

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
الرقم التسلسلي:



مذكرة بعنوان:

الوعي الصوتي-الخطي ودوره في تعليم اللغة العربية
لدى طفل السنة أولى ابتدائي-الجيل الثاني-
أنموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إشراف الأستاذة:

- نسيمة حارش

إعداد الطالبة:

- وافية أدهيمن

أعضاء لجنة المناقشة

- د. فاطمة الزهراء بوربونة..... رئيسة
أ. نسيمة حارش..... مشرفا ومقررا
د. عباس حشاني..... مناقشا
د. لمين جمعي..... عضوا مدعوا

السنة الجامعية:

2020م/2021م الموافق لـ: 1442هـ/1443هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
الرقم التسلسلي:



مذكرة بعنوان:

الوعي الصوتي-الخطي ودوره في تعليم اللغة العربية
لدى طفل السنة أولى ابتدائي-الجيل الثاني-
أنموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إشراف الأستاذة:

- نسيمة حارش

إعداد الطالبة:

- وافية أدهيمن

أعضاء لجنة المناقشة

- د. فاطمة الزهراء بوربونة..... رئيسة
أ. نسيمة حارش..... مشرفا ومقررا
د. عباس حشاني..... مناقشا
د. لمين جمعي..... عضوا مدعوا

السنة الجامعية:

2020م/2021م الموافق لـ: 1442هـ/1443هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر و تقدير

﴿ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي أن أعمل صالحا
ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين﴾.

الآية 19 من سورة النمل.

الحمد لله والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم،
أتوجه بالشكر والحمد والثناء إلى الجلي إلى خالق السماوات والأرض، الذي أهدانا
نعمة البصر والبصيرة، ووقفنا في درب دراستنا وأثار لنا طريق العلم، إلى الله الحمد
والشكر.

ثم نتقدم بالشكر إلى من أمدني بيد العون ومنحني الثقة لإتمام هذا العمل الأستاذة
المشرفة "نسمة حارش" والأستاذ "لمين جمعي"

المرجع الأول والأخير في النصائح والتوجيه كما لا يفوتني أن أنوه بفضل كل من
وضع بين يديّ خبرته الميدانية وأمدني بمراجع قيمة أفادتني من بينهم الأستاذة
المخضمة في التعليم الابتدائي "لامية عبد الله".

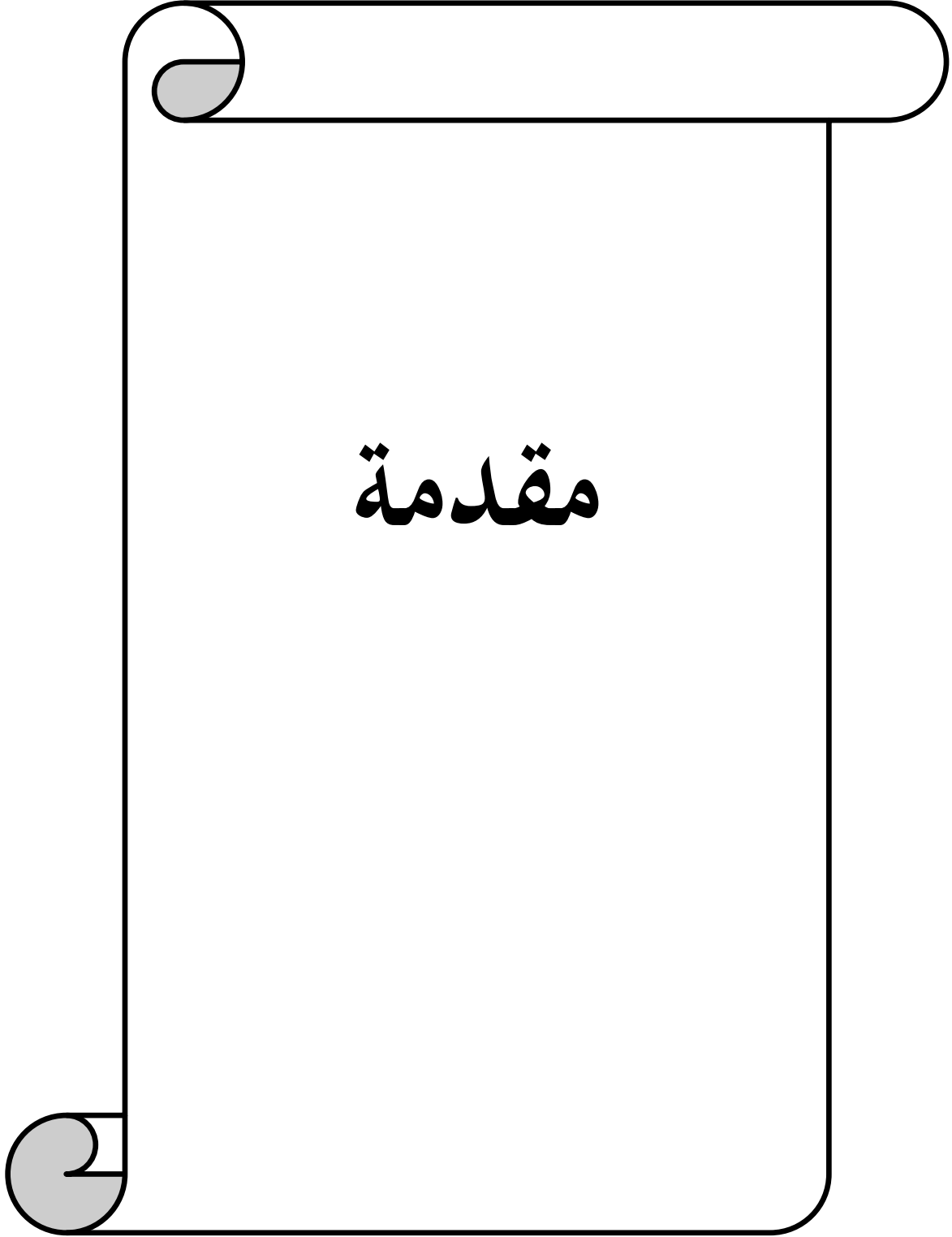
وأمل في الأخير أن أكون عند حسن ظن كل من يقع بحثي هذا بين يديه ومن الله
أرجو التوفيق.

إهداء

بكل حب واعتزاز أهدي ثمار هذا العمل إلى الوالدين أبي
الغالي الذي ضمّني بحبه وغمرني بعطفه وأمي الحنونة التي
أنارت دربي بالدعاء الصالح، وأسأل الله لهما الصحة وطول
العمر في رضا الله وطاعته وبركته.

وإلى إخوتي الأعزاء وإلى كل أحبائي وأعزائي من عائلتي
وإلى كل أساتذتي الكرام وزملائي الطلبة وإلى كل من قدم
لي يد المساعدة أو أسهم من قريب أو من بعيد في إنجاز
هذا البحث.

واقعية



مقدمة

اللغة وسيلة للتعبير عن الفكر؛ كونها ترتبط ارتباطا وثيقا بحياة الفرد ونفسيته وتجعله قادرا على التعبير عن حالاته المختلفة، وهي ظاهرة اجتماعية ووسيلة للتواصل بين الأفراد شفويا عن طريق الأصوات اللغوية أو كتابيا عن طريق الكتابة المخطوطة، فهي نظام مركب من وحدات صوتية تسمع بالجهاز السمعي (الأذن) أو علامات لغوية ورموز شكلية ترى بالعين، يعمل الوعي الصوتي الخطي على تمكين الطفل من إدراك هذه الأصوات والرموز من حيث مكوناتها الصوتية وتراكيبها الخطية، وذلك بتحفيز حاسة السمع عن طريق الاستماع الجيّد للأصوات اللغوية، وتحفيز حاسة البصر عن طريق تتبع الأشكال المرسومة التي تُجسد تلك الأصوات (الخط)، ويستهدف قدرات المتعلم من أجل إدراك مكونات اللغة وتعلّمها بطريقة تبعث في النفس الحيوية والنشاط مما يسهل عليه التعلّم والاكتساب، لذلك تمّ تبنيه منها لتعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي-الجيل الثاني- في المدرسة الجزائرية؛ مدى أهميته في العملية التعليمية إذ يتّصل بالقدرات العقلية والذهنية من أجل استيعاب أصوات اللغة وتجزئتها وإعادة تركيبها، بهدف إدراك المستوى الصوتي والخطي للغة العربية من خلال معرفة العلاقات الدلالية والتركييبية بين الوحدات الصوتية، والتحكم فيها عن طريق مهارات الوعي الصوتي التي تساهم في اكتساب المتعلّم لمهارات التواصل اللغوي الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وتجعله قادرا على توظيف اللغة توظيفا صحيحا في عملية التواصل سواء كانت شفوية أم مكتوبة.

يعود اختيار موضوع البحث الذي عنوانه "الوعي الصوتي-الخطي ودوره في تعليم اللغة العربية لدى الطفل السنة أولى ابتدائي-الجيل الثاني- أنموذجا" لارتباطه بالمجال التعليمي التربوي وفي الوقت نفسه ارتباطه بالعلم اللساني والذي يعد مجال التخصص بالنسبة لي، إذ لا بد من ملء الفراغ والمسافة الموجود بينهما وكذلك لتقريب بعض المفاهيم للأساتذة من أجل فهم المنهج الصوتي-الخطي وإدراك أهميته في تعليم

وترسيخ اللغة العربية الفصحى بضوابطها العلمية لدى الطفل المتعلم؛ لأنه إذا اكتسبها وهو في بداية نموه فستبقى معه وتتطور قدراته اللغوية أكثر في المستقبل.

وللتعرف أكثر على موضوع البحث نأتي لطرح الإشكالية الرئيسية الآتية:

ما هو الوعي الصوتي-الخطي وما دوره في اكتساب اللغة العربية لدى الطفل في السنة الأولى؟

تتفرع عن هذه الإشكالية تساؤلات نذكر منها: ما هو المجال الذي ينتمي إليه الوعي الصوتي الخطي؟ وما هي العلاقة التي تربطه باللغة؟ وما هي مهاراته وكيف يتم تطبيقها من أجل تنمية وتحفيز الوعي اللغوي لدى الطفل المتعلم؟ وما هي مهارات التواصل اللغوية التي يعمل على إكسابها للطفل المتعلم من خلال مهاراته؟ وما هي المساهمة التي يقدمها المعلم للمتعلم في إيصال الوعي الصوتي الخطي للطفل؟ وما هي العوائق التي تقف حاجزا أمام نجاحه وتطوره في المدرسة الجزائرية؟ فيما تتمثل إيجابياته؟ وما هي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها؟ وما الحلول المقترحة لنجاحه؟

ولإجابة عن هذه الإشكالية والتساؤلات التي تفرعت عنها اعتمدت في البحث والدراسة على مدخل وفصلين، كل فصل يحتوي على مباحث وكل مبحث يحتوي على عناصر، المدخل تم فيه التعرف على المجال الذي ينتمي إليه الوعي الصوتي الخطي وهو منهج من مناهج تعليم اللغات، وكذلك انتقال المنظومة التربوية من الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية إلى طريقة الوعي الصوتي التي تقوم بدمجها وهي الطريقة التحليلية التركيبية، مع ذكر بعض أسباب اعتماده، والفصل الأول يضم الدراسة النظرية في ثلاثة مباحث؛ المبحث الأول يحتوي على ثلاثة عناصر خصص للحديث عن اللغة والكلام بتعريفهما وذكر بعض الفروق بينهما والعلاقة التي تربطهما لأن موضوع البحث يركز على تعليم اللغة، وبما أن اللغة نظام من العلامات تم تعريف العلامة اللغوية وذكر بعض خصائصها، ثم الانتقال إلى معرفة اللغة العربية من حيث تعريفها ومعرفة انتمائها

ومكوّناتها وخصائصها؛ فهي الأساس الذي يسعى الوعي الصوتي الخطي في المدرسة الجزائرية إلى تنميته وإدراكه وفهمه لدى الطفل، والمبحث الثاني خصص لمعرفة مخارج الحروف وأصوات اللغة العربية وصفاتها، وذلك بتعريف الحرف والصوت وعلاقته بالمعنى، ومعرفة الفرق بينهما والعلاقة التي تربطهما، وطريقة تحديد مخارج الحرف، وأيضا التطرّق إلى مخارج الحروف عند القدماء والمحدثين مع ذكر بعض الفروق بينهما، والمخارج التي يتم التدريب عليها في تعليم أحكام القرآن الكريم؛ لأنه يلعب دورا فعالا ويسهم مساهمة كبيرة في إيصال الوعي باللغة العربية الفصحى؛ فقد أدرك العرب في القديم أهمية الوعي الصوتي وكانوا يُعلّمون القرآن الكريم بواسطته، ثم تعريف الصفة مع ذكر الصفات التي تميّز كل صوت من أصوات العربية، أما المبحث الثالث فيضم مصطلحات خاصة بالوعي الصوتي الخطي كتعريف الوعي وعلاقته بعلم النفس والاجتماع، والمجال الذي ينتمي إليه الصوتي الخطي؛ كل مصطلح على حدة، ثم ربط المصطلحات الثلاثة وذلك بإدخال الوعي والإدراك في التعليم بأصوات اللغة العربية وخطّها، ومعرفة مكوّناتها الصوتية (صوائت ومصوّتات، فونيم) وبما أنّها عبارة عن نظام من وحدات صوتية متتالية مقطعية وفوق مقطعية؛ جاء الوعي الصوتي لدراسة هذه الوحدات الصوتية: فالمقطعية تتمثل في المقطع والكلمة حيث تم تعريفهما، وفوق المقطعية تتمثل في النبر والتنغيم مع تبيان أهميتهما في إيصال المعنى إلى المتلقي للغة؛ فهي مقاطع محسوسة تُحس بالسمع، موجودة في اللغة الشفوية المنطوقة ولا توجد في اللغة المكتوبة، ثم التّعرف على أنواع المقاطع العربية وأهمية المقطع في العملية التعليمية.

أما الفصل الثاني فقد تمّ تخصيصه للدراسة الميدانية التطبيقية حيث تمّ فيه معالجة مبحثين؛ المبحث الأول خصّص للإجراءات المنهجية المتّبعة في عملية البحث الميدانية من منهج الدراسة ومجالها وعيّن الدراسة والأدوات المستعملة في جمع المادة العلمية، والتي تتمثل في: استمارة تضم مجموعة من الأسئلة وُجهت لمجموعة من المعلمين والمعلمات أثناء استعمال الأداة الثانية وهي المقابلة، وقد تم اختيار المعلم عينة للدراسة لأنه

المكلف الأول في تقديم المنهج الصوتي الخطي؛ وبحكم تطبيقه له يلاحظ إيجابياته وسلبياته على المتعلمين فيستطيع طرح النقائص وعرض المشاكل التي تعرقل عمله بالمنهج، ويلعب دورا كبيرا في تطويره من خلال الاجتهاد في معرفة مضمونه وتطبيقه على أكمل وجه، والتعريف به لدى الزملاء الذين يصعب عليهم استيعابه، أما المبحث الثاني فتّم فيه تصنيف ووصف وتحليل البيانات المتحصل عليها تحليلا علميا دقيقا ضمّانا للمصداقية والأمانة في نقل المعلومات من ميدان العمل والتطبيق، وفي الأخير معرفة إيجابيات المنهج وأهدافه وبعض الحلول من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، وفي الخاتمة ذكر أهم النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في البحث والدراسة، وذلك من خلال وصف وتحليل مكونات الوعي الصوتي الخطي.

كما تجدر الإشارة إلى الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع وتّم الاعتماد عليها في الدراسة نجد:

- كتاب تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي ل: ملين جمعي.
- وكتاب أثر الوعي الصوتي في تعلّم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أمودجا في المملكة المغربية ل: إبراهيم مهيداوي.

ومن أهم المصادر والمراجع التي تم الاعتماد عليها في البحث نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- كتاب مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، محمد إبراهيم الخطيب.
- الكتاب، سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر.
- سرّ صناعة الأعراب، أبو الفتح عثمان بن جني.
- كتاب علم الأصوات وكتاب دراسات في علم اللغة، كمال بشر.
- علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، عصام نور الدين.

أما فيما يخص الصعوبات التي واجهت عملية البحث والدراسة نجد: ضيق الوقت ونقص المعلومات، تفشي وباء فيروس كورونا ما أدى إلى أخذ الاحتياطات اللازمة، قلة أو عدم توفر مراجع تناولت موضوع الوعي الصوتي الخطي بالدراسة في الجوانب النظرية والتطبيقية باعتباره منهجا جديدا، وهذا ما زاد من العزيمة على الاجتهاد في الإفادة في هذا الموضوع ومحاولة إخراجها على أحسن صورة.

وفي الأخير لا يفوتني في هذا المقام العلمي الجليل إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة "نسيمة حارث" والأستاذ "لمين جمعي" الذي كان له الفضل الكبير في تقديم يد العون لي بالتوجيهات والنصائح والتصحيحات وإعطائي نسخة إلكترونية لكتابه قبل خروجه من المطبعة، ولجميع الأساتذة وكل من ساهم في تقديم يد العون.

وفي الختام نرجو أن ينال هذا العمل المتواضع استحسان وإعجاب لجنة المناقشة المؤقّرة، فقد تعثر به بعض النقائص ولكنها ستكتمل بملاحظاتهم وتوجيهاتهم وتصويباتهم، فلهم جزيل الشكر.

نسأل الله من الفضل أعذبه، ومن اللطف أقربه، ومن العلم أنفعه، ومن العمل أصلحه، ومن الخاتمة أحسنها.

مدخل: مصطلحات ومفاهيم متعلقة

بالمنهج.

أولاً: المنهج.

ثانياً: الطريقة.

ثالثاً: المنهج الصوتي الخطي ودواعي

اعتماده.

تمهيد:

اشتغلت الدراسات التربوية الحديثة في بيان أهمية المنهج بصفة عامة والمتبع لطريقة تقديم المادة العلمية بصفة خاصة إلا أنه لم يكتسب أهميته التي يحظى بها الآن في البلدان العربية إلا في العقود الأخيرة، وذلك لتأثر المناهج بمستوى التقدم العلمي وتطور الفكر التربوي بشكل عام؛ فقد عدت "المناهج المدرسية أداة توجيه وإرشاد وتعليم لتحقيق النمو المتكامل والشامل في جوانب شخصية المتعلمين جميعها، ناهيك عن محافظتها على ثقافة المجتمع وأصالتها، وفق أسس تتسم بالبساطة والوضوح والتوازن"⁽¹⁾؛ فأصبح المنهج المدرسي يركز على تنمية قدرات المتعلمين من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والعلمية، وتنشئتهم نشأة صحيحة من أجل المحافظة على قيم المجتمع وثقافته والنهوض به إلى الرُّقي والازدهار، ويتم تطبيق هذا المنهج وفق قواعد واضحة بسيطة تساعد الفرد في فهمه وإدراكه لتسهيل عملية تطبيقه والوصول إلى الأهداف المسطرة.

لذلك اهتمت المنظومة التربوية الجزائرية بالمناهج التعليمية لمدى أهميتها في العملية التعلّميّة والتربوية، إذ تحتل مركزاً حيويًا فيها وتعتبر إلى حدّ ما العمود الفقري للتربية.

وبما أن موضوع البحث هو أحد أهم المناهج التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية، في تعليم اللغة العربية لدى الطفل في المراحل الأولى من اكتسابه لها في المدرسة الابتدائية، وهو المنهج الصوتي الخطي؛ الذي يعتمد على الوعي باللغة العربية من حيث أصواتها وكتابتها (رسمها) وجعل الطفل سنة أولى قادراً على التمييز بين الأصوات اللغوية بتقطيعها ونطقها نطقاً صحيحاً ومطابقتها خطياً، وقبل التّطرق إلى مضمون هذا المنهج جعلنا هذا المدخل كتمهيد لمساعدة القارئ للتعرف على المجال الذي ينتمي إليه الوعي الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية.

⁽¹⁾ طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط01، عمان، الأردن، 2005م، ص15.

أولاً: المنهج:

1. تعريف المنهج في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة:

يرجع أصل كلمة المنهج في العربية إلى الجذر الثلاثي "نَهَج" فقد جاء في معجم العين للخليل: "طريقٌ نَهَجٌ، واسعٌ واضحٌ، وطُرُقٌ نَهَجَةٌ، ونَهَجَ الأمرُ وأنْهَجَ-لغتان-أي: وضع، ومنهَجُ الطريق، وَضَحَهُ، والمنهَاج: الطريق الواضح"⁽¹⁾، وفي لسان العرب لابن منظور جاء: "نَهَج: طريقٌ نَهَجٌ: بيّن واضح، وهو النَّهَجُ، (...) وطُرُقٌ نَهَجَةٌ وسبيلٌ منهجٌ: كَنَهَجٍ. ومنهَجُ الطريق: وَضَحَهُ. والمنهَاجُ: كالمَنْهَجِ. [قال تعالى]: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لَيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ﴾ {المائدة(48)} وأنْهَجَ الطريق: وضع واستبان وصار نَهَجًا واضحًا بيّنًا، (...) والمنهَاجُ: الطريق الواضح"⁽²⁾؛ ومنه المنهج في المعاجم العربية القديمة جاء بمعنى الطريق الواضح البيّن.

وفي المعجم الوسيط: "الْمِنْهَاجُ: الطريق الواضح، (...) والخُطَّةُ المرسومة، (محدثه)، ومنه مِنْهَاجُ الدَّرَاسَةِ ومنهَاجُ التعلِيمِ ونحوهما (ج) مَنَاهِجٌ، (النَّاهِجُ): يقال: طريق نَاهِجٌ واضحٌ بيّن. وطريقة نَاهِجَةٌ واضحة بَيِّنَةٌ"⁽³⁾، أمّا في معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة: "الطَّرِيقُ الواضح المستقيم، يُقال: هذا نَهَجِي لا أحيِدُ عنه"⁽⁴⁾، وفي مجاني الطلاب: "الْمِنْهَاجُ: الْمِنْهَاجُ ج مناهج-الطريق الواضح- الطريقة: لِكُلِّ عِلْمٍ مَنَهَجُهُ -

⁽¹⁾ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط01، بيروت، لبنان، 1424هـ/2003م، ج04، صص270-271.

⁽²⁾ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دس، مج02، ص383.

⁽³⁾ إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا، دط، دس، ج02، ص957.

⁽⁴⁾ يوسف محمد رضا، معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة معجم ألفبائي موسّع في اللغة العربية، مكتبة لبنان ناشرون، ط01، بيروت، لبنان، 2006م، ص1648.

البرنامج أي تعيين المواد التي تُعَلَّم في دورة الدروس وتؤلّف مواضيع امتحان: مَنَهَجُ الدُّرُوسِ الثَّانَوِيَّةِ⁽¹⁾، والنَّهْجُ "الطريق النافذ"⁽²⁾؛ فنجد أنّ المعاجم العربية الحديثة أضافت للمنهج مصطلح التعليم و الدراسة و البرنامج وما يعرف حاليا بالمنهج المدرسي(التعليمي)، وأصبحت هناك علاقة بين المناهج والعلوم بحيث أنّ لكل علم لديه منهجه الخاص.

ووردت كلمة المناهج في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية (48) قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لَيَبْلُوكُمْ فِي مَاءِ اتَّكُمُ﴾ بمعنى أنّ "لكل أمة من الأمم نظام حياة خاص بها وشرعة تُنظّم حياة أفرادها، فتُنظّم الأعمال والأدوار للأفراد والجماعات والمجموعات وأنّ الله تعالى قد أرسل الرسل لهذه الغاية فمن اتبع الرسول أخذ بمنهاج الله تعالى ومن لم يتبعه ابتدع لنفسه منهاجا"⁽³⁾.

وارتبط المفهوم اللغوي للمنهج بمجال التربية والتعليم حيث ورد بمعنى؛ البرنامج والمناهج وأصبح فيما بعد البرنامج أحد مكونات المنهاج التعليمي.

ب- اصطلاحا:

يرجع مصطلح المنهج إلى الكلمة الإغريقية **Curriculum** "التي تعني الطريقة التي يتتبعها الفرد للوصول إلى غرض معين وقد نقل من هذا المعنى إلى المجال التربوي ليعبر به عن المنهج الذي [يسعى] لبلوغ الأهداف التربوية التي ينشدها المجتمع وتسعى التربية إلى تحقيقها"⁽⁴⁾، فالمنهج في المجال التربوي يسعى لتحقيق

(1) مجالي الطلّاب، دار مجالي شمال ش.م.ل، ط05، (50)، بيروت، 2001م، صص 1007-1008.

(2) عزة عجان، المفضل قاموس عربي للتلاميذ والطلاب، دار هومة، الصنف: 4/105، بوزريعة، الجزائر، دط، دس، صص 561.

(3) ناصر أحمد الخوالدة وبجي إسماعيل عبد، المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويعها، زمزم ناشرون وموزعون، ط01، عمان، الأردن، 2011م، صص 21.

(4) بسام محمد القضاة وآخرون، مقدمة في المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار وائل للنشر، ط01، الأردن، عمان، 2014م، صص 19.

التعليم والتعلم و التربية للفرد و المجتمع وفق نُظْمٍ متّبعة؛ فهو "فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار من أجل الكشف عن الحقيقة، وطريقة أو نسق يتبعه الباحث وصولاً إلى الحقيقة التي ينشدها"⁽¹⁾.

ويسمى في المجال التربوي داخل المدارس **المنهج المدرسي** الذي يُعدّ؛ "خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصّلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معيّنة"⁽²⁾، ويعرّف أيضاً بأنّه "الخبرات والنشاطات والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل والتقويم المخطط لها التي تقدمها المدرسة لطلابها"⁽³⁾، وبمعناه الشامل هو "كل نشاط تُقدّمه المدرسة وتُنظمه وتُشرف عليه وتكون مسؤولة عنه سواء كان داخل المدرسة أم خارجها"⁽⁴⁾، فالمنهج المدرسي هو منهج خاص بالمدارس والمؤسسات التربوية ويختلف من مدرسة إلى أخرى من حيث الخطة والخبرات والنشاطات التي تقدّم للمتعلمين، وذلك للوصول إلى أهداف معيّنة.

2. بعض تعريفات المختصين بالمنهج:

أ- المنهج عند علماء الاجتماع:

يعرّفون المنهج بأنّه "الطريقة التي يعتمدها الباحث للوصول إلى هدفه المنشود، وأنّ وظيفته في العلوم الاجتماعية استكشاف المبادئ التي تنظم الظواهر الاجتماعية والتربوية والإنسانية بصفة عامة تؤدي إلى حدوثها حتى يمكن في ضوءها تفسيرها وضبط نتائجها والتحكم بها"⁽⁵⁾.

(1) صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، صنف 4/191، ط2005، الجزائر، ص14.

(2) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها - تطويرها - تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ/2004م، دط، ص28.

(3) عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، ط01، عمان، 2006م/2007م، ص144.

(4) طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص19.

(5) نائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة، مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة العربية 01، عمان، الأردن، 1431هـ/2010م، ص18.

ب- المنهج عند علماء التربية:

من علماء التربية نجد:

- يرى (ديوي): «أنّ الطفل والمنهج حدّان لعملية واحدة، إنّها عملية إعادة بناء مستمرة تبدأ من خبرات الطفل الحالية إلى ما يمثل حقائق نطلق عليها دراسات، وهي نفسها الخبرة أي خبرة الجنس البشري»، في حين يرى (بويت) أن: «المنهج يشمل الخبرات الموجهة واللاموجهة جميعها، والمهتمة بتفتيح قدرات الفرد. ويشمل أيضا خبرات التدريب الموجهة بطريقة واعية، وهي التي تستخدمها المدرسة لتحقيق النمو وإتمامه»⁽¹⁾.

- ويعرّفه (Charles) بأنه: "مجموعة الخبرات التربوية والثقافية التي تُهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم"⁽²⁾.

- والمنهج عند (رالف تايلر) و(هيلدا تابا) هو: "خطة عمل أو وثيقة مكتوبة تتضمن استراتيجيات لتحقيق الأغايات والأغراض التربوية المرغوبة"⁽³⁾.

من خلال هذه التعريفات نلاحظ أنّ المنهج اختلف وتنوّعت تعريفاته عند علماء التربية من حيث اتّساعها وتركيزها على مختلف المجالات ، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أنّنا نجدهم يتفقون ويستخدمون الفهم العام لمصطلح المنهج إذ يعدّ؛ مجموعة من "الخطط الموضوعة لتوجيه التّعلم في المدرسة ويتم تحقيق هذه الخطط في الصف الدراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبيا وتحصل هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم"⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص21.

⁽²⁾ عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص147.

⁽³⁾ عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، ط01، المملكة الأردنية الهاشمية، 1429هـ/2008م، ص51.

⁽⁴⁾ طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص21.

ثانيا: الطريقة:

1. تعريف الطريقة في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة:

المفهوم اللغوي للطريقة عند علماء العربية مأخوذ من الطريق، جاء في كتاب العين للفراهيدي: "الطريق مؤنث، وكلُّ أحدودٍ من أرضٍ أو صِنْفَةٍ من ثوبٍ أو شيءٍ مُلَزَقٍ بعضه ببعض فهو طريقةٌ...". وفلانٌ على طريقةٍ حَسَنَةٍ أو سيِّئَةٍ أي حالٍ"⁽¹⁾؛ فهي عنده حالٌ أو طريقٌ يسير وفقها الإنسان وتُمثّل كلَّ شيءٍ ملتصقٍ بعضه ببعض، وجاءت أيضا "الطريقُ: السبيل، تُدَكَّرُ وتؤنَّثُ؛ تقول: الطريقُ الأعظم والطريقُ العُظمى، وكذلك السبيل، والجمع أطرقة وطُرُق، (...). وتَطَرَّقَ إلى الأمر: ابتغى إليه طَرِيقاً (...). والطريقة: السيرة، وطريقة الرجل: مذهبه، يقال: ما زال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة"⁽²⁾؛ فهي عند ابن منظور المذهب أو السبيل والدرب الذي يسلكه أو يبتغيه المرء.

ب- اصطلاحا:

المفهوم الاصطلاحي للطريقة في المجال التعليمي هي: "إجراءات يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، قد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط مشروع أو إثارة مشكلة، أو تهيئة موقف معين، يدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة الاكتشاف أو غير ذلك"⁽³⁾؛ فهي خطوات يتبعها المعلم في تقديم الدرس التعليمي للمتعلّمين، وفق أسس معينة من أجل تحقيق والوصول إلى الأهداف المبتغاة المتمثلة في إيصال المادة العلمية للمتعلّم وجعله يكتسب مجموعة من المهارات التي تساهم في نجاحه وتفوّقه في

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج03، ص45.

(2) ابن منظور، لسان العرب، مج10، ص ص220-221.

(3) فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، تص: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، الجمهورية الجزائرية - وزارة التربية الوطنية، 2009، دط، ص ص86-87.

حياته في مختلف المجالات، وبذلك تكون "طريقة التدريس تعني جميع أوجه النشاط الموجّه الذي يقوم به المدرس في إطار مقتضيات مادة تدريسية وخصائص نمو تلاميذه، وظروف بيئته بغية مساعدة تلاميذه على تحقيق التعلّم المرغوب فيه والتغيير المنشود في سلوكهم، وبالتالي مساعدتهم على اكتساب المعلومات و المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوب فيها"⁽¹⁾؛ فهي تشمل جميع النشاطات التي يقدمها المعلم للتلاميذ وتهيئة البيئة المناسبة والجوّ الملائم ومراعاة خصائص النمو لديهم.

2. طرائق التدريس التي اعتمدها وزارة التربية الجزائرية:

لكل منهج من مناهج اللّغة العربية طريقة خاصة من أجل تطبيقه، ومن أهم الطرق التدريسية التي انتهجتها المنظومة التربوية الجزائرية قبل انتهاج طريقة المنهج الصوتي الخطي نجد:

أ- الطّريقة التركيبية:

وتسمى "بالطريقة الجزئية، لأنّها تبدأ بالجزء وتضم الأجزاء بعضها إلى بعض: لتكوّن كلاً"⁽²⁾ وهي طريقة "يبدأ الطفل فيها بتعلّم القراءة [واللغة العربية] بدءًا بتعلّم الحروف الهجائية بأسمائها وترتيبها (ألف، باء، تاء، جيم،... الخ)، حيث يكتب المعلم هذه الحروف فرادى أو جماعات على السبورة ويقراها، والتلاميذ يرددون بعده ثمّ يتدرّبون على كتابتها إذا ما استوعب التلاميذ الحروف بأشكالها وأسمائها يبدأ في تعليم الأطفال بعض أصوات الحروف كالفتحة، مثلاً: مثل دال فتحة(د)، راء فتحة(ر) (دَر)، سين فتحة(س) (دَرَس)، وبعد هذا يبدأ في تكوين كلمات من الحروف، ثمّ إلى تكوين جمل (...). [تتمتاز هذه الطريقة] بسهولتها على المدرّس، حيث لا تكلفه مشقّة أو عناء (...). وتمكّن التلاميذ من السيطرة على الحروف الهجائية وتكوين كلمات جديدة"⁽³⁾.

(1) محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أُسسه وتطبيقه، دار الهدى، المكتبة الوطنية، عين مليلة، الجزائر، دط، ص45.

(2) محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق، ط01، عمان، 2009م، ص180.

(3) المرجع نفسه، ص181.

ب- الطريقة التحليلية:

وتسمى "بالطريقة الكلية، لأنها تبدأ بالكل ثم تنقل إلى الأجزاء"⁽¹⁾ وتهتم هذه الطريقة "بالمعنى منذ البداية، بحيث أنّ الوحدات ذات معنى (الكلمات والجمل والتراكيب) يجب أن تكون نقطة الانطلاق، كما أنّ هذه الطريقة تتماشى مع الأسلوب الطبيعي في الإدراك الذي يمر به الإنسان؛ فهو في طبيعته يُدرك الأشكال ككل ولا يستطيع أن يُدركها لأول وهلةٍ جزءًا جزءًا، فالحرف في الكلمة لا قيمة له، ولا معنى ولا دلالة إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها والكلمة نفسها قد تحمل معنى ولكن معناها الدقيق يتضح إذا وضعت في إطار المقصود منها"⁽²⁾.

ومنه فالطريقة التركيبية تنطلق من معرفة الطفل للحروف أولًا واستيعابها بأشكالها وترتيبها وأصواتها، ثم يقوم بمساعدة المعلم على ضم وائتلاف هذه الحروف بعضها إلى بعض وتشكيل كلمات بسيطة ومن ثمّ ينتقل إلى ضم الكلمات بعضها إلى بعض لتشكيل جمل، ومنه الانتقال من الجزء إلى الكل.

بينما الطريقة التحليلية تنتقل من الكلّ إلى الجزء؛ لأنها تنطلق من إدراك الطفل للكلمة والجمله وبمساعدة المعلم يقوم بتجزئتها وتفكيكها وتحليلها إلى عناصر أصغر حتى يصل إلى أصغر وحدة.

ت- نقد الطريقتين (الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية):

هاتان الطريقتان وجهت إليهما انتقادات كثيرة منها:

- نقد الطريقة التركيبية:

انتقدت هذه الطريقة لأنها: "تخالف عملية التعلّم عند الطفل فتبدأ بالجزئيات، بينما يُدرك الطفل الكليات وتبدأ من المجهول وهو الحروف الخيالية من المعنى، إلى الكلمات ذات المعنى (...)", كما أنّ هذه

⁽¹⁾ محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 180.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 184-185.

الطريقة آلية لا يُراعى فيها نموّ الطفل، فالانتقال من حرف إلى حرف انتقال منطقي من صنع المعلم، وليس سيكولوجيا يراعي نموّ الطفل⁽¹⁾.

- نقد الطريقة التحليلية:

وُجّه الانتقاد لهذه الطريقة وذلك بسبب "أنّ قدرا كبيرا من الانتباه يُوّجّه إلى تنمية المهارات اللازمة لاستخلاص المعنى فيقلّ الاهتمام بتنمية مهارات تعرّف الكلمات"⁽²⁾.
وبعد نقد هاتين الطريقتين جاءت طريقة تدريس تجمع بينهما وهي الطريقة التحليلية التركيبية.

ث- الطّريقة التّحليلية التّركيبية:

وتسمى بالطريقة المزدوجة أو التوفيقية أو التوليفية، وتجمع بين عناصر معيّنة من الطريقتين السابقتين لذلك سميت المزدوجة؛ لأنّها تقوم بالمزاوجة بين الطريقة التركيبية (الجزئية) والطريقة التحليلية (الكلية)، وتسير هذه الطريقة في أربعة مراحل هي: "مرحلة التهيئة، [ثم] مرحلة التعريف بالكلمات والجمل ومرحلة التحليل والتجريد، [وفي الأخير] مرحلة التركيب"⁽³⁾ هذه المراحل متداخلة فيما بينها ومتراطة، بحيث أنّ لكل مرحلة وظيفة تقوم بها وكل مرحلة تعتبر تمهيد للمرحلة التي بعدها، أمّا تسميتها بالتوليفية فالأغراض؛ "تجمع بين الطريقة السمعية والشفوية، تركّز على النطق والاستماع، والطريقة المعرفية التي تركّز على الفهم، أي إنّها تجمع بين الفهم والنطق والاستماع في عملية التعلّم"⁽⁴⁾، وهذه الطريقة هي التي يعمل المنهج الصوتي الخطي على تطبيقها.

(1) محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 181-182.

(2) المرجع نفسه، ص 185.

(3) المرجع نفسه، ص 189.

(4) فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ص 87.

ثالثاً: المنهج الصوتي الخطي:

1. تعريف المنهج الصوتي-الخطي:

هو منهج تعليمي تبنته وزارة التربية الوطنية لتعليم وتعلم اللغة العربية استكمالاً لجهود الإصلاحات التربوية وقامت بإدراجه في المنظومة التربوية لأنه "يولي أهمية كبرى لتطوير المهارات الأساسية في القراءة لاسيما في الطور الأوّل من التعليم الابتدائي لذا شرعت الوزارة الوصيّة في تطبيق هذا المنهج بدءاً من الدخول المدرسي 2017م/2018م"⁽¹⁾، حيث يُركّز هذا المنهج على المتعلم ويهدف إلى تمكّن "المعلم من رصد مهارات المتعلم في كل من القراءة والكتابة، وبناء خطة علاجية مناسبة لتجاوز العثرات المرصودة"⁽²⁾، وما هو إلا تطبيق "للطريقة التوليفية التي استندت على الطريقتين التحليلية والتركيبية، والتي تبدأ بتعليم الجمل والسير منها إلى الكلمات فالمقاطع فالحروف بشكل تحليلي ثم تعود مرة أخرى فتركب هذه الحروف في مقاطع فكلمات فجمل"⁽³⁾.

يعدّ المنهج الصوتي-الخطي أحد مناهج تعليم اللّغة العربية التي تعرّف بأنّها "مجموع الخبرات والأنشطة اللغوية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات والأنشطة وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعديل في سلوكهم اللغوي يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل لديهم في فنون اللغة الأساسية، وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة"⁽⁴⁾ دون أن ننسى دور أستاذ اللغة العربية في تطبيق هذا المنهج على أكمل وجه لأنه هو الذي يقدم منهج التعليم بطريقته و يسعى باجتهاده من أجل تحقيق

⁽¹⁾ فيران ومحمد لمن دباغين، المنهج الصوتي-الخطي في تعلم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي

الصوتي الخطي، مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة برج بوعريش، العدد 01، جانفي 2020م، ص 236.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 241.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص 242.

⁽⁴⁾ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، ط 02، الكويت، 1411هـ/1991م، ص 23.

النمو المتكامل وتنمية الوعي اللغوي لدى التلاميذ، وينبثق هذا المنهج من اللسانيات التعليمية وهي أحد فروع اللسانيات الحديثة تهتم بالجوانب التعليمية التعلّمية التي ترتبط أساسًا بتعليم وتعلّم اللغات.

2. دواعي الاعتماد على المنهج الصوتي الخطي:

من بين الأسباب التي دفعت الوزارة إلى اعتماد المنهج الصوتي الخطي نجد:

- "عدم تمكن [التلاميذ] من المبادئ الأساسية للقراءة (...).
- أثبتت الدراسات أنّ تطور القراءة لدى المتعلم في المراحل الأولى يعتمد على قدرات لغوية وذهنية أساسية كالوعي الصوتي ومعرفة الحروف والتركيب الصوتي، والتعرّف الدقيق والسريع على الكلمات"⁽¹⁾.
- رصد الكثير من الأخطاء الإملائية واللغوية للتلاميذ في أوراق الامتحان.
- "تكريس الاهتمام باسم الحرف على حساب الصوت (...).
- عدم تمييز أصوات اللغة، صوامتها وصوائتها على نحو دقيق [من قبل التلاميذ] (...).
- تغييب الوعي المقطعي بالكلمة وبالجملة المعربة عن حقل التعليم أو حضوره الشاحب"⁽²⁾، وغيرها من الأسباب التي دفعت وزارة التربية إلى اعتماد هذا المنهج.
- وفي ما يأتي سنتعرف أكثر على مضمون المنهج الصوتي-الخطي وكيفية تطبيقه.

⁽¹⁾ فيران ومحمد لمين دباغين، المنهج الصوتي-الخطي في تعلم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي الخطي، ص ص 237-238.

⁽²⁾ محمود العشري، الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، كلية دار العلوم، جامعة الفيوم، التواصل اللساني، المجلد 18، قطر، ع: 1-2/2017، ص ص 29-30.

الفصل الأول: الوعي الصوتي-الخطي

ودوره في تعليم اللغة العربية.

تمهيد:

المبحث الأول: اللّغة.

المبحث الثاني: مخارج وصفات

حروف وأصوات اللغة العربية.

المبحث الثالث: مصطلحات ومفاهيم

خاصة بالوعي الصوتي-الخطي.

تمهيد:

كان الوعي الصوتي محور الاهتمام في تعلم اللغات قديماً في الفترة التي سادت فيها النظرية السمعية، وهي من المقاربات الكلاسيكية التقليدية، لكن فيما بعد شهدت تراجعاً بسبب هيمنة نظريات أخرى على حقل تعليمية اللغات، بعدها تمّ الرجوع إليه من أجل تعلّم اللغات، وكان العرب القدامى يمارسون تلقين القرآن الكريم واللغة بالوعي الصوتي لكن بدون تسميته بهذا المصطلح لأنه مصطلح حديث ظهر إلى الوجود مع الدراسات اللسانية الحديثة، فعملت الدول العربية على تبنيه كمنهج لتعليم اللغة العربية لما له من فوائد جمة تنعكس بالإيجاب على المتعلمين من بينها الجزائر، وتمثل هذا الفصل النظري في التعريف بمضمون الوعي الصوتي الخطي والمكونات التي يسعى إلى تدريسها وإتقانها.

المبحث الأول: اللغة:

أولاً: اللغة والكلام:

1. تعريف اللغة في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة:

اللغة في المعاجم العربية مأخوذة من الجذر الثلاثي (لغا) وجاء مفهومها في لسان العرب: "اللغة: الصوت مثل الوَعَى (...). قال الكسائي: لَغَا في القول يلغى، وبعضهم يقول يلغُو، ولَغِيَ يلغَى، لُغَةً، وَلَغَا يلغُوا لَغْوًا: تكلم (...). واللغة: اللسُنُ وحدها أنها أصوات، يُعَبَّرُ بها كل قوم عن أغراضهم، وهي فعلةٌ من لَغَوْتُ أي تَكَلَّمْتُ"¹.

(¹) ابن منظور، لسان العرب، مج 15، ص 251-252.

وفي تاج العروس جاء مفهومها بمعنى: "اللَّغْوُ، وهو الطرح، فالكلام لكثرة الحاجة إليه يرمي به"¹؛ فاللغة في معناها اللغوي نجدتها تقابل الكلام واللّسن، والكلام أو التكلّم فعل يختصُّ به الإنسان يُنتجُه بواسطة جهاز النطق، واللّسن من اللّسان وهو من أهم أعضاء النطق التي تُصدر أصوات لغوية، لذلك كانت اللّغة عبارة عن أصوات يصدرها الإنسان للتعبير عن متطلباته واحتياجاته، وبواسطتها تتم عملية التواصل بين الأفراد.

ب- اصطلاحاً:

تعددت التعريفات الاصطلاحية للّغة وذلك لتعدد المعاني المشتركة فيها ومن بين هذه؛ التعريفات نذكر: يعرفها محمد الجرجاني في قوله اللّغة هي "ما يعبرُ بها كل قوم عن أغراضهم"²؛ فهي عنده وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات، يستخدمها الأفراد في مختلف نشاطاتهم، وهي "تعكس شخصية الشعب، أو المجتمع الذي يستخدمها، كما أنّها تعكس بنيته الذهنية (...). ولا ترتبط اللّغة-فقط- بالتفكير المنطقي، بل ترتبط أيضاً بنفسية البشر وانفعالاتهم وعواطفهم وطقوسهم"³؛ فكلّ شعب لغة تخصّه، وهي لا ترتبط بالمنطق فقط بل تتعدى المنطق إلى نفسية الإنسان وانفعالاته وذلك بالتعبير عمّا يجول داخله من مشاعر وأحاسيس، "فلا تكاد تعدو اللّغة في مظهرها على أن تكون أصوات إنسانية، يُجَلِّلها عالم الأصوات اللغوية ويصفها، كما يشرح لنا كيفية صدورها، وأعضاء النطق التي تساهم في إخراجها"⁴؛ لهذا جاء علم الأصوات الذي يقوم بدراسة الأصوات اللغوية، لأن اللّغة عبارة عن أصوات تصدر من الإنسان بواسطة جهاز نطقه.

(1) محمد بن محمد بن عبد الرزاق الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد المجيد قطاس، دار الكويت، ط02، الكويت، 1422هـ، ج39، ص462.

(2) علي بن محمد السيّد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، دط، ص161.

(3) محي الدين محسب، انفتاح النسق اللساني - دراسة في التداخل الاختصاصي، دار فرحة، السودان، 2003م، دط، ص10-11.

(4) إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلوا المصرية، ط03، القاهرة، 1966م، ص124.

ويعرّفها فرديناند دي سوسور، بقوله "بأنّها جزء من اللّسان (...). وهي نتاج اجتماعي لملكة اللّسان (...). لها كيان موحد قائم بذاته"¹؛ فهي عند سوسور ظاهرة اجتماعية تخص المجتمع، قائمة بذاتها .

ويعرّف تراجر اللّغة بأنّها "نظام من الرموز المتعارف عليها، وهي رموز صوتية، يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلّية عندهم (...). [ويرى تشو مسكي أنّها] فئة، أو مجموعة من الجمل المحدودة، أو غير المحدودة، ويمكن بناءها من مجموعة محددة من العناصر"²؛ في الأصل اللّغة أصوات، تتابع صوتي أو رموز صوتية متتالية، وهي أيضا نظام من وحدات أو علامات لغوية تتألف فيما بينها لتأدية وظائف معيّنة.

2. تعريف الكلام في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة:

الكلام في المعاجم العربية مأخوذ من الجذر الثلاثي (كلم) ففي معجم العين يعرفه الخليل في قوله: "وكليمك: الذي يُكَلِّمك وتكلّمه"³، وابن منظور يعرفه في لسان العرب بقوله: "كلم: القرآن: كلام الله وكَلِمُ الله وكَلِمَاتُهُ وكَلِمَتُهُ، (...) الكلام القَوْل، معروف، وقيل: الكلام ما كان مكتفياً بنفسه وهو الجملة، والقول ما لم يكن مكتفياً بنفسه، وهو الجزء من الجملة، قال سيوبه: اعلم أنّ قلت إنما وقعت في الكلام على أن يُحكى بها ما كان كلاماً لا قولاً، ومن أدلّ الدليل على الفرق بين الكلام و القول إجماع الناس على أن يقولوا القرآن كلام الله ولا يقولوا القرآن قول الله، (...) فَعَبَّرَ لذلك عنه بالكلام الذي لا يكون إلاّ أصوات تامة مفيدة، (...) ومما يدلّ على أن الكلام هو الجمل المترتبة في الحقيقة قول كثير: لَوْ يَسْمَعُونَ كما

⁽¹⁾ فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، مرا: مالك المطليبي، دار أفاق عربية 3، بغداد، دط، دس، ص 27.

⁽²⁾ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدرستها صعوباتها، دار الفكر العربي، مكتبة لسان العرب، ط 01، القاهرة، 1425هـ/2004م، ص 151.

⁽³⁾ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج 04، ص 45.

سَمِعْتُ كلامها خَرُّوا لِعِزَّةٍ رَكْعاً وَسُجُوداً¹؛ نجد ابن منظور في تعريفه أنه فرّق بين الكلام والقول في معجمه، فالكلام عنده عبارة عن جملة تفيد معنى معين، والقول جزء من تلك الجملة، و منه الكلام عبارة عن أصوات تنتج جمل مفيدة تامة تحمل معنى في ذاتها.

أما في القاموس المحيط يعرفه الفيروز آبادي، الكلام هو: "القول، أو ما كان مكتفياً بنفسه، (...)" والكلمة: اللّفظ، والقصيدة، ج: كَلِمٌ (...). وتكلم تكلمًا وتكلامًا: تحدّث²، ويعرفه الزمخشري في كتابه أساس البلاغة بقوله: "سمّته يتكلم بكذا، و كلمته وكلمته، وكانا متصارمين فصارا يتكلمان، وموسى كليم الله، ونطق بكلمة فصيحة وبكلمات فصاح وبكلم، وجاء بمراهم الكلام من أطايب الكلام"³؛ نلاحظ من تعريف الفيروز آبادي والزمخشري أنّ الكلمة هي اللفظة، وبما أنّ نطق الكلمة أي الكلمة المنطوقة، والكلمة من الكلام فإنّ الكلام يكون منطوقاً وهو مجموعة من الكلمات المنطوقة والمتلفظة وهو التحدّث أي؛ أنّ الإنسان عندما يتحدّث فهو ينتج كلاماً.

ب- اصطلاحاً :

وفي التعريف الاصطلاحي للكلام نجد محمد الجرجاني يعرفه بقوله هو: "ما تضمّن كلمتين بالإسناد (...)" وفي اصطلاح النحويين: هو المعنى المركب الذي فيه الإسناد التام⁴؛ ويقصد أنّ الكلام يتكوّن من كلمتين أو أكثر تحمل معنى معين، ويشترط فيها الإسناد.

(¹) ابن منظور، لسان العرب، مج 12، ص 522-523.

(²) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط08، بيروت، لبنان، 1426هـ/2005م، ص1155.

(³) أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط01، بيروت، لبنان، 1419هـ/1998م، المحتوي: فأد-يهم، ج02، ص145.

(⁴) علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، ص 155.

والكلام عند دي سوسور هو: "الاستعمال اللغوي والفعل الكلامي"¹؛ فهو عبارة عن فعل الكلام أو التحدّث الذي يقوم به الإنسان في حياته اليومية، ويكون الكلام باستعمال اللغة وهو "ليس وسيلة اجتماعية بل مظاهر فردية"²؛ إذ يخص الفرد وحده على عكس اللغة تخص المجتمع وهي اجتماعية، وحدتة "اللفظ المنطوق (...)" [وهو] مركب دفعات نطقية أو ألفاظ، قد يكون أحدها نطقاً لكلمة واحدة أو لعدة كلمات"³؛ فهو ظاهرة إنسانية بحيث يقوم الإنسان بإنتاج الكلام بواسطة جهاز النطق، وذلك بنطق كلمة أو أكثر وإصدار أصوات مفهومة تؤدي إلى معنى معين من أجل الفهم والإدراك.

3. الفرق بين اللغة والكلام في الدرس اللساني:

العالم اللساني فردينان دي سوسور هو "أول من فرّق بين اللّغة (...) والكلام، وأطلق مصطلحات كَلِيّة، اللّغة الإنسانيّة (القدرة اللغويّة؛ الكلام الإنساني). (...) والكلام (الاستعمال اللغوي؛ الفعل الكلامي)"⁴؛ فجعل اللّغة هي تلك القدرة اللغويّة (الملكيّة اللغويّة) التي يمتلكها الفرد داخل الذهن، والكلام هو استعمال تلك القدرة أو الملكيّة اللغويّة في الحياة اليوميّة وإخراجها على شكل أصوات محسوسة، فالكلام عبارة عن فعل يقوم به الإنسان ينتجه جهاز النطق .

ونجد الباحث اللغوي تمام حسّان يفرّق بين اللّغة والكلام من حيث طبيعة كل منهما وتكوينه في قوله "الكلام عمل واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللغة معايير هذا السلوك والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط والكلام حركة واللغة نظام هذه الحركة والكلام يُحسُّ بالسمع نطقاً والبصر كتابة واللغة تفهم بالتأمل في الكلام، فالذي نقوله أو نكتبه كلام، والذي نقول بحسبه ونكتب بحسبه هو اللغة، فالكلام هو

(¹) كارل ديتر بونتج، المدخل إلى علم اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط01، القاهرة، 1424هـ/2003م، ص32.

(²) فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، ص38.

(³) تمام حسّان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، ط4، القاهرة، 1421هـ/2001م، ص117.

(⁴) كارل ديتر بونتج، المدخل إلى علم اللغة، ص31-32.

المنطوق وهو المكتوب واللغة هي الموصوفة في كتب القواعد وفقه اللغة والمعجم ونحوها، والكلام قد يحدث أن يكون عملاً فردياً ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية¹؛ وخلاصة القول أن اللغة جزء لا يتجزأ من الكلام، كلاهما يعتبر نشاط لغوي غير أنّ اللغة هي نشاط ذهني تخضع لقواعد تضبطها، بينما الكلام نشاط يحدث في الواقع، فكل ما ينطق به الإنسان أو يكتبه يفيد معنى فهو كلام ووحدته اللفظ المنطوق بينما اللغة مجموعة من القواعد والصيغ بمعنى؛ اللغة تكون معنوية ذهنية و تخصّ المجتمع أمّا الكلام يكون مادي محسوس يخصّ الفرد وحده.

4. العلاقة بين اللغة والكلام:

ثنائية اللغة والكلام من الثنائيات التي وضعها اللساني دي سوسور وتحدّث عنها وفرّق بينهما، فعلى الرغم من وجود الفارق الذي ذكرناه سابقاً إلا أنّهما تربط بينهما علاقة وطيدة، علاقة الجزء بالكل؛ علاقة تكاملية يقول دي سوسور في كتابه (علم اللغة العام) اللغة والكلام "هدفين يرتبطان بعضهما ببعض ارتباطاً وثيقاً، ويعتمد أحدهما على الآخر، فاللغة ضرورة إذا أريد للكلام أن يكون مفهوماً يُحقّق الغاية المتوخاة منه، ثم إنّ الكلام ضرورة لتثبيت أركان اللغة"² ويقصد؛ أنّ الكلام إذا أُريدَ به تحقيق غاية الفهم، وذلك بإيصال المعنى الذي يحمله ذلك الكلام، بالضرورة على المتكلم أن يستعين باللغة، فالكلام لا يكون إلا باللغة سواءً منطوقاً أو مكتوباً ونفس الشيء مع اللغة فمن أجل تثبيت أركانها فلا بدّ من التأمل في ذلك الكلام، والكلام يكون "هو السبب في تطور اللغة: فالانطباعات التي نحصل عليها من الإصغاء إلى الآخرين تتجمع فتؤدّي إلى تحوير السلوك اللغوي عندنا"³؛ فعند الإصغاء للآخرين والتركيز في كلامهم، يقوم الذهن بتخزين الألفاظ والكلمات الجديدة التي سمعها وإضافتها إلى الرصيد اللغوي وهكذا يكتسب الفرد اللغة و يعتدل سلوكه اللغوي ويتطوّر

(1) تمام حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994م، ص32.

(2) فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، ص 37-38.

(3) المرجع نفسه، ص38.

ويشاركها مع المجتمع فاللغة موجودة عند كل فرد وفي نفس الوقت موجودة عند المجتمع من أجل التواصل فيما بينهم فهي "موجودة على هيئة ذخيرة من الانطباعات مخزونة في دماغ كل فرد من أفراد مجتمع معين"¹؛ فهي التي تربط الفرد بمجتمعه ويشترك فيها المجتمع، لذلك وصفها دي سوسور بأنها ظاهرة اجتماعية، أما الكلام فهو فعل فردي يقوم به الفرد.

ثانياً: العلامة اللغوية

اللغة لها خاصية علامائية، وهي نظام من العلامات المتتابعة والتي تتألف فيما بينها لتأدية معنى ما، وتسمى هذه العلامات بالعلامات اللغوية.

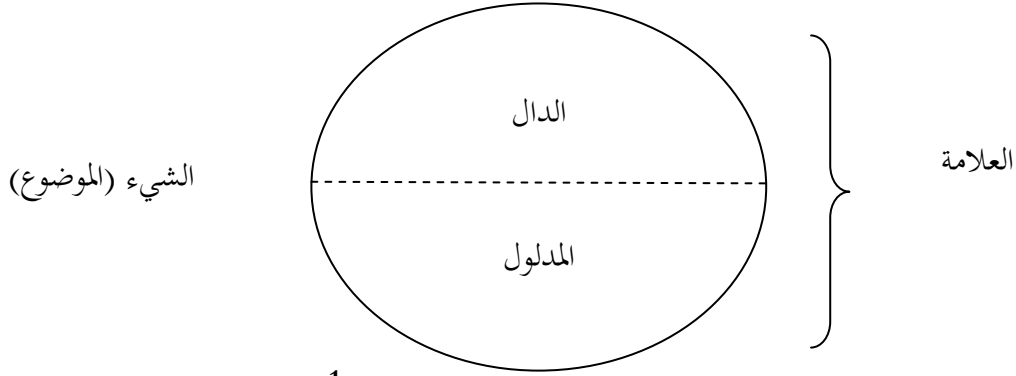
1. تعريف العلامة اللغوية:

سوسور هو أول من تحدّث عن العلامة اللغوية، وعرفها بأنها "ذو وجهين، أي ثنائي، أحد وجهي العلامة هو الدال، والدال هو الجانب المادي تمامًا من العلامة، إذا تحسس المرء أحباله الصوتية أثناء الكلام، سيتضح له أن الأصوات تنتج من اهتزازات (وهي مادية بدون شك)، [ويصف] الدال اللفظي بأنه الصورة الصوتية"²، أمّا المدلول هو الوجه الثاني عند سوسور وهو "لا ينفصل عن الدال في أية علامة، وهو بالفعل يولده الدال. هذا مفهوم ذهني"³. وتمّ التعبير عنها بالنموذج التالي :

(¹) فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، ص38.

(²) بول كوبلي وليتسا جانز، علم العلامات، تر: جمال الجزيري، مرا: إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ط01، القاهرة، 2005م، ص16.

(³) المرجع نفسه، ص17.



- نموذج دي سوسير للعلامة اللغوية¹

نستخلص أنّ العلامة اللغوية تتكوّن من ثنائية (الدال والمدلول)؛

- الدال: هو الجانب المادي للعلامة (الصورة الصوتية).

- المدلول: هو الجانب المعنوي (الصورة الذهنية).

- والشيء الموضوع الموضح في النموذج يمثل "ما هو لغوي"².

2. خصائص العلامة اللغوية:

تتميّز العلامة اللغوية بأنّها:

- "لملموسة (مدرّكة) إذ إنه لها جسد علاماتي (...) ويمكن إدراكها على أنّها تتابع صوتي أو تتابع من

الحروف، فكلمة (شجرة) في شكل مكتوب تُدرك مثلاً على أنّها تتابع من الحروف (ش + ج + ر + ة).

- لها مضمون أي؛ معنى (...) فالمعنى شيءٌ مجردٌ يمكن تعريفه بأنه إمكانية الإحالة في علامة ما، التي

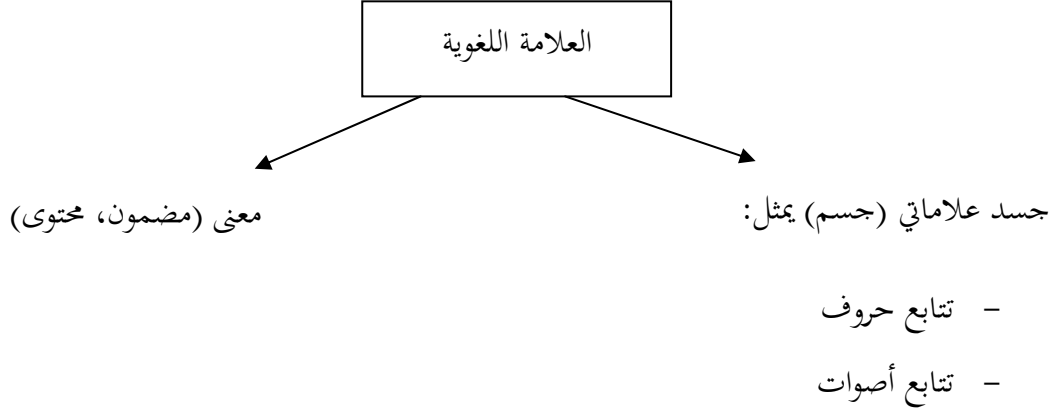
تحدّدها ضمن ما تحدّد علامات أخرى ومعانيها أيضاً، فكلمة شجرة تقع في جوار كلمات أخرى مثل:

(¹) كارل ديتر بونتج، المدخل إلى علم اللغة، ص35.

(²) المرجع نفسه، ص35.

نبات وشجيرة¹؛ ومنه فالعلامة اللغوية لها جسد مادي ومعنى (دال ومدلول) تربطهما علاقة اعتبارية غير

مبترّة بحيث كل منهما يتبع الآخر ويمكن أن تمثل لها بالتالي:



ثالثا: اللغة العربية

1. تعريف اللغة العربية:

اللغة العربية عبارة عن أصوات تتألف منها كلمات تنتظم في جمل لتؤدي معاني شتى، وهي "إحدى اللغات السامية، ويريدون باللغات السامية اللغات التي كان يتفاهم بها أبناء سام (...). أشهرها العربية والسريانية والعبرانية [وغيرها] (...). ولم يبق حياً منها إلا العربية والحبشية والعبرانية والسريانية، والعربية أرقاها جميعاً"²، تتميز عن باقي اللغات بلامح وظواهر ميّزتها "وجعلتها لغة ذات ضوابط وحدود معيّنة أهلتها للتسمية المعروفة بها منذ أزمان بعيدة (...). [هذه الملامح تتمثل في] جملة [من] القواعد والقوانين الضابطة لها ولاستعمالاتها (...). فاللغة العربية استخدمت جهاز النطق عند الإنسان خير استخدام وأعدله، فقد جاءت

⁽¹⁾ كارل ديتر بونتنج، المدخل إلى علم اللغة، ص34.

⁽²⁾ جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، جمهورية مصر العربية، 2013م، دط، ص47.

أصوات هذه اللغة مؤزعة على مدارج النطق توزيعاً واسعاً شاملاً لكل نقاط مواضعه¹؛ فلكل صوتٍ من أصواتها مخرج يخرج منه ذلك الصوت من أحد أعضاء النطق وتتميّز أصواتها بصفات أيضاً.

وسُمّيت بلغة الضاد لأنها اللغة الوحيدة التي تحتوي على حرف الضاد فقد جاء في لسان العرب: "الضاد حرف هجاء وهو حرف مجهور، وهو أحد الحروف المستعلية يكون أصلاً لا بدلاً ولا زائداً، والضاد للعرب ولا توجد في كلام العجم إلا في القليل"²، ونزل القرآن الكريم باللغة العربية فقوى منزلتها ورفع مكانتها بين لغات العالم قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ {يوسف: 02}

تعتمد على النظام الألفبائي أو الكتابة الألفبائية وهي "أساساً مجموعة من الرموز الكتابية التي يمثل كل منها نوعاً واحداً من الصوت"³؛ فكلُّ صوتٍ من أصوات اللغة العربية له رمز كتابي خاص به.

اللغة العربية هي لغة جميع الشعوب العربية، وعلى الرغم من اختلاف اللهجات العربية من شعب لآخر، إلا أنها تشترك جميعاً في لغة واحدة مشتركة وهي اللغة العربية الفصحى التي تمثل اللغة الأولى والرسمية في الدول العربية منها: الجزائر، تونس، مصر، وغيرها، وهي لغة الشعر والشعراء والكتاب والصحف والمجلات وتستعمل في التعليم ومختلف المجالات والأعمال الإدارية والملتقيات الثقافية وغيرها.

(1) كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غرب، القاهرة، 1998م، دط، ص ص 193-194.

(2) ابن منظور، لسان العرب، مج 03، ص 266.

(3) جورج يول، معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، إسكندرية، دط، دس، ص 28.

2. حروف اللغة العربية:

أ- من حيث العدد:

اختلف علماء العربية حول عدد حروفها ما بين تسعة وعشرون حرفاً أو ثمانية وعشرون فنجد "البصريين اتفقوا على أنها تسعة وعشرون حرفاً (...). إلا المبرد فإنه جعل الألف والهمزة واحداً، باعتبار أن كل حرف يوجد مسماه في أول اسمه فالألف أولها همزة، فتكون ثمانية وعشرين حرفاً"¹.

ب- من حيث الترتيب:

الترتيب الألفبائي: ويكون بترتيب الحروف من الألف إلى الياء وهذا الترتيب هو المشهور ويسمى أيضاً بالترتيب الهجائي: (ء، ا، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، و، ي).

الترتيب الأبجدي: مجموعة في كلمات هي: (أبجد، هوّز، حطّي، كلمن، سَعْفَص، قَرَشْت، نُخَد، ضَطْع) مرتبة كالاتي: (أ، ب، ج، د، هـ، و، ز، ح، ط، ي، ك، ل، م، ن، س، ع، ف، ص، ق، ر، ش، ت، ث، خ، ذ، ض، ظ، غ).

ت- من حيث التسمية:

أطلق على حروف اللغة العربية عدّة تسميات وهي:

- "حروف الهجاء: الهجاء هو تقطيع الكلمة لبيان الحروف التي رُكبت منها وسميت بذلك، لأنه لا يتوصل لمعرفة عادة إلا به.

⁽¹⁾ جمال بن إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفات دراسة منهجية وتدريبية واختبارية، مكتبة طالب العلم ناشرون، ط01، جمهورية مصر العربية، 1433هـ/ 2012م، ص14.

- حروف المعجم: ومعناها حروف الخط الذي وقع عليه الإعجام، وهو النقط، وذلك من باب التغليب

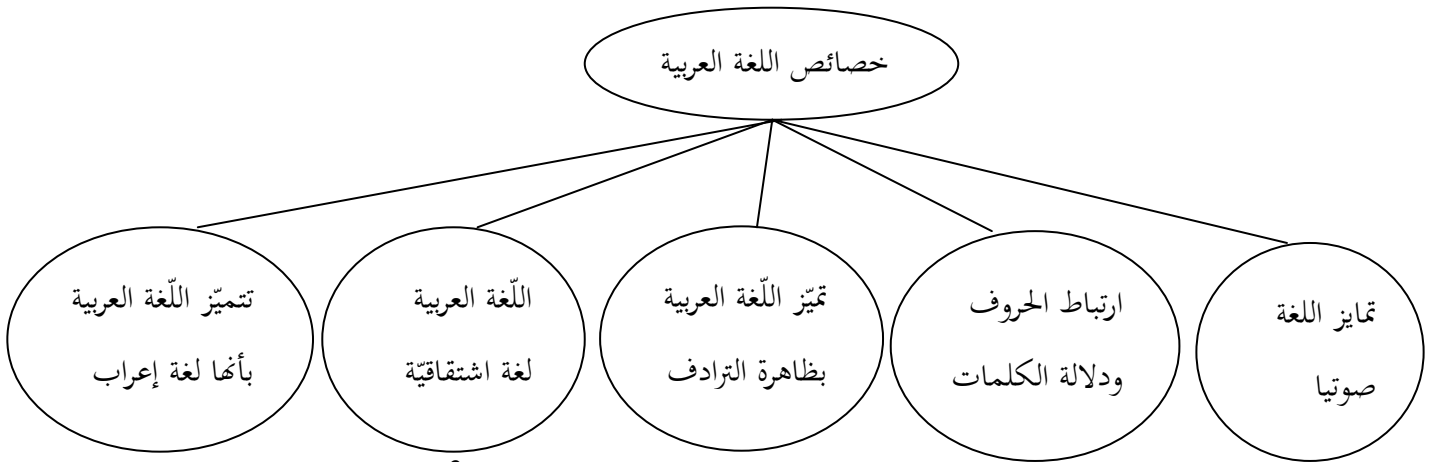
لأن النقط لم يقع عليها كاملة.

- حروف المباني: لبناء الكلمات منها.

- حروف العربية: لتركيب كلام العرب منها¹.

3. خصائص اللغة العربية:

اللغة العربية لها خصائص تُميّزها عن غيرها من اللغات وقد جُمعت في الشكل التالي:



- مخطط يمثل خصائص اللغة العربية -²

(1) جمال بن إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفات دراسة منهجية وتدريبية واختبارات، ص13.

(2) محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص29.

المبحث الثاني: مخارج حروف وأصوات اللغة العربية

أولاً: الحرف والصوت:

1. تعريف الحرف في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة:

يعرّف الخليل الحرف بقوله: "الحَرْفُ من حُرُوفِ الهجاء. وكلُّ كلمةٍ بُيِّتَتْ أداةً عاريةً في الكلام لتفرقة المعاني تُسمّى حَرْفًا، وإنْ كانَ بناؤها بِحَرْفَيْنِ أو أكثر مثل حَتَّى وَهَلْ وَبَلْ وَلَعَلَّ"¹؛ فالحرف عنده تُبنى به الكلمات، وكذلك الكلمات التي بُيِّتَتْ أداةً للتفريق بين المعاني في الكلام أُطلق عليها اسم الحرف، ويعرّفه الفيروز آبادي بقوله: "طَرْفُهُ، وشفيرُهُ، وحدُّهُ (...). وعند النحاة: ما جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل، وما سواه من الحدود فاسدٌ"²؛ فهو طرف الشيء، ويحمل معنى في ذاته ولكنه ليس اسمًا ولا فعلاً.

ب- اصطلاحاً:

في ما يخص التعريف الاصطلاحي للحرف نجد ابن سينا يعرّفه بقوله: "الحرف هيئة للصوت، عارضةٌ له يتميز بها عن صوتٍ آخر مثله في الحدة والثقل تميّزًا في المسموع"³؛ فالحرف عنده هو صورة للصوت، وهو الرسم الذي يوافق الصوت، وأنَّ لِكُلِّ حرفٍ صوتٌ خاص به يميّزه عن غيره من أصوات الحروف الأخرى، يتم تمييز هذه الأصوات بواسطة الجهاز السمعي عند الإنسان.

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج 01، ص 305.

(2) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص 799.

(3) أبو علي الحسين بن عبد الله ابن سينا، رسالة أسباب حدوث الحرف، تح: محمد حستان الطّيان وبجي ميز علم، مرا: شاعر الفخام وأحمد راتب التفاح، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، ص 60.

الحرف يجمع بين الصوت والرمز؛ من حيث الصوت هو "صوت اعتمد على مخرج محقق أو مقدر"¹ ومن حيث الرمز فالحروف هي عبارة عن "علامة كتابية تستخدم في لغة معينة للدلالة على أصوات معينة أو -قل- هي حيل أو وسائل كتابية تُستخدم لتمثيل النطق وتصويره"²؛ ومنه فالحرف له مخرج يخرج منه سواء كان محققاً أو مقدرًا وصورة أو شكل يمثله.

2. تعريف الصوت في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة:

الصوت في العربية بمفهومه اللغوي مأخوذ من المصدر (صات) يقول الخليل: "صَوَّتَ فلانٌ بفلانٍ تَصْوِيَةً أي دَعَاهُ. وصاتٌ يَصُوْتُ صوتًا فهو صائِتٌ بمعنى صائح. وكل ضَرْبٍ من الأغنيات صَوْتُ من الأصوات. ورجل صائِتٌ: حَسَنَ الصوت شديدُه"³؛ الصوت عنده جاء بمعنى الصوت الصائح أي الصوت المسموع الذي تسمعه الأذن وكل ما يتَغنى به هو صوت، وفي المعجم الوسيط جاء بمعنى؛ "صَاتَ، صَوَّتَا وصَوَّتًا: صاح. (...). الصوتُ: الأثر السمعِي التي تحدِثه تَمَوَّجات ناشئة عن اهتزاز جسم ما"⁴.

وفي معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة: "صوتٌ: (ج- أصوات) (...): كلام. [قال تعالى]:

﴿لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ﴾ {الحجرات 02} (...): [الصوت] اللغوي: الحرف يخرج من مخرج

معين بطريقة معينة"⁵، وجاء أيضا في المنجد في اللغة والأعلام: "أسماءُ الأصوات عن النحاة: كلُّ لفظٍ

(1) جمال بن إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفات دراسة منهجية وتدريبية واختبارات، ص13.

(2) كمال بشر، دراسات في علم اللغة، ص17.

(3) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج02، ص421.

(4) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج01، ص527.

(5) يوسف محمد رضا، معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، ص998.

حُكِّيَ به صوتٌ كَطَقُّ في حكاية، صوت وقع الحجر أو صُوتٌ به لجزر الحيوان (...). الصَّاتُ والصيِّتُ: الشديدي الصوت¹.

من هذه التعريفات نستخلص أنّ الصوت؛ هو كل ما يصل إلى الأذن ويسمع و يكون صائغًا، ينتقل بواسطة تموجات ناشئة عن اهتزاز جسم ما كصوت وقع الحجر أو أصوات الطبيعة أو اصطدام جسمين، وهو كل ما يخرج من فم الإنسان والحيوانات، فالحيوان يصدر أصوات مثل: صوت القطّة "مياو" وصوت الحروف "باع" وغيرها، وكل ما يتلفظ به الإنسان هو صوت مثل: قوله طق في حكاية فطق هو صوت.

الصَّوت اللّغويّ كما جاء في معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة؛ هو عبارة عن حرف له مخرجه يخرج منه بطريقة معيّنة، من جهاز النطق لدى الإنسان.

ب- اصطلاحاً:

منذ أن كان الوجود على الأرض كانت الأصوات موجودة، وكان الصوت محور اهتمام الكثير من الدارسين والعلماء، بحيث انكبوا على دراسة وتحليل أصوات الطبيعة والأصوات الناتجة عن اهتزاز الأجسام وخاصة الأصوات التي تصدر من الإنسان بما أنه هو المحور الأساسي الذي تصدر منه الأصوات من أجل التواصل بين بني البشر، فدرسوا الأصوات من حيث تكوينها ومصدرها ومن حيث الوظائف التي تؤديها، لأنّ "الأصوات هي مادة الألفاظ وخامتها، وهي من الناحية الفيزيائية أمواج (Waves) تحتوي على تضاعط وتخلخل، تختلف الموجة الصوتية عن الأخرى من حيث السعة (Amplitude) والتردد (Frequency)"².

(1) المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، المكتبة الشرقية، ط40، بيروت، 2003م، ص439.

(2) محمد كشاش، اللّغة و الحواس رؤية في التواصل و التعبير بالعلامات غير اللّسانية، الدار النموذجية، المكتبة العصرية، ط01، بيروت، 1422هـ/2001م، ص41.

ونجد ابن سينا من بين علماء العرب الذين أُولُو عِنَايَتَهُمْ بالصوت بحكم أنه طبيب قام بدراسة جهاز النطق لدى الإنسان، غير أنّ الصوت لا يختص بالإنسان فقط فيقول "أظن أنّ الصوت سببه القريب تموج الهواء دفعةً بسرعةٍ وبقوّةٍ من أيّ سببٍ كان"¹، فأيّ تموج يحدث في الهواء بسرعة وقوّة يعتبر صوتاً مهماً كان السبب في حدوثه.

فالصوت عبارة عن "الحركة التي تعرض للهواء فتجعلنا نحس به لا من حيث هو صوت فحسب بل من حيث هو حركة، فعندما تصل إلى الصماخ حيث الهواء الرّآكد في التجويف يتموج مؤثراً في العصب الحساس فنحس عندئذٍ بالصوت"²، ولا يُدرك هذا الصوت إلّا عن طريق الأذن فهي تلعب دوراً مهماً في الوعي بالأصوات.

- الأصوات اللغوية: ما هي إلا الأصوات التي تتألف منها اللّغة، وتخص الإنسان لأنه مصدر الأصوات اللغوية، بحيث تخرج هذه الأصوات من أعضاء النطق ولكل صوت مخرج معين يخرج منه وصفة يتّصف بها يميزها جهاز السمع.

جهاز النطق لدى الإنسان هو المسؤول عن إنتاج الأصوات اللغوية؛ بحيث تكون عملية الإنتاج عن طريق النطق بالأصوات فيخرج كل صوت لغوي من مخرجه وينتقل على شكل ذبذبات أو موجات في الهواء لتصل هذه الموجات الصوتية إلى أذن السامع، فيستقبلها الجهاز السمعي ويتلقاها المستمع ويستوعبها عن طريق إدراك معانيها.

فالإنسان منذ أن خُلِقَ وهو مهياً لإنتاج الأصوات واستعمالها ومهياً لاستقبال الأصوات الأخرى سواء اللغوية والغير اللغوية من أجل تحقيق التواصل بين بني البشر، لأن الصوت هو "الحامل لمادي للحضارة

(1) ابن سينا، رسالة أسباب حدوث الحرف، ص56.

(2) إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، ط01، عمان، 1427هـ / 2007م، ص113.

الإنسانية نظرًا لطبيعته الحسيّة، لأنّ اللسان في جوهره أصوات، والأصوات علامات ترتبط فيما بينها منسجمة لتكوين البنية الصوتية¹؛ يُدرك هذا الصوت عن طريق حاسة السمع.

فالصوت له مركزان أساسيان إذا انعدم أحدهما فلا وجود للصوت، الأول هو مصدر إرسال هذا الصوت وهو الجهاز النطقي والثاني، هو مركز استقبال الصوت وهو الجهاز السمعي.

وخلاصة القول أنّ الصوت هو " مادة يُدركها حسُّ السَّمع، ينتجها اللسان عن الكائنات الحية، وتصدرها الجمادات بحركتها "².

3. الصوت اللغوي والمعنى:

لكل صوت لغوي معنى ووظيفة خاصة به يقوم بها، ويتحدّد معنى الصوت بواسطة المخرج الذي يخرج منه والصفة التي تميّزها الأذن ووظيفته تكمن في اتصاله بالأصوات اللغوية الأخرى التي تشكل كلمة ذات معنى ووظيفة معيّنة، فإذا تعيّر صوت لغوي في الكلمة يتغيّر معناها فمثلاً: الفعل (نَامَ) من النَّوْمِ تقوم بتغيير الصوت اللغوي الأول (نون) بالصوت (قاف) يصبح الفعل (قَامَ) من القِيَامِ، نجد أنّ المعنى قد تعيّر تمامًا، وهنا يكمن معنى الصوت فأبي تعيّر في الصوت يؤدي إلى تعيّر في المعنى.

وكذلك إذا تمّ حذف صوت في الكلمة يبقى معناها ناقص مثل: الفعل (خَرَجَ)، إذا قُمتنا بحذف الصوت الأوّل (الخاء) تصبح الكلمة (رَجَ) مكوّنة من (الراء) و(الجيم) فحسب، نلاحظ أنّ دلالة الكلمة انعدمت على مدلولها العرفي المتوافق عليه، وذلك بسبب حذف الصوت الأوّل، وهنا تكمن أهمية الصوت الواحد في مجموعة الأصوات المكوّنة للكلمات، فصوت (الخاء) لا يمكن الاستغناء عنه في بيئته الصوتية من

(1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، دط، دس، ص 97.

(2) محمد كشّاش، اللّغة و الحواس رؤية في التواصل و التعبير بالعلامات غير اللسانية، ص 169.

الكلمة؛ فحذف أي صوت في الكلمة قد يؤدي إلى انعدام معناها، بحيث أنّ الصوت المفرد "كالنغمة الموسيقية المفردة، تتعين دلالاته في محيطه العملي"¹ لأنّ "الأصوات اللغوية في داخل الكلمات هي رموز لغوية صوتية ذات دلالات"².

ومنه معنى الصوت ودلالاته تتضح من خلال المحيط والبيئة التي يكون فيها، وتظهر أهميته في اتصاله بالأصوات الأخرى.

4. الفرق بين الصوت والحرف:

تعرفنا فيما سبق على أنّ الحرف هو هيئة أو صورة للصوت، والحرف من مكونات اللغة فهو وحدة من الوحدات المنظمة للغة، والحروف تُدرك بواسطة الذهن وذلك عن طريق فهم المعنى الذي تؤديه هذه الحروف في اللغة، بينما الصوت هو أثر سمعي ناتج عن تموجات هوائية يقوم بإنتاجها جهاز النطق تنتقل عبر الهواء إلى السمع بحيث تلتقطها حاسة السمع.

الحرف يُدرك بواسطة الذهن بينما الصوت يُدرك بواسطة حاسة السمع فهو مادي محسوس وهنا يكون الفرق واضح بين العمل الحركي الذي للصوت وبين الإدراك الذهني الذي للحرف أي بين ما هو مادي محسوس وبين ما هو معنوي مفهوم (...). فالصوت يُنطق فيكون نتيجة تحريك أعضاء الجهاز النطقي وما يصاحب هذا التحريك من آثار سمعية ولكن الحرف لا ينطق وإنما يُفهم في إطار نظام الحروف يسمى النظام الصوتي للغة"³؛ فالصوت عمل حركي وهو مادي محسوس ينتج عن طريق النطق بينما الحرف إدراك ذهني يُفهم معناه بواسطة الذهن و هو لا يُنطق بل يُفهم في النظام الصوتي للغة، فالصوت حقيقة مادية بينما الحرف

(1) تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص116.

(2) المرجع نفسه، ص 116.

(3) المرجع نفسه، ص73.

جزء من نظام اللغة، ومنه نستنتج أن "الصوت جزء من تحليل الكلام والحرف جزء من تحليل اللغة"¹ وقد عرفنا سابقا اللغة والكلام والفرق بينهما.

5. العلاقة بين الصوت والحرف:

مما سبق نستنتج أن هناك علاقة وطيدة تكاملية بين الصوت والحرف فهما تربطهما علاقة اعتبارية غير مبررة تتمثل في أن:

- **الصوت:** هو الصورة المادية المحسوسة أو الصورة الصوتية للحرف، فلكل حرف صوت خاص به يميّزه عن باقي الحروف والأصوات.

- **الحرف:** هو الصورة الذهنية، أو الصورة المعنوية للصوت، عند سماع الصوت يتشكل في ذهننا صورة ذلك الصوت، ولكل صوت صورة ذهنية للحرف الخاص به، كما قال ابن سينا: "الحرف هيئة للصوت"².

ثانيا: مخارج الحروف العربية.

1. تعريف المخرج في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة:

المخرج في المعاجم العربية مأخوذ من الجذر الثلاثي (خرج) يقول الخليل "الخروج: نقيض الدخول، خرج يخرج خروجاً فهو خارج"³ ويقول الزمخشري في أساس البلاغة "ما خرج إلا خرجة"

(1) تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 74.

(2) ابن سينا، رسالة أسباب حدوث الحرف، ص 60.

(3) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج 01، ص 396.

واحدة¹، وفي القاموس المحيط جاء "خرج خُروجًا ومخرجًا، والمخرجُ أيضًا: مَوْضِعُهُ، وبالضمّ: مَصْدَرٌ أَخْرَجَهُ"²؛ والمخرج هو موضع أو مصدر الخُروج من الفعل خرج.

ب- اصطلاحا:

المفهوم الاصطلاحي للمخرج يتمحور حول "الموضع الذي ينشأ منه الحرف موضع خروجه"³، وهو مكان أو "محل خروج الحرف الذي ينقطع عنده الصوت تحقيقًا أو تقديرًا"⁴.

عرّفه بعضُ المحدثين أنّه: "النقطة التي يتم فيها الاعتراض في مجرى الهواء (...). ويمكن القول ببناء على ذلك: إنّ المخرج هو موضع اعتراض النَّفس عند النطق به"⁵؛ فالمخرج هو المكان أو النقطة الذي يعترض فيها مجرى النَّفس عند النطق بالحرف، وهو "اسم لموضع خروج الحرف وتمييزه عن غيره من الحروف"⁶؛ فلكل حرف مخرج خاص به له اسم معيّن يُميّزه عن باقي الحروف، يتم التعرّف على مخرج الحرف عن طريق حركة أعضاء النطق وانقطاع النَّفس.

2. كيفية تحديد مخرج الحرف:

يُحدد مخرج الحرف بإتباع الخطوات التالية:

- "يسكن الحرف أو يشدّد مثل: [حرف الباء] (ب)."

(1) الزمخشري، أساس البلاغة، ص237.

(2) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص185.

(3) غانم بن قدوري الحمري، أهمية علم الأصوات اللغوية في دراسة علم التجويد، دراسات تأصيلية (3)، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، مركز تفسير للدراسات القرآنية، الإصدار (14)، ط02، الرياض، 1436 هـ/2015م، ص60.

(4) جمال بن إبراهيم القرشي، دراسة المخارج والصفات، ص18.

(5) غانم بن قدوري الحمري، أهمية علم الأصوات اللغوية في دراسة علم التجويد، ص60.

(6) أحمد بن ممدوح الشرقاوي، مخارج الحروف وصفاتها دراسة منهجية عملية في بيان مخارج الحروف العربية والصفات، مشروع تيسير التجويد وعلوم القرآن، رسالة مختصرة في المخارج والصفات، شبكة الألوكة، قسم الكتب، ص6.

- نُدخِل عليه همزة وصل محرّكة بأي حركة: (ابّ) أدخَلنا همزة الوصل ثمَّ نَحْرُكُ هذه الهمزة بأي حركة (أبّ).
- نُنطق الحرف فحيث ينتهي صوته فهذا مخرجه المحقق وحيث يمكن انقطاع الصوت فتمّ مخرجه المقدر، مثل: مخرج الباء هو الشفتان¹.

3. مخارج الحروف عند القدامى:

أ- عند الخليل بن أحمد الفراهيدي:

اهتم علماء العربية بالأصوات منذ القدم وخاصة أصوات اللغة العربية، فكان الخليل بن أحمد الفراهيدي هو أوّل من أخضع اللغة العربية إلى الدراسة الصوتية، وأوّل من وزّع حروف اللغة العربية على مخرجها، وقد جاء في كتاب كمال بشر علم الأصوات: "قال الخليل: في العربية تسعة وعشرون حرفًا، منها خمسة وعشرون حرفًا صحاحًا، لها أحياء ومخارج، وأربعة هوائية، وهي الواو والياء والألف اللينة والهمزة"²؛ نجدده قسم حروف اللغة العربية على قسمين القسم الأوّل ضمّ الحروف الصحيحة وهي خمسة وعشرون حرفًا ربّها على حسب مخرجها وسمّاها الحروف الصحيحة وهي: "ع ح ه خ غ، ق ك، ج ش ض، ص س ز، ط د ت، ظ ذ ث، ر ل ن، ف ب م، فهذه الحروف الصحاح"³؛ بحيث وضع للحروف الصحاح عشرة مخارج انطلاقًا من "الحلق واللهاة واللسان والشفاه... الخ [أمّا القسم الثاني]: الألف والياء والواو (والهمزة كذلك) فلا يربطها بمخرج من هذه المخارج ولا يَنْسَبُها إلى أي واحد منها، وإنما ينسبها إلى الهواء"⁴ أي؛ حروف هوائية ليس لها مخرج، تتميز بعدم وجود عارض لمرور الهواء وهذه الحروف هي حروف المد (المدية).

(1) أحمد بن ممدوح الشرقاوي، مخارج الحروف وصفاتها دراسة منهجية عملية في بيان مخارج الحروف العربية والصفات، ص 6.

(2) كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، 2000م، دط، ص 156.

(3) المرجع نفسه، ص 158.

(4) المرجع نفسه، ص 156.

ب- عند سيبويه وبن جني:

اتفق سيبويه وبن جني على أنّ حروف اللغة العربية لها ستة عشر مخرجا، وأنّ عدد هذه الحروف تسعة وعشرون حرفاً وهي "الهمزة، والألف، والهاء. العين، والحاء، والغين، والخاء. والقاف. والكاف. والجيم، والشين، والياء. والضاد. واللام. والراء. والنون. والطاء، والذال، والتاء. والصاد، والزاي، والسين. والظاء، والذال، والتاء. والفاء. والباء، والميم، والواو"¹.

رتّب كل من سيبويه وبن جني هذه الحروف على حسب مخرجها من أقصى الحلق إلى الشفتين، وبعد الإطلاع على كتاب سيبويه وكتاب بن جني سرّ صناعة الأعراب وجدناهما يتفقان في جميع مخرج الحروف وهذه المخرج هي:

"1- أسفل وأقصى الحلق مخرج الهمزة والألف والهاء.

2- من وسط الحلق مخرج العين والحاء.

3- مما فوق ذلك مع أول الفم مخرج الغين والحاء.

4- مما فوق ذلك من أقصى اللسان مخرج القاف.

5- من أسفل من ذلك وأدنى إلى مقدّم الفم [مؤخر اللسان وما يليه من الحنك الأعلى] مخرج الكاف.

6- من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك الأعلى، مخرج الشين والجيم والياء.

7- من أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد.

(¹) أبو الفتح عثمان بن جني، سرّ صناعة الأعراب، تح: حسن هندراوي، دار القلم، ط02، دمشق، 1413هـ/1993م، ص45.

8- من حافة اللسان من أَدْنَاهَا إلى منتهى طرف اللسان، من بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى، ممَّا فُويق الضَّاحك والنباب والرَّبَاعِيَّة والثَّنِيَّة [حافة اللسان إلى الطرف وما فوقها] مخرج اللام.

9- من طرف اللسان بينه وبين ما فُويق الثنايا مخرج النون.

10- ومن مخرج النون غير أنه أدخل في ظهر اللسان قليلا لانحرافه إلى اللام [أي ما بين طرف اللسان وفويق الثنايا أدخل في ظهر اللسان] مخرج الراء.

11- مما بين طرف اللسان وأصول الثنايا مخرج الطاء والذال والطاء.

12- مما بين الثنايا وطرف اللسان مخرج الصاد والزاي والسين.

13- مما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا مخرج الظاء والذال والطاء.

14- من باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العلا مخرج الفاء.

15- مما بين الشفتين مخرج الباء والميم والواو.

16- من الخياشيم مخرج النون الخفيفة، ويُقال الخفيفة أي؛ السَّاكِنَةُ¹.

4. مخارج الحروف عند المحدثين:

اختلف بعضُ المحدثين في أعضاء النطق ومخارج الحروف عن القدامى وقسموها إلى فئات ومجموعات رئيسية بينهم اللُّغوي كمال بشر، الذي قسّم المخارج إلى أحد عشر مخرجًا للأصوات العربية حسب موضع النطق وهذه المخارج هي:

⁽¹⁾ أبو الفتح عثمان بن جني، سرُّ صناعة الأعراب، ص ص 46-47-48.

1- أصوات شفوية وهي: الباء والميم.

2- أسنانية شفوية وهي: الفاء.

3- أسنانية أو أصوات ما بين الأسنان وهي: التاء والذال والظاء.

4- أسنانية- لثوية وهي: التاء والذال والضاد والطاء واللام والنون.

5- لثوية وهي الراء والزاي والسين والصاد.

(بعض علماء الأصوات المحدثين ذكروا أنّ الزاي والسين والصاد على أنّها مخرج من التاء والذال وأخواتهما) [وأشار كمال بشر إلى] أنّ صوت الراء أدخل قليلا من حيث المخرج إذا قورن بأصوات هذه المجموعة.

6- أصوات لثوية-حنكية وهي الجيم الفصيحة والشين.

7- أصوات وسط الحنك وهي الياء.

وهناك من الدارسين من سمى الأصوات الثلاثة الياء والجيم والشين لقرنها الشديد في المخرج (أصوات وسط الحنك).

8- أصوات أقصى الحنك وهي الخاء والغين والكاف والواو.

9- أصوات لهوية وهي القاف.

10- أصوات حلقيه وهي العين والحاء.

11- أصوات حنجرية وهي الهمزة والهاء¹.

⁽¹⁾ كمال بشر، علم الأصوات، ص ص 183-184-185.

5. بعض الفروق في المخارج بين القدامى والمحدثين:

- مخارج الحروف عند القدامى ستة عشرة (16) بحيث وزعوا الحروف أو الأصوات العربية على ستة عشرة مخرجًا من أعضاء النطق، بينما المحدثين اكتفوا بأحد عشرة مخرجًا (11).
- انطلق القدامى في توزيع المخارج من أقصى الحلق وصولاً إلى الشفتين، أما المحدثين العكس من الشفتين إلى الحلق والحنجرة، فكان ترتيب مخارج الحروف عند القدامى ترتيباً تصاعدياً بينما عند المحدثين ترتيباً تنازلياً.

6. مخارج حروف العربية الفصحى:

على العموم مخارج حروف اللغة العربية الواجب إتباعها والتدريب على نطقها من أجل إنشاء جيل ناطق اللغة العربية الفصحى متمكن منها، هي المخارج المعتمدة في قراءة القرآن الكريم لأنه جاء بلغة عربية سليمة فصيحة، وجميع الدراسات اللغوية للغة العربية انطلقت من القرآن الكريم؛ وهي مخارج علماء العربية في القدم والتي جمعت على خمسة مخارج رئيسية وهي: الجوف، الحلق، اللسان، الشفتان، الخيشوم. وقُسمت إلى سبعة عشر مخرجاً نذكرها مرتبة ومفصلة بالنظر إلى ما ذكره الخليل وسيبويه وابن جني وهي:

أ- الجوف:

"وهو الخلاء الداخل في الحلق والفم (...). حروفه هي أحرف المدّ الثلاثة: الواو الساكنة المضموم ما قبلها، الياء الساكنة المكسور ما قبلها، والألف الساكنة المفتوح ما قبلها. [وتُسمى بالحروف الجوفية أو الهوائية كما سماها الخليل وهو أول من تنبّه لها]."

ب- الحلق:

فيه ثلاثة مخارج لستة أحرف:

- أقصى الحلق: أي أبعد مما يلي الصدر ويخرج منه: الهمز والهاء (ه، هـ).

- وسط الحلق: ويخرج منه: العين، والحاء (ع، ح).

- أدنى الحلق: أي أقربها مما يلي الفم، يخرج منه: الغين، والحاء (غ، خ).

وتسمى هذه الحروف بالحلقية.

ت- اللسان:

فيه أربعة مواضع لخروج الحروف (...). وعشره مخرج لثمانية عشر حرفا:

- طرف اللسان (رأسه): فيه خمسة مخرج لأحد عشر حرفا:

- طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا (أي جذورها): يخرج منه ثلاثة أحرف وهي: الطاء، الدال، التاء (ط،

د، ت).

- طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا، يخرج منه ثلاثة أحرف هي: الطاء، الدال، الثاء (ظ، ذ، ث).

- طرف اللسان مع ما بين الأسنان العليا والسفلى، قريبة إلى السفلى مع انفراج قليل بينهما ويخرج منه ثلاثة

أحرف وهي: الصاد، السين، الزاي (ص، س، ز).

- طرف اللسان مع ما يحاذيه من اللثة العليا (تحت مخرج اللام قليلا) ويخرج منه حرف النون (ن).

- طرف اللسان مع ظهره مائلا رأسه (قريبا من مخرج النون إلا أنه أدخل إلى ظهر اللسان) ويخرج منه حرف

الراء (ر).

- حافتا اللسان: أي جانباها، وفيهما مخرجان هما:

- حرف الضاد (ض): يخرج من إحدى حافتي اللسان، مع ما يحاذيها من الأضراس العليا (...).

- حرف اللام (ل): يخرج من أدنى حافة اللسان إلى منتهى طرفه مع ما يحاذيها من اللثة العليا.

- وسط اللسان: فيه مخرج واحد لثلاثة أحرف، وهو:

- وسط اللسان مع ما يحاذيه من الحنك الأعلى، ويخرج منه الجيم، والشين والياء (ج، ش، ي).

ثالثاً: صفات الحروف:

1. تعريف الصفة في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة:

الصفة عند الجرجاني جاءت تدل على "الاسم الدال على بعض أحوال الذات"⁽¹⁾؛ فهي اسم يُطلق ويدل على حالة الذات أو المعنى الذي يدل على الذات أو الشيء.

ب- اصطلاحاً:

الصفة هي الحالة التي يكون عليها الحرف عند النطق به، ويتم تمييز هذه الحالة من حرف إلى آخر عن طريق الاستماع الجيد ونطق الحرف نطقاً صحيحاً سليماً من مخرجه، فالصفة هي "كيفية ثابتة عند النطق بالحرف وتُميّزه عن غيره من الحروف"⁽²⁾؛ فلكل حرف صفة مميّزة له "وليس المراد بالصفة النعت عند النحويين أو ما دلّ على المعنى كالشبهه أو المثل"⁽³⁾؛ فصفة الحرف ليست نعتاً ولا شبهةً.

2. صفات الحروف:

لحروف اللغة العربية صفات تميّزها عن بعضها البعض، وذلك عن طريق الحالة التي يخرج بها الحرف عبر جهاز النطق وهذه الصفات تنقسم إلى قسمين: قسم يضمّ صفات متضادة أي؛ لها ضدّ وقسم يضمّ صفات لا ضدّ لها، ونجد سيبويه تحدّث عن بعض الصفات في كتابه وذكر الصفات التي لها ضد وهي "المجهورة والمهموسة، الشديدة والرخوة، المطبقة والمنفتحة"⁽⁴⁾ وهي ستة صفات.

(1) الجرجاني، معجم التعريفات، ص 114.

(2) أحمد بن ممدوح الشرقاوي، مخارج الحروف وصفاتها، ص 22.

(3) جمال بن إبراهيم القرشي، دراسة المخارج والصفات، ص 120.

(4) سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الرفاعي بالرياض، مكتبة الخانجي، ط 02، القاهرة، 1402هـ/1982م، ج 04، ص ص 434-436.

أما الصفات التي ليس لها ضدّ عند سيبويه هي "المنحرف، وحرف شديد، والمكتر، واللينة، والهاوي"⁽¹⁾ فيما يلي سنعرض إلى صفات سيبويه، مع زيادة بعض الصفات إلى الصفات التي ذكرها مع تعريف كل صفة والحروف التي تشترك فيها:

أ- الصفات التي لها ضد:

1- المجهورة والمهموسة:

- المجهورة: هي "حرف أشبع الاعتماد في موضعه، ومنَعَ النَّفْسَ أن يجري معه حتى ينقضي الاعتماد عليه ويجري الصوت، وهي الهمزة، والألف، والعين، والغين، والقاف، والجيم، والياء، والضاد، واللام، والنون، والراء، والطاء، والذال، والزاي، والظاء، والذال، والباء، والميم، والواو. فذلك تسعة عشر حرفاً (...).
- المهموسة: حرف أضعف الاعتماد في موضعه حتى جرى النَّفْسُ معه"⁽²⁾ أي؛ ضُعب الاعتماد على المخرج أدّى إلى جريان النَّفْسِ، حروفه "مجموعة في قولهم: (فحثه شخص سكت) أمثلة: المُفْلِحون، بسم، الرّحمن، لبثتم"⁽³⁾.

ومنه الحروف المجهورة هي الحروف التي يتم الضغط فيها على مخرجها عند النطق ممّا يؤدي إلى منع مرور النَّفْسِ أو الهواء فتكون مسموعة جيّداً، أمّا المهموسة فيكون الضغط ضعيف على المخرج عند النطق، ما يؤدي إلى جريان النَّفْسِ والهواء فتكون ضعيفة السمع.

2- الشديدة والرخوة:

- الحرف الشديّد: "هو الذي يمنع الصوت أن يجري فيه، وهو الهمزة، والقاف، والكاف، والجيم، والطاء، والتاء، والذال، والباء"⁽⁴⁾؛ فعند نطق الحرف من المخرج ويصل الصوت إلى مكانه ينقطع الصوت

⁽¹⁾ سيبويه، الكتاب، ص435.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص434.

⁽³⁾ عبد الكريم مقيدش، مذكرة في أحكام التجويد، ص29.

⁽⁴⁾ سيبويه، الكتاب، ص434.

أي؛ عند الضغط على المخرج يتوقف الصوت على الجريان مثلاً: جرّب قول (أط) فعند النطق بها تجد أنّ الصوت مُنَع من أن يجري.

- الرّخوة: هي التي تسمح للصوت أن يجري فيه (صوت الحرف يُسمح له بالجريان) وهي "الهاء، والحاء، والغين، والحاء، والشين، والصاد، والضاد، والزاي، والسين، والطاء، والثاء، والذال، والفاء"⁽¹⁾.

3- المُطَبَّقة والمُنْفَتحة:

- المُطَبَّقة: هي حروف إذا "وَضَعْتَ لِسَانَكَ فِي مَوَاضِعَهُنَّ انطَبَقَ لِسَانُكَ مِنْ مَوَاضِعَهُنَّ إِلَى مَا حَادَى الحَنَكَ الأعلى من اللسان ترفعه إلى الحنك، وهي الصاد، والضاد، والطاء، والظاء (...).

- المنفتحة: كُلُّ مَا سِوَى ذَلِكَ مِنَ الحُرُوفِ، لِأَنَّكَ لَا تُطَبِّقُ لشيءٍ مِنْهُنَّ لِسَانَكَ"⁽²⁾؛ فالحروف المطبقة عند النطق بها من مخرجها تنحصر بين اللسان والحنك الأعلى، على عكس الحروف المنفتحة، يحدث انفتاح بين اللسان والحنك الأعلى عند النطق بها.

4- الاستعلاء والاستفال:

- "الاستعلاء: هو ارتفاع قاعدة اللسان عند النطق بالحرف إلى الحنك الأعلى، حروفه مجموعة في قولهم: (خص ضغط قط)، وهي حروف التفخيم [غير أنّ صفة التفخيم تضعف] كثيراً في الخاء والغين والقاف بالكسر حتى تكاد تنعدم مثل: خ: الآخرة، غ: لاغية.

- الاستفال: هو انخفاض اللسان عن الحنك الأعلى إلى قاع الفم عند النطق بالحرف، وحروفه هي كل الحروف ما عدا حروف الاستعلاء"⁽³⁾.

⁽¹⁾ سيبويه، الكتاب، ص434، 435.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص436.

⁽³⁾ عبد الكريم مقيدش، مذكرة أحكام التجويد، ص29.

5- الإدلاق والإصمات:

- "الإدلاق: هو حدة اللسان أي طلاقته وفصاحته (...). والخفة في الكلام، وتُسميت هذه الحروف كذلك

لأنّها تخرج من ذلك اللسان أي طرفه. حروفه جمعت في قولهم: فرّ من لب.

- الإصمات: هو امتناع وجود حروف الإصمات مُنفردة وأصولاً في كلمة واحدة رباعية أو خماسية في اللغة

العربية إذ لا بد أن تجتمع مع حروف الإدلاق، مثل: (عَسَجَد) اسم للذهب وهي كلمة غير عربية⁽¹⁾ لعدم

وجود حروف الإدلاق.

ب- الصفات التي لا ضدّ لها:

1- المنحرف أو الانحراف: وهو "الميل بالحرف عن مخرجه حتى يتصل بمخرج غيره، ويكون عادة في

الحرفين: اللام والراء، فاللام تنحرف إلى طرف اللسان، والراء تنحرف إلى ظهر اللسان"⁽²⁾، فذلك الميلان

يسمى انحراف أي؛ انحراف الحرف عن مخرجه.

2- المُكْرَر أو التّكرار: وهو "حرف شديد يجري فيه الصوت، لتكريره وانحرافه إلى اللام فتجافى للصوت

كالرّحوة، ولو لم يكرّر لم يجرّ الصوت فيه، وهو الراء"⁽³⁾.

تتّصف حرف الراء بالمكّرر «لارتعاد رأس اللسان - اهتزازة - عند النطق به"⁽⁴⁾ فعند النطق بحرف الراء

نجد رأس اللسان يهتّر ويتكرّر نطقه.

3- الحروف اللّينة: "وهي الواو والياء، لأنّ مخرجهما يتّسع لهواء الصوت أشدّ من اتّساع غيرهما"⁽⁵⁾، وهما

حرفان يتميّزان بسهولة الخروج مثل: بيّت، نؤمّ.

⁽¹⁾ عبد الكريم مقيدش، مذكرة أحكام التجويد، ص31.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص33.

⁽³⁾ سيبويه، الكتاب، ص435.

⁽⁴⁾ عبد الكريم مقيدش، مذكرة في أحكام التجويد، ص34.

⁽⁵⁾ سيبويه، الكتاب، ص435.

4- "القلقلة": وهي اضطراب المخرج عند النطق بالحرف الساكن حتى يُسمع له نبرة قوية، حروفها مجموعة في قوله: قطب جد.

5- الصَّفيرُ: صوت زائد يخرج من بين الشفتين (...) سُمِّيت هذه الحروف بحروف الصفير لخروج صوت عند النطق بها يشبه صفير الطائر، وهي: ص، ز، س، ويكون الصفير على أشده في حال السكون.

6- التَّفْشِي: انتشار الريح في الفم عند النطق بالشين.

7- الاستطالة: امتداد الصوت من أول إحدى حافتي اللسان إلى آخرها، وسميت كذلك لطول مخرجها حيث يستوعب الحنك الأيمن، أو الأيسر أو الاثنين معا. وهي صفة لازمة للضاد⁽¹⁾.

⁽¹⁾ عبد الكريم مقيدهش، مذكرة في أحكام التجويد، ص 32-34.

المبحث الثالث: مصطلحات مفاهيم خاصة بالوعي الصوتي الخطي

أولاً: مفاهيم عامة:

1. تعريف الوعي في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة:

الوعي في المعاجم العربية القديمة جاء بمعنى الحفظ والتدبر فنجد الخليل يعرّفه في معجمه بقوله: "وَعَى يَعِي وَعِيًا، أي حفظ حديثًا ونحوه"⁽¹⁾، ونجد أيضا الفيومي يعرّفه بقوله "وَعَيْتُ: الحديث (وَعِيًا) (...) حَفِظْتُهُ وَتَدَبَّرْتُهُ"⁽²⁾.

وفي المعاجم الحديثة أضيفت له بعض المفاهيم ففي المعجم الوسيط: "يقال: أذن واعية: حافظة (...) (الوعي): الحفظ والتقدير والفهم وسلامة الإدراك، (في علم النفس): شعور الكائن الحي بما في نفسه وما يحيط به"⁽³⁾؛ فالوعي هنا أضيف له مفهوم الفهم وسلامة الإدراك والشعور بالنفس وما يحيط بها. وفي معجم العربية الكلاسيكية و المعاصرة جاء بمعنى؛ "اليقظة"⁽⁴⁾، وفي مجاني الطلاب تم الإشارة إلى علاقة الوعي بالحواس في القول: "استعاد وعيه: استعاد حواسه"⁽⁵⁾؛ فالوعي له علاقة وطيدة بحواس الإنسان من أجل تحقيق الفهم الجيد والإدراك السليم واليقظة.

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج04، ص385.

(2) أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، ط02، القاهرة، دس، ص666.

(3) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج02، ص1044، 1045.

(4) يوسف محمد رضا، معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، ص1733.

(5) مجاني الطلاب، ص1090.

ب- اصطلاحا:

مصطلح الوعي عند اللغويين العرب جاء بمعنى الفهم وسلامة الإدراك والحفظ، في حين نجد معناه الاصطلاحي يتحدّد من خلال علم أساسي تربطه علاقة وطيدة بالتربية والتعليم وهو علم النفس التربوي وذلك من خلال تعريفين مهمّين هما:

عرّف "علماء النفس في الماضي [الوعي] بأنّه: شعور الكائن الحي بنفسه، وما يحيط به"⁽¹⁾؛ فالكائن الحيّ عندما يشعر بنفسه وذاته، ويشعر بالحيط الذي يدور حوله فهو كائن واعي لأنّ الشعور هو الوعي.

ومع التطوّر الحاصل في المصطلحات أصبح الوعي أكثر تعقيدا، وتطوّر مفهومه فعند علماء النفس الحديث "يشير مصطلح الوعي أولا إلى حالة «اليقظة» العادية، ويشير ثانيا إلى قدرة الإنسان المتميّزة الخاصّة على الشعور بذاته، وتميّز ذاته عن الآخرين، وعن الأشياء والكائنات الأخرى"⁽²⁾؛ فالوعي في علم النفس الحديث أصبح له حالتان، حالة اليقظة والإدراك التي ترتبط بالعقل والدماغ والحواس، وحالة الشعور بالذات وتميّزها عن الآخرين والتي ترتبط بالأحاسيس الداخليّة والنفسية لدى الإنسان، فهو يرتبط بالإنسان ارتباطا وثيقا لتميّزه بالعقل والتفكير لأنّ إعمال العقل يساهم بنسبة كبيرة في زيادة الوعي، وبما أنّ الوعي مرتبط بالإنسان والإنسان بطبيعته اجتماعي يعيش ويختلط مع مجموعة من الأفراد في المجتمع، أدى هذا الارتباط إلى جعل علم الاجتماع يهتم بالوعي، لأنّ المجتمع يلعب دورا كبيرا في التأثير على وعي الإنسان سواء بالسلب أو بالإيجاب.

الوعي بصفة عامة ينحُو مُنْحَيَيْن؛ الأوّل منحى نفسي والثاني منحى اجتماعي فهو يعتبر "محصلة عملية ذهنية وشعورية معقدة، فالتفكير وحده لا ينفرد بتشكيل الوعي فهناك الحدس والخيال والأحاسيس

(1) عبد الكريم بكار، تجديد الوعي، الرحلة إلى الذات 02، دار القلم، ط01، دمشق، 1421هـ/2000م، ص09.

(2) سامي خشبة، مصطلحات فكرية، مكتبة الأسرة، مهرجان القراءة للجميع، 97، دط، دب، دس، ص253.

والمشاعر والإرادة والضمير، وهناك المبادئ والقيّم ومرتكزات الفطرة وحوادث الحياة والنظم الاجتماعية والظروف التي تكتنف حياة المرء، وهذا الخليط الهائل من مكونات الوعي، يعمل على نحو معقد جدًّا، ويسهم كل مكون بنسبة تختلف من شخص إلى آخر، ممّا يجعل لكل شخص نوعًا من الوعي يختلف عن وعي الآخرين⁽¹⁾؛ فهو يختلف من شخص لآخر بحيث يكون لكل إنسان وعيه الخاص به وفهمه وإدراكه للأشياء وهذا راجع إلى طبيعته النفسية وقدراته العقلية والفكرية والمبادئ التي نشأ عليها، وحياته الاجتماعية وعلاقاته مع الأفراد.

2. تعريف الصوتي:

تحدّثنا سابقا في المبحث الثاني عن الصوت وكيفية صدوره أو إنتاجه سواء عن طريق تصادم جسمين أو أكثر، أو الصوت الذي يصدره الإنسان من جهاز النطق، والأثر السمعي الذي تُحدثه الذبذبات الصوتية فتلتقطها الأذن بواسطة الجهاز السمعي، فالصوت له خاصيتان سمعية عامة تسمعها جميع الكائنات الحية ونطقية خاصة تخص الإنسان، وموضوع البحث يهتم بالصوت اللغوي الذي يُنتجه الإنسان من جهاز النطق وتستقبله الأذن بواسطة السمع.

فاللغة عبارة عن أصوات ينتجها جهاز النطق لدى الإنسان، وتستقبلها الأذن بواسطة الجهاز السمعي لذلك اهتمت اللسانيات الحديثة بجميع جوانب اللغة بصفة عامة، ونشأ علم خاص يهتم بدراسة الأصوات اللغوية وهو علم الأصوات اللغوية أو الصوتيات.

(1) عبد الكريم بكار، تجديد الوعي، ص 10.

ومصطلح الصوتي الخاص بالصوت اللغوي يُنسب إلى علم الأصوات أو الصوتيات؛ الذي يهتم بالدراسة الصوتية للغة وهذه الدراسة "لا تُعنى إلا باللغة المنطوقة، لأنها فرع من علم اللغة "linguistique"⁽¹⁾ وما يطلق عليها باللسانيات* الحديثة؛ وتتم هذه الدراسة "بمنهجين مختلفين، لكنهما متكاملان، وهما:

أ. الفونتيكا (phonétique//phonetics):

الذي يدرس مادة الصوت matériel /la matière وهو علم الأصوات اللغوية.

ب. الفونولوجيا (la phonologie//phonology):

أو علم وظائف الأصوات اللغوية، يدرس الصوت الإنساني في تركيب الكلام⁽²⁾ من حيث وظيفته داخل السياق الذي ينتمي إليه أي؛ في سياق الكلام فهو "يدرس النظم الصوتية للغة معيّنة -كاللغة العربية مثلا- من حيث قيم هذه الأصوات ومعانيها، وقوانينها الصوتية، ووظائفها في التركيب الصوتي.. فينظم المادة الصوتية، ويخضعها للتقعيد والتنظيم.. وتتسع دائرته ليدرس مع الفونيم (phonème)، والمقطع والنبر والنغم.. ودور كل أولئك في تحديد معنى الكلمة أو العبارة"⁽³⁾؛ فالفونولوجيا أو علم وظائف الأصوات تدرس الأصوات اللغوية من حيث الوظائف التي تؤديها هذه الأصوات من أجل تحديد دلالة ومعنى الكلمات والعبارات داخل السياق الكلامي.

ومنه نستنتج أنّ الفونتيكا يدرس الصوت اللغوي كوحدة صوتية خارج السياق اللغوي دون النظر إلى وظيفتها أو المعنى الذي تؤديه، بينما الفونولوجيا يدرس الصوت اللغوي داخل السياق الذي ينتمي إليه ووظيفته والمعنى الذي يؤديه ذلك الصوت .

(1) عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، دار الفكر اللبناني، السلسلة الألسنية، ط01، بيروت، 1992م، ص23.
* اللسانيات: وما يسمى علم اللغة، وهو مصطلح حديث يقصد به العلم الذي يدرس اللغة البشرية دراسة علمية قائمة على جميع المستويات اللغوية: صوتية، صرفية، نحوية، دلالية.
(2) المرجع نفسه، ص ص23-24.
(3) المرجع نفسه، ص35.

3. تعريف الخطي:

مصطلح الخطي جاء نسبة إلى الخط، والخط في المعاجم العربية جاءت بمعنى الكتابة، يعرفه الخليل في العين: "الكتابة ونحوها مما يُحَطُّ"⁽¹⁾، وأيضاً يعرفه ابن منظور في لسان العرب: "الطريقة المستطيلة في الشيء والجمع خطوط (...). وخطَّ القلم أي كتب. وخطَّ الشيء يخطُّه خطًّا: كتبه بقلم أو غيره (...). والخطُّ: الكتابة"⁽²⁾، أمّا الزمخشري يعرفه في أساس البلاغة بقوله: "خطَّ الكتابة يخطُّه. قال تعالى: ﴿وَلَا تَحْطُّهُ بِيَمِينِكَ﴾ {العنكبوت 29} وكتاب مخطوط، واختط لنفسه داراً إذا ضرب لها حدوداً ليعلم أنّها له"⁽³⁾ والكتابة تكون بالقلم أو غيره، وخطَّ كلمة أي وضع لها حدوداً للكلمات في اللغة العربية المكتوبة لها حدود.

الخط أو الكتابة جاءت بعد الأصوات اللغوية بحيث أنّ الأصوات كانت سابقة في الوجود من الكتابة إلا أنّ الإنسان بفطرته بدأ بمحاولة إخضاع تلك الأصوات إلى الكتابة وذلك برسمها ووضع أشكال تدل عليها، ومزّت الكتابة عبر مراحل كثيرة وتطوّرت حتى وصلت إلى ما نعرفه حالياً بالكتابة الهجائية، فالإنسان مارس الخط والكتابة منذ زمن بعيد، إذ تعدّ وسيلة للتواصل بين الأجيال بحكم الكتابة باقية على مر العصور على عكس الأصوات اللغوية التي تتطوّر وتتغير على حسب بيئتها .

تنبّه علماء العربية إلى أنّ السّماع لأصوات اللغة العربية غير كافي للحفاظ عليها، فأخذوا يكتبون كل ما يسمعونه فكتبوا الدواوين وكتب الفقه والبلاغة والأصول وغيرها، لأنّ الكتابة هي التي تحافظ على تراث الأمم وثقافتهم عبر العصور وتعدّ وسيلة تواصل بين الأجيال.

يقول الجاحظ في فضل الكتابة "ولولا الكُتُبُ المدوّنة والأخبار المخلّدة، والحِكم المخطوطة التي تحصن الحساب وغير الحساب، لبطل أكثر العلم، ولغلب سلطان النسيان سلطان الذكر، ولما كان للناس مفرجٌ إلى

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج 01، ص 321.

(2) ابن منظور، لسان العرب، مج 07، ص 286.

(3) الزمخشري، أساس البلاغة، ج 01، ص 256.

موضع استذكار⁽¹⁾؛ فهو يشير إلى فضل وأهمية الخط في المحافظة على العلوم بمختلف أنواعها، فالشيء المكتوب يبقى كما هو على مر العصور لو لم يلمسه تحريف.

فكما تلعب الأصوات في اللغة دورا مهما في التعليم، الكتابة أو الخط أيضا يلعب دورا مهما في تعليم اللغة العربية وترسيخها في ذهن الطفل، لِمَا له من أثرٍ بارزٍ في العملية التعليمية، إذ تعدُّ "الكتابة (الخط) هو الوجه الثاني للفظ (الصوت)"⁽²⁾، وأنّ الخط هو تجسيد ورسم لشكل الصوت ، أي تجسيد اللغة الصوتية المنطوقة المسموعة إلى لغة مرسومة بأشكال رمزية مكتوبة ومرئية.

لكلّ صوت لغوي شكل وخط خاص به، وسمّي بالخطي لأنّ الكتابة تكون خطية، وموضوع البحث يهتم بتعليم وتدرّيس خط اللغة العربية والذي يكون وفق وضعيتين:

- "التعليم بالقوانين: وذلك بالنظر إلى الحروف [شكليا] كوحدة مستقلة في أوضاعها عن الحروف، لأن لكل حرف أحكامه وقوانينه التي تميّزه عن غيره من حيث الارتفاع والانخفاض عن السطر، ومن حيث وضعه مبتدئا أو متوسطا أو متطرفا، أو منفصلا ثم يتم تركيبه مع غيره في نسق خاص.

- التعليم بالمحاكاة: وذلك بمحاكاة الخط من كتابة كلمات جملة واحدة، ويكون ذلك من المتعلّم تنفيذًا ومن المعلّم متابعا له"⁽³⁾؛ فمثلا كلمة (دَخَلَ) عند تعليم الخط يُنظر لها كبنية مجردة متكوّنة من ثلاث رموز لغوية خطية: حرف الدال، حرف الخاء، حرف اللام مع حركة الفتحة لكل شكل حرف، دون النظر إلى معنى الكلمة، فالخط يتبع الصوت المنطوق، والعلاقة بين المنطوق والمكتوب هي علاقة اعتباطية غير مبررة، ومعاني الكلمات نشأة إما من التواضع والاصطلاح باتفاق جماعة على أنّ ذلك المعنى مثلا: كلمة دخل تعني ذلك الفعل وهو فعل الدخول، أو من الاحتكاك بالطبيعة وأصواتها.

(1) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، ط02، 1384هـ/1965م، ج01، دب، ص47.

(2) أحمد بن عجمية، تعليمية الخط العربي في المرحلة الابتدائية مهاراته وخصائصه ومراحل تعليمه ومعوّقاته، جامعة حسبية بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ص03.

(3) المرجع نفسه، ص03.

ومنّه تدريس الخط فقط يعتمد على دراسة شكل الكلمة وكيفية رسمها وتركيبها خطياً، دون النظر إلى المعنى الذي تؤدّيه وتعدّ الكلمة عبارة عن بنية مجرّدة تتشكل من حروف مكتوبة.

وتدريس الصوت يعتمد على دراسة أصوات اللغة ومقاطعها الصوتية التي تساعد في تعلّم الكتابة الخطية والوظيفة التي يؤديها ذلك الصوت في الكلمة.

والخط هو "الكلام المرئي، والكتابة التي يتوافق فيها الصوت مع صورته ورسمه"⁽¹⁾، فمثلاً كان الكلام منطوقاً مسموعاً وبفضل الكتابة والخط أمكن للكلام أن يكون مرئياً مكتوباً، ومثلما يستطيع الإنسان التواصل مع أفراد مجتمعه وأن يعبر عن شعوره وما بداخله بالأصوات أصبح بإمكانه التعبير أيضاً كتابةً.

ثانياً : الوعي الصوتي الخطي:

1. الوعي الصوتي:

اختلفت تعريفات الوعي الصوتي وتنوّعت فهو يعدّ "المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها وإدراك أنّ الوحدات اللغوية المنطوقة هي قالب مركّب يتألف من عدّة أجزاء وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصوتية صوامت وصوائت وليست وحدة صوتية واحدة"⁽²⁾، لكن المعرفة وحدها لا تكفي ولا يتوقف الوعي الصوتي عليها بل يتجاوزه إلى الإدراك والفهم، إلى اليقظة والتمييز عبر الخبرات والملكات العقلية .

فالوعي الصوتي هو "إدراك أنّ الكلمة المنطوقة سلسلة من الوحدات الصوتية الصغيرة تتألف من المقاطع (المقاطع بدورها تتألف من القطع: صوامت ومصوتات)"⁽³⁾، بمعنى أنّه يهتم بالأصوات اللغوية المنطوقة عن طريق جهاز النطق والأصوات اللغوية المسموعة بحاسة السمع، والمرئية بحاسة البصر وذلك برؤية حركة

⁽¹⁾ حبيب زحامي فاطمة الزهراء، الكتابة الصوتية العربية، رسالة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، 2011م/2012م، ص ب(مقدمة).

⁽²⁾ المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي-الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، دليل تكوين المعلمين وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية، مارس 2018م.

⁽³⁾ اللغة العربية مكون القراءة دليل الأستاذة والأستاذة للسنة أولى من التعليم الابتدائي، القراءة من أجل النجاح -برنامج تجربي لتحسين القراءة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، 2016م، ص 11.

الشفاه وأعضاء النطق عند خروج الأصوات اللغوية، وإدراك أنّ هذه الأصوات عبارة عن مقاطع صوتية (وحدات صوتية) مركّبة إلى وحدة صوتية كلّية، يمكن تفكيكها إلى وحدات جزئية.

- مفاهيم للوعي الصوتي:

مفهوم الوعي الصوتي عند غياسون هو: "مهارة تمثّل اللغة الشفوية كما لو كانت سلسلة من الوحدات أو القطع من قبيل المقاطع والقافية والفونيم (...). وغيون [يعرّف] الوعي الصوتي [بأنه]: متعدد المستويات، ويرتبط بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغرى: مقطع، وقافية، ثم فونيم، الأمر ذاته أكدّه غولدسوورثي بقوله: إنّ الوعي الصوتي قدرة عقلية تتصل بتجزئ بنية أصوات اللغة، وهو عند بركيت: تلك القدرة الميثالغوية ذات الصّلة بالقيام بمهمات حول اللغة الشفوية"⁽¹⁾.

من هذه التعريفات نجد أنّ الوعي الصوتي يمثل المهارة التي تخص اللغة الشفوية المنطوقة بمختلف مستوياتها وهي التحدث، والتركيز على المستوى الصوتي وإدراك أنّ اللغة الشفوية متكوّنة من سلسلة من وحدات أو قطع صوتية ويمكن تقطيعها إلى وحدات صغرى: مقطع، قافية، وفونيم، وهذا عن طريق الوعي بأصوات اللغة المنطوقة بحيث يتصل هذا الوعي بقدرات عقلية وذهنية من أجل استيعاب أصوات اللغة وتجزئتها.

كما يعرّف أيضا بأنّه "القدرة على معرفة الأصوات في اللغة، تشمل هذه المعرفة العلاقة ما بين الجزء والكل في الجملة والكلمة، بالإضافة إلى القدرة على التحكم بأجزاء الكلمة وإدخال التغييرات المختلفة عليها، بحيث يتم فصل الكلمة عن معناها وعن مرجعها واعتبارها قالبا مركبا من عدة أجزاء، يمكن تحليلها لمقاطع ووحدات صوتية، إعادة دمج أصواتها المرتبة والمبعثرة أو حذف واستبدال إحدى أصواتها لتكوين كلمات

⁽¹⁾ إبراهيم مهدوي، أثر الوعي الصوتي في تعلّم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ط01، برلين، ألمانيا، 2020م، ص17.

مختلفة"⁽¹⁾؛ وهذا يعني الفهم والقدرة على إدراك المستوى الصوتي للغة، وذلك بمعرفة العلاقات بين الوحدات الصوتية من الوحدة الكبرى إلى الوحدة الصغرى، والتحكم بهذه الوحدات عن طريق تطبيق مهارات الوعي الصوتي والتي سنتعرف عليها فيما بعد، من أجل الوصول إلى تكوين كلمات جديدة مختلفة وإنتاج أصوات لغوية، وقد أشار لمين جمعي إلى هذه الخاصية في تعريفه للوعي الصوتي بقوله هو "امتلاك القدرة على معرفة إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراج الأصوات، والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات لتكوّن مع بعضها الكلمات والألفاظ ومع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء أكانت هذه الأصوات مفردة أم في الكلمات"⁽²⁾؛ فهو يجعل الفرد قادرا على معرفة كيفية إنتاج الأصوات اللغوية، ومعرفة مخارجها وكيفية صدورها والربط بين هذه الأصوات لتكوين كلمات وجمل مفيدة.

2. الوعي الصوتي الخطي:

الوعي هنا يضم مصطلحين اثنين هما الصوتي والخطي والوعي بهما هو وعي بكل مصطلح على حدة حتى إذا أدرك ما لهما إدراكا تاما أصبح توظيفهما توظيفا صحيحا، حيث أنه دائما ما يُبتدأ بالوعي الصوتي فلما يُصبح الطفل قادراً على إدراك أصوات اللغة وتمييزها صوتياً وتقطيعها بواسطة السمع، ونطق حروفها نطقاً صحيحاً سليماً بإعطاء كل صوت حقه ومُستحقه من مخارج وصفات، ويُصبح قادراً على تركيب كلمات وجمل ويستطيع التعبير شفهيّاً وله القدرة على إنتاج كلام يؤدي الوظيفة التواصلية، ينتقل بعدها إلى معرفة شكل تلك الأصوات أي إلى الخط والكتابة، هنا يأتي الوعي الخطي وهو إدراك وفهم أصوات اللغة خطياً وكتابياً ويتم فيه تجسيد شكل الصوت أو الحرف وتجسيد الكلمات والجمل كتابياً، ويتم تقطيعها خطياً وإتباع

(1) لينا الحسيني، كراسة تمارين في الوعي الصوتي، مركز الدعم التعليمي، ماتيا، شرقي القدس، دط، دس، ص04.

(2) لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، مؤسسة أيوش للنشر والتوزيع، ط01، جيجل، الجزائر، 1442هـ/2021م، ص21.

نفس خطوات الوعي الصوتي، ولكن عن طريق الكتابة الخطية حتى يصبح الطفل قادرًا على إنشاء تعبير كتابي، يُراعي فيه العلاقات الدلالية بين الكلمات وذلك بتوظيف الكلمات في السياق المناسب لها.

فالوعي الصوتي الخطي يجعل الطفل (التلميذ) ينتقل من إتقان استعمال اللغة صوتيًا أي نطقًا عن طريق التعبير الشفهي، فيعبّر عمّا يجول في مخيلته بواسطة أصوات اللّغة إلى إتقان التعبير الكتابي؛ وذلك بتحويل التعبير الشفهي إلى تعبير كتابي بدون الوقوع في الأخطاء الإملائية، وخاصة في الحركات (الفتحة، الضمة، الكسرة، والتنوين، والمدود) بمعنى تحويل المنطوق إلى المكتوب وإدراك العلاقة بينها.

ويعرّف لمين جمعي الوعي الصوتي الخطي بأنه "حالة من اليقظة والانتباه والقدرة على تمييز أصوات اللغة في حالة النطق أو حالة الكتابة، ففي حالة النطق هو الوعي بمخارج الصوت والحرف في حالته العادية وصفاته وطريقة نطقه نطقًا صحيحًا مما يؤدي إلى توظيفه في الكلام أي أثناء الأداء الفعلي في عملية التواصل توظيفًا صحيحًا وأيضا الوعي بحالة الصوت في حالته (رسم الحرف) أي التجسيد الشكلي للشيء المادي (المنطوق) كما يمكن القول أيضا أنّ هذا الوعي يؤدي إلى تطور في معرفة الإنسان (التلميذ) مما يؤدي إلى توظيفها أيضا توظيفًا جيدًا في عملية التواصل"⁽¹⁾؛ ويقصد به أنّ الوعي الصوتي الخطي يجعل الطفل (التلميذ) قادرًا على توظيف اللغة توظيفًا صحيحًا سليمًا في عملية التواصل سواء كانت عملية التواصل شفهيًا عن طريق التحدّث، أو عملية التواصل كتابيًا عن طريق الكتابة.

فالوعي الصوتي الخطي يسعى "إلى فهم العلاقة بين البنية المنطوقة والبنية المكتوبة (...) ومهمّتها] تتعدى المعرفة الواعية بالواجبات الصوتية كما هي مرسومة إلى فهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات وتجزئة الرموز التي تتكوّن منها الكلمات، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاجية بين نطق الكلمة وتَهَجِّتِهَا ويتحقّق ذلك عن طريق تعويض المتعلّم للّغة استماعًا وإنتاجًا"⁽²⁾؛ بمعنى يسعى إلى

⁽¹⁾ لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، ص 20.

⁽²⁾ نجوى فيران، محمد لمن دباغين، المنهج الصوتي-الخطي في تعلّم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية، ص 244-245.

فهم العلاقة الدلالية والتركيبية بين المنطوق والمكتوب، ومهمته لا تكفي بمعرفة أصوات اللغة (الحروف) ومعرفة كتابتها ورسمها فقط بل تتعدى إلى معرفة العلاقة التي تضمّ أو تنتظم فيها هذه الحروف والفونيمات التي تتكون منها الكلمات، وقدرة الطفل (التلميذ) على التعامل مع الرموز أي الحروف في مستوى الكلمة وذلك بنطقها صوتيا بعد الاستماع لها جيّداً، وتَهجئتها بالنظر إلى شكلها وقراءتها صوتياً وبصرياً، وذلك عن طريق النظر إلى الكلمة وتَهجئة الحروف المكوّنة لها، فالطفل لا بدّ له أن يُصبح عارفاً لشكل الحروف وأصواتها، أي أنّ لكل حرف شكل وصوت خاص به، وتحقق هذه المعرفة عن طريق تدريب الطفل على الاستماع الجيّد ونطق الحروف بمخارجها، وتدريبه على التمييز بين كتابة الحروف أو رسم الحرف بصرياً، ثمّ تدريبه على إنتاج مثلها (أي الحروف والكلمات والجمل) نطقاً وكتابة (إنتاج شفوي وإنتاج كتابي)، بحيث يُراعى في هذا الإنتاج العلاقة الدلالية والتركيبية للحروف المكوّنة للكلمات والعلاقة الدلالية والتركيبية للكلمات المشكلة للجمل؛ بحيث عند تركيب الحروف إلى كلمات وتركيب الكلمات لتشكيل جمل لا بدّ أن يكون التركيب منطقياً ويراعي السياق الذي ينتمي إليه، ويؤدي وظيفة دلالية، أي معنى معين داخل ذلك السياق، هنا تكمن العلاقة بين الوظيفة التركيبية والوظيفة الدلالية (المحور التركيبي والمحور الدلالي)، والعلاقة بين المدلول والمدلول.

فمثلاً كلمة (قَلَمٌ) تُوضّح دلالتها في الجدول الآتي:

المرجع	المدلول (المعنى)	الدال (الشيء المادي المحسوس)
صورة الشيء في العالم الخارجي (ذلك القلم الذي نكتب به)	الصورة الذهنية التي تتبادر إلى الذهن عند سماع الكلمة	الصورة السمعية قَلَمٌ ق/ل/م ق/ل/م

- الأصوات المركبة للكلمة "قَلَمٌ" من صوامت وصوائت تمثل الدال والصورة التي تتبادر إلى الذهن هو المدلول وهو معنى تلك الكلمة .

3. مكوّنات اللغة العربية من الناحية الصوتية:

أ. مكوّنات الصوت اللغوي:

- الصوامت و الصوائت:

اهتم علماء الأصوات بالأصوات اللغوية اهتمامًا كبيرًا، وذلك بدراستها وتحليلها ووصفها، وقسموها

إلى قسمين رئيسيين هما:

- الأصوات الصامتة.

- الأصوات الصائتة.

* الأصوات الصامتة في اللغة العربية (**consonnes**): هي الحروف الصحيحة الأصلية، والتي تطرقتنا

إليها في مخارج الأصوات عند الخليل وسيبويه وابن جني، ما عدا الحروف الجوفية الهوائية (المدية).

والصوت الصامت هو "الصوت المجهور أو المهموس الذي يحدث أثناء النطق به اعتراض أو عائق في

مجرى الهواء في الفم سواء أكان الاعتراض كاملاً (...) أو جزئياً"⁽¹⁾، فالصوت الصامت عند النطق به يحدث

امتناع لمجرى الهواء في الفم، ويكون الحرف ساكناً.

* الأصوات الصائتة في اللغة العربية (**Voyelles**): وهي أصوات "تخلوا من الضجيج، لأنّها تصدر

دون أن يصطدم هواء الزفير بأي عائق"⁽²⁾، أي أنّها أصوات عند النطق بها يجري الهواء في الجوف من الحلق إلى

الفم دون وجود أي عائق يعترضها وتسمى بالحركات، ففي القديم العرب لم يهتموا بالحركات بقدر اهتمامهم

⁽¹⁾ كمال بشر، علم الأصوات، ص151.

⁽²⁾ عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية الفونتيكا، دار الفكر اللبناني، ط01، بيروت، 1992م، ص196.

بالحروف، إلى أن جاء الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي ابتكر العلامات التي تشير إليها، وأشار إلى حروف المد وقال بأنها حروف هوائية ولا يوجد اعتراض لجرى النفس عند النطق بها، وتنقسم الحركات في اللغة العربية إلى قسمين:

- الحركات القصيرة: الفتحة، الضمة، والكسرة (ـُـ).

- الحركات الطويلة: وهي العِلَل أو حروف المد في اللغة العربية وهي الألف الساكنة المفتوح ما قبلها، والواو الساكنة المضمون ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها (ـَا، ـُو، ـِي).

* ومن أمثلة الحركات القصيرة نجد:

- الفتحة: أَكَل، قَرَأَ، ضَرَبَ.

- الضمة: رُفِعَ (رُ)، مُرِعَ (مُ)، أَنْزَلَ (أُ).

- الكسرة: شَرِبَ (رِ)، مَسَطَرَةٌ (مِ)، طَفَلَ (طِ).

* ومن أمثلة الحركات الطويلة:

- الألف الساكنة المفتوح ما قبلها (الفتحة الطويلة): كَتَابٌ، أَقْلَامٌ، قَرَأَ، مَاءٌ.

- الواو الساكنة المضموم ما قبلها (الضمة الطويلة): سُبُورَةٌ، طُبُشُورٌ، بَشُوشٌ، وَدُودٌ.

- الياء الساكنة المكسور ما قبلها (الكسرة الطويلة): كَرِيمٌ، كَبِيرٌ، الْقَاضِي.

وتلعب الحركة دورًا مهمًا في المقطع الصوتي إذ تُعدُّ نواته، فهي "تمتاز بقوة الوضع السمعي sonorité

إذا قيست بمحمل الأصوات الأخرى، إنها تحمل الآثار الموسيقية للنبر stress ودرجة الصوت، وهي أكثر

الأصوات موسيقية أو قبولًا للغناء لإمكانية تطويلها على وجه يُطرب السمع"⁽¹⁾؛ فهي تعطي للصامت نبرة

موسيقية .

(1) كمال بشر، علم الأصوات، ص150.

وتلعب دوراً مهماً في تحديد الوظيفة الصوتية والصرفية في الكلمة مع الصوامت، فالصامت والصائت يؤديان دوراً مهماً في التأليف الصرفي، فعندما تتغير الحركة في الصامت يتغير معه الميزان الصرفي مثل: الفعل ذو الأصل الصرفي [ك - ت - ب] نجد الميزان الصرفي يتغير كلما تغير الصوت الصائت في الصامت مثل: كَتَبَ، كَتِبَ، كُتِبَ، كُتِبَ، كِتَابٌ.

ومنه فالصوائت هي الحركات القصيرة والحركات الطويلة وتكون "كلها مجهورة غير مهموسة"⁽¹⁾، وتعطي للصامت جرساً موسيقياً.

ب. الفونيم (phonème):

"هو الوحدة الصوتية الصغرى غير القابلة للتقسيم"⁽²⁾، والفونيمات في اللغة العربية هي الحروف الألفبائية أو "حروف الهجاء"⁽³⁾ أو الأصوات اللغوية للغة العربية فهي تمثلها جميعاً وتتميز الفونيمات عن بعضها البعض، بحيث كل فونيم يختلف عن الآخر، فالفونيم يمثل الصوت اللغوي المفرد وقد تحدثنا سابقاً عن الصوت اللغوي وعلاقته بالمعنى، ومميزات الصوت اللغوي نفسها مميزات الفونيم في اللغة العربية، فأبى تغير في فونيم الكلمة يؤدي بالضرورة إلى تغير في معنى تلك الكلمة فمثلاً: استبدال فونيم بفونيم آخر في الكلمة بالضرورة يؤدي إلى تغيير المعنى مثل: في كلمة (مَال) استبدال الفونيم (الميم) بفونيم آخر (القاف) تصبح الكلمة (قَالَ) أو استبدال الفونيم (القاف) بالفونيم (السين) تصبح الكلمة (سَالَ) وكل كلمة لها معنى خاص بها يختلف عن معاني الكلمات الأخرى، وذلك بسبب استبدال فونيم بفونيم آخر.

ومن الأمثلة أيضاً نجد الفعل: "ضرب"، لو أخذناه ووضعنا صوتاً آخر محل الباء لتغير المعنى مباشرة (...):

(1) عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية الفونيتيكا، ص 199.

(2) إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص 42.

(3) لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، ص 42.

ضَرَ + ب ← ضَرْبَ

ضَرَ + س ← ضَرْسَ

ضَرَ + ع ← ضَرْعَ

ضَرَ + ف ← ضَرْفَ

ضَرَ + ك ← ضَرْكَ

ضَرَ + م ← ضَرْمَ

ضَرَ + ج ← ضَرْجَ

ضَرَ + ح ← ضَرْحَ

حيث وقعت الأصوات /ب/، /س/، /ع/، /ف/، /ك/، /م/، /ج/، /ح/ مكان بعضها فتغيّر المعنى في كل مرة حلّ فيها صوت مكان صوت آخر.

فكل صوت من هذه الأصوات، التي يحلّ محلّها صوت آخر، فيغيّر المعنى ويسمى بالفونيم (phonème)⁽¹⁾.

ثالثا: الوحدات المقطعية وفوق المقطعية:

1. الوحدات المقطعية:

أ. المقطع (syllable):

اختلف العديد من الدارسين واللغويين حول أهمية المقطع وتعريفه، بين مؤيّد ومعارض فهناك من رأى بأنّه لا أهمية له في التحليل اللغوي، وهناك من رأى بأنّ له أهمية كبيرة في تعليم اللغات عن طريق المقاطع الصوتية.

⁽¹⁾ عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، ص 59.

يقول نجح كاتينو في تعريفه للمقطع "إنّ إصدار جملة من الجمل أو لفظاً من الألفاظ هو عبارة عن إصدار سلسلة متتابعة من الأصوات يتطلب النطق بها القيام بطائفة من عمليات الانفتاح والانغلاق في جهاز التصويت وإنّ الفترة الفاصلة بين عمليتين من عمليات غلق جهاز التصويت (سواء كان جهاز الغلق كاملاً أو جزئياً) هي التي تمثل المقطع"⁽¹⁾؛ فالمقطع عنده هو تلك الفترة التي ينغلق فيها جهاز النطق ويعترض فيها مجرى الهواء سواء كان اعتراضاً كاملاً أو جزئياً أثناء حركة جهاز النطق عند الكلام.

ويأتي المقطع بعد الفونيم وهو "تقسيم طبيعي، فوق البسيط للحدث اللغوي بمعنى أنّه وحدة صوتية أكبر من الفونيم، ويأتي بعد الفونيم مباشرة من حيث البعد الزمني في النطق والبعد المكاني في الكتابة"⁽²⁾؛ زمن خروج الهواء وحركة أعضاء النطق أثناء النطق بالمقطع تكون أكبر من زمن النطق وخروج الهواء بالفونيم، والمسافة التي يحتلها المقطع في الكتابة أكبر من مسافة كتابة الفونيم.

ويعرفه الاتجاه الفونولوجي "بالنظر إلى كونه وحدة في كل لغة على حدة، (...) ويشير تعريف المقطع إلى عدد من التتابعات المختلفة من السواكن والعلل بالإضافة إلى عدد من الملامح الأخرى مثل الطول والنبر والنغم أو إلى علة مفردة أو سواكن مفردة تعتبر في اللغة المعينة كمجموعة واحدة بالنسبة لأي تحليل آخر"⁽³⁾ ويقصد بالسواكن؛ الحروف الصحيحة أو الصوامت، ويقصد بالعلل؛ الحركات سواء الطويلة أم القصيرة، لأنّ المقطع في العادة "يتألف من صوت صامت (صحيح) وآخر صائت، وقد يتألف من أكثر من ذلك"⁽⁴⁾؛ فهو في اللغة العربية عبارة عن تتابعات مختلفة لحروف اللغة العربية وحركاتها (الصوامت والصوائت)، بالإضافة إلى بعض الظواهر الصوتية المتواجدة في اللغة المنطوقة فقط من نبر وتنغيم، أو ما تسمى بالحركات فوق المقطعية.

⁽¹⁾ نجح كاتينو، دروس في علم الأصوات العربية، تر: صالح القرمادي، نشرات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، تونس، 1996م، دط، ص191.

⁽²⁾ عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، ص93.

⁽³⁾ أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1418هـ/1997م، دط، ص285.

⁽⁴⁾ إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص52.

ب. الكلمة في اللغة والاصطلاح:

- لغة:

مفهوم الكلمة في المعاجم العربية جاءت بمعنى اللفظ بحيث يعرفها الفيروز آبادي في القاموس المحيط: "الكلمة: اللفظة"⁽¹⁾، ويعرفها الجرجاني بأنها "اللفظ الموضوع لمعنى مفرد"⁽²⁾؛ فهي لفظة تحمل معنى في ذاتها.

- اصطلاحاً:

علماء اللغة العربية في القديم كانوا لا يفرقون بين الكلمة واللفظة، بل بالنسبة لهم مرادفة الكلمة هي اللفظ غير أنّ النّحاة يحاولون التفرقة بين كل من اللفظ والكلمة، (...) [فكانوا] يستشعرون مع اللفظ عملية النطق وكيفية صدور الصوت، وما يستتبع هذا من حركات اللسان والشففتين، فإذا ربط هذه الأصوات المنطوق بها وما يمكن أن تدلّ عليه من معنى تكوّنت في رأيهم الكلمة، أي أنّ الكلمة أحص لأتمّ لفظ دلّ على معنى"⁽³⁾؛ فالفرق بينهما هو أنّ اللفظ أعمّ من الكلمة، لأنّ اللفظ من التلفظ أي حدوث عملية النطق وحركة أعضاء النطق وخروج الأصوات من الفم، بينما الكلمة هي ربط هذه الأصوات.

ومنه الكلمة: هي وحدة صوتية تضم صوتين أو أكثر مشكّلة هذه الأصوات عند ضمّها معنى معين مفرد خاص بالكلمة، والكلمة الصوتية هي "مجموعة واحدة كلامية يتكون منها الكلام، وهي في ذاتها تتكون من مجموعة أصوات سواء كانت هذه الكلمة الصوتية ذات معنى أو غير ذات معنى"⁽⁴⁾؛ لأنّ الكلمة كما قلنا عبارة عن ضم الأصوات إلى بعضها، لكن ما ندرسه ونحتاجه هو الكلمات التي تحمل معنى في ذاتها، فالكلام

⁽¹⁾ الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص1155.

⁽²⁾ الجرجاني، معجم التعريفات، ص155.

⁽³⁾ إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط03، مصر، 1976م، ص38.

⁽⁴⁾ لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، ص42.

عبارة عن ضمّ مجموعة من الكلمات، أو تتابع سلسلة من القطع الصوتية تحمل معنى مفرد في ذاتها، وعند ضمّها تتحد هذه المعاني لتشكّل معنى عام، وتعمل هذه المعاني على حسب السياق.

2. الوحدات فوق المقطعية:

أ. النبر (Stress) في اللغة والاصطلاح:

- لغة:

النبر في المعاجم العربية جاء بمعنى الهمز والرفع فالخليل يقول في معجمه العين "النَّبْرُ بالكلام: الهمز، وفي الحديث: أنّ رجلاً قال يا نبي الله، فقال النبي صلى الله عليه وآله وسلم: «لا تَنْبِرْ باسمي» أي لا تهمز. وكل شيء رفع شيئاً فقد نبره، وانتَبَرَ الأميرُ فوق المنبر، وسميَّ المنبرُ منبَراً لارتفاعه وعلوه"⁽¹⁾ ويعرفه الفيروز آبادي في القاموس المحيط بقوله: "نَبَرَ الحرفَ يَنْبِرُهُ: همزُهُ، والشْيءُ: رَفَعَهُ، ومنه المِنْبَرُ (...). والنَّبَارُ، كشدّادٍ: الفصيح، والصَّباح. والنَّبْرَةُ: وَسَطُ الثُّقْرِ هي ظاهر الشفة، والهمزَةُ (...). وقد انتبر، وكلُّ مرتفعٍ من شيءٍ (...). ومن المغني: رَفَعُ صَوْتَهُ عن خفضٍ"⁽²⁾. وبما أنّ النبر هو الرفع، فإنّ النبر في الصوت هو رفعه وعلوّه.

- اصطلاحاً:

النبرة هي "إشباع مقطع من المقاطع بأن تُقَوِّي إمّا ارتفاعه الموسيقي أو شدّته أو مداه أو عدّة عناصر من هذه العناصر في نفس الوقت وذلك بالنسبة إلى نفس العناصر في المقاطع المجاورة"⁽³⁾. واللغة العربية تتكوّن من كلمات وجمل، الجمل يتم تقطيعها إلى قطع صوتية وهي الكلمات والكلمات بدورها يتم تقطيعها إلى مقاطع صوتية، والنبر في أحد هذه المقاطع يكون برفع الصوت فيه وزيادة مدى الصوت.

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج 04، ص ص 182-183.

(2) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص 478.

(3) نجح كاتينو، دروس في علم الأصوات العربية، ص 194.

ويعرفه اللغوي جونز: "المقطع المنبور بقوة ينطقه المتكلم بجهد أعظم من المقاطع المجاورة له في الكلمة أو الجملة، فالنبر نشاط ذاتي للمتكلم ينتج عنه نوع من البروز *proéminence* لأحد الأصوات أو المقاطع بالنسبة لما يحيط به"⁽¹⁾؛ فهو يختص باللغة المنطوقة فقط، بحيث يبذل المتكلم جهداً عضلياً أثناء النطق به في الكلمة أو الجملة، ينتج عن هذا الجهد أثناء النطق صوت من أصوات اللغة يتميز بقوته وارتفاعه على باقي الأصوات، ويُحدث أثرًا سمعيًا متفاوت الدرجات في العلو داخل أصوات اللغة فيما بينها قوة وضعف. والتبرُّ في الدرس الصوتي يعني "نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجلى نسبيًا من بقية المقاطع التي تجاوره"⁽²⁾؛ وهو إما أن يكون على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة أو الكلام.

* النبر في الكلمة:

من "المعلوم أنّ الكلمة تتكون من سلسلة من الأصوات المترابطة المتتابعة التي يسلم بعضها إلى بعض، ولكن هذه الأصوات تختلف فيما بينها قوةً وضعفًا، بحسب طبيعتها ومواقعها، فالصوت أو المقطع الذي ينطبق بصورة أقوى مما يجاوره يسمى صوتًا أو مقطعًا منبورًا *stressed*"⁽³⁾، وتختلف درجات النبر في الكلمة قوةً وضعفًا، فهو عند معظم الدارسين ثلاث درجات:

– "قوي"⁽⁴⁾: يكون فيه النبر بداية الكلمة في المقطع الأول مثل: "ضَـ/رَـ/بَـ"، نجد أنّ (ض) المقطع الأول يُنطق بارتكاز أكبر من زميليه في الكلمة نفسها"⁽⁵⁾ ورمزه "١" يوضع في أعلى"⁽⁶⁾ المقطع.

"وسيط"⁽⁷⁾ ويكون مثلاً في الحركات الطويلة مثل: "قَا / رِ / عِ"، نجد (قَا) في المقطع الأول فيها نبر

(1) أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 221.

(2) كمال بشر، علم الأصوات، ص 512.

(3) المرجع نفسه، ص 512.

(4) المرجع نفسه، ص 513.

(5) المرجع نفسه، ص 513.

(6) المرجع نفسه، ص 513.

(7) المرجع نفسه، ص 513.

ضعيف" ورمزه (i) يوضع في بداية المقطع المنبور إلى أسفل⁽¹⁾.

وجعلوا لكلِّ مقطعٍ منبورٍ رسمٍ خاص به إلا المقطع "الضعيف تُرك بدون رسم كتابي"⁽²⁾؛ كما يهتم علم الأصوات بالنبر، وذلك بدراسة قيمه النطقية والفونولوجية:

— "من الناحية النطقية: ذو أثر سمعي واضح، يميز مقطعا من آخر أو كلمة من كلمة أخرى.

— من الناحية الوظيفية: يقود إلى التعرّف على التابع المقطعي في الكلمات ذات الأصل الواحد، عند تنوّع درجات نبرها وموقعه، بسبب ما يلحقها من تصريفات مختلفة، مثلا: (ك/ت/ب) يقع النبر على المقطع الأوّل و(ك/ت/ب/ت) يقع على الثاني، و(ك/ت/ب/ت/ه) يقع على الثالث⁽³⁾ ويظهر النبر كثيراً في اللهجات العربية المختلفة.

* النبر في الجملة:

للنبر أهمية كبيرة في مستوى الجملة، وخاصة من الناحية الوظيفية بحيث يُبيّن الوظيفة التي تؤديها الجملة "وتنوّع النبر ودرجاته يفيد التأكيد (emphases) أو المفارقة (contraste)، حيث ينتقل النبر القوي من كلمة إلى أخرى، قصدًا إلى بيان هذا التأكيد أو الكشف عن هذه المفارقة"⁽⁴⁾، والجملة عبارة عن سلسلة من الكلمات تضم بعضها البعض لإفادة معنى معيّن.

* النبر في الكلام:

النبر على مستوى الكلام في اللغة العربية يعدُّ "عاملا من عوامل تعرّف الكلمة، وتعرّف بداياتها ونهاياتها"⁽⁵⁾ والتعرف على حدود الكلمات والمقاطع المكوّنة لها.

(1) كمال بشر، علم الأصوات ، ص 514.

(2) المرجع نفسه ، ص 514.

(3) المرجع نفسه، ص 514.

(4) المرجع نفسه، ص 515.

(5) المرجع نفسه، ص 515.

ومنه النَّبر في اللغة العربية يكون بإشباع مقطع من مقاطعها الصوتية، وذلك برفع الصوت فيه أو الضغط عليه وجعله واضح وأعلى من المقاطع المجاورة له، ويكون في الكلمة على ثلاث درجات بحسب قوّته وضعفه وتوسطه، ويظهر عند النطق بالكلمة من خلال الضغط على المقطع المنبور أو نطقه بصوت عال ومرتفع، والنبر في الكلمة يُدرس من جانبين نُطقي سمعي من خلال الأثر الذي يحدثه الصوت أثناء النطق به وتلتقطه الأذن أي الجهاز السمعي، وآخر وظيفي فونولوجي من حيث الوظيفة التي يؤديها النبر في ذلك المقطع وتلك الكلمة عند التغيّرات الصرفية التي تطرأ على الكلمة، وقد قدّمنا مثال سابقاً و للتوضيح أكثر نضيف مثال آخر: (ضَرَبَ) النبر يكون في المقطع الأوّل /ضَـ/، (ضَرَبْتُ) النبر يكون في المقطع الثاني /رَبْ/، (ضَرَبْتُهُ) النبر يكون في المقطع الثالث /تُـ/.

أمّا في الجملة فيدرس من الناحية الوظيفية فقط (الفونولوجية)، من حيث الوظيفة التي يؤديها النَّبر في الجملة، والغرض المتوخى الوصول إليه، كالاتّهام، والتّعجب، والتأكيد والتعبير عن المشاعر الداخلية النَّفسية كالفرح والغضب...

أمّا في الكلام فالنَّبر يُبيّن حدود الكلمات، ويُمكنُّ السّامع من معرفة بداياتها ونهاياتها.

ومن أمثلة النبر في الكلمات الموظّفة في الجمل نجد:

✓ "عند إرادة التأكيد أو بيان المفارقة: (أنا لا أكل في الصباح عادةً).

– في المواقف الحيادية يقع النَّبر على الفعل (أكل) والاسم (الصباح).

– عند إرادة التوكيد أو بيان أنّ المتكلّم يعني نفسه بالذات لا غيره، يقع النبر على الضمير (أنا).

– لإزالة الشكّ مثلاً عند السّامع أو لتأكيد المعنى أو توضيحه، يقع النَّبر على أداة النفي (لا).

— لبيان أنّ هذا السلوك من المتكلم يمثل عادة عنده، إذ قد يحدث أحياناً أن يأكل في الصباح على غير عادته فيجب نبر كلمة (عادة)، وفي هذه الحالة تتغير درجات النبر المصاحبة للكلمات الأخرى، فالنبر القوي يصير وسيطاً أو ضعيفاً على حسب الحالة المعيّنة.

✓ **الأدوات والحروف:** قد يقع النبر عليها، إذا وقعت جُملاً مُستقلّة مثل: هل فهمت؟ لا أو نعم.

فكُل من (لا) أو (نعم) في مثل هذه الحالة قد يُصيها نبرٌ من درجةٍ عاليةٍ لأهمّما تكونان جملتين لهما كيانهما الخاص.

✓ **المكملات:** فحسب، فقط، قط، البتة، يقع عليها النبر مثل: ليس هذا فحسب..⁽¹⁾؛ وغيرها من الأمثلة التي تُوضح وقوع النبر في الكلمات والجمل، وهي كثيرة في حياتنا اليومية أثناء الكلام أو التكلم.

ب. التنغيم (intonation):

التنغيم هو "قمة الظواهر الصوتية التي تكسو المنطوق كله"⁽²⁾؛ وهو أشمل من النبر لأنه يضمّ الكلام ككل، و"التنوعات التنغيمية (intonation tonnes) هي تنابعات مطردة من مختلف أنواع الدرجات الصوتية على جملة كاملة، أو أجزاء متتابعة، وهو وصف للجمل وأجزاء الجمل، وليس للكلمات المختلفة"⁽³⁾ فهي سلسلة من الأصوات اللغوية المكوّنة للجملة تختلف من حيث درجاتها وتصفّ الجمل بإعطائها نغمة موسيقية.

ويسمى "موسيقى الكلام" فالكلام عند إلقائه تكسوه ألوان موسيقية لا تختلف عن الموسيقى إلا في درجة التوافق والتوافق بين النغمات الداخلية التي تصنع كُلاً متناغم الوحدات والجنبات"⁽⁴⁾، فالتنغيم يقع في الكلام أي؛ في مجموعة جمل فالإنسان عندما يتكلم يصدرُ أصوات تتفاوت في درجات الارتفاع والانخفاض مُحدّثاً

⁽¹⁾ كمال بشر، علم الأصوات، ص 520-521.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 531.

⁽³⁾ أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 229.

⁽⁴⁾ كمال بشر، علم الأصوات، ص 533.

نغمات موسيقية، تختلف هذه النغمات على حسب حالة المتكلم النفسية أو الموقف الذي يكون فيه، وأداء هذه النغمات يتغير من شخص لآخر، هذا الاختلاف "من حيث الارتفاع والانخفاض تُجسِّه الأذن المدربة (...). ويعطي هذا التلوين الموسيقي للكلام رُوحاً ويكسبه معنى: إنَّه يدل على الحالة النفسية للمتكلِّم كما يعدّ عاملاً مهمًّا من عوامل توضيح المعاني وتفسيرها، وتمييز أنماط الكلام بعضها من بعض، فالجملة الواحدة قد يتنوع معناها بتنوع صور نطقها وكيفية التنوع في موسيقاها"⁽¹⁾.

فالتنغيم يجعل أو يعطي للكلام معنى معيّن يصل عن طريق السمع بحيث هذا المعنى يكون مخفي في اللغة المكتوبة ويظهر إلّا في اللغة المنطوقة ويُظهر الحالة النفسية للمتكلِّم، فمثلاً الجملة المكتوبة يكون لها معنى واحد لكن عند النطق بها يختلف المعنى بحسب طريقة النطق والصور المتنوّعة التي نطقها عليها، وكيفية التنوع في نغماتها الموسيقية، فالجملة الواحدة قد يكون لها عدّة معاني عند نطقها، لأنّها تكون تركيبية واحدة .
والهدف من التنغيم الموسيقي هو تأدية وظائف إبلاغية من أجل عملية التواصل والفهم الجيّد للمعاني، ويلعب دوراً كبيراً في تثمين اللغة العربية.

✓ **نغمات التنغيم:** للتنغيم نغمتين اثنتين رئيسيتين هما:

✓ **"النغمة الهابطة (Fallington):** وسمّيت كذلك للاتّصاف بالهبوط في نهايتها على الرغم مما قد تنتظمه من تلوينات جزئية داخلية (...). من أمثلتها نجد:

- **الجملة التقريبية:** هي تلك الجملة التامة ذات معنى كامل غير معلق مثل: محمود في البيت (...).

- **الجملة الاستفهامية بالأدوات الخاصة:** أي الجملة التي تحتوي استفهام خاص، مثل "⁽²⁾: أين، متى، من.

..الخ، أين أحمد؟

- **"الجملة الطلبية:** وهي الجملة التي تحتوي على فعل أمر أو نحوه مثل: أخرج بره.

⁽¹⁾ كمال بشر، علم الأصوات، ص ص533-534.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص ص534-535-536.

* النغمة الصاعدة (rising tone): سميت كذلك لصعودها في نهايتها؛ من أمثلتها نجد:

- الجمل الاستفهامية التي تستوجب الإجابة بلا أو نعم، مثل: محمود في البيت؟

الجمل المعلقة: ونعني بها الكلام غير التام لارتباطه بما بعده، ويظهر ذلك بوجه خاص في الجزء الأول من

الجمل الشرطية، مثل: إذا جيت، نتفاهم. الجزء الأول من الكلام (إذا جيت) هو جملة شرط وهو كلام معلق

أي لم يتم ويتوقف تمامه على الجواب، فهو ذو نغمة صاعدة⁽¹⁾.

ويمكن أن يكون في الكلام الواحد عدّة نغمات متسلسلة تؤدي معنى معيّن.

فالتنغيم هو ظاهرة من الظواهر الصوتية للغة المنطوقة لا يتواجد في اللغة المكتوبة، ويسمى موسيقى

الكلام لأنّ الإنسان عندما يتكلم تخرج الكلمات من فمه متسلسلة بطريقة سلسلة، يسمعها المتلقي كأنّها

نغمات موسيقية، بواسطة هذه النغمات يستطيع فهم المعنى المقصود وأن يتعرّف على نفسية المتكلم وحالته.

ولهذا تمّ إدخال تدريس اللغة صوتياً وعمدت إليه أغلب دول العالم لأنّ الصوت يحتوي على ظواهر

تساهم في إيصال المعنى وفهمه جيّداً، ولا توجد هذه الظواهر في الكتابة (الخط)، والطفل الصغير تجذبه

الأصوات وتقرّب له المعنى، أفضل من الخط وحده.

3. أنواع المقاطع في اللغة العربية:

تتميّز اللغة العربية بمقاطع صوتية تميّزها عن باقي اللغات فالمقطع في اللغة العربية "دائماً يبدأ بصوت

صامت [حرف صحيح]، ويتّبع الصائت الصامت الذي يشكل بداية المقطع، ولا يبدأ المقطع العربيّ بصامتين

ولا بصوت صائت، وينتهي إمّا بصائت قصير أو طويل أو صامت واحد، ولا يتكوّن المقطع في اللغة العربية

من صوامت فقط⁽²⁾؛ وهذه هي الشروط المميزة للمقطع العربي.

⁽¹⁾ كمال بشر، علم الأصوات، ص 536-537.

⁽²⁾ عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، ص 94-95.

وتنقسم المقاطع العربية إلى قسمين:

- "المقطع المفتوح": وهو المقطع المنتهي بصوت صائت سواء كان قصيراً أم طويلاً.

- المقطع المقفل [المغلق]: وهو المقطع المنتهي بصوت صامت⁽¹⁾.

واللغة العربية لها ستُّ مقاطع صوتية وهي كآآتي:

- المقطع "القصير المفتوح": كالكاف في كَتَبَ⁽²⁾ (صح).

صامت (ص)	صائت (ح)	
ك	ـَ	كـَ

- مقطع "طويل مفتوح": مثل كا في كاتب وما في مالك⁽³⁾ (ص ح ح).

صامت (ص)	صائت (ح)	صائت (ح)	
ك	ـَ	ا	كـَا
م	ـَ	ا	مـَا

- مقطع "قصير مغلق": مثل: لَمَّ في لَمْتُكَ ويرمز بالرمز (ص ح ص)⁽⁴⁾.

صامت (ص)	صائت (ح)	صامت (ص)	
ل	ـَ	م	لـَمَّ

- مقطع "طويل مغلق": مثل: بَالٌ في استقبال ويرمز له (ص ح ح ص) (تكرير الحاء يشير إلى كون الحركة

طويلة)⁽⁵⁾.

(1) عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، ص 95.

(2) إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص 55.

(3) المرجع نفسه، ص 55.

(4) المرجع نفسه، ص 55.

(5) المرجع نفسه، ص 55.

صامت (ص)	صائت (ح)	صائت (ح)	صامت (ص)	
ل	ا	ـَ	ب	بأل

- مقطع "قصير مزدوج الإغلاق": نحو بِنْتُ ويرمز له بالرمز (ص ح ص ص) (تكرير (ص) يشير إلى وجود صامتين في نهاية المقطع"⁽¹⁾.

صامت (ص)	صامت (ص)	صائت (ح)	صامت (ص)	
ت	ن	ـِ	ب	بِنْتُ

- مقطع "طويل مزدوج الإغلاق نحو: مادّ وقاصّ، وراّد وجادّ في الوقف خاصة، ويرمز له بالرمز (ص ح ح ص ص)"⁽²⁾.

صامت (ص)	صامت (ص)	صائت (ح)	صائت (ح)	صامت (ص)	
د	د	ا	ـَ	م	مادّ
ص	ص	ا	ـِ	ق	قاصّ

4. أهمية المقطع:

للمقطع أهمية كبيرة في تعلّم نُطق لغة من اللغات فهو يلعب دورا «أساسيًا لاكتساب طريقة النطق المطابقة لنطق أصحاب اللغة [المراد تعلّمها]، فأحسن طريقة للتعود على النطق الصحيح للنغمات الصوتية، وللوقفات الموجودة في اللغة (...) هي نطق الكلمات أو مجموعة من الكلمات ببطء، مقطعًا مقطعًا مع الوقفات الصحيحة بين كل مقطع ومقطع وبالتدرّج يزيد المرء من سرعة نطقه للحدث الكلامي حتى يصل إلى السرعة العادية"⁽³⁾؛ لذلك تمّ جلب الوعي الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية، فلا يمكن أن يكون تعليم

⁽¹⁾ إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص55.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص55.

⁽³⁾ أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص283.

خطي بدون التعرّف على الأصوات وتمييزها، والذي يعتمد على التقطيع الصوتي والتقطيع الخطي من خلال تقطيع الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع، بحيث يصبح الطفل (التلميذ) قادرا في "داخل اللغة الواحدة أن يعدّ على أصابعه عدد المقاطع في التابع، أو في الحدث الكلامي"⁽¹⁾ والتعرّف أيضا على حدود الكلمات، ونطق اللغة نطقًا صحيحًا فصيحًا بنغماتها ووقفاتها .

⁽¹⁾ أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 283.

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالوعي

الصوتي - الخطي في السنة الأولى

ابتدائي.

تمهيد:

المبحث الأول: الإجراءات

المنهجية.

المبحث الثاني: الإجراءات

التحليلية.

تمهيد:

تلعب منهجية الدراسة دورا مهما في تحديد قدرة الباحث ومدى تمكنه من البحث، وقدرة أدواته البحثية التي يسعى من خلالها أن تكون قريبة المصدقية والعلمية، وفي هذا الفصل تمت الدراسة الميدانية حول تعليم اللغة العربية بطريقة الوعي الصوتي الخطي (المنهج الصوتي-الخطي) للسنة أولى من التعليم الابتدائي الذي يعدّ؛ "مرحلة اكتساب التلاميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة [وغيرها] (...)", كما يمكن التعليم الابتدائي التلاميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع الإدراك⁽¹⁾ في مختلف المجالات، فيه تتم عملية بناء قدرات المتعلمين ووعيهم النفسي واللغوي ولهذا تمّ تبني المنهج الصوتي الخطي في التعليم الابتدائي للسنة الأولى والتي تعدّ؛ ركيزة السنوات اللاحقة فإذا بلغ المتعلم الغاية التي يعمل هذا المنهج إلى الوصول إليها فإنه سيتخطى في المستقبل أثناء مسيرته الدراسية والعلمية الكثير من العوائق اللغوية التي يتعرض إليها أغلب المتعلمين في اللغة العربية، ويضم هذا الفصل مبحثين:

- المبحث الأول: يحتوي على الإجراءات المنهجية التي تناولت منهج الدراسة ومجالها، ثمّ عيّنة البحث أو الدراسة، إضافة إلى الأدوات المعتمدة في الدراسة.
- المبحث الثاني: يحتوي على تحليل النتائج والبيانات الخاصة بمجال موضوع البحث ومضمونه وطريقة تطبيقه وهو المنهج الصوتي-الخطي، لمعرفة مدى نجاحه في العملية التعليمية.

⁽¹⁾ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012م، دط، ص22.

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية.

أولاً: منهج الدراسة:

يعرّف المنهج بأنه الطريقة التي يتبناها الباحث للوصول إلى المعرفة والأهداف المسطرة وفق أسس وقواعد تضبط عمله، إذ يُعدُّ عنصراً رئيساً من عناصر البحث، بحيث يتم اختياره وفق اعتبارات معينة كطبيعة موضوع الدراسة، والهدف المراد الوصول إليه من خلال البحث و نوعية البيانات والمعلومات التي يقوم الباحث بجمعها، والعمل على تحليلها و تفسيرها للوصول إلى نتائج مناسبة.

وطبيعة موضوع البحث والدراسة فرضت استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعرّف بأنه منهج "يقوم على جمع البيانات و تصنيفها و تدوينها ومحاولة تفسيرها وتحليلها من أجل قياس و معرفة أثر وتأثير العوامل على إحداث الظاهرة محلّ الدّراسة بهدف استخلاص النتائج والتنبؤ بسلوك الظاهرة في المستقبل"¹ ويُعدُّ من أكثر المناهج شيوعاً في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، فهو يوضّح للطالب والباحث مسار الدّراسة من حيث صياغة الفرضيات وإعداد طرق جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها والخروج بنتائج حول الظاهرة المدروسة.

ثانياً : مجال الدراسة:

هو الحيزُ أو الإطارُ الذي تمت فيه الدّراسة الميدانية من أجل جمع المادة العلمية، ويتمثل في:

أ. المجال الزمني: تمت هذه الدراسة في العام الدراسي 2020م/2021م وامتدت الفترة الزمنية للدراسة

حوالي أربعة (04) أشهر من مارس 2021م إلى جوان 2021م مقسّمة إلى قسمين:

⁽¹⁾ عثمان حسن عثمان، المنهجية في كتابة البحوث و الرسائل الجامعية، منشورات الشهاب، الجزائر، 1998م، دط، ص30.

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

- الفترة الأولى: حيث تمّ فيها جمع أكبر قدر من البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة قصد الإحاطة والإمام قدر الإمكان بمشكلة الدراسة.

الفترة الثانية: وهي الفترة الخاصّة بتطبيق الأدوات وتحليل نتائجها والخروج باستنتاجات متعلقة بالدراسة على العينة المختارة.

ب. المجال المكاني: يتمثل في المؤسسات التربوية التي أُجريت فيها الدّراسة الميدانية في ولاية جيجل وهي ستة (06) مدارس ابتدائية.

الجدول رقم(01): يوضح المجال المكاني حسب الاسم والموقع:

اسم المدرسة	الموقع
1. مدرسة عياد مولود	حي العقابي الزيرية
2. مدرسة زغيب محمد	حي العقابي دار الثقافة
3. مدرسة غربي صالح	حي العقابي نزل المالية
4. مدرسة مارس محمد	حي الشّمايم العقابي
5. مدرسة خشيّة أحسن	حي فيلاج موسى مقابل مصلحة محافظة الغابات
6. مدرسة بومعزة محمد	وسط مدينة جيجل

ت. المجال البشري: يضمّ مجموعة من المعلّمين والمعلّّمت المتكوّنين في المنهج الصوتي-الخطي، وغير المتكوّنين ولكنّهم يحاولون تطبيقه في السنة الأولى ابتدائي، ويتكوّن من (28) فردا منهم من تمّ الالتحاق بهم في المدارس ومنهم من تمّ الاتصال بهم هاتفيا.

ثالثا : عينة الدراسة

تعرف عينة الدراسة على أنها "عبارة عن عناصر وحالات محددة يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر أفراد ومجتمع الدراسة، وبما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق هدف الدراسة"⁽¹⁾؛ وعينة الدراسة الحالية تكوّنت من ثمانية وعشرون (28) معلّما ومعلّمة، سبعة عشر (17) تمّ التواصل معهم في المدارس وأحد عشر (11) تمّ الاتصال بهم هاتفيا .

رابعا : أداة الدراسة

تمثل مجموعة الوسائل التي يستخدمها الباحث للحصول على بيانات من الميدان الذي يجري فيه البحث وأيّ منهج بحثي مهما كان نوعه، فهو يعتمد على أدوات ووسائل لجمع البيانات والمعلومات التي يستعين بها الباحث ويستعملها في الإجابة على ما أثاره من تساؤلات والتّحقق من الفروض المصاغة وصولا إلى النتائج المتعلقة بمشكلة دراسته، وتحديدًا لهذا الغرض استُخدمت الاستمارة والمقابلة كأداتين لجمع المعلومات والبيانات.

أ- الاستمارة:

تُعَدُّ من الأدوات العامة لجمع البيانات الخاصة بالبحث، وتضمُّ مجموعة من الأسئلة موجهة لمعلّمي السنة الأولى من التعليم الابتدائي والمعلّمين الذين لديهم خبرة في التدريس بموضوع البحث والدراسة؛ هذه الأسئلة تُوجّه إليهم أثناء إجراء المقابلة.

تضمُّ هذه الاستمارة خمسة (05) محاور أساسية تحتوي هذه المحاور على مجموعة من الأسئلة، قُسمت كما يأتي:

⁽¹⁾عدنان الجادري و آخرون، مناهج البحث العلمي، جامعة عمان للنشر و التوزيع، الأردن، دط، دس، ص109.

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

- المحور الأول: يضم أسئلة خصّصت للتعرف على الجيب (يشمل 03 أسئلة)، وذلك من خلال تحديد الجنس والتخصص الجامعي، وسنوات الخبرة في التعليم الابتدائي، هذه المعطيات بالغة الأهمية كونها تتمحور حول معرفة خبرة الأستاذ ومدى تأهيله.

- المحور الثاني: يضم أسئلة حول المنهج والطريقة (يشمل 10 أسئلة)، خصّص للتعرف على طريقة تطبيق المعلم للمنهج، وهل يمتلك التكوين والوقت الكافي والمادة الدراسية لتطبيقه، ومدى مطاوعة ما جاء في المقرّر بالمنهج الصوتي-الخطي.

- المحور الثالث: يضم أسئلة حول آليات التدريس بالمنهج الصوتي-الخطي ومدى استيعابها لدى المتعلم (يشمل 10 أسئلة)، خصّص للتعرف على مهارات الوعي الصوتي ودورها في اكتساب المتعلم اللغة العربية والمساهمة التي يقدمها المعلم في إيصال هذا الوعي.

- المحور الرابع: يضم ثلاثة (03) أسئلة، خصّصت لمعرفة الصعوبات والعوائق التي تواجه المعلم والمتعلم في تطبيق المنهج في السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

- المحور الخامس: يضم أربعة (04) أسئلة، خصّصت لمعرفة أهداف المنهج الصوتي-الخطي وإيجابياته، والحلول المقترحة لنجاحه وتطويره.

ب- المقابلة:

بعد الانتهاء من وضع أسئلة الاستمارة وضبطها بهدف توجيهها للمعلمين والمعلمات أثناء المقابلة جاءت مرحلة إجراء هذه المقابلات، وتعرّف المقابلة بأنها "عبارة عن علاقة مهنية ديناميكية مباشرة تتم وجهها لوجه بين المرشد والفرد، يسعى فيها المرشد إلى مساعدة الفرد في تحقيق هدف يجد المرشد صعوبة في

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

تحقيقه، وتتم المقابلة في فترة زمنية محدّدة، ومكان محدّد، وتتطلب فنيات يمارسها المرشد لتحقيق الغاية الإرشادية⁽¹⁾، والجدول رقم (02) يوضّح المدارس التي تمّت فيها المقابلات والفترات الزمنية.

قسّمت المقابلة إلى ثلاثة مراحل:

- **المقابلة المبدئية:** "وهي أول مقابلة مع الفرد ويتم فيها التمهيد للمقابلات التالية"⁽²⁾ في هذه المقابلة تمّ التوجّه إلى المدارس لمقابلة المعلّمت، من أجل التعرف عليهنّ وعرض موضوع البحث لكي تكون لديهنّ نظرة عامة حول الأسئلة الموجهة إليهنّ، وفيها تمّ ضبط موعد من أجل إجراء المقابلة الفردية.
- **المقابلة الفردية:** تمت في المواعيد المتفق عليها مع المعلّمت، بحيث أُجريت هذه المقابلة مع كل فرد بمفرده. تمّ إجراؤها مع سبعة عشر (17) معلّمة في المدارس الموضّحة في الجدول رقم (02) أمّا باقي المعلّمين تمّ إجراء مقابلة معهم عن طريق مكالمات هاتفية.
- **مقابلة غير مباشرة:** أُجريت عن طريق مكالمات هاتفية مع أحد عشر (11) معلّم ومعلّمة، وأصبح المجموع ثمانية وعشرون (28).

الجدول رقم (02): يوضّح مجال الدّراسة الخاصّ بالعينة التي تمّ الالتحاق بها في المدارس الابتدائية، وزمن إجراء المقابلات الفردية:

المدارس الابتدائية	العينة (عدد المعلّمت)	زمن إجراء المقابلة الفردية
أ - عياد مولود	03	25 ماي 2021م، من 09:30 سا إلى 12:30 سا.
ب - زغيب محمد	02	30 ماي 2021م، من 10:40 سا

⁽¹⁾ سعيد عبد العزيز ووجدت عزت عطوي، التوجيه المدرسي - مفاهيمه النظرية - أساليبه الفنية تطبيقاته العلمية، دار الثقافة، ط02، عمان، 2009م، ص 97.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 97.

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

إلى 12:00 سا.		
30 ماي 2021م، من 08:30 سا إلى 10:30 سا، ومن 13:00 سا إلى 14:00 سا.	03	ت- غربي صالح
27 ماي 2021م، من 09:00 سا إلى 12:00 سا	03	ث- مارس محمد
31 ماي 2021م، من 09:00 سا إلى 12:00 سا	04	ج- خشة أحسن
31 ماي 2021م، من 12:30 سا إلى 13:30 سا	02	ح- بومعزة محمد
	17	المجموع

جدول رقم (03): يوضح عينة الدراسة ونوع المقابلة:

التكرار	نوع المقابلة
17	مقابلة فردية مباشرة
11	مقابلة فردية غير مباشرة
28	المجموع

المبحث الثاني : الإجراءات التحليلية للدراسة الميدانية.

أولا : تحليل البيانات الخاصة بالمعلمين:

1. الجدول رقم(01): توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس:

النسبة %	التكرار	الجنس
32,15%	09	ذكر
67,85%	19	أنثى
100%	28	المجموع

يُظهر الجدول المبين أعلاه أنّ أغلب أفراد عينة البحث من المعلمين إناث، حيث بلغت نسبتهنّ 67,85%، في حين بلغت نسبة الذكور 32,15%، لعلّ ارتفاع نسبة الإناث يعود ربّما إلى ما يوفره القطاع من عطل سنويّة وتوزيع فترات العمل التي هي في الغالب مناسبة للمرأة، إضافة إلى ما يوفره من تقدير واحترام لها إذ يُعدّ أشرف مهنة بالنسبة للمرأة، وكذلك إلى طبيعة المرأة التي خلقها الله عليها وهي طابع الحنانة والرفق والعطف وحب الأطفال والتفاني في تعليمهم وتربيتهم والطفل نجده يميل للمرأة أكثر لأنه يشبهها لأمه، أمّا انخفاض نسبة الذكور في القطاع، فيعود ربّما إلى انصرافه إلى مهن أخرى، قد تكون لأسباب مادية بالدرجة الأولى، خاصة في ظلّ غلاء المعيشة وارتفاع الأسعار في جميع متطلبات الحياة ومسؤوليّة الرجل في العائلة، وربّما قد تكون الأسباب نفسيّة وغيرها.

2. الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب التخصص في المادة:

النسبة %	التكرار	الاحتمالات
21,43%	06	اللغة العربية
7,14%	02	علم النفس التربوي
10,71%	03	علم الاجتماع
3,57%	01	المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم
10,71%	03	علوم الإسلامية
3,57%	01	فلسفة
21,43%	06	تسيير واقتصاد
10,71%	03	العلوم سياسة
3,57%	01	علوم الإعلام و الاتصال
3,57%	01	بيولوجيا
3,57%	01	بيوكيمياء حيوية
100%	28	المجموع

من خلال استقراء الجدول لمعرفة المستوى التعليمي لمعلمي المدرسة الابتدائية وتخصصاتهم، اتضح لنا أنّ المدرسة الجزائرية في التعليم الابتدائي تستقبل معلمين من مختلف التخصصات للالتحاق بمهنة معلّم اللغة العربية، ولا تتقيّد بتخصصات معينة، لأنّ الوزارة أعطت الحق لمختلف التخصصات الجامعية من أجل الالتحاق برتبة معلّم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، فنجد تخصّص اللغة العربية وتخصّص تسيير واقتصاد

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

حضياً بأعلى نسبة 21,43%، ثم تأتي تخصصات علم اجتماع، علوم إسلامية، علوم سياسية بنسبة 10,71%، ثم تخصص علم النفس التربوي بنسبة 7,14%، وفي النسبة الأدنى نجد تخصصات الفلسفة، علوم الإعلام والاتصال، بيولوجيا، بيوكيمياء حيوية بنسبة 3,57%، ونفس النسبة لمتخرجة من المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم، ويوضح الجدول أنّ عدد التخصصات المشاركة في تعليم اللغة العربية بلغ أحد عشر (11) تخصص، ولازالت التخصصات التي تمّ منحها الحق في الالتحاق بالتعليم الابتدائي للغة العربية وهي تخصصات مسّها الإدماج التربوي الذي أعلنته وزارة التربية، بهدف القضاء على الاستخلاف والأماكن الشاغرة.

3. الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة الميدانية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
[5-0] سنوات	10	35,71%
[10-5] سنوات	15	53,57%
[15-10] سنة	00	00%
[20-15] سنة	01	03,57%
[25-20] سنة	02	07,14%
المجموع	28	100%

من خلال استقراء الجدول يتبيّن أنّ نسبة الأساتذة الذين يمتلكون خبرة ما بين [5-10] سنوات هي النسبة العالية حيث قدرت 53,57%، ثم تأتي بعدها فئة سنوات ما بين [0-5] سنوات قدرت بنسبة 35,71%، وينسب ضعيفة فئة سنوات ما بين [20-25] سنة بحيث سجلت 07,14%، وأدنى نسبة لفئة ما بين [15-20] سنة قدرت 03,57%، ومنه نستنتج أنّ القطاع يسيطر عليه المعلمين ذوي الخبرة

ما بين [0-10] سنوات، في حين الذين لديهم خبرة طويلة في التعليم فنسبتهم ضعيفة جداً وهذا راجع ربّما إلى تقاعد أغلبهم.

ثانياً: تحليل أسئلة حول المنهج و الطريقة:

1. الجدول رقم (04): هل لديك تكوين في المنهج الصوتي-الخطي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	22	78,57%
لا	06	21,43%
المجموع	28	100%

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة تكوين المعلمين في المنهج الصوتي-الخطي تبلغ 78,57%، في حين نسبة غير المتكوّنين بلغت 21,43%، فيما يخصّ نسبة التكوين فهي تعود إلى تكوين مدّته لا تتعدى ثلاثة أيام، ففي بداية السنة الدّراسية تمّ استدعاء مجموعة من المعلمين للسنة الأولى وتقديم المنهج لهم وفرض تطبيقه في الدخول المدرسي، وقد عُذّ تكويننا غير كاف لفهم المنهج، ذلك لافتقاره للكثير من المعلومات وتمّ تسجيل نقص في الإطارات المختصة في تقديمه، ما أدى إلى خروج أغلب المعلمين بمعلومات خاطئة وهذا ما جعل بعض المعلمين يتطوعون من أجل تقديمه في ندوات داخلية في المدرسة، من أجل إيصال المعلومات الصحيحة ومساعدة زملائهم على فهمه وتطبيقه بطريقة صحيحة، فالتكوين يلعب دوراً مهماً في إعداد المعلم وتهيئته لكي يكون عنصراً فعّالاً مساهماً في نجاح المنهج التعليمي، بحيث أنّ المعلم هو الأوّل الذي يقدمه للتلاميذ داخل القسم أو خارجه، وذلك بإعداده في "الكثير من النواحي النظرية والعملية والميدانية، فكر وممارسة ليكون أهلاً لتلك المهنة [تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي] كما أنّ المعلم في أثناء ممارسته للمهنة تتاح له

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

فرص الالتحاق ببرامج تدريبية عديدة ومتنوعة وتستهدف تلك الجهود رفع مستوى أدائه في ممارسة المهنة⁽¹⁾ لذلك لا بد أن يكون التكوين كاف وشامل لجميع المعارف؛ لكي يكون المعلم في المستوى المطلوب لتنفيذ المنهج وتحقيق نتائج جيدة مع التلاميذ، أما الغير متكوّنين لم يتم استدعاؤهم والمعلومات التي تحصلوا عليها من أجل تطبيقه إما من طرف زملائهم أو من خلال اجتهادهم في البحث عن المعرفة.

2. الجدول رقم (05): هل تُطبق المنهج الصوتي-الخطي في تعليم اللّغة العربية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	18	64,29%
لا	00	00%
أحيانا	10	35,71%
المجموع	28	100%

يتضح من الجدول في الأعلى أنّ نسبة عالية من المعلمين المطبقين للمنهج الصوتي-الخطي بلغت 64,29% أغلبهم المتكوّنين فيه، أمّا البقية فأحيانا ما يطبقونه بنسبة 35,71% على حسب معلوماتهم ومعارفهم واجتهادهم في تقديمه للتلاميذ(المتعلمين)، يعود السبب إلى نقص التكوين في المنهج أو عدم وجوده نهائيا لدى بعض المعلمين، أمّا عدم تطبيقه نهائيا فغير موجود 00%، من هذه النسبة يتم استنتاج أنّ المعلمين و المعلمات يجتهدون في تطبيقه وفهمه من أجل تقديمه للمتعلّمين ولو بالقليل المتوفّر من المعلومات.

(1) أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التّعليم، عالم الكتب، ط01، القاهرة، 1415هـ/1995م، ص73.

3. الجدول رقم (06): هل لديك دليل تربوي توجيهي لتدريس اللغة العربية بالمنهج الصوتي-الخطي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	19	67,86%
لا	09	32,14%
المجموع	28	100%

يُظهر الجدول أنّ نسبة امتلاك الدليل التربوي التوجيهي لدى المعلمين والمعلمات قدّرت 67,86% تعود هذه النسبة خاصّة للمتكوّنين في المنهج، إذ يعدّ دليل تربوي يحتوي على المحتوى فقط والجانب النظري وليس فيه الطريقة والتطبيق، أمّا نسبة عدم امتلاكه تقدّر 32,14% أغلبهم الغير متكوّنين، وفي العموم على حسب ما توّصلت إليه الدّراسة لا يوجد دليل كامل متكامل شامل بجميع الجوانب النظرية والتطبيقية للمنهج الصوتي-الخطي، وهذا يؤدي إلى إعاقة نجاح و تطوّر المنهج.

✓ دليل المنهج:

لا بدّ لكلّ معلّم ومعلّمة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي أن يمتلك دليلا خاصا بالمنهج الصوتي-الخطي إذ هو "عبارة عن مرشد يستدل منه على كيفية معالجة المادة العلمية وتخطيط الخبرات وتنفيذها وكيفية تقويم مستويات أداء الأبناء و غير ذلك من الأمور التي يشعُر الخبراء بضرورتها"⁽¹⁾؛ فهو الذي يدلّ المعلّم على كيفية تقديم الدروس بطريقة صحيحة تتوافق مع المنهج لأنه يضمّ "عرضًا تحليلًا لوحدات المقرّر أي المادة العلمية المختارة بكل ما تشمله من مفاهيم وقيم ومهارات وغير ذلك من نواتج التعلم التي نرجو أن يكتسبها

(1) أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التّعليم، ص06.

الأبناء"⁽¹⁾؛ فالدليل الخاص بالمنهج الصوتي-الخطي لا بد أن يتوفر على جميع مفاهيمه ومهاراته وكيفية تطبيقه و الأنشطة الخاصة والمهارات التي يعمل المعلم على إكسابها للطفل المتعلم.

4.الجدول رقم(07): أنت كمعلم(ة) هل تتقيد باستعمال مصطلحات خاصة بالوعي الصوتي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	12	42,86%
لا	00	00%
أحيانا	16	57,14%
المجموع	28	100%

يبين الجدول مدى تقيد المعلمين و المعلمات باستعمال مصطلحات خاصة بالوعي الصوتي بنسبة

42,86% مثل: استعمال مصطلح التقطيع الصوتي؛ مصطلح الصوت بدل الحرف؛ الصوت الطويل

الممدود؛ والصوت القصير؛ التهجئة وغيرها من المصطلحات، وانعدام استعمالها سجل 00%، في حين

استعمال هذه المصطلحات في بعض الأحيان قدر بنسبة 57,14% وهذا راجع إلى تفادي استعمالها أحيانا

أثناء تقديم الدرس بحجة أن الطفل لا يفهم بعض المصطلحات ولا يستوعبها مثل: الصوت الصامت والصوت

الصائت أو المصوت، ومنه نستنتج أن استعمال المصطلحات الخاصة بالوعي الصوتي من طرف المعلمين

والمعلمات تكون إما بصفة دائمة أو في بعض الأحيان، لتجنب وقوع الطفل في خلط بسبب هذه

المصطلحات ووقوعه في حيرة، وتستعمل من أجل المساهمة في إيصال الفهم للمتعلم ولإدراكه أن اللغة العربية

لغة علمية وأنها عبارة عن أصوات قابلة للتقطيع والتجزئ والقلب والإبدال والتركيب وغيرها.

(1) أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، ص06.

5. الجدول رقم (08): هل المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية متماشي مع المنهج الصوتي-الخطي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	09	32,14%
لا	17	60,72%
أحيانا	02	07,14%
المجموع	28	100%

من خلال الجدول يتضح أنّ نسبة تماشي المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية مع المنهج الصوتي-الخطي قدّرت 32,14%، وذلك بإخضاع كتاب اللغة العربية للسنة الأولى إلى الوعي الصوتي أثناء التطبيق لكن هذا الإخضاع يكون محدود وغير كاف للتطبيق، بحيث يستطيع المعلم فقط تكييف المقرر مع المنهج وذلك باجتهاده واطلاعه على طريقة التطبيق بالوعي الصوتي، أمّا عدم تماشيه فاحتلّ النسبة الأكبر قدّرت 60,72%، بحيث أنّ المنهج الصوتي-الخطي جاء بناء على مراسلة للتكوين فيه للموسم الدراسي 2018م/2019م، بينما المنهج تم تغييره عام 2016م ولم يدرج حينها ولا توجد أي إشارة إليه في الكتاب المدرسي ولا الدليل، أي أنّ المنهج لا يتحدث على الوعي الصوتي بل بقي المنهج القديم يُعمل به، وكتاب اللغة العربية لا علاقة له بالوعي الصوتي بل تم الإبقاء على الكتاب القديم الذي يمضي بالطريقة التقليدية والذي طُبِع سنة 2008م والوعي الصوتي جاء تطبيقه سنة 2018م، وتمّ تسجيل نقص أو انعدام نشاط القراءة (دراسة النص كما كان يُعرف) أو حصة التدريب على القراءة والتي تلعب دورا كبيرا في تحفيز وعي المتعلم بأصوات اللغة مركبة على شكل نصوص وتُنمّي لديه مهارة الاستماع والقراءة، وذلك بإضافة كلمات جديدة إلى الكلمة المدروسة بهدف تنمية الرصيد اللغوي لديه، وعدم الاقتصار على تدريس الحروف والكلمة التي ينتمي لها الحرف فقط، لأنّ القراءة من بين المهارات الواجب اكتسابها لدى المتعلم بطريقة الوعي

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

الصوتي بينما تماشي المقرّر الدّراسي مع المنهج في بعض الأحيان سجل أصغر نسبة 07,14% بحيث يمكن تطبيق الوعي الصوتي أحيانا على المقرّر الدّراسي وأحيانا لا يمكن تطبيقه، وذلك لوجود صعوبة خاصّة في تدريس حرفين في الأسبوع، فحبّد لو يتم تدريس حرف واحد في الأسبوع.

6. الجدول رقم (09): هل الحجم الساعي المقرّر لتدريس اللّغة العربيّة كاف لتطبيق هذا المنهج؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	05	17,86%
لا	22	78,57%
أحيانا	01	03,57%
المجموع	28	100%

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول يتبيّن أنّ الحجم الساعي المقرّر لتدريس اللّغة العربية غير كاف بنسبة 78,57%، إذ يتم تدريس حرف واحد في اليوم لمدة 45د وذلك بتطبيق جميع مهارات الوعي الصوتي، فمن المستحيل لدى بعض المعلّمين تطبيقها في هذه المدّة الضيّقة في يوم واحد دون الرجوع للحرف من أجل المراجعة، بحيث تمّ تخصيص حصتين في الأسبوع لتدريس حرفين بالوعي الصوتي من طرف الوزارة، أمّا نسبة الحجم الساعي المقرّر يكون كاف لتطبيق المنهج سجّل 17,86%، هذه النسبة تعود للمعلّمين الذين يمتلكون معلومات ومهارات الوعي الصوتي وكيفية تطبيقها وإخضاعها للوقت المحدّد، بينما الحجم الساعي يكون أحيانا كاف وأحيانا غير كاف سجّل نسبة ضعيفة 03,57% وتعود هذه النسبة للمعلّمين الذين يضطرون لحذف بعض مهارات الوعي الصوتي فلما يتم الحذف يكفي الوقت المخصّص لتدريس اللّغة العربية أمّا إذا طبّقت جميعها فالوقت لا يكفي، إذ لا بدّ للمعلّم أن يتحايل مع الوقت كأن يأخذ بعض الوقت من التّشاطات الأخرى، لأنّ اللّغة العربيّة في السنة الأولى هي الأهم ويجب أن تُعطى لها الأولويّة.

7. الجدول رقم (10): هل ترى أنّ المحتوى المقرّر لمادة اللّغة العربيّة متماشي مع طاقة المتعلّمين؟

النسبة	التكرار	الاحتمالات
25%	07	نعم
67,86%	19	لا
7,14%	02	أحيانا
100%	28	المجموع

تماشي المحتوى المقرّر لمادة اللغة العربية مع طاقة المتعلّمين من عدمه يكون بحسب التلاميذ وقدرتهم وبحسب المعلّم وطريقته في تقديم المادة العلمية، ومن خلال النتائج الموضّحة في الجدول يتبيّن أنّ المحتوى المقرّر لمادة اللّغة العربية غير متماشي مع طاقة المتعلّمين واحتلّ أعلى نسبة 67,86%؛ هذه النسبة ترجع إلى أمرين: - الأول: طاقة المتعلّم تعدّ أفضل بكثير ممّا جاء في المحتوى بغض النظر عن الفروق الفردية القليلة التي يعاني منها بعض المتعلّمين، وهذا الأمر يرجع للمعلّم الذي يبذل جهدا في تطبيق المحتوى بطريقة جيّدة تُمكن المتعلّم من تلقيه للمعلومات وتزيد من استيعابه فيصبح بهذا المحتوى بالنسبة للمعلّم والمتعلّم تافه وطاقة المتعلّم تصير أفضل بكثير.

- الثاني: إلى أنه فوق طاقة التلاميذ وهذا يرجع إلى المعلّم الأقل نشاطا واجتهادا في تقديم المحتوى بطريقة صحيحة، ما يؤدي إلى متعلّم أقل استيعابا وفهما وتصبح المادة العلمية المقدّمة له من طرف المعلّم معقّدة يصعب عليه فهمها فيرى المعلّم بأنّ المحتوى فوق طاقة المتعلّم.

أمّا نسبة تماشيه سجلت 25% وترجع إلى المعلّم الذي يقدّم المعلومة في حدود، ما يؤدي إلى وجود متعلّم مستوعب لتلك المعلومة المحدودة فيرى المعلّم بأنّ المحتوى متماشي مع طاقة تلاميذه، في حين تماشيه

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

أحيانا سجل نسبة ضعيفة 07,14%، ترجع لحسب طبيعة المتعلم وحسب نشاط المعلم وتهيئة الجو الملائم لتلقي المعلومات والتحضير المسبق؛ لأن إدراك المحتوى يكون بحسب نشاط المعلم وقدرته على إيصال المعلومة والتأثير في المتعلم، فكلما زاد النشاط زادت قوة الاستيعاب لدى المتعلمين وأصبحت طاقتهم أفضل وكلما نُقص النشاط ضُعفت طاقتهم.

8. الجدول رقم (11): هل يوجد اختلاف بين الوعي الصوتي والوعي الصوتي الخطي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	17	60,71%
لا	11	39,29%
المجموع	28	100%

من خلال النتائج الموضحة في الجدول يتبين أنّ نسبة الاختلاف بين الوعي الصوتي والوعي الصوتي-

الخطي هي الأعلى 60,71%؛ ترجع هذه النسبة إلى أنّ:

- الوعي الصوتي يُبنى على الصوت أما الخطي يُبنى على الحرف مثل: (شَمْس) التقطع فيها يكون

صوتياً و تقطّع إلى مقطعين صوتيين (شَم/س) (شَم/سُن) المقطع الأول (شَم) (ص ح ص) والمقطع الثاني

(س) (ص ح ص)، في حين كتابتها تكون في ثلاثة (03) حروف حرف (ش) وحرف (م) وحرف (س)، ومنه في

الصوتي التقطع يكون صوتياً شفوياً وفي الخطي التقطع يكون خطياً كتابياً تقطع الحروف إلى الصوائت

والصوامت (ش / م / س /) .

- الوعي الصوتي هو تعلم اللغة العربية نطقاً أما الخطي تعلمها كتابة، بحيث يكون التعليم في الأوّل

شفوياً مع استعمال حركات الأيدي والثاني يكون التعليم باستخدام السبورة و الألواح و الكتابة عليهم.

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

- الوعي الصوتي يعتمد على الاستماع الجيد (حاسة السمع) دون الكتابة على السبورة، بينما الوعي الصوتي الخطي يعتمد على الاستماع والكتابة وملاحظة الحرف أي استعمال حاسة السمع و البصر معاً مع الكتابة على السبورة، ومنه الوعي الصوتي وحده يكتفي بمعرفة الحرف سمعياً فقط، بينما الوعي الصوتي الخطي يطابق الصوت مع الكتابة أي الانتقال من الصوت المسموع إلى الخط المكتوب المرئي، والربط بين المنطوق و المكتوب، فالوعي الصوتي تمهيد للقراءة أولاً وقاعدة لاكتساب الوعي الصوتي الخطي.

في حين عدم وجود اختلاف بينهما سجل نسبة 39,29%، ترجع هذه النسبة إلى أن:

- الوعي الصوتي مكمل للخطي فهما متلازمان و يتماشيان بالتوازي و بشكل متزامن، وتطبيقهما يكون بإتباع نفس الخطوات صوتياً و خطياً، و كلاهما يعتمدان على تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية ومقاطع خطية (صوامت و صوائت)، هدفهما اكتساب مهارة القراءة لدى المتعلم.

9. الجدول رقم (12): هل مازلت تحتفظ بالطريقة القديمة في تعليم اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	07	25%
لا	16	57,14%
أحياناً	05	17,86%
المجموع	28	100%

يبين الجدول مدى احتفاظ المعلمين و المعلمات بالطريقة القديمة في تعليم اللغة العربية، بحيث بلغت نسبة الاحتفاظ 25% بحجة أنها أحسن من الطريقة الحديثة و أنّ طريقة المنهج الصوتي-الخطي صعبة على استيعاب المتعلمين، ونسبة التحلي عنها سجل أعلى نسبة 57,14% وذلك أنّ طريقة المنهج الحديثة أفضل بكثير من الطريقة التقليدية بحيث تساهم مساهمة فعّالة في تزويد المتعلمين لمهارات لا توجد في القديمة، أما

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

نسبة التّحفظ مابين القديمة و الحديثة سجلت نسبة 17,86% و هذا يرجع إلى وجود بعض العوائق بالنسبة للمعلّم في تطبيق الطريقة الحديثة بحكم تعوّده على التدريس بالطريقة القديمة فيقوم بالمزاوجة بينهما.

10. الجدول رقم(13): هل تعتمد على الطريقة التحليلية التركيبية في تعليم اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	28	100%
لا	00	00%
المجموع	28	100%

بيّن الجدول أنّ نسبة الاعتماد على الطريقة التحليلية التركيبية بلغ نسبة 100%، بحيث لم تُسجّل أي نسبة لعدم الاعتماد عليها 00%، فعلى الرغم من أن بعض الأساتذة لا يزالون يحتفظون بالطريقة التقليدية القديمة كما هو موضح في الجدول رقم(12)؛ إلا أنهم يعتمدون على التحليلية التركيبية، و هذا الاعتماد على القديمة يرجع سببه إلى الاحتفاظ بالكتاب القديم التقليدي من طرف الوزارة و كذلك لعدم توفر المعلومات الكافية و اللازمة و الواجب اكتسابها لدي المعلّمين و المعلّمت من أجل تطبيقها تطبيقاً صحيحاً، والطريقة التحليلية التركيبية تعتمد على الانتقال من الكل إلى الجزء عن طريق التعرّف على الجملة و تحليلها إلى كلمات والتعرّف على الكلمة و تحليلها إلى مقاطع و المقاطع بدورها تُحلّل إلى أصوات(صوامت و صوائت)، ثم يُعاد تركيب تلك الأصوات إلى مقاطع والمقاطع إلى كلمات و الكلمات إلى الجمل.

ثالثا : تحليل أسئلة حول آليات التدريس ومدى استيعابها لدى المتعلم

1.الجدول رقم(14): هل يتم تدريب المتعلم على مهارة الاستماع ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	28	%100
لا	00	%00
المجموع	28	%100

تدريب المتعلم على مهارة الاستماع حظي بنسبة 100%، كما هو موضح في الجدول أعلاه، تبين هذه النتيجة أنّ المعلمين يركّزون على استثمار حاسة السمع بالدرجة الأولى من أجل تنمية مهارة الاستماع؛ وهي أول مهارة يتم التدريب عليها واكتسابها لدى الطفل، لما لها من أهمية في الإدراك الجيد للأصوات من مخارجها و الفهم الجيد للجمل المنطوقة، ويتم توظيف هذه المهارة وخاصّة في حصة فهم المنطوق من خلال

خطابات مختلفة منطوقة يقوم بها المتعلم تتمثل في "الخطاب الحواري (صور متحركة، قصص من التراث، تسجيلات، فيديوهات...الخ) أو مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد)، أو نحو النص، أو خطاطة النص الحواري والجمل الاستفهامية والتعجيبية، بحيث يُصغي المتعلم جيّدًا ويفهم ويتفاعل معها بالتركيز على النمط الحواري"⁽¹⁾ ويجب على الأسئلة التي يطرحها المعلم من خلال استماعه للنص المنطوق، ويتم تقييمه على أساس الأجوبة التي يقدمها.

⁽¹⁾اللجنة الوطنية للمناهج، مديريةية التعليم الابتدائي، التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، وثائق رسمية س، ط2016، الجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، ص17.

ففي حصة فهم المنطوق "يتواصل [المتعلم] مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي ويفك الرموز ويقراً بيسر نصوصاً بسيطة مشكولة شكلاً تاماً، ويفهمها وينتج نصوصاً بسيطة في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية"⁽¹⁾؛ فهذه الحصة تجعل المتعلم يتقن مهارة الاستماع و بالتالي تنعكس هذه المهارة بالإيجاب على التعبير الشفهي لديه، بحيث يصبح قادراً على إنتاج نصوص لغوية بسيطة ويكتسب رصيد لغوي لا بأس به، وتُكسبه الثقة في النفس، وتجنب الوقوع في الخطأ أثناء الجواب على السؤال مشافهة؛ والإدراك الجيد للأصوات يؤدي إلى الفهم الجيد لمعاني الكلمات.

2. ما هي المساهمة التي يقدمها المعلم للمتعلم في إيصال الوعي الصوتي-الخطي؟

- بعد التحليل والدراسة تمثلت المساهمة التي يقدمها المعلم للمتعلم في إيصال الوعي الصوتي-الخطي فيما يلي:
- تشجيع المتعلمين، وتحفيزهم على المنافسة من خلال التوجيه الجيد ولفت الانتباه.
 - التدريب على مهارات الوعي الصوتي بتوظيفها على شكل ألعاب قرائية، وابتكار طرق من أجل إيصال الفهم للمتعلم وذلك بتقديم الدرس بطريقة حماسية تبعث النشاط والحيوية في نفسية المتعلمين.
 - توفير بعض الوسائل الغير متوفرة في المدرسة (صور، حروف ملونة، حروف قابلة لللصق...) من أجل تقديم الدرس بطريقة ناجحة.
 - النطق الصحيح للغة العربية مع احترام مخارج الحروف.
 - المساعدة على فهم الكلمات المنطوقة وذلك بالاعتماد على الحس الحركي (استعمال الحواس لإيصال المعلومة، والحركات لتشكيل الكلمات بالأصابع والأيدي والوجه) بحيث يجعل المعلم لكل صوت صائت حركة أصبع خاصة به مثل: في الصائت الطويل أي في الحرف الممدود، يمد المعلم يده، فلما يكون المد في الألف الساكنة المفتوح ما قبلها يمد يده للأعلى، وفي الواو الساكنة المضموم ما قبلها يمد المعلم يده في

⁽¹⁾اللجنة الوطنية للمناهج، مديريةية التعليم الابتدائي، التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، ص17.

الوسط، وفي الياء الساكنة المكسور ما قبلها يمدّ يده للأسفل، أما في الصائت القصير فيجعل لكل صائت قصير إشارة تشير إليه بالإصبع، وكذلك في الحرف المشدّد والتنوين، تُستعمل هذه الإشارات خاصة في الإملاء فهي تساهم بشكل فعّال في التخلّص من الأخطاء الإملائية، وأيضا ملامح الوجه تلعب دوراً مهمّاً في إيصال المعنى و الفهم للمتعلم مثل: الجملة (دخل الولد مبتسماً)؛ لما ينطقها المعلم ويقوم بتمثيلها يُسهّل هذا الأمر الفهم لدى المتعلم، فيدخل المعلم من باب القسم وهو يبتسم ويقوم بنطق الجملة بحيث يكون المتعلم يتابعه ومركزاً معه يفهم المعنى المراد إيصاله.

- تحسينُ خطِّ اليَدِ واحترام مقاييس الحروف، يُساهم في اكتساب المتعلم خط جميل وكتابة صحيحة.
- الاستماع الجيّد للمتعلّمين أثناء نُطقهم وتصحيح أخطائهم النّطقية.
- يسعى في حصة فهم المنطوق "إلى اختيار المواضيع القريبة من بيئة المتعلم (...).
- عرض فكرة وجيهة تعني المتعلم وتدفعه لاعتناقها؛
- جهازة الصوت وإبداء الانفعال ومصاحبة المنطوق بالإشارات و الإيماءات؛] و قد قدمنا مثالا في: دخل الولد مبتسماً؛

- إثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم بتقديم الأدلة و البراهين؛
- تمثيل اللفظ أو الحركة أو الانفعال لإعطائه معنى يمكن من تبيّنه (تمثيل ومحاكاة النص المنطوق)⁽¹⁾.

كل هذه المساهمات التي يقدمها المعلم في إيصال الوعي الصوتي الخطي تعد؛ " محاولة منه لجعل التلميذ (المتعلم)، يدرك العلاقة بين المنطوق والمكتوب و كذلك إدراك كيفية إنتاج المنطوق من خلال جعل التلميذ يدرك التميّز الموجود بين جميع الأصوات التي ينطقها وكيف يتصرف فيها من خلال إدراك صفاتها ومخارجها، كذلك من حيث المكتوب الذي يرمز للمنطوق (الصوت)، بعلاقة اعتباطية، حتى إذا تمكن هذا

⁽¹⁾اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الابتدائي، التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، ص37.

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

التلميذ من تحسين مستواه النطقي ومستواه الكتابي⁽¹⁾، كان الهدف هو الخروج بمجموعة أكبر من المتعلمين المتمكنين من اللغة العربية، والقادرين على إنتاج تعابير شفوية وكتابية.

3. الجدول رقم (15): هل يتم تدريس المتعلم كيفية نطق الحروف بالمخارج والصفات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	24	85,71%
لا	04	14,29%
المجموع	28	100%

تتميّز اللغة العربية بمخارج وصفات، تميّزها عن باقي اللغات، ومن واجب معلّم اللغة العربية تدريس الحروف بمخارجها والجدول يوضّح مدى تعليم حروف اللغة العربية بمخارجها وصفاتها بحيث تم تسجيل نسبة 85.71%؛ هذه النسبة المرتفعة تُبيّن مدى استيعاب المعلمين والمعلمات لأهمية مخرج الحرف بالنسبة للطفل (التلميذ) فإذا استطاع نطق الحروف من مخارجها يصبح بمقدوره إتقان اللغة بجميع جوانبها، أما عدم تدريس كيفية نطق الحروف بالمخارج سجلّ نسبة منخفضة 14.29%؛ يرجع هذا بالنسبة للمعلمين الذي يرون وجود صعوبة في ضبط المخرج في حصة استخراج الحرف، باعتبار مخارج الحروف تمثل علما قائما بذاته يحتاج لحصة مستقلة، إذ لا بد من توفر مخبر خاص لدراسة الأصوات وأن الوقت المخصص للغة العربية غير كاف لتدريس المخارج ووجود بعض المعلمين لا يعرفون ما معنى مخرج الحرف وصفته، خاصة أصحاب التخصصات العلمية.

في حين يمكن تدريس مخرج الحرف بالطريقة القديمة التي قال بها القدماء بدون أجهزة خاصة، والطفل الصغير يمكن تدريبه على نطق الحرف نطقا صحيحا بالممارسة، وبالطريقة القديمة يمكن أن تستشعر مكان

(1) ملين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، ص 22.

خروج الحرف وذلك بإسكان الحرف المراد التدريب على نطقه وإدخال عليه همزة وصل محرّكة بأي حركة؛ مثل: حرف العين (ع)، لما تنطقه (أَع)، تستشعر المكان الذي ينتهي فيه الصوت وهو مخرج الحرف في وسط الحلق، وهكذا مع بقية الحروف، فالمعلم يدرّب التلاميذ أولاً على نطق الحرف بهذه الطريقة ثم ينتقل إلى إضافة الصوائت للصوت المدّرب على نطقه، هذه العملية تتم في حصة اكتشاف الحرف، فتدريب المتعلمين على نطق الحرف من المخرج يساهم مساهمة فعّالة في تجاوز صعوبات النطق لديهم، واكتسابهم مهارة القراءة والتحدث بطلاقة.

4. كيف يتم الانتقال بالمتعلم من الصوت إلى الخط؟

تتوّعت الإجابات حول كيفية الانتقال بالمتعلم من الصوت إلى الخط، من بينها نجد:

- تطبيق مهارات الوعي الصوتي صوتياً وإعادة نفس الخطوات كتابياً.
- الوعي بحدود الجملة والكلمات المشكلة لها، ثم الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة، واستخراج الصوت من الكلمة وتمييزه و التلاعب بالأصوات ثم الانتقال إلى الخط.
- تدريس الحرف صوتياً ثم كتابته على الرمل أو الهواء ثم اللوحة والكراس.
- اكتشاف الصوت شفهيًا ثم التعرف عليه خطياً.
- يتم الانتقال وفق منهج التطابق الصوتي الخطي وهو إقامة العلاقات بين الشكل المنطوق من أصوات اللغة والشكل المرئي المكتوب مع تحويل الأصوات إلى حروف وأشكال خطية.
- ومنه تكون طريقة الانتقال للمتعلم من الصوت إلى الخط كالآتي:
- استخراج جملة من النص المنطوق، أو أخذها من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى مثل: الجملة لاكتشاف حرف (ط)؛ (طَارِقٌ بَطَلٌ فِي كُرَةِ السَّلَةِ).
- ينطقها المعلم شفويًا دون كتابتها على السبورة.

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

- يُردّدها التلاميذ (المتعلمون)؛ من أجل فهم دلالتها واحترام جانب التنغيم عند النطق وتصحيحه لدى التلاميذ.

- يسأل المعلم التلاميذ حول عدد كلمات الجملة: كم من كلمة تتكون الجملة؟

- يجيبونه ثم يعطيهم الجواب الصحيح، خمس (05) كلماتٍ ويمثلها بأشياء محسوسة تجذب انتباه المتعلمين.

- يسألهم، ما الكلمة الأولى؟ طارق. - الأخيرة؟ السلة.

- يُطبّق بعض مهارات الوعي الصوتي على الجملة (تشويش الكلمات ويطلب من التلاميذ إعادة

ترتيبها، يطلب منهم حذف الكلمة الأولى ثم تُنطق الجملة وغيرها... الخ) هذه المهارات تطبق بأشياء محسوسة

على شكل ألعاب، بحيث كل كلمة تُمثّل بشيء محسوس.

* هذه المرحلة تمثل الوعي الصوتي بالجملة، لأن الجملة هي الأساس في اللغة العربية و هي منطلق استخراج

الظواهر اللغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية.... الخ).

- يقوم المعلم بالعمل مع التلاميذ بحذف جميع الكلمات بعد تقطيع الجملة صوتيا و اللعب بتطبيق المهارات

عليها، يترك الكلمة التي تحتوي على الحرف (الصوت المراد اكتشافه).

- يحضر المعلم ورقة و مقصا، يقوم بقطع الورقة إلى ثلاثة (03) أجزاء أمام أعين التلاميذ ويقول لهم هذه الأجزاء

تسمى مقاطع (تتيح هذه الخطوة للتلميذ التعرف على مدلول كلمة مقطع).

- يضع الشيء المحسوس الذي يمثل الكلمة المتبقية (بطل)، مثلا: ثلاثة (03) قطع ملتصقة مع بعضها البعض

مكتوب عليها الحروف المشكلة للكلمة.

- يحضر علبة كأنها جهاز لتقطيع الكلمات يقول لهم بأنّ هذا الجهاز موجود داخل الذهن (لكي يفهم الطفل بأنّ

التقطيع الصوتي يكون عن طريق الاستماع الجيّد لأصوات اللغة من كلمات وجملة وتقطيعها داخل الذهن)، يدخل

فيها القطعة المحسوسة للكلمة (بطل)، يفككها داخل العلبة بعيدا عن أعين التلاميذ، و يخرجها مجزأة إلى ثلاثة

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

ب/ط/ل، ثم يقوم بنطقها والنقر ثلاثا على الطاولة أثناء النطق، يطلب من التلاميذ إعادة نطقها وعدّ عدد مقاطعها (ثلاث مقاطع).

- يقوم بحذف محسوس المقطع الأول (طل)، ثم يحذف المقطع الأخير ويسألهم ما المقطع المتبقي (ط).

* هذه المرحلة تمثل الوعي الصوتي للكلمة خارج السياق (خارج الجملة).

* هنا يتم الانتقال إلى الخط (الكتابة)، بحيث يكتب المعلم الجملة على السبورة ويطلب من التلاميذ

قراءتها، يقوم بتقطيعها و الحذف التدريجي للكلمات إلى أن يصل إلى كلمة (بطل).

طَارِقٌ / بَطْلٌ / فِي / كُرَّةٍ / السَّلَّةِ.

5 4 3 2 1

بَطْلٌ / فِي / كُرَّةٍ / السَّلَّةِ.

بَطْلٌ / فِي / كُرَّةٍ.

بَطْلٌ / فِي

بَطْلٌ

- ثم يسأل المعلم التلاميذ عن عدد مقاطع الكلمة (بطل): ب/ط/ل.

- ثم يقوم بمحو المقطع الأخير: ب/ط، ثم محو المقطع الأول ويبقى إلا الحرف المكتشف (ط).

- يُنبه المعلم التلاميذ إلى مخرج الحرف وكيفية نطقه نطقا صحيحا و التعرف على أصواته مع جميع الصوائت.

- يقوم بتطبيق بعض الأنشطة المتعلقة بمهارات الوعي الصوتي في الكلمات التي تحتوي على الحرف، ثم الانتقال إلى

كتابة الحرف بعد تجريده من الصوت الصائت.

- يكتب الحرف بواسطة أصابعه على الهواء أو على الرمل والتلميذ يتبع حركة الأصابع، بعد ذلك يكتب الحرف

على السبورة بمقاييسه ويُقسمه على حسب اتجاهاته.

- ويطلب من التلاميذ إعادة كتابته بواسطة العجينة أو بالألواح، وفي الأخير على الكراس.

هكذا يتم الانتقال بالمتعلم من معرفة الصوت إلى معرفة الخط، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التطابق الصوتي-الخطي.

- التطابق الصوتي الخطي:

هو " القدرة على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي، أي بوضع تطابقات بين المنطوق والمكتوب"⁽¹⁾ بمعنى؛ ربط الصوت بالشكل الذي يوافقه وإدراك العلاقة بين المنطوق والمكتوب، وهو أيضاً تحويل الصوت اللغوي المسموع إلى شكل مكتوب مرئي، يكون الهدف من التطابق الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي هو جعل الطفل " يدرك العلاقة بين ما ينطق و ما يكتب والتمييز السمعي لصوت الحرف معزولاً أو في مقاطع أيضاً التعرف على ما يكتب ولا ينطق أو التعرف على ما لا يكتب و ينطق مثل:

* الشمسية و القمرية، و التنوين ، همزة الوصل، و الحركات"⁽²⁾، مثل:

السَّمَاءُ- التُّفَاحُ- الذَّهَبُ ← (ال)الشمسية تكتب ولا تنطق.

القَمْرُ- الكِتَابُ- الجَمَلُ ← (ال)القمرية، اللام القمرية تكتب وتلفظ.

بطلٌ- مستطيلٌ- قطةٌ ← التنوين، النون تُنطق ولا تُكتب.

5.الجدول رقم(16):هل يستوعب المتعلم كيفية تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية وإعادة تركيبها

إلى كلمات؟

النسبة	التكرار	الاحتمالات
75%	21	نعم
00%	00	لا
25%	07	أحيانا
100%	28	المجموع

⁽¹⁾اللغة العربية مكون القراءة دليل الأستاذ والأستاذة للسنة أولى من التعليم الابتدائي، ص11.

⁽²⁾لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي، ص75.

يبيّن الجدول أعلاه مدى استيعاب المتعلم لكيفية تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية وإعادة تركيب تلك المقاطع إلى كلمات، بحيث تم تسجيل أعلى نسبة لاستيعاب المتعلمين قدرت 75%، ونسبة عدم الاستيعاب 00%، هاتين النسبتين توضح مدى انعكاس طريقة التقطيع الصوتي وإعادة التركيب بالإيجاب على المتعلمين، وذلك بزيادة نسبة الوعي لديهم في أصوات اللغة، ما يؤدي بالمتعلم إلى اكتساب مهارة القراءة وذلك بتقطيع النصوص إلى جمل فكلمات فحروف وإعادة تركيبها وقراءتها وما تسمى؛ **بالقراءة المقطعية** والتي تعدّ: "من الطرائق المثلى ذات المخرجات الإيجابية، فتطبيقها يؤدي إلى سهولة قراءة الحرف ثم الكلمة فالجملة، لأنها تقوم على معرفة الحرف مستقلاً على حده، ثم وهو ضمن الكلمة، بعدّها هذه الكلمة هي التي تقيم مجموعة من العلاقات التركيبية والصرفية لتشكيل بناء أكبر هو الجملة. (...) وسميت هذه الطريقة بالمقطعية لأنها تقوم على تحليل الجمل والكلمات إلى مقاطع فأصوات، ثم يتم تركيبها لتشكيل كلمات وجمل"⁽¹⁾، في حين حصول الاستيعاب أحياناً سجل 25%، هذه النسبة تخصّ المتعلمين ذوي الفروق الفردية الذين يعانون من ضعف في الفهم و الاستيعاب لكن بالممارسة والتكرار وتوجيه له الأنشطة الخاصة بالتقطيع و التركيب يمكنه أن يتجاوز هذه الصعوبة ويحصل الاستيعاب.

- نشاط حول تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية، أقطع الكلمات التالية إلى مقاطع صوتية:

شمس	زهرة	طاولة	حروف
.../...	.../.../...	../.../.../...	.../.../...

- نشاط حول تركيب المقاطع الصوتية، أركب المقاطع الصوتية التالية :

شَ	فَ	ةٌ	رَا
----	----	----	-----

←

.....

(1) نجوى فيران ومحمد لبن دباغين، المنهج الصوتي-الخطي في تعلم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي الخطي، ص 243.

<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 40px; margin-bottom: 5px;">.....</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 40px;">.....</div>	←	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">طَ</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">بَ</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">ةٌ</td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">دُو</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">بُ</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">دَبُ</td> </tr> </table>	طَ	بَ	ةٌ	دُو	بُ	دَبُ
طَ	بَ	ةٌ						
دُو	بُ	دَبُ						

- ملاحظة:

من الأحسن تجنّب الحرف المشدّد في السنة الأولى، لأنّ الحرف المشدّد يتكوّن من حرفين ساكن ومتحرك، مثل كلمة الشَّمْسُ؛ يكون تقطيعها: الشَّمْسُ ← الشُّ/شَمُ/سُ.

- التلميذ في السنة الأولى لا يستطيع استيعاب هذا التقطيع يؤدي به إلى الوقوع في الأخطاء لأنّ تفكير

يكون محدود، من الأحسن يدرّس الحرف المشدّد السنة الثانية.

6. الجدول رقم (17): هل يخلط المتعلّم بين الحروف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	05	%17,86
لا	02	%07,14
أحيانا	21	%75
المجموع	28	%100

من خلال النتائج الموضحة في الأعلى؛ كشفت الدراسة أنّ المتعلّم يخلط بين الحروف بنسبة

%17,86، وذلك يحدث خاصة في الأصوات المتقاربة النطق من حيث المخرج و الصفة، والمتشابهة في الكتابة

والرسم، من بينها نجد: (خ، ح، ج)، (ف، ق)، (ذ، د)، (ج، ش)؛ مثل: مجتهد ← مشتهد (هكذا يقوم بنطقها

بعض التلاميذ)، كذلك (س،ص) يتم الخلط بينهما مثل: يسار ← يصار، في حين تمّ تسجيل نسبة 14,07% لعدم الخلط وهي أضعف نسبة، أما الخلط في بعض الأحيان سجل نسبة 75%؛ ويرجع سبب هذا الخلط إما لوجود خلل في النطق والإدراك، أو عدم التركيز والاستماع الجيّد، كذلك نقص المطالعة لدى المتعلمين، دون أنّ ننسى أنّ الذاكرة الصوتية لبعض المتعلمين لا تزال في طور البناء و النمو ولم تكتمل بعد، وقد يرجع السبب أيضا إلى قدرة المعلّم داخل القسم وطريقته في تقديم الحروف، لأنّ المعلّم والطريقة التي يتبعها في تدريس الحروف تلعب دورا في ترسيخها لدى المتعلّم، وكذلك تدريبه للمتعلم على نطق الحرف نطقا صحيحا وكتابته كتابة صحيحة؛ فالتدريب يساعد على تجاوز صعوبات النطق والخلط في نطق الحروف والتمييز بينها نطقيا وكتابيا.

7. ما هي الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم في تطبيقه لمهارات الوعي الصوتي؟

مهارات الوعي الصوتي تمثل الجانب التطبيقي للمنهج الصوتي-الخطي الذي يؤدّيه المعلّم مع المتعلمين، بحيث يتم تطبيقها على شكل ألعاب (مثل لعبة قطار الكلمات)، الهدف منها هو تنمية وعي وقدرات المتعلمين و جعل حصّة اللّغة العربيّة نشطة، وإتقان المعلّم تطبيق هذه المهارة يؤدّي إلى الخروج بمتعلمين متمكّنين من إدراك المقاطع الصوتية المكوّنة للكلمة ومعرفة حدود الكلمات في الجملة، و بذلك معرفة كتابة وتشكيل الكلمة وجملة مفيدة ذات معنى، وإدراك الكلمات المنطوقة و المكتوبة وغيرها من الفوائد التي تعود على المتعلّم، وهي ثمانية (08) مهارات تتمثل في:

أ- مهارة التمييز:

تسمى أيضا مهارة رصد المقطع تتمثل في "تمييز عدد المقاطع المكوّنة للكلمة، (...). والكلمة في اللّغة العربيّة قد تتكوّن من عدة مقاطع (من مقطع واحد، اثنان، ثلاثة...) ويكون ذلك عن طريق الدق على الطاولة أو

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

المكتب أو السبورة أو التصنيف أو الإشارة⁽¹⁾، وقد ذكرنا مثالا سابقاً في كلمة (بَطَلٌ)، لما يقطّعها المعلّم إلى ثلاثة مقاطع يقوم بنطقها مع الدق على الطاولة ثلاث دقات، ومن الأمثلة أيضاً نجد:

- كلمة (تَاجٌ) مكوّنة من مقطعين (تَـ/جٌ)، المعلّم لما ينطق مقاطع هذه الكلمة يدق أو يصفق مع كلّ مقطع والتلميذ يكرر ذلك معه، وتكون دقتين أو تصنيفتين.

- كلمة (بُرْتُقَالٌ) مكوّنة من أربعة مقاطع (بُرْـ/تُـ/قَالٌ) يصفق المعلّم أربعة مرّات بمعنى؛ كل مقطع عند نطقه تتبعه تصفيقة.

ب- مهارة التقطيع:

يتم فيها تجزئ وتقطيع الكلمة "إلى مقاطع صوتية في هذه المهارة يكون المقطع موضوع الدرس، مثال: غادر(عَا/دَارَ)، إذ المقطع الطويل في الصوت الأول (عَا) يُلوّن بلون مختلف⁽²⁾، وفيها يتم التقطيع الصوتي والتقطيع الخطّي؛ مثل:):

- التقطيع الصوتي في كلمة (بَطَلٌ) : بَـ/طَـ/لٌ.

- التقطيع الخطّي: بَـ/طَـ/لٌ / لٌ / لٌ .

- التقطيع الصوتي في كلمة (كَاتِبٌ) : كَاـ/تَـ/بٌ .

- التقطيع الخطّي: كَاـ/تَـ/بٌ / بٌ / بٌ .

ت- مهارة العزل (isolation) :

يتم فيها التعرف على المكونات الصوتية للكلمة (المقاطع)، والتعرّف على الوحدات الصوتية المكونة لمقطع

ما⁽³⁾؛ مثل: مُسْتَطِيلٌ: مُسْـ/تَـ / طَـ/يـ/لٌ.

(1) لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، ص72.

(2) المرجع نفسه، ص73.

(3) المرجع نفسه، ص73.

ص ح ص / ص ح / ص ح / ص ح ص.

ومثل: تَلْفَازٌ: تَلْد/فَا/زُ.

ص ح ص / ص ح / ص ح ص.

- (ص ح ص) في كل من (ل) و(ز) لأن كتابتها العروضية: (لُن) و(زُن).

- في هذه المهارة يسأل المعلم التلاميذ؛ مثلاً: ما الصامت الأول في كلمة مُسْتَطِيل؟

- يُجيبه التلاميذ (المتعلمين) / ص / الصوت الصامت (م).

ث- مهارة التصنيف (catégorisation):

يتم في هذه المهارة "تصنيف الأصوات حسب موضعها في الكلمة، بداية، وسط، آخر الكلمة، والتصنيف

حسب القافية"⁽¹⁾.

- مثلاً: يطلب المعلم من التلاميذ إعطائه كلمات لها نفس القافية للكلمة: جديد.

- يجيبه التلاميذ: سعيد، جديد، فريد، بعيد،... الخ.

- ويُعطيه في هذه المهارة كلمات تحتوي على الصوت (الحرف) المدروس ويطلب منهم تحديد موقع الحرف في

الأول أو الوسط أو في نهاية الكلمة.

ج- مهارة الحذف (délétion):

- يتم فيها حذف وإزالة مقطع من المقاطع الصوتية للكلمة، وذلك "لإدراك أهمية [الصوت] (الحرف)

الفونيم"⁽²⁾ داخل الكلمة لبيان معناها، فأى حذف على مستوى الكلمة يؤدي إمّا؛ "إلى تغيير المعنى أو إنتاج معني

⁽¹⁾لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، ص73.

⁽²⁾المرجع نفسه، ص73.

مغاير للكلمة الأصلية مثل: (جمال، مال)، (ذهب؛ هب)⁽¹⁾، ويمكن أن يؤدي إلى تجريد الكلمة من المعنى مثل: (خرج، رج).

ح- مهارة التركيب (blending):

وتُسمى أيضا بمهارة الدمج؛ وهي "الاستماع إلى سلسلة من الوحدات الصوتية والجمع بينها لتكوين كلمة مثل: الأستاذ: ما الكلمة التي تتكون من /س/، /فتحة/، /م/، /كسرة/، /ع/، /فتحة/؟ المتعلم: سَمِعَ⁽²⁾، أو "تركيب كلمة أو كلمات بناء على مقاطع صوتية مرتبة أو غير مرتبة"⁽³⁾؛ مثل: تركيب المقاطع الصوتية التالية إلى الكلمات:

- ق / ط / ة = قِطَّةٌ.

- د / و / ا / ط / ة = طَاوِلَةٌ.

- م / ع / د / م = مُعَلِّمٌ.

- س / ك / ا / ر = كُرَّاسٌ.

خ- مهارة الإضافة:

يتم فيها "زيادة حرف أو مقطع صوتي، [بحيث تجعل] التلميذ يستطيع تشكيل كلمة جديدة من كلمة أصلية مثل: ماء، سماء، مال، جمال"⁽⁴⁾، كمال، رمال.

د- مهارة التعويض أو الاستبدال:

يتم فيها تعويض أو "استبدال مقطع صوتي بآخر داخل الكلمة لتكوين كلمات جديدة، مثل: جمال، رمال، جبال، حبال، مال، جال، خال..."⁽⁵⁾.

(1) لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، ص73.

(2) اللغة العربية مكون القراءة دليل الأستاذة والأستاذ للسنة أولى من التعليم الابتدائي، ص15.

(3) لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي، ص75.

(4) المرجع نفسه، ص74.

(5) المرجع نفسه، ص74.

- والجدول رقم (18): يوضح الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في تطبيق مهارات الوعي الصوتي:

النسبة %	التكرار	المهارات
11,11%	05	تمييز الأصوات
11,11%	05	تقطيع الكلمات إلى مقاطع
08,89%	04	العزل
04,44%	02	التصنيف
11,11%	05	حذف حرف أو مقطع
13,34%	06	تركيب الحروف أو المقاطع
20%	09	إضافة حرف أو مقطع
13,34%	06	إبدال حرف بآخر
06,66%	03	الكل
00%	00	لا يقع
100%	45	المجموع

من خلال النتائج الموضحة في الجدول يتبين أن المتعلمين يقعون في الأخطاء أثناء تطبيق مهارات الوعي الصوتي لكن بنسب متفاوتة، فتم تسجيل أعلى نسبة في مهارة الإضافة 20%؛ وذلك من خلال إيجاد صعوبة في الإتيان بحرف أو مقطع وإضافته، ربما يرجع هذا الأمر إلى ضعف ملكتهم اللغوية الصوتية وكذلك الإضافة تتطلب عندهم وقت من أجل التركيز، واحتل الوقوع في الخطأ في مهارتي التركيب والإبدال المرتبة الثانية بنسبة 13,34%؛ وذلك من خلال وضع المتعلم حروف عشوائية في مهارة الإبدال والتعويض وإيجاد صعوبة في تركيب الحروف بعضها إلى بعض، وفي مهارات التمييز والتقطيع والحذف كل واحدة على حدة 11,11% وذلك؛ بعدم استيعاب التقطيع الصوتي داخل الذهن وعدد المقاطع والتمييز بينها، خاصة في تقطيع

الحرف المشدّد والحرف الممدود والسكون، وفي مهارة العزل بنسبة 08,89%، والتصنيف 04,44%؛ وذلك من خلال الخلط بين الحروف في أول الكلمة وفي الوسط وفي الأخير، خاصة الحروف التي لا تمدُّ يَدَيْهَا مثل: (د،ر)، فحرف الدال في بداية الكلمة لا يلتصق مع الحرف بل يكون وحده مثل: (دُبُّ)، وفي وسط الكلمة يلتصق بالحرف الذي قبله فقط دون أن يلتصق بالذي بعده (يمد يده للحرف الذي قبله) مثل: (بدر).

ومن أجل إيصال هذه المهارة للمتعلّمين يلجأ بعض المعلّمين إلى إعطاء هذه الحروف صفة مثل:

- الحروف التي تمدُّ يَدَيْهَا في وسط الكلمة سمّوها بالحروف الكريمة مثل: حرف اللام، في قَلَمٌ (لَدَ)، حرف الميم في قَمَرٌ (مَ).

- والحروف التي لا تمدُّ يَدَيْهَا أطلقوا عليها اسم الحروف البخيلة أو الحروف الرافسة بحيث شبهوها بالحمار الذي يجر العربة التي ورائه ويرفس ما قبله، مثل: حرف الدال في كلمة بدر، في وسط الكلمة (د) فهو حرف؛ يجر الحرف الذي قبله ويرفس الحرف الذي بعده.

في حين تمّ تسجيل نسبة عدم استيعاب جميع المهارات 06,66%، أما استيعابها كلها فسجّل 00%، يرجع هذا الأمر إلى المعلّم بالدرجة الأولى؛ وذلك من خلال طريقتيه في تطبيق مهارات الوعي الصوتي قد تكون غير كافية، أو لا يوجد فيها إبداع من أجل تنمية وعي المتعلّمين وتحفيزهم وإيصال لهم المهارات التواصلية المراد اكتسابها بواسطة مهارات الوعي الصوتي، وبالدرجة الثانية للمتعلّم من خلال طبيعته في استقبال المعلومات ودرجة استيعابه لأنّها تختلف من متعلّم إلى آخر.

يتم تجاوز هذه الأخطاء عن طريق: الممارسة المكثفة والتدريب المتكرر، وإعطاء أمثلة بسيطة وواجبات حول هذه المهارات في القسم والمنزل، وإعادة تطبيق المهارات التي يجد فيها المتعلم صعوبة في كلمات جديدة، وتهيئة البيئة المناسبة لأنّها تلعب دورا مهما في جذب تركيز المتعلّم و مساعدته في تجاوز الأخطاء.

* بعض أنشطة الوعي الصوتي:

1- أستمع ثم أحيط بدائرة ○ عدد المقاطع في كل كلمة؟

حَمَامَةٌ = 1 . 2 . 3 . 4 .

بَيْتٌ = 1 . 2 . 3 . 4 .

جَمِيلٌ = 1 . 2 . 3 . 4 .

2- أقف عند سماع الصوت الصامت (س) مع مُصَوِّتٍ قصير (الحركة القصيرة) وأقفزُ عِنْدَ سَمَاعِهِ مع مُصَوِّتٍ

طويل (الحركة الطويلة، مد):

سِنَجَابٌ

عَسَالَةٌ

خَنَسَاءٌ

جَرَسٌ

قَوْسٌ

سَامِي

3- أستمع ثم أرسم علامة (x) بجانب الكلمة التي تتضمن الصوت الصامت (ف) مع مصوِّتٍ طويل

(حركة طويلة):

فارس ()

سَنُقُورٌ ()

فرس ()

فستان ()

فتاة ()

فيل ()

8. كيف تساهم مهارات الوعي الصوتي في بناء الوعي اللغوي لدى المتعلم؟

مهارات الوعي الصوتي لها أهمية كبيرة في بناء الوعي اللغوي لدى المتعلم، حيث تساهم بشكل كبير في

بناؤه؛ وذلك من خلال:

- اكتسابه لرصيد لغوي وتساوم في إثراء الملكة اللغوية لديه، وذلك باكتشاف كلمات جديدة ومعاني جديدة وتنشيتها في الذهن.

- يصبح قادراً على توظيف اللغة بشكل سليم، سواء توظيفاً شفويًا أو كتابيًا، وفهم معاني الكلمات والجمل؛ وذلك بإنشاء جمل مفيدة ذات معنى، ومعرفة وحدود الكلمة داخل الجملة، وكذلك معرفة المقاطع المكوّنة للكلمة.

- تُساعده على التخلص من الأخطاء الإملائية بالدرجة الأولى، والتمييز بين الكلمات العربية والكلمات الدخيلة، وتهيئته مُستقبلاً للسّنوات القادمة.

- تساهم في الفهم الجيد للنصوص.

- تُنمي وعيه بأصوات اللغة العربية، وتعلّمه السلاسة في التّطق وتُطق الحروف من مخارجها بإعطاء لكل مقطع حقه ومستحقه، وتعلّمه الفصاحة والتأني، وتعالج الكثير من مشاكل اللسان مثل: التأتأة، وذلك بالاحتكاك بأصوات اللغة العربية التي ينطقها المعلم بطريقة فصيحة.

- تُنمي وعيه بأشكال اللغة العربية المشكّلة للحروف، بحيث يصبح عارفاً لرسم كل صوت (حرف) بالشكل الذي يوافق، وتحسين خطه الكتابي بمعرفة مقاييس الخط لكل حرف وذلك بالتدريب على الخط.

- تُسهّل عليه فهم الدّروس، و تجنب الأخطاء النحوية والصرفية، وذلك بنماء وعيه الصوتي الجيد في الأصوات: المفتوح، المضموم، المكسور؛ وهي الأصوات القصيرة، والممدودة؛ وهي الأصوات الطويلة والأصوات الساكنة (الصامتة)، والأصوات المدموجة (الشدة).

- تساهم في تحفيز الذكاء لدى المتعلّم، من خلال استخدام تفكيره من أجل البحث عن كلمات جديدة تحتوي على الحرف المدروس.

ومنه نستنتج أنّ مهارات الوعي الصوتي تُساهم بشكل كبير في اكتساب المتعلّم لمهارات التواصل اللّغوي

الأربعة؛ وهي:

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

1- الاستماع: بالدرجة الأولى وذلك؛ بالتدريب على الاستماع من خلال مهارة التمييز ورصد المقطع والقافية، والوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع باستغلال حاسة السمع والاحتكاك بالأصوات المسموعة وإعادة نطقها كما سُمعت.

2- التحدث: بالدرجة الثانية وذلك؛ بالتدريب على مخارج الحروف وصفاتها وكيفية النطق الصحيح السليم لها من خلال محاكاة الأصوات بعد الاستماع إليها، ما يؤدي إلى طلاقة اللسان والتخلص من مشاكل النطق ويتم اكتساب المتعلم لهذه المهارة بواسطة: مهارة الإضافة والاستبدال؛ وذلك بتكوين كلمات جديدة والتسجيل والاحتفاظ بأصوات اللّغة داخل الملكة اللّغوية في الذهن، واستعمالها في الإنتاج الشفوي (التعبير الشفوي).

3- القراءة: بالدرجة الثالثة؛ بحيث يتم اكتساب هذه المهارة بواسطة مهارة التقطيع (القراءة المقطعية)، وذلك بتقطيع النصّ إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع وتَهجئة تلك المقاطع الصوتية وتركيبها وقراءتها قراءة صحيحة.

4- الكتابة: ويتم اكتسابها بواسطة مهارة التركيب؛ وذلك بتركيب المقاطع الصوتية وكتابتها إلى كلمات وتركيب الكلمات إلى جمل و الجمل إلى نصوص، مع التدريب على الرسم الصحيح للحرف بمقاييسه، والقدرة على إنتاج تعبير كتابي خالي من الأخطاء الإملائية.

9. الجدول رقم (19): كيف يكون رد فعل المتعلمين أثناء حصة تدريس اللّغة العربية بطريقة الوعي

الصوتي؟

النسبة %	التكرار	الاحتمالات
00%	00	مستقبل فقط
100%	28	مستقبل ونشط
100%	28	المجموع

يبيّن الجدول أنّ رد فعل المتعلّمين أثناء تدريس اللّغة العربية بطريقة الوعي الصوتي تكون مستقبل ونشط بنسبة 100%، في حين نسبة الاستقبال فقط سجلت 00% ؛ هذه النسبتان توضح مدى تفاعل المتعلّمين مع المنهج الصوتي-الخطي، لأن حصة اللّغة العربية بمهارات الوعي الصوتي جعلت المتعلّمين ينتظرونها بفارغ الصبر لما فيها من نشاط وحيوية و لعب أثناء تطبيق المهارات، فيها يتلقّى الطفل التعليم عن طريق اللّعب والطفل الصغير في السنة الأولى بطبيعته لا يزال محبا للّعب وحبّه هذا يجعله محبا للّغة العربية، بحيث هذه الطريقة تبعث الحماس والنشاط في نفسيته والاجتهاد في التعلّم والاكتساب ويزيد تحفيزه على المنافسة مع زملائه، وتساهم في زيادة طاقة ووعي المتعلّم من خلال استعماله لحواسه فهو يتعلّم و يلعب في نفس الوقت.

10. الجدول رقم(20): كيف تجد علامات المتعلّمين في امتحان اللّغة العربية؟

النسبة %	التكرار	الاحتمالات
21,43%	06	ممتازة
53,57%	15	جيدة
25%	07	متوسطة
00%	00	ضعيفة
100%	28	المجموع

كشفت الدراسة الموضحة في الجدول أعلاه أنّ علامات المتعلمين تتراوح ما بين ممتازة وجيدة ومتوسطة، بحيث احتلت العلامات الجيدة أعلى نسبة 53,57%، وتليها العلامات المتوسطة 25% والعلامات الممتازة 21,43%، أما العلامات الضعيفة فانعدمت، وترجع هذه العلامات لانعكاس التدريس بالوعي الصوتي بالإيجاب على المتعلّمين بحيث يساهم في اكتسابهم اللغة العربية بطريقة سليمة صحيحة بقواعدها العلمية ما يؤدي إلى تفادي الوقوع في الأخطاء في الامتحان و التّحصل على نتائج جيّدة، وحتى

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

ذوي العلامات المتوسطة يمكن الخروج بهم إلى التحصل على علامات جيّدة وذلك بالممارسة والتدريب على مختلف أنشطة الوعي الصوتي-الخطي صوتيا وكتابيا، فعلى الرغم من نقص التطبيق في المهارات وإلمام المعلمين بجميع معارفه إلا أنه سجل مستوى جيّد من حيث علامات المتعلّمين وتحسّنهم في الكثير من مهارات التواصل اللغوي.

رابعاً : تحليل البيانات حول الصعوبات والعوائق

1. الجدول رقم(21): هل تتوفر الوسائل اللازمة لتطبيق المنهج الصوتي-الخطي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	05	17,86%
لا	23	82,14%
المجموع	28	100%

تقول الدّراسة من خلال الجدول أنّ نسبة عدم توفّر الوسائل اللازمة لتطبيق المنهج الصوتي-الخطي هي الأعلى 82,14% ، ويقصد بهذه النسبة الوسائل السمعية البصرية (داتاشو، تلفاز، أشرطة فيديو، حواسيب وأجهزة لتسجيل الأصوات...) فأغلب المدارس لا تتوفر عليها لعدم استعمالها بشكل دائم في التعليم الابتدائي، فهي تستخدم أحيانا من أجل تامين العمل والإبداع، وتلعب دورا مهما في إثراء الحصة لكن الوقت غير كاف والحصص محدودة ولهذا ليست ضرورية كثيرا، أما نسبة توفر الوسائل اللازمة لتطبيقه سجلت 17,86%؛ تتمثل في الوسائل الفردية البسيطة التي يمكن للمعلّم توفيرها(أشكال، أجسام، بطاقات مكتوبة وملوّنة...) فتعليم اللّغة العربية بالوعي الصوتي الخطي السنة أولى لا يتطلب وسائل غالية؛ إذ يمكن تطبيقه بطريقة ناجحة بواسطة وسائل بسيطة تتطلب اجتهادا من المعلّم لتوفيرها، كصنع بطاقات بالورق المقوّى أو الكارتون تحتوي على حروف وكلمات أو شرائها، كذلك بإمكانه صنع أشكال وأجسام للفت انتباه المتعلّم

أثناء تطبيق مهارات الوعي الصوتي، فالتقطيع يمكن تطبيقه على السبورة واللوحة وكذلك بالورق عن طريق كتابة الكلمات على الأوراق وتقطيعها بالمقص أو وضعها داخل جسم ما وإخراجها مجزأة، وتشبيه ذلك الجهاز بدماغ الطفل الذي يفكك الكلمة إلى أصوات، والتشويش والتصنيف بواسطة البطاقات المصنوعة بالأوراق، لأن المدرسة لا تستطيع توفير هذه الوسائل سنويا ولجميع المعلمين لأنها تُعتبر فردية خاصة بكل معلم.

2. ما هي العوائق والصعوبات التي تواجه المعلم في تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي-

الخطي؟

لكلّ منهج من المناهج التعليمية عوائق وصعوبات تقف في وجه المعلم من أجل تطبيقه على أكمل وجه بطريقة صحيحة متوافقة مع تعليماته، من بين هذه المناهج نجد المنهج الصوتي-الخطي الذي وجد معلم اللغة العربية للسنة الأولى الكثير من العوائق والصعوبات في تطبيقه، من بين هذه العوائق والصعوبات نجد:

- غياب تكوين متخصص للمعلم في المنهج، ما أدى إلى عدم تمكنه فيه من جميع الجوانب، ونقص الرصيد المعلوماتي لديه حول طريقة تقديمه؛ ما أدى إلى الوقوع في الكثير من الأخطاء أثناء تطبيقه خاصة ذوي التخصصات الجامعية العلمية، لأنّ أغلب المعلمين والمعلمات ذوي التخصصات العلمية لم يستوعبوا بعض مصطلحاته وأنها مصطلحات جديدة لم يسبق لهم معرفتها، وهذا راجع إلى عدم الإلمام بمستويات الوعي الصوتي ونقص الإطارات المختصة المسؤولة عن تقديم التكوين الخاص للمعلم.
- الحجم الساعي غير كاف لتطبيق جميع مهارات الوعي الصوتي، بحيث تمّ تخصيص مدة (45د) وهذا الوقت يعدّ ضيق وغير كافٍ لعمل جميع الخطوات لأنها خطوات تتطلب وقت أكبر لتطبيقها.
- الاكتظاظ داخل القسم؛ وجود عدد كبير من التلاميذ يعيق عملية تقديم الدرس من طرف المعلم، ما يؤدي إلى وجود فوارق فردية بينهم، وهذا الأمر يُصعب على المعلم الموازنة بين جميع المتعلمين.

- ازدواجية اللغة لدى المتعلمين بين اللغة العامية واللغة العربية؛ ما أدى إلى وجود صعوبة في تدريبهم على النطق الصحيح خاصة ذوي صعوبات النطق، بحيث لا يستطيع المعلم تدريبهم على النطق والممارسة لتحسين نطقهم لأنّ الوقت المخصّص غير كافي وعدد المتعلمين كبير.

- عدم وجود جانب تطبيقي ميداني للمنهج يقتدي به المعلم؛ لأنّ المعلومات الواردة نظرية فقط وأغلب المعلمين لا تتوافق تخصّصاتهم مع المنهج (هذا يعيق عملية تقديم الدرس بالوعي الصوتي) وكذلك عدم توفّر أنشطة كتابية للتطبيق فالمعلم عندما ينتهي من التطبيق الشفوي ينتقل إلى إعطاء أنشطة وواجبات حلّها من طرف التلاميذ، فلا يجد الأنشطة التطبيقية ويسعى هو إلى البحث ووضع أنشطة خاصة بالوعي الصوتي، خاصة مع عدم توافق كتاب اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي.

- نقص الوسائل اللازمة لتنشيط الحصة وإيصال الوعي للمتعلم، بحيث تعتمد المدرسة على المعلم بالدرجة الأولى على توفيرها وشرائها.

3. ما هي الصعوبات التي يواجهها المتعلم في تلقية اللغة العربية بطريقة الوعي الصوتي

الخطّي؟

الصعوبات التي يواجهها المتعلم في تعلّم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطّي، تتمثل في:

- **صعوبة النطق:** بحيث تم ملاحظة ظاهرة التأتأة لدى بعض المتعلمين وهي؛ "اضطراب في الكلام، يتميز بتكرار في الأصوات اللغوية (التأتأة المستمرة) أو بتوقف أعضاء النطق الذي يصاحبه جهد عضلي بلا جدوى (التأتأة المتقطعة) وغالبا ما تكون أسباب التأتأة نفسية، وعلاجها يكون بالمزاوجة بين التقنيات اللغوية والنفسية"⁽¹⁾، وهذا سبب وجود صعوبة في إخراج الحروف من مخارجها، كذلك تمّ تسجيل صعوبة في نطق بعض الكلمات لدى بعض المتعلمين، ما يؤدي إلى وجود صعوبة في الكلام مثل: كلمة (ضفدع؛ ضفدع)

⁽¹⁾ فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ص 17.

نطق حرف (غ) بحرف (ع) في (غَسَّالَة؛ عَسَّالَة) وحرف (د) بـ (ذ) في (هدا؛ هذا)، ونطق القاف بالكاف في (الحقيقة، الحكاية)، يتم تجاوز هذه الصعوبة بالممارسة والتدريب على النطق الصحيح من المخارج، وذلك بقيام المعلم بتدريب المتعلم على النطق مع لمس منطقة خروج الحرف في الجهاز النطقي لديه، وأمره بإعادة نطق الحرف وتكراره إلى أن يستطيع نطقه نطقاً صحيحاً، و بالتعود يصبح المتعلم قادراً على النطق السليم للحروف؛ لأنّ الطفل بطبيعته ذكي يستطيع تذكر عمل المعلم معه أثناء لمس مخرج الحرف وهكذا يمكنه أن يتجاوز هذه الصعوبة.

- **التركيز والاستماع الجيد:** أحياناً يكون المتعلمون في درجة عالية من التركيز و الانتباه بسبب تهيئة الجو المناسب و البيئة المناسبة، وأحياناً يتم تسجيل قِلت التركيز وضعف الانتباه بسبب انشغاله بأمر خارج القسم أو التكلم مع الزميل أو الميل إلى اللعب كثيراً.

- **عدم استيعاب الحروف:** هذه الصعوبة تختلف من متعلم إلى آخر؛ فكلّ متعلم والحروف المرسوخة في ذهنه ويحصل له الخلط أحياناً بين الحروف المتشابهة، وإيجاد صعوبة في استيعاب الكلمات التي تبدأ بـ: (إست) مثل: (استقبل)، وكذلك صعوبة في استيعاب بعض المصطلحات، والربط بين الصوت والصورة وهذا راجع؛ لكثرة خطوات التطبيق ونقص في الحجم الساعي للدرس بحيث يتم تدريسه حرفين في الأسبوع و لما ينتقل المتعلم إلى حروف أخرى ينسى الحروف التي قبلها.

- **وجود صعوبة في تركيب المقاطع الصوتية:** بسبب عدم حفظ الحروف، وعدم المراجعة، وعدم توفر كراس أنشطة خاص بالوعي الصوتي يوجّه للمتعلم من أجل حلّها في الواجبات، إذ لا بدّ من المعلم من التوثيق بواسطة أنشطة خاصّة، وبطاقات في نهاية كل أسبوع (التقطيع الصوتي، التمييز، التركيب،...)، ويؤدّي عدم توفر هذه الأشياء بالمتعلم إلى عدم قدرته على قراءة النصوص الغير مشكّلة بالحركات.

هذه الصعوبات تشكل عائق يقف في وجه نجاح المتعلم بطريقة الوعي الصوتي؛ إذ لا بدّ من محاولة

التخلّص منها والعمل على تحسين المستوى التعليمي للغة العربية بهدف الخروج بمتعلمين متمكّنين فيها.

خامساً: تحليل البيانات حول أهداف المنهج، إيجابياته والحلول المقترحة للتخلص من

الصعوبات.

1. إيجابيات المنهج:

على الرغم من العوائق والصعوبات التي واجهت تطبيق المنهج الصوتي-الخطي في المدرسة الجزائرية، إلا

أنه تم تسجيل إيجابيات كثيرة انعكست على التعليم والمتعلمين؛ وتمثل في:

- تنشيط حصة اللغة العربية وبعث الحيوية والحماس في القسم، وطريقة تطبيقه تشد انتباه وتركيز المتعلمين وتعمل على بث روح المشاركة و التنافس بينهم، لأنه جاء على شكل لعبة بواسطتها يتم القضاء على الملل في العملية التعليمية، والمتعة أثناء الدراسة.

- اكتساب المتعلم الحروف بمخارجها ونطقها نطقاً صحيحاً مع حركاتها، وفي مختلف مواقع الحرف في الكلمة و اكتسابه كلمات جديدة.

- تحقيق الألفة بين الأذن والأصوات المنطوقة والربط بين مقاطع اللغة الواحدة، وإحداث الانسجام بين المنطوق وسامعه عبر التحكم في مخارج الحروف.

- يساعد المتعلم في فهم اللغة العربية بطريقة صحيحة.

- يساهم في تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلم .

- يساعد المتعلم على الرسم الصحيح للغة خطياً وتفادي الأخطاء الإملائية.

2. أهداف المنهج الصوتي الخطي :

لكلّ منهج من مناهج تعليم اللغة العربية أهداف يسعى لتحقيقها، و المنهج الصوتي الخطي له أهداف

كثيرة يسعى للوصول إليها ومن بين الأهداف التي تحققت من خلال تطبيقه في السنة الأولى من التعليم

الابتدائي نجد:

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

- الهدف الأول: العمل على المدى البعيد؛ وذلك من خلال التقليل من الأخطاء الإملائية والكتابية لدى المتعلمين وتصحيح الأخطاء اللغوية الشائعة، والقضاء على أغلب صعوبات القراءة التي تواجه المتعلم، فالتعليم بالمنهج الصوتي-الخطي للسنة الأولى يعدّ تمهيدا للتّحضير للسنوات اللاحقة، لأنّ الطفل لما يكبر تكون طاقته ووعيه قد نما وتوعّى جيّداً في الأصوات، من خلال التلاعب بالكلمات؛ مثل: دَخَلَ، دَاخِلٌ، مَدَخَلَ، مَدْخُولٌ، دَخِيلٌ، مُدَاخَلَةٌ، فالطفل في السنة الأولى لا يعلم أنّ هذا جناس وأوزان صرفية، لكن عندما يكبر يجد سهولة في التعلّم والتعرّف على قواعد اللّغة العربيّة من: نحو، صرف، واشتقاق... الخ، يكون ذلك بتوظيف وعيه الصوتي والأصوات والحركات لتكوين الجمل، وأيضاً مهارات الوعي الصوتي تخلق له معرفة التشكيل الكتابي، القراءة، وحفظ القرآن... الخ.

- الهدف الثاني: اكتساب المتعلّم مهارات التواصل اللّغوي الأربعة: (الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث) حيث يتم اكتسابها عن طريق تطبيق مهارات الوعي الصوتي الثمانية.

- الهدف الثالث: علمنة اللّغة العربيّة، فهي لغة علم وثقافة؛ إذ لا بدّ من جعل الطفل المتعلّم للغة والأفراد والمجتمع من إدراك أهميتها بين اللغات وأنّها لغة علمية قابلة للدراسة والتحليل، وأنّها من أرقى اللّغات.

3. بعض الحلول المقترحة لنجاح وتطوير المنهج:

- تغيير المنهج بمحتوياته وذلك بحذف التّعليمات الغير هادفة والتخفيف من البرامج؛ وجعله يتماشى مع المنهج الصوتي-الخطي من خلال تغيير الكتاب المدرسي للسنة أولى؛ إذ لا بدّ أن يراعي المنهج لأن التطبيق يبقى مجرد اجتهادات لبعض الأساتذة.

- فتح المعاهد لتقديم التكوين اللازم والضروري للأساتذة من أهل الاختصاص مع تكثيف التكوين للأساتذة، لأن الأستاذ هو المكلف بتطبيق المنهج.

- التشجيع على إنجاز معارض للوسائل التعليمية وبث المنافسة لتسهيل العمل التربوي، مثالا: معرض للغة العربية من حيث الوسائل التي يحتاجها المتعلّم في تطبيق الوعي الصوتي الخطي.

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالمنهج الصوتي الخطي في السنة أولى ابتدائي

- توفير دليل منهج للأستاذ يحتوي على جميع الجوانب النظرية والتطبيقية للمنهج.
- تخصيص الحجم الساعي الكافي لتطبيق المهارات أو تقليص عدد المتعلمين داخل القسم، لكي يستطيع المعلم السيطرة على المتعلمين وتدريبهم بطريقة صحيحة؛ بحيث تتاح له فرصة التعامل معهم جميعاً.
- تخصيص حصص خاصة بتعليم القرآن الكريم؛ لأنه يساهم في تنمية الوعي بأصوات اللغة العربية الفصيحة بشكل كبير.
- التدريب المستمر على سماع اللغة العربية الفصحى، والقراءة بصوت مرتفع والتعبير باللغة العربية في الحياة اليومية.
- إدراجه كمادة مستقلة لتعليم اللغة العربية، مع تجهيز البيئة الملائمة.
- توفير بعض الوسائل التعليمية والتدعيم بها أثناء تقديم المهارات.
- توفير الوقت الكافي للتدريب على الخط لما يلعبه من دور في ترسيخ اللغة العربية بطريقة المنهج الصوتي الخطي.
- تكييف الأقسام الدراسية على حسب المادة التعليمية؛ مثل: أقسام خاصة بتدريس اللغة العربية.
- مراقبة تطوّر نموّ الوعي الصوتي لدى المتعلم من خلال وضع بطاقة تقييمية يسجّل فيها المعلم مدى تحسن وتراجع المتعلم.

خاتمة

خاتمة:

سعت الدراسة في أصل القصد منها إلى بيان منهج من مناهج العملية التعليمية التعليمية في ميدان اللغة ومجالها المتنوعة، فانطلقت من تنظير الجوانب المعرفية المتعلقة باللغة، من خلال بعض التعريفات في الحقل اللساني التي تلعب دورا كبيرا في تحقيق فهم موضوع المنهج وارتباطه الوثيق بالعلم اللساني، فهو ينحو منحى وظيفيا في تدريس اللغة العربية وذلك يجعل المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، وتدريس اللغة بطريقة سمعية شفوية؛ اعتمدت على بحوث ونظريات علمية في اللسانيات والاستفادة مما حققه علم النفس وعلم التربية من نتائج فعالة في اكتساب اللغة، وقد خلص البحث إلى:

- اللغة وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس والمعتقدات، ترتبط بالتفكير المنطقي لدى الإنسان وتتعداه إلى نفسيته وانفعالاته، يتم هذا التعبير عن طريق مجموعة من الأصوات يصدرها الإنسان تتألف فيما بينها لتأدية وظائف معينة تحقق عملية التواصل بين الأفراد فهي ظاهرة اجتماعية، بينما الكلام هو أصوات تُنتج جملا مفيدة تامة تحمل معنى في ذاتها لتحقيق الفهم والإدراك وهو ظاهرة فردية، تصدر هذه الأصوات من جهاز النطق لدى الإنسان، وقد فرق الدرس اللساني الحديث بينهما إذ تعدّ اللغة القدرة أو الملكة اللغوية التي يمتلكها الفرد داخل الذهن بينما الكلام هو استعمال تلك الملكة وإخراجها إلى الوجود، وعلى الرغم من وجود فرق بينهما إلا أنهما تربطهما علاقة وطيدة علاقة تكاملية والتي تتمثل في أن اللغة تحقق الفهم الذي يسعى الكلام إلى إيصاله، والكلام يثبت أركان وقواعد اللغة.

- اللغة نظام من العلامات اللغوية والعلامة اللغوية تتكون من دال ومدلول ومرجع، فالدال يمثل الشيء المحسوس وهو الصوت المسموع والمدلول هو الشيء المعنوي الذي يقع فهمه داخل الذهن تربطهما علاقة اعتباطية غير مبررة، والمرجع هو الشيء الخارجي الذي يمثل العلامة اللغوية.

- اللغة العربية هي لغة جميع الشعوب العربية فعلى الرغم من اختلاف اللهجات إلا أنهم جميعا يشتركون في لغة مشتركة واحدة وهي لغة القرآن الكريم (اللغة العربية الفصحى)، فهي أصوات تعتمد على النظام الألفبائي، لكل صوت منها مخرج في جهاز النطق لدى الإنسان يخرج منه، وصفة يتّصف بها تميّزه عن باقي الأصوات، فقد عمد العرب في القديم على تدريس القرآن بمخارج الحروف وصفاتها للحفاظ على النطق الصحيح والفصاحة للغة العربية.

-الحرف في اللغة العربية هو هيئة للصوت به تُبنى الكلمات، يجمع بين الصوت الذي يعتمد على مخرج محقق أو مقدر وبين الرمز الذي هو علامة كتابية، بينما الصوت هو مادة يدركها حسن السمع، والصوت اللغوي يعتمد على مركزان مهمان إذا انعدم أحدهما فلا وجود للصوت: الأول مصدر الإرسال (الجهاز النطقي) والثاني مركز الاستقبال (الجهاز السمعي)، يتحدد معناه بواسطة المخرج الذي يخرج منه في جهاز النطق والصفة التي تميّزها الأذن، وتكمن وظيفته في اتصاله بالأصوات اللغوية الأخرى التي تشكل كلمات ذات معنى ووظيفة، فإذا حدث تغيير أو حذف في صوت من أصوات الكلمة قد يؤدي إلى تغيير المعنى أو تجردها من المعنى، والفرق بين الحرف والصوت يكمن في أن الحرف يُدرك بالذهن عن طريق فهم المعنى الذي يؤديه في اللغة فهو وحدة من الوحدات المنظمة للغة وجزء من تحليلها، والصوت حقيقة محسوسة ينتج عن طريق النطق ويدرك بحاسة السمع وهو جزء من تحليل الكلام، تربطهما علاقة اعتباطية غير مبررة فكل صوت صورة ذهنية تمثله وهو الحرف.

- لحروف اللغة العربية مخارج وصفات تميّزها عن باقي اللغات، قُسمت المخارج إلى سبعة عشرة مخرجا والصفات قُسمت إلى صفات لها ضد وصفات لا ضد لها.

- يرتبط الوعي ارتباطا وثيقا بحواس الإنسان من أجل تحقيق الفهم والإدراك السليم واليقظة، إذ نجد أنه ينحو منحنيين نفسي واجتماعي حيث كل فرد يختلف عن الآخر في وعيه للأشياء وفهمه وهذا راجع لطبيعة الفرد النفسية وقدراته العقلية وحالته الاجتماعية.

- مصطلح الصوتي يُدرس من خلال منهجين مختلفين ولكنهما متكاملان هما: الفونيتيكا الذي يدرس الصوت اللغوي كوحدة مستقلة خارج السياق دون النظر إلى الوظيفة التي يؤديها، والفونولوجيا الذي يدرس الصوت داخل السياق الذي ينتمي إليه من حيث وظيفته ومعناه.

- مصطلح الخطي جاء نسبة إلى الخط والكتابة الخطية، فاللغة كانت منطوقة مسموعة عبارة عن أصوات لأن الصوت أسبق في الوجود وبفضل الكتابة والخط أصبحت مرئية تُرى بالعين، ومثلما يستطيع الإنسان التواصل مع أفراد مجتمعه بالأصوات أصبح بإمكانه التواصل كتابةً عن طريق الخط.

- الوعي الصوتي هو الوعي بالمستوى الصوتي للغة وبما أن موضوع البحث يتمحور حول الوعي الصوتي باللغة العربية، وذلك بإدراك أصواتها الشفوية المنطوقة وأنها متكونة من سلسلة وحدات أو قطع صوتية يمكن تقطيعها إلى مقاطع صوتية وإعادة تركيبها وتقطيع هذه المقاطع إلى وحدات أصغر (صوامت ومصوتات)، فهو يركز على تعليم وترسيخ أصوات اللغة لدى المتعلم بتحفيز الأذن وتدريبها على الاستماع الجيد وجعله يكتسب مهارتي الاستماع والتحدث عن طريق معرفة مخارج الحروف ونطقها نطقا صحيحا فصيحاً بحيث يجعله قادرا على إنتاج الأصوات اللغوية والربط بينها لتكوين كلمات وجمل مفيدة، وهذا التعليم لا يكتفي بالوحدات المقطعية (المقطع والكلمة) بل يتعداه إلى الوحدات فوق المقطعية من نبر وتنغيم لما لهما من أهمية في تحديد المعنى والوظيفة البلاغية التي تؤديها تلك الأصوات.

- الوعي الصوتي الخطي يجمع بين الصوت والخط (الكتابة) وذلك بإدراك أن اللغة عبارة عن أصوات لغوية تدرك بواسطة الأذن أو بالكتابة (الخط) بواسطة العين (حاسة البصر)، فلما يصبح المتعلم قادرا على إدراك

أصوات اللغة وتمييزها صوتيا وتقطيعها بواسطة السمع ونطق حروفها نطقا صحيحا سليما بإعطاء كل حرف حقه ومستحقه من مخارج وصفات ويصبح قادرا على تركيب كلمات وجمل وإنتاج تعبيرا شفهيًا (الوعي باللغة صوتيا)، ينتقل بعدها إلى معرفة وإدراك شكل تلك الأصوات وذلك بتحويل الصوت المسموع إلى خط مكتوب مع إتقان كتابته بمقاييسه ويجعل المتعلم قادرا على تحويل التعبير الشفهي إلى كتابي أو إنتاج تعبير كتابية مضبوطة (الوعي باللغة خطيا).

- تبنى الوعي الصوتي الخطي كمنهج علمي لتعليم اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية في المدارس الابتدائية للسنة الأولى.

- شهدت المدارس الجزائرية تهميشا كبيرا من طرف الوزارة وذلك بعدم توفير الإمكانيات اللازمة من أجل تطبيق المنهج على أكمل وجه من بينها نقص التكوين المتخصص في المنهج بالنسبة للمعلمين، عدم وجود دليل تربوي شامل يجمع ما بين التنظير والتطبيق خاص بالوعي الصوتي الخطي، عدم تغيير الكتاب المدرسي والإبقاء على الكتاب التقليدي الذي طبع سنة 2008م وتطبيق المنهج جاء في 2018م، عدم توفر كراس أنشطة خاص بالوعي الصوتي الخطي، ما أدى إلى عدم تطبيق المنهج على أكمل وجه من طرف المعلمين وذلك باستعمال بعض مصطلحاته فقط وتطبيق بعض مهاراته وليست كلها، وأغلب المعلمين يطبقونه من اجتهادهم الشخصي، وعلى الرغم من العوائق التي واجهت تطبيقه إلا أنه انعكس بالإيجاب على المتعلمين حيث تم تسجيل تحسّن ملحوظ من بداية السنة إلى نهايتها من حيث اكتسابهم لمهارات التواصل الأربعة: الاستماع، التحدث بطلاقة، القراءة، والكتابة بخط جميل مع التخلص من الأخطاء الإملائية واللغوية الشائعة.

- يلعب المعلم دورا فعالا في تطبيق محتوى المنهج وجعله يتماشى مع قدرات المتعلمين وبإمكانه أن يجعل قدراتهم أفضل وذلك من خلال تقديمه للمادة العلمية بطريقة جيدة يتمكن المتعلم بها من الاستيعاب والتركيز.

- التدريب على الاستماع الجيد ونطق حروف اللغة العربية من مخرجها يساهم مساهمة فعالة في زيادة الوعي بأصوات اللغة ويساعد المتعلمين كثيرا في التخلص من بعض المشاكل كضعف التركيز وقلة الاستيعاب، التخلص من صعوبات النطق كالتأتأة والخلط في الحروف المتشابهة النطق وغيرها من الصعوبات التي تواجه المتعلم.

- تطبيق آليات المنهج العلمي وذلك بتطبيق مهارات الوعي الصوتي، والوصول إلى درجة الوعي للمتعلم بمختلف عناصر اللغة من أصوات وحروف وكلمات وجمل ومعاني؛ بداية من فهم المنطوق إلى الإنتاج الكتابي اعتمادا على أنشطة متنوعة في المجال، وعلى الرغم من الصعوبات التي يعانها المعلم إلا أننا نشيد بمجهودات الدولة التي أدرجت هذا المنهج العلمي لتدريس اللغة العربية، وهو بادرة خير على المنظومة التربوية التي تنمي استدراك النقائص وتصحيح العثرات التي عاقت العمل التربوي بالمنهج الصوتي الخطي؛ للخروج بالمدرسة الابتدائية من المناهج الكلاسيكية والدفاتر العقيمة التي لا تخدم المتعلم وتعطيل وتيرة نجاح العملية التعليمية إلى مناهج علمية حديثة تدفع باللغة العربية إلى الرقي والتميز بين اللغات، فقد جاء المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغات نتيجة بحوث ودراسات علمية عالمية اشتركت فيها البيداغوجيا التربوية والعلم النفسي واللساني والمنهج التحريبي، بهدف تلقين المتعلم اللغة العربية الصحيحة والتركيز على الاهتمام بالملكة الإبداعية.

وفي الختام أرجو من الله العلي القدير أن أكون قد وفقت في إنجاز هذا العمل، فإن وفقت فمن عند الله وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان، ونسأله سبحانه وتعالى أن يوفقنا لما يحبه ويرضاه.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر و المراجع:

القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم.

قائمة المعاجم والقواميس:

1. إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا، دط، دس.
2. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دس.
3. أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط01، بيروت، لبنان، 1419هـ/1998م.
4. أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، ط02، القاهرة، دس.
5. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط01، بيروت، لبنان، 1424هـ/2003م.
6. عزة عجان، المفضل قاموس عربي للتلاميذ والطلاب، دار هومة، الصنف: 4/105، بوزريعة، الجزائر، دط، دس.
7. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، دط، دس.
8. فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، تص: عثمان آيت مهدي، ملحققة سعيدة الجهوية، الجمهورية الجزائرية - وزارة التربية الوطنية، دط، 2009م.

9. مجاني الطلّاب، دار مجاني شمال ش.م.ن، ط05، (50)، بيروت 2001م.
10. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط08، بيروت، لبنان، 1426هـ/2005م.
11. محمد بن محمد بن عبد الرزاق الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد المجيد قطاس، دار الكويت، ط02، 1422هـ.
12. المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، المكتبة الشرقية، ط40، بيروت، 2003م.
13. يوسف محمد رضا، معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة معجم ألفبائي موسّع في اللغة العربية، مكتبة لبنان ناشرون، ط01، بيروت، لبنان، 2006م.

قائمة المصادر:

1. أبو الفتح عثمان بن جني، سرُّ صناعة الأعراب، تح: حسن هندراوي، دار القلم، ط02، دمشق، 1413هـ/1993م.
2. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، ط02، 1384هـ/1965م.
3. أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا، رسالة أسباب حدوث الحرف، تح: محمد حسّان الطيّان وبجي ميز علم، مرا: شاعر الفحّام وأحمد راتب التّفّاح، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، دس.
4. سيوييه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الرفاعي بالرياض، مكتبة الخانجي، ط02، القاهرة، 1402هـ/1982م، ج04.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط03، مصر، 1976م.
2. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط03، القاهرة، 1966م.
3. إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، ط01، عمان، 1427هـ / 2007م.
4. إبراهيم مهديوي، أثر الوعي الصوتي في تعلّم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا، ط01، 2020م.
5. أحمد بن ممدوح الشرقاوي، مخارج الحروف وصفاتها دراسة منهجية عملية في بيان مخارج الحروف الغربية والصفات، مشروع تيسير التجويد وعلوم القرآن، رسالة مختصرة في المخارج والصفات، دط، دس.
6. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، دط، دس.
7. أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، ط01، القاهرة، 1415هـ / 1995م.
8. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1418هـ / 1997م.
9. بسام محمد القضاة وآخرون، مقدمة في المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار وائل للنشر، ط01، الأردن، عمان، 2014م.
10. بول كوبلي وليتساجانز، علم العلامات، تر: جمال الجزيري، مرا: إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ط01، القاهرة، 2005م.
11. تمام حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م.
12. تمام حسّان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، ط04، القاهرة، 1421هـ / 2001م.

13. نائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة، مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة العربية 01، عمان، الأردن، 1431هـ/2010م.
14. جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، جمهورية مصر العربية، 2013م، دط.
15. جمال بن إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفّات دراسة منهجية وتدريبية واختبارات، مكتبة طالب العلم ناشرون، ط01، جمهورية مصر العربية، 1433هـ/2012م.
16. جورج يول، معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، إسكندرية، دط، دس.
17. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها -تطويرها- تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط.، 1425هـ/2004م.
18. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدرسها صعوباتها، دار الفكر العربي، مكتبة لسان العرب، ط01، القاهرة، 1425هـ/2004م.
19. سامي خشبة، مصطلحات فكرية، مكتبة الأسرة، مهرجان القراءة للجميع، دط، دس.
20. سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوي، التوجيه المدرسي - مفاهيمه النظرية أساليبه - الفنية تطبيقاته العلمية، دار الثقافة، ط02، عمان، 2009م.
21. صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، صنف 4/191، ط2005، الجزائر.
22. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط01، عمان، الأردن، 2005م.
23. عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، ط01، المملكة الأردنية الهاشمية، 1429هـ/2008م.

24. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، ط01، عمان 2006م/2007م.
25. عبد الكريم بكار، تجديد الوعي، الرحلة إلى الذات 02، دار القلم، ط01، دمشق، 1421هـ/2000م.
26. عبد الكريم مقيدش، مذكرة في أحكام التجويد برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق، تق: محمد كريم راجح، مكتبة اقرأ، ط01، قسنطينة، الجزائر 2008م.
27. عثمان حسن عثمان، المنهجية في كتابة البحوث و الرسائل الجامعية، منشورات الشهاب، الجزائر، ط1998م.
28. عدنان الجادري وآخرون، مناهج البحث العلمي، جامعة عمّان للنشر و التوزيع، الأردن، دط، دس.
29. عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية الفونتيكا، دار الفكر اللبناني، ط01، بيروت، 1992م.
30. عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، دار الفكر اللبناني، السلسلة الألسنية، ط01، بيروت، 1992م.
31. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، ط02، الكويت، 1411هـ/1991م.
32. غانم بن قدوري الحمر، أهمية علم الأصوات اللغوية في دراسة علم التجويد، دراسات تأصيلية (03)، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، مركز تفسير للدراسات القرآنية، الإصدار (14)، ط02، الرياض، 1436هـ/2015م.
33. فريدينان دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، مرا: مالك المطلبي، دار أفاق عربية 03، بغداد، دس.
34. كارل ديتربونتج، المدخل إلى علم اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، ط01، القاهرة، 1424هـ/2003م.

35. كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، دط، 1998م.
36. كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، دط، 2000م.
37. لمين جمعي، تعليم اللغة العربية بمهارات الوعي الصوتي الخطي، مؤسسة أيوش للنشر والتوزيع، ط01، جيجل، الجزائر، 1442هـ/2021م.
38. لينا الحسيني، كراسة تمارين في الوعي الصوتي، مركز الدعم التعليمي، ماتيا، شرقي القدس.
39. محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق، ط01، عمان، 2009م.
40. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012م.
41. محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، المكتبة الوطنية، عين مليلة، الجزائر، دط، دس.
42. محمد كشّاش، اللغة و الحواس رؤية في التواصل والتعبير بالعلامات غير اللسانية، الدار النموذجية، المكتبة العصرية، ط01، بيروت، 1422هـ/2001م.
43. محي الدين محسب، انفتاح النسق اللساني - دراسة في التداخل الاختصاصي، دار فرحة، السودان، دط، 2003م.
44. ناصر أحمد الخوالده ويحي إسماعيل عبد، المناهج أسسها ومدخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها، زمزم ناشرون وموزعون، ط01، الأردن، عمان، 2011م.
45. نجمان كاتنينو، دروس في علم الأصوات العربية، تر: صالح القرمادي، نشرات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، تونس، دط، 1996م.

الدوريات والرسائل الجامعية:

1. أحمد بن عجمية، تعليمية الخط العربي في المرحلة الابتدائية مهاراته وخصائصه ومراحل تعليمه ومعوقاته، جامعة حسبية بن بوعللي، الشلف، الجزائر، دس.
2. حبيب زحاني فاطمة الزهراء، الكتابة الصوتية العربية، رسالة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، 2011م/2012م.
3. اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الابتدائي، التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، وثائق رسمية الجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية.س2016م.
4. اللغة العربية مكون القراءة دليل الأستاذة والأستاذ للسنة أولى من التعليم الابتدائي، القراءة من أجل النجاح -برنامج تجريبي لتحسين القراءة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، 2016م.
5. محمود العشيرى، الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، كلية دار العلوم، جامعة الفيوم، التواصل اللساني، قطر، ع:1-2/2017م.
6. المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي-الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، دليل تكوين المكونين وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية، مارس2018م.
7. نجوى فيران، المنهج الصوتي-الخطي في تعلّم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية، مجلة "الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية -"جامعة برج بوعريريج العدد - 01 :جانفي 2020م.

فهرس

الموضوعات

الصفحة	الفهرس
ب-ح	مقدمة
مدخل: مصطلحات ومفاهيم متعلقة بالمنهج.	
08	تمهيد:
12-09	أولا: المنهج.
09	1- تعريف المنهج في اللغة والاصطلاح:
11	2- بعض تعريفات المختصين للمنهج:
16-13	ثانيا: الطريقة
13	1- تعريف الطريقة في اللغة والاصطلاح:
14	2- طرائق التدريس التي اعتمدها وزارة التربية الجزائرية:
18-17	ثالثا: المنهج الصوتي - الخطي:
17	1- تعريف المنهج الصوتي-الخطي:
18	2- دواعي الاعتماد على المنهج الصوتي-الخطي:
الفصل الأول: الوعي الصوتي-الخطي ودوره في تعليم اللغة العربية لدى الطفل:	
20	تمهيد
31-20	المبحث الأول: اللّغة
25-20	أولا: اللغة والكلام
20	1- تعريف اللغة في اللغة والاصطلاح:
22	2- تعريف الكلام في اللغة والاصطلاح:
24	3- الفرق بين اللغة والكلام:
25	4- العلاقة بين اللغة والكلام:

27-26	ثانيا: العلامة اللغوية
26	1-تعريف العلامة اللغوية:
27	2-خصائص العلامة اللغوية:
31-28	ثالثا: اللغة العربية
28	1-تعريف اللغة العربية:
30	2-حروف اللغة العربية:
31	3-خصائص اللغة العربية:
51-32	المبحث الثاني: مخارج وصفات حروف وأصوات اللغة العربية
38-32	أولا: الحرف والصوت
32	1-تعريف الحرف في اللغة والاصطلاح:
33	2-تعريف الصوت في اللغة والاصطلاح:
36	3-الصوت اللغوي والمعنى:
37	4-الفرق بين الصوت والحرف:
38	5-العلاقة بين الصوت والحرف:
44-38	ثانيا: مخارج حروف اللغة العربية
38	1-تعريف المخرج في اللغة والاصطلاح:
39	2-كيفية تحديد المخرج:
42-40	3-مخارج الحروف عند القدامى والمحدثين:
44	4-بعض الفروق بين القدامى والمحدثين:
44	5-مخارج حروف العربية الفصحى:
51-47	ثالثا: صفات الحروف
47	1-تعريف الصفة في اللغة والاصطلاح

47	2-صفات الحروف:
78-52	المبحث الثالث: مصطلحات ومفاهيم خاصة بالوعي الصوتي-الخطي
56-52	أولاً: مفاهيم عامة
52	1-تعريف الوعي في اللغة والاصطلاح:
54	2-تعريف الصوتي:
56	3-تعريف الخطي:
65-58	ثانياً: الوعي الصوتي-الخطي
58	1-الوعي الصوتي:
60	2-الوعي الصوتي الخطي:
63	3-مكونات اللغة العربية من الناحية الصوتية:
78-66	ثالثاً: الوحدات المقطعية وفوق المقطعية
69-66	1-الوحدات المقطعية:
74-69	2-الوحدات فوق المقطعية:
75	3-أنواع المقاطع العربية:
77	4-أهمية المقطع:
الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية بالوعي الصوتي-الخطي في السنة أولى ابتدائي (الدراسة الميدانية).	
80	تمهيد:
86-81	المبحث الأول: الإجراءات المنهجية

81	أولاً: منهج الدراسة
82-81	ثانياً: مجال الدراسة
83	ثالثاً: عينة الدراسة
86-83	رابعاً: أداة الدراسة
126-87	المبحث الثاني: الإجراءات التحليلية
89-87	أولاً: تحليل بيانات خاصة بالمعلمين
99-90	ثانياً: تحليل بيانات حول المنهج والطريقة

120-100	ثالثاً: تحليل أسئلة حول آليات التدريس بالمنهج الصوتي الخطي ومدى استيعابها لدى المتعلمين
123-120	رابعاً: تحليل بيانات حول الصعوبات والعوائق
126-124	خامساً: تحليل بيانات حول أهداف وإيجابيات المنهج، والحلول
132-128	خاتمة:
140-134	قائمة المصادر و المراجع:
145-142	الفهرس:

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تقريب المنهج الصوتي-الخطي لأساتذة التعليم الابتدائي والعمل على تبيان مكانته في تعليم اللغات، ودوره في اكتساب مهارات التواصل الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) والتغلب على عسر النطق ومشاكل الكلام، ويهدف إلى تنمية وعي وقدرات المتعلمين، فعلى الرغم من المعوقات التي واجهته في المدرسة الجزائرية إلا أنه تم تسجيل تحسّن ملحوظ على مستوى التلاميذ.

وما نجح الدول العربية في مجال التعليم إلاّ دليلاً على الإدراك العميق لحقيقة اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطوّر البحث اللساني الذي بإمكانه أن يساعد أستاذ اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها والوصول بالمتعلم إلى مستوى الوعي الصوتي الخطي الذي يرتقي بالمتعلمين إلى درجات أعلى من فصاحة اللسان، ونضارة الفكر، ودقّة اللفظ، وسلاسة النطق ووفرة المعارف والأفكار، وتنمية الرصيد اللغوي ومهارات القراءة والكتابة وتثمين العمل الإبداعي، هكذا نمضي قدماً بدراساتنا النظرية وبحوثنا الخطية إلى ميدان التدريس والتطبيق وإثراء المنهج التعليمي للغة العربية في مدارسنا وتحقيق مردود أوفر من التألق الفني المعرفي والأدبي.

الكلمات المفتاحية: الوعي - الوعي الصوتي - الوعي الخطي - الوعي الصوتي الخطي - تعليم اللغة العربية

- الطفل