الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

التخصص: لسانيات تطبيقية

فهم المنطوق والمكتوب وأثره في بناء المستوى الصّوتي والمعجمي لدى متعلّمي السّنة الأولى ابتدائي

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

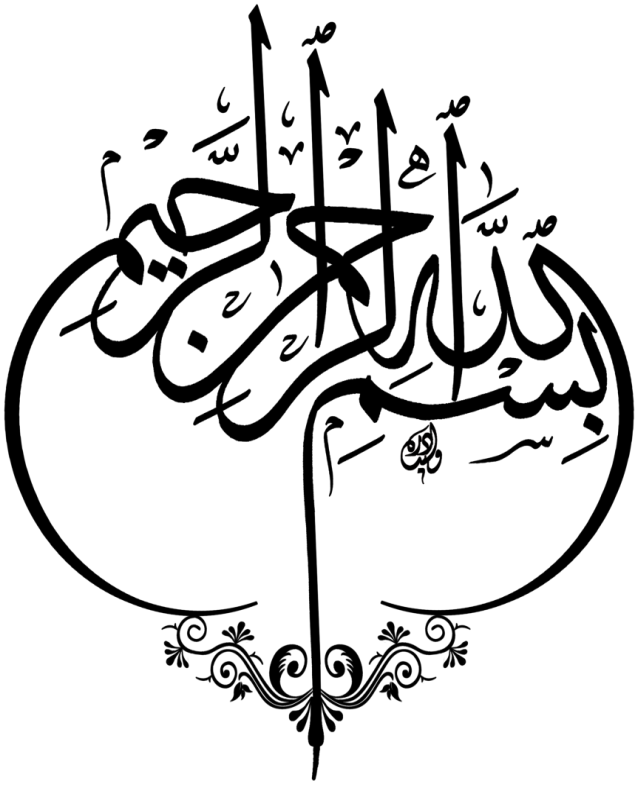
إعداد الطالب«ة»:
خليل بلبشير

إشراف الأستاذ«ة»:
أ.د. فتيحة بوتمر

لجنة المناقشة:

1- أ/ حفيظة يحياوي	جامعة البويرة	رئيســـا
2- أ/ فتيحة بوتمر	جامعة البويرة	مشرفا ومقررا
3- أ/جميلة بوتمر	جامعة البويرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023م


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهــداء

إلى أمي أمّ الخير و أبي عبد القادر

إلى زوجتي و أبنائي سيرين وفرح و إبراهيم

إلى إخوتي وأخو اتي

أهدي ثمرة جهدي

مقدمة

مقدّمـة

لقد شغلت اللّغة العربيّة مكانة هامّة بين الموادّ الدّراسيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي خاصة السّنة الأولى ابتدائي مقارنة بالموادّ الدّراسيّة الأخرى، ولهذا تسعى وزارة التّربيّة الوطنيّة جاهدة إلى تحسين عمليّة تعليمها وتعلّمها رغبة في تمكين المتعلّم من التّحكم فيها مشافهة وتحريرًا، وإنّ من أهمّ ما تمّ الاعتماد عليه في الجيل الثّاني من الإصلاحات الّتي شهدتها المنظومة التّربوية، هو ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب، باعتبارهما ميدانين مهمّين في إكساب المتعلّم كمّا من المعارف اللّغوية سواء على المستوى الصّوتيّ أو على المستوى المعجميّ والثّروة اللّغوية. وباعتبار أنّهما أيضًا يعتمدان على المهارات اللّغوية «الاستماع، والتّحدّث، القراءة، الكتابة».

هذه المهارات الّتي إن اكتسبها المتعلّم وتحكّم فيها فسوف ينتقل إلى المراحل التّعليميّة الموالية وقد اتقن اللّغة العربيّة، -باعتبار المرحلة العمريّة- سواء على المستوى الصّوتي أو المعجمي خصوصا، ومن هذا المنطلق ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا تحت عنوان "**فهم المنطوق والمكتوب وأثره في بناء المستوى الصّوتي والمعجميّ لدى متعلّمي السّنة الأولى ابتدائي**".

وقد كان الدّافع لاختيار هذا الموضوع هو مزاولتنا لمهنة التعلّيم الابتدائي سابقًا والرّغبة في الإطلاع على واقع تعليم اللّغة العربيّة للسّنوات الأولى ابتدائي كونها المرحلة المفتاحيّة لاكتساب مبادئ اللّغة خاصّة في ضوء التّعليم بالجيل الثّاني، منطلقين من الإشكاليّة التّاليّة، ألا وهي مدى الأثر الذي يحدثه فهم المنطوق والمكتوب في بناء وتحسين المستويات اللّغويّة عند المتعلّم ونخصّ بالذّكر (المستوى الصّوتيّ – المعجميّ)، وهل للمهارات اللّغوية مكانة في برنامج المتعلّم؟ وهل سيتمكّن المتعلّم من إتقان مخارج الحروف؟

وفي نهاية السّنة الدراسيّة هل يصل المتعلّم إلى ملمح التّخرج المدّرج في المنظومة التّربويّة؟ هذه الأسئلة وغيرها كانت عماد بحثنا سنجيب عنها وعن غيرها خلال هذا البحث، وقد اعتمدنا

المنهج التّحليليّ الوصفيّ. وذلك بتحليل ميداني فهم المنطوق والمكتوب والمهارات الّتي يعتمد عليها في تقديم هذين الميدانين، ووصف للكتاب المدرسيّ الخاصّ بالسّنة الأولى ابتدائي وإحصاء وجمع البيانات الخاصّة بالبحث، وعلى ذلك اعتمدنا خطّة في البحث قسّمنا خلالها بحثنا إلى: فصلين نظري وتطبيقي.

في **الفصل النّظريّ** نجد ثلاثة مباحث وهي:

المبحث الأوّل: ميدان فهم المكتوب وأدرجنا فيه مهارتين وهما مهارة الاستماع ومهارة التّحدّث.

المبحث الثّاني: ميدان فهم المنطوق وأدرجنا فيه مهارتي القراءة والكتابة.

المبحث الثالث: مستويات التّحليل اللّغوي حيث أدرجنا فيه المستويات التّالية: الصّوتي، الصّرفيّ، النحويّ، المعجميّ، الدّلاليّ وألحقنا في هذا المبحث الرّصيد اللّغوي.

أمّا فيما يخصّ الفصل الميدانيّ فقد كان بحثنا معتمدا على الملاحظة والمقابلة والاستبيان والتّحليل والحضور لحصص دراسيّة مع الأساتذة والتّلاميذ.

وقد قسّمنا **الفصل الثّاني** إلى ثلاثة (03) مباحث وهي:

المبحث الأوّل: قراءة وصفيّة وتحليليّة لكتاب السّنة الأولى ابتدائي.

المبحث الثاني: قراءة تحليليّة للوثائق التربويّة (ميدانا فهم المنطوق والمكتوب).

المبحث الثالث: تحليل نتائج الاستبيان.

أمّا الخاتمة فكانت خلاصة للبحث واشتملت على نتائج واقتراحات.

ومن المصادر والمراجع التي اعتمدناها في هذا البحث نذكر:

- تدريس اللّغة العربية بين الطّرائق التّقليديّة والاستراتيجيّات التّجديديّة لطه علي حسين الدّليمي.

- خصائص اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها لنايف معروف.
- طرق تدريس اللّغة العربيّة لعلي أحمد مدكور.
- بالإضافة إلى الوثائق التّربويّة الرّسمية ونذكر منها:
- منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي.
- دليل كتاب السّنة الأولى ابتدائي.
- كتاب التّلميذ.

وقد واجهتنا بعض الصعوبات وقد تم تجاوزها بسبب التّوجيه الدّائم، والمستمر من الأستاذة: فتيحة بوتمر والّتي لم تبخل علينا بالتّوجيهات والتّدقيق العلميّ والمنهجي فلها كل الشّكر والعرفان.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

الفصل الأوّل

ميدانا فهم المنطوق والمكتوب ومستويات التّحليل اللّغوي

المبحث الأوّل: ميدان فهم المنطوق

المبحث الثّاني: ميدان فهم المكتوب

المبحث الثّالث: مستويات التّحليل اللّغوي

المبحث الأوّل: ميدان فهم المنطوق

أولا: مفهوم ميدان فهم المنطوق

1- تعريف الميدان:

سوف يقتصر تعريفنا للميدان على التّعريف التّربوي المعتمد في المنظومة التّربويّة الجزائريّة فهو «جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التّعلم وعدد الميادين في المادة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة الّتي تدرج في ملمح التّخرّج، ويضمن هذا الإجراء التّكفل الكلّي بمعارف المادّة في ملمح التخرّج وبالنّسبة للّغة العربيّة فإنّ لدينا أربعة ميادين هي: فهم المنطوق، التّعبير الشّفويّ، فهم المكتوب، التّعبير الكتابيّ».[1]

إلاّ أننا ركّزنا في بحثنا على ميداني فهم المنطوق والمكتوب مع التّلميح إلى ميداني التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابيّ لأنّ ممارستهما جزء ضمنيّ يرافق فهم المنطوق والمكتوب دون اعتبار المسّميات الّتي هي تنظيميّة خاصّة بالفعل التّعليميّ التّعلّميّ في إطار نظرة المنظومة التّربويّة المهيكلة والمنظّمة للميادين التّعليمية المقترحة.

2- تعريف فهم المنطوق:

لقد أَوْلَتْ المنظومة التّربوية اهتماما كبيرًا لميدان فهم المنطوق وخاصّة مع انطلاق إصلاحات الجيل الثّاني مراعيّة «الاستماع» باعتباره ضرورة لتحقيق الملكة اللّغوية، فهو «إلقاء نصّ بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة»[2]، وانطلاقا من هذا التّعريف نشير إلى ضرورة امتلاك المعلّم

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2017-2018م، ص 13

[2]- المجموعة المتخصصة للّغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التعليم الإبتدائي، ص04.

مهارات الإلقاء والّتي تتمثّل في الصّوت المسموع والاتقان لمخارج الحروف بالإضافة إلى الإيماء والإيحاء.

إنّ ارتكاز فهم المنطوق على مهارة الاستماع يضاف إليه فهم ما تمّ سماعه وإعادة إنتاجه والّتي تتمّ بالإجابة عن أسئلة متعلّقة بما تمّ الاستماع إليه ويكون عادة نصًّا قصيرا متعلّقا بمحاور متنوّعة.

لذلك نجد تعريفا آخر لفهم المنطوق أنّه «يهدف إلى صقل حاسة السّمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللّغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلّقة بنصّ قصير تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم الطّالب اللّغوي يستمع إليه المتعلّم عن طريق الوسائط التّعليميّة المصاحبة أو عن طريق المعلّم».[1] وتقدّم هذه الحصة تحديدا مع السّنة الأولى إبتدائي «من خلال قراءة الأستاذ للنّصّ قراءة متأنّية، معبّرة، منغّمة وبإيحاءات مناسبة واحترام علامات الوقف، وإعادة القراءة عدّة مرات حسب الحاجة».[2] فأثناء قيام المعلّم بالقراءة النّموذجيّة يلاحظ مدى استيعاب المتّعلمين وتركيزهم على النّصّ ومنه يقدّر عدد المرّات الّتي يعيد فيها القراءة دون أن يغفل استخدام كلّ ما يشدّ انتباههم ويجذبهم للاستماع.

ثانيا: المهارات اللّغوية المعتمدة في فهم المنطوق

يعتمد فهم المنطوق مهارات أساسيّة منها: مهارة الاستماع، وتندرج تحتها ومهارتا الفهم، والانتباه، ثمّ مهارة التّحدّث وقبل تناول هذه المهارات نتطّرق إلى مفهوم المهارة وشروط تكوّنها.

---

[1]– بن الصّيد بورني سراب وآخرون دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017–2018م. ص06.

[2]– محمد عبود وآخرون دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016–2019م. ص15.

فالمهارة تعرّف على أنّها «القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتحدّد درجة الاتقان المقبولة تبعا للمستوى التّعليمي للمتعلّم، والمهارة أمر تراكميّ تبدأ بمهارة بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى».[1]

وكذلك تعرّف أيضا على أنّها «تحويل المعرفة إلى سلوك قابل للتّطبيق... ويناقش النّصوص المعدّة للتدريس ويحلّلها ويجعلها قابلة للفهم والاستيعاب ثمّ يحاكيها وينسج على منوالها».[2]

وعليه فإنّ المهارة اللّغوية هي الأداء اللّغوي الجيّد والمحكم عن طريق التّدريس للوصول إلى الإجادة مع تكرار ذلك العمل عدّة مرّات إلى أن يصير المدّرب على ذلك الشّيء قادرا على أن يقوم به دون بذل كبير ودون استغراق وقت طويل.

ولتكوّن المهارة أو اكتسابها لا بدّ من توفّر شروط لدى المعلّم والمتعلّم نلخّصها فيما يلي[3]:

- الممارسة والتّكرار: أي ممارسة اللّغة محادثة واستماعا وكتابة وقراءة، وهذا الشّرط قيد روعي في الميادين المختلفة بشكل واضح.
- لفت النّظر إلى الأخطاء.
- التّعويد على أساليب الأداء الجيّد.
- التّشجيع والتّعزيز ما يخلق انطباعا على أن الأداء جيّد.
- القدوة الحسنة.

[1]- عبد الله علي مصطفى، مهارة اللّغة العربية، دار الميسرة، عمان، الأردن ط1، 2002م، ص 43.

[2]- قريسي ظريفة، اللّغة العربية تكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007م، ص10.

[3]- ينظر: رضوان الداية ومحمد جهاد جمل، اللّغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين الإمارات العربية المتحدة، 2004م، ص 15.

1- مهارة الاستماع:

فالاستماع في اللّغة «"سمع لفلان" أو إليه أو إلى حديثه سمعًا وسماعًا: أصغى وأنصت. والسّمع قوّة في الأذن بها تدرك الأصوات. ويُقال في الدّعاء: اللّهمّ سمًا لاَ بَلْغًا».[1]

«لقد اهتمّت الطّرق التعلّيمية والتّربويّة الحديثة بالجانب السّمعي عند التّعلم، باعتبار أنّ هذه الحاسّة تدرك بها اللّغة بنظامها الصّوتي وبألفاظها وكلماتها وتراكيبها، ولأنّ طبيعة اللّغة تقتضي متحدّثا وسامعا، فقد حدّد علم اللّغة التّطبيقيّ أهميّة الاستماع عند الإنسان أثناء عمليّة التّعلم بناء على الاتّجاه اللّغوي الحديث والذي يقول باتباع طرق تعليميّة تتماشى والقدرة على الإدراك وعلى التصّور».[2]

فالاستماع يعدّ «مهارة لغويّة مهمّة جدّا، لأنّه بها تكسب اللّغة ويدرك السّامع مقصود المتحدّث... فالاستماع أساس الفهم والفهم أساس العلم وهما أساس المعرفة».[3]

إنّ المنظومة التّربوية تسعى لاستثمار هذه المهارة كون المتعلّم قد اكتسبها ولو بشكل عفويّ خلال مراحل نموّه في محيطه الأسريّ أو المجتمعيّ على ضيق دائرته، واعتمادا على هذه المهارة بنى جزءا من معارفه. وقد تمّ تخصيص حصّة للاستماع يقوم فيها المعلّم بقراءة نصّ ليس عند المتعلّم نموذج منه ويطالب بالاستماع إليه وفهم معناه العامّ والاستعداد للإجابة عن الأسئلة الموجهّة حوله.

---

[1]- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2014م، ص 499.

[2]- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامة وفي تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م، ص 201.

[3]- أيوب جرجيس العطية، اللّغة العربية تثقيف ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2012م، ص13.

ويقول فهيم مصطفى أنّ «أيّ برنامج تعليميّ يتمّ من خلال التّدريب على الاستماع فيه ثروة لّغوية وإضافات فكرية، فالطّفل مثلا لابّد أن يسمع شيئا ما، مثل قراءة جهريّة، أو أحداث قصّة أو نحو ذلك من الأنشطة الّتي تساعد على تنميّة مهارة الاستماع لديه»[1]. وانطلاقا ممّا ذكر في هذا التّعريف أنّ نتيجة الاستماع ستستثمر في التّعبير الشفهيّ أو الكتابيّ ما يزيد في تحسين الأداء والنّطق السّليمين والتّعبير المفهوم، ولتحقّق مهارة الاستماع لابدّ من توفّر مهارتين فرعيّتين.

أ- المهارتين الفرعيّتين للاستماع:

1- مهارة الفهم:

إنّ نصوص السّنة الأولى ابتدائي يحمل كلّ منها تراكيب وكلمات وحروف ومعانٍ، والاستماع الجيّد لها ينتج عنه فهم جيّد ودقيق، هذا الفهم الجيّد بدوره يوصل المتعلّم إلى الإنتاج السّليم، والتّفاعل مع النّصّ «يتطلّب القدرة على الفهم الحرفيّ للكلمات... ويأتي هذا بعد انتباه المُستمع أولا للمعنى العامّ ككّل».[2] فلا يمكن للمتعلّم أن يجيب عن أسئلة النّص أو يعيد إنتاجه إلاّ بتحقّق الفهم الكليّ أو الجزئيّ.

وفي هذا الإطار أيضا ونعني به مهارة الفهم يجب أن تكون النّصوص في المستوى العمري للمتعلّم وان تتّسم بالسهولة واليسر والبعد عن الغموض، حتّى يشعر التّلميذ بالتّكيف والنّجاح، وفهم المعنى الإجمالي الّذي استمع إليه... في سهولة ويسر، من حيث ترتيب أفكارها ووضوح الفكرة وسهولة المعاني المقدّمة إليه وقربها من ثروته اللّغوية الخاصة بالمرحلة العمريّة.[3]

---

[1]- فهيم مصطفى، مهارات التفكير، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ط1، 2002م، ص 39.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م.

[3]- أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، مقال نشر بمجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 24، 2009م، ص180.

ولا بأس هنا أن نشير إلى مراحل الفهم وهي[1]:

- **مرحلة الإدراك:**

وذلك عن طريق إدراك النّص كما تمّ ترميزه أصلا، من خلال ممارسة عمليّات الإدراك، وقد يكون هذا الإدراك حرفيّا للنّص من خلال فهم معانيه المباشرة أو يكون ضمنيّا.

- **مرحلة التّمثيل:**

ويقصد به تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النّص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للإجابة.

- **مرحلة الاستجابة:**

وفي هذه المرحلة يتمّ استخدام المعاني الّتي تمّ تمثيلها في حالة أن النّص يتطلّب الإجابة عن سؤال وجّه للسامع

إنّ هذه المراحل السّابقة تطبّق على متعلّمي السّنة الأولى ابتدائي بادراك ما تمّ سماعه مع التّركيز على المعنى العام المحدّد والمباشر ما يسهّل عليهم تخزينه بألفاظه وكلماته والتي يستثمرها المعلّم على شكل أمثلة موجّهة لتحقيق الكفاءات المسطّرة وفق منهج استنباطي من الكلّ إلى الجزء. وذلك بطرح أسئلة قصد استخراج جواب من المتعلّم يشمل كلمات يتمّ استثمارها لاكتشاف الحرف المبرمج.

[1]– عدنان يوسف العتوم، علم النفس النظري بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004م، ص274.

2- مهارة الانتباه:

يعرّف الانتباه بأنّه: «أهمّ العمليّات العقليّة الّتي تلعب دورا هامّا في النّمو المعرفيّ لدى الفرد، حيث أنّه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبّهات الحسّية المختلفة الّتي تساعده على اكتساب المهارات وتكوّن العادات السّلوكيّة الصّحيحة، بما يحقّق له التّكيّف مع البيئة المحيطة به».[1]

كما نجد له تعريفا آخر بأنّه «ملاحظة فيها اختيار وانتقاء ونحن حين نحصر انتباهنا أو نركّز شعورنا في شيء فإّننا نصبح في حالة تهيّؤ ذهنيّ وحينما ينبّه الشّخص لشيء ما فإنّ أعضاء حسّه تتكيّف لاستقبال المنبّهات من موضوع الانتباه».[2]

من خلال التّعريفين السّابقين وبالأخصّ التّعريف الثّاني نستنتج أن الانتباه عمليّة عقليّة تلي الاستماع ثمّ الفهم وتضع المتعلّم في حالة استعداد للتّفاعل مع المستمع حول مضمون النّصّ أو الجملة أو الكلمة.

هذه العمليّة تخضع لمحدّدات حسّية تخضع لمثيرات تستقبلها الحواسّ لتصل إلى المخّ بواسطة الومضات العصبيّة، كما يؤثّر مستوى ذكاء الفرد وبناؤه المعرفي على نمط وطبيعة انتباهه وسعته وفاعليّته، فارتفاع مستوى اليقظة العقليّة لدى الأفراد الأذكياء يجعل حساسيّة استقبالهم للمثيرات أكبر وهذه العمليّة يحدّدها العقل والمعرفة، ضف إلى ذلك فإنّ اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله ونسقه القيميّ كلّ ذلك يعتبر أدوات استقطاب تحدّد سعة الانتباه وهذا المحدّد انفعاليّ دافعيّ.[3]

---

[1]- فاطمة الزهراء حاج صابري، عسر القراءة التمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، مذكرة لنيل الماجستير في علم النفس المدرسي، إشراف عبد الكريم القريشي، جامعة ورقلة، 2004-2005م، ص 236.

[2]- عبد المجيد سيد أحمد وزكرية محمد الشربيني، علم نفس الطفولة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999م، ص279.

[3]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص، دار نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م، ص 07.

وتعتبر هذه العمليّة ذات أهميّة في نشاط فهم المنطوق تتداخل مع مهارة الاستماع والفهم ويحاول المعلّم خلق بيئة تعليميّة هادئة داخل القسم وذلك بمحاولة إبعاد المشوّشات والملهيات جميعها عن المتعلّم حتّى يصل المعلّم والمتعلّم كلاهما إلى المبتغى.

ب- أهمّية مهارة الاستماع:

للاستماع أهميّة كبيرة في التّلقّي والفهم لذلك ذمّ الله تعالى أقواما وبيّن أنّ سبب ضلالتهم كان عدم استماعهم للمواعظ والزّواجر قال تعالى:﴿**أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لا تَعْمَى الأَبْصَارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ**﴾.[1] فالاستماع عامل أساسيّ في عملية الاتّصال وهو على حدّ قول "ابن خلدون" أبو الملكات اللّسانيّة، وتعتبر القراءة التّسمعيّة للنّصوص الموجودة في دليل كتاب السّنة الأولى ابتدائي وكتاب التّلميذ عمليّة وآليّة مهمّة يستقبل فيها المتعلّم الأصوات والمعاني والأفكار الكافية والّتي سيعيد إنتاجها وتوظيفها في وضعيات مختلفة. «فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقّنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم».[2] فأساس التّلقّي وبناء الملكة حسب ابن خلدون هو الاستماع.

ويمكن تلخيص أهميّة الاستماع في نقاط كالتّالي:[3]

- تنمية القدرة على الانصات.

---

[1]- سورة الحج، الآية 46.

[2]- عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار ابن الهيثم، ط1، 2005م، ص 491.

[3]- ينظر محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الخروق، الأردن، ط1، 2006م، ص198.

- تنمية القدرة على الفهم والاستيعاب.
- تنمية القدرة على التذّكر.
- تنمية القدرة على الاهتمام بالمتعلّم ومتابعته.
- التّدرب على آداب الاستماع.
- عن طريق هذه المهارة يستطيع المتعلّم أن يفهم مدلول الألفاظ التي تعرض له.
- طريق لحسن استغلال المهارات المتبقيّة.
- وللاستماع دور لا ينكر لمن حرموا نعمة البصر فهو طريقهم الوحيد للتعلّم.

وقد صوّر أحد الكتّاب أهميّة الاستماع في قوله «إنّ الإنسان المثقّف يستمع الى ما يوازي كاتبا كلّ أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كلّ شهر ويكتب ما يوازي كتابا كلّ عام».[1] فالاستماع أساس بناء الثقافة والمعرفة.

وممّا يجعل مهارة الاستماع تتحقّق وتؤتي ثمارها لا بدّ من[2]:

- سلامة الجهاز السّمعي لدى المتعلّم ويقابله سلامة النّطق والإلقاء لدى المعلّم وأن يحرص على وصول الصّوت إلى جميع المتعلّمين.
- أن يكون النّص ضمن اهتمامات المتعلّم اليوميّة وواضحا ومحدّدا.
- أن يكون النّص ثريّا بالحرف المراد تدريسه.
- إثارة المتعلّم وذلك بتهيئة التّلاميذ واستثارتهم لعرض ما يشغل بالهم من موضوعات.

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن 2008م، ص74.

[2]- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، ط1، القاهرة، 2004م، ص 301.

– استمالة المتّعلمين ويجب أن يتوفر في المنطوق هذا العنصر لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى إلى تحقيقها.

– تهيئة القاعة أو القسم لتحقيق الهدوء والابتعاد عن كلّ الأسباب التي تشوّش سمع المتعلّم.

– سلامة وضعية الجلوس لدى المتعلّم، ووضعية الوقوف لدى المعلّم

2– مهارة التّحدّث:

تعتبر هذه المهارة ثاني مهارات اللّغة العربيّة وفنّا من فنونها وهي وسيلة رئيسيّة في التّواصل والتّعبير بطلاقة ووضوح وبها يعبّر الفرد عمّا يدور في ذهنه من أفكار، كما أنّها أكثر الأنشطة اللّغويّة شيوعا وانتشارا في العمليّة التّعليميّة في مختلف مراحلها وفي مرحلة التّعليم الابتدائي بشكل خاصّ ويجدر بنا قبل أن نتطرّق إلى تعريف مصطلح التّحدث أن نتطرّق إلى بيان معناه اللّغوي كي يتسنى لنا فهم معناه الاصطلاحيّ.

فالتّحدّث في اللّغة من الجذر «ح د ث» ونجده في معجم الوسيط: «حدّث تكلّم وأخبر، وتحدّث: تكلّم، ويقال تحدّث إليه، تحادث القوم: تحادثوا».[1]

أمّا من **الجانب الاصطلاحيّ** فنجد مفاهيم مختلفة في تقديم تعريف شامل لمفهوم التّحدث بحسب منطلقات أصحاب التّعريف.

فنجد حمدي الفرماوي يعرّف التّحدّث على أنّه «مهارة إبداعيّة إنتاجيّة تعتمد على إخراج الأصوات اللّغوية وفهمها ويتّصل ذلك بعدة عمليّات فسيولوجيّة كالتّنفس وتذبذب أو سكون الثّنايا

[1]– مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، مادة «ح د ث». مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م ص159

الصّوتيّة الموجودة في الحنجرة كما تعتمد على حركة اللّسان الّذي يشكّل مع الأسنان والشّفاه وسقف الحلق الصّوت في صورته النهائية».[1]

وعند حسن الدّليمي يعتبر التّحدث: «عمليّة معقّدة تؤثّر فيها عوامل كثيرة منها: الحالة النّفسيّة للمتحدّث والموقف الاجتماعي في أثناء عملية الإرسال، يزاد على ذلك أنّ التّعبير الشّفويّ هو الحصيلة النّهائيّة لتعليم اللّغة العربيّة».[2]

ومن خلال التّعريفين نخلص إلى أنّ التحدث عمليّة إبداعيّة تمكّن المتحدّث من إنتاج أفكاره بالاعتماد على مخارج الأصوات وفهمها وأن المتّحدّث مرتبط بالعوامل النّفسية والموقف الاجتماعي أثناء عمليّة التّحدث والهدف كلّه هو التّعبير والتّواصل.

فالتّحدّث فن من فنون اللّغة العربيّة «المتعلّقة بالمتحدّث الواحد ويشترط طول الزّمن والاستغلال اللّغوي للمنطوق وزيادة الوعي بالمعنى والمبنى معا».[3]

يجدر التّنويه إلى أن مهارة التّحدث في السّنة الأولى ابتدائي تستهدف بعد أن يستمع المتعلّم إلى نصّ فهم المنطوق وتكون عن طريق الإجابة عن أسئلة محدّدة تدور حول مضمون النّصّ المسموع وما سيتمّ تدريسه في الميادين التّالية لميدان فهم المنطوق.

وتكون كما ورد في دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي التّحاور حول النّص المنطوق والتّعبير عن أحداثه انطلاقا من تعليمات محدّدة وسندات مختلفة تؤدي إلى:

---

[1]– حمدي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا «معالجة اللّغة واضطرابات التخاطب»، مكتبة الانجلو مصرية، مصر، ط1، 2006م، ص 28.

[2]– طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية «بين الطرائق التقليدية والاستراتيجية»، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009م، ص132.

[3]– حسني عبد الباري عمر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دط، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005م، ص486.

عرض الأفكار والتّعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر حول الموضوع.[1]

كلّ هذا يدور في إطار الحرف المستهدف أو الأساليب والصّيغ المبرمجة «كالاستفهام والتّعجب» ما يسمح للمتعلّم باستعمال اللّغة استعمالا صحيحا مراعيا النّطق السّليم للحروف وإثراء رصيده اللّغوي باكتشاف الحرف والكلمة والجمل الجديدة أو التّعرف على مرادفاتها إذا كانت كلمات أو الصّيغ والتراكيب.

أ- أهمّية التّحدّث: للتّحدّث أهميّة كبيرة[2]:

- فهو يعدّ الرّافد الأساسيّ للثّقافة والمعرفة الإنسانيّة.
- هو الوسيلة السّهلة والسّريعة التي يستخدمها الإنسان في التّواصل مع الآخرين.
- كما يرسم شخصيّة المتحدّث في أذهان الآخرين.
- هو الشّكل الرّئيسي للإتّصال اللّغوي لأي إنسان وأهمّ جزء فيه.

كما تظهر أهميّة التّحدث وسلامة تعابيره ووضوحها وبلاغتها في كثير من الشّواهد القرآنيّة فقد جاء على لسان موسى عليه السّلام حين أرسل إلى فرعون ليدعوه إلى عبادة الله وحده وحتىّ تكون دعوته واضحة مفهومة القصد قال: ﴿**وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ**﴾.[3]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، ص 13.

[2]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2018م، ص 153.

[3]- سورة القصص، الآية 34.

وهذه الأهمية أخذت بعين الإعتبار في المنهاج بإسقاطها على المتعلّمين، وتظهر جليّا في ملمح التّخرج للسّنة الأولى ابتدائي والذي جاء فيه «يتواصل مشافهة في وضعيّات بسيطة بلسان عربيّ».[1]

ب- أهداف تعلّم التّحدّث:

يمكن استخلاص أهداف تعلّم التّحدث من ملمح التّخرج المذكور آنفا، كما أنّنا سنورد الأهداف التّاليّة:[2]

- تمكين المتعلّمين من التّعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارات مناسبة خالية من الأخطاء.
- تزويد المتعلّمين برصيد لغويّ مناسب لمرحلتهم العمريّة، لاستخدامه في التّعبير عمّا يرغبون في تبليغه.
- تدريب المتعلّمين على ترتيب أفكارهم.
- تدريب المتعلّمين على نطق الحرف نطقا سليما واستعماله في كلمات ثمّ توظيفها في جمل.
- تهذيب ذوق المتعلّمين وإفساح المجال لخيالهم.
- تمكين المتعلّمين من توظيف معارفهم باللّغة.
- مساعدة المتعلّمين على طلاقة اللّسان وحسن الأداء وإعادة النّطق وتمثيل المعنى وتغيير النّبر حسب المواقف.
- ترجمة المفهوم الحقيقي للّغة وأنّها هدفها تواصلي
- تعزيز الثّقة بالنّفس وبناء الشّخصيّة.

[1]- ينظر وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص 01.

[2]- ينظر: محمد مهدي عبد العال، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 250، 2021م، ص137.

- قدرة المتعلّم على ترجمة المسموع وفق تعليمات مختلفة.
- انتزاع الخجل من نفوس المتعلّمين.

وكل هذه الأهداف الغرض منها تكوين متعلّم قادر على توظيف اللّغة السّليمة في وضعيات داخل القسم أو خرجه وأن يتواصل مع غيره بطلاقة.

وإنّ من أهمّ ما يجب أن تسعى إليه المنظومة التّربويّة من أهداف هو[1]:

- أن يعي المتعلّم الكلمات الشّفويّة كوحدات لغويّة.
- أن تنمو ثروته اللّفظيّة الشّفوية.
- أن يتحسّن هجاؤه ونطقه وإلقاؤه.

ولا ينبغي أن نفوّت مهارة التّحدّث دون الإشارة إلى آداب التّحدّث الّتي ينبغي أن يعوّد بل ويربّى عليها المتعلّم:

ومن الآداب نذكر ما يلي: [2]

- الجلوس جلسة المكترث المقبل.
- اختيار الألفاظ المناسبة.
- عدم مقاطعة المتحدّث الآخر.
- توظيف عناصر التّشويق والإثارة والجذب.
- التّحدث بلغة سليمة

في ختام هذا المبحث المتعلّق بميدان فهم المنطوق خلصنا إلى أنّ هذا الميدان له أهميّة لا يمكن لأيّ مناهج تعليميّة إغفالها لما ثبت علميّا حول أولويّة المنطوق على المكتوب وهذا أيضا

[1]– علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007م، ص153.
[2]– المرجع نفسه، ص154

ملاحظ منذ تعلّم الطّفل النّطق والّذي يرتكز أساسا على الاستماع الأوّل في بداية حياته هذا الاستماع المقرون بالتّحدّث والّذي يأتي الطّفل مزوّدًا بهما إلى المدرسة هذه الأخيرة يكون على عاتقها استثمار وتنمية هاتين المهارتين وفق المناهج المعتمدة.

المبحث الثّاني: ميدان فهم المكتوب

أوّلا: مفهوم ميدان فهم المكتوب

يعتبر ميدان فهم المكتوب هو الميدان الثّالث في الميادين المقترحة في مرحلة التّعليم الابتدائي عموما وبالنسبة للسّنة الأولى ابتدائي خصوصا.

ويعرّف ميدان فهم المكتوب بأنّه: «عمليّات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهنيّ يتناول مجموعة من المركّبات «الفهم – إعادة البناء – استعمال المعلومات – وتقييم النّصّ». ويعتبر أهمّ وسيلة في اكتساب المعرفة وإثراء التّفكير وتنمية المتعة وحبّ الاستطلاع، ويشمل نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة».[1] وفيه يكتشف المتعلّم القراءة والكتابة كوسيلتين لاكتساب المعرفة ويرتكز هذا الميدان أساسا على مهارتي في القراءة والكتابة.

ثانيا: المهارات اللّغوية المعتمدة في فهم المنطوق

1- مهارة القراءة:

ممّا لا شكّ فيه أن القّراءة هي السبيل الأمثل نحو العلم والمعرفة وهي لدى المتعلّمين أداة التّحصيل الدّراسيّ وبوابة المعارف وهي أوّل نشاط في ميدان فهم المكتوب.

فالقراءة لغة: مادته «ق–ر–أ» ورد في المعجم الوسيط: «قرأ الكتاب قراءة وقرآنا تتبّع كلماته نظرًا ينطق بها، وقرأ الشّيء: قرءًا وقرآنا جمعه وضمّ بعضه إلى بعض».[2]

«وقرأت الكتاب قراءة وقرآنا ومنه سُمّي القرآن. وقال أبو عبيدة سمّي القرآن لأنه يجمع السّور فيضّمها».[1]

---

[1]– المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م، ص 04.

[2]– مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م، ص 722.

أمّا اصطلاحا: فقد تعدّدت تعريفات القراءة فتعرّف تارة بأنّها: «نشاط فكريّ يقوم على انتقال الذّهن من الحروف والأشكال الّتي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدّل عليها، وترمز إليها، وعندما يتقدّم الطّالب في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة».[2]

كما تعرّف أيضا على أنّها: «التّعرف إلى الرّموز ونطقها، وترجمة هذه الرّموز إلى ما تدلّ عليه من معان وأفكار، فأصبحت القراءة عمليّة فكريّة عقليّة ترمي إلى الفهم، أي ترجمة هذه الرّموز إلى مدلولاتها من الأفكار».[3]

أمّا نايف معروف فيعرّفها بأنّها «عمليّة عضويّة نفسيّة عقليّة يتمّ فيها ترجمة الرّموز المكتوبة «الحروف الحركات الضّوابط» إلى معان مقروءة «مصوّتة وصامتة» مفهومة يتّضح أثر إدراكها عند القارئ في التّفاعل مع ما يقرأه أو توظيفه في السّلوك الّذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها».[4]

يتبيّن لنا من خلال هذه التّعريفات أنّ القراءة عمليّة ونشاط عقليّ وحتّى نفسيّ بصريّ تترجم من خلالها الرّموز «الحروف» إلى أصوات يصاحبها الفهم والإدراك، أي التّعرف على الحروف وترجمتها إلى ما تدلّ عليه.

---

[1]– أبو نصر اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، ط2، بيروت، 1990م، ص 65.

[2]– فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري العملية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، الأردن، 2013م، ص 35.

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج، تطور المناهج الدراسية، ص 08.

[4]– نايف معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار نفائس للطبع والنشر والتوزيع، ط1، 1985م، ص85.

أمّا يخصّ السّنة الأولى ابتدائي فمن من بين النّشاطات التي ترتكز عليها القراءة هي نشاط "أبني وأقرأ" و"قراءة إجمالية" بالإضافة إلى نشاط مدمج "أكتشف" "قراءة وكتابة" وهذا ما سنتطرّق إليه في الفصل الميدانيّ بالتّفصيل.

أ- أنواع القراءة:

1- القراءة الصّامتة:

هي «قراءة فاحصة دون نطق كلمات المقروء جهرا والتّلفظ بها وهي نوع من القراءة البصريّة التي يلتقط فيها المتعلّم مؤشّرات تمكّنه من فهم النّصّ».[1] فهي تتميّز بالسّرعة ومحاولة الإلمام بالفهم العامّ.

2- القراءة الجهريّة:

وهي «قراءة تتمّ بصوت مسموع يتطلّب التقاط الرّموز ونطقها، وهي عمليّة مركّبة تحتاج إلى التّلفظ الصّحيح والمعبّر وإدراك المعنى والمحتوى والتّعوّد على التّركيب بين حركة العين واللّسان وحاسّة السّمع».[2] هذه القراءة هي ترجمة صوتيّة للرّموز يجمع فيها المتعلّم بين النّطق السّليم وفهم وإدراك المعنى.

2- أهمية القراءة في المرحلة الابتدائيّة:

1- القراءة الصّامتة: وتتمثل أهمّيتها في[3]:

- إدراك المتعلّم الحروف والكلمات المطبوعة أمامه وفهمها دون أن يجهر بها.

---

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ص 564.

[2]- المرجع نفسه، ص 563.

[3]- جابر عبد الحميد وآخرون، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، ط1، القاهرة، 1983م، ص89.

– إعمال الفكر لتبيّن مدى فهمه.

– زيادة قدرة المتعلّم على القراءة والفهم في مختلف المواد.

– تحليل ما يتمّ قراءته والتّمعن فيه.

كما تعتبر مناسبة للمتعلّمين الخجولين أو من يعانون صعوبات أو عيوبا في النّطق، كما تجعل المتعلّم متحرّرا من أعباء النّطق.

2– القراءة الجهريّة: وتتمثل أهميتها في أنّها[1]:

– يتعلّم من خلالها المتعلّم نطق الحروف في الكلمات بمخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرّة عن المعاني التي تتضمّنها.

– تكسب المتعلّم الثّقة في النّفس والجرأة الأدبيّة والخطابة.

– تعدّ وسيلة لإتقان النّطق والكشف عن أخطاء المتعلّمين ومعالجتها.

كما أنّ القراءة تساعد على الرّبط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليوميّة والرّموز المكتوبة.

ج– أهداف القراءة: بينت الوثيقة المرافقة الأهداف كما يلي:[2]

1– القراءة الصّامتة:

- السّرعة.
- شدّ الانتباه.
- الاعتماد على النّفس.
- كسب الوقت.
- خلق الصّراع الداخلي.

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2007م، ص 67.

[2]– الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي، ص 08.

- العودة إلى الهدوء.
- مناسبة لذوي العاهات.

2- القراءة الجهريّة:

- جودة اللّفظ.
- معالجة الأخطاء.
- احترام مواقع الوقف.
- استخدام النبرات الصّوتية.
- السّرعة.
- الجرأة.
- الإيقاع الموسيقي.

2- مهارة الكتابة:

الكتابة هي المهارة الرّابعة من مهارات اللّغة العربيّة وهي وسيلة للتّواصل.

وهي **لغة** كما وردت في لسان العرب «كتبَ الشّيء يكتُبه كتْبًا وكتابةً، وكتَبهُ خطَّهُ، فالكتابة مصدر للفعل كَتَبَ وتعني الخطّ».[1]

وفي **الاصطلاح** يرى فتحي يونس أنّ الكتابة «هي المهارة اللّغوية الّتي تتضمّن القدرة على التّعبير في مواقف الحياة والقدرة على التّعبير عن الذّات بجمل متماسكة مترابطة فهي الوحدة والاتّساق ويتوفّر فيها اللّغوية والصّحة والهجائيّة وجمال الرّسم».[2]

[1]- أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990م، ص 455.

[2]- فتحي علي يونس وعبد الله الكندري، تعليم اللّغة للمبتدئين الصغار والكبار، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1996م، ص 68.

ويرى ابن خلدون في مقدمته أنّ «الخطّ والكتابة من عداد الصّنائع الإنسانية، وهو رسوم وأشكال حرفيّة تدّل على الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس، وهو صناعة شريفة من خواص الإنسان... وخروجها في الإنسان من القوة إلى الفعل إنّما يكون بالتّعليم».[1]

من خلال التّعريفين السّابقين يظهر لنا أنّ الكتابة عمليّة عقليّة تتمّ من خلالها ترجمة ما في النّفس من معان إلى أشكال وحروف.

فالكتابة وسيلة ذات أهميّة لدى المتعلّمين لترجمة ما تمّ تعلّمه من خلال المهارات السّابقة إلى فعل ملموس مرئيّ يثبّت من خلاله المتعلّم الصّوت والحرف المبرمج أثناء حصص فهم المنطوق والمكتوب. فـ«الكتابة في أفضل صورها، هي محاولة للتّعبير عن اللّغة المنطوقة، فكل الكتابات المتداولة في العالم قديما وحديثا هي مجرد محاولات تقريبية لترجمة الواقع الصوتي لهذه اللّغات، فالقارئ العادي لا يقرأ الكلمات المكتوبة حرفا حرفا، ولكنّه ينظر إلى الرموز المكتوبة فيتذكّر الكلمة فينطق لسانه بها».[2] وعليه فالكتابة ترجمة للمنطوق إلى رموز ورسوم.

أ- أهميّة الكتابة:

يقال أنّ العلم صيد والكتابة قيده وتظهر أهميّة الكتابة في أنّها تمكّن المتعلّم من [3]:

- كتابة الحروف العربيّة وإدراك العلاقة بين شكل الحرف ورسمه.
- اتقان طريقة كتابة اللّغة العربيّة بخطّ واضح وسليم.
- معرفة علامات التّرقيم ودلالتها وكيفيّة استخدامها.
- ترجمة الأفكار كتابة باستخدام الصّيغ النحوية المناسبة.

---

[1]- عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مكتبة ومطبعة عبد الرحمن محمد لنشر القرآن الكريم والكتب الإسلامية، مصر، ص 298.

[2]- ينظر: حجازي فهمي محمود، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للطباعة والنشر، عبده غريب، جديدة ومنقحة، 1998م، ص 29.

[3]- محمد إبراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللّغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص 132.

- التّفكير والتدبّر ومن ثمّ اختيار التّراكيب وانتقاء الألفاظ وتنسيق الأسلوب.

إنّ الكتابة في مرحلة التّعليم الابتدائي وبالأخصّ عند متعلّمي السّنة الأولى ابتدائي يرتكز على كتابة الحرف حسب وضعياته داخل الكلمة ويكون بالنّقل المباشر من السّبورة ثم الكتابة على الورق أو بالرّسم على اللّوحة بواسطة العجينة لتتطور بعد ذلك المهارة عن طريق الحذف ثمّ إعادة الكتابة ثمّ عن طريق الإملاء مباشرة.

وحسب منهاج اللّغة العربية فإنّ متعلّم السّنة الأولى في ملمح التخرّج يكون قادرا على كتابة نصوص بسيطة في وضعيّات تواصليّة دالّة.

المبحث الثّالث: مستويات التّحليل اللّغويّ

باعتبار اللّغة نظاما مركبًا ومعقّدًا فإنّ التّحليل اللّغويّ يقوم على تفكيك الظّاهرة اللّغويّة من حيث مستوياتها انطلاقا من دراسة أصغر وحدات اللّغة وهي الصّوت وصولا إلى الكلمات والجمل والدّلالات المختلفة.

أوّلا: المستوى الصّوتيّ:

فالصّوت في اللّغة: من «صات يصوتُ، وأصات إذا نادى والصّيت الذّكر الحسن».[1]

ونجده في الاصطلاح هو «الأثر السّمعي النّاتج عن الذّبذبة المستمرة والمطّردة لجسم من الأجسام، وهذا ما نسمعه من احتكاك أو طرق أحد الأجسام الصّلبة، وما نسمعه من الآلات الموسيقيّة الوتريّة والنفخيّة بالإضافة إلى الصّوت الإنساني».[2]

وبالنّسبة للإنسان فالصّوت اللّغوي هو» ذلك الأثر السّمعي الّذي يصدر طواعيّة واختيارًا عن أعضاء النّطق وهذا الأثر يظهر على شكل ذبذبات معدّلة ملائمة لما يصاحبها من حركات الفمّ بأعضائه المختلفة».[3]

وعليه فالمستوى الصّوتي هو الّذي «يبحث في الأصوات وكيفيّة تكوّنها، والمخارج وأنواعها وصفاتها، وطريقة نطقها وتحوّلها، وتماثلها ووظائفها، كما يبحث في المقاطع الصّوتية والنّبر

---

[1]– أبي البقاء الكفوي، معجم في المصطلحات والفروق اللّغوية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1998م، ص 562.

[2]– كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللّغة، مكتبة الانجلو مصرية، ط2، 1985م، ص 127.

[3]– ينظر: صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللّغة العربية، مؤسسة الثقافة العربية، مصر، ص135.

والتنغيم».[1] من خلال هذه التّعريفات نخلص إلى أنّ الصّوت نتاج ما يخرج من أعضاء النّطق لدى الإنسان وما يتركه ذلك من أثر في الجهاز السّمعيّ.

وأهمّ ما يندرج تحت هذا المستوى هو مخارج الحروف وصفاتها والنّبر والتّنغيم.

1- مخارج الحروف:

اختلفت مخارج الحروف بين علماء العرب القدامى، وبين العلماء المحدثين.

ويعرف المخرج على أنّه «مكان حدوث الصّوت داخل الجهاز الصّوتي أي المكان الذي يخرج منه الصّوت في الجهاز الصّوتي».[2]

والجدول يبيّن الفرق بين المخارج عند القدامى في كتاب العين وما نجده وعند المحدثين.

مخارج الحروف عند القدامى	مخارج الحروف عند المحدثين
- الحلقيّة وأصلها الحلق: ع، ح، هـ، غ. - اللّهويّة: لأن مبدأها اللهاة: ق، ك. - الشّجريّة: وأصلها شجر الفم: جيم، شين، ضاد - الأسليّة: أي من مستدقّ طرف اللسان: ص.س.ز. - النّطعيّة: وهي ط. ت.د وأصلها نطع الغار الأعلى - اللّثويّة: أي من اللّثة: ظ، ذ، ث. - الذّلقيّة: وتبدأ من ذلق اللسان: ر، ل، ن - الشّفويّة: وهي حروف الشّفة: ف، م. الباء - الهوائيّة: وهي: الياء، واو، الألف الهمزة: وهي هوائيّة لأنّها هاوية في الهواء لا	- الشّفويّ: وحروفه: ب، م، واو الشّفويّ الأسنانيّ: وتخرج منه الفاء. بالتقاء الشّفة السّفلى بالأسنان العليا، مع حدوث تضييق في مجرى الهواء. - الأسناني: وحروفه: ذ. ث، ظاء. وتحدث عندما يتّصل طرف اللّسان مع الثّنايا العليا. - الأسناني اللّثوي: وحروفه: د.ت.ط. ز. س.ص. الضاد. وتخرج هذه الحروف باتّصال طرف اللّسان بالأسنان العليا.[2] - اللّثويّ: ويخرج منه ل. ن.ر. ويحدث بالتقاء اللّسان مع اللّثة. - الغاري: وحروفه: ش. ج. ي. ويخرج الحرف بالتقاء جزء اللّسان مع الحنك.

[1]- ينظر: نايف سليمان وآخرون، مستويات اللّغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000م، ص20.

[2]- ينظر: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، د ط، 1998م.

يتعلّق بها شيء.[1]	– الطّبقيّ: وحروفه الكاف. غ. خ. ويحدث بالتقاء اللّسان مع الطّبق اللّين أو الحنك اللّين.[3] – **اللّهويّ:** ويخرج منه القاف ويحدث بالتقاء مؤخر اللّسان مع اللّهاة. – **الحلقي:** وتخرج منه العين والحاء. ويحدث عندما تتقلّص جدران الحلق – **الحنجري:** ويخرج منه الهمزة والهاء ويحدث عندما يلتقي الوتران.

نلاحظ ممّا ورد في الجدول أنّ مخارج الحروف اختلفت بين القدامى والمحدثين، فالقدامى ومنهم الخليل بن أحمد اعتمدوا الذّوق والسّماع في تحديد مخرج الحرف وجهودهم لا نتكر. أمّا الدّراسات الحديثة فكشفت مخرج الحرف بدقّة بسبب تطوّر الوسائل والأجهزة المخصصّة لذلك ما جعل الدّراسات الحديثة أكثر مصداقيّة.

ومنهاج التّعليم الابتدائي يعتمد على مخارج الحروف الّتي خلصت إليها الدّراسات الحديثة. وسيشار إليه في الفصل الميدانيّ.

[2]– ينظر: نايف سليمان وآخرون، مستويات اللّغة العربية، ص 19.

[1]– ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب المصرية، مصر، ط1، 2003م، ص 42.

[3]– المرجع نفسه، ص 19.

2- صفات الحروف: ومنها ما يلي:

أ- الحروف المجهورة والمهموسة:

- **الحروف المجهورة عند القدامى:** الجهر هو «حرف أشبع الاعتماد في موضعه، ومنع النّفس أن يجري معه، حتّى ينقضي الاعتماد ويجري الصّوت».[1]

- **وعند المحدثين:** هو «صوت يكون معه الوتران الصّوتيان متقاربين بحيث يسبّب اندفاع هواء الزّفير من الحنجرة تذبذبا شديدا منتظما في الوترين الصّوتيين والأصوات المجهورة هي: ب. ج. د. ذ. ر. ز. ض. ظ. ع. غ. ل.م. ن. و. ي».[2]

أمّا الأصوات المهموسة فهي:

- **عند القدامى:** هي «حرف أُضْعِفَ الاعتماد من موضعه حتى جرى معه النّفس».[3]

- **عند المحدثين:** هي «أصوات لا يهتزّ الوتران الصّوتيان أو يتذبذبان حال النّطق بهما وهي اثنا عشر حرفا: ث. ت. ح. خ. س. ش. ص. ط. ف. ق. ك. ه».[4]

ب-الحروف الشديدة والرّخوة:

- **فالشّديدة عند القدامى:** هي «الحّرف الشّديد هو الذي يمنع الصّوت أن يجري فيه».[5]

- **وعند المحدثين:** هي «أصوات انفجارية وتعرّف بأنها: أصوات ينحبس معها الهواء انحباسا تامّا في مجراها ثمّ يتبعها انفجار عن النّطق بها»[1] وهي: الهمزة، ق.ك.ج.ط.ت.د.ب.

---

[1]- أبو بشر عمرو بن عثمان سيبويه، الكتاب. تعليق: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1994م. ج2، ص 405.

[2]- وفاء كامل فايد، الباب الصرفي وصفات الأصوات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2001م، ص 17.

[3]- أبو الفتح عثمان ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: محمد جني إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م. ج1، ص76

[4]- ينظر: سليمان نايف وآخرون، مستويات اللغة العربية، ص 22.

[5]- سيبويه، الكتاب، ج2. ص405.

أما الرّخوة فهي:

- **عند القدامى:»** فالرّخوة هي التي يجري فيه الصّوت».[2]

- **وعند المحدثين:** هي «أصوات رخوة مرققة يتمّ النّطق بها عندما تفتح الأوتار الصّوتيّة إلى درجة لا يكون معها الجهر بل يجري معها النفّس مهموس وهي ما خلا الأصوات الشّديدة».[3]

وهناك حروف بين الشّدة والرّخوة، وهي «متردّدة بين منع الهواء والسّماح له بالمرور وهي مجموعة في قولنا: "لم يُروعنا" وهي عند المحدثين الأصوات المائعة».[4] وتسمّى بالأصوات المركّبة

ج- الحروف المطبقة والمنفتحة:

- وهي **عند القدامى:** "أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى مطبقا له".[5]

- **وعند المحدثين:** هي «التي ترتفع فيها جزء اللسان إلى الطبق الأعلى ليأخذ اللسان شكلا مقعّرًا، فيزيد حجم تجويف الفمّ ويُضيف من حجم الحلق حين إخراج الصّوت، فيخرج الصوت مفخّما والحروف المطبقة: ص. ض. ط. ظ وما عداها فهي منفتحة».[6]

د- حروف الاستعلاء والانخفاض:

- وهي **عند القدامى: هي** "الاستعلاء أن تتصعّد في الحنك الأعلى".[7]

---

[1]- ينظر: محمد أسعد النادري، نحو اللّغة العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1997م، ص374.

[2]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص 76.

[3]- ينظر: تمام حسّان، مناهج البحث في اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، 1986م، ص125.

[4]- ينظر محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللّغة العام، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م، ص 156.

[5]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص 76.

[6]- ينظر: وفاء كامل فايد، الباب الصّرفي وصفات الأصوات، ص 19.

[7]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص 76.

– و**عند المحدثين:** الاستعلاء هو «أن تستعلي اللّسان عند النّطق بالحرف إلى جهة الحنك العليا والحروف المستعليّة هي سبعة وهي: خ. غ. ق. ص. ض. ظ. ط.

وما عداها هي حروف الانخفاض والاستفالة».[1]

هـ–**حروف الإذلاق والإصمات:**

أ– **عند القدامى: الإذلاق:** هو « يعتمد فيها على ذلق اللّسان وهو طرفه وهي ستّة أحرف: اللاّم. الرّاء. ن. ف. ب. م. وما سواها فهي حروف مُصمتة».[2]

ب– وعند المحدثين: الذّلاقة هي « خفّة الصّوت وضدّه الصّمت وسبب خفّة هذه الحروف أن ثلاثة منها من طرف اللسان وهي: ل. ر. ن. وثلاثة من الشّفة وهي: ف. ب. م. وما عداها حروف صمت.»[3] إضافة إلى حروف القلقلة والصّفير واللّين وغيرها.

إنّ الاهتمام واضح في برنامج السّنة الأولى ابتدائي بمخارج الحروف وصفاتها وكيفيّة نطقها وأدائها سواء بالتّكوين المستمرّ للمعلّمين أو الحرص على النّطق الصّحيح للحروف داخل القسم بالنّسبة للمتعلّمين.

3– النّبـر:

والنّبر عند اللّغويين القدامى» بمعنى الهمز، ومخرج الهمزة الحبلان الصّوتيان فهو حنجري، ويوصف بأنّه انفجاريّ».[4]

---

[1]– محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللّغة «مفهومه موضوعاته قضاياه»، دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع، السعودية، ط1، 2005م، ص 111.

[2]– الخفاجي الحلبي «أبو محمد عبد الله بن سنان»، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982م، ص31.

[3]– علي عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط3، 2003م، ص141.

[4]– خالد العيسي، النّبر في العربية، عالم كتب الحديث، إربد، ط1، 2011م، ص 35.

يعرّف تمّام حسّان النّبر بأنّه: «هو وضوح نسبيّ لصوت أو مقطع إذا قورن ببقيّة الأصوات والمقاطع في الكلام».[1]

أي إعطاء مزيد من الضّغط على كلمة أو مقطع من بين مقاطع متتابعة بحيث يجعل الضّغط الزّائد عليهما يتميّز بالوضوح النّسبي، فيصاحب النّطق بهما نشاط كبير في أعضاء النّطق ككلّ.

يقول مناف الموسوي: «جميع تعريفات النّبر عند المحدثين تتّفق على أنّ النّبر يقتضي طاقة زائدة أو جهدا عضليّا إضافيّا».[2]

وللنّبر أهميّة لدى كلّ اللّغات البشريّة ويقصد به التّوضيح السّمعي لمقطع ما وهو ناتج عن نشاط النّطق، إذ قد يؤدّي النّبر الخاطئ في الكلمة أو الجملة إلى تشويش في المعنى والدّلالة لذلك فالاحتياط في إعطاء النّبر في الكلمة أو الجملة على حسب قواعده مهمّ جدّا. وخاصّة في مجال

تدريس اللّغة العربيّة الّتي اهتمت بالنّبر اهتماما كبيرا نحو قولنا مثلا: هذا ما طلبته اليوم/ لإفادة النّفي، فـ«ما» في هذا المثال نافية. هذا ما طلبته اليوم/ لإفادة الإثبات، و«ما» هنا بمعنى «الذي».

4-التّنغيم:

نجده في **اللّغة** كما جاء في لسان العرب «أنّ النّغمة جرس الكلمة وحسن الصّوت في القراءة وغيرها، وهو حسن النّغمة والجمع نغم».[3]

---

[1]- ينظر: صالح سليم الفاخري، الدّلالة الصوتية في اللّغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، ط1، ص194.

[2]- تمام حسان، مناهج البحث في اللّغة العربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1990م، ص 160.

[3]- ابن منظور، لسان العرب-مادة «نغم»، جزء 12، ص 4491.

ويعرف **اصطلاحا** بأنّه: «المصطلح الصّوتي الدّال على الارتفاع "الصّعود" والانخفاض "الهبوط" في درجة الجهر في الكلام».[1]

وهو أيضا «تتابع النّغمات الموسيقيّة أو الايقاعات في حدث كلاميّ معيّن، ويطلق على التّنغيم أيضا بـ"موسيقى الكلام».[2]

وحسب هذه التّعريفات فالتّنغيم هو ارتفاع الصّوت وانخفاضه مراعاة للظّروف المؤدّى فيها.

ويكون التّنغيم على مستوى الجملة أو العبارة أو في جمل متوالية، فقد يغيّر الجملة من حالة إلى أخرى، فتفهم الجملة وقصدها من خلال تنوّع النّغمات، وله استعمالات في أغراض: كالزجر، والتّهكم والرّفض ومعرفة أحوال المتكلّم من فرح أو حزن أو غضب.

والنّغمة من حيث الدّرجات أربعة أنواع:

- النّغمة المنخفضة Low.
- النّغمة العادية Normal.
- النّغمة العالية High.
- النّغمة العالية جدًّا Extra high.[3]

وهذه النّغمات المختلفة تجعل الأداء الصّوتي لا يستوي على وتيرة واحدة فالأداء الصّوتي يختلف في الشّدة والقّوة عمّا هو عليه في الحزن والأسى أو في العاطفة والشّفقة.

إنّ المتأمّل في المنهاج وطريقة التّدريس مع السّنة الأولى ابتدائي يرى الاهتمام البالغ الّذي حظي به المستوى الصّوتيّ فقد تمّ الاعتماد على المنهج الصّوتي الخطيّ والمقاطع الصّوتية والوعي الصّوتي ما كان له أثر ملموس لدى المتعلّم، وكذا تثمينه من طرف المعلّم بحيث أصبح

---

[1]– محمود السعران، علم اللّغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، مصر، ص 159.

[2]– ماريو باي، أسس علم اللّغة، ت. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م، ص 93.

[3]– محمد أحمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر، دمشق، 2008م، ص 167.

المقطع الصّوتي هو العماد في اكتشاف الحرف وقراءة الكلّمة وتقسيمها إلى مقاطع صّوتية باستعمال أساليب مختلفة كالنّقر على الطّاولة أو القفز وغير ذلك.

ثانيا: المستوى الصّرفي

هو ثاني مستويات اللّغة وقد اهتم به علماء اللّغة حديثا وقديما، وسنتعرّض له بإيجاز.

والصّرف في اللّغة: مادة "صرف" جاء في لسان العرب "والصّرف ردُ الشيء عن وجهه أي تحويله وتغيره[1] ومنه قوله تعالى: ﴿صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُم بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لاَّ يَفْقَهُون﴾. الآية 127، سورة التوبة.

وفي **الاصطلاح:** يعرّف بأنه: «علم بأصول تعرف بها صيغ الكلمات العربيّة وأحوالها الّتي ليست بإعراب ولا بناء[2]، كما أنّه «العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الأبنية العربيّة وأحوال هذه الأبنية وأوزانها والتّغيرات الّتي تطرأ عليها من حيث حركتها وسكونها وعدد حروفها وترتيب هذه الحروف».[3]

كما عرّفه بعض المحدثين بأنّه: «يبحث في الوحدات الصّرفية كالسّوابق واللّواحق.... ويعرض الصّرف كذلك للصّيغ اللّغويّة، ويصنّفها إلى أجناس وأنواع بحسب وظائفها، كأن يقسمها إلى أجناس الفعل والاسم والأداة، أو ينظر إليها من حيث التّذكير والتّأنيث ومن حيث الإفراد والتّثنية والجمع، إلى غير ذلك من كلّ ما يتمثّل في الصّيغ المفردة».[4]

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب–مادة صرف، ج5، دار صادر، بيروت، ص 55.

[2]– بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ج4، ط2، 1980م، ص 190.

[3]– نعمات بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الرّاهنة، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2009م، ص21.

[4]– كمال بشر، دراسات في علم اللّغة، دار المعارف، مصر، 1973م، ص 12.

فعلم الصّرف إذا «يهتمّ بكيفيّة بناء الكلمة واشتقاقها وتصريفها فهو يدرس الوحدات الصّرفيّة والصّيغ اللّغوية الّتي تتمثّل في الاسم والفعل والزّمن واشتقاق الأسماء كاسم الفاعل واسم المفعول والصّيغ وغيرها».[1]

وقد جعل علماء اللّغة ميزانا صرفيّا تقاس عليه الكلمة، وهو لفظ يؤتى به لبيان أحوال أبنية الكلمة وبما أنّ أكثر الكلام في العربية يتألف من ثلاثة حروف فالميزان جاء على ثلاثة حروف: ف.ع.ل.

ومجال علم الصّرف يقتصر على جانبين هما:» الأسماء المعربة والأفعال المتصرّفة، وفي هذا استبعاد للأسماء المبنيّة مثل: أسماء الإشارة وغيرها، والأسماء المعجمة مثل: إبراهيم، إسماعيل وغيرها وأسماء الأصوات مثل: طق لصوت الغراب وغيرها».[2] وإن كانت هذه المفاهيم تدمج في حصص اكتشاف الحرف وتقطيع الكلمة وحذف الحروف واستبدلها مع المتعلّم في السّنة الأولى ابتدائي دون تعرّض لقواعدها وتفصيلها.

ثالثا: المستوى النّحوي

وهو ثالث مستويات اللّغة وقد حظي بعناية العلماء القدامى والمحدثين وسنتناوله بإيجاز.

والنحو **لغة** كما جاء في معجم المصباح المنير في مادة "نحا" «ومعنى نحوْتُ نحو الشيء قصدتُ فالنّحو القصد، ومنه النّحو لأنّ المتكلّم ينحو به منهاج كلام العرب إفرادًا وتركيبًا.[3]

---

[1]– ينظر: فوزي عيسى رانيا فوزي عيسى، علم الدلالة النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2008م، ص 12.

[2]– ينظر: رجب عبد الجواد إبراهيم، أسس علم الصرف، الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2002م، ص 06.

[3]– الفيومي، المصباح المنير، مكتبة لبنان، لبنان، 1987م، ص 227.

أمّا اصطلاحا فأشهر تعريف له هو «النّحو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع، والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب ليلحق من ليس من أصل العربية بأهلها في الفصاحة».[1]

كما عرّف بأنّه «العلم بأصول يعرف بها أحوال الكلم إعرابًا وبناءً».[2]

وممّا سبق من تعريفات فإنّ علم النّحو مبنيّ على قواعد توضّح أحوال تركيب أجزاء الجملة وتأثير بعضها ببعض وتغيير أحوالها الإعرابية بتغيّر المؤثرات الدّاخلة عليها.

ويدرس النّحو موضوعان هما: نظام الإعراب، وقواعد تركيب الجملة العربيّة.

1- الإعراب:

وفي **اللّغة:** هو "الإبانة يُقال: أعرب عنه لسانه، وعرّب أي أبان وأفصح".[3]

أمّا في **الاصطلاح** هو «العلامة الّتي تقع في آخر الكلمة وتحدّد موقعها من الجملة أي تحدّد وظيفتها فيها وهذه العلامة لابدّ لها من عامل يكون سببًا في وجودها».[4]

ويقول ابن فارس «أمّا الإعراب فبه تُميّزُ المعاني، ويُوقَفُ على أغراض المتكلّمين وذلك أنّ قائلا لو قال:" ما أحسن زيد" غير معرب لم يُوقف على مراده فإذا قال: "ما أحسنَ زيدًا! أو ما أحسنَ زيدٌ. أبان عن المعنى الذي أراده».[5] فالإعراب يضبط مراد بتحقق الحركات في أواخر الكلمات.

---

[1]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص 55.

[2]- أحمد الفاكهي، شرح الحدود النحوية، تح. محمد الطيب الإبراهيم، دار النّفائس، 1996م، ص 44.

[3]- الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح. عبد الكريم العرباوي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ط2، 1987م، ج3، ص 339.

[4]- ينظر: عبده الراجحي، التطبيق النحوي والصرفي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1992م، ص 16.

[5]- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللّغة وسُنن العرب في كلامها، تح. عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993م، ص 196.

والإعراب أيضا «يُعدّ من العلامات الظّاهرة والمميّزة والواضحة الّتي ترتكز عليها علاقات التّركيب اللّغوي ويُعدّ عنصرا فعّالا في تشكيل البنية اللّغويّة باعتباره شكلا هندسيّا متكامل الأنساق نستطيع من خلاله تحديد المعاني النّحوية وفهمها كالفاعليّة والمفعوليّة والإضافة وغيرها. كما يساعدنا في القضاء على الغموض الذي يلحق التّركيب اللّغويّ».[1]

ويتّضح لنا ممّا سبق أنّ للإعراب أهميّة بالغة في تحديد وتبيين وإيضاح المعاني وبيان وظائف الوحدات النّحويّة في التّركيب وأن النّحو العربيّ نحو إعرابيّ.

وللإعراب أنواع هي: الرّفع والنّصب والجرّ والجزم وعلاماته: الضّمة وما ينوب عنها.

- الفتحة وما ينوب عنها.
- الكسرة وما ينوب عنها.
- السّكون وما ينوب عنها.

2- تركيب الجمل:

إن المتتبّع للدّرس النّحوي يجد أن النّحاة قسّموا الجمل في اللّغة العربيّة إلى» مسند ومسند إليه، فإن كان المسند اسما شكّل مع المسند إليه جملة اسميّة من مبتدأ وخبر، وأنّ المسند فعلا شكّل مع المسند إليه جملة فعليّة من فعل وفاعل.

إضافة إلى الجمل الظّرفية، والشّرطية والجمل الكبرى والجمل الصّغرى والجمل الخبريّة والإنشائيّة».[2] وقد ورد في الوثيقة الرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة الإشارة إلى المستوى النّحوي «ويتمّ تناول النّصّ على مستويين: المستوى الدّلاليّ والمستوى النّحويّ. والمستوى النّحوي يقصد به الجانب

[1]- عبد الحليم بن عيسى، البنية التركيبية للحدث اللّساني، دار الأديب، الجزائر، ص 78.

[2]- ينظر: فاضل صالح السّامراني، المجلة العربية تأليفها وأقسامها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1986م، ص 184.

التّركيبيّ لوحدات الجملة التي تشكّل تجانسا نسقيّا، يحدّد الأدوار الرّئيسية في الجملة»[1]، وعليه فالمتعلّم سيتلقّى جزءا من الدّرس النّحوي عن طريق الاستماع للمعلّم الذي هو مطالب بضبط قواعد اللّغة أثناء التّحدث، وتارة عن طريق التّحدث أو القراءة. ضف إلى ذلك تلقّي المتعلّم للأساليب الإنشائيّة كالتّعجب والاستفهام والأمر وتركيبه لجمل بسيطة دالّة.

رابعا: المستوى المعجميّ: يعتبر رابع مستويات اللّغة.

يعرّف هذا المصطلح بأنّه» يتعلّق بالوحدات المعجميّة والمعاني الملابسة لها على النّحو الّذي تظهر فيه في القاموس، دون الاهتمام بالمعاني المركّبة أو الدّلالات الّتي يفرزها السّياق».[2]

والمستوى المعجميّ هو الّذي «يهتمّ بتبيان كيفيّة نطق الكلمة ومكان تغيّرها، وطريقة هجائها وكيفيّة استعمالها في اللّغة... وهو كذلك يساعد على معرفة مواقع الألفاظ وما يكون لها من معانٍ متعدّدة تتناوب في الظّهور بتناوب السّياق».[3]

- وعلم المعاجم أو المعجميّات هو «علم يهتمّ بدراسة مصطلحات اللّغة من كافة جوانبها، سواء من جانب أصل المصطلح واشتقاقه ودلالته في السّياق أو معناه تاريخيّا وكيفيّة تطوّر المعنى وكيفيّة استخدامه، ومرادفاته وتعدّد معانيه وهذا العلم هو جزء لا يتجزّأ من علم الدّلالة».[4] فهو يشرح معنى المفردة وكيفيّة نطقها وكتابتها وكيفيّة استخدامها بجميع السّياقات.

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي، ص 05.

[2]- ينظر: أحمد مختار، علم الدلالة، دار الكتب، مصر، 1998م، ص 83-86.

[3]- ينظر: مهدي أسعد عرار، جدل اللفظ والمعنى، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002م، ص 20.

[4]- ينظر: حلام الجيلالي، المعاجم العربية، ص 06.

خامسا: المستوى الدّلالي

تعرّف الدّلالة اصطلاحا على أنّها "ما يتوصّل به إلى معرفة الشّيء كدلالة الألفاظ على المعنى".[1]

وتعرّف أيضا بأنّه: «المستوى الّذي يدرس مكوّنات المعنى اللّغوي وعناصره واختلاف المعنى باختلاف المُنْشِئين للتراكيب اللّغوية وأهميّة الكلمة ودورها في أداء المعنى للّغوي داخل التّركيب».[2]

ومعلوم أنّ علم الدلالة علم متّشعب ومتفرّع، ولذلك سنتطرّق لبعض العلاقات الدّلالية ونمثّل لها وهي كالآتي:

- **التّرادف:** ويعرّف على أنّه "دلالة الألفاظ الكثيرة على معنى واحد" مثل: القمح والبرّ والحنطة للحبّة المعروفة.[3]
- **المشترك اللّفظيّ:** وهو "اللّفظ الدّال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة متساوية"[4] كالخال وهو من الأقارب «أخ الأمّ» وللشّامة في الوجه.
- **التّضاد:** ويعرّف بأنّه "اللّفظ الدّال على معنيين متقابلين ومن أمثلته الجلل للعظيم والحقير، والصّارخ للمغيث والمستغيث.[5] وقد ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة التّطرق إلى المستوى الدّلالي «ويتمّ تناول النّصّ على مستويين: المستوى الدّلالي والمستوى النّحويّ. والمستوى الدّلالي يتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركبّات النّصيّة «المعجم اللّغوي

---

[1]– الرّاغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح. محمد سعيد الكيلاني، دار المعرفة، بيروت، دط–دت، ص117.

[2]– البدراوي زهران، مقدمة في علم اللّغة، دار العالم العربي، مصر، ط1، 2008م، ص 239.

[3]– ينظر: البدراوي زهران، مقدمة في علم اللّغة، ص 247.

[4]– ابن فارس، الصاحبي، تح. عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، لبنان، ط1، 1993م، ص 97.

[5]– السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، تح. محمد جاد المولى بك محمد، المكتبة العصرية، لبنان، ج1، 1987م، ص 199.

والدّلالات الفكرية...» إذ يعتبر النّصّ مجموعة جمل مترابطة تحقّق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة[1].

إنّ المتتبع للمستويين الدّلاليّ المعجميّ يرى العلاقة بينهما واضحة فعلم الدّلالة كما أسلفنا الذّكر هو العلم الذي يهتمّ بدراسة المعنى، والمعنى لا تبرز دلالته إلاّ الكلمة الّتي لابدّ من النّظر إلى معناها ودلالتها.

أما المستوى المعجميّ «فيتعلّق بالمستوى الدّلالي من حيث دراسة وبحث دلالة كلّ معنى في المعاجم العربيّة، فالحقول الدّلالية هي ما أعطت العمل المعجميّ أهميّة، فلكلّ كلمة من كلمات اللّغة المختلفة دلالة معجميّة مختلفة».[2] وعليه فالدّلالة والمعجم متكاملان فبعد أن يعرف المتعلّم معنى الكلمة معجميّا لابد أن يتعرّف على دلالتها داخل النّصّ. فالدّلالة المعجميّة «هي أساس الدّلالات كون أصحاب اللّغة الواحدة يجمعون على استخدامها مما يسهّل التّواصل فيما بينهم»[3]، وإن غالبيّة المصطلحات التي نتكّلم بها في وقتنا الحاضر لم يكن معناها المستخدم الآن كما المعنى في الزّمن الماضي، «فكلّ كلمة ظهر معناها المتداول من اتّفاق النّاس على استخدامها بهذا المعنى تحديدًا، فليس بالضّرورة أن يكون المعنى الحقيقيّ يتوافق مع المعنى المستخدم في الحياة العاديّة».[4] وعليه وجب الوقوف أثناء شرح الكلمة للمتعلّم على معناها المعجميّ ومعناها الدّلاليّ حتّى يتزوّد المتعّلم برصيد لغويّ يمكّنه من توظيف وفهم الكلمة حسب السّياق في الجملة أو النّصّ. وسوف نشير إلى مفهوم الرّصيد اللّغوي لعلاقته بالمعجم والدّلالة.

---

[1]– الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي، المجموعة المتخصصة للغة العربية اللجنة الوطنية للمراجع، 2016م، ص05

[2]– ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، دار الكتب، مصر، 1998م، ص 83–86.

[3]– ينظر: فايز الداية، علم الدلالة العربي، دار الفكر المعاصر، دمشق، 2011م، ص 20.

[4]– ينظر: أحمد علي محمود ربيع، المدخل إلى علم المعاجم والدلالة، ص 121.

1- مفهوم الرّصيد اللّغويّ:

إنّ الهدف المنشود والّذي سعت إليه المنظومة التّربويّة ومن خلال كتاب السّنة الأولى ابتدائي هو اكتسابُ المتعلّم مجموعة من المعارف والموارد واستثمار مكتسباته القبليّة الّتي من شأنها تنمية قدراته العقليّة والفكريّة، وذلك من خلال النّشاطات والحصص والدّروس الّتي تقدّم للمتعلّم والّتي تجعله يكتسب ثروة لغويّة، ورصيدًا لغويّا يستدعيه ويجنّده في مواقف ووضعيات تصادفه في الحياة الدّراسيّة أو الحياة اليوميّة.

فالرصّيد **لغة** «من رصده رصدًا ترقّبه والرّاصد الأسد، والرّصود ناقة ترصد شرب غيرها لتشرب هي، وأرصدت له: أعددت وكافأته بالخير أو بالشّر، والمِرصاد: الطّريق، والمكان يرصد فيه العدوّ».[1]

وفي الاصطلاح يعرّف بأنّه: «درجة الاكتساب الّتي يحقّقها فردٌ، أو مستوى النّجاح الّذي يحرزه أو يصل إليه في مادّة دراسيّة أو مجال تعليميّ أو مجال تدرجيّ معيّن».[2]

كما يعرّف أيضا «تتمثّل ثروة الطّفل اللّغوية في الكلمات الّتي يعرف مدلولاتها عندما يسمعها أو يقرأها أو يستخدمها وهو ينظر إلى اللّغة على أنّها تأليف بين كلمات وتعلّمه اللّغة يتطلّب تعلّم الكلمات أوّلاً».[3] من خلال التّعريفين السّابقين نرى أنّ الرصيد اللّغويّ يكتسبه المتعلّم إما سمعا عن طريق مهارة الاستماع أو نطقا أو نظرا عن طريق مهارتي التّحدّث والقراءة، انطلاقا من اكتساب الحرف ثمّ الكلمة وصولا إلى تركيب جمل بسيطة.

---

[1]- مجد الدين الفيروز آبادي، معجم القاموس المحيط، تعليق: الشيخ أبو الوفاء نصر الهويري المصري الشافعي، دار الحديث، مصر، 2008م، ص 642-643.

[2]- صلاح الدين محمود علا، القياس والتّقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م، ص305.

[3]- خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللّغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1996م، ص100.

فالرّصيد اللّغويّ هو ثروة معجميّة ولغويّة يكتسبها المتعلّم فتصبح جزءًا من مدّخراته المعرفيّة ويستطيع من خلالها التّواصل مع الآخرين.

وتمثّل السّنة الأولى ابتدائي مرحلة من بين أهمّ مراحل تكوين الرّصيد اللّغوي» فهذه المرحلة تشكّل المرحلة المفتاحيّة الّتي تشهد بناء إمكانيّات معجميّة، ومن ثمّ بناء اللّغة ذاتها».[1] لأنّ هذه المرحلة أي السّنة الأولى ابتدائي هي أوّل مرحلة للتّلقّي بطريقة نظاميّة بالنّسبة للمتعلّم الّذي يرى أنّ كلّ ما يتلقّاها فيها هو العلم الصّحيح والحقيقة المطلقة.

[1]– جميلة بية، دور المتمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014م، ص 60.

الفصل الثَّاني
البحث الميداني
تحليل وإحصاء

المبحث الأوّل: قراءة تحليليّة لكتاب السّنة الأولى ابتدائي والوثائق التّربويّة

المبحث الثّاني: تحليل نتائج الاستبيان

تمهيد:

لقد اعتمدنا في هذا الفصل على العمل الميداني حيث زرنا ابتدائيات متعدّدة في مقاطعتين تربويّتين (الهاشميّة– واد البردي) والتقينا مع معلّمي السّنة الأولى ابتدائي واطّلعنا معهم على الكتاب المدرسيّ وتحدّثنا عن شكل الكتاب ومضمونه بالإسهاب وما مدى استفادة المتعلّمين ممّا احتواه من مضامين وبخاصّة في المستويين الصّوتيّ والمعجميّ كما اطّلعنا على الوثائق التّربويّة الّتي يعتمدها المعلّمون أثناء التّدريس كالمذكّرات والتّوزيع السّنويّ للدّروس وغير ذلك من الوثائق التربويّة كما قمنا بتوزيع أوراق الاستبيان على الأساتذة مع شرحه وتوضيحه.

المبحث الأوّل: قراءة تحليليّة لكتاب السّنة الأولى ابتدائي والوثائق التربوية

أولا: قراءة تحليليّة لكتاب السّنة أولى ابتدائي

إنّ دراسة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي أمر ضروريّ وذلك لتعميق وتثبيت البحث حول دور ميدان فهم المكتوب والمنطوق في تحسين المستوى الصّوتي والمعجميّ لمتعلّميّ السّنة الأولى ابتدائي.

1- مفهوم الكتاب المدرسيّ:

يعرّف بأنّه «الكتاب الّذي تُعرض فيه بطريقة منظّمة مادة مختارة في موضوع معيّن، وقد صيغت في نصوص مكتوبة، حيث ترضي موقفا في عمليّات التّعليم والتّعلم».[1] فالكتاب يقدّم المادّة في شكل نصوص تراعي قدرات المتعلّم وتحاول تنميتها في إطار منظّم.

[1]– أحمد أنور، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطّباعي، دار المريخ للنشر، الرياض، 1980م، ص 09.

2- شكل الكتاب:

يتكوّن الكتاب من غلاف خارجيّ من الورق المقوّى أملس السّطح، حمل العنوان "كتابي في اللّغة العربيّة- التّربيّة الإسلاميّة- التّربيّة المدنيّة". يتوسّط الصّفحة، وفي أسفل الصّفحة كتب عليه: السّنة الأولى ابتدائي. وفي الصّفحة الأولى تكرار لما هو مكتوب في الغلاف.

لنجد في الصّفحة الثّانية إطارا كتب بداخله أسماء لجنة التّأليف ومناصبهم والمكوّنة من:

- محمود عبّود: مفتّش التّعليم المتوسّط.
- فتيحة مصطفاوي تواتي: أستاذة مكوّنة في المدرسة الابتدائيّة.
- حسيبة مايدة شنّاق: أستاذة مكوّنة في المدرسة الابتدائية.
- عبد المالك بوطيش: مفتّش التّعليم الابتدائي.
- حكيمة عيّاش شطيبي: أستاذة مكوّنة في المدرسة الابتدائية
- الإشراف العام: محمود عبّود: مفتّش التّعليم المتوسّط.

وفي الاستشارة التّعليميّة والبيداغوجيّة:

- رمضان إرزيل: مفتّش التّعليم الابتدائي.
- د. شريفة غطّاس: أستاذة التعليم العالي.

تصميم وتركيب الغلاف رسومات: لويزة سيامي الحسين.

الفريق التّقنيّ: شريف عزواوي.

التّنسيق: زهرة بودالي.

معالجة الصّور: كمال ساسي، زهير يحياوي، عباد رتيبة، ياسين باش، يوسف قاسي واعلي.

تصميم صفحات المشاريع: حسين حمينة.

ويتميّز الكتاب بحجمه الكبير (طوله 27 سم – عرضه 20 سم) وسمكه حوالي 01 سم وأوراقه بيضاء ناصعة.

تلي الصّفحة الثّانية صفحة تشتمل على مقدّمة من إعداد لجنة التّأليف.

ثم نجد صفحتين تشتملان على جدول المحتويات يتضّمن التّوزيع السّنوي بالتّرتيب.

بعدها نجد الصّفحتين المواليتين "كيف تقرأ هذا الكتاب" وهما توزيع للأنشطة المرافقة للدّروس في الكتاب.

وينتهي الكتاب عند الصّفحة مئة وثلاثة وأربعون (143).

لنجد في الصّفحة الأخيرة إطارا يحتوي على دار النّشر الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات 2023-2024.

كتاب مدرسيّ معتمد من طرف وزارة التّربية الوطنيّة تحت رقم 451/م.ع/16.

3- تّحليل محتوى الكتاب:

وضع هذا الكتاب خصّيصا لتلاميذ السّنة الأولى ابتدائي وهو كتاب موحّد شمل إدماج ثلاث موادّ هي: اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة. وتحليلنا ينصبّ على الجزء الخاص باللّغة العربيّة، حيث يعتبر هذا الكتاب «سندا قويّا ورفيقا مؤنسا يلج من خلاله المتعلّم إلى عالم العلم والمعرفة بلغة سليمة ومنهجيّة واضحة وقيم نبيلة».[1]

يستطيع من خلاله المتّعلم أن يمتلك مهارات اللّغة العربيّة وبناء كفاءاتها بمرافقة المعلّمين.

[1]– محمد عبود وآخرون، مقدمة كتاب اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي، الجزائر، 2016م.

أ- أهدافـه:

جاء هذا الكتاب باكورة طيّبة للجيل الثّاني من مناهج التّربية الوطنيّة ويلبّي متطلّبات المناهج والوثائق المرافقة ويضع بين يديّ المتعلّم موارد هامّة من النّصوص وأنشطتها رغبة في اكتساب المتعلّم قاعدة علميّة متينة، وبناء الكفاءات.

وتعتبر اللّغة العربيّة هي لغة المدرسة الجزائريّة الرّسميّة والتّحكم في ملكتها أمر ضروريّ «كونها أيضا كفاءة عرضيّة لباقي الموادّ التّعليميّة، وكلّ نقص في اكتسابها يؤدّي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك الموادّ».[1] لذلك خصّص لها حيّز زمنيّ معتبر خلال الحصص الأسبوعيّة.

ب- الأسس المعتمدة في تأليف الكتاب:

تمّ تأليف هذا الكتاب انطلاقا من أسس ومبادئ نذكر منها:

- **المقاربة بالكفاءات:**

«والّتي ترتكز على نظرية البينوّية والبينويّة الاجتماعيّة كخلفيّة علميّة، والّتي تعمل على تمكين المتعلّم من بناء معارفه في وضعيّات متفاعلة وذات دلالّة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه، وتجعل من المعارف أدوات للتّفكير والتّصرّف».[2] فيكون المتعلّم قادرا على توظيف تعلّماته ومكتسباته في حلّ الإشكاليّات الّتي تواجهه.

[1]- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

[2]- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- **المقطع التّعليميّ:**

«ويتألّف من عدد من الوضعيّات التّعليمية والإدماجيّة والتّقويمية وكل مقطع من المقاطع التّعليميّة والّتي عددها ثمانية 08 مقاطع يحتوي كلّ مقطع على ثلاث وحدات».[1] عادة ما يستغرق المقطع الواحد أسبوعا من الزّمن.

- **المقاربة النّصيّة:**

«وهي اختيار بيداغوجيّ في تعليم اللّغة العربيّة، فمن النّصّ يثري التّلميذ رصيده اللّغوي وقواعد النّطق والاستماع وقد تمّ اختيار نصوص مسايرة للسّياسة التّربوية الوطنيّة».[2] فمن النّصّ يكتشف المتعلّم الحرف وتستخرج الأساليب والتّراكيب وحتّى القيم.

ج- الخيارات البيداغوجيّة المعتمدة في الكتاب:

وقد اعتمد الكتاب على سيرورة التّعلمات في اللّغة العربية وهي مقسّمة على أربعة ميادين وهي:

- ميدان فهم المنطوق ويتعلّق بالاستماع والفهم.
- ميدان التّعبير الشّفوي: يتعلّق بالملاحظة والمشاهدة.
- ميدان فهم المكتوب: ويتعلّق بالقراءة والكتابة.
- ميدان التّعبير الكتابيّ.
- والميدانان اللّذان سلطنا عليهما البحث هما: ميدان فهم المكتوب وميدان فهم المنطوق.

د- نصوص الكتاب: عدد نصوص الكتاب

- أربعة وثلاثون (34) نصّا.

---

[1]- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

[2]- المرجع نفسه.

- منها خمسة وعشرون (25) نصّا للقراءة.*
- وثمانية (08) نصوص محفوظات.
- ونصّ واحد (01) للمطالعة.

وهذه النّصّوص مقسّمة على ثمانية(08) محاور:

- **المحور الأوّل:**

يشتمل على أربعة (04) نصوص يصاحبها رسمٌ للخطوط والأشكال، قصد الاستعداد لكتابة الحروف ورسمها. وتنمّي هذه النّصوص مهارة الاستماع والتّحدث لدى المتعلّمين في الأسابيع الأولى من الدّخول المدرسي.

- **المحور الثّاني:**

ويشتمل ثلاثة (03) نصوص كلّ نصّ يتلقى فيه المتعلّم حرفين وأوّل حرفين هما (م.ب).

ويمضي تسلسل المحاور والنّصوص والحروف على المنوال نفسه أي لكّل محور ثلاثة (03) نصوص وكل نصّ يتمّ التطرّق فيه إلى تعلّم حرفين إلى غاية المحور السّادس.

ينتقل الكتاب إلى إدراج موارد مرافقة للنّص بعد اختتام تعلّم الحروف وآخر الحروف هي (ي. الهمزة). وهذه الموارد هي:

- الشّدة في المحور السادس (06).
- "الـ" القمرية، الشّمسية، التّنوين في المحور (07).
- علامات الوقف، أسلوب التّعجب والاستفهام في المحور (08).

*- هناك خمسة وعشرون 25 نصا من نصوص فهم المنطوق وهي موجودة في كتاب دليل السنة الأولى ابتدائي وغير متوفرة لدى المتعلم.

وبعد الملاحظة وبناء على ترتيب الحروف المدرجة في الكتاب فقد لاحظنا أنّ سبب اختيار الحرفين المدرجين مع كلّ نصّ إنّما كونهما من مخرج واحد مثل: (ب.م) و(ر.ل). أو أنّهما من مخارج متقاربة مثل (ع.ه) (و) (ق.ك)، عدا حرفين هما (و.ي) فإنّهما متباعدان فأصل مخرج «الواو» هو شفويّ في حين نجد (الياء) حنكيّ. وكما يسمّيهما المحدثون أنصاف الصّوامت أو أنصاف الصّوائت مثلا: بيْت–قوْل.

هـ– المقاطع التّعليمية:

هي مقاطع تعليميّة (محاور) منظّمة تنظيما تسلسليّا يتماشى وطبيعة المادّة التّعليمية من حيث السّهولة والصّعوبة في ضوء كفاءات المناهج والمقاربة النصّية بالنّسبة للّغة العربية وهذه المقاطع هي:

المقطع التعلّمي	المحاور
المقطع الأوّل	العائلة
المقطع الثّاني	المدرسة
المقطع الثّالث	الحيّ والقرية
المقطع الرّابع	الرّياضة والتّسلية
المقطع الخامس	البيئة والطّبيعة
المقطع السّادس	التغذية والصّحة
المقطع السّابع	التّواصل
المقطع الثّامن	الموروث الحضاريّ

والملاحظ لهذه المحاور أنّها اعتمدت على تزويد المتعلّم بموارد وكفاءات وتنميتها وبناء تعلّماته انطلاقا من محيطه الصّغير ألا وهو العائلة لتتوّسع دائرة معارفه إلى المدرسة ثم الحيّ انتقالاً بعد ذلك إلى اهتماماته العمريّة كالرّياضة والتّسلية ثمّ البيئة والطبيعة باعتبارها جزءًا أساسيًّا في حياته اليوميّة بعد ذلك ينتقل الكتاب بالمتعلّم إلى التّغذية والصّحة وبيان أهميّة العلاج والنّظام الغذائيّ لدى المتعلّم، كما لم يُغفل الكتاب أهميّة الوسائل التّكنولوجية الحديثة ليتمّ إدماجها في حياة المتعلّم وفي الأخير نلاحظ إطلالة على الموروث الحضاريّ «الدينيّ والوطنيّ» وهذا لربط المتعلّم بالانتماء الموسّع (الوطن).

ولقد خلصنا في تحليلنا للكتاب إلى أنه احتوى معلومات وموارد جمّة تعود بالفائدة على المتعلّم وتزيد في بناء قدراته الصّوتية والمعجميّة بشكل خاصّ حيث أنّه اعتنى بمخارج الحروف والتّركيز على أداء المتعلّم لها بشكل صحيح وسليم، كما أنّ الكتاب اعتنى بآليات القراءة والتّحدث. وتنويع المفردات والكلمات حرصًا على إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلم.

ومن خلال قراءتنا لهذا الكتاب فإنّه يمكن استخلاص بعض المآخذ ومنها:

- إدماج مادتيّ التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة مع مادة اللّغة العربيّة في كتاب موحّد ما شوّش على التّلاميذ وأفقدهم التّركيز في المادّة.
- في الصّفحة (53) تقول العبارة: (أنت ستغرس شجيرة اللّيمون) مع أنّ الصّورة المرفقة هي لشجرة الرّمان مع ثمارها ولا يخفى تأثير الرّؤية البصرية على الصورة الذّهنية والصّوتية.
- في الكتاب مشاهد لا تتناسب مع النّصّ وفي بعض الأحيان يكون المشهد مغيّبا.
- طبيعة النّصوص في بعض الأحيان تُفْقِد المتعلّمين الحماس والتّشويق ما يجعل المتعلّم غير مركّز.
- عدم اعتماد الكتاب في الجمع بين الحرفين على المخارج نفسها.

- وفي الأخير يرجى أخذ ملاحظات ومآخذ الأساتذة على الكتاب بعين الاعتبار كونهم المعنيّين بذلك في الميدان.

ثانيا: قراءة تحليلية للوثائق التربوية

لقد قمنا في هذا الجزء من المبحث الثّاني بقراءة تحليليّة لوثيقتين تربويّتين وهما:

- كيفيّة تنفيذ الكتاب في مادة اللّغة العربيّة من دليل كتاب السّنة الأولى ص16/15.
- مذكّرة فهم المكتوب (أكتشف حرف السّين).

والهدف من هذا التّحليل هو بيان الحصص التي يمرّ عليها المتعلّم أثناء بناء تعلّماته، وسنلاحظ من خلال هاتين الوثيقتين هل سيتمّ تطبيق المهارات اللّغوية وتنمينها لدى المتعلّم، وما مدى بناء المستويين الصوتي والمعجمي لديه انطلاقا ممّا هو مبرمج ومقترح في الكتاب أو المذكرة التّربويّة كلّ هذا ضمن ميداني فهم المنطوق والمكتوب.

1- عرض حال للوثيقة رقم 01:

كيفيّة تنفيذ الكتاب في مادة اللغة العربيّة

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

فهم المنطوق (أستمع وأفهم):

تقديم نصّ محوريّ هادف مرتبط بتنمية مهارات الاستماع والفهم وممارسة عملية التعلّم الهادفة إلى التّحكّم في فهم المنطوق (الفهم، التّواصل، الاستنتاج)، وبأسئلة توجيهية ومناقشة بسيطة لمضمون النّصّ يؤدّي إلى تفصيل أحداثه ، وهنا الأستاذ يتناول الوضعيات بوسائل مختلفة تجنّبا للرّتابة والملل، مثل استغلال المناسبات ، تمثيل الأدوار بين المتعلّمين. . .

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

أستعمل : وهي الحصة الثانية في فهم المنطوق والتعبير الشفويّ.

في هذه الحصّة يتمّ التركيز على استعمالات الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالّة، وينصبّ الجهد في هذه الحصّة على أسئلة حواريّة تعين المتعلّمين على إعادة ترتيب وتركيب أحداث النّصّ وتمكينهم من إدراك القالب (الصّيغة) واستخدامه استخداما صحيحا ومتنوّعا في وضعيّات مختلفة.

ألاحظ وأعبّر(المشهد): عرض مشهد أو صورة معبّرة، مرتبطة غالبا بمفهوم النّصّ يتمكّن من خلاله المتعلّم عن طريق الملاحظة والتأمّل من التّعبير الشّفويّ حسب مستواه المعرفي القبلي، إثراء للنّص وتحكّما في توظيف مكتسباته اللّغوية، وترجمة أفكاره. ودور الأستاذ هنا هو التّوجيه والتّشجيع والمرافقة، وعليه أن يترك الحرّيّة للمتعلمين للمحاولة وممارسة التعبير بإمكانياتهم اللغوية الخاصّة.

- وللأستاذ الحرّيّة في استنطاق المشهد وفهم المنطوق من خلال طرح اسئلة مناسبة من انتاجه و ترك الحريّة لإجابات التلاميذ المختلفة وفق ما يقتضيه التدريس بالكفاءات (تحقيق كفاءة ميدان فهم المنطوق).

أبني وأقرأ (من حصة القراءة الإجمالية):

يستخرج المتعلم الكلمات والجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير من النص المنطوق أو المشهد مع كتابتها على السبورة وقراءتها بمشاهد وبدونها (أنظر المخطط النموذج لتناول الميادين.

المحفوظات: يحفظ المتعلّم قطعة شعريّة قصيرة مرتبطة بفكرة المحور، قصد إثراء رصيده اللغويّ و تنميّة ملكة الحفظ والاستظهار وتذوّق الحسّ الجماليّ لديه، وإضفاء جوّ المرح والبهجة لدى الأطفال.

15

أكتشف (تجريد الحرف الأوّل):

- يكتشف المتعلم الحرف الأول انطلاقا من عرض المشهد أو الصّيغة لاستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعيّاته المختلفة (الجملة مأخوذة من «أبني وأقرأ»).
- التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كرّاس المحاولة . . .) منفردا ومركّبا في وضعيات مختلفة.
- كتابة الحرف على كراس القسم، وتدريب المتعلّم على احترام الفسح.
- وبنفس الطريقة يمّ اكتشاف الحرف الثاني (في الحصّة المخصّصة له حسب جدول توزيع حصص اللغة العربيّة) (الجملة مأخوذة من «أبني وأقرأ»).

أتعرّف: يتعرف المتعلم على رسم الحرف.

أثبت (01) (تثبيت الحرف الأوّل/ في دفتر الأنشطة):

- يثبّت المتعلّم قراءة الحرف المكتشف انطلاقا من كلمات، صور، تعابير، سبق التعرّف عليها، أو كلمات أخرى مشتملة على هذا الحرف، لربط صلته بضوابطه.
- وكتابة الحرف على كرّاس القسم مع باقي الأصوات الأخرى.
- أمّا في مرحلة القراءة الفعلية فتقدّم له جمل تتضمّن آليّة القراءة المقصودة.

• وبنفس الطريقة يتمّ تجريد الحرف الثاني وتثبيته (حسب جدول توزيع حصص اللغة العربيّة).

ألعب وأقرأ (من إنتاج الأستاذ): ينحز المتعلم مجموعة من التمارين في شكل العاب محفزة ليمارس القراءة التلقائية.

مثل : كتابة الحروف المدروسة حسب الوحدة باستعمال أعواد الكبريت، العجينة، الحبوب الجافة.

البحث عن الحرفين المدروسين في الوحدة في السلة أو علبة أو رمل أوظرف . . . وذلك داخل القسم أو خارجه ويمكن القيام بذلك في أفواج.

أنتج: يتواصل المتعلم شفويا أو كتابيا في نهاية كل جزئية وفق وضعيات معيّنة تقدم له ضمن نشاط «أنتج» وقد نعتمد وضعيات متنوعة :

- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد.
- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.
- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.
- كتابة جمل انطلاقا من مدلول صورة.
- ملء فراغات بكلمات مناسبة.
- ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا.
- يكون الإنتاج الكتابيّ الفعليّ ابتداء من المقطع السّادس، أمّا المقاطع الأخرى فيكون الإنتاج على شكل ترتيب جمل وملء فراغات.

16

2- تحليل الوثيقة رقم 01:

أ- فهم المنطوق

- **أستمع وأفهم:**

«تقديم نص محوري هادف مرتبط بتنمية مهارات الاستماع والفهم وممارسة عملية التعلّم الهادفة إلى التحكم في فهم المنطوق (الفهم، التواصل، الاستنتاج) وبأسئلة توجيهية ومناقشة بسيطة لمضمون النص يؤدي إلى تفصيل أحداثه، وهنا الأستاذ يتناول الوضعيات بوسائل مختلفة تجنبا للرتابة والملل، مثل استغلال المناسبات وتمثل الأدوار بين المتعلمين»[1]. وعلى المعلّم مراعاة شروط التّسميع وقبل ذلك محاولته جذب انتباه المتعلّمين باستغلال موقف أو حدث أو تاريخ مناسبة إلى غير ذلك ممّا يكون ضمن دائرة اهتماماته ومحيطه، وعلى المعلّم أيضا يقرأ النّصّ قراءة متأنّية معبّرة منغّمة وبإيحاءات مناسبة. من هذه الحصّة يبدأ العمل على بناء وتحسين وتثبيت المستوى الصّوتي لدى المتعلّم.

- **أستعمل:**

وهي الحصّة الثّانية في فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي.

«في هذه الحصّة يتمّ التّركيز على استعمالات الصّيغ والأساليب في وضعيات تواصليّة دالّة»[2]، هنا يكون المتعلّم مطالبا بالإجابة عن أسئلة فهم النّصّ، وذلك لإعادة بناء وتركيب أحداثه، ويكون دور المعلّم في هذه الحصّة موجّها ومرافقا للمتعلّم.

[1]- محمد عبود وآخرون دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي من التعليم الإبتدائي، ص15.

[2]- المرجع نفسه، ص15.

- **ألاحظ وأعبّر «المشهد»:**

«عرض مشهد أو صورة معبّرة مرتبطة غالبا بمفهوم النّصّ يتّمكن من خلاله المتعلّم عن طريق الملاحظة والتأمّل من التّعبير الشّفويّ حسب مستواه المعرفيّ القبليّ، إثراء للنّص وتحكّما في توظيف مكتسباته اللّغويّة، وترجمة أفكاره. ودور الأستاذ هنا هو التّوجيه والتّشجيع»[1] تترك للمتعلّم الحريّة ويفسح له المجال لممارسة التّعبير بما يمتلكه من رصيد لغويّ ولو بشكل بسيط.

ب- فهم المكتوب:

- **أبني وأقرأ «من حصة القراءة الإجماليّة»:**

«يستخرج المتعلّم الكلمات والجمل من الرّصيد اللّغوي المكتسب في التّعبير مع كتابتها على السّبورة وقراءتها بمشاهد وبدونها»[2]، وتعتمد هذه الحصّة وكغيرها من الحصص الّتي حضرناها على التّدريبات القرائيّة حيث يقوم المعلّم بتشويش الجمل أو الكلمات ثمّ يكلّف المتعلّم بترتيبها أو تقديم جمل ناقصة يطلب فيها من المتعلّم إتمامها من رصيد لغوي معدّ سابقا، وهناك تدريبات قرائية يمكن الاعتماد عليها كالاستبدال أو الكلمات الملوّنة إلى غير ذلك مما يراه المعلّم مناسبا، وقد لاحظنا إقبالا كبيرا وتفاعلا مع هذه التّدريبات من طرف التلاميذ أثناء الحضور الميدانيّ داخل القسم.

[1]- محمد عبود وآخرون دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي من التعليم الإبتدائي، ص15.

[2]- المرجع نفسه، ص15.

- **محفوظات:**

«يحفظ المتعلّم مقطوعة شعريّة قصد إثراء رصيده اللّغوي وتنمية ملكة الحفظ أو الاستظهار وتذوّق الحسّ الجماليّ لديه»[1] عادة ما تضفي هذه الحصة جوا من المرح والبهجة وهي فرصة للمعلم لانتقاء بعض المواهب.

- **أكتشف «تجريد الحرف الأوّل»**

- يكتشف المتعلّم الحرف الأوّل انطلاقا من عرض المشهد أو الصّيغة لاستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعيّاته المختلفة.
- التّدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كرّاس المحاولة..) منفردا ومركبا في وضعيات مختلفة.
- كتابة الحرف على كراس القسم، وتدريب المتعلّم على احترام الفسح.
- وبنفس الطّريقة يمّ اكتشاف الحرف الثّاني «في الحصّة المخصّصة له حسب جدول توزيع حصص اللّغة العربيّة»[2]. هذه الحصّة أيضا تعرف نشاطا منقطع النّظير من حيث مشاركة المتعلّمين وتحمّسهم لاكتشاف الضّيف الجديد ألا وهو (الحرف) وهذا ما تعود عليه المتعلّمون عبارة (ضيفنا اليوم هو حرف)، ويرتكز اكتشاف الحرف على مخرجه الصّحيح سواء من طرف المعلّم أو المتعلّم، ويقوم المعلّم بمرافقته ومساعدته على النّطق الصّحيح ولا ينتقل إلى غيره حتّى يؤدّيه بصوت واضح وسليم، وبهذا يتمّ التّعرف على الحرف ما يجعله راسخا في ذهن المتعلّم.

[1]– محمد عبود وآخرون دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي من التعليم الإبتدائي، ص15.

[2]– المرجع نفسه، ص 16

- **أتعرف:**

«يتعرف المتعلم على رسم الحرف»[1]. وذلك بتدريب المتعلم على رسم الحرف من الكتاب أو السبورة على لوحة باستعمال العجينة أو بوسائل أخرى مساعدة.

- **أثبت «01» «تثبيت الحرف الأول في دفتر الأنشطة»:**

- «يثبّت المتعلّم قراءة الحرف المكتشف انطلاقا من كلمات، صور، تعابير، سبق التعرّف عليها،
- أمّا في مرحلة القراءة الفعليّة فتقدّم له جمل تتضمن آلية القراءة المقصودة.

وبنفس الطّريقة يتمّ تجريد الحرف الثّاني وتثبيته»[2]. يتمّ في هذه الحصّة تثبيت الحرف المدروس من خلال نصوص تتضمّن وبنسبة لا بأس بها ذلك الحرف.

- **ألعب وأقرأ:**

«ينجز المتعلم مجموعة من التمارين في شكل ألعاب محفزة ليمارس القراءة التلقائية مثل: كتابة الحروف المدروسة حسب الوحدة باستعمال أعواد الكبريت، العجينة وغير ذلك»[3].

تكون هذه الألعاب من إعداد المعلّم ويمكن ممارستها خارج القسم.

- **أنتج:**

«يتواصل المتعلّم شفويّا أو كتابيّا في نهاية كل جزئية وفق وضعيات معيّنة تقدّم له ضمن نشاط (أنتج) وقد تعتمد وضعيّات متنوّعة»[4]:

- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد.

---

[1]- محمد عبود وآخرون دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي من التعليم الإبتدائي، ص 16.

[2]- المرجع نفسه، ص16.

[3]- نفسه، ص16.

[4]- نفسه، ص16.

- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.
- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.
- كتابة جمل انطلاقا من مدلول صورة.
- املأ فراغات بكلمات مناسبة.
- ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا.
- وهذه الحصّة حصّة إدماجيّة يقوم فيها المتعلم بإدماج تعلماته السابقة كتابة.

3- عرض حال: الوثيقة رقم 02 «مذكرة فهم المكتوب أكتشف الحرف نموذجا»

الميدان :فهم المكتوب	المقطع :الحي والقرية	الوحدة : في الحقل
المحتوى : حرف السين		الحصة : 07 الزمن : 45 د

الأهداف التعلمية : ينطق صوت السين نطقا صحيحا ويطابق بين الصوت المنطوق ورسمه الخطي
يقرأ بسند بصري كلمات مألوفة تحمل حرف السين

المراحل	الأنشطة التعلمية التعليمية	المؤشر
مرحلة الانطلاق	عرض المشهد على التلاميذ ماذا طلب أحمد من الجد ؟ ماذا قال الجد لأحمد ؟ **- سأغرس هذه الفسائل الصغيرة** 	يجيب عن الأسئلة
بناء التعلمات	على مستوى الجملة 1 / الصوتي: يردد المتعلمون الجملة شفهيا (جماعيا وفرديا) إحصاء عدد كلمات الجملة بالنقر أو التصفيق القيام بألعاب قرانية على الجملة الاستبدال : سأغرس هذه الفسائل الطرية حذف الكلمات من الجملة وترديد الباقية حتى الوصول إلى " أغرس " 2 / الخطي: كتابة الجملة على السبورة قراءة معبرة وواضحة من طرف المعلم (داخل التركيب وخارجه قراءات جماعية وفردية للتلاميذ القيام بنفس الألعاب القرانية على الجملة (خطيا) الحذف التدريجي حتى الوصول إلى كلمة " اغرس " على مستوى الكلمة يردد التلاميذ الكلمة شفاهيا جماعيا وفرديا مع تصحيح النطق للمتعثرين التقطيع الصوتي للكلمة:أ غ / ر / س الاستبدال : سعيد / بعيد / فأس / فار الحذف : سعيد / عيد الإضافة : ماء / سماء حذف المقاطع حتى الوصول إلى الصامت " أس" تدون الكلمة على السبورة : أغرس يقرأ المعلم الكلمة مع التركيز على المقاطع يقرأ التلاميذ الكلمة من السبورة يكتب التلاميذ الكلمة على اللوحة تطبيق المهارات السابقة على الكلمة خطيا التقطيع الحرفي للكلمة : أ/ غ / ر/ س حذف الحروف (العزل) حتى الوصول الى حرف السين يسمع المتعلمون الكلمات التالية : قارس ، حارس ، مارس ، فارس (رصد القافية) يسمع المتعلمون الكلمات التالية : **سلة – سلحفاة – سنجاب** ، عند كل كلمة يعزلون الصوت ويرددونه شفاهيا (س – س - س) نعرض الصور على التلاميذ : **سلة – سلحفاة – سنجاب** ، تكتب الكلمات أسفل الصورة وأسفلها الحرف مع حركاته القصيرة ، يقرأ التلاميذ الكلمات بسند بصري مع الحرف بحركاته القصيرة يسمع المتعلمون شفاهيا الكلمات التالية : **عسل ، شمس ، ضرس** ،يحدد المتعلمون الموضع الذي سمعوا فيه الصوت (أول وسط ، آخر الكلمة) عرض الصور (**عسل ، شمس ، ضرس**) تكتب الكلمات أسفل منها ، يميز التلاميذ الحرف في الكلمة (بوضعه في دائرة أو بطاقة ...) ويكتب أسفل الكلمة حسب رسمه فيها	يقرأ يمارس مهارات الوعي الصوتي الخطي يقرأ
الاستثمار	يأتي المتعلمون بكلمات تحمل حرف السين، تكتب الكلمات على السبورة وتقرأ يركب كلمات من مقاطع صوتية :كأ + س = كأس يقرأ كلمات تحمل حرف السّين بسند بصري	يقرأ

4- تحليل الوثيقة 02:

بعد أن يُسّطر المعلّم الأهداف التّعليميّة وهي:

- أن ينطق المتعلّم صوت السّين نطقا صحيحا.
- أن يطابق بين الصّوت المنطوق ورسمه الخطيّ.
- أن يقرأ بسند بصريّ كلمات مألوفة تحمل حرف السّين.

يدخل المعلّم في مرحلة الانطلاق وهي مرحلة تمهيديّة يعرض خلالها المشهد على التّلاميذ وهو صورة للجدّ مع الحفيد "أحمد". يتخلّل الصّورة سؤال.

- ماذا طلب "أحمد" من الجدّ؟ وماذا قال الجدّ؟

يجيب المتعلّم: «سأغرس هذه الفسائل الصّغيرة» هذه العبارة والصّورة قد درسها المتعلّم من قبل. بعد ذلك ينتقل المعلّم إلى مرحلة بناء التّعلمات:

- **الوعي الصّوتي على مستوى الجملة:**

يقوم المتعلّمون بترديد الجملة شفويّا «جماعيّا وفرديّا» ثم إحصاء عدد الكلمات في الجملة باستعمال النّقر أو التّصفيق. ثم القيام بألعاب قرائيّة مثل الحذف، فيقوم المعلّم بحذف الكلمات وترديد الباقي حتّى الوصول إلى "أغرس".

- **الوعي الخطيّ:**

في هذه المرحلة تكتب الجملة على السّبورة تليها قراءة المعلّم بعدها قراءات فرديّة وجماعيّة. ثمّ القيام بالألعاب القرائية نفسها وتكون هذه المرّة "خطيّا" ثمّ الحذف التّدريجيّ للكلمات حتّى الوصول إلى "أغرس".

ينتقل المعلم إلى:

- **الوعي الصّوتي على مستوى الكلمة:**

يقوم المتعلّمون بترديد كلمة "أغرس" شفويًّا جماعيّا وفرديّا ويقوم المعلّم بتصحيح حالات النّطق غير السّليمة. فتقطّع الكلمة إلى أصوات « أغْ/رِ/سُ»، باستعمال طريقة النّقر على الطّاولة أو غيرها ويدرك المتعلّم أن كلمة «أغرس» متكوّنة من ثلاثة أصوات.

ينتقل المعلّم إلى طريقة الاستبدال مثل: فأس – فأر.

ثمّ الحذف: سعيد – عيد.

ثمّ الإضافة: ماء – سماء. وهي تدريبات قرائيّة.

بعدها يبدأ المعلّم بحذف المقاطع حتّى الوصول إلى الصّامت «أَسْ».

– تدون الكلمة على السّبورة "أغرس" وتطبّق عليها جميع المهارات والتّدريبات ولكن "خطّيًا" ثم حذف الحروف "العزل" حتى الوصول إلى حرف "السّين".

ثمّ يقوم المعلّم بتسميع المتعلّمين كلمات سَلّة – سُلحفاة – سِنجاب. وتسمّى هذه الخطوة برصد القافية. وعند كلّ كلمة يعزِلُ المتعلّمون الصّوت ويردّدونه شفويّا «سَ – سُ – سِ».

ثمّ تعرض صور الكلمات على المتعلّمين وتلصق على السّبورة وتكتب أسفلها الكلمات وأسفل كلّ كلمة يكتب الحرف مع حركاته الصّغيرة.

في الختام وهي مرحلة الاستثمار يقوم المتعلّمون باستظهار كلمات تحمل حرف "السّين" تكتب على السّبورة.

تقرأ حسب مقاطعها الصّوتية مع تحديد حرف السّين بدائرة أو بالتّسطير.

المبحث الثّاني: تحليل نتائج الاستبيان

أوّلا: منهجيّة البحث الميداني

وقد اعتمدنا في هذا البحث الميدانيّ على الوسائل التّالية:

1- الملاحظة:

هي «المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة التي تتلائم مع طبيعة هذه الظاهرة»[1]. ومن الظواهر التي لاحظناها نذكر:

- ملاءمة المدرسة للفعل التعليمي التعلمي.
- التناسق بين الطاقم التربوي والإداري ما يصب في مصلحة المتعلم.
- قاعات التدريس مهيئة ومجهزة بالوسائل التدريس ولكل أستاذ قاعته الخاصة للتدريس، وكذا تتميز بالنظافة.
- تطبيق ما ورد في المنهاج من طرف المعلمين.
- عدد المتعلمين داخل القسم مقبول على العموم.
- توفر في الكتاب المدرسي.

2- المقابلة:

تعتبر أداة هامّة في مجال البحث الميدانيّ إذ تجعلك في مواجهة مباشرة مع المعنيّين الأساتذة ما تتيح لك فرصة التّحاور والتّحدّث إليههم وجمع أكبر قدر ممكن ممّا يفيدك في بحثك فهو "حوار لفظيّ وجها لوجه بين باحث قائم بالمقابلة وبين مجموعة من المبحوثين. وذلك للحصول

[1]- سوزان أحمد مرسي، إجراءات البحث العلمي والإنتاج العلمي عمة والتربية البدنية والرياضية، دار الوفاء، مصر، ط1، 2012م، ص 201.

على المعلومات التي تعبّر عن الأداة والاتّجاهات والموادّ والمشاعر"[1] وقد تمّت مع مجموعة من أساتذة السّنة الأولى ابتدائي موزّعين على خمس «05» ابتدائيات تابعين لمقاطعتين تربويّتين «مقاطعة الهاشميّة، مقاطعة وادي البردي». وقد شرحت لهم كيفية ملأ الاستبيان، كما أثرت معهم بعض القضايا حول طرق التّدريس وكيفيّة تقديم الدّروس، ونقائص الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى عدد المتعلمين في القسم وتأثيره على التّحصيل لدى المتعلّم وتطرقنا أيضا إلى الحجم السّاعي للحصص والموادّ وغير ذلك ممّا يخدم البحث.

3- الاستبيان:

لا بأس أن نذكر تعريفا له فهو «أداة من أدوات الحصول على الحقائق والبيانات والمعلومات فيتمّ جمع هذه البيانات عن طريق الاستبيان عن طريق وضع استمارة الأسئلة، ومن بين مزايا هذه الطّريقة، الاقتصاد في الوقت والجهد، كما أنّها تسهم في الحصول على البيانات من العيّنات في أقلّ وقت بتوفير شروط التّقنين من صدق وثبات ومصداقية».[2]

وقد تمّ توجيه هذا الاستبيان إلى معلميّ السّنة الأولى ابتدائي وسجّلنا إجاباتهم وآرائهم بكل موضوعيّة وشفافيّة وتنوّعت الأسئلة بين أسئلة تكون فيها الإجابة بـ(نعم) أو (لا) أو (أحيانًا). وأسئلة مفتوحة يجيب فيها المعلّم باختصار بما يراه مناسبًا.

اعتمدنا فيه على توزيع نسخ ورقية (النموذج مرفق) على عشرة (10) أساتذة موزعين على خمس 05 ابتدائيات وشمل هذا الاستبيان:

- بيانات شخصية للأساتذة من «جنس، سن، خبرة مهنية، مؤهل علمي».
- أربعة عشر (14) سؤالا.

[1]- صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، مكتب غريب، دط، مصر، 1982م، ص106.

[2]- حسن أحمد الشافعي وآخرون، مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، مصر، 2009م، ص 205.

- ثمانية (08) أسئلة مانت الإجابات بـ: نعم أو لا.
- خمسة 05 أسئلة كانت الإجابات فيها: اختيارات مقترحة منوّعة.
- سؤال واحد مفتوح.

أ- الحيّز المكاني للعمل:

تنوعت المؤسسات الابتدائية التي وزعت عليها الاستبيان فكانت كالآتي:

- ابتدائية نكار محفوظ: 03 استبيانات – الهاشمية. والتي أجرينا فيها البحث: هي مدرسة الشهيد نكاز محفوظ وهي مدرسة مركزّية بها (407) تلميذا متمدرسا من مختلف فئات المجتمع يؤطّرهم (16) أستاذا و بها (12) قاعة دراسيّة.
- ابتدائية عشيط بن يمينة: 02 استبيان – الهاشمية.
- ابتدائية يسكر أحمد: 02 استبيان – الهاشمية.
- ابتدائية بورقبة سعد: 01 استبيان – الهاشمية.
- ابتدائية ملوك قدور: 02 استبيانات – وادي البردي.

ب- الحيّز الزماني:

حصلت الدراسة الميدانية في منتصف شهر مارس قبل العطلة الرسمية وامتدت إلى غاية 26 ماي 2024م.

حضرت خلالها حصص مع قسم السنة الأولى وقد كانت الحصص ممثلة في حصص فهم المنطوق، فهم المكتوب «قراءة، اكتشاف الحرف، تقويم». اعتمدت فيها على تسجيل ما يمكن أن يخدم البحث سواء في جانبه النظري أو الميداني.

ج- وصف العيّنة:

القسم: السّنة الأولى ابتدائي.

القاعة: في الطّابق الأوّل مجهّزة وملائمة للتّدريس والدّراسة.

عدد التّلاميذ: 32.

الإناث: 16 **الذكور:** 16.

السّن: معظمهم من مواليد سنة 2017م.

31 تلميذا درسوا في قسم التّحضيري.

الحالات المرضيّة أو الخاصّة: لا يوجد.

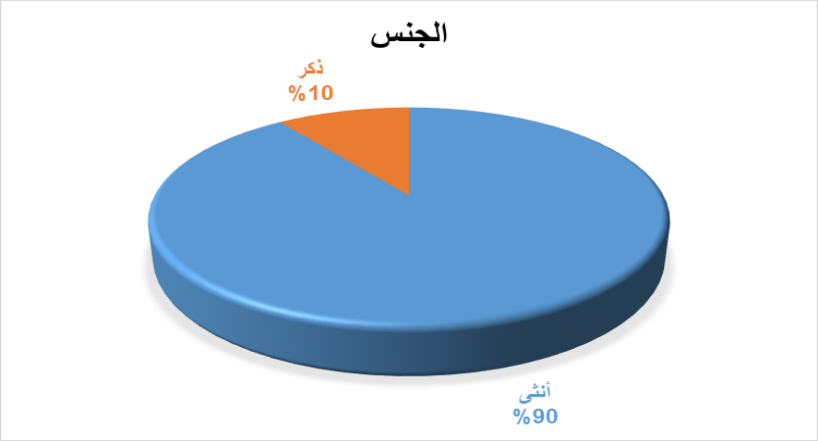
ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان

وقد وزّعنا عشر (10) استمارات على المعلّمين وتمّ استرجاعها وكانت النتائج كالتالي:

1- بيانات المستجوبين:

الجدول رقم 01: الجنس

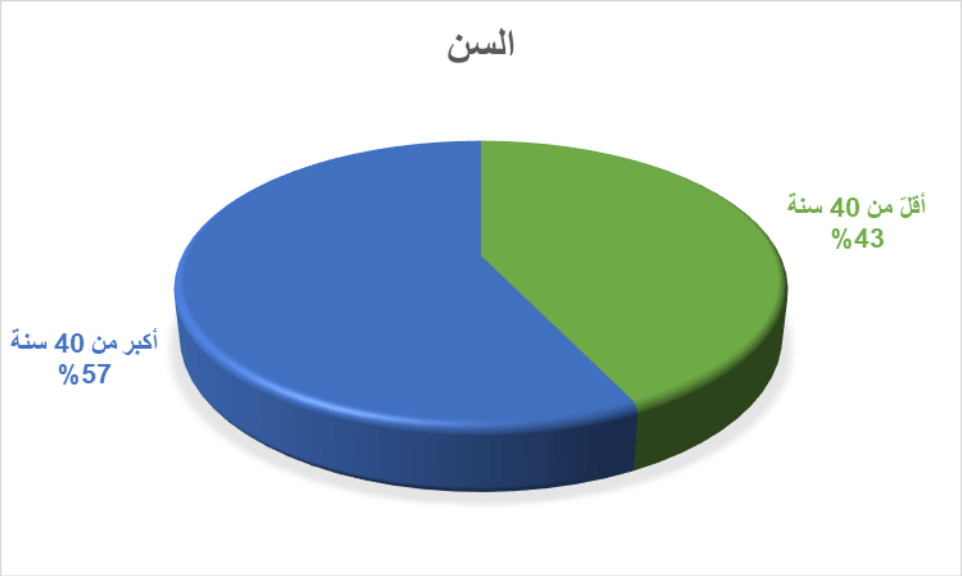
الجنس	العدد	النّسبة المئويّة
أنثى	09	%90
ذكر	01	%10



نلاحظ من هذه النّسبة الارتفاع الكبير للعنصر النّسويّ وقد أصبحت ظاهرة في الآونة الأخيرة.

الجدول رقم 02: السّن

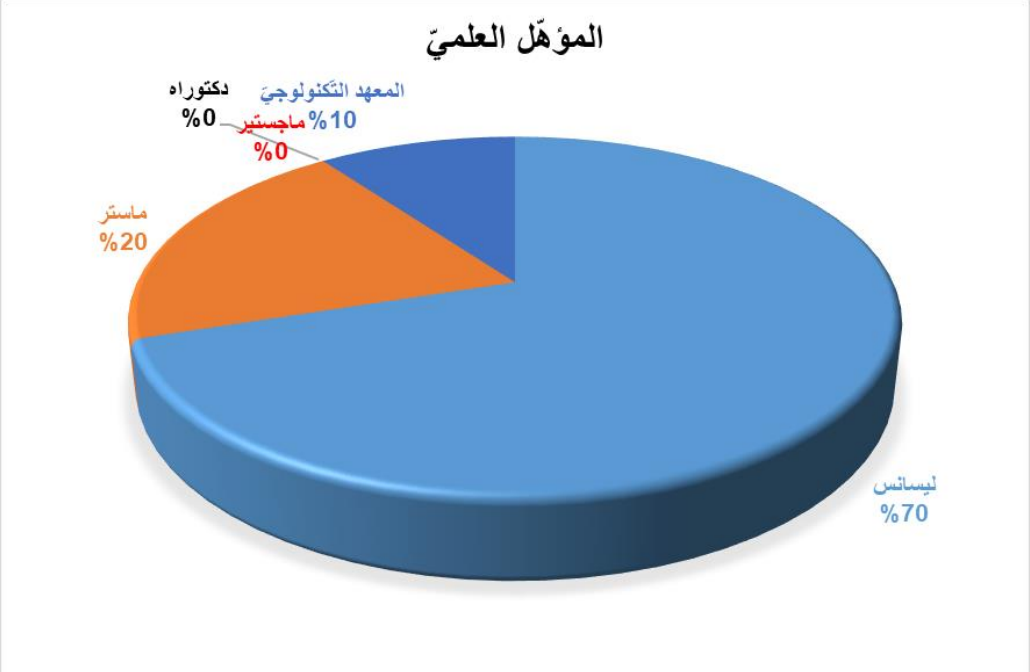
السّن	العدد	النّسبة المئويّة
أقلّ من 40 سنة	3	%42,85
أكبر من 40 سنة	4	%57,14



حسب الجدول رقم «02» فإنّ من تمّ توزيع الاستبيان عليهم أكبر من 40 سنة بنسبة 57%. وهو سنّ يكون فيه المعلّم في أوّج عطائه ويحتمل أن لديه أطفالا، فيحسن التّعامل مع المتعلّمين، ونلاحظ ثلاثة «03» من الأساتذة لم يصرّحوا بالسّن.

الجدول رقم 03: المؤهّل العلميّ

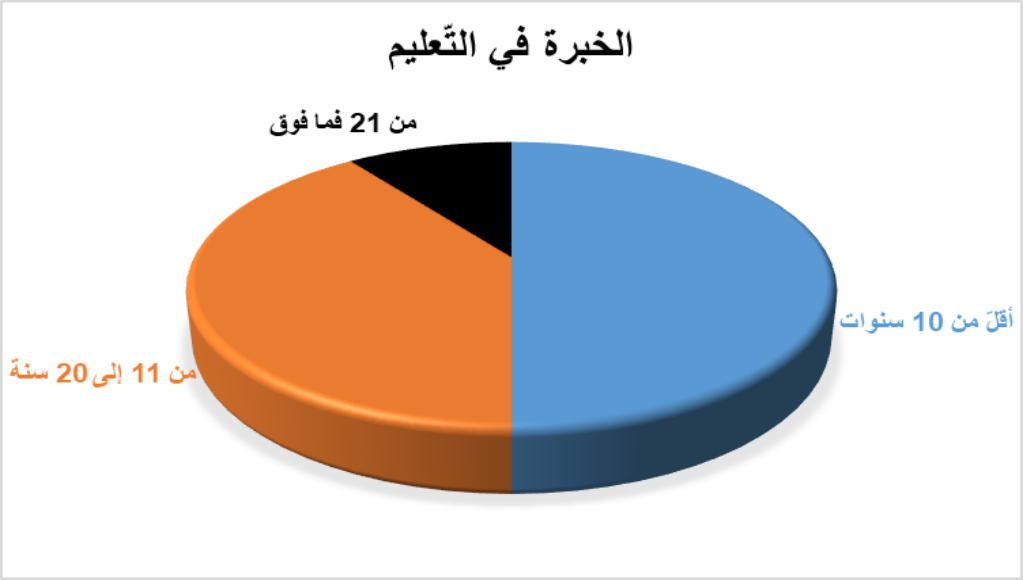
المؤهّل العلميّ	العدد	النّسبة%
ليسانس	07	%70
ماستر	02	%20
ماجستير	/	/
دكتوراه	/	/
المعهد التّكنولوجيّ	01	%10



معظم الأساتذة المعنيّين بالاستبيان من خرّيجي الجامعة وبشهادة ليسانس واثنان منهم يحملون شهادة ماستر. وأستاذ من الرّعيل الأوّل هو من خرّيجي المعهد التّكنولوجي ويمثل الخبرة، وتعتبر شهادة ليسانس هي الشّهادة المطلوبة في التّوظيف في التّعليم الابتدائي.

الجدول رقم 04: الخبرة في التّعليم

الخبرة في التّعليم	العدد	النّسبة%
أقلّ من 10 سنوات	05	%50
من 11 إلى 20 سنة	04	%40
من 21 فما فوق	01	%10

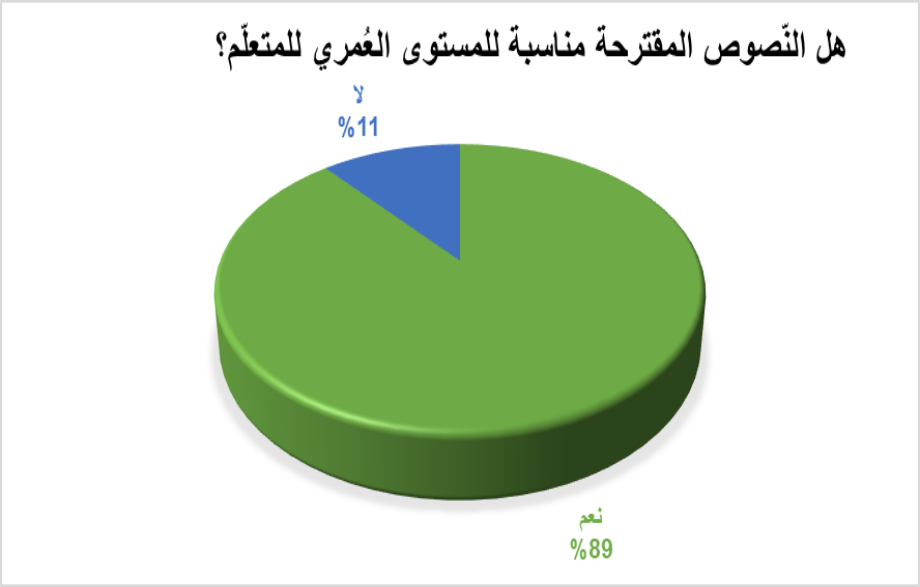


نلاحظ في هذا الجدول «04» أنّ نصف الأساتذة الّذين ساهموا في هذا الاستبيان لديهم خبرة تقلّ عن 10 سنوات. وهذا يرجع إلى التّأخر في الالتحاق بسلك التّعليم رغم كبر السّن الذي لاحظناه في الجدول 02.

2- تحليل الإجابات:

الجدول رقم «01»: هل النّصوص المقترحة مناسبة للمستوى العُمري للمتعلّم؟

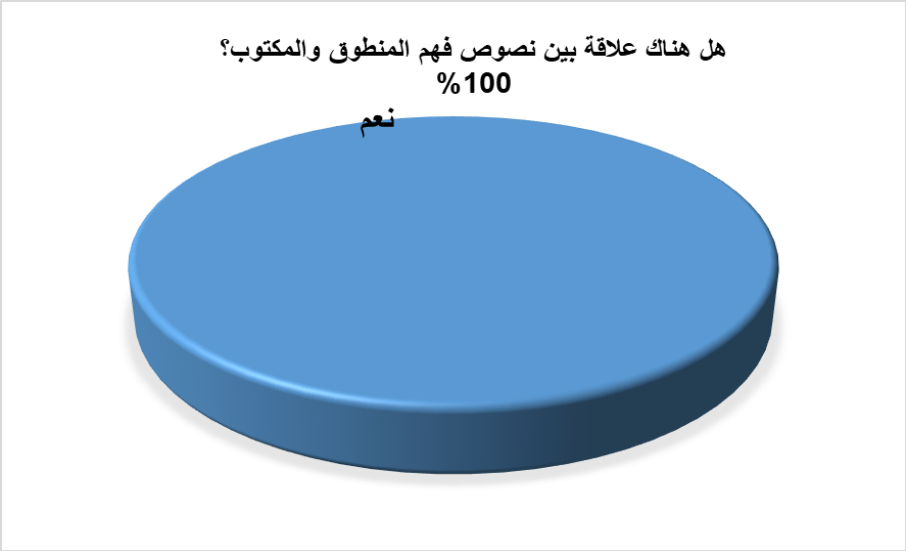
السّؤال «01»	العدد	النّسبة%
نعم	08	%88.88
لا	01	%11.12



نلاحظ حسب نسب الجدول «01» أن نصوص فهم المكتوب. تتناسب مع المستوى العمري للمتعلّم، والّتي كما ذكرنا من قبل تربط المتعلّم بمحيطه الصّغير والكبير. ويظهر ذلك في جمل وعبارات النّصوص البسيطة والسّهلة. في حين نجد أنّ أستاذا واحدا لم يجيبوا على السّؤال.

الجدول رقم «02»: هل هناك علاقة بين نصوص فهم المنطوق والمكتوب؟

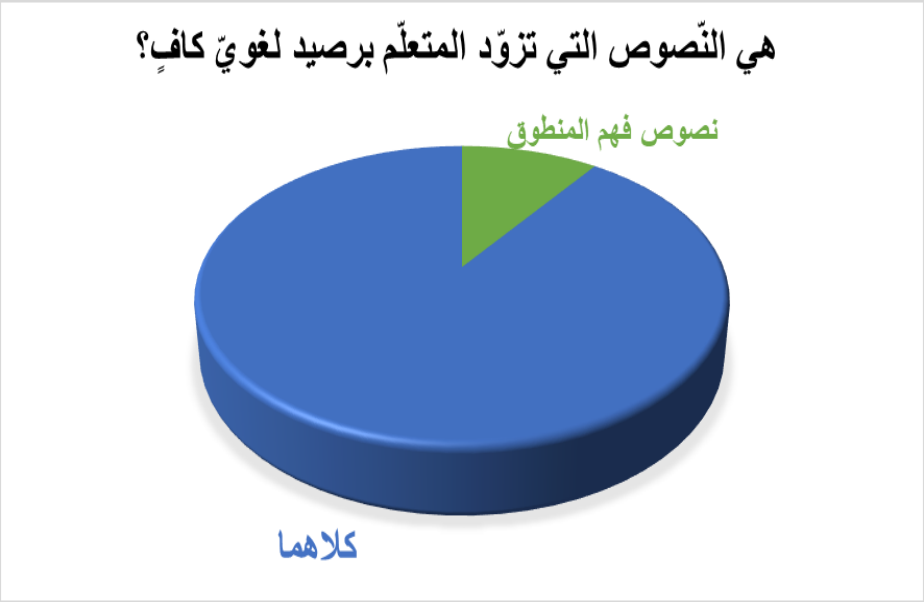
السّؤال «02»	العدد	النّسبة%
نعم	08	%100



نلاحظ من خلال النّسب الموجودة في الجدول رقم «02» أنّ الأساتذة جميعهم اعتبروا أنّ هناك علاقة بين نصوص فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب. إلى درجة أنّ بعض الحروف تستخرج من نصوص فهم المنطوق. وبل نصوص فهم المنطوق تكون غالبا تمهيدا لما بعدها من نصوص وأنشطة، ما يؤيّد تقديم هذا النّشاط في بداية الأسبوع. ونجد اثنين «02» من الأساتذة لم يقدّموا إجابة.

الجدول رقم «03»: ما هي النّصوص التي تزوّد المتعلّم برصيد لغويّ كافٍ؟

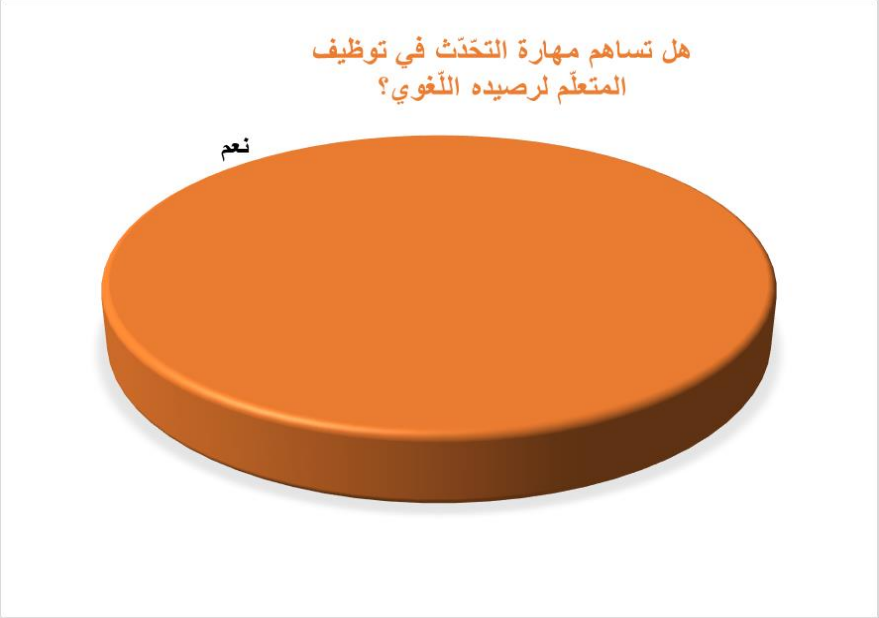
السّؤال «03»	العدد	النّسبة%
نصوص فهم المنطوق	01	%10
كلاهما	09	%90



حسب ما نلاحظه في هذا الجدول «03» أنّ نصوص فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب كلاهما يزوّدان المتعلّم برصيد لغويّ كاف حسب البرنامج المسطّر والكفاءة المستهدفة. ما يؤيّد أيضا أنّ هناك علاقة بين نصوص الميدانين، كذلك تنوّع الرّصيد اللّغوي من نصّ إلى آخر ما يثري المعجم اللّغوي لدى المتعلّم.

الجدول رقم «04»: هل تساهم مهارة التحدّث في توظيف المتعلّم لرصيده اللّغوي؟

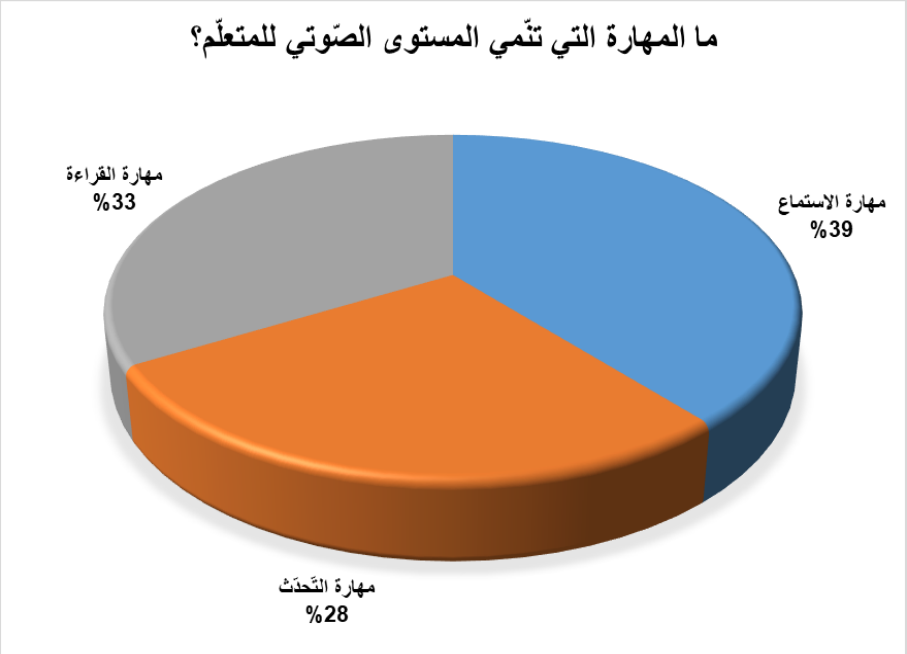
السّؤال «04»	العدد	النّسبة%
نعم	10	%100



بنسبة 100% كانت نتيجة هذا السؤال وهذا ما يجعل من مهارة التّحدّث مهارة مركزيّة في المنهاج التّربوي فبالإضافة إلى اكساب المتعلّم الثّقة في نفسه والجرأة الأدبيّة ورفع الخجل عنه، فإنّها أيضا مجال مهم لدى المتعلّم في توظيف كلّ مكتسباته ورصيده اللّغوي، فيستبدل بذلك العاميّ بالفصيح رغم الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم والمتعلّم في ذلك.

الجدول رقم «05»: ما المهارة التي تنّمي المستوى الصّوتي للمتعلّم؟

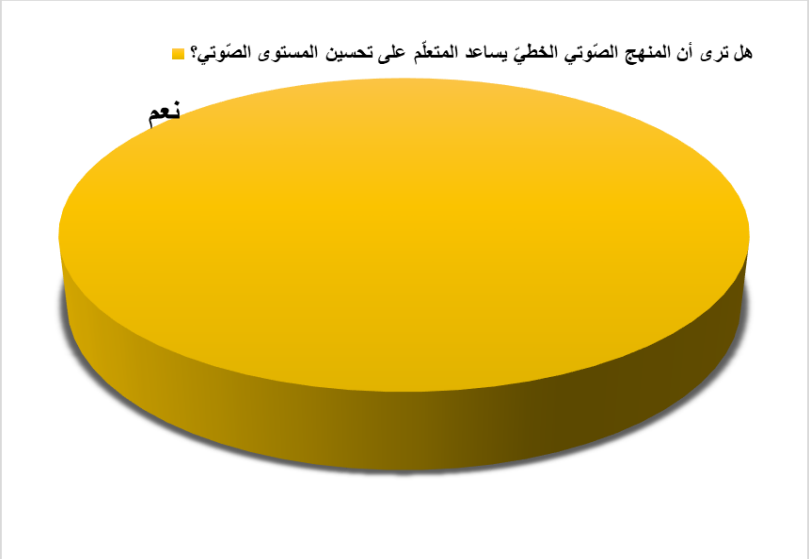
السّؤال «05»	العدد	النّسبة%
مهارة الاستماع	07	%70
مهارة التّحدّث	05	%50
مهارة القراءة	06	%60
مهارة الكتابة	/	/



نلاحظ في الجدول «05» حسب النّسب المبيّنة أنّ مهارة الاستماع تنّمي بشكل كبير المستوى الصّوتي عند المتعلّم حيث أنّه إذا استمع جيّدا وأدّى المعلّم النّطق بشكل سليم، سيكون المتعلّم جاهزًا للنّطق الصّحيح، تليها مهارة التّحدّث الّتي هي بمثابة اختبار الاستماع الصّحيح، ثم مهارة القراءة الّتي تضبط للمتعلّم الحركات والأصوات وذلك بربط الاستماع مع صورة الحرف ورسمه.

الجدول رقم «06»: هل ترى أن المنهج الصّوتي الخطيّ يساعد المتعلّم على تحسين المستوى الصّوتي؟

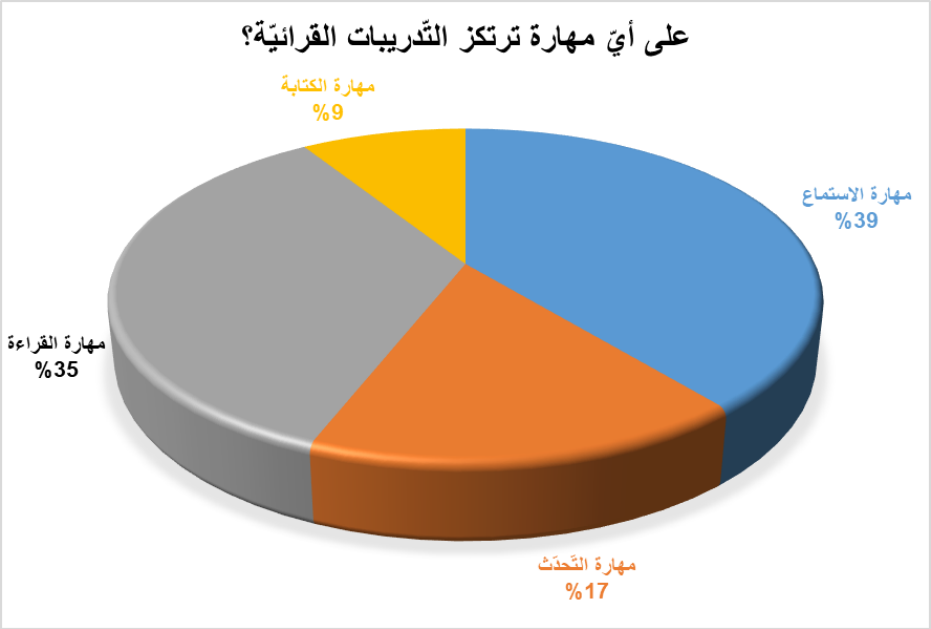
السّؤال «06»	العدد	النّسبة%
نعم	10	%100



أجمع الأساتذة على أنّ المنهج الصّوتيّ الخطيّ ساعد المتعلّم كثيرا على تحسين مستوى النّطق لديه، وقد نال هذا المنهج إعجاب الأساتذة وتثمينهم. وقد حسن النّطق السليم للمتعلّم ومخارج الحروف ومعرفة الصّامت والصّائت من الحروف والمقاطع الصّوتية. وكلّ الأساتذة الّذين قابلناهم قد تلّقوا تكوينا حول المنهج الصّوتيّ الخطيّ.

الجدول رقم «07»: على أيّ مهارة ترتكز التّدريبات القرائيّة؟

السّؤال «07»	العدد	النّسبة%
مهارة الاستماع	09	%39
مهارة التّحدّث	04	%17
مهارة القراءة	08	%35
مهارة الكتابة	02	%09

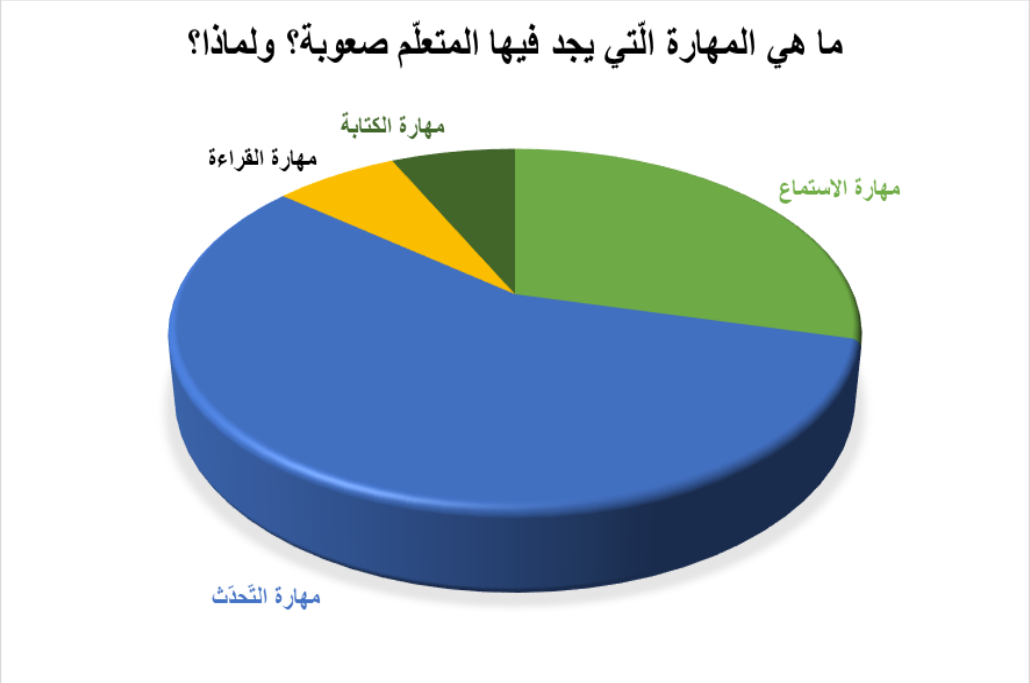


التّدريبات القرائيّة هي «تشويش الجمل، الحذف، الاستبدال،...» وحسب الجدول «07» فإنّ المهارة الّتي ترتكز عليها هذه التّدريبات هي الاستماع والقراءة وقد حضرت من بين الحصص الّتي حضرتها هذه التّدريبات وبالفعل يقوم المعلّم بتعليق قصاصات من كلمات مرتّبة ثمّ يقوم بقراءتها ويعوّد بعض المتعلّمين على قراءتها ثمّ يكلّف متعلّما بتشويشها وبعدها يكلّف المتعلّم نفسه بإعادة

ترتيبها وهكذا مع باقي التّدريبات وقد لاحظت تفاعلا كبيرا لدى المتعلّمين مع هذه التّدريبات لما يجدونه من خروج عن النّمطية ولأنّها تشبه الألعاب اللّغوية.

الجدول رقم «08»: ما هي المهارة الّتي يجد فيها المتعلّم صعوبة؟ ولماذا؟

السّؤال «08»	العدد	النّسبة%
مهارة الاستماع	04	%29
مهارة التّحدّث	08	%57
مهارة القراءة	01	%07
مهارة الكتابة	01	%07



حسب نسب الجدول «08» فإنّنا نلاحظ أنّ مهارة التّحدّث يجد فيها المتعلّم صعوبة. وذلك يرجع إلى عدم الاعتماد على أكبر عدد من الأمثلة والتّدريبات لأنّ معظم الأساتذة يتقيّدون بما هو موجود في الكتاب بالإضافة إلى الحجم السّاعي غير الكافي ومع هذا فإنّ الأساتذة يقومون ببذل الجهد لتذليل الصّعوبات وجعل المتعلّم أكثر طلاقة أثناء حديثه. تليها مهارة الاستماع حيث يجد المتعلّم بحكم صغر سنّه مللا في الاستماع للنّصّ ومتابعة المعلّم، ثمّ مهارتي القراءة والكتابة حيث أنّ المتعلّم يجد النّصّ جاهزا وما عليه إلاّ تهجيته وفي الكتابة هو يمارس نشاطا كالأشغال اليدويّة بأن يكتب الحرف بالعجين أو يرسمه اعتمادا على خطوط مرسومة بعدها يتمكّن من مهارة الكتابة.

الجدول رقم «09»: هل تدرّب المتعلّم على استعمال النّبر والتّنغيم في التحدّث والقراءة؟

السّؤال «09»	العدد	النّسبة%
نعم	10	%100

نلاحظ في الجدول «09» أنّ نسبة 100% من المعلّمين قد درّبوا المتعلّمين على استعمال النّبر والتّنغيم في التّحدّث والقراءة فبعد التّمكن من الحروف ومخارجها ونطقها ينتقل المتعلّم إلى التّدرب على أساليب إنشائية وطلبات وأوامر، يغير فيها أداءه وطريقة إخراج الحرف وتنغيمه «كالتّحية، والاستفهام،...». ما يجعله يدرك أنّ هناك تعبيرا ونطقا خارج المقاطع الصّوتية «فوق مقطعية» يمكنه استعماله.

الجدول رقم «10»: أثناء تدريسك لأسلوبي "التّعجّب والاستفهام" هل توظّف الإيماء والإيحاء؟

السّؤال «10»	العدد	النّسبة%
نعم	10	%100

نلاحظ في الجدول «10» نسبة 100% في توظيف المعلّم للإيماء والإيحاء خاصّة في تدريس أسلوبي "التعجب والاستفهام"، وهذا حتّى يدرك المتعلّم الفرق بين بعض العبارات المتشابهة في المبنى والمختلفة في المعنى كقول المعلّم «ما أمتعُ الحصص الّتي ندرسها»؟ «استفهام» وقوله:

«ما أمتعَ الحصص التي ندرسها!» «تعجّب» وهنا يوسّع المتعلّم دائرة معارفه ومكتسباته ويفهم دلالة الأساليب.

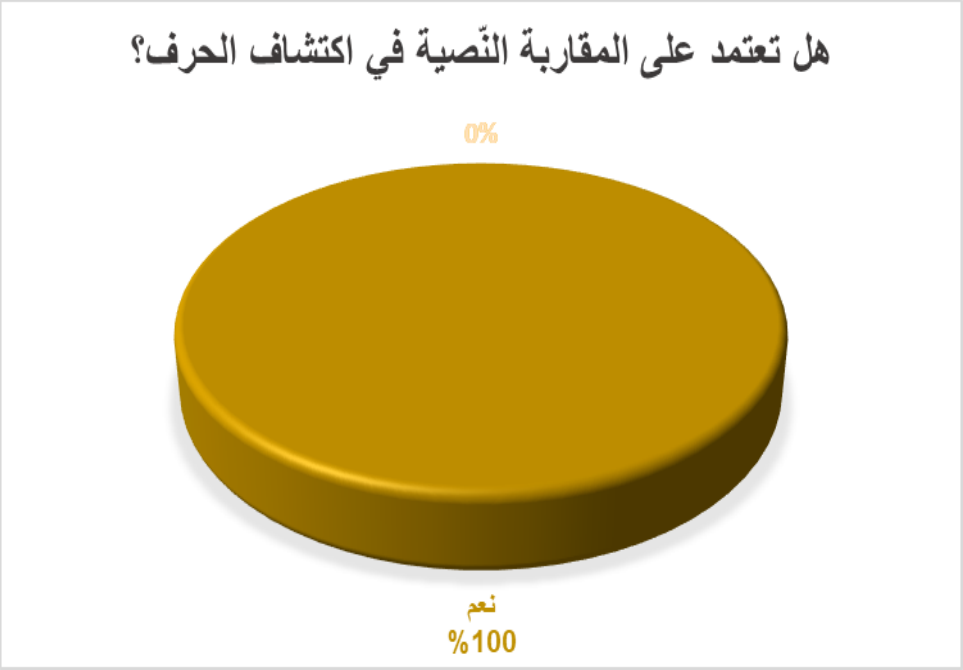
الجدول رقم «11»: طريقة النّقر على الطّاولة أو التّصفيق هل تمكّن المتعلّم من إدراك المقطع الصّوتي؟

السّؤال «11»	العدد	النّسبة%
نعم	10	%100

نلاحظ في الجدول «11» أنّ نسبة 100% من الأساتذة أجابوا بنعم، أي أنّ النقر على الطّاولة أو التّصفيق يجعل المتعلّم يتحكّم في المقطع الصّوتي بالإضافة إلى القفز، المشي، أو تحديد المقاطع بأصابع اليد أو الضّرب بالرجل فكلّ حركة ممّا ذكرنا يصاحب صوتا ينطق به المتعلّم بفضله يستطيع تحديد عدد المقاطع الصّوتية في الكلمة، هذا النّشاط يتفاعل معه المتعلمون كثيرا بحكم اعتماده على الحركات الجسميّة الّتي يؤدونها خارج النّمطية المعتادة.

لجدول رقم «12»: هل تعتمد على المقاربة النّصية في اكتشاف الحرف؟

السّؤال «12»	العدد	النّسبة%
نعم	10	%100



بنسبة 100% أجاب الأساتذة أنّهم يعتمدون على المقاربة النّصية في اكتشاف وتدريس الحرف وهو ما تتبنّاه المنظومة التّربوية في إصلاحات الجيل الثاني، وذلك بالإنطلاق من الكلّ إلى الجزء، وعادة ما تكون نصوص فهم المنطوق ونصوص فهم المكتوب هي السّندات المعتمدة في ذلك، وليس شرطا الاعتماد على النّص المقرّر فيمكن للمعلّم أن يستغلّ موقفا أو ظرفا معيّنا يستغله كسند في اكتشاف الحرف.

الجدول رقم «13»: هل يصل المتعلّم في نهاية السّنة الأولى ابتدائي إلى ملمح التخرج في اللّغة العربية؟

السّؤال «13»	العدد	النّسبة%
نعم	10	%100

نلاحظ في الجدول «13» أنّ نسبة 100% من الأساتذة أجابوا بنعم وهذا مؤشّر جيّد ومبشّر، حيث أنّ المتعلّم في السّنة الأولى ابتدائي يكون قادرًا حسب ملح التّخرج على التّواصل مشافهة ويقرأ قراءة سليمة وينتج نصوصا قصيرة في وضعيّات تواصليّة دالّة. وهذا ما أكدّه الأساتذة طبعا مع مراعاة الفروقات الفرديّة في المستوى المحصّل عليه ونأمل أن يتواصل هذا التّحصيل بالشّكل نفسه في السّنوات التّالية للسّنة أولى ابتدائي إذ لا ينبغي لهذا المكسب أن يهدر بل يجب استثماره.

السؤال «14»: كان سؤالا مفتوحا. كيف تتعامل مع الصّعوبات النّطقية لدى المتعلم؟

لقد أجمع الأساتذة تقريبا على استعمال التّكرار الصّوتي «النّطق» وذلك بالمعالجة الآنيّة مع التّركيز على محاكاة المعلّم أثناء النّطق واستعمال النّبر والتّنغيم وحركات الوجه. كما وجّه بعض الأساتذة إلى الاعتماد على نطق زميل المتعلّم ليقوم المتعلّم بمحاكاته. كما اعتبر بعض الأساتذة أنّ الحالة إذا كانت صعبة يوجّه فيها المتعلّم إلى أخصّائي أرطوفوني.

وعليه فإنّ المرحلة الدراسية من السّنة الأولى ابتدائي حسّاسة وصعبة تستدعي من المعلّم أن يكون يقظا متابعا لكلّ حالة على انفراد من تقويم اللّسان وتصحيح النّطق مع مراعاة الفروقات الفرديّة. ولا يتأتّى هذا كلّه إلاّ بالتّقليل من الاكتظاظ داخل الأقسام ما يسهّل للمعلّم معالجة الحالات والوقوف عندها وتحديدها ومعالجتها في حينها.

خاتمة

خاتمة

في ختام بحثنا الموسوم "فهم المنطوق والمكتوب وأثره في بناء المستوى الصّوتي والمعجمي لدى معلمّي السّنة الأولى ابتدائي" حاولنا إظهار نجاعة فهم المنطوق والمكتوب في الرّفع من مستوى المتعلّمين في السّنة الأولى في شقّه الصّوتي والمعجميّ لما لهما من أهمية في إصلاح اللّسان العربي عند هذه الفئة وقد خلصنا إلى ما يلي:

- أهميّة ميداني فهم المنطوق والمكتوب.
- تصدّر فهم المنطوق للأنشطة التّعليميّة أعاد الاعتبار لمهارة الاستماع وبذلك يعتبر فهم المنطوق الانطلاقة لبقية الأنشطة التّعليمية الأساسية.
- نصوص فهم المنطوق والمكتوب تساهم بشكل كبير في بناء تعلّمات المتعلمين.
- بناء المستوى الصّوتي في السنة الأولى ابتدائي مبنيّ على المنهج الصّوتي الخطّي والذي يعتبر قفزة نوعيّة في تدريس الحرف والمقطع الصّوتي.
- من خلال نصوص فهم المنطوق والمكتوب فإن المتعلّم أمام معجم لغويّ مناسب لإثراء واكتساب رصيده اللّغوي.
- المقاربة النصيّة عزّزت تماسك الموارد وتناسقها.
- المهارات اللّغويّة تنمّي القدرات العقليّة للمتعلّم، وتجعل منه متعلّما واعيا لما حوله.
- الوثائق التّربويّة ثريّة وتعتمد على الدّراسات الحديثة في مجال التّعليم وطرائق التّدريس.

الاقتراحات:

- إعادة النظّر في نصوص فهم المنطوق من حيث الحجم فهي قصيرة نوعا ما.
- لابد للمعلّم من خلق جوّ تعليميّ ومناسب خلال نشاط فهم المنطوق لكسر الممل لدى المتعلّمين.

- دعم نشاط فهم المنطوق بحجم ساعيّ مناسب وتفعيل المعالجة بشكل أوسع.
- التّغيير من أنماط النّصوص المقترحة والتي تعتمد حاليا على الحوار فقط.
- التّكوين المستمرّ للمعلّمين خاصّة في المنهج الصّوتي.
- التّعامل باللّغة العربية الخالصة مع المتعلمين داخل القسم.
- تقليص عدد المتعلّمين قدر المستطاع داخل القسم الواحد ما يتيح العمل الفعّال للمعلّم والفهم والتلّقي المناسبين للمتعلّم.
- تخلّي المعلمين عن الطّرائق التّقليدية في التّدريس.
- عدم الاعتماد على الكتاب الموحدّ في السّنة الأولى ابتدائي وفصل اللّغة العربيّة عن بقيّة الموادّ.
- الوقوف الجدّي عند الصّعوبات النّطقية لدى المتعلمين.

وفي الأخير نسأل الله التوفيق والسّداد.

قائمة

المصادر والمراجع

والمراجع

أولا: القرآن الكريم برواية حفص.

ثانيا: المصادر والمراجع

- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللّغة وسُنن العرب في كلامها، تح. عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993م.
- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح محمد علي النّجار، المكتبة العلمية، ج1.
- أبو الفتح عثمان ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: محمد جني إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م.
- أبو بشر عمرو بن عثمان سيبويه، الكتاب، ج2، ص 405. تعليق: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1994م.
- أبي البقاء الكفوي، معجم في المصطلحات والفروق اللّغوية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1998م.
- أحمد الفاكهي، شرح الحدود النحوية، ت. محمد الطيب الإبراهيم، دار النّفائس، 1996م.
- أحمد أنور، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطّباعي، دار المريخ للنشر، الرياض، 1980م.
- أحمد بن محمد الفيومي، المصباح المنير، مكتبة لبنان، لبنان، 1987م.
- أحمد علي محمود ربيع، المدخل إلى علم المعاجم والدلالة، مكتبة الرشد ناشرون، السعودية، 2006.
- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، دار الكتب، مصر، 1998م.
- أيوب جرجيس العطية، اللّغة العربية تثقيف ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2012م.
- البدراوي زهران، مقدمة في علم اللّغة، دار العالم العربي، مصر، ط1، 2008م.

والمراجع

- بن الصّيد بورني سراب وآخرون دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، و.ت.و، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018م.
- بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ج4، ط2، 1980م.
- تمام حسان، مناهج البحث في اللّغة العربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1990م.
- جابر عبد الحميد وآخرون، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، القاهرة، ط1، 1983م.
- جميلة بية، دور المتمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014م.
- حجازي فهمي محمود، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للطباعة والنشر، مصر، طبعة جديدة ومنقحة، 1998م.
- حسن أحمد الشافعي وآخرون، مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، مصر، 2009م.
- حسني عبد الباري عمر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دط، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005م.
- حلام الجيلالي، المعاجمية العربية قراءة في التأسيس العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، ط1، 1997.
- حمدي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا «معالجة اللّغة واضطرابات التخاطب»، مكتبة الانجلو مصرية، مصر، ط1، 2006م.

والمراجع

- خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللّغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1996م.
- خالد العيسي، النّبر في العربية، عالم كتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011م.
- الخفاجي الحلبي «أبو محمد عبد الله بن سنان»، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982م.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب المصرية، مصر، ط1، 2003، ص 42.
- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر، 2016.
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2007م.
- الرّاغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح. محمد سعيد الكيلاني، دار المعرفة، بيروت، دط–دت.
- رجب عبد الجواد إبراهيم، أسس علم الصرف، الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2002م.
- رضوان الداية ومحمد جهاد جمل، اللّغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين الإمارات العربية المتحدة، 2004م.
- الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح. عبد الكريم العرباوي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ط2، 1987م، ج3.
- سليمان نايف وآخرون، مستويات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.

والمراجع

- السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، تح. محمد جاد المولى بك محمد، المكتبة العصرية، لبنان، ج1، 1987م.
- صالح سليم الفاخري، الدّلالة الصوتية في اللّغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، د ط، د ت.
- صلاح الدين محمود علا، القياس والتّقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م.
- صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، مكتب غريب، دط، مصر، 1982م.
- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية «بين الطرائق التقليدية والاستراتيجية»، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009م.
- عبد الحليم بن عيسى، البنية التركيبية للحدث اللّساني، دار الأديب، الجزائر.
- عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005م.
- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، ط1، 2004م، القاهرة.
- عبد الله علي مصطفى، مهارة اللّغة العربية، دار الميسرة، عمان، الأردن ط1، 2002م.
- عبد المجيد سيد أحمد وزكرية محمد الشربيني، علم نفس الطفولة، دار الفكر العربي، القاهرة. ط1، 1999م.
- عبده الراجحي، في التطبيق النحوي والصرفي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1992.
- عدنان يوسف العتوم، علم النفس النظري بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004م.

والمراجع

- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، الأردن.
- علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007م.
- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2018م.
- علي عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط3، 2003م.
- فاضل صالح السّامرائي، المجلة العربية تأليفها وأقسامها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1986م.
- فايز الداية، علم الدلالة العربي، دار الفكر المعاصر، دمشق، 2011.
- فتحي علي يونس وعبد الله الكندري، تعليم اللّغة للمبتدئين الصغار والكبار، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1996م.
- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري العملية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، الأردن ،2013م.
- فهيم مصطفى، مهارات التفكير، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ط1، 2002م.
- فوزي عيسى رانيا فوزي عيسى، علم الدلالة النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، مصر. ط1، 2008م.
- قريسي ظريفة، اللّغة العربية تكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007م.

والمراجع

- كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللّغة، مكتبة الانجلو مصرية، ط2، 1985م.
- كمال بشر، دراسات في علم اللّغة، دار المعارف، مصر، 1973م.
- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج العربية مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م.
- اللجنة الوطنية للمناهج، تطور المناهج الدراسية،2016.
- ماريو باي، أسس علم اللّغة، تر. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م.
- المجموعة المتخصصة للّغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التعليم الإبتدائي، و.ت.و، 2016.
- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الخروق، الأردن، ط1، 2006م.
- محفوظ كحوال، أنماط النصوص، دار نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م.
- محمد إبراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللّغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- محمد أحمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر، دمشق، 2008م.
- محمد أسعد النادري، نحو اللّغة العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1997م.
- محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللّغة «مفهومه موضوعاته قضاياه»، دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع، السعودية، ط1، 2005م.
- محمد عبود وآخرون دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي من التعليم الإبتدائي، و.ت.و، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.
- محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللّغة العام، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م.

والمراجع

- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامة وفي تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.
- محمود السعران، علم اللّغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، د ت.
- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، د ط، 1998م.
- مهدي أسعد عرار، جدل اللفظ والمعنى، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002م.
- نايف سليمان وآخرون، مستويات اللّغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000م.
- نايف معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار نفائس للطبع والنشر والتوزيع، ط1، 1985م.
- نعمات بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الرّاهنة، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2009م.
- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.
- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2017-2018م.
- وفاء كامل فايد، الباب الصّرفي وصفات الأصوات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2001م.

ثالثا: المعجم والقواميس

- أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990م.
- أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، ط2، بيروت، 1990م.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية.
- مجد الدين الفيروز آبادي، معجم القاموس المحيط، تعليق: الشيخ أبو الوفاء نصر الهويري المصري الشافعي، دار الحديث، مصر، 2008م.
- مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م.

رابعا: الرّسائل الجامعية

- فاطمة الزهراء حاج صابري، عسر القراءة التمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، مذكرة لنيل الماجستير في علم النفس المدرسي، إشراف عبد الكريم القريشي، جامعة ورقلة، 2004-2005م.

خامسا: المجلاّت

- محمد مهدي عبد العال، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 250، 2021. ص137.

سادسا: الانترنت

- أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، مقال نشر بمجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 24، 2009م.

الملاحق

ملحق رقم 01:

المقطع: 02 – العائلة والمدرسة	**الحصّة:** فهم المنطوق + تعبير شفوي
الموضوع: في ساحة المدرسة	**الوسائل:** مشاهد، وسائل سمعية بصرية

الأهداف التّعلّيمية:

- يتنبّأ المتعلّم بمحتويات النّص المنطوق من خلال العنوان أو المشهد.
- يجيب المتعلّم عن أسئلة النّص المنطوق.
- يصف الأشخاص والأماكن والأشياء مبيّنًا رأيه فيها.
- يحدّد العناصر الأساسية في النّص «الشخصيات، الزّمان، المكان».

النشاط 01: الملاحظة والتّوقّع

- اكتشاف النّص من خلال عنوانه أو مشهد مصاحب للنّص.

النشاط 02: التّسميع الأوّل

في ساحة المدرسة.

دَقَّ الْجَرَسُ، فخرجنا إلى السّاحة لنستريح الآن.

تعالوا لنلعب لعبة الغمّيضة. رفع بلال رأسه وقال، ما أجمل العلم الوطنيّ!

أحمد: أنا تعجبني ألوانه الثّلاثة.

المعلّمة: بفضل الله، ثمّ بتضحية الشّهداء، علمنا يرفرفُ.

طرح أسئلة حول معنى النّص المنطوق.

- إلى أين خرج التّلاميذ؟ لماذا؟
- ما هي اللّعبة الّتي اختارها أحمد وزملاؤه؟

النشاط 03: التّسميع الثّاني

إعادة التّسميع لمقاطع من النّص وطرح أسئلة أخرى.

- ماذا قال بلال؟
- ما الّذي أعجب أحمد في العلم الوطني؟
- أذكر ألوان العلم الوطني؟
- يكمل التّلميذ النّاقص من الجملة المعطاة شفويًا.

المعلّم: بفضل .....، ثمّ بتضحية ..... علمُنَا في كلّ مكان.

النشاط 04: التّسميع الثالث

أجْرَأةُ أحداث النّص «مسرحية أحداث النّص».

- ما هي اللّعبة التي تختارونها يا أطفال؟
- كيف تقُومون بها؟

- اكتشاف الجانب القيمي.

- هل يتشاجر التّلاميذ أثناء للّعب؟
- من هم اللّذين ضحّوا بأنفسهم من أجل هذا الوطن؟
- وأنتم، هل تحبّون وطنكم؟ كيف ذلك.

- غلق الحصّة.

ملحق رقم 02:

المقطع التعلّمي3: الحي والقرية	الفوج: السنة الأولى ابتدائي
الميدان: فهم المكتوب	الأسبوع: 10
النشاط: قراءة وكتابة (تجريد الحرف الثاني)	الحصة: 08
المحتوى: حرف الحاء	المدة: 90 د

الهدف التعلمي: ☺) يكتشف ويقرأ حرف الحاء بالارتكاز على مهارة الوعي الصوتي.
☺). يكتب حرف الحاء بالحركات في وضعيات مختلفة.

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلّمية والنشاطات المقترحة	مؤشرات التقويم
مرحلة الانطلاق	يقرأ حرف الجيم مع الحركات الطويلة والقصيرة والتنوين يسأل الأستاذ التلاميذ: ماذا يوجد في المدينة؟	يقرأ يجيب
مرحلة بناء التعلمات	من خلال إجابات المتعلمين يكتب الأستاذ الجملة على السبورة : فيها محلات تجارية كثيرة. فيها | محلات | تجارية | كثيرة ◄ قراءة نموذجية من طرف الأستاذ تليها قراءات فردية من طرف المتعلمين بالنقر أو التصفيق. ◄ تشويش الجملة ومطالبة التلاميذ بإعادة ترتيبها. ◄ يسأل الأستاذ كم كلمة في هذه الجملة ؟ 4 كلمات ◄ المحو التدرجي للكلمات إلى أن نصل إلى كلمة: محلات ثم قراءة الكلمة فرديا وجماعيا. ◄ مهارة رصد المقطع: تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية: م/حل/لا/ت ◄ يسأل الأستاذ كم مقطعا صوتيا في هذه الكلمة؟ 4مقاطع ثم المحو التدريجي إلى أن نصل إلى: ح ◄ مهارة العزل: يسأل الأستاذ ماهو الصامت المشترك في الكلمات: حصان–حوت– حقل يجيب ح ◄ مهارة رصد القافية: قراءة كلمات لها نفس القافية وأخرى دخيلة: تفاح –قرية – تمساح ◄ مهارة الحذف: يكتب الأستاذ كلمة بحر ثم يحذف مقطع ح تصبح الكلمة بر ويطلب من المتعلمين قراءتها. ◄ يقرا حرف الحاء مع الحركات القصيرة والطويلة : حَ/حُ/ح/ حَا / حُو/ جِي/حَا/حُ/حِ ◄ يكتب حرف الحاء على السبورة ومطالبة التلاميذ بالإتيان بكلمات تحتوي على حرف الحاء . ◄ تشكيل حرف الحاء بالعجين على اللوحة مع الحركات القصيرة ثم كتابته على اللوحة. ◄ كتابة بعض الكلمات على السبورة تتضمن حرف الحاء في مواضعه الثلاثة ◄ مطالبة التلاميذ بتحديد موضع الحرف في الكلمات. ◄ يتعرف المتعلم على رسم حرف الحاء في الفضاء في المواضع الثلاثة (أول –وسط –أخر الكلمة) ◄ يتدرب المتعلم كتابة حرف الحاء على اللوحة تمهيدا للكتابة على الكراس	يجيب يقرا يرتب يجزأ يقرأ يكتب على الألواح وبشكل بالعجين يتدرب على كتابة الحرف
التدريب والاستثمار	يشرح الأستاذ مقاييس الحرف ويطلب منهم كتابة حرف الحاء على كراس القسم حسب النموذج.	يكتب حرف الحاء بالمقاييس

ملحق رقم 03:

الملحق رقم 06

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّربية الوطنيّة

مديريّة التّربية لولاية البويرة

مقاطعة واد البردي

ندوة تربوية

المنهج الصّوتي الخطيّ في تعليم اللّغة العربيّة

هذه الوثيقة قدمت لأساتذة السنة الأولى ابتدائي خلال ندوة تربوية تبيّن وبدقة المقطع الصوتيّة وأنواعها ومستويات الوعي الصوتي وقد لاقت استحسان الأساتذة وتثمينهم.

1- الوعي الصّوتيّ:

المعرفة الخاصة بأصوات اللغة وإدراك أنّ الوحدات اللّغوية المنطوقة هي قالب مركّب يتألّف من عدّة أجزاء وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصوتية «صوامت وصوائت» وليست وحدة صوتيّة كاملة.

2- التّطابق الصّوتي الخطيّ:

إقامة علاقة بين الشكل المنطوق والشكل المكتوب، أي تحويل الأصوات إلى حروف وأشكال خطيّة «يستعمل علاقة بين أصوات الحروف ورسمها» حيث أنّ كلّ منطوق لهما يقابله على مستوى المكتوب. «أي ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطيّ بين المنطوق والمكتوب».

القراءة المقطعيّة:

نشـاط 01:

إليك الكلمات التّالية قطعها إلى وحدات صوتيّة :

الكلمة	تقطيعها	عدد الوحدات الصّوتية
فِنَاءُ	ف –ِ– ن – َ - ا/ء-ُ - ن	8
حَصِيرٌ	ح-َ - ص - ِ - ي–ر -ٌ - ن	8
لَبَنٌ	ل-َ - ب–ن -ٌ – ن	6

تعريف الوحدة الصّوتيّة: أصغر وحدة تستعمل في بناء الكلام وتؤثّر فيه وهو باختصار كلّ من الصّامت والصّائت.

- **الصّامت:** هو كلّ صوت ساكن «دون حركة» ويرمز له بالرّمز «ص».
- **الصّائت:** هو كل صوت يتّصف بالجهر ويعرف بالحركة وهي ستّة: فتحة ضمّة كسرة والمدود، ويرمز له بالرّمز «ح».

تعريف المقطع: هو أصغر وحدة مصوّتة بالإمكان عزلها على المستوى السّمعي، أي الوحدات الصّوتية الّتي تتكوّن منها الكلمة.

الطّريقة الّتي ينطق بها الإنسان، فالكلام يخرج على شكل مقاطع.

خصائص المقطع:

1- الصّوت مع الحركة يعتبر مقطعا.

2- المدود تشكّل مقطعا مع الحرف المتحرّك الّذي فيها.

3- الحرف السّاكن يعتبر مقطعا مع الحرف المتحرّك الذي يليه.

4- «ال» التّعريف تعتبر مقطعا لوحدها.

5- الحرف المشدّد يفكّ إدغامه الى حرفين ساكن ومتحرك.

6- التّنوين الحرف المنوّن يعتبر مقطعا واحدا « عٌ «.

7- المقطع لابدّ أن يبدأ بصامت.

8- المقطع لا يبدأ بصائت.

9- المقطع لا يبدأ بصامتين.

10- ليس هناك تتابع في الحركات.

جدول 02:

انطلاقا من النّشاط السّابق حدّد التّعبير المقطعيّ ونوع كل مقطع.

الكلمة	عدد المقاطع	التّعبير المقطعيّ	نوع المقاطع
كَتَبَ	03	«ص+ح»»ص+ح»»ص+ح»	مقطع قصير /م قصير / م قصير
مِئْزَرٌ	03	«ص+ح+ص»»ص+ح»»ص+ح+ص»	م متوسط مغلق/ م قصير/م متوسط مغلق
سَادَ	02	«ص+ح+ح»»ص+ح»	م متوسط مفتوح/ م قصير
العَالَمِينَ	04	«ص+ح+ص»»ص+ح+ح»»ص+ح» «ص+ح+ح+ص»	م متوسط مغلق/ م متوسط مفتوح/م قصير/م طويل
خَوْفَ	01	«ص+ح+ص+ص»	مقطع طويل «مزدوج الاغلاق»
مُنَزَّسَةٌ	05	«ص+ح»»ص+ح+ص»»ص+ح» «ص+ح» «ص+ح+ص»	م قصير/م متوسط مفتوح/م قصير/م قصير/متوسط مغلق

أنواع المقاطع الصّوتيّة:

- **مقطع قصير:** يتكوّن من صامت « ص » وحركة « ح » مثل أ تعبيره هو « ص + ح «
- **مقطع متوسط:** ينقسم إلى قسمين:

01- مقطع متوسط مغلق: ما يكون آخره صامت مثل: قَدْ « ص + ح + ص «

02- مقطع متوسط مفتوح: ما يكون آخره حركة مثل مَا تعبيره هو « ص ح ح «

- **مقطع طويل:** ينتهي بصورتين:

01- مقطع منته ب «ح + ص « مثل " مِينْ " من كلمة العالَمِينْ يكون تعبيره المقطعي « ص ح ح ص «

02- مقطع منته بـ « ص ص « مثل خَوْفْ « ص ح ص ص»

تعريف القراءة المقطعيّة:

هي طريقة تعتمد على تقديم وحدات لغويّة أكبر من الصّوت اللّغوي لكنّها أقلّ من الكلمة، وتنبني أصولها على مقاطع الكلمات.

وسمّيت بالطّريقة بالمقطعيّة لكون المتعلّمين يحلّلون جملا وكلمات مقاطع وأصوات ثمّ يقومون بتركيب كلمات وجمل بهذه المقاطع والأصوات.

مستويات الوعيّ الصّوتيّ:

- الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية «جمل- كمال، حمل - جبل/هناء-شفاء - دواء».
- الوعي بالمقاطع الّتي تتكون منها الكلمة « يشير المتعلّم إلى عدد المقاطع حركيا بالمشي، التّصفيق أو الدّق».
- الوعي بكيفيّة دمج المقاطع الصّوتيّة «جمع المقاطع الصّوتيّة بعد سماعها لتكوين الكلمة».
- الوعي بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتيّة «تقطيع الكلمات».
- الوعي بكيفيّة التّلاعب بالمقاطع حذفا أو إضافة أو استبدالا.

أهميّته:

- الوعي الصّحيح يساعد على الرّسم الصّحيح للّغة خطيّا. «**تفادي الأخطاء الإملائية**».
- يساعد على الربط بين مقاطع الكلمة الواحد. «**الطّلاقة**»
- يساعد على اكتساب مهارات القراءة السّليمة لدى المتعلّمين وكذا تصحيح الاختلالات اللّفظية وتذليل صعوبة القراءة لدى المتعلّمين المتأخّرين.
- يساعد على الفهم الجيّد للنّصوص، ومنه التّحليل الفعّال للمنطوق وفهمه. «اكتساب رصيد لغوي».
- مفيد لذوي السّمع الضّعيف للتّمكن من الصّورة السّمعية الصّحيحة للكلمة.
- يمكن من التّمييز بين الكلمة العربيّة والدّخيلة من خلال مركّبات المقطع الصّوتي.

كيفيّة الوصول بالمتعلّم إدراك الوعيّ الصّوتيّ؟

- معرفة أنّ الكلمات المنطوقة تتكون من وحدات صوتيّة صغرى «غير قابلة للتّجزئة».
- معرفة كيفيّة تقطيع الكلمات إلى وحدات صوتيّة صغرى وكيفيّة دمج هذه الوحدات جميعا والتّلاعب بها عن طريق الإضافة والحذف والتّعويض.
- معرفة كيفيّة دمج الأصوات لقراءة المقاطع والكلمات وتقطيع الكلمات إلى أصواته التهجيها.

نشـاط 03:مهارات الوعيّ الصّوتيّ

- لا يتمّ تحقيق هذا الوعي إلاّ عبر بناء مجموعة من المهارات تسمّى مهارات الوعي الصّوتي.

مهارات الوعي الصّوتيّ:

حدّد دليل المنهج الصّوتي - الخطيّ مهارات الوعي الصّوتي الخطّي كالتّالي:

1- **التّمييز:** وهي مهارة تقتضي القدرة على تمييز عدد المقاطع المكوّنة للكلمة ويتمّ تحقيقها عن طريق: الدّق، النّقر، التّصنيف ...غادر: غا/د/ر.

2- **التّقطيع:** أي تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتيّة مثل: ال/ غا/ ب/ة.

3- **مهارة العزل:** والوصول إليها يعني قدرة المتعلّم على التّعرّف على الوحدات الصّوتيّة المكوّنة للمقطع من صامت وصائت مثل: صديق /ص/

4- **مهارة التّصنيف:** وفيها يتمّ تصنيف الكلمات الّتي تشترك في موقع الأصوات «البداية الوسط آخر الكلمة»

5- **مهارة الحذف:** من خلال القدرة على إزالة مقاطع صوتيّة أو خطيّة مثل: جمال -مال

6- **مهارة التّركيب:** وهي القدرة على تركيب كلمات انطلاقًا من مقاطع صوتيّة أو أصوات المقاطع:س/ج/ا/د

7- **مهارة الإضافة:** أي تشكيل كلمة جديدة بإضافة مقطع صوتي للكلمة الأصليّة نحو:ماء+س=سماء.

8- **مهارة التّعويض «الاستبدال»:** أي القدرة على تعويض مقطع صوتي بآخر داخل الكلمة لتكوين كلمات جديدة كتعويض الجيم بالراء في جمال / رمال.

نشـاط 04:

النّظام الصّوتي والحرفي

تعريف الصّوت:

هو ذاك الصّوت الصّامت أو الصّائت الّذي يعترضه حاجز في الجهاز النّطقي فيسدّ مجرى النّفس أو يضيقه، وتسمعه الأذن، وترى العين بعض حركات الجهاز النّطقي حين أدائه.

تعريف الحرف:

شكل هندسي، أو رسم تعارف النّاس على كتابته ويدرك بالعين المجردة، وهو كمّ مادي.

الصّوت	الحرف
ينطق	يكتب
يدرك بالسّمع	شكل هندسي
لا يدرك بالعين	يدرك بالعين
تموّجات صوتيّة ترسل عبر الجهاز الصّوتي	رسم تعارف النّاس على كتابته باليد

الكلمة	عدد أصواتها	عدد حروفها
مَرَر	8	4
قالو	6	4

النّظام الصّوتي	النّظام الحرفي
عدد الأصوات: 34	عدد الحروف والأشكال الخطيّة: 37
عدد الصّوامت: 28	عدد الحروف: 29

عدد الصّوائت «الحركات»: 06	عدد الأشكال الخطيّة: 08
الأصوات العربيّة «الصّامت والحركات»:	**الحروف العربيّة:**
/ت/ /ط/ /ك/ /ق/ /ء/ /ب/ /د/ /ض/ /ج/ /ف/ /ث/ /س/ /ص/ /ش/ /خ/ /ح/ /ه/ /ذ/ /ز/ /ظ/ /غ/ /ع/ /م/ /ن/ /ل/ /ر/ /و/ /ي/	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، ه، و، ي.
الكسرة/ِ/الفتحة/َ/ الضمة/ُ/ الكسرة الطّويلة / ي / الفتحة الطّويلة / ا / الضّمة الطّويلة / و	ً ٌ ٍ ّ ْ آ،

ملحق رقم 04:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة و الأدب العربي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Faculté des Lettres et des Langues

استبيان موجّه لأساتذة التّعليم الابتدائي

السنة الأولى ابتدائي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

في إطار إنجاز مذكّرة حول "فهم المنطوق والمكتوب وأثره في بناء المستوى الصّوتي والمعجمي لدى متعلّمي السّنة الأولى ابتدائي" لنيل شهادة الماستر. ولغرض جمع المعلوماتلإعداد هذه المذكّرة نضع بين أيديكم هذا الاستبيان آملين الإجابة عن أسئلته بدقّة وبكل موضوعية، هذا كلّه من اجل خدمة وتطوير التّعليم والتعلّم في المرحلة الابتدائية.

لذا يسرّنا أن تقوموا بمساعدتنا في إنجاز هذا العمل، ونحيطكم علمًا أنّ معلومات هذا الاستبيان لا تستعمل إلاّ لغرضٍ علميّ بحت.

أوّلاً: البيانات الشخصّية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السّن: ☐ سنة

المؤهّل العلميّ: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

الخبرة في التعليم: ☐ سنة

مؤسسة العمل:.....

.....

ملاحظة: تشطب الإجابة التي تم تحديدها بعلامة (✓)

السؤال 01: هل النّصوص المقترحة مناسبة للمستوى العمري للمتعلّم؟.

أ- نصوص فهم المنطوق: نعم ☐ لا ☐

ب-نصوص فهم المكتوب: نعم ☐ لا ☐

السؤال 02: هل هناك علاقة بين نصوص فهم المنطوق والمكتوب؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

السؤال 03: ما هي النّصوص التي تزوّد المتعلّم برصيد لغويّ كافٍ؟

نصوص فهم المنطوق ☐ نصوص فهم المكتوب ☐ كلاهما ☐

السؤال 04: هل تساهم مهارة التحدّث في توظيف المتعلّم لرصيده اللّغوي؟

نعم ☐ لا ☐

السؤال 05: ما المهارة التي تنّمي المستوى الصّوتي للمتعلّم؟

مهارة الاستماع ☐ مهارة التحدّث ☐ مهارة القراءة ☐ مهارة الكتابة ☐

السؤال 06: هل ترى أن المنهج الصّوتي الخطيّ يساعد المتعلّم على تحسين المستوى الصّوتي؟

نعم ☐ لا ☐

السؤال 07: على أي مهارة ترتكز التدريبات القرائيّة؟

مهارة الاستماع ☐ مهارة التحدّث ☐ مهارة القراءة ☐ مهارة الكتابة ☐

السؤال 08: ما هي المهارة التي يجد فيها المتعلم صعوبة؟ ولماذا؟

مهارة الاستماع ☐ مهارة التحدّث ☐ مهارة القراءة ☐ مهارة الكتابة ☐

السؤال 09: هل تدرّب المتعلّم على استعمال النّبر والتّنغيم في التحدّث والقراءة؟

نعم ☐ لا ☐

السؤال 10: أثناء تدريسك لأسلوبي "التّعجّب والاستفهام" هل توظّف الإيماء والإيحاء؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

السؤال 11: طريقة النّقر على الطاولة أو التصفيق هل تمكّن المتعلّم من إدراك المقطع الصّوتي؟

نعم ☐ لا ☐ إضافة (طرق أخرى)...

السؤال 12:هل تعتمد على المقاربة النّصية في اكتشاف الحرف؟

نعم ☐ لا ☐

السؤال 13: هل يصل المتعلّم في نهاية السّنة الأولى ابتدائي إلى ملمح التخرج في اللّغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

السؤال 14: كيف تتعامل مع الصّعوبات النّطقية لدى المتعلم؟

باختصار :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

مع تجديد الشكر.

3

فهرسة العناوين

الفهرس

العنـــوان	الصفحة
الإهـداء	
مقدّمـة	أ-ج
الفصل الأوّل: ميدانا فهم المنطوق والمكتوب ومستويات التّحليل اللّغوي	**04**
المبحث الأوّل: ميدان فهم المنطوق	**05**
أولا: مفهوم ميدان فهم المنطوق	**05**
تعريف الميدان	**05**
تعريف فهم المنطوق	**05**
ثانيا: المهارات اللّغوية المعتمدة في فهم المنطوق	**06**
مهارة الاستماع	**08**
المهارتين الفرعيّتين للاستماع	**09**
مهارة الفهم	**09**
مهارة الانتباه	**11**
أهمّية مهارة الاستماع	**12**
مهارة التّحدّث	**14**
أهمّية التّحدّث	**16**
أهداف تعلّم التّحدّث	**17**
المبحث الثّاني: ميدان فهم المكتوب	**20**
أوّلا: مفهوم ميدان فهم المكتوب	**20**
ثانيا: المهارات اللّغوية المعتمدة في فهم المنطوق	**20**
مهارة القراءة	**20**
أنواع القراءة	**22**
أهمية القراءة في المرحلة الابتدائيّة	**22**
أهداف القراءة	**23**
مهارة الكتابة	**24**
أهميّة الكتابة	**25**
المبحث الثّالث: مستويات التّحليل اللّغويّ	**27**
أوّلا: المستوى الصّوتيّ	**27**

مخارج الحروف	**28**
صفات الحروف	**30**
النّبر	**33**
التّنغيم	**34**
ثانيا: المستوى الصّرفي	**35**
ثالثا: المستوى النّحوي	**37**
الإعراب	**37**
تركيب الجمل	**38**
رابعا: المستوى المعجميّ	**39**
خامسا: المستوى الدّلالي	**40**
مفهوم الرّصيد اللّغويّ	**42**
الفصل الثاني: البحث الميداني تحليل وإحصاء	**44**
تمهيد	**45**
المبحث الأوّل: قراءة تحليليّة لكتاب السّنة الأولى ابتدائي والوثائق التربوية	**45**
أولا: قراءة تحليليّة لكتاب السّنة أولى ابتدائي	**45**
مفهوم الكتاب المدرسيّ	**45**
شكل الكتاب	**46**
تّحليل محتوى الكتاب	**47**
أهدافه	**48**
الأسس المعتمدة في تأليف الكتاب	**48**
الخيارات البيداغوجيّة المعتمدة في الكتاب	**49**
ثانيا: قراءة تحليلية للوثائق التربوية	**53**
المبحث الثّاني: تحليل نتائج الاستبيان	**64**
أوّلا: منهجيّة البحث الميداني	**64**
الملاحظة	**64**
المقابلة	**64**
الاستبيان	**65**
ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان	**67**
بيانات المستجوبين	**67**

تحليل الإجابات	**71**
خاتمة	**86**
قائمة المصادر والمراجع	**89**
الملاحق	**97**