

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الجزائر2  
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية  
قسم علوم اللسان

## الميل القرائية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال نصوص القراءة

-كتابا اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة متوسط  
-أنموذجا-

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه  
في تخصص: الدراسات الإفرادية الاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة:

سارة طلاح

السنة الجامعية 2020/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الجزائر2  
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية  
قسم علوم اللسان

الميول القرائية لتلاميذ مرحلة التعليم  
المتوسط من خلال نصوص القراءة  
-كتابا اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة  
متوسط أنموذجا-

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه  
في تخصص: الدراسات الإفرادية الاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

إشراف الأستاذ:

أ.د. الطاهر لوصيف

إعداد الطالبة:

سارة طلاح

السنة الجامعية 2020/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الجزائر2  
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية  
قسم علوم اللسان

## الممول القرائية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال نصوص القراءة -كتابا اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة متوسط أنموذجا-

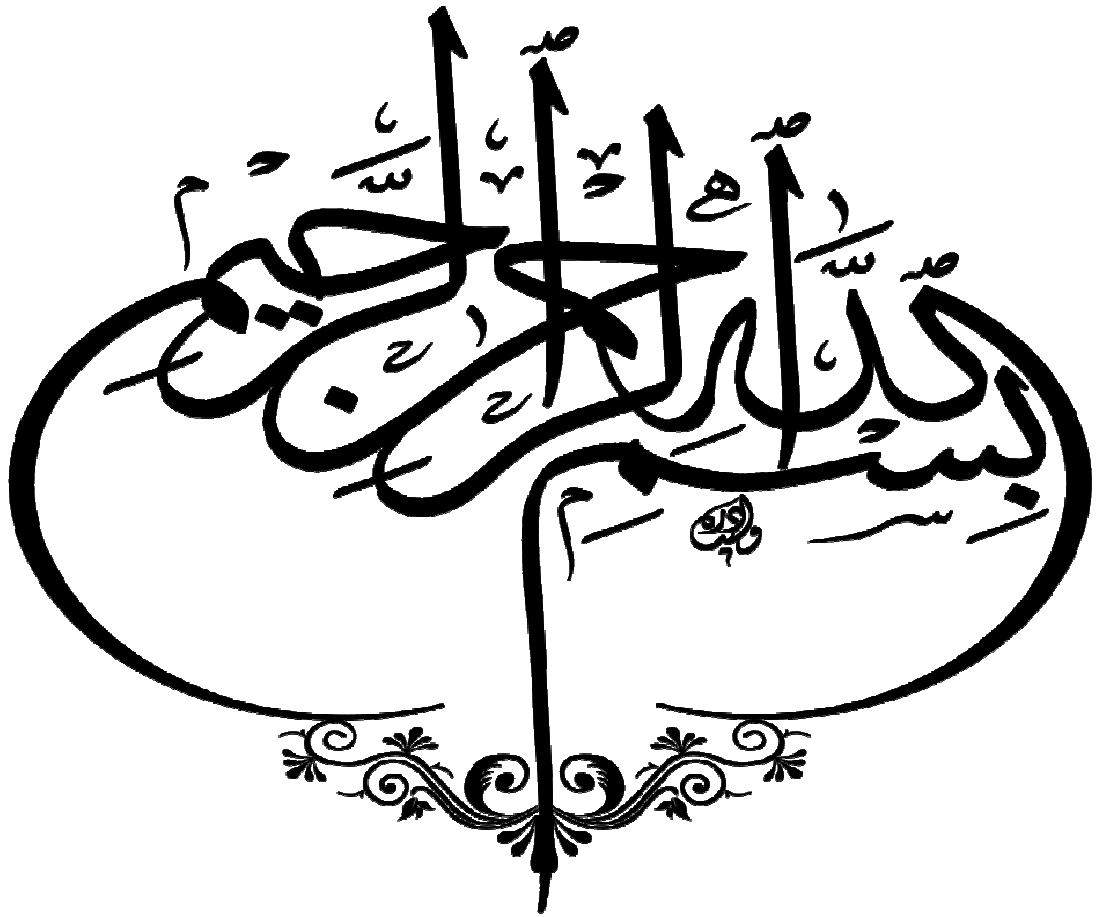
أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

في تخصص: الدراسات الإفرادية الاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

لجنة المناقشة تتكون من الأساتذة:

- عبد المجيد سالمى ..... رئيسا
- طاهر لوصيف ..... مشرفا ومقررا
- مفتاح بن عروس ..... عضوا مناقشا
- حفصة فيقاى ..... عضوا مناقشا
- زهور شتوح ..... عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2020/2019



## إهداء

إلى أسرتي فخري وسندي، ومنبع كل جميل في  
حياتي

أمي وأبي حفظهما الله وجزاهما عني أحسن  
الجزاء.

زوجي طارق وعائلته.

فلذة كبدي: محمد وائل، أمير وسيم، وعبد  
الجليل.

إخوتي كل باسمه.

صديقتي الوفيتين: فائزة وفاطمة.

أهدي هذا العمل.

سارة

## شكر وتقدير

لا يسعني وأنا أخط آخر كلمات هذه الدراسة إلا  
أن أشكر الله على توفيقني لإتمامها.  
كما أشكر أستاذي المشرف "الطاهر لوصيف"  
على حسن توجيهه ودعمه للعمل منذ أن كان  
تصورا إلى أن صار واقعا منجزا.  
والشكر موصول لقسم علوم اللسان إدارة  
وأستاذة، وإلى لجنة المناقشة التي قبلت قراءة هذا  
العمل وإثراءه.  
شكرا لكل من دعمني وتمنى لي الخير.

سارة

# المقدمة

## المقدمة

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية التي ينبغي للفرد أن يكتسبها ويعمل على تنميتها وإتقانها، لأنها من أهم وسائل التواصل الفكري والثقافي والحضاري على مر العصور، ولا سيما في عصرنا هذا الذي صارت المعرفة تتدفق فيه تدفقا منقطع النظير، وهي لا شك تسهم بكيفية كبيرة في بناء شخصية الأفراد، وتنمية تفكيرهم، والعمل على تكوين ميولهم واتجاهاتهم.

ولذلك فالقراءة من الأنشطة التعليمية التي تهتم بها المدارس منذ أن يلج الأطفال أبوابها في أول مرة وتزداد أهميتها على مر الأيام ولا سيما في أواخر مرحلة التعليم الابتدائي وفي مرحلة التعليم المتوسط التي تصادف البداية الفعلية لمرحلة المراهقة، وذلك لأن القراءة توسع خبرات المتعلمين وتنشط قواهم الفكرية وتهذب دوافعهم وتبعث فيهم حب الاطلاع على مختلف المعارف خاصة المتصلة بحاجاتهم النفسية والاجتماعية المتزايدة، وما يجري حولهم من حوادث الحياة وأنشطتها.

من المعروف أن المتعلم في هذه المرحلة يرغب في معرفة كل ما يتصل بالأشياء والحوادث المألوفة حوله، وكلما أشبع رغبته في الاطلاع زادت خبرته، واكتسب معرفة أكثر اتساعا بالعالم الذي يعيش فيه، وانبعثت في نفسه ميول جديدة موجهة، ولذلك فإن معرفة الميل القرائي عند المتعلمين ضرورة يعمل المربون على تحديد طبيعتها والعمل على تعزيزها وتنميتها للوصول إلى جيل قارئ، فبالرغم من الممارسة المتواصلة للقراءة في مختلف المستويات الدراسية إلا أنها لم تحقق أهم الأهداف المرجوة من تدريسها، خاصة أن الكثير من المتعلمين ينصرفون عن القراءة أو يشعرون بفتور ملاحظ تجاهها، الأمر الذي يطرح تساؤلا ملحا بخصوص الميول القرائية لدى المتعلمين والأسباب التي تجعلهم يستكفون عن القراءة.

وعليه فإن الحاجة ملحة للقيام بدراسات تسهم في تحديد الميول القرائية للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، فالتربية الحديثة تؤكد على ضرورة مراعاة الميول القرائية والأخذ بها عند التخطيط للمناهج وبنائها، لأن إهمالها قد يتسبب في تنشئة أجيال من المتعلمين تعرف القراءة غير أنها لا تمارسها، ومن ثمة ينبغي أن لا يقتصر الاهتمام بنشاط القراءة على تمكين المتعلمين من القدرة على القراءة، بل يجب تنمية ميولهم

ليتجاوزوا مجرد قراءة مواد البرنامج الدراسي إلى الاهتمام بالقراءة بمفهومها العام، خاصة أن الميل يمد صاحبه بدافع يجعله يتحمل المشقة ويتغلب على الصعوبات، وإذا أردنا ربط القراءة بالمراهقة كان لزاما علينا معرفة هذه المرحلة التي تنشأ فيها ميول واهتمامات ورغبات جديدة نتيجة للتغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية التي تحدث فيها، وذلك ما يدعونا إلى النظر في نوعية النصوص والمواضيع المقررة في الكتب المدرسية ومعرفة مدى ملاءمتها لهذه المرحلة.

ولذلك فإن الدراسة الحالية تهدف إلى محاولة التعرف على الميول القرائية وتحديدها بصورة واقعية في مرحلة التعليم المتوسط والتحقق من مدى ملاءمتها للنصوص المقررة في الكتب المدرسية، ولا شك في أن ذلك سيمهد السبيل إلى تعزيزها وتنميتها واستثمارها لصالح العملية التربوية.

وانطلاقا مما سبق ذكره فقد وسمنا بحثنا بـ "الميول القرائية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال نصوص القراءة: كتابا اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط -نموذجا-".

ولأن أي عمل لا يمكن أن يحوز قيمته إلا بحوافزه، فإن أهم دافع جعلنا نختار هذا الموضوع يعود إلى فترة كنا قد زاولنا فيها مهنة التعليم بمرحلة التعليم المتوسط، ولاحظنا خلالها تفاعل المتعلمين مع نصوص قرائية دون أخرى، مما كوّن عندنا حيرة علمية جعلتنا نشعر بوجود خلل في نصوص القراءة التي تشكل مادة الكتاب التي نرى لبعضها دورا كبيرا في تحفيز المتعلمين على القراءة، ذلك أن الموضوعات إن لامست حياة المتعلمين وعالجت مشاكلهم، دفعتهم إلى الإقبال عليها بشغف، ومن ثم يزداد ميلهم للقراءة، أما إذا كانت نصوصه غير ملائمة ولا تتصل بخبراتهم أو لا تلبي ميولهم ولا تثير دوافعهم، فإنها تبعث فيهم الشعور بالإحباط والملل مما يؤدي إلى انخفاض المقروئية لديهم.

ولما بادرنّا إلى البحث في الموضوع وجدنا أن الحديث فيه ليس أمرا جديدا، وإنما هناك دراسات كان لها فضل السبق في طرحه من بينها:

- 1- دراسة "أحمد حسن حنورة" سنة (1980)، التي هدفت إلى التعرف على الميول الأدبية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط ومدى اتفاقها مع النصوص الأدبية المقررة في المنهاج التعليمي.
- 2- دراسة "مطوع السباعي الصيفي" سنة (1986) حول تحديد ميول متعلمي الصف التاسع من التعليم الأساسي في القراءة ومدى اتفاقها مع موضوعات القراءة.
- 3- دراسة "رفيق حسن الحليمي" سنة (1990) حول الميول القرائية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالكويت.
- 4- دراسة "هيقنبوتام" "Higginbotham" سنة (1999) عن موضوعات القراءة التي يميل إليها متعلمو المستوى السادس والسابع والثامن في المدارس الحكومية في جنوب شرق ولاية جورجيا الأمريكية وأثر متغير الجنس على ذلك.
- 5- دراسة "سيف طارق حسين" و"سمير فياض" سنة (2015) حول تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر في الصف الرابع الأدبي في ضوء الميول القرائية للطلبة\*.

إذ لابد من الإشارة إلى أن جل الدراسات السابقة تؤكد علاقة الميول القرائية بارتفاع أو انخفاض مقروئية المتعلمين، ودورها في التحصيل الدراسي وتشجيع المتعلمين على قراءات أخرى، كما أكدت على اختلاف الميول القرائية من بلد إلى آخر، لهذا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على الميول القرائية للمتعلمين في الجزائر ومدى ملاءمتها لمواضيع القراءة المقررة في الكتب المدرسية في مرحلة التعليم المتوسط من أجل مراعاتها ومحاولة تتميتها، واستثمارها في العملية التربوية.

---

\*ولمن أراد الاطلاع أكثر على الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع الرجوع إلى دراسة "زيدان أحمد السرطاوي" وآخرين سنة (2002) بعنوان "موضوعات القراءة التي يميل إليها الطلاب في المراحل التعليمية وأثر الجنس والمستوى الصفّي على ذلك" والتي عرضت أهم البحوث التي تناولت الموضوع.

وعليه توجهنا في هذا البحث إلى: "التعرف على الميول القرائية للمتعلمين ومدى تحققها في نصوص القراءة في مرحلة التعليم المتوسط" بمعنى تتمثل إشكالية بحثنا فيما يلي: "إلى أي مدى تساهم الميول القرائية في تحديد موضوعات النصوص؟"، وتتشكل هذه الإشكالية من مجموعة من الأسئلة الفرعية، أهمها:

- 1- ما الميول القرائية لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط؟
- 2- إلى أي مدى تساهم الميول القرائية في تنمية الميل إلى القراءة؟
- 3- إلى أي مدى تراعي نصوص القراءة المقررة في الكتب المدرسية ميول المتعلمين القرائية في مرحلة التعليم المتوسط؟

ولإجابة عن هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات الآتية:

- 1- يتوقف توجيه الفعل القرائي ونمو المهارات المتصلة به على تحفيز الميول القرائية وبعثها لدى القارئ عموماً والمتمدرس خصوصاً.
- 2- لمتعلمي المرحلة التعليمية المتوسطة ميول قرائية متنوعة ونشطة باعتبار المرحلة العمرية التي يمرون بها من جهة أولى، والمستوى التعليمي الثري الذي يعيشونه (تعدد المواد الدراسية وتعدد الأساتذة) من جهة ثانية.
- 3- قد يعود خبو الميول القرائية لمتعلمي المرحلة التعليمية المتوسطة لكثير من النصوص القرائية التي لا تتناسب مع حاجات هؤلاء ورغباتهم.
- 4- غياب الدراسات الاستطلاعية التي تقف على الحاجات القرائية الملحة لمتعلمي المراحل التعليمية، ولا سيما هذه المرحلة، الأمر الذي يجعل اختيار المادة القرائية غير متناسب في جل برامج التعليم مع حاجات المتعلمين.

وللتحقق من صدق هذه الفرضيات توخينا المنهج التحليلي الوصفي الإحصائي لأنه الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات الأكاديمية التي تعتمد على تحليل الظاهرة، واستقراء معطياتها ووصفها بطريقة تعتمد على تحليل بنيتها الظاهرة، وبيان العلاقات بين عناصرها ومكوناتها، ويتعدى الوصف إلى التفسير في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة، وتحديد

نسبها المئوية بجمع التكرارات، وعليه فقد نظمنا بحثنا هذا وفق خطة ممنهجة ابتدأناها بمقدمة مهدنا فيها للموضوع وأعقبناها ببايين.

أما الأول فهو باب نظري جاء بعنوان "القراءة والمراهق" وقد تضمن فصلين، جاء الأول بعنوان "القراءة في مرحلة التعليم المتوسط"، وتفرع إلى مبحثين عرضنا في الأول منهما "المفاهيم الأساسية للقراءة" ذكرنا فيه مفهوم القراءة، أهميتها، وظيفتها في مرحلة المتوسط لنختم المبحث بذكر أنواعها ومهاراتها في هذه المرحلة، أما المبحث الثاني الموسوم "مواضيع القراءة المقررة في الكتاب المدرسي لمرحلة التعليم المتوسط"، فقد تناولنا فيه الحديث عن جوانب تقييم كتب القراءة، مستنبطين الأسس التي يتم في ضوءها اختيار نصوص القراءة، وطرق تدريسها، لنختم المبحث بعرض للموضوعات المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط.

ثم تطرقنا في الفصل الثاني من الباب النظري الموسوم "تلاميذ مرحلة المتوسط وخصائصهم النمائية" إلى الكشف عن الخصائص النفسية والجسمية والانفعالية العقلية واللغوية لمتعلم هذه المرحلة، واستقصاء حاجاته المختلفة من أجل حصر ميوله واهتماماته وذلك عبر مبحثين، جاء الأول بعنوان "المراهقة وأهم سماتها"، عرفنا فيه المراهقة وحددنا مراحلها وسماتها، ثم ضبطنا خصائص متعلمي مرحلة المتوسط، أما المبحث الثاني الموسوم "الميول والاهتمامات في مرحلة المراهقة"، فقد ناقشنا فيه حاجات المتعلمين واهتماماتهم في مرحلة المتوسط. ثم عرفنا الميل القرائي، وذكرنا أهميته، والعوامل المؤثرة فيه، لنحدد بعد ذلك الميول القرائية الخاصة بمتعلمي مرحلة المتوسط، وذلك بالاستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، وكل هذا من أجل مراعاتها عند إعداد المقررات الدراسية وتحديد الألوان القرائية التي سوف تقرر عليهم.

في حين أفردنا الباب الثاني المعنون بـ "الميول القرائية والكتاب المدرسي"، لعرض الدراسة ومناقشتها من خلال الكشف عن الميول القرائية للمتعلمين في مرحلة المتوسط بالجزائر ومدى تحققها في نصوص القراءة المقررة في الكتب المدرسية، ليتم تقسيمه إلى فصلين مهدنا لهما بالحديث عن الإجراءات المنهجية للدراسة متبعين في ذلك المنهج التحليلي الوصفي المدمج في طياته المنهج الإحصائي عند تقديرنا النسب المئوية المتعلقة بإحصاء النصوص وتبيان آراء المعلمين والمتعلمين فيها، ولذلك حمل الفصل الأول منه

عنوان "نظرة تحليلية نقدية لمواضيع القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط"، وزعنا محتوياته إلى مبحثين، صنفنا في الأول منه معطيات نصوص القراءة المقررة في الكتابين، وقمنا بتحليلها في المبحث الثاني ضمن جداول إحصائية مستتبطين نتائجها، أما الفصل الثاني الذي حمل عنوان "الميول القرائية لمتعلمي مرحلة المتوسط من خلال استبانات المعلمين والمتعلمين في هذه المرحلة" فقد قسمناه هو الآخر إلى مبحثين خصصنا الأول لجدولة البيانات الخاصة باستبانات المعلمين وتحليلها، والثاني لجدولة البيانات الخاصة باستبانات المتعلمين وتحليلها.

وعرضنا في الخاتمة عددا من النتائج العامة مع بعض التوصيات والاقتراحات، أعقبناها بمسرد للمصادر والمراجع التي اعتمدناها، ثم ختمنا بقسم للملاحق وفهرس للموضوعات.

ومما يجدر ذكره أن انجاز هذا العمل لم يخل من بعض الصعوبات التي قد تواجه أي طالب أثناء القيام ببحثه، كقلة المراجع التي لها صلة بالموضوع وصعوبة الحصول عليها إن وجدت، لأن معظمها بحوث جامعية غير منشورة، إضافة إلى صعوبة الجمع بين تخصصين علميين كعلم النفس المراهق وتعليمية اللغة، وكذا صعوبة التوفيق بين الحياة الأسرية والعلمية والعملية ومتطلبات كل منها.

ولا يسعني في الأخير إلا أن أذكر إن هذا العمل عمل بشري لا يخلو من النقائص وحسبي في ذلك أنني لم أدخر وسعا، فإن أصبت فذلك ما أرجوه، وإن كان غير ذلك فأسأل الله تعالى أجر المجتهدين.

# الباب الأول:

## القراءة والمراهق

الفصل الأول: القراءة في مرحلة التعليم المتوسط.

الفصل الثاني: تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

وخصائصهم النمائية.

**تمهيد:**

تعد مرحلة التعليم المتوسط من أهم المراحل التعليمية في حياة المتعلم، ففيها يكتسب المهارات الأساسية والضرورية لحياته الحالية والمستقبلية، واللغة العربية هي الأساس الذي يعتمد عليه المتعلم في اكتساب مهارات تعينه على الاتصال ببيئته ليتم له عن طريقها التفاهم والتفاعل مع تلك البيئة، ولهذا وغيره ينبغي أن يظفر تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة بقدر كبير من العناية.

إن استعمال اللغة العربية يتم بشكل عام في صورتين، صورة "استقبالية" تتكون من الاستماع والقراءة، وصورة "إنتاجية" تتكون من الكلام والكتابة، وتبنى اللغة ككل من خلال العلاقات القائمة بين هذه المهارات، وتشكل القراءة مع الاستماع معا اللغة "الاستقبالية"، ومن ثم فالشخص الذي لا يحسن الاستماع، لا يكون متحدثا بكيفية ناجعة، كما أن الشخص الذي لا يحسن القراءة لا يكون كاتبا بكيفية ناجعة كذلك.

ومن هذا المنطلق لا يمكن إنكار دور القراءة في غرس القيم وتكوين اتجاهات المتعلم، وتنمية ميوله وإشباع حاجاته النفسية وتوثيق الصلة بينه وبين القراءة.

لهذا سنحاول في هذا الفصل الحديث عن المفاهيم الأساسية للقراءة وأهميتها ووظيفتها في مرحلة التعليم المتوسط، كما سنتناول بالحديث أنواعها والمهارات القرائية الخاصة بمتعلمي هذه المرحلة.

كما سنتناول جوانب تقييم كتب القراءة والأسس التي تم اتباعها في اختيار هذه النصوص وطريقة تدريسها.

# الفصل الأول:

## القراءة في مرحلة التعليم

### المتوسط

المبحث الأول: المفاهيم الأساسية للقراءة.

المبحث الثاني: مواضيع القراءة المقررة في

الكتاب المدرسي لمرحلة التعليم المتوسط.

المبحث الأول: المفاهيم الأساسية للقراءة1- مفهوم القراءة وتطوره:أ- تطور مفهوم القراءة:

مرّ مفهوم القراءة بتطور تواكب مع تطور نظريات التعليم والتعلم، فقد كانت القراءة في أول عهدها عبارة عن عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات ملفوظة من القارئ مع حسن النطق بها، ومن ثمّ كانت القراءة الجهرية هي الشائعة، حيث كان التركيز في عملية القراءة يقوم أساساً على الجانب الفيزيولوجي والإدراكي منها، وأنها تتمّ بشكل آلي. ومع بداية عشرينيات القرن الماضي، تحولت النظرة للقراءة من كونها عملية بسيطة إلى كونها عملية تستلزم قيام القارئ بالعديد من العمليات، فأصبحت تعني تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة من القارئ، أي فهم المعاني التي تعبر عنها تلك الرموز، وبذلك أصبح عنصر الفهم شرطاً أساسياً من شروط تحقق مفهوم القراءة. ولم يقف تطور هذا المفهوم عند هذا الحد، ولكن تطور ليتضمن تفاعل القارئ مع المقروء، هذا التفاعل الذي يحمل القارئ على إصدار حكم أو نقد لما قرأ "سواء أكان استحساناً وتقديراً وإعجاباً، أو رفضاً وغضباً وبغضاً، وهذا التفاعل يعدّ خبرة يسخرها القارئ في مواجهة المواقف والمشكلات التي قد تواجهه في الحياة، إذ تعتبر أيضاً أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في مواجهة المشكلات"<sup>1</sup>.

وتطور مفهوم القراءة بتطور الدراسات النفسية واللسانية، التي صارت تعتبر القراءة "عملية معالجة لمعلومة معروضة للوصول إلى معناها، وبهذا المعنى يحصل التفاعل بين القارئ وما يقرؤه"<sup>2</sup>، معتبرة المعالجة عملية معقدة تستوجب توظيف عدة طاقات وعمليات

1. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008/1428، ص252.

2. أنطوان صباح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص53.

ذات خصائص متميزة منها الفيزيولوجي والنفسي واللغوي أي "عملية ذهنية معقدة تفترض تضافر مجموعة من العمليات البصرية وعمليات فك الرموز، والدخول في المعجم اللغوي وتفسير الكلمات، بالإضافة إلى تحليل العلاقات النحوية والمعنوية التي تقيمها بين بعضها البعض الكلمات والجمل، والنص بكيته، وصولاً إلى فهم المعنى"1.

وبناء على ما سبق ذكره، نستنتج أن مفهوم القراءة يقوم على الأبعاد الآتية: التعرف على الحروف والكلمات، ثم النطق بها نطقاً صحيحاً، يليه الفهم، وهو الربط الصحيح بين اللفظ والمعنى أو المدلول، ثم الحكم وبمثل الرأي الشخصي بخصوص المادة المقروءة، وبعد فهم المقروء والتفاعل معه بكل أبعاده، يمكن للقارئ أن يستغل مادة القراءة في حل مشكلاته سواء المتعلقة به، أو المتعلقة بقضايا مجتمعه، كما يمكن له أن يطور معارفه ويصقلها من خلال القراءة.

### ب- المفهوم اللغوي للقراءة:

دلّت المعاجم العربية القديمة على معانٍ مختلفة للقراءة، نكتفي بعرض ما يتصل بها في المفاهيم الحالية، حيث ورد في لسان العرب لابن منظور أن لفظة "القراءة" تدل في الأصل على الجمع إذ نقول: "قرأت الشيء قرآناً: إذا جمعته، وضممت بعضه إلى بعض، وسمي كتاب الله عز وجل قرآناً لأنه يجمع السور فيضمها"2.

كما يقدم مجمع اللغة العربية التعريف اللغوي الآتي للقراءة: "قرأ الكتاب قراءة وقرآناً، تتبع كلماته نظراً ونطقاً بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، وسميت حديثاً بالقراءة الصامتة، وقرأ الآية من القرآن أي نطقاً بألفاظها عن نظر وعن حفظ، فهو قارئ"3.

1. أنطوان صباح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص55.

2. ابن منظور، لسان العرب، منشورات أحمد علي بيضون، تحقيق عامر حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ج1، ص157.

3. مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص2. 4. 722.

وتعني كلمة القراءة في المعاجم العربية الحديثة: "تحريك العين على رموز الكتابة منطوقة بصوت عال، أو من غير صوت، مع إدراك العقل للمعاني التي ترمز إليها في الحالتين"1.

ووردت هذه الكلمة "قرأ أيضا بمعنى الضم، واقتراً الكتاب نطق بالمكتوب فيه أو ألقى النظر عليه وطالعه"2، وقد "وردت مشتقات لفظة القراءة في القرآن الكريم في سبع عشرة آية، وجاءت كلمة القرآن في واحد وسبعين آية"3.

وتدل القراءة على معان أخرى، بحيث يعبر هذا المصطلح في النقد الأدبي على تأويل القارئ للنص بطريقة خاصة، كما يعبر عن الروايات المشهورة في قراءة القرآن الكريم.

أما عن مفهوم القراءة في المعاجم الغربية، فإنه لا يختلف عن المفهوم الذي سبق ذكره، فيما عدا الاستعمال الخاص بالقراءات القرآنية، بحيث عرفت كلمة "la lecture" في أحد المعاجم بأنها:

1. "تتبع أو تحريك النظر على رموز الكتابة مع النطق بالأصوات التي تمثلها (القراءة الجهرية)، أو بإدراك المعاني التي تتضمنها تلك الرموز مباشرة (القراءة الصامتة أو الذهنية).

2. الطريقة الخاصة لتأويل نص مكتوب"4.

1. وهبة مجدي والمهندس كامل، معجم المصطلحات العربي في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص287.

2. المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت، ط32، 1997، ص616.

3. فخري محمد صالح، دعوة الإسلام إلى إجادة القراءة والكتابة، دار الوفاء للطباعة، مصر، ط1، 1995/1415، ص33.

4. Paul Foulquie, Dictionnaire de la langue pédagogique, Presse universitaire de France, Paris, 1971, p287.

نستخلص مما تمّ عرضه أن مفاهيم القراءة في المعاجم العربية والغربية تصبّ في معنى جوهرى واحد وهو التعرف على الرموز المكتوبة بالنظر دون النطق أو بهما معاً، مع إدراك المعنى الدلالي لها.

### ج- المفهوم الاصطلاحي للقراءة:

أما عن مفهوم القراءة اصطلاحاً فقد جاء في القاموس المعاصر للتربية أن القراءة "تشاط إدراكي حسي بصري وعقلي، يسمح بفك رموز معنى نص وبإعادة تركيب الرسالة المتواضع عليها في شكل معلومات بيانية"<sup>1</sup>.

ويمكن أن نفهم من هذا التعريف أن القراءة عملية عقلية وعضوية وانفعالية يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها، وكذا محاولة فهمها والاستفادة منها من خلال ربط هذه الرموز بمعانيها.

كما يرى "روبير دوتراسن" أن القراءة "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية"<sup>2</sup>.

ويفهم من هذا التعريف أن لعملية القراءة ثلاثة أبعاد هي:

1. البعد الذهني.

2. البعد اللفظي.

3. البعد الخطي (الترميزي).

كما عرفها "راينر وبولاتسيك" بأنها: "قدرة الفرد على تحديد الرموز المرئية في الصفحة المطبوعة، وفهم المعنى من النص"<sup>3</sup>.

1. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Québec, 1993, p787.

2. روبير دوتراسن، التربية والتعليم، تر: أنطوان فوزي وآخرون، مكتبة لبنان، د.ط، د.ت، ص45.

3. Rayner Keith & Pollatsek Alexander : The psychology of reading, Englewood, Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall International inc., 1989, p23.

هذا ويعرفها "ويلر" بأنها: "عملية فك الشفرة، التي تتضمن عملية التعرف على الكلمات والرموز، وعرفها كذلك بأنها عملية فهم المعنى باعتبار أن الفهم عملية متممة لفعل أو حدث القراءة، أو أنها إعادة بناء للمادة المقروءة التي تظهر في صفحة مكتوبة أو مطبوعة"1.

كما نجد "رشدي أحمد طعيمة" و"محمد السيد مناع" يعرفان القراءة بأنها: "نشاط يتكون من أربعة عناصر هي: استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه بالنقد، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته، وهذا ما نسميه بالتفاعل"2.

نستنتج من هذا أن القراءة تشمل المهارات الآتية: التعرف والفهم والنقد والتفاعل، ولذلك فالقراءة عبارة عن عمليتين متصلتين:

**العملية الأولى:** تتمثل في الاستجابات الفيزيولوجية لكل ما هو مكتوب.

**العملية الثانية:** عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى الذي يشمل التفكير والاستنتاج، وتجري القراءة بناء على ما خزنه القارئ في ذهنه من المعارف، ليتم في ضوءه معالجة المعارف التي يقرأها تماماً على النحو الذي نراه في المعالجة الآلية للمعلومات: Traitement des informations، فنحن نقرأ (بمعنى نعالج) ما نتلقاه في ضوء ما نملكه، وهكذا تتوسع قاعدة البيانات لدينا وتتوسع علاقتنا بالقراءة من جراء ذلك. كما أن للقراءة بعد نفسي، ذلك أننا عندما نقرأ فإنه بالصدفة فقط كما قال "فرانك سميث": "تعتبر القراءة بصرية وهي تتم وراء العينين والفهم - الذي هو المعنى الآخر

1. Waller Louise : Teachingreading in highschool : Improvingreading in the content areas, New York : Harper ls, Rowpublishers, inc., 1984, p44.

2. طعيمة رشدي أحمد ومناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1420هـ/2000م، ص121.

للقراءة - إنما تحدده نقوده "النظرية" الموجودة في ذهن القارئ"1، كما يعرف "ك. قودمان" القراءة بأنها: "العبء تخمين سيكولساني، لا يشكل المقروء (النص) إلا مجموعة من المؤشرات التي يختار منها القارئ ما يحتاج إليه، ولا عجب إذاً أن نرى ذلك الانتقاء أو الاختيار إنما تحدده الميول وتتحكم فيه"2.

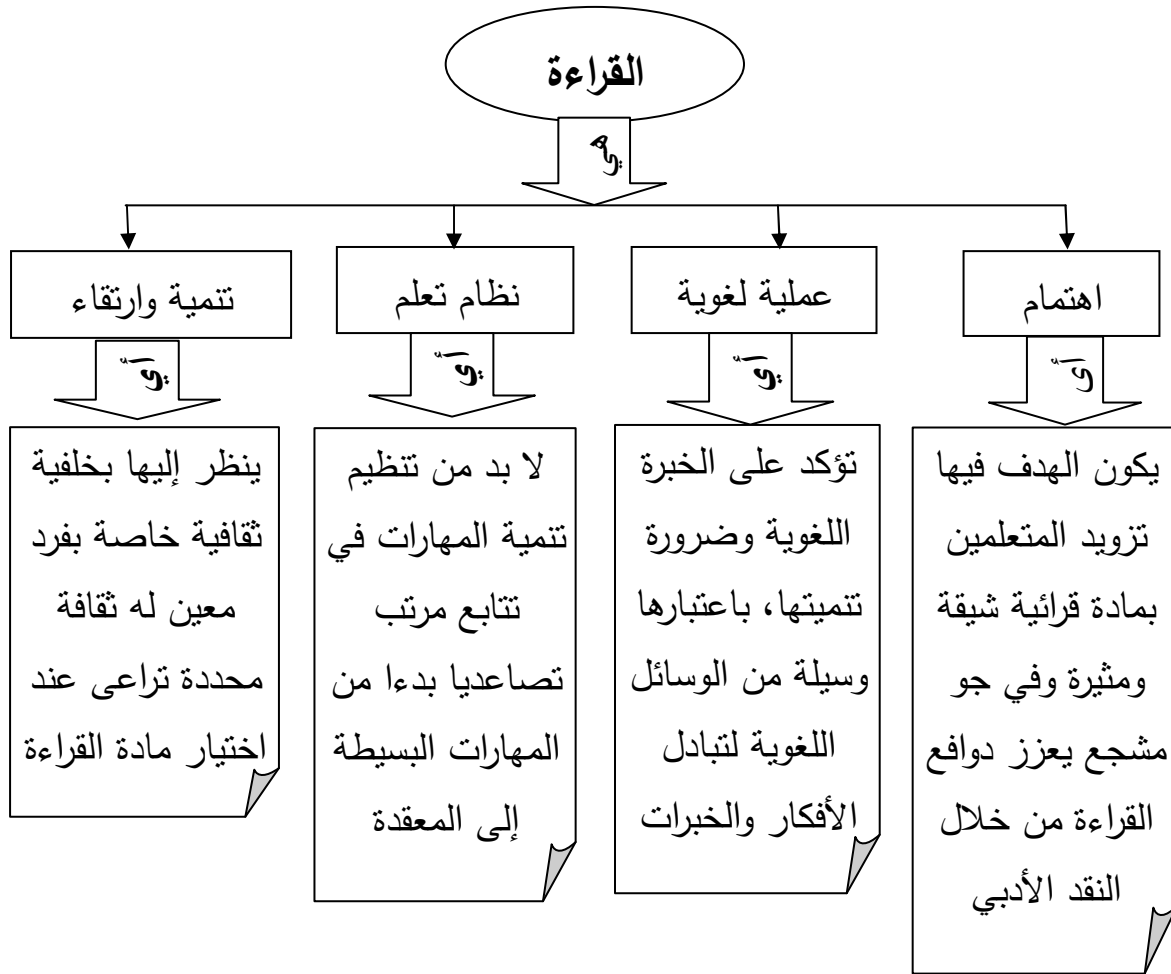
وللتفصيل أكثر في مفهوم القراءة نعرض المخطط الآتي، وهو مخطط بنيانه اعتماداً على تعاريف "جيرالدج دوفي، وجورج شيرمان، ولوراروهلر"3.

---

1. الزاكي عبد القادر، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة: تحليل عملية التلقي من خلال سيكولوجية القراءة، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رقم 36، الرباط، المغرب، 1994، ص220.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. دوفي جيرالدجوشيرمان جورج ووهلر لورا، كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، تر: إبراهيم محمد الشافعي، مكتبة الفلاح، الكويت، د.ط، 1987، ص18، 19.



شكل رقم(1): - مخطط يمثل الأنواع الأربعة التي يمكن للقراءة أن تندرج ضمنها -

على العموم يمكن القول إن التعريف الدقيق للقراءة هو التعريف الذي لا يقتصر على أحد جوانب عملية القراءة، وإنما يشمل الإطار الكلي لمهارات القراءة وعملياتها: "عقليا، ونفسيا، ولغويا، وثقافيا".

فهذا المعنى التعليمي للقراءة، علما أن مفهومها يتوسع ليعني قراءة جميع الوثائق سواء المكتوبة أو المصورة أو المسموعة، فكلها تستوجب القراءة والفهم والتأثر والتأثير (التفاعل).

**2- أهمية القراءة ووظيفتها في مرحلة التعليم المتوسط:****أ- أهمية القراءة:**

تعتبر القراءة بمثابة نافذة إلى الفكر الإنساني الموصلة إلى مختلف أنواع المعرفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان، وهو جالس على كرسيه، فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة، ولذلك اعتبر اختراع الإنسان للقراءة والكتابة أولى فقراته الحضارية التي يعيشها الآن.

وما يؤكد أهمية القراءة في الثقافة الإسلامية نزول أول أمر إلهي على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم يحثه على القراءة، إذ يقول تبارك وتعالى: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)"1.

ودليل أهمية القراءة في هذه الآية الكريمة يكمن في أن أول مفردة خاطب بها المولى عز وجل نبيه الكريم كلمة "اقرأ"، كما أن الأهمية تكمن أيضا في تكرار هذه المفردة التي تعتبر السبيل الفعال إلى المعرفة.

وفي هذا الصدد يقول "محسن علي عطية": "القراءة تفتح نوافذ الذهن على المعارف والعلوم، وبها تفتح له كنوز المعرفة الإنسانية، وبها يتعرف تراث الآخرين، ويتذوق الآثار الأدبية والفنية، زيادة على كونها سبيل الإنسان للاتصال بخالقه من خلال قراءة القرآن"2. فالقراءة إذا من أهم مهارات الاتصال في عالمنا المعاصر كونها وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، ووسيلة للراحة النفسية.

هذا ويضيف "محسن علي عطية": "لا قيمة للمعارف المكتوبة من دون قراءتها، ولا قيمة للكتب والموسوعات العلمية والتاريخية من دون القراءة، ومن أسباب رجحان القراءة

1. القرآن الكريم: سورة العلق، الآيات [1-5]. (رواية حفص)

2. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص255.

على غيرها من وسائل الاتصال أن المكتوب يمكن أن يقرأ في كل زمان ومكان من دون المحدودات والقيود التي تفتضيها وسائل الاتصال الأخرى"1.

فبالرغم من تطور وسائل الاتصال والتكنولوجيا إلا أن القراءة لا تزال تمثل بابا واسعا من وسائل المعرفة.

وما يزيد أهمية القراءة دورها في عمليتي التعلم والتعليم، فهي وسيلة المتعلم الأولى في تحصيل العلوم، وأداته في حصول التعلم، وفي هذا يقول "سعد جاب الله" وآخرون: "إن فشل التلميذ في القراءة يترتب عليه رغبة في ترك المدرسة، ومشاعر عدوانية تجاه ما يتعلق بالقراءة من مواد أو أفراد، وقد يرجع بعض التسرب في المدرسة الابتدائية إلى فشل في القراءة"2.

يقول "فهد خليل زايد": "مما يؤكد أهمية القراءة أنها من أقوى الوسائل في تحقيق أهداف المنهج الدراسي، فالكتاب المدرسي هو أحد الأركان الرئيسية التي يستند إليها المنهج، وهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة -أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا، والقراءة هي السبيل إلى تحقيق ذلك كله"3.

وعلى هذا الأساس يمكن القول إن تحصيل المواد الدراسية جميعها يعتمد على القراءة، وأن أي ضعف للمتعلم في القراءة يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي كله، والعكس صحيح، كونها أساس التعلم.

1. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص255.

2. علي سعد الله جاب الله وآخرون، تعليم القراءة والكتابة، دار المسيرة، ط1، 1432/2011، ص26.

3. فهد خليل زايد، فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية، دار النفائس، الأردن، ط1، 1430/

2010، ص29.

القراءة أيضا وسيلة لحل المشكلات الفردية والجماعية، إذ "تستخدم في علاج مشكلات المراهقين والمساعدة على نموهم، بالإضافة إلى ما أكدته بعض الدراسات العلمية من نجاح القراءة في علاج بعض المشاكل النفسية"<sup>1</sup>.

هذا ونجد "زكريا إبراهيم" يصف القراءة على أنها: "غذاء عقلي ونفسي، فهي التي تساعد على تنمية الفكر، وتكوين الاتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، كما تساعد على بناء الشخصية وظهورها بين أفراد المجتمع بمظهر مميز فكريا وثقافيا"<sup>2</sup>.

وفي ضوء ما تقدم ذكره، يمكن القول إن أهمية القراءة تكمن في أنها:

1. وسيلة للتواصل بين أبناء المجتمع الواحد، وبين الأمم عن طريق الكتب والمؤلفات.
2. منبع ثري لتوسيع المدارك والمهارات والمعارف.
3. وسيلة للاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين.

وعلى هذا الأساس تم اعتبار تفعيل القراءة والاهتمام بها هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الشعوب وتخلفها، فالتلميذ يتعلم حقائق العلوم التي يدرسها بلجونه إلى قراءة هذه الموارد من كتبها المقررة، وأي ضعف في القراءة سيؤدي في النتيجة إلى ضعفه التحصيلي في المواد كافة، فالقراءة إذا هي بمثابة همزة الوصل بين التلميذ وبناء معرفته، لهذا يسعى المعلمون إلى الاعتناء برفع مهارة التلاميذ فيها مع الفهم لرفع مستواهم التحصيلي في المقررات الدراسية الأخرى.

### ب- وظيفة القراءة في مرحلة التعليم المتوسط:

تختلف وظيفة القراءة وأهدافها عبر مراحل التعليم المتنوعة، ويمكن القول إن مرحلة التعليم المتوسط جسر يربط بين مرحلة التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، كون المرحلة

1. فهد خليل زايد، فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية، ص29.

2. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 1999، ص112.

المتوسطة "تهدف إلى التعمق في المفاهيم المكتسبة في المرحلة الابتدائية والتحكم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعياً إلى اكتساب الملكة اللغوية"<sup>1</sup>.

لذا فإن الغاية من تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة ترمي إلى "دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصلل شخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها"<sup>2</sup>.

تجب الإشارة هنا إلى أن هذه المرحلة التعليمية هي مرحلة تكميلية يتوجب أن يتمكن المتعلم فيها من جميع آليات القراءة التي تمكنه من التعليم ومن مواصلة حياته المهنية بكفاءة.

ولتحقيق هذه الأهداف كان لا بد على المتعلم أن يتحكم في كافة الميادين التي تهيكل المادة المتمثلة في "فهم المنطوق وإنتاجه" أي "المطالعة والتعبير الشفوي" و"فهم المكتوب والإنتاج الكتابي" أي "القراءة والتعبير الكتابي".

وبالنظر لأهمية القراءة في تحقيق الأهداف التي ترمي إليها المنظومة التربوية الجزائرية، فإن وظيفتها تكمن في "قراءة النصوص قراءة تحليلية نقدية واعية لنصوص أدبية وعلمية مركبة وفهمها من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة تقارب مئتين وعشرين كلمة"<sup>3</sup>، بعد ما كان المتعلم في المرحلة الابتدائية يقرأ ويفهم نصوصاً بسيطة يركز فيها على سلامة النطق وجودة الأداء.

وعليه فإن وزارة التربية الوطنية قد حددت ملمح التخرج من السنة الثانية والثالثة متوسط فيما يخص "فهم المكتوب" بالاصطلاح الحديث و"القراءة المشروحة" بالاصطلاح

1. منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، أكتوبر 2017، ص05.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. المرجع نفسه، ص06.

القديم كما يلي: "القراءة قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا وكذلك فهمها"1.

هذا ونجد "محسن علي عطية" يحدد أهداف ووظيفة القراءة في مرحلة التعليم المتوسط على شكل نقاط حاولنا جمعها وتصنيفها في المخطط الآتي:

---

1. منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، ص07.



شكل رقم (2): -مخطط يوضح أهداف ووظيفة القراءة في مرحلة التعليم المتوسط-1

**3- أنواع القراءة:**

أبعاد القراءة كما سبق أن ذكرنا ثلاثة هي: المعنى الذهني أو الفكري، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب، فالمعنى الذهني يسبق الرمز أو اللفظ بالنسبة للكاتب، ولكن بالنسبة للقارئ فإن اللفظ يمثل الخطوة الأولى في القراءة، لأن القارئ من خلاله يتعرف على المعنى الذهني أو الفكري، وهذا التعرف قد يكون مسموعا في حالة القراءة الجهرية وقد يكون غير مسموع في حالة القراءة الصامتة، فبالرغم من وجود عدة تصنيفات لأنواع القراءة إلا أن أكثر الأنواع شيوعا هما: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

**أ- القراءة الصامتة:****1- تعريف القراءة الصامتة:**

هي جانب مهم من جوانب القراءة بحيث يوجه القارئ جل اهتمامه لقراءة الأفكار والمعاني، كما يمكن تعريفها بأنها "عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، وتتسم بالسهولة والدقة، لا دخل للفظ فيها إلا إذا رفع القارئ نبرات صوته، ووظف حاسة النظر توظيفا مركزا"<sup>1</sup>.

ثم نجد "إبراهيم زكريا" يفسر طبيعة القراءة الصامتة فيقول: "تنتقل العين فوق الكلمات، وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة، والتي سبق له أن اختزنها، ويمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي المقروء"<sup>2</sup>.

نستنتج مما سبق ذكره أن القراءة الصامتة هي قراءة بالعينين ليس فيها صوت، ولا همس ولا تحريك للشفتين، وهناك من عرفها على أنها: "الطريقة الطبيعية لاكتساب

1. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص114.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المعرفة ووسيلة لتحصيل المعارف في كافة المواد الدراسية، وهي تلقي المعاني وتكوينها عن طريق استقبال المقروء بالعين"1، "إذ ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة"2.

## 2- مزايا القراءة الصامتة:

أخذت القراءة الصامتة عناية زائدة، وانتشرت بصورة واسعة في المدارس، وبصفة خاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، أما المرحلة الابتدائية، فالاهتمام بالقراءة الصامتة، لا يظهر إلا في الصفين الأخيرين منها بعكس الصفوف الثلاثة الأولى التي ينبغي أن يكون نصيب القراءة الجهرية فيها أوفى وأعلى، ويمكن أن نلخص فوائد القراءة الصامتة بحسب "حابس العوامل" في النقاط الآتية:

1. القراءة الصامتة أسهل من القراءة الجهرية لأنها محررة من أثقال النطق.
2. طريقة طبيعية لكسب المعرفة وتحقيق المتعة.
3. طريقة اقتصادية في التحصيل لأنها أسرع من الجهرية.
4. تشغل جميع التلاميذ\*، وتتيح لهم فرصة الانتباه وحصر الذهن في المقروء وفهمه بدقة.
5. مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.
6. تعود التلاميذ الاستقلال والاعتماد على النفس"3.

1. عوض فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، إيتراك للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص11.

2. البقاعي إيمان، المتقن، "معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، جداول ومصطلحات"، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص8.

\*يستحسن استخدام مصطلح المتعلمين عوض التلاميذ في طريقة التدريس بالكفاءات.

3. العوامل حابس، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص58، 59.

إضافة لهذه المزايا يمكن إضافة ما يأتي:

1. تجنب التلميذ الذي به عيب من عيوب النطق الحرج من الحديث أمام زملائه.
  2. تعطي راحة لأعضاء النطق عكس القراءة الجهرية.
- لكن بالرغم من فوائد ومزايا القراءة الصامتة، إلا أنها لا تخلو من بعض العيوب، كعدم إمكانية التعرف على عيوب النطق لدى التلميذ، وكذا درجة فهمه للمقروء...الخ.

### ب- القراءة الجهرية:

#### 1- تعريف القراءة الجهرية:

يرى "سمك محمد الصالح" أن القراءة الجهرية هي: "ذلك النوع من القراءة الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن، وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره"<sup>1</sup>، بينما يعرفها "قورة حسين سليمان" بأنها: "العملية التي سيتم فيها ترجمة الرموز الكتابية، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسبما يحمل من معنى، فهي تعتمد على رؤية العين للرمز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز"<sup>2</sup>، هذا ويرى "حابس العواملة": "بأن القراءة الجهرية هي قراءة"تتضمن على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمعانيها، وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني، والنطق بها بصوت جهري، وبذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة"<sup>3</sup>، كونها طريقة "ينقل القارئ بواسطتها

1. سمك محمد الصالح، فن التدريس للتربية اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، 1979، ص274.

2. قورة حسين سليمان، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، القاهرة، ط1، د.ت، ص129.

3. العواملة حابس، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص59.

المقروء بمعناه ولفظه إلى المستمع، مستعينا بجهاز النطق"1، "فتخرج الأصوات مسموعة في أدائها، صحيحة المخرج، مضبوطة الحركة، معبرة عن المعاني التي تتضمنها مع القدرة على مراعاة النبر والتنغيم المناسبين للأساليب بأنواعها"2.

ولذلك فالقراءة الجهرية قراءة معلنة واضحة، وتعتبر مفتاحا للطلاقة اللغوية والثقة في النفس، كما يمكن القول بأنها "أصعب من حيث الأداء من القراءة الصامتة، وخصوصا للتلميذ في المدرسة، لأن التلميذ يخفي أخطاءه وعيوب النطق عنده في حالة القراءة الصامتة، ولكن في القراءة الجهرية يحاول جاهدا أن يظهر بمظهر المدرك والمستوعب لمدلولات الألفاظ ومعانيها من جهة ونطقها بالشكل الصحيح من جهة أخرى"3.

ولعل أهمية القراءة الجهرية تظهر في الدور الذي تقوم به في خلق جو مشترك لمناقشة وتبادل وجهات النظر، وهذا الذي يساعد التلاميذ على تحسين محادثاتهم، وجعلهم يشعرون بمتعة في قراءة المواد الأدبية والمناقشات العلمية، وعليه فإنها تساعد أيضا المعلم باكتشاف نقاط الضعف في مهارات القراءة المطلوبة"4.

وهناك من وضع شروطا لسلامة القراءة الجهرية تتمثل في "جودة النطق وحسن الأداء، وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، مع تمثيل المعنى والوقف المناسب عند علامات الترقيم، والسرعة الملائمة للفهم والإفهام، وضبط الإعراب"5.

1. قايد عبد الحميد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتب اللبناني، بيروت، د.ط، 1981، ص145.

2. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص108.

3. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص118.

4. Hester R.K., Teaching every child to read, New York, Harper and Row, 1986, p122.

5. العواملة حابس، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص59، 60.

انطلاقاً من هذه الشروط يمكن القول بأن القراءة الجهرية شكل من أشكال الاتصال اللغوي كونها تسمح للفرد بالتعبير عن نفسه، وفي هذا الصدد يرى "حامد عبد السلام زهران" أن: "للقراءة الجهرية ثلاثة أهداف هي:

#### أ- هدف تشخيصي:

يتمثل في إمكانية تشخيص المعلم لمواطن الضعف لدى التلميذ والقدرة على توجيهه ووضع العلاج المناسب.

#### ب- هدف نفسي:

ويظهر بالثقة التي يشعر بها التلميذ حين يقرأ جهراً متخطياً حواجز التردد والخجل والخوف التي تقف عقبة في مستقبل حياته.

#### ج- هدف اجتماعي:

يظهر في قدرة التلميذ على مواجهة الجمهور والتحدث والتفاعل معهم بصفة عامة، وهذا ما يكسبه عدة صفات مفيدة منها: احترام مشاعر الغير وآرائهم والتعاطف معهم،...الخ"1.

وعليه يمكن القول إن القراءة الجهرية هي قراءة معلنة يقوم فيها القارئ بترجمة الرموز الكتابية إلى أصوات مسموعة معبرة بواسطة العين والجهاز الصوتي مراعيًا في ذلك جودة النطق، ومحترماً علامات الوقف، والنبر والتنغيم،...الخ، وهي ذات أهداف ثلاثة "تشخيصي ونفسي واجتماعي" باعتبارها طريقة للتواصل مع النص المقروء ومع المستمع.

#### 2- مزايا القراءة الجهرية:

انطلاقاً مما سبق ذكره يمكن أن نعدد فوائد القراءة الجهرية فيما يأتي:

1. زهران حامد عبد السلام وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الطفل: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007/1428، ص368.

1. القراءة الجهرية طريقة للتدريب على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء وذلك عن طريق مراعاة مخارج الحروف وعلامات الترقيم، ومواطن النبر والتنغيم.
  2. وسيلة للتعبير عن المعاني والأفكار وبالتالي وسيلة لإفادة السامع.
  3. التدريب على تطبيق القواعد اللغوية وضبط للعلامات الإعرابية.
  4. وسيلة مساعدة للتغلب على الخوف والخجل والتردد وذلك بالتحدث بصوت مسموع، ومواجهة الآخرين عن طريق القراءة.
  5. وسيلة لتشخيص مواطن الضعف في القراءة، من خلال اكتشاف الأخطاء الإعرابية والصرفية والعيوب النطقية للمتعلمين، ومحاولة وضع العلاج المناسب لذلك.
- كما تجدر الإشارة إلى أن تقسيم القراءة إلى أنواع خاضع للغرض العام منها، فيمكن أن نقسم القراءة تبعاً لمعايير تصنيفها كالاتي:

#### أ- على أساس السرعة:

قراءة خاطفة، قراءة سريعة، قراءة متأنية.

#### ب- على أساس التهيؤ الذهني:

قراءة الدرس، أو القراءة من أجل المتعة.

#### ج- على أساس الأغراض الخاصة للقارئ:

ويسميتها "علي أحمد مذكور": "القراءة لحل مشكلة معينة"، ويقصد بها "ذلك النوع من القراءة التي تتصل بها رغبة القارئ في معرفة شيء معين والوصول فيه إلى قرار بناء على مجموعة من الحقائق، وذلك كالقراءة للوصول إلى قرار معين في مبدأ من المبادئ الحياتية، أو لتقدير قيمة من القيم الخلقية أو نحو ذلك، وأيضا كالقراءة لجمع مادة معينة لعمل بحث، أو لإلقاء حديث، أو للاشتراك في مناقشة، وأيضا قراءة الفرد لخريطة الطرق لمعرفة الطريق الذي يجب أن يسلكه للوصول إلى مكان معين، والحقيقة أن هذا أسلوب

جديد من أساليب تعليم القراءة يجب تشجيعه في مدارسنا، لأنه أسلوب يؤدي إلى التعلم الذاتي والاعتماد على النفس والاستقلال والشجاعة في اتخاذ القرار"1.

أي أن هذا النوع من القراءة مرتبط بالهدف المراد منها "فكلما تغير الهدف من القراءة تغير نوعها، والعمليات العقلية المصاحبة لها، والمهارات المتضمنة فيها"2، فهناك "قراءة للبحث عن المعلومات، وقراءة لإرشادات وتوجيهات، وقراءة لحل مشكلة، وقراءة للإجابة عن أسئلة، وقراءة لأحداث مسلسلة، وقراءة لاختبار مدى صحة القضايا المعروضة"3.

فلكل قارئ أغراض وأهداف معينة يصبو للوصول إليها من خلال قيامه بالفعل القرائي.

#### د - على أساس الأداء:

"صامتة وجهرية"4، ويلعب الصوت دورا في التفريق بين النوعين فالقراءة الصامتة تحريك للنظر وترجمة للرمز المكتوب دون إصدار صوت، أما القراءة الجهرية فهي ترجمة الرمز المكتوب بالاستعانة بجهاز النطق.

#### هـ - على أساس المادة المقروءة:

ويرجع "محمد رجب فضل الله" هذا التصنيف إلى نوع المادة المقروءة فيقول: "فلكل مادة نوع وطريقة قراءة، فقراءة الأدب قصص ومقالات، وشعر، وخطب، وتمثيلات، تختلف عن قراءة التاريخ من حيث طبيعة المادة والحقائق المعروضة فيها، وأساليب

1. مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1997، ص147.

2. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص66.

3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4. حسن زينة عبد الأمير، القراءة الصامتة: أهميتها ومفهومها وأنواعها ومهاراتها وسبل تنميتها، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، ع71، 2011، ص246، 247،

تفسيرها، وبالتالي فهناك أيضا قراءة جغرافيا، وقراءة اقتصاد، وقراءة كيمياء...<sup>1</sup>، ونفهم من هذا التصنيف أنه خاص بالمجال القرائي.

### و- على أساس النشاط القرائي:

ووفقا لهذا التصنيف توجد ثلاثة أنواع حسب "محمد رجب فضل الله" وهي:

#### 1- قراءة لتنمية المهارات:

كثيرا ما يرتبط هذا النوع من القراءة بدراسة النصوص الأدبية داخل المؤسسات التعليمية و"تركز في كل ممارسة لها تثمين إحدى المهارات القرائية كمهارة التمييز، أو مهارة استخلاص الأفكار، أو مهارة استنتاج معنى الكلمة من السياق وغير ذلك من المهارات.

#### 2- قراءة للمتعة الذهنية:

تنمي قدرة المتعلم على اختيار المادة المقروءة، وتدوقها، والاستمتاع بمضمونها. فالقراءة من أجل المتعة قراءة نقوم بها بمحض إرادتنا، وهذا ما يحقق الشعور بالارتياح والمتعة، لأنها فعل اختياري غير إجباري، على عكس النصوص القرائية المقررة على المتعلم في الكتب المدرسية فإنه مجبر بقراءتها من أجل التحصيل الدراسي، لهذا ينبغي إدراج نصوص كفيلة بتحقيق المتعة لما لها من أثر كبير في إنجاح نشاط القراءة وبالتالي تحقيق نتائج إيجابية في عملية التحصيل العلمي، وإكساب المتعلمين عادة القراءة.

كما أن القراءة من أجل المتعة تمثل علاجا للحيرة التي قد تشغل بال الأفراد فتجيب عن تساؤلاتهم وتملأ وقت فراغهم، وترتقي بأفكارهم وتهذب أذواقهم، لذلك ينبغي اختيار مادة قرائية مناسبة لاحتياجات المتعلمين وميولهم القرائية خاصة في سني الطفولة والمراهقة.

1. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص66.

3- القراءة الوظيفية:

تشمل قراءة الفهارس أو المعاجم أو دوائر المعارف، وقراءة المسائل والخرائط والمصورات والرسوم والجداول، وهي قراءة تحتاج إلى قدرات خاصة<sup>1</sup>.

كما يمكن تقسيم أنواع القراءة بحسب الغرض العام منها إلى:

أ- قراءة الاستمتاع:

وهو "نوع يرتبط بوقت الفراغ، أو فترات الاستجمام، يستطلع من خلاله الإنسان بشغف ما يحيط به طلباً للسرور والمتعة، وإشباعاً لهوايات الإنسان، يبتعد به الإنسان عن حياته اليومية الواقعية"<sup>2</sup>، "وقد ازدادت رغبة الناس في القراءة للاستمتاع نظراً لتعدد الحياة الاجتماعية وكثرة ما فيها من مشاكل، ونظراً لرغبة الكثير في مزيد من المعرفة والتعلم والتتور"<sup>3</sup>، "وهنا ينبغي أن يوفر منهج المدرسة الفرصة التي يطلع فيها المعلم على ميول التلاميذ نحو القراءة ويوجهها الوجهة الصحيحة"<sup>4</sup>.

ب- قراءة الدرس:

ويرتبط هذا النوع بمطالب المهنة وبحياة الناس، وأنشطتهم اليومية، وفي المدرسة يرتبط بالتحصيل، ولزيادة المعلومات والمصطلحات، وفي المناشط العامة يقرأ به الناس اللافئات، والجداول، والخرائط، والأسماء.

وترتبط قراءة الدرس بمهارات الاستيعاب، ويرتبط هذا النوع أيضاً بقراءة المذاكرة وبعادات التعلم الفعال<sup>5</sup>، أي أن الفعل القرائي المرتبط بهذا النوع يقوم أساساً من أجل تحصيل المعلومات وخاصة النقاط خوفاً من الرسوب وتحقيق النجاح في المسار الدراسي.

- 
1. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 66.
  2. المرجع نفسه، ص 64.
  3. مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ص 146.
  4. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
  5. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 65، 66.

4- المهارات القرائية في مرحلة التعليم المتوسط:

قبل الحديث عن المهارات القرائية في مرحلة التعليم المتوسط لا بد من الحديث عن الاستعداد للقراءة، إذ لا بد لكل عملية تعليمية من قدر معين من الاستعداد لتعلمها بحيث يسمح النضج العقلي واللغوي والجسمي للمتعلم من جعل هذه العملية تسير في اتجاهها الصحيح، "فقد كشفت اختبارات الذكاء والبحوث المتعلقة بالفروق الفردية على أن متوسط العمر الزمني للتلميذ المتوسط عقليا والذي يكون لديه استعداد لتعلم القراءة هو سن السادسة"1، غير أن هذا السن قد يتقدم أو يتأخر بحسب الفروق الفردية، والظروف البيئية التي يعيشها الطفل سواء أكان هذا داخل البيت أو المدرسة أو غير ذلك، ولذلك تصبح تنمية استعداد الطفل للقراءة من أهم ما ينبغي للمربين أن يعكفوا على تنميته للارتقاء بمستوى المهارات اللغوية الأساسية له.

أ- مراحل تعليم القراءة:

يقسمها كل من "رشدي أحمد طعيمة" و"محمد السيد مناع" إلى خمسة مراحل هي:

1. "مرحلة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة" ← النمو العقلي.
  2. مرحلة البدء في تعليم القراءة.
  3. مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة.
  4. مرحلة القراءة الواسعة.
  5. مرحلة صقل أو تنمية القراءة"2.
- النمو الجسمي.
- نمو الشخصية.

1 مجاور محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1998/1418، ص302.

2 طعيمة رشدي أحمد ومناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، ص128، 129.

ويعتمد النجاح في المرحلة الأولى: على قدرة المتعلم على تذكر أشكال الكلمات والتفكير المجرد، إضافة للصحة العامة خاصة السمع والبصر، وكذا التكيف مع البيئة المدرسية، ومعرفة المعلم للتلميذ الذي تكوّن عنده الاستعداد للقراءة مع من لم يتكوّن عنده بعد.

أما المرحلة الثانية: فتخص كيفية البدء مع التلاميذ في تعليم القراءة واختيار المواد المناسبة لها، ويكرس فيها أكبر وقت للقراءة الجهرية.

والمرحلة الثالثة: ينبغي فيها التأسيس لبعض العادات والمهارات الأساسية في القراءة كالفهم والتعرف والتحليل إضافة إلى تنمية الميل إلى القراءة وتشجيع التلاميذ عليها.

ثم إن المرحلة الرابعة: تعتمد على القراءة الواسعة التي تزيد من خبرات التلاميذ وتعميقها.

أما المرحلة الأخيرة: فتعتمد على التدريب المستمر في استخدام مهارات القراءة.

### ب- مهارات القراءة:

يرتبط مستوى القارئ بمدى إتقانه لمهارات القراءة، وثمة دراسات علمية كثيرة حددت هذه المهارات التي يمكن تلخيصها في ست مهارات حسب "فهد خليل زايد"، وهي: "التعرف والنطق والفهم الصريح والضمني والاستنتاج، والتفسير، وإبداء الرأي، ومهارات الصيغ والأساليب"1.

أما "هارولد أندرسون" فقد صنف مهارات القراءة تحت عناوين عشرة هي:

- 1- "الدقة في الثروة اللفظية والاتساع والغنى.
- 2- القدرة على فهم معنى الوحدات الفكرية والجمل والفقرات والمادة المقررة كلها.
- 3- معرفة الإجابات عن أسئلة خاصة.

1. فهد خليل زايد، فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية، ص30.

- 4- اختيار وفهم الأفكار الرئيسية.
- 5- فهم وتتبع الحوادث.
- 6- ملاحظة وتذكر التفاصيل.
- 7- القدرة على تنظيم خطة المؤلف.
- 8- إتباع التعليمات بدقة.
- 9- تقويم ما قرأه الإنسان.
- 10- تذكر ما قرأه"1.

مما سبق يمكن أن نقسم مهارات القراءة وفق ثلاثة مستويات أساسية هي:

### 1. مهارات التعرف:

#### أ- مفهوم مهارة التعرف:

ونقصد بهذه المهارة "إدراك الرموز المطبوعة بصريا، وفهم معناها، ففهم المعنى جزء أساسي من التعرف"2، ونستنتج من هذا التعريف أن هذه المهارة تقوم على تعرف الكلمات بصريا وصوتيا وداليا، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية، كشكل الكلمة، وصوتها ومعناها، وهذا ما يطلق عليه "بالإدراك البصري" الذي تبدأ به عملية القراءة. وللتعرف مهارات منها:

1. "ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي"3.
2. "التعرف على أجزاء الكلمات بالقدرة على التحليل البصري"4.

1 .Harold Anderson, Comprehension and interpretation, Evaluation of reading, V. Chicago press, 1955, p101-106.

2. طعيمة رشدي أحمد ومناع محمد السيد، مرجع سابق، ص126.

3. محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة (نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها،

مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها)، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص125.

4. المرجع نفسه، ص126.

3. "التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها، وربط الصوت بالرمز المكتوب"1، وهذا يعني التعرف على اسم الحرف والربط بين صوت الحرف ورمزه.
4. "التعرف على معاني الكلمات بالسياقات"2 بمعنى معرفة الكلمات وإدراك معانيها من خلال توظيفها في سياقات مختلفة.

### ب- مهارة الفهم:

#### 1- مفهوم الفهم القرائي:

نجد عدة تعريفات للفهم القرائي فهناك من عرفه على أنه "محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى ملفاته المعرفية"3.

وهناك من عرفه بأنه: "عملية عقلية، معرفية، تقوم على مراقبة التلميذ لذاته والإستراتيجية التي يستخدمها أثناء القراءة وتقسيمه لها"4.

أما التعريف الإجرائي للفهم فهو "فهم الطالب للنص في أثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي والفهم الإبداعي"5.

وعليه فإن الفهم هو البنية الأساسية والعملية الفعلية التي من خلالها يتم الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، ففهم المعنى في سياق القراءة مسألة معقدة ينبغي أن يحسن القارئ الربط بين جوانبها المتداخلة.

1. محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة (نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها)، ص126.
2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
3. التل شادية والمقدادي محمد، أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب، مجلة أبحاث اليرموك، الأردن، د.ط، 1991، ص13.
4. سعد مراد علي، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، علم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص57.
5. نهاية أحمد صالح، أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، كانون الأول، 2013، ص104.

2- مهارات الفهم القرائي ومستوياته:

تعد مهارة الفهم أساس السيطرة على فنون اللغة كلها، لذلك فقد حظي فهم المقروء على مكانة بارزة فتبين الباحثون مهاراته وحددوا درجاته، فمن مهاراته يقول "خليل فهد زايد": "الفهم يتضمن عدة مهارات فرعية هي: إعطاء الرمز معناه، وفهم الوحدات الأكبر كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها، ومهارة القراءة هي وحدات فكرية، وفهم الكلمات واختيار المعنى الملائم، ومهارات توقع معنى الكلمة، واستخلاص الأفكار الرئيسية ومهمتها، وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب والاستنتاج، ومعرفة اتجاهات الكاتب، ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب، وتقييم المقروء، والاحتفاظ بالأفكار، وتفسيرها وتطبيقها في ضوء الخبرات السابقة"<sup>1</sup>.

أما في مجال تحديد مستويات الفهم القرائي وأنماطه، فقد صنف العلماء مهارات الفهم السابقة في مستويات متدرجة، وظهرت عدة تصنيفات للفهم منها تصنيف "كالاهان وكلارك" "Callahan & Clark"، اللذين صنفا مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي: "قراءة ما على السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور، والمستوى الأول من هذه المستويات هو أساس الفهم، وهو يعني الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب، أما المستوى الثاني فيهتم بالبحث عن الأدلة وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج، ويشمل المستوى الثالث القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب"<sup>2</sup>.

كما نجد "عبد الحميد أماني حلمي" قد صنف مهارات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات أخرى هي:

1. فهد خليل زايد، فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية، ص31.

2. Callahan & Clark, Teaching in the middle and secondary school, New York, Macmillan, 1982, p248.

أ- مهارات الفهم الأساسي للمقروء:

وتشمل تحديد دلالة الكلمة، تحديد الفكرة العامة للموضوع، تحديد الأفكار الجزئية، قراءة الأشكال والرسوم البيانية.

ب- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني:

وتشمل استنتاج المعاني الضمنية، استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق، استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب، المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع، والتي لم يشتمل عليها، تحديد الجمل الافتتاحية.

ج- مهارات الفهم الناقد:

وتشمل اكتشاف وجهة نظر الباحث، التمييز بين الحقيقة والرأي، إبداء الرأي في المقروء والحكم عليه، تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، تقويم الأدلة والبراهين<sup>1</sup>.

د- مهارة النطق:

أي نطق الحروف بأصواتها، وإخراجها من مخارجها الصحيحة لأن القراءة في جانب منها عملية صوتية، والصوت يعد عاملا حاسما فيها.

هذا ويشرح "فهد خليل زايد" هذه المهارة فيقول: "النطق مهارة تتفرع إلى نطق الأصوات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل والتفريق في نطق الأصوات بين الأصوات المتقاربة المخرج كالتاء والطاء، ونطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا صحيحا، والقراءة في جمل تامة، وتنويع الصوت بسبب الأساليب المختلفة: (كالاستفهام، والنداء، والأمر، والنهي،...الخ) واستخدام إشارة اليدين والرأس استخداما صحيحا"<sup>2</sup>.

1. حلمي عبد الحميد أماني، برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع16، 2002، ص202، 203.

2. فهد خليل زايد، فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية، ص31.

وعليه لا يمكن أن نعزل هذه المهارات عمليا عن بعضها أو نعطي أفضلية لواحدة عن الأخرى، فكل هذه المهارات مرتبطة فيما بينها، بل إن أكثر ما يهم هو تقديم مادة تساعد على تنمية هذه المهارات.

### ج- المهارات القرائية في مرحلة التعليم المتوسط:

لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة عملية القراءة في كل مرحلة، كما ترتبط في نفس الوقت بمستوى النمو العقلي واللغوي والجسمي للتلميذ، ولأن لكل مرحلة مهاراتها الخاصة يتوجب على المربين والمعلمين الاهتمام بمعرفتها كونها تمثل مطالبا لنمو التلاميذ، وأي تأخير في مواجهتها يعرقل نمو التلاميذ في مراحل تعليمية قادمة.

ونقصد بالمهارة "ضرب من الأداء، يتعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة، مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا"<sup>1</sup>. يقول "رشدي أحمد طعيمة" و"محمد السيد مناع": "تعلم القراءة عملية نمو متدرجة، تعتمد كل خطوة فيها على الكفاية في المهارات الأساسية، ولذا ينبغي أن تكون هذه المهارات مستمرة ومتتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن، وهذا يعني بالدرجة الأولى أنه لا بد من التدريب المقصود والمنظم لمهارات القراءة"<sup>2</sup>.

وأهم مهارتين لا بد من تنميتها، هما مهارتا التعرف والفهم وإن من أهم أهداف القراءة التي ينبغي على المعلم التركيز عليها في مرحلة التعليم المتوسط هي القراءة الصحيحة الهادفة مع السرعة المناسبة، وكذا الفهم الصحيح، مع التدرج من حيث بناء النمو اللغوي، والقدرة على التمييز بين الأفكار ودرجة أهميتها.

1. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، كفايات التدريس (المفهوم - التدريب - الأداء)، دار الشروق، عمان، ط1، 2003، ص25.

2. طعيمة رشدي أحمد ومناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، ص126.

ومن المقرر أن التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية قد وصل إلى مستوى معين في القراءة، لذا على المعلم في مرحلة التعليم المتوسط أن يعمل على "استكمال وتنمية قدرة التلميذ على القراءة السريعة الواعية الفاهمة، متدرجا في ذلك بحسب تدرج النمو اللغوي للتلميذ، مع إكسابه القدرة على التمييز بين المعاني الكلية والمعاني الجزئية"<sup>1</sup>.  
وتأسيسا على ما تقدم ذكره يمكن القول أن المهارات القرائية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تتمثل في عنصرين أساسيين هما:

### 1- المهارات اللفظية:

ويندرج ضمنها المهارات الآتية:

#### أ- مهارة الإدراك البصري:

ونقصد بهذا المهارة الإدراك البصري لرموز الحروف والحركات وصور الكلمات، لأن القراءة تبدأ بعملية الإدراك البصري<sup>2</sup>.

#### ب- مهارة النطق:

بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، لأن القراءة في جانب منها عملية صوتية والصوت يعد عاملا حاسما فيها، وبما أن معاني الكلمات ترتبط بأصواتها، فإن دقة الصوت تعد من المهارات المهمة في القراءة<sup>3</sup>، إضافة إلى الدقة في نطقها على وفق تشكيلها الصرفي والنحوي لأن معنى الكلمة مرتبط ببنيتها<sup>4</sup>.

1. طعيمة رشدي أحمد ومناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، ص130.

2. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص259.

3. المرجع نفسه، ص260.

4. المرجع نفسه، ص261.

ج- مهارة السرعة في القراءة:

فالمتعلم في هذه المرحلة يختلف عما كان عليه في المرحلة الابتدائية من حيث السرعة في الأداء والتعبير عن المعنى، "فزمن القراءة ليس مفتوحا، والقراءة بحد ذاتها عملية إنتاجية، وعامل الزمن فيها من العوامل الاقتصادية التي لها دور فعال في نتائج القراءة، لذا فإن السرعة فيها أمر مطلوب على أن لا تصل إلى الحد الذي يفسد المعنى، فالقارئ يجب أن يكون ماهرا في سرعة القراءة جامعا بين متطلبات التعبير عن المعنى والسرعة في الأداء"1.

تعد السرعة في القراءة من المهارات المهمة التي ينبغي أن تعمل المؤسسات التعليمية على العناية بها، وتتميتها لدى المتعلمين فهي مهارة تقيد الإنسان في حياته العلمية والعملية بحيث "أثبتت الأبحاث أن تدريب الأشخاص على القراءة، قد أدى إلى نشوء نوع من التآلف بين الكلمة والعين، وبناء على ذلك يسهل نقل هذه الألفاظ إلى الدماغ بسرعة عن طريق الأعصاب"2.

2- مهارات الفهم:

يشير مصطلح الفهم "إلى قدرة المتعلم على إظهار فهم عام للنص المقروء والقدرة على الاستنتاج، إضافة إلى المعرفة الحرفية، وقدرة المتعلمين على توسيع فكرهم في النص، من خلال استنتاج الاستدلالات، وابتكار الاستنتاجات، وإحداث الارتباط بخبراتهم الخاصة، وأن يكون الارتباط بين النص وما يستنتجه المتعلم واضحا"3.

من هذا التعريف يتضح لنا أن الفهم يتضمن عدة مهارات بدءا من:

1. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص262.

2. الحلاق علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، الدار الحديثة للكتاب، عمان، الأردن، د.ط، 2010، ص184.

3 . P .L. Donahue, National Center for Education Statistics, The nation's report card : Fourth, Grade-Reading2000, US Department of Education office of Educational Research and Improvement, April2001, p14.

أ- مهارة إدراك معاني الكلمات في ضوء السياق الذي وردت فيه:

لأن معاني الكلمات تتغير بتغير سياق الكلام"1، وبالتالي حسن التعبير الصوتي عن المعاني، "وهذا يتطلب من القارئ تكيف نبرات صوته تبعاً لمتطلبات المعنى، ويتأسس هذا على إدراك المعاني التي تشير إليها علامات الترقيم وتمثيلها في القراءة"2.

ب- مهارة التحليل:

"ويتضمن تحليل الفكرة العامة للنص، وتذكر التفاصيل المعروضة فيه، وتذكر تسلسل الأحداث، وتعرف العلاقات بين السبب والنتيجة"3، ولا يتأتى هذا إلا بـ "تحليل الجملة إلى عناصرها والموضوع إلى أفكاره، لأن فهم الموضوع وتقييمه يقوم على قدرة القارئ على تحليله"4، ولذلك فالتحليل خطوة جد مهمة في عملية القراءة .

ج- مهارة الفهم الاستنتاجي:

ويتضمن استنتاج الفكرة الرئيسية من الفقرة واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، وتفسير اللغة الرمزية في النص، والتنبؤ بالنتائج ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، واستنتاج سمات الشخصية من خلال تلميحات النص، واستنتاج الحالة النفسية للمؤلف من سياق النص، وتحديد معاني الكلمات في سياقاتها، وتلخيص الأحداث، والنقاط الرئيسية وتوظيف المعرفة السابقة للقارئ في فهم النص وقراءته"5، إذ لا بد للقارئ أن يستنتج المعاني الكامنة خلف المقروء ويحدد أهدافه، ويتصور النتائج المتوقعة منه.

1. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص260.

2. المرجع نفسه، ص261.

3 . Arleen Shearer Mariotti, Susan P. Homan: Linking reading assement to instruction: An application work text for elementary classroom teachers 4nd, Laurence Erlbaum Associates inc., publishers, Malhxa, New Jersey, 2005, p261.

4. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص261.

5 . Arleen Shearer Mariotti, Susan P. Homan: Linking reading assement to instruction, p261.

د-مهارة الفهم الناقد وتقويم المقروء:

أصبح مفهوم القراءة الحديث يتطلب من القارئ أن يكون قادراً على نقد المقروء، وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، أي إصدار أحكام معينة بشأن المقروء، وهذا من خلال "التمييز بين ما هو حقيقي وخيالي، وكذا تقييم دوافع الشخصية وأفعالها وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول، والاستفهام عن المعلومات الواقعية"<sup>1</sup>، هذا وينبغي أن يستند القارئ في عملية النقد على الأدلة العقلية والحجج المنطقية.

هـ-مهارة الفهم الإبداعي:

"كابنتكار نهاية جديدة للنص، أو إعادة كتابة النص باستخدام الأسلوب اللغوي ذاته، والتعبير عنه بطريقة تمثيلية عن مشهد من مشاهد النص...الخ"<sup>2</sup>.  
هذه هي مهارات الفهم القرائي في مرحلة التعليم المتوسط، "وإن أي إغفال لها سينتج عنه صعوبات تعتري تعليم القراءة"<sup>3</sup>.  
لهذا لا بد على المعلم أن يعمل على تنمية هذه المهارات لما لها من تأثير مباشر على العملية التعليمية كلها.

1 . Arleen Shearer Mariotti, Susan P. Homan: Linking reading assement to instruction, p262.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. S. Kaback : Lesson from Ellen : A case study investigation of comprehension strategy instruction in action, PHD. Disseilation, The University of Miane, 2003, p12.

المبحث الثاني: مواضيع القراءة المقررة في الكتاب المدرسي لمرحلةالتعليم المتوسط1- جوانب تقييم كتب القراءة:أ- أهمية الكتاب المدرسي ووظيفته:

يعتبر الكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التعليمية التي تعتمد أساسا على الرموز البصرية واللفظية، ولقد كان وما زال الكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التعليمية استخداما في الأماكن التربوية، لأنه يؤدي وظيفة مهمة في عملية التعليم، بحيث يمثل المقرر الدراسي المعتمد من طرف الجهة المشرفة على التعليم في أي بلد، يقول "فكري حسن ريان": "إن الكتاب المدرسي يقدم تنظيما للمادة الدراسية، جديرا بالاطمئنان إليه، حيث إن واضعي الكتاب المدرسي هم عادة من المتخصصين في التربية والمادة العلمية، وإن كان هذا التنظيم غير مقيد للمدرس، إلا أن التعديل الذي يقوم به المدرس\* في هذه الحالة يكون تعديلا يرى المدرس ضرورته لتحقيق هدف معين، هذا بالإضافة إلى ما يحتويه الكتاب المدرسي من مادة علمية، تكون في أيدي التلاميذ جميعا، مما يجعلها صالحة كأساس للمناقشة الجمعية"<sup>1</sup>.

كان وما يزال الكتاب المدرسي أحد أهم الوسائل التعليمية، وهذا بالرغم من بروز وسائل تعليمية حديثة نتيجة التطور التكنولوجي، يقول "أحمد خيرى كاظم": "إن الكتاب المدرسي يعد ركيزة أساسية في العملية التعليمية، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر

\*نقترح مصطلح المعلم بدل المدرس، كون المقاربة المعمول بها حاليا هي المقاربة بالكفاءات وهذه المقاربة تقترح مصطلح معلم بدل مدرس.

1. فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، ط4، 1999، ص237.

معين، كما يتضمن أيضا المهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ، وكل ذلك في صورة مرتبة منظمة"1.

فبالرغم من وجود مصادر أخرى لتزويد التلاميذ بالمعرفة كالرحلات، والوسائل التكنولوجية الحديثة، وغيرها...، إلا أن استخدام الكتاب يظل الوسيلة الأولى التي بها تتحقق أكبر استفادة وأفضل تعليم للتلاميذ.

كما أن الكتاب المدرسي "يستطيع أن يحقق فوائد أخرى غير ما ذكرناه فهو بطريقته في معالجة المادة العلمية يمكن أن ينمي مهارات القراءة الفاحصة والتفكير الناقد، بالإضافة إلى ما يضمنه من وسائل تعليمية مرتبطة بالمادة، مما يزيد وضوحها، كما أن الكتاب المدرسي الجيد بما يحتويه من أسئلة وتمارين، يرشد التلميذ إلى ما ينبغي أن يخرج به من دراسته لهذه المادة، فلا يقع التلميذ في خطأ القراءة العامة، دون أهداف محددة"2.

وبما أن كتاب القراءة أصبح وصفا يطلق على الكتاب المدرسي، لاحتواء هذا الأخير على الموضوعات والنصوص القرائية، فإننا سنقدم فيما يأتي بعض التعاريف الخاصة بالكتاب المدرسي.

### ب- مفهوم الكتاب المدرسي:

اهتم المربون بموضوع الكتاب المدرسي، كغيره من المواضيع التربوية، كونه وسيلة تعليمية فعالة، وقد أخذ عدة تعاريف نذكر منها ما يأتي:

1. كاظم أحمد خيرى وجابر عبد الحميد، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ط، د.ت، ص289.

2. فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، ص237.

يعرفه "هندي وآخرون" على أنه: "وثيقة تعليمية رسمية تعدها جهة مختصة تعتمد على الدولة، ويحمل بين دفتيه المادة العلمية لإحدى المواد الدراسية المقررة في شكل وحدات تعليمية متنوعة بأنشطة يراعى فيها التكامل والتوازن بالرجوع إلى المصادر المناسبة"<sup>1</sup>.  
ويصفه "سلامة": "على أنه الأداة المعبرة عن البرامج التعليمية والمترجمة لها والدافعة لتحقيق الأهداف الموضوعية، وينظر له الباحثون على أنه ركن من أركان العملية التعليمية"<sup>2</sup>.

ويشير هذان التعريفان إلى أن الكتاب المدرسي عبارة عن وثيقة رسمية تعدها جهة مختصة موجهة لفئة معينة من أجل إكسابهم نوعاً من العلم والمعرفة.  
وهناك من يرى بأنه: "وسيلة تعليمية حسية نص عليها المنهاج التعليمي، ويجسد ما جاء في المنهاج من كفاءات وأهداف ومفاهيم ومضامين ونشاطات وطرائق وتقييم للأعمال ومشاريع بيداغوجية... الخ"<sup>3</sup>، ومن الواضح أن هذا التعريف قد ركز على أن الكتاب المدرسي هو الوجه التطبيقي للمناهج، وعلى خلاف من ذلك هناك من الباحثين من ركز في تحديده لمفهوم الكتاب المدرسي على المتعلم، حيث أشارت هذه التعاريف إلى ضرورة التزام هذه الكتب عند وضعها بحاجات وميول التلاميذ، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

كما يرى "عليماة": "أن الكتاب المدرسي هو مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخدامها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية وفقاً للأعمار الزمنية

1. هندي صالح دياب وآخرون، تخطيط المنهج وتطوره، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص248.

2. سلامة عبد الحافظ، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص190.

3. لصنامي خديجة، علاقة كتاب اللغة العربية بالمعلم والمتعلم، مقال منشور في برنامج الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية (واقع وآفاق) يومي 24 و25 نوفمبر بالجزائر، 2007، ص20.

للمتعلمين، حيث يسهم في تحقيق نموهم المتكامل في الناحية الجسمية، النفسية، الاجتماعية...<sup>1</sup>، ومن جهة أخرى فإن الكتاب المدرسي "يعد نوعاً خاصاً من الكتب الموجهة إلى جمهور معين، وهم التلاميذ، وهو يحوي بين دفتيه المقرر الدراسي الخاص بكل مادة تعليمية"<sup>2</sup>، وقد ظهر استعمال الكتاب المدرسي لأول مرة على يد "كومنيوس"، حيث ألف كتاباً مدرسياً لكل من المعلم والمتعلم سنة 1933م تحت عنوان: "Porte ouverte des langues أي "باب مفتوح للغات"، وفي سنة 1833م، أقر طريقة استعمال الكتاب المدرسي تحت إشراف مفتشي المدارس ومراقبة مدى مطابقة الكتاب للمحتوى الدراسي"<sup>3</sup>.

بناءً على ما سبق ذكره نقدم المفهوم الآتي للكتاب المدرسي في ظل المفهوم الحديث للمنهج: الكتاب المدرسي أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، فهو المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للتلاميذ، كما أنه يعد وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم، ولا بد أن تتوفر فيه شروط معينة عند تصميمه.

### ج- تقييم الكتاب المدرسي:

إن جودة الكتاب المدرسي مطلب تسعى إلى تحقيقه كل المنظمات التربوية، وهذا يتطلب تصميمًا خاصاً عن طريق حسن اختيار بنيته شكلاً ومحتوى، فعملية تقييم الكتاب المدرسي عملية جد مهمة لا بد من مراعاة بعض المعايير فيها، ومن هذه المعايير:

1- مدى ملاءمة المقرر الدراسي للفئة المستهدفة.

1. عليّات عيسى راشد، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص17.

2. قاسم أمجد، الجودة الشاملة في التعليم: تعريفها، أهميتها، مبادئها وأهدافها، دار سعود، عمان، الأردن، د.ط، 2012، ص102.

3. المرجع نفسه، ص103.

2- هل يخدم الكتاب المدرسي الأهداف المتوقع تحقيقها جراء دراسة المادة التعليمية ذات العلاقة به؟

3- هل يبدو الكتاب منظماً تنظيمياً مريحاً للنظر؟

4- ما مدى استخدام الكتاب للرموز والتلميحات... الخ؟<sup>1</sup>

وهناك من يلخص هذه المعايير كآتي:

1- معايير فلسفية ومرجعية.

2- معايير علمية.

3- معايير لغوية.

4- معايير تعليمية وتربوية.

5- معايير مادية.

6- معايير صحية.<sup>2</sup>

كما أن شروط صناعة الكتاب المدرسي الناجح الخاص باللغة العربية "أن يطابق المنهاج، ويخدم الوحدات التعليمية والمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، ويراعي ترتيب الوحدات والتدرج فيها، يبدأ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وأن تتوفر فيه عدة وظائف: وظيفة لغوية، وظيفة ثقافية وعلمية، وظيفة تبليغية، وظيفة تنظيمية وتوجيهية، وأن يخدم حاجات المتعلم النفسية، والعلمية والجمالية والتربوية والبيداغوجية، وأن يكون خالياً من الأغلط العلمية والمطبعة"<sup>3</sup>، وبهذا يتحقق في الكتاب الجودة .

1. الحريري رافدة عمر، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص161.

2. هباشي لطيفة، معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيقي، مقال منشور في برنامج الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية (واقع وآفاق) يومي 24 و25 نوفمبر بالجزائر، 2007، ص25.

3. لصنامي خديجة، علاقة كتاب اللغة العربية بالمعلم والمتعلم، ص21.

نلاحظ مما سبق ذكره أنه يكاد يكون اتفاق عام حول المعايير التي تتخذ كأساس لتقييم كتب القراءة، وعليه سنحاول التفصيل فيما يأتي بذكر هذه الجوانب كل على حدة.

#### د- جوانب تقييم الكتاب المدرسي:

ويشمل عدة جوانب فرعية هي:

##### 1- تقييم أهدافه:

من حيث مدى وضوحها ودقتها، ومراعاتها لتقاليد وقيم وعادات المجتمع، ومراعاة نمو المتعلم...الخ.

##### 2- تقييم شكله:

من حيث الشكل الخارجي، وطريقة تصميمه، وإخراج غلافه وحجمه وعدد صفحاته، وتناسق ألوانه، يقول "فريد أمعضشو": "لا بد من وجود مواصفات فنية وتقنية تتعلق بتحديد المقاس وجودة الورق وعدد الصفحات والرسم، وجودة الغلاف، وطريقة التصنيف"1.

كما ينبغي عدم تداخل السطور مع بعضها البعض، ووضوح العناوين، ودقة الترقيم...الخ.

##### 3- تقييم لغته:

ويشمل سلامة اللغة ووضوحها، واستخدام المصطلحات والمفردات المناسبة لعمر التلاميذ، وكذا خلوه من الأخطاء المطبعية والإملائية، وخلوه من الحشو، والزيادة غير المبررة، وكذا العمل على تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم.

---

1. أمعضشو فريد، البعد الجهوي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية، مجلة علوم التربية، أنداكوم للصحافة والاتصال، الرباط، المغرب، ع49، 2012، ص28.

**4- تقييم المضمون العلمي:**

ويعني هذا الحكم على صحة المضمون العلمي ودقته، وابتعاده عن الأخطاء العلمية، وتنوعه...الخ.

يقول "إسماعيل ألمان": "ينبغي أن تتوفر مضامين الكتاب المدرسي على جملة من الخصائص العلمية والبيداغوجية التي لا يمكن الاستغناء عنها من وجهة النظر التربوية، مثل: الدقة، الوضوح، الحداثة، الموضوعية، التجارب العلمية، توزيع المفاهيم والقدرات وتدرجها وترابط الوحدات فيما بينها...الخ"1.

**5- تقييم الكتاب المدرسي من حيث علاقته بالمتعلم:**

ويعنى هذا الجانب بالنمو العقلي والجسمي والنفسي للتعلم وكذا مساهمته في مراعاة وتنمية ميوله واهتماماته ومهاراته، وأساليب تفكيره، وتوعيته بقضايا مجتمعه ودينه، وتنمية قدرته على التفكير الإبداعي.

**6- تقييم الكتاب المدرسي من حيث علاقته بالمعلم:**

يعتبر الكتاب المدرسي همزة وصل بين المعلم والمتعلم، لذا فإن تقييم هذا الجانب يقدم لنا صورة واضحة عن مدى رغبة المعلم وقناعته بأهمية الكتاب ومحتواه، وكذا مهاراته في ترغيب التلاميذ في استخدام الكتاب.

نستنتج أن عملية تقييم الكتاب المدرسي تهدف إلى فحص السلامة العلمية لمحتواه والتعرف على مدى أخذه في عين الاعتبار التطورات والمستجدات العالمية ومدى مراعاة الترتيب المنطقي وعدم التكرار، إضافة إلى معرفة مدى استفادة المتعلمين منه، ومدى قدرته على صقل شخصياتهم ومراعاة قدراتهم وميولهم وحاجاتهم، ف جودة الكتاب المدرسي تكمن في تلبية حاجيات المتعلم النفسية والوجدانية والمعرفية والاجتماعية، لهذا لا بد من

1. ألمان إسماعيل، الكتاب المدرسي، مقال منشور في برنامج الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية (واقع وآفاق) يومي 24 و 25 نوفمبر بالجزائر، 2007، ص24.

تظافر الجهود بين أطراف عديدة من أجل إخراج كتاب مدرسي ذو جودة، ولا تكون هذه الجودة حسب "الحريري" إلا من خلال استجابة الكتاب المدرسي للمادة العلمية الدراسية للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية، وأن يكون المحتوى منظماً بشكل منطقي في موضوعاته، بحيث يشجع إقبال التلاميذ عليه ودراسته، ويشتمل على أنشطة تعليمية تجعل من التلميذ محور الاهتمام في العملية التعليمية، وأخذة بعين الاعتبار لقدرات التلاميذ الفكرية والمهارية، ومن الضروري أن ترتبط الموضوعات التي يشتمل عليها المحتوى بالواقع المحيط بالتلاميذ، وأن لا يتعارض مع معتقدات التلاميذ، وتقاليد المجتمع<sup>1</sup>، وفي ذات السياق يقول "محسن علي عطية" فيما يخص تقويم مواضيع كتب القراءة: "إن موضوعات القراءة معنية بما يحتوي الموضوع من معلومات، وقيم وأفكار، ومدى اتصالها بحاجات المتعلم وتلبيتها لتلك الحاجات، وعلى هذا الأساس يجب أن تخضع هذه الموضوعات إلى معايير تعتمد في اختيارها، وتسخيرها لتنمية مهارات التعلم<sup>2</sup>، فحسن اختيار المواضيع المناسبة لحاجات المتعلمين و ميولهم تحفزهم على القيام بقراءات أخرى.

1. الحريري رافدة عمر، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص280.

2. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص268.

2- تعريف النص، أهميته وتصنيفه:

## أ- مفهوم النص:

تتعدد مفاهيم النص وتتنوع، لهذا سنقف عند أهمها:

جاء في لسان العرب لابن منظور: "النص من رفعك الشيء، ونص الحديث نصا رفعه كل ما أظهر، ونص المتاع جعل نصه على بعض أي جعل الكلام المترابك على بعضه نصا"1.

ويعرف النص في معجم اللسانيات على أنه: "مجموع الملفوظات اللغوية القابلة للتحليل، إنه عينة من السلوك اللغوي الذي يمكن أن يكون مكتوبا أو منطوقا، ويأخذ "هلمسليف" كلمة (نص) في معناها الواسع ليشير بها إلى أي ملفوظ سواء كان منطوقا أو مكتوبا طويلا أو قصيرا جديدا أو قديما...".2.

هذا ونجد فريقا آخر من الباحثين يركزون في تعريفهم للنص على الجانب التداولي، فيعرفه البعض من منظور لساني وظيفي على أنه: "شكل لساني لتفاعل اجتماعي"3. وغير بعيد عن هذه المفاهيم، قدمت منظومتنا التربوية التعريف الآتي للنص "قالنص ليس مجرد مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها، وإنما هو بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات منطقية ونحوية ودلالية تربط أجزاء النص ومقاطعته"4.

1. ابن منظور، لسان العرب، ج7، ص109.

2. Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique et des sciences de la langue, Larousse, Paris, 1999, lp 82.

3. الحريري عبد الواسع، الخطاب والنص - المفهوم العلاقة والسلطة -، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص109.

4. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جميع الشعب الأدبية والعلمية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ماي 2006، ص15.

وهو عبارة عن "إنتاج وضعية خطابية يعبر فيها المتكلم أو الكاتب عن فكرته من خلال خطاب وصفي، أو سردي، أو حجاجي، باستخدام آليات الكلام المناسبة لوضعية الخطاب"1.

ولذلك يتطلب أن يكون النص، تركيباً نسقياً خاصاً يخلق في القارئ عملية التفاعل بينه وبين هذا النص، لفك تلك العلاقات المتضمنة فيه.

### ب- أهمية النص في العملية التعليمية:

إن للنص أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فهو "نسيج من الكلمات يرتبط بعضها ببعض، وخيوط هذا النسيج تجمع عناصره المختلفة والمتنوعة بتنوع دلالاتها، والنص نصوص، إذ لكل مجال نصه الخاص به ومنه النص في العملية التعليمية الذي يعتمد أساساً على الاتصال، حيث يشترط فيه أن يؤدي وظيفة اتصالية بين طرفين أساسيين في العملية التعليمية هما: المعلم والمتعلم"2، وما زاد أهميته أن تعلم باقي الأنشطة اللغوية المختلفة وتعليمها تنطلق منه باعتباره محورها لها، خاصة بعد ظهور اللسانيات النصية.

### ج- طرق تصنيف النصوص ومصادرها:

تعد مسألة تصنيف النصوص إشكالية قائمة بذاتها بين علماء النص وعلماء تدريس اللغات، بحيث تركز الاهتمام في تدريس النصوص على المختارات لأنها "تحتوي على القدر الكافي من البلاغة التي تفيد المتعلم في حياته الدراسية، ومن هنا صار النص الأدبي في بؤرة الشعور والاهتمام داخل المؤسسات التعليمية"3.

1. Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris, 2002, p148.

2. مطاهري صفية، أهمية النص في العملية التعليمية، مقال منشور في برنامج الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية - واقع وآفاق - يومي 24 و 25 نوفمبر 2007، بالجزائر، ص30.

3. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007/1427، ص104.

ولا بد هاهنا من لفت الانتباه إلى أنه لا يمكن الاكتفاء بمعرفة اللغة في جانبها البلاغي فحسب بل تقتضي الضرورة أن يجيد المتعلم استثمارها بحسب مقتضيات الحياة العملية والعلمية في إطار ما تحتاج إليه الحياة الاجتماعية المحيطة بنا ووطننا وعالمنا، وما تتطلبه الممارسة الوظيفية للغة في عالم الشغل، ولهذا ينبغي أن تكون النصوص متماشية مع الواقع الحياتي المعيش للمتعلمين، مرتبطة بالتعبير عن أغراضهم وحاجاتهم المختلفة، إذ كثيرا ما يجد المتعلم نفسه بعد أن يغادر المؤسسة التعليمية مدرسة أساسية أم ثانوية أم جامعة، وكأنه لم يتعلم شيئا في التواصل مع المؤسسات الاجتماعية المختلفة مما يدخل في قضاء حاجة فلا يعرف كيف يكتب طلب عمل مثلا، أو فاكسا، أو برقية،... الخ1.

لهذا فعلماء النص "وسعوا نظرتهم للغة فلم تعد محدودة مقتصرة على النماذج البلاغية، ولا على نوع واحد من النصوص، ونظروا إلى مختلف أنواع النصوص وأحاطوها بالعناية، فربما تتضمن بعض أشكال اللغة العادية مدلولات ثرية تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها، فالممارسة اللغوية تبين نشاطات المتكلمين المنجزة التي تنتج عنها نصوص تعبر عن مقاصدهم وأهدافهم وحاجاتهم ولذلك يمكن لمتكلم ما أن ينتج نصا بغية تبليغ سامع معلومات محددة أو ليحصل منه على معلومات بعينها أو ليحفز على إنجاز عمل ما أو ليقتنعه برأي ما، أو لينقل إليه أحاسيس جمالية، أو ليطلب منه إبداء رد فعل تجاه قضية من القضايا2.

وعليه فإن "أهمية النص من حيث كونه حدثا كلاميا مكتوبا يؤدي وظائف متعددة ظهرت علوم كثيرة انبرت لدرسه من نواحي كثيرة، وبذلك تنوعت النصوص بتنوع المعارف

1. إبرير بشير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية - رسالة

دكتوراه دولة -، مخطوطة قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، 2000، ص256، 257.

2. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص107.

الإنسانية في الآداب والعلوم والفنون فلكل معرفة نصوصها"<sup>1</sup>، لهذا لا بد من محاولة النهوض بتعليم اللغة من خلال نصوص متنوعة منطوقة كانت أو مكتوبة بالنظر إلى متطلبات التواصل الاجتماعي وحاجاته اليومية.

والمقصود بأنواع النصوص تلك "النماذج السائدة عرفياً لأفعال لغوية حركية، ويمكن أن توصف بأنها روابط نمطية في كل منها سمات سياقية (موقفية)، ووظيفية تواصلية، وتركيبية (نحوية، موضوعية)، وقد تطورت من الناحية التاريخية في الجماعة اللغوية، وتتبع المعرفة اللغوية لأصحاب اللغة، ولها تأثير معياري، غير أنها تسير في الوقت نفسه التعامل التواصلية بأن تقدم المتواصلين بدرجة أكثر أو أقل توجيهات محكمة لإنتاج النصوص وتلقيها"<sup>2</sup>.

"ولكل فن أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكل نمط بنية تتلاءم مع الموضوع المطروح"<sup>3</sup>.

وفيما يلي سنحاول ذكر أهم أنواع النصوص وهي كالاتي:

### 1- نصوص أدبية:

"وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة وسرد وأوصاف، وتتميز بلغتها الخالقة المبدعة التي تهاجر وتعبر وترحل بين الدلالات المختلفة، ولذلك تعدد قراءاتها وتتسع لوجوه التأويل، كما تتميز بطاقتها الخلاقة على الوصف الذي يتيح لقارئه المتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعنصر المشكلة للنص (أشخاص، حيوانات،

1. إبيرير بشير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، ص (ي) المقدمة.

2. برينكر كلاوس، التحليل اللغوي للنص: مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة: سعيد حسن البحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2005، ص173.

3. البقاعي إيمان، المتقن "معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، جداول ومصطلحات"، دار الراتب الجامعية، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص83.

أشياء)1، وتهدف النصوص الأدبية إلى تحقيق اللذة والمتعة للقارئ من خلال لجوء الكاتب إلى استخدام أساليب الخيال والإيحاء والرمز، والتنميق، وغيرها. لهذا فإن ارتكازها على "التعبير الإبداعي يجعل منها في مفهومها العام، نصوصا جمالية تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القراء وتمتعهم وتفيدهم فكريا ومعرفيا، وتبحث لتحقيق ذلك عن السبل المناسبة للتأثير في المتلقي تأثيرا يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبي مرات دون أن ينقص التكرار من جماليته وجاذبيته، وهنا يمكن القول: إن النصوص الأدبية قراءتها متجددة بتجدد قرائها"2، إذ هي نصوص تهتم بالأساليب البلاغية الفنية مما يجعل القارئ مستمتعا بروعة الصور، متذوقا للبدع ومتأثرا بما تحمله من عواطف و أفكار .

## 2- نصوص علمية:

"يتميز النص العلمي بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس وإنما يستعينون في فهمها باختيار نتائجها اختيارا يخضع لوسائل مادية محسوسة ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالاً للصفات الفردية الخالصة التي تختلف بين الأفراد، وإنما تكتسب معاييرها صفة العلمية لمالها من واقعية يؤكد لها المنطق وثبوتها التجربة العلمية"3، ومن أهم ما يميزه "بعد معجمه عن الإيحاء، بحيث لا يقبل الاشتراك اللفظي والترادف ودلالته محددة ليست معلومة متعلقة بموضوع علمي، ونستمد هذا النوع من النصوص من الموسوعات اللغوية والعلمية، ومن المجالات المتخصصة"4، وتدرج

1. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص114.

2. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2008/1429، ص94.

3. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص115.

4. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

"لطيفة هباشي" هذا النوع من النصوص ضمن ما اصطحت عليه بالنصوص المهنية،  
"فلكل تخصص جهازه الاصطلاحي الذي يحمل هويته"1.

فالنصوص المهنية في نظرها هي "مجمل النصوص التي يكتبها أهل اختصاص في  
اختصاصهم، فهي نصوص تتميز بمعالجتها لمواضيع تنتمي إلى مجالات علمية ومهنية،  
ولغتها لغة تخصص يسيطر عليها جهاز اصطلاحي يفرضه المجال العلمي الذي تنتمي  
إليه"2.

### 3- نصوص إعلامية:

"تنتمي هذه النوعية من النصوص إلى الفن الصحفي والإعلامي الذي تتعلق  
ممارسته بوسائل الاتصال والإعلام كالتلفزيون والإذاعة والجرائد والمجلات والأنترنيت  
حيث تعتبر أكثر أنواع النصوص مقروئية وشيوعا وتداولاً في أوساط المجتمع لما تحمله  
من أهداف إعلامية يهيمه تحقيقها ولاتصاله بحياته الواقعية مباشرة"3، هذا وتضيف  
"لطيفة هباشي" أن "أشهر أنواع النصوص الإعلامية وأكثرها انتشاراً: الخبر الصحفي،  
الإشهار، الإعلان، التقرير، عرض الحال، المقال الصحفي، التعليق، وكلها أنواع لها  
وظائف تواصلية مختلفة، وتنتهج استراتيجية وبنية لغوية خاصة بها"4.

### 4- نصوص وظيفية إدارية:

يقول "بشير إبرير" هي "تلك النصوص التي تتعلق بأداء الوظائف المختلفة  
أو تنفيذها مثل الوثائق الإدارية والتقارير والتعليمات"5، ونجد "لطيفة هباشي" تدرج هذا  
النوع من النصوص ضمن نوع رئيسي آخر هي "نصوص المحيط اليومي" والتي تظهر

1. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص74.

2. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص75.

3. المرجع نفسه، ص61.

4. المرجع نفسه، ص62.

5. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص117.

على هيئات متعددة: هيئة ثابتة كالمصقات الحائطية واللافتات والإعلانات، وهيئة تلفزية كالإعلانات والإرشادات ومواقيت الرحلات التي تظهر على الشاشات في المطارات ومداخل الأحياء"1.

#### 5- نصوص تبادلية:

"تتضمن النصوص التبادلية الانتاجات اللغوية المباشرة التي يكون مرسلها ومتلقيها معرفين يتبادلان الرسائل التواصلية من أجل تحقيق أهداف تواصلية وتبليغية محددة قريبة المدى وتبعا لدرجة التبادل تتنوع إلى:

#### أ- نصوص رسائية:

ورقية أو إلكترونية حميمية بين الأصدقاء وأفراد العائلة، أو رسمية ذات طابع إداري.

#### ب- نصوص حوارية:

مباشرة كالنصوص المسرحية والحوارات العلمية... الخ"2.

وما يمكن قوله فيما يخص هذا التصنيف إنه يوجد تداخل بين وظائف هذه النصوص وهذا ما جعل أمر تصنيفها صعبا، كما ينبغي التأكيد إلى أن تدريس هذه الأنواع من النصوص ينمي لا محالة مهارة القراءة الناقدة، إضافة إلى تنمية المهارات اللغوية الأخرى، لأن اطلاع المتعلم عليها يمكنه من معرفة خصوصياتها، وما تؤديه من وظائف يستغلها في التعامل مع واقعه اليومي.

1. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص73.

2. المرجع نفسه، ص80.

**3- الأسس التي تم في ضوءها اختيار نصوص القراءة المشروحة:**

العربية لغة المدرسة الجزائرية، واللغة الوطنية الرسمية، وإحدى مركبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية، "لذا فإنّ تعليمها وتعلمها يكتسي أهمية بالغة، والتحكم بملكيتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية، وكل المواد التعليمية في حاجة إليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد"1.

ولتتمية الملكة اللغوية لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط كان لا بد من تنويع النشاطات المقررة في مادة اللغة العربية، ومن بينها نشاط "فهم المكتوب"، وهو مصطلح مرادف للتسمية القديمة فيما يعرف بـ"القراءة المشروحة"، ويقصد بميدان فهم المكتوب "أنه عبارة عن عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات هي: (الفهم، وإعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلاتهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم"2.

يقول "عبده الراجحي": "لا نزاع في أن اختيار النصوص يمثل عصب اختيار المحتوى اللغوي، وهو يختلف - بطبيعة الحال - بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليم لغة أجنبية، ففي المقرر الأول نلجأ إلى النصوص الأصلية، وإن كنا لا نستبعد "تبسيط" النص في مراحل تعليمية معينة، وأن تكون النصوص شاملة لثقافة الأمة وتراثها، ومجالات الحياة فيها، أما في المقرر الثاني فالأغلب اختيار النصوص التي "تهمّ" المتعلم، والنصوص التي تيسر له فهم المجتمع الذي يتعلم لغته ونطبق هنا معايير اختيار الكلمات

1. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص04.

2. منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص15.

والنحو بالإضافة إلى معايير أخرى، منها أهمية الموضوع، وصعوبة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلم"1.

وبالتالي "لا يمكن تصور محتوى لمقرر في تعليم اللغة دون اختيار، ونود أن نلفت إلى أنه لا توجد نظرية شاملة عن المقرر، فالسعي الإنساني يتواصل من أجل التقدم، وتعليم اللغة نشاط (عملي) يتجدد كل يوم، وهو يفرز تجارب خبرات جديدة، ويكشف عن مشكلات لم تكن معروفة، ويقترح حلولاً كانت غائبة، ولكل لغة خصائصها، ولكل تعليم أهدافه، على أن ذلك كله لا يعني إلا شيئاً واحداً، هو ألا يكون الاختيار عشوائياً أو ذاتياً أو حسبما تسوق الصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق منهج علمي يتخذ معايير موضوعية، وتتكامل فيه مجالات التخصص"2.

والسؤال المطروح في هذا المقام، ما هي الأسس التي تم في ضوءها اختيار نصوص القراءة المشروحة أو ما يعرف "بنصوص فهم المكتوب" في كتابي السنة الثانية والثالثة متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال حاولنا استنتاج هذه الأسس من المصادر الآتية (الكتاب المدرسي، المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل المعلم...الخ)، والتي تم في ضوءها اختيار نصوص فهم المكتوب.

**أ- على أساس الأهداف والغايات المرجوة من تدريس مادة اللغة العربية في مرحلة**

### التعليم المتوسط:

إذ يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى "دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتنمية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجياتهم المدرسية والاجتماعية، واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي والثقافي والكتابي،

1. الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 1995، ص72.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وصقل شخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها"1، فإعداد أي منهاج "يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطوق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها"2، وبالتالي فإن اختيار أي محتوى تعليمي يتأثر بعوامل كثيرة، أهمها:

### 1- الأهداف:

هي من أهم العوامل التي تؤثر في عملية اختيار النصوص "وغني عن القول أن الأهداف في تعليم اللغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية، و"الأهداف" مصطلح علمي يفترق عن الغايات العامة التي تحدد عند التخطيط لتعليم لغوي ما، فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي، ولا بد أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي"3.

ومن بين الأهداف المذكورة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط "المحافظة على الهوية الوطنية، وأخلاق الأمة، والمحافظة على التراث الفكري والأدبي للأمة الجزائرية"4.

فمن خلال نصوص اللغة العربية "يعبر المتعلم بلغته، ويقدر مكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها، وينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية"5.

1. منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص15.

2. دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص07.

3. الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص61.

4. دليل استخدام كتاب اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، أكتوبر 2017، ص43.

5. دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، وزارة التربية الوطنية، ص10.

ومن الأهداف المصرح بها في المنهاج أيضا "دفع المتعلم لأن يكون قادرا في السنة الثانية والثالثة متوسط على القراءة قراءة مسترسلة، منغمة، تحليلية، واعية لنصوص نثرية وشعرية، متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها ويلخصها بأسلوبه، بحيث لا تقل عن 200 كلمة مشكولة بالنسبة للسنة الثانية متوسط، و220 كلمة بالنسبة للسنة الثالثة متوسط"1.

## 2- مستوى المقرر (ما يتعلق بمستوى المتعلمين):

لهذا العامل أهمية خاصة "فما يقدم في الابتدائي مختلف تماما عما يقدم في المتوسط والثانوي، وذلك وفق معايير كثيرة، منها: القدرات المعرفية والبيئة اللغوية،...الخ"2.

لهذا ينبغي عند اختيار أي محتوى تعليمي الاطلاع على خصائص متعلمي هذه المرحلة حتى يكون المحتوى مناسباً لقدراتهم وحاجياتهم...الخ، وفي هذا الصدد يقول "زكريا إسماعيل": "لا بد من اطلاع واضعي النصوص على مراحل نمو الطفل اللغوي والاجتماعي، حتى يتسنى اختيار القطعة المناسبة لهذا النمو وطبيعته"3. وعليه يتم اختيار حجم النص من حيث الطول والقصر "إذ ينبغي أن يكون النص من حيث الطول كافياً لتحصيل المتعة للقارئ، وكافياً أيضاً لتصوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية، أو نحوها، وكافياً لتوضيح بعض الخصائص الفنية"4.

1. منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص09.

2. الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص61.

3. الضبغات زكريا إسماعيل، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2007، ص63.

4. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط8، 1975، ص120.

**ب- على أساس التنوع في شكل النصوص والفنون الأدبية:**

من خلال "تخصيص مكانة لائقة في الكتب الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة، مثل الرواية والقصة والشعر الحر، والمسرح،... الخ، حتى يتمكن المتعلمون من معرفة هذه الفنون"1، التي تشكل الأدب العام.

**ج- على أساس اختيار أنماط محددة تدرس في كل مرحلة:**

اللغة العربية من حيث هي لغة التدريس "تمثل كفاءة عرضية تسهم في اكتساب المواد الأخرى، فأنماط النصوص التي يتعلمها التلميذ تمكنه من إدراك المفاهيم التي تهيك هذه المواد، فعلى سبيل المثال: النص السردي يمكنه من إدراك أحداث التاريخ وتسلسلها، والنص التفسيري يعينه على استيعاب دروس العلوم والتكنولوجيا، والنص الوصفي يساعده على إدراك خصائص الكثير من مناطق العالم في دراسة الجغرافيا الطبيعية، بينما النص الحجاجي يكسبه المنطق وييسر عليه فهم الكثير من مسائل الرياضيات إلى جانب ذلك، فإن هيكله الفكر مرتبط باللغة بالدرجة الأولى، لأنها وسيلة التعبير عن الأفكار والوجدان"2.

ويقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التركيز على الأنماط المبينة في الجدول أدناه3.

الطور	الطور الأول	الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
النمط	السرد	التوجيه	الحجاجي	كل الأنماط
الغالب	والوصف	والحوار	والتفسيري	المقررة

- جدول يبين أنماط النصوص التي يعتمدها المنهاج في مرحلة التعليم المتوسط -

1. الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص04.
2. منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص05.
3. الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص05.

والنمط هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص، ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردى، ووصف الرحلة يناسبها النمط الوصفى، والمقالة يناسبها النمط التفسيري، ويناسب الخطابة والرسالة النمط الإيعازي، والمسرحية يناسبها النمط الحوارى، "وقد تتداخل في أغلب الأحيان الأنماط فيما بينها، بحيث يندر وجود نص أحادي النمط، أما إطلاق النمط على نص ما، يعني النمط المهيم عليه أو الرئيسي"1.

#### د - على أساس التكامل بين المحتويات التعليمية:

فقد تم اختيار المحتوى على أساس التدرج السنوي لبناء التعلّيمات "وهو مخطط عام لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة"2.

#### هـ - على أساس حاجيات المتعلمين ومواكبة روح العصر:

ذلك من خلال "تقديم تعلم ذو معنى للتلاميذ، يجلب اهتمامهم ويتقدم محتوى له ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعيشية"3، فيقرأ "المتعلم نصوصاً ملائمة لمستواه ويتعامل معها، بحيث تستجيب لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية"4. هذه هي أهم النقاط التي جاءت في (المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل استخدام كتاب اللغة العربية والكتاب المدرسي)، ولقد جاءت أسس اختيار نصوص مواضيع القراءة مبعثرة هنا وهناك، حيث حاولنا لمّ شتاتها ومحاولة استنباطها في النقاط المذكورة سابقاً.

1. الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص 05.

2. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، أكتوبر 2017، ص 43.

3. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 26.

4. المرجع نفسه، ص 28.

ونلاحظ مما سبق أن الحديث عن حاجيات المتعلم وميوله النفسية لم يكن له حظ وافر في اختيار نصوص فهم المكتوب, كما لم تتم الإشارة إليه بصورة واضحة في الوثائق التربوية التي عدنا إليها, بالرغم من أن المقاربة المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية هي المقاربة بالكفاءات و التي تتخذ من المتعلم و احتياجاته محور العملية التعليمية التعلمية.

**4- طريقة تدريس نصوص القراءة المشروحة في مرحلة التعليم المتوسط:**

قبل الحديث عن طريقة تدريس نصوص القراءة المشروحة في مرحلة التعليم

المتوسط، لا بد من الحديث عن الغرض من تدريس هذه النصوص في هذه المرحلة:

**I- الغرض من تدريس نصوص القراءة في مرحلة التعليم المتوسط:**

يمكن إجمال أغراض نشاط القراءة وفقاً لما ذكره "جودت الركابي" فيما يلي:

1- زيادة ثروة المتعلمين اللغوية والفكرية وإطلاعهم على صور التعبير المختلفة التي

تعينهم على إجادة التعبير وإفساح المجال لإدراك أهمية وضوح الفكرة وتسلسلها

وحسن التعبير عنها.

2- تنمية قدرة التلميذ على الفهم والتذوق والحكم والموازنة على مستوى يتناسب مع درجة

نضجه في هذه المرحلة.

3- تهذيب ميوله وتربية شخصيته بما تشيعه هذه القطع الأدبية في نفسه من معان

سامية تؤثر في نفسيته وتوقظ شعوره، وكذا تزويده بجملة التجارب والخبرات التي مرّ

بها صاحب النص، وعبر عنها بشعره أو نثره، وبذلك يزيد فهمه للحياة الإنسانية،

وللعواطف والاتجاهات التي تؤثر في حياة الأفراد والجماعات من خلال ما تشتمل

عليه النصوص من معان سامية ومقاصد نبيلة.

4- توسيع خيال المتعلمين وإطلاق العنان لأفكارهم بما تثيره القطع الأدبية في نفوسهم

من صور وأفكار، وتدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى، وصولاً

إلى محاولة تنمية ميولهم إلى قراءة النصوص ومطالعة مختلف الفنون الأدبية

وتذوقها<sup>1</sup>.

كما يمكن أن نضيف إلى ذلك:

1. الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، لبنان، بيروت، ط2،

1986/1402، ص160، 161.

5- فك شفرة مختلف الأنماط من النصوص التعليمية المعدة للقراءة في إطار الاستراتيجيات والفرضيات التي يبنها القارئ لخلق الانسجام المطلوب على النص المقروء، باعتبار أن القراءة هي عملية مناقشة أو مفاوضة للنص من أجل الوصول إلى معناه أو معانيه الأقرب إلى الصواب أو الأكثر احتمالا انطلاقا من المؤشرات والقرائن التي يحملها النص، وكذلك بناء على الهدف من القراءة.

## II- طريقة السير في درس القراءة:

### 1- المرحلة الأولى: ما قبل درس القراءة:

وفيها "يقرأ المعلم الموضوع ويعمق مشكلاته اللغوية والمعرفية، ويحلها بما يلائم مستوى التلاميذ، ويضع أهداف درسه، على أن تكون من الموضوع وعملية قابلة للتنفيذ وشاملة للجوانب التي يمكن تحقيقها، وهي لا تخرج غالبا عن الهدف المعرفي الذي يتصل بوعي المتعلمين للمعلومات والحقائق التي عرض الدرس، والهدف السلوكي وتحتة يندرج ما يمكن أن يكون عن طريق الدرس من شغف بالقراءة وحب للاطلاع، والبحث عن مصادر المعرفة"1.

كما يعمل المعلم على معرفة "الأهداف اللغوية المتمثلة في تزويد التلاميذ بما يشتمل عليه الدرس من ثروة جديدة في الألفاظ والأساليب وتنمية القدرة على القراءة الصامتة، بحيث يفهمون ما يقرؤون، وتنمية القدرة على القراءة الجهرية بحيث يخلو من الأخطاء النحوية، وتمثيل المعنى وتنوعه بتنوع الفكرة، وتذوق الصور والأساليب... الخ"2.

نستنتج أن هذه المرحلة خاصة بتحضير المعلم للأهداف التي ينبغي أن تتحقق من قراءة المتعلمين للنص.

1. زهران حامد عبد السلام وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007/1428، ص377.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- المرحلة الثانية:أ- التمهيد (وضعية الانطلاق):

"وهي خطوة إذكاء شوق التلاميذ للموضوع، ومحاولة إثارة اهتمامهم به"<sup>1</sup>، ويتخذ فيه المعلم "الطريقة الملائمة التي تجعل المتعلمين يقبلون على النص فيوجه بعض الأسئلة حول موضوع النص أو يياشر بنفسه الحديث عنه، ومن باب التمهيد أن يصور المعلم جو النص، ويقص ما يحيط من حوادث، ويذكر مناسباته، ويعرف التلاميذ تعريفا موجزا بحياة الأديب، وبالنواحي الهامة منها، مما له صلة بالنص الذي يدرسه"<sup>2</sup>، والتمهيد بمثابة بوابة ينتقل منها المعلم إلى إعلان موضوع الدرس وإلى الخطوة الآتية.

ب- عرض النص:

"ويكون بإرشاد المتعلمين إلى موضع النص من الكتاب المقرر، ليعرف المتعلمين عليه، ثم يطالبهم بقراءته قراءة صامتة، تقوم على حركة العين مع محاولة فهمه"<sup>3</sup>.

ج- القراءة النموذجية:

يقراً المعلم النص قراءة معبرة مراعي فيها حسن الأداء وتمثيل المعنى.

د- قراءات المتعلمين:

بعد أن يقرأ المعلم النص يطلب من بعض متعلميه قراءة النص بعد أن يجزئه إلى فقرات، فيقرأ كل تلميذ جزءا منه، ويُعنى المعلم بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا حتى لا يثبت الخطأ في أذهان المتعلمين، وينبغي أن تتكرر قراءاتهم للنص حتى يتعرفوا عليه ويحسنوا قراءته، أما إجادة القراءة فنترك إلى ما بعد شرح النص"<sup>4</sup>، هذا وقد يصح

1. الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، ص162.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. زهران حامد عبد السلام، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص378.

4. الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، ص163.

المتعلمون لبعضهم الأخطاء التي قد يقع فيها البعض الآخر، وهذا بعد أن يحدد المعلم الخطأ ويترك أمر تصويبه للمتعلمين.

#### هـ - شرح المفردات الصعبة (إثراء الرصيد اللغوي):

وهي مرحلة هامة من مراحل الدرس بحيث يوجه المعلم أسئلة عامة حول موضوع النص وأفكاره الأساسية ليتبين به ما أفادوا وفهموا من النص "ليقسم فيما بعد النص إلى وحدات متصلة المعنى، وقد تكون الوحدة بيتاً أو بيتين أو مجموعة أبيات في النص الشعري، أو الفقرة المؤلفة من جملة أو عدة جمل متكاملة في النص النثري"1. بعد تقسيم النص إلى وحدات تأتي الخطوة الموالية، وهي أن يطلب المعلم من أحد المتعلمين "قراءة الوحدة المطلوب شرحها، ثم يشرح المفردات اللغوية التي يحكم أنها جديدة وصعبة، وتدون مع معانيها على السبورة إلا إذا كانت مشروحة في الكتاب فيكتفي بالإشارة إليها"2.

#### و - اكتشاف معطيات النص ومناقشة أفكاره:

بعد التعرف على المفردات الصعبة ومعانيها داخل النص "يوجه المعلم بعض الأسئلة الجزئية حول المعنى العام للوحدة ويطلب من المتعلمين الإجابة عنها لتقريب معنى الوحدة إلى الأذهان، وبعد ذلك يطلب صوغ المعنى العام للوحدة في عبارة تامة متماسكة تعبر عن المعنى المقصود بدقة، فإذا لم يستطع المتعلم التعبير عن المعنى، طلب من متعلم آخر، ليأتي دور المعلم فيعيد صياغة المعنى بأسلوبه الخاص"3.

بعد اكتشاف المتعلمين لمعطيات النص ومناقشتهم لها، تأتي الخطوة الموالية وهي بعنوان "أقوم مكتسباتي"، وفيها يطالب المعلم متعلميه "بعرض معنى وحدتين أو أكثر في عبارة مترابطة أو بصوغ المعنى العام للنص، بشكل متسلسل وبعبارة سليمة، كما يطلب

1. الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، ص163.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

منهم تحليل النص إلى أفكاره الأساسية والجزئية، وبيان غرضه، ويقف عند بعض عباراته الممتازة وصوره الجميلة ليتذوقوها تذوقاً أدبياً يتناسب مع عمر التلاميذ في هذه المرحلة ومع ثقافتهم"1.

ولذلك يحاول المتعلم إيجاد العلاقة (الربط) بين المكتسبات القبلية والمكتسبات الجديدة (الحالية).

### ز - النقد والتذوق الأدبي:

يحاول المعلم في هذه الخطوة تدريب المتعلمين على "إصدار الأحكام الأدبية على النص من حيث وضوح معناه وتسلسل فكرته وقيمة أفكاره وجمال عباراته وسهولتها، وذلك تمهيدا للوصول بالمتعلمين إلى القدرة على الموازنة بين النصوص"2.

كما تتم في هذه المرحلة إعادة قراءة النص لمعالجة أسئلة أخرى، وينبغي أن تتسم القراءة في هذه المرحلة بالوضوح، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والوقوف بحسب الفكرة، والضبط أثناء الجملة والتسكين عند الوقف، وحسن تمثيل المعنى.

### III - المقاربات البيداغوجية المستخدمة في تدريس القراءة في مرحلة التعليم المتوسط:

وفيما يخص المقاربات البيداغوجية المستخدمة في تدريس نصوص القراءة في مرحلة التعليم المتوسط فهي كالاتي:

#### المقاربة النصية والمقاربة التواصلية:

المقاربة النصية هي "اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات

1.الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، ص164.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالها تثنى كفاءات ميادين اللغة الأربعة"1. ولقد تأكد أن "علم لغة النص له شقان: شق لغوي يرسم لنا الأبعاد البنيوية للنص، وتتشكل معه معرفة النص بكل جوانبها التركيبية والدلالية، وهناك شق آخر براغماتي يشكل الآفاق الاجتماعية، والتاريخية، والنفسية للنص، والتي تساهم في تشكله اللغوي، وتتحد من خلال مصطلح معرفة العلم"2.

ولا بد من الإقرار بأن المقاربة النصية، "إنما هي طريقة أو منهج لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنظمها في الإنتاج التواصلي، بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية، أي أن النص سيصبح بؤرة العملية التعليمية - التعلمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية، ورصيذا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك عن فضاء الجمالية والخيال، مما سيؤهله لأن يكون السند الرئيس لتعلم مختلف علوم اللغة، والمنطق الأساس لبناء كفاءاتها التواصلية، لقد أصبح ثابتا أنه البنية الكبرى، التي تظهر من خلالها مستويات اللغة المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية)، وأنه الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، والثقافية، والاجتماعية)"3.

وبما أن المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي الأمثل في تعليم اللغات - من بينها اللغة العربية - فإن نشاط القراءة هو المحور الأساس الذي تدور في فلكه كل

1. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص05.

2. فرج حسام أحمد، نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2، 2009/1430، ص16.

3. دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط -، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، الجزائر، ص22.

الأنشطة الأخرى للمادة ومن النص يثري التلميذ رصيده اللغوي، ويستنتج القواعد اللغوية كمحور معرفي يعينه في بناء كفاءة من الكفاءات، ويكتشف خصائص أنماط النصوص، ويتعلم التحليل ليكتشف فيما بعد خلفيته الاجتماعية، وبذلك يساعد في بناء كفاءة طالما غيبت في درس اللغة العربية ألا وهي "التواصل"1، حيث تبنى منهاج اللغة العربية وضعيات تعليمية دالة تكون ذات معنى بالنسبة للمتعلم مستقاة من موضوعات الحياة اليومية، فتثير الرغبة لديه وتحفزه على التعلم ليتوصل إلى حل المشكلة المعروضة عليه.

"إن المنهج الاتصالي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظرية المعرفية التي تهتم كثيراً بالقدرات العقلية للمتعلمين، ويستلهم من النظرية اللسانية التي ظلت تؤكد على أن اللغة وسيلة وظيفية، وحيويتها الوظيفية إنما تصدر من التعبير عن الحاجات، أي التواصل، لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي، الوصول بالمتعلم إلى التمكن من ملكة تواصلية، يفعلها في بيئة، وفي واقعه المعيشي"2.

ويشير مصطلح التواصل اللغوي "إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل من خلال الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، وتعليم اللغة اتصالياً كما يستهدف اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولاً، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها"3.

1. منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص26.

2. دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط -، ص23.

3. بوحساين نصر الدين، تعليم اللغة العربية - واقع وآفاق -، مجلة العربية الصادرة عن مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ع3، السداسي الأول، الجزائر، 2011، ص36.

وبهذا فإن المقاربة النصية والمقاربة التواصلية هما المقاربتان المثلتان في تعليم اللغة العربية، وبالتالي في سير درس القراءة.

**5- عرض الموضوعات المقررة في كتابي السنة الثانية والثالثة متوسط:**

تعد النصوص أهم وسيلة تعليمية لها مكانتها في المنهج الدراسي، كونها وسيلة مساعدة للعملية التعليمية، خاصة إذا قامت على أسس علمية سليمة وفي هذا الصدد تقول "كريمة أوشيش": "تعتبر النصوص أهم وسيلة تربوية تعليمية لها مكانتها الخاصة في المنهج الدراسي المتبع بمدارسنا لما توفره من مساعدة لعملية التعلم، فإذا كانت مبنية على أسس تربوية سليمة ومشوقة جذبت اهتمام المتعلمين، وإذا كانت بعيدة في عرضها وأساليبها ومحتوياتها عن اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم ومتطلباتهم أدى ذلك إلى نفورهم، وهذا ما يؤثر في عدم تحقيق الأهداف المرجوة"<sup>1</sup>.

**أ- التعريف بالكتابين المقررين ومحتوياتهما:**

كتابا اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة متوسط هما وثيقتان تعليميتان صدرتا من طرف وزارة التربية الوطنية في طبعة جديدة أو ما يعرف بإصلاحات "الجيل الثاني" ويهدفان إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين.

ويعتبران وسيلة من الوسائل التعليمية التي تنفذ التصورات التي جاء بها المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له والوسط الذي يحشد هذه التصورات، وقد صدر الكتابان سنة "2018/2017"، وهما من تأليف مجموعة من الأساتذة، تحت إشراف مفتش اللغة العربية "ميلود غرمول".

والكتابان يتناولان أنشطة متنوعة موزعة إلى ثمانية مقاطع تعليمية تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية، و"ينجز كل مقطع في خلال أربعة أسابيع، ثلاثة للتعلم، والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية"<sup>2</sup>.

1. أوشيش حماش كريمة، إشكالية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، كراسات مركز

البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ع5، 2007، ص71.

2. غرمول ميلود، كتاب اللغة العربية - السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط -، وزارة التربية

الوطنية، الجزائر، 2016، ص03.

كما أن هذه المقاطع التعليمية بحسب واضعيها فإنها: "تتعلق بمحاور ثقافية تشمل مناحي الحياة النفسية والمدرسية والاجتماعية للتلميذ، ويتكون كل مقطع تعليمي من سلسلة منتظمة من النشاطات التعلمية والتقويمية تدوم ثلاثة أسابيع بيداغوجية، ويختم المقطع بنشاطات الإدماج والتقويم خلال الأسبوع الرابع، حيث يتجلى نماء الكفاءة الختامية للمقطع في إنتاج فردي (التعبير الكتابي)، وفي إنتاج فوجي (المشروع)"<sup>1</sup>.

أما حظ القراءة المشروحة أو ما اصطلح عليه "بفهم المكتوب"، فهي حصة كل أسبوع ينطلق فيها من النص المكتوب، يقرؤه المتعلمون ويستثمرونه ويتذوقون بلاغته، وهكذا يقرأ المتعلمون ثلاثة نصوص كل شهر.

وفيما يأتي جرد وعرض لمواضيع القراءة المقرر تدريسها في السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط.

### ب- مواضيع القراءة المقررة في كتابي السنة الثانية والثالثة متوسط:

#### 1- مواضيع القراءة الخاصة بالسنة الثانية متوسط:2

عنوان المقطع	عنوان النص
الحياة العائلية	سهرة عائلية
	هدية لأمي
	في سبيل العائلات
حب الوطن	أرض الوطن
	تحية العلم الوطني
	الوطن الحبيب

1. دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط -، ص 03.
2. كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، دار أوراس للنشر، الجزائر، ط2، 2017، ص6، 7.

يا جميلة	عظماء الإنسانية
إنسانية الأمير	
غاندي الرجل العظيم	
وصية أب	الأخلاق والمجتمع
فضائل الأخلاق	
أخلاق صديق	
فضل العلم	العلم والاكتشافات العلمية
الطب أميبي	
الضوء العجيب	
من معاني العيد	الأعياد
نشيد العيد	
خاتم العيد	
يوم الربيع	الطبيعة
غصن الورد	
مناجاة البحر	
نظام الغذاء	الصحة والرياضة
صحة أطفالنا والعادات الخاطئة	
ملاعب الكرة	

## 2- مواضيع القراءة الخاصة بالسنة الثالثة متوسط:1

عنوان المقطع	عنوان النص
الآفات الاجتماعية	قلق ممضّ
	ولي التلميذة
	الشريد
الإعلام والمجتمع	وسائل الإعلام
	الصحافة الالكترونية
	دليل الفيسبوك
التضامن الإنساني	درهم السل
	الهلال الأحمر الجزائري
	أسعفوه
شعوب العالم	أرخبيل البراكين والعطور
	التوارق: التاريخ العريق
	أخي الإنسان
العلم والتقدم التكنولوجي	دواء للسرطان
	الإدارة الالكترونية
	إلى أبناء المدارس
التلوث البيئي	عدو البيئة
	إنقاذ البيئة
	محاورة الطبيعة

1 كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، الجزائر، ط1، 2018، ص6.

صانعة الفخار	الصناعات التقليدية
مدينة النسيج	
رسل الصناعة	
ظاهرة الهجرة	الهجرة الداخلية والخارجية
المهاجر إلى المجد	
نور الهجرة	

هذه هي مواضيع القراءة المقررة في السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط،  
وسنناقش هذه المواضيع بشكل مفصل في الجانب التطبيقي.

## الفصل الثاني:

تلاميذ مرحلة المتوسط وخصائصهم

النمائية

### المبحث الأول:

- المراهقة وأهم سماتها

### المبحث الثاني:

- الميول والاهتمامات في مرحلة المراهقة

تمهيد:

ليست المراهقة أمراً جديداً على الإنسانية، ولكن التنبه لهذه الفترة من حياة الإنسان، ومحاولة وضعها قيد الدراسة العلمية من الأمور الحديثة، إذ تعد المراهقة من المراحل النمائية الهامة في حياة الفرد والمجتمع، وفي أثناء المراهقة تتضح تدريجياً معالم طريق المستقبل بالنسبة للفرد، خاصة في فهم هويته المتمثلة في الإجابة عن السؤالين الآتيين: من أنا؟ ومن أكون؟، وبالتالي فهم المراهق وفهم ذواتنا والأصول العميقة لظواهرنا النفسية، لذا كان لزاماً على الآباء والمربين اختيار التعامل المناسب مع المراهقين من خلال تفهم طبيعة هذه المرحلة وخصائصها وفهم حاجات المراهقين ورغباتهم واحترام ميولهم ودعم وترشيد ما هو إيجابي وبناء.

يقول "أحمد أوزي": "تمثل المعرفة السيكولوجية لفترة المراهقة حاجة حيوية بالنسبة للمدرسين الذين يبحثون بدورهم عن أفضل الطرائق البيداغوجية للتعامل مع المراهقين، ولن يتم اختيار هذه الطرائق دون الإلمام العلمي بنفسية المراهقين وطباعهم وحاجاتهم حتى يوفقوا في اختيار أنسب الطرق لمخاطبة ميولهم واهتماماتهم، من أجل ذلك كانت مقررات وبرامج التكوين في مدارس إعداد المعلمين والمدرسين تشمل ضمن ما تشمله مقرراتها الدراسية، معلومات ومعارف حول نفسية المراهقين وأساليب تعلمهم، وطرائق إرشادهم وتوجيههم التربوي، وذلك حتى يكون المدرس على علم كاف بسيكولوجية المتعلم الذي يتعامل معه في المؤسسات التربوية بعد تخرجه"<sup>1</sup>.

وبما أن تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط هم من فئة المراهقين، كان لزاماً علينا أن نتعرف على سيكولوجيتهم النفسية، وخصائصهم النمائية، وكذا رغباتهم وميولهم لاختيار أنجع الطرق البيداغوجية للتعامل معهم.

1. أوزي أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط3، 2011/1432،

المبحث الأول: المراهقة وأهم سماتها

إن نسبة المراهقين ضمن التعداد العام للسكان في نمو وزيادة مستمرة بسبب الانفجار الديمغرافي، حتى أصبحوا يشكلون أعلى نسبة فيه، وهذا راجع لعدة عوامل منها: تطور وسائل الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية وكذا نقص الحروب والنزاعات وفضها بطريقة سلمية إلى غير ذلك من العوامل التي ساهمت في جعل هذه الفئة تشكل أزيد من 50% من سكان المجتمعات السائرة في طريق النمو دون سن العشرين، في حين لا تزيد هذه النسبة عن الثلث في المجتمعات الصناعية.

هذه النسبة الهائلة تمثل دون شك طاقة هائلة لا بد من المجتمع أن يتفهم طبيعتها وحاجاتها حتى تستطيع الاستفادة منها على أحسن وجه وتوجيهها بأفضل الطرق. هذه الحاجة الملحة هي التي دعت إلى ضرورة دراسة المراهقة دراسة علمية معرفية كون المراهق اليوم هو راشد الغد، محكوم عليه بأداء أدوار مختلفة في مجتمعه. "أب، أخ، عامل، معلم، موظف، رئيس... الخ". وهذا ما يدفعنا إلى ضرورة معرفة ميوله واحتياجاته، اهتماماته وتطلعاته، بهدف إعداد الظروف الملائمة لنموه، كون التعامل مع المراهق يحتاج إلى الحذر والاحتياط من جهة، كما يحتاج إلى المعرفة العلمية التي تساعد على التغلغل في معرفة نفسيته ودوافعه وسلوكه من جهة أخرى، وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل عن مفهوم المراهقة، وخصائصها وسماتها؟... فماذا نقصد بالمراهقة؟

**1- تعريف المراهقة:****أ- التعريف اللغوي للمراهقة:**

يقول "ابن منظور": "الرهبق جهل في الإنسان وخفة في عقله، وراهق الغلام فهو مراهق إذا قارب الحُلم، وجارية مراهقة، وغلام مراهق، وذلك ابن العشر إلى إحدى عشر...1"، أما في "القاموس المحيط" فقد جاء: "رهقه: كفرح: غشيه ولحقه، أو دنا منه، سواء أخذه أو لم يأخذه، وراهق الغلام قارب الحلم"2، أما في "المعجم الوسيط" فإن كلمة مراهق "مشتقة من الفعل (راهق)، الغلام: قارب الحلم، ويقال أيضا: راهق الغلام الحلم"3. ومن هذه التعاريف يتبين لنا أن المراهقة تعني الاقتراب من النضج والرشد، وهذا ما يشير إليه "عبد الرحمن العيسوي" حيث أرجع كلمة (المراهقة) إلى الفعل العربي (راهق)، الذي يعني الاقتراب من كذا، فراهق الغلام فهو مراهق، أي قارب الاحتلام، ورهقت الشيء، رهقا، قربه منه، والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد"4. وهذا ما تشير إليه المراهقة عند الغرب فهي مأخوذة من الأصل اللاتيني "Ad-Olescere" من فعل "يكبر نحو"، و"يتصاعد إلى" بمعنى "ينمو نحو الرشد" وتعتبر فترة من النمو والتحول من مرحلة الطفولة أي الانتقال من عدم النضج إلى الرشد وهي بمثابة الإعداد للمستقبل"5.

1. ابن منظور، لسان العرب، ج6، ص156.

2. الفيروز آبادي مجد الدين محمد يعقوب، القاموس المحيط، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، ط5، 1996/1416، ج1، ص1148.

3. مذكور إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط2، د.ت، ص391.

4. العيسوي عبد الرحمن محمد، سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر، دار الوثائق السالمية، الكويت، ط1، 1987/1407، ص113.

5. SeltenSperger, C. Auille, J. M. Guile, Un cas de dépression masquée chez un adolescent. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 2012, vol.60, pp 108-113.

ب- التعريف الاصطلاحي للمراهقة:

تعد المراهقة مرحلة مهمة من مراحل النمو، فهي مرحلة التحول من الطفولة إلى الرشد، والواقع أنها ليست مجرد مرحلة انتقالية فقط، وإنما هي مرحلة تغيير شاملة لكل جوانب الشخصية، وإن أول مؤلف علمي حول موضوع المراهقة يعود إلى "براير Pryer" عام 1881، وهو بعنوان "روح الطفل" يليه كتاب "برنهام" "دراسة المراهقة Study of adolescence"، في هذه الأثناء كان العلماء يعتبرون المراهقة الفصل الأخير من الطفولة، لكنهم سرعان ما راحوا يفردون لها فصلاً خاصاً لاسيما مع "ستانلي هال" في كتابه "المراهقة" عام 1905م، الذي تأثر بأفكار "داروين ولامارك" حول التطور، ثم تبعه تلامذته أمثال "لانكستر وبارتريدج وسويفت"، حتى أصبح للمراهقة اهتمام عالمي بها فأصبحت علماً قائماً بذاته<sup>1</sup>، ولقد كانت مفاهيم "ستانلي هال" "Stanley Hall" مستمدة من مفاهيم "روسو" عن البلوغ الذي كان يعتبره الولادة الثانية للإنسان، فكان يرى أن المراهقة هي الفترة الزمنية التي تستمر حتى سن الخامسة والعشرين من حياة الطفل، وتقود إلى مرحلة الرشد بما تحمله من متطلبات ومسؤوليات<sup>2</sup>.

ولم تتوقف الدراسات عند هذا التعريف، بحيث اختلف العلماء في تقديم مفهوم مشترك لها، فكل يعرفها بحسب المجال الذي يختص بدراستها، فمن الناحية البيولوجية تعرف بأنها: "الفترة التي تبدأ وتنتهي بالنضج"<sup>3</sup>، كما يعرفها "أوسبيل" على أنها "وقت التحول في المكانة البيولوجية للفرد ويقصد بالتحول البيولوجي كل التحولات التي تطرأ على الجسم من الجانب المورفولوجي (طول، وزن، ...) وكذا التحولات الجنسية

1. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص17.

2. المليجي عبد المنعم والمليجي حلمي، النمو النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ط4، 1973، ص301.

3. إسماعيل محمد عماد الدين، النمو في مرحلة المراهقة، دار القلم، الكويت، د.ط، 1982، ص33.

والعضوية من خلال الوصول إلى النظام الغددي الجسدي والجنسي النهائي الذي يدل على قدرة الإنجاب"1. أما من الناحية النفسية، فيعرفها "علي الديدي" بأنها: "مجموعة التغيرات النفسية والجسدية والاجتماعية التي تحصل بين نهاية الطفولة الثالثة (12-13 سنة) وسن الرشد (18-19 سنة)، أو قبل ذلك بعام أو عامين، أو بعد ذلك بعام أو عامين"2 إذ من السهل تحديد بدايتها، ومن الصعب تحديد نهايتها، أما من الناحية الاجتماعية فهي مرحلة عبور، والتي تسمح بالاندماج في الحياة الاجتماعية، أو لمجموعة اجتماعية متميزة بخصائصها الاجتماعية وثقافية، وبصعوباتها المختلفة بناء على الجنس والزمن"3.

كما نجد "معروف زريق" يعرفها على أنها: "مرحلة يعاد فيها تنظيم القوى النفسية والعقلية وهي تجابه مطالب الحياة الراشدة، وهي أشبه بأزمات التحول التاريخي من نظام بائد إلى عهد جديد"4، كما نجد "محمد مخيمر هشام" يعرف المراهقة بأنها: "مرحلة من النمو تقع بين الطفولة والرشد، وهي مرحلة نمائية انتقالية من عالم الطفولة إلى عالم الكبار"5، ويلاحظ في هذه التعاريف السابقة بأنها تعاريف لا تقدم وصفا دقيقا لمرحلة المراهقة بقدر ما تضعها في سياقها الزمني، كونها مرحلة نمو ونضج، وليست مرحلة ثابتة ومحددة.

1. G. Cazourla, R. Chappins, R. Chauvier, P. Legros, G. Mis soum, Manuel de l'éducateur sportif, édition Vigot, Paris, p356.

2. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة، ص07.

3. Harper J. & Marshall E., Adolescent's problems and their relationship to self-esteem, Adolescence, 2010, 26 (104), 799-808.

4. زريق معروف، خفايا المراهقة، دار الفكر، دمشق، ط2، 1402هـ/1986م، ص14.

5. مخيمر محمد هشام، علم النفس النمو والطفولة والمراهقة، دار شيليا، الرياض، د.ط، 2000، ص151.

تقول "سعدية محمد علي بهادر": "المراهقة مصطلح وصفي للفترة من العمر التي يكون فيها الفرد غير ناضج انفعالياً، وتكون خبراته في الحياة محدودة، ويكون قد اقترب من النضج العقلي والبدني...الخ"1.

وحسب "قاموس علم النفس": "المراهقة هي مرحلة إعادة بناء للشخصية من الناحية المعرفية والوجدانية، مرحلة يصعب تحديد نهايتها"2.

هذا ويرى "ريموند": أنه مهما يكن السياق الاجتماعي والثقافي، فالمراهقة هي مرحلة أزمة، وعدم توازن ولكن الفرق الكائن من مراهق إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى هو في الحدة وشدة الأزمة، وكذلك في الأشكال التي تتخذها والحلول التي تعطي لها"3.

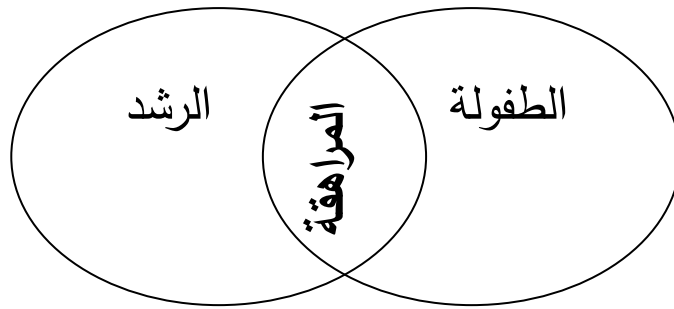
ويمكن تبعا لذلك تحديد المعنى السيكولوجي للمراهقة بأنها مرحلة نمائية تقع بين سن الطفولة وسن الرشد، وهي مرحلة حرجة في حياة كل فرد لما يحدث فيها من تغيرات فسيولوجية وجسمية عنيفة، يترتب عليها توترات انفعالية حادة، ويصاحبها القلق والمتاعب، وتكثر فيها المشاكل النفسية، وكذا الاجتماعية التي تتطلب من المحيطين بالمراهق التدخل لمساعدته حتى تمر هذه المرحلة بسلام "فالحياة الاجتماعية في مرحلة المراهقة تكون أكثر اتساعاً وتمايزاً من حياة الطفولة في إطار الأسرة أو المدرسة، لأن المراهقة هي الدعامة الأساسية للحياة الإنسانية، في سيرها واكتمال نضجها، وهمزة وصل للارتقاء بالمراهق من عالم الطفولة إلى سن الرشد، ومن أهم مظاهرها الرغبة في إثبات الذات وزيادة الاهتمامات البدنية والثقافية والفنية، كما يلاحظ الآباء فجأة حالة من التمرد والعصيان ورفض النصائح والتشبث بالأفكار، ورغبة شديدة في تغيير معاملة الآباء لهم

1. بهادر سعدية ، في سيكولوجية المراهقة، دار البحوث الجامعية، الكويت، ط1، 1980/1400، ص25.

2 .Doron R., Parot F, Dictionnaire de psychologie, puF, Paris, 2007, p13.

3 . Raymond Rivier B, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, 13 édition Mardaga, 1997, p180.

وهذا ما يزيد من حدة الصراع بينهم"1، لهذا فالمراهقة فترة حرجة يحتاج فيها المراهق إلى دعم حقيقي، "فإن لم يجد الدعم والتشجيع قد يواجه انكسارات حقيقية، فالطفولة المرحلة السعيدة غير كافية لتغطية فراغات المراهقة فلا بد من الاستمرار الانفعالي"2. ولابد من الإشارة إلى اختلاف مفهوم المراهقة "Adolescence" عن مفهوم البلوغ "Puberté"، كون المراهقة تركز على النواحي النفسية، أما البلوغ فيركز على الأبعاد الجنسية والجسمية.



شكل رقم (3): - يمثل الصورة التحليلية التي تبين المرحلة الانتقالية للمراهقة -

1. Ben Smaiel Citein, La psychiatrie, OPU, Alger, 1994, p186.
2. Kestemberg E. (1962), Attaque de soi à l'adolescence désir et refus de séparation ? (N. Kernier & al., Eds 2008) cahiers de psychologie clinique, p50, 51.

**2- مراحل المراهقة وخصائصها:****أ- التحديد الزمني لبداية مرحلة المراهقة ونهايتها:**

حياة الإنسان وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بين أجزائها ووحداتها، وهذا ما أكدته الدراسات العلمية لفترة المراهقة، حيث ترى "سعدية بهادر" أن المراهقة "ليست بفترة مستقلة عن حياة الفرد ولا منفصلة عن باقي مراحل نموه، وإنما هي على العكس من ذلك تعتبر جزءاً لا يتجزأ من عملية النمو الشامل المتكامل للفرد حيث تتأثر بما سبقها وتترك بصماتها وآثارها على ما يليها من فترات، وتتداخل بذلك جميع مراحل نمو الفرد مع بعضها البعض في داخل الجسم الإنساني المتكامل مما يجعل من الصعب علينا التمييز بين بداية مرحلة ونهاية مرحلة"1.

ومع ذلك لا بد من تقسيم حياة الفرد إلى مراحل نمائية محددة حتى يسهل دراستها وبحثها، وكذا التعرف على مطالب وخصائص كل مرحلة لتسهيل طرق التعامل معها، ثم إن تقسيم هذه المراحل يختلف باختلاف البيئات والمجتمعات والثقافات، فمن الصعب وضع تحديد زمني دقيق لبداية المراهقة ونهايتها، كما نجد العلماء قد اختلفوا في تحديد فترة المراهقة: متى تبدأ؟ وكم سنة تدوم في حياة الإنسان؟ وفي أي سنة تنتهي؟، ولكنهم اتفقوا مبدئياً على أنها الفترة الواقعة بين أول البلوغ الجنسي إلى اكتمال النمو الجسمي للراشد، وهذا ما تشير إليه كل تعاريف المراهقة.

فوجد من يحدد بداية مرحلة المراهقة "بإفراز الغدة النخامية لهرموني "الجونادوتروبين"، و"الجونادس"، ويتأثير هذين الهرمونين تنشيط الهرمونات الجنسية وتبدأ في الإفراز،... وهكذا يتضح لنا أن البلوغ هو الذي يفتح الباب لبداية مرحلة جديدة من حياة الإنسان، هي مرحلة المراهقة"2، أما فيما يتعلق بتحديد نهاية هذه المرحلة يكون في

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص27.

2. المرجع نفسه، ص29.

رأي الأغلبية "فيما بين السابعة عشر من العمر والسن التي يبلغ فيه الفرد الرشد القانوني وفقا للقوانين المختلفة في كل مجتمع"1، وقد يمتد ليصل في دول أخرى إلى "سن الواحد والعشرين"2، فمثلا في الجزائر يكون في سن الثمانية عشرة سنة كون الإنسان في هذا السن يصبح أكثر واقعية واتزاناً، وأقدر على القيام بواجباته تجاه مجتمعه ووطنه، كما يكون قادرا على تحمل مسؤولياته.

### ب- مراحل المراهقة:

نجد معظم الباحثين يقسمون فترة المراهقة إلى ثلاث مراحل مع اختلاف في المصطلحات والمدة الزمنية، فمثلا نجد "عبد اللطيف بن حسين فرج" يقسمها إلى ما يأتي:

1- المرحلة الأولى: (مرحلة المراهقة المبكرة) من سن 12 سنة إلى 14 سنة.

2- المرحلة الثانية: (مرحلة المراهقة المتوسطة) من سن 15 سنة إلى 17 سنة.

3- المرحلة الثالثة: (مرحلة المراهقة المتأخرة) من سن 18 سنة إلى 21 سنة.

ونلاحظ أن المرحلة الأولى تزامن مرحلة الدراسة المتوسطة، والثانية مرحلة الدراسة الثانوية، والثالثة مرحلة الدراسة الجامعية تقريبا3.

كما نجد "علي الديدي" مثلا يصطلح على المرحلة الأولى بمرحلة البلوغ، ويقصد به تلك "التغيرات الفيزيولوجية والمورفولوجية الناجمة عن بدء النشاط الغددي وانعكاس هذه التغيرات على نفسية المراهق وسلوكه"4، وفي القرآن الكريم إشارة إلى مرحلة البلوغ بكلمة "الحلم" في قوله تعالى: "وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنْكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِنْ

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص30.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. فرج عبد اللطيف بن حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، دار

الثقافة العامة، عمان، الأردن، ط1، 2009/1430، ص75، 76.

4. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، ص18.

قَبْلَهُمْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ (59) "1، ولا بد في هذا الصدد من الإشارة إلى أن البلوغ "يحصل مبكرا عند الإناث، فيما يتأخر عند الذكور بفارق سنتين تقريبا، ويحدث عادة في سن [11-13] سنة عند الإناث، وفي سن [13-15] سنة عند الذكور، ويتأخر حصوله في البلدان الباردة، وقد يتقدم في البلدان الحارة"2، كما يسمي "علي الديدي" هذه المرحلة "بأزمة البلوغ، وهي أزمة تدخل ضمن نسق الاستمرارية في النمو للشخص فهي تعدله وتجده، لكنها لا تغيره بالكامل، بل توجج الميول السابقة والصعوبات الكامنة، وهي لا تخرج عن القوانين العامة للنمو"3، وتتسم بالاضطرابات المتعددة بحيث يشعر فيها المراهق "بعدم الاستقرار النفسي والانفعال والقلق والتوتر، وبحدة الانفعالات والمشاعر المتضاربة، وينظر إلى الآباء والمدرسين على أنهم سلطة المجتمع مما يجعله يبتعد عنهم ويرفضهم، ويدفعه إلى الاتجاه نحو رفقاءه وأصحابه الذين يتقبل آراءهم، ووجهات نظرهم، ويقلدهم في أنماط سلوكهم"4.

أما المرحلة الثانية فيطلق عليها اسم المراهقة، وهي فترة تمتد من سن الخامسة عشر إلى سن الثامنة عشر، وتحدث بعد أزمة البلوغ، يقول "علي الديدي" واصفا هذه المرحلة: "وهي مرحلة استعادة التوازن الذي انقطع بفعل هذه الأزمة، وانعكاساتها النفسية...، فإذا كان البلوغ مرحلة النضج الجسدي، فإن مرحلة المراهقة هي مرحلة تأكيد الذات"5، كونها الفترة التي تحدث فيها آخر التطورات الفيزيولوجية أو الجسدية "ليأخذ الجسد طابعه النهائي، إنها مرحلة الرومانسية والجمال والانطلاق، مرحلة التذبذب قبل

1. القرآن الكريم: سورة النور، الآية 59. (رواية حفص)

2. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، ص19.

3. المرجع نفسه، ص20.

4. القذافي رمضان محمد، علم النفس الطفولة والمراهقة، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية، د.ط، 1977، ص353.

5. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، ص21، 22.

الاستقرار، مرحلة العمل على تحقيق التكيف مع الذات الجديدة ومع المحيط"1، كما تصبح "حركات المراهق في هذه المرحلة أكثر توافقاً وانسجاماً ويزداد نشاطه واهتمامه بمظهره وقوة جسمه وحب ذاته، كما تتسع المدارك وتنمو المعارف، ويستطيع وضع الحقائق مع بعضها البعض حيث يصل إلى فهم أكثر من مجرد الحقائق نفسها، بل يصل إلى ما وراءها، ونلاحظ عليه الحساسية الانفعالية، حيث لا يستطيع غالباً التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية، كما تتضح رغبته في تأكيد الذات مع الميل إلى مسابرة الجماعة، وتزداد الانفعالات الجنسية في هذه المرحلة"2.

أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة النضج وحل أزمة المراهقة، وتكون عادة بعد سن الثامنة عشر، وفي هذه المرحلة يحاول المراهق "لم شتاته ونظمه المبعثرة، ويسعى خلالها إلى توحيد جهوده، من أجل إقامة وحدة متألّفة من مجموع أجزائه ومكونات شخصيته، ويتميز المراهق في هذه المرحلة بالقوة والشعور بالاستقلال، وبوضوح الهوية والالتزام، بعد أن يكون قد استقر على مجموعة من الاختبارات المحددة"3 وتجدر الإشارة إلى أن القرآن الكريم قد أشار تقريباً لهذه المرحلة بمصطلح "السَّعْيِ"، إذ قال الله عز وجل عن إسماعيل عليه السلام مع أبيه إبراهيم عليه السلام: "فلما بلغ معه السعي قال يا بني إني أرى في المنام أني أذبحك"4، ثم نجد علي الديدي يصف هذه المرحلة بأنها فترة "تتعديل فيها الاهتمامات، وتتم العودة إلى الموضوعية التي تهدف للتعامل مع الواقع والسيطرة عليه عن طريق فهمه وتفسيره، وهذا النضج يكون على جميع الأصعدة الجسدي، الذهني،

1. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، ص22.

2. العمرية صلاح الدين، علم النفس النمو، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص187.

3. القذافي رمضان محمد، علم النفس الطفولة والمراهقة، ص375.

4. القرآن الكريم: سورة الصافات، الآية 102. (رواية حفص)

الانفعالي، الاجتماعي... الخ"1، ويمكن القول أن هذه المرحلة تزامن مرحلة الدراسة الجامعية.

من خلال ما سبق يمكن أن نقسم المراهقة إلى مرحلتين بحسب مزامنتها للتعليم المتوسط والتعليم الثانوي، وهذا باعتبار أن المراهقة "تستمر من الثانية عشرة إلى الثامنة عشرة، وهذا في الأعم والأغلب"2، وليس معنى هذا "أن كل فتى يجب أن يبدأ مراهقته في هذا السن وينتهي في تلك، وإنما يتبع كل فرد منحى النمو الخاص به، أما هذه التحديدات فليست إلا خطوطا كبرى تنطبق على أكثر المراهقين في أغلب المجتمعات، وهي نتيجة دراسات دقيقة وإحصاءات تتبعية"3.

وعليه **فالمرحلة الأولى**: تمتد من (12 سنة) اثنتي عشرة سنة إلى (15 سنة) خمسة عشر سنة، وتتضمن المراهقة الأولى وهي مرحلة البلوغ وبداية المراهقة الوسطى لتزامن مرحلة التعليم المتوسط في المنظومة التربوية الجزائرية، وهذه المرحلة كما يقول "علي الديدي": "الأهم والأعمق في مسيرة النمو باتجاه النضج، لأنها تمثل نهاية الطفولة، كونها مرحلة البلوغ، الذي يحدث عادة في سن (11-13) سنة بالنسبة للبنات وفي سن (13-15) سنة بالنسبة للذكور"4.

**أما المرحلة الثانية**: وتمتد من خمسة عشر سنة (15 سنة) إلى ثمانية عشر سنة (18 سنة) وقد تمتد إلى واحد وعشرين سنة (21 سنة)، وتتداخل هذه المرحلة بين أواخر المراهقة الوسطى لتشمل المراهقة المتأخرة، وتزامن مرحلة التعليم الثانوي.

1. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، ص22.

2. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص17.

3. المرجع نفسه، ص18.

4. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، ص18.

**3- الموصفات العامة لمرحلة المراهقة:**

تتصف مرحلة المراهقة بجملة من الصفات التي تميزها عن المراحل النمائية الأخرى من عمر الإنسان.

تعتبر المراهقة فترة من التردد وعدم الثبات الظاهر في سلوك المراهق وتصرفاته، فنجده أحيانا يتصرف وكأنه راشد، وأحيانا أخرى يتصرف كأنه طفل صغير، وهذا دليل على اختلال الاتزان، وترجع "سعدية محمد علي بهادر" هذا الاختلال إلى النمو السريع وغير المتساوي اللذين يؤديان إلى شعوره بالقلق والاضطراب، وعدم الراحة الذي يمنعه من الشعور بالسعادة، وأيضا إلى نقص المعلومات والخبرات، فدور المجتمع هاهنا هو مساعدة المراهق وتبصيره حتى يدرك واقع الأمور وحقائقها<sup>1</sup>.

ولعل من أبرز موصفات هذه المرحلة "أنها مرحلة اضطراب ومعاناة وعدم شعور بالسعادة بسبب تلك التغيرات الجسمية المفاجئة والطارئة بشكل يثير انزعاج المراهق ويجعله يركز اهتمامه على ذاته وتفحصها وتقويمها"<sup>2</sup> فهو "يضيف بهذه التغيرات التي تسبب له الإحراج أمام أفراد الأسرة أو المحيطين به عموما مما يجعله في كثير من الأحيان يضطرب ويفقد التوازن أثناء القيام ببعض الأعمال بحضورهم، كما أن تدخلاتهم وتعليقاتهم على سلوكه تزيد في إثارة حساسيته الانفعالية"<sup>3</sup>، ولعل أيضا من أبرز صفات المراهق هو العداء مع كل ما هو راشد، ومع كل من يمثل سلطة عليه، ولهذا تظهر بعض الصفات السيئة في سلوك المراهق، كالإهمال والكذب والتهور، والتخريب، والفوضوية، والانطوائية، وغير ذلك من الصفات العدائية التي تجعل الآباء والمعلمين يتخوفون من مسؤولية تربيته وإعداده، وفي هذا الصدد يقول "علي الديدي": "إن المراهق إذا لم يحصل على الحنان والاهتمام به يصبح انسحابيا، منطويا على ذاته، أو عدوانيا

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص33.

2. أوزي أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، ص22.

3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مشاكسا، نرجسيته الشديدة تجعله يبتهج للثناء عليه والترحيب به، كما قد يسأم المراهق لاسيما في البيئات الضحلة التي لا تقدم له ما يثير ويلهي، أو تقيد حريته فيفتعل الأسباب وحتى المشاكل لدفع السأم، وقد تكون هذه المشاكل تنفيسا لعدوانية مكبوتة أو دفاعا عن كبريائه المجروح أو نتيجة الشعور بالظلم الذي يعود إلى الطفولة<sup>1</sup>.

"والمراهقة مرحلة الصدام مع السلطة في كل صورها، فالمراهق قد يصطدم بوالديه، وقد يصطدم بمدرسيه، وقد يصطدم بالمشرف في النادي، ويرجع ذلك إلى إحساس المراهق بأن هؤلاء الكبار يريدون التحكم فيه وتقييد حريته بما قد لا يتفق مع رغبته في الوقت الذي يرى أنه يعرف مصلحته ويعرف ما يناسبه أكثر من الكبار"<sup>2</sup>، كما نجد بعض الباحثين يصفون مرحلة المراهقة على أنها "مرحلة الصراعات الداخلية في نفس المراهق، وهذا الصراع ناتج عن رغبة المراهق في الاستقلال عن والديه وفي نفس الوقت عن حاجته إليهما، كما ينتج الصراع بين دوافعه الجنسية التي تتطلب إشباعا في الوقت الذي يمنعه الأنا الأعلى والضمير من ذلك ويولد الصراع كذلك بين رغبته في الانطلاق والتحرر، وبين ضرورة خضوعه للمجتمع وقيمه وتقاليده ونظمه، ومما يزيد الصراع في نفس المراهق أنه مطالب باتخاذ قرارات هامة بالنسبة لنوع التعليم الذي يلتحق به أو المهمة التي يختارها، وربما الزوجة التي يتزوجها"<sup>3</sup>.

إذا هذه هي أهم المواصفات العامة لهذه المرحلة والتي ينبغي على الأولياء والمربين الاطلاع عليها بحثا عن الأساليب الصحيحة في معاملة المراهق.

1. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، ص45.

2. فرج عبد اللطيف بن حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ص78.

3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

**4- خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط:**

إن التعرف على طبيعة المتعلم أمر له أهمية كبيرة وتأثير واضح على العملية التعليمية، سواء في اختيار المنهج أو في اختيار الأسلوب المناسب المؤدي إلى تنمية وصقل شخصية المتعلم.

**أ- تعريف مرحلة التعليم المتوسط:**

تعد المرحلة المتوسطة امتدادا طبيعيا للمرحلة الابتدائية وقاعدة للمرحلة الثانوية، فهي مرحلة انتقالية بين مرحلتين مما يكسبها أهمية في السلم التعليمي، "حيث تعتبر المرحلة المتوسطة بحكم موضعها في السلم التعليمي مرحلة انتقال هامة في حياة التلميذ فهي بالنسبة لبعض التلاميذ مرحلة نهائية تعدّهم للاطلاع بأعباء الحياة وهي بالنسبة لبعضهم الآخر موصلة إلى المرحلة الثانوية من التعليم"1، لذا يمكن تعريفها بأنها: المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام الذي تشرف عليه الدولة، ويمتد عمر المتعلم فيها من الثانية عشرة إلى الخامسة عشر، وهذه السن تمثل بداية المراهقة ومرحلة البلوغ، وتتكون من السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط، وهذا في النظام التعليمي الجزائري.

**ب- النمو في مرحلة التعليم المتوسط:**

يقصد بالنمو "مختلف التغيرات الكمية التي تطرأ على الأجزاء ووظائف الكائن الحي، مثل الزيادة في الوزن والحجم والتغير في وزن الأعضاء الموجودة في بنية جسمه وحجم المخ، ونعني بالنمو أيضا الزيادة في القدرات العقلية لدى الطفل، كالزيادة في قدرته على الإدراك أو التذكر أو التفكير أو التخيل... الخ، فالكائن الإنساني ينمو جسميا وعقليا، غير أن الكائن الحي لا ينمو ولا يكبر فقط، وإنما يتطور أيضا"2، "وإذا كان نمو الطفل

1. سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مطابع وزارة المعارف، الرياض، ط4، 1416، ص76.

2. أوزي أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، ص57.

سريعا في السنوات الأولى فإنه سرعان ما يغدو نموا بطيئا في نهاية الطفولة الوسطى والمتأخرة، ليصبح نموا سريعا في فترة البلوغ والمراهقة<sup>1</sup>، والنمو في هذه المرحلة "يمتاز بحدوث تغيرات فسيولوجية وجسمية وعقلية تنقل الطفل إلى عالم الكبار، كما تمتاز هذه المرحلة بأنها فترة من الانتقال من بيئة معروفة وهي بيئة الأطفال إلى بيئة جديدة لم يعهدها الطفل من قبل مما يسهم بشكل أو بآخر في ظهور عدد من مشاكل التكيف مع البيئة الجديدة"<sup>2</sup> ويمكن أن نقسم مظاهر النمو في مرحلة التعليم المتوسط إلى ما يأتي:

### 1- النمو الجسمي والفسولوجي:

من أبرز مظاهر النمو التي تميز عمر (12، 13، 14، 15 سنة) أي ما يوافق مرحلة التعليم المتوسط عندنا في الجزائر هي التغيرات السريعة في شتى مظاهر النمو، "كون ظاهرة البلوغ تحدث فيها، لذلك تعتبر المرحلة المتوسطة مرحلة انتقال من مرحلة الطفولة أو المدرسة الابتدائية إلى مرحلة المراهقة"<sup>3</sup>.

إن حديثنا عن النمو الفسيولوجي والنمو الجسمي هو محاولة جادة لوصف طبيعة النمو والآثار النفسية والاجتماعية والعقلية المترتبة عنه، فالمراهق ينمو في أبعاد مختلفة "حيث أنه شخصية ذات نمو متعدد النواحي، لأنه ينمو جسميا وفسولوجيا كونه مراهق، وهو ينمو عقليا ويتغير انفعاليا ويتطور اجتماعيا لأنه مراهق أيضا"<sup>4</sup>، "إذ أن التغير البنائي والتغير الوظيفي الذي يحدث في المراهقة إن هو إلا نقطة البدء التي ينبعث منها السلوك الاجتماعي، والتي ينشأ منها الاتجاه نحو الذات والاتجاه نحو الآخرين"<sup>5</sup>، ونجد

1. أوزي أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، ص 59.

2. عطا عقل محمود، النمو الإنساني في الطفولة والمراهقة، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ط3، 1996، ص 337.

3. أبو علام رجاء محمود، علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت، ط4، 1986، ص 153.

4. زكي صالح أحمد، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط8، 1965، ص 236.

5. المرجع نفسه، ص 237.

الكثير من الباحثين يقسمون النمو الجسمي إلى مظهرين مثل تقسيم "رجاء محمود أبو علام" التي قسمته إلى:

أ. المظهر الفسيولوجي:

ممثلاً في نمو الأجهزة الداخلية مثال ذلك: النمو في الغدد الجنسية والنمو في الخصائص الجنسية الثانوية.

ب. المظهر الخارجي:

مثل الطول والوزن والعرض وتعبيرات الوجه، ويرتبط هذا النمو ارتباطاً وثيقاً بتغيرات جهرية تحدث في الغدد الصماء، وهي غدد عديمة القنوات تصب إفرازاتها (الهرمونات) في الدم مباشرة، وتتدخل هذه الهرمونات في عدة عمليات هي:

1- استثارة النمو عامة وتنظيمه.

2- التحول الغذائي.

3- تنظيم الشكل الخارجي للجسم<sup>1</sup>.

أي أن التغيرات الفسيولوجية هي التغيرات الداخلية، أما التغيرات الجسمية فهي عبارة عن التغيرات الخارجية، ثم إن المراهقة هي فترة نمو وتمايز، وهذا النمو في نظر "معروف زريق" عبارة عن "نمو سريع غير متناسق فالجسم يزيد وزنه لدرجة قد تجعل الهيمنة على الأعضاء المختلفة صعبة لحد ما، وهذا خاصة عند الذكور، كذلك بالنسبة للأطراف والجذع وطول القامة التي تزيد، والنمو السريع للأنف غير المتناسب مع شكل الوجه وحجمه، الأمر الذي يقلق المراهقين فيصرفون أوقاتاً أمام المرآة يلاحظون أنوفهم، ثم إن أصواتهم التي أصبحت خشنة ضخمة، وهذا ما يزيد في خجلهم وحيائهم من التحدث أمام الضيوف، غير أن الفتيات لا يصل صوتهن إلى هذه الدرجة من الخشونة،

1. أبو علام رجاء محمود، علم النفس التربوي، ص154، 155.

كما تنمو المعدة في هذه الفترة لتؤمن للجسم حاجته من الغذاء، لهذا تزداد شهية المراهق للطعام، وهو في هذه الفترة يحتاج إلى غذاء متكامل مع حسن التوجيه إلى آداب الأكل، ثم إن الرئتان والقلب تنموان وتزداد حجمهما بسرعة لتلائم العبء الملقى عليهما، أما بالنسبة لأعضاء الجهاز التناسلي فإنها تتغير في الحجم والقدرة على الإفراز اللازم للإخصاب<sup>1</sup>، كما تمتاز حركات المراهق "بعدم الاتساق وعدم الدقة فقد يكثر اصطدامه بالأشياء أثناء حركاته في المنزل، وقد تسقط الأشياء من بين يديه، ويعود ذلك إلى عدم التوازن بين النضج العضوي والوظيفي مما يؤدي إلى عدم التوازن الحركي، وربما يعود إلى عوامل نفسية مثل الحيرة والتردد ونقص الثقة بالذات، والتفكير في توقعات الآخرين"<sup>2</sup>.

وخلاصة القول أن جسم المراهق في هذه المرحلة يتعرض لتغير الشكل العام عند كلا الجنسين، حيث يزداد الطول، ويصاحبه اتساع المنكبين، ويزداد طول الجذع والذراعين والساقين، بالإضافة إلى نمو العضلات وتراكم الشحم وتحدث بعض التغيرات في الوجه ويزداد الوزن، وينتج عن عدم النضج الجسمي وسوء التآزر الحركي وانخفاض التوازن البيولوجي آثار سلبية على التعلم متمثلة في سرعة التعب وقصر مدة الانتباه<sup>3</sup>. وللتكوين الجسمي المتفوق من ناحية أخرى آثاره الإيجابية على الشخصية، ويتضح ذلك في مركز الطفل الاجتماعي بين أقرانه وفي إحساسه بالثقة بنفسه<sup>4</sup>.

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 22، 23، 24، 25.

2. فرج عبد اللطيف بن حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ص 98.

3. أبو علام رجاء محمود، علم النفس التربوي، ص 155.

4. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- النمو العقلي واللغوي:أ- النمو العقلي:

في هذه المرحلة يأخذ النشاط العقلي في التمايز بعدما كان يتميز في المرحلة الابتدائية بكونه نشاط عام من أنواع النشاط العقلي وعليه فإن "القدرة العقلية في مرحلة المراهقة تشهد تحولاً نوعياً حيث يبدأ الفرد بإدراك المجردات والمعنويات بعد أن كان أسيراً للمادة، لا تتضح له الأشياء إلا بالتمثيل المادي، ولا يستوعب القضايا المطروحة استيعاباً صحيحاً إلا بعد اقترانها بالنماذج والأمثلة الموضحة، فالمراهق يستطيع باستعداده العقلي أن يدرك معاني الصدق والإخلاص، والأمانة،... الخ"1، وبالتالي "زيادة الفعاليات العقلية المتنوعة للمراهق فتقوى قابليته للتعلم والتعامل مع الأفكار المجردة وإدراك العلاقات وحل المشكلات"2، ونفهم مما سبق أن المراهق قد تحول من التفكير المادي المحسوس إلى التفكير المعنوي المجرد، وفي رأي "بياجيه" أن الخاصية الأساسية لهذه المرحلة "هي الاهتمام بالممكن مقابل الواقع، أي الاهتمام بما هو بالقوة في مقابل ما هو بالفعل"3.

وللتفصيل أكثر لا بد من تقسيم النمو العقلي إلى:

1- الانتباه:

"يعتبر من أهم العمليات العقلية، لأنه شرط لكل عملية عقلية أخرى، ويقصد به أن يبلور الفرد شعوره على شيء ما في مجاله الإدراكي، وبهذا تزداد مقدرة المراهق على

1. فرج عبد اللطيف بن حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ص93.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. أبو علام رجاء محمود، علم النفس التربوي، ص156.

الانتباه"1، ويلاحظ في هذه المرحلة أن مقدرة المراهق على الانتباه تزداد سواء من حيث مدة الانتباه أو مداه، فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسر وسهولة"2.

### 2- الإدراك:

يختلف إدراك المراهق عن إدراك الطفل "فإدراك المراهق يتخذ آفاقا واسعة من الماضي والحاضر والمستقبل، ويحاول أن يتعمق في إدراكه ليدرك الأسباب المباشرة والأسباب غير المباشرة والنتائج القريبة والنتائج البعيدة، بينما لا يتعدى إدراك الطفل الزمن الحاضر الذي يعيشه"3.

### 3- التذكر:

يقول "معروف زريق": "لو تتبعنا تذكر الفرد خلال مراحل نموه وتطوره لوجدنا أن قدرة الطفل على التذكر تزداد مع العمر، ومعنى ذلك أن قدرة المراهق على الحفظ تفوق قدرة الطفل، وذلك من حيث استيعاب أكبر كمية ممكنة من المعلومات والاحتفاظ بهذه المعلومات لمدة أطول"4، كما يضيف قائلا: "وتنمو مع عملية التذكر مقدرة المراهق على الاستدعاء والتعرف، وينمو التذكر المباشر حتى يبلغ ذروته في سن الخامسة عشرة"5، ونلاحظ فرقا جوهريا بين تذكر الطفل وتذكر المراهق "ذلك أن للطفل قدرة كبيرة على التذكر الآلي دون فهم تام لكل عناصر الموضوع، أما تذكر المراهق فإنه مبني على الفهم والميل، أي أن عملية التذكر تعتمد على القدرة في استنتاج العلاقات عند المراهق بشكل واضح وقوي"6.

1. فهمي مصطفى ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، مصر، د.ط، د.ت، ص162.

2. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص37.

3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

5. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6. زكي صالح أحمد، علم النفس التربوي، ص253.

## 4-الشك:

كلما كبر الفرد وبدأ يستقل زاد شكه فيما كان يعده فيما مضى قضايا مسلمة، "وتبدأ بذور الشك تتفاعل في متعلمي مرحلة التعليم المتوسط، وذلك لشعوره باستقلاله النسبي عن سلطة والديه وطاقمه النفسي"<sup>1</sup>، "فالاستقلال عن السلطة أو الرغبة في ذلك في هذه المرحلة من الأمور التي تساعد على هذا الشك فيما كان يتلقاه من أوامر وحقائق نقلتها السلطة المحيطة به"<sup>2</sup>، هذا الشك يولد التمرد والعصيان اللذان تتميز بهما هذه المرحلة، كما يساعد هذا الشك في نموه العقلي وتطور بعض الأفكار والمفاهيم لديه حتى تبلغ حدا يستطيع به أن يفكر في العموميات والمفاهيم المجردة، لهذا كان من الضروري الأخذ بيده، ومساعدته مساعدة تمكنه من اجتياز هذه المشاكل بسلامة وأمان حتى لا تؤثر على بنائه النفسي، وذلك من خلال إعداده وتكوينه تكوينا تربويا صحيحا.

## 5-التخيل:

يتميز خيال متعلمي هذه المرحلة بكونه "خيال خصب وروح رومانتيكية يتفتح القلب فيها للحب، وتنبثق فيها المشاعر الجميلة التي يمكن توجيهها نحو أهداف فنية رائعة"<sup>3</sup>، فمتعلم هذه المرحلة يتجه نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ المشكلة في الصور اللفظية "فتتوافر لديه إمكانية التخيل عما ينبغي أن يكون سواء تعلق هذا التخيل بالأشياء الواضحة تماما أو بالأشياء الغامضة وهكذا تزداد ثقته عما حوله"<sup>4</sup>.

## 6-التفكير:

نجد أن مجال التفكير عند متعلمي هذه المرحلة قد "أصبح يشمل البيئة الاجتماعية بما فيها من أهواء وأغراض، فمشكلة الحياة قد تغيرت من مجرد إشباع حاجات أولية

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 41.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3. المرجع نفسه، ص 43.

4. أبو علام رجاء محمود ، علم النفس التربوي، ص 157.

بسيطة إلى تفهم الأغراض والأهواء الإنسانية، ومحاولة فهم منشأ الكون وحقيقة الوجود وأسرار الطبيعة المحيطة به"1، أي أن المتعلم يحاول بتفكيره أن يصل إلى المعرفة، "ويذكر العلماء أن مفاهيم متعلمي هذه المرحلة تقترب في مستوياتها العليا من التعميم الرمزي، ولهذا يتمكن من فهم معنى الخير والفضيلة والعدالة بشكل سهل بينما نجد الطفل يعجز عن إدراك هذه المفاهيم والمدرجات لأنه لم يتهيأ لها عقليا، ولم يصل تفكيره لهذه المرحلة من التجريد الذي يمكنه من فهمها بشكل دقيق"2، وبالتالي يمكن القول أن تفكير المراهق في أساسه استدلالي فرضي، يستطيع الربط بين القضايا والعلاقات الموجودة بينها، له تفكير علمي "فهو قادر على التخطيط العلمي، قادر على تغيير العوامل بطريقة منظمة، له القدرة على اكتشاف القوانين الأساسية للفيزياء باستخدام أجهزة وأدوات بسيطة"3، هذا ويعتقد "بباجيه" "أن نمو تفكير المراهق يمكن أن يفسر التغيرات في سلوكه فهو يختلف عن الطفل الصغير الذي يعيش في الحاضر، وذلك أن المراهق يعيش في عالم الممكن والفرضي أي يعيش في عالم المستقبل، وبما أنه أصبح قادرا على التفكير التأملي فإنه يستطيع أن يتأمل ويفكر في مستقبله، وفي مستقبل المجتمع الذي يعيش فيه"4.

## 7- التجريد:

إن التجريد موجود منذ الطفولة، ولكنه ينضج، ويتبلور في مرحلة المراهقة بحيث "أن القدرة العقلية في مرحلة المراهقة تشهد تحولا نوعيا حيث يبدأ الفرد بإدراك المجردات والمعنويات، بعد أن كان أسيرا للمادة لا تنتضح له الأشياء إلا بالتمثيل المادي، ولا

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص38.

2. المرجع نفسه، ص39.

3. أبو علام رجاء محمود ، علم النفس التربوي، ص157.

4. المرجع نفسه، ص158.

يستوعب القضايا المطروحة استيعاباً صحيحاً إلا بعد اقترانها بال نماذج والأمثلة الموضحة"1.

لهذا نجد متعلمي هذه المرحلة "يسألون في موضوعات فلسفية، ويستفسرون عن بعض المثل والمفاهيم، مما يعبر عن حاجاتهم لفهم الواقع والتلاؤم معه، ويستند على قدرتهم العقلية التي تمت في هذه السن وأصبحت تؤهلهم لدخول مثل هذه العوالم"2.

### 8- أحلام اليقظة:

هو "نوع من أنواع الخيال ينمو عند أصحاب هذه المرحلة، ويلجؤون إليه لتحقيق آمالهم التي لم يستطيعوا تحقيقها في واقعهم المعيشي، فهي إذا نوع من التعويض وهروب من الواقع"3.

إن المغالاة في أحلام اليقظة تجعل المراهق يواجه متاعبا في حياته لذا لا بد من تنمية ميوله لملء وقته، وعدم ترك الفرصة للمغالاة فيها.

### ب-النمو اللغوي:

اللغة أداة يعبر بها الفرد عن كل ما يدور في ذاته، والنمو اللغوي يبدأ من بعد السنة الثانية، حيث أن هذه المرحلة من أهم المراحل من حيث المستوى التحصيلي والتعبيري، ولقد قام "بياجيه" بتقديم تصور عن النمو اللغوي للطفل من سنتين إلى سبع سنوات، ونحن ما يهمنا في هذا المقام لغة المراهق خاصة إذا علمنا أن النمو اللغوي له قيمة كبيرة في التعبير عن الذات والتوافق الاجتماعي والنمو العقلي، ويسمى "بياجيه" هذه المرحلة بمرحلة "العمليات المجردة"، وتتميز بزيادة الحصيلة اللغوية زيادة ملحوظة، وهذا نتيجة نمو المخ والنمو العقلي السريع، إلى جانب الاستعداد والرغبة الشديدة في تعلم اللغات

1. فرج عبد اللطيف بن حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ص93.

2. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص42.

3. المرجع نفسه، ص44.

الأجنبية، وتصحيح الكلام للآخرين، ونبذ كلام الطفولة، لأنه في هذه المرحلة يعمل جاهداً على التخلص من كل الصفات التي كان يتصف بها في مرحلة الطفولة.

تقول "سعدية محمد علي بهادر": "أما تحديد عدد الكلمات التي يستخدمها المراهق فعلا فقد يكون عملاً مستحيلاً، وعموماً فمن خلال اللغة توضع الخبرة في صورة رمزية، وعن طريقها يمكن تناولها والتعامل معها بنفس الطرق التي يستخدمها الآخرون، إذ أن الفرد يحصل من جماعته الاجتماعية على طرق التفاعل مع خبراته، ويأخذ ذلك من خلال استخدامه للغة، كما أن يستخدم اللغة لتفحص خبراته السالفة ونتائجها ومعناها"<sup>1</sup>.

### 3- النمو الانفعالي:

الانفعال هو "حالة جسمية نفسية نائرة، أو حالة من الاهتياج العام تقصح عن نفسها في شعور الفرد وجسمه وسلوكه، ولها القدرة على حفزه على النشاط، وبهذا يكون الفزع والهلع من الانفعالات"<sup>2</sup>، هذا ونجد "محمد بني يونس" بعد ذكره لعشرة تعريفات للانفعالات يقول: "يتضح أن التعريفات الإجرائية مختلفة في شكلها، لكنها متشابهة في محتواها، حيث أن القاسم المشترك في كافة التعريفات الإجرائية أنها اعتبرت الانفعالات: حالة وجدانية، داخلية مفاجئة، تصاحبها تغيرات فسيولوجية ونفسية معا"<sup>3</sup>.

إن مرحلة المراهقة مرحلة وسطى بين مرحلتى الطفولة والرشد، فالمراهق ليس طفلاً وليس راشداً، وهذا التداخل بين المرحلتين يجعله يعيش وضعاً مضطرباً، خاصة إذا ما نشأ في مجتمع غير متفهم لطبيعة هذه المرحلة وحاجاتها، لذا لا بد من حسن التواصل معه وتفهم مشاكله وحاجاته سعياً للنمو السليم، إذ يترتب على النمو الجسمي السريع آثار

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص 81.

2. راجح أحمد عزت، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط 10، 1982، ص 122.

3. بني يونس محمد محمود، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2007، ص 227.

انفعالية كبيرة، "فيشعر المراهق بانزعاج لهذا النمو السريع في الأطراف والطول والوزن وظهور الشعر في بعض الأجزاء، أو تضخم أجزاء دون أخرى، وعدم القدرة على التحكم في بعض العضلات والأطراف وخشونة الصوت أو تغير طبقاته، والنضج المفاجئ في الأعضاء التناسلية وغير ذلك"<sup>1</sup>، كما تتصف الانفعالات في هذه المرحلة بأنها انفعالات عنيفة منطلقة متهورة لا تتناسب مع مثيراتها، ولا يستطيع المراهق التحكم فيها، ولا في المظاهر الخارجية لها، ويظهر التذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال، وفي تقلب سلوكه بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار، وقد يلاحظ التناقض الانفعالي كما يحدث حين يتذبذب الانفعال بين الحب والكره، والشجاعة والخوف، وحين يتذبذب المراهق بين الانسراح والاكنتاب، وبين التدين والإلحاد، وبين الانعزالية والاجتماعية، وبين الحماس واللامبالاة، وقد يلاحظ الخجل والميول الانطوائية والتمركز حول الذات نتيجة للتغيرات الجسمية المفاجئة، وقد يلاحظ التردد نتيجة عدم الثقة بالنفس في بداية هذه المرحلة<sup>2</sup>، وفيما يلي سنحاول أن نناقش أهم الأنماط الانفعالية لهذه المرحلة، ونلخصها فيما يأتي:

#### أ- الخوف:

وقد حددتها "سعدية بهادر" في ثلاثة أنواع هي:

#### 1- الخوف من أشياء مادية:

كالثعابين والكلاب والأصوات الغريبة والمصاعد والطائرات... الخ.

#### 2- الخوف المتصل بالعلاقات الاجتماعية:

الممثل في صورتين هما: الارتباك والخجل.

1. أبو علام رجاء محمود ، علم النفس التربوي، ص158.

2. زهران حامد عبد السلام، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1972، ص315.

3- الخوف المتصل بالذات:

ويتضمن هذا النوع الخوف من الفقر والموت والأمراض الخطيرة، والفشل في المدرسة... الخ<sup>1</sup>.

ب- الغضب:

وله "عدة مثيرات في هذه المرحلة كمحاولة انتقاده، أو السخرية منه، أو محاولة توجيهه، أو التدخل في شؤونه، أو اتهامه،... الخ، أما الاستجابات الغضبية فهي متعددة، قد يلجأ للإهانة، أو الضرب، أو الرفس، أو كسر الأشياء عند الذكور، والبكاء عند الإناث"<sup>2</sup>.

ج- الغيرة:

و"هي رد فعل انفعالي ينشأ من الغضب، ويكون مثيره في الأصل اجتماعيا، وعادة ما يحدث بسبب الرغبة في تملك شيء معين، أو ممن حقق نجاحات في الدراسة أو الرياضة أو الأنشطة الأخرى"<sup>3</sup>، ويعبر المراهق عن غيرته في الغالب بالهجوم الكلامي بطريقة خافتة أو علنية.

د- الحب:

"والحب هو رد فعل انفعالي يبني من خلال الارتباطات السارة، وهو يرتبط في مرحلة المراهقة بالناس، وفي أحيان نادرة ببعض الحيوانات الأليفة"<sup>4</sup>، وهو من أهم الخصائص الانفعالية، "المراهق يحب الآخرين ويحتاج إلى حبهم ويظهر هنا الميل نحو

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص 88، 89.

2. المرجع نفسه، ص 90.

3. المرجع نفسه، ص 91.

4. المرجع نفسه، ص 92.

الجنس الآخر"1، ونظرا لأن المراهقة هي العمر الذي تكون فيه جميع الانفعالات أقوى من المعتاد فإن حب المراهق للآخرين يتميز بالقوة، ويحاول أن يبقى في اتصال دائم مع من يحب، بحيث يشعر بالوحدة وعدم الأمان عندما يكون بعيدا عنهم.

#### 4- النمو الاجتماعي:

خلق الإنسان اجتماعيا بطبعه، ورغبته في الاجتماع بغيره هي غريزة فطرية لها آثار كبيرة في طبع شخصيته وصقلها، لهذا فإن انتماء الفرد إلى جماعة معينة وقبوله له يشعره بالطمأنينة والسعادة، ونقصد بالنمو الاجتماعي التطور الذي يطرأ على علاقات المراهق الاجتماعية مع من هم حوله من أقرانه خاصة ومجتمعه عامة، وعلى العموم فإن "حياة المراهق الاجتماعية مليئة بالغموض والصراعات والتناقضات لأنه انتقل من عهد الطفولة إلى مجتمع الكبار فهو لا يعرف قيمهم وعاداتهم واهتماماتهم، وما الذي يعجبهم وما الذي لا يعجبهم، ويعيش صراعا بين آراء أقرانه، وآراء أسرته، وبين الرغبة في الاستقلال عن الوالدين وبين حاجته إلى مساعدتهما له، وبين الرغبة في إشباع الدافع الجنسي، وبين القيم الدينية والاجتماعية التي تحدد الطريق المشروع لهذا الإشباع، فيعيش تناقضات تبدو في تفكيره وسلوكه إذ يقول ولا يفعل، ويألف وينفر في نفس الوقت، ويخطط ولا ينفذ، ويريد الامتثال لقيم الجماعة، ويسعى في نفس الوقت إلى تأكيد ذاته"2، وعلى العموم فإن الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران يلعبون دورا كبيرا في النمو الاجتماعي للمراهق، وفي جعله يتكيف مع محيطه.

1. فرج عبد اللطيف بن حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ص115.

2. المرجع نفسه، ص100.

## أ- الأسرة:

الأسرة هي البيئة الأساسية التي ترعى الفرد، أو كما يسميها البعض الرحم الاجتماعي الأول الذي يتلقى الطفل، حيث تتطور علاقات الطفل مع أفراد أسرته التي تنشأ فيها، وتلعب الأسرة دوراً بالغ الأهمية في نمو الطفل وتنشئته لأنها أول فضاء تربوي يعيش فيه الطفل منذ ولادته، ومع مرور الوقت تتسع علاقاته بنموه، "وهناك عدة ظروف أو اعتبارات تحكم تنشئة الطفل ونموه داخل الأسرة وأهمها، حجم الأسرة، الاتجاهات الوالدية السائدة في الأسرة، وعلى هذا فإن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل، حيث توجه سلوكه، وتحدد أحاسيسه وطباعه، وتشكل شخصيته"<sup>1</sup>، "فالأسرة لها حق التدخل في شؤون المراهق، ولها حق النقد والتعليق والأمر والنهي، وهذا ما يجعل المراهق يشعر بأنه في حاجة ماسة إلى فطام نفسي عن الأسرة"<sup>2</sup>، بحيث يبحث المراهق في منزله عن القيم لهذا ينبغي أن يكون منزلاً يأخذ بيد المراهق إلى التكيف الصحيح مع نموه ومجتمعه ومشاكله، وإن كان غير هذا، فإنه سيحول دون التوافق مع النمو الطبيعي له، كما أن الاستقرار النفسي والاجتماعي للأسرة له أثر كبير جداً في نمو الفرد نفسياً واجتماعياً وتنمية اتجاهاته السوية وقدراته وتشجيعه على الإبداع والابتكار، وبناء عليه فإن شخصية المراهق تختلف من مراهق يعيش في أسرة مستقرة عن الذي يعيش في أسرة غير مستقرة.

## ب- المدرسة:

تمثل المدرسة المؤسسة الاجتماعية المخول لها عملية التنشئة الاجتماعية المقصودة، والتي خطط لها المجتمع وفقاً لما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، ولعل نجاح وظيفة المدرسة يتوقف إلى حد كبير على عدة عوامل أساسية هي: ما يمكن أن نسميه

1. فرج عبد اللطيف بن حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ص73.

2. زكي صالح أحمد، علم النفس التربوي، ص259.

عناصر العملية التعليمية من مناهج ومقررات دراسية تساعد على تنمية الشخصية المبدعة الناقدة، وطرق تدريس مناسبة، ومعلم قادر على القيام بمهمته، ويستطيع أن يوفر بيئة مدرسية تشجع على الابتكار والإبداع، وتثير دافعية التلاميذ نحو التعلم والاستكشاف والتجريب والوصول إلى الحقائق العلمية<sup>1</sup>، ثم إن "طبيعة المجال المدرسي بكل ما يزخر به من بنيات مادية، مؤسسية أو بشرية تجعل المراهق ينخرط في علاقات نفسية لها خصوصياتها الخاصة، فكل شيء في المحيط الجديد يجعل المراهق يحس في البداية بوحده ليرتد هذا الإحساس نحو الغير لإقامة أواصر علاقة جديدة خاصة وأن الآخر في سنه ومستواه الدراسي"<sup>2</sup>، ونقصد "بالآخر" هنا هو زميله الذي يدرس معه وهو في نفس سنه ومستواه الدراسي.

إن قانون تعميم التعليم ومجانيته فتح المجال للمدرسة لكي تتيح للمراهق:

- 1- "فرص التدريب على الاستقلال الذاتي عن طريق تكرار فرص الاعتماد على النفس في حل مشاكل مختلفة تواجهه.
- 2- فرص احتكاك بمشاكل مختلفة داخل الفصل الدراسي.
- 3- فرص بناء الهوية الذاتية والهوية الثقافية.
- 4- فرص بناء نسقه الفكري، مما يساعده على اكتساب أرقى العمليات العقلية من افتراض واستنباط وممارستها في نفس الوقت في أعمال مدرسية مختلفة أو في تقييم تطور تفكيره بنفسه.
- 5- تتيح المدرسة للمراهق عن طريق ما ترمز إليه قوانينها ومبادئها في فرض السلطة والنظام، فرص تدريبه على الاندماج في الوسط الاجتماعي العام للراشدين"<sup>3</sup>.

1. فرج عبد اللطيف بن حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ص73، 74.

2. أوزي أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، ص92.

3. المرجع نفسه، ص92، 93.

وهكذا فإن ما يكتسبه المراهق من مهارات وقدرات وما يتدرب عليه من أساليب السلوك النظامي داخل المدرسة يساهم في بناء شخصيته في مختلف جوانبها الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية... الخ.

### ج- جماعة الأقران والرفاق:

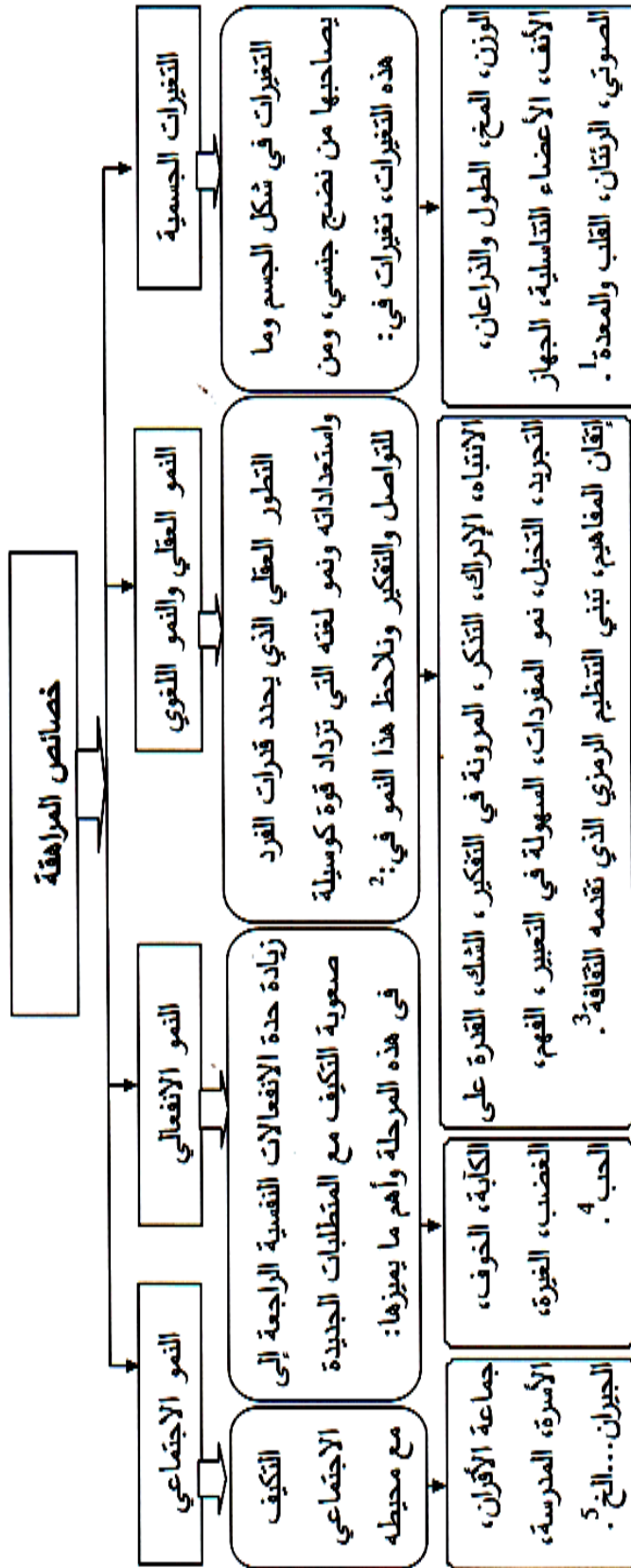
تزداد أهمية الرفاق وتكوين علاقات وطيدة معهم في مرحلة المراهقة أكثر من أي مرحلة أخرى، "فمن الصعب على المراهق أن يتخلى عن أصدقائه وزملائه الذين يضع فيهم ثقته التامة، فيفرض إليهم بما يحدث في نفسه من خواطر وأفكار ومشاعر، ويعبر لهم بكل حرية عن خطئه وآماله ونزعاته، فهو في هذه المرحلة يعتقد أنه لا يجد فهما كافيا من الكبار الذين يحيطون به، وأن هناك فجوة ثقافية واجتماعية بينه وبينهم تقف حائلا دون أن يفهموه فهما أحسن"1، إذ لا شك أن لجماعات الأقران دورا هاما في النمو الاجتماعي للمراهق، فمن خلالها يتدرب على التنافس والتعاون والعمل الجماعي وتحمل المسؤولية... الخ، "ونظرا لأهمية الجماعة في نظره فإننا نجده يخضع خضوعا تاما لمعاييرها، وإذا نشأ تعارض بين مطالب الجماعة ومطالب الآباء فإنه غالبا ما يخضع لمطالب الجماعة، مما قد يسبب توترا في علاقة الطفل بأبيه"2، "وتلعب الصفات الشخصية كالمرح والتعاون والطيبة والأمانة والروح الرياضية والكرم دورا هاما في اختيار الأصدقاء"3.

وفي الأخير يمكن أن نلخص كل ما تم ذكره في المخطط الآتي:

1. زيدان محمد مصطفى، السلوك الاجتماعي للفرد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ط، 1965، ص368.

2. أبو علام رجاء محمود ، علم النفس التربوي، ص163.

3. المرجع نفسه، ص164.



شكل رقم (4) - مخطط يمثل خصائص فترة المراهقة -

<sup>1</sup> معروف زريق، خفايا المراهقة، ص 22، 23، 24، 25.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 35.

<sup>3</sup> سعدية محمد علي بهامر، في سيكولوجية المراهقة، ص 80.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 88، 89، 90، 91، 92.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص 93.

المبحث الثاني: الميول والاهتمامات في مرحلة المراهقة1- حاجات التلاميذ واهتماماتهم في مرحلة التعليم المتوسط:أ- حاجات المراهقين:

قبل الحديث عن اهتمامات المراهق، لا بد من الحديث عن حاجاته، إذ أن حاجات المراهق لا تختلف في طبيعتها عن حاجات الأطفال والراشدين غير أن شدة بعض هذه الحاجات ومعناها بالنسبة إليه تختلف في مرحلة المراهقة عن مراحل حياته السابقة واللاحقة، لهذا سنعرض فيما يأتي بعض أهم هذه الحاجات.

1- الحاجة إلى المكانة:

أهم ما يشغل اهتمام المراهق، هي المكانة الاجتماعية، فهو حريص على أن تكون له مكانة في الوسط الذي يعيش فيه، يقول "فاخر عاقل": "إنه يريد أن يكون شخصا هاما وأن تكون له مكانة في جماعته وأن يُعترف به كشخص ذي قيمة، إنه يتوق إلى أن تكون له مكانة الراشدين وأن يتخلى عن موضعه كطفل"1، كما يحتاج إلى تحقيق ذاته "ونقصد بتحقيق الذات أن يستطيع المراهق تحقيق إمكانياته وتنسيقها إلى أقصى حد ممكن يستطيع الوصول إليه، فيدرك ما لديه من قدرات أو يمر بالخبرات التي يستطيع أن يباشرها في جو يشعره بالطمأنينة"2.

2- الحاجة إلى الاستقلالية:

إن استقلالية المراهق مظهر هام من مظاهر حياته، فهو يحاول التخلص من أي قيد يكبل حريته، وفي هذا الشأن يقول فاخر عاقل: "إن المراهق يتوق إلى التخلص من قيود الأهل، وإلى أن يصبح مسؤولا عن نفسه... والمراهق حرص على أن لا يظهر تعلقه

1. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط9، 1982، ص118.

2. أبو العلاء عواطف، التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية، دار النهضة العربية، د.ط، د.ت، ص56.

الشديد بأسرته واعتماده عليها، وهو حريص كذلك على تحمل مسؤولياته التي تظهر بمظهر المستقل الذي يمكن الاعتماد عليه من حيث القدرة والنضج"<sup>1</sup>.

### 3- الحاجة إلى الطمأنينة والأمان:

المراهقة مرحلة قلق واضطراب لهذا يشعر المراهق بحاجة ملحة إلى الأمان والطمأنينة لمحاولة إعادة التوازن، وغالبا ما نجد المراهقين يعانون من أزمة الثقة بالنفس والشك... الخ.

لهذا لا بد من الأخذ بيدهم، وذلك باهتمام الوالدين وحسن رعاية المربين التي تجعلهم يشعرون بالأمان.

### 4- الحاجة إلى التقبل الاجتماعي:

وتتضمن "الحاجة إلى القبول الاجتماعي والأصدقاء والحاجة إلى الشعبية والشعور بالانتماء للجماعة ووحدة الهدف، والتجانس في الخبرات، والألفة التي يمكنها أن تقوم بسرعة بين الأقران، ومعرفة الأدوار في الجماعة وتحديدها"<sup>2</sup>، وهذه الحاجة لها أثر كبير في بناء شخصية الفرد والتأثير في ميوله.

لذا نجد الكثير من المراهقين "يشعرون بأنهم يحصلون على فهم وتقدير حقيقيين، أكبر من الفهم والتقدير اللذين يحصلان عليهما داخل المنزل، وأنهم يحظون خارج المنزل بحرية الحركة والمناقشة وتداول الموضوعات الخاصة أكثر من داخله، وغالبا ما يكونون على حق في شعورهم هذا"<sup>3</sup>.

### 5- الحاجة إلى الإنتماء:

"إن رغبة المراهق في الاستقلال المادي والعاطفي عن الأسرة مرتبط برغبته في الانتماء إلى جماعات خارج إطار الأسرة، والتي تتمثل في جملة الأصدقاء، سواء كانت

1. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ص119، 120.

2. محمد عماد الدين إسماعيل، النمو في مرحلة المراهقة، دار القلم، الكويت، د.ط، 1982، ص84.

3. وجيه إبراهيم محمود، المراهقة: خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف، د.ط، 1981، ص174.

جماعة منظمة أو غير منظمة، وهذا نتيجة تفتح ميول المراهق واتساع دائرة اهتماماته، فالانتماء يعد عند المراهق فرصة للتحرر من السلطة الأبوية، ويضمن له الانتماء الاجتماعي الذي يناسبه"1.

#### 6- الحاجات الجنسية:

دخول المراهق في حالة من النضج الجنسي بسبب ظاهرة البلوغ وتغير بعض مظاهر جسده المصاحبة لهذه الظاهرة، يجعل رغبته الجنسية تزداد وتقوى، لهذا لا بد من تقديم التربية الجنسية الصحيحة وإشباع فضوله، وذلك من خلال مساعدته على فهم مشكلاته الجنسية، من طرف أسرته أو مدرسته.

#### 7- الحاجة الدينية والفلسفية:

"تزداد أسئلة المراهق في فترة المراهقة، وتصبح أكثر جدية مما كانت عليه في الطفولة، وهذه الأسئلة متعلقة "بالحياة والكون ومعناها، فالمراهق معني بطرح أسئلة عن الحقيقة والدين والمثل العليا وتدل المعلومات على أن اهتمام المراهق بالدين والسياسة جدي، ومن هنا كانت عناية بعض الدول بحركات الشباب وتنظيمها منذ المراهقة، وذلك من أجل تكوين مواقفهم، وتقع على عاتق المدرسة مسؤولية كبرى في إعانة المراهق على اكتشاف نفسه وتكوين نظرتة إلى الحياة ومواقفه منها بما يتناسب مع فلسفة الدولة"2.

#### ب- الميول والاهتمامات في مرحلة المراهقة:

نتيجة للتغيرات الجسمية والاجتماعية التي تحدث في مرحلة المراهقة تنشأ ميول واهتمامات جديدة لا بد للمنظومة التربوية أن تسايرها، كون المراهق في هذه الفترة يظهر مقاومة للأنشطة التي تحاول الأسرة والمدرسة إشراكه فيها، لهذا لا بد من دفع سلوكه وتحفيزه عن طريق معرفة الأشياء التي يرغب فيها ويميل إليها، ولا يتأتى هذا إلا بمعرفة ميوله واهتماماته، وفي هذا الشأن يشير "الارسيبو" إلى "أنه من الصعب فصل الميول عن

1. عوض عباس محمود، علم النفس العام، الدار الجامعية، بيروت، د.ط، د.ت، ص167.

2. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ص120.

الحاجات والاتجاهات"1، ولقد أجريت العديد من الدراسات الخاصة بميول المراهقين واهتماماتهم، ومن بين هذه الدراسات دراسة "سيدمان" التي بينت أن للمراهقين العديد من نفس الميول الخاصة بمرحلة ما قبل وما بعد المراهقة، بالرغم من ظهور أمثلة محددة لميول خاصة بتلك المرحلة"2.

كما تجدر الإشارة إلى أن بعض اهتمامات المراهقين تبقى إلى ما بعد المراهقة، غير أن هذه الاهتمامات تختلف من جيل لآخر، ومن مجتمع إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى، فما يهم مراهق اليوم يختلف عما يهم مراهق الغد من نفس العمر، كذلك يختلف اهتمام المراهق في المجتمع الحضري عن المجتمع الريفي فالوسط الثقافي والبيئة المحيطة به لها يد في خلق ميول معينة له.

لهذا فمن "واجب المعلم أن يدرس كل مراهق على حدى، كما يدرس اهتمامات الجيل في المجتمع المعين، وليس هذا فحسب بل يجب عليه أن يدرك أن اهتمامات مراهقي قطر تختلف عن اهتمامات قطر آخر"3.

وبالرغم من الاختلافات الموجودة بين المراهقين إلا أن "هناك اهتمامات عامة يمكن نسبتها إلى سن المراهقة وهذا بحسب "معروف زريق" و"فاخر عاقل".

وعلى العموم سنناقش فيما يأتي أهم جوانب الميول والاهتمامات في مرحلة التعليم المتوسط، وهذا بحسب ما حدده "معروف زريق" والتي جمعها في ثلاثة جوانب رئيسية هي:

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص121.

2. المرجع نفسه، ص122.

3. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ص125.

1- الميل الترويحية واللعب:

"يصل الاهتمام بالرياضة والألعاب التي تتطلب طاقة جسمية كبيرة إلى قمته في المراهقة المبكرة، ويتقدم المراهقة تتناقص الميل في صور الترويح المختلفة"<sup>1</sup>، كما "يميل المراهقون إلى محبة الفاعليات العنيفة والخطرة والفاعليات التي تتطلب مهارات جسدية كالملاكمة ولعب الكرة، وقيادة السيارات والصيد، وأعمال الشرطة السرية، والطيران،... الخ"<sup>2</sup>.

كذلك نجد "الكثير من المراهقين يميلون لاستخدام وسائل الترويح التجارية، كالأفلام السينمائية والعروض والمسرحيات والمباريات الرياضية... الخ"، ولذلك يبتعدون عن وسائل الترويح الذاتية، ويعتبر هذا خطيرا فيما يتعلق بنمو شخصياتهم، لهذا لا بد من التأكيد على أشياء يستطيعون القيام بها بأنفسهم"<sup>3</sup>، ولعل أبرز تلك الاهتمامات أيضا لدى فئة المراهقين هو البحث عن مواقع الألعاب المختلفة التي تلبي لديهم رغبة القضاء على الملل، وكذا تصفح المواقع التي تهتم بالأخبار الغريبة والمثيرة وخاصة جرائم القتل والجرائم البوليسية، والتي تزيد شغفهم وتثير رغباتهم في الكشف عن المجهول والغامض، وكذا شغفهم في الاطلاع على المواقع الإباحية وتصفحها، الأمر الذي يتطلب على الأولياء فرض المراقبة اللصيقة على أبنائهم وهم يتصفحون مواقع الأنترنت، خاصة "وأن وسائل الاتصال لها أهمية خاصة فيما يتعلق بالميل لأنها توفر للمراهقين متنفسا يعبرون من خلاله عن ميولهم، بالإضافة إلى أنها تعمل كوسيلة لفتح أبواب جديدة للميل والعمل على تطوير الميل القديمة، ومن أهم هذه الوسائط القراءة، سواء أكان من الكتب أو من وسائل قرآنية أخرى غير الكتب"<sup>4</sup>.

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 124.
2. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ص 126.
3. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 124.
4. المرجع نفسه، ص 136.

2- الميول الشخصية:

يقول معروف زريق: "الميول في حد ذاتها أقوى الاهتمامات التي لدى المراهق الصغير، ولهذا نجد أنه باستيقاظ الاهتمام بالجنس الآخر يزداد الاهتمام بالمظهر والملبس والترتيب الشخصي، وتتنحصر ميول المراهق الأكبر في ثلاثة ميول شخصية رئيسية هي: المظهر، والاستقلال، والمهنة"<sup>1</sup>، "فالفتيات المراهقات يظهرن اهتماما بالجنس الآخر في سن المراهقة أكثر مما كن يظهرنه في سن ما قبل المراهقة، ثم إنهن يظهرن المزيد من الاهتمام بأشخاصهن، ثم اهتمامهن بالألعاب العنيفة يقل، أما الفتيان فإنهم يظهرن ميلانا إلى الجنس الآخر يدفعهم إلى العناية بمظهرهم، وبالنسبة للجنسين يبدأ في سن المراهقة اهتمام مهني"<sup>2</sup>.

وفي دراستين أجراها علماء مختلفون في الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أن المراهقين يهتمون اهتمام شديدا بمهن مثل: الطيران والهندسة والارتياح والاختراع، والميكانيك والرياضة، وفي بعض المناطق ولا سيما الريفية، أظهر الفتيان اهتماما بالزراعة خاصة.

أما اهتمامات الفتيات فكانت بأعمال السكرتارية والتمريض والتعليم والتجميل والفن والتدبير المنزلي"<sup>3</sup>.

3- الميول الاجتماعية:

يهتم المراهق في هذه المرحلة "بجميع صور الأنشطة الجماعية، وكذلك الأنشطة مع فرد أو أكثر من أصدقائه الحميمين أو المقربين، ولكننا يجب أن نلاحظ أن نمط الميول

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 133.

2. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ص 125.

3. المرجع نفسه، ص 126.

الاجتماعية الذي ينشأ لدى المراهق يعتمد على الفرص التي تتاح له لإنمائها من ناحية، وعلى درجة شهرته فيما بين أعضاء جماعة أقرانه من ناحية أخرى"1.

---

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص133.

**2- مفهوم الميل وأهميته:**

عاد الاهتمام بموضوع الميول في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، "على نحو متزايد في ميادين علم النفس التربوي من أجل تعرف السمات الجوهرية للدافعية نحو التعلم، وتمييز المفاهيم المختلطة مع مفهوم الميل، ولوجود عوامل نفسية كثيرة كان لها دورها الفاعل في عمليتي التعلم، ففي التعلم القائم على النص تبين أن نمط تعلم النص يعتمد على العديد من العوامل النفسية التي ترتبط بمحتوى أو موضوع النص، إضافة إلى المتغيرات المعرفية والدافعية، وضرورة اعتبار الميل عنصراً مكملاً للإدراك أو المعرفة، وأن يتم دمج هذا العنصر في النظريات المرتبطة بهذا الموضوع"<sup>1</sup> فماذا نقصد بالميل؟

**أ- مفهوم الميل:****1- الميل لغة:**

ورد في المعجم الوسيط: "مال ميلاً وميلاناً: زال عن استوائه، يقال مال الحائط، لم يكن مستقيماً"<sup>2</sup>.  
وفي معجم لسان العرب "يعني العدول إلى الشيء والإقبال عليه، ومال الشيء مَيْلاً، ومَمَلاً وتمايلاً"<sup>3</sup>.

**2- اصطلاحاً:**

أما في معجم المصطلحات التربوية والنفسية، فالميول تشير إلى "ما يهتم به الأفراد (المتعلمون) ويفضلونه من أشياء ونشاطات ومواد دراسية، وما يقومون به من أعمال ونشاطات محببة إليهم يشعرون من خلالها بقدر كبير من الحب والارتياح، وبعبارة أخرى فهي تعبر عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الفرد يعطي انتباهها واهتماماً لموضوع معين، ويشترك في أنشطة إدراكية (عقلية) أو (علمية)، ترتبط به ويشعر بقدر من الارتياح

<sup>1</sup> Suzanne Hidi : Interest and its contribution as a mental resource for learning, Review of Educational Research, vol 60, n° 4, 1990, p549.

<sup>2</sup> مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، ط2، 1972/1392، ص894.

<sup>3</sup> ابن منظور، لسان العرب، ج8، ص758.

في ممارسته لهذه الأنشطة ومن ثم نزعات سلوكية (شخصية) إيجابية نحو شيء أو موضوع ما"1.

وفي معجم علم النفس "الميل اتجاه واضح لتقدم الحركة أو الفكر باتجاه نزعة فطرية أو مكتسبة"2، و"الميل جانب نفسي، يبرز التفاعل المستمر بين حاجاته الأساسية والوسائل التي يتيحها لإشباع هذه الحاجات"3.

وفي ميدان علوم التربية نجد "تروفسكي و باروشفسكي" يعرفان الميل على أنه "استعداد انتقال للفرد تجاه نشاط معين يدفعه إلى المشاركة فيه ويرتكز على حاجة عميقة وثابتة للفرد إلى نشاط معين وإلى رغبة في تحسين المهارات والعادات الموجودة لديه"4. فالميل دافع سلوكي مكتسب من تفاعل الإنسان مع بيئته وهو عبارة عن اهتمام ورغبة مرتبطة بموضوع معين يجعل الفرد يتعامل معه بسهولة وممتعة ويجعله يتعلم منه أيضا.

ولعل أول محاولة للبحث في مجال الميول هي "الدراسة التي أجراها "ثورندايك" في أمريكا، ونشرت في المجلة الشهرية للعلوم العامة عام 1912م، واعتمدت هذه الدراسة على عينة تشتمل على (100) طالب بالكليات حيث طلب منهم ترتيب ميولهم كما يتذكرونها منذ كانوا في المرحلة الابتدائية، والثانوية، وحتى التحاقهم بالكلية، وقد بدأت النشأة الفعلية لاستبانات الميول كما نعرفها الآن في معهد "كارنجا" التقني بولاية "بيتسبرج" الأمريكية بعد

1. شحاتة حسن ، والنجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي انجليزي - انجليزي

عربي)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003/1424، ص308.

2. فاخر عاقل، معجم علم النفس (انجليزي، فرنسي، عربي)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1977، ص114.

3. شعبان عبد الباري ماهر، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، الأردن، د.ط، 2009، ص194.

4. زروقي توفيق، النظام التربوي في الجزائر (محاكاة نقدية لواقع التوجيه المدرسي)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2008، ص19.

الحرب العالمية الأولى بمدّة قصيرة، فقد عقد هذا المعهد حلقة بحث تتعلق بالميل، وقام الأستاذ وطلاب الدراسات العليا ببناء ما يقرب عن ألف فقرة للتمييز بين ميول العاملين في المهن المختلفة<sup>1</sup>.

وقد حدد "سترونج" أربع مميزات للميل هي: (الانتباه المستمر، الإحساس، النشاط، الاتجاه)، وفي ضوء هذا يمكن القول بأن الميل هو الاهتمام (ويتضمن الانتباه والإحساس) الذي يدفع الفرد نحو القيام بنشاط معين<sup>2</sup>.

وفيما يخص تكوين هذه الميول فهناك من يرى بأن الميل تعبير عن حاجة محسوسة، وهذا لا يعني بأن الميل هو حاجة، فمثلاً: بإمكان تلميذين أن يعبرا عن رغبتهما في نشاط أو موضوعات دراسية واحدة، ولكن هذا الميل لا يعني أنه يعبر عن حاجة مشتركة<sup>3</sup>.

نستنتج أن الميل عبارة عن اهتمام بموضوع معين، وأن أول محاولة للبحث فيه كانت في مجال الميول المهنية، لتمتد إلى ميادين أخرى، كالميول القرائية، فماذا نقصد بها؟

### 3- تعريف الميول القرائية:

تظهر أهمية أخذ الميول بعين الاعتبار في تدريس القراءة وتنمية مهاراتها، فالميل الجيد ينبئ عن قراءة جيدة على المستويين التحصيلي والمهاري، في حين أن انخفاض مستوى الميل نحو القراءة قد يعيق نمو مهاراتها "لأن التلاميذ الذين لديهم ميول منخفضة

1. علام صلاح الدين محمود، القياس والتقويم النفسي والتربوي، دار الفكر، مصر، ط5، 2011، ص475.

2. لبيب رشدي، التغير في الميول العلمية بين جيلين من التلاميذ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1974، ص03.

3 Walter A. Tusker & Alfred T., Collette : Teaching science into day's secondary schools 2nd, edition (New Delhi, prentice, Hall of India), 1964, p76.

نحوها يميلون إلى قراءة الكتب على نحو سيء وورديء، دون محاولة فهم كل أجزاء النص المقروء"1.

ونقصد بالميول القرائية بحسب تعريف "ويلسون Wilson": "بأنها عبارة عن تنظيم وجداني ثابت نسبيا يجعل الفرد يعطي انتباها واهتماما لموضوع معين، ويشترك في أنشطة إدراكية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة"2.

كما يعرفها "عوض" على أنها: "شعور وجداني فطري يدفع المتعلم إلى القراءة والاستمتاع بها، وينمى عن طريق الأنشطة التعليمية المختلفة"3.

كما يرى "عبد الباري" بأنها: "ميل القارئ إلى مواد أو موضوعات قرائية محددة مثل قراءة القصص أو الشعر أو الموضوعات العلمية"4.

وعليه فالميول القرائية عبارة عن ميل الفرد إلى موضوع ما واهتمامه به دون موضوع آخر، وهذا الميل يساعد المتعلم في عملية تعلمه بسبب شعوره بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة، مستغلا انتباهه واهتمامه بالموضوع.

#### 4- الفرق بين الميل للقراءة والميول القرائية:

يفرّق "ديشاننت وسميث" بين مفهوم الميل للقراءة، وبين الميول القرائية، ويقصد بمفهوم الميل للقراءة أن تتوافر لدى الفرد اهتمام ورغبة في ممارسة القراءة كنشاط عام،

1 Ludo Verhoeven : Catherine E., Snow literacy and motivation : Reading engagement in individuals and groups, Lawrence Erlbaun Associates inc., publishers, Malawah, New Jersey, 2001, p113.

2. زكي صالح أحمد، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ط، 1972، ص281.

3. عوض فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وطرق تنميتها، إيتراك للنشر، مصر، ط1، 2003، ص138.

4. شعبان عبد الباري ماهر، إستراتيجية فهم المقروء، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص194.

بصرف النظر عن محتوى هذه القراءة، بينما يقصد بالميل القرائية ميل الفرد للقراءة في مجالات معينة، كالموضوعات الدينية أو الأدبية أو التاريخية أو السياسية أو الاقتصادية أو العلمية أو الرياضية، وغير ذلك من المجالات<sup>1</sup>.

وتختلف الميول باختلاف الأفراد وتتأثر بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها الفرد ويتعامل معها، كما تتأثر بالدين والعادات والتقاليد، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وبما يشعر به الفرد من نقص أو حرمان في ناحية من النواحي، وأيضاً بالظروف الحضارية والثقافية المختلفة التي يتفاعل معها الفرد<sup>2</sup>.

فالميول القرائية عبارة عن شعور ورغبة تجعل الفرد يتفاعل مع المادة القرائية لإشباع حاجاته أو إثارة عواطفه وانفعالاته.

### ب- أهمية الميول القرائية:

إن إهمال الميول القرائية في عملية القراءة يتسبب في تنشئة أجيال من المتعلمين تعرف كيف تقرأ ولكنها لا تقرأ، فقد أكدت أغلب البحوث على أهمية الميول القرائية في مساعدة المتعلم على إشباع فضوله وتحقيق رغباته، مما يساهم في تنمية مهارات القراءة لديه، إذ يوجد علاقة إيجابية بين الميول القرائية والتحصيل الدراسي.

فميل الإنسان لما يقرأ واهتمامه بالموضوع الذي يقرأ من أجله يعدّ عاملاً أساسياً في تحديد سهولة النص المقروء بالنسبة له، فيمكن إعطاء تلميذ كتاباً ينظر فيه، ولكن لا يمكن إرغامه على قراءته، ولكن لو أعطي كتاباً يدور حول اهتماماته فإنه سوف يتحول من متعلم غير قارئ إلى متعلم قارئ، فالمتعلم لا يحتاج فقط إلى كتاب سهل، بل يريد كتاباً يستمتع به أيضاً ويتعلم منه.

1. عبده عبد الهادي وعثمان فاروق، سيكولوجية القراءة، دار المعارف، القاهرة، 1995، ص50.

2. البهي السيد فؤاد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1974، ص282.

"فالميول القرائية ترتبط بأهداف تعليم القراءة وتحقيقها حيث تفيد المعلم في تخطيط برامج فعالة لتعليم القراءة باختيار المواد القرائية الملائمة لتلاميذه، فتعليم القراءة في المراحل التعليمية المختلفة يهدف بصفة أساسية إلى مساعدة التلميذ على أن يجد متعة دائمة ورضى في القراءة وأن يستخدمها في أغراض القراءة في العالم الحقيقي، وهذا ما تحققه الميول القرائية"<sup>1</sup>، بحيث تجعل المتعلم على قدر كبير من الاستمتاع بما يقرأ، وهذا ما يسهل عليه عملية التعلم والحفظ، وبالتالي فإن معرفة الميول القرائية للمتعلم سيساعده حتما في تنمية وتطوير مهاراته القرائية، وكذا تنمية ثروته اللغوية من مفردات ومصطلحات وتراكيب وأساليب، وأفكار... الخ، وبالتالي تمكنه من التعبير عن احتياجاته ببساطة مما يسهل فهم محيطه له، وبالتالي تجعله مرتاحا نفسيا، ثم إن المتعة في عملية القراءة تساعد المتعلم على القراءة الحرة، واستثمار أوقات الفراغ استثمارا نافعا حتى وإن كانت المادة المقروءة صعبة، فالميول القرائية "تفيد في التغلب على صعوبات القراءة وعلاجها بتوفير مواد قرائية تتيح للتلميذ فرصة المرور بخبرات سارة والشعور بالمتعة مع القراءة، وهو ما يعرف بالعلاج القائم مع المتعة، كما يمكن للمعلم أن يدفع التلميذ إلى اختيار الكتاب أو المادة التي يحبها ويوجه التلاميذ الآخرين للأخذ برأيه كمرجع معرفي لزملائه فيكسب ثقته بذاته"<sup>2</sup>، فالميول القرائية تساهم في تشجيع المتعلمين على القراءة الحرة والتي بدورها "تعين المتعلم على استخدام مهارات المناقشة العميقة والتساؤل الذاتي الذي يساهم في بناء المعنى في القراءة والتفكير، وإعادة القراءة مما يؤدي إلى تنميتهم لمهارات الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي، وتقليل الاشتغال والاضطراب النفسي"<sup>3</sup>.

وبالتالي فالإلمام بمهارات القراءة لم يعد كافيا لتحصيل المعرفة والتعلم، إن لم يكن لدى المتعلم اهتمام ورغبة بها، تجعله راضيا عما يقرأ، لهذا لا بد من تنمية الميول القرائية،

1. عوض فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ص 136.

2. المرجع نفسه، ص 137.

3. المرجع نفسه، ص 138.

وترغيب المتعلم فيما يقرأ، فنجاح عملية القراءة يكون باختيار برنامج محترم لرغبات واهتمامات وميول المتعلم، خاصة إذا أدركنا العلاقة الموجودة بين الدافعية والميل، فكثيراً ما يقترن الميل بالدافعية التي تشير إلى معرفة التلميذ للحاجات أو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه بصورة ذاتية، مما يدفعه إلى التعلم"1.

والدافعية"مثير داخلي يحرك سلوك الأفراد ويوجهه للوصول إلى هدف معين"2 فمن "كان ذا دافع قوي إلى الإنجاز يتعلم الاستجابات بصورة أسرع"3.

والإنسان يتعلم إن كانت لديه رغبة وميل إلى التعلم، وكذلك إن كانت لديه القدرة، وإن أي إهمال لهذه الدوافع والميول تؤدي حتماً إلى نتائج سلبية في العملية التعليمية.

وفي هذا السياق تبرز لنا الإشكالية الآتية: هل نقدم للمتعم في نشاط القراءة المواضيع التي يميل إليها فقط؟ فإن افترضنا الإجابة بنعم، فما مصير التراث الثقافي والاجتماعي الذي لا يميل إليه المتعلم؟ هل نهمشه ونهمل حقه بالقراءة والتعرف عليه؟

ولالإجابة على هذا الطرح يمكن القول بأنه لا بد من تنمية ميول المتعلمين وذلك بحسن توجيه ميلهم، وهذا لا يعني التقييد بها فقط، وفي هذا يقول "رشدي لبيب": "يمكن أن نقول أن ميل الأفراد وحاجاتهم الحالية قد تكون نقطة بدء في عملية التعلم، ولكن إشباعها ليس نقطة نهائية لهذه العملية، بل غايتها هو تطوير هذه الميول والحاجات لتلتقي مع حاجات المجتمع ومتطلباته، وهنا يتحقق التكامل بين الفرد والمجتمع، كما أن نوع الميول والحاجات التي يعنى بها التلميذ هي بمثابة حكم على نوع الخبرات التي وفرناها له"4.

1. الحموز محمد عواد، تصميم التدريس، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص183.

2. غباري نائر أحمد، الدافعية النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008/1428، ص18.

3. خضر عبد الباسط متولي، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، د.ط، 2005/1426، ص99.

4. لبيب رشدي، التغير في الميول العلمية بين جيلين من التلاميذ، ص13.

ثم إن أهمية معرفة الميول تكمن في الإفادة منها في وضع البرامج التعليمية، واختيار المواقف المناسبة، وكذا في عمليات التوجيه التعليمي والإرشاد المهني.

وفي هذا يقول "جون ديوي": "لا بد من عدم الفصل بين اختيار المحتوى التعليمي، وميول المتعلمين، فالمنهاج والأغراض التربوية، لا يمكن أن توضع مقدما دون الأخذ بعين الاعتبار المشاكل التي يحسّ بها المتعلمون ويرغبون في تعلمها"<sup>1</sup>.

لهذا كان لا بد من اعتبار الميول أحد أسس الخبرات التعليمية، إذ يرى البعض أنه "إذا كانت حاجات المتعلم وميوله هي أحد العوامل الأساسية التي تؤدي إلى اشتراك المتعلم في عملية التعلم اشتراكا فعالا، أو على الأقل يؤدي إلى سرعة التعلم وزيادة تأثيره، فإنه يقتضي دراسة ميول وحاجات المتعلمين في مراحل نموهم المختلفة، وتبعا لبيئاتهم المتنوعة"<sup>2</sup>.

كما ينبغي اعتبار الميول وسيلة أو حافز لدفع عملية التعلم، وفي هذا يقول "جوزيف سولا": "صحيح أن ميول التلاميذ نحو الدراسة شرط له أهميته البالغة في نجاح العمل بالمدرسة، إلا أن احترام هذه الميول، لا يعني أنها تملي على المدرس ماذا ينبغي أن يدرس، ولكنها تساعده فقط على التعرف على كيفية تدريس ما ينبغي أن يكتسبه التلميذ لصالح المجتمع ولصالحه"<sup>3</sup>.

لهذا لا بد من معرفة ميول المتعلم القرائية قبل اختيار ووضع المحتوى التعليمي، لضمان نجاح العملية التعليمية، ومحاولة الاستفادة من اهتماماته وحاجاته في بناء تعلمات جديدة.

1. John Dewey : Interest and Effort, Boston, Houghton Mifflin, 1913, p23.

2. لبيب رشدي، التغير في الميول العلمية بين جيلين من التلاميذ، ص11.

3. المرجع نفسه، ص12.

### 3- العوامل المؤثرة في تنمية الميول القرائية:

الميل إلى القراءة من أهم العوامل التي تجعل الطفل متقدما فيها، وفي اكتساب مهاراتها، "وإذا ارتبطت القراءة بحاجات صحية ونفسية مريحة، فإنها تصبح نشاطا له معنى ودلالة عند الطفل، ومن ثم فإنه يميل إلى تكرارها، وقد يكون هذا التكرار نتيجة لاستمرار الدافع للقراءة، وقد تصبح نفسها مشوقة"<sup>1</sup>، فالميول القرائية مرتبطة بعوامل خاصة بالمتعلم نفسه، وأخرى خاصة بمحيطه الأسري والمدرسي، وفيما يأتي ذكر لأهم العوامل المؤثرة في تكوين وتنمية الميول القرائية.

#### أ-العوامل الخاصة بالمتعلم:

##### 1-العمر:

يمثل العمر عاملا هاما من عوامل الميل للقراءة، " فلكل مرحلة عمرية خصائصها التي تفرض تفضيلات قرائية معينة تختلف عن مرحلة عمرية أخرى"<sup>2</sup>.

##### 2-الجنس:

تتأثر الميول القرائية إلى حد كبير بعامل الجنس، "فالإناث مثلا يبدين اهتماما بقراءة القصص الرومانسية، وكل ما يتصل بالحياة المنزلية والمدرسية، فيما نجد الذكور يهتمون بالنجاح وضرب الأرقام القياسية، مثلما يهتمون بأمور الصحة والمال والجنس وغيرها"<sup>3</sup>، كما يميل الذكور إلى قراءة قصص المغامرة والموضوعات الفكاهية والخاصة بالاختراعات، وقصص البطولات، بالإضافة إلى قصص الأسفار وأخبار الرياضة وشيئا من المعلومات العامة، كما نجدهم يرفضون قراءة المواضيع التي فيها مواقف أنثوية مثل:

1. فهم مصطفى، القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، مكتبة الدار العربية للكتاب،

القاهرة، مصر، ط2، 1998/1418، ص38.

2. شريف سليم محمد، وأبو رياش حسين محمد، القراءة السريعة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1،

2009، ص17.

3. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، ص22.

البكاء والخوف والعواطف، في حين نجد الإناث يملن إلى الموضوعات الأنثوية على غرار ما يتصل بالأسرة وحياة المرأة، غير أن هذا لا يمنعهن من اهتمامهن بميول الذكور كالرياضة والمغامرات.

### 3- الذكاء:

يرجع الاهتمام بالذكاء والقدرات العقلية إلى العصور والحضارات القديمة، وتعتبر اختبارات الذكاء تطبيقات مقننة، وذات ميزات وفوائد كبيرة، وتلعب اختبارات الذكاء دورا رئيسيا في عملية تقويم القدرات العقلية للمتعلمين، فتساعد في معرفة العمر العقلي للقارئ، وفي تفسير سرعة نضج عقل القارئ، ووضع اختيار البرنامج القرائي المناسب، وفي إيجاد منهجية تربوية تعليمية مناسبة لكل مرحلة دراسية<sup>1</sup>.

الذكاء "قدرة عقلية رمزية تنفرد عند المتعلم بخاصية استعمال اللغة والقدرة على الاحتكاك بالآخرين داخل القسم"<sup>2</sup>، وهو من العوامل الذاتية للقارئ التي يمكن أن يكون لها علاقة بتنمية الميول القرائية، فأصحاب الذكاء المرتفع يميلون إلى قراءة المواضيع الجادة والعلمية والمعقدة، في حين أن أصحاب الذكاء المتوسط يميلون إلى قراءة مواد قرائية بسيطة وسهلة.

### 4- القدرة على القراءة:

تشير الكتابات التربوية إلى تأثير قدرة القارئ على القراءة والفهم في تنمية ميوله القرائية، "فالميول القرائية لتلاميذ متعسرين قرائيا سنة أو سنتين على مستوى الصف الدراسي لهم يمكن تنمية قدرتهم على القراءة من خلال تقديم مواد قرائية مناسبة لميولهم

---

1. عوراتي سناء طيبي، والسرطاوي عبد العزى وآخرون، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، الأردن، د.ط، 2009، ص124.

2. ميلود رفيق، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات، منشورات أنوار المعرفة، الجزائر، د.ط، 2012، ص102.

القراءة ومستوى فهمهم القرائي"1، ولتنمية القدرة على الفهم لا بد من اختيار مواد قرائية يميل إليها المتعلمون، وذلك لتحفيزهم وجلب اهتمامهم.

نستنتج أن الميول القرائية تنشأ من خلال التفاعل بين العوامل الذاتية المختلفة للمتعلم وخصائصه الشخصية، وكذا عوامل أسرية ومدرسية أخرى، وكل هذه العوامل تعمل بطريقة متكاملة يصعب الفصل بينها، وفيما يأتي ذكر للعوامل الخاصة بالمحيط المدرسي والأسري.

### ب-العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية:

المدرسة هي البيت الثاني للطفل التي توفر له الرعاية وتسهر على تربيته ومحاولة إعداده للحياة، وهي عامل مهم في تكوين وتنمية الميول القرائية للمتعلم من خلال تكوين قارئ ناضج مضطلع للقيام بمسؤولياته على أكمل وجه، كما أنها تعد بيئة صالحة وأساسية وتأسيسية لإثارة الميل إلى القراءة، وتأكيد هذا الميل وتعديله، وتنميته، وبمرور الوقت تصبح القراءة عادة تصاحب الطفل في مراحل عمره كلها"2.

### 1-المقررات الدراسية:

للمقررات الدراسية أثر بالغ في تنمية الميول القرائية للمراهق، وذلك باشتغال هذه المقررات على الموضوعات التي تهمة وتجذبه لقراءتها، وترشده إلى قراءات أخرى، حيث تزيد معلوماته وتوسع مداركه، وتبني شخصيته، "فحسن اختيار موضوعات المقررات الدراسية، وخاصة فرع القراءة والمطالعة مهم لإشباع الميول وتنميتها من خلال تقديم المادة الدراسية التي يحتاجها المتعلم وتجذب انتباهه"3.

1. عوض فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ص147.

2. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط1،

1998/1419، ص83، 84.

3. المرجع نفسه، ص87.

ومن العوامل المساعدة في تنمية الميل القرائي والتي لها علاقة بالمقرر الدراسي شكل الكتاب التي يضم بين دفتيه هذا المحتوى، وكذا الطباعة، والإخراج، فالمتعلم بطبيعته يميل إلى قراءة الكتاب ذي الطباعة الواضحة والمزودة بالصور والرسوم والأشكال والمحلاة بالألوان المنسقة، والمطبوع على نوع جيد من الورق مع غلاف سميك وجذاب، وهذا الشكل الجيد الإخراج، مع المضمون المناسب يساعدان في تنمية الميل القرائية للمتعلمين"1، "شكل الكتاب يؤثر في وجدان المتعلم، وقد يحفزه إلى قراءته أو النفور منه، كما أن درجة سهولة الموضوعات وأساليب الفهم لها دور في تفسير أو تقريب الميل القرائية"2.

من خلال ما سبق ذكره نلاحظ أنه ينبغي أن تتوفر في المقررات الدراسية مجموعة من الأسس خاصة بمحتوى كتاب القراءة، وهذا بحسب "جودت الركابي" الذي يلخصها في النقاط الآتية:

- 1- أن تختار نصوص القراءة اختيارا مناسباً بحيث تدور موضوعاتها حول ما يثير اهتمام المتعلمين ويبعث انتباههم ويذكي حماسهم.
- 2- أن تتصل بما يدور حولهم من أحداث وما يبعث في نفوسهم روح الوطنية والشجاعة والبطولة وغيرها من مظاهر الخلق الكريم، وما يبعث فيهم العواطف الشريفة3.
- 3- أن تختار أكثر النصوص من أدب العصر الحديث بحيث تناسب ميولهم ومداركهم في هذه المراحل من مراحل النمو، وكذلك يختار للمتعلمين في هذه المرحلة بعض النصوص من أدب العصور الماضية مما يماثل الأدب الحديث في سهولته، ومما

1. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص87.

2. شريف سليم محمد، وأبو رياش حسيني محمد، تعلم القراءة السريعة، ص17.

3. الركابي جودت، طرق تدريس العربية، ص161.

تشير موضوعاته اهتمام المتعلمين ويحقق الأهداف السابقة، بالإضافة إلى عدم تكرار نفس النصوص في المراحل المختلفة من التعليم المتوسط<sup>1</sup>.  
 هذا ويضيف "محمد رجب فضل الله" أن يراعي في موضوعاته الحجم المناسب، وحسن اختيار شكله وتكامله مع المحتوى، ومناسبة أسلوبه لسن المتعلمين<sup>2</sup>. كذلك أن تكون متعلقة بالإجابة عن التساؤلات التي يطرحونها والانشغالات التي تهمهم.  
 ومن الضروري القول في هذا السياق إن معرفة النصوص التي تجذبهم لا تأتي إلا من خلال نتائج متواترة لبحوث تكون ناتجة عن دراسات ميدانية تستقرى حاجاتهم وميولهم لتلك النصوص والمواد القرائية على الدوام، وذلك ما هو معدوم مع الأسف في وقتنا الحالي، ولذلك تظل توقعاتنا للنصوص المرغوب فيها مبنية على مجرد التخمين والانطباعات ورغبات الكبار والراشدين من مؤلفي الكتب والبرامج المدرسية.

## 2-المعلم:

هو موجه العملية التعليمية، وهو أساس نجاح النظام التعليمي لتحقيق أهدافه، وهو الركيزة الأساسية لتطوير التعليم وتحديثه وكفاءته، بل إن كفاءة العملية التعليمية تتحدد بمستواه المهني والثقافي والفكري، وكلما ارتفع مستواه المهني، واتسعت اهتماماته الفكرية، والثقافية ارتفع مستوى أدائه في عمله بما ينعكس بالضرورة على مستوى العملية التعليمية ككل<sup>3</sup>.

لهذا فإن المعلم عنصر فعال في تكوين الميول القرائية وتنميتها من خلال اقتناعه بضرورتها وفائدتها، ولذلك فإنه سيعمل على إرشاد المتعلمين إلى أفضل المواد القرائية وأنسب الموضوعات<sup>4</sup>.

1. الركابي جودت، طرق تدريس العربية، ص162.

2. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص88.

3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ودور المعلم كبير في تشجيع المتعلم على القراءة وتشجيع العادات القرائية والإفادة منها وكسب المعارف والخبرات، لهذا على المعلم أن يكون مطلعاً على الميول القرائية لمتعلميه والمواضيع القرائية المناسبة لهم، وعليه أيضاً أن يثير رغبتهم "كأن يقرأ لهم جزءاً من قصة أو كتاب، ثم يتوقف عند نقطة مثيرة لتحفيزهم، ودفعهم لمواصلة قراءاتهم بمفردهم"<sup>1</sup>، وكذلك الحال بالنسبة لنصوص القراءة الموجودة في الكتاب المدرسي، فإمكان المعلم أن يطلب من متعلميه البحث عن إجابات لأسئلة معينة في النص، ولذلك يحفزهم على قراءة النص ومحاولة فهمه.

نستنتج مما سبق أنه ينبغي أن يكون المعلم مطلعاً حتى يتمكن من إرشاد متعلميه إلى مراجع مختلفة تهتمهم ليطلعوا عليها على هامش برنامجهم الدراسي.

### 3- طرق التدريس:

لقد أثير الكثير من الجدل والنقاش حول الطرائق التعليمية، سواء حول مفهومهما والمقصود منها، وحول أهمية توفرها وضرورتها، أو حول أكثرها نجاعة وما إلى ذلك، ويقصد بالطريقة "الكيفية التي يختارها المدرس لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي التي يقوم بها المعلم داخل القسم، وفقاً لأهداف الدرس ومستويات التلاميذ ونوعية المحتوى الذي يدرسه والإمكانيات المادية المتاحة"<sup>2</sup>، وللمدرسة دور كبير في غرس عادة القراءة والميل إليها في المراحل التعليمية الأولى من حياة الطفل، غير أن الطريقة التقليدية المستخدمة في عملية التعليم، والتي "تقتصر على مجرد القدرة على تمييز الحروف والكلمات والجهر بها، متعلماً تلو الآخر مما يجعل المتعلم يعدها نوعاً من التكليف، ولا يشعر زملاؤه في القسم بأي دافع إلى الإصغاء، وبالتالي يتحول درس القراءة إلى درس ممل يجعل المتعلمين ينصرفون عنها"<sup>3</sup>، فتنمية الميل القرائي للمتعلم يتطلب

1 محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 92.

2 بلعيد صالح، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2008، ص 130.

3 محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 92.

الابتعاد عن الطرق التقليدية في التعليم وذلك من خلال مناقشة قراءاتهم وتوجيه اهتمامهم، وإشباع حاجاتهم، وتوجيههم إلى مصادر أخرى بهدف الاستفادة من مواضيع إضافية.

### ج- الأسرة:

إن تعلم الفرد للقراءة هو نتاج مشترك بين الأسرة في البيت والمعلمين في المؤسسات التربوية، "فالأسرة أول مؤسسة تربوية تعمل على تنشئة الطفل"1، "لتكتمل المدرسة وترعى وتنمي ما بدأه الأهل في البيت"2، فلا يمكن إغفال دور الأسرة في تنمية الميول لقراءة "إذ يوجد العديد من المتغيرات داخل الأسرة، والتي تؤثر بدورها في الميول القرائية، منها: مستوى تعليم وثقافة الوالدين، توفر الوسائل القرائية من كتب ومجلات وقصص، وانترنت في المنزل، وكذا اهتمام الأسرة بتحصيل الابن في الدراسة، ومدى تشجيعهم له، كخلق صلة بينه وبين الكتب من خلال اقتناء الكتب والمجلات المفيدة التي تلبي حاجياته وميوله.

### د- جماعة الأقران:

"لكل مرحلة عمرية مجموعة من الأقران لها خصائصها ولها تفاعلاتها، وبالتالي لها مجموعة من القيم والمعايير التي يشترك فيها أفراد هذه الجماعة، ولهم أهداف مشتركة"3، هذا وتشير الكثير من الدراسات إلى "أهمية جماعة الأقران وتأثيرها في الميول القرائية لدى المتعلمين، حيث يرتبط دورها بتوجيه من الصديق لصديقه نحو قراءة كتاب ما أو قصة شغف هو بها، فيدعوه إلى قراءة القصة أو الكتاب، ثم تدور بينهما مناقشة حوله، كما يقوم بعض الأصدقاء باصطحاب بعضهم البعض لزيارة مكتبة المدرسة أو الذهاب

1. عبد الحميد هبة محمد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية،

دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2006/1426، ص104.

2. بكار عبد الكريم، القراءة المثمرة، دار الوعي، الجزائر، ط2، 2012/1433، ص20.

3. الخميسي السيد سلامة، التربية والمدرسة والمعلم: قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء، الإسكندرية،

مصر، ط1، 2001، ص185.

لمعرض الكتاب، بالإضافة إلى دفع بعضهم البعض إلى المشاركة في الأنشطة مثل نادي القراءة<sup>1</sup>.

من خلال ما سبق يتضح لنا الدور الكبير الذي تؤديه جماعة الأقران في تشجيع أعضائها ودعمهم في الإقبال على القراءة، كما يظهر لنا التداخل الكبير بين كل العوامل المذكورة سابقا في تكوين الميول القرائية وتنميتها، حيث أن هذه العوامل لا تعمل منعزلة بعضها عن بعض، بل تعمل متكاملة.

إضافة إلى هذه العوامل، لا ننكر وجود عوامل أخرى ثانوية، كالأنشطة المدرسية، مثل: نادي القراءة، ونادي المسرح، إضافة إلى دور المكتبات بمختلف أنواعها، مكتبة القسم، ومكتبة المدرسة، ومكتبة البيت، والبلدية... الخ، وكذا الصحافة المدرسية، والرحلات، والمعارض... الخ، ومالها من أهمية في دفع المتعلم للقراءة من خلال توفير الكتب المختلفة التي بإمكانها أن تشبع حاجات المتعلم القرائية وميوله.

1. عوض فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ص 154.

**4- الميول القرائية في مرحلة التعليم المتوسط:**

لقد أجريت دراسات عدة عن الميول والاهتمامات القرائية عند المراهقين، غير أن هذه الدراسات قليلة جدا في عالمنا العربي إذا ما قارناها بالدراسات الأجنبية، وفي هذا العنصر سنحاول حصرها من خلال الاستفادة من الدراسات والبحوث التي تناولت الموضوع.

**أ- لماذا يقرأ المراهقون؟:**

إذا أردنا البحث عن الميول القرائية، لا بد من البحث أولا عن أسباب قراءاتهم، والإجابة عن السؤال الآتي: لماذا يقرأ المراهقون؟  
وللإجابة على هذا الطرح نجد "سعدية محمد علي بهادر" تقول: "إن المراهقين قد يقرأون الكتب لثلاثة أسباب رئيسية هي:

- **السبب الأول:** باعتبارها مطلبا للوالدين أو المدرسين.

- **السبب الثاني:** للحصول على إجابات لمشاكلهم الخاصة.

- **السبب الثالث:** للحصول على المعلومات"1.

وباعتبار القسمين الأخيرين نجد "ريز Reese" يقسم أسباب قراءة المراهقين إلى ستة

أسباب سنحاول حصرها في المخطط الآتي:2

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص129.

2. المرجع نفسه، ص129، 130.



شكل رقم (5): - أسباب قراءة المراهقين للكتب حسب "ريز" -

من خلال ما سبق تبرز لنا الأهمية الكبيرة في ضرورة تكييف ومراعاة المناهج الدراسية لحاجات وميول المتعلمين القرائية، كما أن معرفة هذه الميول تساعد في بناء منهج دراسي ناجح، يقول "معروف زريق": "تعتبر معرفة الاهتمامات القرائية للمراهقين مفيدة جدا بالنسبة للمعلم، علما بأن بعض المراهقين لا يظهرون أي اهتمام بالقراءة، وذلك لأسباب منها: عدم جاذبية القراءة بالنسبة إليهم، أو لضعف قدراتهم القرائية، مما لا يسبب لهم أي سرور أو سهولة في القراءة"<sup>1</sup>، كما ينبغي في ذلك مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين سواء أكانت تلك الفروق بين الأفراد أنفسهم أو بين الجنسين.

إن قراءة المراهق لا تقتصر على قراءة الكتب وحدها، بل قد يلجا إلى وسائل قرائية أخرى، كالجرائد والمجلات سواء كانت ورقية أو إلكترونية.

تقول "سعدية محمد علي بهادر": "إن مناقشة الميول القرائية التي لا تتناول على الأقل ذكر المجلات والجرائد، تقدم صورة ناقصة للدراسة"<sup>2</sup>.

هذا وتضيف قائلة: "والواقع أن قراءة الجرائد من أكثر الأنشطة شيوعا لدى المراهقين. ويبدو أن المجلات هي المصدر القرائي المفضل لديهم، وقد يفوق تفضيلهم لها الجرائد اليومية"<sup>3</sup>، فقراءة المجلات "تحظى بمكانة طيبة من اهتمام المراهق، وذلك لما تتمتع به من جاذبية خاصة تأسر المراهق للمطالعة، سواء كان ذلك عن طريق الصور الجذابة المغربية، أو الملونة، أو عن طريق الأخبار القصيرة الشيقة"<sup>4</sup>، كذلك لاحظ "ستيرنر Sterner" أن "المراهقين بوجه خاص يحبون المجلات لأنها تحتوي على طرق عن كيفية عمل الأشياء وتقدم لهم معلومات حديثة عن الموضة وبلغة يسهل فهمها، وهذا هو المفتاح الأساسي لشعبية المجلات، حيث أن المراهقين يرغبون في التعرف على الإجابات

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 126.

2. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص 130.

3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 48.

ويحاولون باستمرار أن يحددوا طريقة عمل الأشياء، لكي يستطيعوا أن يتعاملوا مع بيئاتهم بدرجة معقولة من الكفاءة والأمن"1.

هذا "وتربط قراءة الصحف باعتبارها سلوكا اتصاليا بمدى ما تحققه هذه القراءة من دوافع أو حاجات يستهدفها الفرد فيتوفر للفرد الرضا عن القراءة والإشباع منها إذا ما جاءت الصحف ومحتواها ومفرداتها ملبية لهذه الدوافع والحاجات، وإذا لم ترض بشكل أو بآخر دافعا لديه أو حاجة من حاجاته فإنه يتجنبها"2.

وكل مراهق يريد تحقيق حاجاته وأهدافه بالطريقة التي يريدها، وعدم إشباع المراهقين لحاجاتهم يؤدي بالضرورة إلى العزوف عن القراءة، والحقيقة التي ينبغي الإقرار بها هي أن المراهق لا يقرأ كل شيء في الجرائد والمجلات إلا ما يهمه.

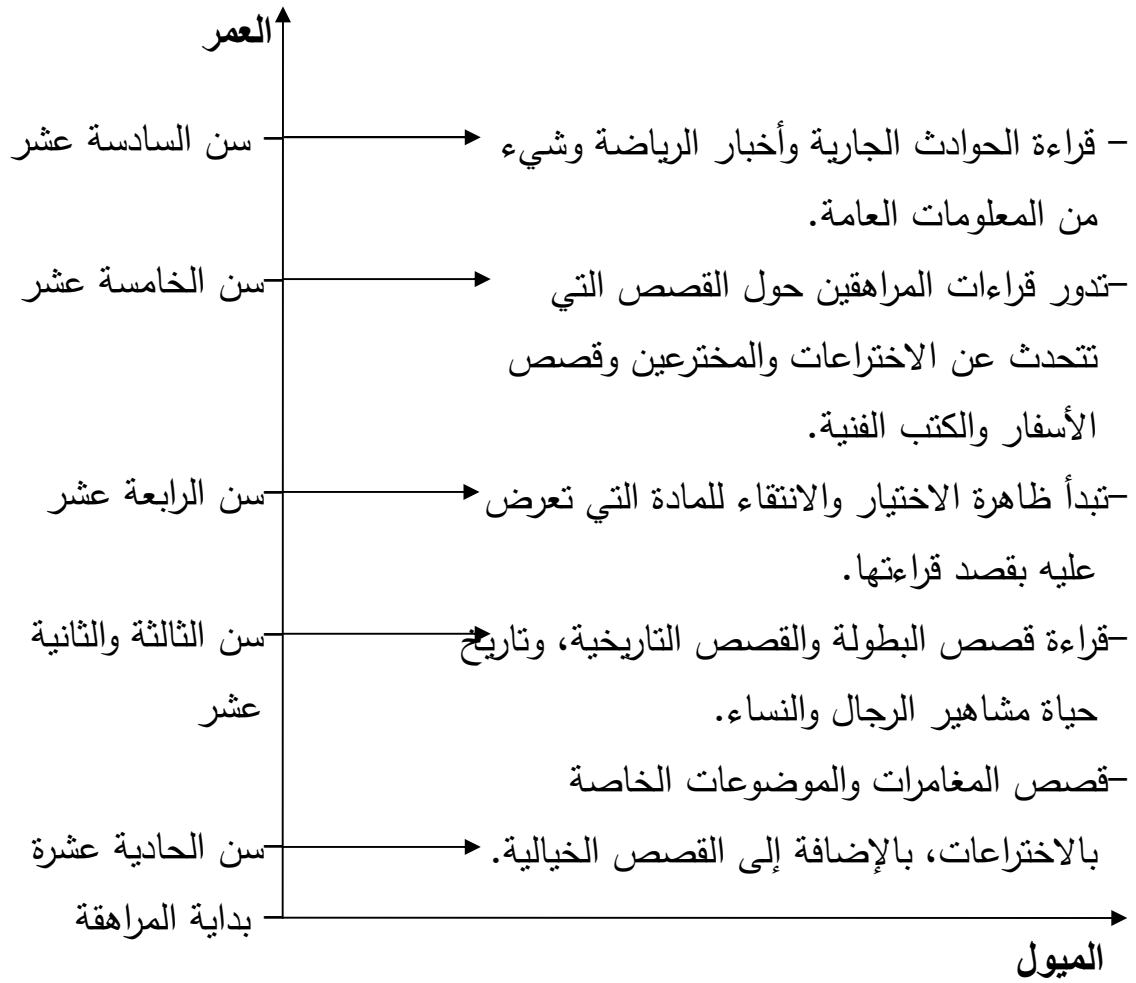
### ب- الميول القرائية للمراهقين في مرحلة التعليم المتوسط:

#### 1- الميول القرائية للمراهق من خلال الكتب:

لا بد من الإقرار بأن القراءة كغيرها من وسائل الاتصال التي يلجأ إليها المراهق رغبة في أخذ بعض الأمور التي تقابل حاجاته النفسية والانفعالية أو أخذ شيء يحتاج إليه، وعدم تقبل هذه الحقيقة يفضي إلى نتيجة حتمية هي أن تدريس الأدب عملية عقيمة كونها لا ترتبط بميول المراهق واهتمامه مما يجعله يواجهها بالملل، وربما حتى بالكره، لهذا لا بد لنا من الاستفادة من الدراسات التي تناولت اهتمامات المراهقين. ومن بين هذه الدراسات دراسة "أ. برهارة" التي أجراها على المراهقين لمعرفة ميولهم للقراءة، ونوع الموضوعات التي يهتمون بها نسبيا أكثر من غيرها، وقد انتهى من تلك البحوث إلى مجموعة من النتائج حاولنا جمعها في المخطط الآتي:

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص130، 131.

2. محمد عبد الحميد، بحوث الصحافة، عالم الكتب، ط1، 1992، ص242.



شكل رقم (6): - مخطط يوضح الميول القرائية للمراهق حسب "أ. برهارت" 1

أما فيما يخص الدراسة التي قام بها "جونسون" فقد توصل إلى أن أكثر المواضيع انتشاراً بين المراهقين بين سني الرابعة عشر والسادسة عشر (14-16 سنة) هي: "القصص القصيرة والفكاهات والموضوعات الطريفة، ثم يتلو ذلك في الأهمية المقالات العلمية والرحلات" 2.

نلاحظ أن هاتين الدراستين قاصرتين كونهما لم تتقيدا بفترة المراهقة من بدايتها إلى نهايتها فدراسة "أ. برهارت" مثلاً أهملت "سني السابعة عشر والثامنة عشر (17-18) سنة"، فيما نجد دراسة "جونسون" قد أهملت اهتمامات المرحلة الأولى للمراهقة المتمثلة

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 47، 48.

2. المرجع نفسه، ص 48.

في: "اثنتي عشرة وثلاثة عشر (12-13) سنة"، كما نلاحظ أن هذه الاهتمامات لم تعد من اهتمامات مراهق القرن الواحد والعشرين بالنسبة لدراسة "أ. برهارة".

هذا وتقول "سعدية محمد علي بهادر": "إن الفتيات يقرأن قصصا خيالية أكثر، وهن أكثر اهتماما بالعواطف من الفتيان، أما الأولاد فبالرغم من أنهم يقرؤون قدرا كبيرا من القصص الخيالية، فإنهم لا يبدوون في ذلك إلا في وقت أكثر تأخرا عن الفتيات اللاتي يبدين اهتماما خاصا بالقصص الرومانسية التي تزداد في شيوعها بوجه خاص في الصف العاشر وما بعد ذلك، أما المراهقون من الفتيان فهم أقل اهتماما بهذا النوع من القصص الرومانسية، فإنهم يميلون لقراءتها طلبا للمعلومات بدرجة تفوق الاهتمام بالقصة أو العواطف التي تحتويها"<sup>1</sup>.

ويلاحظ "ريز" أن المراهقين "يميلون لقراءة سير الحياة والقصص الخيالية لأنها تعطيهم خبرات متعددة، كتلك المتعلقة بالصدقة والحب والزواج"<sup>2</sup>.

كما وصلت دراسة "عبد الحميد جابر" و"سلامة محمد" إلى أن "تلاميذ المرحلة المتوسطة يفضلون الموضوعات التي لها علاقة بتحقيق المكانة الاقتصادية وتمكنهم من الاستقلال عن الكبار، ولها علاقة بنمو الشخصية، وتنمية القيم، وموضوعات لها علاقة بالجوانب الجنسية"<sup>3</sup>.

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص 128.

2. المرجع نفسه، ص 129.

3. السرطاوي زيدان أحمد وآخرون، موضوعات القراءة التي يميل إليها الطلاب في المراحل التعليمية وأثر الجنس والمستوى الصفي على ذلك، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، 2002، ص 12.

أما دراسة "سمرز ولوكاسفك" "Summers and Lukaseyich" أكدت "اهتمام المتعلمين في هذه المرحلة بالمغامرات والأحداث الغامضة والموضوعات الفكاهية والهزلية"<sup>1</sup>.

فيما أوضحت نتائج دراسة "كيو" "Chiu"، "وجود فروق في الموضوعات التي يميل إليها المتعلمون واهتماماتهم حول القراءة، حيث يهتم تلاميذ المرحلة المتوسطة بقصص المغامرات والرياضة والعلوم والأحداث الغامضة"<sup>2</sup>.

من خلال الدراسات السابقة نستنتج أن الموضوعات التي يميل إليها المتعلمون في مرحلة المراهقة هي الموضوعات الشيقة التي تضيء نوعاً من المتعة وكثيراً من المعرفة حول ما يحتاجون معرفته في المسائل الغامضة أو التي تجيب عن الأسئلة التي تدور في ذهنهم، أو الحوادث الخارقة للعادة، وغيرها من المواضيع الهزلية والفكاهية.

## 2- الميول القرائية للمراهق من خلال الجرائد والمجلات:

تشير عدد من الدراسات الأجنبية كدراسة "لاركين وجروتا" "Larkin E. and Grotta G." حول الصحف بوصفها مصدراً لمعلومات الصغار البالغين إلى تفضيل المراهقين للأخبار الحقيقية المتعلقة بالشخصيات المشوقة كالفنانين والرياضيين أكثر من تفضيلهم للأخبار الجادة المتعلقة بالدولة وكبار رجال الحكم وأحوال العالم وأنهم أكثر قراءة للصفحة الأولى وكذلك صفحات التسلية"<sup>3</sup>.

وتتنفق هذه النتائج إلى ما خلصت إليه دراسة "كاتي ج. كوب" "Cathy J. Cobb"، عن أنماط مطالعة المراهقين من خلال الصحف في أن 70% من المراهقين عينة الدراسة

1. Voir, Summers, E. Gand Lukaseyich, A, in Relation to sex, community, and maturation (grade level) : A. Canadian perspective, Reading research Quarterly, Spring, 1983, 8, 347-360.

2. Voir, Chiu, L.H. Reading preferences of fourth grade, children and reading ability, Journal of Educational Research, 1973, 66 pp269-273.

3. Larkin E. and Grotta G., The newspaper as source of consumer information for young adults, Journal of advertising, N°6, 1977, pp5-10.

لا يقرؤون إلا الصفحات الأولى من الجرائد والأخبار الحقيقية، وأن 33% يقرؤون أخبار الفضائح والهزليات بشكل كبير، فيما كانت قراءة الأعمدة الصحفية والأخبار الجادة مقتصرة على 29% من العينة ممن وصفوا بأنهم كثيفو القراءة"1.

هذا وتشير الكثير من الدراسات التي منها دراسة "مريم يوسف رخا"، حول "دور المجالات المتخصصة في تقديم نماذج القدوة للمراهقين"، إلى أن "أخبار الجرائم والحوادث جاءت في الترتيب الأول من إجمالي الموضوعات التي يفضل المراهقون قراءتها"2. كما أوضحت "جيهان سعد عبده المعبي" بخصوص "استخدامات المراهقين لوسائل الاتصال والاشباعات التي تحققها"، إلى أن "أكثر المواد الصحفية التي يقرؤها المراهقون، هي صفحة أخبار الحوادث، تليها صفحة أبواب التسالي، ثم أخبار الرياضة والمرأة وأركان الأطفال، تلتها أخبار الفن والفنانين، ثم جاءت بعد ذلك الأخبار السياسية، فأخبار التعليم والإعلانات، ثم صفحات الثقافة والأدب، تليها الأخبار الاقتصادية وصفحة الوفيات، ثم شؤون البيئة.

أما المرتبة الأخيرة من الاهتمامات القرائية للمراهقين فكانت من نصيب الاجتماعيات"3.

1. Cathy J. Cobb, Pattern of newspaper reading among teenagers, Communication research, vol 13, N°2, April 1986, pp 293-326.

2. رخا مريم يوسف، دور المجالات المتخصصة في تقديم نماذج القدوة للمراهقين، دراسة مسحية، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في دراسة الطفولة، جامعة عين شمس، قسم الإعلام وثقافة الطفل، معهد الدراسات العليا للطفولة، مصر، 2005، ص 235.

3. سعد المعبي جيهان، استخدامات المراهقين لوسائل الاتصال والاشباعات التي تحققها، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية، مصر، 2003، ص 240.

**3- الميول القرائية للمراهق من خلال المذيع والتلفاز:**

أما بالنسبة للمذيع فإن ميول المراهقين "تتجه بصفة خاصة نحو القصص والمسرحيات بشكل خاص، ويتلو ذلك في الأهمية ميلهم للفكاهات والبرامج المرححة"<sup>1</sup>. وبالمقارنة فإن التلفاز يتطلب انتباها على عكس المذيع، لهذا فإننا نجد المراهقين غير مهتمين به ما عدا في مشاهدة بعض البرامج التي تهمهم، تقول "سعدية محمد علي بهادر": "إن التلفاز يلعب دورا غير ذي دلالة، صحيح أن المراهقين يشاهدون التلفاز ولكن التلفاز يميل لأن يكون في صورة استيتيكية بالنسبة للفرد الذي لديه العديد من الأشياء للقيام بها كالمراهق"<sup>2</sup>.

كما يمكن إرجاع قلة اهتمام المراهق بمشاهدة التلفاز إلى حب الخصوصية والاستقلالية في رؤية برامج تجيب عن أسئلته وتلبي حاجاته، وهذا ما لا يتوفر، كون التلفاز عادة ما يوضع في غرفة الجلوس، وهذا ما يجعله في متناول جميع أفراد الأسرة. كما أن مراهق اليوم قد تطورت مصادر قراءته بسبب التطور التكنولوجي السريع الذي جعله قادرا على اكتساب هاتف ذكي أو لوحة إلكترونية، أو جهاز كمبيوتر، كما أن توفر الأنترنت في المنازل، وفي الأماكن العمومية مكنه من القراءة من خلال هذه الوسائط القرائية المتنوعة والسهلة الاستعمال والسريعة، خاصة مع قراءة ما ينشر في مواقع التواصل الاجتماعي، كالفيسبوك والتويتر... وغيرها.

وفي ظل الانتشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات واستخدام الكتاب بشكله الرقمي، أصبح مراهق اليوم يتصفح مجلاته وجرائده وكتبه المفضلة على الأنترنت، ذلك أن عصر الحاسوب والأنترنت والهواتف الذكية قد سبق بمراحل كبيرة قراءة الكتب الورقية والاستماع للمذيع، تلك الوسائط القرائية التي بقيت تنسم بالتقليدية.

1. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 48.

2. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص 131.

نستنتج من خلال ما نسبق أن المراهقين يميلون إلى قراءة النصوص الشيقة والحوادث المثيرة والمعلومات التي تجيب عن أسئلتهم وتساعدهم في صقل هواياتهم أو اختيار مهنتهم المستقبلية، كما أنهم يميلون إلى الوسائط القرائية السريعة والعصرية التي لا تتطلب وقتا وجهدا كبيرين، كون المراهق يحتاج إلى قراءة نصوص قصيرة تحتوي على إجابات ومعلومات مباشرة، وهذا ما يفسر إدمان مراهق اليوم على الأنترنت.

وفيما يأتي سنحاول حصر الميول القرائية لمتعلم مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، كون الميول والاهتمامات تختلف وتتغير من بلد إلى آخر، ومن حقبة زمنية إلى أخرى، ولا يمكن إسقاط هذه الميول أو تعميمها على كل المراهقين، فكل بلد له عاداته وتقاليده ودينه وثقافته التي تؤثر في بناء شخصية أفراد.

ولعل أهم دراسة حاولت حصر قراءات المراهقين في الجزائر هي الدراسة التي قامت بها فرقة البحث في المعجمية بمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، بإشراف "الطاهر ميله"، وهي دراسة مطبوعة غير منشورة، اهتمت بالكشف عن المواضيع التي يرغب تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في قراءتها وذلك من خلال توزيع "ألف وست مئة وخمسة وثمانين" استبانة "على مختلف متوسطات الجزائر العاصمة عبر مديرياتها الثلاث: "شرق، غرب، وسط"، حيث طالبت العينة بذكر أهم العناوين والمواضيع التي قرؤوها أو يحبون قراءتها، وعليه فقد اعتمدنا على هذه الدراسة في تفسير بعض النتائج المتوصل إليها في الجانب التطبيقي.

إن الملاحظ المتفحص لهذه الميول والاهتمامات يدرك أنها ليست كلها "ميول سلبية"، وإنما تتدرج ضمنها اهتمامات إيجابية يمكن استغلالها في توجيه المراهق وتعليمه، كحبه للقراءة، وميله لمساعدة الآخرين، وكذا صقل ميله للنقد، ودعم حبه لإصلاح المجتمع.

وللحديث أكثر عن الميول القرائية في مرحلة التعليم المتوسط، فقد خصصنا جانباً تطبيقياً للتعرف على هذه الميول ومقارنتها بالنصوص الموجودة في الكتاب المدرسي للغة العربية لنفس المرحلة.

# الباب الثاني:

## الميول القرائية والكتاب

### المدرسي

الفصل الأول: نظرة تحليلية نقدية لمواضيع القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط.

الفصل الثاني: الميول القرائية لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط من خلال استبانات المعلمين والمتعلمين في هذه المرحلة.

تمهيد:1- المنهج المعتمد في البحث:

لقد وقع اختيارنا على المنهج التحليلي الوصفي وذلك راجع إلى كون الموضوع المتناول يدعو إلى التحليل والوصف والإحصاء والوقوف على أهم معالم الظاهرة، وكونه أيضا منهجا مناسباً للبحوث الأكاديمية من هذا النوع، ويمكن تعريفه على أنه: "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي في الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى"1، وبالتالي فهو يقوم على "تقرير ما هو واقع بالملاحظة والاستقراء والمقارنة"2.

أما المنهج التحليلي فهو عبارة عن "أداة تستخدم لفهم الظواهر أو المضامين ووصفها من خلال جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها، فهو البيان والتفصيل، وتجزئة الكل إلى عناصره وأجزائه المكونة له، وبذلك فهو أسلوب منظم وصفي للكيفية التي يكون عليها الشيء الموضوع للدراسة، وهو ما يعكس أهميته"3. وعلى العموم فإن الوصف والتحليل يخدم أحدهما الآخر، وهذا من خلال وصف الظاهرة المراد دراستها ومحاولة تحليلها للوصول إلى نتائج موضوعية.

- 
1. بوحوش عمار والذنيبات محمد محمود، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2005، ص56.
  2. الرديني محمد علي عبد الكريم، منهج البحث الأدبي واللغوي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2010، ص198.
  3. عطية محسن علي والهاشمي عبد الرحمن، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص142، 143.

## 2- الأدوات المستخدمة في البحث:

أدوات البحث العلمي كثيرة يختار منها الباحث ما يناسب بحثه، لهذا اعتمدنا في هذه الدراسة على أداتين في جمع المعلومات بغرض التحقق من فرضيات الدراسة، وهما: المدونة والاستبانة، وللتفصيل أكثر سنتناول كلا منهما على حدة.

### أ- المدونة:

المدونة أداة يستند إليها الباحث وذلك خصوصا في الأبحاث اللغوية، فهي أساس وصف الظاهرة التي هو بصدد البحث فيها وتحليلها، وتتمثل المدونة التي عملنا على جمعها في مجموعة نصوص القراءة المدرجة في كتابي السنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط، حيث قمنا بجرد هذه النصوص البالغ عددها 48 نصا، 24 منها يتعلق بالسنة الثانية ونفس العدد يتعلق بالسنة الثالثة، وهذه النصوص موزعة إلى ثمانية مقاطع تعليمية في كل سنة، ينجز كل مقطع خلال أربعة أسابيع، ثلاثة للتعلم، والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية، أي ثلاثة نصوص للقراءة في كل مقطع تعليمي من كل سنة، وقد عمدنا إلى الجمع بين كتابي السنة الثانية والسنة الثالثة كونهما يمثلان طورا واحدا، وهو الطور الثاني من مرحلة التعليم المتوسط، أما الخطوة الموالية بعد عملية الجرد فهي استقراء معطيات النصوص وتصنيفها في جداول ذكرنا فيها: (عنوان المقطع، عنوان النص، الصفحة، شكل النص، اللون الأدبي، طبيعة النص، نمط النص، مصدر النص، كما قمنا بتخصيص جزء من هذه الجداول لمخصص عن مواضيع هذه النصوص)، وبعد عملية التصنيف قمنا بإحصاء التكرارات الممكنة، وتحويلها إلى نسب مئوية، ثم حللنا النتائج المتوصل إليها مع محاولة تحليلها.

ولقد أجريت هذه التحريات بغرض النظر في محتوى نصوص القراءة المقدمة للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط لمعرفة مدى مناسبة مواضيعها لميول المتعلم القرائية.

ب- الاستبانة:

إضافة إلى تحليل نصوص القراءة في كتابي السنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط، فقد استعنا بأداة مساعدة لتطبيق هذه الدراسة، ألا وهي الاستبانة لأنها من أسهل الطرق في جمع البيانات والمعلومات ولا تحتاج إلى وقت وجهد عند تطبيقها على عينة الدراسة<sup>1</sup>، فهي "تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد بطريقة موجهة"<sup>2</sup>، وعليه يمكن تعريفها على أنها: "أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب، ويكون المستجيب سيد الموقف، فهو يعبئ الاستمارة بكلماته، ويخط يده، وبحسب فهمه، ومدى رغباته للاستجابة"<sup>3</sup>.

ولهذا قمنا بإعداد نوعين من الاستبانات، كانت الأولى موجهة لعينة من المعلمين، أما الثانية فكانت موجهة للمتعلمين، وقد تعمدنا في بنائها اعتماد الأسئلة المفتوحة أكثر من المغلقة للحصول على أكبر قدر من المعلومات.

1- الاستبانة الخاصة بالمعلمين:

بلغ عدد الأسئلة الموجهة لفئة المعلمين ستة عشر سؤالاً، وكلها أسئلة مفتوحة، تتعلق بملاحظة المعلمين لوجود ميول قرائية عند المتعلمين من عدمه، وطبيعة هذه الميول، مع ذكر العوامل المؤثرة فيها، والمجالات التي قد يميل إلى قراءتها، مع الدوافع الكامنة وراء ذلك، وغير ذلك من الأسئلة الخادمة للموضوع.

ولقد تم توجيه هذه الاستبانة لفئة المعلمين لعدة أسباب منها:

1. الخياط ماجد محمد، أساليب البحث العلمي، دار الزاوية، عمان، الأردن، ط1، 2011/1432، ص155.

2. أنجريس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية - تدريبات عملية -، دار القصبية، الجزائر، ط2، 2006، ص204.

3. فهد خليل زيد ورمان محمد صلاح، دار الإعصار العالمي، الأردن، ط1، 2016، ص126.

أن المعلم في اتصال مباشر مع المتعلمين، مما يجعله مؤهلاً لملاحظة الميول القرائية عند المتعلمين، والكشف عنها، وعن سبل تنميتها، والعوامل المؤثرة فيها، خاصة وأن الملاحظة من أهم وسائل التقييم، كما أن المعلم من خلال اعتماده على الكتاب المدرسي كوثيقة تربوية يعتمدها المنهاج المدرسي فهو حتماً مطلع على نصوص القراءة ومضامينها وطبيعتها مما يجعله قادراً على تقييم هذه النصوص والحكم على مدى مناسبتها للمتعلمين.

## 2- الاستبانة الخاصة بالمتعلمين:

بلغت أسئلة الاستبانة الموجهة للمتعلمين عشرة أسئلة فقط، تعمدنا أن لا تكون كثيرة (خشية الضجر من ملئها)، لأن الفئة الموجهة إليها فئة مراهقة، سريعة الملل، كما اقتصرنا على أسئلة محددة من أجل الحصول على أجوبة محددة تخدم صلب الموضوع. ولقد بلغ عدد الأسئلة المفتوحة خمسة أسئلة، في حين حازت الأسئلة المغلقة على نفس العدد، وتمحورت حول إذا ما كانوا يقرؤون أولاً؟ وما سبب قراءاتهم؟ وفيما تساعدهم القراءة؟ وماذا يقرؤون؟ وهل هي ممتعة أولاً ولماذا؟ وأي المجالات يفضلون القراءة فيها؟ ومن يشجعهم على ذلك؟ ومن أين يحصلون على المادة القرائية؟ وما أكثر النصوص التي أعجبهم في كتاب القراءة؟، وكل هذا من أجل معرفة الميول القرائية للمتعلمين ومحاولة حصرها في مرحلة التعليم المتوسط.

ولا بد من الإشارة أيضاً إلى أن هاتين الاستبانتين تم بناؤهما بعد تحديد الإشكالية وصياغتها، وبعد الاطلاع على مجموعة من المراجع والدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع المدروس، وكذا الاستفادة من آراء بعض الأساتذة ذوي الخبرة والاختصاص، من بينهم الأستاذ المشرف.

## 3- حدود الدراسة:

- تتمثل حدود البحث في المجالات الآتية:

أ- المجال البشري:

يعرف مجتمع البحث بأنه: "جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج دراسته"<sup>1</sup>.

وعليه فقد شملت الدراسة متعلمي السنتين الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط، والتي تمثل عينة الدراسة، وقد قمنا بوصفها وذكر خصائصها في الجانب النظري، إضافة إلى معلمهم في هذه المرحلة، حيث قمنا بتوزيع ست مئة (600) استبانة على عينة المتعلمين لنعتمد على خمس مئة وواحد وأربعين (541) استبانة فقط، فهناك استبانات ألغيت وهناك من لم ترجع إلينا.

كما قمنا بتوزيع خمسين (50) استبانة إلى فئة المعلمين لنعتمد أربعاً وثلاثين (34) فقط، وذلك لنفس السبب المذكور سابقاً.

وتجدر الإشارة إلى أننا لم نتبع الإجراءات القانونية في توزيع الاستبانات من خلال طلب رخصة من مديرية التربية تسمح لنا بتوزيع الاستبانات وإنما تم تسليمها مباشرة لزملائي المعلمين في متوسطات مختلفة عبر مديريات الجزائر العاصمة، حيث ساعدوني في توزيعها وعملية إرجاعها.

ب- المجال الجغرافي:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من متوسطات العاصمة عبر مديرياتها الثلاث (شرق، غرب، وسط)، وقد اختيرت هذه المتوسطات بشكل عشوائي غير مقصود عن طريق مساعدة بعض الزملاء الذين يدرسون في نفس المرحلة، ولا بأس أن نعرض قائمة بأسماء المتوسطات ومديريات التربية التي وزعنا عليها الاستبانات، سواء المتعلمين أو المعلمين.

1. محمد عباس خليل وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في النقد وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، د.ط، 2007، ص217.

- جدول يوضح توزيع عينة البحث حسب المتوسطات ومديرياتها وكذا صفة

المبحوثين -

نوع العينة	حجم العينة	المؤسسة التربوية	مديرية التربية التي تنتمي إليها المتوسطة
عينة المعلمين	05	- محمد شبابكي (باش جراح)	- مديرية التربية للجزائر شرق
	08	- جبل شيليا (عين طاية)	- مديرية التربية للجزائر شرق
	02	- الفرزدق (الحراش)	- مديرية التربية للجزائر شرق
	03	- محمد الأمين العمودي (الحراش)	- مديرية التربية للجزائر شرق
	03	- محمد شعنان	- مديرية التربية للجزائر شرق
	05	- ولد حمو عبد القادر (بوزريعة)	- مديرية التربية للجزائر وسط
	08	- ابن خلدون (باب الوادي)	- مديرية التربية للجزائر وسط
	المجموع	34	07
نوع العينة	حجم العينة	المؤسسة التربوية	مديرية التربية التي تنتمي إليها المتوسطة
المعلمين	170	- محمد شبابكي (باش جراح)	- مديرية التربية للجزائر شرق

233	- جبل شيليا (عين طاية)	- مديرية التربية للجزائر شرق
28	- محمد الأمين العمودي (الحراش)	- مديرية التربية للجزائر شرق
110	- ابن خلدون (باب الوادي)	- مديرية التربية للجزائر وسط
المجموع	541	04
		02

**ج- المجال الزمني:**

تم توزيع الاستبانات في الفترة الممتدة بين بداية شهر ماي 2017م، وتم استرجاعها آخر هذا الشهر، وتم اختيار هذه الفترة بالتحديد لأن أغلب المتوسطات تكون قد أنهت برامجها الدراسية، أي أن المعلمين والمتعلمين قد اطلعوا على كل نصوص القراءة واكتشفوا معطياتها وناقشوا أفكارها مما يسهل عليهم عملية تقييمها، علما أن الكتابين المدرسين يدخلان فيما يعرف بإصلاحات الجيل الثاني، وعليه كان لزاما علينا الانتظار في توزيع الاستبانات إلى غاية صدورهما والعمل بهما - أي بعد انقضاء عام من صدورهما -.

د- كيفية معالجة الاستبانتيين:

بعد الحصول على استمارات الاستبانتيين من المعلمين والمتعلمين شرعنا في تفرغ البيانات في الجداول، وتم حساب التكرارات وتحويلها إلى نسب مئوية في شكل جداول إحصائية، وقد ارتأينا الاستعانة بالمخططات البيانية من نوع الأعمدة بغرض تسهيل قراءة بعض الجداول التي جاءت كثيفة، وفي الأخير قمنا بعملية استقراء المعطيات المتحصل عليها، وتفسير النتائج.

وتجدر الإشارة إلى أننا اتبعنا خلال عملية الإحصاء القاعدة الثلاثية الآتية:

عدد التكرارات x 100

العدد الكلي للأجوبة

## الفصل الأول:

نظرة تحليلية نقدية لمواضيع القراءة المقررة في  
كتابي اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة من  
التعليم المتوسط.

المبحث الأول: تصنيف نصوص القراءة المقررة  
في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من  
التعليم المتوسط.

المبحث الثاني: تحليل ونقد نصوص القراءة في  
كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من  
التعليم المتوسط.

المبحث الأول: تصنيف نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغةالعربية للسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط

يشكل اختيار النصوص اللغوية بالنسبة لتعليم اللغة العربية وتعلمها الأساس الذي تبنى عليه المحتويات التعليمية، ولا سيما إذا بنيت على أسس تربوية سليمة ومشوقة بإمكانها جذب اهتمام المعلمين، فهو الركيزة الأساسية لانطلاق أي نشاط لغوي مهما كان نوعه لهذا فقد حظي الاهتمام بالنصوص مكانة كبيرة في تعليم اللغات، يقول "عبد الرحمن السفاسفة": "إن النظرة الحديثة في تعليم اللغة هو اعتبارها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعاً مفرقة مختلفة، وهذه النظرة لن تتحقق إلا باتخاذ النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية"<sup>1</sup>.

إلا أن النصوص على أهميتها لا تزال غير قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة منها، وستظل كذلك مادامت غير خاضعة لخصائص وشروط معينة، وللبحث في هذه الخصائص سنحاول في هذا الفصل النظر في نوعية النصوص المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط من حيث مضمونها ومستواها ووظيفتها وشكلها وحجمها، ونوعية التعبيرات والمواضيع والمحتويات ومدى مراعاتها لميول المتعلمين القرائية ومدى معالجتها لما يجري في حياتهم اليومية من أوضاع ومواقف.

1. السفاسفة عبد الرحمن، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، ط3، 2004،

1- مواضيع القراءة المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط:

اسم المقطع	عنوان النص	رقم الصفحة	شكل النص ونوعه	طبيعة النص	نمط النص	مصدر النص	موضوع النص
المقطع الأول / الحياة العائلية	سهرة عائلية	12	نثر أدبي	اجتماعي	النمط	مقدمة كتاب	يتحدث النص عن سهرة عائلية جمعت أفراد الأسرة حول المدفأة في ليالي الشتاء الباردة، وكان الأب مريضاً بداء السكري لهذا كان يأكل وحده، غير أنه في السهرات الشتوية كان يقاسمهم أكل البرتقال والجوز، وفي أحد الليالي استهواه أن يكسر جوزة بيده، وكانت دهشته كبيرة عندما وجد لبها أسوداً ليلق بقلبه: "أعوذ بالله.. هذه الجوزة مثل المنافق!"، فضحكت الأسرة معجبة ببداية التعليق ودقة التشبيه.
			الفن الأدبي	الغالب	تاريخ الجزائر	في القديم	
			قصة	سردي	والحديث	"لمبارك الميلي" ضمن محمد الميلي ضمن "مبارك الميلي" - تاريخ ج 1	

يتحدث النص عن فضل تبادل الهدايا بين الأقارب لما له من أثر ساحر في الحفاظ على الصلات، فبعد أن استيقظت الأم من قيلولتها دخلت عليها ابنتها حاملة هدية في يدها وطلبت من أمها خلع ثوبها البالي بعد أن انهالت عليها بوابل من القبلات، حيث ترددت الأم في البداية لكنها خلعت في النهاية لتتبرهن بثوب جميل هدية من ابنتها.	قال الراوي لـ	حواري	اجتماعي	نثر أدبي	17	هدية لأمي
	"محمود	يتخلله		الفن الأدبي		
	تيمور"	السردي	والوصف	قصة		
الأسرة هي الوطن الصغير، وهي السبيل الوحيد للوصول إلى وطن مزدهر، وفي هذا النص يدعونا الشاعر "مفدي زكريا" إلى الاعتناء بالعائلات لما لها من أثر في النهوض بالأمة، فهي كالوطن الصغير.	أمجادنا تتكلم	إرشادي	اجتماعي	شعر أدبي	22	في سبيل العائلات
	لـ "مفدي زكريا"	وصفي				

أرض الوطن	32	نثر أدبي	وطني	حواري	محمود تيمور ضمن القراءة والنصوص الأدبية لـ "ع. بن شلبي"	يصور هذا النص العواطف التي تصحب فراق الوطن، من شعور بالوحشة وانقباض في الصدر ما إن تقلع الطائرة عن أرض الوطن، ثم يحلل الكاتب هذه الأحاسيس والعلاقة التي تجمعها بتراب وطنه على أنه جزء من شخصيته وملامحه وسماته.
		الفن الأدبي	(قومي)	وصفي		
		خاطرة				
تحية العلم الوطني	37	نثر أدبي	وطني	سردي	كتاب المطالعة العربية "أنطوان جميل"	هذا النص عبارة عن تمجيد عاطفي للعلم الوطني، وبيان ما يرمز إليه وما يثيره من إحياءات وتأثير في خوض المعارك وتحقيق الانتصار.
		اللون الأدبي	(قومي)	وصفي		
		خاطرة		حواري		

<p>هذا مقطع من قصيدة فياضة بالوطنية ألقاها الشاعر محمد العيد آل خليفة في الخامس من سبتمبر سنة 1954، بمناسبة افتتاح مؤسسة تربوية تابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ضمنها مشاعر الإخلاص للوطن والسعي إلى طلب العلم للنهوض به.</p>	<p>ديوان محمد العيد آل خليفة</p>	<p>سردي وصفي</p>	<p>وطني</p>	<p>شعر أدبي</p>	<p>42</p>	<p>الوطن الحبيب</p>	
---	--	----------------------	-------------	-----------------	-----------	-------------------------	--

المقطع الثالث / عظماء الإنسانية	يا جميلة	52	شعر أدبي	تحريري تاريخي	سردي وصفي حواري	ديوان عبد الكريم العقون	عام ألف وتسع مئة وثمانية وخمسون، صدر حكم بالإعدام في حق المجاهدة "جميلة بوحيرد"، فتجاوب معه أحرار العالم بالاستنكار. واتخذوها رمزا للفداء وهذا "عبد الكريم العقون" يصف ثورة "جميلة بوحيرد" من أجل الجزائر وما تعرضت له من ضرب ومعاناة، فذكر مكانتها بين شعبها والعالم كله، ومجد بطولاتها.
	إنسانية الأمير	57	نثر أدبي	تاريخي سياسي	سردي توجيهي يتخلله الحوار	الأمير عبد القادر العالم المجاهد لـ "نزار أباظة"	يتحدث النص عن الموقف التاريخي العظيم للأمير عبد القادر حين وقعت فتنة بين المسلمين والمسيحيين وتصدى لها حينئذ بحنكة أنقذ فيها نحو خمسة عشرة ألف شخص ممن التجأ إليه، ليعبر الأمير بعد الفتنة عن سبب الموقف الذي اتخذه، بعد أن فسره الناس تفسيرات مختلفة على أنه موقف يفرضه دينه وإنسانيته.
			اللون الأدبي قصة				
غاندي الرجل	62	نثر أدبي	تاريخي	سردي	فيض الخاطر	يتحدث النص عن عظمة "غاندي" من خلال ارتباطه	

الاجتماعي والعاطفي بأسرته وتواضعه الكبير، وبالتالي عن القوة الروحية التي كان يمتلكها مما جعله قبلة يحج إليها أهل بلده.	لـ "أحمد أمين"	حواري	ثقافي	اللون الأدبي	العظيم	
				سيرة ذاتية		

النص عبارة عن وصية تركها "ذو الإصبع العدوانيّ لابنه "أسيد" لما كان يحتضر، وهي عبارة عن نصائح قيمة حرص فيها الأب على إقناع ولده رابطا السبب بالنتيجة، وهي وصايا صالحة لعصرنا تبين قيمة حب الآباء للأبناء.	ذو الإصبع العدواني ضمن جواهر الأدب لـ "السيد أحمد الهاشمي"	إرشادي توجيهي	اجتماعي أخلاقي	نثر أدبي	72	وصية أب	المقطع الرابع / الأخلاق والمجتمع
				اللون الأدبي			
				وصية			
في النص جملة من الأخلاق التي يدعونا الشاعر للتحلي بها من بينها: تقوى الله والاستعانة به، فعل الخير وتجنب الشر والابتعاد عن الكسل، الاتصاف بالقناعة ومساعدة المحتاج، وأخيرا عدم الاغترار بالدنيا لأنها تسعدنا حيناً وتسيء إلينا أزماناً كثيرة.	أبو الفتح ضمن جوهر الأدب لـ "السيد الهاشمي"	إرشادي	اجتماعي	شعر أدبي	77	فضائل الأخلاق	
يتحدث صاحب النص عن صديقه الذي عظم في عينيه بسبب أخلاقه وحكمته في حياته، ليدعونا في	ابن المقفع ضمن	سردي وصفي	اجتماعي أخلاقي	نثر أدبي اللون الأدبي	82	أخلاق صديق	

الأخير إلى ضرورة التحلي بهذه الصفات.	نصوص التراث لـ "الحسن الندوي"	توجيهي في الأخير					
--------------------------------------	--	------------------------	--	--	--	--	--

المقطع الخامس / العلم والاكتشافات العلمية	فضل العلم	92	نثر أدبي	ثقافي	سردي	حديث رواه	النص عبارة عن حديث رواه الترمذي في سننه عن الرسول صلى الله عليه وسلم، بعد أن تكبد مشقة السفر، والحديث معروف من قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "من سلك طريقا يبتغي فيه علما سلك الله له طريقا إلى الجنة" إلى نهاية الحديث الشريف الذي يتحدث عن فضل طلب العلم بصدق ومثابرة لنيل جزاء المولى عز وجل.
			اللون الأدبي				
	الطب أميني	97	نثر أدبي	تاريخي	سردي	ابن النفيس	النص عبارة عن سيرة ذاتية عن عالم الطب "ابن النفيس" منذ أن ولد مرورا بالتحاقه بالكتاب وتعلمه
			اللون الأدبي	ثقافي	حواري	مكتشف الدورة	

<p>القراءة والكتابة إلى أن اشتهر في قريته وصار علما من أعلامها، ليطلب منه أبوه التدريس وتعليم الناس، لكنه رفض كونه أراد أن يصبح طبيبا وحجته في ذلك أن الفقه واللغة يعرفه خلق كثير أما الطب فمعرفة الناس به قليل وحاجتهم إليه كبيرة. والنص يحمل عبرة مفادها أن العلماء ولدوا صغارا وكانوا أطفالا قبل أن يكبروا ويشتهروا.</p>	<p>الدموية لـ "م. ص. المنشأوي"</p>			<p>سيرة ذاتية</p>			
<p>يقدم لنا النص لحظة اكتشاف باهر، في شكل حوار أسري بين عالم وزوجته، وهو العالم "رونجن" الذي اكتشف (شاشة الأشعة) أو ما يعرف بالماسح الضوئي الذي أفاد به الأطباء والبشرية.</p>	<p>الاكتشافات العلمية لـ "محمد رفعت"</p>	<p>سردي حواري</p>	<p>ثقافي</p>	<p>نثر علمي متأدب اللون الأدبي قصة على شكل حوار</p>	<p>102</p>	<p>الضوء العجيب</p>	

من معاني العيد	112	نثر أدبي	اجتماعي	إرشادي	النظرات لـ	يعالج النص قضية اجتماعية، دينية، تتعلق بمعاني العيد التي يمكن أن يستحضرها الإنسان مع تلك البهجة، فينقسم بذلك الناس إلى صنفان: سعداء أعدوا للعيد الألبسة الجديدة والأطعمة اللذيذة والألعاب، أما الصنف الثاني هم الأشقياء الذين لا يملكون المال ليلبسوا الجديد وينوعوا الطعام، ثم في الأخير يدعو الكاتب السعداء إلى مد يد البر والمعروف لهؤلاء، وهنا تكمن السعادة الحقيقية.
		اللون الأدبي	ديني	توجيهي	"مصطفى	
		مقال	حواري	لطفى المنفلوطي"		
نشيد العيد	117	شعر أدبي	اجتماعي	حواري	ديوان محمد الأخضر السائحي	يتناول الشاعر في هذه القصيدة موضوعا سياسيا اجتماعيا، فمن أعظم الأعياد التي تنتشر الفرحة بين الناس هي أعياد التحرر بعد الاستبداد والانعقاد بعد الاستعباد، ولا تكتمل فرحة العيد إلا تحت ظل الاستقلال.
خاتم العيد	122	نثر أدبي	اجتماعي	حواري	الكلمة اليتيمة	النص اجتماعي يعالج موضوعا من أكثر المواضيع

<p>تأثيرا في نفوس الوالدين، وهو منظر الأولاد حين يحرمون من الاستمتاع بفرحة العيد، وفي هذا النص يدور حوار بين الأب والأم والأبناء يطلب فيه الولدين من والديهما شراء ملابس جديدة للعيد، في حين لا يملك الوالدان ثمن شراء ملابس جديدة، فتقرر الأم بيع خاتم زوجها لتفرض ولديها.</p>	<p>لـ "سلام اليمني"</p>			<p>اللون الأدبي</p>			
---	-----------------------------	--	--	---------------------	--	--	--

المقطع السابع / الطبيعة	يوم الربيع	132	نثر أدبي	ثقافي	سردى	الأعمال	يتحدث النص عن بعض أسرار الطبيعة وأثرها في النفس من خلال الحديث عن فصل الربيع وسر جماله ومقارنته بفصل الشتاء، فالربيع بنسيمه العليل، وياقات أزهاره الفواحة يسر الجميع.
			اللون الأدبي	اجتماعي	وصفي	الكاملة لـ	
غصن الورد	غصن الورد	137	خاطرة		حواري	"أحمد رضا حوحو"	غرس الكاتب غصنا من الورد، فعاش معه بقلبه ووجدانه، وبعث فيه الحياة فشخصه وكلمه كأنه كائن حي يحس ويفكر ويتحدث.
			نثر أدبي	ثقافي	سردى	نقلا عن	
			اللون الأدبي	إنساني	وصفي	المطالعة العربية لـ	
			خاطرة			"أمين الريحاني"	

<p>تعب الشاعر "عبد الكريم العقون" من المدينة فذهب إلى البحر ليريح نفسه مما تعانیه من الأحزان والآلام فراعته المنظر فأخذ ينجي الأمواج ويعبر عن صداقته ومودته له.</p>	<p>نقلا عن "محمد الطمار" في تاريخ الأدب الجزائري لـ "عبد الكريم العقون"</p>	<p>وصفي حواري</p>	<p>اجتماعي ثقافي</p>	<p>شعر أدبي</p>	<p>142</p>	<p>مناجاة البحر</p>	
---	---	-----------------------	--------------------------	-----------------	------------	---------------------	--

المقطع الثامن / الصحة والرياضة	نظام الغذاء	152	نثر "علمي	ثقافي	تفسيري	مجالس	يحتاج الإنسان للمحافظة على صحته أن يلزم جسمه بالضروريات الأساسية للحياة، ولعل أبرزها الغذاء الذي ينبغي أن لا يكثر منه كون المعدة مخزن الغذاء، وبيت الداء في الوقت نفسه، لهذا عليه أن يعتدل في الأكل فيقسم بطنه إلى ثلاث: ثلث للأكل، وآخر للشرب، وثلث أخير للتنفس.		
			متأدب"					ديني	التذكير لـ
صحة أطفالنا والعادات الخاطئة	157	نثر "علمي	ثقافي	سردي	مجلة العربي	لـ "دينا توفيق"	تتحدث الكاتبة في هذا النص عن بعض العادات الغذائية والرياضية السيئة التي يفهمها المراهقون فهما خاطئا من خلال الرسائل الإشهارية التي تحت على الحفاظ على الصحة، هذا ما يدفعهم إلى المبالغة فيها، مما يعرض صحتهم للخطر.		
		متأدب"						اجتماعي	تفسيري
		اللون الأدبي						وصفي	يتخلله
			مقال		الحوار				

<p>في هذه القصيدة يبرز الشاعر مدى إعجابه بكرة القدم التي أغرت الفتیان والشباب، لهذا نجده يدعونا إلى ممارسة الرياضة من خلال ذكر فوائدها الصحية، كونها نشاط رياضي وترفيهي.</p>	<p>قصيدة للشاعر "علي الجندي"</p>	<p>سردي وصفي توجيهي</p>	<p>اجتماعي ثقافي ترفيهي</p>	<p>شعر أدبي</p>	<p>162</p>	<p>ملاعب الكرة</p>	
--	--	---------------------------------	-------------------------------------	-----------------	------------	--------------------	--

2- مواضيع القراءة المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:

اسم المقطع	عنوان النص	رقم الصفحة	شكل النص ونوعه	طبيعة النص	نمط النص	مصدر النص	موضوع النص
المقطع الأول / الآفات الاجتماعية	قلق ممضّ	12	نثر أدبي	اجتماعي	سردى	طيور في الظهيرة	يعالج النص آفة السرقة عند الأطفال كيف تبدأ
			اللون الأدبي	أخلاقي	يتخلله	لـ "مرزاق بقطاش"	في شكل سلوكيات بسيطة لتتضخم بعد ذلك،
			قصة	حواري		مما يجعل علاجها صعبا.	
	ولي التلميذة	17	نثر أدبي	اجتماعي	سردى	نماذج بشرية لـ	تدور أحداث النص حول أب سكير يعيش
			اللون الأدبي	ديني	وصفي	"أحمد رضا	صراعا نفسيا عنيفا من أجل ابنته التي يحبها
			قصة	تفسيري	يتخلله	ححو"	كثيرا، وآفة الخمر التي تحط من قيمتها، كونها تنتمي إلى أب سكير.
الشريد	22	شعر أدبي (قصصي)	اجتماعي	سردى	من ديوان الشاعر	في النص صورة فياضة من المشاعر الحزينة التي تروي معاناة المتشردين، هذه الآفة التي تضرب الأسرة في الصميم، كونها آفة تهدد	

المجتمع، وتفتح المجال لظهور آفات أخطر منها، لهذا ينبغي تضافر الجهود للحد منها.							
--	--	--	--	--	--	--	--

وسائل الإعلام	32	نثر علمي	ثقافي	تفسيرية	الإعلام المعاصر "وسائله، مهاراته، تأثيراته، أخلاقياته" لـ إبراهيم إسماعيل"	يعود الفضل للشبكة العنكبوتية في النقلة النوعية التي شهدتها الإعلام بأنواعه سواء المرئي أو المطبوع أو الإذاعي، فالمباشرة والجدة والفورية أصبحت جميعها سمات أساسية في العملية الإخبارية في كل الوسائل الإعلامية خلال العقود الأخيرة.
		اللون الأدبي				
		مقال				
الصحافة الإلكترونية	37	نثر علمي	ثقافي	سردية تفسيرية	مستقبل الصحافة لـ "خلوفي صليحة"	يتحدث النص عن المواجهة التي تشهدها الصحافة المطبوعة في مقابل الصحافة الإلكترونية التي صارت تهدد وجودها، نظرا لسهولة استخدام الأنترنت والتطور الهائل الذي حصل في مجال التقنيات الحديثة.
		اللون الأدبي				
		مقال				
دليل الفيسبوك	42	نثر علمي	ثقافي	تفسيرية سردية	دليل أولياء الأمور لاستخدام	إن مواقع التواصل الاجتماعي بسرعة انتشارها وإمكانية استخدامها من كافة فئات المجتمع في
		اللون الأدبي				

<p>كل المناطق والأوقات قد جعل منها وسيلة بالغة الأهمية والخطورة في آن واحد، فهي سلاح ذو حدين، خاصة إذا ما كان المستخدم طفلاً أو مراهقاً، كون بعض مواقع التواصل الاجتماعي قد تؤدي إلى نوع من التواصل غير المسموح به باعتباره بيئة غير آمنة للطفل قد تضره.</p>	<p>الفيسبوك لـ "آن كولير ولاري ماجد"</p>	<p>إرشادي</p>		<p>مقال</p>			
--	--	---------------	--	-------------	--	--	--

المقطع الثالث / التضامن الإنساني		درهم السل	52	نثر أدبي	اجتماعي	حواري	من مجلة الآداب اللبنانية لـ "أحمد جارك"
				اللون الأدبي			
الهدف النص إلى غرس قيم التضامن وفضائله في نفوس المتعلمين، من خلال طلب المعلم من تلاميذه شراء الطوابع كمشاركة منهم في مكافحة مرض السل، غير أن أب "غريب" وبسبب فقره رفض إعطاء ابنه المال، فاضطر الابن إلى بيع كتابه المدرسي ليساهم في مكافحة مرض السل.				قصة			
المقطع الثالث / التضامن الإنساني		الهلال الأحمر الجزائري	57	نثر أدبي	ثقافي	سردي	من ملحمة الجزائر الجديدة لـ "إبراهيم قليل"
				اللون الأدبي			
				مقال			
النص ورقة تعريفية بـ "الهلال الأحمر الجزائري" منذ تأسيسه مرورا بدوره والمهام المنوطة به خلال الثورة الجزائرية، مما جعله وجها حضاريا وإنسانيا لها من خلال المجهودات المبذولة آنذاك، وهذا ما أكسبه سمعة دولية.							

<p>جميل أن يتضامن أفراد المجتمع فيما بينهم، والأجمل أن يكون زمن المحن، لهذا نجد "مفدي زكريا" يدعو أبناء الوطن إلى مد يد العون ومساعدة الوطن على النهوض مرة أخرى مباشرة بعد أخذ الاستقلال.</p>	<p>أمجادنا تتكلم لـ "مفدي زكريا"</p>	<p>إرشادي حجاجي</p>	<p>اجتماعي</p>	<p>شعر أدبي</p>	<p>62</p>	<p>أسعفه</p>	
---	--	-------------------------	----------------	-----------------	-----------	--------------	--

النص صفحة تعريفية لجزر القمر، وهي جزر من الزهور والصخور، تبرز بين أمواج المحيط الهندي، شعبها مسلم، وطبيعتها خلابة، حضارتها مزيج من أصول مختلفة شيّدوا البيوت والمساجد على أكتاف الصخور البركانية، وأحيوا أعراسهم بإنشاد سيرة المصطفى صلى الله عليه وسلم.	جزر القمر عرب	سردى	ثقافى	نثر أدبى	72	أرخبيل البراكين والعطور	المقطع الرابع / شعوب العالم
	أرخبيل البراكين	وصفى		اللون الأدبى			
	والعطور لـ "أنور الياسى"	تفسىرى		مقال			
هذا النص عبارة عن ورقة تعريفية بالشعب التارقى وبهويته الحضارية، ولغته ونمط عيشته الوعرة التى جعلته يواجه قساوتها.	التوارق: عرب	سردى	ثقافى	نثر أدبى	77	التوارق: التارىخ العرىق	
	الصحراء الكبرى	وصفى		اللون الأدبى			
	لـ "محمد سعيد القمشاط"	تفسىرى		مقال			

النص عبارة عن باقة من العواطف الإنسانية الفواحة التي يدعوننا من خلالها الشاعر إلى نبذ العنف والابتعاد عن الحروب والدعوة إلى بناء عالم خال من الأحقاد والعنصرية حتى يسود السلام والطمأنينة.	من مجلة صوت الحق المغربية لـ "عيسي الناعوري"	إرشادي حوارى تفسيري	أخلاقي اجتماعي	شعر أدبي	82	أخي الإنسان	
--	--	---------------------	----------------	----------	----	-------------	--

المقطع الخامس / العلم والتقدم التكنولوجي	دواء للسرطان	92	نثر علمي	ثقافي	سردى تفسيرى حجاجى	من مجلة الطبيعة لـ "هيدى ليفورد"	يتحدث النص عن الجهود العلمية المبذولة من أجل إيجاد دواء مضاد لمرض السرطان، فبالرغم من الصعوبات التي تعيق الوصول إلى دواء نافع دون أضرار جانبية، لا يزال الباحثون ينقبون ويواجهون العديد من التحديات لهذا الغرض.
			اللون الأدبي				
			مقال				
الإدارة الإلكترونية	97	نثر علمي	ثقافي	وصفى حجاجى تفسيرى	الاتجاهات الحديثة في إدارة المنظمات لـ "زايد مراد"	يفسر النص مصطلح "الإدارة الإلكترونية" وأسباب ظهوره وتطوره، والدور الكبير الذي بات يلعبه هذا الأخير في التطور وسير حسن للمؤسسات بكل أنواعها.	
		اللون الأدبي					
		مقال					

<p>تنتبت شجرة العلم والمعرفة والأخلاق الفاضلة والقيم العليا في المدرسة، لهذا نجد الشاعر يبرز أهمية العلم في رقي الفرد والأمة ويوجه رسالته إلى أبناء المدارس بضرورة الاجتهاد في تحصيله، وضرورة ربطه بالأخلاق، فلا علم دون أخلاق.</p>	<p>من ديوان "معروف الرصافي"</p>	<p>وصفي حجاجي</p>	<p>ثقافي أخلاقي اجتماعي</p>	<p>شعر أدبي</p>	<p>102</p>	<p>إلى أبناء المدارس</p>	
---	---	-----------------------	-------------------------------------	-----------------	------------	------------------------------	--

المقطع السادس / التلوث البيئي	عدو البيئة	112	نثر علمي	ثقافي بيئي	سردى حجاجي	البيئة في الجزائر جريدة الخبر لـ "إسماعيل بوزيدة"	يعتبر التلوث العدو الأول للبيئة، وقد ارتبطت إشكالية تدهور البيئة بطبيعة السياسات التنموية الاقتصادية والاجتماعية المنتهجة سواء في الجزائر أو غيرها، خاصة بعد الثورة الصناعية الحديثة، لهذا كان لا بد من إيجاد حلول لمعالجة مشاكل البيئة.
			متأدب				
			اللون الأدبي				
			مقال				
	إنقاذ البيئة	117	نثر علمي	ثقافي بيئي	سردى تفسيري	تغير المناخ من مجلة البيئة والتنمية لـ "فتيحة الشرع"	انتهجت الجزائر مجموعة من السبل في سبيل التقليل من مخاطر التلوث وكذا محاولة مقاومته، من أجل حماية الأجيال القادمة من مخاطره، لكن هذه الجهود غير كافية، ومسؤولية تخص الجميع.
			متأدب				
			اللون الأدبي				
			مقال				
	محاورة الطبيعة	122	نثر أدبي	ثقافي أخلاقي	سردى حواري	دمعة وابتسامة لـ "جبران خليل"	النص عبارة عن رسالة يوجهها الكاتب إلى القراء في شكل حوار جميل مع عناصر
			اللون الأدبي				

<p>الطبيعة التي تئن وتعاني من تصرفات الإنسان الذي يهدد بقاءها واستمرارها، فهي بكل مظاهرها لسان حالها يقول: أنقذوني من بطش وفتك الإنسان.</p>	جبران"	حاجي	اجتماعي	خاطرة			
---	--------	------	---------	-------	--	--	--

صانعة الفخار	132	نثر أدبي	اجتماعي	سردى	ريح الجنوب لـ	يتناول النص نوعا من الصناعات التقليدية التي أبدعت فيها المرأة الجزائرية، ألا وهي صناعة الفخار، هذه الصناعة لها علاقة حميمة مع المرأة الجزائرية كونها جعلتها حرفية ماهرة وفنانة تسقط عواطفها وذكراياتها على زخرفتها.
		اللون الأدبي	ثقافي	وصفي	"عبد الحميد بن	
		مقال	تاريخي	هدوقة"		
مدينة النسيج	137	نثر أدبي	اجتماعي	سردى	النول لـ "محمد	في عهد مضى عرفت حرفة الحياكة والنسيج اليدوي انتشارا واسعا بين الجزائريين، فالنساء تغزلن الصوف والرجال ينسجونه، لكن بيع الغزل وإيجاد الزيون أمر صعب، إلى أن كثرت مصانع النسيج التي باتت تلتهم أي غزل.
		اللون الأدبي	ثقافي		ديب" ترجمة	
		قصة	تاريخي		"سامي الدروبي"	
رسل الصناعة	142	شعر أدبي	ثقافي	سردى	رسل الصناعة لـ	تحمل القصيدة توبيخا للبطالين وإعجابا بالصناع الذين مثلهم الشاعر بالأنبياء من خلال الدور والأثر الكبير الذي تلعبه هذه المهن في حياتنا.
المقطع السابع / الصناعات التقليدية			ديني	حجاجي	"محمد حيدر	
			اجتماعي	إرشادي	محيلان"	

ظاهرة الهجرة	152	نثر أدبي	ثقافي	تفسير حاجي	جريدة إيلاف الإلكترونية لـ "صبحي درويش"	الهجرة قدر مشترك بين سائر المخلوقات، لكن هجرة الإنسان أمر مختلف، كون هجرة الكائنات كلها تخضع لقوانين الطبيعة، غير أن هجرة الإنسان فكرة لا رحلة فقط، تبدأ بالبحث عن الأمان والعدل والحرية، ولنا في سير الأنبياء والصالحين تجارب غنية بأحداثها.
		اللون الأدبي	إنساني			
المهاجر إلى المجد	157	نثر أدبي	ثقافي	سردي حواري وصفي	نماذج بشرية لـ "أحمد رضا حوحو"	يروى لنا "أحمد رضا حوحو" قصة الفتى القروي "دروت" الذي لم تنته الظروف الصعبة عن تحقيق هدفه، حيث أصبح أعظم قادة نابليون بونابرت، بالرغم من موجة السخرية والضحك التي تعرض لها في بداية طريقه نحو تحقيق هدفه.
		اللون الأدبي	إنساني			

تعد الهجرة النبوية من أعظم أحداث التاريخ، والقصيدة التي بين أيدينا تسرد لنا بعض تفاصيلها، فبهجرة المصطفى صلى الله عليه وسلم أشرقت المدينة بأنوار الهداية والبركات وتوالت على أهلها نسمات الوحي وضياء البر.	الأعمال الكاملة لـ "عمر أبو ريشة"	سردي وصفي	ديني	شعر أدبي	162	نور الهجرة	
--	--------------------------------------	--------------	------	----------	-----	------------	--

المبحث الثاني: تحليل ونقد نصوص القراءة في كتابي اللغة العربيةللسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط1. دراسة عناوين المقاطع وعناوين نصوص القراءة في كتابي اللغة العربية للسنتينالثانية والثالثة من التعليم المتوسط:

لاحظنا من خلال الجداول السابقة أن عناوين المقاطع جاءت عامة، تخص مجالات متنوعة منها ما هو اجتماعي، مثل عنوان المقطع الأول الموسوم بـ "الحياة الاجتماعية"، والمقطع الرابع: "الأخلاق والمجتمع"، ومنها ما هو متعلق بالوطنية كالمقطع الثاني الموسوم بـ "حب الوطن"، ومنها ما هو تاريخي ثقافي كمقطع "عظاء الإنسانية"، والمقطع الخامس الخاص بـ "العلم والاكتشافات العلمية"، أما المقطع السادس فخاص بـ "الأعياد"، فيما تناول المقطع السابع موضوع "الطبيعة"، في حين حمل المقطع الأخير عنوان "الصحة والرياضة". وهذه المقاطع الثمانية خاصة بكتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، أما في المستوى الذي يليه نجد أغلب المقاطع تعالج قضايا اجتماعية حملت العناوين الآتية: "الآفات الاجتماعية"، "الإعلام والمجتمع"، "التضامن الاجتماعي"، وهذا ما جعل من الحشو والتكرار سمة أساسية في اختيار محاور النصوص المدرسة في شكل وحدات متكررة أكثر من مرة.

أما المقاطع المتبقية فجاءت متنوعة بين ثقافية كالمقطع الرابع والسابع "شعوب العالم" و"الصناعات التقليدية"، وثقافية علمية كالمقطع الخامس المعنون بـ "العلم والتقدم التكنولوجي"، أما المقطع السادس فخاص بـ "التلوث البيئي"، في حين جاء المقطع الثامن ليعالج موضوع "الهجرة الداخلية والخارجية"، والملاحظ من هذه العناوين أنها عناوين عامة مباشرة وبسيطة، مجالاتها تكاد تكون متكررة بين كتاب السنة الثانية وكتاب السنة الثالثة متوسط، مما قد يدفع المتعلم للشعور بالملل.

تتجلى أهمية العنوان فيما "يثيره من تساؤلات لا تلقى لها إجابة إلا مع نهاية العمل"1، لهذا فان "أي قراءة استكشافية [لأي فضاء] لابد أن تنطلق من العنوان"2، لأن العنوان عبارة عن "نص مصغر تقوم بينه وبين النص الكبير علاقات"3. وعليه فقد جاءت عناوين النصوص في كتابي القراءة للسنة الثانية والثالثة متوسط مرتبطة إلى حد كبير بعناوين المقاطع، إلا أن عناوينها جاءت متشابهة في المقطع الواحد، فنجد على سبيل المثال عناوين نصوص المقطع السادس من كتاب السنة الثانية "من معاني العيد"، "نشيد العيد"، "خاتم العيد" وعناوين نصوص المقطع الثامن من كتاب السنة الثالثة "ظاهرة الهجرة"، "المهاجر إلى المجد"، "نور الهجرة" متشابهة إلى حد كبير حتى تبدو لنا وكأنها مكررة ومستهلكة مما يجعل قراءة المتعلم للعنوان فقط أمراً يدعو للسأم، خاصة وأن أغلب العناوين جد بسيطة، غير مغرية في الغالب، مفرداتها بسيطة جداً، غير موحية كعناوين النصوص الآتية: "سهرة عائلية، تحية العلم الوطني، أرض الوطن...".

لهذا "لا بد لعناوين النصوص الأدبية أن تعرف بمحتوياتها وتشوق القارئ إليها، كما ينبغي أن تكون موجزة دقيقة وكثيفة دلاليا يسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة"4. العنوان بوابة للولوج في عالم النص، لهذا فإن "فاعليته في النصوص الأدبية واعتمادها الكبير عليه يعود إلى مكانته الكبيرة في التعريف بمحتويات النص والتشويق إليه، كما له أهمية بالغة في توجيه وبرمجة الفعل القرائي"1.

1. حمداوي جميل، السيميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، وزارة الثقافة، الكويت، العدد 03، المجلد 25، 1997، ص 97.

2. شقروس شادية، سيمياء العنوان في ديوان مقام البوح "العبد اله العشي"، منشورات الجامعة، الملتقى الوطني الأول: السيمياء والنص الأدبي، بشرة في 7-8 نوفمبر، 2000، ص 286.

3. فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 1992، ص 236.

4. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص 95.

من هنا تدعونا الحاجة لاختيار عناوين أكثر تشويقاً وإيحاء لجلب اهتمام المتعلمين، خاصة وأنهم من فئة المراهقين، هذه الفئة الفضولية التي تميل لكشف الأسرار ومعرفة المسائل الغامضة، كون العنوان المغربي خطوة مهمة لاستدراج المتعلم للقراءة، خاصة وأنه "جزء يعبر عن كل، وهذا الكل هو النص، لذلك فالعنوان شديد الفقر على مستوى الدلائل، وأكثر غنى على مستوى الدلالة"<sup>2</sup>. والذي جعله فقيراً على مستوى الدلائل، هو فقره اللغوي، لأن العنوان يأتي موجز العبارة مكثف الدلالة، ومثال ذلك عناوين النصوص الآتية: "الضوء العجيب"، "أرخبيل البراكين والعمود"، "درهم السل"، فهذه العناوين مغرية، تستوقف القارئ ليتساءل عما هو مقصود من "الضوء العجيب؟" وما المقصود "بأرخبيل البراكين والعمود؟" وما هو مقصود من "درهم السل؟" هذا التساؤل يدفع القارئ وينمي فضوله لاستكشاف النص، لهذا ينبغي أن تكون العناوين دقيقة، مغرية، موحية، وهذا ما لا نجده في عناوين نصوص القراءة لكتابي السنتين الثانية والثالثة متوسط.

1. C. Achour et S. Rezzoug, *Convergences critiques*, OPU, Algérie, 1995, p29.

2. الجزائر محمد فكري، العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، 1998، ص23.

2. دراسة حجم نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثةمن التعليم المتوسط:

لاحظنا من خلال الجداول السابقة الخاصة بهذا الفصل أن كل النصوص جاءت في صفحة واحدة، غير أن أسطرها قد تقل وتكثر من نص إلى آخر، فهناك بعض النصوص كثيفة من حيث الأسطر كنص سهرة عائلية، الهلال الأحمر الجزائري، نظام الغذاء، مدينة النسيج، إنقاذ البيئة، وغيرها من النصوص، وبالرغم من كونها جاءت في صفحة واحدة إلا أن فقراتها تفوق ثلاث فقرات، أي تتراوح من عشرين إلى خمسة وعشرين سطرا، وهذه سمة طبعت معظم النصوص النثرية والتي كثرت في هذين الكتابين.

"يذهب الأخصائيون في تعليم اللغات إلى استغلال النصوص القصيرة جدا لأن النص الطويل يجعل استغلاله صعبا في القسم، لتكدس المعلومات التي يصعب التحكم فيها من طرف المعلم والمتعلم"1.

وإذا طبقنا هذا القول على هذه النصوص لوجدناها طويلة نسبيا، مما يدعو المسؤولين على اختيار نصوص قصيرة، لا تأخذ دراستها وقتا طويلا، خاصة وأن الحجم الساعي المقرر لنشاط القراءة محدد، والفئة الموجه إليها فئة مراهقة سريعة الضجر، تعمل على تحصيل المعلومات بأسرع طريقة وأيسر جهد.

1. مكي صليحة، طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية للسنة الأولى متوسط والسنة السابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي، مجلة اللسانيات، الجزائر، العددان 12، 13، ص165.

3. دراسة شكل نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثةمن التعليم المتوسط:جدول رقم (01):- جدول يمثل نسبة النصوص النثرية والنصوص الشعرية الخاصة بفهم المكتوب فيكتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط -

عدد النصوص	نثر	شعر
48 نصا	35 نصا	13 نصا
%100	%72.91	%27.08

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (01) غلبة النصوص النثرية بنسبة (72.91%)

على حساب النصوص الشعرية المقدرة بـ (27.08%).

ربما تفسر غلبة النصوص النثرية هنا باعتبار أن الهدف من النصوص المختارة هو

في الأعم تعليم اللغة العربية، ومن المعروف أن النثر هو الأنسب لذلك خلافا للشعر.

## 4. دراسة نوع نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة

من التعليم المتوسط:

## جدول رقم (02):

- جدول يمثل نوع نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية

والثالثة من التعليم المتوسط -

عدد النصوص	نصوص أدبية	نصوص علمية
48 نسا	38 نسا	10 نصوص
%100	%79.16	%20.82

يوضح الجدول رقم (02) غلبة النصوص الأدبية بنسبة تقدر بـ (79.16%) في حين جاءت نسبة النصوص العلمية (20.82%) وهي نسبة تظل غير كافية إذا ما قارناها بالتطور التكنولوجي الحاصل اليوم في شتى القطاعات، وهذا ما يستوجب على واضعي المناهج المدرسية الخاصة باللغة العربية إدراج نصوص علمية تتماشى وحاجات وتؤدي الغرض المطلوب من إدراجها، وعليه لا بد من التنوع في هذه النصوص فلا نقتصر على نوع واحد منها أو نغلبه على ما سواه من الأنواع الأخرى، خاصة وأن الفرد يوميا يتعامل مع "نصوص ووثائق إما معلقة على الجدران والواجهات أو معروضة على الشاشات كالإعلانات أو الإرشادات، أو تصله عبر البريد كالرسائل والبرقيات، أو يستخرجها من المؤسسات العمومية كالوثائق والعقود، فكل هذه النصوص يقرأها ليقضي بها حاجته، ولفهمها لا بد من معرفة القارئ بكل أشكالها وكيفيات قراءتها والاستفادة منها، ولذلك يتحتم في تعليم القراءة تدريس نماذج منها، ليسهل للمتعلم الاستفادة منها عندما يخرج للميدان العملي"<sup>1</sup>. وعليه لا بد عند اختيار النصوص القرائية

1. هباشي لطيفة ، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص59.

"أن تخضع لتصنيف معين لأنواعها يشترط فيه أن يكون متكاملًا ومتجانسًا، ويتم ذلك بعد جرد كل أنواع النصوص الموجودة في واقع المتعلم لتصنف بعد ذلك بحسب معيار معين"<sup>1</sup>.

فما هو ملاحظ في نصوص فهم المكتوب المقررة في كتابي اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة متوسط غياب النصوص الإعلامية والمهنية والتبادلية التي تهدف إلى أداء وظيفة تستلزمها حياة الفرد.

في حين تغلب النصوص الأدبية من (قصص وشعر وخواطر... الخ) والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى تقديم أسلوب جميل يجعل القارئ متمتعًا بقراءته، وتتضمن أجناسًا وأشكالًا أدبية مختلفة كالشعر والرواية والقصة القصيرة، إلا أن "الاقتصار في تعليم اللغة العربية على النصوص الأدبية يعد تطويقًا لها، ووضعها كلوحة زيتية جميلة على جدران الواقع المعاش، في حين من المفروض أن تكون كذلك وأكثر لتصير أداة طيعة للاستعمال والتوظيف في التواصل الاجتماعي الحقيقي"<sup>2</sup>، وهو ما يفسر أن الاتجاه الأخلاقي والتربوي وحتى الفني هو الذي لا يزال سائدًا في اختيار النصوص، وليس الاتجاه القائم على معالجة المعاني والاهتمام باستخدام الآليات النفسية والمعرفية في عملية القراءة والاستراتيجيات الموظفة في ذلك.

1. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص 59.

2. المرجع نفسه، ص 57.

## 5. دراسة طبيعة نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية

والثالثة من التعليم المتوسط:

## جدول رقم (03):

- جدول يوضح طبيعة نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية

والثالثة من التعليم المتوسط -

النسبة	التكرار	طبيعة النص
30.12%	25	اجتماعي
4.81%	04	وطني
2.40%	02	سياسي
8.43%	07	تاريخي
32.53%	27	ثقافي
7.22%	06	أخلاقي
7.22%	06	ديني
1.20%	01	ترفيهي
2.40%	02	بيئي
3.61%	03	إنساني
100%	83	المجموع

تتنوع طبيعة النصوص بحسب المواضيع التي تعالجها والمجالات التي تنتمي إليها، وعليه فإننا نلاحظ من خلال الجدول السابق أن هذه المجالات قد تنوعت إلا أن نسبتها جاءت جد متباينة بين نسب مرتفعة وأخرى منخفضة، لتوافق الترتيب الآتي:

1. نصوص ذات طابع ثقافي بنسبة (32.53%)
2. نصوص ذات طابع اجتماعي بنسبة (30.12%)
3. نصوص ذات طابع تاريخي بنسبة (08.43%)
4. نصوص ذات طابع أخلاقي بنسبة (07.22%)
5. نصوص ذات طابع ديني بنسبة (07.22%)
6. نصوص ذات طابع وطني بنسبة (04.81%)
7. نصوص ذات طابع إنساني بنسبة (03.61%)
8. نصوص ذات طابع سياسي بنسبة (02.40%)
9. نصوص ذات طابع بيئي بنسبة (02.40%)
10. نصوص ذات طابع ترفيهي، رياضي، فني،... بنسبة (01.20%)

وتجدر الإشارة إلى أن تصنيف هذه النصوص بحسب الطابع العام الذي تنتمي إليه أمر صعب، بحيث تتداخل النصوص الدينية مع النصوص الأخلاقية، كما تتداخل النصوص الوطنية مع السياسية والتاريخية، وهكذا...

إلا أننا لا نجد ضمن هذه النصوص نصوصا ذات طابع مهني، كعروض الحال والتقارير، أو نصوصا إعلامية كالإشهار والإعلان، أو نصوص من الحياة اليومية كوصفات الطبخ، أو إرشادات صحية، أو رسائل،... الخ، وهذا بإمكانه توسيع الفجوة الحاصلة بين التعليم الأكاديمي والممارسات العلمية الحياتية، من خلال عدم إدراج نصوص تعالج هذه القضايا.

6. دراسة أنماط نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثةمن التعليم المتوسط:

أشرنا في الجانب النظري إلى أن المنهاج يقترح تناول أنماط معينة، فمثلا في السنة الأولى يتم التركيز على النمطين "السردى والوصفي"، فيما يُركّز على النمطين "التوجيهي والحواري" في السنة الثانية، أما السنة الثالثة فيُركّز على النمطين "الحجاجي والتفسيري"، وفي السنة الرابعة يتم تناول جميع الأنماط السابق ذكرها.

إن تحديد نمط واحد لنص ما أمر يكاد ينعدم حيث يندر وجود نص أحادي النمط، وهذه النتيجة توصل إليها "ج. م. آدم" "بخصوص أنواع النصوص، حيث يرى أن هذه الأخيرة غير متجانسة إطلاقا، ويتجلى انعدام تجانسها في أننا نجد الفقرة الواحدة بل أحيانا في الجملة الواحدة، تداخلا بين بنية سردية وبنية وصفية"<sup>1</sup>. يقول "محمد خطابي": "كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف وصفية، سردية، حجاجية، ولا أدل على ذلك من النصوص الأدبية التي تتضمن خليطا من الوصف والسرد والحجاج مما يدعو إلى البحث عن معيار آخر للتمييز"<sup>2</sup>.

فالنمط السردى قد يتداخل مع النمط الوصفي والحواري كونهما مكونين مهمين في عملية البناء السردى كما قد يتداخل النمط الحجاجي مع التفسيري والعكس. انطلاقا مما سبق ذكره يمكن القول أننا اعتمدنا في استنباط أنماط النصوص على الغالب فيها، لهذا قد تكون هذه النتائج نسبية لوجود احتمال إغفالنا لنمط آخر متداخل في نص ما دون أن نلاحظه.

كما اعتمدنا في ذلك على التكرار في إحصائها، مثلما يوضحه الجدول الآتي:

1 .Adam J. M., Linguistique textuelle des genres de discours aux textes, Nathan, 1999, p82.

2. خطابي محمد، لسانيات النص - مدخل إلى انسجام الخطاب -، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2006، ص314.

## جدول رقم (04):

- جدول يوضح أنماط نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية

والثالثة من التعليم المتوسط -

النسبة	التكرار	نمط النص
26.66%	24	وصفي
36.66%	33	سردي
11.11%	10	تفسيري
11.11%	10	توجيهي
7.77%	07	حواري
6.66%	06	حجائي
100%	90	المجموع

نلاحظ من خلال المعطيات الموضحة في الجدول رقم (04) غلبة النصوص السردية بنسبة (36.66%)، يليها مباشرة النمط الوصفي بـ (26.66%) وهاتان النسبتان تمثلان أكبر نسبة، في حين جاء النمط التفسيري والتوجيهي متساويين في نسبة قدرت بـ (11.11%) لكل منهما، أما النسبتان المتبقيتان فكانتا من نصيب النصوص الحوارية بـ (7.77%) والحجاجية بـ (6.66%). ويعود غلبة النمط السردى والوصفى إلى طبيعة

المواضيع المتناولة التي كانت غالبا عبارة عن سرد لحادثة أو قصة، أو وصف لمنظر طبيعي، أو شخصية مشهورة...الخ، أما النمط التفسيري فقد جاء خادما للنصوص العلمية الموجودة بقلّة في الكتاب المدرسي، أما النمط التوجيهي، فجاء خادما للنصوص الأخلاقية والدينية التي تدعو للتحلي بمكارم الأخلاق، وطلب العلم، والابتعاد عن الرذائل والآفات الاجتماعية...الخ، أما النمطان المتبقيان جاءا قليلي الورد وهذا راجع لغياب النصوص المسرحية والإشهارية وغيرها من النصوص التي تحتاج إلى توظيفها.

إن هذه النتائج تنفي ما جاء في المنهاج الخاص باللغة العربية للسنة الثانية والثالثة متوسط فيما يخص تناول كل الأنماط مع التركيز على النمط (التوجيهي والحواري، الحجاجي والتفسيري).

فمثلا النصوص الحوارية في الكتابين قليلة جدا مقارنة مع الأنماط الأخرى المعتمدة فيهما، فإذا كنا حقيقة نسعى إلى أن نقوي لدى المتعلم نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية<sup>1</sup>، كان لا بد من الإكثار في استعمال النصوص الحوارية لأنها تمثل صورة من صور الاتصال في الحياة اليومية، كما أن اعتماد نمط واحد أو تغليب على آخر بنسبة كبيرة، قد يؤدي إلى غياب صفة التشويق وجذب انتباه القارئ مما يدفع المتعلم إلى الملل.

السؤال المنهجي الآخر الذي يطرح نفسه حول طريقة تدريس الأنماط بطريقة مفككة يدفعنا إلى التساؤل الآتي: لماذا ندرس أنماط النصوص منفردة معزولة عن بعضها البعض في حين أن تدريس اللغة يكون في شكل متكامل؟ لهذا ينبغي مراجعة طريقة تدريس الأنماط خاصة بعد حديثنا عن تداخلها الوظيفي الذي يصعب فصله، وإعادة النظر في طريقة تدريس الأنماط.

1. مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص40.

## 7. دراسة مصادر نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية

والثالثة من التعليم المتوسط:

## جدول رقم (05):

- جدول يبين مصادر نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية

والثالثة من التعليم المتوسط -

نسبتها	عدد النصوص	مصدره	عنوان النص	نوع المصدر
20.83%	10	أمجادنا نتكلم لـ "مفدي زكريا"	في سبيل العائلات	دواوين شعرية كُتِبَ
		ديوان "محمد العيد آل خليفة"	الوطن الحبيب	
		ديوان "عبد الكريم العقون"	يا جميلة	
		ديوان "محمد الأخضر السائحي"	نشيد العيد	
		قصيدة لـ "علي الجندي"	ملاعب الكرة	
		ديوان "علي الجارم"	الشريد	
		أمجادنا نتكلم لـ "مفدي زكريا"	أسعفوه	
		ديوان "معروف الرصافي"	إلى أبناء المدارس	
		رسل الصناعة لـ "محمد حيدر محيلان"	رسل الصناعة	
		الأعمال الكاملة لـ "عمر"	نور الهجرة	

		أبو ريثة			
12.5%	06	مقدمة كتاب تاريخ الجزائر في القديم والحديث "لمبارك الميلي"	سهرة عائلية	تاريخية وسيرة ذاتية	
		الأمير عبد القادر المجاهد لـ "نزار أباطة"	إنسانية الأمير		
		ابن النفيس مكتشف الدورة الدموية لـ "محمد صديق المنشawi"	الطب أميني		
		من ملحمة الجزائر الجديدة لـ "إبراهيم قليل"	الهلال الأحمر الجزائري		
		التوارق: عرب الصحراء الكبرى لـ "محمد سعيد القمشاط"	التوارق: التاريخ العريق		
		نقلا عن "محمد الطمار" في تاريخ الأدب الجزائري لـ "عبد الكريم العقون"	مناجاة البحر		
8.33%	04	الاكتشافات العلمية لـ "محمد رفعت"	الضوء العجيب	علمية	
		الإعلام المعاصر "وسائله، مهاراته، تأثيراته، أخلاقياته" لـ "إبراهيم إسماعيل"	وسائل الإعلام		

		دليل الفيسبوك دليل أولياء الأمور لاستخدام الفيسبوك لـ "آن كولير ولاري ماجد"		
		الاتجاهات الحديثة في إدارة المنظمات لـ "زايد مراد"	الإدارة الالكترونية	
%06.25	03	حديث رواه الترمذي عن الرسول صلى الله عليه وسلم	فضل العلم	دينية
		ابن المقفع ضمن نصوص التراث لـ "أبي الحسن الندوي"	أخلاق صديق	
		مجالس التذكير لـ "عبد الحميد بن باديس"	نظام الغذاء	
%29.16	14	قال الراوي لـ "محمود تيمور"	هدية لأمي	قصص وروايات
		طيور في الظهيرة لـ "مرزاق بقطاش"	قلق ممضّ	
		نماذج بشرية لـ "أحمد رضا حوجو"	ولي التلميذة	
		محمود تيمور ضمن القراءة والنصوص الأدبية لـ "ع. بن شلبي"	أرض الوطن	

		النظرات لـ "مصطفى لطفي المنفلوطي"	من معاني العيد		
		الأعمال الكاملة لـ "أحمد رضا حوحو"	يوم الربيع		
		نقلا عن المطالعة العربية لـ "أمين الريحاني"	غصن الورد		
		دمعة وابتسامة لـ "جبران خليل جبران"	محاورة الطبيعة		
		ريح الجنوب لـ "عبد الحميد بن هدوقة"	صانعة الفخار		
		النول لـ "محمد ديب" ترجمة "سامي الدروبي"	مدينة النسيج		
		نماذج بشرية لـ "أحمد رضا حوحو"	المهاجر إلى المجد		
		كتاب المطالعة العربية لـ "أنطوان جميل"	تحية العلم الوطني		
		فيض خاطر لـ "أحمد أمين"	غاندي الرجل العظيم		
		أبو الفتح ضمن جوهر الأدب لـ "السيد الهاشمي"	فضائل الأخلاق		

%18.75	09	مجلة العربي لـ "دينا توفيق"	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة	جرائد ومجلات
		مستقبل الصحافة لـ "خلوفي صليحة" مقال منشور في مجلة المجتمع الجزائري للغة العربية	الصحافة الالكترونية	
		مجلة الآداب اللبنانية لـ "أحمد جارك"	درهم السل	
		مجلة صوت الحق المغربية لـ "عيسى الناعوري"	أخي الإنسان	
		مجلة الطبيعة لـ "هيدي ليدفور"	دواء للسرطان	
		البيئة في الجزائر مقال منشور في جريدة الخبر لـ "إسماعيل بوزيدة"	عدو البيئة	
		تغير المناخ من مجلة البيئة والتنمية لـ "فتيحة الشرع"	إنقاذ البيئة	
		جريدة إيلاف الإلكترونية لـ "صبحي درويش"	ظاهرة الهجرة	
		جزر القمر عرب أرخبيل البراكين والطور، مجلة الكتب العربية لـ "أنور"	أرخبيل البراكين والطور	

		الياسين"		
المجموع	48 نسا	48 مصدرا	48	%100

يوضح الجدول رقم (05) مصادر نصوص القراءة المقررة في كتابي السننتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط كما يبين نوع هذه المصادر، وعليه نلاحظ أن أغلب هذه المصادر هي عبارة عن كتب معظمها كتب أدبية إما "قصص، روايات، دواوين شعرية"، أو "كتب تاريخية وسير ذاتية"، أو "كتب علمية" وهي قليلة جدا، كما نجد "الكتب الدينية" التي تقل هي الأخرى.

أما المصدر الثاني فهو عبارة عن نصوص مستقاة من الجرائد والمجلات وفيما يلي نوضح بالترتيب الذي جاءت عليه هذه المصادر:

- 1- كتب أدبية (دواوين شعرية، قصص، روايات)  $\Leftarrow$  50%
- 2- جرائد ومجلات  $\Leftarrow$  18.75%
- 3- كتب تاريخية وسير ذاتية  $\Leftarrow$  12.5%
- 4- كتب علمية  $\Leftarrow$  8.33%
- 5- كتب دينية  $\Leftarrow$  6.25%

نستنتج من هذا الترتيب غلبة الكتب الأدبية بنسبة (50%) أي نصف مصادر نصوص القراءة في الطور الثاني من التعليم المتوسط مأخوذة من الكتب الأدبية، تليها في المرتبة الثانية الجرائد والمجلات بنسبة (18.75%)، ثم المصادر التاريخية بنسبة (12.5%)، أما الكتب العلمية جاءت بنسبة ضعيفة قدرت بـ (8.33%) مع المصادر الدينية التي جاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة (6.25%).

وما لاحظناه أيضا في كتابي اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط فيما يخص نصوص فهم المكتوب غياب النصوص القرآنية، ونصوص الحديث النبوي

الشريف التي تكاد تكون منعدمة، حيث ورد نص واحد في كتاب السنة الثانية يحمل عنوان "فضل العلم" وهو حديث رواه الترمذي في سننه عن الرسول صلى الله عليه وسلم يذكرنا فيه بفضل طلب العلم، وهذا ما ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار في استغلال نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف لأنها تمثل ببساطة أرقى صور التعبير اللغوي على الإطلاق، وهذا يناهز ما جاء في المنهاج والوثائق التربوية الأخرى عن المعايير التي على أساسها تم اختيار النصوص القرائية، إذ من بينها المحافظة على الهوية الوطنية التي تشغل فيها الثقافة الإسلامية دوراً أساسياً.

كما لم يتم التنوع في نوع هذه المصادر فأغلبها عبارة عن كتب، إذ بالإمكان أخذ نصوص من الشوارع، مداخل المؤسسات، الفيسبوك، وسائل الإعلام والاتصال، الأكتشاك، المسارح، صناديق البريد... الخ، وبالتالي نتحصل على نصوص متنوعة من الحياة اليومية والمهنية والإعلامية والتبادلية... الخ، مما يساعد في جلب اهتمام المتعلمين ومنه تحفيزهم على قراءة نصوص مشابهة.

هذا ويتكرر ظهور نفس المؤلفين في أكثر من نص في الكتابين مثل: "مفدي زكريا"، "أحمد رضا حوحو"، "عبد الكريم العقون"، وغيرهم.

نستنتج مما سبق ذكره أن المصادر المستقاة منها نصوص القراءة ليست في الأصل معدة لغرض تعليمي، لهذا نراها تقتصر في مقرراتها على النصوص الأدبية دون غيرها، وهو ما جعلها بعيدة عن واقع التلاميذ سواء من حيث الشكل أو من حيث المحتوى، لهذا ينبغي لواضعي الكتب المدرسية من التساؤل حول ما إذا كانت المعايير التي اتخذت لاختيار النصوص مناسبة؟! وهل تتوافق حقا مع "مبدأ اللسانيات التعليمية الحديثة التي

بينت أن اللغة التي يجب تعليمها للتلاميذ هي التعامل والتحاور، لأنها لغة البساطة والعفوية، وهي مرقاة للغة الأدبية"1.

وفي هذا السياق يذهب "عبد الرحمن الحاج صالح"، إلى أن عملية اختيار النصوص لا بد أن تستند "إما على نص أنتجه بالفعل أحد الكتاب لملاءمته للموضوع المخطط، يقل فيه الغريب من الألفاظ والتراكيب فيستبدل فيه ما بقي مما لم ندرجه في تخطيطنا عما هو موجود فيه، وأما أن نحرر بأنفسنا (المعلم نفسه أو مؤلف الكتاب المدرسي)، النص الذي نحتاج إليه مراعين في ذلك كل شروط الانتقاء والترتيب"2.

ففي ظل غياب بنك النصوص التعليمية، لا بد من العمل على توفير ذخيرة من النصوص المكيفة لغرض تعليمي ذات مصادر متنوعة كفيلة على إعداد متعلم قادر على توظيف اللغة العربية في كافة الأحوال الخطابية دون خطأ أو لكنة.

1. أوشيش حماش كريمة، النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي، كراسات المركز [إشكالية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية]، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد 05، 2007، ص90، 91.

2. الحاج صالح عبد الرحمن، أثر النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد اللسانيات والصوتيات، جامعة الجزائر، [1973-1974]، العدد 4، ص67.

## 8- دراسة مواضيع نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة في التعليم المتوسط:

بعد اطلاعنا على نصوص القراءة المقررة في كتابي السنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط، قمنا بتلخيص مواضيعهما بحسب ما توضحه الجداول السابقة من هذا الفصل، وعليه لاحظنا تكرارا لمعظم المواضيع مما يدفع المتعلم إلى الشعور بالملل من قراءة نصوص متشابهة، كالنصوص الآتية: "عدو البيئة"، "إنقاذ البيئة"، "محاورة الطبيعة". كما لم يتم الخضوع لمعايير التنظيم والتدرج في عرض هذه النصوص، إذ لا يوجد أساس واضح لاختيارها، فمعظمها لا يلبي حاجات المتعلمين من حيث مضمونها، لأنها بعيدة عن متطلباتهم واهتماماتهم<sup>1</sup>.

كما لا نجد أي نص أخذ أو سجل من الحياة اليومية للتلاميذ، وحتى إن وجدنا مثلا نص "سهرة عائلية" من المقطع الأول الذي يتحدث في فقرة من فقراته عن عادة الجزائريين في تناول الجوز والبرتقال الحلو في السهرات الشتوية نجد أفكاره بعيدة كل البعد عن واقع المتعلم الذي يقف متسائلا عن هذه العادة التي ربما لم تتح له يوما، لهذا لا بد من تكييف هذه النصوص حسب واقع المتعلم.

وفي نفس المقطع نجد نص "هدية لأمي" حين أحضرت الابنة هدية لأمها وهي عبارة عن ثوب جميل جديد بمناسبة عيد الأم، فنجدها تطلب منها نزع ثوبها أولا قبل تقديم الهدية، وهذا ما نجده خادشا للحياء، يقول "محمود أحمد السيد": "إِذَا كَانَتْ النُّصُوصُ تَنْطَلِقُ مِنْ خِبْرَاتِ النَّاشِئَةِ وَتَسْتَثِيرُ اِهْتِمَامَاتِهِمْ، وَتَلْبِي حَاجَاتِهِمْ أَسَهَمَتْ فِي جَذْبِهِمْ إِلَيْهَا وَالِاسْتِفَادَةَ مِنْ أَسَالِيْبِهَا وَمُضْمُونِهَا، وَإِذَا كَانَتْ بَعِيدَةً عَنْ اِهْتِمَامَاتِهِمْ، وَلَا تَلْبِي رَغْبَاتِهِمْ وَحَاجَاتِهِمْ، وَلَا تَسْتَثِيرُ دَوَافِعَهُمْ اِنْعَكَسَ ذَلِكَ كُلَّهُ عَلَى إِقْبَالِ النَّاشِئَةِ عَلَيْهَا وَالِاسْتِفَادَةَ مِنْهَا"<sup>2</sup>، لهذا لا بد من حصر ميول واهتمامات المتعلمين قبل اختيار المحتويات التعليمية، لأن "مراعاة حاجات المتعلم الحقيقية وتصوراتها، تعد مطية للتعلم،

1. أوشيش حماش كريمة، النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي، ص 80.

2. السيد محمود أحمد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987، ص 123.

وكل تعلم ناجح إنما يراعي حاجات المتعلم وتصوراته الأولية، فذلك يثير دافعيته وبشوقه للتعلم وينمي ملكته التواصلية، فيمكنه من استعمال اللغة بحسب ما تقتضيه الأحوال المختلفة بالاستثمار الفعلي لها، وهو ما تفتقر إليه مناهجنا في مختلف مستوياتها، إذ لا تتضمن مثلا النصوص المقررة التعبيرات الاجتماعية ذات الصلة بالحياة الاجتماعية إلا نادرا<sup>1</sup>، كما أن "اقترب المعلومات الواردة في النص من معلومات الطالب الأصيلة يسرع عملية معالجته للنص باستعانتة في تحليل المعلومات الجديدة، وفهمها بما يملكه من معلومات سابقة عن الموضوع"<sup>2</sup>.

هذا ويجدر التنبيه إلى وجود عبارات غير لائقة مثل نص "ولي التلميذة" للسنة الثالثة من التعليم المتوسط في عبارة: "وكل ذلك من أجل ابنته التي يحبها إلى حد العبادة"<sup>3</sup>، عوض قوله: "من أجل ابنته التي يحبها حبا كبيرا". وكذا عبارة: "إنه يريد أن يقلع عن رذيلة السكر، لا خوفا من الله، ولا حياء من المجتمع، ولكن من أجل هذه البنية"<sup>4</sup>، والأجدر أن يتصرف القائمون في مثل هذه العبارات عند اختيار مثل هذه النصوص فتصبح مثلا: "إنه يريد أن يقلع عن رذيلة السكر، خوفا من الله، وحياء من المجتمع، واحتراما لابنته".

وفي هذا السياق نشير إلى أن أغلب النصوص المقررة في الكتابين المدرسين نصوص أدبية مواضيعها لم تول لمشاكل العصر والأزمات الراهنة اهتمامات كبيرة، فلا يوجد نص واحد يتحدث عن البطالة أو أزمة السكن، أو الكساد، أو المديونية، أو الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، أو قضايا العولمة، أو الغش في الاختبارات، أو التنازع بالألقاب، أو شيئا من الأحداث وأخبار الساعة، أو الغرائب والعجائب.... الخ، وحتى وإن وجدت فهي قليلة تظل غير كافية، والدليل على ذلك نقص المواضيع العلمية.

1. إبرير بشير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، ص 228.
2. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 146.
3. كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، ص 17.
4. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لهذا نجد الكثير من النصوص الأدبية مثل: نص "في سبيل العائلات"، "أرض الوطن"، "تحية العلم الوطني"، "يا جميلة"، "أخلاق صديق"، "غصن الورد"، "مناجاة البحر"، وغيرها من النصوص الأدبية التي نراها بعيدة كل البعد عن واقع التلميذ، وفي هذا تقول "خولة طالب الإبراهيمي": "فهي نصوص أدبية بعيدة عن اللغة العربية الحديثة التي يقرأها ويسمعها الطلاب مما يضاعف شعورهم بالملل من دروس النحو الجافة والصعبة التي لا يلتصقون فائدتها العاجلة وهم بأمر الحاجة إلى أداة يستطيعون بها التعبير عن أفكارهم وعواطفهم"، هذه النصوص لا تعالج قضايا من الحياة اليومية للمتعلمين مما يجعلها بعيدة عن اهتماماتهم، وبالتالي لا يستفيدون منها.

"إن إدراك المتعلم لقدرة اللغة العربية على التعبير عن كل الأحوال والظروف والمقامات يدفعه إلى التجرؤ على توظيفها في كل السياقات كتابيا وشفويا إلى أن يتدرب على ذلك"1، ولا يتأتى ذلك إلا إذا "كان تعلم اللغة يستجيب لما يحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كل ما يختلج في نفسه، وما يدور في ذهنه، وما يكتنه من غرض، فاللغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء، فإذا لم يفهم ذلك المعلم، وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص ذاتها ولنفسها، أي كنماذج الأساليب الجميلة دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تستثيرها الحياة اليومية، فإنه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس، بل جمد بذلك استعمال اللغة العربية، وقصرها على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير"2.

1. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص103.

2. الحاج صالح عبد الرحمن، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 05، العدد 09، 1985، ص22.

هذا كان "لا بد في تعليم اللغة العربية قبل كل شيء أن نجعل الطالب قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية، وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية، ثم على استعمالها سليمة من كل لحن وعجمة ولكنة وهذا غير حاصل في الوقت الراهن"1.

وحديثنا هنا يتطلب الوقوف عند المفردات وما لها من أثر كبير في سهولة النص أو صعوبته، إذ لا بد عند وضع النصوص من أن يكون الكاتب مزودا بالكلمات التي يمكن أن يضعها في كتابة مادته، بل تخبره فقط بالمستوى المحتمل لصعوبة الكلمات وعليه أن يعرف أي الكلمات الأنسب لقراءه، وللغرض الذي من أجله وضعت المادة، فاللغة "إذا اقتصر تلقينها على صحة التعبير وجماله فقط واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتدال واسع للألفاظ تقلصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضة وعجزت حينئذ أن تعبر عما تعبر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء أكانت عامية أم لغة أجنبية، ومن هنا كان لا بد أن تكون ثمة عناية في اختيار النصوص حتى يتمكن المتعلم من التفاعل معها بكل سهولة ويسر والاقتراس من بناها اللغوية وتراكيبها وأساليبها، ومضامينها مما يساعدهم على التعبير، ويغني ثروتهم اللغوية"2.

ومن النصوص التي لامست الحياة اليومية للمتعلمين نجد نص "خاتم العيد" كون موضوعه قريب من الواقع المعيشي لهم، فهو يعالج قضية اجتماعية في شكل حوار بين الأب والأم، حين تود الأم بيع خاتم زواجها من أجل إفراح أولادها بشراء ثياب العيد، هذا

1. الحاج صالح عبد الرحمن، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 03، 2000، ص 109، 110.

2. أوشيش حماش كريمة، النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي، ص 86، 87.

الموضوع حساس كفيل بجلب اهتمام المتعلمين لأنه ببساطة يطرح قضية من الواقع الحياتي، غير أن معظم النصوص الأخرى لا نجد لها تعالج مثل هذه القضايا التي قد تثير هذه الفئة من المراهقين وتجذب انتباههم.

كما لاحظنا من خلال الجداول السابقة غياب النصوص التي تتناول الحياة المدرسية، أو المسائل والمواضيع والحوارات التي تدور بين المتعلمين في هذا السن، إذ لا نجد لها تتماشى وإطارها العام مع التحديات الراهنة حيث لا تلبى من حيث مضمونها متطلبات الفئة المتعلمة، وذلك من حيث إهمالها للمادة اللغوية والمعرفية الواجب تعليمها، فهي تركز على المتعلم مهمة المنطلق الرئيسي له وهو النص، فالعناية بالمتعلم من حيث ميوله وانشغالاته واستعداده يأتي بعد التصميم السطحي والعميق للنص، وتأتي بعد الاختيار الدقيق والمنهجي لمحتوى هذه النصوص، لأن الاختيار خاصة وأنه من أكبر المشكلات التي تواجه مخططي المناهج، نظرا للتغيرات الاجتماعية والمعرفية السريعة التي تستدعي إعادة النظر في المناهج باستمرار.

كما نلاحظ غياب النصوص القرآنية، ولا خلاف على أهمية النص القرآني في إثراء لغة المتعلمين بالمفردات اللغوية والتراكيب النحوية والصيغ البلاغية، وتغيب هذا النوع من النصوص هو تغيب للثقافة الإسلامية، إذ كان بالإمكان اختيار موضوع مناسب لمتعلمي هذه المرحلة عن طريق نص قرآني، أو نص من الحديث النبوي الشريف، واستغلاله في إثراء لغتهم.

على العموم يمكن القول إن نسبة كبيرة من المواضيع المختارة في النصوص المقررة في الكتابين لا تتسجم مع البنية الذهنية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين وهذا عكس ما جاء في مقدمة الكتابين والوثائق التربوية الأخرى، فمن الناحية النفسية مثلا نجد معظم النصوص غير مناسبة للميول القرائية للمتعلمين، ولا تجذب انتباههم مثل نص "غصن الورد" ونص "محاورة الطبيعة"، وحتى نص "ملاعب الكرة" الذي هو نص من المفروض

أن يجلب اهتمام هذه الفئة من المتعلمين نجده بسبب اللغة الأدبية التي امتاز بها وسطحية الأفكار الذي جعل الاهتمام به أمرا بعيدا، على خلاف لو أن النص عبارة عن مجموعة هتافات للجماهير في الملاعب لكانت أكثر جاذبية للقراء، كما يمكن استغلال هذه المواضيع في الترفيه وغرس حب الوطن من خلال هذه الألعاب.

ومن الجانب الاجتماعي نلاحظ أن بعض النصوص متصنعة حين يتحدث الكاتب في أحد النصوص عن عادة الجزائريين في تناول الجوز وأصناف البرتقال الحلو في السهرات الشتوية كنص "سهرة عائلية"، فهل حقا كل العائلات الجزائرية غنية وقادرة على استهلاك الجوز وأصناف البرتقال الحلو في سهراتها، إذ كان لا بد على الأقل من تكييف أفكار هذا النص مع ما هو موجود بالفعل في المجتمع الجزائري.

من جهة أخرى نجد في نص "هدية لأمي" الابنة تشتري ثوبا جميلا لأمها ولم يذكر مصدر المال خاصة وأن الابنة صغيرة فكان من الواجب توضيح مصدر المال خاصة وأن الفئة الموجه إليها فئة مراهقة، أو لو أن الهدية صنعت من طرف الابنة: "أشغالا يدوية كانت أو رسما...الخ"، أي توضيح مصدر الحصول على المال.

هذا ونجد بعض النصوص تغلب على لغته طابع التكلف والتصنع كقول الكاتب في نص "محاورة الطبيعة": "عند الفجر، قبل بزوغ الشمس من وراء الشفق، جلست وسط الحقل أناجي الطبيعة"<sup>1</sup>. هذه اللغة الأدبية ذات طبيعة جمالية، بعيدة عن الاستعمال الفعلي للغة التي يحتاجها متعلم هذه المرحلة، على خلاف نص "درهم السل" الذي لامس الواقع المعيشي في موضوعه ولغته مما يجعل المتعلمين ينجذبون إلى قراءته، لهذا لا بد في اختيار النصوص من حصر ميول المتعلمين قبل كل شيء، والانطلاق من هذه

1. نص محاورة الطبيعة، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص122.

الميول في تنمية مهارات أخرى كالقراءة مثلا، ولذلك تنمية مهارة التعبير بنوعيه من خلال تقديم لغة تمكنهم من الاتصال بغيرهم عن طريق استغلال نصوص من الحياة اليومية.

## الفصل الثاني:

الميول القرائية لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط  
من خلال استبانات المعلمين والمتعلمين في  
هذه المرحلة

المبحث الأول: جدولة البيانات الخاصة باستبانات  
المعلمين وتحليلها.

المبحث الثاني: جدولة البيانات الخاصة  
باستبانات المتعلمين وتحليلها.

**تمهيد:**

القراءة كغيرها من وسائل الاتصال التي يلجأ إليها المراهق رغبة في أخذ بعض الأمور التي تقابل حاجاته النفسية والانفعالية أو أخذ شيء يحتاج إليه، وعدم تقبل هذه الحقيقة يفضي إلى نتيجة حتمية، هي أن تدريس الأدب عملية عقيمة كونها لا ترتبط بميول المراهق واهتماماته مما يجعله يواجهها بالملل، وربما حتى بالكره والعزوف عنها، لهذا لا بد من التقصي عن ميوله القرائية واهتماماته ومعرفة حاجاته المتنوعة والاستفادة منها في بناء الكتب التعليمية.

وعليه سنحاول في هذا الفصل من خلال استباننتين موجهتين لفئة المعلمين والمتعلمين كشف الميول القرائية في هذه المرحلة.

**المبحث الأول: جدولة البيانات الخاصة باستبانات المعلمين وتحليلها****1- تحليل الأسئلة المتعلقة بالبيانات الأولية للمعلمين:****أ- متغير الجنس:**

شملت الدراسة معلمين ومعلمات للغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، والجدول الآتي يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس.

**جدول رقم (01):****جدول يحدد جنس العينة:**

الجنس		حجم العينة
إناث	ذكور	%100
%88.23	%11.76	34
30	04	

يظهر لنا الجدول رقم (01) المتعلق بجنس العينة أن أغلب أفرادها من جنس الإناث بنسبة (%88.23) في حين أن (%11.76) من العينة ذكور، وهذا يعكس واقع المدرسة الجزائرية الذي تشغل المرأة دورا هاما فيه بحيث تمثل الأغلبية الساحقة.

وقد يعود هذا لميل المرأة للتعليم لأنه الأقرب إلى طبيعتها العاطفية، كما قد يعود إلى ذهنية المجتمع الجزائري الذي يرى أن التعليم مهنة تخص النساء دون الرجال، أو إلى ظاهرة التسرب المدرسي الشائع بين الذكور خاصة في فترة المراهقة، في المقابل نجد حرص الإناث كبيرا في مواصلة تعليمهن لأنه السبيل الذي يخلصها من سيطرة المجتمع.

**ب- متغير الخبرة:**

يمثل الجدول الآتي النسب المئوية لخبرة المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط.

## جدول رقم (02):

## جدول يحدد خبرة العينة:

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
%35.29	12	من سنة إلى 5 سنوات
%38.23	13	من 6 سنوات إلى 10 سنوات
%11.76	04	من 11 سنة إلى 15 سنوات
%14.70	05	أكثر من 15 سنة

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم (02) أن خبرة أفراد العينة في مهنة التعليم متباينة، فهناك من تتراوح خبرته من (سنة إلى 5 سنوات) وذلك بنسبة (35.29%)، وهي نسبة متقاربة مع الذين تتراوح خبرتهم من (6 سنوات إلى 10 سنوات) وذلك بنسبة (38.23%)، وتمثل هاتين النسبتين أغلبية العينة، في حين جاءت النسبتان المتبقيتان أيضا متقاربتين، وذلك بـ (11.76%) للعينة التي تتراوح خبرتها بين (11 إلى 15 سنة) و(14.70%) للذين فاقت خبرتهم (15 سنة).

من خلال ما سبق نستنتج أن خبرة المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط لا بأس بها فهي فئة شابة، وذلك بسبب فتح الفرصة للمتخرجين الجدد للولوج في عالم التربية والتعليم من طرف وزارة التربية والتعليم من خلال فتح مسابقات التوظيف في كل سنة.

فمهما كانت خبرة المعلم طويلة كان تعامله مع المتعلمين ذو فائدة، يقول "محمد منير مرسى": "إن المعلمين ذوي الخبرة والممارسة في التدريس يمكنهم أن يستفيدوا من زملائهم المعلمين الناجحين الذين استطاعوا أن يحققوا لأنفسهم مستوى فريدا من التدريس

الناجح الفعال بين زملائهم"1، من خلال إدماج خبرة المعلمين الذين يتميزون بأقدميتهم مع المعلمين الجدد عن طريق إشرافهم عليهم وتوجيههم وحرصهم الدائم في تقديم الإرشادات المناسبة، كما يلعب تكوين المعلمين من طرف وزارة التربية الوطنية دورا كبيرا في إعداد معلم قادر على تحمل مسؤولية مهنته الشاقة، وتقديم الخبرة اللازمة حتى يكون "قادرا على معرفة الخصائص الفردية وتحديدتها لكل طالب من طلابه وتحديد ميوله ومعرفة الفروق الفردية بين متعلميه، ليتمكن من مراعاتها"2.

1. مرسي محمد منير، المعلم والنظام: دليل المعلم في تعليم المتعلم، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1998، ص27.

2. الساموك سعدون محمود، والشمري هدى علي جواد، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص90.

## 2- تحليل أسئلة الاستبانة:

## 1- تحليل نتائج السؤال الأول:

جاء نص السؤال مفتوحاً، لهذا حاولنا جمع الإجابات المتشابهة في اقتراحات كما يوضحه الجدول رقم (01):

## جدول رقم (01):

- جدول يبين إمكانية ملاحظة المعلمين للميول نحو القراءة عند المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط -

السؤال			هل تلاحظ ميولاً نحو القراءة عند المتعلمين؟	
الاقتراحات		نوعاً ما	نعم	لا
التكرار	34	17	08	09
النسبة	%100	%50	%23.52	%26.47

لا بد من الإشارة قبل تحليل معطيات الجدول إلى أن إجابات العينة تنوعت في أكثر من عبارة لأن هذا السؤال جاء مفتوحاً، فنجد مثلاً الإجابات الآتية: "قليلاً، تكاد تنعدم، بصورة محتشمة، عند البعض فقط" وهذا ما أشرنا إليه بعبارة "نوعاً ما"، أما الإجابات الآتية: "أكيد، نعم، بالطبع" فقد مثلناها بعبارة "نعم"، وفيما يخص العينة التي نفتت وجود ميول نحو القراءة عند المتعلمين فقد جاءت إجاباتهم على النحو الآتي: "إطلاقاً، أبداً، منعدمة، لا يوجد" وهذا ما أشرنا إليه بعبارة "لا"، مثلما يوضحه الجدول رقم (01).

وعلى العموم تضاربت الآراء وتباينت فيما بينها حول وجود ميول عند المتعلمين نحو القراءة، فهناك من يرى أن هذا الميول موجود بصورة نسبية غير ثابتة، أي نوعاً ما، وتمثل هذه الإجابة أكبر نسبة قدرت بـ (50%) من إجابات العينة، فيما جاءت النسبتان

المتبقيتان متقاربتين بين العينة التي أكدت ميل المتعلمين نحو القراءة بنسبة (23.52%)، وعليه يمكن تفسير النتائج المتوصل إليها إلى أن ميل المتعلمين نحو القراءة من عدمه عائد إلى عدة عوامل وأسباب ذكرناها في الجانب النظري، منها ثقافة المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم نحو القراءة، وكذا إلى المادة القرائية نفسها سواء من حيث طبيعة الموضوع، سهولته أو صعوبته، طوله أو قصره أو الألفاظ المستخدمة فيه، أو إلى عوامل نفسية كعدم الميل للموضوع المقروء، وانعدام الدافعية لقراءته، ومن الأسباب أيضا عدم وعي المتعلم بالأهمية البالغة لهذا النشاط وعدم تلقي التحفيز اللازم لممارسته، وأيضا إلى كثرة الملهيات كالانشغال بالألعاب الإلكترونية، والاهتمام بأمر أخرى كمواقع التواصل الاجتماعي والأنترنت وغيرها...

2- تحليل نتائج السؤال الثاني:

يتعلق مضمون هذا السؤال بالمظاهر والأشكال التي من خلالها يتبين للمعلم ميل المتعلم إلى القراءة أو نفوره منها، وهو سؤال مرتبط بالسؤال السابق لهذا جاء على النحو الآتي: كيف ذلك؟

بعد الاطلاع على إجابات العينة لاحظنا أن كل إجابة عللت رأي صاحبها فيما يخص ميل المتعلم للقراءة من عدمه، لهذا سنقسم هذه التعليقات إلى أقسام ثلاثة:

أ/ القسم الأول: المتمثل في تحليل أفراد العينة بوجود ميل نحو القراءة عند المتعلمين وذلك من خلال:

- 1- المشاركة الفعالة أثناء حصة القراءة.
  - 2- استفسار المتعلمين عن عناوين الكتب للاطلاع عليها.
  - 3- استغلال الثروة الفردية للنصوص المقروءة في التعابير والمحادثات.
  - 4- مطالعة قصص ونصوص متنوعة خارج المنهاج الدراسي.
  - 5- توفير الهدوء والانتباه في حصة القراءة من قبل المتعلمين.
  - 6- المناقشة الفعالة والحيوية في حصة القراءة.
- ب/ القسم الثاني: المتمثل في تحليل أفراد العينة بعدم وجود ميل نحو القراءة عند المتعلمين وذلك من خلال:

- 1- ملاحظة الملل والتأفف من قبل المتعلمين أثناء حصة القراءة وأحيانا النفور منها.
- 2- عدم المشاركة والتفاعل أثناء حصة القراءة.
- 3- نقص الرصيد اللغوي والمعرفي بسبب نقص الاستفادة من النصوص المقروءة مما أدى إلى ضعف مهارتي التعبير الشفهي والكتابي.
- 4- عدم إحضار كتب القراءة.
- 5- عدم تحضير النصوص المطلوب قراءتها.
- 6- إحداث الفوضى والتشويش وعدم الانتباه أثناء حصة القراءة.

7- عدم الاهتمام بأفكار ومضامين نصوص القراءة من خلال تجنب الإجابة على الأسئلة المطروحة من قبل المعلم حول فهم النص، أو من خلال عدم طرح المتعلمين للأسئلة لفهم النص أكثر.

ج/ القسم الثالث: وهو القسم الأخير من العينة التي عللت ميل المتعلم نحو القراءة أو نفوره منها من خلال مدى تجاوب هذا الأخير مع نصوص دون أخرى، إذ يوجد نصوص يتفاعل معها ويظهر إعجابه بها، في حين أن هذا التفاعل يكاد ينعدم مع نصوص أخرى لا تثير حتى انتباهه أو دافعيته لقراءتها والاستفادة منها.

## 3- تحليل نتائج السؤال الثالث:

يتعلق السؤال الثالث بمدى اهتمام المعلم في تنمية الميول القرائية للمتعلمين لهذا جاء نص السؤال على النحو الآتي:

## جدول رقم (02):

- جدول يبين مدى اهتمام المعلمين بتنمية الميول القرائية عند المتعلمين -

السؤال	هل تهتم بتنمية الميول القرائية لدى المتعلمين؟	
الاقتراحات	لا	نعم
التكرار	01	33
النسبة	%2.94	%97.05

من واجب المعلم تنمية الميول القرائية للمتعلمين، حيث يشير الجدول رقم (2) إلى أن معظم أفراد العينة المتمثل في (97.05%) وهي النسبة الساحقة تعمل على تنمية الميول القرائية للمتعلمين، وذلك من خلال إشراكهم في حصة القراءة، وتوجيههم لقراءة كتب أخرى خارجية، وكذا مناقشة قراءتهم سواء النصوص المقررة في المنهاج الدراسي أو القراءات الخارجية التي يمكن القول عنها بأنها اجتهادات خاصة، كما يظهر هذا التشجيع في توجيههم لمكتبة المدرسة أو حتى مرافقتهم أحيانا.

أما نسبة المعلمين الذين لا يعملون على تشجيع متعلميهم على القراءة فكانت نسبة ضعيفة جدا، قدرت بـ (2.94%) وهذا أمر إيجابي يدل على وعي المعلمين بدورهم الإيجابي الفعال في دفع المتعلم نحو القراءة إذ لا بد للمعلم أن يكون قطبا فعالا في تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور إيجابي<sup>1</sup>، من خلال فتح باب المناقشة مع التلاميذ حول النصوص التي قرؤوها "كأن يعرض كل تلميذ ملخصا عما قرأ، ويحرص على تمكن

1. اللبودي منى إبراهيم، صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها واستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص139.

كل تلميذ من التعبير عن رأيه بحرية، بينما يسعى هو للتوفيق بين مختلف الآراء، ويوجهه وينشطه للمناقشة"1، "فالمعلم الذي يعي أهمية القراءة سوف يعمل على تشجيع تلامذته على القراءة، كما يؤدي دورا مهما في تعزيز دافعية التلاميذ للقراءة، وتحسين الاتجاه الإيجابي نحوها، فهو أهم مصدر لتعزيز اتجاه التلاميذ نحو القراءة"2.

كما يمكن للمعلم أن ينمي الميول القرائية للمتعلمين من خلال "مطالبتهم بالاشتراك في رحلة إلى مكان ما، بالقراءة عن المكان الذي ستم زيارته وبموضوعات متعلقة به، وكتابة تقرير عنه"3، كما "يقوم المعلمون بمرافقة المتعلمين إلى المكتبة المدرسية مثلا، وترك الحرية في البحث عن الكتب المهتمين بقراءتها، وهذا بغرض التعرف عليها واستعارتها"4.

إن وعي المعلم بالواجب الملقى على عاتقه صوب القراءة والتي من بينها "إثارة الميل عند التلاميذ للقراءة عن طريق إعدادهم نفسيا للترحيب بالكتاب والمطالعة"5، أو من خلال ما سبق ذكره ضرب من ضروب تنمية حب القراءة عند المتعلمين مما يساهم في تنمية مهاراتها والنجاح في إعداد متعلم قارئ.

1. لعبيدي العيد، مسالك في العمل التربوي، دار البصائر، الجزائر، ط1، 1428/2008، ص269.

2. النصار صالح عبد العزيز، تعليم الأطفال القراءة - دور الأسرة والمدرسة -، الرياض، السعودية، ط1، 1424، ص40.

3. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1419/1998، ص95.

4. شحاتة حسن، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط4، 1421/2000، ص34.

5. الشاروني يعقوب، تنمية عادة القراءة عند الأطفال، دار المعارف، مصر، ط4، 2005، ص102.

## 4- تحليل نتائج السؤال الرابع:

من طرق تنمية ميل المتعلمين نحو القراءة مناقشة قراءاتهم، لهذا تم تسليط الضوء في هذا السؤال حول ما إذا كان المعلم يناقش قراءات متعلميه وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

## جدول رقم (03):

- جدول يبين احتمال مناقشة المعلمين لقراءات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط-

هل تناقش قراءاتهم؟			السؤال
أحيانا	لا	نعم	الاقتراحات
09	03	22	التكرار
%26.47	%08.82	%64.70	النسبة

يشير الجدول رقم (03) إلى أن معظم أفراد العينة المقدر بـ (64.70%) يناقشون قراءات متعلميهم، في حين أن (08.82%) لا يناقشون قراءاتهم مطلقاً، وهي نسبة ضعيفة، أما النسبة المتبقية المقدرة بـ (26.47%) فإنهم لا يناقشون قراءات متعلميهم إلا في بعض الأحيان، وهذا راجع في رأيهم إلى عدم وجود حصة رسمية لمناقشة قراءات المتعلمين، لهذا فالمناقشة تقتصر فقط على نصوص القراءة المقررة في الكتاب المدرسي، كما أن السبب الآخر يتمثل في عدم وجود الوقت الكافي لمناقشة قراءات المتعلمين. من هنا لا بد من التأكيد على أهمية المناقشة في تنمية حب القراءة، وفي هذا يقول "محمد رجب فضل الله": "إن اهتمام المعلم بالمناقشة التحليلية الموجهة توجبها دقيقاً للشخصيات التي توجد بالكتب والقصص، وسيلة ناجحة في تشجيع نماذج أخرى من القراءات"1.

1. محمد رجب فضل الله، القراءة الحرة عند الأطفال، عالم الكتب، مصر، ط2، 2000، ص42.

فدور المعلم أساسي في هذا المجال "وذلك من خلال توفير أكبر قدر من الكتب والقصص والمجلات المشوقة الجذابة والمناسبة للمتعلمين، كما يخصص حصصا يسمح فيها للتلاميذ بقراءة كتب من اختيارهم الحر، ويحاول أن يتحادث مع التلميذ الأقل اهتماما بالقراءة ليكشف أنواع الموضوعات التي يمكن أن تجذبهم للقراءة، ويحدد أوقاتا خاصة يلتف فيها التلاميذ حول المدرس لمناقشة أمتع ما قرؤوه من قصص أو كتب أو مقالات، وقراءة أجزاء منها مع زملائهم، وبهذا يضع المعلم أساسا عريضا للميول القرائية وتتميتها"<sup>1</sup>، خاصة وأن المعلم عنصر مؤثر في نتاج عملية التعلم بما يكونه في ذهن المتعلم من خبرات معرفية و اجتماعية ووجدانية.

---

1. شحاتة حسن، أدب الطفل العربي - دراسات وبحوث -، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط2، 1994/1413، ص49، 50.

5- تحليل نتائج السؤال الخامس:

حاولنا تسليط الضوء في هذا السؤال على العوامل الأكثر تأثيرا على الميول القرائية للمتعلمين من وجهة نظر المعلمين، لهذا جاء على النحو الآتي:

- السؤال الخامس:

ما العوامل الأكثر تأثيرا على الميول القرائية للمتعلمين؟

تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن إجابات العينة جاءت متنوعة حاولنا تصنيفها في النقاط الآتية:

العوامل الأكثر تأثيرا على الميول القرائية للمتعلمين في نظر المعلمين هي:

1- عوامل خاصة بالمحيط الأسري:

وذلك من خلال تشجيع الأولياء للأبناء على القراءة، وغرس هذه العادة منذ الصغر، من خلال توفير مكتبة نوعية من حيث الشكل والعناوين والمضامين تحفز أبناءهم على قراءتها.

2- عوامل خاصة بالمحيط المدرسي:

وذلك لما للمدرسة (معلمين، كتب، مناهج) من فاعلية كبيرة في تشجيع المتعلم على القراءة، وذلك عن طريق تشجيع المعلم، وتوفير نصوص قرائية مناسبة لسن وحاجات المتعلمين المختلفة. "فالمعلم دوره كبير في تنمية الميل القرائي لدى المتعلم، وتشجيعه على القراءة الحرة الخارجة عن المقرر الدراسي"1.

أو من خلال تنظيم إدارة المدرسة أو المعلمين لمسابقات في القراءة، أو تنظيم رحلات للمطالعة، أو تزويد المدرسة بمكتبة تحتوي على كتب مناسبة لحاجات وميول المتعلمين.

1. صبحي زينب، إعداد الطفل للمدرسة، دار المواهب، الجزائر، ط1، 2009، ص90.

**3- عوامل خاصة بالنصوص القرائية:**

سواء من حيث نوع المواضيع القرائية ومدى مناسبتها لحاجات وميول المتعلمين النفسية والمعرفية وغيرها، فهناك نصوص تبعث الحيوية وتثير العواطف والانفعالات للولوج في أعماقها والعكس.

إن المشكلة التي تبعد المتعلم عن القراءة هي: أن كثيرا من المواد الدراسية تكون صعبة، وبالتالي تتكون عند المتعلمين الاتجاهات المعاكسة نحو القراءة. لهذا لا بد من اتصال موضوعات القراءة بقيم وأفكار وحاجات المتعلمين انطلاقا من سهولة ووضوح اللغة، وحملها لمضمون تعليمي هادف، مناسب لمستوى المتعلمين.

**4- عوامل نفسية ومعرفية:**

إن حاجة المتعلمين لإيجاد إجابات مقنعة للأسئلة التي تدور في أذهانهم يدفعهم دون شك إلى القراءة، وهذا لإرضاء فضولهم وتنمية معلوماتهم... الخ. كما أن الحاجة للنجاح في الدراسة يدفعهم لممارسة نشاط القراءة برغبة أو دون رغبة.

**5- عوامل خاصة بالوسائل الترويحية والألعاب:**

ازدادت الوسائل الترويحية، والألعاب المسلية التي أصبحت دون شك منافسا قويا في صد المتعلمين عن القراءة، خاصة مع تأثير الوسائل التكنولوجية الحديثة بمختلف أنواعها، حيث أصبح الاهتمام متزايدا بمواقع التواصل الاجتماعي "كالفيسبوك والتويتر واليوتيوب وغيرها" من الوسائل التواصلية، وهذا ما جعل من قراءة الكتب عملية تقليدية مملة.

في الأخير لا بد من الإشارة إلى أن (07) من أفراد العينة لم يجيبوا على هذا السؤال وتركوا مكان الإجابة فارغا، وهذا قد يعود إلى جهل هؤلاء بالعوامل التي تؤثر في الميول القرائية للمتعلمين، وبالتالي سيؤثر حتما بالسلب في نجاح العملية التعليمية، كون

المعلم جاهل وغير واع بأساليب إثارة دافعية المتعلم للقراءة، كما أن جهل المعلم لهذه العوامل قد يعود لنقص في تكوينه حول أهمية هذه العوامل في تنمية الميول القرائية.

**6- تحليل نتائج السؤال السادس:**

جاء هذا السؤال على النحو الآتي:

**- السؤال السادس:**

ما هي المجالات التي يميل المتعلم إلى القراءة فيها؟

يميل المتعلمون في مرحلة التعليم المتوسط إلى قراءة مجالات متنوعة لكنها تكاد تكون مشتركة بين هذه الفئة، وهذا بحسب إجابات عينة المعلمين.

وللتفصيل أكثر حاولنا حصر الإجابات الأكثر تكرارا في الجدول الآتي:

**جدول رقم (04):**

- جدول يمثل المجالات القرائية التي يميل إليها متعلم مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر المعلمين -

النسبة	التكرار	المجالات القرائية عند متعلمي مرحلة التعليم المتوسط
31.25%	25	المجال الاجتماعي
18.75%	15	المجال الأدبي
17.5%	13	المجال الترفيهي والفكاهي
16.25%	12	المجال العلمي
7.5%	06	المجال الفني
6.25%	05	المجال الرياضي
5%	04	المجال الديني

يظهر لنا الجدول رقم (04) أن المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط يميلون إلى قراءة المواضيع المرتبطة بالمجال الاجتماعي، وهذا بنسبة (31.25%) يليه المجال الأدبي بنسبة (18.75%) فيما تقاربت نسبتا المجال الترفيهي والمجال العلمي إذ تحصل الأول على نسبة (17.5%)، وتحصل الثاني على نسبة (16.25%)، أما النسب المتبقية

فقد توزعت على المجالات الأخرى كما يوضحه الجدول، وهي تمثل أضعف المجالات التي يميل المتعلم إلى القراءة فيها في مرحلة المتوسط، وعليه فإن ميل المتعلم إلى مجال ما مرتبط "باختيار نصوص أصيلة تزخر بمحتواها الواقعي وبأنواعها الكثيرة، وبتقديم معارف واقعية ثقافية واجتماعية ودينية للمتعلم، كما تزوده بمختلف الأخبار السياسية والعلمية، وهذا ما يتيح فرصة المساهمة في تحقيق غاية (تعلم لتعرف)"<sup>1</sup>.

إن المتعلم في هذه المرحلة يهتم بنوع المعارف، وشحنة العواطف التي تحملها النصوص القرائية، "وما هو حاصل الآن أن المتعلمين يميلون وينجذبون نحو الواقعية ويبحثون عما يستفيدون منه في حياتهم غير المدرسية فالحل هنا هو توظيف النصوص الأصيلة في تعليم القراءة، وليس ذلك معناه أن تلك النوعية من النصوص أقدر على تحقيق كل الأهداف التعليمية المرجوة من درس القراءة، وإنما تعتبر مدخلا يتم به كسب اهتمام المتعلم وتوريثه في الدرس القرائي"<sup>2</sup> ليسهل عليه تلقي مختلف أنواع النصوص الأخرى، فالمتعلم ها هنا يميل إلى كل ما هو اجتماعي، لهذا ينبغي الانطلاق من نصوص اجتماعية مرتبطة بالمجالات الأخرى.

1. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص55.

2. المرجع نفسه، ص99.

7- تحليل نتائج السؤال السابع:

كثيرا ما يفترن الميل بالدافعية، والدافعية "مثير داخلي يحرك سلوك الأفراد ويوجههم للوصول إلى هدف معين" 1 "فمن كان ذا دافع قوي إلى الانجاز يتعلم الاستجابات بصورة أسرع" 2، لهذا فإن السؤال السابع جاء على النحو الآتي:

- السؤال السابع:

ما هي الدوافع التي يقرأ من أجلها المتعلمون؟

تنوعت إجابات أفراد العينة حول الأسباب والدوافع التي يقرأ من أجلها المتعلمون في مرحلة المتوسط وهي كالآتي:

1- من أجل النجاح في الامتحانات والانتقال إلى مستوى أعلى، فالمتعلمون بحسب "ربا فهمي البطانية" و"علي أحمد بركات" يقرؤون من أجل التحصيل الأكاديمي: "إذ يقرؤون من أجل الامتحان والشعور بالتفوق على الزملاء، وقد يكون السبب في ذلك: أن تشجيع الآباء على القراءة يعود إلى أن هدف الأولياء الأول من القراءة هو الحصول على نتائج مثمرة" 3، فالقراءة هاهنا مرتبطة فقط بالامتحانات التي يسعى فيها الأولياء إلى دفع أبنائهم لتحقيق نتائج مدرسية مرضية على حساب الأدوار الأخرى للقراءة.

2- من أجل تنمية الرصيد المعرفي واللغوي، وخاصة تنمية القدرة على التعبير عما يختلج في أنفسهم، وما يجول في خواتمهم .

1. غباري نائر أحمد، الدافعية النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008/1428، ص18.

2. خضر عبد الباسط متولي، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، د.ط، 2005/1426، ص99.

3. بطانية ربا فهمي وبركات علي أحمد، اهتمامات القراءة ومعوقاتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد السادس، العدد الثالث، 2006/1426.

3- من أجل الإجابة عن الأسئلة التي تدور في أذهانهم، وتفسير القضايا التي تغمض عليهم.

4- بطلب من المعلمين لإنجاز الوظائف والمشاريع وكذا بطلب من الوالدين، يقول "محسن علي عطية": "إن تحصيل المواد الدراسية جميعها يعتمد على القراءة لذلك، فإن ضعف المتعلم في القراءة يؤثر سلباً في تحصيل المتعلم في جميع المواد الدراسية، وإن تقدم الطالب في القراءة وتمكنه من مهاراتها يعني تقدمه في تحصيل المعارف المختلفة في المواد الدراسية برمتها"<sup>1</sup>.

5- من أجل الاستمتاع والترويح عن النفس وملء أوقات الفراغ، وتلبية فضولهم في التعرف على آخر الأخبار والمستجدات والحوادث التي قد تكون موضوع الساعة، فمهما كان القارئ صغيراً أو كبيراً يقرأ بشكل مختلف ويبحث في الكتب أو الدوريات عما يستهويه ويلبي رغباته"<sup>2</sup>، فالاستمتاع مهارة لغوية أساسية في تعليم القراءة، وما لم يكن المتعلم مستمتعاً بما يقرأ فإنه غير قادر على متابعة القراءة.

هذه هي العوامل التي يقرأ من أجلها المتعلمون لهذا ينبغي معرفتها ومراعاتها "العلاقة بين الميل وكل من الفهم والتعلم ليست موضوعاً جديداً، فالعلاقة بينهم وثيقة جداً، فالميل هو الذي يسمح في المقام الأول بالإدراك الصحيح والكامل للهدف ويؤدي إلى تعلم ذي معنى، ويزيد من فرصة الاحتفاظ بالمعرفة لفترة طويلة، كما أنه يعطي دافعية لمزيد من التعلم"<sup>3</sup>.

1. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص255.

2. جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2014/1435، ص248، 250.

3. كي آن رينينجر وآخرون، الميول ودورها في التعلم والنمو، ترجمة: نصره عبد المجيد جلجل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص178.

8- تحليل نتائج السؤال الثامن:

يعد تحديد الميول القرائية لأي فئة من الفئات البعد الأساسي الأول لبناء وإعداد أي برنامج تعليمي، أو حتى لتعليم وتعلم المهارات القرائية المختلفة، ولهذا جاء نص السؤال كالآتي:

- السؤال الثامن:

**كيف يتم تحديد الميول القرائية للمتعلمين من وجهة نظرك؟**

قبل الإجابة على هذا السؤال لا بد من الحديث عن أكثر الوسائل والطرق التي يستخدمها المعلمون للتعرف على الميول القرائية للمتعلمين وهي:

أ- الملاحظة:

"تستخدم الملاحظة في قياس الميول الأدبية القرائية لدى التلاميذ، كما تستخدم في الوقوف على قدرتهم في المشاركة في النقاش والإنتاج اللغوي"1.

ب- الاختبارات الشفهية:

"وفيها يتم التعرف على المستوى اللغوي الشفهي، والذي ينم عن الحصيلة القرائية التي تنتهي إليها"2.

وعليه فإن إجابات العينة حول سبل تحديد الميول القرائية عند المتعلمين جاءت متنوعة، حاولنا تلخيصها في النقاط الآتية والتي تم استنتاجها بالاعتماد على الملاحظة والاختبارات الشفهية، وهي:

1- من خلال مشاركة المتعلمين داخل القسم وتفاعلهم مع موضوع النص ومناقشته، أي من خلال تجاوبهم مع نص دون آخر.

---

1. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، مصر، ط1،

2005/1425، ص180.

2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- 2- استغلال مفردات نص ما في التعبير أو في بناء وضعية نموذجية، فاستعمال القاموس اللغوي للنص المقروء، يؤكد تفاعل المتعلم معه.
  - 3- عند فتح باب الحديث عن الهويات والمهن المستقبلية تتبين لنا الميول والاهتمامات.
  - 4- عند طلب إنشاء تعبير في موضوع حر، نلاحظ في أي مجال يفضلون الكتابة.
  - 5- ملاحظة الكتب التي يقوم المتعلمون بإعارتها من مكتبة المدرسة.
  - 6- طرح الأسئلة والمشاركة في موضوع نص دون آخر، مع الانتباه وإبداء الاهتمام، والعكس.
  - 7- من خلال تحديد جنس وعمر المتعلمين، ومعرفة حاجياتهم، ومراحل نموهم الجسمي والعقلي والنفسي... الخ.
- من خلال ما سبق ذكره يتبين لنا الدور الكبير الذي تلعبه الملاحظة في تحديد هذه الميول سواء أثناء حصة القراءة، أو من خلال التعبير عن موضوع حر.

9- تحليل نتائج السؤال التاسع:

يتعلق هذا السؤال بالنصوص التي يتفاعل معها المتعلمون وهو كالآتي:

- السؤال التاسع:

ما هي النصوص التي يتفاعل معها المتعلمون في مرحلة التعليم المتوسط ؟

نستنتج من خلال إجابات أفراد العينة أن النصوص التي يتفاعل معها المتعلمون هي النصوص ذات الصلة بالواقع الاجتماعي وبالمجالات الحياتية المرتبطة بواقعهم المعيشي، خاصة النصوص التي تحمل شحنة من المشاعر والعواطف، بحيث لا يهم المجال الذي تنتمي إليه بقدر ما يهم أنها تعالج قضايا مرتبطة بواقعه سواء أكانت هذه النصوص اجتماعية، أو رياضية، أو ترفيهية،... الخ، وخاصة النصوص المرتبطة بالحوادث ، وأخبار الساعة، وكذا النصوص السهلة والقصيرة، وهذا ما يؤكد ما جاء في الجانب النظري من البحث.

كما يهتم المتعلم في "مثل هذا العمر بالمقررات الدراسية، ويحب الكتب والقصص والحكايات"1.

أما بالنسبة لنوع هذه القصص نجد الذكور يحبون قراءة القصص القصيرة الخيالية والبوليسية، في حين نجد الإناث يملن إلى قراءة موضوعات تخص الأسرة والعاطفة والأمومة "فهن يملن إلى قراءة القصص التي تدور حول الحياة المنزلية والمدرسية وقصص الخيال"2.

كما لا يمكن إغفال حب المتعلمين للنصوص العلمية التي تتحدث عن الاختراعات، والرحلات العلمية، والمغامرات، أو النصوص التي تسرد البطولات والتضحيات عند الجنسين على حد سواء.

1. محمود عبد الحليم منسي، التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 1993، ص15.

2. جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص137.

**10- تحليل نتائج السؤال العاشر:**

حاولنا من خلال هذا السؤال تسليط الضوء على المواضيع التي يفضل متعلمو مرحلة التعليم المتوسط الكتابة فيها، عندما يطلب منهم المعلمون كتابة موضوع حر، لهذا جاءت صيغة السؤال على النحو الآتي:

**- السؤال العاشر:**

**عندما تطلب من متعلميك التعبير في موضوع حر، في أي مجال يكتبون؟**

بعد الاطلاع على إجابات العينة لاحظنا أن أكثر المجالات التي يكتب فيها المتعلمون حين يطلب منهم معلومهم الكتابة في موضوع حر، هي المجالات المرتبطة بالحياة اليومية والاجتماعية وكذا التعبير عن المستجدات والأحداث وأخبار الساعة، كما أن بعضهم يفضل الكتابة في المجال العلمي والرياضي.

ولعل كتابة المتعلم في المجال الاجتماعي راجع لارتباط هذا الأخير بمجتمعه "كما هو حاصل الآن أن المتعلمين يميلون وينجذبون نحو الواقعية ويبحثون عما يستفيدون منه في حياتهم غير المدرسية"<sup>1</sup>، لهذا فجّل كتاباتهم مرتبطة بنمطهم المعيشي التواصلي في حياتهم اليومية...الخ.

أما كتابة المتعلم في المجال العلمي فراجع للتطور التكنولوجي السريع، واحتكاكه بوسائله وأدواته من هواتف ذكية وأجهزة إلكترونية حديثة، أصبحت متاحة بين يديه، يستعملها متى أراد، وأينما شاء، وربما أصبح مدمنا عليها مما جعلها أولى اهتماماته، لهذا نجده يتحدث ويكتب عنها.

لكن الذي ينبغي الإشارة إليه هو صعوبة التعبير عن هذه المواضيع التي تشغله ويهتم بها، لنقص الثروة الافرادية الخاصة بها، لهذا نجده أحيانا يعبر بالدارجة وبأسلوب ركيك، وهذا ما سنفصل الحديث عنه في السؤال الموالي.

1. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص99.

كما أن الكتابة في المجال الترفيهي يعود إلى شخصية المتعلم في هذه المرحلة كونه متعلم مراقب غير مسؤول يبحث دائما عما يدخل المرح والسرور في نفسيته ويروح عنه. وعلى كل حال فإن هذه المجالات التي يفضل المتعلم الكتابة فيها مجالات تكاد تكون مشتركة إلى حد كبير بين المتعلمين في هذه المرحلة، لأن المتعلم في هذا السن يميل إلى تقليد جماعة الأقران والاندماج معهم، فيكون الاهتمام مشتركا حول القضايا والمسائل التي يمكن أن يتبادلوا الحديث عنها ومناقشتها.

**11- تحليل نتائج السؤال الحادي عشر:**

جاء نص السؤال مفتوحاً، لهذا حاولنا حصر إجاباته في الاقتراحات المبينة في

الجدول الآتي:

**جدول رقم (05):**

- جدول يبين إمكانية مواجهة المتعلمين لصعوبات في التعبير عن أفكارهم -

السؤال	هل يجد المتعلمون صعوبة في التعبير عن أفكارهم؟	
الاقتراحات	نعم	أحيانا
التكرار	27	07
النسبة	%79.41	%20.58

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (05) أن إجابات العينة تؤكد بإجماع على وجود صعوبات عند المتعلمين في التعبير عن أفكارهم وهذا لعدم وجود أي إجابة تنفي وجود هذه الصعوبات، وإن كان هذا الإجماع متفاوتاً بين مؤكده، وهذا بنسبة (%79.41) ممن اختاروا الإجابة "نعم"، وبين العينة التي اختارت عبارة "أحيانا" وهذا بنسبة (%20.58) وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة الأولى، وعليه نستنتج أن المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط يواجه صعوبات في التعبير عن أفكاره، أما تشخيص هذه الصعوبات فيفصله السؤال التالي.

12- تحليل نتائج السؤال الثاني عشر:

يشخص السؤال الآتي الصعوبات التي قد تواجه المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط عند إنشاء تعبير حر، لهذا جاءت صيغة السؤال على النحو الآتي:

- السؤال الثاني عشر:

ما أهم تلك الصعوبات؟

تشابهت إجابات أفراد العينة، لهذا حاولنا إجمالها في النقاط الآتية:

1- عدم القدرة على ترجمة ما يجول في خواطرهم، والتعبير عن أفكارهم مما يترتب عليه نقص ثقتهم بأنفسهم.

2- عدم القدرة في التعبير على ربط أفكارهم بصورة متسلسلة، أي نقص المقدرة على نسج نصوص تعابيرهم، مما أدى إلى نقص الإبداع الأدبي.

3- ضعف الرصيد اللغوي، وعدم إيجاد المفردات المناسبة للتعبير عن حاجياتهم واهتماماتهم مما يؤدي إلى استعمال بعضهم للعامية، وأحيانا يظهر في ركاكة أسلوبهم وكثرة الأخطاء التعبيرية.

4- نقص ملكة الخيال وافتقارهم للمعلومات التي ينبغي توظيفها.

نستنتج من خلال ما سبق أن هذه الصعوبات تظهر من خلال تعابيرهم الشفوية أو الكتابية مبني ومعنى، انطلاقا من المفردات إلى الجمل، وحتى بنية النص، أما المعنى فأحيانا يكون غير مفهوم، غامض، الألفاظ لا تخدم المعاني المستهدفة، ...الخ.

وعلى العموم فهذه الصعوبات ترجع في الأساس إلى نوع الملكة اللغوية للمتعلمين والتي تلعب فيها القراءة دورا هاما في بنائها، وهذه النقطة أشرنا إليها في الجانب النظري.

**13- تحليل نتائج السؤال الثالث عشر:**

نظرا للدور الكبير الذي تلعبه القراءة في تنمية المهارات اللغوية الأخرى، قمنا

بصياغة السؤال الآتي:

**- السؤال الثالث عشر:**

هل تشعر بأن متعلميك يفضلون حصة القراءة على غيرها من الحصص؟

للإجابة على هذا السؤال قمنا بحصر الإجابات المتشابهة للعينة في اقتراحات

مثلناها في الجدول الآتي:

**جدول رقم (06):**

**- جدول يبين مدى تفضيل المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط لحصة القراءة -**

السؤال	هل تشعر بأن متعلميك يفضلون حصة القراءة على غيرها من الحصص؟		
الاقتراحات	لا	نعم	أحيانا
التكرار	10	12	12
النسبة	%29.41	%35.29	%35.29

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم (06) أن (%35.29) من إجابات العينة

أكدت تفضيل المتعلمين لحصة القراءة على الحصص الأخرى، ونفس النسبة شاركتها

إجابات العينة التي رأت أن هذا التفضيل يكون في أحيان دون أخرى، في حين نجد نسبة

(%29.41) من العينة تؤكد عدم تفضيل المتعلمين لهذا النشاط.

أما تفسير النتائج المتوصل إليها فعائد لأسباب وعوامل ذكرناها سابقا، كون الميل

القرائي مرتبط بثقافة المحيط الاجتماعي نحو القراءة، ومدى تحفيز الأولياء على ممارسة

هذا النشاط، وإلى عوامل مدرسية خاصة بالمعلم والمناهج، وكذا عوامل نفسية تتمثل في

توفر الدوافع لممارسة نشاط القراءة وتفضيله، وإلى نوع النصوص القرائية نفسها

والمواضيع التي تعالجها، ومدى مناسبتها من حيث الطول والقصر والعناوين والشكل وطبيعة هذه النصوص والقضايا التي تتناولها مع اهتمامات المتعلمين وسنهم وجنسهم...الخ.

النتيجة التي يمكن أن نستخلصها من هذا السؤال أن المتعلمين يفضلون حصة القراءة على غيرها من الحصص، حتى وإن كان هذا التفضيل في أحيان دون أخرى، فما هي أسبابه؟

14- تحليل نتائج السؤال الرابع عشر:

يتعلق هذا السؤال بالأسباب التي جعلت متعلمي مرحلة المتوسط يفضلون حصة القراءة على غيرها من الحصص، لهذا جاءت صيغة السؤال على النحو الآتي:

- السؤال الرابع عشر:**ما سبب تفضيلهم لحصة القراءة؟**

يعود تفضيل المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط لحصة القراءة على غيرها من الحصص حسب وجهة نظر العينة إلى أنها تفتح باب مناقشة الأفكار المقروءة بحرية، كما أن بعض المعلومات والمواضيع المتناولة شيقة توافق اهتمامات المتعلمين وتلبي حاجياتهم مما يجعلها متنفسا للتعبير عما يجول في خواطرهم، وتلعب طريقة عرض النص من طرف المعلم وكذا الأسلوب الذي يستخدمه في لفت انتباه المتعلمين إلى الموضوع المقروء وتحفيزهم لقراءته دورا مهما في تفضيلهم لحصة القراءة، وذلك من خلال إثارته للقضايا التي تهمهم باستخدام الأسلوب الشيق في تقديم النص، وربطه بقراءات أخرى يوجههم إليها.

ولعل الحديث عن هذه النقطة قد أشرنا إليه في أسباب الميل للقراءة.

هذا ولا بد من الإشارة إلى أن (15) خمسة عشر معلما لم يجيبوا على هذا السؤال وتركوا مكان الإجابة فارغا، وهذا يدل على جهل هؤلاء بالأسباب التي يمكن أن تنمي هذه المهارة اللغوية، وهذا ما يؤثر سلبا في تعليم المهارات اللغوية الأخرى، لذا ينبغي التأكيد على معرفة المعلمين للأساليب والطرق التي من خلالها يعملون على إكساب المتعلمين ملكة لغوية جيدة.

**15- تحليل نتائج السؤال الخامس عشر:**

حاولنا من خلال هذا السؤال تسليط الضوء على النسبة التي يشغلها نشاط القراءة في تنمية مهارة التعبير الشفهي من وجهة نظر المعلمين، لهذا جاء كآتي:

**- السؤال الخامس عشر:**

ما نسبة مساهمة نشاط القراءة في تنمية مهارة التعبير الشفهي؟

قمنا بحصر إجابات العينة فيما يخص نسبة مساهمة القراءة في تنمية مهارة التعبير الشفهي في اقتراحات محددة صغناها من إجابات العينة راعينا فيها ما يلي:

أ- أقل من 50% مساهمة ضعيفة.

ب- 50% مساهمة متوسطة.

ج- أكثر من 50% مساهمة كبيرة.

وعليه تحصلنا على الجدول الآتي:

**جدول رقم (07):**

**- جدول يبين نسبة مساهمة نشاط القراءة في تنمية مهارة التعبير الشفهي -**

السؤال	ما نسبة مساهمة نشاط القراءة في تنمية مهارة التعبير الشفهي؟			
الاقتراحات	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	لم يجيبوا
التكرار	00	07	24	03
النسبة	%00	%20.58	%70.58	%08.82

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (07) الدور الكبير التي تلعبه القراءة في تنمية مهارة التعبير الشفهي، بحيث لا توجد ولو إجابة واحدة تنفي هذه المساهمة الفعالة، كون أكبر نسبة كانت لإجابات العينة التي أكدت هذا الدور بـ (70.58%) في حين رأى البعض أن هذه المساهمة متوسطة، وذلك بنسبة (20.58%) وهي أيضا نسبة معتبرة

تؤكد مساهمة القراءة في تنمية مهارة التعبير الشفهي، ولو بنسبة متوسطة، في حين أن ثلاثة أفراد من العينة أي ما نسبته (8.82%) لم يجيبوا على هذا السؤال، وهذا راجع في رأينا إلى عامل الخبرة، ونقص في تكوين وإعداد معلم مدرك بأهمية هذه المهارات اللغوية. إن القراءة تعمل على تنمية الحصيلة اللغوية، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ نتيجة القراءة في موضوعات يميلون إليها كما أنها تقوم بوظيفة الغرض العام من القراءة، حيث تقوم الميول ويعزز حب القراءة وتنمي مهاراتها لدى المتعلمين<sup>1</sup>، كما يؤكد "محمد البراهمي" أن جزءا كبيرا من المعجم المكتسب في التعليم الأساسي والثانوي مصدره النصوص القرائية المدرسية، أما النصوص غير المدرسية التي هي موضوع المطالعة الحرة خارج المدرسة، فيكاد يكون دورها ضئيلا في اكتساب اللغة لدى التلاميذ<sup>2</sup>.

كما ينبغي الحديث عن القراءة الناقدة التي يرتبط ظهورها بمرحلة المراهقة، لأنها تعتبر أهم وأنسب مرحلة لتنمية القدرات العقلية العليا، ويرجع ذلك إلى أن القراءة الناقدة مهارة عقلية عليا، تستند على مهارات وقدرات أخرى، ومعنى ذلك أن كفاءتها تتعلق بنمو تلك القدرات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن فترة المراهقة تتميز بنمو القدرات العقلية ونضجها واتساح الاستعدادات والقدرات الخاصة، وهذه القدرات العقلية تحدثنا عنها في الجانب النظري، لهذا لا بد من اختيار نصوص قرائية متنوعة تسمح للمتعلم باكتشاف خصائص النصوص وطرائقها في معالجة الموضوعات وإيصال المعاني، ومنه تنمية المهارات اللغوية الأخرى التي من بينها مهارة التعبير الشفهي.

1. فايز السيد محمد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ص136، 137.  
2. محمد البراهمي، القراءة المدرسية للنصوص، مجلة فكر ونقد، المغرب، العدد 42، أكتوبر، 2001، ص86.

**16- تحليل نتائج السؤال السادس عشر:**

يتمحور هذا السؤال حول العلامات التي تشعر المعلم على أن متعلميه غير مبالين بموضوع القراءة، لهذا جاء على النحو الآتي:

**- السؤال السادس عشر:**

ما هي العلامات التي تجعلك تشعر بأن متعلميك غير مبالين بموضوع القراءة؟ من خلال إجابات العينة وجدنا أن العلامات التي تظهر عدم مبالاة المتعلمين بموضوع القراءة في نظر المعلمين تتمثل في:

1- التشويش والقيام بالفوضى أثناء حصة القراءة، وعدم الانتباه والتركيز مع المعلم خلال الحصة، وأحيانا الشرود المتواصل، أو الانشغال بأنشطة أخرى.

2- عدم طلب المتعلم المعلم المشاركة في قراءة النص، أو الإجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم حول فهم النص.

3- عدم المشاركة والتفاعل مع النص المقروء بطرح تساؤلات واستفسارات على الأفكار والمفردات التي غمضت عليهم.

4- عدم تحضير النص المقروء في البيت، وكذا عدم إحضار كتب القراءة.

5- الغياب أثناء حصة القراءة.

6- عدم القدرة على تحليل أفكار بعض النصوص أو القدرة على تلخيصها مما يدل على عدم فهمها، وهذا ما قد يؤدي إلى حصول النفور.

7- محاولة فتح المناقشة في مواضيع أخرى، وأحيانا أحاديث جانبية خارجة عن الموضوع المتناول بحثا عن المواضيع التي تهمهم، ومحاولة منهم لرد الملل ودفع الضجر الذي أحدثه موضوع النص المقروء، خاصة إذا كان الموضوع جافا بعيدا عن اهتمامات المتعلمين غير مناسب لعمرهم أو مستواهم الفكري... الخ.

**المبحث الثاني:جدولة البيانات الخاصة باستبانات المتعلمين وتحليلها****1- تحليل الأسئلة المتعلقة بالبيانات الأولية للمتعلمين:****جدول رقم (01):****جدول يحدد جنس العينة:**

الجنس		حجم العينة
إناث	ذكور	%100
%54.71	%45.28	
296	245	541

نستنتج من خلال الجدول رقم (01) أن عينة البحث تتكون من (541) متعلما، يمثل فيها عدد الذكور (45.28%)، فيما نجد نسبة الإناث (54.71%)، وبالتالي فهن يشكلن أغلبية أفراد العينة، لهذا سيكون تحليلنا لنتائج الاستبانة بفصل إجابات الذكور عن إجابات الإناث، إلا في بعض الأسئلة التي تتقارب فيها الأجوبة، كما أن فصلنا لإجابات الجنسين راجع لاختلاف شخصية الذكر عن شخصية الأنثى.

إن ارتفاع الوعي في المجتمع، وكذا استقرار الشعوب، وتوفر الأمن دفع بالأسر إلى إرسال بناتهن إلى المؤسسات التعليمية، لهذا نلاحظ ارتفاع نسبة الإناث في مدارسنا، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على وعي الأسرة الجزائرية بأهمية التعليم.

## جدول رقم (02):

## جدول يحدد المستوى الدراسي للعينة:

النسبة	العدد	المستوى الدراسي
%50.46	273	السنة الثانية متوسط
%49.53	268	السنة الثالثة متوسط
%100	541	المجموع

نستنتج من خلال الجدول رقم (02) أن عينة البحث المقدره بنسبة (50.46%) تلميذا في السنة الثانية من التعليم المتوسط متقاربة بشكل كبير مع عدد التلاميذ في السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغة نسبتهم (49.53%)، وجاء هذا التقارب بسبب تقسيم الاستبانات بصورة متساوية عند توزيعها على المستويين المراد دراسته.

## 2- تحليل أسئلة الاستبانة:

## 1- تحليل نتائج السؤال الأول:

جاء نص السؤال الأول كالآتي: "هل تقرأ؟"، وهو سؤال مفتوح حاولنا تقييد إجاباته حتى يسهل علينا تحليلها فيما بعد، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

## جدول رقم (01):

- جدول يمثل احتمال ممارسة متعلمي مرحلة التعليم المتوسط للقراءة -

هل تقرأ؟		السؤال	
الإجابة		الجنس	
نعم	لا		
%	%	%	%
223	22	245	ذكور
%43.98	%64.70		
284	12	296	إناث
%56.01	%35.29		
507	34	541	المجموع
%93.71	%06.28		

أظهرت نتائج البحث الموضحة في الجدول رقم (01) أن غالبية أفراد العينة المتمثل عددهم في (507) تلميذا منهم (%43.98) عند الذكور و(%56.01) عند الإناث قد أجمعوا على أنهم يقرؤون، وفي المقابل نجد (34) تلميذا منهم (%64.70) من الذكور و(%35.29) من الإناث لا يقرؤون.

أي أن الأغلبية الساحقة من مجموع أفراد العينة والتي تقدر بـ (%93.71) يقرؤون، هذه النتائج تفسر وعي وإدراك المتعلمين لأهمية القراءة، أما النسبة المتبقية للذين لا يقرؤون والمقدرة بـ (%6.28) فهي نسبة ضعيفة إذا ما قارناها بالنسبة السابقة.

في حين أن الحديث عن سبب قراءات أفراد العينة من عدمها يوضحه السؤال الثاني من الاستبانة.

2- تحليل نتائج السؤال الثاني:

حاولنا من خلال هذا السؤال معرفة أسباب قراءة التلاميذ، وعليه فقد جاء نصه كالاتي: "لماذا تقرأ؟"، وهو سؤال مفتوح حاولنا فيه جمع أكثر الإجابات تكرارا دون فصل عينة الذكور عن الإناث، لأن إجاباتهم جاءت متشابهة إلى حد كبير، وهي كالاتي:

أقرأ:

- ← 1- لإرضاء الوالدين وإفراحهما.
  - ← 2- للمتعة والتسلية والترفيه عن النفس، وملء أوقات الفراغ.
  - ← 3- لأنها تساعدني على التعبير عما يجول في خاطري، وذلك من خلال تنمية مهاراتي اللغوية.
  - ← 4- لأنها تساعدني على النجاح في مواد أخرى.
  - ← 5- لإيجاد إجابات مقنعة حول الأسئلة المختلفة التي تدور في ذهني، وكذا معرفة ما يغمض علي من مسائل.
  - ← 6- لأن القراءة تساعدني على اختيار المهنة التي أريدها وأتمناها.
  - ← 7- طاعة للمولى عز وجل في طلب العلم.
  - ← 8- لإثراء رصيدي اللغوي، والفكري، وتحسين مستواي الثقافي.
  - ← 9- من أجل مناقشة أصدقائي وزملائي فيما يقرؤون.
- هذه هي أكثر الإجابات ورودا من قبل أفراد العينة، وهي إجابات تشبه إلى حد كبير ما جاء في الجانب النظري عن أسباب قراءة المراهقين.
- فالمراهق يقرأ الكتب باعتبارها مطلبا للوالدين، وحتى المعلمين، وكذا للحصول على إجابات تخص مشاكلهم واهتماماتهم، وأيضا للحصول على معلومات تخص الشخصيات

التي يعتبرونها قدوة، أو معلومات تساعد على اختيار مهنتهم المستقبلية، وأحياناً لتلبية حاجيات عاطفية وجنسية، أو تنمية مهارات مختلفة وغيرها<sup>1</sup>.

كما نلاحظ من خلال الإجابات السابقة أن المراهق قد يقرأ لمطلب ديني وذلك طاعة للمولى عز وجل في طلب العلم، ويمكن تفسير هذه الإجابات في أن الثقافة الدينية والقيم الأخلاقية التي يتمتع بها المراهق في هذه المرحلة قد نضجت إلى حد ما، وهذا ما يجعلها سبباً قوياً في دفعه للقراءة خاصة إذا كانت النزعة الدينية للأسرة عالية، وهذا ما يؤثر في بناء شخصية المراهق.

كما أن مراهق اليوم قد يقرأ لمجرد مناقشة زملائه وأقرانه في المواضيع التي تهمهم، خاصة الأخبار المتعلقة بالأحداث والفضائح والهزليات، لأن "تأثير جماعة الأقران في شخصية المراهق كبير، ليس فقط لأن مفهوم الذات لديه هو انعكاس لمفهوم أقرانه، وإنما أيضاً لأن الضغوط الاجتماعية من الجماعة تؤثر على نمو الصفات الشخصية المقبولة للجماعة"<sup>2</sup>.

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص 129، 130.

2. زريق معروف، خفايا المراهقة، ص 113.

## 3- تحليل نتائج السؤال الثالث:

جاء هذا السؤال على النحو التالي: "تساعدك القراءة على: ..."، وقد قمنا بتقديم اقتراحات متنوعة لتسهيل دراسة الإجابات فيما بعد، كما أدرجنا ضمن هذه الاقتراحات كلمة "أخرى" لمن جاء بإجابة غير مدرجة ضمن الاختيارات المقترحة، واعتمدنا في تحليل الإجابات على التكرارات لاختيار بعض المستجوبين أكثر من إجابة، ثم حولنا هذا التكرار إلى نسب مئوية.

## جدول رقم (02):

- جدول يمثل المساعدات التي يمكن للقراءة أن تقدمها للمتعلمين -

تساعدك القراءة على:								السؤال		
لا شيء		تعلم باقي المواد		سهولة التعبير عن أفكارك		تطوير لغتك		الاقتراحات		
25	%78.12	66	%47.14	107	%37.67	132	%46.97	ذكور	الجنس	
07	%21.87	74	%52.85	177	%62.32	149	%53.02	إناث		
32	%04.34	140	%18.99	284	%38.53	281	%38.12	737	%100	المجموع



شكل رقم (1): - أعمدة تمثل احتمال مساعدة القراءة المتعلمين على شيء -

نلاحظ من خلال الشكل رقم (01) أن أكبر نسبة من إجابات أفراد العينة كانت من نصيب الاقتراحين الأول والثاني، ذلك أن "القراءة تساعد في التعبير بسهولة عن الأفكار" وذلك بنسبة (38.53%) من المجموع الكلي للإجابات، وهذا بنسبة (46.97%) عند الذكور و(53.02%) عند الإناث، وهما نسبتان متقاربتان إلى حد ما، كما أن "القراءة تساعد على تطوير لغة القارئ" وذلك بنسبة (38.12%) من مجموع الإجابات، وهذا بنسبة (37.67%) عند الذكور، و(62.32%) عند الإناث، أما الاقتراح الثالث المتمثل في أن "القراءة تساعد على تعلم باقي المواد" فقد حاز على نسبة (18.99%) من النسبة الكلية للإجابات، وهذا بـ (47.14%) عند الذكور، و(52.85%) عند الإناث.

أما الاقتراح الأخير المتمثل في كون "القراءة لا تساعد على شيء"، فحاز هذا الاقتراح على أضعف نسبة قدرت بـ (04.34%) من أجوبة العينة، وذلك بنسبة (78.12%) عند الذكور، و(21.87%) عند الإناث، ويعود ارتفاع النسبة عند الذكور إلى

امتلاكهم لمصادر ترفيهية وترويحية متنوعة أكثر من الإناث، مثل: اللعب بالكرة وممارسة الرياضة، كما أنهم أقل مكوثا بالبيت على عكس الإناث.

من خلال هذه الإجابات نستنتج وعي التلاميذ بأهمية القراءة، ودورها الفعال في تطوير مهاراتهم اللغوية وتنمية قدراتهم التعبيرية، كما تساهم القراءة في تعلم باقي المواد والنجاح فيها، وهذا يطابق ما جاء في الجانب النظري، أما كون القراءة لا تساعد في شيء، فهذا ينم عن نقص في وعي المتعلم بهذه الأهمية التي تشغلها القراءة في حياة الفرد، وتفسير أسباب هذا النقص متعددة منها: الضعف في المهارة نفسها، أو صعوبة المادة القرائية، مما يؤدي إلى كرهها والعزوف عنها أحيانا أخرى، كما أن المحيط الاجتماعي يلعب دورا كبيرا في التثبيته لهذه الأهمية، وكل هذه النقاط أشرنا إليها في الفصلين النظريين.

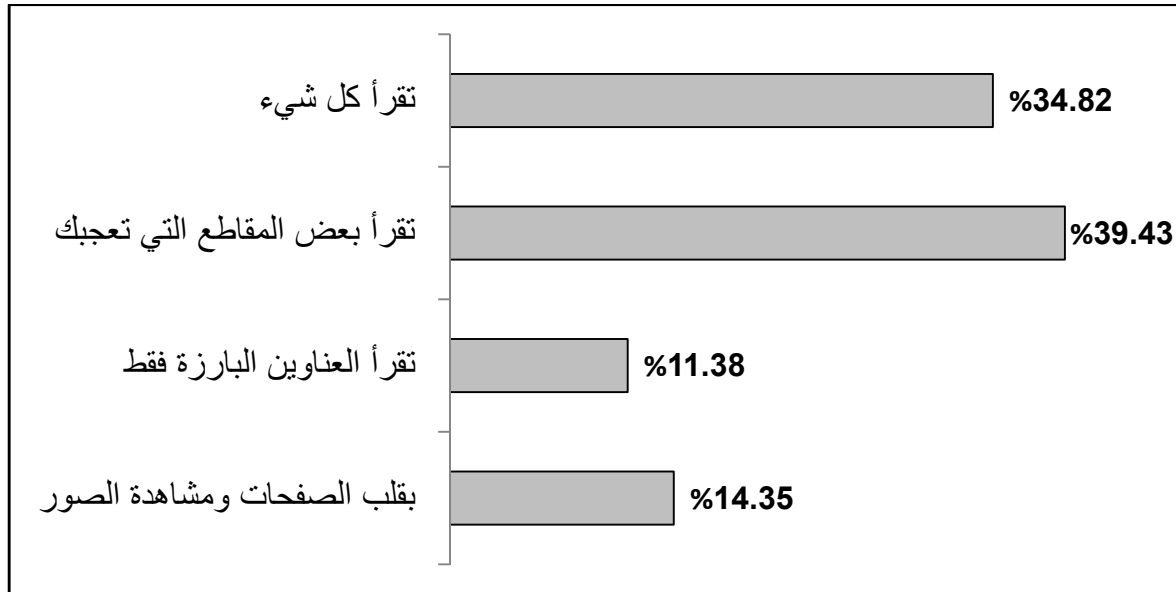
إضافة للاقتراحات المقدمة هناك من أضاف إجابات أخرى، من بينها أن القراءة تساعدهم في تنشيط عقولهم من خلال فتح أبواب متنوعة من المعرفة، وكذا مساهمتها في بناء شخصيتهم، كما تعد مصدرا للترويح عن النفس، واكتشاف معارف جديدة، وفك أسرار ومسائل كانت تغمض عليهم... الخ.

## 4- تحليل نتائج السؤال الرابع:

## جدول رقم (03):

- جدول يبين ما يفعله المتعلمون عندما يتصفحون كتابا معينا -

عندما تتصفح كتابا معينا هل تكتفي:								السؤال	
تقرأ كل شيء		تقرأ بعض المقاطع التي تعجبك		تقرأ العناوين البارزة فقط		بقلب الصفحات ومشاهدة الصور		الاقتراحات	
90	%42.65	95	%39.74	38	%55.07	54	%62.06	ذكور	الجنس
121	%57.34	144	%60.25	31	%44.92	33	%37.93	إناث	
211	%34.82	239	%39.43	69	%11.38	87	%14.35	المجموع	



شكل رقم (2): - أعمدة تمثل ما يفعله المتعلمون عندما يتصفحون كتابا

معينا -

نلاحظ من خلال الشكل رقم (02) أن معظم أفراد العينة "يقرؤون فقط بعض المقاطع التي تعجبهم" وذلك بنسبة (39.43%)، منهم (39.74%) عند الذكور، في حين كان نصيب الإناث من هذا الاقتراح (60.25%)، وتؤكد هذه الإجابة دور الميول القرائية في قراءة مقاطع ومواضيع دون أخرى، فالمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط يهتم بقراءة ما يعجبه من مواضيع تلبي حاجياته وتجب عن أسئلته، وفي هذا تقول سعدية علي بهادر: "القراءة كغيرها من وسائل الاتصال تقدم للمراهق بعض الأشياء التي تقابل حاجاته السيكولوجية والانفعالية، أو رغبته في تعلم شيء يشعر بالحاجة إليه"<sup>1</sup>، وموافقة النصوص القرائية لحاجاته تجعله مهتما بقراءتها.

أما المرتبة الثانية فكانت للاقتراح الرابع المتمثل في أن (34.81%) من العينة "يقرؤون كل شيء"، يتقاسم اختيار هذه الإجابة نسبة (42.65%) للذكور و(57.34%) بالنسبة للإناث، ويمكن وصف هذه الفئة التي تقرأ كل شيء "بأنهم كثيفو القراءة"، لا يميلون لمواضيع تهمهم فقط، بل يميلون للقراءة كنشاط عام، وقد تم التفريق بين "الميل للقراءة" و"الميل القرائي" في الجانب النظري، ولا بأس أن نعيد الإشارة إليه، فالميل للقراءة "هو أن يتوافر لدى الفرد اهتمام ورغبة في ممارسة القراءة بصرف النظر عن محتوى هذه القراءة، أما الميل القرائي فنقصد به شعور ورغبة تجعل الفرد يتفاعل مع المادة القرائية لإشباع حاجاته أو إثارة عواطفه وانفعالاته.

كما نلاحظ من خلال الشكل أن (14.35%) من العينة تكتفي "بقلب الصفحات ومشاهدة الصور"، يتقاسم هذا الاقتراح الذكور بنسبة (62.06%)، في حين قدر نصيب الإناث من هذه الإجابة (37.93%).

إن الصورة أداة عصرية للحوار تنفرد بسهولة وقوة ووضوح قدرتها على المساعدة في إيصال الرسالة أو الفكرة إلى الآخر مهما اختلفت اللغة أو الثقافة أو الجنس، ولعل دور

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص128.

الصورة يكمن في اختصار الوقت لأن "مفهوم شيء معين أو عملية معينة يمكن أن يوضح عن طريق العين في لحظة واحدة، على حين إدراكه عن طريق القراءة يستلزم وقتاً طويلاً"1. وعليه لا بد من التأكيد على أهمية الصور في جذب انتباه القراء، كما يمكن تفسير اكتفاء هذه الفئة بقلب الصفحات ومشاهدة الصور في أنهم يبحثون عن مواد قرائية تلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية والجسدية والفكرية...الخ، وهذا ما يفسره الاقتراح الأخير أيضاً من خلال قراءة (11.38%) من العينة للعناوين البارزة فقط، وتتقاسم هذه الإجابة عينة الذكور بـ (55.07%) وعينة الإناث بنسبة (44.92%)، وعليه لا بد من اختيار عناوين مغرية تشد اهتمام المتعلم وتدفعه لقراءة المزيد، وهذا ما تناولناه بالدراسة في المبحث الأول من الفصل التطبيقي حول أهمية العناوين في جذب اهتمام القارئ.

---

1. حسن فكري ريان، التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 1999، ص247.

## 5- تحليل نتائج السؤال الخامس:

يتعلق هذا السؤال بكون القراءة "ممتعة" أو "مملة"، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (04).

## جدول رقم (04):

- جدول يمثل احتمال شعور المتعلمين بالمتعة أو الملل عند القراءة في مرحلة التعليم المتوسط -

السؤال		هل القراءة					
الاقتراحات		ممتعة		مملة		أحيانا	
الجنس	ذكور	171	%39.95	74	%69.15	/	/
	إناث	257	%60.04	33	%30.84	06	%100
المجموع		428	%79.11	107	%19.77	06	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن (79.11%) من العينة أجمعوا على أن القراءة ممتعة، وذلك بنسبة قدرت بـ (39.95%) عند الذكور، في حين كانت نسبة الإناث من هذه الإجابة (60.04%)، وتعود ارتفاع نسبة الإناث عن الذكور في كونهن أكثر قراءة من الذكور وهذا راجع إلى أن "مشاغل الإناث ومصادر لهوهن أقل مما هي عليه عند الذكور من حيث شغل أوقات الفراغ، ولعب الكرة، واللعب في أزقة الحي وغير ذلك...، في حين يلاحظ أن الإناث في المجتمع العربي أكثر استقرارا في المسكن، وأقل حركة ونشاطا خارجه، الأمر الذي يتيح لهن المطالعة بشكل أفضل"1، كما يمكن تفسير

1. دكاك أمل حمدي، دور المكتبة المدرسية في تعزيز المطالعة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس في مرحلة التعليم الأساسي - دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق، أحياء مناطق: (برزة، مساكن برزة، ركن الدين، الصالحية، مهاجرين) - أنموذجا -، مجلة جامعة دمشق، دمشق، المجلد 28، العدد 3-4، 2014، ص286.

متعة القراءة إلى كون المادة القرائية ممتعة وجذابة وتتفق مع ميول ورغبات القارئ، كما أن كل قارئ سواء كان صغيراً أو كبيراً يقرأ بشكل مختلف، ويبحث في الكتب والدوريات على ما يستهويه ويلبي رغباته"1.

كما لا يمكن إغفال حقيقة "استخدام المراهق للقراءة كوسيلة هامة من وسائل التسلية في تلك المرحلة، حيث يبدأ الفتى أو الفتاة في قراءة القصص الروائية للكبار، وكتب الرحلات والتراجم، ولقد لوحظ من الدراسات المختلفة أن قراءة الجرائد والقصص القصيرة تصبح أكثر شيوعاً بين البنين والبنات فيما بعد الخامسة عشرة من العمر"2. أما فيما يخص الاقتراح المتمثل في كون "القراءة ممتعة" فقد كانت نسبة العينة التي اختارته (19.77%) تتقاسمها نسبة (69.15%) من الذكور، و(30.84%) من الإناث، ولعل عدم الاستمتاع بالقراءة راجع إلى المادة القرائية نفسها، وإلى عوامل أخرى، منها قلة المواضيع والنصوص التي تلبي اهتمامات والميول القرائية للمتعلمين، وكذا عدم تشجيع الأولياء والمعلمين لهم، ونقص المكتبات... الخ.

فيما نجد (01.10%) من العينة وهي نسبة ضعيفة جداً آثرت وصف "القراءة" بكونها "ممتعة" أحياناً و"مملة" أحياناً أخرى، وهذا الوصف كان من طرف الإناث، ويمكن أن نربط هذه المتعة من عدمها بالمادة القرائية نفسها، فهناك مادة قرائية تضيي المتعة وهذا إذا وافقت الميول القرائية للمتعلم، فتجعله يقبل على القراءة بشغف، أما إذا لم تلبي حاجاته وميوله فإنه حتماً سيشعر بالملل والموقف غير المريح اتجاهها مما سيجعله نافراً منها.

لهذا ينبغي على المنظومة التربوية قبل وضع البرامج التعليمية الاطلاع على ميول التلاميذ وهذا لتوجيهها الوجهة الصحيحة، فالقراءة من "أجل الدرس والبحث مثلاً، ليست

1. جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2014/1435، ص248، 250.

2. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص125.

على النقيض من قراءة الاستمتاع، فقد يبدأ الإنسان في القراءة للدرس ثم يتحول اتجاهه إلى الاستمتاع والعكس"1.

خاصة "إذا علمنا أن رغبة الناس في القراءة للاستمتاع قد ازدادت نظرا لتعقد الحياة الاجتماعية وكثرة ما فيها من مشاكل، ونظرا لرغبة الكثيرين في مزيد من المعرفة والتعلم والتنوير"2، لهذا ينبغي التأكيد على توفير مادة قرائية مناسبة لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط، وذلك لتحبيب هذه المادة إلى أنفسهم، وتحويل هذا الحب إلى حب القراءة نفسها كنشاط عام.

---

1. مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ص146.

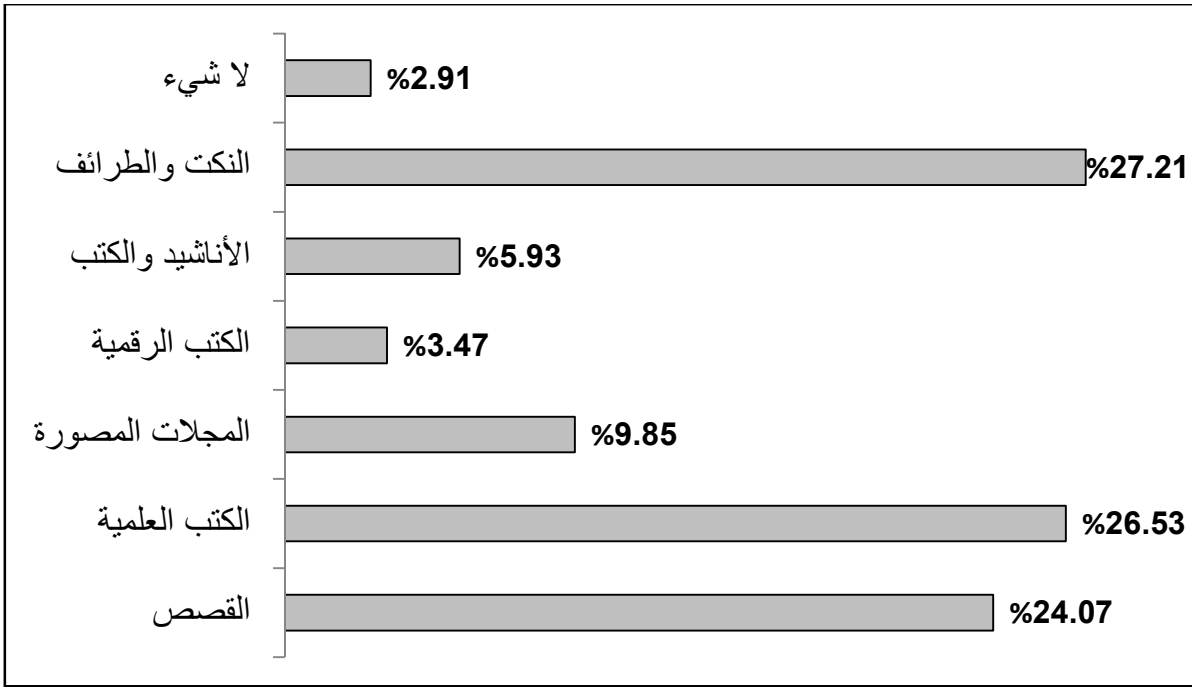
2. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

## 6- تحليل نتائج السؤال السادس:

من خلال هذا السؤال حاولنا تسليط الضوء على التفضيلات القرائية للمتعلمين.

جدول يمثل نوع النصوص القرائية التي يفضلها المتعلمون في مرحلة التعليم المتوسط - جدول رقم (05):

السؤال		هل تفضل قراءة													
		النكت والطرائف		الأناسيد والكتب		الكتب الرقمية		المجالات المصورة		الكتب العلمية		القصص		الاقتراحات	
لا شيء	لا شيء	النكت والطرائف	الأناسيد والكتب	الكتب الرقمية	المجالات المصورة	الكتب العلمية	القصص	الاقتراحات	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
20	76.92 %	117	48.14 %	24	45.28 %	21	67.74 %	39	44.31 %	95	40.08 %	76	35.34 %	76	35.34 %
06	23.07 %	126	51.85 %	29	54.71 %	10	32.25 %	49	55.68 %	142	59.91 %	139	64.65 %	139	64.65 %
26	02.91 %	243	27.21 %	53	05.93 %	31	03.47 %	88	09.85 %	237	26.53 %	215	24.07 %	893	100 %



شكل رقم (3): - أعمدة تمثل نوع النصوص القرائية التي يفضلها المتعلمون في مرحلة التعليم المتوسط -

نلاحظ من خلال الشكل رقم (03) الترتيب الآتي للميول القرائية في مرحلة التعليم

المتوسط:

المرتبة الأولى للنكت والطرائف بنسبة (27.21%)، تتقاسم هذه النسبة عينة الذكور ب (48.14%)، وعينة الإناث ب (51.85%)، ولعل تفسير ذلك يوضحه السؤال السابق من الاستبانة (السؤال رقم (05))، أي أن متعلم هذه المرحلة يميل إلى البحث عن وسائل التسلية والمتعة والترفيه عن النفس ورد الملل، ولا بد من التأكيد على أهمية هذا في تشكيل شخصية المراهق وتوسيع خبراته.

أما المرتبة الثانية، وهي نسبة متقاربة إلى حد ما مع الاقتراح السابق فقد قدرت ب (26.53%) وهذا بنسبة (44.31%) عند الذكور، و(59.91%) عند الإناث، وتفسير ارتفاع هذه النسبة راجع إلى حب الاستكشاف والاطلاع التي يتمتع بها المراهق في هذه المرحلة، كما أن التقدم السريع الذي شمل كافة جوانب الحياة خاصة العلمية والتكنولوجية،

وتعامل المراهق مع الوسائل التي خلفتها هذه الأخيرة بشكل مباشر جعله مهتما بمعرفتها من خلال حب الاطلاع على الكتب العلمية.

كما لاحظنا من خلال الشكل تفضيل المتعلمين للقصص بمختلف أنواعها خاصة القصص القصيرة التي تحمل نهايات سريعة، وذلك بنسبة (24.07%) منها (35.34%) عند الذكور، و(64.65%) عند الإناث، ويمكن الإشارة في هذه النقطة إلى أن الإناث يملن إلى قراءة القصص الرومانسية المليئة بالعواطف والوجدانات، في حين نجد الذكور متعلقين بالقصص البوليسية... الخ، ولعل هذا راجع إلى طبيعة شخصية كل منهما، وفي هذا تقول "سعدية علي بهادر": "تقرأ الفتيات قصصا خيالية أكثر، وهن أكثر اهتماما بالعواطف من الفتيان"<sup>1</sup>.

أما المرتبة الرابعة من التفضيلات والاهتمامات القرائية لمتعلمي مرحلة المتوسط فكانت من نصيب المجالات المصورة، وذلك بنسبة (09.85%) من العينة وتتقاسم هذه الإجابة (44.31%) بالنسبة للذكور، و(55.68%) عند الإناث، ولا بد هنا من الإشارة إلى أهمية الصور في جذب انتباه القارئ وما لها من أثر بالغ في جلب اهتمامه.

فيما نجد الاقتراح المتمثل في تفضيل المتعلمين "للأنشيد والكتب" قد حاز على نسبة (05.93%) من إجابات العينة، وهي نسبة ضعيفة كان الاختيار لها متقاربا بين الذكور بنسبة (45.28%) والإناث بـ (54.71%).

في حين حاز اقتراح "الكتب الرقمية" على المرتبة السادسة بنسبة (03.47%)، وأغلب إجابات العينة كانت من اختيار الذكور بنسبة (67.74%) في حين كان نصيب الإناث من هذه الإجابة (32.25%).

أما المرتبة الأخيرة من التفضيلات فكانت للاقتراح المتمثل في كون المتعلمين "لا يفضلون قراءة شيء"، وذلك بنسبة (02.91%)، وهذا بنسبة (76.92%) عند الذكور،

1. بهادر سعدية، في سيكولوجية المراهقة، ص128.

و(23.07%) عند الإناث، وعلى العموم فهي نسبة ضعيفة إذا ما قارناها بالنسب الأخرى، ويمكن تفسير إجابات هذه الفئة من العينة بأنهم لا يقرؤون أصلاً فكيف ستتكون لهم تفضيلات وميول قرائية إذا لم يطلعوا؟

وفيما يخص الفروق الموجودة بين الجنسين حول الميول القرائية، فقد استنتجنا الترتيب الآتي، وعليه سنحاول عرض الإجابات الثلاث الأكثر تكراراً، كون الإجابات المتبقية جاءت بنسب ضئيلة مقارنة بالنسب الأخرى.

### جدول رقم (06):

-جدول يبين الميول القرائية الأكثر تكراراً عند الجنسين في مرحلة التعليم

المتوسط-

الرتبة	ذكور	إناث
الأولى	النكت والطرائف	الكتب العلمية
الثانية	الكتب العلمية	القصص
الثالثة	القصص	النكت والطرائف

أهم ما يمكن استنتاجه من خلال الجدول رقم (06) أن الميول القرائية لمتعلمي مرحلة المتوسط هي ميول مشتركة بين الإناث والذكور، بالرغم من وجود اختلاف بسيط في الترتيب، إلا أن الميول القرائية تظل نفسها وهذا ما يدفع الإشكالية الخاصة بضرورة مراعاة الفروق الموجودة بين الجنسين في هذه المرحلة.

7- تحليل نتائج السؤال السابع:

يتعلق هذا السؤال بالمواضيع التي يجب متعلمو مرحلة المتوسط قراءتها، لهذا جاءت صيغة السؤال على النحو الآتي:

- ما هي المواضيع التي تحب أن تقرأها؟

وهو سؤال مفتوح إجاباته متنوعة ومتباينة، حاولنا حصرها في ما يأتي:

- 1- مواضيع اجتماعية: تتحدث عن الواقع الاجتماعي كالفقر، اليتيم، التضامن، الآفات الاجتماعية، أزمة السكن، البطالة، الأمراض، الحرقاة، الظلم، القهر، ... الخ.
  - 2- مواضيع ثقافية: كالعادات والتقاليد، العجائب والغرائب، الأعياد، السياحة، ... الخ.
  - 3- مواضيع ترفيهية: كالنكت والطرائف، الألغاز، الألعاب والتسالي، وكذا رسوم الكاريكاتير، ... الخ.
  - 4- مواضيع تاريخية: كالأحداث والشخصيات التاريخية، الاستعمار، المقاومات الشعبية، الفتوحات الإسلامية، قصص الظلم والاستعباد ونيل الحرية والاستقلال، ... الخ.
  - 5- مواضيع دينية: كقصص الأنبياء والرسول، سيرة المصطفى عليه الصلاة والسلام، القيم والعبادات كالحديث عن شهر رمضان وفضل صومه والعبادة فيه، ... الخ.
  - 6- مواضيع علمية: عن الاكتشافات والاختراعات والبحوث العلمية، وسير الأعلام والمخترعين ومغامراتهم العلمية.
  - 7- مواضيع فنية رياضية: تتحدث عن الأزياء والموضة، وأخبار المشاهير والفنانين، وكذا مواضيع تتحدث عن كرة القدم وأخبار الرياضيين، والملاعب، ... الخ.
- نستنتج من خلال إجابات العينة، وجود تنوع واختلاف في المواضيع التي يحبون قراءتها وهذا بصفة متباينة بين فرد وآخر، ويمكن إرجاع هذا التباين إلى أسباب خاصة بكل فرد من أفراد العينة، فقد تكون هذه الأسباب اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، ... الخ.

كما نلاحظ من خلال ما سبق غياب المواضيع الاقتصادية، والبيئية، والسياسية، وهذا راجع إلى ضعف مستوى النضج في هذه المرحلة، والبحث فقط عما يلبي حاجياتها وميولها.

ولتثمين نتائج هذا السؤال استعنا بالدراسة التي قامت بها فرقة المعجمية بمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر\*، وهذا في محاولة جادة للتعرف على المواضيع التي يهتم بها متعلمو مرحلة المتوسط، قامت بتوزيع "1685" ألف وست مئة وخمسة وثمانين" استبانة على مختلف متوسطات الجزائر العاصمة عبر مديرياتها الثلاث "شرق، غرب، وسط"، حيث طالبت العينة بذكر أهم عناوين القصص التي قرؤها، فكانت النتائج كالاتي:

جاء في المرتبة الأولى ذكر قصص الأنبياء والغزوات والسيرة النبوية بتكرار قدر بـ "322" مرة، في حين جاءت قصة "سندريلا" في المرتبة الثانية بـ "289" تكرار. أما المرتبة الثالثة فكانت من نصيب "فلة والأقزام السبعة" وذلك بتكرار قدر بـ "149" مرة، في حين تقاسمت المرتبة الرابعة قصة "جحا" و"القبعة الحمراء" بـ "149" تكرار، أما قصة "السندباد البحري" فجاءت في المرتبة السادسة بـ "121" تكرار، أما قصة "علاء الدين والمصباح السحري" فقد حازت على المرتبة السابعة بتكرار قدر "117" مرة، في حين حازت قصة "بياض الثلج" على المرتبة الثامنة بتكرار قدر بـ "108" مرات.

أما باقي التكرارات فتقاسمتها قصص أخرى متنوعة، وذلك بنسب مختلفة.

هذا فيما يخص القصص المتداولة بين متعلمي هذه المرحلة، أما فيما يخص عناوين بعض الروايات والكتب، فقد كان أكبر تكرار لكتاب "كليلة ودمنة" "لابن المقفع" بـ "167" تكرار، وكتاب "ذاكرة الجسد" "لأحلام مستغانمي" بـ "29" تكرار، وكذا "الحريق"

\* استبانة قامت بها فرقة المعجمية بمركز البحث العلمي بمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، بجامعة الجزائر II، تحت إشراف الأستاذ "الطاهر ميللة"، وهو استبيان مطبوع لم ينشر بعد.

"لمحمد ديب" بـ "21" تكرر، وغيرها من الروايات المشهورة "كالبؤساء" لـ "فيكتور هيغو"، و"روميو وجوليت" لـ "شكسبير"، ... الخ.

من خلال ما سبق نلاحظ أن متعلمي مرحلة التعليم المتوسط يميلون إلى قراءة القصص الرومانسية والخيالية، ولعل هذا راجع إلى خصائص النمو في هذه المرحلة التي تتميز بسيطرة الوجدانات والخيالات، والاستغراق في أحلام اليقظة، كما نجدهم مهتمين ببعض الروايات الطريفة والمسلية وحتى المحزنة أحيانا، كما نلاحظ أن أغلب متعلمي مرحلة التعليم المتوسط يفضلون قراءة المواضيع الرياضية والثقافية والاجتماعية والترفيهية، فيما تقاسمت المجالات المتبقية التكرارات المتبقية.

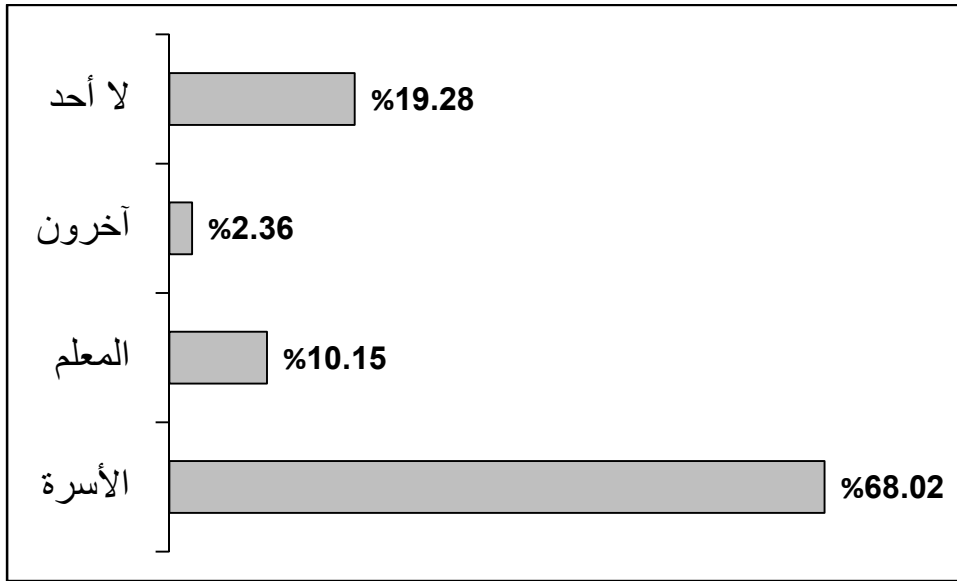
## 8- تحليل نتائج السؤال الثامن:

من خلال السؤال الثامن حاولنا معرفة الأطراف التي تعمل في دفع المتعلمين للقراءة، لهذا جاءت صيغته على النحو الآتي: من يشجعك على القراءة؟ وهو سؤال مفتوح لم نقدم فيه اقتراحات معينة، محاولة منا في جمع أكبر قدر من المعلومات، وبعد ذلك قمنا بتصنيف إجابات أفراد العينة على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

## جدول رقم (07):

- جدول يبين الأطراف التي تعمل على تشجيع متعلم مرحلة المتوسط للقيام بالقراءة -

السؤال								من يشجعك على القراءة؟	
الاقتراحات		الأسرة		المعلم		آخرون		لا أحد	
الجنس	ذكور	183	45.40%	33	55%	07	50%	48	42.10%
	إناث	220	54.59%	27	45%	07	50%	66	57.89%
المجموع	100%	591	68.02%	60	10.15%	14	2.36%	114	19.28%



شكل رقم(4): - أعمدة تبين الأطراف التي تعمل على تشجيع متعلم مرحلة المتوسط على القراءة -

تظهر البيانات الموضحة في الشكل رقم (04)، الدور الكبير الذي تلعبه الأسرة في تشجيع المتعلمين على القراءة، حيث مثلت هذه الإجابة رأي الأغلبية وذلك بنسبة (68.02%) يتقاسمها كل من الذكور بنسبة (45.40%) والإناث بنسبة (54.59%)، "فغرس حب القراءة في نفس الطفل ينطلق من البيت"1، كون الأسرة تشارك الأطراف الأخرى في توفير المادة القرائية المناسبة للمتعلم، مما يساهم في تنمية الميل القرائي لديه، وبالتالي تنمية حبه للقراءة.

هذا ويشير الشكل أن "تشجيع المعلمين على القراءة" نسبة ضعيفة جدا إذا ما قارناها بتشجيع الأسرة، بحيث مثلت هذه الإجابة (10.15%) من المجموع الكلي للإجابات، وذلك بنسبة (55%) عند الذكور، و(45%) عند الإناث، وعليه لا بد من التأكيد على دور المعلم في دفع عجلة التعلم، إذ له دور كبير في غرس عادة القراءة عند

1جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص135.

متعلميه، وفي هذا الصدد يقول "محمد رجب فضل الله": "إن للمعلم دور في تشجيع المتعلم على القراءة"<sup>1</sup>، لهذا ينبغي أن يكون طرفاً محفزاً للتلميذ، يأخذ بيده، ويوجهه، ولو بكلمة شكر حيث يعمل على تشجيع تلاميذه "بمختلف أساليب التشجيع المعنوي، كالثناء عليه ببعض العبارات الجميلة التي يحبها المتعلم"<sup>2</sup> وغيرها.

كما أن بإمكان المعلم غرس عادة القراءة من خلال توجيه المتعلمين إلى الكتب التي تناسب ميولهم، وتلبي أذواقهم، وتشجيعهم على قراءتها، ولعل هذه النقاط أشرنا إليها في الجانب النظري.

كما يبين الشكل السابق أن نسبة (19.28%) من إجابات العينة لا يتلقون أي تشجيع أو تحفيز على القراءة، وهذا راجع في رأينا إلى نقص ثقافة القراءة في المحيط الاجتماعي الذي يحيون فيه سواء ثقافة الأسرة، أو جماعة الأقران، ... الخ.

أما أضعف نسبة فكانت (02.36%) من إجابات العينة وذلك بنسب متساوية بين الذكور والإناث، ونقصد بكلمة "آخرين" جماعة الأقران، أبناء الحي، المسجد، الشارع، ووسائل الإعلام وأي مصادر تشجيعية أخرى للمتعلم، ... الخ.

وهذا الأخير أيضاً قد لمسنا فيه غياب ثقافة القراءة من خلال عدم تشجيع جماعة الأقران مثلاً لبعضهم البعض على ممارستها.

1. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1998/1419، ص40.

2. عبد المجيد هبة، أنشطة ومهارات القراءة، والاستنكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2006/1426، ص98، 99.

## 9- تحليل نتائج السؤال التاسع:

حاولنا من خلال هذا السؤال معرفة المصادر التي يتحصل منها المتعلم على النصوص التي يقرؤها، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (08).

## جدول رقم (08):

- جدول يبين المصادر التي يحصل منها متعلم مرحلة المتوسط على النصوص التي يقرؤها -

السؤال						من أين تحصل على النصوص التي تقرؤها؟	
الاقتراحات		الأنترنت		البيت		المدرسة	
الجنس	ذكور	138	%42.85	66	%43.70	98	%50
	إناث	184	%57.14	85	%56.29	98	%50
المجموع	%100	669	%48.13	322	%22.57	151	%29.29

تظهر البيانات الموضحة في الجدول رقم (08) أن المصدر الرئيسي في الحصول على المواد القرائية لمتعلمي مرحلة المتوسط هو "الأنترنت"، وذلك بنسبة (48.13%) من العينة، مثل اختيار هذه الإجابة (42.85%) من الذكور و(57.14%) من الإناث، وهذا راجع إلى أننا نعيش عصر السرعة بفضل الوسائل التكنولوجية الحديثة، وما توفره من وسائل قرائية متنوعة، فمن بين أهم نتائج وإفرازات الثورة العلمية الحاصلة الآن: "الأنترنت"، إذ تعد من أكثر المصادر مقروئية لأنها كما يقول "كمال بشر": "تصحب الإنسان أنى حل وأنى ارتحل: في المنزل، في الشارع، في المصنع والمتجر، وفي الحقل والبحار والأجواء، بالليل والنهار على حد سواء، وهي في كل الحالات لا تكلفه مالا

يذكر، أو جهدا كبيرا يبذل، إنها تقع بين يديه أو تلقى على مسامعه كلما رغب دون نصب أو تعب"1.

استطاعت شبكة الأنترنت بالإمكانيات الفائقة أن تقدم أفضل الخدمات للمتعلمين والباحثين على مختلف تخصصاتهم، وتمكينهم من الوصول إلى مصادر المعلومات لهذا فإن "الأنترنت" وباختصار توفر بدائل وإمكانيات توسيع الخدمات وتقليص التكاليف"2، لأن ما يتاح على الشبكة وما تقدمه من خدمات يعد امتدادا طبيعيا للدور الذي تقدمه الوسائل القرائية الورقية.

أما المصدر الثاني للحصول على النصوص القرائية فكانت من نصيب المدرسة بنسبة (29.29%) يتقاسمها كل من الذكور والإناث بشكل متساو، وهذا من خلال ما يوفره الكتاب المدرسي من مادة قرائية، وكذا من خلال مكتبة المدرسة التي تسهر على توفير الكتب المناسبة لسن المتعلمين وميولهم وحاجاتهم المعرفية، أو من خلال المادة القرائية التي يقدمها المعلم باجتهاد منه.

فالمدرسة كما أشرنا في الجانب النظري تمثل قطبا مهما في تنمية الميول القرائية من خلال توفير المناهج المناسبة للمتعلمين.

كما يشير الجدول إلى أهمية "البيت" وذلك من خلال توفير الأسرة للمادة القرائية المناسبة من كتب ومجلات، ودواوين شعرية، وقصص لأبنائهم، حيث تحصل هذا المصدر القرائي على نسبة (22.57%) وذلك بنسبة (43.70%) عند الذكور، و(56.29%) بالنسبة للإناث.

1. كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 1999، ص112.

2. الهوش أبو بكر محمود، التقنية الحديثة في المعلومات والمكتبات، نحو استراتيجية عربية لمستقبل مجتمع المعلومات، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 2002، ص132.

فالبيت هو الحضان الأول الذي يستقبل الطفل، ويعمل على رعايته وتنمية مهاراته وقدراته وتلبية حاجاته ما استطاع في ذلك سبيلا.

**10- تحليل نتائج السؤال العاشر:**

مما لا شك فيه أن أي مقرر من المقررات الدراسية التي تضعها الهيئات الوزارية يحتوي على نشاطات ومضامين مختلفة ينعكس ذلك على طبيعة النصوص التي هي بصدد الدراسة والتحليل من قبل المتعلم، وقد وضعنا هذا السؤال خصيصاً لمعرفة واستكشاف ميول التلاميذ القرائية، انطلاقاً من الطابع المختلفة التي تطبع النص، وملاحظة مدى تجاوب المتعلم مع كل نص، لهذا فإن السؤال الأخير جاء متعلقاً بأكثر النصوص إعجاباً في كتابي السنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط، ونص السؤال كالآتي:

- ما أكثر نص أعجبك في كتاب القراءة؟

وهو سؤال مفتوح حاولنا جمع إجاباته وتكراراتها كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول رقم (09):**

- جدول يبين أكثر النصوص التي أعجب بها متعلمو مرحلة المتوسط -

المجموع	الجنس		عناوين النصوص	اسم المقطع
	أنثى	ذكر		
03	00	03	سهرة عائلية	الحياة العائلية
17	11	06	هدية لأمي	
01	01	00	في سبيل العائلات	
10	04	06	أرض الوطن	حب الوطن
00	00	00	تحية العلم الوطني	
06	05	01	الوطن الحبيب	
00	00	00	يا جميلة	عظماء الإنسانية
06	05	01	إنسانية الأمير	
10	05	05	غاندي الرجل العظيم	

00	00	00	وصية أب	الأخلاق والمجتمع
04	02	02	فضائل الأخلاق	
05	01	04	أخلاق صديق	
09	02	07	فضل العلم	العلم والاكتشافات العلمية
18	09	09	الطب أميني	
16	09	07	الضوء العجيب	
17	15	02	من معاني العيد	الأعياد
02	00	02	نشيد العيد	
60	36	24	خاتم العيد	
23	12	11	يوم الربيع	الطبيعة
09	05	04	غصن الورد	
08	07	01	مناجاة البحر	
00	00	00	نظام الغذاء	الصحة والرياضة
02	01	01	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة	
06	00	06	ملاعب الكرة	
09	05	04	قلق ممضّ	الآفات الاجتماعية
12	06	06	ولي التلميذة	
11	07	04	الشريد	
04	01	03	وسائل الإعلام	الإعلام والمجتمع
04	04	00	الصحافة الالكترونية	
17	06	11	دليل الفايسبوك	
16	11	05	درهم السل	التضامن الإنساني
12	07	05	الهلال الأحمر الجزائري	
04	03	01	أسعفوه	
11	08	03	أرخبيل البراكين والعتور	شعوب العالم

09	06	03	التوارق: التاريخ العريق	
11	08	03	أخي الإنسان	
14	09	05	دواء للسرطان	العلم والتقدم التكنولوجي
05	03	02	الإدارة الالكترونية	
09	07	02	إلى أبناء المدارس	
03	03	00	عدو البيئة	التلوث البيئي
06	04	02	إنقاذ البيئة	
11	10	01	محاورة الطبيعة	
23	14	09	ظاهرة الهجرة	الهجرة الداخلية والخارجية
04	03	01	المهاجر إلى المجد	
03	03	00	نور الهجرة	
11	06	05	صانعة الفخار	الصناعات التقليدية
05	03	02	مدينة النسيج	
05	05	00	رسل الصناعة	

نستنتج من خلال الجدول رقم (09) الترتيب الآتي للمقاطع المدروسة في كتابي القراءة للسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط علما أن عدد أفراد العينة في السنة الثانية متوسط هو (273) فردا وفي السنة الثالثة متوسط (268) فردا.

وعليه فقد أجاب (232) فردا فقط من السنة الثانية على النصوص التي نالت إعجابهم، وبالتالي فنسبتهم قدرت بـ (84.98%)، فيما قدرت نسبة الذين لم يختاروا أي نص من النصوص (15.01%).

أما بالنسبة للسنة الثالثة فكانت نسبة الذين اختاروا نصوصا نالت إعجابهم (81.34%)، في حين كانت نسبة من لم يختاروا أي نص، أو كانت إجاباتهم خارج

السؤال المطروح تقدر بـ (18.65%)، وعليه سنأخذ هذا بعين الاعتبار في حساب نسبة الاختيارات الموضحة في الجدول الآتي:

**جدول رقم (10):**

- جدول يوضح ترتيب الميول القرائية لمتعلمي مرحلة المتوسط من خلال المقاطع

المدرسة في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط -

الرتبة	اسم المقطع	التكرار	النسبة
الأولى	الأعياد	79	34.05%
الثانية	العلم والاكتشافات العلمية	43	18.53%
الثالثة	الطبيعة	40	17.24%
الرابعة	الحياة العائلية	21	9.05%
الخامسة	حب الوطن	16	6.89%
السادسة	عظاء الإنسانية	16	6.89%
السابعة	الأخلاق والمجتمع	09	3.87%
الثامنة	الصحة والرياضة	08	3.44%
المجموع		232	84.98%
مجموع الذين لم يختاروا أي نص		41	15.01%

## جدول رقم (11):

- جدول يوضح ترتيب الميول القرائية لمتعلمي مرحلة المتوسط من خلال المقاطع المدروسة في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط -

الرتبة	اسم المقطع	التكرار	النسبة
الأولى	الآفات الاجتماعية	32	14.67%
الثانية	التضامن الإنساني	32	14.67%
الثالثة	شعوب العالم	31	14.22%
الرابعة	الهجرة الداخلية والخارجية	30	13.76%
الخامسة	العلم والتقدم التكنولوجي	28	12.84%
السادسة	الإعلام والمجتمع	25	11.46%
السابعة	الصناعات التقليدية	21	9.63%
الثامنة	التلوث البيئي	19	8.71%
المجموع		218	81.34%
	مجموع الذين لم يختاروا أي نص	50	18.65%

أما فيما يخص الميول القرائية لمتعلمي مرحلة المتوسط من خلال نصوص "فهم المكتوب" أو ما يعرف "بنشاط القراءة" فقد كان الاختيار الأوفر من نصيب النصوص الآتية:

## جدول رقم (12):

- جدول يبين ترتيب الميول القرائية لمتعلمي مرحلة المتوسط من خلال نصوص فهم المكتوب -

الرتبة	النص	تكراره
الأولى	خاتم العيد	60
الثانية	يوم الربيع	23
	ظاهرة الهجرة	23
الثالثة	الطب أمنيّتي	18
الرابعة	هدية لأمي	17
	من معاني العيد	17
	دليل الفاييبوك	17
الخامسة	درهم السل	16
السادسة	دواء السرطان	14

فيما تقاسمت النصوص الأخرى التكرارات المتبقية بنسب تتراوح بين "10 مرات ومرتين"، كما يوجد نصوص لم يكن لها حظ من إعجاب المتعلمين إذ حازت على (00) تكرار مثل: نص "يا جميلة"، و"وصية أب"، و"تحية العلم الوطني"...

والملاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلب هذه النصوص ذات طابع اجتماعي وهذا ما يؤكد ضرورة اختيار المادة القرائية التي لها صلة بحياة وواقع المتعلمين "فحين ندرس للتلاميذ الموضوعات التي ليس لها مكانة مهمة في عوالمهم المشغولة، أي الموضوعات التي لا توجد بين ما يزخر به عالمهم بحجة معرفتهم لما هو قديم، فإن هذه الموضوعات التي تتسم بالغموض وتضرب في التعمية تصبح لعنة على المراهقين، وحينئذ تكون

الأنشطة التي نشجعها والنتائج التي نحصل عليها أكبر دليل على غموض الأهداف، وعندئذ تذهب جهود التلاميذ ومدرسيهم أدراج الرياح إذ لا يكادون يحصلون من وراء دراستها إلا على مزيد من كراهيتهم للأدب ودراسته"1.

لهذا ينبغي التأكيد على أن "ميول المتعلم وحاجاته ومستواه اللغوي ومعارفه السابقة والبيئة اللغوية التي يعيش فيها كلها عناصر تتضافر فيما بينها لتحقيق دافعية المتعلم، مما يجعلنا نأخذها بعين الاعتبار في التخطيط للتعليم وبناء المناهج، لكي يتم الإقبال على التعلم بنشاط وفاعلية"2.

كما ينبغي التأكيد على "أن اقتراب المعلومات الواردة في النص من معلومات المتعلم الأصلية يسرع عملية معالجة المتعلم للنص باستعانتة في تحليل المعلومات الجديدة، وفهمها بما يملكه من معلومات سابقة عن الموضوع"3، وعليه فإن القدرة على فهم النص وتحليل أفكاره يسهم في تنمية الميل للقراءة والاهتمام بها.

أما فيما يخص النصوص التي أحبها الذكور فهي كالآتي:

1- خاتم العيد بـ 24 تكرار.

2- دليل الفايبوك بـ 11 تكرار.

3- يوم الربيع بـ 11 تكرار.

4- ظاهرة الهجرة بـ 09 تكرار.

فيما تقاسمت النصوص المتبقية باقي اختيارات فئة الذكور.

أما تفضيلات الإناث للنصوص الأكثر تكرارا فكان من نصيب ما يلي:

1- خاتم العيد بـ 36 تكرار.

2- معاني العيد بـ 15 تكرار.

1. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص152.

2. المرجع نفسه، ص147.

3. المرجع نفسه، ص146.

3- ظاهرة الهجرة بـ 14 تكرارا.

4- يوم الربيع بـ 12 تكرارا.

5- هدية لأمي بـ 11 تكرارا.

6- درهم السل بـ 11 تكرارا.

نلاحظ من خلال هذه النصوص المختارة تشابه الميول القرائية بين الذكور والإناث إلى حد كبير، وأغلب هذه النصوص هي نصوص اجتماعية يتفاعل معها المتعلم أكثر من غيرها كونها تمس محيطه والواقع الذي يعيش فيه، هذا الواقع الذي يؤثر بشكل كبير في بناء شخصيته وصقل موهبته من عدمها.

بعد تصفحنا لنصوص القراءة للسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط وكذا تحليل استبانات المعلمين والمتعلمين وجدنا أن عددا منها لا يناسب تلاميذ هذه المرحلة الذين تتراوح أعمارهم بين (ثلاثة عشر سنة وأربعة عشر سنة) من حيث مستواهم الذهني، ومن حيث الوسط الاجتماعي الذين يحيون فيه، فهي تتناول موضوعات بعيدة عن اهتماماتهم ولغتهم، وهذا معارض لما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.

كما أن هذه النصوص عمدت إلى تعليم المتعلمين اللغة الأدبية إذ أن معظم النصوص هي أدبية، ولذلك تم تغييب اللغة المستعملة في الخطاب اليومي لهم، مما جعل عددا معتبرا من هذه النصوص يتجاوز مستواهم اللغوي والأسلوبي.

فضلا عما قلناه فإن بعض نصوص الكتابين ليس فيه ما يشد اهتمام المتعلم أو يثيره أو يعنيه في عمره هذا، وذلك هو الذي يحول دون مشاركتهم مشاركة إيجابية فعالة في استثمار النص ومحاولة فهمه.

إن كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط يتصفان بجملته من النقائص المتعلقة باختيار نصوصه المنقطعة الصلة بالواقع اليومي للتلميذ وبما يشد اهتمامه في هذه المرحلة من العمر مما ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي، هذه النصوص وإن ناسبت أحيانا اهتماماته كالنصوص التي تناولت موضوعات التطور

التكنولوجي الحديث، العائلة، المغامرات، إلا أنها تظل غير كافية من حيث عددها، ومن شأنه أن يحول دون إكساب المتعلم لملكة لغوية تمكنه أن يكتب ويعبر بها.

الخاتمة

## الخاتمة

من خلال هذه الدراسة التي انصبت على محاولة التعرف على الميول القرائية للمتعلمين في مرحلة المتوسط، ومدى تحققها في نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة متوسط، فقد خلصنا إلى النتائج الآتية:

1- عدم ملاءمة بعض مواضيع القراءة المقررة في كتابي السنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط لميول المتعلمين القرائية، ويظهر هذا من خلال غياب النصوص الإشهارية، والمهنية، والعلمية، وغلبة النصوص الأدبية التي لم تول مشاكل العصر والأزمات الراهنة اهتماما كبيرا، فلا يوجد نص واحد يتحدث عن أزمة السكن أو البطالة، أو قضية الغش في الاختبارات أو العنف في الملاعب، أو الإشهارات... الخ.

2- عدم ملاءمة مواضيع القراءة لاهتمامات المتعلمين تدفعهم إلى الملل واللامبالاة في الحصص المخصصة لها، مما يجمّد فيهم الحماس ولا تثير لديهم الدوافع الكامنة لقراءتها، وأحيانا حتى العزوف عنها، كما أن ملاءمة بعض مواضيع القراءة المقررة في الكتابين لاهتمامات المتعلمين تفجر لديهم طاقة التحليل والتفسير والنقد، والتلخيص، كما توجههم لميول قرائية جديدة.

3- الشعور بالمتعة أو الملل أثناء حصة القراءة مرتبط إلى حد كبير بنوع الموضوع المعالج، بحيث تنتوع المجالات التي يحب المتعلم في مرحلة المتوسط القراءة فيها، إلا أن الاختلاف يكمن في نوعية القضايا التي تطرحها والمضامين التي تعرضها، لهذا يبحث المراهق عن وسائل التسلية والمتعة مما يجعله يميل إلى قراءة النكت والطرائف، ولا تقلّ المواضيع العلمية في الأهمية نتيجة للتقدم السريع الذي نعيشه مما جعل المراهق متصلا بالوسائل التكنولوجية المتطورة من هواتف ذكية، وشبكات التواصل الاجتماعي المختلفة، التي توفر له ما يحتاجه في أقصر وقت وأقل جهد.

4- تعد "الأنترنيت" المصدر الرئيسي الذي يعود إليه المتعلم في مرحلة المتوسط للحصول على مادته القرائية.

5- نقص الدراسات العلمية الخاصة باهتمامات المراهقين وميولهم القرائية في الجزائر، خاصة أن هذه الميول تختلف من بلد إلى آخر.

6- تتم عملية انتقاء مواضيع القراءة في الكتب المدرسية دون دراسة مسبقة لاهتمامات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط، خاصة أن هذه الفئة هي فئة مراقبة ينبغي مراعاتها، إضافة إلى هذا لاحظنا غياب التنسيق بين اللغويين والأخصائيين النفسانيين وعلماء الاجتماع وغيرهم أثناء عملية اختيار النصوص، ولذلك يظهر لنا عدم الخضوع لمعايير التنظيم والتدرج في عرض النصوص لعدم وجود أساس واضح في اختيارها، مما يؤدي بالمتعلمين إلى الملل من قراءة مواضيع متشابهة مكررة بشكل غير مبرر.

7- توجد ميول قرائية خاصة بمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط، هذه المرحلة الحرجة في حياة الإنسان التي يمسه تغيير في مختلف الجوانب "الجسمية والنفسية والانفعالية والعقلية..."، مما يكون عندها حاجات واهتمامات جديدة تختلف عما كانت عليه في مرحلة الطفولة، ولذلك يقرأ المتعلم في مرحلة المتوسط المواضيع التي تعجبه، وتثير اهتمامه، وتجيب عن الأسئلة التي تغمض عنه، والقضايا التي تشغل تفكيره، كالمواضيع التي تدور حول الفقر، اليتيم، الظلم، الحرقاة، الحرية، أزمنة السكن، البطالة، الأمية، الفساد، العجائب والغرائب، الاختراعات العلمية، المغامرات، الأزياء والموضة، الألعاب اللغوية، الطبخ، أخبار الرياضة والملاعب، وغيرها من المواضيع المستجدة في المجتمع والتي تعتبر مواضيع الساعة خاصة التي تحمل شحنة من العواطف سواء أكانت هذه العواطف طريفة مسلية أو حتى محزنة أحيانا لأن متعلم هذه المرحلة يكون متأجج المشاعر سهل

التأثر، وهذا ما يؤكد ضرورة مراعاة المناهج الدراسية للميول القرائية للمتعلمين في هذه المرحلة.

8- يوجد تشابه كبير بين المتعلمين في الدوافع والحاجات مما يسهل على القائمين عملية اختيار المواضيع والمضامين التعليمية المناسبة لهم، كما لا توجد فروق متباينة ذات دلالة إحصائية فيما يخص الميول القرائية بين الذكور والإناث، مما يجعلها في كثير الأحيان مشتركة ومتشابهة إلى حد كبير، وهذا ما يدفع عنا عناء البحث في كيفية التعامل مع هذه الفروق، ومحاولة إيجاد نصوص لكل منهما.

9- الاختلاف بين المتعلمين أمر طبيعي، والتعامل معه يتطلب إيراد نصوص متنوعة المواضيع، وهذا ما لا نجده في نصوص القراءة الخاصة بالسنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط.

10- إن مراعاة ميول المتعلمين ورغباتهم واهتماماتهم أساس ناجح في عملية التحصيل الدراسي، وتعد الملاحظة من أهم وسائل الكشف عن الميول القرائية للمتعلمين وذلك عن طريق المعلم، فمن علامات الميل القرائي نحو موضوع ما الهدوء أثناء الحصة، والمشاركة الفعالة وغيرها، أما انعدام الميل يظهر من خلال إظهار علامات التأفف والضجر، وإحداث الفوضى وعدم الانتباه أثناء الحصة وغير ذلك.

11- من أسباب الميل للقراءة كنشاط عام موافقة المواضيع والنصوص المقروءة لاهتمامات المتعلمين، مما يساعد بشكل كبير في تنمية مهارة التعبير الشفهي من خلال تنمية الحصيلة اللغوية، وتنمية مهارات التفكير العليا نتيجة القراءة في موضوعات يميلون إليها، كما تتنوع دوافع قراءاتهم لهذا ينبغي معرفتها من أجل حسن استغلالها في عملية اختيار النصوص المناسبة لهم.

12- ملاءمة المواضيع القرائية لاهتمامات المتعلمين وسيلة من وسائل تنمية ثروتهم الإفرادية، وتحسين تعبيرهم اللفظي والكتابي عن انشغالاتهم وميولهم في مختلف جوانب الحياة، غير أن متعلمي مرحلة المتوسط يجدون صعوبة كبيرة في التعبير عن أفكارهم وما يختلج في صدورهم، وهذا راجع إلى نوع الملكة اللغوية للمتعلمين، والتي تلعب القراءة دورا هاما في بنائها.

13- معظم نصوص القراءة أدبية بعيدة كل البعد عن لغة الخطاب اليومي مما جعل عددا معتبرا منها يتجاوز المستوى اللغوي والأسلوبي والنفسي للمتعلمين، ولذلك نراها لا تتسجم مع البنية الذهنية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين، ويغلب على لغة بعضها طابع التكلف والتصنع مما يجعلها لغة ذات طبيعة جمالية بعيدة عن الاستعمال الفعلي للغة التي يحتاجها المتعلم في هذه المرحلة.

14- أغلب النصوص غير معدة في الأصل لغرض تعليمي لغياب بنك خاص بالنصوص التعليمية، كما أنها لم تكيف بحسب حاجات المتعلمين وميولهم، بل وضعت كما وجدت مما جعلها بعيدة كل البعد عن واقع المتعلمين، منقطعة الصلة بالواقع اليومي المعيشي لهم، وبما يشد انتباههم في مرحلة التعليم المتوسط، وهذا الذي ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي لأنهم في هذه المرحلة يميلون إلى قراءة المجالات المرتبطة بمحتواها الواقعي، خاصة النصوص الاجتماعية التي تحمل شحنة من المشاعر والعواطف الكفيلة بالتأثير فيهم، وعلى العكس من ذلك نجد نصوص القراءة في الكتابين موجهة بالأساس لقارئ نوعي ما جعلها تفوق اهتماماتهم من حيث نوعيتها وموضوعاتها.

15- تنتوع العوامل التي تؤثر في الميول القرائية للمتعلمين إلى عوامل خاصة بالمحيط الأسري، وأخرى بالمحيط المدرسي، وعوامل خاصة بالمادة القرائية نفسها، كما تلعب العوامل النفسية والاجتماعية والعقلية دورا كبيرا في توجيه هذه الميول،

وللمعلم دور كبير في تنمية الميل القرائي للمتعلمين من خلال تشجيعهم وإشراكهم في عملية القراءة، ومناقشتهم، وتوجيههم إلى قراءات أخرى، مما يجعله مساهما في إعداد متعلم قارئ.

16- يتم التركيز في تدريس الأنماط على دراسة نمط واحد، ويدرس بطريقة مفككة معزولة عن بعضها البعض، في حين أن تدريس اللغة قائم على شكل متكامل.

17- جاءت عناوين النصوص بسيطة غير مغرية في أغلب الأحيان مما يجعلها غير مثيرة لاهتمام المتعلمين، خاصة وأن العنوان يلعب دورا كبيرا في جذب المتعلمين إلى قراءة النصوص.

18- يميل المتعلمون في مرحلة التعليم المتوسط إلى قراءة القصص الخيالية والأسرية، وحتى النصوص العلمية التي تتحدث عن الاختراعات والرحلات العلمية، والمغامرات، وكذا النصوص التي تسرد البطولات والتضحيات، والتي لها علاقة بالمجال الاجتماعي والعلمي خاصة، وذلك بحسب النتائج التي توصلنا إليها من خلال الاستبانات والتي تؤكد إعجاب المتعلمين بالنصوص الاجتماعية والعلمية، خاصة النصوص التي تقضي على الرتابة والملل، لذلك لا بد من الربط الوظيفي بين محتوى المواضيع المقررة للقراءة في الكتب المدرسية واحتياجات المتعلمين و ميولهم القرائية، لجلب اهتماماتهم و زيادة دافعيتهم نحو القراءة.

وبناء على ما تم الوصول إليه من نتائج فإننا نقدم التوصيات والمقترحات الآتية:  
1- كل تعلم ناجح ينبغي أن يراعي حاجيات المتعلمين وتصوراتهم، فذلك يثير دافعيتهم ويشوقهم للتعلم، وينمي ملكتهم التواصلية، لذا ينبغي على المتخصصين مراعاة ميول وحاجيات المتعلمين عند اختيار المحتويات التعليمية.

- 2- إعادة النظر في النصوص المقررة للقراءة في الكتابين (كتابا اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة متوسط) وتنقيحها بالشكل الذي يحقق ميول المتعلمين، وتكييفها مع حاجات المتعلمين القرائية وميولهم.
- 3- التنوع في نصوص القراءة والمواضيع التي تتناولها مع مراعاة الميول القرائية للمتعلمين، والعمل على إدراج نصوص تراثية فيها عبر وطرافة، مما يجعلها قادرة على تنمية المهارات اللغوية والمتعة الفنية، وكذا إدخال النصوص القرائية القصصية منها خاصة، لاهتمام المتعلمين في هذه المرحلة بالقصص.
- 4- العمل على تنمية الميول القرائية للمتعلمين ليتجاوز مجرد الاهتمام بقراءة المنهج الدراسي إلى الاهتمام بالقراءة بمفهومها العام.
- 5- تعديل المناهج التعليمية بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين وميولهم من أجل زيادة إقبالهم على القراءة، من خلال تضمينها ثقافة وعادات وقيم ورغبات وأنماط المجتمع الذي يعيش فيه المتعلمون.
- 6- تنمية مهارة التعبير بنوعيه من خلال تقديم لغة تمكنهم من الاتصال بغيرهم عن طريق استغلال نصوص من الحياة اليومية.
- 7- التأكيد على أهمية المناقشة في تنمية الميل القرائي، ومنه أهمية المعلم في توجيه المتعلمين نحو القراءة وتنمية الميل إليها، وتوجيههم إلى نصوص قرائية أخرى.
- 8- اختيار النصوص المسيرة للأحداث والمستجدات الحاصلة في المجتمع، من خلال تغيير نصوص القراءة وفقا للتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والعلمية، والفنية،... الخ، كمباراة نهائي كأس إفريقيا لعام 2019 وفوز المنتخب الجزائري، ومنه توظيف النصوص الأصيلة في تعليم القراءة، خاصة النصوص الاجتماعية التي ينبغي الانطلاق منها للحديث عن المجالات الأخرى.

9- العودة إلى الأنترنت للحصول على نصوص متنوعة بغرض قراءتها، كالحوارات الموجودة في مواقع التواصل الاجتماعي، كما يجدر توظيف النصوص المهنية والعلمية والنصوص الإشهارية وغيرها.

10- التنسيق بين الأخصائيين النفسانيين، وعلماء الاجتماع، واللغويين عند اختيار نصوص القراءة المقررة في الكتب التعليمية.

11- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تحليل وتقويم محتوى موضوعات كتب القراءة في المرحلتين الابتدائية والثانوية في ضوء الميول القرائية للمتعلمين مع إجراء دراسة مقارنة بين الميول القرائية للمتعلمين في المدن والأرياف.

12- اتباع إستراتيجية محكمة تتوخى الدقة العددية في وضع النصوص النظرية والشعرية، وإدراج الأنماط والفنون الأدبية المختلفة.

هذه هي أهم النتائج والتوصيات التي توصلنا إليها في بحثنا هذا، وإننا على يقين أن هذا الموضوع الشائك المتشعب يحتاج إلى مجهودات أكبر، وأن هذه النتائج يمكن أن تثرى وتطور كلما تعمقنا في البحث والدراسة.

نسأل الله تعالى أن ينفعنا بهذا العلم، ويوفقنا على مواصلة مسيرة البحث، "والله من وراء القصد معين".

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المصادر

والمراجع

❖ القرآن الكريم، برواية حفص.

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط8، 1975.
2. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إريد، الأردن، ط1، 2007/1427.
3. ----- توظيف النظرية التباغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية - رسالة دكتوراه دولة -، مخطوطة قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، 2000.
4. أبو علام رجاء محمود، علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت، ط4، 1986.
5. أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط8، 1965.
6. إسماعيل محمد عماد الدين، النمو في مرحلة المراهقة، دار القلم، الكويت، د.ط، 1982.
7. أمعشوشو فريد، البعد الجهوي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية، مجلة علوم التربية، أنداكوم للصحافة والاتصال، الرباط، المغرب، ع49، 2012.
8. أنجيس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية - تدريبات عملية -، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006.
9. أنطوان صباح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.
10. أوزي أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط3، 2011/1432.

11. أوشيش حماش كريمة، إشكالية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ع5، 2007.
12. ----- النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي، كراسات المركز [إشكالية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية]، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد 05، 2007.
13. البراهمي محمد، القراءة المدرسية للنصوص، مجلة فكر ونقد، المغرب، العدد 42، أكتوبر، 2001.
14. برينكر كلاوس، التحليل اللغوي للنص: مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة: سعيد حسن البحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2005.
15. بشر كمال، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 1999.
16. بطانية ربا فهمي وبركات علي أحمد، اهتمامات القراءة ومعوقاتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد السادس، العدد الثالث، 2006/1426.
17. البقاعي إيمان، المتقن "معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، جداول ومصطلحات"، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت.
18. بكار عبد الكريم، القراءة المثمرة، دار الوعي، الجزائر، ط2، 2012/1433.
19. بلعيد صالح، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2008.

20. بني ياسين محمد فوزي أحمد، اللغة (نشأتها، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها)، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1، 2011.
21. بني يونس محمد محمود، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
22. بهادر سعدية محمد علي، في سيكولوجية المراهقة، دار البحوث الجامعية، الكويت، ط1، 1980/1400.
23. البهي السيد فؤاد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1974.
24. بوحساين نصر الدين، تعليم اللغة العربية - واقع وآفاق - مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ع3، السداسي الأول، الجزائر، 2011.
25. بوحوش عمار والذنيبات محمد محمود، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2005.
26. التل شادية والمقدادي محمد، أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب، مجلة أبحاث اليرموك، الأردن، د.ط، 1991.
27. الجزار محمد فكري، العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، 1998.
28. جميل طارق عبد المجيد، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2014/1435.
29. الحاج صالح عبد الرحمن، أثر النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد اللسانيات والصوتيات، جامعة الجزائر، [1973-1974]، العدد 4.

30. ----- الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 05، العدد 09، 1985.
31. ----- الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 03، 2000.
32. الحريري رافدة عمر، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.
33. الحريري عبد الواسع، الخطاب والنص - المفهوم العلاقة والسلطة -، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008.
34. الحلاق علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، الدار الحديثة للكتاب، عمان، الأردن، د.ط، 2010.
35. حلمي عبد الحميد أماني، برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع16، 2002.
36. حمداوي جميل، السيميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، وزارة الثقافة، الكويت، العدد 03، المجلد 25، 1997.
37. الحموز محمد عواد، تصميم التدريس، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2004.
38. خضر عبد الباسط متولي، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، د.ط، 2005/1426.
39. خطابي محمد، لسانيات النص - مدخل إلى انسجام الخطاب -، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2006.

40. الخميسي السيد سلامة، التربية والمدرسة والمعلم: قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2001.
41. الخياط ماجد محمد، أساليب البحث العلمي، دار الراية، عمان، الأردن، ط1، 2011/1432.
42. دكاك أمل حمدي، دور المكتبة المدرسية في تعزيز المطالعة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس في مرحلة التعليم الأساسي - دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق، أحياء مناطق: (برزة، مساكن برزة، ركن الدين، الصالحية، مهاجرين) - أنموذجا -، مجلة جامعة دمشق، دمشق، المجلد 28، العدد 3-4، 2014.
43. دوتراسن روبير، التربية والتعليم، تر: أنطوان فوزي وآخرون، مكتبة لبنان، د.ط، د.ت.
44. دوفي جيرالدج وشيرمان جورج ولورا وهلر، كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، تر: إبراهيم محمد الشافعي، مكتبة الفلاح، الكويت، د.ط، 1987.
45. الديدي علي، التحليل النفسي للمراهقة: ظواهر المراهقة وخفاياها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995.
46. راجح أحمد عزت، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط10، 1982.
47. الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 1995.
48. رخا مريم يوسف، دور المجالات المتخصصة في تقديم نماذج القدوة للمراهقين، دراسة مسحية، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في دراسة الطفولة، جامعة عين شمس، قسم الإعلام وثقافة الطفل، معهد الدراسات العليا للطفولة، مصر، 2005.

49. الرديني محمد علي عبد الكريم، منهج البحث الأدبي واللغوي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2010.
50. الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، لبنان، بيروت، ط2، 1986/1402.
51. رينينجر كي آن وآخرون، الميول ودورها في التعلم والنمو، ترجمة: نصره عبد المجيد جلجل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2005.
52. الزاكي عبد القادر، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة: تحليل عملية التلقي من خلال سيكولوجية القراءة، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رقم 36، الرباط، المغرب، 1994.
53. زروقي توفيق، النظام التربوي في الجزائر (محاكاة نقدية لواقع التوجيه المدرسي)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2008.
54. زريق معروف، خفايا المراهقة، دار الفكر، دمشق، ط2، 1986/1402.
55. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 1999.
56. زكي صالح أحمد، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ط، 1972.
57. زهران حامد عبد السلام، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1972.
58. ----- وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الطفل: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007/1428.
59. زيدان محمد مصطفى، السلوك الاجتماعي للفرد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ط، 1965.
60. الساموك سعدون محمود، والشمري هدى علي جواد، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005.

61. السرطاوي زيدان أحمد وآخرون، موضوعات القراءة التي يميل إليها الطلاب في المراحل التعليمية وأثر الجنس والمستوى الصفي على ذلك، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، 2002.
62. سعد مراد علي، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، علم الكتب، القاهرة، ط1، 2006.
63. السفاضة عبد الرحمن، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، ط3، 2004.
64. سلامة عبد الحافظ، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000.
65. سمك محمد الصالح، فن التدريس للتربية اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، 1979.
66. سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مطابع وزارة المعارف، الرياض، ط4، 1416.
67. السيد محمود أحمد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987.
68. الشاروني يعقوب، تنمية عادة القراءة عند الأطفال، دار المعارف، مصر، ط4، 2005.
69. شحاتة حسن، أدب الطفل العربي - دراسات وبحوث -، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط2، 1994/1413.
70. ----- قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط4، 2000/1421.

71. ----- والنجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي إنجليزي - إنجليزي عربي)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003/1424.
72. شريف سليم محمد، وأبو رياش حسين محمد، القراءة السريعة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009.
73. شقروس شادية، سيمياء العنوان في ديوان مقام البوح "لعبد اله العشي"، منشورات الجامعة، الملتقى الوطني الأول: السيمياء والنص الأدبي، بشرة في 7-8 نوفمبر، 2000.
74. صبحي زينب، إعداد الطفل للمدرسة، دار المواهب، الجزائر، ط1، 2009.
75. الضبغات زكريا إسماعيل، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2007.
76. طعيمة رشدي أحمد ومناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000/1420.
77. عاقل فاخر، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط9، 1982.
78. عبد الأمير حسن زينة، القراءة الصامتة: أهميتها ومفهومها وأنواعها ومهاراتها وسبل تنميتها، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، ع71، 2011.
79. عبد الباري ماهر شعبان، إستراتيجية فهم المقروء، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.
80. ----- سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، الأردن، د.ط، 2009.
81. عبد الحميد هبة محمد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2006/1426.

82. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002.
83. عبده عبد الهادي وعثمان فاروق، سيكولوجية القراءة، دار المعارف، القاهرة، 1995.
84. عطا إبراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2005/1425.
85. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008/1428.
86. ----- والهاشمي عبد الرحمن، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2005.
87. عقل محمود عطا، النمو الإنساني في الطفولة والمراهقة، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ط3، 1996.
88. علام صلاح الدين محمود، القياس والتقويم النفسي والتربوي، دار الفكر، مصر، ط5، 2011.
89. علي سعد الله جاب الله وآخرون، تعليم القراءة والكتابة، دار المسيرة، ط1، 2011/1432.
90. عليمات عيسى راشد، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2006.
91. العمرية صلاح الدين، علم النفس النمو، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011.
92. عواطف أبو العلاء، التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية، دار النهضة العربية، د.ط، د.ت.
93. العواملة حابس، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2004.

94. عوراتي سناء طيبي والسرطاوي عبد العزى وآخرون، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، الأردن، د.ط، 2009.
95. عوض عباس محمود، علم النفس العام، الدار الجامعية، بيروت، د.ط، د.ت.
96. عوض فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، إيتراك للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2003.
97. العيسوي عبد الرحمن محمد، سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر، دار الوثائق السالمية، الكويت، ط1، 1987/1407.
98. غباري ثائر أحمد، الدافعية النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008/1428.
99. غرمول ميلود، كتاب اللغة العربية - السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط -، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.
100. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، كفايات التدريس (المفهوم - التدريب - الأداء)، دار الشروق، عمان، ط1، 2003.
101. فخري محمد صالح، دعوة الإسلام إلى إجادة القراءة والكتابة، دار الوفاء للطباعة، مصر، ط1، 1995/1415.
102. فرج حسام أحمد، نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2، 2009/1430.
103. فرج عبد اللطيف بن حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، دار الثقافة العامة، عمان، الأردن، ط1، 2009/1430.
104. فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 1992.
105. فكري حسن ريان، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، ط4، 1999.

106. فهد خليل زايد ومحمد صلاح رمان، دار الإعصار العالمي، الأردن، ط1، 2016.
107. فهد خليل زايد، فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية، دار النفائس، الأردن، ط1، 2010 /1430.
108. فهمي مصطفى، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، مصر، د.ط، د.ت.
109. فهمي مصطفى، القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 1998/1418.
110. قاسم أمجد، الجودة الشاملة في التعليم: تعريفها، أهميتها، مبادئها وأهدافها، دار سعود، عمان، الأردن، د.ط، 2012.
111. قايد عبد الحميد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتب اللبناني، بيروت، د.ط، 1981.
112. القذافي رمضان محمد، علم النفس الطفولة والمراهقة، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية، د.ط، 1977.
113. قورة حسين سليمان، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، القاهرة، ط1، د.ت.
114. كاظم خيرى أحمد وجابر عبد الحميد، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ط، د.ت.
115. اللبودي منى إبراهيم، صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها واستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2005.
116. لبيب رشدي، التغير في الميول العلمية بين جيلين من التلاميذ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1974.

117. لصنامي خديجة، علاقة كتاب اللغة العربية بالمعلم والمتعلم، مقال منشور في برنامج الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية (واقع وآفاق) يومي 24 و 25 نوفمبر بالجزائر، 2007.
118. لعبيدي العيد، مسالك في العمل التربوي، دار البصائر، الجزائر، ط1، 2008/1428.
119. مجاور محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1998/1418.
120. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1998/1419.
121. ----- القراءة الحرة عند الأطفال، عالم الكتب، مصر، ط2، 2000.
122. محمد عباس خليل وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في النقد وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، د.ط، 2007.
123. محمد عبد الحميد، بحوث الصحافة، عالم الكتب، ط1، 1992.
124. محمد عماد الدين إسماعيل، النمو في مرحلة المراهقة، دار القلم، الكويت، د.ط، 1982.
125. مخيمر محمد هشام، علم النفس النمو والطفولة والمراهقة، دار شيليا، الرياض، د.ط، 2000.
126. مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1997.
127. مرسي محمد منير، المعلم والنظام: دليل المعلم في تعليم المتعلم، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1998.

128. مطاهري صفية، أهمية النص في العملية التعليمية، مقال منشور في برنامج الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية - واقع وآفاق - يومي 24 و 25 نوفمبر 2007، بالجزائر.
129. المعبي جيهان سعد، استخدامات المراهقين لوسائل الاتصال والاشباعات التي تحققها، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية، مصر، 2003.
130. مكي صليحة، طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية للسنة الأولى متوسط والسنة السابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي، مجلة اللسانيات، الجزائر، العددان 12، 13.
131. المليجي عبد المنعم والمليجي حلمي، النمو النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ط4، 1973.
132. منسي محمود عبد الحليم، التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 1993.
133. ميلود رفيق، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات، منشورات أنوار المعرفة، الجزائر، د.ط، 2012.
134. النصار صالح عبد العزيز، تعليم الأطفال القراءة - دور الأسرة والمدرسة -، الرياض، السعودية، ط1، 1424.
135. نهاية أحمد صالح، أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، كانون الأول، 2013.
136. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2008/1429.

137. ----- معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيقي، مقال منشور في برنامج الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية (واقع وآفاق) يومي 24 و25 نوفمبر بالجزائر، 2007.

138. هندي صالح دياب وآخرون، تخطيط المنهج وتطوره، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1999.

139. الهوش أبو بكر محمود، التقنية الحديثة في المعلومات والمكتبات، نحو استراتيجية عربية لمستقبل مجتمع المعلومات، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 2002

140. وجيه محمود إبراهيم، المراهقة: خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف، د.ط، 1981.

141. وهبة مجدي والمهندس كامل، معجم المصطلحات العربي في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.

#### المعاجم باللغة العربية والأجنبية:

1. ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، منشورات أحمد علي بيضون، تحقيق عامر حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ج7.

2. الفيروز آبادي مجد الدين محمد يعقوب، القاموس المحيط، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، ط5، 1996/1416.

3. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، ط2، 1972/1392.

4. مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004.

5. مذكور إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط2، د.ت.

6. المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط32، 1997.

7. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Québec, 1993.

الوثائق التربوية:

1. دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط -، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، الجزائر، أكتوبر 2017.
2. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، الجزائر، أكتوبر 2017.
3. دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.
4. مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.
5. مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.
6. مناهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، أكتوبر 2017.
7. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جميع الشعب الأدبية والعلمية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ماي 2006.
8. الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

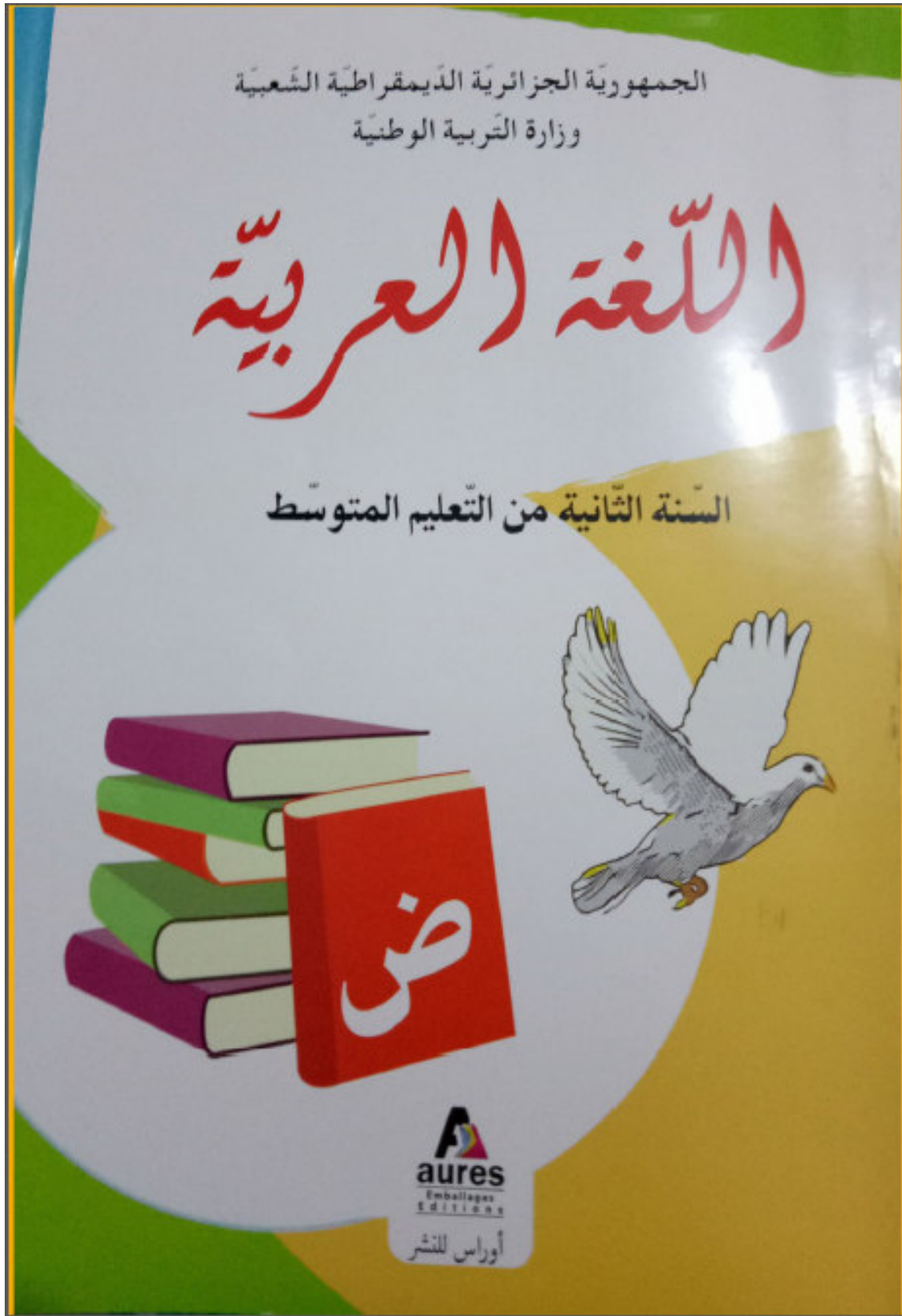
المراجع باللغة الأجنبية:

1. Achour C. et Rezzoug S., Convergences critiques, OPU, Algérie, 1995.
2. Adam J. M., Linguistique textuelle des genres de discours aux textes, Nathan, 1999.
3. Arleen Shearer Mariotti, Susan P. Homan: Linking reading assessment to instruction: An application work text for elementary classroom teachers 4nd, Laurence Erlbaum Associates inc., publishers, Malhaxal, New Jersey, 2005.
4. Ben Smaiel Citein, La psychiatrie, OPU, Alger, 1994.

5. Callahan & Clark, Teaching in the middle and secondary school, New York, Macmillan, 1982.
6. Cathy J. Cobb, Pattern of newspaper reading among teenagers, Communication research, vol 13, N°2, April 1986.
7. Cazourla G., Chappins R., Chauvier R., Legros P., Missoum G., Manuel de l'éducateur sportif, édition Vigot, Paris.
8. Chiu, L.H. Reading preferences of fourth grade, children and reading ability, Journal of Educational Research, 1973.
9. Donahue P.L., National Center for Education Statistics, The nation's report card : Fourth, Grade-Reading2000, US Department of Education office of Educational Research and Improvement, April2001.
10. Doron R., Parot F., Dictionnaire de psychologie, puF, Paris, 2007.
11. Foulquie P., Dictionnaire de la langue pédagogique, universitaires de France, Paris, 1971.
12. Harold Anderson, Comprehension and interpretation, Evaluation of reading, V. Chicago press, 1955.
13. Harper J. & Marshall E., Adolescent's problems and their relationship to selfesteem, Adolescence, 2010, 26 (104).
14. Hester R.K., Teaching every child to read, New York, Harper and Row, 1986.
15. Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris, 2002.
16. John Dewey : Interest and Effort, Boston, Howghton Mifflin, 1913.
17. Kaback S.: Lesson from Ellen : A case study investigation of comprehension strategy instruction in action, PHD. Disseilation, The University of Miane, 2003.
18. Kestemberg E. (1962), Attaque de soi à l'adolescence désir et refus de séparation ? (N. Kernier& al., Eds 2008) cahiers de psychologie clinique.
19. Larkin E. and Grotta G., The newspaper as source of consumer information for young adults, Journal of advertising, N°6, 1977.

20. LudoVerhoeven : Catherine E., Snow literacy and motivation : Reading engagement in individuals and groups, Lawrence Erlbaun Associates inc., publishers, Malawah, New Jersey, 2001.
21. Rayner Keith & Pollatsek Alexander : The psychology of reading, Englewood, Cliffs, New Jersey : Prentice –Hall International inc., 1989.
22. Rymond Rivier B., Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, 13 édition Mardaga, 1997.
23. Selten Sperger, Auille C., Guile J. M., Un cas de dépression masquée chez un adolescent. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 2012, vol.60.
24. Summers, E. Gand Lukaseyich, A, in Relation to sex, community, and maturation (grade level) : A. Canadian perspective, Reading research Quarterly, Spring, 1983.
25. Suzanne Hidi : Interest and its contribution as a mental resource for learning, Review of Educational Research, vol 60, n° 4, 1990.
26. Waller Louise, Teaching reading in high school : Improving reading in the content areas, New York : Harper ls, Row publishers, inc., 1984.
27. Walter A. Thuker & Alfred T., collette : Teaching science into day's secondary schools 2<sup>nd</sup>, edition (New Delhi, prentice, Hall of India), 1964. Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique et des sciences de la langue, Larousse, Paris, 1999.

الملاحق



## أقرأ نصي

01



## سهرة عائلية

لا شك أن للجلسات والسهرات العائلية دوراً هاماً في توفير السعادة والاستقرار للأبناء.

الحياة العائلية

## أثري لغتي

كَانَ تَخْلُفُنَا حَوْلَ أَبِي فِي السَّهْرَةِ حَوْلَ الْمَدْفَاةِ هِيَ الْفَتْرَةُ الْوَحِيدَةُ الَّتِي نَجْتَمِعُ فِيهَا إِلَيْهِ؛ فَتَحْنُ لَمْ نَكُنْ نَأْكُلُ مَعَهُ، لِأَنَّ إِصَابَتَهُ بِدَاءِ السُّكَّرِ مُنْذُ سِنَوَاتٍ شَبَابِهِ كَانَتْ تَفْرِضُ عَلَيْهِ نِظَامًا خَاصًّا لِلأَكْلِ، وَمِنْ هُنَا كَانَ يَتَجَنَّبُ الْجُلُوسَ إِلَى مَائِدَتِنَا خَشْيَةً أَنْ تَمْتَدَّ يَدُهُ لِلْمُخْرَمَاتِ عَلَيْهِ بِسَبَبِ الْمَرَضِ.

أَمَّا فِي السَّهْرَاتِ السُّخَّوِيَّةِ فَقَدْ كَانَ يُقَابِسُنَا أَحْيَانًا أَكْلَ الْبُرْتُقَالِ وَالْجُوزِ، وَكَانَتْ إِجْرَائَاتُ تَكْسِيرِ الْجُوزِ وَتَقَشِيرِ الْبُرْتُقَالِ الَّتِي تَتَوَلَّاهَا أُمِّي غَالِبًا مِنْ بَيْنِ الطُّفُوسِ الَّتِي تَحْرِصُ عَلَيَّ حُضُورِهَا، وَكُنْتُ أَعْجَبُ كَيْفَ يُفَضِّلُ أَبِي أَكْلَ الْبُرْتُقَالِ الْحَامِضِ، فِي الْوَقْتِ الَّذِي كُنَّا فِيهِ نَحْنُ الصَّغَارَ نَتَنَازَعُ صِنْفًا مِنَ الْبُرْتُقَالِ الْحَلْوِ، لَمْ أَعُدْ أَجِدُ لَهُ أَمْرًا فِي الْأَسْوَاقِ الْيَوْمِ.

وَكَانَ اسْتِهْلَاكُ الْأُسْرَةِ لِلْجُوزِ غَالِبًا، فَهُوَ، زِيَادَةً عَنِ سَهْرَاتِ الشَّبَابِ يُسْتَعْمَلُ فِي صِنْعِ الْحَلْوِيَّاتِ، لِأَنَّ وُجُودَ بَعْضِ أَصْنَافِ الْحَلْوَى كَانَ ضَرْورِيًّا عَلَيَّ مَدَارَ السَّنَةِ، وَلَيْسَ فِي الْأَعْيَادِ قَطْعٌ، فَلَمَّ يَكُنْ يَصْغُحُ أَنْ يَأْتِيَ زَائِرٌ عَلَيَّ حِينَ بَغْتَةٍ، دُونَ أَنْ يَكُونَ فِي وَسْعِ أُمِّي أَنْ تُقَدِّمَ لَهُ بَعْضَ الْحَلْوِيَّاتِ.

أَذْكُرُ أَنْ مَنظَرَ جُوزَةِ بَيْضَاءَ، فَشَرَّتْهَا نَاصِعَةً، اسْتَهْوَاهُ ذَلِكَ لَيْلَةً فَأَصْرَّ عَلَيَّ أَنْ يَكْسِرَهَا بِنَفْسِهِ، وَكَمْ كَانَتْ دَهْشَتُهُ وَدَهْشَتُنَا كَبِيرَةً عِنْدَمَا وَجَدَ بِدَاخِلِهَا كُتْلَةً سَوْدَاءَ لَا تُشْبِهُ لُبَّ الْجُوزِ مِنْ نَعْمٍ وَلَا مِنْ قَرِيبٍ.

«أَعُوذُ بِاللَّهِ... هَذِهِ الْجُوزَةُ مِثْلُ السَّنَاقِي» كَانَ تَعْلِيْقُهُ.

وَضِحِكْتُ أُمِّي لِتَعْلِيْقِهِ، وَضِحِكْتُ مُعْجَبًا بِبِدَاهَةِ التَّعْلِيْقِ وَدَقَّةِ الشَّبِيهِ.

محمد الملي - ضمن: مبارك الملي - تاريخ الجزائر في القديم وحديث ج 1 - ص 19

الطُّفُوسُ:  
الاحتفالات

بَغْتَةٌ: فجأة

اسْتَهْوَاهُ: أعجبه

لُبُّ: قلب الثمرة

بِدَاهَةٌ: تلقائية

01

## أقرأ نصي

الحياة العائلية

## هدية لأمي

هدايا الناس بعضهم لبعض تؤلف القلوب، وتمنن الصلات، والأقارب أولى بالتهادي لما لذلك من أثر ساحر في الحفاظ على الأواصر بينهم.



استيقظت الأم بعد العصر بقليل، وبعد أن تناولت فهورتها، دخلت عليها «نورة» وكانت تحيل في يدها شيئاً ملففاً ليس بالصغير، ودنت من أمها في إشراق، وقبّلتها، ثم قالت لها في إلحاح: «عديبي أن تجيبيني إلى طلبتي يا أمها». فابتسمت الأم وقالت: «أريد أن أعرف أولاً هذا الطلب». فقبّلتها «نورة» قبلةً طويلة، وقالت: «بل عديبي قبل أن تعرفي!».

وأهالكت عليها بقبلاتها الجنونية؛ كائنت تطعمها هنا وهناك بلا حساب... فأذغنت الأم، وأعلنت رضاها. فقالت «نورة» على الفور: «إذن قومي يا أمي... قومي!». وقامت الأم فقالت لها الفتاة: «أخليني نونك هذا!». ونهشت الأم وكادت ترفض، لولا أن بدأ مسأل القبلات ينهمر عروداً على ندي، ويعمل عمله المعجز.

فخلعت الأم نونها، وأخرجت «نورة» في الحال مشاً في يدها نوناً آخر جميل اللون، نديع التفصيل، وطلبت من أمها أن ترتديه، وأخذته الأم، وجعلت تقلبه بين يديها وهي تنظر تارة إليه وتارة إلى ابنتها، وكانت نظراتها هذه في بادئ الأمر نظرات دهشة وخيرة، ثم تحولت بعد ذلك إلى نظرات إعجاب وحنو؛ إعجاب بالشوب الجديد وحنو على ابنتها... وأخيراً وفقت تُحدق في الفتاة طويلاً وهي صامتة، وقد أخذت تظن إلى السر، وحنقنها غيرة مكتومة، أسرعت الصبية فبدأتها بخديت ظريف عن الشوب وجودة نوعه، ومثانة صيغته، كأنها باعة لبقة.

محمود تيمور-قال الزاوي- ص 274 - 275

أثري لغتي

دنت: انفرت  
إلحاح: إصرار

أذغنت: انفادت

ينهمر: ينصب

تحدق: تشدد

النظر  
غيرة: دمة  
لبقة: فطنة.

## أرض الوطن



بيت الوطن

في هذا النصّ تصوير للمواطف التي تصحب فراق الوطن وتحليل صادق للسزّ الذين في التعلّق بالأوطان. قال محمود تيمور وقد غادرت به الطائرة أرض الوطن:

وأشْرَعْتُ البَصَرَ مِنَ الطَّاقِ وَرَجَعُ بِنِي الحَاظِرِ إِلَى المَطَارِ...  
هنا تَنَدَّى أَجْسِدُ مِنْ فَوْزِي شُعُورٍ وَخَشْيَةٍ وَانقباضٍ، لَقَدْ انْقَلَبْتُ الآنَ أَنِّي  
فُصِّلْتُ عَنِ الوَطَنِ...

وطِئِي! فِيمَ هَذَا الأَسَى عَلَى فِرَاقِكَ؟ كَتَلْتُكَ لِسَانًا حَيًّا بِجَرِي فِي  
حُرُوقِكَ مِنَ الدَّمِ مَا بِجَرِي فِي عُرُوقِي، فَيَبْتِي وَيُنْثِقُ حُرْمَةُ النِّسَبِ  
وَأُحْمَةُ القُرُوبَى فِيمَ هَذَا الخِيبَةِ إِلَى لِيَامِكَ، كَلِمًا جَدُّ بِنِي الرُّحِيلِ  
عِنْدَكَ؟ مَا خَطَبُ عَذِبةِ الذَّمْعَةِ يَنْدِي بِهَا جَفْنِي حِينَ تَحْفَى عَشِي  
مِشَارُفِكَ؟ لَكُنْثِي بِكَ تُشَدُّ لِيَاطِ قَلْبِي بِأَمْرَاسٍ، فَكُلَّمَا نَأَيْتُ عَنْ  
أَرْضِكَ التَّوَي عَلَى القَلْبِ بِتَفْطِيرٍ مِنْ وَجْدٍ وَتَحْنَانٍ.

مَا أَنْتَ أَيُّهَا الوَطَنُ؟، وَمَاذَا فَعَلَ مِنْ سُرِّي يَهْبِخُ كَوَامِنِ الشُّجْنِ؟  
وهَلْ أَنْتَ أَوْلَا وَأَخِيرًا لِأَرْضِ وَمَا؟

وهَلِ الدُّنْيَا عَلَى رُحْبِهَا واختِلَافِ بِقَاعِهَا إِلَّا مِثْلَكَ بَرٍّ وَبَحْرٍ؟  
حَقًّا أَنْتَ قَبِيضَةٌ مِنْ قُرَابٍ، وَغُرْفَةٌ مِنْ مَاءٍ، وَلَكِنَّهَا قَبِيضَةٌ يَحْتَلِطُ  
بِهَا عِبِيرُ التَّنْفُسِ، وَغُرْفَةٌ تَمْتَرُجُ بِهَا ذَمَاءُ الزَّوْجِ. فِيهِمَا نَسْتَجِبُّ  
الْبَدْرَةَ الضَّحِيحَةَ لِمَعَالِمِ الشَّخْصِيَّةِ المُشْمِئِرَةِ، وَعَلَيْهِمَا يَتَجَلَّى الطَّابَعِ  
الأَصِيلِ لَمَّا نَحْنُ عَلَيْهِ مِنْ مَلَابِخِ وَبِسْمَاتِ.

مَا أَنْتَ أَيُّهَا الوَطَنُ إِلَّا أَنَا فِي أَجْلِ المَعَانِي وَأَرْحِبُهَا. وَمَا أَنَا إِلَّا  
أَنْتَ أَيُّهَا الوَطَنُ فِي أَرْقِ تَدَاكَ المَعَانِي وَأَضْمِقُهَا.

لَسْتُ أَنَا إِلَّا بِضْعَةٌ مِنْكَ، التَّقْصَلْتُ عَنْكَ وَلَكِنَّهَا تَدَوَّرُ فِي فَكِّكَ  
بِحَاذِيَّتِكَ، وَسَتَظَلُّ فِي مَدَارِهَا حَتَّى تَجِيَنَّ الحَيْنُ فَتَنْفَسَ فِيكَ. مِنْكَ  
أَنْبَقْتُ، وَإِلَيْكَ أَعُودُ... لا مُفَاصَلَةَ بَيْنَنَا وَلا انْفِصَامَ.

محمود تيمور، ضمن القراءة والنصوص الأدبية. ع. س. شلمي. ص 50 - 51

## أثري لغتي

## أشْرَعْتُ البَصَرَ:

وجهته

الطَّاقُ: النِّافذة

الأَسَى: الحزن.

لُحْمَةُ القُرُوبَى:

صلة القرابة

يَنْدِي: يبسل

النِّيَاطُ: علائق القلب

أَمْرَاسٍ: حبال

نَأَيْتُ: ابتعدت

الرُّجْدُ: الشوق

الشُّجْنُ: الحزن والهجم

الذَّمَاءُ: بغيّة الروح

بِضْعَةٌ: قطعة

الحَيْنُ: الأجل



## يا جميلة !

عام ثمانية وخمسين وتسعمائة وألف صدر حكم بالإعدام  
بحق المجاهدة جميلة بوحيرد، فتجاوب معه أحرار  
العالم بالاستسكار، واتخذوها رمزا للقداء.

تُرِبْتُ مِنْ أَجْلِ الْجَزَائِرِ      بَسِرْتُ تَحْدُوكَ الْبَشَائِرِ  
فَدَّ قَهْرَتِ كُلِّ حَائِرٍ      صَبِرْتُ رَمِزًا لِلْخِرَائِرِ  
مَا وَهَيْتِ يَا جَمِيلَةَ  
أَوْجَعُوا جِسْمَكَ طَرِينَا      عَنُقُوا شَتْمًا وَسَبًّا  
سُخِّفَا لِقَاسِي وَتَبَا      كُنْنَا لِلْمَوْتِ هَرًّا  
فَصَبِرْتِ يَا جَمِيلَةَ  
طَارَ فِي الْعَالَمِ ذِكْرُكَ      فَهَيَّجَ الْكَوْنُ بِشُكْرِكَ  
هَتَفُوا مِنْ أَجْلِ أَمْرِكَ      وَاقْتَدُوا بِالْحَقِّ عُمْرِكَ  
أَتَذُوكِ يَا جَمِيلَةَ  
أَنْتِ نَلْشَعِبِ فِدَاءَ      نَكِ حُبِّ وَوَفَاءِ  
مِنْكَ قَدْ شَعَّ السُّنَاءُ      قَبَسَتْ مِنْهُ النُّسَاءُ  
أَسْوَدَ فَيْكِ ، جَمِيلَةَ  
جَرَّحَكَ الدَّامِي يَصْبَحُ      بِالنُّطُولَاتِ فَصْبَحُ  
بِالذِّمَامَا عُمُرُ شَجِيحُ      هَاتِفَا بِالْحَقِّ الصَّبِيحُ  
لَنْ نَذَلَّ يَا جَمِيلَةَ

أثري لغتي

تبا: هلاكاً

لهج: نطق وتكلم

السناء: الضياء والنور

قبست: أشعلت

عظماء الإنسانية

## وَصِيَّةُ أَبِي



أَفْضَلُ رِصِيَّةٍ يَتْرُكُهَا الْآبَاءُ لِلأَبْنَاءِ هِيَ الْأَخْلَاقُ، لِأَنَّهَا سَبَبُ السَّعَادَةِ فِي الْحَيَاةِ، وَلِئِنَّهَا مِنْ دَوَّرٍ فِي تَمَاسُكِ الْمَجْتَمَعِ.

لَمَّا احْتَضَرَ «ذُو الْأَصْبَحِ الْعُدَوَانِي» دَعَا ابْنَهُ «أُسَيْدًا» فَقَالَ لَهُ:

يَا بُنَيَّ، إِنَّ أَبَاكَ قَدْ فَنِيَ وَهُوَ خَيْرٌ، وَعَاشَ حَتَّى سَقِمَ الْغَيْشُ؛ وَإِنِّي مُرْصِيكَ بِمَا إِنِّي حَفِظْتُهُ بَلَّغْتُ فِي قَوْمِكَ مَا بَلَّغْتُهُ، فَاحْفَظْ عَنِّي:

أَلَنْ جَانِبِكَ لِقَوْمِكَ يُحِبُّوكَ. وَتَوَاضَعْ لَهُمْ بِرَفْعِكَ. وَتَسَطَّرْ لَهُمْ وَجْهَكَ يُطِيعُوكَ. وَلَا تَسْتَأْذِنْ عَلَيْهِمْ بِشَيْءٍ يُسُودُوكَ. وَأَكْرِمْ صِغَارَهُمْ كَمَا تُكْرِمُ كِبَارَهُمْ، يُكْرِمُكَ كِبَارُهُمْ، وَيَكْبُرُ عَلَى مُؤَدَّتِكَ صِغَارُهُمْ. وَاسْتَمِعْ بِمَالِكَ. وَاحْتَمِ حَرِيمَتَكَ. وَأَعَزِّزْ خَارَكَ. وَأَعِنْ مَنْ اسْتَعَانَ بِكَ. وَأَكْرِمْ ضَيْفَكَ. وَأَسْرِعِ النَّهْضَةَ فِي الصَّرِيخِ، فَإِنَّ نَكَ أَجَلًا لَا يُعَدُّوكَ. وَصُنْ وَجْهَكَ عَنْ مَسْأَلَةِ أَحَدٍ، فَبِذَلِكَ يَتَمُّ سُؤدُوكَ.

## أثرني لغتي

فَنِيَ: ضعفت فوته  
وقارب موته

أَلَنْ جَانِبِكَ: احسن  
المعاملة

حَرِيمَتِكَ: نساءك  
الصَّرِيخُ: الصوت  
العالِي الذي يطلب  
النجدة

الأخلاق والجمع

[ذو الأصبح العدواني - ضمن: جواهر الأدب للسيد أحمد الهاشمي - ج 1 - ص 188]

## أفهم وأناقش

أقرأ النص قراءة سليمة، وأجب عن الأسئلة الآتية:

1. بِمَ يَنْصَحُ الْآبُ ابْنَهُ فِي هَذَا النَّصِّ؟
2. خَرَضَ الْآبُ عَلَى إِقْتِنَاعِ وَلَدِهِ، وَذَلِكَ بِالرِّبْطِ بَيْنِ السَّبَبِ وَالتَّوَجُّهِ. هَاتِ امْتِلَاءَ مِنَ النَّصِّ.
3. ضَعِ قَائِمَةً لِلأَخْلَاقِ الْوَارِدَةَ فِي النَّصِّ. ثُمَّ امْرِزْ أَهْمِيَّاتَهَا فِي نَظْرِكَ.
4. يُظْهِرُ النَّصُّ قِيَمَةَ حُبِّ الْآبَاءِ لِلأَبْنَاءِ. أَيْنَ تَجَلَّتْ هَذِهِ الْقِيَمَةُ؟
5. مِثْلُ دَوَّرِ الْآبِ فِي تَقْدِيمِ التَّوَجُّهِاتِ لِابْنِهِ بِاسْتِعْمَالِ الشَّرِّ الْمُنَاسِبِ.

## أقوم مكتسباتي

- هل تجد هذه الوصايا صالحة لعصرنا هذا؟ وضح.

## الطَّبُّ أَمْنِيَّتِي

العلماء لا يولدون كباراً، بل يكونون أطفالاً مثلكم يحملون  
أحلاماً عظيمة يسعون إلى تحقيقها بعزم وإصرار .



أثري لغتي

غامرة: كبيرة

تَهَلَّلَ وَجْهَ الْأَبِ بِقُدُومِ مَوْلُودٍ لَهُ يَحْمِلُ اسْمَهُ، وَيُتَبَقِّي ذِكْرَهُ  
وَنَاتَتْ الْأُسْرَةَ فِي سَعَادَةٍ غَامِرَةٍ تُظِلُّهُمْ، وَأَخَذَ الطُّفْلُ يَنْعَمُ  
بِرِعَايَةِ وَحَنَانِ، وَمَرَّتِ الْأَيَّامُ وَبَدَأَ عَلِيُّ بْنُ النَّفِيسِ يَكْتُبُ وَيَصِلُ  
إِلَى بَيْنِ النُّطْقِ وَالْكَلَامِ، فَأَرْسَلَهُ وَالِدُهُ إِلَى الْكُتُبِ كَتَّابِهِ مِنْ  
عِلْمَانِ الْقَرْيَةِ.

وَلَمَّ يَنْصُصُ وَقَتٌ طَوِيلٌ حَتَّى تَعَلَّمَ ابْنُ النَّفِيسِ الْكِتَابَةَ  
وَالْقِرَاءَةَ، وَاسْتَطَاعَ أَنْ يَخْتِمَ الْقُرْآنَ، وَأُظْهِرَ مَقْدِرَةً وَتَفَوُّقًا  
عَلَى أَقْرَانِهِ، ابْتَصَرَ الْأَبُ قُوَّةَ حَافِظَةِ ابْنِهِ، وَشِدَّةَ ذِكَايِهِ  
فَوَجَّهَهُ لِلْعِلْمِ... حَتَّى اسْتَوَى عَوْدُهُ، وَتَبَيَّنَتْ قُدْرَتُهُ.

أقرانه: أترابه (من

هم في سنه)

جَلَسَ الْأَبُ بِجِوَارِ ابْنِهِ يُسْأَلُ لَهُ فِي حَنَانٍ وَمَلَرِبٍ: هَا قَدْ  
أَصْبَحْتَ عِلْمًا مِنْ أَعْلَامِ الْقَرْيَةِ وَأَشْهُرِ رَجَالِهَا، وَأَنَا لَا أُرِيدُ مِنْكَ  
إِلَّا أَنْ تَنْتَشِرَ لِلتَّدْرِيسِ وَتُعَلِّمَ النَّاسَ لِيَسْتَضِيئُوا بِعِلْمِكَ.

علمًا: مشهورًا

قَالَ ابْنُ النَّفِيسِ عَلَيَّ اسْتَحْيَا: أَنَا يَا أَبِي لَا أُرِيدُ الْبَقَاءَ فِي  
الْقَرْيَةِ، وَأُرِيدُ الذَّهَابَ إِلَى دِمَشْقَ.

قَالَ الْأَبُ مُتَعَجِّبًا: دِمَشْقُ!! وَلِمَ ۱؟

أَجَابَ ابْنُ بَحْيَا: لِأَتَعَلَّمَ الطَّبَّ.

قَالَ الْأَبُ مُتَذَهِّبًا: الطَّبُّ!! وَلِمَ الطَّبُّ بِعَيْبِهِ ۱؟

قَالَ ابْنُ: الطَّبُّ يَا أَبِي يَحْتَاجُ إِلَيْهِ الشَّاسُ غَائِمَةٌ وَلَا نَعْرِفُهَا إِلَّا  
النُّزُورَ الْيَسِيرَ، أَمَا الْفِقْهُ وَالْحَدِيثُ وَاللُّغَةُ فَيَعْرِفُهَا خَلْقٌ كَثِيرٌ.

النزور اليسير: العدد

نَظَرَ الْأَبُ إِلَى ابْنِهِ وَهَزَزَ رَأْسَهُ طَرِبًا قَائِلًا: قَوْلُكَ جَمِيلٌ يَا  
بُنَيَّ وَلَا اسْتَطِيعُ أَنْ أُرَدُّ نَاكَ رَغْبَةً تَحْتَمُّهَا.

القليل

[م - ص. المشاري. ابن النفيس مكتشف الدورة الدموية. ص: 2 - 3]

## خاتم العيد



لا يوجد أكثر تائباً في نفوس الوالدين من منظر أبنائهما حين لا يستطيعون الاستمتاع بفرحة العيد.

ليلي: لا أعيدُ في ثياب قديمة.

حسان: لا أعيدُ في ثياب قديمة.

الأب: (للولدين) هل أنتَ أميرٌ وحضرتُها أميرةٌ؟

الأم: (للولدين) كُلُّنا يُعيدون بثياب قديمة.

حسان: لا أقبل، لا أقبل... أنتِ تُستعمل في معمل النسيج وأمي في معمل الخياطة، ونحن بثياب قديمة!

الأب: نحن لا نملكُ التساميل يا ولدي. أنا عاملٌ وأنتِ عاملةٌ.

حسان: يتعد جانباً ويشكو ويتبكي). دائماً بثياب قديمة، دائماً بثياب قديمة.

ليلي: (تتعد جانباً وتشكو وتبكي). أنا أيضاً مثل حسان. لن أعيدُ بثياب قديمة.

الأم: (مقتربة من الأب). ياخسرتي على الولدَيْن. من سنة أعياد ما فرحناهُما بثياب جديدة.

الأب: (مبتعداً عن الأم).

الأم: عندي حلٌّ، لكن أخافُ أن تُزعج.

الأب: لن أزعج، ما هذا الحلُّ؟

الأم: (تخلع خاتم الزواج من أصبعها). أبيع الخاتم.

الأب: تبعين خاتم الزواج؟ أنتِ لا تملكين غيره.

الأم: وأنا حرةٌ في التصرف به وبشميه.

الأب: احتفظي به لوقت الحاجة. قد يلزمنا لشيء مهم.

الأم: فرحة الولدين الآن هي الأهم.

الأب: أنا لا أوافق.

الأم: (تخلع الخاتم). يجبُ أن تُوافق.

## غُصْنُ وَرْدٍ



غرس الكاتب غصنا من الورد، فعاش معه بقلبه  
ووجدانه، بعث فيه الحياة فشخصه وكلمه كأنه كانن حتى  
بحس وبكسر ويتحدث.

## أثري لغتي

مزونته: حركته

افتقدته: تفقدته

الطرف: البصر

علمي كفيف هذا النادي الذي ددد ضراحي. وغنايي صغبراً، في  
هذه الارض التي هجرتها، غرست غصن ورد، وكتم مرّة زرقته  
وهزّزته فلم تبدّ عليه لا إشارة الموت ولا علامة الحياة! كم مرّة  
الافتقدته وقلبت في الطرف مشتتصياً أحيازه! كم مرّة وقفت  
امانة والفؤاد يتمووج بين التماس والرّجاء.

تباركت ارض أجدادي، فقدّ حُسن في عينيها اجتهداي  
تباركت ارض أمي، فسثريني الوردة على غصن تعبي وهسي!  
نعم، الارض كلّمثني، أحابت الارض سُولي، ردّدت الارض صدى  
حسي.

إن غصن الورد ينطق كالطفل، بندت على شفّته لفظه الحياة،  
واشمرت في قلبه الكلمة الحية التي تساقطت من أناملي ومن  
جيبيني، في قلبه لؤلؤة صغيرة نلّوفة بلّغافة ذهبية، وفي صباح  
العهد تشجّل لّغافة لأزوردية وتبدو اللؤلؤة زمرددة نديّة، وبعد  
غيد أو بعدة ينشأ من الزمرددة صدفّة حُضراء في قلبها بحور  
من الورد لا تزي، وأجبال من الحياة لا تعند. في قلبها أوراق  
حُضلة صغيرة ملتفة حول جرفي نحيف طري، لا يعرف -بعد-  
اسم السوك ولاغناه، في قلبها اغصان ورد، وفي قلب الورد  
تدور، وفي التدور الأبدية والخلود.

إنني لأجد لذة شهية غريبة في مشاهدة هذه النراجم  
الجديدة، وفي مراقبة نُسوتها ونموها، عدّتها-والله- مزاراً  
كما تعدّ الأم أسنان طفلها، افتقدتها كما تُفتقد الطيور  
عشوتها، تلهفت على بُعهم واجد نثرته الرياح مئها.

أمين الريحاني، نقلًا عن: المظالعة العربية، ص 29.

اللّغافة: بقرة النبات

لأزوردية: ما كان بلون حجر

الأزورد وهو معدن

يتخذ للحلي

زمرددة: حجر كريم أخضر

الصدفة: الغلاف الخارجي

للثبات

الأبدية: ما لا نهاية لها

## مَلَاعِبُ الْكُرَّةِ

لعبة الجماهير، تُغري الفتيان والشباب؛  
فلا يكاد يوجد فردٌ من أفراد المجتمع إلا  
وله في ملاعب الكرة ذكرياتٌ.



يَتَجَالِدُونَ بِحَوْمَةِ الْمَيْدَانِ  
كُرَّةً تُطِيرُ كَحَائِمِ الْعُقْبَانِ  
لِلْعُرْبِ تُنْبِتُ نُحْبَةَ الْفِئْيَانِ  
عَمَّرُوا الْحَيَاةَ بِقُوَّةِ الْأَنْدَانِ  
وهي السَّبِيلُ إِلَى عُلُوِّ الشَّانِ  
خَاصَّ الْقَوِيِّ عِمَارَهُ بِأَمَانِ  
تَمَرَّ الْمَعَارِفُ بِأَنْعَامٍ لِلْجَانِي  
ذَا عَدَّةٍ لَمْ يَحْظَ بِالْعُرْفَانِ  
الشاعر علي الجندبي

لَمْ أُنْسِ مَوْقِفَهُمْ وَقَدْ شَاهَدْتُهُمْ  
يَتَلَقَّفُونَ بِحِكْمَةٍ وَمَهَارَةٍ  
يَا حَيْدًا تَذُكُ الْمَلَاعِبُ إِنَّهَا  
كَمْ مِنْ رِجَالٍ أَخْرَجَتْهُمْ لِلْوَزَى  
هَيْهَاتَ أَنْ تَرْفَى الشُّعُوبُ بِدُونِهَا  
فَخَيَاتُنَا بِحَسْرٍ خِضَمٌ زَاخِرٌ  
إِنْ صَحَّتِ الْأَجْسَامُ أَطْلَعْتَ النَّهْيَ  
مَا الْعَقْلُ إِلَّا فِي السَّلِيمِ فَمَنْ يُكُنْ

**يتجادلون:** يتضاربون بالكرة  
**حومة الميدان:** ساحة الملعب  
**يتلقفون:** يتناولون الكرة بس  
رعة  
**حائم:** ما يحوم من الطيور في  
السماء  
**العقبان:** جمع عقاب وهو من  
الطيور الجارحة  
**الورى:** الناس  
**أطلعت:** أظهرت، أخرجت  
**النهي:** العقول  
**الجانبي:** الكاسب، الفائز

## أفهم وناقش

1. على من يعود الضمير (هم) في مطلع القصيدة؟
2. عاطفة الإعجاب بارزة في ثنايا النص؟ ما أسباب هذا الإعجاب؟
3. ذكر الشاعر بعض فوائد ممارسة كرة القدم؟ اذكر فائدتين منها؟
4. يقال: (العقل السليم في الجسم السليم). ما الآيات التي تشير إلى هذا المعنى؟ وضح.
5. ما القيمة الأبرز في هذه القصيدة؟ وضحها.

## أقوم مكتسباتي

1. اشرح البيت الأخير بأسلوبك.
2. أكتب فقرة من خمسة أسطر تشرح فيها معنى العبارة (العقل السليم في الجسم السليم).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

# اللغة العربية

السنة الثالثة من التعليم المتوسط

لجنة المؤلف

تنسيق وإشراف

ميلود غرمول

مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها

أحمد سعيد مغزي

استاذ بالتعليم العالي

عزوز زرقان

استاذ بالتعليم العالي

نور الدين قلائي

مفتش التعليم المتوسط للغة العربية

الطاهر لعيش

استاذ مكوّن للغة العربية بالتعليم المتوسط

كمال هيشور

مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها

ميلود غرمول

مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها

أحمد بوحياف

استاذ مكوّن للغة العربية بالتعليم الثانوي

رضوان بوريجي

استاذ مكوّن للغة العربية بالتعليم الثانوي



01

اقْرَأْ نَصِيحَةً

الآفات الاجتماعية

## ولي التلميذة

في هذا النص تحليل لمنشأ الآفات الاجتماعية  
وتأكيد لمبدأ التنافس بينها وبين العلم.



## أثر لغوي

بِهْدْيٍ: يتكلم

بكلام

غير

مفهوم.

غارتها:

هجومها.

اللسانُ الرَّجُلُ على ابنته بعدما وعدته بِمُرافقتها بِنفسه إلى  
المنزل، فَضَرَحَ وَأَخَذَ بِهَدْيٍ بِخَلِيطٍ مِنْ كَلِمَاتِ الشُّكْرِ وَالْحَمْدِ  
والتَّصَرَّفَ بِتَارِجٍ لِي مَشِيئِهِ.

استمرَّ الرَّجُلُ على هذه الحالة جاحلاً مِنْ نَفْسِهِ ميداناً لِمَعْرَكَةِ  
عنيفَةٍ بَيْنَ عَوَامِلِ الخَيْرِ وَالشَّرِّ، فَتَشَنَّ نَارَهُ جِبْرُوتُ الخَيْرِ غَارَتْهَا  
بِقُوِّهَا حُبُّ هذه البِنْتِ، فَتَنَصَّرُ وَيَكْفُ الرَّجُلُ عَنْ تَنَاوُلِ الخمرِ  
أَيَّاماً بِقَضِيهَا سعيداً بِابنته راضياً عَنْ نَفْسِهِ، لَمْ تُعِدْ جِبْرُوتُ الشَّرِّ  
غَارَتْهَا، يُنَاصِرُهَا حُرُومُ الخَمْرِ المُتَمَكِّنِ مِنْ نَفْسِهِ، وَيُسَجِّعُهَا رَفْعَهُ  
السُّوءِ مِنْ رُؤَادِ الحَانَانِ وَمُشَاقِّ الرُّحْبِ، فَيَعُودُ إِلَى الشُّكْرِ، وَيَعُودُ  
إِلَى التَّكْءِ وَالتَّحْيِيبِ، وَيَعُودُ ضَمِيرُهُ إِلَى التَّائِبِ، وَكُلُّ ذَلِكَ مِنْ أَجْلِ  
ابنته التي يُحِبُّهَا إِلَى حُدِّ العِبَادَةِ، وَيُسَوِّدُ أَنْ تَنْسَبَ إِلَى الْبِدِ سِكْرِ  
قُدْرٍ، إِنَّهُ يُرِيدُ أَنْ يُفْلِحَ عَنْ رَذِيلَةِ الشُّكْرِ، لَا خَوْفًا مِنْ اللَّهِ، وَلَا حَيَاءً  
مِنَ الْمُحْتَمَعِ، وَلَكِنْ مِنْ أَجْلِ هذه البِنْتِ، لِأَنَّ ذَلِكَ يُحْطُ مِنْ كَرَامَتِهَا  
وَيُنْقِصُ مِنْ قِيَمَتِهَا، وَهُوَ يُرِيدُهَا كَامِلَةً لَا تُشَوِّبُهَا شَائِبَةٌ نَفْسٍ.

تركَّ المدرسه في نهاية السنة الدراسية، وتركَّ الشُّكْرُ في  
صراجه العنيف مع نفسه، وأنى لا أدري إذا ما تَغَلَّبَ جَانِبُ الفضيلة  
الذي تُحْمِيهِ ابنته حوريتها بما تُشْعَعُ مِنْ أنوارها في دُنْيَا المَظْلَمَةِ، أَوْ  
تَغَلَّبَ جَانِبُ الرَّذِيلَةِ الذي تُنَاصِرُهُ شَهْوَةُ النَّفْسِ وَالْمَغْرَاءُ رَفْعَهُ السُّوءِ.

إغراء: إغواء.

أحمد رضا جوحو. نماذج بطونة. ص 69

## دليل الفيسبوك



إن مواقع التواصل الاجتماعي بسرعة انتشارها وإمكان استخدامها من كافة فئات المجتمع، في كل المناطق والأوقات، قد جعل منها وسيلة بالغة الأهمية والخطورة، فهي سلاح ذو حدين، إذا صلح نفع، وإن فسد ضرر.

«الفيسبوك» أخذ مواقع التواصل الاجتماعي، أنشأه «مارك زوكربيرج» عام ألفين وأربعة للميلاد، عندما كان طالباً في جامعة «هارفارد». ويزيد عدد مستخدمي الفيسبوك الآن على ثمانمائة مليون مستخدم في كافة أنحاء العالم، وبأكثر من سبعين لغة. ويشترط الموقع أن يكون المستخدم قد تجاوز سن الثالثة عشر. ويضم الموقع بين مستخدميه شريحة الكبار والضغار على السواء.

إن الأطفال يستخدمون الفيسبوك لأسباب كثيرة أهمها:

- التواصل الاجتماعي، وقضاء الأوقات مع الأصدقاء، وبخاصة أصدقاء المدرسة.
  - التعاون في أداء الواجب المدرسي.
  - التعبير عن الذات، وتشكيل الشخصية الذي يحدث في مرحلة المراهقة.
  - تتضمن مخاطر شبكات التواصل الاجتماعي ما يلي:
  - تعرّض الأطفال أو غيرهم للمضايقة أو التّعدّي عبر الإنترنت.
  - نشر المستخدمين معلومات شخصية من شأنها أن تُستخدَم في التّلاعب بهم، أو تُلحق بهم أضراراً نفسية.
  - قضاء وقت طويل جداً على الإنترنت، وعدم الموازنة بين الأنشطة المختلفة.
  - التّعرّض لمحتوى غير لائق.
- لذا لا بُدّ أن يكون أولياء الأمر على يقين بأنّ التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت لن يؤدّي إلى حدوث نوع من التواصل غير المسموح به، لما قد يتسبّب به من ضرر بالغ في حياة الأطفال، إذ لا شيء أضرّ عليهم من بيئات التواصل غير الآمنة.

[آن كولبر ولاري ماجد. دليل أولياء الأمور لاستخدام الفيسبوك. ص 4 و 6 و 9]

## درهم السُّلِّ

هيات أن يوصل التضامن إلى أبنائنا إن لم تساهم المدرسة في ترسيخ قيمه وفضائله لديهم. ولكن، هل يمكن لمساهمة فردية بسيطة أن تبني صرح مجتمع قوي متماسك؟



هدأ تريد أن يحضِر كل منكم درهمًا واحدًا فقط ليأخذ من هذه الطوابيع التي أناسي ملائمتها، مشاركة منه في مكافحة داء السُّلِّ، لانه بفضل درهمك ودرهم زميلك ودرهمهم أخرى من أماكن أخرى ستتمكنون من جمع مالٍ كبير يُدأوى به مرضانا من السُّلِّ. . . أتغلثون أن مرض السُّلِّ مرضٌ خطيرٌ جدًا؟ وأنه يُثقل من مريض إلى صحيح سليم؟ إنه يهددنا بالموت.

- أبي، طلبتُ من المعلم أن يحضِر هدأ درهمًا واحدًا فقط، لئشارك في مكافحة داء السُّلِّ.  
- يبدو أنك جنت! دائما أقول لك، أترك المعلم يقول ما يشاء إنه لا يحاطبك إنه يحاطب غيرك. إني محتاج إلى درهم منه، مشاركة منه في مكافحة قفري.  
- أبي، أمي مريضة منذ أكثر من سنة بهذا المرض.  
- قلت لك مرارًا: حذار أن تحذلي هكذا.  
أنا لا أريد أن أشارك في مكافحة أي شيء إني قفير ألا تعلم هذا؟  
- أعلم ذلك ولكن بدزعمسي ودرهمهم أخرى من أماكن أخرى ستسفي أمي من هذا المرض وسيسفي معها آخرون.

- هيات أن أعطيك ولو شيئًا.  
- أبي. أضحوك. ستسفي.  
- يكفبك لن أعطيك شيئًا...  
- أنا ابو حريب حكتُ أبتك سيدي المعلم، ضاع كتابه المدرسي، إني أرتطمته البارحة وأقول البارحة أن يقول الحقيقة، ولكنك أذيت أن الكسابة ضاع منه وليس في إمكانني أن أعرض المدرسة عنه لئسا.  
- المعلم: حريب، أين كتابك؟  
- حريب: ضاع مني يا سيدي.  
- المعلم: كيف ضاع منك؟ قل الحقيقة ولا تخف سأعطيك كتابًا آخر.  
- حريب: بعته لأساهم في مكافحة داء السُّلِّ.

أحمد جارك. مجلة الآداب اللبنانية. ص 143

## أرخبيل البراكين والعطور

عاشوا على جزر من الزهور والضخور، تبرز من بين أمواج المحيط الهندي، شيدوا البيوت والمساجد على أكتاف الضخور البركانية المذاكية، وأخيرا أعراسهم بإنشاد سيرة الرسول ﷺ.



(موزوني)، لؤلؤة جزر القمر وأكبرها، راحت تفتح لنا ذراعيها فتتمرنا طيبة الوجوه المسلمة وروعة الطبيعة الخلابة. بيوت بيضاء ناصعة مبنية من حجر مغمول من زمارد البراكين، تمتد على ساحل صخري داكن، وتكفلها همامات نخيل حوز الهند الأخضر. وتبرز بين الأبنية البيضاء، مسجد (الجمعة) الكبير،... وإليها افتدت خطواتنا كانت تطالعنا الوجوه باليسامات.. وملاعب تعكس امتزاج الخليج الإفسي لشعب جزر القمر، وإن سادت القسمات الغربية، فمعظم السكان من أصول يمنية وحضرية وعمانية، مع نسب أقل من الملاويين والمالغاش والأفارقة والهنود... ولأنهم في مخيلتهم مسلمون فقد نزلوا، وامتزجت عناصرهم لتكون شعباً عربياً مسلماً بإضافات إفريقية وآسيوية.

يدعوننا خليط الملايح... لنعود إلى أوائل القرن الثاني الهجري - القرن الثامن الميلادي -... حيث هبط على ساحل هذه الجزر بعض من الرحالة العرب... ولأن القمر كان بذراً يوم اكتشافهم لهذه الجزر فقد أسموها جزر القمر (وعنها أخذ الأورطيون الاسم فيما بعد فاطلقوا على هذه الجزر اسم (كومور) أو (كوموروس).

حضرنا في المساء عزساً قمرياً، وكان لباس العروسين خليطاً من الزي العربي وزي مسلمي آسيا... وكانت الحناء الغربية تزين بقوشها الدقيقة راكتي العروس. أما العنصر البارز في حفل العرس فهو (البزنجي) الذي يُبترك به كل حفل، وهو إنشاد لسيرة الرسول ﷺ.

[أنور الباسين. جزر القمر عرب أرخبيل البراكين والعطور. بصرف]

## أثري لغتي

موزوني: اسم

مدينة من مدن

دولة جزر القمر

الإسلامية الفدرالية

تكفلها همامات:

تزينها جذوع

النخيل

الأبني: المتعدد

الأعراق أو

الاجناس البشرية

الملاويين

والمالغاش:

اجناس بشرية من

إفريقيا وآسيا

## الإدارة الإلكترونية



الإدارة عملية اجتماعية مستمرة لاستغلال الموارد استغلالاً أمثل بالتخطيط والتوجيه والرقابة للوصول إلى الهدف بكفاءة وفعالية.

فما هي الإدارة التي تفرض نفسها اليوم في عالم التقنية؟

## أثري لغتي

من المصطلحات الحديثة، مصطلح «الإدارة الإلكترونية»، إذ يُعتبر إدخال تكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي والاتصالات ثورة حقيقية في عالم الإدارة، مفادها تحويل الأعمال والخدمات الإدارية التقليدية إلى أعمال وخدمات إلكترونية، تعمل على حماية الكيان الإداري والارتقاء بأدائه، وتحقيق الاستخدام الأمثل للخدمات بسرعة عالية ودقة متناهية، وفي المجال التطبيقي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة، كاهمّية استراتيجية بما تُسهم من دعم ومساندة، لأجل تبسيط الإجراءات الإدارية، وتسهيل وتسريع عملية صنع القرار، وتمكين الإدارة من التخطيط بكفاءة وفاعلية، للاستفادة من متطلبات العمل، وتقديم جودة الخدمات الإلكترونية وفق معايير فنية، وتقنية عالية تواكب العصر.

إن الإدارة الإلكترونية هي المدرسة الأحدث في الإدارة، التي تقوم على استخدام الإنترنت، وشبكات الأعمال في إنجاز وظائف الإدارة كالتخطيط والتنظيم، والقيادة والرقابة الإلكترونية، ووظائف المؤسسة كالإنتاج والتسويق، والمالية، والأفراد، وتطوير المنتجات والخدمات بطريقة الشبكي الإلكتروني.

وتتمثل عناصر الإدارة الإلكترونية في أنها إدارة بلا مكان، فلا تحتاج إلا إلى **القلوب المحمولة**، والمؤتمرات الإلكترونية، والعمل عن بعد من خلال **المؤسسات التخيلية**، وهي إدارة بلا زمان، ففكرة الليل والنهار، والصيف والشتاء، لم يعد لها مكان في العالم الجديد، فنحن ننام، وشعوب أخرى تصحو، لذلك لابد من العمل المتواصل وهي إدارة بلا تنظيمات جامدة، فهي تعمل من خلال المؤسسات الشبكية والمؤسسات الذكية، التي تعتمد على صناعة المعرفة.

[زايد مراد. الاتجاهات الحديثة في إدارة المنظمات]

## القلوب

## المحمول:

الحوال - الهاتف

المحمول

## المؤسسات

## التخيلية: شركات

تدير شؤونها ليل

نهار على الشبكية.

## إنقاذ البيئة



تمت الجزائر منذ أوائل الثمانينيات سياسة طاقوية تعتمد اعتماداً مُطلقاً على مصادرها النفطية، ومن ذلك تزقية استعمال «سيرغار» كوقود بديل، وتجديد مركات تشييع الغاز الطبيعي، وربط عشرين قرية في أقصى الجنوب بالطاقة الشمسية، وسعت إلى تحرير نقل المنتجات السكرية وتوزيعها مع إنشاء مؤسسات للمراقبة والضبط.

## أثر لغتي

تسببت: اغتمدت

تزقية: تحسين

واتقان

وتطوير

وركز مخطط العمل الوطني على الصناعة البترولية كيميائية، والإسمنت وإنتاج الأسمدة والحديد والصلب، وإدخال تكنولوجيا إنتاج أنظف تقوم على تدوير استعمال النفايات الصناعية، واستبدال بعض المواد الأولية في صلبه التخصيب.

ولما كان النخل من القطاعات الرئيسية التي تساهم إيجاباً فيها في الاحتباس الحراري، شجع مخطط العمل على تجديد المركات لأخذ من التلوث، وتعميم المراقبة التقنية، وترويج استعمال الغاز الطبيعي كوقود أنظف، وتنظيم حركة المرور في المدن وخارجها.

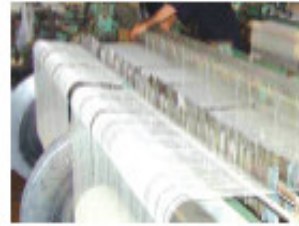
ولا تُستغنى الخرائز من أشكال الاحتباس الحراري، لأنها بدأت فعلاً تعيش أزمة شح المياه وانعكاسات رشح التضجر على المناطق الشمالية بعد أن أضررت بالحدوب والمناطق الشبهية. ولا نملك إلا أن نقتب في البرامج بتنفيذ تدابير التكيف، وأهمها تلك التي لها علاقة مباشرة بقطاعي المياه والزراعة والواجهة البحرية والمناطق الهشة (خصوصاً الشبهية) والصحة البشرية..

وتبقى الصحة البشرية هي الاستثمار الدائم الذي يجب حمايته من مصادر التلوث التي تؤثر في نوعية المياه والهواء وسلامة الأغذية. وقد أدرك العالم أهمية ذلك، بحيث وضع قضية الحد من الفقر وتحسين مستوى معيشة الأفراد من بين أبرز أهداف الألفية الثالثة.

[فتيحة الضرع. تغيير المناخ. مجلة البيئة والتنمية]



مدينة النسيج



كانَ النيزدُ فارسًا، ولِكِرُ الشمسِ تلالًا والأُنسُ البيي يتعامَلُ جميعُ  
أفرادها مهنةَ الجِياكَةِ كانت في هذا العهدِ، رُما أكثرُ من أيِّ عهدٍ مضى  
لا يُخصى عدده: الرجالُ مُعلِّقونَ وراءَ أنوالهمُ النَبِيكَةِ، والنساءُ تُندِفُ  
الصُوفَ أو تُنزلُهُ. كانت عيني نطسها نُحْصَلُ من جبين إلى جبين على  
جززٍ مَطْلُحَةٍ بالدُّهنِ، مقلقةً بالترابِ والبعرِ، فتنظفُها وتُهَيِّئُها، وتحمِلُها  
إلى سوقِ النزلِ، بعدَ عددٍ من الأيامِ يعلُ أو يَكثُرُ تَبَعًا لِنِسا نطيطهُ فوالها  
رطلا أو رطلين من الحُبوبِ اللاجئةِ اللينةِ اللونِ.

على أن المشهدَ المُشخَّخَ المُعْبَسَ إنما مشهدُ التعاملِ. إن هذه التعاملِ  
كانت مُنذُ زمنٍ غيرَ بعيدٍ نعملُ في تفاعلٍ. من ذا الذي لا يتذكَّرُ؟ نُشْهَدُ  
على ذلكَ تلكَ الأشجارُ البيي كانت فيها عيني نطعُ في سوقِ النزلِ  
معَ كثيراتٍ غيرها، وهي تلتظُرُ في تمللٍ، عسى أن نجدَ زبونًا يشترى منها  
عُرْلَها، ولِكِرُ ما إن أخذتَ صُطاراتِ الإندارِ لُولولِ، حُتى ألتقتِ بالتعاملِ  
لحُسى مشحورةً، فَمَا من حَيٍّ، وَمَا من مكانٍ، بل ما من حاجتِهِ إلا ولعُزَّتْ  
بِنشاطِ الخائِكينِ، فحينَما نذُعبُ بِشَغْفِناكِ إِسطفاكِ الامشاطِ.

الأنوالُ نلقهمُ النزلِ ونشألُ هل من مزيدٍ، فلا عِشِيءَ يُشِيعُ حُرُوعها  
النُديدِ النُحُونِ إلى هذا العلفِ الوائِرِ: الصُوفِ.

إن المدينةَ القديمةَ البيي كانت مدينةَ أصحابِ جِزَفٍ، تُطجِي الآن  
بِنظيرها العتيقِ وتشفجِلُ إلى مدينةٍ صناعيةٍ، ومنذُ التلقِ هذا اللهبُ  
عَدَلُ الحاكِمونَ من تلقاءِ أنفسهم عن نعتشهمُ القديمِ، فهُمُ الآنُ  
يُنْتزِعونَ من أيدي البائعاتِ أيُّ صُوفٍ مهما بَكُرَ سائهُ.

(محمد دهب. النول. ترجمة سامي الدروبي)

## أثري لغتي

**تندف:** تضرب  
الصوف ليرق وينزل  
تلده.

**جزز:** قطع  
الصوف.

**البعر:** فضلات  
الماشية.

## اصطفاك:

اضطراب واعتزاز.

**الأنوال:** المناسج

## ظاهرة الهجرة

الهجرة هي انتقال الفرد أو الجماعة من مكان إلى آخر بقصد، وقد تكون داخلية أو خارجية، ولكل نوع من أنواع الهجرة أسبابه ونتائجه.



## أثري لغتي

الهجرة ظاهرة كونية، وهي إحدى سُنن الحياة والضراع من أجل البقاء، وهي قديمة قدم الإنسان على هذه الأرض، ولا يهاجر الإنسان فقط، بل يهاجر الحيوان والسمك والحل والطيور والقرش. إنها ناموسٌ وجودي... فهجرة هذه الكائنات كلها تخضع لقوانين مثل: الطفو في الفيزياء، والانحلال والتفاعل في الكيمياء، والنسبية في الكون، وثرادة الحديد التي تنجذب حول القطب المغناطيسي تحت قانون الاستقطاب... أما هجرة الإنسان فإنها تختلف عن هذه الهجرات لأنها هجرة ثقافية، فالناس لا يهاجرون إلى الضحراء، ولا يهاجرون إلى بلدان فقيرة، ولكنهم يهاجرون إلى حيث العمران والخير والبئس، ويهاجرون إلى حيث الأمان والعدل والحرية... ويرحل البدو عندما تُضئ الأرض بخيراتها، وتطير الطيور إلى حيث الحب والدفء، ويفر البشر إلى بلاد الحرية، وإلى مجتمعات يُعْم فيها الإنسان بالسلام حيث ينام فرير العين، ويهاجر الشتاء الطموحون حيث التحصيل المعرفي، ولم يخض القراء على الهجرة من فراغ، فالهجرة مصرورة تنطبق أيضًا على الأنبياء والمعتقدات.

وفي سيرة الأنبياء والضالحين تحارب غنيمته بأحدائها، زاخرة بدلائنها، متنوعة بمعطياتها، إبراهيم عليه السلام هاجر وترك بلاد الرافدين وقرية المياه، وترك حاضرة النيل ليأوي إلى وادٍ غير ذي زرع عند بيت الله المحرم، لأن أعظم زرع هو الإنسان في مناخ الحرية وهاجر فتيه أهل الكهف فراراً من الأضطهاد ومعهم كتبهم، وفر موسى من فرعون ويطشيه، ولم يعد إلى مصر إلا برسالة. والهجرة النبوية حدثٌ أكبر من أن نعلق عليه سورة واحدة فالهجرة إيمانٌ بالمستقبل وثقةٌ باليب، وهي فكرة لا رحلة، وهي ليست تخلصاً من فئنة بل إقامة مجتمع آمن...

[صبحي درويش . جريدة الأمل الإلكترونية]

## ناموس وجودي:

قانون ثابت في الكون.

## نضن: تشع

وتبخل.

## الضيرة: الدوام

والاستمرار.

زاخرة: مليعة.

## بطشه: ظله

وجبروته.

ملحق رقم 2:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 02

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

تخصص: الدراسات الافرادية الاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

مشروع بحث لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: "الميول القرائية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال نصوص القراءة: كتابا اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة متوسط -أ نموذجاً-

استبانة موجهة إلى معلمي ومتعلمي التعليم المتوسط

ملاحظة: هذه الاستبانة تتعلق بمشروع بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في الدراسات الافرادية الاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية، والرجاء أن تتكرموا بالإجابة عن أسئلتها بدقة وموضوعية ولكم منا خالص الشكر على تعاونكم.

لا تستخدم معلومات هذه الاستبانة إلا لأغراض علمية وتحظى بالسرية التامة.

إشراف الأستاذ:

الطاهر لوصيف

إعداد الطالبة:

سارة طلاح

بيانات أولية

يرجى التأكد من ملء هذا الجزء قبل البدء في الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

الجنس: ذكر  أنثى

اسم المؤسسة: .....

مديرية التربية التي تنتمي إليها المؤسسة التعليمية: .....

الأقدمية في مهنة التعليم: .....

استبانة خاصة بالمعلم:

1. هل تلاحظ ميولا نحو القراءة عند المتعلمين؟

.....

2. كيف ذلك؟

.....

.....

3. هل تهتم بتمية الميول القرائية لدى المتعلمين؟

.....

4. هل تناقش قراءاتهم؟

.....

5. ما العوامل الأكثر تأثيرا على الميول القرائية للمتعلمين؟

.....

.....

6. ما هي المجالات التي يميل المتعلم إلى القراءة فيها؟

.....

7. ما هي الدوافع التي يقرأ من أجلها المتعلمون؟

.....

.....

8. كيف يتم تحديد الميول القرائية للمتعلمين من وجهة نظرك؟

.....

.....

9. ما هي النصوص التي يتفاعل معها المتعلمون؟

.....

10. عندما تطلب من متعلميك التعبير في موضوع حر، في أي مجال يكتبون؟

.....

11. هل يجد المتعلمون صعوبة في التعبير عن أفكارهم؟

.....

12. ما أهم تلك الصعوبات؟

.....

.....

13. هل تشعر بأن متعلميك يفضلون حصة القراءة على غيرها من الحصص؟

.....

14. ما سبب تفضيلهم لها؟

.....

.....

15. ما نسبة مساهمة نشاط القراءة في تنمية مهارة التعبير الشفهي؟

.....

.....

16. ما هي العلامات التي تجعلك تشعر بأن المتعلمين غير مباليين بموضوع القراءة؟

.....

.....

استبانة موجهة للمتعلمين:

يرجى ملء الجزء المخصص للمعلومات الشخصية والإجابة بعناية عن أسئلة الاستبانة:

اسم المؤسسة: .....

المستوى الدراسي:  ثانية متوسط  ثالثة متوسط

الجنس:  ذكر  أنثى

أسئلة الاستبيان:

1. هل تقرأ؟

.....

2. لماذا تقرأ؟

.....

3. تساعدك القراءة على:

- لا شيء
- تطوير لغتك
- تعلم باقي المواد
- سهولة التعبير عن أفكارك
- أخرى .....

4. عندما تتصفح كتابا معينا هل تكتفي:

- بقلب الصفحات ومشاهدة الصور
- تقرأ العناوين البارزة فقط
- تقرأ بعض المقاطع التي تعجبك
- تقرأ كل شيء

5. هل ترى أن القراءة:

- ممتعة  - مملة

- لماذا؟ .....

6. ماذا تقرأ؟

.....

7. هل تفضل قراءة:

- الأناشيد والكتب
- القصص
- النكت والطرائف
- الكتب العلمية
- لا شيء
- المجالات المصورة
- الكتب الرقمية

8. من يشجعك على القراءة؟

.....

9. من أين تحصل على النصوص التي تقرأها؟

- الانترنت  - البيت  - المدرسة

10. ما أكثر نص أعجبك في كتاب القراءة؟

.....

# فهرس الموضوعات

الصفحة	العنوان
	الإهداء
	شكر وتقدير
01	المقدمة .....
07	الباب الأول: القراءة والمراهق .....
09	الفصل الأول: القراءة في مرحلة التعليم المتوسط .....
10	المبحث الأول: المفاهيم الأساسية للقراءة .....
10	1- مفهوم القراءة وتطوره .....
17	2- أهمية القراءة ووظيفتها في مرحلة التعليم المتوسط .....
23	3- أنواع القراءة .....
32	4- المهارات القرائية في مرحلة التعليم المتوسط .....
43	المبحث الثاني: مواضيع القراءة المقررة في الكتاب المدرسي لمرحلة التعليم المتوسط .....
43	1- جوانب تقييم كتب القراءة .....
51	2- تعريف النص، أهميته وتصنيفه .....
58	3- الأسس التي تم في ضوءها اختيار نصوص القراءة المشروحة ..
65	4- طريقة تدريس نصوص القراءة المشروحة في مرحلة التعليم المتوسط .....
73	5- عرض الموضوعات المقررة في كتابي السنين الثانية والثالثة متوسط .....
78	الفصل الثاني: تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وخصائصهم النمائية .....
80	المبحث الأول: المراهقة وأهم سماتها .....
81	1- تعريف المراهقة .....
87	2- مراحل المراهقة وخصائصها .....
92	3- المواصفات العامة لمرحلة المراهقة .....

94	4- خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط .....
111	<b>المبحث الثاني:</b> الميول والاهتمامات في مرحلة المراهقة .....
111	1- حاجات التلاميذ واهتماماتهم في مرحلة التعليم المتوسط .....
118	2- مفهوم الميل وأهميته .....
126	3- العوامل المؤثرة في تنمية الميول القرائية .....
134	4- الميول القرائية في مرحلة التعليم المتوسط .....
145	<b>الباب الثاني: الميول القرائية والكتاب المدرسي .....</b>
154	<b>الفصل الأول:</b> نظرة تحليلية نقدية لمواضيع القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط .....
155	<b>المبحث الأول:</b> تصنيف نصوص القراءة المقررة في كتابي اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط .....
187	<b>المبحث الثاني:</b> تحليل ونقد نصوص القراءة في كتابي اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط .....
214	<b>الفصل الثاني:</b> الميول القرائية لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط من خلال استبانات المعلمين والمتعلمين في هذه المرحلة .....
216	<b>المبحث الأول:</b> جدولة البيانات الخاصة باستبانات المعلمين وتحليلها .....
247	<b>المبحث الثاني:</b> جدولة البيانات الخاصة باستبانات المتعلمين وتحليلها ..
284	<b>الخاتمة</b> .....
292	<b>المصادر والمراجع</b> .....
310	<b>الملاحق</b> .....
336	<b>فهرس الموضوعات</b> .....

