الجمهورية الديمقراطية الشعبية الجزائرية
وزارة التعليم العالي للبحث العلمي
كلية الأدب العربي والفنون
قسم الأدب العربي

مذكـــرة تخرّج مقدّمـــة لنيل شهادة الماستر
تخصص لسانيات تطبيقية

الموضـــوع:

تعليمية المستوى الصوتي للغة العربية
"الطور الابتدائي نموذجا"

من إعداد الطالبتين:
- مكاوي نجمة
- بن سماعين أسماء

تحت إشراف الأستاذ:
- د. بن مصطفى أبو بكر

السنة الجامعية : 2021- 2022

الجمهورية الديمقراطية الشعبية الجزائرية
وزارة التعليم العالي للبحث العلمي
كلية الأدب العربي والفنون
قسم الأدب العربي

مذكـــرة تخرّج مقدّمـــة لنيل شهادة الماستر
تخصص لسانيات تطبيقية

الموضـــوع:

تعليمية المستوى الصوتي للغة العربية
"الطور الابتدائي نموذجا"

من إعداد الطالبتين:
- مكاوي نجمة
- بن سماعين أسماء

تحت إشراف الأستاذ:
- د. بن مصطفى أبو بكر

السنة الجامعية : 2021- 2022

شكر وتقدير

الحمد لله على ما أنعم والشكر له على ما تفضّل وتكرّم، أنْ يسّر لنا الطريق و ذلّل الصعاب، لإتمام هذا العمل، نتوجّه بجزيل الشكر ووافر الثناء، وجميل الامتنان، وعظيم التقدير إلى أستاذنا الكريم ومشرفنا الذي كان النّاصح والموجّه بقلب واسع وصدر رحب الأستاذ:

"بن مصطفى أبو بكر"

إهداء

اللهم إني أسألك علما نافعا وعملا متقبّلا يعجز اللسان عن التعبير والقلم عن الكتابة والمخيلة عن الترجمة بكلّ ما يثلج صدري من عميق الإحساس، وصدق المشاعر وقوة العاطفة، أهدي عصارة جهدي، وحصاد دربي الدراسي الطويل.

إلى أعزّ ما أملك في هذه الدنيا، إلى العيون التي حملتني وهنا على وهنٍ وكانت نبض قلبي وشعلة دربي ... "أمّي" الحنونة.... حفظها الله.

إلى المنبع الصافي والعطاء الدائم والقلب الطيّب الذي ينبض بالعطف ... "أبي" العزيز ... أطال الله في عمره.

إلى من وقف بجانبي طيلة هذا الجهد المتواضع "زوجي المخلص".

إلى الشموع التي تنير درب حياتي وزهرات بيتنا أخواتي: نبيّة، محجوبة، نورة، يمينة، نادية، مليكة، سمية،

إلى من أحمل لهم الحب في قلبي صديقاتي: حفصة، سمية، فاطمة.

إلى من تماسكن معي كجذور الشجر وتقاسمت معي ثمرة العلم صديقتي: "بن سماعين أسماء"

إلى جميع أساتذة اللغة العربية وآدابها الذين أطّرونا ووجّهونا طيلة مشوارنا الدراسي.

إلى كلّ من شقّ معي الطريق ورافقني في كلّ خطوة خطوتها من قريب أو بعيد.

نجمة

إهداء

إلى من أوصى الله بهما عزّ وجلّ إلى النور الذي أنار دربي والسراج الذي لا ينطفي نوره أبدا والذي كدّ وجدّ في عمق الليل وقدوة النهار ليعبّد لي طريق النجاح، إلى معلّمي في الحياة الذي رافقني طول مسار حياتي إلى سندي في الحياة، إلى رمز المحبة والوفاء –أبي الغالي–

إلى من حملتني وهنًا على وهنٍ، إلى التي مهما قلت فلن أوفيها حقها من الثناء إلى التي سهرت الليالي وفعلت المستحيل من أجل توفير راحتي، إلى التي زرعت الطموح في حقل فكري، إشراقة الأمل وقدوتي في الصبر والعمل –أمي الغالية–

أدامكما الله

إلى أولئك الذين شاركوني الحياة انتصارا وانكسارا إلى من أحمل لهم في قلبي أنبل إحساس إخوتي.

إلى روح جدّتي الطاهرة رحمها الله وجمعني بها في جنة النعيم إن شاء الله.

إلى كلّ أفراد عائلتي "بن سماعين" كبيرا وصغيرا، إلى كل أفراد عائلة "بلعوج" (خالاتي وأخوالي).

إلى صديقتي التي رافقتني طول مساري الجامعي أختي الثانية "مكاوي نجمة"

إلى كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد إلى كلّ من أحبّه قلبي ونسبة قلمي إلى صديقاتي وإلى كلّ من أحبّ الضاد إليهم جميعا أهدي هذه الثمرة المتواضعة.

أسماء.

مقـــدّمـــــة

مقدمة

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.

أمّا بعد:

فإنّ تحقيق أهداف التربية وتطويرها في المجتمعات من خلال إحداث التغيرات المرغوب بها في سلوك التعلّم، فغنّها تحتاج إلى المعلّم الناجح، الذي يعدّ من العوامل المؤثّرة في عملية التعليم والتعلّم فهو الذي ينظّم ويخطط للكيفية التي تعطى بها المادة التعليمية والأنشطة التي من خلالها تشكل اهتمامات المتعلّمين أو تكوّن اتّجاهات إيجابية أو سلبية نحو المادة الدراسية بشكل عامّ.

وما يحتاجه الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي هو حدوث تفاعل بين المعلّم والمتعلّم، بهدف الارتقاء بشخصية المتعلّم وإكسابه معارف وقيم واتّجاهات تمكنّه من مسايرة عصره ليكون نافعًا لنفسه ومجتمعه في المستقبل وهذا ما ينطبق على ما يحدث في غرفة الصفّ فالتعلّم الصفي مهمة تكرّس كل الفعاليات التربوية والمدرسية والصفية من أجل تحقيقها وينعكس أثر هذه الفعاليات على تعلّم التلاميذ ونموّهم المعرفي والنفسي ولا يتحقق ذلك إلا بمهارة التفاعل الصفي.

وهنا لا يغيب الحديث عن دور علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي في انجاز العملية التعليمية، حيث يرى علماء اللغة وعلماء النفس المعرفي بأن لأيّ لغة مجموعة من المهارات لا بدّ للفرد أن يتقنها، وهذه المهارات تعتبر الأساس المنهجي الذي يقوم عليه استعداد الفرد لتعلّم اللغة، فالكفاية اللغوية تظهر في مهارة شفوية ترتكز على سماع الصوت أو المنطوق.

وعليه جاءت إشكالية موضوع بحثنا كالآتي:

- فيم يكمن دور علم النفس/لمعرفي وعلم النفس التربوي في تعليم الطفل أصوات اللغة؟
- مادامت هناك علاقة بين العلمين، ففيم تتمثّل هذ العلاقة؟
- وفي أيّ مجال ينتمي الوعي الصوتي الخطيّ؟ وما العلاقة التي تربطه باللغة؟
- وما هي مهارات الوعي الصوتي الخطيّ؟ وكيف يتمّ تطبيقها لتنمية الوعي اللغوي لدى الطفل المتعلّم؟

ومنه جاء موضوع بحثنا موسومًا بـ: "تعليمية المستوى الصوتي للغة العربية –الطور الابتدائي نموذجًا-

أمّا عن المنهج الذي اتبعناه في بحثنا هذا فهو المنهج الوضعي التحليلي، فالمنهج الوضعي يبرز في الجانب النظري عندما حاولنا جمع المعلومات حول موضوعنا المتمثّل في تعليمية المستوى الصوتي للغة العربية.

أما المنهج التحليلي فيظهر لنا من خلال تحليلنا لأقوال العرب في المعاجم العربية للمفاهيم والمصطلحات التي تضمّنها موضوع بحثنا، منها الصوت، الحرف، مخارج الأصوات، علم الأصوات العام، علم الأصوات الوظيفي، القدرات العقلية للطفل، تعليمية اللغة العربية الأم للطفل، ويظهر في تحليلنا للعناصر المتعلّقة بدور علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي في تعليم الطفل أصوات اللغة كما يتجلّى أيضًا المنهج التحليلي في الجانب التطبيقي عندما حاولنا أن نطرح بعض الأسئلة المهمّة ووضعها في استبيان وتوزيعها على ابتدائيتين لمعلمي السنة الأولى ابتدائي.

أما عن الأهداف التي نسعى للوصول إليها هي كالآتي:

- الوقوف على توضيح دور علم النفس المعرفي في تعليم الطفل لأصوات اللغة وكيفية الاحتفاظ بها في الذاكرة واسترجاعها وقت الحاجة.
- الوقوف على أهمية علم النفس التربوي وأسسه النفسية التي يقوم بها المعلم أو المدرّس في إنجاح العملية التعليمية.
- الوقوف على تبيان أهمّ أنجح الطرق لتنمية مهارات الطفل السنة الأولى ابتدائي.

وقد اعتمدنا على دراسات تقاطعت مع موضوع بحثنا منها دراسة الباحثين نجوى فيران ومحمد لمين دباغين في كتابها المنهج الصوتي الخطيّ في تعليم اللغة العربية تعليمها في المرحلة الابتدائية.

أما عن الأسباب والدوافع التي قادتنا إلى اختيار هذا الموضوع فهي:

- إرشاد وتشجيع مشرفنا الأستاذ "بن مصطفى أبو بكر" على البحث في هذا الموضوع ومعالجة قضاياه وما يحيط به.
- رغبتنا في البحث في هذا الموضوع ومعرفة ما يحويه.
- ولا يخلو أي بحث من الصعوبات التي تواجهنا فيه، نذكر منها: ضيق الوقت، صعوبة التعامل مع المصادر والمراجع، وللإجابة على إشكالية بحثنا اتّبعنا خطّة مكوّنة من مدخل وفصلين وخاتمة.

أما عن المدخل فبعنوان: **"تحديد المفاهيم والمصطلحات"**، فذكرنا فيه أهمّ المصطلحات التي ارتكز عليها موضوع بحثنا.

أمّا عن الفصل الأول فعنون بـ: **"دور علم النفس المعرفي في تعليم الطفل أصوات اللغة"** حيث اشتمل هذا الفصل على ثلاث مباحث هي كالآتي:

المبحث الأوّل بعنوان: **"عملية الذاكرة وتخزين المعلومات للطفل"** حيث تناولنا فيه الحديث عن مفهوم الذاكرة وأنواعها، وأهمّ مراحلها، وعلاقة الذاكرة بتخزين المعلومات للطفل.

أما المبحث الثاني فعنون بـ: **"القدرات العقلية للطفل"** عالجنا فيه مفهوم القدرات العقلي، وتطرّقنا إلى قدرة الذكاء وخصائصه وعلاقة الذكاء بالتعلّم والتحصيل الدراسي، والحديث عن قدرة التفكير وأشكاله وأنماطه المختلفة وتعليم التفكير والتدريب عليه.

أما المبحث الثالث فعنون بـ: **"العلاقة بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي"**، حيث تحدّثنا فيه عن كيفية التدريس في علم النفس التربوي، وأهمّ قدراتها المتعلّقة بأشكال التعلّم، والمتعلّقة باختيار طرق وأساليب التدريس، وكذلك تناولنا أثر علم النفس المعرفي في البرنامج التعليمي، وتوافقه مع قدرات التلاميذ

أما عن الفصل الثاني: **"دور علم النفس التربوي في تعليم اطفل أصوات اللغة"** حيث اشتمل هذا الفصل علا ثلاث مباحث هي كالآتي:

المبحث الأول فبعنوان: **"القراءة وطرق تدريسها"**، حيث تناولنا فيه الحديث عن تعريف المنهاج الصوتي الخطيّ، وتعريف القراءة وأنواعها وعوامل اكتساب مهارة القراءة وطرق تعليمها.

أمّا المبحث الثاني فبعنوان: **"الوعي الصوتي"** حيث عالجنا فيه مفهوم الوعي الصوتي وعناصره، ومستويات الوعي وتطوّره، وأهميته في تعليم القراءة.

أما المبحث الثالث فعنون بـ: **"تعليم الكتابة"** حيث تحدثنا فيه عن تعريف الكتابة، وكيفية تعليم آليات الكتابة، عند تلاميذ السنة الأولى، وصعوبات تعليم الكتابة.

أما المبحث الرابع فبعنوان: **"تعليمية المستوى الصوتي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي، التكامل بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي"** (عمل تطبيقي)، وفيه طرحنا مجموعة من الأسئلة في الاستبيان والإجابة عليها من طرف معلّمين.

أما عن الخاتمة فقد شملت أهمّ النتائج التي توصّلنا إليها في بحثنا هذا.

وفي الأخير نحمد الله سبحانه وتعالى على عونه وتوفيقه ثم نتوجه بخالص الشكر والامتنان والتقدير إلى أستاذنا المشرف "بن مصطفى أبو بكر" على ما قدّمه لنا من نصائح وتوجيهات ومن آراء وأفكار كانت عونا لنا في تصويب بحثنا وإتمامه.

والله وليّ التوفيق

مستغانم

2022/06/28

.

مدخل: تحديد المصطلحات والمفاهيم

1- الصوت.
2- الحرف.
3- مخارج الأصوات.
4- علم الأصوات العام.
5- علم الأصوات الوظيفي.
6- القدرات العقلية للطفل.
7- تعليمية اللغة العربية الأمّ للطفل

المدخل : تحديد المصطلحات والمفاهيم

إنّ كل علم يُعرَفُ من خلال مصطلحاته ومفاهيمه التي تميّزه عن غيره من العلوم، حيث تعتبر كعنصر وسيط للتواصل والاتصال وتبادل المعرفة، لذلك سنقف في هذه الدراسة عند أهمّ المصطلحات والمفاهيم الأساسية التي تضمَّنها موضوع بحثنا وذلك من الناحية اللغوية والاصطلاحية، وتتمثّل هذه المفاهيم على النحو التالي:

الصوت، الحرف، مخارج الأصوات، علم الأصوات العام، علم الأصوات الوظيفي، القدرات العقلية للطفل، تعليمية اللغة العربية الأمّ للطفل.

1) الصوت :

أ- اللغة:

جاء في مقياس اللغة لابن فارس (ت 395هـ)، الصوت: "الصاد والواو والتاء أصل صحيح، وهو الصوت، وهو جنس لكل ما وقر في أذن السامع، يقال هذا صوت زيد، ورجل صيِّت إذا كان شديد الصوت، وصائت إذا صاح، والصيّتُ: الذكر الحسن في النّاس، يقال: ذهب صِيتُهُ."[1]

وجاء في لسان العرب لابن منظور(ت711هـ): "صوت: الصَّوتُ: الجرسُ: معروف، مذكَّر، فأمَّا قول رويشد بن كثير الطائي.

يَا أيُّهَا الرَّاكِبُ المُزْجِي مَطيَّتَهُ سَائِلُ بَنِي أسَدٍ: مَا هَذِهِ الصَّوْتُ؟

[1] ابن فارس، أحمد بن زكرياء، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، مج3، ط، د.ت، ص 318-319.

فإنّما أنثه لأنّـه أراد به الضوضاء والجلبة، على معنى الصيحة، أو الاستغاثـة، ويقال صـوَّت يُصوِّتُ تصْوِيتًا، فهو مُصوِّتٌ، وذلك إذا صوّت بإنسان فدعاه. ويُقال: صات يُصَوِّتُ صَوْتًا، فهو صائت، معناه صائِح."[1]

وعليه من خلال ما ورد في المعاجم العربية المذكورة حول تعريف الصّوت، فإنّنا نلاحظ بأنّها تدلّ على معنى الصياح أي الصيحة، وكذلك الاستغاثة والدعـوة.

ب- **اصطلاحًا:**

لقد شهد مصطلح الصـوت عدّة تعريفات مختلفة:

فقد عرّفه الدكتور رمضان عبد التّوّاب بقوله: "الصوت هو ذلك الذي نسمعه ونحسّه".[2]

أمّـا عند إبراهيم أنيس في كتابه "الأصوات اللغوية" فقد عرفه بقوله "الصوت ظاهرة طبيعية ندرك أثرها قبل أن ندرك كنهها"[3] وإدراك الأثـر، يؤدِّي إلى أنّ الصـوت مدرك حسّي سمعي، ينتج عن حركة اهتزازية متذبذبة لأجسام مختلفة. "وهـذا ما نسمعه من احتكاك أو طرق أحـد الأجسام، وما نسمعه من الآلات الموسيقية الوترية والنفخية بالإضافة إلى الصـوت الإنساني.[4] وهـو صوت لغـوي لصدوره من

[1] ابن منظور، جمـال الدّين النصاري، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، لبنان، مج2، ط1، 141هـ 199م، ص97.

[2] رمضان عبد التّوّاب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخارجي، القاهرة، مصر، ط3، 1417ه-1997م، ص84.

[3] إبراهيم أنيس، الأصـوات اللغوية، كلية دار العلوم، مصر، د. ط، د. ت، ص09.

[4] كريم زكـي حسام الدّين، أصول تراثية في علم اللغة، مكتبة أنجلو المصرية، ط2، 1985، ص127.

الجهاز النطقي، على خلاف الصوت غير لغويّ، المرسل من أجهزة مختلفة، وكلاهما "شيء موجود، معبّر وكلّ موجود له وظيفته في هذا الوجود.[1]

إضافة إلى ذلك فوظيفة الصوت اللغوي الذي هو أساس الدراسات اللغوية، تظهر في الأثر والتأثير في السامع من جهة، وفي تكوين الوحدات اللغوية من جهة أخرى، فهو "آلة اللفظ، والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف"[2]

نرى من خلال تعريف رمضان عبد التوّاب وإبراهيم أنيس للصوت، أنّهما متّفقان على أنّ الصوت هو ما نحسّه وما نسمعه، فهو الذي ينطق ولا يدرك إلّا بالسمع.

2) الحرف

أ- لغة :

يقول ابن فارس (395ه) في مادة (ح، ر، ف): "الحاء والرّاء والفاء" ثلاثة أصول: حدّ الشيء، والعدول وتقدير الشيء.

فأمّا الحدّ فحرف كلّ شيء حدّه، كالسين وغيره ومنه الحرف، وهو الوجه، نقول: هو من امره على حرف واحد، أي طريقة واحدة. قال الله تعالى:(**وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْبُدُ اللهَ عَلَى حَرْفٍ**)[3] أي على وجهٍ واحد، أي طريقة واحدة، وذلك أنّ العبد يجب عليه

[1] سميرة رفاس، الملامح الدلالية للتشكيلات الصوتية في المباني الافرادية في ديوان ربيع بوشامة، رسالة ماجستير، جامعة وهران، 2002، ص16.

[2] أبو عمر عثمان الجاحظ، لبنان والتثبيت، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج1، ط5، 1955، ص79.

[3] سورة الحج، الآية 11.

طاعة ربّه تعالى عند السراء والضراء، فإذا أطاعه عند السراء وعصاه عند الضرّاء فقد عبده على حرف.[1]

أمّـا الزمخشري (538ه) فقال: "انحرف عنه وتحرَّف، وحرّف القلم، وقلم محرّف، وحرّف الكلام، وكتب بحرف القلم، وقعد على حرف السفينة، وقعدوا على حروفها، ومالى عنه مَحْرِف أي معدل ورجل محارف، محدود [...]، وحُورِفَ فلان وأدركته حرفة الأدب، وتقول: ما من حرف إلّا وهو مقرون بحرف."[2]

و في ضوء ما تقدّم يتبيّن لنا أنّ المفهوم الذي اتّفقنا عليه علماء اللغة على معنى لتعريف الحرف وهو حدّ الشيء وتقدير الشيء، ما دلّ على معنى في نفسه.

ب- **اصطلاحًا:**

لا يسعنا الحديث عن جميع التعاريف التي تناولت الحرف بمفهومه الاصطلاحي، ولكن ستقتصر على بعضها.

فقد عرّفه "سيبويه" (796ه) في كتابه "الكتاب"، حيث يقول: "ما جاء بمعنى وليس باسم ولا فعل. فمحو: ثمّ، وسوْف، وواو القسم ولام الإضافة، ونحوها".[3] ويتّضح لنا من تعريف سيبويه أنّه جاء ليُؤكّد أنّ هناك نوعا ثالثا من الكلم هو ليس اسما ولا فعلا.

---

[1] ابن فارس، مقاييس اللغة، المصدر السابق، ص42.

[2] الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن أحمد، أساس الباغة، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، ط1، 1996م، ص79.

[3] سيبويه، أبو بشر عمرون بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، ج1، ط3، 1983م، ص12.

كما عرّفه "الجرجاني علي بن محمّد الشريف" (ت816ه): "ما ذلّ على معنى في غيره".[1]

ويعني من خلال تعريف الشريف الجرجاني للحرف، حيث كقولنا: هل زيد منطلق؟ فهل تساءلت على استفهام في غيرها.

وقال "ابن عقيل" في ألفيته:

"كلامنا لفظ مفيد: كاسْتَقِمْ، اسمٌ وفعلٌ ثمّ حرفٌ الكلم"[2]

ويعني هذا الحرف من أقسام الكلم.

نستنتج أنّ الحرف كلمة لا تدلّ على معنى في نفسها. وإنّما تدلّ على معنى في غيرها بعد وضعها في جملة، والحرف ضربان: حرف مبني وحرف معنى، وهو أساس بناء الجملة.

3) مخارج الأصوات

أ- المخرج لغة:

يقول الجوهري في "معجم ابن منظور": "قد يكون المخرج موضع خروج، يقال خرج مخرجًا حسنًا، وهذا مخرجه".[3]

وجاء في "معجم الصحاح" للجوهري: "خرج خروجًا، ومخرجًا وقد يكون المخرج موضع الخروج، يقال: خرج مخرجًا حسنًا، وهذا مخرجه".[4]

---

[1] الجرجاني علي محمد الشريف، التعريفات، دار الفضيلة للنشر والتوزيع (د. ط.) (د. ت.)، ج1، ص12.

[2] العقيلي، بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمد الدين عبد الحميد، دار الفكر، دمشق، ط2، 1985، ج1، ص13.

[3] ابن منظور، لسان العرب، مج1، ط1، 1410هـ-1990م، ص249.

[4] إسماعيل بن حمّاد الجوهري، معجم الصحاح، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د. ط.، د. ت.، ص288.

وعليه نستنتج انّ المخرج لغة عند الجوهري هو الموضع.

ب- **اصطلاحًا :**

لقد وردت لفظة "المخرج" في الدرس الصوتي القديم، عند الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت174) بمفهوم "المبدأ"، كما استعملها أيضًا بمعنى "الحيّز"، والحيّز يدخل عنده في نطاق المخرج، لأنّ المخرج عنده يشمل عدّة أحياز، أي أنّ المخرج عامّ والحيّز خاصّ.[1]

أمّا في الدراسات الصوتية الحديثة هو "الموضع" الذي يتمّ فيه اعتراض مجرى الهواء في الجهاز النطقي، إمّا بالتقاء تامّ لعضوين من أعضاء النطق فيحدث انحباس تامّ للهواء أو بتقارب عضوين من أعضاء النطق فيحدث بذلك تضييق لمجرى الهواء. تُحدث كلتا الحالتين أثرًا صوتيًّا مسموعًا، ناتجًا في الأولى عن انفجار يعقب فتحًا مفاجئًا للمجرى، وفي الثانية عن احتكاك الهواء بالعضوين المتقاربين.

أمّا الدكتور وفاء كامل قايد فقد عرف "المخرج": هو "النقطة التي يلتقي عندها عضوان من أعضاء النطق ليمرّ هواء الزفير بينهما، ويحدث الصوت".[2]

نستنتج من خلال ما ورد في تعريف المخرج أنّه مرادف للمبدأ والحيّز عند الخليل، أمّا عند المحدثين فهو الموضع.

وعليه فإنّ موضوع مخارج الأصوات ودراساتها من اهمّ مباحث علم الأصوات اللغوية، واهتمّ به علماء العربية والتجويد، كما حفي باهتمام الباحثين المحدثين، واختلفت وجهة نظر الباحثين القدماء والمحدثين في عدد مخارج أصوات العربية،

[1] انظر، الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار الرشيد، بغداد، العراق، ج1، ط1، 1980، ص58.

[2] وفاء كمال قايد، الباب الصرفي وصفات الأصوات، دراسة الفعل الثلاثي المضعف، ط1، 2004، ص45.

فذهب بعضهم إلى أنّها أربعة عشر، وبعضهم عدها في ستة عشر مخرجا، في حين ذهب بعض الآخر إلى أنّها أحد عشر موضعً، وذهب جمهور العلماء إلى أنّها سبعة عشر مخرجًا.

4) علم الأصوات العام:

يعرف علم الأصوات بأنّه: "العلم الذي يبحث في جميع الأصوات اللغوية التي يستعملها البشر في جميع اللغات".[1]

و لعلم الأصوات العام تسميات منها "الفونيتيك" أو "الصوتية "Phonétic" أو "Phonétique"، وهو العلم الذي يهتمّ بالوجه المادي لأصوات اللغة البشرية، أي بدراسة العناصر الصوتية للسلسلة الكلامية المعتبرة في تحقيقها الملموس وبمعزل عن وظيفتها اللغوية، أي عن استخدامها في التواصل.

وهذا يعني أنّه يعمل على تحليل العناصر الصوتية من حيث كونها أحداث منطوقة تتمتّع بتأثير سمعي معيّن، دون النظر في وظائفها أو قيم استعمالاتها او تحقيقاتها الآتية في التواصل اللساني.[2]

ونستطيع ان نحصر ميدان أبحاث هذا العلم في ثلاثة أبواب رئيسية:

- طريقة نطق الأصوات كما تصدر عن أعضاء الآلة المصوِّتة.
- انتشار الصوت اللغوي من فم المتعلّم إلى أذن المخاطب في موجات تذبذبية في الهواء.
- تأثير هذه الموجات في الأذن البشرية ز عملية إدارتها.

[1] بسّام بركة، علم الأصوات العامّ (أصوات اللغة العربية)، مركز الإنماء القومي، لبنان، رأس بيروت، المنارة، د. ط.، د. ت.، ص7.

[2] بسام بركة، المرجع نفسه، ص6.

و عليه يمكنن أن نستنتج من خلال ما ورد في تعريف علم الأصـوات العامّ أنّه يهتمّ بالأصـوات اللغوية بمعزل عن وظيفتها، أي لا يقتصر بالبحث في أصـوات لغـة بعينها بقدر ما يعنى بالصـوت اللغوي في عمومه.

5) علم الأصـوات الوظيفي

يعرف علم الأَصــوات الوظيفي بأنّه: "العلم الـذي يدرس اصـوات اللغة لجهة وظيفتها التمييزية في نظام التواصـل اللغوي، إنّـه يهتم أساسا بالشكـل لا بالمادّة الصوتية التي تميّز، في اللسان عينه، مرسلين مختلفين المعنى، كما تلك التي تسمح بتمييز المرسلة من خلال تدقيقات فردية مختلفة"[1]

و لعلم وظائف الأصـوات تسميات عديدة منها: "الصواتة"، أو "الفونولوجيا"، (Phonology, Phonologie)، وهـذا الأخير يبحث في وظائف الأصوات اللغوية من ناحية القوانين التي تعمل بموجبها والدور الـذي تقوم به في عملية التواصل اللغوي.[2]

وهي بذلك تختلف عن "علم الأصوات" الذي يدرس المادة ذاتها (الصوت اللغوي)، ولكن دون الاهتمام بوظيفتها التواصلية لذلك لا يهتمّ علم وظائف الأصوات بالناحية النطقية أو السمعية للأصوات، ولا بالتغيرات الفردية لها، بل يكرّس اهتمامه لدراسة "الفروقات الصوتية" من حيث عملها في فهم المرسلة اللغوية.

[1] نادر سراج، مدخـل إلى تبسيط المفاهيم اللسانية، دار الكتاب الجديد، لبنان، ط1، 2007، ص115.

[2] بسام بركـة، المرجع السابق، ص07.

من خلال ما سبق نستنتج انّ مصطلح علم الأصوات الوظيفي يدرس الصوت من خلال وظيفته داخل البنية اللغوية، أي من حيث علاقته بالأصوات السابقة عليه واللاحقة إيَّاه.

وهناك مصطلحات نريد تعريفات لها في إطار علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي.

6) القدرات العقلية للطفل:

أ- القدرة اللغة:

يعرفها الفراهيدي (ت 175 هـ):" قدرة: القَـدَرُ: القضاء الموفّق، يقال: قدّره اللّه تقديرا، وإذا وافق الشيء شيئا قيل: جاء على قدره، [...] والمقدار: اسم القدر، إذا بلغ العبد المقدار مات، [...]، والقدر: مبلغ الشيء وقول الله عزّ وجلّ: (وَ مَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ)[1] أي ما وصفوه حقَّ صِفته، قدِرَ الشيء قُدْرَة، أي ملك فهو قادرٌ، واقتدرت الشيء: جعلته قدْرًا".[2]

أمّـا الرازي فيعرفها: "... وقدر الله قدره بمعنى وهو في الأصل مصدرٌ، قال تعالى: (وَ مَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ)[3] أي ما عظّموه حقَّ تعظيمه. القدَرُ، والقدْرُ أيضًا مل يُقَدِّرُه الله من القضاء، [...] وقدر على الشيء قُدرة، ورجل ذُو قُدرةٍ أي يسار، وقدر الشيء أي قدره من التقدير".[4]

---

[1] سورة الحج، الآية 74.

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، ج3، باب القاف، ص365.

[3] سورة الحج، الآية 74.

[4] الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، د. ط.، 1986م، ص219.

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن المعنى اللغوي للقدرة هي امتلاك الشيء والقدرة عليه، فهي المقدرة على فعل الشيء في اللحظة التي يطلب منه.

ب- **اصطلاحًا**:

أمّا القدرة في الوضع الاصطلاحي فقد عرّفها محمد التهانوي الحنفي، "القُدرة: بالضمّ هي صفة تؤثّر تأثيرا وفق الإرادة فخرج مالا يؤثّر كالعلم إذ لا تأثير له، وإن توقّف تأثير القدرة عليه. وكذا خرج ما يؤثّر لا وفق الإرادة كالطبيعة للبسائط العنصرية وقيل: القدرة ما هو مبدأ قريب للأفعال المختلفة، والمراد بالمبدأ هو الفاعل المؤثر والقريب احتراز عن البعيد الذي يؤثّر بواسطة كالنفوس الحيوانية والنباتية".[1]

ويعرّفها "رشدي أحمد طعيمة": "بأنّها كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب، كالقدرة على ركوب دراجة، أو على تذكّر قصيدة من الشعر، أو كلام بلغة أجنبية أو إجراء العمليات الحسابية، والقدرة اللغوية تحتل مكانة بارزة في التنظيم العقلي للإنسان [...]، ومن أهم مكوّنات القدرة، القدرة على الفهم اللفظي، وعامل الطلاقة اللفظية وعامل إدراك العلاقات اللفظية والطلاقة التعبيرية".[2]

ويتّضح لنا من التعريف الاصطلاحي أن القدرة هي صفة تؤثّر تأثير وفق الإرادة، وهي امتلاك الشيء بمعنى امتلاك الفرد للقرة وأدائه فيها، سواء كان عقليا أو

[1] محمد علي بن علي بن محمد التهانوي الحنفي، كشاف اصطلاحات الفنون دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مجلّد، 1998م، ص514.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص30.

حركيا أو عمليًا، فالقدرات تولد مع الإنسان ولكنها تختلف من انسان لآخر، حتى الانسان نفسه تختلف قوّته.

- **القدرات العقلية:** يشير الطريري أنها: "مجموعات من النشاط العقلي التي تتمركز وتتمحور حول فعاليات وأنشطة معيّنة ومحدّدة مما يكسبها صفة للتمييز والوضوح والقوة عند بعض الأفراد والعكس من ذلك تكون عند بعض الأفراد."[1]

و عرّفها الدكتور أحمد زكي بدوي بأنها: "مقدرة الفرد العقلية على انجاز عمل ما والتكيّف في العمل بنجاح [...] وهي تتحقق بأفعال حسيّة أو ذهنية وقد تكون فطرية أو مكتسبة"[2].

ويتبين لنا من خلال التعريفين للقدرات العقلية أنها من اهم المواضيع التي لها علاقة مباشرة للأداء المهاري.

7) تعليمية اللغة العربية الأم للطفل:

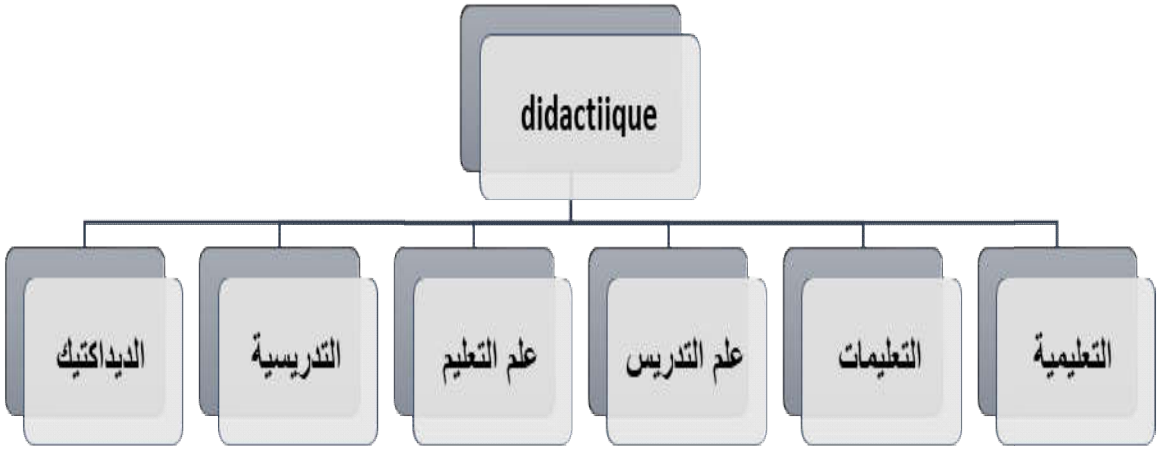
- **التعليمية :**

قبل الخوض في مفهوم التعليمية وموضوعاتها، ينبغي الإشارة إلى تعدّد مسمّيات هذا العلم في اللغة العربية، فهذا المصطلح العربي الشهير La didactique des langues ولهذا نجد البعض يعمد إلى الترجمة الحرفية للعبارة فيستعمل تعليمية اللغات وهناك من يستعمل المركّب الثلاثي "علم تعليم اللغات" كما مال البعض الآخر إلى استعمال مصطلح التعليميات.

[1] عبد الرحمان سليمان الطريري، اختبارات القدرات العقلية، دار الكتاب الجامعي، ط1، 1999، ص481.

[2] أحمد زكي بدوي، معجم المصطلحات للتربية والتعليم، دار الفكر العربي، مصر، د. ط.، 1998، ص380

وهذا مخطط[1] يبين لنا أشهر المصطلحات التي عُرفَ بها هذا العلم:



التعليمية تعني: "تدريس"، أطلقها اليونان على الشعر التعليمي الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية.[2]

وكذلك في تعريف آخر تعني التعليمية: "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياتها، ولشكال تنظيم حالات التعلّم التي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة"[3].

ويتبين لنا من خلال مفهوم التعليمية بأنّ مفهومها مرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها بكل مكوّناتها وأسسها، فهي بذلك تضع المبادئ النظرية الضرورية لحلّ المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلّم.

[1] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص08.

[2] المرجع نفسه، ص18.

[3] بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل جامعة عنابة العدد 8، جوان2007، ص70.

- **اللغة الأمّ:**

يقول الدكتور أحمد الوالي لمفهوم "مصطلح اللغة الأمّ" أنها: "تلك اللغة التي يأخذها الطفل من والدته، ولكن واقع الأمر ليس بهذا السير لأنّ لغة الم هي تراث مكتسب بعد الولادة مأخوذ بواسطة الشخص الخاص أو من شخص آخر من نفس الجماعة التي وُلِدَ فيها الطفل أو من أي جماعة بشرية أخرى".[1]

"والطفل في المرحلة الأولى من حياته يملك من الطاقة الحركية ودقّة الملاحظة وجب المحاكاة ما يغنيه عن التلقين بواسطة معلّم مباشر".[2]

وهكذا ما كان يجب ان يضيع هذا المخزون، بل تعمل المدرسة على شحذه بأليات التعليم التي عن طريقها يكتسب المتعلّم ألفاظًا جديدة، كما تعمل على تحديد العلاقة بين التطوّر الفكري والتطور اللغوي، فالمدرسة تعطي أكبر الحظوظ الذهنية والمادية، والاتصالية لإنجاح اكتساب اللغة الأمّ، بالاعتماد على العوامل المساعدة على نشرها وهي: العوامل الدينية، الحضارية، أو كثرة المتحدّثين بها.[3]

تعتبر اللغة الأمّ ضرورة اجتماعية لأنّها أكثر العناصر فعالية ومساهمة في تطوير المجتمع ورقيّه، فاللغة الأم هي التي تقدّم للطفل المفاتيح الأولى التي تمكّنه من الاستجابة لكلّ المتغيرات ولكل جديد، فالطفل يكتسب لغته من البيئة التي يعيش فيها وبطريقة آلية، حيث يستوحي منها ألفاظًا وتراكيبًا وبنى لغوية بسيطة بطريقة تلقائية.

---

[1] أحمد الوالي، في اللغة وأنماط التواصل، مطبعة فضالة بالمحمدية، المغرب، ط1، 2001، ص06.

[2] المرجع نفسه، ص07.

[3] إبراهيم عبد العزيز أبو حميد، السن المناسب لتعليم اللغات الأجنبية مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، م2، عدد3، 2003، ص209.

الفصل الاول: دور علم النفس المعرفي في تعليم الطفل أصوات اللغة

المبحث الأوّل: عملية الـذاكرة وتخزين المعلومات للطفل

المبحث الثاني: القدرات العقلية للطفل

المبحث الثالث: العلاقة بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي

الفصل الأوّل: دور علم النفس المعرفي في تعليم الطفل أصوات اللغة.

في هذا الفصل سنتناول الحديث عن دور علم النفس المعرفي في تعليم الطفل أصوات اللغة، حيث يهتم هذا الأخير. علم النفس المعرفي بالعمليات التي تساهم في اكتساب المعلومات والتي يطلق عليها بالعمليات المعرفية مثل: الانتباه، التذكّر، التفكير.

وهنا لا يغيب دور اللغة في التمثيل المعرفي للمعلومات والمشكلات، واتخّاذ القرارات، لا يتم إلّا بواسطة اللغة، حيث تمثِّل اللغة عند علماء النفس المعرفي قالبا تتمّ فيه العمليات العقلية في تخزين المحتوى المعلوماتي في الذاكـرة.

ويشمل هـذا الفصل على ثلاثة مباحث هي:

المبحث الأوّل بعنوان: عملية الـذاكـرة وتخزين المعلومات للطفل

المبحث الثاني بعنوان: القدرات العقلية للطفل.

المبحث الثالث: العلاقة بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي.

المبحث الأوّل: عملية الذاكرة وتخزين المعلومات للطفل

لقد اهتمّ علم النفس المعرفي بموضوع الذاكرة باعتبارها نوعا من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة التعليمية، ولا تقتصر أهمّيتها على الجانب التعليمي فحسب، بل إنّها وسيلة لقياس سلوك الانسان، حيث لا يمكن التعرّف إلى حجم التغيّر في سلوك الانسان دون الذاكرة، لذلك تعدّ أهمّ العوامل التي تؤثّر في جميع أشكال السلوك الإنساني، فمن خلاله يحتفظ الأفراد بجميع خبراتهم وتجاربهم السابقة التي مرّوا بها من خلال مراحل حياتهم المختلفة، فهي تمكن الانسان من ادخال التجارب والخبرات وترميزها ومعالجتها والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة.

وعليه ما المقصود بالذاكرة؟ وما هي أهمّ أنواعها ومراحلها. وما دامت هناك علاقة بين الذاكرة وتخزين المعلومات، فما مفهوم تخزين المعلومات؟ وما العلاقة التي تربطها بالتعلّم؟

1- مفهوم الذاكـــرة:

يعدّ مفهوم الذاكرة من المفاهيم صعبة التعريف لأنّنا نصف عملية معرفية معقّدة ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة وغيرها، ممّا يعكس وجهات نظر عديدة حول تركيب الذاكرة وعلاقتها باتّجاه معالجة المعلومات وغيرها، ومن أبرز التعريفات.

نجد تعريف كل من "بارون1992 ,Baron " و"فيلدمان ,Feldman 1996": "الذاكرة على انّها دراسة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة".[1]

أمّـا "هابرلانت Haberlandt1994" يقول: "الذاكرة هي القدرة على تذكّـر ما تعلّمه الفـرد سابقًا".[2]

ويعرف كذلك "فتحي الزيَّات" الذاكرة على أنّها: "نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المستخدمة أو المشتقّة واسترجاعها".[3]

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن القول أنّ الذاكرة عملية عقلية لها علاقات عديدة في كل الجوانب، وتمكّن الانسان من التذكّر والاحتفاظ والتخزين والاسترجاع.

2- أنواع الـذاكـرة:

و يقصد بالأنـواع الأنـماط، وقـد تحدّث علماء النفس المعرفي عن ثلاثـة أنماط للذاكـرة، تتمثّل في ثلاث نظم في تخزين المعلومات وهذه الأنماط هي: الـذاكـرة الحسيّة، الـذاكـرة قصيرة الـمدى، والذاكرة طويلة المدى.

أ- الـذاكـرة الحسية:

[1] عدنان يوسف، العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، مكتبة ملحقة أفلو للعلوم، د.ط.، د. ت، ص128.

[2] المرجع نفسه، ص128

[3] فتحي مصطفى الـزيات، صعوبات التعلّم الأسس النظرية والتشخيصية العلاجية، دار النشر للجامعات، مصر، د. ط.، د. ت.، ص369.

تُـعَـرَّف الذاكـرة الحسيّة بأنّها: "المخزن او المسجّل الحسّي"[1]، وهنا فإنّ العالم من حولنا يقوم بتزويدنا بآلاف المثيرات الصوتية والبصرية واللمسية والشمية والذوقية والتي تدخل الحواس، وتقوم الحواس بدورها الآلـي في نقل هذه المعلومات إلى المرحلة القادمـة من التخزين وهي الذاكرة القصيرة، ولكن بحكم الانتباه فإنّ بعض هذه المعلومات يصل فقط إلى الذاكرة القصيرة بينما يتمّ نسيان بقية المعلومات التي لا نركّز انتباهنا عليها، وحول مصير هذه المعلومات المفقودة أي لا يتمّ الانتباه إليها، حتى يكتفي غالبيتهم بفكرة فقدانها وعدم قدرتها على التأثير على خبرات الانسان أو نباءاته المعرفية بينما يشير البعض إلى إمكانيات دخـول هـذه المعلومات المفقودة إلى خزانات خاصّـة بعيدة الـمدى.[2]

ب- **الـذاكـرة قصيرة الـمـدى:**

تحتل الذاكرة القصيرة مكانة متوسطة بين أنماط الذاكرة الحسيّة والطويلة حيث تستقبل معلوماتها إما من الذاكرة الحسيّة في طريقها عبر فلاتر الانتباه إلى الذاكـرة القصيرة، أو من خلال الذاكـرة الطويلة عندما تحتاج الذاكـرة القصيرة إلى المعلومات الإضافية والخبرات السابقة لممارسة عمليات الترميز والتحليل للمعلومات الجديدة.

[1] عدنـان يوسف، العتوم، المرجع السابق، ص134.

[2] المرجع نفسه، ص133.

وسميت الـذاكـرة القصيرة بهذا الاسم لأنّـها تحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة لا تتجاوز (18 ثانية) قبل استبدالها بمعلومات أخرى أو بعد انقطاع المعالجة، وعرِّفت الـذاكـرة القصيرة بمسميات أخـرى كالذاكرة الفاعلة والذاكرة العاملة واللتان تصفان طبيعة عمل هـذه الذاكرة حيث أنها الذاكـرة الوحيدة التي تقوم بمعالجة معرفية بصورة مستمرّة من ترميز وتحليل وتفسير حتى تصبح المعلومات بقالب يسمح بتخزينها في الذاكرة الطويلة أو الاستجابة الفورية في ضوئها.[1]

ت- **الـذاكـرة طـويـلة الـمدى.**

إنّ هذه الذاكرة تمثّل المحطّة أخيرة في نظامنا المعرفي، وتُعرَف بأنّها: "نظام طويل لتخزيـن كمية هائلة من المعلومات والحقائق والمعاني والأفكار بصورة مماثلة للمادّة الحقيقية أو بشكل مصغّر لها، وتستمرّ لساعات أو أيام أو أشهر أو عمر الانسان كلّه بعد تلقّي المعاني والمفاهيم من الذاكرة قصيرة المدى".[2]

وتستمدّ الذاكرة الطويلة معلوماتها من الذاكرة القصيرة، كما تقوم الذاكرة الطويلة بتزويد الذاكرة القصيرة بالمعلومات عند الحاجة إليها لإتمام عمليات الترميز عند التعامل مع المثيرات الحسية الجديدة ولمساعدة الفرد في مواقف التفكير والتعلّم وحل المشكلات.

وللذاكـرة الطويلة نوعين أو نمطين من المعلومات هما الذاكرة **الإجـرائية** وتدور معلومات هذه الذاكرة حول المهارات الأدائية التي تعلمها الفرد من خلال الممارسة

[1] عدنـان يوسف، العتوم، المرجع السابق، ص138.

[2] سمير موسـى، البدري، مصطلحات تربوية ونفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص91.

والخبرة، وهناك الذاكرة التقريرية والتي تدور معلوماتها حول الحقائق والمعارف التي تعلّمها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة.[1]

3- مراحـل الـذاكـرة:

ارتبطت دراسـة الذاكرة مع نظام معالجة المعلومات، وبذلك اعتبر العلماء أنّ هناك ثلاث مراحل في الذاكرة الإنسانية:

أ- مرحلة الترميز:

ويعبّر عنها أيضًا بالتشفير، الاكتساب، التعلّم، التحصيل، وهـي العملية التي يتمّ بواسطتها تكوين أثار الذاكـرة التي تعمل على بقاء المعلومات فيها، حيث يتمّ في هذه المرحلة تحوّل وتغيّر شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد، أي مجموعـة الصـور أو الـرمـوز، أي يتحوّل إلى شفيرة بها مـدلـولها الخاصّ يتصّل بهذه المعلومـات.[2]

ب- مرحلة التخزين:

ويعبّـر عنها أيضًا بالتسجيل، الاحتفاظ، الحجز والـوعـي، حيث تشير إلى احتفاظ الـذاكـرة بالمعلومات التي تحول إليها من المرحلة السابقة، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفـرد غليها، وتستدلّ على عملية تخزين المعلومـات، أي على وجـود آثـار الـذاكـرة دون نسيان ممّا يمارسـه الفرد من تعرّف أو استدعـاء خلال عملية الاسترجـاع التي تعتبر المرحلة الثالثة من مـراحـل الذاكرة.[3]

ت- مرحلة استرجاع:

---

[1] عدنـان يوسف، العتوم، المرجع السابق، ص144.

[2] أنور محمد، الشرقاوي، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 2003، ص19.

[3] الشرقـاوي، المرجع السابق، ص122.

ويعبّر عنها بالاستدعـاء، التعرّف، الاسترداد، وتشير إلى إمكانية استعادة الفـرد للمعلومات التي سبق وأن اختزنت في الـذاكـرة.

حيث يقول الشرقـاوي: "تعتبر مشكلة استرجاع المعلومـات من الذاكـرة طويلة المدى أهمّ مشكلة يتناولها هذا النظام، حيث أنّ كمية ونوعية المعلومات التي تحتويها هذه الذاكرة الكبيرة، ومختلفة بدرجـة تجعل من الصعوبة في كثير من المواقف القيام بعملية الاسترجاع بكفاية ودقّة".[1] وهكذا لا تعتبر عملية تخزين المعلومات في ذاتها هي المشكلة في موضوع الذاكـرة، ولكن تعتبر عملية الاسترجاع هي المحور الأساسي للذاكرة.

4- عملية تخزين المعلومات:

في حديثنا سابقا عن الذاكرة بأنواعها ومراحلها أشـرنا في مواقع عديدة عن مصطلح تخزين المعلومات أو معالجة المعلومـات، ومنه ما مفهوم عملية تخزين المعلومات؟

تعرف عملية تخزين المعلومات على أنّها: "مجموعة الآليات والمهارات المتعلّمة والتي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية او المعرفية المتنوّعة والعمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي استقبال المعلومات واستعادتها أو ذكّرها أو بين مدخلات الذاكرة ومخرجاتها وتعمل على تسهيلها وتجعلها مشوقة.[2]

ويعرف تجهيز المعلومات على أنّه: "عبارة عن التحرّكات التي يتعامل بها المتعلّم مع المعلومات التي تقدّم له بدءًا من إثارة انتباهه وحتى صدور الاستجابة

[1] الشرقاوي، المـرجع السابق، ص192-193.

[2] محمد عبد السميع، رزق، فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه المـواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكـار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد، 56، 2004، ص95.

والتي نعتمد على طريقته في معالجة المعلومـات وتشفيرها وتنظيمها وتمثيلها وإعادة صياغتها وتخزينها في داخل بنيته المعرفية".[1]

نستنتج مما سبق عـدم اتّفاق الباحثين على وضع تعريف محدّد لعمليّة تخزين أو تجهيز المعلومات، لكن استخدام هذه العملية يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لأكثر فترة ممكنة وسهولة استرجاعـها بعد ذلك.

5- الذاكـرة وتجهيز (تخزيـن) المعلومـات

تعدّ الذاكـرة الإنسانية من أهمّ نواتج حدوث التعلّم والتي لا يمكن أن يستمرّ بدونها، فبدون الذاكرة لا يحتفظ الفرد، بشيء ممّا تعلّمه، والـذاكرة الإنسانية يتوقّف عليها معظم نواتج السلوك الإنساني، ولذا فهي المسؤولة عن استمرار بقاء النوع الإنساني وارتقائه بحضارته، فالذاكـرة تتيح للفرد الاحتفاظ بالخَبَرات اليومية التي يتعرّض لها مما يساعد على تراكم هذه الخبرات، وبالتالي فبدونها تصبح كلّ خبرة تمرّ على الفرد وكأنّها جديدة لم يخبرها قبل ذلك، ومن هنا اعتبرت بمثابة محور العمليات المعرفية ومركز نظام تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد الذي يؤثّـر على كافّـة الأنشطة المعرفية وهـو مـا يمثّل أهمية كبرى تقتضـي التعمّق في دراسـة التذكّـر والتعرّف على العوامـل المختلفة التي تؤثّـر عليه والتي منها استراتيجيات تجهيز المعلومات.[2]

---

[1] مصعب محمد شعبان علوان، تجهيز المعلومـات وعلاقتها بالقدرة على حلّ المشكلات لـدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، بإشراف عاطف عثمان آغـا، الجامعة الإسلامية، غزّة، فلسطين، ص13.

[2] عصام علي الطيّب، رشوان، ربيع عبده، علم النفس المعرفي، الذاكـرة وتشفير المعلومات، عالـم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص29.

6- الـذاكــرة والتعلّم

هناك صلة وثيقة بين الذاكرة والتعلّم، فكلّ تعلّم يتضمّن ذاكرة، فإذا لم نتذكّر شيئًا من خبراتنا السابقة فله نستطيع تعلّم أي شيء، ورأينا أن سيرورة عمليات الـذاكـرة في ظلّ نظام تجهيز ومعالجة المعلومات على عمليتي الانتباه والادراك، إنّه يسمح للفرد أو المتعلّم بالتمكّن من آلية التذكـر من خلال استراتيجيات ومهارات تطبع مجالنا الفكري، ونذكـر هنا ما نقله "زغبوش بن عيسى عن بادلي" أنّ مفهومي التعلّم والذاكـرة يُستعملان دائمًا كمترادفين على الرغم من أنّهما يحيلان على واقعين مختلفين".[1]

ويرى علماء النفس المعرفيون أنّه إذا كان التعلّم هو الوسيلة التي تكتسب بها كل الأشكال المتعدّدة للمعرفة التي تمثلها والتي تُصنّف بدقّة وتوزّع على أماكن متنوّعـة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة، كما يجب النظـر إلى التعلّم

[1] عبد القادر عياد، فعالية الذاكرة المستندة إلى استراتيجيات ما وراء المعرفية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، رسالة ماجستير، بإشراف محمد أمين سجلماسي، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، ص38.

باعتباره بناء تراكيب أو بنية معرفية.[1] فعندما يتمّ تعلّم معلومات جديدة فإنّها تكون إضافة إلى البنية المعرفية السابق وجودها في الذاكرة وليصبح التعلّم أكثر ديمومة يتعيّن ادماج الخبرات الجديدة في الخبرات السابقة ثم إعادة استخدام هذه الخبرات في المواقف الجديدة.

وعليه تعتبر الذاكرة نوعا من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة التعليمية، وهي من أهمّ العوامل التي تؤثّر في جميع اشكال السلوك الإنساني، فالذاكرة محرّك أساسي لحياة الفرد وسلوكاته لأنّها حَجَرُ زاوية للنمو الإنساني، فبدونها لا نستطيع أن نخطّط للمستقبل.

[1] سامي محمد، ملحم، صعوبات التعلّم، دار الميسرة، الأردن، 2002، ص261.

المبحث الثاني: القدرات العقلية لطفل

لقد سبق وأن أشــرنا إلى تعريف القدرات العقلية للطفل، بأنّها مقدرة الفرد العقلية على إنجاز عمل ما والتكيّف في العمل بنجاح وهي تتحقُّق بأفعال حسيّة أو ذهنية وقد تكون فطرية أو مكتسبة.

حيث تعتبر دراسة القدرات العقلية للطفل من أهم موضوعات علم النفس التي تهمّ المدرسين والعاملين في الحقل التعليمي، فالمجال الرئيسي لهذه الدراسة البحث الكمي للفروق الفردية في الذكاء والقدرات العقلية الأخرى.

ولقد زوّد الله الانسان بقدرات عقلية متعددة، لها أهمية في حياة الفرد الحالية والمستقبلية، فضلا عن حياته المهنية والتعليمية والاجتماعية.

وعليه ماهي أنواع القدرات العقلية؟ وما علاقة كل قدرة بتعليم الطفل أصوات اللغة؟

1- أنواع القدرات العقلية:

أ- القدرة العقلية العامة (الذكاء العام)

إنّ معرفة الذكاء وخصائصه وابعاده الطفل بشكل خاصّ يمكن أن يسهم في تصحيح النظرة له واحترام خصائصه وقدراته واعتباره عضوًا ذا قيمة يستحقّ أن ننظر إليه نظرة مختلفة لأنّه أساس المجتمع وقيادته.

لذلك يعرّف ستوارد "الذكاء" بأنّه: "نشاط عقلي يتميّز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والاقتصاد والتكيّف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار والحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية، أو القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود، والتفكير بشكل عقلاني والتفاعل مع البيئة بكفاية، فالذكاء قدرات الفرد في عدّة مجالات كالقدرات العالية في المفردات والأرقام والمفاهيم وحلّ المشكلات والقدرة على الإفادة من الخبرات، وتعلّم للمعلومات الجديدة".[1]

أمّا وكسلر فعرّفه بأنّه: "طاقة الفرد الكلية او الشاملة لأن يعمل بهدف أو يفكّر تفكيرا عقلانيا، وأن يتعامل بنجاح مع محيطه ويكون قادرًا على العمل لتحقيق غرض معيّن وعلى التفكير منطقيًّا وعلى التعامل مع بيئته بصورة فعّالة".[2]

ونستنتج من خلال التعريفين السابقين أن الذكاء قدرة عقلية عامّة لدى الفرد، يستخدمها في عدة مجالات من أجل العمل لتحقيق غرض معيّن.

- **خصائص الذكاء:**

للذكاء خصائص عديدة، سنقتبس النص بالكامل لمحمد عدنان عليوان:[1]

[1] أسامة محمد خيري، إدارة الإبداع والابتكارات، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012، ص151.

[2] نابغة، قطامي، تفكير وذكاء الطفل، دار الميسرة للنش والطباعة، الردن، ط1، 2009، ص206.

- **الذكـاء عام**: مشترك بين جميع العمليات العقلية ويسهم فيها بدرجات متفاوتة، وهذا العامل يمثل الجانب المعرفي من الشخصية أي قدرة الشخص على فهم معالم بيئته واكتشاف الصفات الملائمة للأشياء والأفكار وعلاقتها ببعضها البعض.

- **الذكاء تكوين فرضي**: فهو لا يشير إلى شيء مادّي ملموس يمتلكه الشخص ولا يلاحظه مباشرة ومن ثمّ لا يقاس قياسًا مباشرًا ولذلك يستدلّ عليه عن طريق آثاره أو النتائج المترتّبة عليه.

- **الذكاء استعداد**: يرثه الفرد عن أبويه وأجداده ولذلك فإنّ خاصية الذكاء تلازم الشخص طوال حياته وتُعَدّ من الصفات الثابتة نسبيًّا في شخصية الفرد، وليس معنى هذا أنّ البيئة لا تؤثر في الذكاء، واستغلال هذا الموروث إلى أقصى درجات ممكنة، بل أنّها قد تكون عاملا مساعدًا أو مثبّطًا للذكاء.

- **الفروق بين الجنسين**: إنّ جِنْس الطّفل يؤثّر في نشاطه العقلي وذلك لسببن أولهما أنّه مم المحتمل أن توجد روابط جنسية في الموروثات تختلف في تحديد أدوار كل من الجنسين وما يرتبط بها من قدرات.

وقد وجد الباحثون عندما قارنوا بين درجات الذكاء التي حصل عليها الذكور وتلك التي حصل عليها الإناث أنّ التمييز يميل إلى مصلحة أحد الجنسين تارة ولمصلحة الجنس الاخر تارة أخرى.

- **مجالات الذكاء:**

[1] محمد عدنان عليوان، الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص21-22.

إنّ الذكاء عامل رئيسي يتدخل في كل جوانب الشخصية سواء أكانت الاجتماعية او الانفعالية أو الجسمية أو المعرفية أو العقلية فالذكاء هو مجرّد محور إدارة السلوك الذاتي وتنظيمه.

لذلك الذكاء يحدد مجال حركة الطفل وتوجّهاته، ويحدّد توجيهه نحو المهن المستقبلية وتفضيلاته المعرفية والمهنية، كما يحدّد أنماط شخصية الطفل وطرق استفادته من التنشئة ويقود سلوكه في المواقف المختلفة ويجعله مخلوق اجتماعي حضاري متطوّر.

لذلك فإنّ مجالات الذكاء المختلفة تزوّد الطفل بخصائص الشخصية وتجعله فريدًا من مميّزًا يتطلّب خدمات خاصّة ومعاملة خاصّة، لذلك تحتاج معاملة الطفل إلى خبرة وتدريب في مجالات الذكاء حتى لا يحرم من فرص استثمار ذكائه ومجالاته في ظروف بيئية آمنة مشجّعة على اظهار قدراته على صورة آداءات جسمية أو معرفية أو اجتماعية او انفعالية.[1]

- **علاقة الذكاء بالتعلّم والتحصيل الدراسي:**

يعتبر الذكاء عاملا أساسيا في عملية التعلّم، وهذا ما أدّى إلى البحث عن أسباب اختلاف الأفراد في مستويات تعلُّمهم.

فقد توصّل الباحث "روكلان Ruechlin 1991" من خلال دراساته إلى العلاقة التي تربط الذكاء وطبيعة الأساليب التي يوظّفها الأطفال في أثناء التعلّم، وأبرز أن التلاميذ الذين يحصلون على نتائج عالية في اختبارات الذكاء العامّ، يوظّفون أساليب تعلّم تختلف عن تلك التي يستعملها زملائهم الذين حصلوا على نتائج ضعيفة،

[1] نابغة، قطامي، المرجع السابق، ص210-209.

واستنتج أن وجود هذه العلاقة بين المتغيّرين لا يستطيع حصول اتفاق حول طبيعة أو اتجاه هذه العلاقة، بمعنى لا يمكن الجزم فيما إذا كان التلاميذ الذين يوظّفون أساليب معيّنة في تعلّمهم وفي حلّهم للمشكلات يحصلون بذلك على نتائج عالية في اختبارات القدرات العقلية، أم أنّ استخدام هذه الأساليب بذاتها لا يتأتّى إلّا للتلاميذ الأذكياء وجدهم.[1]

أمّا عن علاقة الذكاء بالتحصيل، فقد ارتبط الذكاء في فترة من فترات تطوره بالتحصيل الدراسي، بحيث بقي بناء وتصميم الاختبارات التي تعني بقياسه مرتبطًا بالقدرات اللغوية والقدرات المنطقية والرياضية، فلا غُرُوَّ أن تدلّنا بعض الدراسات عن وجود علاقات ارتباطات جوهرية بين درجات الذكاء العام ودرجات التحصيل الدراسيّ، كما اهتمّ العديد من الباحثين أمثال برونر Bruner وكوسلين Kosslyn تفسير الفروق بين الأفراد في أثناء إنجازهم لنفس المهام. وتهدف اختبارات التحصيل الدراسي إلى قياس مستوى المعارف المدرسية والمهارات التعليمية التي اكتسبها التلميذ في موضوع ما أو مادة دراسية ما، وفي زمن محدّد، ويمكن أن يتجلّى ذكاء التلميذ في قدرته على استيعاب المضامين المدرسية، وتحقيق التفوّق، ونيل الدرجات العالية بإدراكه للمعارف، وسهولة تذكّره لها وفهم المعاني المجرّدة وسرعة استرجاعها، وكذا استعمال الرموز وحسب توظيفها في التعلم وحل المشكلات، ويؤدي الفرق الشاسع بين قدرة التلميذ على التحصيل وإنجازه، الفعلي لهذا التحصيل لاحتمال كبير لمواجهة صعوبات أو تعثّرات قد تعصف لمواصلة مشواره الدراسي، كما قد

[1] محمد، أمزيان، علاقة الذكاء العام وأساليب التعلّم بالتحصيل المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب، مجلة الطفولة العربية، العدد 65، د. ت.، ص16.

يكون عدم توظيف المتعلم لأساليب ول استراتيجيات مناسبة في أثناء تعلمه سببا في ضعف درجات التحصيل لديه والتقليص من سبل النجاح.[1]

ومن خلال ما سبق تستنتج أن للذكاء أهمية بالغة في حياة الأطفال لذلك فقد أولاه العلماء والباحثين اهتماما كبيرا، وذلك لأثره البالغ على أدائهم في المواقف المختلفة ومساعدة الأطفال على إدارة شؤون حياتهم وحل مشاكلهم المختلفة البسيطة منها والمعقدة.

فالذكاء إذن عامل رئيسي يتدخل في كل الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية والجسمية والمعرفية العقلية خاصة لأطفال أثناء تعلمهم وإدراكهم للمعارف وقدرتهم على استيعاب المضامين المدرسية وتحقيق التفوق.

ب- **قدرة التفكير**

يعد التفكير من أهم الموضوعات دراسة وبعثا في مجالات علم النفس وخاصة علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي، وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عنيت به جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في جميع مناحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو أخلاقية.

لذلك يرى ديبونو(DeBono1985) أن: "التفكير هو العملية التي يُمَارس لذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القرن على الذكاء الموروث،

[1] محمد أمزيان، المرجع السابق، ص16-18.

وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف".[1]

ويعرفه قطامي (2001) على أنه:" عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعـل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول الى افتراضات وتوسعات جديدة."[2]

ومن خلال التعريفين نستنتج اختلاف في الرؤى وتعريف التفكير، فتجد ديبونو أنه ربطه بقدرة الذكاء من أجل الخبرة للوصول إلى الهدف، بينما قطامي يرى أنه عملية تفاعل ذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات.

- **أنماط وأشكال التفكير**

تشير مراجع التفكير إلى أنماط وأشكال متعددة من التفكير وتؤكّد العديد من الدراسات التربــوية والنفسية إلى تصنيفات عديدة للتفكير وفق أشكاله المتناظرة أو أنماطه ومنهجياته المتعددة ويصنف التفكير إلى:

أ- **التفكير الحسي:** وهو من أبسط أشكال التفكير حيث يتعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سماعه فقط، أي أنّ المثيرات الحسية يجب أن تكون مصاحبة لعملية التفكير، ويعتمد هذا النمط من التفكير على التآزر الحسي الحركي اتجاه المثيرات والمواقف ممّا يعطي هـذا التآزر سيطرة على تفكير الفرد.[3]

---

[1] عدنان يوسف العتوم، المرجع السابق، ص 214

[2] المرجع نفسه، ص214.

[3] عدنان يوسف، العتوم، وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 5، 2014، ص 236

ب- **التفكير المادي**: ويعتمد هذا النمط من التفكير على قدرة الفرد على ابراز البيانات والوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر او تدعيم سلوك معين، لذلك فإن الطفل يفكّر ويتذكّر ما هو مادّي وواقعي فقط، ولا يتفاعل مع المواقف التي تتطلب التفكير المجرد أو الافتراضات الغيبية.

ت- **التفكير الاستبصاري**: وهو التفكير الذي يصل فيه الفرد إلى حلٍّ معرفيٍّ من خلال تحليل المواقف، وإدراك العناصر المتضمّنة فيه، وفهمه بصورة كلية، معتمدا على الخبرات السابقة، وقدراته الذاتية.

ث- **التفكير الناقد**: وهو التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية، من خلال معايير وقواعد محددة، محاولا تصويب الذات وابراز درجة من الحساسية نحو الموقف والسياق الذي يرد فيه، وصولا إلى حل مشكلة ما، أو فحص وتقديم الحلول المطروحة أمام الفرد.

ج- **التفكير التأملي**: هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلّله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلّبها الموقف وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية.

وهذا النمط من التفكير يتداخل مع التفكير الاستبصاري ومع التفكير الناقد حيث أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي كما يتطلّبه الأخير من وضع فرضيات واختبارها بطريقة تقاربية.[1]

- **تعليم التفكير والتدريب عليه.**

يجتمع المتخصصون والمربيون على ضرورة تطوير مهارات التفكير المختلفة لدى جميع شرائح المجتمع وفي جميع المراحل العمرية، وذلك لبناء جيل مفكر، آخذين بالاعتبار أن هذه المكونات لا تنمو تلقائيا. ويؤكد ذلك ديبونو(1989) حيث يرى أنه يمكن تعليم التفكير، فيؤكد أن البعض ينظر إلى التفكير على أنه يجعل الأمور أكثر صعوبة وتعقيدا، عن كونه محاولة لرؤية الأشياء بشكل أفضل وأوضح، ولكن الحقيقة، أن التفكير يبسط الأشياء، ولا يعمل على تعقيدها، ويجب أن تنظر إليه كعملية بسيطة وآلية وأن ذلك لن يتم الا من خلال تعليم التفكير.[2]

وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن "دور المعلم في تنمية التفكير لدى الطلبة"، بحيث يساعد المعلم على تحسين مستوى التفكير لديهم ويتضمن ذلك دراسة خصائصهم وصفاتهم الشخصية، الي تلزم المعلم لتحقيق هذا الهدف، ودراسة الجو المدرسي والصحي، والممارسات التعليمية الي تمثل خير داعم له. وينبغي أن تبدأ عملية دراسة دور المعلم في رعاية التفكير عن الطالب من اللحظة الى نؤمن بها أن

[1] عدنان يوسف العتوم وآخرون، المرجع السابق ص 437 – 235

[2] المرجع نفسه، ص230.

المعلم كشخص لا يمكن فصل شخصيته واهتماماته ورغباته عن فكرة دوره كمعلم.[1]

والحقيقة أن المعلم الجيّد يعطي أثناء التعليم أفضل مما يعطى خارجه في الحياة العامة، حيث يعمل على مساعدة طلبته في التعرف على قدراتهم، وخلق جو دراسي مناسب، يقوم على الاحترام التقليدي لدور المعلّم، والمطلوب هو أن يكون المعلمون أفرد يتمتّعون بالجدارة والثقة، بحيث يكافحون من أجل تحسين أداءاتهم، من خلال تبني الفكرة الناقدة والإبداعية.

وعليه تبنى قدراتنا العقلية كالهرم في العقل رغم أساسها الفطري، فهي سلوك ذكي للإنسان الذي يتجلى بقدرته الفكرية الطبيعية على الملاحظة والفهم والتعليم والتفكير والتذكّر والتعامل مع المواقف بشكل فعال، ولذا نستنتج أن الذكاء العام وعاء حاوي للقدرات العقلية المختلفة، وأن قدرة التفكر درجة راقية في سلم البناء العقلي المعرفي، وأن إدراك المعارف والقدرات للطفل أثناء تعلمهم تساعد على استيعاب المتعلّمين المدرسة وتحقيق التفوق.

[1] عدنان يوسف وآخرون، المرجع السابق، ص272.

المبحث الثالث: العلاقة بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي

يعد علم النفس أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس، والذي يهتم بتطبيق المبادئ الأساسية لعلم النفس في مجال التعليم، واكتشاف وتنمية الإمكانيات والمواهب، والتركيز على الأسس النفسية التي يقوم بنائها المُدرّس، وكما يهتم علم النفس التربوي بكل من المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء، فمن جانب المعلّم يقوم علم النفس التربوي بتزويده بالمهارات والخبرات ليستطيع التعامل مع المتعلّم وفهمه وتنمية قدراته واكتشاف نقاط الضعف لديه ومعالجتها ومعرفة نقاط القوة لديه وتثمينها. أمّا بالنسبة لتأثير علم النفس التربوي على المتعلّم فإنّ علم النفس التربوي يهتم بدراسة سلوك المتعلّم في النشاطات التربوية، ودراسة كيفية تعامل المتعلّم معها، أضف إلى ذلك دراسة كيفية تلقّي المتعلم لانطباعات وانتقادات المعلّم حول النشاطات التي كان قد قام بها المتعلم في إطار العملية التعليمية والتربوية.

وعليه كيف ندرس؟ وما هي الطرق الأنجح في علم النفس التربوي؟

وهل لعلم النفس المعرفي أثر في البرنامج التعليمي لكي ينسجم ويتوافق مع قدرات التلاميذ؟

1- التدريس وعلم النفس التربوي

تعدّ عملية التدريس ركنً أساسيا من أركان العملية التربوية يتمّ من خلالها إحدى التغيرات المرغوبة في سلوك الأفراد واكسابهم المعارف والخبرات والقيم والعادات وأنماط السلوك الأخرى، ولا يتوقّف دور عملية التدريس على تزويد الأفراد بالمعرفة والمعلومات فحسب، بل يتعدّى ذلك إلى تطوير القدرات والمهارات العقلية والحركية وتنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلّمين، وتشمل عملية اهتمام التربويين في جميع

المجتمعات، للعملية دور في بقاء المجتمعات واستمرارها والحفاظ على ثقافتها وفلسفتها متمثّلا ذلك في إعداد الأجيال المؤهّلة القادرة على الإنتاج والعطاء.[1]

ويلعب علم النفس التربوي دورًا هامًّا في عملية التدريس من حيث: "تخطيطها وتنفيذها وإدارتها وتقويم نتائجها والعمل على تشخيص وحلّ المشكلات المتعلقة بها، إذ يزوّد المعلّمين بالمعرفية العلمية المنظمة المتعلّقة بعملية التعلّم والتعليم التي من شأنها أن تساعدهم على اتّخاذ القرارات المناسبة حيال المتغيّرات ذات العلاقة بعملية التعلّم والتعليم الصفيّ."[2] ومن هذه القرارات المتنوّعة نأخذ القرارات المتعلّقة بأشكال التعلّم، والقدرات المتعلّقة باختيار طرق وأساليب التدريس.

أ- **القرارات المتعلّقة بأشكال التعلّم:**

يزوّد علم النفس التربوي المتعلمين بنتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بموضوع التعلّم الصفيّ والعوامل المؤثّرة فيه، كما يقدم معلومات عن أشكال التعلّم المختلفة وكيفية التعامل مع هذه الأشكال من خلال التعرّف على المبادئ والقوانين التي تحكم اكتساب المعلومات الخاصة بكلّ شكل، مما يمكن المعلم من اختيار المبادئ والطرائق والأساليب المختلفة.

ب- **القرارات المتعلّقة باختيار طرق وأساليب التدريس:**

[1] يُنظر: عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين دولة الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1433هـ -2012م، ص30.

[2] عماد عبد الرحيم الزغلول، المرجع السابق، ص31.

يسهم علم النفس التربوي في مساعدة المعلّمين على اختيار طرائق وأساليب ووسائل التدريس المناسبة لإنجاح عملية التعلّم لدى المتعلّمين فمن المعروف أنّ طرق وأساليب التدريس تتباين في فعاليتها تبعا لاختلاف المواضيع وخصائص الطلبة. إذ أنّ اتباع طريقة واحدة في التدريس قد لا يتناسب مع جميع المواد الدراسية أو محتويات المادة الدراسية الواحدة من جهة أو مع خصائص الطلبة من جهة أخرى.[1]

2- تكوين الأستاذ وأثره على نفسية التلميذ:

لقد تغيرت النظرة القدية للأستاذ أو المعلّم بنظرة أخرى حديثة تعطي الأهمية لكل من المادة العلمية والأفراد الذين يتلفونها فعندما يقوم المعلّم بتدريس مادّته فإن فعل التعليم ينصب على هذه المادة وعلى الذي يتعلّمها ومن ثمّة لا بدّ للمعلّم أن يتقن مادته العلمية اتقانا تامًّا وأن يتعرّف على نفسية التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم، وأن يكون قادرًا على إيصال المعلومات بطرق فنية، وعليه فإنّ علم النفس التربوي يزوّد المعلّم بالمبادئ والأسس والنظريات التي تفسّر وتتحكم بعملية التعلّم والتعليم من أجل فهمها وتطبيقها في غرفة الصفّ، وحل المشكلات التي تواجه المعلّم أو المتعلّم أثناء ذلك، وهذا بدراسة أسباب المشكلات، ومساعدة المعلّم في التعرف على مدخلات عملية التعلّم (خصائص المتعلّمين قبل عملية التعلّم) ومخرجاته (قياس التحصيل، القدرات، الاتجاهات، الميول وغيرها)[2].

ويُعِين علم النفس التربوي المعلم في فهم قدرات التلاميذ واستعداداتهم وطريقة اكتساب المهارات والعمل على النمو العقلي، ودراسة مراحل النمو المختلفة ودراسة

[1] ينظر، المرجع السابق، ص31-32.

[2] عدنان يوسف العتوم، وآخرون، المرجع السابق، ص27.

خصائص كلّ مرحلة من النمو الجسمي والحركي والعقلي والاجتماعي، وبدراسة هذه الخصائص العلمية تُعين المعلّم على تهيئة البيئة والامكانيات المناسبة التي تسمح بازدهار قدرات التلميذ واستعداداته، وذلك باستغلال نشاط التلاميذ، وتقيم أعمالهم، وفي توجيههم التوجيه المهني السليم.[1]

كما يعين علم النفس المعلم في اصلاح الكثير من المشكلات النفسية والتعليمية التي يتعرّض لها الأفراد في دراسة أسباب المشكلات، كما يستفيد المعلّم من دراسة علم النفس في معرفة الفروق الفردية، فأفراد يختلفون في قدراتهم، وذكائهم، واستعداداتهم وميولهم وطبائعهم كاختلافاتهم في ألوان عيونهم وألوان بشرتهم.[2]

قد اهتمّ التربويون من القدم بالتحصيل الدراسي وطرق قياسه باعتباره من أهم الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها حيث يشير التحصيل الدراسي في أبسط معانيه إلى مقدار ما اكتسبه المتعلّم من معلومات في موقف تعليمي مقصود، حيث يسهم معرفة المستوى التحصيلي في كلّ مادّة في نجاح العملية التربوية اسهاما بالغًا فيستطيع المعلم من خلاله تقويم العملية التعلمية بكلّ عناصرها ومعرفة مدى تحقق الأهداف التعلمية، عندئذ يمكن للمعلّم تشخيص العيوب واقترح الحلول.[3]

ومن هذه النقطة نتحدث عن "أثر علم النفس المعرفي في تحديد البرنامج وانسجامه مع قدرات التلاميذ"

---

[1] خليل ميخائيل معوض، علم النفس التربوي (أسسه وتطبيقاته)، مطبعة الانتصار الإسكندرية، ط1، 2003، ص28.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

[3] عبد العلي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط2، 1994، ص391.

لعلم النفس المعرفي أثر في تحديد البرنامج التعليمي من أجل تطوير المهارات المعرفية للمتعلّمين من جهة، وانسجام وتوافق هذا البرنامج مع قدرات التلاميذ من جهة أخرى.

وفي هذا الصدد يقول "جان بياجيه - Jean Piaget" (1980) "إنّ النمو المعرفي عند الأطفال، من خلال الملاحظة الحقيقية لسلوكاتهم وكيفية تطوير بعض المفاهيم لديهم، وأنّ الطفل في الأساس لا يولد جاهزًا بل التفاعل مع بيئته يستطيع تطوير نفسه من كل النواحي".[1]

حيث وضع العالم "جان بياجيه" مفاهيم أساسية من أجل تطوير عملية التفكير لدى الطفل منها: التكيّف، التمثيل، الموائمة، التوازن وغيرها، ووضع طرق تدريس تناسب عمر الطفل وما يتناسب مع عقله ومعرفة ذلك بالتدرّج من المحسوس إلى المجرد، وأن توفير المواد المحسوسة داخل القسم، يُعَدُّ أمرًا أساسيا في تنظيم تعلّم الأطفال لما له من قيمة في اكتشاف طرق الأطفال في التفكير، كما تحدث عن مراحل النمو الصوتي على وضع محتويات المواد الدراسية التي تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال، فالتلاميذ في المرحلة الابتدائية يحتاجون إلى مواد واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية.[2]

وعليه نستنتج أن التكامل بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي يقوم على أساس وحدة معرفية، ووحدة الخبرة التي تتطلّب من المعلّمين العمل في عدّة مجالات منها تنظيم المعرفة، وضبط عملية التعليم بالاحترام وهذا التكامل تظهر نتائجه من

[1] يوسف قطامي، تعليم تفكير لجميع الأطفال، دار ميسرة، عمان، ط1، 2007، ص38.

[2] يوسف قطامي، المرجع السابق، ص38.

خلال قدرة المتعلّمين على التفكير، وهذا التكامل كذللك يدفع المتعلّمين على التفكير المنطقي المنظّم، فلا يتحقّق التدريس إلا إذا تدخّل علم النفس التربوي من أجل وضع القرارات المناسبة ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلّم، التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين ووضع الطرائق المناسبة لها، ويسعى إلى توليد المعرفة الناتجة عن فهم هذا التدريس، فقبل دخول الطفل إلى المدرسة تكون لديه خلفية معرفية مسبّقة، يدمجها مع ما تعلّمه في المدرسة، ويستطيع بذلك الحصول على المعارف الجديدة وهذا ما جاء به علم النفس التربوي.

وهذه العلاقة بين العلمين مكنت المتعلّمين من بناء خبراتهم واكتساب مهارات وأساليب التفكير، ممّا كان له أثر على عملية التدريس والتعليم.

الفصل الثاني: دور علم النفس التربوي في تعليم الطفل أصوات اللغة

المبحث الأوّل: القراءة وطرق تدريسها

المبحث الثاني: الوعـــي الصـــوتي

المبحث الثالث: الكتابة وآليات تدريسها

الفـــصـــل الثاني: دور علم النفس التربوي في تعليم الطفل أصوات اللغة

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق أهداف كثيرة في التعليم من بينها عرض المادة التعليمية بطريقة تتلاءم مستوى النمو المعرفي للمتعلّم، حيث من بين هذه الاصطلاحات الجديدة في المنظومة التربوية تحسين عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها وإدخال تعديلات على المناهج الدراسية حيث يعدّ أحدث في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في التعليم الابتدائي، المنهج الصوتي الخطيّ الذي وضع فرص معالجة المشاكل القرائية لدى المتعلّم وتطويرها، لهذا سعينا في هذا الفصل إلى التطرق لمفهوم القراءة وطرق تدريسها وعلاقتها بالوعي الصوتي والكتابة وآلياتها، وقد جرى هذا كلّه من خلال ثلاثة مباحث إضافة إلى مبحث تطبيقي:

المبحث الأول: القراءة وطرق تدريسها.

المبحث الثاني: الوعـــي الصوتي.

المبحث الثالث: الكتابة وآليات تدريسها.

المبحث الأول: القراءة وطــرق تدريسها.

قبل التطرّق إلى تعريف بالقراءة وطرق تدريسها، يتوجّب علينا تقديم مفهوم المنهج الصوتي -الخطيّ-

1- تعريف المنهج الصوتي –الخطيّ-

هو منهج تعليمي تبنّته وزارة التربية الوطنية لتعليم وتعلّم اللغة العربية استكمالا لجهود الإصلاحات التربوية لأنّـه "يولي أهمية كبرى لتطوير المهارات الأساسية في القراءة لا سيما في الطور الأوّل من التعليم الابتدائي لذا شرعت الوزارة الوصيّة في تطبيق هذا المنهج بدءًا من الدخول المدرسي 2017م-2018م".[1]

حيث يرتكز هذا المنهج على المتعلّم ويهدف لتمكّن هذا المعلّم من رصد مهارات المتعلّم في كل من القراءة والكتابة وبناء خطّة علاجية مناسبة لتجاور العثرات المرصودة[2] وما هو إلى تطبيق للطريقة التوليفية التي استندت على الطريقتين التحليلية والتركيبية، والتي تبدأ بتعليم الجمل والسير منها إلى الكلمات فالمقاطع فكلمات فجمل.[3]

[1] فيران نجوى ومحمد لمين دباغين، المنهج الصوتي، الخطيّ في تعلّم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي الخطيّ، مجلّة الابراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة برج بوعريريج، العدد 1، جانفي 2020م، ص235.

[2] المرجع نفسه، ص243.

[3] المرجع نفسه، 242.

وبعد المنهج الصوتي، الخطيّ أحد مناهج تعليم اللغة العربية التي تعرف بأنّها: "مجموعة الخبرات والأنشطة اللغوية التي تقدّمها المدرسة للتلاميذ بقصد احتكاكاتهم بهذه الخبرات والأنشطة وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعديل في سلوكهم اللغوي يؤدّي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل لديهم في فنون اللغة الأساسية وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة[1]. دون أن ننسى دور أستاذ اللغة العربية في تطبيق هذا المنهج، لأنّـه هو الذي يقدّم منهج التعليم بطريقته ويسعى باجتهاده من أجل تحقيق النمو المتكامل لـدى التلاميذ، وينبثق هذا المنهج من اللسانيات التعليمية.

2- تعريف القراءة

أ- لغة:

جاء في "لسان العرب" لابن منظور (ت 711ه) "قرأت الشيء قرآنا: جمعته وضممت بعضه إلى بعض [...] ومعنى قرأت القرآن: لفظت به مجموعًا أي أنقيته [...] وأقرأَ غيره يُقْرِئُه إقراءًا، ومنه قيل: فلان المُقْرِئ قال سيبويه: قرأ واقترأ، بمعنى بمنزلة علا قِرْنَه واستعْلاهُ [...] وقرأْت الكتاب قِراءةً وقُرآنَا ومنه سمي القرآن. واقرأه القرآن، فهو مُقْرِئ [...] ويقال: قرأ، يقرأ قِراءةً وقُرْآنًا والاقتراء: افتحال من القراءة [...] واستقراه: طلب إليه أن يقرأ.[2]

وجاء في المعجم الوسيط: "قرأ الكتاب قراءة وقرآنا: تتبع كلماته نظر ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، سميت حديثا بالقراءة الصامتة، والآيـة من القرآن: نطق

[1] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1411ه- 1991م، ص29.

[2] ابن منظور، لسان العرب، باب الألـف، م1، ص157-157.

بألفاظها عن نظر أو عن حفظ، فهو قارئ (ج) قُرَّاء [...] والشيء قرُأ ورْآنا: جمعه وضمّ بعضه إلى بعض [...] واقترأ القرآن والكتاب: قرأه [...] واستقرأه: طلب إليه أن يقرأ"[1]

نلاحظ من التعريفين أنّهما أجمعا على أنّ القراءة هي الجمع والضمّ، وذلك لتكوين كلمات وجمل، إلى أنّ التعريف الثاني أضاف أنواع القراءة، القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

ب- **اصطلاحا:**

تعدّ القراءة من أهم المهارات اللغوية للتعلّم لا سيما المرحلة الابتدائية يعرّفها "علي أحمد مذكور" بأنّها: "العملية الذهنية التأمليّة التي تنمو كتنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، وهي نشاط يتضمّن أنماط التفكير والتحليل وحلّ المشكلات والتقويم، وهي عملية يتلقّاها القارئ عن طريق حاسّة البصر ليصل بها إلى المعاني الكامنة".[2]

و نجد أيضًا يعرفها "رشدي أحمد طعيمة" بأنّها :"عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز التي يتلقّاها القراء عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوّق وحلّ المشكلات"[3]

---

[1] شوقي صديق وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية جمهورية مصر العربية، ط4، 2004، ص722.

[2] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار ميسرة الأردن، ط1، 2008، ص76.

[3] رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، ط1، 2004م، ص20.

"فهي بذلك عملية بصرية إدراكية لفظية يتمّ فيها التعرّف على الرموز المكتوبة وغدراك مدلولاتها ومعانيها ثمّ النطق بها" [1]

ومن خلال هذه التعريفات للقراءة هي آداه لاتصال الفرد بغيره عن طريق عمليات عقلية ذهنية يستخدمها المتعلّم داخل المدرسة وخارجها، وهي مفتاح العملية التعليمية.

3- أنواع القراءة خلال العملية التعليمية في الطـور الأول

في الصفّ وخلال العملية التعليمية التعلّمية لنشاط القراءة يطلب من المتعلّم القيام بنوعين من القراءة، الأولى هي القراءة الصامتة تمّ القراءة الجهرية.

أ- **القراءة الصامتة**: والمراد بها القراءة السريّة أي: "لا صـوت فيها ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، فهي عملية فكرية تقوم على التعرّف البصري للرموز الكتابية ثمّ الادراك العقلي لمدلولاتها"[2]

ب- **القراءة الجهرية:** وهي القراءة التي يتمّ التعبير فيها اللفظ بالكلمات والجهل، "و يتمّ عن طريق التعرّف البصري للرموز الكتابي، ثمّ الادراك العقلي لمدلولاتها ثمّ التعبير الشفهي عن هذه المدلولات بالجهر بالكلمات".[3]

---

[1] رشيدي حمدي طعيمة، المرجع السابق، ص21.

[2] محمود علي السمان، الموجبة في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، د. ط. 1983م، ص139.

[3] المرجع نفسه، ص136.

4- عوامل اكتساب مهارة القراءة:

تعلّم القراءة ليس بالأمـر الهيّن، فينبغي أن تتوفّر لدى الطفل عوامل وشروط تحوّله من اكتساب القراءة وأسسها وإمكانية استخدامها لاكتساب المعارف والخبرات التعليمية عبر المراحل التعليمية التي يمرّ بها الطفل في مساره الدراسي وتتمثّل العوامل التي تساعد الطفل على اكتساب القراءة في النقاط التالية:

أ- العوامل الجسمية:

"يحتاج الطفل في تعلّمه القراءة أن يكون سليما من حيث الصحة الجسدية، ونضج حواسه، ذلك فالجسد السليم من حدّة البصر والسمع والنطق يمكن القدرة على التعلّم"[1]

وذلك وجب التأكّد من هذه الاستعدادات قبل الشروع في تعليمه.

- **استعداد البصر:**

حاسة البصر من الخواص التي يمكن أن يستغني عنها الانسان ففعلها يؤدّي مختلف الوظائف وحاجته الماسية للتبصّر من اجـل القراءة في مراحل بحثه عن المعرفة والتعلّم، لأنّ "عملية القراءة تتطلّب رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من اختلاف وهي متطلّبات يمنعها البصر السويّ الذي يعدّ ضرورة لنجاح تعلّم القراءة"[2] إلا أنّه لا يمكن اعتبار البصر وحده كافٍ لتعلّم القراءة، لأنّ البصر دون إدراك وفهم ما يقرأ لا يمكن للطفل استخلاص المعنى والأفكار التي يستخدمها في إنجاز واجباته "فالنضج البصري هو سلامة العين من أي عاهات أو أمراض، مع

[1] محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، سوريا، ط1، 1995م، ص139.

[2] سدى محمود الناشق، إعداد الطفل العربي القراءة والكتابة، دار الفكـر العربي، القاهرة، د. ط. 1999، ص33.

ضرورة اكتساب الطفل للحركات البصرية المعقّدة مثل تتبّع بين عضلات العين.[1]

وبذلك فإنّنا نستخلص أنّ القراءة تتطلّب قوة الابصار المناسبة ليستطيع بها التلميذ رؤية الأشكال المرسومة والمفردات والجمل ثمّ يتعرّف عليها فيدركها ويقرؤها.

- **السمع:**

حاسة السمع من الحواس التي لا تتوقّف عن العمل، فقد يتوقّف البصر بمجرد غلق العينين، إلا حاسة السمع فهي نشاط دائم لذلك: "فإنّ الطفل غير على السمع أثناء القراءة سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرتّبة التي تقدّم له عمادة للقراءة."[2] لذلك فإنّ القدرة عل السمع تنتج للطفل التمييز بين الأصوات المتقاربة في اشكالها ومخارجها، قدرة الطفل على الاستماع الجيّد عند قراءة المعلّمة للكلمة أو الجملة تسعفه في قراءة ما استمع إليه قراءة صحيحة حالية من الخطأ.

عملية تعلّم القراءة لا تعتمد فقط على النصر والسمع لاكتسابها بل هي تحتاج إلى نضج جهاز النطق لـدى التلاميذ حتى يستطيع نطق الأصوات والمفردات نطقًا صحيحًا يشعره بالثقة ويجنّبه المشكلات التي قد يسببها عدم النصح في جهاز النطق أو وجود خلل معيّن فيه، وقد أكّدت دراسة "جراي" أنّ عدم انتظام حركات النظر والسمع تؤدي إلى صعوبة لاكتساب القراءة عند الطفل، وأنّه لا يعد مهما لتعلم القراءة إذا لم يستطع ان يميز بدقة بين الحروف.[3]

---

[1] اسماعيل لعيس، اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، د. ت.، ص12.

[2] مدى محمود الناشق، المرجع السابق، ص19.

[3] محمود أحمد السيّد، علم النفس اللغوي، المرجع السابق، ص140.

ب- **العوامل العقلية:**

يبدي الطفل رغبته في التعلّم من خلال إعادة كلمات الأغاني وتكرار ما يقوله الكبار ويظهر ميله للقراءة من خلال تفحص صفحات وصور الكتب أو المجلات وغيرها، ومن هنا ندرك أنّ الطفل دخل مرحلة التعلّم، وأن نموّه العقلي آل إلا أنّ يكتمل إذْ يحكم على نضجه العقلي أو قياس مستوى ذكاءه الذي يفوق سنه، حيث بلوغ الطفل عمر الستّ أو السبع سنوات بالإضافة إلى المنهج المقرّر لتعليم القراءة والعناية بعلاج الصعوبات الجسمية من سمع وبصر وغيرها من العوامل التي تؤثّر في اكتساب القراءة بصورة جيّدة.[1]

ت- **العوامل الاجتماعية والاقتصادية:**

يؤدّي العامل الاجتماعي والاقتصادي دورًا كبيرًا في حياة الأسرة التي لها أطفال، فالوضع الاجتماعي غير المريح من حيث العلاقات داخل الأسرة وتعامل الأولياء مع أطفالهم يؤثّر كثيرا في عملية تعلّم الطفل، فإذا كان الوالد قاسٍ اتّجاه أبنائه فإنّه ذلك يولد نوع من الخوف والتردّد اتّجاه القراءة إذ يرى في المعلم صفة الأب القاسي الذي سيعاقبه إن أخطأ بالإضافة إلى المشاحنات بين الوالدين التي فيها الطفل شاهد عيان.

كما أنّ للمستوى الاقتصادي للأسرة يؤثّر سلبا أو إيجابا على تعلّم الطفل للقراءة، فإذا كان الوضع الاقتصادي في الأسرة مرتفع مما يساهم في حصول الطفل على كلّ رغباته من أدوات مدرسية فائقة وعالية، وتردّده إلى أماكن الترفيه والتسلية بالإضافة إلى الراحة التي يوفّرها الأهل تساعد بشكل كبير على تعلّم الطفل القراءة

[1] هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د. ط..، 2007، ص58.

واكتسابها يكون مضمون، أمّا الأطفال الذين يعود المستوى الاقتصادي للأسرة متدنّي فإنّهم محرومون من اقتناء متطلّبات ومستلزمات الطفل الدراسية والمعيشية وبذلك تكون نسبة اكتساب الطفل للقراءة منخفض "وهذا ما أكّدته الدراسة التي قام بها "جيلي- Gilly" التي نقر بأنّ أطفال المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الأطفال الذي ينتمون إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتدنّي الذي يحرم عليهم إثراء القراءة بنجاح."[1]

5- طرق تعليم القراءة

إنّ أول التعليم هو تعليم الطفل القراءة، فهو في عمر الخامسة يكون قد دخل مرحلة جديدة من الحياة، وهي مرحلة التعليم والقراءة عملية مهمتها إيجاد الرابط ما بين الرموز الكتابية ولغة التحدّث لذا فإنّ طرق تعليم القراءة مختلفة ومتعدّدة وهي تعتمد على طبيعة الطفل العقلية وقدرته على الحفظ والتركيز، لذلك قمنا بختيار ثلاث طرق لتعليم الطفل القراءة، فإذا لم تنجح طريقة يكون هناك بديل لها:

أ- **الطريقة التركيبية**: هي الطريقة التقليدية الجزئية الحرفية وسميت تركيبية لأنّ الأطفال يتعلّمون بواسطتها، بعد تعلّم الحروف تركيب الكلمات من الحروف ثمّ تركيب الجمل من الكلمات.[2]

[1] محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، المرجع السابق، ص142.

[2] محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، د. ط.، 1983، ص128.

ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتين:

- **الطريقة الأبجدية**:

تعتمد هذه الطريقة على تعلّم الحروف الأبجدية بأشكالها وأسمائها ثمّ تعلّم أصواتها المقروء بالحركات الثلاثة (الفتحة، الضمّة، الكسرة[1]) حيث تقوم على تعليم الطفل أسماء الحروف مثل: ألف، باء، تاء... مفتوحة أو مضمومة، مكسورة أو مشدودة فإذا استوعبها بدأ يضع حرفين منفصلين ليلف كلمته، ثمّ ثلاثة أحرف ليكوّن كلمته ثلاثية وبعد ذلك إلى تشكيل كلمات أكبر ثمّ جمل قصيرة.

فالمعلّم يقوم بتعليم الأطفال نطق الحرف الواحد مع الحركات الإعرابية المختلفة، فمثلا: الباء فتحة، ثمّ الكسرة، ثمّ مع الضمّة وبعدها يعلّمهم مواضع الشدّة والسكون وحروف المدّ بالإضافة إلى التنوين وأل الشمسية والقمرية...[2] هذه الطريقة تتبع بالتقسيط أي بتقسيم الحروف إلى دفعات حتّى يتمكّن الطفل من تعلّم الحروف ولتسهيل عليه العملية ليتمكّن في الأخير من تشكيل كلمات وجمل.

- **الطريقة الصوتية**: يتّبع في هذه الطريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها، فمثلا عوض أن يقول الطفل حرف (الميم) ينطق صوته (م) أو ذكر حروف الكلمة منفصلة بالنطق بأصواتها مثل: قرأ، يقرأها: ق، ر، أ، ثمّ ينطق الكلمة موصولة كاملة دفعة واحدة مع إيجاد الحركات الإعرابية، يجمع كل صوت

[1] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، د. ت.، ص78.

[2] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص148.

مع صوت آخر ملائم له يشكل كلمة ذات معنى ثمّ يندرج إلى ثلاثة أصوات ثمّ أربعة ... إلخ، ممّا يسهّل عليه تأليف كلمات وجمل، وفي هذا مصادفة أنّ الطفل من خلال تعلّمه القراءة يتعلّم الكتابة. "هذه الطريقة تتّفق مع الطريقة الهجائية، فكلاهما تهدف إلى تعليم الحروف (ألف، باء...) على عكس الطريقة الصوتية التي ترى أنّ تعليم الطفل الحروف وفن الطريقة الهجائية يحد من تعلّم الطفل عملية تركيب الكلمات والنطق بها"[1].

ب- **الطريقة التحليلية:** سميت تحليلية لأنّ "الأطفال يتعلّمون بواسطتها بعد تعلّم الكلمات أو الجمل، تحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إل حروف"[2]، وبالتالي إنّ عمادها هو البدء بالكلمات للانتقال للحروف.

و أساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرًا من الأسماء واسمائها من قبل أن يدخل المدرسة، فتحرص عليه كلمات ممّا يسمعه ويستعمله في حياته ثمّ يعلم الكلمات صورة وصوتًا، ثمّ ينتقل تدريجيا -بإرشاد المعلّم- إلى النظر في أجزائها، كي يمكّنه معرفتها ثانية، ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها[3]. ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتين:

- **طريقة الكلمة**: تنطلق هذه الطريقة من الكلمة حيث "ينظر الطفل إلى الكلمة التي ينطق بها المدرس، مع الإشارة إليها، ثمّ يحاكيها، ويكرّرها ذلك عدة مرات، ثمّ يرشده المدرّس إلى تحليلها وتهجيتها، حتى تثبت صورتها في ذهنه، وبعد ذلك يحرض عليه كلمات متشابهة لعقد الموازنة بينها، قد تقترن الكلمة بصورة شيء،

[1] علي أحمد مذكور، المرجع السابق، ص149.

[2] محمود علي السمان، المرجع السابق، ص128.

[3] عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص81.

وفي هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والكلمة ثمّ ينطق بها"[1].

يطلب المعلّم من التلميذ النطق بالكلمة دفعة واحدة، ثمّ يتبعه على تجريد الكلمة من حروفها يبقي الحرف المراد تعلّمه متفرّد، ويشترط في هذه الطريقة أن يكون الحرف المراد تعليمه ليس مشابها ولا متقارب المخرج مع صوت الحروف الأخرى حتى لا يتعذّر على الطفل نطقها مثل (س، ط، ت، ط) فيقوم الطفل بحفظ ذلك الحرف كتابته، في دفتره ما يسمح لـه بتشكيل رصيد لغوي، يستطيع من خلاله في ذاكرته من إنشاء كلمات وجمل جديدة إلى جمل طويلة.

- **طريقة الجملة**: تنطلق من الجملة حيث أساسها أنّ الجملة هي وحده المعنى لا الكلمات والحروف، تعتمد طريقتها على أنّ يعدّ المعلّم جملا قصيرة، ممّا يكتبها على السبورة وينطق بها ويردّدها بعده الأطفال مرات عدّة، ثمّ يرشدهم في كلّ جملة إلى تحليلها إلى كلمات بعدها إلى حروف.[2]

ويشترط في طريقة الكلمة وطريقة الجملة أنّ تكون الكلمات والجمل ممّا يألفه المتعلّم.

ث- **الطريقة المزدوجة (التوليفية):**

هي طريقة تمّ فيها المزج والجمع بين الطرق السابقة ويمكن تسميتها أيضًا بالطريقة التركيبية التحليلية أي أنّها تجمع بين التركيب والتحليل.

تمّ اعتماد هذه الطريقة في المنظومة التربوية لتدريس نشاط القراءة لمتعلّمي الطور الأوّل، حيث أنّها تساعدهم على اكتساب مهارات القراءة، فيستعمل فيها جملا

[1] محمود علي السمّان، المرجع السابق، ص83.

[2] المرجع نفسه، ص83-84.

بكلمات بسيطة تراعي حاجياتهم، أيضًا يستخدم فيها المعلّم صورًا ملوّنة، ونماذج وحروف خشبية، كما يطلب من المتعلّمين عمل حروف بالعجينة أو رسمها... فتكون بذلك العملية ضمن إطار شيّق يجذب انتباه المتعلّمين مما يساعدهم على ترسّخ المعلومات أكثر.[1]

يستنتج مما سبق ما ذكرنا بأنّ القراءة تعدّ من أهمّ المهارات الناجحة على المرء تعلّمها واكتسابها، حيث يجب على المعلّمين أن يساهم في تمكين المتعلّمين من القراءة حتّى يتمكّن من اكتساب معارف جديدة في مختلف العلوم بسهولة، وكذلك على المعلّمين استعمال أكفء الطرق لتعليم الطفل القراءة.

[1] عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص85.

المبحث الثاني: الـوعي الصوتي

ارتبط تعلم واكتساب مهارة القراءة بالوعي الصوتي لما له من أهمية في تطوير قدرات المتعلّم وتنميتها، فقد سبق وأشرنا إلى مفهوم القراءة وعوامل اكتسابها وطرق تدريسها، سنحرص في هذا المبحث إلى مفهوم الوعي الصوتي وأهميّته ونموّه ومستوياته ومراحل اكتسابه وعناصره.

1- مفهوم الوعي الصوتي: (الفنولوجي)

عرف في دليل المنهج الصوتي الخطيّ لوزارة التربية على أنّه: "المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها وإدراك أنّ الوحدات اللغوية المنطوقة هي قالب مركّب يتألف من عدّة أجزاء وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصوتية صوامت وصوائت وليست وحدة صوتية واحدة".[1]

وهو "مصطلح يستخدم لوصف قدرة الله عللا التعرّف على الأصوات التي تكون الكلمات والتمييز بينهما والتلاعب بالأصوات التي تتكوّن منها الكلمات والمقاطع والجمل والسجع، ذلك من خلال حذف أو إضافة فونيمات للكلمة أو تركيبة الفونيمات لتكوين الكلمات" [2]

وفي تعريف آخر هو: "قدرة الأفراد على تمييز مختلف مكوّنات الكلام والوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة والتعامل بوحدات فونولوجية، فهو ليس فطري أو

[1] وزارة التربية الوطنية المفتشية، المنهج الصوتي الخطيّ في اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول، ص78.

[2] شعبان مليكة، صعوبات الوعي الفونوولوجي والفهم القرئي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات تعلم القراءة، المجلّة الجزائرية للطفولة والتربية، د. ع.، الجزائر، د. ت.، ص358.

عفوي وإنّما يظهر مع تعلّم القراءة وينمو في شكل تفاعلي معها.[1]

وكذلك عرِّف الوعي الصوتي على أنّه: "مجموعة واسعة من مهارات الانتباه إلى الجوانب الفونولوجية للغة التخاطب والتفكير فيها ومعالجة واعية لاسيما البناء الفونولوجي الداخلي للكلمات".[2]

ومن هذه التعاريف نستخلص أنّ الوعي الصوتي هو القدرة على غدراك الصوات اللغوية وكيفية استعمالها.

2- عناصر الوعي الصوتي:

يمكن تحديد عناصر الوعي الصوتي في النقاط التالية:

- **تجزئة الجمل إلى كلمات**: اكتساب المتعلّم القدرة على تقسيم الجملة إلى كلمات، كأن يدرك أن جملة (رسم علاء اللوحة) تتكوّن من المقولات المعجمية الموالية: رسم: فعل، علاء: اسم، اللوحة: اسم.

- **تقسيم الكلمات إلى مقاطع**: تنمية قدرات المتعلّم على تقطيع الكلمات إلى مقاطعها الصوتية الأصلية والزائدة، وذلك مثل: (خرج: خ، ر، ج) و(استخرج: اِسْ، تَخْ، رَاج).

- **تجزئة الكلمات إلى أصواتها**: قدرة المتعلم على التعلّم على توزيع الكلمات إلى أصواتها اللغوية التي تكونها ونطق كل صوت على حده بالترتيب، مع التقيّد

[1] سميرة ركزة، فايزة بن صالح الحمادي، أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة، مجلة تاريخ العلوم، العدد7، مارس 2017، ص341.

[2] مسعد نجاح أبو الديبار وآخرون، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط1، 2012، ص27.

بضبط مخرجه وصفته، وذلك نحو (معلم: م، ع، ل، م).

نلاحظ مما نقدم أن تنمية قدرة الوعي الصوتي عند المتعلّم تعتمد على الطريقة الجزئية التي تنتقل من الجزء إلى الكلّ أي من الجمل إلى الفونيمات.

كما يمكن أن ندرج أيضا "التنغيم" لمستوياته ودرجاته المختلفة ضمن مكونات اكتساب الوعي الصوتي، لذلك ينبغي تدريب المتعلّم على التعرّف على الكلمات ذات القوافي المتشابهة مثل (جار)، (دار) و(عار) (نار).[1]

3- مستويات الوعي الصوتي:

اختلف الباحثون المتخصّصون في علم النفس أن الوعي الصوتي ينقسم إلى مستويات مختلفة باختلاف دراسية، فهناك من قسمه إلى مستويين (مستوى الوعي البسيط، مستوى الوعي المركّب)، والاختلاف بينهما يكمن في مدى تعقّد العمليات المعرفية المتضمنة في أداء مهام كلّ مستوى.

أ- مستوى الوعي البسيط:

يشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء المهام التي تتطلّب التعامل مع الوحدات الصوتية المكوّنة للغة الحديث، بالتقسيم والحذف والدمج مثل: "عدد الفونيمات الصوتية". "Phoneme counting" ومهمة دمج الوحدات الصوتية في كلمات "Phoneme blending" ومهمة تقسيم الكلمات إلى الفونيمات الصوتية المكوّنة لها. "Phoneme Segmentation" ومهمة حذف الفونيمات الصوتية "phoneme deletion" ويتطلّب أداء هذه المهام القيام بعمليات معرفية بسيطة

[1] إبراهيم مهديون، أثر الوعي الصوتي في تعلّم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية، المستويات الثاني والثالث أنموذج، المركز الديمقراطي العربي براين ألمانيا، ط1، 2020، ص48.

متتالية في الذاكرة وبالتالي لا يشكّل أداؤها عبئا على الذاكرة العاملة ولا يتطلّب مدى واسعا منها، لذا يظهر هذا المستوى مبكرا لدى الأطفال حتى قبل التحاقهم بالمدرسة وتلقينهم برامج القراءة.[1]

وهو ذلك المستوى الذي يشير إلى القدرة على أداء المهام الصوتية التي يتطلّب التعامل مع الوحدات الصوتية المكوّنة للغة الحديث بالتحليل والتجميع والفرز.[2]

مثال: - تجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية (فونيمات)

- تجميع الوحدات الصوتية (فونيمات) في كلمات.

ب- **مستوى الوعي المركّب:**

و يشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء مهام الوعي الصوتي التي تتطلّب القيتم بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة العاملة في نفس الوقت حيث نقصد بالذاكرة العاملة، في نفس الوقت حيث نقصد بالذاكرة العاملة أنها جزء من الذاكرة طويلة المدى والتي تتضمّن معرفة كل الحقائق والإجراءات التي ستطرح حديثا في الذاكرة متضمّنة الذاكرة قصيرة المدى المختصرة وسريعة الزوال. وبالتالي يشكل أداؤها عبئا على هذه الذاكرة، ويتطلّب مدى واسعا منها، وذلك مثل مهمة المزاوجة الصوتية بين الكلمات على أساس اشتراكهم في إحدى أصواتها.[3]

وهناك من قسم الوعي الصوتي إلى خمسة مستويات تندرج في مستوى صعوبتها على أساس اختلاف القدرات المتضمّنة في كل مستوى وهي كما حدّدها دليل

---

[1] شعبان، تهاني صبري كمال وآخرون، مجلة العلوم التربية، جامعة القاهرة، ع2، ج2، 2014، ص583.

[2] محمود الغشري، الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، مجلة التواصل الساني، جامعة جورج تاون، قطر، ع1، ج2، 2017، ص34.

[3] شعبان تهاني، المرجع السابق، ص583.

المنهج الصوتي الخطيّ في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من التعليم الابتدائي كالآتي:

- الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية، مثال: (جمال)، (كمال)، (هناء)، (شقاء)، (دواء).
- الوعي بكيفية دمج المقاطع الصوتية من خلال جمع المقاطع الصوتية بعد لتكوين الكلمة.
- الوعي بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية.
- الوعي بكيفية التلاعب بالمقاطع الصوتية حذف أو إضافة أو استبدالا.[1]

4- تطوّر الوعي الصوتي:

يفسّر تطوّر الوعي الصوتي في مرحلتين: "ورحلة الوعي الصوتي الأولى، ومرحلة الوعي الثانوي، يرتبط الوعي الصوتي الأولي بالأنشطة التي يمارسها المتعلّم حول اللغة، وتمكّنه من التعرّف على الوحدات اللغوية الصغرى.

في حين يتصل الوعي الصوتي الثانوي بالمهارة الميثاصواتية "Metaphonology"، أي بالقدرة على القيام بمهمات حول فونيمات اللغة كتجزئة الكلمات إلى أصوات، والقيام بعمليات الاستبدال أو الحذف أو الدمج أو الإضافة.

جدير بالذكر أن هذا التطوّر في القدرات الميتاصوتية عند المتعلّمين يحدث بشكل تدريجي مع تفاوت سببه تباين السيرورات الذهنية، فالوعي ينمَّى تدريجيا بالمرور من الأنشطة التعليمية السهلة إلى الصعبة، فالمركبة خلال حصّتي القراءة والكتابة، من ناحية أخرى، فإن امتلاك قدرة صوتية لا يحدث بشكل خطيّ، بل من خلال تفاعل

[1] وزارة التربية الوطنية المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي الخطيّ، ط1، 2018، ص83.

القرائي والكتابي والشفاهي وهو ما يثبت صلة الوعي الصوتي بالمهارات اللغوية بشكل عام.[1]

ذلك أن الوعي الصوتي ضرورة للنجاح في تعلم القراءة بشكل متفاعل مع المهارات الأخريات، وتعلمها جميعها يعني امتلاك وعي كافٍ بالبنية الصوتية للغة العربية يمكننا إثبات أن التدريبات المذكورة أعلاه إجراءات فاعلة في تطور الوعي الصوتي وتجاوز صعوبات القراءة والكتابة والمحادثة، ومع ذلك يمكننا أن نضيف أن اعتماد فاصل زمني في تدريس الأصوات وخاصة متشابهة النطق والكتابة، ضروري من أجل ضمان تخزينها في الذاكرة الصوتية للمتعلم، وبسهولة تذكرها عند القراءة واستعمالها في الكتابة والمحادثة لاحقًا.[2]

5- أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة:

يلعب الوعي الصوتي دورا مهمًّا في اكتساب الطفل للقراءة حيث أنّ النطق السليم للكلمة والوعي بها تمكّنه من القراءة الجيّدة دون صعوبة، فعملية اكتساب القراءة مرتكزة أساسا على عمليات المعالجة النغمية الصوتية، بدءًا من الوعي بالأصوات في الكلمة، انطلاقا من ترجمة الرموز الكتابية (الأحرف والحركات)، إلى الأصوات التي تمثّلها في الكلمة المكتوبة، ودمجها للوصول إلى اللفظ الصحيح حيث يحتاج القارئ إلى تذكّر أصوات الكلمة وعدم نسيانها أو نسيان ترتيبها اثناء عملية القراءة.[3]

فالوعي الصوتي قدرة ذهنية لغوية في تعيين الأصوات والفونيمات ومعالجتها

---

[1] إبراهيم مهديون، أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة، ص53.

[2] المرجع نفسه، ص53.

[3] لينا الشاويش، كراس تمارين في الوعي الصوتي، مركز الدعم التعليمي ماينا شوقي، القدس، ط1، 2011-2012، ص9.

على مستوى الكلمة المنطوقة واللغة العربية تحتوي بشكل أساسي على كلمات متعدّدة المقاطع.[1] حيث قيل: "من الأهمية بمكان تعليم الوعي الصوتي كمتطلّب سابق للقراءة والمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها في وقت مبكّر من نموّ الطفل، لأنّ غيابهما قد يؤدّي إلى بداية ظهور سلسلة متنامية من التأثيرات الجانبية السلبية.[2]

أي أن الوعي الصوتي يؤدّي إلى نتائج أفضل في اكتساب القراءة والقراءة تؤدّي من جهة أخرى إلى تطوير الوعي الصوتي، ففهم الطفل بأنّ الكلمة مكوّنة من أصوات تتمثّل بالمقاطع والفونيمات يساعده في ترجمة الرموز الكتابية إلى كلّ الأصوات أي القدرة على ربط الحرف بصوته أي انّ الربط بين الحروف والأصوات تساعد الطفل على الترجمة الصحيحة في النطق السليم للحروف.[3]

والنطق الجديد للكلمات يتطلّب من القارئ أن يكون على وعي بمخارج الخروف وجهاز نطقه خاليا من العيوب الخلقية، التي قد تحول بينه وبين النطق الجيد للكلمات والجمل بالنسبة للتلاميذ ذوي العيوب الخلقية، ويجب على المدرّس الفطن ألا يحرمهم من لذة القراءة وأن يأخذ بأيديهم في أسلوب يبعدهم عن الحرج حتى يستطيعوا الاستمتاع بالقراءة[4]، حيث أكّدت الكثير من الدراسات على أنّ الوعي الصوتي هي

---

[1] أسماء عبد الكريم، إقبال كاظم حبيتر، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرّسيّ اللغة العربية، تدريسية في كلية التربية، جامعة القادسية، ص396.

[2] خليل بن ياسر البطانسي، برنامج اقرأ وأفكّر، دليل المدرّب، ص43.

[3] لينا الشاويش، كراس تمارين، ص09.

[4] سمير عبد الوهاب وآخرون، التعليم والقراءة والكتابة، المرحلة الابتدائية، منتدى الأربكية، www.Bokksyallwet، ط2، 2004، ص47.

الأساس في معظم مشكلات ذوي القراءة الضعيفة.[1]

وبذلك تكمن أهمية الوعي الصوتي في أنّ تعلّم القراءة يتطلب معرفة صحيحة بالجوانب الصوتية للكلام والمتعلّم كي يصبح قارئًا فاعلا يتوجّب عليه تعلّم التطابقات المتنوّعة بين الحروف وصورها الصوتية والمعرفة بأنّ الكلمات تتكون من الصور الصوتية ورسمها.[2]

ومنه نستنتج أن الوعي الصوتي يلعب دورًا أساسيًّا في التمكّن من التحليل القرائي، كما أنّ اكتساب الطفل لمهاراته له أثر إيجابي في القراءة، والتهجئة تساعد على ربط الوحدات الصوتية والحروف التي تشكّل الكلمات.

[1] ايناس محمد عليمات، فاعلية برنامج تدريسي محو سب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة، الجامعة الهاشمية، الأردن، مج 12، 2016-2017، ص135.

[2] محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، متطوّر لغوي تطبيقي، عائم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2012، ص67.

المبحث الثالث: الكتابة وآليات تدريسها.

إنّ من بين المهارات التي يمارسها الانسان مهارة الكتابة، إذا أدرك فعاليتها ونجاعتها في التواصل في مختلف أطواره، ولأولاها ذلك الأهمية الكبرى في مختلف مراحل التعليم، لذا استعرض في هذا المبحث إلى مفهوم الكتابة وأهداف تدريسها وطرق آليات تدريس الكتابة.

1-تعريف الكتابة:

أ- **لغة**: يقول "ابن فارس" (ت395هـ) في مادّة (ك-ت-ب): "الكاف والتاء والباء أصل واحد يدلّ على جمع شيء إلى شيء، من ذلك الكتاب والكتابة".[1]

كما جاء في لسان العرب "لابن منظور" (ت711هـ) في مادّة (ك-ت-ب): "الكتابة من كتب، الكتاب: معروف والجمع كُتُبٌ، كُتْبٌ، كَتَبَ الشيء يكتبه، كَتَبَ وكتابا وكتابةٌ، وكُتْبَةٌ: خطة: الكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصياغة والخياطة."[2]

من خلال هذا يمكّننا القول أنّ اللغويين يجمعون في تعريفاتهم على أنّ الكتابة لغة معناها النسخ والخطّ.

ب- **اصطلاحا**: من الناحية الاصطلاحية يعرفها عبد السلام يوسف الجعافرة أنها: "شيء مخصوصة ويقال لها فن الحروف وأطلق عليها فن رسم الحروف وكذلك مصطلح الخطّ القياسي أو الاصطلاحي ويعني الخط المتعارف عليه في الكتابة

[1] ابن فارس، مقاييس اللغة، مج5، ص158.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج13، ص17.

عندنا.[1]

وفي تعريف آخر تعني: "قدرة على التصور العقلي للأفكار، أو عقل الأفكار وتصويرها في حروف وكلها تراكيب صحيحة نحوًا، وفي أسليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتبع وتدقيق ثم تنقيع الأفكار والتراكيب المعروضة فيها الأفكار ذاتها على نحو ما يدعوا إلى مزيد من الضغط وتعميق التفكير". [2]

وتعرف أيضًا أنها: "أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان وسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات".[3]

وعليه يمكننا استخلاص أن الكتابة عملية معقّدة ومفهوم واسع، ولكي يتعلّمها الفرد ويستخدمها استخداما صحيحا، حيث تعتبر أداة من أدوات التعبير والترجمة للأفكار المخزنة في العقل البشري، وهي وسيلة وأداة مهمّة تصل بين الأمم.

2-أهداف تدريس الكتابة:

ينبغي أن يكون المدرّس على علم بأهداف تدريس الكتابة للأطفال المبتدئين، وأن يعرف الشكل الذي ينشطهم ويستشير دوافعهم من أجل تحقيق ما يلي:

- تنمية مهارات كتابية عند التلاميذ بتعويدهم الكتابة بسرعة معقولة على ألاّ يكون ذلك على حساب الكتابة الصحيحة.

---

[1] عبد السلام، يوسف الجعافرة، مناهج اللغة الغربية وطرائف تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص231.

[2] طه علي الديلمين سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهج تدريسان دار الشروق، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص119.

[3] المرجع نفسه، ص119.

- تنمية الثروة اللغوية عند التلاميذ وتوسيع خبراتهم.
- تدريب التلاميذ على استخدام علامات ترقيم استخدامًا صحيحًا وبيان مواضيع تلك العلامات وتمكين التلاميذ من التعبير عمّا لديهم من أفكار.
- تعويد التلاميذ الجلوس جلسة صحيحة أثناء الكتابة.
- تعويدهم بعض القيم والمهارات كالنظافة والترتيب.[1]

و قد ذكر "د. فهد خليل زايد" أهداف أخرى تتمثّل في ما يلي:

- كتابة الكلمات التي تمّ تجريدها والجمل التي قرأها كتابة سليمة بخطّ النسخ وبوضوح مقبول وبسرعة معتدلة.
- استطاعتهم وصل الحروف في الكلمات على الوجه الصحيح.
- الكتابة في خطوط مستقيمة.[2]

ومن خلال هذا استنتج أن الهدف من تدريس الكتابة هو تنمية قدرات التلاميذ في كتابة الحروف بشكل صحيح وسليم وواضح.

3-طرق ومراحل تعليم الكتابة:

أ- طرق تعليم الكتابة:

لتعليم مهارة الكتابة لا بدّ من وجود طرق لإنقاذها ومن بين هذه الطرق هناك

[1] زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010، ص100.

[2] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري، العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص100.

طريقتان أساسيتان هما:

- **طريقة الحروف المنفصلة**: "وهي طريقة مساعدة على كتابة الحروف".[1]

هذه الطريقة تقوم على كتابة الحروف متفرّقة، وهذه تساعد المتعلّم على رسم الحرف رسما جيّدًا وهي سهلة.

- **طريقة الحروف المتّصلة**: طريقة تمتاز بالسهولة والسلامة في الكتابة للأطفال.

بداية تعلّم الكتابة: "نلاحظ عند الأطفال في سنّهم المبكّر أنهم يحاولون الكتابة مهما كانت الوسيلة المتوفّرة، سواء دفتر جدار، بادئين لمحاولات أولية، كالشخصية والرسوم الخطيّة، ولهذا يجب على الأولياء تدريب أطفالهم على اكتساب مهارة الكتابة موضّحين لهم احتواء بعض أساليب."[2]

ب- **مراحل تعلم الكتابة:**

"لتعلّم مهارة الخطّ والكتابة لا بدّ من وضع مراحل، ومن هذه المراحل ثلاثة أساسية."[3]

تتمثّل في الآتي:

- **مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة**: وهذه ترتكز على الرسم الحرفي وتبدأ بالرسم العشوائي إلى أن يصبح قادرا على رسم الحروف.

---

[1] علي عوينات، التأخّر في القراءة والدراسة في المرحلة المتوسّطة، ديوان مطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1983م، ص153.

[2] سامي محمد ملحم، القياس في التقويم والتربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر، عمان، الردن، ط1، 2002، ص300.

[3] سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص307.

- **مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخطّ**: هذه المرحلة تكون في أواخر مرحلة الحضانة ورياض الأطفال، تمرّ مرحلة تعليم الكتابة وفق مراحل العمر للطفل، وذلك على النحو التالي:

- **مرحة ما قبل الدراسة**: تخصّ هذه المرحلة قبل دخول الطفل المدرسة تشمل ثلاث مراحل تطوير:

- **مرحلة ما قبل التخطيط**: تكون هذه المرحلة بالكتابة على ورق مسطّر وتمتدّ هذه المرحلة حتى الثانية من عمر الطفل وتمتاز بـ:

  - استخدام أداة يستطيع الطفل امساكها.
  - خطوك لها اتجاه معيّن.
  - كتابة آليات غير مقصودة من طرف هذا الطفل.

- **مرحلة التخطيط التلقائي**: هذه المرحلة تكون بالرسم للحروف بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر تمتدّ من 3 إلى 6 سنوات.

- **مرحلة المحاكاة**: وتكون من أربع سنوات إلى خمس سنوات يكون نقل نموذج للكلمة.

- **مرحلة الكتابة في المدرسة**: تكون هذه المرحلة بدخول الأطفال إلى المدرسة والتحاقه بالصفّ الأول "يكون الطفل هنا أنهى المراحل السابقة وأصبح على قدر من النضج العقلي والجسمي الانفعالي يمكنه من تعلّم الكتابة بصورة أوضح".[1]

من خلال ما سبق يظهر أن هذه المرحلة تنقسم إلى:

[1] سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص307.

- **التمهيد للكتابة:** "تكون بتدريبات تمكن الطفل من التحكّم في مهارة الكتابة، وتعويده على بعض القيم والمهارات الكتابية كالنظافة والترتيب واتّباع السطر".[1]

هذه المراحل كلّها مساعدة لتعلّم مهارة الكتابة عند المتعلّم وهي متفرّقة ومتّصلة ومتسلسلة، ومن خلال إتقان المتعلّم لرسم الخطّ يكون في آخر مرحلة مهيأة لإنجاز نصّ كامل ورسم حروفه بطريقة جديدة.

4- تعليم آليات الكتابة عند تلاميذ السنة الأولى:

للكتابة آليات وجب على التلميذ تعلّمها وإتّباعها وحسن اتقانها في جميع جوانبها، كما تتطلّب أيضًا هذه الآليات معلّما كُفؤًا يحسن طريقة تعليمها لهم واكسابهم جملة من القدرات تمكّنهم من الكتابة.

[1] علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2010، ص118.

أ- **مراحل تعلّم الخط:**

"إنّ تعليم الخطّ يفترض أن يسير وفق مجموعة من الخطوات المدروسة، التي يتّبعها المعلّم لتحقيق الفائدة المرجوّة، وهي كما يلي:

- **التمهيد:**

- يشدّ المعلّم انتباه التلاميذ إلى موضوع الدرس و يقسّم المعلم اللوح إلى قسمين، قسم يكتب فيه النموذج وقسم يجعله للتدريب والتوضيح."[1]

- "يطلب المعلّم من تلاميذه إخراج دفاتر الخط وأدوات الكتابة وان يجلسوا جلسة صحيحة."[2]

- بمعنى تقويم المعلّم بالطلب من التلاميذ إخراج ادواتهم التي يحتاجونها من أقلام وكراريس وفي هذه الأثناء يقوم المعلّم بتقسيم السبورة إلى قسمين.

- **عرض النموذج**: يقوم المعلّم في هذا الجزء بكتابة النموذج على اللوح، بخطّ واضح في القسم الأول من السبورة مع استخدامه للألوان في رسم الحروف ويبقى القسم الثاني للشرح والتوضيح.[3]

- **قراءة النموذج**: يقرأ المعلّم قراءة جهرية للعبارة المكتوبة ثمّ يقرأها بعض التلاميذ وذلك بعد ينتقل إلى شرحها ومناقشتها مع تلاميذه دون الإطالة.[4]

- **الشرح**: تعتبر هذه المرحلة هامّة بالنسبة للتلاميذ، حيث يطلب المعلّم

[1] زهدي محمد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص125.

[2] المرجع نفسه، ص125.

[3] زهدي محمد ، المرجع السابق، ص125.

[4] ينظر: طه علي حسن الديلمي، د. سعاد عبد الكريم عباس، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، ص129.

ملاحظته أثناء كتابة الحرف مبينا أجزاءه بألوان مختلفة ثمّ يكتب كامل أجزاءه وبعد ذلك يكتب الحرف في كلمته كما هي في النموذج.[1]

- **المحاكاة**: يكلّف المعلّم في هذه المرحلة التلاميذ بكتابة النموذج في أوراق أو الكراسات المخصّصة لتعلّم الخط وتحفيزهم وتشجيعهم على تجويد وتحسين الكتابة في صورة جيّدة ومناسبة.[2]
- وفي النهاية يقوم المعلّم بجمع دفاتر الخطّ وتصحيحها ورصد الأخطاء ويكتب ملاحظته في كل دفتر إذا لزم الأمر، ثم يعيدها إلى التلاميذ ليتعرّف كل منهم على خطئه.[3]

نستنتج أنّ جميع مراحل تعلّم الخطّ مهمّة، من تمهيد وكتابة ومحاكاة، لا بد للمتعلّم من اتباعها أثناء تقديمه للدرس فهي تعتبر اللبنة الأولى لتعلّم التلميذ واستعداده وتهيئته للكتابة وهي حلقة وصل بين المعلّم والمتعلّم.

كيفية تدريس الخط: تتم عملية تدريس الخط وفق مجموعة من النقاط وتتمثل فيما يلي:

- "يحدد المعلم أولا الحروف التي يدور الدرس حولها، ومكانها من الكلمة، كأن يكون الحرف في أول الكلمة، أو وسطها أو آخرها، وامتداده ليصل لغيره"[4].
- "يقوم المعلم بكتابة الحرف او الكلمات او العبارات بطريقة النقط،

---

[1] زهدي محمد، المرجع السابق، ص125.

[2] المرجع نفسه، ص120.

[3] زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس اللغة العربية، ص126

[4] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص259.

وعلى الطالب أن يسير بالقلم عليها."[1]

- كتابة الحروف أو الكلمات أو الجمل على السبورة بخط كبير جدًّا ويوضّح عليها قواعد رسم الحرف، ووضع أسهم مرقّمة تشير إلى خطوات الحرف.[2]

- تصوّر الحروف أو الكلمات على ورق، وتوزيعها أو تمريرها على الطلبة، لترسيخ كيفية رسم الحرف في ذهن الطالب، واستخدام نماذج البطاقات الخطيّة التي توزّع على الطلبة.[3]

[1] أحمد صومتن، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص301

[2] المرجع نفسه، ص301.

[3] أسامة محمد بطانية، صعوبات التعلّم: النظرية والممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2005، ص120.

5-صعوبات تعلم الكتابة:

تعتبر الكتابة من أرقى أشكال الاتصال حيث يعمل معظم الأفراد على تطوير مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة، من هنا فإنّ الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية تمثّل عائقا واضحًا في طريق اتقان الكتابة، حيث تظهر صعوبات الكتابة لدى التلاميذ على اشكال مختلفة، مثل: عدم الدقة في الرسم، أو ضعف في التهجئة الصحيحة أو حذف لبعض الحروف والمقاطع.[1]

ومن بين هذه مظاهر الصعوبات الكتابية التي يقع فيها أغلب التلاميذ نلخّصها كما يلي:

- الخطأ في الاتجاهات، فهو يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من الأيسر بدلا من كتابتها من اليمين.
- ترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة.
- الصعوبة في الكتابة على خطّ مستقيم واحد.
- رسم الحروف رسمًا خاطئا بالزيادة أو النقصان.
- إمساك القلم بطريقة خاطئة.
- اهمال النقط على الحروف وعدم وضعها.
- كتابة الحروف المنطوقة واهمال الحروف غير المنطوقة مثل: اللام الشمسية وواو الجماعة.[2]

[1] معمرية بشير، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، دار الفكر، ط1، 2007، ص194.

[2] عصام جدوع، صعوبات التعلم، دار البازوري العليمة للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص132.

نستنتج مما سبق أنْ ذكرناه، أنّ المنهج الصوتي الخطي منهج جديد قدم حلولا لبعض المشاكل القرائية التي كان يعاني منها التلاميذ لكنه في نفس الوقت لم يقضي عليها كلّها.

كما أن السبب الحقيقي لحدوث الضعف القرائي لدى التلاميذ هو السبب لعدم تمكّنهم من المهارات القرائية والكتابية الأساسية في هذه المرحلة.

كما يمكن أيضا البحث عن طرق جديدة لتطوير المنهج واقتراح خطّة متكاملة لعلاج مشكلة الضعف التعليمي للمهارات.

وتزويد المدارس بالوسائل التعليمية الحديثة المختلفة والمؤثّرات السمعية البصرية المناسبة والداعمة لتعلم القراءة واكتساب مهاراتها وكل مهارات.

المبحث التطبيقي: تعليمية المستوى الصوتي لسنة أولى ابتدائي "التكامل بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي" –عمل تطبيقي-

تمهيد:

تطرّقنا في هذا المبحث إلى دراسة ميدانية تجسد لنا الجانب النظري، وذلك من أجل الوصول إلى حقائق موجودة في الميدان فتوجهنا إلى أهل الاختصاص والمعرفة وذلك بتوزيع استبيان على معلّمين، قصد مساعدتنا في التوال مع أفراد العينة وكان لنا ما سعينا إليه.

أ- المنهج المتبع:

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي، ويعود سبب اختيارنا لهذا المنهج إلى طبيعة موضوع بحثنا، حيث قمنا بوصف تعليمية المستوى الصوتي للغة العربية في الطور الابتدائي، وذكر كل ما يتعلّق بتعليم القراءة والأصوات وتحليلها وتفسير النتائج المتوصّل إليها.

ب- جوانب الدراسة:

كانت بداية إجراء الدراسة الميدانية يوم 20 فيفري 2022، استغرقت مدّة الدراسة خمسة عشرة يومًا تقريبا، ثم مدة عشرة أيام عبر مواقع التواصل مع معلّمين السنة الأولى ابتدائي.

تنقلنا إلى مدرسة الشهيد بلغول الميلود دائرة وبلدية عين تادلس، انتقالا إلى مدرسة الشهيد محمد بوكوشة دائرة سيدي لخضر، والتواصل مع معلّمين عبر مواقع التواصل الاجتماعي، لمدرسة الشهيد صادق مصطفى بلدية سيدي علي وذلك تمّ بطرح أسئلة موجّهة لمعلّمين السنة الأولى ابتدائي.

ت- أداة الدراسة:

اعتمدنا على استبيان كأداة للدراسة الميدانية لاستعمال المعلومات والبيانات التي تمّ الحصول عليها من الدراسة النظرية، وقد تكوّن الاستبيان من (16) سؤالا موجها للمعلّمين، ومعظم الأسئلة ترتكز على تعليم الصوت والقرآن لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي "نموذجًا".

ث- تحليل نتائج الاستبيان:

سنحاول في هذا العنصر تحليل الاستبيان وهو استمارة لمعرفة آراء معلّمين اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي حول تعليم القراءة والأصوات وهي مكوّنة من معلومات خاصة بالمعلّم.

أسئلة الاستبيان مع الأجوبة عليها:

السؤال الأوّل: للحديث عن التمكّن من لغة ما، لا بدّ من تحقيق الكفاءة في المَلَكَات الأربعة، الفهم والاستماع، الحديث والقراءة، فماذا نقول عن مَلَكَةِ القراءة؟

ج1: نقول عنها أنّها ثالث مَلَكَةِ (القراءة).

السؤال الثاني: ما هي الوسائل التي يفضل التلاميذ استعمالها داخل القسم؟

ج2: المعجون، أدوات الرسم، الألواح، التلوين.

السؤال الثالث: ما هو الوقت المفضل للتلاميذ في الدراسة؟

ج3: الوقت المفضل هو الفترة الصباحية.

السؤال الرابع: ما هي أهمّ مهارات التعلّم؟

ج4: أهمّ مهارات التعلّم القراءة والكتابة.

السؤال الخامس: ما هي أهمّ عوامل التعليم؟

ج5: عوامل التعليم هي: النضج، الاستعداد، الفهم.

السؤال السادس: هل يعاني تلاميذ الطور الابتدائي من اضطرابات أم لا؟

ج6: نعم، يعانون من اضطرابات.

السؤال السابع: هل مخارج الأصوات سليمة عند أطفال الطور الابتدائي أم لا؟

ج7: لا، مخارج الأصوات ليست سليمة.

السؤال الثامن: ما هي طبيعة الحروف التي يجد فيها التلاميذ صعوبة أثناء النطق؟

ج8: هي الحروف الحلقية.

السؤال التاسع: في نظرتهم، ما هي الأسباب المؤدية لصعوبة النطق؟

ج9: الأسباب هي أسباب نفسية، اجتماعية وخلقية.

السؤال العاشر: حسب رأيكم، هل صعوبة النطق عند التلاميذ تؤدّي إلى رسوب في المدرسة؟

ج10: لا، إلا حالات نادرة (مرضية)، الصمّ، البكم، التوحّد والقدرات العقلية (التأخر الذهني).

السؤال الحادي عشر: هل عدد حصص اللغة العربية كافٍ لتعدّي صعوبات الوعي الصوتي والقرائي لدى الأطفال؟

ج11: عدد حصص اللغة العربية غير كافٍ خاصة في ظل الأوضاع التي يتمّ فيها التدريس بالأفواج بسبب جائحة كوفيد 19 حيث تمّ تخصيص حصة واحدة لكلّ حرف.

السؤال الثاني عشر: ما هي الطريقة الأنسب لتعليم القراءة؟

ج12: الطرق الأنسب لتعليم القراءة هي منهج الوعي الصوتي ولكن مع تدريس حرف واحد خلال الأسبوع لتعدّي الصعوبات.

السؤال الثالث عشر: هل يطبّق فعلا المنهج الصوتي الخطيّ في تعليم التلاميذ أم يُعْتمد على الطريقة التحليلية؟

ج13: بالنسبة لي كمعلّمة ""نعم" أطبّق المنهج الصوتي الخطيّ في تعليم التلاميذ.

السؤال الرابع عشر: هل تعتبر أسلوب القراءة المقطعية أسلوبًا ناجحاً؟

ج14: نعم، أسلوب القراءة المقطعية أسلوبٌ ناجحٌ.

السؤال الخامس عشر: ما الذي تقوم به عادة عندما يبدأ التلاميذ في تأخّر القراءة؟

ج15: أقوم به عادة عندما يبدأ التلميذ بالتأخّر في القراءة حيث تكون القراءة الأولى للتلاميذ النجباء ثم المتعثّرين مع تخصيص وقت للمعالجة إن أمكن.

السؤال السادس عشر: ما هي الخطوات التي تتبعها في تدرسي القراءة؟

ج16: الخطوات التي أتّبعها في تدريس القراءة هي التعرف على الجزء ثمّ الانتقال إلى الكل.

نستنتج من خلال هذه الأسئلة الموجّهة للمعلّمين أنّ المنهج الصوتي الخطيّ منهج جديد قدّم حلولاً لبعض المشاكل القرائية التي كان يعاني منها التلاميذ لكن في نفس الوقت لم يقضِ عليها كلّها بدليل أنّها ما زالت موجودة إلى حدّ الآن، و أنّ السبب الحقيقي لحدوث الضعف القرائي لدى التلاميذ هو ذلك التهيّب والعزوف الذي يحدث للتلاميذ المبتدئين بسبب عدم التمكّن من المهارات القرائية والكتابية الأساسية في هذه المرحلة.

كما أنّ القراءة المقطعية ترتكز على الجانب الصوتي المنطوق المسموع وثمّ إحداث تطابق بينه وبين المكتوب لاستخراج الحرف من المقطع أو الكلمة وبالتالي فهي تسهم في تنمية الوعي الصوتي الخطيّ لدى التلاميذ.

خاتـمـة

الخاتمة

ومن أهمّ النتائج التي توصّلنا إليها في بحثنا هي كالآتي:

- أن الذاكرة عملية عقلية من خلالها يمكن استكشاف قدرات التلاميذ الذهنية

- أن لعلمي النفس التربوي والمعرفي وظيفة أساسية في العملية التعليمية التعلّمية وتطويرها.

- أن التكامل بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي أدى إلى تقديم أساليب فعّالة لتفسير تعليمة المستوى الصوتي لدى الطفل وجعلها من وسائل تنمية مهارات الذكاء والتفكير.

- أن تعلّم القراءة وتنمية مهاراتها هدف رئيسي في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

- أن الوعي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بحواس الانسان من أجل تحقيق الفهم والإدراك السليم واليقظة إذ نجده ينحني منحنين نفسي واجتماعي حيث كلّ فرد يختلف عن الآخر في وعيه لأشياء وفهمه وهذا تابع لطبيعة الفرد النفسية وقدراته العقلية وحالته الاجتماعية.

- إنّ مصطلح الخطي جاء نسبة إلى الخطّ والكتابة الخطيّة فاللغة كانت منطوقة مسموعة عبارة عن أصوات لأنّ الصوت أسبق في الوجود وبفضل الكتابة والخطّ أصبحت مرئية ترى بالعين.

- أنّ الوعي الصوتي هو الوعي بالمستوى الصوتي للغة بإدراك أصواتها الشفوية المنطوقة وأنها مكونة من سلسلة وحدات وقطع صوتية يمكن تقطيعها إلى مقاطع صوتية وإعادة تركيبها.

- أن الكفاية المهنية الخاصة لمعلم السنة الأولى اللغوية خصوصا أهمّ ما ينبغي الاهتمام بها لاكتساب التلميذ المبتدئ المهارات القرائية والكتابية.

"والله من وراء القصد".

1) القرآن الكريم:

- رواية حفص عن عاصم، دار العالمية للتراث، القاهرة، د. ط.، 2007.

2) المصادر والمراجع:

أ- **المعاجم:**

1. ابن فارس، أحمد بن زكرياء، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، مج3، ط، د.ت.

2. ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، مج5، ط، د.ت.

3. ابن منظور، جمال الدّين النصاري، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، لبنان، مج1، ط1، 1410هـ 1990م.

4. ابن منظور، جمال الدّين النصاري، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، لبنان، مج2، ط1، 1410هـ 1990م.

5. ابن منظور، جمال الدّين النصاري، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، لبنان، مج13، ط1، 1410هـ 1990م.

6. الجوهري، اسماعيل بن حمّاد معجم الصحاح، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د. ط.، د. ت.

7. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار الرشيد، بغداد، العراق، ج1، ط1، 1980.

8. الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، ج3، باب القاف.

9. الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن أحمد، أساس البلاغة، مكتبة

لبنان، ناشرون، بيروت، ط1، 1996م.

ب- **المصادر**

10. الجرجاني، علي محمد الشريف، التعريفات، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، ج1 (د. ط.) (د. ت.).

11. الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، د. ط.، 1986م.

12. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، ج1، ط3، 1983م.

13. شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية جمهورية مصر العربية، ط4، 2004.

ج- **المراجع:**

14. إبراهيم مهديون، أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة، بقسم اللغة العربية، المستويات الثاني والثالث، المركز الديمقراطي العربي، براين، ألمانيا، ط1، 2020.

15. إبراهيم، أنيس، الأصوات اللغوية، كلية دار العلوم، مصر، د. ط. د. ت.

16. ابراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، د. ت.

17. ابرير، بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.

18. إبرير، بشير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل جامعة عنابة

العدد 8، جوان2007.

19. أبو الديبار، مسعد نجاح، وآخرون، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط1، 2012.

20. أبو حميد، إبراهيم عبد العزيز، السن المناسب لتعليم اللغات الأجنبية مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، م2، العدد 3، 2003.

21. بركة، بسّام، علم الأصوات العامّ (أصوات اللغة العربية)، مركز الإنماء القومـي، لبنان، رأس بيروت، المنارة، د. ط.، د. ت.

22. بطانية، محمد، أسامة، صعوبات التعلّم: النظرية والممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2005.

23. الجاحظ، أبو عمر عثمان، البيان والتبين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج1، ط5، 1955.

24. جدوع، عصام، صعوبات التعلم، دار البازوري العليمة للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

25. الجسماني، عبد العلي، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط2، 1994.

26. الجعافرة، عبد السلام، يوسف مناهج اللغة الغربية وطرائف تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2012م.

27. جلال الدين، محمود، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات العقل، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، 2012.

28. حسام الدّين، كريم زكـي، أصول تراثية في علم اللغة، مكتبة أنجلو المصرية، ط2، 1985.

29. خيري، محمد، أسامة، إدارة الإبداع والابتكارات، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012.

30. الديلمي، طه علي حسن، د. سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهج تدريسان دار الشروق، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

31. الديلمي، طه علي حسن، د. سعاد عبد الكريم عباس، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها.

32. رفـاس، سميرة، الملامح الدلالية للتشكيلات الصوتية في المباني الافرادية في ديوان ربيع بوشامة، رسالة ماجستير، جامعة وهران، 2002.

33. رمضان، عبد التّوّاب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخارجي، القاهرة، مصر، ط3، 1417ه-1997م

34. زايد، فهد خليل، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري، العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

35. الزغول، عماد عبد الرحيم مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين دولة الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1433هـ -2012م.

36. زكي، بدوي، أحمد، معجم المصطلحات للتربية والتعليم، دار الفكر العربي، مصر، د. ط.

37. زهدي، محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.

38. الزيات، فتحي مصطفى، صعوبات التعلّم الأسس النظرية والتشخيصية العلاجية، دار النشر للجامعات، مصر، د. ط.، د. ت.

39. سامي، محمد، ملحم، القياس في التقويم والتربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر، عمان، الردن، ط1، 2002.

40. سامي، محمد، ملحم، صعوبات التعلّم، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2002.

41. سليمان، محمود جلال الدين، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، متطوّر لغوي تطبيقي، عائم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2012.

42. السمان، محمود علي، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، د. ط.، 1983.

43. سمير، البدري، موسى، مصطلحات تربوية ونفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

44. سمير، عبد الوهاب وآخرون، التعليم والقراءة والكتابة، المرحلة الابتدائية، منتدى الأربكية، www.Bokksyallwet، ط2، 2004.

45. السيد، أحمد، محمود، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، سوريا، ط1، 1995م.

46. الشاويش، لينا، كراس تمارين في الوعي الصوتي، مركز الدعم التعليمي ماينا شوقي، القدس، ط1، 2011-2012.

47. الشرقاوي، أنور محمد، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 2003.

48. صومتن، أحمد، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر

والتوزيع، الردن، ط1، 20002.

49. الطريري، عبد الرحمان سليمان، اختبارات القدرات العقلية، دار الكتاب الجامعي، ط1، 1999.

50. طعمية، رشدي أحمد، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، ط1، 2004م.

51. طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

52. الطيّب، عصام علي، رشوان، ربيع عبده، علم النفس المعرفي، الذاكرة وتشفير المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006.

53. عبد الكريم، أسماء، إقبال كاظم حبيتر، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرّسيّ اللغة العربية، تدريسية في كلية التربية، جامعة القادسية، ط1، د ت.

54. العتوم، عدنان يوسف، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، مكتبة ملحقة أفلو للعلوم، د.ط.، د. ت.

55. العتوم، عدنان يوسف، وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 5، 2014.

56. عطا، إبراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

57. العقيلي، بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمد الدين عبد الحميد، دار الفكر، دمشق، ج1، ط2، 1985.

58. علوان، مصعب محمد شعبان، تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على

حلّ المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، غير منشورة، بإشراف عاطف عثمان آغا، الجامعة الإسلامية، غزّة، فلسطين. (مذكـرة ماجستير)

59. علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2010.

60. عليوان، محمد عدنان، الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.

61. عوينات، علي، التأخّر في القراءة والدراسة في المرحلة المتوسّطة، ديوان مطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 1983م.

62. عياد، عبد القادر، فعالية الذاكرة المستندة إلى استراتيجيات ما وراء المعرفية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، بإشراف محمد أمين سجلماسي، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان. (مذكرة ماجستير)

63. قايد، وفاء كمال، الباب الصرفي وصفات الأصـوات، دراسـة الفعل الثلاثي المضعف، ط1، 2004.

64. قطامي، نابغة، تفكير وذكاء الطفل، دار الميسرة للنش والطباعة، الردن، ط1، 2009.

65. قطامي، يوسف، تعليم تفكير لجميع الأطفال، دار ميسرة، عمان، ط1، 2007.

66. محمد علي بن علي بن محمد التهانوي الحنفي، كشاف اصطلاحات الفنون دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م،

67. مذكـور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار

ميسرة الأردن، ط1، 2008.

68. مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1411هـ -1991م.

69. معوض، خليل ميخائيل، علم النفس التربوي (أسسه وتطبيقاته)، مطبعة الانتصار الإسكندرية، ط1، 2003.

70. نادر، سراج، مدخل إلى تبسيط المفاهيم اللسانية، دار الكتاب الجديد، لبنان، ط1، 2007.

71. الناشق، سدى محمود، إعداد الطفل العربي القراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط. 1999.

72. هشام، الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د. ط، 2007.

73. الوالي، أحمد، في اللغة وأنماط التواصل، مطبعة فضالة بالمحمدية، المغرب، ط1، 2001.

74. وزارة التربية الوطنية المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي الخطيّ، ط1، 2018.

75. وزارة التربية الوطنية المفتشية، المنهج الصوتي الخطيّ في اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول.

د. مجلات ودوريات:

76. أمزيان، محمد، علاقة الذكاء العام وأساليب التعلّم بالتحصيل المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب، مجلة الطفولة العربية، العدد 65، د. ت.

77. البطانسي، خليل بن ياسر، برنامج اقرأ وأفكّر، دليل المدرّب.
78. تهاني، شعبان، صبري كمال وآخرون، مجلة العلوم التربية، جامعة القاهرة، ع2، ج2، 2014.
79. رزق، محمد عبد السميع، فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 2004، 56.
80. ركيزة، سميرة، بن صالح الحمادي، فايزة، أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة، مجلة تاريخ العلوم، العدد7، مارس 2017.
شعبان، مليكة، صعوبات الوعي الفونوولوجي والفهم القرئي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات تعلم القراءة، المجلّة الجزائرية للطفولة والتربية، د. ع.، الجزائر، د. ت.
81. عليمات، ايناس محمد، فاعلية برنامج تدريسي محو سب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة، مج 12، 2016-2017، الجامعة الهاشمية، الأردن.
82. العشري، محمود، الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، مجلة التواصل الساني، جامعة جورج تاون، قطر، ع1، 2، 2017.

83. فيران، نجوى، ودباغين، محمد لمين، المنهج الصوتي، الخطيّ في تعلّم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي الخطيّ، مجلّة الابراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة برج بوعريريج، العدد 1، جانفي 2020م.

84. لعيس، إسماعيل، اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، د. ت.

إهداء

شكر وتقدير

مقدمة.....(i-هـ)

المدخل : تحديد المصطلحات والمفاهيم ص2-15

1) الصوت :.....ص2

2) الحرف.....ص4

3) مخارج الأصوات.....ص6

4) علم الأصوات العام:.....ص8

5) علم الأصوات الوظيفي ص9

6) القدرات العقلية للطفل:.....ص10

7) تعليمية اللغة العربية الأم للطفل: ص12

الفصل الأوّل: دور علم النفس المعرفي في تعليم الطفل أصوات اللغة. .. ص16-42

المبحث الأوّل: عملية الذاكرة وتخزين المعلومات للطفل.....ص17

المبحث الثاني: القدرات العقلية لطفل.....ص26

المبحث الثالث: العلاقة بين علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي ص36

الفصل الثاني: دور علم النفس التربوي في تعليم الطفل أصوات اللغة ... ص43-80

المبحث الأول: القراءة وطــرق تدريسها. ص44

المبحث الثاني: الـوعي الصوتي ص56

المبحث الثالث: الكتابة وآليات تدريسها. ص64

المبحث التطبيقي: تعليمية المستوى الصوتي لسنة أولى ابتدائي ص75

الخاتمة ص92

قائمة المصدر والمراجع.....ص94

الفهرس.....ص104

الملخص..... ص.106

الملخّص:

إنّ تحقيق أهداف التربية وتطويرها في المجتمعات من خلال إحداث التغيرات المرغوبة فيها في سلوك المتعلّم، فإنّها تحتاج إلى معلم ناجح وإصلاحات تربوية، حيث يعدّ من بين الإصلاحات التربوية. المنهج الصوتي الخطيّ في تعليم اللغة العربية، يهدف إلى تعلّم واكتساب مهارات لتعليم الطفل اللغة حيث لأيّ لغة مجموعة من المهارات لابدّ للفرد أن يتقنها وهذه المهارات تعتبر الأساس المنهجي الذي يقوم عليه استعداد الفرد لتكلّم اللغة، فالكفاية اللغوية تظهر في مهارة شفوية ترتكز على سماع الصوت أو المنطوق.

الكلمات المفتاحية:

الأصوات، القدرات الذهنية للطفل، تعليمية اللغة الأمّ، المنهج الصوتي الخطيّ.

Abstract

Achieving and developing the goals of education in societies by bringing about desired changes in The behavior of the learner, it needs a successful teacher and educational reforms, as one of the educational reforms is the linear phonetic approach in teaching the Arabic language, which aims to learn and acquire skills to teach the child the language, as any language has a set of skills that the individual must master. The individual's readiness to speak the language, linguistic competence appears in an oral skill based on hearing the voice or the spoken.

key words:

Sounds, the mental abilities of the child, the teaching of the mother tongue, the linear phonemic curriculum