الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
جامعة 8 ماي 1945 قالمة — UNIVERSITE 8 MAI 1945-GUELMA
كلية الآداب واللغات — Faculté: des lettres et des langues
الرقم:.....N°:.....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

(تخصص:لسانيّات تطبيقيّة)

تعليم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ"
دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ
لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة –أنموذجًا–

إعداد:
–مريم بهلول
–خديجة مروش

إشراف الدّكتورة:
–حدّة روابحية

تاريخ المناقشة: 26سبتمبر2020

الاسم واللّقب	الرّتبة	الصّفة	الجامعة
د.عبد الغاني بوعمامة	أستاذ محاضر"ب"	رئيسًا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
د.حدّة روابحيّة	أستاذة محاضرة "أ"	مشرفًا ومقررًا	جامعة 8 ماي1945 قالمة
د.جمال بن دحمان	أستاذ مساعد "أ"	ممتحنًا	جامعة 8 ماي1945 قالمة

السّنة الجامعية: 2020/2019.

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

نحمد الله سبحانه و تعالى على كل ما وهبنا من نعم حتّى وصلنا إلى مكاننا هذا بدءا من نعمة الإسلام العظيمة التي لا تدانيها نعمة و الصّلاة و السّلام على المبعوث رحمة للعالمين و على خلفائه الرّاشدين وأصحابه الميامين، و على كل من سلك سبيل الرّشاد إلى يوم الدّين .

لا يسعنا إلّا أن نحني جباهنا ساجدين للمنعم الأكبر شكرًا و حمدًا، ولابد من الإشادة بفضل أهل الفضل مصداقًا لقوله صلّى الله عليه وسلم: (من لا يشكر الله لا يشكر النّاس)

لذا فإنّنا نتقدم بالشّكر الجزيل و العرفان الوفير للدّكتورة " حدّة روابحيّة " على المجهودات المبذولة الّتي لم تبخل بها علينا، كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة على قراءتهم لهذه الدّراسة، وتصحّيحهم لما ورد ضمنها من أخطاء.

مقـــدّمـة

يعدّ التّعليم عمليّة منظّمة وشاملة تهدف إلى إكساب المتعلّم المعارف والمهارات اللّسانيّة، وكذا القيّم الجديدة بطريقة محدّدة وبأهداف مسطّرة ومعروفة، قصد إعداد متعلّم مثقّف ومتغيّر قادر على التّصرّف بشكل صحيح نطقًا وكتابةً؛ حيث يحصُلُ المتعلّمون على تلك المهارات الأربع **(الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة)** والّتي من شأنها تغيّير سلوكهم للأحسن.

وتمثّل **"مهارة القراءة"** عماد العمليّة التّعليميّة التعلّميّة؛ حيث يعمد المعلّم إلى إكسابها للمتعلّمين باستعمال الطّرق والاستراتيجيات والوسائل النّاجعة لتنميّها ، ليس لكونها مصدرًا أساسيًا للمعرفة فقط، بل لأنّها مهارةٌ تؤدي إلى ترسيخ المعلومات، إلى جانب توسّيع ثقافة المتعلّم بعدّها نشاطًا يجمع بين ما هو عقليّ وفكريّ من جهة، ونقطة ارتباط بين المواد التّعلّيميّة المتنوّعة.

فالقراءة مفتاحٌ للعلوم وتنوّيرٌ للعقول، فقد كانت أوّل لفظ أنزله **الله تعالى** على رسوله **"محمد صلى الله عليه وسلّم"** لقوله تعالى: **"اقرأْ باسمِ ربّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ (4) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)".[1-5 سورة العلق].**

وهذا دليل كافٍ على أهميّة القراءة ودورها الفعّال، فهي تعدُّ وسيلة اتّصال مهمّة، كونها البوابة الّتي نَلِجُ من خلالها إلى عالم المعارف لارتباطها بمختلف المجالات والعلوم التي لها علاقة باللّغة؛ والدّراسات .

لذا جاءت هذه الدّراسة للإجابة عن إشكاليّة كبرى مفادها :

– ما هو أثر "علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ" في تنميّة مهارة القراءة لمتعلّمي السّنة أولى ابتدائيّ؟

أمّا الدّراسات الّتي تناولت مثل هذا الموضوع نذكر:

دراسة الباحثة **"مروة دياب أبو زيد عبد الله"** بعنوان: **"أثر استراتيجيّة الوعي الصّوتيّ في تنمية مهارات القراءة الجهريّة وفاعليّة الذّات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة" – رسالة ماجستير–** والّتي أفادتنا في التّعرّف على أهم الأساليب المتبعة في تعليم مهارة القراءة في ضوء علم الأصوات، إلّا أنّها ركزّت على أحد مكوّنات مهارة القراءة ولم تتضمن البقيّة، الأمر الّذي حثنا على توسيع مجال البحث في هذا الموضوع.

دراسة **"سميرة ركزة"** و**"فايزة بنت صالح الحمادي"** بعنوان: **"أهمية الوعي الفونولوجيّ في تعلّم مهارة القراءة"**، الّتي أصدرتها مجلة تاريخ العلوم في عددها السّابع، إذ استطعنا من خلالها التّعرّف

على أهميّة استراتيجيّة الوعي الصّوتيّ في تحصيل كلّ من "**الفهم القرائيّ، حسن الأداء، الرّصيد اللّغويّ**".

عملت هذه الدّراسات على إثبات المكانة البارزة لمهارة القراءة خاصة في المراحل الأولى من التّعليم، إذ يتجلى خلالها أثر كلّ من "**علم الأصوات**" و"**علم الأصوات الوظيفيّ**" في تعليميّة أصوات اللّغة العربيّة لمتعلّم المرحلة **الابتدائيّة**، ونخصّ بالذّكر **السّنة الأولى ابتدائيّ**، لأنّ هذه المرحلة تولي اهتمامًا وعنايةً خاصة بدراسة الصّوت بعدّه وسيلةً ضروريّةً لتعلُّم المهارات اللّسانيّة الأربع، كما تشكّل "**مهارة القراءة**" العمود الفقريّ الّذي يغذي المردود العلميّ للمتعلّم في مراحل تعلّيمه المتقدّم، فهي أساس البناء اللّغويّ، وعليها يتوقّف إنتاج المتعلّم أو يتحسّن.

لذلك خصّصنا هذه الدّراسة لتتبّع نتائج "**علم الأصوات**" و"**علم الأصوات الوظيفيّ**" المتضمّنة في "**دليل المعلّم**" الخاص بالسّنة أولى من التّعلّيم الابتدائيّ ميدانيًّا؛ حيث يمكن أن نستشّف تلك الإسقاطات في الواقع التّعليميّ التّعلّمي، وكذا بيان التّرابط بين مواده الثّلاث، فجاءت هذه الدّراسة موسومة بـــ : "**تعليم مهارة القراءة في ضوء علم الأصوات وعلم الأصوات الوظيفيّ "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة والتّربيّة المدنيّة – أنموذجاً–**".

وقد تمّ اختيار هذا الموضوع لعدّة أسباب لعلّ أبرزها:

– رغبتنا الذّاتيّة في الوقوف على تشخّيص واقع تعليم "مهارة القراءة" .

– ويرجع سبب اختيارنا "لمهارة القراءة" كونها مهارة لسانيّة مهمّة في المرحلة الابتدائيّة وخاصة السّنة أولى ابتدائيّ.

– محاولة التّعرّف على مدى تجلّي "علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ" في "دليل المعلّم" للسّنة أولى ابتدائيّ، ومدى إسهامه في تعلّيميّة أصوات اللّغة العربيّة.

ونسعى من خلال هذه الدّراسة إلى تحقّيق جملة من الأهداف، نوردها ضمن النّقاط التّاليّة:

– محاولة التّعرّف على مدى اهتمام المؤسسات التّربويّة بـــ"**مهارة القراءة**".

– التّعرّف على أثر"**علم الأصوات**" و"**علم الأصوات الوظيفيّ**" في تنميّة "**مهارة القراءة**" لمتعلّمي السّنة أولى ابتدائيّ.

– الوقوف على مدى تطبّيق معلّم السّنة الأولى ابتدائيّ لما هو موجود في "**دليل المعلّم**" الخاص بتعليم "**مهارة القراءة**".

- التّعرّف على الاستراتيجيّات، والطّرق، والوسائل النّاجعة في تعليم **"مهارة القراءة"** لمتعلّمي السّنة الأولى من المرحلة الابتدائيّة.

ولتحقّيق هذه الأهداف اتّبعنا المنهج **الوصفيّ**، كونه المنهج الأنسب لوصف وتحديد طبيعة الظّاهرة، ولتقصّي الأمثلة الموجودة في **"دليل المعلم"**، مع استخدام آليتي **الإحصاء** والتّحليل.

وقد اقتضت طبيعة الدّراسة تقسيم هذا البحث إلى **مقدّمة**، يتلوها المدخل النّظريّ، وفصلين تطبيقيّين متبوعين **بخاتمة، فملحق**.

تناولنا في المقدّمة **إشكاليّة** البحث وتحدّيد **الأهداف**، وضبط المنهج المتّبع في الدّراسة مع تمثّل خطة العمل.

وجاء المدخل النّظري موسوماً بـــ**"ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم"**، عمدنا من خلاله إلى تحديد "**مفهوم الصّوت**" لغة واصطلاحًا، وكذا الوقوف على **"مفهوم الصّوت اللّغويّ"**، وتوضيح العلاقة بين **"علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ"**، ثمّ تحدّثنا عن **إسهامات "علم الأصوات" في تعليميّة أصوات اللّغة العربيّة**، لنثمّن هذه الدّراسة بتحديدنا **لمفهوم القراءة لغة واصطلاحًا**، بالإضافة إلى **استراتيجيّات تعليمها لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ** والّتي تتمثّل في: **(الوعي الصّوتي، التّرتيب الصّوتيّ، المفردات، الطّلاقة)**، ثمّ تطرّقنا لعنصر **الوسائل التّعليميّة**، والّتي تتمثّل في**(الصّورة، البطاقات، السّبورة)**، لنورد آخر عنصر مُعَنْوَنًا بـ" **العلاقة بين المعلّم ومهارة القراءة**".

أمّا الفصل الأوّل فيحمل عنوان **"تعليم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات" دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التربيّة الإسلاميّة، التربيّة المدنيّة"**؛ حيث عمدنا من خلاله إلى تحديد مفهوم كلّ من مصطلح **"دليل"** و**"المعلّم"** لغة واصطلاحًا على التّوالي، ليليهما تعريف **"دليل المعلّم"** مع ذكر أهدافه، ثمّ تحدَّثنا عن تجلّيات **"علم الأصوات" في"دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"** لنعزّز هذا العنصر بنماذج مستنبطة من الحضور الميدانيّ في إطار تفعيل مكوّنات القراءة والمتمثّلة في: **(التّرتيب الصّوتيّ، التّقطيع، العزل، الإضافة، المفردات)**، ونتبع ذلك بتحلّيلنا للاستبانات.

بينما يحمل الفصل الثّاني عنوان **"تعليم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات الوظيفيّ" دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"** تطرّقنا فيه إلى تحديد **أثر علم الأصوات الوظيفيّ في تنميّة مهارة القراءة** والذي تضمّن العناصر التّاليّة:

– أوّلاً: طرائق تعلّيم القراءة في ضوء علم الأصوات الوظيفيّ، والّذي انقسم بدوره إلى ثلاثة عناصر هي:(التّجزيء المقطعيّ، الإشارات، الدّمج، والإضافة).

في حين العنصر الثّاني عُنونَ بـ**"تعليم الظّواهر الصّوتيّة في ضوء علم الأصوات الوظّيفيّ"** والمتمثّلة في (**التّضعيف، التّنوين، الـ الشّمسيّة والقمريّة**)، **ثمّ علامات التّرقيم والأساليب**، والّذي تفرّع بدوره إلى **علامات التّرقيم وأسلوبي التّعجب والاستفهام**، وقدْ دعّمت هذه العناصر بـ**"الحضور الميدانيّ، وكذا تحليل الاستبانات"**.

لنختم هذه الدّراسة بتلخّيص أهّم النّتائج المتوصّل إليها، يليها ملحق متضمّن لنماذج من **"دليل المعلّم"**، ونموذج الاستبانتين ، متبوعين **بقائمة المصادر والمراجع**، وفي الأخير فهرس **"المحتويات"**.

ولتسهيل عمليّة البحث اعتمدنا مجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها:

– دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة.

– "الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائيّ".

– "كتابي في اللّغة العربيّة، التربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ".

– "تدرّيس فنون اللّغة العربيّة" لـــ" أحمد علي مدكور".

–"تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة" لـــ"سمير عبد الوّهاب، أحمد علي الكرديّ وآخرون".

– "دراسة الصوت اللّغويّ" لـــ"أحمد مختار عمر".

– "علم الأصوات" لـــ" كمال بشر".

– "الأصوات اللّغويّة" لـــ "إبراهيم أنيس".

وفي الأخير نحمد **الله** ونشكره لأنّه أعاننا وذلّل الصّعوبات الّتي واجهتنا ويسّر أمرنا، ونتقدّم بشكرنا الخالص للمشرفة الدكتورة **"حدّة روابحيّة"**، الّتي كان لها الفضل في مساعدتنا وإرشادنا، فمدّت يد العون، ولم تبخل علينا بتوجّيهاتها ونصائحها، كما نتوجّه بشكرنا الجزيل للجنة المناقشة على فحصها وقراءتها للمذكرة.

نسأل الله التوفيق والنّجاح

مدخل نظريّ:

ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

تمهيد:

عكف علماء اللّغة منذُ القِدم على دراسة الصّوت؛ إذْ تضمّنته مؤلفاتهم (الصّرفيّة، والنّحويّة، والبلاغيّة، والمعجميّة...)، فأَغْرَقُوا في تفسيرهم للظّواهر الصّرفيّة منطلقين منْ تعليلات صوتيّة، فضلًا عنْ ذلك فَجَمَالِيَّة الأساليب البلاغيّة تتحقّق منْ خلال الوظائف الّتي يحتلها الصّوت في بنيّة الكلمة، إضافةً إلى ما تَقَدَّمَ فَقَدْ اِنْطوَتْ كتب النّحاة، وعلماء القراءات والتّجويد، وكذا المعجميّين ...إلخ على جهود صوتيّة؛ حيث حاول هؤلاء وضع تعريفات للصّوت كُلّ بحسب توجهّه العلميّ.

أمّا حديثًا فَقَدْ تنوّعت فروع العلوم الّتي جعلت من الصّوت موضوعًا لدراستها، إذْ نجد كلًّا منْ "**علم الأصوات** "(**Phonétique**)، و"**علم الأصوات الوظيفيّ** "(**Phonologie**)، فقَدْ اِتّخَذَا أصوات اللّغة مادةً للبحث العلميّ الّذي يهدف إلى المحافظة على اللّغة ورقيّها، إلى جانب وضع أجهزة وآلات تُمَكِّنُ منْ معرفة ماهيّة الصّوت، وتحديد مخارجه وصفاته بِدِقة.

فبرزت جهود هَذَيْن النّوعينِ من الدّراسة وانعكست على مختلف المجالات الّتي لها علاقة باللّغة – سواءً أكانت مباشرة أمْ غير مباشرة – ونخصّ بالذّكر في بحثنا هذا الجانب التّعليميّ في المراحل الأولى من التّعليم الابتدائيّ؛ حيث يُعدّ الصّوت أساسًا لتعلّم المهارات اللّسانيّة (**القراءة، الكتابة، الاستماع، التّحدث**)، ووسيلة تمكّن المتعلّم من التّقدم في مختلف مواد دراسته، إلّا أنّ هذا التّقدم عرف عراقيل عدّة، ممّا جعل مجال تعليميّة اللّغة عمومًا، يفتقر إلى طرق تُيسر تعلّيم الأصوات بعدّها نقطة بداية لتعلّيم وتعلّم اللّغة، الأمر الّذي اِقتضى الاستعانة بالنّتائج الّتي حقّقها "**علم الأصوات**" في عمومه، وكذا تطبّيقها في ميدان **التّعليميّة**، ويتجلى ذلك بشكل خاص في تعلّيم مهارة **القراءة** في صورتها الدّنيا **لمتعلمي السّنة الأولى من التعلّيم الابتدائيّ**.

– فما هي الإسهامات الّتي قدّمها كلّ منْ "علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ" لمجال تعليميّة اللّغة لمتعلّمي السّنة أولى ابتدائيّ؟

كما تضمّ هذه الإشكاليّة تفرّعات أخرى، إذْ تطرح في أذهان القارئ التّساؤلات التّاليّة:

– ما هي علاقة "علم الأصوات" بـــ "علم الأصوات الوظيفيّ"؟

– كيف تتجلّى إسهامات كلّ منهما في تعليم مهارة القراءة لمتعلّم السّنة أولى ابتدائيّ؟

وسنحاول من خلال الإجابة عنْ هذه التّساؤلات ضبط وتحديد أهم المصطلحات الّتي ترتكز عليها هذه الدّراسة.

1- مفهوم الصّوت: (Phonéme)

يعدّ الصّوت عِمادَ اللّغة، فإذا ما ذهب ذهبت معانيها؛ لذا شُغِلَ العلّماء بدراسته قديمًا وحديثًا، وأَوْلَوهُ عنايةً فائقةً؛ إذْ ألّفوا في ماهيته وصُنُوفه كتبًا ومجلداتٍ، فوقف على كُنهه النّحويّ، والصّرفيّ، والبلاغيّ، وعرّفوه كلٌّ حسب مجاله وزاوية نظره، وفي ما يأتي عرض لِحَدِّ **الصّوت** وبيان لجوهره:

1-1- مفهومه لغةً:

أخذت كلمة "**صوت**" من المادة اللّغويّة (**ص و ت**)؛ حيث وردت في عدّة معاجم عربيّة قديمة منها وحديثة، نذكر منها ما جاء في "**لسان العرب**" في مادة (**ص و ت**):" **صَاتَ يَصُوتُ صَوْتًا، فهو صَائِتٌ؛ معناه صَائِحُ، ابن السّكيتِ: الصَّوْتُ صَوْتُ الإِنْسَانِ وَغَيْرِهِ، وَالصَّائِتُ : الصَّائِحُ**".[1]

يَتَبَيَّنُ منْ هذا القول أنَّ **الصّوت** قَدْ يصدُرُ عن الإنسان، أو الحيوان وغيرهما؛ إذْ يكون ذلك في صُورَةِ صَيْحَةٍ ناتجةٍ بشكلٍ إراديّ كما هي لَدَى الإنسان، أو غير إراديّ نحو حالها عند الحيوان والأشياء.

وأضاف أصحاب "**المعجم الوسيط**" إلى التّعريف السّابق **للصّوت** مفهومًا صبغوه بطابع فيزيائيّ؛ حيث يُشيرون إلى ذلك الأثر السّمعيّ الّذي تُوقِعُهُ تَحَرُّكات الأجسام، إذْ ورد في مادّة (**ص و ت**): "**صَاتَ صَوْتًا وصُوَاتًا: صَاحَ ...، الصَّوْتُ الأثر السَّمْعِيّ الّذِي تُحْدِثُه تَمَوُجَاتٌ نَاشِئةٌ من اِهتزاز جسم ما**".[2]

يتضّح أنّ هذا التّعريف قَدْ وافق ما ورد في مفهوم **الصّوت** لدى "**ابن منظور**"؛ **فالصّوت** عبارة عنْ **صَيْحَةٍ** تختلف مصادر حدوثها، إلّا أنّ المتّفق عليه هو وجود جسم – على اختلاف طبيعته – يقوم بإصدار الصّوت، وآخر يستقْبِلُه بعد مروره بقَنَاة جامعة بينهما.

والأمر الّذي يَهُمُنا هو الصّوت اللّغويّ، وما يقوم الإنسان بإصداره منْ أصوات رغبةً في **التّواصل**، وعليه تَجْدُرُ الإشارة إلى تحديد مفهوم الصّوت من النّاحيّة الاصطلاحيّة.

1-2- مفهومه اصطلاحًا:

يعدّ "**ابن جنيّ**" أوّل مَنْ عرّف الصّوت تعريفاً دقيقاً؛ وذلك من خلال كتابه"**سرّ صناعة الإعراب**"

---

[1]- ابن منظور [أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي جمال الدّين (**711**هـ)]:"لسان العرب"، تح/ عبد الله علي الكبير، مج2، مادة (ص و ت)، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د-ط)، (د-ت)، ص:58.

[2]- مجمع اللّغة العربيّة :"المعجم الوسيط"، مادة (ص و ت)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، مصر، ط4، 2004م، ص:527.

إذْ يقول: **"اعلم أنّ الصّوت عرض يخرج مع النّفس مستطيلًا حتّى يعرض له في الحلْق، والفم، والشّفتين مقاطع تثنيه عنْ امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً".**[1]

يتّضح من هذا القول أنّ "**ابن جني**" كان يدرك العمليّة الميكانيكيّة الّتي تسبق حدوث **الصّوت**؛ حيث انتقل من حديثه عن الصّوت وما يتعرض له داخل جهاز النّطق من تقلّصات وانفتاحات الّتي تنتج **الصّوت**[2] في جانبه المنطوق، إلى تعبيره عن الصّورة الكتابيّة له **(حرف)** ، فضلاً عن ذلك نجده قد أوْلى النّاحية الصّوتيّة عنايةً بالغةً؛ حيث حَدَّ اللّغة في كتابه "**الخصائص**" بأنّها :**"أصوات يعبّر بها كلّ قوم عنْ أغراضهم".**[3]

يتجلّى منْ تحديده لماهيّة اللّغة أنّها ذات طبيعة صوتيّة؛ أيْ أنّها منطوقة قبل أنْ تكون مكتوبة، وهذا يبيّن أنّ "**ابن جني**" كان مدركًا للجانب الصّوتيّ منها، والّذي يشكّل أهمية بالغة في تحقيق التّواصل والتّبليغ، كما أشار إلى خاصيّة اِنفراد كلّ لغة بأصواتها دون سائر اللّغات.

وقَدْ سار من جاء بعده على المنوال نفسه في تعريفهم للصّوت، ومن ذلك أنّه: **"يؤدي وظيفته التّواصليّة بعلاقاته ليس بالمرجع أو الحدث، وإنّما بسائر الأصوات اللّغويّة الّتي تحدُّهُ وتنسجم معه، وتتألّف في مرسلة لغويّة مفيدة".**[4]

تتبيّن مِيزَةُ الصّوت من موقعه داخل الكلمة أوْ ضمْن الجملة؛ فَمِنْ خلال علاقاته بما يَتَقَدَّمُهُ منْ أصوات وما يَلِيهِ يَحْصل التّواصل، ويتحقّق الفهم الّذي هو خاصيّة إنسانيّة.

وممّا تقدّم نجدُ أنّ الصّوت في عُمُومه نِتَاج لحركات أجسام **(شيء، حيوان، إنسان...إلخ)**، ينتقل من مصدر مُحْدِث له في شكل موجات ليطرُقَ أُذُنَ السّامع مُحْدِثًا أثرًا سمعيًّا، وباختلاف مصدر هذا الصّوت يختلف هذا الأثر ونوعه، وكذا العلم المسؤول على دراسته وتمحيصه، وهذا ما يشير إليه العلماء من خلال تفريقهم بين الصّوت اللّغويّ وغيره من الأصوات، والّذي سنقوم بعرضه على النّحو التّاليّ:

---

[1]- ابن جني [أبو الفتح عثمان (**392**هـ)]:"سرّ صناعة الإعراب"، تح/حسن هنداويّ، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص:6.

[2]- **الصّوت: "عنصر ثلاثيّ الأجزاء، له جانب التّسميّة الّتي يعرف بها كالألف و الهمزة ونحو ذلك، وجانبًا مسموعًا هو صوت الحرف، وجانبًا مقروءًا هو رمزه الكتابيّ"**. ينظر: المرجع نفسه، ص:(6-7).

[3]- ابن جني: "الخصائص"، تح/عبد الحكيم بن محمد، ج1، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، ط4، 2006م، ص:44.

[4]- بسام بركة : "علم الأصوات العام أصوات اللّغة العربيّة"، مركز الإنماء القوميّ، بيروت، لبنان، ط1، (د-ت)، ص:5.

1-3- مفهوم الصّوت اللّغويّ: (Voix Linguistique)

يختلف الصّوت اللّغويّ عن سائر الأصوات الّتي تحدُثُ عنْ أسباب أوْ أدوات أخرى، فَقَدْ يصدر **"الصّوت في العالم الطّبيعيّ نتيجةً لقرع جسم بجسم، أوْ احتكاك جسم بآخر، أوْ نفخٍ في جسم خاص أوْ لغيْر ذلك، ومعروف أنّ دراسة الصّوت عامةً موضوعه علم الطّبيعة، أمّا الصَّوْتُ اللّغويّ فهو موضوع علم الأصوات".**[1]

يُبيّنُ هذا القول نوعيّة الأصوات المنتشّرة في العالم الطّبيعيّ؛ فيميّز بين الصّوت غير اللّغويّ **(قرع جسم بجسم، أوْ احتكاك جسم بآخر، أوْ نفْخ في جسم خاص)**، ويشير إلى العلم المتخصّص بدراسته **"علم الطّبيعة"**، في حين أنّه يجعل **الصّوت اللّغويّ** موضوعًا **"لعلم الأصوات"**.

وهذا الفصل في طبيعة **الصّوت** إنّما هو ناتجٌ منْ كون **"الصّوت ظاهرة طبيعيّة نُدرك أثرها قبل أنْ نُدرك كُنْهها"**[2]، فما إنْ نُحَدِّدَ حقيقة **الصّوت** ومصدره يصبحُ بإمكاننا معرفة التّخصّص القائم على تحليله وتمْحِيصِهِ؛ لذا يُعَرَّفُ **الصّوت اللّغويّ** بأنّه :**"أثر سمعيّ يصدر طواعيّة واختيارًا عنْ تلك المسّماة تجاوزًا أعضاء النّطق**[3]**"**.[4]

يتسّم **الصّوت اللّغويّ** بصدوره عن جهاز نطقيّ، سواء أكان ذلك بإرادة النّاطق أمْ بغير إرادته، ممّا يشكّل أثرًا على أذن السّامع، غير أنّ هذا الأثر لا يحقّق تواصلًا إلّا إذا كان واضحًا مفهومًا؛ ذلك أنّ **"التّواصل اللّغويّ لا يعدو أكثر منْ أنْ يكون عبارة عنْ أصواتٍ متتابعةٍ لمعنى مفهوم"**[5]، يُعبّر به الإنسان عمّا يَخْتَلِجُهُ منْ أفكار ومشاعر وحاجات؛ وذلك منْ خلال استعماله لسلسلة من الأصوات

---

[1]- محمود السّعران : "علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربيّ"، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، (د-ت)، ص:99.

[2]- إبراهيم أنيس : "الأصوات اللّغويّة"، مكتبة الأنجو المصريّة، مصر، ط1، 2017م، ص:5.

[3]- المرجع نفسه، ص:117.

[4]- **أعضاء النّطق** : **"الأعضاء الّتي تساهم في عمليّة الكلام بشكل مباشر أو غير مباشر وهي :الرّئتان، والحنجرة، والحبال الصّوتيّة، والحلق، والفم، واللّسان، والأسنان، واللّثة، والغار، والطّبق، واللّهاة، والشّفتان، والأنف"**. ينظر: محمد علي الخولي: "معجم الأصوات"، مطابع الفرزدق التّجاريّة، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1982م، ص:20.

[5]- عبد الجليل مرتاض : "اللّغة والتّواصل"، دار هومة، الجزائر، ط1، 2000م، ص:16.

في شكل متتابع يهدف إلى تحقّيق الفهم والمقصد؛ لذا كان تعريف الصّوت منْ هذه النّاحيّة "**وسيلة إفصاحيّة، وتعبيريّة لدى الإنسان شديد الاتّصال بحياته**".[1]

وهذا المفهوم يُحدّد الوظيفة الكبرى للصّوت، وهي تحقّيق التّواصل، كما يبرز أهميته منْ خلال بيان العلاقة الجامعة بيْن الصّوت والحياة الإنسانيّة؛ فالصّوت عنصر أساس في العمليّات التّواصليّة على اختلافها سواء أكانت بين أعضاء الإدارة، أمْ المريض والطّبيب، أمْ المعلّم والمتعلّم...إلخ، أمْ حتّى بين الأفراد في أبسط صورة للتّواصل اللّغويّ.

2- العلاقة بين "علم الأصوات" (Phonétique) و"علم الأصوات الوظيفيّ" (Phonologie):

نظرًا لتلك الأهميّة الّتي حَظِيَتْ بها الأصوات منذ القدم، فَقَدْ شَغَلَت أذهان العلماء والباحثين، بَلْ خُصّصت لها مباحث في الدّراسة الصّوتيّة تُعنى بدراستها في شكل أصوات منعزلة أوْ متآلفة؛ فبرز على السّاحة الصّوتيّة ما يُعرف "**بعلم الأصوات" (Phonétique)**، و"**علم الأصوات الوظيفيّ" (Phonologie)**.

- فما هي صلات الوصل بين هذين المجالين من الدّراسة ؟

تتنوّع المباحث الّتي جعلت الصّوت مرتكزًا لدراستها؛ فتُخضعه للوصف والتّمحيص منعزلًا، أو تدرسه ضمن سلسلة متتابعة من الأصوات هكذا هو حال "**علم الأصوات**" و"**علم الأصوات الوظيفيّ**"؛ إذْ أنّ "**مادتهما واحدة وهي أصوات اللّغة، وهدفهما واحد وهو دراسة هذه الأصوات، والفرق بينهما إنّما هو في المنهج والطّريقة، ومنْ ثَمَّ لا يجوز الفصل بينهما أوْ عزل أحدهما عن الآخر**".[2]

يعرض هذا القول الوحدة الموضوعيّة لمجالي "**علم الأصوات**" و"**علم الأصوات الوظيفيّ**"؛ فكلاهما يجعل من الصّوت اللّغويّ موضوعًا لدراسته، إلّا أنّ أحدهما يختلف عن الآخر في طريقة تحليله لأصوات اللّغة، فالأوّل يدرسها منعزلة فيَجْنَحُ إلى وصفها وتمييز مخارجها...، أمّا الثّانيّ فيتتبعها لبيان

---

[1]- مصطفى السّعديّ :"البناء اللّفظيّ في لزوميّات المعريّ"، منشأة المعارف، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، (د-ت)، ص:.17

[2]- كمال بشر: "علم الأصوات"، دار غريب، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2000م، ص:113.

وظيفتها داخل سلسلة من الأصوات المتراكبة أوْ المتآلفة في شكل بنيات لغويّة، ورغم هذا التّمييز في منهج وطريقة التّحليل بين مَجَالي البحث، إلّا أنّ كلاهما **"ليسا علمين منفصلين ومستقلين"**.[1]

وهذا يظهر جليًّا على المستوى التّطبيقيّ؛ فَعَلَى الرّغم من انفراد **"علم الأصوات"**، و**"علم الأصوات الوظيفيّ"** بتعريفات خاصة للصّوت، وكذا اِختلافهما في سبل تدقيقه، فهذا ما أدى إلى تنوّع مجالات دراسة الصّوت، إذْ المتّفق عليه أنّ " **الفونولوجيا لا يمكن تصوّره برهة واحدة منفصلاً عن الفونيتيك عند مراحل التّطبيق والتّحليل الفعليّ للأصوات**".[2]

وهذا التّوافق بين **"علم الأصوات"** و**"علم الأصوات الوظيفيّ"** إنّما هو خدمةً للّغة؛ ويتجلّى ذلك في الجانب العمليّ للبحث الصّوتيّ، إذْ أنّ كلاهما يعتمد نتائج الدّراسة المتوّلدة من صميم التّطبيق الفعليّ على الأصوات للعلم المقابل له، فالأوّل مكمّل للثّانيّ، فضلًا عنْ ذلك فإنّ **"علم الأصوات"** و**"علم الأصوات الوظيفيّ"** اِنبثقا من رحم علم واحد وهو **"اللّسانيّات"**؛ حيث إنّ كلاهما **"جزء لا يتجزأ من"علم اللّغة"، وليس أحدهما أهم من الآخر أو أشدّ ارتباطًا بعلم اللّغة"**[3]، فالغرض الأساس من دراسة هذين الفرعين للأصوات اللّغويّة هو إفادة المجالات والميادين المتعلّقة بإمكانات تُسْهِمُ في ترقيّة وتطوير فعاليّة التّخصّص، وفي سياق حديثنا هذا تجدر الإشارة إلى إسهامات هذين العلمين في تعليميّة الأصوات اللّغويّة.

3- إسهامات "علم الأصوات"، "علم الأصوات الوظيفيّ" في "التّعليميّة"(Didactique)[4]:

حرصت فروع **اللّسانيّات** المتنوّعة عمومًا، و**"علم الأصوات العام"**، وكذا **"الوظيفيّ"** بصفة خاصة، على خدمة اللّغة بتوفير إمكانات متعلّقة بالمستوى الصّوتيّ تُسْهم في تيسّير تقدّيمها للمتعلّم، وتساعد المعلّم في التّعرف على الصّعوبات التّعليميّة المتبلوّرة بشكل واضح في المراحل

---

[1]- برتيل مالمبج : "علم الأصوات"، تر/عبد الصّبور شاهين، مكتبة الشّباب، القاهرة، مصر، ط1، 1984م، ص:227.

[2]- كمال بشر : "علم الأصوات"، مرجع سابق، ص:115.

[3]- المرجع نفسه، ص:108.

[4]-(**Didactique**): **"علم التّدريس هو الدّراسة العلميّة لمحتويّات، وطرق التّدريس وتقنيّاته، وكذا نشاط كلّ من المدّرس والمتعلّمين". ينظر :محمد الدّريج:"ما هي الدّيداكتيك"**، مجلة التّدريس، المغرب، ع 7، 1984م، ص:43.

الأولى من التعلّيم "**فالمتعلّمون وبخاصة في المراحل الأولى معرّضون للخطأ في نطق اللّغة، والانحراف عنْ الطّريقة الصّحيحة في أدائها**".[1]

وهذا ناتج عن طبيعة التّواصل؛ إذْ يستعمل المتكلّم أصواتًا متتابعة تنتظم في مجموعات وعبارات نسميها كلمات، وتتركّب الكلمات في جمل وعبارات، لتؤدي المعنى الّذي يريده، فلا ينطق أصواتًا مفردة "**وحين يلجأ دارسو الأصوات اللّغويّة إلى تناول كلّ صوت منفردًا، وتقدّيم وصف لخصائصه ومكوّناته الصّوتيّة، فإنّ ذلك يهدف إلى تحقّيق هدف تعلّيميّ، يُيسّر دراسة أصوات اللّغة**".[2]

فتقدّيم "**علم الأصوات العام**"، و"**علم الأصوات الوظيفيّ**" لصفات الأصوات وتحدّيد مخارجها بدّقة يُسهم في إزالة الغموض عنْ جوانب نُطقيّة يجهلها المتعلّم وحتّى المعلّم، هذا اللّبس يؤدي إلى صعوبة تعلّم أصوات اللّغة أو نطقها بصورة خاطئة، لذا " **فمتعلّم اللّغة ينتفع كثيرًا من معرفته المبادئ الأساسيّة لعلم الأصوات، ولا شكّ في أنّ معلّم اللّغة أكثر حاجة إلى ذلك، ليتمكّن من إبراز دقائق النّطق لمن يتعلّم اللّغة على يديه**".[3]

فكلّما كانت درايّة كلّ من المعلّم والمتعلّم بمعطيّات الجانب الصّوتيّ للّغة دقيقة أسهمت في تَنَحِي اللُّبس الّذي يُحدث اِضطرابًا في عمليّة تعلّيم اللّغة وتعلّمها على حدّ سواء، فتلك الضّبابيّة المخيّمة على النّظام الصّوتيّ، وكذا حرمان المتعلّمين من معرفة شيء عنه يجعل تصوّراتهم عن أصوات اللّغة تعلّق بأذهانهم خاطئة؛ إذْ يبدو ذلك جليًّا في عدم " **إدراك حقيقة الأصوات وكيفية النّطق بها**".[4]

فكان من الواجب تعلّيم النّظام النّطقيّ بما في ذلك من ظواهر صوتيّة نحو **التّنغيم والنّبر**...، فدُون الأصوات والنّغمات "**لا يمكن لمدّرس اللّغة أنْ ينجح في تدريسه النّطق الجيّد للّغة**"،[5]

فعلى الرّغم من اِهتمام الدّارسين بأنظمة اللّغة منْ **صرف ونحو** ...، إلّا أنّ عنصر الصّوت كان ولايزال، المتحكّم الأوّل في كيان اللّغة وكُنْهِهَا، لذا فمعطيات "**علم الأصوات هي الوسيلة للكشف**

---

[1]- كمال بشر : "علم الأصوات"، مرجع سابق، ص:110.

[2]-برتيل مالمبرج : "علم الأصوات"، مرجع سابق، ص:132.

[3]- المرجع نفسه، ص:300.

[4]- المرجع نفسه، ص:(300-301).

[5]- أحمد مختار عمر : "دراسة الصّوت اللّغويّ"، دار العلوم، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1997م، ص:403.

عنْ النّظام الصّوتيّ للّغة"[1]، وكذا مادة تُسَهِّل على المعلّم تعليم أصوات اللّغة في المرحلة الأولى، ومن ثمّة النّطق السّليم والأداء الصّحيح للعبارات المختلفة.

فَبِعَدِّ الأداء فنًّا للنّطق؛ فَقَدْ اِحتلّ مكانًا مهمًا في التّعلّيم الحديث، وسوف يأخذ ولا شكّ اِهتمامًا أكثر فأكثر و"**علم الأصوات هو القاعدة الأساسيّة لأيّ تعلّيم من هذا النّوع، والّذي يعمل على تصحيح النّطق**".[2]

نظرًا للجهود الّتي تَمَخَضَت عنْ حقل "**علم الأصوات**" من تصحيحه لنطق المتعلّمين في أَجلِ مظاهره في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فَقَدْ نال حُظْوَة لدى الدّارسين، وبشكل خاص فيما يتعلّق بالأداء وإمكانات تقويمه لدى المتعلّم، فيُشير بعض الدّارسين إلى قضايا مثل :"**علاقة علم الأصوات بِفَنّ الأداء والإلقاء الصّوتيّ**"[3]، فقدرة المعلّم والمتعلّم الأدائيّة تتوّقف بالأساس على مدى إدراكه وتبصّره في صفات الأصوات ومخارجها، فضلًا عنْ العلاقات بين الأصوات في تجاورها، بالإضافة إلى ذلك فمعرفة "**النّظام الصّرفيّ والنّحويّ للّغة معرفة دقيقة تتوّقف على معرفة نظامها الصّوتيّ**"[4]؛ لذا يعدّ المستوى الصّوتيّ للّغة عمودها الفقريّ؛ إذْ يَمُدُها بمختلف العلاقات والتّفسيرات المعلّلة لها، وكذا سمات بنْيَتها من خلال صفات ووظائف أصغر عنصر مشكّل لها وهو الصّوت، "**فينبغي أنْ نتتبع عناصر النّطق اللّغويّ، اِبتداءً من الصّوت المجرّد فَلَيْس من الممكن دراسة بِنْيَة الكلمة دون دراسة أصواتها**".[5]

فدعامة النّطق السّليم والأداء الجيّد "**الصّوت**"، وإنْ بَدَا أصغر بِنْية لغويّة؛ فهو يشكّل بصورته خارج السّياق الصّوتيّ نقطة بداية للتّعرف على نظام اللّغة الصّرفيّ وكذا النّحويّ، ويظهر ذلك من خلال

---

[1]– تمّام حسّان : "اللّغة العربيّة معناها ومبناها"، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، (د–ط)، 1994م، ص:73.

[2]– أحمد مختار عمر :"دراسة الصّوت اللّغويّ"، مرجع سابق، ص:(402–403)..

[3]– غانم قدور الحمد : "مدخل إلى علم الأصوات"، دار عمار للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2004م، ص:301.

[4]–كمال بشر : "علم اللّغة العام"، دار المعارف، مصر ط2، 1971م، ص:239.

[5]– عبد الصّبور شاهين :"المنهج الصّوتيّ للبنيّة العربيّة رؤية جديدة في الصّرف العربيّ"، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، (د–ط)، 1980م، ص:24.

عَدِّ "**المقطع الصّوتيّ وسيلة ممتازة من وسائل الدّراسة الصّوتيّة...وأنّ المقطع الصّوتيّ أساسيّ لاكتساب طريقة النّطق المطابقة لنطق أصحاب اللّغة**".[1]

فطريقة تعلّيم اللّغة من خلال تجزئة الكلمات إلى مقاطع قَدْ أفاد بها مجال "**علم الأصوات**" كثيرًا الجانب **التّعليميّ** للّغة، فَقَدْ أكسبت المتعلّم إمكانيّة تقطيع المفردات إلى مقاطع وعدِّها، وهذا لا يعني أنّ "**علم الأصوات**" جديد وينبغي "**إضافته إلى مناهج الدّراسة، إنّ كلّ ما نرمي إليه هو أنْ نأخذ منه القدر الّذي يجعل منه معينًا إيجابيًّا في تعلّيم شيء كان لابد من تعلّيمه ... وأنّنا بفضل هذا العلم نستطيع بصورة أكيدة وبطريقة أيسر أنْ نحصل على نطق أحسن وأسلم في وقت أقصَر ممَّا حاولنا ذلك دون معرفة علم الأصوات**".[2]

ويلخّص هذا القول **علاقة "التّعليميّة" بـ"علم الأصوات"** عامة؛ إذْ أنّها علاقة أخْذٍ وعطاءٍ، فالتّعليميّة تأخذ نتائج البحث الصّوتيّ، وتحاول تَطْويعها وإخضاعها لمقتضيّات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ وذلك بغية تحصيل أفضل للنّطق اللّغويّ لدى المتعلّم ، وكذا تَيْسِير سبل تعلّم اللّغة وأصواتها، في حين يعرض "**علم الأصوات**" إلى مختلف الصّعوبات الّتي تعترض سيرورة تعلّيم وتعلّم اللّغة بصفة عامة والأصوات خاصة.

كما تشكّل الدّراسة الصّوتيّة دورًا بارزًا في زيادة الوعي بالنّظام الصّوتيّ للّغة لدى كلّ من **المعلّم والمتعلّم**، ممّا يحقّق تعلّمًا وتعلّيمًا في فترة وجيزة من جهة، وتفعيلًا للأهداف المسطّرة بطريقة سهلة، فينتج عنْ ذلك اِكتسابًا أفضل لأصوات اللّغة ومهارة الأداء، وكذا التّحكم في الأنظمة اللّغويّة بطريقة سهلة في مراحل متقدّمة، على عكس ما كان يُلَاحظ في غياب معطيّات "**علم الأصوات**" من صعوبات **مثل: بذل جهد كبير، وقضاء وقت طويل في تعلّيم المادّة المقرّرة، مع تحصّيل نتائج ومستوى متدنٍ**.

4- مفهوم القراءة: (Lecture)

تعدّ القراءة أبرز مظهر يمكن من خلاله رصد تجليّات "**علم الأصوات**" في الجانب التّعليميّ؛ لذا اِرتأينا أنْ نَخُصَّ بحثَنا هذا بالكشف عنْ تلك الاستراتيجيّات المعتمدة في تعلّيم نُطق أصوات اللّغة وأدائها

[1]- صباح عطيويّ عبود : "المقطع الصّوتيّ"، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص:283.

[2]- كمال بشر : "علم الأصوات"، مرجع سابق، ص:(582-583).

بعدّها مرحلة أولى والقراءة مرحلة لاحقة لها، فضلًا عنْ استقصاء إفادة التّعليميّة منْ نتائج **"علم الأصوات"** بصفة عامة، ومدى تحقّق تلك الإفادة في تعلّيم مهارة **القراءة** لمتعلّم السّنة أولى ابتدائيّ، لذا تجدر الإشارة إلى تحدّيد مفهوم القراءة.

4-1- مفهومها لغةً:

أصل كلمة **"قراءة"** هو الجذر اللّغويّ **"ق ر أ"**؛ حيث ورد ذكره وتحدّيد معانيه في كثير من المعاجم العربيّة منها ما جاء في **"لسان العرب"** في مادة **(ق ر أ)** :" **قَرَأَهُ، يَقْرَؤُهُ ويَقْرَؤُهُ (الأخير عن الزّجاج) قَرْءًا وقِرَاءَةً وقُرْآنًا (الأولى عن اللّحيانيّ) فهو مقروءٌ وقرأتُ الشّيء، قرآنا: جمعته وضممتُ بعضه إلى بعض**"[1]، تحمل القراءة ضمن هذا القول معنى **الجمع والضّم**؛ أيْ ترميم الأشياء أو الأجزاء بعضها إلى بعض.

وأضاف أصحاب **"المعجم الوسيط"** إلى هذا المعنى ما ذكروه في مادة **(ق ر أ)** :" **قرأ الكتاب قراءة وقرآنًا : تتبّع كلماته نظرًا ونطق بها، وتتبّع كلماته ولم ينطق بها**".[2]

يوّضح هذا القول مفهوم القراءة؛ حيث أضاف إلى معنى الجمع والضّم دلالة **الاستقصاء والتّتبع** لما هو مكتوب من خلال النّظر، إلى جانب ذلك فإنّه يشير إلى نوعين من القراءة هما **"الجهريّة و"الصّامتة"**.

وخلاصة ما تقدّم أنّ مدلول القراءة يتمحور حول معنى **جمع وارتصاص الشّيء مع الشّيء**.

4-2- مفهومها اصطلاحًا:

مفاتيح المفاهيم دقة المصطلحات، وماهيّة الأشياء تتحدّد بتعريفها؛ لذا وجب تعريف القراءة من النّاحيّة الاصطلاحيّة؛ ومنه فحدّها في الإطار العام أنّها **"عمليّة تفكير معقّدة، تشمل تفسير الرّموز المكتوبة (الكلمات والجمل)، وربطها بالمعاني ثمّ تفسير تلك المعاني وفقًا لخبرات القارئ الشّخصيّة**".[3]

يتضّح من هذا التّعريف أنّ لعمليّة القراءة مرحلتين، تكون الأولى ميكانيكيّة، يتدرّج خلالها القارئ في النّطق معتمدًا على حاسة البصر من أصغر جزء مكوّن للكلمة **(الحرف)** فالكلمة، ثمّ الجملة، في حين نجد أنّ طبيعة العمليّة الثّانيّة عقليّة، فهي مرحلة لاحقة لعمليّة التّتبع والنّطق؛ إذْ يتم أثناءها ربط البنية الشّكليّة بالمعنى؛ حيث تُعدّ مكتسبات القارئ ومعارفه القبليّة عنصرًا مساعدًا في تحدّيده.

---

[1]- ابن منظور: "لسان العرب"، مادة (ق ر أ)، مصدر سابق، ص:3563.

[2]- مجمع اللّغة العربيّة : "المعجم الوسيط"، مادة (ق ر أ)، مرجع سابق، ص:722.

[3]-وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّكوين المهنيّ وآخرون :"دليل الأستاذ والأستاذة، السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ اللّغة العربيّة مكوّن القراءة"، ط2015م، المغرب، ص:12.

فالقراءة بهذا المفهوم تعني **"عمليّة التّعرّف على الرّموز المطبوعة، ونطقها نطقًا صحيحًا"**.[1]

يتبيّن أنّ **القراءة** تحمل معنى استنباط المادة المكتوبة، فتركيب تلك الجزئيّات المدوّنة ونطقها على نحو يسهّل فهمها، فضلًا عنْ ذلك يشير معناها إلى ربط البناء الشّكليّ للّغة والمعنى المقصود.

وتورد المؤلفات التّعليميّة معنًا إضافيًّا للقراءة، فنجد من ذلك أنّ عمليّة **القراءة "توظيف للمقروء واستعماله في حل المشكلة الّتي تواجه القارئ في مواقف الحياة المختلفة"**.[2]

فيتجلّى أنّ **القراءة** تكسب القارئ خبرة تمكّنه من حسن التّعامل عند مواجهته لمواقف مشابهة للمقروء، وممّا سبق فإنّ مفهوم القراءة يتأرجح بين ربط المكتوب بالمنطوق والمعنى، إلى جانب توظيفه في مواقف اجتماعيّة متبايّنة.

5- استراتيجيّات تعلّيم القراءة لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ:

يعتمد تعلّيم القراءة في السّنة الأولى ابتدائيّ على خمسة مكوّنات؛ حيث يستعمل المعلّم طرائق ووسائل معيّنة لتعلّيمها، نوردها وفق العرض التّاليّ:

5-1- الوعي الصّوتيّ:

يعدّ الوعي الصّوتيّ خطوة مهمّة في تعلّيم القراءة؛ إذْ يعرّف بأنّه:" **القدرة على تميّيز وحدات الأصوات اللّغويّة المسموعة، وتعرّفها، والتّلاعب بها، واستعمالها في كلمات منطوقة"**.[3]

يتضّح أنّ **"الوعي الصّوتيّ"** هو القدرة على تجزيء الكلمة ، وتحدّيد العناصر الّتي تتكوّن منها، إلى جانب التّمكّن من توظيفها في مواقف تعليميّة مشابهة.

---

[1]- أحمد علي مدكور : "تدريس فنون اللّغة العربيّة"، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1991م، ص:(106-107).

[2]- سمير عبد الوهاب، أحمد علي مدكور وآخرون: "تعلّيم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة "رؤية تربويّة"، المكتبة العصريّة، القاهرة، مصر، ط2، 2004م، ص:46.

[3]- وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّكوين المهنيّ وآخرون : "دليل الأستاذ والأستاذة السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ اللّغة العربيّة مكوّن القراءة"، مرجع سابق، ص:13.

- ولتعليم الوعي الصّوتيّ يقوم المعلّم بـ :

"تقديم تعلّيم صريح ومنتظم يركّز في كلّ مرّة على مهارة أوْ مهارتين من مهارات الوعي الصّوتيّ مثل: التّقطيع والدّمج.

البدء بأنشطة تنميّة الوعي السّمعيّ، ثمّ التّعجيل بربط الأصوات بالحروف كلّما كان ذلك ممكنًا، واستخدام الحروف والحركات للتّلاعب بأصواتها، فضلًا عنْ استخدام المتعلّمات والمتعلّمين على أنْ يطبّقوا أثناء القراءة والكتابة معرفتهم بالوعي الصّوتيّ"[1]؛ أيْ أنّ المعلّم يسعى في كلّ مرّة إلى تنمية مهارة من مهارات الوعي الصّوتيّ، وتعلّيمهم كيفيّة ربط الحرف بصوته وحركته حتّى يتمكّنوا منْ توظيفه في عمليّة القراءة، وباقي المواد التّعليميّة.

ويتّبع المعلّم في تعلّيم الوعي الصّوتيّ **الطّريقة التّجزيئيّة**[2]؛ **حيث "ينطلق التّعلّيم فيها من الكلّ إلى الجزء؛ أيْ من الكلمة أوْ الجملة إلى الجزء الّذي يتمثّل في الحرف"**[3]؛ فهذه الطّريقة تنتقل من الكلمات لتصل إلى الحروف، ويستخدمها المعلّم في تنمية مهارات الوعي الصّوتيّ الّتي تتمثل في: رصد المقطع؛ حيث يصبح المتعلّم قادرًا على التّمييز بين المقاطع في الكلمة الواحدة، وأيضًا تعيّين المقاطع الّتي تتركّب منها الكلمة، فتدريب المتعلّمين على **الوعي الصّوتي** يسهّل عمليّة **الفهم القرائيّ**.

5-2- التّرتيب الصّوتيّ:

يبدأ المعلّم في هذا المكوّن بتعلّيم المتعلّمين كيفيّة الرّبط بين الحرف والصّوت الموافق له، وذلك يكون باتباع التّرتيب الصّوتيّ للحروف؛ حيث يعتمد هذا المبدأ على **"التعلّيم الصّريح والمباشر للوحدات الصّوتيّة المتواليّة في علاقتها بالرّسم الخطيّ للحروف والحركات"**[4]؛ أيْ العلاقة بين الصّوت والحرف

---

[1]- المرجع السّابق، ص:13.

[2]- **الطّريقة التّجزيئيّة**: هي الّتي **"تُعنى بتحلّيل الكلمات تحلّيلًا صوتيًّا، لتمييز أصوات الحروف، وربطها برموزها"**. ينظر عبد العليم إبراهيم: "الموّجه الفنيّ لمدرّس اللّغة العربيّة"، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، (د-ت)، ص:85.

[3] خير الدّين هنّي :"تقنيّات التّدريس"، جامعة عنابة، الجزائر، ط1، 1999م، ص:118.

[4]- وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّكوين المهنيّ وآخرون : "دليل الأستاذ والأستاذة "السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ "اللّغة العربيّة" مكوّن القراءة"، مرجع سابق، ص:15.

المكتوب فيقوم المعلّم بـ :" **تعلّيم الطّفل الحروف الهجائيّة بأسمائها بالترّتيب...قراءة وكتابة**"[1]، ليصل المعلّم في النّهاية إلى "**تمكّين المتعلّمين من ترجمة الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة وفقًا لصوت الحرف ورسمه الخطيّ**"[2].

فالترّتيب الصّوتيّ يتضمّن عمليتين، الأولى **تركيبيّة** وذلك من خلال ربط الصّوت برسمه الخطيّ، ثمّ مع بقيّة الحروف، أمّا الثّانيّة فهي عمليّة **استنطاق** المكتوب أو القراءة في أدنى صورها، وهذا لا يتمّ إلّا وفق ترتيب صوتيّ.

5-3- المفردات:

يرتبط هذا المكوّن بالمكوّنات السّابقة، ذلك أنّ وعي المتعلّم بالأصوات وترتيبها ونطقها يساعده في تكوين المفردات، وهي تشمل "**رصيد الكلمات الّتي يجب أنّ يعرفها المتعلّم**"[3]، ممّا يساعده في إثراء رصيده اللّغويّ فلابد أنْ يتّبع المعلّم طرقًا سهلةً وواضحةً أثناء شرحه للكلمات، ويتيح الفرص أمام المتعلّمين لممارسة القراءة، ليصل بهم إلى مستوى **الفهم القرائيّ** الّذي يتدرّج المتعلّم فيه من البسيط إلى المعقّد؛ حيث تصبح له القدرة على "**إدراك مضمون النّص المقروء واستخراج معانيه الصّريحة والضّمنيّة**"[4]؛ أيْ توظيف ما تعلّموه لفهم النّص بعد أنْ يقوم المعلّم بشرحه وطرح الأسئلة ومناقشة المتعلّمين ، ويتّبع المعلّم في تعلّيم هذين المكوّنين "**الطّريقة التّوليفيّة**"[5]؛ حيث يجمع بين ما تعلّموه؛ فهذه الطّريقة "**تجمع بين التّركيب والتّحليل**"، وتعدّ من أحسن الطّرق في تعلّيم القراءة.

5-4- الطّلاقة:

كلّ العناصر السّابقة تمهّد لمكوّن الطّلاقة؛ حيث يصبح المتعلّم قادرًا على القراءة بطريقةٍ سريعةٍ موظفًا

---

[1]- أحمد علي مدكور : "تدريس فنون اللّغة العربيّة"، مرجع سابق، ص:127.

[2]-ينظر "دليل الأستاذ والأستاذة السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ اللّغة العربيّة مكوّن القراءة"، مرجع سابق، ص:12.

[3]- المرجع نفسه، ص:19.

[4]- المرجع نفسه، ص:21.

[5]- **الطّريقة التّوليفيّة: "قدْ تسمى هذه الطّريقة بالطّريقة التّركيبيّة التّحليليّة؛ أي تجمع بين التّركيب والتّحليل"**. ينظر راتب قاسم عاشور، محمد فخريّ مقداديّ وآخرون: "المهارات القرائيّة والكتابيّة" طرتئق تدريسها واستراتيجيّاتها"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2009م، ص:100.

كلّ ما تعلّمه واكتسبه، ولتعليم القراءة بطلاقة لابد للمعلّم أنْ يتيح الفرصة لجميع المتعلّمين للقراءة الجهريّة، مراعيًا الفروق الفرديّة مع اتّباع أساليب التّعزيز الدّاعمة.

6- الوسائل التّعليميّة: (Moyens Didactique)

تعدّ الوسائل التّعليميّة بمثابة الوسيط بين المعلّم والمتعلّم، يستعين بها المعلّم لتقريب المعرفة وتسهيلها، وجعل الدّرس أكثر إثارةً وتشويقًا؛ حيث تعرّف بأنها :"**أي شيء يستخدم في العمليّة التّعليميّة بهدف مساعدة المتعلّم على بلوغ الأهداف بدرجة عاليّة من الإتقان**"[1]؛ أي أنّها مجموعة من الأجهزة والأدوات الّتي يستخدمها المعلّم لمساعدة المتعلّمين على الوصول إلى الأهداف المسطرة مسبقًا.

وتتنوّع الوسائل التّعليميّة تبعًا للمستوى الدّراسيّ، وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف الوسائل التّعليميّة الّتي توّظف لتدريس السّنة أولى من التّعلّيم الابتدائيّ على النّحو التّاليّ :

6-1- الصّورة:

تعدّ الصّورة من الوسائل النّاجعة والمفيدة في إثارة دافعيّة التّعلم؛ حيث يستعين بها المعلّم لتبسيط المعرفة وجذب اِنتباه المتعلّم، ممّا يؤدي به إلى سرعة فهم المعرفة ودلالتها، لذا يجب أنْ "**تكون واضحةً ومعبّرةً عن الموضوع أو الدّرس؛ حيث يدرك التّلميذ المعنى مستعينًا بالصّورة**".[2]

فكلّما احتوت **الصّورة** على كلمات كبيرة وألوان لافتة للنّظر أسهمت في جذب انتباه المتعلّمين والتّقليل من تحركاتهم العفويّة وضبطها لتتحوّل إلى مشاركات فعّالة، وذلك لدلالتها على موضوع محدّد بصيغة واضحة مباشرة، فضلًا عن ذلك نجد من الوسائل التّعليميّة:

6-2- البطاقات :

تعدّ **البطاقات** من الوسائل البصريّة المهمّة في تعلّيم المفردات والحروف، فهي من الوسائل الفعّالة الّتي "**تساعد على تعلّيم الأطفال القراءة والكتابة**"[3]، ومثال ذلك أن يحضّر المعلّم بطاقات ويكتب عليها

---

[1]- محمد محمود الحيلة : "أساسيّات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2001م، ص:25.

[2]- أحمد علي مدكور: ."تدريس فنون اللّغة العربيّة"، مرجع سابق، ص:143.

[3]- المرجع نفسه، ص:138.

أسماء أو حروف ، فينتدب لها بعض المتعلّمات والمتعلّمين لتُعرف ،وتردّد من قبل الجميع بغية ترسيخ شكل كتابتها، ونطقها الصّحيح.

6-3- السّبورة:

تعدّ السّبورة من أكثر الوسائل التّعليميّة استعمالًا، ولا يمكن للمعلّم الاستغناء عنها، فهي تساعد المتعلّمين على توضيح المعلومات وتثبيتها في أذهانهم.

ممّا سبق عرضه يتّضح أنّه لا يمكن الفصل بين عناصر العمليّة التّعليميّة من (**معلّم، متعلّم، محتوى، طرائق، وسائل**...)، فكلّ منها لا تتمّ وظيفته إلّا بمراعاة خصائص وشروط الآخر، وذلك في إطار الاستفادة من نتائج "**علم الأصوات**" الّذي هو معرض حديثنا، حيث يتجلى نتاجه من خلال "**دليل المعلّم**" بصورة واضحة، لذلك نسعى إلى تقصي مدى فعاليّة تلك المجهودات في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وانعكاساتها على مستوى كلّ من المعلّم والمتعلّم والمردود العلميّ، لذا كان من الضّروريّ أنْ نوضح علاقة المعلّم بتعلّيم مهارة القراءة، انطلاقًا من تعليميّة أصوات اللّغة العربيّة.

7- العلاقة بين المعلّم ومهارة القراءة:

وممّا تقدّم تتضّح أهميّة دور المعلم في تدريس مهارة القراءة لمتعلّم السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ، ونورد فيما يلي العلاقة الجامعة بين أهم عنصر في العمليّة التّعليميّة ضمن المراحل الابتدائيّة (المعلّم)، وهذا المحتوى التّعليميّ الخاص بمادة القراءة.

يرتبط تعلّيم القراءة بالمعلّم بصورة مباشرة؛ حيث لا يستطيع متعلّم المراحل الأولى من التّعليم الابتدائيّ الاعتماد على نفسه في اكتساب النّطق الصّحيح لأصوات اللّغة، والأداء السّليم للعبارات والجمل، فلا جدال في "**أنّ للأستاذ الدّور الفعّال في توجيه أعمال التّلاميذ وترشيد تعلّماتهم، وقدْ تركت له الحريّة لبناء الوضعيّات التّعليميّة التّعلميّة وفق ما يراه مناسبًا لمستوى المتعلّمين**".[1]

فالمعلّم يهتم بإرشاد متعلّميه إلى عادات النّطق الصّحيح لأصوات اللّغة العربيّة، بالإضافة إلى اعتنائه باختيار المادّة التّعليميّة الملائمة لمستوى متعلّميّ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، وبشكل خاص تعليم

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، مطابق لمنهاج2016، ، ص:3.

مهارة القراءة ،فممّا لا شكّ فيه **"أنّ الأستاذ والأستاذة هما العنصران المحوريّان في التّطبيق العلميّ لبرنامج القراءة، فهما الفاعلان السّاهران على تعلّيم القراءة وتعلّمها في المؤسسات التعليميّة"**[1].

يتبيّن من هذا القول مدى فاعليّة المعلّم في تسيير تعلّيم القراءة وتعلّمها بناءً على تجسيد برنامجها، إذ أنّ **"للمعلّم دوره المميّز في تنمية عادة القراءة، والاطلاع لدى الأطفال"**[2]، وهو المسؤول على تنميّة ميول المتعلّمين القرائيّة؛ من خلال قيامه بمجموعة من النّشاطات والإجراءات؛ فالمعلّم يملك القدرة على إثارة رغبة متعلّميه للقراءة بـ**"الطلب إليهم أن يقرؤوا، وتوفير الفرص للقراءة، وعلى المعلّم أن يتابع الأطفال أثناء القراءة، للتأكد من اتباعهم العادات الصّحيحة في القراءة ... وأن يكون قارئًا جيّدًا"**[3].

يُرجح أنّ رغبة المتعلّمين في تناول موضوع القراءة مرهون بما يتصف به المعلّم من سمات تجعله قادرًا على تمثيل قدوة لهم، وتمكّنه من تغيّير **سلوكهم** [4] بشكل إيجابيّ نحو تعلّم نطق الأصوات ومنه القراءة، وذلك من خلال تقديم أكبر عدد من الفرص للقراءة للمتعلّمين، مع ضبط هذه العمليّة بمراقبتهم المستمرة، الّتي تشتمل على تصحيح أخطاء المتعلّمين، خاصة عند تبني المعلّم أسلوب المحاورة الّذي من شأنه الكشف عن العيوب النّطقيّة الّتي يعاني منها المتعلّمون، وعلى المعلّم أن يلتزم مجموعة من الشّروط في أداء مهمّته–سواء من النّاحيّة الأخلاقيّة أو من النّاحيّة المهنيّة – نذكر منها العناصر التّاليّة:

---

1)- وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّكوين المهني وآخرون: "دليل الأستاذ والأستاذة، السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ، اللّغة العربيّة، مكوّن القراءة"، مرجع سابق، ص:6.

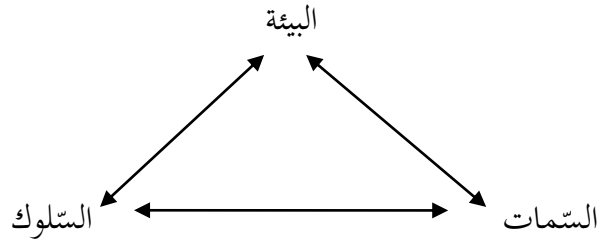
2)- محمد عبد الرّزاق إبراهيم ويج، هاني محمد يونس بركات وآخرون: "ثقافة الطّفل"، دار الفكر، عمّان، الأردن، (د–ط)، 2004م، ص:377.

3)- زايد محمد نبيل: "الأسس والنّظريّات النّفسيّة في دراسة شخصيّة المعلّم وتطويرها"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2009م، ص:54.

4)- **السّلوك: "عبارة عن أي نشاط (جسميّ أو عقليّ أو اجتماعي "انفعاليّ"، يصدر نتيجة لعلاقة ديناميّة وتفاعل... استجابة لمثيرات معيّنة"**. ينظر حامد عبد السّلام زهران: "علم نفس النّمو، الطّفولة والمراهقة"، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1987م، ص:9.

–"عدم السّخريّة من أخطاء التّلاميذ... وضوح الصّوت ... الفصاحة اللّغويّة واللّباقة"[1]، فلا يمكن للمتعلّم أن يهتدي إلى نطق الأصوات نطقًا صحيحًا، إلّا عن طريق الاستماع إلى صوت جهوريّ من قبل المعلّم، فهو في حاجة إلى **"تعلّم المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة ... بالإضافة إلى تكوّين مفاهيم بسيطة عن الواقع الاجتماعيّ"**[2].

يعتمد المعلّم في عرضه لمحتوى القراءة الإشارة إلى الموضوعات الأكثر ارتباطًا بواقع المتعلّم الاجتماعيّ، ممّا يساعده على تقبل تعلّم مضمون نص القراءة، بما فيه من أصوات، ورسم خط، قضايا صوتيّة من جهة أولى، وأخرى معيشة ضمن الوسط الاجتماعيّ الخاص بكلّ من المعلّم والمتعلّم، وهذا ما يفسّر المخطّط أدناه من العلاقة المتبادلة بين البيئة المدرسيّة الّتي يحدّدها المعلّم داخل القسم، وأثرها على سلوك المتعلّم، الأمر الّذي يكسبه السّمات المرغوبة، من خلال تحقيق الأهداف المسطرة مسبقًا:



والمعلّم ضمن هذا الإطار ملزم باتباع صورة متكاملة في طريقة عرضه للمحتوى؛ حيث يجمع بين موضوع القراءة والمحيط الاجتماعيّ وما يتضمّنه من قيم أخلاقيّة وعادات وتقاليد، فضلًا عن جعله تحصيل المواد التّعليميّة المتنوّعة مرهون بمدى تحقق الكفاءة العرضيّة، وذلك ما نلمحه من نص **الدّليل** على **"خدمة كلّ من مادتي "التّربيّة الإسلاميّة" و"التّربيّة المدنيّة" لتعلّيم أصوات اللّغة العربيّة"**[3]، وكذا تفعيل دورهما لزيادة رغبة المتعلّم في خوض غمار عناصر الدّرس، وهذا ما يؤدي إلى **"بناء نظرة أكثر توحدًا، توّجه سلوك المتعلّم، وتعامله بفاعليّة مع المشكلات الحياتيّة"**[4]، أمّا ما يشتمل عليه نص القراءة من أصوات

---

[1]- ينظر مديريّة التّعلّيم الأساسيّ : "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:10.

[2]- عزام بن محمد الدّخيل: "مع المعلّم"، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط3، 2016م، ص:32.

[3]- ينظر مديريّة التّعليم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، مصدر سابق، ص3.

[4]- سعيد حسنيّ العزّة: "طرق دراسة الطّفل"، مكتبة دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص:23.

وحروف، فيعمد المعلّم إلى أسلوب التّكرار حتّى تتثبت الصّورة الكتابيّة للأصوات، ونطقها بشكل صحيح وواضح، فيتم ذلك من خلال تتابع وترتيب نسقيّ صوتيّ، إذْ **تُعرض مكوّنات المحتوى على امتداد زمنيّ محدّد،** هذا الّذي يُتيح الفرصة أمام المتعلّمين لفهم واكتساب اللّغة وأصواتها بتدرّج منطقيّ في صورة واضحة، فيمكنّهم من تجاوز العراقيل في شتّى المواد، فالمتعلّمون **"الّذين لا يتعلّمون القراءة جيّدًا في السّنوات الأولى، سيواجهون صعوبات في حياتهم المدرسيّة"**[1].

وممّا تقدّم يتضّح أنّ المعلّم هو موّجه العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، والمسؤول على تنظيمها، وكذا ضبط أسس تقديم مادّة القراءة، بداية من **الأصوات فالحروف، ثمّ المقاطع، والجمل، والعبارات،** قصد تحصيل نطقيّ وأدائيّ جيّد لدى جميع المتعلّمين.

[1]- محمد السيّد علي: "موسوعة المصطلحات التّربويّة"، مرجع سابق، ص:46

الفصل الأوّل:

"تعليم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات"

دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد

اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"

-أنموذجًا-

تمهيد:

تتمحوّر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة على عناصر عدّة، أهمّها (المعلّم، المتعلّم، المحتوى...)، ولا يمكن أن تتفاعل هذه العناصر الثلاثة إلّا من خلال اعتماد المعلّم جملة من الوثائق والأساليب الّتي تساعده في عمليّة تبليغه للمحتوى التّعليميّ لمتعلّميه، ويعدّ "**دليل المعلّم**" أهم تلك الأوراق الأكاديميّة الّتي ترشده وتوّجهه إلى تسيّير تعلّيمه بشكل ممنهج، يراعى خلاله تحقيق الأهداف المنشودة بأبسط الطّرائق.

وما يهمنا في هذا السّياق هو"**تعليميّة أصوات اللّغة العربيّة**" في المراحل الأولى من التّعليم الابتدائيّ؛ حيث يجنح المعلّم إلى استقصاء الخطوات الإجرائيّة المتضمنة في الدّليل، قصد اتّخاذها معينًا في تقدّيم المحتوى التّعليميّ عمومًا، وتفعيل مهارة القراءة على وجه الخصوص، فيحاول جاهدًا بلورة ما ورد ضمّنه بصورة فعليّة، وذلك نحو "**تدرّجه في تعلّيم الأصوات، بداية من عرض الصّوت ساكنًا، فمتحركًا بحركات قصيرة، ثمّ طويلة**"، فضلًا عن ذلك فالمعلّم يستمد مراحل عرض المادّة بالتّدرج من **الدّليل** المقدّم له، ممّا يدفعنا إلى طرح لتّساؤلات التّاليّة:

– ما مفهوم "دليل المعلّم"؟ وما هي أهم مكوّناته؟

– إلى أي مدى يمكن تقدير استفادة المعلّم من "دليل المعلّم" في الجانب العمليّ؟

وتنضوي هذه الإشكاليّات تحت لواء هذا الفصل الموسوم بـ "**تعلّيم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات"**، الأمر الّذي يستدعي تتبع تجليّات وانعكاسات "**علم الأصوات" في تعليّميّة "أصوات اللّغة العربيّة**" من خلال الإجابة عن الأسئلة التّاليّة:

– ماهي تجليّات "علم الأصوات" في تعليميّة أصوات اللّغة لمتعلّم السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ من خلال "دليل المعلّم"؟

– هل يُطَبِّقُ المعلّم نتائج "علم الأصوات" في الواقع التّعليميّ؟

– ما مدى تجلي هذه النّتائج على المردود العلميّ للمتعلّم، وكذا مستوى المعلّم على حدّ السّواء؟

ولا يمكن الإجابة عن هذه التّساؤلات، إلّا من خلال عرض نماذج تطبيقيّة "**لتعليميّة أصوات اللّغة العربيّة**" المتضمنة في "**دليل المعلّم**"، وكذا تحليلها ومناقشتها لمعرفة مدى توظيفها وفعاليتها في الواقع التّعليميّ التّعلميّ.

1- مفهوم دليل:

يعدّ تعلّيم اللّغة العربيّة أساسًا لتحصيل كفاءات المواد التّعليميّة المتنوّعة، لذا يَعْمَدُ المعلّم إلى تَبَنِي جُمْلَة من الوثائق المساعدة في تعلّيمه لها؛ حيث يمارس **"دليل المعلّم"** دورًا بارزًا في ذلك، وللتّعريف به لابد من الإشارة إلى أنّه تركيب مُكَوّن من مصطلحين **"دليل"** و**"معلّم"**، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، ونوّضح ذلك على النّحو التّاليّ:

1-1- مفهومه لغة:

أخذت كلمة **"دليل"** من المادّة اللّغويّة **(د ل ل)**؛ إذْ اشتملت عليها معاجم عربيّة متنوّعة، نُورد منها ما جاء في **"لسان العرب"** في مادّة **(د ل ل)** :**"الدّليل ما يُسْتَدَلُ بِهِ، والدَّلِيلُ الدَّال، وَقَدْ دَلَّه على الطَّرِيق، يَدُلُهُ دَلَالَةً ودِلَالَة فَانْدَلّ، سدّده إليه"**[1].

يتبيّن من هذا القول أنّ **(الدّليل)** هو ما يُعتمد عليه قصد بلوغ الغاية، وذلك للجهل بالوجهة، لذا يتم اللّجوء إليه للاسترشاد والتّوجيه، وكذا الاستدلال به.

وأَكَّدَ أصحاب **"المعجم الوسيط"** هذا المفهوم، بما أَوْرَدُوهُ في مادّة **(د ل ل)** :**"الدّليل: المرشد، والجمع أَدِلَّةٌ وَأَدِلَّاء، وهو ما يُسْتَدَلُ به"**[2].

فتعريفهم **"للدّليل"** قدْ وافق ما ذكره **"ابن منظور"** في كتابه، إذْ أجمعوا على أنّه يعني **"الارشاد"** و**"التّوجيه"**.

1-2- مفهومه اصطلاحًا:

أمّا من النّاحيّة الاصطلاحيّة، فقدْ تنوّعت تعريفات **"الدّليل"**، والّذي يهمنا في هذا السّياق ما جاء به الأصوليون في إبانتهم لمفهوم **"الدّليل"** بأنّه **"هو المرشد إلى المطلوب، والموصل إلى المقصود"**[3].

يتبيّن من هذا القول أنّ كلمة **"دليل"** تحمل دلالة الهداية والإرشاد إلى المطلوب، وهو المعنى

---

1)- ابن منظور : "لسان العرب"، مج10، مادّة (د ل ل)، مصدر سابق، ص:(248-249).

2)- مجمع اللّغة العربيّة: "المعجم الوسيط"، مادّة (د ل ل)، مرجع سابق، ص:294.

3)- أبو الخطاب [محفوظ بن أحمد بن الحسن(**510**هـ)]: "التّمهيد في أصول الفقه"، دار المدني للطّباعة والنّشر والتّوزيع، السّعوديّة، ط1، 1985م، ص:61.

الّذي أكدّته شتّى التّعريفات؛ إذْ صرّحت بأنّ "**الدّليل الّذي يصّح الاستدلال به ويسترشد ويتوصل به إلى المطلوب**".[1]

ممّا سبق عرضه يتبيّن أنّ معنى "**الدّليل**" – سواء من الجانب اللّغويّ أم الاصطلاحيّ– لا يخرج عن الارشاد والتّوجيه، وكذا إبانة الوجهة قصد بلوغ المطلوب.

2-1- مفهوم المعلّم لغة:

أورد صاحب "**لسان العرب**" في مادّة (**ع ل م**) معانٍ شتّى، ونخص الذّكر بوظيفة "**المعلّم**"، إذْ يقول "**عَلَّمَهُ العِلْمَ، وأَعْلَمَهُ إيَّاهُ فَتَعَلَمَهُ ... وَيَعْلُمُهُ وَيَعْلِمُهُ عَلْمًا : وَسَمَهُ**"[2].

يضع مؤلف "**لسان العرب**" معنى "**التّعلِيم**" انطلاقًا من وَسْمِ الشّيء بعلامة مُمَيِّزة بصفة عامة، ويُخصُّ هذه الدّلالة بالجانب التّعليميّ ألّا وهو التّلقين.

ويضبط هذا المفهوم في "**المعجم الوسيط**" في مادّة (**ع ل م**)، بكون "**المعلّم من يتَّخِذُ مهنة التّعليم ... المُعَلِّمُ المُلهم، الصَّواب والخيِّر**"[3].

ويميل هذا التّعريف إلى جعل المعلّم مقدّمًا للمعرفة، فَهُو القُدوة الحسنة، الّتي يَتَلَقَّى منها الطّرف الآخر العلم والمعلومات.

2-2- مفهومه اصطلاحًا:

يعرّف "**المعلّم**" في إطار العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، بأنّه " **القائد التّربويّ الّذي يتصدر لعمليّة توصيل الخبرات، والمعلومات التّربويّة، وتوجيه السّلوك لدى المتعلّمين الّذين يقوم بتعلّيمهم**"[4].

فالمعلّم يمثّل دور الموّجه داخل القسم، إذْ يسهم في تغيّير سلوك المتعلّم، فهو المصحّح له، بِعَدِّه المسَيِّر لعملّيتي التّعليم والتّعلُم، حيث يقوم بتقديم المعارف وفق تنظيم وخطط مضبوطة، يسعى من خلالها إلى تحقّيق الأهداف التّربويّة المنشودة في متعلّميه.

---

1)- الباجيّ [أبو وليد سليمان ابن خلف (474هـ)]: "الحدود في الأصول"، تح/نزيه حماد، مؤسسة الرّعى للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1973م، ص:38.

2)- ابن منظور: "لسان العرب"، مج12، (ع ل م)، مصدر سابق، ص:420.

3)- مجمع اللّغة العربيّة: "المعجم الوسيط"، مادّة (ع ل م)، مرجع سابق، ص:624.

4)- عبد الله العامري: "المعلّم النّاجح"، دار أسامة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص:13.

فالمعلّم يُحاول جاهدًا أن **"يقدّم لهم العلم النّافع بقالب أخلاقيّ علميّ مشوّق"**[1]، إذْ أنّه الوحيد القادر على تفعيل مشاركات المتعلّمين بشكل إيجابيّ، وذلك عن طريق اتّباعه طرائق تعليميّة، ووسائل تمكّنه من السّيطرة على تصرّفات متعلّميه وجذب انتباههم.

ونخلص في الأخير إلى أنّ المعلّم يسلك أساليب تعليميّة، محاولًا جعلها ناجعةً؛ حيث يعتمد في ذلك ما يرشده ويوّجهه نحو تعلّيم سليم قادر على الرّفع من مستوى المتعلّم، وتبليغ المعارف بشكل أبسط وأوضح منه دون **دليل**، لذا ارتأينا أن نورد مفهوم **"دليل المعلّم"** على النّحو التّاليّ:

3- دليل المعلّم:

يعدّ كلّ من المعلّم والمتعلّم عنصرًا مهمًا من عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وتتعلّق بِهِما مفردات متنوّعة من **(محتوى، طرائق تدريس، وسائل تعليميّة، دليل المعلّم)**، هذا الّذي لا يمكن إغفال دوره في توجيه مسار التّعليم داخل القسم، لذا تجدر الإشارة إلى تحديد مفهومه، وتوضيح أهدافه، ووصف مكوّناته، وذلك على النّحو التّاليّ:

3-1- مفهومه:

تتنوّع الوثائق الّتي يعتمدها المعلّم بِعَدِّها وسيلة مساعدة في تبليغ رسالته للمتعلّمين بين **(الوثيقة المرفقة، التّدرج السّنويّ، الكراس اليوميّ)**، إلّا أنّ **"دليل المعلّم"** يُعَدُّ أهمّها، كونه **"وثيقة عمل مرجعيّة للأستاذ، فهو يرافق الكتاب المدرسيّ في المواد الثّلاثة: اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، لتكون سندًا تعليميًّا للمتعلّم من جهة، وسندًا تربويًّا للأستاذ في تقدّيم المادّة التّعليميّة للمتعلّمين من جهة أخرى"**[2]، فلا يمكن الاستغناء عنه مادام الكتاب قاصرًا على استيعاب منهجيّة التّعلّيم وتوزيع محتوى المواد المتنوّعة، **فدليل المعلّم** يمثّل **المرشد والموجه** بالنّسبة للمعلّم.

3-2- أهدافه:

تتعدّد الأهداف الّتي وضع **الدّليل** لأجل تحقيقها، وذلك بحسب كلّ عنصر من عناصر العمليّة

---

[1]- أحمد مصطفى حليمة: "جودة العمليّة التّعليميّة آفاق جديدة لتعلّيم معاصر"، دار حامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص:117.

[2]- مديريّة التّعليم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:5.

التّعليميّة التّعلمية، ونخصّ الذّكر بالمفردات التّاليّة:

3-2-1- المعلّم:

يساعده "**دليل المعلّم**" في اختيار الوسائل والطّرائق التّعليميّة المناسبة لتقدّيم المعارف والمعلومات، والّتي من شأنها أنْ تفعّل مشاركات المتعلّمين بشكل إيجابيّ، وترفع مستوى تقبّلهم للموضوعات التّعليميّة المتضمّنة في **الكتاب**، فهو يشتمل على "**مجموعة إجراءات تُعرِّف المعلّم بما يشتمل عليه الكتاب، وخاصة المنهاج، وبخطوات تنظيم التّعلم لكلّ موضوع من موضوعاته، وبمصادر التّعلم اللّازمة لتنظيم تعلّم كلّ موضوع، لاسيما الوسائل التّعليميّة التّعلميّة**"[1].

فمن خلاله يتعرّف **المعلّم** على الجانب الإجرائيّ الّذي يفترض أنْ يلتزم بخطواته. تزويد المعلّم بالخطوات الإجرائيّة الواجب القيام بها قبل عمليّة التّعليم وأثناءها ثمّ بعدها؛ حيث يزوّده بطريقة التّعليم الملائمة لموضوع الدّرس، إلى جانب الوسائل التّعليميّة الّتي تساعده في تحقيق الأهداف المسطّرة مسبقًا،

إيصال الدّلالة المرجوّة إلى أذهان المتعلّمين بطريقة بسيطة وسهلة، لذا كان "**دليل المعلّم**" "**وسيلة من وسائل توسيع آفاق المعلّم في مجالات المادّة، والطّريقة، والأهداف، والتّقويم**"[2]،ممّا يكسبه مكانة مهمّة داخل العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فهو عُصَارَةُ مجهود هيئات ومختصين في ميدان التّدريس، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، ومفتشين...، الّذين سهروا على وضعه تَلْبِيَةً لحاجات التّعليم والتّعلم، ومراجعة للنّقائص الّتي عرفها المنهاج عمومًا في فترة محدّدة، قصد تجاوز العراقيل الّتي تصعّب عَمَلِيَتَي التّعليم والتّعلم

يصعبُ توفير كتاب مثاليّ، أو معلّم متمكّن في جميع مستويات تقدّيم المعرفة، لذلك لابد من وجود **دليل للمعلّم** يرشده ويساعده في تنظيم عمليّة التعلّيم، وخاصة في الصّفوف الأولى ولكلّ

---

1)- محمد حسن حمادات: "المناهج التّربويّة، نظريّاتها، أسسها، تخطيطها، تقويمها"، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص:216.

2)- حسن شحاتة: "المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق"، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 2001م، ص:(79-80).

المواد، فالدّليل "**يَسُدُّ النّقص المفترض وجوده في المعلّمين**"[1].

فنظرًا لضعف تكوين المعلّمين، ودرايتهم المحدودة بميدان تعلّيم مختلف المواد، كان من الواجب الاسْتِعَانُ بوثيقة تساعدهم في أداء رسالتهم، وهي "**دليل المعلّم**".

3-2-2- المحتوى:

بالإضافة إلى أنّه يسهم في توسيع دراية المعلّم بالمنهاج عمومًا، وكذا أساليب التّعليم الواجب القيام بها قصد تسهيل عمليّة تبليغ المعرفة وفَهْمِهَا من قبل المتعلّمين، فهو يقدّم "**بعض النّماذج التّطبيقيّة من الموضوعات، وكيفيّة استخدام الوسائل وتكنولوجيّا التّعليم، وبعض أساليب التّقويم المناسبة**"[2]، فتلك الأمثلة التّطبيقيّة الّتي يعرضها "**دليل المعلّم**" توضّح كيفيّة تقدّيم المادّة التّعليميّة، مرفقة بطريقة استخدام الوسائل التّعليميّة على اختلافها (**سمعيّة، بصريّة، سمعيّة بصريّة**)، فضلًا عن نماذج مخصّصة لتدريب المتعلّمين وتقويمهم، بُغْيَةَ معرفة مدى تحقّق الأهداف المنشودة لديهم.

3-2-3- المتعلّم:

لما كانت اللّغة العربيّة هي لغة مدارسنا الجزائريّة، فإنّ تعلّيمها أمر ضروريّ؛ وأي "**نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في المواد التّعليميّة**"[3]، ذلك أنّها أساس لتحصيل كفاءات المواد ومعارفها، فكلّما تحقّق تعلّمها وتعلّيمها بشكل جيّد أدى ذلك إلى تحسّن المردود العلميّ لدى المتعلّمين، وهذا يبدو جليًّا من خلال مهارة القراءة، الّتي من خلالها تتجلى أخطاء المتعلّمين في نطق الأصوات وأداء العبارات، لذا جاء "**دليل المعلّم**" "**لمعالجة أسباب تراجع القراءة لدى المتعلّمين**"[4]، بما يقدّمه من نصح وإرشاد للمعلّم خاصة داخل حجرة الدّرس، إذْ يُعَدُّ معينًا له، فهو

---

1)- المرجع السّابق، ص:80.

2)- أحمد حسن اللّقانيّ: "المناهج بين النّظريّة والتّطبيق"، دار عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط4، 2013م، ص:(37-38).

3)- مديريّة التّعليم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:3.

4)- وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّكوين المهنيّ وآخرون: "دليل الأستاذ والأستاذة السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ اللّغة العربيّة مكوّن القراءة"، مرجع سابق، ص:4.

بمثابة **"حلقة وصل بين المخطّط والمنفّذ فهو يقدّم النّصح، والتّوجيه، والإرشاد للمعلّم في شأن تنفيذ المنهج، بهدف تحسين نوعيّة الموقف التّعليميّ"**[1].

يتضّح من هذا القول أنّ **"دليل المعلّم"**، يهدف إلى توجيه المعلّم نحو اختيار صحيح لأساليب تقدّيم المعرفة، وكذا كيفيّة التّعامل الحسن مع المنهاج والمحتوى التّعليميّ حتّى يسهل تَعَلُّمه من قبل المتعلّم.

3-2-4- المنهج:

فضلًا عمّا تَمَّ عرضه، فإنّ **"دليل المعلّم"** قدْ أنجز **"بهدف "تفعيل المنهج الصّوتيّ في تعلّيم اللّغة العربيّة، وتحسين مهارات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة"**[2]، وهذا يرمي إلى أنّه مساير لمستجدات العلوم، فهو يتضمّن مجموعة من نتائج **"علم الأصوات"**، بهدف التّحسين والرّفع من مستوى المتعلّم خلال المرحلة الابتدائيّة، وهذا ما سنفصل ذكره في وصفنا لأجزاء **"دليل المعلّم"**، الّتي يتجلّى من خلالها أثر **"علم الأصوات"** بصورة واضحة على النّحو التّاليّ:

4- تجليّات "علم الأصوات" في "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة":

لتتبع انعكاس **"علم الأصوات"** في **"دليل المعلّم"** المخصّص للسّنة أولى ابتدائيّ، تجدر الإشارة إلى أبرز تقسيماته، والّتي تستهل بمقدّمة تَمَّ التّطرق فيها إلى مفهوم **"دليل المعلّم"**، فضلًا عن ذكر أهمّ **أهدافه**، ليليها **الفهرس** مرفقًا بعرض تقسيمات محتويّات **الدّليل** من بيان **"وظيفته"** الّتي تمّ ذكرها سابقًا، ثُمَّ المخطّط السّنويّ المشترك لبناء التّعلمات بين المواد الثّلاث، أمّا الأسس المعتمدة في تأليف الكتاب فقد أوردناها سابقًا بعنوان **"علاقة المعلّم بمهارة القراءة"**، والّذي يشمل **"منهجيّة عرض محتويّات الكتاب"**، وكيفيّة **"تنفيذ الكتاب في اللّغة العربيّة واستعماله"**، كما تضمّن

---

[1]- محمد بن عبد العزيز النّصار: "تقوّيم دليل معلّم اللّغة العربيّة للصّف الأوّل الابتدائيّ معهد تعلّيم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها"، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلاميّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، (د-ط)، 2017م، ص:112.

[2]- المفتشيّة العامّة للبيداغوجيّا: "المنهج الصّوتيّ الخطيّ في تعلّيم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ دليل تكوّين المكوّنين"، الجزائر، مارس2018م، ص:46.

الدّليل "سيرورة التّعلمات في مادتي التّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة"، ودُعِّم **"دليل المعلّم" "بتوجيهات ونماذج تطبيقيّة، ومقترحات تُعرِّف المعلّم بكيفيّة إنجاز الحصّة التّعليميّة وتنظيمها**[1].

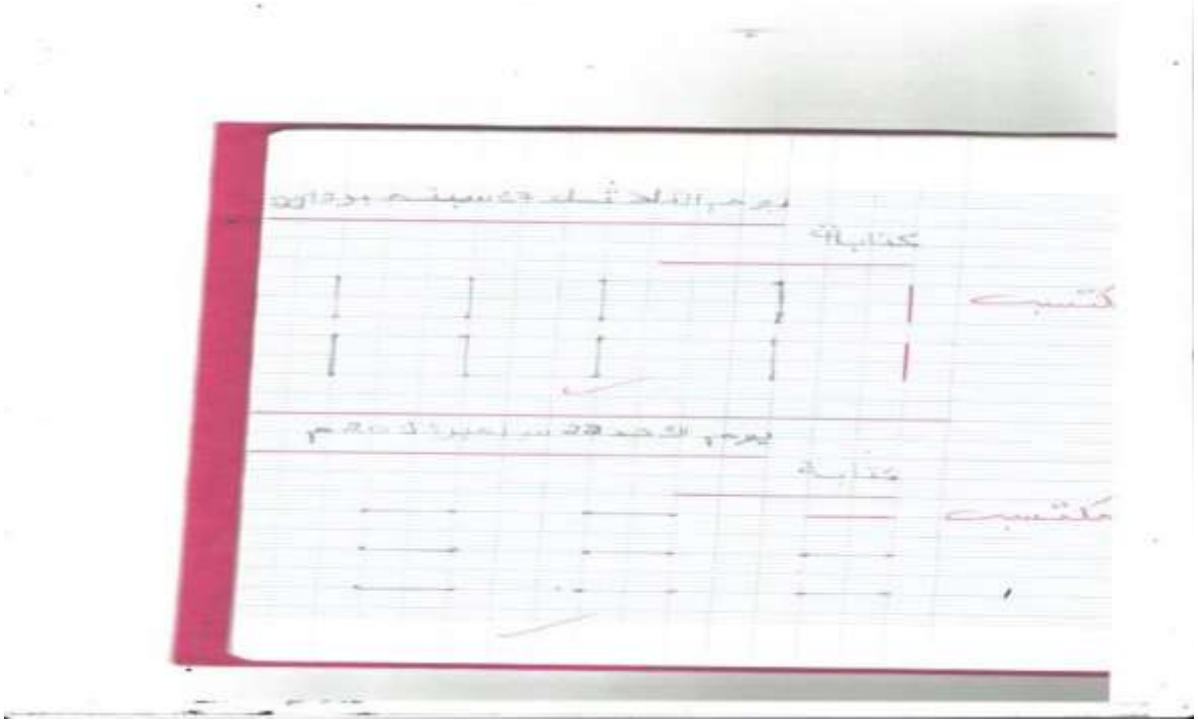
أمّا تمثّل **"علم الأصوات"** في دليل معلّم السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ فيظهر في العناصر التّاليّة:

4-1- تفعيل مكوّنات القراءة:

يتمّ تفعيل مكوّنات القراءة ضمن نشاطي **(فهم المنطوق والتّعبير الشّفويّ)** و**(فهم المكتوب والتّعبير الكتابيّ)**؛ حيث قُسِّم الدّليل إلى ثمانيّة مقاطع تعليميّة[2]، استهلت **"بمقطع العائلة"**، الّذي ارتكز التّعليم ضِمْنَه على رسم **"الخطوط والأشكال الممهّدة للكتابة"**؛ إذ يتمّ ذلك باتباع عدّة خطوات منها:

أ- رسم الخطوط:

يمكن توضّيح هذه المرحلة من خلال إيراد نموذج من كراسات القسم الخاصة بمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ:

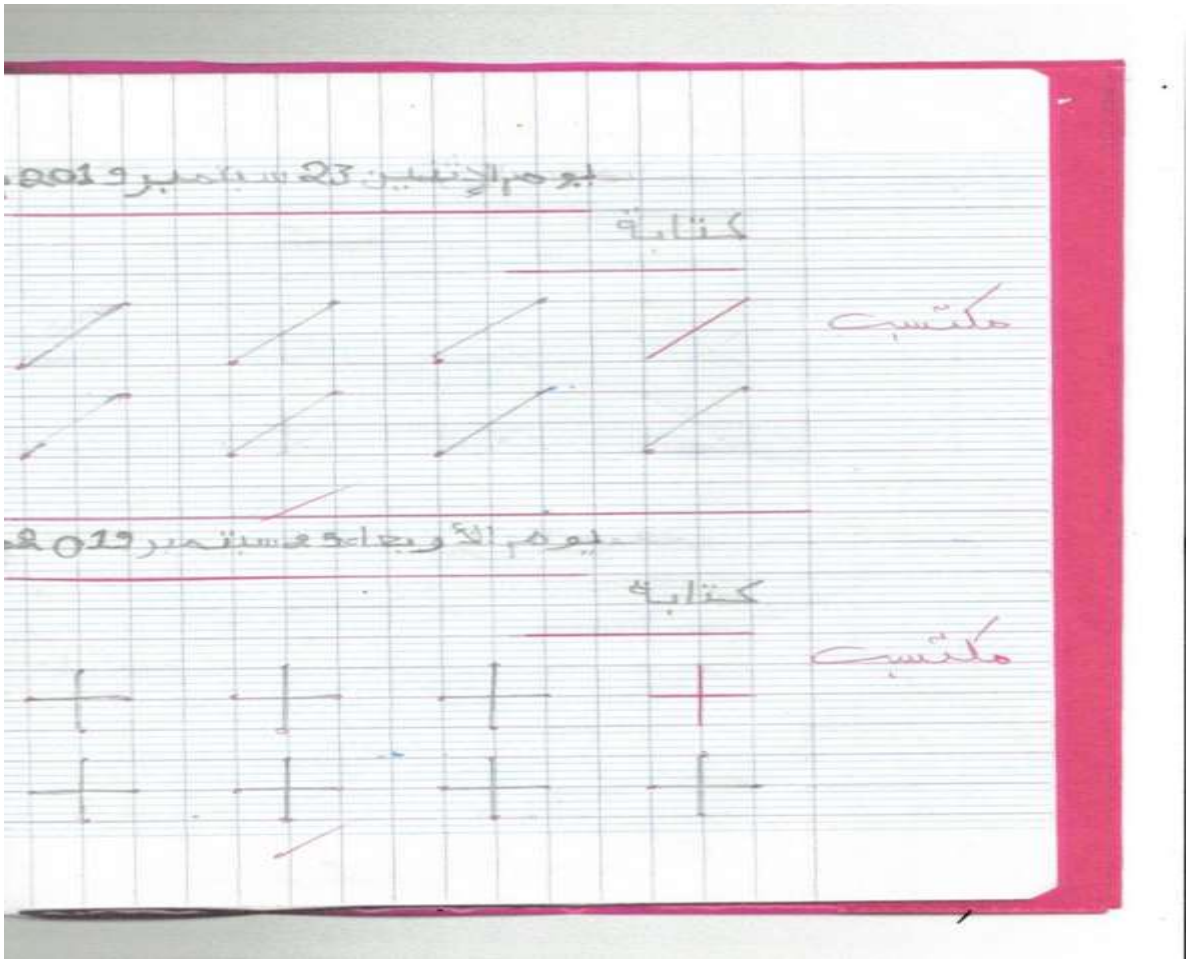


[1]- ينظر مديريّة التّعليم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:4.

[2]- **المقاطع التّعليميّة : "مقطع العائلة، مقطع المدرسة، مقطع الحي والقرية، مقطع الرّياضة والتّسليّة، مقطع البيئة والطّبيعة، مقطع التّغذيّة والصّحة، مقطع التّواصل، مقطع الموروث الحضاريّ"**، الغرض منها **"تعلّم الإدماج والتّقويم والمعالجة"** ينظر المصدر السّابق، ص:(7-8).

ونستخلص من ملاحظتنا لهاذا الأنموذج المأخوذ من كراسات القسم الخاصة بالمتعلّمين، أنّ المعلّم يقوم بتدريب متعلّميه على رسم **الخطوط** بأنواعها، بشكل **متدرّج** بداية من إنشاء "**الخط العموديّ**" "**فالأفقيّ**"، قصد تحقيق معرفة الاتّجاهين "من الأعلى إلى الأسفل، ومن اليمين إلى اليسار"، وذلك ما يتناسب مع الصّورة الكتابيّة لحرفي "**الباء**" و"**الميم**".

ليتمّ بعدها الإدماج بين الخطين قصد تعزيّز اكتساب المتعلّم للاتّجاهات، إلى جانب التّدرّب على الكتابة، والتّدرج المستنبط من خلال قراءتنا للتّواريخ المثبتة ضمن كراسات القسم، ويمكن اثبات ذلك من خلال الأنموذج التّاليّ:



يوضّح الأنموذج كيفية رسم **خط أفقيّ مائل، وخطين مستقيمين متعامدين**، وهو يعدّ عاملًا مساعدًا على ترسيخ الاتّجاهات أوّلًا، وتحسّين كتابة المتعلّم ثانيًا، فمن خلاله يستعد لاكتساب نُظُم

الكتابة، كونه مرحلة سابقة تمنح المتعلّم فرصة التّدرب على التّخطيط وتطوّيع اليّد على الرّسم وتثبيت القلم بها.

ب- رسم الأشكال:

ويَلي هذه المرحلة رسم الأشكال، كأن يطلب المعلّم من متعلّميه رسم **"منزل ووصفه"**، وذلك نحو الإدماج المبيّن من خلال الأنموذج التّاليّ:

من خلال استقراء معطيات هذا الأنموذج، يتضّح أنّ المتعلّم يستفيد من رسمه للأشكال نحو رسم "المثلث" في إنجازه للإدماج "رسم منزل"، فمن جهة يتدرّب على تحديد الاتّجاهات، والتّعرف

على مكوّنات المنزل، إلى جانب تمرّسه على التّعبير الشّفويّ من خلال الوصف الّذي من شأنه تحسّين نطقه وأدائه للعبارات اللّغويّة.

4-1-1- التّرتيب الصّوتيّ:

امّا حديثنا عن تعليم أصوات اللّغة العربيّة فقد أُنتهج "**التّرتيب الصّوتيّ**" بداية من الشّفتين وصولًا إلى الحلق بشكل تنازليّ، وذلك بداية من المقطع الثّانيّ "**المدرسة**"، ويمكن استظهار ذلك من خلال ما اشتمل عليه جدول محتويات الكتاب المدرسيّ الخاص بالسّنة الأولى من المرحلة الابتدائيّة :

جَدْوَلُ الْمُحْتَوَيَاتِ

المقاطع / المحاور	عناوين الوحدات	الحروف	التربية الإسلامية	التربية المدنية	المحفوظات	أنجز مشروعي	أدمج
1 عائلتي	[illegible] ص 9، أتعرف على عائلتي ص 13، في منزلنا ص 17، العائلة مجتمعة ص 21	رسم الخطوط والأشكال	أطيع والديّ ص 12، سورة الفاتحة (1) ص 16، أساعد ص 20، أحب عائلتي ص 24	[illegible] ص 25	[illegible] ص 26	[illegible] ص 27	[illegible] 28
2 المدرسة	[illegible] في المدرسة ص 29، في ساحة المدرسة ص 33، أدوات المدرسة ص 37	م - ب ص 30 31، ر - ل ص 34 35، ت - د ص 38 39	بسم الله ص 32، الحمد لله ص 36، سورة الناس ص 40	بطاقتي المدرسية ص 41	مدرستي ص 42	أنجز محفظتي ص 43	[illegible]
3 [illegible]	في القرية ص 45، مدينتنا ص 49، في الحقل ص 53	خ - هـ ص 46 47، ح - ج ص 50 51، س - ش ص 54 55	الصدق ص 48، التعاون مع غيري ص 52، سورة الإخلاص ص 56	أحترم الكبير ص 57	[illegible] ص 58	أنجز [illegible] ص 59	[illegible]
4 الرياضة والتسلية	في معرض الكتاب ص 61، مباراة في كرة القدم ص 65، أنواع الرياضة ص 69	ص - ض ص 62 63، ق - ك ص 66 67، ط - ظ ص 70 71	أطهر جسمي ص 64، أطهر مكاني ص 68، آداب الاستئذان ص 72	العطف على الصغار ص 73	لعبة [illegible] ص 74	أنجز [illegible] ص 75	[illegible]

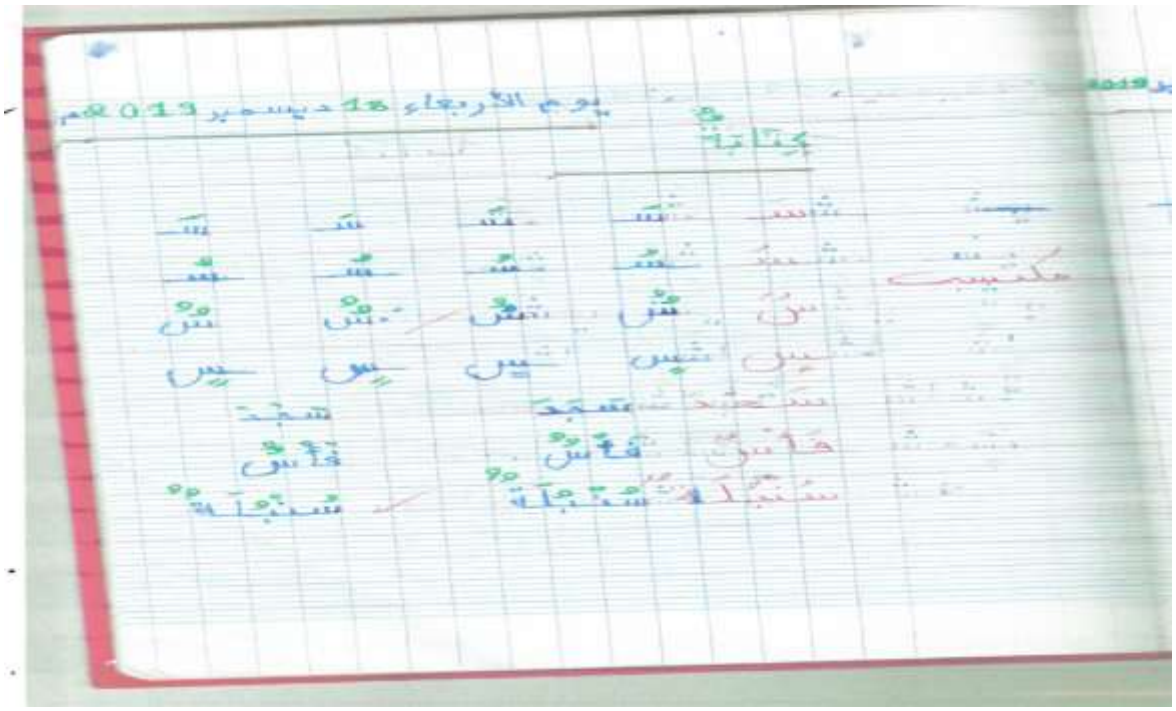
الدراسة الجزائري
www.eddirasa.com

ونخص بالذّكر تعليم حرفي **"الميم"**، **"فالباء"**، **ثم "الرّاء"** ضمن **"مقطع المدرسة"**، إذ يتمّ تعليم كلّ منها وفق التّرتيب الصّوتيّ المخرجيّ الموضّح ضمن الجدول التّاليّ: (1)

مقطع المدرسة	شفويّ	م – ب
	لثويّ	ر – ل
	أسنانيّ لثويّ	ت – د

يتبيّن من هذا الجدول توظيف **المنهج الصّوتيّ**، أو التّرتيب الصّوتيّ، إذْ بدأ تعلّيم أصوات اللّغة العربيّة بداية من المخرج **الشّفويّ**، **فاللّثويّ**، **ثمّ الأسنانيّ اللّثويّ**، ويتضمّن تعلّيم كلّ حرف مجموعة من الخطوات أوّلها:

التّدرج في عمليّة تقديم أصوات اللّغة العربيّة، بداية من **"اكتشاف الحرف"**، لـ**"يتعرّف المتعلّم على رسمه"**، ولا تتمّ هاتين الخطوتين إلّا من خلال انتهاج المنهج الصّوتيّ، ولعلّ ذلك ما يتجلى ميدانيًّا في تعلّيم حرفي **"السّين"** و**"الشّين"** كما هو مبيّن ضمن الأنموذجين المأخوذين من كراسات القسم ، وكذا كراس التّناوب الخاص بمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ :



(1)- المفتشيّة العامّة للبيداغوجيّا: المنهج الصّوتيّ الخطيّ في تعلّيم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ دليل تكوّين المكوّنين"، مرجع سابق، ص:53.

يتبيّن من خلال الأنموذج أعلاه أنّ تعلّيم حرف **السّين**، يتدرّج بداية من تقدّيمه ساكنًا، فإرفاقه بالحركات القصيرة فالطّويلة ثمّ التّنوين، ليكون تثبيته كتابة آخر خطوة، وقد فرض المعلّم التّرتيب الصّوتيّ في تعلّيم هذا الصّوت، وذلك ما نستشّفه من خلال الأنموذج التّاليّ:

وانطلاقًا من ملاحظتنا للتّواريخ المدوّنة ضمن الأنموذجين"**18سبتمبر**" لتقديم الدّرس المتعلّق بـ حرف "**السّين**"، وكذا تخصيص "**19سبتمبر**" لعرض الحرف الموالي له **صوتيًّا** "**الشّين**"، يتجلى **المنهج الصّوتيّ ميدانيًّا** بشكل واضح؛ إذ أنّ حرف السّين "**أسنانيّ لثويّ**"، فهو يسبق مخرجًا حرف "**الشّين**" **الطّبقيّ**، لذا فصوت "**الشّين**" لاحق لصوت "**السّين**"من ناحية المخرج ضمن **التّرتيب الصّوتيّ التّنازليّ**.

أمّا طريقة عرض المحتوى فيبدأ المعلّم بتقدّيم **صورة**، ممّا يثير حاسة البصر لديه، ويساعده على التّعبير، وتوظيف رصيده اللّغويّ، بالإضافة إلى ترسيخ صورة الحرف كتابةً، وذلك ضمن نشاط "**أُلَاحِظُ وَأُعَبِّرُ**"[1]، ونخصّ بالذّكر في هذا السياق تعليم حرف "**الميم**":

[1]- ينظر وزارة التّربيّة الوطنيّة: "كتابيّ في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، السّنة أولى من التّعليّم الابتدائيّ"، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016-2017م، ص:29.

يطلب المعلّم من المتعلّمين **ملاحظة** الصّورة **والتّعبير** عن مضمونها؛ حيث تشتمل على **"معلّمة وتلاميذ"**، فعندما يتأمل المتعلّم الصّورة و**"يعلّق على هذه الصّورة، فإنّه بذلك يكون إيجابيًّا، إذْ يلاحظ، ويفكّر، ويتكلّم، ويسمع نفسه، أو يسمع الآخرين"**[1]، ممّا يؤدي إلى تحسين مهارة **التّعبير**، وتصحيح المعلّم لنطق متعلّميه حتّى يصلوا بأداء أصوات اللّغة العربيّة إلى الطّلاقة، فاعتماده على أسلوب الحوار يضع المتعلّم في **"موقف يساعده على التّحدث...ويسهل عليه تعلّم اللّغة، ويشبع رغباته، وهو في الوقت نفسه يُعدّ طريقًا مضمونًا لتطوير التّفكير واللّغة عنده"**[2].

يتضّح من هذا القول أنّ المتعلّم يستفيد من **محاورته** لمعلّمه والصّور على حَدٍّ السّواء، ممّا يكسبه **حصيلة لغويّة** تُسهم في اتساع **رصيده اللّغويّ**، الّذي يشكّل مهارة **"تهدف إلى تنميّة المعجم الذّهنيّ للمتعلّم عبر معرفة كلمات جديدة"**[3]، وفهم معانيها وإدراك دلالتها؛ حيث يجنح المتعلّم قصد تطوّير

---

1)- سرجيو سيني: "التّربيّة اللّغويّة للطّفل"، تر/ فوزي عيسى وعبد الفتّاح حسن، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2001م، ص:120.

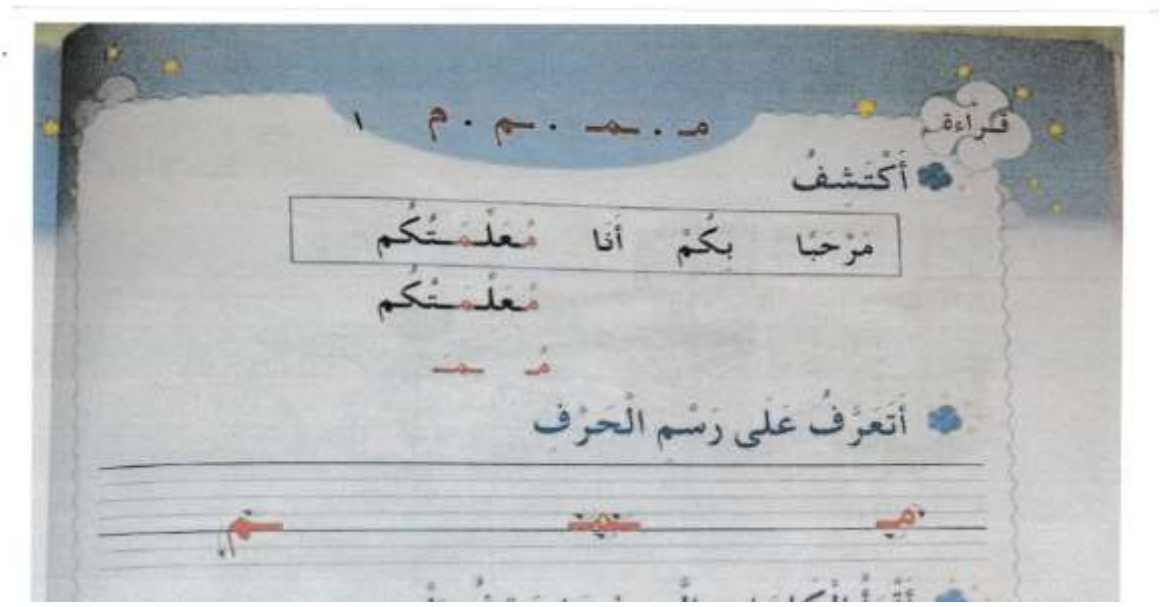
2)- المرجع نفسه، ص:38.

3)- سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكرديّ وآخرون: "تعلّيم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة رؤية تربويّ"، الدّقهليّة الطّباعة والنّشر، المنصورة، مصر، ط2، 2004م، ص:99.

الأداء الشّفويّ وتجسيده الكتابيّ إلى مجموعة استراتيجيّات.

4-1-2- التّقطيع:

كما يعْمَدُ المعلم إلى آلية **التّقطيع** حتّى يتمكّن المتعلّم من التّعرف على الحرف في مختلف المواضع، ويمكن توضيح ذلك وفق الأنموذج التّاليّ:



ينطلق المعلّم من كتابة المثال ملوّنًا حرف **الميم** في وضعياته المتنوّعة (**بداية الكلمة، وسطها، آخرها**)، **وذلك ما تجسّده عبارة:**

-"**مَرْحَبًا بِكُمْ أَنَا مُعَلّمَتُكُمْ**"[1]؛ حيث يقوم بعزل كلّمة "**معلّمتكم**" ليُجزئها إلى مقاطع، ثمَّ يقرؤها قراءة مقطعيّة بتوظيف طريقة **التّصفيق**، ليطلب بعد ذلك من متعلّميه قراءتها وتقطيعها مع عدّ المقاطع في هذه الكلمة.

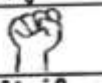
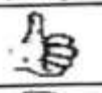
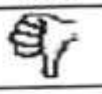
4-1-3- العزل:

يلجأ المعلّم إلى عزل حرف **الميم** ساكنًا (**مْ**)،حتّى يتعرّف المتعلّم على نطقه الصّحيح، وكذا رسمه

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة: "كتابيّ في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، السّنة اولى من التّعليم الابتدائيّ"، مصدر سابق، ص:30.

الكتابيّ، وذلك **بتفعيل** آليّة **الحذف**، ليعرض بعدها شتّى **وضعيّاته** في "**بداية الكلمة، ووسطها، ثمَّ آخرها" ضمن نشاط "أَتَعَرَّفُ عَلَى رَسْمِ الحَرْفِ"** على النّحو التّاليّ: "**م – ـــمـ – ـم**"، ثُمَّ يرفق كلًّا منها بالحركات القصيرة "**الفتحة، الضّمة، فالكسرة**"، ثمّ الحركات الطّويلة "**الألف، الواو، الياء**"، محاولًا نطقها مع استعمال الحركة الدّالة عليه، كما هو مبيّن في جدول "**الإشارات المستخدمة في الطّريقة الصّوتيّة**،:

الإشارات المستخدمة في الطريقة الصوتية

استخدام اليد إلى أعلى في حالة صوت الحرف المستهدف مفتوحا	
استخدام اليد لرسم دائرة في الهواء في حالة صوت الحرف المستهدف مضموما	
استخدام اليد إلى أسفل في حالة صوت الحرف المستهدف مكسورا	
استخدام قبضة اليد في حالة صوت الحرف المستهدف ساكنا	
مد الذراعين إلى أعلى والسبابة مرفوعة إذا كان صوت الحرف المستهدف ممدودا بالألف	
مد الذراعين إلى الأمام ورسم دائرة بالسبابة إذا كان صوت الحرف المستهدف ممدودا بالواو	
مد الذراعين إلى أسفل والسبابة ممدودة إذا كان صوت الحرف المستهدف ممدودا بالياء	
رفع الإبهام إلى أعلى إذا كانت الكلمة تحتوي على الحرف أو الصوت المستهدف	
الإشارة بالإبهام إلى أسفل إذا كانت الكلمة لا تحتوي على الحرف أو الصوت المستهدف	

عن (وزارة التربية والتعليم. (2016). تحسين مهارات القراءة والكتابة للصفوف الأولى (ابتدائي). الإدارة العامة للقرائية. جمهورية مصر العربية. ص 2).

إذْ تتناسب هذه الطّريقة مع ميول الطّفل **الحسيّ**، فيلجأ المعلّم إلى "**رفع السّبابة نحو الأعلى**" مع تكرار نطق الحرف **مفتوحًا**، ثمّ توجيه "**السّبابة للأمام**" وأداء الحرف **مضمومًا** رفقة متعلّميه، ليُتمّ

باقي الحركات المرافقة للحرف.

أمّا تحدّيد وضعيّات الحرف فيستعمل المتعلّم ذراعيه:

-"**مـَ** " فيقرأ "**حرف الميم مفتوحًا في أوّل الكلمة متصلًا بذراع واحدة.**

- "ـــمَـــ" حرف الميم مفتوح في وسط الكلمة متصل بذراعين.

- بينما يعبّر عن الحركات الطّويلة بقوله: "**مَـــا" مدٌّ بالألف، "مُـو" مدٌّ بالواو، "وِي" مدٌّ بالياء".**

وضمن كلّ خطوة يطلب المعلّم من متعلّميه الاتيان بكلمات تتوافق مع وضعيّة الحرف المكتوب على "**الألواح**" مسبقًا، ثمّ يدّعم ذلك بقراءة الكلمات الّتي تحوي حرف "**الميم**"، والّتي يجسّدها "**الكتاب المدرسيّ**"، مرفقة بالصّور، ليكون تثبيت الحرف على **كراسات القسم** آخر خطوة، كما هو مبيّن أسفله:

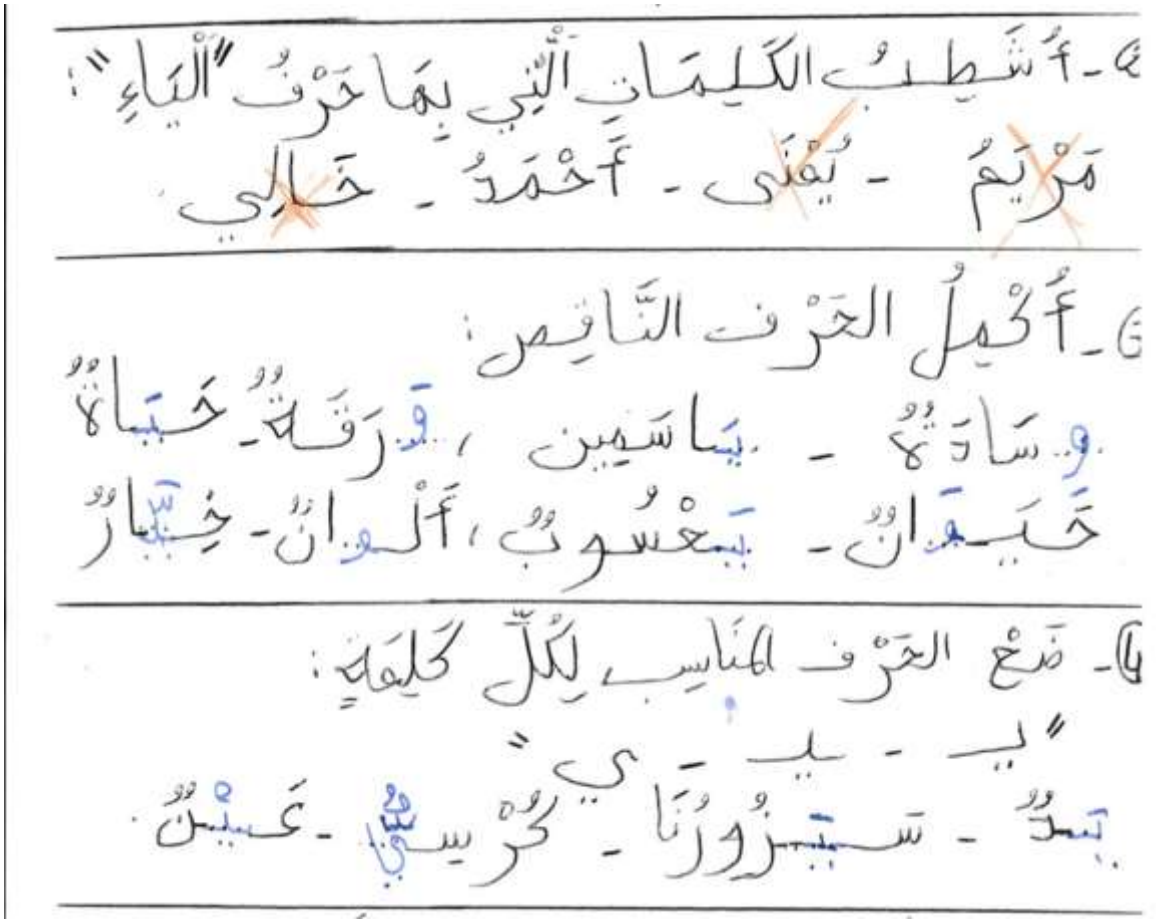
فيستعين المتعلّم في كتابته للحرف بالنّظر إلى رسمه المدوّن على السّبورة، ويعمل المعلّم على مراقبة مدى تحقّق الرّبط بين الصّوت ورمزه الكتابيّ؛ حيث يقوم بتصحّيح أخطاء متعلّميه نطقًا وكتابةً.

4-1-4- الإضافة:

يربط المعلّم الحرف مع الحركات الطّويلة (**الألف، الواو، الياء**)، ويعمل المعلّم على تدريب متعلّميه على النّطق الصّحيح لها، ثمّ كتابتها والتّعرّف على شكلها، وذلك قصد تثبيت الحروف كتابة،

وكذا تحقيق **الوعي الصّوتي** لدى المتعلّم، حيث يصبح قادرًا على **"التّمييز بين نطق الحروف، والتّمييز البصريّ بين أشكال الحروف"**[1] بصورة تدريجيّة، كما تعزّز **الألعاب القرائيّة** من **"الربط بين أجزاء الكلمة بسهم، إضافة الحرف النّاقص حسب وضعيّته في الكلمة..."** الفهم القرائيّ، إلى جانب تحصيل لغويّ حسن.

أمّا أساليب التّقويم فيعبّر المعلّم عنها بتمارين **الرّبط** بين **الحرف والكلمة** الموافقة **لوضعيّته**، أو **ربط الكلمات بالصّور** والعكس، في إطار نشاط (**أَلْعَبُ وَأَقْرَأُ**)[2]، نمثّل لهذه الآليّة باستحضار الألعاب القرائيّة، إذْ اشتملت عليها **تمارين كراس القسم**، وكذا **"تقييم"** أجريناه لمعرفة مدى تجلّي هذه الآليّة فعليًّا:

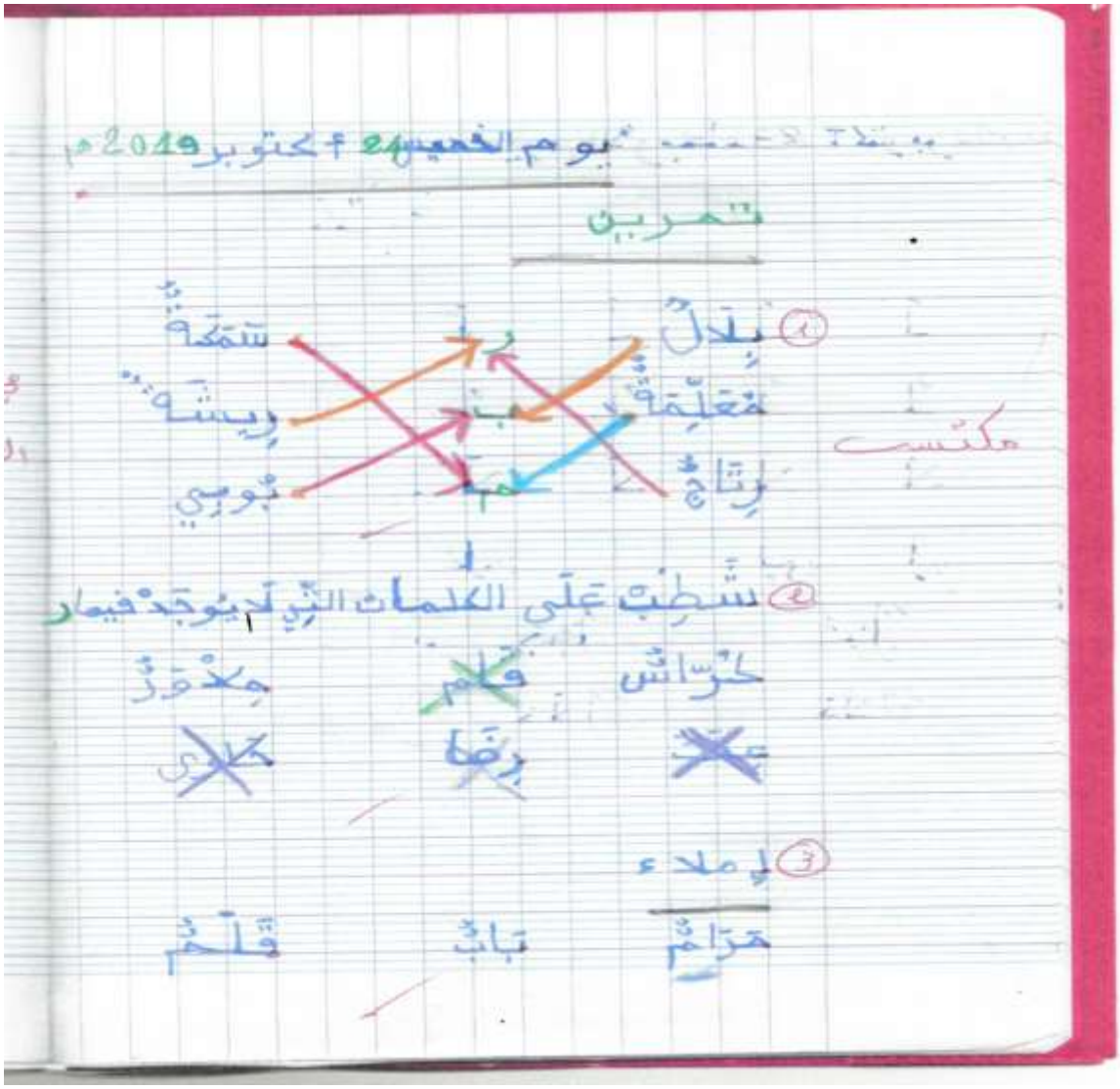


[1]- المنظمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم: "مجلة البحوث والدّراسات العربيّة"، معهد البحوث والدّراسات العربيّة، القاهرة، مصر، ع40، ديسمبر2003م، ص:113.

[2]- ينظر مديريّة التعلّيم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:39.

أظهرت إجابات المتعلّمين قدرتهم على تمييز الكلمات الّتي بها الحرف المطلوب، وذلك من خلال (**شطب الكلمات الّتي تحوي الحرف**، وذلك ما لاحظناه من شطب المتعلّم للكلمات الّتي تحوي حرف "**الياء**" من "**مريم، يمنى، خالي**"، دون غيرها، فضلًا عن تمكّنه من إضافة الحرف النّاقص، والمناسب لوضعيته داخل الكلمة.

أمّا الرّبط بين الحرف والكلمة المتواجد بها، فيمكن استظهاره من خلال الأنموذج التّاليّ:



أكدّت ملاحظتنا لكراسات القسم، قدرة متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ على تحديد الكلمات الّتي تشتمل على حرفي "**الرّاء**" و"**الميم**"، الأمر الّذي يثبت تحقّق الوعي الصّوتيّ لديه.

كما يعمد المعلّم إلى الاتيان بكلمات مثل (... **ماء**)، وطلبه من متعلّميه إضافة الحرف المناسب (**سماء**)، والعكس عند تبني تقنيّة **الحذف**.

وقدْ يعتمد المعلّم في تثبيت الحروف كتابة في أذهان المتعلّمين الوسائل السّمعيّة والبصريّة الحديثة، الّتي **"تأخذ بيَدِ الطّفل نحو تعلّم القراءة والكتابة"**.[1]

فتعمل آليّة **الإضافة** على تحسين أداء العبارات من قبل المتعلّمين من جهة وتزويدهم برصيد يُساعد كلّ من مادتي **"التّربيّة الإسلاميّة"** و**"التّربيّة المدنيّة"** على تحقيق **النّطق الصّحيح، والأداء الحسن، والطّلاقة، فالمعلّم "يستعين في ذلك بنشاط مادّة دراسيّة خارج اللّغة العربيّة، وأوّل تلك المواد هي: التّربيّة الإسلاميّة والتّربيّة المدنيّة"**، فللمعلّم حريّة التّحكّم في تقديم درسه، إذ يمكنه تفعيل الإدماج بين المواد الثّلاثة باعتماد **آليّة الإضافة** وغيرها، فذلك يسهم في تعزيز الحفظ لدى المتعلّم، بالإضافة إلى اكسابه رصيدًا لغويًّا جيّدًا، يمكن استظهاره عند اعتماد المعلّم طريقة **الحفظ والتّسميع**[2]؛ حيث يتمّ تكليف المتعلّمين بحفظ سورة الفاتحة، ثمّ تسميعها لهم، فقراءة المتعلّم الجهريّة للسّورة " تُدَعِّم الجانب الأدائيّ للغة لدى المتعلّم، ممّا يساعده في الرفعّ من مستوى طلاقة لسانه، وكذا الإنتاج الشّفهيّ والكتابيّ معًا.

4-1-5- المفردات:

كما ساعد أسلوب المحاورة الّذي تشتمل عليه نصوص **"فهم المنطوق"** على بناء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم وتنميته بالتّدرج؛ حيث سجّلنا أثناء حضورنا الميدانيّ لتقدّيم نص " الغذاء الصّحي" الملاحظات التّاليّة:

- تجسيد المعلّمة لطريقة التّمثيل بالأدوار، الّتي فعّلت أسلوب المحاورة .
- استبدال المتعلّم لمفردات بمرادفاتها وذلك نحو: [3]

-"فَوَجَدْتُ كلّ شَيْءٍ نَظِيفًا **وَمُنَظَّمًا**".

- "فَوَجَدْتُ كلّ شَيْءٍ نَظِيفًا **ومُرَتَبًا**".

-"أَنَا مَسْرُورٌ جِدًا **بِقُدُوم** ابْنِ خَالِيّ".

---

[1]- سرجيو سيني: "التّربيّة اللّغويّة للطّفل"، مرجع سابق، ص:119.

[2]- مديريّة التعلّيم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:43.

[3]- المصدر نفسه، ص:58.

-"أَنَا مَسْرُورٌ جِدًا **بِزِيارَةِ** ابْنِ خَالِيّ".

فتعرّض المتعلّم للنّسيان يؤدى به إلى تعويض الكلمات بمرادفاتها، هذا الّذي يوضّح جانبًا من قدرته على توظيف ثروته اللّغويّة .

كما كان **لـ"طريقة التّسميع"** دورًا بارزًا في الكشف عن مدى تحقّق مهارة التّحدث لدى المتعلّم؛ فهي تقدّم للمعلّم **"فرصة يستطيع من خلالها التّأكد من مدى التّقدّم الّذي أحرزه التّلاميذ، وعلى ما اكتسبوه من عادات جيّدة في نطق الكلام"**[1]، فيتمكّن من تصحيح أخطائهم، بُغية تحصيل أداء لغويّ جيّد، ومهارة في قراءة الجمل وفهمها، وكذا إنتاجها مشافهة وكتابة.

فضلًا عن ذلك فإنّ مختلف الكلمات المتعلّقة بدروس**"التّربيّة المدنيّة"، و"التّربيّة الإسلاميّة"** تساعد في ربط مكتسبات المتعلّم الاجتماعيّة، وتنظيمها في إطار تعلّيميّ يتوافق مع محتوى مادتي **"اللّغة العربيّة"**، من تثبيت لرسم الحروف وتكوين لشخصيّة المتعلّم الوطنيّة والدّينيّة.

خلاصة:

نخلص ممّا سبق عرضه إلى أنّ التّوافق بين **"دليل المعلّم"**، و**"الكتاب المدرسيّ"**، وكذا قدرة المعلّم على توظيف الخطوات الإجرائيّة المقترحة في **الدّليل**، تجعل منه عنصرًا فعّالًا في تعليم أصوات اللّغة العربيّة مفردة، حيث يعتمد مجموعة من الآليّات نحو: **"التقطيع"**، ثمّ **"العزل"**، وكذا **"الحذف"** و**"الإضافة"**، إذْ لا يمكن فصلها فكلّ واحدة منها مكمّلة للأخرى، كما تسهم جميعها في ترسيخ الحروف كتابة، فضلًا عن التّعود على نطقها وأدائها السّليم عن طريق استخدام المعلّم **المحادثة والحوار**، ممّا يفسح المجال أمام المتعلّم للتّعبير الشّفويّ المؤديّ إلى **الطّلاقة** في الأخير، كما أنّ الملاحظة الدّقيقة والمتكرّرة للصّور والبطاقات من شأنها تنميّة اللّغتين معًا (**اللّغة المنطوقة، واللّغة المكتوبة**)، إلى جانب ذلك يكسب المتعلّم الكثير من المفردات في المواد الثّلاث، ممّا يوّفر له **رصيدًا لغويًّا** يساعده في تكوّين الجمل، وفهم معانيها لاحقًا .

[1]- توما جورج خوليّ: "الطّفل الموهوب والطّفل بطيء التّعلم"، المؤسسة الجامعيّة للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2002م، ص:95.

5- واقع تعلّيم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات" من خلال الحضور الميدانيّ:

تُعدّ القراءة مادّة مهمّة لتعلّم اللّغة العربيّة بشكل أساسٍ ، لذا تميّزت بأكبر عدد من الحصص "**خمس عشرة حصة**"، في حين لا يزيد عدد حصص مادّتي "**التّربيّة الإسلاميّة**" و"**التّربيّة المدنيّة**"عن حصتين، وهذا مايثبت أهميّة تعليم وتعلّم ظواهر وخصائص **اللّغة العربيّة، فارتأينا (نظرًا لاقتصار الدّراسة الميدانيّة ضمن مدرسة واحدة)** توزيع استبانات على عدد من معلّمي السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ قصد رصد تلك الاستراتيجيّات ، وكذا بيان الواقع العمليّ لها، وذلك على النّحو التّاليّ:

- وصف إجراءات الدّراسة:

5-1-المنهج المستخدم:

أساس كلّ دراسة علميّة (**المصطلحات، الدّقة، الموضوع، المنهج**...)؛ حيث يعدّ المنهج ضابطًا لها، فهو "**مجموعة من القواعد والأنظمة الّتي تمّ وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظّواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانيّة**"[1].

ولا يمكن الوقوف على نتائج بحث دقيقة إلّا من خلال تحدّيد **الواقع التّعليميّ التّعلّميّ**، ممّا ساعدنا على اكتساب معلومات دقيقة في تحلّيلنا للاستبانة، فتمكّنا من وصف الظّاهرة المدروسة، فمن خلال جمعنا للمعلومات والبيانات، وهيكلتها ضمن جداول مرقمة، قمنابتحليلها والكشف عن النّتائج والأهداف المراد تحقّيقها.

5-2- عيّنة الدّراسة:

متعلّمو السّنة الأولى من المرحلة الابتدائيّة **أطفال** تتراوح أعمارهم بين "**ست وسبع سنوات**"، فمتعلّم هذه المرحلة يتميّز بـ:

- عدم نضجه فيزيولوجيًّا و**نفسيًّا** وعقليًّا.
- تميّزه بالحركة وعدم الانضباط.
- عدم قدرته على قراءة الرّموز، وفهمها، وكتابتها.

---

[1]- محمد عبيدات، محمد أبو النّصار وآخرون: "منهجيّة البحث العلميّ القواعد والمراحل والتّطبيقات"، دار وائل للطّباعة والنّشر، عمّان، الأردن، ط2، 1999م، ص:2.

فطبيعة المتعلّم تلك جعلت للمعلّم الدّور الفعّال في توجّيه متعلّميه وإكسابهم **مهارة القراءة،** كونها "**الطّريقة الطّبيعيّة لإكساب المعرفة ووسيلة تحصيل المعارف في كافة المواد الدّراسيّة**"[1].

فالمتعلّم في هذه المرحلة يستجمع مكتسباته (**أصوات، مفردات**...)، بغية توظيفها بشكل يمكّنه من تحقّيق **التّواصل،** وكذا **التّعبير** عمّا بداخله من أفكار بشكل بسيط.

5-3- هدف اختيار عيّنة الدّراسة:

إنّ عماد ودعامة اكتساب اللّغة يرتبط بمدى تمكّن الطّفل في مراحل تعلّمه الأولى من تحقّيق الأصوات ومخارجها السّليمة، ولعلّ ذلك لا يتجلّى إلّا من خلال نطق المتعلّم **وأدائه** الحسن، ممّا يخوّل له **الطّلاقة والفهم القرائيّ،** واكتساب **رصيد لغويّ** يساعده للتّواصل مع غيره، ليكون كلّ ذلك بمثابة حماية له من التّدنيّ العلميّ والضّعف اللّغويّ .

5-4- حدود الدّراسة:

ترتبط هذه الدّراسة بحدود زمانيّة وأخرى مكانيّة نوردها على النّحو التّاليّ:

5-4-1- الحدود الزّمانيّة:

امتدّت دراستنا من[8- مارس - 2020م] إلى [12 - مارس - 2020م].

5-4-2- الحدود المكانيّة:

تمّ تتبع هذه الدّراسة المتعلّقة بمستوى السّنة الأولى من التّعلّيم الابتدائيّ ميدانيًّا، من خلال انتقاء مجموعة من المدارس بولاية (**قالمة**)، لتكون عماد تقيّيم هذه الدّراسة من الجانب الإجرائيّ؛ حيث تمّ مراعاة التّنويع في أماكن المدارس الابتدائيّة، قصد الإلمام بحيثيّات الواقع التّعلّيميّ التّعلّمي المرتبط بهذا البحث.

لذا تمّ اختيار مدارس ابتدائيّة متواجدة بوسط المدينة، وأخرى ريفيّة، والّتي نورد ذكرها على النّحو التّاليّ:

- المدارس الموجودة وسط المدينة:

---

[1]- فايزة السّيد محمد عوض: "الاتّجاهات الحديثة في تعلّيم القراءة وتنميّة ميولها"، ايتراك للنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص:11.

-خليل مختار.

-زغدوديّ محمد.

-المقرانيّ.

- تريكيّ الهاديّ.

- الحاج النّويّ.

-عمار شعبان.

-عبد المجيد الشّافعيّ.

- المدارس الموجودة بهيليوبوليس:

-منتصر اسماعيل.

- بن جميل عبد الحميد.

- بوخبو العربيّ.

- المدارس الموجودة بالخزارة:

-عبد الحميد بن باديس.

- المدارس الموجودة بقلعة بوصبع:

-زيو عمّار.

- فنيدس رابح.

- بوسنّة العياشيّ.

- المدارس الموجودة ببلخير:

-هدفيّ بشير.

- مجالديّ عيسى.

- بوبيدي مسعود.

- المدارس الموجودة ببومهرة أحمد:

-بورجيبة لعماريّ.

- غريب الكبلوتيّ.

- بوسعيد السّعيد.

5-5- أدوات الدّراسة:

كما ارتكز البحث على أسس المنهج العلميّ التّاليّة:

5-5-1- الملاحظة:

لا يخلو أي بحث علميّ دقيق من هذه الخطوة ،والّتي تعدُّ منطلقًا للوصف ، وإحدى سُبُل جمع المعلومات وتحليلها.

5-5-2- دليل كتاب السّنة الأولى ابتدائيّ لمواد "اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة":

هو ركيزة هذه الدّراسة الوصفيّة؛ حيث سعينا لنستشف إسقاطات "**علم الأصوات**"الّتي اشتمل عليها هذا المصدر في الواقع التعلّيميّ التّعلميّ.

5-5-3-الكتاب المدرسيّ:

يعدّ الكتاب المدرسيّ وسيلة شارحة لمضامين المناهج، ومعينًا للمعلّم والمتعلّم على حدّ السّواء، إلّا أنّها تفتقد لآليّات تقديم المعارف، ممّا يضع المعلّم على أوّل الدّرب وتبقى ضرورة التّوسعة والبحث حاجة ملحّة.

5-5-4- المقابلة:

هي لقاءات ميدانيّة مع المعلّمين تسهم في معرفة آرائهم حول موضوع الدّراسة، والوقوف على مدى تطبيق المفاهيم الصّوتيّة عمليًّا.

5-5-5- الاستبانة:

إنّ الاستبانات على اختلاف أسئلتها وتنوّعها تهدف لمعرفة آراء المعلّمين وملاحظاتهم حول موضوع البحث، ومدى تحقّق مفاهيم "**علم الأصوات**"في الواقع التعلّيميّ التّعلميّ، لذا اقترحنا ثلاثة وثلاثين سؤالًا (33)، موّزعة على عشرين (20) مؤسسة، في حين طُرحت تلك الأسئلة على اثنين وثلاثين (32) معلّمًا.

6- تحليل الاستبانات:

يعدّ "**دليل المعلّم**" بما يتضمّنه من نتائج "**علم الأصوات**" وثيقة مهمّة يعتمدها المعلّم في تعليم مكوّنات **مهارة القراءة** خاصة، **واللّغة العربيّة** عمومًا، وذلك لما تحدثه هذه المهارة من أثر في تحصيل **الفهم والأداء النّطقيّ** من جهة، والرّفع **من المردود العلميّ** في بقية المواد من جهة ثانيّة.

لذا جاءت هذه الدّراسة بهدف وصف إجابات المعلّمين الواردة في الاستبانات، بعد تصنّيفها ضمن جداول وتحليلها؛ حيث تمكّنا من تجميع اثنين وثلاثين (32) استبانة موّزعة على عشرين (**20**) مدرسة ابتدائيّة في ولاية قالمة.

وقد وُزّع هذا العدد على الجنسين بنسب متفاوتة؛ حيث فاق عدد الإناث عدد الذّكور، وسنوضح هذا التّباين وفق التّصنيف باعتماد الجنس والسّن من خلال الجدول التّالي:

البيانات الشّخصيّة		الجنس		السّن		الشّهادة المتحصل عليها		الخبرةالتّدريسيّة	
		ذكور	إناث	(30–25)	(45–35)	لسانس	ماستر	من(3– 5)سنوات	أكثر من 5سنوات
التّكرارات		8	24	11	21	20	12	15	17
النّسب المئويّة		25%	75%	34,37%	65,62%	62,5%	37,5%	46,87%	53,12%

يتبيّن من جدولة وتصنيف بيانات المعلّمين بلوغ عدد المعلّمات أربع وعشرين معلّمة بنسبة قدرها (**75%**)، في مقابل ثمانيّة معلّمين بنسبة قدرها (**25%**).

أمّا توزيع المعلّمين حسب أعمارهم فنوضّحه على النّحو التّاليّ:

- تقدّر نسبة المعلّمين الّذين تتراوح أعمارهم ما بين (**25–30**)بـ(**34,37%**) ويبلغ عددهم أحدَ عشرَ معلِّمًا، أمّا واحدًا وعشرين معلّمًا (**21**)فتتراوح أعمارهم ما بين (**35–45**) بنسبة تقدّر بـ(**65،62 %**).

وبالنّظر إلى الشّهادة المتحصل عليها، فقد بلغ عدد المعلّمين المتحصلين على شهادة ليسانس **عشرين معلمًا**(**20**) بنسبة تقدّر بـ (**62,5%**)، في حين تحصّل على شهادة الماستر **اثنا عشر معلّمًا** بنسبة (**37,5**%).

أمّا من حيث الخبرة التّدريسيّة فقد بلغ عدد المعلّمين ذوي الخبرة من (**سنة إلى خمسة سنوات**)، **خمسة عشر معلمًا** بنسبة قدرها (**46,87%**)، ليفوق بذلك عدد المعلّمين الّذين لديهم خبرة أكثر من خمس سنوات هؤلاء، إذ قُدر عددهم **بسبعة عشر معلّمًا** متمثّلًا في نسبة قدرها (**53,12%**).

أمّا في ما يخص التّكوين، فقد أقرّ أغلبيّة المعلّمين أنّ مدّته لا تتجاوز شهر، رغم أنّها تتباين من مشرف لآخر، وهذا ما يسهم في انغلاق المعلّم، واعتماده على طرائق تدريس تقليديّة، نتيجة جهله لمستجدات الدّرس الصّوتيّ عمومًا، و"**علم الأصوات**"خصوصًا، ممّا يخلّف مستوى متدنٍ سواء من ناحية التّعليم أم التّعلم.

وقدْ أجاب المعلّمون على الأسئلة ولم يمتنعوا –سواء على مواقع التّواصل أم الاتصال المباشر– ممّا فعّل الجانب العمليّ لهذه الدّراسة.

السّؤال الأوّل: (ما هي نسبة اعتماد معلّم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ على "دليل المعلّم"؟

جاءت الإجابة عن هذا السّؤال مجسّدة في بيانات الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	أقل من الوسط	مقبول	جيّد
التّكرارات	0	2	30
النّسبة المئويّة	%0	%6,25	%93,75

يوضح هذا الجدول أنّ ثلاثين معلّمًا يؤكدون أنّ نسبة اعتمادهم على "**دّليل المعلّم**""**جيّدة**"، وتقدّر إجاباتهم بـ(**93,75%**)، في حين أجاب بقية المعلّمين بأنّها نسبة (**متوسطة**)، وتعلّيلهم لذلك نورده على النّحو التّاليّ:

– خلط متعلّم هذه المرحلة بين العاميّة والفصحى، وعدم استيعابه للعبارات والكلمات.

فضلًا عن ذلك فإنّ تبني المعلّم لأساليب خاصة مثل (**الحديث بالعاميّة**...)، ممّا يوقع كلّ من المعلّم والمتعلّم في صعوبات أكثر، ويصعّب عمليتي التّعلّم والتّعلّيم، كما يسهم في تدني لغة المتعلّم وتعبيره بأسلوب ركيك.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ فئة من المعلّمين يعتمدون على نصوص **فهم منطوق** غير المقرّرة ضمن محتوى **الدّليل** دون مراعاة مستوى المتعلّمين، وكذا الفروق الفرديّة وذلك باختيار (نصوص مطوّلة تحوي مفردات صعبة لا تناسب النّمو العقليّ لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ).

وتقدر نسبة هؤلاء المعلّمين بـ (**6,25**%)وهي نسبة ضعيفة، إلّا أنّه يجب التّعامل مع هذه الفئة، والحدّ من التّعاملات الّتي تتبناها، أو ضبطها وفق معايير مضبوطة.

السّؤال الثّانيّ: (هل يطبّق المعلّم محتوى "دليل المعلّم" في الواقع التّعليميّ؟)

أجمع معلّموا السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ على تطبّيق مضمون "**الدّليل**"، بما يحتويه من خطوات تنظيم سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ إذْ صرّح العديد منهم بأنّه لا مفر من تجسيد محتوى "**الدّليل**" في الواقع التّعلّيميّ، وذلك لما يشتمل عليه من إرشاد يوجّه المعلّم نحو التّعلّيم؛ ميزته الأولى البساطة والتّدرج، كما أنّه يضم نصوص **فهم المنطوق** الّتي تعدّ أساسًا لبداية الدّرس؛ لذا حقّقت الإجابة عن هذا السّؤال نسبة (**100**%)، وهذا يعكس أهمية "**دليل المعلّم**"، كونه وثيقة بيداغوجيّة تعمل على توجيه وإرشاد المعلّم لتوظيف آليّات تفعّل تعلّيمه لأصوات اللّغة العربيّة، ثمّ القراءة في مرحلة لاحقة.

السّؤال الثّالث: (إلى أي مدى أفاد "دليل المعلّم" في تحقيق ربط "التّربيّة الإسلاميّة" و"التّربيّة المدنيّة" بتعلّيميّة أصوات اللّغة العربيّة؟)

أشرنا سابقًا إلى أنّ تعليم اللّغة العربيّة "**كفاءة عرضيّة**"، والّتي يتحقّق من خلالها اكتساب"**مهارة القراءة**"، في حين أنّ باقي المواد تسعى إلى دعم تحصيل هذه المهارة، وهذا ما تؤكّده النّتائج الموضّحة في الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	أقل من الوسط	مقبول	جيّد
التّكرارات	**0**	**2**	**30**
النّسبة **المئويّة**	**%0**	**%6,25**	**%93,75**

يوضّح هذا الجدول مدى فعاليّة "**الدّليل**" في الرّبط بين المواد الثّلاث؛ حيث نجد نسبة (**0%**)، الّتي حظيت بها الإجابة بـ (**أقل من الوسط**) تؤكّد دوره في الجمع بين مهارة **القراءة** وتعليم أصوات اللّغة العربيّة من جهة، وتفعيل دروس كلّ من مادّتي "**التّربيّة الإسلاميّة**" و"**التّربيّة المدنيّة**" لها.

وهذا ما نلاحظه أيضًا من خلال الفرق بين النّسبتين (**6,25%**) و(**93,75%**)؛ حيث تمثّل أوّلهما إجابة معلّمين بـ (**مقبول**)، في حين أجمع **ثلاثون** معلّمًا على مدى إفادة "دليل المعلّم" في تحقيق ربط "**التّربيّة الإسلاميّة**" و"**التّربيّة المدنيّة**" بتعلّيميّة أصوات اللّغة العربيّة؛ حيث تؤكد إجاباتهم أنّ نسبة الإفادة (**جيّدة**)، وتقدّر نسبتهم بـ (93,75%)، وهذا ما يسعى "**دليل المعلّم**" إلى تحقيقه، فإنكار دوره في الرّبط بين المواد التّعليميّة لا يتحقّق حسب رأي أغلبيّة المعلّمين، فهو يسهم في:

– "**تدرّيب المتعلّمين الصّوتيّ المعبّر عن المعنى**"[1].

– تزويد المتعلّم بمفردات ومعاني جمل جديدة يضيفها إلى قاموسه اللّغويّ.

– يكسبه مفاهيم دينيّة وأخلاقيّة جديدة.

– وكذا "**الرّبط الوظيفيّ بين مهارة القراءة وسائر المواد الأخرى، لأنّ من شأن هذا الرّبط أن يتيح للتّلميذ فرصة مناسبة لنمو مهاراته وأساليبه الّتي تتناسب مع إمكانيّاته الحقيقيّة**"[2].

وهذا ما ينفي إمكانيّة الفصل بين اللّغة العربيّة (**مهارة القراءة خاصة**)، وكلّ من "**التّربيّة الإسلاميّة**"و"**التّربيّة المدنيّة**"، فالعلاقة بينهم علاقة تكامل، خاصة في تعليم متعلّمي السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، إذ أنّ كلّ واحدة تسهم في تطوّير مكتسبات المتعلّم في بقيّة المواد.

السّؤال الرّابع: (ما هي الميادين التّعليميّة الّتي تعزّز تعلّم أصوات اللّغة العربيّة؟)

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، محمد السّيد مناع: "تدريس العربيّة في التّعليم العام نظريّات وتجارب"، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص:178.

[2]- توما جورج خوليّ: "الطّفل الموهوب والطّفل بطيء التّعلم"، مرجع سابق، ص:88.

تمّ وضع ثلاثة اقتراحات للإجابة عن هذا السّؤال، ويمكن تحلّيل إجابات المعلّمين عنه وفق بيانات الجدول التّاليّة:

الاحتمالات	فهم المنطوق والتّعبير الشّفويّ	فهم المكتوب والتّعبير الكتابيّ	كلاهما
التّكرارات	3	2	27
النّسبة المئويّة	%9,3	%6,25	%84,37

تُظْهِرُ البيانات المسجلة في الجدول أعلاه دور التّعبير بنوعيه في تعزيز اكتساب أصوات اللّغة العربيّة، وتحصيل مهارة القراءة؛ حيث أجاب**سبع وعشرون** معلّمًا بـ (كلاهما)، ممّا يثبت أنّ التّعبير الشّفويّ والكتابيّ يسهمان في تعزيز تعلّم أصوات اللّغة العربيّة، وتقدّر نسبة إجاباتهم بـ (**84,37%**)، وهي نسبة عاليّة مقارنة بـ (**9,3%**) و(**6,25%**)، وهذا ما يفسّر التّكامل بين الميادين التّعليميّة، إلّا أنّه لا ينفي وجود مهارات أخرى تسعى إلى تحسين مستوى القراءة والأداء نحو "**مهارة الاستماع**"، ومع ذلك تظلّ **القراءة** مهارة مهمّة تخدمها جميع الميادين والمواد التّعليميّة، فهي تهدف إلى الرّقي بمستوى التّعبير من خلال:

-تنميّة حصيلة المتعلّم اللّغويّة وتدريبه على التّعبير الصّحيح، وما ينتج عن ذلك من الميل للقراءة، وتنميّة عادات قرائيّة راقيّة.

-"**تجريد الحروف وتركيب مقاطع وكلمات جديدة من الحروف الّتي سبق تجريدها**" [1]،ممّا يمكّنه من **إنتاج تعبير** سليم **أداءً وكتابةً**.

السّؤال الخامس: (ما هي أهم الوسائل التّعليميّة الّتي يستند إليها في تعليم أصوات اللّغة العربيّة؟)

جاءت إجابات العيّنة المختارة عن هذا السّؤال ممثّلة في بيانات الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	سمعيّة	بصريّة	سمعيّة بصريّة
التّكرارات	5	20	7
النّسبة المئويّة	%15,62	%62,5	%21,87

[1]- هدى علي جواد الشّمريّ، سعدون محمود السّاموك: "مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها"، دار وائل، عمّان، الأردن، ط1، 2005م، ص:185

تتباين نسب الإجابة عن هذا السّؤال بين الوسائل **"السّمعيّة، والبصريّة"**، وهذا مايعكس ترك الحريّة للمعلّم في إمكانيّة توظيفه **للوسائل التّعليميّة**؛ حيث أجمعت نسبة كبيرة من العينة المستوجبة على اختيار الوسائل (**البصريّة**)إذ تقدّر بـ(**62,5%**)، لتمثّل بذلك أهميّة الصّور المرفقة مع النّصوص المتضمّنة في **"الكتاب المدرسيّ"؛ حيث** ينطلق المعلّم منها في تقديم المعارف لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعلّيم الابتدائيّ.

في حين تتفاوت نسبة اختيار الوسائل (**السّمعيّة**) والوسائل (**السّمعيّة البصريّة**)؛ حيث بلغت نسبة الإجابة عن النّوع الأوّل بـ (**15,62%**) ونسبة الاختيار الثّانيّ (**21,87%**)، ويمكن تفسير ذلك حسب تعليلات أصحاب هذه الإجابات بـ:

– قلّة الإمكانيّات المتوفّرة؛ إذْ لا تتوفّر أغلبيّة المدارس على الوسائل السّمعيّة البصريّة (**الماسح الضوئيّ، المذياع...**).

– تفضيل المعلّم تجنبها كونها تتطلّب وقتًا لتوظيفها، وهذا ما يوقع المعلّم في الاهتمام بمادّة تعليميّة على حساب أخرى، نظرًا للوقت المخصّص لكلّ منها، والّذي يقدّر بـ (45 دقيقة).

السّؤال السّادس: (هل تشكّل الصّورة أهمية في تعليم أصوات اللّغة العربيّة؟)

تجمع جميع الإجابات عن هذا السّؤال بأهميّة الصّورة في تعليم أصوات اللّغة العربيّة، وبيانات الجدول التّاليّ توضّح ذلك:

الاحتمالات	نعم	لا
التّكرارات	32	0
النّسبة المئويّة	%100	%0

يبيّن هذا الجدول فعالية **الصّورة** في تعليم **مهارة القراءة** من خلال تعليم أصوات اللّغة العربيّة؛ حيث أجمع المعلّمون على أهمية **الصّورة** في تفعّيل تعليميّة **أصوات اللّغة العربيّة**، لأنّها تعدّ حسبهم أساسًا لـ:

– "اختبار الاسترشاد بالصّورة.

– المطابقة بين الكلمات"[1].

إلى جانب ذلك فإنّ معلّم هذه المرحلة يعلّل أهمية**الصّورة** في تعلّيم **مهارةالقراءة** بكونها الأكثر انتشارًا، وذلك لاشتمال النّصوص عليها، كما أنّها تسهم في تحقيقالنّطق السّليم لعبارات اللّغة فهي:

- **"وسيلة لإجادة النّطق والإلقاء وتمثيل المعنى.**
- **"وسيلة للكشف عن أخطاء الطّلبة فيتسنى علاجها"**[2].

فضلًا عن ذلك فهي تسهم في إثراء **الرّصيد اللّغويّ** لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ، من خلال ربطها للواقع الاجتماعيّ بالتّعليميّ.

السّؤال السّابع: (هل تفعّل الصّورة مشاركات المتعلّمين؟)

بالإضافة إلى ما تمّ عرضه سابقًا، فإنّ **الصّورة** تعدّ أهمّ **الوسائل التّعليميّة** الّتي تثير انتباه المتعلّم وتفعّل مشاركته داخل القسم، وذلك ما توضّحه بيانات الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	نعم	لا
التّكرارات	30	2
النّسبة المئويّة	%93,75	%6,25

تظهر البيانات الأوليّة للجدول، أنّ **الصّورة** عنصر فعّال في إثارة دافعيّة المتعلّمين لتعلّم أصوات اللّغة العربيّة خاصة، والمواد التّعليميّة عمومًا؛ حيث قدرت نسبة إجابة **ثلاثين معلّمًا** بـ (**93,75%**)، وهي نسبة عاليّة مقارنة بإجابة معلّمين بـ(**لا**) والّتي بلغت نسبتها (**6,25%**)، فهي نسبة ضعيفة، وقد كان تعلّيلهم لذلك بأنّها تثير نوعًا من الفوضى والتّشويش لدى المتعلّم.

وهذا الرّأي لا ينفِ عدم اعتمادها كليًّا، كون النّصوص على اختلافها لا تخلو من الصّور التّي تعدّ **وضعيّة انطلاق** لتقديم المعرفة؛ لذلك لا يمكن الاستغناء عنها، لأنّ متعلّم هذه المرحلة يميل إلى

---

[1]- توما جورج خوليّ: "الاختبارات المدرسيّة ومرتكزات تعلّيمها"، المؤسسة الجامعيّة للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، (د–ط)، 1999م، ص96.

[2]- خليل عبد الفتّاح، إبراهيم سليمان فتح العيد: "استراتيجيّات تدرّيس اللّغة العربيّة"، مكتبة سمير منصور، غزّة، فلسطين، ط2، 2014م، ص:143.

المحسوس أكثر منه إلى المجرد؛ حيث تعمل **الصّورة** على تقريب المعاني وترسيخها في ذهن المتعلّم، ومساعدته على**التّعبير** عن أفكاره وأحاسيسه وملاحظاته

السّؤال الثّامن: (هل يتلائم محتوى القراءة مع النّمو العقليّ والجسميّ للمتعلّم؟)

تمّ وضع عدّة اختيارات للإجابة عن هذا السّؤال وبيانات الجدول التّاليّ تعكس طبيعة الإجابة عنه:

الاحتمالات	لا	إلى حد ما	نعم
التّكرارات	2	5	25
النّسبة المئويّة	%6,25	%15,62	%78,32

يشير الجدول المتعلّق بمدى ملائمة **محتوى القراءة** مع **النّمو العقليّ** للمتعلّم، أنّ المادّة المدرجة في "**الكتاب المدرسيّ**" المخصّص للسّنة **الأولى من التّعليم الابتدائيّ**، حظيت بنسبة (**78,32**%)من إجابات المعلّمين بـ (**نعم**)، فهي تؤكد أنّ مواضيع **النّصوص** مناسبة **للنّمو العقليّ** لمتعلّمي هذه المرحلة، وتعلّل تلك الفئة لتبنيها هذا الرّأي بـ:

- تعلّق محتوى النّصوص بالواقع الاجتماعيّ المعيش للمعلّم والمتعلّم على حدّ السواء.
- اعتماد النّصوص على النّمط الحواريّ في الغالب وهو الّذي يحفز دافعيّة المتعلّم على تقبّلها، لإمكانيّة تجسيده من خلال طريقة "**التّمثيل بالأدوار**"، والّتي تعمل على تمثيل الوقائع والأحداث لتقريب فهمها من قبل المتعلّم، ممّا يعزّز الفهم القرائيّ لديه.

أمّا نسبة (**6,25%**) فتنفي عدم ملائمة محتوى القراءة للنّمو العقليّ والجسميّ للمتعلّم.

بينما نسبة (**15,62%**) ترى أنّ محتوى القراءة يلاءم "**إلى حد ما**" النّمو العقليّ والجسميّ للمتعلّم،وقد علّلوا إجاباتهم بصياغة العبارات التّاليّة:

- طول بعض النّصوص وحجمها الكبير.
- ضيق الوقت المخصّص لتقديمها.
- كثرة عدد المتعلّمين ممّا يصعّب مناقشتها.
- عدم قراءة النّصوص مسبقًا من قبل المتعلّمين.

– احتواء النّصوص على ظواهر صوتيّة نحو"**الشّدة**"، "**التّنوين**" المقرّر تدرّيسها في مرحلة لاحقة.

وهذا لا ينفِ حريّة التّحكّم في تعلّيمها، إذْ أجمع المعلّمون أنّ للمعلّم حريّة التّحكم في تقديم درسه شرط عدم مخالفة الأهداف المسطّرة، وكذا الكفاءة المراد تحقيقها.

السّؤال التّاسع: (ما مدى تلاؤم الطّريقة التّجزيئيّة مع عرض محتوى نشاط القراءة؟)

تمثّل الأرقام والنّسب المسّجلة في هذا الجدول طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الاحتمالات	أقل من الوسط	وسط	فوق الوسط	جيّد
التّكرارات	0	2	10	20
النّسبة المئويّة	%0	%6,25	%31,25	%62,50

يتبيّن من القراءة الأوليّة للبيانات الواردة في الجدول المدرج أعلاه، أنّ هناك إجماع على ملاءمة "**الطّريقة التّجزيئيّة**" لعرض **محتوى القراءة**، وذلك ما تؤكّده النّسب التّاليّة: (**%6,25**)،(**%31,25**)،(**%62,25**)، حيث أشار أصحابها إلى أنّ هذه الطّريقة تمكّن المتعلّم من:

– تجرّيد الحروف الهجائيّة بأشكالها المختلفة.

– كما"**تعزّز القدرة على التّعرف على الكلمات واستعمالها والإحساس بالجمل وتركيبها، وتزيد ألفة المتعلّمين بالكلمات**"[1]، فمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ لا يزال غير قادر على قراءة الكلمات والجمل ما لم تتمّ تجزئتها وتقطيعها حتّى يتمكّن من التّعرف على مكوّناتها، كما أنّ هذه العمليّة تسهم في ترسيخ كمٍّ من الكلمات والعبارات ممّا يشكّل خزّانًا لغويًّا لدى المتعلّم يساعده في أدائه للعبارات أثناء القراءة والتّعبير بنوعيه، فضلًا عن ذلك **فالطّريقة التّجزيئيّة** تتناسب مع نمو المتعلّم الجسميّ والعقليّ، ممّا يسهّل عمليتي التّعليم والتّعلّم.

السّؤال العاشر: (ما هي نسبة تحقيق طريقة التّسميع لحسن أداء المتعلّم الصّوتيّ؟)

[1]- حسن عبد الباري: "فنون اللّغة العربيّة، تعلّيمها، وتقويم تعلّمها"، مركز الإسكندريّة للكتاب، مصر، (د–ط)، 2000م، ص:65.

احتل اختيار نسبة (**أكثر من 50 %**)أعلى نسبة من الإجابات؛ حيث أكّد أصحاب هذا الاختيار أنّ طريقة التّسميع تعمل على تحسين أداء المتعلّم الصّوتيّ، وبيانات الجدول التّاليّ تبيّن ذلك:

الاحتمالات	%25	%50	أكثر من50%
التّكرارات	**0**	**10**	**22**
النّسبة المئويّة	%0	**%31,25**	**%68,75**

إنّ كلّ الإجابات انحصرت في النّسبتين (**50%**)،و(**أكثر من 50%**)، في حين لم تحظ النّسبة (**25%**)على أي إجابة، وقد بلغ عدد المعلّمين الّذين أجابوا بـ (**50%**)عشرة معلّمين بنسبة قدرها (**31,25**%)، وقد أرجعوا تبنيهم لهذا الرّأي لوجود نوع من المتعلّمين يعاني من:

- الخجل والارتباك بنسبة كبيرة، ممّا يعيق عمليّة أدائه للعبارات.
- انشغال المتعلّم بأمور نحو: (**الحديث مع الزّميل، فتح المحفظة**...).
- العدد الكبير للمتعلّمين ممّا يحدث تشويشًا وفوضى أثناء تسميع المتعلّم، وذلك نحو (**الضّحك على أخطاء المتعلّم من قبل زملائه، تصحيح الأخطاء دون أخذ الإذن من المعلّم**...).
- عدم اكتمال نمو جهاز النّطق لدى فئة كبيرة من المتعلّمين، ممّا يؤثّر سلبًا على أدائهم اللّغويّ.

أمّا بقيّة المعلّمين فقد قدّرت إجاباتهم بنسبة (**68,75%**)، ممّا يدّل على فعاليّة هذه الطّريقة في تحسين **أداء** متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ، ويرجع هؤلاء تلك الفعاليّة كون "**طريقة التّسميع**" تساعد المتعلّم على:

- التّدريب على **التّعبير الشّفويّ، والأداء** ممّا يكسب المتعلّم **عنصر الطّلاقة**.
- الكشف عن أخطاء المتعلّمين في النّطق، ممّا يمكّنه من تجاوزها.
- فضلًا عن "**تدريب المتعلّمين على صحة الأداء، والالتزام بمواضع الوقف الصّحيحة، والتّعبير الصّوتيّ عن المعاني**"[1].

فضلًا عن ذلك فهي تكسب المتعلّم من خلال حفظه للجمل والعبارات **رصيدًالغويًّا** يساعده في تعبيره وتشكّيله للمعاني، ممّا يحسّن قراءته وكتابته على حدّ السّواء.

[1]- ينظر كريمان بدير، إيملي صادق: "تنميّة المهارات اللّغويّة للطّفل"، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص:92.

السّؤال الحادي عشر: (هل تفعّيل منهج التّرتيب الصّوتيّ سهّل تعلّم وتعلّيم أصوات اللّغة العربيّة؟)

تتضّح الإجابة عن هذا السّؤال وفق النّسبة المئويّة المسجّلة في هذا الجدول:

الاحتمالات	نعم	لا
التّكرارات	27	0
النّسبة المئويّة	%84,37	%0

يبيّن الجدول إجماع المعلّمين على الدّور المهم والفعّال **لمنهج التّرتيب الصّوتيّ**؛ حيث قدّرت نسبة إجاباتهم بـ (**84,37%**)، وذلك كون هذا المنهج يتدرّج في تعليم أصوات اللّغة العربيّة بدايّة **من الشّفويّة، فالشّفويّة الأسنانيّة، ثمّ الأسنانيّة...**، بشكل تنازليّ وصولًا إلى الحلقيّة منها، ممّا يمكّن المتعلّم من تعلّم الأصوات بصورة تتدرّج من البساطة إلى التّعقيد.

السّؤال الثانيّ عشر: (كيف تقيّمون الحصيلة اللّغويّة الّتي يكوّنها المتعلّم من محاورته للصّور؟)

أجمع معظم أفراد العيّنة أنّ الحصيلة اللّغويّة الّتي يكوّنها المتعلّم من محاورته للصّور جيّدة، وبيانات هذا الجدول تثبت ذلك:

الاحتمالات	ضعيفة	متوسطة	جيّدة	ممتازة
التّكرارات	0	8	20	4
النّسبة المئويّة	0%	%25	%62,5	%12,5

تؤكّد نسبة (**62,50%**) أنّ الحصيلة اللّغويّة الّتي يكوّنها المتعلّم من محاورته للصّورة جيّدة، ممّا يثبت أهميتها في تفعّيل العمليّة التّعليميّة، بعدّها وسيلة مهمّة تسهّل عمليّة اكتساب المعارف والمعلومات وترسيخها في الذّهن بصورة أسرع من طريقة عرضها بصورة مباشرة، خاصة وأنّ الطّفل في هذه المرحلة يميل إلى ما هو محسوس ومجسّد أمامه.

ولكن هذا لا ينفي أنّ متعلّم هذه المرحلة في نظرهم:

- عرضة للنسيان.
- وجود عدد من المتعلّمين غير القادرين على التّعبير الشّفويّ.
- خلط العاميّة بالفصحى من قبل المتعلّم، وعدم قدرته على استبدال الألفاظ العاميّة بالفصيحة.

وهذا لا يعني عدم وجود فئة من المتعلّمين القادرين على محاورة الصّور، وكذا توظّيف رصيدهم اللّغويّ، ذلك أنّ:

- **"الحصيلة اللّغويّة للأطفال تتكوّن عبر الحوار الشّفويّ، والخبرات، والنّشاطات اليّوميّة، وهي أفضل طريقة لتكوين الخزان اللّغويّ"**[1].

فمحاورة الصّور تؤدي إلى تنميّة حصيلة المتعلّم اللّغويّة وتدريبه على التّعبير الصّحيح، وما ينجم عن ذلك من الميل للقراءة، وتنميّة عادات قرائيّة راقيّة.

وهذا مايفسّر أهميّة **الصّورة** وأسلوب **المحاورة** خلال هذه المرحلة من التّعليم الابتدائيّ، مهما اتّسعت الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

أمّا نسبة (**12,50%**)من المستوجبين أكّدوا أنّ هذه الحصيلة ممتازة، ويرى بعضهم الآخر أنّها متوسطة وتقدّر نسبة إجاباتهم بـ (25%).

السّؤال الثّالث عشر: (هل يتناسب أسلوب الحوار مع محتوى نشاط القراءة؟)

تؤكّد طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال أنّ أسلوب الحوار يتناسب مع محتوى نشاط القراءة، ويمكن تجسيد ذلك وفق المعلومات الواردة في هذا الجدول:

الاحتمالات	نعم	لا
التّكرارات	26	6
النّسبة المئويّة	%81,25	%18,75

إنّ ملاحظتنا للبيانات الأوليّة للجدول أعلاه تثبت أنّ الإجابات بـ (**نعم**) قدّرت نسبتها بـ (**81,25%**)، وقدْ أورد الّذين يثبتون أهمية أسلوب الحوار وتناسبه مع محتوى نشاط القراءة التّبريرات التّاليّة:

- ملائمة أسلوب **الحوار** لطريقة **"التّمثيل بالأدوار"**، ممّا أدى إلى تفاعل المتعلّمين مع النّصوص.
- تحسين أداء وطلاقة المتعلّمين.
- تخليص المتعلّمين من الخجل والخوف، إلى جانب تدريبهم على الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ.

[1]- توما جورج خوليّ: "الطّفل الموهوب والطّفل بطيء التّعلّم"، مرجع سابق، ص:95.

– تحصيل رصيد لغويّ جيّد ممّا يسهم في تحسين مهارة القراءة.

أمّا إجابات المعلّمين بـ **(لا)** فقد بلغت نسبتها **(18,75%)** وهي نسبة معتبرة، ويعلّل أصحاب هذا الرأي لاختيارهم هذه الإجابة بالأسباب التّاليّة:

– عدم اهتمام الأولياء بحفظ أبنائهم للنّصوص.

– معاناة بعض المتعلّمين من الخجل والارتباك.

– عدم تمكّن المتعلّم من التّذكر، وخلطه بين العبارات المتضمّنة في النّصوص.

– انشغال المتعلّم بالضّحك مع الزّملاء والتّشويش.

وهذا لا يقلّل من أهمية أسلوب **المحاورة** في تفعيل محتوى نشاط **القراءة** ميدانيًّا، ذلك أنّه **"يفترض أنّ تكون المحادثة خير طريقة لتعلّيم القراءة للتّلاميذ"**[1]، كونها تكشف عن أخطاء المتعلّم النّطقيّة، فيسعى المعلّم إلى تصحيحها، وكذا تحسين أداء وطلاقة متعلّميه.

السّؤال الرّابع عشر: (ما حكمك على المردود العلميّ في المواد الثّلاثة انطلاقًا من تفعيل آليّات (التّقطيع، التّعويض، الحذف، الإضافة)؟

توضّح بيانات هذا الجدول طبيعة الإجابة عنه:

الاحتمالات	ضعيف	حسن	جيّد	ممتاز
التّكرارات	**0**	**2**	25	**5**
النّسبة المئويّة	**%0**	**%6,25**	**%78,12**	**%15,62**

تبيّن الملاحظة الأوليّة للبيانات المسجّلة ضمن هذا الجدول أنّ المردود العلميّ لمواد **"اللّغة العربيّة، والتّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة"** جيّد؛ حيث بلغ عدد الإجابات بـ **(حسن)** نسبةقدرها**(6,25%)**، وقدْ أشار المعلّمون إلى أنّ أصحاب هذه الفئة في طور اكتسابهم **آليّات "التّقطيع، الإضافة، الحذف، الدّمج**، أمّا مردودهم العلميّ فتأثّر سلبًا بعوامل منها:

– ضيق الوقت المخصّص لتدريبهم على هذه الآليّات.

– كثرة عدد المتعلّمين ممّا يوقع المعلّم في الاهتمام بفئة دون أخرى.

[1]-المرجع السّابق، ص:93.

– عدم توفر الوسائل التّعلّيميّة المساعدة على تجسّيد تلك الآليّات.

وقدْ أكّد **ثلاثون** معلّمًا على نجاعة آليّات **"التّقطيع، التّعويض، الحذف، الإضافة..."**في الرّفع من مستوى المردود العلميّ لتلك المواد، وقدْ قدرت نسبة إجاباتهم بـ **(93,74%)**؛ حيث أقرّوا بأنّ هذه الاستراتيجيّات:

– أسهمت في ترسيخ المعارف لدى المتعلّمين وحفظها نتيجة التّكرار المستمر.

– تتوافق ومحتوى المواد الثّلاثة المخصّص لدعم اكتساب الكفاءة العرضيّة (اللّغة العربيّة).

– التّمكّن من التّحصيل الصّوتيّ **"أداء، وطلاقة، ومفردات"**من جهة، وحفظًا للدّروس ومحتوى المواد من جهة أخرى.

السّؤال الخامس عشر: (هل يتمكّن المتعلّم من ربط الأصوات برمزها الكتابيّ؟)

تجسّدت الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	نعم	لا
التّكرارات	20	12
النّسبة المئويّة	%62,50	%37,50

توضّح نسب الجدول أعلاه أنّ متعلّمي السّنة الأولى من التّعلّيم الابتدائيّ يستطيعون بفضل قدراتهم العقليّة فرز الأصوات ومخارجها، وكذا ربطها بالنّسق الخطيّ الكتابيّ الملائم لها؛ حيث يحقّق الصّوت تجسّده حرفيًّا، وهذا ما تؤكّده تكرارات المعلّمين في إجاباتهم بـ **(نعم)**، والّتي قدّرت نسبتها بـــ **(62,50%)**، فالقارئ الجيّد هو كاتب جيّد بالضّرورة، ذلك أنّ **" العلاقة بين القراءة والكتابة هيعلاقة ترابط وتلاحم، فالكتابة الجيّدة تتطلّب بالضّرورة قراءة جيّدة، لأنّ القراءة هي أساس الكتابة"**[1]، إلّا أنّ:

[1]- أحمد علي مدكور : "تدريس فنون اللّغة العربيّة"، دار الشّواف، القاهرة، مصر، (د–ط)، 1991م، ص:267.

– الأصوات متقاربة المخارج تبقى حجر عثرة أمام التّعلّم السّليم للّغة نطقًا وكتابةً، وذلك ما ترسمه الإجابات بـ (**لا**)والّتي بلغت نسبتها بـ (**37,50%**)، وكذلك **ضيق الوقت**، فضلًا عن **اللّهجة والعاميّة** المستعملتان من قبل المتعلّم ممّا يؤثّر سلبًا على تجسيده لأصوات اللّغة العربيّة كتابةً.

– عجز بعض المتعلّمين عن التّجاوب مع الطّرائق والمناهج الجديدة.

– بالإضافة إلى الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

– ولا ننسى عيوب النّطق عند بعض المعلّمين، وصعوبة الفهم لدى فئات معيّنة.

السّؤال السّادس عشر: (هل تحقّق الوعي الصّوتيّ لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ؟)

تجسّد بيانات الجدول التّاليّ طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الاحتمالات	نعم	لا	إلى حد ما
التّكرارات	7	0	25
النّسبة المئويّة	%21,87	%0	%78,12

نستشف من نسب هذا الجدول أنّ متعلّمي السّنة الأولى ابتدائيّ يمتلكون الوعي الصّوتيّ، والأذن الواعيّة الّتي تميّز الأصوات والحركات ومدّ الحركات لتسقطها **خطًا،وإملاءً، وكتابةً** بدليل أنّ نسبة الإجابة بـ (**نعم**) قدّرت بـ (**21,87%**)، في حين بلغت نسبة الإجابة بـ(**إلى حد ما**)(**78,12%**)، ومع ذلك نلحظ أنّ هؤلاء المتعلّمين لا يسعفهم التّجاوب الجيّد مع الطّرائق الحديثة للتّعليم؛ حيث يظهر خلل وعجز لدى البعض في تحديد المقاطع الصّوتيّة **تصفيقًا**، أو في **الألعاب القرائيّة(إضافة الحرف النّاقص حسب وضعيته داخل الكلمة، الرّبط بين الحرف والكلمة الّتي تحتوي عليه...)**.

–كما أنّ هذه الطّرائق تستغرق وقتًا يتجاوز الحجم السّاعي المحدّد لهذه الكفاءة.

– ظاهرة الاكتظاظ وتضخّم الأقسام واستفحال الفوضى.

السؤال السّابع عشر:(ما هو تقديرك لمستوى أداء المتعلّم في كلّ من إنتاج المنطوق وإنتاج المكتوب في ضوء علم الأصوات؟)

كانت الإجابة عن هذا السّؤال موضّحة وفق بيانات الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	قليل	مقبول	جيّد	ممتاز
التّكرارات	0	5	19	8
النّسبة المئويّة	%0	%15,62	%59,37	%25

تفاوتت النّسب وتباينت في هذا الجدول؛ حيث تتجلّى قدرة المتعلّمين في الإنتاجين الشّفويّ والكتابيّ، فغالبيّة المتعلّمين حقّقوا هذه المهارة والأداء إلى حد ما، ولعلّ ذلك راجع لمحاورة الصّور الّتي تفعّل أكثر من حاسة، لاسيما حاسة البصر، فهي تنسجم مع طبيعة المتعلّم في هذه المرحلة الّذي يبدأ تعلّمه بالمحسوسات؛ فيضيف الحروف، أو يحذفها، أو يدمجها ويحقّقها صوتًا، وهذا ما تفسّره نسبة الإجابتين بـ (**جيّد**) و(**ممتاز**)، إذ قدرت كلّ منهما على التّواليّ بـ (**59,37**%) و(**25**%)، إلّا أنّ هذا لا يعني عدم وجود متعلّمين معسورين قراءة وأداء، ولعلّ ذلك ما تفسّره إجابة المعلّمين بـ (**مقبول**)، والّتي قدرت نسبتها بـ (**15,62%**)، ويرجع ذلك إلى الفروق الفرديّة بين المتعلّمين النّاتجة عن عدم اكتمال النّمو الجسميّ والعقليّ، وكذا النّفسيّ ممّا يؤثر سلبًا على مستوى الأداء والإنتاج اللّغويّ بنوعيه "**الشّفويّ، والكتابيّ**".

السّؤال الثّامن عشر: (هل رفع علم الأصوات من مستوى القراءة لدى المتعلّم؟)

تؤكد أكبر نسبة من المستجوبين أنّ "علم الأصوات" يعمل على رفع مستوى القراءة لدى المتعلّم، وبيانات الجدول التّاليّ توضّح ذلك:

الاحتمالات	نعم	لا	إلى حد ما
التّكرارات	12	0	20
النّسبة المئويّة	%62,50	%0	%37,50

توضّح نسبة (**62,50%**) أنّ "**علم الأصوات**" له دور بالغ في تمكّين المتعلّم من القراءة والكتابة، وكذا تعليم اللّغة، إلّا أنّنا نلحظ انخفاضًا في نسبة إجابات المعلّمين بـ (**إلى حد ما**)، والّتي قدرت بـ (**37,50**%)، ويرجع هؤلاء ضعف استجابة المتعلّمين مع آليّات "**علم الأصوات**" المستحدثة إلى الأسباب التّاليّة:

- ضعف المطالعة لدى المتعلّم في هذه المرحلة ، وكذا إهدار الأوليّاء لهذا الأمر العظيم.

- اكتظاظ الأقسام وكثرة حركة المتعلّمين في هذه المرحلة المهمة من نموهم.

- قلّة التّكوين والتّأطير لتأهيل المعلّمين، ممّا يساعدهم على إعمال الطّرائق التّعليميّة المناسبة وتفعّيلها.

- ضيق الوقت، وقلّة الوسائل.

السؤال التّاسع عشر: (ما هي الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في تعلّمه لأصوات اللّغة العربيّة وقراءتها؟)

تنوّعت إجابات المتعلّمين عن هذا السّؤال، لذا ارتأينا إيرادها على النّحو التّاليّ:

1- صعوبات متعلّقة بمكوّنات نشاط القراءة:

- اعتراض الظّواهر الصّوتيّة لتعليم وتعلّم آليّات"**علم الأصوات**"، كون تدريسها مقرّر ضمن الميادين المتأخرة .

- طول النّصوص المخصّصة لفهم المكتوب.

- اشتمال محتوى نشاط القراءة على مفردات يصعب فهمها من قبل المتعلّم.

2- صعوبات متعلّقة بالطّريقة التّجزيئيّة:

- تطلّب هذه الطّريقة وقتًا يفوق (**45 دقيقة**)، حتّى يتدرّب المتعلّم على عمليّة التّجزئة.

- الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، شكّلت عائقًا أمام تطبّيق هذه الطّريقة بصورة جيّدة.

- إهمال الأوليّاء لجانب حلّ الأنشطة، ممّا يضعف تمرّس المتعلّم على كيفيّة إنجاز التّطبيقات وحلّها.

3- صعوبات متعلّقة بالوسائل:

-عدم توفّر أغلب المدارس الابتدائيّة على الوسائل التّعلّيميّة باختلاف أنواعها.

- انشغال المتعلّم بالوسيلة، أكثر من التعلّم "**مسح الألواح والسبورة، الصاق البطاقات...**".

4- صعوبات متعلّقة بالمعلّم:

-استعمال العاميّة أثناء محاورته للمتعلم.

- عدم التّخلص من اللّهجة المحليّة، ممّا ينعكس سلبًا على الجانب الأدائيّ والكتابيّ للمتعلّم.

- الاهتمام بالفئةِ الممتازة من المتعلّمين، مع إهمال الفئات الأخرى.

- استغلال الوقت المخصّص لمادّة على حساب أخرى.

- رداءة خطِ المعلّمِ على السّبورة، ممّا يشوّه الرّمز الكتابيّ للأصوات.
- عدم تطبّيق المعلّم لآليّات **"علم الأصوات"**.
- عدم سيطرة المعلّم على متعلّميه **"الفوضى، التّشويش، قلّة الانتباه"**.

5- صعوبات أخرى:

- حداثة المتعلّم، بالإضافة إلى طبيعته الحركيّة الّتي تسهم في عدم تركيزه.
- قلّة السّاعات المخصّصة لتكوّين المعلّمين.
- ضيق الوقت المخصّص لكلّ حصّة.
- كثرة عدد المتعلّمين ضمن القسم الواحد.

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أنّ **"الدليل المعلّم"** دور الموّجه والمرشد ضمن العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فأفاد المعلّم بما يحتويه من نصائح وتعليمات، ليكسبه أبجديّات تعلّيم أصوات اللّغة العربيّة، ويوسّع أفق درايته بمستجدات الطّرائق التّعليميّة وحيثيات تطبيقها.

أمّا تجليّات **"علم الأصوات"** في تعليميّة أصوات اللّغة العربيّة، فتتجسّد في تلك الآليّات المفعّلة من **"تقطّيع، وإضافة، ودمج..."**، وكذا اتباع المعلّم لطرائق نحو **"التّسميع، التّصفيق، الإشارات..."**، والّتي تعكس تطبيقه لنتائج هذا العلم الّذي يسعى إلى تبسيط تعليم أصوات اللّغة بداية، ومهارة القراءة لاحقًا.

وقد أسهم الرّبط بين تعليم **"اللّغة العربيّة"** وكلّ من **"التّربيّة الإسلاميّة" و"التّربيّة المدنيّة"**، في إطار ما يسمى **"كفاءة عرضية"**، في الرّفع من المردود العلميّ للمواد الثّلاث، نتيجة إمكانيّة الإدماج بين دروسها.

لذلك تتوقف فعالية نتائج **"علم الأصوات"**على ثلاثة أعمدة أساسة**"قدرة المعلّم على تطبّيقها، توفر الوسائل التّعلّيميّة، وعدد المتعلّمين داخل القسم"**، الأمر الّذي يرفع بشكل مؤكّد مستوى القراءة، والمردود العلميّ لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ.

الفصل الثّانيّ:

تعليم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات الوظيفيّ"

دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة

– أنموذجًا –

تمهيد:

تمثّل أصوات اللّغة العربيّة بؤرة التقاء العديد من العلوم، نحو "**علم النّفس، علم الاجتماع، علم الأصوات...**"، ولا يمكن لأحد إنكار علاقة التّأثير والتّأثر بين كلّ منها، وقَدْ جاءت جميعًا لإثراء جانب من جوانب تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، ونخصّ الذّكر في هذا الفصل بتأثير "**علم الأصوات الوظيفيّ**" في تعليم مهارة **القراءة** لمتعلّم السّنة أولى من المرحلة الابتدائيّة، لذا جاء موسومًا بـ "**تعليم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات الوظيفيّ دليل كتاب السّنة الأولى من التّعلّيم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة – أنموذجًا –**" ..

وتتبّعنا لهذا الأثر يُلزمنا الخوض في قضايا صوتيّة نحو "**المقاطع الصّوتيّة، التّنوين، التّضعيف، "الـ" الشّمسيّة، "الـ" القمريّة**، وأخرى منهجيّة نمثّل لها بـ "**الطّريقتين التّجزيئيّة، والتّوليفيّة**"، وما تشتمل عليه كلّ منهما من آليّات، نذكر أهمّها "**التّقطيع، الدّمج، الإضافة** ... "، وثالثة أسلوبيّة نمطيّة تحتوي على كيفيّة تعليم أسلوبي "**الاستفهام**"، و"**التّعجب**"، انطلاقًا من اعتماد الحوار واللّغة المنطوقة، وكذا دور كلّ من **النّبر والتّنغيم** في تَمَثُّل ذلك.

وقدْ دعّمنا ما سبق عرضه بنماذج تطبيقيّة تضمّنها "**دليل المعلّم**" إلى جانب دعمها بأخرى احتواها الكتاب المدرسيّ الخاص بتعليم المواد الثّلاث "**اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة**" لمتعلّمي السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ، كما عمدنا إلى بيان خدمة مادّتي "**التّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة**" لتحقّيق الكفاءة العرضيّة، وهي تعلّيم "**مهارة القراءة**".

الأمر الّذي يطرح في ذهن القارئ التّساؤلات التّاليّة:

– أين يتجلى "علم الأصوات الوظيفيّ" في "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"؟

– إلى أي مدى حقّق "علم الأصوات الوظيفيّ" الرّفع من مستوى المتعلّمين في اكتسابهم لمهارة القراءة؟

– كيف ساعد "علم الأصوات الوظيفيّ" على تعلّيميّة أصوات اللّغة العربيّة؟

ولا يخفى على الدّارس، أنّ الإجابة عن هذه الإشكاليّات تقتضي بالضّرورة تحليل جوانب من "**دليل المعلّم**" الخاص بالسّنة الأولى من المرحلة الابتدائيّة، فضلًا عن دعم ذلك بدراسة جوانب من الواقع التّعليميّ، الّذي يوضّح أو ينفي إفادة "**علم الأصوات الوظيفيّ**" في تعليم **مهارة القراءة**.

أوّلًا: أثر "علم الأصوات الوظيفيّ" في تنميّة مهارة القراءة:

لم يقتصر تعلّيم اللّغة العربيّة في الوقت الحالي على معرفة بعض النّماذج الأدبيّة وبلاغتها، ولا معرفة القواعد بأنواعها فحسب، بَلْ جَعْلُ المتعلّم على مستوى من **"الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حيّة"، ولا يمكن ذلك من خلال تعلّيم الحروف والأصوات مفردة، بَلْ بتقدّيم الأصوات متراصة"**[1] حيث يؤدي موضعها داخل الكلمة ومع ما يتقدّمها من حروف ويليها وظيفة، وقَدْ أَوْلَى الباحثون هذا الأمر أهمية إذْ ضمّنوه في صفحات **"دليل المعلّم"** الخاص بالسّنة أولى ابتدائيّ، ولا يمكن الكشف عن ذلك إلّا من خلال العناصر التّاليّة:

1– طرائق تعليم القراءة في ضوء "علم الأصوات الوظيفيّ":

يُعدّ **"دليل المعلّم"** وسيلة مساعدة للمعلّم داخل القسم، ومن الأدوات المهمّة الّتي تُعينه في ترجمة محتوى **الكتاب المدرسيّ**، ونقل الخبرات والمهارات والمعلومات؛ لذا فدليل المعلّم **"يجب أنْ يترافق مع كتاب الطّالب، وأنْ يكون بين يدي المعلّم أثناء القيام بدوره في عمليّة التّعليم"**[2]، ممّا يمكّنه من السّيطرة على عرض المادّة، والتّحكم في تَغَيُّر سلوك المتعلّم نحو صورة أفضل.

وتُعَدُّ القراءة مادّة تعلّيميّة مهمّة؛ حتّى يتمكّن المتعلّم **"من التّحدث والكتابة بِلُغَتِه بطلاقة ووضوح"**[3]، لذلك تحتل القراءة في الطّورين الأوّل والثّانيّ من مرحلة التّعلّيم الابتدائيّ الصّدارة من بين الأنشطة الأخرى، فالقراءة **"هي المادّة الّتي يخصّص لها أكثر الحصص"**، وحتّى تحقّق القراءة نتائجًا حسنة لابد من تعلّيم وتعلّم جيّد للحروف مفردة، ثمّ الانتقال إلى تعليمها بشكل مرّكب أو وظيفيّ، وهنا نجد **"أنّ لغة الصّور كانت وستظلّ بالنسبة لكلّ طفل أوّل أشكال الكتابة"**[4].

لكن قبل تعلّم الرّموز الكتابيّة للأصوات لابد أنْ يتمكّن المتعلّم من نطق الأصوات مفردة نطقًا

---

[1]- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة: " الوثيقة المرفقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعلّيم الابتدائيّ"، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016م، ص:4.

[2]- محمد بن عبد العزيز النّصار: "تقوّيم دليل معلّم اللّغة العربيّة للصّف الأوّل الابتدائيّ"، مرجع سابق، ص:111.

[3]-توما جورج خولي: "الطّفل الموهوب والطّفل بطيء التّعلم"، مرجع سابق، ص:88.

[4]- سرجيو سيني: "التّربيّة اللّغويّة للطّفل"، مرجع سابق، ص:119.

صحيحًا، ومعرفة شكلها كتابة، ويتحقّق ذلك من خلال الالقاء **"ووضع علامات النّطق، والتّوافق ييسر عمليّة الفهم، فالطّفل يصبح قادرًا على فهم، ونطق الكلمات بصورة واضحة على أساس الأصوات الفرديّة"**[1].

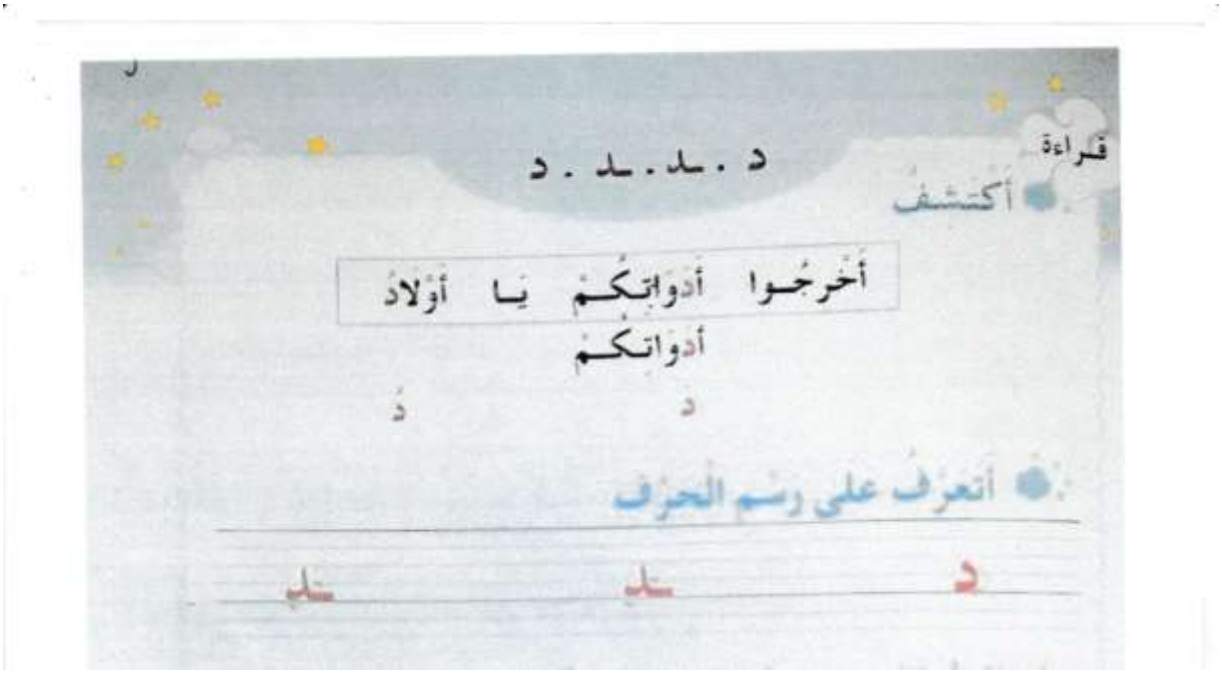
لذلك وُضع تعليم الأصوات في شكلها الوظيفيّ ضمن **"دليل المعلّم"** بداية من **المقطع السّابع؛** حيث يمتلك المتعلّم في هذه المرحلة من التّعليم **وعيًّا صوتيًّا؛** حيث يصبح لديه دراية خاصة بأصوات اللّغة العربيّة ومبناها، فهو قادر على **التّمييز الصّوتيّ** بينها، كما أصبح مدركًا أنّ **"الوحدات اللّغويّة المنطوقة هي قالب مركّب يتألّف من عدّة أجزاء، وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصّوتيّة صوامت وصوائت، وليست وحدة صوتيّة واحدة"**[2].

وممّا سبق عرضه يصبح المعلّم قادرًا على توظيف طرائق تعزّز اكتساب متعلّميه لأصوات اللّغة العربية، إلى جانب تكوّينهم للكلمات والعبارات، ممّا يعكس مدى تحقّق الفهم القرائيّ لديهم.

ونعدّد تلك الآليّات الّتي يتبناها المعلّم من خلال العناصر التّاليّة:

1-1- التّجزيء المقطعيّ:

يتعرّف المتعلّم بداية على الصّوامت مفردة من خلال عرض المعلّم لجملة تكشف عن الحرف المراد تعليمه، وذلك ما يوضّحه الأنموذج التّاليّ:



[1]- المرجع السّابق، ص:111.

[2]- المفتشيّة العامّة للبيداغوجيّا: "المنهج الصّوتيّ الخطيّ في تعلّيم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الاوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ دليل تكوّين المكوّنين"، مرجع سابق، ص:78.

ليتعرّف بعد ذلك على رسم الحرف في شتّى وضعيّاته **"بداية الكلمة، وسطها، آخرها"**، كما هو مبيّن **"د، ـد، ـد"**، ثمّ يرفقها بالصّوائت القصيرة؛ حيث تشكّل مَقْطَعًا قَصِيرًا بصوره المتنوّعة ليُتبعها في خطوة لاحقة بحروف المدّ، ليكوّن بهذا مقاطع طويلة، ولا يُستغنى عن مرافقة الصّور، ويمكن أن نستشّف ذلك من نشاط **"أقرأ الكلمات الّتي فيها حرف الدّال"** والمبيّن أسفله :

فيقرأ المتعلّم في كلمة (دَفْتَرٌ) **"حرف الدّال في بداية الكلم مفتوحًا متصّلًا بذراع واحدة"**، فقد اكتسبها من خلال تقليده لعبارات معلّمه وإشاراته؛ حيث ساعدته حركة أعضائه على ترسيخ تعلّمه لأصوات اللّغة العربيّة. ويتولى المعلّم تعليم المقاطع الصّوتيّة معتمدًا طريقة **التّجزيء المقطعيّ** لتلك الكلمات.

فعند تركيزه على الجانب النّطقيّ الأدائيّ، يلجأ المعلّم إلى اعتماد **"التّصفيق"** لتصنيف الكلمة مقطعيًّا، وذلك نحو الأمثلة المرفقة بالصّور **"دَفْـ/تَـ/رٌ، مُـ/دِيـ/رٌ، مِنْـ/ضَـ/دَ/ةٌ، مَـدْ/رَ/سَـ/ةٌ"**[1]، فإمّا يستخدم الدّق مرّة أو مرتين حسب طبيعة المقطع **"قصير أم طويل"** ثمّ يطلب من متعلّميه تثبيت حرف **"الدّال"** بصوره المتنوّعة كتابة في الكراس.

[1]- ينظر وزارة التّربيّة الوطنيّة: "كتابيّ في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ"، مصدر سابق، ص:39.

ويستعين المعلّم في أدائه لهذه الخطوة **بالسّبورة**؛ حيث يقوم بكتابة حرف الدّال وفق التّدرّج التّاليّ : في حالة **السّكون** إذ يتمّ ذكر اسم الحرف، ثمّ توضيح **وضعيّاته** داخل الكلمة، مع إرفاقه بالحركات **القصيرة (الفتحة، الضمّة، الكسرة)**، ثمّ الحركات **الطويلة (الألف، الواو، الياء)**، ليكون **تنوّين** الحرف آخر تلك المراحل، فيتشكّل بذلك لدى المتعلّم **وعي صوتيّ** مرتبط أساسًا بحرف "**الدّال**" وأدائه، وكذا تجسيده كتابة.

1-2 – الإشارات:

تضمّن "**دليل المعلّم**" بعض الإشارات الّتي يعتمدها المعلّم في تعليم المقاطع الصّوتيّة، والّتي سنحاول عرضها على نحو ما يوضّحه "**جدول الإشارات المستخدمة في الطّريقة الصّوتيّة**"سابق الذّكر.

فهذه الطّريقة تساعد على ترسيخ النّطق الصّحيح لدى المتعلّمين، كما أنّها تُثير دافعيتهم للتعلّم، وكذا تقبّل محتوى المادّة رغم تجرّده، ومن أمثلة ذلك :" **رفع السّبابة للأعلى دلالة على الحرف المفتوح، إشارة السّبابة للأسفل للحرف المكسور، مد اليد مع رفع السّبابة للأعلى لحرف المد المفتوح...**"، إلى جانب ذلك فتقطيعهم للجمل والكلمات يصبح أمرًا سهلًا، إذْ يعمد المعلّم إلى تكرار هذه العمليّة، وكذا استعمال البطاقات كما هو مبيّن في تعليم حرف "**الياء**":

فيتمّ ذلك وفق الخطوات التّاليّة:

– تثبيت كلمات جملة في **بطاقات** على **السّبورة**، وهذه الكلمات مألوفة لدى المتعلّم تحوي حرف "**الياء**" وذلك بصورة مشوّشة مع طلب إغماض العينين من المتعلّمين.

– محاولة المتعلّم ترتيب عناصر الجملة.

– قد يتخطى المعلّم هذه المرحلة، فيأتي بكلمات منفصلة مثبتّة على البطاقات كما هو موضّح في الأنموذج لكلمات "خِـــيَارٌ، عُيُونٌ، تَغْيِيرٌ".

– تبني آليّة **الحذف** من قبل المعلّم؛ حيث يقوم بمسح الكلمات الواحدة تلو الأخرى، مع الابقاء على الكلمات الّتي تتضمّن حرف **"الياء"** في وضعيّاته المختلفة **"بداية الكلمة، وسطها، آخرها"**.

– تعرّف المتعلّم على اسم الحرف، ثمّ طريقة نطقه مع **"الحركات القصيرة ثمّ الطّويلة"**، إذ يقوم المتعلّم بتوظيف عبارات نحو **"حرف الياء مفتوح متصّل بذراعين في كلمة "خيار"، ومدّ الفتح..."**.

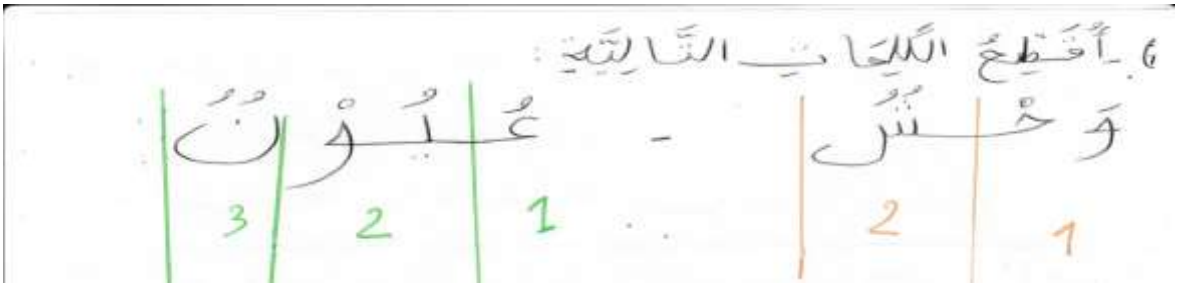
– ليثبّت المتعلّم الحرف كتابة على كراس القسم، بعد تقدّيمة مجموعة كلمات تحوي هذا الحرف وفقًا لوضعيّته. **ممّا** يؤدي إلى ترسّخ **صور المقاطع ونطقها** معًا.

1–3– المفردات:

وبَعْدَ إدراك المتعلّمين لكيفيّة أداء وكتابة الحروف والمقاطع الصّوتيّة، يتبنى المعلّم كلّ من آليّة **"التّقطيع، الدّمج، الإضافة، الحذف، التّقطيع"**، قصد تكوين كلمات من شأنها أنْ تثري **الرّصيد اللّغويّ** لمتعلّمي السّنة الأولى ابتدائيّ، وذلك ما توضّحه **نماذج** من **كراس التّناوب وتقيّيمنا** لمتعلّم هذه المرحلة.

1–3–1–التّقطيع:

يتمّ في هذه المرحلة تعرّف المتعلّم على كيفيّة تقطيع الكلمات، ويمكن توضيح ذلك من خلال عرض الأنموذج التّاليّ:



يعمد المعلّم إلى توظيف آليّة التّقطيع قصد اكساب المتعلّم دراية بمكوّنات الكلمة وأجزاءها، فضلًا عن تحسين نطقه للمقاطع الصّوتيّة؛ حيث يصعد المتعلّم إلى المنصة فيقوم بتوظيف طريقة التّصفيق بالدّق الموافق لنطق كلّ مقطع مفردًا، وهذا الأمر يكسبه إلى جانب الثّروة اللّغويّة:

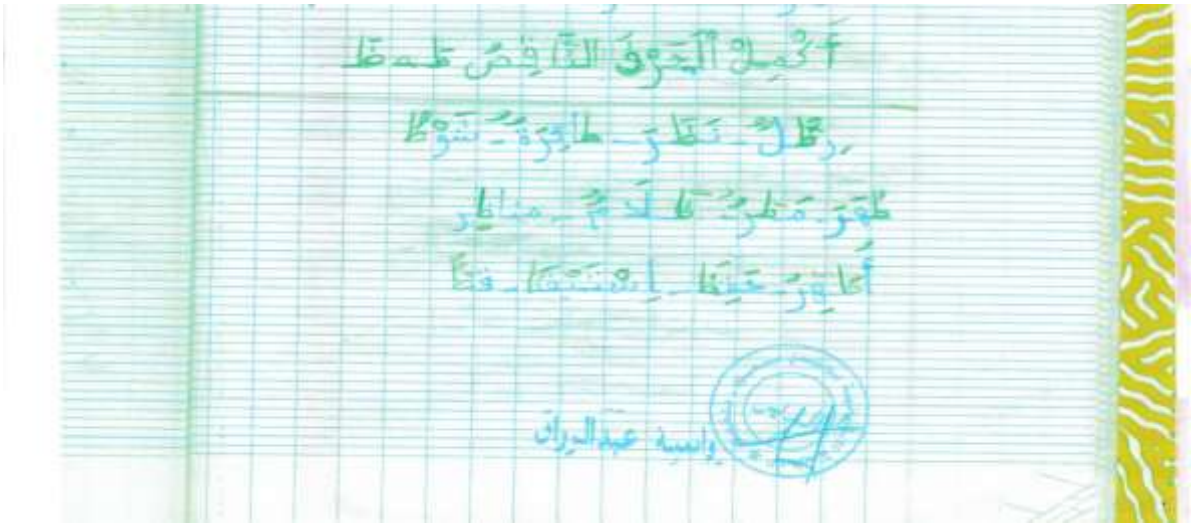
– وعيًّا صوتيًّا بأجزاء الكلمة ممّا يساعده على فهمها واستعمالها.

– حسن أداء العبارات، وكذا طلاقة اللّسان.

– ترسيخ الرّمز الكتابيّ لتلك المقاطع، الّذي يقلّل من الأخطاء الإملائيّة.

1-3-2-الإضافة:

نمثّل لهذه الآليّة بإيراد **الألعاب القرائيّة** المنجزة من قبل متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ ضمن كراس **التّناوب** على النّحو التّاليّ:



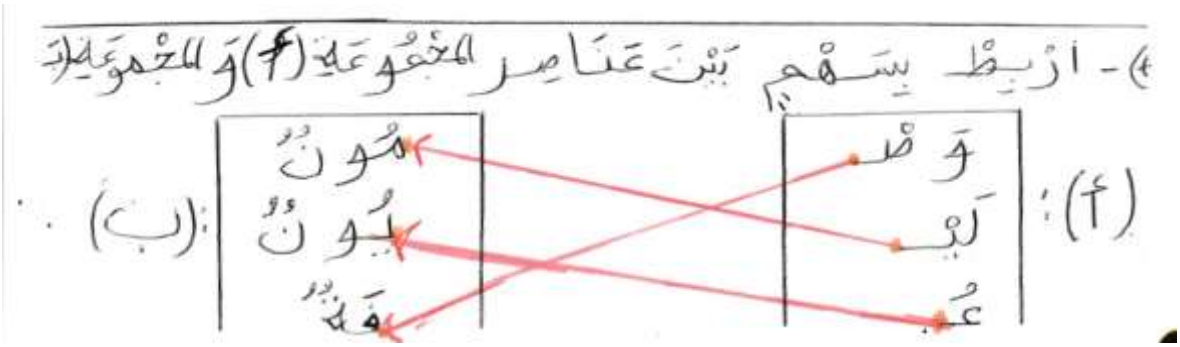
فـعمليّة إضافة الحرفين **"الطّاء" و"الظّاء"** للكلمات تعزّز معرفة المتعلّم لوضعيّات الحرفين داخل الكلمة.

كما أنّ قدرة المتعلّم على **ترتيب** المقاطع الصّوتيّة دليل على اكتسابه للفهم القرائيّ، وإدراكه لمفاصل الكلمات .

إلى جانب ذلك فـ"**تكملة كتابة كلمة بالصّوت النّاقص، وكتابة الحرف (مع بقيّة الأصوات، تثبيت الحرف في كلمات ثمّ في جمل**"[1] يساعد المتعلّم على تكوّين **رصيد لغويّ** من المفردات، والعبارات، الّتي من شأنها أنْ تفيده أداءً في عمليتي **التّعبير الشّفويّ، والكتابيّ** من جهة، وتحسّين **مهارة القراءة** من جهة أخرى.

1-3-3-الدّمج:

قمنا بالرّصد الميدانيّ لآليّة الدّمج من خلال تقييمنا لمكتسبات المتعلّم، وهذا ما نلحظه من الأنموذج التّاليّ :



فقدرة المتعلّم على إنجاز الأنشطة المتعلّقة بتلك الآليّة تكسبه "**حصيلة لغويّة من: المفردات، والتّراكيب، والعبارات، والأساليب، والمعاني، والأفكار**"[2]، ممّا يمكّنه من تفسّير الرّموز المكتوبة، وفهم معانيها، ممّا يحقّق **الفهم القرائيّ** الّذي يمثّل عماد مكوّنات **مهارة القراءة**، فهو لا يعدو أنْ يكون إلّا "**شرحًا للرّموز اللّغويّة وتفسيرها، أو أنّه إدراك المعنى المقروء وتصوّره...**"[3]، فيصبح متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ قادرًا على قراءة الكلمات، إلى جانب توظّيفها في تعبيره، ليسهم ذلك في تحسّين طلاقة لسانه.

---

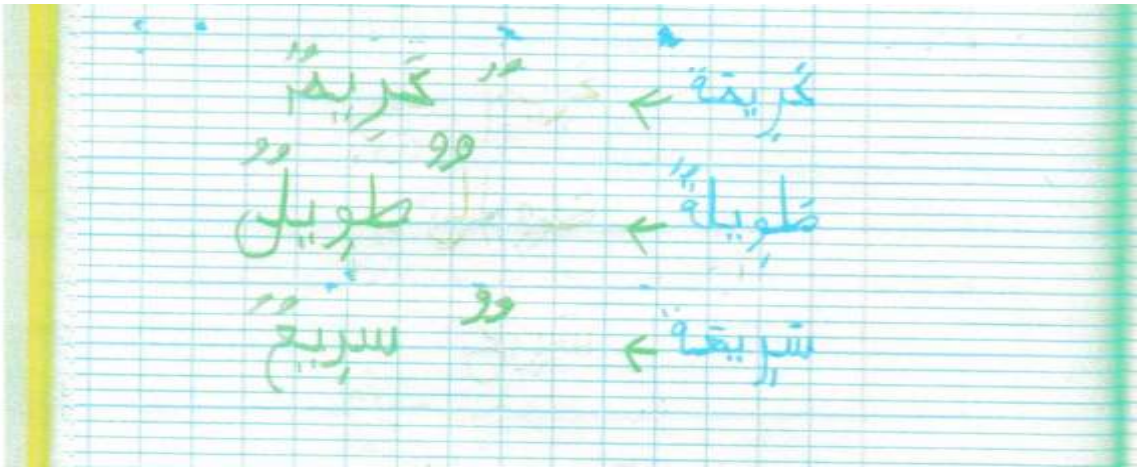
[1]- ينظر مديريّة التّعليم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:14.

[2]- عبد الرّحمان كامل: "أساليب تدريس اللّغة العربيّة لطلبة الدّراسات العليّا"، دار الكتب، قطر، (د-ط)، 2005م، ص:149.

[3]- سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكرديّ وآخرون: "تعلّيم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة رؤيّة تربويّة"، مرجع سابق، ص:90.

1-3-4-الحذف:

تعدّ هذه الآليّة أساسًا لتحصيل المتعلّم للكلمات، وذلك ما يعرضه تمرين المتعلّم على التّحويل من المؤنّث إلى المذكّر ضمن كراس التّناوب أسفله:



يؤكد هذا النّشاط تحقّق **الفهم القرائيّ** لدى متعلّم هذه المرحلة من التّعلّيم الابتدائيّ، إذ بإمكانه التّميّيز بين **المؤنّث** من الكلمات **ومذكّرها**؛ حيث يجنح المتعلّم إلى تفعيل آليّة **الحذف** قصد تحقّيق هذا الفرق، الأمر الّذي يكسبه القدرة على توظيفها سليمة ضمن تعابير وعبارات مختلفة.

وممّا سبق عرضه يتضّح أنّ كلّ تلك الآليّات من **"تقطيع، إضافة، دمج، حذف"** تعمل مجتمعة على تكوّين **الرّصيد اللّغويّ** لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ، ومنه تحقّق عنصري **الفهم القرائيّ**، و**الأداء** الحسن للكلمات والجمل.

2- تعلّيم الظّواهر الصّوتيّة في "ضوء علم الأصوات الوظيفيّ":

لمْ يقتصر **الدّليل** على إيراد ظواهر صوتيّة مثل المقاطع فقط، بلْ تجاوزها إلى إيضاح قضايا من قبيل " **التّضعيف، والتّنوين، و"ال" الشّمسيّة، و"ال" القمريّة"**، وذلك ما سنقوم بعرضه على النّحو التّاليّ:

2-1- التّضعيف:

تمثّل **الصّورة** أبرز الوسائل التّعليميّة المصاحبة لتعلّيم أصوات اللّغة العربيّة، إذْ يعتمدها المعلّم أساسًا في تقديم كلّ النّشاطات؛ فتعدّ في أغلب الأحيان وضعيّة انطلاق للدّرس، لذلك نجده يعرض

في ظاهرة **التّضعيف** مجموعة صوّر للكلمات التّاليّة "**حلويّات، ممرّضة، سمّاعة، حنفيّة**"[1] كما هو مبين في الأنموذج:

فيقوم المعلّم بتعليم هذه الكلمات انطلاقًا من كونها مقطع يحوي حرفًا "**ساكنًا**"، وآخر "**متحرّكًا**"، فيستخدم كلمات مألوفة لدى المتعلّم تحتوي على "**الشّدة**"، وذلك بغية تحقيق الفهم لديه، حيث أنّ "**الهدف من كلّ قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العمليّة ربط خبرة القارئ بالرّمز المكتوب**"[2]، فبعد اكتشاف وتعرّف المتعلّم على رسم الكلمات الّتي تشمل **تضعِيفًا** يقوم

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة: "كتابيّ في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:102.

[2]- سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكرديّ وآخرون: "تعلّيم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة رؤيّة تربويّة"، مرجع سابق، ص:90.

بقراءتها، ولا يكون ذلك إلّا بمرافقة الصّورة، ليتمّ تثبيت جمل قصيرة تتضمّنه مثل: **"لَوْحَةٌ رَقْمِيّة"** في الأخير، بغية ترسيخ شكلها كتابةً.

ولما كان **"للأستاذ الكريم الدّور الفعّال في توجيه أعمال التّلاميذ وترشيد تعلّماتهم... وقد تركت له الحرية لبناء الوضعيّات التّعليميّة/التّعلميّة وفق ما يراه مناسبًا لمستوى المتعلّمين، مراعيًّا خصوصيّات البيئة المحليّة والعادات والتّقاليد"**[1]، فنجده يكرّر ما سبق ذكره في مادّة **التّربيّة الإسلاميّة** فيجعل من ألفاظ **التّحيّة** الّتي تحمل صورة **التّشديد** في كتابتها، ضمن درس **"آداب التّحيّة"** عنصرًا يهدف إلى ترسّيخ مكتسبات المتعلّم في اللّغة العربيّة **"الشّدة"**، ويمكن توضتيح ذلك على النّحو التّاليّ:

[1]- مديريّة التّعلّيم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعلّيم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة" مصدر سابق، ص3.

فأداء المتعلّم لعبارة "**أَرُدُّ بِأَحْسَنِ تَحِيَّةٍ عَلَى مَنْ يُسَلِّمُ عَلَيَّ**"[1]، وكذا إخضاعها لآليّات "**علم الأصوات**"، يسهم في تحسين مهارة **الحفظ**، وتحقيق **الإدماج** على أفضل وجه، وكذا التّأكيد على الرّبط بين المواد؛ حيث يفعّل الكفاءة العرضيّة (**اللّغة العربيّة**) **ميدانيًّا**، ممّا يؤدي إلى تفعيل وتطوير **مهارة القراءة**، كما يساعد هذا التّلاحم بين المواد على الرّفع من **المردود العلميّ** لمتعلّميّ هذه المرحلة.

والأمر عينه بالنّسبة **للتّربية المدنيّة**، الّتي تعمل هي الأخرى على تجسّيد الإدماج بين كلّ من "**اللّغة العربية، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة**"؛ حيث يعمد المعلّم في تقديمه لدرس "**العملة الوطنيّة**" إلى إيراد الأمثلة المبيّنة ضمن الصّور التّاليّة:

وذلك قصد ملاحظتها، وتحفيز المتعلّم على **الإنتاج الشّفويّ**، بالإضافة إلى تثبيت الكفاءة المرجوّة من درس "**الشّدة**"، فيورد في مرحلة لاحقة لذلك جملًا وكلمات تحوي ظاهرة "**التّضعيف**" وذلك

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة: "كتابيّ في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:104.

نحو :"**تُوجَدُ نُقُودٌ وَرَقِيَّةٌ، وَأُخْرَى مَعْدَنِيَّةٌ**"، "**العُمْلَةُ الوَطَنِيَّةُ هِيَ الدِّينَارُ الجَزَائِرِيُّ**"[1]، فيعمل هذا الأمر على تعزيز الرّوح الوطنيّة لدى المتعلّم، انطلاقًا من تعليمه لظواهر لغويّة خاصة باللّغة العربيّة.

2-2- التّنوين، "ال"الشّمسيّة والقمريّة:

فضلًا عمّا تقدّم فالمعلّم يزوّد متعلّميه برصيد من الأضداد، أو المفردات المتضادّة، انطلاقًا من تعليمه لظاهرة "**التّنوين**"، وذلك ما يعرضه "**الكتاب المدرسيّ**" بشكل واضح من خلال دروس كلّ من مادّتي "**التّربيّة الإسلاميّة**" و"**التربيّة المدنيّة**"، وسنحاول توضيح ذلك بإيراد أمثلة من درس "**التّربيّة المدنيّة**" على النّحو التّاليّ :

مَا أَعْجَبَ الْحَاسُوبَ !

أَلاحظُ وأُعبّرُ

أَبْني وأَقرأ

حَمَلْتُ صُورَتي الشَّمْسِيَّةَ، وتَوَجَّهْتُ إِلَى مَكْتَبِ الْمُدِيرِ، طَرَقْتُ الْبَابَ، أَلْقَيْتُ التَّحِيَّةَ، وَقُلْتُ: أُرِيدُ بِطَاقَةً لِلْمَكْتَبَةِ يَا سَيِّدِي.

شَغَّلَ الْحَاسُوبَ والطَّابِعَةَ، وفي ثَوَانٍ قَالَ: هَاهِيَ بِطَاقَتُكَ يَا أَحْمَدُ. شَكَرْتُ الْمُدِيرَ، وَانْصَرَفْتُ فَرِحًا مَسْرُورًا.

أَسْتَعْمِلُ : سَهْلًا، صَعْبًا.

اسْتِخْرَاجُ الْمَعْلُومَاتِ مِنَ الْحَاسُوبِ صَعْبٌ.

اسْتِعْمَالُ اللَّوْحَةِ الرَّقْمِيَّةِ سَهْلٌ.

المحور السّابع

109

[1]- المصدر السّابق، ص:105.

يشير المعلّم إلى كيفيّة نطق كلّ من كلمتي "**صعبٌ، وسهلٌ**" المتضمّنة في عبارتي:

– "اِسْتِخْرَاجُ المَعْلُومَاتِ مِنَ الحَاسُوبِ صَعْبٌ"

اِسْتِعْمَالُ اللَّوْحَةِ الرَّقْمِيَّةِ سَهْلٌ"[1].

كما ينبّه المتعلّم إلى أنّ حرفا "**الباء**"،و"**اللّام**" ينطقان متبوعين **بنون ساكنة** إلّا أنّها لا تكتب، فيتعرّف المتعلّم بذلك على اسم هذه الظاهرة وهي "**التّنوين**"، ويوّظفها في أنشطة **التّقطيع**، وذلك بتحديده لنوع **التّنوين** بقوله عبارات من قبيل: **"تنوّين الفتح، تنوّين الضّم، تنوّين الكسر"**.

وتعمل هذه الظّاهرة على امتلاك المتعلّم **ثروة لغويّة مقبولة** تؤهله لتحصّيل **نطق** جيّد، هذا الّذي ينعكس بالضّرورة على الجانب **الكتابيّ**، كما يسهم هذا الأمر في تمرّس المتعلّم على آليّات **"علم الأصوات"**.

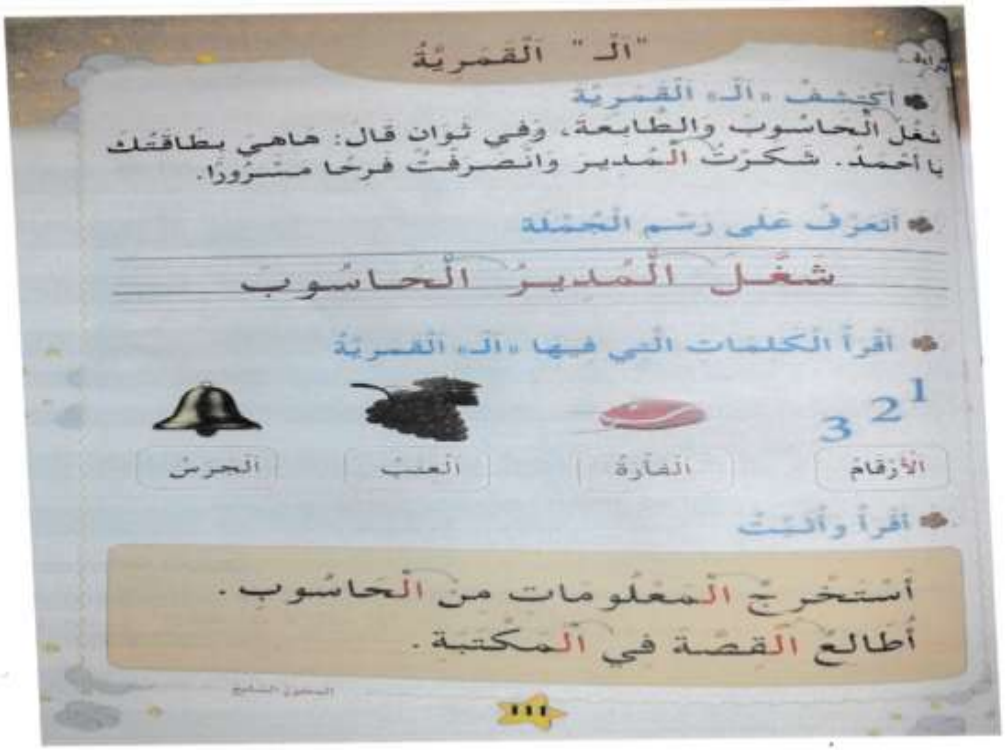
وكذلك يعمد المعلّم في تقديمه لدرس "**الـ" الشمسيّة** و"**الـ" القمريّة** إلى الاتيان بكلمات من البيئة الاجتماعيّة، قصد بناء مكتسبات المتعلّم **"بأنواع من الأنشطة، والوضعيّات، وصوّر، ونصوص، وتمارين"**[2] ودعم درسه.

فيورد بغيّة تحقيق مردود علميّ حسن أمثلة متنوّعة من دروس ماديّ **"التّربيّة الإسلاميّة"، والتّربيّة المدنيّة"** ونخصّ بالذّكر درسي **"آداب التّحيّة" و"الـ"** بنوعيها، ونبيّن ذلك على النّحو التّاليّ:

---

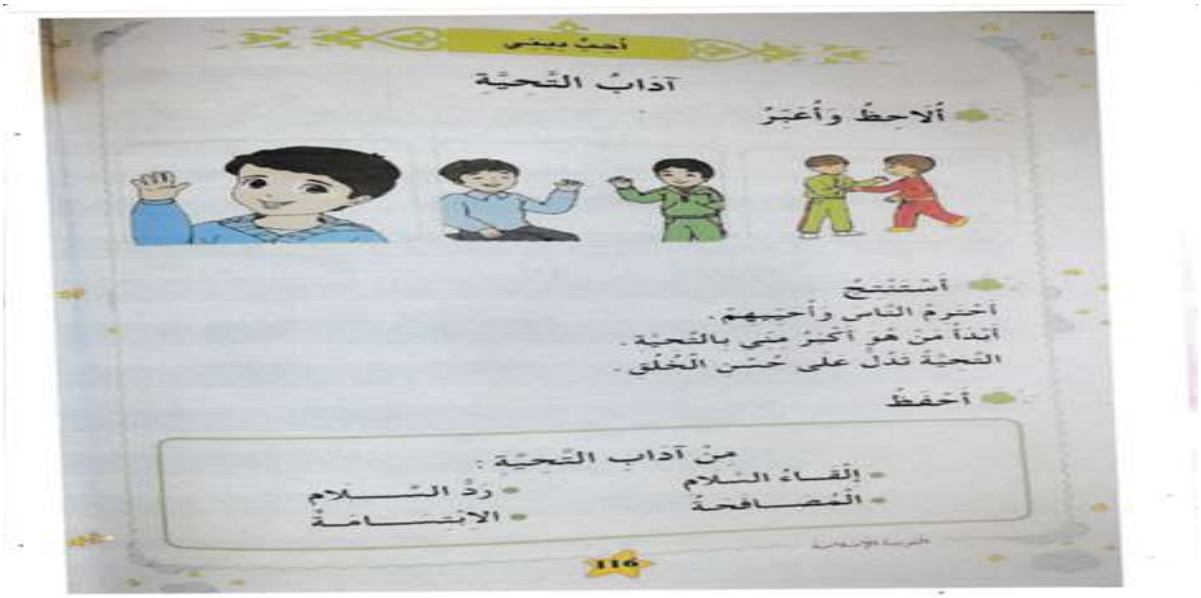
[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة: "كتابيّ في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:109.

[2]- مديريّة التّعلّيم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعلّيم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة" مصدر سابق، ص:5.



فعبارة "**شغّل المدير الحاسوب**"[1]، يثري المعلّم من خلالها مكتسبات المتعلّمين، وذلك باعتماده طريقة **الإضافة والدّمج**، أو بالطّلب من متعلّميه كتابة أو قراءة الكلمات الّتي بها **"الـ" القمريّة والمطابقة للصّور، مثل "الفأرة"، "العنب"**.

ويشكّل **الحفظ مهارة** داعمة لهذه المكتسبات، خاصة في **مادّة "التّربيّة الاسلاميّة"**؛ ويمكن تجسيد لك وفق درس "آداب التّحية":



[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة: "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:111.

فخلاصة هذا الدّرس التّاليّة:

"مِنْ آَدَابِ التَّحِيَّةِ"

– إِلْقَاءُ اَلْسَّلَامِ * – رَدُّ اَلْسَّلَامِ

– اَلْمُصَافَحَةُ * – اَلْاِبْتِسَامَةُ"[1].

بمثابة **إدماج** يُعَزِّز وتثّبت عباراتها اكتساب المتعلّم **"لظاهرتي "التّضعيف" و"الـ"الشّمسيّة والقمريّة"**.

ويمكن القول إنّ كلًّا من **مادتي "التّربيّة الإسلاميّة"، و"التّربيّة المدنيّة"**عامل مساعد على تثبيت مكتسبات المتعلّم الصّوتيّة، وسبب من أسباب تنميّة **مهارة القراءة** لدى متعلّم السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ.

2–3– علامات التّرقيم والأساليب:

تتميّز عبارات اللّغة العربيّة بظاهرتي النّبر والتّنغيم، والوقف، والأساليب المتنوّعة، والّتي تتجلّى كتابة من خلال علامات التّرقيم.

2–3–1– علامات التّرقيم:

تشكّل **اللّغة المنطوقة** لدى المعلّم دورًا بارزًا في اكتساب المتعلّم **مهارة القراءة وحسن الأداء**، فهي الّتي تثير دافعيّته للتّعلم، و**"تساعد على تبادل المعلومات وتقابل وجهات النّظر، ومعرفة التّجارب الفرديّة"**[2]، فضلًا عن ذلك فإنّ ما يصاحبها من **طريقة الأداء ومواضع الوقف، وأساليب التّعجب والاستفهام...إلخ**، يمكّن المتعلّم من أداء العبارات بطريقة صحيحة، بالإضافة إلى أنّها تكشف للمعلّم عيوب النّطق الّتي يعاني منها المتعلّمين، فيحاول تصحيحها باعتماد طريقة الالقاء، وكذا **"وضع علامات النّطق والتوافق ييسر عمليّة الفهم، فالطّفل يصبح قادرًا على فهم، ونطق الكلمات بصورة واضحة"**[3]، وهذا ما يسعى **"دليل المعلّم"** إلى تحقيقه، ويؤكد **"الكتاب المدرسيّ"** على ضرورة

---

[1]- المصدر السّابق، ص:116.

[2]- سرجيو سيني: "التّربيّة اللّغويّة للطّفل"، مرجع سابق، ص:38.

[3]- المرجع نفسه، ص:111.

تعليمه، إذْ خُصّ بدرس مستقل بذاته، والّذي نعرضه على النّحو التّاليّ:

قراءة

أكتشف علامات الوقف

خضرت جدتي كأس «الشربات» من الماء وماء الزهر، وقليل من القرفة، وشرائح من الليمون، والسكر.

أكتب الجملة

صام أحمد أول يوم من رمضان.

أقرأ الجمل محترمًا علامات الوقف

صام أحمد أول يوم من رمضان.

قال أحمد : كنت أشعر بارتخاء في أطرافي، وجفاف في فمي، وبدا لي اليوم طويلا جدا.

أقرأ وأثبت

في الصباح توجه أحمد إلى المدرسة، وبعد رفع العلم، والاستماع للنشيد الوطني، أخبر صديقه بلالا بأنه صائم.

126

فيعمد المعلّم خلاله إلى قراءة العبارات التّاليّة:

"صَامَ أَحْمَدُ أَوَّلَ أَيَامِ رَمَضَان.

قَالَ أَحْمَدُ: كُنْتُ أَشْعُرُ بِارْتِخَاءٍ فِي أَطْرَافِي، وَجَفَافٍ فِي فَمِي، وَبَدا لِي اليَوْم طَوِيلًا جِدًا"[1].

محترمًا علامات الوقف **"النّقطة، الفاصلة، النّقطتين"**، ويطلب من المتعلّمين تكرار القراءة بأداء حسن مع مراعاة **علامات الوقف**، ثمّ تعيّينها كتابة في الفقرة المذكورة سابقًا، ويكرّر ذلك في كتابة خلاصات **"التّربيّة المدنيّة"، و"التّربيّة الإسلاميّة"**.

2-3-2- أسلوب التّعجب وأسلوب الاستفهام:

أمّا كلّ من أسلوب **الاستفهام والتّعجب**، فيختار المعلّم أسلوب **الحوار** قصد تفعيلهما، كون

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة: "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:125.

اللّعب، أو العمل مع زميل أو مع مجموعة صغيرة يساعد في الرّفع من مستوى **الأداء والتّفكير**، والأهم من ذلك السّمو بمستوى تعلّم اللّغة العربيّة، **"فوجود الطّفل في موقف يساعده على التّحدث مع الكبار، أو مع أترابه يُسهّل عليه تعلّم اللّغة"**[1].

ويظهر ذلك من خلال توظيف كثير من النّصوص ذات النّمط الحواريّ نحو **"جَوْلَة مُمْتِعَة، التّلفاز،** "[2]، والّتي نقدّمها ضمن النّموذجين التّاليّين:

2 جَوْلَـةٌ ممتعة

فَهْمُ الْمَنْطُوقِ

خَرَجَت الْعَائلَةُ في نُزْهَة.

خَديجَةُ: أُنْظُرْ يَا أَحْمَدُ، أَشْجَارُ الصَّنَوْبَرِ عَلَى الْيَمين وَأَشْجَارُ الصَّفْصَافِ عَلَى الْيَسَار.

أَحْمَدُ: مَا أَجْمَلَ مَنْظَرَ الطُّيُور وَهِيَ تَحُطُّ وَتَطِيرُ فَوْقَ الْأَغْصَان!

خَديجَةُ: وَتِلْكَ الأَرَانِبُ تَقْفِزُ هُنَا وَهُنَاكَ، كَمْ هِيَ سَرِيعَةٌ!

أَحْمَدُ: هُنَاكَ عُصْفُورٌ عَلَى الأَرْض! رُبَّمَا هُوَ مُصَابٌ!

الأَبُ: احْمِلْهُ برفْق يَا بُنَيّ، سَنَأْخُذُهُ مَعَنَا إِلَى الْمَنْزِل.

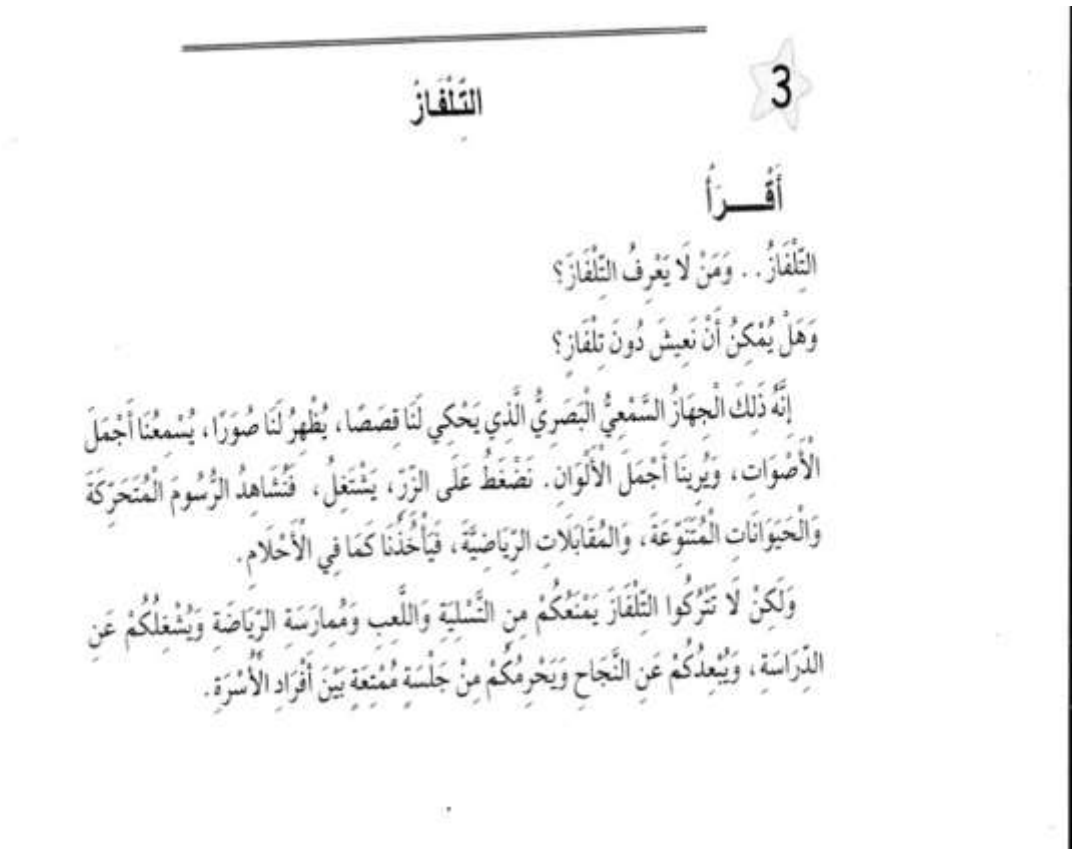
خَديجَةُ: نُعَالِجُهُ وَنَحْتَفِظُ به.

الأُمُّ: أَحْسَنْتُمْ، فَقَدْ أَوْصَانَا الرَّسُولُ الكَرِيمُ بالرِّفْق بالْحَيَوَان.

بِلَالٌ: آه! خَسَارَةٌ، كِدْتَ تُسَجِّلُ هَدَفًا لَوْ لَا مَهَارَةُ الْحَارِس.

[1]- سرجيو سيني: "التّربيّة اللّغويّة للطّفل"، مرجع سابق، ص:38.

[2]- مديريّة التّعليم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:(60-61).



3 التّلفاز

أقـــرأ

التّلفازُ.. وَمَنْ لا يَعْرِفُ التّلفازَ؟

وَهَلْ يُمْكِنُ أَنْ نَعيشَ دُونَ تلفاز؟

إنَّهُ ذَلِكَ الْجِهازُ السَّمْعِيُّ الْبَصَرِيُّ الَّذي يَحْكي لَنا قِصَصًا، يُظْهِرُ لَنا صُوَرًا، يُسْمِعُنا أَجْمَلَ الأَصْوات، وَيُرينا أَجْمَلَ الأَلْوان. نَضْغَطُ عَلَى الزِّرّ، يَشْتَغِلُ، فَنُشاهِدُ الرُّسُومَ الْمُتَحَرِّكَةَ وَالْحَيَواناتِ الْمُتَنَوِّعَةَ، وَالْمُقابَلاتِ الرِّياضِيَّةَ، فَيَأْخُذُنا كَما في الأَحْلام.

وَلَكِنْ لا تَتْرُكُوا التِّلْفازَ يَمْنَعُكُمْ مِنَ التَّسْلِيَةِ وَاللَّعِبِ وَمُمارَسَةِ الرِّياضَةِ وَيُشْغِلُكُمْ عَنِ الدِّراسَةِ، وَيُبْعِدُكُمْ عَنِ النَّجاحِ وَيَحْرِمُكُمْ مِنْ جَلْسَةٍ مُمْتِعَةٍ بَيْنَ أَفْرادِ الأُسْرَةِ.

وتعدّ نصوص "**فهم المنطوق**" هذه خير مثال على تثبيت أسلوبي "**الاستفهام**"، و"**التّعجب**"، بما تحتويه من جمل وعبارات **تعجبيّة** وأخرى **استفهاميّة** متواترة بشكل كبير، ويمكن بيان ذلك من خلال العناصر التّاليّة:

– اشتمال النّصوص على **النّمط الحواريّ**، الّذي عزّز توظّيف الصّيغ "**التّعجبية**" نحو:

–"ما أجمل !

–كم هي سريعة !

– هناك عصفور على الأرض !، ربما هو مصاب !" ضمن نص "**جولة ممتعة**".

كما أنّ "**استخدام ضمائر المتكلّم والمخاطب، واستخدام الجمل القصيرة، وأدوات الاستفهام**"[1] ظاهرة ضمن الشّكل **الكتابيّ**، ممّا يسهّل على المتعلّم معرفة مواضع الاستفهام.

[1]– المصدر السّابق، ص:10

– أبانت الدّراسة الميدانيّة التزام المعلّم بأداء نغمات كلّ من "**التّعجب**" و"**الاستفهام**"، ممّا يلفت انتباه المتعلّم، ويزيد رغبته في تقليد طريقة أداء المعلّم المتوّقف على "**النّبر**" **والتّنغيم**.

– انحصار أداء عبارات "**الاستفهام**" **و**"**التّعجب**" على فئة من المتعلّمين، وذلك لوجود نوع منهم يعاني من:

– الارتباك والخجل وكذا التّحرّج من ضحك الزّملاء.

– تهجئة الكلمات لعدم مطالعة النّص مسبقًا.

– تذبذب المتعلّم بين توظيف حركات اليد والنّغمات الدّالة على الأسلوبين.

لكن مع التزام المعلّم تكرار عمليّة **تسميع** الجمل وفق ما تقتضيه سبل "**النّبر والتّنغيم**"، يكتسب المتعلّم مهارة الأداء، وحسن قراءة العبارات والأساليب المختلفة، ممّا يعينه على فهم عبارات اللّغة، وتجسيدها في أحسن صورة كتابيّة.

خلاصة:

يتبيّن ممّا سبق عرضه أنّ تعليم مهارة **القراءة** في ضوء **"علم الأصوات الوظيفيّ"** يشتمل على آليّات وطرائق نحو "**الطّريقة التجزيئيّة، الطّريقة التّوليفيّة، الدّمج، التّقطيع، الإضافة، التّعويض، الحذف**"، ممّا يساعد على تعزيز تعليم وتعلّم مكوّناتها في شكلها الكليّ.

ولا يمكن الجزم بتحسين تلك الآليّات للمردود العلميّ إلّا من خلال معرفة مدى إدراك المتعلّم **للمقاطع الصّوتيّة**، وكذا قدرته على توظيفها، فضلًا عن حيّز استيعابه لأساليب اللّغة العربيّة "**التّعجب والاستفهام**"، انطلاقًا من استماعه لنغمات كلّ منها من قبل المعلّم، وكذا مواضع النّبر لكليها، وللتّحقّق من فعاليّة تلك الاستراتيجيّات نقوم بعرض نتائج الحضور الميدانيّ، وكذا تحليل الاستبانات .

ثانيًا: تحلّيل الاستبانات:

تضمّنت الاستبانة الّتي تمّ توزيعها على العينة المختارة شقين من الأسئلة:

تضمّن الأوّل منهما معلومات عن أفراد العيّنة، بينما يشمل الثّانيّ أربعة عشر سؤالًا.

وقد قمنا في الفصل التّطبيقيّ الأوّل بعرض (**المنهج المستخدم، حدود الدّراسة، تعريف عينة الدّراسة، الأدوات المستخدمة**).

وسنحاول في هذا الفصل تحليل الأسئلة الّتي خصّصت لأثر "**علم الأصوات الوظيفيّ**" في تعليم مهارة القراءة لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ.

السّؤال الأوّل: (هل كان لتقديم محتوى النّصوص الحواريّة أثر في تعليم أسلوبي الاستفهام والتّعجب؟)

تجسّدت الإجابة عن هذا السّؤال على النّحو التّاليّ:

الاحتمالات	نعم	لا	إلى حد ما
التّكرارات	21	0	11
النّسبة المئويّة	%65,62	%0	%34,37

توضّح بيانات هذا الجدول أنّ أغلب المعلّمين يجمعون على أنّ تقديم محتوى النّصوص الحواريّة لها أثر واضح في تعليم أسلوبي الاستفهام والتّعجب؛ حيث قدّرت نسبة إجاباتهم بـ (**65,62%**)، وتعكس هذه النّسبة أهمية تفعيل أسلوب الحوار المتضمّن في تلك النّصوص من خلال "**طريقة لعب الأدوار**" في عرض النّصوص الحواريّة، ويرجع هؤلاء هذا الدّور البارز للمحاورة كونها تمكّنهم من:

–"التّدريب على علامات التّرقيم ووظيفتها في القراءة". [1]

– الرّغبة في استعراض المتعلّمين لقدراتهم القرائيّة أمام الزّملاء.

– الرّغبة في تقليد قراءة المعلّم، وكذا تلقي التّشجيع منه.

– تجذب الانتباه خاصة مع تغيّرات **نبرة الصّوت**.

[1]- أحمد علي مدكور: "تدريس فنون اللّغة العربيّة"، مرجع سابق، ص:267.

– طبيعة المتعلّم؛ حيث يحب سماع صوته، فيسعى مع ذلك إلى استعمال **الإشارات**بـ **(اليد، الوجه)** حسب ما يتطلّبه الموقف.

– يمكّن أسلوب **الحوار** الفعّال من كشف أخطاء المتعلّمين، فيسعى المعلّم إلى تصحيحها، وتعزيز أداء وطلاقة المتعلّم، من خلال إحداث **نغمات ونبرة الصّوت (الاستفهام، التّعجب)**.

فضلًا عمّا سبق عرضه يرى بعضهم الآخر أنّ محتوى النّصوص الحواريّة يؤثر إلى حد ما في تعليم أسلوبي الاستفهام والتّعجب وتقدّر نسبة إجاباتهم بـ (**34,37**%)، وذلك راجع حسب تعليلاتهم إلى:

– عدم قراءة المتعلّمين للنّصوص مسبقًا.

– تعرض المتعلّمين للنّسيان والخلط بين العبارات ترتيبًا.

– خلق نوع من الفوضى والضّحك أثناء أداء العبارات **الاستفهاميّة والتّعجبيّة**.

– وجود بعض المتعلّمين الّذين يعانون من الارتباك والخجل.

– ضيق الوقت المخصّص لتقدّيم النّصوص.

السّؤال الثانيّ: (هل تحقّق عنصر الطّلاقة لدى المتعلّم انطلاقًا من تطبيق وإظهار آليتي النّبر والتّنغيم في الكلام؟)

جاءت نتائج الإجابة عن هذا السّؤال كما هو مبيّن في الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	نعم	لا	تقريبًا
التّكرارات	**18**	**0**	**14**
النّسبة المئويّة	**%56,25**	**%0**	**%43,75**

تبيّن نتائج الجدول أعلاه أنّ معظم المعلّمين يقرّون بأنّ عنصر الطّلاقة عند المتعلّم يتحقّق انطلاقًا من تطبيق وإظهار آليتي **"النّبر" و"التّنغيم"** في الكلام؛ حيث قدرت نسبة إجاباتهم بـ (**56,25**%)، أمّا بعضهم الآخر فيرى أنّ عنصر الطّلاقة عند المتعلّم لا يتحقّق كليًّا بتطبيق آليتي **"النّبر" و"التّنغيم"**، وإنّما يتحقّق جزئيًّا، لذلك اختاروا عبارة **(تقريبًا)** لتأكيد إجاباتهم بنسبة قدرها (**43,75**%)، وهذا يدل على أنّ تحقّق مكوّن الطّلاقة مرتبط أساسًا بمدى تحصّيل باقي مكوّنات **القراءة** من **"وعي صوتيّ، مفردات،**

الفهم القرائي..."، فكلّما تحقّقت هذه العناصر بشكل فعّال كان المتعلّم على مستوى جيّد من **الطّلاقة** في قراءته، ونطقه للجمل والكلمات.

السّؤال الثّالث: (ما تقييمكم لأداء المتعلّم في مادّة القراءة؟)

يمكن توضيح إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال من خلال الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	ضعيف	متوسط	جيّد
التّكرارات	**0**	25	**7**
النّسبة المئويّة	**%0**	**%78,12**	**%21,87**

يتبيّن من خلال القراءة الأوليّة لبيانات هذا الجدول أنّ **الأداءالجيّد** للمتعلّمين في القراءة نال نسبة قدرها (**21,87**%)، في حين قدرت نسبة الإجابة بالأداء (**المتوسط**) بـ(**78,12**%)، ويورد أصحاب هذا الرّأي الأسباب التّاليّة لتعلّيل اختيارهم:

– معاناة المتعلّمين من عيوب النّطق لعدم اكتمال جهازهم النّطقيّ.

– عدم تحقّق الوعيّ الصّوتيّ لديهم بشكل جيّد.

– معاناة المتعلّم من التّأثير السّلبيّ للهجة والعاميّة .

السّؤال الرّابع: (إلى أي مدى فعّلت اللّغة المنطوقة طريقة التّقطيع؟)

يمثّل الجدول التّاليّ إحصاء نتائج الإجابة عن هذا السّؤال:

الاحتمالات	أقل من الوسط	وسط	فوق الوسط
التّكرارات	**0**	**6**	**26**
النّسبة المئويّة	**%0**	**%18,75**	**%81,25**

يرى جلّ المعلّمين أنّ اللّغة لها دور في تفعيل **طريقة التّقطيع**؛ حيث قدرت نسبة إجاباتهم بـ (**81,25**%)، بينما يرى بعضهم الآخر أنّ مدى تفعيل اللّغة المنطوقة لطريقة التّقطيع متوسط؛ حيث قدّرت نسبة إجاباتهم بـ (**18,75**%)، وهذا دليل على دور اللّغة المنطوقة في تمكين المتعلّمين من تحديد

مقاطع الكلمات، وذلك من خلال ملاءمتها لتوظيف طريقة **التّصفيق**، فلا "**يمكن الجزم بأنّ الطّفل يستخدم اللّغة المنطوقة إلّا عندما يفلح في إطلاق مجموعة من الأصوات المختصرة**"[1].

فهي تظهر مدى تحكّم متعلّم هذه المرحلة من تجزئته وتقطيعه لمكوّنات الكلمة، وكذا الكشف عن أخطائه النّطقيّة، كما أنّ "**الكلمة المسموعة أو المنطوقة تحفز وتثير الاهتمام**"[2]، ممّا يجعلها أداة فعّالة في تقطيع الكلمات وتحديدها، بالإضافة إلى مساعدة المعلّم في الكشف عن أخطاء متعلّمه وتصحيحها.

السّؤال الخامس: (ما حكمك على طريقة التّصفيق والإشارات في تحديد المقاطع المكوّنة للكلمات وتعليمها؟)

يمكن توضيح إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	مناسبة	غير مناسبة	لم تطبّق
التّكرارات	**20**	**0**	**7**
النّسبة المئويّة	**%62,50**	**%0**	**%21,87**

ملاحظة: امتنع عن الإجابة ثلاثة معلّمين.

تظهر النّتائج الأوليّة لهذه الدّراسة نسبة مرتفعة لنجاعة هذه الطّريقة في تفعيل آليّة التّقطيع وتعليمها؛ حيث قدّرت بـ (**62,50**%)، في حين تؤكد فئة أخرى من المعلّمين أنّ طريقة التّصفيق والإشارات لم يتم تطبيقها لتحديد المقاطع المكوّنة للكلمات؛ حيث قدّرت نسبة إجاباتهم بـ (**21,87**%)، وذلك يعود حسب رأيهم إلى:

– تتطلّب هذه الطّريقة جهدًاكبيرًا حتّى يتمّ استيعابها من قبل المتعلّم، وذلك نتيجة الفروق الفرديّة من جهة، وعدد المتعلّمين المرتفع داخل القسم من جهة أخرى.

– صعوبة تطبيقها على ظواهر صوتيّة نحو"**حروف المدّ، الشّدة...**".

---

[1]- سرجيو سيني: "التّربيّة اللّغويّة للطّفل"، مرجع سابق، ص:40.

[2]-المرجع نفسه، ص: 38.

السّؤال السّادس: (هل تحقّق وعي المتعلّمين الصّوتيّ لمقاطع الكلمات؟)

تتحدّد طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وفق النّسب الموضّحة في الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	نعم	لا	إلى حد ما
التّكرارات	29	0	3
النّسبة المئويّة	%90,62	%0	%9,37

يتضّح من خلال نسب الجدول أعلاه أنّ **الوعي الصّوتيّ** وعمليّة **فهم** مقاطع الكلمات سواء أكان ذلك عن طريق (**إضافة مقطع ناقص للكلمة**) أم (**ترتيب المقاطع المكوّنة للكلمة بنوعيها "القصيرة، الطويلة"**)، أم (**دمج مقاطع المفردة اللّغويّة الواحدة**) تحقّق إلى حد بعيد، إذْ أنّ أغلب المتعلّمين تمكّنوا من استيعاب كيفيّة تقطيع الكلمات إلى مقاطع، وذلك ما تؤكّده إجابات تسعة وعشرين (**29**) معلّمًا، والّتي قدرت نسبة إجاباتهم بـ (**90,62**%)، بينمايؤكد ثلاثة معلّمين أنّ الوعي الصّوتيّ لدى المتعلّمين تحقّق إلى حد ما للتمكّن من تقطيع الكلمات وتقدّر نسبة إجاباتهم بـ (**9,37**%)، ويربط أصحاب هذه الإجابات الصّعوبات الّتي يعاني منها المتعلّمين بـ:

– الكلمات الّتي تشتمل على التّضعيف (**الشّدة**) والأخص أنّهم يتناولون **التّقطيع** منذ بداية السّنة، في حين قرّر تدريس "**الشّدة**" في آخر السّنة.

– **المدود** الّتي تقف حاجزًا أمام بعض المتعلّمين لاكتساب اللّغة العربيّة وهضم مقاطعها الصّوتيّة.

لكن عمومًا تمكّن أغلبيّة المتعلّمين من **تحقيق الوعي الصّوتيّ** بنسب متفاوتة.

السّؤال السّابع: (ما تقديرك لترسيخ طريقتي الدّمج والإضافة للمقاطع الصّوتيّة كتابيًّا؟)

اختلفت آراء المعلّمين حول الإجابة عن هذا السّؤال، ويمكن توضيح ذلك وفق الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	ضعيف	مقبول	جيّد
التّكرارات	0	13	19
النّسبة المئويّة	%0	%40,62	%59,37

تؤكّد بيانات الجدول أنّ تسعة عشر معلّمًا أنّ نسبة ترسيخ طريقتي الدّمج والإضافة للمقاطع الصّوتيّة كتابيًّا جيّدة، وتقدّر بـ (**59,37%**)، أمّا نسبة (**40,62%**) من إجابات بعضهم الآخر تثبت أنّ هذه النّسبة مقبولة، ممّا يؤكّد أنّ طريقتي "**الدّمج**" و"**الإضافة**" بالغتا الأهميّة، فكلّ منهما حسب رأيهم تُعِينُ المتعلّم على :

– كشف ورصد وضعيّات المقطع داخل بنيّة الكلمة (**في أوّل الكلمة، في وسطها، في آخرها**).

– تمييز المقاطع الصّوتيّة "**القصيرة**"، و"**الطّويلة**".

– بناء رصيد لغويّ لدى المتعلّم يمكّنه من تحقيق اللّغة **نطقًا وكتابةً**.

السّؤال الثّامن: (ما مدى إسهام كلّ من "التّربيّة الإسلاميّة"، و"التّربيّة المدنيّة" في تعزيز تعلّيم ظواهر "التّنوين"، و"التّضعيف، و"ال" بنوعيها؟)

يبيّن الجدول التّاليّ نتائج الإجابة عن هذا السّؤال:

الاحتمالات	ضعيف	متوسط	جيّد
التّكرارات	**0**	**5**	**27**
النّسبة المئويّة	**%0**	**%15,62**	**%34,37**

ممّا لا شكّ فيه أنّ **الكفاءة العرضيّة**[1] المحقّقة بين المواد الدّراسيّة في هذه المرحلة عامل مساعد في اكتساب اللّغة العربيّة، فَمِن"**شأن هذا الرّبط أنْ يتيح للتّلميذ فرصة مناسبة لنمو مهاراته وأساليبه الّتي تتناسب مع إمكانيّاته الحقيقيّة**"[2]، وقد أكّد اثنان وثلاثون معلّمًا مدى إسهام كلّ من مادّتي :"التّربيّة الإسلاميّة" و"التّربيّة المدنيّة" في تعزيز تعليم "**التّنوين**" و"**التّضعيف** و"**ال**" بنوعيها؛ حيث قدّرت نسبة إجاباتهم بـ (**34,37%**)، ويرجعون ذلك إلى:

[1]-**الكفاءة العرضيّة:اللّغة العربيّة "عمليّة تعليمها وتعلّمها تكتسي أهمية بالغة، والتّحكم في ملكتها أمر ضروريّ لكونها كفاءة عرضيّة، كلّ المواد التّعليميّة في حاجة إليها، وكلّ نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد**" ينظر وزارة التربيّة الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسيّ: "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"، مصدر سابق، ص:3.

[2]- توما جورج خوليّ: "الطّفل الموهوب والطّفل بطيء التّعلّم"، مرجع سابق، ص:88.

– إسهام مادتي**"التّربيّة الإسلاميّة" و"التّربيّة المدنيّة"** في تعزيز تعليم بعض الظّواهر الصّوتيّة مثل:**"التّنوين، التّضعيف، "ال" بنوعيها،** ممّا يرسّخ تعلّمها في ذهن المتعلّم، من خلال اعتماد مبدأ التّكرار المستمر.

بينما تثبت نسبة (**15,62%**) أنّ تأثير هاتين المادّتين في تعزيز تعليم الظّواهر السّابقة متوسط؛ حيث أكّد ذلك خمسة معلّمين.

السّؤال التّاسع: (إلى أي مدى يسهم توظيف الصّورة في تثبّيت المقاطع الصّوتيّة كتابة؟)

جاءت الإجابات عن هذا السّؤال على النّحو التّاليّ:

الاحتمالات	ضعيف	متوسط	جيّد
التّكرارات	0	2	30
النّسبة المئويّة	%0	%6,25	%93,75

يؤكّد استقراء نتائج الجدول أعلاه أنّ أغلبيّة المعلّمين يجمعون على أنّ توظيف الصّورة يسهم مساهمة فعّالة في تثبيت المقاطع الصّوتيّة كتابة؛ حيث أكّد ذلك ثلاثون معلّمًا بنسبة قدرها(**93,75%**)، فهذه النّسبة تؤكد وتُصِّرعلى أنّ **للصّورة** دوراً فعّالاً في ترسيخ **المقاطع الصّوتيّة** لدى متعلّمي هذه المرحلة، لاسيما أنّ الاستيعاب والوعي يرتبط لديهم بكلّ ما هو محسوس، لذلك فهي:

– تجلب انتباههم بألوانها وأشكالها المرئيّة.

– تدعوهم للتّركيز وإعمال العقل والتّفكير ليترجموا أفكارهم، ويعبّروا عنها بمقاطع صوتيّة نحو (**إضافة مقطع صوتيّ يستنتجونه من الصّورة**)، ذلك أنّ "لغة الصّور كانت وستظلّ بالنّسبة لكلّ طفل أوّل أشكال الكتابة".

– تعزّز اكتساب المقاطع الصّوتيّة لدى المتعلّم، فهي **"تسمح بتكامل اللّغتين معًا: لغة الصّور، ولغة الكلام"**، فهي تعمّق الرّبط بين الدّال والمدلول لدى المتعلّم.

بينما يرى معلّمان أنّ تأثير الصّورة في تثبيت المقاطع الصّوتيّة كتابة متوسط وتقدّر نسبة إجاباتهم بـ (**6,25%**).

السّؤال العاشر: (هل تمّ تطبيق توجيهات "دليل المعلّم" المتعلّقة بالتّدرج في عرض المحتوى وطريقة الإلقاء؟)

جاءت إجابات المعلّمين وفق النّسب والأعداد المبيّنة في الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	نعم	لا	تقريبًا
التّكرارات	15	0	17
النّسبة المئويّة	%46,87	%0	%53,12

نستشف من النّسب المثبتة في هذا الجدول أنّ خمسة عشر معلّمًا تؤكّد تطبيق توجيهات "**دليل المعلّم**" المتعلّقة بالتّدرج في عرض المحتوى وطريقة الإلقاء بنسبة قدرها (**46,87%**)، بينما يرى سبعة عشر معلّمًا أنّ تطبيق وتنفيذ توجيهات "**دليل المعلّم**" في عرض المحتوى وطريقة الإلقاء محترمة من قبل المعلّم؛إذ تقدّر نسبة إجاباتهم بـ (**53,12%**)؛ حيث يُتَخَذُ الدّليل موجّهًا، ومرشدًا في عرض المحتوى، فيستأنس به كلّ معلّم، إلّا أنّ بعض المعلّمين علّلوا لإشارتهم لـ "**الشّدة**" أثناء التّقطيع، بتشكيلها صعوبة أمام المتعلّم، بالإضافة إلى أنّها مقرّرة ضمن الميادين المتأخرة من البرنامج.

فضلا عن ذلك فالمعلّم يلجأ لغرض التّسهيل إلى سلوكات لا يحمد عقباها، وذلك نحو "**استعمال العاميّة، عدم التخلّص من اللّهجة** ..."، ممّا يؤثر سلبًا على طريقة الإلقاء، وتدني مستوى الأداء اللّغويّ والتّعلّم معًا.

السّؤال الحادي عشر: (ما تقيّيمكم لطريقة القصة، ونصوص "فهم المنطوق" في إثراء رصيد المتعلّم لغويًّا؟)

يوضّح الجدول التّاليّ نتائج الإجابة عن هذا السّؤال:

الاحتمالات	ضعيف	متوسط	جيّد	ممتاز
التّكرارات	0	16	14	2
النّسبة المئويّة	%0	%50	%43,75	%6,25

يرى معلّمان فقط أنّ القصة خادمة ومعزِّزة لرصيد المتعلّم، بنسبة قدرها (**6,25%**)، بينما يثبت أربعة عشر معلّمًا أنّ طريقة "**القصة**" ونصوص "**فهم المنطوق**" طريقة جيّدة لإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم، وذلك من خلال تزوّيده بكَمٍ من المفردات اللّغويّة في قالب مشوّق، ممّا يسهّل عمليّة حفظها واكتسابها، وكذلك الأمر بالنّسبة **لنصوص فهم المنطوق**، لأنّها تقدّم المفردات وفق أسلوب المحاورة، الّذي يساعد المتعلّم على التّعبير الشّفويّ، والأداء بطلاقة، فتسهم في تنميّة "**الثّروة اللّغويّة للمتعلّم، وتغني معجمه**"[1].

لكن قد يواجه المتعلّمون صعوبة في إدراج المفردات والكلمات الواردة في النّصوص والقصص في قوالب لغويّة جديدة، وذلك نتيجة :

– عدم مراجعتهم للنّصوص مسبقًا.

– إهمال الأوليّاء لجانب المطالعة الّذي "**ينمي خيال المتعلّم**"[2]، ويعدّ أمرًا مهّما في إكساب المتعلّم خزانًا لغويًّا.

في حين يرى ستة عشر معلّمًا أنّ إسهام هذه الطّريقة متوسط لإثراء الجانب اللّغويّ للمتعلّم؛ حيث كانت نسبة إجاباتهم قريبة للفئة الثّانيّة، فقدّرت بـ (43,75%).

السّؤال الثّانيّ عشر: (هل تحقّق عنصر الفهم القرائيّ لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ في ضوء علم الأصوات الوظيفيّ؟)

جاءت الإجابة عن هذا السّؤال على النّحو التّاليّ:

الاحتمالات	نعم	لا	إلى حد ما
التّكرارات	**28**	**0**	**4**
النّسبة المئويّة	**%87,50**	**%0**	**%12,50**

[1]- أحمد مداني: "تعلّيميّة اللّغة العربيّة من منظور اللّسانيّات الحديثة والطرائق التّربويّة"، مجلة التّعلّيميّة، العدد10، 4 مارس 2017م، ص:121.

[2]- أحمد علي مدكور: "تدرّيس فنون اللّغة العربيّة"، مرجع سابق، ص:148.

تنوّعت مواقف المعلّمين للإجابة عن هذا السّؤال، وهذا ما صوّرته النّسب المسجّلة في الجدول أعلاه؛ حيث يجمع ثمانيّة وعشرون معلّمًا على أنّ عنصر الفهم القرائيّ تحقّق لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ في ضوء "**علم الأصوات الوظيفيّ**"، وقد قدّرت نسبة إجاباتهم بـ (**87,50%**).

أمّا أربعة معلّمين يرون أنّ عنصر الفهم القرائيّ قد تحقّق إلى حد ما وليس كليًّا، لأنّ فهم المقروء والمكتوب مُحقّق بنسب متفاوتة بين المتعلّمين، ولعلّ مرّد ذلك الفروق الفرديّة بينهم، إلّا أنّ أكثر المتعلّمين يَعِي نصّه القرائيّ بالأخصّ أنّه حسب آراء المعلّمين:

– متدرّج وفق مراحل نمو المتعلّم العقليّ والنّفسيّ، إذ يمكن تجسيده من خلال طريقة **التّمثيل بالأدوار** الّتي تتلاءم مع ميول المتعلّم إلى المحسوس أكثر منه إلى المجرّد.

– وارد في قالب حواريّ مشوّق وجذّاب يلفت انتباه المتعلّم من جهة، وينمي مهارة الاستماع لديه من جهة ثانيّة .

السّؤال الثّالث عشر: (ما تقدّيركم لإسهام ميدان الإنتاج الكتابيّ في توظيف المقاطع الصّوتيّة؟)

يشير الجدول التّاليّ إلى طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الاحتمالات	متوسط	جيّد	ممتاز
التّكرارات	18	9	5
النّسبة المئويّة	%56,25	%28,12	%15,62

تفاوتت النّسب في هذا الجدول بين **متوسط، وجيّد، وممتاز**، حيث كان إسهام ميدان الإنتاج الكتابيّ في توظيف المقاطع الصّوتيّة ممتازًا في رأي خمسة معلّمين بنسبة قدرها (**15,62%**)، بينما كان إسهام هذا الميدان بالنّسبة لثمانيّة معلّمين متوسطًا فقدّرت نسبة إجاباتهم بـ (**56,25%**) لتكون بذلك أعلى نسبة، وهذا يدلّ على حسن استماع المتعلّمين وقوّة تركيزهم، أمّا تسعة معلّمين يرون أنّ إسهام هذا الميدان في توظيف المقاطع الصّوتيّة جيّد بنسبة قدرها(**28,12%**)،فجلّ المتعلّمين يعرفون تذبذباً في هذا الميدان، ويواجهون صعوبات في رسم المقاطع الصّوتيّة **كتابيًّا** نحو "**التّنوين، التّاء المفتوحة، إضافة مقاطع في غير موضعها (له = لهو)**، لذا تتعدّد أخطاؤهم اللّغويّة وتتنوّع، ففي ذلك تمثّل لنطقهم ومهارتهم في قراءة النّصوص، فكلّما ارتفع مستوى أدائهم كان تجسيدهم الكتابيّ أكثر سلامة من الخطأ.

السّؤال الرّابع عشر: (هل الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في تعلّمه للظّواهر الصّوتيّة والمقاطع متعلّقة بـ"محتوى المادّة"، "الطّريقة التّوليفيّة"، "المعلّم"، "صعوبات أخرى"؟)

يمكن تجسيد إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال في بيانات الجدول التّاليّ:

الاحتمالات	محتوى المادّة	الطّريقة التّوليفيّة	المعلّم
التّكرارات	5	10	17
النّسبة المئويّة	%15,62	%31,25	%53,12

تمّ وضع عدّة اقتراحات لتحديد طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال؛ حيث توضّح المعطيّات الأوّليّة لهذا الجدول، أنّ بعض الصّعوبات متعلّقة بـ:

– محتوى المادّة:

فيُلخص ذلك في طبيعة المادّة التّعليميّة وطريقة ترتيبها وتنظيمها؛ حيث قدرت نسبة الإجابة المتعلّقة بهذا العنصر (**15,62%**)، فإذا أُلْقِيَت النّهايات في البدايات وقع الاستغراق؛ حيث يُقدّم المعقّد على البسيط، أو الصّعب على السّهل، لتظهر بذلك عراقيل ترجمة تجزئة المقاطع الصّوتيّة وتوظيفها (**لتأخر درس الشّدة مع تضمين محتوى مادّة للتّقطيع يشتمل على التّضعيف**)، لذا يجب أن نولي اختيار وتنظيم المحتوى أهمية بالغة حتّى يحقّق قبولًا لدى متعلّم هذه المرحلة الحساسة.

– الطّريقة التّوليفيّة:

كما نلحظ تسجيل نسبة إجابة قدرها (**31,25%**) متعلّقة بصعوبة هذه الطّريقة، ذلك أنّ أكثر متعلّمي هذه المرحلة يواجهون صعوبات في تركيب المقاطع الصّوتيّة، لا سيما "**ال" القمريّة" و"ال" الشّمسيّة**، وكذا **إدماج المقاطع حسب وضعيّة المقطع النّاقص في الكلمة**...

– المعلّم:

يبقى المعلّم أحد محاور المثّلث الدّيداكتيكيّ، فكلّما كان أفصح وأكثر طلاقة كان المتعلّم قادرًا على تحقيق المقاطع الصّوتيّة، والإنتاج بنوعيه "**المكتوب، والشّفويّ**"، لذا عدّ تبنيه للهجة والعاميّة عامل مخلّ بعمليّتي التّعليم والتّعلم على حد السّواء، كونه يصعّب اكتساب اللّغة من قبل المتعلّم بما يحدثه من تشوّيش وخلط في ذهنه بين العاميّة والفصحى.

ويرجع معلّمو هذه المرحلة الأمر إلى صعوبات أخرى مثل:

- ضيق الوقت، إذ تقدر مدّة الحصة بـ (45 دقيقة) فقط.
- الفوضى والتّشويش نتيجة عدد المتعلّمين المتزايد في القسم.
- ضعف التّكوين والتّأطير المهنيّ للمعلّم.
- تتطلب الطّرائق المستحدثة وقتًا أطول حتّى يتمّ استيعابها من قبل المتعلّم.
- قلّة الإمكانيّات المتوفّرة في المدارس، والوسائل التّعلّيميّة بشكل خاص.

خلاصة:

أثبتت هذه الدّراسة ارتباط **"علم الأصوات الوظيفيّ" بـ"علم الأصوات"**، إذْ يعدّ كلّ منهما مكمّلًا للآخر، كما تجمع تعليميّة أصوات اللّغة العربيّة بينهما من خلال إمكانيّة تطبيق آليّات **"التّقطيع، الحذف، الإضافة..."**،فكلاهما يسعى إلى تطوير مهارة القراءة، وقدْ تجلّى ذلك ميدانيًّا؛ حيث تمكّن المتعلّم من تحصيل **أداء، ونطق، ورصيد لغويّ** على مستوى جيّد، فضلًا عن تبسيط عمليّة تقديم المعرفة للمعلّم رغم الصّعوبات الّتي اعترضت الجانب العمليّ لذلك.

خـــاتمـــة

أفضت هذه الدّراسة الّتي سعينا من خلالها إلى تتبّع أثر كلّ من **"علم الأصوات"** و**"علم الأصوات الوظيفيّ"** في تعليم **مهارة القراءة لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعلّيم الابتدائيّ**، من خلال رصد نتائج هذين العلمين المتضمّنة في **"دليل المعلّم"** الخاص بتلك الفئة **ميدانيًّا**، إلى مجموعة نتائج يمكن إيجازها في النّقاط التّاليّة:

1- اهتمّت الجهات المعنيّة بتخطّيط **الدّليل** باستبدال طرائق التّعلّيم ومناهجه القديمة بمستجدات **"علم الأصوات، وعلم الأصوات الوظيفيّ"**، من **"منهج التّرتيب الصّوتيّ، طريقة التصفيق، الإشارات، الوسائل التّعليميّة"**.

2- تحقّق الوعي الصوتيّ لدى متعلّم السّنة الأولى من المرحلة الابتدائيّة، إذ يتجلّى ذلك من خلال حسن أدائه لعبارات اللّغة.

3- أسهمت كلّ من آليتي **التّقطيع والعزل** في توسيع دراية المتعلّم بأجزاء الكلمة، ممّا ساعده على تحصيل **الفهم القرائيّ**.

4- تمكّن متعلّم هذه المرحلة من امتلاك رصيد لغويّ جيّد بتوظيفه لآليتي الحذف والإضافة.

5- خصّص منهاج المواد الثّلاث **"التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، اللّغة العربيّة"**، لتحقيق **مهارة القراءة(كفاءة عرضيّة)** لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ.

6- يعترض تعليم مهارة القراءة جملة من الصّعوبات أهمها:

- عدم توفّر المدارس الابتدائيّة على الوسائل التّعليميّة، ممّا يؤدي إلى توظيف أبسطها **"السّبورة، الكتاب المدرسيّ، الصّور المرفقة مع نصوص الكتاب المدرسيّ، الألواح)**.

- تضخّم الأقسام وزيادة عدد المتعلّمين بشكل كبير في القسم الواحد.

- عدم التّخلص من العاميّة، واللّهجة المحليّة .

7- القراءة ركيزة المتعلّم في جميع المواد التّعلّيميّة، وكذا أساس بنائه التّعلّيميّ في المراحل المتقدّمة.

8- ملائمة أسلوب الحوار الّذي اشتملت عليه نصوص **فهم المنطوق وفهم المكتوب** لميول المتعلّم **الحسيّ**، إلى جانب أنّها أكثر توافقًا مع طريقة **التّمثيل بالأدوار**.

9- كلّما أتقن المتعلّم مهارة القراءة كان متمكّنًا من التّجسيد الكتابيّ للأصوات.

10- لا يمكن الفصل بين مكوّنات **مهارة القراءة** لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ، فكلّ جزء منها مكمّل للآخر.

11- المتعلّم المعسور قرائيًّا، تتعسّر عليه سبل الكتابة، ممّا يؤثّر سلبًا على مردوده العلميّ.

12- طول بعض النّصوص يقف عائقًا أمام تقبّلها من قبل المتعلّم، وعثرة في طريق تعليمها لهذه الفئة.

13- تقرير تعلّيم بعض الظّواهر الصّوتيّة مثل "**الشّدة**" ضمن الميادين المتأخرة، من شأنه أن يعيق تفعيل آليّة "**التّقطيع**"، الّتي تشكّل محور الرّبط بين بقيّة الاستراتيجيّات "**الحذف، التّعويض، الدّمج، الإضافة، التّرتيب، التّقطيع**".

وبالاستناد إلى ما توصلنا إليه من نتائج محقّقة من خلال **الدّراسة الميدانيّة**، وكذا **تحليل الاستبانات**، ارتأينا اقتراح جملة من الأمور الّتي يرجى أن يكون لها تأثير في الواقع التّعلّيميّ التّعلميّ، نخصّ ذكرها على النّحو التّاليّ:

- ضرورة التزام المعلّم الفصحى، ممّا يسهم في تحقيق كلّ من **الأداء، والطّلاقة**.
- التّقلّيل من عدد المتعلّمين داخل القسم.
- توفير الوسائل التّعليميّة اللّازمة داخل المدارس الابتدائيّة.
- إعادة النّظر في ترتيب الدّروس المقرّر تعليمها لهذه الفئة، إلى جانب ضبط حجم النّصوص.
- مراعاة المعلّم لطريقة الأداء السّليم للعبارات، وذلك باحترام **علامات التّرقيم ومخارج الأصوات**.
- اعتماد الرّبط بين المواد التّعليميّة قصد التّغلب على ضيق الوقت، وتفعيل **مهارة القراءة** من جهة، ورفع مستوى المردود العلميّ من جهة أخرى.

وفي الأخير نحمد الله ونشكره على توفيقه لنا في إنجاز هذه الدّراسة، الّتي لا تعدو أن تكون سوى قطرة في بحر العلوم، ونرجو أن تمّن بالفائدة على قارئها، لتهديه إلى خوض غمار بحوث جديدة.

ملحـــــق

الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبية

وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلميّ

جامعة 8 ماي 1945– قالمة –

كليّة الآداب و اللّغات

قسم اللّغة والأدب العربيّ

استبانة

تعلّيم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات " دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة – أ نموذجاً –

إعداد:

– مريم بهلول.

– خديجة مروش.

إشراف الدّكتورة:

– حدّة روابحيّة

ملاحظة: هذه المعلومات لا تستعمل إلاّ لأغراض علميّة.

السّنة الجامعيّة

2019–2020 م

أساتذتنا الكرام نرجو من سيادتكم الموّقرة إفادتنا بإجابتكم عنْ أسئلة هذه الاستبانة مع مراعاة التّحليلات المقنعة قصد إدراجها في مذكرة التّخرج المقدّمة لنيل "شهادة الماستر" تخصّص" **"لسانيّات تطبيقيّة"**، والّتي نهدف من خلالها إلى التّعرف على أثر **"علم الأصوات"** في تعليم **"مهارة القراءة"** لمتعلّم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، والموسومة ب: "**تعلّيم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ" دليل كتاب السّنة الأولى من التعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة ، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة – أنموذجاً –**

ملاحظة:

1- يرجى من سيادتكم التّحلي بروح الحياد العلميّ خدمة للتّعليم.

2- وضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة، والتّعليل إنْ تطلّب الأمر.

أولاً: التّعرف على المستوجب (الأستاذ):

1- اسم المؤسسة:

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- السّن: ☐

4- ماهي الشّهادة المتحصل عليها

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادات أخرى ☐

5- الخبرة التدريبية.

6- هل خضعتم لتكوين الأساتذة: نعم ☐ لا ☐

- ما هي المدّة:

ثانيًا: الأسئلة:

1 – ماهي نسبة اعتماد معلّم السنّة الأولى من التّعليم الابتدائي على" **دليل المعلم**"؟

ضعيفة ☐ متوسطة ☐ جيّدة ☐

2- هل يطّبق المعلّم محتوى الدّليل في الواقع؟

نعم ☐ لا ☐

3- إلى أي مدى أفاد "**دليل المعلّم**" في تحقّيق ربط **التربيّة الإسلاميّة والتربيّة المدنيّة بتعليميّة أصوات اللّغة العربيّة؟**

أقل من الوسط ☐ مقبول ☐ جيّد ☐

4- ماهي الميادين التّعليميّة الّتي تعزّز تعلم الأصوات؟

فهم المنطوق والتعبير الشفوي ☐ فهم المكتوب والتّعبير الكتابي ☐ كلاهما ☐

5- ماهي أهم الوسائل التعليميّة تستند إليها في تعليم أصوات اللّغة العربيّة؟

سمعية ☐ بصريّة ☐ سمعيّة بصريّة ☐

6- هل تشكل **الصّورة** أهميّة في تعلّيم أصوات اللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فكيف يكون ذلك؟

.....

7- هل تفعل **الصّورة** مشاركات المتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل يتلاءم محتوى القراءة مع النّمو العقليّ والجسميّ للمتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

9- ما مدى تلائم الطّريقة التجزيئيّة مع عرض محتوى نشاط القراءة؟

أقل من الوسط ☐ وسط ☐ فوق الوسط ☐ جيّد ☐

10- ماهي نسبة تحقّيق طريقة التّسميع لحسن أداء المتعلّم الصّوتيّ؟

100% ☐

11- هل تفعّيل منهج التّرتيب الصّوتي سّهل تعلّم وتعلّيم أصوات اللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

12-كيف تقيّمون الحصيلة اللّغويّة الّتي يكوّنها المتعلّم من محاورته للصوّر؟

ضعيفة ☐ متوسطة ☐ جيّدة ☐ ممتازة ☐

13- هل يتناسب أسلوب **الحوار** مع محتوى نشاط **القراءة؟**

نعم ☐ لا ☐

14- ما حكمك على المردود العلميّ في المواد الثّلاثة انطلاقًا من تفعّيل آليّات (**التّقطيع، التّعويض، الحذف، الإضافة)؟**

ضعيف ☐ حسن ☐ جيّد ☐ ممتاز ☐

15- هل يتمكّن المتعلّم من ربط الأصوات برمزها الكتابيّ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا فما تعليل ذلك؟

.....

16- هل تحقّق الوعيّ الصّوتيّ لدى متعلّم السنة أولى ابتدائيّ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدما ☐

17- ما هو تقديرك لمستوى أداء المتعلّم في كل من التّعبير الشفوي و الكتابيّ في ضوء علم الأصوات؟

قليل ☐ مقبول ☐ جيّد ☐ ممتاز ☐

18- هل كان "**العلم** "**الأصوات**" أثر في رفع مستوى **القراءة** لدى المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

19- ماهي الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في تعلّمه لأصوات اللّغة العربيّة وقراءتها: صعوبات متعلقة بـ:

- مكونات نشاط القراءة ☐
- صعوبات طريقة التجزيئية ☐
- بالوسائل ☐
- صعوبات تتعلق بالمعلّم ☐
- صعوبات أخرى ☐

الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبية

وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلميّ

جامعة 8 ماي 1945–قالمة–

كليّة الآداب و اللّغات

قسم اللّغة والأدب العربيّ

استبانة

تعلّيم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات الوظيفيّ" دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة – أ نموذجاً –

إعداد:

– مريم بهلول.

– خديجة مروش.

إشراف الدّكتورة:

– حدّة روابحيّة

ملاحظة: هذه المعلومات لا تستعمل إلاّ لأغراض علمية.

السّنة الجامعيّة

2019–2020 م

أساتذتنا الكرام نرجو من سيادتكم الموّقرة إفادتنا بإجابتكم عنْ أسئلة هذه الاستبانة مع مراعاة التّحليلات المقنعة قصد إدراجها في مذكرة التّخرج المقدّمة لنيل "شهادة الماستر" تخصّص" **"لسانيّات تطبيقيّة"**، والّتي نهدف من خلالها إلى التّعرف على أثر **"علم الأصوات الوظيفي"** في تعليم **"مهارة القراءة"** لمتعلّم السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، والموسومة ب: **"تعلّيم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ" دليل كتاب السّنة الأولى من التعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة ، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة – أنموذجاً –**

ملاحظة:

1- يرجى من سيادتكم التّحلي بروح الحياد العلميّ خدمة للتّعليم.

2- وضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة، والتّعليل إنْ تطلّب الأمر.

أولاً: التّعرف على المستوجب (الأستاذ):

1- اسم المؤسسة:

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- السّن: ☐

4- ماهي الشّهادة المتحصل عليها

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادات أخرى ☐

5- الخبرة التدريبية.

6- هل خضعتم لتكوين الأساتذة: نعم ☐ لا ☐

- ما هي المدّة:

ثانياً: الأسئلة:

1- هل كان لتقدّيم محتوى النّصوص الحواريّة أثر في تعلّيم أساليب الاستفهام و التّعجب؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

2- هل تحقّق عنصر الطّلاقة في الأداء لدى المتعلّم انطلاقًا من تطبيّق وإظهار آليتي النّبر و التّنغيم في الكلام:

نعم ☐ لا ☐ تقريبا ☐

3- ما تقيّيمك لأداء المتعلّم في مادة القراءة ؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيّد ☐

4- إلى أي مدى فعلّت اللّغة العربيّة المنطوقة طريقة التّقطيع؟

أقل من الوسط ☐ وسط ☐ فوق الوسط ☐

5- ما حكمك على طريقة **التّصفيق والإشارات** في تحديّد المقاطع المكوّنة للكلمات وتعلّيمها؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐ لم تطبق ☐

6- هل تحقّق الوعي الصّوتيّ بمقاطع الكلمات لدى المتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

7- ما تقدّيرك لترسّيخ طريقتي **الدّمج والإضافة** الشّكل الكتابيّ **للمقاطع الصّوتيّة؟**

ضعيف ☐ مقبول ☐ جيّد ☐

8- ما مدى إسهام كلّ من **التّربيّة الإسلاميّة، والتربيّة المدنيّة** في تعزّيز تعلّيم الظّواهر الصّوتيّة "**التّنوين، والتّضعيف**، و"**الـ**" بنوعيها؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيّد ☐

9- إلى أيّ حد يُسهم توظّيف **الصّورة** في تثبّيت المقاطع الصّوتيّة كتابة؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيّد ☐

10- هل تمّ تطبّيق توجّيهات **دليل المعلّم** المتعلّقة **بالتّدرج** في عرض **المحتوى**، وطريقة **الإلقاء**؟

نعم ☐ لا ☐ تقريباً ☐

11- ما تقيّيمكم لطريقة **القصّة**، ونصوص "**فهم المنطوق**" في إثراء رصيد المتعلّم لغويّا؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيّد ☐ ممتاز ☐

12- هل تّحَقَّقَ عنصر" **اَلْفَهْمْ القرَائيّ**" لدى متعلّم السّنة أولى ابتدائيّ في ضوء "**علم الأصوات الوظيفيّ**":

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

14- ما تقدّيركم لإسهام ميدان التعبير الكتابيّ في توظيف المقاطع الصّوتيّة ؟

متوسط ☐ جيّد ☐ ممتاز ☐

15- هل الصعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في تعلّمه للظواهر الصّوتية والمقاطع المتعلقة بـ:

محتوى المادّة ☐ الطّريقة التّوليفيّة ☐ المعلّم ☐ صعوبات أخرى ☐

مديرية التربية لولاية قالمة
مقاطعة قالمة 3
مدرسة بوبيدى مسعود

السنة الدراسية :2019 / 2020
الأستاذة : الزهرة عيداوي

استعمال الزمن الأولى ابتدائي

الأيام	9:30–8	11:15–9:45	14:30–13	15:30
الأحد	فهم المنطوق والتعبير الشفهي ح 1	رياضيات / التربية الإسلامية	تعبير شفوي (استعمل)ح 2 / رياضيات	ن . لا صفي
الاثنين	رياضيات / تربية مدنية	انتاج شفوي (أشاهد واعبر) ح3 / قراءة (اركب واقرأ)ح 4	التربية العلمية / محفوظات (تقديم وتحفيظ) ح5	معالجة رياضيات
الثلاثاء	قراءة وكتابة (اكتشف الحرف الأول +كتابة على ك القسم)ح6	ريضيات / تطبيقات (اثبت /اكتب الحرف الأول) ح7	نشاطات لاصفية + دعم	
الأربعاء	رياضيات / التربية الإسلامية	قراءة وكتابة (اكتشف الحرف الثاني+كتابة على ك القسم)ح8	تطبيقات (اثبت /اكتب الحرف الثاني) ح9 / تربية علمية	معالجة عربية
الخميس	إدماج (قراءة في الكتاب /العاب قرانية)ح 10 / انتاج كتابي	محفوظات (استظهار ومسرحة) ح11 / رياضيات	تربية فنية موسيقى/ تشكيل / تربية بدنية	ن . لا صفي

الأنشطة	اللغة العربية	رياضيات	ت.أسلامية	ت. مدنية	ت. علمية	ت.فنية	ت.بدنية	معالجة تربوية	المجموع
الحصص	15	06	02	01	02	01	01	02	30
المدة	11:15	4:30	1:30	0:45	1:30	0:45	0:45	1:30	22:30

الأستاذة

مدير المدرسة

المفتش

④- حَوِّلْ إلى المذكر:

- رِيَاضِيَّةٌ ← .....

- لَوْحَةٌ رَقْمِيَّةٌ ← .....

---

⑤- أُشَطِّبُ الكَلِمَاتِ الَّتِي بِهَا حَرْفُ "الْيَاءِ":

مَرْيَمُ - يُمْنَى - أَحْمَدُ - خَالِي

---

⑥- أُكْمِلُ الحَرْفَ النَّاقِصَ:

...سَادَةٌ - ...اسَمِين ، ...رَقَةٌ - حَ...اةٌ

حَبَ...انٌ - ...عسوبٌ ، أَلْ...انٌ - خِ...ارٌ

---

⑦- ضَعْ الحَرْفَ المُنَاسِبَ لِكُلِّ كَلِمَةٍ:

"بِ - لِ - يَ"

...دٌ - سَ...زُورُنَا - كُرْ...سِيٌّ - عَ...نٌ

---

⑧- شَكِّلْ كَلِمَةً مِنَ الحُرُوفِ التَّالِيَةِ:

زُ مَ وْ - دَ زْ ةٌ وَ - جْ وَ هٌ

..... - ..... - .....

---

⑨- اُرْبِطْ بِسَهْمٍ بَيْنَ عَنَاصِرِ المَجْمُوعَةِ (أ) وَالمَجْمُوعَةِ (ب):

(أ):	(ب):
وَرْ	مُونٌ
لَيْ	لِيُونٌ
عُ	

قائمة المصادر والمراجع

– القرآن الكريم برواية ورش لقراءة الإمام نافع، بيت القرآن، حمص، سورية، ط10، 2013م.

– أوّلاً:المصادر:

– المفتشيّة العامّة للبيداغوجيّا:

1– "المنهج الصّوتيّ الخطيّ في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ دليل تكوّين المكوّنين"، الجزائر، مارس2018م.

–اللّجنة الوطنيّة للمناهج:

2–الوثيقة المرفقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائيّ، وزارة التربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016م.

– وزارة التّربيّة الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسيّ:

3–"دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، الدّيوان الوّطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، مطابق لمنهاج2016.

– وزارة التّربيّة الوطنيّة:

4–كتابيّ في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، السّنة أولى من التّعليّم الابتدائيّ"، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016-2017م.

ثانيًا:المراجع العربيّة:

أ–المراجع العربيّة القديمة:

– ابن جني[أبو الفتح عثمان (**392**هـ)]:

5–"سرّ صناعة الإعراب"، تح/حسن هنداويّ، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

6–"الخصائص"، تح/عبد الحكيم بن محمد،ج1، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، ط4، 2006م.

– أبو الخطاب (محفوظ بن أحمد بن الحسن):

7–"التّمهيد في أصول الفقه"، دار المدني للطّباعة والنّشر والتّوزيع، السّعوديّة، ط1، 1985م.

ب–المراجع العربيّة الحديثة:

– إبراهيم أنيس :

8–"الأصوات اللّغويّة"، مكتبة الأنجو المصريّة، مصر، ط1، 2017م.

- أحمد حسن اللّقانيّ:

9-"المناهج بين النّظريّة والتّطبيق"، دار عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط4، 2013م.

- أحمد علي مدكور :

10- "تدريس فنون اللّغة العربيّة"، دار الشّواف، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1991م.

11- "تدرّيس فنون اللّغة العربيّة"، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1991م.

- أحمد مختار عمر :

12-"دراسة الصّوت اللّغويّ"، دار العلوم، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1997م.

- أحمد مصطفى حليمة:

13-"جودة العمليّة التّعليميّة آفاق جديدة لتعلّيم معاصر"، دار حامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.

- بسّام بركة :

14-"علم الأصوات العام أصوات اللّغة العربيّة"، مركز الإنماء القوميّ، بيروت، لبنان، ط1، (د-ت).

- تمّام حسّان :

15-"اللّغة العربيّة معناها ومبناها"، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، (د-ط)، 1994م.

-توما جورج خوليّ:

16- "الاختبارات المدرسيّة ومرتكزات تعلّيمها"، المؤسسة الجامعيّة للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1999م.

17-"الطّفل الموهوب والطّفل بطيء التّعلم"، المؤسسة الجامعيّة للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2002م.

- حامد عبد السّلام زهران:

18- "علم نفس النّمو، الطّفولة والمراهقة"، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1987م.

-حسن شحاتة:

19–"المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق"، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 2001م.

– حسن عبد الباري:

20–"فنون اللّغة العربيّة، تعليمها، وتقويم تعلّمها"، مركز الإسكندريّة للكتاب، مصر، (د–ط)، 2000م.

– خليل عبد الفتّاح، إبراهيم سليمان فتح العيد:

21– "استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة"، مكتبة سمير منصور، غزّة، فلسطين، ط2، 2014م.

– خير الدّين هنّي :

22–"تقنيّات التّدريس"، جامعة عنّابة، الجزائر، ط1، 1999م.

– رشدي أحمد طعيمة، محمد السّيد مناع:

23– "تدريس العربيّة في التّعليم العام نظريّات وتجارب"، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.

– زايد محمد نبيل:

24–"الأسس والنّظريّات النّفسيّة في دراسة شخصيّة المعلّم وتطويرها"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر،(د–ط)، 2009م.

– سعيد حسني العزّة:

25– "طرق دراسة الطّفل"، مكتبة دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م.

– سمير عبد الوهاب، علي أحمد الكرديّ وآخرون:

26–"تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة "رؤية تربويّة"، المكتبة العصريّة، القاهرة، مصر، ط2، 2004م.

– صباح عطيوي عبود :

27–"المقطع الصّوتيّ"، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.

– عبد الجليل مرتاض :

28–"اللّغة والتّواصل"، دار هومة، الجزائر، ط1، 2000م.

– عبد الرّحمان كامل:

29– "أساليب تدريس اللّغة العربيّة لطلبة الدّراسات العليّا"، دار الكتب، قطر، (د–ط)، 2005م.

– عبد الصّبور شاهين :

30–"المنهج الصّوتيّ للبنيّة العربيّة رؤية جديدة في الصّرف العربيّ"، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، (د–ط)، 1980م.

– عبد الله العامري:

31–"المعلّم النّاجح"، دار أسامة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

– عزّام بن محمد الدّخيل:

32–"مع المعلّم"، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط3، 2016م.

– غانم قدّور الحمد :

33–"مدخل إلى علم الأصوات"، دار عمّار للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2004م.

– فايزة السّيد محمد عوض:

34–"الاتّجاهات الحديثة في تعلّيم القراءة وتنميّة ميولها"، ايتراك للنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

– كريمان بدير، إيملي صادق:

35–"تنميّة المهارات اللّغويّة للطّفل"، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.

–كمال بشر:

36–"علم اللّغة العام"، دار المعارف، مصر، ط2، 1971م.

– محمد بن عبد العزيز النّصار:

37–"تقوّيم دليل معلّم اللّغة العربيّة للصّف الأوّل الابتدائيّ معهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها"، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلاميّة، المملكة العربيّة، السّعوديّة، (د–ط)، 2017م.

– محمد حسن حمادات:

38–"المناهج التّربويّة نظريّاتها، أسسها، تخطيطها، تقويمها"، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

– محمد عبد الرّزاق إبراهيم ويج، هاني محمد يونس بركات وآخرون:

39–"ثقافة الطّفل"، دار الفكر، عمّان، الأردن، (د–ط)، 2004م.

– محمد عبيدات، محمد أبو النّصار وآخرون:

40–"منهجيّة البحث العلميّ، القواعد، والمراحل، والتّطبيقات"، دار وائل للطّباعة والنّشر، عمّان، الأردن، ط2، 1999م.

– محمد محمود الحيلة :

41–"أساسيّات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2001م.

– محمود السّعران :

42–"علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربيّ"، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، (د–ت).

– مصطفى السّعديّ :

43–"البناء اللّفظيّ في لزوميّات المعريّ"، منشأة المعارف، الإسكندريّة، مصر، (د–ط)، (د–ت).

– هدى علي جواد الشّمري، سعدون محمود السّاموك:

44–"مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، عمّان، الأردن، ط1، 2005م.

– وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّكوين المهنيّ وآخرون :

45–"دليل الأستاذ والأستاذة، السّنة أولى من التّعليم الابتدائيّ اللّغة العربيّة مكوّن القراءة"، المغرب، ط2015م،

ثالثًا:المراجع المترجمة:

– الباجي [أبو وليد سليمان بن خلف(474هـ)]:

46–"الحدود في الأصول"، تح/نزيه حماد، مؤسسة الرّعى للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1973م.

– برتيلمالمبج :

47–"علم الأصوات"، تر/عبد الصّبور شاهين، مكتبة الشّباب، القاهرة، مصر، ط1، 1984م.

– دانيال سارفون(DanielCervone) :

48–"علم نفس الشّخصيّة، تر/جلال كايد ضمرة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2017م.

– سرجيو سيني:

49–"التّربيّة اللّغويّة للطّفل"، تر/ فوزي عيسى وعبد الفتّاح حسن، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2001م.

رابعًا:المعاجم:

– مجمع اللّغة العربيّة :

50–"المعجم الوسيط"، مادة(ص و ت)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، مصر، ط4، 2004م.

– محمد علي الخولي:

51–"معجم الأصوات"، مطابع الفرزدق التّجاريّة، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1982م.

– ابن منظور [أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي جمال الدّين (711هـ)]:

52–"لسان العرب"، تح/ عبد الله علي الكبير، مج2، مادة(ص و ت)، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د–ط)، (د–ت).

خامسًا:المجلّات:

– أحمد مداني:

53–"تعلّيميّة اللّغة العربيّة من منظور اللّسانيّات الحديثة والطرائق التّربويّة، مجلة التّعليميّة، ع10، مارس 2017م.

– المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم:

54–"مجلّة البحوث والدّراسات العربيّة، معهد البحوث والدّراسات العربيّة"، القاهرة، مصر، ع40، ديسمبر2003م.

– محمدالدّريج:

55–"ما هي الدّيداكتيك"، مجلة التّدريس، المغرب، ع 7، 1984م.

فهرس المحتويات

مقدمة:.....أ – د.
مدخل نظريّ: "ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم:.....6–23.
تمهيد:.....6.
1– مفهوم الصّوت:(Phonéme).....7–10.
1–1– مفهومه لغة:.....7.
1–2–مفهومه اصطلاحًا:.....7–9.
1–3–مفهوم الصّوت اللّغويّ : (LinguistiqueVoix).....9–10.
2–العلاقة بين "علم الأصوات" (Phonétique) و"علم الأصوات الوظيفيّ" (Phonologie) .. 10–11.
3–إسهامات "علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ" في"التّعليميّة":.....11–14.
4مفهوم القراءة (Lecture):.....14–16.
4–1–مفهومها لغة:.....15.
4–2–مفهومها اصطلاحا:.....15–16.
5–استرتيجيّات تعليم القراءة لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ:.....16–19.
5–1–الوعي الصّوتيّ:.....16–17.
5–2–التّرتيب الصّوتيّ:.....17–18.
5–3–المفردات:.....18.
5–4–الطّلاقة:.....18–19.
6–الوسائل التّعليميّة:.....19–20.
6–1–الصّورة:.....19.
6–2–البطاقات:.....19–20.
6–3–السّبورة:.....20.
7–العلاقة بين المعلّم ومهارة القراءة:.....20–23.

الفصل الأوّل: "تعليم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات" دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ" لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة":.....25-68.
تمهيد:.....25
1-مفهوم دليل:.....26-27.
1-1-مفهومه لغة:.....26.
1-2-مفهومه اصطلاحا:.....26-27.
2-2-مفهوم المعلّم لغة:.....27.
2-2-مفهومه اصطلاحا:.....27-28.
3-دليل المعلّم:.....28-31.
3-1-مفهومه:.....28.
3-2-أهدافه:.....28-29.
3-2-1-المعلّم:.....29-30.
3-2-2-المحتوى:.....30..
3-2-3-المتعلّم:.....30-31.
3-2-4-المنهج:.....31.
4-تجليّات "علم الأصوات" في دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة":.....31-32.
4-1-تفعيل مكوّنات القراءة:.....32-45.
أ-رسم الخطوط:.....32-34.
ب-رسم الأشكال:.....34-35.
4-1-1-التّرتيب الصّوتيّ:.....35-39.
4-1-2-التّقطيع:.....39.
4-1-3-العزل:.....39-41.

4-1-4-الإضافة:.....41-44.

4-1-5-المفردات:.....44-45.

خلاصة:.....45.

5-واقع تعليم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات" من خلال الحضور الميدانيّ:.....46-91.

-وصف إجراءات الدّراسة:.....46-47.

5-1-المنهج المستخدم:.....46.

5-2-عينة الدّراسة:.....46-47.

5-3-هدف اختيار عينة الدّراسة:.....47.

5-4-حدود الدّراسة:.....47-49.

5-4-1-الحدود الزّمانيّة:.....47.

5-4-1-الحدود المكانيّة:.....47-49.

5-5-أدوات الدّراسة:.....49.

5-5-1-الملاحظة:.....49.

5-5-2-دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة:.....49.

5-5-3-الكتاب المدرسيّ:.....49.

5-5-4-المقابلة:.....49.

5-5-5-الاستبانة:.....49.

6-تحليل الاستبانات:.....50-67.

خلاصة:.....68.

الفصل الثّانيّ: تعليم مهارة القراءة في ضوء "علم الأصوات الوظيفيّ" دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة:.....70-103.

تمهيد:.....70.

أوّلًا: أثر "علم الأصوات الوظيفيّ" في تنميّة مهارة القراءة:.....72.
1-طرائق تعليم القراءة في ضوء "علم الأصوات الوظيفيّ":.....72-79.
1-1-التّجزيء المقطعيّ:.....73-75.
1-2-الإشارات:.....75-76.
1-3-المفردات:.....76.
1-3-1-التّقطيع:.....76-77.
1-3-2-الإضافة:.....77-78.
1-3-3-الدّمج:.....78.
1-3-4-الحذف:.....79.
2-تعليم الظّواهر الصّوتيّة في ضوء "علم الأصوات الوظيفيّ":.....79-90.
2-1-التّضعيف:.....79-83.
2-2-التّنوين، "ال" الشّمسيّة والقمريّة:.....83-86.
2-3-علامات التّرقيم والأساليب:.....86-87.
2-3-1علامات التّرقيم:.....86-87.
2-3-2-أسلوب التّعجب وأسلوب الاستفهام :.....87-90.
خلاصة:.....91.
ثانيًا: تحليل الاستبانات:.....91-103.
خلاصة:.....103.
خاتمة:.....105-106.
ملحق:.....107-118.
قائمة المصادر والمراجع:.....120-125.
فهرس المحتويات:.....127-130.
ملخص:.....132-133.

مـلـخّـص

تهدف هذه الدّراسة إلى التّعرّف على **أثر "علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ"** في تعليم مهارة القراءة لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ.

وانطلقت هذه الدّراسة من تساؤلاتأهمّها:

– إلى أي مدى أفاد المعلّم من "دليل كتاب السّنة الأولى من التّعلّيم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة"؟

– ما هي تجليّات **"علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ"** في تعليميّة أصوات اللّغة العربيّة؟

– هل أسهم **"علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ"** في الرّفع من المردود العلميّ؟ لمتعلّمي هذه المرحلة.

أمّا المنهج المتّبع في هذه الدّراسة فهو **المنهج التّحلّيليّ الوصفيّ**، بعدّه المنهج الّذي يتناسب مع طبيعة الدّراسة، والّتي تستوجب جمع البيانات، ومن ثمّ تحلّيلها وتفسيرها.

وطبّقت هذه الدّراسة على عيّنة من متعلّمي السّنة الأولى ابتدائيّ من بعض المدارس الابتدائيّة، ومن ثمّ الاعتماد في هذا الجزء من الدّراسة على المقابلة والحضور الميدانيّ، والّذي مكّننا من الرّبط بين مكوّنات مهارة القراءة لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ وآليّات هذين العلمين، فضلًا عن وثائق المتعلّمين **"كراسات القسم، كراس التّناوب، وكذا الكتاب المدرسي**؛ حيث تمّ تحلّيل بعض النماذج والاستدلال بها على صحّة النّتائج.

كما قمنا باستجواب عينة من المعلّمين، وقد كان اختيارها عشوائيّا ومقتصرًا على معلّمي السّنة الأولى ابتدائيّ؛ حيث تمّ الاعتماد على أداتي **المقابلة والاستبيان**، إذ احتوى هذا الأخير على **(33)** سؤالًا تدور حول الظّاهرة موضوع البحث.

أمّا فيما يتعلّق بالتّقنيّات الإحصائيّة، فقد اعتمدنا على النّسبة المئويّة كمؤشر إحصائيّ لتحلّيل الاستبانة، وبعد كلّ ذلك تمّ التّوصل إلى النّتائج التّاليّة:

– إسهام آليّات **"علم الأصوات" و"علم الأصوات الوظيفيّ"** في الرفع من المردود العلميّ لمتعلّم هذه المرحلة.

– المتعلّم المتمكّن من مهارة القراءة يجيد الكتابة .

– لا يمكن الفصل بين مكوّنات مهارة القراءة، أو آليّات هذين العلمين.

– التلاحم بين المواد الثّلاث عزّز تعلّم مهارة القراءة لدى المتعلّم.

Résumé de L etude:

Cette étude vise à identifier l'effet de la "phonétique" et de la "phonologie" dans l'enseignement des compétencesen lecture aux apprenants de première année du primaire.

Cette étude est partie des questions les plus importantes:
- Dans quelle mesure l'enseignant a-t-il bénéficié du «guide du livre de première année de l'enseignement élémentaire des matières de langue arabe, de l'éducation islamique et de l'éducation civique»?
- Quelles sont les manifestations de la "phonologie" et de la "phonologie fonctionnelle" dans l'apprentissage vocal en langue arabe?

-La "phonétique" et la "phonologie fonctionnelle" ont-elles contribué à améliorer les résultats scolaires? Pour les apprenants de cette étape.

Cette étude a été appliquée à un échantillon d'apprenants de première année du primaire de certaines écoles élémentaires, puis s'appuyant dans cette partie de l'étude sur l'entretien et la présence sur le terrain, ce qui nous a permis de relier les composantes des compétences en lecture des apprenants de première année avec le primaire et les mécanismes de ces deux sciences, ainsi que les documents des apprenants comme " La section, le livret de rotation, ainsi que le manuel, où certains modèles ont été analysés et déduits de la validité des résultats.

Nous avons également interrogé un échantillon d'enseignants, dont la sélection était aléatoire et limitée aux enseignants du primaire pour la première année; Comme il a été utilisé sur les outils de l'entretien et du questionnaire, ce dernier contenant (33) des questions autour du phénomène en question.
Quant aux techniques statistiques, nous nous sommes appuyés sur le pourcentage comme indicateur statistique pour analyser le questionnaire, après quoi tous les résultats suivants ont été atteints:

- La contribution des mécanismes de la "phonologie" et de la "phonologie fonctionnelle" à l'augmentation des retours scientifiques des apprenants de cette étape.
-L'apprenant qui sait lire peut écrire.

-Il n'est pas possible de séparer les composantes des compétences en lecture, ni les mécanismes de ces deux sciences.
-La cohésion entre les trois matières favorse la capacité de lecture de l'apprenant.

Summary of the study:

This study aims to identify the impact of "phonetics" and "phonology" in teaching reading skills to the first-year elementary learner.

This study started from the most important questions:

- To what extent did the teacher benefit from "The Guide to the Book of the First Year of Elementary Education in Arabic Language, Islamic Education, and Civil Education"?

- What are the manifestations of "phonetics" and "phonology" in the teaching of the Arabic language sounds?

Did "phonetics" and "phonology" contribute to an increase in the scientific outcome? For learners of this stage.

As for the approach followed in this study, it is the analytical, descriptive method, followed by the curriculum that is compatible with the nature of the study, and which requires data collection, and then its analysis and interpretation.

And this study was applied to a sample of first-year primary learners from some primary schools, and then relying in this part of the study on interview and field attendance, which enabled us to link the components of the reading skill for the first-year primary learner and the mechanisms of these two studies, in addition to the learners 'documents. The rotation booklet, as well as the textbook, where some models were analyzed and inferred on the validity of the results.

We also interviewed a sample of teachers, the selection of which was random and limited to first-year elementary teachers. As the interview and questionnaire tools were relied upon, as the latter contained (33) questions revolving around the phenomenon in question.

As for statistical techniques, we relied on the percentage as a statistical indicator to analyze the questionnaire, and after all that, the following conclusions were reached:

- The contribution of the mechanisms of "phonetics" and "phonology" in raising the scientific return for the learners of this stage.

The learner who mastered the skill of reading is fluent in writing.

There is no separation between the components of reading skill, or the mechanisms of these two sciences.

- The cohesion between the three subjects enhanced the learning of the learner's reading skill.