	السؤال3	السؤال 4	السؤال5	السؤال6	السؤال7	السؤال8	السؤال 9	السؤال 10
المجموع	01	00	01	22	00	00	00	00	00	00

-الجدول 7-



-الشكل3-

التحليل : تبين من الجدول (07) أن عدد الأسئلة التي ركزت على استنتاج أوجه الشبه والاختلاف بلغت 22 سؤالا بنسبة 91 % بينما تم إغفال باقي الأسئلة و ذلك يشير إلى قصور كبير في آلية التقويم حيث يتم التركيز على جانب واحد .

المستوى 4:لا وجود للأسئلة

الأسئلة	السؤال1	السؤال2	السؤال3	السؤال4
المجموع	00	00	00	00

-الجدول 8-

التحليل : تبين من الجدول (08) عدم وجود أي أسئلة في هذا المستوى المتعلق بأسئلة الفهم الناقد.

المستوى 5: لا وجود للأسئلة

الأسئلة	السؤال1	السؤال2	السؤال3
المجموع	00	00	00

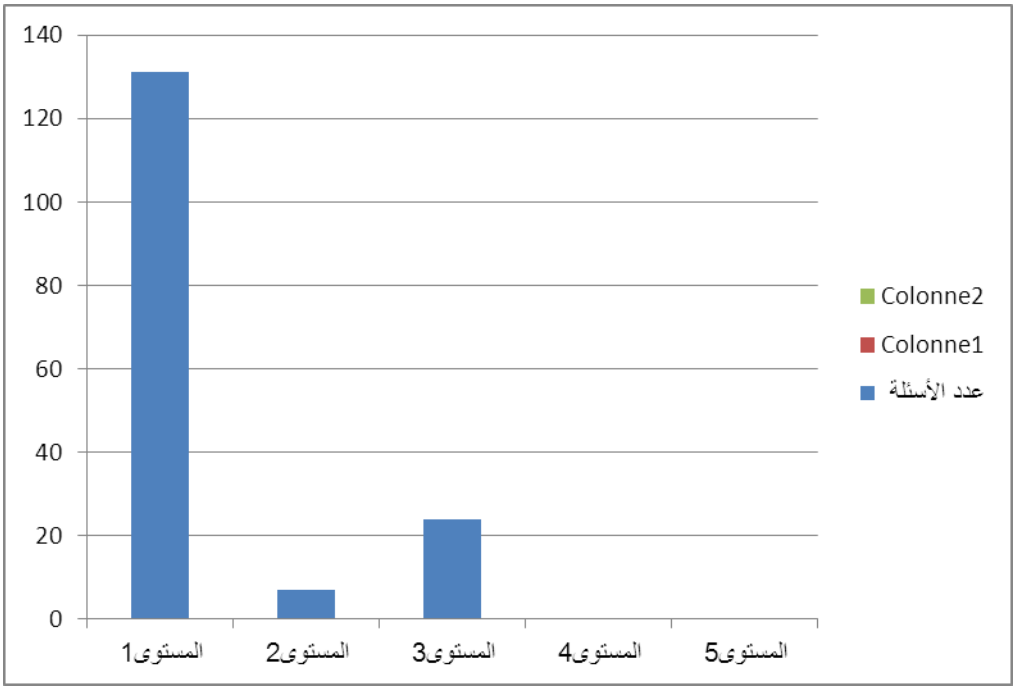
-الجدول 9-

التحليل : بين من الجدول (09) عدم وجود أي أسئلة في هذا المستوى المتعلق بأسئلة التذوق.

التقويم النهائي :

المستوى 1	المستوى 2	المستوى3	المستوى 4	المستوى 5
131	7	24	00	00

-الجدول 10-



-الشكل4-

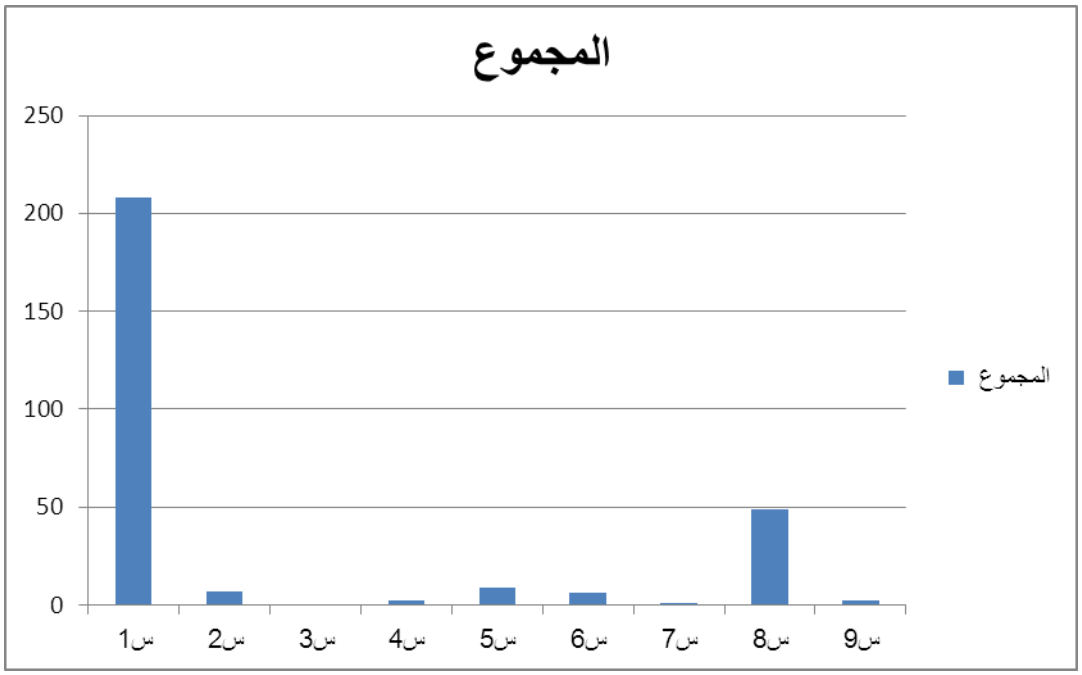
التحليل : تبين من الجدول (10) تركيز الكتاب المدرسي على أسئلة التعرف على/استرجاع المعنى الصريح بعدد أسئلة بلغ 131 سؤال أي بنسبة 80% من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي ، بينما لم يبلغ عدد أسئلة المستوى الثاني إلا 7 أسئلة من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي ، أما الأسئلة الاستنتاجية فقد بلغ عددها 24 سؤالا أي بنسبة 14 %من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي ، بينما لم يرد أي سؤال من أسئلة الفهم الناقد وأسئلة التذوق .

2-كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

المستوى 1:

الأسئلة	السؤال 1	السؤال2	السؤال3	السؤال4	السؤال5	السؤال6	السؤال7	السؤال8	السؤال 9
المجموع	208	07	00	02	09	06	01	49	02

-الجدول 11-



-الشكل5-

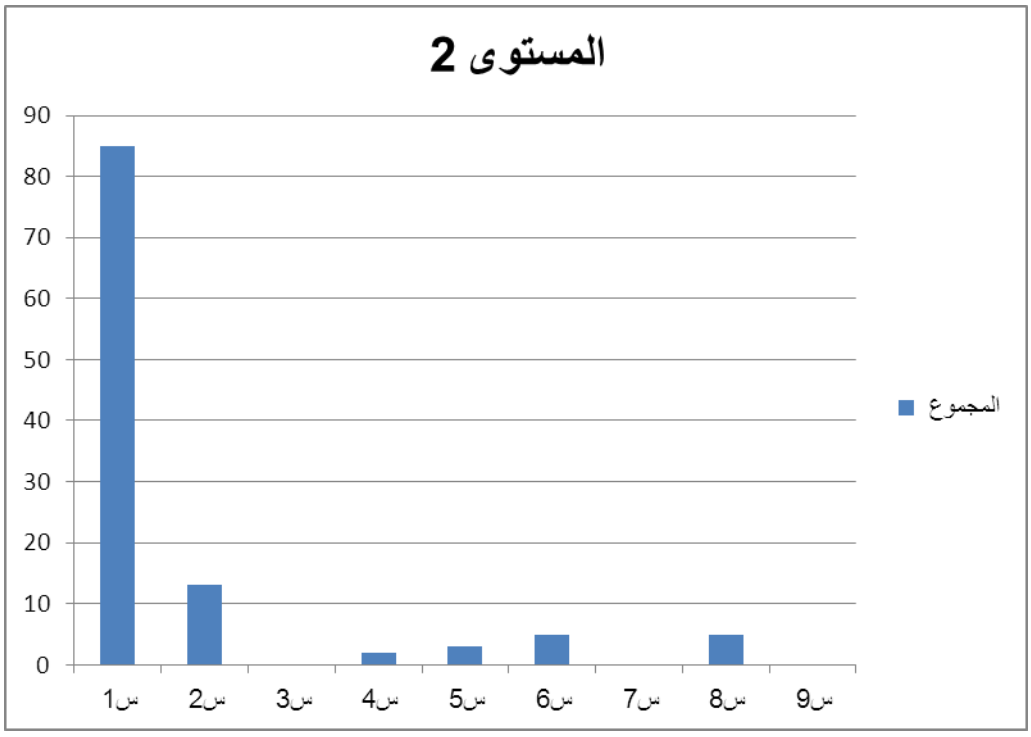
التحليل : : تبين من خلال الجدول رقم (11) أن الأسئلة التي ركزت على التعرف على/استرجاع الأفكار التفصيلية بلغ عددها 208 سؤالا بنسبة 73.2% ، في حين بلغت أسئلة التعرف على معاني الكلمات 49 سؤالا بنسبة 17.2%، وبلغت عدد الأسئلة التي ركزت على التعرف على/استرجاع علاقات السبب والنتيجة 9 أسئلة بنسبة 03.1%، في

حين بلغت أسئلة التعرف على/استرجاع الأسئلة الرئيسية 07 سؤالا بنسبة 02.4%، مع إغفال شبه تام لباقي الأسئلة من المستوى الأول.

المستوى 2:

الأسئلة	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 4	السؤال 5	السؤال 6	السؤال 7	السؤال 8	السؤال 9
المجموع	85	13	00	02	03	05	00	05	00

-الجدول12-



-الشكل6-

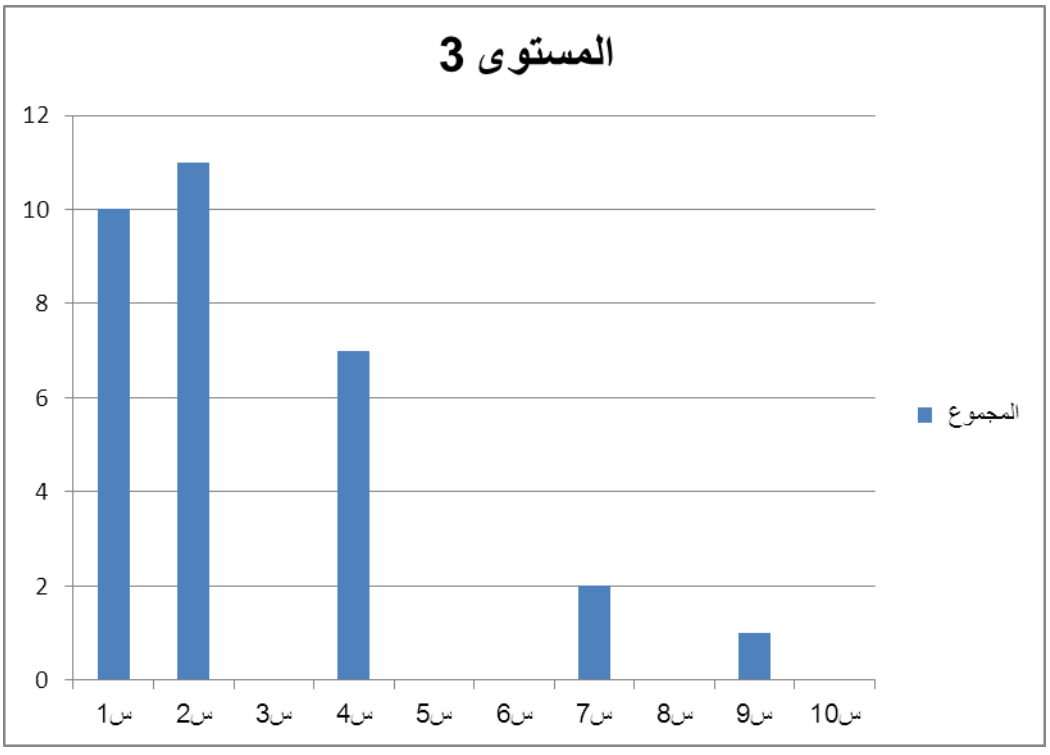
التحليل : تبين من خلال الجدول رقم (12) أن الأسئلة التي ركزت على التعرف على/استرجاع الأفكار التفصيلية بلغ عددها 85 سؤالا بنسبة 75.2%، في حين بلغت

أسئلة التعرف على/الأفكار الرئيسية 13 سؤالا بنسبة 11.5%، مع إغفال شبه تام لباقي الأسئلة من المستوى الثاني .

المستوى 3:

الأسئلة	السؤال 1	السؤال 2	السؤال3	السؤال4	السؤال 5	السؤال6	السؤال7	السؤال8	السؤال 9	السؤال 10
المجموع	10	11	00	07	00	00	02	00	01	00

-الجدول13-



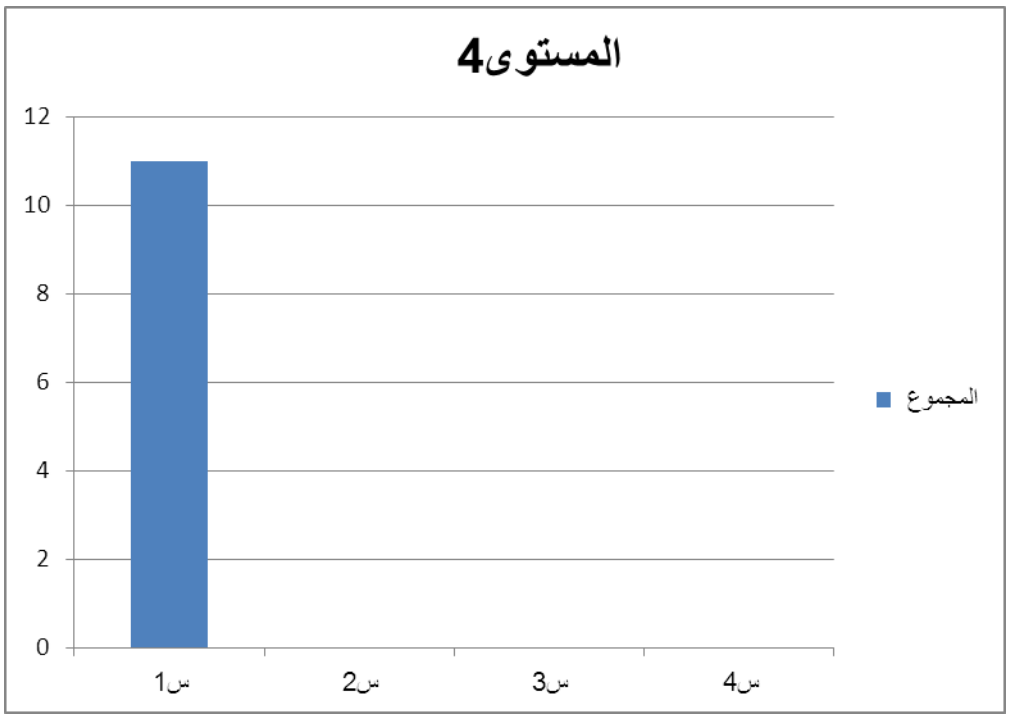
-الشكل7-

التحليل : تبين من خلال الجدول رقم (13) أن الأسئلة التي ركزت على استنتاج الأفكار الرئيسية بلغ 11 سؤالا أي بنسبة33.3% ، في حين بلغت أسئلة استنتاج الأفكار التفصيلية 10 أسئلة أي بنسبة 30.3%، في حين بلغت أسئلة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف 7 أسئلة بنسبة 21.2%، مع إغفال شبه تام لباقي الأسئلة من المستوى الثالث .

المستوى 4:

الأسئلة	السؤال1	السؤال2	السؤال3	السؤال4
المجموع	11	00	00	00

-الجدول14-



-الشكل8-

التحليل : تبين من خلال الجدول رقم (14) أن أسئلة التمييز بين علم الواقع وعالم الخيال بلغ عددها 11 سؤالا أي بنسبة 100% ، مع إغفال تام لباقي الأسئلة في المستوى الرابع.

المستوى 5:

الأسئلة	السؤال1	السؤال2	السؤال3
المجموع	00	00	00

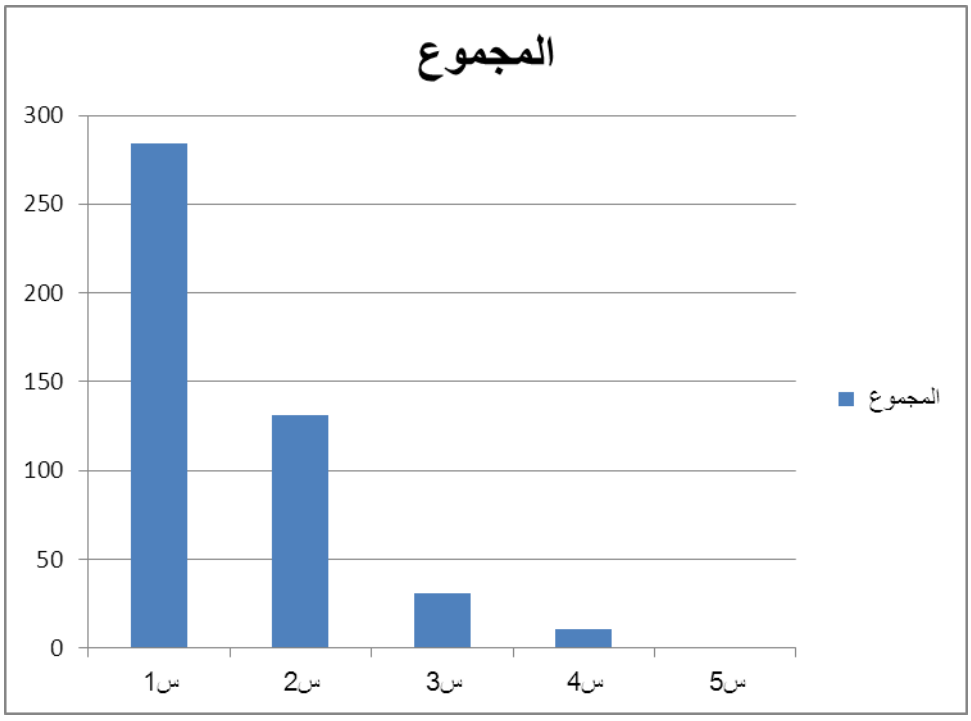
-الجدول15-

التحليل : تبين من خلال الجدول رقم (15) غياب تام لأسئلة المستوى الخامس .

التقويم النهائي

المستوى1	المستوى2	المستوى3	المستوى4	المستوى5
284	131	31	11	00

الجدول (16)



-الشكل9-

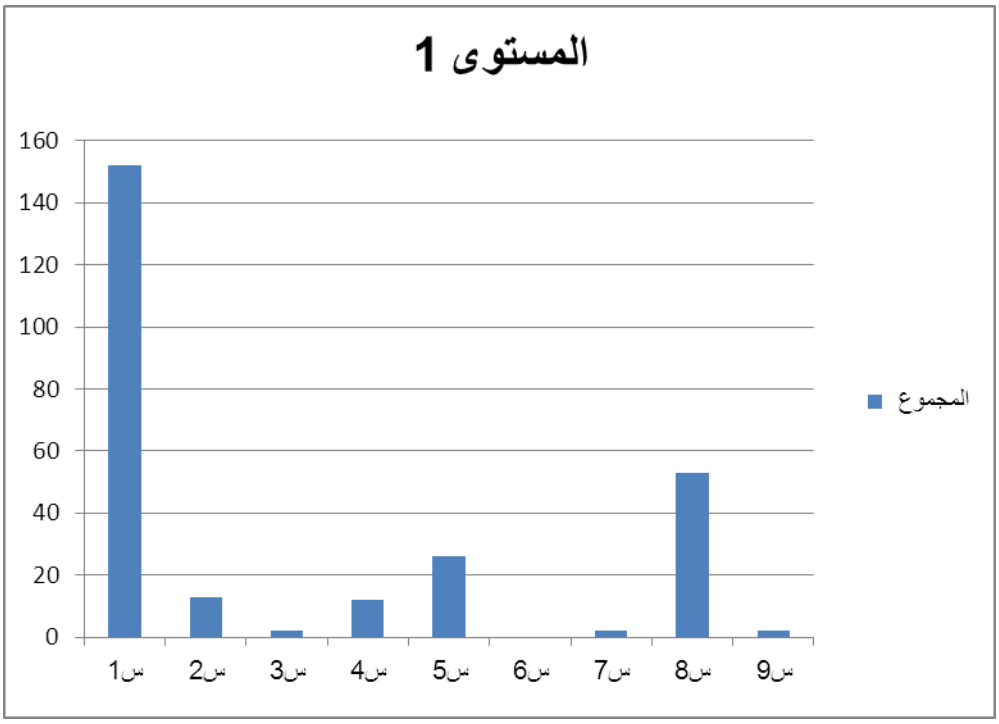
التحليل : تبين من الجدول (16) تركيز الكتاب المدرسي على أسئلة التعرف على/استرجاع المعنى الصريح بعدد أسئلة بلغ 284 سؤالا أي بنسبة 62.1%من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، بينما بلغ عدد أسئلة المستوى الثاني 131 سؤالا أي بنسبة 28.6% من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، أما الأسئلة الاستنتاجية فقد بلغ عددها 31 سؤالا أي بنسبة 06.7% من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، بينما بلغ عدد أسئلة الفهم الناقد 11سؤالا أي بنسبة 02.4% من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، مع غياب تام لأسئلة التذوق.

3-كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

المستوى 1:

الأسئلة	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 4	السؤال 5	السؤال 6	السؤال 7	السؤال 8	السؤال 9
المجموع	152	13	02	12	26	00	02	53	02

-الجدول 17-



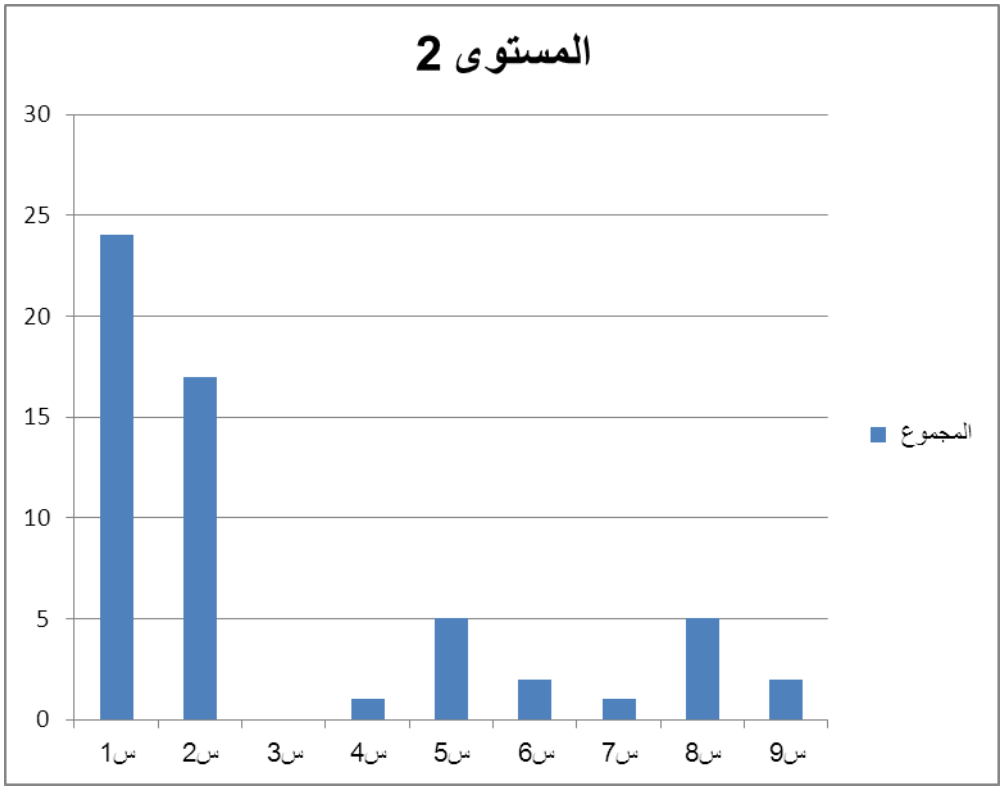
-الشكل10-

التحليل : تبين من خلال الجدول رقم (17) أن الأسئلة التي ركزت على التعرف على/استرجاع الأفكار التفصيلية بلغ عددها 152 سؤالا، في حين بلغت أسئلة التعرف على معاني الكلمات 53 سؤالا، وبلغت عدد الأسئلة التي ركزت على التعرف على/استرجاع علاقات السبب والنتيجة 26 أسئلة ، في حين بلغت أسئلة التعرف على /استرجاع الأسئلة الرئيسية 13 سؤالا، في حين بلغت أسئلة التعرف على/استرجاع أوجه الشبه والاختلاف 12 سؤالا، مع إغفال شبه تام لباقي الأسئلة من المستوى الأول.

المستوى 2:

الأسئلة	السؤال 1	السؤال2	السؤال3	السؤال4	السؤال5	السؤال6	السؤال7	السؤال8	السؤال 9
المجموع	24	17	00	01	05	02	01	05	02

-الجدول 18-



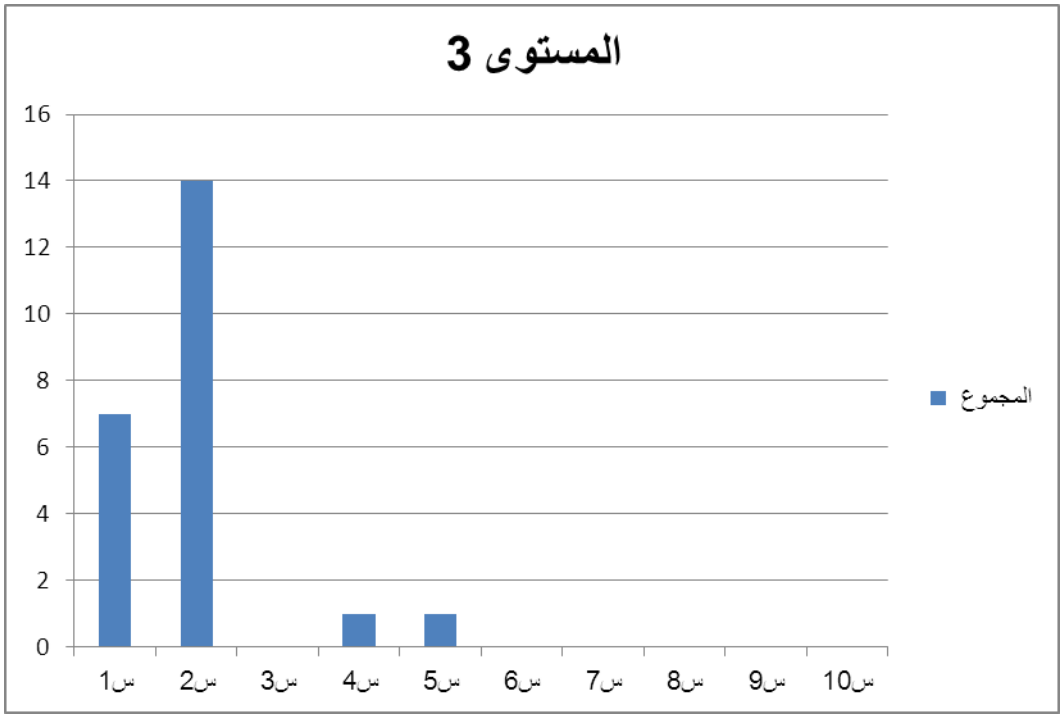
-الشكل11-

التحليل : تبين من خلال الجدول رقم (18) أن الأسئلة التي ركزت على التعرف على/استرجاع الأفكار التفصيلية بلغ عددها 24 سؤالا، في حين بلغت أسئلة التعرف على/الأفكار الرئيسية 17 سؤالا، مع إغفال شبه تام لباقي الأسئلة من المستوى الثاني .

المستوى 3:

الأسئلة	السؤال 1	السؤال2	السؤال3	السؤال 4	السؤال 5	السؤال 6	السؤال 7	السؤال 8	السؤال 9	السؤال 10
المجموع	07	14	00	1	1	00	00	00	00	00

-الجدول19-



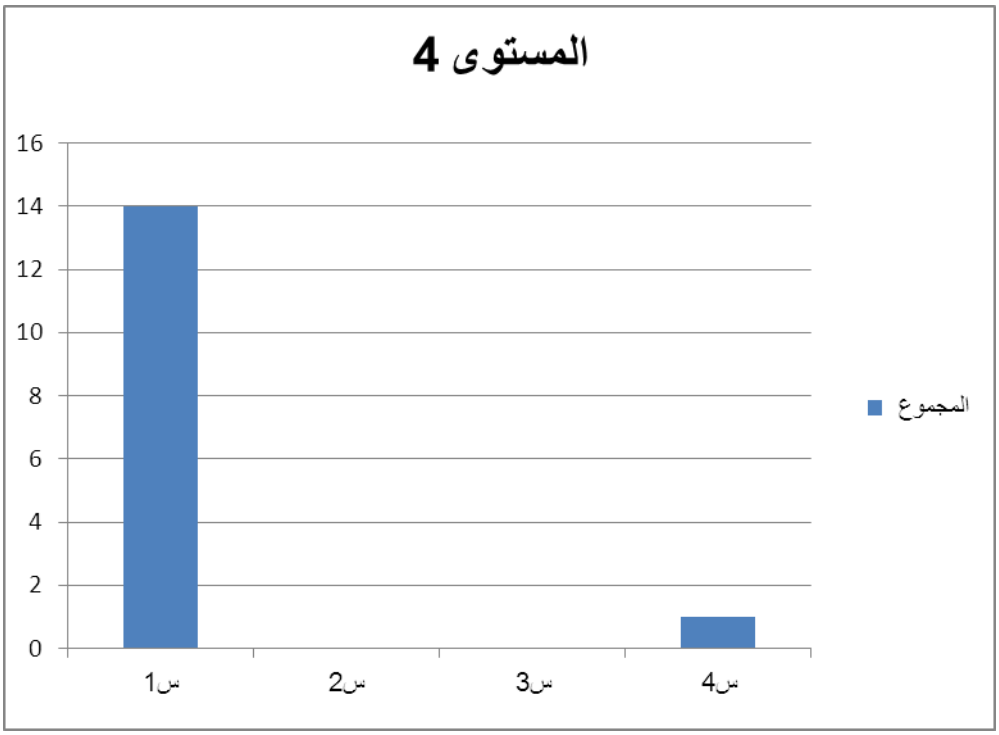
-الشكل12-

التحليل: تبين من خلال الجدول رقم (19) أن الأسئلة التي ركزت على استنتاج الأفكار الرئيسية بلغت 14 سؤالا أي بنسبة 63.6%، في حين بلغت أسئلة استنتاج الأفكار التفصيلية 07 أسئلة أي بنسبة 31.8%، مع إغفال شبه تام لباقي الأسئلة من المستوى الثالث .

المستوى 4:

الأسئلة	السؤال1	السؤال2	السؤال3	السؤال4
المجموع	14	00	00	01

-الجدول20-



-الشكل13-

التحليل: تبين من خلال الجدول رقم (20) أن أسئلة التمييز بين علم الواقع وعالم الخيال بلغ عددها 14 سؤالا أي بنسبة 100% ، مع إغفال تام لباقي الأسئلة في المستوى الرابع.

المستوى 5:

الأسئلة	السؤال1	السؤال2	السؤال3
المجموع	00	00	00

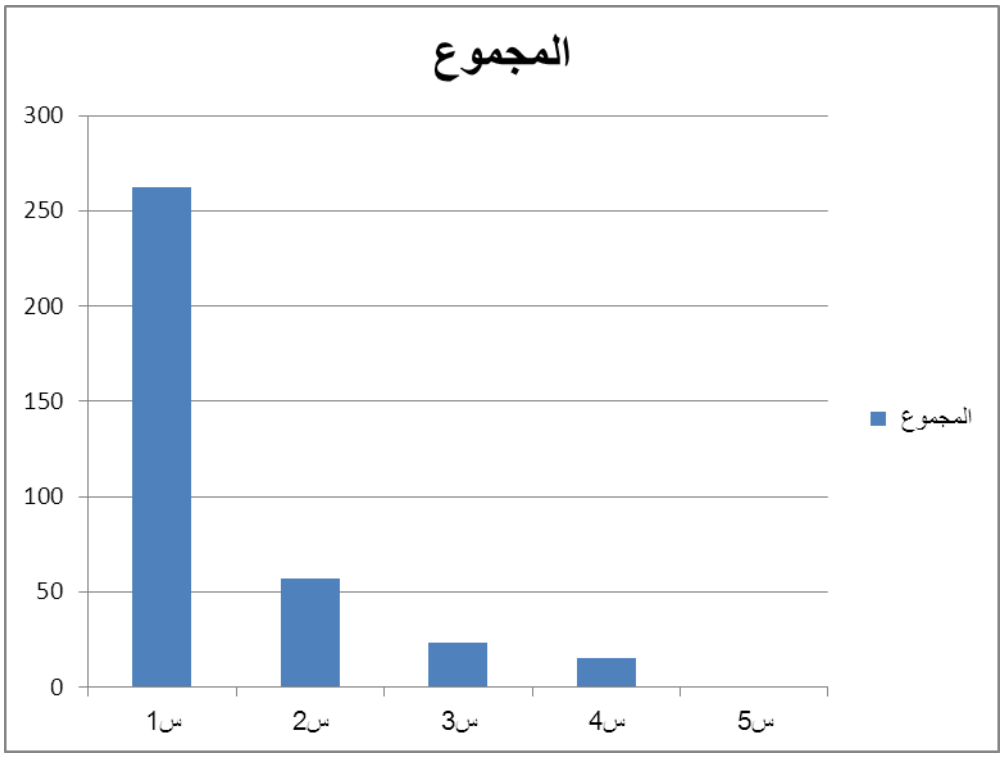
-الجدول21-

التحليل : تبين من خلال الجدول رقم (05) غياب تام لأسئلة المستوى الخامس .

التقويم النهائي

المستوى1	المستوى2	المستوى3	المستوى4	المستوى5
262	57	23	15	00

-الجدول22-



-الشكل14-

التحليل : تبين من الجدول (22) تركيز الكتاب المدرسي على أسئلة التعرف على/استرجاع المعنى الصريح بعدد أسئلة بلغ 262 سؤالا أي بنسبة 73.3% من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، بينما بلغ عدد أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الضمني 57 سؤالا أي بنسبة 15.9% من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، أما الأسئلة الاستنتاجية فقد بلغ عددها 23 سؤالا أي بنسبة 06.4% من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي،

بينما بلغ عدد أسئلة الفهم الناقد 15سؤالا أي بنسبة 04.2% من مجمل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، مع غياب تام لأسئلة التذوق .

4تحليل المعطيات : قد تم التوصل بعد تفريغ البيانات وضبط الإحصائيات إلى مايلي :

***المفهوم** : قد ظهر من خلال التحليل الاستنتاجات التالية:

1-ركز دليل استخدام كتاب اللغة العربية في تعريفه للقراءة على المراحل الأربعة لتطور مفهوم القراءة (الفهم-تقويم المقروء-الربط بين الخبرات) وأغفل الجانب الانفعالي الدافعي الذي يجعل من القراءة فعلا تذوقيا كما أغفل الفعالية الاجتماعية .

2-ركز في تعريف القراءة بالمهارة ودعا إلى ضرورة تنمية هذه المهارة لدى المتعلم وبذلك أكد على أهمية التفاعل ودقة الخطوات ومركزية القارئ مما يشير إلى استحضار المقاربات النقدية الحديثة كنظرية التلقي وعلم النفس المعرفي وانطلاقا من المرجعية الفلسفية المؤسسة على النظرية البنائية .

3-ركزّ التعريف المذكور في السندات التربوية على استحضار عنصر الإدماج واستثمار الخبرات السابقة (الجشطلت-السوسيوبنائية-سوسيولوجيا الأدب) وإمكانية المتعلم تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف إيجاد حل لوضعية-مسألة ذات دلالة .

4-ركز التعريف على الجانب الوظيفي لنشاط القراءة وهذا يشير إلى رؤية أكثر فاعلية وديناميةلفعل القراءة الذي يستمد مرتكزاته الابستيمولوجية من اللسانيات الوظيفية –نظرية تحليل الخطاب-

5-وعليه يمكن القول أن التعريفات المقترحة لمفهوم القراءة تبقى غير كافية وغير متسقة للمشتغلين في الميدان لأنها لا تقدم تصورا دقيقا ومضبوطا لفعل القراءة .

*فئة الكفاءات و الأهداف :

1-قدمت السندات التربوية صياغة محددة وموحدة للكفاءة الشاملة للطورين الأول والثاني واتصفت بالدقة والوضوح والاتساق والتدرج من طور إلى آخر .

2-تم التركيز على تحديد الكفاءات الختامية مرفقة بمركبات الكفاءة، وذلك في غاية الأهمية حيث يهدف إلى تفصيل الكفاءة المحددة حتى تصبح ذات فاعلية أكثر في عملية التعلم، وبصفة عامة فإن هذه المركبات ترتكز على التحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم .

3-يلاحظ تغير في مركبات الكفاءة بين مناهج اللغة العربية ودلائل كتب اللغة العربية، حيث تمت صياغتها بطريقة مختلفة لكن تتوافق مع المفهوم الأصلي .

4-اهتمت الوثائق المرافقة لمنهاج اللغة العربية بتحليل مركبات الكفاءة إلى المعايير المفسرة مع ذكر نماذج لمؤشرات الكفاءة وذلك للانتقال من العموم إلى الدقة، فالمؤشرات تتميز بالدقة، وذلك بغرض الزيادة في الشرح والتحليل والتفصيل .

5-الصياغات الواردة في الوثائق التربوية الثلاث : المنهاج والدليل والوثيقة نزعت نحو التفصيل وتوظيف تعابير مكثفة وألفاظ قليلة واضحة المعنى غير قابلة للتأويل .

6-لم تخل السندات التربوية في صياغة مركبات الكفاءة ومؤشراته من إجرائية سلوكية (فعل-محتوى مرجعي-أداة)

*أما ما يتعلق بالأهداف فيمكن الوقوف على الملاحظات التالية :

1-ركز الدليل في تحديده للأهداف المتوخاة من درس القراءة على الأهداف المهارية والمعرفية مع إغفال تام للأهداف الوجدانية .

***الأسس النظرية** : تفاوتت الإشارات إلى الأسس النظرية للقراءة من وثيقة إلى أخرى، ويمكن استنتاج مايلي :

1-ثبات الجهاز المفاهيمي وضبط مصطلحاته من وثيقة إلى أخرى ومن طور إلى آخر حيث يظهر تتبع الخطوات المنهجية لميدان فهم المكتوب (القراءة) تطابقا تلاما في التخطيط للدرس وكيفية إنجازه مما يعكس رؤية متماسكة لمنهجية إقراء النصوص في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي وقوة التنسيق بين واضعي المقررات الدراسية و اللجنة المعدة للمناهج .

2-تركز السندات التربوية على عاملين اثنين لتنمية المهارات القرائية :

*كثرة التدريبات .

*تنويع الأسئلة .

وذلك يساهم في تنمية المهارات المعرفية للمتعلم، حيث لا تتحقق الكفاءة أيا كان نوعها، إلا من خلال امتلاك المهارات المعرفية، لهذا يجب أن يراهن مصممو البرامج التعليمية على تنمية هذه المهارات وتطويرها وفق رؤية معقمة و مدروسة.

3-تركز السندات التربوية على الفهم والمعنى باعتبارهما الغاية الكبرى من نشاط القراءة وذلك يعكس قصورا في التصور الحديث لمفهوم القراءة حيث يعد إدراك المعنى و تحصيل الفهم من المهارات القرائية الدنيا، بينما تراهن النظريات الحديثة في تعليمية القراءة على التحليل والتركيب والتقويم وتتجاوزها إلى التذوق والإبداعية، بينما التوجه الذي تتبناه السندات التربوية والذي تجلى بوضوح في استعمالها لمصطلح (القراءة الواعية) يظهر إغفالها لأنواع أخرى من القراءة وهي القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية .

4-تركز السندات التربوية على البعد الوظيفي والقيمي لميدان فهم المكتوب (القراءة) وذلك يظهر اهتمامها بالجانب التواصلي للغة وتداوليتها، وهذا ما يتطابق مع الغايات الكبرى للسياسة التربوية العامة للمدرسة الجزائرية في مناهجها الجديدة، أما البعد القيمي فقد تبنته المناهج المعاد كتابتها 2016 حيث تؤكد على أن تحولها من التربية المعرفية القائمة على المضمون إلى التربية القيمية القائمة على الوضعيات.

5-يلاحظ اهتمام المنهاج في وضعية الانطلاق في ميدان فهم المكتوب بالرصيد اللغوي المكتسب وذلك دليل على وعي بأهمية تحريك الخلفية المعرفية للقارئ المتعلم ويعد من الاستراتيجيات القرائية المهمة .

6-اعتمد القائمون على إعداد الكتاب الموحد الأسلوب التكاملي في بناء المقررات الدراسية للربط بين الموضوعات الدراسية وهو أسلوب يقوم على تأكيد العلاقة الأفقية والرأسية بين خبرات المناهج الدراسية لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر شمولًا ووضوحًا لتوجيه سلوكه، وتعامله بفاعلية مع مشكلات الحياة.

7-ينبغي الإشارة مبدئيا أن المناهج المعاد كتابتها ما هي إلا تفعيل لمتطلبات المقاربة بالكفاءات، خاصة أنها أوصت بضرورة تعزيزها لتمكين المتعلمين من تجنيد موارد بشكل مدمج لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة، و عليه فهي امتداد لبيداغوجيا الإدماج مع محاولة جادة إلى الانتقال من إدماج المكتسبات في المادة الواحدة إلى إدماج مكتسبات المواد الثلاثة لخدمة اللغة العربية أساسا .

***فئة القراءة و المدرس :**

1-ركز الدليل على تحديد مختلف الأنشطة التي يتوجب على المعلم القيام بها من بداية النشاط إلى نهايته .

2-أكد الدليل على الدور الجديد للمعلم وفق الرؤية الجديدة فطالبت منه تغيير ممارساته في القسم وحددت دوره في الإرشاد والتوجيه .

3-منح مساحة من الحرية للمعلم في تنشيط الدرس بما يتوافق مع البيئة التعليمية ويتناسب مع الفروق الفردية في القسم من خلال منحه القدرة على إعداد الأسئلة وعدم الالتزام التام بما هو محدد في الكتاب المدرسي كما منحته الفرصة باقتراح نصوص تتوافق مع الشروط المتفق عليها لاختيار النصوص في المرحلة الابتدائية .

4-تكليف المعلم بمهمة معالجة الصعوبات القرائية التي تواجه المتعلم وإعطائه توجيهات عملية تساعد المتعلم على تجاوزها .

***فئة القراءة والنص** :

-حدد الدليل معايير لاختيار النصوص المقترحة :

1-من حيث المضمون والقيم: هي نصوص ذات صبغة جزائرية محملة بالقيم ومبادئ الهوية الوطنية وتتماشى مع السياسة التربوية الوطنية .

2-من حيث الشكل: هي نصوص متنوعة أغلبها نثرية وبعضها شعرية (المحفوظات)

3-من حيث الحجم : نصوص قصيرة في أغلبها يضبط عدد الكلمات فيها وفق السنة الدراسية.

4-من حيث المرجع :أغلبها من مراجع وطنية متصرف فيها، وبعضها من إنتاج المؤلفين.

5-من حيث النمط : يغلب عليها النمط الحواري والنمط السردي و النمط الوصفي ويرتكز اختيار النمط على المستوى الدراسي .

6-من حيث القيمة: مرتبطة بالذوق الأدبي للمتعلم ونابعة من صميم الحياة الاجتماعية .

7-من حيث التقديم : النصوص مشكولة شكلا كليا .

8-من حيث الوظيفة : نصوص تواصلية .

وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بالنص وتحديد معايير دقيقة لاختياره يعد من الرهانات الحاسمة في تعليمية القراءة لما يحمله النص من طاقات كامنة تساعد المتعلم على تفجير مهاراته في تحليله.

***فئة التقويم :**

1-التقويم : العنصر الذي بواسطته يمكن الحكم على مدى تحقيق الأهداف الموجودة في الكتاب المدرسي ولذلك يجب العناية بأسئلة الكتاب وتنوعها وارتباطها بالأهداف حيث تشتمل على الأسئلة الموضوعية والمقالية والأسئلة في الجانب المهاري والقيمي .

2-تقدم السندات التربوية تصورا جديدا لعنصر التقويم تراعى فيه التحديثات التي عرفها منهاج 2016، حيث حدد للتقويم ثلاثة أبعاد واقترح لكل بعد شبكة تقويم خاصة به، يتم تتبع المتعلم من خلالها أثناء سيرورة التعلم متمثلة في :

-شبكات الملاحظة والتقويم (التقويم المستمر)

-شبكات التصحيح وحل الوضعيات (التقويم التكويني)

-شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بالقيم والكفاءات العرضية (التقويم التحصيلي)

3-اقترحت السندات التربوية معايير دقيقة وواضحة للتقويم، كما حددت مركبات للكفاءات الختامية وذلك يساهم كثيرا المعلم والمتعلم في تسيير عملية التعلم .

-تحليل الكتب المدرسية

***فئة النصوص المقترحة :**

1-من حيث عدد النصوص المقترحة : هناك تقارب بين الكتب المدرسية من حيث عدد النصوص الإجمالي ومن حيث الحجم وذلك راجع إلى وحدة الإطار المرجعي .

2-من حيث توزيع النصوص على المجالات : تم توزيع النصوص على المجالات في الطورين الأول والثاني، ويلاحظ تطابق كلي بين مجالات مقرر السنة الأولى ومقرر السنة الثانية في الطور الأول، وتطابق كلي بين مقرر السنة الثالثة ومقرر السنة الرابعة في الطور الثاني مما أدى إلى تشابه في محتويات النصوص من حيث القيم والرصيد اللغوي، وذلك يعكس فكرة الاستفادة من الخبرات السابقة في تثبيت وترسيخ المعلومة .

3-من حيث النمط : يلاحظ عدم احترام توصيات المنهاج من حيث توزيع النصوص على الأنماط أثناء اختيار النصوص في الكتاب المدرسي حيث :

أ-اقترح المناهج أن يكون النمط الغالب في السنة الأولى هو النمط الحواري بينما كان النمط الغالب هو النمط الوصفي في 18 نصا و لم يظهر النمط الحواري إلا في 3 نصوص .

ب-اقترح المنهاج أن يكون النمط الغالب في السنة الثانية النمط التوجيهي بينما كان النمطان الغالبان هما الحواري والوصفي حيث ظهرا في 9 نصوص و لم يوجد أي نص بنمط توجيهي.

ج-تم احترام توصيات المنهاج في كتاب السنة الثالثة والرابعة حيث كان النمط المقترح هو النمط الوصفي وهو نفسه النمط الغالب .

و عليه يمكن أن نشير إلى غياب تام في التنسيق بين واضعي المناهج و مؤلفي الكتب المدرسية.

يلاحظ غلبة النمط الوصفي ب 60 نصا في الطورين الأول والثاني، ويليه النمط السردي ب 29 نصا، والنمط التفسيري ب29 نصا، مع تغييب الأنماط الحجاجية والتوجيهية .

5-من حيث الخطوات المقترحة : يبدو التقارب بين كتابي السنة 1 و2 واضحا، وكذلك بين كتابي السنة 3 و4 في الخطوات المقترحة لتسيير نشاط القراءة، يرى بعض الباحثين أن "تحديد الخطوات في حد ذاته وفرضه على هذا النحو يكرس نوعا من النمطية والقراءة المنهجية بوصفها قراءة مرنة تقتضي تغيير الخطوات تبعا للمقطع الديداكتيكي، وتبعا لسيرورة بناء المعنى، كما تتطلب المراوحة جيئة وذهابا بين الخطوات، ومن هنا فإن الخطوات المقترحة في هذه الكتب لا يبدو أنها خاضعة لصيرورة أي لا تستهدف تعلما مرتبطا بزمن، تعلّما هدفه تطوير اكتساب الأدوات والمعارف "[1]

6-من حيث المداخل :

*من حيث العنوان :غلب على الكتب المدرسية العنوان-جملة اسمية بعدد بلغ 71 عنوانا، وهي عبارة عن عناوين إخبارية غالبا ما تكون عناوين قصيرة بحيث تتألف من كلمة أو كلمتين، وتعرض موضوع النص بشكل مباشر وموضوعي دون أي دلالات جانبية أو تحفيزية، وهي تعد من العناوين الموضوعاتية لأنها تتعلق بموضوع النص وتصفه بعدة طرق دون استخدام المجاز، وذلك ما يتناسب عموما مع التعليم الابتدائي في الطور الأول، لأن المتعلم لا يكون قد طور مهارات استنتاجية، ولكن في الطور الثاني يبدو الأمر غير مقبول، فكان يمكن إدخال عناوين أكثر تنمية للمهارات المعرفية، وأكثر شحذا لحماس المتعلم في بذل جهد في تبيين موضوع النص باستخدام عناوين غير مباشرة أو في صيغة جمل فعلية أو جمل تعجبية أو جمل استفهامية.

[1] -عبد الرزاق التجاني-الجيلالي سرستو:القراءة المنهجية و تدريسية النصوص-دار أبي رقراق للطباعة و النشر-المغرب-د/ط-د/ت-ص105

7–من حيث الأسلة التابعة لنشاط القراءة: استهدفت هذه الدراسة رصد مستويات المهارات المعرفية التي تضمنتها التطبيقات المقررة في كتاب اللغة العربية، وبعد معالجة الموضوع من جوانبه النظرية والتطبيقية تم التوصل إلى :

–لم يراع الكتاب تنمية المهارات المعرفية في المستوى الواحد حيث تظهر فجوات في الانتقال التدريجي في ورود الأسئلة بحيث ينتقل من سؤال لتنمية مهارة محددة بسيطة ثم إغفال للأسئلة التابعة لها مما يناقض المبادئ التي تبنتها المناهج المعاد كتابتها .

–إغفال المستويات العليا في طرح الأسئلة، حيث يفرض الكتاب على المتعلم مستوى معينا من الأداء، مما يعكس إقصاء لفكرة تطور المهارات المعرفية من خلال التموضع في وضعيات جديدة تحفز المتعلم على تقديم أحسن ما لديه من قدرات وتشغيل أفضل ما اكتسب من كفايات.

–تم التركيز في المستوى الأول من أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الصريح على نوعان من الأسئلة، يتعلق الأمر بأسئلة التعرف على/استرجاع الأفكار التفصيلية، وأسئلة التعرف على معاني الكلمات، وعليه يستنتج أن كتب اللغة العربية ركزت على مهارتين معرفتين في معالجة المعلومات وهي مهارة المعرفة، ويقصد بها تذكر المادة التي سبق تعلمها ومهارة الفهم ويقصد بها القدرة على إدراك معنى المادة، ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى، أو تفسيرها وشرحها، أو تقدير الاتجاهات المستقبلية وهي أدنى مستويات المهارات المعرفية وفق تصنيف بلوم لأنها تنتج متعلما سلبيا غير قادر على الاعتماد على كفاءاته في بناء تعلماته.

–وقد أولت الكتب المدرسية محلّ الدراسة أهمية بالغة بأسئلة استحضار المكتسبات وذلك يدل على الوعي بأهمية تحريك الخلفية المعرفية للقارئ للانخراط في عملية القراءة وهذا الوعي

ينسجم مع توجهات علم النفس المعرفي التي ترى أن المتعلم لا يواجه النص بذهن فارغ، بل يمتلك استراتيجيات قرائية مرتبطة بالموارد القبلية المكتسبة .

-تم التركيز في المستوى الثاني من أسئلة التعرف على/استرجاع المعنى المبني على نوع واحد من الأسئلة ويتعلق الأمر بأسئلة التعرف على/استرجاع الأفكار التفصيلية، وعليه يستنتج أن كتب اللغة العربية ركزت على مهارة المعرفة (التذكر) الحكم الوارد في العنصر السابق ينطبق على هذا العنصر .

-تم التركيز في المستوى الثالث من الأسئلة الاستنتاجية على نوع واحد من الأسئلة ويتعلق الأمر بأسئلة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، وعليه يستنتج أن كتب اللغة العربية ركزت على مهارة التطبيق ويقصد بها القدرة على استعمال ما تعلمه المتعلم في مواقف جديدة ومحسوسة ويشتمل ذلك على تطبيق القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات، وذلك بالمزج بين المعلومات الموجودة في النص ومعلومات التلميذ العامة .

-تم التركيز في المستوى الرابع من أسئلة الفهم الناقد على أسئلة التمييز بين علم الواقع وعالم الخيال، وعليه يستنتج أن كتب اللغة العربية ركزت على مهارة التحليل، ويقصد بها قدرة المتعلم على تفتيت مادة التعليم إلى عناصرها الجزئية المكونة لها. ويشتمل هذا على تعيين الأجزاء وتحليل العلاقات بينها، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارة فيما يتعلق بتنمية المهارات القرائية إلا أنها ظهرت بصورة محتشمة جدا غير وافية للغرض .

-تم إقصاء المستوى الرابع من أسئلة التذوق، و عليه نستنتج أن كتب اللغة العربية أغفلت إغفالا تاما مهارة التركيب التي يقصد بها قدرة المتعلم على وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد والنواتج التعليمية في هذا المجال تركز على السلوك الإبداعي، وتكوين أنماط بنائية جديدة. ومهارة التقويم التي يقصد بها القدرة على الحكم على قيمة المادة وينبغي

لهذه الأحكام التي يصدرها المتعلم، أن تستند على معايير محددة سواء أكانت معايير داخلية خاصة بالتنظيم، أو خارجية خاصة بالهدف .

-من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن كتب اللغة العربية قدمت مستوى إحباطيا في فئة الأسئلة التابعة لنشاط القراءة يخالف تماما ما نصت عليه المناهج وما تطمح إليه الفلسفة العامة للتربية وعليه يوصى بإعادة النظر في هذه الجزئية .

النتائج النهائية :

حاولنا من خلال الفصل الثاني تحليل مضمون الخطاب الرسمي المؤطر لديداكتيك القراءة في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي للكشف عن التصور الديداكتيكي لدرس القراءة في المناهج المعاد كتابتها 2016 من خلال مساءلة الوثائق الرسمية المتمثلة في المنهاج والدليل والوثيقة المرافقة الخاصة بكل سنة دراسية قد أسفرت عملية التحليل على النتائج التالية :

1-يظهر بوضوح الجهود المبذولة لتطوير تعليمية القراءة بالانفتاح على مختلف النظريات والمقاربات التي اهتمت بنشاط القراءة حيث تم الإشارة إلى بعضها مباشرة أو اعتمادها ضمنيا من خلال تبنيها في منهجية التدريس .

2-أما النقائص التي لا يخلو منها أي منهاج دراسي فتمثلت بالخصوص في غياب التكامل بين التصور النظري للخطاب الرسمي و الإعداد الفعلي للكتب المدرسية، مع وجود نوع من التعارض أحيانا بين التوجهات التربوية التي تراهن على فاعلية القارئ المتعلم والأنشطة المقررة في الفصل الدراسي التي لايزال بعضها محافظا على المقاربة التفسيرية للنصوص مما يغيّب دور المتعلم .

3-وعليه يوصى بتوفير أكبر قدر من التوافق والوضوح في المبادئ الأساسية الكفيلة بتطوير درس القراءة في المرحلة الابتدائية، وسدّ الفجوة الحادثة بين الوثائق الرسمية والكتب المدرسية

بمزيد من التنسيق بين الفاعلين والمهتمين بالمجال التعليمي مع ضرورة الدعوة إلى تبني رؤية معرفية محددة للغايات الكبرى من تعليمية القراءة بتسطيرها في أهداف مدروسة ومخطط لها ومبيئة وفق الخصوصيات الثقافية والاجتماعية والنفسية للمتعلم.

الفصل الثالث :

تنمية المهارات القرائيّة في الطورين الأول و الثّاني من التّعليم الابتدائي

- دراسة تقويميّة -

الدراسة الميدانية :

1/مقدمة الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على التقويم الدينامي للكفاءات الذي يرتبط بفكرة القابلية للتنمية والتربية حسب التصور الذي بلوره مجموعة من الباحثين أمثال فيجوتسكي، حيث يولي الاهتمام لقياس قدرات النمو والتطور، فالإنسان وفق الرؤية السيكولوجية الحديثة لا يكتسب المعارف على شكل مجموعة من المفاهيم المخزنة في الذاكرة البعيدة المدى بطريقة تراكمية غير منظمة بل بامتلاك قدرة تكيفية جد قوية لمواجهة المشاكل والصعوبات في الوضعيات الجديدة .

يتم تقويم البرامج التعليمية من خلال عمليات الفحص والتقويم والمراجعة، وذلك بتتبع مكونات البرنامج وعملياته ومخرجاته وذلك بإجراء العمليتين التاليتين :

أ/التقويم البنائي للبرنامج (المصطلح الإجرائي الشائع هو مراجعة توصيف البرنامج ومقرراته)

ب/التقويم الكلي للبرنامج .

وتندرج هذه الدراسة الميدانية ضمن التقويم البنائي و"هو التقويم الذي يتم في ضوئه تحديد مدى صلاحية توصيف البرنامج كوثيقة مكتوبة للتعليم والتعلم في ضوء رسالته وأهدافه وفق معايير محددة"[1] و يهدف التقويم البنائي إلى التأكد مما يلي :

"–اتساق البرامج (بمجموعه) مع رؤيته ورسالته وأهدافه .

[1] – تقويم البرنامج و تطويره –عمادة ضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي –الإصدار الأول –2013––جامعة الأمير نورة بنت عبد الرحمن– ص 6.

-مواكبة استراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم المحددة في وثيقة البرنامج .

-حداثة محتوى مقررات البرنامج وتكاملها في عملية الإعداد ."[1]

2/مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في مدى تركيز البرامج التعليمية على تنمية المهارات القرائية لمتعلمي المرحلة الابتدائية، هذا ما دفعنا للتساؤل حول :

-ما هي المهارات القرائية التي يمتلكها المتعلم في الصفوف (2-3-4) في مرحلة التعليم الابتدائي؟

-ما هي مستويات المهارات القرائية التي يتم تنميتها في الصفوف (2-3-4) في مرحلة التعليم الابتدائي وفق المناهج المعاد كتابتها ؟

3/أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى :

-التعرف على المهارات القرائية التي يمتلكها المتعلم .

-تحديد مستويات المهارات القرائية المكتسبة .

-الكشف عن مدى تنمية المهارات القرائية من الصف الثاني إلى الصف الرابع من التعليم الابتدائي .

[1] - المرجع السابق - ص 7.

-الكشف عن التباين بين المستوى المطلوب والمستوى المكتسب في امتلاك المهارات القرائية.

4/حدود الدراسة :

***الحد الأكاديمي**:الصفوف الدراسية (2-3-4) من التعليم الابتدائي .

***الحد البشري**:403 متعلم.

***الحد الزماني**:من 14-10-2017 إلى 03-02-2018.

***الحد المكاني**: المقاطعة التعليمية مغنية.

5/إجراءات الدراسة :

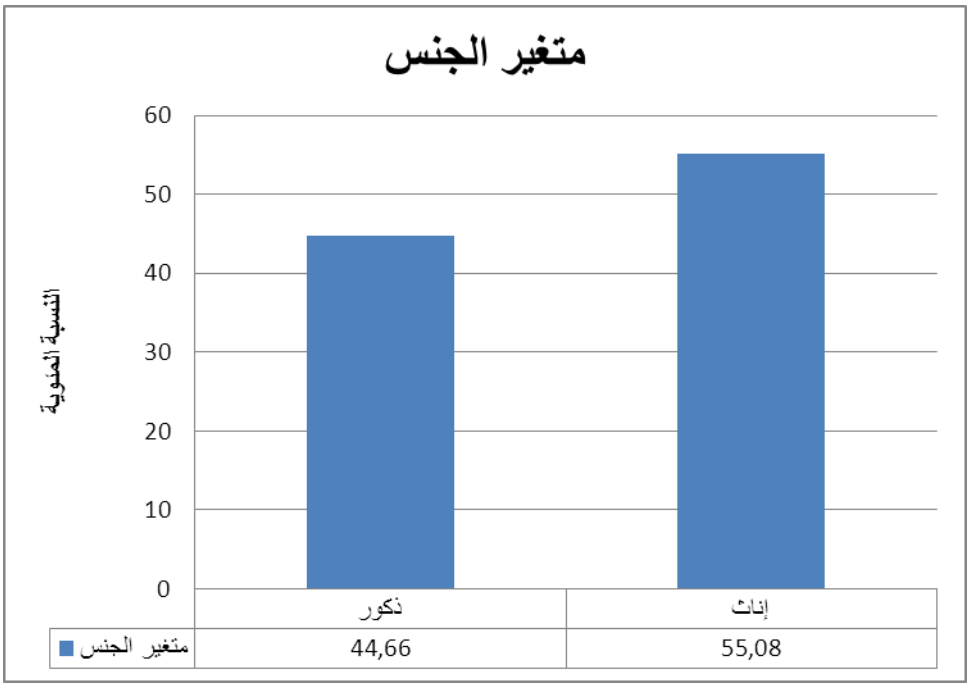
***منهج الدراسة** : تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي حيث تم تقويم المهارات القرائية لمتعلمي الصف الثاني والثالث والرابع من التعليم الابتدائي، وذلك عن طريق الاستعانة باستبانة تمثل أداة الدراسة، يتم الحصول على البيانات اللازمة وذلك بالبحث في الجانب الميداني لإجراء مقابلات فردية مع المتعلمين، وحصر و تجميع المعلومات اللازمة في الموضوع، ومن تم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج spss الإحصائي، والتوصل إلى النتائج المطلوبة من خلال تحليل البيانات وتفسيرها .

***مجتمع الدراسة و العينة** :اشتملت الدراسة على عينة مكونة من متعلمين من الصفوف الدراسية الثانية والثالثة والرابعة من الطور الثاني للسنة الدراسية 2017-2018، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وتكوّن مجتمع الدراسة من المدارس الابتدائية الموجودة بولاية تلمسان مقاطعة مغنية،كما هو موضح في الجدول أدناه :

الجدول-1- توزيع عينة الدراسة حسب المكان

المدرسة	الصف الدراسي	عدد المتعلمين		المكان
		ذكور	إناث	
مدرسة ابن زوزو لخضر	الصف2	12	12	سيد المشهور-مغنية
	الصف3	08	12	
	الصف4	10	13	
مدرسة قيداري الشريف	الصف2	13	10	سيد المشهور-مغنية
	الصف3	07	15	
	الصف4	10	12	
مدرسة الأمير عبد القادر	الصف2	11	14	مغنية
	الصف3	10	11	
	الصف4	09	12	
مدرسة صلاح الدين الأيوبي	الصف2	15	11	مغنية
	الصف3	07	16	
	الصف4	07	10	
مدرسة العقيد عباس	الصف2	12	12	مغنية
	الصف3	08	13	
	الصف4	10	12	
مدرسة محمد بختي	الصف2	13	11	مغنية
	الصف3	9	14	
	الصف4	9	12	
المجموع		**181**	**222**	**403**

الشكل –1–توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس



6/أداة الدراسة :

***أداة مشروع تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى "إيجرا" :**

تتألف أداة مشروع تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى "إيجرا" من مهمات متنوعة، تم تصميمها لتقويم مهارات القراءة الأساسية التي تعتبر ضرورية للقراءة بطلاقة، فقد صممت أداة "إيجرا" لكي تكون منهجية مستقلة –طريقة للتقويم– بمعنى أن تلك الأداة لا تقدم طريقة معينة في تعليم القراءة، إن مشروع تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى "إيجرا" يقيس المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الطفل حتى يمتلك المهارة على القراءة بطلاقة وباستيعاب في النهاية، ترتكز المهام الفرعية لمشروع تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى "إيجرا" على :

–**المبدأ الأبجدي** :يعتبر المبدأ الأبجدي أساسيا في تعلم اللغة الأبجدية، ويعرف المبدأ الأبجدي على أنه التعرف على أصوات الكلام وفهمها (الأصوات) الممثلة بوحدات مرسومة مثل

الحروف والحركات، وبالتالي فإن إتقان مبدأ الأبجدية هو القدرة على فهم العلاقات المتوقعة بين الأصوات والرموز التي تمثلها، من الضروري أيضا فهم علاقات الحروف–الأصوات من أجل إتقان أنماط التهجئة.

–**الطلاقة الشفوية** : تعرّف الطلاقة في القراءة الشفوية عادة على أنها القدرة على قراءة نص متصل (سردي) شفويا بسرعة ودقة وبتعبير مناسب، كما تعتبر الطلاقة في القراءة أمرا ضروريا للاستيعاب، وذلك أن عمليات التعرف على الكلمات بشكل سريع وبدون أي مجهود، سوف يمكن القارئ من التركيز على النص، ومعناه أكثر من التركيز على فك رموزه (تهجئته) أو على لفظ الكلمات .

–**الفهم القرائي**:يعتبر الفهم القرائي الهدف الرئيسي للقراءة، وتشير عملية الفهم القرائي على التفاعل مع النص المقروء على نحو فعال والخروج بمعنى بعد قراءة هذا النص.

–**الفهم الاستيعابي** :يشير الفهم الاستيعابي إلى القدرة على فهم اللغة الشفوية بشكل منطقي في غياب الصورة، ويحتاج الفهم الاستماعي إلى العديد من المهارات والمصادر المعرفية مثل معرفة المفردات المترافقة مع استعمال القواعد اللغوية، وامتلاك خلفية عامة (معرفة)، كما يعتبر الفهم الاستيعابي أمرا هاما بشكل خاص للغات صعبة النطق مثل اللغة العربية، لأن الأطفال عادة لا يألفون شكل اللغة العربية الحديثة إلى أن يلتحقوا رسميا بالمدارس، وهكذا يقيم الفهم الاستماعي مدى إتقان الطالب للغة العربية الحديثة.[1]

يقيس مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى "**إيجرا** "كل القدرات المذكورة أعلاه لتقويم مهارات القراءة الأساسية، وقد تم اختيار هذه المهارات من خلال مهمات فرعية

[1]–ينظر :أداء الطلاب في القراءة و الحساب و الممارسات التربوية و الإدارة المدرسية في الأردن–معهد تراينجل للأبحاث العالمية–الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية–الأردن–2012–ص15-16.

فردية تم تقديمها من أجل زيادة مستوى الصعوبة (أي معرفة أصوات الأحرف، ومعرفة الكلمات غير المألوفة (المخترعة))

***تنظيم محتوى أداة تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى "إيجرا" :**

تمّ إعادة تنظيم محتوى أداة التقويم لتناسب محتوى البيئة التعليمية التي استعملت فيها الأداة، يتطلب عرض أداة مشروع تقويم القراءة للصفوف الأولى ما معدله 6 دقائق لكل متعلم، ويتم ذلك من خلال عقد مقابلات مع المتعلم بواسطة استبانة، التي تتألف من الأقسام الخمسة التالية:

1-تقويم مهارة معرفة أصوات الأحرف: مدى تلقائية المتعلم في معرفة الصوت المصاحب لكل حرف ، و قد كانت هذه مهمة فرعية محددة بوقت يتم خلالها عرض شكل مكون من 10 أسطر أمام المتعلم يتكون كل منها من 10 أحرف مرتبة عشوائيا ، ليكون العدد الكلي 100 حرف، ومن ثم تكليف المتعلم نطق الصوت المصاحب لكل حرف بالسرعة والدقة التي يستطيعونها خلال دقيقة، ثم يتم احتساب الدرجة بمعدل الحروف الصحيحة في الدقيقة.

2-تقويم مهارة قراءة الكلمات غير المألوفة (المخترعة): مهارة المتعلم في تطبيق القواعد المتعلقة بتطابق الحرف-الصورة من أجل فك رموز (أي نطق) الكلمات غير المألوفة (المخترعة).

وذلك في سبيل التأكد من تطبيق المتعلم لمعرفته للعلاقة بين الأصوات والأشكال بدلا من قراءتهم كلمات من ذاكرتهم، وقد تم تحديد ضوابط لتقويم مهارة سرعة القراءة الجهرية للمرحلة الابتدائية في الأدبيات الديداكتيكية كالآتي :

الصف الدراسي	عدد الكلمات في الدقيقة
الصف الأول	20
الصف الثاني	30
الصف الثالث	45
الصف الرابع	60
الصف الخامس	70

تمّ عرض شكل مكون من 50 كلمة منطوقة ومخترعة موضوعة حسب أنماط التهجئة في اللغة العربية مع التشكيل. وقد تم تكليف المتعلم بنطق ما يمكنه من الكلمات المخترعة خلال دقيقة واحدة، وتمّ احتساب الدرجة بمعدل الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة .

3-**تقويم مهارة قراءة نص شفويا:** طلاقة المتعلم في قراءة نص من مستوى صف المتعلم بصوت مرتفع كما تقيم فهمه لما قرأ، تتكون هذه المهمة من جزأين :

أ-الطلاقة في القراءة الشفوية: تعتبر القدرة على قراءة النصوص بطلاقة مكون ضروري للفهم القرائي، حيث تم عرض قصة مكونة من 50 كلمة في هذه المهمة من أجل أن يقرأها المتعلم بصوت مرتفع خلال دقيقة، وقد تم احتساب درجة الطلاقة في القراءة الشفوية بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في كل دقيقة .

ب-الفهم القرائي : بعد أن ينتهي المتعلم من قراءة النص، أو بعد انتهاء الدقيقة، يتم سحب النص ويخضع المتعلم شفويا لبعض الأسئلة التي تتطلب منهم الإجابة بحقائق أساسية (أسئلة صريحة) أو بإجابات ضمنية اعتمادا على النص أو الجزء الذي قرؤوه، يتمّ احتساب درجة الفهم القرائي بعدد الإجابات الصحيحة، ويكون الحد الأقصى للدرجة.

4-**الفهم الاستيعابي:** تعتبر مهارة الفهم الاستيعابي غاية في الأهمية وذلك لأنها تظهر القدرة على فهم اللغة المحكية، في هذه المهمة يقوم المقوم بقراءة نص قصير على المتعلم، ومن ثم يتم

توجيه أسئلة شفوية للمتعلم حول هذا النص، يتم احتساب درجة الفهم الاستيعابي بمجمل الأجوبة الصحيحة ويكون الحد الأقصى للدرجة.

5-متاهة الفهم :تعتبر مهمة متاهة الفهم (الاختيار من متعدد) مقياسا مهما للفهم، لأنها تظهر المهارة على التحليل والتركيب والاستنتاج وهي من المهارات المعرفية العليا وتعدّ عاملا حاسما في الفعل القرائي حيث تنمي القدرة على النقد، في هذه المهمة الفرعية الخاصة بالفهم من خلال المتاهة، يتم إعطاء المتعلم نصا مكونا من 141 كلمة (تشتمل على جميع أنواع الكلمات) مع التشكيل لقراءتها بصوت مرتفع، في كل سطر من الفقرة تقريبا يتم استبدال كلمة واحدة بقوسين يتضمنان ثلاث كلمات لاختيار واحدة من بينها، تنتمي الكلمات الثلاثة إلى الفئة النحوية نفسها (فعل-اسم-حرف) ويطلب من المتعلم اختيار الكلمة التي تناسب القصة بصورة أفضل، تتضمن القصة 10حالة من حالات الاختيار بين الكلمات للسنة الثانية و14 حالة من حالات الاختيار بين الكلمات للسنة الثالثة والرابعة، تعد هذه المهمة الفرعية محددة بوقت حيث يمنح للمتعلم 3 دقائق لقراءة الفقرة واختيار الكلمات المناسبة، تمثل درجات الفهم من خلال المتاهة مجموع الكلمات الصحيحة التي تم اختيارها وأعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 10 للسنة الثانية و14 للسنة الثالثة والرابعة، حصل المتعلمون الذين يقومون بقراءة الخيارات الثلاثة دون اختيار واحد محدد على عبارة "لم تتم الإجابة" عن هذا الاختيار .

***تعليمات استخدام الأداة :**

لقد تم تصميم مشروع تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى بطريقة تجعل المتعلم يشعر بالراحة خلال عملية التقويم على سبيل المثال، يحتوي التقويم في جميع أجزائه على قاعدة التوقف المبكر التي تتطلب من المقوم أن يوقف تقديم المهمة في حال لم يستطع المتعلم أن يعطي إجابة صحيحة واحدة في السطر الأول (أي الحروف العشرة الأولى أو الكلمات الخمس

الأولى أو السطر الأول من القصة)، وقد تم وضع هذه القاعدة من أجل تجنب تشويش المتعلم الذي لم يفهم المطلوب من المهمة الفرعية أو ذاك الذي تنقصه المهارة للإجابة، في حال تم إيقاف إحدى المهمات يجب على المقوم أن يضع علامة تشير إلى إيقاف المهمة لأن المتعلم لم يتمكن من تقديم إجابة صحيحة واحدة في السطر الأول، ثانيا وقبل أن يتم تقويم القراءة يتوجب على المقوم أن يقوم بقراءة معلومات الاختبار بوضوح أمام المتعلمين من أجل توضيح الهدف من الامتحان، ويجب أن يقوم المقوم بتوضيح أن نتائج هذا التقويم لن يؤثر على درجاتهم المدرسية، وكذلك يجب أن يدلي المتعلم بموافقته الشفوية على المشاركة في التقويم قبل البدء في الاختبار .

7/نتائج أداة تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى(2-3-4) من التعليم الابتدائي:

***الخطوة الأولى** : تم تحليل بيانات تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى(2-3-4) بشكل منفصل، وقد قدم التحليل معدل درجات لكل مهمة فرعية تم تقويمها لكل من الصف الثاني والصف الثالث والصف الرابع، كما قدمت التحليلات دراسة أكثر تفصيلا عن نمط الإجابات غير الصحيحة، أينما وردت وأظهرت التحليلات البيانية وصفا لمهارات الصفوف الأولى (2-3-4)

***الخطوة الثانية**: تم تحليل درجات تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى (2-3-4) فيما يتعلق بالمعلومات التي تم جمعها في المدارس، و"قد قام الباحثين من معهد آر.تي.آي RTI international بإجراء اختبارات مدى ثبات ومصداقية تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وقد أظهرت قيم ألفا كرونباك أن الأداة تظهر معدل اتساق داخلي جيد يبلغ

(0.86ألفا)"[1]، إن مثل هذه الإحصاءات يمكن أن تظهر مدى فعالية مقاييس المتغيرات والبنية التحتية لها وفي هذه الدراسة فإن المهمات المختلفة تساهم في قياس المهارات القرائية للمتعلم.

***الخطوة الثالثة:** عرض هذا القسم ملخص الإحصاءات لجميع المهمات الفرعية لتقويم مهارات القراءة للصفوف الثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي :

-ملخص درجات تقويم مهارات القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي :

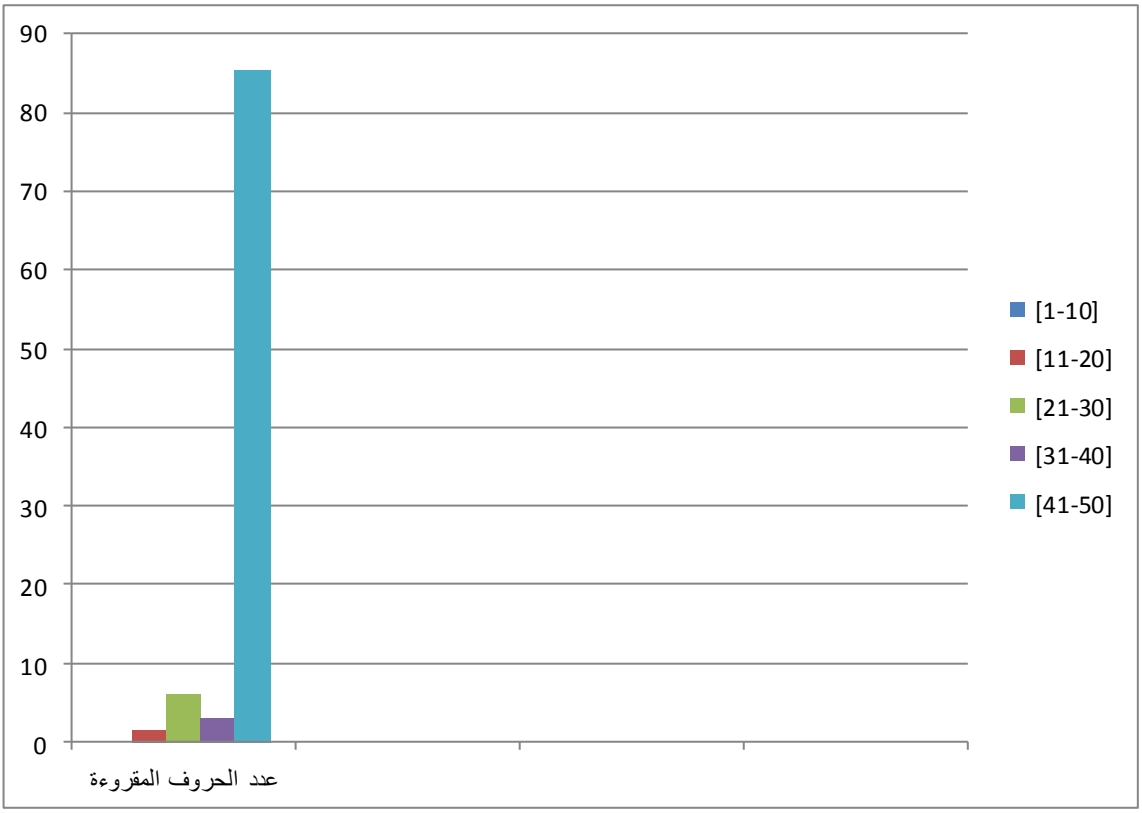
-المهمة الفرعية 1: تقويم مهارة معرفة أصوات الأحرف

الجدول-2- نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-10/11-20/21-30/31-40/41-50/ من الحروف .

0	10-1	20-11	30-21	40-31	50-41
06	00	02	08	04	116
%4.41	%00	%1.47	%05.88	%02.94	%85.29

[1] - ينظر : المرجع السابق ،ص 16.

الشكل-2- نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 1/0-11/10-21/20-31/30-41/40-50/ من الحروف .



التحليل :

لقد عرض على المتعلم في المهمة الأساسية الأولى معرفة أصوات الأحرف، من شكل مكون من 50 حرفا مشكولا تم اختياره عشوائيا، ثم تم تكليف المتعلم بالقيام بنطق الأصوات المصاحبة للحرف في توقيت دقيقة واحدة، حيث تعد معرفة أصوات الأحرف أو التهجي من المهارات المطلوبة بشكل مسبق للبدء في عملية القراءة، تم احتساب الدرجات التقويمية في هذه المهمة حسب عدد أصوات الأحرف التي يتمكن المتعلم من نطقها بشكل صحيح خلال الدقيقة من خلال الجدول رقم -1- تبين أن 01.47% من المتعلمين تمكنوا من التعرف على أكثر من 20 صوت حرف في الدقيقة وأن 05.88% من المتعلمين تمكنوا من التعرف

على أكثر من 30 صوت حرف في الدقيقة، وأن 02.94% من المتعلمين تمكنوا من التعرف على أكثر من 40 صوت حرف في الدقيقة، وأن 85.29% من المتعلمين تمكنوا من التعرف على أكثر من 50 صوت حرف في الدقيقة، كما أظهرت النتائج أن نسبة 4.41% لم يتمكنوا من التعرف على أي صوت حرف في الدقيقة (الدرجة الصفرية)، وعليه نستنتج أن المتعلمين يملكون مهارة عالية في مهارة معرفة أصوات الأحرف (التهجي) وذلك قد تكون من أسبابه الطريقة الجديدة التي تم اعتمادها في المناهج المعاد كتابتها والتي تبرمج التعرف على حرفين في اليوم في الطور الأول مما يرفع من كفاءة المتعلم في التعرف السريع والمكثف للحروف .

***المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة:** 91.8حرف في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة للذكور:** 70.05 حرف في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة للإناث:** 91.8حرف في الدقيقة.

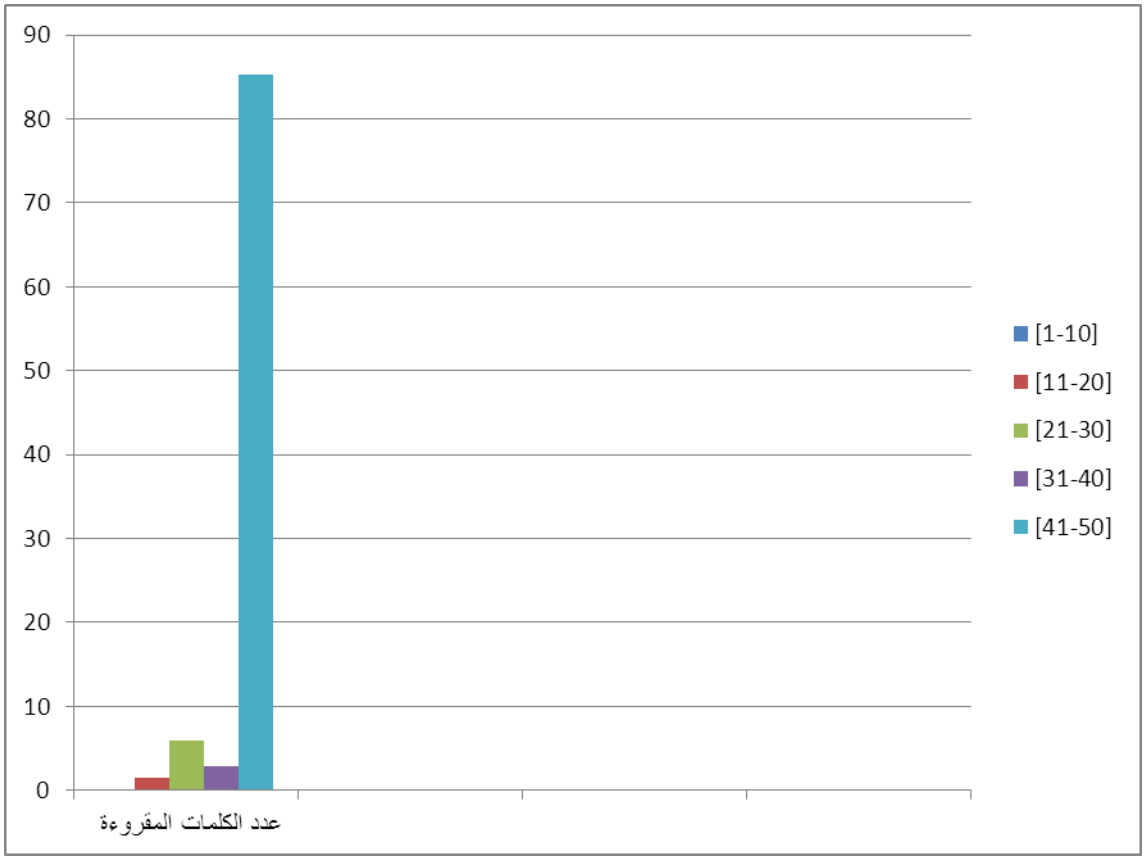
***نسبة الأخطاء المرتكبة** : 01.79%

-المهمة الثانية : تقويم مهارة قراءة الكلمات غير المألوفة (المخترعة)

-الجدول-3- نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-10/11-20/21-25/ كلمة مخترعة في الدقيقة.

00	10-1	20-11	25-21
04	10	42	80
02.94	07.35	30.88	58.82

-الشكل-3- نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-10/11-20/21-25/ كلمة مخترعة في الدقيقة.



التحليل :عرض في هذه المهمة على المتعلم شكل مكون من 25 كلمة مخترعة مشكولة شكلا تاما، حيث يتم تكليفهم بلفظ أكبر قدر ممكن من الكلمات في دقيقة واحدة، تعد مهارة قراءة الكلمات المخترعة مقياسا أكثر فاعلية من قراءة الكلمات المستعملة، ذلك أن المتعلم لا يتمكن من التعرف على الكلمة من خلال رؤيتها، وتهدف إلى التعرف على كفاءة المتعلم في قراءة الكلمات الجديدة غير المألوفة بشكل مستقل ، وقد تم احتساب درجات هذه المهمة على أساس عدد الكلمات التي يتمكن المتعلم من قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة، وقد تبين من الجدول رقم أن نسبة 07.35% تمكنوا من قراءة أقل من 10 كلمات مخترعة في الدقيقة، وأن 30.88% تمكنوا من قراءة أقل من 20 كلمة مخترعة في الدقيقة، وأن 58.82% تمكنوا من قراءة 25 كلمة مخترعة في الدقيقة، بينما لم يتمكن 02.94% من

قراءة أي كلمة مخترعة في الدقيقة، وعليه يستنتج أن متعلمي الصف الثاني قدموا كفاءة جيدة في قراءة الكلمات غير المألوفة حيث تمكن نصفهم من قراءة كل الأحرف المقدمة له في دقيقة واحدة، وذلك يمكن ربطه مباشرة بالنتائج تقويم المهمة الأحرف بحيث تتماشى النتائج طرديا لأن تقديم مستوى عال في قراءة الأحرف ينعكس بالضرورة على قراءة الكلمات لأن المتعلم يكون قد امتلك استراتيجيات تهجئة الكلمات الجديدة.

***المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة:** 24.27 كلمة في الدقيقة.

***المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة للذكور:** 22.75 كلمة في الدقيقة.

***المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للإناث:** 24.27 كلمة في الدقيقة.

***نسبة الأخطاء المرتكبة** : 03.08 %

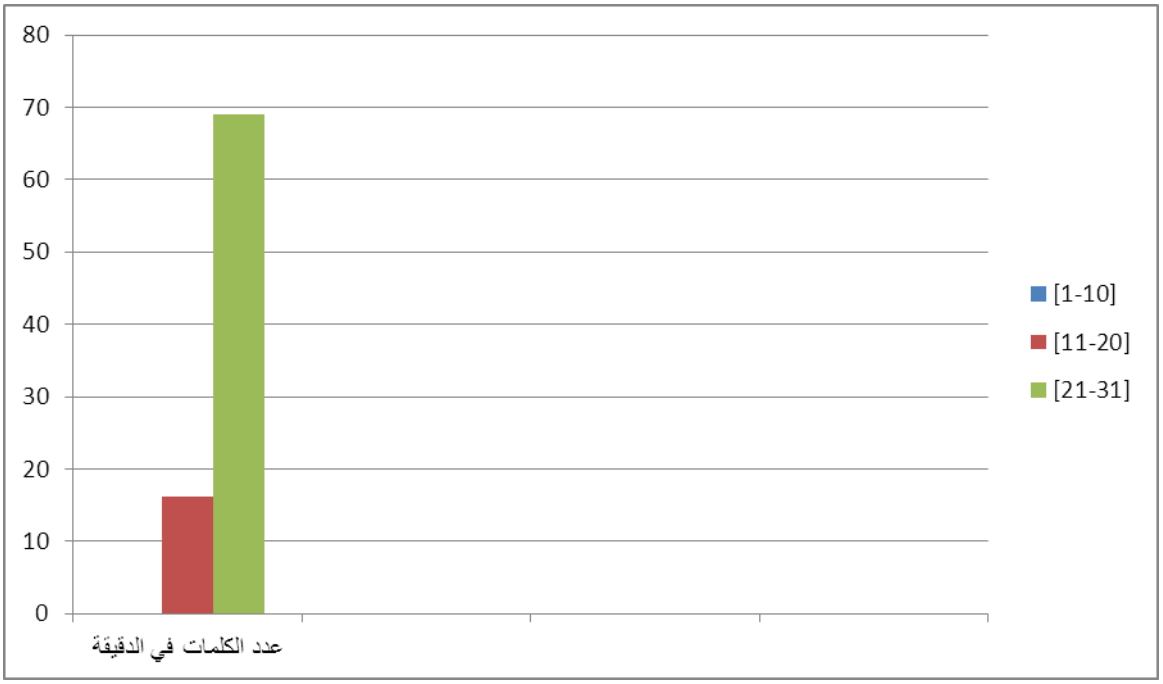
-المهمة الثالثة : تقويم مهارة قراءة نص شفويا

***الجزء 1:** الطلاقة في القراءة الشفوية

الجدول-4- نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة من 0/1-10/11-20/21-31/ كلمة صحيحة في الدقيقة

00	10-1	20-11	31-21
00	00	22	94
00	00	16.17	69.11

الشكل-4- نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة من 0/1-10/11-20/21-31/ كلمة صحيحة في الدقيقة



التحليل : كلّف المتعلم بقراءة نص سردي خلال دقيقة واحدة، حيث تعدّ الطلاقة في القراءة الشفوية مؤشرا مهما على الكفاءة في القراءة، لأنها تقيس المهارة والسرعة التي يستطيع المتعلم من خلالها نطق أصوات الحروف، وكذلك تهجئة الكلمات غير المألوفة والتعرف على الكلمات المألوفة، وفهم معنى النص في الوقت نفسه، إن الضعف في أي من هذه المهارات من شأنه أن يبطيء الطلاقة الشفوية، وقد تم احتساب الدرجات التقويمية لهذه المهمة على أساس عدد كلمات النص التي تمكن المتعلم من قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة، وقد تبين من الجدول أن نسبة 16.17 تمكنوا من قراءة أقل من 20 كلمة في الدقيقة، وأنّ نسبة 69.11 تمكنوا من قراءة 31 كلمة في الدقيقة، بينما لم يتمكن 14.70 من قراءة أي كلمة في الدقيقة.

*المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة: 54 كلمة في الدقيقة.

* المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة للذكور: 38.5 كلمة في الدقيقة.

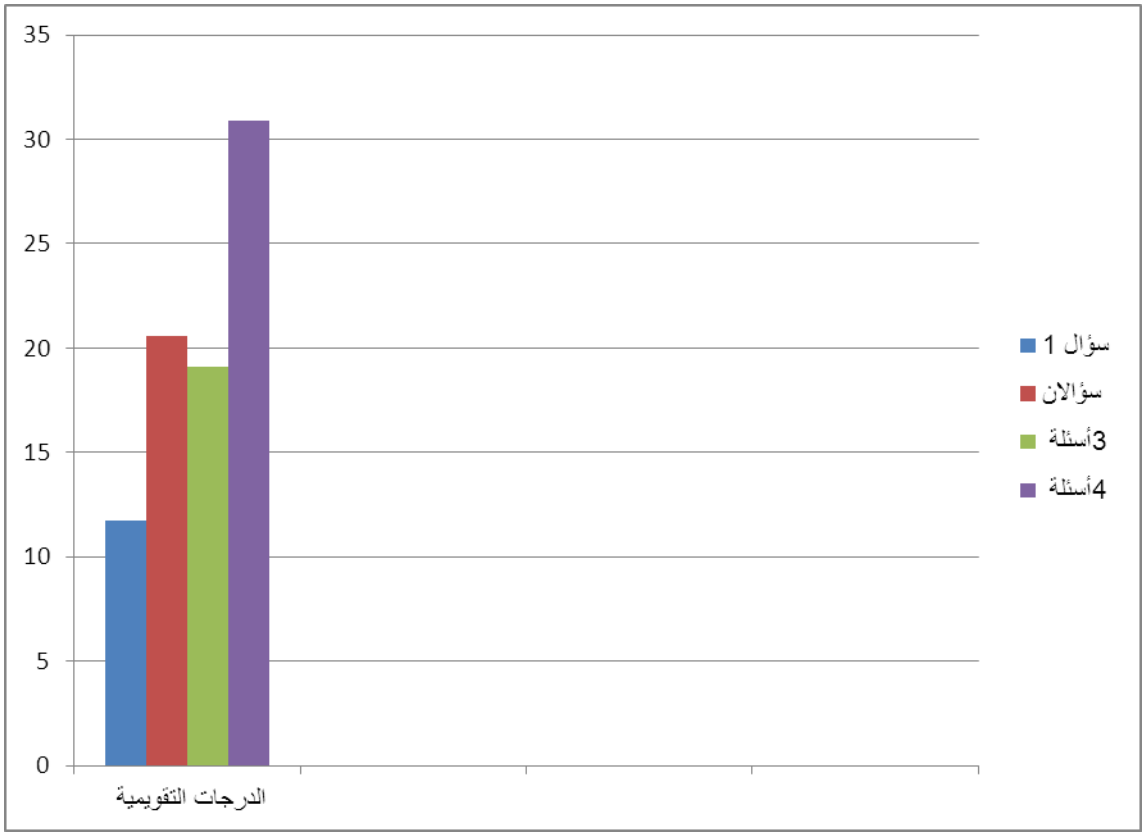
* المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للإناث: 54 كلمة في الدقيقة.

*الجزء 2: الفهم القرائي

الجدول–5– نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 4/3/2/1/ في الفهم القرائي

0	1	2	3	4
06	16	28	26	42
%04.41	%11.76	%20.58	%19.11	%30.88

الشكل–5– نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 4/3/2/1/ في الفهم القرائي



التحليل :

كلف المتعلم بقراءة قصة خلال دقيقة، ثم وجهت إليه أسئلة حول القصة، طرح على المتعلم الأسئلة المتعلقة بالجزء الذي تمكن المتعلم من قراءته من القصة خلال الوقت المسموح به، وقد كانت هذه الأسئلة إما صريحة أو ضمنية، وقد تم احتساب الدرجات التقويمية في الفهم القرائي على أساس عدد الإجابات الصحيحة، حيث تبين من خلال الجدول–5- أن نسبة المتعلمين الذين أجابوا على سؤال واحد كانت 11.76 %بينما نسبة المتعلمين الذين أجابوا على سؤالين كانت 20.58%، ونسبة المتعلمين الذين أجابوا على 3 أسئلة كانت 19.11 %، ونسبة المتعلمين الذين أجابوا على 4 أسئلة كانت 30.88 %، بينما لم يتمكن 04.41 %من المتعلمين من الإجابة على أي سؤال، كما تم إيقاف التقويم لعدد من المتعلمين بلغ نسبة 13.23% لعدم تمكنهم من قراءة القصة. وعليه يستنتج أن مستويات الفهم القرائي كانت متفاوتة حيث أجاب ما يزيد عن نصف المتعلمين على نصف الأسئلة، بينما أجاب الثلث على كلها وهذا يوحي بمهارة جيدة في الطلاقة الشفوية والذي يرتبط بطريقة مباشرة مع مهاراتي تهجئة الحروف وتهجئة الكلمات "حيث تكون العلاقة بين سرعة التهجئة والفهم القرائي قوية على نحو خاص بين القارئين المبتدئين لأن مهارات تعرفهم على الكلمات لاتزال تتطلب المراقبة الواعية "[1]

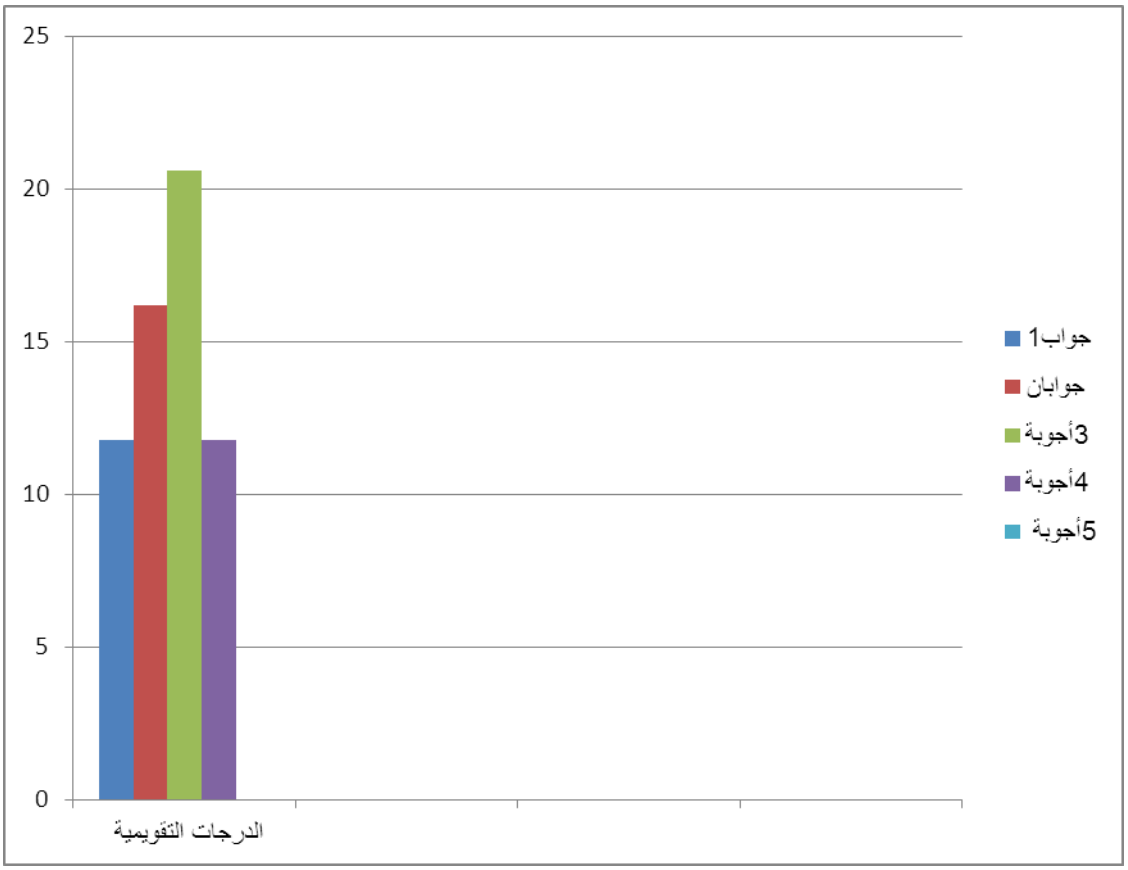
[1] –ينظر: المرجع السابق – ص38.

-**المهمة الرابعة** : الفهم الاستماعي

-**الجدول-6**-نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات /5/4/3/2/1/0 في الفهم الاستماعي

5	4	3	2	1	0
16	16	28	22	16	18
%11.76	%11.76	%20.58	%16.17	%11.76	%13.23

-**الشكل-6**- نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات /5/4/3/2/1/0 في الفهم الاستماعي



التحليل :

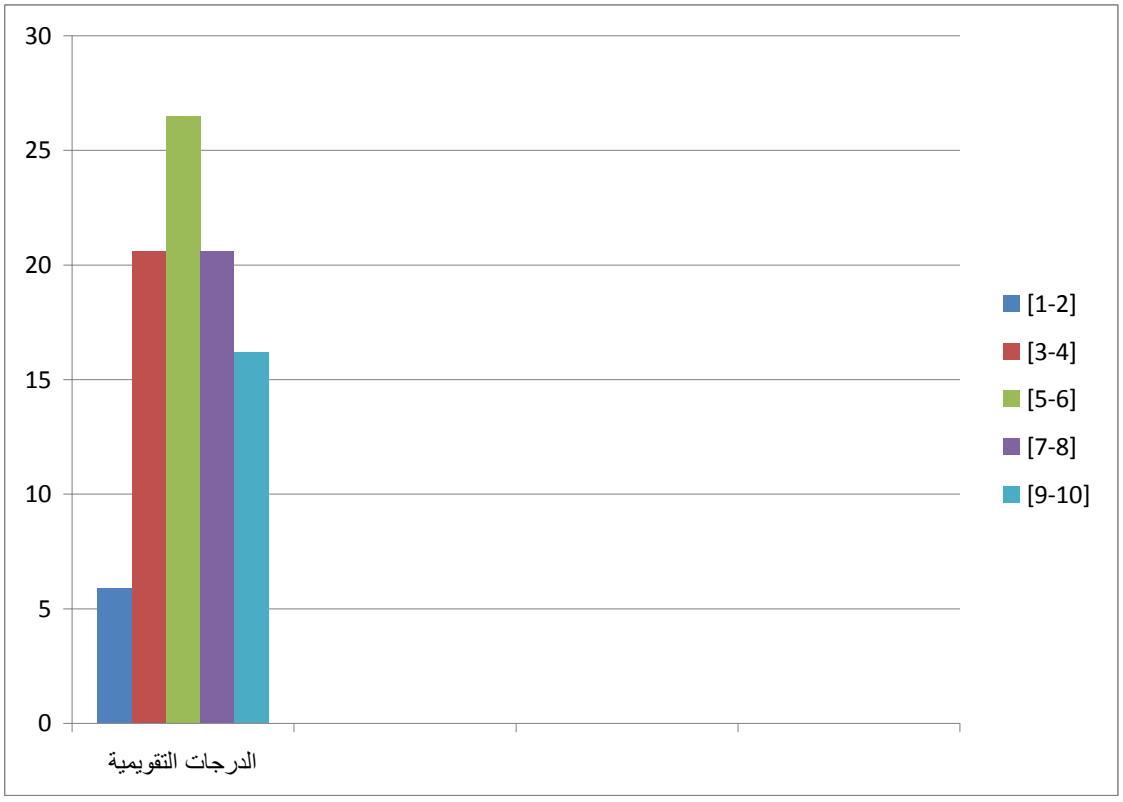
يقوّم الفاحص في مهمة الفهم الاستماعي بقراءة قصة سردية قصيرة لمرة واحدة على المتعلم، يتبعها طرح 5 أسئلة حول القصة، لقد كانت هذه المهمة استماعية فقط لأن المتعلم لم يحصل على نسخة من القصة، وهذه المهمة تقوّم بشكل فعال الكثير من المهارات منها الانتباه، معرفة المفردات، استراتيجيات الاستيعاب، معالجة اللغة الشفوية، إعطاء أجوبة مناسبة، حيث تبين من الجدول –6- أن 11.76 %من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على سؤال واحد، وأن 16.17% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على سؤالين، وأن 20.58% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 3 أسئلة، وأن 11.76 % من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 4 أسئلة، وأن 11.76% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 5 أسئلة، بينما لم يتمكن 13.23% من المتعلمين من الإجابة عن أي سؤال، كما تم إيقاف التقويم للمتعلمين الذين رفضوا سماع القصة حيث بلغ النسبة 14.70% .

–المهمة الخامسة : متاهة الفهم

–الجدول–7–نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 0/1-2/3-4/5-6/7-8/9-10/ في متاهة الفهم

0	2–1	4–3	6–5	8–7	10–9
0	8	28	36	28	22
0	%5.88	%20.58	%26.46	%20.58	%16.17

-**الشكل-7-** نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 1/0-3/2-5/4-7/6-9/8-10/ في متاهة الفهم



التحليل :

يطلب من المتعلم قراءة قصة قصيرة مكونة من 90 كلمة والقيام أثناء القراءة بتحديد الكلمة المناسبة من بين الكلمات الثلاثة المقترحة الموجودة بين الأقواس العشرة، حتى يتمكن المتعلم من اختيار أفضل كلمة من كل مجموعة كلمات، يتطلب ذلك فهم القصة أثناء القراءة أمام كل تلميذ 3 دقائق للانتهاء من القصة والخيارات العشرة ويقوم الفاحص بشرح المهمة جيدا وتجريب ذلك على فقرة قصيرة ليتمكن المتعلم من فهم المطلوب منه حله ، وقد تبين من خلال الجدول-7- أن نسبة 05.88% تمكنوا من اختيار كلمتين مناسبتين فقط بينما تمكن 20.58% من المتعلمين من اختيار من من3 إلى 4 كلمات مناسبة، وتمكن 26.46% من المتعلمين من اختيار من 5-6 كلمات مناسبة، وتمكن 20.58% من المتعلمين من اختيار

من 7 إلى 8 كلمات مناسبة، ونجح 16.17 % من المتعلمين في اختيار من 9إلى 10 كلمات مناسبة، وعليه يستنتج أن المهمة كانت صعبة على المتعلم حيث قدم فيها أداء متوسطا ومتفاوتا .

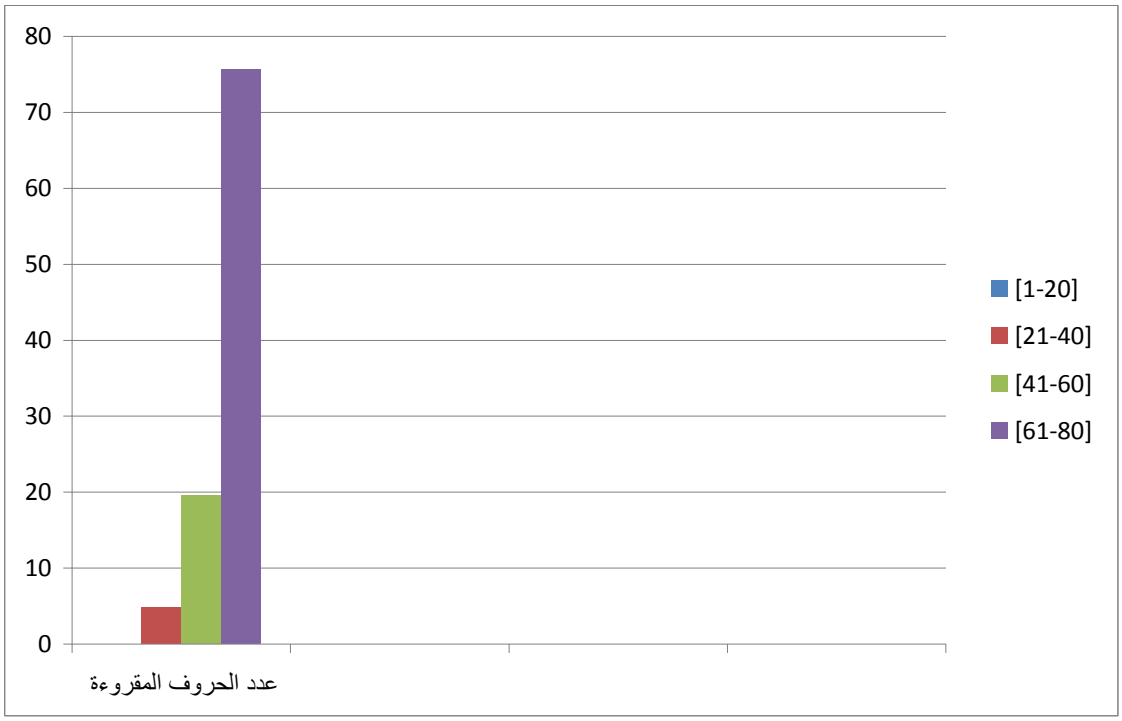
-ملخص درجات تقويم مهارات القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي :

-المهمة الفرعية 1: تقويم مهارة معرفة أصوات الأحرف

-الجدول-8-نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-20/21-40/41-60/61-80/ من الحروف

0	20-1	40-21	60-41	80-61
00	00	06	24	93
%00	%00	%04.87	%19.51	%75.6

-الشكل-8- نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-20/21-40/41-60/61-80/ من الحروف



التحليل :

لقد عرض على المتعلم في المهمة الأساسية الأولى معرفة أصوات الأحرف، من شكل مكون من 80 حرف مشكول تم اختياره عشوائيا، ثم تم تكليف المتعلم بالقيام بنطق الأصوات المصاحبة للحرف في توقيت دقيقة واحدة، تم احتساب الدرجات التقويمية في هذه المهمة حسب عدد أصوات الأحرف التي يتمكن المتعلم من نطقها بشكل صحيح خلال الدقيقة من خلال الجدول رقم 1 تبين أن 4.87% من المتعلمين تمكنوا من التعرف على أقل من 40 صوت حرف في الدقيقة و أن 19.51% من المتعلمين تمكنوا من التعرف على أقل من 60 صوت حرف في الدقيقة، و أن 75.6% من المتعلمين تمكنوا من التعرف على 80 صوت حرف في الدقيقة ، وعليه يستنتج أن المتعلم يمتلك مهارة عالية في التهجي .

***المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة:** 73.5 حرف في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة للذكور:** 81.5 حرف في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة للإناث:**73.5 حرف في الدقيقة.

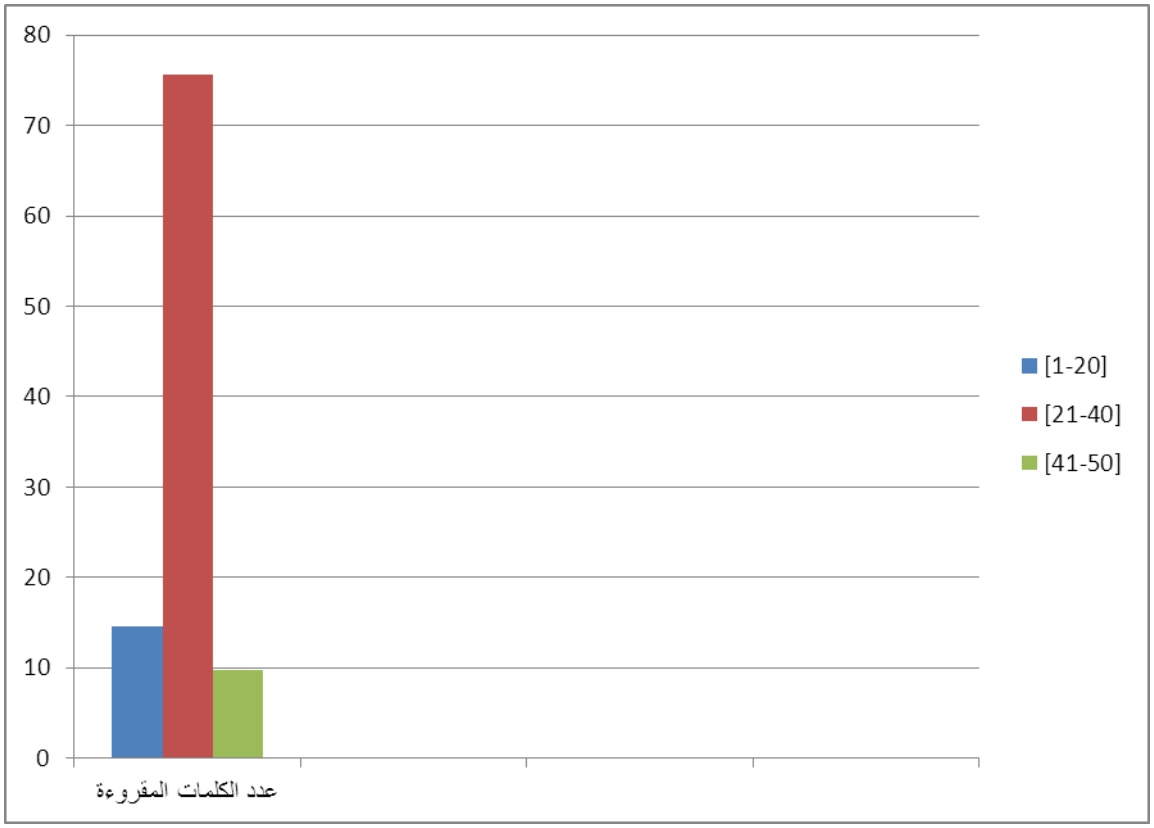
***نسبة الأخطاء المرتكبة :** 03.68 %

-المهمة الثانية : تقويم مهارة قراءة الكلمات غير المألوفة (المخترعة)

-الجدول-9- نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-20/21-40/41-60/61-80/ كلمة مخترعة في الدقيقة

00	20-1	40-21	50-41
00	18	93	12
00	%14.63	%75.60	%09.74

-الشكل-9- نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-20/21-40/41-60/61-80/ كلمة مخترعة في الدقيقة



التحليل :عرض في هذه المهمة على المتعلم شكل مكون من 50 كلمة مخترعة مشكولة شكلا تاما، حيث يتم تكليفهم بلفظ أكبر قدر ممكن من الكلمات في دقيقة واحدة، وقد تمّ احتساب درجات هذه المهمة على أساس عدد الكلمات التي يتمكن المتعلم من قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة، وقد تبين من الجدول رقم أن نسبة 14.63% تمكنوا من قراءة أقل من 20 كلمة مخترعة في الدقيقة، وأن 75.60% تمكنوا من قراءة أقل من 40 كلمة مخترعة في الدقيقة، وأن 09.74 % تمكنوا 50كلمة مخترعة في الدقيقة، وعليه يستنتج أن المتعلم قدم مستوى متوسطا من المهارة في هذه المهمة حيث تمكنت الغالبية من المتعلمين من قراءة نصف الكلمات المخترعة في دقيقة واحدة.

***المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة:** 53 كلمة في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة للذكور:** 29 كلمة في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للإناث:**53 حرف في الدقيقة.

***نسبة الأخطاء المرتكبة :** 02.34 %

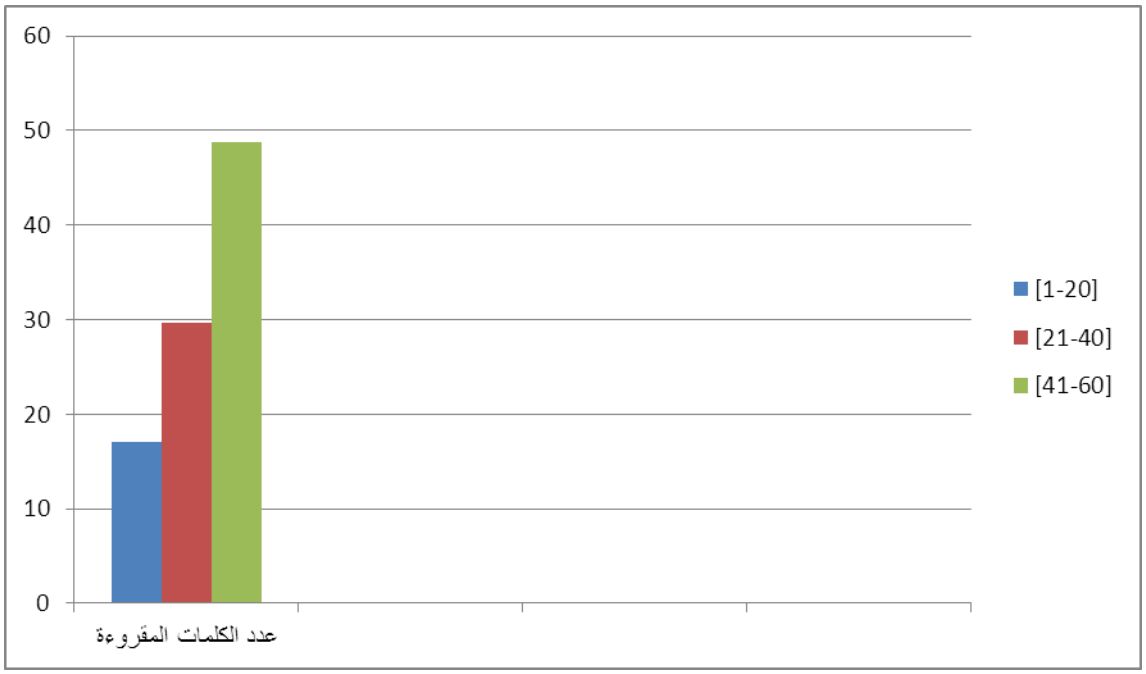
-المهمة الثالثة : تقويم مهارة قراءة نص شفويا

***الجزء 1:** الطلاقة في القراءة الشفوية

الجدول-10- نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة من 0/1-20/21-40/41-60/ كلمة صحيحة في الدقيقة

00	20-1	40-21	60-41
00	21	36	60
00	%17.07	%29.62	%48.78

الشكل–10– نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة من 0/1-20/21-40/41-60/ كلمة صحيحة في الدقيقة



التحليل :

كلف المتعلم بقراءة نص سردي خلال دقيقة واحدة، وقد تم احتساب الدرجات التقويمية لهذه المهمة على أساس عدد كلمات النص التي تمكن المتعلم من قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة، وقد تبين من الجدول أن نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة أقل من 20 كلمة من النص هي 17.07%، وأن نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة أقل من 40 كلمة من النص هو 29.62% ، وأن نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة 60 كلمة من النص هي 48.78% ، وعليه يستنتج أن المتعلم يمتلك مستوى متوسطا من المهارة مع قابلية للتحسن .

***المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة:** 61.7 كلمة في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة للذكور:** 61.7 كلمة في الدقيقة.

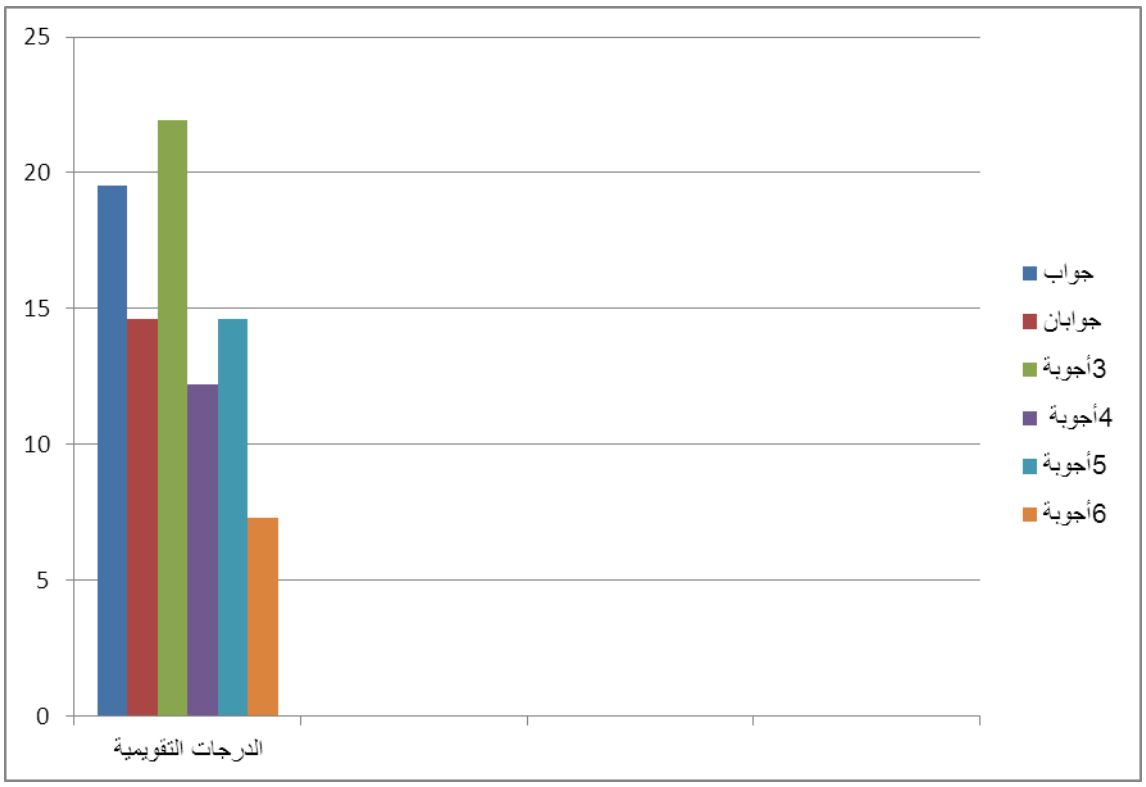
* **المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للإناث:**52.4 حرف في الدقيقة.

***الجزء 2:** الفهم القرائي

الجدول–11–نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 6/5/4/3/2/1 في الفهم القرائي

6	5	4	3	2	1	00
09	18	15	27	18	24	09
07.31 %	14.63 %	12.19 %	21.95 %	14.63 %	19.51 %	07.31 %

الشكل–11– نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 6/5/4/3/2/1 في الفهم القرائي



التحليل :

كلف المتعلم بقراءة قصة خلال دقيقة، ثم وجهت إليه أسئلة حول القصة، طرح على المتعلم الأسئلة المتعلقة بالجزء الذي تمكن المتعلم من قراءته من القصة خلال الوقت المسموح به، وقد كانت هذه الأسئلة إما صريحة أو ضمنية، وقد تم احتساب الدرجات التقويمية في الفهم القرائي بناء على أساس عدد الإجابات الصحيحة، حيث تبين من خلال الجدول –10– أن نسبة المتعلمين الذين أجابوا على سؤال واحد كانت 19.51% بينما نسبة المتعلمين الذين أجابوا على سؤالين كانت 14.63 %، ونسبة المتعلمين الذين أجابوا على 3 أسئلة كانت 21.95%، ونسبة المتعلمين الذين أجابوا على 4 أسئلة كانت 12.19% ، ونسبة المتعلمين الذين أجابوا على 5 أسئلة كانت 14.63%، ونسبة المتعلمين الذين أجابوا على 6 أسئلة

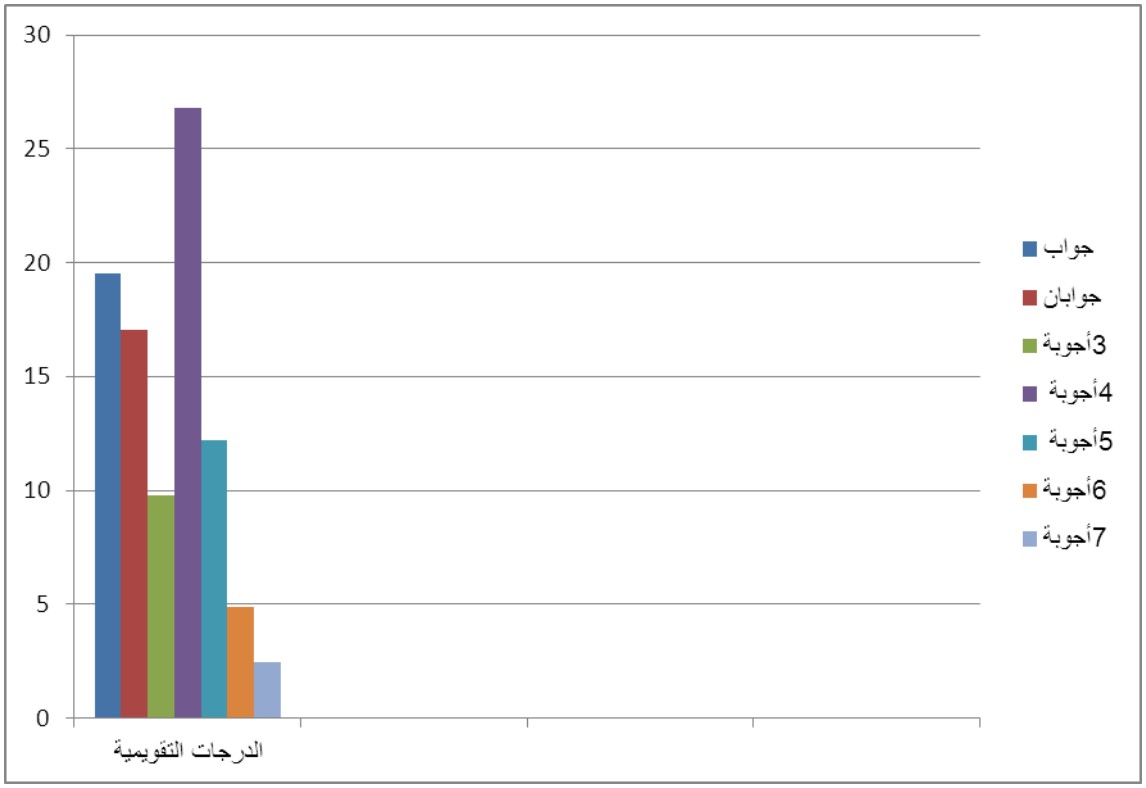
كانت 07.31 %، بينما لم يتمكن 07.31% من المتعلمين من الإجابة على أي سؤال، كما تم إيقاف التقويم لعدد من المتعلمين بلغ نسبة 02.43% لعدم تمكنهم من قراءة القصة .

-المهمة الرابعة : الفهم الاستماعي

-الجدول-12-نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات 7/6/5/4/3/2/1/0/ في الفهم الاستماعي

7	6	5	4	3	2	1	00
03	06	15	33	12	21	24	63
02.43%	%04.87	%12.19	26.82%	%09.75	%17.07	%19.51	%02.43

الشكل-12- نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات 7/6/5/4/3/2/1/0/ في الفهم الاستماعي



التحليل :

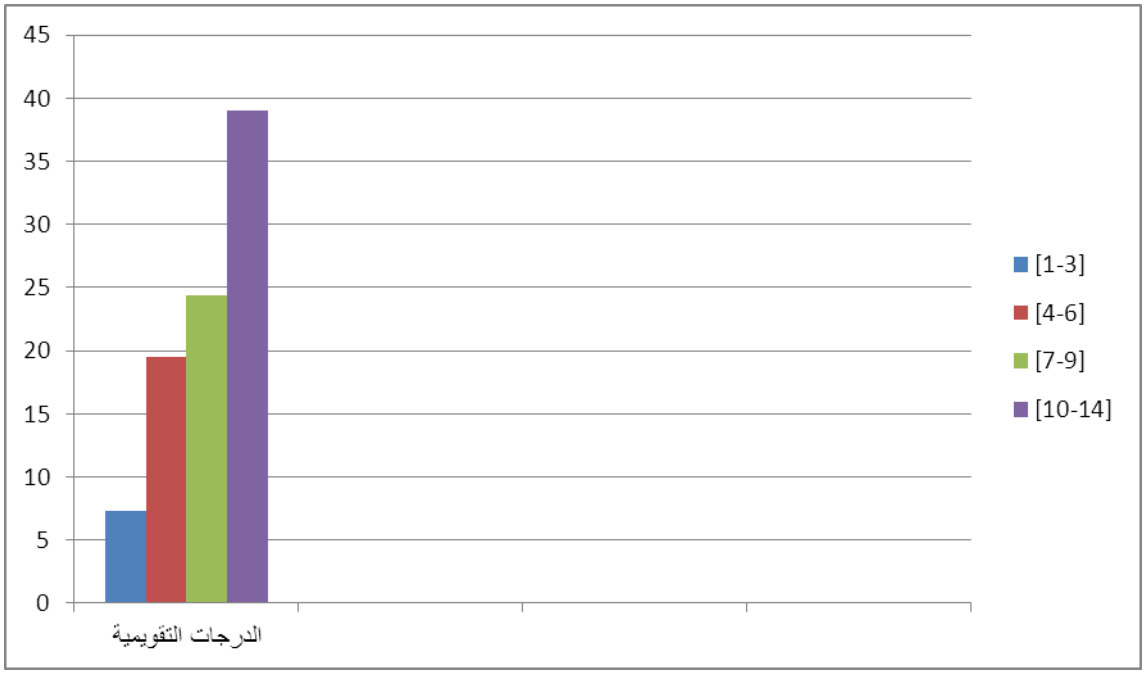
يقوم الفاحص في مهمة الفهم الاستماعي بقراءة قصة سردية قصيرة لمرة واحدة على المتعلم، يتبعها طرح 7 أسئلة حول القصة، لقد كانت هذه المهمة استماعية فقط لأن المتعلم لم يحصل على نسخة من القصة، حيث تبين من الجدول – أن 19.51% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على سؤال واحد، وأن 17.07% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على سؤالين، وأن 09.75% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 3 أسئلة، وأن 26.82% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 4 أسئلة، وأن 12.19% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 5 أسئلة، وأن 04.87% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 6 أسئلة، وأن 02.43% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 7 أسئلة ، بينما لم يتمكن 02.43% من المتعلمين من الإجابة عن أي سؤال، كما تم إيقاف التقويم للمتعلمين الذين رفضوا سماع القصة حيث بلغ النسبة 04.87%.

-المهمة الخامسة : متاهة الفهم

-الجدول-13-نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 0/1-3/4-6/7-9/10-14/ في متاهة الفهم

00	**3-1**	**6-4**	**9-7**	**14-10**
00	9	24	30	48
00	%07.31	%19.51	%24.39	%39.02

الشكل-13-نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 1/0-4/3-7/6-10/9-14/ في متاهة الفهم



التحليل :

يطلب من المتعلم قراءة قصة قصيرة مكونة من 140 كلمة والقيام أثناء القراءة بتحديد الكلمة المناسبة من بين الكلمات الثلاثة المقترحة الموجودة بين الأقواس الأربعة عشرة ،حتى يتمكن المتعلم من اختيار أفضل كلمة من كل مجموعة كلمات، يتطلب ذلك فهم القصة أثناء القراءة أمام كل تلميذ 3 دقائق للانتهاء من القصة والخيارات 14 ويقوم الفاحص بشرح المهمة جيدا وتجريب ذلك على فقرة قصيرة ليتمكن المتعلم من فهم المطلوب منه حله، وقد تبين من خلال الجدول -12- أن نسبة 07.31% تمكنوا من اختيار كلمة إلى 3 كلمات مناسبة فقط، بينما تمكن 19.51% من المتعلمين من اختيار من 4 إلى 6 كلمات مناسبة، وتمكن 24.39% من المتعلمين من اختيار من 7 إلى 9 كلمات مناسبة، وتمكن 39.02% من المتعلمين من اختيار من 10إلى 14 كلمات مناسبة .

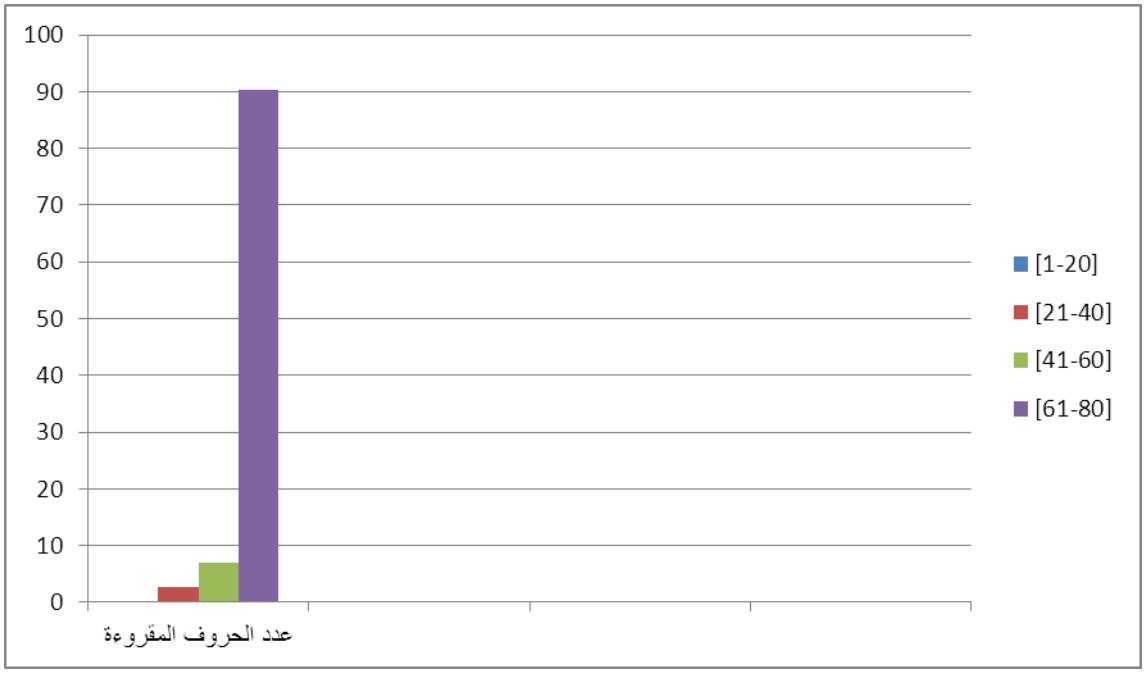
-ملخص درجات تقويم مهارات القراءة للصف الرابع من التعليم الابتدائي :

-المهمة الفرعية 1: تقويم مهارة معرفة أصوات الأحرف

الجدول-14-نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-20/21-40/41-60/61-80/ من الحروف

80-61	60-41	40-21	20-1	0
130	10	04	00	00
%90.27	%06.94	%02.77	%00	%00

الشكل-14- نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-20/21-40/41-60/61-80/ من الحروف



التحليل :

لقد عرض على المتعلم في المهمة الأساسية الأولى معرفة أصوات الأحرف، من شكل مكون من 80 حرف مشكول تم اختياره عشوائيا، ثم تم تكليف المتعلم بالقيام بنطق الأصوات المصاحبة للحرف في توقيت دقيقة واحدة، تم احتساب الدرجات التقويمية في هذه المهمة حسب عدد أصوات الأحرف التي يتمكن المتعلم من نطقها بشكل صحيح خلال الدقيقة من خلال الجدول رقم -13- تبين أن 02.77% من المتعلمين تمكنوا من التعرف على أقل من 40 صوت حرف في الدقيقة، وأن 06.94% من المتعلمين تمكنوا من التعرف على أقل من 60 صوت حرف في الدقيقة، وأن 90.27 من المتعلمين تمكنوا من التعرف على 80 صوت حرف في الدقيقة.

***المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة:** 100.5 حرف في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة للذكور:** 75.65 حرف في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة للإناث:**100.5 حرف في الدقيقة.

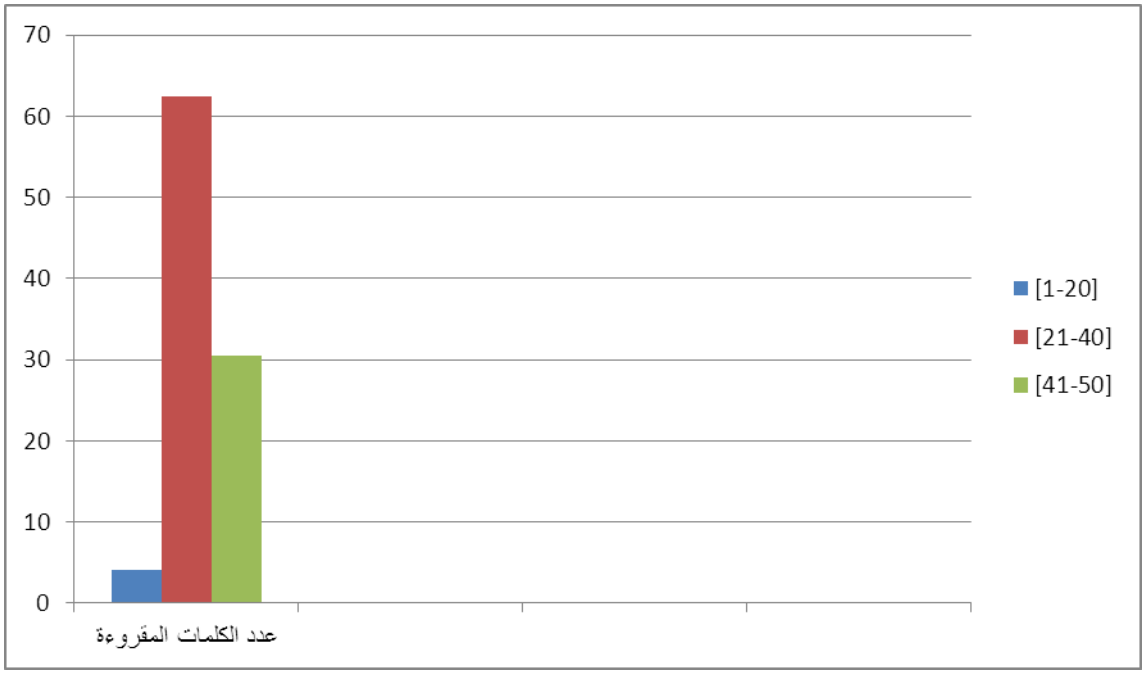
***نسبة الأخطاء المرتكبة** : 06.55 %

-المهمة الثانية : تقويم مهارة قراءة الكلمات غير المألوفة (المخترعة)

الجدول-15-نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-20/21-40/41-50/كلمة مخترعة في الدقيقة

00	20-1	40-21	50-41
00	06	90	44
00	%04.16	%62.5	%30.5

الشكل-15- نسبة المتعلمين الذين تعرفوا على 0/1-20/21-40/41-50/كلمة مخترعة في الدقيقة



التحليل :عرض في هذه المهمة على المتعلم شكل مكون من 50 كلمة مخترعة مشكولة شكلا تاما، حيث يتم تكليفهم بلفظ أكبر قدر ممكن من الكلمات في دقيقة واحدة، وقد تم احتساب درجات هذه المهمة على أساس عدد الكلمات التي يتمكن المتعلم من قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة، وقد تبين من الجدول رقم أن نسبة 04.16% تمكنوا من قراءة أقل من 20 كلمة مخترعة في الدقيقة، وأن 62.5% تمكنوا من قراءة أقل من 40 كلمة مخترعة في الدقيقة، وأن 30.5% تمكنوا من قراءة 50كلمة مخترعة في الدقيقة، بينما تم إيقاف التقويم للمتعلمين بنسبة 02.7% لعدم رغبة المتعلم إجراء التقويم .

***المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة:** 37.8 كلمة في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للذكور:** 34.4 كلمة في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للإناث:**37.8 كلمة في الدقيقة.

*نسبة الأخطاء المرتكبة : 03.50 %

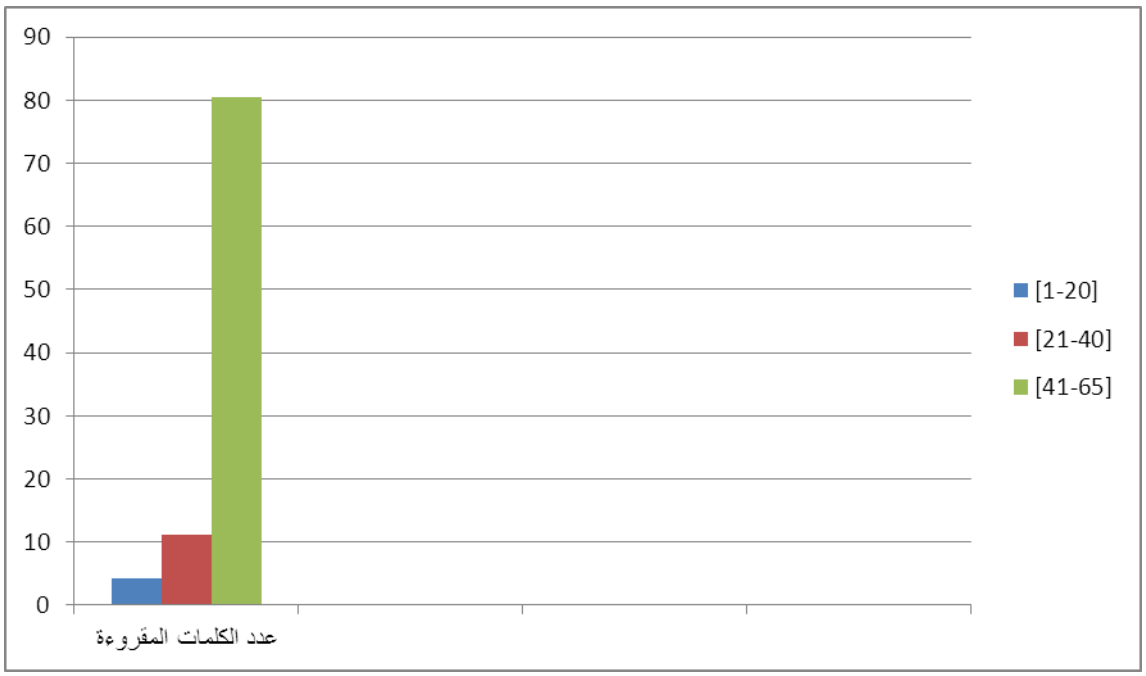
-المهمة الثالثة : تقويم مهارة قراءة نص شفويا

*الجزء 1: الطلاقة في القراءة الشفوية

الجدول-16-نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة من 0/1-20/21-40/41-65/ كلمة صحيحة في الدقيقة

00	20-1	40-21	65-41
00	06	16	116
00	%04.16	%11.11	%80.55

الشكل-16- نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة من 0/1-20/21-40/41-65/ كلمة صحيحة في الدقيقة



التحليل :

كلف المتعلم بقراءة نص سردي خلال دقيقة واحدة، وقد تم احتساب الدرجات التقويمية لهذه المهمة على أساس عدد كلمات النص التي تمكن المتعلم من قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة، وقد تبين من الجدول أن نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة أقل من 20 كلمة من النص هي 04.16%، وأن نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة أقل من 40 كلمة من النص هو 11.11%، وأن نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من قراءة 60 كلمة من النص هي 80.55% .

***المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة:** 73.2 كلمة في الدقيقة.

* **المتوسط الحسابي لعدد للكلمات المقروءة في الدقيقة للذكور:** 65.7 كلمة في الدقيقة.

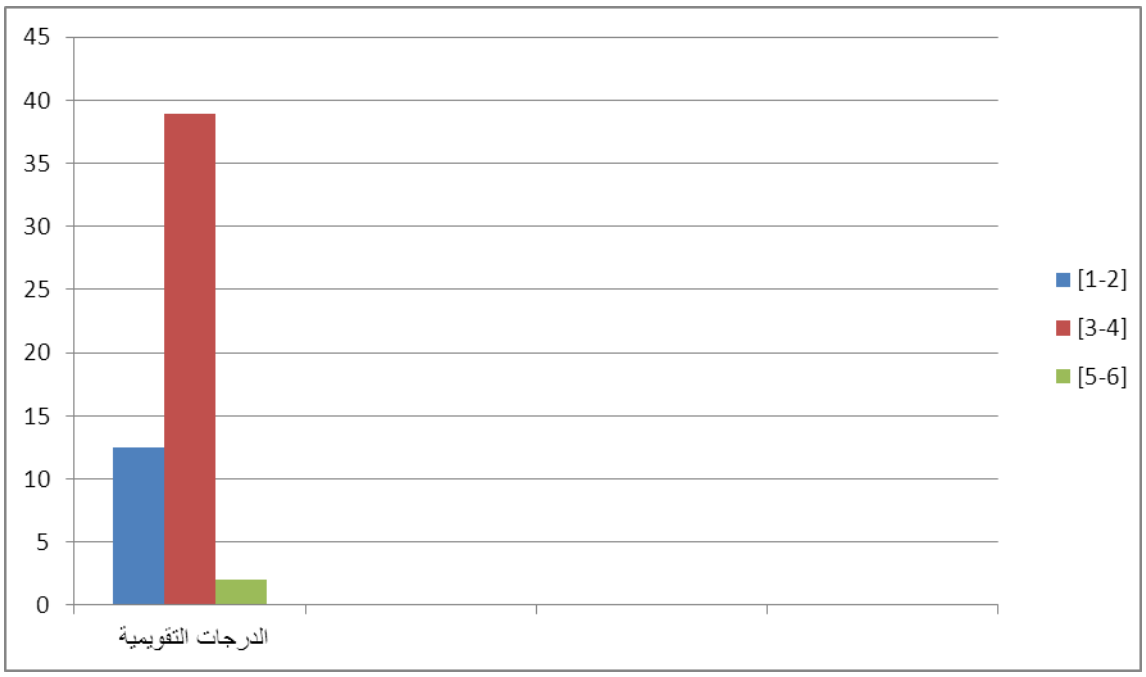
* **المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للإناث:**73.2 حرف في الدقيقة.

***الجزء 2:** الفهم القرائي

الجدول–17–نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 0/1-2/3-4/5-6/ في الفهم القرائي

00	2–1	4–3	6–5
06	18	56	60
%04.16	%12.5	%38.88	%41.66

الشكل-17- نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 0/1-2/3-4/5-6/ في الفهم القرائي



التحليل :

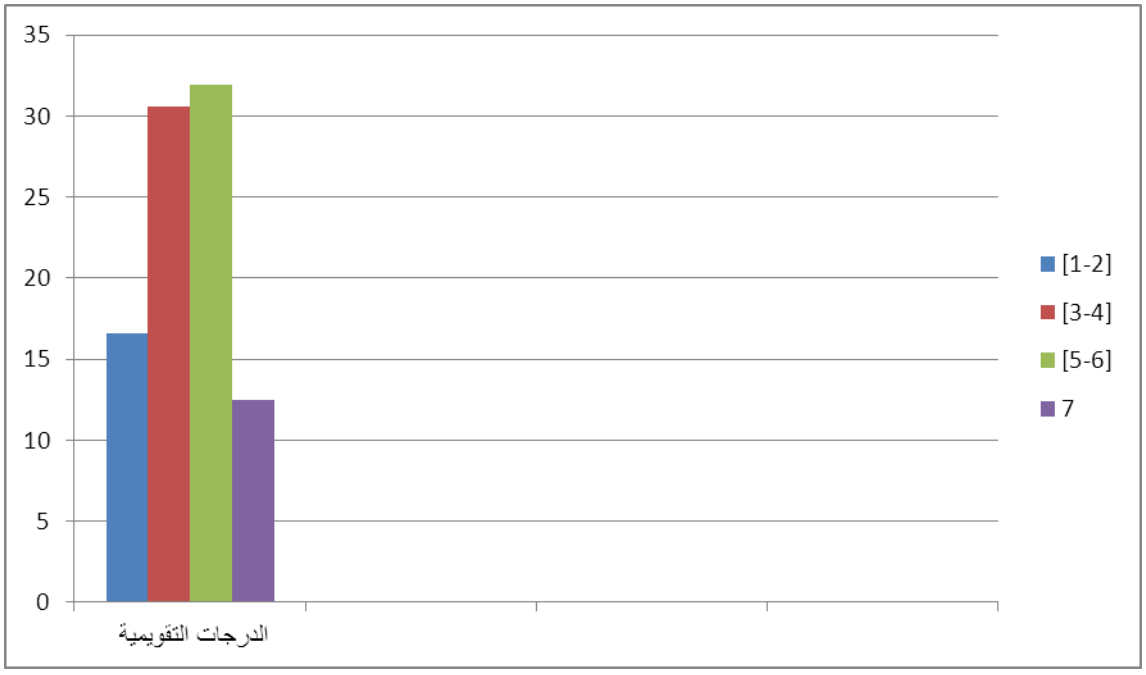
كلف المتعلم بقراءة قصة خلال دقيقة، ثم وجهت إليه أسئلة حول القصة، طرح على المتعلم الأسئلة المتعلقة بالجزء الذي تمكن المتعلم من قراءته من القصة خلال الوقت المسموح به، وقد كانت هذه الأسئلة إما صريحة أو ضمنية، وقد تم احتساب الدرجات التقويمية في الفهم القرائي بناء على أساس عدد الإجابات الصحيحة، حيث تبين من خلال الجدول – أن نسبة المتعلمين الذين أجابوا على سؤالين كانت 12.5% بينما نسبة المتعلمين الذين أجابوا على 3-4 أسئلة كانت 38.88%، ونسبة المتعلمين الذين أجابوا على 5-6 أسئلة كانت 41.66% ، بينما لم يتمكن 04.16% من المتعلمين من الإجابة على أي سؤال، كما تم إيقاف التقويم لعدد من المتعلمين بلغ نسبة 02.77% لعدم تمكنهم من قراءة القصة .

-المهمة الرابعة : الفهم الاستماعي

الجدول-18- نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات 0/1-2/3-4/5-6/7/ في الفهم الاستماعي

00	2-1	4-3	6-5	7
06	24	44	46	18
%04.16	16.6%	30.55%	%31.94	%12.5

الشكل-18- نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات 0/1-2/3-4/5-6/7/ في الفهم الاستماعي



التحليل :

يقوم الفاحص في مهمة الفهم الاستماعي بقراءة قصة سردية قصيرة لمرة واحدة على المتعلم، يتبعها طرح 7 أسئلة حول القصة، لقد كانت هذه المهمة استماعية فقط لأن المتعلم لم يحصل على نسخة من القصة، حيث تبين من الجدول – أن 04.16% من المتعلمين تمكنوا من

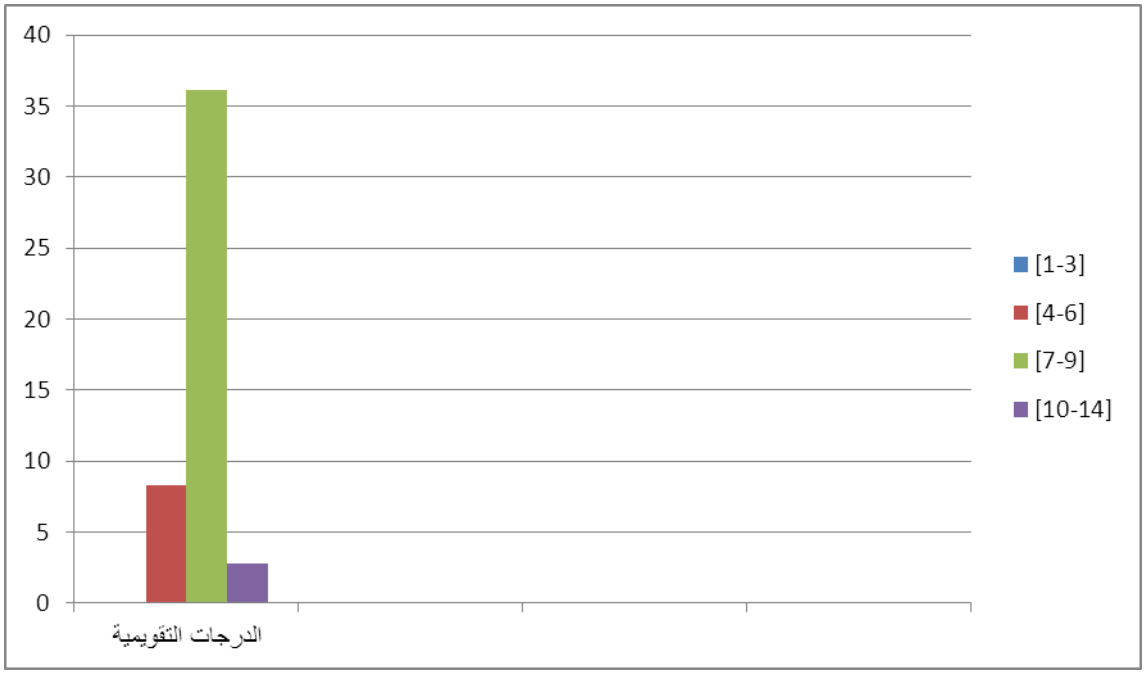
الإجابة على سؤال من اثنين، وأن 16.6% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على من 3 إلى 4 أسئلة، وأن 31.94 %من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على من 5 إلى 6 أسئلة، وأن 12.5% من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 7 أسئلة، وأن 02.43 %من المتعلمين تمكنوا من الإجابة على 7 أسئلة، بينما لم يتمكن 04.16% من المتعلمين من الإجابة عن أي سؤال، كما تم إيقاف التقويم للمتعلمين الذين رفضوا سماع القصة حيث بلغ النسبة 04.16%.

-**المهمة الخامسة** : متاهة الفهم

-**الجدول-19-** نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 0/1-3/4-6/7-9/10-14/ في متاهة الفهم

00	**3-1**	**6-4**	**9-7**	**14-10**
00	00	12	52	76
%00	%00	%08.33	%36.11	%02.77

الشكل-19- نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات من 0/1-3/4-6/7-9/10-14/ في متاهة الفهم



التحليل :

يطلب من المتعلم قراءة قصة قصيرة مكونة من 140 كلمة والقيام أثناء القراءة بتحديد الكلمة المناسبة من بين الكلمات الثلاثة المقترحة الموجودة بين الأقواس الأربعة عشرة، حتى يتمكن المتعلم من اختيار أفضل كلمة من كل مجموعة كلمات، يتطلب ذلك فهم القصة أثناء القراءة أمام كل تلميذ 3 دقائق للانتهاء من القصة والخيارات 14 ويقوم الفاحص بشرح المهمة جيدا وتجريب ذلك على فقرة قصيرة ليتمكن المتعلم من فهم المطلوب منه حله، وقد تبين من خلال الجدول-12- أن نسبة08.33 % من المتعلمين تمكنوا من اختيار من 4 إلى 6 كلمات مناسبة، وتمكن 36.11% من المتعلمين من اختيار من 7 إلى 9 كلمات مناسبة، وتمكن 02.77% من المتعلمين من اختيار من 10إلى 14 كلمات مناسبة .

النتائج :

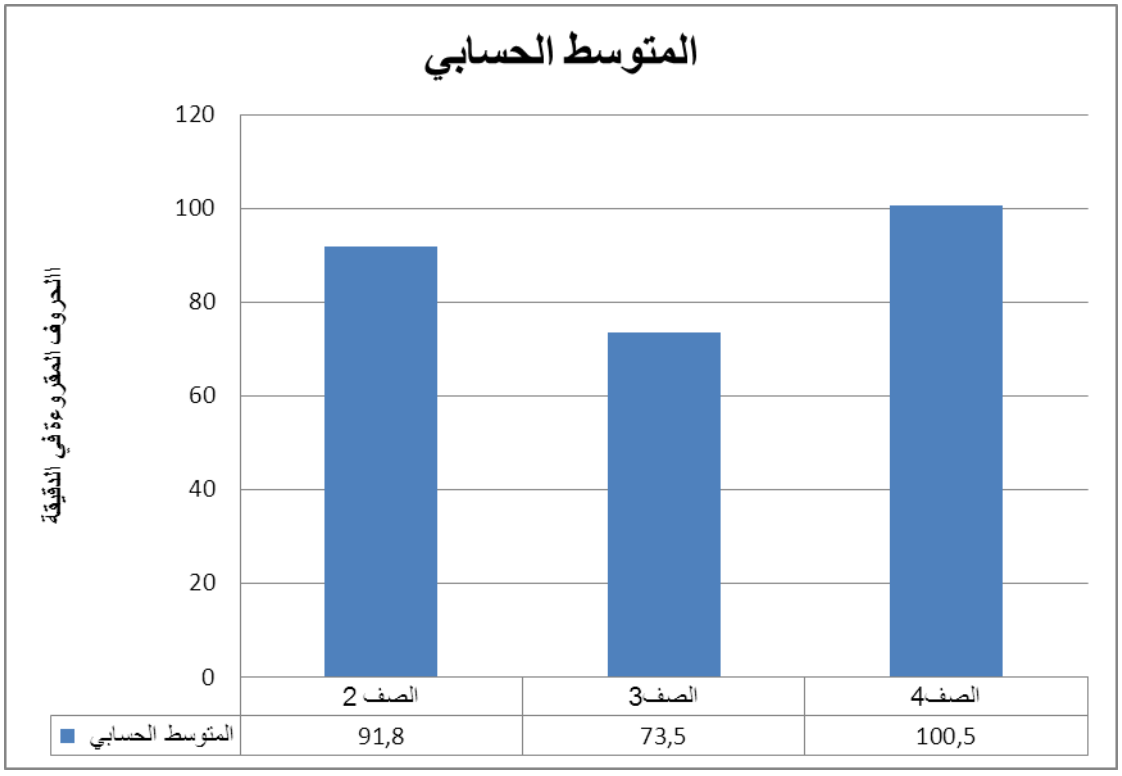
***ملخص معدل تقويم مهارات القراءة للصفوف 2-3-4 من التعليم الابتدائي :**

يعرض هذا القسم ملخص الإحصاءات للمهمات الفرعية الثلاثة الأولى للتقويم، وذلك كما هو موضح في الجدول :

الجدول-20-متوسط درجات المهمات الثلاثة الأولى لصفوف 2-3-4 من التعليم الابتدائي

المهمة الفرعية	متوسط درجات الصف 2	متوسط درجات الصف3	متوسط درجات الصف4	المتوسط الإجمالي
معرفة أصوات الأحرف	91.8	73.5	100.5	88.6
قراءة الكلمات المخترعة	24.25	53	37.8	53.05
الطلاقة الشفوية	54	61.7	73.2	62.96

الشكل-20- متوسط درجات المهمة 1 - معرفة أصوات الأحرف- لصفوف 2-3-4 من التعليم الابتدائي

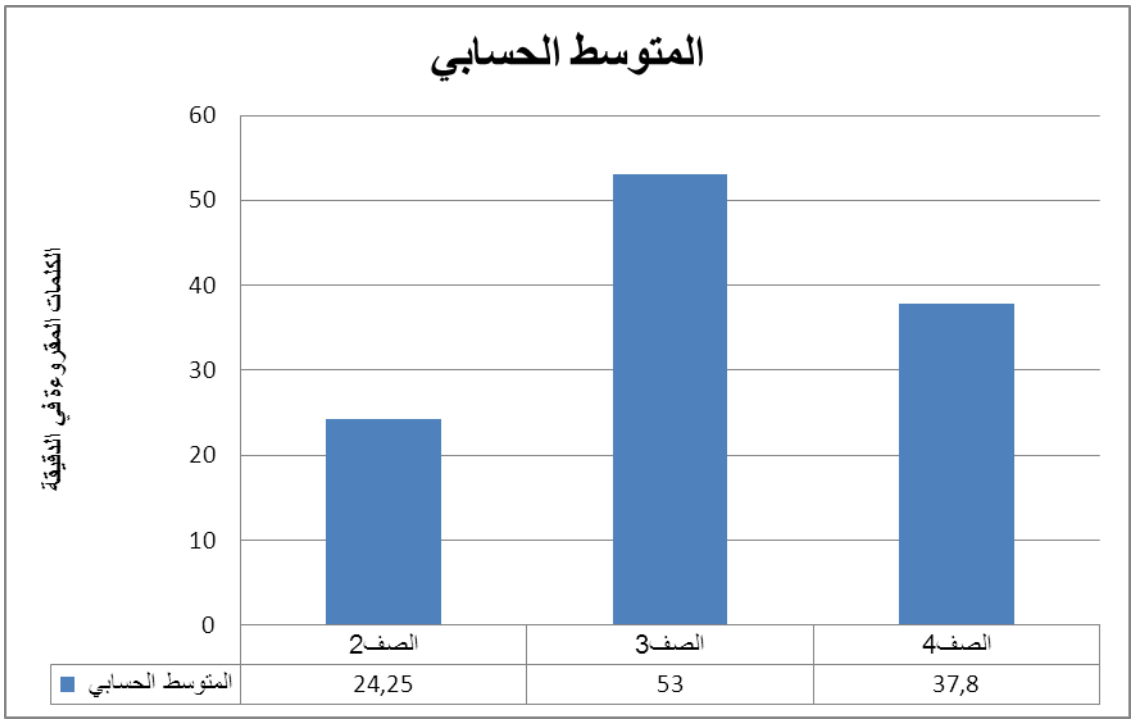


التحليل :

تبيّن من خلال ملخص درجات تقويم المهارات القرائية لصفوف (2-3-4) من التعليم الابتدائي، أن المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة للصف الثاني كان 91.8، مما يظهر أداء عاليا جدا في مهارة التهجي، بينما كان المتوسط الحسابي لعدد الحروف المقروءة في الدقيقة للصف الثالث كان 73.5 مما يعكس انخفاضا في الأداء على عكس ما هو متوقع، حيث تهدف البرامج الدراسية للغة العربية في الطور الأول (1-2) على اكتساب المتعلم المهارة على قراءة الحروف بطريقة سليمة وسريعة، ورغم أن الأداء كان جيدا إلا أن انخفاض المتوسط الحسابي للكلمات المقروءة في الدقيقة من الصف الثاني إلى الصف الثالث يعكس خلل في التدريب على هذه المهارة، أما المتوسط الحسابي للحروف المقروءة في الدقيقة للصف الرابع

كان 100.5 وهي درجة عالية تؤكد تفوق المتعلم في مهارة التهجي وتؤكد فعالية البرنامج التعليمي، كما يعكس وتيرة متزايدة في السرعة والسلامة مما يؤكد تنمية المهارة القرائية .

الشكل-18- متوسط درجات المهمة 2 -قراءة الكلمات المخترعة- لصفوف 2-3-4 من التعليم الابتدائي

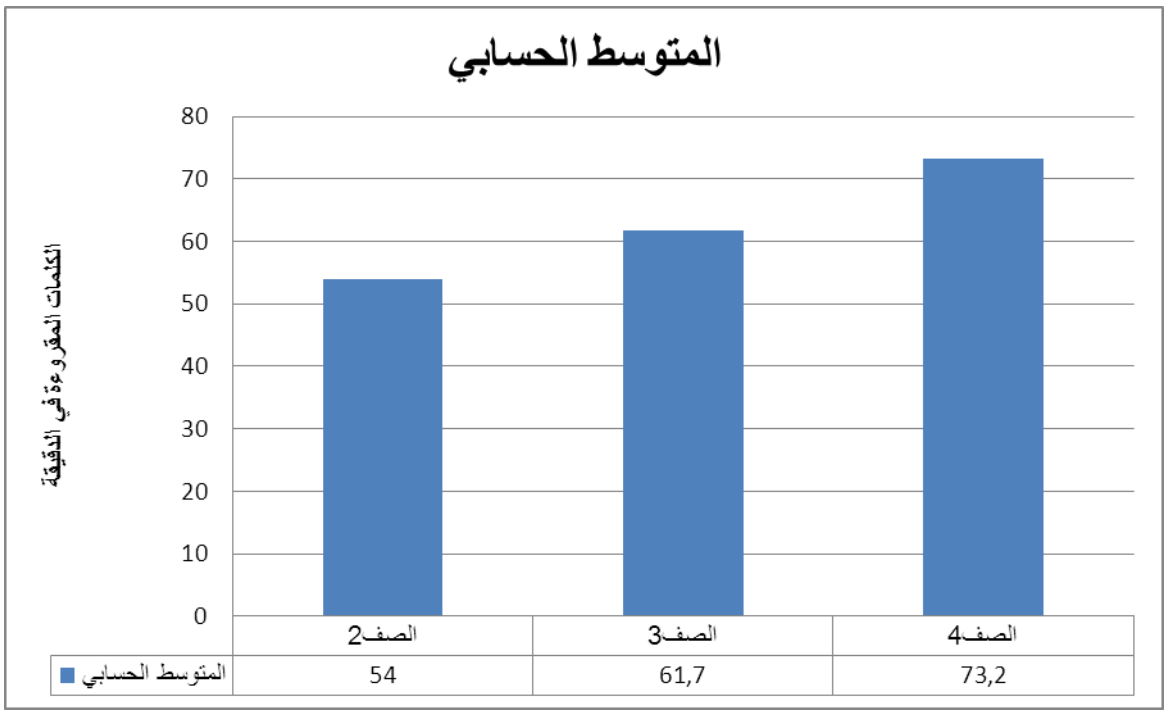


التحليل :

تبيّن من خلال ملخص درجات تقويم المهارات القرائية لصفوف (2-3-4) من التعليم الابتدائي، أن المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للصف الثاني كان 24.25 ، مما يظهر أداء جيدا في مهارة التهجي الكلمات الجديدة، بينما كان المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للصف الثالث كان 53 مما يعكس ارتفاعا في الأداء، حيث تهدف البرامج الدراسية للغة العربية في الطور الأول (1-2) على اكتساب المتعلم المهارة على قراءة الكلمات بطريقة سليمة وسريعة، أما المتوسط الحسابي للكلمات المقروءة في الدقيقة للصف الرابع كان 37.8 وهي درجة جيدة تؤكد تفوق المتعلم في مهارة تهجي الكلمات

الجديدة، لكن النتائج تظهر وتيرة متزايدة لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة من الفصل الثاني إلى الفصل الأول مما يؤكد أن المهارة تنمو بطريقة تدريجية مدروسة بينما ينخفض الأداء إذا انتقلنا إلى الصف الرابع بنسبة معتبرة وذلك يوحي بوجود نقص وإشكالات لأنه من المفترض أن المهارة تتطور من صف إلى آخر.

الشكل-19- متوسط درجات المهمة 3 –الطلاقة الشفوية- لصفوف 2-3-4 من التعليم الابتدائي



التحليل :

تظهر نتائج تقويم مهارة الطلاقة اللغوية أن المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للصف الثاني كان 54، مما يظهر أداء جيدا في مهارة تهجي الكلمات الجديدة، بينما كان المتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة للصف الثالث كان 61.7 مما يعكس ارتفاعا في الأداء، حيث تهدف البرامج الدراسية للغة العربية في الطور الأول (1-2) على اكتساب المتعلم المهارة على قراءة الكلمات بطريقة سليمة وسريعة ومعبرة، أما المتوسط

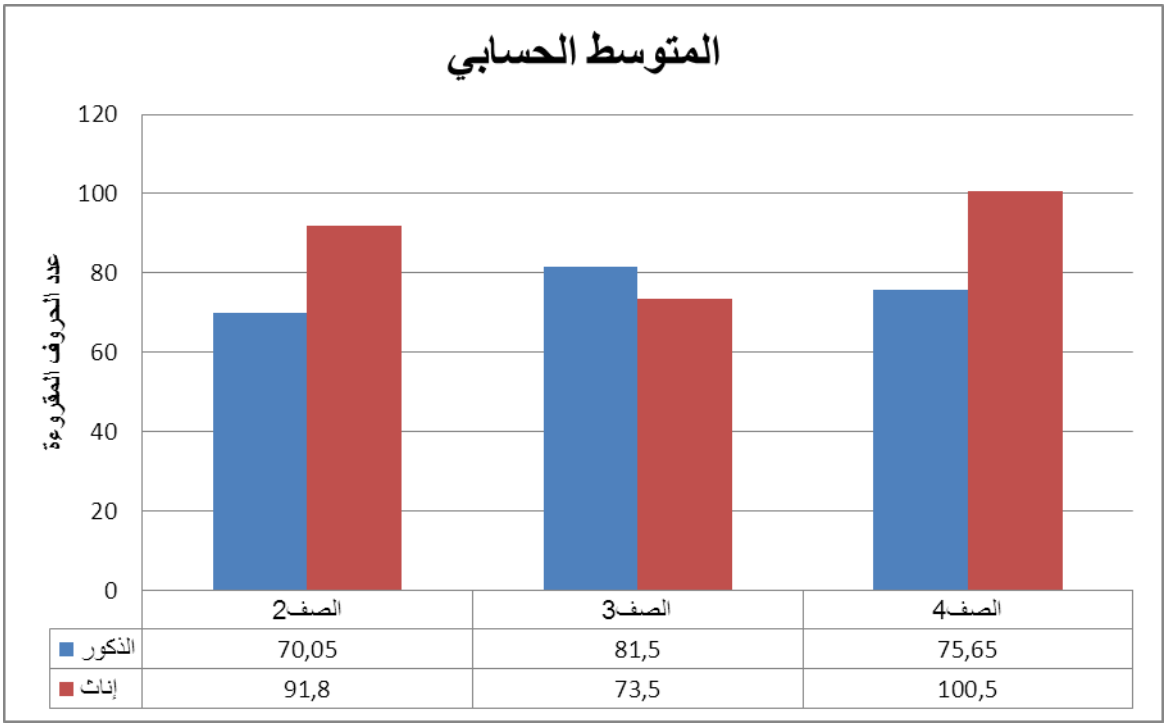
الحسابي للكلمات المقروءة في الدقيقة للصف الرابع كان 73.2 وهي درجة عالية جدا تؤكد تفوق المتعلم في مهارة الطلاقة الشفوية، ويلاحظ ارتفاع مستويات المهارة تدريجيا فهي تنمو وفق ماهو مطلوب في البرامج التعليمية .

***ملخص درجات تقويم مهارات القراءة للصفوف 2-3-4 من التعليم الابتدائي**

مصنفة حسب الجنس(ذكر-أنثى):

المهمة الفرعية	معدل الصف 2		معدل الصف3		معدل الصف4	
	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ
معرفة أصوات الأحرف	70.05	91.8	81.5	73.5	75.65	100.5
قراءة الكلمات المخترعة	22.75	24.27	29	53	34.4	37.8
الطلاقة الشفوية	38.5	54	61.7	52.4	65.7	73.2

الشكل–20– متوسط درجات معرفة أصوات الأحرف حسب الجنس (**ذكر/أنثى**) لصفوف 2–3–4 من التعليم الابتدائي

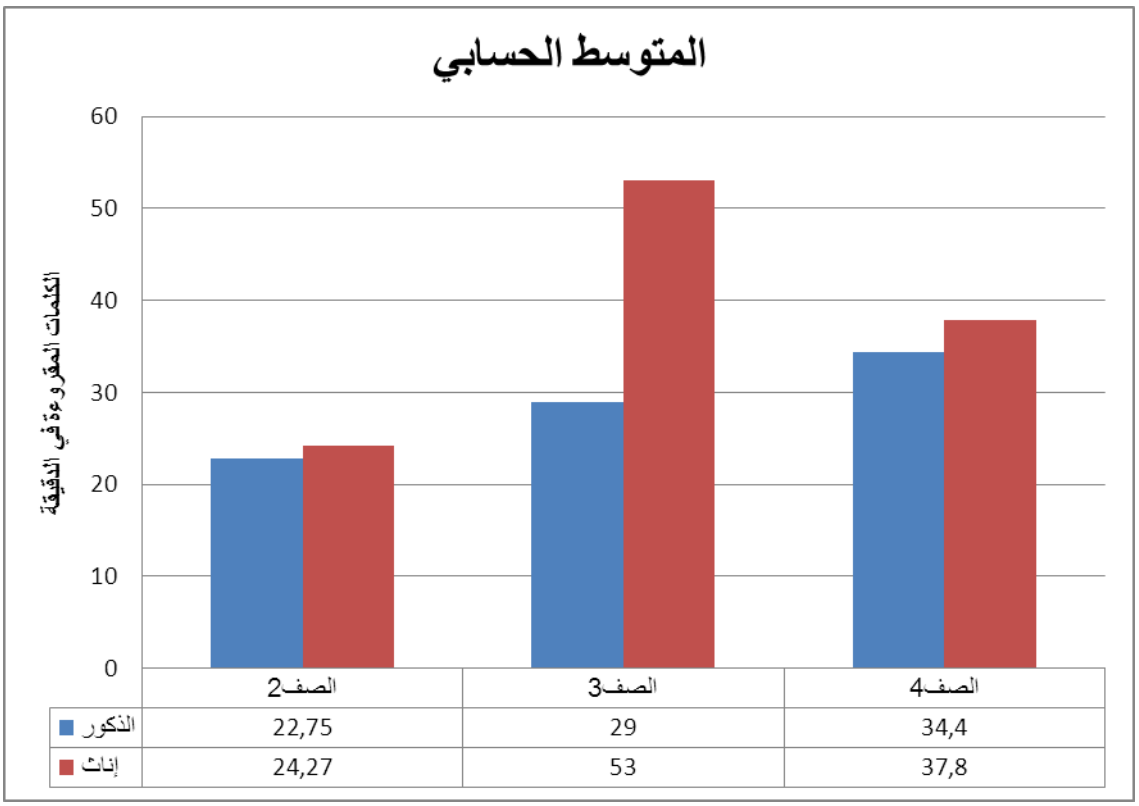


التحليل :

هدفت المهمة الأولى "التهجي" إلى قياس مهارة المتعلم في قراءة أصوات الأحرف بسرعة وإتقان، وقد قدم المتعلمون ذكورا وإناثا مستوى عال جدا في هذه المهمة على العموم، مع وجود بعض النسب المتفاوتة بين المتعلمين حسب الجنس حيث تفوقت الإناث من الصف الثاني على الذكور في المتوسط الحسابي لقراءة الحروف في الدقيقة بنسبة 91.8 حرف في الدقيقة بينما حصل الذكور على نسبة 70.5 حرف في الدقيقة، أي بفارق بلغ 19 حرف في الدقيقة، أما فيما يتعلق بالصف الثالث فقد تفوق الذكور في مهمة التهجي بنسبة بلغت 81.5 حرف الدقيقة بينما حصلت الإناث على نسبة 73.5 حرف في الدقيقة أي بفارق بلغ 12 حرف في الدقيقة، وهو فارق بسيط قد يرجع عموما إلى عامل الخوف الذي تتميز به الإناث أثناء إجراء المقابلة مما يقلل في سرعة تهجي الحروف مقارنة بالذكور الذين يكونون

أكثر حماسة في مثل هذه المواقف وذلك راجع بالضرورة إلى عوامل ثقافية أكثر منها معرفية، أما فيما يتعلق بالصف الرابع فقد تفوقت الإناث بمتوسط بلغ 100.5 حرف في الدقيقة بينما حصل الذكور على متوسط حسابي بلغ 75.65 حرف في الدقيقة أي بفارق بلغ 25 حرف في الدقيقة، وهو فارق ينبئ بتمكن الإناث في مهمة التهجي .

الشكل-21- متوسط درجات قراءة الكلمات المخترعة حسب الجنس (**ذكر/أنثى**) لصفوف 2-3-4 من التعليم الابتدائي

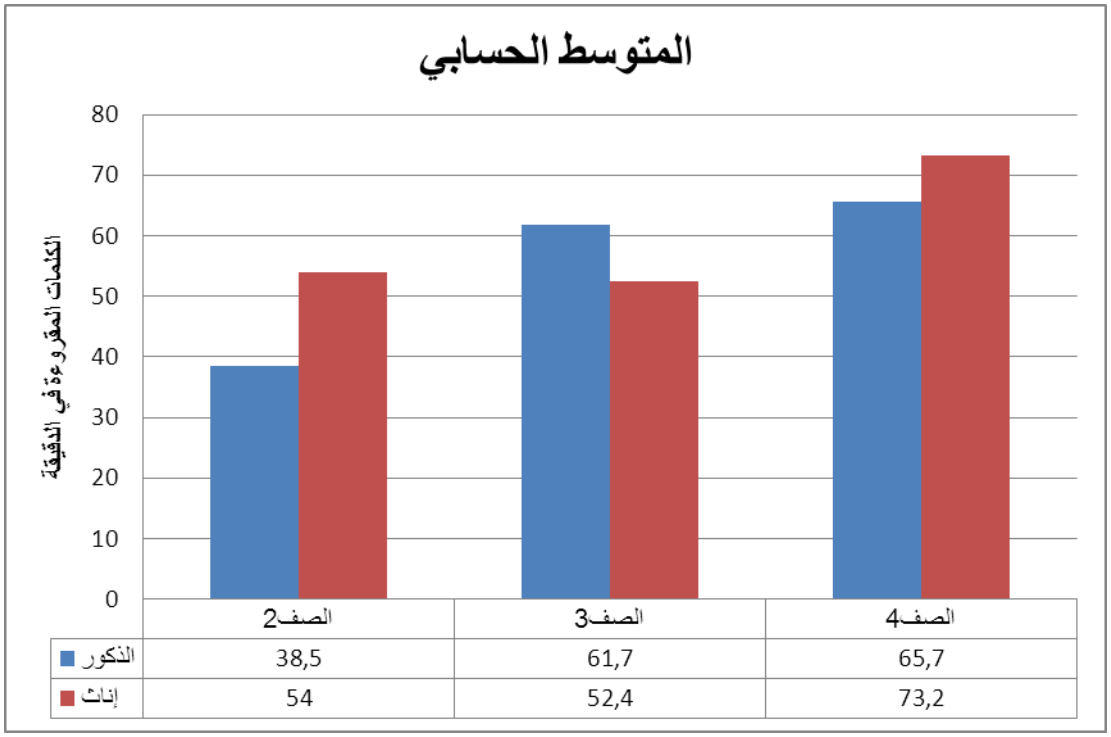


التحليل:

هدفت المهمة الثانية "قراءة كلمات مخترعة" إلى قياس مهارة المتعلم إلى تهجي حروف كلمات مخترعة بسرعة وإتقان وتركيز، وقد قدم المتعلمون ذكورا وإناثا مستوى جيدا في هذه المهمة على العموم، مع وجود بعض النسب المتفاوتة بين المتعلمين حسب الجنس حيث تفوقت الإناث من الصف الثاني على الذكور في المتوسط الحسابي لقراءة الكلمات في الدقيقة بمتوسط

24.27 كلمة في الدقيقة، بينما حصل الذكور على متوسط 22.75 كلمة في الدقيقة، أي بفارق بلغ 2 كلمة في الدقيقة، وهو فارق بسيط لا يحدد أي فرق في هذه المهارة، أما فيما يتعلق بالصف الثالث فقد تفوق الإناث في مهمة تهجي كلمات مخترعة بمتوسط بلغ 53 كلمة في الدقيقة، بينما حصل الذكور على متوسط 29 كلمة في الدقيقة أي بفارق بلغ 24 كلمة في الدقيقة، وهو فارق كبير ينبئ عن وجود خلل في طريقة تعليم الأصوات لا يتناسب مع الأساليب التعلمية للذكور، أما فيما يتعلق بالصف الرابع فقد تفوقت الإناث بمتوسط بلغ 37.8 كلمة في الدقيقة بينما حصل الذكور على متوسط حسابي بلغ 34.4 كلمة في الدقيقة أي بفارق بلغ 3 كلمات في الدقيقة، وهو فارق بسيط لا يحدد أي فرق في مستوى المهارة بين الذكور والإناث، وعليه يمكن الاستنتاج أن المهمة الثانية كانت بتفوق الإناث على الذكور في جميع الصفوف .

الشكل-22- متوسط درجات الطلاقة الشفوية حسب الجنس (**ذكر/أنثى**) لصفوف 2-3-4 من التعليم الابتدائي



التحليل :

هدفت المهمة الثالثة "قراءة كلمات مألوفة في قصة" إلى قياس مهارة المتعلم إلى تهجي حروف كلمات بسرعة وإتقان وتركيز وفهم، وقد قدم المتعلمون ذكورا وإناثا مستوى جيدا في هذه المهمة على العموم، مع وجود بعض النسب المتفاوتة بين المتعلمين حسب الجنس حيث تفوقت الإناث من الصف الثاني على الذكور في المتوسط الحسابي لقراءة الكلمات في الدقيقة بمتوسط 54 كلمة في الدقيقة، بينما حصل الذكور على متوسط 38.5 كلمة في الدقيقة، أي بفارق بلغ 16.5 كلمة في الدقيقة، وهو فارق مهم يحدد وجود فرق في مستوى الأداء بين الذكور والإناث، أما فيما يتعلق بالصف الثالث فقد تفوق الذكور في مهمة قراءة كلمات مألوفة في قصة بمتوسط بلغ 61.7 كلمة في الدقيقة، بينما حصلت الإناث على متوسط 52.4 كلمة في الدقيقة أي بفارق بلغ 9.3 كلمة في الدقيقة، وهو فارق بسيط قد لا ينبئ عن وجود أي فرق في الأداء، أما فيما يتعلق بالصف الرابع فقد تفوقت الإناث بمتوسط بلغ 73.2 كلمة في الدقيقة بينما حصل الذكور على متوسط حسابي بلغ 65.7 كلمة في الدقيقة أي بفارق بلغ 8.5 كلمات في الدقيقة، وهو فارق بسيط لا يحدد أي فرق في مستوى المهارة بين الذكور والإناث، وعليه يمكن الاستنتاج أن المهمة الثانية كانت بتفوق الإناث على الذكور في جميع الصفوف.

الخاتمة

بعد الإصلاحات التي عرفها الحقل التربوي في الجزائر انفتحت مناهج التعليم الابتدائي على تجربة جديدة في كيفية تدريس نشاط القراءة، أملا في تمكين المتعلم من آليات وأدوات تؤهله لممارسة نشاط القراءة، وقد كان الهدف من هذا البحث هو تقويم هذه التجربة تصورا وممارسة من خلال الوقوف على مدى تماسك الخطاب المؤطر لها والكشف عن واقعها في الفصول الدراسية ، وقد توصلنا بعد الرصد والتحليل والتقويم إلى أبرز النتائج وهي :

1-يظهر بوضوح الجهود المبذولة لتطوير تعليمية القراءة بالانفتاح على مختلف النظريات والمقاربات التي اهتمت بنشاط القراءة حيث تمّ الإشارة إلى بعضها مباشرة أو اعتمادها ضمنيا من خلال تبنيها في منهجية التدريس، ولكن غياب التحديد الدقيق للأصل المرجعي الموجه لفعل القراءة المعتمد في تحليل النص أحدث اضطرابا في آليات الاشتغال النصي في الوثائق الرسمية وفي الممارسات الصفية، وطرح إشكالات واضحة لدى المعلم بصفة خاصة لعدم وضوح الرؤية النظرية.

2-ثبات الجهاز المفاهيمي وضبط مصطلحاته من وثيقة إلى أخرى ومن طور إلى آخر، حيث يظهر تتبع الخطوات المنهجية لميدان فهم المكتوب (القراءة) تطابقا تاما في التخطيط للدرس وكيفية إنجازه مما يعكس رؤية متماسكة لمنهجية إقراء النصوص في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي في جانبه النظري .

3-غياب التكامل بين التصور النظري للخطاب الرسمي والإعداد الفعلي للكتب المدرسية، مع وجود نوع من التعارض أحيانا بين التوجهات التربوية التي تراهن على فاعلية القارئ (المتعلم) والأنشطة المقررة في الفصل الدراسي التي لايزال بعضها محافظا على المقاربة التفسيرية للنصوص مما يغيّب دور المتعلم، وذلك راجع حسب المشتغلين في الميدان (المفتشين خاصة) إلى عدم التنسيق بين اللجنة الوطنية الواضعة للمناهج واللجان الوطنية المعدّة للكتب المدرسية .

4- نقص التكامل بين التصورات المقترحة في الوثائق الرسمية والممارسات الصفية، وذلك بسبب استمرار المعلم في استراتيجيات تدريسية المعتادة، والتي قد لا تتلاءم مع الطرح الجديد، وهنا ينبغي الإشارة إلى أن تنزيل البرامج التعليمية يستدعي بالضرورة تكوين المعلم تكوينا جيدا يؤهله لمعرفة التقنيات الحديثة لديداكتيك القراءة .

5-مرونة الأنشطة والاستراتيجيات التي تلائم خصوصيات القراء المتعلمين وتلبية حاجاتهم في التفاعل مع النصوص .

6-ضعف الأنشطة التقويمية حيث لم ترق إلى المستوى المطلوب لتنمية المهارات المعرفية والفكرية للمتعلم، بل على العكس تماما يمكن أن يكون لها انعكاس سلبي في إعاقة هذه المهارات، فالأنشطة التقويمية يجب أن يرتبط وجودها بتحديد المهارات والقدرات المستهدف تقويمها لدى المتعلم.

7-القراءة هي عبارة عن سلسلة من المهارات مرتبطة ببعضها البعض، وينبغي أن يتم تعليمها بطريقة تدريجية نامية، لذا فإن عملية تحديد المهارات التي اكتسبها المتعلم، والتي لم ينجح في اكتسابها أثناء عملية تعلم القراءة مهم جدا للتمكن من معالجة نواحي الضعف والقصور منذ البداية.

8-تنويع النصوص واستثمار مختلف الخطابات بناء على تعاقد بيداغوجي واضح يستحضر معايير تربوية .

9-اعتماد المدخل التكاملي في تدريسية القراءة رفع من فاعلية المتعلم ويرفع من مستوى أداءاته.

10- تفوق المتعلم في مهارة التهجي بدرجة عالية يؤكد فعالية البرنامج التعليمي، كما يعكس وتيرة متزايدة في السرعة والسلامة مما يشير إلى تنمية المهارة القرائية .

11-تنمية مهارة تهجي الكلمات بطريقة تدريجية مدروسة من طور إلى آخر .

12- تفوق المتعلم في مهارة الطلاقة الشفوية، ويلاحظ ارتفاع مستويات المهارة تدريجيا فهي تنمو وفق ماهو مطلوب في البرامج التعليمية .

13-قدم المتعلم مستوى متوسط في مهارة الفهم الاستماعي، ولم يلاحظ أي تطور في مستواه من طور لآخر بل حافظت المهارة على مستوى ثابت وذلك يعكس خللا في تنمية هذه المهارة .

14-قدم المتعلم مستوى متذبذبا في مهارة الفهم المعتمدة على التحليل والتركيب والتقويم، بحيث تم تنميتها بصورة لافتة في بداية الطور الثاني، ثم لوحظ انخفاض في مستوى الأداء في نهاية الطور الثاني مما يعكس وجود انقطاع في تنمية المهارة .

15-نجح البرنامج الدراسي المقرر في المناهج المعاد كتابتها في تنمية المهارات الثلاثة الأولى وهي مهارة تهجي الحروف ومهارة تهجي الكلمات ومهارة الطلاقة الشفوية، بينما ظهرت بعض الإشكالات في تنمية مهارتي الفهم الاستماعي والفهم النقدي.

16-وعليه يوصى بضرورة ربط المهارات القرائية بطريقة سليمة، وذلك بالانتقال من ربط الرموز بالأصوات، وربط الأصوات بالكلمات، وربط الكلمات بالمعاني، وربط المعاني بالذاكرة، وربط الذاكرة بمعالجة المعلومات معالجة دقيقة، لأن ذلك السبيل الوحيد للتخفيف من الصعوبات التي تحدّ من تنمية المهارات القرائية .

17-كما يوصى بتوفير أكبر قدر من التوافق والوضوح في المبادئ الأساسية الكفيلة بتطوير درس القراءة في المرحلة الابتدائية، وسدّ الفجوة الحادثة بين الوثائق الرسمية والكتب المدرسية بمزيد من التنسيق بين الفاعلين والمهتمين بالمجال التعليمي مع ضرورة الدعوة إلى تبني رؤية

معرفية محددة للغايات الكبرى من تعليمية القراءة بتسطيرها في أهداف مدروسة ومخطط لها ومبيئة وفق الخصوصيات الثقافية والاجتماعية والنفسية للمتعلم.

الملاحق

أداة تقويم مهارات القراءة لمتعلمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي

2018-2017

المدرسة :	التاريخ :
فترات الدراسة بالمدرسة	*فترة واحدة ▭ *فترة صباحية ▭ *فترة مسائية ▭
اسم الفاحص	
السنة	الثانية
تاريخ ميلاد المتعلم	
جنس المتعلم	*ذكر ▭ *أنثى ▭
وقت البدء بالاختبار	

القسم 1- التّعرف على أصوات المقاطع

بَ سُ عِ نُ مِ

هُ زِ ثَ غِ زُ

مُ طَ ذِ سَ دُ

صِ ظَ كُ وِ يَ

لِ مُ غَ تَ أُ

عِ ذُ ضِ فَ قَ

سَ غِ طُ كَ ذُ

قِ شُ خَ نُ يَ

شُ زِ حَ لُ م

ضِ فُ نَ قُ وِ

تمّ إيقاف التقويم لأن المتعلم لم يتمكن من قراءة السطر الأول

القسم 2– قراءة كلمات ليس لها معنى

رَا	جَرَقَ	سَهْرَامِي
قَاذَ	صَمْخٌ	لَهَسَ
بِي	حَجِيتُ	ضَخْرَصٌ
لَشَعٌ	قَرِجَ	وَمْقَلٌ
ضَا	تَافَ	خَرْجَلَ
رُكُشٌ	ذَوْحَكَ	ذَفٌ
حَمْظَحَ	وَلَحَ	صَعْفَطَا
سَا	خَرِيصٌ رَحَبَ	نَصْرَجٌ

تمّ إيقاف التقويم لأن المتعلم لم يتمكن من قراءة السطر الأول

القسم 3– قراءة قطعة

فَاطِمَةُ تِلْمِيذَةٌ ذَكِيَّةٌ تُحِبُّ كِتَابَةُ قِصَصٍ قَصِيرَةٍ .

ذَهَبَتْ فَاطِمَةُ مَعَ أَخِيهَا تَامِر إِلَى المَكْتَبَةِ .

قَالَ تَامِر : إِنَّكِ تُحِبِينَ كِتَابَةِ القِصَصِ .

قَالَتْ فَاطِمَةُ : أَتَمَنَى أَنْ أَصْبَحَ كَاتِبَة لِلْقِصَصِ المُمْتِعَةِ.

تمّ إيقاف التقويم لأن المتعلم لم يتمكن من قراءة السطر الأول

الأسئلة	لاإجابة	غير صحيح	صحيحة
–ماذا تحب فاطمة ؟			
–أين ذهبت فاطمة مع أخيها تامر ؟			
–ماذا قال تامر لأخته فاطمة ؟			
–ماذا تتمنى فاطمة ؟			

القسم 4- فهم المسموع

ذهب الطاووس إلى الغابة ، وقال : أنا ملك الطيور العظيم .

قالت الحمامة : صوت الديك أجمل من صوتك.

قال الطاووس : لن أسمح للديك بالصياح .

قال الديك : لن أطيع أمرك .

غضب الطاووس ، وهجم عليه ، و نتف ريشه.

شعر الديك بالحزن الشديد.

قالت الطيور : الطاووس طائر ظالم .

الأسئلة	لا إجابة	غير صحيح	صحيح
-أين ذهب الطاووس ؟			
-ماذا قال الطاووس لحيوانات الغابة ؟			
-كيف أوقف الطاووس الديك من الصياح ؟			
-بم شعر الديك عندما فقد ريشه ؟			
-في نهاية القصة، كيف وصفت الطيور الطاووس؟			

القسم 5– متاهة الفهم

بينما كان الثعلب يستريح تحت ظل شجرة ، رأى غرابا (**يطير– يعوم– يقرأ**) و في منقاره قطعة من الجبن ، ثم حطّ (**عن– على–في**) غصن الشجرة التي يجلس تحتها ، قال الثعلب لنفسه: لابد أن (**أنام–أحصل–أجلس**)على قطعة الجبن ، فأنا (**عطشان–سعيد–جائع**) جدا ، و لم آكل شيئا منذ (**البحر–الصباح–الطريق**)

وقف الثعلب و نظر أعلى (**النهر–الشجرة–البيت**) قائلا : صباح الخير يا سيدي (**البطة–الغراب–الشجرة**) فردّ الغراب عليه : صباح الخير أيّها (**الثعلب– السمكة– الفيل**) ، فسقطت قطعة (**اللحم–الجبن–السمك**) من منقاره ، فأمسك بها الثعلب ب(**سرعة– حزن– غضب**)

تمّ إيقاف التقويم لأن المتعلم أخطأ في الاختبارات الأربعة الأولى

أداة تقويم مهارات القراءة لمتعلمي السنة الثالثة و الرابعة من التعليم الابتدائي

2018-2017

المدرسة :	التاريخ :
فترات الدراسة بالمدرسة	*فترة واحدة *فترة صباحية *فترة مسائية
اسم الفاحص	
السنة	الرابعة
تاريخ ميلاد المتعلم	
جنس المتعلم	*ذكر *أنثى
وقت البدء بالاختبار	

القسم 1– التّعرف على أصوات المقاطع

بَ سُ عِ نُ مِ ه ز ثَ غِ زُ

مُ طَ ذِ سَ دُ صِ ظَ كُ وِ يَ

لِ مُ غَ تَ أُ عِ ذُ ضِ فَ قَ

سَ غِ طُ كَ ذُ قِ شُ خَ نُ يَ

جِ حَ بُ هَ عُ غِ وُ قِ ثَ صِ

لَ قُ جِ صُ دِ بُ أُ خِ مَ ثُ

شُ زِ حَ لُ مَ ضِ فُ نَ قُ وِ

هَ تُ يَ سِ ظَ جِ ضَ زَ لُ فِ

تمّ إيقاف التقويم لأن المتعلم لم يتمكن من قراءة السطر الأول

القسم 2– قراءة كلمات ليس لها معنى

رَا	جرَقَ	سَهْرَامِي	قَاذَ	صَمْخٌ
لَهَسَ	بِي	حَجِيتُ	ضَخْرَصٌ	لَشَعٌ
قَرِجَ	وَمْقَلٌ	ضَا	تَافَ	خَرْجَلَ
رَكُشٌ	ذَوْحَكَ	ذَفٌ	حَمْظَحَ	وَلَحَ
صَعْفَطَا	سَا	خَرِيصٌ	رَحَبَ	نَصْرَجٌ
فِعْ	تَمَرَخَ	مَذَاكِبٌ	دَمْتَاغٌ	مِظَعٌ
عَمَسَ	هَتْكَرٌ	خَمْلاَكٌ	دَهْلَمٌ	ظَامِحٌ
رَبَخَ	قَثَطَ	دَافَ	تَبَثَ	لَكَذٌ
نَرْذَخَةٌ	أَقَبٌ	دَعِجَ	رَبَكَ	شَدَخَ
أَقِي	لَنَاءٌ	طَاهِشٌ	عَوْدَرٌ	شَرْبَكَ

تمّ إيقاف التقويم لأن المتعلم لم يتمكن من قراءة السطر الأول

القسم 3- قراءة قطعة

فاطمة تلميذة ذكية تحب كتابة قصص قصيرة شيقة ،في إجازة آخر العام ذهبت فاطمة مع أخيها تامر إلى المكتبة العمومية ،حيث وجدت زملاءها يقرؤون في الصالة الزرقاء ، طلبت من أخيها الجلوس مع أصدقائها لقراءة القصص الممتعة و كتابتها. قال تامر : إنك تحبين كتابة القصص ، وقراءة الكتب المفيدة، قالت فاطمة لأخيها : أتمنى أن أصبح كاتبة للقصص الشيقة ومؤلفة للكتب المفيدة .

تمّ إيقاف التقويم لأن المتعلم لم يتمكن من قراءة السطر الأول

الأسئلة	لاإجابة	غير صحيح	صحيحة
-ماذا تحب فاطمة ؟			
-أين ذهبت فاطمة مع أخيها تامر ؟			
-متى ذهب تامر و فاطمة إلى المكتبة ؟			
-ماذا طلبت فاطمة من أخيها تامر ؟			
-ماذا قال تامر لأخته فاطمة ؟			
-ما أمنية فاطمة ؟			

القسم 4- فهم المسموع

ذهب الطاووس إلى الغابة ، ونادى : أنا ملك الطيور العظيم ، لأنني الأجمل، و عليكم طاعتي .

قالت الحمامة : لكن صوت الديك أجمل من صوتك ، قال الطاووس : لن أسمح للديك بالصياح .

قال الديك : لن أطيع أمرك ، غضب الطاووس ، وهجم عليه ، و نتف ريشه.

عاد الديك إلى بيته حزينا ، وقف الطاووس على تلة مرتفعة مزهوا بانتصاره . فجأة أتى طائر ضخم من السماء و اختطف الطاووس من رأسه ، و حلّق به بعيدا ، قالت الطيور : هذا جزاء المغرور الظالم .

الأسئلة	لا إجابة	غير صحيح	صحيح
-أين ذهب الطاووس ؟			
-ماذا قال الطاووس لحيوانات الغابة ؟			
-لماذا لم يسمح الطاووس للديك بالصياح عاليا؟			
-كيف أوقف الطاووس الديك من الصياح ؟			
-كيف شعر الديك عندما فقد ريشه ؟			
-لماذا وقف الطاووس على تلة مرتفعة ؟			
-في نهاية القصة، ما الجزاء الذي استحقه الطاووس نظرا لغروره ؟			

القسم 5– متاهة الفهم

استيقظ حسام من (**الحجرة – النّوم – الأكل**) مبكرا ، حمل بندقية الصيد و قليلا من الماء و الطعام ، وخرج من (**المدرسة – الحقل – البيت**) ذهب حسام إلى الصحراء يبحث عن (**كرّة – ماء –صيد**) يعود به إلى (**المصنع – البيت – الحقل**) ، فرأى غزالة جميلة ترعى العشب في (**الجبل – الحقل – العشّ**) المقابل ، رفع بندقيته ، وصوّبها نحو (**الدرّاجة – الغزالة – السيارة**) ،فانتبهت الغزالة ، فهربت بسرعة من المكان . جرى حسام مسرعا (**أمام – فوق – خلف**) الغزالة ، وأخذ يتلفت هنا و هناك باحثا عنها ،لكنّه لم يجد لها أثرا ،وبعد (**بحث – سرعة – راحة**) و مشقّة ، رأى الغزالة جالسة ، فرفع بندقيته بحذر ، و (**كسرها – صوّبها – سمعها**) نحو الغزالة ، و قبل أن يطلق (**السهم – الكرّة – الرصاص**) ،رآها ترضع صغيرها ، فوضع حسام البندقية جانبا ، وجلس (**يفكر – يأكل – يلعب**) في هذه الأسرة الصغيرة والسعيدة، ثم مضى دون أن (**يزعجها – يضحكها – يسمعها**) عائدا إلى (**النّادي – المترل – الحديقة**) في المساء بعد عودته جلس حسام مع زوجته وأولاده ، و(**رأى – حكى – أرسل**) لهم قصته مع الغزالة .

تمّ إيقاف التقويم لأن المتعلم أخطأ في الاختبارات الأربعة الأولى

أداة تقويم المهارات القرائية في المرحلة الابتدائية

تعليمات عامة :

من المهم أن تضفي جوا من المرح مع الطفل الذي سيخضع للتقييم بحيث تبدأ معه بمحادثة بسيطة حول مواضيع تهمه ، أشعره بأن هذا التقييم هو تقريبا بمثابة لعبة سيتمتع بها وليست بالمهمة الصعبة .

من المهم جدا أن تقرأ محتوى المربعات فقط بصوت عال و بوضوح و تمهل

صباح الخير ، اسمي ....أسكن في ....أريد أن أتكلم معك عن نفسي....

1-تكلم لي عن نفسك و عن عائلتك (انتظر الجواب ، إذا كان المتعلم غير متحمس للكلام ، وجه إليه السؤال رقم2 ، إذا تكلم بارتياح ، انتقل لفقرة الموافقة الشفهية)

2- ما اللعبة التي تحبها ؟

الموافقة الشفهية

اسمح لي أن أقول لك لماذا أنا معك اليوم ، أنا أعمل في وزارة التعليم العالي و البحث العلمي و أحاول أن أفهم كيف يتعلم الأطفال القراءة ، لقد تم اختيارك للقيام بهذا الاختبار بشكل عشوائي .

أحب أن تتعاون معي في هذه العملية ، ولكن إذا لم ترد المشاركة ، فلك ذلك .

سنلعب لعبة القراءة حيث سأطلب منك أن تقرأ بعض الحروف و بعض الكلمات و قصة قصيرة بصوت عال

سأستعمل هذه الساعة لأحسب الوقت الذي تحتاجه في القراءة .

هذا ليس امتحانا و ليس له أي تأثير على علاماتك المدرسة .

سأسألك بعض الأسئلة الأخرى عن عائلتك .

لن أكتب اسمك على ورقة الاختبار ، لم ير أي أحد إجابتك عليه .

مرة أخرى ، أنت غير ملزم بالمشاركة إذا لم ترغب في ذلك ، وإذا بدأنا و لم ترد الجواب عن أي سؤال ، فلا مشكلة في ذلك .

هل لديك سؤال هل أنت مستعد ؟

إذا حصلت على الموافقة الشفهية للمتعلم ضع علامة + في هذا المربع نعم

إذا لم تحصل على الموافقة ، اشكر المتعلم .

طريقة إجراء المهمة الأولى :

التّعرف على أصوات المقاطع	60 ثانية
-هذه الورقة تضم حروفا و حركات إعرابية ، اقرأ قدر ما تستطيع منها (اقرأ) صوت الحرف و ليس اسمه) مثلا صوت هذا الحرف (أشر إلى الحرف "ل") هو "ل " كما في كلمة "ملعب" و الآن لنقم بالتمرين : قل لي صوت هذا الحرف : إذا كان جواب الطفل صحيحا ،قل: جيد ، صوت هذا الحرف هو ك إذا كان جواب الطفل غير صحيح ، قل: صوت هذا الحرف هو ك. هل فهمت المطلوب منك؟ عندما أقول لك "لنبدأ"، اقرأ صوت الحروف بدقة و بأكبر سرعة ممكنة ، سنبدأ من هنا و نكمل بهذه الطريقة (أشر إلى الحرف الأول في السطر الأول ، و تتبع معه بأصبعك على الحروف الموجودة في السطر الأول بأكمله) هل أنت مستعد ؟ لنبدأ .	بعد مرور 60 ثانية سنقول للطفل "توقف" إذا تردد المتعلم في قراءة الحرف لمدة تزيد عن 3 ثوان ، أشر للحرف الذي يليه وقل : "لنكمل من فضلك" قاعدة التوقف المبكر : إذا وضعت علامة(/) على جميع الأجوبة في السطر الأول على أنها خاطئة و لم يصحح

*ضع بوضوح علامة (/)على أي خطأ يرتكبه الطفل . *في حالة قيام الطفل بتصحيح نفسه ، قم بوضع دائرة حول علامة (/) التي وضعتها مسبقا له . *ضع العلامة (]) عل آخر حرف قرأه المتعلم . -الوقت المتبقي من وقت التمرين (عدد الثواني) -ضع علامة(×) في هذا المربع في حال أوقفت هذا الجزء من التقييم لأن المتعلم لم يقرأ أي حرف في السطر الأول بشكل صحيح .	المتعلم أي خطأ من أخطائه ، قل شكرا وأوقف التمرين . ضع علامة ×في المربع الموجود في أسفل الصفحة و انتقل للتمرين الذي بعده .

طريقة إجراء المهمة الثانية :

القسم 2– قراءة كلمات ليس لها معنى	60 ثانية
هذه بعض الكلمات المخترعة ، اقرا بشكل صحيح أكبر عدد ممكن منها ، ولا تقرأ حرفا بحرف بل اقرأ الكلمة بالكامل ، مثلا هذه الكلمة المخترعة هي "**طاهش**"	بعد مرور 60 ثانية سنقول للطفل "توقف"
الآن اقرأ الكلمة التالية : أشر إلى كلمة "**طاهش**"	إذا تردد المتعلم في قراءة الحرف لمدة تزيد عن 3 ثوان ، أشر للحرف الذي يليه و قل : "لنكمل من فضلك"
إذا قال المتعلم "طاهش" ، قل له أحسنت "**طاهش**"	
إذا لم يقرأ المتعلم بشكل صحيح قل : هذه الكلمة المخترعة هي "**طاهش**"	
عندما أقول لك ابدأ ' اقرأ الكلمات بدقة و بأكبر سرعة ممكنة ، سنبدأ من هنا و نكمل بهذه الطريقة ، هل أنت مستعد ؟ لنبدأ	
*ضع بوضوح علامة (/)على أي خطأ يرتكبه الطفل .	قاعدة التوقف المبكر : إذا وضعت علامة(/) على جميع الأجوبة في السطر الأول على أنها خاطئة و لم يصحح المتعلم أي خطأ من أخطائه ،
*في حالة قيام الطفل بتصحيح نفسه ، قم بوضع دائرة حول علامة (/) التي وضعتها مسبقا له .	
*ضع العلامة (]) عل آخر حرف قرأه المتعلم .	
-الوقت المتبقي من وقت التمرين (عدد الثواني)	
-ضع علامة(×) في هذا المربع في حال أوقفت هذا الجزء من التقييم لأن المتعلم لم يقرأ أي حرف في السطر الأول بشكل	

صحيح .	قل شكرا وأوقف التمرين . ضع علامة ×في المربع الموجود في أسفل الصفحة و انتقل للتمرين الذي بعده

طريقة إجراء المهمة الثالثة:

القسم 3-أ	قراءة نص شفهيا
*هذه قصة قصيرة ، ركز جيدا و اقرأها بشكل صحيح و بصوت عال و بأقصى سرعة ممكنة ، حين تنتهي ، سأسألك بعض الأسئلة حول ما قرأته. هل فهمت المطلوب منك؟ حين أقول لك "لنبدأ" ابدأ بالقراءة ، مستعد ؟ لنبدأ .	
بعد مرور 60 ثانية سنقول للطفل "توقف" إذا تردد المتعلم في قراءة الحرف لمدة تزيد عن 3 ثوان ، أشر للحرف الذي يليه و قل : "لنكمل من فضلك" قاعدة التوقف المبكر : إذا وضعت علامة(/) على جميع الأجوبة في السطر الأول على أنها خاطئة و لم يصحح المتعلم أي خطأ من أخطائه ، قل شكرا وأوقف التمرين . ضع علامة ×في المربع الموجود في أسفل الصفحة و انتقل للتمرين الذي بعده .	
*ضع بوضوح علامة (/)على أي خطأ يرتكبه الطفل . *ضع العلامة (]) عل آخر كلمة قرأها المتعلم .	
فاطمة تلميذة ذكية تحب كتابة قصص قصيرة شيقة ،	
في إجازة آخر العام ذهبت فاطمة مع أخيها تامر إلى المكتبة العمومية ،	
حيث وجدت زملاءها يقرؤون في الصالة الزرقاء ،	

طلبت من أخيها الجلوس مع أصدقائها لقراءة القصص الممتعة و كتابتها.	
قال تامر : إنك تحبين كتابة القصص ، وقراءة الكتب المفيدة،	
قالت فاطمة لأخيها : أتمنى أن أصبح كاتبة للقصص الشيقة ومؤلفة للكتب المفيدة .	

القسم –3ب	فهم المقروء

اسحب نص القصة من أمام المتعلم ووجه إليه الأسئلة أدناه .

*اترك للطفل 15 ثانية على الأكثر كي يجيب عن كل سؤال .

وجه السؤال المقابل لكل سطر قرأه المتعلم حتى تصل إلى السطر الذي يحتوي العلامة (]) و التي تشير إلى مكان توقف المتعلم عن القراءة .

*سأوجه إليك الآن بعض الأسئلة حول القصة التي قرأت ، أجب عن الأسئلة بشكل صحيح .

*ضع علامة (×) في الخانة التي تتناسب مع إجابة المتعلم ، ومن ثم انتقل إلى السؤال الذي يليه .

	لا إجابة	غير صحيحة	صحيحة
–ماذا تحب فاطمة ؟ كتابة قصص قصيرة			
–أين ذهبت فاطمة مع أخيها تامر ؟ في إجازة آخر العام			
–متى ذهب تامر و فاطمة إلى المكتبة ؟ في إجازة آخر العام			
–ماذا طلبت فاطمة من أخيها تامر ؟ أخيها الجلوس مع أصدقائها			
–ماذا قال تامر لأخته فاطمة ؟: إنك تحبين كتابة القصص			
–ما أمنية فاطمة ؟ أتمنى أن أصبح كاتبة للقصص الشيقة			

طريقة إجراء المهمة الرابعة :

القسم 4- فهم المسموع			
*يقرأ المقوم بصوت عال النص التالي ولمرة واحدة فقط و بتأن (كلمة كل ثانية تقريبا) قل للطفل			
سأقرأ عليك قصة قصيرة بصوت عال ، وبعد ذلك سأوجه إليك بعض الأسئلة ، اسمع جيدا من فضلك وأجب عنها بشكل صحيح ، هل فهمت المطلوب منك ؟ ذهب الطاووس إلى الغابة ، ونادى : أنا ملك الطيور العظيم ، لأنني الأجمل، و عليكم طاعتي . قالت الحمامة : لكن صوت الديك أجمل من صوتك ، قال الطاووس : لن أسمح للديك بالصياح . قال الديك : لن أطيع أمرك ، غضب الطاووس ، وهجم عليه ، و نتف ريشه. عاد الديك إلى بيته حزينا ، وقف الطاووس على تلة مرتفعة مزهوا بانتصاره . فجأة أتى طائر ضخم من السماء و اختطف الطاووس من رأسه ، و حلّق به بعيدا ، قالت الطيور: هذا جزاء المغرور الظالم .			
	لاإجابة	**غير صحيحة**	**صحيحة**
-أين ذهب الطاووس ؟ إلى الغابة			
-ماذا قال الطاووس لحيوانات الغابة ؟ أنا ملك الطيور			

العظيم			
-لماذا لم يسمح الطاووس للديك بالصياح عاليا ؟ لكن صوت الديك أجمل من صوتك			
-كيف أوقف الطاووس الديك من الصياح ؟ هجم عليه ، و نتف ريشه.			
-كيف شعر الديك عندما فقد ريشه ؟ حزينا			
-لماذا وقف الطاووس على تلة مرتفعة ؟ مزهوا بانتصاره			
-في نهاية القصة، ما الجزاء الذي استحقه الطاووس نظرا لغروره ؟ اختطف الطاووس من رأسه ، و حلّق به بعيدا			

طريقة إجراء المهمة الخامسة :

يطلب من المتعلم قراءة القصة قراءة جهرية في مدة 3 دقائق ، يتم من خلالها اختيار الكلمة المناسبة من بين ثلاثة اختيارات .

قائمة المصادر والمراجع

*قائمة المصادر و المراجع :

1-**أبو البقاء يعيش بن علي ابن يعيش**:شرح المفصل-عالم الكتب-بيروت-لبنان-د/ط-د/ت- ج7.

2- **أبو علي حسين بن عبد الله ابن سينا**: البرهان في كتاب الشفاء-تح:عبد الرحمن البدوي-القاهرة-مصر-ط2-1966-

3-**الغالي احرشاو**: الكفاءات المعرفية لدى الطفل-منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية-فاس-المغرب-ط1-.2015

4- **جلال شمس الدين**: علم اللغة النفسي(مناهجه ونظرياته وقضاياه)-مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع و النشر والتوزيع-الاسكندرية-د/ط -د/ت -ج.1

5- **جميل الحمداوي**:نظريات القراءة في النقد الأدبي –كتاب الكتروني –شبكة الألوكة – د/ط-د/ت.

6-**حاتم حسين البصيص** :تنمية مهارات القراءة و الكتابة –الهيئة العامة السورية للكتاب – دمشق -د/ط -2011.

7-**حبيب مونسي** :القراءة والحداثة (مقاربة الكائن و الممكن في القراءة العربية) –منشورات اتحاد الكتاب العرب-سوريا-د/ط-2000 .

8- **حسن شحاتة** : القراءة –سلسلة معالم تربوية –مركز الكتاب للنشر-د/ط-.1993

9-**رشدي أحمد طعيمة** :المهارات اللغوية–دار الفكر العربي – القاهرة – مصر- ط1-2004.

10-**رمضان محمّد رمضان:** برنامج تنمية مهارة القراءة في الصّفوف الدّراسية الأولى –دليل مدرّب المعلّم- الأكاديمية المهنية للمعلمين-مصر-د/ط- 2012.

11-**سعد علي زايد –سماء تركي داخل** :اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية –الدار المنهجية للنشر و التوزيع –عمان- الأردن – ط1 – .2015

12-**سعيد علوش:** معجم المصطلحات الأدبية- دار الكتاب اللبناني- بيروت-ط1 - 1985 .

13-**عبد الرزاق التجاني-الجيلالي سرستو**:القراءة المنهجية و تدريسية النصوص-دار أبي رقراق للطباعة و النشر-المغرب-د/ط-د/ت-

14-**عبد الكريم غريب** :بيداغوجيا الكفايات-منشورات عالم التربية-المغرب-ط5- 2004.

15-**عبد الفتاح كيليطو:** الحكاية والتأويل- دار توبقال للنشر- الدار البيضاء- المغرب- ط1-1988.

16-**عدنان يوسف العتوم:** علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)-دار المسيرة للنشر والتوزيع-عمان-الأردن-ط3-.2012

17-**علي آيت أوشان** : بيداغوجيا الكفايات و تدريسية اللغة-دار أبي رقراق للطباعة و النشر-ط1-.2016

18-**علي سامي الحلاق:** المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها-شركة المؤسسة الحديثة للكتاب –عمان –الأردن-د/ط-.2014

19-**فاخر عاقل** :علم النفس التربوي -دار العلم للملايين-بيروت -لبنان-د/ط-1998.

20-**فتحي يونس:** استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية – دار الكتاب الحديث- القاهرة –د/ط-2000.

21-**فهيم مصطفى:** أنشطة و مهارات القراءة في المدرستين الإعدادية و الثانوية - دار الفكر العربي – القاهرة – مصر- ط1- .2000

22-**محمد الأوراغي:**

-اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم-دار الكلام للنشر و التوزيع-المغرب-الرباط-د/ت-د/ط.

-اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية-الدار العربية للعلوم-لبنان-مشورات الاختلاف-الجزائر-دار الأمان-الرباط-ط1-2010-

24- **محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري** – لسان العرب – دار صادر – بيروت – لبنان – ط1- برنامج المحدث الالكتروني – 184/5 .

25- **محمد صالح بن اعمر:**المعنى في الاكتساب اللغوي-أعمال الندوة 'المعنى و تشكله' في 17-1819نوفمبر1999-منشورات كلية الآداب منوبة-2003-المجلد.18

26-**محسن على عطية** : مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها – دار المناهج للنشر و التوزيع – عمان – الأردن – ط1- 2008.

27- **محمد مكسي:** ديداكتيك القراءة المنهجية – مقاربات- دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب.ط2- .2000

28-**محمد المريني**:

- سيمولوجية القراءة- دار النشر الجسور- وجدة-المغرب-ط1 – 2007.

-سوسيولوجية القراءة- دار النشر الجسور- وجدة-المغرب-ط1 – 2007.

- النص الأدبي (قضايا ديداكتيكية)- دار النشر الجسور- وجدة –المغرب-د/ط- 2012.

31-**ناديا سميح السلطي**: التعلّم المستند إلى الدماغ – دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة –عمان –الأردن- ط /1-د/ت.

32-**هيثم يحي طه**: مدخل إلى سيكولوجية القراءة–دار الشروق للنشر و التوزيع-عمان – الأردن-ط1-.2015

33-تقويم البرنامج و تطويره –عمادة ضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي –الاصدار الأول -2013—جامعة الأمير نورة بنت عبد الرحمن.

34-أداء الطلاب في القراءة و الحساب و الممارسات التربوية و الإدارة المدرسية في الأردن- معهد تراينجل للأبحاث العالمية-الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية-الأردن-2012.

***الكتب المترجمة**:

01-**أرسطو طاليس**: فن الشعر- ت/شكري عياد- دار الكاتب -القاهرة –مصر-د/ط- 1967.

2- **بول آرون وآلان فيالا**: سوسيولوجيا الأدب- ت/محمد علي مقلد- دار الكتاب الجديد المتحدة – ط1-2013.

3- **غولدمان لوسيان**:

- المنهجية في علم الاجتماع الأدبي – ت/ مصطفى المسناوي/الدار البيضاء-المغرب- ط 3- 1984.

- البنيوية التكوينية والنقد الأدبي-مؤسسة الأبحاث العربية-ط2-بيروت-لبنان-د/ط- 1986.

5- **فولفغانغ إيزر** :فعل القراءة (نظرية جمالية التجاوب) ت/حميد لحمداني-الجلالي الكدية- منشورات مكتبة المناهل –فاس-المغرب-د/ط-1995.

6-**فيليب جونير**: الكفايات و السوسيوبنائية-ت/الحسين سحبان-شركة النشر و التوزيع المدارس-ط1-.2002

7- **فيرناند هالين** ، **فرانك شويرفيجن** ،**ميشيل أوتان** :بحوث في القراءة و التلقي –ت/ محمد خير البقاعي –مركز الإنماء الحضاري-حلب-سوريا –ط1-1998.

10- **لورون بوتي**:الذاكرة (أسرارها و آلياتها)- ت/ عز الدين الخطابي -هيئة أبو ظبي للسياحة و الثقافة-أبوظبي-ط1-2012.

11-**ل.س. فيجوتسكي**: التفكير واللغة – ترجمة : طلعت منصور –مكتبة الأنجلو مصرية – ط1/ 1973.

12-**ليندا دافيدوف**: الذاكرة (الإدراك والوعي)- ت/نجيب الفونس خزام- الدار الدولية للاستثمارات الثقافية- مصر- ط/1- 2000.

المقالات والدّوريات:

1- أسماء عزيز عبد الكريم، إقبال كاظم حبيتر: مهارات الوعي الصّوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريس قسم اللغة العربية-كلية التربية-جامعة القادسية- العدد1- 2016.

2-**بنعيسى زغبوش:**

-الذاكرة و الاشتغال المعرفي-مجلة أبحاث معرفية-منشورات مختبر العلوم المعرفية-العدد1-.

-النفاذ إلى الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل-مجلة الطفولة العربية-المجلد3-العدد12-سبتمبر2002-.

4- **جمال ولد خليل** : لاشعور النص في استراتيجيات القراءة —مجلة قراءات-مخبر وحدة التكوين و البحث في نظريات القراءة و مناهجها —جامعة بسكرة.

5- **دياب محمد حافظ** - النقد الأدبي وعلم الاجتماع، مجلة فصول ع 1 س 85،

6- **رامان سلدن و بيتر بروكس:** النظريات الموجهة نحو القارئ- ترجمة: د.محمد نور النعيمي-مجلة الآداب الأجنبية- اتحاد الكتاب العرب -دمشق —سوريا-العدد106- 107- ربيع وصيف2001.

7-**زينة عبد الستار مجيد الصفار:** نظرية الصورة الذهنية وإشكالية العلاقة مع التنميط —مجلة الباحث —حزيران-

8-**سمير أحمد معلوف:** الصورة الذهنية(دراسة في تصور المعنى)-مجلة جامعة دمشق-المجلد26-العدد1+2-2010م

9- **أبوعلي عبد الرحمان** :تأثير النقد السوسيولوجي في الدراسات العربية، مجلة الوحدة ع 49 س 88م.

10-**الغالي أحرشاو/أحمد زاهر**: التمدرس واكتساب المعارف-مجلة العلوم التربوية والنفسية-المجلد1-العدد1-ديسمبر2000م

11- **غولدمان لوسيان** :ـــ الوعي القائم والوعي الممكن ، ترجمة. محمد برادة، مجلة آفاق ع 10 س 1982 م

12-**محمد صالح بن اعمر**:المعنى في الاكتساب اللغوي-أعمال الندوة 'المعنى و تشكله' في 17-1819نوفمبر1999-منشورات كلية الآداب منوبة-2003م-المجلد18

13-**محمد عيسى** : القراءة النفسية للنص الأدبي العربي –مجلة جامعة دمشق –المجلد 19- العدد(1+2) -2003م.

المقالات المأخوذة من الانترنت:

1-**إسماعيل العلوي**:مراحل تطور اللغة عند الطفل- http://www.psy-cognitive.net/vb/t1531.html

2-**جميل حمداوي**: الكفايات والوضعيات في مجال التربية و التعليم - https://www.scribd.com/doc/173842905

3-**جورج نحاس** :تأثير المقاربة المعرفية على محتوى الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعلمية-

http://www.georgesnahas.com/articles/publications/articles/70

4-**شريفة علي أحمد الأحمدي**: الضعف القرائي لدى طالبات الصفوف الدنيا ،

5-**نزار عيون السود** : سيكولوجية القراءة http://edusocio.net/files/psychologie_de_la_lecture.pdf

6-**المحجوب المحجوبي**: البنيوية التكوينية وقراءة النص الأدبي- الثلاثاء ٤ تشرين الثاني (نوفمبر) ٢٠١٤- مقال أنترنيت.
http://www.diwanalarab.com/spip.php?article40422

7-البياجيون الجدد – http://sophia.over-blog.com/article-16070754.html

8-السوسيوبنائية و التعلمات المدرسية . Jean Paul Roy في 2013/4/7, 18:07-مقال من الأنترنيت.

9-- الفريق التربوي الجديدة :التربية الإسلامية وبيداغوجية التدريس بالكفايات – http://ostad.medharweb.net/tanzilat/farikt.doc.

10-سيمياء الخطاب الروائي –قراءة في الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزكي للطاهر وطار – http://lab.univ-biskra.dz/lla/images/pdf/cours/naiima/06.pdf

وجية القراءة
http://edusocio.net/files/psychologie_de_la_lecture.pdf

***السندات التربوية:**

1- الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي 2016، اللجنة الوطنية لمناهج وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .

2- دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العرية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبة، مطابق مناهج 2016.

3-دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية ، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2017، 2018.

4-دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المنية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مطابق لمناهج 2016 .

5-دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية، المجهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 207-2018 .

6- مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط -اللغة العربية-مديرية التعليم الأساسي –اللجنة الوطنية للمناهج-وزارة التربية الوطنية –الجزائر-جويلية .2005

7-مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي –مديرية التعليم الأساسي –اللجنة الوطنية للمناهج-وزارة التربية الوطنية –الجزائر-جوان 2011.

8-مناهج مرحلة التعليم الابتدائي: اللجنة الوطنية للمنهاج، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الديمقراطية الشعبية، 2016 .

***الكتب الأجنبية:**

1-Goldman Lucien : Pour une sociologie du roman – Ed : Gallimard 1964.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضـــــــوع	الصفحة
مقدمة	أ
المدخل : تعليمية اللغة العربية في المناهج المعاد كتابتها 2016	**1**
الفصل الأوّل :التّأصيل المفاهيمي لتعليميّة القراءة	**34**
أولا: القراءة و المهارة :المفهوم و الاصطلاح	**34**
1-مفهوم القراءة	**34**
2-مفهوم المهارة	**36**
3-نظرية المهارات	**42**
4-المهارات القرائية	**46**
أ- الوعي الصوتي	**47**
ب- الفهم القرائي	**49**
5-تصنيفات المهارات القرائية	**54**
ثانيا: نظريات القراءة و تدريسيّة القراءة	**64**
1- سيـــــــــــكولوجيا القراءة	**64**
1-1-القراءة من منظور نظرية التحليل النفسي.	**66**
1-2-القراءة من منظور علم النفس التجريبي	**68**
1-3-القراءة في نظريات علم النفس المعرفي	**71**
2- سيميولوجيا القراءة / المدخل الألسني	**80**
2-1-نظرية الواقع الجمالي	**80**
2-2-القراءة في نظرية ميشال أوتان	**82**
2-3-القراءة في نظرية الفينومينولوجيا	**86**
2-3- مفهوم القارئ في النظريات الألسنية الحديثة	**88**

3- سوسيولوجيا القراءة	**91**
3-1-السوسيولوجيا التجريبية	**92**
3-2- السوسيولوجيا الجدلية	**93**
3-3-القراءة في نظرية الانعكاس	**94**
3-4-القراءة في المنهج البنيوي التكويني	**96**
4-القراءة بيداغوجيا	**99**
4-1-أنواع القراءة من حيث الأداء.	**101**
4-2- أنواع القراءة من حيث الغرض.	**102**
4-3- أنواع القراءة من حيث المهارات المعرفية.	**104**
4-4-طرائق تعليم القراءة.	**104**
4-5-خطوات القراءة.	**106**
4-6-تقنيات القراءة المنهجية	**110**
الفصل الثاني: التّصور الديداكتيكي لدرس القراءة من خلال التّوجيهات التربوية الرسمية	**114**
1/ التصور الديداكتيكي لدرس القراءة من خلال التوجيهات التربوية الرسمية	**114**
2/ تحليل محتوى المنهاج –الدليل –الوثيقة المرافقة	**117**
1-فئة المفهوم	**117**
2-فئة الكفاءات و الأهداف	**119**
3-فئة الأسس النظرية	**125**
4-فئة المنهجية	**128**
5-فئة القراءة و المدرس	**144**
6-فئة القراءة و المتعلم	**146**
7-فئة القراءة و النص	**147**

8-فئة التقويم	**150**
3/تحليل فئة الكتب المدرسية	**154**
1- فئة النصوص المقترحة	**154**
2- فئة الخطوات المقترحة	**156**
3- فئة المداخل المقترحة في الأنشطة التمهيدية	**158**
4- فئة الأسئلة التابعة لنشاط القراءة	**163**
4/ تحليل المعطيات	**183**
الفصل الثالث: تنمية المهارات القرائيّة في الطورين الأول و الثّاني من التّعليم الابتدائي –دراسة تقويميّة–	**196**
1/ مقدمة الدراسة	**196**
2/مشكلة الدراسة	**197**
3/أهداف الدراسة	**197**
4/حدود الدراسة	**198**
5/إجراءات الدراسة	**198**
6/أداة الدراسة :	**200**
7/نتائج أداة تقويم مهارات القراءة للصفوف الأولى(2-3-4) من التعليم الابتدائي	**205**
1-ملخص درجات تقويم مهارات القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي	**206**
2-ملخص درجات تقويم مهارات القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي	**217**
3-ملخص درجات تقويم مهارات القراءة للصف الرابع من التعليم الابتدائي	**228**

8/ملخص معدل تقويم مهارات القراءة للصفوف 2-3-4 من التعليم الابتدائي	**237**
الخاتمة	**247**
الملاحق	**252**
قائمة المصادر و المراجع	**276**
فهرس الموضوعات	**286**

الملخص :

راهنت مناهج تعليم اللغة العربية المعاد كتابتها على فعالية تعليم نشاط القراءة والارتقاء بتدريسيته من خلال تطوير الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية وتقديم تصور لآليات تنمية المهارات القرائية للمتعلم في المرحلة الابتدائية، مما استدعى ضرورة مساءلة وتقويم البرنامج الدراسي المؤطر لنشاط القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية:

القراءة–مهارة–تنمية–التدريس بالكفاءات–المحتوى–الطريقة.

Résumé:

Les programmes d'enseignement de la langue arabe réécrits ont parié pour l'efficacité d'apprendre l'activité de lecture et améliorer son enseignement à travers le développement des pratiques pédagogiques et didactiques et fournir une vision des mécanismes de développement de la lecture chez les élèves du primaire, ce qui a nécessité la responsabilité du programme-cadre et évaluer pour l'activité de lecture au primaire.

Mots-clés:

Lecture-compétence-développement-approche compétence- contenu-méthode.

Summary:

The reeducated Arabic curricula taught on the effectiveness of teaching reading activity and the promotion of teaching through the development of pedagogic practices and the presentation of an vision for the mechanisms of developing reading skills for the primary school learner.

key words :

Reading-skill-development-approach competenc -content-method.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الأدب العربي

تخصص : تعليمية اللغة العربية

الملخـــــص

تنمية مهارة القراءة في برنامج التدريس بالكفاءات في الجزائر

- دراسة تقويمية للمحتوى والطريقة -

إعداد الطالبة :

حورية نهاري

إشراف:

أ.د. غيثري سيدي محمد

السنة الجامعية : 1438-1439هـ/2017-2018م

بعد الإصلاحات التي عرفها الحقل التربوي في الجزائر انفتحت مناهج التعليم الابتدائي على تجربة جديدة في كيفية تدريس نشاط القراءة، أملا في تمكين المتعلم من آليات وأدوات تؤهله لممارسة نشاط القراءة، وقد كان الهدف من هذا البحث هو تقويم هذه التجربة تصورا وممارسة من خلال الوقوف على مدى تماسك الخطاب المؤطر لها والكشف عن واقعها في الفصول الدراسية.

وقد تم اختيار "تنمية مهارة القراءة في برنامج التدريس بالكفاءات في الجزائر –دراسة تقويمية للمحتوى و الطريقة " موضوعا لأطروحة البحث محاولة للوقوف على ما يحيط بالموضوع من إشكاليّات، وسعيا إلى تحليلها ومعالجتها للتّوصل إلى اقتراح حلول تتّسم بالعلمية والمصداقيّة اعتمادا على ما تفضي إليه الدّراسة النّظرية والتّطبيقية من نتائج، أمّا أسباب اختيار الموضوع فكثيرة أهمّها:

-محاولة التأصيل المفاهيمي للقراءة نظريا ومعرفيا باعتبارها مهارة فكرية ونشاطا تعليميا غاية في الأهمية.

-مساءلة الخطاب التربوي المؤسس للدرس القرائي بالمرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية .

-كشف واقع تدريسية نشاط القراءة في الممارسة الصفية ومعرفة مدى انسجامه مع التصور النظري المنصوص عليه في السندات التربوية .

-متابعة المناهج المعاد كتابتها-2016- تحليلا وتقويما .

-المشاركة في تقويم المضامين المعرفية والبيداغوجية التي طرحتها المناهج المعاد كتابتها في المرحلة الابتدائية .

-رصد آليات الاشتغال في تنمية مهارات القراءة في الطورين الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي.

وإن كان موضوع تنمية مهارة القراءة في برنامج التدريس بالكفاءات في الجزائر متداخل وشائك بما يدفع الباحث إلى التركيز على معالجة إشكاليات محددة بدقة وموضوعية حيث لا يمكن استقصاء كل حيثياته، فإنّ الإشكالية التي خصّها البحث بالطرح والتّحليل طرحت في شكل تساؤلات تمّ الإجابة عنها كلّ في موضعها وهي كالآتي :

- ما هو الاختيار الابستيمولوجي الذي اعتمدته المناهج المعاد كتابتها-2016- الذي يبين موقف الجهة الوصيّة حول التعلم في السياق المدرسي ؟
- ماهي الأسس المعرفية التي تقوم عليها تعليمية القراءة في البرامج الدراسية الحديثة ؟
- ما هي المكانة التي أولتها مقاربة التدريس بالكفاءات لنشاط القراءة في المقررات الدراسية وفق الخلفية المرجعية للمناهج المعاد كتابتها -2016- ؟
- ما هو التصور الديداكتيكي الذي تقدمه التوجيهات التربوية الرسمية لنشاط القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي ؟
- ما مدى التنسيق بين التصور الديداكتيكي الموجه والأجرأة البيداغوجية المقررة في السندات التربوية؟
- ماهي إشكالات التنزيل البيداغوجي التي أفرزها الواقع المدرسي ؟
- ما هي المهارات القرائية التي يمتلكها المتعلم في الصفوف (2-3-4) في مرحلة التعليم الابتدائي؟
- ما هي مستويات المهارات القرائية التي يتم تنميتها في الصفوف (2-3-4) في مرحلة التعليم الابتدائي وفق المناهج المعاد كتابتها ؟

الإطار المرجعي للكفاءات في المناهج المعاد كتابتها 2016 :

تندرج العديد من البرامج الدراسية الراهنة في إطار براديجم ابستيمولوجي للمعرفة هو البنائي، وهذا ما اندرجت ضمنه البرامج الدراسية في الجزائر في مناهج الجيل الأول، بينما تم الإشارة في المناهج المعاد كتاباتها 2016 إلى براديجم جديد هو السوسيوبنائية، مبدئيا ينبغي الإشارة إلى أن البراديجم الابستيمولوجي للمعرفة ليس منهجا أو مجموعة مناهج بيداغوجية ولا اتجاها بيداغوجيا أو موضة في مجال التربية وما هو بمقاربة ديداكتيكية ولا مشروع بيداغوجي، إذ لا يمكن للبراديجم الابستيمولوجي أن يختزل أو يردّ إلى هذه الجوانب، فهو أشمل و أعم، إنه يحدّد المعالم المرشدة التي يمكن لهذه المقاربات والمناهج والاتجاهات البيداغوجية أن تتخذ وجهتها وموقعها داخلها .

تعتبر سوسيوبنائية فيجوتسكي من أهم الأسس النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفايات التي اعتمدتها الجزائر في بناء المناهج والبرامج التعليمية الحالية، هذا البراديجم المعرفي يصنف ضمن نظريات التعلم المعرفية التي تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان كالتفكير واتخاذ القرار وحل المشاكل إلى جانب كل من النظرية الجشطلتية والنظرية البنائية، كما أنه يعتبر فرعا من البنائية، يتفق معها في تأكيدها على أن المتعلم هو صانع المعرفة وباني التعلم، ويختلف معها في كونها تولي أهمية أكبر لدور تفاعل المتعلم مع أقرانه ومعلمه في تسريع عملية النمو المعرفي وهو بحديثه عن دور المجتمع والراشد في عملية التعلم يكون قد شكل تجاوزا وتطويرا للنظرية البنائية البياجوية .

وعليه فإن المقاربة السوسيوبنائية هي مقاربة بنائية تفاعلية اجتماعية، لا تعتبر المضمون المدرسي غاية في ذاته بل أصبح وسيلة لخدمة ومعالجة الوضعيات، يتعلق الأمر هنا بثورة كوبرنيكية حقيقية، فلقد أصبحت المهمة معقدة، لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة و هي خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء المعارف وتنمية الكفايات.

إن تعليم النشء كيف يقرأ بالمعنى الابتدائي للكلمة هو الهدف الأسمى للعملية التعليمية ، وهو من الرهانات التربوية التعليمية كما أنه تحد اجتماعي فرضته سلطة الكلمة المطبوعة في عالمنا المعاصر،

اكتسبت القراءة باعتبارها موضوعا بحثيا تتقاطعه علوم مختلفة أهمية بالغة واهتماما متزايدا فقد وصل عدد البحوث و الدراسات المكرسة لقضايا القراءة 40 ألف بحثا خلال السنة الأخيرة ، مما نجم عنه تباين وجهات الرؤية للمشتغلين عليها في تحديد مفهوم القراءة، وبالتالي اختلاف وتعدد كل ما يتصل بعملية القراءة من ميكانيزمات وطرق واستراتيجيات.

إن القراءة مفهوم نام ومتجدد، طرأ عليه الكثير من التغيرات تبعا للمجال العلمي الذي تناولها بالدراسة والتحليل، فهي:

– القراءة عملية ميكانيكية آلية بسيطة تهدف إلى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها.

– عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم .

– عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة وتقويم المقروء من القارئ.

– عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة وتقويم المقروء وتعديل السلوك تبعا لما في المقروء من قيم وأفكار.

– عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات .

وعليه فإن عملية القراءة عملية بنائية متكاملة تتأسس على المبادئ التالية :

–الفعالية العقلية (الفهم)

–الفعالية النفسية (النقد)

–الفعالية الاجتماعية (حل المشكلات)

–الفعالية الوجدانية (التذوق)

وبذلك تكون القراءة عملية ذات طابع سيكولوجي فردي من ناحية واجتماعي من ناحية أخرى، وفهمها بهذه الطريقة يجعلنا نؤكد على الدور المهم للقراءة في خلق جو من التوافق النفسي الداخلي.

ظهرت في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين مجموعة من النظريات التي تعالج مسألة سيكولوجية القراءة لفهم الأبعاد المختلفة المرتبطة بسيكولوجية اكتساب مهارة القراءة نمائيا وإدراكيا وعصبيا، كما تستعرض التفسير النمائي لاكتساب المهارة بمراحلها المختلفة مع تبيين دور الوظائف الإدراكية والمهارات المختلفة المؤثرة على اكتساب القراءة كالوعي الصوتي والذاكرة اللفظية وسرعة المعالجة اللفظية وعمليات التعرف البصري والتفسيرات العصبية الدماغية وتنطلق جميع هذه الدراسات من اعتبار القراءة ظاهرة نفسية واعتبار القارئ نمط نفسي قرائي معين، كما اهتمت الدراسات السيميولوجية، وقد كانت المقاربات المنهجية في هذا الإطار جد متنوعة: ظهراتية القراءة (سارت J.P.Sarter)، أسلوبية القراءة (ميشال ريفاتير M.Riffatterre)، سيمولوجية القراءة (R.Barthe) بلاغة القراءة (M.charles ميشال شارل)، كما تنوع أنماط القراء الذي تم تقديمهم ضمن المقاربات المنهجية المختلفة مثل جامع القراءة لريفاتير والقارئ الضمني (إيزر) والقارئ الفعلي (ياوس) والقارئ المخبر (ستانلي) والقارئ النموذجي (أمبرتو إيكو) إضافة إلى الجهد التنظيري الذي انصب أساسا على مقاربة القارئ ضمن خطاطة التواصل الأدبي في محاولة جادة لمعرفة كيفية بناء القراءة وتحديد المنطق الذي يحكمها من منظور سيمولوجي. أما الجانب السيسيولوجي فيهدف إلى تتبع النظريات المختلفة التي تحدد الأطر المرجعية والمفهومية لعملية القراءة وتحليل أسسها المعرفية والإبستيمولوجية وتتبع الأدوات الإجرائية التي تتوسل بها في مقاربتها للموضوع .

إنّ حقل القراءة شكل محور اشتغال مقاربات متعددة نقدية وتربوية راهنت على فهم آليات الاستيعاب القرائي وتفسيرها، وقد كان لذلك أثر كبير في مجال الديداكتيك، إذ تبلورت طرائق وأساليب فعالة لتعليم النشاط القرائي والارتقاء بتدريسه، وفي إطار مواكبة المنظومة التعليمية لمختلف هذه التطورات شهدت مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي بعد الحركة الإصلاحية التي استهدفت تجديد وتطوير الممارسة البيداغوجية والديداكتيكية انفتاحا على ديداكتيك القراءة المنهجية

لتنمية كفايات ومهارات المتعلمين القرائية بعد أن ثبت أنّ الدرس القرائي يعاني الكثير من الاختلالات المزمنة التي يساهم فيها كل من المدرس والتلميذ والكتاب المدرسي والتوجيهات الرسمية التي تحدد طرائق القراءة وأشكالها وتنظم صيغ التقويم الإجمالي وتحدد بالتالي الشكل القراءة الصفية.

التصور الديداكتيكي لدرس القراءة من خلال التوجيهات التربوية الرسمية :

إن مسألة التصور الديداكتيكي الموجه لنشاط القراءة بالمرحلة الابتدائية بأطوارها الثلاثة يهدف إلى تقويم صيغة حضوره في الخطاب الرسمي والوقوف على مدى نجاعته الإجرائية والعملية من حيث ضبط الأساس المفاهيمي وتوحيده ووضوح الخطط والاستراتيجيات المؤطرة لفعل الإقراء المنهجي وتناغمها ومدى ترجمة التنظيمات إلى واقع الممارسات الفعلية وعليه ينطلق هذا العنصر من الإشكالية التالية:

– ما هو التصور الديداكتيكي الذي تقدمه التوجيهات التربوية الرسمية لنشاط القراءة؟ وهل هناك انسجام في الخطاب التربوي الذي تقدّمه هذه الوثائق؟

للإجابة عن هذه الأسئلة حرصنا على دراسة وثائق رسمية متنوعة:

– منهاج اللغة العربية للطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي.

– دلائل الكتب.

– الوثائق المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي.

– الكتب المدرسية.

لهذه الوثائق أهمية كبرى في تأطير الدرس القرائي ورسم معالم مساره سواء من حيث تحديد الكفايات والغايات أو من حيث اختيار المحتويات والطرائق والوسائل وآليات التقويم.

تمّ الاعتماد على تقنية تحليل المحتوى للتعرف على التصور الديداكتيكي الموجه لنشاط القراءة بالمرحلة الابتدائية متبعين الخطوات التالية:

– تحديد الوثائق الرسمية المؤطرة لفعل القراءة بالطور الابتدائي التي سيتم تحليلها واقتصرنا في تحليلنا لهذه الوثائق على المقاطع المعرفة لنشاط القراءة وكفاياتها وخطوات إنجازها وأساليب تقويمها.

حاولنا من خلال الفصل الثاني تحليل مضمون الخطاب الرسمي المؤطر لديداكتيك القراءة في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي للكشف عن التصور الديداكتيكي لدرس القراءة في المناهج المعاد كتابتها 2016 من خلال مساءلة الوثائق الرسمية المتمثلة في المنهاج والدليل والوثيقة المرافقة الخاصة بكل سنة دراسية قد أسفرت عملية التحليل على النتائج التالية :

1-يظهر بوضوح الجهود المبذولة لتطوير تعليمية القراءة بالانفتاح على مختلف النظريات والمقاربات التي اهتمت بنشاط القراءة حيث تم الإشارة إلى بعضها مباشرة أو اعتمادها ضمنيا من خلال تبنيها في منهجية التدريس .

2-أما النقائص التي لا يخلو منها أي منهاج دراسي فتمثلت بالخصوص في غياب التكامل بين التصور النظري للخطاب الرسمي و الإعداد الفعلي للكتب المدرسية، مع وجود نوع من التعارض أحيانا بين التوجهات التربوية التي تراهن على فاعلية القارئ المتعلم والأنشطة المقررة في الفصل الدراسي التي لايزال بعضها محافظا على المقاربة التفسيرية للنصوص مما يغيّب دور المتعلم .

3-وعليه يوصى بتوفير أكبر قدر من التوافق والوضوح في المبادئ الأساسية الكفيلة بتطوير درس القراءة في المرحلة الابتدائية، وسدّ الفجوة الحادثة بين الوثائق الرسمية والكتب المدرسية بمزيد من التنسيق بين الفاعلين والمهتمين بالمجال التعليمي مع ضرورة الدعوة إلى تبني رؤية معرفية محددة للغايات الكبرى من تعليمية القراءة بتسطيرها في أهداف مدروسة ومخطط لها ومبيئة وفق الخصوصيات الثقافية والاجتماعية والنفسية للمتعلم.

وتندرج الدراسة الميدانية ضمن التقويم البنائي وهو التقويم الذي يتم في ضوئه تحديد مدى صلاحية توصيف البرنامج كوثيقة مكتوبة للتعليم والتعلم في ضوء رسالته وأهدافه وفق معايير محددة ويهدف التقويم البنائي إلى التأكد مما يلي :

-اتساق البرامج (بمجموعه) مع رؤيته ورسالته وأهدافه .

-مواكبة استراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم المحددة في وثيقة البرنامج .

هدفت هذه الدراسة إلى :

-التعرف على المهارات القرائية التي يمتلكها المتعلم .

-تحديد مستويات المهارات القرائية المكتسبة .

-الكشف عن مدى تنمية المهارات القرائية من الصف الثاني إلى الصف الرابع من التعليم الابتدائي .

-الكشف عن التباين بين المستوى المطلوب والمستوى المكتسب في امتلاك المهارات القرائية.

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي حيث تم تقويم المهارات القرائية لمتعلمي الصف الثاني والثالث والرابع من التعليم الابتدائي، وذلك عن طريق الاستعانة باستبانة تمثل أداة الدراسة، يتم الحصول على البيانات اللازمة وذلك بالبحث في الجانب الميداني لإجراء مقابلات فردية مع المتعلمين، وحصر و تجميع المعلومات اللازمة في الموضوع، ومن تم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج spss الإحصائي، والتوصل إلى النتائج المطلوبة من خلال تحليل البيانات وتفسيرها .

اشتملت الدراسة على عينة مكونة من متعلمين من الصفوف الدراسية الثانية والثالثة والرابعة من الطور الثاني للسنة الدراسية 2017-2018، بلغ عددهم 403 متعلما تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وتكوّن مجتمع الدراسة من المدارس الابتدائية الموجودة بولاية تلمسان مقاطعة مغنية.

وقد توصلنا بعد الرصد والتحليل والتقويم إلى أبرز النتائج وهي :

1-يظهر بوضوح الجهود المبذولة لتطوير تعليمية القراءة بالانفتاح على مختلف النظريات والمقاربات التي اهتمت بنشاط القراءة حيث تمّ الإشارة إلى بعضها مباشرة أو اعتمادها ضمنيا من خلال تبنيها في منهجية التدريس، ولكن غياب التحديد الدقيق للأصل المرجعي الموجه لفعل القراءة المعتمد في تحليل النص أحدث اضطرابا في آليات الاشتغال النصي في الوثائق الرسمية وفي الممارسات الصفية، وطرح إشكالات واضحة لدى المعلم بصفة خاصة لعدم وضوح الرؤية النظرية.

2-ثبات الجهاز المفاهيمي وضبط مصطلحاته من وثيقة إلى أخرى ومن طور إلى آخر، حيث يظهر تتبع الخطوات المنهجية لميدان فهم المكتوب (القراءة) تطابقا تاما في التخطيط للدرس وكيفية إنجازه مما يعكس رؤية متماسكة لمنهجية إقراء النصوص في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي في جانبه النظري .

3-غياب التكامل بين التصور النظري للخطاب الرسمي والإعداد الفعلي للكتب المدرسية، مع وجود نوع من التعارض أحيانا بين التوجهات التربوية التي تراهن على فاعلية القارئ (المتعلم) والأنشطة المقررة في الفصل الدراسي التي لايزال بعضها محافظا على المقاربة التفسيرية للنصوص مما يغيّب دور المتعلم، وذلك راجع حسب المشتغلين في الميدان (المفتشين خاصة) إلى عدم التنسيق بين اللجنة الوطنية الواضعة للمناهج واللجان الوطنية المعدّة للكتب المدرسية .

4- نقص التكامل بين التصورات المقترحة في الوثائق الرسمية والممارسات الصفية، وذلك بسبب استمرار المعلم في استراتيجيات تدريسية المعتادة، والتي قد لا تتلاءم مع الطرح الجديد، وهنا ينبغي الإشارة إلى أن تنزيل البرامج التعليمية يستدعي بالضرورة تكوين المعلم تكوينا جيدا يؤهله لمعرفة التقنيات الحديثة لديداكتيك القراءة .

5-مرونة الأنشطة والاستراتيجيات التي تلائم خصوصيات القراء المتعلمين وتلبية حاجاتهم في التفاعل مع النصوص .

6-ضعف الأنشطة التقويمية حيث لم ترق إلى المستوى المطلوب لتنمية المهارات المعرفية والفكرية للمتعلم، بل على العكس تماما يمكن أن يكون لها انعكاس سلبي في إعاقة هذه المهارات، فالأنشطة التقويمية يجب أن يرتبط وجودها بتحديد المهارات والقدرات المستهدف تقويمها لدى المتعلم.

7-القراءة هي عبارة عن سلسلة من المهارات مرتبطة ببعضها البعض، وينبغي أن يتم تعليمها بطريقة تدريجية نامية، لذا فإن عملية تحديد المهارات التي اكتسبها المتعلم، والتي لم ينجح في اكتسابها أثناء عملية تعلم القراءة مهم جدا للتمكن من معالجة نواحي الضعف والقصور منذ البداية.

8-تنويع النصوص واستثمار مختلف الخطابات بناء على تعاقد بيداغوجي واضح يستحضر معايير تربوية .

9-اعتماد المدخل التكاملي في تدريسية القراءة رفع من فاعلية المتعلم ويرفع من مستوى أداءاته.

10- تفوق المتعلم في مهارة التهجي بدرجة عالية يؤكد فعالية البرنامج التعليمي، كما يعكس وتيرة متزايدة في السرعة والسلامة مما يشير إلى تنمية المهارة القرائية .

11-تنمية مهارة تهجي الكلمات بطريقة تدريجية مدروسة من طور إلى آخر .

12- تفوق المتعلم في مهارة الطلاقة الشفوية، ويلاحظ ارتفاع مستويات المهارة تدريجيا فهي تنمو وفق ماهو مطلوب في البرامج التعليمية .

13-قدم المتعلم مستوى متوسط في مهارة الفهم الاستماعي، ولم يلاحظ أي تطور في مستواه من طور لآخر بل حافظت المهارة على مستوى ثابت وذلك يعكس خللا في تنمية هذه المهارة .

14-قدم المتعلم مستوى متذبذبا في مهارة الفهم المعتمدة على التحليل والتركيب والتقويم، بحيث تم تنميتها بصورة لافتة في بداية الطور الثاني، ثم لوحظ انخفاض في مستوى الأداء في نهاية الطور الثاني مما يعكس وجود انقطاع في تنمية المهارة .

15-نجح البرنامج الدراسي المقرر في المناهج المعاد كتابتها في تنمية المهارات الثلاثة الأولى وهي مهارة تهجي الحروف ومهارة تهجي الكلمات ومهارة الطلاقة الشفوية، بينما ظهرت بعض الإشكالات في تنمية مهارتي الفهم الاستماعي والفهم النقدي.

16-وعليه يوصى بضرورة ربط المهارات القرائية بطريقة سليمة، وذلك بالانتقال من ربط الرموز بالأصوات، وربط الأصوات بالكلمات، وربط الكلمات بالمعاني، وربط المعاني بالذاكرة، وربط الذاكرة بمعالجة المعلومات معالجة دقيقة، لأن ذلك السبيل الوحيد للتخفيف من الصعوبات التي تحدّ من تنمية المهارات القرائية .

17-كما يوصى بتوفير أكبر قدر من التوافق والوضوح في المبادئ الأساسية الكفيلة بتطوير درس القراءة في المرحلة الابتدائية، وسدّ الفجوة الحادثة بين الوثائق الرسمية والكتب المدرسية بمزيد من التنسيق بين الفاعلين والمهتمين بالمجال التعليمي مع ضرورة الدعوة إلى تبني رؤية معرفية محددة للغايات الكبرى من تعليمية القراءة بتسطيرها في أهداف مدروسة ومخطط لها ومبيئة وفق الخصوصيات الثقافية والاجتماعية والنفسية للمتعلم.

Introduction

Praise be to God, and may his peace and blessings be upon the Messenger of God, and next:

Our choice **"The Development of reading skills in the teaching program competencies in Algeria – an evaluation study of content and method"** The theme of the research thesis was an attempt to find out about the problematic that surrounds the topic of this study, in order to analyze and address them to propose scientific and credible solutions based on the results of theoretical and applied studies, the reasons behind choosing this topic are many:

- Trying to conceptualize the cognitive and theoretical reading as an intellectual skill and an important educational activity.

- Addressing the educational discourse that is the foundation of the primary reading in the Algerian school

- Revealing the reality of teaching the reading Skill in the classroom practice and knowing the extent of its compatibility with the theoretical conception provided in the educational bonds.

- Follow-up of the re-written methods - 2016 -analytically and evaluation

- Participating in the evaluation of the cognitive and pedagogical contents presented by the rewritten curricula in the primary stage.

- Monitoring mechanisms of employment in the development of reading skills in the first and second stages of primary education.

Although the subject of the development of reading skill in the teaching program competencies in Algeria overlapping and thorny, which prompts the researcher

to focus on the treatment of specific problems accurately and objectively where it can not be investigated all the reasons, the problem addressed by the research subtraction and analysis raised in the form of questions were answered in each place As follows:

- What is the epistemological choice adopted by the rewritten curriculum-2016 - which shows the position of the guardian on learning in the school context?
- What are the cognitive bases on which reading instruction is based on modern curricula?
- What is the status given by the approach of teaching competencies to the activity of reading in the curriculum according to the background of the re-written methods 2016-?
- What is the visualization of didactics provided by the formal educational guidelines for reading skill in primary education?
- What is the extent of coordination between the guided visualization of didactics and pedagogic approach established in educational bonds?
- What are the problems of pedagogic reduction that the school reality produced?
- What are the learners' reading skills in grades 2-3-4 in primary education?
- What levels of Reading skills are developed in grades 2-3-4 in primary education according to rewritten curricula?

The contents of the thesis were distributed on the entrance, three chapters and a conclusion

- For **the entrance:** it was concerned with the treatment of teaching Arabic in the re-written methods - 2016 –
- For the **first chapter:** has been divided into several elements that necessitated the methodological necessity of starting to master the main

concepts linguistically, theoretically and procedurally. We then proceeded to identify the theoretical bases and foundations on which the reading act is based. We followed the analysis of the work mechanisms and the methods of reading comprehension in several fields: pedagogy, psychology, psychology and sociology.

- For **the second chapter** represents the methodological and applied framework of the research, in which we present the pedagogical foundations of the reading activity by understanding the basic concepts and fundamentals of reading in the official documents (the educational bonds for the first and second stages in the primary stage) which formed the content of the study through the identification of competencies and steps of completion and evaluation procedures, as we used to evaluate the contents of the textbook allocated for the first, second, third and fourth years of primary education to monitor the reality of teaching reading in the classroom and then we analyzed the data and interpreted it based on the technique of content analysis.

- For the **third chapter**: The raeding skills assessment for second, third and fourth graders in primary education, by identifying the learner's reading skills, determining the levels of reading skills acquired, and revealing the development of literacy skills from grade 2 to grade 4 of primary education by conducting individual interviews with Learners, and to reach the desired results through data analysis and interpretation.
- For **the conclusion**: A general link to search results.

In my research, I have relied on:

- The analytical descriptive approach that was followed during the presentation of the facts and their treatment and the presentation of different opinions.

- Content's analysis technique

- The study relied on the following research tools: Questionnaire-observation-test.

The pursuit of full and integrated research is not possible for the researcher's difficulties, which are as follows:

The nature of the subject, as well as the field of research and its complexity and overlap between different sciences.

The seriousness of the Subject of study.

The sphere of the study and the researcher's difficulties and obstacles in the achievement.

With regard to the most important references that have been used on the educational bonds adopted in the re-written methods - 2016 - represented in:

- Arabic language curriculum for the primary stage 2016.

-The directory of Arabic language books for the primary stage 2016

- The document accompanying the rewritten curricula.

- The school book .

The basic references were a collection of books, including: "Textual Reading and Textual Teaching" by Abdul Razzaq Al-Tijani and Gilali Sristo, "The Competencies and Sociobiology" by Felipuner, "Didactic Reading" by Mohamed Maksy and "language skills" by Roshdy Ahmed Taima

In conclusion:

I would like to extend my thanks and appreciation to the honorable professor Dr. Sidi Mohamed Gaitri for his support and guidance, as well as his follow-up and correction. Thanks to God and his virtues, this work came to light.

God is the Helper

Tlemcen: 07-10-2017 corresponding to 17 Muharram 1438

Student: NEHARI Houria

Conclusion

After the repairs that have been known in the Algerian educational field, the primary educational curricula opened on a new experience in the ways of teaching the reading activity, hoping the learner to empower mechanisms and ways that qualify him for reading activity. The goal from such evaluating this activity through the stand out on the cohesion of the discourse framed for it and detecting their reality during semesters, and after analysing and evaluation we arrived to the following results:

1. The efforts for developing reading are shown on the openness of different theories and approaches that gave great importance on the activity of reading, where some of them were marked directly or implicitly adopted through their identification in the teaching methodology. However, the absence of the precise selection promoted for the reading function in analysing the text disrupted the mechanisms of scripting in the official documents and in the class practices, and raise obvious problems for the teacher in particular because of the lack of clarity of theoretical vision.
2. Adjusments of the microfilter and adjustments of its items from one document to another, where the methodological steps are followed in the field of understanding the written (reading) fully in the planning of the lesson and the way of accomplishing it reflecting a coherent vision for the methodology of reading texts for the 1st and 2nd stages of primary education in its fresh side.
3. The absence of integration between the theoretical conception of the official discource and the actual preparation of textbooks with some kind of occasional conflict between the educational approaches that bet on the effectiveness of the reader and activities scheduled for the semester that some of them still maintain an interpretive approach to texts which miss the role of the learner and this is a reflection of the prestige of those

working in the field (inspectors in particular) to coordinate between the ational committee prepared for textbooks.

4. Lack of integration between the propose scenarios in official documents and classroom practices, that is because of te teacher's continuation in the usual teaching strategies which may not be compatible with the new offering. It should be noted here that the download of educational programs necessarily calls for the formation of a teacher well to qualify him to learn modern techniques of reading didactics.
5. Flexibility of activities and strategies that fit the specifies of educated readers and meet their needs in the interaction with texts.
6. The weakness of the calender activities, which did not reach the required level to develop the cognitive and intellectual skills of the learner. On the contrary, it can have a negative effect on the obstruction of these skills; so these evaluation activities should be linked to the identification of skills and abilities to be assessed by the learner.
7. Reading is a series of a linked skills, it should be taught in a progressive and developing manner. So the process of identifying the skills acquired bye the learner which did not succeed in gaing during the process of learning to read is very important to be able to address the weakness and shortcomings from the beginning.
8. Diversification of texts and investments of various letters based on a clear pedagogical contract evokes educational standards.
9. Adopting the integrated approach in the teaching of reading increases the effectiveness of the learner and raises the level of performance.
10. The learner's superiority in the skills of the approaches to a high degree confirms the effectiveness of the tutorial, it also reflects an increasing pace of speed and safety, which indicates the development of literacy skills.

11. Developing the spelling words skill in a gradual wauy studied from one stage to another.
12. The learner outperformance skill of oral fluency, and it is noticed that the skill levels gradually increase as they grow according to what is required in the education programs.
13. The learner provided an average level of cognitive comprehension skill, and there were no development at the level from one stage to another, but it maintained skill at a constant level reflecting the imbalence in the development of this skill.
14. The learner provided a fluctuating level of understanding skills based on analysis, structure and evaluation, so that it was markedly developed at the beginning of the second phase and then a decrease in the level of perforance was observed at the end of the secong phase which reflects a a lack of skill development.
15. The decided curriculum in the rewritten methodologies succeeded in the development of the first three skills that are: spelling letters skills, spelling words skills and oral fluency, while some problems arose in the development of the skills of understanding and critical comprehension.
16. It is recommended that literacy skills should be properly linked to the transition from linking symboles to sounds, connecting sounds with words, linking words with meanings, linking meanings to memory and linking memory to processing information precisely because this is the only way to alleviate the difficulties that limit the developent of literacy skills.

جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان
أعمال مخبر أنثروبولوجيا الأديان و مقارنتها
دراسة سوسيو - إثنولوجية

مجلة
أنثروبولوجية الأديان

العدد الثاني عشر
12

laboanthropol@gmail.com
Tél : 043.38.21.24

ISSN: 1112 - 3494 2012 جوان

مجلة أنتروبولوجيا الأديان

دورية علمية محكمة تعنى بالدراسات الأنتروبولوجية الدينية يصدرها مخبر أنتروبولوجيا الأديان
ومقارنتها دراسة سوسيوأنتروبولوجيا بكلية الآداب واللغات
جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان-

العدد الثاني عشر

المدير الشرفي للمخبر

أ.د عكاشة شايف

مدير المخبر

أ.د محمد موسوني

رئيس المجلس العلمي

أ.د رابح سنايسي

عنوان المجلة

مخبر أنتروبولوجيا الأديان و مقارنتها
كلية الآداب و اللغات
جامعة تلمسان
ص.ب 138 تلمسان – الجزائر
الهاتف: 043.21.38.06
البريد الإلكتروني: lab_anthro@mail.univ-tlemcen.dz

جوان 2012

ISSN/1112-3494

مجلة أنتروبولوجيا الأديان

دورية علمية محكمة تعنى بالدراسات الأنتروبولوجية الدينية يصدرها مخبر أنتروبولوجيا الأديان ومقارنتها دراسة سوسيوأنتروبولوجيا بكلية الآداب واللغات

جامعة أبى بكر بلقايد -تلمسان -

المدير الشرفي للمخبر: أ.د عكاشة شايف

مدير المخبر: أ.د محمد موسوني

رئيس المجلس العلمي للمخبر: أ.د رابح سنايسي

هيئة التحرير

أ.د محمد موسوني

أ.د عكاشة شايف

أ.د رابح سنايسي

أ.د مليكة بن منصور

د. أحمد أوراغي

د.عمارية عوار

الأمانة التقنية

هرواط مريم

بقدور عزالدين

موسوني سميرة

المراسلات إلى العنوان التالي:

مخبر أنتروبولوجيا الأديان ومقارنتها – دراسة سوسيوأنتروبولوجيا –
كلية الآداب و اللغات – جامعة أبى بكر بلقايد – تلمسان
ص.ب 138 تلمسان الجزائر
الهاتف / الفاكس: 043.21.38.06
البريدالإلكتروني:**lab_anthro@mail.univ-tlemcen.dz**

مجلة أنتروبولوجيا الأديان

دورية علمية محكمة تعنى بالدراسات الأنتروبولوجية الدينية يصدرها مخبر أنتروبولوجيا الأديان ومقارنتها دراسة سوسيوأنتروبولوجيا بكلية الآداب واللغات
جامعة أبى بكر بلقايد -تلمسان -

فهرس1 الجزء الثاني عشر

كلمة مدير المخبر
كلمةافتتاحية

المحور الأول:أنتروبولوجيا الدين و التصوف

الإسلام و مصادر ثقافته
د.كريم زايدي.....09

التصوف حقائق و مفاهيم
أ.ماحي قندوز.....20

المعاني والأوجه الإستعمالية لصيغة الأمر عند علماء الأصول
أ. دايم عبد الحميد 27

التوراة، النص ،العقل و التأويل
أ.عبد القادر لصهب.....35

مقام الإخلاص عند السالكين في الطرق الصوفية و أثره في حياة الإنسان
أ.حساين عويشة.....43

التربية الصوفية عند الشيخ ماء العينين
أ.حسن عالي.....48

التعريف بالعالم الرباني الشيخ عبد الرحمن بن يلس التلمساني
أ.نبيل حفاف.....66

مقام تزكية النفس عند الصوفية
أ.بلعباس زوليخة 79

كرامات المتصوفة و خوارقهم الفائقة
أ.هشام بن سنوسي.....84

عصمة النبي صلى الله عليه و سلم من الشرك و الضلال
أ.سليمان بن صفية..... 19

مجلة أنتروبولوجيا الأديان

دورية علمية محكمة تعنى بالدراسات الأنتروبولوجية الدينية يصدرها مخبر أنتروبولوجيا الأديان ومقارنتها دراسة سوسيوأنتروبولوجيا بكلية الآداب واللغات
جامعة أبي بكر بلقايد -تلمسان -

فهرس 2 **الجزء الثاني عشر**

المحور الثاني:أنتروبولوجيا عامة

العلاج الغيبي و علاقته بالتصوف زيارة ضريح سيدي عبد الله بن منصور الحوتي

أ.بن منصور مليكة.....105

التربية الروحية عند بديع الزمان النورسي

أ.بلحاجي عبد الصمد..... 113

القيم الخلقية للشعر الديني في العصر الزياني

أ.مولاي البودخيلي.....121

البعد الصوفي في شعر الشابي

أ.قريش بن علي.....131

ثقافة القتل و عقائد الاغتيال عبر التاريخ

أ.رشيد دالي.....143

الفن و التاريخ من وجهة أنتروبولوجية

أ.محمد بلعربي.....151

الاتجاه الديني في الشعر الشعبي الجزائري،مقاربةأنتروبولوجية

بدو فضيلة.....155

الوصفات العلاجية الشعبية في منطقة الغرب الجزائري-دراسة ميدانية أنتروبولوجية-

د.علي عمار.....162

تحديات لغة الدين و الدنيا في الجزائر- مسيرة البقاء-

أ.نهاري حورية.....182

المشكلات الدراسية عند الطفل و أثرها على عملية التعلم فوبيا المدرسة نموذجا

أ.بن عامر زكية.....191

واقع التهريب بالمنطقة الحدودية الجزائرية المغربية

أ.محمد خالد باسعيد.....198

تحديات لغة الدّين و الدّنيا في الجزائر – مسيرة البقاء-

أ- نهاري حورية

يعيش إنسان الألفية الثالثة حالة من التواصل القهري مع غيره في العالم الجديد، فكلنا ننخرط في موجة العولمة الكاسحة و السّجال الحتميّ بين التأثير و التأثر مستمر تحدّد نهايته قدرة الفرد على وضع خطوط فاصلة بين الثوابت و المتغيرات ،و المدرسة تعدّ المكان الثاني بعد المنزل الذي من مهامه الأساسية السعي إلى غرس الثوابت والعمل على منحها صفة الصّمود و الصّلابة لحماية الذات من التّخبط في دائرة التذبذب عند انتقاء المتغيرات الملائمة للفرد و رفض المتغيرات المهدّدة لتوازنه.

و يدرك الجميع الدّور الحاسم المنوط بقطاع التّربية و التّعليم و أولويته في تحقيق رقيّ المجتمعات وتطوّرها وتوليه الدّول المتطوّرة عناية خاصّة لإيمانها بفكرة أنّ صناعة الإنسان هي أكثر الاستثمارات نجاحا، و لا شك أنّ تعليم اللّغات يحوز الصّدارة في المناهج الدّراسية،لأنّ اللّغة ستبقى دائما البوابة المفتوحة على العالم ،و المعرفة وهي الصّلة الوثقى بين الفرد وهوّيته و انتماءاته و تطلعاته .

تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر:

مرّ تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر بمراحل مختلفة ضبطتها المنحنيات التّاريخية التي عرفتها الجزائر منذ الفتح الإسلامي حتىّ الألفية الثالثة، وتقتضي المنهجية العلمية أن نقسّم هذه المراحل كالتالي:

1- اللّغة العربية لغة الفتح الإسلامي :

حمل الفاتحون الجدّد لبلاد الشمال الإفريقي معطيات حياتية و فكرية جديدة، ظهرت بمسميات غير مدركة عندهم ،وكان لزاما أن تنقل الأطروحات الإسلامية إلى السّكان الأصليين الذي ما لبثوا أن ارتضوا الإسلام دينا وحكما "غير أنّ هذا التّعليم كان له أثر محدود لأنّه كان يقتضي إلمام المعلمين بلغة البربر أو مقدرة الأهالي على فهم اللّغة العربيّة وكلا الأمرين كانا متعذرين في أغلب الأحيان "1،لهذا كانت الحاجة إلى توافد العرب إلى المنطقة ماسة ،فالدّين لا يمكن أن يفهم إلاّ بلغته ،كما أنّه لا يعلم إلاّ في مرتعه ،فظهر تيار مستمر و متزايد للهجرة نحو الشّمال الإفريقي ،زامنه اهتمام الفاتحين ببناء المساجد ،هذان العاملان كانا حاسمين في عملية تعليم اللّغة العربيّة للبربر، وهذا هو المسار الذي اتبع إلى أن استتب الأمر و أصبحت اللّغة العربية لغة الدّين والعلم والثّقافة و المجتمع ،أمّا طريقة تعليمها فهي ذاتها الطريقة التّقليدية المتّبعة في جميع البقاع الإسلامية، وهي طريقة الإلقاء و الشرح ترتبط فيها مهارتا الكتابة و القراءة بحفظ القرآن، ثم ينتقل المتعلم إلى المرحلة الثانية التي تقدّم فيها دروسا في النحو والصرف و البلاغة و العروض ،كانت المنهجية الدراسية تقتضي:

1-قراءة نص من كتاب لغوي مشهور.

2-شرح الأستاذ النّص و التوسّع فيه .

3-تجاوز الصعوبات بالاعتماد على الأسئلة و الإجابة عنها.

إعتمد المعلمون خلال فترة طويلة من الزّمن في تعليم اللّغة العربية على كتب لغوية يمكن أن تعدّ كتبا مدرسيّة، لأنّ الجميع كان يتتلمذ عليها، منها:

1-في النّحو : - متن الأجرومية بشرح الكفراوي و الشيخ خالد الأزهر.

- متن القطر بشرح ابن همام .

- ألفية ابن مالك بشرح الماكودي و ابن عقيل .

2-في الصّرف : - متن الزناجاني بشرح سعد الدين التفتزاني.

- لامية الأفعال بشرح بحرق و حاشية ابن حمدون.

3-في اللّغة: - مقامات الحريري.

4-في العروض : - متن الكافي بشرح الدمنهوري .

5-في البيان : - الجوهر المكنون بشرح الدمنهوري.2

هذه الكتب التّعليمية احترمت متونها و تغيرت حواشيها ،فظهرت بشروح مختلفة ابتدعها المعلمون، فحملت بصمتهم وطريقتهم في نقل المعلومات ،كما انتشرت ظاهرة التلخيص و المختصرات في تعليم اللّغة العربية .

2- اللّغة العربية تحت الحماية العثمانية :

لما انضوت الجزائر تحت سيطرة الحكم العثماني كغيرها من بلدان المغرب والمشرق العربيين في القرن السادس عشر،"حيث أصبحت اللّغة التركية هي اللّغة المستعملة في دواوين الدولة، غير أنّ هذه اللّغة لم يكن لها أي تأثير في الواقع الاجتماعي، وبقيت اللّغة العربية هي السّائدة كلغة دين وعلم وثقافة، كما بقيت في جميع المؤسسات التعليمية العربية قائمة يدرس فيها الدّين والعلوم باللّغة العربية فقط، دون أن يستطيع الأتراك القضاء عليها"3 ، كما لم يكن من أهدافهم القضاء عليها لأنّهم حكموا الجزائر بغرض حماية الدين الإسلامي و المحافظة على مقدساته، فكانت اللّغة العربية بعيدة كل البعد عن وضعها في حالة تحدّ أو مواجهة مع اللّغة التركية.

- سعيد المقري : (1600_1711)عصفت الظروف السياسية المتقلبة و الاضمحلال الثقافي الذي عرفته الجزائر بمجموعة من العلماء و المفكرين ،فآثروا الهجرة صوب بقاع تثمّن مكانتهم ودورهم، أمّا سعيد المقري فقد اختار أن يسخّر أكثر من 45 سنة من عمره في تعليم اللّغة العربية و غيرها من العلوم في تلمسان مسقط رأسه ،سافر إلى فاس لينهل من منابعها ما اجتمع فيها من علم ،كان بارعا في النحو و فقه اللغة لم يهتم بالتأليف ،تخرج على يديه علماء كثر منهم أحمد المقري و سعيد قدورة ،كان من المعاقل الأخيرة التي حافظت على تعليم اللغة العربية و أمدت تلمسان بالكثير من الإشعاع الفكري.4

3- <u>الفترة الاستعمارية وسياسة الافتراس اللّغوي:</u>

كانت مسألة اللّغة من المسائل التي تزامنت و الاحتلال الفرنسي للجزائر ،وقد أدرك المستعمر منذ البدء أنّ محاصرة اللّغة العربيّة و القضاء عليها سبيله الأضمن لإرساء قدمه في الجزائر ،التي تؤكد الشهادات شيوع التعليم بين أهلها و إن كان تعليما بسيطا مقتصرا على تعليم الكتابة و القراءة وحفظ القرآن الكريم ،فلا تكاد تخلو مدينة من مسجد تعليمي(المسيد) كما لا تخلو قرية من خيمة (الشريعة) تساهم في تعليم اللغة العربية .5

جاء المستعمر بثلاث أطروحات مختلفة بشأن الوضع اللّغوي الذي سيسود الجزائر المستعمرة ،وعرف الكثير من التخبط بخصوص السياسة التعليمية التي ستعكس بوضوح المنطلقات الفكرية للدولة المستعمرة و ترسم الملامح المستقبلية للمتخرج المستعمر.

<u>-تعليم العربية للمستوطنين :</u>

انطلاقا من سنة 1832قرّر تدريس العربية الدارجة للمستوطنين ،و ألف عدد من المستشرقين ممن أمثال (شيربولو)و (ماشويل)كتبا تعليمية بالعربية الدارجة و الفرنسية ،كما اهتمت فئة من المستعمرين بتعلّم اللّغة الفصحى لضرورات سياسية و علمية و عملية ،وقد أصدر المريشال "بوجو" قرارا بأن تكون اللغة العربية شرطا أساسيا في التوظيف ابتداء من يناير 1847.

<u>-الفرنسية تنسج خيوطها :</u>

تبنت فرنسا سياسة الافتراس اللغوي حيث وجّهت جهودها باتجاهين مختلفين ،سعت مبدئيا إلى القضاء على اللّغة العربية في عقر دارها بإهمال تدريسها أو محاصرة عملية تعليمها، فأغلقت في بداية العهد الاحتلالي 1000 مدرسة ابتدائية و ثانوية و عالية ،و اعتبرت اللّغة العربية لغة أجنبية ومنعت الترخيص بفتح المدارس ،و طالب البعض بعدم الترخيص لأي معلم للعربية إلا إذا اجتاز امتحانا خاصا في الفرنسية ، ثم عملت في الاتجاه المعاكس بتوسيع عملية تعليم اللغة الفرنسية ،فأسّست بموجب مرسوم 14 جويلية1850 مدارس مختلطة فرنسية

– عربية تعطي دروسا باللغتين العربية و الفرنسية مع التهميش الحقيقي للغة العربية ، فكانت جلّ المواد تقدّم باللغة الفرنسية ثم تمّ التوقيف الفعلي لتدريس اللغة العربية في التعليم الرسمي، ولم يتقدم للدراسة في هذه المدارس إلا فئة تسعى للحصول على امتيازات استعمارية6 تزايد عدد المدارس الفرنسية ،وقد صرّح الجنرال (كاترو) بأن عشرين مدرسة فرنسية ستؤدي إلى اختفاء اللغة العربية تماما خلال 20 سنة .7

-اللّغة العربية تحتمي بقلاعها:

ظلت اللّغة العربيّة تقاوم في مراكز تعليمها الأولى، و واصلت الكتاتيب و الزوايا مهمتها التعليمية ،إلاّ أنّ أساليبها كانت هزيلة معلولة اعتمد فيها على طريقة الحفظ، و ركز فيها على مهارتي القراءة و الكتابة ،إضافة إلى أنّ فرنسا تفطنت إلى الخطر الذي قد يلحقها من السماح للجزائريين بالتعلّم ،ففرضت سيطرتها على الزوايا وسمحت بتحفيظ القرآن دون شرحه أو تفسيره ،فكادت تختفي العلوم العربية من نحو و صرف و بلاغة و إنشاء، فقد كان المعلمّون يستعملون اللّغة العربية القريبة من الفصحى .

-محمد بن رحّال والقضية اللغوية:

تحرّكت النخبة الجزائرية المدركة لخطورة وضع اللّغة العربيّة التي كادت تحتضر بين أهلها، فرفعوا الهمم وطالبوا بضرورة نشر اللّغة العربيّة و الذود عن حماها، فظهرت في الثمانينيات من القرن 19 مقالات أحمد بن بريهمات و عرائض أهل قسنطينة و كان لكتابات أحمد بن رحّال دور في رفع هذه المطالب إلى السلطة .

ولد محمد بن رحّال سنة 1857 بمدينة ندرومة (تلمسان) تابع دراسته حسب النظام الذي وضعه الاستعمار بحكم انتسابه إلى أسرة أرستوقراطية ، تقلّد مناصب مهمة خليفة الآغا (1876)و قاضيا(1878) ثم استقال من مهامه الإدارية سنة 1884، وانتقل إلى مجال التمثيل السياسي لعدد من الجمعيات و المجالس، تبنى ابن رحال في عودته إلى إصلاح التعليم و الدفاع عن اللّغة مبدأ(المقاومة –الحوار)، ابتدأ دعوته بالمناداة إلى الحق في التعليم ،و الحق في متابعة الدراسة لكل الجزائريين سنة 1891 قائلا "نريد مدرسة ابتدائية في كل قرية ،وتحت كل نخلة" ,و يصر على مطلبه سنة 1896 قائلا "قبل أن تحكموا علينا أعطونا وسيلة تطوير قدراتنا التي تكمن في داخلنا ،أعطونا التعليم"،حاول ابن رحال أن يخرج الجزائريين من دائرة الجهل و التخلّف التي أحكم نسجها من حولهم النظام الاستعماري ،واقتنع بأهمية الالتحاق بالتعليم حتى و إن كان في مدارس فرنسية ،لأنّ أجندة مطالبه كانت منظمة بدقة و إحكام و اتزان، فبعد أن يمنح الحق في التعليم لجميع الجزائريين ،انتقل إلى المطلب الرئيسي وهو تعليم اللّغة العربية في الابتدائي سنة 1921قائلا "لم تعلّم العربية في الابتدائي بصورة رسمية في أيّة جهة ،ومع أنّ هذه اللّغة هي اللّغة الأمّ لملايين السّكان المسلمين ، فإنّ الفرنسية ما زالت في البداية ،وهي لا تستطيع مطلقا أن تحلّ مكان اللّغة الأم".8

-الثورة اللّغوية العظمى :

في الذكرى المئوية لاحتفال الفرنسيين باحتلال الجزائر، وبعد 100 سنة من محاولات إلغاء اللّغة العربيّة من النظام التعليمي و السياسة و الإدارة و الاقتصاد، و محاولات فرض اللّغة الفرنسيّة في جميع المجالات ،كان المستعمر يصطدم يوميا بإصرار الشّعب الجزائري من خلال زعمائه (مفكرين و سياسيين)على إعادة رسم الخارطة اللغوية بإعادة الصدارة للّغة الوطن، أو فلنقل لغة الأمة التي اجتاحها تيار قومي عربي مناهض لكل الأشكال الاستعمارية، كانت ثورة لغوية بكل المسميات تجلّت بوضوح في التواريخ التالية:

- ✓ 1933:مناداة نجم شمال إفريقيا بتعليم اللّغة العربية إجباريا و مجانيا في جميع المراحل .
- ✓ 1936:مطالبة المؤتمر الإسلامي الجزائري بالحرية الكاملة في تعلّم اللّغة العربية و الاعتراف بها لغة رسمية.
- ✓ 1938:مناداة المؤتمر العام لحزب الشعب الجزائري بجعل تعلّم اللّغة العربية إجباريا في جميع المستويات.
- ✓ 1943:بيان فرحات عباس إلى الحلفاء و المطالبة بالاعتراف باللّغة العربية لغة رسمية على قدم المساواة مع اللّغة الفرنسية .

أفرزت الثورة اللّغوية نوعين مختلفين من ردود الفعل:

- ✓ ردود الفعل الإيجابية المتمثلة في إنشاء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 1931 ودورها في تأسيس مدارس لتعليم اللّغة العربية وتطوير الكتاتيب ،حيث أعاد مؤسسها عبد الحميد بن باديس للمسجد مكانته الروحية و التربوية و التوجيهية ،بلغت عدد المدارس التي أنشأتها الجمعية 140 مدرسة كلها ساهمت في نشر تعليم اللّغة العربية لجيل كاد ينسلخ عن هويته .
- ✓ ردود الفعل السلبية التي برزت إلى الساحة بإصدار قرار "شوطان" في 8 مارس 1938 الذي قرّر فيه وزير الداخلية الفرنسي وقف المدّ الوطني العربي الإسلامي المتدفق بالأمر بإغلاق المدارس العربية الحرة التي لا تتمتع برخصة عمل ،وعرقلة محاولة الحصول على ترخيص بفرض مجموعة من الشروط المستحيلة ،لكن أخطر ما ورد في المرسوم هو اعتبار اللّغة العربيّة لغة أجنبية في الجزائر و لا يجوز تعليمها في المدارس،و إذا أراد بعض التلاميذ اختيارها فلتكن العامية لا الفصحى (سمّاها

الكلاسيكية) ،فألفت كتبا مدرسية كانت كلاما هجينا مكوّن من العربية و الأمازيغية و التركية و الفرنسية.9

عبد الحميد بن باديس يواصل التّحدي :

عندما نتحدث عن ابن باديس فإننا لانخصّه بالذكر كفرد بل نرمز من خلاله إلى جماعة من الكبار الذين كانت مساهمتهم في الإبقاء على اللغة العربية حيّة مساهمة عظيمة فالبشير الإبراهيمي و الطيب العقبي و مبارك الميلي و غيرهم أسماء تستحق أن تنحني لها الهامات .قال ابن باديس بعد صدور قرار "شوطان" :"إنّنا نعلن لخصوم الإسلام و العربية أنّنا عقدنا على المقاومة عزمنا " ،بعد غلق جلّ مدارس التعليم العربي ،بقي تعليم اللغة العربية عملية سريّة تتمّ في الزوايا لكن بدون تحديث لطرق تدريسها "فعلى الرغم من محاولات التحسين التي ظهرت خلال القرن 19 فقد بقي التعليم اللغوي شفويا نظريا لا يستند إلى التدريبات و التمارين اللغوية ،فاقتصر الطلاب على حفظ خلاصات غامضة يمليها عليهم المشايخ وقد تشعبت المعلومات اللغوية والتبست بسبب ما يضاف إليها من شروح نحوية وبلاغية ومن استطرادات"10 ،وحتى هذه الطريقة التقليدية غير المجدية تماما أصبحت ممنوعة في الزوايا المراقبة،فقد منع تعليم قواعد اللغة العربية ، أما طريقة ابن باديس فقد أدخل عليها بعض التغيير ،فلم يزل يعتمد على الكتب اللغوية المتوارثة كالأجومية و لامية الأفعال ،إضافة إلى اعتماده على كتب مدرسية كانت مقرّرة في مصر في ذلك الوقت مثل: كتب النحو الواضح والقراءة الرشيدة.

لم يكن من الممكن للمستعمر مواصلة مقاومة إقصاء اللغة العربية من الميدان التّعليمي : فكلما أبعدت الشعب عن لغته زاد التصاقا بها ، حقيقة شعب لم يستطع المستعمر أن يفهمها، فاعترف بالأمر الواقع ،وأعلن الفرنسيون سنة1947في القانون الخاص بالجزائر أنّ تعليم العربية سيكون إجباريا و رفعوا عنها صفة اللغة الأجنبية ، فتمكن ابن باديس نتيجة ذلك من تسجيل انتصار جديد للغة العربية، و أنشأ "معهد عبد الحميد بن باديس " ذي التعليم المتوسط باللغة العربية .

4- في الجزائر المستقلة هل استقلت اللغة؟ :

تمكنت الجزائر من نيل استقلالها سنة 1962 وكان من أسباب ذلك تمسّكها بجذورها التاريخية ورفضها الانصهار في بوتقة الاستعمار الاستيطاني ،وخرجت من معركتها الطويلة شبه مدمّرة اقتصاديا وثقافيا ،فقد كانت نسبة التخلف والجهل تفوق المعقول، لكن ماذا عن اللغة العربية واللغة الفرنسية آنذاك؟!.

كانت اللغة الفرنسية سنة 1962 اللّغة المستعملة في الإدارة والتّعليم، بينما كانت اللغة العربية اللغة المستعملة في المساجد و الكتاتيب، فالأولى كانت اللغة الدنيوية والثانية اللغة المقدسة حسب تعبير سليمان بن عيسى، وبالتالي يصعب تحليل الوضع اللساني في الجزائر بدقة ووضوح، فقد أصبحت الجزائر "تواجه معضلة كبيرة في وضعها وسياستها اللغوية، حيث أنّها تحاول أن تحقق التوازن المناسب بين توجهات متناقضة، فهي من

جهة تحاول أن تستجيب لرغبتها الطبيعية في تطوير اللغات المحلية كرمز الاستقلال والوحدة الوطنية، لكنّها من جهة أخرى تواجه مشكلات كبيرة لتحقيق هذا الهدف بسبب سهولة وملائمة الإبقاء على لغة المستعمر، ليس فقط كلغة العلاقات الدولية بل كلغة عامة للدولة تستعمل في الإدارة والتعليم العالي"11. انقسم الجزائريون إلى مجموعتين متعارضتين: مجموعة رافضة تماما للغة الفرنسية وداعية إلى إبعادها من كل المجالات الحياتية لتحقيق الاستقلال التّام،و مجموعة داعية إلى ضرورة الإبقاء على اللغة الفرنسية وصعوبة التخلي على الامتيازات التي تقدمها لغة العصر في ظروف لا زالت اللغة العربية تتخبط بين دعوى القصور ومشاكل التعريب، وكان الأمر يزداد تأزما وتعقيدا، كلما خطت الجزائر خطوة في طريق البناء وتشييد الدولة الجزائرية الحديثة المحافظة على مقوماتها الأساسية: الأرض التي أصبحت مستقلة،الدين الذي لم يمس ولم يهن، واللغة العربية التي لا يمكن تحديد مكانتها الفعلية في ظلّ النّظام الاجتماعي والاقتصادي الجديد، ووقفت اللغة العربية مرّة ثانية وجها لوجه أمام اللغة الفرنسية في عهد الاستقلال، لكن بمسميات جديدة وأفكار مغايرة استدعتها طبيعة الأوضاع الحالية، فعرف ما يسمى بالتعريب المناهض للفرنكوفونية.

- الفرنكوفونية: استعمار من نوع جديد:

"الحرب هي استمرار السياسة بوسائل أخرى"12 فبعد أن فشلت فرنسا في تملك الجزائر أرضا وشعبا اضطرت مرغمة أن تغادرها صاغرة تجر وراء أذيال الهزيمة جيوشها محملين بأسلحتهم الخفيفة والثقيلة، ولم تفشل سياستها الاستعمارية تماما كما كنا نعتقد، لأنّها استطاعت ولمدة طويلة من الزمن أن تغرس لغتها الفرنسية في حياة الجزائريين بطرق مختلفة، ووجد الجزائريون أنفسهم أمام استعمار من نوع جديد، فالتعليم كان استعماريا خالصا لاعتماده على اللغة الفرنسية فقط، والإدارة كانت استعمارية محضة لأنّ الوثائق الرسمية والمعاملات التجارية كانت كلها باللغة الفرنسية، كما تغيرت نظرة الناس للمتكلمين باللغة الفرنسية" فإذا كانت هذه الفئة المتعلمة باللغة الفرنسية في عهد الاحتلال، تعدّ في عداد المستعمرين الفرنسيين بلغتها وثقافتها وتعيش على هامش المجتمع كطبقة منغلقة على نفسها ...فإنّها الآن أصبحت تمثل نوعية من الفئات الاجتماعية الراقية المسيطرة على أهمّ المناصب الوظيفية في الدولة، والمؤسسات الإدارية المختلفة، وهي في موقع من القوة والنفوذ والكثرة بما لا يسمح للمجتمع أن ينبذها أو أن يعتبرها في عداد المستعمرين"13 ، وأصبح استعمال اللغة الفرنسية امتيازا لصاحبه بعد أن كان عارا يخجل به، ويبدو أنّ فرنسا لم تهضم فكرة خسارتها لمستعمراتها القديمة ،فسعت بطريقة غير مباشرة إلى مواصلة هيمنتها عليها ولو ثقافيا، لهذا أنشأت ما يسمى بالعالم الناطق بالفرنسية أو العالم الفرنكوفوني وحاولت ترسيخ فكرة الفرنكوفونية .

- التّعريب: استقلال من نوع جديد:

اعتبر بعض الجزائريين اللغة الفرنسية غنيمة حرب حسب تعبير (كاتب ياسين) ولم يروا أيّ مشكل في انتشار استعمالها في ميادين بعينها، لكن هذا الموقف لقي اعتراضا كبيرا وواسعا من قبل مجموعة أخرى، يقول

مالك بن نبي: " ازدواجية اللّغة في الجزائر المستقلة ليس فقط مجرد مفجّر، بل هي أكثر من ذلك، إنّها ديناميت قذف في العالم الثقافي، وإذا كان لم ينسف كل شيء، فإنّ انفجاره أحدث أغرب الانشقاقات" 14التي أدت إلى فرز طبقتين متمايزتين: النخبة الراقية المستفيدة من كل الامتيازات السياسية والوظيفية والاجتماعية وهي المستعملة للغة الفرنسية، فالطبقة العادية المستبعدة و المتخلفة المنتمية إلى عامة الشعب وهي التي لا تجيد استعمال اللغة الفرنسية والمنادية إلى التعريب في كل المجالات للقضاء على التبعية اللغوية للدولة الاستعمارية ولتحقيق القومية الوطنية وثوابت الهوية الجزائرية، وكان سعيها منصبا على تعريب التعليم خاصة، وبدأ ذلك بخطوات بسيطة جدا " حيث ابتداء من السنة الدراسية 1962-1963 تمّ إدخال اللّغة العربية في المناهج الدراسية بمعدل ساعة واحدة في اليوم في المرحلة الابتدائية وثلاث ساعات في الأسبوع في المرحلة الإعدادية والثانوية ،خلالها تّم الاستعانة بالإخوة العرب ؛ فاستنجد المسؤولون الجزائريّون يومئذ بأقطار عربيّة من أهمّها المملكة الأردنيّة الهاشميّة، والمملكة العربية السعوديّة، ودولة الكويت، ومصر، وسورية ،فكان تدريس اللّغة العربية موكلا إليهم إضافة إلى بعض الجزائريين المتخرجين من جامع الأزهر أو الزيتونة، ويبدو أنّ فكرة التعريب لم تؤخذ على محمل الجد من قبل المسؤولين لهذا لم يعرف تطوّرا أو تحسنا خلال سنوات الاستقلال، وكان في كل سنة يتم تخرج أطر جزائرية مفرنسة إلى أن أعلن رئيس الدولة (هواري بومدين) في إحدى خطبه بتاريخ 1969/02/05 إعلان قرار تطبيق التعريب ابتداء من سنة 1971، وبهذا استطاعت الجزائر أن تعرب مجالات متعددة ومختلفة ، وخطت خطوات كبيرة لانتشال اللغة العربية من دائرة الظلال، وإرجاعها إلى مكانها المناسب دون استبعاد تام ونهائي للغة الفرنسية،فقد ظلت مستعملة بقدر معين ولا زالت.

وجاءت مرحلةمهمة سنة 1976 بقرار حاسم لإنشاء المدرسة الأساسية، وصدر الأمر بأن تدرس جميع الموادبالعربية، فتكون لغة التعليم لجميع المستويات والتخصصات ،فشرع في تنفيذ المدرسة الأساسية،وفي سنة 1980تمّ تشريع تعميم استعمال اللغة الوطنية، وتشكيل المجلسالوطني الأعلى للغة الوطنية،

ثمصدر قانون تعميم استعمال اللّغة العربية 16 يناير 1991 ،الذي جمّده المجلس الأعلىللدولة في سنة 1992 بدعوى أنّ تعليم الفصحى قد ألحق الضرر بالفكر ، ومكّن الفكر الأصولي الظلامي الديني من الانتشار ، وأدخل الحركة الإسلامية إلى البلاد ،واستمر القانون مجمداً إلى أن ألغي التجميد بمرسوم أصدره الرئيس اليامين زروال في عام 1996 ،ثم اتفق على هذا القانون، ومدّ إلى 5 جويلية 1998 والواقع أنّه لميطبقوفي العهد الجديد جمّد القانون من دون مرسوم.

بإجراء مقارنة بسيطة بين رقمين اثنين يتضح مدى الجهد الذي بذلته الدولة الجزائريّة في إعادة الاعتبار للغة العربية ،كان عدد الجزائريين الذين يتكلمون و يقرأون اللّغة العربية عند الاستقلال 200 ألف جزائري ،بينما قدّروا سنة1980 بأربعة ملايين طفل .

قائمة المراجع :

1- الجزائر في التاريخ :العهد الإسلامي(من الفتح إلى العهد العثماني)_ مجموعة من المؤلفين-المؤسسة الوطنية للكتاب _ الجزائر _1984.

2- إسماعيل العربي :الدراسات العربية في الجزائر (في عهد الاحتلال الفرنسي) _المؤسسة الوطنية للكتاب _الجزائر _1986.

3- أحمد بن نعمان :التعريب بين المبدأ و التطبيق (في الجزائر و العالم العربي)_ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع _ الجزائر _ 1981.

4- أبو القاسم سعد الله :تاريخ الجزائر الثقافي _الجزء الثامن (1830_1954) _دار الغرب الإسلامي _ط1_1998.

5- أبو القاسم سعد الله :تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال)_قسم البحوث والدراسات التاريخية والجغرافية_1970.

6- أحمد الخطيب: جمعية العلماء المسلمين الجزائريين و أثرها الإصلاحي في الجزائر _المؤسسة الوطنية للكتاب _الجزائر_1985.

7- نزار الزين : تعريب التعليم وتعلم اللغات الأجنبية (مدخل إلى نهضة الوطن)_شركة المطبوعات للتوزيع والنشر_لبنان_ط1_1997.

8- عبد القادر جغلول: تاريخ الجزائر الحديث (دراسة سوسيولوجية) _دار الحداثة للطباعة و النشر والتوزيع _لبنان _1981.

9- جمعية العلماء المسلمين الجزائريين و أثرها الإصلاحي في الجزائر _مرجع سابق .

10- سعيد إسماعيل علي :الفكر التربوي العربي الحديث _ عالم المعرفة_ العدد:113_المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب_الكويت_1987.

11- مصطفى الأشرف :الجزائر و الأمة و المجتمع _ترجمة:حنفي بن عيسى _المؤسسة الوطنية للكتاب_1983.

12- مالك بن نبي :مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي _ ترجمة:بسام بركة،أحمد شعبو_دار الفكر المعاصر لبنان_دار الفكر_سوريا 2000.

13- التعريب بين المبدأ و التطبيق (في الجزائر و العالم العربي)_مرجع سابق.

14- مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي_ مرجع سابق .

Université Abou bekr BELKAID - TLEMCEN
Travaux du Laboratoire d'anthropologie Des religions
et leur comparaison
Etude Socio anthropologique

Revue
d'anthropologie des religions

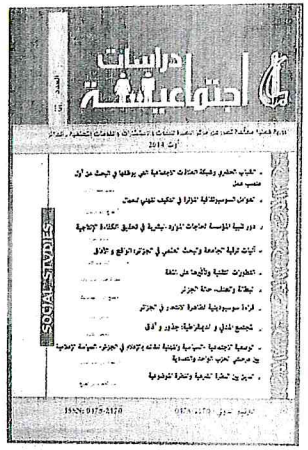
Numéro Douze
12

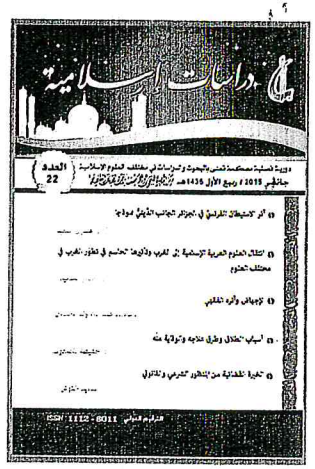
laboanthropol@gmail.com
Tél : 043.38.21.24

JUIN 2012 ISSN : 1112 - 3494

دراسات أدبية
LITERARY STUDIES

دورية محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية





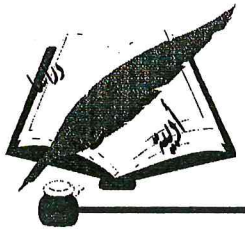
مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية
46 تعاونية نرش لنخبة القسنطينية- الجزائر
هاتف: 021 28 97 78 فاكس: 021 28 36 48
www.baseeracenter.com Email:markez_bassira@yahoo.fr

دورية مُحكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلّمية

العدد 21 / ماي 2017

- مِنْ أَسَالِيبِ الاتِّسَاعِ الدَّلالِي فِي الْحَدِيثِ النَّبَوِيِّ الشَّرِيفِ د. تنوير أحمد هندي
- شعرية الإيقاع في قصائد أبي فراس الحمداني جرو فاطمة / الطيب بن دحان
- المظاهر الحضارية في شعر الوصف على عهد الموحّدين فايزة سعيدات
- أفلاطون والشعر د.كرد محمد
- الحركة الثقافية خلال العهد الزياني – تلمسان في القرنين السادس والسابع للهجرة الطالبة: فضيلة بوعياد
- نقد الشّعر عند الدكتور محمّد مصايف مليح فايزة
- اللغة العربية أزمة إنسان أم أزمة لسان بختة بن علة
- إعجاز القرآن بين مفاتيح الترجمة و ضبابية التأويل أ. طارق بن عيسى
- الشواهد النحوية في كتاب النوادر في اللغة لأبي زيد الأنصاري الدكتورة : بن عيسى مهدية
- شعرية الصورة في شعر ابن خفاجة الأندلسي الأستاذة: نوال عبد ربيّ
- إشكاليّة تعليم اللّغة العربيّة ورهانات التّغيير الطالب:علام محمد
- المعرفة الصوفية إشكالية القراءة ومعضلة الفهم الطالب: بوسماحة الطيب
- النمو العقلي واللغوي عند الطفل فاطمة زهراء بوزياني
- الترتيب المعجمي في القاموس المدرسي محمد بن رمضان
- تعليمية اللغة العربية وفق استراتيجية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية سعاد عباسي
- شعريّة اللّون في سينيّة البُحتريّ أ. بَلهادي حُسين
- جمالية الإيقاع والصور الشعرية في القصيدة المغربية أ. بن عمارة منصورية
- الدّراسات التّقابليّة ودورها في تطوير حقل تعليميّة اللّغات الأجنبيّة أ. حورية نهاري
- الحياة الفكرية والثّقافية في عهد الموحّدين _تلمسان أنموذجاً_ أ نجاة بلعباس
- معجم « مرشد الطلاب المصور» بين منطق العلمية و أصابع النفعية (دراسة في النقد المعجمي) د. طيبة ميدني

الترقيم الدولي : 2170 - 046x الإيداع القانوني : 1900-2008



الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

وبعد.

شهدت الحركة المصطلحية مناهج مختلفة على مرّ العصور، تأثّرا بعلوم عدّة أثرت في المجالات والاختصاصات المختلفة، بما في ذلك المجال اللغوي؛ إذ أسهمت هذه العلوم في إغناء المصادر المصطلحية على مختلف الصعد الصوتية والصرفية والدلالية. وقد اعتادت بعض الدّراسات أن تعرض النظريات اللغوية، من دون الإشارة إلى خلفيات هذه النظريات، من فلسفية وعقدية وفكرية وعلمية وغيرها، ومن غير التّعرّض إلى منعكسات هذه النظريات وتأثيراتها في حركة التنمية اللغوية والمصطلحية.

وعلى هذا الأساس ارتبط تصور الشعوب والأمم للغة قديما بتراثهم الثّقافي وعقيدتهم الدّينية، فأول ما لفت نظر الإنسان القديم الطبيعة بما فيها من عظمة خلقها وظواهرها، وعلى صعيد التطبيقات المعجمية تراوحت اللغة التي أخذتها المعاجم آنذاك بين الإحصاء لكل مواد اللغة العربية، وبين الاختيار منها، اختيار الفصيح وإهمال الغريب والوحشي والمبتذل.

وقد استمرت مسألة القياس في اللغة العربية موضع الجدل والخصومة بين اللغويين، حتى وقتنا الحالي، فانقسم اللغويون إلى مجددين ومحافظين؛ إذ وجدت العربية نفسها أمام حضارة أخرى ذات ألوان مختلفة لم تنبت في أرضها أو بيئتها بحيث تخرج وعليها سمة هذه اللغة.

إن محتوى العدد الحالي الذي ألمّت به مجلة دراسات أدبية جاء لتوضيح معطيات مهمة، في حقول اللغة والأدب العربي، متضمن عدة مستويات منها حقل اللسان والبلاغة والنحو وعلم الأصوات، وعلم الدلالة إضافة إلى فنون الأدب من شعر ونثر وغيرها

هيئة التحرير

الفهرس

مِنْ أَسَالِيْبِ اَلاتِّسَاعِ اَلدَّلَالِي فِي اَلْحَدِيْثِ اَلنَّبَوِيِّ الشَّرِيْفِ. **د. تنوير أحمد هندي**	9
شعرية الإيقاع في قصائد أبي فراس الحمداني **جرو فاطمة / الطيب بن دحان**	22
المظاهر الحضارية في شعر الوصف على عهد الموحّدين. **فايزة سعيدات**	36
أفلاطون والشعر **د.كرد محمد**	43
الحركة الثقافية خلال العهد الزياني – تلمسان في القرنين السادس والسابع للهجرة. **الطالبة: فضيلة بوعياد**	55
نقد الشّعر عند الدكتور محمّد مصايف **مليح فايزة**	65
اللغة العربية أزمة إنسان أم أزمة لسان **بختة بن علة**	78
إعجاز القرآن بين مفاتيح الترجمة و ضبابية التأويل **الأستاذ: طارق بن عيسى**	95
الشواهد النحوية في كتاب النوادر في اللغة لأبي زيد الأنصاري **الدكتورة : بن عيسى مهدية**	103
شعرية الصورة في شعر ابن خفاجة الأندلسي **الأستاذة: نوال عبد ربيّ**	114
إشكاليّة تعليم اللّغة العربيّة ورهانات التّغيير **إعداد الطالب:علام محمد**	126
المعرفة الصوفية إشكالية القراءة ومعضلة الفهم **الطالب: بوسماحة الطيب**	135
النمو العقلي واللغوي عند الطفل **فاطمة زهراء بوزياني**	142
الترتيب المعجمي في القاموس المدرسي **محمد بن رمضان**	151
تعليمية اللغة العربية وفق استراتيجية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية **سعاد عباسي**	161
شعريّة اللّون في سينيّة البُحتريّ **الأستاذ: بَلهادي حُسين**	169

جمالية الإيقاع والصور الشعرية في القصيدة المغربية. **بن عمارة منصورية**	176
الدّراسات التّقابليّة ودورها في تطوير حقل تعليميّة اللّغات الأجنبيّة. **حورية نهاري**	194
الحياة الفكرية والثّقافية في عهد الموحّدين _تلمسان أنموذجاً_ **أ نجاة بلعباس**	202
دور الوسائل التّعليميّة في ضمان جودة التّعليم. **الطالبة: لعيدي سليمة**	211
اللمسة الفنية الإسلامية في أعمال محمد راسم **قليل سارة**	221
دور العناصر الثانوية في المعجم المدرسي **د. فاطمة الزهراء ضياف**	228
التحليل البنوي للسرد رولان بارت «Roland Barthes»أنموذجا **محمد بلعزوقي**	237
الصّحافة الجزائرية المكتوبة وموقع «جريدة لسان» منها. **آمنة بومكحلة**	245
واقع اللغة العربية في الصحف الإلكترونية الجزائرية **الطالب: بومكحلة جيلالي**	251
آثار أدبية لأعلام أندلسية _ نهاية المرابطين وبداية الموحدين- **طه شقرون : طالب دكتوراه**	257
دور ملوك بني زيان في ازدهار حاضرة تلمسان **الطالبة:طهراوي نعيمة / طالبة دكتوراه**	264
تشكيلات المكان الحكائي في مقامات ابن محرز الوهراني **د. بغداد عبد الرحمن**	272
عوامل ازدهار الحركة الثقافية في تلمسان الزيانية **الباحثة معطى الله فتيحة**	287
ابن منظور (ت711هـ) هو مؤسّس الصّناعة المعجميّة وليس الغرب **أ.فاطمة بن شعشوع**	295
المفصل الصّوتيّ في الدّرس اللّسانيّ العربيّ الحديث: **الباحثة: رحمة كزولي**	301
حضارة الأندلس وأثرها في الشعر **الطالب: نايري سيدأحمد**	313
معجم « مرشد الطلاب المصور» بين منطق العلمية و أصابع النفعية (دراسة في النقد المعجمي) **الدكتورة. طيبة ميدني**	321

مِنْ أَسَالِيبِ اَلاتِّسَاعِ اَلدِّلَالِي

فِي اَلْحَدِيثِ اَلنَّبَوِيِّ الشَّرِيفِ.

د. تنوير أحمد هندي

– أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة جازان – السعودية.

المقدمة:

اَلْحَمْدُ لِلهِ رَبِّ العَالَمين، والصَّلاةُ والسَّلامُ عَلَى أَشْرَفِ اَلأَنْبِيَاءِ والمُرْسَلِين، سيدنا مُحمَّدٍ وعلَى آلِهِ وصَحْبِهِ أَجْمعِين...أمَّـا بَعْـدُ:

فإنَّ الحديثَ عن الإعجاز البياني في أقوالِ المصطفى صلى الله عليه وسلم هو الحديثُ عن الإعجازِ البشري، ذلك الإعجازُ الذي امتلكَ ذُروتَهُ، وامْتطَى سَنَامَه، وتربَّعَ على عَرْشِهِ عليه الصَّلاةُ والسَّلامُ. إنَّه البَشَرُ الذي لا يُختلفُ على بيانِهِ، ولا يُشكُّ في فَصَاحَتِهِ، إنَّه النَّموذجُ المُحتذَى والمِثالُ المُقتدَى في كُلِّ أمرٍ، ومِنْ جُملتِهِ البَيَانُ.

فـ"فصاحَتُهُ صلى الله عليه وسلم أمرٌ لا يَشكُّ فيه عاقلٌ؛ ذلك أنَّ القَومَ الذين أُرْسِلَ إليهم هم أَئمةُ البَيَانِ، وهم في خُصُومتِهِ قومٌ لدٌّ، لا تنقطعُ بهم حُجةٌ، ولا يُعوزُهم منطقٌ بليغٌ، قد نَعتُوا الرَّسولَ بأوصَافٍ عديدةٍ؛ كيدًا ومُخاصَمةً، ولكنَّهم لم يستطيعُوا أن ينعتُوهُ بما يَنَالُ مِنْ فَصَاحَتِهِ، لأنَّهم يعلمُون أنَّ مثلَ هذه الفِريَةِ زائفةٌ باطلةٌ لدى دَهْمَاءِ النَّاسِ؛ فَبَلَ خَاصَّتِهم من ذوي البَصَرِ بالأساليبِ الجميلةِ"[1].

لقد حبَاهُ اللهُ تعالى بيانًا رفيعًا، وأنماطًا لُغويةً مُعجزةً، وأساليبَ بلاغيَّةً راقية، كُلُّها تتضافرُ فتخرجُ كلماتُهُ عليه الصَّلاةُ والسَّلامُ صافيةً رقراقةً، وعباراتُه في غايةِ الإعجازِ والبيانِ، وممَّا وُصِفَ به بيانُهُ المُعْجِزُ عليه الصَّلاةُ والسَّلامُ فـــــــ:" رسولَ الله صلى الله عليه وسلم كانَ أفصحَ العَرَبِ، على أنَّهُ لا يتكلَّفُ القولَ، ولا يَقْصدُ إلى تزيينِهِ في المعنى الذي يُريدهُ، ولا يَبْغِي إليه وسيلةً من وسائلِ الصَّنعةِ، ولا يُجاوزُ به مِقدَارَ الإبْلَاغِ في المَعْنَى الذي يُريدُهُ، ثُمَّ لا يعرضُ له في ذلك سَقْطٌ ولا استكراهٌ؛ ولا تستزلُّه الفَجَاءَةُ وما بيده من أغراضِ الكلامِ عن الأسْلُوبِ الرَّائعِ، وعن النَّمطِ الغريبِ والطَّريقةِ المُحْكَمَةِ، بحيثُ لا يجدُ النَّظرُ إلى كلامِهِ طَريقًا يتصفَّحُ منه صَاعدًا أو مُنْحدِرًا؛ ثُمَّ أنتَ لا تَعْرفُ له إلا المَعَانِي التي هي إلهامُ النُّبُوَّةِ، ونِتَاجُ الحِكْمَةِ، وغَايَةُ العَقْلِ، وما إلى ذلك مِمَّا يَخرجُ به الكَلامُ، وليسَ فَوْقَهُ مِقْدَارٌ إنسانيٌّ مِنْ البَلَاغَةِ والتَّسديدِ، وبَرَاعَةِ القَصْدِ والمَجِيءِ في كُلِّ ذلك مِنْ وَرَاءِ الغَايَةِ".[2]

إنَّ حديثَهُ وأقوالَهُ عليه الصَّلاةُ والسَّلامُ قد اتَّسمَتْ بِسِمَاتٍ خاصَّةٍ؛ تُميِّزُها عنْ غيرِها من أقوالِ البَشَرِ، فهو "نَصٌّ أدبيٌّ في الذُّروةِ مِنْ البَيَانِ، ولا يرتفعُ فَوقَهُ في مَجَالِ الأَدَبِ الرَّفيعِ إلا كتابُ اللهِ؛ بَلاغَةً وفَصَاحَةً ورَوْعَةً"[3].

وممَّا تميَّزتْ به أقوالُهُ عليه الصَّلاةُ والسَّلامُ، وهي ظاهرةٌ اتَّسَمَتْ بها أغلبُ أقوالِهِ: قِلَّةُ الكَلِمَاتِ مَعْ عُمْقِ المَعَانِي واتِّسَاعِهَا. قال الجاحظُ عن كلامه عليه الصَّلاةُ والسَّلامُ:"هو الكَلامُ الذي قَلَّ عَدَدُ حُرُوفِهِ، وَكَثُرَتْ مَعَانِيَهُ" [4] ، وكان لهذا الاتِّسَاعِ في المَعَانِي رَغْمَ قِلَّةِ الكلمَاتِ الدَّالَّةِ عليها أساليبُ بَلاغيَّةٌ يُمْكنُ الوُقُوفُ عليها؛ لهَذَا فَإنِّي أَوَدُّ إبْرَازَ شَيْئٍ مِنْ هَذِه الأَسَاليبِ

الدّراسات التّقابليّة ودورها في تطوير حقل تعليميّة اللّغات الأجنبيّة.

حورية نهاري

مركزالبحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية
- وحدة تلمسان-

الملخص :

ينبغي أن نستخدم في حقل تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها البيداغوجيا والمناهج اللغوية والتربوية الحديثة التي تبنى على استراتيجيات مستنبطة من دراسات جدية وعميقة لبنية اللغة القومية ولبنية اللغات الأجنبية والثقافات التي تمثلها،اعتماد على هذا المبدأ الأساس ظهرت اللسانيات التقابلية و تطورت سعيا وراء رصد الفروقات اللغوية الموجودة بين النظام اللغوي الأصل و النظام اللغوي الهدف . يهتم هذا البحث بمعالجة وتحليل الجزئيات الآتية :

-مقاربة مفاهيمية لمصطلح اللسانيات التقابلية.
-أهمية التحليل التقابلي في تعليمية اللغات.
-التشكيك في مصداقية نتائج التحليل التقابلي .
-السعي إلى تطوير آليات عمل الدراسات التقابلية .

الكلمات المفتاحية : الدّراسات التّقابليّة- تعليميّة اللّغات الأجنبيّة-غير الناطقين بها.

المداخلة :

تصميم برنامج دراسي لتعليم لغة أجنبية مسؤولية عظمى ومختلفة تماما عن بناء أي برنامج دراسي آخر لمادة دراسية، نظرا للكم الهائل من العوامل الداخلية والخارجية المتدخلة في تعلمها، فعلى المسؤولين من تربويين وبيداغوجيين أن يدركوا تمام الإدراك أن حقل تعليم اللغات الأجنبية حقل ملغوم، فلا تكاد تضع قدمك على موضع تراه صائبا ومضمونا حتى تسمع أصواتا تنادي بإمكانية وقوعك في الخطأ، وليس من السهل أن نقرر فعالية برنامج دراسي إلا بعد أن نتأكد من إحاطته بكل الجوانب اللغوية وغير اللغوية المساعدة في تسيير عملية التعلم، وتجنبه لكل العوائق والصعوبات التي ستواجه المعلم والمتعلم أثناء إنجاز هذه المهمة، فليس من الصواب أن نقر بأن المتعلم قد نجح في اكتساب اللغة الأجنبية لأنه يجيد نطق أصواتها، أو لأنه يستطيع تصريف أفعالها أو لأنه تمكن من تكوين جملة صحيحة نحويا أو غيرها من الأمور التي تقاس بها عادة نسب النجاح والفشل، فالأمر يتعدى ذلك وإن كان جانبا مهما أيضا – لأننا يجب أن نقتنع أن تعلم لغة أجنبية هو تعلم متعدد الأبعاد ويرفض تماما النظرة الأحادية السطحية ، فقياس النجاح والفشل هو قياس لكل العوامل المتفاعلة والمتداخلة لهذه العملية الهادفة إلى تكوين متعلم ثنائي اللغة يحمل ملامح لغوية وفكرية ووجدانية واجتماعية جديدة، وعليك أن تنجح في كل هذه الجوانب وأن تجعلها تتفاعل معا بإيجابية وديناميكية.

تسعى أغلب المناهج التربوية لتحقيق هذه النظرة التكاملية في تعليم اللغات الأجنبية لتفادي الفشل المتكرر الذي تعرضت له أغلب دول العالم في فترات مختلفة بسبب سيطرة النظرية الواحدة في تفسير الاكتساب اللغوي، لكن في السنوات الأخيرة تغير الحال كثيرا نظرا

لانتعاش علم اللغة وظهور نظريات لغوية كثيرة مع اكتشاف ميكانيزمات اكتساب اللغة عموما وتعلم اللغة الأجنبية خصوصا تشرح كل واحدة على حدة جانبا معينا في تعليم اللغات، وبهذا توفرت المادة المعلوماتية الحديثة، ولا ينقص إلا أن يستفيد المختصون من كل ما تم اكتشافه باتباع خطوتين هامتين:

- **أولهما:** انتقاء المعلومات القريبة من الصواب والإجماع.
- **ثانيهما:** صياغة هذه المعلومات وقولبتها بطريقة تكاملية لتأسيس طريقة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية.

يؤكد جميع الفاعلين في حقل تعليم اللغات الأجنبية على ضرورة معرفة المتعلم خصائص اللغة التي سيتم تعلمها سواء من ناحية قواعدها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية أو من ناحية جوانبها الحضارية والثقافية، كما أنه يجب على المعلم أن يكون ملما بكيفية اكتساب المتعلم النظام اللغوي الجديد، ومدركا للأسس العصبية والحس حركية واللغوية والوجدانية والاجتماعية المتدخلة في ترسيخ اللغة الأجنبية، إضافة معرفته الجيدة باللغة عينها، لكن هل سيكون ذلك كافيا؟ يرى أغلب الباحثين أن ما تم تحديده سابقا هي المبادئ الأساسية في تعليم اللغات الأجنبية لكنها ليس كل ما يلزمنا فعلا لإنجاح هذه العملية، فيجب أن لا ننسى أننا نقدم نظاما لغويا ثانيا بعد تعرض المتعلم لنظام لغوي أولي، أي أننا لا نبني تعلمنا على أرضية فارغة بل على مكتسبات لغوية قبلية، وهذا يشكل فارقا مهما ومتغيرا حساسا قد يكون إيجابيا أو سلبيا، "لهذا ينبغي أن نستخدم في حقل تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها البيداغوجيا والمناهج اللغوية والتربوية الحديثة التي هي مبنية على استراتيجيات مستنبطة من دراسات جدية وعميقة لبنية اللغة القومية ولبنية اللغات الأجنبية والثقافات التي تمثلها"[1]

- إن دراسة بنية اللغة القومية وبينة اللغة الأجنبية سيكشف عن نقاط التماثل والاختلاف الموجودة بين اللغتين، وهذا هو مربط الفرس في تعليم اللغات الأجنبية والتعلم البشري عموما الذي يبنى على قاعدة عامة مفادها نجاح التعلم في حالة توافق الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة وصعوبة التعلم في حالة اختلاف الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة، هذه الفرضية أدت على ابتداع طريقة جديدة في البحث اللغوي وأسست لفرع حديث في الدراسات اللسانية، فعرف ما يسمى بالتحليل التقابلي.

1/ اللّغات الأجنبية بين المنهج المقارن والمنهج التّقابلي:

ظهرت الدراسات المقارنة قبل الدراسات التقابلية بزمن طويل ولأهداف مختلفة تماما، ففي بداية القرن التاسع عشر شاعت النظرية البنائية على يد مؤسسها (فرناند ديسوسير) الذي اهتم بالجانب الشكلي للغة أو الكلام الفردي المنطوق، وقام كل من (شليجل) و(راسك) و(جريم) و(بوب) وغيرهم ببحوث مستفيضة في وصف اللغات الأوروبية، وتمخض عن ذلك إكتشافهم وجود تشابه بين قواعد بعض اللغات الأوروبية فأدى ذلك إلى الإقرار بوجود أصل لغوي مشترك، أطلق عليه اسم اللغة السنسكريتية التي تتفرع منها عدد كبير من اللغات الهندو أوروبية[2] ، كان هذا الاكتشاف العظيم في نظرهم محفزا إلى تبني علماء اللغة المنهج المقارن "ويقوم على الموازنة بين الظواهر اللغوية في طائفة من الألسنة إما للكشف عما بين هذه الألسن من أواصر القربى وهو ما يجري في اللسانيات المقارنة وإما للكشف عما بين الألسنة جميعا من خصائص مشتركة تؤدي إلى الكشف بين القوانين العامة للظاهرة اللغوية وهو ما يجري في اللسانيات العامة"[3] ، ولهذا يوجد نوعان من مقارنة اللغات، أطلق على النوع

الأول اللسانيات المقارنة التاريخية وعلى النوع الثاني: اللسانيات التقابلية، وإن كانت مادة البحث واحدة في العلمين وهي اللغات المختلفة فإن منهجية البحث وأهدافه مغايرة.

أ. **اللسانيات المقارنة التاريخية:** تبحث في اللغات المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة بتتبع تسلسلها التاريخي عبر الزمن ورصد التغيرات الطارئة عليها وتحديدا أوجه الشبه والاختلاف بينهما بهدف الوصول إلى اللغة الأصل. وكان من نتائج البحوث المقارنة ردّ اللغات المتعددة إلى أسر لغوية مختلفة كأسرة اللغات الهندوأوروبية وأسرة اللغات الحامية..الخ[4].

ب. **اللسانيات التقابلية:** هو أحدث فروع اللسانيات التطبيقية وأكثرها أهمية، وقد نشأ بعد الحرب العالمية الثانية ،توسع ميدان البحث الألسني التقابلي على يد أنصار المدرسة السلوكية، وترتكز اللسانيات التقابلية على جانبين : " جانب نظري وجانب تعليمي، أما الجانب النظري فيهدف إلى دراسة كل من اللغتين المراد مقابلتها كل على حدة، دراسة تحليلية من خلال نظرية لغوية وتكون الدراسة على جميع المستويات من صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، وبعد إنجاز هذه الدراسة التحليلية، نقوم بدراسة اللغتين معا، لنتبين مواضع الشبه ومواضع الاختلاف بينهما، وأما الجانب التطبيقي والتعليمي، فيأتي دوره بعد إتمام الدراسة النظرية لكل من اللغتين وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما... إذ تؤلف الكتب المدرسية وتحضر المواد التدريسية بناء على نتائج المقابلة بين اللغتين"[5]

يبدو الفرق واضحا وبيّنا بين علم اللغة المقارن (التاريخي) وعلم اللغة التقابلي لأن صفة (التاريخي) تحسم الموضوع لتجعله منصبا على وصف اللغات باعتبار مراحلها الزمنية، لكن حذف هذه الصفة يوقع في الخلط بين المصطلحين، وقد أستعمل المصطلحين في العديد من الكتب بطريقة تدعو إلى الحيرة واللبس، ولا أدري إن كان هذا الخلط بين المصطلحين مقصودا لأن الباحث يدرك جيدا مفهوم العلمين ولا يرى فرقا بينهما، أو استسهال لأن الباحث يتوقع أن القارئ يعي الحدود المشتركة والفاصلة بين العلمين أو هو جهل ناتج عن عدم القدرة على التفريق بينهما، وعلى العموم لكلّ لغوي مصوغاته التي تجعله يبتني المصطلح ليستعمله بطريقته الخاصة ومن الأمثلة على ذلك التفريق الذي حدّده (أحمد حسن ياقوت) قائلا: "يقصد بعلم اللغة التقابلcontrastive Linguistics (المقارنة) بين لغتين ليستا من أرومة واحدة كالمقابلة بين الفرنسية والعربية مثلا أو بين الإنجليزية والعبرية ، أما إذا كانت المقارنة بين لغتين من أرومة واحدة كالعبرية و العربيةمثلا وهما من الأصل السامي، فهذا يدخل في مجال علم اللغة المقارن comparative linguistics [6] ، ويبدو أن التفريق بين العلمين كان أمر مرهقا بالنسبة ل(أحمد حسن ياقوت) لأنه لم يجد مصطلحا آخر يعرف به علم اللغة التقابلي إلا كلمة مقارنة التي اضطر إلى وضعها بين قوسين !؟

أما (عبد القادر عبد الجليل) فيعدد الاختلافات الموجودة بين الباحثين في تحديد مجال الدراسات التقابلية قائلا:" يرى أغلب الباحثين أن التقابل قد يكون بين لغتين ليسا من أرومة أو أسرة لغوية تنتمي إلى نفس الأصل، كالعربية والإنجليزية والفرنسية والعبرية، بينما يرى فريق آخر أن التقابل لا يكون إلا بين لغتين من فصيلة و يؤكد آخرون أن التقابل قد يشمل المستويات اللغوية الأخرى التي تنشأ من اللغات عموما"[7] ، ويتضح أن الدكتور (عبد القادر عبد الجليل) قد أزعجه الأمر كثيرا لدرجة أنه يرى أن التقابل يعني كل هذه الأمور السابقة، بينما أرى أن التحليل التقابلي طريقة بحث يحدّد مفهومها موضوع البحث ومجاله، وكان مجال البحث تعلّم اللغات الأجنبية عموما أي تلك التي نسميها اللغة الأم سواء كانت تنتمي

إلى أسرة واحدة أو أسرتين مختلفتين، أما موضوع البحث فيكون بين لغتين من المفيد أن ندرك خصائصها جيدا ومعرفة أصولها اللغوية لكن انتماؤهما إلى أصل واحد أو عدمه لن يضر طريقة البحث لأن الهدف واحد وإن تغيرت الظروف وهو الرفع من نسبة النجاح في تعلّم اللغة الثانية.

- الدراسات التقابلية العربية:

تستمد اللسانيات التقابلية مصداقيتها من سببين اثنين:

1- ارتكاب متعلمي اللغات الأجنبية أخطاء كثيرة على جميع المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية نتيجة تأثير اللغة الأم.

2- تأكيد العلماء على مبدأ انتقال الأثر في أي تعلّم بشرى حيث أن الخبرات السابقة تتدخل لتدعيم أو إعاقة التعلّم الجديد.

وقد كان ذلك كافيا إلى انتشار الدراسات التقابلية واكتساحها أغلب الدول الأوروبية في فترة الخمسينات، فانبرى الباحثون تحت ظل النظرية السلوكية والبنائية يحلّلون اللغات ويرصدون مواقع التماثل والاختلاف ويتوقعون الأخطاء والصعوبات التي سيلاقيها المتعلمون جراء الاختلافات الموجودة بين النظامين اللغويين ولم تعدم اللغة العربية نصيبها من الدراسة التقابلية بينها وبين بعض اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية: "لكن جلّ هذه الدراسات كتبت بلغات أجنبية حيث أن كثيرا منها كان أطروحات تقدّم بها دارسون في جامعات أوروبية أو أمريكية "[8] أما الدراسات العربية فكانت أغلبها مشاريع تخرج للحصول على درجة الماجستير، وكما هو معلوم فإن هذه النوعية من البحوث في أغلب الدول العربية يخصّص لها مكان صغير في المكتبة الجامعية حيث تحفظ دون أن يمسّها أي ضرر أو نفع ودون أن يعلم عنها الآخرون شيئا فهي ملكية خاصة لصاحبها لا يمكن أن تنشر أو توزع أو تستفيد منها الدولة في مشاريعها التنموية. أما البحوث التي يعتد بها في مجال الدراسات التقابلية العربية فمنها: كتاب الدكتور حجازي (أوجه الثنائية الاختلاف بين اللغة العربية والهاوسا)، وكتاب يوسف الهليس (التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء)، وبحث الدكتور إبراهيم أنيس (أثر العادات الصوتية في تعلّم اللغات الأجنبية) من كتابه الأصوات اللغوية، هذا ما استطاعت منظمة اليونسكو أن تحصره في سنة 1987، أما ما يتوفر اليوم من دراسات فيبقى أمرا غير معروف ولا يمكن تحديده للأسباب الآتية:

1. عدم اهتمام الباحثين بالدراسات التقابلية مع وجود العديد من اللغويين العرب ممن ينادون بضرورة إجراء تقابل بين اللغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية خاصة اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية باعتبارها أكثر اللغات انتشار في الوطن العربي.
2. عدم اهتمام الناشرين بطبع ونشر الدراسات التقابلية.

التحليل التقابلي على المحك:

لاقت الدراسات التقابلية نجاحات باهرة خاصة في المستوى الصوتي لكن بقيت عاجزة عن الغوص في أعماق المستويات النحوية والدلالية بسبب قصور أدوات التحليل والتقابل المعدة أساسا على ملاحظة الجانب الشكلي من اللغة، فكان من الصعب أن يستعمل في جوانب تقوم على المعنى والدلالة، ومع ذلك فقد أعدت لسنوات طويلة برامج دراسية مرتكزة على نتائج البحث التقابلي، لكن بظهور النظرية التوليدية التحويلية تغيّر الأمر كثيرا وساد فرضية التحليل التقابلي الكثير من الشد والجذب ونتيجة استماتة المناصرين في الدفاع عن أهمية

منهجهم في تطوير حقل تعليم اللغات الأجنبية ورفض المعارضين لهذا المنهج والتشكيك في مصداقية نتائجه، فانقسم الباحثون إلى ثلاث مجموعات مجموعة مدافعة عن التحليل التقابلي ومجموعة رافضة تماما لمبدأ التحليل التقابلي ومجموعة أخيرة تبحث عن الحل الوسط.

- المدافعون عن التحليل التقابلي:

يعدّ(فرناند ديسوسير) الأب الروحي للسانيات التقابلية لأنه أشهر من آمن بالاختلافات الموجودة بين اللغات البشرية فقد فرّق بين اللسان والكلام، ورأى أن "اللسان نظام من المواصفات والإشارات التي يشترك فيها جميع أفراد مجتمع لغوي معيّن...أما الكلام فهو في رأي (ديسوسير) كلام الفرد أو المنطوقات الفعلية نفسها"[9] وبالتالي يختلف اللسان من مجتمع إلى آخر، ويختلف الكلام من فرد إلى آخر، كانت هذه أيضا وجهة نظر معظم اللغويين وهي" وجهة النظر التي قال بها (فرانز بوعز) التي قدمها (مارتن جوز) التي تقول بأن اللغات قد تختلف بعضها من بعض دونما حدود، وبطرق لا يمكن التنبؤ بها مرّده إلى مما ذكره (ويتني) من التنوع اللانهائي للكلام الإنساني وكذا فكرة (سابير) بأن اللغة نشاط يتنوع بلاحدود"[10] كانت هذا المبدأ الأساس النظري الذي انطلق منه أنصار المدرسة السلوكية في تعلّم اللغة حيث اعتقدوا أن كل لغة لها مميزاتها الخاصة، ويظهر ذلك جليا في الاختلافات الفونولوجية بذلك تمّ استبعاد المعنى من دراستهم، وركزوا على المستويات التي يمكن ملاحظتها، وساهم الإطار النظري للنظرية البنيوية والإطار العملي للنظرية السلوكية من التشجيع على تبني فكرة البحث عن الاختلافات الموجودة بين اللغات.

- الرافضون لفرضية التحليل التقابلي:

بزغ نجم (تشومسكي) عند طرح مفهوم مغاير لنظام اللغة وطريقة دراستها، فهو يؤمن أن اللغات متشابهة " كون الملكة اللغوية بنية عضو في دماغ الإنسان وصفة مميزة يقضي بأن يكون محتواها المشترك بين آحاد النوع كليّا متوازنا تحمله أمشاج الأبويين"[11] واللغة بنيتان، البنية العميقة والبنية السطحية، وإن كانت بعض الاختلافات تظهر في البنية السطحية أي الأداء فان ذلك ليس راجعا إلى اختلاف الأساسيات المكونة للغة التي أطلق عليها العموميات اللغوية ودعى إلى الاهتمام بتحديد ما يجمع بين اللغات البشرية من قواعد كلية عارض تماما دراسة اللغة دراسة شكلية ظاهرية و عدّ هذا النوع من الدراسات بالأمور التافهة، لأن المتعلم يلتحق بالمدرسة ومعه حالة أولية أصلية للغة، وقواعد كلية تساعده على تعلّم اللغات الأجنبية، وبالتالي اقتنع من عدم جدوى الدراسات التقابلية

- الباحثون عن الحل الوسيط:

حاول بعض الباحثين التأكد من مصداقية فرضيات الاتجاهين السابقين فقاموا ببحوث درسوا فيها مدى تأثير الاختلافات الموجودة بين نظامين لغويين في تعثر عملية تعلّم اللغات الأجنبية، فاستنتجوا أن هذا التأثير يتراوح ما بين 25 إلى 50%، فاستبعدوا فكرة رفض الدراسات التقابلية لكن حاولوا أن يبتكروا طريقة بحث جديدة، تأخذ من الاتجاه الأول مبدأه ومن الاتجاه الثاني طرق دراسته للغة وبالتالي صياغة الإطار العام لطريقة التحليل التقابلي في ظل النظرية التحويلية التوليدية فإن كان:"النحو عبارة عن الأوليات primitives والمسلمات postulâtes والمبادئ العامة principales وهو مبنين بشكل دقيق يعتمد قواعد استدلالية rules of inference تجعل منه بنية استنباطية deductive structure مقيّدة وهو غني بما يكفي من هذه العناصر مجتمعة لتمثيل ما يوجد من اختلافات بين اللغات وتغيّرات داخلها

ويحوي علاوة على هذا برامترات parameters قابلة للتغير من لغة إلى أخرى تثبت باستعمال تجربة محدودة"[12] فعلى الباحث أن يدرك أن اختلاف البنيات السطحية في اللغات رغم تشابه البنية العميقة راجع إلى القواعد التحويلية التي تنقل الفكرة من صورتها المعنوية إلى صورتها المادية، وعلى المهتمين بالدراسات التقابلية أن يوجهوا اهتمامهم إلى البحث عن الاختلافات والتشابهات الموجودة ليس بين القواعد التحويلية بل بكيفية تطبيقها التي تختلف من لغة إلى لغة لأن" اختلاف التصنيف الجزئي أمر طبيعي في كل اللغات حتى في الظواهر العامة المشتركة ...فكل اللغات تنتقي ولكن الانتقاء قد ينطبق في نقطة، وقد يتخالف في نقطة أخرى ، فإذا حدث التطابق كانت الترجمة أو النقل من اللغة إلى اللغة الأخرى أمرا سهلا وإن لم يحدث ظهرت المشكلة"[13] ، فكل اللغات تحتوي على فكرة الصفة والموصوف لكن تختلف القاعدة التحويلية التي تنقل الفكرة الموحدة من حالتها الداخلية إلى حالتها الظاهرية من لغة إلى أخرى.

- نظريات تعليم اللغات الأجنبية:

أثرت الآراء المختلفة المذكورة سابقا في تحديد الإطار النظري لتعليم اللغات الأجنبية وكل واحدة تأخذ رؤية مخالفة لدور اللغة الأم في تعليم اللغات الأجنبية، فظهرت ثلاث نظريات تفسر كيفية تعلّم اللغات الأجنبية هي:

1 – **نظريات التطابق :** identity hypothesis

"تزعم نظرية التطابق أن اكتساب اللغة الأم و تعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس ، و لذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية "[14] و لهذا لا جدوى من إجراء دراسات تقابلية بين اللغات، لأنه لن يحدث أي تدخل بينهما سواء في حالة الاتفاق أو الاختلاف، فالمتعلم عند تعلمه لغة ثانية يستعمل نفس الإستراتيجيات التي اكتسب بها اللغة الأم وسيمر بالمراحل نفسها وسيرتكب أخطاء معينة مثلما يتعلم أي مهارة أخرى و سيصل إلى التعلم الصحيح في الوقت المناسب، من خلال شرحنا لمبادئ هذه النظرية يتبين لنا مدى الشطط الذي وقعت فيه، لأنها أهملت جوانب مهمة في تعلم اللغة الأجنبية كالجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية ونفت مبدأ انتقال الأثر و تناست الظروف المختلفة التي يتعلم فيها الطفل اللغة الثانية ومنهجيا لم تفرق بين عملتي الاكتساب والتعلم ولهذا لم تحمل هذه النظرية على محمل الجد .

وسارت في نهج نظريات التطابق نظرية جديدة هي **نظرية اللغة المرحلية** التي ظهرت في أواخر الستينات و ترى أن المتعلم إنسان مبدع و ذكي يتقدم خلال مراحل اكتساب منطقية و منتظمة و يتصرف تصرفا إبداعيا في البيئة اللغوية حين يواجه أشكالها ووظائفها في سياقات واقعية، ومن تم ينجح الدارس بالمحاولة والخطأ واختيار الفرضيات في الاقتراب شيئا فشيئا من النظام اللغوي كما يستخدمه أصحابه[15] ، إن أخطاء متعلم أي لغة ثانية أخطاء نظامية ومتوقعة ومتشابهة مهما اختلفت خلفياتهم اللغوية (اللغة الأم) ولغاتهم الجديدة، ولهذا فنحن نتوقع من كل المتعلمين أن يخطئوا نفس الأخطاء في نفس المراحل و هذه اللغة البينية ليس هي اللغة الأم و ليس هي اللغة الهدف ، بل هي نظام مستقل وخاص له مميزاته وخصائصه، إن فرضية أن أخطاء المتعلم هي أخطاء نظامية وتحدث دائما تجانب الصواب، لأن هناك متعلمين يتفوقون على زملائهم ولا يرتكبون أخطاءهم رغم أنهم يتلقون نفس المعلومات، كما أنه لا يمكن أن نجد خطأ دون سبب أو أن نخطئ فقط لأننا من المفروض أن نخطئ

بالإضافة أن معلوماتنا لا تخزن في الذاكرة بطريقة مستقلة ومنفصلة بل بالعكس تماما فكل تعلم جديد يبحث عن التعلم السابق ليرتبط به أو ليس التفكير والذاكرة عبارة عن ترابطات بين زوائد عصبية فمهما كانت حجج هذه النظرية الجديدة إلا أنه لا يمكن بحال من الأحوال أن نستبعد تماما أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية.

2 – نظرية التباين : contrastive hypothesis

"إن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية و اللغوية الخاصة باللغة الأولى التي تم تعلمها أي اللغة الأصلية فالتراكيب و الصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية يتم تمثلها و تعلمها بسهولة و تسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي positive transfert أما الصيغ و التراكيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية و تسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي interference "[16] تزعم نظرية التباين مختص تعليم اللغات " روبرت لادو " و شرح فرضيته و حدد منهجيته في البحث والتحليل و التقابل و بين الهدف المبتغى في مقدمة كتابه (علم اللغة عبر الثقافات) ، اقتنع العديد من العلماء بالفكرة فانضووا تحت لوائه منهم (باناتي و تراجر و وودل و ستكويل و بووين ومارتن) و غيرهم كثير لكن كل واحد حاول أن يعدل النظرية و يطورها حسب وجهة نظره ، و يدافع عنها من الضربات القوية التي وجهها إليها أنصار (تشومسكي) ، فوقعت بعض الاختلافات بينهم وصلت إلى درجة حدوث الفوضى خاصة في محال التنبؤات بالصعوبات[17] .

3- نظرية تحليل الأخطاء : error analysis hypothesis

اتفق العلماء على أن مصطلح تحليل الأخطاء يعني دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات الكتابية لإحصائها وتصنيفها والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها[18] تنفي نظرية تحليل الأخطاء أن يكون التداخل اللغوي هو السبب الوحيد و الرئيسي في حدوث الأخطاء وارتأوا أن هناك أسبابا أخرى تم إهمالها أهمها التداخل الناتج عن اللغة الأجنبية نفسها إضافة إلى الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاكتراث أو الموقف التعليمي ...إلخ واتبع مناصرو هذا الاتجاه الجديد في البحث التقابلي منهجية مختلفة ، فإن كان (لادو) ومعاونوه يقارنون اللغات ليكتشفوا أوجه الشبه والاختلاف ثم يتوقعوا الصعوبات أخيرا، فإن ما يقوم به مناصرو الاتجاه الجديد العكس لأنهم يرصدون أولا الصعوبات و الأخطاء التي يقع فيها المتعلم، ثم يحاولون تصنيفها حسب سبب وقوعها، ولهذا فنظرية تحليل الأخطاء لا تستبعد عامل التداخل بين اللغات لكن ترى أنه سبب من الأسباب الكثيرة التي يمكن أن نرجع أخطاء المتعلم إليها[19].

رغم ما تعرضت له الدراسات التقابلية من انتقادات قوية حينا وترا هات حينا آخر إلا أنه تواصل استعمالها في كثير من الدول وما زالت الدعوة قائمة لإجراء مثل هذه التقابلات اللغوية لتحسين طرق تعليم اللغات الأجنبية خاصة في الدول العربية التي تعاني مشاكل جمة في نظامها التعليمي، فالهدف من التحليل التقابلي سيحافظ على أهميته وفعاليته، لكن أدوات البحث التقابلي ومنهجيته كان لزاما أن يتم تعديلها للأفضل .

هوامش الدراسة :

1 - مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث - دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر- الطبعة الأولى- 1988- ص: 472 .

2 - أحمد شامية: في اللغة (دراسة تمهيدية منهجية متخصصة في مستويات البنية اللغوية)-دار البلاغ للنشر والتوزيع –ط1-2002- ص: 18

3 - عبد السلام المسدي:اللسانيات من النصوص-- الدار التونسية للنشر- الطبعة الثانية- مارس 1986- ص:58.

4 - محمود السعران: علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي) دار الفكر العربي -القاهرة-ط-2- 1999- ص: 200.

5 - المرجع السابق : من مقال ليوسف الهليس ص: 159-160.

6 - أحمد سليمان ياقوت –علم اللغة التقابلي.(دراسة تطبيقية) –دار المعرفة الجامعية- الاسكندرية –مصر- د/ط- دات. ص :6.

7 - عبد القادر عبد لجليل : علم اللسانيات الحديثة، نظم التحكم وقواعد البيانات– دار الصفاء للنشر- سلطنة عمان- الطبعة الأولى -2002م. ص: 136 .

8 - تقدم اللسانيات في الأقطار العربية (وقائع ندوة جهوية- أبريل 1987 الرباط) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) – دار المغرب الإسلامي – بيروت – لبنان –ط1- 1991 . ص :238 .

9 - رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي - مكتبة الخانجي – القاهرة –دار الرفاعي –الرياض –ط1 1982-ص184. -

10 - حسام بهنساوي: نظرية النحو الكلي(التراكيب اللغوية العربية) –دراسات تطبيقية- مكتبة الثقافة الدينية –القاهرة-ط1-2004 -ص:180.

11 - محمد الأوراغي: الوسائط اللغوية (أفول اللسانيات الكليّة) –دار الأمان- الرباط –المغرب- ط1- -2001 - ص:81..

12 - عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبيةودلالية) – منشورات عويدات –بيروت –باريس-ط1 1986 -ص :43.

13 - أحمد مختار عمر: علم الدلالة –مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع- الكويت ط1- 1982- ص:150 .

14 - نايف خرما/ علي حجاج: اللغات الأجنبية (تعليمها وتعلمها) – عالم المعرفة –المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب-الكويت – د/ط –د/ت- ص :81.

15 - دوجلاس براون –أسس تعلم اللغة وتعليمها – ترجمة :عبده الراجحي-علي أحمد شعبان –دار النهضة العربية للطباعة و النشر –بيروت –د/ط -1994- ص :201.

16 - نايف خرما /علي حجاج: اللغات الأجنبية (تعليمها وتعلّمها) – مرجع سابق- ص :82 .-1

17 - دوجلاس براون -: أسس تعلّم اللغة وتعليمها – مرجع سابق- ص :184-185.

18 - عارف كرخي أبوخضيري- تعليم اللغة العربية لغير العرب (دراسات في المنهج وطرق التدريس)دار الثقافة للنشر و التوزيع –القاهرة –د/ط -1994. ص :48.

19 - دوجلاس براون - أسس تعلّم اللغة وتعليمها –مرجع سابق- ص :184-185.