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
UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

N° :..... الرقم.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

(تخصّص لسانيّات تطبيقيّة و تعليميّة اللّغة العربيّة)

تعليميّة الأصوات و أثر ذلك في الاكتساب اللّغوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات

السّنة أولى ابتدائي

– أنموذجا –

مقدمة من قبل:

إيمان سعيودي

تاريخ المناقشة:

جوان 2017

نبيل أهقيلي	رئيسًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
لطيفة روابحيّة	مشرفا و مقررًا	أستاذة مساعدة أ	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
أسماء حمايديّة	ممتحنًا	أستاذة مساعدة أ	جامعة 08 ماي 1945 قالمة

السّنة الجامعيّة : 2017

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٠

شكر و عرفان

نشكر الله سبحانه و تعالى على نعم التّوفيق و التّيسير لإنجاز هذا البحث.

و نتوجّه بأسمى عبارات الشّكر و التّقدير و العرفان الجميل إلى الأستاذة: " لطيفة روابحية" لتفضّلها بالإشراف على هذا البحث و كلّ نصائحها القيّمة وتوجيهاتها السّديدة، ونسأل الله عزّ وجلّ أن يجازيها كلّ الخير.

كما نتقدّم بالشّكر الجزيل و الثّناء الوافر للأستاذة: "وفاء دبيش" على كلّ ما قدّمته لنا من مساعدة.

وشكرنا موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة على تكبّدهم مشقّة وعناء قراءة المذكّرة.

أتقدّم بالشّكر و جميع أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة قالمة.

قائمة الرّموز المستعملة في البحث:

الرّمز	دلالته
تح	تحقيق
تع	تعليق
تر	ترجمة
شر	شرح
تص	تصحيح
ج	جزء
مج	مجلد
ص	صفحة
ط	طبعة
ع	عدد
(د ط)	دون طبعة
(د ت)	دون تاريخ

مقدِّمة

يُعدّ البحث في مجال الدّراسات اللّغويّة ، من أهمّ مجالات الدّراسة ، ذلك أنّ الدّارس فيها يُعنَى باللّغة بعدّها وسيلة أساسة للتّواصل، ولمّا كانت اللّغة أصواتًا يُعبّر بها كُلّ قوم عن أغراضهم فإنّ البحث في مجال الأصوات من أهمّ البحوث أيضا بعدّه النّظام الأوّل من أنظمة اللّغة، لذا فالعناية به تُعدّ عناية بالنّظام الصّرفي ، والنّحوي والدّلالي ، ومن ثمّة اللّغة.

ولئن كُنّا بصدد البحث في مجال تعليم الأصوات فإنّنا سنتحدّث عن أبعاد التّعليميّة عمومًا وذلك في حدود تعليميّة الأصوات، بالإشارة إلى مفهوم علم الأصوات ، وطرائق تعليمه ووسائل تعليمه ، وصعوبات ذلك مع الأهداف المسطّرة لتعليم أصوات العربيّة ، ولعلّ الهدف الرّئيس من مثل هذه الأبحاث ، وتحديدًا تعليميّة الأصوات هو الوقوف على أثرها في إكساب المتعلّمين مهارات اللّغة من استماع ، وتكلّم ، وقراءة ، وكتابة ، ليكونوا قادرين فيما بعدُ من التّواصل بلغة سليمة بعدّها رسالة لغويّة مقصودة ، إضافة إلى ذلك تأكيد أهميّة الأصوات في تعليم المتعلّم، واكتسابه لغته الأمّ، والوقوف على بعض المشكلات الّتي قد تحول بين المتعلّم و بين اكتسابه اللّغة من طريق الأصوات، وما تمثّله عموما أمراض الكلام وعيوب النّطق وإمكانيّة البحث عن حلول كفيلة بأن يتخطّى الطّفل تلك المشكلات.

ومن ثمّة كانت الإشكاليّة المطروحة في المجال كالآتي :

- هل للأصوات اللّغويّة أثرًا في اكتساب المهارات اللّغويّة؟ ، وماهي الآليّات الّتي يمكن استثمارها بُغية تحقيق هذا الهدف؟ .

وتبعًا لذلك وُسم موضوعنا ب : « تعليميّة الأصوات وأثر ذلك في الاكتساب اللّغوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات السّنة أولى ابتدائي أنموذجا».

وتقتضي الإجابة على الإشكاليّة المطروحة دراسة سائرة وفق خطّة موزّعة على فصلين: أوّل وثان تسْبقهما مُقدّمة ومدخل وتتلوهما خاتمة.

أمّا المقدّمة فكان الحديث فيها عن تعريف بالموضوع وأهمية مع تقديم لعناصر البحث.

وأمّا المدخل المعنون بـ :« مصطلحات و مفاهيم » فقد تضمّن التّعريف بالمصطلحات الآتيّة: التّعليميّة ، التّعلّميّة ، اللّغة ، الاكتساب اللّغوي، المقاربة بالكفاءات التّعليم الابتدائي.

وأمّا الفصل الأوّل فقد وُسم بـ: « تعليم الأصوات و أثره في الاكتساب اللّغوي»، وقد خصّصناه لدارسة علم الأصوات: لغة واصطلاحًا، إضافة إلى فروعه وأهداف تدريس أصوات اللّغة، ومدى علاقته بالأنظمة الأخرى، وطرائق تدريس الأصوات اللّغويّة.

وأمّا الفصل الثّاني : فكان بعنوان « واقع تعليم الأصوات في السّنة أولى ابتدائي» وكان متابعة ميدانيّة؛ أجريناها من خلال توزيع استبانات على المعلّمين والمتعلّمين ثمّ تحليلها، وكذا الاستعانة بأدوات أخرى من نحو : الملاحظة ، المقابلة .

وأمّا الخاتمة فكانت خلاصة لأهمّ النّتائج المتوصّل إليها.

وككلّ بحث أكاديميّ لابدّ له من منهج يسير على خطاه، فقد كان لزامًا علينا اعتماد المنهج الوصفي، متبوعًا بالإحصاء والاستنتاج.

واعتمدنا لإثراء ذلك مجموعة من المراجع القديم منها، والحديث.

أمّا القديمة فأبرزها: "**الخصائص**" لابن جنّي، "**البيان والتّبيين**" للجاحظ، "**شرح شافية ابن الحاجب**" للرّضي الاستراباذي.

وأمّا الحديثة: فمنها: "**علم الأصوات**" لكمال بشر، "**تدريس فنون اللّغة العربيّة**" لعلي أحمد مدكور،، "**أساليب تدريس اللّغة العربيّة**" لأحمد صومان.

وأمّا أبرز الصّعوبات، الّتي واجهتنا أثناء بحثنا فتمثلت عمومًا في سعة الموضوع وقلّه الدّراسات الّتي تناولته ، كما كانت إجابات بعض المعلّمين سطحيّة وعفويّة.

نحمد الله عزّ وجلّ ونشكره بأن سدّد خطانا، ونتوجّه بأسمى عبارات الشّكر والاِمتنان إلى الأستاذة المشرفة "لطيفة روابحيّة".

مدخـــــــــل:

مصطلحـــات و مفاهيـــم.

I- مفهوم التّعليميّـة.

II– مفهوم التّعلّميّـة.

III- مفهوم اللّغـة.

IV- مفهوم الاكتساب اللّغوي.

V- مفهوم المقاربة بالكفاءات.

VI- مفهوم التّعليم الابتدائـي.

I/ مفهوم التّعليميّة:

1/ لغة.

كلمة تعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي(*) لكلمة تعليم المشتقّة من علّم؛ أي وضع سِمَةً من السِّمات.

ورد في "**لسان العرب**": مادة (ع ل م): عَلِمَ من صفات اللّه عزّ وجلّ: العَلِيمُ، العَالِمُ، العَلاَّمُ، لقوله تعالى: ﴿**وَهُوَ الخلَّاق العَليمُ**﴾ [يس، 80].

وقوله أيضًا: ﴿**عَالِمِ الغيْبِ والشَّهَادةِ**﴾ [الأنعام، 74].

وقوله أيضًا: ﴿**عَلاَّمُ الغُيُوبِ**﴾ [المائدة، 111].

وعَلِمْتُ الشَّيء أَعْلَمُه علمًا: عَرَفتُه.

والعِلْمُ نقيض الجَهْلِ.(1)

أمّا كلمة تعليميّة **(didactique)** في اللّغة الفرنسيّة فهي مشتقّة من "**didaktikos**" وتعني فلنتعلّم؛ أي يعلّم بعضنا بعضًا والمشتقّة أيضا من الكلمة الإغريقيّة "**didaskein**" ومعناها التّعليم.(2)

أمّا في القاموس الفرنسي "**Le petit Robert**" فقد وردت التّعليميّة على النّحو التّالي:

«Didactique :[didaktik] didaktikos de didaskein « enseigner » qui vise à instruire qui à rapport à l'enseignement ouvrages didactiques»(3)

تعني التعلُّم، أو حاصل التّعليم أو الفعل الدّيداكتيكي.

(*) "يطلق على كلّ لفظ (جامد أو مشتق، اسم أو غير اسم) زِيدَ في آخره حرفان هما: ياء مشدّدة بعدها تاء تأنيث مربوطة...وهذا المعنى المجرّد الجديد هو مجموعة الصّفات الخاصّة لذلك اللّفظ"، وذلك نحو، قوم قوميّة واقع واقعيّة.

عباس حسن، النّحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللّغويّة المتجدّدة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4 (د ت)، ج3 ص 186.

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990،مج 12، ص 416، 417، مادة (ع ل م).

(2) ينظر: نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، بسكرة 2010، ع8، ص 36.

(3) Dirigée par : A.R EYeT et J.REY. Le petit Robert, PARIS, France, 1990, p537.

2/ اصطلاحا:

عرف المصطلح (**didactique**) عدّة مصطلحات مقابلة له في العربيّة وذلك نتيجة التعدّد في التّرجمة ومن بين هذه المصطلحات: تعليميّة، تعليميّات، علم التّدريس، علم التّعليم التّدريسيّة، الدّيداكتيك، تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال لكن المصطلح المتداول والمعمول به هو: "تعليميّة"[1]

يُقصد بالتّعليميّة:«**الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم الّتي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي –الحركي**».[2]

فالتّعليميّة دراسة علميّة لها اهتمامات عديدة؛ أي إنّها لا تهتمّ بالمعرفة أو المادّة المعرفيّة حسب؛ بل تضُمّ جميع مكوّنات العمليّة التعليميّة[*] مع مراعاة اتّجاهاتها التّربويّة والنّفسيّة.

و قد اعتبر **لالاند (Laland)** التّعليميّة: جزءًا من أجزاء البيداغوجيا[**] وذلك من خلال قوله: التّعليميّة:«**فرع من فروع البيداغوجيا موضوعه التّدريس**».[3]

أمّا **جان كلود غاينون (J.C.Gagnon)** فعدّها:[4] تأمّلا وتفكيرًا في طبيعة المادّة الدّراسيّة وكذا في طبيعة وغايات (تدريسها) تعلّمها.

---

(1) ينظر: بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007 ص8، 9.

(2) محمد الدريج، تحليل العمليّة التّعليميّة: المدخل إلى التّدريس، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربيّة السعودية ط1، 1994 ص3.

(*) العمليّة التّعليميّة: يقترح كل من هوك ودونكان تعريفا تحليليًّا للعمليّة التّعليميّة وينظران إليها كنشاط يتضمن أربعة مراحل:

– مرحلة تنظيميّة: يتمّ فيها تحديد الغايات العامّة والأهداف الخاصّة، كما يتمّ فيها اختيار الوسائل الملائمة.

– مرحلة التّدخل: أي تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربويّة داخل القسم.

– مرحلة تحديد وسائل القياس: لقياس النّتائج وتحليل البيانات.

وفي الأخير مرحلة التّقويم، تقويم المراحل كلّها، وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعاليّة النّشاط التّعليمي، المرجع نفسه، ص14.

(3) نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، ص 36.

(**) البيداغوجيا: تتكوّن في الأصل اليوناني من كلمتيين PEDA وتعني الطّفل، GOGIE وتعني التّوجيه والقيادة، من النّاحية النّظريّة: حقل معرفي، قوامه التّفكير في أهداف وتوجيهات الأفعال والأنشطة المطلوب إنجازها وممارستها في وضعيّة التربيّة والتّعليم على الطّفل الراشد، أمّا من النّاحية التّطبيقيّة: فهي نشاط عملي، يتكوّن من مجموع الممارسات والأساليب الّتي ينجزها كل من المدّرس (المعلّم) والمتعلّمين داخل القسم، ينظر: علي تعوينات، التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العالي، الملتقى الوطني الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة جامعة الجزائر، 2010، ص 5،6.

(4) علي آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك: نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، دار الثّقافة، الدار البيضاء ط1، 2005، ص20.

* صياغة فرضيّاتها الخاصّة انطلاقًا من المعطيات الّتي تتجدّد وتتنوّع باستمرار لكل من علم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع....إلخ.

* دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريس تلك المادّة.

ويمكن القول إنّ التّعليميّة علم مستقل بذاته، له قواعده ونظريّاته الخاصّة به، كما له علاقة وطيدة بالعلوم الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النّفس.

II/ مفهوم التَّعلُّمِيـــَّة:

هناك تداخل كبير بين مصطلحي التَّعليميَّة والتَّعلُّميّةُ خاصّة من ناحيّة التّرجمة فكلاهما تترجمان إلى مصطلح " **la didactique**"، وذلك باعتبارهما مفهومًا واحدًا في حين الفيْصل بينهما أنّ التّعليميّة الطّرف فيها هو المعلّم، أمّا التّعلّميّة فهي مرتبطة بالمتعلّم. (1)

فالتّعلُّميّة تهتمّ بمحتوى التّدريس(*)، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف، من حيث التّحفيز والأساليب والاستراتيجيات النّاشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة.

III/مفهوم اللّغـــــــــة:

تعدّدت تعريفات اللّغة عند القدامى والمحدثين من ذلك ما ذكره **ابن جنّي** (ت 392هـ) من إنّ اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم.(2)

فهو بذلك قد حدّد طبيعتها بأنّها صوتيّة ووظيفتها اجتماعيّة بعدّها وسيلة للتّواصل بين أفراد المجتمع، وهو لا يبتعد كثيرًا عمّا أشار إليه **دوسوسير** فيما بَعْدُ حينما عدّ اللّغة مؤسّسة اجتماعيّة.

(*) التّدريس: لفظة عامة تشير إلى أي موقف تعليمي يمرّ به الفرد ويتعلّم منه شيئا سواء أكان هذا الموقف مقصودًا وخاضعًا للضّبط والتّوجيه من قِبل المعلّم أو الطّالب أم لا، غير إنّ لفظة التّعليم لا تطلق إلّا على مواقف التّعليم الخاضعة للضّبط والتّوجيه فقط، كحال موقف التّعليم بالحاسوب، فالتّعليم إذن يشترط أن يكون خاضع للضّبط والتّوجيه، ينظر: حسن حسين زيتون، تصميم التّدريس رؤية منظوميّة، عالم الكتب، المملكة العربيّة السعودية، ط2، 2001، ص 56.

(1) إنطوان صيّاح وآخرون، تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص14.

(2) ينظر: الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008، ج1، ص 87.

ويعرّفها **ابن خلدون** (ت 808هـ) بقوله:

«اِعلَم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم».(1)

وهو نفسه ما ذهب إليه **ابن جنّي** حيث يتّفقان معًا في أنّها اجتماعيّة ذات وظيفة تواصليّة.

وقد أورد بعضهم تعريفات أخرى للّغة من ذلك أنّها:

« نظام رمزي، صوتي ذو مضامين محدّدة، تتّفق عليه جماعة معيّنة، ويستخدمه أفرادها في التّفكير والتّعبير والاتّصال فيما بينهم ».(2)

ومن ثمّة أمكن القول: إنّ اللّغة رموز وشفرات تنتظم في شكل معيّن لتحقيق عمليّة التّواصل.

IV/مفهوم الاكتساب اللّغوي:

1/ لغة:

الاكتساب مصدر من الفعل اكْتَسَب، وقد ورد في "**الصِّحاح**":

الكَسْب: طلب الرِّزق، وأصله الجمع تقول منه: كسبْتُ شيئًا واكْتَسَبْتُه. وفلان طيّب الكسب وطيِّبُ المَكْسِبَة مثل: المغفِرة.

وكَسَبتُ أهلي خيْرًا، وكسبْت الرّجُلَ مالًا فكسَبهُ، وهذا ممّا جاء على فَعَلْته فَفَعل.(3)

2/ اصطلاحا:

هو ظاهرة مرتبطة أساسًا بالطّفل؛ في مراحله الأولى من التعلّم ويكون هذا الاكتساب عفويًّا من خلال الأسرة والمجتمع، كما يكون مقصودًا وموجّهًا حينما يبلغ الطّفل سنّ التّمدرس أين تُحَدَّدُ المعارف والمحتويات التّعليميّة وتقترن بالمرحلة التّعليميّة، وقدرات الطّفل ومهاراته.

(1) المقدّمة ، تح: عبد الله محمّد الدّرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ط1، 2004، ج2، ص 367.

(2) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1991، ص 40.

(3) الجوهري، الصّحاح: تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: اميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1 1999، مج1، ص 320، مادة (ك س ب).

ولاحظ قول الأستاذ **بشير إبرير**:

الاكتساب هو: «**كيفيّة تمكين الطّفل من التعلّم لعلّة ما، وغالبًا ما تكون لغة المنشأ ويستعمل مصطلح اكتسب بدل تعلّم لأنّ تلقين الطّفل لغة المنشأ يختلف عن تعلّمه للغة أخرى**».(1)

كما تركّز نظريّة "**تشومسكي**" في شقّها النّفسي، على دراسة اكتساب اللّغة عند الطّفل حيث يرى أنّ عقل الطّفل يحتوي على خصائص فطريّة أو ما يمكن تسميته "ملكة فطرية" تجعله قادرًا على تعلّم اللّغة، وهو مهيّأ بهذه الملكة الفطرية، لأن يكوّن قواعد لغته من خلال الكلام الّذي يسمعه، لا تقليدًا، وإنّما بصورة إبداعيّة؛ لأنّه يستطيع أن يؤلّف جملا صحيحة لم يسمع بها قط من قبل.(2)

ويؤكّد ذلك ما ذكره في كتابه: **(آفاق جديدة في دراسة اللّغة والعقل)**، أنّ معرفة اللّغة مرهونة بجوانب وراثيّة، لها أثر في اكتساب اللّغة لدى الطّفل.(3)

ومثل ذلك ما ذهب إليه "**حامد عبد السّلام**" من أنّ الاكتساب يكون بصورة لاشعوريّة أي دون بذل جهد أو طاقة، حيث تتمّ هذه العمليّة بطريقة طبيعيّة من غير قصد المتعلّم كما ينمّي مهارات(*) اللّغة عنده من غير وعي، حتّى لا يدرك ولا يهتمّ بفهم القاعدة النّحويّة عندما يسمع جملة ما، من المحيطين به.(4)

V/مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1/ المقاربة.

هي تصوّر لفعل قابل للتّنفيذ وفق خطط منسجمة في إطار استراتيجيّة تهتمّ بالعوامل

(1) مفاهيم التّعليميّة: بين التّراث والدراسات اللّسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللّغة العربيّة، عنابة، الجزائر، (د ط)، 2009، ص 26.

(2) ينظر: نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤوليّة، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط2، 2005 ص 140.

(*) المهارة اللّغوية:"هي أداء يتمّ في سرعة ودقّة ونوع الأداء وكيفيته، يختلف باختلاف المجال اللّغوي وأهدافه وطبيعته" حسن شحاتة، أساسيّات التّدريس الفعّال، الدار المصرية اللّبنانية، مصر، (د ط)، 2004، ص67.

(3) ينظر: نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللّغة والعقل، تر: عدنان حسن، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1 2009، ص14.

(4) ينظر: المفاهيم اللّغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2007 ص 37.

المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال وخصائص المتعلّم والوسط والنّظريّات البيداغوجيّة.[1]

كما تعرّف بأنّها:«**كيفيّة دراسة المشكل ومعالجته أو بلوغ غاية، وهي ترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الّذي يحبّذه في لحظة معيّنة وترتكز كلّ مقاربة على استراتيجيّة للعمل**».[2] فهي إذن منهج يتمّ فيه التّخطيط المُحكم من أجل تحقيق أهداف معيّنة.

2/ الكفاءة:

أ/ لغة.

مشتقّة من كفأ: كَفَأَهُ على الشّيء: مُكَافأةً وكِفَاءً جازاهُ.[3]

و هي في "**معجم الوسيط**" تعني: المماثلة في القُوَّة والشّرف.[4]

ب/ اصطلاحا.

هي: قدرة المتعلّم على تطبيق القواعد النّظريّة في تعلّمها عمليّا بفاعليّة ودقّة تتناسبان مع مستوى المرحلة التّعليميّة. [5]

كما تعرّف بأنّها:« **تحقيق مستوى الجدارة أو الحدّ الأقصى وليس الأدنى المقبول كما يحدث الكفاية**[*] **والكفاءة في شكلها الظّاهر أداء فعلي للعمل**».[6]

يبدو أنّ الكفاءة لا تقبل بالمستوى المقبول أو العادي بل تشترط الحد الأعلى من الأداء في التّعليم.

(1) ينظر: الجيلاني بن يشو، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2015، ص 214.

(2) المرجع نفسه ، ص 213، 214.

(3) ابن منظور، لسان العرب، مج1، ص 139، مادة (كفأ).

(4) مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدوليّة، القاهرة، مصر، ط5، 2011، ص 821، مادة (كفأ).

(5) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط2، 2007، ص 22، 23.

(*) هي: أبلغ وأشمل وأوسع من الكفاءة في مجال العمليّة التّعليميّة والتّربوية؛ أي إنّ الكفاية هي:"القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النّتائج المرغوب منها بأقل التّكاليف من جهد ومال ووقت"؛ إذن فهي تهتمّ بالجانب الكمّي والكيفي معًا في مجال التّعليم، في حين تُعنى الكفاءة بالجانب الكمي فقط، سهيلة كاظم الفتلاوي، الكفايات التّدريسيّة: المفهوم، التدريب، الأداء، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 29.

(6) سعدون محمد السّاموك و هدى الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، عمّان، الأردن، ط1، 2005، ص 144.

3/ المقاربة بالكفاءات:

هي: بيداغوجية وظيفيّة تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة ومن ثمّ، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.(1)

كما تعني القدرة على أداء(*) فعل معيّن في وضعيّة معيّنة بإتقان، وتسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق ثلاثة أهداف أساسة هي كالتّالي:(2)

* ما ينبغي على المتعلّم أن يتحكّم فيه مع نهاية كل طور دراسي.

* إعطاء معنى للتعلّمات لدى المتعلّم من خلال تنميّة الدّافعيّة لديه.

* التّركيز على اكتساب المتعلّمين القدرة على التّصرف اتجاه الوضعيّات المركّبة.

VI/ مفهوم التّعليم الابتدائي:

تعتبر المرحلة الابتدائيّة بمثابة الأرضيّة الّتي ينطلق من خلالها بقيّة المراحل الأخرى في السلّم التّعليمي، حيث من الضّروري الالتحاق بها، بقصد اكتساب وتحصيل المهارات الأساسيّة ليتمكنوا المرور إلى المراحل الأخرى كالمتوسّطة والثّانوية.

فالتّعليم الابتدائي هو:«**التّعليم في المرحلة الأولى من مراحل التّعليم العام، ويكون عادة من سن السّادسة إلى الثّانية عشرة**».(3)

ومن ثمّة فهو القاعدة الأساسيّة للتّعليم كلّه، والّتي يحتاجها المتعلّم في حياته.

(1) ينظر: الجيلاني بن يشو، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص 218.

(*) الأداء: الإنجاز الفعلي كما يصنّف من القابليّة أو الطّاقة أو القدرة الكامنة، وخلق فرص التّعلّم الّتي تمكنّ المتعلّم من اكتساب المعرفة والمهارات". ينظر: سهيلة كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسيّة: المفهوم، التدريب، الأداء، ص 24.

(2) ينظر: لعزيلي فاتح، التّدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلّة المعارف، كليّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، 2013، ع14، ص 69.

(3) حسن شحاتة و زينب النّجار، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص 115.

فـصـــل أوّل:

تعليم الأصوات و أثره في الاكتساب اللّغوي.

I- مفهوم علم الأصوات.

II- فروعه.

III- أهداف تدريس أصوات اللّغة.

IV- علاقة النّظام الصّوتي بالأنظمة الأخرى.

V– طرائق تدريس الأصوات اللّغويّة.

تمهيد:

اِهتمّ العلماء قديمًا وحديثا اهتمامًا كبيرًا بالصّوت، نظرًا لأهمّيته البالغة، وما يقدّمه للنّظام اللّغوي، حيث به تسهل معرفة وفهم ودراسة فروع اللّغة: الصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة ونتج عن ذلك تعدّد تعريفات الصّوت على النّحو التّالي:

I/ مفهوم علم الأصوات:

1/ الصّوت:

أ/ لغة.

ورد في **"المقاييس"** الصّاد والواو والتّاء أصل صحيح، وهو الصَّوت وهو جِنْس لكلّ ما وقر في أذن السّامع.

يقال: هذا صَوْت زَيْد، ورَجُل صِيِّت، إذا كان شديد الصّوت صائت إذا صاح والصِّيتُ الذِّكْر الحسن في النَّاس، ويُقال ذَهَب صِيتهُ.[1]

كما ورد في **"لسان العرب"** الصّوت: الجَرْس، معروف، مذَّكَّر صَاتَ يَصُوتُ ويُصَاتُ تَصْويتًا وأصَاتَ وصوَّتَ به: كلّه نادى. ويُقال: صَوَّتَ يُصَوِّتُ تصْويتًا، فهو مُصَوِّتٌ، وذلك إذا صَوَّتَ بإنسان فدَعَاه.[2]

يبدو أنّ ما ورد من تعريف الصّوت من النّاحية اللّغويّة لا يخرج عن كونه مرتبطًا بالمناداة، والأذن، والشدّة في التّصويت.

ب/ اصطلاحا:

يعدّ الصّوت عند **الجاحظ** (ت 255ه)، الآلة الّتي تنتج اللّفظ، كما اعتبرهُ جوهر التّقطيع، وفي نظره إذا لم يتوفّر الصّوت فلا وجود للكلمات والألفاظ، كما أولى أهميّة كبيرة للتّقطيع والتّأليف في صنع الكلام.

(1) ابن فارس، مقاييس اللّغة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ج2، ص25، مادة (ص و ت).

(2) ابن منظور، لسان العرب، مج 2، ص 57، مادة (ص و ت).

فعرّفه بقوله: «**الصّوت هو آلة اللّفظ والجوهر الّذي يقوم به التّقطيع، وبه يُوجد التّأليف ولن تكون حركات اللّسان لفظًا ولا كلامًا موزونًا ولا منثورًا إلّا بظهور الصّوت، ولا تكون الحروف كلامًا إلاّ بالتّقطيع والتّأليف**».(1)

أمّا **ابن جنّي** (ت392هـ)، فقد قدّم له –الصّوت– وصفًا فقال في ذلك: الصّوت عَرَض يخرج مع النّفس مستطيلا متّصلا، حتّى يعْرض له في الحلق والفم والشّفتين مقاطع تثنيته عن امتداده واستطالته فيسمّى المقطع(*) أينما عرض له حرفا(**).(2)

يتبدّى من خلال هذا التّعريف أنّ الصّوت يخرج مع النّفس البشريّة كما وضّح الأداة الّتي من قبلها، والّتي تتمثّل في أحد أعضاء النّطق، كما أشار إلى كيفيّة تشَكُّل الحرف.

أمّا "**ابن سينا**" (ت428هـ) فتحدّث عن سبب حدوث الصّوت والّذي ربطه بالتّموج الهوائي واندفاعه بسرعة عند الانطلاق، كما اشترط فيه وجود القرع حيث لم يعتبره سبَبًا كليًّا في حدوثه –الصّوت– بل أضاف له ضدّه ألا وهو القَلْع.

وقد أكدّ ذلك بقوله: «**الصّوت سببُه القريب تموّج الهواء دُفعةً بسرعة وبقوّة من أيّ سبب كان، والّذي يشترط فيه من أمرِ القرعِ(***)عساهُ ألّا يكونَ سببًا كُليًّا للصّوت...والدّليل على أنّ القَرْع ليس سببًا كليًّا للصّوت أنّ الصّوت قد يحدث أيضا عن مقابل القَرْعِ وهو القَلْع(****)**».(3)

---

(1) البيان والتّبيين، تح: عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانِجي، القاهرة، مصر، ط2، 1960، ج1، ص 79.

(*) المقطع: يتكوّن من النّاحيّة الشّكليّة من صوتين: صامت و صائت مثل: سَ،مَ.

(**) يكمن الفرق بين الحرف والصّوت في:" فالصّوت ينطق فيكون نتيجة تحريك أعضاء الجهاز النّطقي وما يصاحب هذا التّحريك من آثار سمعيّة ولكن الحرف لا ينطق إنما يفهم في إطار نظام من الحروف يسمى النظّام الصّوتي".
تمام حسّان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثّقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994، ص 74.

(2) سرّ صناعة الإعراب تح: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000،ص 19.

(3) رسالة أسباب حدوث الحروف، تح: محمد حسّان الطيّان، يحي مير علم، مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، (د ط)، 1986، ص56، 57.

(***) هو اصطدام جسم صلب بجسم صلب آخر مثله، فينجم عند حركة عرضيّة تسمّى صوتًا، ومثال ذلك: إذا لم ينفخ الزّامر في النّاي، أو ينقر النّاقر الحجر، فلا يصدر أي صوت، ولا يسمع له أيّ حسّ، ينظر: رشيد عبد الرحمان العبيدي، معجم الصّوتيات، مكتبة مروان العطيّة، العراق، ط1، 2007، ص 136، 137.

(****) فمثلما تنتزع أحد شقي خشبة عن الآخر، وإذا غاب بسبب حدوث الصّوت توقّف، ولعلّ ذلك يحيل بحسبه إلى أنّ الصّدى يستمرّ لحظات بعد ذلك الصّوت ثم ينقطع، ينظر: إبراهيم خليل، صوتيات ابن سينا، مجلة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الأردن 2005، ع3، مج 32، ص 543.

يتّضح من خلال التّعاريف سالفة الذّكر اختلاف العلماء القدامى في تعريفهم للصّوت فعند الجاحظ يُعتبر الآلة المؤلّفة للّفظ، كما أشار إلى تأليف الكلام، أمّا ابن جنّي فوصف كيفيّة حدوث الصّوت؛ أي الحروف، وكذلك تحدّث عن مخارجها، وابن سينا عالجهُ من ناحية سبب حدوثه ووضع له شروطًا في ذلك.

أمّا المحدثون: فاعتبروا أثرًا سمعيًّا مرتبطا بأعضاء النّطق، وعليه **"تمام حسّان"** حينما بيّن أنّ الصّوت لا يعدو أن يكون أثرًا سمعيًّا، متصّل به ذبذبة مستمرّة مُطّرِدَة وإنْ كان مصدرها جهازًا صوتيًّا حيًّا[1] من ذلك تلك الآلات الموسيقيّة النفجيّة أو الوتريّة فتعدُّ أصوات، وكذلك بالنّسبة للحس الإنساني.

أمّا **"إبراهيم أنيس"** فقد حدّد طبيعة الصّوت؛ أي أنّه ظاهرة فيزيائيّة يكون فيها الإدراك لكُنهها قبل إدراك أثرها[2] ، غير مخفي على أحد من الدّارسين، ذلك أنّه قد حدّد لحدوثه أوساطًا خصّها بـ: الجسم الّذي يهتزّ، والوسط النّاقل، وكذا الجسم المستقبل للصّوت.

ومن ثمّة فالصّوت ينتج من خلال ذبذبات تصدر في أغلب الأحيان من حنجرة الإنسان، فينشأ نتيجة اندفاع النّفس من الرئتين مرورًا بالحنجرة،[3] فيحدث اهتزازات بعد صدورها من الفم أو الأنف ثمّ تنتقل خلال الهواء الخارجي على شكل موجات حتّى تصل إلى الأذن؛ أي أذن السّامع.

2/ مفهوم علم الأصوات:

يعرّف بأنّه: العلم الّذي يدرس الأصوات اللّغويّة، من ناحية وصف مخارجها وكيفيّة حدوثها ومختلف صفاتها الّتي تميّز صوت عن آخر[4] كما يهتمّ بدراسة القوانين الّتي تخضع لها الأصوات وتأثّرها بعضها ببعض.

(1) ينظر: عبد العزيز سعيد الصّيغ، المصطلح الصّوتي في الدّراسات العربيّة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000، ص 216 ينظر: مناهج البحث في اللّغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د ط)، 1990، ص 59.

(2) ينظر: الأصوات اللغويّة، مكتبة نهضة مصر، مصر، (د ط)، (دت)، ص 5.

(3) ينظر: حاتم صالح الضّامن، علم اللّغة، مطبعة التّعليم العالي، بغداد، (د ط)، 1989، ص48.

(4) ينظر: رمضان عبد التّواب، المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997، ص 13.

كما حُدّد بأنّه: «**العلم الّذي يدرس ويحلّل ويصنّف الأصوات الكلاميّة من غير إشارة إلى تطوّرها التّاريخي، وإنّما فقط الإشارة إلى كيفيّة إنتاجها وانتقالها واستقبالها**».[1]

ومن ثمّة فعلم الأصوات هو أحد فروع علم اللّغة، يركّز على دراسة اللّغة المنطوقة فقط؛ أي منعزلة عن التّطور التّاريخي.

II/ فروعه:

تعدّ الأصوات مادّة منطوقة مُرسلة من متكلّم إلى سامع، لذلك يشترط تفريع علم الأصوات إلى ثلاثة فروع هي: علم الأصوات النّطقي، علم الأصوات الفيزيائي، علم الأصوات السّمعي.

1/ علم الأصوات النّطقي (الفيزيولوجي):

يُعدّ هذا الفرع من أقدم وأوّل فروع علم الأصوات، وأكثرها انتشارًا في الأوساط اللّغويّة والسّبب في ذلك راجع لوظيفته لأنّه يدرس نشاط المتكلّم ودور كلّ منها أثناء عمليّة النّطق.[2]

وهو يدرس «**الأصوات اللّغويّة من حيث المخارج والصّفات**».[3]

فعلم الأصوات النّطقي يهتمّ بدراسة مخارج الأصوات وكيفيّة إنتاجها ووصفها، كما له علاقة وطيدة بعلم التّشريح وعلم وظائف الأعضاء.

2/ علم الأصوات الفيزيائي (الأكوستيكي):

هو فرع من علم الأصوات، يُعنَى بدراسة الخصائص الماديّة أو الفيزيائيّة لمختلف الظّواهر النّموجيّة والاهتزازيّة الّتي تكون في الأصوات اللّغويّة،[4] وذلك أثناء انتقالها من المتكلّم إلى السّامع.

وقد استقت من هذا العلم ميادين عديدة مثل: هندسة الصّوت والوقوف على طبائع الصّوت الإنساني في صورته المبثوثة عن طريق المذياع، كما ساهم في علاج عيوب النّطق.

(1) ماريو باي، أسس علم اللّغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب،القاهرة، مصر، ط8، 1998، ص 46.

(2) ينظر: كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، ط1، 2000، ص 46، 47.

(3) أحمد محمد قدور، مبادئ اللّسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008، ص 76.

(4) ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللّغوي، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2006، ص 19.

3/ علم الأصوات السّمعي:

هو أحدث فروع علم الأصوات على الإطلاق[1]، يُعنى بدراسة الجهاز السّمعي؛ أي إنّه يهتمّ بدراسة تموّجات الصّوت عند استقبالها وتحوّلها إلى رسائل مرمّزة عبر الأعصاب إلى الدّماغ.

وهو ذو جانبين:[2]

* **جانب عضوي:** وظيفته النّظر في الذّبذبات الصّوتيّة الّتي تستقبلها أذن السّامع، وفي ميكانيكيّة الجهاز السّمعي.

* **جانب نفسي:** يركّز على البحث في تأثير الذّبذبات ووقعها على أعضاء السّمع، وميدانها علم النّفس.

III/ أهداف تدريس أصوات اللّغة:

تتمثّل في:[3]

– تحديد العلاقة بين الحروف بعدّها صورة كتابيّة، وبين الأصوات بعدّها صورة منطوقة لتكوين الكلمات.

– تحديد الأصوات اللّغويّة المكوّنة للكلمة المنطوقة، الاستجابة لنماذج الكلمات المنطوقة بشكل صحيح، وكذلك يمكّن من تحديد المقاطع الصّوتيّة في الكلمات المنطوقة.

– التّدريب على كتابة الحروف الأبجديّة بشكل صحيح.

– تدريب الطّلاب على التّعرف على أنّ الصّوت الواحد ربّما يكون له أكثر من صورة كتابيّة كما يمكن أن يكون للرّسم الإملائي صورة صوتيّة أخرى بالنّسبة للحروف.

ويذكر **"إبراهيم الخطيب"** أنّ تدريس الأصوات مفاده:[4]

– تنمية كفاءات ومهارات المتعلّمين على الاستماع وشدّ انتباههم على ما يسمعونه.

– تعود المتعلّمين على النّطق السّليم لحروف اللّغة، بما فيه ضبط الحركات والسّكنات لكلّ صوت.

(1) كمال بشر، علم الأصوات، ص 42، 43.

(2) المرجع نفسه ، 43.

(3) ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات تعليم المفردات النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2011، ص 74.

(4) ينظر: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مؤسّسة الوراق، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص 34، 35.

– وكذا تحسين التّعبير الكلامي والكتابي، لأنّ من يُتقن التّعبير يُتقن الكتابة وهو الهدف –عمومًا– من تعلّم الأصوات وتعليمها.

IV/ علاقة النّظام الصّوتي بالأنظمة الأخرى:

1/ علاقته بالصّرف:

يُعرَّف الصّرف(*) بأنّه: «**عِلْمٌ بِأُصُولٍ تُعْرَفُ بها أَحْوَال أَبْنِيَةِ الكَلِمِ التّي ليست بإعْرَابٍ**».(1)

ويتبدّى الكشف عن أثر علم الأصوات بالصّرف، من خلال الوقوف عند بعض المباحث–الّتي تُعدُّ بحسب العلماء – صوتيّة صرفيّة من نحو: مسائل الإبدال والإعلال والقلب المكاني والإدغام....

أمّا الإبدال فهو:«**جعل حرف مكان آخر مطلقًا فيشمل القلب، لأنّ كُلاًّ منهما في الموضع إلّا أنَّ القلب خاص بحروف العلّة والهمزة، والإبدال عام ويُخالفها التّعويض**».(2)

نحو: اِتّصل أصلها اِوْتَصل، واِضطرب أصلها اِضْتَرب.

ومن ثمّة فهو يشمل الحروف الصّحيحة والمعتلّة، ويكون من خلال وضع حرف مكان آخر ،وتكمن غايته في منع الثّقل عند الكلام؛ لأنّ العرب يحبِّذون الخفّة ويَسْتَحْسِنُونَهَا.

وأمّا الإعلال(**)، فهو: «**تغيير حرف العلَّة للتّخفيف، بقلبه أو إسكانه أو حَذفه**».(3)

وأمّا الإدغام(***) فيعرّفه **المبرّد** (ت285هـ) قائلا: «**اِعلم أنّ الحرفين إذا كان لفظهما واحد فَسُكِّن الأوّل منهما فهو مُدغم في الثّاني، وتأويل قولنا (مُدغم) أنّه لا حركة تفصل بينهما**

(*) ولعلّ ذلك إشارة إلى أنّ الصّرف علم مادّته بِنية الكلمة وما يمسها من تغيير كأن نَصُوغ من الأفعال أسماء مثل: خرجَ –خَارِج ومخروج وخُروج، فالأوّل: اِسم فاعل والثّاني اِسم مفعول والثّالث مصدر وكُلّ من نفس المادّة (الحروف الأصول خ ر ج).

(1) الاستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، تح: محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، محمد محي الدّين عبد الحميد، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، (د ط)، 1982، ج1، ص1.

(2) الخضري، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، تص: يوسف الشيخ محمّد البقاعي، دار الفكر، بيروت، لبنان ط1، 2003، ج2، ص808.

(3) أحمد الحملاوي، شذا العُرف في فن الصّرف، شر: محمّد أحمد قاسم، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، (د ط)، 2009، ص 160.

(**) وللإعلال أقسام ثلاثة: إعلال بالقلب، مثاله: قال أصلها قَوَلَ،إعلال بالنّقل: أقام أصلها إقوام، إعلال بالحذف نحو وزن مضارعها يَزِنُ وأصلها يَوْزِنُ.

ينظر: دزيرة سقّال، الصّرف وعلم الأصوات، دار الصّداقة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص 152– 164.

(***) ينقسم الإدغام إلى: إدغام أكبر: وهو الإدغام المألوف والمعتاد نحو: شَدَّ أصلها شَدَدَ واِمَّازَ أصلها اِمتَازَ، إدغام أصغر: ويكون فيه أوّل المثلين ساكنًا والثّاني متحرّكا نحو: العَدْدُ– العَدُّ، ينظر: ابن جنّي، الخصائص، ج2، ص 139 – 140.

فإنّما تعتمد لهما باللّسان اعتمادة واحدة، لأنّ المخرج واحد، ولا فصْل، وذلك نحو: قَطَّع وكسَّر».[1]

فالإدغام أن يكون تشابه وتقارب بين حرفين يتّفقان في المخرج، دون الفصل بينهما كما يكون مع جميع الحروف إلّا الألف اللّينّة مثل: مدَّ: مَدَدَ، وتكمن الغاية من الإدغام في الاقتصاد في الجهد العضلي المبذول عند النّطق.

وأمّا القلب المكاني: فيعرّفه **"الرّضي الاستراباذي"** قائلا: «**نعني بالقلب تقديم بعض حروف الكلمة على بعض أو أكثر ما يتّفق القلب في المعتلّ والمهموز وفي غيرهما**»؛[2] نحو: اكْرُهَفَ واكفَهرَّ.

ومن ثمّة فلعلم الأصوات صلة وثقى بينه وبين علم الصّرف فكلّ منهما يكمّل الآخر، كما أنّه لا تكون دراسة الصّرف دون علم الأصوات والغرض من ذلك البحث عن الخفّة أثناء النّطق؛ لأنّها سنّة العرب.

2/ علاقته بعلم النّحو:

عُنِيَ العلماء قديما وحديثا بأصوات العربيّة، وذلك من خلال توضيحهم لصفاتها ومخارجها وتعاملها، ولعلّ من أوائل من اِهتم بالكلام على أصوات العربيّة؛ ما ذُكر في **كتاب العين**(*) من صفات الحروف ومخارجها، وبعض القوانين الصّوتيّة.[3]

ومن ثمّة فعلم النّحو هو:«**علم بأقيِسة تغيير ذواتِ الكلمِ وأواخرها، بالنّسبة إلى لغة لسان العرب**».[4]

(1) المقتضب، تح: محمد عبد الخالق، مطابع الأهرام، القاهرة، مصر، ط3، 1994، ج1، ص 123، 124.

(2) شرح شافية ابن الحاجب، ج1، ص 21.

(3) ينظر: حسام سعيد النّعيمي، أصوات العربيّة بين التّحوّل والثّبات، دار الكتب، بغداد، العراق، (دط)، 1989، ص7.

(*) والّذي لا شكّ فيه أنّ "كتاب العين" كان ومازال مرجعًا أساسًا يُحتذى به في الوقوف على مباحث علم الأصوات وأدلّ على ذلك إقرار علماء الأصوات المحدثين بأهمّيته والتّوصل بعد هذا الزّمن بكلّ ما تأتّى لهم من إمكانات ووسائل حديثة، إلى نفس النّتائج التّي ذكرها الخليل في المخارج والصّفات، وإنّما كان الاختلاف فقط في التّوجيهات والتّعليلات...

(4) السّيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، تع: محمد سليمان ياقوت، دار المعرفة، مصر، (د ط)، 2006، ص22.

وتظهر أهميّة علم الأصوات وصلته بعلم النّحو، من خلال ما اعتمده علماء العربيّة من مباحث صوتيّة، فسّروا من خلالها بعض القواعد النّحويّة، ويمكن إجمال تلك المباحث أو النّظريّات فيما يلي:

*** الإتباع:**

وعرّفه **"اِبن فارس"** قائلا: «**هو أنْ تَتبع الكلمةُ الكلمةَ على وزنها أو رويِّها إشباعًا وتأكيدًا**».[1] ومثال ذلك ما ورد عند العرب من خلال استعمالاتهم: سَاغب ولاغِب فساغِب: جائع واللّاغِب هو الكالّ وهو أيضا الضّعيف والسُّغوب واللّغوبُ.

*** التقاء السّاكنين:**

ومن أمثلته: قوله تعالى: ﴿**وقُلْ انْظُروا**﴾ [يونس، 101].

حيث كُسِرت لام (قُلْ) إتْباعًا لضمّة (الظاء)[2]، وذلك طلبًا للخفّة لقد أجراه النّحاة على ما يسمّى بالإتباع الحركي، ويُعدّ تفادي التقاء السّاكنين مبحثًا صوتيّا ذلك أنّه يعتمد أساسًا على تأثير الصّوت الصّامت في الحركة الّتي تليه، وكذلك تأثير الصّوامت المفخّمة في نطق الكسرات؛ (أي تغيّرها إلى ضمّات) بحسب ما يليها من الحروف.[3]

وكذا قوله تعالى: ﴿**كُتِبَ عَلَيْكُم الصِّيامُ**﴾ [البقرة، 182] حجّة وقاعدة على صلة علم الأصوات بالنَّحو، حيث إنَّ (الميم) وهي صوت شفوي يميل في أثناء النّطق به إلى أن تكون الشّفة مستديرة، (ومن التّأثير في نطق أصوات المدّ المجاورة لها، أو قربتها من الضمّة).

ومن أمثلته أيضا: أنّ عضلة اللّسان، تنتج صوت التّاء من ملامسة طرف اللّسان للأسنان العليا، فإذا ترك اللّسان الأسنان العليا، وارتفع الحنك الأعلى (كيفيّة نطق الثّاء) تؤدّي إلى النّطق بالضّمة بعدها في حيث مثلا.[4]

---

(1) الصّاحبي في فقه اللّغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تع: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1997 ص 209.

(2) ينظر: سيبويه، الكتاب، تح، عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1982، ج4، ص 153.

(3) ينظر : غالب فاضل المطلبي، في الأصوات اللّغويّة: دراسة في أصوات المد العربيّة، دار الحريّة، بغداد، العراق، (د ط)، 1984 ص 51.

(4) ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللّغوي، ص 315.

مبحث (تحقيق الهمز) في بعض الكلمات (لاسيما بعض القراءات القرآنيّة) ممّا يؤدّي إلى إبدال الألف همزة مفتوحة، (ويجوز أن يقال: إنّ قَلْبَ الألف في نحو دابّة همزة ليس للفرار من التقاء السّاكنين؛ بل هو كما في العألم...).[1]

ومثاله ما قرأ به أبو عثمان بن عمرو بن عبيد قراءته:

لقوله تعالى: ﴿**فَيَوْمَئِذٍ لَا يسْأَلُ عنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ ولَا جَآنٌّ**﴾.[الرّحمان، 38].

تبدو إذن عناية علماء العربيّة القدامى، بدراسة الأصوات، منذ وقت سابق، غير إنّ الّذي تُثْبِته المراجع النّحويّة، بعد القدامى ولبعض المحدثين، أنّهم لم يقدّموا أشياء غير إعادة ونقل ما سيقهم من الأوائل كصَنيع **سبويه وابن جنّي والفراء** وغيرهم..إلخ.

*** كثرة الشّيوع والاستعمال:**

هي نظريّة صوتيّة، نادى بها بعض الدّارسين المحدثين، مفادها أنّ الأصوات التّي يكثر تداولها في الكلام، تكون أكثر عرضة للتّغيير من غيرها،[2] ولأنّ علماء النّحو أدركوا هذا العامل الصّوتي، فقد اعتمدوه علَّة لتغيير بعض مسائل النّحو، ومن ذلك ما علّلُوا به حذف ياء المتكلّم مع المنادى، وهو الأفصح عندهم والإبقاء على ما يدلّ على هذا المحذوف كسرة (علامات الإعراب)، والأصل في اللّغة أنّ كلّ محذوف يقتضيه علّة إمّا (صرفيّة، أو صوتيّة أو نحويّة).[3]

وتفسيرهم إنّما هو كثرة النّداء في كلامهم من ذلك أيضا اعتبارهم فعل الأمر مُعْرَبًا بعدّه جزءً من المضارع المجزوم بلام الأمر: فكانوا يذهبون إلى أنّ الأصل في قُمْ واقْعُد، لِتَقُم، ولْتَقْعُدْ، فحذفوا اللّام حذفًا مستمرًا، من معلّلين ذلك بكثرة استعمال الأمر في كلامهم وجريه على ألسنتهم،[4] وعليه **الأخفش وابن هشام الأنصاري** (المبحث الصّوتي هو حذف أحد الصّوامت لام الأمر).

(1) ينظر: ابن جنّي، سرّ صناعة الإعراب، ص 72، 73.

(2) ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغويّة، ص 169.

(3) ينظر: السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: أحمد شمس الدّين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998 ج1، ص 438.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 39.

3/ علاقته بعلم الدلالة:

اِشتقت كلمة دلالة من أصل يوناني مؤنث sêmantiké مذكّره semantikos أي؛ يعني يدلّ، ومصدره كلمة sêma أي؛ إشارة.

يُعدّ علم الدّلالّة « **فرع من علم اللّغة العام** ».[1] كما أنّه يهتمّ بدراسة المعنى.

ويُمكن الوقوف على صلته بعلم الأصوات من خلال ما يُعرف بالدّلالة الصّوتيّة، كما أشار إليه علماء العربيّة، لاسيما ما ذكره **"ابن جنّي"**؛ حيث يُؤثّر الجانب الصّوتي في المعنى، من ذلك وضع صوت مكان آخر؛ أي إبداله بآخر، كقوله (خَضِمَ)، (قَضِمَ) فكلاهما تدُلّان على فعل الأكل غير أنّ: «**الخَضْم لأكل الرّطب، كالبطيخ وما كان نحوهما من المأكول الرّطب، والقَضْم للصُّلب اليابس نحو قَضِمتِ الدّابة شعيرها**».[2]

ومن ثمّة فالدّلالة الصّوتيّة تتحقّق في نطاق تأليف مجموع أصوات الكلمة المفردة وتسمّى بالعناصر الصّوتيّة الرئيسيّة، والّتي يرمز لها بالحروف الأبجدية: أ، ب، ت.[3]

ويشكّل منها مجموع حروف الكلمة الّتي ترمز إلى معنى معجمي.

V/ طرائق تدريس الأصوات اللّغويّة:

عُرف عمومًا في الدّرس الحديث طرائق تدريس اللّغة العربيّة، لذا أمكن للدّارسين استنتاج طرائق بها يكون الوقوف على تلقين أصوات العربيّة كأساليب ناجعة، وأبرزها:

1/ الطّريقة التّركيبيّة (الجزئيّة):

تبدأ هذه الطّريقة من أصغر الوحدات وتنتقل إلى الوحدات الأكبر؛ أي إنّها تقوم بتعليم الجزئيات أوّلا، ثمّ تنتقل إلى الكليّات، كالبدء بالحروف الهجائيّة بأسمائها، أو بأصواتها، ثم تنتقل إلى المقاطع والكلمات والجمل الّتي تتألّف منها.[4]

(1) فايز الدّاية، علم الدّلالة العربي بين النّظرية والتّطبيق، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 1996، ص06.

(2) ابن جنّي، الخصائص، ج2، ص 157.

(3) محمود عكاشة، التّحليل اللّغوي في ضوء علم الدّلالة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص 17.

(4) ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص 126.

وهي قسمان:

أ/ الطّريقة الأبجديّة (الهجائيّة):

تُعد هذه الطّريقة من أقدم الطّرائق الّتي استخدمت في تعليم القراءة، حيث تعتمد تعليم الأطفال أشكال الحروف الهجائيّة (ألف، باء، تاء،...) وأسمائها؛ فيقوم المعلّم بكتابة الحروف على لوح، وبعدها يشير إليها بالتّرتيب واحدة بعد الأخرى مع ذكر اسمها، ويردّد المتعلّمون الأطفال اسمها كما أنّه في بعض الأحيان يصحب معها عبارات ملحنة موسيقيًّا كأن يقول: "الألف لاشيء فوقها" و"الباء نقطة من تحتها"...فهنا يستعين المعلّم بالموسيقى لكي يسهّل الحفظ للمتعلّمين، فهذه الطّريقة تعتمد أساس التّعرف على الكلمات والنّطق بها فهي عمليّة يقوم بها المعلّم من تلقاء نفسه بعد أن يعرّف الكلمات والنّطق بها.[1]

تتميّز هذه الطّريقة بالسّهولة على المعلّم، كما تعتمد مبدأ التّدرج، وكذا محبّذة ومألوفة لدى الأولياء منذ القدم، حيث يستطيعون من خلالها أنْ يساهموا في مساعدة المؤسّسة في تعليم المتعلّم في البيت، وكذا تمكّن المتعلّم من نطق الحروف وإخراجها من مخارجها بشكل صحيح وبسيط.[2]

وكما لهذه الطّريقة مزايا فلها **عيوب**، حيث تقضي على نشاط المتعلّمين وشوقهم فهي تبعث فيهم الملل وكراهيّة المدرسة، وما يأخذ عليها أيضا أنّها تركّز على النّطق بالكلمات لا القراءة بالمعنى الصّحيح، كما تُهمل الفهم ومنها تفقد القراءة أهم ركن من أركانها، ومثال ذلك: حينما يطلب من الطّفل قراءة عبارة ما، فلا يفهم معناها من الوهلة الأولى بل يحتاج إلى إعادة قراءتها مرّة ثانية، بالإضافة إلى ذلك أنّها تخالف طبيعة رؤية الأشياء، لأنّها تقوم بتعليم الأجزاء أوّلا؛ أي الحروف، لأنّ العين –بطبيعتها– تدرك الأشياء وتبصرها بشكل متكامل، مثلا: ترى الشّجرة جملة ثمّ أغصانها وسائر أجزائها، كما أنّها مخالفة لطبيعة التّعبير والتّحدُث [3]؛ أي إنّ الطّفل يعبّر عن معانٍ لا عن حروف أو كلمات مجزّأة.

(1) ينظر: عبد اللّطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص 115.

(2) ينظر: أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران، عمّان، الأردن، ط1، 2012، ص 95.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 96.

ب/ الطّريقة الصّوتية:

تلتقي هذه الطّريقة والطّريقة الهجائيّة، فهي تبدأ من الجزء إلى الكلّ، ففي هذه الطّريقة يتعلّم المتعلّم الحروف حسب أصواتها مثل: أ، بَ، بُ، بِ، ت، دون النظّر إلى التّرتيب الهجائي للحروف، كما تختلف عن الطّريقة الهجائيّة، حيث تقدّم الحروف بأصواتها وليس بأسمائها.[1]

فهي لا تهتّم بترتيب الحروف؛ أي إنّ المتعلّم يتعلّمها منفصلة، كما تركّز على الصّوت لا الاسم، ومثال ذلك الصّوت (أ) الّذي يقوم المعلّم بكتابته على بطاقةٍ بخطٍّ واضح ويقدّم صورة تبدأ بحرف (أَ) ليسهّل على المتعلّمين استيعاب الحرف ومعرفته كصورة "أرنب" كما أنّه يشير إلى الحرف ويقول: أَلِف همزة وفتحة (أ) وهم يردّدون بعده، وهكذا مع باقي الحروف، كما ينتقل المعلّم إلى تعليمهم الحروف منفصلة مثل: د فتحة دَ، ر فتحة رَ، س فتحة سَ، ثمّ ينطق الحروف مجتمعة فيقول دَرَسَ.[2]

لكلّ طريقة من طرائق التّدريس مزايا وعيوب، فمن مزايا هذه الطّريقة أنّها تحقّق نفس ما تحقّقه الطّريقة السّابقة، حيث يلتقيان من ناحيّة السّهولة والبساطة في تطبيقهما وإدراكهما واستيعابهما من قبل المتعلّمين.

تعتمد الرّبط المباشر بين الصّوت والرّمز المكتوب، وتتّفق وطبيعة اللّغة العربيّة إلى حدّ كبير، لأنّها لغة تغلب عليها النّاحية الصّوتية، أي هجاؤها موافق لنطقها بوجه عام حيث لكلّ صوت حرف خاص به، إضافة إلى ذلك أنّها تبعث في المتعلّم حبّ الحركة واللّعب والعمل والألوان.[3]

ولعلّ من أهمّ **مآخذ** هذه الطريقة أنّها تُغفل الإدراك الذّهني للأصوات، حيث إنّ المتعلّم ينظر إلى المفردة كلّا متكاملا كما تخلو من إثارة عنصر التّشويق في المتعلّم، وذلك بتركيزها على الأصوات اللّغويّة التّي لا يهتمّ بها المتعلّم كما يهتمّ بها المعلّم، فضلاً عن ذلك فهي

(1) ينظر: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة –بين النظريّة والتّطبيق–،دار المسيرة، عمّان، الأردن ط1، 2003، ص 70.

(2) ينظر: سحر الخليلي، أساليب تعليم القراءة والكتابة، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص 84.

(3) ينظر: أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 98.

تخالف طبيعة الاستعمال اللّغوي؛ إذ المتعلّم يوظّف اللّغة ضمن وِحْدات لغويّة بسيطة دالّة على معنى تام؛ لأنّ اللّغة فهم وليست حروفًا متّصلة مع بعضها.[1]

فاللّغة إذن تقوم على عنصر الفهم لا مجرّد أصوات متّصل بعضها ببعض.

2/ الطّريقة التّحليلية:

وتسمّى أيضا الطّريقة الكليّة لأنّها تبدأ بتعليم المتعلّم وحدات لغويّة على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه، وتقوم هذه الطّريقة على البدء بالكلمات ثمّ الانتقال إلى الحرف؛ أي تبدأ بالكل ثمّ تنتقل إلى الجزء.

والأساس الّذي تبنى عليه هذه الطّريقة هو معرفة الطّفل كثيرًا من الأشياء وأسمائها قبل دخوله المدرسة؛ حيث تعرض عليه كلمات يستعملها في حياته، ثم يتعلّمها صورةً وصوتًا ثمّ ينتقل تدريجيًا إلى النّظر في أجزائها.[2]

تنقسم هذه الطّريقة إلى قسمين:

أ/ طريقة الكلمة:

تبدأ هذه الطّريقة بأن تعرض على المتعلّم كلمة من الكلمات الّتي لفظها ولكنّه لا يعرف شكلها و تشترط أن يعرف شكلها ويحفظه وبنفس الطّريقة مع الكلمات الأخرى، وقد تقترن الكلمة بصورة الشّيء ثم ينتقل المتعلّم من مرحلة الرّبط بين الكلمة والصّورة تدريجيًا إلى تمييز الكلمة؛ أي تحليل الكلمة إلى حروف وتمييزها، وفي هذه المرحلة تقدم الحروف على المتعلّم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار أصوات الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة، وتعتمد هذه الطّريقة في ذلك دائما على الكلمات الّتي تعلّمها.[3]

تتمثّل **مزايا** طريقة الكلمة في:[4]

- تبدأ بتعليم القراءة ضمن وحدات لغوية معلومة معانيها لدى المتعلّمين.
- تساير طبيعة الذّهن في إدراك الأشياء.

(1) ينظر: وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربيّة –مفاهيم نظرية وتطبيقات علميّة –دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2002، ص 113.

(2) ينظر: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق، ص 72

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) ينظر: وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربيّة، مفاهيم نظرية وتطبيقات علميّة، ص 119.

– تجنّب الملل وتحبّب المتعلّمين بالقراءة والجوّ المدرسي.

– تعوّد المتعلّمين السّرعة في القراءة وخاصّة عندما يعرفون الحروف جميعها، وتجنّبهم التّهجي والبُطء في القراءة.

أمّا **عيوبها** فتتمثّل في:[1]

– تضيّق دائرة الكلمة الّتي يتعلّمها المتعلّم؛ فقد يعجز المتعلّم عن تعرّف كلمات جديدة تعرض عليه لأوّل مرّة.

– توجد العديد من الكلمات تتشابه في الرّسم، ولكنّها تختلف في المعنى، ممّا يُوقع المتعلّم في الخطأ أثناء نطق مثل هذه الكلمات.

– تُهمل هذه الطّريقة تدريب المتعلّم على استخدام الحروف في تكوين كلمات جديدة، كما تتطلّب هذه الطّريقة معلّما معدًا إعدادًا خاصًّا.

ب/ طريقة الجملة:

تقوم هذه الطّريقة على أنّ الطّفل يرى الأشياء في البداية ككل، ثمّ يبدأ بتجزئتها، فتبدأ بعرض جمل مختارة يمرّن المعلّم المتعلّمين على قراءتها حتّى ترسّخ في أذهانهم، ثمّ يعرض هذه الجمل جملة جملة، وبعدها ينتقل إلى تحليل الجمل إلى الكلمات التّي تتكوّن منها وأخيرًا يقوم المعلّم بتحليل هذه الكلمات إلى حروف، وبهذه الطّريقة يكون قد بدأ من الكلّ إلى الجزء (الحرف).

ومثال ذلك (خرج عمر)، (عمر خرج)، ثمّ يركّز على الكلمات: خرج، عمر.[2]

فتحلّل كلمة خرج، خ ر ج، وكذلك كلمة عمر ع م ر.

فمن **مزاياها** أنّها:

تقوم على أساس نفسي، حيث أنّها تسهّل تعلّم القراءة لأنّها تتماشى مع إدراك الأشياء الكّليّة أوّلا ثمّ الأشياء الجزئيّة، كما تقدّم للمتعلّمين ما يتوافق وميولاتهم وحاجاتهم كما تستغلّ

(1) ينظر: أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 104.

(2) ينظر: علي سامي الحلّاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ط1، 2014 ص 215.

دوافعهم، فضلا عن ذلك أنّها تهتمّ بالمعنى في تعلّم القراءة، كما تعدّ مشوّقة؛ أي إنّ المتعلّم يقرأ الجمل والكلمات الّتي ترتبط بخبرته وتتلائم وقدراته واستعداده.[1]

أمّا **مآخذها** فهي:

تحتاج إلى وسائل تعليميّة قد لا تتوافر في المدارس، كما أنّها لا تمكّن بعض المتعلّمين من استيعاب معنى جملة كاملة، خاصّة في أوّل العام الدّراسي، إضافة إلى ذلك يقوم المعلّم بتأخير أو تأجيل عمليّة التّحليل إلى كلمات وحروف ممّا يؤثّر على تحقيق الأهداف،[2] فضلا عن ذلك يلجأ بعض المتعلّمين إلى التّخمين والخلط بين مفردات الجملة المقروءة لعدم تأكّدهم من حروف الكلمة في الجملة.

3/ الطّريقة التّوليفيّة أو التوفيقيّة (التّحليليّة: التّركيبيّة)

ظهرت الطّريقة التّوفيقيّة نتيجة المآخذ الّتي أحاطت بكلا الطّريقتين (التّحليليّة والتّركيبيّة) فقد وجد فريق ثالث أنّ التّوفيق بين هاتين الطّريقتين ليس بالأمر العسير، بل يكون بواسطتها ذلك يمكن الانتفاع من المزايا والمحاسن الّتي تتوافر فيهما، حيث يجب النّظر إلى اللّغة على أنّها وحدة متماسكة، وأنّ فروعها ليست فروعًا منفصلة بل هي أجزاء متّصلة ومترابطة وتكمّل بعضها البعض.[3]

ومن أهمّ خصائصها أنّها تقوم على أساس نفسي سليم؛ إذ تقدّم للمتعلّم جملا أوكلمات لها معنى، وتُسهم تقديم أحداث معنويّة كاملة للقراءة، تتناسب وطبيعة المتعلّم في اكتساب المعرفة.[4]

كما تُعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيّا للتعرّف إلى أصوات الحروف وربطها برموزها كما تعتمد على استخدام الوسائل التّعليميّة التّقليديّة مثل: الصّور الملونّة والنّماذج وغير ذلك.

---

(1) ينظر: خليل عبد الفتّاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014 ص 155.

(2) ينظر: سلوى مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص 161، 162.

(3) ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشروق، عمّان، الأردن ط1، 2004، ص 35.

(4) المرجع السابق ، ص 162، 163.

فـصـــل ثان:

واقع تعليم الأصوات في السّنة أولى ابتدائي.

أوّلا: آليات جمع البيانات

ثانيا: تحليل الاستبانات

أوّلا: آليات جمع البيانات:

ركّزنا في هذه الدّراسة على تعليميّة الأصوات وأثر ذلك في الاكتساب اللّغوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات، وأهم الاصطلاحات الخاصّة بالأصوات، ومدى ملائمة الأنشطة لقدرات المتعلّم الفكريّة وتجاوبه معها، وأهم الصّعوبات الّتي يواجهها كلّ من المعلّم والمتعلّم و بخاصّة دور تعليميّة الأصوات في الاكتساب اللّغوي، فاعتمدنا مجموعة آليات لجمع البيانات منها:

I /المنهج:

تختلف مناهج البحث باختلاف مواضيع الدّراسة، وكذا باختلاف المشاكل المراد دراستها حيث يعدّ المنهج من أساسيّات البحث العلمي؛ لذلك لا بدّ من انتهاج منهج يتناسب وطبيعة الدّراسة، ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا الّذي يهدف إلى وصف واقع معيّن، ارتأينا في معالجة هذا الموضوع باستخدام "المنهج الوصفي التّحليلي" متبوعا بالإحصائي والّذي يساعد على الوصف الكمّي والكيفي للظّاهرة.

فالمنهج الوصفي هو «**أسلوب من أساليب التّحليل المرتكز على معلومات كافيّة ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدّد من خلال فترة أو فترات زمنيّة معلومة؛ وذلك من أجل الحصول على نتائج علميّة ثمّ تفسيرها بطريقة موضوعيّة، وبها ينسجم مع المعطيات الفعليّة للظّاهرة**»[1]

فمنهاج السّنة أولى ابتدائي بمثابة وسيلة تسهم في تسهيل مقروئيّة الحروف والكلمات على المتعلّمين، إذ توضّح المبادئ المنهجيّة، والأسس التربويّة الّتي تبنى عليها حروف وكلمات هاته المرحلة.

II/ أدوات الدّراسة:

ذكرنا بأنّ طبيعة الموضوع تفرض منهجا معيّنا، فكذلك الإدارة المستخدمة لجمع البيانات اللّازمة، فقد اعتمدنا مجموعة من الأدوات أهمّها:

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل التطبيقية، دار وائل، عمان، ط2، 1999، ص 46.

1/ الملاحظة:

تُعدّ من أهمّ الأدوات، لأنّها أوّل خطوة في البحث الميداني وأنسب وسيلة يستعملها الباحث ليقف على الواقع: «**ولعلّ أهميّة الملاحظة تكمن في أنّها الوسيلة الأسهل و الأنجع في مراقبة السّلوك الإنساني وجمع البيانات في بعض المواقف الحياتيّة الّتي يستطيع الإنسان أن يعطي فيها معلومات**» [1]

فمن خلالها يمكن التّعرّف على واقع التّدريس من الأطراف الفاعلة وهذا من خلال الزّيارات الميدانيّة، الّتي ساعدتنا في تكوين صورة عن مدى استخدام المعلّم للطّرائق الملائمة للمتعلّمين في تثبيث أصوات اللّغة العربيّة، ومدى استجابتهم وتفاعلهم معها، وكذلك مدى أهميّة تدريس الأصوات العربيّة وأثرها في الاكتساب اللّغوي.

2/ المقابلة:

تعتبر المقابلة كذلك من أهم وسائل جمع البيانات، خاصّة عند الانطلاق في موضوع ما، وهي عبارة عن : «**لقاء يتّم بين الشَخص المقابل (الباحث) الّذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على المستجيبين وجها لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الإجابات على الاستمارات**».[2] وكانت أوّل مقابلة لنا مع بعض معلّمي اللّغة العربيّة للسّنة أولى ابتدائي وهذا باعتبار الزّيارات الميدانيّة تمكّنا من الوقوف على بعض الظّواهر الّتي لا يمكننا الانتباه لها إلّا إذا وقفنا عليها مباشرة.

3/ الإستبانة:

استخدمنا لإنجاز هذه الدّراسة طريقة الإستبانة في جمع المعلومات المطلوبة كونها مصدر مباشر للاتّصال بالمعلّمين، وكذلك بغية إدراك مفهوم "**تعليميّة الأصوات العربيّة**" في منهاج السّنة أولى ابتدائي، ومعرفة الإضافة الّتي يمكن أنْ يقدّمها المعلّم للمتعلّم في هذه المرحلة، ودور هذه الإضافة في إنجاح العمليّة التّعليميّة.

---

[1] سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص 66.

[2] حسان هشام، منهجية البحث العلمي، ديوان المطبوعات، ط2، 2007، ص125.

فالإستبانة عبارة عن :«**مجموعة من الأسئلة المكتوبة الّتي تعدّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معيّن.. ومن أهمّ ما تتميّز به الإستبانة هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث**» [1]

حيث أخذنا استمارة الإستبانة موجَّهة للمعلّمين، تحتوي على عدّة أسئلة ليجيبوا عنها تتضمّن الاستفسار عن واقع تعليم الأصوات العربيّة في المدرسة الابتدائيّة، كما جاءت أسئلتنا لديها غاية واضحة وهدف دقيق يريد الوصول إليه، حيث ربطنا هذه الأسئلة بموضوع بحثنا وتساؤلاته.

III/ مجالات الدّراسة:

يتّفق كثيرون من المشتغلين في منهج البحث أنّ تحديد مجالات الدّراسة المختلفة من الخطوات المنهجيّة العامّة أمر ضروريّ وأنّ لكلّ دراسة ثلاث مجالات رئيسة وهي:

1- المجال المكاني:

تحدّد مجال دراستنا في أقسام السّنة أولى، المتواجدة بالمدارس الابتدائيّة لولاية قالمة وما يجاورها، وسندرج أسماء المدارس الّتي تعدّ مجتمع الدّراسة وهي تسع مدارس ابتدائيّة موزّعة على مناطق مختلفة من ولاية قالمة:

	أسماء المدارس	عدد المعلّمين
01	مدرسة مراح عبد الله –النشماية–	02
02	مدرسة حميدة عبد الله –النشماية–	01
03	مدرسة مبروك بوعكة –النشماية–	03
04	مدرسة النشماية الجديدة	01
05	مدرسة عائشة أم المؤمنين	02
06	مدرسة الإمام مالك	02
07	مدرسة الحاج النّوي	03
08	مدرسة أحمد رضا حوحو	02
09	مدرسة بورجيبة لعماري	02

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، ص 63.

2/ المجال الزّماني:

تمّت الدّراسة الميدانيّة في فترتين:

أ/ الأولى: كانت جولة اِستطلاعيّة في يوم 2017/04/27 بهدف معرفة معلومات عن كلّ مدرسة، من متعلّمين وإداريين لجمع البيانات الّتي تخدم بحثنا.

ب/ الثّانية: تبدأ بالمقابلة الشّخصيّة مع المعلّمين والمتعلّمين، بغرض التّعرف على كلّ منهما، ومن ثمّة مرحلة توزيع الاِستبانات والإجابة عليها، وقد دامت الفترة ما بين المدّ والتّسليم من 2017/04/30 إلى 2017/05/07.

3/ المجال البشري:

بعد اختيارنا لمشكلة البحث وصياغتها، قمنا بتحديد مصادر البيانات المطلوبة للدّراسة ثمّ تحديد عيّنة البحث الّتي تتكوّن من أشخاص مرتّبة حسب معيار معيّن، كالجنس والمؤهّل العلمي، وكانت العيّنة مجموعة من المعلّمين والمتعلّمين.

أ/ عيّنة المعلّمين:

تتكوّن هذه العيّنة من مجموعة من المعلّمين، فكانوا جميعهم من جنس أنثى، يختلف كلّ منهم في التّخصّص، عددهم 18 معلّما.

ب/ عيّنة المتعلّمين:

تتراوح أعمارهم ما بين 5-6 سنوات، كما تتكوّن هذه العيّنة من ذكر وأنثى، إلّا أنّنا لا نعتمد على المتعلّمين كثيرًا، وذلك لصغر سن المتعلّم ومستواه التّعليمي، فحاولنا طرح أسئلة سهلة تتناسب وعمره، منها: هل تفهمون كلام المعلّم؟.

IV/ الأساليب الإحصائيّة:

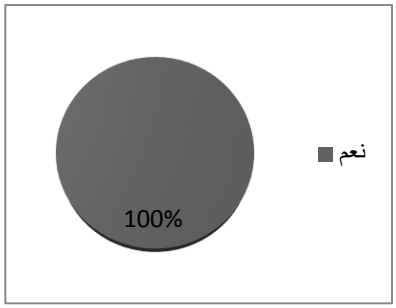
اعتمدنا أسلوب التّكرار من خلال الإجابات نعم، لا، وجمع تواترها لحساب النّسبة المئويّة لكلّ سؤال، مع الوصف والتّحليل؛ لمعرفة النّتائج المتوصّل إليها.

ثانيا: تحليل الإِستبانات:

1/ تحليل الإِستبانة الخاصّة بالمعلّمين:

س1/ هل لدى المتعلّم في السّنة الأولى ابتدائي بعض المكتسبات القبليّة الّتي من شأنها أن تسهم في بناء التعلّمات اللّاحقة؟

الإِحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100



يُستقرء من الجدول أنّ نسبة(100%) من المعلّمين أجمعوا أنّ للمتعلّم في السّنة أولى ابتدائي بعض المكتسبات القبليّة، مرجعين ذلك لمجموعة من العوامل الدّاخليّة الخاصّة بالطّفل ولا أدلّ على ذلك من رأي "**تشومشكي**" حينما قال:« **يولد الطّفل ولديه قدرة فطريّة تساعده واكتساب اللّغة**»؛ أي النّظام اللّغوي والنّحوي والتّركيبي[1]، وعوامل أخرى خارجيّة أهمّها:

* **الأسرة:** والّتي تعتبر النّواة الأساسيّة الّتي تؤثّر في سلوك الطّفل وتراقب بناء شخصيّته وتطوّرها، فالطّفل يكتسب اللّغة من خلال تقليده لأسرته، كما تهتمّ أيضا بتكوين الطّفل وتحضيره فكريّا بَدءا بتعلّم الأصوات العربيّة، مثل: (أ، ب، ت) قبل دخوله المدرسة؛ وذلك لتهيئته نفسيًّا كما تمثّل رغبة المتعلّم في التّواصل مع الآخرين دورًا مهمًّا في اكتسابه اللّغة.

فضلا عن ذلك تعتبر مرحلة "**رياض الأطفال**" من العوامل المساعدة أيضا، فهي تعدّ من أهمّ المراحل الّتي يمرّ بها الطّفل في حياته، حيث تقوم بدور المرشد والموجّه؛ أي تعرّفه وتساعده –الطّفل– في اكتشاف العالم المحيط به، ضف إلى ذلك، أنّها تعدّ بمثابة تكملة لما بدأته الأسرة في تنشئته، من خلال تقديم أنشطة ذهنيّة كي يكتسب الطّفل مختلف المهارات كما

(1) ينظر نايفة قطامي، تطوّر اللّغة والتّفكير لدى الطّفل، الشركة العربيّة المتحدة، القاهرة، مصر، (د ط)، 2008، ص98.

تهدف إلى تهيئة الطّفل للحياة المدرسيّة وتشجيع نشاطه وتنميّة الذّوق الجمالي، وكذلك تزويده بالمعلومات الّتي تتناسب ونموّه العقلي، ومن ثمّة يكون للطّفل فكرة حول بعض الأشياء.[1]

كما أنّ **"المدرسة القرآنيّة"** لها دور غنّي محض في اكتساب اللّغة؛ من خلال تعلّم القرآن الكريم وقراءته وحفظه؛ لأنّه يوسّع قدرات الطّفل ومعارفه اللّغويّة والفكريّة والنّفسيّة، كما تعمل على تثبيت العقيدة الإسلاميّة، وترسيخ الإيمان في ذهن الطّفل، وقد أثبت العلماء أنّ لحفظ القرآن الكريم منذ الصّغر أثرًا بارزًا في اكتساب اللّغة وقواعد التّجويد.[2]

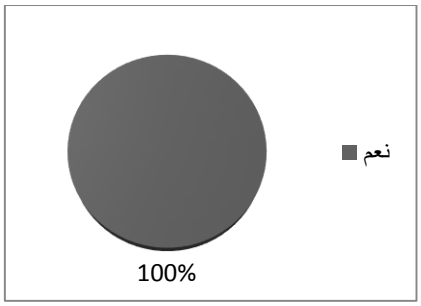
ومن العوامل المساعدة أيضا: **"المدرسة التّحضيريّة"**، حيث تعدّ المرحلة الأخيرة قبل المدرسة، فهي تعمل على تفتّح شخصيّة الطّفل وإدراكه للجو المدرسي، كما تعمل على توعيته بكيانه الجسمي، وكذلك تنميّة لغة الطّفل وجعله قادرًا على التّمييز بين الأشياء، والتّعبير عن أفكاره ومشاعره بلغة سليمة، كما تكسبه ثقته بنفسه.

كما يكون للطّفل مكتسبات من خلال ما يشاهده في التّلفاز من رسوم متحرّكة وقصص الأطفال، وكذلك ما يسمعه من أناشيد نحو أنشودة "أيام الأسبوع"؛ أي يتعرّف على أيام الأسبوع ويحفظها من خلال الأنشودة، كذلك استعماله للألوان في الكتب التّدريبيّة.

فجلّ هذه العوامل لها الفضل في جعل المتعلّم يكوّن مكتسبات قبل دخوله المدرسة.

س2/ هل تهيّؤهم نفسيّا قبل البدء في تقديم أنشطة اللّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100



(1) ينظر: حسن شحاتة، أساسيّات التّدريس الفعّال في العالم العربي، ص 9-12.

(2) ينظر :عبد اللّطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، ص131، 132.

يستقرء من خلال الجدول أنّ جميع المعلّمين يهيّؤون متعلّميهم نفسيّا قبل البدء في تقديم أنشطة اللّغة العربيّة، لأنّها تعتبر وسيلة لإثارة اهتمام المتعلّمين نحو الموقف التّعليمي وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للمادّة المعرفيّة وإقبالهم على التّعلّم بشكل فعّال.[1]

لذا نجد المعلّم يهتمّ اهتماما بارزا بنفسيّة المتعلّم، ويتجّلى ذلك من خلال:

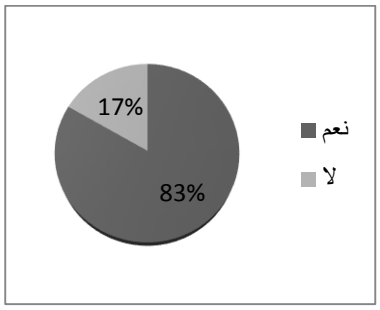
– ترغيب المتعلّمين في أنشطة اللّغة العربيّة كالقراءة والكتابة والتّعبير الشّفهي والكتابي، عن طريق تمهيد مثير ومشوّق قبل البدء في الدّرس، طرح أسئلة محمّسة.

– عرض صور ومشاهد المراد منها التّعبير عنها ممّا يؤدي إلى خلق التّفاعل الإيجابي أثناء الدّرس.

ومن ثمّة فلنّفسيّة المتعلّم دورًا مهمّا في التّحصل الدّراسي سواء بالسّلب أو بالإيجاب.

س3/ هل تستثمر ما توصّلت إليه نظريّات التعلّم الحديثة من تحقيق نتائج مرضيّة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	15	%83.33
لا	03	%16.67
المجموع	18	%100



يبدو من خلال إجابات العيّنة أنّ معظم المعلّمين يستثمرون نظريّات التعلّم من أجل تحقيق نتائج مرضيّة، والّتي تقدّر نسبتهم بـ(83.33%)، ولعلّ الهدف الأساسي من ذلك هو: فهم السّلوك الإنساني من حيث كيفيّة تشكّله، وتحديد متغيّراته وأسبابه، فضلا عن ذلك محاولة ضبطه وتوجيهه؛ فالطّفل يكتسب اللّغة من طريق ما يسمعه من ألفاظ، ومن طريق تدعيم سلوكه، وهذا ما تؤكّده النّظريّة السّلوكيّة، ورائدها سكنر: «**فالطّفل يحاكي ما يصل إليه عن طريق السّمع لديه، ومن البديهي أن تتوقّف هذه المحاكاة على وجود قدرة السّمع لديه، وأنْ تتأخر في ارتقائها بما ينال هذه الحاسّة من دقّة وتهذيب**».[2]

(1) ينظر: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التّدريس، دار النّهضة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1985، ص128.

(2) علي عبد الواحد وافي، نشأة اللّغة عند الإنسان والطّفل، نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط2، 2005، ص 200.

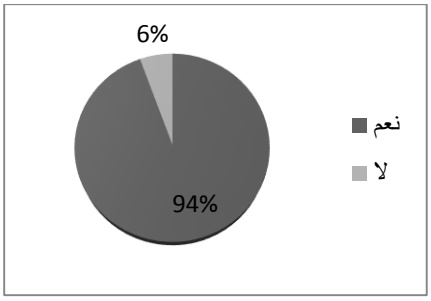
كما يستثمر المعلّم من النّظريّة اللّغويّة، أنّ تركيب الجمل من أسماء وأفعال وغيرها يساعد على اكتساب اللّغة، ومن ثمّة تتشكّل النّماذج الأوليّة للطّفل، فيصبح لديه القدرة على تحليل الجمل وفهمها واستنتاجها، فهي تفيد المعلّم في تحليل الكلمات.

كما يستطيع المعلّم اكتشاف قدرات المتعلّمين، من خلال النّظريّة المعرفيّة؛ أي أنّها تهتمّ بالتّفكير وتهمل الاهتمام بالسّلوك.

في المقابل نجد (16.67)% من المتعلّمين لا يستثمرون نظريّات التعلّم، وذلك راجع إلى عدم معرفتهم واطّلاعهم عليها، وجهلهم بمدى فاعليّتها وجدواها في تحسين مستوى المتعلّمين.

س4/ هل توظّف (تطبّق) مبدأ التّعزيز في تقديم أنشطة اللّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	17	%94.44
لا	01	%5.56
المجموع	18	%100



أجمع المعلّمون عمومًا ممثّلين بـ(94.44%) على تطبيقهم مبدأ التّعزيز أثناء تقديم أنشطة اللّغة العربيّة بعدّه مهارة من مهارات التّدريس ووسيلة فعّالة لمضاعفة المشاركة في أنشطة اللّغة العربيّة.[1]

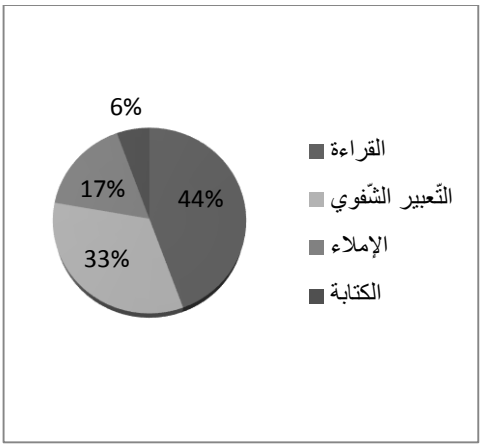
إضافة إلى ذلك انغماس المتعلّمين في الخبرات التّعليميّة وترغيبهم في أنشطة اللّغة العربيّة، وذلك من خلال ما يقدّم من تعزيز وعبارات الشّكر والتّشجيع نحو:جيّد، حسن ممتاز فضلا عن ذلك، تقديم بطاقات الاستحسان لهم.

في المقابل قدّرت نسبة (5.56%) من المعلّمين ممّن لا يوظّفون مبدأ التّعزيز أثناء تقديم أنشطة اللّغة العربيّة، ولعلّ ذلك راجع لطريقة المعلّم في التّعامل مع المتعلّمين، إضافة إلى ذلك التّعبير عن عدم اقتناعهم بنتائج وتصرّفات المتعلّمين وعدم إدراكهم بأهميّة التّعزيز.

(1) ينظر: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التّدريس، ص 254.

س5/ هل يتفاعل المتعلّم وأنشطة اللّغة العربية؟ إذا كان الجواب نعم، فما النّشاط الّذي يكون فيه التّفاعل بارزًا:

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
القراءة	08	%44.44
التّعبير الشّفوي	06	%33.33
الإملاء	03	%16.67
الكتابة	01	%5.56
المجموع	18	%100



تؤكّد نسبة (100%) من المعلّمين بأنّ المتعلّم يتفاعل وأنشطة اللّغة العربيّة، إلّا أنّه يوجد تباين بين نسب التّفاعل ومختلف الأنشطة؛ فالنّشاط الحائز على نسبة كبيرة من التّفاعل هو: نشاط القراءة والّتي تقدّر نسبته ب(44.44%)، ولعلّ ذلك راجع إلى عوامل متعلّقة بالمعلّم، حيث تكمن من إدراكه بمدى أهميّة هذا النّشاط، وما يحققّه من أهداف نحو:

– تنميّة قدرتهم على الاستماع، بحيث يستطيعون تركيز انتباههم على ما يسمعونه، وفهمه فهمًا مناسبًا.[1]

– تعلّم كلمات وجمل جديدة، وضبطها بالحركات المناسبة.

– تنميّة الرصيد اللّغوي وإثرائه.

فضلا عن ذلك، طريقة شرح المعلّم للدّرس؛ أي توظيف الإشارات المناسبة للدّرس؛ ممّا تجعل المتعلّم يحبّذ الدّرس، وبالتّالي يكون التّفاعل، كما يعمل المعلّم على توفير الجو المناسب أثناء تقديم نصّ القراءة.

ضف إلى ذلك عوامل مرتبطة بالمتعلّم، حيث تكمن في رغبته نحو تعلّم نشاط القراءة.

أمّا بالنّسبة لنشاط التّعبير الشّفهي فيُمثّل نسبة (33.33%) وهي نسبة متوسّطة عمومًا فعلى المعلّم الاهتمام بهذا النّشاط أكثر؛ وذلك لأهمّيته فهو يعدّ بمثابة رياضة وتحريك للذّهن

(1) ينظر: محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التعّليم الأساسي، ص 35.

وترجمة للأفكار، وكذلك تدريب على ممارسة اللّغة والنّطق بها نطقًا سليمًا.

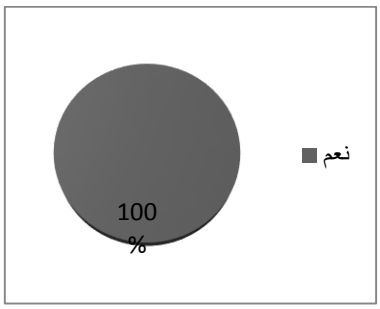
وحتّى يتحقق التّفاعل على المعلّم: الإتيان بصورة تعليميّة خاصّة بالمادّة المعرفيّة إن أمكن ذلك، مع طرح أسئلة حول هذه الصّور بطريقة مفهومة وكذلك مراعاة ترتيب الأفكار وتسلسلها،[1] بحيث يسمعها الجميع، مثلا: ماذا تمثّل هذه الصّورة؟ وبالتّالي: يبعث في المتعلّم الحيويّة والنّشاط.

أمّا نشاط الإملاء فنسبة التّفاعل فيه (16.67%)، فهي نسبة ضعيفة، ولعلّ هذا الضّعف راجع إلى: المتعلّم وعدم تمكنّه من الأصوات العربيّة، كما قد يكون قصور من المعلّم اتّجاه هذا النّشاط، لما له من أهميّة كبيرة في اكتساب قواعد اللّغة العربيّة، حيث يقوم على: دقّة الملاحظة والانتباه في الكتابة والنّطق والاستماع.

ضف إلى ذلك تمثّل نسبة (5.56%) نشاط الكتابة، فهي نسبة ضئيلة جدّا فعلى المعلّم الاهتمام بهذا النّشاط، والعمل على تنميته لأنّه يُعدّ وسيلة من وسائل التّواصل الاجتماعي.

س6/ هل تعتبر بالجانب الصّوتي في نطق الأصوات أثناء نشاط الإملاء؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100



يظهر من خلال إجابات العيّنة أنّ نسبة (100%) من المعلّمين يعتبرون بالجانب الصّوتي في نطق الأصوات أثناء نشاط الإملاء، وذلك راجع إلى، ما تحققّه من أهداف:[2]

- أن يكون المتعلّم متمكّنا من رسم الحروف رسمًا صحيحا.
- أن يكون لديه القدرة على كتابة المفردات اللّغويّة، و بالتّالي تنميّة الثّروة اللّغويّة.
- تُعوّد المتعلّمين على الإنصات وحسن الاستماع.

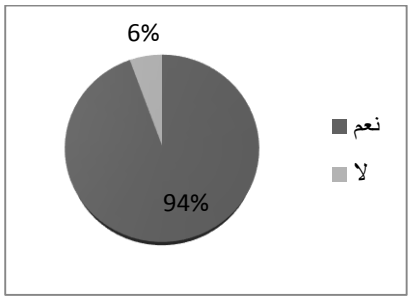
(1) ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، ص 90.
(2) ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 206.

فهذه المرحلة هي مرحلة حساسّة جدًّا للمتعلّم، لأنّه يكون مقلدًّا يحفظ كل ما يسمعه سواء بالصّواب أم الخطأ، فلهذا يراعي الجانب الصّوتي.

إضافة إلى ذلك إخراج الأصوات من مخارجها الصّحيحة أثناء النّطق له تأثير كبير على المتعلّم في اكتساب اللّغة.

س7/ هل تعتدّ بالوقوف على المقاطع الصّوتيّة للكلمات أثناء التّلفظ بها؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	17	%94.44
لا	01	%5.56
المجموع	18	%100



يظهر جليّا أنّ نسبة (94.44%) من المعلّمين يقفون على المقاطع الصّوتيّة للكلمات أثناء التّلفظ بها، و يعود ذلك إلى: إدراكهم بأهمّية دراسة و نطق المقاطع، و ما تؤدّيه من دور في ترسيخ المعلومة بالنّسبة للمتعلّم و اكتسابه للّغة.

كما يعتبرون بأنّ قوام المقاطع الصّوتيّة هو النّطق السّليم لمخارج الحروف (الأصوات) ضف إلى ذلك أنّها مدرجة ضمن المقرّر الدّراسي مثلا:

عند دراسة حرف الزّاي يجب تقطيع الجملة ثمّ تقطيع الكلمة حتّى الوصول إلى الحرف كما من الضّروري أن يتعرّف المتعلّم على الحرف بكلّ أصواته سواء بالضّمة أو الكسرة أو الفتحة، أو المد بأنواعه (زَ، زُ، ز، زا، زو، زي).

فضلا عن ذلك يكتسب المتعلّم من خلال المقاطع الصّوتيّة بعض القدرات والمعلومات في تحليل الكلمة و تقسيمها، و من ثمّة يكون لديه وعيّ صوتيّ، مثلا تحليل كلمة المدرسة إلى مقاطع: المدرسة ⇐ الْ – مَدْ – رَ – سَ – ــةُ.

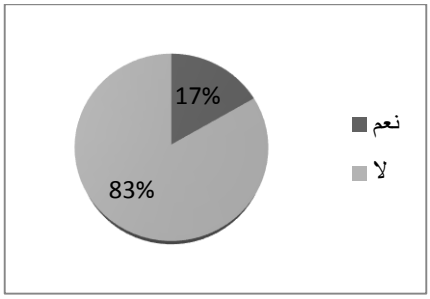
في حين تقابل نسبة (5,56%) من المعلّمين لا يقفون على المقاطع الصّوتيّة للكلمات و لعلّ السّبب في ذلك:[1] بُعد المقطع الصّوتي عن الدّرس اللّغوي و الأداء، على الرّغم من

(1) ينظر: عبد العزيز الصّيغ، المصطلح في الدّراسات العربيّة، ص 275.

اتصاله الوثيق بالجانب الصّوتي، إلّا أنّه يتّصل بعلم العروض؛ أي يقوم بتحديد الأوزان الشّعرية و الموسيقى.

س 8/ هل جميع المتعلّمين يُتقنون كتابة الأصوات وباقي أنشطة اللّغة العربيّة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	03	%16.67
لا	15	%83.33
المجموع	18	%100



أجمعت نسبة (83.33%) من المعلّمين بأنّ أغلب المتعلّمين لا يتقنون كتابة الأصوات العربيّة وباقي أنشطة اللّغة العربيّة، ولعلّ ذلك راجع إلى مجموعة من الأسباب أهمّها: (1)

– عدم تمكّن المتعلّم من اكتساب أصوات العربيّة في المراحل السّابقة.

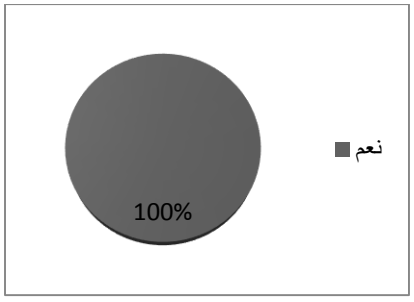
– عسر الكتابة فقد يكون المتعلّم يعاني من صعوبات ناتجة عن اضطرابات مخيّة كمشكلات الذّاكرة؛ أي فشل في تذكّر أشكال الحروف.

– عدم التّمييز بين الأصوات المتشابهة واختلاطها، فينتج عن ذلك الظّواهر اللّغوية المختلفة كالإبدال، الإعلال، القلب، مثل: (صور–سور)، (شمس، سمش).

في المقابل نجد نسبة (16.67%) من المعلّمين يرون بأنّ المتعلّمين يتقنون كتابة الأصوات وباقي أنشطة اللّغة العربيّة ويعود ذلك إلى: حسن اكتساب الأصوات في المراحل السّابقة، الاهتمام الأسري بمستوى التّحصيل الدّراسي.

س9/ هل ثمّة –بحسبكم– صلة بين الأصوات العربيّة وباقي أنشطة اللّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100



(1) ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، ص 129.

أجمعت نسبة (100%) من المعلّمين بأنّ هناك صلة بين الأصوات العربيّة وباقي أنشطة اللّغة العربيّة، معلّلين في ذلك:

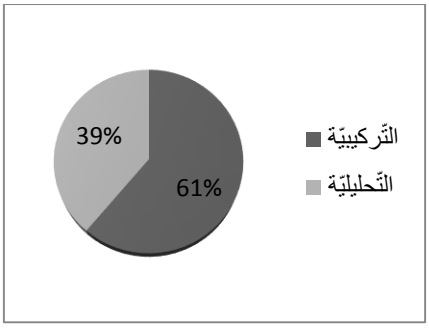
– بأنّ الصّوت أو الحرف هو القاعدة الأساسيّة في بناء الكلمة، كما أنّه المنطلق الأوّل لتعليم كلّ من الإملاء، الكتابة، التّعبير الشّفهي والكتابي، القراءة، لأنّ المتعلّم إذا لم يتمكّن من الأصوات العربيّة لا يستطيع فهم واستيعاب باقي الأنشطة.

– كما يمكن الوقوف على مختلف الظّواهر اللّغويّة من خلال الأصوات؛ ولا أدلّ على ذلك من رأي: **أحمد قدور**:«**وقد تنبه علماؤنا القدامى إلى الصّلة الوُثقى بين الأصوات والتّغيرات الصّرفية حين قدّموا الأبواب الإدغام والإبدال، ونحوهما بعرض للأصوات العربيّة ومخارجها وصفاتها، وما يأتلف منها في التّركيب، وما يختلف**».[1]

كما يظهر التّفاعل من خلال علم الأصوات في نشاط القراءة بعدّها مفتاح العلوم فالنّطق بالأصوات مع كتابتها كتابة صحيحة يسهّل على المتعلّم اكتساب مختلف التعلّمات، فضلا عن ذلك أنّ للأصوات العربيّة دورًا بارزًا في الإملاء والكتابة أيضا، مع مراعاة النّطق السّليم للأصوات ومخارجها.

س10/ ما الطّريقة الّتي تتّبعها في تعليم القراءة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
التّركيبية	11	%61.11
التّحليلية	07	%38.89
المجموع	18	%100



تحيل نتائج الجدول المبيّن أعلاه أنّ أغلب المعلّمين يتّبعون الطّريقة التّركيبيّة في تعليم الأصوات، والمقصود بها: «**البدء بتعليم الجزيئات، كالبدء بتعليم الحروف الأبجديّة بأسمائها**

(1) مبادئ في اللّسانيات، ص 186.

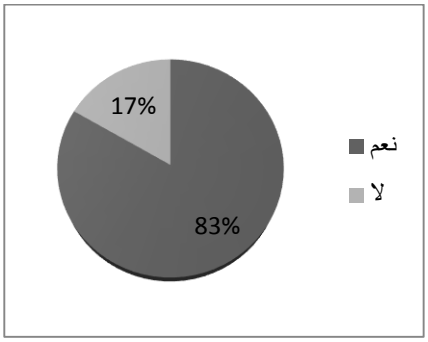
أو بأصواتها، ثمّ تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل الّتي تتألّف منها«[1]، أي أنّها تعرّف المتعلّم بالحرف أوّلا صوتًا وشكلا ثمّ تضعه ضمن كلمات وبعدها ضمن جمل فهي تنتقل من الجزء إلى الكلّ.

في المقابل نجد نسبة (38.89%) يتّبعون الطّريقة التّحليليّة مرجعين ذلك إلى ما تحقّقه من خصائص:[2]

- أنّها تعتمد مبدأ التّدريج؛ أي البدء من الكلّ إلى الجزء.
- توافق الطّريقة الطّبيعية الّتي يدرك بها المتعلّم الأشياء ويتعلّمها كما تتلائم وقدراته.
- تعوّد المتعلّم على السّرعة والانطلاق في القراءة، كما تعوّده على الفهم والاستيعاب.
- يُكسب المتعلّم ثروة لغويّة في تعليم القراءة.

س11/ هل تعتمد الطّريقة الصّوتيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	15	%83.33
لا	03	%16.67
المجموع	18	%100



يبدو من خلال بيانات الإِستبانة أنّ أغلبية المعلّمين أجمعوا على اعتمادهم الطّريقة الصّوتيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة، حيث بلغت نسبتهم (83.33%)؛ معلّلين ذلك بما تتّسم به هذه الطريقة من سمات أبرزها:[3]

- السّهولة والبساطة في تطبيقها على المتعلّمين.
- كما أنّها ترتبط ارتباطًا مباشرا بين الصّوت والرّمز المكتوب.
- إضافة إلى ذلك أنّها تتّفق وميول المتعلّمين ومدى حبّهم للحركة واللّعب والعمل.

(1) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص 126.

(2) ينظر: وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربيّة، مفاهيم نظريّة وتطبيقات، ص 119.

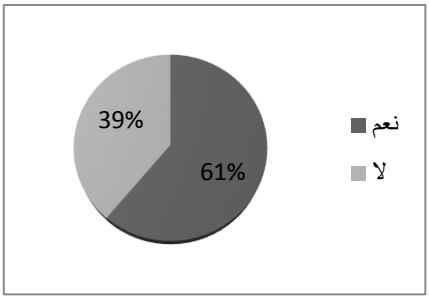
(3) ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 98.

في المقابل بلغت نسبة المعلّمين الّذين لا يعتمدون الطّريقة الصّوتيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة (16.67%)؛ مبرّرين إجابتهم بما تخلّفه هذه الطّريقة من أثر في نفسيّة المتعلّم حيث تعوّده على البطء في القراءة وإهمال المعنى، كما أنّها تترك عادات سيّئة في النّطق؛ ومن ذلك مد الحروف دائما، ضف إلى ذلك البدء بالحرف السّاكن متعذّر وقد تكون بعض الحروف ممّا لا ينطق به[1]، مثل: اللّام الشّمسيّة نحو: الشّمس.

فضلا عن ذلك أنّها تعتمد على المقاطع الصّوتيّة وبالتّالي تهدّم وحدة الكلمة.

س12/ هل الحجم السّاعي كاف لتقديم أنشطة اللّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	11	%61.11
لا	07	%38.89
المجموع	18	%100



أجمعت نسبة (61.11%) من المعلّمين بأنّ الحجم السّاعي كافٍ لتقديم أنشطة اللّغة العربيّة، فالوقت المخصّص لحصّتي (النصّ المنطوق+ التّعبير الشّفهي) تسعون دقيقة، وذلك لأهميّة هذا النّشاط ودوره الفعّال في تمكّن المتعلّم من مختلف المعارف والخبرات واكتشاف كلمات وجمل جديدة.

أمّا نسبة (38.89%) فهي نسبة معتبرة تُقرّ بعدم كفاية الحجم السّاعي لتقديم أنشطة اللّغة العربيّة كما ينبغي، فقد ينتج عن ذلك:

- عدم إتاحة فرص المشاركة لجميع المتعلّمين.
- عدم إبداء الرّأي بحريّة.

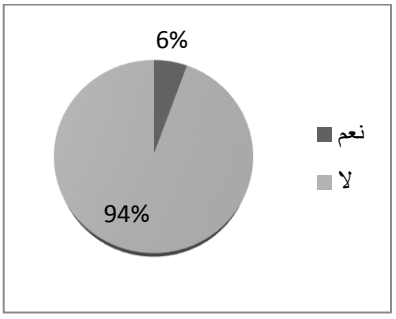
بما أنّ المعلّم مرتبط ببرنامج يجب إنهاؤه في وقت محدّد فإنّ همّه الوحيد إتمام البرنامج دون العودة إليه مرّة ثانيّة، وذلك بسبب ضيق الوقت.

(1) ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 98.

لذا فهذه الفئة تدعو إلى مضاعفة الحجم السّاعي الخاص بأنشطة اللّغة العربيّة، بُغية تمكين المتعلّم من اكتساب مختلف المهارات والخبرات.

س13/ هل جميعهم يستوعبون محتوى أنشطة اللّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	01	%5.56
لا	17	%94.44
المجموع	18	%100



يتضّح من خلال بيانات الاستبانة أنّ أغلب المتعلّمين لا يستوعبون محتوى أنشطة اللّغة العربيّة، ولعلّ من أسباب ذلك ما يلي:

- اِنعدام رغبة المتعلّم في التعلّم.
- غياب دور الأسرة، من ناحيّة الاهتمام بمستوى المتعلّم.
- ضعف المستوى المعرفي والتّكويني للمعلّمين في بعض الأحيان، خاصّة الّذين ليس لديهم مؤهّل دراسي في التّخصّص.
- كما قد يكون السّبب راجع إلى طبيعة المحتوى الدّراسي وكثافة المقرّرات الدّراسيّة، وكذلك فكرة دمج ثلاثة كتب في كتاب واحد؛ أي (دمج كتاب اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة).

ضف إلى ذلك بروز ظاهرة الاكتظاظ داخل حجرات الدّرس، حيث نجد القسم يتكوّن من 39 متعلّما فما فوق.

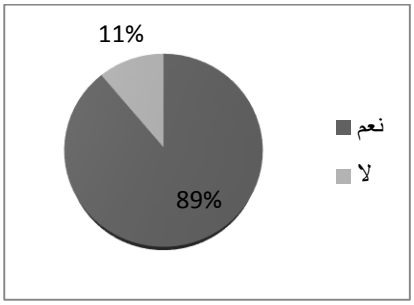
فمن الأسباب أيضا: ما يعيق الفهم والاستيعاب، وهذا عائد إلى طريقة المعلّم في تقديم الدّرس وشرحه، وكذلك طبيعة الدّروس في حدّ ذاتها؛ من ناحيّة السّهولة والصّعوبة.

في حين نجد نسبة (5.56%) من إجابات العيّنة، تقرّ باستيعاب المتعلّمين لمحتوى أنشطة اللّغة العربيّة، وذلك راجع إلى: الرّغبة في التعلّم، حسن تلقين الدّرس، الاهتمام الأسري

توظيف وسائل مساعدة في شرح الدّرس، مثلا: عند تقديم درس: "ما أعجب الحاسوب!" يحضر المعلّم جهاز الحاسوب، ليدرك المتعلّم ما يدرسه، فهذا يساعد على سرعة الفهم.

س14/ هل تستعين بوسائل تعليميّة أثناء تعليم أصوات اللّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	16	%88.89
لا	02	%11.11
المجموع	18	%100



نستشف من خلال الجدول الموضّح أعلاه أنّ معظم المعلّمين يستعينوا بوسائل تعليميّة أثناء تعليم أصوات اللّغة العربيّة، مرجعين ذلك لما تحمله الوسيلة التّعليميّة من أهميّة والتّي تتمثّل في: [1]

– تعمل الوسائل التّعليمية على استثارة اهتمام المتعلّم وزيادة اهتمامه بموضوع التّعلم.

– تساعد الوسائل التّعليميّة على ترتيب الأفكار الّتي يكوّنها المتعلّم واستمرارها، فعرض المواد التّعليميّة يتمّ وفق خطوات منطقيّة متسلسلة، يساعد المتعلّم على فهم المادّة وتتبّع خطوات العرض وترتيب الأفكار الّتي يكوّنها.

– تسهّل الوسائل التّعليميّة إدراك المعاني، من خلال تجسيد الأفكار المجرّدة بوسائل محسوسة تساعد المعلّم على تكوين صورة مرئيّة لها في ذهنه.

للوسيلة أثر بارز في تعليم أصوات اللّغة العربيّة، حيث تساعده في اكتساب معلومات وخبرات جديدة، كما أنّها تجعل المتعلّم يستخدم حواسه أثناء التعلّم؛ أي تسهّل تثبيت الفكرة والمعلومة وكذلك الصّوت في الذّهن، ممّا يؤدّي إلى تكوين كلمات وجمل مفيدة.

في حين نجد نسبة قليلة من المعلّمين لا يستخدمون الوسائل التّعليميّة أثناء تعليم أصوات اللّغة العربيّة، ولعلّ من أسباب ذلك:

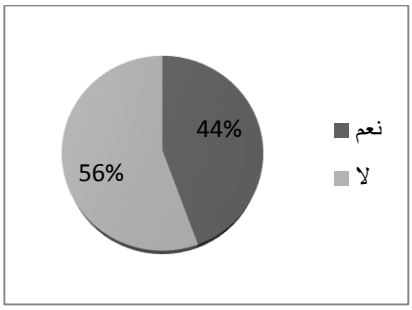
(1) حسن حسين زيتون، تصميم التّدريس (رؤية منظومية)، ص 400.

– عدم توفّرها في المؤسّسة كما يمكن أن تكون المادّة المعرفيّة لا تحتاج إلى وسائل تعليميّة توضيحيّة.

– عدم الاعتراف بفاعليّة الوسائل التّعليميّة في الدّرس من قبل المعلّم.

س15/ هل الوسائل المتاحة حديثة؟

الإحتمالات	التّكرار	النسبة
نعم	08	%44.44
لا	10	%55.56
المجموع	18	%100



يلاحظ من خلال إجابات العيّنة أنّ نسبة (55.56%) من المعلّمين يقرّون بغياب الوسائل الحديثة، وذلك راجع إلى المناطق النائيّة، ضف إلى ذلك:

– عدم تجهيز المؤسّسات التّعليميّة بقاعات خاصّة بمختلف الوسائل مثل: العروض الضّوئيّة.

– ارتفاع أسعار بعض الوسائل، بحيث لا تسمح الميزانيّة الماليّة للمؤسّسة بتوفيرها.

في المقابل فإنّ (44.44%) من المعلّمين يقرّون بتوفّر الوسائل التّعليميّة، كاللّوحة الإلكترونيّة، الماسح الضّوئي، التّسجيل الصّوتي يستعمل خاصّة في حصّة المحفوظات المذياع، الحاسوب.

فهذا التّنويع في الوسائل التّعليميّة أثناء تقديم الدّرس بحسب الموقف التّعليمي وما يتطلّبه يؤدّي إلى تكوين وبناء المفاهيم السّليمة.[1]

كما تهدف إلى: جذب انتباه وتركيز المتعلّمين، كما تعمل على إقبالهم للدّرس.

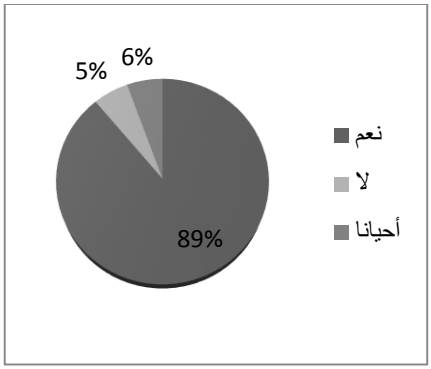
– اختصار الوقت، والتّقليل من المجهود الفردي للمعلّم، تشويق المتعلّم وترغيبه.

– تساعد المتعلّمين على الحفظ وترسيخ المعلومة بسهولة ، فمثلا: عند استخدام المسجّل الصّوتي في تدريس المحفوظات يسهّل عليهم الحفظ مع استخدام أو توظيف حاسّة السّمع.

(1) يامنة إسماعيلي و عواطف إمام، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي، دور الوسائل التّعليمية في إثراء الموقف التّعليمي بالجامعة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، المسيلة، عدد خاص، ص 325.

س16/ هل توظّف الصّور التّعليميّة لتثبيت الصّوت في الكلمات؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	16	%88.88
لا	01	%5.56
أحيانا	01	%5.56
المجموع	18	%100



يُستقرء من خلال نتائج الجدول أنّ أغلبيّة المعلّمين يوظّفون الصّور التّعليميّة لتثبيت الصّوت في الكلمات، وذلك نظرًا لأهمّيتها وما تؤدّيه من دور في تثبيت الصّوت في ذهن المتعلّم ولا أدلّ على ذلك من رأي "**وليد أحمد جابر**":« **فهي تشجّعهم على حبّ الجوّ المدرسي وتساعدهم على التّعبير، وتنمّي فيهم القدرة على إدراك المؤتلف والمختلف، كما تساعدهم على التّصنيف والتّعميم، وتنمّي فيهم دقّة الملاحظة لديهم، وهذا من شأنه ينمّي استعداداتهم للقراءة.**»[1]

فهي تعتمد حاسّة البصر أوّلا، وذلك من خلال دقّة الملاحظة والتّأمل، إضافة إلى ذلك أنّها تربط بين الدّال ومدلوله مثلا: يقول المعلّم أرنب ثمّ يأتي بصورة أرنب فهنا يعمل على ترسيخ الصّوت وربطه بالواقع ممّا يجعل المتعلّم يدرك ما يسمعه.

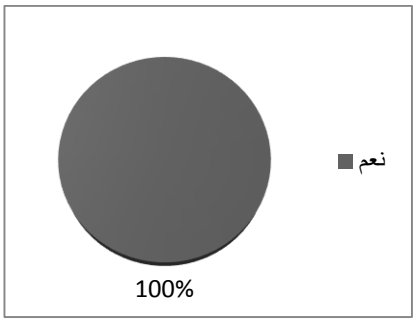
أمّا نسبة(5.56%) فهي خاصّة بالمعلّمين الّذين لا يوظّفون الصّور التّعليميّة لتثبيت الصّوت في الكلمات.

كما نجد نسبة (5.56%) أيضا، من يوظّفون الصّور التّعليميّة لتثبيت الصّوت أحيانا وذلك راجع إلى ما تحتاجه المادّة المعرفيّة المقدّمة؛ أي حسب طبيعة الدّرس وما يحتاجه.

(1) تدريس اللّغة العربيّة مفاهيم وتطبيقات، ص 375.

س17/ هل تُراعى المهارات القرائيّة أثناء أنشطة اللّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100



يُستخلص من خلال بيانات الجدول الموضّح أعلاه، أنّ جلّ المعلّمين أجمعوا على مراعاة المهارات القرائيّة أثناء أنشطة اللّغة العربيّة، وهذا راجع إلى: وعيهم بأهميّة المهارة وما تحقّقه من أهداف:[1]

– القدرة على التّمييز الصّوتي بين نطق الحروف والتّمييز البصري بين أشكالها.

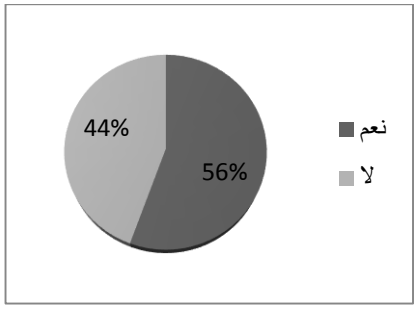
– التّعرف على جميع الحروف الهجائيّة في أشكالها المختلفة وفي مختلف أوضاعها، مع مختلف الحركات الأوليّة من فتحة، ضمّة، كسرة، وكذلك معرفة الشدّة والتّنوين من قبل المهارات القرائيّة.

فلهذا تُراعى المهارات القرائيّة، ضف إلى ذلك التّعرف على الكلمات والتأكّد من معانيها إدراك العلاقة بين الكلمات والجمل والعبارات.

كما أنّها تلعب دورًا بارزًا في إثراء الرّصيد اللّغوي من خلال ما يكسبه المتعلّم.

س18/ هل ثمّة أسباب تعيقهم في تعلّم الأصوات؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	10	%55.56
لا	08	%44.44
المجموع	18	%100



(1) ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004 ص 18-20.

يذكر نسبة (55.56%) من المعلّمين أنّ ثمّة أسباب تعيق المتعلّمين أثناء تعلّمهم الأصوات، أبرزها، عيوب النّطق وأمراض الكلام، تتمثّل في:

– العيوب الإبداليّة: (اللّثغة)، وفيها يستبدل المصاب حرفًا واحدًا من الكلمة بحرف آخر مثل: استبدال حرف الغين بحرف الراء نحو: **تمغين** بدل من **تمرين**، أو حرف الثّاء بحرف السّين نحو: **ثبّورة** بدلا من **سبّورة** أو ما يعرف بالتّأتأة.

ويعود ذلك إلى أنّ الجهاز الكلامي للمتعلّم لا يكون قد بلغ درجة من النّضج تمكّنه من التّحكّم في حركات أعضاء الكلام.[1]

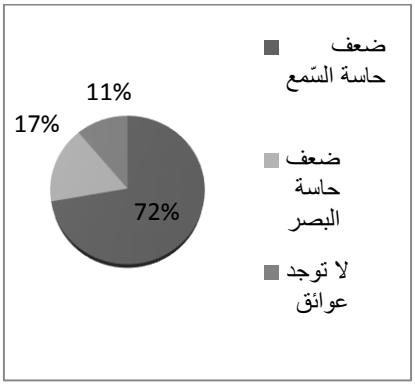
– اللّجلجة في الكلام (الفأفأة والتّلعثم): وهو تكرار حرف واحد مرّات عدّة دون مبرّر لذلك مثل قول كلمة فأر فيقول: ففففأر أو كلمة وردة فيقول: ووووردة.

كما توجد أسباب نفسيّة، منها القلق والخوف والتّوتُر النّفسي، والشّعور بالنّقص، فهذه الأسباب تعيق تعلّم الأصوات العربيّة بشكل صحيح.

في المقابل أجمعت (44.44%) من المعلّمين بعدم وجود أسباب تعيق متعلّميهم في تعلّم الأصوات.

س19/ هل للمتعلّمين القدرة في إعادة الفكرة أم هناك عوائق عضويّة راجعة إلى:

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
ضعف حاسة السّمع	13	%72.22
ضعف حاسة البصر	03	%16.67
لا توجد عوائق	02	%11.11
المجموع	18	%100



اِختلفت الإجابات بين معلّم وآخر، فهناك من يرى عدم وجود عوائق عضويّة لا تسمح بإعادة الفكرة، وهي فئة قليلة مُثّلت بـ(11.11%).

(1) ينظر: مصطفى فهمي، في علم النّفس أمراض الكلام، مكتبة مصر للطباعة، مصر، ط5، (د ت)، ص39.

في حين أنّ نسبة (72.22%) من المعلّمين يرجعون عدم القدرة في إعادة الفكرة إلى ضعف حاسّة السّمع، ممّا يؤدّي إلى التّلعثم في النّطق، مرجعين ذلك إلى: الإصابة في الجهاز السّمعي نفسه، ومنها ما يتّصل بالأذن الوسطى، ومنها ما يتّصل بالأذن الدّاخليّة، ما يتصّل بالأذن الخارجيّة،[1] ممّا يؤدّي إلى سدّ القناة السّمعية وذلك أن يصبح ثقيل السّمع.

فهذا السّمع له تأثير بارز في إعادة الفكرة، فينتج عنه عيوب النّطق وغير ذلك.

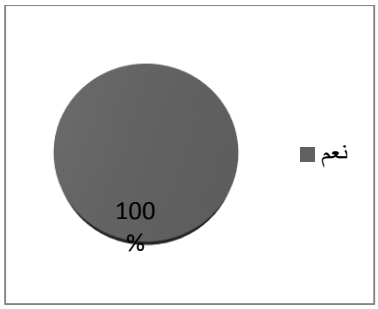
أمّا نسبة (16.67%) فهي خاصّة بضعف حاسّة البصر، ممّا يؤدّي إلى عدم القدرة على إعادة الفكرة.

فعلى معلّمي هذه المرحلة الاهتمام بمثل هذه الأمور، وتقديم يد العون لمتعلّميهم؛ من أجل تحقيق العمليّة التّعليميّة بنجاح.

كما تسهم الأسرة في تحسين مستوى الطّفل من خلال الإسراع في علاج ما يمكن علاجه، من أعضاء النّطق والسّمع.

س20/ هل تُراعى الفروق الفرديّة للمتعلّمين أثناء تعليمهم الأصوات؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100



أكّد المعلّمون مراعاتهم الفروق الفرديّة لمتعلّميهم أثناء تعليمهم الأصوات العربيّة، ولعلّ ذلك يعود إلى: إدراكهم ووعيهم بأهمّيتها؛ حيث يتميّز كلّ متعلّم عن الآخر بجملة من الصّفات وذلك بدرجات متفاوتة، وهذا أمر طبيعيّ؛ حيث يختلف المتعلّمين في مستوياتهم العقليّة، فمنهم العبقري والذكيّ جدّا ومتوسّط الذّكاء ومنخفض الذّكاء وكذلك بالنّسبة للنفسيّة والاجتماعيّة.[2]

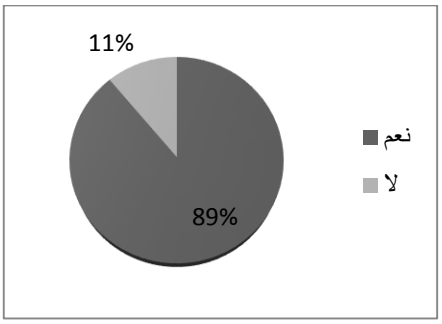
(1) محمود فهمي، علم النّفس أمراض الكلام، ص 118.

(2) ينظر: يحي محمد نبهان، الفروق الفرديّة وصعوبات التعلّم، دار اليازوري، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص 139.

كما يكون لكلّ متعلّم طريقته في الفهم والاستيعاب، فهناك من يفهم من مرّة واحدة وهناك من يستوعب من إعادة الفكرة بأكثر من مرّة؛ وقد تراعى الفروق الفرديّة من طريق الاختبارات العقليّة حيث يسهّل من خلالها معرفة قدرات ومستويات المتعلّمين.

س21/ هل ترى طريقة المقاربة بالكفاءات فاعلة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	16	%88.89
لا	02	%11.11
المجموع	18	%100



يبدو من خلال بيانات الجدول أنّ أغلبيّة المعلّمين يرون طريقة المقاربة بالكفاءات فاعلة (88.89%)، معلّلين ذلك بأنّها تمكّن من تحسين الكفاءات لدى المتعلّم في مختلف النّواحي: الفكريّة أو الاجتماعيّة أو النّفسيّة كما تجعله يُحسّن من قدراته وإمكانيّاته المعرفيّة.

تجعل –المقاربة بالكفاءات– المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة أي أنّه يبني معرفته بنفسه في حين يكون دور المعلّم التّوجيه.

– تسمح للمتعلّم بإبداء رأيه من خلال حريّة التّعبير.

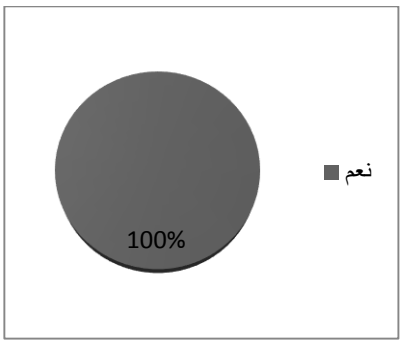
– يكون المتعلّم قادرًا على التّواصل مشافهة والكتابة بلغة سليمة كما تجعله يقرأ قراءة معبّرة ومسترسلة؛ وذلك من خلال مناداتها الطّريقة التّحليليّة؛ أي الانتقال من الكلّ إلى الجزء.

في المقابل نجد نسبة (11.11%) من المعلّمين لا يرون طريقة المقاربة بالكفاءات فاعلة، مرجعين ذلك إلى: أنّ المتعلّم في الطّور الابتدائي يحتاج لتلقين المعلومات أكثر من الاعتماد على نفسه في البحث، فهو بحاجة إلى المعلّم والأسرة؛ لأنّه في مرحلة الاكتساب.

2/ تحليل الِاستبانة الخاصّة بالمتعلّمين:

س1/ هل يتحدّث المعلّم بلغة تفهمها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	10	%100
لا	00	%00
المجموع	10	%100

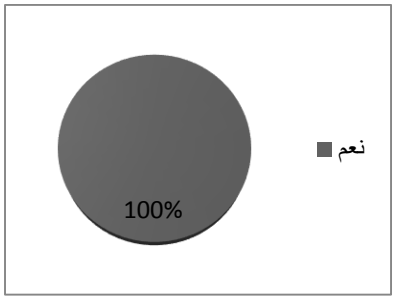


يلاحظ أنّ جلّ المتعلّمين يُدركون كلام المعلّم، وذلك أنّ المعلّم يعتمد في أغلب الأحوال العاميّة، ما مُؤداه الِازدواج اللّغوي أثناء تقديم أنشطة اللّغة العربيّة، وهو – بحسبهم– يُسهم في تبسيط المعلومات والخبرات، ولا أدلّ على ذلك ما ذهب إليه كلّ من **عبّاس المصري وعماد أبو حسن عبد**، حينما ذكرا أنّ العاميّة تسيطر على الفصحى بقوّة حتّى غدت الأكثر تداولا في مختلف المحافل والمناحي والمجالات، والأبلغ استخدامًا في معظم المعارف والعلوم، الأمر الّذي استدعى الاهتمام بالفصحى وحمايتها من التّلاشي.[1]

لذا يجب العناية بالفصحى؛ لأنّ المرحلة الابتدائيّة تعدّ الرّكيزة الأساسيّة في التّعليم كلّه فإذا لم تُكسب اللّغة في هذه المرحلة، فلا يستطيع المتعلّم اكتسابها مرّة أخرى، خاصّة تعليم الأصوات العربيّة لابدّ من اكتسابها منذ الصّغر، لأنّ الطّفل صفحة بيضاء يُكتب عليها ما نشاء بحسب نظريّات التعلّم الحديثة.

س2/ هل تستعملون وسائل تعليميّة في أنشطة اللّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	10	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100



(1) ينظر: الازدواجيّة في اللّغة العربيّة، مجلّة مجمّع اللّغة العربيّة، 2014، ع8، ص 49.

يُستقرء من الجدول إجماع المتعلّمين استعمال الوسائل التّعليميّة في أنشطة اللّغة العربيّة، مثل: الصّور والبطاقات والمسجّل الصّوتي.

وهذا إن دلّ على شيء فإنّه يدلّ على أهميّة هذه الوسائل في ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلّم، إذ هي تُسهم تمكينهم من دقّة الملاحظة والانتباه، ويتجلّى ذلك من خلال الصّور والبطاقات، وحسن استغلالهما، كما تؤدّي إلى إقبال المتعلّمين على التّعليم وتحصيل المعلومات واكتساب المهارات، ومضاعفة نشاطهم.[1]

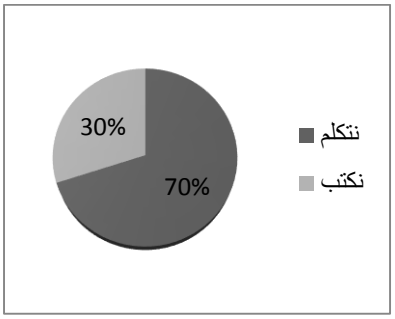
أمّا المسجّل الصّوتي فهو يعمل على:

– تنميّة قدرة المتعلّمين على الاستماع الجيّد، وتدريبهم عليه.

– كما يمكن استغلاله في التّدريب على التّعبير الشّفهي بعرض المعلّم حوار يدور بين شخصين أو أكثر مثلا[2]؛ ممّا يساعد المتعلّم على اكتساب آداب الحديث وحسن المحاورة، ضف إلى ذلك استثماره في مجال القصّة المصحوبة بالمؤثّرات الصّوتيّة، ممّا يضيف على الموقف التّعبير اللّغوي متعة وتشويقا، إضافة إلى ذلك يساعد المتعلّمين في حفظ الأناشيد والمحفوظات سرعة وسهولة اعتمادًا على حاسّة السّمع، وتعويدهم الأداء السّليم، لكلّ وسيلة من الوسائل التّعليميّة دور بارز في تقديم أنشطة اللّغة العربيّة، وما تتركه من أثر في ذهن المتعلّم إلى جانب المعلّم.

س3/ هل تتكلّمون أكثر أم تكتبون؟

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نتكلم	07	%70
نكتب	03	%30
المجموع	10	%100



(1) ينظر: يامنة إسماعيلي و عواطف إمام، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي، ص 325.

(2) ينظر: وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربيّة مفاهيم نظرية وتطبيقية، ص 372.

اختلفت إجابات المتعلّمين حيث بلغت نسبة (70%) ممّن كانوا يتكلّمون أكثر ممّا يكتبون، ويعود ذلك إلى اِهتمام المعلّم بالجانب الكلامي، بعدّه أداةً من أدوات التّواصل بين الأفراد، فضلا عن أنّ هذا الاهتمام يُسهم في:

– تطوير وعْي المتعلّم بالكلمات الشّفهيّة كوحدات للّغة وإثراء الثّروة اللّفظيّة والشّفهيّة، وتنميّة قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغويّة.[1]

ممّا يجعل المتعلّم قادرًا على التّعبير عمّا يجول بداخله من انفعالات ومشاعر، ولا أدلّ على ذلك، من منهج تعليم تلاميذ السّنة الأولى اعتمادًا على الجانب النّطقي لديهم، إذ يسعى المعلّمون في بداية السّنة إلى تدريبهم على نطق الأحرف بطريقة صحيحة، وتعويدهم على ذلك مدّة ثلاثة أشهر تقريبًا، كما أنّ تدريبهم على الكتابة لا يكون بمعْزل عن الجانب النّطقي، فهم يكتبون ما يسمعون ويظهر جليّا من خلال نشاط الإملاء.

في حين نجد (30%) من المتعلّمين يكتبون أكثر ممّا يتكلّمون، وذلك راجع إلى اهتمام المعلّم بالكتابة بدلا من الكلام أي التّعبير الكتابي.

(1) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص 94.

خاتمة

تمّ التّطرّق في هذه الدّراسة إلى تعليميّة الأصوات ومدى فاعليتها في الاكتساب اللّغوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات، لدى تلاميذ السّنة أولى ابتدائي، ومن خلال المقابلة الميدانية الّتي أجريناها في بعض المؤسّسات التّربويّة، و أمكننا الوقوف على جملة من النّتائج، أبرزها:

1/ التّركيز على الطّرائق التّقليديّة في تعليميّة الأصوات لاسيما: الطّريقة الصّوتيّة.

2/ يولد الطّفل ولديه قدرات فطريّة تساعده في اكتساب اللّغة.

3/ للأسرة دور فعّال في اكتساب اللّغة.

4/ يُعدّ رياض الأطفال مرحلة متمّمة لما بدأته الأسرة في اكتساب اللّغة.

5/ لحفظ القرآن الكريم دور محض في اكتساب اللّغة؛ وذلك يعوّد على النّطق السّليم لمخارج الأصوات وصفاتها.

6/ تعمل المدرسة التّحضيريّة على تنميّة لغة الطّفل وإكسابه ثقته بنفسه.

7/ ضرورة التّهيئة النّفسيّة قبل الشّروع في الدّرس، وما تخلّفه من أثر في مستوى التّحصيل الدّراسي، سواء بالسّلب أم بالإيجاب.

8/ حسن استثمار نظريّات التّعلّم، من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في هذه المرحلة.

9/ يعدّ مبدأ التّحفيز من أهمّ العوامل المساعدة للنّطق الصّحيح للأصوات ومن ثمّة اكتساب اللّغة.

10/ لنشاط الإملاء أهميّة كبرى في تعليم أصوات العربيّة واكتسابها، وذلك من طريق النّطق السّليم لمخارج الأصوات وصفاتها.

11/ للأصوات العربيّة صلة وطيدة وباقي أنشطة اللّغة العربيّة؛ فمن أتقن التكلّم، أمكنه فيما بَعْدُ إتقان القراءة والكتابة...

12/ أهميّة الوسائل التّعليميّة ودورها الفعّال في ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلّم، مثل الصّور والمسجّل الصّوتي.

13/ ضرورة العناية بنشاط التّعبير الشّفهي، لما له من أثر في إثراء الرّصيد اللّغوي.

اقتراحات و حلول

تعدّ المرحلة الابتدائيّة مرحلة حسّاسة بالنّسبة للمتعلّم خاصّة في السّنة أولى ابتدائي وأهم ما يمكن اقتراحه ليكون على الأقل من العوامل الإيجابيّة في تحسين مستوى المتعلّمين:

1/ الاهتمام بالطّفل نفسيًّا، ضروري لأنّه من أولويّات التّعلّم.

2/ الاهتمام بأمراض الكلام ومحاولة تشخيصها وعلاجها.

3/ مضاعفة الحجم السّاعي لحصص أنشطة اللّغة العربيّة؛ وذلك لمضاعفة الفهم والاستيعاب.

4/ التّدريب على التّعبير الشّفهي من خلال الصّور والبطاقات.

5/ التّنويع في طرائق التّدريس، بين الحديث والقديم.

6/ استخدام اللّغة العربيّة الفصحى أثناء التّدريس وتجنّب العاميّة.

7/ اللّجوء إلى استخدام الإشارات أثناء الشّرح، ممّا يساعد في الفهم والاستيعاب.

8/ إتاحة فرص التّعبير والمحادثة للمتعلّم ومحاولة تصحيح الأخطاء بطريقة بسيطة والابتعاد عن التّوبيخ.

9/ التكلّم بصوت واضح ومسموع.

10/ العمل على تنميّة الاستماع الجيّد، ومختلف المهارات القرائيّة.

11/ العمل على بعث الثّقة بالنّفس، والابتعاد عن الخجل وهدم هاجس الخوف والارتباك.

12/ العمل على إنماء الذّكاء لدى الطّفل بشكل صحيح، من خلال ألعاب الذّكاء، الّتي تسهم بدورها في تنمية قدرته على التّركيز.

13/ الاهتمام الأسري ضروري، حيث يجب على كلّ أسرة متابعة الطّفل داخل المنزل وخارجه –المدرسة–.

14/ تعليم الأطفال الوعي الصّوتي للحروف والكلمات.

15/ العمل على تعليم التّلقائيّة الآليّة في التّعامل مع الرّموز الكتابيّة وقراءتها.

16/ العمل على إدراك المتعلّم للحروف الأبجديّة، وأهمّيتها في بناء التّعلّمات الجديدة، كالقدرة على تكوين كلمات وجمل جديدة.

ملحق

استبانـة

يُشرفنيَ أن أتقدّم إليكم بمجموعة من الأسئلة قصد إدراجها في بحثي لمذكّرة التخرّج – ماستر 02 –

الموسومة بـ: **تعليميّة الأصوات و أثر ذلك في الاكتساب اللّغوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات – سنة أولى ابتدائي أنموذجًا –**

بهدف إبراز أهميّة تعليم الأصوات في المرحلة الابتدائيّة و مدى فاعليّتها في الاكتساب اللّغوي في المراحل التّاليّة.

و لكم منّا جزيل الشّكر و فائق الاحترام و التّقدير.

معلومات خاصّة بالمعلّم:

- **اسم المدرسة:.** مراح عبد الله
- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☒
- **المؤهّل الدّراسي:** ليسانس أدب عربي
- **سنوات الخبرة في التعليم:** 05 سنوات
- **هل تلقيت تكوينا قبل العمل:** نعم ☒ **لا** ☐

1/ اِستبانة خاصّة بالمعلّمين:

س1/ هل لدى المتعلّم في السّنة الأولى ابتدائي بعض المكتسبات القبليّة التّي من شأنها أن تُسهم في بناء التعلّمات اللاّحقة؟

نعم ☒ لا ☐

س2/ هل تُهَيّؤُهم نفسيًّا قبل البدء في تقديم أنشطة اللّغة العربيّة؟.

نعم ☒ لا ☐

س3/ هل تستثمر ما توصّلت إليه نظريّات التعلّم الحديثة من أجل تحقيق نتائج مرضيّة؟.

نعم ☒ لا ☐

س4/ هل توظّف (تطبّق) مبدأ التّعزيز في تقديم أنشطة اللّغة العربيّة؟.

نعم ☒ لا ☐

س5/ هل يتفاعل وأنشطة اللّغة العربيّة؟.

نعم ☒ لا ☐

* إذا كان الجواب نعم، فما النّشاط الذي يكون فيه التّفاعل بارزًا: – القراءة ☒

– التّعبير الشّفهي ☐

– الإملاء ☐

– الكتابة ☐

س6/ هل تعتبِر بالجانب الصّوتي في نطق الأصوات أثناء نشاط الإملاء؟

نعم ☒ لا ☐

س7/ هل تعتدّ بالوقوف على المقاطع الصّوتيّة للكلمات أثناء التلّفظ بها؟

نعم ☒ لا ☐

– مثلا:المدرسة ⇐ الْـ – مَدْ – رَ – سَـ – ـةُ:

س8/ هل جميع المتعلّمين يُـتقنون كتابة الأصوات العربيّة و باقي أنشطة اللّغة العربيّة؟.

نعم ☐ لا ☒

س9/ هل ثِمّة – بحسبكم – صلة بين الأصوات العربيّة و باقي أنشطة اللّغة العربيّة؟.

نعم ☒ لا ☐

– من الأنشطة الّتي يكون فيها علم الأصوات فاعِلاً: نشاط القراءة

س10/ ما الطّريقة الّتي تتّبعها في تعليم القراءة؟.

أ– الطّريقة التّركيبية ☒

ب– الطّريقة التّحليليّة ☐

س11/ هل تعتمد الطّريقة الصّوتيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة؟

نعم ☒ لا ☐

س12/ هل الحجم السّاعي كافٍ لتقديم أنشطة اللّغة العربيّة؟

نعم ☒ لا ☐

س13/ هل جميعهم يستوعبون محتوى أنشطة اللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☒

س14/ هل تستعين بوسائل تعليميّة أثناء تعليم أصوات اللّغة العربيّة؟

نعم ☒ لا ☐

س15/ هل الوسائل المتاحة حديثةٌ؟

نعم ☐ لا ☒

– أهمّها: البطاقات، الألواح، السّبورة

س16/ هل توظّف الصّور التّعليميّة لتثبيت الصّوت في الكلمات؟.

نعم ☒ لا ☐ أحيانا ☐

س17/ هل تُراعى المهارات القرائيّة أثناء أنشطة اللّغة العربيّة؟.

نعم ☒ لا ☐

س18/ هل ثمّة أسباب تعيقهم في تعلّم الأصوات؟

نعم ☒ لا ☐

التّعليل: من أسباب ذلك التّأتأة، و عدم القدرة على التّمييز بين الأصوات المتشابهة.

س19/ هل للمتعلّمين القدرة في إعادة الفكرة أم هناك عوائق عضويّة راجعة الى :

أ – ضعف حاسّة السّمع ☒

ب – ضعف حاسّة البصر ☐

ج – لا توجد عوائق ☐

س20/ هل تُراعى الفروق الفرديّة للمتعلّمين أثناء تعليمهم الأصوات العربيّة؟.

نعم ☒ لا ☐

س21/ هل ترى طريقة المقاربة بالكفاءات فاعلة؟

نعم ☒ لا ☐

– التّعليل : يكون فيها المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة.

2/ استبانة خاصّة بالمتعلّمين:

س1/ هل يتحدّث المعلّم بلغة تفهمها؟ نعم ☒ لا ☐

س2/ هل تستعملون وسائل تعليميّة في أنشطة اللّغة العربيّة؟ نعم ☒ لا ☐

س3/ هل تتكلّمون أكثر أم تكتبون؟. نتكلم ☒ نكتب ☐

فهارس

- فهرس المصادر و المراجع.
- فهرس الموضوعات

فهرس
المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع، دار الخير للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط2، 2009.**

أولا: الكتب القديمة:

- **الاستراباذي**(رضيّ الدّين محمّد بن الحسن ت 686هـ)

1- شرح شافية ابن الحاجب، تح: محمد نور الحسن، محمد الزفراف، محمد محي الدّين عبد الحميد، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، (د ط)، 1982.

- **الجاحظ** (عثمان أبو عمرو بن بحر ت255هـ)

2/ البيان والتّبيين، تح: عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط2 1960.

- **ابن جنّي** (أبو الفتح عثمان ت 392هـ).

3/ الخصائص، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط3، 2008.

4/ سرّ صناعة الإعراب، تح: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1 2000.

- **الخضري** (محمد بن مصطفى الخضري ت 1287هـ)

5/ حاشيّة الخُضري على شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، تص: يوسف الشيخ محمّد البقاعي، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط3، 2003.

- **ابن خلدون** (ولي الدّين عبد الرّحمان بن محمّد ابن خلدون ت808هـ)

6/ المقدّمة، تح: عبد الله محمّد الدّرويش، دار يعرب، دمشق، سوريا، ط1، 2004.

- **سيبويه** (أبو بِشر عمرو بن عثمان بن قنبر ت 180هـ).

7/ الكتاب، تح: عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانِجي، القاهرة، مصر، ط2، 1982.

- **ابن سينا** (أبو علي الحسين بن عبد الله ابن سينا ت 428هـ)

8/ رسالة أسباب حدوث الحروف، تح: محمد حسّان الطيّان، يحي مير علم، مجمّع اللّغة العربيّة، دمشق، (د ط)، 1986.

- **السّيوطي** (جلال الدّين السّيوطي ت 911ه)

9/ الاقتراح في علم أصول النّحو، تع: محمد سليمان ياقوت، دار المعرفة، مصر، (د ط) 2006.

10/ همع الهوامع شرح جمع الجوامع، تح : أحمد شمس الدّين، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط1، 1998.

- **ابن فارس** (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريّا ت 395ه).

11/ الصّاحبي في فقه اللّغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تع: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

- **المبرّد** (أبو العبّاس محمّد بن يزيد المبرّد ت 285ه)

12/ المقتضب، تح: محمد عبد الخالق، مطابع الأهرام، القاهرة، مصر، ط3، 1994.

ثانيا: الكتب الحديثة:

- **إبرير** (بشير)

13/ تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1 2007.

- **أنيس** (إبراهيم)

14/ الأصوات اللّغويّة، مكتبة نهضة مصر، مصر، (د ط)، (دت).

- **أوشان** (علي آيت)

15/ اللّسانيات والديداكتيك: نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة دار الثّقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005.

- **عبد الباري** (ماهر شعبان)

16/ استراتيجيّات تعليم المفردات النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2011.

- **بشر** (كمال)

17/ علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، ط1، 2000.

- **بلقاسم** (سلاطنيّة)

18/ أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2009.

- **عبد التّواب** (رمضان)

19/ المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997.

- **جابر** (جابر عبد الحميد)، وآخرون.

20/ مهارات التّدريس، دار النّهضة، القاهرة، مصر، ط1، 1985.

- **جابر** (وليد أحمد)

21/ تدريس اللّغة العربيّة مفاهيم نظريّة وتطبيقات علميّة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1 2002.

- **حسّان** (تمّام)

22/ اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994.

23/ مناهج البحث في اللّغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د ط)، 1990.

- **حسن** (عبّاس)

24/ النّحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرّفيعة والحياة اللّغويّة المتجدّدة، دار المعارف، القاهرة مصر، ط4، (د ت).

- **الحلّاق** (علي سامي)

25/ المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس ط1، 2014.

- **حمّاد** (خليل عبد الفتّاح)، وآخرون

26/ استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014.

- **الحملاوي** (أحمد)

27/ شذا العُرف في فن الصّرف، شر: محمّد أحمد قاسم، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان (د ط)، 2009.

- **الخطيب** (إبراهيم)

28/ مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مؤسّسة الوراق، عمّان الأردن، ط1، 2009.

- **الخليلي** (سحر)

29/ أساليب تعليم القراءة والكتابة، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

- **الدّاية** (فايز)

30/ علم الدّلالة العربي بين النّظرية والتّطبيق، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 1996.

- **الدّريج** (محمّد)

31/ تحليل العمليّة التّعليميّة: المدخل إلى التّدريس، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربيّة السعودية، ط1، 1994.

- **زيتون** (حسن حسين)

32/ تصميم التّدريس رؤية منظوميّة، عالم الكتب، المملكة العربيّة السعودية، ط2، 2001.

- **السّاموك** (سعدون محمود)

33/ مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، عمّان، الأردن، ط1، 2005.

- **سقّال** (دزيرة)

34/ الصّرف وعلم الأصوات، دار الصداقة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

- **عبد السّلام** (حامد)

35/ المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، عمّان الأردن، ط1، 2007.

- **شحاتة** (حسن)

36/ أساسيّات التّدريس الفعّال، الدار المصرية اللّبنانية، مصر، (د ط)، 2004.

- **صومان** (أحمد إبراهيم)

37/ أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران، عمّان، الأردن، ط1، 2012.

- **صيّاح** (إنطوان)، وآخرون

38/ تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006

- **الصّيغ** (عبد العزيز سعيد)

39/ المصطلح الصّوتي في الدّراسات العربيّة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000.

- **الضّامن** (حاتم صالح)

40/ علم اللّغة، مطبعة التّعليم العالي، بغداد، (د ط)، 1989.

- **طعيمة** (رشدي أحمد)

41/ المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 2004.

- **عاشور** (راتب قاسم)

42/ أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1 2003.

- **عبيدات** (محمّد)، وآخرون

43/ منهجيّة البحث العلمي القواعد والمراحل التّطبيقيّة، دار وائل، عمّان، ط2، 1999.

- **عكاشة** (محمود)

44/ التّحليل اللّغوي في ضوء علم الدّلالة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1 2005.

- **عمر** (أحمد مختار)

45/ دراسة الصّوت اللّغوي، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2006.

- **الفتلاوي** (سهيلة كاظم)

46/ الكفايات التّدريسيّة: المفهوم، التدريب، الأداء، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2003.

- **ابن فرج** (عبد اللّطيف حسن)

47/ منهج المرحلة الابتدائيّة، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2008.

- **فهمي** (مصطفى)

48/ في علم النّفس أمراض الكلام، مكتبة مصر للطّباعة، مصر، ط5، (د ت).

- **قدور** (أحمد محمّد)

49/ مبادئ اللّسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008.

- **قطامي** (نايفة)

50/ تطّور اللّغة والتفكير لدى الطّفل، الشركة العربيّة المتّحدة، القاهرة، مصر، (د ط) 2008.

- **مبيضين** (سلوى يوسف)

51/ تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

- **مدكور** (علي أحمد)

52/ تدريس فنون اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1991.

- **مصطفى** (عبد الله علي)

53/ مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط2، 2007.

- **المطلبي** (غالب فاضل)

54/ في الأصوات اللّغويّة: دراسة في أصوات المد العربيّة، دار الحريّة، بغداد، العراق، (د ط) 1984.

- **نبهان** (يحي محمّد)

55/ الفروق الفرديّة وصعوبات التّعلّم، دار اليازوري، عمّان، الأردن، ط1، 2008.

- **النّعيمي** (حسام سعيد)

56/ أصوات العربيّة بين التّحوّل والثّبات، دار الكتب، بغداد، العراق، (د ط)، 1989.

- **هشام** (حسام)

57/ منهجيّة البحث العلمي، ديوان المطبوعات، ط2، 2007.

- **الوائلي** (سعاد عبد الكريم عبّاس)

58/ طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشروق، عمّان الأردن، ط1، 2004.

- **وافي** (علي عبد الواحد)

59/ نشأة اللّغة عند الإنسان والطّفل، نهضة مصر، مصر، ط2، 2005.

- **ابن يشو** (الجيلاني)

60/ دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2015.

ثالثا: المعاجم

- **الجوهري** (أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري ت 396هـ)

61/ الصّحاح: تاج اللّغة وصحاح العربية، تح: اميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999.

- **شحاتة** (حسن)

62/ معجم المصطلحات التّربوية والنّفسيّة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

- **العبيدي** (رشيد عبد الرحمان)

63/ معجم الصّوتيات، مكتبة مروان العطيّة، العراق، ط1، 2007.

- **ابن فارس** (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريّا ت 395هـ)

64/ مقاييس اللّغة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999.

- **مجمّع اللّغة العربيّة**

65/ المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوليّة، القاهرة، مصر، ط5، 2011.

- **ابن منظور** (أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري ت 711هـ).

66/ لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

رابعا: الكتب المترجمة و الأجنبية:

- **باي** (ماريو)

67/ أسس علم اللّغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب،القاهرة ، مصر، ط8، 1998.

- **تشومسكي** (نعوم)

68/ اللّغة والمسؤوليّة، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، ط2 2005.

69/ آفاق جديدة في دراسة اللّغة والعقل، تر: عدنان حسن، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1 2009.

70/ Dirigée par: A.R Eyet et J.REY. Le petit robert, Paris, France, 1990.

خامسا: المجلّات والملتقيات:

- **إبرير** (بشير)

71/ مفاهيم التّعليميّة: بين التّراث والدراسات اللّسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللّغة العربيّة، عنابة، الجزائر، (د ط)، 2009.

- **إسماعيلي** (يامنة)

72/ الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي، دور الوسائل التّعليمية في إثراء الموقف التّعليمي بالجامعة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المسيلة، (د ت)، عدد خاص.

- **تعوينات** (علي)

73/ التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العالي، الملتقى الوطني الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، جامعة الجزائر، 2010.

- **خليل** (إبراهيم)

74/ صوتيات ابن سينا، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الأردن، 2005، ع3 مج 32.

- **فاتح** (لعزيلي)

75/ التّدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلّة المعارف، كليّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، 2013 ع14.

- **قايد** (نور الدّين أحمد)

76/ التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، بسكرة 2010، ع8.

- **المصري** (عبّاس)

77/ الازدواجيّة في اللّغة العربيّة، مجلّة مجمّع اللّغة العربيّة، 2014، ع 08.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات	
	رقم الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة	أ – ب
مدخل: مصطلحات ومفاهيم	2– 8
I/ مفهوم التّعليميّة:	2 – 4
1/ لغة	02
2/ اصطلاحا	3 – 4
II/ مفهوم التَّعلُّمِيـَّة:	04
III/ مفهوم اللّغـــــــة	4 – 5
IV/ مفهوم الاكتساب اللّغوي	5 – 6
1/ لغة	05
2/ اصطلاحا	5 – 6
V/ مفهوم المقاربة بالكفاءات	6 – 8
1/ المقاربة	6 – 7
2/ الكفاءة	07
أ/ لغة	07
ب/ اصطلاحا	07
3/ المقاربة بالكفاءات	08
VI/ مفهوم التّعليم الابتدائي	08
فصل أوّل: تعليم الأصوات و أثره في الاكتساب اللّغوي	10 – 24
تمهيد	10
I/ مفهوم علم الأصوات	10 – 13
1/ الصّوت	10 – 12
أ/ لغة	10
ب/ اصطلاحا	10 – 12

2/ مفهوم علم الأصوات	13 – 12
II/ فروعه:	14 – 13
1/ علم الأصوات النّطقي	13
2/ علم الأصوات الفيزيائي	13
3/ علم الأصوات السّمعي	14
III/ أهداف تدريس أصوات اللّغة	15 – 14
IV/ علاقة النّظام الصّوتي بالأنظمة الأخرى	19 – 15
1/ علاقته بالصّرف	16 – 15
2/ علاقته بالنّحو	18 – 16
3/ علاقته بالدّلالة	19
V/ طرائق تدريس الأصوات اللغوية	24 – 19
1/ الطّريقة التّركيبية	22 – 19
أ/ الطّريقة الأبجديّة	20
ب/ الطّريقة الصّوتية	22 – 21
2/ الطّريقة التّحليليّة	24 – 22
أ/ طريقة الكلمة	23 – 22
ب/ طريقة الجملة	24 – 23
3/ الطّريقة التّوليفيّة أو التّوفيقيّة	24
فصل ثان: واقع تعليم الأصوات في السنة أولى ابتدائي	51 – 26
أوّلا: آليات جمع البيانات:	29 – 26
I/المنهج:	26
II/ أدوات الدّراسة:	28 – 26
1/ الملاحظة	27
2/ المقابلة	27
3/ الإستبانة	28 – 27
III/ مجالات الدّراسة:	29 – 28

1/ المجال المكاني	28
2/ المجال الزّماني	29
3/ المجال البشري	29
IV/ الأساليب الإحصائيّة:	29
ثانيا: تحليل الإِستبانات:	30 – 51
1/ تحليل الإِستبانة الخّاصة بالمعلّمين	30 – 48
س1/ هل لدى المتعلّم في السّنة الأولى ابتدائي بعض المكتسبات القبليّة التّي من شأنها أن تّسهم في بناء التعلّمات اللّاحقة؟	30 – 31
س2/ هل تهيّؤهم نفسيّا قبل البدء في تقديم أنشطة اللّغة العربيّة؟	31 – 32
س3/ هل تستثمر ما توصّلت إليه نظريّات التعلّم الحديثة من تحقيق نتائج مرضيّة؟	32 – 33
س4/ هل توظّف (تطبّق) مبدأ التّعزيز في تقديم أنشطة اللّغة العربيّة؟	33
س5/ هل يتفاعل المتعلّم وأنشطة اللّغة العربية؟ إذا كان الجواب نعم، فما النّشاط الّذي يكون فيه التّفاعل بارزًا.	34 – 35
س6/ هل تعتبر بالجانب الصّوتي في نطق الأصوات أثناء نشاط الإملاء؟	35 – 36
س7/ هل تعتدّ بالوقوف على المقاطع الصوتيّة للكلمات أثناء التّلفظ بها؟	36 – 37
س8/ هل جميع المتعلّمين يُتقنون كتابة الأصوات وباقي أنشطة اللّغة العربيّة؟	37
س9/ هل ثمّة –بحسبكم- صلة بين الأصوات العربيّة وباقي أنشطة اللّغة العربيّة؟	37 – 38
س10/ ما الطّريقة الّتي تتّبعها في تعليم القراءة؟	38 – 39
س11/ هل تعتمد الطّريقة الصّوتيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة؟	39 – 40
س12/ هل الحجم السّاعي كاف لتقديم أنشطة اللّغة العربيّة؟	40 – 41
س13/ هل جميعهم يستوعبون محتوى أنشطة اللّغة العربيّة؟	41 – 42
س14/ هل تستعين بوسائل تعليميّة أثناء تعليم أصوات اللّغة العربيّة؟	42 – 43
س15/ هل الوسائل المتاحة حديثة؟	43

س16/ هل توظّف الصّور التّعليميّة لتثبيت الصّوت في الكلمات؟	44
س17/ هل تُراعى المهارات القرائيّة أثناء أنشطة اللّغة العربيّة؟	45
س18/ هل ثمّة أسباب تعيقهم في تعلّم الأصوات؟	46 – 45
س19/ هل للمتعلّمين القدرة في إعادة الفكرة أم هناك عوائق عضويّة راجعة إلى : أ/ ضعف حاسّة السّمع . ب/ ضعف حاسّة البصر. ج/ لا توجدعوائق	47 – 46
س20/ هل تُراعى الفروق الفرديّة للمتعلّمين أثناء تعليمهم الأصوات؟	48 – 47
س21/ هل ترى المقاربة بالكفاءات فاعلة؟	48
2/ تحليل الِإستبانة الخاصّة بالمتعلّمين	51 – 49
س1/ هل يتحدّث المعلّم بلغة تفهمها؟	49
س2/ هل تستعملون وسائل تعليميّة في أنشطة اللّغة العربيّة؟	50 – 49
س3/ هل تتكلّمون أكثر أم تكتبون؟	51 – 50
خاتمة	53
اقتراحات وحلول	55
ملحق	61 – 57
فهارس	62
فهرس المصادر والمراجع	72 – 64
فهرس الموضوعات	73

ملخص:

تناولت هذه الدّراسة موضوع : تعليميّة الأصوات وأثر ذلك في الاكتساب اللّغوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات سنة أولى ابتدائي – أنموذجا– حيث هدفت إلى : الكشف عن أهميّة تعليم الأصوات في المرحلة الابتدائيّة ومدى فاعليتها في اكتساب اللّغة لدى الطّفل من خلال الوقوف على أهميّتها في نطق أصوات العربيّة من مخارجها نطقًا سليمًا، مُراعين في ذلك مختلف الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، لا سيما أمراض الكلام وعيوب النّطق.

ولعلّ من أبرز أهداف هذه الدّراسة: الوقوف على بعض مشكلات تعليم الأصوات إيجاد بعض الحلول الّتي من شأنها أن تكون كفيلة بتحقيق تلك الأهداف.

Résumé:

Cette étude tagués avec: Les sons et leurs impact sur l'acquisition du langage sous l’approche par compétence première année primaire – référence - Elle visait à: la priorité de l’apprentissage des sons au stade primaire et leur efficacité dans l'acquisition de la langue chez l’apprenant, en se concentrant sur l’importance de la prononciation intacte des sons arabes par leurs sorties, en tenant compte des diverses différences individuelles entre les apprenants, en particulier les troubles de langage (dyslexie , dyscalculie, dyspraxie…) et les inconvénients de la prononciation.

L’une des principales visées de cette étude: faire le point sur certains problèmes de l’apprentissage des sons, trouver des solutions qui seraient capables d'atteindre les objectifs précédents.