# جامعة إفريقيا العالمية

## عمادة الدراسات العليا

## كليـــــة اللغة العربية

## قسم علم اللغة التطبيقي


بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي

# الضعف القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية

# الأسباب والحلول

## بالتطبيق على طلاب المستوى الثالث بكلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية


*إعداد الطالب*

*عبد العزيز محمد أحمد عبد الله*

إشراف

*أ.د. سعيـــــد حوايـــــة الله أحمـــــد*



*السودان – الخرطوم*

1441هـ - 2019م

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

## استهلال

### بسم الله الرحمن الرحيم

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلْفَلَقِ ﴿١﴾ مِن شَرِّ مَا خَلَقَ ﴿٢﴾ وَمِن شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ ﴿٣﴾ وَمِن شَرِّ ٱلنَّفَّٰثَٰتِ فِى ٱلْعُقَدِ ﴿٤﴾ وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ﴿٥﴾ ﴾

{سورة العلق، الآية 1-5}

# إهـــــداء

أهدي هذا البحث إلى روح أبي العزيز نسأل الله له الرحمة والمغفرة وإلى روح والدتي الغالية أسأل الله أن يغفر لها ويرحمها. وأسرتي الصغيرة وإلى زوجتي الحبيبة زكية حسين عمر، وإلى قرة العين ابنتي ست النساء ، وأبنائي محمد وعمر وأبوبكر. وأحفادي علا وآية وآلاء وإلهام ومحمد ووالدهم حسام الدين .وشقيقي محجوب محمد أحمد و سر الختم محمد أحمد وإلى روح شقيقتي سعاد محمد أحمد عليها الرحمة وإلى ابنتي الريان .

# شكـر وتقديـر

عملاً بقوله تعالي (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ)[1] وإيماناً وانطلاقاً من قول الرسول ﷺ "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"[2]

وبعد الثناء علي صاحب الفضل والنعم ، باسط الجود والكرم ، يسمع ويرى في الليل البهيم ويجيب دعاء الأبكم والأصم ، وهو من وفق وأعطى وهو المتفضل علينا بسلوك طريق العلم قراءةً وكتابةً، ثم الشكر والامتنان لأمنا الرؤوم **جامعة أفريقيا العالمية** ، التي ما بخلت علينا بكل غالٍ ونفيس متمثلة في الأساتذة الفضلاء والزملاء الأوفياء ، والشكر موصول لفضيلة **الدكتور/ سعيد حواية الله** الذي أشرف ووُفق في الإشراف على هذا البحث حتى طبع كما هو بين أيديكم فجزاه الله عني خيراً وضاعف له في الأجر والمثوبة في عرَصَات يوم القيامة .

---

(1) سورة إبراهيم الآية (7)

(2) أخرجه ابو داؤود سليمان ابن الأشعث السجستاني كتاب سنن أبي داود كتاب الأدب باب في شكر المعروف (ج4 ، ص 403) حديث رقم 4813 ، بيروت، دار الكتاب العربي1998م.

والشكر لعمادة الدراسات العليا السيد والبحث العلمي والنشر، السادة الدكاترة الأجلاء عامةً منهم الدكتور صلاح الدوش، والدكتور عبد الباقي، والأستاذ تاج السر بشير. والشكر لكل من قدَّم يد العون لإنجاز هذا البحث.

# مستخلص البحث

هذا البحث بعنوان الضعف القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية الأسباب والحلول لدى طلاب المستوى الثالث (إعداد لغوي) بكلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

اتبع الباحث المنهج التجريبي كما استخدم الاختبار والملاحظة المنتظمة أدوات لجمع المعلومات. حيث تم اختيار عينة تكونت من 25 طالباً من طلاب المستوى الثالث (إعداد لغوي) بكلية اللغة العربية. تم إخضاع المجموعة لاختبار تشخيصي، ومن ثم رصد الدرجات وتحليلها عبر برنامج SPSS للتحقق من مستويات مهارة القراءة لديهم. توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

- يوجد ضعف قرائي في صعوبة نطق الحروف المتشابهه.
- صعوبة نطق أصوات الحلق الستة: الهمزة والهاء والحاء والخاء والعين والغين، وأصوات التفخيم : الصاد والضاد والطاء والظاء ونطق الشدَة.
- صعوبات ناشئة عن اختلاف قواعد اللغة العربية لغة ثانية، وعلى سبيل المثال: تحل الصفة بعد الموصوف وتوافقه في العدد والنوع والتعريف والتنكير.
- كذلك توجد صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة
- صعوبات في التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- عدم القدرة علي استخدام الوصل والفصل والوفق .
- يوجد ضعف قرائي متعلق بتنوع أشكال الحروف وهذا الضعف يتمثل في اختلاف شكل الحرف الواحد .

قدَّم الباحث عدداً من التوصيات أهمها استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس والشرح، وتجنب استخدام العامية (الدارجة)، وتخصيص عدد من المحاضرات والأنشطة اللاصفية لتدريب الطلاب على القراءة بأساليب مختلفة واكتساب مهارة الكلام بصفة عامة كالاستفادة من الاتصال اللغوي، ونحو ذلك. والتدريب على الخط العربي بالتركيز على خط النسخ عند الكتابة على السبورة حتى لا تلتبس الحروف المتشابهة لدى الطلاب.

# Abstract

The Study aimed at identifying the reality of teaching Arabic language in the Applied Faculties for the Non- Arabic native Speakers at the International University of Africa in both faculties of Medicine and Pharmacy. The researcher used the descriptive approach for its relevance to the nature of the study. He used interview as a tool to collect the data from the study sample which is represented in (8) experts in Arabic language for the non-Arabic native speakers at the International University of Africa. The researcher reached a number of results, the most important are including: there are no particular curricula for teaching Arabic language for non-native speakers in both faculties of Medicine and Pharmacy for special purposes related to their scientific and work field, but the teaching is provided according to the general curricula for Arabic language for all the scientific and theoretical faculties. Most of the Arabic teachers who are teaching Arabic language in both faculties of Medicine and Pharmacy are not specialized in Teaching Arabic language to non- native speakers. The results reveal that there are no difficulties in teaching Arabic language to non- native speakers from the medicine and pharmacy specialist students because they are mixing with their peers according to the point of view of the experts. Also that the teaching environment in the both faculties is suitable and can be benefited by using the special curricula for the both faculties of Medicine and Pharmacy by combining between teaching Arabic language skills and the special purposes in the unified curricula. The study presented a number of recommendations as the following: the necessity of preparing curricula in teaching Arabic Language for the special purposes in the Applied Faculties of Science and activate it to become separately and meets the requirements of the scientific truth. And then contribute with the scientific specialists to know the medical terminologies and insert them into medical dictionary which can be increased to those medical vocabularies as required by the medical field. Also to call for organizing rehabilitation courses for the teachers of non- native speakers to know the medical terminologies in terms of identifying them in teaching according to the curricula and the understanding of the students to the curricula as well as the English language courses. And base on the tangible experiences from the international universities in establishing the curricula in teaching Arabic language for the special purposes.

# قائمة المحتويات


| م | الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | استهلال | أ |
| 2 | إهداء | ب |
| 3 | شكر وتقدير | ج |
| 4 | مستخلص البحث | د |
| 5 | مستخلص البحث باللغة الإنجليزية | هـ |
| 6 | قائمة الموضوعات | و |
| 7 | الفصل الأول: أساسيات البحث | 1 |
| 8 | مقدمة | 2 |
| 9 | مشكلة البحث | 2 |
| 10 | أسئلة البحث | 3 |
| 11 | أهمية البحث | 3 |
| 12 | أهداف البحث | 3 |
| 14 | حدود البحث | 4 |
| 15 | مصطلحات البحث | 4 |
| 16 | الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة | 6 |
| 17 | المبحث الأول: **القراءة طبيعتها ومستوياتها ومفهومها** | 7 |
| 18 | المبحث الثاني: طرق تعليم القراءة | 33 |
| 19 | المبحث الثالث: الضعف القرائي | 45 |
| 21 | المبحث الرابع: نبذة تعريفية عن كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية | 59 |
| 22 | ثانياً: الدراسات السابقة | 62 |
| 23 | الفصل الثالث: إجراءات الدراسة | 68 |
| 24 | الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج | 74 |
| 25 | الفصل الخامس: النتائج – التوصيات – المقترحات | 84 |
| 26 | قائمة المصادر والمراجع | 86 |

## قائمة الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1-3 | يبين توزيع درجات الاختبار | 69 |
| 1-4 | إحصاءات درجات الطلاب في الاختبار | 74 |
| 2-4 | إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الأول | 75 |
| 3-4 | إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الثاني | 76 |
| 4-4 | إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الثالث | 77 |
| 5-4 | إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الرابع | 78 |
| 6-4 | إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الخامس | 80 |

# الفصل الأول

# أساسيات البحث

**مقدمة :**

مهارة القراءة تمثل أحد أهم مهارات اللغة وأحد نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الجنس البشري ، فهي من أهم الفنون اللغوية، ولا عجب مع هذه الأهمية أن تكون الأمر الأول من الله عز وجل لرسوله محمد صلي الله عليه وسلم وأمته من بعده موجهاً نحو القراءة حيث يقول الله تعالي في محكم تنزيله: **(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الذِي خَلَقَ)** سورة العلق 5.1.

مهارة القراءة في اللغة العربية هي الأداة الأساسية لتحقيق أهداف تعلُّم اللغة، ومن أهم نوافذ المعرفة التي يطل من خلالها الإنسان على الفكر الإنساني، فكان لابد أن يكون لها مقومات وأسس تبنى عليها وتستند إليها مثل المنهج وطرق التدريس وغيرها من العناصر الأساسية لعملية التعليم. لذا جاء اهتمام الباحث بهذا الموضوع ليكون من ضمن الجهود المتواصلة لتحسين مهارة القراءة، ويعزز دعم اللغة العربية، ورفع مستوى الطلاب ومساعدتهم على اكتساب العادات الصحيحة والاتجاهات السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارة على امتداد المراحل التعليمية؛ بحيث يصل الطلاب إلى مستوى لغوي يمكنهم من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً ويساعدهم في النهوض بالعمل الذي يختارونه، ومواصلة الدراسة باللغة العربية.

يتناول البحث الضعف القرائي ساعياً للكشف عن مواطن هذا الضعف لدى طلاب اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إيماناً بأهمية الموضوع للطلاب الناطقين بغير العربية في مطلع مسيرة تلقيهم العلوم باللغة العربية. حيث أن هذه المرحلة التعليمية هي البداية التي يضع فيها الطالب أساساً متيناً لتعلُّمه اللغة العربية، ثم تعلّمه للعلوم الأخرى عن طريق الدراسة باللغة العربية، وينطلق بها نحو آفاق أرحب وأوسع ليتعلم مزيداً من المعرفة في اللغة العربية والعلوم الأخرى. ولذا فقد اهتم هذا البحث بمهارة القراءة على وجه التحديد، حيث أنها المهارة التي يتم تلقي العلم والمعرفة من خلالها

في جميع المراحل التعليمية خاصةً الجامعية. يهتم البحث بالتعرف على الصعوبات التي تؤدي إلى ضعف تعلُّم القراءة، وكيفية معالجتها والتغلب عليها وتذليلها

**مشكلة البحث:**

تتمثل مشكلة البحث في السؤال التالي:

فيمَ يتمثل الضعف القرائي لدى الطلاب الناطقين بلغات أخرى الدارسين بجامعة إفريقيا العالمية وما سبل علاجها؟

**أهمية البحث:**

1- يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية مهارة القراءة في تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
2- قد يسلِّط البحث الضوء على أهم مواطن الضعف القرائي التي يواجهها الدارسون للغة العربية من الناطقين بغيرها.
3- نتائج هذا البحث قد تفيد القائمين بأمر تعليم اللغة العربية لغة ثانية على وضع مناهج يتجنبون فيها قدر الإمكان الأسباب التي تؤدي بالدارس إلى الضعف القرائي.
4- هذا البحث يعتبر إضافة لمكتبة البحث العلمي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

**أهداف البحث:**

يهدف البحث للتالي للتعرف على الضعف القرائي المتعلق بـ:

1- صعوبة نطق الحروف المتشابهة.
2- تنوع أشكال الحروف.
3- صعوبة إجابة أسئلة فهم المقروء.

**أسئلة البحث :**

تتمثل أسئلة البحث في الآتي:

1-ما الضعف القرائي المتعلق بصعوبة نطق الحروف المتشابهة؟
2-ما الضعف القرائي المتعلق بتنوع أشكال الحروف؟
3-ما الضعف القرائي المتعلق بصعوبة الإجابة عن أسئلة فهم المقروء؟

**فروض البحث:**

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1-يوجد ضعف قرائي متعلق بصعوبة نطق الحروف المتشابهة.

2-يوجد ضعف قرائي متعلق بتنوع أشكال الحروف.

3-يوجد ضعف قرائي متعلق بصعوبة الإجابة عن أسئلة فهم المقروء.

**مصطلحات البحث:**

**مهارة القراءة:**

**اصطلاحاً:** هي إحدى مهارات اللغة العربية الأربعة {الكتابة، القراءة، الاستماع، الكلام، والقراءة هي عملية ميكانيكية بسيطة تتطور إلى مفهوم معقد تقوم على أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها[1] .

**إجرائياً:** يعني الباحث بمهارة القراءة في هذا البحث قراءة النصوص العربية حروفاً متقطعةً، أو جملاً أو نصاً، وفهماً لما يُقرأ، لدى الطلاب الناطقين بغير العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

**الضعف القرائي:**

**اصطلاحاً:** يُعرف الضعف القرائي بأنه مظاهر الخطأ في قراءة الحروف والجمل والنصوص،والصعوبات بأنواعها في النطق سواءً كانت متعلقة بمخارج الحروف أو بالتأتأة والتأخر في القراءة.[2]

**إجرائياً:** يعرف الباحث الضعف القرائي إجرائياً بأنه مجموع الأخطاء التي تعتري قراءة الطالب الناطق بلغة غير العربية لنص باللغة العربية قراءةً سليمةً مراعيةً للأصوات الحروف والحركات الإعرابية والمدود.

---

[1]- محمود رشدي : :مذكرات في طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس، 1956 م، صـ 30.

2- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000م، ص212.

## الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### أولاً: الإطار النظري:

### المبحث الأول: القراءة طبيعتها ومستوياتها ومفهومها:

### مفهوم القراءة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها، إذ هي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن خلالها يتعرف الإنسان مختلف المعارف والثقافات. وهي وسيلة التعلم وأداته في الدرس والتحصيل، وشغل أوقات الفراغ.[1]

والقراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة"[2]. والقراءة بهذا المعنى تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، كما تشمل العمليات العقلية المختلفة التي تلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها بغية تفسير المعاني، والربط والاستنتاج والنقد، والحكم على ما يقرأ.

فالقراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن البشري كله. وتتطلب منه توازناً عقلياً ونفسياً وجسمياً. فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي، أو تغيير جسمي أدى إلى خلل فيه، وقلت كفاياته في القيام بعملية القراءة، وتتناسب هذه القلة تناسباً طردياً مع مقدار ذلك الخلل ونوعه[3]. وهي أسلوب من أسِاليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي تبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة ما، ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة،، ويقوم في أثناء ذلك بجميع الاستجابات، التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير [4].

---

[1]- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ج1، ط2، 1990م، ص119-129..

[2]- فتحي على يونس وآخران، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1971م، ص157.

[3]- محمد قدري لطفي، التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه بالمدرسة الابتدائية، القاهرة، مكتبة مصر، 1957م، ص16.

[4]- محمود رشدي خاطر وآخرون، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، الكويت، مؤسسة الكتب، ط7، 1998م، مرجع سابق، ص57.

ويقول إبراهيم محمد عطا[1] "ومعنى ذلك أن القراءة عملية مركبة، متعددة الأوجه، وتبسيط أصولها يتطلب معرفة بالرموز المكتوبة، وترجمتها إلى معان منطوقة في وقت واحد. والقراءة بهذا الشكل مرتبطة بالتفكير. والقراءة في وضعها الحقيقي تشمل كلا من التعرف على الكلمات، وتحصيل تفكير الكاتب وتشمل –بالإضافة إلى ذلك التفكير الخلاق والنقدي. فالقارئ ينبغي أن يربط ما يقرأ بخبراته السابقة، ويفسر المادة المقروءة، ويقومها، ويمزج الأفكار الجديدة ويقارنها بما قد تعلمه من قبل".

ينقل رشدي أحمد طعيمة تعريفاً إجرائياً عن الرابطة القومية لدراسة التربية في أميركا (NSSE) يقول: إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة.. إنها أساساً عملية ذهنية تأملية.. وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والحكم والتحليل، والتعليل وحل المشكلات.[2]

وإذا كان هذا التعريف يرفض قصر القراءة على أنها مهارة آلية بسيطة، وأنها مهارة مدرسية، فإن التعريف يرتكز على أن القراءة قضية ذهنية تأملية، وينبغي أن تشمل جميع أنواع التفكير.

ولكن عبد المجيد عيسائي في تحليله دلالات القراءة يعدد المستويات المتعددة لتلك المهارة بأنها: عملية آلية ميكانيكية تهدف إلى الربط بين الحرف ونطقه، وهذه مرحلة خاصة بالمبتدئين، وبالتالي فهي عملية إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الخطية.

ثم دعت الحاجة إلى إيجاد عنصر الفهم لضرورة ربط الرمز بمدلوله، أي فهم ما يقرأ وهذه مرحلة تالية للمرحلة الأولى.

ثم ترتقي إلى أن تكون القراءة عملية عقلية، ويرتبط ذلك بتفاعل القارئ مع النص المقروء، فيبدي من خلاله قبوله وإعجابه أو سخطه واستنكاره، وهي درجة من درجات نقد المقروء.

ثم ارتقت إلى درجة حل المشكلات المتنوعة بالقراءة ومن خلالها، وضرورة ممارستها للتكيف مع وضعيات اجتماعية مختلفة.

---

[1]- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية.- القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط2، د.ت: ص120.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص26

ثم إلى وسيلة من وسائل الترفيه والاستمتاع، حيث لجأ كثير من الناس إلى الكتاب، ليحقق لهم ذلك الإمتاع.[1]

ويلاحظ محمد رجب فضل الله أن مفهوم القراءة تطور بتطور الحياة في المجالات المختلفة، وأدرج في مفهوم القراءة عناصر جديدة مثل: الاستفادة منها– أي القراءة– باستخدام ما يفهمه وما يستخلصه، في مواجهة ما يواجهه القارئ من مشكلات حياته خاصة أو عامة.[2]

وأما عنصر القراءة للاستمتاع والترفيه فإن رشدي أحمد طعيمة ينقل عن (وايت White) قوله: "إن القارئ لا يقرأ إلا لهدف، حتى ولو كان الهدف للمتعة الشخصية، فالقارئ فرد يعبر سلوكه عن رغبات ومقاصد معينة، وحاجات يريد إشباعها".[3]

ومفهوم القراءة يدور على دعامتين؛ الدعامة الأولى: أن يكون المرء قادراً على تحويل المادة المكتوبة إلى اتصال شفوي في ضوء مجموعة من القواعد الواضحة. أما الدعامة الثانية وأن يفهم محتوى المكتوب ويكون قادراً على الحكم عليه... ومن أجل ذلك كله، كان لا بدَّ من أن يكتسب القارئ فنية قراءة الحروف بغية الفهم بعد ذلك والحكم عليه.[4]

وبعبارة أخرى فإن عبد الرحمن ابن إبراهيم الفوزان يرى أن للقراءة مستويين، المستوى الآلي، ويتمثل في الربط بين الرموز المكتوبة، وما يقابلها من الحروف، إدراك بداية ونهاية المفردات والجمل والأفكار المتكاملة، دقة النطق وتمثيل المعنى تبعاً لعلامات الترقيم... والمستوى العقلي، ويشمل فهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل، القدرة على استخراج معاني الكلمات من داخل النص، أو من خارجه، تحديد المعنى العام

---

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 2002م، ص121-122.

[2] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة تدريس اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب، 1998م، ص65.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص188.

[4] كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2001م، ص119-120.

والأفكار الرئيسية، فهم المعنى المباشر القريب، والمعنى غير المباشر البعيد لرسالة الكاتب، ومحاكمة المحتوى.[1]

تخلص الباحث من هذه التعريفات السابقة إلى أن القراءة عملية متكاملة تبدأ بالقدرة على تحويل الرموز المرئية إلى ألفاظ كلامية منطوقة، وصولاً إلى فهم هذا الكلام بأجزائه؛ حرف، فكلمة، فجملة.

**تطور مفهوم القراءة:**

لقد تطور مفهوم القراءة من مفهوم يسير يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية بسيطة، إلى مفهوم معقد يقوم على أنها نشاط عقلي، يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها.

ففي مستهل القرن العشرين بدأت بمفهوم لا يتعدى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، فحين كان يعلم المدرس متعلِّميه في الفصل القراءة كان يوجه همه إلى تعليمهم هاتين الناحيتين، لا يكاد يتجاوزها، وحينما كانت تصدر الكتب التعليمية لم تكن تعنى إلا بهما. وكذلك كانت الأبحاث التي أجريت على القراءة في العقد الأول من القرن العشرين، تتناول النواحي الفسيولوجية مثل حركات العين وأعضاء النطق ...إلخ.[(2)]

ثم جاء العقد الثاني من القرن العشرين، وبدأت الأبحاث العلمية تتناول القراءة. وقام ثورنديك بسلسلة من البحوث على أخطاء المتعلِّمين الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة كان لها أثر بعيد في انتقال مفهوم القراءة، هذه النتيجة هي أنها ليست عملية ميكانيكية بحتة، يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق، بل إنها عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان، وهو يحلل المسائل الرياضية، فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج ونحوها.[(3)]

---

[1] عبد الرحمن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، القاهرة، الشركة العربية للجميع، ج1، 1431هـ، ص69.

[2]- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000م، ص68

[3]- المرجع نفسه، ص69.

وقد حدث تطور في مفهوم القراءة إبان القرن العشرين. وكان ذلك على الوجه التالي[1]:

1- في العقد الأول من هذا القرن وقف هذا المفهوم عند حد التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها. وسرعة المطالعة مع فهم معاني العبارات التي يطالعونها.

2- في العقد الثاني تطور هذا المفهوم ليشمل فهم ونقد المادة المقروءة.

3- في العقد الثالث اتسع مفهوم القراءة نتيجة ظهور العديد من المشكلات الاقتصادية والسياسية، ليشمل الإفادة من المادة المقروءة في حل المشكلات.

4- في العقد الخامس ظهر تطور لمفهوم القراءة. وهو القراءة للاستمتاع بالمقروء، وكان ذلك نتيجة ظهور وقت الفراغ ورغبة الإنسان –وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية – في استغلاله وحاجة الناس بعد أن تلقوا ويلات حربين عالميتين أن يرفهوا عن أنفسهم ويستمتعوا بأوقاتهم، القراءة أصبحت تشمل التعرف على الرمز اللغوي والفهم والنقد. وحل المشكلات وقد يرجع تطور النظرة إلى أهمية القراءة إلى العوامل الآتية:

أ- ازدادت أهمية الحاجة إلى القراءة منذ بداية القرن العشرين، وإلى قدرة كبيرة على فهم المقروء والاستمتاع به، وفي الوقت نفسه أظهرت البحوث أن القراءة الصامتة أسرع وأكثر فاعلية من القراءة الجهرية[2].

ب- التغيرات السياسية العالمية والمحلية، وذلك باتخاذ أساليب متعددة في الحكم، وتطلب ذلك من المواطن القراءة بهدف المقارنة، والنقد، والتحليل بغية المشاركة الفعلية في قضايا وطنه، ومعرفة حقوقه وواجباته، وساعد على ذلك زيادة وسائل الاتصال التي قربت المسافات، وأنهت الفواصل بين الدول.

ج- التطور الاجتماعي الشامل الذي انتظم أكثر بقاع العالم في القرن المنصرم، والذي اقتضى أن يكون للقراءة أهميتها في المجتمع الحديث، وأن تصحبها قدرة أعظم على فهم المادة المقروءة والاستماع بها[3].

---

[1]- يوسف الصفتي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية – بحث تحليلي مقارن، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية، 1981م)، ص54.

[2]- وليم جراي، تعليم القراءة والكتابة، ترجمة محمود رشدي خاطر وآخرون، القاهرة، دار المعرفة، 1981م،ص92.

[3]- محمد محمود رضوان، تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسية والتربوية، القاهرة، دار مصر للطباعة، 1958م، ص24.

د- الدافع الفردي الذي يهدف إلى تربية المواطن لنفسه تربية كاملة من النواحي العقلية، والخلقية والبدنية، والعاطفية، ومساعدة نفسه على النحو السوي المتكامل، ورفع المستوى الصحي والنفسي، وتطوير معارفه، ومهارات تفكيره، وقدراته العقلية إلى جانب احترامه لنفسه، وخصوصاً بعد أن وفرت التكنولوجيا الحديثة الراحة للإنسان، فانصرف إلى القراءة لتنمية نفسه واستغلال وقته.

هـ- ظهور بعض الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات. وهي الوظيفية أو الارتباط بمواقف الحياة، والتي يمارسها الناس في حياتهم اليومية. مثل: كتابة رسالة، أو تقديم تقرير، أو ملء استمارة ما أو تلخيص كتاب، أو طلب التحاق بالعمل...إلخ. وأصبح ينظر إلى اللغة على أنها وحدة متصلة الأجزاء. فالقراءة والتعبير والمحادثة والقواعد، والنصوص، والبلاغة ليست مواد قائمة بذاتها.

ومن التعريفات السابقة للقراءة يُلاحظ الاتجاه الحديث في فهم عملية القراءة، ومن هذه التعريفات يمكن القول إن القراءة تشمل التعرف على الرمز اللغوي والفهم والنقد والتذوق، والتفاعل. ولقد أدى إلى هذا الفهم الجديد لعملية القراءة عوامل نفسية واجتماعية.

وواكب تطور معنى القراءة تغير أهداف تعليمها. وكما كان لتطور معنى القراءة أسباب متنوعة نفسية واجتماعية وعلمية، كان لتغير أهداف تعلمها أسباب نفسية واجتماعية وعلمية كذلك. ومن المهم أن تتغير أهداف تعليم القراءة بمرور الزمن.

ففي سنة 1927 عد يانج (Young) ما يلي من أهداف تعليم القراءة: الزيادة في الثروة اللغوية، والفهم، وتنمية الرغبة في قراءة الكتب، ونمو حركات العين المنتظمة، وخفض الحركات الرجعية والوقفات، والزيادة في سرعة القراءة والتركيز واستبعاد الصوت أثناء القراءة الصامتة[1].

وفي سنة 1920 إلى 1930م استمر الاهتمام بالقراءة الصامتة والفهم وتأكيد الفروق الفردية والقراءة العلاجية. ومع الاهتمام بالفروق الفردية وجدت الطرق التجريبية والإحصائية والاختبارات النفسية التي طبقت لتحليل سلوك الطفل في القراءة.

[1]- فتحى على يونس ومحمود كامل الناقة وعلي أحمد مدكور، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية.- القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م، ص137..

ولقد كان الاتجاه في القراءة الصامتة كبيراً في الثلاثينات من القرن الماضي، ونقدت بعض المدارس بعنف لأنها اهتمت كثيراً بالقراءة الجهرية.

أما الفترة من 1930–1940 فقد كانت فترة تثبيت لمفاهيم سابقة، ولذا اتسع مفهوم الاستعداد للقراءة بحيث امتد ليشمل الاستعداد للقراءة في المدارس الثانوية والجامعات، ووجهت عناية أكثر للقراءة العلاجية ومواد القراءة وكمية الكتب، وزادت مواد القراءة الإضافية زيادة كبيرة.[1]

واستمر الاتجاه نحو الاتساع في قراءة المواد المتنوعة سائداً في أوائل الخمسينات، وتأكد لدى كل المدرسين مسؤليتهم في تعليم القراءة.

ومنذ سنة 1957م وبإطلاق القمر الروسي– ظهر مجال جديد للقراءة، ونسبة القصور القومي في أمريكا إلى فشل حجرة الدراسة في تحقيق التقدم العلمي، وبخاصة في تعلم القراءة.[2]

من خلال ما تقدم يرى الباحث ضرورة التمييز بين مفهوم القراءة للطفل في بداية تعلمه للغته الأم، ومفهوم القراءة لمتعلم لغة أخرى. حيث يكمن الفرق الرئيس بين هذين المفهومين في أن متعلم اللغة الثانية يدرك في العموم معنى القراءة، حيث سبق له تلقي تعليم مهارة القراءة في لغته الأم، ويدرك الغرض والهدف من تعلق القراءة في اللغة الثانية. وبناءً عليه فإن الباحث لن يغفل الحديث عن القراءة بالمفهوم العام، مع التركيز على الجانب المهم لهذا البحث ألا وهو تعليم القراءة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

**أهمية القراءة:**

يذكر الباحثون التربويون للقراءة عدداً من الأهميات تبين مكانتها من بين مهارات اللغة. إنها لا تزال الطريقة الأولى في نقل المعارف، وإنها من أهم وسائل الاتصال البشري في تنمية المعلومات والتعرف إلى الحقائق المجهولة، وأن كثيراً من العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم، وكان طريقهم إلى هذا القراءة.[3]

---

[1] - المرجع نفسه، ص138.

[2]- على يونس ومحمود كامل الناقة وعلي أحمد مدكور، مرجع سابق ، ص158-160.

[3] فهد خليل زادة، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، بيروت، دار اليازوري العلمية، 2013م، ط1، ج1، ص21-22.

ويرجع فتحي ذياب سبيتان بأن القدرة القرائية للإنسان هي السبب في الثورة المعرفية والعلمية الملموسة في عصرنا الحاضر.[1] وبدون القراءة ما كان للإنسانية أن تصل إلى ما وصلت إليه من الرقي والتحضر. ويجمل محمد رجب فضل الله بأن القراءة مجال من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة، وهي أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري ومن أهم وسائل الرقي، والنمو الاجتماعي والعلمي.[2]

**أهداف تدريس القراءة:**

إن تحديد أهداف تدريس مهارة القراءة أمر لا غنى عنه، لأن هناك أنواعاً كثيرة لمهارة القراءة، فمن حيث الأداء هناك القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، ومن حيث الأغراض فهناك القراءة للتدريس والاستماع أو لحل المشكلات، ومن حيث مستويات القراءة تنقسم إلى سطحية ومعمقة، وفي تصنيف آخر تنقسم القراءة حسب مستويات القدرات العقلية إلى قراءة معرفية، فهمية، تحليلية، تركيبية، ناقدة.[3]

ولكل نوع من هذه الأنواع أهداف خاصة لها تراعى أثناء التدريس، ويمكن تصنيف المهارات الفرعية للقراءة على حسب مهارة القراءة المراد تدريسها.

ويربط عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان بين بعض فروع القراءة وأهدافها، فيقول مهارة القراءة الآلية الهدف الأساسي منها الربط بين المرسوم ونطقه، ومهارة القراءة العقلية، الهدف الأساسي منها فهم المقروء، ومهارة القراءة السرية الهدف الأساسي منها إجادة النطق، وصحة القراءة.[4]

وفي الموضوع نفسه يقسم رشدي أحمد طعيمة مهارات القراءة إلى أربع مهارات رئيسية، وهي مهارات التعرف، ومهارات الفهم، ومهارات النقد، ومهارات التفاعل.

وأدخل تحت مهارات التعرف، المهارات الميكانيكية البحتة، وهي ما يتعلق بنطق الكلمة والتمييز بين الكلمات، والتعرف على شكل كتابة الكلمات، والتعرف على الحروف الهجائية في مختلف مجالاتها أصواتاً وأشكالاً، وأما مهارات الفهم فتشمل

---

[1] فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2009-ص99

[2] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص61. ومحسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الذاتية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان 1427هـ- 2007م، ص89-90.

[3] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص124

[4] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص200

القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل، وفهم الدلالة المباشرة وغير المباشرة، ومنها استخلاص الأفكار من النص المقروء، ويدخل هنا التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية، التمييز بين الحقائق والآراء، استنتاج المعنى العام، وغيرها. وأما مهارات النقد فيأتي تحتها كل ما له علاقة بالحكم على النص، مثل إبداء الرأي في النص المقروء، وقبول ما هو معقول ورفض ما هو غير منطقي، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار وما يعرفه القارئ من أفكار سابقة في الموضوع نفسه، ويدخل هنا تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار وتحديد مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار. وأما مهارات التفاعل وهي الأخيرة، فإنه يقصد بها تفاعل النشاط الفكري المتكامل الذي يقوم به الفرد عند اتصاله بمادة مطبوعة، والذي يبدأ بالإحساس بمشكلة تواجهه، والبحث من خلال المادة المقروءة عن حل لهذه المشكلات، والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير ثم إصدار قرار.[1]

وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية يسرد عبد الرحمن بن أحمد الفوزان مجالات مهارات القراءة بأنها:

-ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر.

-قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.

-دقة النطق وإخراج الحروف إخراجاً صحيحاً، ومراعاة حركات الإعراب عبر القراءة الجهرية.

-تحليل النص المقروء إلى أجزاء، ومعرفة العلاقة بينها.

-متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.

-استنتاج المعنى من النص المقروء.

-التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.

-التعرف على معاني المفردات الجديدة من السياق.

-الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.

-تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص521-525 بتصرف.

-تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصاً وافياً.[1]

وفي الموضوع نفسه يورد عبد الله سعيد لافي نحواً من أربع عشرة عبارة في مهارات الفهم القرائي، وكلها تدور حول المهارات العقلية، مثل التنبؤ بنهاية الموضوع من خلال السياق، نقد المقروء نقداً موضوعياً، القدرة على تكوين الأسئلة بعد نهاية النص المقروء، وحل المشكلات في ضوء المادة المقروءة.[2]

تعتبر القراءة أمراً أساسياً للمواطن الصالح. فالشخص الذي يقرأ شخص نامٍ وقادر على استمرار النمو، وليس من قبيل المصادفة أن تكون أول آية نزلت في القرآن الكـــــريم. (✁♐♐🔔⬂❷♦📖▫📪♐♐♐♐ꝏ⬄🏳⬃ ❻♦📪■♐⌨◰ ✁♐♐✎⅄🔔♐❽ ❁ ◰🖬■📪♦)، وإنما فيها الإشارة إلى ضرورتها للفرد لصيغة الأمر فيها، كما أن نفعها ليس قاصراً على الحاضر فقط، وأنها هي الطريقة لاكتشاف المجهـــــــــــول (⬂♦🖬✵🏳⌘ ✁♐♐❝💣💧○❁🕔♊⌘ 👌♦♐♐ ☏⍵♦🏳⬄ ③♦➔⬃✇♦☹⬃يعلم).

فالقراءة ضرورة للفرد لأنها تمكنه من الوقوف على ما في الصحف اليومية من أخبار تهمه وتعنيه، وتجعله يتصل بالمجلات، والقصص، والمقالات، والإعلانات، والأفكار فضلاً عن قراءة أخبار الرياضة، وأخبار المجتمع، وغير ذلك مما يساعده على توثيق علاقته بمن يحيطون به. كما أنها تمكنه من الرجوع إلى الكتاب حسب مستواه الثقافي، ليشبع حاجة في نفسه: اجتماعية، أم ترويحية، أم أدبية...الخ.

والقراءة ضرورية للمجتمع كضرورتها للفرد. فالمجتمع الذي يقرأ ويتبادل أفراده الأفكار، والآراء عن طريق القراءة، إنما هو مجتمع قوي قادر على الحياة والنمو، لأن الصلة الفكرية بين أفراده قوية"، وهذا يعني أن خبرتهم مشتركة، ومصالحهم متبادلة. أما المجتمع الذي انعدمت فيه هذه الرابطة الفكرية، أو ضعفت، وانعزل أعضاؤه بعضهم عن بعض، أو جهل كل منهم خبرة الآخر، فلم يستطع أن يرى عمله على ضوء عمل غيره. مثل هذا المجتمع يصيبه الضعف والاضمحلال لا محالة[3].

---

[1] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص200.

[2] عبد الله سعيد لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، القاهرة، ، دار الكتب، 2012م، ص116.

[3]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار غريب لطباعة، د.ت، ص49.

من هنا تجب العناية بالقراءة، لا باعتبار أنها تعرف وفهم فقط، بل باعتبارها تحليلاً وتفسيراً، ونقداً وتقويماً للمادة المقروءة. وهذا المفهوم الشامل للقراءة يؤدي دوراً مهماً في تنشئة الأجيال التي ستطلع بعبء تشكيل الحياة في المجتمع.

**أنواع القراءة وتقسيماتها:**

قسم سامي محمود عبد الله[1] القراءة من ناحية الشكل إلى نوعين أساسيين هما[2]: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية. ويمكن تعريف القراءة الصامتة بأنها استقبال الرموز المطبوعة، وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق. وهي الطريق الطبيعي لكسب المعرفة، وتحقيق المتعة.

ويتطلب هذا النوع من القراءة بعض القدرات والكفايات كالدقة، والاستقلال في تعرف الكلمات، وزيادة الثروة اللفظية، والدقة، والعمق في الفهم، والسرعة في القراءة، وللوصول إلى هذه الغاية لا بد من تدريب منظم على تعرف الكلمات عن طريق إشارات النص، والسياق، وعن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها، وعن طريق استخدام القاموس اللغوي. وزيادة الثروة اللفظية ينبغي أن ينظر إليها على أنها تضمن معرفة كلمات جديدة، أو معرفة معان جديدة لكلمات قديمة. أما الدقة والعمق في فهم المادة المقروءة فهي من المتعلِّم الملقاة على القارئ نتيجة الكم الكبير من الإنتاج الفكري، الذي تخرجه المطابع كل يوم. ويشمل هذا الفهم الربط بين الرمز والمعنى، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها. ويعتمد النجاح في الفهم على دافعية القارئ، وخلفيته من المفهومات، ومهارات إدراك الكلمات.

أما السرعة في القراءة فهي تعتبر ذات قيمة عندما يحقق القارئ بها نفس الدرجة من الفهم التي يحققها لو قرأ ببطء. وهذا يعني أن القارئ الجيد هو القارئ المرن الذي يسير بالسرعة التي تتطلبها الظروف، فيزيد أو ينقص من سرعته طبقاً

[1] - سامي محمود عبد الله، بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع، جامعة القاهرة، كلية التربية، 997م، ص97.

[2]- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ج1 ط2، 1990، ص127.

لنوع المادة التي يقرأها، وطبقاً لحاجاته ومستوى مهاراته في الفهم، وحتى يحقق أهدافه من القراءة.

وتعرف القراءة الجهرية بأنها التقاط الرموز المطبوعة، وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد، والمعنى المختزن له في المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً. وهي فرصة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق، وحسن الأداء.[1]

ولقد دلت التجارب التي أجريت في المعامل على أن القراءة الجهرية الجيدة تستخدم الاستعدادات والمهارات التي تشتمل عليها القراءة الصامتة، وتزيد على ذلك المهارات الأساسية في تفسير محتويات القطعة المقروءة للآخرين، كما دلت التجارب أيضاً على أن القراءة الصامتة أكثر إعانةً على الفهم، وتوفيراً للوقت، من القراءة الجهرية، سواء عند الكبار أو الصغار[2].

وجدير بالذكر أن للقراءة الجهرية ثلاثة أهداف رئيسية: تشخيصية، ونفسية، واجتماعية، ويظهر التشخيص في أن المدرس يستطيع أن يضع يده على مواطن القوة والضعف لدى المتعلِّم القارئ ويظهر الهدف النفسي في أن المتعلِّم القارئ يشعر بالثقة في نفسه حينما يقرأ جهراً مخاطباً زملاءه، لكسر حاجز التردد والخجل والخوف، تلك التي قد تقف عقبة أمام الفرد في مستقبل حياته.[3]

ويظهر الهدف الاجتماعي في أن المتعلِّم يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور وعلى التحدث والتفاعل معهم. وهي بهذا الاعتبار إعداد للمتعلِّم لممارسة الحياة بفاعلية ونجاح. فهي تعوده الثقة بالنفس، والشجاعة، واحترام آراء الآخرين، وعوطفهم، ومناقشتهم وإقناعهم،وإبداء الرأي، والإحساس بالمسئولية الاجتماعية، واكتساب الذوق السليم. هذا فضلاً عن إتقان النطق، والانطلاق في القراءة، والميل إليها، وتكوين الإحساس اللغوي السليم[4].

**تقسيم القراءة على أساس الغرض العام للقارئ:**

---

[1]- إبراهيم محمد عطا، مرجع سابق ، ص127.

[2]- محمود رشدي خاطر وآخرون، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص58.

[3]- فتحي على يونس وآخران، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص177.

[4]- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص128

أما الأغراض الخاصة التي تدفع بالمتعلِّمين إلى القراءة، فيمكن تلخيصها في أن المتعلِّم يقرأ ليحدد الإجابة عن أسئلة معينة، أو يتتبع سلسلة من الأحداث، وليقرر هدف الكاتب وغرضه، أو ليعرف الفكرة الرئيسية في القطعة، وليعتبر الحقائق المعروضة عليه، أو ليستمتع بالقصة التي يقرؤها، وليكتشف أهم النقاط في القطعة والتفصيلات التي تؤديها، أو ليختار الحقائق التي تتصل بمشكلة من المشكلات، أو ليختبر صحة بعض القضايا المعروضة، وليجد الحقائق التي تؤيد وجهة نظر ما، أو ليستنتج بعض النتائج من المادة المقروءة، وليكشف عن مشكلات جديدة في حاجة إلى البحث والدرس، أو ليتذكر ما قَرَأَ، ليتابع في سرعة ودقة التعليمات والتوجيهات. (1)

**تقسيم القراءة على أساس المادة المقروءة:**

هذا التقسيم أساسه العلاقات التي بين الأفكار في القطعة،، فمثلاً قراءة القطعة الجغرافية قائمة على أساس تفسير الحقائق المعروضة، وأدوات العلاقات بين النشاط البشري والبيئة، ويترتب على ذلك أن القارىء يقرأ ويفسر ما يقرأ تفسيراً جغرافياً، لأنه يرى نفسه أمام نوع من القراءة تتحكم فيه حقائق المادة المقروءة وطبيعتها، والمعلمون المتخصصون في هذه المواد هم أقدر الناس على غرس عادات هذه الأنواع.

**أغراض القراءة وعاداتها ومهاراتها:**

من أهم الأغراض في منهج تعليم القراءة أن يصل المتعلم إلى مستوى عال من القراءة بجميع أنواعها، ويقتضي تحقيق هذا الغرض حصصاً لتعليم القراءة وخطة مرسومة تكفل النمو المنتظم المتناسق في العادات والمهارات والقدرات الأساسية في تعليمها، وهذه الخطة تقوم على أساسين: الأول: البداية الصحيحة، والثاني العمل على ترقية هذه العادات.[2]

**1- الأغراض الخاصة لتعليم القراءة:**

ترمي معظم ألوان القراءة إلى أغراض خاصة تتمثل في: تنمية خبرات المتعلِّمين وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية، صقل أذواقهم، إثارة شغفهم

[1]- فتحي على يونس وآخران، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص179.

[2]- محمد رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص81.

بـالقراءة، تكـوين شخصـيات متوازنـة حساسـة متكاملـة، تسـتطيع أن تسـتخدم خبـرات الأجيال السابقة في حل ما يواجهها من المشكلات، ولتحقيق هذه الغايات ينبغي أن تكون المادة المقروءة على درجة كبيرة من التشويق، وأن تشجع غرضاً عند القارئ، كما ينبغي أن تكون ملائمة لمستوى تقدمه، وأن تتحدى مع ذلك تفكيره.

ويمكن تقسيم أغراض القراءة إلى مجموعتين: الأولى تشتمل على الأغراض التي تشترك فيها حصة القراءة مع غيرها من حصص المواد الأخرى، وهي: إثارة الشغف والاهتمام بتعلم القراءة، وتنمية الكفاية في القراءة الصامتة والجهرية، وتوسيع خبرات المتعلم وإشباع حاجاته وميوله على استخدامها، وإرهاف حسه بجمال الكلام وتنمية متعته بها.[1]

أما المجموعة الثانية فتشمل الأغراض المباشرة لدرس القراءة؛ ويمكن أن تحدد هذه الأغراض على النحو التالي: توفير العوامل التي تؤدي العادات إلى التنمية والاتجاهات العقلية الأساسية التي تتضمنها القراءة الصامتة والجهرية، ويشمل هذا الغرض أيضاً دراسة تقدم المتعلِّمين في القراءة. وكذلك العمل على تنمية العادات والمهارات والاتجاهات العقلية المشتركة بين جميع مواقف الدرس والاستذكار في مواد الدراسة المختلفة.

[1]- فتحي على يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص180.

**2- العادات والمهارات والميول الأساسية في تعليم القراءة:**

تنمية العادات والمهارات والميول الأساسية في تعليم القراءة تنمية منظمة متناسقة هي إحدى المسؤليات الكبرى في منهج تعليم القراءة، ولذا يجب التعرف على هذه العادات والميول والمهارات وتحديدها تحديداً مفصلاً قبل الخوض في الخطة التي تتبع في تنميتها، فهناك عادات وميول مشتركة بين معظم مواقف القراءة، وتتمثل في الإقبال على القراءة في تطلع واستباق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها، وهذا من أهم الميول التي ينبغي العناية بتكوينها منذ البدء، الدقة في تعرف الكلمات، والسرعة في القراءة وتوسيع مدى هذا التعرف، والسير في إدراك الكلمات من اليمين إلى اليسار على طول السطر في تتابع وانتظام، والدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه. وتعرف إشارات الطباعة وتفسيرها، وعلامات الوقف والوصل، ونظام الفقرات، واستخدام الأنماط المختلفة وعلامات الترقيم، والهوامش، واستخدام الإشارات إلى المرجع أسفل الصفحة. [1]

كما يمكن تمييز عدد كبير من المهارات والعادات التي تندرج تحت الفهم والنقد والتفاعل وهي التالية[2]:

**(أ) القراءة الخاطفة:**

وتتضمن تركيز الانتباه في محتويات المقروء والقدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها، القدرة على اشتقاق المعاني من النص والصور، توقع المعاني والأفكار من السياق، تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، مزج المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، تصنيف الحقائق وتنظيمها، تعرف المعاني الأساسية، نقد الحقائق المعروضة في ضوء الخبرات السابقة، تكوين رأي فيما يقرأ الإنسان، وتقليب النظر فيه على أساس هذه الحقائق، الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة فيه أو متصلة به.[3]

**(ب) قراءة الدرس أو قراءة الاستذكار والتحصيل:**

---

[1]- فتحي على يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق ، ص180.

[2]- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، مرجع سابق، ص82.

[3]- فتحي على يونس وآخرون، مرجع سابق، ص81.

ونظراً إلى أن الصلة وثيقة بين هذا النوع من القراءة والنوع السابق، فإن كثيراً من العادات والمهارات والميول التي عرضت في القراءة الخاطفة، تؤدي وظيفتها أيضاً في معظم مواقف الدرس والتحصيل. ويُضاف إليها ما يأتي: الكشف عن أوجه التشابه أو الاتفاق بين الحقائق المعروضة، واختبار حقائق منها معينة لأغراض خاصة، تتصل بها وبأهميتها في ذاتها أو في حياة القارئ، والقدرة على التفريق بين الحقائق والآراء، ومعرفة الأساليب والعوامل التي تؤدي إلى نتائج معينة في القطعة المقروءة، والأدلة التي يعرضها الكاتب والقدرة على استنتاج النتائج من هذه الأدلة. تصنيف المعلومات المستقلة عن طريق القراءة وتنظيمها. [1]

**(ج) قراءة التذوق:**

لا شك أن التذوق يتوقف إلى حد كبير على فهم المقروء ونقده والتفاعل معه. ولذا فإن كثيراً من العادات والمهارات التي ذكرت من قبل تؤدي وظيفتها كذلك في قراءة التذوق. وتتكون الأذواق والميول نتيجة لخبرات تعليمية تلعب فيها الانفعالات الدور الرئيسي، وهذا العنصر الانفعالي يتطلب إضافة بعض الميول والعادات مثل البدء في القراءة بروح التقدير لما يعرضها الموضوع، والتأمل فيه وفيما يعرضه، وتقمص الشخصيات والقيم والعواطف فيه، والمشاركة الوجدانية للكاتب في المواقف الاجتماعية، والحالات الوجدانية، أو الحوادث التي تتناولها المادة المكتوبة، والانفعال بالجوانب المشرقة في أسلوب الكاتب في ضوء ما يتناول من الصور، ونمط العرض ونسق العبارة.

وتجدر الإشارة إلى أن الغرض الذي يقرأ الإنسان من أجله يحدد بحد كبير العمليات التي يقوم بها في أثناء القراءة. [2]

**(د) القراءة الجهرية:**

تعتمد على إتقان القارئ للعادات الأساسية في تعرف الكلمات، ودقة النطق، وإخراج الحروف، والفهم، والتفاعل. وهذا كله قدر مشترك بينها وبين القراءة الصامتة إذا استُثني عادات النطق وإخراج الحروف، فالقراءة الجهرية تزيد على القراءة الصامتة

---

[1]- محمد رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص80-81.

[2]- فتحي على يونس وآخران، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص179.

في الميول والمهارات التي تتصل بوجود دافع واضح بأن يقرأ الإنسان للآخرين، أو إحساس بأهمية الرسالة التي ينقلها لهم، وتقدير موقف المستمع، والشعور بالحاجة إلى تمثيل العلاقات التي توجد في القطعة عن طريق العرض الشفهي، والتعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع، والملاءمة بين الصوت والانفعالات وموسيقا الشعر، والثقة بثبات الحركة الجسمية المنضبطة، والتنفس المنظم والقدرة على الأداء الشفهي الطبيعي المتحرر من التوتر.، كل هذه الصفات في القراءة الجهرية تشير إلى مشكلات تعليمية مهمة، وكل عادة من هذه العادات لابد من تنميتها بانتظام في مواقف باعثة على القراءة، كذلك تنبغي العناية بتنمية الاتجاهات العقلية المناسبة عند المستمعين مثل الانتباه الواعي للمادة المقروءة والاستجابة لها.[1]

**مراحل تعليم درس القراءة:**

يمر درس القراءة المكثفة في برامج تعليم اللغات الأجنبية بثلاث مراحل هي:

**المرحلة الأولى:** ما قبل القراءة.[2]

**المرحلة الثانية:** القراءة.

**المرحلة الثالثة:** ما بعد القراءة.

والمقصود بكلمة قراءة في هذا السياق، هو القراءة الصامتة وليس القراءة الجهرية؛ لأن القراءة الجهرية الهدف منها أساساً هو التثبت من سلامة نطق المتعلمين. وعليه فهي أقرب إلى الجانب الآلي من مهارة الكلام وهو النطق ولكن هذا لا يعني إهمال القراءة الجهرية، وإنما سيأتي الحديث عنها في إطار تسلسل خطوات لاحقة لخطوة القراءة النموذجية التي يجعل المعلم من نفسه قدوة نطقية يحتذيها المتعلمون عندما يمارسون القراءة الجهرية.[3]

**ما قبل القراءة:**

تشمل هذه المرحلة ما يأتي[4]:

---

[1]- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، مرجع سابق، ص83.

[2]- عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق- الأساليب – الوسائل) الخرطوم، جامعة إفريقيا العالمية، الدار العالمية- للنشر والتوزيع، 2008م، ص102.

[3]- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص82.

[4] - عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق- الأساليب – الوسائل) ، مرجع سابق، ص103.

1- التحية: الهدف منها خلق علاقة إنسانية بين المعلم وبين متعلِّمينه.

2- النظرة العامة: ويقصد بها التأكد من سلامة البيئة التعليمية من حيث الإضاءة والتهوية وجلوس المتعلِّمين.

3- معلومات السبورة: ويقصد بها كتابة البيانات العامة مثل: التاريخ واسم المادة وتقسيم السبورة على النحو المتعارف عليه.

وتشمل هذه المرحلة الخطوات الثلاث التي أشرنا إليها آنفاً، وهي التحية والنظرة العامة وكتابة معلومات السبورة، كما تشمل أيضاً إلى جانب ذلك التمهيد، والتمهيد يمكن أن يكون من خلال ما يلي:

أ. مراجعة الدرس السابق، وفي هذا تطبيق لمبدأ تربوي وهو الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

ب. مراجعة الواجب المنزلي: وهو شيء ضروري يجب علينا القيام به من أجل أن يواظب المتعلِّمين على أدائه.

ج. شرح المفردات الجديدة وتعليمها، المفردات يمكن شرحها عن طريق الأساليب التالية:

1- الاقتران المباشر.

2- النماذج.

3- الصور بكل أنواعها.

4- التمثيل.

ويلاحظ أن هذه الأساليب تفيدنا جداً في تعليم المبتدئين، لأنها تلائم طبيعة اللغة التي تقدم لها في بداية البرنامج عادة، وعندما يتقدم المتعلِّمين في تعلم اللغة يمكن للمعلم أن يستعين على شرح المفردات بما تبقى من الأساليب وهي[1]:

1- التعريف.

2- الترادف.

[1]- عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق- الأساليب – الوسائل)، مرجع سابق ، ص104.

وعلى المعلم إذا استخدم أسلوب الترادف أن يتأكد أن الكلمة المرادفة التي استخدمها في الشرح مألوفة لدى متعلِّمينه، وإذا لم تكن كذلك، فإنه يكون قد خلق لنفسه مشكلتين، بدلاً عن مشكلة واحدة.

3-التضاد: وعلى المعلم أيضاً أن ينتبه لهذا الأمر بحيث يستخدم المفردة المضادة المعروفة لمتعلِّمينه.

4_السياق: واستخدام السياق يعني أن يشرح المعلم الكلمة من خلال وضعها في سياق لغوي، وهنا أيضاً يشترط أن تكون جميع الكلمات المكونة لذلك السياق معروفة لدى المتعلِّم عدا الكلمة الجديدة التي وضعت في السياق.

5_الاشتقاق.

6_التسلسل.

7_السلم الدلالي.

8_الترجمة.

وهنا بعض التحفظات حول استخدام الترجمة منها ما يلي[1]:

-أن الترجمة لا تنقل لنا المعنى كاملاً، وإنما تنقل لنا ظلالاً منه، والسبب في ذلك يعود إلى تباين اللغات على المستوى الثقافي.

-الترجمة تقلل الوقت الممنوح للغة الهدف في الجدول الدراسي.

-تؤدي الترجمة إلى عدم تشجيع المتعلم على التفكير باللغة الهدف.

-ومن ناحية عملية بحتة يصعب أحياناً استخدام الترجمة إذا كانت المجموعة التي تُدرس لها ذات خلفيات لغوية متعددة.

فيما مضى تم استعراض أساليب شرح المفردات، ولكن الوقوف عند هذا الحد والاكتفاء به يُعد تعليماً ناقصاً للمفردات. ولكي تكتمل حلقة تعليم المفردة ينبغي تدريب المتعلِّمين على سمعها، ونطقها، وقراءتها، وكتابتها، واستخدامها في سياق ذي معنى. كما يجب على المعلم ألا يكتفي بشرح المعنى المفرداتي لجمل النص المقروء، وإنما عليه أيضاً أن يهتم بالمعنى القواعدي لتلك الجمل، وهو معنى يتكون من العناصر التالية[2]:

[1] - عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق- الأساليب – الوسائل) ، مرجع سابق، ص104.

[2] محمد على الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، 1989م، ص 113.

أ.نظم الجملة.

ب. التنغيم.

ج. الزوائد الصرفية.

د. الكلمات الوظيفية.

**مرحلة القراءة:**

يقصد بالقراءة الصامتة أي فهم المقروء. والقراءة الصامتة كما يقول الخولي: تتم بالنظر فقط دون صوت أو همس، وهذا يعني أن الكلمات المكتوبة تتحول إلى معانٍ في ذهن القارئ دون أن تمر بالمرحلة الصوتية. والغاية الرئيسية من القراءة الصامتة الاستيعاب والسرعة ولهذا يجب تدريب المتعلِّمين على استيعاب ما يقرؤون مع تحقيق هدف السرعة أي الاستيعاب في أقل وقت ممكن. [1]

ولكي يتحقق الاستيعاب والسرعة في القراءة الصامتة، لا بد من تدريب المتعلِّم على توسيع المدى البصري. ويقصد بالمدى البصري عند الكلمات المكتوبة التي تستطيع العين التقاطها من نظرة واحدة إلى صفحة مكتوبة مع استيعاب الذهن لها. ومن الواضح أنه كلما زاد المدى البصري، زادت سرعة القراءة الصامتة.

ومن وسائل تحقيق الاتساع في المدى البصري أن يجعل المعلم متعلِّميه يقرؤون تحت ضغط الوقت، أي أن يكون الوقت المخصص لقراءة كمية محدودة من السطور وقتاً محسوباً بعناية، بحيث لا يكون أطول مما ينبغي ولا أقصر مما ينبغي، فالوقت الطويل يعوّد المتعلِّم على التباطؤ في القراءة، والوقت القصير يجعل الاستيعاب ناقصاً. وعلى كل حال فإن ضغط الوقت يحفز المتعلِّم على زيادة اتساع المدى البصري، كما يحفزه على الإقلال من عدد التراجعات البصرية، ويقصد بالتراجع البصري عودة العين إلى كلمات وسطور سابقة بدلاً من تقدم العين إلى كلمات وسطور لاحقة. كما أن ضغط الوقت يقلل من التراخي بين المدى البصري والمدى الذي يليه، ويقصد بالتراخي فترة الخمول بين اللقطة البصرية واللقطة التي تليها، كما أن ضغط الوقت يؤدي إلى الإقلال من التثبت البصري، الذي يقصد منه أن تحملق العين مدة طويلة على مدى بصري ما قبل أن تنتقل إلى المدى التالي[2]:

وهكذا نرى أن سرعة القراءة الصامتة تتحقق بثلاثة عناصر على الأقل:

1- اتساع المدى البصري.

2- الإقلال من التراجع البصري زمناً وعدداً.

---

[1]- عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق- الأساليب – الوسائل)، مرجع سابق، ص105.

[2]- المرجع نفسه، ص106.

3- الإقلال من التثبيت البصري زمناً وعدداً. [1]

وبعد الانتهاء من القراءة الصامتة ينبغي على المعلم أن يتثبت من استيعاب المتعلِّمين لما قرؤوه عن طريق أسئلة الاستيعاب المختلفة، وهي الأسئلة التي تبدأ بكلمة من كلمات الاستفهام.

**مرحلة ما بعد القراءة:**

تبدأ هذه المرحلة بالقراءة النموذجية التي تهدف إلى توفير قدوة نطقية يحتذيها المتعلِّمين في مرحلة لاحقة، هي مرحلة القراءة الجهرية. والقراءة النموذجية، إما أن تكون منفصلة أو متصلة، ويمكن للمعلم أن يقدمها بصوته هو، أو عن طريق جهاز التسجيل ولكل إيجابيات وسلبيات.

ففي القراءة المتصلة: يقرأ المعلم المادة القرائية والمتعلِّمين يستمعون إليه فقط، أي دون أن يرددوا من بعده. وقد تكون هذه المادة فقرة واحدة أو أكثر. أما في القراءة المتقطعة فإن المعلم يقرأ جملة واحدة، أو جزءاً من جملة إذا كانت الجملة طويلة، ويردد المتعلِّمين من بعده ترديداً جماعياً. ثم يقرأ المعلم الجملة التالية بنفس الطريقة.[2]

ومن الممكن القول: إن القراءة المتقطعة أفضل بوجه عام من القراءة المتصلة للاعتبارات الآتية:

1- توفر القراءة المتقطعة مشاركة المتعلِّمين على نحو أكثر فاعلية، إذ يصغون أولاً، ثم يرددون. أما في القراءة المتصلة، فهم يصغون فقط.

2- تحفز القراءة المتقطعة المتعلِّمين على الإصغاء بدرجة أكبر من إصغائهم للقراءة المتصلة، لأنهم ممتعلِّمون بالتقليد الفوري لما يسمعون جملة جملة. أما في القراءة المتصلة، فالمتعلِّم غير ممتعلِّم بمثل هذا التقليد، ولذا فإن درجة انتباهه قد تضعف.

3- توجد القراءة المتقطعة شعوراً جمعياً لدى المتعلِّمين حين يرددون معاً بعد المعلم، الأمر الذي لا يتوافر مع القراءة المتصلة.

---

[1]- محمد على الخولي، الاختبارات اللغوية، مرجع سابق، ص115-116.

[2] - عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق- الأساليب – الوسائل) ، مرجع سابق، ص109.

ورغم هذه المزايا التي تتوافر للقراءة المتقطعة، فللقراءة المتصلة دورها ومكانها حيث إن قراءة الفقرة بشكل متصل يوفر عرضاً جيداً للتنغيم والنبرات وتتابع الأفكار، الأمر الذي قد لا تحققه القراءة المتقطعة بدرجة الجودة ذاتها.[1]

أما الخطوة التالية للقراءة النموذجية فهي للقراءة الجهرية التي نرمي من ورائها إلى التأكد من سلامة النطق لدى المتعلِّمين. والقراءة الجهرية قد تكون جماعية أو فئوية أو فردية. وأفضل أنواع القراءة الجهرية هي القراءة الفردية، لأنها تمكن المعلم من مراقبة نطق متعلِّميه بصورة دقيقة.

ثم يأتي بعد ذلك دور أداء التدريبات المصاحبة للنصف المقروء أداءه شفهياً ثم أداءً تحريرياً إذا سمح الوقت بذلك. ومن التدريبات الشائعة التي تصاحب النص المقروء ما يلي:

1- أسئلة الاستيعاب: وهي الأسئلة التي تبدأ بكلمة من كلمات الاستفهام مثل: هل، متى، أين، ماذا، لماذا..إلخ.
2- الاختيار من متعدد.
3- عبارات الخطأ والصواب.
4- التكملة المعانة.
5- التكملة غير المعانة.
6- المزاوجة.
7- الترتيب.
8- التلخيص.

وبعد أداء هذه التدريبات شفوياً وتحريرياً، يكلف المعلم المتعلِّمين بواجب منزلي، يؤدونه في أماكن سكنهم، والهدف من الواجب المنزلي هو إقامة علاقة مستمرة بين المتعلِّم واللغة خارج حجرات الدراسة.

**اختبارات مهارة القراءة:**

تهدف اختبارات القراءة إلى قياس فهم المقروء، ويقصد بالقراءة هنا القراءة الصامتة، وليست القراءة الجهرية، وهي اختبارات تعرفية في مجملها وليست إنتاجية،

[1] - محمد على الخولي، الاختبارات اللغوية، مرجع سابق، ص119-120.

لأنها تهدف إلى قياس الفهم فقط بالرغم من أن بعض اختبارات القراءة قد تكون إنتاجية، فهذه الاختبارات موضوعية في الغالب وليست ذاتية.[1]

ولقياس فهم المقروء هناك أشكال عديدة من الأسئلة وهي على النحو التالي:

1- أسئلة الاستيعاب.
2- الاختيار من متعدد.
3- عبارات الخطأ والصواب.
4- مزواجة المحتوى.
5- التكملة.
6- الترتيب.
7- اختبار المفردات (الترادف/التضاد).
8- اختبار التراكيب (المعنى القواعدي).
9- التلخيص.

وإضافة إلى هذه القائمة فهناك اختبار مزاوجة أشكال الكلمات ومزاوجة أشكال الجمل، وهذان الاختباران لا يقيسان فهم المقروء مباشرة، بل يقيسان إدراك المقروء بصرياً، وهي مهارة لازمة لفهم المقروء إذ لا فهم دون إدراك بصري أولاً. [2]

وتستفيد الباحثة من هذا المبحث في التعرف على تدريس مهارة القراءة من النماذج التي أعدتها من القصص القرآني واختبارات المتعلِّمين بعد التدريس.

**وسائل تعليم مهارة القراءة:**

لمهارة القراءة وسائل تعليمية متعددة تهدف إلى مساعدة المتعلم على القراءة بسرعة ويسر وفهم محتوى المادة المقروءة وقد ذكر دكتور عمر الصديق عبد الله في رسالته: أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين بالعربية (مهارة الاستماع نموذجا ) عدة وسائل تعليمية تستخدم في تعليم مهارة القراءة مثل السبورة، الصورة، البطاقات المضيئة، بطاقات القراءة، البطاقات الواقعية، بطاقات التماثل، جهاز التسجيل، اللوحات التعليمية، وقد صممت بعض هذه الوسائل لعلاج

[1]- عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق- الأساليب – الوسائل)، مرجع سابق، ص109.
[2]- محمد على الخولي، الاختبارات اللغوية، مرجع سابق، ص130.

بعض أسباب التخلف القرائي في القراءة مثل أخطاء التراجع البصري – التثبيت البصري – شدة البدء في القراءة[1].

وأورد جمال جمعة عبد الرحيم في كتابه: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية (2006م) أن القصة في القرآن هي وسيلة من وسائل تعليم القرآن الكريم [2]، والتي يستخدمها الباحث في إعداد النص القرائي مما يسهل عملية التعليم.

وسنتناول بعضا من هذه الوسائل بشيء من التفصيل.

**السبورة:**

تؤدي السبورة دوراً مهماً في درس فهم المقروء منذ المراحل الأولى من تقديم الدرس، ففي مرحلة التمهيد لأي موضوع قرائي يعمل المعلم على تقديم وتعليم المفردات والتراكيب الجديدة في مرحلة ما قبل القراءة عن طريق استخدام السبورة في شرح المفردات الجديدة وتدريب المتعلِّمين على قراءتها.

**أنواع السبورة:**

أ–**السبورة الطباشيرية:** وتتميز هذه السبورات بأنها جاهزة دائما للاستخدام، كما أنها لا تتطلب أي أجهزة معقدة عند استخدامها، ويسهل إزالة ما عليها وإعادة استخدامها من جديد.[3].

ب–**السبورة الممغنطة:** وتصنع من الفولاذ الرقيق المطلي بالتورسلان البيضاء، ويمكن استخدامها في الشرح والكتابة والرسم مثل السبورة الطباشيرية، وذلك باستخدام أقلام خاصة، ويمكن مسح ما يكتب عليها بسهولة.

ج– **السبورة الذكية:** وهي شاشة عرض إلكترونية حساسة، يتم التعامل معها باللمس، ويتم توصيلها بالحاسب الآلي وجهاز عارض البيانات.

**فوائد السبورة:**

1– تهيء ما يسمى بالسباق البصري للنص القرائي عن طريق الرسومات التخطيطية، وهذا يؤدي إلى إثارة اهتمام المتعلِّمين ورغبتهم.

---

[1] عمر الصديق عبد الله: أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين لغير العربية " مهارة الاستماع نموذجا " رسالة دكتوراة – جامعة إفريقيا العالمية 2001م

[2] جمال جمعة عبد الرحيم، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية 2006م، ص 92

[3] جمال جمعة عبد الرحيم، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص 93

2- تساعد عن طريق كتابة الأسئلة التمهيدية التي تتناول النص القرائي بهدف تركيز انتباه المتعلِّمين.

3- كتابة النص المقروء في حالة عدم وجود الكتاب المدرسي.

**الصور والرسومات:**

تؤدي الصور دوراً مهماً في إطار هذه الوسائل التي تمت الإشارة إليها، فهي التي توضح معاني الكلمات والجمل والتعبيرات الجديدة، وهي التي تعطي الإحساس بسياق النص المقروء وتشكل خلفيته وتمثل محور تركيزه[1].

**أهمية الصور:**

تتبع أهمية الصور من الدور الذي تؤديه في مجال تعليم المهارات اللغوية والعناصر المكونة لها مثل الأصوات، والمفردات والتراكيب، فالمعلم يستطيع أن يستفيد من الصور في تعليم اللغة الهدف؛ لأن الصور يمكن استخدامها بديلا لرسومات السبورة في تقديم المواقف اللغوية الجديدة وشرح المفردات والتراكيب، وتستعمل كذلك بوصفها بطاقات ومضية ويوضعها مؤشرات لعناصر الاستبدال في تدريبات الأنماط الشفوية.

**جهاز التسجيل:**

يستعين المعلم بجهاز التسجيل في درس القراءة المكثفة في مرحلة القراءة النموذجية، حيث يجعل المعلم من نفسه عن طريق المادة المسجلة مسبقاً قدوة نطقية يحتذيها المتعلمون في مرحلة القراءة الجهرية التي يقع عليهم عبء القيام بها.

إن أكثر المعلمين استفادةً من جهاز التسجيل في هذا الموقف هم معلمو اللغة من غير أهلها الذين يعانون عادة من بعض الصعوبات النطقية ولا يجدون لها حلا إلا من خلال الاستعانة بتسجيلات أصلية لناطق أصلي باللغة الهدف [2].

**البطاقات الومضية:**

هي عبارة عن قطعة من الكرتون أو الورق المقوى مساحتها 9×15 سم يكتب عليها بحروف بارزة بحيث يستطيع المتعلمون الذين يجلسون في الصفوف الآخيرة من حجرة الدراسة قراءة الكلمات المكتوبة على البطاقة عند عرضها.

---

[1] عمر الصديق عبد الله، محاضرات لطلاب الدبلوم العالي، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية 2003م،

[2] عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الطرق – الأساليب – الوسائل، مرجع ساق، ص154.

فالبطاقات الومضية تساعد المتعلِّمين على قراءة الكلمات والجمل على نحو كلي بدون اللجوء إلى تحليلها إلى حروف أو مقاطع، وفي وسع المعلم أن يقلل المدة الزمنية لعرض البطاقات كلما أحسن يتقدم في سرعة المتعلِّمين القرائية.[1]

**بطاقات القراءة:**

هي أقل حجما من البطاقات الومضية وتبلغ مساحتها 3×5 بوصة، والكتابة عليها تكون بالحرف الطبيعي العادي، وهي تعد خصيصا للقراءة والفهم ويستطيع المعلم خلق عدد من مجالات الاستخدام للاستفادة من تلك البطاقات لكي يطور الاستخدام للاستفادة من تلك البطاقات لكي يطور قدرات متعلِّميه القرائية.

**استخدام الحاسوب في تعليم مهارة القراءة:**

يعد الحاسوب أحدث الوسائل التعليمية التي تمخضت عنها ثورة الاتصالات الحديثة، التي استطاعت بما لديها من قدرات هائلة أن تؤثر في كل مجالات الحياة المعاصرة، ولا سيما حقل التربية حيث قدمت له تلك الثورة حلولاً عديدة لكثير من الصعاب التي كانت تقف حجر عثرة في طريقه.

ويقسم مختار الطاهر [2].برامج تعليم اللغة بالحاسوب الموجهة للمتعلِّمين إلى أربعة أقسام هي:

1- الدروس الخصوصية.
2- التدريبات.
3- الألعاب اللغوية.
4- النمذجة ( المحاكاة والتقليد).

ولكل برنامج من هذه البرامج أهداف وخطوات عرض محددة تظهر على شاشة الحاسوب. ولاستعمال الحاسوب في مجال تعلم اللغة وتعليمها إيجابيات وسلبيات تطرق إليها د. عمر الصديق عبد الله في كتابه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ( الطرق – الأساليب – الوسائل ) لا نود ذكرها هنا، غير أن نذكر أن الحاسوب وسيلة مهمة من وسائل تعليم اللغة أن أحسن معلم اللغة استخدامه بفاعلية

[1] - جمال جمعة عبد الرحيم، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص97

[2] مختار الطاهر حسين: تعليم اللغة بواسطة الحاسوب أسسه وتطبيقاته، مقال بمجلة السعودي شريم، السنة الثانية، العدد 7، صفر 1421هـ- مايو 2000م، ص35.

من أجل الارتقاء بمستوى متعلِّميه في اللغة المتعلمة. ينبغي مراعاة الآتي عند استخدام وسائل تعليم مهارة القراءة.

1- مراعاة الوسيلة المناسبة التي تحقق أهداف الدرس.
2- ميول المتعلمين.
3- الفروق الفردية بين المتعلمين.

**تدريبات تعليم مهارة القراءة:**

تأتي التدريبات بعد تدريس النص القرائي، ويكون أداؤها شفهياً ثم أداءً تحريرياً إذا سمح الوقت لذلك – والتدريبات اللغوية من أهم أشكال النشاط التربوي الذي يستهدف تثبيت المهارات المراد تعلمها، وقد أورد عمر الصديق [1]. أن من التدريبات الشائعة التي تصاحب النص المقروء ما يلي:

1- أسئلة الاستيعاب: وهي الأسئلة التي تبدأ بكلمة من كلمات الاستفهام مثل، هل، متى، أين، ماذا.. الخ
2- الاختيار من متعدد.
3- عبارات الخطأ والصواب.
4- التكملة المعانة.
5- التكملة غير المعانة
6- المزاوجة.
7- الترتيب
8- التلخيص

[1] عمر الصديق عبد الله: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الطرق – الأساليب – الوسائل، مرجع سابق، ص 108.

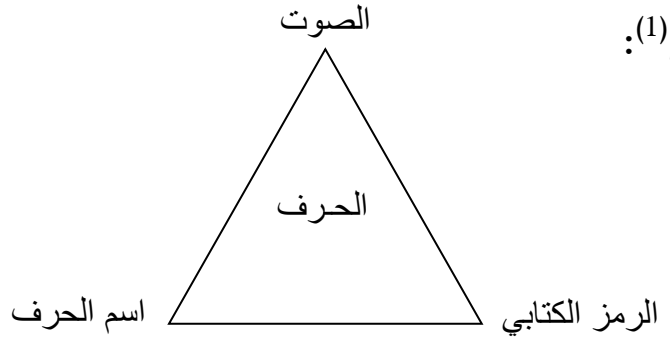
## المبحث الثاني: طرق تعليم القراءة:

يقصد بذلك الحديث عن طرق تعليم القراءة للمبتدئين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

أنَّ هناك فرقاً بين مرحلتين من مراحل تعليم القراءة: تعليمها في المراحل الأولى من تعليم اللغة وهو ما يُسمى بالقراءة المبتدئة *Initial reading* وتعليمها في المراحل التالية بعد أن يكون المتعلم قد اكتسب المهارات الأساسية للقراءة. وفي مجال تعليم القراءة في العربية كلغة أولى، أي للمبتدئين العرب، يمكن تمييز نوعين من طرق تعليم القراءة: النوع الأول تركيبي ويقصد به استخدام الطرق الجزئية في تعليم القراءة مثل طريقة الحروف والطريقة الصوتية، والنوع الثاني: تحليلي ويقصد به استخدام الطرق الكلية في تعليم القراءة مثل: طريقة الكلمة وطريقة الجملة وطريقة المد. وهذه الطرق جميعها تستخدم أيضاً في تعليم القراءة للناطقين بلغات غير العربية فمن المعلمين من يبدأ مع الدارسين بالحروف ومنهم من يبدأ بالأصوات ومنهم من يبدأ بالكلمة وأخيراً فهناك من يبدأ بالجملة وهم قليل.

وفيما يلي فكرة موجزة عن كل منها مع بيان مبرراتها:

وقبل البدء في عرض كل طريقة على حدة يجب أن نُوضِّح الفرق بين اسم الحرف وصوته ورسمه إنَّ لكل حرف اسماً (الألف، الباء،...، الذال، إلخ) ولكل حرف صوتاً (أَ، إِ، أُ) و (ذَ، ذِ، ذُ)، ولكل حرف رسمٌ (العين في أول الكلمة هكذا عـ وفي وسطها هكذا ـعـ وفي آخرها هكذا ع أو ـع) ويوضح سيبويه وابن جَنِّي هذا الفرق في الشكل التالي[1]:




وفيما يلي استعراض لخصائص كل طريقة من طرق تعليم القراءة:

[1]- على محمد القاسمي: هل تختلف طرائق تعليم القراءة لأبناء اللغة العربية عنها لغيرهم؟، من كتاب بحوث تربوية ونفسية، العدد السادس من سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1986م، ص32-126.

**أولاً: الطرق الجزئية:**

سميت بذلك لأنها تبدأ بالجزء وتنتهي بالكل، إنَّها تعلم الدارس القراءة بدءاً بالحروف أو الأصوات ثُمَّ تضمها إلى بعضها البعض لتكون منها كلمات وتكون من الكلمات جملاً ومن الجُمل فقرات ومن الفقرات موضوعاً. وهي لذلك تُسمى بالطرق التركيبية أيضاً لأنَّ الفرد يُركب الأجزاء لتصير كلاً ومن هذه الطرق ما يلي[1]:

**(أ) طريقة الحروف:**

وهي من أقدم طرق تعليم القراءة وفيها يبدأ المعلم بتدريب المتعلِّم على قراءة أسماء الحروف (الألف، الباء، التاء، الثاء،...إلخ) وتأخذ هذه الطريقة عدة أشكال منها:

1- تعليم أسماء الحروف حسب ترتيب الألفبائي *Arabic alphabetical order*: (أ- ب- ت- ث- ج- ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ط- ظ- ع- غ- ف- ق- ك- ل- م- ن- هـ- و- ي) وبعد ذلك تنتقل بالمتعلم إلى الرموز بأشكالها مع الحركات (أ – ب – ت –...إلخ) ثم تكون من هذا كله كلمات (أب – أخ... إلخ) ومن الكلمات جُملاً ... إلخ.

2- تعليم أسماء الحروف حسب ترتيبها الأبجدي *Semitic alphabetic order* ولـــيس الألفبـــائي (أ ب ج د هـــ و ز ح ط ي ك ل م ن س ع ف ص ق ر ش ت...إلخ) ثم الرموز بأشكالها مع الحركات وتنتقل بالدارس بعد ذلك إلى تكوين كلمات فجمل ففقرات...إلخ.

3- تعليم الأسماء والرموز والحركات من أول الحروف لآخرها. (ألف فتحة أ – باء فتحة ب، ألف كسرة إِ – باء كسرة بِ،...إلخ) أي تبدأ بالفتحة ثم الكسرة ثم الضمة ثم السكون.

**(ب) طريقة الأصوات:**

وتبدأ بالحرف مع صوته ولا تُعنى باسم إلاَّ..... وقد تأخذ أحد شكلين:

1- البدء بالحرف مع صوته مع الحركات كلها (أَ إِ أُ أْ – بَ بِ بُ بْ...إلخ).

**نقد الطريقة الجزئية:**

[1]- على محمد القاسمي، هل تختلف طرائق تعليم القراءة لأبناء اللغة العربية عنها لغيرهم؟، مرجع سابق، ص32-126.

لمثل هذه الطرق مزايا ولها أوجه عيوب فمن مزاياها أنها طرق قديمة تعلَّم بها الأجداد وألَّفَّها المعلمون، وهي بسيطة سهلة في التعلُّم ولا تتطلب من المعلم جهداً فائقاً كما أنَّها تتدرج بالمتعلم من البسيط إلى المركب ثم أنَّها تكسب المتعلم القدرة على تعرف الحروف وتهجي الكلمات الجديدة وتحليلها ثم تركيبها وهي مهارات أساسية في تعليم القراءة. إلاَّ أنَّ لهذه الطرق عيوباً فهي تتعارض مع مبادئ الإدراك الكلي وهو ما تؤكده نظرية (الجشتلت *Gestalt*)[1] كلمة جشتالت كلمة ألمانية تعني الطبيعة *Form* وتُطلق على الصيغة العامة أو الكلمة السائدة في الشيء الذي يدركه الإنسان". ثمَّ أنَّها طرق بطيئة تستغرق وقتاً من المتعلم لكي يتعرف أساسيات القراءة كما أنَّها تخلو من المعنى، فالحرف بذاته لا معنى له ولا يكتسب معناه إلاَّ عندما يُضَمُّ إلى غيره، فالألف وحدها والباء وحدها لا معنى لأي منهما ولكن لهما معنى عندما ينضم كل منهما إلى الآخر فيكون ذات كلمة (أب) ولأنها طرق تخلو من المعنى وتهتم بالشكل فإنَّ المتعلم ينصرف في معظم الأحيان عن مواصلة التعلم لأنها غير مشوقة والإنسان كما نعلم ينشد المعنى في كل ما يتعلمه وأخيراً فإنَّها تُفقد المتعلِّم فرصة التدرب على القراءة الخاطفة السريعة والتي يحتاجها الإنسان المثقف في عصرنا الراهن.

**ثانياً: الطرق الكلية:**

وتقل هذه الطرق في مقابل الطرق الجزئية إذ أنَّها تبدأ بالكل وتحلله لأجزاء ولذلك سُميت أيضاً بالطرق التحليلية. ولنتصور ذلك كله في مجال تعليم العربية كلغة أولى وكلغة ثانية:

**من حيث نوع اللغة:**

يختلف تعليم القراءة للعرب عن تعليمها للناطقين بلغات غير العربية في عدة أمور[2]:

---

[1]- يعتبر ماكس فريتمر (1880- 1943م) مؤسس النظرية الجشتلتية وانضم إليه كوهلر (1887-1967م) وكيرن كوفكا (1886-1941م) وقد نشر أبحاث النظرية أكثر من فريتمير ثم ارتبط بهم كيرت ليفن (1891-1947م)، ولدت النظرية في ألمانيا وقُدمت إلى الولايات المتحدة الأمريكية على يد كوفكا وكوهلر وفي 1925م ظهرت النسخة الإنجليزية للتقرير الذي يضم تجربة كوهلر المشهورة عن حل المشكلات عندا لتسميات ترى وأول المنشورات كانت تحت مقال بعنوان (الإدراك) مقدمة في النظرية الجشتلتية (غازدا 1983م).

[2]- محمد قاسم أنس: اللغة العربية قدرة ومرونة وثراء مقدمة في سيكولوجية اللغة، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000م.

1- يستهدف تعليم القراءة للطفل العربي أساساً تدبير التعرف على الصلة بين صوت الكلمة التي يستعملها وبين شكلها وطريقة كتابتها وأنَّ الطفل العربي قبل دخوله المدرسة يتصل بالعربية فهماً وإفهاماً ولكن الذي ينقصه هو تعرف الشكل الذي تتخذه هذه اللغة مكتوبة فالمعاني يعرفها والدلالات المختلفة الاستخدام اللغوي يُدركها في الوقت الذي يُعتبر كل شيء فيه جديد على الناطق بلغة أخرى اللهم إلاَّ ذلك الذي أَمضى فترة من الزمن يستعمل اللغة شفهياً كمرحلة أساسية قبل مرحلة القراءة ومع ذلك فالفرق بين الموقفين كبير وفرق بين طفل عربي يعيش اللغة في ليله ونهاره، ومن دارس قصارى الأمر عنده أنَّه ينطق بعض الكلمات.

2- يستهدف تعليم القراءة للطفل العربي أيضاً اجتياز الهُوة القائمة بين العامية والفُصحى إذ تعود الطفل على الاستعمال العامي للغة سواءً من حيث نُطق الأصوات أو الكلمات والتراكيب أو الدلالات الثقافية وهذا موقف قلَّما يتعرض له الناطقون بلغات أخرى.

3- يستلزم هذان الهدفان اختلاف الطريقة التي تُختار بها مادة القراءة فالطفل العربي يستوعب في مُعْظَم الأحيان كل ما يُقدم له في كتاب القراءة إذ أنَّه كما سبق القول يعيش اللغة ويستعملها في مختلف مواقف الحياة وتُحيط بها أجهزة الإعلام التي يتشرب منها اللغة في الوقت الذي يعتبر هذا كله جديداً على الناطق بلغة أخرى ومن أجل هذا تُراعى مبادئ تربوية مختلفة عند اختيار المحتوى اللغوي في موضوعات القراءة للناطقين بلغات غير العربية حتى تمكنهم من القدرة على مهاجمته الصفحة المطبوعة بكفاءة.

**من حيث اكتساب المهارة العامة للقراءة:**

ينخرط في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى صنفان من الجمهور، صنف تعلم القراءة في لغته الأولى وصنف لم يحظ بهذا ويتتبع هذا تفاوتاً في تدريس القراءة في العربية كلغة ثانية لكل منهما، وإنَّ الدارس الذي تعلم القراءة في لغته الأولى يكون في أغلب الأحيان قد تزود بعدة مهارات منها:

1- القدرة على تعرف أشكال الحروف في لغته وطريقة قراءتها حسب نظام لغته الأولى ومن ثَمَّ يستطيع أن يُدرك الفرق بين جميع الأشكال وأشكال الحروف العربية ونظام كتابتها.

2- القدرة على تفهم طبيعة عملية القراءة وتقدير قيمة الصفحة المطبوعة كمصدر من مصادر المعرفة والقدرة على تفهم وظيفة الجملة والفقرة والأنماط المختلفة لترتيب عرض المادة اللغوية.

3- القدرة على فهم الصلة على نُطق الكلمة وكتابتها وكيف أنَّ الرموز المكتوبة تتغير عن رموز صوتية منطوقة.

4- القدرة على تعرف علامات الترقيم (الفاصلة، النقطة، علامة الاستفهام، التعجب،...إلخ) ووظيفة كل منها وهي إلى حدٍ كبير متشابهة بين اللغات وكذلك رموز الطباعة وإشاراتها وتنظيم الصفحات وغير ذلك من المهارات المساعدة في تعلم القراءة في العربية كلغة ثانية.

5- القدرة على ممارسة بعض مهارات القراءة الصامتة التي يحتاج إليها عند تعلم العربية كلغة ثانية.

هذه القدرات كلها يُمكن أن تكون عوامل مساعدة لمعلم العربية عند تعليمه لها كلغة ثانية لمن تعلم القراءة بلغته الأولى إلاَّ أنَّها أيضاً يمكن أن تكون عوامل معرفة لو أنَّ التشابه بين اللغتين كان كبيراً مما يخلق لدى المتعلِّم استعداداً لا شعورياً للتعامل مع العربية كما يتعامل مع لغته الأولى إلاَّ أنَّ (فريز *Fries*) يغلب جانب المساعدة على جانب التشويق ويُبين أننا نحن الذين نُجيد القراءة بلغتنا ولنا القدرة على استخلاص المعنى على ثلاثة مستويات وهي:

1- المعنى المعجمي *lexical meaning* (معاني الكلمات والتراكيب).

2- المعنى النحوي *(Grammatical meaning)* (مشتقاً من العلاقات الداخلية بين الكلمات أو بين أجزائها أو من خلال ترتيب ورودها).

3- المعنى الثقافي الاجتماعي *(Social cultural meaning)* تقرير أبناء ثقافتنا للكلمات ودلالتها الثقافية[1].

[1] - Fires, C.C., Teaching and learning English as a foreign language, University of Michigan Press, 1945, P. 104-112.

**من حيث المهارات الصوتية:**

تعليم القراءة في العربية كلغة ثانية لمتعلِّمين كانوا قد درسوا مرحلة صوتية تختلف عن تعليمها لمتعلِّمين لم يدرسوا هذه المرحلة.

وفي بعض طرق تعليم اللغات الثانية يمر المتعلِّم بمرحلة صوتية يكتسب من خلالها القدرة على نطق الأصوات الجديدة وألف استخدامها والقدرة على الاستعمال الشفوي لبعض التراكيب في مواقف معينة، ومن هذه الطرق الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفهية بينما يقتصر الأمر في طرق أخرى على قراءة العربية بمجرد الاتصال بها وحفظ مفرداتها ودراسة تراكيبها دون المرور بمرحلة صوتية من هذه الطرق طريقة النحو والترجمة.

وبالنسبة للنوع الأول من الدارسين يصبح الأمر سهلاً إذ أنَّ لديه القدرة على فهم المعاني أي معاني الكلمات المقروءة واستخداماتها فلم يكن ينقصه إلاَّ تعرف رموزها المكتوبة وهذا مما يساعده على النطق الصحيح للكلمات عند قراءتها جهرياً بينما يتعثر النوع الثاني من الدارسين مِمَّن لم تُتح له فرصة المرور بمرحلة صوتية فكل شيء جديد بل وقد ينطق الكلمات بغير ما ينبغي أن تنطق به وليس أمام الدارس الذي لم يتعلم نطق الكلمات قبل قراءتها إلاَّ أحد أمرين عند البدء في قراءة الكلمات إمَّا يُخَمِّن طريقة نطقها في ضوء معرفته بأصوات العربية وإمَّا أن يستعين بالقاموس يُوضح طريقة نطق الأصوات وعلى أية حال فإنَّ طريقة اختيار المحتوى اللغوي لموضوعات القراءة وطريقة تدريسها تختلف باختلاف الجمهور الذي تُدرس له.

**من حيث تشابه اللغتين:**

التشابه بين العربية وبين اللغة الأولى للدارسين قد يكون عامل تيسير في تعليم العربية كلغة ثانية لهم وقد يكون على العكس عاملاً معوقاً، يُصبح عامل تيسير لو بدأ المعلم بالقدر المشترك بين اللغتين وذلك القدر الذي تتفق فيه الفئات تماماً سواء من حيث نُطق الأصوات أو قراءة الكلمات، أو ما يصاحب هذه الكلمات من معان ودلالات ثقافية إلا أنَّ الأمر ليس هكذا في كل الأحوال فقد تنطق الأصوات في اللغة

الأولى بغير ما تنطق به في العربية وقد يرد ترتيب الحروف في الكلمة الواحدة بين اللغتين مختلفاً وقد يكون للكلمة الواحدة معنى مختلف في لغة عن أخرى. [1]

ولنتصور العلاقة بين العربية والملايوية: كلاهما يكتب بالحرف العربي وفي الملايوية كلمات عربية كثيرة تحمل نفس المعنى الذي تحمله في العربية وقد تنطق بنفس الطريقة وجدير بالذكر أنَّ معظم هذه الكلمات ذات دلالة دينية إلاَّ أنَّ في الملايوية أيضاً صنفين من الكلمات: كلمات ذات ترتيب غير وارد في العربية مثل: داتنج (سلامات داتنج) بالملايوية تعني أهلاً وسهلاً ولهذه الكلمات بالطبع معان جديدة، والصنف الآخر من الكلمات تتشابه طريقة كتابتها مع العربية وإن كانت تحمل معانٍ ودلالات مخالفة للعربية مثل: كلمة "دهن" التي تعني في الفارسية "الفم" بينما تعني في العربية "يُطلى بزيت أو شحم أو غيرهما" وكلمة "دماغ" في الفارسية تعني "الأنف" بينما في العربية فتعني الرأس، وكلمة شراب تعني "خمراً) في الفارسية وكلمة (زير) تعني (تحت) المهم أنَّ هناك كلمات عربية كثيرة دخلت الفارسية بلفظها ولكنها اكتسبت معاني مخالفة وتسمى مثل هذه الكلمات: (الأصدقاء المزيفون) *False Friends*.

في مثل هذه الحالة يُعتبر التشابه بين اللغتين عاملاً معوقاً خاصة لو بدأ المعلم بهذه التفاوتات إنَ من شأنه أن يربك الدارس ويعرضه لأخطاء كثيرة يصعب بعد ذلك تقليل أثرها لذا يوصى بأن يبدأ البرنامج بالكلمات التي تتفق نطقاً وكتابة ودلالة بين اللغتين متنقلاً بعد ذلك إلى ما هو مختلفة.

وقُصارى القول أنَّ تعليم القراءة يختلف من جمهور لجمهور ومن برنامج لآخر وعلى المعلم أن يكون على وعي شديد بظروف كل برنامج وبخصائص كل جمهور.

**التوجيهات العامة في تدريس القراءة:**

وفيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في التخطيط لدرس القراءة وجدير بالإشارة إلى أن الترتيب الذي ورد فيه ذكر هذه التوجيهات لا يدل على أهمية بعضها على البعض الآخر.

[1]- محمد قاسم أنس، اللغة العربية قدرة ومرونة وثراء مقدمة في سيكولوجية اللغة، مرجع سابق، ص70.

**1- تقسيمها إلى مراحل:**

تَعلَّم اللغة عملية تراكمية وتأخذ وقتاً والكبار عادةً يتوقعون من برامج تعليم العربية أكثر وأسرع مِمّا يُخطِّطُه المعلمون ومن ثمَّ وجَب تحديد هذه الأهداف بوضوح وذكر المهارات اللغوية التي يتوقع إكسابها للدارسين في كل حصة ولعل ما يستثير دافعية الدارسين هنا تقسيم عملية التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الدارسون أولاً بأول.

ينبغي أن يعرف المتعلِّمين الهدف من القراءة هل هو الحصول على معرفة معينة أو العثور على فكرة ما أو تصفح النص لالتقاط بعض أفكاره أو طلب التمييز بين الفكرة الرئيسة والثانوية، ولا شك أنَّ معرفة المتعلِّمين للهدف من القراءة يساعدهم على تكييف مُعدل القراءة.[1]

**2- القراءة المكثفة والموسعة:**

ينبغي أن يتضح في ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة الأوَّل ويسمى بالقراءة المكثفة ويقصد بها ذلك النوع من القراءة الذي يجري داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الدارسين وزيادة رصيدهم اللغوي وتختار لهذه مواد على مستوى من الصعوبة ويُدرَّب المتعلِّم على اكتساب مهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل ويدور النشاط في هذا النوع من القراءة تحت إشراف المعلم وفي الفصل الدراسي.

أما القراءة الموسعة Extensive reading فتهدف إلى تدعيم المهارات القرائية التي تعلمها المتعلِّم في الفصل، وتزويده بالقدرة على القراءة الحرة ويدور النشاط في هذا النوع خارج الفصل معتمداً على المتعلِّم إلاَّ أنَّه قد يلجأ لاستشارة المعلم في بعض الجوانب وتدور مواد هذا النوع من القراءة حول موضوعات مُبسطة وقصص قصيرة ذات صلة باهتمامات المتعلِّمين وقد أُختير محتواها اللغوي في ضوء ما درسه المتعلِّمين في القراءة المكثفة وكما سبق القول ولكل نوع هدفه ومهاراته ومواده وينبغي أن يحذر المعلم من الخلط بينهما، وجدير بالذكر أن القراءة الموسعة لا

[1]- عبد الرحمن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، القاهرة، الشركة العربية للجميع، ج1، 1431هـ، ص112.

يبدأ المتعلِّم في ممارستها إلاَّ بعد أن ينتهي أو يوشك من دراسة المستوى المبتدئ إذا تكونت لديه حصيلة من المفردات والتراكيب تُساعده في ذلك. [1]

**3- تصحيح النظرة للخطأ:**

لقد تعودنا نحن المعلمين اتخاذ الخطأ ذريعة لعقاب المتعلِّمين سواءً كان هذا العقاب جسمياً أم معنوياً ولقد آن لنا أن نعيد النظرة إلى الخطأ عند المتعلِّمين خاصة إذا كانوا كباراً فقدا يكون الخطأ وسيلة تكشف لنا عن مشكلة من مشكلات المتعلِّم أو خطأ في إعداد المادة التعليمية أو عجز يحس به المتعلِّم، إنَّ تعرُّف أخطاء المتعلِّمين والوقوف عندها والتأمل فيها ودراسة أسبابها قد يُسهم في تصحيح مسار العملية التعليمية ومن ثمَّ نُقَدِّر ما يشيع بيننا الآن من دراسات لتحليل الأخطاء ومن نافلة القول هنا التركيز والتذكير بضرورة المعاملة الإنسانية للدارس عندما يخطئ، وعدم مس مشاعره وبطريقة تحرجه أمام زملائه أو تُنقص من قدرته على التعلُّم.

**4- تدعيم المعلومات السابقة:**

وينبغي توظيف ما يتعلم المتعلِّم من معلومات أو ما يكتسبه من مهارات في مواقف جديدة، وتدعيم ما تعلمه وتقوية ما اكتسبه فينبغي على سبيل المثال ألاَّ يقتصر تدريبات التعرف على الجديد من المفردات أو التراكيب وإنمَّا تمتد لتشمل أيضاً بعض المفردات والتراكيب التي سبق تعلمها إنَّ من خصائص الكتاب غير الجيِّد تفاوت تكرار الكلمات تفاوتاً كبيراً وملحوظاً كأن ترد كلمة مرتين على امتداد الكتاب كله بينما ترد كلمة أخرى خمسين مرة وأُبادر لأبقي عن هذا الحديث أمرين: أولهما أننا لا نعني بذلك تساوي عدد مرات تكرار الكلمات تساوياً تماماً فهذا أمر غير عملي في آن واحد وثانيهما أننا لا نعني أن يستمر التدرب على المهارات الميكانيكية مثل التعرف بمعدل ثابت خلال دروس الكتاب وأنَّ لكل مهارة فترة تستوجب التركيز عليها ثمَّ نفسح المجال لمهارة أخرى يتم التركيز عليها في فترة تالية وهكذا.

أنَّ زيادة التدرب على المهارات الميكانيكية حتى آخر الكتاب يغرس في ضمير المتعلِّم مفهوماً قاصراً للقراءة وقد يجعله أسير هذه المهارات على حساب المهارات العقلية العُليا. [1]

[1]- عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، المرجع نفسه، ص113.

**5- اللغة الوسيطة:**

عند البدء في تعليم المتعلِّمين القراءة ينبغي أن يتمَّ هذا باللغة العربية وَحْدَهَا وعلى المعلِّم أن يشرح معاني الكلمات بوسائل مختلفة ومنها إطلاع المتعلِّمين على مسميات ما تعلموه من أسماء (قلم، كتاب، سبورة،...إلخ) ومنها لعب الدور، وتمثيل المعنى وإشارات الوجه وغير ذلك من أساليب تُغنيه عن استعمال لغة وسيطة سواء أكانت لغة المتعلِّمين الأولى أو لغة يشتركون في فهمها.

**4- تنمية مهارات القراءة الجهرية:**

القراءة الجهرية موقع مُهم في أي برنامج ليتعلم مهارات اللغة، وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في المجتمع وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها:

1- تشخيص الصعوبات التي يُواجهها المتعلِّم في تعرف الكلمات.
2- اكتشاف مشكلاته في النطق.
3- تعرف فهمه للقواعد النحوية.
4- تثبيت الإدراك البصري للكلمات وتعرفها خاصةً في المراحل الأولى.
5- تدريب المتعلِّم على تمثيل المعنى وقراءة النص قراءة مُعَبِّرة مِمَّا يكشف لنا عن مدى فهمه لما يقرأ.

والمشكلة هنا هي أننا لا نُدرِّب المتعلِّم عليها جيِّداً. فإنَّ ما يحدث عادةً هو قراءة النص جهراً بعد قرائته سراً. ومن ثَمَّ فالمتعلِّمون يعرفون المضمون مُسبقاً، فلا حاجة إذن للانتباه الشديد لما يقرأه زميله. وما يحدث أيضاً هو قراءة النص جهراً وأمام كل دارس صورة منه ومن ثمَّ لا داعِ لليقظة لما يقرأه زميله، حيث يتوفر لهم النص فيرجعون إليه إذا أرادوا والواقع العملي في الحياة يشهد بغير ذلك إننا نقرأ قراءة جهرية في مواطن يكون المستمع فيها عادةً على غير علم بما يُقرأ، وليس أمام النص مطبوعاً كأن نقرأ كلمة في حفل، أو نُلقي قصيدة في جمع، أو نقرأ بياناً، أو محاضرةً، أو نُلقي تعليمات أو غير ذلك من مواقف تشد انتباه المستمعين. [2]

---

[1]- كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2004م، ص203.

[2]- كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، مرجع سابق، ص204.

ونجعلهم يتصرفون بكل جهدهم لما يُلقي عليهم من تعليمات أو يُقرأ من نصوص والعلاقة هنا واضحة بين تدريس مهارات الاستماع والقراءة الجهرية ومن أهم مهارات القراءة الجهرية التي يجب تنميتها ما يلي:

1- نطق الأصوات نُطقاً صحيحاً والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً مثل: (ذ، ز، ظ،...إلخ).

2- التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

3- نُطق الأصوات المتجاورة نُطقاً صحيحاً مثل: (ب، ت، ث،...إلخ).

4- تكييف طريقة قراءة النص بما يتفق والظروف المحيطة به.

5- رفع الصوت وخفضه بدرجات مُعَبِّرة.

6- الوقوف الجيِّد عند المواطن التي تستلزم ذلك.

ومن المواد التي تُساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية وهي: (القصص القصيرة ذات الحوار بين الشخصيات والتمثيليات البسيطة وقراءة التعليمات وغيرها).

**5- مهارات المرحلة الصوتية:**

وينبغي أن يبدأ البرنامج بمرحلة صوتية تسبق مرحلة القراءة وللمرحلة الصوتية أهداف نجملها في التالي[1]:

1- تدريب المتعلِّم على إلفة الأصوات العربية أي وصله بالأصوات العربية بالشكل الذي ينبغي استغرابه لها عند سماعه إياها وكذلك تمييزها عن غيرها من أصوات لُغته وفهم ودلالاتها والربط بينها وبين ما تدل عليه من مسميات.

2- تدريب المتعلِّم على نُطق الأصوات العربية نُطقاً صحيحاً وليس الهدف من المرحلة الصوتية مُجَرَّد تنمية مهارات استقبال أصوات اللغة دون إنتاجها وإنَّ الإلفة بالأصوات عملية ذات وجهين: الأول يتمثل في القدرة على تمييزها عند الاستماع إليها والثاني يتمثل في القدرة على التمييز بينها عند النُطق بها.

3- بناء أساس للثروة اللغوية وتعريف المتعلِّم بعض التراكيب البسيطة.

4- تدريب المتعلِّم على أن يُدرك العلاقة بين صوت الكلمة وشكلها بعد ذلك فيتيسر بعد ذلك تدريبه على أحداث الربط بين الصوت والرمز المكتوب.

وينبغي للمعلم أن يُراعي في هذه المرحلة عدة أمور منها التالي:

1- ألاَّ تطول هذه المرحلة عن الشهر تقريباً بالنسبة للكبار وعن فصل دراسي بالنسبة للأطفال وإنَّ إطالة هذه المرحلة قد يترتب عليه من الضرر ما يصعب بعد ذلك تلافيه إذ يضطر المتعلِّمين لتخمين طريقة كتابة الكلمات التي سمعوها وقد يكتبون وراء المعلم الكلمات العربية التي يسمعونها ولكن بلغتهم الأولى وذلك تشوقاً منهم لقراءتها وتمكناً لهم من التدرب عليها في منازلهم ولذا يُوصي بعدم إطالة المرحلة الصوتية عن المدة المقترحة، وذلك بالطبع في ضوء ظروف البرنامج وخصائص المتعلِّمين.

2- ألاَّ يلح المعلم على المتعلِّمين للانتقال في وقت مبكر من الفهم إلى الكل بل عليه أن يساعدهم على الاستيعاب في المرحلة الصوتية بالشكل الذي يمكنهم من تمثل العناصر اللغوية المختلفة أصواتاً ومفردات وتراكيب.

---

[1]- عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، القاهرة، الشركة العربية للجميع، مرجع سابق، ص114.

3- أن تقتصر مادة القراءة على تلك التي تدرَّب المتعلِّم على سماعها ونُطقها في المرحلة الصوتية وذلك حتى لا تجتمع على المتعلِّم صعوبتان وحتى يدعم شكل الكلمة التي يراها مكتوبة بطريقة نُطقها.

4- أن يسير التدريب على مهارات اللغة الأربع جنباً إلى جنب حتى يدعم كل منها الأخرى فبينما هو يتدرب على الاستماع ينطق ما يُسمع إليه ثمَّ يقرؤوه ثم يكتبه... وهكذا، ولا ينبغي لأحد أن يظن إمكانية توقف التدرب على مهارة معينة لحين الانتهاء من تنمية أخرى.

5- أن تُتاح للمتعلِّمين فرصة ممارسة ما يتعلمون في المرحلة الصوتية في مواقع اتصال حيَّة بينما كتبهم مغلقة حتى لا ينسوا ما تعلموه ففي هذا تدعيم لمهارة لغوية سوف تُساعدهم عند القراءة مساعدة كبيرة.

## المبحث الثالث: الضعف القرائي تعرفه وتشخيصه:

الضعف في القراءة ظاهرة يشكو كثير من المعلمين من وجودها بين عدد من المتعلِّمين وقد يختلف المعلمون في التشخيص الدقيق لهذه الظاهرة واقتراح سُبل العلاج لها، وهدفنا هنا أن نعالج بإيجاز الموضوعات الآتية: تعريف الضعف في القراءة، طرق التعرف عليه ومظاهره وطرق تشخيصه.

**تعريف الضعف في القراءة:**

إنَّ التحديد الدقيق للمتعلِّم الضعيف قرائيا يعتمد بصورة أساسية على درجته في اختيار مُقَنّن للقراءة، إنَّ المتعلِّم الذي يحصل على درجة دون المستوى المتوقع له في القراءة يُعتبر متخلفاً فيها. [1]

ويتحدد هذا المستوى في ضوء قدرته العقلية ولو نتصور على سبيل المثال حالة طفل في سن التاسعة ويبلغ عمره العقلي عشر سنوات، أي يزيد في قدراته العقلية عاماً عن عمره الزمني، إلا أنَّ مستواه في القراءة لا يصل إلى مستوى قدراته العقلية ومثل هذا الطفل يُعتبر متخلفاً في القراءة فتحديد الضعف إذن عملية فردية تتوقف على مستوى المتعلِّم نفسه لا بالقياس إلى غيره من الزملاء وإنِّما بالقياس إلى قدراته الخاصة.

وكما سبق القول تكشف لنا درجة المتعلِّم في اختيار مُقَنَّن للقراءة على مستواه فيها فتتعرف من خلال هذه الدرجة عمَّا إذا كان عادياً أو ضعيف أو متفوقاً إلاَّ أنَّ هذا ينطلق من افتراض رئيس وهو أنّ هذه الاختبارات قادرة على تحديد المستوى الدقيق للمتعلِّمين وهو ما لا يتوفر في كثير من الاختبارات فضلاً عن عدم وجودها في مجال تعليم العربية كلغة ثانية من أجل هذا ظهرت الحاجة إلى معيار آخر يُمكن عن طريق تعرف مستوى المتعلِّم في القراءة وهو تكليفه لقراءة مادة يستطيع زملاؤه في نفس الصف قراءتها فإذا ما عجز عن ذلك أو افتقدت قراءته إلى بعض مهاراتها الأساسية أمكن القول بأنه ضعيف في القراءة.

[1]- محمد محمود رضوان وآخرون: التخلف في القراءة وفي الكتابة بالمرحلة الأولى، أسبابه وأساليب علاجه، صحيفة التربية، يناير 1967م، ص43-60.

**طرق تعرف الضعف في القراءة:**

ينبغي على المعلم قبل أن يصف متعلِّماً بأنَّه مُتخلِّف قرائياً عليه أن يتأكد من ذلك لما لهذا الوصف من آثار كبيرة في حياة المتعلِّم ولتحديد المتعلِّم المتخلف قرائياً عدة وسائل منها:

1- أن يلاحظ المعلم أن المتعلِّم لا يستطيع قراءة الموضوعات الدراسية المختلفة.

2- أن يُعَبِّر المتعلِّم عن نفسه بصراحة عن عجزه في عملية القراءة أو عن إحساسه بمشكلة معينة فيها.

3- أنْ تكون درجة المتعلِّم في الجوانب اللغوية من اختبارات الذكاء أعلى من مستوى أدائه الفعلي في القراءة.

4- أن يفهم المتعلِّم ما يستمع إليه من موضوعات يعجز عن فهمها عند قراءتها.

5- أن يكون مستواه في مجالات النشاط اللغوي التي لا تتطلب قراءة أعلى من مستواه في تلك التي تعتمد على القراءة.

6- أن يكون فيما يكتب عنه من تقارير ما يُنبئ عن ظروف بيئية تتسبب في هذا الضعف القرائي.

**مظاهر الضعف في القراءة:**

تتعدد مظاهر الضعف في القراءة، وفيما يلي عرض لبعض مظاهر الضعف التي يستطيع المعلم الالتفات إليها وتشخيص حالة المتعلِّم في ضوئها. [1]

1- في تعرف المفردات: يستطيع المعلم أن يُلاحظ الأخطاء الآتية في قراءة المتعلِّم: العجز عن نُطق الكلمات وأنَّ الضعيف قرائياً لا يستطيع أن يستمر في قراءة المفردات دون مساعدة من المعلم في كل كلمة يقرؤوها والتردد في القراءة الخطأ عند قراءة الكلمة مثل عدم النُطق الصحيح لها أو إحلال بعض الحروف محل البعض الآخر أو إبدالها أو الخطأ في تشكيل هذه الحروف وغير ذلك من أشكال الخطأ في قراءة الكلمة.

2- في القراءة الجهرية: يستطيع المعلم أن يُلاحظ الأخطاء التالية الخطأ في نطق الكلمات، الإحلال والإبدال وغير ذلك على الاحتفاظ بمكان القراءة، كأن يترك المتعلِّم

[1]- محمد محمود رضوان وآخرون، التخلف في القراءة وفي الكتابة بالمرحلة الأولى، أسبابه وأساليب علاجه، مرجع سابق، ص45.

بعض الكلمات أو الجمل أو أن يقفز إلى الاستفهام... إلخ) عدم القدرة على فهم المادة المقروءة بعد قراءتها جهرياً، تكرار بعض الكلمات أو الجُمل التي قرأها من قبل.

3- في القراءة الصامتة: يستطيع المعلم أنْ يُلاحظ الأخطاء التالية: العجز عن الاحتفاظ بمكان القراءة، العجز عن تذكر أفكار المؤلف، والعجز عن فهم التعليقات في أثناء القراءة وتحريك الشفة في أثناء القراءة.

**تشخيص الضعف في القراءة:**

وليس المقصود بتشخيص الضعف مجرد تطبيق عدد من الاختبارات في القراءة أنَّ التشخيص الجيِّد يعني القدرة على تعرف أشكال الضعف في القراءة عند المتعلِّم وكما يعني القدرة على تجميع البيانات اللازمة عنه وتفسير هذه البيانات بما يُلقي الضوء على أسباب الضعف ومن ثَمَّ علاجها وأنَّه يعني أيضاً القدرة على إلقاء السؤال المناسب الذي يمكن عن طريقه إجابة المتعلِّم عنه تعرف أسباب المشكلة والمعلم وإن كان لا يحتاج إلى تعرف الأساليب المختلفة لتشخيص الضعف في القراءة إلاَّ أنَّه يحسن به أن يلم ببعض المبادئ التي ينبغي أن تحكم عملية التشخيص دون تفصيل القول فيها فهذا من شأن المشتغلين في العيادات المعالجة لمشكلات القراءة كالتالي[1]:

1- ينبغي أن يكون ثمَّة وئام بين المعلم والمتعلِّم قبل البدء في عملية التشخيص.

2- ينبغي أن تُدرس حالة المتعلِّم بعيداً عن زملائه وأنَّ الأسلوب الفردي في تشخيص حالة المتعلِّم أمر تفرضه الاعتبارات العلمية الإنسانية.

3- وينبغي على المعلم وهو يطبق اختبارات القراءة ألاَّ يزود المتعلِّم بعبارات أو تعليقات من شأنها أن تؤثر على أدائه في هذه الاختبارات.

4- وينبغي أن يعتمد التشخيص على بيانات ثمَّ جمعها من مصادر متعددة دون الاقتصار على مصدر واحد منها.

5- وينبغي أن يُقارن أداء المتعلِّم في قراءة موضوعات معينة بقراءته في موضوعات أخرى وذلك للتحقق من مستوى المتعلِّم وما لديه من تخلف في القراءة.

[1]- محمد محمود رضوان وآخرون، التخلف في القراءة وفي الكتابة بالمرحلة الأولى، أسبابه وأساليب علاجه، مرجع سابق، ص46.

6- ينبغي أن يكون التشخيص رهناً بالظروف التي يتم فيها وذلك أنَّ مستوى أداء المتعلِّمين في القراءة ليس أمراً ثابتاً ثبوتاً مُطلقاً وأنَّه مرتبط بالظروف التي يمر بها المتعلِّم والمواقف التي يمارس فيها القراءة.

المهم في ذلك أن لا يسم معلم متعلِّماً ما بسمة الضعف في القراءة إلاَّ إذا تحقق من ذلك خلال أدائه في اختبارات القراءة ومن خلال المعلومات التي يجمعها عنه ومن خلال الملاحظة المستمرة له على فترات مُتقطعة وفي مواد قراءته مختلفة فإذا ما تحقق من ذلك حاول المعالجة إمَّا عن طريق جهود يبذلها هو نفسه أو عن طريق إحالة المتعلِّم إلى المختصين.

**الضعف في القراءة أسبابه وعلاجه:**

وتتناول بشيء من التفصيل أسباب الضعف في القراءة عند المتعلِّمين في برامج تعليم اللغة الثانية مع عرضٍ لبعض المقترحات للعلاج.[1]

**أسباب الضعف:**

يُعزى الضعف في قراءة اللغة الثانية إلى أسباب كثيرة منها ما يرجع إلى المتعلِّم نفسه كأن يكون ضعيف السمع أو البصر أو الذاكرة أو ذا مشكلة في النطق والتعبير أو مضطرب النفس أو عاجزاً عن التكيف مع زملائه أو ذا مشكلة شخصية أو اجتماعية معينة، أو قليل الخبرة باللغة الجديدة.

ومن هذه الأسباب ما يرجع إلى طبيعة اللغة الجديدة واختلافها عن اللغة الأولى للدارس فالناطقون بالإنجليزية على سبيل المثال يُعانون بعض الشيء من اختلاف طريقة كتابة العربية (من اليمين إلى اليسار) عن طريقة كتابة الإنجليزية (من اليسار إلى اليمين)، ثمّ من اليسار إلى اليمين في حركة رجعية للانتقال إلى سطر جديد كما أنَّ التفاوت الكبير بين أشكال الحروف في اللغتين يفرض على الإنجليزي تكوين عادات جديدة للربط بين الحرف العربي وصوته فضلاً عن بعض المشكلات أي مشكلات الكتابة العربية، إذ أنَّ هناك أصواتاً تُنطق ولا تكتب وحروفاً تكتب ولا تُنطق.

ومن هذه الأسباب ما يُعزى إلى طريقة التدريس فقد يتعلم المتعلِّم طريقة يتعود فيها على البطء في القراءة بدلاً من الإسراع فيها، فيقف عند كل كلمة ويتأمل في كل

[1]- سليمان داؤود الوسطي: عناصر اللغة وخصائصها، ط2، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار الرشيد للنشر والتوزيع، 2006م، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، ص87.

جملة ويُعالج كافة مواد القراءة بسرعة واحدة لا يتميز فيها بين نص ونصٍ ولا بين موضوع وآخر حتى وإن اختلفت أهدافه في القراءة.

وأخيراً فهناك سبب يرجع إلى طريقة الكتابة ، في كل من العربية والإنجليزية فالقارئ الإنجليزي الذي تعد قراءة موضوعات يتبع فيها الكتاب الإنجليزي أسلوباً خاصاً في عرض أفكارهم، يبذل جهداً لقراءة نفس الموضوعات بالعربية وذلك لأنَّ كُتابها يتبعون أسلوباً آخر في عرض أفكارهم وهذا التفاوت قد يكون عاملاً من عوامل الضعف في القراءة عند الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية.

**المبادئ الأساسية لعلاج الضعف:**

وفيما يلي مجموعة من المبادئ التي يُمكن للمُعلِّم أن يستخدمها في برنامج للقراءة العلاجية وهذه المبادئ هي[1]:

1- ينبغي أن يُحدد المعلم بدقة مستوى المتعلِّم في القراءة بما في ذلك المهارات التي يُجيدها والمهارات التي يفتقدها والمشكلات التي يُعاني منها.

2- وينبغي أن يُقاس تقدم المتعلِّم في القراءة بالنسبة إلى مستواه هو نفسه وليس بالنسبة إلى زملائه في الفصل.

3- وينبغي ألاَّ يُكره المتعلِّم على الوصول إلى مستوى مُعَيَّن في القراءة يكون عاجزاً عن الوصول إليه كما ينبغي ألا يوضع في سباق مع زملائه مِمَّا يُثبط هِمته ويشعره بالعجز الشديد.

4- وينبغي مساعدة المتعلِّم على أن يستعيد ثقته بنفسه، وذلك عن طريق تنوع مواد القراءة التي يقرؤوها، والبدء معه بما يستطيع قرائته ثم التدرج إلى مواد أكثر صعوبة.

5- وينبغي إعداد مجموعة من التدريبات التي تعالج مشكلات المتعلِّم الخاصة في القراءة ويرى عرض هذه التدريبات على عدد من المدرسين للتحقق من صلاحيتها وقدرتها على معالجة المشكلات التي وضعت من أجلها، ويرى تنوع هذه التدريبات حتى لا يُصاب المتعلِّم بالملل وينبغي تكرار هذه التدريبات على فترات متفاوتة ومع مواد القراءة مختلفة.

[1]- سليمان داؤود الوسطي، عناصر اللغة وخصائصها، مرجع سابق، ص88.

6- وينبغي التفكير في مجموعة من أساليب النشاط اللغوي التي تتطلب القراءة مِمَّا يُعَرِّض المتعلِّم إلى مواقف متنوعة وخبرات متجددة.

7- وينبغي أن يتحاشى المدرس إجهاد المتعلِّم أو الإثقال عليه سواءً من حيث التدريبات أو من حيث أساليب ا لتقويم.

8- وينبغي دراسة ميول المتعلِّم في القراءة والبدء في معالجته بالمواد القرائية التي يجب قراءتها وينبغي ضبط عدد المفردات الجديدة التي تقدم في دروس القراءة العلاجية.

9- وينبغي أن تُتاح الفرصة للمتعلِّم لأن يُقَوِّم نفسه بنفسه فيتعرف بذلك على مستواه الحقيقي في القراءة فضلاً عن إحساسه بالرضا عن نفسه حيث يمتلك القدرة على أن يعرف أين يقف.

10-وينبغي تشجيع المتعلِّم باستمراره وإشعاره بأنَّه يتقدم يوماً بعد يوم وإنَّ لدى الإنسان بشكل عام الميل لأن يلقى التقدير نظير عمل يعمله أو جهد يبذله.

وقد ضمَّنْتُ بعض صعوبات القراءة في الجدول الآتي مع إشارة لبعض أساليب العلاج وهي وإن كانت قد أُعدت في أساسها المشكلة تخَلُف المتعلِّمين العرب في قراءة المطبوعات العربية إلاَّ أنها تصلح إلى حد كبير مشكلة تخلف المتعلِّمين في القراءة بالعربية كلغة ثانية[1].

**بعض صعوبات القراءة والأساليب المقترحة للعلاج**

| الصعوبة | الأساليب المقترحة للعلاج. |
|---|---|
| التعثر في النطق.<br>الخلط في النطق بين الحروف والأصوات القريبة الشبه. | -التدريب على الحديث<br>-قوائم الكلمات متشابهة وتُعالج شفوياً وبصرياً.<br>-التدريب على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها.<br>-التدريب على تحليل الكلمات. |
| القراءة العكسية. | -العناية باتجاه العين في أثناء القراءة عن طريق تدريبات تتضمن تتبع الحروف والإشارة بالأصبع أو وضع خط تحت الحروف في أثناء القراءة. |
| التكرار. | -التدريب على معرفة الكلمات الجديدة. |

[1]- محمد محمود رضوان وآخرون، مرجع سابق، ص48.

| | |
|---|---|
| | –تشجيع المتعلِّم على التروي والهدوء والإبطاء.<br>–القراءة الجهرية من المتعلِّمين في وقت واحد. |
| إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين. | –ألعاب بالكلمات يتوفر فيها عنصر التحليل الصوتي.<br>–استخدام مادة قرائية.<br>–تزويد المتعلِّم بقاموس لغوي عن طريق المناشط المختلفة. |
| إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة. | –التركيز على المعنى.<br>–استخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينها. |
| إغفال سطر كامل أو عدة سطور. | –استخدام المادة القرائية التي بين سطورها مسافات واسعة.<br>–وضع خط تحت السطر أثناء القراءة.<br>–مساعدة المتعلِّم على الحد من القلق والإجهاد. |
| القراءة المتقطعة:<br>كلمة بعد كلمة | –تخفيف من العناية بالكلمات.<br>–استخدام البطاقات الخاطفة لقراءة عبارات وجُمل تدل على استجابة المتعلِّم لها وعلى أنَّه قد فهم معناها. |

**الصعوبات التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلمه للغة العربية:**

وعلينا التعرف على المشكلات اللغوية (الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية) إنَّ من أهم المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلمه للغة العربية أنَّه يتأثر بلغته الأم وينقل بعض الجوانب اللغوية إلى اللغة العربية فمثلاً يحاول أن ينقل لغته الأم أو يحاول استخدام تراكيبه المعروفة في لغته كأن يجمع بعض الكلمات على أوزان لغته أو غير ذلك لذلك سنحاول التعرف على المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية، ثم نحاول ثم نحاول تفسيرها ووضع العلاج المناسب لها، فيمكننا أن نصف هذه المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية إلى قسمين وهما:

1– **المشكلات اللغوية:** وتندرج تحت هذه المشكلات ما يتعلق بطبيعة اللغة من نظام صوتي وصرفي ونحوي ودلالي وكتابية[1].

[1]- سليمان داؤود الوسطي، عناصر اللغة وخصائصها، مرجع سابق، ص88.

وهذه المشكلات معظمها موجودة ومتوفرة لد كلِّ مُعلِّم، وسنركز على أهم المشكلات التي تواجه المتعلِّم ومحاولة إيجاد طرق لعلاجها حتى يتسنى للمعلمين الوصول إلى الهداف المنشدة من تعليم اللغة.

ومن المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية: مشكلة أداة التعريف والتنكير: إهمال استخدام التعريف كأداة، أو المبالغة في استخدامها فيضعون أداة التعريف في الموضعين.

والتداخل النحوي وتركيب الكلمات داخل الجُملة مثل: الفاعل أو الفعل + الفاعل وهكذا. فهذا الترتيب يؤدي إلى الخطأ وتدخل فيه أداة النفي، كذلك موضوع تقديم المضاف إليه على المُضاف.

**المشكلات الصوتية:**

اعتمد علماء العرب الأوائل وعلماء التجويد على الملاحظة الذاتية والتجربة الشخصية في دراسة الأصوات، ولا تزال هذه الوسيلة من الوسائل المهمة في الدرس الصوتي الحديث، رغم التقدم العلمي والي وضع ففي أيدي علماء الأصوات وسائل جديدة تعمد على الأجهزة الحديثة، إنَّ أصوات العربية تنقسم إلى[1]: الأصوات الحلقية والحنجرية والطبقية والمطبقة.

فبعض هذه الأصوات لا توجد في كثير من اللغات، ولذلك معظم متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبة في تعلم هذه الحروف.

مجموع الأصوات الصائتة وهي:

أ- الحركات القصيرة: الضمة، والفتحة، والكسرة.

ب- الحركات الطويلة: الواو، والألف، والياء.

ومن الملاحظ أن هذه الصعوبات التي تشكل عائقًا في تعليم أصوات اللغة العربية قد تتفاوت من شخص لآخر وذلك تبعًا لعدد من العوامل اللغوية والشخصية والتعليمية.

وبناءً على ذلك فإنَّ هذه الأخطاء تختلف من شخص لآخر تبعًا لطبيعة اللغة الأم التي يتحدث بها المتعلم، فإذا كانت هناك أصوات في اللغة الأم تشابه أصوات اللغة الثانية. فإنَّ المتعلم لن يواجه أية صعوبات في نُطقها، فمثلاً المتحدث بالإنجليزية لن يواجه

[1]- زاهر بن مرهون بن حفيف: مناهج وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط1، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار المعارف، 1970م، ص169.

صعوبات في تعلم الأصوات التالية: الباء والتاء والثاء والجيم والدال والذال والراء والسين والشين والزاي والكاف والميم والنون واللام.[1]

لكن من الصعب جدًا أن يتعلم بعض الأصوات مثل: الأصوات الحلقية وهي (العين والحاء، لأنَّ هذه الأصوات تخرج من مخارج لا تستعمل في لغته الأم كالأصوات المُطبقة مثل: الصاد والضاد والطاء والظاء، هناك بعض المشكلات التي قد يواجهها الناطقون بالإنجليزية وذلك في أثناء نُطقهم الحركات الطويلة وهي: الواو، والألف، والياء)، وبخاصةً إذا ما وردت في كلمات مثل: (مطار) فإنَّه سينطقها مطر، وهذه المشكلات لا تقتصر فقط على الناطقين باللغة الإنجليزية بل يقع فيها الناطقون باللغات الأوروبية بوجهٍ عام، كما يقع فيها الناطقون بلغات أخرى في آسيا وإفريقيا[2].

وذلك تبعًا لمدى التشابه في الأصوات ففي الألمانية صوت (الخاء) وفي الفارسية صوت (القاف).

وتزداد المشكلات تعقيدًا عندما يقوم المتعلِّم بإبدال بعض الأصوات وذلك تبعًا لاختلاف لغاتهم الأصلية وعاداتهم النطقية. فمثلاً الناطق بالإنجليزية يبدل صوت الضاد إلى (دال) فيقول بدلاً من ضرب (درب) والناطق بالتركية يبدل صوت الصاد إلى زاي فيقول بدلاً من رمضان (رمظان).

فالإنسان عندما يتعلم منذ الصغر مخارج الأصوات ويُمارسها من خلال تواصله مع المجتمع لن يواجه أية مشكلات في نطق الأصوات ولكن متعلم اللغة الثانية من الكبار غالبًا ما يجد صعوبة في نُطق أصوات معينة في اللغة الهدف ويأتي ذلك بسبب عدم وجود هذه الأصوات في لغته الأم، وقد تكون موجودة فيها لكنها تُنطق نطقًا مختلفة عمَّا هو عليه في اللغة الثانية.

إنَّ المعالجة لمشكلة الأصوات، ليست من السهولة بمكان، للناطقين بغير العربية في مرحلة متأخرة من العمر، لأنَّ الجهاز الصوتي تشكَّل، وأخذ قالبًا مناسبًا لأصوات اللغة الأم، أو أصوات الطفولة المكتسبة، مثل اللهجات، أو اللغة الثانية الشبيهة باللغة الأم.[3]

---

[1]- محمد قاسم أنس: اللغة العربية قدرة ومرونة وثراء مقدمة في سيكولوجية اللغة، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000م، ص306.

[2]- عبد المجيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرياض للنشر، 1992م، ص212.

[3]- عز الدين مولود البوشيخي: المقارنة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عمان، دار الرشيد للنشر والتوزيع، 1982م، ص15.

وإنَّ تعلم الأصوات في مرحلة متأخرة قد يكون صعبًا لكنه ليس مستحيلاً مع التكرار والمعايشة فالمتعلم يمكن أن يتعود النطق الصحيح أو على الأقل القريب من الصحيح بدليل أننا نسمع ونقلد الأصوات حتى ننطق اللغات الأجنبية بطريقة قريبة من نطق أصحابها.[1]

**المشكلات النحوية:**

النحو هو العلم الذي يهتم بالعلاقة بين عناصر الجملة أي أنَّه ينظم العلاقة بين أجزاء التركيب ومكوناته، فالنحو إذن شقيق الصرف ولا يستغن أحدهما عن الآخر. بل لا يمكن فهم أحدهما دون الآخر وبناءًا على ذلك فإن المشكلات النحوية لا تختلف كثيرًا عن المشكلات الصرفية التي يُعاني منها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها[2].

ومن أبرز المشكلات التي يُعاني منها المتعلِّم الناطق بغير العربية عند تعلمها ما يلي:

1- كثرة القواعد المفروضة عند التطبيق.

2- المعلم مشغول بإنهاء المقرر الدراسي من دون التأكد على عامل التطبيق.

3- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير، ودروس اللغة الأخرى.

4- عدم الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة كالمختبرات اللغوية والتسجيلات الصوتية.

5- هناك بعض الأسباب تعود للمتعلِّم نفسه كالفروق الفردية والظروف الاجتماعية والنفسيةِ.

6- هذه الصعوبات في تعلم النحو والقواعد اللغوية لا ينفي عنها أهميتها وأنَّها جزء أساسي ومهم من منهج اللغة العربية وتعلمها فهو الركن الأساسي لتعلم اللغة وضبط استخدامها إلى جانب أنهما يمثلان مظهرًا من مظاهر أصالة اللغة، هذا إلى جانب ما في تدريس النحو والأدب من متعة عقلية للدارس الأجنبي لأنهما مظهران غير عاديين مم مظاهر اللغة العربية، وينبغي عند تعلم اللغة والتركيز فيها على الجانب التطبيقي، وعليه أن يرى أي الطرق المناسبة تربويًا التي يمكن أن يختار في ضوئها ما يختار وينتقي بشكل يقع من نفس المتعلم[3]. وعقله موقع القبول والتفاعل. أي أنَّ القواعد التي

---

[1]- هداية هداية: الدرس الصوتي وتطبيقاته على اللغة العربية، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرياض، جامعة الملك سعود، 2009م، ص203.

[2]- محمود كامل الناقة: المدخل في تدريس النحو، ط1ن الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشيد للنشر، 2011م، ص267.

[3]- الأبرش محمد الأبرش: عناصر اللغة وخصائصها، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشيد للنشر، 2000م، ص111.

ينبغي أن تعلمها هي عبارة عن مواد استخلصت من علم النحو تستخدم كأسس لتدريس العربية، وكلك يجب البُعد عن المستويات المتخصصة والمعقدة والتفصيلية من القواعد اللغوية.

**المشكلات الصرفية:**

الصرف هو دراسة بنية الكلمة وهو حلقة وسطى بين دراسة الأصوات التي تكوِّن الصيغ الصرفية للكلمة ودراسة التراكيب التي تنظم فيها هذه الصيغ.

تتميز اللغة العربية بأنَّها تمتلك نظامًا صرفيًا وتوصف بأنها لغة متصرفة اشتقاقية، وهذه ميزة لا تتوفر في كثير من اللغات، مما يؤدي في تعلم اللغة منها:

1- كثرة أبواب الصرف وتعدُّد موضوعاته وتشعُّب قضاياه ومسائله فلكل باب صرفي مجموعة من القواعد ولكل قاعدة تفريعات، ولكل تفريغ عدد من الضوابط والأحكام.

2- التداخل بين أبواب الصرف والنحو وذلك أمر طبيعي نتيجةً للعلاقة المتشابهة بين العلمين.

3- عدم الإفراد في بعض القضايا الصرفية، أي عدم إطراد القواعد الصرفية التي وضعها الصرفيون بل إنَّ ما شذ من القاعدة قد يكون أكثر مما وافقها.

4- الخلط بين السماع والقياس في بعض أبواب الصرف.

5- هناك قضايا صرفية لم يعهدها متعلموها في لغاتهم الأم وبخاصةً الاشتقاق، الميزان الصرفي، الإفراد، التثنية، الجمع، والتفريق بين المصادر والأفعال.

6- تأثير الصعوبات الصوتية التي يعاني منها بعض المتعلِّمين في فهم بعض المسائل الصرفية وذلك لأن الأصوات هي مادة صرفية.

7- العلاقة بين المعنى والمبنى، فكثير من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، يعتمدون على الشكل فيما يقدم لهم من مفاهيم صرفية ويهملون الجانب المعنوي الذي يكون أكثر أمية من الشكل.

8- معظم المواد والموضوعات الصرفية في كتب تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تُقدَّم للمتعلمين من خلال طرق التدريس التقليدية المتبعة في تدريس الناطقين بها.[1]

**المشكلات الدلالية:**

[1]- محمد النجيحي: الدرس الصرفي تطبيقاته، ط3، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، 1998م، ص98.

اللغة تحتوي على ثروة عظيمة من الكلمات التي تراكمت فيها منذ أقدم العصور ومعاني الكلمات تعددت وتوسعت مع مرور الزمن وتعدد الأغراض.

هذا الكم الهائل من الكلمات وتعدد المعاني وصعوبة البحث عن معانيها فيا لمعاجم يُعدّ من الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها. ومن أهم المشكلات المعجمية والدلالية التي عاني منها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها ما يلي:

كثرة كلمات اللغة العربية مما يجعل من العسير على متعلميها السيطرة على كلماتها مهما أمضى الدارس من الوقت في تعلمها أو وصل إلى مستوى المعرفة بها. تتعدد معاني الكلمات العربية وتتنوع دلالاتها وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي.

**صعوبة البحث في المعاجم[1]:**

تتعدد معاني الكلمات بسبب صعوبة في فهم المعنى المقصود من النص المقروء وتظهر هذه المشكلة إذا تم اختيار المواد اللغوية وتقديمها للمتعلم على أِس غير علمية من حيث الشيوع والأهمية والتدرج وغيرها من المعايير التي يجب أن تؤخذ بعض الاعتبار في إعداد المناهج.

ارتباط الكلمة العربية بالتصريف وخضوعها القواعد التصريفية من حيث الشكل أو البنية أو الميزان الصرفي التوزيع يشكل صعوبة على المتعلم، فالكثير منا لمتعلمين الذين لم يتعودوا على هذا النوع في لغاتهم يعتقدون أنَّ تعلُّم الكلمة في اللغة الهدف لا يتعدى حفظها وفهم معناها ولهذا يلجأون إلى وضع الكلمات في قوائم وحفظ معانيها معزولة عن سياقها –ويواجه متعلمو اللغة العربية مشكلات في فهم بعض الكلمات واستعمالاتها ويخطأون في ذلك نتيجة تعميم القاعدة التي تعلموها في بنية الكلمة ودلالاتها ويكون الخطأ بسبب طريقة التدريس أو سوء تنظيم المنهج عندما تُقَدَّم الكلمات في قوائم مفصولة عن سياقاتها الطبيعية، أو يشكل قواعد جافة لا تراع فيها الجوانب الاتصالية الوظيفية أو بسبب تأثير اللغة الأم في التعلم لدى الناطقين بلغات تكتب الحروف اللاتينية. أيضًا عدم التفريق بين الكلمات الأعجمية وأسماء الأعلام فقد يبحث طويلاً

[1]- عائشة عبد الرحمن: اختصار المعاجم وأهدافه وطرائقه، ط2، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار المعارف للنشر والتوزيع، 1970م، ص55.

عن معنى كلمة تدل على شخص، ففي بعض اللغات كالإنجليزية تميز الأعلام بحرف كبير.

تصور متعلمي اللغة الأجنبية أنَّ جميع المعاني في اللغات واحدة وأنَّ الاختلاف في الكلمات الدالة عليها، ويعتقدون أنَّ للكلمة في اللغة الهدف ما يقابلها في لغته الأم وهذا غير صحيح في كثير من الحالات مثال: (عم وخال) كلمتان تقابلهما في الإجليزية (UNCLE).

تصور المتعلم أنَّ المعاني التي تدور في ذهنه يمكن استعمالها في الطريقة التي كان يستعملها في لغته الأم مع اختلاف اللفظ فقط والسبب في هذه المشكلة الاعتماد على الترجمة من تأثير لغته الأم وصعوبة التعبير عن المعاني العربية والكلمات والأساليب العربية.

ولعلاج المشكلة الدلالية والمعجمية علينا اتباع الآتي[1]:

1- اختيار الكلمات اختيارًا علميًا دقيقًا وتُقدَّم للمتعلمين تقديمًا جيِّدًا يُراعى فيها الأساليب العلمية التربوية فلا بد أن تكون الكلمات شائعة الاستعمال وتقدم بشكل تدريجي منا لسهل إلى الصعب.

2- تقدم الكلمات بنسب متفاوتة من خلال أنماط شائعة الاستعمال ومتدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد بما يتناسب مع مستوى المتعلمين بحيث تكون فوق مستوى المتعلمين قليلاً فلا تكون سهلة جدًا ولا صعبة جدًا.

3- يكون اختيار الكلمات وترتيبها وتقديمها مبنيًا على الدراسات اللغوية النفسية في اللغة العربية التي تبين التدرج الطبيعي لاكتساب مورفيمات اللغة العربية وصيغها الصرفية ووظائفها النحوية.

4- تقدم الكلمات الجديدة ذات المعاني غير المألوفة لدى المتعلمين من خلال أنماط مألوفة وتراكيب قصيرة وأساليب سهلة ليتمكن المتعلِّم معرفة معنى الكلمة الجديدة من غير حاجة للبحث عنها في المعجم.

[1]- فخري أحمد محمد: المبادئ والأسس العامة لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة دار الرشيد للنشر والتوزيع، 1982م، ص202.

5- ينبغي أن تُراعى حاجات المتعلمين إلى كلمات معينة في كل مرحلة من مرحل التعلم حتى لو كانت هذه الكلمات مقعدة خاصة الكلمات أو المصطلحات التي يحتاجها المتعلمون في مجال قراءة النصوص الشرعية أو الأدبية.

6- يجب أن يكون محتوى النصوص معروفًا ومفهومًا لدى المتعلمين فلا يجمع النص بين صعوبة الكلمات وغرابة المعاني.

7- يجب أن تصاحب المقررات بعض المواد القرائية من كُتب وقصص يستفيد منها المتقدمون باللغة لتزداد ثروتهم اللغوية.

8- تزويد الكتاب بالصورة التوضيحية اللازمة بشرط أن تكون واضحة وضرورية وأن توضع في مكانها المناسب.

9- تشجيع المتعلِّمين على فهم الكلمة في سياقها الذي وردت فيه وعدم حفظها في قوائم معزولة عن سياقها لأنَّها تثري حصيلتهم اللغوية وتزودهم بالأمثلة والاستعمالات الحقيقية للكلمة.

ويرى الباحث أنَّ الرؤية الماثلة للمتعلِّم تكمُن في إدراك الأسس النفسية والاجتماعية ودراسة الأساليب الحقيقية التي ترفع من إبعاد المعضلات التي تواجهه في حياته ومجتمعه الدراسي وعلى المتعلم أن يكون صريحًا في إبراز تلك المعضلات ليكن الحل لاستئصال العقبات التي تواجه متعلم العربية للناطقين بغيرها في كافة المراحل التعليمية، وحل هذه المعضلات يَكمُن بالشراكة بين الدولة والمعلِّم والمتعلِّم والمجتمع بأكمله، للخروج بالصيغة التي تضمن مُتَعَلِّم صالح ينفع ذاته ومجتمعه والعالم قاطبة بمشيئة الله تعالى.

**المبحث الرابع: نبذة تعريفية عن كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية:**

تأتي في مقدمة أهداف جامعة إفريقيا العالمية وأولويات أعمالها العناية بالعلوم الإسلامية والعربية لتمكين أبناء المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها من هذه العلوم الرسالية.

وانطلاقاً من رسالة هذه الجامعة نحو العالم الإسلامي وتكريس جهودها لخدمة أبنائه ،والسعي لتعميق الثقافة الإسلامية في نفوسهم فقد أتاحت الجامعة فرص التعليم لأبناء البلاد الإسلامية في مؤسساتها التعليمية في مختلف التخصصات بمنح دراسية في الكليات والمراكز ومعاهد الجامعة المختلفة.

ومن هذه المؤسسات الرسالية المهمة بهذه الجامعة كلية تعليم اللغة العربية التي أنشئت في العام 1994 ، لتأهيل المتعلِّمين الذين يودون الالتحاق بكليات الجامعة المختلفة لغوياً، كما وفرت الجامعة لهذه الكلية كل الاحتياجات والمقومات التعليمية والإدارية والمالية بما يجعله ينهض بمهمته ويؤدى رسالته السامية في هذا المجال.

وقد زودت الجامعة الكلية بكوكبة متميزة من المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ،لوضع الخطط والبرامج الكفيلة للنهوض بهذه المؤسسة التي تعتبرها الجامعة الصرح المؤهل لهؤلاء المتعلِّمين الوافدين من بلاد العالم الإسلامي للتخصص في علوم الإسلام ولغة القرآن.

لقد صارت هذه الكلية الآن قادرةً على العطاء ورافداً مهماً وأساسياً في تزويد كليات الجامعة المختلفة بمتعلِّمين ملمين بقدر معقول من اللغة العربية وآدابها يمكنهم من مواصلة الدراسة في كل مؤسسات وكليات الجامعة المتعددة ذات المستويات المختلفة.

**أهداف الكلية:**

تختص الكلية بميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وما يتصل بذلك من أهداف مثل:

1/ إعداد الدارسين لغوياً للالتحاق بكليات الجامعة المختلفة.

2/المساهمة في تعليم ونشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية داخل السودان وخارجه.

3/إعداد الكتب التعليمية والوسائل المعينة على التعلم.

4/إجراء البحوث والتجارب الميدانية لتطوير مناهج وأساليب تعليم وتعلم العربية للناطقين بغيرها.

5/المساهمة في برامج خدمة المجتمع لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغير منسوبي الجامعة.

6/عقد الندوات والدورات اللغوية ،وتشجيع البحث والتأليف في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

7/إعداد وتنفيذ البرامج التعليمية للأغراض العامة والخاصة.

**برامج الكلية:**

**أولاً:** البرنامج العام.

**ثانياً:** برنامج اللغة العربية للأغراض الخاصة.

**ثالثاً:** البرنامج الإضافي لغير منسوبي الجامعة.

**رابعاً:** برنامج النشاط الإثرائى.

**برنامج خدمة المجتمع:**

يختص هذا البرنامج بالإشراف والمتابعة لتعليم اللغة العربية لغير منسوبي الجامعة من الدبلوماسيين والخبراء وموظفي الشركات الأجنبية الذين ينتشرون في السودان لتمكينهم من لغة الاتصال والتواصل مع مختلف فئات المجتمع السوداني.

**5/برنامج النشاط المصاحب:**

يتمثل هذا البرنامج في أنواع مختلفة من أساليب النشاط الذي يتم خارج قاعات الدرس دعماً للبرامج التعليمية وتوسيعاً لقدرات المتعلِّمين المعرفية في شتى جوانب الحياة فتشمل:

**أ/الإعداد اللغوي:**

أما برامج الكلية تتكون من ثلاثة مستويات هي:

المستوى الأول

المستوى الثاني

المستوى الثالث

وهو برنامج تعده الكلية لتأهيل المتعلِّمين القادمين من الخارج بغرض الدراسة:

**أ/ تأهيلاً لغوياً يمكنهم من الالتحاق بالكليات**

**ب/برنامج اللغة العربية للأغراض الخاصة:**

يهدف هذا البرنامج إلى إعداد متعلِّمين الكلية الذين يلتحقون بكليات الجامعة المختلفة إعداداً متكاملاً يمكنهم من:

أ/ فهم ما تقدمه لهم تلك الكليات من الموضوعات التي تتصل بتخصصاتها.

ب/التعبير بطلاقة عن الموضوعات ذاتها.

جـ/القراءة بفهم المراجع والمقررات ذات الصلة.

د/الكتابة الصحيحة في سرعة وإتقان.

ج/برنامج تعليم اللغة العربية لغير منسوبي الجامعة:

هذا أحد البرامج الموجهة لخدمة المجتمع ، وهو يشكل نافذة تطل منها الجامعة على منسوبي الشركات والعاملين بالسفارات غير العربية وأفراد الجاليات الأجنبية وذلك لخلق أداة من أدوات التواصل والتفاعل بين هذه الفئات الوافدة وأهل السودان بغرض تسهيل قضاء أغراضهم اليومية وتفاعلهم مع الآخرين في مختلف المواقف كما يزود هذا البرنامج المسلمين من هؤلاء الأفراد بقدر معقول من الثقافة الإسلامية ،من خلال دروس اللغة العربية.

**د/النشاط الإثرائي (اللاصفي):**

يمثل النشاط الإثرائى (خارج القاعة) مجالاً إضافياً لتعزيز ما تمت دراسته في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلِّمين لممارسة اللغة خارج الصف حيث يستخدمون اللغة في المواقف الحياتية المختلفة ،وذلك لتقوية صلتهم بمجتمعات اللغة ، وزيادة رغبتهم في تعلمها.

ولعل هذا النشاط يضيف ميداناً أخر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالأنشطة المختلفة ، والمتنوعة التي تقدم للمتعلِّمين.[1]

[1]- انظر دليل كلية اللغة العربية ، جامعة إفريقيا العالمية ، 1432ه

**ثانياً: الدراسات السابقة :**

**(1) دراسة الشيخ محمد علي:**

عنوان البحث : مشكلات ضعف القراءة والكتابة عند المتعلِّمين الناطقين بغير العربية للصف الثامن لتعليم وحدة كركوج بولاية سنار

بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير ،معهد الخرطوم الدولي، 2004م

**أهداف الدراسة :**

1. الكشف عن تأثير اللغة الأم واللغات المحلية على تعليم العربية
2. معالجة ضعف القراءة والكتابة عند المتعلِّمين الناطقين بغير العربية
3. الكشف عن الجوانب التي يفوق القراءة والكتابة الصحيحة

**منهج الدراسة :**

**المنهج الوصفي التحليلي :**

عينة الدراسة : متعلِّمين مرحلة الأساس عددهم أربعون متعلِّماً ومتعلِّمة والمعلمون عددهم ثلاثون معلما ومعلمة وعشرة من مديري ومديرات المدارس .

**أدوات الدراسة :**

1. الإستبانة
2. أسئلة المقابلة الشخصية
3. نماذج من أعمال المتعلِّمين (الكراسات)

**أهم النتائج :**

1. تدخل اللغة الأم مع اللغة الثانية يؤثر سلباً على تعلم اللغة الثانية الهدف (اللغة العربية)
2. منهج اللغة العربية في السودان عند وضع الأهداف لم يراع المناطق التي يوجد فيها تداخل لغوي
3. قلة الإمكانات وانعدام مقاعد لجلوس المتعلِّمين أثناء الكتابة يسبب في وقوع الأخطاء الكتابية

**أهم التوصيات :**

1. ضرورة تدريب وتأهيل المعلم

2. إنشاء المكتبات والاهتمام بالأنشطة الأدبية والثقافية
3. وضع مناهج تناسب متعلِّمين التداخل اللغوي
4. العمل على تشجيع البحث العلمي في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها

**(2) دراسة عبد النبي محمد الفكي:**

عنوان الدراسة: صعوبات تعليم وتعلم اللغة العربية بمدارس التداخل اللغوي بمدرسة الدمازين

رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي 2006م

**أهداف الدراسة :**

1. تحديد الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة العربية بمدارس التداخل اللغوي بمدينة الدمازين
2. إزالة العوائق التي تمنع من تعلم متعلِّمين مناطق التداخل اللغوي للغة العربية
3. العمل على تقليل محو الأمية بين الآباء والأمهات لخلق بيئة ثقافية تقلل من أثر اللغة الأم على تعليم اللغة العربية

**منهج الدراسة :**

هو المنهج الوصفي التحليلي

**عينة الدراسة :**

شملت 45 معلماً ومعلمة و40 متعلِّماً ومتعلِّمة من مدارس التداخل اللغوي بمنطقة الدمازين

**أدوات الدراسة :** الاستبانة – المقابلة الشخصية

**أهم النتائج :**

1. وجود نقص حاد في المعلمين وتدريبهم
2. ازدحام وكثافة الفصول لها آثارها السلبية على تعلم وتعليم المتعلِّمين
3. سوء البيئة المدرسية يلعب دورا سالباً في تهيئة المتعلِّم نفسيا وتشجيعه ومحبة للمدرسة.

**أهم التوصيات :**

1. إعداد منهج يراعي خصوصيات التداخل اللغوي

2. التقليل من كثافة الفصول بحيث لا يزيد الفصل عن خمسين متعلِّماً
3. توفير الكتاب المدرسي
4. سد النقص في المعلمين المدربين
5. منع التحدث باللغات المحلية داخل حرم المدرسة وحث المتعلِّمين على التحدث بالفصحى

**(3) دراسة هناء أحمد علي:**

**عنوان الدراسة:** التداخل اللغوي في منطقة جبيت وأثره في تعليم اللغة

رسالة ماجستير غير منشورة معهد الخرطوم الدولي 2006م

**أهداف الدراسة :**

1. دراسة التداخل اللغوي في منطقة جبيت
2. الوقوف على المشكلات التي تواجه المتعلِّم والمعلم من المنطقة

**منهج الدراسة :**

المنهج الوصفي التحليلي.

**أدوات الدراسة :**

الاستبانة الأولى موجهة إلى متعلِّمين ومتعلِّمات المرحلة الأولى للإنشاء

الاستبانة الثانية موجهة لمعلمي ومعلمات مرحلة الأساس بالمنطقة

**عينة الدراسة :**

شملت 200 متعلِّما ومتعلِّمه و60 معلما ومعلمة

**أهم النتائج :**

1. وجود صعوبات في فهم قواعد اللغة العربية
2. عدم توفر الخبرات الكافية لدى معلمي ومعلمات مرحلة اللغة العربية
3. تفعيل حلقات محو الأمية

**أهم التوصيات :**

تدريب المعلمين والمعلمات على طرق التدريس

الاهتمام بالمنهج الدراسي الذي يلائم ويتفاعل مع البيئة

**(4) دراسة جميلة خليل احمد حسين:**

**عنوان الدراسة:** أهم الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الدبلوم العالي في اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة السودان المفتوحة

**أهداف البحث :**

1. الوصول إلى نتائج ومقترحات وتوصيات لتطوير برنامج الناطقين بغيرها
2. ربط المنهج المتميز بإعداد المعلم وكفايته بالتطور العلمي من نظريات وتكنولوجيا
3. وضع تصور لإعداد المناهج الخاصة للناطقين بغيرها

**أهم النتائج :**

1. يجب تصميم المنهج الخاص لمتعلمي اللغة لغيرها القرب وفق خطة محددة تعتمد على أفكار منظمة .
2. عملية اكتساب اللغة الثانية تعتمد أساساً على البيئة المهيأة وتجعلها مشابهة لبيئة من اللغة الأم
3. أهمية تدريب معلم اللغة العربية

**(5) دراسة فهيم مصطفى:**

**عنوان الدراسة :** القراءة ومهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية

تاريخ الدراسة : 1995م

**أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة إلى تحسين مهارات الدراسة وتلمس مشاكلها ومحاولة إيجاد حلول وتوثيق الصلة بين المتعلِّم والمواد القرانية

أهم النتائج :

1. وضع برنامج مقترح لعلاج حالات الضعف القرائي
2. تعرفت الدراسة على أسباب ضعف المتعلِّم في القراءة

**(6) دراسة عبد الغني إبراهيم محمد:**

**عنوان الدراسة:** مستوى القدرة القرائية للمتعلِّم والعوامل المؤثرة فيها وانعكاساتها على التحصيل الأكاديمي للمتعلِّمين في مراحل التعليم العام

رسالة دكتوراه في الفلسفة غير منشورة جامعة الخرطوم كلية التربية، 2003م.

**أهداف الدراسة :**

1. أهم العادات البيئة التي يمارسها المتعلِّم أثناء القراءة الصامتة فحص العلاقة بين سرعة القراءة وفهم المادة
2. أسباب ضعف القراءة لدى المتعلِّمين
3. العوامل التي تؤثر على مستوى المتعلِّمين

**مجتمع الدراسة :**

شملت تسعة عشر وثمانمائة ألف متعلِّم ومتعلِّمة من مراحل التعليم العام وكذلك عدد ثمانية وخمسون معلماً ومعلمة .

**أدوات الدراسة :**

الاختبارات التي تقيس سرعة القراءة وفهم المادة المقروءة

الاستبانة ، استمارة ملاحظة سلوك أثناء القراءة، المقابلة

**نتائج الدراسة :**

1. القدرة القرائية للمتعلِّم السوداني في مراحل التعليم تتسم بالضعف إذا ما قورنت بالقدرة القرائية في البلدان الأخرى.
2. تتأثر القدرة القرائية لمتعلِّمين المراحل الابتدائية بالبيئة التي يعيشون فيها.
3. تتأثر القدرة القرائية للمتعلِّم للمتعلِّمين وفقاً للقدرة القرائية للوالدين.

**الموازنات بين الدراسات السابقة :**

قام الباحث بالموازنة بين الدراسات السابقة مع بعضها البعض للاستفادة من هذا الموازنات في الدراسة الحالية .

دراسة الشيخ محمد على هدفت إلى كشف تأثير اللغة الأم على اللغة الهدف (اللغة العربية) وهدفت دراسة هناء أحمد للوقوف على المشكلات التي تواجه المتعلِّم في منطقة التداخل اللغوي بمنطقة جبيت أما دراسة عبد النبي محمد الفكي فاهتمت ب تحديد الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي بمدينة الدمازين. وهدفت دراسة جميلة خليل أحمد إلى تحديد الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها . تناولت دراسة فهيم مصطفى تحديد ومشكلات القراءة التي تواجه متعلم العربية وكما يهدف الباحث عبد الغني إبراهيم إلى الوقوف على العوامل المؤثرة في مستوى القدرة القرائية.

فجميع الدراسات السابقة اهتمت بمهارة القراءة، مع اختلاف الأوجه التي يتم من خلالها تحقيق أهدافها.

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اتباع المنهج الوصفي. إلا أن الدراسات السابقة اختلفت مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الاختبار التشخيصي لجمع البيانات.

# الفصل الثالث

# إجراءات الدراسة الميدانية

**تمهيد:**

تناول الباحث في هذا الفصل إجراءات الدراسة التي تم من خلالها استقصاء مستويات الطلاب في مهارة القراءة، وتشتمل هذه الإجراءات على المنهج المتبع، والأداة وكيفية بنائها، والعينة وكيفية اختيارها، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التي تم إجراءها لتحليل درجات الطلاب

**منهج الدراسة :**

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الواقع الحقيقي للصعوبات التي تواجه هؤلاء الطلاب عند تعلمهم اللغة العربية وسبر غور تلك الصعوبات بهدف وصفها وتحليلها وتفسيرها ومن ثم تحديد سبل معالجتها.

**مجتمع الدراسة:**

يشمل مجتمع الدراسة طلاب كلية اللغة العربية الناطقين بلغات غير العربية والذين قدموا من بلاد إسلامية في إفريقيا وآسيا وغيرها للدراسة في كليات الجامعة المختلفة.

بلغ عدد الطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى الثالث (35) طالباً من الذكور وهي الفئة التي استهدفتها الدراسة.

**حدود البحث:**

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

**الحدود الموضوعية:** الضعف القرائي (أسبابه وعلاجه) لدى الطلاب الناطقين بغير العربية

**الحدود المكانية:** جامعة إفريقيا العالمية – كلية اللغة العربية – المستوى الثالث للناطقين بلغات أخرى.

**الحدود الزمنية:** العام الدراسي 2018–2019م.

**عينة البحث:**

سلك الباحث الطريقة العشوائية في اختيار عينة الدراسة من الطلاب غير الناطقين بالعربية الذين يدرسون في كلية اللغة العربية وقد بلغ عددهم (25) خمسة وعشرون طالباً وكلهم من الذكور، وسبق لهم أن أكلموا دراستهم بالمرحلة الثانوية في بلادهم قبل مجيئهم للالتحاق بكليات الجامعة.

**أدوات الدراسة:**

قام الباحث باستخدام أداة واحدة و هي الاختبار التشخيصي، وهذه الأداة المستخدمة تتكون من شقين؛ أولهما تحريري والآخر شفوي، وباجتماع هذين الشقين تحقق التكامل الذي أدى إلى سد الثغرات التي قد تنشأ عند استخدام شق واحد فقط، إضافة إلى إزالة الغموض المصاحب لبعض إجابات المفحوصين إذا استُخدِم شق واحد دون الآخر، هذا وقد تم استخدام أداة الاختبار التشخيصي على النحو التالي:

أعد الباحث اختباراً تشخيصياً مكوناً من (15) سؤالاً رئيساً، ويتضمن كل سؤال رئيس أسئلة فرعية، ومجموع درجات الاختبار مائة درجة، ويتكون الاختبار من ورقتين، ورقة الإجابة التي تعطى لكل طالب، وورقة المعلم التي يقرأ منها الأسئلة، ومعظم الأسئلة صيغت بطريقة الإجابة (الاختيار من متعدد) ويقوم الطلاب بالإجابة الفورية بعد سماعهم السؤال من المعلم. وقد عُرِض الاختبار التشخيصي على بعض الخبراء والأساتذة المختصين من ذوي الخبرة لتحكميه وإبداء الرأي حوله (ملحق رقم (3))، وبناءً على ملاحظاتهم تم وضع الاختبار بصورته النهائية. وفيما يلي بيان لموضوعات الأسئلة وتوزيع درجاتها كما وردت في الاختبار التشخيصي.

**جدول (3-1) يبين توزيع درجات الاختبار**

| رقم السؤال | موضوع السؤال | مجموع درجات السؤال |
|---|---|---|
| الأول | الأصوات العربية وحركاتها القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) | 20 |
| الثاني | الأصوات العربية وحركاتها الطويلة (حروف المد: الألف، الواو، الياء) | 20 |
| الثالث | التمييز بين الكلمات المتشابهة في أصواتها. | 20 |
| الرابع | التمييز بين الكلمات وبداياتها الصوتية. | 20 |
| الخامس | قراءة نص ثم اختيار الإجابة من متعدد (فهم المقروء) | 20 |
| | المجموع | 100 |

**القسم الشفهي من الاختبار:**

هذا القسم الغرض منه ملاحظة العديد من المعلومات الخاصة لكل فرد من أفراد العينة من حيث مقدراته اللغوية وسلامة نطقه والتزامه بنطق العلامات الإعرابية وبعض البيانات الشخصية، وتتم المقابلة بين الباحث وأحد أفراد العينة على حدة، حيث يعرض عليه نصاً ويطلب منه قراءته، ويتم تقييمه على سلامة نطقه ومخارج الحروف من عشر درجات، وتقييمه على التزامه بالعلامات الإعرابية خلال القراءة من عشر درجات أيضاً.

**خطوات التدريس:**

**فيما يلي الخطوات التي اتبعها الباحث في إجراء التدريس للطلاب الذين تم اختيارهم وهي كالتالي:**

-قام الباحث بإعادة تدريس الحروف الهجائية حيث نطق كل حرف بصوته في كلمة مألوفة ذات معنى. (أَسد، إِبرة، أُذُن). بالحركات الثلاث وبالسكون. (باب، بيت، بُذور).

-بدأ الباحث بالحروف السهلة والمتشابهة في اللغتين.

-ثم الحروف التي تليها في السهولة.

-ثم الانتقال للحروف الصعبة فالأصعب منتهجاً مبدأ التدرج من الأسهل إلى الأصعب.

-ثم انتقل الباحث إلى معالجة الضعف القرائي فبدأ بالكلمات الأسهل أفعال ماضية مكونة من ثلاثة أحرف على أن تكون هذه الكلمات مألوفة ذات معنى مع الضبط بالشكل، مثل (كَتَبَ، ضَرَبَ، لَعِبَ، شَرِبَ. ثم الأسماء التالية أسَد، نِمْر، قَمَر.

-استخدم الباحث عبارات الثناء التي كان لها تأثيراً إيجابيا.

-استخدم الباحث أسلوب التقويم المستمر.

-لم يعتمد الباحث على أسلوب واحد أو طريقة تدريس واحدة فكان التنويع هو ديدنه لجذب انتباه الطلاب.

-حرص الباحث على مراعاة الفروق الفردية للطلاب حيث كان يعزز الفهم للأقوياء ويمنح الضعفاء وقتاً أكبر.

-استخدم الباحث المرونة في طرق التدريس.

-أظهر الباحث الاتجاهات الودية بينه وبين أبنائه الطلاب.

-توزيع الفرص على كل الدارسين.

-مساعدة الطالب الضعيف قرائياً وتوضيح الصواب دون تجريح.

**الخطوات التي سلكها لباحث لمعالجة الضعف القرائي:**

-أولاً قام الباحث بتدريس (22) حصة لطلابه.

-الكتاب هو كتاب المستوى الثالث: عدد الدروس خمسة دروس في كل درس عدة تدريبات تعالج فهم المقروء وكيفية استخراج الأفكار الرئيسية والفرعية. وكيفية تلخيص المادة المقروءة. وأسئلة الإجابة الكاملة من المادة المقروءة. وأسئلة التمييز بين العبارة الصحيحة والعبارة الخطأ. أسئلة ربط كل عبارتين متناسبتين ببعض.

**خطوات إعداد الاختبار:**

يعرف الاختبار بأنه طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين. وأنه إجراء منظم لقياس عينة من سلوك الأفراد[1]، ويعرف رشدي طعيمة الاختبار بأنه: مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدمهم فيها[2].

ولكي يكون الاختبار جيداً تحرّى الباحث فيه:

---

[1]- دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها،، بيروت، د.ن، د.ت، ص296.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص246.

1-الصدق: وذلك بإعداد الاختبار لقياس القدرة على القراءة واستيعاب المقروء.

2-الثبات: وذلك بتجزئة الاختبار إلى جزأين فقط، بحيث يكون الجزء الأول من الدرجات الفردية للاختبار، ويتكون الجزء الثاني من الدرجات الزوجية للاختبار، ونقوم بتجميع درجات الأسئلة الفردية على حدة ودرجات الأسئلة الزوجية على حدة لكل طالب، ونحسب معامل الارتباط لبيرسون.

3-الموضوعية: وذلك بكون الأسئلة واضحة وشاملة لجميع الدرس، وتراعي الفروق الفردية.

اختار الباحث الاختبار الموضوعي بدلاً من المقالي لتناسبه مع طبيعة المهارة.

وقد اتبع الباحث في إعداد الاختبار الخطوات التالية :

-تحديد الهدف من الاختبار: وهو معرفة المهارات التي اكتسبها الطالب من خلال الدروس المقدمة.

-اتخذ الباحث أشكال اختبارات فهم المقروء وهي، أسئلة الاستيعاب التي تبدأ بكيف؟ ومتى؟ وهل؟ . أسئلة الصواب والخطأ، المزاوجة، اختبار الإجابة الصحيحة، أكمل، وترتيب القصة.

-وضع الباحث لكل سؤال فرعي (درجة واحدة). عدد أسئلة الاختبار 5 أسئلة تحتوي على أسئلة فرعية.

-الدرجة الكاملة للاختبار (50) درجة.

**المعالجة الإحصائية:**

تم إخضاع درجات أفراد عينة الدراسة التي أحرزوها من خلال إجاباتهم عن أسئلة الاختبار التشخيصي بشقيه التحريري و الشفوي إلى المعالجة الإحصائية و عرضها على جداول توضح المصطلحات التالية :متوسط الدرجات، الوسيط، المنوال، الانحراف المعياري، الدرجة الدنيا، الدرجة العليا، الربيع الأدنى، الربيع الأوسط، الربيع الأعلى. ثم أخضعت نفس الدرجات إلى أشكال بنائية (طريقة الأعمدة) توضح الدرجات مع بيان المستويات الأربعة لأفراد العينة (الفرق الدراسية)، و يعقب ذلك تحليل و مناقشة هذه الدرجات.

# الفصل الرابع

## عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

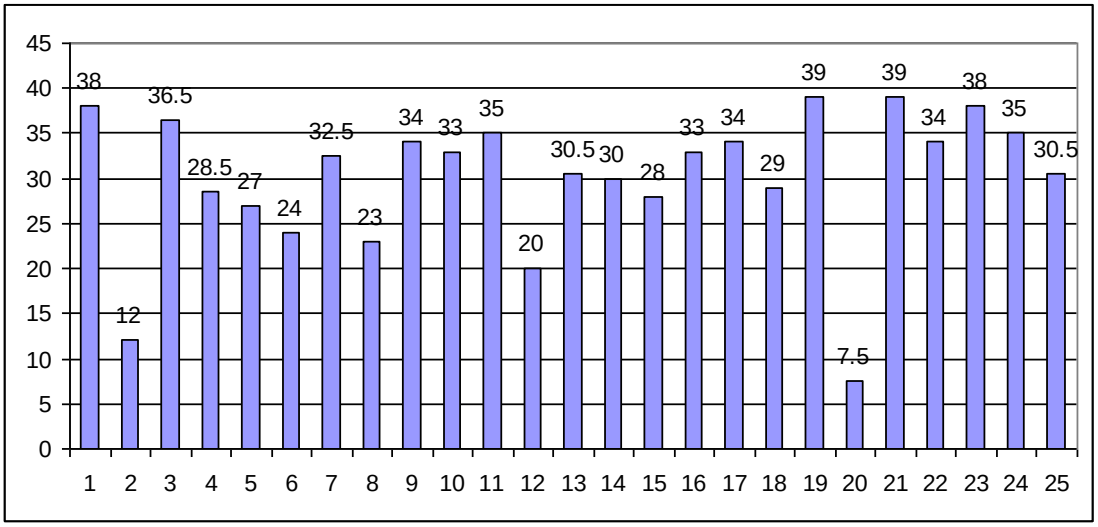
يعرض الباحث في هذا الفصل تحليلاً لدرجات الاختبار التشخيصي الذي أُستخدم للتحقق من مواطن الضعف القرائي لدى عينة الدراسة.

**عرض بيانات مجموع الدرجات في الاختبار ككل:**

**جدول (4-1) إحصاءات درجات الطلاب في الاختبار**

| | |
|---|---|
| متوسط الدرجات | 30 |
| الوسيط | 33 |
| المنوال | 33 |
| الانحراف المعياري | 7.8 |
| الدرجة الدنيا | 8 |
| الدرجة العليا | 39 |
| الرُبيِّع الأدنى | 27.5 |
| الرُبَيِّع الأوسط | 33 |
| الرُبَيِّع الأعلى | 35 |

**شكل (4-1) درجات الطلاب في الاختبار**




من الجدول والشكل يمكن ملاحظة أن مستوى أداء الطلاب في الاختبار جيدة، حيث أن قيمة الربيع الأدنى بلغت 27.5، يعني ذلك أن ما لا يقل عن 25% من أفراد العينة أحرزوا 27 درجة فما فوق. وبالنظر إلى الشكل يُلاحظ أن طالباً واحداً فقط أحرز 7.5 درجات. متوسط درجات الطلاب 30 درجة، وهذا يعني المستوى الجيد

للطلاب بصورة عامة، إلا أن قيمة الانحراف المعياري (7.8) تعكس وجود تدني في مستوى بعض الطلاب.

**مناقشة الفرضية الأولى: يوجد ضعف قرائي متعلق بصعوبة نطق الحروف المتشابهة.**

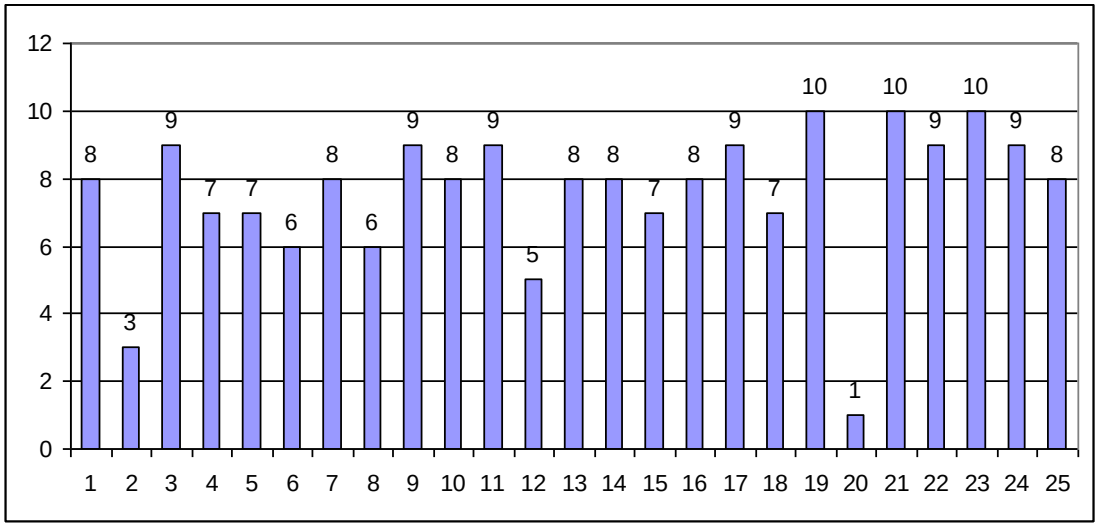
للتعرف على مظاهر الضعف القرائي المتعلق بصعوبة نطق الحروف يتم مناقشة السؤالين الرئيسَيْن التاليين:

السؤال الأول: موضوع السؤال: الأصوات العربية وحركاتها القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة)، مجموع درجات السؤال 20

**جدول (4-2) إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الأول**

| | |
|---|---|
| متوسط الدرجات | 7.5 |
| الوسيط | 8 |
| المنوال | 8 |
| الانحراف المعياري | 7.8 |
| الدرجة الدنيا | 1 |
| الدرجة العليا | 10 |
| الرُبيِّع الأدنى | 7 |
| الرُبَيِّع الأوسط | 8 |
| الرُبَيِّع الأعلى | 9 |

**شكل (4-2) درجات الطلاب على السؤال الأول**



يُلاحظ من الجدول والشكل أن متوسط درجات الطلاب 7.5، يعني ذلك أن الدرجات التي أحرزها الطلاب في هذا السؤال مرتفعة. وبالنظر إلى الجدول والذي يبيِّن مقاييس النزعة المركزية، فإن قيمة الربيع الأدنى بلغت 7 درجات، وهذا يعني أن 75% على الأقل من الطلاب أحرزوا درجة متوسطة أو دون الوسط.

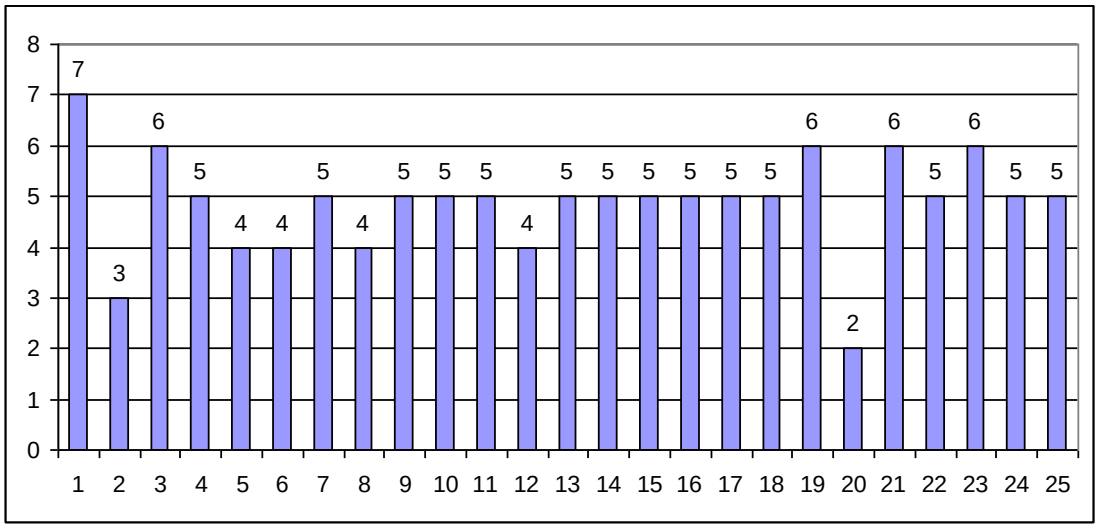
بناءً على ذلك يمكن القول أن أفراد العينة أجابوا عن هذا السؤال بدرجة دون الوسط ما يؤكد عدم تمكنهم من معرفة الحركات الطويلة للأصوات العربية (حروف المد).

**السؤال الثاني: موضوع السؤال: الأصوات العربية وحركاتها الطويلة (حروف المد: الألف، الواو، الياء)، مجموع درجات السؤال 10**

**جدول (4-3) إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الثاني**

| | |
|---|---|
| متوسط الدرجات | 5 |
| الوسيط | 5 |
| المنوال | 5 |
| الانحراف المعياري | 1.0 |
| الدرجة الدنيا | 2 |
| الدرجة العليا | 7 |
| الرُبيِّع الأدنى | 4.5 |
| الرُبَيِّع الأوسط | 5 |
| الرُبَيِّع الأعلى | 5 |

**شكل (4-3) درجات الطلاب على السؤال الثاني**




من الجدول يتضح أن متوسط درجات الطلاب هو 5 درجات، أي درجة النجاح في السؤال. وقيمة الربيِّع الأدنى 4.5، وهذا يعني أن 25% من الطلاب لم يجيبوا على هذا السؤال بشكل جيد، لإحرازهم أقل من 4 درجات من مجموع 10 درجات..

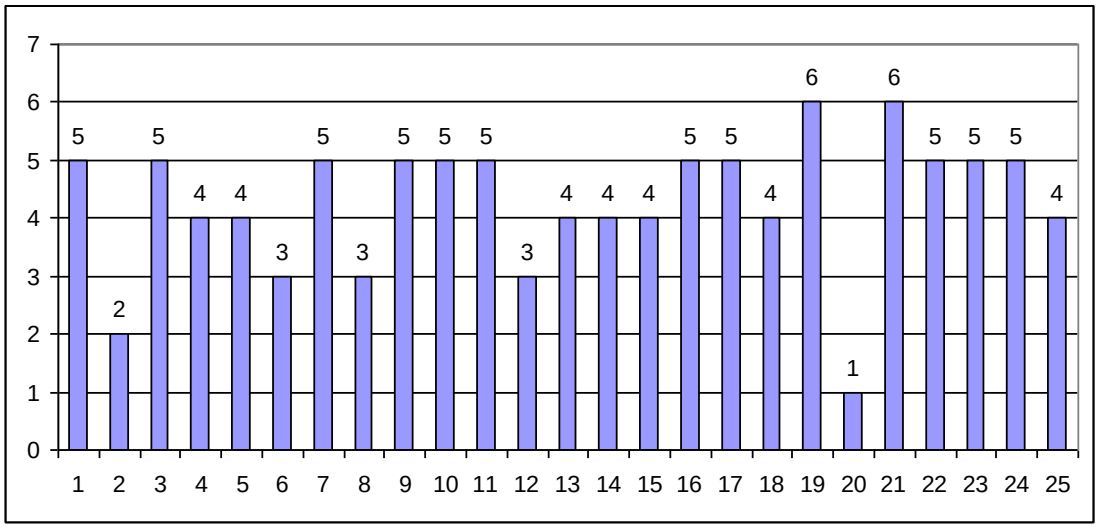
ويتضح من هذا أن نسبة كبيرة من أفراد العينة يجدون صعوبة في التمييز بين الكلمات المتشابهة في أصواتها.

**السؤال الثالث: موضوع السؤال: التمييز بين الحروف المتشابهة في أصواتها**

**جدول (4-4) إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الثالث**

| | |
|---|---|
| متوسط الدرجات | 4 |
| الوسيط | 5 |
| المنوال | 5 |
| الانحراف المعياري | 1.2 |
| الدرجة الدنيا | 1 |
| الدرجة العليا | 6 |
| الرُبيِّع الأدنى | 4 |
| الرُبَيِّع الأوسط | 5 |
| الرُبَيِّع الأعلى | 5 |

**شكل (4-4) درجات الطلاب على السؤال الثالث**




من الجدول يتضح أن 25% من أفراد العينة أحرزوا درجات أقل من درجة النجاح حيث أن قيمة الربيِّع الأدنى 4. كما يلاحظ ذلك في الشكل.

وتعكس هذه النتيجة وجود صعوبة لدى الطلاب في التمييز بين الكلمات المتشابهة، وقد لاحظ الباحث ذلك في القسم الشفهي من الاختبار، حيث أن الكلمات المتشابهة تُحدث لدى غالبية الطلاب إرباكاً، فيظهر ذلك تأتأةً أو توقفاً بين الكلمة والأخرى، أو تكرار الكلمة لأكثر من مرة بطريقة مختلفة، بحيث يشعر هو بنفسه أن هناك خطأً ما في قراءته.

ويرى الباحث أن الأسباب التي أدت إلى الضعف القرائي المتعلقة بصعوبة نطق الحروف المتشابهة هي أسباب ذات علاقة باللغة الهدف (العربية)، حيث تعدد صور الحرف الواحد وتنوع أشكاله حسب موقعه من الكلمة واتصاله بما قبله وبما بعده. كذلك تقارب أشكال بعض الحروف وتشابهها في الشكل بحيث يصعب على الطالب التمييز بينها. كذلك عدم التطابق التام بين المقروء والمكتوب. وهناك حروف تُنطق ولا تكتب مثل الألف في أسماء الإشارة هذه وهذا، وهؤلاء.

وقد عالج الباحث مشكلة فهم المقروء بشرح معاني المفردات الجديدة قبل بدء الدرس. أولاً باستخدام المفردات الجديدة من سياقات مختلفة لمعرفة المعنى ثم استخدام المترادفات ثم استخدام المتضادات.

**مناقشة الفرضية الثانية: يوجد ضعف قرائي متعلق بتنوع أشكال الحروف.**

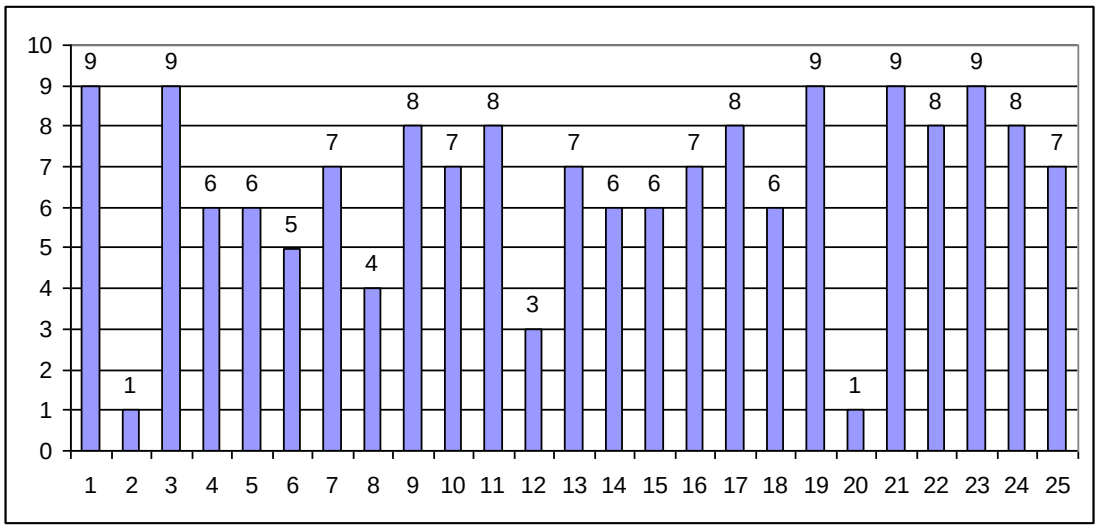
لمناقشة الفرضية يتم عرض النتائج التي تم الحصول عليها من خلال إجابات الطلاب على الأسئلة المعنية بأشكال الحروف وهي كالآتي:

السؤال الرابع: موضوع السؤال: التمييز بين الكلمات وبداياتها الصوتية، مجموع درجات السؤال 20

**جدول (4-5) إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الرابع**

| | |
|---|---|
| متوسط الدرجات | 6.5 |
| الوسيط | 7 |
| المنوال | 6 |
| الانحراف المعياري | 2.3 |
| الدرجة الدنيا | 1 |
| الدرجة العليا | 9 |
| الرُبيِّع الأدنى | 6 |
| الرُبَيِّع الأوسط | 7 |
| الرُبَيِّع الأعلى | 8 |

**شكل (4-5) درجات الطلاب على السؤال الرابع**




من الجدول والشكل يتضح أن أفراد العينة تمكنوا من الإجابة عن هذا السؤال بدرجة مناسبة، حيث أن غالبية أفراد العينة أحرزوا 6 درجات فما فوق. مع وجود نسبة مقدرة من الذين أحرزوا أقل من 5 درجات، وعددهم 4 طلاب..

**مناقشة الفرضية الثالثة: يوجد ضعف قرائي متعلق بصعوبة إجابة أسئلة فهم المقروء.**

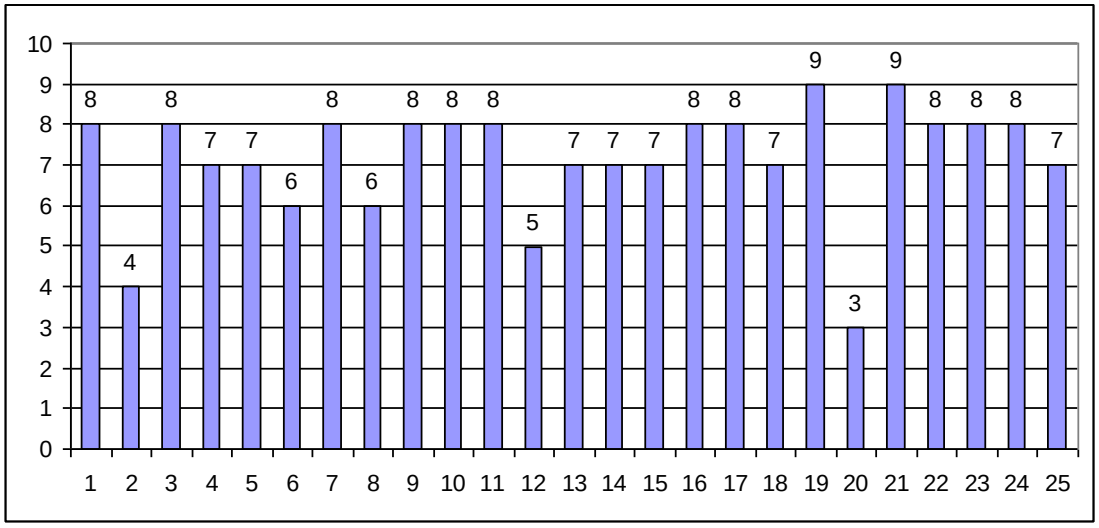
للتحقق من هذا الضعف قام الباحث بقراءة نص على الطلاب، ومن ثم توجيه أسئلة خاصة بما استمعوا إليه للوقوف على مدى فهمهم لما تمت قراءته. وفيما يلي عرض نتيجة هذا السؤال:

**موضوع السؤال: الإجابة عن أسئلة متعلق بنص بعد قراءته، مجموع درجات السؤال 20**

**جدول (4-6) إحصاءات درجات الطلاب للسؤال الخامس**

| | |
|---|---|
| متوسط الدرجات | 7 |
| الوسيط | 8 |
| المنوال | 8 |
| الانحراف المعياري | 1.4 |
| الدرجة الدنيا | 3 |
| الدرجة العليا | 9 |
| الرُبيِّع الأدنى | 7 |
| الرُبَيِّع الأوسط | 8 |
| الرُبَيِّع الأعلى | 8 |

**شكل (4-6) درجات الطلاب على السؤال الخامس**



يتضح من الجدول والشكل أن متوسط درجات أفراد العينة 7 درجات، وهذا يعني أن مستوى فهم الطلاب للنص المقروء دون الوسط، مما يؤكد أن مشكلة الطلاب الأساسية تكمن في النطق في المقام الأول، ثم فهم ما تم قراءته.

وبناءً على ما تم عرضه من تحليل لدرجات الطلاب في الاختبار التشخيصي للوقوف على الضعف القرائي لديهم خلص الباحث للتالي:

أهم الأخطاء التي يقع في الطلاب هي متعلقة بالأصوات، وللغة الأم دور كبير في ذلك. وهذه الأخطاء يمكن تقسيمها إلى الآتي:

1- أصوات يكثر فيها الخطأ وهي خمسة عشر حرفاً، الهمزة، الغين، الهاء، الخاء، الحاء، العين، حروف الحلق، السين والشين والطاء والظاء والضاد والتاء والقاف والكاف.
2- هناك أصوات يكثر فيها الخطأ وهي مرتبطة بما قبلها أو ما بعدها، وهي التاء والسين والشين والصاد.
3- توجد أخطاء متعلقة بتداخل حرفَيْن أو أكثر، مثل الضاد تنطق دال، والزاي تنطق ظاء.

كما يوجد نوع آخر من الأخطاء متعلق بالحركات والمدود، حيث توجد نسبة من الطلاب يبالغون في مد الحركة حتى تتحول لحرف، كالفتحة ينطقونها ألفاً، والضمة تُنطق واواً.

كما لاحظ الباحث وجود عدد من الطلاب قارئين للقرآن، وهؤلاء تقل لديهم الأخطاء المتعلقة بالأصوات (مخارج الحروف)، إلا أنهم لديهم نوع آخر من الأخطاء يقعون فيها، حيث يخلطون بأحكام التجويد والقراءة لنص عادي، فمثلاً عند قراءة كلمة (كافة) أو (عامة) يبالغون في مد الألف، حيث أن هذه في قراءة القرآن تعتبر المد اللازم (لوقوع الساكن بعد الألف) الذي يُمد ست حركات، وهذا ما لا يجب في القراءة العادية.

# الفصل الخامس

## النتائج والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل ملخصاً لأهم النتائج التي توصل إليها الباحث، مع تقديم التوصيات والمقترحات على ضوء تلك النتائج.

**أهم النتائج:**

1- يوجد ضعف قرائي متعلق بصعوبة نطق الحروف المتشابهة.

أ- صعوبة في نطق أصوات الحلق الستة: الهمزة والهاء والحاء والخاء والعين والغين، وأصوات التفخيم: الصاد والضاد والطاء والظاء ونطق الشدَة.

ب- صعوبات ناشئة عن طبيعة قواعد اللغة العربية نفسها، وعلى سبيل المثال: تحل الصفة بعد الموصوف وتوافقه في العدد والنوع والتعريف والتنكير وهذا يخالف غيرها من اللغات، إذ لكل لغة خصائصها.

2- يوجد ضعف قرائي متعلق بتنوع أشكال الحروف، وهذا الضعف يتمثل في الآتي:

أ- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة.

ب- صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

ج-عدم القدرة الكافية على استخدام الوصل والفصل والوقف.

د-اختلاف أشكال الحرف الواحد تبعاً لموقعه من الكلمة .

3- يوجد ضعف قرائي يتمثل في بصعوبة الإجابة عن أسئلة فهم المقروء.

4- تكمن المعالجات للصعوبات التي تواجه الطلاب في تكثيف تعليم الأصوات العربية كأساس لتعلُّم مهارة القراءة. كذلك تكثيف الدروس المتعلقة بالحركات والمدود للتفريق بينها عند القراءة.

**التوصيات:**

1- استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس والشرح وتجنب استخدام العامية (الدارجة).

2- تخصيص عدد من المحاضرات والأنشطة اللاصفية لتدريب الطلاب على القراءة بأساليب مختلفة واكتساب مهارة الكلام بصفة عامة كالاستفادة من الاتصال اللغوي، ونحو ذلك.

3- التدريب على الخط العربي بالتركيز على خطي النسخ عند الكتابة على السبورة (للطلاب المبتدئين) وخط الرقعة (للطلاب المتقدمين).

**المقترحات:**

1- إجراء بحوث ودراسات توضح كيفية معالجة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب الناطقون بغير العربية في مهارات اللغة الأربعة.

2- إجراء بحوث ودراسات تقدم أحدث ما توصل إليه علماء وخبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معالجة الصعوبات التي يواجهها الدارسون عند تعلمهم اللغة العربية.

## قائمة المصادر والمراجع

**أولاً: المصادر:**

القرآن الكريم.

**ثانياً: الكتب العربية:**


1- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية.. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط2، د.ت.

2- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ج1، ط2، 1990م.

3- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ج1 ط2، 1990.

4- الأبرش محمد الأبرش: عناصر اللغة وخصائصها، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشيد للنشر، 2000م.

5- زاهر بن مرهون بن حفيف: مناهج وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط1، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار المعارف، 1970م.

6- سامي محمود عبد الله، بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع، جامعة القاهرة، كلية التربية،1997م.

7- سليمان داؤود الوسطي: عناصر اللغة وخصائصها، ط2، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار الرشيد للنشر والتوزيع، 2006م، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية.

8- الطاهر حسين: تعليم اللغة بواسطة الحاسوب أسسه وتطبيقاته، مقال بمجلة السعودي شريم، السنة الثانية، العدد 7، صفر 1421هـ- مايو 2000م.

9- عائشة عبد الرحمن: اختصار المعاجم وأهدافه وطرائقه، ط2، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار المعارف للنشر والتوزيع، 1970م.

10- عبد الرحمن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، القاهرة، الشركة العربية للجميع، ج1، 1431هـ.

11- عبد الله سعيد لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، القاهرة، 2012م.

12- عبد المجيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية، كتبة الرياض للنشر، 1992م.
13- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث.
14- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار غريب لطباعة، د.ت.
15- عز الدين مولود البوشيخي: المقارنة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الرشيد للنشر والتوزيع، 1982م.
16- علي محمد القاسمي: هل تختلف طرائق تعليم القراءة لأبناء اللغة العربية عنها لغيرهم؟، من كتاب بحوث تربوية ونفسية، العدد السادس من سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1986م.
17- عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق- الأساليب – الوسائل) الخرطوم، جامعة إفريقيا العالمية، الدار العالمية- للنشر والتوزيع، 2008م.
18- فتحي ذياب سبنيان، أصول وطرق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2009
19- فتحي على يونس وآخران، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1971م.
20- فتحى على يونس ومحمود كامل الناقة وعلي أحمد مدكور، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية.ـ القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م.
21- فخري أحمد محمد: المبادئ والأسس العامة لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة دار الرشيد للنشر والتوزيع، 1982م.

22- فهد خليل زادة، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، 2013م، ط1، ج1.
23- كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع.
24- محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الذاتية، دار المناهج للنشر وا لتوزيع، ط1، عمان 1427هـ- 2007م.
25- محمد النجيحي: الدرس الصرفي تطبيقاته، ط3، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، 1998م.
26- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، 1998م.
27- محمد على الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، 1989م.
28- محمد قاسم أنس: اللغة العربية قدرة ومرونة وثراء مقدمة في سيكولوجية اللغة، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000م.
29- محمد قدري لطفي، التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه بالمدرسة الابتدائية، القاهرة، مكتبة مصر، 1957م.
30- محمد محمود رضوان وآخرون: التخلف في القراءة وفي الكتابة بالمرحلة الأولى، أسبابه وأساليب علاجه، صحيفة التربية، يناير 1967م.
31- محمد محمود رضوان، تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسية والتربوية، القاهرة، دار مصر للطباعة، 1958م.
32- محمود رشدي : :مذكرات في طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس، 1956 م
33- محمود رشدي خاطر وآخرون، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، الكويت، مؤسسة الكتب، ط7، 1998م.
34- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000م،

35- محمود كامل الناقة: المدخل في تدريس النحو، ط1ن الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشيد للنشر، 2011م.
36- هداية: الدرس الصوتي وتطبيقاته على اللغة العربية، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرياض، جامعة الملك سعود، 2009م.
37- وليم جراي، تعليم القراءة والكتابة، ترجمة محمود رشدي خاطر وآخرون، القاهرة، دار المعرفة، 1981م.
38- يوسف الصفتي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية – بحث تحليلي مقارن، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية، 1981م.

**ثالثاً: المراجع الأجنبية:**

39- Fires, C.C., Teaching and learning English as a foreign language, University of Michigan Press, 1945, P. 104-112.
40- Grittner, F.M. Teaching Foreign Languages, N. Y., Harper & Row, 2nd ed., 1977, P. 247-259.
41- Charles capenter Fries, Born: November 29, 1887 and died December 8, 1967, Teaching and learning English as a foreign language, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945.

# الملاحق

## ملحق (1)

### الاختبار

بسم الله الرحمن الرحيم

إكرام الجار والضيف

رجع نزار من المدرسة، فصادف في طريقه جاره عبد الله عائدا من عمله، وكان عبدالله يمشي وهو يحمل مقطفين، فيهما خضر وفاكهة، فحياه نزار، وحمل عنه أحد المقطفين فشكره عبدالله على مساعدته و عمله الطيب . وهكذا نزار دائما يحب المساعدة؛ فهو يساعد جاره في الفصل ويعاون الجيران في الحي، ويعامل كبارهم و صغارهم بأدب و احترام .

ولا يعمل على مضايقتهم؛ فهو لا يثير في البيت ضجيجا ويخفض صوت المذياع والتلفاز، ولذلك أحبه جيرانه .

حضر نزار ذات يوم متأخر بعد صلاة العشاء، فسأله أبوه عن سبب تأخره، فأجابه أن جارهم عبدالكريم أرسله لشراء بعض الأدوية من السوق، فقال له والده : لكن الوقت قد تأخر يا نزار فأجابه : نعم يا والدي ولكنه جارنا، وله حقوق تعلمناها في المدرسة في قوله تعالى : { واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئا وبالوالدين إحسانا وبذي القربى واليتامى والمساكين والجار ذي القربى و الجار الجنب والصاحب بالجنب وابن السبيل وما ملكت أيمانكم إن الله لا يحب من كان مختالا فخورا }

وقال الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم : ( ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنه سيورثه ) . فسر ابوه منه وقال له : بارك الله فيك يا بني، لقد تلقيت اليوم رسالة من مصطفى الذي نزل ضيفا علينا الأسبوع الماضي وقد ذكرك في رسالته بخير، وقد ذكر أنك استقبلته في أثناء غيابي أحسن استقبال وأكرمته وهيأت له الفراش وقدمت له الطعام .

قال نزار : ما فعلته يا والدي هو واجبنا نحو الضيف، فقد قال الرسول صلى الله عليه وسلم: من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليحسن إلى جاره .

**السؤال الأول :-**

أجب عن الأسئلة الآتية :-

1- ما المساعدة التي قدمها نزار إلى جاره عبد الله ؟

2- لم حضر نزار متأخراً بعد صلاة العشاء ؟

3- اذكر ثلاثة من الذين يحثنا القرآن الكريم على الإحسان إليهم ؟

4- ماذا ذكر مصطفى في رسالته لوالد نزار ؟

5- ما واجبنا نحو الضيف ؟

**السؤال الثاني :**

اقرأ النص الآتي وأملأ فراغاته من خلال ما قرأت من النص السابق :-

1- رجع نزار من ..... فصادف في طريقه جاره عبدالله .

2- كان عبد الله يمشي وهو يحمل .....

3- وهكذا نزار ..... يحب المساعدة ولذلك أحبه .....

4- حضر نزار ذات يوم ..... بعد صلاة العشاء .

السؤال الثالث :-

صل كل كلمة مع ضدها .

| | |
|---|---|
| 1- متأخر | حقوق |
| 2- يحب | صغار |
| 3- كبار | يكره |
| 4- واجبات | حزن |
| 5- سرور | مبكر |

**السؤال الرابع :**

ضع علامة صح امام الإجابة الصحيحة وعلامة خطأ امام الإجابة الخطأ ثم صحح الخطأ .

1- حيا نزار عبد الله وحمل عنه احدى المقطفين

( ) .....

2- شكر عبد الله نزار على مساعدته

( ) .....

3- أرسل عبد الكريم نزار لشراء بعض الأدوية

( ) .....

4- لم يستقبل نزار مصطفى استقبالاً حسناً

( ) .....

5- تلقى والد نزار رسالة من مصطفى يذكر فيها نزاربخير

( ) .....

**السؤال الخامس :**

صل كل كلمة بما يناسبها .

| | |
|---|---|
| 1- أثناء | تأخره |
| 2- صلاة | جارنا |
| 3- سبب | ازعاج |
| 4- فلتحسن إلى | غيابي |
| 5- ضجيج | العشاء |

**السؤال السادس :**

املأ الفراغ بما يناسبه من بين القوسين .

1- كان عبد الله يمشي وهو يحمل مقطفين فيهما ..... ( خضر و فاكهة، لحم و خضر، فاكهة و سمك )

2- نزار يعامل ..... بأدب ( الرجال و الأولاد، النساء و البنات، الصغار و الكبار ) .

3- للجار حقوق تعلمناها ..... ( في المدرسة، في الشارع، في البيت )

4- حضر نزار متأخراً فسأله أبوه ..... ( عن سبب تأخره، عن سبب نجاحه، عن سبب غيابه )

5- قال نزار : ما فعلته يا والدي هو واجبنا ..... ( نحو الضيف، نحو المعلم، نحو الصديق )

**السؤال السابع :**

رتب الجمل الآتية لتكون نصاً .

1- فسأله أبوه عن سبب تأخره .

2- فأجابه أن جارهم عبد الكريم أرسله .

3- حضر نزار ذات يوم متأخر .

.....

.....

.....

**السؤال الثامن :-**

اجب عن الأسئلة الآتية .

1- هل تزور جارك ؟ .....

2- ماذا تفعل لو سمعت جارك يستغيث ؟

.....

ماذا تفعل اذا اشتكى جار من ارتفاع صوت مذياعك ؟

.....

3- كيف تتصرف اذا شعرت بمضايقة من جارك ؟

.....

4- هل يورث الجار جاره ؟

.....

## ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

### ورقة المعلم

**السؤال الأول:**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- | غِ | 2- | ظِ | 3- | صِ | 4- | ذُ | 5- | حُ |
| 6- | ثُ | 7- | نَ | 8- | سَ | 9- | كَ | 10- | مَ |

**السؤال الثاني:**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- | فُ | 2- | قا | 3- | وَ | 4- | كِ | 5- | نُ |
| 6- | مِ | 7- | لُو | 8- | سُ | 9- | دَ | 10- | بِ |

**السؤال الثالث:**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- | سمك | 2- | مسجد | 3- | مطعم | 4- | غزال | 5- | هَرَم |
| 6- | فَهِمَ | 7- | غَفَرَ | 8- | شَاهِر | 9- | سَاخِر | 10- | تُحَف |

**السؤال الرابع:**

أُكتب الحرف الأول من الكلمة التي تسمعها :

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- | مسجد | 2- | شاطئ | 3- | قارب | 4- | ثعبان | 5- | فنون |
| 6- | بحر | 7- | كوثر | 8- | هذا | 9- | صمغ | 10- | أسد |

**السؤال الخامس: ضع خطاً تحت الكلمة التي تسمعها:**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- | القوة | 2- | الوصول | 3- | الثقافة | 4- | الصفحة | 5- | ميمون |
| 6- | سالمان | 7- | صعبان | 8- | ثيب | 9- | مثلبة | 10- | قصب |

**السؤال السادس:**

1- مرت السيارة فوق الجسر.

2- اجتمع الأصدقاء في النادي.

3- أسرع التلاميذ للفوز بالجائزة.

4- انتبه إلى الطريق المزدحم بالسيارات.

5- أرسلتْ خطابها بالبريد المسجل.

**السؤال السابع:**

استمع إلى العبارات الآتية ثم ضع بين القوسين علامة (✓) إذا كانت العبارة صحيحة وعلامة (✗) إذا كانت العبارة خطأ.

1- قد أزوركم اليوم أو غداً.

2- أردت أن أشتري بعض الملابس، فذهبت إلى سوق الفواكه والخضروات.

3- صديقي قادم من بلده بالطائرة فاستقبلته في المطار.

4- عندما يشتد البرد نفتح الأبواب والنوافذ ليدخل إلينا الهواء البارد.

5- الرياضة تعطي الجسم قوة وصحة.

**السؤال الثامن:**

استمع إلى العبارات الآتية ثم ارسم دائرة حول الحرف الدال على الإجابة الصحيحة.

1- اعتاد إبراهيم أن يذهب إلى عمله في المستشفى في الصباح الباكر، ولا يعد منه إلا في المساء. ما مهنة إبراهيم؟

2- قطع البائع قطعة كبيرة من اللحم، ووزنها ثم وضعها في كيس وسلمها للمشتري الذي دفع ثمن اللحم، من هذا البائع؟

3- أُذيع أن مباراة كرة القدم ستبدأ في الساعة الرابعة مساءً ولكنها تأخرت نصف ساعة. متى بدأت المباراة؟

4- انتقلت الأسرة من بيتها القديم إلى بيت آخر أكبر منه. لماذا انتقلت الأسرة من البيت القديم؟

5- دعت الطالبة زينب صديقاتها إلى حفل أقامته في منزلها بمناسبة نجاحها في الامتحانات النهائية. بما احتفلت الطالبة زينب؟

**السؤال التاسع: استمع إلى الحوارين الآتيين ثم ارسم دائرة حول الحرف الدال على الإجابة الصحيحة.**

**الحوار الأول:**

-من فضلك أريد دواء لألم البطن.

-هل معك وصفة طبية؟

-لا ليست معي.

-آسف، لن أصرف لك الدواء إلا بوصفة طبية.

-أين دار هذا الحوار؟

**الحوار الثاني:**

لماذا لم تحضر عنا أمس يا عمر؟

كنت مريضاً يا عبد الله، لذلك لم أستطع الحضور في الموعد.

لقد انتظرناك حتى الساعة التاسعة، ثم ركبنا السيارات إلى الحديقة.

أين كانت رحلة الأصدقاء؟

**السؤال العاشر: استمع إلى النص الآتي، ثم ارسم دائرة حول الحرف الدال على الإجابة الصحيحة للأسئلة التي سمعتها.**

"وصل أبوبكر إلى الخرطوم مساء السبت الماضي قادماً من غينيا فقابله أصدقاؤه في المطار، وذهبوا به إلى السكن الجامعي حيث يقيمون. وفي صباح يوم الأحد ذهب أبوبكر مع زملائه إلى مكتب القبول والتسجيل، وبعد أن انتهى من إجراءات التسجيل والقبول، ذهب إلى مبنى كلية أصول الدين ونقل جدول الدروس، وفي اليوم التالي كان يجلس بين زملائه في الفصل يستمع إلى الدروس ويشارك فيها. شكر أبوبكر أصدقاءه على التعاون الذي وجده منهم.

**الأسئلة:**

1- في أي يوم وصل أبوبكر إلى الخرطوم؟

2- من استقبله في المطار؟

3- ما اسم المكتب الذي ذهب إليه للتسجيل؟

4- في أي مكان سكن مع أصدقائه؟

5- علام شكر أبوبكر أصدقاءه؟

**السؤال الحادي عشر: استمع إلى الفقرة التالية ثم اكتب في الفراغ (مكان النقط) الكلمة المناسبة:**

استمع المصلون في المسجد إلى خطبة جميلة قدمها الإمام في صلاة الجمعة، تتحدث عن الصفات الطيبة التي يتصف بها المسلم. قال الإمام للمصلين: ؛×ذا تكلم أحدكم فليقل خيراً، أو يسكت، كن متواضعاً ولا تتكبر، وإذا أساء إليك أحد فسامحه، حافظ على الصلاة فروضها وسننها، ولا تصرف مالك إلا في شراء ما تحتاج إليه من لوازم البيت، ولا تنس أن تساعد المحتاجين والفقراء والمساكين.

**الأسئلة:**

1- الذي تحدث مع المصلين هو .....
2- العنوان المناسب للخطبة هو .....
3- إذا تكلمت فقل خيراً أو .....
4- إذا أساء إليك أحد .....؛.....
5- اصرف مالك بتوسط ليس بالكثير ولا بِـ.....
6- حافظ على الصلوات فروضها و .....
7- التكبر صفة ذميمة قبيحة والتواضع صفة .....
8- يجب عليك أن تساعد المحتاجين و .....

**السؤال الثاني عشر: استمع إلى النص ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:**

**النص**

"اسمي محمد، أنا من غانا، عمري عشرون سنة، أسرتي تتكون من أبي واسمه يوسف، هذه أمي واسمها آمنة. أبي معلم، وأمي طبيبة .أنا متزوج، زوجتي اسمها مريم، ولي ولد وبنت، الولد اسمه عبد الله والبنت اسمها فاطمة.

جدي وجدتي في البيت، أنا جئت إلى السودان لأتعلم اللغة العربية والقرآن الكريم والحديث الشريف.

أنا طالب في المستوى الأول بجامعة أم درمان الإسلامية، في كلية الدعوة، أسكن في سكن الطلاب مع أصدقائي من جنسيات مختلفة، وأحضر إلى الجامعة مبكراً.

أُحب أساتذتي وزملائي الطلاب بالجامعة".