جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب و اللغات
قسم الآداب و اللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة و أدب عربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية

رقم: ل ت 20

إعداد الطالب:
فاطمة عجال/ زينب علاق

يوم: 2025/06/03

فاعليّة الوعي الصّوتي والتّطابق الخطّي في اكتساب مهارة القراءة لدى متعلّمي الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي

لجنة المناقشة:

نورة بن حمزة	أ.د	جامعة بسكرة	رئيسا
حمدي منصور جودي	أ.د	جامعة بسكرة	مشرفا و مقررا
سامية شودار	د	جامعة بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية : 2025/2024

شكر وتقدير

بفيض من مشاعر الامتنان، وبعبق التّقدير الّذي يليق بمقام أهل الفضل،

نتقدّم بخالص الشّكر وعظيم الامتنان

إلى أستاذنا الكريم، وموجّهنا الحكيم،

الدّكتور حمدي منصور جودي

الّذي كان نِعم الدّاعم والموجّه في رحلتنا العلميّة، وسراجا أنار لنا دروب البحث والمعرفة.

إهـــــداء

إلى ابنتي

إيلاف خديجة

صغيرتي الّتي حملت معي عبء هذه السّنة.

إلى كلّ من وقف معي حين كنت أتأرجح

بين مشاغل هذه الحياة ومصاعبها.

فاطمة عمّـــال

إهـــــداء

إلى من غرسا في قلبي بذور الطّموح وسقياها بدعوات لاتنقطع،

والديّا حفظهما الله ورعاهما.

إلى رفيق الدّرب، من كان لي وطنا حين تاهت خطاي وسنداحين أثقلني

الإرهاق والتّعب، **زوجي الغالي.**

إلى زهرات عمري، ومهجة القلب، إلى مصدر الإلهام والفرح وحبّ الحياة لآلئ

حياتي **بناتي: رحاب،ندا، فداء.**

إلى روح ملاكي الصّغير الّذي غادرنا باكرا **" عبد الحيّ " رحمه الله.**

إلى أختي وبنات الأخت صديقات العمر وفرح الحياة.

إلى الأهل فردا فردا كبيرا وصغيرا، وكلّ من دعمني ولو بكلمة.

إلى كلّ من وقف بجانبنا وساندنا من بعيد وشاركنا في كلّ صغيرة وكبيرة.

إلى الغالية والحبيبة الّتي حملت وخفّفت عنّي ثقل الطّريق، كنت شعاع الأمل

حين خبت الأنوار، لكي منّي جزيل الشّكر والامتنان.

هذا العمل ثمرة تعب، ولكن قبله ثمرة حبّ ودعم وصبر منكم جميعا.

زينـــب عـــلّاق

مقدّمـــة

مقدّمـــــــة

مرّ زمن على المسلمين سطّروا فيه أنقى الصّفحات على مرّ التّاريخ، حيث عرفوا وأدركوا أنّه لا سبيل للنّهضة والتّقدّم في مجالات الحياة والعمران دون الاهتمام بالقراءة، فحملوا شعار " أمّة اقرأ "، ولا غرابة في ذلك؛ فمفتاح الدّعوة الإسلاميّة " اِقرأ " ﴿اِقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الذِي خَلَقَ خَلَقَ الإنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (سورة العلق: 01-05) ونورُ دربنا ﴿ن وَالقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ (سورة القلم: 01)، وأُمّةٌ تبدأ طريقَها بالقراءة وتستنير بخطّ العلم هي أمّةٌ جديرةٌ بأن تتصدّر الأمم؛ لأنّها جَعلت القراءةَ منهجَها و سبيلَها إلى تحصيل العلم والمعرفة؛ فالقراءةُ هي عنوان التّحضر وبِه تُوزَن الأمةُ في وَعيِها وتماسُكِ بنيان مجتمعها.

والقراءةَ هي أُولَى المهارات الّتي أَجمعَ المجتمعُ الإنساني على حقّ الفرد في تعلّمها؛ إذْ إنَّ تَعلُّمَها هو عمليةُ نموٍّ مُتدرّجة، تعتمد كلُّ خطوة فيها على الكفاية في المهارات اللّغوية الأساسية الأخرى كالاستماع والمحادثة والكتابة، ولذا ينبغي أن تكون هذه المهارات مستمرّة ومتتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن، وهذا يعني بالدّرجة الأولى أنه لا بُدَّ من اختيار أفضل المناهج كمقاربات من أجل التّدريب المقصود والمنظَّم لتعلّم القراءة واكتساب مهاراتها.

ويُعتبر الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي مرحلة تأسيسية تزوّد المتعلّم بالمهارات الأساسية للقراءة، قصد تنمية قدراته العقلية الّتي تُعدّ عاملا مهمّا في تعلّم القراءة الّتي يُنظر لها في هذا الطّور كغاية في حدّ ذاتها، لتتحوّل إلى وسيلة ومفتاح لمختلف التّعلّمات في الأطوار الأخرى، وقد شهدت العقود الأخيرة تغييرات جذرية في طرائق تعليم القراءة، وذلك على خلفية ما توصّلت إليه الأبحاث العلميّة الّتي أظهرت بأنّ تطوّر القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغويّة وذهنيّة أساسيّة: كالوعي الصّوتي، ومعرفة الحروف، والتّركيب الصّوتي، فهذه القدرات الأساسية تشكّل أساسا مهمّا لفهم المقروء، إذ تمكّن القارئ المبتدئ من

تحويل القدرة على فكّ الرّموز إلى قدرة أوتوماتيكيّة. ومن أهمّ النّتائج التربويّة لهذا في نظريّات القراءة هو تغيّر طرائق تدريسها، وإدراج استراتيجيّات الوعي الصّوتي، أو ما يُعرف بالمنهج الصّوتي – الخطّي في مستوى تعليم وتعلّم القراءة، الّذي يولي أهمّيّة كبرى لتطوير المهارات الأساسيّة في القراءة، لا سيّما في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، لذا شرعت الوزارة الوصيّة في تطبيق هذا المنهج بدءا من الدّخول المدرسي 2018/2017. لكنّ الملاحظ أنّه رغم اعتماده منذ أكثر من سبع سنوات إلّا أنّ دار لقمان بقيت على حالها.

ومن هذا المنطلق وقع اختيارنا على بحثنا هذا، والموسوم بـ: " فاعلية الوعي الصّوتي والتّطابق الخطّي في اكتساب مهارة القراءة لدى متعلّمي الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي"من أجل الإجابة عن الاشكالية: هل مشكلة اكتساب مهارة القراءة في المرحلة الابتدائية تعود إلى تسبيق الوعي الصّوتي عن التّطابق الخطّي عند تطبيق المنهج الصّوتي – الخطّي والّذي قد لا يطابق ما تمّ التنظير له في اللّسانيات العصبية؟ والّتي تتفرّع إلى أسئلة عدّة، منها:

- ✓ ما المناطق المخّية التّشريحية المسؤولة عن اكتساب اللّغة؟
- ✓ ما الوعي الصّوتي؟ وماهي مستوياته ومهاراته؟ وماعلاقته باكتساب وتعلّم مهارة القراءة؟
- ✓ ما التّطابق الخطّي؟ وماهي أهدافه؟ وما هي مهاراته؟
- ✓ ما هي طرائق تدريس القراءة؟
- ✓ وما هي آلية القراءة في الدّماغ؟ أو بتعبير آخر: كيف يقرأ الدّماغ؟
- ✓ ما هي أهمّ نظريات الاكتساب؟ وما العوامل المؤثّرة في اكتساب مهارة القراءة؟

- **أهمّية الموضوع:**

ولقد تمّ اختيارنا لموضوع فاعليّة الوعي الصّوتي والتّطابق الخطّي كمنهج ومقاربة تربوية تعليميّة، لما له من أهمّيّة في تقويم ومعالجة صعوبات القراءة، باعتباره من الأساسيّات الّتي بها يتمكّن المتعلّم من اكتساب المعرفة في كلّ المجالات.

- **أسباب اختيار الموضوع:**

إنّ من أهمّ الأسباب الّتي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع:

- ✓ الرّغبة في محاولة كشف اللّبس والغموض الّذي وجدناه، ويجده الكثير من زملائنا الأساتذة حول تطبيق المنهج الصّوتي – الخطّي بحكم عملنا في سلك التّعليم، وقد يرجع ذلك لقلّة التّكوين فيه من جهة، ومن جهة أخرى ارتكازه على أسس لسانية، يصعُب فهمها على كثير من الأساتذة والمفتّشين، وخاصّة ذَوي التّخصّصات العلميّة منهم، إضافة إلى عدم ربط الوعي الصّوتي باللّسانيات العصبيّة.
- ✓ التّراجع الملحوظ لمستوى المتعلّمين، وعدم تمكّنهم من المبادئ الأساسية للقراءة.
- ✓ الكشف عن الأسباب الخفيّة وراء تعثّر المتعلّمين وتراجع مستواهم في تعلّم واكتساب مهارة القراءة رغم اعتماد هذا المنهج منذ سنوات.

كما أنّ هذا البحث يسعى لتحقيق جملة من الأهداف من بينها:

- ✓ الاستفادة من الدّراسات اللّسانيّات العصبيّة وفهم كيفية عمل الدّماغ أثناء القراءة، وتبيان دور كلّ من الوعي الصّوتي والتّطابق الخطّي في آلية القراءة في الدّماغ.
- ✓ محاولة إعطاء حلول ومقترحات تُمكّن من أن تُيسير تعلّم واكتساب مهارة القراءة لدى متعلّمي الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي.
- ✓ توعية المعلّم بهذه الرّؤية الجديدة ليُدرك ويفهم العلاقة بين المنهج الصّوتي – الخطّي وعمل دماغ المتعلّم الطّفل وطريقة التّعامل المثلى معه.

- ✓ تنبيه الجهات الوصيّة للعمل على تكوين الأساتذة والمعلّمين في مجال علم اللّغة العصبي، وعلم النّفس التربوي، وعلم النّفس اللغوي، وغيرها من العلوم الّتي تخدم العملية التّعليمية التّعلّمية. وتجديد هذا التكوين كلّ ما استدعى التّطوّر فيها إلى ذلك.

ولبلوغ أهداف الدّراسة المحدّدة، ومن أجل الإجابة عن الإشكالية بتفرّعاتها، اعتمدنا المنهج الوصفي مستخدمين آليتي التّحليل والإحصاء، الّذي يتلائم مع تحليل الإستبيان وحساب التّكرارات، وكلّ ذلك للكشف عن الأسباب الخفيّة وراء تعثّر المتعلّمين وتراجع مستواهم في تعلّم واكتساب مهارة القراءة رغم اعتماد المنهج الصّوتي – الخطّي، والّتي قد تعود إلى عدم تطابق وتوافق تسبيق الوعي الصّوتي على التّطابق الخطي مع ما تمّ التنظير له في اللّسانيات العصبية.

كما اعتمدنا على خطّة تمّ تقسيمها إلى مقدّمة ومدخل وفصلين وخاتمة؛ وقد خصّصنا المدخل المفاهيمي لأهمّ مصطلحات الدّراسة، وهي: اللّسانيات العصبية، والمناطق المخّية التّشريحية المسؤولة عن اكتساب اللّغة. أمّا الفصل الأوّل والموسوم بالمنهج الصوتي الخطي واكتساب مهارة القراءة من منظور عصبي؛ وقد تفرّع إلى مفاهيم حول المنهج الصّوتي – الخطي وما يتضمّنه من وعي صوتي وتطابق خطّي مع ذكر علاقة الوعي الصّوتي باكتساب وتعلّم القراءة، وكذلك حول الاكتساب ومهارة القراءة؛ حيث تطرّقنا إلى عناصر عدّة من تعريف لمهارة القراءة وطرائق تدريسها إلى كيفية قراءة الدّماغ (فكّ الرّموز)، إضافة إلى تعريف الاكتساب وأهمّ النّظريات المتعلّقة به والعوامل المؤثّرة في اكتساب مهارة القراءة.

أمّا الفصل الثّاني فيه الجانب التّطبيقي، الّذي قمنا به في مجموعة من المدارس على مستوى أكثر من خمس مقاطعات تربوية، وذلك من خلال إجراء استبيان تكوّن من عدّة أسئلة وُجّهت للأساتذة والمعلّمين.

وفي الخاتمة سنذكر أهمّ النّتائج المُتوصّل إليها من خلال هذه الدّراسة.

أمّا بالنّسبة للصّعوبات الّتي واجهتنا في إعداد بحثنا هذا:

- نقص المصادر والمراجع الّتي تخصّ الوعي الصّوتي، وقلّة البحث فيه.
- تنوّع الرّوافد المعرفية للموضوع باعتباره ينتمي لحقل الدّراسات البينية، وينهل من عدّة علوم كعلم النّفس اللّغوي وعلم النّفس المعرفي وعلم النّفس العصبي والبيداغوجيا والبيولوجيا واللّسانيات العامة والتّطبيقية ... الخ ممّا نتج عنه تشعّبات من حيث زوايا معالجته فصَعُب علينا التّحكّم فيه – في بادئ الأمر– وأهدر منّا وقتا كبيرا.
- غالبية الأساتذة ليس لديهم أيّ معرفة بأساسيات اللّسانيات العصبية.

إلّا أنّ هذا زادنا عزيمة وإصرارا ورغبة في إتمام عملنا في أحسن صورة، وما زاد لنا القوّة والتّشويق حقًّا هو موضوع بحثنا فأردنا أن نتعمّق في عالم اللّسانيّات العصبية.

وقد بحثنا عن الدّراسات الّتي تتناول المنهج الصّوتي – الخطّي من منظور عصبي، فلم تصادفنا أيّة دراسة من هذا النّوع. إلّا أنّنا استفدنا من بعض الدّراسات الّتي اهتمّت بدراسة المنهج الصّوتي – الخطّي منها دراسة الدّكتورة نجوى فيران، ودراسات اهتمّت بآلية القراءة في الدّماغ لكلّ من رونق خلفة وفطيمة دبراسو.

- **دراسة الدّكتورة نجوى فيران** الموسومة بـ: المنهج الصّوتي – الخطي في تعلّم اللّغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطّريقة التّحليلية والتّركيبية إلى الوعي الصّوتي الخطي. والّتي نشرتها في مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، الصّادرة عن جامعة محمّد البشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج سنة 2019.
- **دراسة رونق خلفة وفطيمة دبراسو** تحت عنوان "الدّماغ وصعوبات تعلّم القراءة"، والّتي نُشرت في مجلة دفاتر المخبر سنة 2024. والّتي اهتمّتا فيها بالتّفسير العصبي لصعوبات تعلّم القراءة وصلتها بالدّماغ البشري.

ومن أهمّ المراجع الّتي اغترفنا منها في إعداد بحثنا، نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- كتابيْ الدّكتور عطية سليمان أحمد: "المعالجة العصبية للّغة" و "اللّسانيّات العصبيّة: اللّغة في الدّماغ (رمزية.عصبيّة. عرفانية)"،
- كتاب "ربط أبحاث الدّماغ بالتّدريس الفعّال (نموذج التّدريس الموجّه للدّماغ)" لـ: ماريال م هارديمن، الّذي قام بترجمته الدّكتور صباح عبد الله عبد العظيم
- كتاب " تعليم الدّماغ القراءة: استراتيجيات تحسين الطّلاقة والمفردات والاستيعاب" لـ: جودي ويليس والّذي قامت بترجمته سهام جميل.

والحمد لله الّذي بنعمته تتمّ الصّالحات وتُيسّر الطّاعات. ثمّ وبفيض من مشاعر الامتنان، وبعبق التّقدير الّذي يليق بمقام أهل الفضل، نتقدّم بخالص الشّكر وعظيم الامتنان إلى أستاذنا الكريم، وموجّهنا الحكيم، الدّكتور حمدي منصور جودي، الّذي كان نِعم الدّاعم والموجّه في رحلتنا العلميّة، وسراجا أنار لنا دروب البحث والمعرفة.

مدخل مفاهيمي

1. اللّغة والدّماغ
2. المناطق المخّية التّشريحية المسؤولة عن اكتساب اللّغة

- الجهاز العصبي المركزي
- الجهاز العصبي المحيطي
- الجهاز العصبي الذّاتي

1. اللّغة والدّماغ:

جاء تشومسكي بنظرية عن التّوليد والتّحويل وعن ذهنية اللّغة، والّتي أحدثت ثورة علمية، وذلك من خلال ابراز الجانب البيولوجي والفطري لاكتساب اللّغة. والذي عكف عليه عدّة لسانيّين لدراسة اللّغة من منظور علميّ تجريبيّ يقوم على التّحليل والملاحظة، إضافة إلى التّصوير بأحدث الوسائل العلميّة[1]. وبهذا انتقل البحث اللّساني إلى الدّماغ البشري؛ ما أدّى إلى ظهور تخصّص لساني تطبيقي جديد، متمثّل في اللّسانيات العصبيّة[2]، وهو «دراسة العلاقة بين اللّغة والجهاز العصبي الذي ينتجها»[3].

فاللّسانيات العصبيّة يتمحور عملها في دراسة اللّغة بما لها من مهارات والدّماغ، والعلاقة التي تربطهما معا، وبهذا فاللّغة والدّماغ هما الموضوع الأساس لعمل الدّراسات اللّسانية العصبيّة؛ كون الدّماغ آلة تقوم بإنتاج اللّغة، وهذه الأخيرة هي المُنتج النّهائي لعمل الدّماغ[4]. لذلك ارتأينا عرض المناطق المخّية التّشريحية المسؤولة عن اكتساب اللّغة.

2. المناطق المخّية التّشريحية المسؤولة عن اكتساب اللّغة:

الدّماغ هو عضو يقبع في داخل تجويف الجمجمة، جزء مهم من جهاز عام يسمى الجهاز العصبي، بل هو أهمّ جزء فيه، لأنّه يتحكّم في جميع حركات الجسم، وتتوزّع في داخله شبكة عصبيّة تمثّل نظام اللّغة[5].

1 عطية سليمان أحمد، المعالجة العصبية للّغة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط: 1، 2022، ص: 32 – 33.

2 المرجع نفسه، ص: 21.

3 المرجع نفسه، ص: 147.

4 المرجع نفسه، ص: 163.

5 منى حسين جميل محمّد، الخطاب اللّغوي لدى مرضى الحبسات الكلاميّة (دراسة وصفية تحليلية)، أطروحة دكتورا، نهاد الموسى، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الدّراسات العليا، الجامعة الأردنية، أوت 2008، ص: 48.

والجهاز العصبي أو الجملة العصبيّة، يتألّف – عند الإنسان – من ثلاثة أجهزة رئيسة، ولكلّ جهاز تكوين خاص، ووظائف منوطة به، وهي[1]:

❖ **الجهاز العصبي المركزي:** ويعتبر مركز القيادة وإصدار الأوامر، ويتكوّن من الدّماغ والنّخاع الشّوكي[2].

✓ **الدّماغ:** ويتكوّن من مئة مليار (100,000,000,000) خلية[3]، ويتألّف من أجزاء عدّة:

- **المخ:** وهو القسم الأكبر والأكثر تعقيدا في الدّماغ، وينقسم إلى نصفي كرة متساويين تقريبا (نصف الكرة المخّية الأيمن، نصف الكرة المخّية الأيسر)، يرتبطان عن طريق ألياف عصبيّة تسمّى الجسم الجاسئ، والّذي يسمح لهما بالعمل كوحدة واحدة؛ وكلّ نصف كرة مخّية يتحكّم في النّشاط الحركي للجانب الآخر من الجسم[4].

ويغطّي المخ القشرة المخّية؛ والّتي تمثّل الطبقة الخارجية له، سمكها 2,5 مليمتر في المتوسّط، ذات لون رمادي من الخارج وبيضاء من الدّاخل[5]؛ وهي « أهمّ مكوّنات الجهاز العصبي بعامّة والجهاز العصبي المركزي بخاصّة، ولاسيّما في عمليّات

---

[1] عطية سليمان أحمد، اللّسانيّات العصبيّة: اللّغة في الدّماغ (رمزية . عصبيّة .عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2019، ص: 177، 178، 179.

[2] موقع: https://mawdoo3.com/ ، السبت 08 مارس 2025، السّاعة: 07:16.

[3] ماريال م هارديمن، ربط أبحاث الدّماغ بالتّدريس الفعّال (نموذج التّدريس الموجّه للدّماغ)، تر: صباح عبد الله عبد العظيم، دار النّشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط: 1، 2013، ص: 17.

[4] المرجع نفسه، ص: 22.

[5] حسان أحمد قميحة، القشرة الدّماغية: أسرارها ووظائفها، المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصّحية، الكويت، ط: 1، 2024، ص: 5، 6، 7.

الفهم والكلام والقراءة والكتابة وغيرها من العمليّات اللّغويّة »[1]، وتنقسم القشرة المخّية إلى أربعة فصوص كلّ منها يسيطر على وظائف مختلفة للمخ[2]:

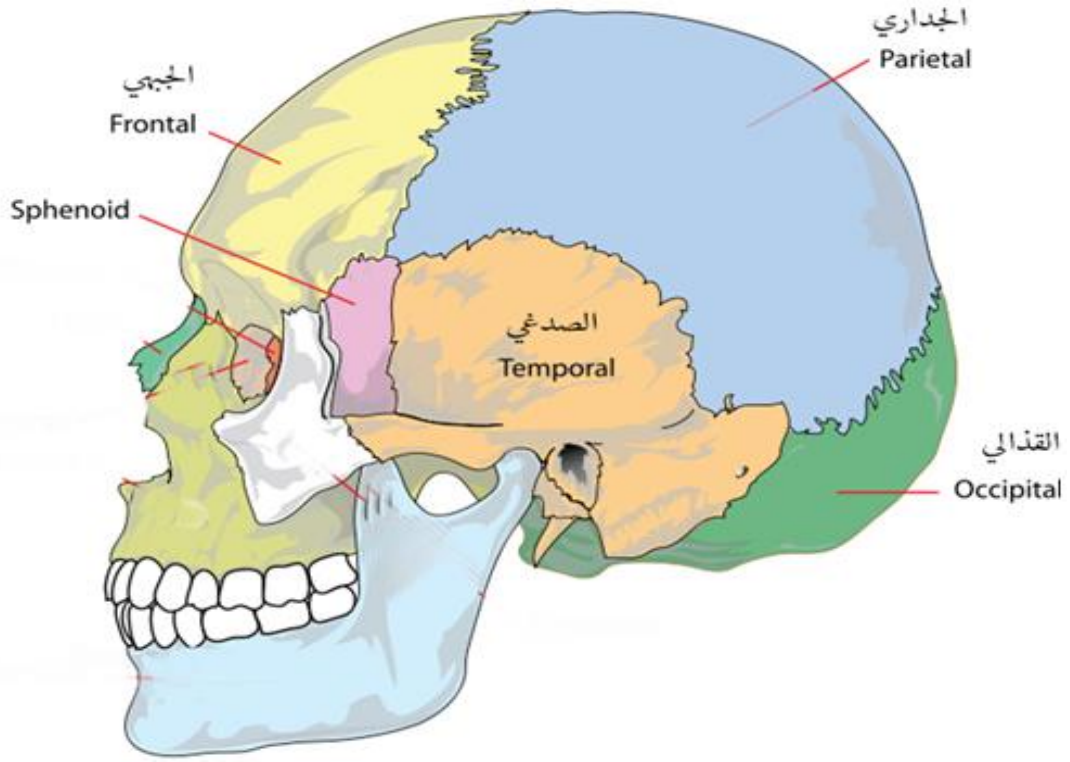
- **الفصّ الجبهي (الأمامي):** ويحتوي على مركز الكلام، والمعروف باسم "منطقة بروكا"، كما له دور مهمّ في الأنشطة العقلية؛ كالتّخطيط والتّنفيذ، إضافة إلى التّحكم في الحركة وتنظيم العواطف والسّيطرة على الانفعالات.
- **الفصّ الجداري:** ويقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات الواردة عن طريق الحواس الجسدية؛ كالجلد والعضلات، إضافة إلى الادراك الحركي والبصري، كما أنّه مسؤول عن تحديد مكان الأشياء في العالم بالنّسبة لأجسادنا.
- **الفصّ القذالي (الخلفي):** وهو مركز حاسّة البصر؛ فهو المسؤول عن الوظيفة البصرية، أي أنّ وظيفته هي تحليل ومعالجة المثيرات البصرية لتُترجم الرّؤية.
- **الفصّ الصّدغي:** ويقع في نصفي الكرة المخّية، فوق وحول الأذنين؛ وهو المسؤول عن معالجة التّعرّف البصري ومعالجة المثير السّمعي و « يحتوي الفصّ الصّدغي الأيسر على منطقة فيرنيك، والتي تمثّل أساس فهمنا للّغة المنطوقة »[3].

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللّغة النّفسي، الإمام البحوث العلمية، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، ط: 1، 2006، ص: 148.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المخ وصعوبات التّعلم: رؤية في إطار علم النّفس العصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط: 1، 2007، ص: 17، 18.

3 ماريال م هارديمن، ربط أبحاث الدّماغ بالتّدريس الفعّال (نموذج التّدريس الموجّه للدّماغ)، تر: صباح عبد الله عبد العظيم، ص: 23.



الشّكل (1): الفصوص الدّماغية على مستوى الدّماغ البشري

- **المخيخ:** تصغير لكلمة مخّ، وبالفعل حجمه أصغر من المخّ؛ فوزنه لا يتجاوز ثُمن وزن المخّ[1]. وليس له وظيفة معيّنة؛ فهو يشارك الجهاز العصبي في وظائفه، حيث ينسّق لحركات انقباض العضلات المختلفة حسب ما تتطلّبه الحركات الإرادية التي هي من مهام المناطق الحركية في المخّ[2].
- **جذع الدّماغ:** وهو ساق قصيرة تبدأ من أسفل المخّ، ثمّ تضيق كلّما انحدرت لأسفل حتى تصل إلى الثّقب الأعظم الموجود في قاع الجمجمة[3]، « وفيه تستقر الوظائف

1 رسل لوف ووندا ويب، علم الأعصاب للمختصّين في علاج أمراض اللّغة والنّطق، تر: محمّد زياد يحي كبه، النّشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السّعودية، 2009، ص: 54.

2 أحمد عكاشة وطارق عكاشة، علم النّفس الفيسيولوجي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط: 12، ص: 40.

3 سامي عبد القوي، علم النّفس العصبي: الأسس وطرق التّقييم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط: 2، ص: 131.

اللّاإرادية الضّرورية للحياة كالتّنفس وتنظيم ضربات القلب والدّورة الدّموية »[1]، ويكمن دوره في السّيطرة على العضلات الخاصّة بالوقوف وحفظ الاتّزان[2].

ويتكوّن الدّماغ من مئة بليون من الخلايا، تنقسم إلى نوعين أساسيين، هما: الخلايا العصبيّة والخلايا الغروية[3].

- **الخلايا العصبيّة:** أو العصبون أو النيرون؛ وهي الوحدة الأساسية للجهاز العصبي، وهي توجد في جميع أجزائه، وتتكوّن من جسم الخلية، والزّوائد الشّجرية التي تعمل كقرون استشعار؛ حيث تتلقّى المعلومات من خلية عصبيّة أخرى، والمحور العصبي ومهمّته نقل الرّسائل بعيدا عن الخلية العصبية إلى الزّوائد الشّجرية لخلايا أخرى، وبدورها تنقلها إلى أجسام خليتها، وخلال هذه العملية لا يتلامس المحور العصبي والزّوائد الشّجرية؛ فالنّبضات الكهربائية التي تتدفّق من المحور تُنتقل عبر فجوة صغيرة تسمّى نقطة التّشابك العصبي خلال الكيمياويات والنّاقلات العصبيّة، التي تمّ تخزينها في حويصلات التّشابك، وهي تقع في نهاية كلّ محور عصبي[4]؛ فهذا النّوع يعمل من الخلايا على نقل السّيّالات العصبيّة. إضافة إلى هذه المكوّنات، الخلية العصبيّة تتكوّن من غلاف الميالين ونهايات المحور[5].

وكان يُعتقد أنّ الخلايا العصبية لا تعوّض؛ فالإنسان يُولد مزوّدا بكافّة خلاياه العصبيّة التي ستبقى في جسمه دون زيادة إلى نهاية حياته؛ فمثلا إذا تعرّضت إحدى

1 عبد السّتّار إبراهيم، الإنسان وعلم النّفس، مجلّة علم المعرفة، ع: 86، فيفري 1985، ص: 67.

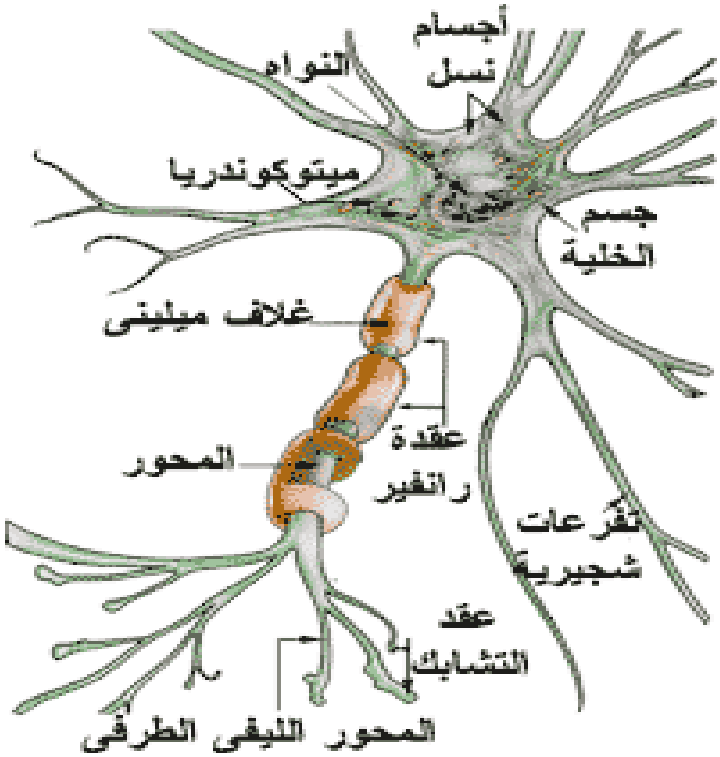
2 سامي عبد القوي، علم النّفس العصبي: الأسس وطرق التّقييم، ص: 131.

3 ماريال م هارديمن، ربط أبحاث الدّماغ بالتّدريس الفعّال (نموذج التّدريس الموجّه للدّماغ)، تر: صباح عبد الله عبد العظيم، ص: 25.

4 المرجع السابق ، ص: 25، 25.

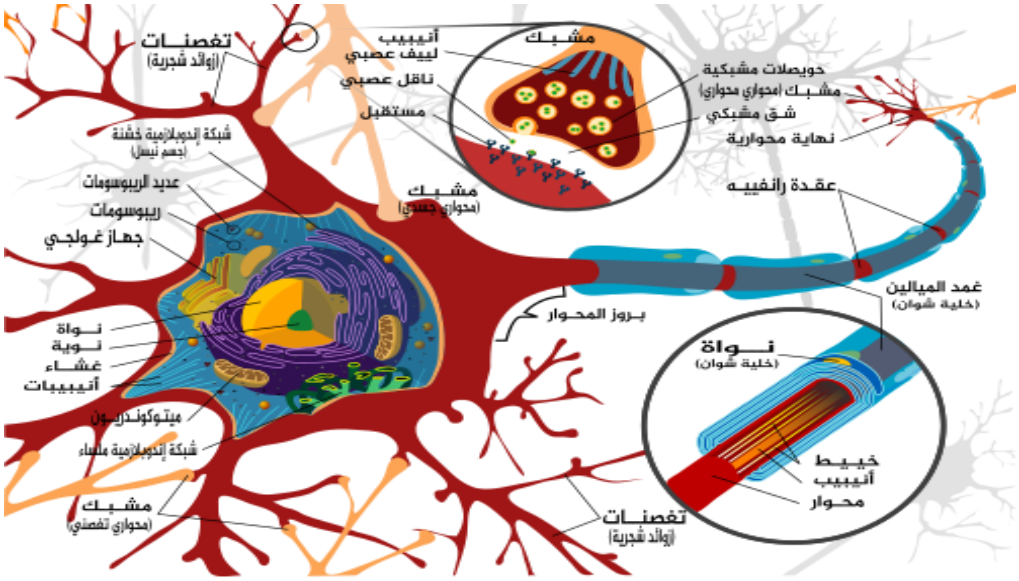
5 موقع: https://www.nagwa.com ، السبت 08 مارس 2025، السّاعة: 09:25.

هذه الخلايا للتّلف فلن تنشأ خلية عصبيّة مكانها، لكن هذه المعلومة تغيّرت باكتشاف العلماء أن المخّ قادر على المطاوعة واللّدونة، ومن ثَمّ تكوين خلايا عصبيّة جديدة تعويضية[1].



الشّكل (2): رسم يوضّح الخلية العصبية

1 أحمد عكاشة وطارق عكاشة، علم النّفس الفيسيولوجي، ص: 29، 30.



الشّكل (3): رسم يوضّح الخلية العصبية

- **الخلايا الغروية (الدّبقية):** وتنحصر مهمّتها في دعم النّشاط العصبي، وذلك بإنتاج مادة الميالين؛ التي تغطّي المحاور العصبيّة، إضافة إلى حماية الخلايا العصبيّة من المواد الضّارّة، ونقل المواد الغذائية من وإلى الدّماغ[1].

✓ **النّخاع الشّوكي:** هو بنية هشّة أنبوبية الشّكل، تبدأ عند نهاية جذع الدّماغ، وتستمر نزولا إلى أسفل العمود الفقري. ويتكوّن من حزمة من المحاور العصبيّة التي تشكّل المسارات التي تحمل الرّسائل الواردة والصّادرة بين الدّماغ وبقية الجسم[2].

1 ماريال م هارديمن، ربط أبحاث الدّماغ بالتّدريس الفعّال (نموذج التّدريس الموجّه للدّماغ)، تر : صباح عبد الله عبد العظيم، ص: 26.

2 موقع: https://www.msdmanuals.com ، الاثنين 24 مارس 2025، الساعة 06:15.

- **الجهاز العصبي المحيطي:** وهو الّذي يحيط بالجهاز العصبي المركزي، ويتكوّن من الجهاز العصبي التّلقائي و الأعصاب النّخاعية الشّوكية والخلايا العصبيّة الموجودة خارج الجهاز العصبي المركزي، وتكمن وظيفته في توصيل هذا الأخير بأعضاء الجسم الأخرى (العضلات والغدد)[1].
- **الجهاز العصبي الذّاتي (التّلقائي):** « يعمل مستقلا عن الجهازين السّابقين الأساسيين اللّذان يكوّنا الجهاز العصبي بشكل عام »[2]، ويتكوّن من الخلايا العصبيّة الّتي تعمل بطريقة تلقائية (أوتوماتيكية)، والّتي تتحكّم في كلّ أجزاء الجسم؛ مثل انقباض العين وحركة الأمعاء وضبط عملية التّنفّس[3].

1 عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللّغة النّفسي، ص: 148.

[2] عطية سليمان أحمد، اللّسانيّات العصبيّة: اللّغة في الدّماغ (رمزية . عصبيّة .عرفانية)، ص: 177.

[3] المرجع نفسه، ص: 178.

الفصل الأوّل

المنهج الصّوتي – الخطّي واكتساب مهارة القراءة من منظور عصبيّ

أوّلا _ المنهج الصّوتي – الخطّي

1–الوعي الصّوتي

2–التّطابق الخطّي

ثانيا_ الاكتساب ومهارة القراءة

1–مهارة القراءة

2– الاكتساب

أوّلا _ المنهج الصّوتي – الخطّي.

يكتسب الطفل اللّغة الشفهية وبالتّالي يمكنه التّعرّف على الكلمات في شكلها الملفوظ، وكل هذا يكون قبل تعلّم القراءة، وعليه فالهدف الأساس من تعلّم القراءة يتمثّل في « تعلّم التّعرّف على هذه الكلمات في شكلها المكتوب »[1]. ومن أجل ذلك – في البداية – عليه أن يفهم المبدأ الأساسي لنظام الكتابة الأبجدية، الّذي يتمثّل في ترميز أصوات الكلمات المنطوقة برموز بصرية (الحروف).

وهذا النظام الأبجدي يفهمه الطّفل من خلال تحليل واع لبنية الكلمة المنطوقة، والّذي نطلق عليه الوعي الصّوتي.[2] ولهذا تبنّت وزارة التربية الوطنيّة – بدءا من الدّخول المدرسي 2017 / 2018 – المنهج الصّوتي – الخطّي في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، والّذي يهدف إلى تمكّن المعلّم من رصد مهارات المتعلّم في كلّ من القراءة والكتابة، وبناء خطّة علاجية مناسبة لتجاوز العثرات المرصودة[3]، ويعتمد هذا المنهج على تفعيل مهارات الوعي الصّوتي في تعلّم القراءة، كمقاربة جديدة لتجاوز صعوبات تعليم وتعلّم مهارات القراءة والكتابة، على اعتبار أنّ نجاحها مرتبط بتمكّن المتعلّم من مكوّنيْ القراءة المقطعية، وهما الوعي الصّوتي والتّطابق الخطّي[4].

---

[1] حدة زدام، آليات التّعرّف على الكلمات المكتوبة باللّغة العربية عند تلميذ مرحلة التّعليم الابتدائي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مج: 9، ع: 2، ديسمبر 2023، ص: 530 – 547.

[2] المرجع السّابق، ص: 530 – 547.

[3] نجوى فيران، المنهج الصّوتي – الخطي في تعلّم اللّغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطّريقة التّحليلية والتّركيبية إلى الوعي الصّوتي الخطي، مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمّد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج، ع: 1، ديسمبر 2019، ص: 236.

[4] وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيدغوجيا، المنهج الصّوتي – الخطي في تعليم اللّغة العربية في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي: دليل المكوّنين، مارس 2018، ص: 78.

1-الوعي الصّوتي:

جاء في دليل تكوين المكوّنين، بأنّ الوعي الصّوتي هو «المعرفة الخاصّة بأصوات اللّغة ومبناها، وإدراك أنّ الوحدات اللّغوية المنطوقة هي قالب مركّب يتألّف من عدّة أجزاء وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصّوتية صوامت وصوائت وليس وحدة صوتية واحدة»[1].

فالوعي الصّوتي هو معرفة الوحدات الصّوتية كما هي ممثّلة بالرّسم الهجائي، وتجزئة الرّموز الّتي تكوّن الكلمة، والقدرة على التعامل مع هذه الأخيرة، من خلال الرّبط بين نطق الكلمة وتهجئتها[2]. كما نقصد به إدراك أصوات الكلمة (الفونيمات) في حالتها المجرّدة، والتّعامل معها من خلال الحذف والإضافة والتّركيب[3].

فهو – إذن – نوع من التّدريب يُعوّل عليه في القضاء على صعوبات القراءة، لأنّه يسعى إلى فهم العلاقة بين البنية المنطوقة والبنية المكتوبة.

1-1 مستويات الوعي الصّوتي:

حدّدت المذكّرة المنهجية رقم 02 مستويات الوعي الصّوتي في خمسة مستويات، مع وجوب التّدرّج في الانتقال من مستوى لآخر بمراعاة ترتيبها؛ فلا يمكن البدء بالمستوى الثّاني دون المرور على المستوى الأوّل والتّمكّن منه. وهذه المستويات هي[4]:

[1] وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل المكونين ، ص: 80.

[2] محمود جلال الدّين سليمان، الوعي الصّوتي وعلاج صعوبات القراءة من منظور لغوي تطبيقي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط: 1، 2012، ص: 53.

[3] عبد الله بن محمّد السّريع و نور بنت عبيد العتيبي، علاقة مهارة الوعي الصّوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصّفوف الأوّلية، مجلة العلوم التّربوية، مج: 33، ع: 4، جامعة الملك سعود ووزارة التّعليم، الرّياض، 2021، ص: 779-803.

[4] وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكّرة المنهجية رقم 02، الجزائر، 2017.

- **المستوى الأوّل:** الوعي بحدود الجملة والكلمات المشكّلة لها؛ حيث يُطالب المتعلّم بتقطيع الجملة ذهنيّا من خلال استخدام آلية النّقر على الطّاولة أو التّصفيق أو حركيا عن طريق المشي، بالإضافة إلى الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية من خلال دعوة المتعلّمين إلى إيجاد العلاقة الّتي تربط بين الكلمات بعد سماعها، مثل : علياء – هواء / كمال – جمال[1].
- **المستوى الثّاني:** الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة؛ فبعد الاشتغال على الجملة في المستوى الأوّل، يشتغل المتعلّم – وبنفس الخطوات – على الكلمة، فيقوم بتقطيعها ذهنيّا إلى مقاطع صوتية باستخدام احدى الآليات المذكورة سابقا، مثل:

ذهب = ذَ / هَ / ـبَ.

- **المستوى الثّالث:** الوعي بكيفية دمج المقاطع الصّوتية، أي جمع المقاطع الصّوتية بعد سماعها وتكوين كلمة، مثل: كَ / تَ / ـبَ = كَتَبَ.
- **المستوى الرّابع:** الوعي بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية؛ ففي هذا المستوى يتمّ تدريب المتعلّم على تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية، مثل: لَيْمُونٌ = لَيْـ / ـمُو / نٌ ، وذلك باعتماد إحدى الآليات السّابقة الذّكر.
- **المستوى الخامس:** الوعي بكيفية التّلاعب بالمقاطع الصّوتية حذفا، أو إضافة، أو استبدالا، للحصول على كلمات جديدة، مثل:
  - الحذف: سَمَاءٌ = مَاءٌ.
  - الإضافة: سَالِمٌ + لَ = سَلَالِمٌ.
  - الاستبدال: قَصِيرٌ (قَ = حَ) = حَصِيرٌ .

[1] وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصّوتي – الخطي في تعليم اللّغة العربية في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي: دليل المكوّنين، ص: 83.

1 – 2 مهارات الوعي الصّوتي:

تعتبر تنمية مهارات الوعي الصّوتي وبنائها لدى المتعلّم أهمّ أهداف القراءة المقطعية. وقد حدّدها دليل تكوين المكوّنين (المنهج الصّوتي – الخطي في تعليم اللّغة العربية في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي) كالتّالي[1]؛ حيث تصنّف هذه المهارات تصنيفا هرميا، يبدأ بالوحدات الأكبر كالجملة وينتهي بأصغر وحدة يشملها الوعي الصّوتي وهي الفونيم[2]:

- **مهارة التّمييز**، أي تمييز عدد الكلمات المكوّنة للجملة أو عدد المقاطع المكوّنة للكلمة، مثال: مطالبة المتعلّمين بتقطيع جملة " ذهب أحمد إلى المدرسة " مع النّقر عند كلّ كلمة، ثمّ يسأل الأستاذ: من كم كلمة تتكوّن الجملة؟ فيجيب المتعلّم: تتكوّن الجملة من أربع كلمات (4 نقرات على الطّاولة تقابل 4 كلمات). ونفس الخطوات يتّبعا الأستاذ لتمييز عدد المقاطع الصّوتية لكلمة " أحمد " – مثلا – فيتوصّل إلى أنّها تتكوّن من ثلاثة مقاطع صوتية (3 نقرات على الطّاولة تقابل 3 مقاطع صوتية).
- **مهارة التّقطيع:** أي تقطيع الجملة وتجزئتها إلى كلمات، ثمّ تقطيع الكلمات وتجزئتها إلى مقاطع صوتية، وذلك عن طريق آلية النقر أو المشي أو التّصفيق أو الإشارة بالأصابع. فالمتعلّم يقوم بتقطيع الجملة أو الكلمة السّابقتين – مثلا – وذلك بالنّقر على الطّاولة؛ نقرة واحدة عند نطق كلّ كلمة أو كلّ مقطع صوتي.

والملاحظ أنّه عند التّطبيق داخل حجرة الدّرس يتمّ دمج هاتين المهارتين كخطوة واحدة.

[1] وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصّوتي – الخطي في تعليم اللّغة العربية في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي: دليل المكوّنين، ص: 86.

[2] مصطفى أبو المجد سليمان وآخرون، الوعي الفونولوجي: الأهمّية – التّشخيص – المهارات، ع : 36، أوت 2018.

- **مهارة العزل:** أي التّعرف على حدود الجملة والكلمات المكوّنة لها، أو التّعرف على الوحدات الصّوتية المكوّنة للكلمة؛ ويتمّ عن طريق عزل الكلمة المستهدفة أو الصّوت المستهدف، حيث في كلّ مرّة يتمّ حذف كلمة (من الجملة) أو مقطعا صوتيا (من الكلمة) للوصول إلى الكلمة أو المقطع المستهدف.
- **مهارة التّصنيف:** أي تصنيف الكلمات حسب موقع الأصوات (البداية، الوسط، آخر الكلمة) أو تصنيف الكلمات من نفس القافية.
- **مهارة الحذف:** ومن خلالها يتمّ حذف مقاطع صوتية وإزالتها، وذلك لإدراك أهمية الفونيم، مثل: خَرِيفٌ – خَ = رِيفٌ.
- **مهارة التّركيب:** أي تركيب كلمات انطلاقا من مقاطع صوتية مسموعة، سواء كانت هذه المقاطع مرتّبة أو غير مرتّبة، مثل: سَ / عِيـ / دٌ = سَعِيدٌ.
- مهارة الإضافة: أي تشكيل كلمة جديدة بإضافة مقطع صوتي إلى كلمة معيّنة، مثل: رَ + بَابٌ = رَبَابٌ.
- **مهارة التّعويض / الاستبدال:** أي تعويض واستبدال مقطع صوتي بآخر داخل الكلمة، وذلك لتكوين كلمات جديدة، مثل: تعويض واستبدال " رِ " بـ " هِ " في كلمة رِوَايَةٌ = هِوَايَةٌ.

وتصنيف مهارات الوعي الصّوتي يكون تصنيفا هرميا؛ يبدأ بالوحدات الأكبر كالجملة وينتهي بأصغر وحدة يشملها الوعي الصّوتي وهي الفونيم. وكل هذه المهارات تعرف بأنّها مهارات التّعامل مع الأصوات المنطوقة / المسموعة للّغة على نحو منفرد والاشتغال عليها، والتّدريب على ذلك، ممّا يتطلّب وعيا فونيميا[1].

[1] محمود جلال الدّين سليمان، الوعي الصّوتي وعلاج صعوبات القراءة من منظور لغوي تطبيقي، ص: 87.

1 – 3 علاقة الوعي الصوتي باكتساب وتعلّم القراءة:

يهدف تعليم القراءة إكساب المتعلّمين مهارات تمكّنهم من حلّ الرّموز الأبجدية وربطها بأصواتها، لكي تتشكّل الكلمات والجمل؛ فبدون الرّبط بين الرّمز والصّوت لا تحدث القراءة[1]. وعلى هذا فتعليم القراءة يعتمد على:

- نوعين من الانتباه: السّمعي والبصري
- نوعين من الإدراك: السّمعي والبصري
- نوعين من التّمييز: السّمعي والبصري

بمعنى أنّ نصف ما تحتاجه عملية تعليم القراءة استقبال سمعي للوحدات الصّوتية، وبعدها يتمّ اسقاط هذه المدخلات السّمعية على الصّورة البصرية للرّمز كمحاولة للرّبط بين الصّورتين السّمعية والبصرية لهذه الوحدة الصّوتية؛ فمفتاح القراءة يتضمّن تمييز الأصوات وتعلّم ربطها بالرّموز، وعمليات تحليل وتركيب الوحدات الصّوتية، ونطق المقاطع الّتي تتشكّل من فونيم أو أكثر، وهذا ما يدور في فلكه التّدريب على الوعي الصّوتي. وبهذا « فالوعي الصّوتي ركيزة أساسية لاكتساب مهارات القراءة.»[2]؛ فالتّحكّم فيه مهمّ، وأساسيّ للدّخول في القراءة، كما أنّه اكتساب أوّلي قبلها، وتطوّره ناتج عن تعلّمها[3].

---

[1] إبراهيم مهديوي، أثر الوعي الصّوتي في تعلّم القراءة بقسم اللّغة العربية: المستويان الثّاني والثّالث أنموذجا، المركز الدّيمقراطي العربي، برلين، ألمانيا، ط: 1، 2020، ص: 34.

[2] محمود جلال الدّين سليمان، الوعي الصّوتي وعلاج صعوبات القراءة من منظور لغوي تطبيقي، ص: 73.

[3] سعاد حشاني، قراءات نظرية حول إشكالية علاقة القراءة بالوعي الفونولوجي، مخبر تطوير الممارسات النّفسية والتّربوية، جامعة قاصدي مرباح، ع: 9، ديسمبر 2012.

2. التّطابق الخطّي:

يعرّف التّطابق الخطّي بأنّه « إقامة العلاقات بين الشّكل المنطوق (المسموع) من الأصوات اللّغوية والشّكل المرئي المكتوب، مع تحويل الأصوات إلى حروف وأشكال خطّية، كما يعني ترجمة الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة باستعمال العلاقة بين أصوات الحروف ورسمها »[1].

والتّطابق الخطّي– حسب المفتشية العامة للبيداغوجيا – هو خطوة لاحقة للوعي الصّوتي (تسبيق العمل الشّفوي على الكتابي)، كما أنّه – تعلّميا – يمرّ بنفس المستويات الخمسة التي يمرّ بها الوعي الصّوتي[2].

1.2. أهداف التّطابق الخطّي:

ويهدف التّطابق الخطّي إلى[3]:

- ✓ التّعرف على الحروف بأصواتها وأشكالها وأسمائها؛ فلكلّ حرف صورتان سمعية وخطّية.
- ✓ ربط الصّورة السّمعية بالصّورة البصرية.
- ✓ التّحقيق الخطّي للصّوت، ذلك أنّ كلّ منطوق له ما يقابله خطيّا.
- ✓ حلّ إشكالية ما يُنطق ولا يُكتب، وما يُكتب ولا يُنطق.

[1] وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيدغوجيا، المنهج الصّوتي – الخطي في تعليم اللّغة العربية في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي: دليل المكوّنين، ص: 91.

[2] وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكّرة المنهجية رقم 02، الجزائر، 2017.

[3] وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيدغوجيا، المنهج الصّوتي – الخطي في تعليم اللّغة العربية في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي: دليل المكوّنين، ص: 91.

- ✓ المساعدة على الرّبط بين مقاطع الكلمة الواحدة من أجل تحقيق الطّلاقة[1].

2.2. مهارات التّطابق الخطّي:

للتّطابق الخطّي مهارات لازمة لتعليم القراءة، وردت في دليل المكوّنين كالآتي:[2]

- ✓ التّعرف على اسم الحرف، أي التّعرف على الشّكل الخطّي لصوت الحرف.
- ✓ التّعرف على الأشكال المختلفة للحرف في المواضع المختلفة من الكلمة.
- ✓ التّعرف على صوت الحرف وتمييزه بمختلف أشكاله، أي تمييز صوت الحرف بالحركات القصيرة والطّويلة.

ثانيا: الاكتساب ومهارة القراءة.

1. مهارة القراءة:

1.1. تعريف القراءة:

تعدّ القراءة من المهارات الأساسية في حياة الإنسان؛ فهي غذاء لروحه وفكره، حيث تُساعده في فهم كيفية التّعامل مع الآخرين، كما أنّها وسيلة الاطلاع على ثقافات الأمم الأخرى وحضاراتهم[3]. فما المقصود بكلّ من المهارة والقراءة؟

جاء في الحديث النّبوي الشّريف ما رواه مسلم في صحيحه عن أمّ المؤمنين عائشة رضي الله عنها قالت : قال النّبي ﷺ: « الَّذِي يَقْرَأُ القُرْآنَ وَهُو ماهِرٌ بِهِ، معَ السَّفَرةِ الكِرَامِ البَرَرَةِ، وَالَّذِي

---

[1] عمر بوحملة، المنهج الصّوتي الخطي في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، المركز الجامعي بريكة، 30 / 09 / 2022.

[2] وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيدغوجيا، المنهج الصّوتي – الخطي في تعليم اللّغة العربية في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي: دليل المكوّنين، ص: 91.

[3] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدمُرية، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، ط: 1، 2017، ص: 19.

يقرَأُ القُرْآنَ ويَتَتَعْتَعُ فِيهِ، وَهُو عليهِ شَاقٌّ؛ لَهُ أَجْران » متّفق عليه[1]. والماهر في لسان العرب هو وصف يُطلق على السّابح المُجيد، ويُقال مَهَرْتُ بهذا الأمر أَمْهَرَ به مهارة، أي صرت حاذقا به، والمهارة هي الحذق في الشّيء[2]. وهذا المعنى قريب لما جاء به الفيروز آبادي في محيطه؛ حيث يرى أنّ الماهر هو الحاذق في الشّيء، وقد مَهُر الشّيء وفيه مَهْرًا وَمَهَارًا ومَهارَةً فهو ماهر، أي حاذق عالم بذلك[3]. ومن خلال هذه التّعاريف نرى أنّه، يُقصد بالمهارة: إتقان الشّيء (الأمر) والبراعة فيه.

أمّا في الاصطلاح، فالمهارة هي: السّرعة والسّهولة مع الدّقة والإجادة والإتقان في عمل من الأعمال، مع اقتصاد الجهد المبذول[4]، وتعتبر « درجة من الكفاءة في أداء فعل ما»[5]. والمهارة تنمو وتتطوّر نتيجة لعملية التّعلّم[6].

وورد في لسان العرب؛ قَرَأْتُ الشّيء قُرْآنًا: جَمَعْتُهُ وضَمَمْتُ بعضه إلى بعض، ومعنى قَرَأْتُ القُرْآن لَفَظْتُ به مَجْموعًا، أي أَلْقَيْتُهُ[7]. قال الله ﷻ: ﴿ إنّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ﴾[8]، أي

---

[1] الإمام النّووي (محي الدّين يحي بن شرف)، رياض الصّالحين من حديث سيّد المرسلين، تح: علي بن حسن بن علي بن عبد الحميد الحلبي، دار ابن الجوزي، الدّمّام، المملكة العربية السّعودية، ط : 1، محرّم 1421 هـ، ص: 378.

[2] ابن منظور (جمال الدّين أبو الفضل محمّد بن مكرّم بن علي الأنصاري)، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط: 1، مج: 6، ج: 55 ، ص: 4286، 4287، مادة: (م ، هـ ، ر).

[3] الفيروز آبادي (مجد الدّين محمّد بن يعقوب)، القاموس المحيط، تح: محمّد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط: 8، 2005، ص: 478.

[4] ينظر: ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التّعليمية لغير النّاطقين بالعربية، دار الإعتصام، القاهرة، مصر، ص: 51 ، وتركي بن علي الزّهراني وآخرون، مداخل تعليم اللّغة العربية: رؤية تحليلية، دار وجوه، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، ط: 1، 2019، ص: 46.

[5] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية: مستوياتها – تدريسها – صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط: 1، 2004، ص: 31.

[6] حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط: 1، 2003، ص: 302.

[7] ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، مج: 5، ج: 46، ص: 3563، مادة: (ق ، ر ، أ).

[8] سورة القيامة، الآية 17.

جمعه في صدرك وقراءتك إيّاه[1]، وقوله تعالى ﴿ فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ ﴾[2]، أي إذا قَرَأْناه عليك بقراءة جبريل عليه السّلام اتّبع يامحمّد ﷺ قراءته، فكان ﷺ يستمع ثمّ يقرؤه[3].

وقرأ عليه السّلام؛ أبلغه كأقرأه، ولا يقال: أقرأه إلّا إذا كان السّلام مكتوبا[4]. وفي المعجم الوسيط؛ قرأ الكتاب قراءة، وقرآنا، تتبّع كلماته نظرا ونطق بها، وتتبّع كلماته ولم ينطق بها، وسمّيت (حديثا) بالقراءة الصّامتة[5].

وبهذا فالقراءة قدرة بصرية، صوتية أو صامتة، أو صلة وربط بين ماهو مكتوب وموثّق على الورق وما هو منطوق سرّا أو علنا.

- **اصطلاحا:**

اختلفت المرجعية الفكرية للدّارسين، كما اختلفت مناهج الدّراسة فيما بينهم، إضافة إلى تطوّر مفهوم القراءة في حدّ ذاته [6]. كلّ هذا أدّى إلى تعدّد وتنوّع تعاريف القراءة، ومن بين تلك التّعاريف انتقينا ما له علاقة بتعلّم المهارات البسيطة للقراءة، التي نسعى لاكسابها للطّفل ذي الستّ سنوات. وندرجها كالآتي:

- ✓ القراءة – حسب الدّكتور حسن شحاتة – عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرّموز والرّسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنّقد والتّذوّق وحلّ المشكلات.[7]

---

[1] جلال الدّين المحلّي وجلال الدّين السيوطي، تفسير الجلالين، دار الجيل، دمشق، سوريا، ط: 2، 1995، ص: 577.

[2] سورة القيامة، الآية 18.

[3] جلال الدّين المحلّي وجلال الدّين السيوطي، تفسير الجلالين، ص: 577.

[4] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: محمّد نعيم العرقسوسي، ص: 49.

[5] إبراهيم أنيس و آخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة، مصر، ط: 4، ص: 722.

[6] محمّد صالح الشّنطي، المهارات اللّغوية: مدخل إلى خصائص اللّغة العربية وفنونها، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السّعودية، ط: 6، 1434 هـ، ص: 166، 167.

[7] إيمان مقداد، طرق وأساليب تدريس مهارة القراءة وتنميتها لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائية، مجلة التّعليمية، مج: 12، ع: 2، 2022، ص: 38 – 51.

- ✓ وتُعرّف بأنّها: « نشاط فكري يقوم على انتقال الذّهن من الحروف والأشكال الّتي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ الّتي تدلّ عليها وترمز لها »[1].
- ✓ وكذلك « تعني ترجمة الرّموز بعد التّعرّف عليها، ونطقها إلى معان وأفكار »[2].

ويمكن أن ندمج هذه التّعاريف في تعريف يقول بأنّ القراءة عملية تفكير مركّبة من عمليتين متّصلتين ومتسلسلتين هما:[3]

- **العملية الأولى:** وهي عملية ميكانيكية؛ ويُقصد بها رؤية الرّموز ممثّلة في الحروف والحركات والمقاطع، فالكلمات ثمّ الجمل عن طريق الجهاز البصري، والنّطق بها بواسطة جهاز النّطق.
- **العملية الثّانية:** وهي عملية عقلية؛ حيث يتمّ من خلالها بناء المعنى، وتشمل كلّ من الفهم الصّريح (المباشر) والفهم الضّمني (غير المباشر أو فهم مابين السّطور: التّذوّق، الاستنتاج، التّحليل، النّقد).

ويمكن اعتبار العملية الأولى ما هي إلّا خطوة سابقة للعملية الثّانية، وفي دراستنا هذه سنركّز على العملية الميكانيكية، لأنّ متعلّم الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي في أول عهده بتعلّم القراءة.

ومن خلال التّعريفات المقدّمة، يمكننا القول بأنّ مهارات القراءة هي: مهارة التعرّف وفكّ الرّموز والفهم والاستنتاج والتّحليل والنّقد لمادّة مكتوبة ومقروءة بطريقة النّطق أو بتذكّرها في

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات المهارات اللّغويّة، ص: 19.

[2] محمّد صالح الشّنطي، المهارات اللّغوية : مدخل إلى خصائص اللّغة العربية وفنونها، ص: 167.

[3] عبد الرّحمن خالدي وعبد الحي العيوني، المقاربة الدّيداكتيكية لتعليم وتعلّم القراءة والكتابة وفق الطّريقة المقطعية، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلامية، ص : 22.

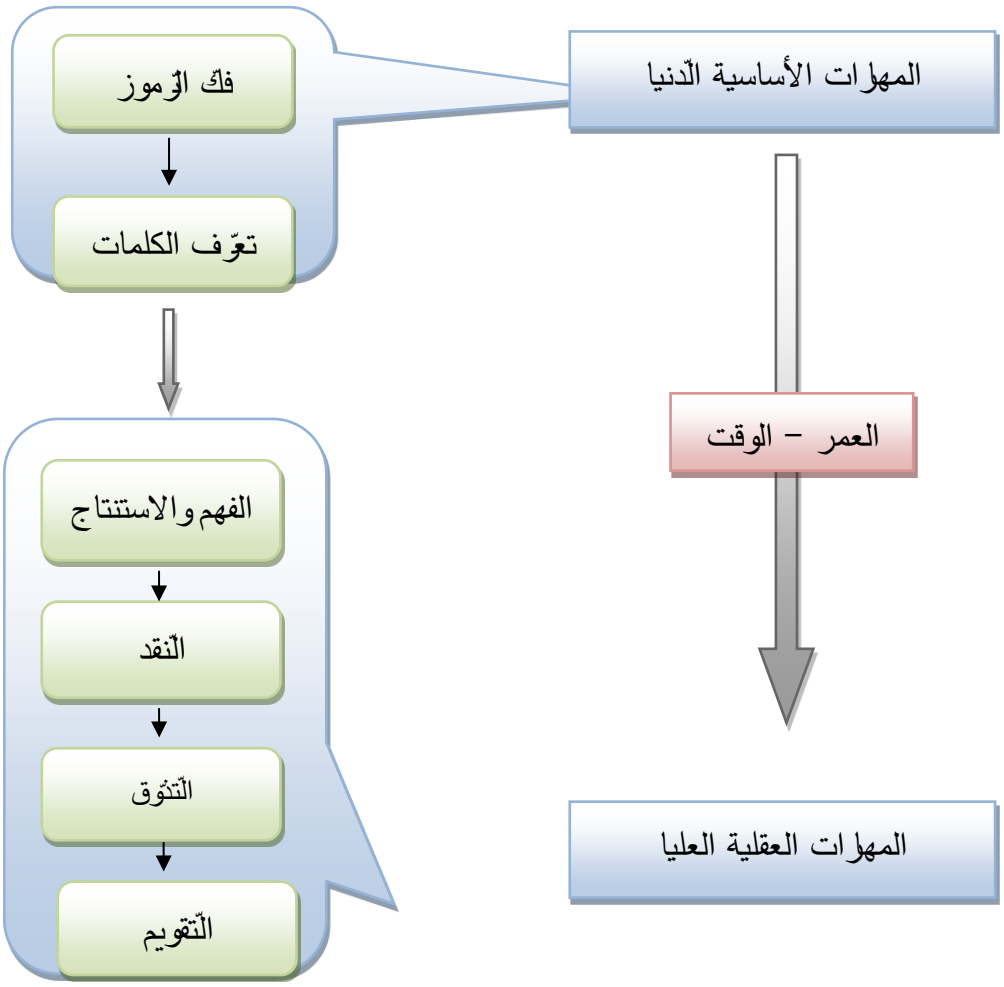
الفؤاد. وهي مهارات بنائية تراكمية؛ فـ« كلّ مهارة لازمة بشكل مباشر للمهارة الّتي تليها »[1]، حيث تبدأ بالمهارات البسيطة، وتتطوّر تبعا للمرحلة العمرية. وانطلاقا من هذا قسّمها إلى:[2]

- **مهارات أساسية دنيا:** وتتمثّل في مهارتي فكّ الرّموز و تعرّف الكلمات.
- **مهارات عقلية عليا:** وتتمثّل في أربع مهارات وهي: الفهم والاستنتاج، والنقد، والتّذوق، والتّقويم.

ويعدّ التّدرّج في اكساب الطّفل هذه المهارات ضرورة يجب أن يدركها القائمون على التّعليم والمدرّسون؛ حيث أنّ برنامج تعليم القراءة في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، ينبغي أن يبدأ بالتّهيئة للقراءة واكساب الطّفل المهارات الأساسية الدّنيا (الآلية) الّتي تحتاجها عملية القراءة، كمهارة فكّ الرّموز و تعرّف الكلمات. ويمكن أن ندرج مخطّطا لتطوّر مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلّم:

[1] سمير عبد الوهّاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية: رؤية تربوية، الدّقهلية للطّباعة والنّشر، مصر، ط: 2، 2004، ص: 57.

[2] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتّقويم، مكتبة الأسد، دمشق، سوريا، ط: 1، 2011، ص: 54.



الشّكل (4): تطوّر مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلّم[1]

1- 2 طرائق تدريس القراءة:

لقد تأثّرت طرائق تدريس القراءة العربية بنظريات علم النّفس التّربوي، ولمّا كانت هذه النّظريات بعيدة عن العلوم التّجريبية، كان علينا أن نتجاوز ما يخالف الصّواب، وذلك بالعودة إلى الطّفل ومزاياه الإنسانية، وإلى العربية وخصائصها اللّغوية.[2]

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتّقويم ، ص: 55.

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010، ص: 211.

ونظرا لأهمّية القراءة في عملية التّحصيل الدّراسي، فقد نشط الباحثون والدّارسون في إجراء البحوث والدّراسات لإيجاد أفضل الطرائق لتعليم القراءة، والّتي جرى عليها الكثير من التّعديلات – منذ مطلع القرن العشرين – إضافة أو حذفا، ولا تزال المحاولات جارية إلى يومنا هذا[1]. كما قُسّمت هذ الطّرائق حسب الفئة المستهدفة إلى نوعين:[2]

- **النّوع الأوّل:** طرائق تدريس القراءة للمبتدئين.
- **النّوع الثّاني:** طرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين.

وقد تمّ تصنيف الطّرائق الّتي اسْتُخدمت في تدريس القراءة للمبتدئين إلى طريقتين أساسيتين هما: الطّريقة التركيبية والطّريقة التّحليلية.[3]

أ- الطّريقة التّركيبية (الجزئية):

تقوم هذه الطّريقة على البدء بتعليم الحروف، ثم التّدرج إلى الكلمات، ثم الجمل؛ حيث يهتمّ المعلّم بتوجيه أنظار المتعلّمين وأذهانهم أوّلا إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف ثم يتدرّج بهم إلى نطق كلمات تتكوّن من حرفين فأكثر، ولهذا سمّيت بالطّريقة التّركيبية؛ فهي تبدأ من الجزء إلى الكلّ، وتندرج تحت هذه الطّريقة طريقتين فرعيتين[4]:

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص: 213.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشواف، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، 1991، ص: 150.

[3] المرجع نفسه، ص: 150.

[4] شيرين عبد المعطي بغدادي، الموسيقى والمهارات اللّغوية للطّفل: برنامج لتنمية المهارات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط: 1، 2012، ص: 168.

✓ **الطريقة الهجائية** وتقوم على[1]:

- تَعلُّم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها، وفقا لترتيبها الألفبائي، وبعد الانتهاء من تعلّمها يبدأ توظيفها في مقاطع وكلمات بحيث يتعرّف المتعلّم على جميع الحروف بأشكالها المختلفة؛ في أوّل الكلمة ووسطها وآخرها.
- تَعلُّم الحروف الهجائية مركّبة بالحركات الثّلاث: الفتحة، والكسرة، والضّمة، وهكذا حتّى تنتهي جميع الحروف الهجائية.
- تَعلُّم الحروف الهجائية من خلال الكلمات، فينطق كلّ كلمة بذكر اسم الحرف الأوّل منها مع حركتها، وهكذا بقية الحروف في الكلمة الواحدة.

✓ **الطريقة الصّوتية:** وهي تتفق مع الطّريقة الهجائية في الأساس، وتختلف عنها في تعليم أسماء الحروف، حيث تبدأ بتعليم الطّفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها ودون النّظر إلى ترتيبها، لأنّها ترى أنّ الهدف من تعليم القراءة هو تعرّف الكلمات والنّطق بها، وأنّ هذا لا يكون إلّا إذا استطاع المتعلّم التّعرّف على الأصوات الّتي تتكوّن منها الكلمة، وهذه القدرة على تكوين الكلمات وتركيبها تكتفي بمعرفة أشكال الحروف وأصواتها، ولا تقتضي معرفة أسمائها[2].

✓ **الطريقة المقطعية:** وتعدّ هذه الطّريقة وسطا بين الطّريقة الهجائية والصّوتية، حيث إنّها تحاول تعليم القراءة بتقديم وحدات لغوية أكبر من الصّوت اللّغوي أو الحرف، ولكنّها أقلّ من الكلمة وتبني أصولها على مقاطع الكلمات، فالمعروف أنّ الكلمات في اللّغة العربية في الغالب تتألّف من مقطعين أو أكثر، وسمّيت بالمقطعية لأنّ

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص: 151.

[2] محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللّغة العربية والتّربية الدّينية: في ضوء الاتجاهات التّربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، ط: 7، 1998، ص: 144.

المتعلّم بها يتعلّم جملة من المقاطع ثم يقوم بتركيب كلمات من هذه المقاطع، ولذلك يمكن عدّها طريقة تركيبية – تحليلية.[1]

ب – الطّريقة التّحليلية (الكلّية):

هذه الطريقة تختلف عن الطّريقة التّركيبية اختلافا كلّيا، وهذا لأنّها تبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، حيث يتعلّم الطّفل من خلالها الكلّ قبل الجزء على اعتبار هذا هو التّرتيب الطّبيعي المنطقي في الكلام. ويندرج تحت هذه الطّريقة الطّرق الآتية[2]:

- ✓ **طريقة الكلمة:** وهي أكثر الطّرق شيوعا في تعليم القراءة، وهي في أساسها طريقة (انْظُرْ وقُلْ)، وقد تُسمى بطريقة الشّكل العام للكلمة؛ وأساسها التّمكن من الشّكل العام لها بالعين، أو بالإصبع، أو بالقلم في الوقت نفسه، ثم ترداد هذا العمل حتّى ينطق الكلمة من الذاكرة، ولا شكّ أنّ للكلمة شكلا آليا، ولا تنطق مجزّأة بل تنطق بشكل كلّي دفعة واحدة، وتُستخدم هذه الطّريقة مع الصّغار خاصة.[3]
- ✓ **طريقة الجملة:** تبدأ هذه الطّريقة بجملة تامّة المعنى، وتختلف خطواتها عن خطوات طريقة الكلمة، حيث تقوم هذه الطّريقة على أنّ المتعلّم يرى الأشياء في البداية ككلّ ثمّ يبدأ بتجزئتها؛ وتبدأ هذه الطّريقة بعرض جمل مختارة يُمَرَّنُ المتعلّم على قراءتها حتّى ترسخ في ذهنه، ثم ينتقل إلى تحليلها.[4]

ج–**الطّريقة التّوليفية:** وهي طريقة تستند إلى الطّريقتين التّركيبية والتّحليلية، في محاولة للجمع بين مميّزاتهما[5]؛ حيث تبدأ بتعليم الجمل والسّير منها إلى الكلمات فالمقاطع

[1] عبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، ط: 1، 2005، ص: 279.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص: 154، 255.

[3] شيرين عبد المعطي بغدادي، الموسيقى والمهارات اللّغوية للطّفل: برنامج لتنمية المهارات، ص: 171.

[4] المرجع نفسه، ص: 171.

[5] عبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، ص: 279.

فالحروف بشكل تحليليّ، ثمّ تعود مرّة أخرى فتركّب هذه الحروف في مقاطع فكلمات فجمل.[1] والطّريقة التّوليفية نجدها تُطبّق في المدرسة الجزائرية في الطّور الأوّل من التعليم الابتدائي من خلال المنهج الصّوتي – الخطّي.[2]

1-3 كيف يقرأ الدّماغ:

للقراءة دور أساسي في تشكيل المسار المعرفي، وهي عملية معقّدة ومركّبة تتداخل فيها العديد من العمليات النّفسية والمعرفية والعصبية، وهذه العملية لا تتمّ بشكل عشوائي، بل تتمّ بشكل دقيق وتدريجي. لذلك وجب استقصاؤها استنادا إلى ما توصّلت إليه التّكنولوجيا، وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أنّ الاكتشافات الحديثة في مجال التّكنولوجيا المعلوماتية والتّصوير بالرّنين المغناطيسي دفع الكثير من الدّول الأكثر تقدّما إلى إعادة النّظر في منظومتها التّربوية والتّعليمية[3].

فقد بيّن التّصوير بالرّنين المغناطيسي وجود مراكز دماغية متخصّصة في معالجة اللّغة؛ حيث أوضحت أنّ هناك مناطق خاصّة بالقراءة والكلام في الدّماغ البشري موجودة في الفصوص الدّماغية الموجودة على مستوى القشرة الدّماغية[4]؛ وهي:

- الفص القذالي (باللّون الأحمر).
- الفص الصّدغي (باللّون الأصفر).
- الفص الجداري (باللّون الأخضر).
- الفصّ الجبهي (باللّون الأزرق).

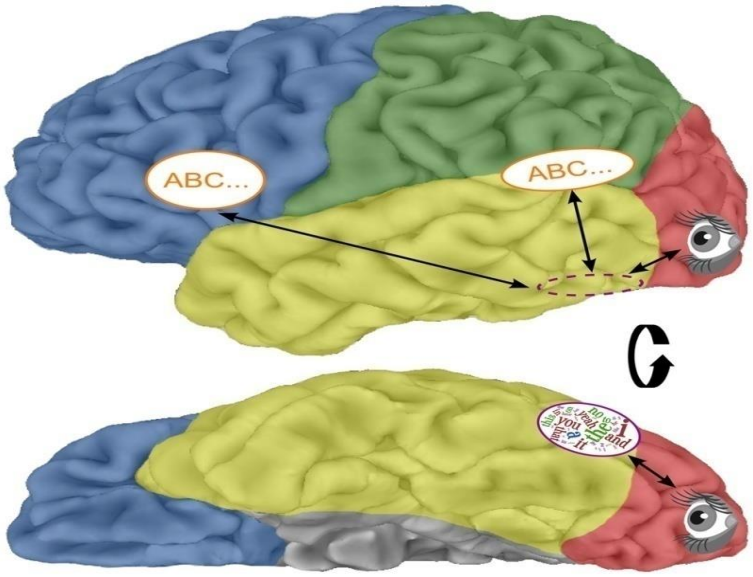
---

[1] نجوى فيران، المنهج الصّوتي – الخطي في تعلّم اللّغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطّريقة التّحليلية والتّركيبية إلى الوعي الصّوتي الخطي، ص: 242.

[2] المرجع السّابق، ص 242.

[3] عمر بلخيري، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، المجلد 10، العدد 14، ديسمبر 2009، ص 34،35

[4] حسان أحمد قميحة، القشرة الدّماغية، ص: 4 وما بعدها.



الشّكل (5): رسم تخطيطي للمناطق الخاصّة بالقراءة والكلام في الدّماغ البشري[1]

صندوق الكلمات في الدماغ:

إنّ مهمّة ثلث الدّماغ – تقريبًا – هو تحليل الأشياء الّتي نراها؛ حيث يتمّ تحليلها في مركز الإبصار الواقع في الفصّ القذالي (يشار إليه برمز العين) وفي أجزاء من الفصّ الصّدغي والجداري. وتتمّ معالجة الكلمات الّتي نقولها أو نفهمها في المناطق الّتي تظهر فيها أشكال بيضاوية برتقالية.

أمّا الشكل البيضاوي الأرجواني فيشير إلى صندوق الكلمات أو منطقة شكل الكلمة المرئية، والّتي تُستخدم للتّعرف على أشكال الكلمات الّتي ننظر إليها. ولا يمكن رؤية هذه المنطقة إلّا

[1] موقع: https://kids.frontiersin.org/ar/articles، السّبت 08 مارس 2025، السّاعة: 06:16.

عند النظر إلى الدّماغ من الأسفل. على الجانب الآخر، ويقوم صندوق الكلمات بدور المترجم بين مركز الإبصار ومناطق اللّغة[1].

وتساعدنا الأجزاء الأخرى من الدّماغ على فهم اللّغة وإنتاجها. ومعظم هذه الأجزاء تقع في النّصف الأيسر من الدّماغ.

وتوجد المناطق المسؤولة عن فهم اللّغة في الفصّ الصّدغي الأيسر، بينما توجد المناطق المعنية بإنتاج اللّغة في الفصّ الجبهي الأيسر. وتلعب مراكز الإبصار ومناطق اللّغة دورًا في عملية القراءة؛ فمركز الإبصار يعاين شكل الكلمات، ومناطق اللّغة تخبرنا بمعناها، ويتولّى جزء ثالث من الدّماغ الرّبط بين مراكز الإبصار ومناطق اللّغة. وتسمّى هذه المنطقة صندوق الكلمات، كما تُعرف أيضًا باسم منطقة شكل الكلمة المرئية – وهو في الأساس – عبارة عن منطقة في الدّماغ متخصّصة في التّعرّف على شكل الكلمات المكتوبة.

ومنطقة الدّماغ – هذه – تترجم معلومات الأشكال المرئية (الكلمات، أي سلسلة من الرّموز المستديرة مع خطوط مستقيمة) إلى معلومات لها معنى يمكن لمناطق اللّغة فهمها واستخدامها بعد ذلك.[2]

- **كيف يتكون صندوق الكلمات في الدّماغ؟**[3]

قبل أن تتعلّم القراءة، لم تكن تعرف أنّ الكلمات والحروف رموز صوتية، بل كان دماغك يراها كأشكال متعرّجة فحسب؛ فحرف" ا " له شكل طويل، تمامًا مثل العصا أو الخشيبة. ويتمّ تخزين أي نوع من الأشكال في منطقة بالدّماغ اسمها قشرة تخزين الأشياء وهي جزء من الفصّ الصّدغي في مركز الإبصار، وتُحدّد هذه المنطقة إذا كان الشكل حرف" ا " أم عصا أم خشيبة،

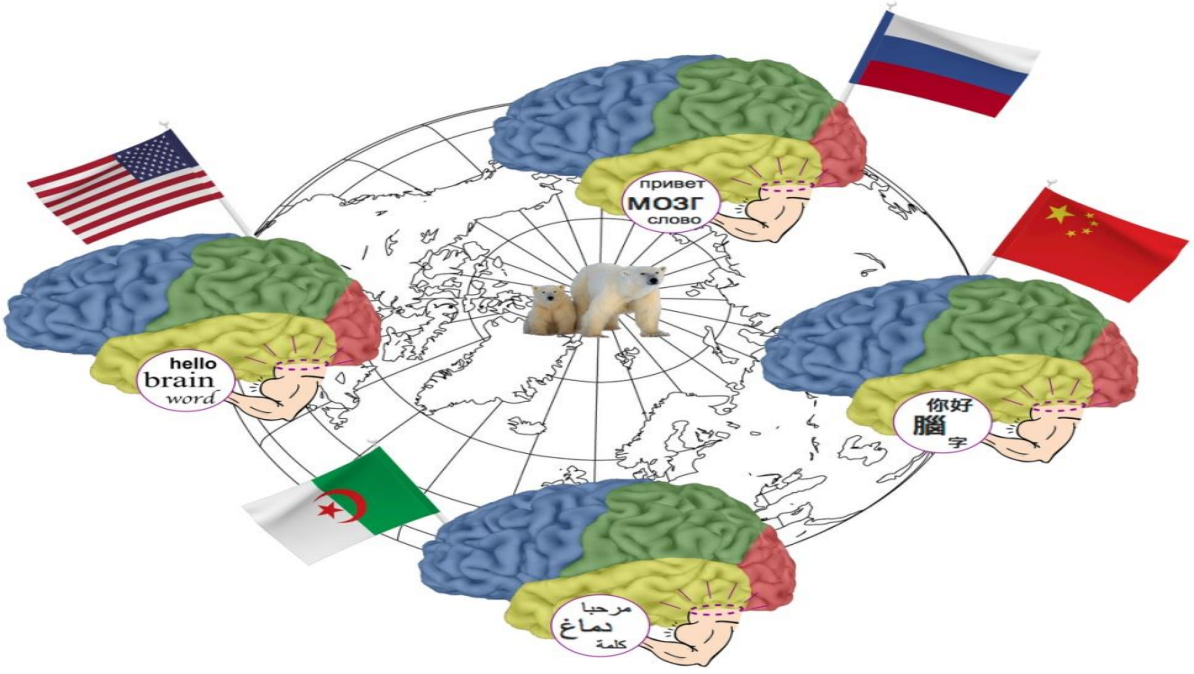
[1] محاضرة الدكتورة ليلى الوافي: https://www.youtube.com/watch?v=EHMMgW1RLR8، السّبت 08 مارس 2025، السّاعة 10:24.

[2] جوزويه باجيو، اللّغويات العصبية، تر:عبد الفتاح عبد الله، مؤسسة الهنداوي، 2017، ص81.

[3] موقع: https://kids.frontiersin.org/ar/articles، السّبت 08 مارس 2025، السّاعة: 06:16.

حتّى لو كانت كلّها أشكالاً طويلة. ومن خلال قشرة تخزين الأشياء، نحصل أيضًا على معلومات حول الهدف والمعنى الخاصّين بأشياء مختلفة في العالم، مثلاً أن الخشيبة للعدّ، بخلاف الحرف أو العصا.

وبمرور الوقت، يتعلّم صندوق الكلمات أنّ ترتيب الحروف مهمّ لأنّه يحدّد الكلمات، على سبيل المثال تدل الكلمتان " زوج " و " جوز" (على معنيين مختلفين).



الشّكل (6): رسم تخطيطي لصندوق الكلمات لدى أشخاص مختلفين

(شكل صندوق الكلمات في نفس المنطقة من الدّماغ لدى جميع البشر في جميع أرجاء العالم، بغضّ النّظر عن اللّغة الّتي يتعلّمها الفرد، فبمجرّد أن يتعلّم الشّخص القراءة والكتابة، يتشكّل صندوق الكلمات من خلال الخبرة في قراءة الكلمات بلغة معيّنة، تمامًا كما تتشكّل عضلات الذّراع كلّما زادت الأوزان)[1].

[1] موقع: https://kids.frontiersin.org/ar/articles ، السّبت 08 مارس 2025، السّاعة: 06:16.

فالدّماغ يتطوّر من خلال التّجارب الّتي نقوم بها طوال حياتنا. وصندوق الكلمات في الدّماغ مستعدّ للتّعرّف على أشكال الكلمات، وعندما نتعلّم القراءة، سيكون هذا الجزء مدرّبًا على التّعرّف على أشكال الكلمات في أيّ لغة نستخدمها في تدريبه.

وقد وضّحت الدّراسات والبحوث التّشريحية والوظيفية للدّماغ المناطق النّشطة والعمليات الدّماغية أثناء حدوث عملية القراءة؛ حيث تنتقل الرّسالة العصبية عبر العين لتصل إلى المنطقة البصرية الأوّلية على مستوى القشرة الدّماغية، مثلا كلمة (كتاب)، ثمّ يتمّ فكّ شفرتها على مستوى التّلفيف الزّاوي؛ أين تقسّم إلى وحدات صوتية صغرى (ك / تا / ب) حتّى يتمّ تنشيط منطقة بروكا المسؤولة عن إنتاج الكلام لكي يتمّ التّعرّف على الكلمة، ثمّ تتوحّد قدرات تخزين المفردات اللّغوية والتّفكير فيها وتكوين المفهوم مع نشاط منطقة فيرينك؛ المسؤولة عن فهم الكلام معا لتقديم المعنى، حيث ينتج عنها التّفكير في شيء مستطيل يحتوي على أوراق مكتوبة يُستعمل للمطالعة والدّراسة، ممّا تتّضح صورة كتاب في الدّماغ، وبطبيعة الحال تنتقل هذه المعلومات عن طريق ألياف خلايا الحزمة المقوّسة، أي أنّ الدّماغ يقرأ عن طريق أربعة مراحل؛ هي: رؤية الكلمة، وفكّ الشفرة وتجزيئها إلى فونيمات، وتكوين المفهوم، وإعطاء المعنى.[1]

هذا فيما يتعلّق بالقراءة، أمّا تعلّم القراءة واكتسابها فتتضمّن تعرّف الأصوات الفردية الّتي تشكّل الكلمات وتكوّنها، ويطلق على عملية تعرّف الأصوات، ثمّ تعرّف الكلمات الّتي تكّنها هذه الأصوات اسم المعالجة الصّوتية[2].

ففي اللّغة المنطوقة تحدث المعالجة الصّوتية تلقائيا على المستوى الفطري، وهي تسمح بجمع الأصوات معا بصورة تلقائية، والتّلفّظ بالكلمات، ثمّ تحليلها إلى أصوات لفهم اللّغة

[1] رونق خلفة وفطيمة دبراسو، الدّماغ وصعوبات القراءة، مجلة دفاتر المخبر، 2024، مج:19، ع:1.

[2] جودي ويليس، تعليم الدّماغ القراءة: استراتيجيات تحسين الطّلاقة والمفردات والاستيعاب، تر: سهام جميل، شركة العبيكان للتّعليم، الرّياض، المملكة العربية السعودية، ط:1، 2015، ص:36.

المنطوقة. وبعكس الكلام تتطلّب القراءة إدراك أنّ الكلمات المكتوبة مؤلّفة من الحروف الأبجدية الّتي تتّصل – على نحو مقصود – بمقاطع الكلمات المنطوقة. أي أنّ الأبجدية تمثّل الصّوت وتوافقه مع الحرف بناءً مصطنعا يعطي الكلام تمثيلا ملموسا على المستوى الصّوتي. وعليه، وخلافا لإنتاج الكلام واستيعابه التّلقائي، فإنّ تعلّم القراءة يحدث على المستوى الواعي، وهذا ما يجعل المتعلّم يحتاج إلى تعلّم المعالجة الصّوتية للقراءة، وإدراك أنّ التّسلسلات المعيّنة للحروف تمثّل التّركيبة الصّوتية للكلمات.[1]

وقد أظهر التّصوير بالرّنين المغناطيسي الوظيفي مناطق المعالجة في الدّماغ، والّتي تنشط على نحو خاصّ أثناء هذه العملية حيث تبيّن أنّ المعالجة الصّوتية للرّوابط بين الحرف والصّوت مرتبطة بنشاط جزء المعالجة الظّهري الخلفي؛ حيث يحلّل المتعلّم المبتدئ الكلمات عن طريق ربط الحروف بالأصوات على مستوى التّلفيف الزّاوي (وهو إحدى أكثر المناطق نشاطا فيما يخصّ تسمية الحروف مقارنة بتسمية الأشياء)[2].

- **المسارين البطني والظّهري:**

تشير الدراسات العصبية إلى أنّنا نتعلّم الأحرف في بداية الأمر من خلال الأجهزة الحركية ومن خلال المسار البصري الظّهري باعتبارها إشارات حركية في الفراغ، وباعتبارها أجساما ثلاثية الأبعاد يمكن تغيير مكانها وتدويرها، ثمّ تنتقل عملية التّعلم تدريجيًّا من مناطق الإبصار الظّهرية إلى البطنية بينما يتعلّم الطّفل الانتباه إلى الخصائص البارزة الأخرى للحروف، مثل اتجاهها المميّز في الفضاء الثّنائي الأبعاد، ثم يكتشف الطّفل أنّ هذه الخصائص لا تسمح بالتدوير، وأنّ هذا القيد نفسه ينطبق أيضًا على تركيبات الأحرف الثّنائية، وعلى تركيبات الأحرف بأيّ عدد، وعلى الكلمات ككلٍّ. حينئذٍ تنسق التّيارات البصرية الظّهرية

[1] جودي ويليس، تعليم الدّماغ القراءة: استراتيجيات تحسين الطّلاقة والمفردات والاستيعاب، ص:37.

[2] جوزويه باجيو، اللّغويات العصبية، ص: 37.

والبطنية نشاطاتها بحيث لا يفرق الطّفل وحسب بين الحرفين "س" و"ش" حين يراهما، بل ينتج أيضًا أمثلة مختلفة لهذين الحرفين في الكتابة[1].

إنّ تعلّم القراءة والكتابة ينطوي على ما هو أكثر بكثير من تدريب نظام الرّؤية البطني على الخواص الشّاذة للكلمات باعتبارها أجسامًا مرئية، فالتّعرف على الكلمات الحقيقية وسلاسل الحروف الّتي تقابل تسلسلات فونيمية واضحة في لغة المرء يتطلّب تفاعلات بين منطقة صندوق البريد والمناطق الصّدغية الأخرى الّتي تدعم الصّوتيات والدّلالات. ويعتمد تعلّم القراءة على تغيرات في اللّدونة في أنظمة اللّغة والرّؤية وعبر أجزائها. ويتطوّر تعلّم القراءة على ثلاث مراحل: مرحلة مبكرة يتعلّم فيها الأطفال تمثيلات حركية بصرية لبضع كلمات كاملة؛ مثل أسمائهم، ومرحلة فونولوجية يتعلّمون فيها ربط الجرافيمات بالفونيمات (يختلف هذا الأمر عبر اللّغات وأنظمة الكتابة، اعتمادًا على مدى وضوح العلاقة بين قواعد الإملاء والصوتيات)؛ والمرحلة الإملائية الّتي تكون فيها عملية تعيين الأصوات إلى أشكالها الكتابية تعمل بالفعل وتصبح القراءة عملية تلقائية وسريعة. وترتبط هذه التّغيرات الوظيفية بتغيرات اللّدونة في المناطق القشرية ذات الصّلة، وعبر الأنظمة اللّغوية والأنظمة البصرية.

- **المسار البطني:** إنّ جانب المسار البطني البصري بالغ الأهمية في المعالجة البصرية، ينشأ أيضًا المسار البطني السمعي عن القشرة المخّية السمعية الأوّلية. ففي هذا المسار، تُعالج الوحدات الصّوتية متحوّلة بشكل لاحق إلى مقاطع لفظية وأصوات بيئية. تنضم المعلومات بعد ذلك إلى التّيار البطني البصري عند التّلفيف الصّدغي المتوسط والقطب الصّدغي، حيث تتحوّل الأشياء السّمعية إلى مفاهيم سمعية بصرية.[2]

[1] جوزويه باجيو، اللّغويات العصبية، ص: 37.

[2] جودي ويليس، تعليم الدّماغ القراءة: استراتيجيات تحسين الطّلاقة والمفردات والاستيعاب، ص38.

- **المسار الظهري:** تتجلّى وظيفة المسار الظّهري السّمعي في تخطيط التّمثيلات الحسّية السّمعية على التّمثيلات الحركية النّطقية. حيث أنّ أهمّية المسار الظّهري السّمعي نابعة من أنّ « تعلّم الكلام عبارة عن مهمّة تعلّم حركي في الأساس يشكّل المدخلات الأساسية لذلك، وعلى وجه الخصوص الكلام. نتيجة لذلك، لا بدّ من وجود آلية عصبية من شأنها تشفير حالات أصوات الكلام والحفاظ عليها على حدّ سواء، إلى جانب قدرتها على استخدام هذه المسارات الحسّية من أجل توجيه ضبط إيماءات الكلام بهدف إعادة إنتاج الأصوات بدقة »[1]. وعلى النقيض من المعالجة السّمعية للتّيار البطني، تدخل المعلومات من القشرة المخّية السّمعية الأوّلية إلى داخل التّلفيف الصدغي الخلفي العلوي، ومنه تنتقل المعلومات من هناك إلى بداية المسار الظّهري، الّذي يقع على الحدود الفاصلة بين الفصّ الصّدغي والفصّ الجداري بالقرب من شقّ سيلفيوس. وتبدأ الخطوة الأولى من المسار الظّهري في الوجيهة الحسّية الحركية، الواقعة في منطقة سيلفيوس الصّدغية الجدارية (إس بّي تي) اليسرى (أي داخل شقّ سيلفيوس عند الحدود الصّدغية الجدارية)، وتُعد منطقة (إس بّي تي) مهمّة من أجل إدراك الأصوات وإعادة إنتاجها، ويظهر ذلك جليًا من خلال قدرتها على اكتساب المفردات الجديدة، واضطرابها النّاتج عن كلّ من آفات إنتاج الكلام والتّغذية الرّاجعة السّمعية، واضطرابات النّطق النّاشئة في الصّمم متأخّر الحدوث والآثار غير الصّوتية لحبسة فيرنيكه[2].

ولتطوير منطقة الدّماغ هذه (التّلفيف الزّاوي) يمكن اعتماد استراتيجيات محدّدة تدعم إثارة جزأي المعالجة الخلفيين كما تدعم المعالجة الصّوتية، وهذه الاستراتيجيات تتمثّل في مهارة التّقطيع والتّركيب، وهي من المهارات الأساسية في المنهج الصّوتي–الخطّي.[3]

[1] جودي ويليس، تعليم الدّماغ القراءة: استراتيجيات تحسين الطّلاقة والمفردات والاستيعاب، ص38.

[2] المرجع السّابق، ص38.

3 المرجع السّابق، ص:39.

2- الاكتساب:

2- 1 تعريف الاكتساب:

جاء في لسان العرب " الكَسْبُ " طَلَبُ الرِّزْق، وأصله الجَمْعُ ... قال سيبويه: كَسَبَ أَصَابَ، واكْتَسَبَ: تصرّف واجْتَهَدَ. وفي الحديث النّبوي الشّريف: « إنَّ مِن أَطْيَبِ ما أَكَلَ الرَّجُلُ من كَسْبِه ووَلَدُه من كسبه أطيب »[1]؛ قال ابن الأثير في شرح ذلك إنّما جعل الولدَ كَسْبا، لأنّ الوالد طَلَبَهُ، وسعى في تحصيله. فالكَسْبُ: الطَّلَبُ والسّعي في طَلَبِ الرِّزْق والمعيشةِ.[2]

وفي معجم مقاييس اللّغة " كسب " تدلّ على ابتغاء وطلب وإصابة، فالكسب من ذلك. كما يقال كَسَبْت الرّجل مالا فكسبه، وهذا ممّا جاء على فعَلْته فَفَعَلَ.[3]

أمّا في الاصطلاح فقد اختلف علماء النّفس والباحثون في تعيين تعريف محدّد للاكتساب؛ فهناك من يرى بأنّه عملية فطرية عفوية يقوم بها الطّفل دون قصد أو اختيار وتكون في سياق غير رسمي[4].

وهناك من يرى بأن الاكتساب هو « زيادة أفكار الفرد أو معلوماته، أو تعلّمه أنماطا جديدة للاستجابة، أو تغيير أنماط استجاباته القديمة »[5]، كما يعني الاكتساب عند حسن شحاتة النّمو في مهارة التّعلّم[6].

---

1 الإمام أبي داود (الحافظ سليمان بن الأشعث السّجستاني)، سنن أبي داود، تح: محمّد عبد العزيز الخالدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط: 1، 1996، ج: 2، ص: 495.

2 ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، مج: 5 ، ج: 36، ص: 3870، 3871، مادة: (ك، س، ب).

3 ابن فارس (أبي الحسن أحمد)، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، 1979، ج: 5، ص: 179، مادة: (ك، س، ب).

4 رشدي أحمد طعيمة ومحمّد السّيد مناع، تدريس اللّغة العربية: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط: 1، 2001، ص: 35.

5 حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، ص: 57.

6 المرجع نفسه، ص: 57.

ومن خلال هذه التّعريفات نلاحظ بأنّ الاكتساب يكاد يكون مرادفا للتّعلّم، وهذ ما فصل فيه كثير من الدّارسين اللّغويّين، ومن بينهم الدّكتور عبد الكريم غريب والّذي يرى بأنّ الاكتساب مرحلة أولى وضرورية وأساسية داخل هرمية التّعلّم، لأنّ التّعلّم من وجهة نظر معظم المنظّرين يبدأ بالاكتساب ليتجاوزه إلى عملية حلّ مختلف المشكلات؛ فالعلاقة بينهما تقوم على مبدأ التجاوز والاستفادة، حيث يكون التّعلّم – فيها – متجاوزا للاكتساب ومستفيدا منه في الوقت نفسه.[1]

2-2 النظريات المتعلّقة بالاكتساب والتّعلّم:

القراءة كمهارة لغوية يخضع تفسير اكتسابها وتعلّمها إلى النّظريات الّتي تحاول تفسير اكتساب اللّغة وتعلّمها، حيث تعدّدت هذه النّظريات انطلاقا من المنطلقات الفكرية والفلسفية للمنظّرين. واختلاف هذه المنطلقات أثْمر ثلاث نظريات أساسية؛ هي: النّظرية السّلوكية، والنّظرية الفطرية (التّوليدية التّحويلية)، والنّظرية المعرفية.

أ. **النّظرية السّلوكية:** وتنطلق هذه النّظرية من فرضية مفادها أنّ اللّغة عبارة عن عادات وسلوك لغوي يكتسبه الطّفل عن طريق التّقليد والمحاكاة والتّكرار، وكلّ ذلك يكون عن طريق المثير والاستجابة؛ فالسّلوك اللّغوي الفعّال حسب أنصار هذه النّظرية هو الّذي يكون نتيجة استجابة صحيحة لمثير ما، وبتعزيز هذه الاستجابة تتحوّل إلى عادة[2]. وقد

1 عبد الكريم غريب، التّعلّم والاكتساب، مطبعة النّجاح الجديد، المغرب، 2001، ص: 3، نقلا عن: ليلى قلاتي، اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثّانية وفق منظور النّظريات المفسّرة لعملية الاكتساب اللّغوي، مجلة العلوم الإنسانية، مج: 9، ع: 3، ديسمبر 2022، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

2 هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها: تر: عبدة الرجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994، ص: 37.

استخلصوا قوانين عدّة؛ أهمّها : الارتباط الشّرطي، وقوانين التّكرار، وقانون أثر التّعليم والتّدريب، وكلّ هذه القوانين طبّقت في مجال التّعليم الإنساني في المدرسة والمجتمع[1].

فالنّظرية السّلوكية تنفي كلّ ما له علاقة بجانب التّفكير العقلي والابداعي؛ فهي ترى أنّ اللّغة سلوك مكتسب مرتبط بقانون المثير والاستجابة، فالطّفل يتلقّى الأصوات الّتي يلتقطها من البيئة الّتي يعيش فيها، فيحاكيها ويكرّرها، وبذلك تصبح سلوكًا لفظيًا، وقد يصبح غير ذلك إذا لم يُعزّز.

والسّلوكيون لا يفرّقون بين عملية الاكتساب وعملية التّعلّم، فهم يرون أنّ الأولى تندرج ضمن إطار نظرية التّعلّم .[2]

ب. **النّظرية الفطرية (التّوليدية التّحويلية):** نظرية ذات اتّجاه عقلي معرفي، « تعالج قضايا اللّغة واكتسابها وعلاقتها بالعقل والمعرفة الإنسانية »[3]، فهي تبحث عن تفسيرات أوضح لأسرار اكتساب اللّغة وتعلّمها؛ حيث أعادت الاعتبار للجانب العقلي للّغة، وهو ما غاب عن أصحاب الاتّجاه السّلوكي، أو – بتعبير أدق – ما نفت وجوده في عملية الاكتساب اللّغوي.

ويرى أصحاب النّظرية الفطرية، أنّ الإنسان يتوصّل إلى القواعد اللّغوية من غير الحاجة إلى دراستها دراسة نظرية، وذلك من خلال التّحكّم في هذه القواعد الفطرية بواسطة « جهاز وهمي يتصوّر وجوده في المخّ البشري في صندوق أسود أطلق عليه تشومسكي: أداة اكتساب اللّغة »[4].

---

1 عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النّظريات اللّغوية والنّفسية وتعليم اللّغة العربية، مجلة الإمام، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية، ع: 22 ربيع الآخر 1419هـ، ص: 318.

2 ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية وتعلّم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، 1984، ص: 54.

3 عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النّظريات اللّغوية والنّفسية وتعليم اللّغة العربية، ص: 353.

4 المرجع السّابق، ص: 360.

أمّا بالنّسبة للتّعلّم فيعزّز بالاستعدادات الفطرية للمتعلّم، وبدوافعه الذّاتية الّتي تنشّط أو تثبّط هذه العملية، كما تحدّد مدى نجاحها بمؤهلات المتعلّم وقدراته العقلية والفكرية، إضافة إلى الفروق الفردية البارزة لدى كلّ متعلّم[1].

ت. **النّظرية المعرفية:** وقد كانت نتيجة إجراء بحوث مكثّفة حول الأثر الّذي تتركه العمليات العقلية في التّعلّم. وتؤكّد هذه النّظرية دور العمليات العقلية الدّاخلية ودور السّلوك الخارجي. وتهدف إلى تفسير ثلاثة جوانب للتّعلّم:[2]

- كيف تؤسّس المعرفة.
- كيف تصبح المعرفة أوتوماتيكية أو تلقائية.
- كيف تمتزج المعرفة الجديدة وتدخل في نظام التّعلّم المعرفي.

2-3. العوامل المؤثّرة في اكتساب مهارة القراءة:

أورد الدّترسون جملة من العوامل، الّتي تؤثّر في عملية اكتساب مهارة القراءة لدى المتعلّم ؛ نذكر منها:[3]

- **العمر الزّمني للمتعلّم:** حيث أثبتت الدّراسات أنّ المحصول اللّغوي عامّة يزداد بالتّقدّم في العمر.

1 أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللّغة: نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع ،عمان، الأردن، ط: 1، ص: 73، نقلا عن: ليلى قلاتي، اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثّانية وفق منظور النّظريات المفسّرة لعملية الاكتساب اللّغوي.

2 عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النّظريات اللّغوية والنّفسية وتعليم اللّغة العربية، ص: 364 وما بعدها.

3 محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن 2008، ص: 31، نقلا عن: بن يوسف محمّد الحسن، العلاقة بين المهارات اللّغوية وآليات اكتسابها، مجلة مقاربات في التّعليمية، مج: 4، ع: 1، جوان 2021، ص: 309 – 326.

- **نضج المتعلّم:** هناك محدّدات لقدرة المتعلّم على اكتساب المهارات اللّغوية – بصفة عامّة – ونموّها لدى المتعلّم.
- **سلامة حاسّة السّمع:** وهي عامل مهمّ من عوامل اكتساب اللّغة لأنّ الإدراك الصّوتي يتوقّف على حاسّة السّمع.
- **كمّية المسموع والمقروء:** فزيادة المسموع والمقروء ونوعيتهما تساهم في عملية اكتساب مهارة القراءة.
- **القدرة على التّذكّر:** فكلّما كانت قدرة المتعلّم على التّذكّر عالية كانت قدرته على اكتساب مهارة القراءة عالية أيضا؛ فلا قيمة للقراءة دون تذكّر.
- **ذكاء المتعلّم:** فلذّكاء أثره الكبير والمميّز في اكتساب مهارة القراءة، لأنّ القراءة مهارة من مهارات اللّغة، وإنّ اللّغة مظهر من مظاهر السّلوك الإنساني، وإنّ هذا السّلوك مرتبط إلى حدّ كبير بالذّكاء.
- **الاستعداد للقراءة:** وهو مجموعة من الصّفات الدّالة على قابلية الفرد مع شيء من التّدريب لاكتساب مهارة القراءة، وتتداخل العوامل الوراثية والمكتسبة في القراءة؛ ومنها الأسرة والّتي لها دور في تنمية هذا الاستعداد.[1]
- **الميول القرائية وتنميتها:** وهو « مطلبا تربويا وثقافيا لا يمكن التّغاضي عنه، وينبغي أن تساهم فيه كلّ المؤسّسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام »[2].

ومن هذا، فالقراءة مهارة مكتسبة تعتمد على النّضج الدّماغي والتّعليم المنظم والتّكرار؛ فالدّماغ يُطور شبكات متخصّصة لمعالجة اللّغة المكتوبة، مع مرونة عالية في السّنوات المبكرة.

1 ثياقة الصّديق وبووشمة الهادي، طرق ومراحل اكتساب القراءة في المرحلة الابتدائية ودورها في التّحصيل العلمي والمعرفي، مجلة آفاق علمية، مج: 10، ع: 3، 2018.

2 بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصّصة في علم النّفس، منشورات الحبر، ج : 4، الجزائر، 2007، ص: 103.

وفهم هذه الآلية يُساعد في تحسين طرق التّعليم وتدخّلات علاج الاضطرابات. كما تجدر الإشارة إلى أنّ سرعة التّعلم تختلف بين الأفراد حسب العمر، والجينات، وجودة التعليم.

الفصل الثّاني

دراسة تحليلية لمدى فاعليّة المنهج الصّوتي – الخطّي في المدرسة الابتدائية

- تمهـــيد
- الإجراءات المنهجية
- الإجراءات التحليلية

تمهيد:

إنّ العلاقة بين الجانبين النّظري والتّطبيقي علاقة متكاملة؛ فالبحث عبارة عن عملية خطواتها مترابطة ومتكاملة ومتسلسلة تعتمد كلّ خطوة على الخطوة السّابقة وعلى الخطوة اللّاحقة، لذا يمكن القول بأنّ البحث العلمي لا يهتم بوصف الظّاهرة وجمع المعلومات فحسب، بل يهتم بالدّراسة والتّحليل، أي يهتم بالجانب التّطبيقي من أجل الوصول إلى حقائق الظّواهر الاجتماعية، فالميدان يبرهن على صحّة أو خطأ فرضيات الدّراسة.

ولأهمّية الدّراسة الميدانية فقد خصّصنا جانبا من بحثنا لهذه الدّراسة، والّتي تمكّننا من معرفة ما إذا كان ما هو موجود في الواقع المدرسي من خلال تسبيق الوعي الصوتي على التّطابق الخطي عند تطبيق المنهج الصّوتي – الخطي يطابق ما تمّ التّنظير له في اللّسانيات العصبية أم لا. حيث أنّنا في هذا الفصل، ومن خلال الدّراسة الميدانية نسعى إلى إيجاد حلول للإشكالية السّالفة الذّكر، وذلك باعتماد آليات وتقنيات إحصائية ورياضياتية ملائمة تُسهم في ترقية هذا البحث والنّتائج الّتي يصبو إليها. وقد ضمّ هذا الفصل:

- **أوّلا**– الاجراءات المنهجية الّتي تناولت منهج الدّراسة ومجالها، ثمّ عيّنة البحث أوالدّراسة، إضافة إلى الأدوات المعتمدة في الدّراسة.
- **ثانيا**– تحليل النّتائج والبيانات الخاصّة بمجال موضوع البحث ومضمونه وطريقة تطبيقه وهو فاعلية المنهج الصّوتي – الخطي في اكتساب مهارة القراءة، لمعرفة مدى نجاعته في ذلك.

أوّلا- الإجراءات المنهجية:

1-منهج الدّراسة:

يعرّف المنهج – عامة – بأنّه « مجموعة الإجراءات الّتي ينبغي اتّخاذها بترتيب معيّن لبلوغ هدف معيّن.»[1]، وفي مجال البحث العلمي فيعرّف بأنّه الطريقة الّتي يصل بها الباحث إلى حقيقة برهانية أو معرفة علمية، وفق أسس وقواعد تضبط عمله، فهو يُعدّ عنصرا رئيسا من عناصر البحث العلمي، بحيث يبيّن للباحث كيفية كتابته. ويتمّ اختيار المنهج وفق عدّة اعتبارات كطبيعة موضوع الدّراسة، والهدف المراد الوصول إليه من خلال البحث، إضافة إلى البيانات والمعلومات الّتي يقوم الباحث بجمعها، والعمل على تحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج مناسبة.

وطبيعة موضوع البحث والدّراسة فرضت استخدام المنهج الوصفي بآليتي التّحليل والإحصاء؛ والّذي « يعتمد على دراسة الواقع أو الظّاهرة كما هي في الواقع، ويهتمّ بوصفها وصفا دقيقا، ويعبّر عنها تعبيرا كيفيّا أو تعبيرا كمّيّا.»[2]، وهو لا يهدف إلى وصف الظّواهر أو الواقع كما هو فحسب، بل يهدف لـ « الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره.»[3]، أي أنّ المنهج الوصفي طريقة علمية منظّمة لوصف الظّاهرة والواقع عن طريق جمع وتصنيف وترتيب وعرض وتحليل وتفسير وتعليل وتركيب المعطيات البيانات، بغية الوصول إلى نتائج علمية، توظّف لإصلاح مختلف الأوضاع المجتمعية. ويُعدّ من أكثر المناهج شيوعا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ فهو يوضّح للباحث مسار الدّراسة من

1 عبد المنعم الحفني، المعجم الشّامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط:3، 2000، ص:845.

2 حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط: 1، 2003، ص:301.

3 المرجع نفسه، ص: 301.

حيث صياغة الفرضيات وإعداد طرق جمع المعطيات والبيانات وتحليلها وتفسيرها والخروج بنتائج حول الظّاهرة المدروسة.

2- متغيّرات الدراسة:

المتغيّر هو الظّاهرة أو الحدث الّذي تتغيّر نتيجة علاقته مع متغيّر آخر؛ وبذلك فالبحث العلمي يمثّل علاقة موضوعية شاملة بين متغيّراته.[1] فكلّ موضوع خاضع للدّراسة يتوفّر على متغيّرين أوّلهما مستقلّ والثّاني تابع.

أ. **المتغيّر المستقلّ:** ويؤثّر في المتغيّر التّابع كما يسبقه، إلّا أنّ هذا الأخير ليس ناتجًا عن المتغيّر المستقلّ[2]. والمتغيّر المستقلّ في دراستنا هو المنهج الصّوتي – الخطي.

ب. **المتغيّر التّابع:** وهو «عبارة عن ظاهرة يسعى الباحث إلى الكشف عنها لمعرفة أثر تغيّرها نتيجة علاقتها مع متغيّرات أخرى»[3]، وفي هذه الدّراسة يتمثّل في اكتساب مهارة القراءة.

3- مجال الدّراسة:

وهو الحيّز أو الإطار الّذي تمّت فيه الدّراسة الميدانية (التطبيقية) من أجل جمع المادّة العلمية، ويتمثّل في: المجال الزّمني، المجال المكاني، المجال البشري.

أ. **المجال الزّمني:** تمّت هذه الدّراسةفي السّنة الدّراسية 2024م/2025م، في مدّة أسبوعين؛ من: 22 أفريل إلى 06 ماي.

ب. **المجال المكاني:** ويتمثّل هذا المجال في المؤسّسات التّربوية الّتي أجريت فيها الدّراسة الميدانية في ولاية بسكرة، وهي 14 مدرسة ابتدائية. والجدول التّالي يوضّح المجال المكاني حسب الاسم والموقع (العنوان) وعدد الأشخاص المبحوثين منه:

1 أمين ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، المركز السّعودي للدّراسات الاستراتيجية، مصر، ط: 1، 1991، ص: 33.

2 المرجع السّابق، ص 33.

3 المرجع السّابق، ص 34.

اسم المدرسة الابتدائية	الموقع	العدد
منصوري الربيعي	حي 204 مسكن بلدية عين الناقة	03
زيدان قدّور	منطقة الخضرة الشّمالية بلدية عين الناقة	04
علية عبد القادر	حي الشّهيد غرابة بوزيد بلدية عين الناقة	04
حوسة عبد الحفيظ	حي هراكي إسماعيل بلدية عين الناقة	03
الإخوة درّاجي	منطقة لمنيصف بلدية عين الناقة	04
بن خلف الله موفق	حي الإخوة سعدية بلدية سيدي عقبة	03
خطّاب عبد الحفيظ	حي 130 مسكن محمّد لمين هنودة بلدية سيدي عقبة	05
مرزوقي الهاشمي	الحي الجديد 80 مسكن بلدية سيدي عقبة	03
نحوي محمّد	شارع الشّهيد سقني مصطفى بلدية شتمة	02
محمد مشري	الحرملية الوسطى بلدية زريبة الوادي	05
بن ناجي مبروك	حي البلدية بلدية زريبة الوادي	06
لوصيف مسعود	الحرملية الشمالية بلدية زريبة الوادي	06
محمد بوعزيز	منطقة الرويجل بلدية الفيض	04
عاشور زيان	بلدية البســـــــباس	05

ت. **المجال البشري:** يضمّ مجموعة من أساتذة ومعلّمي التعليم الابتدائي المتكوّنين في المنهج الصّوتي – الخطي، وغير المتكوّنين ولكنّهم يطبّقونه في الصّفوف الدّراسية مع تلاميذ الطّور الأوّل، ويتكوّن من (57) تمّ الالتحاق بهم في المدارس.

4- عيّنة الدّراسة:

وهي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد أو الظّواهر الّتي تشكّل مجتمع الدّراسة الأصلي[1]؛ وعيّنة دراستنا الحالية تكوّنت من سبعة وخمسين (57) أستاذا ومعلّما من الطّور الأوّلمن التّعليم الابتدائي، ثمّ حصرناها في أولئك الّذين لديهم خبرة في تدريس متعلّمي هذا الطّور وتلقّوا تكوينا في المنهج الصّوتي – الخطي فكانت سبع وعشرون (27).

5–أداة الدّراسة:

في هذه الدّراسة ومن أجل الكشف على إمكانية تطابق ما هو موجود في الواقع المدرسي من خلال تسبيق الوعي الصوتي على التّطابق الخطي عند تطبيق المنهج الصّوتي – الخطي مع ما تمّ التّنظير له في اللّسانيات العصبية، اعتمدنا على الاستبيان؛ والّذي هو « عبارةعن مجموعة من الأسئلة الّتي تُعدّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول طاهرة أو موقف معيّن.»[2]، وقد توجّهنا بهذه الأسئلة لأساتذة ومعلّمي الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، خاصّة أولئك الّذين لديهم خبرة في تدريس متعلّمي هذا الطّور وتلقّوا تكوينا في المنهج الصّوتي – الخطي.

وقد ضمّت استمارة الاستبيان أربعة محاور أساسيّة، قُسّمت على النّحو الآتي:

- **المحور الأوّل:** ويضمّ ثلاثة (03) أسئلة خصّصت للتّعرّف على المبحوث (أستاذ(ة) / معلّم(ة))، وذلك من خلال تحديد سنوات العمل (الخبرة) في مجال التّعليم بصفة عامة، إضافة إلى تحديد سنوات الخبرة في تعليم الطور الأوّل من التعليم الابتدائي؛ وهذا السؤال يرميإلى تحديد سنوات تطبيق المنهج الصّوتي–الخطي. كما توجّهنا بسؤال حول مدى معرفة المبحوثين بأساسيات اللّسانيات العصبية.

1 محمّد عبيدات و آخرون، منهجية البحث العلمي:القواعد والمراحل والتّطبيقات، دار وائل للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط: 2، ص: 83.

2 المرجع نفسه، ص: 63.

- **المحور الثّاني:** ويضمّ ثمانية (08) أسئلة حول توافق المنهج الصّوتي – الخطي مع كيفية معالجة الدّماغ للّغة ومدى محاكاة مهاراته في تعليم القراءة مع العمليات الدّماغية الطّبيعية، وما مدى مراعاة هذا المنهج للفروق الفردية بين المتعلّمين. وكلّ ذلك من أجل إثبات أو نفي فرضية التّطابق بين الممارسات الصّوتية الخطية المطبّقة في الواقع المدرسي (تعليم القراءة بالمنهج الصّوتي – الخطي) وما تنصّ عليه اللّسانيات العصبية فيما يخص معالجة اللّغة في الدّماغ، خاصة في مجال الوعي الصّوتي والتّطابق الخطي.
- **المحور الثّالث:**وقد تضمّن ثمانية (08) أسئلة حول احتمالية تركيز المنهج الصّوتي – الخطي على التّطابق الصّوتي والتّطابق بين الصّوت والرّمز الكتابي بشكل ميكانيكي دون الاهتمام بالعمليات الدّماغية المعقدة للّغة، إضافة إلى ما مدى اعتماد المعلّمين على استراتيجيات تعليمية مستمدّة من دراسات علم الأعصاب، وتعديل الأنشطة التّعليمية لتناسب المتعلّمين الّذين يعانون من صعوبات في الإدراك الصّوتي (مثل عُسر القراءة). وهذا من أجل اثبات أو نفي وجود فجوة بين التّطبيق المدرسي للمنهج الصّوتي – الخطي والنّظريات اللّسانية العصبية من خلال تسبيق الوعي الصّوتي عن التّطابق الخطي عند تطبيق المنهج الصّوتي – الخطي.
- **المحور الرّابع:** ويشمل خمسة (05) أسئلة تتمحور حول تدريب المتعلّمين على الرّبط بين الأصوات ورموزها الكتابية (الفونيماتوالجرافيمات) بشكل منهجي، وتحديد الجوانب المُطبَّقة بشكل جيّد في المنهج الصّوتي – الخطي والجوانب المهملة. وذلك لإثبات أو نفي التّطابق الجزئي بين المنهج الصّوتي – الخطي كمقاربة معتمد في المدرسة الجزائرية واللّسانيات العصبية من حيث تطبيق بعض المبادئ الأساسية (مثل أهمية تسبيق الوعي الصّوتي على التّطابق الخطي) لكن مع إغفال جوانب أخرى متعلّقة بالمعالجة الدّماغية للغة.

ثانيا– الاجراءات التّحليلية للدّراسة الميدانية

- **بيانات المبحوثين؛** وقد خصّصنا السؤال الأوّل للخبرة المهنية في مجال التّعليم الابتدائي، ثمّ حصرنا دائرة الخبرة في الطّور الأوّل من التّعليم منه بسؤال ثان؛ وذلك لتفرّده باعتماد المنهج الصّوتي – الخطي. واختيار عيّنة لها خبرة أكثر في الطّور الأوّل من التعليم الابتدائي لنطبّق عليها الدّراسة.

كما خصّصنا السؤال الثّالث لجسّ نبض معرفة ودراية العيّنة المختارة بأساسيات علم اللّغة العصبي (اللّسانيات العصبية).

✓ **ما عدد السّنوات الّتي قضيتها في مجال التعليم الابتدائي؟**

✓ **ما عدد السّنوات الّتي أُسْنِد إليك فيها قسميْ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي؟**

	عدد سنوات< 5	النّسبة	عدد سنوات≤ 5	النّسبة
• عدد الأساتذة الّذين قضوا في مجال التّعليم الابتدائي.	01	%01.75	56	%98.25
• عدد الأساتذة الّذين قضوا في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي.	30	%52.63	27	%47.37

وانطلاقا من هذه البيانات الموضّحة في الجدول أعلاه، فإنّنا نختار من العيّنة الإجمالية(57 أستاذ)، مجموعة الأساتذة الّذين كانت عدد السّنوات الّتي قضوها في الطّور الأوّلمن التّعليم الابتدائي أكبر أو تساوي خمس (05) سنوات، الّذي كان عددهم (27) بنسبة مئوية قُدّرت بـ (47.37%)، وذلك على أساس اكتساب خبرة في تطبيق المنهج الصّوتي – الخطّي، والّذي أُعتمد كمقاربة لتعليم واكتساب مهارة القراءة في هذا الطّور.

✓ **هل لديك معرفة بأساسيات اللّسانيات العصبية؟**

	التّكرار	النّسبة
• الأساتذة الّذين لديهم مستوى **متقدّم** من المعرفة بأساسيات اللّسانيات العصبية	00	%00
• الأساتذة الّذين لديهم مستوى **مبتدئ** من المعرفة بأساسيات اللّسانيات العصبية	08	%29.63
• الأساتذة الّذين ليس لديهم معرفة بأساسيات اللّسانيات العصبية	19	%70.37

الأساتذة الّذين لديهم مستوى متقدّم من المعرفة بأساسيات اللّسانيات العصبية يمثّلون نسبة معدومة (00%)، مما يشير إلى أنّه ليس هناك معرفة متقدمة باللّسانيات العصبية بين الأساتذة. أمّا نسبة الأساتذة الّذين لديهم مستوى مبتدئ من المعرفة بهذا التّخصّص تمثّل نسبة معقولة (29.63%)، وتشير إلى أنّ بعض الأساتذة لديهم إلمام أساسيّ بالمجال دون تعمّق.وقد يكون سبب هذا الإلمام قراءات عامّة دون تكوين خلفيّة أكاديميّة متينة.

في حين أنّ النّسبة الأكبر (70.37%) تدلّ على أنّ غالبية الأساتذة ليس لديهم أيّ معرفة باللّسانيات العصبية.

والمعلوم أنّ عدم معرفة الأساتذة والمعلّمين بأساسيات اللّسانيات العصبية قد يُضعف تطبيقهم للمنهج الصّوتي – الخطي، لأنّ هذا المنهج يعتمد على مفاهيم مثل:

- **الوعي الصوتي**(تمييز الأصوات).
- **معالجة الدماغ للرموز المكتوبة** (كيف يربط بين الحروف والأصوات).
- **اضطرابات القراءة العصبية** (مثل عسر القراءة – Dyslexia).

وغياب هذه المعرفة ينجم عنه آثار سلبية منها:

- **ضعف تطبيق المنهج الصوتي:** فقد يُركّز المعلّمون على الحفظ بدل الفهم الصوتي، مما يُضعف مهارة فك الترميز (Decoding) لدى التلاميذ. إضافة إلى صعوبة في

تفسير أخطاء التلاميذ (مثل الخلط بين الحروف المتشابهة صوتيًا: "س" و"ص")، والتي تحتاج فهمًا لعملية المعالجة السمعية – البصرية في الدماغ.

- **إهمال الفروق الفردية:** فبعض التلاميذ يعانون من صعوبات عصبية في القراءة (مثل عُسر القراءة)، والتي تتطلب تعديلًا في الطريقة الصوتية. كما أنّ عدم معرفة المعلّمين بهذه الاضطرابات يؤدي إلى اتهام التلميذ بالكسل بدل تقديم دعم مُناسب.
- **ضعف تكوين المعلّمين:**في المدرسة الجزائرية، يُدرَّس المنهج الصوتي أحيانًا كنظرية مجردة دون ربطه بآليات الدماغ، مما يُقلل فعاليته التطبيقية. ومن أمثلة ذلك الخلط بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية (مثل حفظ الكلمة كصورة)، مما يُربك التلميذ.

1. هل يتمّ تدريب المتعلّمين على تمييز الأصوات قبل الانتقال للتّعرّف على الحرف؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	20	%74.07
لا	04	%14.81
نوعا ما	03	%11.11

بناءً على البيانات المقدّمة، توزّعت إجابات العيّنة على النّحو التّالي:

نسبة (74.07%) من الأساتذة أجابوا بـ" نعم"، أي أنّ المتعلّمين يُدرَّبون على تمييز الأصوات قبل التّعرف على الحروف.في حين أنّ نسبة (14.81%) أجابوا بـ" لا"؛ مما يشير إلى أنّهم لا يرون أنّ هناك تدريبًا كافيًا على التّمييز السّمعي قبل دراسة الحروف. أمّا نسبة (11.11%) أجابوا بـ" نوعًا ما"، ممّا يعكس وجود تدريب جزئي أو غير منهجي في بعض الحالات.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ الغالبية العظمى من الأساتذة (74.07%) تؤكد وجود تدريب

على التّمييز السّمعي، ممّا يشير إلى أنّ معظم المؤسسات التّعليمية أو المعلّمين يتّبعون منهجية تعتمد على التّدرج في تعلّم اللّغة، حيث يبدأ المتعلّمين بتمييز الأصوات (المهارات الصوتية، الفونيمات) قبل الانتقال إلى ربطها بالرّموز الكتابية (الحروف). وهذا يتوافق مع النّظريات التّربوية الحديثة الّتي تؤكد أهميّة التّمهيد السّمعي في تعلّم القراءة والكتابة، خاصّة في المراحل المبكرة. وارتفاع هذه النّسبة قد يدلّ على وعي تربوي بأهميّة التّدريب الصّوتيكأساس لتعلّم القراءة والكتابة، خاصة في اللّغة العربية الّتي تعتمد على ارتباط الصّوت بالحرف.

في حين أنّ هناك نسبة قليلة (14.81%) تنفي وجود هذا التّدريب، ممّا قد يعكس ربّما ضعف في تأهيل الأساتذة لتنمية المهارات الصّوتية لدى المتعلّمين.أمّا نسبة "نوعًا ما" (11.11%) فتوحي بأنّ التّدريب قد يكون موجودًا ولكن غير كافٍ أو لا يُطبَّق بطريقة منهجي، وهي نسبة تشير إلى حاجة بعض المعلّمين أو المؤسسات لتطوير استراتيجياتهم.

ولعلّ هذه النّسبة الكبيرة والّتي تؤكّد على تدريب المتعلّمين في المدرسة الجزائرية على تمييز الأصوات قبل الانتقال للتّعرف على الحرف يُشير إلى اهتمام تربوي بأسس تعلّم القراءة والكتابة وفق المنهجية الصّوتية (الفونولوجية)، وذلك يعود إلى الأهميّة التّربوية لتمييز الأصوات (الوعي الصّوتي)؛ حيث تظهر الدّراسات أنّ تدريب متعلّمي الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي على تمييز الأصوات (الفونيمات) يُحسّن قدرتهم على الرّبط بين الصّوت والرّمز الكتابي لاحقًا، مما يسهّل تعلّم القراءة والكتابة، وهي منهجية علمية تعتمدها العديد من المناهج العالمية (مثل "فونيكس" في الدول الأنجلو سكسونية) كمرحلة تمهيدية ضرورية قبل تقديم الحروف، ممّا يُجنّب صعوبات التّعلّم ويُقلّل من مشاكله مثل عسر القراءة (Dyslexia) ، لأنّه يُنمّي المهارات السّمعية والإدراكية المرتبطة باللّغة.

وهذا المنهج (الصّوتي – الخطي) تعتمده المدرسة الجزائرية منذ العام الدّراسي 2018/2017، وتمّ التّعامل معه على أساس خصوصية اللّغة العربية؛ والّتي تعتمد على نظام

صوتي متشعّب (أصوات قصيرة / طويلة، تفخيم / ترقيق)، مما يجعل تدريب الأذن على التّمييز الصّوتي أولوية. ومن بين أنشطة التمييز الصّوتيالتّقطيع والتّركيب الصّوتي، ويهدفان إلى مساعدة المتعلّمعلى تفكيك الكلمات إلى أصواتها أو مقاطعها المكوّنة لها و إلى تدريبه على دمج الأصواتأو المقاطع لتكوين كلمات كاملة؛ إضافة إلى نشاط التّمييز بين الأصوات المتشابهة.

ومن أمثلة التّقطيع إلى مقاطع صوتية نشاطينطق فيه الأستاذ كلمة بطيئة مثل "قطار"، ويطلب من المتعلّمين الأطفال ترديدها مقسّمة إلى مقاطع: " قِ / طَا / رٌ ".ويستخدم التّصفيق أو النّقر على الطاولة لكلّ مقطع (مثال: تصفيقه أو نقرة على الطّاولة لكل مقطع).

أمّا أنشطة التّركيب الصّوتي؛ ففيها ينطق الأستاذ مقاطع كلمة ما ببطء، مثل " كِ / تَا / بٌ "، وعلى المتعلّمين الأطفال تخمين الكلمة " كتاب ".

في حين أنّ أنشطة التّمييز بين الأصوات المتشابهة تعمل علىتمييز بين الأصوات المتقاربة من خلال مهارة الاستبدال مثل: "ط" و "ح" عبر كلمات مثل "طَبْلٌ" و"حَبْلٌ".

2. هل تعتقد أن المنهج الصّوتي – الخطي المستخدم يراعي الفروق الفردية في سرعة تعلّم التّلاميذ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	13	%48.15
لا	03	%11.11

نوعا ما	11	%40.74

نلاحظ أنّ نسبة (48.15%) من الأساتذة أجابوا بـ" نعم"، أي أنّ المنهج الصّوتي – الخطي يراعي الفروق الفردية في سرعة تعلّم التّلاميذ، وهي تشير إلى أنّ قرابة النّصف يرون أن المنهج الصّوتي–الخطي المستخدم يراعي الفروق الفردية في سرعة التّعلّم، وهذا مؤشّر إيجابي يعكس أنّ المنهج قد صُمّم بطريقة تسمح ببعض المرونة في التّعامل مع سرعات التّعلّم المختلفة. وقد يعود ذلك إلى:

- وجود أنشطة متنوّعة تلائم مستويات مختلفة.
- توفير فرص للتّكرار أو الإثراء حسب حاجة كلّ المتعلّم.
- استخدام تقنيات تدريسية تسمح بالتّقدّم وفقًا لقدرات كلّ متعلّم.

أمّا نسبة (10.53%) من الأساتذة فقدأجابوا بـ" لا"، ممّا يشير إلى أنّ هذا المنهج لا يراعي الفروق الفردية بشكل كافٍ. وهي نسبة تعتبر صغيرة نسبيًا، لكنّها تشير إلى وجود فئة ترى أنّ المنهج غير مرن ولا يلبّي احتياجات جميع المتعلّمين، خاصّة:

- المتعلّمين الّذين يحتاجون إلى وقت أطول في التّعلّم.
- المتعلّمين المتفوّقين الّذين قد يشعرون بالملل بسبب بطء وتيرة الفصل.
- عدم وجود آليات تكييف المنهج حسب الفروق الفردية.

في حين أنّ الّذينأجابوا بـ" نوعًا ما" مثّلت نسبة (42,11%) من الأساتذة، ممّا يعكس وجود بعض المراعاة للفروق الفردية ولكن ليس بالشّكل الأمثل. وهي تعتبر نسبة كبيرة وتكاد تقترب من نسبة "نعم"، ممّا يشير إلى أن المنهج الصّوتي – الخطي يراعي الفروق الفردية جزئيًا، لكنّه يحتاج إلى تحسين في جوانب مثل:

- التّمايز التّعليمي: تقديم أنشطة مختلفة لنفس المفهوم حسب مستويات المتعلّمين.
- المرونة الزّمنية: السّماح لكلّ متعلّم بالّتقدم وفق سرعته دون ضغط.

- التّقويم التّكويني: استخدام تقويم مستمر لتحديد احتياجات كلّ متعلّم وتعديل التّدريس وفقًا لها.

3. هل ترى أن المتعلّمين الّذين يواجهون صعوبات في الرّبط بين الصّوت والرّمز الكتابي يحصلون على دعم إضافي؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	07	%25.93
لا	06	%22.22
نوعا ما	14	%51.85

توزّعت إجابات العيّنة على النّحو التّالي:

نسبة (25.93%) من العيّنة أجابوا بـ" نعم"، أي أنّ هؤلاء المتعلّمين يحصلون على دعم إضافي. وتعتبر منخفضة نسبيًا، ممّا يشير إلى أنّ أقلّ من ثلث العينة يرون أنّ الدّعم المقدّم كافٍ وفعّال. قد يعود هذا إلى:

- وجود بعض البرامج الفردية أو المجموعات الصّغيرة للدّعم.
- جهود معلّمين معيّنين في تقديم دعم إضافي، لكنّه غير معمّم.

أمّا نسبة (22.22%)أجابوا بـ" لا"، ممّا يشير إلى عدم وجود دعم كافٍ لهذه الفئة من المتعلّمين. وهي تعكس وجود فجوة واضحة في الدّعم، خاصّة أنّ هذه الفئة من المتعلّمين تعتبر أساسية في عملية تعلّم القراءة والكتابة،وقد يعود هذا إلى:

- عدم اعتراف النّظام التّعليمي بهذه الصّعوبات بشكل رسمي.
- نقص في التّوعية حول أهميّة الدّعم الفردي لهؤلاء المتعلّمين.

في حين أنّ نسبة (51.85%)أجابوا بـ" نوعًا ما"، وهو ما يعكس وجود بعض الدّعم ولكن بشكل غير كافٍ أو غير منهجي.وهي النّسبة الأكبر، ممّا يشير إلى أن الدّعم المقدّم غير متسق أو غير كافٍ، وقد يعود ذلك إلى:

- عدم وجود برامج دعم مخصّصة لهذه الفئة من المتعلّمين.
- اختلاف جودة الدّعم بين المعلّمين أو المدارس.
- عدم كفاية الموارد، مثل الوقت، المواد التّعليمية، أو التّكوين والتّدريب المهني للمعلّمين.

4.هل تعتقد أنّ الطّريقة الّتي يُدرَّس بها المنهج الصّوتي – الخطي تتوافق مع كيفية معالجة الدّماغ لعملية القراءة (حسب ما تعرفه عن اللسانيات العصبية)

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	19	%70.37
لا	08	%29.63

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ نسبة (70.37%) من الأساتذة أجابوا بـ " نعم"، أي أنّ الأغلبية ترى أن المنهج الصّوتي- الخطي متوافق مع معالجة الدّماغ لعملية لقراءة؛ فهو يعتمد على تعليم القراءة من خلال ربط الحروف بأصواتها (الوعي الصّوتي) ثم دمجها في مقاطع وكلمات. واللّسانيات العصبية تشير إلى أن الدّماغ يعالج عملية القراءة عبر مسارين رئيسيين:

- **المسار الصّوتي (الفونولوجي):** تحويل الرّموز المكتوبة إلى أصوات ثمّ فهمها، وهو مهمّ للمبتدئين.
- **المسار البصري-الدّلالي:** التّعرف على الكلمات كوحدات كاملة (أسرع مع التّمرين).

أمّا نسبة (29.63%) من الأساتذة فيرون أنّ الطّريقة الّتي يُدرَّس بها المنهج الصّوتي الخطي لا تتوافق مع كيفية معالجة الدّماغ لعملية القراءة، لذا أجابوا" لا"، ومع ذلكلم يذكروا النّقاط أو العناصر الّتي يكمن فيها عدم التّوافق.

5.هل يتمّ تدريب الأساتذة على كيفية عمل الدّماغ في معالجة اللّغة (الإدراك الصّوتي وعلاقته بالوظائف العصبية للّغة، الذاكرة الصوتية، التّرميز اللّغوي، وغيرها)؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	01	%03.70
لا	21	%77.78
نوعا ما	03	%11.11
أحيانا	02	%07.41

أغلبية الأساتذة المبحوثين (77.78%) يؤكّدون عدم تلقّي أيّ تكوين أو تدريب على كيفية عمل الدّماغ في معالجة اللّغة. في حين أنّ نسبة "أحيانا" و"نوعا ما" فكانت على التّوالي (07.41%) (11.11%) وهي تشير إلى وجود تدريب عرضي أو غير منهجي.

أمّا نسبة (03.70%) وهي نسبة ضئيلة جدًا تعكس ندرة البرامج التّدريبية المتخصّصة في هذا المجال،ويمكن تفسير هذه النتائجب:

- وجود أزمة في التّكوين الأساسي للأساتذة وتدريبهم: فالنّتائج تكشف فجوة خطيرةفي برامج إعداد المعلّمين، حيث يتمّ إهمال الجانب العصبي- لغوي رغم أهميته المركزية في تعلّم القراءة والكتابة.وتأثيره يكمن في فقدان الأساتذة القدرة على:
  - تحليل صعوبات التّعلّم (مثل عسر القراءة) من منظور عصبي.
  - تصميم أنشطة تعزّز الذّاكرة الصّوتية والتّرميز اللّغوي.
  - تطوير استراتيجيات تدريسية متوافقة مع كيفية معالجة الدّماغ للّغة.

- الواقع التّعليمي:نسبة "أحيانًا" ونوعا ما" قد تعكس وجود وحدات تدريبية عابرةفي بعض البرامج التكوينيّة للأساتذة، وهي معلومات سطحية غير كافية للتطبيق العملي.

ولذا نلمس اعتماد بعض المعلّمين على التّطوير الذّاتي بدلًا من برامج مؤسّسية.

النّتائج لا تعكس فقط نقصًا تدريبيًا، بل فجوة معرفية تؤثر على جودة تعليم اللّغة بأكملها.

فنظام تدريب الأساتذة يعاني من قصور خطير في دمج العلوم العصبية، مما يُضعف قدرتهم على تدريس اللّغة بشكل علمي وفعّال.

6.هل ترى أنّ مهارات المنهج الصّوتي – الخطي المستخدمة لتعليم القراءة؛ مثل تحليل الأصوات وتركيبها تحاكي العمليات الدّماغية الطّبيعية لمعالجة اللّغة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	18	%66.67
لا	02	%07.41
نوعا ما	03	%11.11
أحيانا	04	%14.81

خلال قراءة الجدول نلاحظ أن نسبة (68.42%) من الأساتذة أجابوا " نعم"؛ فأغلبية الأساتذة تؤيد التّوافق القوي بين المنهج الصّوتي–الخطي والمعالجة الدّماغية للّغة؛ حيث أنّ المنهج الصّوتي–الخطي يركّز على الوعي الصّوتي(تحليل الأصوات والمقاطع) ، والرّبط بين الحروف والأصوات (التّفكيك والتّركيب).

وبحوث اللّسانيات العصبية تشير إلى أنّ الدّماغ يعالج عملية القراءة عبرمسارين – كما ذكرنا آنفا –؛ المسار الصّوتي وهو ما يتوافق مع تدريبات التّحليل الصّوتي، والمسار البصري.

في حين نسبة الّذين أجابوا "لا"، وهملا يقرّون بالتّوافق بين المنهج والعمليات الدّماغية (07.41%)، أمّا نسبة الّذين أجابوا "نوعًا ما"(10.53%)يرون توافقًا جزئيًا. والأساتذة الّذين يرون أن التوافق يعتمد على السّياق فقد أجابوا "أحيانا"، وكانت النّسبة (14.81%)؛ فهم قد يعتقدون أنّ المنهج يتجاهل جوانب أخرى مثل الفهم السّياقي أو التّعرف البصري على الكلمات الشّائعة.

7. هل ترى أن المنهج الصّوتي – الخطي يحتاج إلى تطوير بناءً على دراسات حديثة في اللسانيات العصبية؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	23	%85.19
لا	01	%03.70
نوعا ما	03	%11.11

لدينا نسبة (85.19%) من الأساتذة المبحوثين أجابوا بـ "نعم"؛ فهم يرون حاجة ماسّة لتطويرالمنهج الصّوتي – الخطي بناءً على دراسات حديثة في اللّسانيات العصبية؛ حيث تؤكد

دراسات التّصوير الدّماغي (fMRI) أن القراءة الفعّالة تستخدم مسارين متوازيين: صوتي وبصري، إضافة إلشبكات عصبية معقّدة تربط المناطق البصرية واللّغوية والذّاكرة.

أمّاالمنهج الصّوتي – الخطي يركّز بشكل أحادي على التّحليل الصّوتي فقط من العملية الدّماغية فهو يهمل:التّعرف البصري التّلقائي (كلمات شائعة مثل "الـ" تُعالج كصورة) والعمليات الدّلالية والسّياقية والذّاكرة العاملة اللّغوية.

أمّا الّذين أجابوا بـ "لا" فهم لا يرونضرورة للتّغيير وقد مثّلوا نسبة (03.70%)، وكانت نسبة (11.11%) من الأساتذة لديهم تحفّظات محدّدة، قد تعود إلى عدم معرفتهم بأساسيات اللّسانيات العصبية، أو أنّها تقرّ بأهمية التّطوير لكن مع تحذيرات، كالحفاظ على المكاسب الصّوتية للمبتدئين، وضرورة التّدرج في التّطوير ، واختلاف احتياجات المتعلّمين.

8. هل لديك مقترحات لتحسين المنهج الصّوتي – الخطي ليكون أكثر توافقاً مع أبحاث الدّماغ واللّغة؟

الملاحظ عند تفريغ استمارة الاستبيان، أنّ نسبة (07.41%) من الأساتذة المبحوثين أجابوا عن هذا السّؤال. وقد قدّموا مقترحين هما:

- **دمج التعلّم متعدّد الحواس** (السمعي + البصري + الحركي)؛ وذلك من خلال استخدم أحرف بارزة يمكن لمسها (تنشيط القشرة الحسّية الجسدية)، ومن خلال دمج ألوان مميّزة للفونيمات المتشابهة (مثل: ب بالأزرق وت بالأحمر)، إضافة إلى أنشطة الكتابة في الفضاء أو على الرّمل لتعزيز الذاكرة الحركية.
- **تدريب المعلّمين على المبادئ العصبية**، وذلك من خلال وحدات تدريبية حول كيفية عمل مناطق بروكاوفيرنيك أثناء تعلّم القراءة. وكذا تفسير بيانات التّصوير الدّماغي التّربوي.

9. هل تعتقد أنّ المنهج الصّوتي - الخطي يُركِّز على التّطابق الصّوتي- الخطي بشكل ميكانيكي دون الاهتمام بالعمليات الدّماغية المعقدة للّغة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	13	%48.15
لا	07	%25.93
نوعا ما	07	%25.93
أحيانا	00	%00

بناءً على البيانات المقدّمة، توزّعت إجابات العيّنة على النّحو التّالي:

نسبة (48.15%) من العيّنة يعتقدون أنّ المنهج يركّز بشكل ميكانيكي على التطابق الصوتي-الخطي دون الاهتمام الكافي بالعمليات الدّماغية المعقّدة، وهذا يعكس قلقًا من أنّ المنهج قد يكون مبسّطًا أكثر من اللّازم، كما قد يشير إلى أنّه يركّز على الجانب الميكانيكي للقراءة (التّحليل الصّوتي) على حساب الفهم العميق. وهو ما يتوافق مع بعض الأبحاث الّتي تشير إلى أنّ القراءة الفعّالة تتطلّب أكثر من مجرّد فكّ التّرميز الصّوتي.

أمّا نسبة الّذين لا يرون أنّ المنهج الصّوتي - الخطي يُركِّز على التّطابق الصّوتي-الخطي بشكل ميكانيكي دون الاهتمام بالعمليات الدّماغية المعقّدة للّغة، فمثّلت (25.93%) من العيّنة؛ و قد يعكس هذا اعتقادًا بأهمّية الأساسيات الصّوتية في تعلّم القراءة، كما يمكن أن يشير إلى أنّ التّركيز على التّطابق الصّوتي-الخطي ضروريّ في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، كما قد يعكس تجارب ناجحة مع هذا المنهج.

أمّا أولئك الّذين يرون أن المنهج مفيد ولكن يحتاج إلى تكامل مع عناصر أخرى، فقد كانت نسبتهم (25.93%)، ويمكن أن يعكس -هذا- اختلافًا في الرّأي حسب السّياق أو

المرحلة التّعليمية، كما قد يشير إلى أنّ التّطبيق العملي للمنهج الصّوتي – الخطي يختلف عن تنظيره.

وتبقى النتيجة الغائبة (00%) لـ "أحيانًا"؛ وهيتشير إلى أنّ المشاركين يعتقدون أنّ المشكلة ظرفيّة أو متغيرة،وقد تعكس عدم وضوح الرّؤية حول هذا الموضوع لدى المشاركين.

10- هل يتمّ تعديل الأنشطة التّعليمية لتناسب المتعلّمين الّذين يعانون من صعوبات في الإدراك الصّوتي (مثل عُسر القراءة)؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	18	%66.67
لا	04	%14.81
أحيانا	05	%18.52

بناءً على البيانات المقدّمة، توزّعت إجابات العيّنة على النّحو التّالي:

أغلبية الأساتذة والممثّلة بنسبة (66.67%) تؤيّد تعديل الأنشطة لذوي صعوبات الإدراك الصّوتي، وهذا يعكس وعيًا متزايدًا بضرورة التّعليم الشّامل، كما قد يشير إلى تطبيق استراتيجيات مُثبتة علميًا، مثل:

- المنهج متعدّد الحواس (استخدام البصر، اللّمس، والحركة).
- التّكرار الموزّع (تدريبات قصيرة ومتكرّرة).

أمّا الأقلية من الأساتذة (14.81%) لا ترى ضرورة للتعديل، وقد يُعزى ذلك إلى نقص في المعرفة بخصائص عُسر القراءة، أو الاعتقاد بأن التعديلات قد تُقلل من جودة التعليم بالنّسبة للتّلاميذ العاديين، كما قد يكمن السّبب في عدم ضرورة التّعديل إلى محدوديّة الموارد (وقت، تدريب، أدوات) في بعض المؤسّسات التّعليمية.

في حين أنّ الفئة المتوسطة (18.52%) اختارت "أحيانًا"، أي أنّهم في بعض الأحيان يقومون بتعديل الأنشطة التّعليمية لتناسب المتعلّمين الّذين يعانون من صعوبات في الإدراك الصّوتي، وقد يفسّر ذلك أنّ هذه التّعديلاتقد تُطبق حسب شدّة الصعوبة أو نوع النّشاط، أو أنّ بعض المعلّمين يعدّلون الأنشطة بدون منهجية واضحة.

11- هل يشعر المتعلّمون بالصّعوبة في الرّبط بين الأصوات والرّموز الكتابية بسبب عدم مراعاة المنهج لطريقة معالجة الدّماغ للّغة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	10	%37.04
لا	04	%14.81
أحيانا	13	%48.15

من خلال قراءة الجدول نجد أنّ نسبة (37.04%) من الأساتذة يوافقون على وجود صعوبة ناتجة عن عدم توافق المنهج الصّوتي – الخطي مع المعالجة الدّماغية. للّغة وذلك لأسباب محتملة كافتقار المنهج الصّوتي –الخطي إلى:

- أنشطة تعزيز الذّاكرة البصريّة؛ كالتّعرف على الكلمات الشّائعة كصورة واحدة.
- ربط الأصوات بالمعنى والسّياق وإهمال الشّبكة الدّلالية في الدّماغ.

كما قد تتمثّل هذه الأسباب المحتملة في أنّ هؤلاء المتعلّمين يعانون من:

- عسر قراءة صوتي (صعوبة في التّرميز الصّوتي).
- ضعف في التّكامل الحسّي (بين السّمعي والبصري).

أمّا نسبة (14.81%) من الأساتذةينفون وجود هذه الصّعوبة، حيث أنّهم أجابوا "لا"، وقد يعكس ذلك أنّ هؤلاء المتعلّمون قد يمتلكون قدرة صوتية طبيعية تتناسب مع تطبيق المنهج،

أو أنّهم تعلّموا عبر استراتيجيات تكميلية (مثل القراءة بالسّياق)، أو قد يكون المنهج مطبقًا بشكل جيد في بيئاتهم (مثل استخدام أدوات متعدّدة الحواس).

في حين نجد الأساتذة الّذين أجابوا "أحيانًا" مثّلوا الأغلبية بنسبة (48.15%)؛ حيث أنّهم يرون أنّ الصّعوبة تظهر في حالات محدّدة. وقد يفسّر ذلك بأنّ الدّماغ يعالج اللّغة عبر مسارين ،في حين أنّ بعض هؤلاء المعلّمين يركّزون – عند تطبيق المنهج الصّوتي-الخطي – على المسار الأوّل فقط، مما يجعل الرّبط بين الصّوت والرّمز سهلًا للمتعلّمين الّذين يعتمدون على التّحليل الصّوتي وصعبًا لمن يعتمدون على المعالجة البصرية أو السّياقية.

إضافة إلى تعقيد القواعد الصّوتية (مثل الانزياح الصّوتي- الكتابي ككتابة الهمزة، أو الألف المقصورة (الاختلاف بين النطق والكتابة في اللّغة العربية)) يجعل الرّبط أصعب في حالات محدّدة، وعدم تكرار التّعرض للكلمات (ضعف الذّاكرة البصرية).كما أنّاختلاف أنماط التّعلّم؛ فهناك بعض المتعلّمين يعتمدون على السّمع(فلا يواجهون صعوبة)أمّا الآخرون الّذين يعتمدون على البصر (فيواجهون صعوبة إذا أُهمل هذا الجانب).

12- هل تعتقد أنّ المنهج الصّوتي – الخطي يتجاهل أبحاث اللّسانيات العصبية حول التّطور المختلف لمهارة القراءة لدى المتعلّمين؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	12	%44.44
لا	10	%37.04
أحيانا	05	%18.52

من خلال الجدول نجد أنّ:

- نسبة (44.44%) من الأساتذة أجابوا "نعم"، أي أنّهم يعتقدون أنّ المنهج يتجاهل أبحاث اللّسانيات العصبية.
- ونسبة (37.04%) من الأساتذة أجابوا "لا"، أي أنّهم لا يرون أنّ المنهج يتجاهل هذه الأبحاث.
- ونسبة (18.52%) من الأساتذة أجابوا "أحياناً"، أي أنّ لديهم موقف وسيط أو مشروط.

وقد يعكس اتّجاه الأغلبية النّسبية (44.44%)، قلقاً حقيقياً من فجوة بين الممارسات التّعليمية والأبحاث الحديثة، كما أنّها قد تشير إلى أنّ المنهج الصّوتي – الخطي لا يراعي:

- الفروق الفردية في سرعة اكتساب المهارات.
- التّطور غير المتزامن للمسارات الدّماغية (الصّوتي/البصري/الدّلالي).
- أهميّة السّياق والمعنى في تعلّم مهارة القراءة.

في حين أنّ الاتجاه المعارض وبنسبة (37.04%)، قد يعكس:

- ثقة في قدرة المنهج الصّوتي – الخطي على التّكيّف مع الأبحاث الجديدة.
- اعتقاداً بأنّ الأساسيات الصّوتية تبقى ضروريّة بغض النّظر عن التّطورات.
- محدوديّة الاطّلاع على أحدث أبحاث اللّسانيات العصبية.

أمّا الموقف الوسيط، فقد تشير نسبته (18.52%) إلى أنّ بعض عناصر المنهج قد تكون متوافقة بينما أخرى غير متوافقة، أو أنّ هناك اختلاف في تطبيقه بين المعلّمين والمدارس.

13-عند تطبيق المنهج الصّوتي – الخطي، هل تُستخدم استراتيجيات تعليمية مستمدّة من دراسات علم الأعصاب (مثل التكرار المتباعد، التعلم متعدد الحواس)؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة

نعم	16	%59.26
لا	06	%22.22
أحيانا	05	%18.52

بقراءة الجدول أعلاه نجد أنّ النّتائج توزّعت كالآتي:

- نسبة (59.26%) من الأساتذة أجابوا بـ "نعم"، أي أنّهم يؤكّدون استخدام استراتيجيات مستندة لعلم الأعصابعند تطبيقهم المنهج الصّوتي – الخطي، وهو ما يعكس الوعي المتزايد بدمج العلوم العصبية في التّعليم، وهذا قد يشمل:
  - تطبيق التّكرار المتباعد لتعزيز الذّاكرة طويلة المدى.
  - استخدام التّعلّم متعدّد الحواس، والذي ينشّط عدّة مناطق دماغية.
- نسبة (22.22%) من الأساتذة أجابوا بـ "لا"، أي ينفون استخدام استراتيجيات مستندة لعلم الأعصابعند تطبيقهم المنهج الصّوتي – الخطي ، وقد يعكس هذا:
  - محدوديّة الموارد أو التّدريب في بعض البيئات التّعليمية.
  - تمسكاً بطرق تقليدية غير مستندة لأبحاث حديثة.
  - نقصاً في البنية التّحتية اللاّزمة (مثل أدوات التّعلم الحسّية).
- نسبة (18.52%) من الأساتذة أجابوا بـ "أحياناً"، أي أنّهم يرون استخدام الاستراتيجيات المستندة لعلم الأعصابعند تطبيقهم المنهج الصّوتي – الخطي، كان بشكل غير منتظم، ويشير إلى:
  - تطبيق انتقائي لبعض الاستراتيجيات دون أخرى.
  - اختلاف الممارسات بين الأساتذة داخل المدرسة الواحدة.
  - اعتماد هذه الممارسات في مواقف محدّدة (مثل صعوبات التّعلم).

14–هل تلاحظ أنّ بعض المتعلّمين يفشلون في تعلّم القراءة بالمنهج الصّوتي – الخطي رغم عدم وجود مشاكل ذهنية أو سمعية؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	18	%66.67
لا	03	%11.11
أحيانا	06	%22.22

بناءً على البيانات المقدّمة، توزّعت إجابات العيّنة على النّحو التّالي:

• نسبة (66.67%) من الأساتذة أجابوا "نعم"، أي أنّهم لاحظوا فشل بعض المتعلّمين، دون وجود أسباب واضحة وهذا قد يكشف عن قصور منهجيّ في المنهج الصّوتي–الخطي، قد يُعزى إلى:

- عدم مراعاة الفروق الفرديّة في أنماط التّعلّم.
- إهمال الجانب الدّلالي والسّياقي في القراءة.
- التّركيز المفرط على الجانب الميكانيكي على حساب الفهم.
- عدم توافق المنهج مع أحدث أبحاث علم الأعصاب التّعليمي.

• نسبة (11.11%) من الأساتذة أجابوا "لا"، أي أنّهم لم يلاحظوا هذه المشكلة، وهذا قد يعكس:

- نجاح المنهج الصّوتي – الخطي في بيئات تعليمية محدّدة.
- خصائص خاصّة للمتعلّمين (مثل اعتمادهم على الذّاكرة السّمعية).
- تطبيق مكثّف للمنهج الصّوتي – الخطي مع دعم إضافي.

• نسبة (22.22%) من الأساتذة أجابوا "أحياناً"، أي أنّهم لاحظوا فشل بعض المتعلّمين في تعلّم القراءة بالمنهج الصّوتي – الخطي رغم عدم وجود مشاكل ذهنية أو سمعية في حالات محدّدة، وقد يشير هذا إلى:

- أنّ المشكلة تظهر مع أنواع معيّنة من المتعلّمين.
- اختلاف في جودة التّطبيق التّعليمي.

15–ما هي أهمّ نقاط الضّعف في المنهج الصّوتي – الخطي من وجهة نظرك؟

نسبة (11.11%) من الأساتذة المبحوثين أجابت على هذا السّؤال، وهم يرون أنّ نقاط ضعف المنهج الصّوتي–الخطي؛ تكمن إهمال الفروق الفردية في التّعلّم، ومحدوديته مع ذوي صعوبات التعلّم، كما أنّه بطيء في تحقيق الطّلاقة القرائية

ويمكن التخفيف من هذه النّقاط، والّتي تشكّل سلبيات في المنهج الصّوتي – الخطّي بدمجه مع طرق أخرى، كالمنهج الكلّي لتعزيز الفهم، والتّعلّم متعدّد الحواس.

16–هل لديك أمثلة على طرق تعليميّة بديلة قد تكون أكثر توافقًا مع علم الأعصاب؟

قدّم أستاذ واحد من مجموع 27 أستاذا مبحوثا طريقة مونتيسوري كبديل للمنهج الصّوتي–الخطي في المدرسة الجزائريّة، وهي طريقة قد تكون أكثر توافقًا مع علم الأعصاب؛ حيث تُقدّم نموذجًا تعليميًا ثوريًا لاكتساب مهارة القراءة، بعيدًا عن التلقين الصّوتي التّقليدي، مع التركيز على الاستقلالية، والتّعلّم الحسّي، والسياق الواقعي. وهي مناسبة للبيئة الجزائريّة لمراعاتها الفروق الفرديّة وتنوّع أنماط التّعلّم.

حيث أنّ الأساس النّظري لطريقة مونتيسوري في القراءة يقوم على التّركيز على الفهم قبل النطق، كما أنّها تبدأ بالمعنى ثم الشّكل ثم الصّوت، إضافة إلى التّعلّم من خلال الحواس (يستخدم الطّفل اللّمس، البصر، والحركة لاكتشاف اللّغة)؛ فهي طريقة تستخدم:

- الحروف اللّمسية (أحرف خشنة يلمسها المتعلّم الطّفل بأصابعه أثناء نطق الصّوت).
- القطع المتحركة (أحرف خشبية أو مغناطيسية يركّب منها المتعلّم الطّفل كلمات قبل أن يُتقن الكتابة).
- بطاقات التّصنيف (بطاقات صور تُقرن مع كلمات مكتوبة لربط الصورة بالمعنى).

فطريقة مونتيسوري– حسب المبحوث – ليست مجرّد أدوات، بل فلسفة تعليميّة تُحوِّل القراءة إلى تجربة حيويّة، ممّا يجعلها خيارًا مثاليًا للإصلاح التّربوي في الجزائر، خاصة مع:

- انتشار الصّفوف المزدحمة (اكتظاظ المتعلّمين في القسم الواحد).
- الحاجة إلى تعليم لغات متعدّدة (عربية / أمازيغية / إنجليزية / فرنسية).
- ارتفاع نسبة المتعلّمين الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم.

17–هل يتمّ تدريب المتعلّمين على الرّبط بين الأصوات ورموزها الكتابية(الفونيماتوالجرافيمات) بشكل منهجي؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	20	%74.07
لا	04	%14.81
نوعا ما	03	%14.81

بقراءة الجدول أعلاه، نجد أنّ النّسب المئوية للعّينة توزّعت كالآتي:

- نسبة (74.07%) من العيّنة أجابت بـ "نعم"، وهم بهذا يؤكّدون وجود تدريب منهجيللمتعلّمين على الرّبط بين الأصوات ورموزها الكتابية، وهذا يعكس هيمنة المنهج الصّوتي–الخطي في

تعليم القراءة في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، ويشمل هذا التّدريب، تمارين التّهجئة الصّوتية، وتحليل الكلمات إلى مقاطع وفونيمات، والرّبط المتكرّر بين الحروف وأصواتها. كما يمكننا أن نقرأ من خلال هذه النّسبة، وهي تمثّل الأغلبية، تطبيق هذا المنهج، والتزام المؤسّسات التّعليمية بالمبادئ الصّوتية مع تركيز واضح على الأساسيات في المراحل الأولى.

- نسبة (14.81%) من العيّنة أجابت بـ "لا"، وهم بهذا ينفون تدريب المتعلّمين على الرّبط بين الأصوات ورموزها الكتابية (الفونيماتوالجرافيمات) بشكل منهجيّ، وهذا قد يعكس نقصًا في تدريب الأساتذة، ممّا يؤدّي إلى إهمال الجانب الصّوتي واستخدام مناهج بديلة (مثل الطّريقة الكلّية القديمة).
- نسبة (14.81%) من العيّنة أجابت بـ "نوعًا ما"، وهم بهذا يرون تدريب المتعلّمين على الرّبط بين الأصوات ورموزها الكتابية غير كافٍ أو غير منتظم، وهذا يشير إلى أنّ هناك تدريب إلّا أنّه غير متّسق أو غير مكتمل، أو وجود اختلاف وفجوة بين النّظرية والتّطبيق بالتّركيز على بعض الجوانب وإهمال أخرى.

وتكمن أهميّة تدريب المتعلّمين على الرّبط بين الأصوات ورموزها الكتابية بشكل منهجي، في أنّ هذا التّدريب أساسيّ لبناء الوعي الصّوتي، فهو يتوافق مع المسار الصّوتي في معالجة اللّغة بواسطة الدّماغ، كما أنّه يدعم مهارة فكّ التّرميز عند المبتدئين.

18-هل المنهج الصوتي – الخطي يراعي الفروق الفردية في سرعة معالجة الدّماغ للأصوات اللّغوية؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	11	%40.74
لا	08	%29.63
نوعا ما	07	%25.93
أحيانا	01	%03.70

مثّل الأساتذة الّذين يعتقدون أن المنهج الصوتي – الخطييراعي الفروق الفرديّة في سرعة معالجة الدّماغ للأصوات اللّغوية، نسبة (40.74%)، وهذا قد يعكس وجود بعض الآليات في المنهج لمجاراة الفروق الفرديّة؛ كالتّدرج في تقديم الأصوات اللّغوية، مع وجود مستويات مختلفة للتّمارين، وإمكانية التّكرار حسب الحاجة. لكنّه قد يشير أيضًا إلى محدوديّة فهم الأساتذة للفروق الفرديّة في المعالجة العصبية، وكذا اعتبارات عامة للفروق وليست مبنيّة على فهم دقيق لآليات المعالجة الدّماغية.

أمّا نسبة (29.63%) من الأساتذة، لا يرون أنّ المنهج يراعي هذه الفروق الفرديّة، وهو ما يكشف عن قصور في عدم وجود أدوات تشخيص دقيقة لسرعة المعالجة الدّماغية، وتجاهل البحوث العصبية حول التّباين في سرعة المعالجة السّمعية، إضافة إلى نقص في الاستراتيجيات الفرديّة. وقد يكون ناتجًا عن تجارب مع متعلّمين واجهوا صعوبات غير مشخصة. كما أنّ المنهج يعتمد على وتيرة واحدة في العرض، ولا يوفر أدوات لقياس سرعة المعالجة الفرديّة، ويهمل حاجة بعض المتعلّمين لتكرار أكبر أو فترات استيعاب أطول.

كما سجّلت نفس النّسبة (25.93%) من الأساتذة على أنّ لديهم موقف وسيط؛ حيث أجابوا بـ "نوعا ما"، وقد يشير هذا إلى وجود بعض المحاولات غير المنظّمة لمراعاة الفروق الفرديّة، واختلاف في تطبيق المنهج الصّوتي – الخطي بين الأساتذة والمعلّمين، مع نجاح جزئي في بعض الجوانب دون أخرى.

في حين أنّ نسبة (03.70%) من الأساتذة،يرون أنّ مراعاة الفروق الفرديّة في سرعة معالجة الدّماغ للأصوات اللّغوية تحدث في حالات محدّدة عند تطبيق المنهج الصّوتي – الخطّي، وقد يرجعون ذلك إلى أنّ سرعة المعالجة السّمعية بين الأفراد تختلف بنسبة تصل إلى 30% حسب الدّراسات العصبية[1]، فبعض الأدمغة تحتاج لوقت أطول لتمييز الفونيمات المتشابهة، إضافة إلى أنّ هناك تباين في قدرة الذّاكرة السّمعية العاملة.

19–بمقارنة المنهج الصّوتي – الخطي مع مبادئ اللّسانيات العصبية، أيّ الجوانب تعتقد أنها مُطبَّقة بشكل جيد؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
الوعي الصّوتي	14	%51.85
ربط الصّوت–رمز	16	%59.26
التّكرار والتّعزيز	12	%44.44

أظهرت النّتائج أنّ (45.61%) فقط من الأساتذة والمعلّمين، يرون أنّ الوعي الصّوتي مطبّق بشكل جيّد، وتقابلها نسبة (48.15%) منهم يعتقدون عكس ذلك؛ ممّا يكشف عن:

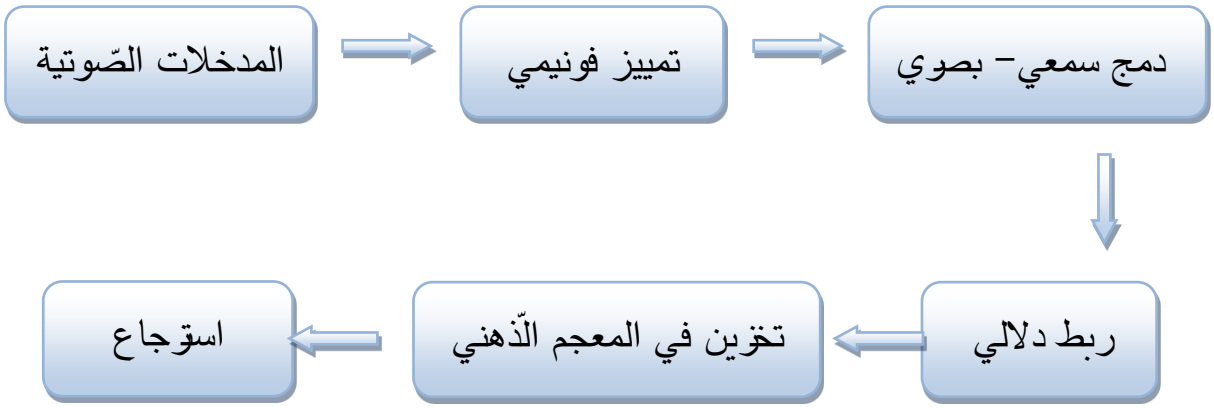
- فجوة تطبيقيّة بين النّظرية والتّطبيق العملي.
- تحدّيات منهجية في نقل المبادئ اللّغوية العصبية إلى الفصل الدّراسي.
- تفاوت في الفهم بين الأساتذة لمفهوم الوعي الصّوتي الشّامل.

وهي نسبة تكشف عن حاجة ماسّة لتطوير المنهج الصّوتي – الخطّي وفقًا لأحدث الأبحاث في علم الأعصاب اللّغوي، واللّسانيات النّفسية (آليات اكتساب الصّوتيات)، والتّعليم التّمايزي. فهذا التّطوير سيضمن انتقال نسبة الرضا من (45.61%) إلى مستويات أعلى، مع ضمان

1 موقع: https://ar.wikipedia.org/wiki ، الأربعاء 07 ماي 2025، السّاعة: 16:44.

اكتساب جميع المتعلّمين للمهارات الصّوتية الأساسية بغضّ النّظر عن خصائصهم العصبية الفردية.

كما يمكن تقديم النّموذج التّالي كمقترح للتّطوير، والّذي يتضمّن الرّبط الدّلالي:



نسبة (59.26%) من المعلّمين يرون أنّ هناك تطبيق جيّد للرّبط الصّوت- رمز في المنهج الصّوتي- الخطي، وهذا يدلّ على نجاح جزئي في تعليم المبادئ الصّوتية الأساسية، وتطبيق فعّال لتمارين التّهجئة في المراحل الأولى، مع وجود أنشطة واضحة للرّبط بين الحروف وأصواتها. كما قد تعكس النسبة المقابلة لها (50.74%)، عدم مراعاة التّباين العصبيفي سرعة معالجة الرّموز، وإهمال الفروق الفرديّة في الذّاكرة العاملة السّمعية – البصرية، إضافة إلى محدوديّة التّكامل بين المناطق الدّماغية المسؤولة عن المعالجة. ولتلافي هذا القصور، والّذي مثّلته نسبة (50.74%)، يمكن اقتراح تعديلات عاجلة بالنّسبة لنظام التّرميز اللّوني للفونيمات؛ حيث يتمّ تلوين الحروف حسب خصائصها الصّوتية، واستخدام تدرّجات لونية للتّمييز بين الصّوامت والصّوائت. إضافة إلى تمارين التّزامن الزمني والمتمثّلة في عرض الصّوت والرّمز مع فارق زمني قابل للتّعديل (100-400 ثانية)، إضافة إلى أنشطة المطابقة الزّمنية باستخدام المؤقتات البصرية.

دلالة نسبة (44.44%) لرضا الأساتذة والمعلّمين عن تطبيق التّكرار والتّعزيز في المنهج الصّوتي–الخطي، متوسّطة منخفضة (أقلّ من النّصف) تشير إلى تطبيق غير متّسق لاستراتيجيات التّكرار، ومحدوديّة فعالية أنظمة التّعزيز المستخدمة، وتفاوت كبير في الممارسات الصّفية بين الأساتذة. بينما تؤكّد الدّراسات العصبية أنّ التّكرار المتباعد، يزيد الاحتفاظ بالمعلومات بنسبة 60–80%، التعزيز المتغير يحسن التعلم بنسبة 40%[1]. كما نلاحظ أنّ أقل من نصف المعلمين فقط راضون عن التطبيق الحالي.

20–أيّ الجوانب التالية تعتقد أنها مهملة في المنهج الصّوتي – الخطي ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
الفروق الفردية في المعالجة العصبية	12	%44.44
دور الذّاكرة العاملة	10	%37.04
التّعلم متعدّد الحواس (سمعي+ بصري+ حسي)	11	%40.74
التّكيّف مع صعوبات التّعلّم (كعسر القراءة)	18	%66.67

نسبة (44.44%) من الأساتذة يعتقدون أنّ هناك إهمال للفروق الفرديّة في المعالجة العصبية بالمنهج الصّوتي–الخطي، وهذا الإهمال قد يؤدّي إلى هدر إمكانيات عصبية للمتعلّمين، إضافة إلى تفاقم صعوبات التّعلّم غير المشخّصة، ما ينجم عنه فقدان فعالية التّعليم. ويمكن أن تُعزىأسباب هذا الإهمال إلى الإهمال الحسّي؛ فهناك من المتعلّمين من يحتاج محفّزات بصرية مصاحبة، وهناك من يستفيد أكثر من المدخلات الحركيّة.

1 موقع: https://www.aljazeera.net ، الأربعاء 07 ماي 2025، السّاعة: 18:30.

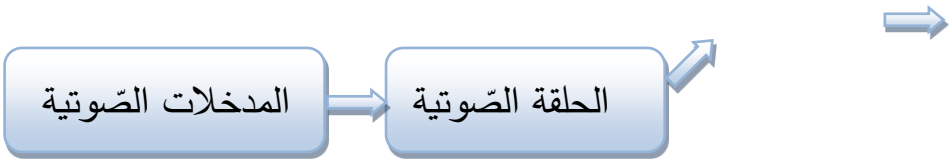
كما أنّ هناك نسبة (37.04%) منهم يقرّون بإهمال دور الذّاكرة العاملة في المعالجة العصبية بالمنهج الصّوتي– الخطي، والّتي تثبت أهمّيتها وأساسيتها الأبحاث العلمية في تعلّم مهارة القراءة واكتسابها. ويمكن تقديم تفسير عن كيفية اهمال المنهج الذّاكرة العاملة –حسب هذه الفئة من خلال الجدول الآتي:

مكوّن الذّاكرة العاملة	الإهمال في المنهج	التّأثير العصبي
الحلقة الصّوتية	أنشطة طويلة دون فواصل	إرهاق النّظام السّمعي
المكانيالمسجل البصري المكاني	ندرة الوسائل البصرية	ضعف التّرميز المزدوج
المدير التّنفيذي	فشل في الرّبط الصّوت–رمز	عدم تدريب التّكامل

وإهمال دور الذّاكرة العاملة في المعالجة العصبية بالمنهج الصّوتي– الخطي –كما تراه هذه الفئة من الأساتذة والمعلّمين – أمر خطير إذا ما نظرنا إليه من الجانب العصبي؛ حيث أنّه يمكن أن يكون هناك غياب للتّكامل، أي أنّ هناك أنشطة تفصل بين المعالجة الصّوتية والبصرية، أو أنّها تتجاوز سعة الذّاكرة العاملة عند معظم المتعلّمين، أو أنّ بعض التّمارين لا تراعي زمن التخزين المؤقت (2–3 ثوانٍ).

وهذا الإهمال (بنسبة 37.04% وفق الإدراك المدرسي) يؤدّي إلى هدر نسبة عالية من قدرة التّعلّم، وإجهاد عصبي غير ضروريّ، كما أنّه يخلق فجوة تعليمية بين المتعلّمين.

وتبقى التّعديلات المنهجية العاجلة، والمتمثّلة في تقطيع المعلومات (تقسيم الدّرس إلى وحدات / فواصل كل 10 دقائق لتفريغ الذّاكرة)، كحلول لتدارك هذا الاهمال، إضافة إلى تعزيز التّكامل كما في المخطّط:



كما أنّ هناك استراتيجيات تعويضية؛ منها التّكرار المدمج (عرض المعلومة نفسها عبر قنوات متعدّدة: سمعيّة، بصريّة، حركيّة)، والأنشطة القصيرة، والتّغذية الرّاجعة الفوريّة.

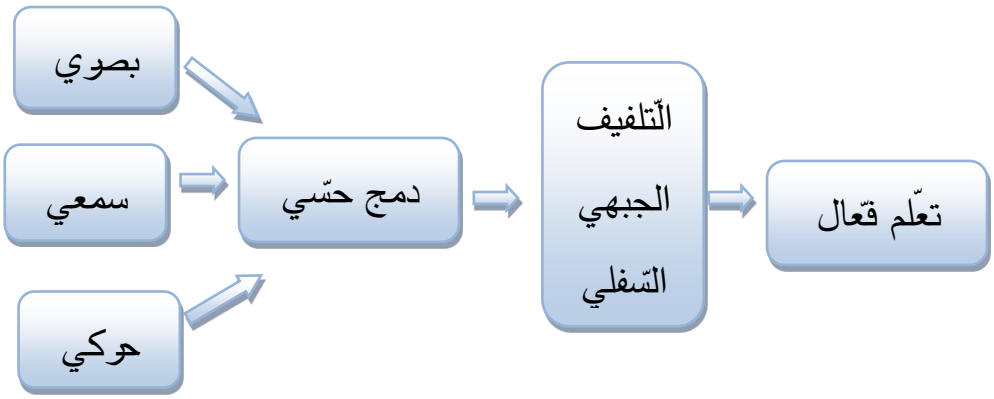
أمّا فيما يتعلّق بالتّعلّم متعدّد الحواس (سمعي+ بصري+ حسّي)، فهناك نسبة (40.74%) من الأساتذة يرون بأنّه مهمل في المنهج الصّوتي-الخطي، وهذا الإهمال – حسب هذه الفئة من الأساتذة والمعلّمين – قد يؤدّي إلى هدر في طاقة التّعلّم الدّماغية، وإجهاد غير ضروري للقناة السّمعية، إضافة إلى تفويت فرصة تعزيز الرّوابط العصبية. وهذا قد يعكس محدوديّة فهم لمفهوم التّعدّد الحسّي، أو توفّر بعض الأنشطة الحسّية دون منهجية واضحة، أو أنّ هناك اختلاف في التّطبيق بين الصّفوف الدّراسيّة. والجدول التّالي يوضّح مظاهر الإهمال وفق الأبحاث العصبية:[1]

الحاسّة	التأثير العصبي جرّاء الاهمال
السّمعيّة	نقص في تنشيط القشرة السّمعية الأولية
البصريّة	ضعف في التّلفيف القذالي الجانبي
الحركيّة	غياب تنشيط القشرة الحسّيّة الجسديّة
التكامل بين الحواس	فشل في ربط مناطق بروكاوفيرنيك

أمّا أسباب هذا الإهمال، فقد يكون التّصميم الأحادي للمنهج واحدا منها، أي أنّه يركّز على القناة السّمعية بنسبة كبيرة، إضافة إلى افتقار المؤسّسات التربوية للأدوات البصريّة، وعدم استخدام الأنشطة الحركيّة المنظّمة.

1 عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللّغة النّفسي، البحوث العلمية، الرّياض، المملكة العربية السعودية، ط: 1، 2006، ص: 154 وما بعدها.

في حين يبقى قصور التّكوين من أهمّ أسباب اهمال التّعلّم متعدّد الحواس (سمعي+ بصري+ حسّي)؛ فجلّ الأساتذة غير مدرّبين على التّدريس متعدّد الحواس(التّكامل الحسّي)، والّذي يعتبر النّموذج الأمثل[1]:



وتبقى الاستراتيجيات التّطبيقية الّتي يمكن للأستاذ وللمعلّم اعتمادها، مناسبة لتدارك اهمال المنهج الصّوتي – الخطّي –حسب هذه الفئة– التّعلّم متعدّد الحواس (سمعي+ بصري+ حسي)، ومنها:

- مطابقة الأصوات مع الصّور الملوّنة، واستخدام الخطوط الحركيّة لكتابة الحروف (السّمعي–البصري).
- كتابة الحروف على الرّمل أثناء النّطق، وتمارين التّتبّع بالأصابع (السّمعي–الحسّي).
- تركيب أحرف مغناطيسية ملوّنة، وأنشطة القصّ واللّصق للكلمات (البصري–الحسّي).

ونسبة الأساتذة الّذين يقرون بإهمال التكيّف مع صعوبات التعلّم (كعُسر القراءة) في المنهج الصوتي–الخطي، يمثّلون نسبة (66.67%) وهي نسبة تمثّل أكثر من ثُلثيْ العيّنة، وهذا قد

1 عطية سليمان أحمد، المعالجة العصبية للّغة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط: 1، 2022، ص: 304 وما بعدها.

يشير إلى أزمة منهجية تتطلّب تدخلاً عاجلاً، وهذا الاهمال يتجلّى من منظور عصبي، كما هو موضّح في الجدول الآتي[1]:

الجانب المهمل	التّأثير على ذوي عسر القراءة	المناطق الدّماغية المتضرّرة
المرونة الزّمنية	إجهاد الفصّ الجبهي	القشرة الأماميّة الجبهيّة
الوسائط المتعدّدة	ضعف التّكامل الحسّي	التّلفيف الصّدغي العلوي
التّكيف الحركي	صعوبات التّنسيق	العقد القاعديّة
التّغذية الرّاجعة	تأخّر التّصحيح العصبي	الجسم المخطّط

ويعتبر إهمال تكيّف المنهج مع صعوبات التّعلم (بنسبة 66.67%) انتقاصاً من حقوق بعض المتعلّمين، وهدراً لإمكانيات أدمغة تعمل بآليات مختلفة، وخسارة اقتصاديّة من فاعلية النّظام التّعليمي. لذا وجب اتّباع خطوات إصلاحيّة ترفع معدّلات النّجاح لذوي الصعوبات ويجعل المنهج متوافقاً مع مبادئ التّصميم العصبي الشامل؛ منها إلزامية تكوين عصبي مكثّف للأساتذة وللمعلّمين، واستعمال الأدوات البصرية والدّمج الحسّي.

خلاصة الاستبيان:

1 سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المخ وصعوبات التّعلّم: رؤية في اطار علم النّفس الغصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2007، ص: 157 وما بعدها.

من خلال الدّراسة الميدانية واستجواب بعض الأساتذة والمعلّمين والّذين لديهم خبرة تفوق الخمس سنوات في تطبيق المنهج الصّوتي – الخطّي مع متعلّمي الطّور الأوّل، وبعد تحليلنا لنتائج الاستبيان الخاصّ بالأساتذة والمعلّمين تمكّنّا من الخروج ببعض الاستنتاجات، أهمّها:

- من أسباب فشل اكتساب مهارة القراءة رغم تطبيق المنهج الصّوتي – الخطّي كمقاربة تربوية في المدرسة الجزائرية، هو عدم معرفة الأساتذة والمعلّمين بأساسيات اللّسانيات العصبية وكيفية معالجة الدّماغ للّغة.
- عدم التّكوين الجيّد في المنهج الصّوتي – الخطّي للأساتذة وللمعلّمين.
- عدم توفّر الوسائل التّربوية المساعدة على تطبيق هذا المنهج.
- عدم مراعاة المنهج الصّوتي – الخطّي للفروق الفردية بين المتعلّمين، فهو موجّه لمتعلّم نموذجي له مكتسبات قبليّة في كيفية تحديد مخرج الصّوت وصفاته، مع قدرته على تحديد نوع المقطع الصّوتي، وواقعيّا متعلّم الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي تصوّره لهذه التّعلّمات معدوم.

وعليه فإنّ نجاح المنهج الصّوتي – الخطّي لتحقيق الأهداف الّتي جاء من أجلها، وهي تعليم واكساب المتعلّم مهارة القراءة مع القضاء على أغلب صعوبات القراءة الّتي تواجه المتعلّم، والعمل على المدى البعيد؛ وذلك من خلال التّقليل من الأخطاء الإملائية والكتابية لدى المتعلّمين وتصحيح الأخطاء اللّغويّة الشّائعة. كلّ هذا منوط بمعالجة الاختلالات الموجودة على أرض الواقع المدرسي والمتداولة بين الأساتذة، كأن تقوم الوزارة باستبيانات حول الوضع الرّاهن لتحديد العلّة وعلاجها في الوقت والمكان المناسب.

خاتمــة

تمحور موضوع دراستنا حول فاعليّة المنهج الصّوتي- الخطي في اكتساب مهارة القراءة وتعلمها في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، وبعد عرضنا الجانب النّظري وتَطرُّقِنا إلى الجانب الميداني استخلصنا النّتائج الآتية:

1. غالبية الأساتذة والمعلّمين ليس لديهم أيّ معرفة باللّسانيات العصبية وهذا يُضعف تطبيقهم للمنهج الصّوتي – الخطّي.
2. نسبة كبيرة من الأساتذة والمعلّمين لم يتكوّنوا بشكل جيّد على تطبيق المنهج الصّوتي- الخطّي، وهذا يعود في بعض الأحيان إلى قلّة الأيّام التّكوينية، وفي أحيان أخرى إلى عدم تفقّه مفتّشي التّربية في هذا المنهج وما يقوم عليه من علم اللّغة العام.
3. أغلبية الأساتذة لم يتلقّوا أيّ تكوين أو تدريب على كيفية عمل الدّماغ في معالجة اللّغة. وهذا يدلّ على وجود أزمة في التّكوين الأساسي للأساتذة وتدريبهم؛ فالنّتائج تكشف فجوة خطيرة في برامج إعداد المعلّمين، حيث يتمّ إهمال الجانب العصبي- اللّغوي رغمأهميته المركزية في اكتساب القراءة وتعلّم الكتابة.
4. لا يمكن الحكم على حاجة المنهج الصّوتي – الخطي للتطوير بناءً على دراسات حديثة في اللّسانيات العصبية ما لم يكن الأساتذة والمعلّمين مؤهّلين لإصداره؛ فهم بعيدون عن علم اللّغة العصبي بعدا شاسعا.
5. لا يمكن الجزم بأنّ مشكلة اكتساب مهارة القراءة بشكل جيّد لدى المتعلّمين في المرحلة الابتدائية تعود إلى ما هو موجود في الواقع المدرسي من خلال تسبيق الوعي الصّوتي عن التّطابق الخطّي عند تطبيق المنهج الصّوتي – الخطّي والّذي قد لا يطابق ما تمّ التنظير له في اللّسانيات العصبية، لأنّ هناك مشكل في فهم الأساتذة لآلية القراءة في الدّماغ، والنّاتج عن عدم تكوين الأساتذة في علم اللّغة العصبي.

الاقتراحات والتّوصيات:

وفي الأخير نقدّم جملة من المقترحات والتّوصيات للمساعدة، متمثّلة في:

1. توفير تعلّم قائم على جودة المعلومة والخصائص الدّماغية لكلّ متعلّم لا بكمية المعلومة، كربط صعوبات تعلّم القراءة بأبحاث الدّماغ والّتي هي في تطوّر مستمرّ.
2. الحرص على ضرورة تفعيل الوعي الصّوتي في تعليم القراءة للأقسام التّحضرية وحتّى مع أطفال المرحلة التّمهيدية في دُور الحضانة، وذلك لأهمّيته في تحسين تعلّم القراءة، مع مراعاة الفروق الفرديّة والتّدرّج في إعداد المناهج.
3. توفير الوسائل التّعليمية الحديثة والاهتمام بتكنولوجيا التّعليم في التّدريب على مهارات الوعي الصّوتي.
4. استخدام برامج حاسوبية في التّدريب على النّطق الصّحيح للحروف من مخارجها وكذلك التّدريب على المطابقة الصّوتية الخطّية.
5. تكوين الأساتذة والمعلّمين تكوينا كافيا للا شكليّا في الوعي الصّوتي والتّطابق الخطّي، وخاصّة الّذين يُسند إليهم تدريس متعلّمي الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي.
6. تكوين المفتّشين والأساتذة والمعلّمين في اللّسانيات العصبية وفي أبحاث الدّماغ المتعلّقة باكتساب المهارات اللّغويّة، وكيفيّة تطوير العمليّة التّعليمية – التّعلّمية من خلال التّحفيز والتّعزيز والابتعاد عن التّهديد والتّرهيب، لأنّ هذه الأخيرة تُعيق عمل الدّماغ، كما تضع المتعلّمين في وضعيات تَحُدّ من تنشيط أدمغتهم وتنمية مرونتها الدّماغية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

أولا: القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

ثانيا: المصادر والمراجع:

- **المراجع العربيّة:**

1. ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدمُرية، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، ط: 1، 2017.
2. إبراهيم مهديوي، أثر الوعي الصّوتي في تعلّم القراءة بقسم اللّغة العربية: المستويان الثّاني والثّالث أنموذجا، المركز الدّيمقراطي العربي، برلين، ألمانيا، ط: 1، 2020.
3. أحمد عكاشة وطارق عكاشة، علم النّفس الفيسيولوجي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط: 12.
4. أمين ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، المركز السّعودي للدّراسات الاستراتيجية، مصر، ط: 1، 1991.
5. تركي بن علي الزّهراني وآخرون، مداخل تعليم اللّغة العربية: رؤية تحليلية، دار وجوه، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، ط: 1، 2019.
6. جلال الدّين المحلّي وجلال الدّين السيوطي، تفسير الجلالين، دار الجيل، دمشق، سوريا، ط: 2، 1995.
7. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتّقويم، مكتبة الأسد، دمشق، سوريا، ط: 1، 2011.
8. حسان أحمد قميحة، القشرة الدّماغية: أسرارها ووظائفها، المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصّحية، الكويت، ط: 1، 2024.

9. الإمام أبي داود (الحافظ سليمان بن الأشعث السّجستاني)، سنن أبي داود، تح: محمّد عبد العزيز الخالدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط: 1، 1996.
10. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية: مستوياتها – تدريسها – صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط: 1، 2004.
11. رشدي أحمد طعيمة ومحمّد السّيد مناع، تدريس اللّغة العربية: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط: 1، 2001.
12. سامي عبد القوي، علم النّفس العصبي: الأسس وطرق التّقييم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط: 2.
13. سمير عبد الوهّاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية: رؤية تربوية، الدّقهلية للطّباعة والنّشر، مصر، ط: 2، 2004.
14. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المخ وصعوبات التّعلم: رؤية في إطار علم النّفس العصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط: 1، 2007.
15. شيرين عبد المعطي بغدادي، الموسيقى والمهارات اللّغوية للطّفل: برنامج لتنمية المهارات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط: 1، 2012.
16. عبد الرّحمن خالدي وعبد الحي العيوني، المقاربة الدّيداكتيكية لتعليم وتعلّم القراءة والكتابة وفق الطّريقة المقطعية، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلامية.
17. عبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، ط: 1، 2005.
18. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللّغة النّفسي، الإمام للبحوث العلمية، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، ط: 1، 2006.
19. عطية سليمان أحمد : المعالجة العصبيّة للّغة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط: 1، 2022.

– اللّسانيّات العصبيّة: اللّغة في الدّماغ (رمزية .عصبيّة .عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2019.

21.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشواف، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، 1991.

22.علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.

23.محمّد صالح الشّنطي، المهارات اللّغوية: مدخل إلى خصائص اللّغة العربية وفنونها، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السّعودية، ط: 6، 1434 هـ.

24.محمّد عبيدات و آخرون، منهجية البحث العلمي:القواعد والمراحل والتّطبيقات، دار وائل للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط: 2.

25.محمود جلال الدّين سليمان، الوعي الصّوتي وعلاج صعوبات القراءة من منظور لغوي تطبيقي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط: 1، 2012.

26.محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللّغة العربية والتّربية الدّينية: في ضوء الاتجاهات التّربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، ط: 7، 1998.

27.ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية وتعلّم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، 1984.

28.ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التّعليمية لغير النّاطقين بالعربية، دار الإعتصام، القاهرة، مصر.

29.الإمام النّووي (محي الدّين يحي بن شرف)، رياض الصّالحين من حديث سيّد المرسلين، تح: علي بن حسن بن علي بن عبد الحميد الحلبي، دار ابن الجوزي، الدّمّام، المملكة العربية السّعودية، ط : 1، محرّم 1421 هـ.

- **المعاجم والقواميس:**

30.إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة، مصر، ط: 4.

31.حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط: 1، 2003.

32.عبد المنعم الحفني، المعجم الشّامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط:3، 2000.

33.ابن فارس (أبي الحسن أحمد)، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، 1979.

34.الفيروز آبادي (مجد الدّين محمّد بن يعقوب)، القاموس المحيط، تح: محمّد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط: 8، 2005.

35.ابن منظور (جمال الدّين أبو الفضل محمّد بن مكرّم بن علي الأنصاري)، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط: 1.

- **المراجع المترجمة إلى اللّغة العربية:**

36.جودي ويليس، تعليم الدّماغ القراءة: استراتيجيات تحسين الطّلاقة والمفردات والاستعاب، تر: سهام جميل، شركة العبيكان للتّعليم، الرّياض، المملكة العربية السعودية، ط:1، 2015.

37.رسل لوف ووندا ويب، علم الأعصاب للمختصّين في علاج أمراض اللّغة والنّطق، تر: محمّد زياد يحي كبه، النّشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السّعودية، 2009.

38.ماريال م هارديمن، ربط أبحاث الدّماغ بالتّدريس الفعّال (نموذج التّدريس الموجّه للدّماغ)، تر: صباح عبد الله عبد العظيم، دار النّشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط: 1
39.هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها: تر: عبدة الرجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994.

- **المجلّات والدّوريات:**

40.إيمان مقداد، طرق وأساليب تدريس مهارة القراءة وتنميتها لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائية، مجلة التّعليمية، مج: 12، ع: 2، 2022.
41.بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصّصة في علم النّفس، منشورات الحبر، ج : 4، الجزائر، 2007.
42.بن يوسف محمّد الحسن، العلاقة بين المهارات اللّغوية وآليات اكتسابها، مجلة مقاربات في التّعليمية، مج: 4، ع: 1، جوان 2021.
43.ثياقة الصّديق وبووشمة الهادي، طرق ومراحل اكتساب القراءة في المرحلة الابتدائية ودورها في التّحصيل العلمي والمعرفي، مجلة آفاق علمية، مج: 10، ع: 3، 2018.
44.حدة زدام، آليات التّعرّف على الكلمات المكتوبة باللّغة العربية عند تلميذ مرحلة التّعليم الابتدائي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مج: 9، ع: 2، ديسمبر 2023.
45.رونق خلفة وفطيمة دبراسو، الدّماغ وصعوبات القراءة، مجلة دفاتر المخبر، 2024، مج:19، ع:1.
46.سعاد حشاني، قراءات نظرية حول إشكالية علاقة القراءة بالوعي الفونولوجي، مخبر تطوير الممارسات النّفسية والتّربوية، جامعة قاصدي مرباح، ع: 9، ديسمبر 2012.
47.عبد السّتّار إبراهيم، الإنسان وعلم النّفس، مجلّة علم المعرفة، ع: 86، فيفري 1985.

48.عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النّظريات اللّغوية والنّفسية وتعليم اللّغة العربية، مجلة الإمام، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية، ع: 22 ربيع الآخر 1419هـ.
49.عبد الله بن محمّد السّريع و نور بنت عبيد العتيبي، علاقة مهارة الوعي الصّوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصّفوف الأوّلية، مجلة العلوم التّربوية، مج: 33، ع: 4، جامعة الملك سعود ووزارة التّعليم، الرّياض، 2021.
50.عمر بلخيري، مجلة الممارسات اللغوية،جامعة مولود معمري، تيزي وزو، المجلد 10، العدد 14، ديسمبر 2009.
51.عمر بوحملة، المنهج الصّوتي الخطي في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، المركز الجامعي بريكة، 30 / 09 / 2022.
52.ليلى قلاتي، اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثّانية وفق منظور النّظريات المفسّرة لعملية الاكتساب اللّغوي، مجلة العلوم الإنسانية، مج: 9، ع: 3، ديسمبر 2022، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.
53.مصطفى أبو المجد سليمان وآخرون، الوعي الفونولوجي: الأهمّية – التّشخيص – المهارات، ع : 36 ، أوت 2018.
54.نجوى فيران، المنهج الصّوتي – الخطي في تعلّم اللّغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطّريقة التّحليلية والتّركيبية إلى الوعي الصّوتي الخطي، مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمّد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج، ع: 1، ديسمبر 2019.

- **الرّسائل الجامعية:**

55.منى حسين جميل محمّد، الخطاب اللّغوي لدى مرضى الحبسات الكلاميّة (دراسة وصفية تحليلية)، أطروحة دكتورا، نهاد الموسى، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الدّراسات العليا، الجامعة الأردنية، أوت 2008.

- **الوثائق التربوية:**

56.وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيدغوجيا، المنهج الصّوتي – الخطي في تعليم اللّغة العربية في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي: دليل المكوّنين، مارس 2018.

57.وزارة التّربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكّرة المنهجية رقم 02، الجزائر، 2017.

- **المواقع الإلكترونيّة:**

58.موقع: https://mawdoo3.com، السبت 08 مارس 2025، السّاعة: 07:16.

59.موقع: https://www.nagwa.com، السبت 08 مارس 2025، السّاعة: 09:25.

60.موقع: https://www.msdmanuals.com، الاثنين 24 مارس 2025، الساعة 06:15.

61.موقع: https://kids.frontiersin.org، السّبت 08 مارس 2025، السّاعة: 06:16.

62.محاضرة الدّكتورة ليلى الوافي:

https://www.youtube.com/watch?v=EHMMgW1RLR8، السّبت 08مارس 2025، السّاعة: 10:24.

63.موقع: https://kids.frontiersin.org، السّبت 08 مارس 2025، السّاعة: 06:16.

64.موقع: https://kids.frontiersin.org، السّبت 08 مارس 2025، السّاعة: 08:43.

65.موقع: https://ar.wikipedia.org، الأربعاء 07 ماي 2025، السّاعة: 16:44.

66.موقع: https://www.aljazeera.net، الأربعاء 07 ماي 2025، السّاعة: 18:30.

الملاحـــــق

الاستبيـــــــــــــــــــــــــان

حضرة الأستاذ المحترم، حضرة الأستاذة المحترمة:

هذه الأسئلة تتعلّق بتوظيف المنهج الصّوتي – الخطي في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، وإنّ الهدف الرّئيسي من وضعها ومناقشتها هو دراسة مدى فاعلية المنهج الصّوتي – الخطي لاكتساب مهارة القراءة والكشف عن الصعوبات التي قد تواجه طرفي العملية التّعلّمية التّعليمية (المعلّم، المتعلّم) أثناء الممارسة الصّفّية. وثق تماما أنّ إجابتك عنها خطوة مهمّة لدراسة هذه الصّعوبات دراسة شاملة تعتمد – إلى حدّ كبير – على خبرتك القيّمة في التّدريس، وإنّ تعاونك في الإجابة عن هذه الأسئلة بكلّ صراحة عامل مرشد في البحث عن الحلول العلمية لبناء منهج أفضل. ولك جزيل الشّكر

ملاحظة:

في إجابتك على معظم الأسئلة ستضع علامة (×) أمام العبارة الّتي تُؤثر اختيارها للإجابة عن السؤال الّذي يشملها.

✓ ما عدد السّنوات الّتي قضيتها في مجال التّعليم الابتدائي؟

.....

✓ ما عدد السّنوات الّتي أُسْنِد إليك فيها قسميْ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي؟

.....

✓ هل لديك معرفة بأساسيات اللّسانيات العصبية؟

نعم (مستوى متقدم) ☐ نعم (مبتدئ) ☐ لا ☐

السّؤال	نعم	لا	نوعا ما	أحيانا
1. هل يتمّ تدريب المتعلّمين على تمييز الأصوات قبل الانتقال للتّعرّف على الحرف؟				
2. هل تعتقد أن المنهج الصّوتي – الخطي المستخدم يراعي الفروق الفردية في سرعة تعلّم التّلاميذ؟				
3. هل ترى أن المتعلّمين الّذين يواجهون صعوبات في الرّبط بين الصّوت والرّمز الكتابي يحصلون على دعم إضافي؟				
4. هل يتمّ تدريب الأساتذة على كيفية عمل الدّماغ في معالجة اللّغة (الإدراك الصّوتي وعلاقته بالوظائف العصبية للّغة، الذاكرة الصوتية، التّرميز اللّغوي، وغيرها)؟				
5. هل ترى أنّ مهارات المنهج الصّوتي – الخطي المستخدمة لتعليم القراءة؛ مثل تحليل الأصوات وتركيبها تحاكي العمليات الدّماغية الطّبيعية لمعالجة اللّغة؟				
6. هل ترى أن المنهج الصّوتي – الخطي يحتاج إلى تطوير بناءً على دراسات حديثة في اللسانيات العصبية؟				
7. هل تعتقد أنّ المنهج الصّوتي – الخطي يُركِّز على التّطابق الصّوتي– الخطي بشكل ميكانيكي دون الاهتمام بالعمليات الدّماغية المعقدة للّغة؟				
8. هل يتمّ تعديل الأنشطة التّعليمية لتناسب المتعلّمين الّذين يعانون من صعوبات في الإدراك الصّوتي (مثل عُسر القراءة)؟				

9. هل يشعر المتعلّمون بالصّعوبة في الرّبط بين الأصوات والرّموز الكتابية بسبب عدم مراعاة المنهج لطريقة معالجة الدّماغ للّغة؟				
10. هل تعتقد أنّ المنهج الصّوتي – الخطي يتجاهل أبحاث اللّسانيات العصبية حول التّطور المختلف لمهارة القراءة لدى المتعلّمين؟				
11. عند تطبيق المنهج الصّوتي – الخطي، هل تُستخدم استراتيجيات تعليمية مستمدّة من دراسات علم الأعصاب (مثل التكرار المتباعد، التعلم متعدد الحواس)؟				
12. هل تلاحظ أنّ بعض المتعلّمين يفشلون في تعلّم القراءة بالمنهج الصّوتي – الخطي رغم عدم وجود مشاكل ذهنية أو سمعية؟				
13. هل يتمّ تدريب المتعلّمين على الرّبط بين الأصوات ورموزها الكتابية (الفونيماتوالجرافيمات) بشكل منهجي؟				
14. هل المنهج الصوتي – الخطي يراعي الفروق الفردية في سرعة معالجة الدّماغ للأصوات اللّغوية؟				

15. هل تعتقد أنّ الطّريقة الّتي يُدرَّس بها المنهج الصّوتي – الخطي تتوافق مع كيفية معالجة الدّماغ لعملية القراءة (حسب ما تعرفه عن اللسانيات العصبية)؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك " لا "، فيما يكمن عدم التّوافق؟

.....

16. بمقارنة المنهج الصّوتي – الخطي مع مبادئ اللّسانيات العصبية، أيّ الجوانب تعتقد أنها مُطبَّقة بشكل جيد؟

الوعي الصّوتي ☐ الرّبط الصّوت – رمز ☐ التّكرار والتّعزيز ☐

أخرى(يُحدد)

.....

17. أيّ الجوانب التالية تعتقد أنها مهملة في المنهج الصّوتي – الخطي ؟ (اختر كل ما ينطبق)

- الفروق الفردية في المعالجة العصبية ☐
- دور الذّاكرة العاملة ☐
- التّعلم متعدّد الحواس (سمعي+ بصري+ حسي) ☐
- التّكيّف مع صعوبات التّعلّم (كعسر القراءة) ☐

أخرى(يُحدد).....

18. هل لديك مقترحات لتحسين المنهج الصّوتي – الخطي ليكون أكثر توافقاً مع أبحاث الدّماغ وتعليم القراءة؟

.....

19. ما هي أهمّ نقاط الضّعف في المنهج الصّوتي – الخطي من وجهة نظرك؟

.....

20. هل لديك أمثلة على طرق تعليميّة بديلة قد تكون أكثر توافقًا مع علم الأعصاب؟

.....

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعـــــــات

الفهرس	الصفحة
شكر و عرفان	/
إهداء	/
مقدّمة	أ – ز
مدخل مفاهيمي	
اللّغة والدّماغ	13
المناطق المخّية التّشريحية المسؤولة عن اكتساب اللّغة	13
• الجهاز العصبي المركزي	14
• الجهاز العصبي المحيطي	20
• الجهاز العصبي الذّاتي	20
الفصل الأول: المنهج الصّوتي – الخطّي واكتساب مهارة القراءة من منظور عصبيّ	
أولا :المنهج الصّوتي – الخطّي	22
1. الوعي الصّوتي	23
2. التّطابق الخطّي	28
ثانيا: الاكتساب ومهارة القراءة	29
1. مهارة القراءة	29
2. الاكتساب	46
الفصل التطبيقي: دراسة تحليلية لمدى فاعليّة المنهج الصّوتي – الخطّي في المدرسة الابتدائية	
تمهيد	52
الإجراءات المنهجية	53
الإجراءات التحليلية للدراسة الميدانية	58
خلاصة الاستبيان	87
خاتمة	90
قائمة المصادر والمراجع	93
الملاحـــق	101
فهرس الموضوعات	106
الملخّص	/

الملخّص:

تهدف إصلاحات المنظومة التّربوية الجديدة إلى تحسين عمليّة تعليم مهارة القراءة واكتسابها، بإعادة النّظر في طرائق تدريسها، وادخال تعديلات على المناهج الدّراسيّة؛ حيث يُعدّ المنهج الصّوتي – الخطّي أحدث منهج لتعليم تلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي القراءة وتنمية مهارات الوعي الصّوتي لديهم وتطويرها، إلّا أنّه لُوحظ تعثّرا بين المتعلّمين وتراجع مستواهم في اكتسابها رغم اعتماد هذا المنهج منذ سنوات. والدّراسة الّتي بين أيدينا تهدف للبحث في الخلل من منظور لسانيّ عصبيّ، لكشف إذا ما كان تسبيق الوعي الصّوتي عن التّطابق الخطّي عند تطبيقه في الواقع المدرسي والّذي قد يطابق ما تمّ التّنظير له في اللّسانيّات العصبيّة وراءه، وذلك بتوضيح مناطق ومسار القراءة في الدّماغ، والآلية العصبيّة للقرءة. ومن ثَمّ تقديم برامجا علاجيّة مؤسّسة على معارف لسانيّة عصبيّة تساعد في اكتساب مهارة القراءة.

وتوصّلنا إلى أنّه من أسباب فشل اكتساب مهارة القراءة رغم تطبيق المنهج الصّوتي – الخطّي كمقاربة تربوية في المدرسة الجزائرية، هو عدم معرفة الأساتذة والمعلّمين بأساسيات اللّسانيات العصبيّة وكيفية معالجة الدّماغ للّغة.

وقد اقترحنا من خلال هذا البحث بعض التّوصيات أهمّها: تكوين المفتّشين والأساتذة المعلّمين في اللّسانيات العصبيّة وفي أبحاث الدّماغ المتعلّقة باكتساب المهارات اللّغوية، وكيفيّة تطوير العمليّة التّعليمية – التّعلّمية من خلال التّحفير والتّعزيز والابتعاد عن التّهديد والتّرهيب لأنّ هذه الأخيرة تعيق عمل الدّماغ، كما تضع المتعلّمين في وضعيات تَحُدّ من تنشيط أدمغتهم وتنمية مرونتهم الدّماغية.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصّوتي، التّطابق الخطّي، الاكتساب، مهارة القراءة، الدّماغ، اللّسانيات العصبيّة.

Abstract:

The new educational system reforms aim to improve the process of teaching and acquiring reading skills by revisiting instructional methods and introducing modifications to the curricula. The phonographic method—combining phonological awareness with grapheme recognition—represents the most recent approach to teaching reading to first-cycle primary school pupils, with the goal of developing and enhancing their phonological awareness. However, a decline in students' reading acquisition has been observed despite the adoption of this method for several years.

This study seeks to investigate the causes of this shortcoming from a neurolinguistic perspective, questioning whether the prioritization of phonological awareness over grapheme-phoneme correspondence, as implemented in real classroom settings, is consistent with theoretical assumptions in neurolinguistics. The research explores brain regions and pathways involved in reading, as well as the neural mechanisms underlying this skill, with the aim of proposing intervention programs grounded in neurolinguistic knowledge to support the acquisition of reading.

Our findings suggest that one of the key reasons for the failure to effectively acquire reading skills, despite the use of the phonographic method as a pedagogical approach in Algerian schools, is the lack of teachers' and educators' knowledge of the fundamentals of neurolinguistics and how the brain processes language.

Based on this research, we offer several recommendations, the most important of which is to train inspectors, teachers, and educators in neurolinguistics and in brain-based research related to language acquisition. Additionally, the educational process should be improved through motivation and positive

reinforcement, while avoiding intimidation and fear-based practices, as the latter inhibit brain function .and place learners in situations that limit brain activation and the development of cognitive flexibility
Keywords: Phonological awareness, grapheme-phoneme correspondence, acquisition, reading skill, brain, neurolinguistics.