تحديث الوعي لدى أساتذة التّعليم الابتدائي لإدماج المنهج الصّوتيّ–الخطيّ في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال "دليل تكوين المكونين"

مريم مغراوي العبّادي (جامعة تلمسان)

الملخص:

تتغذّى حياة النّاس الثّقافيّة والفكريّة على أفكار ونظريّات تمدّها بأسباب البقاء، وهذه النّظريات والأفكار قد تتغيّر هي أيضًا لأسباب كثيرة وأهمّها خدمة الواقع المعاش للإنسان، وتَيْسِير مهامّه الحياتيّة، وواقع التّعليم لا زال الغاية الأسمى لهذا الإنسان وكذلك المؤسّسات التّعليمية كالمدرسة.

وقد عرفت الدّولة الجزائريّة على غرار الدّول الأخرى سلسلة من الإصلاحات تتماشى والتّسارع المعرفيّ والتّقدّم التّكنولوجيّ والتّطوّرات المختلفة بُغية مواكبتها، وتدارك الاختلالات المـُسجّلة من حين إلى آخر؛ وإصلاحات الجيل الثّاني آخر التّعديلات الّتي مسّت هذا القطاع؛ حيث سعى إلى تغييرات جذريّة في المحتويات والممارسات البيداغوجيّة. وعليه، نحاول عبر هذا المنبر العلميّ الوقوف على رؤية وتوجّهٍ جديد في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة الابتدائيّ استنادا إلى الوثيقة التّربوية الصّادرة في مارس 2018م بعنوان "**دليل تكوين المكوّنين**" المـُعدّ خصّيصا لتغيير الممارسات الصّفّية بتوظيف المنهج الصّوتي–الخطيّ في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها. لذلك آثرنا إلاّ البحث عن ماهية هذا الدّليل؟ ومدى فاعليّته في تشكيل الفارق في الممارسات التّعليميّة؟ وكذا الإستراتيجيّة المعتمدة لتيسير عمليّة بناء مهارة تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأولى؟

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم – التّكوين – المكوَّن – الدّليل – القراءة.

Résumé:

La vie culturelle et intellectuelle des gens se nourrit d'idées et de théories qui leur permettent de survivre. Ces théories et idées peuvent également changer pour de nombreuses raisons, notamment celle de servir la réalité vivante de l'homme, de faciliter ses tâches vitales, la réalité de l'éducation reste le but ultime de cette personne ainsi que des institutions éducatives telles que l'école.

L'Etat algérien est connu comme d'autres pays, une série de réformes en ligne avec l'accélération des connaissances et des progrès technologiques et les différents développements afin de suivre le rythme, et corriger les déséquilibres enregistrés de temps en temps, et les réformes de la deuxième génération dernières modifications qui touchent ce secteur, où il a cherché à des changements radicaux dans le contenu et la pratique d'enseignement. Par conséquent, nous essayons à travers cette position de plate–forme scientifique pour voir une nouvelle approche dans l'enseignement de la langue arabe au stade primaire sur la base du document pédagogique publié en Mars 2018 intitulé

« Formation du Guide des formateurs », préparé spécifiquement pour modifier les pratiques en classe emploient programme linéaire–vocal dans l'enseignement de la langue arabe et apprendre. Nous avons donc uniquement cherché à savoir ce qu'était ce guide. Et son efficacité pour faire la différence dans les pratiques éducatives? Ainsi que la stratégie adoptée pour faciliter le processus de renforcement des compétences en lecture chez les étudiants du premier cycle?

Mots–clés: Education – Formation – Stagiaire – guide – lecture.

تمهيد:

من أولويّات التّعليم المــوجّه للطّفل في بداياته هي اللّغة، وهته الأخيرة ليست فقط مفردات يكتسبها ويُضيفها إلى مُعجمه الخاصّ، إنّما الغرض من وراء تعلّمها اكتساب القدرة التّواصليّة بلغة فصيحة سليمة، وهي تشتمل على مهارات لابدّ من التّدرّب عليها كالاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة حتّى يتسنّى للفرد امتلاك ملكة لغويّة تجعله جاهزا لتلقّي وتحصيل المعرفة بفهم وإدراك.

تمّ مــؤخّرا تفعيل مناهج الإصلاح الجديدة الّتي تتماشى مع التّكنولوجيا، ومن بينها تعليميّة اللّغة العربيّة. وحتّى لا يقع الأساتذة في موقف حرج بين الممارسات التّقليديّة وما هو مطلوب حسب المناهج المطروحة، عليهم الاستعداد الجيّد للتّعامل مع هذا الاتّجاه الجديد في عمليّة التّدريس والتّحكّم

فيما يريدون تقديمه بشكل جيّد وفعّال؛ لأنّه توجد معادلة في هذه العمليّة التّعليميّة إذا قُدِّمت أحد معطياتها خطأً نتحصّل على نتيجة خطأ، إذ نعدّ المعلّم والمتعلّم أهمّ طرف في هذه العمليّة بغضّ النّظر عن المادّة التّعليميّة، لأنّ الهدف هو تحسين مستوى المتعلّم ولن يتأتّى ذلك إلاّ بتحسين مستوى المعلّم، ونخصّ هذه الدّراسة للقراءة وأحد سبل معالجتها عن طريق التّكوين الخاصّ لأساتذة التّعليم الابتدائي حسب ما ورد في الدّليل التّدريبيّ على المنهج الصّوتيّ-الخطّي.

أوّلا: ماهية دليل تكوين المكوّنين

يختلف مفهوم الدّليل من النّاحية الاصطلاحيّة حسب المجالات والتّخصّصات، غرضه التّيسير، ونحن نمثّله كخارطة الطّريق الّتي توصلنا إلى الهدف. أنواعه كثيرة كدليل ركوب الميترو مثلا: فهو خير مرشد. وفيما يخصّ دراستنا دليل تكوين المكوّنين هو المرشد في العمليّة التّدريبيّة لتكوين الأساتذة لتوضيح وتسهيل طريقة تقديم الدّروس الخاصّة بتعليميّة القراءة للأطفال، وهو ما قد يستعصي على الكثير لأنّه لا يملك المعرفة أو المهارة الكافية لتوصيل المعلومة. فما هو دليل تكوين المكوّنين؟

1- شكل الدّليل:

وُضع هذا الدّليل من طرف وزارة التّربية الوطنيّة- المفتّشية العامّة للبيداغوجيا-، في مارس 2018م. يتكوّن من سبعة وتسعين صفحة، ملوّن، يحمل صورا لرموز توضيحيّة، وجداول، إخراج جذّاب للقارئ. على واجهة الغلاف شعار **"نستطيع معا"**. وهو حسب ما ذُكر في موقع www.djelfa.info أنّه الجزء الأوّل من تعليميّة اللّغة العربيّة الّذي يُعدُّ بحثًا نظريًّا وأنّ السّادة المفتّشين سينتزعون اللُّبس إن شاء الله للّذي وجد صعوبة في فهمه.

1-1- الإعداد:

اشترك في إعداده تسعة مفتّشين للتّعليم الابتدائي من ولايات مختلفة منها: الجزائر غرب يمثّلها أمال حدّاد، والمسيلة: المهدي سالمي، وتيارت: بن صحراوي بن يحيى، وغليزان: محمد فراس، وغيرهم. أمّا برنامج التّقويم من طرف صالح العياشي من عنابة بمساهمة نجية عدلي أخصّائيّة تصحيح النّطق واللّغة من برج بوعريريج، أمّا الإشراف العامّ كان من طرف الدّكتور بومدين بن موسات أستاذ التّعليم العالي من جامعة تلمسان.

1-2- الفهرس:

تضمّن الدّليل حسب الفهرس في الصّفحة الثالثة: توطئة مع مدخل وأهداف الدّليل، ثمّ تطرّق إلى تعريف للدّليل ووسائله وأدواته وكيفيّة العمل عليه. انقسم إلى جانبين: جانب نظريّ قدّم بحثا نظريّا عن اللّسانيّات البنيويّة للّسانيّ دي سوسير ومعطياتها كالفرق بين اللّغة والكلام واللّسان، وثنائيّاته مع شرح للنّظام الصّوتي الخطّي، وجانب تطبيقيّ تطرّق لمفهوم القراءة والوعي الصّوتيّ مع بناء مخطّط تعليميّ تعلّميّ. وقد ذُكر في الصّفحة الرابعة من الدّليل أنّه أُنجز بهدف تفعيل المنهج الصّوتي الخطي في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وتحسين مهارات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، انطلاقا من نتائج الدّراسات والتّقويمات المـُنجزة في ميدان فهم المكتوب والّتي أسفرت عن ظهور تراجع وتدنّي في مستوى التّلاميذ، لغرض معالجة هته الأسباب بتبسيط المفاهيم اللّسانيّة النّظريّة لتحويل المعارف من جانبها النّظريّ إلى جانبها التّطبيقيّ.

2- أهداف التّكوين أثناء الخدمة:

نرى أنّه من الحكمة التّكوين للأساتذة أثناء الخدمة، خاصّة المبتدئين منهم لضرورة تتبّع المستجدّات وله فوائد عدّة تعود على المعلّم والمتعلّم أيضا بطريقة غير مباشرة، وبصفة عامّة هو خادم للعمليّة التّعليميّة والمساهم في مردود النّجاح للسّنوات الدّراسيّة، من أهدافه مايلي:

- تعويض النّقص من ناحية التّحصيل المعرفيّ والأكاديميّ.
- تأهيل المدرّسين الّذين تمّ توظيفهم مباشرة دون أيّ تكوين بيداغوجي خاصّ.
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديميّة.
- تنمية حبّ التّكوين الذّاتي لدى المدرّسين قصد تحسين المستوى.
- تحضير المعلّم للمستجدّات والإصلاحات الّتي قد تطرأ على النّظام التّربوي.[1]

3- آثار تغيير المناهج التّربويّة على ممارسات المعلّم:

إنّ وضع بيداغوجيا الإدماج قيد الاستعمال داخل الفصل الدّراسيّ، له انعكاسات على المعلّم الّذي يتعيّن عليه تسوية بعض ممارساته، وللقيام بهذه التّسوية ينبغي له في أغلب الأحيان تلقّي تكوين تكميليّ نوعيّ؛ وبالإمكان توقّع هذا التّكوين النّوعيّ في ظلّ التّكوين البدئي أو التّكوين المستمرّ، على اعتبار أنّ التّغيّرات قد تكون تدريجيّة؛[2] أي أنّ التّغيّرات الّتي تطرأ على المنظومة التّربويّة من أكبر الدّوافع للمعلّم للتّكوين، حتّى لو كان ذو خبرة لأنّه يربطه بالمستجدّات البيداغوجيّة الّتي تُعينه على التّطوير الذّاتي.

وهذا المنظور الجديد للإصلاحات الأخيرة في المناهج التّربويّة، يعود فضل استخدامه داخل حقل البيداغوجيا إلى دي كتيل De Ketele سنة 1981م، «يفيد مجموع الدّرايات والإتقانات وحُسن التّواجد المتعلّقة بسلك دراسي-

مصطلح مغربيّ يعني طور دراسي–، ويترجم هذا المفهوم المــُواصفة المرتقبة من التّلميذ في ختام سلك دراسي معيّن وعلى مستوى معيّن ومثاله في ختام السّلك الأوّل الابتدائيّ(ختام السّنة الثّانية): إنتاج شفويّ وكتابيّ لإرساليّة قصيرة تتكوّن على الأقلّ من ثلاث جمل وتستجيب لوضعيّة محدّدة تلائم سنّ التّلميذ وبيئته.[3]»

4- حقوق المعلّم مع تطوير المناهج:

التّغييرات والإصلاحات تمسّ المعلّم بالدّرجة الأولى، لأنّه المسؤول الأوّل لنقل المعرفة، والمتّهم الأوّل في الفشل الدّراسي، لذا يجب:

- أن يُؤَهَّلَ المعلّم تأهيلا يُمكّنه من أداء رسالته التّربويّة باقتدار ويُحقَّقُ ذلك عن طريق التّدريب المستمرّ وتطوير المناهج وإكساب المعلّم تلك المهارات.
- رفع مستوى أداء المعلّم وتطويره من خلال الدّورات التّدريبيّة اللاّزمة وإطلاعه على كلّ جديد في مجال التّربيّة والتّعليم، وتدريبه على استخدام الطّرق الحديثة والتّقنيّات التّربويّة المــُيسِّرة لعمليّة التّعليم.
- تشجيع البحث العلميّ والتّجريب في مجال الإعداد، وطرائق التّدريس والإدارة الصّفّيَّة.
- رعاية المعلّمين المتميّزين والعمل على تنمية مواهبهم.
- معالجة مشكلات المعلّم بأسلوب تربويّ بعيدا عن التّسلّط والتّشهير.
- منح المعلّم الثّقة والتّعاون معه على تحقيق رسالته السّامية ورفع روحه المعنويّة وتقدير جهوده.[4]وبتوفير الحقوق تبقى الواجبات على عاتق المعلّم

وضميره المهنيّ، والمعلّم الجزائريّ معروف بالنّضال وتقديم النّفس والنّفيس خدمةً للعلم والأجيال الصّاعدة – تحيّة تقدير وإجلال.

ثانيًا: وظيفة المنهج الصّوتي–الخطيّ في النّظريّة البنائيّة

يُحيل مشروع التّعليم البنائي على الذّهنيّة Mentalisme الّتي اعتقدت أنّ بإمكانها إقصاء السّلوكيّة، وهو مشروع يولي الاهتمام لما يحدث في العلبة السّوداء مع بقاء التّركيز على المتعلّم، كما لم يعد يعتبر الخطأ على أنّه اختلال لدى التّلميذ أو عيب في البرنامج، بل هناك إقرار بضرورة وضعه في صميم سيرورة التّعلّم، وما يهمّ مناصري هذه البيداغوجيا أنّ الخطأ يُعبّر عن مواطن الضّعف الّتي يُوجّه إليها العمل الدّيداكتيكي المراد إنجازه.[5]

يقوم المنهج الصّوتي الخطيّ المراد تفعيله عن طريق الدّليل التّدريبيّ على النّظريّة البنيويّة لدي سوسير الّذي «استعمل لفظة فونيتيك Phonétique للدّلالة على ذلك الفرع من علم اللّغة الّذي يدلّ على دراسة تطوّر الأصوات وتغيّراتها عبر الأجيال... أمّا الفونولوجيا Phonologie، فتقوم في نظره على الدّراسة العلميّة الميكانيكيّة للنّطق، وهي تقع خارج حدود الزّمان لأنّ جهاز النّطق يبقى دائما هو نفسه. فالفونولوجيا ليست سوى نظام مساعد لعلم اللّغة ولا يظهر إلاّ عند الكلام.[6]»

وقد جاء تعريف مكتوب منطوق écrit–parlé في قاموس المصطلح اللّسانيّ أنّه «يشير إلى نمط الخطاب الّذي بمقتضاه يقرأ أو ينشد شخص نصّا محرّرا بصورة كاملة من طرفه أو من غيره، والمكتوب– المنطوق الّذي له قواعده الخاصّة الّتي تميّز الملفوظات المنتجة شفاهيّا، يمكن أن يكون نصوصا محرّرة تُقرأ من قِبل المـُستقبِل ولا يُعاد إرسالها مرّة أخرى شفاهيًّا.[7]» حيث

يوظّف دليل تدريب المعلّمين المنهج الصّوتي-الخطيّ، ويسعى إلى تلقينهم الوعي ببعض المنطلقات الأساسيّة للنّظريّة البنيويّة الّتي يُقدّمها بشكل مبسّط وواضح، ثمّ الوعي بالعمليّات المعرفيّة المتضمّنة في الوعي الصّوتي ومستوياتها، وما يناسب منها الأطفال، وتحقيق ذلك من خلال العمليّة التّعليميّة.

نعتبر هذه النّظرة إيجابيّة إلى حدّ بعيد؛ تتوافق كثيرا مع منهجيّة تراث أسلافنا التّعليميّ فهي لا تخلو من قاعدة الصّبر على المتعلّم، ومنه نقول كما جاء على لسان أستاذة متقاعدة للّغة العربيّة أسهمت كثيرا في تكوين الأساتذة في الابتدائي:"من الخطأ نتعلّم".

1- أهداف استراتيجيّة التّعلّم البنائي:

يتمّ اختيار النّظريّات والاستراتيجيات التّعليميّة وفق ما يناسب طبيعة المتعلّم والمادّة المـُراد تعلّمها، وللتّعلُّم البنائي أهداف منها:

- فهم المتعلّم للمعلومات الأساسيّة (مفهوم، مبدأ،...).
- تطبيق المتعلّم هذه المعلومات في سياقات جديدة.
- تعديل التّصوّرات القبليّة ذات العلاقة بالدّرس.
- تنمية الاتّجاه نحو المادّة الدّراسيّة.
- تنمية مهارات العلم كالملاحظة والاستنتاج.
- تنمية مهارات المناقشة والحوار والعمل الجماعي.[8]

2- القواسم المشتركة بين الكتابة والقراءة:

يذكر الأوراغي أنّه من الأهمّية بمكان الجمع في درس الكتابة بين مرتبتي القول والخطّ، والكتابة شقّ أوّل لمهارة لغويّة شقّها الثّاني القراءة، وتُقدّم التّهجئة كشقّ ثانٍ من نفس المهارة اللّغويّة التّكميليّة المغلقة الّتي شِقُّها الأوّل

الكتابة، وأنّها بعكس الكتابة القائمة على تحليل البنية القوليّة؛ التّحليل النّطقيّ إلى أجزائها غير المـُجزّأة بهدف كتابتها بواسطة حروف اللّغة وحركاتها، بينما التّهجئة تقوم على التّحليل النّصيّ أو الفونولوجي لِبُنْيَةِ القول المكتوب بهدف النّطق بها كما سُمعت من الفصيح قبل كتابتها. فالكتابة عمليّة ينجم عن إجرائها تحويل القول المنطوق إلى قول مخطوط، وبعكس ذلك عمليّة التّهجئة تُحوِّل القول المخطوط إلى قول منطوق؛[9]أي تحويل الحروف المخطوطة إلى أصوات منطوقة[10]. وحدّد كلّ من بول ودان Paul & Dane القواسم المشتركة بين الكتابة والقراءة في أربعة عناصر أساسيّة هي:

2-1- العناصر الإدراكيّة Perceptual Factors: وهي إدراك النّظام الصّوتي للكلمات والجمل **Audio Perceptual System (APS)**، وإدراك النّظام البصريّ للكلمات والجمل **Visual Perceptual System (VPS)**.[11]لذلك وجب التّفريق بين الأشكال المعقّدة للمكتوب على مستوى الكلمات والجمل والعبارات والفقرات، وكذا الإدراك الصّوتي للحروف المفردة أو المركّبة.

2-2- العناصر اللّغويّة Linguistic Elements: نستعين عند الكتابة بكلمات وحروف وأصوات لتركيبها، وعند القراءة نقرأ نفس الحروف والأصوات والكلمات، كما أنّه يقرأ الجملة بنفس التّركيب، والجملة المكتوبة المقروءة تعتمد على اللّغة الشّفهيّة ابتداءً **Oral Language**.[12]

2-3- العناصر المعرفيّة Congnitive components: أثبت الأدب التّربوي في مجال القراءة والكتابة أنّهما يتضمّنان نفس العمليّات المعرفيّة **Cognitive Processes** وأكّد ذلك الكثير من الباحثين من أمثال بياجيه وسكوير... وهذه

العمليّات تفكير أساسيّة Essentially Thinking Processes فالقراءة تتطلّب: إعادة بناء المعنى المكتوب، واستخدام المعلومات السّابقة، وتحليل المعلومات وتركيبها.

2-4- مجال التّأثير Affective Domain: من الوظائف الأساسيّة للمدرسة الفاعلة تنمية الميول والاهتمامات وزيادة فاعليّة التّلاميذ وتقديرهم لذواتهم، فمجال تعليم القراءة والكتابة يُنمّي دافعيّة الاتّصال اللّغويّ والتّواصل.[13]

نستطيع القول أنّ القراءة تقوم على مبدأ تكوين مهارة التّهجئة والكتابة وهما يُعتبران «مهارة تكميليّة مغلقة، لأنّها تُكمّل مهارة القراءة والعبارة المفتوحة، ولأنّ موادّها التّعليميّة منتهية بتحقيق هدف مزدوج أوّلا ترويض اليد على خطّ الحرف القرآني، وثانيا تعويد حاسّة البصر على تقطيع القول المكتوب ابتغاء النّطق به كما سُمع[14].»

ثالثا: تعليم القراءة حسب المنهج الصّوتي-الخطيّ

ترتبط كلّ من اللّغة والقراءة بعلاقة تكامليّة ونواة مركزيّة هي الرّموز؛ فكثيرا ما نسمع أنّ اللّغة مجموعة من الرّموز الصّوتيّة في حين رأينا سابقا أنّ القراءة عمليّة معرفيّة لهته الرّموز الّتي تُكوّن مقاطع فيما بينها والمقاطع تكوّن كلمات والكلمات ينشأ عن بناءها الجملة، والهدف من وراء هته اللّغة المكتوبة – المنطوقة الّتي تُعرف بالقراءة هو التّواصل والتّفاهم.

1- القراءة:

القراءة Lecture كما جاء في قاموس المصطلح اللّساني وهو «أداء فعليّ للتّعرّف على الحروف وتجميعها لفهم العلاقة بين ما يُكتب ويقال: سمير يتعلّم القراءة. والمرور من السنن المكتوب إلى السنن المقروء يفترض معرفة

القواعد المنظّمة لهذا الانتقال والمكوّن لمادّة تسمّى علم اللّفظ (علفظة) **Orthoépie**. والقراءة في السيميوطيقا الأدبيّة استخدام لمجموعة من الإجراءات للتّحليل الأدبيّ.[15]»

القراءة أسلوب من أساليب النّشاط الفكريّ، وهي عمليّة يُراد بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرّموز الكتابيّة، وتتألّف لغة الكلام من المعاني والألفاظ الّتي تؤدّي هذه المعاني، وعلى هذا الأساس فإنّ عناصر القراءة تتكوّن من المعنى الذّهني، واللّفظ الّذي يُؤدّيه، والرّمز المكتوب. وهي عمليّة تعرُّف الرّموز ونطقها نطقا صحيحا، أي الاستجابة البصريّة لما هو مكتوب، ثمّ النّطق؛ أي تحويل الرّموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى ثمّ الفهم، أي ترجمة الرّموز المـُدركة ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرّمز ذاته.[16]

قبل أن يتعلّم التّلميذ كيفيّة تحويل الرّمز المكتوب إلى المنطوق يتعلّم كيفيّة نطقها نُطقا صحيحا عن طريق الاستماع، وهنا على المعلّم توخّي السّبل الّتي يسلكها للوُصول إلى هدف تكوين مهارة القراءة الّتي «تُساعد على تنمية الذّوق الجماليّ والإحساس باللّغة، فتعلّم القراءة يجب أن يُؤدّي بالقارئ إلى الاستجابة فكريّا إلى مضمون ما يقرأ فهذه هي إحدى الأهداف الكبرى لهذا النّوع من التّعليم، إنّ القراءة تُحقّق تقدُّمًا حاسِمًا في تكوين فكر الولد... فهي تُعلّمه السّيطرة على قُواه العقليّة، لأنّها تُجبره على تمثّل المواقف وتصوّرها عن طريق الفكر.[17]»

2- طرق تدريس القراءة:

وفق ما هو منصوص عليه في الصّفحة الخامسة من الدّليل ذِكر طريقتين معتمدتين لتدريس القراءة وهما: الطّريقة التركّيبيّة (الانتقال من الجزء إلى الكلّ)، والطّريقة التّحليليّة (الانتقال من الكلّ إلى الجزء)، ولكلّ منهما مزايا ونقائص. وللحاجة تمّ اعتماد طريقة أو توجّه علميّ جديد لهذه العلميّة وهي: الطّريقة التّوليفيّة أو المزجيّة (التّوليف أو المزج بين التّحليليّة والتّركيبيّة)، وهي تنطلق من معاني (الجمل) إلى استخراج الكلمات ثمّ التّحليل الصّوتيّ لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها، والأولويّة لهذه الطّريقة للجانب الصّوتيّ.

وذلك نتيجة لتحقيق وطني من طرف وزارة التّربية الّذي شمل عشرة ولايات قصدت من ورائه رصد أخطاء تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائيّ عبر أوراق الإمتحان النّهائيّ، واصطلح على ذلك ب "كفاءة فكّ الرّموز" لأجل الكشف عن أثر عدم امتلاك هته الكفاءة على القدرات القرائيّة لاحقًا، فما هي إذن هذه الطّريقة؟

2-1- الطّريقة التّركيبيّة (الجزئيّة):

دأب كثير من التّربويّين على التّمسّك بالطّريقة التّركيبيّة، إذ يكون الانطلاق من الجزء الّذي لا يتجزّأ من أجل تركيبه "التّركيب المتدرّج" وُصولا إلى مركّبات كبرى؛ حيث يكون البدء بدراسة الحرف في مختلف أوضاعه، ثمّ تركيبه في مفردات، فتركيب المفردات في جملة.[18] تندرج تحتها:

أ- الطّريقة الهجائيّة: تقوم على تعلّم الحروف الهجائيّة أوّلا ثمّ الانتقال إلى التّركيب.

ب- الطّريقة الصّوتيّة: تتمّ عن طريق تعليم أصوات الحروف بدلا من أسمائها؛ أي بذكر حروف الكلمة أوّلا منفصلة ثمّ ينطق بها موصولة دُفعة واحدة، وبعد إتقان الطّفل نطق أصوات الحروف مع حركاتها الثّلاث تجمع في صوتين ثمّ ثلاثة وهكذا حتّى يؤلّف كلمات وجملا، وفي هذه الطّريقة يُصاحب تعليم القراءة تعليم الكتابة.[19]

2-2- الطّريقة التّحليلية (الكليّة):

أمّا الفريق الثّاني فيأخذ بالطّريقة التّحليليّة، فيكون الانطلاق من الجملة في سياقها التّواصليّ من أجل تفكيكها إلى مركّبات قابلة لأن تنحلّ إلى مفردات متجزّئة إلى عناصر ذات قيمة خلافيّة فارقة صوتيّا ودلاليّا.[20] تنقسم إلى:

أ- طريقة الكلمة: تبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، حيث يُمكن إعادة تركيب حروفها بسهولة.

ب- طريقة الجملة: الهدف منها تعليم التّلميذ وحدة قائمة على فكرة، ومن المـُسلّم به أنّ مادّة العقل هي الأفكار في علاقاتها الكاملة، وأنّ الفكرة هي وحدتها ولذلك ينبغي أن نسلّم بأنّ الجملة هي وحدة التّعبير.[21]

الملاحظ أنّ الطّريقة التّحليليّة طبيعيّة تابعة للاكتساب الطّبيعيّ للّغة، تتماشى وتعلّم طبيعة الإنسان، كما أنّها تزيد من رصيد المتعلّم المعرفيّ فهماً وصوتًا ونُطقًا وكتابةً، كما تقوّي ميل البحث عن المعنى والتّعرّف على الأشياء المحسوسة، وهي أفضل الطّرق لتعليم السّرعة في القراءة، أمّا الطّريقة التّركيبيّة فهي غير طبيعيّة وهي الأكثر رواجًا.

2-3- الطّريقة التّوليفيّة:

هي الطّريقة المعتمدة كما أسلفنا في دليل تكوين المكوّنين، والهدف منها إيجاد طريقة أفضل لتعليم القراءة، وهي الجمع بين محاسن الطّريقتين السّابقتين في طريقة واحدة، تجمع تعلّم الحرف وصوته والمعنى المراد فهمه، وهي مقسّمة إلى أربعة مراحل:

أ- مرحلة التّهيئة والإعداد: يقوم المعلّم بالتّعرّف على قدرات التّلاميذ في محاكاة الأصوات من خلال تقليد أصوات الحيوانات ثمّ نطق الحروف وتدريبهم على التّمييز بين الأضداد وقراءة القصص وشرحها وتمثيلها، ثمّ تعويد التّلاميذ على نطق الألفاظ واللّعب بالألفاظ من خلال الألغاز والأمثال وإدراك التّشابهات والاختلافات.

ب- مرحلة التّعريف بالكلمات والجمل: يقوم المعلّم بعرض كلمات سهلة للتّدرّب على نطقها وحفظها، مع إضافة كلمة جديدة كلّ مرّة، وتكوين جمل مع الألفاظ المتعلَّمَة، مع محاولة كتابة الحروف والكلمات واضحة على السّبورة كتدريب لهم على الكتابة.

ج- مرحلة التّحليل والتّجريد: هي تجزئة الجملة إلى كلمات والكلمة إلى أصوات الحروف، ويراد بالتّجريد اقتطاع صوت الحرف المكرّر في عدّة كلمات والنّطق به منفردا حيث يثبت رسمه ورمزه الكتابي في أنظار الدّارسين وعقولهم. ويشترط أن تكون هته الجمل معروفة لدى المتعلّمين مع إضافة كلمات جديدة خطوة خطوة، ومراعاة التّسلسل في المراحل وإلاّ اختلط الأمر على المتعلّمين.

د- مرحلة التّركيب وتكوين الكليات من الجزئيات: تدريب التّلاميذ على استغلال مكتسباتهم السّابقة لتركيب جمل من الكلمات المألوفة لديهم، وهي طبعا نابعة من

جمل سابقة التّعلّم تمّ تفكيكها إلى كلمات وكأنّها عمليّة عكسيّة لعمليّة سابقة، مع محاولة تكوين جمل أخرى من نفس الكلمات.[22]

3- الفهم القرائي:

تتشكّل لدى التّلميذ فكرة سلبيّة نحو القراءة والمطالعة باللّغة العربيّة، بسبب عدم القدرة على فهم المفردات والتراكيب والعبارات، وبعد ذلك لا نستبعد أن ينمو لديه كره اتّجاه اللّغة العربيّة، والنّفور من اكتسابها، والنّطق بها، والكتابة وقراءة كلّ ما يُكتب بها، فيفقد الطّفل حسّ الاستمتاع بالمطالعة؛ لأنّ الفهم الذّاتيّ لديه لما هو مكتوب أعظم ما يُمكن أن يسعى إليه أيّ نظام تربويّ في أيّ بلد، فيبذل الطّفل في ذلك جهدا كبيرا في فكّ رموز الكتابة للوصول إلى مستوى القراءة المطلوب.[23]

إذ إنّ الدّراسات اللّغويّة الّتي لا تُدخل البنية الدّلاليّة في عمليّة التّحليل لن تجد النّجاح، لأنّ كلّ تحليل لشكل رمز من الرّموز الدّلاليّة هو في الوقت عينه تحليل المضمون المرجعيّ الخالص، أضف إلى ذلك أنّ وظيفة الكلام تأخذ بعين الاعتبار السّياق الاجتماعيّ للبثّ، ومن ضمنها أهداف المرسِل والأوضاع الاجتماعيّة للمساهمين في عمليّة التّواصل، فالكلام يتّخذ شكلا مُعيّنا تبعًا لتموقعه في المجتمع.[24]وتُعدّ تنمية القدرة على الفهم القرائي هدفا ساميًا من أهمّ أهداف تعليم النّصوص، نظرا لأنّه يُمثّل مهارة مُهمّة من مهارات القراءة، لأنّ الفهم هو العمليّة الكبرى الّتي تتمحور حولها باقي العمليّات الأخرى، بل إنّه يُعدّ عاملا أساسيًا في السّيطرة على فنون اللّغة، لأنّه ذروة مهارات القراءة وأساس جميع العمليّات القرائيّة.[25]

نستخلص ممّا سبق أنّ الفهم القرائي هو الهدف الأسمى لعمليّة تعليم القراءة، وهو الّذي يتوجّب علينا أن لا نهمله عند وضعنا لاستراتيجيات تطبيق النّظريّات التّعليميّة حتّى لا نصل إلى نتيجة تلقين المعرفة فقط، فالفهم يبعث على الحبّ والإبداع والمبادرة والحيويّة والنّشاط، وهي المرحلة الّتي يتوق أيّ معلّم الوصول إليها، عندها يُمكنه إعلان نجاح العمليّة التّعليميّة.

4- معايير تقييم القراءة:

للقراءة مستويات معياريّة لتقييم الفهم وتحسين الأداء لدى التّلاميذ، وسنذكر بعض المؤشّرات الّتي تُعين المعلّم في الوقوف على مدى استيعاب التّلاميذ عن طريق مستويين معياريين:

المستوى المعياري الأوّل- تحليل الكلمات Words Analysis: يضمّ المؤشّرات التّالية:

- الوعي الصّوتي **Phonemic Awareness**، وفكّ شفرة الكلمات والتّعرّف عليها.
- التّمييز بين الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة في المحتوى القرائي.
- تمكّن التّلاميذ من الوصول إلى معنى الكلمة.

المستوى المعياري الثّاني- الطّلاقة أثناء القراءة ونظاميّة تنمية المفردات:

- تعرّف المفردات وتنمية المفاهيم **Vocabulary & Concept Develop (VCD).**
- توظيف معلوماته لفكّ شفرة الكلمات وترجمتها إلى معانيها.
- ترتيب الكلمات للحصول على معانٍ.
- توظيف السّوابق واللّواحق وجذر الكلمة لزيادة ثروته اللّغويّة.

– يستخدم القاموس للتّوصّل إلى معاني الكلمات غير المعروفة.[26]

وفي الأخير يبقى المجال مفتوحا أمام المعلّم لاختيار السّبل المساعدة على تكوين المتعلّمين وتقييمهم، وما عليه إلاّ تكييف المعطيات حسب ظروف وطبيعة عمله الموكول إليه، لأنّ نجاح العمليّة التّعليميّة مرهون بجودة المناهج والمدرّسين وطرائق التّدريس.

5- التّكوين التّدريبيّ على المنهج الصّوتيّ الخطّي من وجهة نظر أساتذة التّعليم الابتدائيّ:

قمت باستطلاع مع مجموعة متكوّنة من خمسة عشر أستاذا في التّعليم الابتدائيّ من مدارس مختلفة، تلقّى أربعة أساتذة التّكوين ولكن لا يعرفون الدّليل، وخمسة منهم لا يعرفون الدّليل ولم يتلقّوا هذا التّكوين، بقيّة الأساتذة تلقّوا التّكوين ويعرفون دليل تكوين المكوّنين، وكلّهم أجمعوا على أنّه مفيد للمعلّم والمتعلّم. حيث كانت الأسئلة تتمحور حول الدّليل والتّكوين التّدريبيّ وما يشكّله من فارق في سير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

كان التّكوين عبارة عن ندوات، أيّام دراسيّة، زيارة أقسام، وهو حسب النّقائص المسجّلة عند المُكوَّن، كما أنّه مخطّط لأنشطة تُنظَّم للمعلّم بغرض تنمية القدرات والكفاءات والأداءات ومعالجة النّقائص وتبادل الأفكار، وهو يسعى إلى ترسيخ معارف سابقة لدى المعلّم وإعداده بشكل جيّد لتيسير العمليّة التّعليميّة، متضمّنة شرحا مفصّلا للنّظريّة البنيويّة، والمهارات المساهمة في تعليم القراءة لمرحلة الابتدائي، كالوعي الصّوتي والمقاطع اللّغويّة وغيره، بتوظيف الطّريقة التّوليفيّة لتدريس القراءة.

خاتمة:

يرى أساتذة التّعليم الابتدائيّ أنّ التّكوين مساهم جيّد في إنجاح الممارسة الصّفيّة وتغييرها، ومن بين ملاحظاتهم استخلصت الآتي:

- ✓ أهميّة التّكوين المستمرّ للمعلّمين، والاطّلاع على المستجدّات البيداغوجيّة.
- ✓ ترتكز الطّريقة التّوليفية على الدّمج بين الطّريقتين: التركيبيّة (فكّ الرّمز االصّوتي) والتّحليليّة(بناء الفهم).
- ✓ المنهج الصّوتي الخطيّ يحقّق الألفة بين الأذن والصّوت المنطوق، ويراعي الفروقات الفردية للمتعلّمين.
- ✓ يُنمّي إدراك حدود الكلمة، ويساعد على المطابقة بين اللّفظ المنطوق والكلمة المكتوبة.
- ✓ يُنمّي التّكوين الوعي الصّوتي لدى المعلّم الّذي يعود بأثره على المتعلّم.
- ✓ يفيد المنهج الصّوتي الخطيّ في السّنة الأولى فقط حيث يسهّل عملية القراءة والكتابة.
- ✓ منهج يحتاج إلى توضيح أكثر، لأنّ الحروف في السّنة الأولى توزيعها لا يخضع إلى المنهج الصّوتي الخطّي مثل: ع / ه.
- ✓ وجوب العودة إلى تحفيظ القرآن الكريم للأطفال لما فيه من فصاحة وإبراز جيّد لمخارج الحروف، خاصّة المتشابهة كالضاد والظاء و الذال والثاء والفاء.

هوامش البحث:

1- ينظر: مقال: تكوين المعلمين وإشكاليته، د. بوسعدة قاسم، جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر، مرجع سابق، ص 299.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 17.

3- بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التّطبيق والتّقييم، أ. عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2011، ص 14.

4- ينظر: استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التّدريس الحديثة، مصطفى نمر دعمس، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، الطبعة الأولى، 1429هـ - 2011م، ص 17 -18.

5- ينظر: بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التّطبيق والتّقييم، أ. عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 50.

6- النّظرية الألسنيّة عند رومان جاكبسون دراسة نصوص، فاطمة الطبال بركة، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، 1413هـ - 1993م، ص 31.

7- القاموس الوجيز في المصطلح اللساني فرنسي – عربي، عبد الجليل مرتاض، دار هومه للنشر والتوزيع، الجزائر، 2017، ص 119.

8- ينظر: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ماهر شعبان عبد الباري، دار الميسرة للنشر والتوزيع، والطباعة، الأردن، الطبعة الأولى، 1431هـ - 2010م، ص 246- 247.

9- ينظر: المرجع نفسه، ص 197 – 198.

10- اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، محمد الأوراغي، دار الأمان- الرباط، منشورات الاختلاف – الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون – لبنان، الطبعة الأولى، 1431هـ - 2010م، ص 11.

11- ينظر: المهارات الكتابية من النّشأة إلى التّدريس، ماهر شعبان عبد الباري، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، الطبعة الأولى، 1431هـ - 2010م، ص 215.

12- ينظر: المرجع نفسه، ص 215.

13- ينظر: المرجع نفسه، ص 216.

14- اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، محمد الأوراغي، دار الأمان- الرباط، منشورات الاختلاف – الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون – لبنان، الطبعة الأولى، 1431هـ - 2010م، ص 190.

15- القاموس الوجيز في المصطلح اللساني فرنسي – عربي، عبد الجليل مرتاض، دار هومه للنشر والتوزيع، الجزائر، 2017، ص 207.

16- ينظر: الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، الطبعة الأولى، 2003، ص 103.

17- مذكرة ماجستير: تخصص تعليمية اللغة العربية، إعداد: حياة طحوك، إشراف: د. صلاح الدين زرال، نشاط القراءة في الطّور الأوّل مُقاربة تواصليّة، جامعة فرحات عباس – سطيف، الجزائر، 2009- 2010، ص 53.

18- ينظر: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 31.

19- ينظر: مذكرة ماجستير: مرجع سابق، ص 63.

20- ينظر: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 32.

21- ينظر: مذكرة ماجستير: مرجع سابق، ص 65.

22- ينظر: مذكّرة ماجستير، نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، مرجع سابق، ص 67.

23- ينظر: لغة الطفل العربي والواقع المعاصر، أ. ونوغي اسماعيل، جامعة فرحات عباس – سطيف، مجلّة اللغة العربية، العدد 22، السداسي الأول، 2009، ص 192.

24- ينظر: النّظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، مرجع سابق، ص 30.

25- ينظر: رُؤى في تطوير المناهج التعليمية، محمد السيد سعيد، دار العين للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 1433هـ - 2012م، ص 15.

26- ينظر: قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات، د. ماهر شعبان عبد الباري، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن، ط1، 2010م/1431هـ، ص 209 - 210.