مجلة منتدى الأستاذ
المجلد: 21 العدد: 01 السنة: ديسمبر 2025 الصفحات 700 ـ 719

تعليميّةُ اللّغةِ العربيّةِ وفقَ المنهجِ الصّوتيّ الخطّيّ: من المُدَارَسَةِ إلى المُمَارَسَةِ

Didactics of the Arabic language according to the written phonetic method: from theory to application

بن صحراوي بن يحي[1]،*

[1] *جامعة ابن خلدون/ تيارت (الجزائر)، benyahia.bensahraoui@univ-tiaret.dz*

مخبر الخطاب الحجاجي: أصوله ومرجعيّاته وآفاقه في الجزائر.

تاريخ الإرسال: 2025/08/10 تاريخ القبول: 2025/08/23

الملخص:

تسعى الدراسة إلى استكشاف فعالية المنهج الصوتي الخطي في تعليمية اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في الجزائر، معالجةً إشكالية ضعف التحصيل القرائي؛ حيث اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لاستقراء النتائج الميدانية لتقييمات وطنية ودولية (PISA)، مع تحليل ممارسات الأساتذة الصفية.

أبرزت التساؤلات مدى إدراك المعلمين للوعي الصوتي، وكيفية تفعيله إجرائياً، وأثره في تحسين كفاءة المتعلمين القرائية.

الكلمات المفتاحية:

تعليميّة اللّغة العربيّة؛
المنهج الصّوتيّ الخطّي؛
الوعي الصّوتيّ؛
القراءة؛
المرحلة الابتدائية؛

ABSTRACT:

The study aims to explore the effectiveness of the linear phonetic method in Arabic language didactics at the primary level in Algeria, addressing the issue of weak reading achievement.

It employs a descriptive-analytical approach, reviewing field results from national and international assessments (PISA) alongside classroom teacher practices.

Key questions probe teachers' grasp of phonological awareness, its procedural activation, and its impact on learners' reading proficiency.

Keywords:
Didactics of the Arabic language,
The written phonetic method,
Phonological awareness,
Reading,
Primary stage,

* بن صحراوي بن يحي.

مقدّمة

شهدت العقود الأخيرة تغييرات جذريّة في طرائق تعليم القراءة في العالم، وذلك على خلفية ما توصّلت إليه الأبحاث والإثباتات العلميّة؛ الّتي أظهرت أنّ تطوّر القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغويّة وذهنيّة–لغويّة أساسيّة، مثل: الوعي الصّوتيّ، ومعرفة الحروف، والتّركيب الصّوتيّ، والتّعرّف الدّقيق والسّريع على الكلمات. فهذه القدرات تشكّل أساسًا مهمّا **لفهم المقروء**، إذ تُمكّن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فكّ الرّموز إلى قدرة أوتوماتيكيّة؛ في مرحلة أولى وهو ما يُتيح له لاحقاً استثمار قدرته الذّهنيّة في ربط الكلمات بعضها ببعض، وفهم ما يقرأ.

لعلّ أهمّ النتّائج التّربويّة لهذا التّحوّل في نظريّات القراءة هو تغيير طرائق تعليمها، وإدراج **المنهج الصّوتيّ الخطّيّ** في مستوى تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة؛ الّذي يولي أهمّيّة كبرى لتطوير المهارات الأساسيّة في القراءة، إذ لا يمكن تحقيق فهم المقروء دون تحويل تلك القدرات إلى قدرات أوتوماتيكيّة، ودون تحويل المعرفة اللّغويّة إلى مهارة من خلال التّمرين والممارسة.

فالمتتبّع للتّطوّرات الحاصلة في طرائق تدريس القراءة يقف على قطبين رئيسين في تعليمها وتعلّمها، وهما: الطّريقة التّركيبيّة (الانتقال من الجزء إلى الكلّ)، والطّريقة التّحليليّة (من الكلّ إلى الجزء)، ولكلّ طريقة مزايا ونقائص. لذلك صارت الحاجة الملحّة إلى تبنّي طريقة تقف بين الطّريقتين، وتستغلّ مميّزات كلّ منهما، أطلق عليها اسم "الطّريقة التّوليفيّة أو المزجيّة" (التّوليف أي المزج بين التّحليليّة والتّركيبيّة)، وتولي هذه الطّريقة أهمّيّة كبيرة للجانب الصّوتي باعتباره من أهمّ المهارات الّتي تُحوّل القارئ من قارئ مبتدئ إلى قارئ متمرّس.

وبالموازاة مع هذا التّوجّه العلميّ، سعت وزارة التّربيّة الوطنيّة إلى القيّام بتحقيق وطنيّ شمل عشر (10) ولايات، قصدت منه رصد ودراسة أخطاء تلاميذ أقسام السّنة الخامسة ابتدائي عبر أوراق الامتحان النّهائيّ. لقد تمّ جمع هذه الأخطاء ثمّ تصنيفها، وتفسيرها، ومقارنتها بمهارات القراءة والكتابة في المراحل الأولى، أو ما اصطلح عليه "بكفاءة فكّ الرّموز"؛ لأجل الكشف عن أثر انعدام تملّك هذه الكفاءة في المراحل الأولى على جميع القدرات القرائيّة اللّاحقة.

ومن نتائج تلك الدّراسة، تبيّن بشكل جليّ أنّ أسباب تراجع التّلاميذ تعزى في مجملها إلى عدم تمكّنهم من المبادئ الأساسيّة للقراءة، وهو نتاج عدم تمكّن الأساتذة من المنهجيّة المناسبة لتعليميّة اللّغة العربيّة. وبالتّالي أصبح من الضّروري الانطلاق في تكوين فعّال موجّه لفائدة هؤلاء الأساتذة حتى يتمكّنوا من فهم أهميّة المنهج الصّوتي الخطّي في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي مع تغيير الممارسات الصّفّيّة وفق مبادئه.

سعياً من الباحث في الإسهام ولو بضلع في تحقيق تلكم المساعي الّتي تحوم حول تحسين كفاءات المتعلّمين بالدّرجة الأولى من خلال تحسين الممارسة الصّفّيّة للأساتذة تأتي هذه الورقة لتبرز الحدود المعرفيّة والمنهجيّة للوعي الصّوتيّ، وكيفية استثماره في تعليم وتعلّم القراءة؛ بدايةً بعرض مفصّل حول مكوّنات القراءة، ومفهوم الوعي الصّوتيّ، ودواعي استثماره في تعليميّة اللّغة العربيّة؛ لنتلمّس منها أهميّته البالغة ودوره الحاسم. مروراً ببسط جانبه

الدّيداكتيكيّ الإجرائيّ، وتقديم شرح للمنهج الصّوتيّ الخطّيّ، وكيفية توظيفه في الممارسة الصّفّيّة بمنطلقاته، ومستوياته، ومهاراته؛ وصولاً إلى رصد النّتائج المحقّقة في الميدان إثر العمل به. وبذلك نجيب عن التّساؤلات الآتية: –ما مدى فهم الأساتذة للوعي الصّوتيّ وقضاياه النّظريّة؟ وما مدى إدراكهم لأهميّته في تحسين ممارساتهم الصّفّية خلال حصص اللّغة العربيّة، والقراءة بشكل خاصّ؟ – كيف يمكن تفعيل الوعي الصّوتيّ في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال المنهج الصّوتيّ الخطّيّ؟ – ما النّتائج المحقّقة بالفعل إثر هذا التّفعيل؟

وتجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح "المنهج الصّوتيّ الخطّيّ" هاهنا لا يشير إلى المنهج العلميّ بمفهومه الواسع في الدّراسات الأكاديميّة بنظرياته وأفكاره، وأدواته التّطبيقيّة والمنهجيّة وضوابطه وغاياته، وإنّما استخدم تجوّزاً ليشير إلى الطّريقة الصّوتيّة الخطّيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، وهي طريقة توليفيّة تجمع بين المنوالين الصّوتيّ والخطّيّ، وبين الطّريقتين التّحليليّة والتّركيبيّة المنتهجتين؛ كلّ على حده في تعليميّة القراءة بشكل أخصّ.

الدّراسات السّابقة

تجسّدت فكرة إدراج المنهج الصّوتيّ الخطّيّ في تعليمية اللّغة العربيّة بناء على ما ورد في المذكّرة المنهجيّة رقم 02 حول الوعي الصّوتيّ، والصّادرة عن المفتّشيّة العامّة بوزارة التّربيّة الوطنيّة بالجزائر في:2017/10/22، وذلك من خلال مشروع وطني أطلقته المفتّشيّة المذكورة، وكانت بدايته بإعداد دليل تكوين المكوّنين في هذا المجال، والموسوم بـ "**دليل المنهج الصّوتيّ الخطّيّ في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي**"، حيث انبرت النّواة الوطنيّة للتّكوين حول تعليميّة اللّغة العربيّة –وقد تشرّف الباحث بعضويّتها– على إعداد هذا الدّليل الّذي يعدّ الباكورة الأولى ضمن مساعي إيلاء الاهتمام بالوعي الصّوتيّ، وإدراك أهميّته في تعليم اللّغة العربيّة، ممّا يفضي إلى تحسين مستوى الممارسات الصّفّيّة للأساتذة.

وبوصف الباحث من مؤلّفي هذا الدّليل، مطّلع على تفصيلات موضوع الوعي الصّوتيّ نظريّاً وإجرائيّاً، فإنّه يتطلّع كذلك إلى استكمال حلقاته مع المستويين الصّرفي والتّركيبي، أي بإدراجه في تعليميّة الصّرف والنّحو، وفي كلّ الأطوار الدّراسيّة وعدم الاقتصار على الطّور الأوّل فقط من مرحلة التّعليم الابتدائي. لهذا الاعتبار أمكننا أن نصف هاته الدّراسة بالجدّة والأصالة فضلاً عن كونها تبرز أهميّة الوعي الصّوتيّ أكثر، وتسدّ بعض الثّغرات الّتي طالت دليل المنهج الصّوتي الخطّي، وتتناول بعض القضايا الّتي لم يسعها هذا المنجز الدّيداكتيكيّ، منها على سبيل المثال: المنطلقات والمسوّغات الدّينيّة، والعلميّة، والدّيداكتيكيّة الّتي تمثّل الإطار النّظري لهذا الموضوع، وكذا نتائج هذا المشروع وانعكاساته على مستوى المتعلّمين بالدّرجة الأولى، ممّا قد يدفع المهتمّين بالشّأن الدّيداكتيكيّ قُدُماً إلى تفعيل الوعي الصّوتيّ في تعليمية اللّغة العربيّة.

الأدوات والطّريقة

الأدوات الإجرائيّة الّتي اعتمدها الباحث في إنجاز هذه الورقة هي:

أ- **بالنّسبة لمدى مُدَارَسَة المنهج الصّوتيّ الخطّيّ (أي الجانب النّظري):**

1- نتائج البرنامج الدّوليّ لتقييم مكتسبات المتعلّمين (PISA) لسنة 2015م.

2- وثيقة نتائج التّحقيق الوطنيّ المتعلّقة بالأخطاء حسب أنماطها في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، 2015م: وهي منجزة بمبرمج إلكترونيّ إحصائيّ خاصّ، يقوم بتصنيف الأخطاء حسب طبيعتها، وحساب نسبها المئويّة، وترتيبها حسب شيوعها، بعد أن تمّ رصدها وتوصيفها خلال الملتقى الوطنيّ حول "المعالجة البيداغوجية" المنعقد بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية بولاية سعيدة، غضون شهر أفريل 2015م. وقد كان الباحث مشاركاً فيه، ومسهماً آنذاك في هذا الرّصد والجمع.

3- المساءلات والمناقشات الشّفهيّة مع مائة وستّة وتسعين (196) أستاذاً من أساتذة الأقسام المعنية (السّنة الأولى والثّانية ابتدائي) حول الجوانب النّظريّة للمنهج الصّوتيّ الخطّيّ، عبر مدارس مقاطعات: حمادية1و2- عين كرمس 2و3- السّوقر 2و3- الرّحوية 1و2، تيارت 2و3و4و5، عين الذهب 1و2، وذلك في إطار عمل النّواة الولائيّة لمتابعة ومضاعفة التّكوين حول المنهج الصّوتيّ الخطّيّ خلال الموسم الدّراسيّ 2018/2017.

4- مخرجات العديد من عمليّات التّكوين والمرافقة التّي أطّرها الباحث في إطار عمل كلّ من النّواة الوطنيّة، والنّواة الولائيّة للتّكوين حول تعليميّة اللّغة العربيّة (الملتقيات الوطنيّة والجهويّة والولائيّة، النّدوات التّربويّة، الأيام الدّراسيّة).

يستمدّ الباحث بعض موادّه من هذه الأدوات، ولكن لا يكتفي بعرضها وفقط، بل يعلّق عليها ويقدّم كذلك قراءات علميّة تحليليّة لفحوى كلّ منها، مع التّفسير المناسب كاشفاً عن نتائجها.

ب- بالنّسبة لمدى ممارسة المنهج الصّوتيّ الخطّيّ (الجانب التّطبيقيّ):

1- بوصف الباحث سبق له أن اشتغل مفتّشاً للتّعليم الابتدائي فإنّه يستمدّ أغلب المعطيات والنّتائج من خلال زياراته الميدانيّة العديدة للأساتذة في أقسامهم، ومتابعة ممارساتهم في تعليم اللّغة العربيّة، والعيّنة أساتذة الطّور الأوّل (أي أساتذة السّنتين الأولى والثّانية) بمقاطعة حمادية1، تيارت، وذلك منذ صدور دليل المنهج الصّوتيّ الخطّيّ (مارس 2018) إلى غاية مارس 2023.

2- الاستعانة بأخصّائيّة تصحيح النّطق والكلام الأستاذة "**نجيّة عدلي**".

- **لماذا الوعي الصّوتيّ؟ (الدّواعي والمسوّغات الموضوعيّة)**

1. استثماراً لدراساتٍ ميدانيّة:

1.أ. نتائج البرنامج الدّوليّ لتقييم مكتسبات المتعلّمين (PISA):

شاركت الجزائر عام 2015م، ولأوّل مرّة في الدّورة السّادسة للبرنامج الدّوليّ لتقييم مكتسبات المتعلّمين (PISA) في القراءة والرّياضيات والعلوم. "وتشرف على اختبارات هذا البرنامج إدارة التّربيّة والتّعليم **بمنظّمة التّعاون والتّنمية الاقتصادية** (OECD) برئاسة **أندريس شلايشر**. والّتي تعتبر المعيار الدّولي الرّئيس لقياس جودة الأنظمة التّعليميّة في البلدان المختلفة. تجرى اختبارات **بيسا** مرّة واحدة كلّ ثلاث سنوات، لقياس قدرات الطّلبة في مجالات القراءة والرّياضيات والعلوم، وكانت أوّل مرّة في عام 2000. برنامج (PISA) هو اختبار يجرى كجزء من بحث دوليّ في مجال التّعليم، وتسعى الدّراسة إلى فحص مدى جاهزية الطّلاب الّذين بلغ سنّهم 15 عاماً؛ المقبلين على إنهاء

مرحلة التعليم الإلزاميّ، ومدى استعدادهم للاندماج والمساهمة في بناء المجتمع، ومواجهة تحدّياته". (وزارة التّعليم والتّعليم العالي بدولة قطر، د.ت، http://www.edu.gov.qa، البرنامج الدّوليّ لتقييم الطّلبة "PISA)

بدأت هذه الدّراسة بالجزائر في 2013 وقد تمّت على عدّة مراحل، ومن أهمّها مرحلة إجراء اختبار تقييم حوالي 6200 تلميذاً، يتواجدون في 166 مؤسّسة تعليميّة (السّنوات 3 و4 من التّعليم المتوسّط والسّنوات 1و2 من التّعليم الثانوي)، 3 منهم مراكز التّكوين المهنيّ والتّمهين، أين تمّ اختيارهم وفق شروط ومعايير دوليّة. جنّدت مديريّة التّقويم والاستشراف، المصلحة المركزيّة المكلّفة بقيادة هذه الدّراسة مجموعة من الأساتذة، ومجموعة من الأعوان لتصحيح وحجز أكثر من 6000 كتيّب، 6000 استبيان للتّلاميذ، و166 استبيان للمؤسّسات التّعليميّة. (وزارة التّربية الوطنيّة، 2016/04/02، http://www.education.gov.dz/، البرنامج الدّوليّ لتقييم مكتسبات التّلاميذ لسنة 2015).

وقد أسفرت النّتائج عن احتلال الجزائر مرتبة غير تلك المأمولة، ممّا حدا بالوزارة الوصيّة (المفتّشية العامّة للبيداغوجيا) إلى دراسة ومناقشة الأسباب والصّعوبات، واقتراح الحلول والآليات الكفيلة وتسطير الأهداف، والاستفادة من تجارب الدّول المتفوّقة، ويندرج ذلك ضمن مشروع وطنيّ شامل للتّقويم والمعالجة. وممّا ثبُت هو ضرورة إعادة النّظر فيه، والعمل على دعمه، وتطوير تعليميّات الموادّ المذكورة، ومن قبيل ذلك تمّ إدراج الوعي الصّوتيّ في تعليميّة اللّغة العربيّة بشكل عامّ والقراءة بشكل خاصّ؛ لا سيما في المرحلة الابتدائيّة.

ولم يقتصر تقرير المنظّمة المشْرِفة **"منظّمة التّعاون والتّنمية الاقتصادية** (OECD)" على إبراز أداء الطّلبة بالدّول المشاركة في الموادّ المقصودة، وإنّما تضمّن مؤشّرات اقترانية مهمّة أخرى، ومنها أنّ السّمات الشّخصيّة والخصائص المدرسيّة كعدد السّاعات المخصّصة للقراءة والعلوم، ومدى اهتمام الطّلبة بالعلوم؛ كلّها عوامل تؤثّر بدرجات مختلفة في أداء الطّلبة. (وزارة التّعليم والتّعليم العالي بدولة قطر، د.ت، http://www.edu.gov.qa، البرنامج الدّوليّ لتقييم الطّلبة "PISA)

وممّا لا شكّ فيه إنّ عدم تمكّن المتعلّم – أيّاً كان– من مهارة القراءة يعدّ من أهمّ أسباب ضعف أدائه في الرّياضيات والعلوم وغيرها، والعكس صحيح. وهو ما يدعم بشكل واضح توجّه الوزارة واهتمامها بتعليميّة القراءة تحديداً، وبخاصّة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

1.ب. نتائج التّحقيق الوطنيّ:

وبالموازاة مع هذا التّوجّه العلميّ، سعت وزارة التّربيّة الوطنيّة إلى القيام بتحقيق وطني شمل عشر (10) ولايات قصدت منه رصد أخطاء تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي عبر أوراق الامتحان النّهائيّ. لقد تمّ جمع هذه الأخطاء ثمّ تصنيفها وتفسيرها ومقارنتها بمهارات القراءة والكتابة في المراحل الأولى، أو ما اصطلح عليه بـ"كفاءة فكّ الرّموز"، لأجل الكشف عن أثر انعدام تملّك هذه الكفاءة في المراحل الأولى على جميع القدرات القرائيّة اللّاحقة. ونتيجة لتلك الدّراسة، فقد تبيّن بشكل جليّ أنّ أسباب تراجع التّلاميذ يعود إلى عدم تمكّنهم من المبادئ الأساسيّة للقراءة، وهو نتاج عدم تمكّن الأساتذة من المنهجيّة المناسبة لتعليميّة اللّغة العربيّة. وبالتالي أصبح من الضّروريّ التّفكير في الانطلاق في تكوين فعّال لفائدة هؤلاء الأساتذة حتّى يتمكّنوا من فهم أهميّة المنهج الصّوتيّ الخطّيّ في تعليم وتعلّم

اللّغة العربيّة في الطّور الأول من التّعليم الابتدائيّ مع تغيير الممارسات الصّفّية وفق مبادئه. (وزارة التّربية الوطنيّة، مارس 2018، ص05)

وثيقة نتائج التّحقيق الوطنيّ المتعلّقة بالأخطاء المتكرّرة في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي (نفسه، ص20)

الرقم	أنماط الأخطاء	العدد	%
-01	صعوبة ضبط بنية الكلمة	5468	3,06
-02	إبدال حرف بحرف آخر وإبدال موضعي حرفين متتاليين	11759	6,58
-03	عدم فهم السّؤال	7611	7.49
-04	الخلط بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة	11018	6,17
-05	عدم استخدام الشّدة	13379	7,49
-06	رسم الحروف	12629	7,07
-07	استخدام كلمة معجميّة بدلا من الأخرى	9254	5,18
-08	كتابة الهمزة	9262	5,19
-09	الإعراب	11232	6,28
-10	صعوبة ضبط موضوعات الصّرف	7828	4,39
-11	حذف حرف وزيادته	38261	21,41
-12	التّعريف والتّنكير	6214	4,26
-13	أثر الزّيادة في المبنى على الوزن والصّيغة والمعنى	1792	1,00
-14	موضع الكلمة في غير سياقها أو حذفها أو زيادتها	5828	3,26
-15	الخلط بين صيغتين من أصل واحد	2049	1,14
-16	عدم استخدام علامات التّرقيم	5531	3,09
-17	الضّمائر	2845	1,60
-18	الإفراد والتّثنية والجمع	5090	2,84
-19	زمن الفعل	1675	0,93
-20	اشتقاق صيغة غير مستخدمة	1780	1,00
-21	التّأنيث والتّذكير	3980	2,22
-22	عدم استخدام أدوات الربط ونظام الفقرات	4193	2,34

وثيقة نتائج التّحقيق الوطنيّ المتعلّقة بالأخطاء حسب أنماطها في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي (نفسه، ص20)

الأخطاء الإملائيّة	%46.41
الأخطاء النّحويّة	%17.36
الأخطاء الكلّية والجزئيّة	%17.18
الأخطاء المعجميّة الدّلاليّة	%12.50
الأخطاء الصّرفيّة	%6.52

أشير إلى أنّه يتمّ عرض نتائج التّحقيق الوطنيّ، وفسح المجال للمتكوّنين – على اختلاف رتبهم– لإجراء قراءة تحليليّة فيها؛ حتّى يتمكّنوا من إدراك أفضل لأبعاد الممارسات الحالية، وانعكاساتها على تحصيل التّلاميذ بغرض الوصول لتحقيق دافعية أكثر نحو الاطّلاع على جوانب المنهج الصّوتيّ الخطّيّ (وزارة التّربية الوطنية، مارس2018، ص16)، حيث تجمع القراءات المقدّمة أنّ الأخطاء المرتكبة والمرصودة تعزى لأسباب صوتيّة في مجملها، يفسّرها اقتصار المدرّسين على الطّريقة الخطّيّة دون سواها في تدريس اللّغة العربيّة، لا سيما القراءة في المراحل الأولى من التّعليم.

2.مسوّغات دينيّة وعلميّة:

2.أ. لأنّ الصّوت اللّغويّ أكثر مساساً بالقرآن الكريم وتجويده:

لعلّ أبرز وأهمّ المستويات الخلفيّة لترجيح أولويّة وأهميّة الصّوت هو أنّ القرآن تمّ تبليغه للرّسول بلغة عربيّة مسموعة، وفيما يلي بعض الأدلّة الّتي تؤكّد ذلك دون الخوض في المسائل الخلافيّة حول هذا الأمر:

– قبل كلّ شيء الكتاب المنزّل المعجز اسمه "القرآن" لكثرة قراءته، نزل مقروءاً، وبُلِّغ للنّاس مقروءاً، ويتعبّد به النّاس منذ لحظة نزوله وحتّى يوم القيامة مقروءاً، فهو مقروء قراءة متّصلة غير منقطعة منذ لحظة نزوله وحتّى يوم الوعد.

– قال تعالى: ﴿**كَذَلِكَ أَرْسَلْنَاكَ فِي أُمَّةٍ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهَا أُمَمٌ لِتَتْلُوَ عَلَيْهِمْ الَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَهُمْ يَكْفُرُونَ بِالرَّحْمَنِ قُلْ هُوَ رَبِّي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ مَتَابِ**﴾ (الرّعد 30)، والسّؤال الّذي يطرح نفسه: هل يتلى غير مقروء؟ ولو لم يكن سَمِعَهُ ما تلاه.

– قال تعالى: ﴿**أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً**﴾ (يوسف:2، طه:113)، وقال: ﴿**حُكْماً عَرَبِيّاً**﴾ (الرّعد:37)، وقال: ﴿**أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآناً عَرَبِيّاً**﴾ (الشّورى:7)، وقال سبحانه: ﴿**جَعَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً**﴾ (الزّخرف:3)، وقال سبحانه: ﴿**قُرْآناً عَرَبِيّاً غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ**﴾ (الزّمر:28)، وقال: ﴿**كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً**﴾ (فصّلت:3)، وقال: ﴿**كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِسَاناً عَرَبِياً**﴾ (الأحقاف:12). وبتدبّر هذه الآيات نجد أنّ الشّاهد فيها أنّ الله سبحانه وتعالى نسب إليه أفعال (الإنزال، والوحي، والجعل) في قوله (أنزلنا، أوحينا، جعلنا)، ثمّ لنتتبّع ترتيب الأفعال الثّلاثة، فالقرآن كلّه وفي جميع مراحله عربيّ ما احتاج لترجمة إنزاله من السّماء مع جبريل عليه السّلام، ووحيه للرّسول محمّد عليه الصّلاة

والسّلام، وجعله للنّاس جميعاً. كلّ ذلك وفي جميع مراحله كان عربيّاً غير ذي عوج؛ مفصّل الآيات من لدن عليم حكيم.

– قال الله سبحانه وتعالى:﴿**وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيم**﴾ (إبراهيم:4)، وقال تعالى:﴿ **فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنْذِرَ بِهِ قَوْماً لُدّاً**﴾ (مريم 97)، وقال تعالى:﴿ **بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**﴾ (الشّعراء:195)، وقال تعالى:﴿ **فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُون**﴾ (الدّخان:58)، وقال تعالى:﴿...**وَهَذا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِساناً عَرَبِياً لِيُنْذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِين**﴾ (الأحقاف12)، من المعروف أنّ اللّسان هو وسيلة الكلام، فلمّا يقول الحقّ (بلسان) أي أنّه كلام مقروء ومسموع.

ذكر أهل العلم الكيفيات الّتي كان ينزل بها الوحي الأمين على النّبيّ –صلّى الله عليه وسلّم– بصور وأشكال متعدّدة، وأهمّها بصورة رجل:(المنجد، 2009/6/19، رؤية النّبي صلّى الله عليه وسلّم لجبريل عليه السّلام، www.islamqa.info)، حيث يلقي كلام الله تعالى إلى النّبيّ محمّد جبريلُ بصورته الحقيقيّة: حيث تؤكّد الأدلّة والشّواهد الصّحيحة رؤية النّبيّ –صلّى الله عليه وسلّم– لجبريل –عليه السّلام– على حقيقته الّتي خلقه الله عليها، وأنّ ذلك كان هذا في بداية الوحي، وقد جاء في صحيح البخاري (رقم 4925) عن جابر بن عبد الله –رضي الله عنهما– قال: سَمِعْتُ النَّبِيَّ –صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– وَهُوَ يُحَدِّثُ عَنْ فَتْرَةِ انقطاع الْوَحْيِ فَقَالَ فِي حَدِيثِهِ: "**فَبَيْنَما أَنَا أَمْشِي إِذْ سَمِعْتُ صَوْتًا مِنْ السَّمَاءِ، فَرَفَعْتُ رَأْسِي، فَإِذَا الْمَلَكُ الَّذِي جَاءَنِي بِحِرَاءٍ جَالِسٌ عَلَى كُرْسِيٍّ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ، فَجَئِثْتُ مِنْهُ رُعْبًا فَرَجَعْتُ، فَقُلْتُ: زَمِّلُونِي، زَمِّلُونِي، فَدَثَّرُونِي، فَأَنْزَلَ اللَّهُ تَعَالَى:﴿يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ﴾** (المدثّر:1)، إلى الآية:﴿**وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ**﴾".(المدثّر:05).(كيفية نزول القرآن الكريم، 2016/9/26 www.islamweb.net).

يرتبط كلّ من علم القراءة وعلم التّجويد بالقرآن الكريم إلاّ أنّهما يختلفان في الموضوع والمنهج، فأمّا علم القراءات يعنى برواية النّصّ القرآنيّ الكريم، وضبط حروفه كما نقلتها طبقات علماء القراءة طبقةً عن طبقةٍ، حتّى تنتهي إلى طبقة الصّحابة– رضوان الله عنهم– الّذين تلقّوا القرآن عن النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم، وهنا يستوقفنا تعريف **شهاب الديّن القسطلاني** (ت 923 هـ) الّذي شمل كلّ جوانب القراءة:« هو علم يعرف منه اتّفاق النّاقلين لكتاب الله واختلافهم في اللّغة، والإعراب، والحذف والإثبات، والتّحريك، والإسكان، والفصل، والاتّصال، وغير ذلك من هيئة النّطق والإبدال من حيث السّماع» (القسطلاني، 1392هـ، 170/1)، ممّا يعني أنّ منهج علم القراءة هو الرّواية، أمّا علم التّجويد فهو علم دراية يعنى بتحقيق اللّفظ وتجويده لا باختلاف الرّواة، حيث **يدرس النّظام الصّوتيّ للّغة، فيصف ويحلّل أصواتها، ويكشف أسرارها، ويستخلص ظواهرها، ويضعها في قواعد تساعد المتعلّم على ضبطها وإتقانها حين يقرأ القرآن.**

وعلى تعدّد أوجه الأداء الصّوتيّ النّاجم عن اختلاف القراءات المتواترة بالمشافهة والتّلقين والسّماع انطوى الرّسم العثماني للمصحف، ثمّ ظهرت مصنّفات القراءات القرآنية. وأمّا التجويد فَرَائِدُهُ الأوّل **الرّسول** صلّى الله عليه

وسلم الّذي رتّل القرآن صدعاً بالأمر الإلهي: ﴿...**وَرَتِّلِ الْقُرْءَانَ تَرْتِيلاً**﴾ (المزمّل:04)، فكان يأخذ بألباب السّامعين من الخواصّ والعوامّ، ويسحرهم بحسن الأداء والبيان عليه الصّلاة والسّلام، ويشكّل هذا الامتثال من **الرّسول** صلّى الله عليه وسلّم ومن صحابته في بادئ الأمر الإرهاصة الحقيقية لنشأة هذا الفنّ. وذكر **ابن الجزري (ت 833 هـ)** أنّ **عليّاً – كرّم الله وجهه–** سُئِل عن هذه الآية، فقال: «التّرتيل تجويد الحروف ومعرفة الوقوف» (ابن الجزري، 1985، ص03)، ما يشير إلى اقتراب المعنى الاصطلاحي لكلّ من التّجويد والتّرتيل، مع أنّ هناك كلمات أخرى كانت تستخدم في عصر **النّبيّ** صلّى الله عليه وسلّم وأصحابه بمعنى التّجويد مثل **التّحسين والتّزيين والتّحبير**، وهي تستخدم في وصف القراءة حين تكون مستوفية لصفات النّطق العربي الفصيح، جامعة إلى ذلك حسن الصّوت والعناية بالأداء. (الحمد، 1980، ص16). وأهميّة الصّوت تظهر كذلك مع فكرة اللّحن وتقسيمه الّتي عرفت عند علماء التجويد في مرحلة مبكرّة؛ فقد أشار إليها **أبو مزاحم** في قوله: (الحمد، 1980، ص49)

فأوّل علِم الذّكر إتقانُ حفظــه *** ومعرفــةٌ باللّحن فيـه إذا يجــري
فكن عارفاً باللّحن كيما تزيلــه *** فما للّذي لا يعرف اللّحن من عذرِ

وارتباط قضايا الصّوت نجد آثارها في مؤلّفات إمام الحُفّاظ وحُجّة القرّاء **شمس الدّين أبي الخير محمّد من محمّد بن الجزري** (ت 833 هـ) "التّمهيد في علم التّجويد"، و"غاية النّهاية في طبّقات القرّاء"، و"النّشر في القراءات العشر"، ومقدّمته المشهورة "المقدّمة فيما على قارئ القرآن أن يعلمه" وهي أرجوزة نظّمها في 108 بيتاً في التّجويد والرّسم والوقف والابتداء، وممّا جاء فيها في باب التّجويد: (ابن الجزري، 2006، ص3،4)

والأخذ بالتّجويد حتــــم لازم *** من لم يجـوّد القــرآن آثـــم
لأنّــه بــه الإلـــه أنـــــزلا *** وهكـــذا منه إلينا وصـــلا
هو أيضـــاً حليــة التـــلاوة *** وزينـــــة الأداء والقـــراءة
وهو إعطـــاء الحروف حقّــها *** مــن صفــة لـها ومستحقّــه
وردّ كـــلّ واحــدٍ لأصلـــه *** واللّـفظ في نظيــره كمثــله
مكمّلاً من غـير ما تكلّــف *** باللّطف في النّطق بلا تعسّف
وليــس بينــه وبيــن تركــه *** إلّا رياضــة امــرئ بفـــكّه

2.ب. الدّربة والمناقلات الصّوتيّة من مصادر اكتساب اللّغة والفصاحة:

في معرض حديث **الجاحظ** (ت 255 هـ) عن طرق اكتساب العرب الفصاحة، يعرض لعضوين مهمّين من جهاز النّطق وهما: اللّهاة، والجرم ويقصد به الحلق (ابن منظور، مادّة "جرم")، وقد كان العرب «يروّون صبيانهم الأرجاز، ويعلّمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصّوت وتحقيق الإعراب، لأنّ ذلك يفتَقُ اللّهاة ويفتح الجِرْم». (الجاحظ، 1990، 272/1).

2.ج. أهمّيّة السّمع وأولويّته وأسبقيّته على البصر:

– من الحقائق المعروفة جيّدًا أنّ الصّمم الكلّيّ أو الجزئيّ يقود إلى إعاقة مستوى التّطوّر اللّغوي كما قد يؤثّر على المجالات الأخرى العديدة، وهذا يؤثّر على التّطوّر الانفعاليّ والمعرفيّ بشكل عامّ، بينما قد يواجه العمْي بعض الصّعوبات في التّعرّف على العالم المحيط بهم إلّا أن الصّمّ لا يقدرون على التّواصل بوسائل لغة البشر المألوفة، لغة الإشارات معروفة ومستخدمة من قبل أقلّيّة صغيرة من الأفراد، كما يمكن استخدامها داخل حدود معيّنة إلى درجة أنّها تتباين من قطر لآخر ومن لغة لأخرى، ومن ناحية أخرى فإن العُمْيَ قادرون على استخدام حاسّة السّمع لديهم على الوجه الكامل، وقادرون على القيام بتبادل لفظيّ ذي معنى، لذا يتبيّن لنا على العديد من الأصعدة.(Voss,1972:16)

– إنّ الإدراك السّمعيّ أكثر تحرّرًا من آثار الخداع الإدراكيّ من الإدراك البصريّ. (Robinson,1972)

– إضافة إلى ذلك يمتلك البشر مقدرة خاصّة على تذكّر الصّوت في ذاكرتهم قصيرة الأجل لفترة وجيزة بعد سماع الصّوت ويستطيع السّامع اختبار قدرته هذه بكل السّهولة بملاحظة أنّ الكيفيّة الّتي قيل بها شيء تظلّ متاحة لثواني عديدة بينما أيّ شيء قد أبصر يختفي بمجرّد زوال المحفّز.

ما يُلاحَظ في القُرآن الكريم أنَّ السّمع كان دائماً مقدّماً على البصر في الذِّكر كلَّما اقترنا، وهذا التّرتيب ورد في كتاب الإعجاز اللّغويّ والبلاغيّ؛ وهو القُرآن، فلا يكون إلّا عن سِرٍّ، وهو قاعدة أفضليَّة المتقدِّم على اللّاحق، خاصَّة أنَّ هذا التّقديم شمل كلَّ المواضع الّتي اجتمَعَ فيها السّمع مع البصر، وهذه الملاحظة هي إحدى أدلَّة القائلين بأفضليَّة السَّمع على البصر من النّاحية المعرفيَّة، وهذا يستندُ إلى دَلائل أخرى في القُرآن الكريم والواقع؛ وهي:(https://www.alukah.net/culture)

1– اقترن السّمع بالعقل في غير ما آية، دُون اقتِران البصر بالعقل؛ مثل: ﴿**وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ**﴾ (الملك: 10)، ﴿**وَنَطْبَعُ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ**﴾. (الأعراف: 100)

2– اقتَرَن لفظ السّميع بالعليم، بينما اقترن البصير بالخبير – ليجتمعا في العليم –: ﴿**إِنَّهُ كَانَ بِعِبَادِهِ خَبِيرًا بَصِيرًا**﴾ (الإسراء: 30)، أمَّا السّمع والعلم: ﴿**رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ**﴾ (البقرة: 127)، في حوالي "32" آية، وهذا أكثر من اقتِران السّمع مع البصر في القرآن؛ فكان السّمع أقرب للعلم معنى وأتَمَّ.

3– حاسّة السّمع دائمةُ العمل دُون توقُّف، بخِلاف البصر فتتوقَّف بإغماض العين، وإن كان المغمض مستيقظًا. لهذا ذكَر الله عن أصحاب الكهف أنَّه ضرَب على آذانهم، فكان ذلك أشدَّ دلالةً على الاستغراق في النّوم لتوقُّف أشدِّ المنبِّهات؛ ﴿**فَضَرَبْنَا عَلَى آذَانِهِمْ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا**﴾ (الكهف: 11). (بخاتي، 1993، ص126،127)

أمَّا من زاويةٍ معرفيَّة خالصة فالأفضليَّة كانت لأمورٍ؛ منها:

1– ذهب الرّازي (1981، 1/ 186) إلى أنّ السّمع سببٌ لاستِكمال العقل بالمعارف، والبصر لا يُوقفك إلّا على المحسوسات.

2- السّمع ينقلُ المعارف الماضية والأخبار الآتية، أمَّا البصر فينقل الحاضر المعاين؛ ﴿ **أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْقُرُونِ يَمْشُونَ فِي مَسَاكِنِهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ أَفَلَا يَسْمَعُونَ * أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَسُوقُ الْمَاءَ إِلَى الْأَرْضِ الْجُرُزِ فَنُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا تَأْكُلُ مِنْهُ أَنْعَامُهُمْ وَأَنْفُسُهُمْ أَفَلَا يُبْصِرُونَ** ﴾ (السّجدة: 26، 27).(الكردي، 1992، ص554).غير أنَّ انتشار الكتابة والقِراءة قد يجعَلُ البصر ناقلاً للمعارف السابقة وغيرها أكثر من السمع، فالتاريخ لم يعدْ يُؤخَذ سماعًا بل قراءة، ومع ذلك فأكثر الأخبار والمعلومات تتناقل سماعًا بين الناس.

3- السّمع جهاتُ استِقبالِه مُتعدِّدة، عكس البصر لا يكون إلّا بالمقابلة.

4- حاسّة السّمع تشتغلُ ليلاً ونهارًا، وفي الظّلام والنّور، في حين أنَّ البصر لا يعمل إلّا في النّهار والنّور، وفي هذه الميزة قال الله تعالى: ﴿**قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِضِيَاءٍ أَفَلَا تَسْمَعُونَ * قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ النَّهَارَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِلَيْلٍ تَسْكُنُونَ فِيهِ أَفَلَا تُبْصِرُونَ**﴾ (القصص: 71، 72)، في ذَهاب الضّوء نُبِّهَ للسّمع، وحال وجوده نُبِّهَ للبصر، والسّمع ضمنًا هو يشتغل ومتنبَّه معه.

5- أوَّل حاسّة تستجيبُ من النّائم حاسّة السّمع، وإن كان مغمضَ العينين.

6- فاقد السّمع يفقدُ النّطق؛ لعدم القُدرة على التّلقين، وإدراك المخارج والصّفات، فيفقد خاصيَّة المخاطبة.

2.د. اللّغة أصوات:

وإن تعدّدت وظائف اللّغة فهي لا تبتعد عن الإخبار أو التّبليغ، أي نقل الأخبار والمعلومات في إطار التّخاطب والتّواصل، بمعنى ربط الاتّصال بين المتخاطبين. (الطّالب الابراهيمي، 2000، ص28) وهذا ما يفهم من تعريف **رومان جاكبسون:** «اللّغة هي التّنظيم الأساس لإقامة الاتّصال» (كرم، 1986، ص 10). هذا يعود بنا إلى حديث **عبد القاهر الجرجاني** (ت 471 هـ) عن اللّغة: «إنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي الاتّصال والتّفاهم، ولاشكّ أنّ المتكلّم يقصد إبلاغ السّامع غرضاً ما، فاللّغة عنده نظام يربط الكلمات ببعضها، وبذلك تتحقّق الفائدة وتؤدّي اللّغة وظيفتها الأصليّة». (شامية، 1995، ص130)

وإن تناولت بحوث اللّغويّين وظيفة اللّغة وتنويعها فإنّهم لم يبتعدوا كذلك عن تعريف **ابن جنّي** (ت 392 هـ) للّغة في قوله: «هي أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم». (ابن جنّي، 33/1) إنّ هذا التّعريف يتضمّن حقائق تتّصل بماهية اللّغة ووظيفتها، تتمثّل في:1- الطّبيعة اللّغويّة. 2- الوظيفة الاجتماعيّة للّغة من حيث كونها أداة للتّعبير والاتّصال. 3- اختلاف اللّغة باختلاف المجتمع.

وبمزيد من التّفصيل، يشتمل هذا التّعريف نقاطاً هامّةً تستحقّ وقفة علميّة متأنّيّة، وهي:

1-"إنّ اللّغة أصوات": وهو التّحديد الّذي أثبتته الدّراسات الصّوتيّة الحديثة.

2- "يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم": أي أنّ وظيفة اللّغة عنده إنّما هي التّعبير عن الأغراض، ونقطة التّعبير يمكن فهمها في إطار التّواصل.

3-إذا كانت اللّغة أصواتاً يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، يعني ذلك أنّها نظام من الرّموز الصّوتيّة للتّواصل (الرّاجحي، 1992، ص73،69)، داخل مجتمع يملك نظاماً تواصليّاً ذا سيرورة لسانيّة موحّدة.

2.هـ. التّطوّر التّاريخيّ للنّظام الخطّيّ وبقاء النّظام الصّوتيّ ثابتاً: الصّوت أقلّ عرضة للتّطوّر والتّغيير إذا قورن برمزه الكتابيّ، وفي هذا نشير-على سبيل المثال- إلى أنّ العجز الّذي نقع فيه أو الصّعوبة الّتي تعترضنا في القراءة الحرفيّة لمخطوط تراثيّ قديم إنّما يعود أساساً إلى تغيّر النّظام الخطّيّ حالياً، وإن حافظ النّظام الصّوتيّ على طبيعته. (أصل اللّغة أصوات، والنّظام الخطّيّ هو ترجمة مقاربة للنّظام الصّوتيّ وليست مطابقة).

2.و. الفونيمات فوق القطعيّة لا يستوعبها النّظام الخطّيّ: والمقصود أنّ الجمل والعبارات الّتي يطالها التّنغيم أو السّكت مثلاً - بوصفهما فونيمين ثانويين - لا يمكن ترجمتها كتابيّاً لعدم وجود رموز وأشكال خطّيّة محدّدة لهما في النّظام الخطّيّ.

3.مقتضيات ديداكتيكيّة: من الجانب الدّيداكتيكيّ تكمن أهمّيّة الوعي الصّوتيّ ودوره الحاسم فيما يلي:

1- يعدّ الوعي الصّوتيّ مكوّنا رئيساً وهامّاً من مكوّنات القراءة المقطعيّة، إذ بتجسيد مقتضياته وتحقيق مقاصده وأهدافه نكون قد حقّقنا وبنسبة عالية المكوّنات الأربعة الأخرى (الفهم القرائيّ- الطّلاقة- الحصيلة اللّغويّة- التّطابق الصّوتيّ الخطّيّ).

2- إنّ استثمار الوعي الصّوتيّ المجسّد في القراءة المقطعيّة يجمع بين الطّريقتين التّحليليّة والتّركيبيّة ضمن طريقة تسمّى "الطّريقة التّوليفيّة".

3-تولي الطّريقة المذكورة أهميّة بالغة للتّقطيع الصّوتيّ، هذا فضلاً عن كون ممارستها تندرج ضمن استراتيجية اللّعب بوصفها أهمّ وأبرز الاستراتيجيات المعتمدة في المرحلة الابتدائيّة؛ لا سيما في الطّور الأوّل منها، إذ تلبّي حاجات الطّفل، وتتماشى وخصائصه النّمائية كتفاعله مع المحسوسات وحبّ الفضول والاكتشاف عن طريق الحواسّ وغير ذلك.

4- مهما تكن الصّيغة الّتي تتشكّل بها الأفكار فإنّها لا تنتقل من فرد لآخر بذلك الشّكل؛ وذلك لعدم وجود رابط عصبيّ بين شخصين منفصلين تمامًا، ولعدم وجود معبر عصبيّ لغويّ تستطيع الأفكار النّفاذ من خلاله في شكلها الأصليّ. وتوفّر اللّغة —كغيرها من الأدوات التّواصليّة الأخرى- وسائل لردم هذه الهوّة، وذلك بتحويل الأفكار إلى وسيلة تمتلك المقدرة على الانتقال من جهاز عصبيّ مستقلّ إلى آخر غيره، لذا يعتبر البدء بالفهم الاستماعيّ في المراحل المبكّرة من تعلّم لغة منهجًا تدريسيّاً قويماً لتعلّم اللّغات.

- **المستويات الخلفيّة النّظريّة للوعي الصّوتيّ:**

يتطلّب تجسيد الوعي الصّوتيّ في الممارسة الصّفّية للأساتذة مُدَارَسة جوانبه النّظريّة، سواء كانت لسانيّة متعلّقة بطبيعة المادّة (لغة عربية)، أو ديداكتيكيّة مرتبطة بطرق تدريسها. ومن المعطيات الّتي وجب إرساؤها لدى الأساتذة؛ وتؤسّس لهذا الموضوع ما يلي: (وزارة التّربية الوطنية، مارس 2018)

أ. المستويات اللّسانيّة:

1- اللّسانيات linguistics وموضوعها (يتمّ التركيز على اللّسان البشري في شكله المنطوق).

2- أقسام علم اللّسانيات من حيث الغاية (المتعلّقة بموضوع الدّراسة).

3- مستويات التحّليل اللّسانيّ (يركّز على الجانبين الفونيتيكي والفنولوجي من المستوى الصّوتي).

4- ثنائيات دي سوسير: 1. لسان/ كلام 2. دالّ/ مدلول 3. استبدالي/ تركيبي.

4.زمني/ تزامني 5. شكل/ الجوهر 6. قيمة/ نظام.

نكتفي في هذا الإطار بدراسة الثّنائيات الثّلاث الأولى لأهمّيتها وعلاقتها بموضوع الدّراسة.

5- العلامة اللّسانية وخصائصها.

6- النّظام الصّوتيّ والنّظام الحرفيّ: -تعريف الصّوت -تعريف الحرف-أعضاء جهاز النّطق(المخارج) – مخارج الأصوات – صفات الأصوات -الفونيم – التّنغيم -النّبر -المقطع الصّوتيّ: الأنواع والخصائص -التّقطيع المزدوج.

ب. المستويات الدّيداكتيكيّة:

1- القراءة المقطعيّة ومكوّناتها: – الوعي الصّوتيّ – التّطابق الصّوتيّ الخطّيّ – الطّلاقة – الرّصيد اللّغويّ.

2- الوعي الصّوتيّ: – تعريفه – مستوياته – أهمّيته – كيفية الوصول بالمتعلّم لإدراك الوعي الصّوتيّ؟

– مهارات الوعي الصّوتي: – التّمييز – التقطيع – العزل – التصنيف -الحذف – التركيب

3- التّطابق الصّوتيّ الخطّيّ.

4- التّوظيفات التّعلّميّة لكلّ من الوعي الصّوتيّ والتّطابق الصّوتيّ الخطّيّ.

بطاقة فنية مقترحة لسير وحدة تعلّميّة وفق الطّريقة المقطعيّة. (نفسه، مارس2018، ص ص96-97-98)

الوعي الصّوتيّ	المقاربة المنجزة	**التّطابق الصّوتيّ الخطّيّ**
الإجراءات الديداكتيكيّة		الإجراءات الدّيداكتيكيّة
على مستوى الجملة **المثال:** نشاط لاكتشاف صوت /ع/: كتاب التّلميذ للسّنة الأولى، ص46، في القرية. **اكتشاف الجملة المقصودة من كتاب التّلميذ:** شفهيّاً. اَلْمزَارِعُ فِي اَلْقَرْيَةِ وَاسِعَة		
– إعادة الجملة مع توضيح المدلولات (الفهم) واحترام جانب التّنغيم عند النّطق. تصحيح نطق التّلاميذ والحرص على النّطق وفق المقاطع الصّحيحة داخل التّركيب (يمكن مطالبتهم بتحديد عدد المقاطع).		
-تشويش الكلمات داخل الجملة **(الجانب التّركيبي)** **مثال:** في القرية المزارع واسعة، واسعة في القرية المزارع. في واسعة المزارع القرية.	ممارسة مفهوم المحور **التّركيبي والاستبدالي** داخل الجملة. تتمّ الإشارة إلى معاني الجمل هل دائما لها معنى (التطرّق لمكوّن الفهم).	تدوين الجملة المكتشفة سابقاً "اَلْمَزَارِعُ فِي اَلْقَرْيَةِ وَاسِعَةٌ" 1- قراءات تدريبيّة للجملة من قبل المتعلّمين، مع التّركيز على ربط الصّورة السّمعيّة بالصّورة البصريّة، والنّطق وفق المقاطع الصّوتيّة. 2- تشويش الكلمات وإعادة ترتيبها.

-**استبدال** كلمات بكلمات أخرى من اقتراح التّلميذ أو الأستاذ والإشارة إلى تبدّل أو عدم تغيّر المعاني. مع الإشارة إلى نوع الكلمات المقبولة. **مثال:** استبدال القرية بالمدينة أو المنزل أو المزارع بالحدائق ... **حذف** كلمات أو **إضافة** أخرى للجملة. مطالبة التّلاميذ بتحديد عدد الكلمات في الجملة مع نطقها بدون وصل (مجزّأة) المزارع، في، القرية، واسعة **على مستوى الكلمة** استخراج المفردة المقصودة عن طريق الحذف أو السّؤال **" اَلْمَزَارِعُ "** الوعي بعدد المقاطع الصّوتية اَلْ / مَـ / زَا / رِ/ عُ..... تتمّ الإشارة بالأصابع أو بالطرق أو التّصفيق. التقطيع الصّوتيّ للمفردة " المزارع " بالضّغط على المقطع المقصود اَلْ / مَـ / زَا / رِ / عُ مطالبة التّلاميذ بالإتيان بكلمات لها نفس القافية أو الإيقاع. ممارسة التّقليبات ذات المعنى على المفردة. ممارسة التّعويض. ممارسة الإضافة .	مع النّطق الشّفهي لأكبر عدد من الجمل من قبل التلاميذ. الحذف والإضافة. **التّمييز داخل الجملة** التعرّف على حدود الكلمات، والتّغيّر الّذي يطرأ بعد خروج الكلمة من التّركيب. تمارس مع الكلمة كلّ مهارات الوعي الصّوتي: التّمييز، التّقطيع، الحذف، الإضافة، التّعويض، وأخيراً العزل إعادة التّركيب والدّمج داخل الكلمات	حذف كلمات أو **إضافة** أخرى للجملة. 3- مطالبة التّلاميذ بتحديد عدد الكلمات لمعرفة حدود الكلمة كتابيا. ممارسة القراءة مع تقطيع الجملة إلى كلمات ونطقها داخل التّركيب ثمّ خارجه بعد التّقطيع | اَلْمَزَارِعُ | فِي | اَلْقَرْيَةِ | وَاسِعَةٌ | **على مستوى الكلمة** استخراج المفردة المقصودة عن طريق الحذف أو بطرح سؤال بعد التّقطيع الخطّي. **اَلْـمَــزَارِعُ** ممارسة القراءة والتّقطيع الصّوتيّ الخطّيّ على المفردة (المزارع): يتمّ التّركيز الشّفوي على النّطق أَ/لْ / مَـ / زَ/ا / رِ / عُ ممارسة التّقليبات ذات المعنى على المفردة. ممارسة التّعويض ــ ممارسة الإضافة ـ ممارسة التقطيع الحرفي للكلمة والعزل وصولا للحرف ا/ل/م/ز/ا/ر/ع .. استنتاج عدد الحروف تسمية الوحدة الخطية المتوصل إليها مع إعادة كتابتها تحت الحرف المعزول: الـمـزار عُ عُ عند العزل يستحسن كتابة الحرف بدون حركات (ع)

ممارسة عزل المقطع الّذي يحوي الصّوت وصولا للوحدة الصّوتية المستهدفة: المزار عُ تسمية الوحدة الصّوتية "عُ " مطالبة التّلاميذ بتحديد مكان الوحدة. تجريد الصّوت من الحركة، ونطقه ساكنا /عْ / والضّمة متأخّرة تكرار نطق الصّوت لتحديد المخرج يتمّ نطق الصّوت بالحركات (يصحّح الأستاذ النّطق ويمارس مهارات نطق الصوت اعتمادا على جدول الإشارات المقدّم سابقا. حيث يعرض على التلاميذ كلمات تحوي الأصوات المستهدفة ثمّ يطلب منهم الإشارة حسب التعليمة). **ملاحظة:** تتمّ عملية التّركيب الصّوتي انطلاقا من الوحدة الصّوتية من الأسفل إلى الأعلى..... تصحيح المخارج يكون دورياً ويتم التّركيز عند الوصول إلى الأصوات إلى متابعة كيفية إخراج الأصوات من قبل التّلاميذ وتصحيحها. دمج الأصوات، وتركيب كلمات جديدة ومطالبة التّلاميذ بكلمات تحوي الوحدة الصوتية في أماكن مختلفة من الكلمة (يمكن تشويش المقاطع الصّوتية والوحدات أو نطقها منفصلة ودعوة التّلاميذ إلى دمجها).		يتمّ التّعرّف على اسم الحرف. يقول الأستاذ هذا. /حرف العين. يطلب من التّلاميذ تحديد مكان الحرف إن كان في بداية أو وسط أو أخر الكلمة. ثم يتمّ التّعرّف على رسم الحرف في المواقع المختلفة. (أول، وسط، آخر الكلمة وبأشكاله المختلفة. ع، ـع، ـعـ ، عا ،عـ .. يقول المعلّم هذا حرف العين ويشير إلى كامل الأشكال. مثال: ج، جـ جـ، ـج.. وعلى المعلّم تكرار نطق الحرف للرّبط بين الصّوت والرّمز ويقول هذا حرف الجيم. ثم يتمّ ربط الحرف بالأشكال الخطّيّة. تسمية مكوّنات الوحدة الخطّيّة المعزولة «عُ " الحرف: ع الشّكل الخطّي: الضّمة " ُ " نفس العمل مع باقي الصّوائت. كما يركّز الأستاذ على كتابة الحرف بالسّكون لتصحيح المخرج. يتمّ نطق صوت الحرف بالحركات (يصحّح الأستاذ النّطق ويمارس مهارات التّطابق الصّوتي الخطّي حسب الوحدة الصّوتية المستهدفة. واعتماداً على الجدول المقدّم سابقاً. حيث يطلب من التّلاميذ الإتيان بكلمات تحوي الأصوات المستهدفة ثمّ يسّجلها، وينطقها، ويطلب منهم الإشارة حسب التّعليمة. تتمّ مطالبة التّلاميذ بتركيب ودمج الحروف انطلاقاً من تشويشها أو تقديمها مجزّأة ومطالبتهم بنطقها وقراءتها ثمّ دمج المقاطع وقراءتها (التّركيز على القراءة المقطعيّة لتصحيح القراءة). تتمّ عمليّة التّركيب الخطّي انطلاقاً من الوحدة الخطّيّة المسمّاة "الحرف".

نتائج الدّراسة:

– ما مدى اطّلاع الأساتذة على المنهج الصّوتيّ الخطّيّ ومُدَارَسَة جوانبه النّظريّة؟ عدد الأساتذة (العيّنة): 196

الجانب النّظري	مطّلع عليه	غير مطّلع عليه	اطّلاع محدود
الدّواعي والمسوّغات الموضوعيّة لإدراج المنهج الصّوتيّ الخطّي في تعليمية اللّغة العربية	%04.08	%93.87	% 02.04
الجوانب النّظريّة اللّسانيّة	%09.18	%66.83	%23.97
الجوانب النّظريّة الدّيداكتيكيّة	%59.18	%25	%15.81

– ما مدى تفعيل الأساتذة للمنهج الصّوتيّ الخطّيّ في ممارساتهم الصّفّيّة؟ عدد الأساتذة (العيّنة):196

الجانب العمليّ	تحكّم أقصى	تحكّم متوسّط	تحكّم أدنى
التّقطيع الصّوتي	%70.91	%21.93	%07.14
مستويات الوعي الصّوتي	%17.85	%36.73	%45.40
مهارات الوعي الصّوتي	%58.16	%28.57	%13.26
التّطابق الصّوتي الخطّي	%22.95	%17.85	%59.18

مناقشة النّتائج:

– ما مدى اطّلاع الأساتذة على المنهج الصّوتيّ الخطّيّ ومُدَارَسَة جوانبه النّظريّة؟

1- يسجّل ارتفاع نسبة عدم اطّلاع الأساتذة على الدّواعي والمسوّغات الموضوعية لإدراج المنهج الصّوتي الخطّي وذلك راجع إلى عدم ورودها في الدّليل، وعدم اطّلاع المفتّشين المكوّنين بالدّرجة الأولى؛ وذلك مظنّة أنّها لا تسمن ولا تغني، لكن في حقيقة الأمر تعدّ هذه المسوّغات روافد مهمّة للموضوع لإثارة الدّافعيّة نحو الاهتمام به والإلمام بجوانبه لدى الأساتذة.

2- اطّلاعٌ واسعٌ من قِبَل الأساتذة على الجوانب النّظريّة الدّيداكتيكيّة مقارنة بالجوانب النّظريّة اللّسانيّة؛ وذلك راجع لارتباط الأولى وبشكل مباشر بالممارسة الصّفيّة واستراتيجيات وطرق تنفيذ حصص اللّغة العربيّة. فكثيراً ما يتردّد على ألسنتهم العبارة: "ما يهمّنا هو الطّريقة وليست المعارف". والجواب: هذا خطأ يقع فيه الأساتذة وحتّى بعض المفتّشين، فلا يمكن فهم القضيّة الدّيداكتيكية –أيّاً كانت– بمعزل عن سياقها العامّ النّظريّ والإجرائيّ معاً.

– ما مدى تفعيل الأساتذة للمنهج الصّوتيّ الخطّيّ في ممارساتهم الصّفّيّة؟

– ارتفاع نسبتي تحكّم الأساتذة في التّقطيع الصّوتيّ ومهارات الوعي الصّوتيّ مردّه إلى كثرة التّدريب عليها خلال العمليّات التّكوينيّة، ولأنّهما يتدخّلان بالأسبقيّة والأولويّة والأهمّيّة في تحقيق الوعي الصّوتيّ، ومُدْرَجتان في البطاقة الفنّيّة المقترحة لسير وحدة تعلّميّة.

– وفي المقابل تنخفض نسبة التّحكّم في مستويات الوعي الصّوتيّ لأنّ هذه الأخيرة تدخل ضمن سياق ومسار تعلّميّ متوسّط أو طويل المدى لا بحصّة تعلّميّة واحدة، وهذا ينمّ عن غياب الرّؤية الاستشرافية. كما تنخفض نسبة التّحكّم في التّطابق الصّوتيّ الخطّيّ رغم أنّه من التّمشّيات (الخطوات الدّيداكتيكيّة) الواردة في البطاقة الفنّيّة المقترحة، وهذا يبرّره في نظر الأساتذة عدم كفاية مدّة الحصّة في كثير من الأحيان، كما يستأنس بعضهم بأنّ التّطابق الصّوتي الخطّي له حصص وأوعية زمنيّة أخرى حيث يمكن تداركه فيها.

خاتمة:

بعدما شهد الاهتمام بالوعي الصّوتيّ في إطار تعلّم اللّغات تراجعاً في ظلّ هيمنة نظريّات التّواصل، إنّا لنروم اليوم أن تصبح قضاياه محلّ العناية البالغة؛ ونقطة التّماس الفعليّة بين اللّسانيات وتعليميّة اللّغة العربيّة على وجه الخصوص، ذلك أنّه وفي ضوء إطلالته العامّة، وملاحظة واقع استثماره في مدارسنا، ومن خلال محطّات التّقويم والوقوف على المخرجات خلصنا إلى رصد جملة من المزايا الّتي تثبت مكانته ودوره الحاسم، أهمّها:

1. إنّ توظيف الوعي الصّوتي يمكّن الأستاذ من إقحام جميع المتعلّمين في جوّ النّشاط اللّغويّ، وبهذا يتمّ تناول اللّغة العربيّة كنشاط وليس كمادّة، هذا من النّاحية التّعليميّة أمّا من الجانب النّفسيّ فقد أظهرت الممارسات الصّفّيّة مدى إسهامه في الحدّ من حالات الانطواء، والخجل، وإبداء الرّأي بحرج، و ...

2. في نشاط القراءة وفق الطّريقة الصّوتيّة الخطّيّة كلّ الأطفال يشاركون في بناء تعلّماتهم اللّغويّة الجديدة؛ وتقويمها ذاتيّاً، وبشكل أفضل تدرّجاً، وأوضح منطقاً، وأسهل منوالاً وتفاعلاً من ذي قبل، إنّهم يتعلّمون باللّعب أو بالأحرى يلعبون ويتعلّمون.

3. المنهج الصّوتيّ الخطّيّ يضفي على الحصّة مزيداً من الحيويّة والحركة والنّشاط بما يتماشى والخصائص النّمائيّة للطّفل، وميوله إلى اللّعب أكثر في هذه المرحلة (من 6 إلى 12 سنة)، ويتجلّى ذلك بوضوح عند ممارسة التّقطيع الصّوتيّ بالمشي أو التّصفيق أو النّقر، وعند ممارسة مهارات الوعي الصّوتيّ في شكل ألعاب، وعند التّفاعل مع الأشياء، والصّور، والبطاقات، ومختلف المدركات الحسّيّة.

4. على مستوى التّحصيل والاكتساب؛ إذا ما عمد المعلّم إلى تفعيل مهارات الوعي الصّوتيّ المرتبطة بالثّنائية (استبدالي/تركيبي) بمتطلّباتها ووفق تمشّيات ديداكتيكيّة مدروسة؛ فإنّ ذلك سيفضي إلى حصيلة لغويّة فكريّة ومفرداتية ثريّة لدى المتعلّمين، وتزداد ثراءً وتنوّعاً كلّما حرص على الرّبط بين الدّوالّ ومدلولاتها، ومراجِعها إن أتيحت في محيطهم وبيئتهم المحلّيّة.

5. يساعد اعتماد الطّريقة الصّوتيّة الخطّيّة المتعلّمين وبدرجة أكبر على القراءة المسترسلة المتّصلة دون تهجٍّ أو تقطيعٍ أو تلعثمٍ، وعندما نقول بذلك فإنّنا نشير إلى أهمّيّة الوعي الصّوتي وتدريباته في تصحيح النّطق وعيوبه.

6. يسهّل للأساتذة عمليّات التّقويم؛ وبخاصّة تلك الّتي ترتكز على الملاحظة والمتابعة الصّفّيّة واللّاصفّيّة.

ولئن رصد الباحث هاته المزايا والنّتاج الميدانيّة الإيجابيّة الّتي حقّقها إدراج المنهج الصّوتي الخطّي في تعليميّة اللّغة العربيّة، وفي مقابل مضامين الدّليل القيّمة والّتي تعدّ نقاط الارتكاز والقوّة في هذا المشروع؛ كان من الموضوعيّة العلميّة أن يشخّص الباحث نقائص الدّليل وثغراته، وأبرز هذه النّقائص نقف عندها من خلال البسط الآتي:

1- لقد تضمّن الدّليل معطيات لسانيّة وأخرى ديداكتيكيّة ذات قيمة علميّة كبرى، أغلبها استُمدّ وبنسبة كبيرة من بنيويّة **دي سوسير**، وبنسبة محدودة جدّا من فونولوجيا **مارتيني** وبالتّحديد التّمفصل المزدوج، وفي هذا الشّأن يرى بعض دارسي الدّليل أنّه أهمل توظيف التّراث اللّغويّ العربيّ، والدّراسات اللّسانيّة الغربيّة الحديثة الأخرى، والجواب:

- يعدّ حدّ اللّغة عند **ابن جنّي** «أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم» أحد الأسس والمنطلقات المعرفيّة الّتي بُني عليها هذا المشروع.

- جدول النّظام الصّوتي والنّظام الخطّي في اللّغة العربيّة مستمدّ من لسانياتها الحديثة.

- اعتدّ الدّليل بعشرة مخارج للأصوات العربيّة، أي بالّتي استثرها أغلب اللّغويّين العرب المحدثين أمثال **إبراهيم أنيس**، و**تمّام حسان**، و**أحمد عمر مختار**، و**رمصان عبد التّوّاب**، ولم يعتمد مثلاً مخارج الأصوات السّتة عشر عند **سيبويه** مع أنّها أدقّ تفصيلاً، ومبرّر ذلك هو الأخذ بالأيسر استيعاباً وتتبّعاً من قِبَل المتكوّنين.

- اقتصر الدّليل على لسانيات **دي سوسير** دون غيرها، حيث انتقى منها المعطيات الّتي تناسب وتخدم مكوّنات القراءة بالدّرجة الأولى (الوعي الصّوتي، التّطابق الصّوتيّ الخطّيّ، الحصيلة اللّغويّة، الطّلاقة، الفهم القرائي)، والمعطيات الّتي يمكن تحويلها إلى معارف تعليميّة، أي تلك الّتي يمكن ترجمتها إلى ممارسات صفّيّة، وكذا المعطيات الّتي يسهل استيعابها لدى المتكوّنين من المفتّشين والأساتذة بالنّظر إلى اختلاف تخصّاصاتهم العلميّة، ضف إلى ذلك أنّه لا يمكن أن يسع الدّليل لعديد المباحث والنّظريات والآراء العلميّة العربيّة والغربيّة، ولكن هذا لا يمنع من أن يستند الدّليل ويعتمد في جوانبه النّظريّة مصادر ومراجع تكون هي أولى، وأنسب، وأنجع، وأيسر، نذكر منها -على سبيل المثال-: الفونيم، ومستوى الظّواهر المقطعيّة عند **مارتيني**، القيم الخلافية عند **جاكبسون**، التّوليديّة والتّحويليّة **لتشومسكي**، والمباحث الفونيتيكيّة والفنولوجيّة المبثوثة في مؤلّفات **إبراهيم أنيس**، و**كمال بشر**، و**أحمد مختار عمر**، و**غانم قدّوري الحمد**، و**عبد الرّحمن أيّوب**، و**عبد الرّحمن الحاج صالح**، وغيرها كثير.

2- توخّى معدّو الدّليل التّبسيط والتّيسير، وكلّ ما رأوه يخدم الجانب الدّيداكتيكي التّطبيقي مُراعِين اختلاف تخصّصات المتكوّنين، وتباين مستويات تلقّي المعارف اللّسانيّة الأكاديميّة لديهم، ولهذا الغرض نجد في ثنايا الدّليل نقلاً ديداكتيكيّاً لبعض من هذه المعارف العلميّة إلى معارف تعليميّة، لكن لا يمكن البتّة أن يقبل، أو يبرّر علميّاً تغيير طبيعة المعرفة العلميّة الخامّ، ولَيّ أعناقها إلى الحدّ الّذي تصير فيه خاطئة، كالّذي ورد في تطبيق التّقطيع المزدوج لأندري مارتيني على كلمة "أطفال"، أو الخطأ عند استعمال مصطلح " التّقطيع الخطّي" الّذي قصد به في الدّليل تعيين الحروف والأشكال الخطّيّة وعدد كلّ منها في الكلمة؛ لأنّه لا يوجد في الجهاز المصطلحي الخاصّ بالصّوتيات العربيّة مصطلح يحمل اسم" المقطع الخطّي".

هذا، وتتواصلُ تطلّعاتنا نحو تحقيق نتائج أفضل؛ لكن ذلك يقتضي حتماً توفير مخطّط تكوينيّ أحسن إعداداً، وأكثر وفاءً للانتقال بالوعي الصّوتيّ من كونه كفاية لسانيّة إلى مقاربة ديداكتيكيّة تفرض نفسها. وفي هذا الصّدد أرى بوجوب وضع آليات للاستفادة من مزايا اللّغة العربيّة نفسها؛ وبخاصّة من قدرتها الفائقة على استيعاب مقتضيات العصر ومستجدّاته؛ قبل التّفكير في الاستفادة من التّكنولوجيا الحديثة ومن مختلف النّظريّات التّربويّة، والتّعليميّات، والمقاربات البيداغوجيّة. وفي المساق الأخير يُجمِع الدّارسون والمهتمّون بالوعي الصّوتيّ وكيفيات إدراجه في تعليميّة اللّغة العربيّة على ضرورة استرفاد معطيات التّعليم التّكنولوجيّ ومتطلّباته، وارتياد آفاقه بحوسبة الدّروس، هذا إضافة إلى إعداد كرّاسات خاصّة بتمارين التّدريب؛ مع تعزيزها بوسائل تعليميّة أخرى أكثر فاعليّة ونجاعة.

المصادر والمراجع

– القرآن الكريم. برواية ورش (ت 197 هـ) عن نافع (ت 169 هـ).

– المصادر والمراجع العربية:

– ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمّد. (1405 هـ=1985). **التّمهيد في علم التّجويد**. ط1. تح: غانم قدّوري الحمد. مؤسّسة الرّسالة.

– ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمّد. (1427 هـ=2006). **منظومة المقدّمة فيما على قارئ القرآن أن يعلمه**. ط4. تح: أيمن رشدي سويد. دار نور المكتبات. جدّة. السّعودية.

– ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمّد. **النّشر في القراءات العشر النّشر**. ج1. تح: محمد علي الضّبّاع. دار الكتاب العربي.

– ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. **الخصائص**. (د.ت). ط2. ج1. تح: محمّد علي النّجّار. مصوّرة عن طبعة دار الكتب المصرية. دار الهدى للطّباعة والنّشر. بيروت.

– ابن سلّام، أبو عبيد القاسم. (1406 هـ=1986). **غريب الحديث**. ط1. ج3. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.

– ابن سلّام، أبو عبيد القاسم. (1420 هـ=1999). **فضائل القرآن**. تح: مروان العطيّة، ومحسن خرابة، ووفاء تقيّ الدّين. دار ابن كثير. دمشق. سوريا.

– ابن منظور. **لسان العرب**. (1426 هـ=2005). ط1. مادّة "جرم". حقّقه وعلّق عليه ووضع حواشيه: عامر أحمد حيدر، عبد المنعم خليل ابراهيم. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.

– الجاحظ، أبو عثمان بن عمر بن بحر. (1990). **البيان والتّبيين**. ط1. ج1. تح: عبد السّلام هارون. دار الفكر. بيروت. لبنان.

– الحمد، غانم قدّوري. (1428 هـ=2008). **الدّراسات الصّوتيّة عند علماء التّجويد**. ط2. دار عمّار. عمّان. الأردن.

- الرّاجحي، عبده. (1992). **فقه اللّغة في الكتب العربيّة**. دار المعرفة الجامعية.

- الرّازي، فخر الدّين. (1401 هـ=1981). **مفاتيح الغيب، التّفسير الكبير**. ط1. مج:32. ج1. دار الفكر. مصر.

- الطّالب الابراهيمي، خولة. (2000). **مبادئ في اللّسانيات**. دار القصبة. الجزائر.

- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1407 هـ=1986 م). **فتح الباري بشرح صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن**. ج 9،1. دار الرّيّان للتّراث. القاهرة. مصر.

- القسطلاني، شهاب الدّين أحمد بن محمّد. (1392 هـ). **لطائف الإشارات لفنون القراءات**. ج1. تح: عامر السيد عثمان وزميله. لجنة إحياء التّراث الإسلامي. القاهرة. مصر.

- القيسي، مكّي بن أبي طالب. (1960). **الإبانة عن معاني القراءات**. تح: عبد الفتاح اسماعيل شلبي. مكتبة نهضة. مصر.

- الكردي، راجح عبد الحميد. (1412 هـ=1992). **نظرية المعرفة بين القراءة والفلسفة**. ط1. مكتبة المؤيّد. الرياض، الطّائف. السّعودية.

- بخاتي، محمّد عثمان. (1993). **القرآن وعلم النّفس**. ط5. دار الشروق. بيروت. لبنان.

- شامية، أحمد. (1995). **خصائص العربيّة والإعجاز القرآني في نظريّة عبد القاهر الجرحاني اللّغويّة**. ديوان المطبوعات الجامعية. ابن عكنون. الجزائر.

- كرم، جان جبران. (1986). **مدخل إلى لغة الإعلام**. ط1. دار الجيل.

- السّندات التّربوية:

- النّواة الوطنية للتّكوين حول تعليميّة اللّغة العربيّة. (مارس 2018). **دليل المنهج الصّوتيّ الخطّيّ في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي**. المفتّشية العامّة للبيداغوجيا. وزارة التّربية الوطنية.

- المراجع الأحنبية:

-Robinson, J. 0. 1972. The Psychology of Visual fllusions. London: Hutchinson.
-Voss, B. 1972. New Direction in Psychology, Tubingen: (hinter Nan Verlag).

-Woodworth, RS., Schlosberg, H. 1954. Experimental Psychology. New York: Holt, Rinehat and Winston .

- المواقع الإلكترونية:

- https://www.alukah.net/culture

- وزارة التّعليم والتّعليم العالي بدولة قطر. (د.ت). http://www.edu.gov.qa. البرنامج الدّولي لتقييم الطّلبة (PISA).

- المنجد، محمّد. (2009/6/19). رؤية النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم لجبريل عليه السّلام.
www.islamqa.info