الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
Republique algerinne democratique et populaire

وزارة التعليـم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
– البويرة –
كلية الآداب واللغات

Ministére de l'enseignement superieur et de la recherche scientifique
Univérsité Akli Mohand Oulhadj – Bouira –
Tasdawit Akli Mohand Ulhadj –Tubirett –
Faculté des lettres et langues

تخصص: دراسات لغوية

العنوان:

صعوبات القراءة باللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

السنة الخامسة أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والآدب العربي

إعداد الطالبتين:
– حسيبة جمعة
– سهيلة عتو

إشراف الأستاذة:
- أيت إحدادن كريمة

لجنة المناقشة:

الأستاذ: حمودي فتيحة.....رئيسا
الأستاذة: أيت إحدادن كريمة.....مشرفا ومقرراً
الأستاذ: موساوي فريدة.....مناقشا

السنة الجامعية: 2016-2017

شكر وتقدير

بداية نشكر الله عزّ وجّل، لأنّه وفقنا ويسّر لنا الطريق

من خلال عملنا، كما نتقدّم بجزيل الشكر إلى الأستاذة المشرفة "أيت إحدادن كريمة"

التي وافقت أن تشرف على عملنا هذا، فكانت خير موجّهة لنا بنصائحها .

وإلى كّل من علّمنا في الإبتدائية والمتوسطة والثانوية ثم الجامعة،

رحم الله من مات منهم وبارك في عمر من بقي

وإلى أساتذتنا في المعهد العربي

كما نقدّم الشكر الجزيل إلى كّل من قدّم لنا يد العون من قريب أو من بعيد

وشكـــــرا

مقدمة

مقدمة البحث

مقدمة البحث:

تعتبر مهارة القراءة معيار النّجاح أو الفشل الدّراسي للمتعلّم، لأنّها أهمّ عامل تقوم عليه العَملية التّعليمية فهي أساسية في عملية التّعلم، إذ تلعب دورا هاما لكونها وسيلة وغاية في نفس الوقت. فأي نقص أو تأخر فيها سوآء كانت باللّغة العربية أو اللّغة الفرنسية يعتبر أمرا خطيرا بالنّسبة للمتعلم إلاّ أنّ الصّعوبات القرائية الشائعة عند المتعلّمين خاصة في الطّور الإبتدائي، تكمن في اللّغة الفرنسية بصورة أكثر، كونها أوّل لغة أجنبية ينتقل التّلميذ لتعلمها في سن الثّامنة تقريبا.

فعلى الرّغم من الإصلاحات التي جاءت بها المنظومة التّربوية الجزائرية في مجال التّعليم والتّعلّم، إلّا أنّ هناك صعوبات قرائية باللّغة الفرنسية بارزة عند المتعلّمين من الصّعب تجاوزها، بحيث تشكل هذه الظاهرة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التّعلّم، إن لم تكن المحور الأهم فيها حيث يرى العديد من الباحثين المختصّين في مجال صعوبات التّعلم، أنّ صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية تمثل أحد أسباب الفشل الدّراسي.

إنّ شيوع ظاهرة صعوبات القراءة باللغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية، الرّغبة في تقديم الحلول المعالجة لهذه الظاهرة الخطيرة هي الأسباب التي دفعتنا لإختيار موضوع "صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية السّنة الخامسة أنموذجا" .

حاولنا صياغة أسئلة على هذا النحو:

- هل توجد فعلا صعوبات القراءة باللغة الفرنسية؟

- وهل نسبتها قليلة أو كثيرة؟

- فيما تتمثّل هذه الصّعوبات؟

-ما الحلول الناتجة عن هذه الظاهرة؟

وقد جاءت خطة البحث مقسمة الى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي حيث إحتوى الجانب النّظري على ثلاثة مباحث، تمّ التّطرق في المبحث الأوّل إلى مفهوم القراءة وأنواعها ثم أهدافها، أمّا المبحث الثّاني فتناولنا فيه مفهوم صعوبات القراءة والتّطور التّاريخي لها والعوامل المؤثرة في ظهورها في حين تناولنا المبحث الثّالث تعلّم القراءة باللّغة العربية واللّغة الفرنسية في المدرسة الإبتدائية وطرائق تدريسها.

أمّا الجانب التطبيقي فقد تضمّن على مبحثين، خصّصنا المبحث الأوّل لتحديد إجراءات الدّراسة الميدانية، وتحديد منهج الدّراسة الميدانية وعيّنتها وحدودها المتمثّلة في الحدّ المكاني والزماني والبشري، إضافة إلى تحديد أدوات البحث والمتمثّلة في الإستبانة والنّصوص القرائية وتحليل الإستبانة الخاصة بمعلمي اللّغة الفرنسية.

أمّا المبحث الثّاني خصّصناه لتحليل أخطاء النّصوص القرائية والتّعليق عليها، وفي الأخير إقتراح الحلول لهذا النّوع من الإضطراب.

ولدراسة هذا الموضوع إتبعنا منهجا خاصا كان مزيجا بين الوصفي والإحصائي فما كان وصفيا تمثّل في وصف الظّاهرة المدروسة كما هي، وأمّا ما كان احصائيا تمثّل في تحليلنا للاستبانة الموجهة للمعلّمين، وأخطاء النّصوص القرائية والنتائج المتوصّل إليها في الدّراسة الميدانية.

وخاتمة بحثنا تمثّلت في مجموعة من النّتائج التي قد تساهم في إنجاح عملية القراءة باللّغة الفرنسية لتلميذ السّنة الخامسة إبتدائي، والتقليل من الصعوبات القرائية التي يقع فيها.

وقد وقد اعتمدنا في بحثنا على مجموعة من المراجع من أجل التّوسع المفيد خدمة لهذا البحث ومن أهمها: الضّعف في القراءة وأساليب التّعلّم لمراد علي عيسى، ومقدمة في الصّعوبات القراءة لسناء غورتاني وبالإضافة إلى المراجع الأجنبية من بينها:

Rafoni, apprendre a lire en français, Langue seconde harmattan, paris.

-Tagliant Christine، la classe de

الفصل الأوّل:

دراسة نظرية تحليلية

المبحث الأوّل:

مفهوم القراءة أنواعها وأهدافها.

1- مفهوم القراءة.

2- أنواع القراءة.

3- أهداف القراءة.

المبحث الأول: مفهوم القراءة أنواعها أهدافها.

تعدّ القراءة مفتاحا للتعلّم والتعليم، والسّبيل إلى النّمو العقلي المعرفي وهي لازمة للمرء في جميع أطوار حياته، سواء الإنسان المثقف أو غير المثقف، فهي تعدّ ميدان رحب تتجلى فيه اللّغة لكل ما تحمله من عناصر وأساليب، وما تقدّمه للمتعلمين من زاد ثقافي وتنوّع معرفي في مختلف المجالات الثقافية والتّخصصات العلمية، كما لها مكانة مميّزة حيث بدأ تنزيل القرآن بها في قوله تعالى: ﴿ قرأ باسم ربك الذي خلق﴾

1-**مفهوم القراءة:** تعدّدت المفاهيم التي قدّمها علماء اللّسانيات التّطبيقية لمصطلح القراءة" la lecture" وقبل أن نتطرق إليها رأينا أنّه من الضّروري تعريف لغوي لهذا المصطلح.

1-1تعريف القراءة لغة:

ورد في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي في تعريف كلمة القراءة لغة أنّها "من الفعل قرأ قرأت القرآن عن ظهر قلب، أو نظرت فيه هكذا ليقال قرأت، إلّا ما نظرت من شعر أو حديث وقرأ فلان قراءة فالقرآن مقروء"[1]. من خلال ما ذكره الخليل في كتابه العين نفهم أنّ القراءة تندرج في كلّ ما ينظر إليه من مكتوب.

كماورد في لسان العرب تعريف القراءة لغة "قرأت الشيء قرآنا: جمعته وضمّمت بعضه إلى بعض، ومنه قولهم: ما قرأت هذه الناقة سلّى قط وما قرأت جنينا قط"[2]. من خلال ما ذكره ابن

---

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2003م، ج3، ص 369.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، ط4، بيروت، 2005م، ص 50.

منظور في معجم لسان العرب في تعريف القراءة لغة هي ضمّ الشيء بعضه إلى بعض، بمعنى ضّم وجمع حروف الكلمة بعضها إلى بعض، أو الكلمة إلى الكلمة لتتمّ عملية القراءة.

1-2 مفهوم القراءة إصطلاحا:

حدّد الباحثون في اللّسانيات التّطبيقية، مفهوم مصطلح القراءة تحديدا دقيقا، فعرّفها راتب قاسم عاشور قائلا "القراءة في البداية كانت تعني عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، ثم تطوّر ليدخل فيه مفهوم آخر وهو الإستفادة من المقروء في تعديل سلوك القارئ، تبعا لما في المقروء من قيم وأفكار..."[1]. من خلال ما ذكره راتب قاسم عاشور في تعريفه الإصطلاحي للقراءة نفهم أنّها كانت مجرّد تحويل الرموز المكتوبة، إلى ألفاظ منطوقة في بدايته، ثم بعد ذلك تطوّر ليشمل مفهوم آخر وهو الإستفادة مما قر.

كما أنّ "القراءة عملية نفسية عقلية، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، تتطلب خبرة شخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العملية النفسية مرتبطة بالقراءة، معقّدة بدرجة كبيرة، وهي أيضا من المفاهيم البسيطة تعني نطق الأحرف وتهيجها والتّعرف على الكلمة والنّطق بها بشكل صحيح، حتى يمكن فهم ماذا تعني هذه الأحرف التي تمّ النّطق بها، وعلى أي شيء تدلّ وإلى أيّ شيء تهدف"[2]ومن هذا المنظور تعدّ القراءة عملية معقّدة بحيث تتطلب خبرة شخصية، وليست مجرّد نطق الأحرف وتهجيها.

---

(1) – راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2003م، ص 63.

2– عامر طارق عبد الرزاق، القراءة ومفهومها أهدافها مهاراتها، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، الهرم، 2014م، ص 17-18.

لقد إتجه الباحثون عدّة إتجاهات في تعريفهم لفعل القراءة ومن بينهم إبراهيم محمد عطا فعرّفها "بأنّها سلوك لغوي يعتمد إعتمادا كبيرا على تطور القدرات اللّغوية"[1]. من ومن خلال تعريف محمد عطا للقراءة، نستنتج أنّها مرتبطة إرتباطا وثيقا بتطوّر القدرات اللّغوية عند المتعلّم. في حين عرّفها أحمد نايل الغرير قائلا "يقصد بالقراءة تفسير التّواصل المنطوق بصريا وهي إحدى الطّرق التي يعتمد عليها الشخص الأصمّ للحصول على المعلومات من الأشخاص السّامعين"[2]. حسب هذا التّعريف فالقراءة هي تفسير التّواصل المنطوق بصريا وتوضّحه بالإعتماد على الشرح، بحيث يستفيد منها الأصمّ وذلك بحصوله على معلومات من السّامعين.

ومن خلال هذه التّعاريف، نلاحظ أنّ القراءة ليست سوى عملية نفسية عقلية، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، وعددا من العمليات العقلية اللازمة لها والرّبط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، كما أنّها مجرّد تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة في بدايتها، ثم بعد ذلك تطوّرت لتشمل مفهوما آخر، وهو الإستفادة ممّا قرأ، وبالإضافة إلى أنّها تتطلب خبرة شخصية لفهم مدلولاتها والغرض منها.

1- أنواع القراءة:

نتيجة لإهتمام الباحثين بمصطلح القراءة فقد تعدّدت إجتهاداتهم في تصنيفها ولذلك لا بدّ من النّظر إلى تلك التّصنيفات نظرة تحليلية وعليه تنقسم القراءة إلى أنواع أهمّها:

---

[1]- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط1، مصر الجديدة، 2005، ص 262.

[2]- أحمد نايل الغرير، النمو اللّغوي إضطرابات النّطق أو الكلام، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2002م، ص 141.

2-1 القراءة الصامتة:

يتمثّل مفهوم القراءة الصامتة في كونها عبارة عن مجرّد النّظر إلى الكلمات والجمل دون تحريك الشّفتين، وهي القراءة التي تتمّ دون إحداث صوت ودورها يظهر في تعويد المتعلّم على السّرعة والفهم، "وتقوم على فك الرموز الخطيّة وربطها بقيمتها الدّلالية فهي تتّم بالنّظر دون تحريك الشفتين، أو أي عضو من أعضاء جهاز النّطق، ومن شروطها الرئيسية السّرعة المعقولة مع الفهم"[1]، ومن هذا التّعريف نفهم أنّ هذا النّوع من القراءة، يوظّف فيه التّلميذ تركيزه بشكل دقيق من أجل فهم الحروف المكتوبة وإستيعابها وذلك عبر حاسة البصر وإنتقال حركة العين محاولا ربط الكلمات والجمل بجانبها الدّلالي.

وحسب بعض الباحثين فلا بدّ من تتبّع بعض الخطوات في درس القراءة الصّامتة "بحيث ينبغي تحديد مدّة مناسبة تراعي قدرات التّلاميذ وطبيعة النّص القرائي والطّلب من التّلاميذ إنجاز قراءته قراءة صامتة، كذلك إطباق الكتب ومناقشة التّلاميذ بأفكار النّص ومعانيه، إضافة إلى شرح المفردات الجديدة"[2]، فتتبع هذه الخطوات أمر مهمّ للحصول على النّتائج في درس القراءة الصّامتة.

أمّا فيما يتعلق بالأهداف التي ترمي إليها القراءة الصّامتة، فيرى هشام حسن "بأنّها تساهم في إكساب التّلميذ المعرفة اللّغوية، كما تؤدي إلى تعويده على السّرعة في القراءة والفهم، والتّركيز

---

[1]- فهد خليل زيد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، ص 70.

[2]- عامر طارق عبد الرؤوف، القراءة مفهوما أهدافها مهاراتها، ص 65.

والإنتباه لمدّة طويلة، ثم إنّها تعوّده أيضا على الإستماع لما يقرأ"[1]، بمعنى أنّ الهدف الذي تطمح إليه القراءة الصّامتة، هو إكساب التّلميذ رصيد لغوي جيّد، كما تعلّمه الإنتباه والإستماع.

وبما أنّ للقراءة الصّامتة هدف ترمي إليه، فلها أيضا عدّة فوائد يستفيد منها القارئ حيث أنّها تساعد على سرعة إستيعاب الموضوعات، بمجرد النّظر إلى الكلمات والجمل وفهم مدلولاتها ومعانيها، كما أنّها تستعمل أكثر من القراءة الجهرية، إضافة إلى إعطاء الراحة للقارئ، وعدم إجهاد النّظر في القراءة الجهرية.

2-2 القراءة الجهرية:

يتمثّل مفهوم القراءة الجهرية في كونها قراءة مسموعة تتمّ بإحداث صوت، يسمعه الحاضرون، وفي هذا النّوع من القراءة ينبغي إستخدام أعضاء النّطق، وتعتمد على رؤية الرموز والتّلفظ بالصّوت المسموع. وفي هذا الصّدد يقول عامر طارق عبد الرؤوف "...يقصد بالقراءة الجهرية أن يقرأ المتعلّم بصوت مسموع، وينطق بشكل واضح وصحيح، وذلك لإكتساب الطّفل صحة النّطق، وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها وذلك للكلمات المطبوعة أو المكتوبة"[2]، فبهذا المفهوم يمكن إعتبار القراءة الجهرية ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباعدة الدلالة حسب ما يحمله من معنى، فهي تعتمد على رؤية الرموز والتّلفظ بالصّوت المعبّر كما يدلّ عليه ذلك الرمز. وبهذا يمكن القول، أنّ القراءة الجهرية أصعب من حيث الأداء من القراءة الصامتة، وهذا خصوصا بالنّسبة للتّلميذ في المدرسة فهي تؤدي إلى إجهاده لتحقيق

---

[1]- هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005م، ص 18.

[2]- عامر طارق عبد الرؤوف، القراءة مفهومها أهدافها مهاراتها، ص 85.

القراءة السّليمة، لأنّ التّلميذ يحاول إخفاء أخطائه وعيوبه النّطقية في حالة هذا النّوع من القراءة. وتتضمن القراءة الجهرية فوائد عدّة يمكن إبرازها في النقاط التالية:[1]

- فهم المنطوق وإدراك معانيه ومدلولاته.

-السّرعة والطّلاقة في اللّفظ.

-النّطق الصّحيح مع قلّة الأخطاء.

- تيسّر للمعلّم إكتشاف أخطاء المتعلّمين في النّطق.

- يتّم فيها إستخدام حاستي السّمع والبّصر ممّا يزيد من إمتاع المتعلّمين.

- تساعد المتعلّم في الرّبط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة بأفكار معيّنة.

2-3 القراءة السّريعة العاجلة:

يتمثّل هذا النّوع من القراءة في كونها عبارة عن قراءة تتمّ بشكل عاجل، فهي هامة بالنّسبة للباحثين والمتعجّلين، والمثال الذي يمكن أن يندرج في هذا النّوع من القراءة هو الشّخص الذي يريد شراء جريدة يلقي نظرة سريعة طفيفة على تلك العناوين قصد إختيار الجريدة التي تناسبه، "وهي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن معلومة بشكل عاجل، وهي قراءة هامة للباحثين والمتعجّلين، كقراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء والعناوين فكل متعلّم يحتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيويّة مختلفة، ومن بين إستعمالاتها: البحث عن مصطلحات، قراءة فهارس الكتب وقوائم

[1]- عامر طارق عبد الرؤوف، القراءة مفهومها أهدافها مهاراتها، ص86.

الأسماء والعناوين مراجعة المادة، الكشف عن معاني المفردات اللّغوية من المعاجم"[1] ،وللتدريب على القراءة السريعة يكلّف المعلّم تلاميذه البحث عن الموضوع المطلوب والإهتداء إليه في الكتاب بعد الرجوع إلى الفهرس، أو البحث عن الكلمات ذات صفات خاصة في أحد الموضوعات، أو الكشف عن معاني المفردات اللّغوية في بعض المعاجم. فمن هذا المنظور يمكن إعتبار القراءة السّريعة العاجلة من أهمّ أنواع القراءة بالنّسبة للباحثين والمتعجلين كونها سريعة في إنتقاء الشيء المرغوب فيه، كقراءة فهارس الكتب وتستعمل في الكثير من المجالات كالكشف عن معاني المفردات اللغوية من المعاجم.

2-4 القراءة التّحصيلية:

يتمثّل مفهوم القراءة التّحصيلية في كونها ليست القراءة العادية فحسب، بل تتعدى ذلك إلى الفهم والإستنباط الجيّد لما يقرأ ويعتمد عليها كلّ من المعلّم والمتعلّم "ويقصد بها الفهم والإلمام ويشترط في هذه القراءة التّأني لفهم ما يقرأ ويستعملها المعلّم والمتعلّم في المدرسة، ومن بين إستعمالاتها إستذكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان، وإستخلاص الأفكار من المقروء، كذلك عقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة وكتابة الملاحظات"[2]. وهنا يتبيّن لنا أنّ القراءة التّحصيلية من أصعب أنواع القراءة كونها تستدعي التّأني والتّركيز والدّقة لفهم ما يقرأ، ومن مظاهر القراءة التّحصيلية قدرة القارئ على تكوين فكرة عامة لموضوع متسع عن موضوع طويل أو كتاب جديد.

---

[1]- حنان فتح الشيخ، دليل المعلّم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي النّاتج عن خلل في المخ، دار شتات لنشر والبرمجيات، دط ، مصر، 2005م، ص20.

[2]- هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص 21.

* وهناك من أشار إلى نوع آخر للقراءة تسمى بالقراءة الاستماع "فهي الإستماع إلى النّص المكتوب، وفك الرموز الصّوتية المسموعة وربطها بقيمتها الدلالية"، عامر طارق عبد الرؤوف، القراءة مفهومها أهدافها مهاراها، ص 89.

2-5 القراءة النقدية التحليلية:

تعتمد القراءة النّقدية التّحليلية، بالدّرجة الأولى على النّقد والتّحليل وإبداء الرأي الشّخصي للحكم على الأشياء، "وهي القراءة المتأنية التي تتولّد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية ناقدة، يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء من خلال الموازنة والرّبط والإستنتاج مثل نقد قصة أدبية، أو قصيدة شعرية أو كتاب متخصص في موضوع معيّن، وهذا النّوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التّأني، ويمتاز بالتّصفّح السّريع، والقدرة على التّلخيص والتّحليل"[1]. ومن خلال هذا التّعريف يتبيّن لنا في القراءة النّقدية التّحليلية لا بدّ للقارئ من إبداء رأيه للحكم على الأشياء، وهي القراءة التي تتمّ بالتّأني والتّركيز والنّقد والتّحليل، "وتهدف القراءة النّقدية التّحليلية إلى الفحص والنّقد لذلك، فإنّ القارئ في هذه الحالة يحتاج إلى الكثير من التّروي والمتابعة، ويتميّز الأفراد الّذين يستخدمونها، بقدر كبير من الثّقافة والموهبة والنّضج والإطلاع والتّحصيل والفهم"[2]. بمعنى أنّ هذا النّوع من القراءة يحتاج لفحص موضوع بعمق وتأمّل وتتطلّب التّرتيب جملة وتفصيلا كما أنّ أفرادها ينبغي أن يتميّزوا بقدرة كبيرة من الثّقافة وخبرة شخصية مسبقة حول الموضوع المقروء.

3-**أهداف القراءة**: ويمكن إدراج الأهداف العامة للقراءة في هذه النّقاط[3]:

- " تسهم في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل وإكتساب المعرفة.
- إمتاع القارئ وتسليته وقت فراغه ممّ يستهويه من لون قرائي معيّن.

---

[1]- هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص 24.

[2]- طارق عامر عبد الرؤوف، القراءة مفهومها أهدافها مهاراتها، ص 81.

[3]- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل لنشر، ط1، عمان،2005م، ص172.

- القراءة أداة التّعليم في الحياة المدرسية، فالمتعلّم لا يستطيع التقدّم في تعلّمه إلاّ إذا إستطاع السّيطرة على مهارات القراءة.
- الإرتقاء بمستوى التّعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة القارئ اللّغوية، وتمكّنه من التّعبير عمّا يجول في خاطره ويريد غيره أن يقف عليه". وهذه هي الأهداف التي لخّصها سعدون الساموك في كتابه مناهج اللّغة العربية.

ويمكن إضافة أهداف أخرى للقراءة:

كسب المهارات المختلفة من القراءة من سرعة وإستقلالية في القراءة، وكذلك القدرة على فهم المعنى والتّمكن من التّوقف عند إكمال المعنى، كذلك صياغة العناوين الجانبية للفقرات وحسن الأداء.

- كما يساهم التّلميذ على إكتساب مهارات القراءة الحرّة في مجالات مختلفة منها مجال مهارات الفهم، وربط ما يقرأ بما لديه من خبرات ومجال المهارات اللّفظية وإكساب ألفاظ ذات معنى، ومجال تحقيق عادات القراءة التي تجعل التّلميذ قارئا ناقدا، ومجال مهارات التّعبير.
- تمكّن التلميذ من التّلخيص وإعداد المادة المناسبة لقدراته.
- مساعدته على التّفكير المنطقي السّليم، وعلى معرفة أساليب المناقشة (تنمية حصيلته اللّغوية).
- تكوين إتجاهات وقيّم لدى التّلميذ، وتفضيل قيمة على غيرها من القيّم، ومن ثمّ العمل على تنميتها.
- تنمّي العواطف والوجدان والذوق.
- تعلّم السلوكيات السويّة السليمة.

المبحث الثّاني:

صعوبات القراءة عند المتعلّم.

1- مفهوم صعوبات القراءة.

2- التّطوّر التّاريخي لصعوبات القراءة.

3- العوامل المؤثّرة في ظهور صعوبات القراءة.

تشكّل صعوبات القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلّم في مرحلة التعليم الإبتدائية، حيث يرى العديد من الباحثين أنّ صعوبات القراءة تمثّل السّبب الرئيسي للفشل الدراسي، فهي تؤثّر على صورة الذات لدى التّلميذ، وتقوده إلى العديد من أنماط السّلوك اللاّتوافقي * كالقلق، الإفتقار إلى الدّافعية، وفقدان الثّقة بالنفس. وتظهر صعوبة القراءة بعد سنّ الثّامنة ،تتجلى في إمكانية الطفل المحدودة في القراءة الجهرية، والصّامتة كما تظهر هذه الصّعوبة عند المتعلّم على شكل حذف الكلمات أو إبدالها أثناء القراءة أو توقّفه لحظة زمنية أثناء القراءة ممّا ينعكس سلبا على المستوى التّعليمي للتلميذ، كذلك على المستوى الشّخصي له، وذلك بإحساسه بنوع من النّقص أمام زملائه الّذين يحسنون القراءة، و قد حظيت مسألة صعوبات القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الإضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلّم، وسنحاول في هذا المبحث تبيان هذا الإضطراب بشيء من الدّقة والتّفصيل.

I – مفهوم صعوبات القراءة:

تظهر صعوبات القراءة على شكل إضطراب يتمثّل في عدم تمكّن المتعلّم من تعلّم القراءة على الرّغم من وجود قدرات عقلية عادية، وبالرّغم من تلقّيه التّعليم والتّدريس المناسب للقراءة، ووجود خلفية إجتماعية ثقافية ملائمة، لذلك عند تصفّحنا للبحوث النّظرية الخاصة بصعوبات القراءة، يلاحظ تباين للمفاهيم والتّعريفات التي أعطيت لهذا الإضطراب من طرف العلماء والمختصّين، وفيما يلي سنعرض مجموعة من التّعريفات لصعوبات القراءة قصد مناقشتها وتحليلها. تحدّث مجموعة من الباحثين عن صعوبات القراءة وقالوا بأنّها "متعلّقة بالتّعرف على الرموز المكتوبة

---

* السلوك اللاتوافقي: هو مجموعة أنماط سلوكية مخالفة عمّا ينبغي أن يكون عليه سلوك تلميذ داخل حجرة الدّراسة، ويعتبر سلوك غير مرغوب فيه ويصعب التّحكم فيه بسبب اضطرابات في العمل المدرسي، ويعتبر تبعا لذلك سلوكا لا توافقيا.

وفهمها، واستيعابها واسترجاعها، وتعطّل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصّامت والجهري وذلك في إستقلال تام عن عيوب الكلام"[1].بمعنى أنّ صعوبات القراءة مشكلة تتعلّق بفك الرموز المكتوبة وتفسيرها، وعدم القدرة على القراءة الجهرية أو الصامتة، والأمر غير مرتبط بالإضطرابات التي لها علاقة أمراض الكلام.

وأضاف عبد العزيز السرطاوي في كتابه تعريف آخر لصعوبات القراءة بقوله "أحد أنواع الإضطرابات اللّغوية الخاصة، ويتّصف بوجود صعوبات حلّ الرّموز وتهجئة الكلمات، وغالبا ما يكون هذا العجز في مجال العمليات الفنولوجية أي العمليات الصوتية"[2]. من خلال هذا التعريف نستنتج أنّه لا يختلف عن سابقه، بحيث يمثّل هذا الإضطراب في صعوبة حلّ الرّموز وتهجئة الكلمات وقد يؤدي هذا الأمر إلى نتائج سلبية على المتعلّم لأنّه "على أنّه إضطراب له تأثيرات خطيرة على النّمو التّعليمي والإجتماعي والإنفعالي لعدد كبير من الأطفال"[3]. مثل الرّسوب المدرسي وفقدان الثّقة بالذات لدى المتعلّم، ومن خلال ما تّم التّطرق إليه من تعريفات يمكننا إعتبار صعوبات القراءة هو إضطراب يظهر في عدم قدرة التّلميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية، أو عدم القدرة على فك وتفسير الرموز الكتابية والتّعرف عليها، بالرّغم من توفّره على ذكاء متوسط أو مرتفع وإمتلاكه لحواس سليمة، وخلوّه من العيوب العصبيّة، أو الإضطرابات الإنفعالية والإجتماعية والسيكولوجية مع وجود الفرص التّعليمية الملائمة حيث تؤدي به هذه الصعوبة إلى نموّ تعليمي مضطرب.

---

[1]- القريطي عبد المطلب أمين، صعوبات التعلم، عالم الكتاب للنشر، دط، مصر، 1988، ص 27.

[2]- عبد العزيز السرطاوي، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2009م، ص 51-52.

[3]- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة الديسلكسا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2008م، ص 12.

2- التّطور التّاريخي لصعوبات القراءة:

إنّ صعوبة القراءة أو صعوبة تعلّمها وإكتسابها من الإضطرابات المعروفة منذ وقت طويل، إلا أنّه لا يوجد إتفاق على تعريف واحد لهذا النّوع من الصّعوبات التّعليمية التي يواجهها بعض المتعلّمين، فمازال هناك عدم إتفاق بين الباحثين حول ماهية صعوبة القراءة وأسبابها وسيماتها.

وهنا سنتتبع التطّور التّاريخي لمفهوم صعوبات القراءة وسنتعرف كذلك على مجموعة من الباحثين والعلماء الذين قدمّوا إسهامات كبيرة في تطوّر مفهوم صعوبات القراءة وتمييّزها عن الإضطرابات الأخرى، كذلك في تطوير البرامج التّعليمية لهذه الفئة من الأفراد.

تشير بعض الكتب إلى أنّ البدايات الأولى للدراسات التي اهتمت بصعوبات القراءة عند المتعلم كانت "في عام 1676م حيث وصف أحد الأطباء يدعى شيمدت "SCHIMDT في إحدى البلدان الأوروبية حالة شخص فقد القدرة على القراءة بعد إصابته بجلطة في الدّماغ وفي القرن التّاسع عشر ميلادي كان الإهتمام منصبّا على الإضطرابات اللّغوية، ومنها فقدان القدرة على القراءة التي تصيب بعض الأفراد نتيجة لإصابة في الدماغ"[1]. وقد ساد الإعتقاد بأنّ أصول هذه المشكلة تكمن في نظام الإبصار المكاني وكانت " معالجة هذا الإضطراب تكمن في تقوية جهاز الإبصار باعتباره السّبب المباشر للإضطراب، والرّائد الأوّل لهذا التّفسير هو مورجان حيث كان طبيبا مختصا في أمراض العيون وقد إنفرد بالوصول إلى تعريف وصفي لصعوبات القراءة في ذلك الوقت، وكان ذلك بعد أن عاين طفلا يعاني من الإضطراب، رغم سلامة حاسته البصرية، وكان مستواه الإجتماعي عادي، كما كان يخلو من أيّ جرح دماغي معيق للقراءة ومع توفّره على ذكاء

[1]- سناء غورتاني طيبي، مقدمة في صعوبات القراءة، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009م، ص 105.

عادي، وفي المقابل يرتكب أخطاء هجائية حادة خطيرة"[1] . وقد تتبّعت مجموعة أخرى من الأطباء المختصّين في أمراض العيون الإنجليز خطوات وأثر مورجان Morgan 1986 لتفسير هذا الإضطراب، ويقول "هارريبس" و"سيباي" "أنّه في عام 1935، 1955م سعى الكثير من المحلّلين النّفسانيين إلى تفسير عدم القدرة على القراءة على أنّه ناتج عن اضطراب إنفعالي، وأكدّوا أنّ العلاج النّفسي هو الطّريقة النّاجحة لذلك"[2]. من خلال ما ورد أعلاه نتوصل إلى أنّ صعوبات القراءة مرّت بمجموعة من المراحل، حيث إتسم هذا المصطلح في البداية بالعمومية، وساد الإعتقاد بأنّ أصوله تعود إلى نظام الإبصار المكاني، وهو ضعف حاسة البصر عند المتعلّم، وركزّت الدّراسات القديمة لعلماء النفس التّجريبي في نهاية القرن التّاسع عشر على القراءة وإغفال صعوباتها، أمّا في القرن العشرين تغيّر الوضع حيث ركّزت البحوث على صعوبات القراءة وربطها بالجانب النّفسي عند المتعلّم.

3- العوامل المؤثّرة في صعوبات القراءة:

توجد مجموعة من العوامل المؤثّرة في صعوبات القراءة عند المتعلّم المتمثّلة في العوامل الجسمية والإنفعالية والمعرفية، وتتفرّع كلّ منها إلى عناصر.

3-1 العوامل الجسمية: تتمثّل العوامل الجسمية في كلّ من العيوب البصرية والسّمعية وعيوب الكلام وكلّ من هذه العيوب لها تأثير بليغ في عملية القراءة.

---

[1]- نصرة عبد المجيد جلجل، العسر القرائي، مكتبة النهضة العربية المصرية، ط2، مصر، 1998م، ص 77.

[2]- سناء غورتاني طيبي، مقدمة في صعوبات القراءة، ص 107.

3-1-1 العيوب البصرية:

تعتبر حاسة البّصر من أهمّ العوامل المؤثّرة في عملية القراءة، فعدم وجودها يؤدي إلى عدم التّمكّن منها لذا يلجأ التّلميذ الضّعيف بصريا إلى إستخدام النّظرات، والجلوس إلى الأمام بالقرب من السبورة من أجل الرؤية الجيّدة، وإستدلّ مراد علي عيسى على أنّ "العلاقة إرتباطية بين الرؤية والنّجاح القرائي، إذ يؤكّد أنّ الرؤية العادية هي الشّرط الأساسي للنّجاح الأقصى للقراءة والرؤية الصّعبة هي سبب فشل القرائي"[1]. نتوصل من خلال هذا العامل أن القراءة النّاجحة والجيّدة مرهونة بالحاسة البّصرية الجيّدة.

3-1-2 العيوب السّمعية:

تمثّل حاسة السّمع أحد العوامل المؤثّرة في صعوبات القراءة، فضعف السّمع يؤدي إلى ضعف القراءة، وهذا ما نصادفه عند بعض التّلاميذ الّذين يلجؤون إلى إستخدام جهاز السّمع لضعفهم سمعيا، وهذا ما تطرّق إليه أحدهم قائلا "إنّ سلامة السّمع تساعد على التّعليم الشّفهي الجيّد والسّمع مؤثّر مباشر في نجاح القراءة"[2]. بالإضافة إلى أنّ العامل البصري له دور كبير في تنمية عملية القراءة الجيّدة، إلا أنّ هناك عامل آخر وهو عامل السّمع فعدم توفّره يؤثّر سلبا على تنمية القدرة على القراءة النّاجحة والجيّدة.

---

[1]- مراد علي عيسى سعد، كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، الإسكندرية، 2007م، ص 82.

[2]- المرجع نفسه، ص82.

3-1-3 عيوب الكلام:

يلعب الكلام دورا هامّا في عملية القراءة، فالتّلميذ الذي يعاني من عيوب الكلام ليس بإمكانه تحقيق عملية القراءة كالتّأتأة والحبسة، والسبب في ذلك " الإضطراب الوظيفي العصبي الذي يؤدّي إلى عدم القدرة على القراءة ناتجا من مشكلات في الكلام، كما أنّ العلاقة بين الكلام والقراءة علاقة وثيقة، فالخلل العصبي في مراكز اللّغة في المخ، يؤدّي إلى صعوبات"[1]، نتوصل في الأخير إلى أنّ العوامل الجسمية تساهم في تحقيق القراءة النّاجحة وذلك بتكامل العناصر التي تطرّقنا إليها سابقا.

3-2 **العوامل الإنفعالية:** تتكوّن العوامل الإنفعالية في كلّ من الإضطرابات اللّغوية والنّضج الإنفعالي والذّات كذلك الأسرة وتأثيرها على تحصيل القراءة.

3-2-1 الإضطرابات اللّغوية:

تعدّ من أصعب العوامل التي تؤثّر على مراحل النّمو اللّغوي لدى التّلميذ "هي عاملا هاما تستخدم الإختبارات في النّمو اللّغوي لتقييم كفايات الأطفال التّعبيرية والإستيعابية في فهم الكلمات، تركيب الجمل، توضيح النّطق، الفهم السماعي"[2]. بمعنى أنّ الإضطرابات اللّغوية تساهم في تقييم كفايات المتعلّمين ومستواهم ومدى إستيعابهم للنّطق والسّماع.

---

[1]- مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلّم النّظرية البحوث التدريبات والإختبارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، ط1، الإسكندرية، 2006م، ص90.

[2]-مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلّم، ص64 .

3-2-2 النّضج الإنفعالي:

يعتبر النّضج الانفعالي عامل مؤثّر في عملية القراءة ومن أهمّ ردود فعل مساهمة في صعوبات القراءة، حيث يؤكّد نصرة عبد المجيد جلجل في كتابه العسر القرائي، أنّ عدم النّضج الإنفعالي يكمن في "رفض للتعلّم، عدوانية صريحة، إستجابة إنفعالية سالبة للقراءة، الإستغراق في عالم خاص، الإعتمادية، القلق العام، الإعتقاد بأنّ النّجاح في القراءة شيء مستحيل"[1]. بمعنى أنّ النّضج الإنفعالي مؤثّر مباشر في عملية القراءة، فله ردود أفعال مساهمة في صعوبات القراءة، أي أنّ القراءة النّاجحة مرهونة بالنّضج الإنفعالي.

3-2-3 الذّات:

تلعب الذّات دورا هاما في النّجاح القرائي، بحيث أثبتت الدّراسات "أنّ التّربية ما قبل المدرسة للمتعلّم أساسية في ظهور صعوبات القراءة من عدمها حيث أنّ الشعور بالأمان، وإشباع حاجات الإنتماء كلّها ترفع من تقدير الشّخص المصاب بصعوبات القراءة لذاتها ومن ثمة تدفعه للنّجاح القرائي"[2]. بمعنى أنّ المتعلّم قبل دخوله المدرسة يجب أن يكتسب الثّقة بالنفس والشعور بالأمان، وكلّ هذه المميّزات ترفع من شأن المصاب بصعوبات القراءة وتؤدّي به إلى القراءة الناجحة.

3-2-4 الأسرة وتأثيرها على تحصيل القراءة:

يؤثّر المستوى الإقتصادي والإجتماعي على التّحصيل القرائي، إذ هناك علاقة بين المستوى التّعليمي والمكانة الإجتماعية والإقتصادية للتّلاميذ، فوجود الظّروف الإجتماعية الجيّدة من

---

[1]- نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي، ص 68.

[2]- أحمد عواد ندا، صعوبات التعلم، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009م، ص 28.

الأمور التي تؤثّر على قدرة المتعلّم على سرعة تعلّم القراءة، وعندما ينمو الطفل في بيئة مثقّفة ومتعلّمة، يكون واثقا بنفسه أكثر من غيره ،" فالأسرة هي التي تنمّي لدى الطفل القيّم والخبرات، وتعدّ جزءا من المجتمع الكبير الذي تنمو فيه اللّغة، فالوالدان يلعبان دورا مهمّا في تنشئة الطفل تنشئة لغوية داخل الأسرة، من خلال إتاحة الفرص للتقرّب منه، وتوفير الوسائل التي تساهم في تنمية حصيلته اللّغوية، وبفضل رعاية أسرته له صحيا وإجتماعيا وثقافيا، ويتأثّر الأبناء من خلال ثقافة الوالدين، ومدى التجانس بينهما"[1]. فمن واجب الأسرة كدعامة أساسية أولية من إثراء الحصيلة اللّغوية للتّلميذ التي تساعد على توسيع آفاق وإكتساب خبرات، وتكوين قاموس لغوي ثريّ بالمفردات وخاصة بالنّسبة للطفل المتمدرس ويكون ذلك بتشجيعه على القراءة كما أنّه على الأسرة توفير مثيرات تساعد على التّحصيل الجيّد للقراءة والتي تتمثّل فيما يلي:[2]

- ✓ الحثّ على قراءة النّصوص والقّصص.
- ✓ تعزيز دافع الإطلاع.
- ✓ التّعاون مع المدرسة لمعالجة الصعوبات القرائية لدى التلميذ.

ويكمن دور الأسرة في إعتمادها لعامل التّحفيز، باعتباره موضوع مهمّ في حياة الفرد أو أكثر أهمية بالنّسبة للتّلميذ، حيث يدفعه إلى النّجاح في الدّراسة عامة والقراءة خاصة.

3-3 العوامل المعرفية: تنقسم العوامل المعرفية إلى عامل الذّكاء والإنتباه والذّاكرة وفيما يلي سنعرضهما بشيء من الدّقة والتّفصيل.

---

[1]- عبد الحكيم محمود الصافي، تعليم الأطفال في عصر الإقتصاد المعرفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دط،2010م ، ص58-59.

[2]- المرجع نفسه، ص60.

3-3-1 الذّكاء:

يعتبر الذّكاء من بين العوامل المعرفية المساهمة في العملية التّعليمية، حيث أنّ درجة الذّكاء تختلف من شخص لآخر، وهذا ما يؤكده هشام الحسن في كتابه طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة" أنّ القدرة العقلية الضّعيفة والذّكاء الضّعيف يؤثّران بالتّأكيد في قدرة الطفل على القراءة، حيث أنّ الطّفل الذي لديه قدرة منخفضة سوف تكون لديه صعوبة في كشف العلاقات التّنظيمية بين الأشكال والكلمات وأصواتها وكذلك من خصائص هذا العنصر ضرورة وجود علاقة إيجابية وملائمة بين الذّكاء والقدرة على التّوقّف في القراءة"[1]. فالذّكاء إذن له دور كبير في إنجاح عملية القراءة فالتّلميذ ذو الدرجة العالية من الذّكاء نجده متفوّقا في القراءة ومتمكّنا منها، نظرا لإستيعابه للمادة المقروءة بسهولة، عكس التّلميذ ذو الدرجة المنخفضة من الذّكاء يصعب عليه إستيعاب المادة المقروءة.

3-3-2 الإدراك: وبالإضافة إلى الدّور الكبير الذي يؤديه الذّكاء في تيسير عملية القراءة يوجد عامل آخر وهو الإدراك، "فيتمثّل في تفسير المعلومات وتنظيمها وهو نوعين بصري يتمثّل في تفسير وتحديد الألفاظ، وسمعي يتمثّل في التّمييز والتّعوّد على الأصوات"[2]. بمعني أنّ الإدراك يلعب دورا كبير في عملية القراءة فهو عامل مباشر يؤثر في تحقيقها تحقيقا جيدا.

3-3-3الإنتباه:

يتمثّل الإنتباه في النّظر والإصغاء للمعلّم لمدّة زمنية معيّنة، والتّركيز حول موضوع معيّن لتحقيق الفهم والإستيعاب، حيث "يعتبر الإنتباه من العوامل الأساسية بالنّسبة لأهم العمليات العقلية كالذّاكرة

---

[1]- هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص 35.

[2]- المرجع نفسه، ص 36.

والدّافعية، كمّا يعتبر الإنتباه من المهارات الأساسية للتّعلم والنّجاح التّعليمي، لذلك فإنّ عكسه يؤثّر بشكل سلبي على التّعلّم، والتّحصيل الدّراسي كما يؤدّي إلى تشتيت إنتباه المعلّم والمتعلّم في آن واحد، ويقصد بالإنتباه النّظر بإصغاء إلى مثير معيّن لمدّة زمنية معيّنة، وهي الفترات التي يستطيع الفرد فيها التّركيز على موضوع معيّن، ويظهر على المتعلّمين الّذين يعانون من صعوبات في الإنتباه، مظاهر سلوكية كثيرة لها إرتباط وثيق بشرود الذّهن وتشتّته مما ينعكس سلبا على التعلّم، لذلك تعتبر ظاهرة الشرود الذّهني والعجز عن الإنتباه من أكثر الصّفات البارزة لهؤلاء المتعلمين الذين يعانون صعوبات التّعلّم"[1]وبالمقابل فالإنتباه من أهمّ ما يمكن أن يتّسم به المتعلّم النّاجح، وذلك بإصغائه للمعلّم لمدّة زمنية، الشرود الذّهني.

3-3-4 الذّاكرة:

تعتبر الذّاكرة من أهمّ العوامل المؤثّرة في صعوبات القراءة، ففيها يتمّ تخزين المعلومات واسترجاعها وقت الحاجة إليها، كما "تلعب الذّاكرة دورا هاما في عملية القراءة فيما يستخدمه التّلميذ من وسائل التّعرف على الكلمات، وينجح في التّعرف عليها لأنّها أصبحت من علمه"[2]. بمعنى أنّ التّلميذ الذي يتّسم بضعف الذّاكرة، ليس بإمكانه إستيعاب المعلومات الجديدة إن لم يكن متذكّرا للمعلومات السابقة وهذا ما يؤثّر على عملية القراءة.

من خلال ما تطرّقنا إليه، توصّلنا إلى نتيجة وجود مجموعة من العوامل التي تساعد في ظهور صعوبات القراءة من أهمّها العوامل الجسمية، حيث يلعب فيها البصر والسّمع والتّحدث دورا

---

[1]- حضر سعاد محمد خالد، صعوبات التعلم، دار البداية، ناشرون وموزعون، ط1، الأردن، 2009م، ص 52.

[2]- أسامة محمد البطانية، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2007م، ص 80.

رئيسيا في تفسير المعلومات وتنظيمها، كذلك العوامل الإنفعالية المتمثّلة في النّضج الإنفعالي والإضطرابات اللّغوية والذّات وذلك بإشباع حاجات الانتماء والشعور بالأمان وتأثيراتها على القراءة.

وبالإضافة إلى العوامل المعرفية، حيث يلعب فيها الذّكاء دورا مهمّا، وكذلك الخلفيات والخبرات التي يمتلكها التّلميذ، والقدرة على الإدراك من أجل تفسير المعلومات، وما يؤدّيه الإنتباه من دور في تيسير وتسهيل العملية التّعليمية عامة والقراءة خاصة، ودور الذّاكرة في التّعلّم وتخزين المعارف السّابقة، مما يؤثّر بالنّاحية الإيجابية على المسار الدّراسي وبالخصوص عملية القراءة.

المبحث الثالث:

تعليم القراءة باللّغة العربية واللغة الفرنسية في المرحلة الاِبتدائية.

1- تعليم القراءة باللّغة العربية في المرحلة الاِبتدائية.

2- تعليم القراءة باللّغة الفرنسية في المرحلة الاِبتدائية.

3- طرق تعليم القراءة باللّغة الفرنسية في المرحلة الاِبتدائية.

المبحث الثالث: تعليم القراءة باللّغة العربية واللّغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية.

1- تعليم القراءة باللّغة العربية في المرحلة الإبتدائية.

يعتبر نشاط القراءة في مرحلة التّعليم الإبتدائي من الأنشطة التي يتعلّمها التّلميذ بعد تعلّمه الحروف والكلمات والجمل، وهي من المهارات الأساسية في العملية التّعليمية، وفيما يلي سنعرض مراحل تعلّم القراءة.

1-1 مراحل تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية:

تمرّ عملية تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية بثلاث مراحل أساسية وذكرها راتب قاسم عاشور في هذا القول:

"**مرحلة البدء في تعلّم القراءة** وهي مرحلة الصّف الأوّل إبتدائي فيها يتمّ التّدريب أساسا على مهارتي النّطق والتّعرف على الكلمات، وتليها **مرحلة تنمية المهارات الأساسية في تعلّم القراءة** وتستغرق الصّفين الثّاني والثّالث إبتدائي، فيها يتمّ التّدريب على مهارة الفهم والتّعرف والنّطق والسّرعة، وما يرتبط بهما من مهارات فرعية، وتأتي **مرحلة القراءة** وهي مرحلة القراءة الواسعة، فيها يتمّ تدريب التّلاميذ على القراءة، وتشمل الصّفوف الرّابع والخامس"[1]. وبذلك يتوصّل تلميذ السّنة الخامسة إبتدائي إلى قراءة مسترسلة، وفيها يكون قادرا على التّمييز بين الحروف لأنّ مستواه في هذه المرحلة يكون أفضل عمّا سبقه.

---

[1]- راتب قاسم عاشور، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2005، ص 61-62.

2-2 طرق تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية:

يمكن الوقوف على طريقتين رئيسيتين، من طرائق تعليم القراءة، هما الطّريقة التّركيبية والتّحليلية، وبينهما يمكن الحديث عن الطّريقة التّحليلية التّركيبية والتي تسمى بالطريقة المزجية.

1-2-1 الطّريقة التّركيبية:

تنطلق هذه الطّريقة من العناصر الصّغرى أي الحروف لتصل إلى العناصر الكبرى أي الكلمات والجمل ثم النّص، "وهي أن تتعلّم الحروف أوّلا ثم نتدرج بها إلى المقاطع، فالكلمات ثم الجمل، فيهتم المعلّم بربط شكل الحرف بصوته، وهذه الطريقة نوعان الطّريقة الأبجدية وهي تعلّم الحروف الهجائية بأسمائها، فيتعلّم التّلميذ إسم الحرف أوّلا، ثم يربطه برمزه الّذي كتب فيه، وينتقل بعد ذلك إلى تكوين الكلمات والطّريقة الصّوتية هي أن يتعلّم التّلاميذ الحروف، عن طريق ربط صورة أخرى بصوته لا باسمه"[1]. إنّ هذه الطّريقة ترى بأن معيار القراءة الجيّدة هو التّمكّن من الرّبط السّليم بين الحروف (ذلك بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها) والصّوت (أي تقدم بأصواتها).

2-2-1 الطّريقة التّحليلية:

تسير الطّريقة التّحليلية في تعليم القراءة من الكلّ إلى الجزء، أي من تعليم الكلمة إلى الحروف، إذ هي "تبدأ بتعليم الكلمة والإنتقال منها إلى الحروف، على عكس الطّريقة التّركيبية بنوعيها الأبجدية والصّوتية، حيث تعرض الكلمة على التّلميذ صورة وصوتا"[2]. بمعنى أنّ هذه الطّريقة تستغلّ خبرات المتعلّم في فهم الأشياء المحيطة به، فيندفع إلى التّعلّم متشوقا، لأنّه يتّخذ المعنى لإدراك المبنى.

---

[1]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر، دط، الأردن، 2009م، ص 53.

[2]- المرجع نفسه، ص 54.

1-2-3 الطّريقة المزجية:

تجمع هذه الطّريقة بين الطّريقة التّركيبية والتي هي الإنطلاق من الجزء إلى الكلّ وتتمثّل أهّم خطواتها فيما يلي:[1]

- ✓ "تقديم الحرف كموضوع معتزل، وتناوله نطقا ورسما.
- ✓ تدريب المتعلّمين على تكوين كلمات، تتضمّن الحرف المدروس في أوضاع مختلفة.
- ✓ تقدّم للتّلاميذ وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي كلمات ذات معاني".

بمعنى أنّ الطّريقة المزجية هي طريقة توفيقية بين التّركيب والتّحليل، وفي الأخير نتوصّل إلى أنّ هذه الطّرق الثلاث تمارس تدريجيا، وذلك بالإعتماد أوّلا على الطّريقة التّركيبية بنوعيها الأبجدية والصّوتية ولكن بالرّغم من أنّ هذه الطّريقة تساهم في تمكين المتعلّم من الرّبط السّليم بين الحرف والصّوت وبالتالي تحقيق القراءة الجيّدة، إلاّ أنّ هذه الطّريقة لا تخلو من عيوب، بحيث أنّها تزرع الملل لدى المتعلّمين الصّغار لترديدهم وحفظهم أشياء لا تعني شيئا عندهم، فيقلّ بذلك نشاطهم وشوقهم للتعلّم، كما أنّها تدفع العين لرؤية الجزء قبل أن ترى الكلّ، إضافة إلى أنّ أسماء الحروف لا تتشابه مع أصواتها فإنّها تضيّع أو تضلّل المتعلّم، فيتعلّم من خلالها قراءة بطيئة.

أمّا الطّريقة التّحليلية فهي عكس الأولى، تبدأ بالكلمة ثم تنتقل بها إلى الجزء إذ أنّ المتعلّم يعرف الكثير من الأشياء والأسماء قبل أن يتعلّم القراءة، وفي الأخير تأتي الطريقة المزجية، وهي طريقة تتوفر فيها مزايا الطّريقتين السّابقتين، وتتجنّب عيوبهما فهي أفضل منهما إذ أنّها ترتكز على التّحليل الصّوتي لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها.

---

[1]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 55.

2- تعلّيم القراءة باللّغة الفرنسية في مرحلة التّعليم الإبتدائي:

إنّ القراءة باللّغة الفرنسية، ليست عملية بسيطة بالنّسبة للمتعلّم في المرحلة الإبتدائية بل هي عملية معقّدة تتطلّب جهدا أكثر من القراءة باللّغة العربية، لأنّ الأمر مرتبط بلغة أجنبية فهي مادة جديدة لم يتعوّد عليها، ويشرع فيها المتعلّم الجزائري إبتداء من السّنة الثّالثة إبتدائي في الجزائر بعد أن كانت مقررة في السنة الرّابعة إبتدائي و نلفت النّظر إلى أنّ اللّغة الأجنبية الأولى (الفرنسية) جاءت نتيجة الإصلاحات التربوية لسنة2003 م.

2-1 مفهوم اللّغة الأجنبية (الفرنسية):

تدرس اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية إلى جانب العربية في المرحلة الإبتدائية فهي لغة ثانية يقبل عليها المتعلّم في هذه المرحلة، وفي هذا الصّدد سنعرض مفهوم اللّغة الأجنبية (الفرنسية).

عرّفها RAFONIقائلا" إنّ اللّغة الأجنبية هي لغة غير لغة الأمّ لشخص ما تعلّم داخل القسم، فهي لغة لا يستعملها المجتمع المحيط، وليس لها صفة رسمية في ذلك البلد، لذلك يجب تعلّمها من أجل إتقانها، ويمكن القيام بهذا بطرق عدّة عن طريق المدرسة،..."[1]. نفهم من خلال التّعريف أنّ اللّغة الأجنبية (الفرنسية) تمثّل معرفة مجهولة للمتعلّم كونها لا يتحدّث بها المجتمع المحيط. وتعرف اللّغة الفرنسية أيضا بأنّها "لغة غير لغة الأمّ، وتحتلّ بذلك مركز اللّغة الأجنبية، فهي تدرس في إطار مدرسي محدّد وفق منهج محدّد، وتنظيم التّعليم يتمّ وفق مراحل متتالية، حسب العمر والمستوى"[2]. بمعنى أنّ اللّغة الفرنسية تندرج ضمن اللّغات الأجنبية وتعليمها يتمّ في إطار مدرسي محدّد.

---

[1] - RAFONI J.C.H Apprendre à lire en français langue seconde Harmattan, Paris, 2007, P27.
[2] - Michele verdana, PUF éducation et formation, Paris, 2002, P42

2-2 طرق تعليم اللّغة الفرنسية:

لقد تعددت مناهج وطرق تعليم اللّغات الأجنبية، حيث أنّها لا تندرج ضمن طريقة واحدة وإنّما هناك عدّة طرق، تتمايز عن بعضها البّعض في بعض الأمور، إذ هناك أربعة طرق معروفة، وهي الطّريقة التّقليدية، والمباشرة، والشّفهية وأخيرا الطّريقة التّواصلية، وسنتعرف على هذه الطرائق بنوع من الشرح.

2-2-1 الطّريقة التّقليدية:

المنهج التّقليدي هو المنهج الذي يتعامل مع المعلّم، على أنّه أساس العملية التّعليمية، "يعدّ المنهج التّقليدي منهجا على الساحة اللّسانية، إضافة إلى أنّه يتجاهل المبادئ العلمية، والشّروط الخاصة بعملية التّعليم، حيث أنّ هذا المنهج يعتمد على المعلّم ويجعله العامل الأساسي في العملية التّعلمية، والمتعلّم يمثّل دور المتلقي السّلبي، إذ لا دور له في تكوين الأفكار وتحليلها، كما لا يتوفّر له حق مناقشة المتعلّم، وكلّ ما يقدّمه صحيح، وما على المتعلّم إلاّ حفظه. إعتمدت المناهج القديمة على الطّريقة الجزئية في التّدريب وخاصة القراءة، كما وقع التّركيز على ذاكرة المتعلّم لتكون خزانا تصبّ فيه المعلومات"[1]. إنّ هذه الطّريقة تنطوي على مجموعة من النّقائص، يمكن إدراجها فيما يلي:

- صار الإهتمام في تصميم المنهج منحصرا فيما يعتبر الكبار مهما بالنّسبة للتّلاميذ، أي أنّ ميول التّلاميذ وحاجاتهم لم تؤخذ بعين الإعتبار.

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2000م، ص 30.

- كذلك هدف المنهج التّقليدي هو الإهتمام بالمادة الدّراسية فقط، فصار إتقان المّادة هو هدف المنهج، إضافة إلى أنّه أهمل النّشاطات الأخرى التي يجب أن تكون ضمن المّادة، فطرائقه لم تساعد التّلميذ في الكثير من الأحيان عن معايشة مجتمعه.
- إعتمادها على القواعد والتّرجمة وإهماله الجانب التّواصلي في اللّغة.

إذن هذه هي طبيعة المنهج التّقليدي، فإنّه يتعامل مع المعلّم على أنّه أساس العملية التّعليمية، مهملا تماما المتعلّم، وهذا أمر سلبي، لأنّ المتعلّم له دور كبير في العملية التّعليمية، فهو الذي يكشف ويستنبط ويحلّل، وما على المعلّم إلاّ النّصح والإرشاد وأمام هذه الوضعية كان من الضّروري إيجاد منهج آخر.

2-2-1 الطّريقة المباشرة:

تعتبر هذه الطّريقة تعلّم اللّغة الثّانية سلوك طبيعي، ينبغي أن يتمّ بطريقة طبيعية مباشرة " حيث ظهرت هذه المناهج في بداية القرن العشرين، وقد جاءت معاكسة للمناهج التّقليدية وقد أشار إليها في 1988، أنّ هذه المناهج كانت تعتمد على تعليم مفردات اللّغة الأجنبية، دون الحاجة إلى المرور باللّغة الأمّ فالمعلّم بوسعه اللجوء إلى طرق أخرى غير التّرجمة كالصور مثلا، والإنتقال من المحسوس إلى المجرد بإستعمال اللّغة المتعلّمة، وبإستعمال الحركات والإيماءات وغيرها، والهدف من ذلك هو أن يصل المتعلّم إلى أن يفكّر باللّغة الأجنبية بأسرع وقت ممكن"[1]. تختلف هذه الطّريقة عن الطّريقة التّقليدية في بعض العناصر وهي أنّ الطّريقة المباشرة أكّدت على الجوانب السّمعية الشّفهية في تعليم اللّغة، كما حرصت على إستخدام الوسائل البصرية المعيّنة داخل

[1]- أشواق عوض حامد، علم اللغة التطبيقي مجالاته وتطبيقاته، وحقل تعليم اللغات دار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، ص 124-125.

الصّف، إضافة إلى تشجيع التّلاميذ على التّفكير باللّغة الهدف، وحذّرت من التّرجمة التي غالبا ما تؤدّي إلى التّداخل اللّغوي، أمّا الطّريقة التّقليدية فهي تجعل المتعلّم يؤدّي دور المتلقي السّلبي، إذ لا دور له في تكوين الأفكار كما يقع التّركيز على ذاكرته لتكون خزّانا تصبّ فيه المعلومات.

2-2-3 الطّريقة الشّفهية:

تنظر هذه الطّريقة إلى اللّغة على أنّها مظهر منطوق، وأنّ الكتابة مظهر ثانوي كما تنظر إلى تعلّم اللّغة على أنّه اكتساب العادات السلوكية يتمّ من خلال التّقليد والمحاكاة، يعتمد على المثير والإستجابة.

"وجدت هذه المناهج في الخمسينات والهدف منها هو التّواصل عن طريق اللّغة الأجنبية، وهو ما يجعل هذه المناهج تواجه فكرة إتقان المهارات اللّغوية، من أجل إيجاد التّواصل في الحياة اليومية"[1]. وما يلاحظ على هذه الطّريقة أنّها تهتمّ بالجانب الشّفهي من اللّغة إنطلاقا من نظرة هذه الطّريقة لطبيعة اللّغة، ووظيفتها في الإتصال، وتعلّم اللّغة الهدف من غير التّرجمة إلى اللّغة الأمّ، كذلك ينصبّ فيها الإهتمام على ثقافة اللّغة الهدف بمفهومها الشامل.

2-4-4 الطّريقة التّواصلية:

تعتبر الطّريقة التّواصلية، أكثر الطّرق إستعمالا لدى معلّمي اللّغات الأجنبية لما لها من مزايا "ومن مزايا الطّريقة التّواصلية، أنّها لا تفترض أسلوبا واحدا للتعلّم، بل ترى أنّ المتعلّم مركز العمليّة التّعليمية، أي هي طريقة مرنة يشارك فيها الجميع، أفراد وجماعات، ففيها أنشطة وتعاون بين المشاركين، وينظر أصحاب هذا الإتجاه إلى اللّغة على أنّها وسيلة إتصال، فقد حاول أنصار

---

[1]- المرجع نفسه، ص 127.

هذا الإتجاه الإستفادة من إيجابيات الطّرق التي سبقتها، حيث أضافوا البعد الإجتماعي الذّي كان مهملا ،كما ركزوا على جانب التّواصل بجميع أبعاده، كما أنّ المتعلّم يجب أن يتمكّن من السّيطرة على النّظام اللّغوي، الصّوتي، الصّرفي، النّحوي، ليتمكّن من إتقان المهارات اللّغوية، ومن ثم تحقيق الهدف الأساسي.

3-طرق تعليم القراءة باللّغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية:

القراءة باللّغة الفرنسية ليست عملية بسيطة للتّلميذ بل هي عملية معقّدة، فهي تتطلّب جهدا أكثر من القراءة باللّغة العربية، وذلك لعدم تعوّد المتعلم على نطق بعض حروفها وإختلافها عن اللّغة العربية في جوانب كثيرة، فهي لغة ثانية وجديدة يقبل عليها المتعلّم في المرحلة الإبتدائية.

إنّ اللّغة الفرنسية في المدرسة الإبتدائية الجزائرية واحدة من المواد الثلاث الأساسية إلى جانب اللّغة العربية والرياضيات، وتدرس على أنّها أوّل لغة أجنبية حيّة، إبتداء من السّنة الثّالثة إبتدائي بحجم ساعي قدره 3 إلى 5 ساعات في الأسبوع.

يتمّ تدريس القراءة باللّغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية، إبتداء من السّنة الثّالثة بحيث يتم تّدريب المتعلّم أساسا على النّطق بالحروف والتّعرف على الكلمات، ثم تأتي مرحلة تنمية المهارات وتعلّم القراءة والتّدريب على فهم معاني الكلمات و الجمل بطريقة مسترسلة والنّطق ،ويكون ذلك في السّنة الرّابعة إبتدائي ثم تأتي مرحلة القراءة الواسعة، وفيها يتمّ تدريب التّلاميذ على القراءة الجيدة وتشمل الصّف الخامس وهو الصّف الأخير من التّعليم الإبتدائي، أمّا بالنّسبة للبرنامج الخاص بالسّنة الخامسة إبتدائي للّغة الفرنسية" فهو موزّع على 3 حصص في الأسبوع يتمّ فيها تدريس التّعبير الشفهي "Production orale" ومفردات اللّغة "Vocabulaire" ،الحصّة الثّانية

مخصصة للقراءة"LA LECTURE" مدتها 45 دقيقة والوقت المتبقّي لإنجاز نشاط القواعد"Grammaire"، أمّا الحصّة الأخيرة من الأسبوع فيأخذ فيها المتعلّم نشاط التّصريف "Conjugaison" وإنجاز التّطبيقات حوله"Activité".

وفي الأسبوع الثّاني يتمّ في الحصّة الأولى قراءة القصائد الشعرية "Poème" والخط "Orthographe" ، وفي الحصّة الثّانية من الأسبوع الثّاني يتم فيها إنجاز التّمارين "Activité"، والتّعبير الكتابي "Production écrite"في 45 دقيقة المتبقيّة، وفي الحصّة الأخيرة من الأسبوع الثّاني يتم تصحيح التّعبير الكتابي "Correction de production écrite"وأعمال تطبيقية "Travaux pratiques".[1] وهكذا يكون قد أكتمل المحور الأوّل من البرنامج، ثم تتكرّر هذه الأنشطة إلى نهاية العام الدراسي وقد وردت هذه الأنشطة بالتّفصيل في كتاب القراءة للّغة الفرنسية، لتلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي وفيما يلي سنعرض تعريفا لهذا الكتاب.

3-1 التّعريف بكتاب القراءة للّغة الفرنسية السّنة الخامسة ابتدائي:

صدر هذا الكتاب من طرف الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية ويحمل عنوان " MON LIVRE DE FRANCAIS"وهو كتاب في اللّغة الفرنسية، من إشراف لجنة التّأليف المكوّنة من المفتشين من مختلف الأطوار، والغلاف الخارجي للكتاب من الورق المقوّى النّاعم، يحمل اللّون الأزرق فيه رسومات مختلفة تدلّ على مظاهر كالعلم والمدرسة، كما إستخدم في طباعة الكتاب، الورق العادي ذو البياض النّاصع وهذا ما أدّى إلى زيادة رغبة التّلميذ في الإقبال عليه.

[1] - Tudert ait Chellal, inspection de l'éducation et de l'enseignement primaire, circonscription, Bouira, F1, 2014.

جاء كتاب اللّغة الفرنسية للسّنة الخامسة إبتدائي في مئة وإثنان وأربعين صفحة أفتتح بمقدمة، فهي تبيان المنهج المعتمد في هذا الكتاب وهو منهج المقاربة بالكفاءات الذي إعتمدته الإصلاحات التربوية لمواكبة المناهج الحديثة في تعليم اللّغات.

أمّا من ناحية المواضيع فيحتوي على إثني عشر محورا، تتوزع على مجموعة من الأنشطة التي تمتدّ على ثمانية صفحات، صفحتين للقراءة حيث يمثّل عدد نصوص القراءة في هذا الكتاب ستّة وثلاثين نصّا وصفحة لمفردات اللّغة (المعجمية) ثم صفحة للقواعد وصفحة للتّصريف وصفحة للإملاء، وصفحة للتّمارين وكلّ محور من هذه المحاور يتأسس على مشروع كتابي.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل صعوبات القراءة عند المتعلّم في المرحلة الابتدائية والتي تعدّ من أهم مواضيع صعوبات التّعلم، لما لها من أهمية بالغة، إذ يعتمد نجاح التّلميذ في المواد الأخرى على القراءة بصورة كبيرة كما يعتبر الفشل القرائي عاملا أساسيا في إحداث الفشل الدراسي.

كما تطرّقنا إلى مفهوم القراءة عند بعض الباحثين ولاحظنا الإختلاف بين هذه التعاريف من باحث إلى آخر، وعدم الإتفاق على تعريف واحد لهذا المصطلح.

وبعد ذلك تناولنا أنواع القراءة بما فيها الجّهرية والصّامتة وكذلك القراءة السّريعة العاجلة وهي التي يعتمد عليها القرّاء العاجلين، إضافة إلى القراءة النّقدية التّحليلية وهي من أهم أنواع القراءة، كونها تتمّ بالتأنّي والتّركيز والنّقد، ثم بعد ذلك تطرقنا إلى أهداف القراءة والتي لا تنحصر ضمن هدف واحد، وإنّما مجموعة من الأهداف العامة والخاصة.

أمّا فيما يخصّ صعوبات القراءة لدى المتعلّم فقدّمنا بعض التّعاريف لصعوبات القراءة كما ركّزنا على التّطور التّاريخي لصعوبات القراءة، وتوصّلنا إلى أنّ هذا الإضطراب مرّ بمجموعة من المراحل ثمّ العوامل المؤثّرة في ظهور هذا النّوع من الصّعوبات والتي لا يمكن إرجاعها إلى عامل واحد يؤثر في ظهورها، إنّما عوامل متعدّدة كالعوامل الجسمية والمعرفية والإنفعالية، فكل هذه العوامل تؤثّر في ظهورها.

ثم تعليم القراءة باللّغة العربية والفرنسية في المرحلة الإبتدائية فتتبعنا مراحل تعليم القراءة باللّغة العربية في هذه المرحلة وطرق تدريسها، ثمّ تعليم القراءة باللّغة الفرنسية وطرق تعلّمها بما فيها الطّريقة التّقليدية والمباشرة، ثمّ الشّفهية ثم بعد ذلك تأتي الطّريقة التّواصلية.

وفي الأخير تطرقنا إلى طرق تدريس القراءة باللّغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية حيث إعتمدنا على المنهاج المعتمد من طرف المعلّمين، والطّريقة التي يتبعونها في التّدريس، ووقفنا على الصّعوبات القرائية باللّغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية. وفي الفصل التّطبيقي سنتطرق إلى إبراز هذه الصّعوبات بشيء من الدقّة والتّفصيل.

الفصل الثّاني:

دراسة تطبيقية ميدانية

المبحث الأوّل:

إجراءات الدّراسة الميدانية.

1- منهج الدراسة.

2- عيّنة الدراسة وحدودها.

3- أدوات جمع البيانات.

4- تحليل الإستبانة الموزعة على معلمي اللغة الفرنسية والتعليق عليها.

2-2 حدود الدراسة:

2-2-1 الحدّ المكاني:

أجريت هذه الدّراسة في مدينة البويرة في ستة مدارس إبتدائية منها:

- إبتدائية المجاهد قرايشي سعيد، تكوّنت عيّنة هذه المدرسة من 16 تلميذا.
- إبتدائية غلال قاسي، فتكوّنت العيّنة من 21 تلميذا.
- إبتدائية قنداز أعمر، فتمثّلت عيّنة هذه المدرسة 21 تلميذا.
- إبتدائية سليمان بشلاوي، فعيّنة هذه المدرسة هي 27 تلميذا.
- إبتدائية ولد أعمر مسعود، تكوّنت عيّنة هذه المدرسة من 25 تلميذا.
- إبتدائية دموش محمد، فتمثلت العيّنة المختارة لهذه المدرسة من 15 تلميذا.

إعتمدنا على هذه المجموعة من المدارس لربح الوقت، لأنّ مدراء المدارس لم يسمحوا بحضور أكثر من حصة واحدة، كون تلاميذ السّنة الخامسة مقبلين على الإمتحان.

2-2-2 الحدّ الزماني:

أجريت هذه الدّراسة في الفصل الثّاني من العام الدّراسي 2016-2017 بداية من 1 مارس إلى 15 أفريل.

2-2-3 الحدّ البشري:

يتمثّل في تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي ومعلمي اللّغة الفرنسية في المدرسة الإبتدائية المذكورة أعلاه.

3- أدوات جمع البيانات:

إعتمدنا على مجموعة من أدوات البحث العلمي وتمثّلت هذه الأدوات فيما يلي:

3-1 الإستبانة: تتمثل الاستبانة في كونها عبارة عن " عدد من الأسئلة المحدودة، ترسل بالبريد عادة إلى عيّنة من الأفراد للإجابة عنها، بصورة كتابية، أو يعدّ الإستبيان في هيئة إستمارة كالمقابلة تذكر فيها الأسئلة ويترك مكان

للإجابة مقابلها، وهو مرتفع الكلفة ويمكن إرساله على عدد كبير من المستجوبين بالبريد أو غيره"[1]. بمعنى أنّ الإستبانة أداة ووسيلة في عملية جمع البيانات وقمنا فيه بإعداد مجموعة من الأسئلة، تخدم موضوع بحثنا ووجهناها لمعلمي اللّغة الفرنسية السّنة الخامسة إبتدائي، حيث إحتوت هذه الإستبانة على 11 سؤالا ووزع على 10 معلمين.

4-2 نّصوص القراءة المعتمدة لتحليل الصّعوبات:

في هذه الدّراسة قمنا بحضور حصص القراءة باللّغة الفرنسية للصّف الخامس إبتدائي وتزامن توقيت البحث الميداني مع النّصوص المقرّرة لشهر مارس وأفريل وكانت النّصوص مقرّرة كالآتي:

- L'apiculteur.
- Le petit coq noir.
- L'éléphant.
- Le sucre.
- Les abeilles.
- Gribouille ne prend pas soin de lui.

[1]- صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، ص 42.

المبحث الأوّل: إجراءات الدّراسة الميدانية

يُعتبر الجانب التّطبيقي تكملة للجانب النّظري من البحث وهذا لغرض الإجابة على التّساؤلات المطروحة في الإشكالية ممّا ألزمنا إتباع منهج معيّن، وأدوات لجمع البيانات وتحليلها والتّعليق عليها، لغرض الوصول إلى إستنتاجات.

1- منهج الدّراسة:

إعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي الإحصائي، لأنّه يهدف إلى الكشف عن الظاهرة ووصفها كما هي في الواقع.

2- عيّنة الدّراسة وحدودها:

2-1 عيّنة الدراسة:

تتمثل العينة في كونها عبارة عن" جزء من الظاهرة الواسعة الماصدق، والمعبّر عنه كلّه تستخدم كأساس لتقدير الكلّ، الّذي يصعب أو يستحيل دراسته، بصورة كليّة لأسباب تتعلق بواقع الظاهرة، أو بالكلفة أو الوقت بحيث يمكن تعميم نتائج دراسة العيّنة على الظاهرة كلّها"[1].أمّا بالنّسبة لعيّنة الدّراسة فقمنا بإختيار عيّنة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية وهي السّنة الخامسة إبتدائي، حيث تكوّنت العيّنة من 135 تلميذا، توزّعت على عدد من المدارس الإبتدائية لمدينة البويرة. أمّا بالنّسبة لعيّنة المعلمين تكوّنت من 10 معلمي اللّغة الفرنسية.

---

* الما صدق: هم الأفراد الّذين يصدق عليهم الكلّي.

[1]- صلاح الدّين مشروح، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، دط، عنابة، 2003م، ص 23.

4- تحليل نتائج الإستبانة الخاصة بمعلمي اللّغة الفرنسية للسنة الخامسة إبتدائي والتّعليق عليها.

يكمن هدف دراستنا في معرفة أهم الصّعوبات القرائية باللّغة الفرنسية لدى تلاميذ الطّور الإبتدائي "السّنة الخامسة نموذجا"، وقد تمّ الوصول إلى هذه الصّعوبات وإكتشافها عن طريق تحليل نتائج الإستبانة، وحضور بعض الحصص المتعلّقة بنشاط القراءة.

السّؤال رقم 01:

يجد تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي صعوبات في القراءة باللّغة الفرنسية.

	التّكرار	النّسبة المئويّة
معظم التّلاميذ	2	%20
بعض التّلاميذ	6	%60
فئة قليلة من التّلاميذ	2	%20

التّعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول رقم 01 أنّ صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية توجد بنسبة أكبر عند بعض التّلاميذ، والتي تقدر نسبتها بـ 60 %، فهذه النّسبة تشير إلى وجود مشكلة في القراءة باللّغة الفرنسية بعد مرور سنتين من الدّراسة أو تعلم اللّغة الفرنسية، فمن المفروض تكون نسبة التّلاميذ الّذين يعانون من صعوبات القراءة أقل.

السّؤال رقم 02:

يقع تلميذ السّنة الخامسة ابتدائي في أثناء القراءة باللّغة الفرنسية في أخطاء متعلّقة بالنّطق الصحيح:

	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	10	%100
لا	0	%0

التّعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول رقم 2، أنّ تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي يقعون في أخطاء أثناء القراءة باللّغة الفرنسية، وهي أخطاء متعلّقة بالنّطق الصحيح للحرف أو الكلمة، لأنّ حروف اللّغة الفرنسية يصعب النّطق بها، وذلك لتشابهها وصعوبة التّمييز بينها مثل eu–ou–au والسّبب في نظرنا هو عدم وجود نظائر بعض الحروف باللّغة العربية أو اللّغة الأم وهذا ما يؤدي " إلى البطيء الواضح في نطق ما يقرأ من كلمات، أي طول الفترة الزّمنية بين رؤية الكلمة ونطقها"[1].

السّؤال رقم 03:

لا يفرّق تلميذ السّنة الخامسة إبتدائي في نطق بعض حروف اللّغة الفرنسية.

	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	8	%80
لا	2	%20

[1]– أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2008م، ص 64.

التّعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول رقم "3" أنّ تلميذ السّنة الخامسة إبتدائي لا يفرق في نطق بعض الحروف، وذلك بنسبة 80 % وأمثلة هذه الحروف p،b و k، c و f، v و g، j...إلخ، -إمّا لتشابه رسم أو كتابة هذه الحروف كا (b،q،d،p).

-إمّا لاختلاف رسم الحروف وتشابه صوت الحرف في بعض المواضع كحرف (k،c) في camera كلمة.

- إمّا لوجود صوت يقابله عدة أحرف مثل:ou- eu- e- eau- au.

السّؤال رقم 04:

كم حصص مخصّصة للقراءة باللّغة الفرنسية في الأسبوع؟ وهل هي كافية في نظركم؟

التّعليق:

إنّ أغلب المعلّمين يخصّصون حصة واحدة للقراءة في الأسبوع، في حين يضيف بعض المعلّمين حصة ثانية رغبة منهم في تحسين مستوي القراءة لتلاميذهم لذلك فإنّهم يؤكدون بأنّ هذه الحصص غير كافية للقراءة، فلا بدّ من إضافة حصص أخرى لتحسين مستوى التّلميذ، كون "القراءة عملية معقّدة تشمل على مجموعة من الصّعوبات، كعدم التّمييز بين الحروف والكلمات والنّطق بها بطريقة صحيحة، كما تشمل على صعوبة الفهم والرّبط والإستنتاج"[1].

[1]- محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، دط، تونس، 1998م، ص 173.

السّؤال رقم 5:

ما هي المدة الزّمنية المخصّصة لحصة القراءة باللّغة الفرنسية؟ وهل هي كافية في نظركم؟

التّعليق:

حسب إجابات المعلّمين، فإنّ المدة المخصّصة لحصة القراءة باللّغة الفرنسية هي 45 دقيقة، ويؤكّدون بأنّ هذه المدّة غير كافية لإتمام حصة القراءة، فقد لا يتوصل كل التلاميذ إلى قراءة نص قراءة مسموعة إذ لا بدّ من منح فرص للتّلاميذ لإتمام القراءة الجيّدة وذلك، فالمعلّم غالبا ما يتبع هذه الطريقة: "بعد أن ينتهي التّلميذ من قراءة الجملة التي وقع الخطأ إحدى كلماتها، يطلب إعادتها ليكشف الخطأ بنفسه ، وهنا يمكن أن نستعين ببعض التّلاميذ لإصلاح الخطأ لزملائهم القارئين"[1].

السّؤال رقم 06:

ما هي أوضاع التّلاميذ أثناء حصة القراءة باللّغة الفرنسية؟

	التّكرار	النّسبة المئويّة
محفزين	6	%60
غير محفزين	4	%40

التّعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم "6" أنّ نسبة التّلاميذ المحفزين أثناء حصة القراءة باللّغة الفرنسية بنسبة 60 %، وأنّ التّلاميذ الغير المحفزين فنسبتهم بـ 40 %، وفي نظرنا قد يكون وجود

[1]- رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005م، ص 275.

صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية لدى التلاميذ سبب لعدم تحفيزهم لنشاط القراءة، ويمكن القول أنّ هذه النّسبة يلاحظ عليها صعوبات أثناء القراءة كما يلاحظ أيضا نسبة المحفزين تفوق نسبة الغير المحفزين.

السّؤال رقم 07:

كيف تقيّم نصوص القراءة من حيث السّهولة والصّعوبة؟

	التّكرار	النّسبة المئويّة
سهلة	5	%50
صعبة	5	%50

التّعليق:

نلاحظ من خلال الجدول السابق، أنّ تقييم المعلمين لنصوص القراءة، ما بين النّصوص السّهلة والصّعبة بنسبة متساوية، والتي تقدر بـ 50 %، فقد اختلفت آراء المعلّمين، حيث هناك من يرى أنّ هذه النّصوص من مستوى السّنة الخامسة إبتدائي، وهناك من يرى أنّها تفوق مستواهم الدّراسي.

السّؤال رقم 08:

ما هو تقييمكم لقراءة التّلميذ السّنة الخامسة ابتدائي؟

	التّكرار	النّسبة المئويّة
جيّد	1	%10
حسن	5	%50
متوسّط	4	%40

ضعيف	0	%0

التّعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم "8" أنّ تقييم المعلّمين لقراءة التّلميذ باللّغة الفرنسية للسّنة الخامسة إبتدائي، حسن بنسبة 50 %، أمّا تقييمهم لقراءة التّلميذ بالمتوسّط نسبتها 40 %، والتقييم الجيّد فنسبته قليلة وهي 10 %، فبهذه النسب يفسر وجود صعوبات في قراءة التلاميذ، فالقراءة الجيدة والخالية من أخطاء الحذف والإضافة والتكرار نسبتها قليلة جدّا.

السّؤال رقم 09:

هل يفهم تلميذ السّنة الخامسة إبتدائي ما يقرأ باللّغة الفرنسية؟

	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	3	%30
لا	7	%70

التّعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم "9" أنّ معظم معلمي اللغة الفرنسية للتعليم الإبتدائي يؤكّدون أنّ التّلاميذ لا يفهمون ما يقرؤون باللّغة الفرنسية، فهي نسبة قليلة والتي تقدر بـ 30 %، وهنا يمكن القول بأنه توجد علاقة بين فهم معن النص المقروء وأخطاء القراءة عند التّلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي، لذا يجب على المعلّم شرح كلمة النّص والتأكّد من إستيعاب معانيها قبل شروع التّلاميذ في القراءة الجهرية للنّص.

السّؤال رقم 10:

إلى ماذا يعود سبب ضعف مستوى التّلاميذ للسّنة الخامسة إبتدائي في القراءة باللّغة الفرنسية؟

التّعليق:

يرجع الكثير من معلمي اللّغة الفرنسية في مرحلة التّعليم الإبتدائي، سبب ضعف التلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي في القراءة باللّغة الفرنسية إلى أسباب كثيرة نذكر منها:

- الحجم السّاعي لحصة القراءة غير كاف والذي يقدر ب 45 دقيقة.
- عدم إستعمال اللّغة الفرنسية خارج مؤسسة الدراسة (المدرسة)، وبالإضافة إلى عدم الإهتمام بها، ونقص المتابعة من طرف الأولياء.
- وهناك أيضا من يرجع سبب ضعفها إلى صعوبة اللّغة الفرنسية في حدّ ذاتها ، وهذا ما يجعل التّلميذ لا يهتم بهذه المادة.
- إكتظاظ التّلاميذ في الأقسام فالقسم الذي يتكون من ثلاثين تلميذا يجد فيها المعلّم صعوبة إتاحة فرصة القراءة الجهرية لجميع تلاميذ القسم.

السّؤال رقم 11

ما هي الحلول التي تقترحونها لمعالجة صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي؟

التّعليق:

يقترح معلّمو اللغة الفرنسية حلولا لمعالجة صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية وهي:

- زيادة حصص للقراءة لمعالجة الصّعوبات، وتخصيص وقت إضافي للمطالعة.
- زيادة المدّة المخصّصة لقراءة التّلميذ.
- تنظيم مسابقة قراءة لتحفيز التّلاميذ على تحسين قراءتهم.
- إختيار نصوص للمطالعة وتكون مستمدة من الواقع المعيش.
- المطالعة المستمرة ومتابعة الأولياء لأبنائهم.
- التّكفّل بالتّلاميذ الّذين يجدون صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية، وذلك بتخصيص حصص إستدراكية لمادة اللّغة الفرنسية كما هو الحال بالنّسبة للغّة العربية.

المبحث الثاني:

تحليل نتائج الاستبانة والنّصوص القرائية.

1- تحليل النّصوص القرائية والتّعليق عليها.

2- الحلول المقترحة.

1- تحليل النّصوص القرائية والتّعليق عليها:

1-1 تحليل أخطاء النّص المعنوّن ب[1] « l'apiculteur » ص20.

تكوّنت عيّنة تلاميذ السّنة الخامسة من 16 تلميذا دامت الحصة 45 دقيقة قمنا من خلالها برصد أهم الصّعوبات التي وقع فيها التّلاميذ، والتي تمثّلت في كلّ من الحذف والإبدال، الإضافة، القلب، التّكرار وعدم الرّبط بين الكلمات، وتمّ تصنيفها في هذا الجدول:

الخطأ		نوعه	الصّواب
L'apiculter	حذف حرف "U"	الحذف	- L'apiculteur
Protége	حذف حرف "R"		- Protéger
Visite	حذف حرف "R"		- Visiter
La famile	حذف حرف "E"		- La Famille
por	حذف حرف "U"		- Pour
Dou	إضافة حرف "O"	الإضافة	- Du
Abritante	إضافة حرف "E"		- Abritant
Visitere	إضافة حرف "E"		- Visiter
protégere	إضافة حرف "E"		- Protéger
Ricolte	إبدال حرف "É"	الإبدال	- Récolte
L'apicelteur	إبدال حرف "U"		- L'apiculteur
L'apicutleur	قلب حرف "L" و "T"	القلب	- L'apiculteur
Veriritables	تكرار حرف "I" و"R"	التّكرار	- Véritables
cololonie	تكرار حرف "L" و "O"		- Colonie
Des abeilles	عدم الرّبط الصوتي بين "S" و"A"	عدم الرّبط	- Des abeilles

[1] - lamine sriti, mon livre de français ‹office national ONPS de l'imprimerie scolaire› 2010.

- {dizabei} - Les alvéoles - {leszalveol}		Les alvéoles	عدم الرّبط الصوتي بين "S" و"A"

حساب تكرارات صعوبات القراءة للنّص الأوّل والتّعليق عليها:

الخطأ	التّكرارات	النّسبة المئويّة
الحذف	5	%31.25
الإضافة	4	%25
الإبدال	2	%12.5
القلب	1	%6.25
التّكرار	2	%12.5
عدم الرّبط	2	%12.15

تحليل نتائج الجدول والتّعليق عليها:

يظهر من خلال تحليل نتائج الجدول المتحصّل عليها من خلال القراءة الجهرية للنص l'apiculteur، أنّ أغلبية الصّعوبات القرائية تكمن في الحذف، وتقدر نسبتها بـ 31.25%، ثم تليها صعوبة الإضافة بنسبة 25 %، أمّا وقوع التّلاميذ في صعوبة إبدال الحروف وتكرارهما وعدم الرّبط بينها فنسبتها متساوية، بحيث تقدر بـ 12.5 %، وأخيرا قلب الحروف بنسبة 6.25 %، فيمكن القول "إنّ صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية متعدّدة منها، التردّد، والتوقّف المتكرّر عند بعض الكلمات، أو إغفال بعضها كثيرا ما يسقط المتعلّم من قراءته الكلمات القصير منها: au ,ou, en وكذلك أخطاء في التهجي « peeling » والخلط في قراءة بعض الحروف منها q،p و b،d "[1].

[1]- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديليكسيا)، دار الثّقافة للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2008م، ص 64.

2-1 تحليل أخطاء النص المعنوّن ب: [1] "le petit coq noir"، ص 54.

تكونت عيّنة التّلاميذ من 21 تلميذا، وتمّ تصنيف صعوبات القراءة لهذا النّص حسب الجدول التالي:

الخطأ		نوعه	الصّواب
حذف حرف "L"	– vieile		– Vieille
حذف حرف "I" و"A"	– vivent	الحذف	– Vivaient
حذف حرف "I"	– donnera		– Donnerai
إضافة حرف "E"	– Suvente		– Souvent
إضافة حرف "E"	– Tendremente		– Tendrement
إضافة حرف "E"	– Un matine		– Un matin
إضافة حرف "E"	– Des grainse	الإضافة	– Des grains
إضافة حرف "E"	– Depuise		– Depuis
إضافة حرف "E"	– Petite		– Petit
إضافة حرف "E"	– etaite		– Etait
إبدال حرف "É"	– La teurre		– La térre
إبدال حرف "E"	– Vialle	الإبدال	– Vieille
إبدال حرف "C"	– Pieke		– Pièce
إبدال حرف "Q"	– Cop		– Coq
قلب حرف "R" و"V"	– Paurve	القلب	– Pauvre
قلب حرف "D" و"T"	– Dentrement		– Tendrement
تكرار كلمة "Trés"	– Très très pauvre	التّكرار	– Très pauvre

[1] - lamine sriti, mon livre de français.

– Petit coq		– Petit petit coq	تكرار كلمة "Petit"
– Il était une fois		– Il était une fois	عدم الرّبط الصوتي بين "L" و"É "
– {iletaitunefoi}		– Elle est	عدم الرّبط الصوتي بين "L" و"E"
– Elle est	عدم	– Dans une	عدم الرّبط الصوتي بين "S" و"U"
– {ellest}	الرّبط		
– Dans une			
– {danzune}			

حساب تكرارات صعوبات القراءة للنّص الثّاني والتّعليق عليها:

الخطأ	التّكرارات	النّسبة المئويّة
الحذف	3	14.28
الإضافة	7	33.33
الإبدال	4	19.04
القلب	2	9.52
التّكرار	2	9.52
عدم الرّبط	3	14.28

تحليل نتائج الجدول والتّعليق عليها:

يظهر من خلال تحليل نتائج الجدول ، أنّ الصّعوبات القرائية الأكثر شيوعا تمثّلت في الإضافة بنسبة 33.33 %، يليها الإبدال بنسبة 19.04 %، ثم في المرتبة الثّالثة صعوبة الحذف وعدم الرّبط بنسبة متساوية تقدر بـ 14.28 %، وفي الأخير صعوبة قلب الحروف وتكرارها بنسبة

واحدة هي 9.52 %،ويمكن تفسير هذه الصّعوبات بما ذهب إليه سيد عبد الحميد سليمان في قوله "يرجع سبب هذه الصّعوبات إلى قصور معرفي، يتميّز بعدم قدرة الطفل الذي يعاني منها على أداء الإجراءات الخاصة بطريقة التّجميع في فكّ رموز الكلمات وكذلك في عملية الرّبط بين الحرف وصورته الصّوتية، ومن الأعراض الشّائعة صعوبة واضحة في قراءة الكلمات الغير مألوفة، والعجز عن القراءة الجهرية للكلمات المتشابهة"[1].

3-1 تحليل أخطاء النص المعنوّن بـ [2]«l'éléphant»، ص 78.

تكوّنت عيّنة السّنة الخامسة من 21 تلميذا، قمنا بتصنيف صعوبات القراءة لهذا النّص حسب الجدول التالي:

الخطا		نوعه	الصّواب
حذف حرف "L"	la famile	الحذف	- La famille
حذف حرف "h"	les elepants		- Les éléphants
حذف حرف "g"	bainer		- Baigner
حذف حرف "g"	séloine		- S'éloigne
إضافة حرف "E"	pendante	الإضافة	- Pendant
إضافة حرف "E"	plusieurse		- Plusieurs
إضافة حرف "E"	habitente		- Habitent
إضافة حرف "E" و "S"	Jamaisse		- Jamais
إضافة حرف "E"	Creusante		- Creusant
إبدال حرف "A"	- D'où	الإبدال	- D'eau

[1]- سيد عبد الحميد سليمان، الديسلكسيا، رؤية نفس عصبية، ط1، الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2006م، ص 60.

[2] - lamine sriti, mon livre de français.

- D'herbe - Avec - Servent - Racines		- D'hurbe - Avesse - Servont - rakines	إبدال حرف "E" إبدال حرف "C" إبدال حرف "E" إبدال حرف "C"
- Afrique - Chaque	القلب	- Afripe - Chape	قلب حرف "Q" قلب حرف "Q"
- Possède - Nourriture	التّكرار	- Possésséde - Nourrirriture	تكرار حرف "S" و"É" تكرار حرف "R" و"I"
- Les éléphants - {leszelephante} - En Afrique - {enafrique} - D'herbe - {derbre}	عدم الرّبط	- Les elephants - En afrique - D'herbe	عدم الرّبط الصوتي "S" و"E" عدم الرّبط الصوتي "N" و"A" عدم الرّبط الصوتي "D" و"H"

حساب تكرارات صعوبات القراءة للنّص الثّالث والتّعليق عليها:

الخطأ	التّكرار	النّسبة المئويّة
الحذف	4	%19.04
الإضافة	5	%23.80
الابدال	5	%23.80
القلب	2	%9.52
التّكرار	2	%9.52
عدم الرّبط	3	%14.28

تحليل نتائج الجدول والتّعليق عليها:

من خلال تحليل نتائج الجدول، يتبيّن لنا أنّ الصّعوبات الأكثر شيوعا تتمثّل في كل من الإضافة والإبدال بنسبة 23.80 %، يليه الحذف الذي يقدر نسبته 19.04 %، ثم تأتي أنواع أخرى من الصّعوبات مثل عدم الرّبط بين الكلمات بنسبة 14.28 %، ويأتي في المرتبة الأخيرة كلّ من القلب والتّكرار وكانت نسبته 9.52 %.

ونستنتج في الأخير أنّ الصّعوبات القرائية الأكثر شيوعا كانت على التّرتيب التالي، الإضافة والإبدال، ثم الحذف، ثم عدم الرّبط وفي الأخير القلب والتّكرار.

4-1 تحليل أخطاء النص المعنوّن بـ «le sucre»[1]، ص 89:

تكوّنت عيّنة السّنة الخامسة من 27 تلميذا، وتم تصنيف صعوبات القراءة لهذا النّص

حسب الجدول التالي:

الخطأ		نوعه	الصّواب
La pante	حذف حرف "L"	الحذف	- La plante
Posse	حذف حرف "U"		- Pousse
Obtie	حذف حرف "N" و"T"		- Obtient
Chauffe	حذف حرف "R"		- Chauffer
Fin	حذف حرف "E" و"N"		- Enfin
Tout	حذف حرف "E"		- Toute
Conte	حذف حرف "I" و "T" و"N"		- contient
Les fenillesse	إضافة حرف "S" و"E"	الإضافة	- Les feuilles

[1] -lamine sriti, mon livre de français.

- Chauds		Chaudes	إضافة حرف "E"
- Filtre		Filtrer	إضافة حرف "R"
- Nettoie		Nettoiyer	إضافة حرف "Y" و"R"
- besoin		besoine	إضافة حرف "E"
- Nettoie	الإبدال	Nittoie	إبدال حرف "E"
- Régalent		Regalent	إبدال حرف "É"
- Du		De	إبدال حرف "U"
- Feuilles		Foulles	إبدال حرف "E"
- Disparait		Nisparait	إبدال حرف "D"
- C'est		Qui	إبدال حرف "C"
- D'abord		D'autres	إبدال حرف "B"
- Comme		samme	إبدال حرف "C"
- Sucre	التّكرار	Susucre	تكرار حرف "S" و"U"
- Très		Très très	تكرار كلمة "Très"
- filtre		fifiltre	تكرار حرف "F" و"I"
- Il y en	عدم الرّبط	Il y en	عدم الرّبط الصوتي بين "e" "y"
- {ilĵã}		Elles ont	عدم الرّبط الصوتي بين "o" "s"
- Elles ont		Dans une	عدم الرّبط الصوتي بين "u" "s"
- {eìzõ}		C'est une	عدم الرّبط الصوتي بين "u" "t"
- Dans une			
- {dãzyn}			
- C'est une			
- {seţyn}			

حساب تكرارات صعوبات القراءة للنّص الرّابع والتّعليق عليها:

الخطأ	التّكرارات	النّسبة المئويّة
الحذف	7	%25.92
الإضافة	8	%29.62
الإبدال	3	%11.11
القلب	0	%0
التّكرار	5	%18.51
عدم الرّبط	4	%14.81

تحليل نتائج الجدول والتّعليق عليها:

تتمثّل الصّعوبات الأكثر شيوعا لدى تلاميذ السّنة الخامسة في الإبدال الّذي تقدر بـ29.62%، يليه الحذف الذي تقدر نسبته 25.92%، ثم تأتي في المرتبة الثّالثة الإضافة بنسبة 29.62%، أمّا الصّعوبة في عدم الرّبط فكانت نسبتها 14.81 %، وفي المرتبة الأخيرة التّكرار وهي أقل شيوعا لدى التّلاميذ وتقدر نسبتها بـ 11.11 %، و0% لصعوبة القلب.

وترجع "Tagliante " "سبب صعوبات القراءة إلى قصور في النّظام البصري الإنتباهي يؤدي إلى خلل في المسار المفرداتي ويظهر في صعوبة قراءة الكلمات التي تتّسم بنظام تهجئة غير منظمة(irrégulier) أي لا تكتب كما تنطق مثلا "Pyjama" تنطق بـ "ا" وتكتب بـ "Y"

وإيجاد صعوبة في فهم معاني الكلمات النّاتجة عن البطيء الشّديد في فَك رموز الكلمات"[1].

1-5 تحليل أخطاء النّص المعنوّن بـ[2] "Les abeilles" ، ص 99:

[1] - tagliante Christine ،la classe de langueur clé international, paris,2006، p 120.
[2] -lamine sriti, mon livre de français.

تكوّنت عيّنة السّنة الخامسة من 25 تلميذا وتم تصنيف صعوبات القراءة لهذا النّص حسب الجدول التالي:

الخطأ		نوعه	الصّواب
Les abeiles	حذف حرف "L"	الحذف	- Les abeilles
Le	حذف حرف "S"		- Les
Ouvrie	حذف حرف "S" و"E" و"R"		- Ouvrières
Soines	حذف حرف "G"		- Soignes
butieuses	حذف حرف "N"		- Butineuses
Butineusese	إضافة حرف "E"	الإضافة	- butineuses
Utilissé	إضافة حرف "S"		- utilisé
Ventileusse	إضافة حرف "S"		- ventileuse
Les ouvrieresse	إضافة حرف "S"و "E"		- Les ouvrières
Vivont	إبدال حرف "E"	الإبدال	- vivent
Spécieles	إبدال حرف "A"		- spéciales
Nourritere	إبدال حرف "U"		- nourriture
So	إبدال حرف "E"		- se
Transformura	إبدال حرف "E"		- Transformera
ventilleures	إبدال حرف "S"		- ventileuses
Serriva	قلب حرف "R" و"V"	القلب	- servira
Forfitier	قلب حرف "T" و"F"		- fortifier
Nourrirriture	تكرار حرف "R" و"I"	التّكرار	- Nourriture
Aarrêt	تكرار حرف "A"		- Arrêt
didigestifs	تكرار حرف "D" و"I"		- digestifs
Les abeilles	عدم الربط الصوتي بين "S" و"A"	عدم الرّبط	- Les abeilles

- {lezabeʃ} - Son arrêt - {sõnare} - Les hommes - {lezom} - Les ouvrières - {leszuvrʃ} - Les alvéoles - {leszalveol}		Son arrêt عدم الربط الصوتي بين "N" و"A" Les hommes عدم الربط الصوتي بين "S" و"H" Les ouvrieres عدم الربط الصوتي بين "S" و"O" Les alvéoles عدم الربط الصوتي بين "S" و"A"

حساب تكرارات صعوبات القراءة للنّص الخامس والتّعليق عليها:

الخطأ	التّكرارات	النّسبة المئويّة
الحذف	5	%20
الإضافة	4	%16
الإبدال	6	%24
القلب	2	%8
التّكرار	3	%12
عدم الرّبط	5	%20

تحليل نتائج الجدول والتّعليق عليها:

يظهر من خلال نتائج الجدول المتحصّل عليها أنّ الصّعوبات القرائية الأكثر شيوعا لدى التّلاميذ، هي إبدال الحروف بلغت نسبتها 24 %، ثمّ تليها صعوبة الحذف وعدم الرّبط التي تقدر

نسبتها بـ 20 %، بالإضافة إلى أنواع أخرى من الصّعوبات مثل الإضافة حيث كانت نسبتها 16 %، بعد ذلك تأتي صعوبة التّكرار بـ 12 %، وأخيرا القلب بنسبة 8 %.

والملاحظ أنّ عيّنة هذا الصّف وقعت في صعوبة الإبدال بنسبة كبيرة، مقارنة بالصّعوبات الأخرى.

2-6 تحليل أخطاء النّص المعنوّن بـ[1] "gribouille ne prend pas soin de lui" »:"

تكوّنت عيّنة السّنة الخامسة من 25 تلميذا، وتمّ تصنيف صعوبات القراءة، التي لاحظناها أثناء قراءة التّلاميذ في جدول التالي:

[1] -lamine sriti, mon livre de français.

الخطأ	نوعه	الصّواب
حذف حرف "S"	الحذف	– Les
حذف حرف "L"		– Réveille
حذف حرف "O"		– Nous
حذف حرف "N" و"S"		– Moins
حذف حرف "L"		– Gribouilles
حذف حرف "E"		– contente
إضافة حرف "E"	الإضافة	– Un
إضافة حرف "E"		– Disent
إضافة حرف "E"		– prends
إبدال حرف "A"	الإبدال	– La
إبدال حرف "E"		– parlent
إبدال حرف "E"		– Renifler
إبدال حرف "A"		– Lave
إبدال حرف "O"		– Soin
إبدال حرف "N"		– Avant
إبدال حرف "E"		– Brosse
إبدال حرف "A"		– Change
إبدال حرف "T" و"E"		– Chaussettes
قلب حرف "U"	القلب	– Mouche-toi
قلب حرف "I" و"O"		– Loin
قلب حرف "I" و"O"		– Soin
تكرار حرف "N" و"I"	التّكرار	– Renifler
تكرار كلمة "Soin"		– Plus soin
عدم الرّبط الصوتي بين "I" و"C"	عدم الرّبط	– Celui-ci

- {salysi} - Nous avant - {nouzavant}		Nous avant	عدم الرّبط الصوتي بين "S" و"A"

حساب تكرارات صعوبات القراءة للنّص السّادس والتّعليق عليها:

الخطأ	التّكرارات	النّسبة المئوية
الحذف	6	%24
الإضافة	3	%12
الابدال	9	%36
القلب	3	%12
التّكرار	2	%8
عدم الرّبط	2	%8

تحليل نتائج الجدول والتّعليق عليها:

تمثّل الصّعوبات الأكثر شيوعا لدى التّلاميذ في الإبدال تقدر نسبته بـ 36 %، ويأتي في المرتبة الثّانية صعوبة الحذف بنسبة 24 %، أمّا صعوبة الإضافة والقلب فنسبتها متساوية والتي تقدر 12%، وصعوبة عدم الرّبط بين الكلمات والتّكرار نسبتها متساوية والّتي تقدر بـ 8 %.

ويقول سيد أحمد سليمان في كتابه الديسليكسيا رؤية نفس عصبية "يجد التّلاميذ مشاكل متعددة في اللّفظ منها على سبيل المثال الخلط وإبدال الحرفية "b.p" والسّبب في ذلك يعود غالبا إلى عدم وجود الحرف "P" في اللّغة العربية، وهناك تداخل بين اللفظ "S" "Z" كذلك يجد التّلاميذ

صعوبة كبيرة في نطق حرف "U" "O" "E" وأكثر من حرف وحروف العلّة مثل "OU" "EA" "AU" "OE" "[1].

2-الحلول العلاجية المقترحة:

إنّ عملية القراءة باللّغة الفرنسية، تعتبر سلسلة من المهارات المحدّدة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية أو الأصوات المنطوقة، ومن أجل تمكّن المتعلّم من إكتساب وتعلّم مهارات القراءة، فإنّه لا بدّ أن يتضمن مجموعة من المهارات اللغوية والإدراكية والمعرفية، وفي حالة معاناته من إضطراب في واحدة أو أكثر من هذه المهارات تضطرب لديه القدرة على التعلّم، وإكتساب مهارات القراءة وحتى يتمكّن التّلميذ من إكتساب وتعلّم القراءة باللّغة الفرنسية، لا بدّ أن نأخذ بعض الأمور بعين الإعتبار.

- النهوض بتدريس اللّغات الأجنبية بما فيها اللّغة الفرنسية، في جميع مراحل التّعليم وخاصة في المرحلة الإبتدائية.
- السّهر على التّكوين الجيّد لمعلمي اللّغة الفرنسية الذي ينعكس إيجابيا على مستوى التّلميذ في القراءة.
- تخصيص ساعات إضافية تقوم بتوجيه التّلاميذ والمطالعة والقراءة داخل القسم يتعوّد على النّطق بطلاقة.

أمّا زكريا إسماعيل "فيرى أنّه لزيادة المردود العملي لمادة القراءة لدى التّلاميذ لا بدّ من مراعاة ما يلي:

---

[1]- سيد عبد الحميد سليمان، الديسليكسيا، رؤية نفس عصبية، ص 62.

- ضرورة توثيق الصّلة بين المدرسة وأولياء الأمور والتّشاور في أفضل الطّرق للتّغلّب على صعوبات التّلميذ.
- إعطاء الفرصة لكل تلميذ كي يقرأ ما يميل إليه، وما يرى نفسه قادرا على التّعبير عنه إذا طلب منه ذلك.
- إتاحة الفرصة لكلّ واحد داخل الصّف للتعبير عمّا قرأ بكلّ حرية.
- التّسلسل مع التّلاميذ في قراءة الموضوعات والقصص، كلّ حسب قدراته وميوله ونموّه العقلي واللّغوي"[1].

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي تمّ التوصّل إليها انطلاقا من تحديد إجراءات الدراسة الميدانية، منها منهج الدّراسة، وعيّنة الدراسة، التي تمثّلت في كلّ من التّلاميذ ومعلمي اللغة الفرنسية للسنة الخامسة ابتدائي، وحدود الدراسة المتمثّلة في عدة مدارس بمدينة البويرة، ووقت اجراء الدّراسة الميدانية الّذي تزامن ما بين شهر مارس و أفريل 2017.

كذلك تطبيق أدوات البحث المختلفة، وهي الإستبانة التي يتمّ فيها طرح 11 سؤالا موّجها لمعلمي اللّغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية ،وذلك لغرض تحليلها ومناقشتها والتّعليق على إجاباتهم ، إضافة إلى الإعتماد على النّصوص القرائية لإبراز أهمّ الصّعوبات التي يقع فيها تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي في القراءة باللّغة الفرنسية، ومن بينها الحذف ويتمثّل هذا الأخير في قراءة التّلميذ مع نسيان بعض الحروف، وعادة ما يكون السّبب في ضعف الإبصار أو السّرعة، وصعوبات أخرى كإضافة حرف جديد الى الكلمة، والإبدال كأن يضع التّلميذ حرف مكان الآخر، والتّكرار نتيجة لتكرارات الحروف أو الكلمات اثناء القراءة الجهرية وإضافة إلى قلب الحروف و عدم

[1]- إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللّغة العربية دار المعرفة الجامعية، دط، الأزاريطة ،2005م، ص 122.

الرّبط الصوتي بين الحروف "La liaison" وفي الأخير قمنا باقتراح الحلول للحدّ من هذا الإضطراب.

خاتمة

خاتمـــــة البحث

خاتمة البحث:

لقد حظيت مسألة صعوبات القراءة، بالعديد من الأبحاث التي حاولت تسليط الضوء على المشكلة بكل أبعادها، فالقراءة تلعب دورا مهمّا في العملية التّعليمة، لأنّ تحصيل المواد الدّراسية جميعا يعتمد عليها، كما أنّ القراءة أحد المهارات اللّغوية الأساسية، والتي تمثّل القدرة على الملاحظة وإدراك الإقتران بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وكذلك القدرة على إستخلاص المعنى من الرموز المكتوبة وإدراكها، ولا يغفل عنّا أنّ القراءة في المرحلة الإبتدائية لها دور كبير في تكوين شخصية التّلميذ.

ومن خلال المشاهدة الصّفية لتلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي، رصدنا أثناء ممارستهم لنشاط القراءة باللّغة الفرنسية صعوبات يقعون فيها، والمتمثّلة في:

- **الحذف:** الذي يعني نسيان بعض أحرف الكلمات أثناء القراءة والمثال الذي يمكن إدراجه لهذا النّوع من الصّعوبة في قسم السّنة الخامسة في كلمة "pour" يلفظونها "por"وكلمة "les" يلفظونها ب "le"

-**الإبدال** : كأن يضع حرف مكان آخر، ويكمن السّبب في ذلك الخلط بين الحروف وذلك لتشابهها، مثل كلمة "vivent" يلفظونها "vivont".

-**التّكرار** : فغالبا ما يكرّر التّلميذ الكلمة أو الحرف مثل كلمة "arrêt" يلفظونها "à arrét"،

- **الإضافة** : وذلك بإضافة حرف إلى اخر الكلمة المنطوقة وغالبا ما يكون حرف "e" مثل كلمة "tout" يلفظونها "toute" وتليه صعوبة

-**القلب** : الذي ينشأ عن وضع حرف مكان حرف آخر مثل كلمة "l'apiculteur" يلفظونها "l'apiculteur"، وصعوبة

خاتمـــــة البحث

-عدم الرّبط"la liaison" : ويتمثّل في عدم الرّبط الصّوتي بين آخر حرف الكلمة الأولى وبين أوّل حرف الكلمة الثّانية، وذلك لإتمام الأداء الصّحيح للنطق مثل كلمة "les enfant"، "les abeilles"،"des arbres"...الخ.

ومن أجل معالجة الصّعوبات القرائية التي يقع فيها التّلاميذ، وجب على المعلّم إتباع خطة علاجية تساعد على التّقليل من هذه الصّعوبات، كونه هو أوّل شخص يقف عند هذه الصّعوبات التي يقع فيها التّلاميذ، وهذا ما يتطلّب معرفة أسباب هذه الأخطاء، فقد يعاني المتعلم من نقص في الذّكاء قلة الانتباه أو قد يكون التّلميذ مصابا بعاهة في السّمع والبّصر أو عيوب الكلام وغيرها من الأسباب والحلّ أن يحدّد المعلّم برنامجا علاجيا مناسبا للتّلميذ وهذه بعض الأساليب العلاجية:

-الإستعانة ببعض التّلاميذ لإصلاح الخطأ لزملائه القارئين.

- ينبغي على المعلّم الطّلب من التّلميذ الواقع في الخطأ في إحدى الكلمات إعادتها لكشف الخطأ بنفسه.

-كشف الحالات المرضية للتّلاميذ (كنقص البّصر وضعف السّمع) وتحويلهم إلى الأطباء المختصين وكذا الأخذ بعين الإعتبار حالتهم الصّحية أثناء نشاط القراءة.

- قد يقع التّلميذ في صعوبة لفظ الكلمة، وذلك لجهل معناها وعلاج ذلك أن يبيّن له المعلّم معناها.

- يجب ألا ينتهي درس القراءة باللّغة الفرنسية في القسم، إلاّ بفرض المعلّم على التّلاميذ المطالعة المنزلية.

وختاما أردنا أن تكون خاتمة بحثنا عبارة عن مجموعة من التوصيات، والتي قد تسهم في نجاح عملية القراءة باللّغة الفرنسية والتّقليل من الأخطاء الذي يقع فيه التّلميذ، وذلك من أجل تنمية مهارات

خاتمـــــة البحث

التّلميذ للقراءة، لذلك نتمنى أن تكون هذه التّوصيات المقترحة لموضوع صعوبات القراءة، لها أثر عند المعلّمين من أجل تطبيقها، وتتمثّل هذه التّوصيات فيما يلي:

- غرس حبّ القراءة الحرّة خارج حدود المقرر الدّراسي، والقيام بالمسابقات والنّشطات التحفيزية لتنمية هذا الميل.

- تدريب التّلاميذ على القراءة بسرعة مناسبة وصوت مناسب.

- تدريب التّلاميذ على القراءة السّليمة من حيث مراعاة الشّكل الصّحيح للكلمات ولا سيما أواخرها.

الملاحق

الملحق رقم 01: الاستبانة الخاصة بمعلمي اللغة الفرنسية في التعليم الإبتدائي

الملحق رقم 02: النصوص القرائية باللغة الفرنسية للسنة الخامسة ابتدائي

الملحق رقم 01:

الاستبانة الخاصة بمعلمي اللغة الفرنسية في التعليم الاِبتدائي

الملاحـــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات

فرع: دراسات لغوية

-إستبيان موجه لأساتذة التعليم الإبتدائي

-أساتذتي الأفاضل:

بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج، لنيل شهادة الماستر بعنوان (صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحة الإبتدائية السّنة الخامسة أنموذجا)، لغرض جمع البيانات اللازمة لإعداد هذه الدّراسة، نضع بين أيديكم هذا الإستبيان آملين الإجابة على اسئلتنا، مع وضع العلامة المناسبة، بعض التّعليقات والتّعليمات إن تطلب الأمر ذلك.

تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير.

التعرف على المستجوب:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأسئلة:

1-يجد تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي صعوبات في القراءة باللّغة الفرنسية:

معظم التّلاميذ ☐ بعض التّلاميذ ☐ فئة قليلة ☐

2-يقع تلميذ السّنة الخامسة إبتدائي في أخطاء أثناء القراءة باللّغة الفرنسية متعلقة بالنّطق الصحيح.

نعم ☐ لا ☐

3-لا يفرق تلميذ السّنة الخامسة إبتدائي في نطق بعض حروف اللّغة الفرنسية: نعم ☐ لا ☐

أمثلة عن هذه الحروف:

.....

4-كم حصص مخصصة للقراءة باللّغة الفرنسية في الأسبوع؟

.....

هل هي كافية في نظركم؟

5-ماهي المّدة المخصصة لحصة القراءة باللّغة الفرنسية؟

.....

هل هذه المّدة كافية في نظركم؟.....

6-ماهي أوضاع التّلاميذ أثناء حصة القراءة باللّغة الفرنسية؟

محفزين ☐ غير محفزين ☐

7-كيف تقيّم نصوص القراءة من حيث السهولة والصعوبة؟

سهلة ☐ صعبة ☐

8-ماهو تقييمكم لقراءة التّلميذ في السّنة الخامسة إبتدائي؟

جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

9-هل يفهم تلميذ السّنة الخامسة إبتدائي ما يقرأ باللّغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐

10-إلى ماذا يعود سبب ضعف مستوى التّلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي في القراءة باللّغة الفرنسية؟

.....

.....

11-ماهي الحلول التي تقترحونها لمعالجة صعوبات القراءة باللّغة الفرنسية لتلميذ السّنة الخامسة إبتدائي؟

.....

.....

الملاحـــق

République algérienne démocratique et populaire
Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Faculté des lettres et des langues
Filière études l'linguistique

❖ Questionnaire destiné aux professeurs de l'enseignement primaire.

❖ Chers professeurs :

Voici entre vos mains l'ensemble de questions qui servent d'outil de recherche scientifique dans le cadre d'élaboration d'un mémoire de soutenance pour l'obtention d'un diplôme de master intitulé « les difficultés de la lecture en langue française chez les apprenants du 2éme palier primaire, la 5eme comme échantillon ». Dans le but de cerner tous les indices nécessaires pour arriver au terme de cette recherche, nous mettons entre vos mains ce questionnaire espérant avoir des réponses à nos questions veuillez cocher la bonne réponse et éventuellement porter vos commentaires ou recommandations en cas de réussite.

Recevez nos sincères salutations !

*Connaitre les destinataires de notre questionnaire :

Sexe : masculin ☐ Féminin ☐

Questions :

1- Les élevés de la 5 éme AP rencontraient des difficultés en lecture en langue française :

La majorité ☐ Quelques élèves ☐ La minorité ☐

2- Les élèves de 5ém AP commentent des erreurs en lisant un texte en français relativement à la prononciation :

Oui ☐ Non ☐

3- L'élevé de la 5ém AP ne différence pas en articulant quelques phénomènes : Oui ☐ Non ☐

4- Combien de séance de lecture en français Y a-t-il par semaine ?

.....

Sont-elles suffisantes a votre avis ?

.....

5- Quelle est la durée réservée a la séance de lecture en français ?

.....

Est-ce que cette durée est suffisante a votre avis ?

.....

6- Quels sont les comportements observes chez les élevés pendant la séance de lecture en français ?

Intéressés ☐ désintéressés ☐

7- Comment évaluer- vous les supports de lectures ?

Faciles ☐ difficiles ☐

8- Quel est votre évaluation sommative relative a la lecture chez l'apprenant de la 5eme AP ?

Bonne ☐ assez-bonne ☐ passable ☐ insuffisante ☐

9- En lisant un texte en français, l'élevé comprend -il ce support ?

Oui ☐ Non ☐

10- A quoi sont dues les insuffisances observées chez l'élevé de la 5em AP en lecture en français ?

.....

11- Quelles sont les solutions que vous préconisez afin de remédier les difficultés observées chez vos élevés en lectures de français ?

.....

.....

الملحق رقم 02:

النصوص القرائية باللغة الفرنسية للسنة الخامسة ابتدائي

PROJET

L'apiculteur

L'apiculteur élève des abeilles pour obtenir du miel.
Il s'occupe de plusieurs ruches abritant chacune des centaines d'abeilles. Une colonie d'abeilles est composée d'une reine, d'ouvrières et de faux-bourdons.
Tous travaillent pour visiter les fleurs, protéger la ruche et produire le miel.
L'apiculteur le récolte, mais il laisse aux abeilles une grande quantité pour vivre en hiver.
Cette grande famille vit dans les alvéoles qui sont de véritables petites chambres.

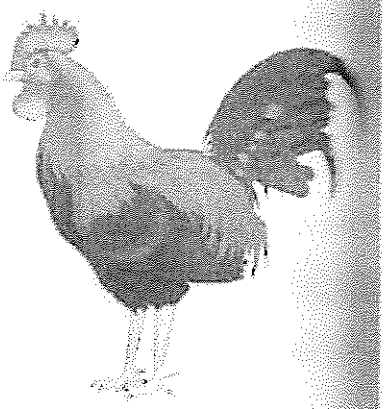
Texte adapté. Collection. en savoir plus Genève 1996

QUESTIONS :

1) De qui parle le texte ?
2) Que fait-il ?
3) Où vivent les abeilles ?
4) Pourquoi l'apiculteur élève-t-il les abeilles ?
5) Tu as observé un artisan au travail, dis quelles actions il fait pour exercer son métier ?

PROJET 2

Le petit coq noir



Il était une fois ; un petit coq noir à la crête rouge.

Il appartenait à une très pauvre femme. Ils vivaient tous les deux dans une très vieille maison. Souvent le petit coq grattait la terre et piquait du bec des vers, des grains et des miettes. La pauvre femme le regardait tendrement.

Un matin, ce brave petit coq trouve une pièce d'or. Un sultan qui passait par là, lui dit :

- Petit coq noir, donne-moi cette pièce d'or. »

- Elle est à moi, répond le petit coq noir.

Je la donnerai à ma maîtresse qui en a plus besoin que toi.

Le petit coq court trouver la pauvre femme et lui donne la pièce. Très heur... « Je lui promet de ne jamais le manger.

Depuis ce jour, ils vivent heureux dans une belle maison.

Nata Capulo, Contes des quatre...

Questions

1) Par quoi commence cette histoire ?

2) Comment appelle-t-on les histoires qui commencent ainsi ?

3) Qui est le héros de cette histoire ?

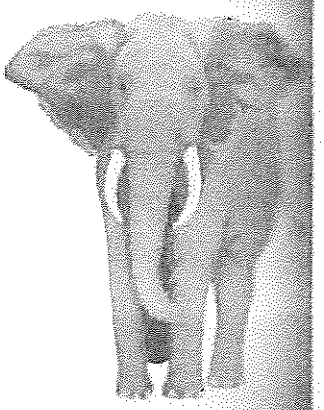
4) Que lui est-il arrivé ?

5) Est-ce que cette histoire est vraie ? pourquoi ?

6) Raconte en quelques phrases l'histoire à tes camarades.

PROJET

L'éléphant



Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupeaux composés de plusieurs familles.

L'éléphant est végétarien :
Chaque jour, il avale 200kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe. Il possède quatre dents qui lui servent à mâcher la nourriture.

L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se baigner. Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour. Pendant la saison sèche, il cherche l'eau sous le sable en creusant avec ses pieds, ses défenses ou sa trompe.

D'après Pierre Pfeffer, Grand livre de l'éléphant, coll. Découverte Benjamin, Ed. ga[illegible]

1) Où vivent les éléphants ?

2) De quoi se nourrissent-ils ?

3) Comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ?

4) Combien l'éléphant a-t-il de dents ?

5) Maintenant, tu as des informations sur l'éléphant. Donne-les à tes cam[illegible]

78

PROJET

Le sucre

Les morceaux de sucre ne poussent pas dans les arbres.

Pourtant, il y a du sucre dans toutes les plantes, mais sous forme liquide. Il y en a dans les racines, dans les tiges, dans les feuilles et, plus encore dans les fruits. Il y en a aussi dans les fleurs. Regarde les abeilles comme elles se régalent: elles ont besoin du sucre pour faire leur miel.

Quelle est la plante qui contient le plus de sucre? C'est la canne à sucre: c'est une sorte de roseau qui pousse dans les pays très chauds et très humides.

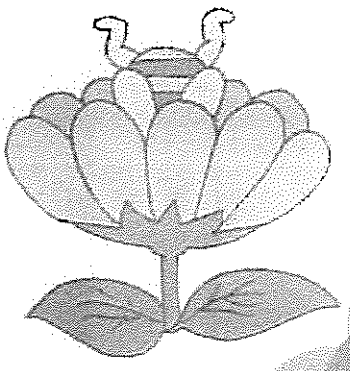
Il y a aussi une autre plante qui pousse presque partout: c'est la betterave à sucre.

Comment obtient-on le sucre? On écrase d'abord la canne ou la betterave dans une machine, puis on fait chauffer le jus obtenu. L'eau va s'évaporer (elle disparaît) et il ne restera que des cristaux de sucre. Enfin, on filtre les cristaux, on les nettoie et on obtient du sucre blanc.

Collection: En savoir plus Genève 1996

Questions :

1. En t'aidant du titre, des images et des débuts de paragraphes, dis de quoi parle le texte.
2. Où trouve-t-on le sucre ?
3. Sous quelle forme ?
4. Sous quelle autre forme le connais-tu ?



PROJET

Les abeilles

Les abeilles domestiques ne vivent que quelques semaines et travaillent sans arrêt

La société des abeilles comprend : les ouvrières qualifiées, les butineuses, les cirières, les ventileuses, les sentinelles, les nettoyeuses et les nourricières.

La reine est la plus importante, c'est la maman de toutes les autres, elle vit entre 4 et 5 ans.

Fabrication du miel :

1. Tout d'abord les abeilles butineuses vont récolter le nectar sur les fleurs.
2. Elles reviennent ensuite à la ruche pour déposer leur récolte dans la bouche des autres abeilles ouvrières.
3. Dans la ruche, il fait chaud. Des abeilles bougent leurs ailles pour faire du vent, et aussi pour faire évaporer l'eau du nectar.
4. Les ouvrières travaillent, elles mélangent le nectar à leur salive et leurs sucs digestifs.
5. Le produit obtenu est rangé dans des chambres spéciales, les alvéoles, et protégé par une mince couche de cire.

Il se transformera lentement en miel et durant l'hiver, il servira de nourriture à la grande famille des abeilles.

Usage du miel :

C'est la nourriture des abeilles et des hommes aussi. Pour donner un goût sucré aux friandises, pour faire des gâteaux, et même pour se fortifier et se soigner, les hommes ont toujours utilisé le miel.

Livre scolaire science naturelle, Ed. Nathan 1986

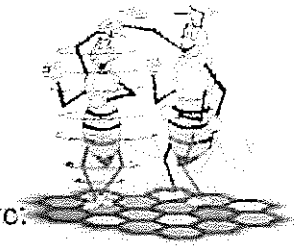
Activité

1) Comment est présenté le texte ?

2) De quel produit parle-t-on ?

3) Qui le fabrique ?

4) Pourquoi le deuxième paragraphe est-il numéroté ?



99

PROJET

Gribouille ne prend pas soin de lui

Gribouille n'est pas en bonne santé. Une nuit, il fait un rêve.

Dans celui-ci, les parties de son corps parlent.

Les cheveux disent : « prends plus soin de nous, lave nous deux fois par semaine. »

Les yeux disent : « prends plus soin de nous, regarde la télévision moins longtemps. »

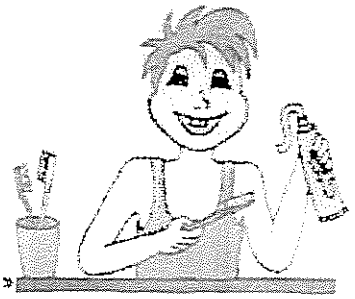
Le nez dit : « arrête de renifler. Mouche-toi. »

Les oreilles disent : « lave-nous avec un gant de toilette. »

Les dents disent : « brosse-nous avant d'aller au lit. »

Les mains disent : « lave-nous avant chaque repas. »

Les pieds disent : « change de chaussettes tous les jours. »



Le matin, Gribouille se réveille. Il prend un bain. Les parties de son corps sont bien contenies.

Prendre soin de sa santé
Bulletin de l'hygiène scolaire Paris 2000

1) En t'aidant de l'image et du titre, dis de quoi parle le texte.

2) Lis le texte, quelle ponctuation remarques-tu ?

Pourquoi ?

3) Qui parle dans ce texte ? A qui ?

4) Relève du texte six conseils.

5) Relève du texte ce que doit faire Gribouille pour prendre soin de lui.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط1، مصر 2005م.

2- إبن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط4، 2005م.

3- أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران للنشر، دط، الأردن 2009م.

4- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2008م.

5- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة، الديسلكيا، دار المناهج للنّشر والتّوزيع ط1، الأردن، 2009م.

6- أحمد عواد ندا، صعوبات التّعلّم، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009.

7- أحمد نايل الغرير، النمو اللغوي، إضطرابات النّطق والكلام، جدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2002م، ص 141.

8- أشواق عوض حامد، علم اللّغة التّطبيقي مجالاته تطبيقاته وحقل تعليم اللّغات، دار العالمية للنّشر والتّوزيع، ط1، 2003م.

9- بشير راشدي الزغبي، تنمية مهارات الإستيعاب لدى طلبة اللّغة العربية بغيرها، دار البداية، ط1، الأردن، 2009م.

10- حضر سعاد محمد خالد، صعوبات التّعلّم، دار البداية ناشرون وموزعون، ط1، الأردن 2009م.

11- حنان فتح الشيخ، دليل المعلّم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي النّاتج عن خلل في المخ، دار شتات للنشر والبرمجيات، دط، مصر، 2005م.

12- خالدي الهادي، المرشد المفيد وتقنيات البحث العلمي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 1996م.

13- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، لبنان 2003م.

14- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربية والتطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2003م.

15- راتب قاسم عاشور، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2005م.

16- رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن، 2005م.

17- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، الأزاريطة 2005م.

18- سعدون محمود الساموك، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1 الأردن، 2005م.

19- سناء غورتاني طيبي، مقدمة في صعوبات القراءة، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط1 الأردن، 2009م.

20- سيد عبد الحميد سليمان، الديسليكيا، رؤية نفس عصبية، دار الفكر العربي، ط1 القاهرة، 2006م.

21- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للنّشر والتّوزيع، دط، الجزائر 2000م.

22- صلاح الدين شروح، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنّشر والتّوزيع ،دط عنابة، 2003م.

23- عامر طارق عبد الرزاق، القراءة مفهومها، أهدافها ومهاراتها، دار العالمية للنّشر والتّوزيع، ط1، الهرم، 2014م.

24- عبد الحكيم محمود الصافي، سليم محمد قارة، تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دط، 2010م.

25- عبد العزيز السرطاوي، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر، ط1 الأردن، 2009م.

26- فهد خليلي زيد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصّعوبة، دار اليازودي العلمية للنّشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005م.

قائمة المصادر والمراجع

27- محمد أسامة البطانية، صعوبات التّعلّم النّظرية والممارسة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع في الطباعة، ط1، الأردن، 2007م.

28- محمد القريطي عبد المطلب أمين، صعوبات التّعلّم، عالم الكتاب للنشر، دط، مصر 1984م.

29- محمود أحمد السيّد، اللّسانيات وتعليم اللّغة، دار المعارف للطباعة والنّشر، دط تونس،1998.

30- مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة في أساليب التّعلّم، النّظرية والبحوث والتدريبات والإختبارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة للنشر، ط1، الإسكندرية، 2006م.

31- مراد علي عيسى سعد، كيف يتعلم المخ وصعوبات القراءة والعسر القرائي، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر والتوزيع، ط1، الإسكندرية، 2007م.

32- نصرة عبد المجيد جلجل، العسر القرائي، مكتبة النّهضة المصرية، ط2، مصر 1998م.

33- هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 عمان، الأردن، 2005م.

ثانيا: المراجع باللغة الفرنسية:

1- Lamine Serti, mon livre de français, office nationale Onps de l'imprimerie scolaire2010 ‹.
2- Michèle verdehan, éducations, Paris ,2002.
3- Rafoni Jacoh Apprendre a lire en français langue seconde harmattan paris, 2017.
4- Tagliant Christine, la classe de langueur l'internationale paris.
5- Tudert ait chellal, impaction de l'éducation et de l'enseignent, primaire circonscription, brouira 2014.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع الصفحة

مقدمة..... 3-1

الفصل الأول: دراسة نظرية تحليلية

المبحث الأول: القراءة مفهومها، أنواعها وأهدافها

1- مفهوم القراءة..... 6-4

2- أنواع القراءة..... 11-6

3- أهداف القراءة..... 12-11

المبحث الثاني: صعوبات القراءة عند المتعلّم

1- مفهوم صعوبات القراءة..... 14-13

2- التّطور التاريخي لصعوبات القراءة..... 16-15

3- العوامل المؤثّرة في ظهور صعوبات القراءة..... 23-16

المبحث الثالث: تعليم القراءة باللّغة العربية واللّغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية.

1- تعليم القراءة باللّغة العربية في المرحلة الإبتدائية..... 24

2- تعليم القراءة باللّغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية..... 31-25

3- طرق تعليم القراءة باللّغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية..... 34-31

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية ميدانية

المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانية

فهرس الموضوعات

1- منهج الدّراسة..... 35

2- عينّة الدّراسة وحدودها..... 36-35

3- أدوات جمع البيانات..... 37

4- تحليل نتائج الإستبانة والتعليق عليها..... 45-38

المبحث الثاني: تحليل النّصوص القرائية والحلول المعالجة.

1- تحليل النصوص القرائية والتعليق عليها..... 58-46

2- الحلول المعالجة..... 60-59

خاتمة..... 63-61

ملاحق..... 74-64

قائمة المصادر والمراجع..... 78-75

فهرس الموضوعات..... 80-79