الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم ـ

كلية الأدب العربي و الفنون

قسم الدراسات اللغوية

تعليمية القراءة بين المنهج الصّوتي و المنهج الخطي في التّعليم الابتدائي
الطّور الأوّل نموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات عربية

إعــداد الطالب :

بوريدان أحمـد

إشراف الدكتور :

لطروش الشّارف

السنة الجامعية:2019/2018

الإهداء :

إلى كل أفراد عائلتي..

إلى كل الأساتذة و المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية..

إلى كل من ساندني و ساهم في نجاحي سواء من قريب أو بعيد..

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع.

مقدمـــة

إن وجود اللغة و تطورها ،أمر مرتبط بوجود الإنسان في حركية دائمة، فهي أداة التفكير و التعبير عن الانفعالات و العواطف و الأحاسيس،لذلك اهتم الباحثون و العلماء و المفكرون بدراستها قديما و حديثا،فقد ألفت فيها الكتب و المصنفات و البحوث و الرسائل و عقدت أجل تطويرها الندوات و المؤتمرات و أسست جمعيات و منظمات لأجل دراسة اللغة دراسة مبنية على أسس منهجية أكثر مردودية و فاعلية و كذا العمل على تحسين الطرائق و توفير الوسائل و الأدوات الكفيلة بتعليم اللّغة للناطقين و لغير الناطقين بها.

إنّ اللغة في أي نظام تربوي،هي الوعاء الضّروري للحفاظ على التّراث الثّقافي و التّاريخي و الدّيني و الاجتماعي الذي يميّز كل مجتمع عن غيرة من المجتمعات،كما أن اللّغة هي الضّامن الأساس لتنشئة الأجيال و تربيتهم على المواطنة و على القيم الإنسانية و الأخلاقية لأجل كسب التّحديات و تحمل المسؤوليات التي يفرضها التطور الحاصل في مختلف مجالات الحياة.

لاشك أن تعليم اللغة العربية في الجزائر قد مرّ بعدة إصلاحات و تغيرات جذرية مست المناهج و الطرائق و الأهداف و الكفاءات، وهذا استجابة لدعوات التغيير و الإصلاح من جهة و من جهة أخرى ، استجابة للتقارير السلبية التي رفعت إلى وزارة التربية حول واقع تدريس اللغة،وحتى تسترجع اللغة العربية مكانتها الرائدة في خريطة البرامج التعليمية،و حتى يتمكن المتعلّم أيضا من امتلاك الآليات اللغوية الضرورية و إرساء الموارد و تنمية القدرة على التفكير و التواصل مشافهة و كتابة ،كانت هذه العناية الخاصة، باعتبار أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية وهي الركيزة الأساسية و المكون الرئيس للهوية الوطنية و الارتباط الروحي .

لقد خصصنا بحثنا هذا لدراسة نشاط القراءة في الطور الأول من التّعليم الابتدائي و الذي نقصد به السنة الأولى و السنة الثانية بعد التقسيم المستحدث من طرف وزارة التربية في الجزائر، وباعتبار أن القراءة هي القاعدة الأساسية في

هذه المرحلة الحساسة، بل هي هدف قبل أن تكون وسيلة، ومفتاحا للتحصيل المعرفي و الثقافي، و منطلقا لدراسة المواد الأخرى، وأداة للتعبير و التّواصل مع الأقران في الفضاء العائلي و المحيط المدرسي و الاجتماعي.

تنطلق هذه الدراسة من إشكالية مفادها أن تدريس اللّغة العربية في الطور الأول من التّعليم الابتدائي يواجه صعوبات و مشكلات بيداغوجية بسبب الطرائق و الأساليب المعتمدة من طرف الأساتذة في تعليم نشاط القراءة و الكتابة ، الأمر الذي دفع بمديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية إلى ترسيم المنهج الصّوتي ـ الخطّي في تدريس اللغة العربية، و الذي يتضمن مجموعة من الإجراءات التدريبية و الأدوات المنهجية التي يجب على الأستاذ إتقانها و تطبيقها في العملية التعليمية التعلمية من أجل تحسين الأداء القرائي، فهل تكون هذه الحلول المقترحة وسيلة ناجعة لتحسين واقع تدريس اللغة ؟ وهل يمكن لهذه الحلول أن تساهم في تحقيق الكفاءات المستهدفة في مناهج الجيل الثاني بالنسبة للطور الأول من التعليم الابتدائي؟.و نظرا للمعاينات و الزيارات التفتيشية و الاطلاع على وسائل و نتائج التقويم المعتمد في مختلف مراحل التعليم الابتدائي و من خلال الإشراف على ورشات تصحيح امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي،اخترت المقاطعة التربوية التي أشرف عليها بولاية غليزان و التي تحتوي على أربع عشرة مدرسة بين حضرية و ريفية حتى أتمكن من الوقوف على الأسباب الحقيقية لتفسير الأخطاء اللغوية و التحقق من مدى وعي المعلمين بأهمية الاعتماد على المنهج الصّوتي ـ الخطّي من خلال التوجيهات و عقد الندوات و الأيّام الدراسية.

أغراض البحث : تتمثل الأغراض المنشودة من خلال هذا البحث فيما يلي:

ـ تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

ـ دراسة و تحليل منهاج اللغة العربية للطور الأولى .

ـ معرفة الصعوبات و المشكلات الصوتية في تعليم و تعلّم القراءة.

ـ معرفة الأخطاء الكتابية و الإملائية لدى المتعلمين.

ـ التعرف على مدى تحكم الأساتذة في تطبيق المنهج الصوتي و الخطي في تسيير حصص القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

ومما لاشك فيه، أن بعض الدراسات السابقة قد تطرقت إلى هذا الموضوع، و التي أفدت منها علما غزيرا و يمكن أن أذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر:كمال بشر في " علم الأصوات" و محمد علي الخولي و إبراهيم أنيس في كتابيهما " الأصوات العربية" و الدراسة الميدانية للباحث الطيب بن جامعة " تعليمية الصوت اللغوي في المستويات الدنيا" و كذا دراسة ناعم محمد هشام " ملامح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مر حلة التعليم الابتدائي" و عفاف شيخاوي في دراستها " تعليمية اللغة العربية في الابتدائي" و كذلك الدراسة التي قامت بها " العالية حبّار" و الموسومة ب"تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد / القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا" وغيرها من الدراسات التي علمت و التي لم أعلم.

غير أن أغلب هذه الدراسات لم تكن تستهدف هذا الموضوع تحديدا، وإنما كانت تتعرض له بالذكر في بعض أبوابها وفصولها، وتشير إليه بصورة إجمالية كما وجدت صعوبة في التعامل مع المصطلحات و المفاهيم الصوتية التي تختلف من باحث لآخر ولذلك حاولت - قدر المستطاع- أن أركّز على بعض الإشكاليات المحدودة، منها ما يتعلق بالمنهج الصوتي ـ الخطي في تعليمية اللغة العربية بعد التعديلات المستحدثة في مناهج الجيل الثاني و منها ما يتعلق بنشاط القراءة.

منهج البحث:

اعتمدت في إعداد هذا البحث على آليتي الوصف و التحليل بجمع الملاحظات من الزيارات المكثفة للأساتذة الذين يدرسون في الطور الأول من التعليم الابتدائي و كذا الاعتماد على آراء و ملاحظات الأساتذة و المعلمين و الزملاء المفتشين التربويين في المقاطعات الأخرى،وكذا البحث المكتبي بقراءة الكتب و المناهج التربوية و الأدلة و الوثائق و جمع المعلومات و تحليلها و مقارنتها و تفسير الظاهرة المبحوثة، و بغية الإحاطة بالإشكالية و معالجتها، معتمدا في ذلك على الخطة التالية:

ـ مقدمة

ـ مدخل وشرحت فيه بعض المفاهيم الأساسية:القراءة، المنهج ،الصوت ،الخط، التعليمية، المقطع.

ـ الفصل الأول: الدراسات الصوتية و الخطية عند العرب قديما و حديثا

1- الصوت اللغوي عند العرب قديما

2 ـ جملة ما توصل إليه العرب من مباحثهم الصوتية قديما.

3- جهود المحدثين العرب في الدراسات الصوتية.

4 ـ حروف و أصوات اللغة العربية،صفاتها و خصائصها و أقسامها و مخارجها و صفاتها

5- نشأة الخط العربي و تطوره عبر العصور.

ـ الفصل الثاني: المنهج الصوتي ـ الخطي في تعليمية اللغة العربية

1 المنهج الصوتي و موقعه في تعليمية القراءة.
2 القراءة المقطعية بالمدرسة الجزائرية.
3 كيفية تسيير حصص القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي.
4 المنهجية المعتمدة في تسيير نشاط الخط و الكتابة.
5 ـ الضعف القرائي و الكتابي و أساليب معالجته.

وفي الخاتمة حاولت قدر المستطاع أن أشير إلى أهمية المنهج الصوتي الخطي في تعليمية اللغة من حيث تنمية قدرة المتعلم في الوعي بالصوامت و الصوائت و المقاطع و المهارات الصوتية و كذا الوعي بالظواهر الصوتية،كما أشرنا إلى أهمية المنهج الصوتي و الخطي في معالجة الأخطاء القرائية و الكتابية في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

و الله نسأل التّوفيق و السّداد.

مفاهيم أساسية

أردنا من خلال هذه الوقفة المفاهيمية أن نعرض معاني بعض المصطلحات الواردة في بحثنا هذا باعتبارها أدوات و مفاتيح. فالاصطلاح يجعل للألفاظ مدلولات جديدة غير مدلولاتها اللغوية ، ولابد في كل مصطلح من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة، كبيرة كانت أو صغيرة، بين مدلوله اللغوي ومدلوله الاصطلاحي." فالمصطلح أداة من أدوات التفكير العلمي والأدبي، وهو قبل ذلك لغة بين الناس عامة، أو على الأقل بين طبقة أو فئة خاصة، في مجال محدد من مجالات المعرفة والحياة، فإذا لم يتوافر للعالم مصطلحه العلمي الذي يعد مفتاحه فقد هذا العلم مسوَغه، وتعطلت وظيفته"[1].

التعليميـــة لغة:

إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من الفعل علّم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه و جعل له أمارة يعرفه بها،و علّم نفسه،وسمها بسيمى،فالفاعل معلّم (بكسر اللام) و المفعول معلّم (بفتح اللام)،و علّم فلانا الشيء تعليما أي جعله يتعلّمه. واستعملت كلمة التعليمية أو الديداكتيك في الحقل التربوي منذ مدة،وتستهدف التعليمية نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ،غير أنّ الكلمة عرفت تطورا كبيرا بحسب النظريات التربوية و الاتجاهات العلمية و التخصصات الجديدة، وبالتالي تغير المصطلح و تعددت التعريفات، فمن ناحية هي كل نشاط يزاوله المعلم داخل حجرة الدرس، و من ناحية أخرى هي علم مستقل من علوم التربية و التعليم و حقل بحثي جديد.

التعليميـــة اصطلاحا:

ظهر مصطلح التعليمية/الديداكتيك في النصف الثاني من القرن العشرين،و تشرح القواميس و المعاجم هذا المصطلح على أنّه فم التدريس أو التعليم،وفي سنة1988 اعتبره لالند فرعا من فروع البيداغوجيا،و تعرّف التعليمية على أنّها "استراتيجية تعليمية تواجه مشكلات كثيرة: مشكلات المتعلم، مشكلات المادة، أو المواد وبنيتها، المعرفية مشكلات الطرائق، مشكلات الوضعيات التعليمية التعلمية"[2]

---

[1] - عزام محمد. مصطلحات نقدية من التراث الأدبي العربي، وزارة الثقافة، دمشق، 1995، ص7.

[2] - محمد مكسي، الدليل البيداغوجي مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن ط2003 ص35.

نظرا لتعدد مصادر المعرفة فقد أخذ الفكر العربي المعاصر من الفكر الغربي هذا المصطلح، على تنوع خطاباته ، و تهدف التعليمية إلى البحث في المسائل التي يطرحها تعليم الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ : تعليمية ، تعليميات ، علم التدريس ،علم التعليم ،التدريسية،الديداكتيك..غير أنّ المصطلح السائد في كليات علوم التربية وفي بعض معاهد التكوين التربوي ، للدلالة على الديداكتيك ، هو "التربية الخاصة"، وكانت تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد الدراسية المقررة، ومن هنا جاءت تسمية التربية الخاصة أي خاصة بتعليم المواد ا لدراسية، مثل التربية الخاصة بالرياضيات، و التربية الإسلامية و غيرها، مع الإشارة إلى أنّ مصطلح التربية الخاصة جاء في مقابل التربية العامة أو البيداغوجيا والتي تهتم بمختلف القضايا التربوية في القسم، بل وفي النظام التربوي برمته، مهما كانت المادة المستهدفة ،و في معجم "مصطلحات المناهج و طرق التدريس" وردت عدة تعريفات على النحو التالي :

عرّف محمد الدريج التعليمية في كتابه " تحليل العملية التعليمية" هي الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته،و لأشكال تنظيم مواقف التعليم،التي يخضع لها المتعلم،قصد المواد.[1]

أما مشال ديفلايM/devlay فيقول :" تهتم التعليمية بدراسة التفاعلات التي تربط كل من المعلم و المتعلم و المعرفة داخل مجال مفاهيمي معيّن و ذلك قصد تسهيل عماية تملك المعرفة من قبل المتعلمين."[2]

بالنسبة لـ JASMIN.B : "هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من الشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية وبنيتها ومنطقها ...ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. "[3]

تتفرع التعليمية إلى قسمين،تعليمية عامة ،تهتم بالأسس و القواعد العامة المشتركة بين جميع المواد و تعليمية خاصة تهتم بالوسائل و الطرائق و الأساليب و البرامج المعتمدة في تدريس المادة الواحدة، و المساعدة على تحقيق أهداف التعليم و التعلم. بحيث تتميز التعليمية الخاصة بطابعها التطبيقي، باعتبارها تسعى إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية وفق استراتيجيات و مشاريع بيداغوجية مستعينة في ذلك بعلوم السيكولوجيا، والسوسيولوجيا والابستمولوجيا و اللسانيات و غيرها.

---

[1] ـ د محمد الدريج و مجموعة من الباحثين ،معجم مصطلحات المناهج و طرق التدريس ، الرباط ،سنة 2011 ،ص100

[2] ـ نفس المرجع، ص101

[3] ـ فريدة شنان و مصطفى هجرسي،المعجم التربوي،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر سنة2009،ص44.

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ التعليمية هي الأساس المنهجي و التنظيمي لجوهر العملية التعليمية التعلمية ، فهي تولي أهمية كبير بدورالمتعلم بالدرجة الأولى بجعله فاعلا في بناء التعلمات و تضع التعليمية خططا منهجية مدروسة قصد الوصول إلى تحقيق الأهداف الموجوة و الغايات المسطرة للفعل التعليمي التعلمي بحسب المراحل الدراسية ، فمن الضروري أن نأخذ بعين الاعتبار تصورات و مواقف و اتجاهات المتعلمين ومستوياتهم و قدراتهم في صياغة المفاهيم و البرامج و المحتويات بمواكبة كل مستجدات الحقل العلمي و البيداغوجي لتجويد و تحسين التحصيل الدراسي، بتبسيط عملية التعلم، وجعلها ممكنة لأكبر فئة من المتعلمين، و اتخاذ الإجراءات المناسبة ، وبالتالي فالتعليمية تؤكد على دراسة أهمية التواصل و التفاعل بين المعلم و المتعلم و المعرفة، كما تركز التعليمية على محتويات المادة الدراسية التي ينبغي أن تكون متماشية مع مستوى التلاميذ العقلي و تعمل على تنمية مهارتهم المعرفية و تربيتهم على القيم الإنسانية و الجمالية و تعزيز مواقفهم الايجابية.

مفهوم القراءة و تطوره:

تعد القراءة إحدى مهارات اللغة العربية ، بالإضافة إلى مهارات الاستماع والتحدث والكتابة،وهي لأهم مصدر معرفي لتكوين الخبرات العلمية و النفسية و الاجتماعية و الانفعالية والحياتية، فالقراءة نشاط هام للطفل عند دخوله إلى المدرسة في الصفوف الابتدائية وهي مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم والتدرج في تلقي المعلومات من الصفوف الأولية إلى الصفوف العليا،بشكل مقصود و مخطط بواسطة الوسائل التعليمية التي توفرها المدرسة مثل الكتاب المدرسي و غيره من الوسائل الأخرى.حتى يتمكن من النطق السليم و طلاقة اللسان و إدراك العلاقة بين الصورة و الصّوت في شكليه،القصير و الطّويل و يربط الصلة بين الحروف و ضوابطها و يتدرب على قراءتها و استعمالها.

وتعد القراءة من أهم المهارات التي تقدمها المدرسة للمتعلّمين، فمن خلالها يستطيع المتعلم الفهم والإدراك والتحليل و الاتصال بباقي فنون المعرفة الأخرى، ومن خلال تعامله مع أنماط مختلفة من النصوص المسموعة و المكتوبة، يستطيع المتعلّم أن يتوسع في اكتساب جميع صنوف المعرفة ،و اكتشاف العالم و المحيط من حوله.

فالقراءة توسع دائرة خبرة المتعلمين ، وتنمي قدراتهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع والتعرف على أنفسهم والآخرين من حولهم فكلما أُشبعت رغبات المتعلم في الاطلاع ازدادت خبراته و توسعت مدركاته ، و هي أداة من أدوات التعبير عن الأفكار و العواطف و المواقف.

مفهوم القراءة لغة:

تعرف القراءة في اللغة على أنها الصوت الذي ينتج عن نطق المرء بالكلام المكتوب،أو ألقى البصر عليه،و هي نوعان:جهورية و صامتة، والقراءة مصدر من الفعل "قرأ"، ويمكن تعريفها كذلك بأنها المطالعة،وقرأ يقرأ،قراءة و قرآنا،فهو قارئ و المفعول مقروء،وجاء في المعجم الوسيط " قرأ الكتاب قراءة و قرآنا:تتبع كلماته نظرا و نطق بها،و تتبع كلماته و لم ينطق بها و سميت بالقراءة الصامتة ـ و قرأ الآية من القرآن،نطق بألفاظها عن نظر أو حفظ.فهو قارئ و جمعها قرّاء. و قرأ عليه السلام:أبلغه إياه ـ و جمع الشيء قرءا و قرآنا:جمعه و ضم بعضه إلى بعض." [1] و قرأ للمستقبل حسابه، أي احتاط له.و قرأ على فلان ،أي درس على يديه، كما نجد عّدّة معان للقراءة حسب السياق الذي ترد فيه،فالقراءات السبع ،وهي أوجه قراءة القرآن،وقراءة الكف أو الفنجان،أي التكهن بالغيب،وقراءة الأفكار،أي القدرة على معرفة أفكار الغير.

مفهوم القراءة اصطلاحا:

لاشك أنّ المطلع على الأدبيات التي تناولت موضوع القراءة، يقف على العديد من المصطلحات التي اهتمت بتعريف القراءة ،نظرا لتعدد النظريات العلمية و المناهج التعليمية ومنها أن القراءة هي المهارة الأساسية التي تقوم على إدراك الأصوات اللغوية و تفكيك الرموز المكتوبة و الخطية و قراءتها و التفاعل بوعي مع المقروء، وتشمل الرؤية والقدرة على تمييز هذه الرموز وإدراك معانيها و دلالاتها المختلفة.

كما عرّف البعض القراءة بأنها: "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه،وفهم المعاني،والربط بين الخبرة السابقة و هذه المعاني،و الاستنتاج و النقد و الحكم و التذوق و حل المشكلات "[2]

و "القراءة نشاط إدراكي بصري و فكري يتيح فك ترميز معنى نص بواسطة إعادة بناء الخطاب الذي تم ترميزه في هيئة معلومات خطية." [3]

فالقراءة عملية عضوية و عقلية و نفسية،وهي أداة تثقيف تساعد المتعلم على اكتساب الخبرات و تطوير معارفه و أفكاره و نمو شخصيته،وهي وسيلة تساعد المتعلم في التغلب على الصعوبات و تجاوز العوائق و تساهم بشكل كبير في حل المشكلات، كما أنها عملية تفاعلية تأملية تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة متسلسلة ،تستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة، و يتفق بعض

---

[1] ـ ـ د إبراهيم أنيس و مجموعة من الباحثين ، المعجم الوسيط، دار الأمواج ،بيروت لبنان،ط2 سنة1999م ،ج2 ص722.

[2] ـ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية،دار البارودي ـ عمان الأردن،سنة2006م،ص35.

[3] ـ بدر الدين بن تريدي،قاموس التربية الحديث،منشورات المجلس، الجزائر سنة2010م،ط1 ،ص251.

المتخصصون في البحث التربوي على أن المفهوم الحديث للقراءة يتضمن العمليات المعرفية التالية:

- الإدراك البصري والقدرة على فك الرموز المكتوبة.
- القدرة على ربط الكلمات بمعانيها م مدلولاتها.
- البحث في الذاكرة عن المعارف السابقة التي تساعد على فهم النص من حيث المعنى و الشكل.
- التعرف على الصّيغ و التّراكيب و الأساليب.
- إعادة تشكيل و بناء النص.
- تذوق المظاهر الجمالية في النص و استثمارها في مواقف تواصلية مختلفة.
- الاستجابة للمقروء و التفاعل مع المادة المقروءة.

وحقيقة الأمر أن القراءة عملية معقدة، فهناك عمليات عقلية عديدة يقوم بها القارئ أثناء فعله القرائي؛ كالفهم و الإدراك والتحليل والتركيب و التخيل و التذكر والانتقاء، والاستدلال والتنظيم والمقارنة و التلخيص ربط العلاقات بين الدوال و المدلولات والتقويم و النقد و إصدار الأحكام الشخصية.

ويمكن القول أن هذا التنوع في تعريفات القراءة، وتعددها يرجع إلى التنوع في وجهات النظر المختلفة في النظر إلى القراءة وتعدد مدارس تفسيرها،بسبب التطور الذي عرفته مختلف علوم اللغة، وعلم اللغة النفسي، والتقدم الهائل في بحوث القراءة وتفسير عملياتها.

وقد تطور مفهوم القراءة تطوراً كبيراً؛ في بداية القرن العشرين؛ حيث كانت القراءة قديما تعني التعرّف على الحروف والكلمات والنطق بها ، بالإضافة إلى أن الأبحاث في تلك الفترة كانت متجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العين وأعضاء النطق.

ثم تطور مفهوم القراءة بعد ذلك واتسع ليشمل العواطف و الانفعالات و القدرات العقلية و المهارات القرائية و مساعدة الإنسان على حل المشكلات التي تواجهه في مجال تخصصه، أو في حياته العامة، أوفي كافة المجالات الأخرى.

على ضوء ما سبق فإن التعريف الذي يناسب مفهوم القراءة في مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي هو أن يكون المتعلم قادرا على " نطق الكلمات نطقا سليما و ترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار و معان يتأثر بها ،ويستجيب لها،بأن يرضى أو يسخط،أو يتعجب بها،و أن تتحول هذه الرموز إلى قيم و معان يواجه بها الحياة الواسعة و تمكنه من التفاعل معها تفاعلا وظيفيا منتجا."[1]

نستنتج من هذا التعريف أن المتعلم في هذا الطور عليه أن يكون واعيا بالأصوات و مقاطعها، و النطق بالحروف و تجريدها، و توظيفها في تركيب الكلمات و الجمل و التعبير بها عن الأفكار، و أن يكون مدركا للظواهر القرائية كالمدّ و التنوين و التمييز بين أل الشمسية و القمرية و غيرها من الظواهر و المهارات القرائية.

مراحل تدريس القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

1 ـ المرحلة التمهيدية: بعد التحاق الأطفال بالسنة الأولى، تخصص لهم مدّة شهر، لغرض تهيئتهم و مساعدتهم على التكيف مع المحيط المدرسي، ففي الأسابيع الثلاثة الأولى يتم التركيز على تطوير لغتهم الشفوية و تعويدهم على الأداء الجيد و النطق السليم،أما في الأسبوع الرابع يبدأ في اكتشاف الصّوائت الستة و هي:الفتحة مع ألف المدّ،الضمّة مع واو المدّ،الكسرة مع ياء المدّ،و الأصوات القصيرة و الأصوات الطّويلة.

2 ـ مرحلة التعلّمات الأساسية: بداية من الشهر الثاني حتى نهاية الفصل الثاني،يتدرب المتعلم على اكتشاف الحروف متصلة و منفصلة و قراءة الأصوات المختلفة و الجمل،كما يعمل المتعلّم على تطوير قدراته و كفاءاته القاعدية:

ـ القدرة على فهم المسموع و التحدث بكلام مفهوم و واضح.

ـ القدرة على ممارسة القراءة و الكتابة و التحكم في الصوائت و الصوامت و ضوابطها الأساسية.

3 ـ مرحلة القراءة الفعلية: يخصص الفصل الثالث من السنة الدراسية لتدريب المتعلم على قراءة نصوص مناسبة لمستواه ذات أغراض مختلفة، و التي من

---

[1] **ـ د سمير عبد الوهاب و د محمود جلال و د أحمد علي الكردي،تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، مصر،ط2 سنة2004م،ص47.**

خلالها يكتسب المهارات الأساسية للقراءة،و يمارس أنشطة الكتابة و التعبير و التي تهدف بدورها إلى تمكين المتعلّم من أدوات القراءة و الكتابة،و التدريب على توظيف بعض التراكيب و الصيغ و التحكم في بعض الظواهر اللغوية نطقا و كتابة.

تعريف المنهج

المنهج لغة: جاء في المعجم الوسيط أن أصل كلمة المنهج هو نهج، و "نهج الطَّرِيق نَهْجاً، ونُهُوجاً: وضَح واستبان. ويقال: نَهَج أمرُه. و الدّابّة أو الإنسان نَهْجا، ونَهِيجا: تتابع نَفَسه من الإعياء. و الثّوبُ نَهْجا: بَلِيَ وأخلق. ويقال: نهَجَ الطَّريق: بيَّنَه. و سلكه.(نَهِجَ) نَهَجا، ونَهَجَة: تتابع نَفَسه من الإعياء أو كثرة الحركة أو شدّتها. و الثَّوبُ وغيره نَهَجا: بَلِيَ وأخْلَق. فهو نَهِج.(أنْهَجَ) الطَّريقُ: وضح واستبان. و الدَّابّةَ: سار عليها أو عمِل حتّى أعيت. و العمل ونحوه فلانا: أتعبه حتى نَهَج. و الثَّوب: أخلقه.(انتهج) الطَّريق: استبانه وسلكه.(اسْتَنْهَجَ) الطّريقُ: صار نَهْجا. و سَبيل فلان: سلك مسلكه.(المنهاج): الطَّريق الواضح؛ وفي التنزيل العزيز: {لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً}(المائدة:48). و الخطّة المَرسومة (محدثة). ومنه: مِنْهاج الدّراسة، ومنهاج التّعليم ونحوهما. (ج) مناهج. (المنهج): المنهاج. (ج) مَنَاهج.(النَّاهِج): يقال: طريق ناهج: واضح بَيِّن. وطريقة ناهجة: واضحة بيِّنة.(النَّهج): البَيِّن الواضح. يقال: طريق نَهْج، وأمر نَهْج. و الطّريق المستقيم الواضح. يقال: هذا نَهْجِي لا أحيد عنه. (ج) نَهْجَات، ونُهُج، ونُهُوج.(النَّهَج): الرَّبْو و تواتر النَّفَس من شدّة الحركة"[1].

وترجمة كلمة في اللغة الإنجليزية و الفرنسية هي (curriculum) المستمدة من اللفظ اليوناني (course) التي تعني مضمار سباق الخيل و المعنى الاشتقاقي لهذه الكلمة يدل على المنهج أو الطريقة .

المنهج اصطلاحا: اقتصر المفهوم التقليدي للمنهج أو المنهاج على أنه مجموع البرامج التعليمية و المقررات الدراسية التي تقدمها المدرسة للمتعلمين،بهدف تعديل سلوكاتهم وإعدادهم و تنمية معارفهم و المحافظة على التراث الثقافي و

[1] ـ د إبراهيم أنيس و مجموعة من الباحثين ، المعجم الوسيط، دار الأمواج ،بيروت لبنان،ط2 سنة1999م ،ج2 ص957.

تناقله من جيل إلى جيل ، و نظرا للتطور العلمي و التقدم التكنولوجي من ناحية و بسبب الدراسات الحديثة في ميدان الفلسفة وعلم الاجتماع و علم النفس و الانفتاح الثقافي ظهرت عدّة نظريات تربوية و تعددت الطرائق و الأساليب التعليمية،لذلك و لغيرها من العوامل تطور مفهوم المنهج و صار المنهج " بمفهومه الحديث يرتبط بالفلسفة التقدمية التي جعلت الوظيفة الأساسية للتربية هي الاهتمام بميول و حاجات و اتجاهات الطلاب،و كذلك الاهتمام بمشكلات المجتمع، و لذلك أشار أصحاب هذه الفلسفة بضرورة اهتمام المناهج المدرسية بميول الطالب و حاجاته و إطلاق حريته في اختيار الأنشطة التعليمية،وتخطيط المناهج كذلك في ضوء المجتمع."[1]

يجسد المنهج التربوي فلسفة المجتمع و قيمه و مبادئه و مشكلاته لضمان الاستمرارية و التواصل بين الأجيال المنهج التربوي هو وسيلة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين و قادرين على الاطلاع بأدوارهم الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية على الوجه الأكمل و إعدادهم لرفع التحديات التي تفرضه التغيرات الحاصلة في شتى مناحي الحياة.

بناء على ما سبق يمكن تعريف المنهج المدرسي على أنّه " منظومة الخبرات التربوية التي تهيؤها المؤسسة التربوية لتلاميذها لمساعدتهم على النمو الشامل المتكامل و المتوازن،إيمانيا و خلقيا و جسميا و عقليا و نفسيا و جنسيا و اجتماعيا."[2]

ومن خلال التعريفات التي يقدمها المتخصصون في علوم التربية و كذا تعريفات المعاجم و القواميس،نلاحظ أنّ المنهج هو " مقرر دراسي و تارة مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية،وتارة أخرى خطة شاملة لإعداد الدارسين للحصول على شهادة،وهو قائمة من محتويات المواد،و تتسع بعض التعاريف لتشمل مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلّم تحت توجيه المدرسة."[3]

المنهاج وثيقة وزارية تتضمن مجموع التجارب و الخبرات التعليمية منظمة وفق مخطط متكامل يرسم الأهداف و الكفاءات و المخرجات و المحتويات و الوضعيات و الطرائق و الاستراتيجيات و الأساليب و كذا أدوات و وسائل

[1]- د أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية و التطبيق،دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة، ط4 سنة2013م،ص30.
[2]- د فؤاد محمد عيسى ، المناهج (مفهومها،أسسها،عناصرها،تنظيماتها) ، جامعة المنصورة سنة 2002م ، ص33.
[3]- د عبد الله قلي و د فضيلة حناش،التربية العامة،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الحراش، الجزائر،سنة 2009م،ص63.

التقويم لجميع المستويات التعليمية بحيث تجعل من المتعلم محورا أساسيا و عنصرا فاعلا في إدارة العملية التّعليمية.

ـ تعريف الصوت

الصّوت لغة: عرّف اللغويون العرب الصّوت على أنّه مصدر الفعل صات،و صوّت فلان بفلان أي دعاه،وصات يصوّت صوتا فهو صائت،بمعنى صائح،و صات الرجل بمعنى تحدّث بصوت قوي وحادّ،و صوّت الشيء جعله يحدث صوتا،و صوّت لمرشحه أي أيّده و أعطاه صوته،و الصّوت هو إبداء الرأي مشافهة أو كتابة.

الصّوت اصطلاحا: يعرّف ابن جني الصّوت بقوله:" اعلم أنّ الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق و الفم و الشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته،فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا، و تختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها." ينبهنا ابن جني أن الصوت شيء يخرج مع النفس مستطيلا متصلا،و الحرف هو مكان اعتراض الصوت،و أن اختلاف الأصوات مردّه إلى اختلاف العوارض .

" يصدر الصوت عن جهاز النطق الإنساني يختلف عن سائر الأصوات التي تحدث عن أسباب أو أدوات أخرى،كقرع جسم بجسم آخر ،أو احتكاكه بآخر، أو نفخ في جسم خاص."[1]

الخـط:calligraphy

الخطّ لغة: هو مصدر من الفعل خطّ م جمعها خطوط، و الخطّ: السّطر و الكتابة و نحوها ، و الخطّ:الطريق المستطيل.وخطّ الوجه:صار فيه خطوط، و خطّ الغلام على الشيء:رسم علامة،وخطّ الشيء:حفره و شقّه،وفلان خطّ في الأرض:إذا كان يفكر في أمره و يدبّره،وخطّ الكتاب:سطّره و كتبه[2].

---

[1] ـ د مبارك مبارك ، معجم المصطلحات الألسنية،دار الفكر اللبناني، ط1 سنة 1995 ص220.

[2] ـ ـ د إبراهيم أنيس و مجموعة من الباحثين ، المعجم الوسيط، دار الأمواج ،بيروت لبنان،ط2 سنة1999م ،ج2 ص244.

الخطّ اصطلاحا: يعرّف ابن خلدون (1332م - 1406م) الخطّ في قوله:" هو رسوم و أشكال حرفيّة تدلّ على الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس.وهو ثاني رتبة من الدّلالة اللغوية،وهو صناعة شريفة،إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يميّز بها عن الحيوان."[1] و يضيف أيضا"واعلم بأنّ الخطّ بيان عن القول و الكلام كما أنّ القول و الكلام بيان عمّا في النفس و الضّمير من المعاني،فلابد لكلّ منها أن يكون واضح الدّلالة." [2]

و بذلك فالخطّ هو نشاط لغوي،و أداة لتحسين شكل الكتابة و تجويدها، و رسم الحروف وإيصالها وفق قواعد مضبوطة،هو وسيلة لنقل الكلام المسموع و ترجمة الأفكار إلى رموز كتابية،فالخطّ هو الوجه الثاني للصّوت،وقد لعب الخطّ دورا هاما في الحفاظ على تراث الأمم و في نقل الخبرات و الأخبار و استمراريتها،كما هو وسيلة للتعبير و التبليغ،والخط فن يستعمل في تزيين المساجد و القصور و في تحلية الكتب و المجلدات.

[1] ـ عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى ،مؤسسة الرسالة ناشرون ط1 سنة 2012م ،ص432.
[2]ـ نفس المرجع ص438.

الفصل الأول

الدراســـــة الصوتيــة و الخطية عند العـرب قديما و حديثا

الدراســـــة الصوتيـــة عند العـرب قديما

لقد أولى العلماء العرب الدراسة الصوتية عناية كبيرة لارتباط هذه الدراسة بالقراءات القرآنية و علم التجويد حيث اهتمّ العلماء بوصف الحروف و تحديد طبيعتها و مخارجها و خصائصها و كيفية حدوثها و غيرها من المباحث الصوتية فكان الأمر الذي ساهم في المحافظة على النطق السليم لأصوات العربية و صيانتها من اللّحن و الخطأ،بعد توسع رقعة الأمة الإسلامية، و قد جاءت عناية العرب بالصوتيات مبكرة حيث بذلوا فيها جهودا محمودة على درجة عالية من الدقّة و التحليل و التعليل و الإتقان، فبعد أن كانت هذه المادة متناثرة و متفرقة في مؤلفات الأولين ،صارت على غاية من الجودة و الشمول ،بحيث أفرد لها العلماء بحوثا و مؤلفات مستقلة . وإذا ما قارنا هذا الاهتمام المبكر للدراسات الصوتية عند العرب بالدراسات التي اهتمت بأصوات اللغات السامية الأخرى فستجد الاهتمام بالعربية أبكر من غيرها من اللغات ، لكون القرآن الكريم موضوع البحث و محور كل الدراسات تقريبا.

من صور عناية العرب بعلم الأصوات المجهود الذي قام به أبو الأسود الدؤلي (67هـ) بوضع نقط الإعراب ، من خلال قوله لكاتبه، وهو يتلو عليه (إذا رأيتني قد فتحت فمي بحرف فأنقط نقطة على أعلاه، وإذا ضممت فمي، فأنقط نقطة بين يدي الحرف، وإذا كسرت فمي فاجعل النقطة تحت الحرف، فإن اتبعت شيئاً من ذلك غنة (تنويناً) فاجعل النقطة نقطتين)[1] ، و قد اعتمد أبو الأسود على ملاحظة شكل الشفتين ووضعيهما عند النطق، في تحديد الإشارة المناسبة كخاصة

1- أثر مخرج الحرف وصفته في تصريف الكلام، محمد بن علي بن علي خيرات وغريري ،رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى ، مصر 1998ص 29.

مهمة من خواص الحركات،حتى يحافظ على سلامة النطق و يحافظ على القرآن من التحريف و التصحيف .

يعود الفضل في بداية الدراسات الصوتية إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175) من خلال كتابه " العين " و هو أول معجم في اللغة العربية، و قد صنف مادته و رتبها ترتيبا صوتيا بحسب مخارج الحروف، كما يعد من أهم الدراسات الصوتية التي اعتد عليها الباحثون العرب في وضع الأسس الأولى لعلم الأصوات، حيث تحدث الخليل عن الجهاز الصوتي من الحلق و الفم و الشفتين، كما اهتم بكثير من الجوانب و القضايا الصوتية، و قام بتصنيف مخارج الحروف وصفاتها من همس وجهر وشدة ورخاوة ، و قد تطرق لبعض المسائل الصوتية كالقلب أو الحذف و الإعلال و الإبدال و الإدغام، وذكر عدداً من القوانين الصوتية، كما استطاع أيضا أن يؤسس لعلم العروض و يقعّد لأوزان الشعر .

بدأ الخليل بن أحمد الفراهيدي ترتيب مادة معجمه بالعين لأنها أول الحروف مخرجاً، و لكونها أول الحروف نصاعةً و ثباتاً و " الهمزة " عنده هي أول الحروف مخرجاً و لم يبدأ بها لأنها حرف مهفوت إذا رفه عنه انقلب " ألفاً " أو " واواً " أو " ياءاً " و لم يجعل البدء بالألف لأنها ساكنة و لا بالهاء لهمسها و خفائها فهي كـ " الألف."

" و لا يختلف اثنان في الأساس التنظيري للصّوت اللغوي الذي وضعه الخليل و لا يشكك عاقل في آرائه العلمية في هذا الحقل من الدراسة،إذ بنى تأسيسه بالارتكاز على الدرس الصّوتي باعتباره النواة الأساسية للدرس اللغوي."[1]

وزع الخليل أبجديته وفق الآتي:

ـ خمسة أحرف حلقية لأن نتاجها من الحلق: ع / ح / هـ / خ / غ

ـ حرفان لهويان لأن إنتاجها من اللهاة: ق / ك.

ـ ثلاثة أحرف شجرية لأن إنتاجها من شجر الفم أي مخرجه: ج / ش / ض
ـ ثلاثة أحرف أسلية لأن إنتاجها من أسلة اللسان: ص / س / ز.

[1]ـ الطيب بن جامعة،تعليمية الصّوت اللغوي في المستويات الدنيا،رسالة الدكتوراه،جامعة ابن باديس،مستغانم،السنة الجامعية 2008/2007،ص53.

ـ ثلاثة أحرف نطعية القف العلوي الصلب للفم: ط / د / ت.

ـ ثلاثة أحرف لثوية لأن إنتاجها من اللثة: ظ / ث / ذ.

ـ ثلاثة أحرف ذلقية لأن إنتاجها من ذلق اللسان : ر / ل / ن.

ـ ثلاثة أحرف شفوية لأن إنتاجها من الشفة : ف / ب / م.

كما تعرض ابن دريد في معجم " الجمهرة " بالدراسة للأصوات التي تأتلف و التي لا تأتلف و أشار إلى تباعد الحروف و تقاربها و آثره على نطق الكلمة،كما اهتم بالقراءات القرآنية و توجيهها.

ومن المتفق عليه " أنّ القواعد اللغوية في الدراسات العربية،كان منطلقها صوتيا،وذلك بهدف توجيه الأداء،وتحسين الإلقاء،وتوضيح المعنى،ولم يخرج عمل أبي الأسود الدؤلي و لاحقيه عم هذا المنحى، و أن القرّاء على اختلاف مشاربهم م تنوع اتجاهاتهم ،كان توجههم هو تحسين الأداء الصوتي للقرآن الكريم"[1] وتعود عناية النحاة بالصوتيات إلى علاقتها بدراسة الصرف من إدغام وإعلال وإبدال، ونحو ذلك، ولعل خير من يمثل النحاة في حديثهم عن الأصوات أصدق تمثيل سيبويه(ت 180 هـ)صاحب " الكتاب " الذي لخص فيه آراء أستاذه الخليل بشيء من التحليل و التفصيل ، حتى صار الكتاب مرجعا أساسيا للنحاة و القراء و المهتمين بدراسة الألسن و الصوتيات ، حيث عرض فيه وصفا دقيقا لأصوات اللغة العربية في مخارجها و صفاتها و خصائصها و إعادة تصنيفها بحسب مخارجها، يتحدث عن ظواهر صوتية مختلفة كأحكام الهمز من تحقيق وتسهيل، والإمالة والفتح وما يتعلق بهما من أحكام، والإعلال والإبدال والتعليل الصوتي لهما، و الكثير مما يدخل في تركيب النظام الصوتي للعربية.

على غرار جهود الخليل و سيبويه، عالج علماء اللغة و النحو و الصرف و العروض الكثير من الظواهر الصوتية،و منهم المبرد في كتابه "المقتضب" و الزجاج في كتابه "الجمل"و الزمخشري في كتابه "المفصّل" و " الشافية " لابن حاجب(ت646هـ) الذي تحدث فيه عن مباحث صرفية و صوتية متعددة كالإعلال و الإبدال و القلب و الإدغام، وغيرها.

[1] ـ مكي درار، المجمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية،دار الأديب للنشر و التوزيع، السانيا الجزائر 2004،مقدمة الكتاب.

أما الجاحظ (ت255 هـ)، فقد تعرض للعديد من الظواهر الصوتية عند الفصحاء والعوام والأعاجم، كما تطرق لاختلاف اللهجات و التبدلات الصوتية، وقد عالج في كتابه (البيان والتبيين) الأصوات التي تدخلها اللثغة و التلعثم، وتحدث عن أوصاف هذه العلّة ومراتبها الاجتماعية، وقد أدرك الجاحظ صلة الأمراض اللغوية بالمجتمع، فدرس التلعثم.

أما الذين اهتموا بالإعجاز القرآني فقد اعتنوا بمخارج الحروف، وعرفوا صلة هذه المخارج من حيث تلاؤم هذه الحروف وتنافرها، ولعل من أشهر هؤلاء أبا الحسن الرماني (ت384 هـ) الذي رأى أن التلاؤم نقيض التنافر، كما تحدث عن فواصل القرآن، ورأى أنها على وجهين أحدهما على الحروف المتجانسة والآخر على الحروف المتقاربة، وضرب أمثلة لذلك .وقد ضمّن أبو بكر الباقلاني (القرن الرابع) كتابه المشهور "إعجاز القرآن" كثيرا من المباحث الصوتية، بقصد تحليل آيات القرآن، وبيان أوجه إعجازها.

إلا أن الذين عنوا بالصوتيات عناية قد تفوق عناية غيرهم هم العارفون بتجويد القرآن الكريم وعلماء قراءاته، فأما الأولون، فلا يخلو كتاب لهم من كلام عن مخارج الحروف وطريقة نطقها، وقد اعتنوا بالإدغام عناية خاصة، وأفاضوا فيه، يدفعهم إلى ذلك كله حرصهم على إتقان ترتيل كتاب الله وتجويد نطقه، وعنايتهم بالأصوات أدت إلى ظهور مراتب التجويد ، وظهور مصطلحات صوتية مهمة في وقت مبكر كالإشمام والروم والاختلاس والإمالة والتخفيف والتفخيم . وأما علماء القراءات، فقد أعانهم على العناية بالجانب الصوتي أن قراءات القرآن الكريم كانت متواترة بالتلقي الشفوي، ويطول بنا القول إذا تحدثنا عن الصوتيات عند من ألف في القراءات.

و قد انصبت عناية بعضهم بدراسة الإعجاز الصّوتي في القرآن العظيم بالاهتمام بالبلاغة والبيان القرآني على تحقيق موسيقى اللفظ في جمله ، و تناغم الحروف في تركيبه ، و تعادل الوحدات الصوتية في مقاطعه ، فكانت مخارج الكلمات متوازنة النبرات ، متلائمة الأصوات ، و التي تأثر في السامع ، و في مشاعره الداخلية و انفعالاته،ولاشك أنّ الكلمة في القرآن يكسبها الصوت ذائقة

سمعية منفردة ، تختلف ـ دون شك ـ عما سواها من الكلمات التي تؤدي المعنى نفسه ، لها استقلاليتها الصوتية ، إما في الصدى المؤثر ، و إما في البعد الصوتي الخاص ومن ذلك تكرار بعض الحروف و المقاطع و العبارات، فقد تكرر حرف السين في سورة الناس 10 مرات ليصور جو الوسوسة، وتكرر حرف القاف في سورة الفلق 6 مرات ليصور جو النفث في العقد، والدال في سورة الإخلاص 5 مرات لنفي الولد. و من ذلك أيضا ما جاء في سور القرآن الكريم من تناغم و إيقاع قرآني متنوع، فبعد بسم الله الرحمن الرحيم،قال تعالى: ﴿ الرَّحْمَنُ (1)عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2)خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3)عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4)الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ (5)وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ (6)وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ (7)أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ (8)وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ (9)وَالْأَرْضَ وَضَعَهَا لِلْأَنَامِ (10)فِيهَا فَاكِهَةٌ وَالنَّخْلُ ذَاتُ الْأَكْمَامِ (11)وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ (12)فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ (13)خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ كَالْفَخَّارِ (14)وَخَلَقَ الْجَانَّ مِنْ مَارِجٍ مِنْ نَارٍ (15)فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ (16)رَبُّ الْمَشْرِقَيْنِ وَرَبُّ الْمَغْرِبَيْنِ (17)فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ (18) مَرَجَ الْبَحْرَيْنِ يَلْتَقِيَانِ (19)بَيْنَهُمَا بَرْزَخٌ لَا يَبْغِيَانِ (20)فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ (21) ﴾[1] .

ومن إعجاز القرآن بحروفه،الفواتح التي افتتح بها الله سوره،فمن السور ما جاء على حرف واحد كقوله (ص،ن،ق)و على حرفين(حم)ومنها على ثلاثة أحرف(ألم)ومنها على أربعة(المر)(المص)ومنها على خمسة(كهيعص) وهي تشكل في القرآن الوقع الخاص المتجلي بكلمات مختارة ، تكونت من حروف مختارة ، فشكلت أصواتاً مختارة.

إن لبلاغة الصّوت في القرآن الكريم، بتنوع و اختلاف إيقاعها،لها تأثير بالغ في المعاني و الدلالات ، فكل لفظ يحمل صورة سمعية تختلف عن سواها قوة أو ضعفاً ، رقةً أو خشونة ، حتى تدرك بين هذا و ذاك المعنى المحدد المراد به . إن إيقاع اللفظ المفرد ، و تناغم الكلمة الواحدة ، عبارة عن جرس موسيقى للصوت فيما يجلبه من وقع في الأذن.

[1] ـ القرآن الكريم،الآية من 1 حتى 21 من سورة الرحمن.

أما أول من أفرد المباحث الصوتية بمؤلف مستقل ونظر إليها على أنها علم قائم بذاته فهو ابن جني (ت392 هـ) في كتابه ((سر صناعة الإعراب)) حيث أضفى على البحوث الصوتية لونا من العناية و الاهتمام ، حيث يقول الدكتور محمد علي خيرات : "وقد قدَّم ابن جني دراسة وافية للصوت العربي في كتابه (سر صناعة الإعراب)، عرض فيها لجهاز النطق الإنساني وطبيعته ووظيفته، وقد وقف كثير من المحدثين أمام صنيعه مندهشين ومعجبين بما قرره، وموازين ما توصلوا إليه في دراساتهم الحديثة مع ما قرره ابن جني؛ مما يؤكد سبقه في هذا المجال."[1]

تناول ابن جني في "سر صناعة الإعراب" الموضوعات الصوتية التالية:

ـ عدد حروف الهجاء و ترتيبها و وصف مخارجها.

ـ الصفات العامة للأصوات و أقسامها .

ـ حدّد الحروف من حيث الهمس و الجهر.

ـ حدّد خروف الإطباق و الانفتاح.

ـ تحدّث عن حروف الإشمام و أهميتها.

ـ تحدّث عن الاستعلاء و الاستيفال و المقصود منه.

ـ تحدّث عن حروف الشدّة و الرخاوة و حدّد حروف العلّة و الحروف الصّحيحة.

ـ ما يعرض للصوت في بنية الكلمة من تغيير يؤدي إلى الإعلال أو الإبدال أو النقل أو الحذف ، و تحدّث عن اللهجات العربية المختلفة مثل العنعنة و الكشكشة و عيرها.

ـ تحدث عن الإدغام و الإمالة و أهميتهما.

ـ تحدّث عن الوظيفة اللغوية و الإعرابية لبعض الحروف.

---

[1] ـ أثر مخرج الحرف وصفته في تصريف الكلام، محمد بن علي بن علي خيرات وغريري رسالة دكتوراه،أم الفرى،مصر سنة 1998 ص30.

وبذلك يعدّ ابن جني رائدا من رواد الدرس الصوتي و مؤسسيه، فهو أول من استعمل بعض المصطلحات اللغوية الدقيقة للدلالة على علم الأصوات، و يمكن أن نستدلّ على ذلك من خلال قوله: " وما علمتُ أن أحدا من أصحابنا خاض في هذا الفن هذا الخوض، ولا أشبعه هذا الإشباع ، ومن وجد قولا قاله، و الله يعين على الصواب بقدرته." [1]

وإذا اقترنت الدراسة الصوتية بالنحو، فإن ابن سينا(ت428هـ) قد خالف سابقيه من علماء اللغة في طريقة دراستهم للأصوات اللغوية في فصول متفرقة من كتبهم،فقد تميزت دراسته للصوت بالاستقلالية و بخاصة في كتابه " الشفاء" و في رسالته " أسباب حدوث الحروف " و هي رسالة مقسّمة إلى ستة فصول بالإضافة إلى مقدمتها، بحيث تناول فيها سبب حدوث الصوت ومخارج الأصوات ومحابسها بلغة علمية و منطقية، و قد خصّ ابن سينا الفصل الرابع لأصوات اللغة العربية و الوقوف على الأسباب الجزئية لحدوث كل حرف . وقام بترتيب الحروف ترتيبا صوتيا من الداخل إلى الخارج على النحو التالي : ء ، هـ ، ع ، ح ، خ ، غ ، ق ، ك ، ج ، ش ، ض ، س ، ص، ز ، ط ، ت ، د ، ث ، ذ ، ظ ، ل ، ر ، ف ، ب ، م ، ن ، الواو الصامتة و الياء الصامتة . كما عرض تشريحا فسيولوجيا لبعض أعضاء النطق كالحنجرة و اللسان و تحديد وظائفهما و العضلات والمفاصل المشتركة في إنتاج الصوت مستغلا في ذلك خبرته العملية الواسعة بتركيب جسم الإنسان وبتشريح أعضائه ،كما درس العملية العضوية لكيفية النطق و التصويت و وصف صدور كل حرف وصفا مفصلا، وبذلك يعد ابن سينا رائد علم الأصوات في الوطن العربي و الإسلامي من حيث دراسته للصوت اللغوي فيزيائيا و تشريحيا و توظيفه لبعض المصطلحات العلمية الدقيقة و هو المنهج المعتمد في الدراسات الصوتية حاليا.وقد ركّز ابن سينا"على رسم بعض أعضاء النطق ليضع أمام المتعلم ما يساعده على استقراء الأشكال و استنتاج ما يتلاءم و وظيفة العضو ودوره في عملية النطق،وهو جهد يعبر عن مستوى تطور البحث في الدرس الصّوتي اللغوي."[2]

---

[1] ـ سر صناعة الإعراب، لأبي الفتح عثمان بن جني ، من تحقيق أحمد رشدي شحاتة عامر و محمد فارس ، دار الكتب العلمية بيروت ط1 سنة2000 الجزء الأول ص70.

[2] ـ الطيب بن جامعة،تعليمية الصّوت اللغوي في المستويات الدنيا.ص117.

جملة ما توصل إليه العرب من مباحثهم الصوتية قديما

يشهد الكثير من اللغويين و المهتمين بالدراسات الصوتية حديثا بأسبقية علماء العربية القدماء ، نظير جهودهم في تحليل الأصوات و تبيان وظائفها، و أهم النتائج الصوتية التي توصل إليها العرب ، فهي باختصار :

1 ـ وضع العرب أبجدية صوتية للغة العربية.

2 ـ تحدث العرب عن أعضاء النطق ، وسموا كال منها مثل الرئة والحنجرة والحلق واللسان والشفتين وتحدثوا عن مخارج الأصوات بطريقة تفصيلية ، بحسب المكان الذي يتم فيه التحكم في الهواء الخارج من الرئتين. وقد شبه ابن جني مجرى الهواء في الحلق والفم بالناي .

ـ توصل العرب إلى أن طريقة التحكم في مجرى الهواء مهمة في إنتاج الصوت .

ـ اهتدى العرب إلى وجود رنين معين يصحب نطق الأصوات المجهورة .

5 ـ قسم العرب الأصوات إلى صحيحة ومعتلة ، وذكروا السمات الخاصة التي تميز بعض الأصوات .

ـ ومن الدراسات الصوتية التي قدمها العرب حديثهم عن ائتلاف الحروف وكيفية بناء الكلمة العربية . وحديثهم عن الانسجام الصوتي .

ـ إسهام علماء القراءات و التجويد في إضافة تفصيلات و خصائص و قوانين لضبط أحكام التجويد .

رأينا فيما تقدم، أن لعلماء اللغة ـ قديما ـ فضل السبق و الرّيادة في الدراسات الصوتية، و في الوصول إلى النتائج العلمية في مجال ـ الفونتيك و الفونولوجيا ـ كجهود الخليل و سيبويه وابن جني و ابن سينا وغيرهم كثير، نظير ما قدموه من إسهامات في دراسة الحروف و خصائصها و أقسامها و في تحديد مخارج الأصوات و صفاتها و في تشريح أعضاء النطق و وظائفها عند إخراج الأصوات و كذا الوقوف على الكثير من الظواهر الصوتية و تفسيرها و بيان أثرها في القراءة و الكلام،حتى أثاروا دهشة المستشرقين و إعجابهم.

2- جهود المحدثين العرب في الدراسات الصوتية:

إن الدراسات اللغوية حديثا تعتمد في المقام الأول على دراسة المستوى الصوتي الذي يقوم على أساسه بناء المفردات و التراكيب و الصيغ في إنتاجها الشفوي و الكتابي ، ولذلك أدرك اللغويون العرب أهمية الصوت اللغوي في اكتمال النظام التواصلي بين أفراد المجتمع البشري،فدرسوا خصائصه و قوانينه و أسسه، وفق منهجية علمية متخصصة،متأثرين في ذلك بما وصل إليه علماء الغرب، و قد استفاد اللغويون العرب من البعثات العلمية إلى بريطانيا و فرنسا خاصة،الأمر الذي مكنهم من الاطلاع على الحضارة الغربية و على التطور الحاصل في الدراسات الصوتية،دون إغفال دور الترجمة " و عادت الحياة إلى الدراسات الصوتية العربية من جديد،بعد رقدة استمرت سنين كثيرة و أسهم فيها رافدان كبيران هما: الدراسات الصوتية القديمة عند علماء العربية و علماء التجويد و الدراسات الصوتية لدى الغربيين على يد عدد من المستشرقين و عدد من الباحثين العرب الذين درسوا في جامعات الغرب فاطلعوا على مصادر هذا العلم و ترجموا أو نقلوا كثيرا من موضوعاته إلى العربية."[1] و كانت من نتيجة ذلك ظهور مجموعة من الكتاب المهتمين بهذا العلم، نذكر منهم :إبراهيم أنيس، وتمام حسان،و محمود السعران، و كمال بشر،و أحمد مختار عمر و عبد الرحمن الحاج صالح و غيرهم.

- إبراهيم أنيس: لعب د إبراهيم أنيس (1906م - 1978م) دورا بارزا في الدراسات اللغوية الحديثة حيث عمل على إحياء الدراسات اللغوية القديمة و على تطعيمها بالكثير من المصطلحات والمفاهيم اللسانية الأوربية و بالأخص في جانبها الصوتي،فأنشأ معمل الصوتيات لتحديث الدراسات اللغوية و دراسة الأصوات العربية و مقاييس تصنيفها و كيفية تطورها ،و قام بدراسة اللهجات العربية دراسة مستفيضة ، كما عالج المستوى الصوتي للغة في كتابيه (دلالة الألفاظ في اللهجات العربية) و (الأصوات اللغوية)، و لا يعد هذا الأخير من أهم الكتب التي ألفت في علم الأصوات فقط، بل يعد من الدراسات الرائدة التي اعتمدت

[1]- د غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار للنشر و التوزيع، الأردن،ط1 سنة 2004م ،ص 17.

على المناهج و الأسس العلمية الحديثة، دون أن نغفل إسهاماته الفعّالة في مجمع اللغة العربية .

ـ محمود السعران: (1922م - 1963م) هو واحد من الذين أفنوا حياتهم في خدمة اللغة العربية و دراستها ، وللمؤلف العديد من الكتب و الدراسات أهمها (علم اللغة مقدمة للقارئ العربي) (1962). يعد محمود السعران من الأوائل الذين استعملوا مصطلح البنية في الفكر اللساني العربي الحديث لشدّة تأثره بالمناهج الغربية،وقد خصّ الباب الثاني من كتابه المذكور لدراسة علم الأصوات اللغوية،متحدثا عن جهاز النطق و كيفية حدوث الكلام و انتقاله إلى أذن السامع،كما تطرق إلى نظرية الفونيم بالشرح و التحليل و كذا علم الأصوات الوظيفي، و توسع في دراسة العلاقات البنيوية على المستوى الصوتي للغة،فكان هذا الكتاب فعلا مقدمة للقارئ العربي حيث يقول في هذا المجال" ولقد حاولت تبسيط حقائق هذا العلم ما وسعني التبسيط ،مع حرصي على الدقّة و السلامة،حتى يستقل القارئ المبتدئ بتحصيل ما فيه و مدارسته،وينتقل منه آمنا إلى مطالعة أصول هذا العلم منقولة إلى العربية،أو مكتوبة بلغتها."[1]

ـ تمام حسان: اختار تمام حسان (1918م - 2011م) طريق الإصلاح و التجديد في خدمة اللغة العربية ،حيث تبنى وجهة النظر الوصفية لدراسة التراث النحوي العربي في كتابه (اللغة بين المعيارية والوصفية) الذي طبع أول مرة سنة 1958، وكان قد سبق هذا الكتاب مؤلف آخر (مناهج البحث في اللغة) صدر سنة 1955، عرض فيه دراسة البنية اللسانية للغة العربية وفق المنهج البنيوي الغربي الحديث و يعد تمام أول من استنبط موازين التنغيم وقواعد النبر في اللغة العربية ، و قد كان رائدا في خدمة اللسان العربي، حيث كان حريصا على الجمع بين التنظير و التطبيق في دراسة اللغة العربية و في محاولته لإعادة قراءة التراث النحوي على ضوء المناهج و النظريات الحديثة ،و دراسته للغة القرآن الكريم و الوقوف على خصائصها و أسرارها إلى جانب مؤلفاته اللغوية العديدة، قام تمام حسان بترجمة العديد من المؤلفات الغربية و نقلها إلى العربية.

[1] ـ محمود السعران ،علم اللغة مقدمة للقارئ العربي،دار الفكر العربي،ط2 سنة1992م ص6.

ـ كمال بشر: يعد كمال بشر (1921م - 2015م) من الأوائل الذين بحثوا و درسوا اللغة العربية في مستوياتها الصوتية و النحوية و الصرفية وحتى الدلالية وفق المناهج الغربية الحديثة، فكان كتابه (علم اللغة العام،الأصوات العربية) الصادرعام1969م، يعد من أهم المراجع التي يعتمد عليها طلاب الجامعات في منهجية دراسة الأصوات، وقد طبع عدّة مرات،حيث تطرق في هذا الكتاب إلى حروف اللغة العربية و أصواتها و مخارجها و صفاتها و أقسامها ، كما قام بدراسة المصطلحات و المفاهيم الصوتية التي ألقى بها إلينا الأقدمون من علماء اللغة ،ليؤكد في الأخير على أهمية علم الأصوات في دراسة اللغة و في دراسة القضايا الصوتية كالنبر و التنغيم و الفواصل الصوتية و غيرها.

ـ عبد الرحمن الحاج صالح:يعد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح (1927م - 2017م) أحد أعلام الدرس اللساني العربي المعاصر،نظرا لإسهاماته الواسعة في إثراء علوم اللسان العربي بالعديد من المصطلحات و في بحثه المتواصل من أجل ترقية استعمال اللغة و دراستها حيث وصف الحروف وصفا دقيقا و حدد مخارجها بعناية فائقة،فكانت له عدّة أفكار أصيلة مشاريع رائدة منها" النظرية الخليلية الحديثة" التي سعى لاستثمارها و " الأنترنت العربي" الذي استفادت منه الجزائر و العديد من الدول العربية ،و قد تميّز الحاج صالح بالاطلاع و المعرفة الواسعة بالدراسات اللغوية العربية القديمة والدراسات الغربية الحديثة في مجال الأصوات و الظواهر اللغوية،الأمر الذي مكّنه من الوقوف على أوجه التطابق و الاختلاف،كما كانت له اقتراحات جادة في إصلاح طرائق تدريس اللغة العربية في مستوى التعليم الابتدائي و حتى الجامعي مستعينا في ذلك بالتكنولوجيا اللغوية لتطوير بحثه،وقد عالج الكثير من مشكلات تدريس اللغة باقتراح جملة من التدابير و الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي و مطالبته بتغيير مقاييس و أساليب تكوين الأساتذة و المعلمين، و من أهم مقترحاته نذكر:

" ـ أصل الأصول هو العناية بالمتعلم، و التفطن إلى حاجاته التعبيرية الحقيقية: ما هي اهتماماته و ما هي الألفاظ و العبارات التي تستجيب لهذه الحاجات،و يجب أن تبنى المناهج برمّتها على هذا المبدأ العام.

ـ يدرج في المناهج الأداء الصوتي كدرس مستقل و يعتمد في ذلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف و الظواهر الصوتية العربية عامة كالوقف و الإدغام و غيرها و كذا على الأداء للنص القرآني في الكتب القديمة التي ظهرت في العصور الأولى."[1]

حاولنا فيما سبق أن نعرض جهود اللغويين العرب الذين اهتموا بالدرس اللغوي الحديث،وتطرقنا لإسهاماتهم و أرائهم و ما توصلوا إليه في أبحاثهم من دراسة علمية للأصوات العربية و صفاتها و خصائصها و مخارجها و أصنافها و مقاطعها بالاستناد إلى ما قدمه علم الأصوات الحديث،و بذلك استطاعوا الكشف عن القيمة الحقيقية للتراث العربي، كما وقفوا على أهم التغيرات التي طرأت على الأصوات العربية، ومع اشتغالهم بترجمة العديد من الكتب و الأبحاث اللغوية إلى العربية، تمكنوا من إثراء الدرس اللغوي و اللساني بكثير من المفاهيم و المصطلحات العلمية الحديثة.

مخارج الحروف وصفاتها:

المخرج لغة و اصطلاحا:
المخرج لغة هو مكان أو محل الخروج،و اصطلاحا" هو الصوت المعتمد على مخرج محقق أو مقدر.
المخرج المحقق : هو الذي يعتمد على جزء معين من أجزاء الحلق أو اللسان أو الشفتين أو الخيشوم والمخرج المقدر : هو ما لا يعتمد على شيء مما سبق.[2]

الحرف لغة و اصطلاحا:

أجمع المعجميون العرب على معان متعددة لكلمة (الحرف) حسب السياق الذي ترد فيه، فاتفقوا على أنّه الطرف و الحد والجانب و الشفير، فحرف الجبل جانبه، وحرف السيف حده،وحرف السفينة جانب شقها،وحرفا الرأس شقاه ،والحرف الناقة الضامرة وقيل الضخمة،و الحرف هو اللهجة و القراءة كما جاء في حديث الرسول صلى الله عليه و سلم:"إن القرآن أنزل على سبعة

[1] ـ د عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،موفم للنشر، الجزائر ط1 سنة2012م ج1ص188.
[2] ـ ابن الجزري،الروضة الندية شرح متن الجزرية،المكتبة الأزهرية للتراث،ط1 سنة2001، ص14.

أحرف،فاقرؤوا ما تيسر منه". أما اصطلاحا فالحروف هي الرموز الكتابية للأصوات،و عند النحويين ،هي القسم الثالث من أُقسام الكلام،فليست فعلا و لا اسما، كحروف الجر و حروف العطف و غيرها من حروف المعاني و حروف المباني.

ـ كيفية إيجاد المخرج.

"لقد أدرك علماء اللغة العربية، ولاسما القدامى منهم، الأهمية العظمى لهذا التصنيف فعقدوا بشأنه البحوث الطويلة لاختلافهم في مخارج بعض الحروف . وفي الحقيقة إن تحديد المخرج الصوتي لكل حرف بدقة هو وحده الذي يحافظ على أصالة أصوات الحروف العربية، فلا يختلف عما نطقت بها الأجيال العربية الأولى، ليحافظ بذلك كل حرف على صدى صوته البكر في نفس العربي الذي استوحى منه معانيه الأصلية، فيظل هذا الحرف يوحي لنا نحن بذات المعاني، فتحافظ اللغة العربية بذلك على فطرتها"[1].

يمكنك معرفة مخرج الحرف بالنطق به ساكنا أو مشددا مع إدخال همزة الوصل عليه والبدء بها محركة بأي حركة (الفتح أو الكسر أو الضم)، فحيثما ينقطع صوت النطق بالحرف فثمّ مخرجه.

إذا قلت مثلا " أبْ " فستجد مخرج حرف الباء من الشفتين. (المثال الأول) وإذا قلت مثلا " أَنْ " فستجد أن مخرج حرف النون من طرف اللسان من جهة ظهره مع ما يقابله من لثة الأسنان العليا. (المثال الثاني).

المخرج الأول: الجوف

الجوف هو الخلاء أو الفراغ الممتد مما وراء الحلق إلى الفم.

وهو مخرج حروف المد الثلاثة :

- الألف الساكنة المفتوح ما قبلها (ـَا)
- الواو الساكنة المضموم ما قبلها (ـُو)
- الياء الساكنة المكسور ما قبلها (ـِي)

وهذا المخرج تقديري حيث لا يمكن تحديد حيز معين تخرج منه هذه الحروف، بل تخرج من الجوف وتنتهي بانتهاء الصوت في الهواء تقديرا.[2]

المخرج الثاني: الحلق

---

[1] ـ حسن عباس ، خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العرب 1998 ص47.

[2] ـ **ابن الجزري،الروضة الندية شرح متن الجزرية، ص21.**

في الحلق أو الحلقوم ثلاثة مخارج لستة حروف :
1. أقصى الحلق: مما يلي الصدر وهو الأبعد عن الفم: ويخرج منه الهمزة والهاء (ء - هـ). ومخرج الهمزة أبعد من مخرج الهاء.
2. وسط الحلق: ويخرج منه حرفي العين والحاء (ع - ح) ومخرج العين أبعد من الحاء
3. أدنى الحلق: وهو أقربه إلى الفم ومنه يخرج حرفي الغين والخاء (غ - خ) ومخرج الخاء أقرب إلى الفم من مخرج الغين.[1]

المخرج الثالث: اللسان

في اللسان عشرة مخارج لثمانية عشر حرفا. وهي :
1. أقصى اللسان (أبعده مما يلي الحلق) مع ما يقابله من الحنك العلوي: ويخرج منه حرف القاف (ق)
2. أقصى اللسان قبل مخرج حرف القاف قليلا مع ما يقابله من الحنك العلوي: ويخرج منه حرف الكاف (ك) ومخرج الكاف أقرب إلى الفم من مخرج القاف.
3. وسط اللسان مع ما يحاذيه من اللثة العليا: ويخرج منه ثلاثة حروف وهي الجيم والشين والياء غير المدية. (ج – ش - ي).
والياء غير المدية هي الياء المتحركة أو الياء الساكنة التي لا يسبقها كسر.
ويكون مخرج الجيم بإلصاق وسط اللسان باللثة العليا إلصاقا معتدلا أما الياء والشين فيكون بتجاف.
4. إحدى حافتي اللسان مع ما يحاذيها من الأضراس العليا: ومنه يخرج أدق حروف العربية نطقا وهو حرف الضاد (ض). وخروج الضاد من حافة اللسان اليسرى أسهل وأكثر استعمالا من الحافة اليمنى.
5. إحدى حافتي اللسان (أو كلتاهما) مع ما يحاذيها من لثة الأسنان العليا (لثة الضاحكين والنابين والرباعيتين والثنيتين): ويخرج منه حرف اللام (ل).
يرى البعض أن خروج اللام يكون من إحدى الحافتين وأن خروجها من الحافة اليمنى أيسر. ويرى البعض الآخر أن خروجها يكون من كلتي الحافتين.
للإنسان أسنان ثنايا رباعيـه
وأنياب كل كـالضواحك أربع
طواحن ضعف الست أربعة أخر
نواجـذ فاعلمها إذ العلم أرفع
6. طرف اللسان مع ما يقابله من لثة الأسنان العليا : ويخرج منه حرف النون (ن).
7. طرف اللسان مع شيء من ظهره وما يحاذيه من لثة الأسنان العليا: يخرج منه

[1] - **المرجع السابق، ص21.**

حرف الراء (ر). ومخرج الراء قريب من خرج النون إلا أنه أدخل إلى ظهر اللسان.
8. طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا: ومنه مخرج الطاء والدال والتاء (ط – د – ت). ومخرج الطاء أبعدها ثم تحتها الدال ثم التاء.
9. طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى (مع إبقاء حيز ضيق بين سطح اللسان والحنك الأعلى لمرور الهواء هاربا): ويخرج منه السين والصاد والزاي (س – ص – ز).
10. طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا: ومنه يخرج الثاء والذال والظاء (ث – ذ - ظ).

المخرج الرابع: الشفتان

وفيهما مخرجان تفصيليان لأربعة حروف:

1. ما بين الشفتين: ويخرج منهما :

- الباء والميم (ب - م) بانطباق الشفتين، والباء أقوى انطباقا.

- الواو غير المدية (و) بانفتاح الشفتين. والواو غير المدية هي الواو المتحركة والواو اللينة.

2. بطن الشفة السفلى مع أطراف الثنايا العليا: ويخرج منه حرف الفاء (ف). [1]

المخرج الخامس: الخيشوم

الخيشوم هو الفتحة المتصلة من أعلى الأنف إلى الحلق. وتخرج منه الغنة.

والغنة صوت رخيم يرافق حرفي الميم (م) والنون (ن)[2].

ألقاب الحروف

[1] - **ابن الجزري،الروضة الندية شرح متن الجزرية،المكتبة الأزهرية للتراث،ط1 سنة2001، ص23**
[2] - **جمال بن إبراهيم القرش ، دراسة المخارج و الصفات،مكتبة طالب العلم،مصر،ط1 سنة2012، ص22.**

للحروف ألقاب لقبت بها حسب المواضع التي تخرج منها أو ما يقاربها. وأول من وضع هذه الألقاب الخليل بن أحمد في كتابه العين.

1. الحروف الجوفية الهوائية المدية :وهي حروف المد الثلاثة (ـَا ـُو ـِي)

ولقبت بالجوفية لخروجها من الجوف كما هو مبين في باب المخرج الأول. وتلقب بالهوائية لخروج الهواء معها حال النطق بها. وتسمى أيضا في علم الصرف بحروف العلة.

2. الحروف الحلقية: الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء : (ء هـ ع ح غ خ)

3. الحروف اللَّهَوية: وهي الكاف والقاف (ك ق) وسميت كذلك نسبة إلى اللهاة وهي اللحمة المشرفة على الحلق في أقصى سقف الفم.

4. الحروف الشَّجْرِية: نسبة إلى شجر الفم وهو منفتح ما بين اللحيين. واختُلف في الحروف الشجرية فقيل الجيم والشين والياء غير المدية (ج ش ي) وقيل الجيم والشين والضاد (ج ش ض) وقيل الجيم والشين والضاد والياء غير المدية (ج ش ض ي). ولعل القول الأخير أقرب الأقوال إلى الصواب.

5. الحروف الذَّلْقِية: وهي اللام والنون والراء (ل ن ر). ولقبت بذلك نسبة إلى ذَلْق اللسان أي طرفه ولخفتها وسرعة النطق بها.

6. الحروف النِّطْعية: وهي الطاء والتاء والدال (ط ت د) ولقبت كذلك لأنها تخرج من نطع الحنك أي سقفه وهو ما ظهر في داخل الفم من الغار الأعلى.

7. الحروف الأَسَلِيَّة: وهي الصاد والزاي والسين (ص ز س). ولقبت بذلك لخروجها من أسَلَة اللسان أي ما دق منه. وهذه الحروف الثلاثة تشترك في صفة الصفير وتخرج من طرف اللسان الدقيق.

8. الحروف اللِّثَوية: وهي الظاء والذال والثاء (ظ ذ ث). وتخرج من قرب اللِّثة (بكسر اللام) واللثة ما حول الأسنان من اللحم.

. الحروف الشفوية:وهي الفاء والواو غير المدية والباء والميم (ف و ب م). وسميت كذلك لخروجها من الشفتين أو من باطن الشفة السفلى مع أطراف الثنايا العليا (الفاء).[1]

إنّ اختلاف علماء اللغة في تحديد بعض المخارج" يرجع إلى تردد تلفظهم بصوت الحرف الواحد موضوع الاختلاف بين الجهر والهمس، أو الشدة والتخفيف، أو التفخيم والترقيق. وليس لهم ضابط في ذلك إلا السماع الشائع في عصر كل منهم، أو نقلاً عن كتب اللغة، ليظلوا بذلك في موقعهم ذاته من المشكلة دون حل. فكل عالم لغة في عصور التدوين وما بعدها كان يحدد مخارج أصوات الحروف وفقاً لنطقه بها، أو حسب سماعها."[2]

"إن الخطأ في طريقة النطق بالحرف لا يؤثر في موقع مخرجه فحسب، وإنما يتعداه أيضاً إلى إيحاءاته الصوتية، ومن ثم إلى المعاني الفطرية للألفاظ التي يشارك في تراكيبها. وإذن لا بد من الرجوع إلى معاني المصادر التي يشارك فيها الحرف الذي وقع الاختلاف على مخرجه."[3]

تعريف صفة الحرف:

الصفة هي الكيفية التي تعطى للحرف عند النطق به بحيث تميزه عن غيره.

فوائد معرفة صفات الحروف[3]

- تمييز الحروف المشتركة في نفس المخرج بعضها عن بعض حال تأديتها. فمثلا الثاء والذال والظاء تخرج كلها من طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا ولا يُميز بينها إلا بإعطاء كل حرف حقه من الصفات.

---

[1] - جمال بن إبراهيم القرش ، دراسة المخارج و الصفات،مكتبة طالب العلم،مصر،ط1 سنة2012 ص93.
[2] - حسن عباس ، خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العرب 1998 ص208.
3 - المرجع السابق ص 208.
[3] - الطيب بن جامعة،تعليمية الصّوت اللغوي في المستويات الدنيا.ص106/105.

- تحسين النطق بالحروف وذلك بإعطاء كل حرف حقه ومستحقه مخرجا وصفة.

- معرفة الحروف القوية والضعيفة من حيث الصفات وما يترتب عن ذلك من معرفة ما يجوز إدغامه وما لا يجوز وما يدغم إدغاما كاملا وما يدغم إدغاما ناقصا.

الصفات اللازمة والصفات العارضة

تنقسم الصفات إلى قسمين:

1. الصفات اللازمة: وهي الصفات التي من ذات الحرف لا تنفك عنه مطلقا. كالاستعلاء والهمس وسائر الصفات التي نتعرض إليها في الأبواب التالية.

2. الصفات العارضة: هي صفات مكملة للحرف تعرض له في أحوال معينة ولا تؤثر في ذاته إذا انفكت عنه، كالتفخيم والترقيق والإدغام والمد والإخفاء وغير ذلك.

لقد اختلف العلماء في عدد الصفات اللازمة وأشهر الأقوال أنها سبعة عشر صفة لازمة،

حيث تنقسم الصفات اللازمة إلى قسمين:

1. الصفات المتضادة: وهي خمس مجموعات في كل مجموعة صفتان متضادتان. فإذا وجدت صفة منهما في حرف امتنع عليه ضدها، ولا بد للحرف من أن يتصف بإحداهما، وهذه الصفات هي:

- الهمس وضده الجهر
- الشدة وضدها الرخاوة وبينهما التوسط أو البينية
- الاستعلاء وضده الاستفال
- الإطباق وضده الانفتاح

- الإصمات وضده الإذلاق

2. الصفات التي لا ضد لها: وهي سبع صفات:

- القلقلة - الصفير- الانحراف - التفشي- الاستطالة- التكرير ـ التفشي

وأضاف بعض العلماء صفتين أخريين لا ضد لهما وهما : الخفاء والغنة.

ولاستخراج صفات حرف ما، نقوم أولا باستعراض مجموعات الصفات المتعارضة، فنثبت للحرف أحد الصفتين. وبناء على هذا ينبغي أن يتصف كل حرف بخمس صفات من ذوات الأضداد.

ثم بعد ذلك نقوم بعرضه على بقية الصفات التي لا ضد لها، فإن كان متصفا بأحدها أثبتنا له هذه الصفة وأضفناها إلى الخمس المتقدمة.

هذا ولا يتصف الحرف بأقل من خمس صفات (المتضادة) ولا أكثر من سبع (الخمس المتضادة مع صفتين أخريين)

الصفات القوية والضعيفة والمتوسطة

يمكن تقسيم الصفات اللازمة إلى صفات قوية وأخرى ضعيفة وأخرى متوسطة.

1. الصفات القوية: وهي الجهر والشدة والاستعلاء والإطباق والقلقلة والصفير والانحراف والتفشي.

2. الصفات الضعيفة: وهي الهمس والرخاوة و الاستفال والانفتاح واللين والخفاء.

3. الصفات المتوسطة: التوسط (بين الشدة والرخاوة) والإصمات والذلاقة.

والبعض يقسم الصفات إلى قوي وضعيف بجعل التوسط والذلاقة من الصفات الضعيفة والإصمات من الصفات القوية.

الصوائت و الصوامت في اللغة العربية:

يقسم علماء الأصوات الأصوات إلى ثلاثة أقسام: صوائت و صوامت و أشباه،فالصّوت الصّامت هو الحرف (consonant) وهو"الصّوت المجهور أو المهموس الذي يحدث في نقطة أن يعترض مجرى الهواء اعتراضا كاملا أو اعتراضا جزئيا من شأنه أن يمنع الهواء من أن ينطلق من الفم دون احتكاك مسموع."[1]

أما الصّوت الصّائت (vowels) وهي الحركات من فتحة وضمة وكسرة وكذلك مدها ، بألف المد و واو المد و ياء المد ، و الصّائت هو" الصّوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق و الفم،وخلال الأنف معهما أحيانا دون أن يكون ثمّة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضا تاما، أو تضييق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكا مسموعا."[2]

وهناك قسم ثالث يسمى أشباه الصّوامت أو أشباه الصّوائت وهي الياء و الواو مثل قولنا،بيت و صوت.

يعد المقطع الصوتي الوحدة الأساسية في التأليف اللغوي،و في تحديد المعنى من المؤثرات الصوتية و التي يتعاون فيها الصوائت و الصوامت و كل تغيير في أصواتها أو في ترتيبها يؤدي حتما إلى تغيير في معانيها،حيث تتم عملية التأليف و التركيب اللغوي من " اختيار الصّائت المناسب للصامت المناسب في الموضع المناسب،مما يوجب هذه الضرورة،قصد تحديد البنى الكلامية،وتطبيق ظواهرها الصّوتية في نسق لغوي يتجاوب و سلامة التعبير."[3]

نشأة الخط العربي و تطوره عبر العصور:

---

[1] **ـ د محمود السعران ،علم اللغة مقدمة للقارئ العربي،دار الفكر العربي،ط2 سنة1992م.ص124.**

[2] **ـ نفس المرجع ص124.**

[3] **ـ د حيمور إسماعيل،منهج علم التشكيل الصّوتي،منشورات ألفا للوثائق، الجزائر ط1 سنة 2018ص99.**

منذ القديم حاول الإنسان أن يعبّر عن حاجاته و أفكاره و مشاعره،فاستعمل عدّة وسائل وأدوات مختلفة،كالصورة و الرسم،و عمل على تطوير هذه الوسائل حتى صارت لغة مكتوبة بحروفها ورموزها،وقام بالتعديل و التحسين في أشكالها،وبتعدد الأمم و الأقوام تعددت اللغات و فنون الخط و الكتابة.فكانت منها الكتابة الهيروغليفية و الأشورية و البابلية و المسمارية و الفينيقية.

والعرب كغيرهم من الأمم فقد استعملوا الخطّ و الكتابة بفترة طويلة قبل الإسلام،وقد أثبت البحث العلمي أخذوا طريقتهم في الكتابة من الأنباط،بعد اكتشاف نقوش حجرية نبطية تشبه الكتابة و النقوش العربية ،مثل نقش النمّارة المؤرخ في سنة328م و غيرها من النقوش التي تدل على اقتباس العرب من الخطّ النّبطي .ولم يتطور الخط العربي دفعة واحدة،بل مرّ بعدّة مراحل من التجريب و التجويد و التحسين في رسم الحروف و تنميقها وتجميلها،وصولا إلى تجلياته المبتكرة.و يلخص الباحثون هذه المراحل كما يلي:

الخط العربي في صدر الإسلام :

لقد كان لنزول الوحي دور بارز في تطوير الخطّ و الكتابة.فظهر كتاب الوحي و كتاب الرسائل و المعاملات و المعاهدات،وقد حث القرآن المسلمين في الكثير من الآيات على طلب العلم و تعلم القراءة و الكتابة لحفظ القرآن و كتابة المصاحف.و قد " كان لكتابة المصحف الشريف أثر كبير في تطور الخط العربي و تجويده،وانتشاره خارج الجزيرة العربية،وقد ترافق هذا الانتشار للحطّ مع انتشار الدين الإسلامي عن طريق الفتوحات،إذ حمل الإسلام الخطّ و اللغة إلى البلاد المفتوحة،و ظلت مراكز تجويد الخطّ العربي ترفد هذا الفم الجديد في مكة و المدينة والبصرة و الكوفة..واشتهر الخط الكوفي من بين سائر الخطوط الأخرى،ببلوغه شأنا رفيعا من الإتقان والجودة و الجمال والانتظام." [1]وكان العرب يسمون الخطّ على اسم المدينة أو المنطقة التي اشتهر فيها،فكان الخط المكي و المدني و الكوفي و غيرها من الخطوط. و قد تركت لنا هذه المرحلة الكثير من الرسائل التاريخية التي بعث بها الرّسول ـ صلى الله عليه و سلّم ـ

[1] ـ د عادل الألوسي، الخطّ العربي: نشأته و تطوره،مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة ،ط1 سنة2009م ،ص34.

للنجاشي في الحبشة و المقوقس بمصر و ملك الروم بدمشق و كسرى ملك الفرس.

الخطّ العربي في العصر الأموي:

أخذ الخطّ في هذا العصر يسمو و يتحسن على أيدي مجموعة من الخطاطين الذين استغلوا مواهبهم الفنية في تجويده و إضافة لمسات من الجمال و الإبداع و التنوع في حدود القواعد و الضوابط الأساسية،و خاصة بعد أن وضعت الحركات الإعرابية و وضعت النقاط على الحروف المتشابهة ،الأمر الذي أدى إلى ظهور نماذج و أساليب جديدة من الخط غاية في الجودة و الإتقان،حيث تم استعمالها في تزويق المصاحف و كتب السيرة و الحديث بماء الذهب،كما استفادوا من الخطّ في الكتابة على جدران القصور و أبواب المساجد و محاريبها و في سبك الدراهم،و قد شهد هذا العصر ظهور العديد من الخطّاطين و من أشهرهم الحسن البصري(21هـ ، 110هـ). كما أن للفتوحات الإسلامية و لحركة تعريب المؤلفات دور هام في تجويد الخطّ العربي و تطويره.

الخطّ في العصر العباسي:

شهد العصر العباسي حركة علمية واسعة في شتى المجالات،"و توسعت دائرة الثقافة العربية،وصاحب ذلك كلّه تطور كبير في حقل الكتابة و الخطّ ،فظهرت كوكبة من الخطاطين لا تزال آثارهم باقية،وكان الخطّ في هذا العصر قد استوعب من صور الإبداع ما استوعب،فأترع الخطّ بالزخرفة، وأثري بالتّلوين و التّزويق و التّذهيب." [1]

وقد بززت في العصر العباسي مجموعة متميزة من الخطّاطين،استطاعت أن تكوّن مدرسة متكاملة في فن الخطّ و الكتابة، و من هؤلاء (ابن مقلة) الوزير الذي جوّد الخطّ و وضع مقاييس الحروف موازينها بأبعاد هندسية،حتى بلغ بالخطّ العربي مبلغا راقيا من البهاء و الجمال.و بدأ الخطّ يحتلّ مكانة هامة في جميع الميادين كالمعاملات اليومية وتدوين الأحكام و القوانين وفي كتابة المخطوطات والمسكوكات، حتى بلغ الخطّ العربي ذروته في التطور و التنوع و الازدهار" ثم

[1] ـ د عادل الألوسي، الخطّ العربي: نشأته و تطوره،مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة ،ط1 سنة2009م ،ص35.

تناهت براعة الخط على يد الوزير ابن مقلة،ثم ابن البواب،فياقوت المستعصمي..وكان هؤلاء الثلاثة أبرع من جوّد الخطّ،وقد جعلوا العصر العباسي بالفعل عصر ازدهار للإبداع العربي في مجال الكتابة و الخطّ." [1]

الخط العربي في العصر الأندلسي:

بعد الفتح العربي الإسلامي للأندلس، حرص الإسبانيون على تعلم اللغة العربية التي أصبحت لغة التواصل و العلوم والثقافة .و بذلك دخل الحرف العربي إلى كافة مرافق الحياة، فهو في سطور الكتب ،و الرسائل، و في دواوين السلاطين، و في سجلات القضاة وهو في زخارف اللوحات و البيوت والمساجد وقصور الحكام، والأمراء ، وحتى في تزيين ملابسهم بخط عربي بديع.واستمر الحرف العربي في الأندلس ثمانية قرون، و تمكن المسلمون من تطوير الخطّ القيرواني و ولدوا منه خطّا آخر يسمى الخطّ الأندلسي أو القرطبي و حذقوا في فنونه،و الذي انتشر بصفة خاصة في بلاد المغرب،إثر قدوم المهاجرين الأندلسيين إليها، و تغلب على جميع الخطوط "فغلب خطهم على الخط الإفريقي وعفا عليه، ونسي خط القيروان والمهدية ... وصارت خطوط أهل إفريقية كلها على الرسم الأندلسي بتونس وما إليها" [2] كما تمكن أهل الأندلس من ابتكار أدوات جديدة للكتابة والطباعة،فانتعشت أسواق الكتب في سائر المدن الأندلسية، وأصبح في كل مدينة سوق لبيع الكتب وأصبح المخطوط العربي تحفة من التحف التي يزيّن بها الأثرياء قصورهم، ومادة أساسية لطلاب العلم .

أصبح الكتاب العربي في كل بيت، وأصبح المخطوط العربي في كل مكتبة، ولا يمكن أن يخلو شارع من شوارع غرناطة وقرطبة وإشبيلية وغيرها من المدن الأندلسية من مكتبة عامة تقدم كافة الخدمات لمرتاديها.

ظل الملوك الذين حكموا الجزيرة بعد خروج العرب وانتهاء الدور الإسلامي فيها يسكّون النقود الإسبانية بحروف عربية، ويزينون ملابسهم بالخطوط العربية المذهبة والمطرّزة،حتى بعد طرد المسلمين من الأندلس.

"إن الخط العربي في الأندلس لا يزال رغم مرور أكثر من ألف عام يحكي قصة الفن والإبداع العربي والإسلامي الذي توصّل إليه الخطاط والفنان المسلم

---

[1] ـ نفس المرجع ص 35.

[2] ـ عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة،اعتنى به،مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة ناشرون،ط1 سنة 2012م، ص437.

في الأندلس حين وجد البيئة المناسبة للإبداع والنبوغ "[1] الأمر الذي يجعلنا نفتخر بحضارتنا العريقة ،حينما نقف على ما خلّفه المسلمون من فن و زخرفة و إبداع.

الخطّ في العصر الحديث و المعاصر:

في مطلع القرن العشرين ، نكتشف عينات بارعة، قررت عبر مسيرتها الخطية، إن تتجاوز القوانين الخطية الموروثة إلى المستوى الذوقي الأرقى، ولأن المسألة الذوقية لا سقف لها، وهي تتغير من عصر إلى عصر، ومن مكان إلى مكان، لذلك قدم هؤلاء المبدعون، إجادتهم الخطية لإبراز الخصائص الفنية و الجمالية التي تتصف بها اللغة و الحروف العربية، في مختلف المعارض و المحافل الدولية و من هؤلاء الخطّاطين بمصر: سيد إبراهيم و علي بدوي و السيد حسني الخطّاط ،وغيرهم من الذين امتازت خطوطهم بالجودة و الجمال، و من العراق نذكر، محمد صبري، و هاشم البغدادي الذي يعد كبير خطاطي عصره،و حامد الآمدي الذي يعد مدرسة في الخطّ من حيث القوّة و الجودة و الإتقان، و من الحجاز، الخطّاط محمد طاهر الكردي المكّي،و الذي اشتهرت خطوطه بالهندسة و الإبداع، وقد تمكن من وضع كتاب يعد مرجعا في دراسة فن الخطّ " تاريخ الخطّ العربي و آدابه".

و قد تمكن العديد من الخطّاطين المعاصرين من إنشاء نواد و جمعيات و مدارس تهتم بتعليم و تطوير الخط العربي،متأثرين في ذلك بالمدارس و الاتجاهات الفنية الغربية، محاولين في ذلك المزج بين ما هو غربي و ما هو أصيل من التراث العربي و الإسلامي، ففي سوريا، نجد إبراهيم الرّفاعي و بكري شاكر و محمد علي خيّاط و محمود حماد و منير الشعراني،و العراقيين شاكر حسن آل سعيد و ضياء العزاوي و حسن المسعود، و في لبنان برز الخطّاط نسيب سعيد مكارم و علي عاصي و إيتيل عدنان و هي رسامة و شاعرة،و قد عملت الدولة اللبنانية على تشجيع الخطّاطين و تكريمهم،أما في الأردن فقد برز العديد من الخطّاطين و منهم،جلال أمين صالح و خليل الفاعوري و إبراهيم أبو طوق.ومن المغرب العربي نذكر الخطّاط رشيد قريشي و أحمد أبو حفص و دوخ عبد الغني من الجزائر و عامر بن جدو و طارق الحبيب و نجا المهداوي من تونس و من المغرب نذكر محمد المنتصر و محمد بستان و مصطفى فلوح. و قد تمكن الخطّاطون العرب من شدّ الانتباه و الإعجاب بأعمالهم

[1] - أحمد شوحان ،رحلة الخط العربي من المسند ...إلى الحديث،منشورات إتحاد الكتاب العرب ،سنة 2009م دمشق،ص35.

الفنية و تشكيلاتهم الإبداعية التي كتبوا بها الآيات و الأحاديث و الأشعار و الحكم و الأقوال. إن هذا الرعيل من الخطّاطين المعاصرين بمختلف مدرسه، بات يدهش العالم الأوروبي بما يقدمه من رهافة وتوازن في الخطوط النسخية، وخطوط الثلث والديواني و غيرها. كما نجح في بناء جداريات كبيرة من الخطوط الديوانية مؤشراً بذلك على تطوّر ونمو حركة إحياء الخطّ العربي و التألق في سماء الفن.

الفصل الثاني

المنهج الصّوتي ـ الخطّي في تعليمية اللّغة العربية

المنهج الصوتي و موقعة في تعليمية القراءة.

نظرا لتدني مستوى التلاميذ في التحليل القرائي ،عملت وزارة التربية على معالجة الصعوبات القرائية بإدماج المنهج الصوتي ـ الخطّي في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي، بغية الارتقاء بكفاءة المعلمين و تحسين مستوى المتعلمين،حيث يلعب المنهج الصوتي دورا هاما في التحليل القرائي المبكر، وله أثر إيجابي في القراءة والتهجئة خاصة في عملية الربط بين الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات ،وتبرز العلاقة بين القدرة القرائية والوعي الصوتي على أنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي الصوتي قد يكون أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي، ونتيجة للخبرة القرائية، والوعي الصوتي هو الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة؛ إذ بدون هذا التعلم يظل اكتساب المتعلمين للوعي بالوحدات الصوتية محدودا بدرجة كبيرة، كما أن الوعي بأصوات الكلام يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائي ولها تأثير مهم على القدرة القرائية، أو أن التدريب على الوعي الصوتي يتضمن عمليتي التحليل والتوليف الصوتي للكلمات والرموز، وتطابق الوحدات الصوتية مع ما يقابلها من

رموز، والتهجي وتجزئة الكلمة إلي مقاطع، وتجزئة المقطع الواحد، وربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تقابلها، والحروف المترابطة التي تتطابق مع الأصوات والمقطع المرتبط بها، وقراءة الكلمات الناتجة عن تجميع الأصوات أو الحروف، وقراءة كلمات بعد حذف أحد حروفها.

تكمن أهمية الوعي الصوتي من منظور آخر في أن تعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، وكي يصبح المتعلم قارئا فاعلا يتوجب عليه إدراك العلاقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، والمعرفة بأن الكلمات تتكون من صور صوتية غير متلاصقة تعد أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها، والمفردات وفهم المسموع على مدى قدرة الطفل على تعلم القراءة، والحاجة إلي الوعي الصوتي لا تتمثل في أهميته بالنسبة للقراءة فحسب بل هو ضروري لتعلم التهجي، ولاكتساب مهارات الكتابة ، والمتعلم الذي يكتسب مهارات الوعي الصوتي لن يكون بإمكانه أن يتعلم القراءة – فقط - بشكل سليم، بل سيتمكن من تهجي الكلمات بصورة صحيحة دون استظهارها، ومن آثار التدريب على الوعي الصوتي التقدم في ممارسة مهارات الكتابة. والوعي الصوتي متطلب لتطوير المبدأ الأبجدي، مظهرا لعلاقة الفونيم بالرمز، مما يمكن المتعلم من التعرف على الرمز المكتوب، فالقراءة تحتاج إلي تدريب المتعلم على التحليل والتركيب حتى يتمكن المتعلم من التمييز والإنتاج على المستوى الشفهي أولا، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة في القراءة ثانيا؛ مما يشكل لدى المتعلم حساسية لربط الكلمات ذات البداية الواحدة أو المتشابهة في نهايتها.

وتبرز قيمة المبدأ الأبجدي في أنه يمثل علاقة خاصة تستعمل فيها الرموز المكتوبة لمساندة الفونيمات التي تختلق الكلمات ، فعملية تعلم القراءة والكتابة ترتبط بنظام أبجدي، مما يوجب على المتعلم إدراك كيف يعمل النظام الكتابي، وإدراك هذه الفكرة يتطلب معرفة الفونيمات خلال التدريب على الوعي الصوتي، وأن هذه الفونيمات تمثلها رموز مكتوبة، هذا الإدراك مفيد في التعرف على علاقات الفونيم بالرمز، والتهجي و قراءة الكلمات، وفي المقابل يؤدي عدم الإدراك إلى ظهور آثاره السلبية على مهارات القراءة ونموها.

إن الوعي الصوتي له من الأهمية ما يستوجب أن يخصص لتدريباته الوقت، وأن يبذل جهد مقصود من أجل إنجاح أنشطته تخطيطا وتنفيذا وتقويما ،

وتضيف هذه ة النتائج بعدا آخر يتمثل في ضرورة أن يشكل الوعي الصوتي جزءا من برامج تعليم القراءة والكتابة، وأن تتاح للمبتدئين فرصا للعمل والنشاط لممارسة مهاراته، ووفقا لحاجات المتعلم وقدراته، وأخيرا يجب ألا يعزل التدريب على الوعي الصوتي عن السمات المتوازنة في القراءة والكتابة، واستقراء هذه النتائج يوقفنا عند مسألتين: الأولى أن الوعي الصوتي يجب أن يمثل جزءا من برامج تعليم القراءة والكتابة، وأن الانتقال من الجانب الصوتي إلي الجانب الكتابي أمر أساسي في أنشطة الوعي الصوتي، مع التأكيد على العلاقة بين القراءة والكتابة.

يستهدف تعليم القراءة إكساب المتعلمين مهارات آلية تمكنهم من حل الرموز الأبجدية، وربطها بأصواتها المعينة لكي تتشكل الكلمات والعبارات والجمل ذات المغزى، وهذه المهارة تستخدم في كل قراءة، وبدون الاتصال بين الرمز والصوت لا تحدث القراءة ، وعلى هذا فتعليم القراءة يحتاج إلي نوعين من الانتباه: السمعي والبصري ، وإلي نوعين من الإدراك: السمعي والبصري، وإلي نوعين من التمييز: السمعي والبصري، أي أن نصف ما يحتاجه تعليم القراءة – نظريا - استقبال سمعي للوحدات الصوتية، ومن ثم إسقاط هذه المدخلات السمعية على الصورة البصرية للرمز في محاولة للربط بين الصورتين السمعية والبصرية للوحدة الصوتية من خلال اختزانها في الذاكرتين السمعية والبصرية، فالمدخلات - أصوات ورموزا- يعالجها التدريب على الوعي في احد أهم مستوياتها ،من منطلق " أن مفتاح القراءة هو تمييز الأصوات، وتعلم الترابطات بين الرموز والأصوات، ونقطة البداية هي إدراك الفونيمات ووظائفها التطبيقية والقراءة تتضمن ربطا بين الصورتين المنطوقة والمكتوبة، و عمليات تحليل وتركيب للوحدات الصوتية ، و نطقا لمقاطع تتشكل من فونيم أو أكثر، وهذا هو جوهر ما يتضمنه التدريب على الوعي الصوتي ، فالوعي الصوتي ركيزة أساسية لاكتساب القراءة، ولتهيئة المتعلم لممارسة المهارات القرائية.

يحدث تعليم القراءة وممارساتها في المراحل الأولى من خلال عمليتين رئيستين : الإدراكي الحسي للمدخلات السمعية والبصرية ، والمطابقة بين نوعي المدخلات، فالأساس هو التعامل مع الأصوات و رموزها، وتمثل هذه العلاقة واعتمادها كمدخل للتعرف ، وهو يشمل عمليات تمييز وتحقق على المستويين الصوتي والرمزي.

والتعرف له مستويات (حرف – كلمة – جملة)، وله استراتيجيات مباشرة واستراتيجيات غير مباشرة ، والوعي الصوتي يمكن المتعلم من تحليل الكلمة وتركيبها ، فالوعي الصوتي يتيح للمتعلم فرصا لمعالجة اللغة، لأن عدم قابلية معالجتها يعوق اكتساب مهارات القراءة.وعلى هذا فإن عمليات التمثيل السمعي والتمثيل البصري- واللتين تمثلان أساس عمليات التمييز – تتشابهان في تضمنها معالجة عناصر مقارنة، وعناصر متعارضة، والفارق بين المثيرات البصرية والمثيرات السمعية أن الأولى ذات أبعاد مكانية ، وتدرك بحاستي البصر واللمس ولها خاصية البقاء والاستمرار ، بينما الثانية مؤقتة ولا تفحص إلا بالأذن، وبالرغم من هذا فإن التمييز السمعي ضروري لتحليل و تمييز الأصوات المختلفة التي تتكوم منها الكلمة .

إنّ الهدف من تدريب المتعلم على مهارات السمع هو مساعدته على استخدام نظام الكتابة من أجل تحليل الكلمات المكتوبة، وهذا التدريب يستلزم أن يقدم المعلم نموذجا للأداء بتقديم الأصوات منفصلة، ثم نطق الكلمة كاملة، أو يبدأ بالكلمة ثم يجزئها، ومن المهم الالتزام بالإيقاع النطقي العادي، الأمر الذي يجعل مجموعة من المهارات والمتطلبات السمعية والبصرية تتآزر لتحدث ربطا بين الرمز والصوت، ومع تخير كلمات تتواتر فيها هذه الخصائص.

إن مهارات فهم المقروء، والمهارات العليا في القراءة تعتمد بشكل أساسي على مهارات الوعي بالكلمة، وهذا يعنى أن القارئ يري الكلمة ، ويشفر معناها في ذاكرته وهو بهذا يحتاج إلي ترجمة الكلمات إلي مكوناتها من الفونيمات، وتذكر التسلسل الذي ائتلفت به، ودمجها معا لتشكل كلمة مستقلة ، وعندما تواجهه هذه الكلمة فإنه يبحث في ذاكرته عن كلمة تجاري في أصواتها هذه الكلمة، والقارئ الناجح يمارس هذه العملية بشكل آلي وسريع، ولا يتبع خطوات البحث في العلاقات بين الفونيمات والرموز، ثم الفونيمات إلي كلمات،ثم الوصول إلي المعنى.

إن تطوير الوعي الصوتي يحقق ربطا جيدا بين الفونيمات والرموز مما يستدعي تقديم الفونيم بشكل واضح، ومن المهم تحقيق الانسجام في المعالجة، وبالسرعة التي يمكن أن يتعلم بها المتعلم، مع ضرورة عرض الصور المختلفة للفونيم في مواضع مختلفة من الكلمة، ويوازي هذا التدريب على مزجها معا

لتشكل مقاطع فكلمات، مع مراعاة التدرج في حجم الكلمة، ومدى ألفة المتعلم بها سمعيا، وتسلسل المهام وترابطها، ويجدر الإشارة إلي ضرورة معالجة الأخطاء ، وإتاحة الفرصة للتدريب والممارسة، ومراعاة حاجات كل متعلم.

يعد التدريب على الوعي الصوتي من عوامل النجاح في القراءة، وذلك من خلال التدريب على الأصوات - استماعا ونطقا ومعالجة - إن الوعي الصوتي عامل حاسم في التمييز بين المتعلمين العاديين ومن لديهم صعوبات في تعلم القراءة، إنّ تلقى تدريبات في الوعي الصوتي يجعل احتمالات نجاح المتعلم في القراءة أكبر، وإن عدم تلقيها يجعل المتعلم عرضة لصعوبات في تعلم القراءة، أي أن العلاقة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة تبادلية ، فالوعي الصوتي يساند تعلم القراءة ، وتدريس القراءة والخبرات القرائية يسهم في تطويره.

إن النطق في القراءة يعتمد بصورة أساسية على الاستماع، وهذا ما يوفره التدريب على الوعي الصوتي ، فالتدريب الذي يوفره الوعي سيكون مؤشرا على نجاح المتعلم في القراءة أي أن العلاقة بين التدريب على الوعي والقراءة علاقة متبادلة فالوعي سبب في نجاح القراءة، وناتج لها. وكأن التدريب الذي يحدث في صورة وحدات يعد شكلا من أشكال الاقتراب المنظم لممارسة مهارات القراءة، ويوفر الوعي الصوتي تدريبات تبدأ بالاستماع إلي الجمل، وعد الكلمات فيها، وحساب المقاطع في الكلمات، وتعرف التشابهات والاختلافات بين الكلمات في بداياتها ووسطها ونهايتها، وكلها تدريبات تجعل اكتساب مهارات التعرف أسرع ، وأقرب إلي الآلية مما يساعد في تطوير كفاءة المتعلم في الربط بين المنطوق والمكتوب، وتكسب المتعلم استراتيجيات متعددة لقراءة الكلمة.

القراءة المقطعية بالمدرسة الجزائرية

في جريدة الخبر الصادرة بتاريخ 23ديسمبر2017 كشف البروفيسور الجامعي بومدين بن موسات، المشرف على عملية المنهج اللساني في تعليمية اللغة العربية بوزارة التربية الوطنية، أن حوالي 60% من التلاميذ في الطور الابتدائي لا يفرقون بين الصوت والحرف، وأن هذه الأخطاء ترافق عددا منهم في المسار الأساسي والثانوي والجامعي أيضا.كما أوضح بأن مصالح وزارة التربية الوطنية أنجزت تحقيقا على مستوى 11 ولاية انطلاقا من أوراق إجابات التلاميذ في الطور الابتدائي، وتم اكتشاف أخطاء كثيرة ناجمة خصوصا عن عدم "الرؤية" أو عدم التمييز بين "التمييز المرئي والتمييز السمعي والتمييز النطقي"،

ما جعلها تستحدث عملية تكوينية يُطلق عليها "المنهج اللساني في تعليمية اللغة العربية"، على أساسها تقوم بتكوين المفتشين والأساتذة، أي تكوين المكونين، حيث اعتبر بن موسات أن العملية هي ضرب لعصفورين بحجر واحد، فمن جهة تعتبر تكوينا للأساتذة، ومن جهة ثانية تحسينٌ لمستوى التلاميذ في اللغة العربية.[1]

وأعطى الدكتور أمثلة بعدد من الأخطاء الشائعة بين التلاميذ في هذا السياق، على غرار كتابة "بعد الناس" عوضا عن "بعض الناس"، مستنتجا أنهم لا يفرقون بين الدال والضاد، مؤكدا أن نفس التلاميذ، بعد 4 أو 5 سنوات، لا يملكون الجانب اللغوي أو الشفوي ولا الجانب الكتابي.وأضاف أيضا أن كل التعليم الصادر عن الأساتذة هو تعليم "يرتكز على الحرف"، مفيدا بأن هناك فرقا بين الحرف والصوت، مثلما يوجد فرق بين اللغة كأداة للتكلم والأبجدية كأداة للكتابة، مشيرا إلى أن ما يراه التلميذ حرفا هو متكون من صوتين، أولهما صامت وآخر صائت.

وعن عملية تكوين المكونين التي يُشرف عليها، قال بن موسات إن الأساتذة والمفتشين بحاجة ماسة إلى منهج لساني، وأنهم كانوا يركزون على العملية الكتابية لا غير، مفيدا أن التوصيات التي أعطيت للمفتشين هي ضرورة التحكم في مخارج الأصوات بدل التكلم عن مخارج الحروف، لكي يصل التلميذ لأن يتحكم في الصوت، ثم يكتبه، ثم يحاول أن يقيم علاقة بين الصوت والحرف.

وأشار أن التلاميذ يكتبون الأصوات كما ينطقونها، رغم أن النطق عندهم خاطئ كونهم لم يتلقوا تعليما صوتيا، مفيدا بأن العملية التي تشرف عليها الوزارة تسعى لأن يدرك التلميذ أن الأصوات متكونة من صامت وصائت، وأن الحركة لها أهميتها مثلما للشَكْلِ أهميته، كونه إدراجا لأصوات أخرى لم تكن في الحسبان.و بأن الخلط لوحظ أيضا لدى الطلبة الجامعيين الذين لا يحسنون النطق ولا القراءة باللغة العربية، وهي أخطاء ناتجة عن الخلط بين الصوت والحرف، مشيرا إلى أنَّها تؤدي حتما إلى الخلط في المعنى، فمثلا الخلط في كتابة "سورة" و"صورة" يؤدي إلى عدم التفريق بين معنيي الكلمتين.[2]

وفي الطور الابتدائي كشف الدكتور عن تسجيل ما يزيد عن 180 ألف خطأ في اللغة العربية، أغلبه ناجم عن الخلط بين الصوت والحرف، كما قال أن نسبة

[1] - المنهج الصوتي - الخطي في تعليم اللّغة و تعلمها، وزارة التربية الوطنية،2018،من المقدمة.

[2] - المنهج الصوتي - الخطي في تعليم اللّغة و تعلمها، وزارة التربية الوطنية،2018 من المقدمة.

كبيرة من التلاميذ لا يفرقون بين الصوت والحرف من خلال التحقيق الذي شمل الابتدائي والمتوسط، ولكن ركز على الطور الابتدائي.

و دعما للإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية منذ 2003 تنفتح المدرسة الجزائرية اليوم على مقاربة جديدة تقوم على تفعيل المنهج الصوتي ـ الخطي في تعليم القراءة و تعلمها بغية تحسين مهارات القراءة لدى المتعلمين في الطور الأول من المرحلة الابتدائية وهذا استكمالا للتجربة الإصلاحية في المجال البيداغوجي والديدكتيكي.

وقد ساهم في تأطير هذا المشروع الأستاذ الدكتور " بن موسات " و مجموعة من المفتشين من خلال وضع التصور العلمي والتوظيف البيداغوجي لهذه الطريقة قصد معالجة النقائص الملاحظة في ميدان فهم المكتوب،بعد الدراسة الميدانية و التقويمية التي أظهرت مدى تراجع مستوى المتعلمين في هذا الميدان .

و بالموازاة مع هذا التوجه العلمي "سعت وزارة التربية إلى القيام بتحقيق وطني شمل عشر ولايات قصدت منه رصد أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عبر أوراق الامتحان النهائي.لقد تم جمع هذه الأخطاء ثم تصنيفها وتفسيرها ومقارنتها بمهارات القراءة والكتابة في المراحل الأولى أو ما اصطلح عليه بكفاءة فك الرموز" لأجل الكشف عن أثر انعدام تملك هذه الكفاءة في المراحل الأولى على جميع القدرات القرائية اللاحقة. ونتيجة لتلك الدراسة، فقد تبين بشكل جلي أن أسباب تراجع التلاميذ يعود إلى عدم تمكنهم من المبادئ الأساسية للقراءة ."[1] وعليه، فهذه المعطيات ، تجعل من تعلم اللغات أولوية ملحة، وتعلم القراءة من أولى الأولويات؛ باعتبارها مفتاح النجاح.

إن تطور القراءة في الطور الأول ابتدائي يعتمد على مهارات الوعي الصوتي ـ الخطي و التعرف على الأصوات و الحروف و مخارجها و القدرة على فهم المكتوب و فك الرموز و الوقوف على معانيها و مدلولاتها ،إن تبني الطريقة المقطعية يعود بالأساس، إلى توافقها والكيفية التي يعالج بها الدماغ المعلومة، وإلى استنادها على أهمية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، كما تظل هذه الطريقة الأنسب وطبيعة اللغة العربية التي تتألف من وحدات صوتية.

القراءة المقطعية فعل مركّب تشترك في إنجازه مستويات عديدة، حسّيّة-حركيّة ووجدانيّة وذهنيّة،و ترتكز هذه الطريقة على ثلاثة أبعاد :بعد سيكولوجي معرفي، وبعد لساني، وبعد بيداغوجي.

[1] ـ المنهج الصوتي ـ الخطي في تعليم اللّغة و تعلمها، وزارة التربية الوطنية،2018 ص5.

فعلى **المستوى السيكولوجي** تم تبني مفهوم القراءة باعتبارها نشاطا ذهنيا مركبا، وهي تنطوي على الانتباه، والإدراك، والتذكر، الفهم، والتذوق، والانفعال وهي أيضا القدرة على تقوية الحواس والذاكرة والعقل للحصول على الكثير من المعرفة و هي استرجاع منطقي أو عقلي للمعلومات في الدماغ، وتكون المعلومات على شكل رموز، حروف و علامات.

أما على **المستوى اللساني**، فيحسب للطريقة المقطعية أنها أدرجت المفاهيم اللسانية في الدرس القرائي من قبيل الصامت والمصوت والمقطع والتقطيع والتجزيء المقطعي...، واستفادت الطريقة ذاتها من المعرفة اللسانية ومنها على سبيل المثال اعتماد الوعي الصوتي (الوعي الفونولوجي) الذي يتجلى في إدراك أن الكلمة المنطوقة سلسلة من الوحدات الصوتية الصغيرة، وليست وحدة صوتية واحدة؛ حيث إن الوعي الصوتي أشمل لأنه يُعنى بالوحدة الصوتية (صوامت وصوائت) أي المستوى الذي يعالجه الوعي الصوتي، كما يعنى بالمقاطع والكلمات والجمل .ومن جانب آخر، يرجع اختيار صفة المقطعية لهذه الطريقة، كون المقاطع (التي تتشكل من صائت واحد وصامت واحد أو أكثر) هي الوحيدة التي تؤلف الكلمة، يؤدي الوعي الصوتي دورا في التحليل القرائي المبكر، كما أن الخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها أثر إيجابي في القراءة والتهجئة خاصة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات إذ لا يمكن للصوامت (السواكن) لوحدها تشكيل الكلمات والأمر ذاته بالنسبة للصوائت (الحركات).

وفيما يخص **البعد البيداغوجي**، فإن هذه الطريقة تبنت التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المنطوق إلى المكتوب، ومن تجليات هذا التدرج ما تم إقراره في النموذج الديدكتيكي بالانطلاق من تعرف الصامت منعزلا ونطقه وتمييز موضعه في الكلمة المنطوقة، والتمرن على مهارات الوعي الصوتي وصولا إلى الربط بين المنطوق والمكتوب فالتدريب على قراءة الكلمات بطلاقة، وفهم معانيها.

ومن مظاهر **البعد البيداغوجي** في هذه الطريقة التوافق على تمكين المدرسين والمدرسات من المعرفة العلمية ومفاهيمها اللسانية والسيكولوجية، ونهج النقل الديداكتيكي لها بالنسبة للمتعلمين والمتعلمات، فكان النظر إلى الوحدات الصوتية (الصوامت والصوائت وأشباههما) باعتبارها أصواتا لغوية عند تعلمها نطقا وسمعا، واعتبارها حروفا وحركات قصيرة وطويلة عند تعلم صورتها الخطية، أي أثناء القراءة والكتابة، على الرغم مما يطرحه مفهوم الحرف من إشكالات في

اللغة العربية (مثال ذلك: بْ و بَ حرفان، لكن الأول قطعة والثاني مقطع، وبمعنى أوضح، يتألف الحرف بْ من صامت واحد، في حين الحرف بَ يتشكل من صامت وصائت).ومن تجليات البعد البيداغوجي أيضا، التركيز على متعة التعلم بإدراج الألعاب اللغوية، واستثمار الحكاية وتوظيف الوسائل الرقمية، وهو ما أبدع فيه العديد من الأساتذة والأستاذات، ليستحقوا بذلك شهادات الاعتراف بالكفاءة التربوية، والانخراط الفعال و اللامحدود.

مفاهيم جديدة في مناهج الجيل الثاني للغة العربية.

إن مناهج (الجيل الثاني) لتعليم اللغة العربية و تعلمها تقوم على مبدأ "المقاربة الشاملة" التي تركز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة ووفقا لخصوصيات كل نشاط، كما أنّها تدفع المتعلم إلى اكتساب كفاءات "ترتيب الأفكار و التحليل والاستنتاج" في الأنشطة التعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية، وتسمح بإقحام المتعلم في الحياة المدرسية والاجتماعية، وتتجسد من خلال ملمح التخرج لمتعلمي السنة الأولى والثانية ابتدائي . لأن مناهج الجيل الثاني تحدد بالتدقيق ميدان التعلم والمسمى بـ: (المقطع التعلّمي). الذي كان في المناهج السابقة يسمى "المحور" و فيها تم تحديد المصطلحات وتوحيد المعارف و الكفاءات المرصودة لكل مقطعي تعليمي. ومن المفاهيم و المصطلحات الجديدة التي أدرجت في مناهج الجيل الثاني للطور الأول من التعليم الابتدائي، مفهوم (الكفاءة و الميدان و المقطع التعلّمي) و التي تدخل في الهيكلة الجديدة لمادة اللغة العربية ،فما هو المقصود بكفاءة والميدان و المقطع التعلّمي في منهاج اللغة العربية؟

مفهوم الكفاءة:

تُعَدُّ الكفاءة من المصطلحات الحديثة في مجال التربية و التعليم و التي أولاها الباحثون أهمّية بالغة في ما يتعلَّق بتسيير العملية التعليمية؛ وذلك بجعل المتعلّم المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة ، بحيث يعد المتعلّم عنصرا مهمّا في تحقيق أهدافه من خلال ما يمتلكه من خبرات، ومعارف، ومهارات، ومن هذا المُنطلَق، فإنّ الكفاءة هي الركن الأساسيّ الذي تعتمدُ عليه المنظومة التربوية؛ في سبيل تحقيق أهدافها المنشودة.،فما المقصود بالكفاءة؟.

الكفاءة لغة هي المماثلة في القوة و الشرف و منه الكفاءة في الزواج:أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها و دينها و غير ذلك و الكفاءة للعمل: القدرة عليه و حسن تصريفه و الكفء: المماثل و القوي القادر على تصريف العمل، و جمعها أكفاء و كفاء (بكسر الكاف).

لقد ظهر مصطلح الكفاءة(compétence) منذ 1968م في اللغات الأوربية،بمعان و تعاريف كثيرة و مختلفة بحسب النظرية و الاتجاه العلمي و الفلسفي،ونكتفي بالتعريف الذي ورد في منهاج اللغة العربية2016م حيث تعرف الكفاءة على أنها:" القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف و المهارات و المواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام،إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد و استعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا (معارف مكتسبة،مهارات ،قيم،قدرات فكرية،مواقف شخصية....) لحل وضعيات مشكل ذات دلالة"[1] وهي أيضا مجموعة الخبرات والاتّجاهات و الإجراءات و المعارف و الموارد التي اكتسبها المتعلّم نتيجة إعداده في برامج تعليمية معيّنة، توجّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من الفعّالية و التّمكّن.

مفهوم الميدان التعليمي:

الميدان هو جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم. وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرّج. ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التخرّج،فاللغة العربية مهيكلة في أربعة ميادين كما هي محددة في المنهاج: فهم المنطوق و التعبير الشفوي و فهم المكتوب و التعبير الكتابي، و في نهاية السنة الدراسية يحقق كل ميدان كفاءة ختامية و مجموع الكفاءات الختامية المحققة في جميع الميادين تحقق لنا الكفاءة الشاملة لمادة اللغة العربية.

- ميدان فهم المنطوق و يتعلق بالاستماع و الفهم.
- ميدان التعبير الشفوي و يتعلق بالملاحظة و المشاهدة و التعبير الشفوي.
- ميدان فهم المكتوب و يتعلق بالقراءة و الكتابة.

[1] - منهاج اللغة العربية، الجيل الثاني، مرحلة التعليم الابتدائي ،وزارة التربية الوطنية 2016،ص8.
2 - نفس المرجع ص9

- ميدان التعبير الكتابي و يرمي إلى إنتاج جمل و نصوص قصيرة تحتوي على تراكيب و صيغ متنوعة [1].

مفهوم المقطع التعلمي:

يعرّف المقطع التعلمي في السندات الرسمية كالوثيقة المرافقة المعدّلة - مارس 2016 - للغة العربية كما يلي: "هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة و المهمات، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة؛ من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء كفاءة ختامية ما". و بذلك فالمقطع التعلّمي هو اختيار بيداغوجي يتألف من مجموعة منسّقة ومرتّبة من الوضعيات التعلّمية و الإدماجية و التقويمية، تمكّن من نموّ الكفاءة بمختلف أبعادها: التحكّم في الموارد المعرفية، توظيفها لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة، نموّ القيم والسلوكات الإيجابية كما أن المقطع التعلّمي ينجز بواسطة مجموعة من الحصص التعلّمية المنظمة و المختارة بعناية قصد تحقيق مستوى معين من الكفاءة المستهدفة ، في فترات زمنية، بغرض تحقيق أهداف تعلّمية منسجمة ومترابطة فيما بينها قصد بلوغ المستوى المستهدف للكفاءة ،و كل مقطع تعلّمي يحتوي على ثلاث وحدات تنجز خلال ثلاثة أسابيع ،و ينتهي كل مقطع بأسبوع رابع لتعلّم الإدماج و التقويم و المعالجة.

لقد ورد في الوثيقة المرافقة سابقا أن المقطع التعلّمي ينمي كفاءة ختامية و هذا التعريف يبدو أنّه غير ملائم لمقطع اللغة العربية؛ الذي تنمى فيه - كما هو في المخطط السنوي للتعلمات - أجزاء أو مستويات من الكفاءات الختامية الأربعة، و ليس كفاءة ختامية واحدة، إنّ ما ذكر في الوثيقة المرافقة للغة العربية يعتبر كلاما غير دقيق.فإن الكفاءة الختامية لكل ميدان لا يمكن تحقيقها إلا في نهاية السّنة الدراسية؛ و ذلك راجع إلى أنّ الوحدة - أو المحور أو ما هو أكبر منهما - تؤخذ مواردها من جميع الميادين - فالذي يتحقق في شهر - على سبيل المثال - هو أجزاء، أو مستويات من الكفاءات الختامية الأربعة، و التي يمكن تسميتها (كفاءة المقطع التعلمي) و التي هي مستوًى من مستويات الكفاءة الشاملة للمادة. و الكفاءة الشاملة هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام

المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة. وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة.

مراحل تنفيذ المقطع التعلّمي:

ـ التّدرج اللولبي في بناء التعلّمات لضمان الرّجوع إلى المكتسبات القبلية قصد إنمائها و تثبيتها و إعادة استثمارها.

ـ مراعاة توزيع محتويات التعلّم توزيعا متوازيا و منسجما بين جميع المقاطع التي تهدف إلى تحقيق الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.

ـ تحقيق الترابط بين جميع ميادين اللغة العربية (فهم المنطوق و التعبير الشفوي و فهم المكتوب و التعبير الكتابي).

ـ مراعاة الفترة الزمنية الكافية و التي تسمح بانجاز الوضعيات التعلّمية و الوضعيات الإدماجية و حل الوضعية الانطلاقية و دمج الموارد و توظيفها في حل الوضعيات التقويمية.

كيفية تسيير حصص القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي

انطلاقا من أنموذج مخطط التّناول خلال الأسبوع المقترح في الوثيقة المرافقة للمنهاج، فقد تمّ اعتماد نصوص محوريّة متنوّعة للاستماع والفهم، متبوعة بالصّور والمشاهد للملاحظة والتّعبير، مدعومة بأنشطة متنوّعة في القراءة والكتابة، تمكّن المتعلّم من الممارسة والمشاركة الفعّالة والهادفة في بناء تعلّمه واكتساب الموارد المستهدفة في كل محور، وذلك تبعا للوضعيات الآتية:[1]

الحصّة [1] فهم المنطوق(أستمع وأفهم): المدّة (45 د)

تقديم نصّ محوريّ هادف مرتبط بتنمية مهارات الاستماع والفهم وممارسة عملية التعلّم الهادفة إلى التّحكّم في فهم المنطوق(الفهم، التّواصل، الاستنتاج)، وبأسئلة توجيهية ومناقشة بسيطة لمضمون النّصّ يؤدّي إلى تفصيل أحداثه، وهنا

[1] ـ دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر سنة 2016 ص15.

الأستاذ يتناول الوضعيات بوسائل مختلفة تجنّبا للرّتابة والملل، مثل استغلال المناسبات، تمثيل الأدوار بين المتعلّمين.

ملاحظة هامّة:

تقدّم هذه الحصّة من خلال قراءة الأستاذ للنّصّ قراءة متأنّية، معبّرة، منغّمة، وبإيحاءات مناسبة، واحترام علامات الوقف، وإعادة القراءة عدة مرّات حسب الحاجة.

- **ما يجب مراعاته في الحصّة [1]**

1. عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/ اللغوي/ اللّفظي/ الملمحي (الإيحاء؛ الإيماء)
2. تجزئة النص المنطوق ثم أجرأة أحداثه
3. اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.

الحصّة [2] التعبير الشفوي (ألاحظ وأعبّر عن المشهد): المدّة (45 د)

في هذه الحصّة، يتمّ عرض مشهد أو صورة معبّرة، مرتبطة غالبا بمفهوم النّصّ يتمكّن من خلاله المتعلّم عن طريق الملاحظة والتأمّل من التّعبير الشّفويّ حسب مستواه المعرفي القبلي، إثراء للنّص وتحكّما في توظيف مكتسباته اللّغوية، وترجمة أفكاره. ودور الأستاذ هنا هو التّوجيه والتّشجيع والمرافقة، وعليه أن يترك الحرّيّة للمتعلمين للمحاولة وممارسة التعبير بإمكانياتهم اللغوية الخاصّة. وللأستاذ الحرّيّة في استنطاق المشهد وفهم المنطوق من خلال طرح أسئلة مناسبة من إنتاجه وترك الحريّة لإجابات التلاميذ المختلفة وفق ما يقتضيه التدريس بالكفاءات) تحقيق كفاءة ميدان فهم المنطوق).

- **ما يجب مراعاته في الحصّة/**
- التحاور حول النص المنطوق باستعمال سندات- مألوفة أو جديدة-والتعبير عنها انطلاقا من تعليمات محددة تؤدي إلى تفصيل مضمون كل سند.

الحصّة [3] التعبير الشفوي (أستعمل): المدّة (45 د)

في هذه الحصّة، يتمّ التركيز على استعمالات الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالّة، وينصبّ الجهد في هذه الحصّة على أسئلة حواريّة تعين المتعلّمين

على إعادة ترتيب وتركيب أحداث النّصّ وتمكينهم، من إدراك القالب (الصّيغة (واستخدامه استخداما صحيحا ومتنوّعا في وضعيّات مختلفة.[1]

- **ما يجب مراعاته في الحصّة:**

1. ترتيب وتركيب أحداث النص شفويا والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة.
2. مسرحة الأحداث.

الحصّة [4] أنتجُ شفويا: المدّة (45 د)

وفيها يُدعى المتعلّم إلى إنتاج شفوي (إنتاج نص شفوي مماثل للنّصّ المنطوق، انطلاقا من سندات)

الحصّة [5] القراءة الإجماليّة: المدّة (45 د)

- موقع الحصّة من كتاب المتعلّم في المحطّة (أبني وأقرأ:)

يستخرج المتعلم الكلمات والجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير مع كتابتها على السبورة وقراءتها بمشاهد وبدونها، وفق الخطوات التاليّة:

1. استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير.
2. قراءة الجمل مكتوبة ثم تثبيتها بالمشاهد
3. تدريبات قرائية مثل: (تشويش وترتيب للجمل ثم للكلمات)
4. إعادة تقديم الجمل ناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض عليه
5. تدريبات قرائية مثل: (تغيير بعض الكلمات في الجمل – قراءة الكلمات الملونة "المشكلة للرصيد" في الجملة ...إلخ)

الحصّة [6] المحفوظات: المدّة (45 د)

يحفظ المتعلّم قطعة شعريّة قصيرة مرتبطة بفكرة المحور، قصد إثراء رصيده اللغويّ وتنميّة ملكة الحفظ والاستظهار وتذوّق الحسّ والجماليّ لديه، وإضفاء جوّ المرح والبهجة لدى الأطفال.

---

[1] ـ **دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر سنة 2016 ص/1615.**

الحصّتان [7 و8] القراءة والكتابة (تجريد الحرف الأوّل): المدّة (90 د)

تتضمّن الحصّة أعمالا ومَهمّات متنوّعة يمكن تبويبها في العناصر التالية:

- استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة.
- التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولة...) منفردا مركبا وفي وضعيات مختلفة
- كتابة الحرف على كراس القسم.
- القراءة في الكتاب (مع مراعاة مختلف المهارات القرائية.)

أمّا كتاب المتعلّم فقد سلك الخطوات التالية في تسيير الحصّة [تجريد الحرف الأوّل]، كما يلي:

أكتشف [اكتشاف الحرف وقراءته]

- يكتشف المتعلم الحرف الأول انطلاقا من عرض المشهد أو الصّيغة لاستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعيّاته المختلفة.

أتعرّف على رسم الحرف [كتابة الحرف المكتشف]

- التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كرّاس المحاولة،) منفردا ومركّبا في وضعيات مختلفة.
- كتابة الحرف على كراس القسم، وتدريب المتعلّم على احترام مقاييس الكتابة.

الحصّة [9] القراءة الإجماليّة: المدّة (45 د)

- تجريد الحرف الثاني باستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة.
- التدريب على كتابة الحرف (على الألواح ، العجينة ، كراس المحاولة ...) منفردا مركبا وفي وضعيات مختلفة.
- كتابة الحرف على كراس القسم.

القراءة في الكتاب (أقرأ وأتعرّف، أحسّن قراءتي)مع مراعاة مختلف المهارات القرائية.

الحصّة [10] أقرأ و أثبت: المدّة (45 د)

- تثبيت الحرف الثاني في كلمات انطلاقا من صور، تعابير، ألفاظ...إلخ
- تكملة كلمة "كتابة" بالصوت الناقص
- كتابة الحرف أو الكلمة أو الجملة على كراس القسم "إملاء".
- إملاء كلمات أو جملة في دفتر الأنشطة.
- دراسة الظواهر اللغوية الواردة في المخطط السنوي وكتابتها

في حصص الإدماج و التعبير الكتابي

- على الأستاذ يمارس أنشطة الإدماج في تكامل و انسجام،لا منعزلة عن بعضها البعض، و لا تكون بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى لإرسائها أو تنميتها خلال السنة.
- على الأستاذ أن يراعي تناسب و علاقة الأنشطة و الوضعيات المقترحة مع حصص الأسبوع واحتياجات المتعلمين و له الحرية في اختيار و اقتراح الأنشطة المناسبة.
- تفعيل عملية التقويم للمتعلمين.
- أن تعطي الأنشطة لمحة عن ما حققه الأستاذ في حصص الأسبوع.[1]

- مهارات المنهج الصوتي :

- مهارة رصد المقطع :تمييز المقاطع والتلاعب بها في كلمة.
- مهارة رصد القافية :معرفة الكلمات التي لها نفس القافية وتحديدها وإنتاجها.
- مهارة العزل :تعرف المقاطع الصوتية المكونة للكلمة بعزلها.
-مهارة التفييء :تعرف كلمات يتكرر فيها صوت معين.
-مهارة الدمج :الاستماع إلى سلسلة من المقاطع الصوتية والجمع بينها لتكوين كلمة.
- مهارة التقطيع :تجزيء الكلمة إلى وحدات أو قطع صوتية (صوامت ومصوتات).
-مهارة الحذف :تعرف الكلمة المتبقية بعد إزالة مقطع صوتي منها.

[1] **- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،مناهج الجيل الثاني ،جماعة من الأساتذة و المفتشين ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2016 ص15 و 16.**

- مهارة الإضافة :هي عملية عكسية لمهارة الحذف وتتم بإضافة مقطع صوتي إلى كلمة للحصول على كلمة أخرى.
- مهارة التعويض :تعويض قطعة صوتية لتشكيل كلمة أخرى.
- مهارة التجزيء المقطعي :تعيين كل المقاطع الصوتية المكونة للكلمة عن طريق العد أو التصفيق أو الخطوات.

المنهجية المعتمدة في تسيير حصص الخطّ:

إنّ الطّريقة التحليلية والتركيبية المعتمدة في تسيير نشاط القراءة هي نفسها المعتمدة في تسيير نشاط الكتابة،وتهدف هذه الطريقة في الطّور الأول من التعليم الابتدائي إلى نقل المتعلّم من الفعل القرائي إلى الخطّ و الكتابة، و الخطّ مهارة و ممارسة يدوية ،تحتاج إلى الكثير من العناية و الاهتمام و الانتباه، فمن خلال مجموعة من الأنشطة الكتابية، يتدرب المتعلّم في المرحلة الأولى على رسم الخطوط و الأشكال قصد التحكم في مسك القلم بين السّبابة و الإبهام والوسطى والاعتدال في الجلوس و احترام مقاييس و اتجاه مسارات الكتابة،ليباشر المتعلّم بعدها في رسم الحروف والكلمات و الجمل،و وضع علامات الترقيم في أماكنها المناسبة ومن هنا يعمل المعلّم على رصد الصعوبات و إحصائها ومعالجتها،فتحسين الخط يعتبر من أولويات العملية التعليمية في هذا الطّور تحديدا،فإذا المعلّم لم يراع هذا الجانب كانت النتائج سلبية على المتعلّم ،بحيث يكون خطّه غير مقروء و يشكل صعوبة في فهمه من طرف المعلّم أولا و من طرف الأولياء ثانيا،إذ صارت كتابة أبنائهم موضع السّخط و التذمر و الشكوى لما أصابها من تشويه و قبح و فساد، فإذا المعلّم لم يعالج هذه الصّعوبات في حينها،تصير عادة سيئة يصعب تقويمها و تصحيحها،و تصير عائقا أمام التواصل الكتابي في المراحل التالية . لذلك لابد للمعلّم أن يكون اهتمامه بالخطّ مستمرا.وحتى يتم تعليم الخطّ في أحسن الظروف، لابد من المرور عبر مجموعة من الخطوات المدروسة و المنظمة:

- الحرص على تعويد المتعلمين على الجلسة المعتدلة و كيفية مسك القلم و وضعية الكراس على المنضدة و احترام مقاييس الكتابة و اتجاهاتها و كذا نظافة الكراس.
- التأكد من وجود الأدوات الكتابية اللازمة مع جميع المتعلّمين.

ـ حسن اختيار مادة الخط من حيث المضمون و الحجم و التي سيحاكيها المتعلّمون، مع ربطها بنشاط القراءة.
ـ يعرِض المعلم النموذج المختار للخط (بإحدى الوسائل التعليمية المتاحة)، ويكلف المتعلّمون بقراءته، ويناقشهم في معناه دون إطالة.
ـ عناية المعلم بالنموذج و حسن عرضه على السبورة؛ مع دفع المتعلّمين إلى ملاحظة و متابعة حركة اليد أثناء الكتابة، مبينًا أجزاء الكلمة، ومحدِّدًا كل جزء منها؛ لتيسير محاكاة المتعلّمين لها.
ـ يقسم المعلم السبورة إلى قسمين، القسم الأيمن للنموذج، والقسم الأيسر للشرح والتمثيل.
ـ يكتب المعلم النموذج على الجانب الأيمن من السبورة.
ـ الإدراك البصري للنموذج المطلوب ، وذلك بملاحظة حروفه وتمييزها.
ـ التدريب اليدوي بالتكرار والمحاكاة على الرمل و في الفضاء و على الألواح و دفاتر المحاولة،وبحيث تعد من أهم الخطوات التي يمارسها المتعلمون بمقتضاها يتم تجاوز الصعوبات و تطوير المهارات المستهدفة.
ـ يتجول المعلم بين الصفوف، يوجه ويرشد المتعلّمين إلى مواطن الأخطاء التي وقعوا فيها، بشكل فردي أو جماعي، بحسَب ما تقتضيه الضرورة.
ـ تشجيع المتعلّمين المجيدين بالثناء عليهم و عرض كتاباتهم على زملائهم، و الحث على بذل المزيد و خلق جو من التّنافس الشّريف.
ـ مساعدة الذين يواجهون صعوبات أثناء الكتابة مع إعداد خطة علاجية مناسبة و دراسة الأسباب و تحليلها،كعدم التحكم في مسار القلم لضعف عضلات اليد أو الأصابع ،أو قصور في البصر و غيرها من الأسباب و التدرج بهم في التدريب و المحاكاة مع التشجيع و الثناء.

الضعف القرائي و الكتابي و أساليب معالجته:

تعد القراءة والكتابة من أهم المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها المتعلم في الطور الأول من التعليم الابتدائي،و بغية تحقيق هذا الغرض تعددت عمليات الإصلاح و تجديد المناهج و الطرائق و الاستراتيجيات، على الرغم من ذلك فإنّ المتعلم يعاني من وجود صعوبات جمة اكتساب مهارتي القراءة أو الكتابة، كأن يقرأ بشكل غير صحيح،أو يكتب الكلمات بشكل خاطئ دون ترك مسافات بينها و دون رسم الحروف حسب المقاييس و الضوابط الكتابية، وهذا ما يستدعي

معرفة علاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة ومعرفة العوامل المسببة لذلك للعمل على حلها وتدريب المتعلم على القراءة والكتابة بشكل صحيح.

صعوبات تعلم القراءة (READING DISORDER)

تكون قدرة الطفل عند القراءة أقل من مستوى ذكاءه أو عمره (وذلك يتم عن طريق اختبارات نفسية معينة) . أيضا هذا الضعف يؤثر على مستوى الطفل في المدرسة من ناحية درجاته فهو ضعيف في مادة القراءة، ولكنه جيد في المواد الأخرى . وأحيانا تراه يقرأ الكلمة صحيحة في أول الصفحة، ثم إذا تكررت في سطر آخر قد ينطقها بصورة خاطئة . إن الضعف في التركيز يؤدي إلى ضعف في استرجاع الحروف، ومعرفة أصواتها. ولعل من أبرز الصعوبات القرائية:

- صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته.
- صعوبة في تكوين كلمات من مجموعة من الحروف
- صعوبة تذكر أسماء الحروف وأشكالها.
- قلب الحروف أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة
- قراءة الكلمات البسيطة خطأ، أو حذفها كلية أثناء القراءة.
- التعثّر أثناء قراءة الكلمات الطويلة.
- فهم ضعيف أثناء القراءة الشفهية أو الصامتة.
- قراءة شفهية بطيئة ومجهدة.
- صعوبة في التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل: الباء والنون إذا وردتا في أول الكلمة خاصة.
- صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة.
- صعوبة في التعرف السريع على الكلمات وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغربية لغرض نطقها.
- مشكلة كبيرة في معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تمثل بالحروف الهجائية.
- حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها عند قراءة عدد من التلاميذ[1].

صعوبات التعلم في الخط:

[1] ـ دليل استخدام كتاب اللغة العربية،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية2017،ص115/114.

يعتمد الخط اعتمادا كبيرا على عنصرين أساسيين هما: السرعة والوضوح. وهذه من النواحي التي يجد التلاميذ المعنيين صعوبة في تحقيقها، فالكثير ممن لديهم صعوبات تعلم يكتب بخط غير واضح. كما تظهر صعوبة التعلم في:

- عدم القدرة على التحكم في حجم الحرف.
- عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة، أو بين الكلمات.
- الانحراف عن السطر إما إلى أعلى أو إلى أسفل.
- الميلان المخل عن الخط العامودي للحرف الرأسية.

ومن الجدير بالذكر أن بعض التلاميذ يعاني من عدم القدرة على تحريك القلم حركة مرنة، ومنهم من يجد صعوبة في الإمساك بالقلم، وفي التآزر بين العين واليد. الأمر الذي ينتج عنه صعوبات الكتابة عند هذه الفئة من الأطفال والتي تؤدي بهم إلى:

- صعوبة كتابة الأفكار وتسلسلها على الورق.
- عدم تنظيم الفقرات.
- كثرة الأخطاء الإملائية أثناء الكتابة.
- صعوبة مراجعة وتعديل ما قد كتبه من قبل.
- غير واثق من استخدام اليد اليمنى أو اليسرى.
- قدرة بطيئة أو ضعيفة على الكتابة باليد.
- العمل المكتوب غير مرتب ويتسم بالفوضى.
- صعوبة نسخ الأعمال المكتوبة.
- ضعف في المهارات الحركية الدقيقة.

وهذا كله يؤدي إلى صعوبات الكتابة (الديسجرافيا Dysgraphia) التي قد تصاحب صعوبات القراءة، و أيضا قد تصاحب ضعف الفهم والتعبير اللغوي الذي تلازمه في الصفوف اللاحقة؛ إن لم تجد التشخيص والعلاج اللازم لحالته.

آليات تشخيص صعوبات تعلم القراءة و الكتابة:

يعتمد التشخيص في القراءة والكتابة على وسائل يمكن إيجازها فيما يلي:

1 ـ الملاحظة :الاعتماد على ملاحظة المستمرة للمتعلم أثناء القراءة داخل القسم أو المكتبة، وتعتبر الملاحظة الدقيقة المنظمة التي تستخدم فيها بطاقات، وجداول خاصة أكثر دقة من الملاحظة العابرة.

2- الاختبارات:وتعتبر الاختبارات وسيلة تقويم فاعلة تعتمد إلى حد كبير على موقف أكثر موضوعية من حيث القدرة على القراءة السليمة و الكتابة الصحيحة، ومن حيث تصحيح الإجابات، كما أنها تساعد في الوقوف على المستوى الحقيقي للمتعلمين .[1]

3 - دراسة الحالة:وتعتبر أشمل الوسائل وأدقها لتشخيص الضعف في القراءة والكتابة ؛ حيث إن جمع البيانات عن المتعلم من حيث الظروف الاجتماعية و البيئية التي تساعد على تشخيص الصعوبات التي يعاني منها المتعلّم سواء أكانت في القراءة أم في الكتابة.

توجيهات و أساليب علاجية:

من الملاحظ قلّة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع على المستوى البحث الأكاديمي في الجزائر، خصوصاً في تناول هذه الطريقة و الاهتمام بالوعي الصوتي لدى الأطفال الأسوياء وذوي صعوبات تعلم القراءة و الكتابة. الأمر الذي يتطلب المزيد من الاهتمام والعناية بتسليط الضوء من خلال الدراسات والبحوث العلمية ،و من الإجراءات العلاجية نذكر ما يلي:

- ضرورة التركيز على فاعلية البرامج التعليمية في تحسين الوعي الصوتي تحديداً في مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي

- -إعداد أدلة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، تشرح بصورة تفصيلية علاج صعوبات القراءة والكتابة التي يعني منها تلاميذ الطور الأول في القراءة الجهرية ،مع تقديم أمثلة تطبيقية عن كيفية تدريسها، وعلاجها.
- ضرورة تدريس مهارات الوعي الصوتي في مقررات طرق تدريس اللغة العربية بمراكز التكوين البيداغوجي و كذا المدرسة العليا لأساتذة، وتقويم نتائج الطالب المعلم في ممارستها أثناء تدريس القراءة الجهرية .
- بحث مدى فاعلية البرامج المعتمدة على المنهج الصّوتي - الخطي في علاج الصعوبات القرائية و الكتابية وتعديلها بالشكل المناسب.
- العمل على تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء البرامج العلاجية واستراتيجيات التدريس الحديثة.
- ضرورة إقامة اختبار التهجئة واختبار تحصيلي في مهارات القراءة في مراحل التعليم الأولى.

---

[1] - دليل استخدام كتاب اللغة العربية،السنة الثانية من التعليم الابتدائي،جماعة من الأساتذة و المفتشين،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،سنة2018/2017 ص 114.

- أهمية تفعيل المنهج الصوتي في تدريس القراءة حيث أن تعليم الأطفال أصوات الحروف في سن مبكرة يسهم و بشكل كبير في تلافي حدوث صعوبات قرائية مستقبلاً.
- تنبيه الأساتذة و المعلمين إلى أهمية الوعي الصّوتي ـ الخطّي كمدخل لعلاج صعوبات مهارات القراءة والكتابة.
- ضرورة التزام المعلم باستخدام اللغة العربية الصحيحة من حيث إخراج الحروف من مخارجها الصوتية الصحيحة حتى يكون نموذجا يحتذي به التلاميذ مع الابتعاد عن العامية لتربيتهم على العادات اللغوية السليمة عند أدائهم اللغوي.
- ضرورة إجراء دراسات مسحية للتعرف على الحجم الحقيقي لصعوبات تعلم القراءة و الكتابة في أوساط التعليم الابتدائي و العمل على معالجتها، وفق مخطط مدروس بعيدا عن العشوائية .
- تقعيد مقاييس رسم الحروف في الصفحات الأولى من دفتر النشاطات الكتابية.
- تثمين مادة الخطّ و تقديرها بعلامة تدخل في حساب المعدلات،قصد لفت العناية و الانتباه.
- تحفيز الطلبة والأساتذة الأكاديميين على دراسة هذا الموضوع بشكل موسع و مفصل.
- -التركيز على إسناد أقسام الطور الأول لأساتذة ذوي خبرة و كفاءة، لتعليم التلاميذ القراءة والكتابة.
- -إدراج تقنيات جديدة في تعليم القراءة والكتابة مثل الألعاب التربوية من اجل خلق الرغبة في القراءة.
- تفعيل دور الأسرة في متابعة أبنائهم و مراقبة واجباتهم المنزلية و تواصلهم مع المدرسة بغية تحسين المردود الدراسي.

الخـاتمـــة

وخلاصة القول أن للمنهج الصوتي ـ الخطي أهمية بالغة في تعليمية القراءة والكتابة في الطور الأول من التعليم الابتدائي ،حيث يمر المتعلّم بمراحل فعليه، بداية من إدراك أن الجملة تتألف من كلمات وأنه يستطيع تفكيك الكلمات إلى مقاطع ومن ثم إلى أصوات. و أي خلل على هذا المستوى يؤدي إلى صعوبات في قراءة و الكتابة ،و في تحليل الكلمات مما يؤدي إلى بطؤ في القراءة وإلى أخطاء كحذف بعد الأحرف وبالتالي عدم فهم المقروء. فقراءة الكلمات بدقة وسرعة تعتبر عامل أساسي في فهم المقروء. فالقراءة هي تحليل الرموز الكتابية وربطها بأصواتها المناسبة لإصدار الكلمات وفهمها. أما الكتابة فهي استقبال سمعي للوحدة الصوتية من ثم تحليل هذه المدخلات السمعية وترجمتها إلى رموزها الكتابية المناسبة.

كما تكمن أهمية المنهج الصوتي ـ الخطي من منظور آخر في أن تعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، وكي يصبح المتعلم قارئا فاعلا يتوجب عليه تعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، والمعرفة بأن الكلمات تتكون من صور صوتية غير متلاصقة تعد أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها، والحاجة إلي الوعي الصوتي لا تتمثل في أهميته بالنسبة للقراءة فحسب بل يساهم بشكل كبير في تطوير المهارات الكتابة
إن عملية تعلم القراءة والكتابة ترتبط أساسا بنظام أبجدي، مما يوجب على المتعلم إدراك كيف يعمل النظام الكتابي، وإدراك هذه الفكرة يتطلب معرفة الأصوات و المقاطع من خلال التدريب على الوعي الصوتي، وأن هذه الأصوات تمثلها رموز مكتوبة، هذا الإدراك مفيد في تعرف علاقات الصوت بالرمز الكتابي، و كذا عملية التهجي و فك الرموز، والتعرف على الكلمات.

نظرا لأهمية المنهج الصوتي ـ الخطي، يستوجب علينا أن نخصص الوقت الكافي لتدريباته و أنشطته، و العمل على إنجاح العملية من حيث البرمجة و التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وفقا لقدرات و حاجات المتعلم و استنادا إلى نتائج الدراسات و الأبحاث في هذا المجال ، مع تأكيد العلاقة بين ميداني فهم المقروء و فهم المكتوب و التي تتحقق في المستويين الصّوتي و الخطّي.

و أخيرا نحمد الله الذي وفقنا في إنجاز هذا البحث و نسأله تعالى التوفيق و النجاح.

قائمة المصادر و المراجـع

1- القرآن الكريم،مصحف التجويد،رواية ورش،دار المعرفة،دمشق ط1 1999.

2ـ د إبراهيم أنيس و مجموعة من الباحثين ، المعجم الوسيط، دار الأمواج ،بيروت لبنان،ط2 سنة1999م.

3- ابن سينا،رسالة أسباب حدوث الحروف،تح محمد حسان الطيّان،مجمع اللغة العربية،دمشق،1982.

4- ابن الجزري،الروضة الندية شرح متن الجزرية،المكتبة الأزهرية للتراث،ط1 سنة2001.

5- أبو الفتح عثمان بن جني ، سر صناعة الإعراب، من تحقيق أحمد رشدي شحاتة عامر و محمد فارس ، دار الكتب العلمية بيروت ط1 سنة2000 .

6 ـ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية و التطبيق،دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة، ط4 سنة2013م.

7- أحمد شوحان ،رحلة الخط العربي من المسند ...إلى الحديث،منشورات إتحاد الكتاب العرب ،سنة 2009م دمشق،.

8- بدر الدين بن تريدي،قاموس التربية الحديث،منشورات المجلس، الجزائرسنة2010م،ط1.

9- جمال بن إبراهيم القرش ، دراسة المخارج و الصفات،مكتبة طالب العلم،مصر،ط1 سنة2012.

10- حسن عباس ، خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العرب 1998.

11- د سمير عبد الوهاب و د محمود جلال و د أحمد علي الكردي،تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، مصر،ط2 سنة2004م.

12- الطيب بن جامعة،تعليمية الصّوت اللغوي في المستويات الدنيا،رسالة الدكتوراه،جامعة ابن باديس،مستغانم،السنة الجامعية 2008/2007.

13- العالية حبّار،تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد،أطروحة دكتوراه،جامعة تلمسان،السنة الجامعية،2018/2017.

14- د عادل الألوسي، الخطّ العربي: نشأته و تطوره،مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة ،ط1 سنة2009م.

15- د عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،موفم للنشر، الجزائر ط1 سنة2012م.

16- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى ،مؤسسة الرسالة ناشرون ط1 سنة 2012م

17- د عبد الله قلي و د فضيلة حناش،التربية العامة،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الحراش، الجزائر،سنة 2009م.

18- د غانم قدوري الحمد،المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار للنشر و التوزيع، الأردن،ط1 سنة 2004م.
19- فؤاد محمد عيسى ، المناهج (مفهومها،أسسها،عناصرها،تنظيماتها) ، جامعة المنصورة سنة 2002م.
20- فريدة شنان و مصطفى هجرسي،المعجم التربوي،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر سنة2009.
21- د مبارك مبارك ، معجم المصطلحات الألسنية،دار الفكر اللبناني، ط1 سنة 1995.

22- محمد الدريج و مجموعة من الباحثين ،معجم مصطلحات المناهج و طرق التدريس ، الرباط ،سنة 2011.

23- محمد بن علي بن علي خيرات وغريري ، أثر مخرج الحرف وصفته في تصريف الكلام، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى ، مصر 1998.

24- محمد الصّالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،دار الهدى ،الجزائر،ط1 سنة2012.

25- محمد عزام، مصطلحات نقدية من التراث الأدبي العربي، وزارة الثقافة، دمشق، 1995.

26- محمود السعران ،علم اللغة مقدمة للقارئ العربي،دار الفكر العربي،ط2 سنة1992م.

27- محمود عبود و مجموعة من المفتشين و الأساتذة، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر سنة 2016.
28- محمد مكسي، الدليل البيداغوجي مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن ط2003 . 29- مكي درار، المجمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية،دار الأديب للنشر و التوزيع، السانيا الجزائر ط1 سنة 2004.
30- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية،دار البارودي - عمان الأردن، 2006.

وثائق و سندات تربوية:

1- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،مناهج الجيل الثاني ،جماعة من الأساتذة و المفتشين ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2016.
2- دليل استخدام كتاب اللغة العربية،السنة الثانية من التعليم الابتدائي،جماعة من الأساتذة و المفتشين الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،سنة2017.
3- المنهج الصّوتي - الخطّي في تعليم اللّغة و تعلّمها، وزارة التربية الوطنية 2018.
4- مناهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية 2016.
5- منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الجيل الثاني،وزارة التربية الوطنية2018.

6- منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي،الجيل الثاني،وزارة التربية الوطنية2018.
7- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية 2018.
8- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية 2018.
9- كتابي في اللغة العربية،السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2017 .
10- كتابي في اللغة العربية،السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2017 .
11- المرجعية العامة للمناهج،اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ط2016.

ملخص مذكرة الماستر

لاشك إنّ المهتم بالتطورات الحاصلة في نظريات التعلّم و التعليم،يدرك قيمة المنهج الصّوتي ـ الخطّي في تعليمي القراءة في الطّور الأول من التعليم الابتدائي،إذ أنّ الصّوت هو المنطلق التأسيسي لتجويد الفعل القرائي في عملية التفكير و التفسير للرموز المكتوبة ، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وَفقًا لخبرات القارئ الشخصية،هذا المنهج الذي يؤكد على المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة، و ينطلق المنهج الصّوتي ـ الخطّي من التحليل الصوتي و المقطعي للكلمة،قصد التمييز بين الأصوات و الحروف و التعرف على رموزها الكتابية، و العمل على تحويل القارئ المبتدئ إلى قارئ متمرس، له القدرة على ربط الصّوت بالحرف و التمييز بين حركاته القصيرة و الطويلة،وكذا القدرة على النطق السليم و إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة،إنّ الصعوبات على مستوى الوعي الصوتي تنبئ بالصعوبات على مستوى القراءة والكتابة لاحقاً و تشكل للمتعلم عائقا كبيرا في طريق التعلم.

نظرا لأهمية هذا المنهج ارتأيت أن يكون موضوع بحثي "تعليمية القراءة بين المنهج الصّوتي و الخطي في الطور الأول من التعليم الابتدائي،وقد حاولت في هذا البحث شرح بعض المفاهيم الأساسية في بحثنا،وقد حاولت في الفصل الأول الوقوف على مجهودات العرب قديما في الدرس الصوتي و عرض النتائج التي توصلوا إليها ،كما قمت بعرض تاريخي للتطوات التي عرفها الخط العربي عبر تعاقب العصور،أما في الفصل الثاني فقد قمت بتحليل طريقة تسيير نشاط القراءة و الحطّ كما تطرقت إلى الصعوبات القرائية و الكتابية في هذا المستوى.

اعتمدت في إعداد هذا البحث على آليتي الوصف و التحليل بجمع الملاحظات من الزيارات المكثفة للأساتذة الذين يدرسون في الطور الأول من التعليم الابتدائي و كذا الاعتماد على آراء و ملاحظات الأساتذة و المعلمين و الزملاء المفتشين التربويين في المقاطعات الأخرى،وكذا البحث المكتبي بقراءة الكتب و المناهج التربوية و الأدلة و الوثائق و جمع المعلومات و تحليلها و مقارنتها و تفسير الظاهرة المبحوثة، و بغية الإحاطة بالإشكالية و معالجتها

وفي الخاتمة حاولت قدر المستطاع أن أشير إلى أهمية المنهج الصوتي الخطي في تعليمية اللغة من حيث تنمية قدرة المتعلم في الوعي بالصوامت و الصوائت و المقاطع و المهارات الصوتية و كذا الوعي بالظواهر الصوتية،كما أشرنا إلى أهمية المنهج الصوتي و الخطي في معالجة الأخطاء القرائية و الكتابية في الطور الأول من التعليم الابتدائي.