PP-548- 562
P-ISSN : 2716-8093 E-ISSN : 2716-8212

القراءة المَقْطَعية: متطلّباتها، وفَاعليتها في تنمية مهارتيْ القراءة والكتابة

Syllabic Reading: its requirements and effectiveness in developing reading and writing skills

عبد الغني بن صوله
Abdelghani Bensola
جامعة سوق أهراس، مخبر الدّراسات اللغوية والأدبية (الجزائر)
a.bensaoula@univ-soukahras.dz

تاريخ الاستلام: 2024/04/16 تاريخ القبول: 2024/09/19 تاريخ النشر: 2025/12/25

الملخص جاءت القراءة المقطعية في إطار الجهود الإصلاحية التربوية التي عكفت الوزارة الوصية عليها، أملا في تحسين تعلم مهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وهذا بعد سلسة من التقويمات والمراجعات المتعلقة بفهم المنطوق، وقراءة المكتوب، والتي أثبتت تراجعا ملحوظا ومحسوسا في تعلم القراءة الصحيحة لدى التلاميذ.

في هذا السياق يطرح المقال تساؤلا جوهريا، مضمونه: ما المقصود بالقراءة المقطعية؟ ما متطلباتها بالنسبة للمعلم، وما مدى نجاعة هذه القراءة في تنمية وتعلم مهارتيْ القراءة والكتابة والإملاء؟ وهلْ جهزت لها الأرضية الملائمة لتطبيقها؟

كلمات مفتاحية: قراءة. مقطعية. فاعلية. مهارة. كتابة. تنمية.

Abstract: Syllabic Reading came within the framework of the educational reform efforts undertaken by the Ministry, in the hope of improving the learning of reading skills among primary school students. This is after a series of evaluations and reviews related to understanding spoken language and reading what is written, which demonstrated a noticeable and noticeable decline in learning to read correctly among students.

In this context, the article raises a fundamental question, the content of which is: What is meant by sectional reading? What are its requirements for the teacher, and how effective is this reading in developing and learning the skills of reading, writing, and spelling? Have you prepared the appropriate ground for its application?

Keywords: (effectiveness; reading; Skill; Syllabic ; writing.)

* Auteur correspondant : عبد الغنيّ بن صوله

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

مقدمة:

كثرة التغيّرات وتسارعها على جميع الأصعدة، حتّم على الدّول –ومن بينها الجزائر– القيامَ بمجموعة من الإصلاحات مسّتْ كلّ القطاعات، بما في ذلك القطاع التربوي، تلبية لمتطلبات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فما فتئت الوزارة الوصية تغّير من مقارباتها (من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالكفاءات)، وكذلك طرائق التدريس، سعياً منها لتحسينَ مستوى التلاميذ، الذي يُوصَفُ في كلّ مرّة بأنه يتجه إلى التدني والضعف.

ولم تسلمْ المهارات اللّغوية –خاصةً مهارة القراءة ومهارة الكتابة– من هذا الوصف، الذي كان نتاج دراسات وتقويمات، أسهمت فيها فرق تربوية ، من أساتذة ومفتشين إلى مسؤولين عن العملية التعليمية بصفة عامة، وتعليم اللّغات بصفة خاصة.

من ضمن هذه الإصلاحات المجسّدة على أرض الواقع، ما اصطلح عليه الوعيُ الصّوتي والقراءة المقطعية، كبديل عن القراءة العادية التي تعودنا عليها واعتادها التلاميذ. والتي من شأنها أن تكون ذات فعالية، باعتبارها تستهدف كفاءتين: كفاءة القراءة وكفاءة الكتابة.

في هذا الإطار يأتي متن المقال محاولا ضبط مفهومي القراءة المقطعية والوعي الصوتي، باعتبارهما مفاهيم قد تبدو جديدة نسبياً للمتلقي. ثم رصد أهم المتطلبات والاحتياجات التي من شأنها أن تُسهم في ممارسة هذه المقاربة بشكل فعّالٍ داخل الغرفة الصفية. وكيف لهذا النوع من القراءة أن يكون ناجعا في تنمية المهارتين. (الكتابة والقراءة).

2.الوعيّ الصوتيُّ والقراءةُ المقطَعيّةُ

1.2 في مفهوم الوعي الصوتي:

يعدّ مصطلح الوعي الصوتي من المصطلحات الحديثة نسبيا، التيّ بدأت تتردّد على ألسنة الباحثين واللّسانيين والتربويين.

ويقصدُ بالوعي الصوتي "تمثل اللغة الشفوية كما لو كانت سلسلة من الوحدات أو القطع من قبيل المقاطع والقافية والفونيم"(Jocelyne Giasson. 2011: 83) . بتعبير آخر "كل ما يتعلق بمعالجة

وإدراك الفرد للأصوات والتمييز بين الفونيمات اللفظية، حيث يحاول الطفل أن يشكّل ترابطات ما بين الحرف والصوت أو المكتوب نطقه" (المصري محمد السعيد علي آخرون. 2016: 530).
كذلك يعتبر الوعي الصوتي متطلبا مهما لتطوير الجانب الهجائي، وهو يتعلق بعلاقة الوحدة الصوتية (الفونيم) بالرمز، مما يمكن المتعلم من تعرف الرمز المكتوب، فالقراءة تحتاج في معالجات الوعي الصوتي إلى تدريب المتعلم على التركيب والتحليل(أحمد الفارسيّ حفصة. 2017: 320). والمقصود بالتركيب هنا هو قدرة المتعلم على تكوين مجموعة من المفردات انطلاقا من عدد محدد من الوحدات الصوتية، على سبيل المثال يكون من (م. ل. ن ج. ر) المفردات التالية: نمل/ رجل/ مرج/ مل/ . وأما التحليل فهو تجزئة المفردة إلى الوحدات الصوتية المكونة لها، مثال ذلك : كَتَبَ مكونة من: كـَ + بـَ + تـَ.

أيضا من التعريفات المقدمة لهذا المصطلح: " المعرفة بالوحدات الصوتية الممثلة بالرسم الهجائي وفهم العلاقات النظامية بين الأصوات والحروف، وبجزئة الرموز المكونة للكلمات، والتعامل معها في مستوى الكلمة بالمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، عن طريق تعويض المتعلم للغة استماعا وإنتاجا"(السيد إبراهيم سالم محمد. 2020: 30). وهو مفهوم لا يزيد عن سابقه شيئا، فمدار حديثه حول عمليتي التركيب والتحليل والمطابقة بين الأصوات والرسم الكتابي (الحروف).
تجدر الإشارة إلى أن للوعي الصوتي مهارات، سنرجئ الحديث عنها فيما يأتي في هذا المقال.

2.2 في مفهوم القراءة المقطعيّة:

يتخذ مصطلح القراءة مفاهيم عدة، تحددها السياقات المختلفة التي يرد فيها المصطلح، إلا أنها تتشارك المعنى النووي والأصلي المستمد من الدلالة اللّغوية للمصطلح. والذي يعني الضم والجمع الإقران(الأنصاري جمال الدين ابن منظور. 2006: 70).

القراءة المقطعية عبارة عن مركب اصطلاحي وصفي (موصوف+ صفة)، Lecture syllabique، حيث ينحدر المصطلح الأجنبي syllabique من الأصل اللّاتيني segma.
يشير الجذر segment في دلالته الأصلية إلى الأرجوحة (seesow)، وهي قطعة من الخشب توضع على محور توازن بحيث يجلس عليها شخصان، كل شخص في طرفٍ للحفاظ على التوازن والحركة (Eric Partridge. 2006 :2892).

يستقى المركب الاصطلاحي دِلالته من مفهوم المقطع (sylable).

والقراءة المقطعية طريقة تتخذ من مفهوم المقطع محورا لها؛ أي تعتمد على الجزء لتركيب الكل، وبالعكس تحليل الكل إلى الجزء. هدفها تيسر تعليم القراءة وتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى المتعلم. بحيث يصبح قادرا على إدراك كنه الصوت مفردا في البداية، ثم إدراك في تركيب الكلمة، وهكذا، مع القدرة على تمييزها، وفهم وظائف الأصوات التمييزية.

3.2 العلاقة بين القراءة والوعي الصوتيّ:

تظهر العلاقة بين مصطلحي الوعي الصوتي والقراءة المقطعية في كون الأول " أحد أهم مكونات القراءة ومن متطلباتها الأساسية، فالوعي الصوتي يعتبر مؤشرا على القدرة على القراءة، كما أنّ تطويره يؤدي إلى تحسين مهارات القراءة، وخاصة في الصفوف الأولى، كما يؤدي دورا سببيا في النمو القرائي، وعليه يصبح مؤشرا قويا على تعلم القراءة"(السيد إبراهيم سالم محمد. 2020: 32).

كما يعتبر الوعي الصوتي خطوة سابقة لتعلم مهارة القراءة، وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات على أن تدريس مهارات الوعي الصوتي بات ضروريا حتى يتسنى للطلاب الانتقال إلى مرحلة القراءة بشكل سلس وسليم دون أية معوقات، ومن هنا لابد أن نشير إلى أن التركيز على اللغة المنطوقة ضروري وسابق، ومن الجرم أن يحمل التلميذ قلمه للكتابة وهو لم يميّز الأصوات عن بعضها بعض خصوصا المتشابهات (ت/ث). إنّ صقل مهارات الوعي الصوتي يُعدّ القاعدة الأساسية التي ينطلق منها المتعلم إلى مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة، وإلى المستويات اللغوية الأعلى كذلك (محمد مرسي إيمان. 2022: 6)

3. متطلبات القراءة المقطعية المتعلقة بالمعلم:

أوّل المتطلبات متعلقة بالمعلم، إذْ يتعذر ممارسة هذا النوع من القراءة وفق الأسس العلمية ، دون أن يكون المعلم مدركا للأبجديات الصوتية المتعارف عليها في مجال الصوتيات وعلم الأصوات الوظيفي (phonétique/ phonologie). فالمعلم مجبر وملزم بأن يكون مطّلعاً على المفاهيم الصوتية الأساسية، مثل الفونيم، الصامت، الصائت. وعلى دراية بعدد المقاطع في اللّغة العربية، وخصائصها من جهة ومن جهة أخرى أن تكون له القدرة على تقطيع اللّفظة تقطيعا صحيحا وفق المقاطع في اللّغة العربية.

ما يتطلب المعلم معرفته، لتطبيق القراءة المقطعية داخل الغرفة الصفية:

أ/ التفريق بين علميْ الصوتيات وعلم الأصوات الوظيفي:

على المعلم أن يَعيَ أنّ دراسة الصّوت تتضمن جانبين؛ الأول متعلق بدراسة مادية الصوت، من حيث إنتاجه وانتقاله واستقباله، هذا الجانب تغطيه الصوتيات (phonétique) التي بدورها تتشطر إلى ثلاثة فروع حسب مراحل إنتاج الصوت:

أ/ صوتيات نطقية:

أشهر فروع علم الأصوات انتشاراً وأقدمها وأرسخها في التاريخ الإنساني، جوهر موضوعها دراسة الأعضاء المتدخلة في عملية التصويت من حيث وظيفة كل عضو، كما يركز هذا العلم على معرفة مخارج الأصوات وصفاتها (Christelle Dodane. 2006/2007 :6). ومن المصطلحات المستعملة إلى جانب علم الأصوات النطقي، وربما أكثر شيوعاً منه نجد علم الأصوات الفيزيولوجي .

ب/ الصوتيات الفيزيائية/الأكوستيكية:

يتكفّل بدراسة الصوت في مرحلة انتشاره؛ أي دراسة تلك الذبذبات الصادرة من فم المتكلم إلى أذن السامع، وسمي بالفيزيائي، لأنها مرحلة فيزيائية بحتة لا دخل للإنسان فيها. ومن الدارسين من ترجم مصطلح acoustique بسمعي وشرحها بقوله" ما تعلق بالصوت من حيت انتقال موجاته في الهواء إلى أذن السامع، وأثره السمعي".(أحمد عبد العزير علام ومحمود عبد الله ربيع. 261:2009) ليشمل بهذا الطرح ما يصطلح عليه علم الأصوات السمعي.

ج/ الصوتيات السمعية:

يعد هذا الجانب من الدرس الصوتي مهما جداً في العملية التعليمية، لأنّه من شأنه أن يكشفَ عن بعض المشاكل العضوية عند التلاميذ التي قد تعيق عملية إدراكهم للأصوات، وبالتالي تكون سببا في عدم قدرتهم على الإنجاز الفعلي للغة في الواقع بشكل صحيح.

ونعني بالصوتيات السمعية العلم الذّي يعني بدراسة الجهاز السمعي، والعملية السمعية: أي أنّه يتعلق بجانبين مهمين:(نور الدين عصام. 19:1996).

أمّا علم الأصوات الوظيفي فأكثر ما يخدم القراءة؛ فهو العلم الذي يهتم بدراسة وظيفة الصوت داخل التركيب، أو تلك الظواهر الصوتية التي تحدث أثناء مجاورة الأصوات بعضها لبعض، من قبيل المماثلة (assimilation) والمفارقة (dissimilation).....

ب/- على المتعلم أن يفرق بين مفهوم الحرف، ومفهوم الفونيم، فكثيرا ما يقع الخلط بين المفهومين لدى الطلبة وحتى بعض المتخصصين، فما بالنا بمعلمي المدرسة الابتدائية الموظفين بتخصصات مختلفة (اقتصاد، حقوق، آداب، تقني، بيولوجيا...) . في هذا السياق المعلم ليس مطالبا بإدراك كل المفاهيم المتعلقة بالفونيم (المفهوم المجرد، العقلي.....) بل عليه أن يدرك أن مجموع الصوامت والصوائت في كل لغة، هي فونيمات (phonèmes) وأن يدرك أيضا أن الفونيم غير قابل للتقسيم، فمن بين التعريفات الموضوعة أمام هذا المصطلح:" أصغر وحدة غير ذات معنى، يمكن الحصول عليها عبر تقطيع السلسلة الكلامية، وتقدم كل لغة عدداً محدودا و مقيدا من الصوتيات (من 20 إل 50 حسب اللغات، وتتألف فيما بينها لتشكل العناصر الدالة في الخطاب اللغوي "(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. 2022: 111) مفاد التعريف أن الفونيم غير دال في ذاته، فمثلا: (الجيم، الفتحة، الألف) هذه الفونيمات لا تمتلك دلالة، ولكنها لديها وظائف تمييزية، وتتمظهر هذه الوظيفة أثناء ممارسة الاستبدال، فاستبدال فونيم الميم في لفظة (مال) بفونيم الجيم، يؤدي إلى تغيير المعني (جال).

ج/-إدراك مفهوم المقطع وخصائصه في اللغة العربية:

يتوجب على المعلم إدراك كنه المقطع وأنواعه في اللّغة العربية، حتى يتسنى له التقطيع بشكل صحيح، لأن القراءة المقطعية مبنية أساسا وفق هذا التصور.

يمثل المقطع (syllabe) مصطلحا رئيسا في الدرس الصوتي الحديث، وقد تعدد تعريفاته حاله حال بقية المصطلحات الأخرى في الدرس اللساني، ومن بين التعريفات المقدمة " المقطع مجموعة من التتابعات المختلفة من الصوامت والصوائت مع ملامح أخرى مثل النبر والطول، تهتم بها اللغات كمجموعة واحدة للتحليل...ويعرف أيضا بأنه أصغر وحدة صوتية تنفصل في تركيب الكلمة"(عوض حسين. 2009: 72)؛ أي أنّ المقطع ما تكون من الصوامت والصوائت بحيث يمكن فصله نطقيا عن الكلمة، مثل بَا/ ئِعْ.

يشير الدكتور أحمد مختار عمر في كتابه دراسة الصوت اللغوي، إلى أنّ المقطع غامض الحدود في كثير من الأحيان الأمر الذي صعّب تقديم مفهوم واضح له، بالإضافة إلى تعدد وجهات النظر إليه ما بين نظرة أكوستيكية ونطقية وأخرى وظيفية، ومن التعريفات المبسوطة أمامه " المقطع

تتابع من الأصوات الكلامية، له حد أعلى أو قمة إسماع طبيعية، تقع بين حدين أدنيين من الإسماع"(عمر أحمد مختار. 1997:280/ 284).

أما عن أنواع المقطع في اللغة العربية، فتقسم إلى خمسة أقسام، وفق ما يلي (غازي إنعام الحق، محمد ناصر2017: 218).

– **المقطع القصير المفتوح (ص + ح):** يتكون من صامت (ص)+ صائت (ح)، مثال: رَجَعَ مكونة من ثلاثة مقاطع: ص ح/ ص ح /ص ح.

– **المقطع الطويل المفتوح (ص + ح + ح):** يتكون من صامت + صائت +صائت، مثل : لاَ–فِي.

– **المقطع القصير المغلق (ص +ح+ ص):** يتكون من صامت + صائت +صامت، مثل: لَنْ–عنْ.

– **المقطع الطويل المغلق بصامت (ص + ح + ح + ص):** يتكون من صامت + صائت +صائت+ صامت، مثال ذلك: بابْ

– **المقطع الطويل المغلق بصامتين (ص+ ح+ ص+ ص):** يتكون من صامت + صائت +صامت+ صامت، مثل: بَيْتْ /زَيْتْ/ شَعْبْ.

وللمقطع في اللغة العربية مجموعة من الخصائص، لا بد للمعلم أن يدركها أولاً، ليعلمها فيما بعد للتلميذ أثناء تطبيق طريقة القراءة المقطعية، أهم هذه الخصائص تتلخص في الآتي: (المرجع نفسه : 225/224).

– يبدأ المقطع في اللغة العربية بصوت صامت تتبعه حركة دائماً، ولا يجتمع صوتان صامتان في أول المقطع، وهو ما كان عند علماء العربية يعبرون عنه بقولهم" لا يبتدأ بساكن.

– أكثر المقاطع وقوعا المقطع القصير المفتوح (ص ح) ثم يليه المقطع (ص ح ص) ثم المقطع (ص ح ح)، وإن أقل المقاطع وقوعاً كان المقطع (ص ح ح ص) والمقطع (ص ح ص ص).

–من سمات المقاطع وخصائصها في اللغة العربية، الوضوح السمعي في بعض المقاطع يطلق عليها (المقطعية)، وأن هناك مقاطع أخرى تتميز بوضوح سمعي أقل من سابقها ويطلق عليها(غير المقطعية.) وبعبارة مختصرة ، إن الأصوات الساكنة بطبيعتها أقل وضوحاً في السمع من أصوات اللين. عموما للمقاطع في العربية خصائص عدة، لا يسع المقام ذكر جلها.

4.القراءة المقطعية داخل الغرفة الصّفية وفاعليتها في تنميه مهارة القراءة والكتابة:

تمثل القراءة داخل الغرفة الصفية نشاطا أساسيا، يعطيه المعلم الأهمية القصوى. ذلك أنها الوسيلة الأهم في تنمية المعارف، توسيع المعجم الذهني من خلال اكتساب مفردات جديدة في شتى الميادين. ونميزّ داخل القسم نوعين القراءة:

أ/–القراءة الصامتة:

وتخص الطورين الثاني والثالث، والهدف منها فهم النص؛ أي الإطار العام أو الفكرة العامة للنص، مع محاولة فهم المفردات الجديدة التي يصطدم بها التلميذ في ثنايا قراءته للنص. وقد عّرفت على النحو الآتي: " تتمثل في تفسير الرموز الكتابية وغيرها، وإدراك مدلولاتها وعانيها في ذهن القارئ، دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه، فهي –إذن– تقوم على عنصرين: الأول النظر بالعين إلى رموز المقروء، والثاني هو النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز" (سليمان قورة حسن 127:1969).

ب/–القراءة الجهرية، وهي أكثر تعقيدا من الأولى لتدخل عملية ثالثة إلى جانبي العمليتين الأوليتين، وهي تحويل ذلك المنظور إلى منطوق، عرفها عبد الفتاح حسن البحة على أنه تلك "العمليّة التي يتمّ فيها ترجمة الرّموز الكتابيّة وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدّلالة، حسب ما تحمل من معنى. وتعتمد على ثلاثة عناصر: رؤية العين للرّمز، ونشاط الذّهن في إدراك معنى الرّمز، ثمّ التلّفظ بالصّوت المعبّر عمّا يدلّ عليه ذلك الرّمز" (حسن البجة عبد الفتاح 2002 :313/312).

تمثل القراءة الجهرية النوع الثاني الذي يتم فيها تطبيق مقاربة القراءة المقطعية، حيث يسعى المعلم فيها إلى تطبيق أهم العناصر والمراحل المكونة لهذه القراءة. ومن خلالها يستطيع المعلم أيضا قياس مدى نجاح طريقته في تدريب تلاميذه على ذلك، من خلال النماذج التدريبية المتنوعة فهي تقييم يخص الاثنين مع المعلم والمتعلم

1.4 سيرورة حصة القراءة في القسم: وسائلها وخطواتها:

بحكم مشاركتي في تكوين أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي (السنة الأولى/ السنة الثانية في كيفية تطبيق وسير حصة القراءة، في ما يأتي سأحاول حوصلة أهم الوسائل والخطوات التي يتطلبها تطبيق القراءة المقطعية.

أولى الخطوات خاصة بالمعلم، وهي مهمة جدا فيما بعد في عمليتي التقويم والتقييم والقياس، تتمثل هذه الخطوة في وعي المعلم– طبعا بعد تلقيه الإطار النظري المتمثل في المفاهيم الصوتية

(فونيم، مقطع، صوت، صوتيات، صواتة...- بمكونات القراءة المقطعية، والموضحة في الجدول الموالي: (المفتشية العامة للبيداغوجيا 2018: 80).

جدول 1: مكونات القراءة المقطعية

الوعي الصوتي	التطابق الصوتي	الطلاقة	تنمية	الفهم القرائي
المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها وإدراك أن الوحدات اللغوية المنطوقة هي قالب مركب يتألف من عدة أجزاء وهي بذلك سلسة من الوحدات الصوتية (صوامت وصوائت) وليست وحدة صوتية واحدة.	القدرة على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي؛ أي الربط بين المنطوق والمكتوب	القدرة علي القراءة الدقيقة والمسترسلة، إضافة إلى التعبير الصوتي.	مهارة تهدف إلى تنمية المعجم الذهني للمتعلم عبر معرفة كلمات جديدة	جعل المتعلمين قادرين على فهم معاني الكلمة فالجملة فالنص، وهي مراحل لا يجب إغفالها في عملية الإدراك ومحاولة توجيه المتعلم نحو الفهم الصحيح للنص.

ستكون هذه المكونات في ما بعد شبكة تقييم، يحكم من خلالها المعلم على مدى تعلم المتعلم لمهارة القراءة، بالإضافة إلى أن هذه المعرفة تجعلنا قادرين على تشخيص طبيعة الاضطرابات النفسية والعضوية التي يمكن أن يعاني منها المتعلم.

بالنسبة للوعي الصوتي يمثل بوابة الولوج إلى المكونات الأخرى، فالقدرة على الربط بين الصوت وصورته لا يتأتّى إلا من خلال إدراك مفهوم الجزء، وأن الكل يتكون من الجزء، ولن تكون القراءة مسترسلة معبرة إلا من خلال إدراك المتعلم لطبيعة الأصوات القطعية (Le phonème segmental est l'élément minimal, non segmental, de la réparé sensation phonologique d'un énoncé dans la nature est déterminée par un ensemble de traits distinctifs. Chaque langue présente, dans son code, un nombre l'unité et restreint de phonèmes (une vingtaine à une cinquantaine selon les langues. JEAN DUBOIS et autres.1999: 359) والأصوات التي تكون مصاحبة للجمل والكلمات، ما يعرف بالاصطلاح الصوتي الوحدات الصوتية الفوقطعية (يشير المصطلح الأجنبي /suprasegmental non-segmental إلى سمة أو خاصية صوتية، أكثر طولاً من القطعة (الفونيم) مثل النبر (accent)، النغمة (intonation)؛ أي مجموع الظواهر التي تظهر بالتوازي مع القطع الخطية، وهي التي تنبئ عن خواص الكلام، ونوعياته، وكيفيات أدائه)؛ أي النبر والتنغيم.

وبالنسبة لتنمية المفردات فهو حاصل عملية القراءة إجمالا. وعن الفهم القرائي فهي عملية معقدة يمارسها المتعلم في ثنايا قراءته.

يتم انجاز القراءة المقطعية وفق مراحل رئيسة، على النحو التالي:

أ/–المرحلة الأولى:

يقوم فيها المعلم بعرض مفردات مختلفة المقاطع، ثم يطالب المتعلمين بتقديم أمثلة مشابهة من حيث الوزن والإيقاع. وهذا العرض يتم وفق التدرج؛ أي الأولى ثم الانتقال إلى الثانية (بعد استنفاذ الأمثلة، مثال ذلك:

الجدول 2. المرحلة الأولى من القراءة المقطعية.

المثال الأول: **شَدّ**	تلميذ1: **مدَ**	تلميذ 2: **عَدَّ**	تلميذ 3: / **رَدَّ**	تلميذ 4: / **حَنَّ**
المثال الثاني: **كاتبْ**	تلميذ1: **نائم**	تلميذ 2: **بائع**	تلميذ 3: **جائع**	تلميذ 4: **راجع**
المثال الثالث: **شَرَحَ**	تلميذ1:**كَتَبَ**	تلميذ 2: **سَجَدَ**	تلميذ 3: **قَرَأَ**	تلميذ 4: **رَجَعَ**

الهدف من المرحلة الأولى هو تنمية مهارة الاستماع أولا لدى المتعلم، ثم تعوّده على القياس من خلال حفظ الإيقاع وطريقة المعلم في نطق اللفظة. وطريقة المعلم هنا يجب أن تصحبها إشارات غير لغوية كالإشارة إلى عدد المقاطع المكونة للفظة إما بالتصفيق أو خطوات المشي أو الإشارة إلى العدد بالأصابع أو القرع –كما سبق الإشارة إليه–.

ب/-المرحلة الثانية:

من أهم مراحل تطبيق طريقة القراءة المقطعية، ففيها تتم عمليات التركيب والدمج اعتمادا على المقاطع الصوتية. حيث يطلب من المتعلم تركيب الألفاظ انطلاقا من مقاطع معينة. مثال ذلك: يقدم المعلم المقاطع الصوتية التالية : **مَدْ/ رَ/ سَ/ةْ/.... الأصوات م/د/ر/س/ة.** يركب المتعلم المقاطع الصوتية ويدمجها ليحصل على لفظة: مدرسة.

ج/-المرحة الثالثة:

تسمى مرحلة التحليل أو التقطيع أو التجزئة، وهي عملية معاكسة للمرحلة الثانية، وفيها يطلب من المتعلم تقطيع اللفظة إلى المقاطع التي تكونها. وهنا لا بد للمعلم أولا إدراك خصائص المقطع في اللغة العربية، وهو أهم المتطلبات التي أشرنا إليها سابقا لتجسيد القراءة المقطعية. الهدف من هذه الخطوة وعي المتعلم بعدد الأصوات والمقاطع المكونة للألفاظ، والتميز في ما بينها، مثال ذلك: ينطق المعلم لفظة: المؤمنون مع تجزئتها، ثم يسأل المتعلمين عن عدد المقاطع المكون لها. من خلال الاستماع التلاميذ لتجزئة المعلم يدركون أن عدد مقاطعها الصوتية خمسة: **الـ / مؤ / م / نو/ ن.**

د/-المرحلة الرابعة:

تعد المرحلة الأخيرة من مراحل تطبيق طريق القراءة المقطعية. وفيها يتم التلاعب بالأصوات من خلال ممارسة أهم مهارات الوعي الصوتي من إبدال وحذف.

على سبيل المثال، أن يقدم المعلم للتلاميذ لفظة مَالَ، ثم يطالبهم باستبدال صوت الميم بالأصوات التالية: **ج / ح/ ق/** وفق هذا التسلسل، ثم يسألهم ما هي الكلمات المتحصل عليها، ليجيب التلاميذ: الكلمات المتحصل عليها هي: **جال / حال/ قال /.** هذه العملية –ولو نسبيا– تمكن التلميذ رغم صغر سنه يدرك الوظيفة التميزية للوحدات الصوتية؛ أي أن استبدال صوت بصوت يغير من معنى الكلمة.

في إطار هذه المراحل السالفة الذكر، يبرز التلاعب بالأصوات والمقاطع الصوتية في إطار ما يسمى بمهارات الوعي الصوتي، وفق ما يوضحه الجدول الآتي: (المفتشية العامة للبيداغوجيا 2018: 80).

الجدول 3.مهارات الوعي الصوتي.

المهارة	المفهوم والتمثيل
التمييز	تمييز عدد المقاطع للكلمة عن طريق الدق/ النقر/ المشي/التصفيق/ الإشارة. مثال: را / ج/ ع (راجع) مكونة من 3 مقاطع صوتية.
التقطيع	تقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية، مع تلوين المقطع موضوع الدرس. مثال:ال/**غا**/ب/ة.
العزل	والمقصود به التعرف على الوحدات الصوتية المكونة للمقطع، مثال ذلك المقطع: أَلْـ مكوّن ما الصوامت والصوائت التالية: أ+ َ + ل.
التصنيف	تصنيف الكلمات حسب القافية، أو تصنيف حسب موقع المقطع المستهدف (أول/ وسط/ آخر.
الحذف	إزالة وحدات صوتية لإدراك أهمية الفونيم في تغير المعنى، مثل: سماء/ حذف (س) تعطينا اللفظة ماء.
التركيب	تركيب مفردات انطلاقا من مجموعة مقاطع صوتية، مثل: كا/ ت/ب/ يكون كاتب. س/ م/ ع يكوّن لفظة سمع...
الإضافة	تشكيل ألفاظ جديدة بإضافة مقاطع صوتية للفظة، مثل: سَ+ ماء= سماء
الاستبدال	تعويض مقطع صوتي بآخر للحصول على كلمات جديدة، مثل: رجل/ رمل، جمال /رمال....

تُسهم هذه المهارات بعد تعلمها على الأداء الفعال والسلس للفعل القرائي، وإلى جانب القراءة، تساهم مهارات الوعي الصوتي أيضا في تنمية مهارة أخرى هي مهارة الكتابة، فمن خلال عملية الإقران بين الصورة النطقية والرسم الكتابي للصوت، يتمكن المتعلم من الرسم الصحيح للأصوات المسموعة، خصوصا في حصص الإملاء. فالتلميذ من خلال ممارساته لهذه المهارات قد تعرف على رسم الصوت في كل المواضع التي يأتي فيها في الكلمة (أول، وسط، آخر.) على سبيل المثال يحسن المتعلم كتابة صوت العين في (عمل)، والعين في (يعمل)، والعين في (يدع). أيضا قدرته على تمييز الصوامت والصوائت، والتفريق بين الصوائت القصيرة والطويلة، يجعلها يدرك مواضعها أثناء الكتابة، كما يمكن تمييز بغض الأصوات التي تسقط في النّطق رغم كتابتها.

خاتمة

تعتبر القراءة المقطعية من نتائج استثمار مفاهيم الدرس الصوتي الحديث في ميدان التعليمية. فقد جاءت بديلا عن طريقة تعليم القراءة وفق المقاربة التقليدية، التي أبانت عن بعض الثغرات ومواطن القصور والضعف، إذْ لا يزال الكثير من التلاميذ يعانون صعوبات متفاوتة الدرجات. أهمها الخلط بين الحروف المتشابهة (ر ز..ح ج ح...ع غ.....). والطلاقة أثناء الأداء...مشكلة حروف المدّ... وغيرها من الصعوبات. ولعل هذه الصعوبات تلقي بضلالها أثناء ممارسة الكتابة؛ إذ يظهر هذا الخلط على مستواها.

إن تحسين وتنمية مهارة القراءة لدى متعلمي المرحلية الابتدائية، يستدعي عناية أكبر بالجانب الصوتي للغة العربية وخصائصه. وهذا الأمر يفترض تكوينا دقيقا لمعلمي هذه المرحلة خصوصا ونحن نعلم تعدد التخصصات المقبولة لاجتياز مسابقات أستاذ التعليم الابتدائي –كما سبق والإشارة إلى هذا الأمر في ثنايا هذا المقال. وفعلا جُسّد هذا الأمر فعليا، من خلال إخضاع معلمي الطور الأول من المرحلة الابتدائية للتكوين على مدار السنة، فيما اصطلح عليه الوعي الصوتي والقراءة المقطعية، تكوينا نظريا متعلق بأهم المفاهيم الصوتية التي لابد للمعلم أن يعرفها، وتكوينا تطبيقيا حول كيفية تطبيق القراءة المقطعية داخل الغرفة الصفية.

تبرز فاعلية القراءة المقطعية في تنمية مهارة القراءة في النقاط الآتية:

–تعرف المتعلم على النطق الصحيح للأصوات من خلال النظام المقطعي الذي تعتمد عليه القراءة المقطعية. غير أن الإشكال الذي لا يزال يفرض نفسه، عدم قدرة التلاميذ على التخلص من عاداتهم الكلامية، كما سجل في بعض المناطق لأهل الجنوب، حيث ينطق الزاي مكان الذال

فيقول المعلم لتلميذه أستازك بدل أستاذك، وهو ما قد يعيب العملية التعليمية. وفي رأيي يمكن تذليل هذا الإشكال بالدربة والممارسة والتكرار.

– يمكن للقراءة المقطعية أن تظهر الاضطرابات النطقية التي يعاني منها المتعلم، والمتعلقة ببعض الأصوات، مثل نطق الراء لاما أو غينا أو ياء...

– تسمح القراءة المقطعية بالتميز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، الأمر الذي يؤدي إلى نطقها نطقا صحيحا.

– تعطي القراءة المقطعية التلميذَ القدرة على التعرف على عدد المقاطع أو الأجزاء المكونة للمفردة، من خلال أساليب غير لغوية ينتهجها المعلم أثناء تعليم القراءة كالتصفيق بعدد المقاطع أو القرع

أثناء تهجئة مقاطع المفردة، الشيء الذي يسمح للمتعلم بمطابقة الأصوات مع ما هو مكتوب؛ أي نطق المفردة دون زيادة أو حذف في عدد أصواتها.

– يساعد هذا النوع من القراءة التلاميذ في التمييز بين الأصوات المتشابهة.

–في إطار تعزيز طريقة القراءة المقطعية وتسهيلها للمعلم والمتعلم معا. تم وضع تصاميم وكراريس مخصصة، إلى جانب توفير برامج خاصة (برامج القراءة المقطعية) على المتاجر الإلكترونية المختلفة.

– يمكن من خلال اكتساب المتعلم لمهارات الوعي الصوتي، أن يعالج ذاتيا الأخطاء الإملائية المتنوعة.

–هذا النوع من القراءة لا يخدم أستاذ اللغة العربية فقط، بل يخدم أساتذة اللغات الأخرى الأجنبية مستقبلا، وتدريب التلاميذ عليه فيه ربح للوقت واختزال للجهد أيضا؛ إذْ تتغير الصوامت والمقاطع فقط، فالفكرة عينها تتكرر مع اختلاف بعض التفاصيل الصغيرة تفرضها استقلالية النظام اللساني لكل لغة.

عموما الحديث عن فاعلية الطريقة المقطعية في تعليم القراءة، يحتاج دراسات تطبيقية طويلة الأمد (على مدار السنة، تنجزها فرق بحث متخصصة بإشراك الأسرة التربوية كل في مجاله وتخصصه من المعلم إلى المفتش، حتى نستطيع قياس فاعلية هذه القراءة.

5. قائمة المراجع

- أحمد الفارسيّ حفصة. محمد إمام محمود (2017). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الرموز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس.11 (2).
- أحمد عبد العزير علام ومحمود عبد الله ربيع (2009). دراسة في علم الأصوات. مكتبة الرشد.
- السيد إبراهيم سالم محمد (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في معالجة صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى متعلمي المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (117).

- المصري محمد السعيد علي آخرون (2016) فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة العلوم التربوية. (2).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2002). المعجم الموحد لمصطلحات اللّسانيات (إنجليزي–فرنسي–عربي). الرباط. المغرب. مكتب تنسيق التعريب.
- المفتشية العامة للبيداغوجيا (مارس2018). ط1. المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- الأنصاري جمال الدين ابن منظور (2006). لسان العرب. تحقيق خالد رشيد القاضي. مج 11. بيروت. لبنان.
- حسن البجة عبد الفتاح (2000). أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة. عمان. دار الفكر.
- سليمان قورة حسن (1969) دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة في تعليم اللغة العربيّة والدّين الإسلاميّ. مصر. دار المعارف. (نقلا عن: جوامع رضا. (2021/2020) محاضرات في اللّسانيات التطبيقية لطلبة السنة الثانية دراسات لغوية وأدبية، (مطبوعة بيداغوجية). جامعة محمد الشريف مساعدية).
- عمر أحمد مختار (1997). دراسة الصوت اللغوي. القاهرة. مصر. عالم الكتب.
- عوض حسين (2009). التشكيل المقطعي: مفهومه وعلاقة بالنبر اللغوي. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية– سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. 31(2).
- غازي إنعام الحق. محمد ناصر (2017). المقطع الصوتي وأهميته في الكلام العربي. مجلة القيم العربي. جامعة بنجاب لاهور. باكستان. (24).
- محمد مرسي إيمان (جانفي 2022). مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر. (مخطوط ماجستير في الآداب في المناهج وطرق التدريس والتقييم) كلية التربية. جامعة قطر.
- نور الدين عصام (1996). علم الأصوات اللّغوية. الفونيتيكا. ط1. بيروت. لبنان. دار الفكر اللبناني.

References

- Eric Partridge. (2006). Origins A Short Etymological Dictionary Of Modern English. Taylor et Francis Group. London.
- Christelle Dodane. (2006/2007). introduction a la phonétique.
- Jocelyne Giasson,(2011). La lecture: Apprentissage et difficultés. Adapté par: Geneviève Vandecasteele. de Boeck. Outils pour enseigner.
- Jean Dubois et autres.(1999). dictionnaire de linguistique et des sciences du langages, Larousse. 1erédition.