

واقع تعليم اللغة العربية صوتياً في مقرر (لغتي) للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية (دراسة وصفية)

أ.د. محمد بن سعيد الحويطي* فاطمة بن جازي البقي**

تاريخ وصول البحث: 2024/11/3 م تاريخ قبول البحث: 2025/1/9 م

الملخص

يهدف البحث إلى الكشف عن الواقع (الصوتي) في تعليم العربية في كتاب (لغتي) المقرر على طلاب الصف الأول المعتمد من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال وصف اللغة المراد تعليمها وفق المستوى الصوتي، وتحديد المبادئ والأسس الصوتية التي اتكأ عليها واضعو المقرر، وبيان دور هذه المبادئ في دعم المقرر وترقيته. كشف البحث عن الاستخدام الصوتي لدى واضعي مقرر اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وفق النتائج الآتية: تشكل المادة العلمية الصوتية من الصنف الصوتي الأول في علم الأصوات "الفونيتك"، والبدء في تعليم اللغة بالتدرج من "الفونيم" كأصغر وحدة صوتية تعليمية ينطلق منها المتعلم صعوداً إلى الوعي الفونولوجي للفونيمات ثم الكلمات فالحمل. تصنيف تعليم الأصوات اللغوية في المقرر بالتدرج حسب ثلاثة أسس هي: المخرج الصوتي، ووضع الأوتار الصوتية، والوضوح السمعي لتلك الأصوات. الاعتداد بالوعي الفونولوجي وتنمية المهارات الخاصة به لدى المتعلم بالتدرج أيضاً عن طريق تمييز البنية الصوتية للعربية بحسب عدد من الأسس كالبدء بتعليم اللغة المنطوقة والمسموعة ثم المقروءة فالمكتوبة. التخلي عن التدرج المنتظم -الملموس في تعليم الجانب المنطوق- عند تعليم الجانب الكتابي، علماً أن دور الكتابة في تعليم اللغة لا يقل أهمية عن النطق، من هنا يستدرك البحث على واضعو المقرر إغفال هذا المبدأ.

الكلمات الافتتاحية: علم الأصوات، الفونيم، الوعي الفونولوجي، العزل، مقرر (لغتي).

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية وأدائها، جامعة الملك عبد العزيز.

** باحثة.

The Reality of Teaching Arabic Phonologically in the "My Language" Course for First Grade in the Kingdom of Saudi Arabia: A Descriptive Study

Abstract

This research aims to examine the phonological reality of Arabic language teaching in the first-grade textbook "My Language," as approved by the Saudi Ministry of Education. By analyzing the intended language instruction at the phonological level, the study seeks to identify the phonetic principles and foundations adopted by the curriculum developers and to assess their role in supporting and enhancing the curriculum. Findings reveal that the curriculum's phonetic content is structured around primary phonetic categories, initiating instruction from the phoneme as the smallest instructional unit and progressing toward phonological awareness of phonemes, words, and sentences. Linguistic sounds in the curriculum are classified according to three criteria: point of articulation, vocal cord positioning, and auditory clarity. The curriculum emphasizes the gradual development of phonological awareness and related skills, beginning with spoken and auditory language before advancing to reading and writing. However, the research notes an inconsistency in the structured progression observed in spoken language instruction when transitioning to written language instruction, despite the comparable importance of writing in language acquisition. Consequently, the study calls on curriculum developers to address this oversight.

Keywords: Phonology, Phoneme, Phonological Awareness, Arabic Language Curriculum, First Grade, Saudi Arabia.

مقدمة:

من الحقول العلمية في علم اللسانيات "تعلّم اللغات وتعليمها" أو ما يسمّى بـ "اللسانيات التعليمية"، وهو فرع معرفي يبحث في العلاقات التفاعلية بين أقطاب ثلاثة لمثلث مشهور هو المعلم والمتعلم والمنهج، ويسعى إلى تيسير العملية التعليمية والرفع من فاعليتها لتصبح أكثر نجاحًا في تحقيق مراميها. وترمي اللسانيات التعليمية إلى عدد من الأهداف والوظائف تتمثل في وظيفة البناء، والتخطيط في أكثر من بوتقة أولها المنهج التعليمي، ومادته، وتصميمها⁽¹⁾. يشغل هذا الفرع على التمازج المعرفي القائم على إفادة تعليم اللغة من مباحث علم اللسان - على كافة مستوياته- الفرع المعرفي المعنيّ "بوصف اللغة من كل جوانبها، وبصياغة نظريات تكشف لنا عن الكيفية التي تعمل بها"⁽²⁾. لتصبح العملية التعليمية ممارسة مزجية بين حقلين، هما: علم اللغة بفروعه الأربعة (الصرف، والتركيب، والأصوات، والدلالة)، وتعليم اللغة بمستوياته المختلفة.

إن حقل تعليم اللغة العربية تجسيدٌ واضحٌ لتداخل الروافد اللسانية العلمية وتظاferها؛ إذ تتجاوزه مبادئ وأسس لسانية صوتية، ونحوية، وصرفية، ودلالية، وتداولية⁽³⁾. من هنا -في ضوء اللسانيات التعليمية- أصبح الاتكاء على التخصصات اللسانية مطلبًا ضروريًا لا ترفًا فكريًا في هذا العصر؛ إذ يمكن تصميم مقررات حديثة ذات أسس لغوية صوتية، ونحوية، وصرفية مواكبةً لفلسفة العلم الجديدة، وابستمولوجيا⁽⁴⁾ التصنيف العام القائم على التداخل اللساني في النظام التعليمي.

يأتي المستوى الصوتي في مقدمة المستويات اللسانية من حيث الأهمية في تعليم أي لغة؛ فاللغة نظام متكامل لا يمكن أن يتعلّم جزء منه دون بقية أجزائه، فليس لنا أن ندرس أو نفهم نحو اللغة وصرفها فهمًا صحيحًا إلا بعد دراسة موادها الخام الأصوات⁽⁵⁾. فالأصوات هي المظاهر الأولى للأحداث اللغوية، من حيث استعداد الإنسان الفطري "العضوي والنفسي" لإنتاج الصوت وحاجته للتواصل الاجتماعي، كما أن الأصوات المظهر المادي للحضارة الإنسانية لطبيعتها الحسية (المنطوقة والمسموعة)⁽⁶⁾، واللبنة الأساسية التي تتكون منها الأنظمة اللغوية، وصحتها شرطٌ لسلامة هذه الأنظمة أداءً وبناءً ومعنى⁽⁷⁾.

يشهد الطرح التعليمي في مقرر (لغتي) للصف الأول حضورًا صوتيًا بارزًا بتجلي النظريات والرؤى الصوتية سواء القديمة أو الحديثة، غير أن تحديد معالم تلك النظريات والرؤى في المقرر لم يتضح بعد للقارئ العربي، كما لم يتحقق على مستوى دراسة لسانية تعليمية متخصصة،

فجاء البحث للكشف عن المبادئ والأسس الصوتية القائم عليها تعليم اللغة في مقرر (لغتي)، وذلك بالإجابة على السؤالين الآتين:

-ما المبادئ والأسس الصوتية التي قام عليها تعليم اللغة العربية في مقرر (لغتي) للصف الأول من المرحلة الابتدائية؟

-ما تصنيف تلك المبادئ والأسس حسب المبدأ التعليمي (التدرج)؟
مشكلة البحث:

يعالج البحث مشكلة عدم وضوح المبادئ والأسس الصوتية القائم عليها تعليم اللغة العربية في الصف الأول من المرحلة الابتدائية للقارئ العربي وإغفال ذلك من قبل الدراسات اللسانية التعليمية؛ حيث إن الخطاب التعليمي في تلك المرحلة لم ينل بعد حقه من الوصف والتحليل اللساني، لذا سعى البحث إلى معالجة تلك الثغرة مما يساهم في تحديد حجم المادة العلمية الصوتية في المقرر ويكشف عن الخلفية العلمية لتلك المادة مع بيان دور تلك الخلفية في الارتقاء بالعملية التعليمية من عدمه.

أسئلة البحث:

- 1-ما الخلفية العلمية التي اتكأ عليها واضعو مقرر (لغتي) للصف الأول من المرحلة الابتدائية؟
- 2-ما المبادئ اللسانية الصوتية التي قام عليها تعليم اللغة العربية في مقرر (لغتي)؟
- 3-ما مظاهر مراعاة واضعي المقرر للمبدأ التعليمي (التدرج) في تعليم العربية صوتيًا؟
- 4-ما التصنيف المحدد للمبادئ الصوتية ومدى تماشيها مع (التدرج) التعليمي؟
- 5-يف يمكن ترقية مقرر (لغتي) للصف الأول في ضوء اللسانيات التعليمية؟

هدف البحث:

يهدف البحث بشكل عام إلى الكشف عن الواقع الصوتي في تعليم اللغة العربية للصف الأول من المرحلة الابتدائية. ويهدف بشكل خاص إلى رصد المبادئ الصوتية الواردة في المقرر وتصنيفها بصورة علمية.

أهمية البحث:

- 1-العناية بالعنصر الصوتي في تعليم اللغة، فهو اللبنة الأساسية التي يُبنى منها الكلام، والوقوف عليه يساهم في الكشف عن باقي العناصر اللغوية، ودورها في تعليم اللغة في دراسات لاحقة.

- 2- المساهمة في رصد ما في التخصصات اللسانية الدقيقة لا سيما (الصوتية) من مبادئ وأسس داعمة للعملية التعليمية بما يخدم اللغة العربية، وتصنيفها بصورة علمية.
- 3- العناية بالمرحلة الأولى من مراحل التعليم، وهي المرحلة "الابتدائية"؛ لما لهذه المرحلة من أهمية في التأسيس والبناء المعرفي للغة الأم، فالطفل يكتسب فيها المنطلقات الأساسية في ضبط الكلام وتقويمه.

الدراسات السابقة:

لم يسبق هذا البحث -حسب اطلاعنا- ببحث آخر يتناول موضوع الكشف عن الواقع الصوتي في تعليم اللغة العربية في الصف الأول من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بهدف تقديم المبادئ الصوتية وأسسها العلمية، مع تحليل الخطاب التعليمي من وجهة نظر لسانية تعليمية (صوتية). غير أن هناك أربع دراسات تتشابه مع هذا البحث بوجهٍ أو بآخر، وتلك الدراسات هي

الدراسة الأولى:

(إعداد مواد تعليم الأصوات العربية لدى طلاب المدرسة المتوسطة بمعهد يوسف عبد الستار لومبوك الغربية)، (2014م)، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، كلية الدراسات العليا- قسم تعليم اللغة العربية، للباحث: جنيدي محي الدين، يهدف البحث إلى تطوير مادة تعليم أصوات اللغة العربية، ومدى فاعلية هذه المواد المطورة في نطق الأصوات العربية، لتنمية مهارة الكلام لطلاب الفصل الثاني في المرحلة المتوسطة بالمعهد. وانتهت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: مقترح المادة المطورة لنطق الأصوات العربية في المرحلة المذكورة التي تحتوي على سبعة دروس، يشتمل كل درس على معيار الكفاءة الصوتية من تدريبات النطق، ومخارج الأصوات، وتعلم المفردات الجديدة، والنصوص.

يلتقي البحث الحالي مع الدراسة السابقة في السعي نحو تطوير تعليم اللغة العربية، لا سيما على المستوى الصوتي، ويختلف عنها في رصد المبادئ الصوتية وتحديد ملامحها في مقرر اللغة العربية لدى الصف الأول، وتقديم نتائج علمية مبنية على هذا الأساس.

الدراسة الثانية:

(ملاح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي)، (2014-2015م)، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعليمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، للباحث: ناعم

هشام، هدفت الدراسة للكشف عن تجليات الرؤية اللغوية الصوتية في المقررات. وقد انتهت إلى حضور مجموعة من النظريات الصوتية في المقررات. يلتقي البحث الحالي مع الدراسة السابقة في الكشف عن الخلفية العلمية للمادة الصوتية في مقرر (لغتي)، ويختلف عنها في رصد المبادئ والأسس الصوتية تحديداً الملامح الكبرى والصغرى في المقرر ومدى تماشي تلك الملامح مع أساس التدرج التعليمي.

الدراسة الثالثة:

(دور اللسانيات في تعليمية اللغة العربية- مقارنة في منهاج التطور الابتدائي)، (2018م)، رسالة ماجستير في اللسانيات العربية -جامعة عبدالحميد ابن باديس، قسم الأدب العربي، للباحثة: فاطمة قميدي، كشفت فيها عن كيفية الاستفادة من اللسانيات بمبادئها ومفاهيمها واصطلاحاتها في تعليم العربية، وإبراز ما قدمته اللسانيات الحديثة بشقها النظري والتطبيقي من رؤى وأفكار في منهج اللغة العربية من التطور الابتدائي في الجزائر، وانتهت الدراسة إلى أن اللسانيات أداة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد الإجراء التعليمي، كما أن للسانيات وظيفة أساسية في تكوين محتوى تعليم العربية وترقيته، مما يوجب العناية بها على اختلاف مستوياتها.

يلتقي البحث الحالي مع الدراسة السابقة في إبراز دور الحضور اللساني الصوتي في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ويضيف البحث الحالي الكشف عن المعالم المحددة والواضحة للحضور الصوتي في مقرر (لغتي)، بما يخدم تعليم العربية في مقررات أخرى من التعليم السعودي.

الدراسة الرابعة:

(دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية: دراسة تطبيقية على مقرر لغتي- المملكة العربية السعودية)، أغسطس (2022م)، بحث منشور في المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث-مجلة المناهج وطرق التدريس- المجلد الأول- العدد العاشر- للباحث: أحمد حسين صديق، تناول البحث دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية مع التطبيق على مقرر لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وانتهت الدراسة إلى انتهاج واضعو المقرر الطريقة الكلية بدلاً من الطريقة الجزئية في تدريس الأصوات تبعاً للمنهج الاستقرائي، وتركيزهم على المنهج الاتصالي والبنوي في تدريس المهارات الصوتية.

يلتقي البحث الحالي مع الدراسة السابقة في الكشف عن دور البعد اللساني الصوتي في تعليم العربية بمقرر لغتي للصف الأول بالمملكة العربية السعودية، ويختلف عنها في الدراسة الوصفية التحليلية لبنية الخطاب التعليمي من وجهة نظر لسانية تعليمية تهدف إلى تحديد المبادئ الصوتية في المقرر.

وفي ضوء ما سبق، يلتقي البحث الحالي مع الأبحاث السابقة في توجيه النظر إلى استثمار البعد اللساني الصوتي في تعليم اللغة العربية، وينفرد عنها في الكشف عن واقع هذا البعد في مقرر (لغتي) للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مع السعي نحو تقديم معالم واضحة ومصنفة لتلك المبادئ حسب المبدأ التعليمي (التدرج).

منهج البحث:

يقوم البحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف المادة التعليمية الصوتية في مقرر (لغتي) للصف الأول من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

يقوم البحث في الكشف عن الواقع الصوتي في تعليم اللغة العربية على اختيار عينة محددة تشمل كتاب (لغتي) المقرر على طلاب وطالبات الصف الأول من المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام والخاص في المملكة العربية السعودية. الفصل الدراسي الأول، ط (1444هـ، 2022م)، ويتجه اهتمام البحث إلى المادة اللغوية التي يحتويها المقرر، والمشملة على العناصر الآتية:

1- الوحدات الموضوعية: يشتمل الكتاب على وحدتين، تضم كل وحدة موضوعًا عامًا، وتتكون كل وحدة من ستة دروس، يتألف كل درس من:

2- نص سماعي، يُقدم من خلاله المادة اللغوية المراد تعليمها.

3- سبعة تمارين موحدة العناوين: عُنون التمرين الأول بـ (أَسَيِّ الحرف وألَوْنُه)، والثاني: (أُلَاحِظ الصُّور وأُتَحَدَّث، ثم أَسْتَمِع)، والثالث: (أُلَاحِظ الصُّور وَأَقْرَأ)، والرابع: (أَقْرَأ الكَلِمَات ثُمَّ أَجَرِّدُ الحَرْفَ)، والخامس: (أُمَيِّزُ بَيْنَ الصَّوْتِ القَصِيرِ والصَّوْتِ الطَوِيلِ)، والسادس: (أُلَاحِظ الحَرْفَ وَأَكْتُبُهُ)، والسابع (أَحَاكِ الجُمْلَةَ). وقد ساعدت المنهجية الموحدة لهذا الطرح في سهولة تحديد المادة الصوتية في المقرر عروجًا إلى تحليل المبادئ والأسس الصوتية التعليمية المتوخاة عند تعليمها.

محاوَر البحث:

سيشمل البحث بعد هذه المقدمة ما يلي: المادة التعليمية الصوتية، الفونيم (المخرج الصوتي والصفة الصوتية والوضوح السمعي والنطق، الاستماع)، والقراءة (العزل، التمييز الصوتي، التمييز الكتابي)، والوعي الفونولوجي، ثم الخاتمة وتشمل النتائج.

المادة الصوتية التعليمية:

نقصد بالمادة الصوتية التعليمية عند تحليل المحتوى، المادة العلمية المنضمة لأي فرع من فروع الصوتيات – التي تعد هي الأخرى فرعًا من فروع اللسانيات - وهو "علم يدرس الجانب المادي لأصوات اللغة البشرية، ويتفرع إلى الصوتيات الفيسيولوجية (الإنتاجية)، والصوتيات الفيزيائية (الأكوستيكية)، والصوتيات السمعية (الإدراكية)⁽⁸⁾، مع الخلفية اللسانية القائم عليها تعليم المادة الصوتية، أي ما يتكأ عليه واضعو المقرر من النظريات الصوتية واضحة المعالم عند اللسانيين المتقدمين أو المتأخرين.

بإنعام النظر في المحتوى التعليمي، نجد أن واضعو المقرر اتخذوا من الصوتيات مادة علمية واسعة غطت ثلثي المحتوى، تألفت من الأصوات اللغوية: (الميم، الباء، اللام، الدال، النون، الراء، الصاد، القاء، السين، القاف، التاء، الحاء)؛ مُشكلةً عناوين رئيسة لجميع دروس الوحدات. ومادة علمية لجلّ التمارين: (الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس) من حيث تعليم نطق هذه الأصوات، ثم استيعابها فونولوجيًا، فكتابتها، بدليل البون الشاسع بين نصيب المستويين الصوتي والنحوي في المحتوى؛ ففي مقابل التمارين الستة المخصصة لتعليم المادة الصوتية، خصص تمرين واحد لتعليم المادة النحوية، وهو التمرين (السابع)، وتؤكد هذه الخطوة التعليمية من الواضع أهمية المستوى الصوتي عند تعليم اللغة للمبتدئين؛ فهي مبدأ اللغة وأصولها الأولى كما سبق وأشرنا.

الفونيم:

اعتمد الواضع في تعليم المادة الصوتية الفونيتيك (*Phonetics*) باعتباره الصنف الصوتي الأول في تعليم اللغات؛ وفقًا لوجهة النظر اللسانية الحديثة عند "دي سوسير"، التي ترى أن هذا الصنف هو المعني بدراسة الظاهرة الصوتية وطبيعتها كحدث مادي فيزيائي موضوعه (إنتاج الصوت، ومخرجه، وصفاته، وانتقاله من المتكلم إلى المستمع ... إلخ)⁽⁹⁾؛ باعتداد "الفونيم" *Phonem* "أصغر وحدة مهمة في تعليم اللغات؛ فهو عنصر صوتي في اللغة المنطوقة يُنطق

ويُفهم من جانبين: نطقي، أي إصداره بواسطة أعضاء النطق. وسمعي، أي الانطباع السمعي الموضوعي لدى المتلقي، ويؤدي الأخير دورًا مهمًا لا يقل عن دور الأول في تعليم اللغة؛ لأنه من غير الانطباع السمعي لا يمكن تمييز صوتٍ ما حال سماعه ضمن سلسلة منطوقة، ولئن أمكن تصوير حركات أعضاء النطق، فإنه يصعب الإحاطة بالتقسيمات الفرعية لتلك الحركات، فضلًا عن صعوبة تحديد عدد الوحدات الصوتية المكونة لكلمة ما⁽¹⁰⁾، وبعبارة أخرى فإن الفونيم مركب يتكون من وجهين: منطوق ومسموع يستحيل الفصل بينهما؛ فهو "وحدة مركبة لها جذر في السلسلة المنطوقة وآخر في السلسلة السمعية"⁽¹¹⁾، وهما محل تركيز الواضع عند تعليم الأصوات اللغوية في التمارين الستة الأولى من كل درس.

المخرج الصوتي:

جاء تعليم الأصوات العربية في الطرح الصوتي التعليمي في دروس المقرر- من نظام عرض أحادي لستة أصوات في الوحدة الأولى هي: (الميم، الباء، اللام، الدال، التّون، الرّاء)، وستة أصوات في الوحدة الثانية (الصّاد، الفاء، السين، القاف، التّاء، الحاء) بهذا الترتيب، الذي يكتسب أولى مرجعياته اللسانية من الدرس العربي القديم، تحديدًا منهج الخليل بن أحمد الذي رتب معجمه " العين" على أساس صوتي بحسب المخارج، مخالفًا الترتيبين التقليديين (الأبجدي السامي) و(الألفبائي العربي)⁽¹²⁾، فبدأ بأصوات الحلق ثم باقي الحروف وانتهى بالشفيتين، وعلى الأساس الصوتي ذاته سار واضعو المقرر في طرح الأصوات اللغوية مع إعادة ترتيب المخارج؛ فإذا قارنا ترتيب المخارج عند الواضع بترتيب الخليل، رأينا أن ترتيب الواضع (تراجعي)⁽¹³⁾ يبدأ بالشفيتين ثم اللسان فالحنجرة. كما أفاد هذا الطرح من التنبيه المبكر عند الجاحظ لقضية اكتساب الأصوات الأولى؛ حيث يقول في شأن الصوتين الأوليين: "والميم والباء أول ما يتهيأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما، وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان وإنما يظهران بالتقاء الشفتين"⁽¹⁴⁾، ومن ثم فإن أول ما يتهيأ في تعلّم الأصوات الميم والباء لسهولة تحريك الشفتين فيهما. كما يكتسب هذا الترتيب مرجعيته الحديثة من كبار اللسانيين العرب المحدثين نحو (إبراهيم أنيس) و(تمام حسان) و(كمال بشر)؛ إذ يطابق هذا الترتيب إلى حدٍ ما ترتيب المخارج المعتد به عند هؤلاء من حيث التدرج التراجعي، الذي يبدأ بحيز الشفتين وينتهي بالحنجرة⁽¹⁵⁾.

وإذا انتقلنا إلى دروس الوحدة الثانية نجد أن الواضع عرض الأصوات اللغوية بمراعاة الترتيب التراجعي أيضًا؛ فبدأ بتعليم الأصوات ذات المخرج الأقرب فالأبعد؛ ف"الفاء" من باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العلوى، وتوصف بأنها شفوية أسنانية، والصّاد والسين والتّاء تخرج من

بين طرف اللسان وفُوق الثنايا، وتوصف بأنها أسنانية لثوية، و"القاف" من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى، و"الحاء" من أوسط الحلق⁽¹⁶⁾.

الصفة الصوتية:

اختار الواضع الأصوات اللغوية في الوحدة الأولى من مجموعة الأصوات الذلقية ذات المخرج المتقارب من طرف اللسان مع ما يحاذيه من الحنك الأعلى، والموسومة بسمة الجهر⁽¹⁷⁾؛ أي اهتزاز الوترين الصوتيين عند النطق بها، والجدير بالاهتمام أن الأصوات الذلقية والمجهورة تشتركان في سمة الشيوخ؛ أي شيوع كل منها في الكلام العربي بنسبة تفوق غيرها من الأصوات، فالكثرة الغالبة من الأصوات اللغوية مجهورة، ويعزى ذلك إلى عاملين، الأول: أن عدد الأصوات المجهورة واحد وعشرون بينما عدد الأصوات المهموسة ثلاثة عشر صوتًا، والصوائت هي الأخرى من أكثر الأصوات شيوعًا وتكرارًا وتشكل نسبة عالية من مجموع تكرار الأصوات المجهورة⁽¹⁸⁾. الثاني: أن حروف الذلاقة هي الأكثر دورانًا في الكلام العربي؛ وهو ما توصل إليه الخليل عند وضع معجمه من تقلبيات حروف الذلاقة الستة "ر، ل، ن، ف، ب، م"، موضحًا أنها الأصوات التي يُبنى منها الكلام العربي، ولا يخلو أي بناء رباعي أو خماسي منها أو من بعضها⁽¹⁹⁾. وأثبتته أيضًا الإحصاءات القديمة والحديثة من حيث أن حروف الذلاقة أكثر الحروف استعمالًا؛ فمن الإحصاءات القديمة⁽²⁰⁾ ما ورد لدى المعنى⁽²¹⁾ كالكندي (ت: 260هـ)، وابن دنيير (672هـ)، وابن عدلان (666هـ) من بيان لمراتب الحروف في الاستعمال في استنباط المعنى، وقد ظهر من المقارنة بين جهود هؤلاء أن حروف الذلاقة قد احتلت المراتب الأولى ولا سيما (اللام والميم والنون والراء تلمها الباء)، ومن الإحصاءات الحديثة ما قام به "علي حلي موسى وعبد الصبور شاهين" من دراسة حاسوبية أظهرت أن أكثر الحروف دورانًا في الكلام العربي هي الراء واللام والنون والباء والميم ثم الدال والفاء... إلخ⁽²²⁾. ولقد درج في الأدبيات الإنسانية واللسانية التعليمية (الصوتية) على وجه التحديد ارتباط الشيوخ في الأصوات بالسهولة؛ فالصوت الأسهل الذي يستغرق وقتًا أقل في النطق ويتطلب القليل من الجهد عادة يكون أشيع⁽²³⁾؛ لذا عُدت حروف الذلاقة أسهل من غيرها في النطق⁽²⁴⁾.

الوضوح السمعي:

أضف إلى تقارب مخارج أصوات المجموعة الأولى، واتحاد صفاتها أنها تشترك في نسبة وضوحها السمعي، فهي ذات درجة موسيقية واضحة في السمع أكثر من غيرها، بل هي أوضح الأصوات

الساكنة، لذا "أشبهت أصوات اللين"⁽²⁵⁾ فليست بالشديدة ولا الرخوة، بل عدّها علماء الأصوات من الحروف المتوسطة، لذا يمكن ضبطها وقياسها لدى المتعلم بصورة أسرع من غيرها. أما حروف الوحدة الثانية فأغلبها مهموسة؛ وصف سيبويه الحرف المهموس بأنه "أضعف الاعتماد في موضعه حتى جرى النفس معه"⁽²⁶⁾ مما يجعله أقل وضوحًا في الأثر السمعي لدى المتعلم، ولئن كانت صفة الهمس أقل مجهودًا عضويًا عند إنتاج الأصوات الاحتكاكية ك(الفاء والسين والتاء) من الصوامت المجهورة ك(الباء، والدال)⁽²⁷⁾ إلا أن المبدأ التعليمي يركز على الأثر السمعي للصوت لا على الصفة ذاتها؛ فمعلوم أن صفة الجهر أوضح أثرًا، وأكثر مجهودًا في النطق من الهمس؛ ترفد هذه المبادئ الصوتية منظورًا لسانيًا تعليميًا يرى ضرورة تأسيس الطرح الصوتي على مبدأ التدرج والانتقال من الصوت الأقرب مخرجًا إلى الأبعد، ومن الأكثر شيوعًا واستعمالًا في الكلام إلى الأقل منه، ومن الأوضح أثرًا في السمع إلى الأقل منه وضوحًا، من حيث: البدء بالأصوات الشفوية (الميم، والباء)، ثم اللثوية (اللام، والدال، والنون والراء)، ثم الأسنان الشفوية (الفاء)، فالأسنان اللثوية (الصّاد والسين والتاء)، فاللهوية (القاف)، وأخيرًا الحلقيّة (الحاء)؛ لأن هدف الواضع من تعليم الأصوات في المقرر أن يجيد المتعلم بقدر الإمكان نطق الأصوات العربية، وأن يميزها عند السماع؛ أي يحاكي المعلم بالنطق الصحيح والتدرب عليه، لا أن يصف هذه الأصوات ويبين مخارجها مثلما في الطروح التعليمية المتخصصة.

كما يظهر من احتذاء الواضع بهذا التدرج استئناسًا بالمبدأ الصوتي الحديث الذي يأخذ بالحسبان ظهور الأصوات الأولى لدى الطفل في عملية الاكتساب، وارتباطها بنموه المعرفي والعقلي والنفسي، واعتبار ذلك خلال تعليمه للمهارات الصوتية، "فالأجدر أن تحاكي التدريبات الأصوات الأولى نفسها التي يكتسبها الفرد في محيطه (الميم، والباء، والنون، والتاء، والدال)⁽²⁸⁾.

النطق:

اتخذ الواضع مبدأ لسانيًا حديثًا عند تعليم الأصوات اللغوية، وهو إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة أثناء العملية التعليمية، بالتركيز على النطق أولًا ثم الكتابة ثانيًا؛ باعتبار اللغة أصوات في المقام الأول⁽²⁹⁾، وأساس مهارات الأداء الشفهي "التعبير والمحادثة"، والأصل الذي تُستمد منه معظم أنظمة الكتابة⁽³⁰⁾، إضافة إلى أن النمو الطبيعي والترتيب التاريخي للغة يعدها كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة⁽³¹⁾. وعلى هذا الأساس اقتضي التمرين (الأول) من كل درس أن يتعرّف المتعلم أولًا على أصوات الحروف لا أسمائها من خلال نطق الحرف (الرسم المتعارف عليه) نحو: (م، ب، ل، د، ن، ر، ص، ف، ... إلخ)، ثم يَلَوّن الطالب الرسوم الكتابية للحروف،

دون التدريب على كتابتها الكتابة المعهودة. كما يقتضي التمرين الثاني قدرة الطالب على التحدث والتعبير عن مجموعة من الصور التي تمثل مضامينها أسماء أشخاص، أو حيوانات أو أشياء مما تعكسه بيئة المتعلمين، أول أسمائها الصوت المراد تعليمه⁽³²⁾.

الاستماع: *Listening*

ضمّ الواضع -إلى جانب اللغة المنطوقة- مدخلًا متبعًا في تعليمها وهو الاستماع؛ فالسمع ينشأ وينمو قبل الكلام والنطق، لذلك فهو يحتل مقامًا عاليًا في التعليم لا يقل عنه في الاكتساب الطبيعي، حيث يمكن للمتعلم إدراك الأصوات اللغوية عن طريق السمع في الوقت الذي ينتفع فيه من ضروريات الحياة الأخرى بكل الحالات ليلاً ونهارًا، في الظلام والنور... إلخ، وإدراك معاني عميقة أكثر مما يدركه بالنظر، فاختلاف درجات الصوت وتعدددها يساهم في فهم الكثير من المعاني⁽³³⁾.

يعد هذا المدخل امتداد تطبيقي للفكر البنوي، الذي يؤكد رواه "أن اللغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب"⁽³⁴⁾، ومن ثم تقرر تعليم اللغة المنطوقة والمسموعة قبل المكتوبة، وهو تدرج طبيعي؛ لأن الاستماع طاقة ذو أهمية قصوى في الاكتساب قبل التعلم، فالسمع سابق على الإنتاج والأدلة على ذلك كثيرة منها إدراك الكلام دون إنتاجه لدى الصم، بل إن مجموع الدراسات تؤكد على نمو الجهاز السمعي لدى الجنين في بطن أمه ما يقارب ثلاثة أشهر قبل الولادة، وقدرته على التعرف على النسق اللغوي لاحقًا⁽³⁵⁾. وحسبما تشير إليه بعض الدراسات⁽³⁶⁾ فإن من أول مراحل اكتساب اللغة لدى المتعلمين في الطور الأول أنهم يستمعون بطريقة جيدة، وأن لديهم القدرة على تحليل الخصائص الصوتية المسموعة من الكلام من حولهم⁽³⁷⁾، وهو ما أشار إليه كمال بشر⁽³⁸⁾ بقوله: "إِسْمَعُ وَأَسْمِعْ"، مؤكّدًا أن أهم عوامل تعلّم اللغة السماع والحديث، وأقرته دراسة أخرى من أهمية حاسة السمع في تعلّم اللغة؛ من حيث أن "الكلام هو مهارة إنتاجية يعكس السماع عند الإنسان، نحن نتكلم في محيط المستمعين وصولًا إلى الفهم. وقد أشار (رافيل Raphael)، و(بوردن Borden)، و(هاريس Harris) إلى أن نجاح الكلام لا يتم إلا في ظل سياق استماع حقيقي"⁽³⁹⁾.

ظهرت عناية الواضع باللغة المنطوقة والمسموعة في تمرينات التعبير الشفهي؛ بنطق الأصوات اللغوية نحو التمرين الأول⁽⁴⁰⁾، وباستنطاق المتعلم -في التمرين الثاني- تعبيرًا عن مفهوم مجموعة

من الصور تشمل عباراتها الصوت المعني، كما ظهر تركيز الواضع على اللغة المنطوقة في التمارين: (الثالث، والرابع، والخامس)، وسيأتي الحديث عنها في الفقرات التالية.

القراءة: Reading

اعتبر الواضع (القراءة) وسيلة أساسية في تعليم المادة الصوتية لطالب الصف الأول؛ فرغم تنوع أنماط التدريب على أداء الأصوات اللغوية واختلاف صورها؛ غير أن النمط النصي دون غيره من الأنماط التدريبية الأخرى يمثل البنية الحقيقية للحدث الكلامي، وبالتالي يمثل الجانب المنطوق والمستوى الصوتي للغة⁽⁴¹⁾؛ لذا تعددت وجهات النظر حول تفسير عملية القراءة وصورها التعليمية، فأصبح هناك ثلاثة نماذج نظرية في تعلم القراءة: نماذج "تصاعدية"، وأخرى "تنازلية"، وثالثة "تفاعلية"، تسلك الأولى مسلكًا تعليميًا صوتيًا تدرجيًا ينطلق من تعرّف المتعلم على الحروف ومنح كل حرف ما يقابله من الأصوات، معتبرًا القراءة مجرد عملية نطقية سليمة ذات تصويت جيد، تقوم على أساس مثير لغوي مكتوب يقتضي استجابة منطوقة، ولا تهتم لدلالة المادة المكتوبة، ولا لخبرة المتعلم السابقة، بعكس النماذج التنازلية؛ التي تهتم بالسياق ودوره في بناء توقعات دلالية مختلفة، إضافة إلى خبرات المتعلمين، متجاوزة التعرف على الحروف إلى دلالة المقروء. بينما تعني النماذج "التفاعلية" بمهام النوعين السابقين من حيث التعرف على الحروف والتصويت الجيد أولاً وفهم النص ثانيًا⁽⁴²⁾.

خصص الواضع التمرين (الثالث) لتعليم القراءة معتمدًا الطريقة التصاعدية من خلال بنية نصية قصيرة؛ تسعى إلى تنمية معرفة المتعلم بالبنية الصوتية للغة "العربية"، إذ يكثر في أوائل كلمات النص، ووسطها وآخرها استعمال الحرف المعني بالتعليم في الدرس، ومما ساعد في تحديد النمط القرائي هو ترتيب التمرين في الدرس والمحدد بـ "الثالث" لاحقًا لتمريني النطق والاستماع، والمحدد بـ "الأول والثاني" كما أسلفنا. وعدد تكرارات الصوت المعني في مواضع متفرقة من كلمات النص، فعلى سبيل المثال: بلغ عدد تكرارات صوت الميم في النص الخاص بدرس (الميم)، خمس مرات، وصوت الباء في النص الخاص بدرس (الباء) سبع مرات، وصوت اللام في النص الخاص بدرس (اللام) خمسة عشر مرة... إلخ، وهو تكرار مقصود يستهدف نمو مهارة الوعي الفونولوجي لدى المتعلم.

إن في اتباع الواضع للنموذج التصاعدي "تطبيقًا حيًا لمبدأ التدرج والانتقال من الجزء إلى الكل؛ حيث يقوم هذا النموذج على أساس الطريقة الصوتية (التركيبية)⁽⁴³⁾ بخلاف الطريقة التقليدية الهجائية- التي تأخذ بالتأسيس الصوتي في النص، أي الانطلاق من الوحدات الصغرى

(الأصوات) إلى الوحدات الكبرى (الكلمات)، ف(الجمل) وذلك في التمارين الثلاثة الأولى، ففي التمرين الأول جرى تعليم الطالب نطق أصوات الحروف -كما أشرنا- مفردة، ثم في كلمات وجمل وذلك بالتعبير عن محتوى الصور التي تشتمل عباراتها على مواضع متفرقة من الصوت المعني في التمرين الثاني، فمجموعًا مع غيره من الأصوات ليؤلف كلمات النص في التمرين الثالث⁽⁴⁴⁾، ليدرك الطالب التعالق الحاصل بين الأصوات ورموزها المكتوبة في مختلف مواضعها من الكلمات في النص، فعلى سبيل المثال: جاء النص في التمرين الثالث من درس الميم على النحو: "أنا أُحِبُّ أُسْرَتِي: جَدِي مِشْعَلٌ وَجَدَّتِي فَاطِمَةُ، أَبِي سَعْدٌ وَأُمِّي مَرْيَمٌ، أُخْتِي نُورَةٌ وَأَخِي يَاسِرٌ".⁽⁴⁵⁾ وقد تألف من الكلمات التي ركز عليها الواضع في التمرين الثاني، وهذه الكلمات هي أمثلة لأسماء الأشخاص في العائلة، نحو: "مِشْعَلٌ"، و"فَاطِمَةُ"، و"أُمِّي"، و"مَرْيَمٌ" تعبيرًا عن صور الجد والجدة، والأب والأم، والأخ والأخت. ومما ينبّه عليه في هذا الشأن أن المقاربة النصية تؤدي دورًا كبيرًا وفعّالًا في تعليم اللغات، بل تعد مجالًا رحبًا في هذا المضمار.

كما نلمح في المحتوى التعليمي مبدأ صوتيًا باعتماد القراءة الجهرية في تعليم الأصوات؛ باعتبارها وسيلة نافعة في الكشف عن عيوب النطق، والمشكلات الصوتية لدى المتعلم في وقت مبكر؛ عملاً بما نبّه إليه الجاحظ من أن عيوب النطق كتداخل الكلمات مع بعضها البعض أثناء نطق المتكلم بها ناتج عن السرعة في أداء الأصوات اللغوية، وهو ما أطلق عليه مصطلح (الَلْفُف) ⁽⁴⁶⁾.

العزل Isolation:

لرفع كفاية المتعلم الصوتية ضم الواضع إلى (القراءة)، إجراءً صوتيًا حديثًا في تعليم اللغات وهو (العزل) "Isolation"؛ الذي يعد أحد مراتب الوعي الفونولوجي، والذي يقيس قدرة المتعلم على التعرف على كل صوت مجرّدًا معزولًا أي "منفصلًا"، كأن يدرك الطالب أن الصوت الأول من كلمة (مِشْعَلٌ) هو (الميم)، إذا كان الصوت المعني، سنفصل الحديث عنه في موضع لاحق من البحث.

ففي التمرين (الرابع) من كل درس وعن طريق عرض مجموعة من الكلمات وقراءتها، يُطلب من الطالب تجريد الحرف المعني منها بحركاته القصيرة الثلاث (-َ، -ِ، -و) ونطقه معزولًا عن غيره. وهي خطوة عملية للتمرين (الخامس) الذي اعتمد فيه الواضع مبدأ صوتيًا آخر في تعليم الأصوات، وهو تمييز الأصوات بحركاتها القصيرة والطويلة.

التمييز الصوتي:

ميّز الواضع في الطرح التعليمي للأصوات اللغوية بين الصامت والصائت تبعًا للمذهب اللساني الحديث؛ الذي يميّز أصوات اللغة إلى: صوامت (Consonants) الأصوات الساكنة، وصوائت (Vowels) أصوات اللين، بناءً على أساس وجود حبس أو تضيق في مجرى الهواء عند النطق بالصوامت، وعدم وجود أي حبس أو تضيق عند النطق بالصوائت، وهذا الأساس وحده المعوّل عليه لدى أكثر الدارسين المحدثين⁽⁴⁷⁾. جرت هذه المفارقة بين الأصوات اللغوية على أساس صوتي يراعي الوضوح السمعي لها، فالأصوات الساكنة أقل وضوحًا من أصوات اللين، فمثلاً: الفتحة تسمع من مسافة أبعد مما يسمع منه "الفاء"... إلخ.

وبتمعن الطرح الصوتي للحروف نجد أن الواضع بدأ بتعليم الصوامت في التمرينين الأوليين دون الضبط بالحركات وعدم إبرازها في أول التمارين؛ ويظهر من هذا إغفال الواضع لمبدأ التدرج الذي أشرنا له سلفًا؛ من حيث إنه بدأ بطرح الأقل وضوحًا في السمع وهي (الصوامت) ثم الأكثر وضوحًا في السمع وهي (الصوائت)، بل لم يجمع بينهما إلا من التمرين الثالث وحتى السادس؛ وكان الأولى به - حسب مبدأ التدرج - أن يبدأ بتعليم الصوائت نطقًا وكتابةً - الحركات القصيرة والطويلة للحرف، ثم ينتقل إلى تعليم الحرف بصورته الأم. إلا أن الأخذ بالتدرج التعليمي في هذا الموضوع غير مرجّح؛ نظرًا لأنه لا يمكن الخروج عن أسس النظام الصوتي في العربية، أولًا: من حيث إن "الحركة التي تحملها الحرف لا تخلو أن تكون في المرتبة قبله، ومعه، أو بعده فمحال أن تكون الحركة في المرتبة قبل الحرف، وذلك أن الحرف كالمحل للحركة، وهي كالعرض فيه، فهي محتاجة إليه، ولا يجوز وجودها قبل وجوده"⁽⁴⁸⁾، ولو انتهك هذا الأساس فوجدت الحركة قبل الحرف لانتفت ومنعت الأحكام الصوتية من الإدغام والإقلاب... إلخ. ثانيًا: مراعاة الأهم في تعليم اللغة وهو أن العيوب النطقية والمشكلات الصوتية التي يواجهها المتعلم مع تعلّم الصوامت أبعد عمّا يكون مع الصوائت لسهولة تعلمها، لذا كانت الصوامت محل أبحاث العرب المتأخرين والمتقدمين⁽⁴⁹⁾.

في التدريب (الخامس)⁽⁵⁰⁾ تحت عنوان: "أميز بين الصوت القصير والصوت الطويل (المد)" ركّز الواضع على مبدأ التمييز؛ وهو أن يفرّق الطالب بين أصوات (الميم، والباء، واللّام، والدّال، والنّون، والرّاء، والصاد، والفاء، والسين، والقاف، والتّاء، الحاء) القصيرة والطويلة، فعلى سبيل المثال حرف الميم لا يُعلّم على أنه كذلك، بل يُعلّم على أنه ستة أصوات (م، مْ، مَ، مِ، مِ، مِ) وهكذا في كل الدروس نحو: (ب، بْ، بَ، بِ، بِي)، (ل، لْ، لَ، لِ، لِي)... إلخ، مشيرًا إلى الطول

الصوتي من حيث أن "الصوت القصير يقرأ في أقل من ثانية، والصوت الطويل يقرأ بمقدار حركتين"⁽⁵¹⁾، والجدير بالذكر أن هذا الطرح التعليمي أخذ بأمر مهم؛ هو أن الحركات تشترك مع حروف المد من ناحية النطق والوضوح السمعي، إلا أنها أقصر من تلك الحروف، فهي أبعاد لها، وهو تأكيد للفكر الصوتي عند ابن جني الذي يرى أنك متى أطلت الحركة صارت حرف مد، يقول: "ويُدلك على أن الحركات أبعاد لهذه الحروف أنك متى أشبعت واحدة منهن حدث بعدها الحرف الذي هي بعضه"⁽⁵²⁾. ممثلًا لها بإشباع فتحة العين في عمر تصبح عامر، وإشباع ضمة العين في عمر أصبحت عومر، "فلولا أن الحركات أبعاد لهذه الحروف وأوائل لها لما نشأت عنها ولا كانت تابعة لها"⁽⁵³⁾.

كما تتفق مادة هذا التمرين مع ما ذهب إليه القدماء والمحدثون اللسانيون العرب من حيث إنَّ التفرقة بين الفتحة وما يسمى بالألف اللينة لا يعدو أن يكون فرقًا في الكمية، وكذلك الفرق بين الياء والواو اللينتين إذا قورنتا بالكسرة والضمة على التوالي ليس إلا فرقًا في الكمية⁽⁵⁴⁾.
التمييز الكتابي:

ختم الواضع الطرح الصوتي بتدريب الطالب على الرموز الكتابية للأصوات اللغوية في مواضعها الأربعة من الكلمة نحو: (مَ / مُ / مِ / مْ)، أو الثلاثة نحو: (بَ، بِّ، بٍ) ... إلخ، من خلال التمارين (الأول والسادس) في جميع الدروس، و(السابع) في الدرس الأخير من كل وحدة، مميّزًا في طرحه بين الصوت والحرف؛ اقتداءً بمنهج بعض علماء العربية القدماء، الذين فرقوا بين الصوت والحرف كابن جني⁽⁵⁵⁾ والمحدثين كإبراهيم أنيس⁽⁵⁶⁾، ورمضان عبد التواب⁽⁵⁷⁾، من حيث أن الصوت هو الأثر السمعي الذي ندركه ونحسه، والحرف ذاك الرمز الكتابي للصوت اللغوي، واللفظ الذي يطلق عليه، مثل حرف النون وحرف السين بمعنى صوت النون وصوت السين⁽⁵⁸⁾. تجلّت هذه المفارقة لدى الواضع بتضمين المصطلحات الدقيقة في العبارات التي استخدمها سواءً في عناوين التمارين كما مر بنا⁽⁵⁹⁾، أو في مجمل إرشاداته للمعلم في هوامش الدروس التي صرّح فيها بمصطلحي (الصوت، والحرف)، محدّدًا الجانب المستهدف تعليمه إما المنطوق، نحو: "ينطق المعلم الصوت القصير في وقت أقل من ثانية... إلخ"⁽⁶⁰⁾، أو المكتوب نحو: "يتابع المعلم تقيد الطالب بالطريقة الصحيحة لكتابة الحرف"⁽⁶¹⁾.

كما يجب ألا نغفل عمّا صدره الواضع -من توجيه المتعلم نحو الكتابة من خلال الرسم- في التمرين الأول، وهي تعد خطوة تعليمية من أولى الخطوات التي تنمي القدرة على الكتابة لدى

المتعلم، ففي توجيه الطالب نحو الرسم إشارة إلى الكتابة، بما تحمله من رسالة لغوية؛ إذ تشير إحدى الدراسات إلى أن الطفل يرى الرسم /الكتابة وسيلة اتصال لرسالة محددة وذات معنى⁽⁶²⁾؟ تأتي الكتابة بالرسم على مراحل متدرجة نحو: الكتابة من خلال الخريشة، والكتابة من خلال صنع أشكال مشابهة للحرف، والكتابة من خلال توليد وحدات معلومة أو ما يعرف بسلاسل الأحرف، وأخيرًا الكتابة المتعارف عليها التي تشبه إلى حد ما كتابة الراشد⁽⁶³⁾. وربما الجدير بالاهتمام هنا، الانتقال المفاجئ لدى الواضع من توجيه المتعلم نحو الكتابة بالرسم في التمرين "الأول" إلى تفيد الطالب بكتابة الحرف بالطريقة الصحيحة في التمرين "السادس" دون التدرج في تعليم هذا الجانب كالتدرج الملموس في تعليم الجانب المنطوق، علمًا أن الجانب الكتابي في تعليم اللغة لا يقل أهمية عن الجانب الصوتي، وهو ما أكدته اللسانيات الحديثة⁽⁶⁴⁾؛ لأنه لا يمكن لمتعلم لغة أن يطلق عليه مجيدًا للغة ما لم يتقن الجانبين معًا المنطوق والمكتوب. ولا نهمل ما خص به الواضع حرفي (الراء) و(الحاء) -دون بقية الحروف- من التركيز على كتابتهما بالشكل "المتصل" بعد قراءة الكلمة ثم كتابة الحرف الناقص المعني، فكتابة الكلمة المتضمنة هذا الحرف⁽⁶⁵⁾.

الوعي الفونولوجي *Phonological Awareness*:

لقد سعى الواضع إلى إنضاج مهارة صوتية مهمة في الاكتساب اللغوي وتعلم اللغات؛ يقوم على أساسها تعليم أصوات اللغة، كما يلقي على عاتقها نجاح عملية تعليم القراءة للوحدات الصوتية والكلمات والنصوص، وهي مهارة "الوعي الفونولوجي" *"Phonological Awareness"*؛ التي تشير في مجملها إلى معرفة المتعلم بالوحدات الصوتية، ورسومها الهجائية، وفهم التوازي النظامي الحاصل بينهما، والقدرة على التعامل مع الرموز على مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها ويتحقق ذلك بتعريض المتعلم للغة استماعًا وإنتاجًا⁽⁶⁶⁾. كما تشير هذه المهارة إلى "كل تلك الممارسات التعليمية التي تربط بين الحرف والصوت التي تؤدي إلى تعلم القراءة والكتابة"⁽⁶⁷⁾، وقد عدّها كثير من الباحثين ركيزة من الركائز التعليمية التي يناط بها مهام كثيرة تجاه صعوبات القراءة⁽⁶⁸⁾؛ حيث أجريت العديد من الدراسات على هذا المبدأ من حيث أثر الوعي الفونولوجي ودوره في تعلم القراءة لدى المبتدئين، الذي ينطلق من تعريف الطالب بأصوات "الحروف العربية" لا أسمائها؛ إيمانًا بأن مخارج الأصوات وصفاتها بات مدخلًا مهمًا لتجويد النطق بها والتمييز بين المتشابه منها نطقًا وكتابة على مستوى أنشطة القراءة والكتابة، وقد راهنت هذه الدراسات على تأكيد أن امتلاك المتعلم وعي صوتي كافٍ يرفع من احتمال إتقان تعلم

القراءة بالعربية من جهة، وتجاوز صعوبات تعلم القراءة والكتابة بلغاتٍ أخرى من جهة أخرى⁽⁶⁹⁾.

تروّض هذه المهارة لدى الطالب بالتدرّج أيضًا انطلاقًا من أصغر وحدة صوتية تعليمية "الفونيم" وتزداد عمقًا بوعي الكلمات التي تحوي هذه الفونيمات ثم الجمل فالنصوص، وإذا تتبعنا التمارين المخولة بتنمية هذه المهارة، نجدها في المقام الأول تمارين (التعرّف الصوتي)⁽⁷⁰⁾، يليها تمارين (التعبير الشفهي والمحادثة)؛ حيث تعنى الأولى بإدراك الطالب للصوت اللغوي وتمييزه منفصلاً ومتصلاً - كما مرّ بنا - وتحتل هذه التمارين عدة مراتب في الدرس الواحد، وهي على التوالي:

- النطق والاستماع في (التمرين الأول).
- التعبير والتحدث في (التمرين الثاني).
- القراءة في (التمرين الثالث).
- العزل والتجريد في (التمرين الرابع).
- التمييز الصوتي في (التمرين الخامس).
- التمييز الكتابي في (التمرين السادس).

خاتمة:

كشف البحث عن الاستخدام الصوتي لدى واضعي مقرر اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وفق النتائج الآتية:

- 1- تشكل المادة العلمية الصوتية من الصنف الصوتي الأول في علم الأصوات "الفونيتك"، والبدء في تعليم اللغة بالتدرج من "الفونيم" كأصغر وحدة صوتية تعليمية ينطلق منها المتعلم صعودًا إلى الوعي الفونولوجي للفونيمات ثم الكلمات فالجمل.
- 2- تصنيف تعليم الأصوات اللغوية في المقرر بالتدرج حسب ثلاثة أسس هي: المخرج الصوتي، ووضع الأوتار الصوتية، والوضوح السمعي لتلك الأصوات.
- 3- الاعتداد بالوعي الفونولوجي وتنمية المهارات الخاصة به لدى المتعلم بالتدرّج أيضًا عن طريق تمييز البنية الصوتية للعربية بحسب عدد من الأسس كالبدء بتعليم اللغة المنطوقة والمسموعة ثم المقروءة فالمكتوبة.
- 4- التخلّي عن التدرج المنتظم -الملموس- في تعليم الجانب المنطوق- عند تعليم الجانب الكتابي، علمًا أن دور الكتابة في تعليم اللغة لا يقل أهمية عن النطق، من هنا يستدرك البحث على واضعي المقرر إغفال هذا المبدأ.

توصية:

قدم البحث حقائق علمية عن تعليم الجانب الصوتي من العربية ضمن دراسة تطبيقية في مقرر لغتي للصف الأول من المرحلة الابتدائية، يمكن التركيز على نتائج هذا البحث واستثمارها كمادة علمية يتكئ عليها في دراسات لسانية لاحقة في مقررات أخرى من المرحلة نفسها أو غيرها، أو ربّما على مستويات لغوية أخرى مما يثري الميدان التربوي والتخطيط المنهجي الخاص بإعداد مقررات اللغة العربية.

1-المراجع العربية

- إتشسن، جين (2006) اللسانيات مقدّمة إلى المُقدّمات، ترجمة: عبد الكريم محمد جبل، (المركز القومي للترجمة: القاهرة).
- أنيس، إبراهيم (1975)، الأصوات اللغوية، (مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة)، 1975م.
- بشر، كمال (1998) دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- بشر، كمال، (2003) فن الكلام، دار غريب: القاهرة، د.ط.
- بشر، كمال (2005)، التفكير اللغوي بين القديم والحديث، دار غريب: القاهرة.
- عبد التواب، رمضان (1971)، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي: القاهرة، ط4.
- جابر، مليكة (2012) إسهام الإيستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن.
- الجاحظ، أبو عثمان (1423) البيان والتبيين، دار مكتبة الهلال: بيروت، ج 1
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (1993)، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هنداي، دار القلم: دمشق، ط2، ج 1.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (2000)، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية: بيروت، ج 1.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (2007)، الخصائص، دار الحديث، القاهرة، ج 1.
- جنيدى، إعداد مواد تعليم الأصوات العربية لدى طلاب المدرسة المتوسطة بمعهد يوسف عبد الستار لومبوك الغربية، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية لاونج، 2014م.
- حساني، أحمد (2009) دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.
- حسان، تمام (1990) مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- حسان، تمام (2000) اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب: القاهرة.
- الحمد، غانم قدوري (2004)، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.
- حوير الشمس، خالد (2021م) اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 26.
- خرما، نايف، والحجاج علي، (1990)، اللغات الأجنبية، عالم المعرفة، الكويت.
- الخولي، محمد علي (1986)، الأصوات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع: عمان.

- دي سوسور، فردينان (1984) علم اللغة العام، ترجمة: بوثيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك المطليبي، دار آفاق عربية: بغداد.
- السعران، محمود (ب.ت) علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت.
- سيبويه، عمرو بن عثمان، (1408هـ)، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، ج4.
- عالم، يحي مير، إسهامات علماء التعمية في اللسانيات العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- المجلد 79، الجزء 3.
- عمر، أحمد مختار (1988) البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة.
- غلفان، مصطفى (210)، في اللسانيات العامة، تاريخها، موضوعها، مفاهيمها، دار الكتاب الجديدة المتحدة: بيروت.
- قدور، حمد محمد (2008)، مبادئ اللسانيات، دار الفكر: دمشق، ط3.
- مجاهد، ميمون أثر تعدد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية، مجلة الباحث، العدد 17.
- المصري، عبد الفتاح (1984) الصوتيات عند ابن جني في ضوء الدراسات اللغوية العربية والمعاصرة، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 15.
- مهديوي، إبراهيم (2020)، أثر الوعي الصوتي في تعلّم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية: المستويان الثاني والثالث الابتدائي أنموذجًا، "إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية: برلين"، 2020م.
- هاشي، سهام (2014-2015)، الدرس الصوتي عند ابن جني، الخصائص نموذجًا، مذكرة ماجستير – كلية اللغات والآداب، جامعة أبي بكر بلقايد- الجزائر.
- هشام، ناعم محمد (2014-2015)، ملامح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي.
- وافي، علي عبد الواحد (2003)، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، للنشر والتوزيع: القاهرة.
- Lesley Mandel Morrow Rutgers the State University of New Jersey، مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة، إعداد وترجمة: قسم الترجمة والتعريب بالدار، دار الكتاب الجامعي: غزة، 2005م، 20
- وفاء، عمران (2019)، المنهج الصوتي الخطي في المدرسة الابتدائية- السنة الأولى أنموذجًا- رسالة ماجستير منشورة في اللسانيات العربية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، كلية الآداب واللغات- قسم اللغة والأدب العربي.

Romanization of sources:

-Itshsn, Jīn (2006) al-lisāniyāt mūdmmih ilā almuqddimāt, tarjamat : ‘Abd al-Karīm Muḥammad Jabal, (al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjah: al-Qāhirah.

- Anīs, Ibrāhīm (1975), al-aṣwāt al-lughawīyah, (Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah : al-Qāhirah), 1975m.
- Bishr, Kamāl (1998) Dirāsāt fi ‘ilm al-lughah, Dār Gharīb lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr, al-Qāhirah.
- Bishr, Kamāl Bishr, (2003) Fann al-kalām, Dār Gharīb : al-Qāhirah, D. T.
- Bishr, Kamāl (2005), al-tafkīr al-lughawī bayna al-qadīm wa-al-ḥadīth, Dār Gharīb : al-Qāhirah.
- ‘Abd al-Tawwāb, Ramaḍān (1971), al-Madkhal ilā ‘ilm al-lughah wa-manāhij al-Baḥth al-lughawī, Maktabat al-Khānjī : al-Qāhirah, 4.
- Jābir, Malīkah (2012) Is’hām al-Ibistimūliyyā fi ta‘līmīyah ‘ilm al-ijtimā‘, Majallat al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā‘īyah, al-‘adad al-thāmin.
- al-Jāhīz, Abū ‘Uthmān (1423) al-Bayān wāltbyn, Dār Maktabat al-Hilāl : Bayrūt, j1
- Ibn Jinnī, Abī al-Faṭḥ ‘Uthmān (1993), Sirr ṣinā‘at al-i-‘rāb, taḥqīq : Ḥasan Hindāwī, Dār al-Qalam : Dimashq, 2, j1.
- Ibn Jinnī, Abū al-Faṭḥ ‘Uthmān (2000), Sirr ṣinā‘at al-i-‘rāb, Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah : Bayrūt, j1.
- *Ibn Jinnī, Abū al-Faṭḥ ‘Uthmān (2007), al-Khaṣā‘iṣ, Dār al-ḥadīth, al-Qāhirah, j1
- *Junaydi, i ‘dād mawādd Ta‘līm al-aṣwāt al-‘Arabīyah ladā ṭullāb al-Madrasah al-mutawassīṭah bi-Ma‘had Yūsuf ‘Abd al-Sattār lwmbwk al-Gharbīyah, Risālat mājistīr, Jāmi‘at mawlānā Malīk Ibrāhīm al-Islāmiyah aljkwmyh lāwnj, 2014m.
- Ḥassānī, Aḥmad (2009) Dirāsāt fi al-lisāniyāt al-taṭbiqīyah ḥaql Ta‘līm al-lughāt, Dīwān al-Maṭbū‘at al-Jāmi‘īyah : al-Jazā‘ir
- Ḥassān, Tammām (1990) Manāhij al-Baḥth fi al-lughah, Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah : al-Qāhirah
- Ḥassān, Tammām (2000) al-lughah bayna al-mi‘yārīyah wālwṣfyh, ‘Ālam al-Kutub : al-Qāhirah
- al-Ḥamad, Ghānim Qaddūrī (2004), al-Madkhal ilā ‘ilm Aṣwāt al-‘Arabīyah, Dār ‘Ammār lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, ‘Ammān
- Ḥwyr al-shams, Khālīd (2021m) al-lisāniyāt al-ta‘līmīyah : dirāsah fi al-mafhūm wa-al-taṣawwūrāt, al-Majallah al-Dawliyah lil-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā‘īyah, al-‘adad 26
- Kharmā, Nāyif, wa-al-ḥijāj ‘Alī, (1990), al-lughāt al-ajnabīyah, ‘Ālam al-Ma‘rifah, al-Kuwayt.
- al-Khūlī, Muḥammad ‘Alī (1986), al-aṣwāt al-lughawīyah, Dār al-Falāḥ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘ : ‘Ammān.
- Dī swswr, Firdīnān (1984) ‘ilm al-lughah al-‘āmm, tarjamat : bw’yl Yūsuf ‘Azīz, murāja‘at : Malīk al-Muṭṭalibī, Dār Āfāq ‘Arabīyah : Baghdād

- al-Sa' rān, Maḥmūd (b. t) 'ilm al-lughah muqaddimah llqār' al-'Arabī, Dār al-Nahḍah al-'Arabīyah, Bayrūt.
- Sibawayh, 'Amr ibn 'Uthmān, (1408h), al-Kitāb, Maktabat al-Khānjī, al-Qāhirah, ٣3, j4.
- 'Ālam, Yaḥyā Mīr, Is' hāmāt 'ulamā' al-ta' miyah fi al-lisānīyāt al-'Arabīyah, Majallat Majma' al-lughah al-'Arabīyah bdmshq-al-mujallad 79, al-juz' 3
- 'Umar, Aḥmad Mukhtār (1988) al-Baḥth al-lughawī 'inda al-'Arab, 'Ālam al-Kutub, al-Qāhirah.
- Ghālfān, Muṣṭafā (210), fi al-lisānīyāt al-'Āmmah, tārikhuḥā, mawḍū' uḥā, mafāhīmuḥā, Dār al-Kitāb al-Jadīdah al-Muttaḥidah : Bayrūt.
- Qaddūr, Ḥamad Muḥammad (2008), Mabādī' al-lisānīyāt, Dār al-Fikr : Dimashq, ٣3
- Mujāhid, Maymūn Athar Ta' addud al-takhaṣṣuṣāt wtkāmlhā fi ta' limīyah al-lughah al-'Arabīyah, Majallat al-baḥith, al-' adad 17.
- al-Miṣrī, 'Abd al-Fattāḥ (1984) al-Ṣawtīyāt 'inda Ibn Jinnī fi ḍaw' al-Dirāsāt al-lughawīyah al-'Arabīyah wa-al-mu' āṣarah, Majallat al-Turāth al-'Arabī, Dimashq, al-' adad 15
- Mhdywy, Ibrāhīm (2020), Athar al-Wa'y al-ṣawtī fi t' llm mhārḥ al-qirā'ah bi-Qism al-lughah al-'Arabīyah : al-mstwyān al-Thānī wa-al-thālith al-ibtidā'ī unamūdhajan, "Iṣḍārāt al-Markaz al-dīmuqrāṭī al-'Arabī lil-Dirāsāt al-Istirāṭijīyah wa-al-siyāsiyah wa-al-iqtisādiyah : Birlin", 2020m.
- Hāshimī, Sihām (2014-2015), al-dars al-ṣawtī 'inda Ibn Jinnī, al-Khaṣā'ish namūdhajan, Mudhakkirah mājistīr – Kulliyat al-lughāt wa-al-Ādāb, Jāmi'at Abi Bakr blqāyd-al-Jazā'ir
- Hishām, Nā'im Muḥammad (2014-2015), Malāmiḥ al-Fikr al-ṣawtī fi muqarrarāt al-lughah al-'Arabīyah fi marḥalat al-Ta' līm al-ibtidā'ī, Mudhakkirah mājistīr fi al-lughah wa-al-adab al-'Arabī
- Wāfi, 'Alī 'Abd al-Wāḥid (2003), Nash'at al-lughah 'inda al-insān wa-al-ṭifl, Nahḍat Miṣr, lil-Nashr wa-al-Tawzī' : al-Qāhirah.
- Lesley Mandel Morrow Rutgers the State University of New Jersey, musā'idah al-atfāl 'alā ta' allum mhārty al-qirā'ah wa-al-kitābah, i' dād wa-tarjamāt : Qism al-tarjamah wa-al-Ta' rib bi-al-Dār, Dār al-Kitāb al-Jāmi'ī : Ghazzah, 2005m.
- Wafā', 'Umrān (2019), al-manhaj al-ṣawtī al-Khaṭṭī fi al-Madrasah alābtdā'yt-al-Sunnah al-ūlā anmwdhjan-Risālat mājistīr manshūrah fi al-lisānīyāt al-'Arabīyah, Jāmi'at al-'Arabī ibn Mahidī, Umm al-Bawāqī, Kulliyat al-Ādāb wāllghāt-Qism al-lughah wa-al-adab al-'Arabī.

2-المراجع الأجنبية:

- 1 Matthew J. Traxler and Morton Ann Gernsbacher, *Psycholinguistics*, second edition (Davis, Usa, University of California, University of Wisconsin, 2006).
- 2 Alsaleh, Kholoud. "The Psycholinguistics Thought of Ibn Sīnā Avicenna, (Journal of Arabic Linguistics Tradition November, 2014), Volume 12, p. 44-66. <http://www.jalt.net>.

الملاحق:

ملحق (أ) صورة تمرين 1



ملحق (ب) صورة تمرين (2)



ملحق (ج) تمرين (3)



الدرس الأول: حرف (م)

شعل

فَاطِمَة

ف



9

مید

مُو

مَا

99
وزارة التعليم
Ministry of Education
2023-1445

أشركتي - الدرس ١

الدرس الأول: حرف (م)

هذه أختي ثورَة.

هَذَا أَخِي يَاسِر.

A cartoon illustration of a boy with brown hair and a white shirt, standing and looking thoughtful. A large yellow thought bubble above him contains a smaller image of a boy with red hair. A speech bubble coming from the boy in the thought bubble contains the Arabic text 'هَذَا أَخِي يَاسِر.' (This is my brother Yasser).



وزارة التعليم
Ministry of Education
2023-1445

أشروتكي - الدرس ١

الهوامش:

- (1) ينظر: خالد حوير الشمس، اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 26، 2021.
- (2) جين إتشسن، اللسانيات مقدّمة إلى المُقدّمات، ترجمة: عبد الكريم محمد جبل، (المركز القومي للترجمة: القاهرة)، 2006م، 47.
- (3) ينظر: ميمون مجاهد، أثر تعدد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية، مجلة الباحث، العدد 17، ص 14.
- (4) تعني إبستمولوجيا: "نقد المعرفة العلمية بهدف الكشف عن مبادئها وظروف نشأتها، وتفسيراتها للواقع من حيث الاهتمام بالمفاهيم والآليات المنهجية والنتائج المتوصل إليها في مختلف العلوم"، مليكة جابر، اسهام الإبيستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن، 2012م.
- (5) ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، (عالم الكتب: القاهرة)، 2000م، 160.
- (6) ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، (ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر)، 2009م، 97.
- (7) ينظر: كمال بشر، فن الكلام، (دار غريب: القاهرة)، دط، دت، 2003م، 143.
- (8) ينظر: محمد علي الخولي، الأصوات اللغوية، (دار الفلاح للنشر والتوزيع: عمان)، 1407هـ، 1986، 232.
- (9) ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، (مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة)، 59، وينظر: محمد الخولي، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 232.
- (10) ينظر: فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، ترجمة: بونيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك المطليبي، (دار آفاق عربية: بغداد)، 1984م، 56-57.
- (11) سوسور، علم اللغة العام، مرجع سابق، 58.
- (12) ينظر: محمود السعمران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، (دار النهضة العربية: بيروت)، (ب.ت)، 90-94، وينظر: أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، (عالم الكتب: القاهرة)، 1988، 187، وينظر: عبد الفتاح المصري، الصوتيات عند ابن جني في ضوء الدراسات اللغوية العربية والمعاصرة، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 15، 1984م، 30.
- (13) ينظر: غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، (دار عمار: عمان)، 28، حيث أفادت الباحثة منه مصطلح "تراجعي": فيما يخص مخارج الأصوات.
- (14) أبو عثمان الجاحظ، البيان والتبيين، (دار مكتبة الهلال: بيروت)، 1423هـ ج 1، 72.
- (15) ينظر: كمال بشر، دراسات في علم اللغة، (دار غريب للطباعة والنشر: القاهرة)، 193، وينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، (مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة)، 84، وينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، (مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة)، 1975م 47.
- (16) ينظر: أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، (دار الكتب العلمية: بيروت)، 1421هـ، 2000م، ج 1، 60.
- (17) ينظر: أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 43.
- (18) ينظر: أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 23، 28، وينظر: الخولي، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 129.
- (19) ينظر: مختار، البحث اللغوي عند العرب، مرجع سابق، 94.
- (20) ينظر: يعى مير عالم، إسهامات علماء التعمية في اللسانيات العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- المجلد 79، الجزء 3، 531-538.

- (21) التعمية، هي تحويل نص واضح ومفهوم إلى نص آخر ملبس غير مفهوم، باستعمال طريقة محددة يستطيع من يعرفها أن يفهم النص، ويستخرج المعنى، أي: (كسر الشفرة)، والتعمية هي ما يطلق عليه في العصر الحاضر "التشفير". ينظر: عالم، إسهامات علماء التعمية في اللسانيات العربية، مرجع سابق، 522، بتصرف.
- (22) ينظر: الخولي، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 114
- (23) ينظر: الخولي، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 145
- (24) ينظر: مختار، البحث اللغوي عند العرب، مرجع سابق، 94
- (25) أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 55
- (26) عمرو بن عثمان، الملحق بسبويه، إلكتاب، (مكتبة الخانجي: القاهرة)، ط3، 1408هـ، 4/434
- (27) ينظر: السعمران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، مرجع سابق، 152، ذكر أن الأصوات الاحتكاكية أقل جهدًا من الصوامت المجهورة.
- (28) علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، (نهضة مصر: للنشر والتوزيع: القاهرة)، 2003م، 149
- (29) ينظر: جين إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، ترجمة وتعليق: عبد الكريم محمد جبل، (المركز القومي للترجمة: القاهرة)، 2016م، 36-37، وينظر: أبو الفتح عثمان بن جني، إخصائص، (دار الحديث: القاهرة)، ج1، 1428هـ، 2007م، 76
- (30) ينظر: جين إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، مرجع سابق، 37
- (31) ينظر: مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة، تاريخها، موضوعها، مفاهيمها، (دار الكتاب الجديدة المتحدة: بيروت)، 2010م، 279
- (32) لم يصرح الواضع بأسماء الحروف في أي موضع من المقرر، وإنما اكتفى بتعليم الطالب أصواتها القصيرة والطويلة.
- (33) ينظر: أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 14-15
- (34) ينظر: اتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، مرجع سابق، 37، وينظر: نايف خرما، وعلي الحجاج، اللغات الأجنبية، (عالم المعرفة: الكويت)، 1990م، 163
- (35) ينظر: إبراهيم مهديوي، أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية: المستويان الثاني والثالث الابتدائي أنموذجًا، "إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية: برلين"، 2020م، 35
- (36) See: Matthew Traxler and Morton Ann Gernsbacher, Psycholinguistics, second edition, (Davis, USA, University of California, University of Wisconsin, 2006). 1041
- (37) Ibid, 1043
- (38) ينظر: التفكير اللغوي بين القديم والحديث، (دار غريب: القاهرة)، 2005م، 516
- (39) Alsaleh, Kholoud. "The Psycholinguistics Thought of Ibn Sina Avicenna, (Journal of Arabic Linguistics Tradition November, 2014), Volume 12, p. 44-66. <http://www.jalt.net.p.52>
- (40) ينظر: محور (النطق)، حيث تم وصف التمرينين والتمثيل على ذلك.
- (41) ينظر: ينظر: ناعم محمد هشام، ملامح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، 2014-2015م، 128
- (42) ينظر: إبراهيم مهديوي، أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية: المستويان الثاني والثالث الابتدائي أنموذجًا، "إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية: برلين"، 2020م، 31-32
- (43) ينظر: هشام، ملامح الفكر الصوتي، مرجع سابق، 61-65
- (44) أثبتت إرشادات الواضع للمعلم أسفل التمرين الثالث من كل درس اعتماده هذه الطريقة في تعليم القراءة، نحو: "يقرأ المعلم النص عدة مرات"، "يردد الطلاب قراءة النص زمريًا بعد المعلم"، "يقرأ المعلم الكلمات المبرزة"، "يردد الطلاب الكلمات المبرزة"، ينظر: لغتي 1/1، 98
- (45) مقرر لغتي، 1/1، 98، المثال من الدرس الأول، وهكذا باقي الدروس

- (46) مختار، البحث اللغوي عند العرب، مرجع سابق، 99
- (47) ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، (دار الفكر: دمشق)، ط3، 2008م، 92
- (48) ابن جني، سر صناعة الإعراب، مرجع سابق، ج1/43
- (49) كمال بشر، علم الأصوات، مرجع سابق، 153
- (50) التفريق بين طول الصوت الصامت والصائت جاء من خلال عبارة توجيهية للمعلم أسفل التدريب 5 من كل درس في الوحدات، مقرر (لغتي) 1/1
- (51) التمرين (5) في كل درس، مقرر (لغتي) 1/1، 99.
- (52) أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هندراوي، (دار القلم: دمشق)، ط2، 1993م، ج1، 18
- (53) ابن جني، سر صناعة الإعراب، مرجع سابق، ج1/27-30
- (54) ينظر: أنيس، علم الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 40
- (55) ينظر: ابن جني، سر صناعة الإعراب، مرجع سابق، ج1/19
- (56) ينظر: أنيس الأصوات اللغوية، مرجع سابق، 6
- (57) ينظر: رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، (مكتبة الخانجي: القاهرة)، ط4، 1971م، 84
- (58) سهام هاشمي، الدرس الصوتي عند ابن جني، الخصائص نموذجًا، مذكرة ماجستير – كلية اللغات والآداب، جامعة أبي بكر بلقايد- الجزائر، 2014-2015م، 28
- (59) ينظر: لغتي، 1/1، 3.
- (60) ينظر: لغتي 1/1، 99.
- (61) ينظر: لغتي 1/1، 100
- (62) Lesley Mandel Morrow Rutgers the State University of New Jersey، مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة، إعداد وترجمة: قسم الترجمة والتعريب بالدار، (دار الكتاب الجامعي: غزة)، 2005م، 20
- (63) ينظر: Lesley Mandel Morrow Rutgers the State University of New Jersey، مرجع سابق، 20-23
- (64) ينظر: إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، مرجع سابق، 37
- (65) ينظر: لغتي، 1/1، 141، 197
- (66) ينظر: هشام، ملامح الفكر الصوتي، مرجع سابق، 66
- (67) عمران وفاء، المنهج الصوتي الخطي في المدرسة الابتدائية- السنة الأولى أنموذجًا- رسالة ماجستير منشورة في اللسانيات العربية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، كلية الآداب واللغات- قسم اللغة والأدب العربي، 2019م، 23.
- (68) ينظر: ناعم محمد هشام، ملامح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، 2014-2015م، 129
- (69) ينظر: هشام، ملامح الفكر الصوتي، مرجع سابق، 66، وينظر: مهديوي، أثر الوعي الصوتي، مرجع سابق، 41
- (70) جنيدي، إعداد مواد تعليم الأصوات العربية لدى طلاب المدرسة المتوسطة بمعهد يوسف عبد الستار، مرجع سابق، 34، أفادت الباحثة منه مصطلح "تدريبات التعرف الصوتي".