جامعة أبو قاسم سعد الله - الجزائر 2 -
مخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

اللّسانيّات التطبيقيّة

مجلة علميّة مختصّة في اللّسانيات التّطبيقيّة

العدد السادس
ديسمبر 2019

اللسانيات التطبيقية
مجلة علمية في اللسانيات التطبيقية
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
بجامعة الجزائر 2

المدير الشرفي : فتيحة زرداوي
المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات – عبد الله بوخلخال – باني عميري – نصيرة زلال – محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

- حفيظة تزروتي (الجزائر 2) - فريال فيلالي (الجزائر 2)
- أميرة منصور (الجزائر 2) - رشيدة آيت عبد السلام (الجزائر 2)
- هندة بوسكين (الجزائر 2) - أحمد فوزي الهيب (الجزائر 2)
- أمين قادري (الجزائر 2) - إسراء الهيب (الجزائر 2)
- نبيلة بوشريف (الجزائر 2) - عبد الرحمان أكتوف (الجزائر 2)
- لطيفة هباشي (جامعة عنابة) - جمال بوتشاشة (الجزائر 2)

- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغليزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي
- ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب
- منال نش
- أمينة سعد الدين
- نصر الدين قدور
- أمال أورابح
- كهينة حفّاظ

ISSN : 2588-1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدّم بتخصص المجلة.

- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.

- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمسة عشر صفحة (15).

- أن يرفق نص المقال بملخص باللّغة العربية وآخر بإحدى اللّغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الانجليزية سواء حرر باللّغة العربية أو اللّغة الأجنبية.

- أن يكتب المقال ببنط AL-Mohaned Bold حجم 15بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.

- أن توضع الهوامش في آخر البحث.

- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.

- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.

- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي :

linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

-اكتساب اللغة لدى الطفل من المراحل اللغوية إلى المستويات التداولية 11

د. عبد الله الكرضة /جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - المغرب

- تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي 33

د. العمري صوشة /جامعة الدكتور يحيي فارس - المدية

- مهارة القراءة للمتعلمين الصينيين وأسلوب تدريسها في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي 53

زهراء (BI Ruidan) / جامعة هواتشياو - الصين

-النص بؤرة الأنشطة اللغوية في الطور الثانوي - نشاط البلاغة نموذجا - 69

لامية حمزة / جامعة الجزائر 2

- تقييم الموضوعات النحوية لامتحانات الأقسام النهائية - مواضيع شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة أنموذجا- 87

يمينة حومال/ جامعة الجزائر 2

- دور الوسائط السّمعية - البصرية وأثرها التّواصلي في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها - عارضة البيانات Data chow أنموذجا.....115

د. ذهبية حمو الحاج / جامعة تيزي وزو - الجزائر

- تعليمية المعجمية في الجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول
- طلبة الماستر تخصص علم الدلالة وصناعة المعاجم بقسم اللغةالعربية بجامعة الشلف نموذجا-..... 135

أ. د/ دريم نورالدين قسم اللغة العربية جامعة الشلف-الجزائر

- الإسهامات اللّسانية في تعليمية اللّغات..... 157
بوعلام الله أحمد أمين ود. مختار بن قويدر.
جامعة مصطفى اسطمبولي/معسكر - الجزائر
- دلالة البنية الأسلوبية في الخطاب الشّعري الجزائري الحديث "قراءة في شعر الأمير عبد القادر الجزائري"..... 177
حسايـن رابح محمّد/جامعة جيلالي ليابس. سـيدي بلـعبّاس - الجزائر
- النظرية الخليلية الحديثة تعريف بالتراث اللغوي وإحياء لمصطلحاته..... 203
د. صفية بن زينة قسم اللغة العربية /جامعة الشلف - الجزائر

تقديم العدد

يعرض العدد السادس من مجلة اللسانيات التطبيقية مجموعة من المقالات المرتبطة بحقوله المعرفية المتنوعة ؛ ففي مجال الاكتساب اللغوي، تقدّم المجلة مقالا عنوانه "**اكتساب اللغة لدى الطفل من المراحل اللغوية إلى المستويات التداولية**"، يتتبع تطور اكتساب الدلالة منذ المرحلة المقطعية إلى مرحلة اكتمالها (الدلالة)، وذلك وفق المستويات التداولية الخمسة : مستوى التعبير الأول ومستوى التعبير المقطعي ومستوى التعبير الوصفي ومستوى التعبير الحجاجي ثم مستوى التعبير الإبداعي.

وفي مجال التعليمية، يقدّم العدد سبعة (7) مقالات، يحمل الأول منها عنوان "**تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي**"، إذ يبرز أهمية المنهج الصوتي وأبعاده التطبيقية في ميدان تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي، حيث يعتبر الوعي بالمكون الصوتي والخطي بالاعتماد على ما تقدّمه الدراسات الصوتية والفونولوجية وما تقترحه الدراسات التربوية التعليمية من أنجع الطرائق المسهمة في اكساب المتعلم هذه المهارة.

وفي سياق مشابه يتطرق المقال الثاني لموضوع :" **مهارة القراءة لدى المتعلمين الصينيين وأسلوب تدريسها في جامعة الدراسات الدولية في شنغها**" ؛ حيث يكشف عن أهمية مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية للمتعلِّم الصيني الذي قد يتعذَّر عليه أحيانا استخدام مهارة الكلام على وجه الخصوص بسبب قلَّة الفرص التي تتاح له فيها ممارسة اللُّغة ممارسةً شفويَّةً، فتصبح مهارة القراءة مهارةً بديلةً في الاتِّصال باللُّغة الهدف، وهو مبرر دعوة المقال إلى الاهتمام بتعليمها وتعلُّمها ، حيث يفصّل في طريقتها المعتمدة في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي.

ويتناول المقال الثالث موضوع "**النص بؤرة الأنشطة اللغوية في الطور الثانوي - نشاط البلاغة نموذجا**"، فيرصد مدى اعتماد الدرس البلاغي في التعليم الثانوي على النص كسند ومنطلق لتعليمه، مثلما أقرته المناهج، وآليات تجسيد ذلك.

ويتطرق المقال الرابع لموضوع "تقييم الموضوعات النحوية لامتحانات الأقسام النهائية - مواضيع شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة

أنموذجا- حيث يقيّم أسئلة النحو في امتحانات شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة في ضوء الأهداف التعليمية المسطرة، ويوضّح مدى ترجمة هذه الأسئلة لمحتوى المناهج.

ويبرز المقال الخامس الموسوم بـ "دور الوسائط السّمعية - البصرية وأثرها التّواصلي في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها - عارضة البيانات Data chow أنموذجا"، دور الوسائط التكنولوجية ممثّلة في عارضة البيانات على وجه الخصوص في تذليل صعوبات تعلّم اللّغة العربية لدى الناطقين بغيرها، في حين يعالج المقال السادس إشكالية "تعليمية المعجمية في الجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول - طلبة الماستر تخصص علم الدلالة وصناعة المعاجم بقسم اللغة العربية بجامعة الشلف نموذجا-"، حيث يبرز خلط الطلبة بين مفاهيم المصطلحات الخاصة بعلم المعاجم، وهو ما يرّد - حسب صاحبه - إلى طبيعة مفردات مقياس صناعة المعاجم التي تدرس للطلبة من جهة وإلى عدم الانسجام بين البرنامج والحجم الزمني المخصّص لإنجازه.

أما المقال السابع المعنون بـ **"الإسهامات اللسانية في تعليم اللغات"**، فيوضّح العلاقة بين اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات ويبرز إسهامات مبادئها في النهوض بصناعة تعليم اللّغات.

وفي مجال تحليل الخطاب، يقدّم هذا العدد موضوع **"دلالة البنية الأسلوبية في الخطاب الشّعري الجزائري الحديث "قراءة في شعر الأمير عبد القادر الجزائري"**، **الذي** بيّن أهميّة التّحليل الأسلوبي للنّصوص والخطابات الشّعرية الحديثة، مركزا على أهم الظّواهر الأسلوبية التي تجلّت في وفي شعر الأمير عبد القادر.

أمّا مجال اللسانيات العربية الحديثة، فيعرض هذا العدد بشأنه مقالا عنوانه "**النظرية الخليلية الحديثة : تعريف بالتراث اللغوي وإحياء لمصطلحاته**، يوضّح أهمية النظرية الخليلية الحديثة والأسس والمبادئ التي قامت عليها.

رئيسة التحرير

تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي

د. العمري صوشة /جامعة الدكتور يحيي فارس - المدية

ملخّص

يعدّ المكون الصوتي الصورة الطبيعية والأصلية للغات، فاللغة نظام صوتي وما الكتابة إلا تجسيد ترميزي لهذا النظام الصوتي، الأمر الذي يوجب أن تعامل اللغات في حدود الإدراك والوعي بأهمية الصوت وأبعاده التعليمية التعلمية، وفي هذا المضمار تسعى هذه المقالة إلى بيان أهمية المنهج الصوتي وأبعاده التطبيقية في ميدان تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية : الصوت، الحرف، القراءة، اللغة العربية، التعليم الابتدائي.

Résume

La phonétique est considérée comme l'origine naturelle des langues. En effet, la langue est un système basé sur les sons et l'écriture n'est autre que leur reproduction par des symboles.

Il est donc nécessaire de traiter les langues en prenant conscience de l'importance des sons et de leur portée dans l'apprentissage et l'enseignement.

Dans ce domaine en particulier, cet article vise à démontrer l'importance de l'approchephonétique et l'étendue de sa pratique dans l'enseignement de la maitrise de la lecturedans le premier cyclede l'enseignement primaire.

Mots clés : le son, la lettre, lalecture, la langue arabe, l'enseignement primaire

أولا : مهارة القراءة، مفهومها وآليات تدريسها :

1. مفهوم القراءة : تعدّ القراءة من المهارات الأساسية التي تهدف إلى التحكم في النظام اللغوي والتواصلي؛ وهي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، والحقيقة أنه لا يمكن الفصل بين هاته المهارات على المستوى التداولي، وما الفصل بينها إلا لغايات بيداغوجية وتعليمية صرفة. ويُعتمد في تدريس مهارة القراءة على المفهوم التربوي للقراءة، حيث تعرف على أنها "عملية ذهنية معقدة تضافرها 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 بكليته وصولا إلى فهم المعنى."[1] فالقراءة مهارة ذات مستويات متعددة، ولا يمكن تحقيقها إلا عبر مجموعة من العمليات التي تطول أو تقصر باعتبار المدة الزمنية للعملية التعليمية ومراحلها. فمهارة القراءة من خلال هذا المفهوم تتجزأ إلى عمليتين أولاهما ميكانيكية أو آلية " تتجلى في قدرة التلميذ على القيام بتحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق مسموع، مع اتباع مجموعة من القوانين والقواعد المتعارف عليها."[2] ويقصد بها تمكن المتعلم من التعرف على الرموز المكتوبة حروفاً وحركاتٍ، ثم كلمات وجملا، والنطق بها على نحو سليم.

وثانيتهما عقلية "القراءة التأملية المتفحصة، وهي عملية سيكولسانية ذهنية معقدة تعتمد كمنطلق العمليات الإدراكية السيكولوجية، كما تعتمد على ميكانيزمات التذكر والتعرف والإدراك، قصد التركيز على فهم دلالات خطاب اللغوي ومضامينه حيث تستثمر مهارة الفهم بمستوياته المتدرجة."[3] وفي هذه العملية يتجاوز المتعلم مجرد فك الرموز والنطق بها بطلاقة إلى مستويات الفهم المتدرجة من الفهم الصريح المباشر إلى الفهم الضمني للجمل والنصوص وتحليلها وإبداء الرأي فيها. فالقراءة "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة، هي : المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب."[4]

إن تعليم مهارة القراءة وتعلمها في الطور الأول من التعليم الابتدائي تركز على مستويات القراءة الأولى أي عملية" التعرف بصريا إلى الرموز

الكتابية وفكها وربطها بالمعجم اللغوي خاصة بالمعجم اللغوي الأساسي، أما تلك المرتبطة بالمعجم اللغوي المتطور وبمستويات تفسير الكلمات وتحليل العلاقات النحوية المعنوية وصولا إلى بناء معنى النص، فهي تخضع لاستراتيجيات معالجة متطورة ومعقدة مرتبطة بنشاط القارئ ولا تتحول إطلاقا إلى عمليات آلية."[5] ورغم هذا التصنيف لعمليتي مهارة القراءة إلا أنهما متداخلتان ومنسجمتان في جميع المراحل التعليمية ولكن بدرجات متفاوتة، ومدار ذلك أن التركيز على الفهم يكون أقل وبمستوى أدنى في المراحل التعليمية الأولى، حيث يتم التركيز على فك الرموز آليا والنطق بها بدرجة أكبر، والاهتمام بالمعنى يكون أكثر في المراحل التعليمية المتقدمة مع عدم تغييب الجانب الصوتي والخطي فيها. ولن يتأتى "تحقيق فهم المقروء دون تحويل تلك القدرات إلى قدرات أوتوماتيكية، ودون تحويل المعرفة اللغوية إلى مهارة من خلال التمرين والممارسة."[6] وهذا ما يستلزم اختيار أنفع الطرائق التعليمية وأجدى المقاربات البيداغوجية لتحقيق الغايات التعليمية المنشودة.

2. طرائق تدريس القراءة : تعد العملية التعليمية عملية ممنهجة لها أهدافها وطرائقها، حيث تعتمد على "البنية التالية :

- ((أ)) هي الهدف المرغوب فيه.

- في بعض المواقف وحسب بعض الظروف المحددة، فإن ((ب)) هي أفضل وسيلة لبلوغ ((أ)) إذن يجب تنفيذ ما تتضمنه ((ب))."[7] وتعليم القراءة في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي يركز على تعليم الأصوات والحروف والربط بينها، وهذا ما يتطلب انتقاء أنجع الطرائق لبلوغ هذا الهدف، ومن أبرز الطرائق التعليمية المعتمدة في هذه المرحلة الأولى من تعليم القراءة، ما يلي :

أ. الطريقة التركيبية (الجزئية) : "يتم فيها تعليم الأصوات بالانتقال من الجزء إلى الكل أي من الحرف إلى المقطع ثم إلى الكلمة وصولا إلى الجملة وانتهاء بالفقرة والنص، وتقوم على النظرية السلوكية التي تقوم على مقولة(استمع وردد)"[8] وتندرج ضمنها طريقتان هما :

-الطريقة الأبجدية : وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها، مثل : أ – ألف، ب – باء، وغيرها من الحروف. وذلك مع مراعاة الحركات والشدة، ثم ينتقل بالمتعلم إلى برط الحرفين فأكثر لإنتاج الكلمات ثم الجمل. [9]

-الطريقة الصوتية : "تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية في أنها تبدأ بالحروف ولكنها تختلف عنها في أن الحروف تقدم إلى الأطفال بأصواتها لا بأسمائها، فالميم مثلا لا تعلم على أنها (ميم) بل تعلم على أنها صوت(مَ)."[10]

ب. الطريقة التحليلية(الكلية) : "ظهرت كنتيجة للنظريات التربوية المعرفية كالجشطالت، والتي مفادها أن اكتساب اللغة وتعليمها يقوم على إدراك الكل قبل الجزء، ولها صورتان:

-طريقة الكلمة : تنبني على تعلم الكلمة كاملة نطقا وخطا بصورة كلية، ثم يقوم المتعلم بتحليليها إلى أجزائها صوتيا وكتابيا.

-طريقة الجملة : تقوم على تقديم الأصوات في جملة كاملة قصيرة يقوم المتعلم بقرن صورتها المنطوقة برسمها، وبعد التكرار والربط الذهني بين المنطوق والمكتوب، يقوم بتحليلها على مستوى الكلمة ثم على مستوى الأصوات."[11]

ج. الطريقة التوليفية : وهي طريقة جاءت لتجاوز عيوب الطريقتين السابقتين، من خلا الجمع بين التركيب والتحليل " وأهم عناصر الازدواج في هذه الطريقة :

-أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعاني، وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

-وتقدم لهم جملا سهلة، تتكرر فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.

-كما تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا، لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها وفي هذا تحقيق لمزايا الطريقة الصوتية.

-وفي إحدى مراحلها اتجاه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية، اسما ورسما، وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية.

وبهذه العناصر الأساسية تخلصت الطريقة من العيوب التي تشوه الطرق السابقة وتضعف من نتائجها وآثارها.[12]

ويسير نشاط تعلم القراءة وفقا للطريقة التوليفية وفقا للمراحل التالية :[13]

1. مرحلة التهيئة : تنمية استعدادات المتعلمين للمواقف التعليمية الجديدة، وفيها يقوم المعلم بالتعرف على قدرات المتعلمين على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفروق بينها، وإتقان اللغة الشفهية، ومدى معرفتها للأشياء وتسميتها من صورها، وذلك من خلال جملة من التدريبات

الأولية كأن يكلفهم بمحاكاة أصوات الحيوانات، ويطلب منهم إعادة النطق بكلمات معينة، ..إلخ.

2. مرحلة التعريف بالكلمات والجمل : وهي أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة وربطها بأصواتها المنطوقة، ويكون ذلك بعرض كلمات سهلة على المتعلمين، وتدريبهم على النطق بها، وتكوين جمل بسيطة من الكلمات السابقة ونطقها جيدا، ثم ينتقل إلى الأصوات والحروف ويطلب منهم كتابتها لتمكينهم من رسم ما يقرأ. وفي هذه المرحلة يتعرف المتعلم على الكلمات والجمل تعرفا كليا، فيقرؤها بسهولة وسرعة بواسطة التقاطها ببصره، كأنه يتناول قطعة واحدة.

3. مرحلة التحليل والتجريد : المقصود بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى أصوات، والتجريد هو اقتطاع صوت الحرف المكرر في الكلمات والنطق به منفردا، فهذه المرحلة تكملة لما قبلها، فبعد أن يتعرف على الجمل المكررة كليا، يدرك الآن كل جملة وكل كلمة على حدة، ويدرك أنها أجزاء تختلف نطقا ورسما. وفيها تحلل الجملة إلى كلمات ثم تجرد أصوات الحروف ثم تحلل الكلمة إلى أصوات.

4. مرحلة التركيب : وفيها يدرب المتعلم على استخدام ما عرفه من كلمات وأصوات وحروف في بناء الكلمات والجمل.

ثانيا : المقاربة اللسانية - التعليمية في تعليم القراءة وتعلمها :

1. اللسانيات وتعليمية اللغة العربية : لما كان تعليم اللغات في المراحل التعليمية الدنيا يسعى نحو تمكين المتعلم من الكفاية اللغوية التي تتجسد في "مهارتين اثنتين هما : مهارة شفوية : تعول أساسا على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية : تعول على العادات الكتابية للغة المعينة."[14] فإنه لن يتم تحقيق هذه الكفاية اللغوية إلا بالمعرفة الموضوعية والعلمية لهاته اللغة المتعلمة، وهو ما تقدمه لنا اللسانيات التي " تقوم بالذات بوصف اللغة وصفا موضوعيا وبتحليلها تحليلا علميا، فالألسنية في الحقيقة تنظّر معرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية وبعملية استعمال الإنسان لغته في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة وبين مجتمعه."[15] فمن غير الممكن تعلم اللغة دون أدنى معرفة بطبيعتها ومكوناتها وطرق تحليلها؛ لأن ذلك من شأنه أن يسهل وييسر طرق تعليمها بأدنى جهد وبأقل وقت ممكن، الأمر الذي يجعلنا نجزم بأن "معلم اللغة للناطقين أو لغير الناطقين

بها، لا يكون في غنى أبدا عن الإنجازات النظرية والتطبيقية التي تحققت في رحاب المقاربة العلمية للظاهرة اللسانية؛ فهو من هنا ملزم بامتلاك النظرية اللسانية العالمية بمرجعياتها ومفاهيمها واصطلاحاتها وإجراءاتها التطبيقية"[16] في الميدان التعليمي، بالقدر الذي يكفل له أداء تربويا فاعلا.

ومعلم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية يبتغي تعليم أسس القراءة والكتابة السليمة للمتعلمين على نحو يمكنهم من تجنب الأخطاء النطقية والإملائية على قدر المستطاع، ولن يتأتى له ذلك إلا بإدراك حقيقة اللغة وطبيعتها النظامية، ولما كانت اللغات الطبيعية ليست مجرد قوائم من الأصوات والكلمات والتراكيب، بل إنها تشكل في مجموعها نسقا لغويا تنتظم عناصره وفق ضوابط وقوانين منسجمة، وبالتالي فإن أي عنصر في هذا النظام لا يعمل في معزل عن العناصر الأخرى بل إنه يؤثر ويتأثر بغيره من العناصر اللغوية، ومنه فإن " تعلم النظام الإملائي للعربية ليس مسألة آلية، وإنما يرتبط بالنظام اللغوي الشامل للغة، ...، أي أن كل نظام يرتبط ارتباطا عضويا بالأنظمة الأخرى."[17] ما يعني أن تعليم القراءة أو الكتابة للمتعلمين بشكل يمكنهم من الانتقال من الوحدات اللغوية الدنيا (الحرف، الكلمة) إلى وحدات لغوية أكبر (الجملة، والنص) يتم وفق المعطيات والمقترحات اللسانية.

2. المقاربات التعليمية - اللسانية، الأسس والتطبيقات :

تتعدد المقاربات التعليمية في تعليم القراءة وغيرها من المهارات اللغوية بتعدد الأصول والنظريات اللسانية التي يعتمد عليها، والتي من أبرزها:

-**المقاربة المعيارية :** وهي مقاربة تنطلق من مبدإ مفاده أن اكتساب اللغة يكون بـ" التحكم في نسقها الشكلي عن طريق تركيب أجزاء وعناصر القاعدة، وتعتبر الأشكال النحوية وكأنها جزء من اللغة ذاتها وليست نتيجة تصورات ومفاهيم معينة."[18] وهذه المقاربة جد قديمة تقتصر على مهارتي حفظ القواعد والتطبيق وفقا لها، وأساسها المكتوب، حيث تهدف إلى تعليم القواعد المعيارية ومعرفة مواقعها من الكلم.[19]

-**المقاربة البنوية الوصفية :** ترى هذه المقاربة أن اللغة نظام من العناصر المنسجمة والتي تجمعها جملة من العلاقات، "فالبنية وفق هذه المقاربة هي أساس القدرة التعبيرية، وتعليم اللغة يجب أن ينطلق أساسا من التدريب

الشفوي على بنياتها اللغوية، تلك البنيات التي يُفترض أن تقدم ضمن مواقف مختارة، بحيث تسهم في اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة."[20] والملاحظ أنها تعتمد اللسانيات الوصفية البنوية، وتستهدف هذه المقاربة "القدرة اللسانية للمتعلم بجعله يتحكم في الآليات اللغوية، عن طريق التمرين والتمهير، حتى يتمكن من بناء تراكيب لغوية بكيفية ميكانيكية."[21] ويتم توظيف هذه المقاربة في النشاطات التعليمية التعلمية من خلال: [22]

. الاعتماد على التمارين اللغوية التي تتميز بالتكرار والتجزيء، وعمليات الاستبدال والتحويل.

. توظيف الوسائل السمعية والبصرية.

. التركيز على مهارتي الحفظ والتطبيق.

. الجملة هي الوحدة الأساس للتحليل والتعليم.

-**المقاربة التواصلية :** تنظر هذه المقاربة إلى الظاهرة اللغوية على أنها" تتجلى في ثلاثة جوانب أساسية : جانب وظيفي وجانب اجتماعي- ثقافي وجانب تفاعلي...وتؤكد هذه المقاربة على أهمية البعد الدلالي والتواصلي بما في ذلك حركات الجسم والإيماءات بدلا من البعد النحوي."[23] فالأهداف التواصلية أساس هذه المقاربة ثم ينظر في القواعد النحوية انطلاقا من الوضعيات التواصلية التي تعتمد النماذج الحوارية المصطنعة والبعيدة عن واقع المتعلم، وهذا ما أدى إلى ظهور المقاربة بالفعل.

- **المقاربة الوظيفية :** تنظر إلى اللغة على أنها نشاط لغوي وسوسيو - ثقافي، والتبادلات اللغوية تجري داخل سياقات تحدد الأدوار والعلاقات. حيث لا تركز على تعليم البنى الجملية وإنما على الاستعمال والتواصل، والوحدة الأساس هي الأفعال الكلامية.[24] وقد بنيت على فكرة مؤداها "الربط بين اكتساب اللغة والواقع الاجتماعي المعيش، بحيث تدمج أفعال الكلام في مهام وأفعال يكون المتعلم قادرا على إنجازها بشكل جيد في سياق اجتماعي مباشر ويومي."[25]

3. الوعي الصوتي في تعليم مهارة القراءة وتعلمها :

وتطبيق التصورات اللسانية في ميدان تعليم اللغات خاصة يفرض أن الأولوية والمنطلق في تعليم اللغات للجانب المنطوق، وكما يقول عبد الرحمن الحاج صالح: "إن الدراسة العلمية والعملية للغة(تحليلها العلمي من جهة، واكتساب الملكة من جهة أخرى) يجب أن تنطلق من اللغة المنطوقة بالفعل."[26]

فالقراءة والكتابة تعولان معا على الجانب الصوتي؛ لأن " تدريس النظام الصوتي أساس تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها على حد سواء، فهو الأساس الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأربع : الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وترتبط هذه المهارات بالنظام الصوتي ارتباطا وثيقا منذ اليوم الأول في تعلم العربية إلى اليوم الذي سيبلغ فيه متعلمها إلى درجة الكفاءة العالية فيها."[27]

فالوعي بأهمية الصوت في تعليم اللغات يسهم في " المساعدة على الرسم السليم للغة خطيا، وتحقيق الطلاقة بالربط بين مقاطع الكلمة، واكتساب مهارات القراءة وتصحيح الاختلالات اللفظية، والفهم الجيد للنصوص، كما أنه يمكن من التفريق بين العربي والدخيل من الألفاظ من خلال التركيب المقطعي، وأبرزها التدرب على مخارج الحروف."[28] ذلك أن إدراك المتعلم للأصوات منعزلة من حيث المخارج والصفات، ووعيه بالخصائص الصوتية للوحدات اللغوية يمكنه من القراءة الجيدة وتجاوز الأخطاء الإملائية والكتابية التي لا توافق الصورة السمعية. أضف إلى ذلك أنّ الاعتماد على المكتوب عوض المنطوق في تعليم اللغة العربية، لاسيما في مهارتي القراءة والكتابة في المراحل التعليمية الأولى، قد يرسخ في أذهانهم "تصورات مخطوءة عن أصوات اللغة، فالنظام الكتابي العربي يوحي بوجود علاقة بين (ع-غ) و(د-ذ) و(ر-ز)؛ بسبب التشابه في الرسم، بينما العلاقة الصوتية تكون بين(ع-ح) و(د-ث) ...إلخ. إضافة إلى أمور أخرى كثيرة تتعلق بإدراك حقيقة الأصوات وكيفية النطق بها."[29] ولذلك فإن تعليم اللغات "لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم لآليات الكلام، بل لابد أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها. (...) فأهم المقاييس في هذا النطاق هو أسبقية المشافهة بالنسبة للتلاميذ على القراءة والكتابة، وأسبقية الإدراك على التعبير، وعلى هذا فلا بد من أن يبدأ المعلم دائما بإيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة، وأن يجعل تلامذته بالمشافهة - المتكررة - يميزون بالسماع وحده بين هذا الحرف وذاك."[30]

وسبيل المشافهة في تعليم اللغات استثمار معطيات النظام الصوتي، يقول جسبرسن : "إننا نريد أن نقدم إلى المدارس شيئا عن الدراسات الصوتية، ولأننا مقتنعون –نظريا وعلميا- أننا بفضل هذا العلم نستطيع بصورة آكد وبطريقة أيسر أن نحصل على نطق أحسن وأسلم في وقت أقصر مما لو حاولنا ذلك دون معرفة بعلم الأصوات."[31] ذلك أن بعض المثقفين أو المعلمين قد يظنون أن تعليم النظام الصوتي زيادة إرهاق للمتعلم،

مدعين أنهم أتقنوا اللغة دونما تلقنهم لهذه المبادئ الصوتية الحديثة، يقول حسني عبد الباري عصر: "إن تعليم أصوات اللغة وحروفها وكلماتها ليس بأمر ذي بال في تعليم اللغة فهو أمر آلي ميكانيكي يستوي فيه الإنسان وأي حيوان يكتسب أصوات فصيلته...وتعليم تلك الأمور أيسر شيء في تعليم اللغة، والأكثر خطورة تعليم المعنى لا خزن المباني"[32] والقول في ذلك ، ما رآه جسبرسن من أن المنهج الصوتي يجعل من تعلم وممارسة الفعل القرائي والكتابي أكثر سهولة ويسرا، "فلعلم الأصوات أهمية بالغة في تعليم اللغة القومية، واكتساب مهارة أدائها على وجه يحافظ على خصوصيتها ويحميها من اللكنات المتنافرة وبلبلة الألسن."[33] كما أن تعليم الأصوات وعلم الأصوات له منافع هامة في تدريس اللغة القومية من خلال :

-التقريب بين عادات النطق المحلية، وتذويب الفروقات بينها إلى حد ما.
-تخليص اللغة المشتركة من الآثار الصوتية ذات الطابع المحلي الضيق."[34]

ثالثا : المهارات الأساسية لتعليم القراءة وتعلمها :

إنه ولمعالجة الصعوبات القرائية للمتعلمين، لاسيما في الطور الأول الابتدائي،لا بد أن يدرك الفاعل التعليمي المكونات الأساسية المكوّنة لمهارة القراءة؛ ذلك أن "استضمار قواعد وفك الرموز اللغوية، تتضمن في حد ذاتها عمليات منطقية، (...) لأن هناك عناصر يجب تمييزها أثناء القراءة، وهناك جوانب تتطلب الترتيب، وعلاقات يجب أن تدرك وتستقرأ، وقواعد يجب أن تصاغ، وتداخلات يجب أن تحدّد."[35] واستضمار ميكانيزمات النظام الترميزي أولى مرحلة قرائية، حيث يكون المتعلم قادرا على إدراك الرموز الكتابية وما يقابلها من أصوات، فـ" تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغوية وذهنية - لغوية أساسية، مثل : الوعي الصوتي ومعرفة الحروف والتركيب الصوتي، والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات."[36]

1. الوعي الصوتي - الفونولوجي : يعرف الوعي الصوتي على أنه "عملية إدراك الجانب التركيبي لمفردات اللغة والقدرة على تحليل هذا الجانب إلى وحدات صوتية مجزأة."[37] فيدرك المتعلم العديد من الفروقات الصوتية، من قبيل الخصائص الصوتية للأصوات منعزلة كالمخارج والصفات، والخصائص الفونولوجية كالفروقات الصوتية في المواقع التي تحتلها في الكلمة، وتعرف الفارق بين أصوات الفصحى وأصوات

العامية...إلخ.[38] ويتم ذلك من خلال عدة إجراءات يطلب من المتعلم القيام بها تعرف بمستويات الوعي الصوتي، منها :[39]

الاستبدال : إبدال صوت بآخر لينتج مفردة جديدة، مثل : (أمواج- أموال).

الإضافة : كإضافة ميم في أول كلمة (قاعد)، فتصير (مقاعد).

الحذف : كحذف الصوت الأول من (كمال) فتنتج (مال).

التقطيع والعدّ : والغرض منها التدرب على تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية وعدها مثل : قـَ/لـَ/ م (ثلاث مقاطع بسيطة).

الدمج : ينطق الأصوات المفردة أو المقاطع المكونة لمفردة ما، ثم يقرأ المفردة بسرعة، مثل : جا/ مـِ/عَـ/ـــةٌ.

التصنيف : تصنف الأصوات حسب مواقعها من الكلمة (البداية، الوسط، الآخر).

العزل : التعرف على الوحدات الصوتية المكونة للمقطع، صامت أو صائت، مثل : صديق/ص/.

والفائدة التعليمية أن يكتشف المتعلم مواقع الأصوات وانتماءاتها الحرفية في اللغة؛ حيث إن الصوت الذي يقبل حلول مكان صوت آخر مع تغير المعنى ينتمي إلى حرف غير الذي ينتمي إليه الأول، والصوت الذي لا يحل محل صوت ما ينتمي كل منهما إلى حرف واحد، وبهذا ينتقل من الصوت إلى الحرف، ومن المنطوق إلى المكتوب، ومن الكلام إلى اللغة.

2. المبدأ الأبجدي : في هذا المستوى يدرك المتعلم أسماء الحروف وما يقابلها من أصوات، "ويتم ذلك بواسطة ربط صوت الحرف برمزه الكتابي، وبيان أن الصورة الصوتية قد لا تتطابق ضرورة والصورة الكتابية كالألف في (هذا، لكن) واللام في (الذي، التي)، والتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة."[40] إذ يتبيّن المتعلم ويدرك العلاقة" بين الحروف وأصواتها حيث يساعده على نطق المفردات عن طريق تحويل الحروف البصرية إلى ما يقابلها من أصوات ثم الجمع بينهما لنطق المفردة المدروسة."[41]

3. الطلاقة : تعرف مهارة الطلاقة بأنها " **عبارة** عن قراءة سريعة ودقيقة للحروف والأصوات والمفردات والجمل والفقرات والنصوص (...) فعند وصول

المتعلم إلى مهارة الطلاقة يكون قادرا على الربط التلقائي والسريع بين شكل المفردة والحروف المكونة لها وبين أصوات هذه الحروف ومعاني المفردات أي بين الصورة القرائية والفهم القرائي السريع."[42] فيتجاوز المتعلم التهجي ودمج المقاطع ليصبح قادرا على قراءة الكلمات والجمل والنصوص بكل سهولة وسرعة، ويمتلك الدقة في القراءة الشفهية والصامتة.

4. المفردات : ويراد بهذا المستوى اكتساب رصيد من الكلمات لتسهيل القراءة الإجمالية وبناء الفهم، "لأن مكون المفردات هو المحدد الرئيس في سهولة النص القرائي أو صعوبته، ولهذا تعد المفردات أساس النجاح القرائي والكتابي وبذلك النجاح في تعلم اللغة العربية."[43]

5. الفهم القرائي : يعدّ الفهم القرائي الأساس الذي يراد الوصول إليه من خلال المستويات السابقة، وهو إدراك المتعلم معنى ما يقرأ من كلمات وجمل وفقرات ونصوص. ولذلك فإن الفهم القرائي" يتأثر بشكل مباشر بمهارات قراءة الكلمات وفك رموزها وبالطلاقة؛ فكلما وجد المتعلم صعوبة في القراءة نتيجة لنقص الوعي الصوتي أو معرفة أصوات الحروف، ضعفت الطلاقة لديه، الشيء الذي يحد مهارة الفهم."[44]ونظرا لذلك، فإن ضعف المستوى القرائي لدى المتعلمين مرتبط بمهارات القراءة السابقة، ونظرا لضعف المستوى القرائي لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية، فإن وزارة التربية الوطنية رأت وجوب إعادة النظر في منهجية تعلم القراءة وتعليمها في الطور الأول ابتدائي، باعتمادها على المنهج الصوتي - الخطي.

رابعا : منهجية تقديم نشاط القراءة في الطّور الأول الابتدائيّ :

بنيت منهجية تقديم نشاط القراءة على ما ورد في دليل المنهج الصوتي الخطي في تعليم القراءة، وقد جاء هذا الدّليل بناء على وثيقة التحقيق الوطني المتعلقة بأخطاء المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وكانت طبيعة الأخطاء (صوتية صوتية - خطية/خطية)، ولذلك تبنى المقاربة اللسانية البنوية في معالجة هذه الأخطاء وتقويمها؛ إذ اعتمدت على ثنائيات سوسير لا سيما : اللسان/الكلام، والدال/المدلول، والمحور الاستبدالي والتركيبي والصوتيات الحديثة كالفونيم والنبر والتنغيم والمقطع.[45] وقد اختار الدليل الطريقة التوليفية، حيث جاء في الدليل ما نصّه "صارت الحاجة ملحة إلى تبني طريقة تقف بين الطريقتين التركيبية والتحليلية

وتستغل مميزات كل منهما أطلق عليها اسم الطريقة التوليفية أو المزجية (التوليف أو المزج بين التحليلية والتركيبية). تنطلق هذه الطريقة من وحدات دلالية كاملة ذات معاني (الجمل) يستخرج منها الكلمات المركزية وتحلل تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها، ثمّ معالجتها لعزل الصوت والحرف. يتم بعدها التركيز على الحرف والتعرف عليه اسما ورسما وإضافة إلى التدريب على تركيب الأصوات والحروف مجددا في كلمات وجمل وقراءتها."[46] وقد اعتمد الدليل على القراءة المقطعية، وهي " طريقة تعتمد على تقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي لكنها أقل من الكلمة، وسميت بالمقطعية لكون المتعلمين يحللون جملا وكلمات إلى مقاطع وأصوات ثم يقومون بتركيب كلمات وجمل بهذه المقاطع والأصوات"[47]فتعليم القراءة وفقا للدليل يتم عبر المراحل الآتية :

-تحديد جملة تامة المعنى وكتابتها على اللوح.
-استخراج الكلمات المركزية (البؤَر).
-تحليلها تحليلا صوتيا عبر القراءة المقطعية.
-تمييز المقطع الذي يضم الصوت المراد تعليمه
-ربط الصوت باسمه ورمزه الكتابي.
-إجراء تدريبات تركز على تركيب الأصوات والحروف في كلمات وجمل، وذلك بواسطة آليات الاستبدال والحذف والإضافة وغيرها.

وتمركزت طريقة تعليم القراءة في الطور الأول ابتدائي، على مكونين أو مهارتين أساسيتين هما "الوعي الصوتي (المرحلة الشفوية) وثانيا التطابق الصوتي الخطي، مع التطرق لبقية المكونات بشكل ضمني."[48] وسنعرض الآن لمراحل سير عملية تعليم القراءة في الطور الأول ابتدائي وفقا لما ورد في الدليل.

أولا : أنشطة الوعي الصوتي (اكتشاف الصوت) : النشاط : اكتشاف صوت (ع)

المستوى الأول : الجملة.[49]

1- استخراج الجملة المقصودة من الكتاب شفويا، مثال : (المزارع في القرية واسعة)، ثم قراءة الجملة تنغيميا مع توضيح المعنى، مع تحديد المقاطع.

2- المحور الاستبدالي والتركيبي : تغيير مواقع الكلمات من الجملة، واستبدالها بكلمات أخرى ليتوصل المتعلم إلى إمكانية الاستبدال وتغيير التركيب مع مراعاة مكوّن الفهم. مثال : في القرية واسعة المزارع هذا تركيبيا، ومثال الاستبدال : المدينة بدل القرية، أو المزارع بالحدائق.

3- الحذف والإضافة : تتم عملية حذف كلمات وإضافة أخرى للجملة.

4- التمييز : تقطيع الجملة إلى كلمات مع نطقها منفردة؛ في/القرية/المزارع/واسعة لإدراك المتعلم لحدود الكلمة وقيمتها المعنوية.

المستوى الثاني : الكلمة.[50]

1- استخراج المفردة المقصودة بواسطة الحذف أو السؤال. وهي (المزارع)

2- التقطيع والعدّ : يدرك المتعلم المقاطع وعددها، مثل(الـ/مَـ/ـزا/رِ/عُ)، وهي خمسة مقاطع يشار إليها بالتصفيق أو الأصابع أو الطرق.

3- التمييز : يتم الضغط على المقطع الذي يحتوي على الصوت المراد لتمييزه.

4- المماثلة المقطعية : حيث يطلب من المتعلم الإتيان بكلمات مماثلة مقطعيا للكلمة المقصودة. مثل : مخادع، مدافع، مسابح.

5- التلاعب بالأصوات : وذلك عن طريق التقليبات والإضافة والتعويض، مع مراعاة المستعمل وعزل المهمل.

6- عزل المقطع : يتم عزل واستخراج الوحدة الصوتية المستهدفة، وهي هنا (ع) وتسميتها وتحديد مكانها من الكلمة (في آخر الكلمة).

7- تجريد الصوت من الحركة ونطقه ساكنا (عْ)، وتكرار النطق به لتحديد المخرج، وتصويب المخارج لدى المتعلمين دوريا.

8- تحريك الصوت : وذلك من خلال نطق الصوت محركا بالحركات الثلاث، وتعرض جملة من المفردات التي تشتمل على الصوت المستهدف (ع).

9- الدمج والتركيب : تركيب كلمات جديدة، ويطلب من المتعلمين المجيء بكلمات تحتوي على الوحدة الصوتية المستهدفة في أماكن مختلفة من الكلمة.

ثانيا : أنشطة التطابق الصوتي – الخطي (اكتشاف الحرف) :

المستوى الأول : الجملة.

1- تدوين الجملة على اللوح(المزارع في القرية واسعة)، وقراءتها من طرف المتعلمين قراءة مقطعية والتركيز على ربط الصوت بالحرف المرسوم.

2- تشويش الكلمات وإعادة ترتيبها؛ من أجل أن يربط المتعلم بين المنطوق ورمزه.

3- الحذف والإضافة : يتم حذفكلمات وإضافة كلمات أخرى للجملة.

4- التمييز : يطلب من المتعلمتحديد الكلمات كتابيا ، وقراءة الجملة قراءة مقطعية إلى كلمات ونطق الكلمات داخل التركيب وخارجه(منعزلة)، مثال : المزارع/في/القرية/واسعة.

المستوى الثاني : الكلمة.

1- استخراج المفردة عن طريق الحذف بعد عملية التقطيع السابقة(المزارع).

2- القراءة المقطعية : تقرأ المفردة وتقطع خطيا ، مع الربط بالصورة السمعية مثال : ألْ/مـَ/زا/رِ/عُ.

10- التلاعب بالأصوات : وذلك عن طريق التقليبات والإضافة والتعويض.

3- التقطيع : تتم ممارسة تقطيع الكلمة إلى حروف وعدها ، مثال : ا/ل/م/ز/ا/ر/ع(عددها :7).

4- العزل : تعزل الوحدة الخطية المستهدفة، ثم تكتب تحت الحرف المعزول، ومن دون حركات مثال : المزارع

5- التعرف على الحرف : يتعرف المتعلم على اسم الحرف(العين)ن ويتعرف على مكان الحرف، وهو هنا آخر الكلمة. ويتعرف على كيفية كتابته في البداية(عـ). وفي الوسط (ـعـ) وفي آخر الكلمة(ع).ولا بد من ربط النطق بالخط من طرف المعلم والمتعلمين.

6- ربط الحرف بالأشكال الخطية : تسمية مكونات الوحدة الحرفية الخطية، وهي الحرف (ع) والأشكال (ـُـ، ـَـ، ـِـ). وعند تصحيح النطق يكتب الحرف بالسكون(عْ).

وإن كانت هذه المنهجية في تقديم مهارة القراءة تنطلق من وعي وفهم لطبيعة اللغة الصوتية وربطها بالجانب المكتوب أو الخطّيّ، وتتلاءم والمقاربة بالكفاءات إلا أنه كان ينبغي أن تراعي ما يلي:

أ.لهجة المتعلم : بما أن هذه المنهجية تعتمد أساسا على الوعي الصوتي فإن المتعلّم يأتي المدرسة وقد اكتسب أصواتا تختلف في طبيعة نطقها عن أصوات اللغة العربية الفصيحة المتعلّمة في المدرسة،لا سيما أنّ الجانب الصوتي للغة أكثر عرضة للتغيّر والتبدّل خلافا للنظام الصرفي والنحوي، وهذا يتطلب إجراء دراسات وبحوث ميدانية تبرز خصوصيات كل لهجة من الناحية الصوتية لنتبين أوجه التشابه والاختلاف بين فونيمات اللغة العربية الفصيحة

واللهجات التي يتكلم بها الطفل في واقعه اليومي، وذلك من خلال التحليل التقابلي بين النظام الصوتي للهجة المكتسبة واللغة الفصيحة المراد تعلّمها، ولا زلنا نفتقد مثل هذه الدراسات النافعة في تعليم اللغة الأمّ واللغات الأجنبيّة.

ب. مركزية المخارج والصفات في الوعي الصوتي : يلاحظ في هذه المنهجية أنها تجعل من المخارج والصفات درسا عرضيا ينبه المعلّم إليه في بعض الأحيان، وكان الأولى أن تخصص مدة زمنية كافية ليتدرب المتعلم على البنية الصوتية للحرف مخرجا وصفة، وينبه على الأخطاء النطقية التي يمارسها بعض المتعلمين.

ت. التنوّع في طرائق ومقاربات التدريس : لقد بات من المعلوم أن لكل مقاربة أو طريقة مناحي نقص وجوانب إيجاب، لذلك وجب على المعلّمين التنويع بين هذه الطرائق والمقاربات متى كان ذلك ملزما، ومنهجية الدليل في تعليمها لمهارة القراءة في الطور الابتدائي اعتمدت المقاربة اللسانية الوصفية دون غيرها، فكانت الجملة المنطلق والأساس، وهذا ليس عيبا ولكن من الأفضل المزاوجة كأن نوظف المقاربة التواصلية أيضا فينطلق من وضعيات تواصلية حوارية ثم تحدد الجمل فالكلمات التي تحتوي على الصوت المراد تعلمه، وهكذا دواليك. وهذا يجعل المتعلم يدرك حقيقة اللغة وأبعادها باختلاف الطرائق والمقاربات اللسانية والتعليمية المعتمدة، فالاعتماد على الطريقة الصوتية كما هي في الدليل يشعر المتعلم بالبعد البنوي الصرف وللغة فقط دون الجوانب التفاعلية والثقافية والاجتماعية للغة.

ث. الرصيد المفرداتي : تصبو تعليمية القراءة كمهارة إلى تمكين المتعلم في الطور الأول من التعليم الابتدائي إلى التّمكّن من فكّ الرّموز بسرعة وإدراك لما يقرأ، ولن يتأتى هذا إلا بامتلاك المتعلّم رصيدا مفرداتيا كافيا لذا يجب التنويع في المفردات عند تعلم الحروف والأصوات لا أن نعتمد على كلمة أو كلمتين في تعليم وتعلم صوت أو حرف ما. وإن كانت الطريقة المتبعة قد أشارت إلى أنه يطلب من المتعلم الإتيان بكلمات مشابهة مقطعيا إلى الكلمة محل الدرس، وهذا وإن كان جيدا فإنه ربما يصعب على المتعلم الإتيان بكلمات مشابهة مقطعيا، لذا يفضل التنويع في مقاطع الكلمات محل استخراج الحرف أو الصوت.

خاتمة

تعدّ مهارة القراءة من أهمّ المهارات اللغوية في تعلّم اللّغات وتعليمها؛ لأنّها حلقة الوصل الأولى لبناء الكفاية والأداء اللغوي، ذلك أن المتعلم القادر على فكّ الرموز بطلاقة وفهم ما يقرأ فهما مباشرا وضمنيا يكتسب رصيدا مفرداتيا ثريا، ويمكنه ذلك أيضا من استضمار النظام اللغوي بكل عناصره الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية والتّداولية. وتعليم القراءة وتعلمها يفترض فهما أوليا وعميقا للغة المتعلمة، ومن أولى الأوليات في تعلم القراءة وتعليمها الوعي بالمكون الصوتي والخطي بالاعتماد على ما تقدّمه الدراسات الصوتية و الفونولوجية وما تقترحه الدراسات التربوية التعليمية من أنجع الطرائق، وتعد الطريقة التوليفية الأنسب في تعليم القراءة وتعلمها لأنها تجمع بين الجانب الملفوظ والمكتوب، وبين الكلمة والجملة في إدراك الصوت المراد تعلمه. إلا أنه يجب تجاوز الجملة إلى إدراك الجوانب التفاعلية والاجتماعية الوظيفية للغة، كما أنه بات من المعلوم أن المتعلم ليس ورقة بيضاء، بل إنه يملك تمثلات ومكتسبات عن اللغة المتعلمة ما يفرض مراعاة الخصائص الصوتية للهجة التي اكتسبها في لغته الأمّ بإجراء دراسات تقابلية مقارنة بين اللغة الفصيحة واللهجة ليسهل التعرف على مواطن التشابه والاختلاف بينهما ليسهل الوعي بالجانب الصوتي للغة العربية الفصيحة. ولن يتأتى الوعي الصوتي إلا بتخصيص جانب أكبر للمخارج والصفات في هذه الطريقة المتبعة، كيف لا، وهناك توجه لساني يدعو إلى إعادة بناء منهج لساني صوتي للقواعد الصرفية والنحوية تعطى فيه الأولوية للجانب الصوتي مخرجا وصفة في تعلم القواعد بدل القواعد التقليدية.

الهوامش

[1] أنطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت(لبنان)، ط1، 2007 م، ص55.

[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها (دراسة نظرية وميدانية في : تشخيص الصعوبات - اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية - بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية) الهلال العربية(الرباط)، ط2، 1994م، ص270.

[3] المصطفى بن عبد الله بوشوك، المرجع نفسه، ص271.

[4] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1968م، ص57.

[5] أنطوان صياح وآخرون، المرجع السابق، ص55.

[6] بومدين بن موسات وآخرون، المنهج الصوتي –الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي(دليل تكوين المكونين)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2018م، ص05.

[7] محمد الدريج، التدريس الهادف(مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994م، ص26.

[8] خالد حسين أبو عمشة، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أصوات للدراسات والنشر، ط1، 2018م، ص34.

[9] ينظر : خالد حسين أبو عمشة، المرجع نفسه، ص34. وينظر : عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص79

[10] عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص79-80.

[11] خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص34.

[12] إبراهيم عبد العليم، المرجع السابق، ص75.

[13] إبراهيم عبد العليم، المرجع نفسه، ص87، 89، 99، 111، 116.

[14] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية(حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون(الجزائر)، د س ن، ص 131-132.

[15] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، 1984م، ص9.

[16] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 2-3.

[17] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995م، ص100.

[18] عبد الكريم غريب، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2017م، ص158.

[19] ينظر : عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص158.

[20] عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015م، ص86.

[21] عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص159.

[22] ينظر : عبد الكريم غريب، المرجع نفسه، ص159.

[23] عبد الرحمن التومي، المرجع السابق، ص89-87.
[24] ينظر : عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص159.
[25] عبد الرحمن التومي، المرجع السابق، ص87.
[26] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث دراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ج1، 2012، ص186.
[27] خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص30.
[28] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع السابق، ص83.
[29] غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار، عمان (الأردن)، ط1، 2004م، 300.
[30] عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص229.
[31] كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، 2000م، ص582-583.
[32] حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار نشر الثقافة، 1997م، ص 45.
[33] كمال بشر، المرجع السابق، ص27.
[34] ينظر : كمال بشر، المرجع السابق، ص588.
[35] المصطفى بن عبد الله بن بوشوك، المرجع السابق، ص272.
[36] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع السابق، ص 05.
[37] هاني إسماعيل رمضان وآخرون، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات المنتدى العربي التركي، ط1، 2018م، ص164.
[38] ينظر : محمود العشيري، من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، التواصل اللغوي، مج 18، ع1-2، 2017م، ص47-48-49.
[39] ينظر : تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء(المغرب)، 1994م، ص76-77.، ينظر : بومدين بن موسات وآخرون، المرجع السابق، ص86. ينظر : هاني إسماعيل رمضان وآخرون، ص167.
[40] محمود العشيري، المرجع السابق، ص47-48.
[41] هاني إسماعيل رمضان وآخرون، المرجع السابق، ص168.
[42] هاني إسماعيل رمضان وآخرون ، المرجع نفسه، ص168.
[43] هاني إسماعيل رمضان وآخرون ، المرجع نفسه، ص169.
[44] عبد الرحمن التومي، المرجع السابق، ص134.
[45] ينظر : بومدين بن موسات وآخرون، المرجع السابق، ص19.
[46] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص05.
[47] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص78.
[48] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص79.
[49] ينظر : بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص95.
[50] ينظر : بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص96.