



FLL
كلية الآداب واللغات

Faculty of Letters and Languages
Relizane University

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غليزان

Université de Relizane

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

التخصص : لسانيات تطبيقية

أثر التشابه الصوتي والكتابي للحروف العربية على تعلم اللغة عند الطفل - السنة الثانية ابتدائي أنموذجا.

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

إشراف الدكتور :

مُحَمَّد بوقفحة

إعداد الطالبتين :

سارة رزقة

مريم سليمة صافة

لجنة المناقشة :

رئيسا

جامعة غليزان

1- أ.د/مُحَمَّد أمين طاهير

مشرفا ومقررا

جامعة غليزان

2- أ.د/مُحَمَّد بوقفحة

عضوا مناقشا

جامعة غليزان

3- أ.د/أمينة دحو

السنة الجامعية

1445/1444 هـ

2024-2023 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ
السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾

[سورة النحل: الآية 78]

إهداء

قال البرّ الرحيم ﴿وَأَخِرْ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾

[سورة يونس: آية 10]

من جعل الحمد خاتمة النعمة جعله الله له فاتحة المزيد، فالحمد لله حُبًّا و شُكْرًا و اَمْتِنَانًا على البدء والختام، وأما بعد:

بِكُلِّ حُبٍّ و اَمْتِنَانٍ أهدي بفضل الله الموفقِ ثمرة جهدي ونجاحي إلى من يبوح بأسمائهم قلبي:

إلى من أهدتني حُبًّا وحنانًا لأهديها تفوقًا ونجاحًا... إلى من عطّرتني بكلماتها وكلّلتني بدعائها وضحت بسعادة عمرها ليطيب لي عمري... إلى التي عجزت أناملي على كتابة وصفٍ يليق بفضائلها ومحاسنها... إلى " أمي الحبيبة " بهجة عمري وقرة عيني وأنس روحي وراحة قلبي - حفظها الله وأطال في عمرها ورَضِي عنها وأرضاها وفي الدارين أسعدّها- آمين.
إلى من وهبني كل ما يملك حتّى أحقق له آماله... إلى من كان يدفعني نحو الأمام لنيل المبتغى ...

إلى سندي وعزّي " أبي الغالي " - حفظه الله وأطال في عمره وناولته مبتغاه ورضي عنه وأرضاه - آمين.

إلى ذخري في هذه الحياة و فخري ... إلى من شاركوني الحياة انتصارًا وانكسارًا " إخوتي " الأعرّاء على فؤادي - حفظهم المولى و أدامهم لي خير سند- آمين.
إلى صغير العائلة المدلّل وزعيم الفوضى إلى الحفيد الوحيد و الغالي " رزقة محمد إلياس " - حفظه المولى وجعله من الذرية الصالحة - آمين.

إلى سيدة قلبي ورفيقة دربي وأنيسة روحي... إلى من قاسمتني فشلي قبل نجاحي وحزني قبل فرحي ومرضي قبل عافيتي... إلى خليلتي وأغلى صديقاتي " أسماء بوعلام " لست نصفني الثاني بل أنت كلي يا هدية الرحمن التي عوّضتني تعبي وصبري - حفظك الله و أسعدك- آمين.
إلى من قاسمتني عناء الصبر و ليالي السهر ومشقة الرحلة... إلى صديقتي الغالية وشريكتي في إنجاز هذه المذكرة " مريم سليمة صافة " - جزاها الله خيرا ووفّقها لما يحبه ويرضاه - آمين.

إلى من شرفني بتأطيره لي وإشرافه على أوراق هذه المذكرة... إلى من كان لي خير ناصحٍ وموجّهٍ وحريصٍ على إتمامي لهذا العمل على أكمل وجه... إلى الدكتور الفاضل " محمد بوقفحة " - جزّي من الله خيرا وتوفيقا- آمين.
إلى كلّ من علّمني حرفًا ... إلى كلّ من أحرق شمعته ليضيء لي دربًا.
و إلى كلّ من يحمل لهم فؤادي اعتزازًا و حُبًّا .
إلى كلّ هؤلاء أهدي ثمرة جهدي و نجاحي .

بقلم سارة رزقة



إهداء

أحمد الله كثيرًا وأشكره شكرًا جزيلاً لأنه يسّر لنا عملنا هذا وأعاننا على إتمامه، أمّا بعد:
أرفع قلّمي هذا لأهدي ثمرة جهدي إلى من اسمها كريم وشأنها عظيم ولكن أسفاه فقد فارقني
وقد تمنيت أن تكون أول السّامعين لي والمفتخرين بي ولكن جرت مشيئة ربّي أن تفارقني باكراً ولا
اعتراض على حكمه لهذا أسأله سبحانه أن يجعل كل جهودي في سبيل العلم والتعلم صدقة جارية
على روحها الطاهرة وأن يسكنها مع الشهداء والصّديقين "أمي ثم أمي ثم أمي"

إلى من علمني أنّ النجاح لا يأتي إلّا بالصبر والاصرار وكان وما زال وسيبقى لي نورا لدربي
والذي بدل الغالي والنفيس لأجلي وأنار جذوري والذي أستمد منه قوتي واعتزازي بذاتي إليك معلمي
الأول "أبي الغالي"

إلى الدكتور الفاضل والمحترم "محمد بوقفحة" الذي تفضل علي بإشرافه على هذه المذكرة
فكان له الفضل الكبير في توجيهي وإرشادي وإمدادي بالنصائح القيمة لإنجاحها فلکم مني أزكى
وأرقى عبارات الشكر والتقدير والاحترام.
إلى الضلع الثابت الذي شدّ به عضدي فكان ولا زال ينبوعاً أرتوي منه الحب والحنان والصفاء
والمحبة والتأزر إلى كل أفراد عائلتي الصغيرة "أبي الغالي" و "إخوتي" أدامكم الله وأدام جمعنا
المبارك.

إلى كل أفراد عائلتي الكبيرة "عائلة أبي" و "عائلة أمي" أنعم الله عليكم من خيراته، فمن
كان حيا فله الشكر ومن كان ميتا فله الرحمة والمغفرة ولا أنسى رائحة أمي "جدتي الغالية" التي
أتمنى لها الشفاء العاجل.

إلى صديقتي وعزیزتي ورفیقتي في إعداد المذكرة "رزقة سارة" التي أمدتني دائما بالقوة
والتوجيه وتقاسمت معي مشقة العمل وكانت لي سنداً وصبرت معي لإتمام هذا العمل أقدم لك بالشكر
وأتمنى من الله أن يوفقك ويسدد خطاك لما يرضاه.

إلى من أعانني ويسر لي كتابة وتنظيم مجهودي هذا إلى صاحب مقهى الأنترنت
"عبد الله ياسين" لك مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

إلى كل من كان لي سنداً وعاوناً لإعداد هذا المجهود إليكم صديقتي ورفيقات السنين وعلى رأسهم
أختي في الله "مشتة نعيمة" أنعم الله عليك من خيراته وكذا "بن وراد كريمة" أكرمك الله بما هو
خير لك في الدنيا والآخرة وكذا ابنة عمتي "وهاب فاطمة الزهراء" بارك الله فيك وفي من تحبين
أهدي نجاحي هذا إلى كلّ هؤلاء وأتمنى أن يكون مبارکاً والحمد لله ربّ العالمين.

صافّة مريم سليمة

كلمة شكر وتقدير

قال تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ [سورة إبراهيم: آية 7]

نشكر الله تعالى في المقام الأول ونحمده حمداً كثيراً طيباً مباركاً على ما أكرمنا به من توفيق وتيسير

لإتمام هذه الدراسة التي نرجو ونأمل أن تنال رضاه وأن تطرح فيها بركته.

ثم نتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من:

الدكتور الفاضل " محمد بوقفحة " حفظه الله وجزاه عنا خيراً، لتفضله بالإشراف على هذه المذكرة، وتكرّمه بنصحنا وتوجيهنا حتى إتمام مذكرتنا هذه على أكمل وجه .

وأعضاء لجنة المناقشة الكرام:

الدكتور الفاضل " محمد أمين طاهير " رئيساً ، والدكتورة الفاضلة " أمينة دحو " عضوة مناقشة، حفظهما الله وجزاهما عنا خيراً لتفضلهما بقبول مناقشة هذه المذكرة وتقويمها وتصحيح عثراتها.

ولا ننسى أن نوجه الشكر والامتنان إلى أساتذة المدارس الابتدائية التي تمت فيها عمليات إجراء الدراسة الميدانية، لما كان لهم من فضل في نصحننا وتوجيهنا بكل محبة ورحابة صدر، و كذلك نشكر السادة مدراء هذه المدارس لترحيبهم واستقبالهم الحفي وتعاونهم معنا.

وإلى كل الأساتذة الذين أناروا لنا الطريق بالعلم والمعرفة والقيم النبيلة طيلة مسارنا الدراسي ابتداءً من مرحلة التعليم الابتدائي حتى الجامعي.

كما نتفضل بالشكر إلى كل عمال وعاملات جامعة " أحمد زبانة " بولاية غليزان. كما لا ننسى عمال وعاملات المكتبة المركزية على المجهودات المبذولة لإرشاد الطلبة.

ونشكر كذلك الأخ الفاضل الذي قام بكتابة هذه المذكرة " ياسين عبد الله ".

وأخيراً نشكر كل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إنجاز مذكرتنا فشكراً من القلب لكل هؤلاء

جزاهم الله خير الجزاء



مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم:

﴿ قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي يَفْقَهُوا قَوْلِي ﴾

[سورة طه : آية 25 - 28]

الحمد لله رب العالمين عليه نتوكل وبه نستعين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه ومن اقتدى أثره إلى يوم الدين، أمّا بعد:

تسعى كل منظومة تربوية إلى مواكبة التطورات ومسايرة الركب الحضاري، للأمم المتقدمة، عن طريق تحديد المناهج والطرائق التدريسية وابتداع الاستراتيجيات الملائمة، والمنظومة الجزائرية لم تحد عن القاعدة، إذ إنها تبنت مقاربة جديدة، تحوّل معها المتعلم من فاعل سلبي في العملية التعليمية إلى فاعل إيجابي، وتروم بذلك أن تنتقل تدريجياً من التعليم إلى التعلم، هي المقاربة بالكفاءات (2003م)، تقوم هذه المقاربة على جملة من الاستراتيجيات منها، العصف الذهني، التعلم النشط، التعلم بالمشاريع، والوعي الصوتي الخطّي

إنّ هذه الاصلاحات التربوية والتجديد الحاصل على مستوى المناهج التعليمية والطرائق التدريسية ترتّب عنها لزوماً وضرورة حصول بعض التغييرات على مستوى هذه المناهج والطرائق، لضرورة وضع حدٍّ للصعوبات التي تعاكس سير المنظومة التربوية إلى التطور والتي تعرقل سير حركة التعليم والتعلم نحو التّقدّم.

ولأنّ تعلّم مادّة اللّغة العربيّة واكتساب اللّغة الثانية بعد لغة الأم يعتبران من أولى الاهتمامات والضرّوريات المسلمّ بها في مختلف المراحل التعليمية وعلى وجه الخصوص مرحلة التعليم الابتدائي التي تعدّ الأهم من بين المراحل الأخرى، كان لا بُدّ من إيجاد طرائق مناسبة لتسهيل عملية الاكتساب اللّغوي وتيسير تعليم وتعلّم مادّة اللّغة العربيّة مع الأخذ بعين الاعتبار العناية بإكساب المهارات اللّغوية الأساسية (القراءة، الكتابة، الاستماع، النطق والكلام ...) وعدم إغفال الفروق الفردية

واحترام الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلم خاصة مع ظروف التطور التكنولوجي الحاصل الذي أثر على طبيعة التعلم لدى المتعلم العصري الذي تعوّد على عناصر الاكتشاف البصري والسمعي والحركي مما أتاحته له تلك الوسائل التكنولوجية (الهاتف، اللوحات الالكترونية، التلفزيون، ألعاب الفيديو...)، كما كان من البُدِّ إيجاد طرائق ملائمة للحدّ من صعوبات التعلم اللغويّة.

ومن هذا المنطلق شهدت العقود الأخيرة تغييرات جذريّة في طرائق تعليم القراءة والكتابة في قطاع التربية والتعليم بالجزائر، وذلك على خلفية الدراسات والأبحاث العلمية التي أظهرت أنّ تطور القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي يعتمد أساسا على قدرات ومهارات لغوية وذهنية - لغوية أساسية مثل: الوعي الصوتي ومعرفة الحروف والتركيب الصوتي، والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات، فهذه القدرات والمهارات الأساسية تعد الأساس المهم لفهم واستيعاب المقروء ومن ثم ربطه مع المكتوب، إذ تُمكن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فكّ الرّموز إلى قدرة أوتوماتيكية، في مرحلة أولى وهذا ما يتيح له لاحقا استثمار قدرته الدّهنيّة في ربط الكلمات مع بعضها البعض وفهم ما يقرأ.

ونتيجة عن الأبحاث المُتوصّل إليها في نظريات القراءة مؤخّرًا من قبل الدّارسين تمّ تغيير طرائق تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية الجزائرية وإدراج المنهج الصّوتي - الخطّي في مستوى تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، ومُثّل المنهج الصّوتي الخطّي منهجًا جديدًا ساعد في تسهيل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة خصوصًا في خضمّ العصرية والتكنولوجيات الحديثة، فهو منهج تلاءم بين الصوت وربطه بالخط، ويُنِي هذا المنهج على ربط العلاقة بين الصوت وصورة الحرف والتمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل، ويهدف أساسًا إلى معالجة المشاكل القرائية لدى التلاميذ، من خلال أنّه يصبّ اهتماماته على جوانب تطوير المهارات الأساسية في القراءة، فهو بذلك يسعى إلى تعليم القراءة وفق الطريقة المقطعية التي تسهم بدورها في تنشيط الخيال، وتنمية مهارات الوعي الصوتي، والوعي الصوتي الخطي لدى التلاميذ وتطويرها، وتمكين المتعلّمين من الاستفادة من المقروء عبر الاستماع والفهم والنطق

السليم والربط بين المنطوق والمكتوب، ويسعى كذلك إلى تعليم القراءة وفق الطريقة التوليفية التي تمزج بين الطريقتين؛ التحليلية والتركيبية، إذ تنطلق هذه الطريقة من وحدات دلالية كاملة تستخرج منها الكلمات المركزية، وتحلل تحليلاً صوتياً لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها.

ومن هذه النقطة كان موضوع بحثنا، " أثر التشابه الصوتي والكتابي للحروف العربية على تعلم اللغة عند الطفل - السنة الثانية ابتدائي أنموذجاً "؛ فهذا المنهج حديث، تمّ اعتماده مؤخراً من قبل وزارة التربية والتعليم في الجزائر محاولة منها لإيجاد حلول للمشكلات القرائية بتسخير الطرائق والاستراتيجيات الممكنة.

وبهذا نصل إلى طرح الإشكالية الأساسية الآتية: فيم تتمثل هذه الاستراتيجية ؟ وما أثرها على التحصيل المعرفي لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية ؟

لنتطرق من هذا المنطلق إلى طرح تساؤلات جزئية أهمّها: هل لتشابه الحروف نطقاً وكتابة، دور في كشف الفروق الفردية ؟ وإلى أي حدّ يمكن لهذه الاستراتيجية معالجة عيوب النطق والقراءة ؟

وقد وقع اختيارنا على هذا الموضوع تحديداً بفعل جملة من الأسباب بعضها ذاتية وأخرى موضوعية؛ فأما الأسباب الذاتية فتتمثل في حاجتنا لتعلّم لغتنا، والغوص أكثر في أسوارها، ورغبتنا في تناول هذا الموضوع نظراً لما يكتسبه من أهمية بالغة في اللغة العربية والتي نعدها مصدر اهتمامنا وميولنا خاصة بطرائق تدريسها وتعلّمها، قصد إثراء معلوماتنا الشخصية والإلمام بالموضوع من مختلف جوانبه من جهة، وتقديم الإفادة المرجوة منه لكلّ من يصبو إليها من جهة أخرى، كما أنّ هذا الموضوع يرتبط بشكل مباشر بمجال اللسانيات وينتمي إلى حقل تخصّصنا وهو اللسانيات التطبيقية، إذ لا بدّ من ملء الفراغ والمسافة الموجودة بينهما، وأما أسباب اختيار الموضوع من الناحية الموضوعية فتتمثل في كونه موضوعاً يتّسم بالجدية والحداثة ومبتعد عن التكرار المملّ فهو يعدّ من أهمّ مواضيع هذا العصر والتي أصبحت مطلوبة بشكل كبير في حقل التعليم، ذلك أنه يعتبر من الضروريات الأساسية التي ينبغي أن يتعلّمها الأساتذة، أو الطلبة المقبلين على اقتحام سلك التعليم، ورغم هذا إلّا أنّ غالبية

الطلبة الباحثين يعزفون عن اختياره كموضوع لرسائلهم العلمية خوفاً من عدم مقدرتهم على الإحاطة والإلمام به، ولكننا أبينا إلا أن نطلع عليه ونبحث فيه لتكثيف وإثراء البحوث العلمية التي تتناوله ولتمهيد الطريق أمام كثير من الدراسات والأبحاث في مجال القراءة.

ونهدف من خلال اختيارنا لدراسة هذا الموضوع إلى تقديم معرفة حول المنهج الصوتي الخطي بالنسبة للمعلمين عن طريق تزويدهم بالأساليب لتطبيقه من أجل تحسين القراءة في المراحل التعليمية ولأجل رفع مستوى التحصيل عند المتعلمين، ولأجل تشجيع المعلمين على استخدام أساليب حديثة كالتعلم النشط والابتعاد عن الأساليب التقليدية التي لا تخدم أغراض هذا المنهج الجديد والتي تهمل دور المتعلم، وتقتل روح الابتكار لديه، كما نهدف إلى محاولة إعطاء حلول ومقترحات تمكن من تحقيق كفاءات الوعي الصوتي.

تتمثل أهمية الدراسة هذه في محاولتنا الوقوف على مرتكزات المنهج الصوتي الخطي التربوية والنفسية والبيداغوجية مع الحرص على إبراز أهمية هذا المنهج في تطوير المهارات اللغوية للطفل. وللإجابة عن الإشكالات السابقة قمنا باتباع خطة بحث حرصنا في وضعها على أن تكون منظّمة الفصول منطقياً، سهلة الأسلوب، شاملة المحتوى، دون إسهاب، ولا إيجاز فقد كانت هندستها على الشكل الآتي: مقدمة، مدخل، وفصلين؛ الأول نظري والثاني تطبيقي، وخاتمة، وملخص.

- مقدمة: مهّداً بها إلى موضوع الدراسة.

- مدخل: ضبطنا فيه المصطلحات والمفاهيم الرئيسية للدراسة.

- الفصل النظري: يشتمل على ثلاثة مباحث، أما المبحث الأول فتحدثنا فيه عن مفهوم ونشأة اللغة، وأما المبحث الثاني فخصّصناه للحديث عن ماهية الاكتساب اللغوي وعن مراحل اكتساب اللغة عند الأطفال، وأما المبحث الثالث فتحدثنا فيه عن المقاربة البيداغوجية وعن المنهج الصوتي الخطي وعناصره.

- **الفصل التطبيقي:** يمثل الدراسة الميدانية التي قمنا فيها بعملية جمع المعلومات حول البحث عن طريق أدوات الاستبيان، والملاحظة، والمقابلة، حيث شارك في ملء استمارة الاستبانة مجموعة من الأساتذة يبلغ عددهم (8)، وأما عينة التلاميذ فتمثلت في أقسام السنة الثانية من التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية، بلغ عدد التلاميذ ما لا يقل عن (208)، موزعين على (8) أقسام يتراوح عدد تلاميذ كل قسم بين 26 و 42 تلميذا.

- **حدود الدراسة:** من أجل التوصل إلى نتائج دقيقة في البحث، حصرت الدراسة ضمن إطارها الزمني والمكاني، وذلك على النحو التالي:

- **الحدود الزمانية:** في الفترة الممتدة ما بين 21 أبريل إلى غاية 05 ماي من العام الدراسي 2023م- 2024م.

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الميدانية في المؤسسات الابتدائية التي بلغ عددها (04) في ولاية غليزان (مدرسة -1- نوفمبر، مدرسة فروخي مصطفى، مدرسة يعقوب عبد القادر ، مدرسة بالقاضي بوزيان).

- **خاتمة:** ذكرنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة.

- **ملخص:** فيه حوصلة عامة عن الدراسة.

وللإجابة عن الإشكالات السابقة تمت معالجتنا للموضوع وفق المنهج الوصفي عن طريق آليتي التحليل والإحصاء، وذلك لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه وجانبه التطبيقي بالإضافة إلى المنهج التاريخي والمنهج السيميولوجي.

وأما الصُّعوبات التي واجهتنا في إنجاز هذا البحث فتمثلت في مواجهة بعض المخاوف المتعلقة بدراسة هذا الموضوع كونه جديدا وحديثا ولم يسبق لنا التعرف إليه في مراحل تعلمنا الحالية والسابقة، ولكن سرعان ما زالت عنا تلك المخاوف بفضل التحلي بالاصرار والصبر والاطلاع على الدراسات السابقة والأبحاث والمصادر التي ساعدتنا في الإلمام بالموضوع وإزالة الغموض عنه ليبدو لنا واضح

المعالم، وأما من ناحية وفرة المصادر، أو الوقت فلم تواجهنا أي صعوبة تتعلق بهما، بحيث حاولنا جمع أكبر قدر من المعلومات عن طريق الاطلاع على بعض المذكرات التربوية، والكتب والمجلات العلمية وبعض من الدراسات السابقة وغيرها من المصادر المتوفرة، وكذلك من خلال استشارتنا لبعض الأساتذة ذوي الخبرة من معلمين وأساتذة جامعيين ومفتشين وعلى رأسهم الأستاذ المشرف على هذه الدراسة الذي أحاطنا علما بكل ما يتعلق بموضوعنا وسهّل علينا عملية الوصول إلى بعض المصادر، فلهم جزيل الشكر جميعاً.

وتجدر بنا الإشارة إلى الدراسات السابقة التي تناول أصحابها مواضيعاً مماثلة لموضوعنا والتي قمنا بالاطلاع عليها والاعتماد على البعض منها في دراستنا وتتمثل في:

- كتاب أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث أنموذجاً في ألمانيا - برلين ل: إبراهيم مهديوي.

- مذكرة ماستر معنونه ب: أثر المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها الطور الأول من التعليم الابتدائي للطالبين: يعقوب بولعراس وجمال بن مودّع.

- مذكرة ماستر معنونه ب: الوعي الصوتي - الخطي ودوره في تعليم اللغة العربية لدى طفل السنة أولى ابتدائي - الجيل الثاني - أنموذجاً للطالبة: وافية أدحيمن.

ومن أهم المراجع التي اعتمدنا عليها في بحثنا، نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- معجم لسان العرب لابن منظور، ومعجم الرائد لجبران مسعود.

- بن عبد القادر عبد الصمد: عرض شامل ومفصل حول المنهج الصوتي الخطي - القراءة المقطعية - الوعي الصوتي - التطابق الصوتي الخطي - الطريقة التوليفية، تلمسان.

- حراثي تواتي: المنهج الصوتي - الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي - تعليم القراءة للصف الأول ابتدائي، مستغانم.

وفي الأخير لا يفوتنا في هذا المقام العلمي الجليل إلا أن نتقدّم بالشكر الجزيل للدكتور الفاضل الذي أشرف على هذا البحث " محمد بوقفحة " الذي كان له الفضل الكبير في تقديم يد العون وتسديد أهم التوجيهات والنصائح والوقوف على تصويب الأخطاء وتصحيحها وإفادتنا بقائمة من المصادر والمراجع المهمة، كما نتقدّم بالشكر والتقدير للدكاترة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الدكتورة الفاضلة " أمينة دحو " و الدكتور الفاضل " محمد أمين طاهير " ، فجزاهم الله عنا خير الجزاء.

وفي الختام نقول: لكلّ شيء إذا ما تم نقصان، والكمال لله المّنان، فقد تعتري بحشنا النقائص، لكنّها ستكتمل بملاحظات لجنة المناقشة الموقّرة وتوجيهاتهم وتصويباتهم، نسأل الله لهم خير الجزاء وموفور الصحة والهناء، فلهم جزيل الشكر و العرفان.

وأخيراً يطيب لنا أن نرتجي من المولى عزّ وجلّ التوفيق والسداد والرشاد و أن يبارك جهدنا والحمد لله ربّ العالمين .

رزقة سارة / صافة مريم سليمة

2024/05/ 21 م



المدخل: مفاهيم ومصطلحات رئيسية

ب- مدخل

- 1- مفهوم الأثر (لغة - اصطلاحًا)
- 2- مفهوم التشابه (لغة - اصطلاحًا)
- 3- مفهوم الصوت (لغة - اصطلاحًا)
- 4- مفهوم الكتابة (لغة - اصطلاحًا)
- 5- مفهوم الحرف / الحروف العربية (لغة - اصطلاحًا)

1- مفهوم الأثر

أ- لغة:

وَضَعَ جَمْعٌ مِنْ عُلَمَاءِ اللُّغَةِ الْقَدَمَاءِ عِدَّةَ تَعَارِيفٍ لُغَوِيَّةٍ لِلْفِظِ " أَثَرٌ " وَمِنْ بَيْنِهِمْ " ابْنُ مَنْظُورٍ " الَّذِي تَنَاوَلَ فِي مَعْجَمِهِ " لِسَانِ الْعَرَبِ " كَلِمَةَ " أَثَرٌ " فَعَرَّفَهَا : " أَثَرٌ، الْأَثَرُ: بَقِيَّةُ الشَّيْءِ، وَ الْجَمْعُ آثَارٌ وَ أَثُورٌ. وَخَرَجْتُ فِي إِثَرِهِ وَفِي أَثَرِهِ أَي بَعْدَهُ. وَ أَثَرْتُهُ وَ تَأَثَّرْتُ: تَبَعْتُ أَثَرَهُ (عَنْ الْفَارْسِيِّ). وَيُقَالُ: أَثَرَ كَذَا وَ كَذَا بِكَذَا وَ كَذَا أَي أَتْبَعَهُ إِيَّاهُ؛ وَمِنْهُ قَوْلُ مُتَمِّمِ بْنِ نُؤَيْرَةَ يَصِفُ الْغَيْثَ:

فَأَثَرَ سَيْلَ الْوَادِيَيْنِ بِدِيمَةٍ

تُرْسُخُ وَشَيْئًا مِنَ النَّبْتِ خِرْوَعًا

أَي أَتْبَعَ مَطَرًا تَقَدَّمَ بِدِيمَةٍ بَعْدَهُ.

وَالْأَثَرُ، بِالتَّحْرِيكِ: مَا بَقِيَ مِنْ رَسْمِ الشَّيْءِ. وَالتَّأَثُّرُ: إِبْقَاءُ الْأَثَرِ فِي الشَّيْءِ. وَأَثَرَ فِي الشَّيْءِ: تَرَكَ فِيهِ أَثَرًا. وَالْآثَارُ: الْأَعْلَامُ. وَالْأَثِيرَةُ مِنَ الدَّوَابِّ: الْعَظِيمَةُ الْأَثَرِ فِي الْأَرْضِ بِحُفِّهَا أَوْ حَافِرِهَا بَيْنَهُ الْإِثَارَةُ. وَحَكَى اللَّحْيَانِي عَنْ الْكَسَائِيِّ: مَا يُدْرَى لَهُ أَيْنَ أَثَرٌ وَمَا يُدْرَى لَهُ مَا أَثَرُ أَي مَا يَدْرَى أَيْنَ أَصْلُهُ وَ لَا مَا أَصْلُهُ ¹. إِذَا فَالْأَثَرُ هُوَ بَقِيَّةُ الشَّيْءِ أَوْ مَا تَبْقَى مِنْ رَسْمِهِ .

¹ - ابن منظور، لسان العرب، باب الهمزة، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط1، 1119 م، مادة (أثر)، ص 25.

ويُعرف "مُحمَّد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدين" كلمة "أثر" في معجمه "القاموس المحيط" بقوله: "الأثر، مُحَرَّكة: بقية الشيء، ج: آثار وأثور".¹ مثل ما جاء به ابن منظور.

جاء في معجم "مختار الصحاح" لمحمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي أن كلمة "أثر" تدل على ما بقي من رسم الأشياء حيث يقول: "و (الأثر) بفتحين ما بقي من رسم الشيء وضربة السيف".²

يتضح لنا من خلال ما قدمه اللغويون القدماء من تعاريف أن الأثر لغة هو ما ترك علامة في المؤثر فيه سواء كانت العلامة حسية كضربة سيف أم معنوية كشعور يلزم الأفراد من آلام وأحزان أو راحة وسرور أو غير ذلك، كما أن مفهوم الأثر يشمل مخلفات القدماء من الأعلام، وفي الغالب اتفق العلماء على أنه بقية الشيء.

تطرق بعض من علماء اللغة المحدثين كذلك إلى كلمة "أثر" في معاجمهم فوضعوا لها تعاريفاً عديدة ونذكر منهم "جبران مسعود" مؤلف معجم "الرائد" وهو معجم لغوي عصري فعرف كلمة "أثر" قائلاً: "الأثر. ج. آثار وأثور. 1- مص. أثر. 2- الخبر: (هو من حملة الآثار). 3- ما بقي من رسم الشيء. 4- مقابل العين، ومعناه العلامة: (يطلب أثراً بعد عين)، أي يترك شيئاً يراه ثم يتبع أثره بعد فوت عينه. 5- الحديث. 6- السنة. 7- الأجل. 8- (جاء على أثره): أي بعده. 9- (على الأثر): أي في الحال. 10- (علم الآثار): علم تُعرف به أحوال الماضي من بقايا الإنسان كالأبنية والتماثيل والملاعب والمسارح والنقود وغيرها".³

¹ - مُحمَّد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدين، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة- مصر، (د.ط)، 1429هـ - 2008م، مادة (أثر)، مجلد واحد، ص 37.

² - مُحمَّد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، باب الهمزة، مكتبة لبنان، لبنان - بيروت، (د.ط)، 1415هـ - 1995م، مادة (أ.ث.ر)، ص 02.

³ - جُبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، طبعة جديدة، ط7، 1992م، ص 19.

يتضح لنا من مفهوم الأثر عند "جبران مسعود" أنه اتفق في تعريفه مع ما جاء به القدماء حين قال أن الأثر هو بقية الشيء، كما وأضاف له معانٍ أخرى تشمل الخبر، الأجل، ويدل أيضاً في نظره على العجلة من الأمر حيث قال: "على الأثر" أي في الحال، ويدل على معنى العلامة، ويحمل معنى السنة والحديث.

ويعرف مجمع اللغة العربية في "المعجم الوسيط" كلمة "أثر" بأنها: "(الأثر): العلامة. و - لمعان السيف. وأثر الشيء: بقيته. وفي المثل: ((لا تَطْلُبْ أثراً بعد عين)) : يضرب لمن يطلب أثر الشيء بعد فوت عينه. و - ما يحدثه. وجاء في أثره: في عقبه. و - ما خلفه السابقون. و - الخبر المروى والسنة الباقية. (ج) آثار. وأثور".¹ وهذا التعريف مطابق لما جاء به "جبران مسعود".

من خلال التعريفات المقدمة يلاحظ أن مفهوم "الأثر" في اللغة اتفق حوله اللغويون القدماء والمعاصرون على أنه بقية الشيء وأنه بقايا آثار ومخلفات القدماء من الأبنية كالأعلام أو كل ما هو أثر مادي مثل الثروات منها النقود وغيرها، كما ويضيف علماء اللغة المحدثون إليه جملة من المعاني كالأجل والخبر والعلامة والسنة أو الحديث لذلك يقال أثر النبي عليه الصلاة والسلام أي سنته الباقية.

¹ - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، باب الهمزة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة - مصر، الطبعة الرابعة، 1426هـ - 2005 م، مادة (أثره)، ص 05.

ب- اصطلاحًا:

من التحديدات الاصطلاحية التي وُضعت لمصطلح " الأثر " نُورد ما عرضه العلامة " علي بن مُحمَّد السَّيد الشريف الجرجاني " في كتابه " معجم التعريفات " حيث قال : " الأثر: له ثلاثة معانٍ: الأول: بمعنى النتيجة، وهو الحاصل من الشيء، والثاني: بمعنى العلامة، والثالث: بمعنى الجزء " ¹. إذا قام الجرجاني بتقسيم دلالة الأثر إلى ثلاثة أقسام والمعنى الأول في قوله الحاصل من الشيء يقصد به حصول ما يدل على وجود الشيء فهو النتيجة المحصَّلة.

وجاء مصطلح " الأثر " في قاموس "المصطلحات اللغوية والأدبية " للدكتور " إميل يعقوب " مُعرِّفًا بِـ : " الأثر:- الرسم المتخلف من شيء ما trace, trace. - ما يتركه شيء في آخر من تأثير effect, effet. - ما تركه القدماء من أبنية وغيرها ancient monument, monument - عند المسلمين: الحديث النبوي tradition du prophète, prophetic tradition " ². وهذا التعريف الاصطلاحي يحمل المعاني التي جاء بها علماء اللغة وهو بذلك يتوافق مع المعنى اللغوي.

وأما من الجانب التربوي التعليمي فحدّد مفهوم مصطلح " الأثر " اصطلاحًا على أنه: " يُوصَفُ بأن له صلة وثيقة جدا بمخرجات العملية التعليمية التعلمية؛ فأن تُؤثّر استراتيجيات تعليمية معناه أنها سبب في تمكن المتعلم من مهارة معينة أو معرفة ما. إنّ الأثر ذلك الناتج الذي يُحدثه فعل التدريس في المتعلمين، وتُفسّره الأهداف التربوية التي تحققت على مستوى الدرس، أو الوحدة، أو غيرهما. يمكن أن يتحقق الأثر باعتماد استراتيجيات تعليمية متنوعة، أو تنوع في طرائق التدريس حسب تغيّر الوضعيات المشكلات أو تعدد المواقف التعليمية التعلمية، والتي يُرومُ المدرس من خلالها تعديل سلوك المتعلم، أو تنمية كفاياته اللغوية، أو اكسابه مهارة لغوية أو حركية معيّنتين، أو ما

¹ - علي بن مُحمَّد السَّيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، باب الألف، دار الفضيلة، القاهرة- مصر، (د.ط)، 816هـ- 1413م، ص 11.

² - إميل يعقوب و بسام بركة ومي شيخاني ، قاموس المصطلحات اللغوية و الأدبية، باب الألف، دار العلم للملايين ، بيروت - لبنان، ط1، فيفري 1987م، ص 17.

إلى ذلك. ما يهمنا أن الأثر يكون بقياس فاعلية اعتماد استراتيجية تدريسية معينة على مستوى الخرج".¹

وهذا شرح تفصيلي قدمه الباحث إبراهيم مهديوي لمفهوم الأثر في مؤلفه " أثر الوعي الصوتي في تعلّم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية " حيث يبيّن لنا أن هناك علاقة مشتركة بين الأهداف المسطرة وبين الأثر فهو نتاج دال على بلوغ وحصول تلك الأهداف بحيث أن أثر الشيء هو نتاج حصول ما يدل عليه إذا فالتعلم عملية إذا حدثت كانت أثراً دالاً على حدوث ما يؤدي إلى هذا التعلم كما و يدل هذا الأثر على حصول جملة من الأهداف التي كان لها الدور الأكبر والفعل في حدوث عملية التعليم والتعلم وبذلك تحقيق أثر التعلم.

2- مفهوم التشابه:

أ- لغة:

للقوف عند الدلالة اللغوية لمصطلح " التشابه " استندنا إلى المعاجم اللغوية المتخصصة من بينها معجم " مقاييس اللغة " لأحمد بن فارس زكرياء الذي جاء فيه أنّ: " شَبَهَ: الشين والباء والهاء أصلٌ واحدٌ يدلُّ على تشابه الشيء وتَشَاكُلِهِ لوناً وَ وَصَفًا. يُقَالُ: شَبِهَ وشبه وشَبَّهه. والشَّبَهُ مِنَ الجَوَاهِر: الذي يُشَبِّه الذهب. والمُشَبَّهَات من الأمور: المشكلات. وَاشْتَبَه الأمران. إذا أَشْكَلَا. ومما شَدَّ عن ذلك الشَّبَهُانُ ".²

يتضح لنا إذا أنّ مفهوم التشابه عند أحمد بن فارس زكرياء يقصد به تماثل الأشياء في أشكالها لوناً و وصفاً في قوله اشتبه الأمران إذا أشكلا، بمعنى أخذنا شكلاً واحداً يصل إلى درجة التماثل.

¹ - إبراهيم مهديوي، أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية - المستويان الثاني والثالث أنموذجاً، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا- برلين، الطبعة الأولى، أكتوبر 2020م، ص 17.

² - أحمد بن فارس زكريا أبو الحسين، مقاييس اللغة، باب الشين، دار الفكر، سوريا- دمشق، (د.ط)، 1399هـ - 1979م، ج3، ص 243.

وجاء في " لسان العرب " لابن منظور بمعنى " اشتبه عليّ، وتشابه الشيطان، واشتبهها: أشبه كل واحدٍ منهما صاحبه. وفي التنزيل: { مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ } . وَشَبَّهَهُ إِيَّاهُ، وَشَبَّهَهُ بِهِ: مَثَّلَهُ. وَالْمُشْتَبِهَاتُ مِنَ الْأُمُورِ: الْمُشْكَلَاتُ. وَالْمُتَشَابِهَاتُ: الْمُتَمَاثِلَاتُ ¹ .

فكلمة التشابه في "لسان العرب" هي التماثل .

يتضح لنا إذاً أنّ مفهوم التشابه عند اللغويين القدماء يقصد به التماثل والتقارب ومطابقة الأشياء لبعضها البعض، بحيث تشبه الواحدة منها الأخرى .

وضع علماء اللغة المحدثون العديد من التعاريف لكلمة " التشابه " ومن بينهم " مجمع اللغة العربية " في "معجم الوسيط " فعرفها قائلاً: " أَشَبَّهَ الشَّيْءُ الشَّيْءَ: مَائِلُهُ - شَابَّهُهُ: أَشَبَّهُهُ. شَبَّهَ عَلَيْهِ الْأَمْرَ: أَبْهَمَهُ عَلَيْهِ حَتَّى اشْتَبَهَ بغيره. وَالشَّيْءُ بِالشَّيْءِ: مَثَلُهُ. وَأَقَامَهُ مُقَامَهُ لِصِفَةٍ مُشْتَرَكَةٍ بَيْنَهُمَا. شُبَّهَ عَلَيْهِ، وَلَهُ: لُبْسٌ. وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزُ: { وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَكِنْ شُبِّهَ لَهُمْ } . اشْتَبَهَ الْأَمْرُ عَلَيْهِ: اخْتَلَطَ وَفِي الْمَسْأَلَةِ: شَكٌّ فِي صِحَّتِهَا. تَشَابَهَ الشَّيْئَانِ: أَشَبَّهُ كُلُّ مِنْهُمَا الْآخَرَ حَتَّى التَّبَسَا. وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: { إِنَّ الْبَقَرَ تَشَابَهَ عَلَيْنَا } ² .

يمكن القول أنّ مصطلح التشابه حسب مجمع اللغة العربية في "معجم الوسيط" يُعنى به التماثل أي اشتراك الأشياء في صفة واحدة.

ومن ذلك ما ورد في " معجم الرائد " لـ " جبران مسعود " إذ قال: " شَبَّهَ تَشْبِيهًا بِهِ: مَثَّلَهُ بِهِ . عَلَيْهِ الْأَمْرَ: لَبَّسَهُ عَلَيْهِ وَخَلَطَهُ. الشَّيْءُ: التَّبَسُّ ³ .

إذا التشابه عند جبران مسعود يقصد به التماثل أو اختلاط الأمور.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ص 2189.

² - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1429هـ - 2008 م، ص 471.

³ - جبران مسعود، معجم الرائد، ص 464.

من مجمل ما سبق نستخلص مِمَّا قدّمه اللّغويون القدماء والمحدثون في تعريفاتهم للتشابه أنهم قد اتّفقوا على تعريفات واحدة تُصَبُّ ضمن قالب أساسه التماثل وتقارب الأشياء إلى درجة التساوي والالتباس.

ب- اصطلاحًا:

من التحديدات الاصطلاحية التي وضعت لمصطلح " التشابه "، نورد ما ذكره "عبد الرّؤوف بن المناوي" في كتابه " التوقيف على مهمات التعاريف " بأنّه: " اشترك في ظاهر الصورة، ذكره الحرالي. وقال مرّة أخرى: التشابه ترادف الشبه في ظاهرة أمرين لشبه كل منهما بالآخر بحيث يخفى خصوص كل منهما ".¹

نلمس من خلال هذا التعريف أنّ التشابه هو اشتراك في ظاهر الصورة بمعنى التباس ميزات كل أمر من الأمرين بميزات الآخر إلى درجة عدم التفريق بينهما.

وذكر الباحث اللّغوي "العلامة مُحمّد علي التهانوي" أنّ مصطلح "التشابه-harmonie - analogy-harmony، analogie" عند المتكلمين هو: "الإتحاد في الكيف ويسمّى مشابهة أيضًا كذا في شرح المواقف في مقصد الوحدة والكثرة. وفي الأطول التّشابه في الاصطلاح الكلامي الإتحاد في العرضي إنتهى - وتشابه الأطراف عند البلغاء قسم من التناسب ".²

من خلال التعريفات التي جاء بها محمّد علي التهانوي يتضح لنا أنّ مفهوم التشابه يشمل تقارب الكيفيات التي تحصل مع الأشياء.

¹ - عبد الرّؤوف بن المناوي، التوقيف على مهمات التعاريف، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط1، 1410 هـ - 1990 م، ص 97.

² - مُحمّد علي التهانوي، كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، مكتبة لبنان، بيروت- لبنان، ط1، 1996 م، الجزء الأول، ص 433.

في ضوء ما سبق يتبين أنّ مفهوم التشابه قد أخذ مجموعة من الأبعاد المعرفية مثل التماثل والترادف وكذا الوحدة في المقصد إلى درجة الالتباس، والتناسب وعليه، عدم التمييز أو الفصل بين الشيئين وهذا ما أكدّ المرّبون على أنّه اشتراك في ظاهر الصورة.

3- مفهوم الصّوت:

أ- لغةً:

يوجد للصّوت دلالات مختلفة عند اللّغويين العرب القدامى، ومن ذلك ما جاء به " الخليل بن أحمد الفراهيدي " في قوله: " صَوْتُ فُلَانٍ بِفُلَانٍ تَصْوِيتًا أَي دَعَا. وَ صَاتَ يَصُوتُ صَوْتًا فَهُوَ صَائِتٌ بِمَعْنَى صَائِحٍ. وَكُلُّ ضَرْبٍ مِنَ الْأَغْنِيَاتِ صَوْتُ مِنَ الْأَصْوَاتِ. وَرَجُلٌ صَائِتٌ: حَسَنُ الصَّوْتِ شَدِيدُهُ. وَ رَجُلٌ صَيِّتٌ: حَسَنُ الصَّوْتِ. وَفُلَانٌ حَسَنُ الصَّيِّتِ: لَهُ صَيِّتٌ وَذَكَرٌ فِي النَّاسِ حَسَنٌ " ¹.

الصّوت عند الخليل بن أحمد الفراهيدي يحمل دلالات متعددة تتمحور حول المناداة أو دعوة شخص لآخر، و الصّياح، و مقطوعات من الأغنيات، و جمال الصّوت وحسنه و السّمعة الحسنة فيقال رجل صائتٌ و يقال فلانٌ حسن الصّوت أي له صوتٌ جميلٌ وله سّمعةٌ طيّبةٌ.

وقد عرّفه " ابن منظور " في معجمه " لسان العرب " بقوله: " الصّوتُ هو الجرسُ. وقد صَاتَ يَصُوتُ وَيُصَاتُ صَوْتًا، وَأَصَاتَ، وَصَوَّتَ بِهِ: كُتِلَ نَادَى. وَيُقَالُ: صَاتَ يَصُوتُ صَوْتًا. فَهُوَ صَائِتٌ. مَعْنَاهُ صَائِحٌ " ².

من دلالات الصّوت عند ابن منظور المناداة والصّياح مثل ما قال به الفراهيدي.

استحدث علماء اللّغة جملة من المفاهيم والتحديدات لكلمة " صوت " في معاجمهم العصريّة، ومن ذلك ما ورد في " المعجم الوسيط " بأنّ الصّوت هو ذلك " الأثر السّمعيّ الذي

¹ - الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، باب الصاد، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1424 هـ - 2003 م، مادة (صوت)، ج2، ص 421.

² - ابن منظور، لسان العرب، ص 2521.

تُحْدِثُهُ تَمَوُّجَاتٌ نَاشِئَةٌ مِنْ اهْتِزَازِ جِسْمٍ مَا. وَاللَّحْنُ يُقَالُ: عَنَى صَوْتًا، (وهو مُدَكَّرٌ، وقد أَنَّثَهُ بعضهم). والدِّكْرُ الْحَسَنُ. والرَّأْيُ تَبْدِيهِ كِتَابَةً أَوْ مَشَافَهَةً فِي مَوْضُوعٍ يَقَرَّرُ أَوْ شَخْصٌ يَنْتَخِبُ. (محدثه) ... أَصَوَاتٌ. واسمُ الصَّوْتِ عِنْدَ النُّحَاةِ: كُلُّ لَفْظٍ حُكِيَ بِهِ صَوْتُ، أَوْ صَوْتٌ بِهِ لَزَجٌ أَوْ دُعَاءٌ، أَوْ تَعَجُّبٌ، أَوْ تَوَجُّعٌ، أَوْ تَحَسُّرٌ¹.

نلمس من خلال هذا التعريف أنَّ الصَّوْتِ هو ذلك الأثر السَّمْعِي أَوْ اللَّحْنُ الذي ينتج عن تَمَوُّجَاتٍ تحدث من اهْتِزَازِ جِسْمٍ مَا، مع ربط الصَّوْتِ بالانتخاب ، والصَّوْتِ عِنْدَ النُّحَاةِ هو كُلُّ مَا يُلْفِظُ بِهِ مِنْ أَجْلِ الزَّجْرِ أَوْ الدُّعَاءِ أَوْ التَّعَجُّبِ أَوْ التَّحَسُّرِ... إلخ .

و جاء في " معجم الرائد " للمحدث "جبران مسعود" أنَّ الصَّوْتَ معناه : " الصَّوْتُ. ج أصوات. مص. صات . مَا تَلْتَقِطُهُ الْأُذُنُ مِنَ التَّمَوُّجَاتِ الْخَارِجَةِ مِنْ فَمِ الْإِنْسَانِ أَوْ الْحَيَوَانِ، أَوْ مِنْ وَقَعِ شَيْءٍ عَلَى آخَرٍ . النَّوْعُ مِنَ الْغِنَاءِ . الصَّيْتُ الْحَسَنُ. " ².

إذا فمصطلح الصَّوْتِ عِنْدَ "جبران مسعود" يعني ما تَلْتَقِطُهُ الْأُذُنُ مِمَّا يَصْدُرُ مِنْ فَمِ الْإِنْسَانِ أَوْ الْحَيَوَانِ مِنْ تَمَوُّجَاتٍ، وَكُلُّ نَوْعٍ مِنْ أَنْوَاعِ الْغِنَاءِ هُوَ صَوْتُ، وَ السُّمْعَةُ الْحَسَنَةُ هِيَ الصَّيْتُ الْحَسَنُ. وهذه المفاهيم و الدَّلَالَاتِ تَوَافَقَ مَا جَاءَ بِهِ اللُّغَوِيُّونَ الْمُقَدِّمُونَ مِنْ أَمْثَالِ الْفَرَاهِيدِيِّ وَ ابْنِ مَنْظُورٍ . وبعد استعراض التَّعْرِيفَاتِ اللُّغَوِيَّةِ لمفهوم الصَّوْتِ عِنْدَ الْقَدَمَاءِ وَ الْمُحَدِّثِينَ نلاحظ أنَّهم قد أعطوا مفاهيمًا مترادفةً للصَّوْتِ وَ بَيَّنُّوا لَنَا كَيْفِيَّةَ حَصُولِهِ وَطَبِيعَتَهُ، أَيْنَ رُبَطُوا الصَّوْتُ بِحَاسِّي السَّمْعِ وَ النُّطْقِ انْطِلَاقًا مِنَ النُّطْقِ عِبْرَ الْفَمِ وَ وُصُولًا إِلَى السَّمْعِ عِبْرَ الْأُذُنِ وَهَذَا عَنْ طَرِيقِ الْهَوَاءِ. غَيْرَ أَنَّ اللُّغَوِيِّينَ الْمُعَاصِرِينَ تَوَسَّعُوا أَكْثَرَ فِي كَيْفِيَّةِ حَدُوثِهِ وَعِلَاقَتِهِ بِبَعْضِ أَعْضَاءِ الْجِسْمِ.

ب- اصطلاحًا:

للصَّوْتِ تعريفات اصطلاحية كثيرة نذكر منها:

¹ - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، 1429 هـ - 2008 م، ص 527.

² - جبران مسعود، معجم الرائد، ص 503.

يُعرِّفه الباحث اللغوي العلامة " محمد علي التَّهَانُوي " في كتابه " موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم " بـ : " الصَّوْت Voice-Voix بالفتح وسكون الواو ماهية بديهية لأنَّه من الكيفيات المحسوسة. وقد اشْتَبَهَ عند البعض ماهيته بسببه القريب أو البعيد، فقليل الصَّوْت هو تَمَوُّج الهواء. وقيل هو قَلْع أو قَرَع. والحقُّ أنَّ ماهيته ليست ما ذكر بل سَبَبُ الصَّوْت القريب التَّمَوُّج، وليس التَّمَوُّج حركةً انتقاليةً من هواء واحد بعينه، بل هو صَدْمٌ بَعْدَ صَدْمٍ، وسكون بعد سكون، فهو حالةٌ شَبِيهَةٌ بِتَمَوُّجِ الماء في الحوض إذا أُلْقِيَ حجر في وسطه ... " ¹.

إذا فالصَّوْت عند محمد علي التَّهَانُوي هو تَمَوُّج الهواء الحاصل من صدم بعد صدم وسكون بعد سكون بمعنى متى حصل ذلك التَّمَوُّج حصل الصَّوْت.

وَ يُعرِّفه " عبد الرَّؤُوف بن المناوي " في كتابه " التوقيف على مهمات التعاريف " بأنَّه : " كيفية قائمة بالهواء يحملها إلى الصماخ. وقال الراغب: الهواء المنضَغِط عَنْ قَرَعِ جِسْمَيْنِ، وذلك ضَرْبان : مُجَرَّد عَنْ انْتِفَاسِ شَيْءٍ كَالصَّوْتِ الْمُتَمَدِّ، وَتَنْفُّسٍ بِصَوْتٍ مَا. وَالمُتَنَفِّسُ ضَرْبان: ضروري كما يكون من الحيوان والجماد، واختياري كما من الإنسان، وذلك ضربان ضرب باليد كصوت العود، وضرب بالفم. وما بالفم ضربان: نُطْقٌ وَغَيْرُهُ كصوت الناي. وَالنُّطْقُ إمَّا مُفْرَدٌ مِنَ الْكَلَامِ وَإِمَّا مُرَكَّبٌ " ².

يَتَّضِحُ لنا أنَّ مفهوم الصَّوْت عند عبد الرَّؤُوف بن المناوي هو كيفية قائمة بالهواء تحدث بسبب تَمَوُّجِه بالقرع أو القطع يحملها الهواء إلى الصِّمَاح فيسمع الصوت لوصوله إلى السامعة بمعنى أنَّ الإحساس بالصَّوْت يتوقف على أن يصل الهواء الحامل له إلى الصماخ.

¹ - محمد علي التَّهَانُوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج2، ص 1098.

² - عبد الرَّؤُوف بن المناوي، التوقيف على مهمات التعاريف، ص 219.

وذكر " ابن سينا " في كتابه " أسباب حدوث الحروف " أن: " الصّوت سببه القريب تمّوج الهواء دُفْعَةً وبقوّة وبسرعة من أي سبب كان ".¹

يُشير ابن سينا إلى أنّ الصّوت يحدث بسبب تمّوج الهواء بسرعة وقوة و دفعة واحدة أي بسبب حركة جزيئات الهواء التي تندفع بقوة وبسرعة تحت تأثير أي سبب من الأسباب .

في ضوء ما سبق، يتّضح لنا أنّ الصّوت يحمل نفس المعاني التي أفاد بها اللّغويّون غير أن الفرق في كل تعريف يعود فقط إلى التّوسع في شرح أسباب أو كيفية حدوث الصوت، و باختصار فالصوت هو نتيجة لتمّوج الهواء دفعة وبقوة وبسرعة وهو بذلك كيفية قائمة بالهواء يحملها إلى الصماخ، ، وهو يدرك عبر الأذن ولا يرى بالعين لأنّه أثر سمعي غير مرئي وتشارك فيه كلّ من حاسّي النطق و السمع أي عضوي الفم و الأذن.

4- مفهوم الكتابة:

أ- لغة:

خلف الباحثون اللّغويّون القدماء تعريفات لغويّة للفظ " كتابة " من بينهم " ابن منظور " الذي أورده في معجم " لسان العرب " في مادّة - كَتَبَ - فعرف الكتابة بقوله: " كَتَبَ الشَّيْءَ يَكْتُبُهُ كِتَابًا وَكِتَابَةً، والكتابة لِمَنْ تَكُونُ لَهُ صِنَاعَةٌ، مِثْلُ الصِّيَاغَةِ وَالْحِيَاظَةِ ".²

أوضح لنا ابن منظور من خلال تعريفه هذا للكتابة أنّ الكتابة لا تكاد تختلف عن الصّيَاغة و الحِيَاظَة في كونها حرفة لها أصحابها .

¹ - أبو علي الحسين بن سينا، أسباب حدوث الحروف، نسخته وصححه ووقف على طبعه محيي الدين الخطيب، مكتبة المنار، مطبعة المؤيد، القاهرة- مصر، (د.ط)، 1332 م، ص 03.

² - ابن منظور، لسان العرب، ص 3816.

جاء في معجم " مختار الصحاح " حسب " الرازي " أن كلمة " الكتابة " تعني: " ك ت ب " بـ (كَتَبَ) من باب نَصَرَ و (كَتَابًا) أيضًا و (كِتَابَةً) . و (الكِتَابُ) أيضًا الفَرَضُ والحُكْمُ والقَدَرُ . و (الكَاتِبُ) عِنْدَ الْعَرَبِ الْعَالِمُ وَمِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: { أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ }¹ .

يمكن القول أن مصطلح الكتابة حسب مختار الصحاح يحمل دلالة الإعانة والنصر فكتب بمعنى نصر، والكِتَابُ عنده بمعنى الفَرَض والحُكْم والقَدَر، و الكَاتِبُ هو العالم فيكتبون تحمل دلالة يعلمون .

ويُعرّف " الفيروز آبادي " في " قاموس المحيط " كلمة " الكتابة " بأنها: " كَتَبَهُ كَتَبًا وَكِتَابًا: خَطَّهُ، كَكْتَبَهُ، وَاكْتَتَبَهُ، أَوْ كَتَبَهُ: خَطَّهُ، وَاكْتَتَبَهُ: اسْتَمْلَاهُ، كَاسْتَكْتَبَهُ " .²

إذا الكتابة عند الفيروز آبادي يقصد بها الخط ونحوه مما يُخطُّ باليد .

وتطرق بعض من علماء اللغة المحدثين كذلك إلى كلمة الكتابة في معاجمهم فوضعوا لها تعاريفاً عديدة ونذكر منهم " جبران مسعود " مؤلف " معجم الرائد " وهو معجم لغوي عصري فعرف كلمة " الكتابة " قائلًا: " كَاتَبَ مُكَاتِبَةً: (ك ت ب) : كَتَبَ أَحَدُهُمَا إِلَى الْآخَرِ " .³

ويعرف " مجمع اللغة العربية " في " المعجم الوسيط " كلمة " الكتابة " بمعنى " صناعة الكاتب " .⁴

يتضح لنا من مفهوم الكتابة عند جبران مسعود ومجمع اللغة العربية أنهم اتفقوا في تعريفهم مع ما جاء به القدماء، حيث قالوا أن الكتابة هي الاستملاء و الخط أو التخطيط وهي أداة الكاتب و صناعته . باستثناء الرازي الذي تفرّد برأيه فعرفها من باب النصر والعون .

ب- اصطلاحاً:

¹ - محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، باب الكاف، مكتبة لبنان، بيروت، (د.ط)، 1986 م، ص 234.

² - الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص 1392.

³ - جبران مسعود، الرائد، ص 653.

⁴ - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، 1429 هـ - 2008 م، ص 775.

وضع المؤرّون تعريفات اصطلاحية متنوّعة لمصطلح " الكتابة " فأوردوها الدكتور " إميل يعقوب " في كتابه " قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية " قائلاً: " الكتابة: writing- écriture تعبير عن اللغة بواسطة نظام من الإشارات الخطيّة ينتمي إلى الدرجة الثانية من بين أنظمة التواصل، ذلك أنّ الدور الأوّل يعود إلى اللغة المحكية التي يتم بواسطتها، التواصل مباشرة. والكتابة في تاريخ البشرية أنواع أهمّها: الكتابة الألفبائية alphabetical - écriture alphabétique الكتابة الرّمزيّة أو التّصويريّة écriture idéographique، الكتابة الصّوتيّة الأوائلية wriying، الكتابة المسمايّة acrology- acrophonie، الكتابة cuneiform -écriture cunéiforme syllabic wtiting - écriture syllabique ... إلخ".¹

يتضح لنا من قول إميل يعقوب أنّ الكتابة هي تعبير عن اللغة عن طريق نظام مكوّن من علامات ورموز خطيّة معيّنة و يمكن لتلك الرموز أن تمثل تواصلاً بشرياً.

الكتابة أيضاً هي " مهارة لغوية تكتسب بعد تطور الكلام والقراءة، فالكتابة هي خليط من مراحل لغوية نفس حركية وبيو كيميائية التي تطور في عملية التعليم، هذه العملية تتأثر بتطور الطفل وخبراته في فعاليات سابقة مثل الإصغاء، الكلام، القراءة".²

نستنتج من شرح بطرس حافظ أنّ الكتابة مهارة يمكن اكتسابها بعد تطور الكلام والقراءة. وعرّفها الدكتور "رشدي أحمد طعيمة" في كتابه " المهارات اللغويّة " بأنها: " تدرس الأصوات نطقاً وقراءة وكتابة، بحيث يدرس الصوت في كلمة وليس مفرداً، وتنتقي الكلمات بحيث تبين رسم الصوت في أول كلمة ووسطها وآخرها".³

¹ - إميل يعقوب، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، ص 325.

² - بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان ، ط2، 1432 هـ - 2011 م، ص344.

³ - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغويّة، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ط1، 1425 هـ - 2004 م، ص 18.

أما في معجم "المصطلحات التربوية والنفسية" فورد أنّ "الكتابة" هي: "التعبير عن اللغة بصورة منقوشة ويأخذ هذا التعبير شكلاً من أشكال التنظيم والترتيب، ولا تعتبر الرموز والصور المنقوشة نوعاً من الكتابة إلا إذا أشكلت نظاماً يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام".¹

مما سبق ذكره من تعاريف يمكن استخلاص تعريف شامل للكتابة مفاده أنّ الكتابة هي عبارة عن لغة نصية يستخدم فيها نظام من الإشارات والرموز الخطيّة (الحروف) للتعبير عن اللغة، و يمكن من خلالها تحقيق التواصل من خلال نقل المعلومات والأفكار من شخص لآخر أو لعدة أشخاص بصورة مكتوبة ومقروءة ومرئية، وتمثل الكتابة تلك المهارة اللغوية التي تكتسب بعد تطور الكلام و القراءة .

5- مفهوم الحروف العربية:

أ- لغة:

بلَغْنَا عن اللُّغويين العرب القدماء عدّة مفاهيم لغوية لكلمة "الحُرُوف" والتي مفردها "الحَرْف" بفتح الحاء وتسكين الراء. وما جاء عن "ابن منظور" في معجم "لسان العرب" 1119 م أنّ "الحَرْفَ" لغةً هو: "الحَرْفُ مِنْ حُرُوفِ الهجاء: مَعْرُوفٌ وَاحِدٌ حُرُوفِ التَّهَجِّي، والحَرْفُ: الأداة التي تسمّى الرّابطة لأنها تربط الاسم بالاسم والفعل بالفعل كعن وعلى ونحوهما، قال الأزهري: كل كلمة بنيت أداة عارية في الكلام لتفرقة المعاني فاسمها حَرْفٌ، وإن كان بناؤها بحرفٍ أو فوق ذلك مثل حتى و هل و بل و لعلّ، وكل كلمة تُقرأ على الوجوه من القرآن تسمّى حرفاً، تقول: هذا في حَرْفِ ابن مسعود أي في قراءة ابن مسعود. ابنُ سيده: والحَرْفُ القراءةُ التي تُقرأ على أوجه، وما جاء في الحديث من قوله، عليه الصّلاة و السّلام: نَزَلَ القرآنُ على سبعةِ أحرفٍ كلها شافٍ كافٍ، أراد بالحرفِ اللُّغة... والحَرْفُ في الأصل: الطَّرْفُ والجانبُ، وبه سُمِّي الحَرْفُ من حُرُوفِ الهجاء".²

¹ - حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة- مصر، ط1، 1424 هـ - 2003 م، ص 244.

² - ابن منظور، لسان العرب، ص 837 - 838.

من خلال هذا التعريف يلاحظ أن لفظة الحَرْف التي جمعها حُرُوفٌ أو أَحْرُفٌ تحمل الكثير من المفاهيم وَلَعَلَّ أقربها تفسيراً لمعنى الحُرُوف العربية المراد بها في عنوان بحثنا ومذكرتنا هذه هي معنى الطرف والجانب، كما أخبرنا ابن منظور ولهذا برَّرَ لنا سبب تسمية الحَرْف من حروف الهجاء بهذا الاسم وكأنَّه يشير إلى أنَّ الحروف هي أطراف وجوانب من اللِّغة أو الكلام أو الكلمات المكتوبة أو المنطوقة، والحرف العربي عنده يقصد به واحد حروف التَّهْجِي.

وأخبرنا " مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي " في مؤلفه " القاموس المحيط 1429هـ، 2008 م " أنَّ الحَرْف أو الحُرُوف هي: " الحَرْف من كلِّ شيءٍ: طَرَفُهُ، وشفيره وحُدُّه، و - من الجَبَلِ: أعلاه المُحدَّدُ، ج: كَعَنَب، ولا نظير له سوى طَلٍّ وطِلَلٍ، ووَاحِدُ حُرُوف التَّهْجِي، والناقصة الضامرة، أو المهزولة، أو العظيمة، ومسيل الماء، وآرام سود ببلاد سُلَيْم، و- عند النُّحَاة: ما جاء لمعنى لَيْسَ باسم ولا فعلٍ، وما سواه من الحدودِ فاسِدٌ. ورُستاقُ حَرْفٍ: بالأُنبار. ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَن يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ ﴾ [الحج: 11]، أي: وجه واحد، وهو أن يعبدَه على السراء لا الضراء، أو على شك، أو على غير طمأنينة على أمره، أي: لا يدخل في الدين متمكناً. (ونزل القرآن على سبعة أحرف): سَبْعَ لغاتٍ من لغاتِ العرب، وليس معناه أن يكون في الحرف الواحد سبعة أوجه، وإن جاء على سبعةٍ أو عشرةٍ أو أكثر، ولكن المعنى: هذه اللغاتُ السبعُ متفرقة من القرآن " ¹. والحَرْفُ العربي عنده هو واحد حروف التَّهْجِي مثلما صرَّحَ ابن منظور، والحَرْفُ عنده لفظ يحمل الكثير من المعاني والتي تتوافق مع تلك التي صرَّحَ بها أيضا ابن منظور في معجمه لسان العرب.

استعرض كذلك علماء اللغة العرب المحدثون جملة من التعاريف اللغوية لمفهوم الحَرْف أو الحُرُوف ونَحْصُ بالحديث مؤلف معجم الرائد " جبران مسعود " الذي عرَّف الحَرْف قائلاً: " الحَرْف. ج حُرُوف وأحرف. 1- مص. حرف. 2- الواحد من حروف الهجاء الثمانية والعشرين. 3- الكلمة. 4- اللهجة. 5- في اللغة: كلمة ليست فعلاً ولا اسماً، تدلُّ على معنى في غيرها، كدلالة (ثم) على

¹ - الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص 350.

العطف. 6- و ج حُرُوف و حَرْف: من الشيء: جانبه، حُدُّه (حرف النهر). 7- من الجبل: أعلاه المحدد. 8- مسيل الماء ".¹

إذا من الملاحظ أن هذا التعريف اللغوي للمحدث " جبران مسعود " يتفق في مجمله مع التعريفات السابقة للُغَوِيَّين العرب القدماء، إذ يرى هو وهؤلاء أن الحَرْف معناه الواحد من حروف الهجاء .

وبهذا نخلص إلى أن الحَرْفَ أو الحُرُوف العربية بمعناها العام هي الواحد من حروف الهجاء حسب ما صرَّح به علماء اللُّغة القدماء والمعاصرون في تعاريفهم اللُّغوية.

ب- اصطلاحًا:

من التعريفات الاصطلاحية لكلمة " الحَرْف " أو " الحُرُوف العربية " نذكر:

" الحَرْف: ما دل على معنى في غيره. الحرف الأصلي: ما ثبت في تصاريف الكلمة لفظاً أو تقديرًا (شرح ابن عقيل 4 / 191). الحرف الرَّائد: ما سقط في بعض تصاريف الكلمة (شرح ابن عقيل 4 / 191)".²

بمعنى أنه لا يطلق على الحرف حرفاً إلا إذا دلَّ على المعنى في غيره لا في نفسه.

" الحَرْف: كل واحد من حروف الهجاء letter, lettre. في النحو: ما يدل على معنى غير مستقل بالفهم، يربط بين أجزاء الكلام، ويكون مؤلفاً من حرف واحد، نحو: الواو، أو حرفين، نحو: مِن، أو ثلاثة، نحو: إلى، أو أربعة، نحو: إذما particle , particule. - الكلمة word, mot. - اللهجة accent , accent. - اللُّغة language, langue".³

¹ - جبران مسعود، الرائد، ص 301.

² - الجرجاني، معجم التعريفات، ص 76.

³ - إميل يعقوب، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، ص 185.

إذا فالحرف عند الصّرفيّين هو أحد حروف الهجاء مثل (أ - ب - ج)، وعند النّحويّين هو كل ما تكوّن من حرف واحد و اثنين أو ثلاثة حتى الأربعة يحمل دلالة لا تظهر إلّا إذا ارتبط مع أجزاء أخرى من الكلام فمعانيه غير مستقلة بالفهم.

وعرّف ابن سينا مصطلح " الحَرْف " بقوله: " والحرف هيئة للصوت عارضة له يتميّز بها عن صوت آخر مثله في الحدة والثقل تميّزا في المسموع، والحروف بعضها في الحقيقة مفردة وحدوثها عن حبسات تامة للصوت - أو للهواء الفاعل للصوت - تتبعها إطلاقات دفعة وبعضها مركبة وحدوثها عن حبسات غير تامة لكن تتبعها إطلاقات، والحروف المفردة هي: الباء، والتاء، والجيم، والدا، والضاد، والطاء، والقاف، والكاف، واللام، والميم، والنون، ثم سائر ذلك مركب يحدث عن حبسات وإطلاقات ولك أن تُعَدّها عدّا".¹

من خلال هذا التعريف الذي قدمه العالم " ابن سينا " في رسالته المشهورة " أسباب حدوث الحروف " حاول أن يشرح لنا مفهوم " الحَرْف " بطريقة علمية فيزيائية مختلفة عما قدّمه بقية الباحثين؛ فالحرف عنده هو صورة للصوت، وهو الرسم الذي يوافق الصوت، وأنّ لِكُلِّ حَرْفٍ صوتٌ خاص به يميّزه عن غيره من أصوات الحروف الأخرى، يتم تمييز هذه الأصوات بواسطة الجهاز السمعي عند الإنسان، والحروف نوعان مفردة وأخرى مركبة.

الحرف يجمع بين الصوت والرمز؛ من حيث الصوت هو " صَوْتٌ اعتمد على مخرج محقق أو مقدر"² ومعنى محقق أي ما اعتمد على جزء معين من أجزاء الحلق أو اللسان أو الشفتين، أما مقدر فمعناه ما لم يعتمد على شيءٍ مُّمّا سبق، وهي حروف المد، فليس لها مكان يستقر عنده فينقطع الصوت في الهواء، ولذلك سميت بالهوائية. وأما من حيث الرمز فالحروف هي عبارة عن " علامة

¹ - أبو علي الحسين بن سينا، أسباب حدوث الحروف، ص 4-5.

² - جمال بن إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصّفات دراسة منهجية وتدريبية واختبارات، مكتبة طالب العلم، مصر، ط1، 1433 هـ - 2012 م، ص 13.

كتابية تستخدم في لغة معينة للدلالة على أصوات معينة أو - قل - هي حيل أو وسائل كتابية تخدم لتمثيل النطق وتصويره "؛¹

ومنه فالحرف له مخرج يخرج منه سواء كان محققاً أو مقدراً وصورة أو شكل يمثله.

¹ - كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة - مصر، (د.ط)، 1998 م، ص 17.



الفصل الأول: التّأصيل النّظري

للمنهج الصّوّتي - الخطّي

المبحث الأول: مفهوم ونشأة اللغة

1/1- مفهوم اللغة:

أ- لغة:

اللغة مشتقة من لَعَا يَلْعُو لَعْوًا وجاءت معرفة في معاجم القدماء بأنها: " وَ اللُّعَةُ: اللِّسَنُ، وحدها أنها أصوات يُعَبَّرُ بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم، وهي فُعْلَةٌ مِنْ لَعَوْتُ، أي تَكَلَّمْتُ، أصلها لُعَوَةٌ كَكُرَةٍ و قُلَّةٍ و ثُبَّةٍ، كلُّها لاماتها واوٌ، وقيل: أصلها لُعْيٌ أو لُعَوٌ، والهاء عوض، وجمعها لُعَى مثل بُرَّةٍ و بُرَى، وفي المحكم: الجمع لُعَاتٌ ولُعُون ... التهذيب: لَعَا فلان عن الصَّواب وعن الطريق إذا مال عنه؛ قاله ابن الأعرابي، قال: واللُّعَةُ أُخِذَتْ من هذا، لأنَّ هؤلاء تَكَلَّمُوا بكلامٍ مالوا فيه عن لُعَةٍ هؤلاء الآخرين. واللُّعُو: النُّطْقُ. يقال: هذه لُعَتُهُم التي يَلْعُونُ بها، أي ينطقون. ولُعَوَى الطَّيْرُ: أصواتها. والطَّيْرُ تَلْعَى بأصواتها، أي تَنعَمُ".¹

يلاحظ من خلال هذا التعريف الذي قدمه " ابن منظور " في معجمه " لسان العرب " أن اللغة تعني في قوله أنها أصوات تصدر عن أي كائن له مقدرة على النطق، وهي تعني أيضا النطق والنغم أو التَّعْنَم عند الطيور وعمومًا هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. وجاءت معرفة في معجم " مختار الصحاح " للرازي بأنها: " و (اللُّعَةُ) أصلها لُعْيٌ أو لُعَوٌ وجمعها (لُعَى) مثل بُرَّةٍ و بُرَى و (لُعَات) أيضا. وقال بعضهم: سمعت لُعَاتَهُم بفتح التاء شَبَّهَهَا بالتاء التي يُوقَف عليها بالهاء. والنِّسْبَةُ إليها (لُعَوِيٌّ) ولا تقل لَعَوِي " ². وما يلاحظ في تعريف الرازي أنه ركز على أصل كلمة اللغة دون معناها فكان تعريف ابن منظور أشمل وأعم وأكمل.

وأما اللُّعَةُ في المعجم المعاصر فذكرت في " الرائد " بأنها: " 1- أصوات وكلمات يُعَبَّرُ بها كل قوم عن حاجاتهم، ج لُعَات و لُعَى و لُعُون. 2- علم اللغة: معرفة أوضاع المفردات. 3- كتب اللغة:

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ص 4050 - 4051.

² - الرازي، مختار الصحاح، باب اللام، المطبعة الأميرية بالقاهرة، مصر، (د.ط)، 1338 هـ - 1917م، مادة (ل غ ا)، ص 600.

هي التي تبحث عن أوضاع المفردات، ويقال لها المعاجم أو القواميس.4- أهل اللغة: هم العاملون بها".¹

إذا اتفق اللغوي المحدث " جبران مسعود " مع اللغويين القدماء على أنّ مفهوم اللغة هو أصوات وكلمات يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم وحاجاتهم فهي إذا وسيلة للتعبير والتواصل.

ب- اصطلاحاً:

- عند العرب :

اهتم القدماء والمحدثون من اللغويين بتقديم تعريف للغة يوضح معناها ويبيّن المقصود بها، فكان من الصعب إيجاد تعريف ملائم للغة وهذا راجع إلى تعدد المذاهب والاتجاهات المختلفة التي تنظر إلى اللغة سواء باعتبارها أداة يتبادل أفراد المجتمع الواحد بواسطتها الأفكار، أو باعتبارها وسيط يسهل عملية الاتصال بين أفراد المجتمع، وفي ضوء هذين الاتجاهين تعددت التعريفات واختلفت، ولعلّ من أشهر التحديدات الاصطلاحية عند اللغويين العرب القدماء والتي نالت شهرة واسعة لدى المحدثين من اللغويين العرب هي ما جاء به كل من اللغويين " ابن جني " و " الجرجاني " من تعريفين مماثلين لا فرق بينهما فقال " ابن جني " في تعريفه للغة: " أما حدّها فإنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " وقال " الجرجاني ": " اللغة: هي ما يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " ²، ويؤكد هذا التعريف جملة من الحقائق المتعلقة باللغة وهي:

- اللغة تعد ظاهرة من الظواهر الصوتية.
- اللغة وظيفة اجتماعية، لكونها أداة للاتصال والتواصل بين أفراد المجتمعات، وهي وسيلة للتعبير عن أغراضهم وحاجاتهم.

¹ - جبران مسعود، الرائد، ص 692.

² - أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هندواوي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط3، 2008 م، 1429 هـ، ج1، ص 87.

³ - الجرجاني، معجم التعريفات، ص 161.

• تختلف اللغة باختلاف المجتمع.

وهذا التعريف لدى " ابن جني " و " الجرجاني " دقيق في جوهره مع عناصر تعريف اللغة عند الباحثين المعاصرين، فهو يؤكد على جانب الطبيعة الصوتية للرموز اللغوية، ويبيّن أيضا أن وظيفتها الاجتماعية هي التعبير ونقل الأفكار والمعارف في إطار البيئة اللغوية.

ومن التحديدات الاصطلاحية " للغة " عند اللغويين العرب المعاصرين نذكر:

" اللغة ظاهرة سيكولوجية اجتماعية، ثقافية، مكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية، اكتسبت عن طريق الاختبار، معاني مقررة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي، تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل (أنيس فريجة)¹، في هذا التعريف الذي جاء به الدكتور أنيس فريجة حاول أن يخبرنا فيه أن اللغة هي أكثر من مجموعة أصوات وأكثر من أن تكون أداةً للفكر أو تعبيراً عن عاطفة، إذ هي جزء من كيان الإنسان الروحي، وأنها عملية فيزيائية سيكولوجية على غايةٍ من التعقيد فهي نظام متكامل من الرموز الصوتية المكتسبة عن طريق الاختبار، وبالتالي فهو يرى أن اللغة غير فطرية بل استقرت في الذهن بصور لها معاني وهي أداة تواصل تيسر التفاهم والتفاعل بين أفراد المجتمع وهنا اتفق مع "الجرجاني" و"ابن جني" وسائر الدارسين الذين أقرّوا بأنها ذات طبيعة تواصلية ونستخلص بأنها:

- أداة اتصال.
- أداة تخاطب وتفاهم وتواصل بين الأفراد والمجتمعات.
- أداة للتعبير عن المشاعر والعواطف والأفكار.
- هي ظاهرة سيكولوجية واجتماعية وثقافية.
- مكتسبة لا فطرية.
- هي نظام من الرموز الصوتية التي تكتسب عن طريق الاختبار.

¹ - إميل يعقوب، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، ص 334.

- معاني مقررة في الأذهان.

ويرى خليل معوض (1983: 136 - 137) أن اللّغة: " تعني بمعناها العام جميع الوسائل الممكنة للتفاهم، فالكلمة المنطوقة لغة، والكلمة المكتوبة لغة، وإشارة اليد وإيماءة الرأس وتصفيق اليدين، وغمز العين ورفع اليد عند الصلاة، ومد اليد عند الطلب للمعونة، أو عند التسول، كل هذه الإشارات تحقق معنى معين وتخدم غرضاً تحققه نفس الألفاظ ¹ ". وهنا ينظر خليل معوض إلى اللغة نظرة أشمل من كونها كلام منطوق أو مكتوب بل يقر أن حتى الإشارات والإيماءات والحركات الجسدية التي تحمل في طياتها مقاصد معينة أو دلالات تنشئ تواصلاً بين الأفراد فهي تعتبر لغة وهذا ما يلاحظ عند الحيوانات كذلك على غرار لغة الرقص عن النحل، ومن المعروف عند البشر أن الإشارات تعد لغة مهمة عند الجميع خاصة فئة الصم والبكم بل أصبحت هذه الأخيرة علماً قائماً بذاته يعرف بلغة الإشارة يخدم غرضاً مهماً من أغراض اللغة المكتوبة أو المنطوقة وهو التواصل والتعبير والتفاهم، بينما لغة الإشارة متعارف عليها في كل المجتمعات الإنسانية عكس اللغة المكتوبة أو المنطوقة التي تختلف من مجتمع لآخر إلا عند الحيوان فكل نوع من الحيوانات له لغة إشارة خاصة به.

ويشير عبد العزيز الشخص (1997: 22 - 23) إلى أنّ: " اللغة عبارة عن نظام من الرموز يتفق عليه في ثقافة معينة أو بين أفراد فئة معينة، أو جنس معين ويتّسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقاً لقواعد محددة، وبالتالي تعد اللغة إحدى وسائل التواصل ² "، واللغة ما هي إلا " مجموعة من الرموز المصطلح عليها بين جماعة من الجماعات للتفاهم، ولن يتمكن الطفل من اكتسابها إلا إذا سمعها، فهي وسيلة اجتماعية وتكتسب بالتفاعل الاجتماعي، ويتمكن الطفل بالتدريج من ربط

¹ - سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، دار الوراق، عمان- الأردن، ط1، 2013 م، ص 238.

² - المرجع نفسه، ص 240.

الرموز اللغوية بسلوك من حوله ثم تتخذ هذه الرموز معانيها المصطلح عليها (سعد جلال، 1985: 192)¹.

من خلال التعريفين يمكن القول بأن اللغة هي أصوات أو رموز ذات دلالات متعددة يستخدمها الإنسان للتعبير عما في النفس، وعن حاجاته، وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه فاللغة وسيلة للتفاهم والتعبير بين البشر، وهي وسيلة الإنسان للتعلم واكتساب الخبرات المختلفة الجديدة في شتى المجالات فهي نظام رمزي مكتسب يختص بعملية التواصل الإنساني القائم على اقتران الصوت والرمز بالمعنى، مما يمكن الفرد من التعبير عن أفكاره والطفل عن حاجاته وإفصاحهما عن المشاعر، إضافة إلى أنها مظهر من مظاهر التحضر الإنساني والتي تميزه بشكل خاص وفعال عن بقية الكائنات، كما أنها تميز كل مجتمع عن الآخر باختلافها في كل مجتمع تحت تأثير ثقافة المجتمعات ودياناتهم وأجناسهم و معتقداتهم.

عرّف علماء النفس "اللغة" فرأوا أنها " مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية، أو أنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرّة أخرى بأذهاننا وأذهان غيرنا، وذلك بتأليف كلماتٍ و وُضْعُها في ترتيب خاص"². إذاً فاللغة عند علماء النفس هي مجموعة إشارات تفصح عن المشاعر المكونة من أفكار وعواطف وإرادات، وهي أداة لتحليل الأفكار والصور الذهنية فهي تسهل عملية تحويل الأفكار والصور إلى جزئيات أو خصائص مبسطة يسهل شرحها وفهمها واستيعابها لتعاد وتركب مرة أخرى بالأذهان من خلال تسهيل عملية تكوين الكلمات و وُضْعُها في ترتيب خاص.

¹ - سليمان عبد الواحد إبراهيم المرجع السابق، ص 238.

² - بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية- أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان- الأردن، ط1، 1432هـ-2011م، ص 20.

- عند الغرب:

لم تقتصر جهود علماء اللغة في البحث عن مفهوم ملائم للغة على العرب فقط، بل اتخذ مجال اللغة وعلومها حيزًا واسعًا ومكانة مهمة عند علماء الغرب اللغويين وساهموا هم كذلك إلى جانب اللغويين العرب في وضع تحديدات اصطلاحية لماهية اللغة فبرزت عندهم مجموعة من اللغويين الذين حاولوا تقديم تعريفات لمصطلح "اللغة" فنجد مثلاً: اللغوي "هارلي" (Harley 2001: 5) يعرفها بأنها "نظام من الرموز يتسم بالانتظام والتحكم والتمسك بالقواعد اللازمة لتجميع هذه الرموز والقواعد التي من شأنها أن تعيننا على التواصل".¹

يؤكد هذا التعريف على أنَّ لغات البشر يمكن أن توصف بأنها نظم تركيبية مغلقة تتضمن قواعد تشير إلى علامات خاصة وإلى معاني معينة يؤدي ذلك الانسجام والتحكم بتلك القواعد إلى إيصال المعاني والمفاهيم بطريقة قابلة للفهم والاستيعاب وبذلك يتم تحقيق غرض التواصل بين الأفراد.

ويعرفها "ثورنديك" (Thorndike) بأنها "أعظم إختراع قام به الإنسان كما أنها الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية من أي وسيلة أخرى كالمؤسسات والمدارس وغيرها"،² وهنا يشير ثورنديك إلى أن بلوغ الحضارة الإنسانية قدرًا من الازدهار والتطور وتقدم المجتمعات لم يكن ليستقيم إلا بإعطاء اللغة قدرًا أعلى وأسمى من الاهتمام وكأنها الروح التي تنعش حياة الإنسان ومجتمعه.

وعرّف "بانجز" (Bangs) اللغة بأنها "نظام من الرموز يخضع لقواعد ونظم والهدف من اللغة هو تواصل المشاعر والأفكار"،³ وهذا ما أقرّ به "هارلي" أيضًا.

والشائع للغة هي أنها مرآة تعكس الفكر و وسيلة للتعبير عن المعاني والأشياء وتوصيلها أو تبادلها، فقد عرفها (هنري سويت) بأنها "التعبير عن الفكر عن طريق الأصوات اللغوية، وعرفها العالم

¹ - سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ص 240.

² - المرجع نفسه، ص 238.

³ - المرجع نفسه، ص 238.

الأمريكي (سابر) بأنها وسيلة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي يستخدمها الفرد باختياره (عبد الحليم، 1990)¹.

عرّفت دائرة المعارف الأمريكية اللغة بأنها " نظام من العلامات الصوتية الاصطناعية " ². وفي هذا التعريف تم التأكيد على طبيعة اللغة الصوتية.

أما الموسوعة الفرنسية فعرّفت اللغة بأنها " علامات مركبة تولد في الشعور إحساسات متباينة، إما مستثارة أو مباشرة، أو مخمّنة عن طريق الارتباط " ³. وهذا التعريف يظهر الاهتمام بالجانب النفسي للغة فهي وسيلة لاستثارة وإظهار المشاعر.

مما يلاحظ على ما سبق عدم اتفاق العلماء المحدثين عند العرب أو الغرب كما كان هو الحال عند القدماء على تعريف محدد للغة، ويعود ذلك إلى ارتباط علم اللغة بعلوم أخرى منها: علم النفس، علم الاجتماع، علم المنطق، الفلسفة، والبيولوجيا، فقد كان كل عالم ينظر إلى اللغة من زاوية العلم الذي يعمل في ميدانه، فنظر فريق من الباحثين إلى اللغة من الزاوية الفلسفية المنطقية، ونظر إليها فريق آخر من الناحية العقلية النفسية، كما عالجها فريق ثالث من زاوية وظيفتها في المجتمع ولكل فريق آراؤه الخاصة.

وفي ضوء ما سبق من تحديدات اصطلاحية للغة عند العلماء العرب والغرب بين القديم والحديث يمكن أن نستخلص ما يلي:

- أنّ اللغة هي الأداة التي يستخدمها الفرد للتعبير عما يجول في نفسه من أفكار.
- أنّ اللغة والفكر لدى العلماء عملية واحدة حيث لا يمكن إيصال أي من عواطفنا ومشاعرنا وأفكارنا ما لم نستخدم اللغة.

¹ - راتب قاسم عاشور و مُجّد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط1، 2005م، ط2، 2009م، ط3، 1434 هـ - 2013م، ص 27.

² - بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 20.

³ - المرجع نفسه، ص 20.

- أن اللغة عبارة عن نظام معين من الرموز والإشارات يجب إتباعه.
- أن اللغة تتخذ أشكالاً فهي منطوقة، ومكتوبة، أو هي إشارات وإيماءات.
- أن اللغة ذات طبيعة صوتية ووظيفتها اجتماعية تواصلية.
- أن اللغة أساس تطور الحضارات الإنسانية وتقدم المجتمعات.
- تختلف اللغة باختلاف المجتمع ولكن أساسها المشترك التواصل والتعبير والتفاهم.
- اللغة علم واسع لا يمكن حصر مفهومها من زاوية دون أخرى.

1/2- مفهوم اللغة العربية:

اللغة العربية هي: "الكلمات التي يعبر بها العرب عن أغراضهم، وقد وصلت إلينا من طريق النقل، وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، وما رواه الثقات من منثور العرب ومنظومهم".¹ فالعربية هي اللغة التي قدر لها بفضل الله عز وجل أن تستمر وتندوم، ولا عجب، فهي لغة القرآن الكريم، حفظت بحفظه إلى يوم الدين، قال الله تعالى: { إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ } [سورة الحجر، آية: 09]، فقد كانت العربية منذ القدم لغة الفصحاء والبلغاء والخطباء يتباهون بها في شتى مناسباتهم وخصوصاً عند اعتلاء المنابر، ومع سطوع فجر الإسلام والقضاء على الجهل والكفر، استمر الازدهار لتمكن من تبوأ المنزلة الأسمى، ومن ثم تمكنت من مواكبة كافة العصور إلى العصر الحالي والفضل يعود إلى مرونتها وسعتها وقدرتها على ملائمة العصر الذي تعيش فيه، ومع أنها لغة العرب قاطبة، إلا أنها لغة عالمية يتكلم بها المسلمون في شتى بقاع العالم، وكذلك غير المسلمين و الأعاجم و الأجانب فقد أصبحوا في زمننا هذا يتنافسون على تعلّمها خاصة العلماء الذين شدّ القرآن الكريم انتباههم من شدة إعجازه لعلمهم يستقون منه ما ينفعهم من العلوم، وأحياناً أخرى من أجل التواصل والتعايش مع العرب، وأصبحت لأجل هذا تهتم الدول الغربية بتدريس طلابها في المدارس والجامعات مادة اللغة العربية.

¹ - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، تحقيق: محمد أسعد النادري، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، الطبعة التاسعة والثلاثون، 1422 هـ - 2001 م، ج1، ص 07.

واللغة العربية بمفهوم آخر هي " لغة إنسانية حيّة، لها نظامها الصوتي والصرفي والنحوي والتركيب، كما لألفاظها دلالاتها الخاصة بها وقد رأى العلماء أنّ كلّ خروج على هذا النظام اللغوي المتكامل يعتبر لحناً، سواءً أكان هذا الخروج بخلط الكلام بلغةٍ أخرى، أو في استعمال اللفظة في غير موضعها، أو في مخالفة أي عنصر أساسي من عناصر كيانها اللغوي الذي يميزها عن غيرها من اللغات الإنسانية "¹، حيث تحوي العربية من الألفاظ والأصوات ما ليس في غيرها من اللغات، وفيها الإعراب ونظامه الكامل، وفيها صيغ كثيرة لجموع التكسير، وغير ذلك من الظواهر اللغوية التي تميزها عن غيرها من لغات العالم.

1/3- خصائص اللغة العربية:

اللغات جميعاً لها خصائص تميز إحداها عن الأخرى وأما خصائص اللغة العربية فهي متعددة ومميزة ويذكر لنا كل من الدكتورين " سعدون الساموك و هدى علي جواد الشمري " في كتابهما " مناهج اللغة العربية " بعضاً منها وهي كالآتي:

- كثرة الترادفات والألفاظ وصيغة الجموع.
- الإيجاز إن أردنا الإيجاز والإطناب إن أردنا ذلك.
- الإعراب، أو الحركات التي تظهر على آخر الكلمة، وفي بعض الأحيان تكون هنالك حروف بدل الحركات.
- البلاغة ودقة التعبير، وهذا ما يساعدها على الإيجاز كما ذكرنا، أو في الإطناب دون خلل أو دون إحداث ملل.²

¹ - نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 1405 هـ - 1985 م، ص 53.

² - سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل، عمان- الأردن، ط1، 2005 م، ص 32.

1/4- مكانة اللغة العربية التعليمية:

تظفر اللغة العربية " بأكبر وقت للتدريس بين مواد الدراسة المختلفة في المراحل الدراسية جميعها، إذ تظفر بأوفر الحصص المقررة في الخطط العامة للدراسة بين سائر المواد، وفي جميع المراحل الأساسية والثانوية، فما يخص فروعها من زمن الدراسة في الأسبوع الواحد يستغرق ما يقرب ثلث مجموعة الجدول الأسبوعي لكل المواد".¹

1/5- وظائف اللغة العربية:

تتجلى وظائف اللغة العربية كما ذكرها الدكتوران " هدى الشمري وسعدون الساموك " في النقاط الآتية:

أ- تأصيل العقيدة الإسلامية، فالقرآن الكريم نزل باللغة العربية {كتاب فصّلت آياته قرآنًا عربيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ} [سورة فصلت، آية: 03]، والحديث النبوي كان باللغة العربية التي يتحدثها الرسول صلى الله عليه وسلم.

ب- تساعد على حفظ التراث العربي الثقافي وحضارة العرب، وما فيها من ملامح الثقافة العربية.

ج- أنها من مقومات الأمة التي توثق شخصيتها وشخصية أفرادها، وتؤكد هويتهم.

د- أنها تحمل المبادئ الإسلامية السليمة التي يتضمنها القرآن الكريم.²

2- نشأة اللغة:

يجب أن نشير في بداية هذا المبحث، إلى أن العلماء والمفكرين، لم يختلفوا في شيء من مسائل علم اللغة، كما اختلفوا حول موضوع نشأة اللغة وقد تنوعت آراؤهم واختلفت مذاهبهم، ومع ذلك لم يصلوا في بحثهم إلى نتائج يقينية حتمية، بل كانت آراؤهم تتسم بالصبغة الشخصية ولم تتعدى مرحلة الفرض المبني على الظن والحدس، ومع هذا نجد بعضهم يحاول أن يعرض نظرياته في هذا الموضوع

¹ - سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، المرجع السابق، ص 32.

² - المرجع نفسه، ص 26.

ملبساً إياها ثوباً علمياً، ومحاولاً الدفاع عنها في صلابة وإصرار، غير أن بعض المعتدلين من علماء اللغة اعتبروا أن مجرد التفكير في إدراج هذا الموضوع في علوم اللغة أمر مثير للسخرية ويعتقد الفقهاء والعلماء العرب المسلمون أن هذا الموضوع لا يجوز البحث فيه إلى درجة تحريم ذلك، ولا بأس أن نختصر ذكر بعض النظريات والآراء التي حاول بها العلماء تفسير نشأة اللغة، بحيث انقسمت تلك الآراء والمذاهب إلى أربعة أقسام فتكونت بذلك أربعة نظريات أطلق عليها بنظرية الإلهام والتوقيف، ونظرية المواضعة والاصطلاح، ونظرية التقليد والمحاكاة، ونظرية الغريزة الكلامية.

أ- نظرية الإلهام والتوقيف:

يتلخص هذا المذهب في " أن الله سبحانه وتعالى لما خلق الأشياء، ألهم آدم عليه السلام، أن يضع لها أسماء فوضعها ويستند أصحاب هذا المذهب إلى أدلة نقلية مقتبسة من الكتب المقدسة، فاليهود والنصارى يستدلون بما ورد في التوراة، ويستدل علماء العرب بقوله تعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ} فكان ابن عباس يقول: ((علمه الأسماء كلها، وهي هذه الأسماء التي يتعارفها الناس، من دابة وأرض وسهل وجبل، وأشباه ذلك من الأمم و غيرها)) (الصاحبي لابن فارس، 06)، وقد اختار ابن فارس اللغوي، في كتابه ((الصاحبي في فقه اللغة)) هذا المذهب، أما ابن جني فقد تصدى لشرحه والرد عليه؛ فقال: ((وذلك أنه قد يجوز أن يكون تأويله: أقدر آدم على أن واضع عليها)) (الخصائص 40/1-41) " ¹.

وهذه النظرية " قديمة قال بها الفيلسوف اليوناني (هيراقليط 480 ق.م)، والفيلسوف الإغريقي (هيراكليط 480 ق.م)، ويرى (أفلاطون) أن اللغة ظاهرة طبيعية وأن الكلمات وأصواتها

¹ - رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، ط3، 1417 هـ - 1997 م، ص 110 - 111.

جزء لا يتجزأ من المعنى بينما يرى (أرسطو) أنها ظاهرة اجتماعية، وأن أصواتها رموز اصطلاحية لا علاقة طبيعية أو مباشرة لها بالمعاني، فأفلاطون مع هذه النظرية وأرسطو مع الآتية ¹.

ويلحظ أن هذه النظرية " تعتمد على النصوص النقلية، كما أنها لا تخلو من اعتراضات، وقد رد عليهم المحتجون بردود منها:

• أن نص التوراة يضعف دليلهم، وأنه حجة عليهم لا لهم؛ لأن فيه إشعاراً بأن آدم عليه السلام هو الذي وضع الأسماء.

• أن الآية التي احتج بها علماء المسلمين ليست دليلاً قاطعاً؛ فقد اختلف المفسرون في المراد بالأسماء.

• أنه لو كانت اللغة توقيفية لما جاز لنا أن ندخل فيها شيئاً، ألا ترى إلى لغتنا العربية اليوم ونحن ندخل فيها من مصطلحات العلوم والفنون الشيء الكثير ؟ ألا ترى أننا ننقل دلالات بعض الألفاظ كالسيارة، والدراجة وغيرها ؟

• إن حدوث الترادف، والاشتراك، والتضاد في اللغة - لدليل على أن اللغة ليست كلها توقيفاً من الله تعالى ².

وبهذا وغيره يتبين أن الأدلة المساقاة لا تنهض بهذه النظرية، ولا تقوى على الوقوف في وجه الاعتراضات.

ومن حججهم في الرد على القائلين بالاصطلاح والمواضعة رأي عقلي وهو أن "الاصطلاح يحتاج إلى لغة سابقة، وهم يرون أنه إذا بطل الاصطلاح وجب التوقيف ³.

¹ - توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مكتبة وهبة- دار التضامن للطباعة، القاهرة، ط1، 1400 هـ - 1980 م، ص 50 - 51.

² - محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة مفهومه - موضوعاته - قضاياها، دار ابن خزيمة، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1426 هـ - 2005 م، ص 59.

³ - المرجع نفسه، ص 58.

ب- نظرية المواضعة والاصطلاح:

تتلخص هذه النظرية في أنّ اللغة مواضعة واتّفاق بين الناس، بحيث يصطلحون على كذا وكذا من الألفاظ.

وقد "مال كثير من العلماء والمفكرين إلى هذه النظرية، كأرسطو، والمعتزلة، والأخفش الأوسط: أبو الحسن سعيد بن مسعدة (211 هـ)، وقال بها ابن جني قبل أن يرى أنّ اللغة وحي وإلهام، حين رآها ذهب أستاذه الفارسي. وقال بها من المحدثين (آدم سميث) الإنجليزي، ويرسم ابن جني صورة لكيفية بناء اللغة وارتجالها، على هذا النحو يقول، وذلك ((كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعداً فيحتاجوا إلى الإبانة عن الأشياء المعلومات، فيضعوا لكل واحد منها سمة ولفظاً إذا ذكر عرف به مسماه، ليمتاز من غيره...، فكأنهم جاؤوا إلى واحد من بني آدم، فأومأوا إليه وقالوا: (إنسان) فأى وقت سمع هذا اللفظ علم أن المراد به هذا الضرب عن المخلوق، وإن أرادوا سمة عينه أو يده، أشاروا إلى ذلك فقالوا: يد، عين، رأس، قدم ... أو نحو ذلك. فمتى سمعت اللفظة من هذا عرف معناها، ثم لك من بعد ذلك أن تنقل هذه المواضعة إلى غيرها، فتقول: الذي اسمه (إنسان) فليجعل مكانه: مرد والذي اسمه (رأس) فليجعل مكانه: سر. (مرد، وسر) بمعنى إنسان ورأس في الفارسية وعلى هذا بقية الكلام... وعلى هذا ما نشاهده الآن من اختراعات الصناعات والآلات صنائعهم من الأسماء كالنجار والصائغ ... ولكن لا بد لأولها من أن يكون متواضعاً بالمشاهدة والإيماء)) (ابن جني، ص 53-54) وهذه النظرية تفسّر جانباً من نشأة اللغة، لكنها لا تفسّر اللغة قبل اجتماع هؤلاء الحكماء، وفي حياة السذج والبسطاء".¹

" وليس لهذا المذهب، أي سند عقلي أو نقلي أو تاريخي، بل إنّ ما يقرره ليتعارض مع النواميس العامة التي تسير عليها النظم الاجتماعية، فعهدنا بهذه النظم أنّها لا ترتجل ارتجالاً، ولا تخلق خلقاً. بل تتكون بالتدريج من تلقاء نفسها، هذا إلى أن التواضع على التسمية، يتوقف في كثير من

¹ - توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، ص 53-54.

مظاهره على لغة صوتية يتفاهم بها المتواضعون، فكيف نشأت هذه اللغة الصوتية إذن ؟ وهكذا نرى أن ما يجعله أصحاب هذه النظرية منشأ للغة، يتوقف هو نفسه على وجودها من قبل ¹.

تلقت هذه النظرية جملة من الاعتراضات منها ما ذكرها "مُحمَّد بن إبراهيم الحمد" وتبرز في ما يلي :

- أن التواضع يحتاج إلى لغة سابقة يُتفاهم بها.
- أنه لا يكون حكماء يتواضعون بدون لغة، فهذه النظرية إذا لا تحل المشكلة، ولا تخلو من المآخذ.
- أن هذا القول مجرد دعوى تفتقر إلى دليل ².

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: " لا يمكن أحد أن ينقل عن العرب، بل ولا عن أمة من الأمم، أنه اجتمع جماعة فوضعوا جميع هذه الأسماء الموجودة في اللغة، ثم استعملوها بعد الوضع، وإنما المعروف المنقول بالتواتر استعمال هذه الألفاظ فيما عنوه بها من المعاني، فإن ادعى مدّع أنه يعلم وضعا يتقدم ذلك، فهو مبطل، فإن هذا لم ينقله أحد من الناس ³."

وهذه النظريات تبقى مجرد آراء يتبناها أصحابها وإن كانت أقرب للحقيقة فهي لن تصل إلى درجة الحق واليقين لأنها تحتمل التصديق والتكذيب في نفس الوقت، وحتى مؤيدوها قد يتراجعوا عنها فيما بعد وخير دليل على هذا ما وقع مع "ابن جني" فرغم كونه مؤيدا لهذه النظرية إلا أنه تردد عنها لاحقا واعترف بأن احتمالية كون اللغة توقيفية هي الأكثر قربا إلى الصواب حيث قال: "واعلم فيما بعد، أنني على تقادم الوقت، دائم التنقير والبحث عن هذا الموضوع، فأجد الدواعي والخوارج قويّة التجاذب لي، مختلفة جهات التغول على فكري، وذلك أنني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة، الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدقة، والإرهاف، والرقّة، ما يملك على جانب الفكر،

¹ - رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص 111-112.

² - مُحمَّد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة، ص 60-61.

³ - تقي الدين أحمد بن تيمية الحرّاني، مجموعة الفتاوى، دار الوفاء، المنصورة، ط1، 1418 هـ - 1997 م، ط2، 1422 هـ - 2001 م، ط3، 1426 هـ - 2005 م، ج7، ص 62.

حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر، فمن ذلك ما نبّه عليه أصحابنا رحمهم الله ، ومنه ما حدوته على أمثلتهم، فعرفت بتتابعه وانقياده، وبعد مراميه وآماده، صحّة ما وفقوا لتقديمه منه، ولطف ما أسعدوا به، وفُرق لهم عنه، وإنضاف إلى ذلك وارد الأخبار الماثورة بأنّها من عند الله جلّ وعزّ؛ فقوى في نفسي اعتقاد كونها توفيقاً من الله سبحانه، وأنّها وحي " ¹.

ج- نظرية المحاكاة والتقليد:

تتلخص هذه النظرية في أنّ " الإنسان سمى الأشياء بأسماء مقتبسة من أصواتها، أو بعبارة أخرى أن تكون أصوات الكلمة نتيجة تقليد مباشر لأصوات طبيعية صادرة عن الإنسان أو الحيوان أو الأشياء، وتسمى مثل هذه الكلمات عند الغرب Onomatopoeia " ².

وقد عرض لهذا الرأي من علماء المسلمين ابن جني، فقال: " وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعات، كدويّ الريح، وحنين الرعد، وخرير الماء، وشحيج الحمار، ونعيق الغراب، وصهيل الفرس... ونحو ذلك. ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد " ³. وقد رحب ابن جني بهذا الرأي وارتضاه فقال معقبا عليه: " وهذا عندي وجه صالح ومذهب متقبّل " ⁴.

ويميل إلى هذه النظرية كثير من الباحثين المعاصرين و " أول من دافع عنها من علماء الغرب بالتفصيل العالم الألماني (هَرْدَر) في كتابه (بحوث في نشأة اللغة A bhandlungen über den Ursprung der Sprache) الذي نشره سنة 1772 م " ⁵. ويرى هؤلاء أنّها " تسابير طبيعة الأشياء التي تبدو بسيطة ثم تنمو وتتطور؛ فاللغة- من منطلق هذه النظرية - بدأت تقليداً لأصوات الطبيعة، وقد يكون المتكلمون استخدموا مع ذلك التعبيرات والإشارات، ثم استُغني عن ذلك فيما

¹ - ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 99.

² - رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، ص 113.

³ - ابن جني، الخصائص، ص 98 - 99.

⁴ - المرجع نفسه، ص 99.

⁵ - رمضان عبد التواب، مرجع سابق، ص 112.

بعد، واستند هؤلاء أيضا إلى لغة الطفل التي تبدأ تقليدًا، ثم تنمو وتستقيم، وأن كثيرًا من الأمم البدائية يستخدمون الإشارات اليدوية، والجسمية للمساعدة في التعبير "،¹ وأطلقوا عليها اسم (نظرية البو – و Bow- waw).

ومما يؤيد هذه النظرية " ما نجده في بعض الأحيان ،من اشتراك في بعض الأصوات في الكلمات التي تحاكي الطبيعة في عدة لغات؛ فإن الكلمة التي تدل على الهمس، هي في العربية كما نعرف ((همس))، وفي الإنجليزية ((whisper)) وفي الألمانية ((فُلُوسْتِرَن Flüstern)) وفي العبرية ((صَفَصَفْ)) وفي الحبشة ((فَاصَى)) وفي التركية ((سُوسْمَكْ Susmak)) فالعامل المشترك بين هذه اللغات جميعها في تلك الكلمة، هو صوت الصفير: السين أو الصاد وهو الصوت المميز لعملية الهمس في الطبيعة، غير أن اشتراك اللغات في الكلمات المحاكية للطبيعة على هذا النحو، أمر نادر ولو كانت هذه النظرية صحيحة، للاحظنا اشتراكا بين اللغات في الكلمات التي تحاكي الطبيعة؛ مثل: الشقّ، والدقّ، والقطع، والصهيل، والعواء والمواء، وما إلى ذلك، ولقد سمعت الديك العربي في بلاد العرب، والديك الألماني في بلاد الألمان، يصيحان بطريقة واحدة دون أدنى فرق، غير أننا نحاكي صوت الديك فنقول: كو كو كو ! ويقول الألمان ((كيكيريكي kikeriki)) !".²

ويمتاز مذهب المحاكاة بأنه " يشرح لنا مبلغ تأثير الإنسان في النطق بالألفاظ، بالبيئة التي تحيط به، غير أن أهم ما يؤخذ عليه أنه يحصر أساس نشأة اللغة، في الملاحظة المبنية على الإحساس بما يحدث في البيئة، ويتجاهل الحاجة الطبيعية الماسة إلى التخاطب والتفاهم، والتعبير عما في النفس، تلك الحاجة التي هي من أهم الدوافع إلى نشأة اللغة الإنسانية؛ فإن الرغبة الذاتية في التعبير والحاجة الماسة إلى التفاهم كلاهما من أهم الدوافع التي يجب أن يعتد بها في نشأة اللغة واضطرار الإنسان الأول للنطق بالألفاظ. هذا إلى أن هذا المذهب لا يبيّن لنا كيف نشأت الكلمات الكثيرة التي نجدتها في

¹ - مُجَدِّد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة، ص 62.

² - رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص 112- 113.

اللغات المختلفة، ولا نرى فيها محاكاة لأصوات المسميات، ويتضح ذلك بوجه خاص في أسماء المعاني؛ كالعدل، والمروءة، والكرم، والشجاعة، وغير ذلك، وقد دعا هذا النقص العلامة " هَرْدِر " المدافع الأول عن هذه النظرية إلى العدول عنها في أواخر حياته، كما سخر منها " مَكْس مولر " Max Müller اللغوي الألماني المشهور. ومع ذلك فإن أصحاب هذه النظرية لهم الفضل في أنها فتحت للباحثين باب البحث الفلسفي في نشأة اللغة، كما أنها لا تبعد كثيراً في إرجاعها نشأة اللغة في بعض الأحيان إلى ملاحظة خاصة ¹.

وُجِّهت لهذه النظرية عدة انتقادات واعتراضات ومن ذلك ما ذكره مُحَمَّد بن إبراهيم الحمد في كتابه " فقه اللغة " أنها: " تنزل بالإنسان إلى ما هو أقل منه؛ فليس من المعقول - عند المعارضين - أن يقلد الإنسان صوت الحيوان والأصوات المسموعة الأخرى، وأن اللغات الراهنة لا تشتمل إلا على قدر ضئيل من الكلمات التي تتضح فيها الصلة بين اللفظ والمعنى، وأن كثيراً من الأمم البدائية يتكلمون بلغات لا يظهر فيها أثر المحاكاة والتقليد للطبيعة " ².

د- نظرية الغريزة الكلامية:

لقد أصبحت نظرية الغريزة الكلامية من أحدث النظريات اللغوية، وتعرف أيضاً هذه النظرية بنظرية الأصوات التعجبية العاطفية.

تقرر أن الفضل في نشأة اللغة يرجع إلى " غريزة خاصة زود بها في الأصل جميع أفراد النوع الإنساني، وأن هذه الغريزة كانت تحمل كل فرد على التعبير عن كل مدرك حسي أو معنوي بكلمة خاصة به، كما أن غريزة ((التعبير الطبيعي عن الانفعالات)) تحمل الإنسان على القيام بحركات وأصوات خاصة (انقباض الأسارير وانبساطها، وقوف شعر الرأس، الضحك، البكاء .. إلخ)، كما قامت به حالة انفعالية معينة (الغضب، الخوف، الحزن، السرور ... إلخ)، وأنها كانت متحدة عند

¹ - رمضان عبد التواب، المرجع السابق، ص 114.

² - مُحَمَّد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة، ص 62.

جميع الأفراد في طبيعتها ووظائفها وما يصدر عنها، وإنه بفضل ذلك اتحدت المفردات وتشابحت طرق التعبير عند الجماعات الإنسانية الأولى فاستطاع الأفراد التفاهم فيما بينهم، وأنه بعد نشأة اللغة الإنسانية الأولى لم يستخدم الإنسان هذه الغريزة فأخذت تنقرض شيئاً فشيئاً حتى تلاشت، كما انقرض لهذا السبب كثير من الغرائز الإنسانية القديمة، ومن أشهر من ذهب هذا المذهب العلامة الألماني مكس مولر Max Müller والعلامة الفرنسي رينان Renan¹.

و يذكر أنّ "مكس مولر" قد : "اعتمد في تأييد هذه النظرية على أدلة مستمدة من البحث في أصول الكلمات في اللغات الهندية الأوروبية. فقد ظهر له أن مفردات هذه اللغات جميعها ترجع إلى خمسمائة أصل مشترك، وأن هذه الأصول تمثل اللغة الأولى التي انشعبت منها هذه الفصيحة، فهي لذلك تمثل اللغات الإنسانية في أقدم عهودها. وتبين له من تحليل هذه الأصول أنّها تدل على معانٍ كَلِيّة، وأنّه ليس هناك تشابه مطلقاً بين أصواتها وما تدل عليه من فعل وحالة"².

واجهت هذه النظرية جملة من الاعتراضات منها ما ذكره مُحمَّد بن إبراهيم الحمد في كتاب "فقه اللغة" بأنّ:

- المعاني الكلية المعنوية تدل على رقي لا يَصْدُقُ معه أن تكون هذه هي اللغة الإنسانية الأولى التي يفترض أن تكون بسيطة، فهذه الأصول مرحلة لغوية متقدمة.

- أنّ الغريزة الكلامية لم يعرف كيف استُخدمت أوّل مرّة للتعبير عن حاجة الإنسان، وهذا هو الموضوع الذي تدور حوله المشكلة كلها.³

نستخلص ممّا سبق أنّ هذه النظريات تُعد من أشهر النظريات التي برزت في البحوث والدراسات حول قضية نشأة اللغة وهناك نظريات أخرى حاول أصحابها من خلالها تقديم الحلول

¹ - علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ط1، 1322 هـ - 1947 م، ص 26.

² - المرجع نفسه، ص 26.

³ - مُحمَّد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة، ص 65.

للخروج باستنتاجات وأجوبة كافية تبلغ درجة اليقين لفك شفرة هذه المشكلة وإزالة قيود الغموض عنها، ولكن في حقيقة الأمر تبقى تلك الحلول مجرد آراء لم تصل بالموضوع إلى نهاية يوقف عندها. في ضوء ما سبق وبعد عرض النظريات الأربع يتبين لنا أن الدارسين فيها قد اعتمدوا طرق البحث الممكنة من تسخير أدلة عقلية وعقلية والبحث في الواقع اللغوي بمختلف إمكاناته للخروج بنتيجة حتمية وإيجاد الحل الملائم للمشكلة، ومع ذلك لم يتوصل إلى رأي قاطع يزيل الشك ويبلغ درجة اليقين في هذه المسألة، وهذا راجع إلى الطبيعة الفلسفية التي تميزت بها قضية نشأة اللغة فكان من الطبيعي أن يُشهد في هذا البحث تعدد الآراء واختلاف أصحابها كل على حسب وجهة وزاوية نظره التي دَعَم بها حججه، وغالبًا ما كان أصحابها يميلون إلى التعصّب لكل رأي أو نظرية دون غيرها مع الإصرار على دحض النظريات المعارضة وكانوا يميزون كذلك إلى شدة التّهم في انتقادهم لما يخالفونه وهذا هو عيب البحث.

المبحث الثاني: اكتساب اللغة عند الأطفال

1/1. مفهوم اكتساب اللغة: (Language acquisition)

يقصد باكتساب اللغة تلك " العملية غير الشعورية، وغير المقصودة، التي يتم تعلّم اللغة الأم بها، ذلك أنّ الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية، وهو غير واع بذلك، ومن دون أن يكون هناك تعليم مخطّط له، وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروسًا منظّمة في قواعد اللغة، وطرائق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلّم، مستعينين بتلك القدرة التي زوّدهم بها الله تعالى، والتي تُمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع".¹

¹ - ميساء أحمد أبو شنب و فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان - الأردن، ط1، 2015م، ص 47- 48.

2/1. مراحل اكتساب اللغة عند الأطفال:

يمر الطفل أثناء تعلم اللغة بعدة مراحل نمو مختلفة، حيث يبدأ الطفل بلغة بسيطة ساذجة إلى أن يصل إلى مكتسب للغة إلى درجة عالية مع الكفاية اللغوية، وفيما يلي تفصيل لهذه المراحل:

أ- مرحلة ما قبل اللغة (Pré-linguistiques) :

1- مرحلة الصراخ: والتي تبدأ من " صرخة الميلاد التي تمثل أول استخدام للجهاز التنفسي، وللأصوات الانعكاسية كرد فعل للمثيرات التي يراها الطفل، والبكاء الذي يعد لغة التواصل بين الرضيع وأمه لإيصال رسالة إليها، وتكون هذه الرسالة لإعلامها بجوعه، أو ما يشعر به من ألم وقد يكون مرضاً أو لابتعادها عنه، أو لعدم ارتياحه لبرازه وتبوله على نفسه . ولا بد من الإشارة إلى أن هذه الأصوات هي نشاط خوفي يؤثر بشكل إيجابي في النمو اللغوي، وعلى الأم أن لا تبالغ في إسكات الطفل عند الصراخ لأنه تعبير غريزي يلجأ إليه الطفل كلما أحس بحاجة، كما أن له تأثيراً إيجابياً في تقوية الرئتين وتشغيل الحنجرة وتنشيط الأوتار الصوتية. لذلك يعبر الطفل عن حاجاته من خلال حركات الجسم وتعابير الوجه والبكاء مع الأصوات الانعكاسية التي تصدر عنه. وقبل أن يكون الطفل قادراً على الكلام يكون قادراً على الانتباه بشكل انتقائي إلى الأصوات الكلامية".¹

يتضح لنا إذاً أنّ مرحلة الصراخ تبدأ بصراخ الطفل فور ولادته ليدل على قدرته على التعبير عن نفسه، وليدل على نمو الحنجرة والجهاز التنفسي اللذين يُعدّان من ضروريات نمو القدرة على التكلم، والصراخ يدل كذلك على حصول ردّ فعلٍ بُجَاه أمرٍ طرأ على الطّفل مثل الجوع أو الألم أو التعب.

2- مرحلة المناغاة: وتظهر المناغاة خلال " الشهر الثاني وتستمر خلال العام الأوّل، وهي أصوات ناعمة عفوية تصدر عن الطفل تبعاً لوضع جسمه وأعضاء نطقه، وهذه الأصوات ليست تقليداً للغة الكبار في البدء، يدل على ذلك وجودها عند الصم، ووجود أصوات ضمنها غريبة عن اللغة التي

¹ - قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، دار وائل للنشر، عمان - الأردن، ط1، 2010م، ص 66.

يسمعهما الطفل في محيطه، ولكنها تشكل نوعاً من التمرين للأعضاء التي تستخدم في الكلام، وتدرّجاً تتركز هذه الأصوات إذ يلاحظ الطفل تأثيرها على محيطه، ويبدأ تدريجاً بإعادة الأصوات التي يسمعهما في محيطه وتختفي الأصوات الغريبة عن لغة الأم. وحوالي الشهر السادس ينطق الطفل ببعض المقاطع الصوتية، وحوالي الشهر التاسع ينطق بكلمة مؤلفة من مقطع مكرر مرتين أو أكثر مثل: ماما، بابا، دادا ... وبصعوبة يتمكن من لفظ ذلك ككلمة واحدة إنّه يظل ينطق بها كمقطعين منفصلين، وهو قد يضيعها أحياناً، وهذه الأصوات واحدة عند جميع أطفال العالم، مهما اختلفت اللغة التي يسمعونها، والصدفة هي التي ستحمل هذا الحدث، ولكن الطفل يبدأ بربط هذه الأصوات البسيطة بالموضوعات والأشخاص التي تدل عليها".¹

3- مرحلة الإيماءات: يمكن اعتبار الإيماءة " صورة من صور الاتصال، فهي أساس سلوك الاتصال السابق على النطق، فتحويل الرأس ودفع الأشياء بعيداً ورفض الطعام بالنفخ تلازم الطفل بوصفها تعبيرات عن التجنب والرفض، والطفل كثيراً ما يلتمس الشيء بالحملة إليه. وتظهر بوادر الإيماءات في التغيرات التي تطرأ على وجه الصغير عندما يجد الطعام شديد السخونة أو البرودة أو الحموضة. وسلوك " التلهف " الذي يصدر عن الطفل عند التماس الطعام أو المأوى بين ذراعي أمه يقابله فيما بعد تركيز الانتباه والإلحاح في تحقيق أمر معين. ولغة الإيماءات وإن كانت بدرجة كبيرة إلا أنّها تستخدم في بعض البيئات للتعبير عن معانٍ تختلف عن معانيها المألوفة تمام الاختلاف".²

يمكن القول أنّ مرحلة الإيماءات هي أساس سلوك الاتصال السابق عن النطق وهي إحدى طرق التواصل غير اللفظية وهي جزء مهم جداً في تطور مهارات التواصل، كما أنّ الطفل يُعبر عن نفسه بإيماءات بسيطة كحركة هز الرأس، التي تشير إلى الرفض أو تغيرات تطرأ على وجهه عندما يجد الطعام شديد الحرارة.

¹ - مريم سليم، علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 1423 هـ، 2002 م، ص 190.

² - المرجع نفسه، ص 194.

4- مرحلة التقليد: وهي تبدأ من " الشهر التاسع من عمر الطفل حيث يقلد الطفل الأصوات ولكنه تقليد غير دقيق تتخلله الأخطاء كالإبدال والتشويه والتحريف. تبدأ في هذه المرحلة الأصوات السنية (د ، ت) ثم الأصوات الأنفية، ثم الأصوات الحلقية الساكنة (ك ، ع) وعادة ما يتكلم الطفل مع نفسه أو مع أعباءه، ويفترض تركه دون مقاطعته لما لها من أهمية في تطور قدرة الطفل على الكلام".¹

نلمس من خلال هذا التعريف أنّ مرحلة الإيماءات تبدأ من الشهر التاسع من عمر الطفل في العادة، وينطق الطفل في هذه المرحلة كلماته الأولى، ويتوجب في هذه المرحلة عدم مقاطعته لما لها من أهمية في تطور قدرته على الكلام.

ب- المرحلة اللغوية (Phase linguistique):

بعد المرحلة ما قبل اللغوي والتي تعتبر فترة تمهيدية ينتقل الطفل إلى المرحلة اللغوية بآتم معنى الكلمة، وتمر هذه المرحلة بعدة مطبات فتتدرج من مرحلة الكلمة الأولى إلى الكلمتين ومنه إلى مرحلة السؤال فمرحلة التركيب وبهذا تتحقق الكفاءة اللغوية عند الطفل بأعلى مستوياتها والتي تأهله فيما بعد ليكتسب مهارات القراءة والكتابة وغيرها حينما ينتقل إلى محيطه الدراسي أو الاجتماعي.

1- الكلمة الأولى:

إن أول نطق للطفل يكون عن طريق الكلمات المفردة، وتظهر الكلمة الأولى للطفل في " الشهر التاسع (9) تقريباً وقد تتأخر إلى بداية السنة الثانية من عمر الطفل ويتوقف ذلك على عدة عوامل أهمها القدرة العقلية الفطرية (الذكاء) عند الطفل، إذ ينتج عن نقص نسبة الذكاء التأخر في القدرة اللغوية، ومن تلك العوامل ما هو متصل بالجنس فقد دلت الدراسات على أن القدرة الكلامية عند البنت تكون أسرع ظهوراً منها عند الولد. وتعتبر السنة الأولى مرحلة الكلمة الواحدة، حيث ينطق الطفل كلمة واحدة للدلالة على ما يريد التعبير عنه فهي عبارة عن مدلولات لأشخاص وأشياء وأعمال، ولكن الطفل يبدأ في استخدام الكلمات المفردة لتحل محل جمل كاملة تعني أو تصف حدثاً

¹ - فحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، ص 68.

بنفس النغمة التي تعبر عن قصده فمثلا كلمة ((كرة)) تعني ((هذه هي الكرة)) أو ((أعطني الكرة))، أما إذا تحدث وهو يصرخ فتعني ((الكرة)) سقطت ولا أستطيع الوصول إليها".¹

2- مرحلة كلام التلغراف (كلمتين):

وتظهر هذه المرحلة في حياة الطفل " بين سن 18- 24 شهرا إذ يبدأ الأطفال في ربط الكلمات ويبدأون ببعض الجمل البسيطة مثل ((أنظر كلب))، ((أين بابا))، ((أريد كعكة)) وهذه الجمل البسيطة مثل التي يبدعها الطفل تشبه التلغراف فهي تكون صغيرة في شكلها كبيرة في معناها الذي يقصده الطفل. وتتكون هذه الجمل من الأسماء والأفعال مع قليل من الصفات وعامة لا يستخدمون حروف الجر مثل في، على، أو ضمائر الربط أو أدوات التعريف إلا في بداية السنة الثالثة".² ويوفر هذا النوع من النمو اللغوي الشعور بالقوة والأهمية الاجتماعية لدى الطفل وقدرته على التأثير في البيئة.

3- مرحلة السؤال:

بعد بلوغ الطفل سن الثالثة فما فوق تظهر عليه علامات حب الاستكشاف جراء تحركاته المستمرة مما يدفعه لطرح التساؤلات، و" نتيجة لكثرة حركة الطفل وتنقلاته بين الأشياء والأماكن، تظهر لديه الرغبة في التعرف على كل شيء حوله، فيبدأ بالسؤال عن كل ما يثير اهتمامه، وكل ما يود التعرف عليه، وذلك في مرحلة الطفولة المبكرة ما بين 2 - 6 سنوات، وقد أثبتت الدراسات أن أولى أدوات الاستفهام التي يكتسبها الطفل هي (أين) التي يلفظها (وين) في منتصف السنة الثانية، وبعد شهرين (ماذا) و (لماذا) ، وفي بداية السنة الثالثة يستخدم (كيف)، و (متى)، وفي بداية

¹ - محمد عبد الظاهر الطيب ورشدي عبده حنين ومحمود عبد الحليم منى، الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، راجعه عزيز حنا داود، منشأة المعارف، الاسكندرية - مصر، (د. ط)، ج2، ص 59- 60.

² - المرجع نفسه، ص60.

السنة الرابعة (لماذا)، و (كيف)، و (متى)، و (كم). أما في العام الرابع فتظهر عند الطفل الجمل الكاملة التي تتكون من 4 - 6 كلمات تامة الأجزاء دقيقة التعبير¹.

وتتبع أهمية هذه المرحلة من خلال توفر الرغبة التي كانت كامنة عند الأطفال وتتأهب الآن لمعرفة واستجلاء الغوامض والوقوف على أسباب الأمور والأحداث وهذا ما يعده الصوتيون وعلماء اللغة النفسيون من أهم مراحل التدريب اللغوي عن طريق أسلوب الاستفهام مما يكسب الطفل مهارات أدائية في جوانب اللغة والسلوك الاجتماعي.

4- التركيب:

تعد هذه المرحلة من المراحل المتقدمة إذا ما قورنت بالمراحل السابقة، والسبب في ذلك هو " النمو العقلي والجسمي؛ وبالتالي التأثير على النمو اللغوي، وقدرة الطفل في هذه المرحلة على استدعاء الكلمات وترتيبها وتنظيمها، وتركيبها بشكل أفضل ممّا سبق²."

وتسمى هذه القدرة التي تظهر في السنة السادسة من عمر الطفل بالقدرة الإنشائية وإدراك المعاني من خلال التراكيب في السياق، حيث يلاحظ بأن للطفل قدرة على تكوين جمل من أربع كلمات إلى خمس فما فوق وتمتاز الجمل بزيادة التحديد والتركيب واستعمال الأسماء الموصولة كما وضّح العلماء.

المبحث الثالث: دراسة المنهج الصوتي - الخطّي في تعلّم وتعليم اللغة العربية عند الطفل

1- المقاربة البيداغوجية:

نحاول من خلال هذه الدراسة التركيز بشكل كبير على البيداغوجيا الجديدة والمصاحبة للإصلاحات التي مست المنظومة التربوية الجزائرية بدءاً من الموسم الدراسي 2003م- 2004م،

¹ - فهد مجّد ديب الجمل، الطفل واكتساب اللغة، دار الكتب الفلسطينية، مكتبة ومطبعة الصيرفي، غزة- فلسطين، ط1، 1443هـ- 2022م، ص36.

² - المرجع نفسه، ص37.

وتتمثل هذه الأخيرة في كل من المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية وسنأتي بذكر مفاهيم كل واحدة منهما في الفقرات الموالية.

1-1. المقاربة بالكفاءات:

لكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية القديمة والمعاصرة نظمه التربوية والتعليمية المسؤولة عن إعداد الفرد وتكوينه وتعليمه، وفق ما يضمن بقاء المجتمع واستمراره وتطوره، وأهم ما يميز عصرنا الحالي هو أخذه بالأسلوب العلمي والتكنولوجي أسلوباً في الحياة تفكيراً وعملاً.

لذلك كان من البدّ أن تأخذ الجزائر المستقلة بهذا الأسلوب حتى تلحق بركب الحضارة العالمي وتعيش في عصرها وزمانها وتكفل لمستقبلها النمو والازدهار. و لأجل هذا قامت وزارة التربية والتعليم بالجزائر بتفعيل جملة من الاصلاحات شملت المنظومة التربوية ، بما فيها المناهج التربوية وطرائق التدريس الحديثة، وذلك بتطبيق المناهج الجديدة المبنية على أساس الكفاءات، ابتداءً من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي، والظاهر من ذلك أن اللجان التربوية المتخصصة في هذا الإصلاح أخذت بعين الاعتبار اعتماد سلسلة من المقاربات الجديدة المبنية على فن الكفايات لإعداد المناهج الجديدة على غرار ما يطلق عليها بالمقاربة بالكفاءات، حيث ظهرت هذه الأخيرة كسياسة تربوية بالولايات المتحدة الأمريكية سنة (1968) كرد فعل على التقنيات التقليدية التي باتت معتمدة في التدريس والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية، فهي منهج ييداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادراً على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية.

فالمقاربة بالكفاءات إذاً تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على المتعلّم وأفعاله، وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلات في مقابل منطق التعليم الذي يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها، كما أن استراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات تعكس التطور المميّز للنشاط التربوي بشكل

عام، وللعملية التعليمية بشكل خاص، ويمكن تلخيص نقاط هذا التطور بشكل أكثر دقة في التحولات البيداغوجية الآتية:

- التركيز أكثر على نشاط المتعلم.
- اعتماد توظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة.
- مراعاة الفروق الفردية والأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلم وميولاته ووتيرته في النشاط التعليمي.

* مفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ- المقاربة (اصطلاحاً):

المقاربة هي " كيفة دراسة مشكلة فقد تكون تربوية أو غير تربوية - أو كيفة معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجذب التعامل من منطلقاته، ووفق استراتيجية معينة في لحظة معينة، تركز كل مقارنة على أربعة جوانب هي: الجانب الاستراتيجي والجانب التكتيكي والجانب النظري والجانب التطبيقي (محمد بوعلاق، 2004، ص14-15)".¹

ب- الكفاءة(اصطلاحاً): هي " مجموعة من الموارد التي يمكن للفرد أن يجندها لمعالجة وضعية بنجاح (Philippe Jonnaert ,2002 ,P31) ".²

ج- المقاربة بالكفاءات(اصطلاحاً): هي " تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء حصّة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الأهداف، الطريقة،

¹ - صليحة لالوش وميادة كساسرة، أثر تدريس المقاربة بالكفاءات على تكوين خريجي معلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة العليا للأساتذة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 9، العدد 1، في 2020/06/26، ص173-174.

² - المرجع نفسه، ص 174.

الوسائل، المعارف، خصائص الطفل، الوسط، النظريات البيداغوجية، الزمان والمكان ..) (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 31) ¹.

إجرائياً: تعرف المقاربة بالكفاءات في إطار الدراسة الحالية بأنها " تصور تربوي أقرته وزارة التربية الوطنية في بناء مناهجها، وقد حددتها من خلال التعليمات الواردة في المناهج الدراسية والتي تنعكس على البرامج التكوينية، وهذه المقاربة قائمة على النظرية البراجماتية والنظرية المعرفية والمنظور البنائي - الاجتماعي وكذلك هذه المقاربة قائمة على مجموعة من الخصائص والمميزات والمفاهيم التي تجعل المتعلم عنصراً فعالاً ضمن وضعيات التعلم من وضعية مشكلة، وضعية إدماج، وضعية إنجاز مشروع والوضعية التقويمية وهذه المعارف لا بد أن يدركها ويدرسها الطالب المعلم في مسار تكوينه بطريقة مخططة ومقصودة تهدف إلى تطوير كفاءاته والتحكم فيها عند مواجهة عملية التدريس مستقبلاً ². فالمقاربة بالكفاءات أضحت اليوم من أهم أسباب نجاح عملية التدريس ذلك لما فيها من تصورات صحّحت عثرات المناهج السابقة على غرار منهاج المقاربة بالمضامين، فمردود عملية التعلم على المتعلم أصبح اليوم أسمى هدف يُعمل على إنجازه ولا يقل أهمية عن العملية التعليمية أو المحتوى نفسه.

1-2. المقاربة النصية:

المقاربة النصية مقاربة لغوية بيداغوجية تطورت منذ سنوات عديدة، وتكمن أهميتها في كونها تمثل لدى الدارسين من معلمين وأساتذة، أهم الانشغالات التعليمية؛ لأنها تربط دراسة اللغة بالنصوص، وتسهّل في الوقت نفسه الجمع بينها وبين نشاطين اثنين، وهما: القراءة ودراسة النص، وإنتاج النصوص الكتابية (التعبير الكتابي). وفي الوقت نفسه تحمّل المتعلمين على اكتشاف القواعد اللغوية والمفاهيم النحوية والخصائص الأدبية النصية، بدل فرضها عليهم قسراً. تأخذ المقاربة النصية في الاعتبار عند تطبيقها عدداً من الظواهر، مثل: توظيف أزمنة الأفعال في النصوص، القرائن اللغوية

¹ - صليحة لالوش وميادة كساسرة ، المرجع السابق، ص 174.

² - نفس المرجع و الصفحة.

المختلفة، أدوات الفصل والربط، ضمائر العائد... إلخ. وعليه لا نستطيع أن نفسّر قيمة حضور أي عنصر لساني أو لغوي إلاّ بإبراز العلاقة الموجودة بينه وبين العناصر التي تليه من ألفاظ وجمل في السلسلة المكتوبة.

تعد المقاربة النصية من أهم المقاربات الجديدة التي عمدت إليها المنظومة التربوية في الاصلاحات الأخيرة على غرار المقاربة بالكفاءات، وذلك للنهوض بقطاع التربية والتعليم وتيسير عملية التعليم والتعلم، فالمقاربة النصية لها الدور الفعال في تسهيل عملية تعليم وتعلم مادة اللغة العربية خاصة في ما يتعلق بالوحدات التي تقدم فيها النصوص والقواعد النحوية واللغوية التي تعد الركائز الأساسية في تعليم واكساب اللغة وبذلك حفظ التراث اللغوي العربي بالاعتماد على الطرائق الفعالة كالتّي تتيحها المقاربة النصية.

* مفهوم المقاربة النصيّة (L'approche textuelle):

أ- المصطلح العلمي للمقاربة النصية:

المقاربة النصية هي " مقارنة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث ينصرف التركيز والاهتمام إلى مستوى النص جسداً واحداً مؤثلاً، وليس إلى دراسة الجملة بحدّ ذاتها".¹

ويعرّف الدكتور غانم حنّجار المقاربة النصية بقوله: " تعني في الطرح المنهجي الجديد تناول اللغة العربية من جانبها التقني، كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء ومن ثم اعتبار النص عنصراً أساسياً في الوحدة التعليمية - وبالتالي فإن نحو النص وليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة - يصبح هو أداة في الخطاب، حيث يسمح بفهم النص، وإدراك تماسكه، وتسلسل أفكاره، والتعبير والاتصال بواسطته".²

¹ - رمضان مسعودي، المقاربة النصية في الطور الأول من التعليم الابتدائي السنة الثانية أنموذجا، مجلة رفوف، مخبر المخطوطات الجزائرية في إفريقيا، جامعة أدرار - الجزائر، العدد 12، ديسمبر 2017م، ص165.

² - عبد المؤمن رحمان، تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية دراسة تطبيقية في مستوى السنة الرابعة ابتدائي، مجلة الآداب واللغات، جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريّيج - الجزائر، المجلد 01، العدد 02، ديسمبر 2015 م، ص34.

ب- المفهوم البيداغوجي للمقاربة النصية:

المقاربة النصية في هذا المجال تعني " عبارة عن خطة موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية، وعليه فإن المبدأ يتطلب دراسة نص، وفهمه، ومعرفة نمطه، وخصائصه، ثم التفاعل مع أدواته ".¹

نستنتج من خلال التعريف ما يأتي:

- الأخذ بعين الاعتبار أن النص يشكل الوحدة الرئيسية للتعليم، وإذا الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.

- عامل الزمن في التدريس بالمقاربة النصية ودوره، فهي تأخذ وقتاً أكثر مما يأخذه التدريس بالأمثلة والنماذج.

وفي مفهوم آخر هي " جعل النص محوراً تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية، إذ بذلك تبدو الصلة الفعلية بين أنشطة: القراءة، والتعبير، والكتابة، والتواصل ".²

مما يلاحظ من خلال التعاريف أن المفهوم البيداغوجي يمثل الجانب النظري الذي يقوم المفهوم الأول على مبادئه ومفاهيمه، إذ يمثل المفهوم الأول الجانب التطبيقي.

2- التشابه الصوتي والكتابي للحروف العربية وعلاقته بالصعوبات اللغوية عند الأطفال:

تبيّن من خلال الدراسات أن أسباب تراجع التلاميذ وضعف قدراتهم اللغوية ومهاراتهم في الكتابة أو القراءة تعود إلى:

¹ - عبد المؤمن رحامي ، المرجع السابق، ص 33.

² - رمضان مسعودي، المقاربة النصية في الطور الأول من التعليم الابتدائي السنة الثانية أنموذجاً، مجلة رفوف، ص 165.

- عدم قدرتهم على التمييز بين أصوات اللغة؛ صوامتها وصوائتها على نحو دقيق¹، وما يفسر هذا الخلل هو ذلك التشابه الصوتي والكتابي للحروف العربية وصعوبة التفريق بينها ما يؤثر على عملية تعلّم اللغة العربية.
- كثرة الأخطاء اللغوية مثل الأخطاء الصوتية والإملائية والنحوية والصرفية وغيرها.
- صعوبة التمييز بين المقاطع الصوتية (الحروف).
- صعوبة التمييز بين شكل أو رسم الحرف وصوته.
- كثرة المشكلات القرائية والكتابية لدى كل من المعلم والمتعلم.
- عدم تمكن الطفل أو التلميذ من المبادئ الأساسية للقراءة، فقد أثبتت الدراسات أن تطور القراءة لدى المتعلم في المراحل الأولى يعتمد على قدرات لغوية وذهنية أساسية كالوعي الصوتي ومعرفة الحروف والتركيب الصوتي، والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات². ما يفسر ضرورة الانتقال إلى المنهج الصوتي - الخطي وذلك لعلاج هذه الاخلالات والتي يعود سببها الرئيسي إلى التشابه الصوتي والكتابي للحروف.

3- المنهج الصوتي الخطي:

أصبح المنهج المدرسي يركز على تنمية قدرات المتعلمين من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والعلمية، وتنشئتهم نشأة صحيحة من أجل المحافظة على قيم المجتمع وثقافته والنهوض به إلى الرقي والازدهار، ويتم تطبيق هذا المنهج وفق قواعد واضحة بسيطة تساعد الفرد في فهمه وإدراكه لتسهيل عملية تطبيقه والوصول إلى الأهداف المسطرة. لذلك اهتمت المنظومة التربوية الجزائرية

¹ - محمود العشيري، الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، مجلة التواصل اللساني، جامعة جوجرتاون- قطر، كلية دار العلوم، جامعة الفيوم، المجلد 18، في 01 فيفري 2017 م، ص 29.

² - نجوى فيران، المنهج الصوتي- الخطي في تعلّم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي الخطي، مجلة الابراهيمية للآداب و العلوم الانسانية ، جامعة برج بوعريش، العدد 01 ، جانفي 2020 م ، ص 238.

بالمناهج التعليمية مدى أهميتها في العملية التعليمية والتربوية، إذ تحتل مركزاً حيوياً فيها وتعتبر إلى حدّ ما العمود الفقري للتربية. نظراً لحدوث التغييرات على مستوى المناهج التعليمية شهدت بذلك العقود الأخيرة تغيرات جذرية في طرائق التعليم والتدريس على غرار طرائق تعليم القراءة والكتابة. وذلك على خلفية ما توصلت إليه الأبحاث العلميّة التي أظهرت أنّ تطور القراءة والكتابة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغويّة وذهنيّة أساسيّة: كالوعي الصوتي، معرفة الحروف والتركيب الصوتي. فهذه القدرات الأساسية تشكّل أساساً مهماً لفهم المقروء، إذ تمكّن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فكّ الرموز إلى قدرة أوتوماتيكيّة. ومن أهم النتائج التربوية لهذا التحوّل في نظريات القراءة هي تغير طرائق تدريسها وإدراج المنهج الصوتي - الخطي في مستوى تعليم وتعلّم اللغة العربية الذي يولي أهمية كبرى لتطوير المهارات الأساسية في القراءة لاسيما في الطور الأول من التعليم الابتدائي، لذا شرعت الوزارة الوصية في تطبيق هذا المنهج بدءاً من الدخول المدرسي 2017/2018م.

تعريف المنهج في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة: جاء في معجم "الرائد" أنّ المنهج: "هو الطريق الواضح، ج مناهج: ((منهج التعليم، سلك منهجاً قصداً))".¹

ب- اصطلاحاً: من الدلالات الاصطلاحية لمفهوم المنهج أنّه "الخطّة المرسومة، والمنهج بوجه عام: وسيلة محددة، توصل إلى غاية معينة".²

¹ - جبران مسعود، الرائد، ص776.

² - محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء- الجمهورية اليمنية، ط1، 1437هـ - 2016م، ص 12.

ج- المفهوم التربوي للمنهج:

وفي الميدان التربوي لا يختلف معنى المنهج في جوهره عن المعنى اللغوي السابق، من حيث كون المنهج "وسيلة منظمة ومحددة تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات منشودة، ويتعلق بالعملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً".¹

تعريف المنهج الصوتي الخطي:

هو منهج تعليمي تبنته وزارة التربية الوطنية لتعليم وتعلم اللغة العربية استكمالاً لجهود الإصلاحات التربوية وقامت بإدراجه في المنظومة التربوية، حيث يركز هذا المنهج على المتعلم و يهدف إلى تمكّن "المعلم من رصد مهارات المتعلم في كل من القراءة و الكتابة، و بناء خطة علاجية مناسبة لتجاوز العثرات المرصودة".²

والمنهج الصوتي الخطي ما هو إلا "تطبيق للطريقة التوليفية التي استندت على الطريقتين التحليلية والتركيبية، والتي تبدأ بتعليم الجمل والسير منها إلى الكلمات فالمقاطع فالحروف بشكل تحليلي ثم تعود مرة أخرى فتركب هذه الحروف في مقاطع فكلمات فجمل".³

يعدّ المنهج الصوتي الخطي أحد مناهج تعليم اللغة العربية و الذي يُعرّف بأنه "مجموع الخبرات والأنشطة اللغوية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات والأنشطة وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعديل في سلوكهم اللغوي يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل لديهم في فنون اللغة الأساسية، وهي الاستماع والكلام والقراءة

والكتابة"¹. ولأستاذ اللغة العربية دور مهم في تطبيق هذا المنهج فهو الذي يقدم منهج التعليم بطريقته ويسعى لتحقيق النمو المتكامل وتنمية الوعي اللغوي لدى التلاميذ، حيث أنّ هذا المنهج ينبثق من

¹ - محمد عبد الله الحاروي ومحمد سرحان علي قاسم، المرجع السابق، ص 12-14.

² - نجوى فيران، المنهج الصوتي - الخطي في تعلم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي الخطي، ص 241.

³ - المرجع نفسه، ص 242.

اللّسانيات التعليمية التي هي أحد فروع اللّسانيات الحديثة وهذه الأخيرة تهتم بالجوانب التعليمية التعليمية التي ترتبط أساسا بتعليم وتعلّم اللّغات.

دواعي اعتماد المنهج الصوتي الخطّي:

- تغييب الوعي المقطعي بالكلمة وبالجملّة المعربة عن حقل التعليم أو حضوره الشاحب.²

- تكريس الاهتمام باسم الحرف على حساب الصوت.³

- معالجة الأخطاء الشائعة كما ذكرها لنا " عبد الباري عبد الله " وهي كالآتي:

* الأخطاء الصوتية: وهي التي تقع في أصوات اللغة العربية وحركاتها، وما يعتريها من حذف، وإضافة، وإبدال وغيرها.

* الأخطاء الإملائية: وتكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح كزيادة حرف، أو حذفه، أو إبداله، أو وضعه في غير موضعه من الكلمة.

* الأخطاء النحوية: هي أخطاء تتناول موضوعات النحو، كالتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع وغيرها.

* الأخطاء الصرفية: هي المتعلقة بتغيير البنية الكلية للكلمة من تغيير بالزيادة أو النقصان فيؤثر في مبناها ومعناها.

* الأخطاء المعجمية الدلالية: هي استعمال المعنى في غير موضعه / هي وضع الكلمات في سياق غير صحيح.

¹ - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1441هـ / 1991م، ص 23.

¹ - وافية أدهيمن، الوعي الصوتي- الخطّي ودوره في تعليم اللغة العربية لدى طفل السنة أولى ابتدائي- الجيل الثاني- أنموذجا، مذكرة ماستر، جامعة مُجّد الصديق بن يحيى، جيجل، 1442هـ-1443هـ / 2020م-2021م، ص 17.

² - محمود العشيري، الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، ص 30.

³ - نفس المرجع، ص 29.

* الأخطاء الكلية والجزئية: تؤثر على التنظيم الكلي للجملة / هي التي تقتصر على جزء واحد من أجزاء الجملة (استخدام الضمير ...).¹

- معالجة المشكلات القرائية سواء لدى المعلم أو المتعلم ولخصها لنا " عبد الباري عبد الله " في النقاط الآتية:

أ- بالنسبة للمعلم:

- قد لا يمثل الأستاذ النموذج الأمثل للتحقيق النطقي لأصوات اللغة العربية.
- في كثير من الأحيان لا يتجه مضمون التعليمات نحو التركيز على القطع الصوتية للغة العربية، وعلى أساليب تحقيقها في الجهاز الصوتي.
- قلة تدريب التلاميذ على ربط التحليل الصوتي للكلمة بالتحليل الكتابي في نفس الوقت.
- قلة العناية بإعداد قوائم للكلمات المتماثلة وتدوينها في مجموعات بما سمة مشتركة مثل: التماثل السمعي، أو البصري، أو التجانس في الحروف، أو الحروف الساكنة من المشتركة.

ب- بالنسبة للمتعلم:

- صعوبة في التمييز بين المقاطع الصوتية (الحروف) التي قد تختلف اختلافاً بسيطاً في الشكل مثل: العين (ع) والغين (غ)، السين (س) والشين (ش).
- عدم معرفتهم بأساليب وطرائق القراءة الصحيحة والحديثة.
- صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وصعوبة في تكوين الكلمات من مجموعة من الحروف.
- الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة.²

¹ عبد الباري عبد الله، المنهج الصوتي - الخطّي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها - الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي ، مديرية التربية لولاية بشار -الجزائر، مفتشية التعليم الابتدائي (م 3)، أكتوبر 2018م، ص 7 - 8.

² - المرجع نفسه ، ص 11- 12.

عناصر المنهج الصوتي الخطي:

القراءة المقطعية:

تعريف القراءة: تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ بمجرد دخوله إلى المدرسة فهي " عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب) وربطهما بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقا لخبرات القارئ الشخصية "¹ وبناء على ذلك ، فإنّ القراءة تتضمن عمليتين متصلتين الأولى ميكانيكية والثانية عقلية فأما العملية الميكانيكية فيقصد بها " رؤية القارئ الرموز المكتوبة والحركات فالكلمات ثم الجمل عن طريق الجهاز البصري والنطق بها، وأما العملية العقلية فيتم بها تفسير المعنى وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر) الاستنتاج، التدوق، الاستمتاع، التحليل، نقد المادّة، وإبداء الرأي فيها "².

ويعرّفها فتحى الزيات: " القراءة جزء من النظام اللّغوي، ترتبط ارتباطا وثيقًا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، وتشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية ".³

تعريف القراءة المقطعية:

يمكن تعريف القراءة المقطعية بأنّها " طريقة تهدف إلى تحسين قدرة المتعلمين على تهجئة الكلمات وقراءتها، وتعتمد بشكل أساسي على الربط بين المنطوق والمكتوب من القطع الصوتية، ثم الربط بين مجموع القطع المكونة للكلمة الواحدة "⁴.

¹ - حراثي تواتي، المنهج الصوتي- الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، تعليم القراءة للصف الأول ابتدائي، مديرية التربية لولاية مستغانم، الجزائر، 2019م، ص 3.

² - عبد الباري عبد الله، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ص 15.

³ - فتحى مصطفى الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص451.

⁴ - حراثي تواتي، المرجع السابق، ص3.

وفي مفهوم آخر "تعد هذه الطريقة وسطى بين الطرق الجزئية والكلية، حيث تحاول تعليم المتعلمات والمتعلمين القراءة بتقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي (الحرف). ولكنها أقل من الكلمة، وتبني أصولها على مقاطع الكلمات، واعتبارها وحدات لغوية؛ لأن الكلمات في العربية - في الغالب - تتألف من مقطعين أو أكثر، وسميت هذه الطريقة بالمقطعية لكون المتعلمات والمتعلمين يتعلمون بها جملة من المقاطع، ثم يقومون بتركيب كلمات من هذه المقاطع، ولذلك يمكن اعتبارها طريقة تركيبية - تحليلية ¹. وحرّى بنا أن نشير إلى أن هذه الطريقة لاقت تفاعلاً كبيراً مع المتعلمين، وخصوصاً على مستوى المستويات الأولى من التعليم الابتدائي، فهي تجعل المتعلم يكتسب كثيراً من المفردات، لأنّ التدريب والمران على الحرف في إطار الكلمة يُعينه على التعامل مع مفردات عديدة، وبالتالي فهو يستوعبها بشكل غير مباشر، وفي نهاية هذه العملية يكون المتعلم قادراً على فهم المقروء.

لماذا القراءة المقطعية ؟

يتم اعتماد القراءة المقطعية لأنها " تمكن المستفيدات والمستفيدين من المقروء عبر آليات الاستماع والفهم والنطق السليم، والربط بين المنطوق والمكتوب " ².

مميزات القراءة المقطعية وسليبتها:

1- مميزات القراءة المقطعية: القراءة المقطعية أسلوب تربوي جديد يتيح لنا فرص التقليل من صعوبات التعلم والاستفادة من العملية التعليمية بشكل فعال " فإذا كانت القراءة تهدف إلى تحقيق العديد من الأغراض منها توسيع خبرات التلاميذ القرائية في المجالات المتعددة وتنشيط خياله وتنمية نموه، فإن

¹ - عبد الرحمان الخالدي وعبد الحي العيوني، المقاربة الديدكتيكية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة وفق الطريقة المقطعية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكتابة العامة م.ت.ع/ق.م.أ.م.ت.ت، المملكة المغربية، ص 19.

² - بن عبد القادر عبد الصمد، عرض شامل ومفصل حول المنهج الصوتي الخطي القراءة المقطعية - الوعي الصوتي - التطابق الصوتي الخطي، الطريقة التوليفية، مذكرة نموذجية، مدرسة شيخني عبد القادر، مديرية التربية لولاية تلمسان- الجزائر، 2019م/2020م، ص 01.

القراءة وفق الطريقة المقطعية تمكن الطفل من التدرب على التعرف والنطق بأكثر من حرف وتكون هذه الحروف مرتبطة ببعضها البعض، وتمثل مقطعاً لغوياً مثل: قام. قا / م ومن مميزات الطريقة (الجزئية التركيبية) ما يلي:

- طريقة منطقية متدرجة، لأنها تبدأ بالجزء سواء أكان الجزء حرفاً أو صوتاً.
- تزود الأطفال بمفاتيح القراءة (حروفها) فيسهل عليهم قراءة أي كلمة جديدة.
- تسهل عملية تعليم الكتابة، جنباً إلى جنب مع القراءة، فكل حرف يتعلم الأطفال صوته يُفرغ في رمزه المكتوب، فيتدربون على كتابته.
- تقوي الأطفال في الخط والإملاء، إذ يُتاح للطفل الوقت الكافي ليتدرب على كتابة الحروف وربطها فيما بينها لتكوين المقاطع في الكلمة الواحدة.

إنَّ اعتماد الطريقة المقطعية يتيح تلافياً لصعوبات التعلم في سياق التعليم المبكر في القراءة، وهو تعليم يمكن المتعلم من الوعي الصوتي لضبط أصوات الحروف استماعاً ونطقاً، والربط بين الأصوات والحروف لقراءة الكلمات والجمل، والطلاقة في تمييز الأصوات وربطها بالحروف وقراءة الكلمات والجمل والنصوص بدقة وسرعة، وفهم المقروء واستخراج معانيه الصريحة والضمنية. فالقراءة المقطعية قراءة وسطى بين الطريقة الجزئية والطريقة الكلية (الحرف / الكلمة) وبذلك يتوقف نجاح القراءة المقطعية على إشراك المستفيدين من خلال الأنشطة التعليمية في تملك مهارة الكتابة المقطعية للكلمة نطقاً وكتابة وقراءة¹.

2- سلبيات القراءة وفق الطريقة المقطعية: إذا كانت القراءة وفق الطريقة المقطعية تتميز بعدة إيجابيات كما ذكرنا سابقاً فإنَّها بالمقابل لا تخلو من بعض السلبيات منها أنَّ " الطريقة الجزئية التركيبية التي تتميز بها الطريقة المقطعية أي أن الانتقال من الجزء إلى الكل كان قديماً شيئاً مسلماً به عند علماء النفس، أمَّا علماء النفس المحدثون فيرونه منافياً للطريق الطبيعي في الإدراك، لأنَّ الشخص عادةً يدرك

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد المرجع السابق، ص 02.

الكل قبل الجزء، كما أُكِّدت ذلك نظرية (Gestalt) أنّ الجزء في الكلمة ليس أيسر من الكل وهو الكلمة نفسها، لأن الطفل يدرك كلمة (جمل) مثلاً معنى، ولا يفهم دلالة ما لكل من الجيم والميم أو اللام ¹."

مكونات القراءة المقطعية:

1- الوعي الصوتي:

شهد التعليم في الآونة الأخيرة تزايداً في الآراء المنادية بأهمية الوعي الصوتي وأثره في نجاح العملية التعليمية خاصة في الطور الأول، لأنه يعد من مكونات اللغة، ويشكل مهارة أساسية وضرورية في المراحل الأولى من التعلم، إذ يرتبط الوعي الصوتي لدى الطفل ارتباطاً وثيقاً مع مراحل نموه الطبيعي التكويني الوظيفي، وأي تأخر أو تخلف فيه يؤدي إلى عدم إكتمال النضج ويؤدي إلى صعوبات في التعلم.

مفهوم الوعي الصوتي (La conscience Phonologique):

يقصد بالوعي الصوتي "الإدراك أو الفهم الذي تحدثه الأصوات الفردية للغة، أي إيقاع الحروف من حيث المنطوق والأصوات والدلالات، والتي تتجمع معاً لتكوّن الكلمات التي نكتبها أو نقرأها، والتي تمثل المتطلب الأساسي للقراءة".²

وفي تعريف آخر نجد أنّ مفهوم الوعي الصوتي هو " إدراك أنّ الكلمة المنطوقة هي سلسلة من الوحدات الصوتية الصغيرة، صوامت وصوائت أي أن كل كلمة منطوقة هي سلسلة من الأصوات وهو يتضمن القدرة على الاستماع والتعرف والتلاعب بالأصوات في اللغة بالتغيير وإعادة التركيب، وهو يعني أيضاً المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، وإدراك أنّ الكلمة المنطوقة يقابلها

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد، المرجع السابق ، ص3.

² - فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، دار النشر للجامعات، جامعة المنصورة، ط1، 1422 هـ - 2002 م، ص383.

مركب يتألف من عدة أجزاء قطع ومقاطع، وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصوتية الصغيرة، وليست وحدة صوتية واحدة¹.

وهو كذلك " قدرة الطفل على إدراك آلية إخراج الأصوات اللغوية، والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين المقاطع والكلمات، والجمل، وقدرته على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات"².

الوعي الصوتي الخطي:

الوعي الصوتي الخطي يسعى " إلى فهم العلاقة بين البنية المنطوقة والبنية المكتوبة، حيث يتحدّد ذلك على شكل مهارات قرائية وخطية تمس جانب الإملاء، فمهمّة الوعي الصوتي تتعدى المعرفة الواعية بالواجبات الصوتية كما هي مرسومة إلى فهم العلاقات النظامية بين الحروف و الفونيمات وتجزئة الرموز التي تتكون منها الكلمات والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاجية بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقّق ذلك عن طريق تعويض المتعلم للغة استماعاً وإنتاجاً"³.

فالوعي الصوتي الخطي يجعل الطفل (التلميذ) ينتقل من إتقان استعمال اللغة صوتياً أي نطقاً عن طريق التعبير الشفهي، فيعبّر عمّا يجول في مخيلته بواسطة أصوات اللغة إلى إتقان التعبير الكتابي، وذلك بتحويل التعبير الشفهي إلى تعبير كتابي بدون الوقوع في الأخطاء الإملائية، وخاصة

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد، عرض شامل ومفصل حول المنهج الصوتي الخطي القراءة المقطعية - الوعي الصوتي - التطابق الصوتي الخطي - الطريقة التوليفية، ص 4.

² - عفاف بنت وصل الله بن عابد العسمي، أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، المجلة العربية للنشر العلمي، جامعة جدة، العدد 28، 2021 م، ص 71.

³ - نجوى فيران، المنهج الصوتي-الخطي في تعلّم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي الخطي، ص 244-245.

في الحركات (الفتحة، الضمة، الكسرة، والتنوين، والمدود) بمعنى تحويل المنطوق إلى المكتوب وإدراك العلاقة بينهما.

- مهارات الوعي الصوتي وتنميتها:

لتنمية الوعي الصوتي ينبغي إكساب المتعلمين مهارات الوعي الصوتي التي سنأتي على ذكرها وتوضيحها في الجدول الآتي:¹

مهارات الوعي الفونولوجي	وصف المهارة	نماذج الأنشطة
رصد المقطع	تمييز المقاطع والتلاعب بها في كلمة.	الأستاذ(ة): تصفيقة واحدة لكل مقطع من المقاطع المكونة لاسمك. المتعلم(ة): (مصطفى): ثلاث تصفيقات.
تجزئ الكلمة إلى مقاطع	تعيين كل المقاطع المكونة للكلمة.	الأستاذ(ة): ما المقاطع التي تتكون منها كلمة سلام ؟ المتعلم(ة): / سَ / لا / م / .
رصد القافية	تمييز وتعرف وإنتاج كلمات تنتهي بنفس القافية.	الأستاذ(ة): اذكر(ي) كلمات تشترك في القافية مع كلمة: سعيد. المتعلم(ة): جديد، وليد، بعيد، فريد.
العزل	تعرف الوحدات الصوتية التي تكون كلمة من الكلمات.	الأستاذ(ة): ما الصوت الأول في كلمة صديق ؟ المتعلم(ة): [ص] .

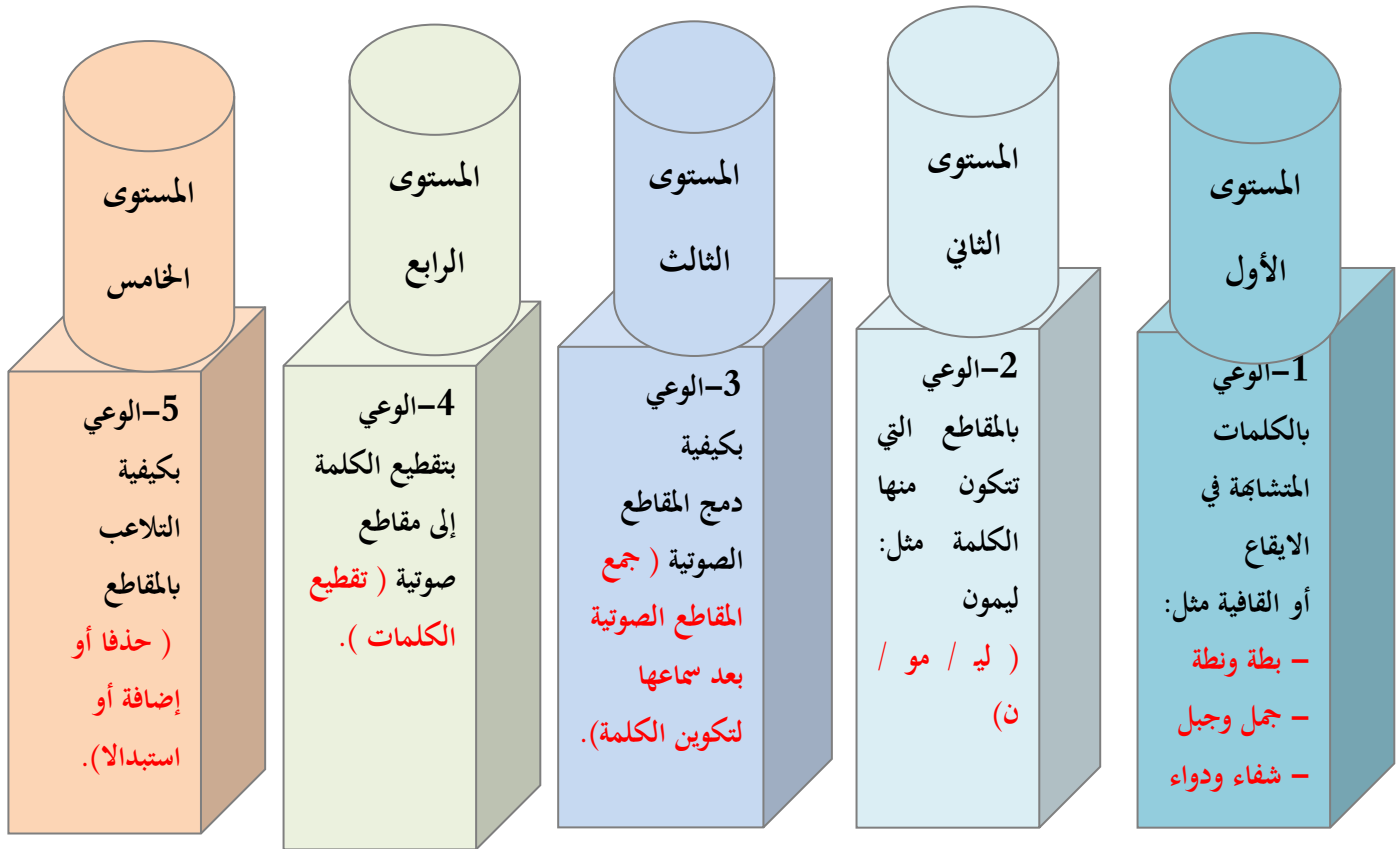
¹ - بن عبد القادر عبد الصمد، عرض شامل ومفصل حول المنهج الصوتي الخطي - القراءة المقطعية - الوعي الصوتي - التطابق الصوتي الخطي - الطريقة التوليفية، ص6.

التعرف	تعرف صوت محدد في كلمات مختلفة.	الأستاذ(ة): ما الصوت المشترك في الكلمات: دار، دفتر، درهم ؟ المتعلم(ة): [د]، [ر] .
التفنيء	تعرف كلمة تبتدئ بوحدة صوتية تختلف عن باقي كلمات المجموعة.	الأستاذ(ة): ما الكلمة التي تبتدئ بصوت يختلف عن الصوت الذي تبتدئ به الكلمات الأخرى: قلم، قسم، كتاب، قصة ؟ المتعلم(ة): كتاب .
الدمج	الاستماع إلى مقاطع صوتية والجمع بينها لتكوين كلمة.	الأستاذ(ة): ما الكلمة التي تتكون من المقاطع: /س/ /م/ /ع/ ؟ المتعلم(ة): سَمِع .
الحذف	تعرف الكلمة المتبقية بعد إزالة مقطع صوتي من كلمة.	الأستاذ(ة): كيف تصبح كلمة " سماء " بدون المقطع / سَ / ؟ المتعلم(ة): ماء .
الإضافة	تركيب كلمة جديدة بإضافة مقطع صوتي إلى كلمة معينة.	الأستاذ(ة): قل الكلمة الجديدة بعد أن تضيف الصوت / كَ / إلى مال المتعلم(ة): كمال .
التعويض	تعويض وحدة صوتية بأخرى لتشكيل كلمة جديدة.	الأستاذ(ة): قل كلام ثم أعد نطقها بعد تغيير الوحدة الصوتية / كَ / بـ / سَ / المتعلم(ة): سلام .
التقطيع	تجزئ الكلمة إلى وحدات صوتية عن طريق النقر أو العد .	الأستاذ(ة): ما الصوامت والمصوتات التي

تتكون منها كلمة " لعب " ؟ المتعلم: / ل - / ع - / ب - / 1 /		
--	--	--

- مستويات الوعي الصوتي:

الشكل الآتي يوضح مستويات الوعي الصوتي:²



العلاقة بين الوعي الصوتي واكتساب القراءة والكتابة:

هناك علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي - الفونولوجي وبداية اكتساب القراءة والكتابة حيث

" يسهم الوعي الصوتي في تعلم القراءة والكتابة ويطور اكتسابها، مع أنَّ الوعي الفونيمي هو مهارة

¹ - عبد الرحمان الخالدي وعبد الحي العيوني، المقاربة الديداكتيكية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة وفق الطريقة المقطعية، ص 34.

² - حراثي تولاي، المنهج الصوتي- الخطّي في تعلّم اللغة العربية- الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي- تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي، ص 3.

منفصلة عن معرفة الحروف ومعرفة القراءة والكتابة، فإنَّ معرفة الحروف ومحاولات القراءة والكتابة لدى الأطفال تسهم في تطور وعيهم الفونيمي بشكل سليم. من أجل تحضير الأطفال للقراءة والكتابة يجب تنمية الوعي الصوتي لديهم مبكرًا وذلك من خلال الأغاني والألعاب المختلفة والكلمات المقفاة، عن طريق إنتاج كلمات مقفاة ومقارنة شفوية بين الأصوات الأولى والأخيرة لهذه الكلمات. تنمية الوعي الصوتي لا تقتصر على استعمال الحروف بل على التحليل الشفهي لأصوات اللّغة، وتعزيز ذلك عن طريق الربط بين هذه الأصوات والحروف التي تكونها - تمثلها. ولذلك يجب علينا كمربّين ومعلمين العمل على تنمية وتطوير الوعي الصوتي لدى أطفالنا وأبنائنا لكي نساعدهم على اكتساب القراءة والكتابة بشكل صحيح، كما ذكرت سابقًا إنَّ الوعي الصوتي يظهر في جيل 3 إلى 4 سنوات ومن هنا تبدأ عملية التحضير والتعليم لكسب مهارة الوعي الصوتي بالشكل السليم وبالتالي اكتساب القراءة والكتابة".¹

2- التطابق الصوتي الخطي:

يعرف التطابق الصوتي الخطي على أنه " القدرة على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي، أي وضع تطابقات بين المنطوق والمكتوب"²، مع " تحويل الأصوات إلى حروف وأشكال خطية كما يعني ترجمة الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة باستعمال العلاقة بين أصوات الحروف ورسمها".³

وفي مرحلة التطابق الصوتي الخطي هذه " يتم استعمال نظام التحويل الخطي - الصوتي Les règles de conversation graphème- phonème، فيربط الحرف بالصوت الموافق له ويتم جمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة وبذلك يستعمل في هذه المرحلة

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد، عرض شامل ومفصل حول المنهج الصوتي الخطي القراءة المقطعية - الوعي الصوتي - التطابق الصوتي الخطي، الطريقة التوليفية، ص 19.

² - حراثي تواتي، المنهج الصوتي - الخطي في تعلم اللغة العربية وتعليمها، الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي - تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي، ص 3.

³ - محمد جمعي، المنهج الصوتي - الخطي - التطابق الصوتي الخطي - السنة 1 ابتدائي، مذكرة تربوية، 2019م/2020م، ص 1.

الطريقة التجميعية، يتم التعرف على الكلمة عن طريق فك الترميز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي - Conversation grapho-phonologique، هذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق الوساطة الفونولوجية، ولهذا تسمى الطريقة غير المباشرة، وتعتمد هذه الآلية على الاستراتيجية الهجائية كما تحتوي هذه الآلية على عدة مراحل:

- * تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي Analyse Séquentielle المرتب من اليسار إلى اليمين (في اللغة الفرنسية) والعكس في اللغة العربية.
- * كل صوت يتم إنجازه يأتي إلى تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى MCT.
- * تتابع الأصوات المرتبة والمجموعة يحقق الشكل الكامل للكلمة.
- * الوصول إلى معنى الكلمة [×]¹.
- * للتطابق الصوتي - الخطي مهارات كذلك تتمثل أساسا في:²
- * التعرف على اسم الحرف (الشكل الخطي لصوت الحرف).
- * التعرف على شكل الحرف (الأشكال المختلفة للحرف في المواضع المختلفة من الكلمة).
- * التعرف على صوت الحرف وتمييزه بمختلف أشكاله.
- * تمييز صوت الحرف بالحركات الطويلة والقصيرة.

تهدف مرحلة التطابق الصوتي الخطي إلى:

- مساعدة الطفل على تثبيت صورة الصوت أو رمزه الكتابي وليس شرطا أن يأتي الصوت في بداية الكلمة، بل يشترط أن يُعرض للطفل مجموعة من الكلمات يقع فيها الصوت في مواقع مختلفة.³

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد، عرض شامل ومفصل حول المنهج الصوتي الخطي - القراءة المقطعية - الوعي الصوتي - التطابق الصوتي الخطي، الطريقة التوليفية، ص 22.

² - محمد جمعي، المنهج الصوتي - الخطي - التطابق الصوتي الخطي - السنة 1 ابتدائي، ص 1.

³ - نفس المرجع، ص 1.

- التحقيق الخطي للصوت (كلّ منطوق له ما يقابله على مستوى المكتوب. التمييز السمعي لصوت الحرف معزولا أو في مقاطع).¹
- التعرف على ما يكتب ولا ينطق والتي يلزمها التحقيق الخطي، (كتبوا ...) والتعرف على ما ينطق ولا يكتب يلزمها التحقيق النطقي (هذا ..).²

3- الطلاقة (Fluidité)

- ويقصد بها " القدرة على قراءة الكلمات بمفردها أو داخل نص دون جهد وبسرعة وبتعبير صوتي".³
- وفي تعريف آخر هي " القدرة على القراءة الدقيقة والصحيحة والسريعة والفاهمة في الوقت ذاته، إضافة إلى التعبير الصوتي".⁴

4- تنمية المفردات:

- يراد بها " مهارة تهدف إلى تنمية المعجم الذهني عند المتعلم عبر معرفة كلمات جديدة".⁵

5- الفهم القرائي:

- يُعنى به " القدرة على بناء المعاني التي يتضمنها النص وتستهدف اكتساب المتعلم مهارات القراءة وتمكينه من فهم النصوص أو المواد القرائية واستيعابها".⁶

¹ - بومدين بن موسات وآخرون، المنهج الصوتي - الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، دليل تكوين المكوّنين، المفتشية العامة للبيداغوجيا، الجزائر، مارس 2018 م، ص 91.

² - نفس المرجع والصفحة.

³ - مجموعة من الخبراء والأساتذة والمفتشين تحت إشراف وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، القراءة من أجل النجاح - برنامج تجريبي لتحسين القراءة في المستويات الأولى من التعليم الابتدائي، دليل المدرس(ة)، مديرية المناهج، المملكة المغربية، فيفري 2016م، ص5.

⁴ - حراثي تواتي، المنهج الصوتي - الخطي في تعلّم اللغة العربية وتعليمها، الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي-تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي، ص 3.

⁵ - نفس المرجع والصفحة.

⁶ - نفس المرجع والصفحة.

المقطع الصوتي:

يعرف المقطع الصوتي بأنه " كتلة صوتية يمكن أن تنطق دفعة واحدة منفصلة ومستقلة عما قبلها وما بعدها. ويمكن التعبير عنه بالكتابة الصوتية، والكتابة الصوتية هي تحويل مقاطع الكلمة إلى رموز صوتية تتكون من (ص / ح) حيث تتكون الكلمة من صوامت (حروف) ويرمز لها بـ (ص) وتتكون أيضا من حركات ويرمز لها بـ (ح)، المقطع بشكل أوضح مكون عادة من وحدات أصواتية، جرى نظام اللغة العربية على أن تكون مزيجا من صوامت وحركات كما سبق. لكن بالشروط الآتية:

- أن يبدأ بصامت واحد.
- أن يثنى بحركة.

وتتألف الكلمة في العربية سواء كانت اسما أو فعلا مجردة أو مزيدة من مقاطع منتظمة الفونيمات (الصوامت / الحروف)، مميزة واضحة المعالم في السمع مما يساعد في تحديد الدلالة في المنظور اللغوي¹.

إذا يتضح لنا من خلال هذا التعريف أن المقطع الصوتي هو عبارة عن مجموعة من الأصوات اللغوية تتألف من حركة واحدة أو نغمة واحدة. كما يمكنها أن تحمل درجة واحدة من النبر. والنبر هو الضغط على مقطع معين من الكلمة ليصبح أوضح في النطق من غيره لدى السمع.

الحرف والصامت والصوت والصائت:

الحرف والصوت:

فالصوت " عملية نطقية تدخل في تجارب الحواس وعلى وجه الخصوص السمع والبصر، يؤديه الجهاز النطقي حركة، وتسمعه الأذن، وترى العين بعض حركات الجهاز النطقي حين أدائه².

¹ - عبد الرحمن الخالدي وعبد الحي العيوني، المقاربة الديدانكتيكية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة وفق الطريقة المقطعية، ص 22.

² - بن عبد القادر عبد الصمد، عرض شامل و مفصل حول المنهج الصوتي الخطي القراءة المقطعية -الوعي الصوتي -التطابق الصوتي الخطي -الطريقة التوليفية، ص11.

أما الحرف " فهو عنوان مجموعة من الأصوات يجمعها نسب معين، فهو فكرة عقلية لا عملية عضلية. وإذا كان الصوت مما يوجد المتكلم، فإن الحرف مما تجده الكتابة برمز واحد، هذه الأصوات المختلفة، التي يُعبّر عنها في الكتابة برمز واحد، ولا تستخدم في اللغة للتفريق بين المعاني المختلفة، هي ما يطلق عليه الغربيون اسم "فونيم" أي وحدة صوتية / عائلة صوتية. ونحن يمكن أن نطلق عليها اسم حرف مقصود بها الرمز الكتابي، ونعمل بذلك التفريق بين الاصطلاحين: " صوت " و " حرف ". فالصوت هو ذلك الذي نسمعه ونحسّه، أما الحرف فهو ذلك الرمز ¹.

الصامت: يقصد به " صوت لغوي يحدث أثناء النطق به حجز أو التضيق في مجرى الهواء، سواء أكان الحجز / أو التضيق كاملاً أو جزئياً. ويسمى موضع الحجز / أو التضيق موضع نطق الصامت، وتسمى الطريقة التي يتحقق بها في الجهاز النطقي: كيفية نطق الصامت ².

ويعرفه عبد الصمد بأنه " الصوت المجهور أو المهموس الذي يحدث أثناء النطق به اعتراض أو عائق في مجرى الهواء، سواء أكان الاعتراض كاملاً أو جزئياً. ويدخل في الأصوات الصامتة تلك الأصوات التي لا يمر الهواء أثناء النطق بها من الفم، وإنما يمر من الأنف، كالنون والميم، وكذلك الأصوات التي ينحرف هواؤها فلا يخرج من وسط الفم، وإنما يخرج من جانبيه، أو أحدهما، كاللام ³.

الصائت: هو عبارة عن " صوت لغوي يحدث في الجهاز المصوت، دون أن يقف في طريقه أي حاجز. والمصوت إمّا قصير (" الفتحة "، و " الضمة "، و " الكسرة ")، أو طويل (" ألف " المد، و " واو " المد، و " ياء " المد). والفونيم هو أصغر وحدة منطوقة تملك قيمة تمييزية داخل الكلمة، تغيير فونيم بفونيم آخر يؤدي إلى كلمة جديدة (بُرّ - بُرّ) (قَاد - سَاد) ⁴.

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد ، المرجع السابق، ص11.

² - حراثي تواتي، المنهج الصوتي - الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ص03.

³ - بن عبد القادر عبد الصمد، المرجع السابق، ص 11.

⁴ - حراثي تواتي، المرجع السابق، ص 03.

وفي تعريف آخر هو " صوت يتميز بأنه الصوت المجهور الذي يحدث أثناء النطق به أن يمر الهواء حرا طليقا خلال الفم، دون أن يقف في طريقه أي عائق أو حائل، ودون أن يضيق مجرى الهواء ضيقا من شأنه أن يحدث احتكاكا مسموعا " ¹.

وأما الحركات " فهي أيضا أصواتٌ تمدّ الحرف أو تُدرّجُه إلى ما بعده أو تفتحُه أو ترقّقه فهي أصواتٌ مؤثّرةٌ في أصل الحرف مُخرِجةٌ له عن حدّه، فإذا نطقت بالصّوت متحرّكا فذاك مُركّبٌ صوتي اجتمع فيه أكثر من صوت " ².

الأصوات:

تعرف بأنّها " صوامت (سواكن) صوائت (حركات). الحروف الهجائية ما عدا حروف المد الثلاثة. الحركات القصيرة، الحركات الطويلة في حالتها المدية (الألف والواو والياء)، (الفتحة والضمة والكسرة). حروف المد (أ، و، ي) " ³.

الصوامت والصوائت:

الصوامت: الصامت هو " الصوت الذي يعترضه حاجز يسد مجرى النفس أو يضيقه. فمن أمثلة الصوامت التي يسد مجرى الهواء عند نطقها: ب، ت، د " ⁴.

الصوائت: الصوت الصائت هو " الذي لا يعترض مجرى النفس عند نطقه سد أو تضيق. وفي العربية ستة صوائت (حركات): ثلاثة قصيرة هي: الفتحة والكسرة والضمة. الفتحة الطويلة والكسرة الطويلة والضمة الطويلة " ⁵.

الطريقة التوليفية:

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد، المرجع السابق، ص 11.

² - المرجع نفسه ، ص 11.

³ - المرجع نفسه، ص 11.

⁴ - المرجع نفسه، ص 11.

⁵ - المرجع نفسه ، ص 11.

وقد أطلق عليها عدة تسميات منها: " الطريقة التوفيقية "، و " الطريقة المزدوجة"، و " الطريقة الانتقائية" و " الطريقة التركيبية التحليلية"، وتعد " الطريقة التوليفية " هي الطريقة السائدة التي تأخذ بها معظم الدول العربية في تعليم القراءة لأنها تجمع بين مزايا الطريقتين الجزئية والكلية.

* الأسس النفسية واللغوية للطريقة التوليفية:

وتتلخص في النقاط الآتية كما أوردها بن عبد القادر عبد الصمد:¹

- 1- إنّ إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء، لأنّ معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء.
- 2- إنّ وحدة المعنى هي الجملة، وأنّ الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.
- 3- إنّ القراءة ليست إلا عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات و معانٍ.
- 4- ثبت بالتجارب أن الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري للكلمة كاملة.

* مراحل الطريقة التوليفية:

تتجلى في أربع مراحل هي:²

- 1- مرحلة التهيئة والاستعداد.
- 2- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.
- 3- مرحلة التحليل والتجريد.
- 4- مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات.

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد، المرجع السابق ، ص25.

² - المرجع نفسه ، ص25.

* شرح مراحل الطريقة التوليفية:

1- مرحلة التهيئة والاستعداد:

وفيها يتم إتباع الخطوات التالية:¹

- يتعرف المعلم على قدرات المتعلمين في محاكاة الأصوات، وإدراكهم الفروق بينها.
- إتقان المتعلمين لنطق الكلمات بحسن استماعها وأدائها، وتزويدهم بطائفة منها مع فهمهم لمعانيها، وتدريبهم على الأضداد مثل: كبير وصغير، طويل وقصير ...، وتدريبهم على القصص وفهمها، وحكايتها وتمثيلها، وإدراك أفرادها، وترتيب أجزائها.
- تمكين المتعلمين من نطق وإلقاء ما يكثر دورانه على ألسنتهم من الألفاظ.
- إلغاء بعض الأغاز السهلة ليفكروا في حلّها، وكذلك إلقاء بعض القصص التي تقال لهم، وجعل هذه القصص مجالاً للمناقشة والكتابة.

- تعويد المتعلمين على دقة الملاحظة، وإدراك ما بين الأشياء من العلاقات أو اختلاف بينها.

2- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:

وفيها يتم إتباع الخطوات التالية:²

- عرض كلمات سهلة على المتعلمين، وتدريبهم على النطق بها، محاكاة للمدرس أو المتفردين.
- إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس يستجد لتزويد حصيلة الألفاظ التي يتعلمها التلاميذ شيئاً فشيئاً.
- تكوين جمل من الكلمات السابق تعلمها، وتدريبهم على قراءتها والنطق بها.
- استخدام البطاقات واللوحات وغيرها من الوسائل المتنوعة التي تُعين على تعليم القراءة.
- تدريب الأطفال تدريباً كافياً، لتثبيت ما عرفوه.

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد ، المرجع السابق، ص26.

² - المرجع نفسه.

3- مرحلة التحليل والتجريد:

- التحليل: يقصد به " تجزئة الجملة إلى كلمات، وتجزئة الكلمة إلى أصوات " ¹.
- التجريد: المقصود به " اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفردًا حتى يثبت رسمه ورمزه الكتابي في أنظار الدارسين وعقولهم. وتعتبر مرحلة التجريد أهم خطوة في تعليم القراءة، حيث تتوقف عليها قدرة التلاميذ على معرفة الكلمات الجديدة وقراءتها، ويجب أن تكون الجمل المختارة للتحليل والتجريد مما سبق للدارسين معرفته وثبت في أذهانهم، والبدء بهذه المرحلة يعود إلى مهارة المعلم بحيث لا يبدأ مع التلاميذ مرحلة التجريد إلا إذا اطمئن على قراءتهم وكتابتهم من خلال التدريبات السابقة للقراءة " ².

4- مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات:

هذه المرحلة هي آخر مراحل الطريقة المزدوجة، وهي ترتبط بمرحلة التحليل وتسير معها، والغرض منها تدريب الأطفال على استخدام ما عرفوه من كلمات وأصوات وحروف في بناء الجمل، وهذا البناء نوعان: بناء الجملة، وبناء الكلمة.

* بناء الجملة: ويأتي عقب تحليل الجملة إلى كلمات، وذلك بإعادة تكوين الجملة من كلماتها، أو بتأليف جملة جديدة من كلمات سابقة، وردت في عدة جمل. ³

* بناء الكلمة: ويأتي عقب تجريد مجموعة من أصوات الحروف، فيعمد المدرس مع أطفاله إلى بعض الحروف المجردة، ويكون منها إحدى الكلمات السابقة، أو كلمات جديدة، لها مدلولها في أذهان الأطفال. ⁴

¹ - بن عبد القادر عبد الصمد، المرجع السابق ، ص 27.

² - المرجع نفسه، ص 27.

³ - المرجع نفسه .

⁴ - المرجع نفسه .

الفصل التطبيقي

دراسة تحليلية للمنهج الصوتي - الخطّي في المدرسة الابتدائية

توطئة:

يرتبط كل من الجانبين النظري والتطبيقي ببعضهما البعض في إطار علاقة متكاملة تفرضها طبيعة البحث التي تعتبر عملية مترابطة ومتكاملة، ولأجل هذا يمكن القول أن البحث العلمي، لا يهتم فقط بمجال دراسة الظاهرة وجمع المعلومات فحسب، بل يهتم كذلك بالجانب التطبيقي، ومن أجل الوصول إلى حقائق الظواهر الاجتماعية، فالميدان يبرهن على صحة أو خطأ الفرضيات "فرضيات الدراسة".

أما البحث العلمي فيراه البعض استقصاءً منظماً يهدف إلى اكتساب معارف جديدة وموثقة بعد الاختبار العلمي لها (عبد الحق كايد 1972: 10). بينما يرى آخرون أن البحث العلمي هو التحري والاستقصاء المنظم الدقيق الهادف للكشف عن حقائق الأشياء وعلاقاتها بعضها ببعض وذلك من أجل تطويره الواقع الممارس لها فعلاً أو تعديله (بوحوش وذنيات 1989: 11-12). ويتضح من هذه التعريفات أن البحث العلمي عبارة عن خطوات متكاملة ومتسلسلة ومتناسبة تعتمد الخطوة الواحدة فيها على الخطوات الأخرى السابقة واللاحقة، ولا يكون البحث علمياً إلا إذا كانت الطريقة المتبعة فيه علمية وموضوعية ومن أول خطوة (التعرف والتحديد لما يجب بحثه) إلى آخر خطوة فيه (اكتشاف الحقائق والعلاقات بين أبعاد أو أجزاء الموضوع والتحقق من صحة ما تم التوصل إليه).

ولأهمية الدراسة الميدانية قمنا بتخصيص جانب تطبيقي في بحثنا لهذه الدراسة التي تمكننا من معرفة ورصد مهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ، واكتشاف عن كثب المشكلات اللغوية التي قد يعانون منها، وبالتالي البحث عن الحلول الأنسب لها، كما تمنحنا هذه الدراسة التعرف على كيفية إسهام مهارات القراءة والكتابة في إعداد الطفل من مختلف الجوانب النفسية والخلقية والاجتماعية والتربوية وغيرها.

من خلال هذا الفصل نتطلع إلى تقديم دراسة ميدانية تمكنا من رصد جملة من القضايا والإشكالات التربوية التعليمية، وهذا باعتماد الآليات والتقنيات الاحصائية والرياضية المواتية التي تسهم في ترقية وإنجاح هذا البحث و تحقيق النتائج التي يصبو إليها.

آليات البحث:

منهج البحث:

إن مناهج البحث العلمي بوجه عام تسهم في التعرف على ظاهرة الدراسة، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، وبعد ذلك بداية الوصول إلى النتائج الدراسية التي تتعلق بالبحث، وبلورة الحلول التي تتمثل في التوصيات والمقترحات التي يسوقها الباحث لإنهاء الجدل الذي يتضمنه متن البحث، واستخدام منهج معين في البحث يتطلب وقتاً وجهداً في سبيل الوصول إلى جميع المعلومات والبيانات التي تتعلق بظاهرة البحث، ومن المعلوم أن اختيار المنهج في أي بحث مرتبط بطبيعة المشكلة المطلوب دراستها، وبما أن موضوعنا يتناول " أثر التشابه الصوتي والكتابي للحروف العربية على تعلم اللغة عند الطفل " و يتضمن "تحليل المنهج الصوتي الخطي في تعلم اللغة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي"، فإن هذا يستدعي اتباع "المنهج الوصفي" الذي يعد من أكثر المناهج استخداماً في ميدان بحثنا هذا.

والمنهج الوصفي: يعرف بأنه " أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة (عبيدات ذوقان 1982: 176)".¹

في حين يرى آخرون بأن المنهج الوصفي عبارة عن " طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن

¹ - محمد عبيدات ومحمد أبو نصار وعقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان - الأردن، ط2، 1999م، ص 46.

تفسيرها (عريفج سامي 1987: 131 – 133)¹. يركز هذا المنهج على وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة او موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية.

أدوات المنهج الوصفي:

يستخدم لجمع البيانات والمعلومات في البحوث الوصفية الأدوات الآتية:²

- (1) الملاحظة.
- (2) المقابلة.
- (3) الاختبارات.
- (4) الاستبانات.
- (5) المقاييس المتدرجة.
- (6) تحليل الوثائق والسجلات.

خطوات البحث باستخدام المنهج الوصفي:

لا يكاد تطبيق واستخدام المنهج الوصفي في البحث يختلف في مراحله عن تلك التي تشملها الطريقة العلمية بشكل عام، ويمكن حصرها بالآتي:³

(1) تحديد المشكلة وصياغتها: لابد للباحث من تحديد المشكلة المراد دراستها، ويفضل أن يتم صياغتها في شكل سؤال.

(2) وضع الفروض المحتملة: ثم يقوم الباحث بصياغة فروض الدراسة والتي يمكن أن تجيب عن سؤال البحث بصورة مؤقتة ومن ثم يبدأ الباحث بجمع المعلومات عنها إلى أن يتم إثباتها أو دحضها.

¹ - محمد عبيدات ومُجد أبو نصّار وعقلة مبيضين ، المرجع السابق، ص 46.

² - مُجد سرحان علي الحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء - الجمهورية اليمنية، ط3، 1441 هـ - 2019 م، ص 49 - 50.

³ - المرجع نفسه، ص 50 - 51.

3) جمع البيانات والمعلومات من المصادر المختلفة: يقوم الباحث بجمع البيانات والمعلومات واختيار الأدوات المناسبة لجمعها كالمقابلة، والاستبيان، والملاحظة، والقيام بجمع المعلومات المطلوبة بطريقة منظمة، حيث يختار الباحث الأداة التي تناسب طبيعة المشكلة والفروض وبالأساليب التي تم تحديدها، كما يقوم الباحث باختيار العينة التي ستجرى عليها الدراسة وتحديد حجمها ونوعها.

4) تحليل البيانات وتفسيرها: عند بدء مرحلة اختبار الفروض ومناقشتها لابد من الرجوع إلى أدبيات الدراسة وإلى الدراسات السابقة والعمل على تفسير أسباب الاتفاق أو الاختلاف.

5) كتابة النتائج والاستنتاجات والتوصيات المناسبة: يقوم الباحث بكتابة النتائج وتفسيرها ويقدم عدداً من التوصيات التي يستفيد منها الباحثون، والجهات المستفيدة من البحث.

الأدوات المعتمدة في الدراسة الميدانية لجمع المعلومات التطبيقية:

اعتمدنا لجمع البيانات والمعلومات التطبيقية والميدانية على مجموعة من الأدوات، وتتمثل في: الاستبانة، المقابلة، والملاحظة وسنأتي على شرحها باختصار.

1- الاستبانة:

ويمكن تعريف الاستبانة بأنها " مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، والمرتبطة بعضها ببعض الآخر بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه " ¹.

أنواع الاستبيان المعتمدة في الدراسة:

للاستبانة أنواع متعددة، بضوء طبيعة الأسئلة والاستفسارات التي تشتمل عليها، وقد قمنا باتباع نوعين من الاستبيان الأول مغلق والثاني مفتوح.

1- الاستبيان المغلق: وهو الذي تكون أسئلته محددة الإجابات، كأن يكون الجواب بنعم أو لا ... ويطلب من المستجيب اختيار أحدها بوضع علامة معينة مثل (×) أو (√) ¹.

¹ - محمد سرحان علي الحمودي، المرجع السابق، ص 126.

مثال ذلك:

هل حقق المنهج الصوتي الخطي نجاحا للمعلمين ؟

- نعم ☐ لا ☐

2- الاستبيان المفتوح: وتكون أسئلته غير محددة الإجابات، ويترك فيه للمستجيب حرية الإجابة بكلماته في مساحة محددة بعد كل فقرة من فقرات الاستبيان، أي أن الإجابة متروكة بشكل مفتوح ومرن لإبداء الرأي.²

مثال ذلك:

ماذا يمثل عندك المنهج الصوتي الخطي ؟

وأحيانا تكون أسئلة الاستبيان المفتوح عبارة عن أسئلة تصنيفية مفتوحة.

مثال ذلك:

ما الذي تقوم به عادة إذا تأخر التلاميذ في القراءة ؟

- أنتظر لأرى إذا كان الأداء سيتحسن. ☐

- أمضي وقتا أطول في القراءة مع التلاميذ. ☐

- أطلب من الأولياء مساعدة أبنائهم في القراءة. ☐

إن أهم ما تتميز به الاستبانة هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث، ويتم إرسالها إلى أفراد الدراسة إما عن طريق البريد لتعبئتها أو قد يتم تعبئتها بوجود الباحث شخصا أو عن طريق الهاتف، كما أن هناك طرق أخرى حديثة كاستعمال الحاسوب. أما نحن فقد قمنا بتعبئتها بشكل مباشر بحضور مجموعة من الأساتذة ممثلين أفراد الدراسة.

¹ - محمد سرحان علي المحمودي ، المرجع السابق، ص 126.

² - المرجع نفسه، ص 127.

تهدف الاستبانة إلى الاستفادة من خبرة وجهود وتجارب الأساتذة في هذا الحقل المعرفي ورؤيتهم هذا المنهج ومدى تلاؤمه مع مشكلات القراءة المتعددة.

2- المقابلة (Interview)

وتعرف المقابلة بأنها " محادثة أو حوار موجه بين الباحث من جهة، وشخص أو أشخاص آخرين من جهة أخرى، بغرض الوصول إلى معلومات تعكس حقائق أو مواقف محددة، يحتاج الباحث الوصول إليها، بضوء أهداف بحثه ".¹

نوع المقابلة المعتمد في الدراسة:

هناك أنواع مختلفة للمقابلة منها التلفزيونية والمقابلة بواسطة الحاسوب وغيرها، ونحن اعتمدنا على المقابلة الشخصية، حيث يجلس الباحث وجها لوجه مع المبحوث، وقمنا بإجراء هذه المقابلة مع مجموعة من أساتذة السنة الثانية ابتدائي وكان عددهم 8 أساتذة موزعين على 4 مؤسسات بمعنى أنه في كل مؤسسة أجرينا مقابلتين وتحدثنا إلى أستاذين أو أستاذتين أو أستاذ وأستاذة.

تتميز المقابلة الشخصية بارتفاع نسبة الردود، وبغزارة المعلومات التي يتحصل عليها الباحث، وتعرف ردود المبحوثين و انفعالاتهم.²

3- الملاحظة:

يمكن تعريفها بأنها "عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الانسان وتلبية احتياجاته (العوامل نائل، 1995: 130)".³

¹ - محمد سرحان علي الحمودي ، المرجع السابق، ص 141.

² - محمد عبيدات و محمد أبو نصار وعقلة مبيضين، المرجع السابق، ص 56.

³ - نفس المرجع، ص 73.

خلال زيارتنا الميدانية قمنا برصد جملة من المشكلات القرائية لدى فئة من التلاميذ عن طريق الملاحظة أثناء قيام التلاميذ بقراءة النصوص تلبية لطلبات الأساتذة، حيث وقع اختيار الأساتذة على 3 فئات مختلفة، تلاميذ لهم مستوى أعلى وممتاز وآخرين بمستوى متوسط وآخرين مستواهم أضعف، وقمنا بعمليات الملاحظة داخل 8 أقسام للسنة الثانية ابتدائي موزعة على 4 مؤسسات ابتدائية يضم كل قسم من 26 إلى 42 تلميذا بمثابة العينة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية:

تم إجراء هذه الدراسة التطبيقية في الفترة الممتدة ما بين 21 أبريل إلى غاية 05 ماي من العام الدراسي 2023 م/2024 م.

الحدود المكانية:

تمت الدراسة الميدانية على مستوى 4 مدارس ابتدائية بولاية غليزان على مستوى أحياء متفرقة من بلدية غليزان في الوسط (مدرسة -1- أول نوفمبر، مدرسة فروخي مصطفى، مدرسة يعقوب عبد القادر، مدرسة بالقاضي بوزيان).

وصف عينة الدراسة:

بالنظر لعينة الأساتذة فقد تكونت من (8) أساتذة (معلمًا ومعلمة)، شاركوا في ملء هذه الاستبانة وأجريت معهم المقابلة، وطبقت هذه الدراسة على تلاميذ أقسام السنة الثانية من التعليم الابتدائي – الطور الأول – مادة اللغة العربية، بحيث أجريت داخل كل مدرسة من المدارس الأربعة مقابلتين شارك فيها (2) من الأساتذة موزعين على مستوى قسمين من كل مدرسة. أمّا بالنسبة لعينة التلاميذ فقد أجريت أداة الملاحظة على عدد من التلاميذ موزعين على 8 أقسام موزعة على 4 مؤسسات يضم كل قسم من 26 إلى 42 تلميذاً، بحيث طبق نشاط الإملاء البصري على حوالي 26 تلميذاً مختلفة مستوياتهم، كما وطبق نشاط القراءة على فئات معينة من كل قسم اختيرت عن

قصد من قبل الأساتذة تختلف مستوياتهم من الأضعف إلى المتوسط إلى الممتاز وهنا رصدنا جملة من المشكلات القرائية المختلفة.

دراسة النتائج وتحليلها:

شارك في ملء الاستبانة 8 معلّمين وقد تم التعرف عليهم من حيث الجنس، الصفة، الخبرة، الشهادة.

– الجنس:

النسبة	العدد	
12.5 %	1	ذكر
87.5 %	7	أنثى

من خلال هذا الجدول، نلاحظ أنّ عدد الذكور بلغ (1) فردًا واحدًا فقط، ما يعادل 12.5 % وهذه النسبة قليلة جدا إذا قارناها بعدد الإناث الذي بلغ (7) إناث، أي ما يعادل 87.5 %، وهذا التباين النسبي يعود سببه إلى ذلك الاهتمام الذي توليه المرأة بالمجال التعليمي، لأنها تراه ملائمًا لطبيعتها الأنثوية أكثر من أي مجال مهني آخر، بينما يميل الذكور في المقابل إلى التخصصات العلمية التي تفتح لهم أبواب النجاح في مختلف المهن دون المجال التعليمي الذي يميل إليه القليل منهم.

– الصفة:

النسبة	العدد	
100 %	8	مرسم
00 %	0	مستخلف
00 %	0	متعاقد

إن هذا الجدول يبيّن لنا أنّ عدد المعلّمين المرسمين يبلغ (8) وهو عدد الأساتذة الإجمالي أي ما يعادل 100 %، كما يوضح انعدام الأساتذة المتربصين.

– الشهادة:

النسبة	العدد	
87.5 %	7	ليسانس
00 %	0	ماستر
00 %	0	ماجستير
12.5 %	1	توظيف مباشر

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادتي الماستر والماجستير تقدر بـ 00 %، بينما قُدرت نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة الليسانس بـ 87.5 %، في حين نجد أن نسبة الأساتذة الذين توظفوا مباشرة في قطاع التعليم لم تتجاوز 12.5 % وهي حالة من الحالات النادرة لأنها تنتسب إلى تلك الفئة قديمة العهد الموظفة في فترة النظام الكلاسيكي، وبهذا نلاحظ أنّ أكثر نسبة للأساتذة الموظفين في سلك التعليم الابتدائي تعود إلى أولئك المتحصلين على شهادة الليسانس، ومما نستنتجه أن هذا السبب يرجع في الأساس إلى شروط التوظيف في التعليم الابتدائي، والذي يُتطلّب فيه أن يكون المترشح حائزاً على شهادة ليسانس على أقصى تقدير تماشياً مع متطلبات النظام التعليمي الحديث.

– الخبرة:

النسبة	العدد	
00 %	0	أقل من 3 سنوات
12.5 %	1	أكثر من 5 سنوات
87.5 %	7	من 10 سنوات فما فوق

يوضح لنا هذا الجدول أن عدد الأساتذة ذوي الخبرة أقل من 3 سنوات منعدم ما يعني أن نسبتهم منعدمة كذلك 00 % ، في حين بلغ عدد الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 5 سنوات (1) فردًا واحدًا فقط ما يعادل نسبة 12.5 % وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة الأساتذة الذين تبلغ خبرتهم 10 سنوات فما فوق، بحيث قدرت بـ 87.5 % وبلغ عددهم (7) أساتذة مما ينعكس إيجابا على قدرتهم في تقديم الإفادة اللازمة لإثراء البحث و تامين معلوماتنا حول المنهج الصوتي الخطي أو مختلف المواضيع التربوية.

تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة:

1- ماذا يمثل عندك المنهج الصوتي الخطي ؟

بعد قيامنا بإحصاء إجابات الأساتذة، تبين أن الإجابات المقدمة من طرفهم كلّها تصب في معنى واحد مفاده أن المنهج الصوتي الخطي هو عبارة عن منهج جديد يساعد في تسهيل العملية التعليمية التعلمية، ويُمكن المتعلم من التمييز بين المقاطع الصوتية والتلاعب بها وربطها بالرموز المكتوبة، وبالتالي فك الرموز القرائية، أو يمكن تعريفه بأنه مجموعة من الاستراتيجيات التي تعتمد على مهارات مختلفة تطبق على مستوى الحرف والكلمة والجملة بهدف الوصول بالتلميذ إلى إدراك الحرف بجميع حركاته وقراءته وإدراك علاقته بالصوت.

2- على ماذا يبنى هذا المنهج ؟

من خلال إحصاء إجابات الأساتذة على هذا الطرح، يمكن القول بأن المنهج الصوتي الخطي في نظر الأساتذة يُبنى على ربط العلاقة بين الصوت وصورة الحرف والتمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل ويضيف بعض الأساتذة أيضا إجابات أخرى مكملتها لما سبق بقولهم أنه يبنى على الانتقال من الصوتي إلى الكتابي وتطبيق مهارات (العزل - التمييز - الحذف - التركيب - الإضافة - التعويض...)، متفقين على نفس الإجابة بشكل عام.

3- هل حقق المنهج الصوتي الخطي نجاحا للمعلمين ؟

النسبة	العدد	
100 %	8	نعم
00 %	0	لا

من خلال الجدول يتبين لنا أنّ مجمل الأساتذة وعددهم (8) أي ما يعادل نسبة 100 % يرون أن المنهج الصوتي الخطي الذي يعتمد على الطريقة المقطعية قد حقق نجاحا للأساتذة إذ ساعدتهم في تعليم التلاميذ القراءة والكتابة وزال عنهم الكثير من العقبات التي كانت تعترض سير عملية التعليم والتعلم، وهذا مما يوحي بإيجابية هذا المنهج التعليمي الحديث.

4- هل عالج التعليم وفق المنهج الصوتي الخطي المشاكل التي كان يعاني منها بعض التلاميذ ؟

النسبة	العدد	
25 %	2	نعم
00 %	0	لا
75 %	6	إلى حد ما

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الأساتذة الذين يرون أن التعليم وفق المنهج الصوتي الخطي قد عالج المشاكل التي كان يعاني منها بعض التلاميذ قد بلغ (2) ما يعادل نسبة 25 %، فهم يُقرّون

بأن بعض التلاميذ قد تخلصوا من تلك المشكلات القرائية المختلفة التي كانت تواجههم، كما أنّ طريقة القراءة المقطعية قد ساعدتهم في تنمية وعيهم الصوتي، بالمقابل يرى باقي الأساتذة وقدّر عددهم بـ (6) ما يعادل 75 % وهي النسبة الغالبة أنّ التعليم وفق المنهج الصوتي الخطي عاجل مشاكل التلاميذ إلى حد ما لأنّه مازال بحاجة إلى المزيد من التطوير والدراسة.

5- هل يعتبر أسلوب القراءة المقطعية أسلوباً ناجحاً ؟

النسبة	العدد	
100 %	8	نعم
00 %	0	لا
00 %	0	إلى حد ما

يبين الجدول أنّ الأساتذة جميعاً وعددهم (8) ما يساوي 100 % قد اتفقوا على أنّ أسلوب القراءة المقطعية هو فعلاً أسلوب ناجح كونه حقق جملة من النتائج الإيجابية كسهولة قراءة الحرف، ثم الكلمة، ثم الجملة وصولاً إلى النص.

6- هل تطبق فعلاً المنهج الصوتي الخطي في تعليم التلاميذ أم تعتمد على الطرائق التقليدية ؟

النسبة	العدد	
87.5 %	7	نعم ، أطبق
12.5 %	1	لا ، أعتد على الطرائق التقليدية

يظهر الجدول أعلاه أن أغلب المعلمين يطبقون فعلاً المنهج الصوتي الخطي في تعليم التلاميذ وقدّر عددهم بـ (7) من الأساتذة ما يساوي نسبة 87.5 % وهذه نسبة كبيرة، لأنه منهج جديد

معتمد من قبل الوزارة الوصية والتي جاءت به ليساعد في تسهيل العملية التعليمية التعلمية خصوصا في خضم العصرية والتكنولوجيات الحديثة، ولهذا يرويه منهاجا ناجحا، في حين أنّ هناك أستاذ واحد أي ما يمثل نسبة 12.5 % يعتمد على طرائق تقليدية لأنه يرى أنّ الوقت لا يسمح له باتّباع المنهج الصوتي الخطي لأنه في نظره منهج مرهق ومتعب للمعلم.

7- واجه المعلم صعوبات في التدريس وفق المنهج الصوتي الخطي، في ماذا تتمثل ؟

قدّم بعض الأساتذة وعددهم (7) مجموعة من الصّعوبات التي واجهتهم في التدريس وفق المنهج الصوتي الخطي والتي يمكن حصرها في انعدام التّكوين المسبق وقلة الخبرة لدى بعض المعلمين، وكثرة المهارات، وضيق الوقت المخصّص لمادة اللغة العربيّة وبذلك صعوبة في تطبيق هذا المنهج، كما يعاني المعلم من مشكلة كثرة عدد المتعلّمين، كذلك من مشكل طول النّصوص وبعدها عن الواقع اليومي للتلميذ، ومشاكل عديدة متعلقة بالتلميذ إضافة إلى تلك المتعلّقة بالمحتويات وضيق الوقت، منها التّعود على قراءة الكلمات مقطّعة في النّصوص القرائيّة وفقدان قدرة بعض التلاميذ على تمييز الأصوات مقارنة بالعادين، وهذا راجع إلى أسباب مختلفة كغياب دور الأسرة في تدريب طفلها على النطق والكلام والحوار أو الفروق الفردية وغيرها من العوامل النفسية والبيئية، في حين أحصينا إجابة إحدى المعلّات وكانت تبدي فيها رأيها عن المنهج الصوتي الخطي بأنه سهّل في العملية القرائية لدى الأطفال ولم تواجه أي صعوبة من الصّعوبات بخلاف رأي غالبية المعلّمين.

8- ما هي الطرائق الأنسب لتجاوز هذه العوائق ؟

بعد إحصاء عدد إجابات المعلّمين تبين أنّ هناك طرائق مختلفة يتّبعها المعلّم لتجاوز الصعوبات وتتمثل بعضها في ضرورة تخصيص الوقت المناسب للتّكوين وليس أثناء الخدمة مع تخصيص ندوات داخلية، وإقرار حصص أكثر للغة العربيّة بكافة ميادينها، وضبط عدد التلاميذ في كل غرفة صفيّة بحيث لا يفوق العدد 25 تلميذا مع مراعاة الحجم الساعي للمحتويات، وربط النّصوص بالحياة اليومية للطفل، والتّكثيف من حصص القراءة والتّدريب على القراءة المسترسلة، وربط الوعي الصوتي بالقراءة، وإقرار حصص للمطالعة والدعم البيداغوجي لمساعدة الفئة محدودة القدرات.

9- هل عدد حصص اللغة العربية كافي لتعدي صعوبات الوعي الصوتي والقرائي لدى الأطفال ؟

النسبة	العدد	
75 %	6	نعم
25 %	2	لا

من خلال الجدول أحصينا اتفاق أغلب المعلمين على أنّ عدد حصص اللغة العربية كافي لتعدي صعوبات الوعي الصوتي والقرائي لدى الأطفال وقدّر عددهم بـ (6) معلمين ما يمثل نسبة 75% وهي أعلى نسبة، في حين يرى (2) من المعلمين أي ما يعادل نسبة 25 % أنّ عدد تلك الحصص غير كافي لتعدي تلك الصعوبات نظرًا لضيق الوقت مع كثرة النشاطات والمهارات وزيادة عدد التلاميذ والفروق الفردية لديهم مما يستدعي تخصيص حصص للدعم البيداغوجي وإثراء حصص المطالعة.

10- ما الذي تقوم به عادة عندما يتأخر التلاميذ في القراءة ؟

النسبة	العدد	الاحتمالات
00 %	0	أنتظر لأرى إذا كان الأداء سيتحسن
100 %	8	أمضي وقتًا أطول في القراءة مع التلاميذ
25 %	2	أطلب من الأولياء مساعدة أبنائهم في القراءة

من خلال الجدول نلاحظ أنّ جلّ الأساتذة وعددهم (8) أي ما يساوي 100 % يميلون لاختيار طريقة إمضاء وقت أطول في القراءة مع التلاميذ رغبة منهم في معرفة مواطن الضعف ورصد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ أثناء القراءة، كما أشار (2) من الأساتذة أنفسهم كذلك إلى الاحتمال القائل بطلب المساعدة من الأولياء للتدخل في علاج مشكلات القراءة وقدّرت نسبتهم بـ 25 % وحجّتهم في هذا أنّه لا ينبغي التقليل من أهمية دور الأسرة لأنّها أدرى ببعض المشكلات التي

يعاني منها الطفل، كما أنّ التلميذ الخجول يستجيب طوعاً ودون تردد للعلاجات التي تمنحها له أسرته، وبالتالي زيادة فرصته في التقدم وتكملة العلاج المقرر من قبل المختصين أو المعلمين لتفادي تأخر الطفل عن التعلم أو تعطيل أداء المعلم الذي بدوره يشتكي ضيق الوقت، كما أنّ الجانب النفسي للطفل يؤثر على قدرة أو عدم استجابته للتعلم، لذلك لابد من تهيئة جو أسري تسوده المحبة والألفة وخاصة الشعور بعدم الخوف وهذا ما يحرص عليه دائماً الأخصائيون النفسيون لأنّ الجانب النفسي له علاقة متكاملة مع الجانب اللغوي لدى الطفل، لذلك نرى بعض التلاميذ يعانون مسبقاً من التأخر في النطق بسبب العزلة ونقص الحوار داخل الأسرة عكس البعض الآخر الذين نشأوا في جو ملائم ساعدهم على اكتساب اللغة بكل سهولة ممّا ينعكس إيجاباً على تعلّماتهم داخل القسم بعد ارتيادهم المدرسة.

الاستنتاج والحلول المقترحة:

المنهج الصوتي الخطي منهج جديد يُبنى على ربط العلاقة بين الصوت وصورة الحرف والتمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل، استطاع بلوغ تلك الأهداف المنشودة التي جاء أساساً ليحققها وهي ما يتعلق ببعض المشكلات القرائية لدى التلاميذ وكيفية تقديم أنجع الحلول لها، بحيث قدم هذا المنهج حلولاً عديدة لبعض المشكلات القرائية والكتابية والصوتية، ومع هذا إلاّ أنّه في الوقت ذاته لم يحقق بعد القضاء عليها جملة واحدة بدليل أنّها مازالت موجودة إلى حدّ الآن بفعل عدّة أسباب قد لا تتعلق بالمنهج ذاته وإنما بخبرة المعلمين أو البيئة غير الملائمة لتطبيقه أو إغفال أهمية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط التي يعتمد عليها نجاح المنهج الصوتي الخطي بشكل كبير وغيرها من الأسباب التي لازالت قيد الدراسة.

قد تتعدّد أسباب حدوث الضعف القرائي، إلاّ أنّ السبب الحقيقي وراء ضعف التلميذ قرائياً هو ذلك العزوف والتهيب الذي يحصل مع التلميذ المبتدئ بسبب عدم تمكّنه من المهارات القرائية والكتابية الأساسية في هذه المرحلة بأسباب تتعلق بكفايات المعلمين المهنية، محتوى المقرر الدراسي،

طرق التدريس، وكذلك دور الأسرة في تقديم أو عدم تقديم المساعدة المطلوبة للطفل كنقص الحوار الذي ينتج عنه تأخر النطق وبعض المشاكل النفسية اللغوية التي ترافقه للمدرسة وتعيق قدرته على التعلم.

يحتاج التلميذ صاحب المهارات العالية المكبوتة إلى أستاذ صاحب خبرة أعلى لمساعدته بالطرق المناسبة لتفجير تلك الطاقات وليس بالضرورة أن نُغفل العناصر التي لا تتفاعل داخل الصف بحجة أنهم ضعفاء فبعض الأساتذة تمكّنوا من معالجة مشاكل تأخر النطق بكل صبر وحكمة رغم فشل البعض الآخر.

القراءة المقطعية تركز على الجانب الصوتي المنطوق المسموع ومن ثم إحداث تطابق بينه وبين المكتوب لاستخراج الحرف من المقطع أو الكلمة، وبالتالي فهي تسهم في تنمية الوعي الصوتي الخطي عند التلاميذ، والتغلب على مشاكل التشابه الصوتي والكتابي للحروف العربية وتجاوز صعوبة التفريق بين أشكال الحروف وأصواتها.

الطريقة التوليفية تعدّ الأنجح لتعليم وتعلّم المهارات القرائية والكتابية فهي تمزج بين طريقتي التحليل والتركيب.

الحلول والعلاجات المقترحة:

- التركيز على الممارسة المستمرة للقراءة والتكثيف من الحصص الخاصة بها، والتدرب على القراءة المسترسلة.
- إثراء الرصيد اللغوي للطفل وزيادة مكتسباته القبلية من قبل المعلم من جهة ومن قبل الأسرة من جهة أخرى.
- القضاء على مشكلة الاكتظاظ داخل القسم.
- رفع خبرة المعلمين والحرص على تكوينهم، فنجاح التدريس وفق المنهج الصوتي الخطي يعتمد أساسا على معلم موجه خبير حتى لو كان المتعلم هو محور العملية التعليمية.

- استخدام الوسائل التعليمية كالصور وغيرها والتكثيف من استخدام استراتيجيات التعلم النشط لما لها من دور كبير في نجاح عملية التدريس وفق المنهج الصوتي الخطي.
- تقديم هدايا متنوعة للتلميذ من حين لآخر لخلق جو المنافسة والترغيب.
- الموازنة لدى المعلم بين الحكم والسيطرة على التلاميذ والمرونة في التعامل لضبط الغرفة الصفية ومنع الفوضى وتبادل الاحترام بين المعلم والتلميذ لتهيئة الجو المناسب للتعلم.
- استخدام أساليب التشويق وحرص المعلم على أن يكون محباً لعمله مبدعاً فيه ليحبب للتلميذ تعلم المادة.

- استخدام عبارات الدعم والتشجيع (أحسنت، جيد، مبدع ...) لرفع المعنويات وتجنب التوبيخ المستمر ومحاولة تصحيح الأخطاء بكل صبر ومرونة وتسامح لأهمية الجوانب النفسية لدى المتعلمين .
- دور الأسرة في المشاركة في تعليم الطفل وتخطي المشكلات، ومحاولة الآباء خلق جو الحوار داخل الأسرة لتنمية لغة الطفل وإثراء مكتسباته القبلية.
- مراعاة الفروق الفردية والجوانب النفسية للتلميذ من قبل المعلم.
- مخاطبة المتعلمين بلغة عربية سليمة ومفهومة.
- استعمال الألوان للحروف التي يجد المتعلم صعوبة في قراءتها.

التوصيات:

- ضرورة رفع كفايات المعلمين وزيادة خبراتهم المهنية بإكسابهم أهم طرائق التدريس وفق المنهج الصوتي الخطي وهذا من خلال تخصيص أوقات مناسبة وخارج الخدمة لتكوينهم بغية تفادي الصعوبات وتجاوز العقبات التعليمية التي تصادفهم في مسارهم المهني.
- ضرورة تدريس أسس ومهارات الوعي الصوتي الخطي في مقررات طرائق تدريس اللغة العربية.
- إعداد أدلة لتكوين المعلمين تشرح بصورة تفصيلية مهارات الوعي الصوتي الخطي وتصور أمثلة تطبيقية عن كيفية تدريسها وتنميتها في مرحلة الطفولة.
- حث وتشجيع المعلمين على التخلي عن استخدام الطرائق التقليدية واللجوء إلى استراتيجية حل المشكلات واستخدام مختلف استراتيجيات التعلم النشط.
- تقييم كتب اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي ومحاولة فحصها والتقليل منها نظرا لما أصاب التلاميذ والمعلمين من الإرهاق الشديد.
- ضبط عدد التلاميذ في كل قسم للقضاء على مشكلة الاكتظاظ.
- تمديد ساعات تدريس اللغة العربية نظرا لكثرة النشاطات والمهارات.
- البحث عن سبل جديدة لتطوير المنهج الصوتي الخطي واقتراح خطة متكاملة لعلاج مشكلة الضعف التعليمي للمهارات القرائية والكتابية، فهناك جوانب لم يتم تسليط الضوء عليها بعد.
- تزويد المدارس والأقسام بالوسائل التعليمية الحديثة والمؤثرات السمعية البصرية المناسبة لتعلم القراءة واكتساب مختلف المهارات.
- إشراك أولياء الأمور والتوعية بدور الأسر في المساهمة في علاج صعوبات التعلم لدى أطفالهم وتوعيتهم بمدى أهمية المرحلة الابتدائية في بناء تعلّات أبنائهم وأهمية تعلّم اللغة العربية.

خاتمة

خاتمة:

تمحور موضوع دراستنا حول أثر التشابه الصوتي والكتابي للحروف العربية على تعلّم اللغة عند الطفل - السنة الثانية ابتدائي أنموذجاً-، وخلال دراستنا هذه قمنا بإنجاز جانبين مكملين لبعضهما البعض الأول نظري، والثاني تطبيقي الذي شمل الدراسة الميدانية وفي الأخير استخلصنا من دراستنا هذه جملة من النتائج والتي تتمثل في:

- المنهج الصوتي الخطّي منهج جديد اقترحه المنظومة التربوية بغية مساعدة المعلمين في تسهيل العملية التعليمية التعلمية خاصة في خضم العصرية والتكنولوجيات الحديثة.
- يمثل هذا المنهج الربط بين الصوت والخط ويُبنى على العلاقة بينهما والتمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل.
- عالج المنهج الصوتي الخطّي مشكلة التشابه الصوتي والكتابي للحروف العربية.
- اللغة العربية هي بمثابة العقيدة التي يركز عليها العربي المسلم فمن الضروري أن يتعلّم الطفل لغته بتسخير أنجح الإمكانيات و الوسائل والطرائق.
- التدريس وفق المنهج الصوتي الخطّي مهم في الطور التعليمي الأول من المرحلة الابتدائية.
- المنهج الصوتي الخطّي سهّل في العملية القرائية لدى التلاميذ.
- من المهم إكساب التلميذ مهارتي الوعي الصوتي و الوعي الصوتي الخطّي.
- أسلوب القراءة المقطعية ناجح وينعكس بصورة إيجابية على تعلّات التلاميذ.
- استخدام استراتيجيات التعلم النشط مهم جداً لنجاح التدريس وفق المنهج الصوتي الخطّي.
- يسهم المنهج الصوتي الخطّي في تزويد الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّم وتنميته.

- إنَّ المنهج الصوتي الخطي يراعي خصائص النمو السِّيكولوجي والتربوي للمتعلِّمين من حيث مراعاة ميولهم، واهتماماتهم واستعداداتهم فيما يقدم لهم من معارف وخبرات، ومعلومات متكاملة، ممَّا يولد لديهم الميل والدافع للدراسة.
- المنهج الصوتي الخطي يراعي الفروق الفردية ويوفّر الفرص التي تسمح بالتّعرف على خصائص المتعلِّمين واختلاف مستوياتهم، ليتسنى للمعلّم بدوره معالجة هذه الفروق.
- المنهج الصوتي الخطي يركّز كذلك على التعاون بين أفراد العملية التعليمية، ويتيح الفرصة لتعاون المتعلِّمين مع معلّميهم.
- إنَّ المنهج الصوتي الخطي يتيح للمتعلِّمين فرص اكتساب مفاهيم بشكل أعمق.
- إنَّ في الارتكاز على المنهج الصوتي الخطي عند تعليم اللّغة العربيّة تجديداً لنشاط المتعلّم وبعثاً لشوقه، ودفعاً للسّامة، والملل عنه، لتنويع العمل وتلوينه، وشعور المتعلم بأهميّة الخبرة اللّغوية المتكاملة التي يكتسبها في سياق طبيعي.
- الطريقة التوليفية تعد الطريقة الأمثل لتعليم وتعلّم المهارات القرائية والكتابية و تعتبر الأنجح لتخطّي صعوبات التّعلم اللّغوية.
- معظم أساتذة التعليم الابتدائي يطبقون المنهج الصوتي الخطي ويقرون بمدى أهميته في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعليمية.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد زبانة - غليزان
كلية الآداب واللغات
قسم : اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

استبانة موجهة لأساتذة التعليم الابتدائي

تحية احترام وتقدير ؛

هذه الاستبانة موجهة لأساتذة المدرسة الابتدائية الطور الأول لغرض علمي هادف وهو إجراء بحث أكاديمي موسوم : أثر التشابه الصوتي والكتابي للحروف العربية على تعلم اللغة عند الطفل - السنة الثانية ابتدائي أنموذجا - الطور الأول من التعليم الابتدائي.

لذا نرجو من جميع من قدمت له هذه الاستبانة الالتزام بالدقة والموضوعية والصراحة التي تنير لنا الدرب، والإجابة عن جميع الأسئلة إن أمكن قصد التعرف على آرائكم حول القضية المطلوب دراستها .

إن البيانات الواردة في هذه الاستبانة تبقى سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ودمت في خدمة الجامعة وتطوير البحث العلمي وترقيته.

الفئة المستهدفة : معلمي السنة الثانية ابتدائي

ملاحظة : ضع علامة × أمام الجواب المختار

- الأسئلة : (1) الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
- (2)- الصفة : مرسوم ☐ مستخلف ☐ متعاقد ☐
- (3)- الشهادة: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ توظيف مباشر ☐
- (4)- الخبرة : أقل من 03 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات ☐
- من 10 سنوات فما فوق ☐
- أسئلة خاصة بالدراسة :

(1)- ماذا يمثل عندك المنهج الصوتي الخطي ؟

-
-

(2)- على ماذا يبنى هذا المنهج ؟

.....
.....

(3)- هل حقق المنهج الصوتي الخطي نجاحا للمعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐

(4)- هل عالج التعليم وفق المنهج الصوتي الخطي المشكلات التي كان يعاني منها بعض التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

(5)- هل يعتبر أسلوب القراءة المقطعية أسلوبا ناجحا ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

(6)- هل تطبق فعلا المنهج الصوتي الخطي في تعليم التلاميذ أم تعتمد على الطرائق التقليدية؟

نعم ، أطبق ☐ لا ، أعتمد على الطرائق التقليدية ☐

(7)- واجه المعلم صعوبات في التدريس وفق المنهج الصوتي الخطي في ماذا تتمثل ؟

.....
.....

(8)- ما هي الطرائق الأنسب لتجاوز هذه العوائق ؟

.....
.....

(9)- هل عدد حصص اللغة العربية كافي لتعدي صعوبات الوعي الصوتي والقرائي لدى الأطفال ؟

نعم ☐ لا ☐

(10)- ما الذي تقوم به عادة عندما يتأخر التلاميذ في القراءة ؟

- أنتظر لأرى إذا كان الأداء سيتحسن. ☐

- أمضي وقتا أطول في القراءة مع التلاميذ . ☐

- أطلب من الأولياء مساعدة أبنائهم في القراءة . ☐

إستكمالا لمتطلبات شهادة الماستر يسرنا نحن طلبة تخصص لسانيات تطبيقية أن نضع بين أيديكم

هذه الاستبانة التي تمثل الجانب التطبيقي في مذكرة التخرج، نرجو منكم ملأها بما يتناسب مع الأسئلة

المطووعة فيها، شاكرين لكم تعاونكم .



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

1- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

المعاجم:

2- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط1، 1119 م.

3- أحمد بن فارس زكريا أبو الحسين، مقاييس اللغة، دار الفكر، دمشق- سوريا، (د.ط)، 1399هـ- 1979م.

4- جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط7، 1992 م.

5- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 1424هـ- 2003 م.

6- مُحمَّد بن يعقوب مجد الدين الفيروز آبادي ، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة- مصر، (د.ط)، 1429هـ، 2008م،

7- مُحمَّد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، (د.ط)، 1415هـ - 1995 م.

8- مُحمَّد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، (د.ط)، 1986م.

9- مُحمَّد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، المطبعة الأميرية بالقاهرة، مصر، (د.ط)، 1338هـ- 1917م.

10- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة- مصر، ط4، 1429هـ - 2008 م.

11- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة- مصر، الطبعة الرابعة، 1426هـ - 2005 م.

المنشورات التربوية الرسمية:

12- عبد الرحمان الخالدي وعبد الحي العيوني، المقاربة الديدانكتيكية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة وفق الطريقة المقطعية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكتابة العامة م.ت.ع/ق.م.أ.م.ت.ت، المملكة المغربية.

13- مجموعة من الخبراء والأساتذة والمفتشين تحت إشراف وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، القراءة من أجل النجاح - برنامج تجريبي لتحسين القراءة في المستويات الأولى من التعليم الابتدائي، دليل المدرس(ة)، مديرية المناهج، المملكة المغربية، فيفري 2016م.

المراجع:

الكتب:

14- أبو علي الحسين بن سينا، أسباب حدوث الحروف، تحقيق محيي الدين الخطيب، مكتبة المنار، مطبعة المؤيد، القاهرة- مصر، (د.ط)، 1332 م.

15- أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط3، 1429 هـ - 2008 م،

16- إبراهيم مهديوي، أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث أنموذجا، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا- برلين، الطبعة الأولى، أكتوبر 2020م.

17- إميل يعقوب وبسام بركة ومي شيخاني، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، فيفري 1987 م.

18- بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 2009م - 1430 هـ، ط2، 2011م - 1432 هـ، ط3، 2014م - 1435 هـ.

- 19- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية- أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان- الأردن، ط1، 1432هـ-2011م.
- 20- تقي الدين أحمد بن تيمية الحرّاني، مجموعة الفتاوي، دار الوفاء، المنصورة، ط1، 1997م، ط2، 2001م، ط3، 1426هـ - 2005م.
- 21- توفيق مُحمّد شاهين، علم اللغة العام، مكتبة وهبة، دار التضامن للطباعة، القاهرة- مصر، ط1، 1400هـ- 1980م.
- 22- جمال بن إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصّفات دراسة منهجية وتدريبية واختبارات، مكتبة طالب العلم، مصر، ط1، 1433هـ - 2012م.
- 23- حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة- مصر، ط1، 1424هـ - 2003م.
- 24- راتب قاسم عاشور و مُحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان - الأردن، ط1- 2005م، ط2 - 2009م، ط3- 1434هـ - 2013م.
- 25- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ط1، 1425هـ - 2004م.
- 26- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، ط3، 1417هـ - 1997م.
- 27- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل، عمان- الأردن، ط1، 2005م.
- 28- سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، دار الوراق، عمان- الأردن، ط1، 2013م.

- 29- عبد الرؤوف بن المناوي، التوقيف على مهمات التعاريف، تحقيق عبد الحميد صالح حمدان، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط1، 1410هـ - 1990م.
- 30- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1441هـ - 1991م.
- 31- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، دار الفضيلة، القاهرة- مصر، (د.ط)، 816هـ - 1413م.
- 32- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ط1، 1322هـ - 1947م.
- 33- فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- 34- فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، دار النشر للجامعات، جامعة المنصورة، ط1، 1422هـ - 2002م.
- 35- فهد محمد ديب الجمل، الطفل واكتساب اللغة، دار الكتب الفلسطينية، مكتبة ومطبعة الصيرفي، غزة- فلسطين، ط1، 1443هـ - 2022م.
- 36- قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، دار وائل، عمان- الأردن، ط1، 2010م.
- 37- كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة- مصر، (د.ط)، 1998م.
- 38- محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة مفهومه - موضوعاته - قضاياها، دار ابن خزيمة، الرياض- المملكة العربية السعودية، ط1، 1426هـ - 2005م.
- 39- محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء - الجمهورية اليمنية، ط3، 1441هـ - 2019م.

- 40- مُجَّد عبد الظاهر الطيب ورُشدي عبده حنين ومحمود عبد الحليم منى، الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، راجعه عزيز حتّا داود، منشأة المعارف، الاسكندرية - مصر، (د. ط).
- 41- مُجَّد عبد الله الحاوري ومُجَّد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء - الجمهورية اليمنية، ط1، 1437هـ - 2016م.
- 42- مُجَّد عبيدات ومُجَّد أبو نصّار وعقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان - الأردن، ط2، 1999م.
- 43- مُجَّد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1996 م.
- 44- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، تحقيق: مُجَّد أسعد النادري، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ط 39، 1422 هـ - 2001 م.
- 45- مريم سليم، علم نفس التّمو، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 1423 هـ، 2002 م.
- 46- ميساء أحمد أبو شنب و فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان - الأردن، ط1، 2015م
- 47- نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت - لبنان، ط1، 1405هـ - 1985 م.

المجلات:

- 48- صليحة لالوش وميادة كساسرة، أثر تدريس المقاربة بالكفاءات على تكوين خريجي معلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة العليا للأساتذة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 09، العدد 01، في 2020/06/26 م.
- 49- رمضان مسعودي، المقاربة النصية في الطور الأول من التعليم الابتدائي السنة الثانية أنموذجا، مجلة رفوف، مخبر المخطوطات الجزائرية في إفريقيا، جامعة أدرار - الجزائر، العدد 12، ديسمبر 2017 م.

50- عبد المؤمن رحمانى، تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية دراسة تطبيقية في مستوى السنة الرابعة ابتدائي، مجلة الآداب واللغات، جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعرييج - الجزائر، المجلد 01، العدد 02، ديسمبر 2015 م.

51- عفاف بنت وصل الله بن عابد العسمي، أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، المجلة العربية للنشر العلمي، جامعة جدة، العدد 28، 2021 م.

52- محمود العشيري، الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، مجلة التواصل اللساني، جامعة جورجتاون - قطر، كلية دار العلوم، جامعة الفيوم، المجلد 18، في 01 فيفري 2017 م.

53- نجوى فيران، المنهج الصوتي - الخطّي في تعلّم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي الخطّي، مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الانسانية، جامعة برج بوعرييج، العدد 01، جانفي 2020 م.

المذكرات التربوية:

54- بن عبد القادر عبد الصمد، عرض شامل ومفصل حول المنهج الصوتي الخطي القراءة المقطعية - الوعي الصوتي - التطابق الصوتي الخطي - الطريقة التوليفية، مذكرة نموذجية، مدرسة شيخي عبد القادر، مديرية التربية لولاية تلمسان - الجزائر، 2019 م/2020 م.

55- بومدين بن موسات وآخرون، المنهج الصوتي - الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، دليل تكوين المكوّنين، المفتشية العامة للبيداغوجيا، الجزائر، مارس 2018 م.

56- حراثي تواتي، المنهج الصوتي- الخطّي في تعليم اللغة العربية وتعلمها الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي - تعليم القراءة للصف الأول ابتدائي، مديرية التربية لولاية مستغانم- الجزائر، 2019م.

57- عبد الباري عبد الله، المنهج الصوتي - الخطّي في تعليم اللغة العربية وتعلمها - الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، مديرية التربية لولاية بشار - الجزائر، مفتشية التعليم الابتدائي (م 3)، أكتوبر 2018م.

58- مُجّد جمعي، المنهج الصوتي - الخطّي - التطابق الصوتي الخطّي - السنة 1 ابتدائي، مذكرة تربوية، 2019م/2020م.

مذكرات الماستر:

59- وافية أدهيمن، الوعي الصوتي- الخطّي ودوره في تعليم اللغة العربية لدى طفل السنة أولى ابتدائي - الجيل الثاني- أنموذجا، مذكرة ماستر، جامعة مُجّد الصديق بن يحيى، جيجل، 1442هـ/2020 م.

فهرس الموضوعات

	إهداء
	إهداء
	كلمة شكر و تقدير
أ-ز	مقدمة.....
8	مدخل: مفاهيم ومصطلحات رئيسية
9	الأثر.....
13	التشابه.....
16	الصوت.....
19	الكتابة.....
22	الحرف / الحروف العربية.....
26	الفصل الأول: التأصيل النظري للمنهج الصوتي الخطي
28	المبحث الأول : مفهوم ونشأة اللغة.....
46	المبحث الثاني: اكتساب اللغة عند الأطفال.....
51	المبحث الثالث: دراسة المنهج الصوتي الخطي في تعليم وتعلم اللغة العربية عند الطفل.....
79	الفصل التطبيقي: دراسة تحليلية للمنهج الصوتي الخطي في المدرسة الابتدائية (دراسة ميدانية)
87	الجداول.....
100-99	الخاتمة.....
102	الملاحق.....
111-105	قائمة المصادر و المراجع.....
112	فهرس الموضوعات.....
113	الملخص.....

الملخص

باللغة العربية:

اهتمت المنظومة التربوية الجزائرية في الآونة الأخيرة بالمناهج التعليمية لمدى أهميتها في العملية التعليمية والتربوية، وسعت من خلال الإصلاحات إلى تحسين عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، بإعادة النظر إلى طرائق تدريس اللغة العربية، ويعتبر المنهج الصوتي الخطي من أهم وأحدث المناهج التي أدرجت في عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها في التعليم الابتدائي، الذي يهدف إلى معالجة المشكلات القرائية لدى التلاميذ والذي يُولي أهمية كبرى لتطوير المهارات الأساسية في القراءة فهو بذلك يسعى إلى تعليم القراءة وفق الطريقة المقطعية التي تسهم بدورها في تنشيط الخيال، وتنمية مهارات الوعي الصوتي والوعي الصوتي الخطي لدى التلاميذ وتطويرها، وتمكين المتعلمين من الاستفادة من المقرء عبر الاستماع والفهم والنطق السليم والربط بين المنطوق والمكتوب، ومن خلال دراستنا هذه توصلنا إلى حقيقة أن المعلم يلعب دوراً فعالاً في نجاح عملية التدريس وفق المنهج الصوتي الخطي وجعله يتماشى مع قدرات المتعلمين رغم كون المتعلم محوراً لعملية التعليم والتعلم، لهذا فمن الضروري توعية المعلمين بأهمية اكتساب الخبرة والكفاءة المهنية اللازمة عن طريق التكوين والتدريب، وتوعيتهم بضرورة استخدام أساليب التعلم النشط.

الكلمات المفتاحية:

➤ المنظومة التربوية، تعليم وتعلم، المناهج الدراسية، طرائق التدريس، التعليم الابتدائي، المنهج الصوتي الخطي، الطريقة المقطعية، الوعي الصوتي الخطي.

باللغة الإنجليزية

In recent times, the Algerian educational system has focused on the importance of educational curricula in the learning and educational process. Through reforms, efforts have been made to improve the teaching and learning process of the Arabic language by reviewing teaching methods. The phonetic-linear approach is considered one of the most important and latest curricula included in the process of teaching and learning Arabic in primary education. It aims to address reading problems among students, emphasizing the development of basic reading skills. It seeks to teach reading through a segmented method that stimulates imagination and enhances auditory and phonetic awareness skills among students, enabling them to benefit from written texts through listening, comprehension, accurate pronunciation, and linking spoken and written words. Our study reveals that teachers play a significant role in the success of the teaching process according to the phonetic-linear curriculum, aligning it with the learners' capabilities, although the learner is the focus of the teaching and learning process. Therefore, it is essential to raise teachers' awareness of the importance of acquiring experience and necessary professional competence through training, and to educate them on the necessity of using active learning methods.

Keywords: Educational system, teaching and learning, curricula, teaching methods, primary education, phonetic-linear curriculum, segmented method, phonetic-linear awareness.