

أساسيات تعليم النصوص القرائية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي انطلاقا من تحليل مركبات كفاءة فهم المكتوب (القراءة)

The basics of teaching reading texts in fifth year of primary school based
on the analysis of the components of the reading comprehension
competency

أمنية تعالبي^{1*}، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، Amina.taalba@univ-alger2.dz

مخبر: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات-جامعة الجزائر 2

زوليخة علال²، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، Zoulikha.allal@univ-alger2.dz

تاريخ قبول المقال: 20-10-2024

تاريخ إرسال المقال: 01-08-2024

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساسيات تعليم النصوص القرائية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي انطلاقا من تحليل مركبات كفاءة فهم المكتوب (القراءة) وعلى هذا الأساس تم اعتماد المنهج الوصفي وأداة تحليل المحتوى لمناسبتهم لأهداف الدراسة التي أسفرت نتائجها عن ثغرات عديدة سببها عدم اكتمال التنظير البيداغوجي لتعليم النصوص القرائية، إضافة إلى استخلاصها أهم الأسس للنهوض بمستوى تعليم النصوص.

الكلمات المفتاحية: تعليم، النصوص القرائية، فهم المكتوب.

Abstract: This study aimed to reveal the basics of teaching reading texts in the fifth year of primary school, based on the analysis of the components of the reading comprehension competency. On this basis, the descriptive method and the content analysis tool were adopted because of their suitability for the objectives of the study, whose results revealed many gaps due to the incomplete pedagogical theorization of teaching reading texts, in addition to extracting the most important basics that contribute to improving the level of teaching texts.

Key words: Teaching, Reading texts, Written comprehension.

* أمينة تعالبي.

مقدمة:

من المعروف أنّ مرحلة التعليم الابتدائي تسري وفق تدرج ثلاثي الأطوار: الطور الأول (السنتين الأولى والثانية) والطور الثاني (السنتين الثالثة والرابعة) والطور الثالث للسنة الخامسة. وعلى مبدأ التدرج ذاته سار معدو المنهاج في هيكلتهم لتعلمات مادة اللغة العربية وكفاءاتها عبر السنوات الخمس؛ وهو اختيار بيداغوجي من شأنه توفير الانسجام بين المعارف (السابقة والآنية واللاحقة) والتكامل فيما بينها تحقيقاً للكفاءات العرضية والختامية والشاملة المُستهدفة في كل طور من هذه الأطوار بصورة مُتصاعدة حتى يُتَوَجَّ المتعلم مسيرته التعلّمية بالانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط؛ على ذلك تم اعتماد مجموعة مقاربات (النصية والكفاءات والتواصلية) في مناهج سنة 2016؛ وإن طالتها موجة من الانتقادات فلا يُمكن إنكار حداثة مُصطلحاتها ومفاهيمها على الساحة التربوية؛ على نحو هيكلتها المستحدثة لفروع مادة اللغة العربية وأنشطتها المُصطلح عليها "الميادين" وهي الطريقة المُتبعة في تجزئة تعلمات مادة من المواد وتنظيمها¹، فقُسمت التعلمات إلى أربع ميادين أساسية: فهم المنطوق والتعبير الشفوي وفهم المكتوب (القراءة) والتعبير الكتابي. لا شك أنّ ورود الميادين بهذا التتابع منظور فيه من مُنطلق اختلاف وضعيات تواجد النص الطبيعية؛ بحيث يتلقاه المتعلم بصورة مُتدرجة من وضعية الخطاب المنطوق إلى النص المقروء من ثم إلى النص المكتوب، مُتبيناً نصية النص وكمال وحدته المُحققة للتواصل اللغوي بين البشر، وهو مُبتغى المقاربات المقررة والنصية بخاصة المُتميزة بنظريتها المتكاملة للنص باعتباره **موجه محوري** لمختلف الأنشطة اللغوية تلقياً وإنتاجاً، لذلك أدرجت النصوص القرائية مع أنشطة النحو والصرف والإملاء والمحفوظات والمطالعة ضمن **ميدان واحد وهو فهم المكتوب (القراءة)** لتكون المحور المنطلق فيه لبناء التعلمات. يتأتى هدف الدراسة في السعي إلى استخلاص أساسيات تعليم النصوص القرائية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي انطلاقاً من تحليل مركبات كفاءة ميدانها، بالاعتماد على المنهج الوصفي وأداة تحليل المحتوى لمناسبتها لموضوع الدراسة الذي يستدعي الرصد والوصف الدقيق للظواهر البحثية.

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة

نتناول من خلال هذا المبحث عناصر الإطار المنهجي للدراسة في جانبها النظري لبناء أسس الجانب التطبيقي؛ فجاء المطلب الأول لتسليط الضوء على أهمية موضوع الدراسة وتقديم الإشكالية ودوافعها الرئيسية، التي تفرعت إلى تساؤلات فرعية في غاية الأهمية والتي استثمرناها في صياغة عدة فرضيات

بحثية ساعدت في إثراء زوايا التحليل، أما المطلب الثاني فخصص لإيضاح أبرز مصطلحات ومفاهيم الدراسة.

المطلب الأول: عرض إشكالية الدراسة وفرضياتها

أولاً: إشكالية الدراسة

في ضوء ما سبق، تتأتى الأهمية والفعالية التي تحوزها النصوص القرائية في إيصال مختلف المعارف والربط فيما بينها؛ إلا أنّ الباحث الناظر للسندات التربوية الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي لا يجد أية ملحقات مرجعية أو شروحات للطريقة التعليمية والنظريات المعتمدة في تعليم وتعلّم النصوص القرائية؛ خصوصاً وأنّها عملية لا ترتبط فقط بمجموعة نظريات واستراتيجيات تعليمية وإنّما مبنية أساساً على دقة التخطيط والهيكلية المسبقة؛ حيث يثير هذا الوضع العديد من الفرضيات والتساؤلات؛ فكيف يُمكن ألاّ تضمن مناهج إصلاح الإصلاح تنظيرات علمية وبيداغوجيّة يُعتمد عليها في تعليم النصوص القرائيّة؟! يعترى هذا السؤال غموض كبير ويقع حقّ تبيانها على الوزارة الوصية أولاً ومن ثمّ اللجنة الوطنية للمناهج واللجنة المتخصصة لمادة اللغة العربية بخاصة، على أن يتحمل معشر الباحثين والدارسين في شؤون التربية والتعليم مسؤولياتهم في تقويم وتصحيح الثغرات في سبيل تقديم بدائل تتوافق مع خصائص وقيم مجتمعتنا واحتياجاته.

لذلك جاءت الدراسة الحالية لفهم أسباب هذا التغييب والتهميش لنشاط بارز مثل القراءة من جهة، ورفع التحدي بمحاولة استنباط أساسيات تعليم النصوص القرائيّة من جهة أخرى في ظل الوضع الراهن من خلال استنتاج ما أمكن من مركبات كفاءة ميدانها للكشف عن طبيعة الكفاءات المُستهدفة من طرف معدو المناهج. على هذا الأساس برزت مشكلة الدراسة في الإشكالية الرئيسة التالية: ما مدى إمكانية صياغة أساسيات تعليم النصوص القرائيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي انطلاقاً من مركبات كفاءة فهم المكتوب (القراءة)؟

1- الأسئلة الفرعية

تفرعت عن الإشكالية التساؤلات الفرعية التالية:

- ماهي مركبات الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (القراءة)؟
- كيف صاغ منهاج اللغة العربية كفاءات النصوص القرائيّة؟
- وماهي أبرز الأسس التعليمية التي يُمكن استنباطها من خلال تحليل هاته المركبات؟

ثانياً: فرضيات الدراسة

- وفي ضوء المنطلق النظري للإشكالية يُمكن صياغة فروض الدراسة وفق ما يلي:
- نتوقع وجود فوارق بارزة بين مركبات الكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (القراءة) في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
 - إنَّ انعدام المرجعيات النظرية الخاصة بتعليم النصوص القرائية دليل واضح على عدم اكتمال حُدوده التنظيرية.
 - لا يُمكن فهم واستنباط أساسيات تعليم النصوص القرائية من خلال تحليل مركبات الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (القراءة).

ثالثاً: أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وحدائته في الجانبين النظري والتطبيقي؛ فمن حيث إطارها النظري قد تبين جلياً من خلال تقديم موضوع إشكاليته؛ المكانة الهامة التي تحوزها تعليمية النصوص القرائية وتوسطها للأنشطة بفعل دورها التوجيهي والتنموي في اكتساب التواصل اللغوي بشقيه، وقياساً لمجموع الدراسات المنقذة لمناهج الجيل الثاني (المعاد كتابتها سنة 2016) بسبب قصورها المنهجي؛ ها نحن أولاء نُضيف لها أيضاً إشكالية غياب مرجعيات تنظيرية لتعليمية النصوص القرائية في منهاج اللغة العربية المعاد كتابته للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ونظراً لندرة الدراسات في هذا التوجه البحثي، تبرز أهمية هذه الدراسة أكثر في جانبها التطبيقي الهادف صوب إيضاح مقومات وأسس هذا التعليم.

المطلب الثاني: المفاهيم الإجرائية للدراسة

يبدو جلياً تعالق إشكالية الدراسة بعدة مفاهيم علمية ومعرفية ارتأينا على إثرها أن نستفتح بتحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية المرتبطة بها:

أولاً: النص القرائي (Text reading)

النص القرائي مثلاً هو بين؛ مصطلح مُركب يجمع بين "النص" و"القراءة"؛ ونجد له عدة تعريفات بحسب توجهات الباحثين، لكننا سنقدم عليه أولاً بإيضاح عناصره:

1- النص (Text)

تبرز لسانيات النص (Text linguistics) في هذا الصدد كأكثر المجالات اهتماماً واشتغالا بالنص بتبيان خصائصه وبنيتيه، إذ انهال منه الباحثون مقارباتهم مفهوماً وإفهاماً، والشاهد، تنوع التعاريف وتباينها

على اتجاهات متعددة، ولعل أنسبها تلك التي قاربت انطلاقة من الدراسات البنوية (Structuralism) والسيمولوجية (Semiology) كدأب الناقدة البلغارية جوليا كريستيفا J. Kristiva حين عدت النص مُلتقى للأفعال السيميولوجية المنجزة باللغة، مُشيرة في الوقت نفسه للعلاقة الآنية والسابقة والمُترامنة بين الكلمات والجمل والعبارات المتضمنة فيه فيُصبح النص بهذا المعنى عمل إنتاجي بين اللغة من خلال التفكيك وإعادة البناء وكذلك التناص (Intertextuality) من خلال تقاطعه مع نصوص أخرى².

2- القراءة (Reading)

عادة ما تُصنف القراءة كأداة لتنمية ورفع الوعي بالذات وفهم العالم بامتياز، أما كمصدر لفعل (قرأ- يقرأ) قديم في اللغة العربية من ذلك وروده في القرآن الكريم: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝﴾³؛ ومما نلاحظه ورود فعل القراءة بصيغة فعل الأمر متبوعاً بأداة الكتابة القلم؛ ولعل الذي يُستنتج من هذا المثال: أنّ إجادة فعل القراءة من المهارات اللغوية الأساسية التي ينشأ عليها المتعلم منذ المراحل الأولى من التعليم ثم يُصقلها بمهارة الكتابة، وهذا راجع أساساً لاستناد عملية القراءة على نظام الكتابة، من ذلك نجد المُسميات المُنتشرة نحو: قراءة المكتوب، كتابة المقروء، النص المقروء، النص المكتوب... إلخ. فلا يمكن إذن حدوث القراءة دون أن يُربط الصوت بالحرف والعكس صحيح، لذلك تُعرف عند بعض الباحثين بأنها عملية فك الرموز وإدراكها وتمييز بين المعاني، وبمعنى أدق هي تنظيم مُعقد من العمليات الذهنية قصد الوصول لمُبغى الكاتب ومن ثم الاستزادة عليه بمجموعة استنتاجات فكرية قد ينتفع بها في حياته⁴. مما يمكن استخلاصه مما أوردناه عن مختصر تعريفات المصطلحين أنّ النص القرائي حدث عقلي تواصل بين الكاتب والمتعلم المتلقي الذي تدفعه مُتعة وفضول القراءة إلى الاحتكام لمجموعة استراتيجيات متنوعة مثل: نقد، تفسير، تأويل، استدلال، استنتاج، إطلاق أحكام... وغيرها للخروج بها إيجاباً نحو توظيفها اجتماعياً.

ثانياً: فهم المكتوب (Written comprehension)

لا يخلو أي منهاج لتعليم اللغات وتعلّمها من نشاط تعليم النصوص سواء أكانت منظومة سماعية أم مكتوبة قرائية، وعلى هذا الاعتبار يسري تعلّمها في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وفق شكلين اثنين هما: النص المنطوق (المسموع) ضمن ميدان فهم المنطوق، والنص المكتوب (المقروء) في ميدان فهم المكتوب (القراءة)، والمُلاحظ، أنّهما يعكسان النسق الطبيعي للغة (الشفوي والكتابي) حيث ينبني تعليم واكتساب كفاءة النسق الأول على النص المنطوق جهراً من قبل المُعلم؛ الهادف إلى إثارة المتعلم المُستمع فيما يتلقاه وتوجيهه نحو مجموعة من مركبات العمليات الذهنية المُتصلة بمهارة الاستماع كالإنصات

والتركيز والتفكير والتذكر...، بينما يُعَوَّل على أنشطة النص المقروء في بناء مركبات كفاءة النسق الثاني، فيتولى المتعلم قراءة النص بنفسه مُستعيناً باستراتيجيات ووضعيات القراءة⁵ المتنوعة التي تهدف لتحقيق جملة من العمليات الذهنية المُتصلة بها، على نحو: فك الرموز الكتابية وترجمتها إلى كلمات ومعاني، الفهم، التحليل، النقد... إلخ. ولأجل هذا يتم إيراد بالتركيبة الثلاثية: "الفهم" و"الكتابة" ثم "القراءة".

1- الفهم (Comprehension)

الفهم عملية مرتبطة بالفكر والذهن والعقل؛ باعتباره المفتاح الحقيقي لقياسها، لذلك فهو يعني وصول المتكلم أو القارئ إلى مُقتضى غايته من هاته العمليات نحو الإيضاح والاستنتاج.

2- الكتابة (Writing)

الكتابة في أشهر معانيها رموز وأشكال مُتفق عليها في مجتمع من المجتمعات الإنسانية إلى أن تدل على أصوات الحروف المنطوق بها.

نخلص في الأخير للقول أنّ مفهوم المكتوب هو جوهر القراءة ونشاط تفاعلي فكري مع النص، يُحول المتعلم الرموز إلى دلالات مقروءة يفهمها ويُفسرها ثم يُعيد بنائها ليستنتج ويُقيّم النص إلى أن يُوظف ما استقاه من معرفة ثقافية وحضارية...، في مسلك من مسالك حياته كفرد فاعل في المجتمع⁶.

المبحث الثاني: استخلاص أساسيات تعليم النصوص القرائية انطلاقاً من تحليل مركبات كفاءة فهم المكتوب (القراءة) في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

خُصص المبحث الثاني من هذه الدراسة للجانب التطبيقي وفهم طبيعة مركبات ميدان فهم المكتوب (القراءة) واستنباط أساسيات تعليم النصوص القرائية في ظل غياب مرجعية نظرية واضحة لذلك، حيث نلجأ في المطلب الأول إلى اختبار مصداقية الفروض من خلال التحقق منها وتفسيرها على التوالي لنخلص في المطلب الثاني منه لتعداد أبرز أساسيات تعليم النصوص القرائية.

المطلب الأول: التحقق من الفرضيات وتحليلها

أولاً: الفرضية الأولى

تتّص الفرضية الأولى على:

◀ نتوقع عدم وجود فوارق بارزة بين مركبات الكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب

(القراءة) في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

ومن أجل تحليلها تحليلًا سليماً سنُقدِّم على عرض مضامين الكفاءتين على حدة في كلا الملمحين ونعني ملمح التخرج من السنة الخامسة وملمح التخرج من المرحلة الابتدائية مثلما صيغت في مناهج مرحلة التعليم الابتدائي:

1- مركبات الكفاءة الشاملة لميدان فهم المكتوب (القراءة)

جدول 1: مركبات الكفاءة الشاملة لميدان فهم المكتوب (القراءة) في ملمح التخرج من الطور الثالث والمرحلة

ملمح التخرج من المرحلة التعليم الابتدائي	ملمح التخرج من الطور 3 الابتدائي السنة 5
في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتواصل التلميذ مشاهدة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة نصوصاً مركبة ومختلفة الأنماط، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئياً، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشاهدة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصاً مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئياً قراءة سليمة، يفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، 2016، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص37.

يتبين من الجدول أعلاه أنّ مركبات الكفاءة الشاملة لملمح تخرج المتعلم من مرحلة التعليم الابتدائي قد جاءت بالتركيز على قدرة التواصل بلغة سليمة مشاهدة وكتابة، وأنّ يتمكن من قراءة وفهم نصوص مركبة مختلفة الأنماط مشكولة جزئياً من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، على أن يُنتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة، أما فيما يخص مركبات ملمح تخرجه من السنة الخامسة فيلاحظ وجود تقارب نسبي بينهما، لكن بتقييد نمط النص المقرر؛ وهو أن يكون التركيز في هذه السنة على النمطين التفسيري والحجائي.

2- مركبات الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (القراءة)

يتضح من الجدول أدناه أنّ مركبات الكفاءة الختامية في ملمح التخرج من المرحلة الابتدائية هي الأخرى أكدت مركبات الكفاءة الشاملة حيث ورد فيها أن يقرأ المتعلم نصوصاً مركبة مختلفة الأنماط مع توافق في حجم النص ووجوب الفهم، ورجوعاً إلى ملمح التخرج من السنة الخامسة نجده أكد هو الآخر على فحوى الكفاءة الشاملة مُشيراً إلى النمطين الآنفين وحجم النص والتشكيل الجزئي وسلامة القراءة والفهم.

جدول 2: الكفاءات الختامية لميدان فهم المكتوب (القراءة) في ملمح التخرج من الطور الثالث والمرحلة

الكفاءات الختامية	سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.
	يقرأ نصوصاً مركبة مختلفة الأنماط مشكولة جزئياً، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، قراءة سليمة ويفهمها..	يقرأ نصوصاً مركبة عليها النمطان التفسيري والحجائي، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، قراءة سليمة ويفهمها..

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، 2016، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص37.

وبالتالي فمركبات الكفاءتين غير متباينة دلالياً في المركبات المنشودة ولا يوجد فوارق بارزة فيما بينها غير التخصيص الذي تُناشده الكفاءة الختامية عن الشمولية؛ لذلك تبرز فعالية النصوص القرائية بين أنشطة فهم المكتوب في تحقيق الانسجام البيني للمعارف الأدبية والاجتماعية والعلمية واللغوية... وغيرها المساعدة لتحصيل مُدخلات تعلمات الانتاجات الشفوية والكتابية وهذا الذي وضحته أبعاد مركباتهما.

ثانياً: الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على:

« إنَّ انعدام المرجعيات النظرية الخاصة بتعليم النصوص القرائية دليل واضح على عدم اكتمال حدوده التنظيرية.

ولا يسعنا أمام هذا الإشكال المنهجي إلا تقفي أثر تصريحات معدو المنهاج حول النصوص القرائية، ويهدف الكشف عن الكفاءات المنشودة من تعليم النصوص القرائية ننطلق من نتائج تفسير الفرضية الأولى إلى استخلاص وتعداد خمس مُرتكزات تبدو أساسية - إلى غاية اللحظة - هي:

- قراءة نصوص مركبة،
- التركيز على النصوص التفسيرية والحجائية،
- مراعاة حجم النصوص (تتراوح من 130 - 150 كلمة)،
- التشكيل الجزئي،
- الفهم القرائي.

والجلى بالذكر، التركيز الكبير على النصوص القرائية في بناء كفاءات التواصل الشفهي والكتابي لدى المتعلم؛ واستجابة لذلك مُنحت أعلى حجم ساعي من بين الميادين، ولا يقتصر هذا الاستحواذ على السنة الخامسة فحسب بل يتعدى ويشمل سنوات التعليم الابتدائي ككل، مثلما يوضحه الجدول الزمني للميادين:

جدول 3: التوزيع الزمني لميادين اللغة العربية

الميادين	السنة الأولى	السنة الثانية	الحجم الساعي	السنة الثالثة	الحجم الساعي	السنة الخامسة	السنة الرابعة	الحجم الساعي
فهم المنظوق	ح 1	ح 1	0.45 د	ح 1	0.45 د	ح 1	ح 1	0.45 د
التعبير الشفوي	ح 3	ح 3	2.15 سا	ح 2	1.30 سا	ح 2	ح 2	1.30 سا
فهم المكتوب	ح 6	ح 6	4.30 سا	ح 5	3.45 سا	ح 5	ح 5	3.45 سا
التعبير الكتابي	ح 5	ح 5	3.45 سا	ح 4	3.00 سا	ح 3	ح 3	2.15 سا
المجموع	ح 15	ح 15	11.15 سا	ح 12	9.00 سا	ح 11	ح 11	8 سا 15 د

المصدر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص 16.

ثالثاً: الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على أنه:

« لا يُمكن فهم واستنباط أساسيات تعليم النصوص القرائية من خلال تحليل مركبات الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (القراءة). »

تتمثل مركبات الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (القراءة) للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي مثلما ذُكرت في مناهج مرحلة التعليم الابتدائي في العناصر التالية:

- "يفهم ما يقرأ،
- يُعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب،
- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب،
- يستعمل استراتيجية القراءة،
- يُقيم مضمون النص المكتوب"⁷.

المطلب الثاني: عرض نتائج تحليل الفرضيات

أولاً: طريقة تعليم النصوص القرائية

1- لاحظنا فيما سبق تركيز معدو المنهاج على النصوص القرائية وتكرار مضامين مركبات كفاءات ميدان فهم المكتوب (القراءة) بصياغة لغوية مُتقاربة جداً من حيث المدلولات؛ لأجل ذلك ارتأينا أن نستدل

هذه المرة لطريقة سير تعليم النصوص القرائية مثلما أقرأها دليل استخدام كتاب اللغة العربية، لعنا نستزيد ونستخلص للهيكلية التنظيرية لتعليمها.

إنّ تعليم النصوص القرائية وفق المقاربة النصية يجعله النشاط المحوري الأبرز مثلما رأينا، ولذلك يصل مجموع حصص تدريسه إلى ثلاث مرات خلال المقطع التعليمي الواحد الممتد لأسبوع كامل وفق التسلسل التالي⁸:

📌 حصّة القراءة والكتابة: (الأداء، الشرح، الفهم) + إثراء اللغة،

📌 حصّة القراءة والكتابة: (الأداء، الشرح، الفهم) + الظاهرة التركيبية،

📌 حصّة القراءة والكتابة: (الأداء، الشرح، الفهم) + الظاهرة الصرفية أو الإملائية.

بناء على هذا النموذج الموضح لكيفية سير تعليم النصوص القرائية وتوجيهها لبقية أنشطة ميدان فهم المكتوب (القراءة) عبر المقطع التعليمي في الجدول أدناه:

جدول 4: نموذج لكيفية سير حصص النصوص القرائية عبر المقطع التعليمي

الكتاب والمكتوب	04 "قراءة / كتابة: (الأداء، الشرح والفهم) وإثراء اللغة"	45 د	* قراءة النص (قراءة صامتة) قراءة سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب (واستخراج موضوع النص، شخصياته، تحديد بيئته الزمانية والمكانية * قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة . * شرح الكلمات والعبارات وفق السياق وبقرائن لغوية وغير لغوية * بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص وتمثيل المعنى الكلي للنص . * توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة .
	06 و 07 (القراءة والكتابة) (الأداء، الشرح والفهم) + الظاهرة التركيبية	90 د	قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني . * يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق للقيم والعبير التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص وتحديد المجموعات الإنشائية .
	07 و 08 (القراءة والكتابة) (الأداء، الشرح والفهم) + الظاهرة الصرفية أو الإملائية	90 د	* التعامل مع النص على مستوى التراكيب (النحو) وتلمس قواعد اللغة : ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدريب عليها* (ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده * تتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات) .

المصدر: وزارة التربية الوطنية، بن الصيد بورني سراج وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، 2019-2020، ص 18-19.

2- نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ طريقة بناء تعلمات نشاط القراءة يكون بالتدرج التصاعدي من الأداء القرائي ثم الفهم القرائي إلى ضوابط الكتابة (الظواهر اللغوية)، فأول ما تبتدأ به الحصة الأولى وتخصه هو التركيز على ثلاث مركبات أساسية هي:

- **الأداء:** قراءة النص من قبل المتعلم بوضعيتين قرائيتين على التوالي؛ قراءة صامتة وقراءة جهرية مع مراعاة شروطهما للإحاطة بدلالات النص الأولية،
- **الشرح:** يشرح المفردات الصعبة والعبارات المفتاحية في النص لإثراء رصيده اللغوي،
- **الفهم:** يصل المتعلم للفهم من خلال تقديم معلومات عن النص وتحديد أحداثه ومعانيه.

ومن ثم تليها الحصة الثانية حيث يُعمل على دمج تعلمات القراءة بتعلمات أنشطة الظواهر اللغوية وإثراءها عن طريق إدخال تدريجي لتلقي الظواهر التركيبية والصرفية والإملائية عبر ثلاث مركبات تعلّمية هي:

- تكون الانطلاقة من **قراءة النص** مع مراعاة أبرز الخطوات المذكورة سابقاً،
- **إعادة بناء معلومات النص** من خلال التعمق في جزئياته واستحضار أهدافه وقيمه المنشودة، واستخراج النمط النصي وخصائصه، وتحليل أجزائه،
- التعامل مع النص على مستوى الظواهر اللغوية، حيث يستخرج منه الصيغ النحوية والصرفية والإملائية ويدرسها تركيبياً ويتمرن عليها وظيفياً.
- وعلى هذا النحو تُنجز الحصة الثالثة والأخيرة من مجموع حصص النصوص القرائية مع تغيير في طبيعة ونوع الظاهرة اللغوية المزمع تلقينها في كل حصة.

ثانياً: أساسيات تعليم النصوص القرائية

انطلاقاً من كل ما ذكرناه، سنحاول الآن بعدما فككنا مركبات الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (القراءة) وتعرفنا على طريقة سير تعلّم وتعليم النصوص القرائية ضمنه، سنشرع الآن في إعادة تركيبها من منظور تحليلي لاستخلاص التنظيرات الأساسية المُهيكلّة لهذا التعليم التي نهدف فيها إلى فهم أعمق لماهية كفاءاته التي يُعول عليها الجزء الكبير في إكساب التواصل اللغوي.

1- اختيار النصوص

إذا كان تعليم النصوص مشروط بعملية اختيار قبلية، فما هي إذن النصوص الصالحة للتعليم والتعلّم؟ خصوصاً وأنّ الناظر إلى الذخيرة النصية الموروثة يجد إسهام هذه النصوص في تطوير وتنمية المعرفة الإنسانية ككل وذلك عبر أجيال مُتتالية، ولكن قد يحدث ألا يراها الباحثون والمهتمون في شؤون التربية

والتعليم كذلك، بمعنى ألا تتناسب أهداف المجال التعليمي والتربوي أو أن تُعارض منظومة القيم الثقافية الاجتماعية بخاصة. وأمام هذه الأهمية نستغرب بشدة انعدام هذا الطرح في المنهاج والوثيقة المرافقة له مُتسائلين عن سبب غياب هكذا مرجعية علمية نظرية خاصة بكيفيات انتقاء النصوص؟!

ولعل ما يزيد نوعاً ما حدة هذا الإشكال اختلاف مضامين الكفاءتين الشاملة والختامية في ملمحي التخرج من المرحلة والطور الثالث في دليل استخدام كتاب اللغة العربية عن مضامين المنهاج، حيث صاغها معدو دليل استخدام الكتاب المدرسي بعناصر مُغايرة وبشيء من الدقة، فجاءت الكفاءة الشاملة للسنة الخامسة على نحو "يقرأ قراءة سليمة مُسترسلة ومعبرة وواعية **نصوصاً أصيلة**، أغلبها مشكولة، يفهمها"⁹ وبمعنى مُقارب ترد عبارة النصوص الأصيلة لثاني مرة في نص الكفاءة الختامية؛ وهذا إن دل على شيء؛ فهو دال على تكفل معدو الكتاب المدرسي بمهمة تحديد معيارية الاختيار؛ وهنا السؤال الهام: هل كان هذا بتكليف من اللجنة الوطنية للمناهج أم الوزارة الوصية أم كانت ضرورة حتمية المآل؟

ومعنى **النصوص الأصيلة** هنا؛ نصوص قد أنتجها أصحابها لغرض التعليمي كالقصص والروايات والمقالات والنصوص المسرحية وغيرها من الأجناس، وتُقابلها **النصوص المُختلقة** أي المُنتجة خصيصاً للتعليم¹⁰ إلا أنه ليس من الصحيح، أيضاً، الوقوف عند النصوص الأصيلة دونما تحديد معيار للانتقاء خصوصاً في ظل وجود تنوع في أجناس النصوص، لتُعيد طرح السؤال السابق من جديد: كيف نختار النصوص التعليمية التعلّمية؟!

2- مداخل التنظيم والتصنيف النصي

يتضح مما سبق مدى صعوبة انتقاء نصوص أصيلة للغرض البيداغوجي بسبب تنوع أجناسها؛ لذلك تُعد المداخل التنظيمية وسيلة مُهمة في تحديد النصوص عبر تبويبها ضمن فئات مُعينة إما بالنظر إلى: خصائصها أو سماتها أو مواضيعها أو أجناسها... إلخ، ونجد في هذا الخصوص إحدى أهم النظريات الجارية أبحاثها وهي نظرية أنواع النصوص (Theory of text types) التي انبثقت عنها محاولات تأسيسية عديدة لتصنيف النصوص (Text classification)؛ نذكر منها¹¹:

أ- **تصنيف على أساس النوع (Kind/ Type of text)**، على نحو: نصوص صحفية (خبر، تقرير، تعليق)، نصوص سياسية (بيان، منشور)، نصوص علمية (الفيزياء، الكيمياء، علم النفس)، نصوص قانونية (دستور، معاهدات).

ب- تصنيف على أساس وظيفة النص (Text function)، نحو: وظيفة تواصلية (تهاني الأعياد، موساة)، وظيفة شعرية (الروايات، القصص، قصائد)، وظيفة طلبية (دعاية، تعليقات تليفزيونية، إعلانات).

ج- تصنيف على أساس الأجناس (Genres)، مثل: أجناس أدبية (شعر، سير ذاتية، مسرحيات، روايات)، وأجناس غير أدبية (نصوص علمية، إعلامية، إخبارية).

د- تصنيف على أساس نمط النص المهيمن (Dominant text type)، وهو مُقترح المنهاج الدراسي في أن يسير تعليم النصوص وفق الأنماط النصية بشكل تناوبي بين: (الحواري، التوجيهي، السرد، الوصفي، الحجاجي، التفسيري) عبر السنوات الخمس على أن يتم التركيز في كل سنة على نمط مُعين من خلال دراسة سماته وخصائصه¹².

3- استراتيجيات القراءة (Reading strategies)

يُصطلح عليها كذلك بأنواع القراءة وفعاليتها تظهر لدى المتعلم أثناء الأداء القرائي تحديداً؛ حيث وقع اختار معدو المنهاج على: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية والفرق بين الوضعيتين راجع لاختلاف طريقة القراءة المطبقة من قبل المتعلم القارئ؛ ففي القراءة الجهرية يكون الحرص على تحقيق الخصائص والمميزات الصوتية للغة (علامات الوقف، تنويع درجة الصوت، سلامة النطق،...) أما في القراءة الصامتة فيتوقع منه إثراء الجانب الذهني والعقلي من خلال (التركيز، التأني في التحليل، إثارة التساؤل والتعجب،...) ¹³.

4- الفهم والإفهام

ركزت السندات التربوية مثلما رأينا على وجوب فهم المتعلم للنص المقروء، وهذا التركيز دال على أهمية الفهم القرائي وعظيم دوره في البناء والانطلاق للأنشطة الأخرى، لكننا نُضيف له الإفهام (Made to understand) وما نقصده من ثنائية "الفهم والإفهام" وهنا؛ كون فهم النص مُرتبط بالمعرفة التي يحوزها المتعلم بالدرجة الأولى في عملية القراءة حينما يتدرج بين "مستويات الفهم القرائي"¹⁴ وصولاً لمنتهى الاستيعاب وإدراك لما يقرأه، بينما يرتبط إفهام النص بدرجة انفتاح النص؛ ونوضحها بعبارة أخرى استفهامية: هل مكنونات النص تعكس الواقع والمألوف الاجتماعي والثقافي المحيطة بالمتعلم؟ حتى وإن افترضنا أن الإجابة كانت "نعم"، سينبثق منه طرح آخر معني بمعرفة إلى أي مستوى هو قرب النص من المتعلم؟ إذن، يُمكن القول، أنه كلما كان النص مترجماً لواقع المتعلم اتسعت مساحة إدراكه له والعكس صحيح، لذلك يفترق الفهم كقدرة ذاتية خاصة بالمتعلم والإفهام كقدرة خارجية عائدة للنص، وما على

القائمين على ناصية انتقاء النصوص القرائية سوى الانتباه واللجوء إلى اختيار أجناس نصية متنوعة من النتاج الفكري الجزائري بالدرجة الأولى تعزيزاً للهوية الفكرية واللغوية.

5- التفكير النقدي (Critical thinking)

التفكير النقدي هو ما قصده معدو المنهاج من خلال آخر مُركب من مركبات الكفاءة الختامية لفهم المكتوب (القراءة) بـ "يُقيم مضمون النص المقروء"¹⁵ فإذا كان فهم المكتوب هو جوهر القراءة؛ فإنّ هذه الأخيرة منفذ لاكتساب وتطوير كل أنواع مهارات التفكير ولعل أبرزها في حدود موضوعنا هو التفكير النقدي الذي يتمثل في مدى قدرة القارئ المتعلم من إعادة تلخيص ما قرأ بتفكير منطقي تأملي في موضوعه أو إشكاليته، يرتكز على اتخاذ قرار ببنية التفكير الموروث من محيطه وتطبيق معايير عقلية عليه¹⁶ كالاستنباط وإطلاق الأحكام، وغيرها وهي من الاستراتيجيات المزمع اكتسابها من خلال النصوص التفسيرية والحجاجية الهامة في التواصل اللغوي بشقيه (الشفوي والكتابي).

الخاتمة:

نُشير في ختام هذه الدراسة إلى أنّه يتم تعليم نشاط النصوص القرائية باعتباره النشاط المحوري الأبرز ضمن ميدان فهم المكتوب (القراءة) مع اقترانه بأنشطة: النحو والصرف والمحفوظات والمطالعة وهو ما يُفسر امتداده لثلاث حصص متواصلة في المقطع التعليمي؛ حيث يتم التركيز في **الوحدة الأولى على الفهم ثم الأداء والشرح** باستثارة ذهن وتفكير المتعلم أثناء **الأداء القرائي** المقرر بوضعيّات القراءة الصامتة والجهريّة ليتمكن من شرح وتقييم وانتقاد ما قرأه، ومن ثم يتم التطرق لأنشطة **الظواهر اللغوية** في **الحصتين الثانية والثالثة** استعداداً لمرحلة التوظيف والتثبيت في الإنتاج الكتابي لاحقاً.

وعلى الرغم من افتقار منهاج اللغة العربية المعاد كتابته سنة 2016 لمرجعية تُفسر مقومات تعليم النصوص القرائية إلا أننا قاربناها من خلال تحليل مركبات الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (القراءة) التي سجلنا فيها ثغرات في إدارة هذه الجزئية الهامة من تعليم اللغة العربية وتعلّمها، نلخصها فيما يلي:

- غياب مرجعية توضيحية للطريقة المتبعة في انتقاء النصوص القرائية في منهاج اللغة العربية والوثيقة المرافقة له.

- لجوء معدو دليل استخدام كتاب اللغة العربية إلى اعتماد تعليم النصوص الأصيلة؛ وهو اختيار واسع غير مُمنهج - مثلما لاحظنا - إذ يحتاج بالضرورة إرفاقه بمدخل تصنيفي أو تنظيمي للنصوص.
- الفهم هو أساس القراءة وعصبها؛ بمعنى أنّه مركب هام من مركبات الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب، إلا أنّ مرجعيته العلمية شبه غائبة في مقررات المنهاج والوثيقة المرافقة له.

وبالتالي يُمكن القول، أنّ توافق بعض مركبات كفاءة فهم المكتوب (القراءة) لمراحل الطريقة التعليمية المقترحة للنصوص القرائية في ما رأينا في دليل استخدام كتاب اللغة العربية ليست شاملة بما فيه الكفاية لتحتوي كل أساسيات تعليم النصوص القرائية، وأنّ الثغرات المُستتبطة من تحليلنا كتغييب دور مستويات الفهم القرائي في الفعل القرائي وانعدام هيكلية خاصة بانتقاء النصوص رفقة مدخل تنظيمي يُؤطر عملية تعليمها؛ آية بيّنة لعدم اكتمال التنظير والتصور البيداغوجي لأساسيات تعليم النصوص القرائية في السندات التربوية الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

الهوامش:

¹ _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020، ص.109.

² _ ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، أغسطس 1992، ص.211-212.

³ _ القرآن الكريم، سورة العلق، الآية 4.

⁴ _ ينظر: عواشيرة السعيد، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2005، الجزائر، ص.14-15.

⁵ _ يقترح المنهاج وضعيتين هما القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، للاستزادة ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص.9.

⁶ _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعلم الابتدائي، 2016، ص.5.

⁷ _ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص.56.

⁸ _ وزارة التربية الوطنية، بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان المطبوعات المدرسية، 2019-2020، ص.18-19.

⁹ _ وزارة التربية الوطنية، بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان المطبوعات المدرسية، 2019-2020، ص.7.

¹⁰ _ ينظر: بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث عربي إنجليزي فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص.351.

¹¹ _ ينظر: إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص.112-113.

¹² _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعلم الابتدائي، ص.6.

¹³ _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص.9.

¹⁴ _ عواشيرة السعيد، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، ص.59.

- ¹⁵ _ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص32.
- ¹⁶ _ ينظر: فشر آلك، التفكير الناقد، تع: ياسر العيتي، ط1، دار السيد للنشر ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، الرياض، 2009، ص17-18.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: القرآن الكريم

ثانياً: الكتب

- 1- إيرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007.
- 2- بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث عربي إنجليزي فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.
- 3- عواشيرة السعيد، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2005.
- 4- فشر آلك، التفكير الناقد، تع: ياسر العيتي، ط1، دار السيد للنشر ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، الرياض، 2009.
- 5- فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، أغسطس 1992.
- 6- وزارة التربية الوطنية، بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020.
- 7- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعلم الابتدائي، 2016.
- 8- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.