

فاعلية توظيف الأسس اللسانية في تعليم مهارة القراءة وتعلمها في السنتين الأولى والثانية ابتدائي.

The linguistic and psychological foundations for teaching reading and learning in the first and second years of Primary School

* ونيسة بوختالة

جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، (الجزائر)، razane7934@yahoo.com

تاريخ النشر: 2022/09/28

تاريخ القبول: 2022/04/20

تاريخ الاستلام: 2021/07/06

ملخص: نسعى من خلال الموضوع إلى البحث عن أهم الأسس التي توظف من أجل النهوض بمستوى تعليم القراءة وتعلمها في السنتين الأولى والثانية ابتدائي، والتركيز على أهم الإجراءات اللسانية، التي تم إدراجها ضمن الإصلاحات الجديدة، حيث إن غيابها وقلة تطبيقها أدى في كثير من الأحيان إلى عدم فهم منهج تعليم اللغة العربية عموماً وإلى صعوبة كبيرة في الربط بين المنطوق والمكتوب، أي بين مهارتي القراءة والكتابة من جهة، وبين مهارتي القراءة والتعبير بنوعيه من جهة أخرى، ويتوضح هذا الأمر أكثر إذا ما وقفنا ميدانياً على خطوات سير حصص القراءة ورصدنا أهم الصعوبات التي تواجه كلا من المعلم والمتعلم، واختبرنا قدرة المتعلمين على التعبير الكتابي والإملاء و الخط، أين يظهر تمييز التلاميذ بين الصوت المنطوق ورمزه الكتابي.

كلمات مفتاحية: القراءة، الأسس اللسانية، الوعي الصوتي، المنطوق، المكتوب.

Abstract: we aim to find the pillars that can be used to increase the level of reading in the 1st and 2nd year of primary education, based on linguistic, which are indicated during the rearrangements at the level of the Algerian educational system, because the absence or the lack of its application will cause its doubt with the incomprehension of the guide of the Arabic language, and a great difficulty of the combination between the oral and writes it. That is to say the mastery of reading and writing. In addition, this is more clearly seen in the field of reading. Therefore; the obstacles facing the teacher and the learner were noted, and the learners were examined at the level of written production, which demonstrates the distinction of the learners between the phoneme and the grapheme.

Keywords: Reading - linguistic foundations - phonemic awareness - oral - written.

* المؤلف المرسل: ونيسة بوختالة، الإيميل: razane7934@yahoo.com

1. مقدمة:

إنّ البحث اللساني التطبيقي يشكل جسراً يربط بين البحث اللساني العام وبين تعليم اللغات، وبما أنّ العربية واحدة من بين تلك اللغات فإنها ليست بمنأى عن هذا المنحى اللساني، إذ إن مختلف الإجراءات التي يقوم بها معلمو اللغة العربية أثناء عرضهم لمضامين مهاراتها (استماع ومحادثة وقراءة وكتابة)، وعناصرها (أصوات ومفردات ونحو) تتطلب النظر فيما جادت به قرائح اللسانيين من مسائل تطبيقية لا يستهان بها، فالمعلوم أن اللسانيات التطبيقية عاجلت في أول ظهور لها مشكلات تعليمية، وعكفت على حلها بتقديم بدائل استقتها في الغالب من نتائج اللسانيات النظرية.

وكل هذا يعني أن لا مجال للاستغناء عن مباحث اللسانيات النظرية أو عدم إشراكها من أجل حل المشكلات المرتبطة باللغة، ذلك أن كثيراً من النظريات اللسانية تحوي جملة من المعارف والخصائص التي يمكن استغلالها أو تطبيق نتائجها من أجل

النهوض بمستوى تعليم اللغة وتعلمها. أي؛ إن تقسيم مهارات اللغة العربية على مجموعة من الأنشطة اللغوية يتطلب العودة إلى مجموع المستويات التي أقرتها اللسانيات وبينت طريقة تحليلها من أجل النهوض باكتسابها وتعلمها.

ويبدو أن هذا الأمر يجعلنا نطرح التساؤلات الآتية: هل يمكن للسانيات العربية الحديثة أن تحل مشاكل تعليم العربية؟ وهل تكفي مبادئها ونظرياتها لذلك؟ أم أنها بحاجة إلى بعض الأسس المعرفية التي تدعم مواكبتها لواقع تعليم اللغة؟ وإذا كان الأمر كذلك فما أهم هذه الأسس؟ وللإجابة عن جملة هذه التساؤلات؛ سنتطرق إلى ما يأتي:

أولاً: أهم الأسس اللسانية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

نحاول من خلال هذا المبحث أن نقف عند أهم الآليات التي وفرتها اللسانيات التطبيقية من أجل خدمة ميدان تعليمية اللغة، وهي في مجملها آليات اعتمدت مناهج متنوعة: منها ما هو نفسي، ومنها ما هو علمي تجريبي، ومنها ما هو تربوي نفسي، ومنها ما هو لساني، ولا يعني ذلك عدم الارتكاز على منهج معين، وإنما يمكن الجمع بين أكثر من منهجين ضمن آلية واحدة؛ وفيما يأتي توضيح ذلك:

إن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسيء حتماً إلى عملية التعلم، ولتفادي ذلك لابد من الفصل أولاً بين القواعد اللسانية العلمية والقواعد اللسانية البيداغوجية والتعليمية. وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة وكيفية استعمال اللغة¹، وهذه الشروط ضرورية لنجاح العملية التعليمية التي تركز أساساً على ثلاثة عناصر: المتعلم، المعلم، والطريقة التعليمية.

أ- المتعلم:

للمتعلم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات، فهو يهيأ سلفاً للانتباه والاستيعاب، ولاكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى المعلم لتعليمها له، ودور المعلم أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته، وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداداه للتعلم².

ب- معلم اللغة :

يسعى معلم اللغة حينئذ إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد إلى ما تقدمه القواعد اللسانية، ويعود نجاحه في ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساساً إلى قدراته الذاتية التي تخوّل له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معينة. ولهذا لا بد أن تتوفر في أستاذ اللغة ثلاثة شروط:

1- الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالاً صحيحاً .

2- الإلمام بمجال بحثه: بحيث يكون أستاذ اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني .

3- مهارة تعليم اللغة: ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطّلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى .

أي أن أستاذ اللغة مطالب بوجه خاص بامتلاكه للكفاية المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها وهذا شرط أساس، ومن هنا فهو ملزم بأن يتلقى تكويناً في اللسانيات، حتى يكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التطبيقية التي تساعد على فهم أسرار اللغة التي يعلمها، ومعرفة آلياتها معرفة ثابتة تامة تنير له سبيله، وتمكنه من التوفيق في

تعليمه. وفي هذا الصدد يقول عبد الرحمن الحاج صالح: «أن يكون معلم اللغة قد تمَّ إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض أن يكون قد تمَّ له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص، وأن يكون له تصوّر سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص»³.

ج-المحتوى التعليمي:

المادة التعليمية هي تلك المحتويات اللغوية التي تتكوّن في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي)، والأداءات والتمثيلات الأدائية (الجانب الصوتي)، والبني والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي). وهذه المحتويات محددة مسبقا في شكل برامج ومقررات موضوعة من قبل مختصين وخبراء في شؤون التعليم، موزعة على كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية.

د-الطريقة التعليمية :

إن اختيار الطرائق الناجحة من مهام أستاذ اللغة، فكلما اهتدى الأستاذ إلى طريقة تعليمية ناجحة كانت نتائج تعليمه جيدة، إن لم نقل باهرة.

ثانيا: تعليم مهارة القراءة في السنتين الأولى والثانية بين النظر والتطبيق:

1- مفهوم القراءة:

يحمل مصطلح "قراءة" مفاهيم عدة، يمكن أن نذكر منها ما يأتي:

- تعدّ القراءة نشاطا إدراكيا بصريا وفكريا يُتيح فك ترميز معنى نصّ بواسطة إعادة بناء الخطاب الذي تمّ ترميزه في هيئة معلومات خطيّة⁴. كما أنّها: «عملية ديناميكية تسود في المجتمعات تقتضي الصحّة النفسية والجسميّة للقيام بها؛ وأي إصابة للفرد على المستوى النفسيّ والبدنيّ تؤدي إلى خلل فيها»⁵.
- وهي مجال لإتقان آليات اللغة ضمن التواصل المعرفي، من فك الرموز والتعرف على مظهر الكلمات والتمييز بين أصواتها وخصائص حروفها إلى الفهم وإدراك ما تجري إليه هذه الألفاظ ضمن السياقات التي وردت فيها، وعليه يتمكن المتعلم القارئ من التفسير والتقويم عن طريق الفهم والتحليل⁶.
- وللقراءة جانبان: «الجانب الآلي؛ أي التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل الكلمات والجمل منها، والجانب الإدراكي الذهني الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة»⁷. ولا يمكن الفصل بأي حال من الأحوال بين هذين الجانبين.

2-أهداف تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين:

- تسعى مهارة القراءة إلى توسيع خبرة المتعلمين وتنمية رغبتهم في الاطلاع على مختلف المعارف، وتهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي باعتبارها وحدة متماسكة للكلام (التعبير الشفوي) والقراءة والكتابة إلى الآتي⁸:
- القدرة على القراءة الإجمالية وقراءة نصوص قصيرة قراءة متصلة.
 - النطق الصحيح للأصوات والتمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة لفظا.
 - إدراك حدود الكلمات والجمل وإدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.
 - إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة، ثم وصل الأصوات بعضها ببعض.

- تمكين المتعلم من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف، بحركاته البسيطة والطويلة، وصحة نطقها.
- القراءة باحترام علامات الترقيم البسيطة.

3-أنواع القراءة:

يمكن أن نقسم القراءة إلى أنواع عدة، لكن ذلك لا يتأتى دون اعتماد معايير لذلك:

3-1. معيار الأداء: تقسم القراءة وفق هذا المعيار إلى:

3-1-1. قراءة صامتة: القراءة الصامتة هي «استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ ووفقا لتفاعلاته مع المادة المقروءة... [وفيها] تلتقط العين الرموز المكتوبة، والعقل يترجمها، ولا عمل لجهاز النطق فيها»⁹. إذ يكتفي فيها الفرد بالقراءة داخليا. وتكون أكثر شيء قلبية. ويشارك في هذه العملية العين والذهن لا غير.

3-1-2. قراءة جهرية: «القراءة الجهرية هي فك الرموز المكتوبة عن طريق استعمال حاسة البصر، حيث يعمل جهاز النطق على تصديق الرؤية التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني»¹⁰. يبدو أن القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة، لصعوبة انشغال العقل بمحاولة إجادة النطق وفهم المعنى المطلوب مع تسارع وتيرة القراءة، خاصة لدى متعلم المرحلة الابتدائية الذي لا يفهم المعاني من السياق، بل يحاول فهم مدلول الكلمة الواحدة لينطلق إلى غيرها.

3-2. معيار الغرض: تنقسم القراءة وفقه إلى: قراءة عاجلة وقراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع، وقراءة متأنية وقراءة المتعة وقراءة نقدية تحليلية¹¹، ويشيع استعمال هذه الأنواع داخل قاعات التدريس، كما يمكن أن يكون خارجها؛ كقراءة الجرائد والمجلات. ولكل نوع فوائده، فمنها ما يحقق تركيزا في المادة المقروءة، ومنها ما يزيد التعمق فيها أكثر للوصول إلى الهدف المرجو منها.

4-مهارات القراءة:

يمكن تمثل بعضها فيما يأتي¹²:

- السرعة القرائية.
- القدرة على نطق الصوت وتنويعه وتغييره، والتفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة.
- القدرة على التمشي في القراءة مع علامات الترقيم.
- ضبط الحركات الإعرابية وضبط الحركات داخل الكلمة (التحكم في الجانب الصرفي).
- أي إن مهارة القراءة في مجملها هي بمثابة فضاء يسبح في فلكه مجموعة مهارات تتراوح بين سرعة وقدرة على الضبط ونطق صحيح للصوت، وغيرها. كما أن هذا الفضاء يعج بالحركية التي تخلقها هاته المهارات بدورها، وتساعد المتعلم على التقدم والتطور اللغوي تباعا.

5-مراحل القراءة:

تمر مهارة القراءة بمراحل، تم الاحتكام في وضعها إلى المعادلة الشهيرة التي وضعها جان بياجيه حينما أراد أن يبحث عن المعرفة داخل الذات، وهذه المراحل هي¹³:

5-1. مرحلة التمثيل: تجدر الإشارة بداية إلى أننا نتحدث عن متعلم تجاوز المراحل الأولى في تعلم الأصوات منفردة، ونقصد إذًا بالتمثل الموقف الذي يجابه الفرد فيه أصوات اللغة -أشكالها-.

5-2. مرحلة التكيف: هي المرحلة التي تدور مجرياتها داخل الدماغ البشري، اعتماداً على تمثل القارئ شكل النص، وكل ما فيه من بنى صرفية، وفي هذه المرحلة يحدث أن يحاول العقل أن يربط بين ما أخذ من الموضوع الظاهر، وبين ما هو من العقل نفسه.

5-3. مرحلة التلاؤم والتوازن: وهي مرحلة للإعلان والكشف عن مستوى التلاؤم، وتماثل التمثيل من عدمه، وهي كذلك أشبه ما تكون بقياس جودة التلاؤم.

وإذا ما تمت هذه المراحل يكون المتعلم قد تمكن من امتلاك مفاتيح مهارة القراءة.

6- طرائق تدريس القراءة:

من المعروف أن معظم أنشطة اللغة العربية تتخذ من استراتيجية المقاربة النصية سبيلاً لتدريسها، لذا سنقف على مفهوم هذه المقاربة، موضحين أهميتها وطرائقها الضمنية:

6-1. مفهوم المقاربة النصية:

تتم المقاربة النصية بدراسة النص ونظامه، وذلك باتخاذ «محوراً تدور حوله جميع الدراسات اللغوية (الأنشطة التعليمية)، فيكون هو موضوع القراءة والتعبير والتدوق، والخط والإملاء والتدريب اللغوي»¹⁴، فهو إذا بمثابة نقطة الانطلاق ونقطة الوصول في آن واحد. وتعتمد مقاربة النص على ملامسة سطحه أولاً، وذلك يتجلى من خلال تفحص المستويات اللسانية التي يتحلل وفقها؛ (المستوى الصوتي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي)¹⁵، ولو تتبعنا مسار تدريس اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم لوجدنا أن كل النصوص تعالج وفق هذه المقاربة، وتتخذ من تلك المستويات أسساً لها في عملية التحليل. سواء على المستوى الفكري أو المستويين اللغوي والفني.

6-2. مستويات المقاربة النصية:

6-2-1. المستوى الدلالي (الشرح): فمبدؤها الانطلاق من النص كمحور لكل التعلّمات، وفيه تصب كل الروافد، من قراءة وتعبير ومطالعة وظواهر لغوية، ومبادئ عروضية وبلاغية؛ وعليه فهي تسعى إلى جعل المتعلم يشري رصيده اللغوي بدلالات جديدة، وينمي رصيده الفكري من خلال اكتشاف معطيات النص ومناقشتها، مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها.

ومن هذا المبدأ يمكننا اعتبار الشرح الترادفي نقلاً لرمز لغوي (سمعي أو كتابي) إلى رمز آخر، بدل استحضار الصورة الذهنية التي لا يمكن لها أن تنهياً إلا بالتوظيف السياقي الذي يفتح أفق الخيال لتمثل الفكرة.

6-2-2. المستوى التركيبي:

يقصد بالمستوى التركيبي وحدات الجملة التي تشكل بدخولها في هذا التجانس نسقاً اعتدنا على تسميته "الوظائف النحوية"، وقد وُقت الدراسات اللغوية العربية الجملة حقها من هذه الناحية، وضبطت من خلال النحو قواعد ومعايير غاية في الدقة، تمكنت من خلالها من تفصيل الأدوار الوظيفية للكلمات¹⁶. وتحاول المقاربة النصية أن تجعل من المستوى التركيبي نسقاً من أهم الأنساق التي تسهم في تحليل النص المقصود بالدراسة، حيث تقف على ظاهرة من الظواهر النحوية التي يخويها النص وتقرأها وفق إجراءات هذا النسق.

6-2-3. المستوى الفونولوجي: (الوعي الصوتي، الخط):

ترتكز الدراسات الصوتية في مجملها على آلية الأداء اللغوي (الكلام) أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعية، وهذا يعني حتمية التمايز تبعا للفروقات الصوتية الفردية، غير أن الدراسة العلمية لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات التي لا تمثل أية مشكلة ما لم ترتبط بعاهات نطقية بعينها (بمجال الأرتوفونيا). وتجدر الإشارة إلى أن ترتيب المستويات بهذه الشاكلة مقصود، نظرا لأن هذه المقاربة تنطلق من مهارة الفهم فالاستيعاب ثم تعالج الجوانب التركيبية وبعدها يتم تفكيك التراكيب من أجل استخراج الحروف وأصواتها.

وبما أن القراءة نشاط يقدم وفق هذه المقاربة فإن طرائق تدريسها التي تتماشى مع هذه المقاربة هي:

أ- الطريقة التحليلية (الكلية): تنطلق من تعليم الجمل والعبارات التامة التي يكتبها المعلم بغية تعرف المتعلم عليها، وتنقسم هذه الطريقة إلى:

أ-1. طريقة الكلمة: تبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، وتستلزم عرض عدد من الكلمات أولا، على أن تختار بعناية كي يتمكن المتعلم من تركيبها بسهولة لتكون جملا مثلا.

أ-2. طريقة الجملة: «تهدف هذه الطريقة إلى تعليم المتعلم وحدة قائمة على فكرة، والمنطلق هنا هو أن ينظر إلى الأشياء ككليات، وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ»¹⁷.

ولعل أهم مزايا هذه الطريقة هي تعويد المتعلم دائما على محاولة الفهم والبحث عن معاني الكلمات والألفاظ، وتدريبه على التفكيك، والاستكشاف، والاستنتاج. مما ينمي قدراته العقلية.

أما الطريقة التي كانت سائدة من قبل فهي:

ب- الطريقة التركيبية (الجزئية) التي تضم طريقتين:

ب-1. الطريقة الهجائية: تنتقل من أصغر جزء (الحرف) إلى تركيب هذا الحرف مع غيره من الحروف في كلمات تكبر بالتدرج.

ب-2. الطريقة الصوتية: تتم عن طريق تعليم أصوات الحروف بدلا من أسمائها؛ أي بذكر حروف الكلمة أولا منفصلة ثم ينطق بها موصولة دفعة واحدة¹⁸. ويبدو أنها تنفق مع سابقتها في مبدأ الانطلاق من الجزء، وتخالفها في طريقة العرض.

وهناك طريقة أخرى حاولت المزج أو الربط بين الطريقتين السابق ذكرهما هي: الطريقة التوليفية التوفيقية.

ثالثا: الأسس اللسانية والمعرفية لتدريس القراءة في السنتين الأولى والثانية ابتدائي (نصوص الجيل الثاني نموذجاً)

لقد تبعنا ميدانيا خطوات سير حصة القراءة في السنتين الأولى والثانية ابتدائي، وتوصلنا إلى جملة من الملاحظات حول مضمون المدرسين المقدمين، وقد استدعى رصد تلك الملاحظات الوقوف على أطراف العملية التعليمية (المعلم والمتعلم ومحتوى التعلم وطريقة عرضه).

1- خطوات سير حصص القراءة في السنتين الأولى والثانية ابتدائي:

1-1. ما يقوم به المعلم:

أ/ في وضعية الانطلاق:

- إثارة دوافع المتعلمين واستعدادهم.

- دعوة المتعلمين إلى تناول كتبهم وفتحها على الصفحة المطلوبة. - طرح إشكالية حول موضوع النص المستهدف المتضمن مجموعة صور.

ب/ في مرحلة بناء التعلّمات:

- قراءة نموذجية للمقاطع، مع التركيز على النطق السليم، والأداء الجيد.

- إصلاح النطق وتصويب الأخطاء، دون أن يقاطع القارئ أثناء القراءة، إلا إذا كان الخطأ فادحا، على أن يتم ذلك في سرعة حرصا على تسلسل الأفكار.

- مساءلة المتعلمين حول المعنى العام والأفكار البارزة في الموضوع للوقوف على مدى فهمهم للمعنى العام وربط ذلك بقدرتهم على التعبير عنه.

- استخراج التركيب المقصود وتحديد المقاطع ثم الحرف المقصود.

ج/ في مرحلة حوصلة المكتسبات:

- توجيه المتعلمين نحو استثمار الحرف المقصود في كلمات من إنشائهم، أو في جمل.

وبالنظر إلى الأسس المستعملة عموما نجد أن المعلم لا يفرق بين مبادئ النظريات التعليمية المختلفة، حيث يوظف ما يراه مناسباً لكل مرحلة من مراحل التعلم.

2-1. ما يقوم به المتعلم:

بما أن المتعلم شريك رئيس في عملية التعلم فإنه ينجز أهم اللوازم المرتبة في الكتاب المدرسي، ومثال ذلك التراتبية: (أقرأ-أفهم النص-أكتشف وأميز-أحسن قراءتي-أتدرب على الإنتاج الكتابي) في كتاب السنة الثانية ابتدائي¹⁹، والتراتبية: (أكتشف الجملة، أكتشف الكلمات، أثبت، ...) في كتاب السنة الأولى²⁰، وعموماً فإن متعلمي السنة الأولى والثانية يقومون ب:

— قراءة النص أو الجملة قراءة صامتة.

— القراءة الجهرية بالاعتماد على قراءة الكلمات من خلال التحليل البصري لها.

— قراءة الكلمات من خلال التعرف على أجزائها (المقطع، الحرف).

— إجراء ألعاب القراءة بالربط بين الكلمات وصورها.

— تكرار القراءة في كل محاولة بغرض التدرب وتحسين الأداء.

— تثبيت المعلومات: يضع المتعلمون الكلمات تحت الصور المناسبة من خلال النشاط "أثبت"، ويقرؤونها بالتركيز على المعلومات الجديدة.

1-3. طريقة العرض في نشاطي القراءة والكتابة:

- مراعاة الضوابط العلمية في ترتيب تناول الأصوات وتوزيعها على المقاطع القرائية.
 - إمكانية التصرف في الرصيد اللغوي والتراكيب النحوية والصرفية المقررة وفق خصوصية النص دون الإخلال بالهيكل العام.
 - وجوب النظر إلى النص القاعدي على أنه سند لإنتاج المنطوق، وتضمينه الرصيد اللغوي والصيغ والتراكيب النحوية والصرفية المقررة في كل مقطع.
 - استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير بعد القراءة الإجمالية.
 - قراءة الجمل مكتوبة ثم تثبيتها بالمشاهد. - تدريبات قرائية
 - إعادة تقديم الجمل ناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد مكتسب.
 - تدريبات قرائية، مثل: تغيير بعض الكلمات في الجمل.
- ويبدو أن ثمة:**

- إهمالا للجانب المنطوق وتغليبا للجانب المكتوب عليه.
- عدم توظيف طريقة ييداغوجية بعينها.

2-مدى استغلال المبادئ اللسانية في الإعداد والإنجاز:

1-2. على المستوى الدلالي:

إن أول ما يثير انتباه الملاحظ لمصنف القراءة للسنة الثانية هو ذلك التوظيف المقصود لنظرية السياق، تمثلا كاملا، إذ تجري معظم المفردات على المنوال التداولي داخل الجملة، وهنا ينبغي الإشارة إلى أهمية هذا العمل كونه يرسخ الكلمة كمدلول ومفهوم، ومن الأداء الحسن للمعلم والكمال أن يصاحب هذه النظرية في عملياته التربوية عند تعرضه للكلمات الغامضة، بأن يوظفها في جمل تعبر عن محيط المتعلم الذي يتطلع إلى الاهتمام به بمجرد سماع المثال، ومنه يتوصل إلى مفهوم للدليل اللساني (الكلمة).

2-2. على المستوى التركيبي:

يقصد بالجانب التركيبي " الجمل في تعالقتها وتشكيلها للمعنى، وبما أن الدراسة الحالية موجهة بإزاء نصوص تلاميذ السنة الثانية، فإنه من الضروري التأكيد على حضور نحو الجملة كخطوة أولى قبل الانتقال إلى مستوى النص، إذ يعدّ الإمساك بينية الجملة من خلال معرفة كيفية اشتغالها وطريقة تركيبها خطوة هامة نحو استيعاب بنية أكبر تتشكل من خلال النص، ويعاد تركيبها من خلال "التعبير" وتمارين الكتابة.

ونعثر ضمن المقرر الدراسي على آلية تربوية موظفة لخدمة هذا الغرض، تظهر بعنوان: - صيغ²¹، وعقب كل نص قراءة نلاحظ توظيف صيغة بعينها، مستخلصة من النص نفسه، يأتي استخراجها منه، ثم يتم تحويلها وفق مقتضيات الصياغة كتمرينات لإكساب المتعلم مهارة اتخاذ مواقف اللغوية عند الحاجة، وتدور مجمل هذه الصيغ حول آليات البناء النصي، وتتلخص بصورة عامة في أدوات الربط والنفي والاستفهام والضمائر وغيرها.

وينبغي الإشارة أيضا إلى الدور الذي تقدمه الأسئلة المتضمنة تحت اللوازم: (أجيب، أستعمل الصيغ، أركب، أنتج شفويا)²² التي تصب بدورها في هدف تشكيل البنية الكبرى من خلال استقصاء الوحدات الدالة في بنية النص، أضف إلى

ذلك العنوان ودوره في تشكل هذه البنية، ذلك أنه يعد من البديهيات في نظريات القراءة والتلقي²³، إن لم نقل الحجر الأساس لها؛ حتى أن الدراسات الأسلوبية جعلت منه أحد أهم مفاتيح النص ومدخله.

2-3. على المستوى الصوتي: (الوعي الصوتي، الخط):

إنّ مرحلة القراءة التي تستحوذ على قسم كبير من الجانب الصوتي فيما يبدو، هي في الواقع قراءة مستمرة للحرف في شكله وترتيبه ونطقه، أو هي كتابة وهمية تصويرية، وبعد هذه العملية الخفية مباشرة تأتي مرحلة التمرين الحقيقي لإعادة اختبار الكم الممارساتي المكتسب بحاستي - البصر والسمع -، ولا يمكن ملاحظة هذه الخاصية بدقة إلا عبر ظواهر صوتية رسمية بعينها، فعندما تتداخل خاصيتا الرسم والنطق في مثل حرفي (الذال والذال) أو حرفي (الضاد والظاء) أو حرفي (الراء والزاي)، يشكّل المخرج الدقيق فاصلا في تحديد الرمز المستدعى للتسجيل، وفصله عن شبيهه النطقي والرسمي تصورا وإنجازا²⁴. ودلت الأبحاث العلمية على أن الوعي الصوتي كقدرة ذهنية يتطور بشكل سريع مع تعلم الأطفال لحروف اللغة، فتعليم الحروف يشمل تعليم الفونيمات التي تمثلها، حيث تنشأ علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة.

أ/الوعي الصوتي (أقرأ وأميز):

إذا أخذنا بمقولة إدوارد ساير التي ترى بأن الأشكال الكتابية رموز الرموز، فإنه يمكن لنا تفسير الظاهرة الصوتية اللغوية على أنها رموز نطقية تواضعية (دوال) تتجسد مرة أخرى عن طريق رموز كتابية صامتة²⁵، وحين ذلك نضطر إلى تأكيد ضرورة تمييز النطق رسما كما تميز صوتا.

من خلال مقرر اللغة العربية نكتشف أن محور التمييز الصوتي مبدأ أساس في طريقة التمييز الرسمي (الإملاء)، إذ ينبغي للمتعلم إدراك الخصائص الصوتية المختلفة للحروف ولظواهر المد والتنوين، وكذا تحديد ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم في مثل أسماء الإشارة وضوابط الرسم التي لا يحددها الصوت في مثل ألف الجماعة. يتهيأ للأداء اللغوي السليم للمعلم إمكانية توفيق المتعلم إلى الاسترشاد بتلك الميزات الصوتية التي سبقت له الخبرة بها عن طريق القراءة والجو التواصل في القسم، وفي مستوى أكثر استيعابا يتلقى التلميذ خصائص الأداء الصوتي من خلال الجمل، ثم لاحقا من خلال النص.

ب / القراءة والخط (أحسن قراءتي وأنتج كتابيا):

تعتمد مرحلتنا تحسین القراءة والكتابة بشكل منطقي على الدليل الصوتي الذي تعلمه المتعلم وتلقاه قبل إدراكه لتفصيلات الحروف ورسمها، ويتسلسل الأداء الصوتي بالنسبة للمتعلم من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة البسيطة، ويشارك في تشكيل قدرة التعاطي مع القراءة جانبان:

■ الجانب الصوتي: الذي تمثله القراءات المتعددة للجملة أثناء الدرس، والتي بموجبها تتميز دلالات الفونيمات.

■ الجانب الخطي: الذي ارتسم في ذاكرة المتعلم بعد تمرنه عدة مرات على التبصر في الكلمات المكتوبة.

يمكن للأداء الصوتي للمعلم أن يساهم إلى حد كبير في تنمية القدرة على الفهم والكتابة، لكن لن يتأتى ذلك إلا بعد تمثّل القراءة للضوابط الأدائية التي تحدد مصير الكلمة والجملة بل والمعنى، عبر ظواهر النبر والتنغيم...²⁶ من هذا التأسيس يمكننا أن نفترض أنّ مرحلة القراءة والتحليل تفترض مرحلة أداء صوتي لا متناه، يستقي منها المتعلم مادته الصوتية ويميز بواسطتها خصائص البنية الفوقية.

ومن منطلق أهمية نص القراءة ومحوريته بالنسبة لمختلف المهارات اللغوية التي تجري من حوله (كتابة، تعبير، إملاء) يمكن إدراج جوانب مهمة تثري الموضوع، نذكر منها:

- **التعبير وتفعيل القراءة:** لقد تنازعت مسألة القدرات التعبيرية لدى الأفراد مدرستان؛ ترى الأولى منهما اختزال هذه القدرات (المدرسة الفرنسية السويسرية)، وترى الثانية إمكانية ظهور طاقات تعبيرية بعينها، خلافا للمعتاد (المدرسة التوليدية لتشومسكي)²⁷. وتختلف وظائف نصوص القراءة في كتاب السنة الثانية بحسب مواضيعها، وتتراوح عموماً بين التواصلية والعلمية والتربوية، **لكن كيف تتبلور فاعليتها مع التعبير؟**

إن أية عملية تأطير لمادة التعبير ينبغي أن تصاحب التفكير الحسي للمتعلم في هذه المرحلة؛ كجعله شخصية افتراضية لموضوع ما، يتخذ من مجال إدراكه لها ومعايشته لأحداثها بنية من بنيات نصها، أو بوضعه بإزاء وقائع معلومة تتابعاتها، كما هو مبرمج في دفاتر الأنشطة (ترتيب أحداث بالصورة)²⁸، ولن يبقى للمتعلم بعد ذلك إلا استحضار الرصيد اللغوي المكتسب من خلال الآليات المذكورة آنفاً وإعادة تركيبه بصورة خاصة.

4. خاتمة وتوصيات.

يمكن أن نصل في ختام هذا البحث إلى القول:

- إن مهارة القراءة عملية أساسية لاكتساب المعرفة تثير الدافعية نحو تعلم أفضل، واكتساب رصيد لغوي ثري بأصواته وبمفرداته وتراكيبه ومدلولاته، وهي بذلك تتطلب إعداداً خاصاً لكل من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية بمحتواها وطرائق تقديمها، وهذا الأمر يتطلب لا محالة إعداد قاعدة صلبة أساسها نتائج البحث المعرفي برمته، مما يمكنه أن يحل مشاكل تعليم اللغة وتعلمها بصفة عامة،

- والقراءة-مفتاح العلوم-بشكل خاص، وقد أبحاثنا البحث الميداني والسعي وراء اكتشاف واقع تعليم القراءة في الطور الأول من المرحلة الابتدائية إلى صوغ مجموعة من الاقتراحات والتوصيات، بعد أن عرفنا أن أغلب المعلمين لا يولون الجانب النظري أهمية في تدريس أنشطة اللغة، مع العلم أن واضعي المناهج هم أساتذة جامعيون رسموا استراتيجيات التعلم والتعليم من خلال الوقوف على مجموعة من الأسس اللسانية والاجتماعية والنفسية وغيرها، قصد تجسيد المفاهيم النظرية حلولاً لمشاكل التعلم. وفيما يأتي عرض لبعض تلك الاقتراحات:

- عمل خطة موجهة من أجل إعادة تكوين المعلمين المتعثرين. وذلك من خلال تلقينهم مبادئ النظريات التعليمية واقتراح نماذج تطبيقية مباشرة.

- الاعتماد على التسجيلات الصوتية قصد محاربة ظاهرة الوقوع في الأخطاء اللغوية.

- إقامة مخابر اللغة والاعتماد على الوسائل التعليمية الحديثة التي تسترعي انتباه المتعلم وتربطه بواقعه.

- إقامة مشروع: النادي اللغوي والعيادة اللغوية في كل مدرسة، حيث تتوفر هذه العيادة على أخصائيين في علم النفس السلوكي في اضطرابات النطق، وأستاذ متخصص في اللسانيات، ومستشار اجتماعي.

- اعتماد مادة علمية جديدة من أجل ما يعرف بالقراءة الميكانيكية (التعرف على الصوت والعضو المصوت، والمخارج والصفات).

5. قائمة المصادر والمراجع.

• الكتب:

أ/ العربية:

- 1- إبراهيم عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، ط14، (د.ت).
- 2- أحمد حساني. دراسات في اللسانيات التطبيقية/حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2000.
- 3- بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر. 2010.
- 4- حسان عبادة. تشجيع عادة القراءة لدى الأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2005).
- 5- زكريا إسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.
- 6- سعد علي زاير، سماء تركي داخل. المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، بغداد، 2016.
- 7- علي أحمد مذكور. تدريس فنون اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000.
- 8- سعيد عبد الله لافي. القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2006.
- 9- فهد خليل زايد. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي العلمية، عمان، 2003.
- 10- فهميم مصطفى. الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة. ، 2000.
- 11- محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، مكتبة دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، المغرب. 2003.
- 12- هبة محمد عبد الحميد. أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان. 2006.

ب/ الوثائق التربوية:

- 13- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية /التربية الإسلامية / التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019.
- 14- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية/ التربية الإسلامية/ التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019.
- 15- وزارة التربية الوطنية، دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية المدنية والتربية الإسلامية (السنين الأولى والثانية ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019.

ج/ المجلات والدوريات:

- 16- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 1973، ع:4.
- 17- عبد القادر بوزيدة، فاندريك وعلم النص، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، 1997، ع:11.

د/مواقع الإنترنت:

- 18- الطاهر مرايعي، المقاربة النصية. قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، مقال منشور في موقع ديوان العرب على الرابط: <http://www.diwanalrab.com>، تاريخ النشر: 2008/05/22، تاريخ الزيارة: 2018 /11/12، الساعة : 17.00.

6. الإحالات والهوامش.

- 1 -أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية/حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2000، ص 130.
- 2 -ينظر: المرجع نفسه، ص131.
- 3 -عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 1973، ع:4، ص 41.
- 4 -ينظر: بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر. 2010، ص 263.
- 5- فهميم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة. ، 2000، ص (34).
- 6 -ينظر: محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، مكتبة دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، المغرب. (2003)، ص23.
- 7 - هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان. 2006، ص17.

- 8 - ينظر: المرجع نفسه، ص52.
- 9 - سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، ط1، القاهرة. 2006، ص15.
- 10 - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص113.
- 11 - حسان عبادة، تشجيع عادة القراءة لدى الأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2005، ص(19،20).
- 12 - ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، الإمارات العربية المتحدة، 2001، ص(80،81).
- 13 - ينظر: حسان عبادة، تشجيع عادة القراءة لدى الأطفال، ص68.
- 14 - إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، ط14، (د.ت). ص50.
- 15 - ينظر: عبد القادر بوزيدة، فاندريك وعلم النص، مجلة اللغة والآدب، جامعة الجزائر، 1997، ع11، ص(9،10).
- 16 - ينظر: الطاهر مرابي، المقاربة النصية. قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، مقال منشور في موقع ديوان العرب على الرابط: <http://www.diwanalarab.com>، تاريخ النشر: 2008/05/22، تاريخ الزيارة: 2018/11/12، الساعة: 17.00.
- 17 - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي العلمية، عمان، 2003، ص67.
- 18 - ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل. المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، بغداد، 2016، ص153، وينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000، ص(151-174).
- 19 - ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، (2020/2019)، صفحات متنوعة.
- 20 - ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، (2020/2019)، صفحات متنوعة.
- 21 - للاستزادة ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية ابتدائي، (2020/2019)، صفحات مختارة.
- 22 - ينظر: المرجع نفسه، صفحات مختارة.
- 23 - ينظر: الطاهر مرابي، المقاربة النصية. قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، مقال منشور في موقع ديوان العرب على الرابط: <http://www.diwanalarab.com>، تاريخ النشر: 2008/05/22، تاريخ الزيارة: 2018/11/12، الساعة: 17.00.
- 24 - ينظر: المقال نفسه، على الرابط: <http://www.diwanalarab.com>.
- 25 - ينظر: المقال نفسه على الرابط: <http://www.diwanalarab.com>.
- 26 - ينظر: المقال نفسه على الرابط: <http://www.diwanalarab.com>.
- 27 - ينظر: المقال نفسه على الرابط: <http://www.diwanalarab.com>.
- 28 - للاستزادة ينظر: وزارة التربية الوطنية، دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية المدنية والتربية الإسلامية (السنن الأولى والثانية ابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019.