

# تأثير تعلّم القرآن في فصاحة لسان المتعلمين الصغار -تلاميذ الطور الأول نموذجاً-

خينش فاطنة\* مخبر التراث، جامعة غرداية  
Khineche.fatna@univ-ghardaia.dz (الجزائر)

بن يحي يحيي مخبر التراث، جامعة غرداية  
dz.ghardaia-univ@ybenyahia (الجزائر)

تاريخ الاستلام: 2021/04/27 تاريخ القبول: 2021/10/25

## ملخص

يهدف هذا المقال إلى إبراز الدور الإيجابي للتعليم القرآني في تنمية الوعي الصوتي وتفصيح لسان المتعلمين الصغار بشكل عام في محاولة لمعالجة الآثار السلبية للازدواجية اللغوية وخاصة في المستوى الصوتي، وذلك من خلال مقارنة لسانية تعليمية ترمي إلى توضيح ما للتعليم القرآني من تأثير مأمول ومشاهد في تحصيل المتعلمين، وتنمية مهاراتهم الاتصالية الشفاهية خاصة.

وبفضل الاستعانة بآراء بعض المعلمين الممارسين في الميدان، من خلال استبانة موجهة لعدد منهم في الطور الأول الابتدائي ببعض مدارس مدينة غرداية -جنوب الجزائر- نموذجاً. استطاعت الدراسة أن تكشف عن فروق أساسية بين متعهدي القرآن الكريم بالدراسة وغيرهم في مستواهم اللغوي ومهاراتهم الاتصالية خاصة.

## الكلمات المفتاحية:

التعليم القرآني - الوعي الصوتي - الازدواجية اللغوية - الطور الأول الابتدائي.

المؤلف المراسل: فاطنة خينش، البريد الإلكتروني: Khineche.fatna@univ-ghardaia.dz

## **L'effet de l'apprentissage du Coran sur l'éloquence de la langue des Jeunes apprenants. Élèves de la première phase primaire de Ghardaia comme échantillon**

### **Résumé**

Cet article vise à mettre en évidence le rôle positif de l'éducation coranique dans le développement de la conscience phonémique et l'élucidation de la langue des garçons en général dans une tentative de s'attaquer aux effets négatifs de la duplication linguistique, en particulier au niveau phonémique, à travers une approche pédagogique linguistique qui vise clarifier l'impact souhaité et visible de l'éducation coranique sur l'apprentissage des apprenants. Et développer leurs compétences en communication orale en particulier.

Grâce aux avis de quelques enseignants en exercice sur le terrain, à travers un questionnaire adressé à un certain nombre d'entre eux en première phase d'école primaire dans certaines écoles de la ville de Ghardaia - sud de l'Algérie - un échantillon. L'étude peut révéler des différences fondamentales entre les entrepreneurs du Noble Coran à étudier et les autres dans leur niveau linguistique et leurs compétences en communication, en particulier.

### **Mots clés:**

Enseignement coranique - Conscience phonologique - Diglossie - Écoles primaires algériennes

## **The Effect of Learning the Quran on the Eloquence of the Language of Young Learners. Pupils of the first primary phase of Ghardaia as a sample**

### **Abstract**

This article aims to highlight the positive role of Qur'anic education in developing phonemic awareness and elucidating the tongue of boys in general in an attempt to address the negative effects of linguistic duplication, especially at the phonemic level, through a linguistic educational approach that aims to clarify the desired and visible impact of Qur'anic education on the learning of learners. And developing their oral communication skills in particular.

Thanks to the opinions of some practicing teachers in the field, through a questionnaire addressed to a number of them in the first phase of primary school in some schools in the city of Ghardaia - southern Algeria - a sample. The study can reveal basic differences between undertakers of the Noble Qur'an to study and others in their linguistic level and communication skills, in particular.

### **Key words:**

Quran education - Phonological Awareness – Diglossia - Primary Algerian schools

## مقدمة

لا يمكن لأحد أن ينكر أن متعلّم اللغة العربية يواجه صعوبات في تحصيل معارفه اللغوية بسبب الازدواجية اللغوية (Diglossia) التي يعيشها بين العامية والفصحى، وابن خلدون ممن يشيرون إلى وجود هذه المشكلة، من خلال تأكيده على ضياع اللغة العربية الفصحى المتحدّث بها سليقةً فيقول: "اعلم أن ملكة اللسان المصري لهذا العهد قد ذهبت وفسدت ولغة أهل الجيل كلهم مغايرة للغة أهل مضر التي نزل بها القرآن، وإما هي لغة أخرى من امتزاج العجمة بها" (ابن خلدون 2006، ص 1164)، وإذا كان هذا الحال في عهد ابن خلدون، فما الذي يمكن قوله عن واقعنا اللغوي اليوم! خاصة وأن لكل منطقة عربية لهجتها الخاصة- وقد تتعدّد اللّهجات في المنطقة الواحدة! ويؤثر هذا الواقع اللغوي بشكل واضح وكبير في تعلم العربية الفصحى وتعليمها، ليس على المستوى الدلالي والتركيبى فحسب بل حتى على المستوى الصوتي.

ومن الضروري الإشارة إلى أن حقيقة الازدواجية اللغوية تعني وجود مستويين للغة واحدة في مجتمع لغوي واحد (المصري، وأبو الحسن، 2014، ص -42) وهو أمر لا مفرّ منه، إذ إن غالبية العرب اليوم لا يتكلمون اللغة العربية الفصحى، بل الدارجة هي الغالبة على ألسنتهم والمستخدمة في جل محادثاتهم وحواراتهم (المصري، وأبو الحسن، 2014، ص 01)، وهذا مما يضيّق على الفصحى ويجعلها رهينة المواقف الرسمية والتعليمية وبعيدة عن الاستعمال اليومي الذي يضمن حيويتها، والحقيقة أن الأمر أخطر من ذلك إذ إن الازدواجية اللغوية كما يعبر عنها عباس المصري وعماد أبو الحسن "هي شكل من أشكال الصراع اللغوي أو التقابل اللغوي بين الفصحى والعامية فهو صراع داخلي تبرز فيه العاميات بوصفها تفرعات لهجية للفصحى مشكلاً أساسياً تعاني منه الفصحى عناء كبيراً حيث تمثل الفصحى والعامية في سياق اللغة العربية مستويين بينهما فرق حاسم يتمثل في أن الفصحى نظام لغوي معرب أما العامية فقد سقط منها الإعراب بصورة شبه كلية"

(المصري، وأبو الحسن، 2014، ص 05)، ويقول كالفن إن فرغسون كان أكثر دقة في تحديد الفروقات بين اللغة الفصحى والعامية باعتباره الازدواجية اللغوية تعايشاً لشكلين لغويين في صلب جماعة واحدة وقد اصطلح عليهما ب: التنوع الوضيع (*variété basse*) والتنوع الرفيع (*variété haute*) وقد مثّل لذلك بالعامية والعربية الفصحى (كالفن، 2004، ص 46)، ومن أهم الاختلافات التي رصدها بين التنوعين أن الأول (التنوع الوضيع) يُكتسب بطريقة طبيعية (وهو اللغة الأولى للناطقين) في حين يكتسب الثاني (التنوع الرفيع) عن طريق التعلّم أي في المدرسة (كالفن، 2004، ص 46)، ولعله من الضروري هنا أن نورد الشروط الثلاثة التي يحددها المصري اعتماداً على فرغسون ويعتبرانها مهمة لظهور الازدواجية اللغوية، ذلك أنها تنطبق وإلى حد بعيد على واقعنا اللغوي، ألا وهي: "الأول: توافر مادة أدبية كبيرة بلغة ذات صلة وثيقة باللغة الأصلية (الفصحى) للمجتمع أو مماثلة لها، تمثل جزءاً مهماً من قيم المجتمع الأساسية، والثاني: اقتصار الكتابة على نخبة قليلة في المجتمع، والثالث: مرور فترة زمنية تقدّر بقرون عديدة على توافر الشرطين السابقين" (المصري، وأبو الحسن، 2014، ص 12)، فاللغة العربية الفصحى لها ارتباط وثيق بالقرآن الكريم الذي يعتبر من أبرز وأهم القيم الأساسية في المجتمع العربي، كما أن الكتابة باللغة العربية الفصحى تلقى منافسة شديدة من العامية من جهة ومن اللغات الأجنبية من جهة أخرى، كما أن شرط الزمن متوفر، مما يجعلنا نؤكّد على أن الازدواجية اللغوية مشكلة تلقى بكل ثقلها على تعلّم اللغة العربية الفصحى.

وما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن المستوى النحوي والتركيبى ليسا المستويين الوحيدين اللذين يلحقهما الضرر بل المستوى الصوتي أيضاً -إلى جانب مستويات اللغة الأخرى- إذ تؤثر اللهجة العامية في الوعي الصوتي للمتعلم بالنسبة لحروف اللغة العربية الفصحى باعتبارها اللغة الهدف، والوعي الصوتي: *Phonological Awareness* هو إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة والكيفية التي تتشكل بها المقاطع الصوتية والكلمات والجمل، وأنّ

لكل منها حدودا صوتية وسمعية وإدراك التشابه والاختلاف بينها، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع صوتية، والمقاطع إلى أصوات ومزج الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى أو عديمة المعنى والتنغيم (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة) والتعرف على الصوت (الأول- الوسط- الأخير) للكلمة (جابر وآخرون، 2014، ص 13).

وبناء على هذه الحثيات العلمية من جهة، وانطلاقا من الواقع اللغوي بمنطقة غرداية ومدى تأثير اللهجة العامية في تعلم العربية الفصحى لدى المتعلمين في الطور الأول -مؤدجا- تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الدور الإيجابي الذي يمكن أن يسجل للتعليم القرآني في تنمية الوعي الصوتي وتفصيح لسان المتعلمين الصغار بشكل عام، في محاولة لمعالجة الآثار السلبية للازدواجية اللغوية وخاصة في المستوى الصوتي، وذلك من خلال مقارنة لسانية تعليمية ترمي إلى توضيح ما للتعليم القرآني من تأثير ملاحظ في تحصيل المتعلمين، وتنمية مهاراتهم الاتصالية الشفاهية في إطار اللغة الهدف بالتركيز على المستوى الصوتي خاصة وأثر ذلك في بقية مستويات اللغة.

كما تسعى هذه الدراسة إلى التأكيد على ضرورة التعليم القرآني وتعميمه، وبيان أهميته في واقع لغوي لا تعاني فيه اللغة العربية من تضيق اللغات الأجنبية فحسب بل اللهجة العامية أيضا، ولقد كان الاهتمام بالمستوى الصوتي للغة، نظرا لغياب العديد من الأصوات في العربية الدارجة الغرداوية، وضرورة التأكيد على ضرورة الفصل بينها والتفريق بينها في إطار ما يسمى بتنمية الوعي الصوتي. إذ لا يمكن أن ننكر ما للتعليم القرآني بشكل عام من دور أساس في تحسين التحصيل اللغوي للغة العربية الفصحى وتخفيفه للآثار السلبية للازدواجية اللغوية، إذ إن الاستناد إلى النص القرآني في تعليم العربية- كما يقول يحي بن يحي: "يمثل عودة إلى المنهج العلمي في اختيار المحتوى، وذلك بتطبيق مبادئ تعليمية اللغات" (بن

يحي، 2006، ص 49). ولعلّ تعرض متعلّم اللغة في سن مبكرة للنص القرآني على مستوى الكتاتيب يعدّ خطوة فعالة في تنمية الوعي الصوتي، وهو ما يشير إليه الباحث أحمد السمهر من خلال تأكّيده على أن التلاوة والتجويد تسهمان في حفظ اللغة العربية من اللحن والتشويه (السمهر، 2011، ص 600)، في إشارة غير مباشرة إلى الوعي الصوتي، أي حفظ اللسان من تشويه الحروف والخلط بينها نطقاً. كما أن مهارة التلاوة في الصف الأول الأساسي تسهم في تطوير المهارات التي تساعد المتعلّم على تحقيق النطق بالحروف العربية بشكل صحيح، ولا يخفى أثر ذلك في مختلف المهارات الأخرى المنتظرة كالقراءة والكتابة، وأخيراً استعمال اللغة في مواقف ذات دلالة، وفي هذا السياق يقول محمد عبد الفتاح الخطيب، إنّه "لا يمكن للطالب أن يتكلّم إلا إذا أتقن مهارة الاستماع، والقدرة على الطلاقة في النطق تعتمد إلى حد كبير، على الاستماع السليم إلى الأصوات الحية، ولا نجد ذلك بدقة، مثلما في قراءة القرآن [...] من خلال "الاستماع" الجيد للقرآن الكريم و"التعود" على النطق الأمثل لحروف العربية بأصواتها الصحيحة" (الخطيب، 2010، توظيف القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، [www.hpmio.net](http://www.hpmio.net)). والحقيقة أنّ تنمية الوعي الصوتي لدى المتعلّم ليس أمراً جديداً فقد تحدث الجاحظ عن ذلك قائلاً: "واللثغة في الرء إذا كانت بالياء فهي أحقرهن [...] ويقال لأن صاحبها لو جهد نفسه وأخذ لسانه وتكلف مخرج الرء على حقها [...] ويؤثر فيها ذلك التعهد أثراً حسناً" (الجاحظ، 1998، ص 36)، وهذا ما يتوافق وخط دراستنا، إذ ليس هناك من شيء يضمن التعهد للقرآن الكريم سماعاً وتلاوة وحفظاً كالكتّاب قديماً أو المدرسة القرآنية حديثاً، (بن السعد، 2017، ص 72)، وتتميز الكتاتيب و المدارس لقرآنية باستقطابها للمتعلمين من مختلف الأعمار، وهي مؤسسات تعليمية شعبية غير رسمية عموماً، تعتبر جزءاً لا يتجزأ من الثقافة الشعبية العربية ككل، وليست الجزائر بمنأى عن هذه الثقافة بل هي متجدرة فيها، فالكتاتيب في الجزائر تستقبل الصبيان قبل التعليم النظامي بكثير، وقد يلتحق الطفل بالتعليم القرآني بمجرد أن

يحسن النطق ويستطيع التعامل مع من حوله، خاصة وأن الكتابيب منتشرة في الأحياء بالقرب من منازل الصبيان.

## 1. إشكالية الدراسة:

تركز إشكالية هذا البحث على التعليم القرآني الذي يوفره الكتاب في محاولة لإبراز دوره في تنمية الوعي الصوتي لحروف اللغة العربية الفصحى لدى المتعلمين في الطور الأول في التعليم الابتدائي، من خلال معاينة أربع ابتدائيات في ولاية غرداية، ونظرا لارتباط اللغة العربية الفصحى بالنص القرآني فالدراسة تهدف إلى بيان تأثير القرآن في السنة هؤلاء الذين يدرسون في الكتاب وخاصة في الجانب الصوتي (نطقهم الجيد للحروف). وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية: هل تؤثر العربية الدارجة بمنطقة غرداية في الكفاءة اللسانية لمتعلمي العربية الفصحى؟ وما هي الحروف العربية التي تعاني تشويها نتيجة الازدواجية اللغوية في هذه اللهجة؟ وهل يصحح التعليم القرآني الوعي الصوتي للحرف العربي لدى المتعلم؟ وما مدى إسهام التعليم القرآني في تفصيح السنة الصبية وتصحيح مخارج الحروف التي تؤثر فيها العربية الدارجة بغرداية؟ وهل يتجاوز تأثيره المستوى الصوتي إلى مستويات أخرى من اللغة؟

## 2. فرضيات الدراسة:

المُلاحظ أنّ مشكل الازدواجية اللغوية لا مفر منه في أي لغة، وليس الأمر خاصا باللغة العربية فحسب، ذلك أنها -كما يقول عباس المصري- "حالة لغوية طبيعية عفوية تبعا لتفاوت الناطقين باللغة ثقافيا وفكريا وإبداعيا وتاريخيا، ولكنها تعكس وخاصة في أيامنا هذه تفاوتا جادا يشكل حالة انقلابية خطيرة تصل إلى حد التحول أو الاستبدال وفي ذلك تكمن خطورة الازدواج الذي يعصف بالفصحى كونه يشكل انحرافا لها وانحيازاً للعامية" (المصري، وأبو الحسن، 2014، ص 17)، وهذا الواقع اليومي يشهده مدرسو اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية، ففي دراسة سابقة لنا فحصنا فيها 65 إنتاجا لغويا ذا دلالة لتلاميذ من الطور

الثانوي في ولاية غرداية تمّ إحصاء 23 خطأ تعبيرياً يتعلّق باستعمال اللهجة العامية (خينش، 2012، ص 72) على سبيل المثال لا الحصر؛ ومن هنا تبدو هذه العرقلة واقعا يؤكّد لنا فكرة وجود صراع لغوي، والذي يطال كل مستويات اللغة. وها هو ابن خلدون يشير إلى تغيّر نطق القاف ليقارب الكاف ويردّ هذا التغيّر إلى مخالطة الحضرة (ابن خلدون، 2006، ص 1144-1145)، ومن المهم التأكيد على سلامة التفريق بين حروف اللغة صوتياً أي سلامة الوعي الصوتي كخطوة أساسية لتعلّمها بشكل صحيح، ولا يخفى أثر ذلك لاحقاً في القراءة والكتابة مما سينتج عنه حتما استعمال اللغة الفصحى في آخر المطاف في مواقف ذات دلالة للمتعلّم، فالعربية الدارجة بمنطقة غرداية تتميز بتغيرات خاصة طرأت على مخارج الحروف العربية، فمثلاً حرف الثاء يُنطق تاء (ثلاثة = ثلاثة)، والذال ينطق دالا، ولا يعتبر خللاً في اللهجة العامية بل إن حرف الثاء والذال غائبان تماماً إذ تمّ استبدال حرف الثاء بالذال، والذال بالذال، وهذا حتى أثناء تحدث بعض سكان هذه المنطقة باللغة العربية الفصحى، وهنا نقصد عامة الناس وليس خاصتهم طبعاً. ومن خلال هذا التسلسل تظهر خطورة الازدواجية اللغوية على متعلّم اللغة الفصحى بكل مستوياتها، إذ نلاحظ من الاعتراف أن المستوى الصوتي من المستويات التي تتأثر وبشكل واضح باللهجة العامية، ونظراً لارتباط التعليم في الكتابات بتلاوة القرآن وتعهده بالقراءة والحفظ والسلامة في نطق الحروف من مخارجها وتحقيق صفاتها والتي يحرص عليها مدرسو القرآن الكريم، فهذا سيقبل لا محالة من أثر الازدواجية اللغوية في المستوى الصوتي للفصحى بشكل واضح وبالتالي في بقية المستويات تبعاً.

### 3. حدود الدراسة:

سبقت الإشارة إلى أن اللهجة العربية الواحدة في البلد العربي الواحد تشهد تنوعاً في حد ذاتها، ويشهد الواقع اللغوي الجزائري الظاهرة نفسها، إذ إن لكل منطقة تنغيماً خاصاً بها، وألفاظاً خاصة بها بل ونطقاً مختلفاً لبعض الأصوات؛ فما إن يبدأ أحدهم بالتحدث حتى يبدأ سامعه بتخمين المنطقة التي قدم منها، وليست

العربية الدارجة الغرداوية باستثناء، إذ تمت الإشارة مسبقا إلى ما يميّزها عن غيرها في المستوى الصوتي خاصة، وللوصول إلى نتائج تعكس الدور الحقيقي للتعليم القرآني في تنمية الوعي الصوتي وتفصيح لسان متعلم اللغة العربية؛ تمّ بناء استبيان يستهدف معلمي اللغة العربية للسنوات الأولى والثانية والثالثة ابتدائي، ولتحقق هذه الدراسة غرضها فقد تمّ استهداف أربع ابتدائيات تتميز بوجود كتابت جوارية لها، ويرتاد أغلب الأطفال في هذه الأحياء الكتابت في سن مبكرة. وذلك في الموسم الدراسي: 2016/2017.

### 1.3 الحدود المكانية: كل الابتدائيات المشاركة من ولاية غرداية الجزائر:

الجدول 01: معلومات تتعلق بالابتدائيات المشاركة في الاستبيان:

الابتدائية		الطيب بوعبدلي		بلحشر طالب لحسن		حمو بلقاسم النفوسي		محمد قباني	
الموقع		حي مرما .		حي الحاج مسعود		حي الحاج مسعود		حي مرما	
عدد الأقسام في الطور الأول		ستة أقسام السنة		أربعة أقسام للسنة		أربعة أقسام للسنة		خمسة أقسام للسنة	
		الأولى		الأولى		الأولى		الأولى	
		الثانية		الثانية		الثانية		الثانية	
		ثلاثة		اثنان		اثنان		ثلاثة	

المصدر: معلومات من الاستبيان المقدم في إطار الدراسة.

### 2.3 الحدود الزمانية: تمّ توزيع الاستبيان على معلمي هذه الأقسام في الأسبوع

الثالث من شهر مارس 2017، واسترجاعه في الأسبوع الثالث من شهر أفريل 2017.

### 4. مجتمع الدراسة والعينة:

1.4- تعريف التعليم الابتدائي: وهو أول مرحلة تعليمية نظامية ممنهجة يخوضها

المتعلّم بعد الطور التحضيري وتدوم خمس سنوات (اللجنة الوطنية للمناهج،

2016، ص 10)، لقد تمّ تحديد السنة الأولى والسنة الثانية ابتدائي كطور أول،

والسنة الثالثة والرابعة كطور ثان، والسنة الخامسة تمثل الطور الثالث (اللجنة

الوطنية للمناهج، 2016، ص 15).

#### 2.4- ملامح تخرج تلميذ الطور الأول في المدرسة الابتدائية الجزائرية: من

الضروري هنا ذكر الملامح وهي "مجموع الكفاءات والقدرات المعرفية التي من المفروض أن يكون المتعلّم متمكناً منها بعد إنهائه مرحلة تعليمية في مادة معينة" (خينش، 2012، ص 51) التي يخرج بها متعلّم اللغة العربية من الطور الأول، وذلك لنستطيع قياس مدى تأثير التعليم القرآني بتعلّم اللغة العربية الممنهج الذي يتم أخذه في هذا الطور، والتي يمكن رصدها في النقاط التالية:

1- "يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي ويفك الرموز ويقرأ بيسر نصوصاً بسيطة مشكولة شكلاً تاماً ويفهمها" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 12).

2- "يرسم حروفاً ويكتب كلمات وينتج جملاً ونصوصاً بسيطة بيسر [...] تتكون من عشر كلمات إلى ثلاثين كلمة" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 13).

3- يفهم الخطابات المنطوقة ويناقش وفقاً لمستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي مستعملاً لساناً عربياً سليماً، في مختلف المواضيع التي ترتبط بحياته اليومية (مواضيع ذات دلالة بالنسبة له) (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 12-13).

إن نضوج الوعي الصوتي ضروري لتحقيق هذه الملامح المنشودة، فلا يمكن للمتعلّم أن يستعمل اللغة الهدف مشافهة في مقام تواصل أو في مقام قراءة نص ما أو كتابة سواء في الإملاء أو التعبير الكتابي أو الوضعية الإدماجية إلا إذا كان يميّز وبشكل جيد بين الحروف، ويتوضّح الأمر أكثر بإيراد معايير تقييم هذه الملامح التي تمّ الاعتماد عليها في الطورين الأول والثاني والتي يمكن حصرها في النقاط الآتية:

- "يتعرف على الحروف المستهدفة في وضعيات مختلفة.
- يفك الرموز وينطق الأصوات والمقاطع والكلمات نطقاً سليماً.
- يميز بين الحروف، يفرق بين الحروف المتشابهة صوتياً في وضعيات قرائية.

- يتعرف على قواعد رسم الحروف والكلمات وتناسقها، في وضعيات كتابية وإملائية لكلمات وجمل" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 18-19).

وهذه المعايير بُنيت أساساً على نضوج الوعي الصوتي لدى المتعلم، فمن الجلي أن أي خلل في هذا المستوى سيلحقه خلل في الملامح المنشودة في الطور الأول، وتجدر الإشارة هنا أن المتعلم لا يدرس اللغة فحسب في هذا الطور بل يدرس العديد من المواد كالمواد العلمية والمواد الاجتماعية، وهذا يدفعنا إلى التأكيد على ضرورة التركيز على الوعي الصوتي قبل بدء التعليم الابتدائي بل وفي مرحلة الروضة أيضاً، وهو ما يتفق ومعايير بعض المناهج الرسمية في تعليم العربية، إذ إن فهم الأصوات الصائتة والصامتة والتمييز بينها والمقاطع الصوتية والتفريق بينها تجعل المتعلم قادراً على تحليل الكلمات وتركيبها من جديد سماعاً محدثاً تجانسا صوتياً بين مقاطع الكلمة من أهم نواتج التعلم المنشودة في طور الروضة (وزارة التربية والتعليم الإماراتية. (2014). اللغة العربية الإطار العام لمعايير المناهج 2014، www.moe.gov.ae).

**3.4- التعريف بالعينة:** تمثلت العينة في تلاميذ الطور الأول السنة الأولى والثانية والثالثة للمدارس الابتدائية التالية: الطيب بوعبدلي، بلحشر الطالب لحسن، حمو بلقاسم نفوسي، محمد قباني التي تقع في ولاية غرداية. (المصدر: الاستبيان المقدم في الدراسة، الجدول 01).

### 5. منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة منهجية البحوث اللسانية التطبيقية التي تنطلق من إشكالية واقعة فعلاً وهي تأثير اللهجة في سلامة نطق حروف اللغة العربية الفصحى لدى متعلمي السنوات الثلاث الأولى في المرحلة الابتدائية، مع محاولة لتحديد أثر التعليم القرآني في حل هذه المشكلة، ولرصد هذا التأثير كان لابد من الرجوع إلى علم الأصوات لتحديد مفهوم الوعي الصوتي وكيفية علاج الخلل فيه،

كما تم الاعتماد أساساً على منهج الإحصاء لتحويل معلومات الاستبيان المُقدم في إطار الدراسة إلى إحصائيات ذات دلالة يمكنها قياس التأثير وتفسيره بشكل واضح وعددي بعيد عن التخمينات.

## 6. أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية:

تمثلت أداة الدراسة في الاستبيان الموجه إلى فئة الأساتذة "المعلمين" باعتبارهم الأكثر نضجاً من الناحية الفكرية والعلمية من التلاميذ "المتعلمين"، وذلك لبناء أسئلة تعكس الخصائص السيكمترية المحددة، وقد تم الاعتماد على: الأسئلة المغلقة بوضع علامة (x) في خانة الإجابة التي تعبر عن رأي المستجوب مثلاً: نعم/ لا، جيد/ عادي، جيد/ لا يوجد فرق... " واحتساب تكرارها، وتوضح أهمية هذه الأسئلة في رصد الفوارق بين الفئة التي تدرس في الكتاتيب والفئة التي لا تدرس فيها بدقة علمية لا مجال فيها للتخمين، وأسئلة مفتوحة مثل السؤال "كيف ذلك؟... لماذا؟.. إجابة أخرى... اقترح..."، وذلك بهدف الوصول إلى الحثيات التي استند عليها المعلمون في آرائهم وأحكامهم بناء على خبرتهم (مثل اقتراح السن المناسب لالتحاق الطفل بالكتاب)، ويمكن تحديد الخصائص السيكمترية لهذه الاستبانة في ثلاثة محاور وخمسة أبعاد.

### 1.6 محاور الاستبيان:

1.1.6. محور يتعلق بالمعلم المشارك في الاستبيان: ويتمثل في التعريف بالمؤسسة التي يعمل بها المشارك، الأقدمية في المهنة، وكذا المؤهل العلمي، ولا يخفى مدى أهمية هذا المحور في تبيين النتائج المحصل عليها لاحقاً، لأن الخبرة والمؤهل العلمي تزيدان من مصداقية النتائج المحصل عليها.

2.1.6. محور يتعلق بمتعلم اللغة العربية وتأثره بالتعليم القرآني: وذلك بالتركيز على مدى نضج الوعي الصوتي في اللغة الهدف في ظل تأثرها باللهاجة العامية، مع التطرق إلى تأثير ذلك في بقية مستويات اللغة العربية الفصحى.

3.1.6. محور يتعلق بتقييم المعلم لدور الكتاب في تفصيح لسان المتعلمين: وينطلق فيها المعلم من تجربته وخبرته عموماً في التعليم، ولا يربطها بشكل ضروري بنواتج التعلم ومدى تأثيرها بالتعليم القرآني في الحدود الزمنية الحالية لمجتمع الدراسة، بل على المدى المتوسط والبعيد.

## 2.6- أبعاد الاستبيان:

1.2.6. البعد البيداغوجي الخاص بالفروقات الفردية: من السؤال الأول إلى السؤال الثامن: اهتم هذا البعد بالمعلم وما يميّزه: كمكان عمله، وسنوات خبرته، ودرجته العلمية، كما ارتبط هذا البعد أيضاً بالفروقات بين متعلمي هذه المدارس من حيث: تعدادهم في القسم، وتوزيعهم بمعيار الجنس (إناث وذكور)، وتوزيعهم بمعيار معرفي وتمثّل هذا المعيار في تلقيهم للتعليم القرآني ومزاوتهم له على مستوى الكتاب (أي: توزيعهم إلى مجموعتين: الذين يدرسون في الكتاب/ والذين لا يدرسون)، وذلك حتى يتسنى للمعلم الإجابة عن بقية الأسئلة في الاستبيان بناء على إجراء مقابلة بين الفئة التي تدرس في الكتاب والتي لا تدرس فيه، لتعطي الدراسة نتائج فعلية.

2.2.6. البعد اللغوي المعرفي العام للفئة التي تدرس في الكتاب: السؤال التاسع: وهو سؤال يتميّز بالمباشرة والعموم حول تحديد بداية ظهور أثر القرآن الكريم في لغة المتعلم بشكل عام يربطه بالتعليم النظامي (تحديد السنة التي يظهر فيها الأثر بدقة).

3.2.6. البعد اللغوي المعرفي المتعلق بالوعي الصوتي للفئة التي تدرس في الكتاب: السؤالان العاشر والحادي العاشر: ويركز هذا الجزء على الوعي الصوتي ومدى كفاءة المتعلم في التمييز بين الحروف صوتياً من حيث النطق (أثناء القراءة أو في موقف تواصل)، وكذا سماعياً من خلال الكتابة (أي الإملاء)، وذلك بالتركيز على الحروف التي يلقى فيها المتعلم صعوبات تنتج عن الازدواجية اللغوية الخاصة بالمنطقة (مثل الثاء التي تنطق تاء والغين التي تنطق قافاً، الذال التي تنطق

#### 4.2.6. البعد المعرفي اللغوي المتعلق بنواتج اكتمال الوعي الصوتي: من السؤال

الثاني عشر إلى السؤال الخامس عشر: في هذه المجموعة تمّ الانتقال إلى المستويات التالية للغة والتي لا يمكن أن يتمكن منها المتعلّم إلا إذا كان الوعي الصوتي لديه مكتملاً أو على الأقل يكاد يكتمل كتركيب الجمل أو استعمال اللغة في موقف ذي دلالة (التعبير عن حاجاتهم)، إذ إنه من الضروري التأكيد على أن العسر في النطق أو القراءة سيؤدي حتماً إلى تأخر في تعلّم اللغة واستعمالها في أي مقام تواصلية مشافهة أو كتابة.

#### 5.2.6. البعد المعرفي اللغوي المتعلق بالجانب النظري والتطبيقي للمعلم: من

السؤال السادس عشر إلى السؤال التاسع عشر: تتميز هذه المجموعة بالباشرة، فهي موجهة للمعلم في محاولة لاستنباط نظريته التقييمية لدور الكتابات وتأثيرها في الوعي الصوتي خاصة وتعلم اللغة عامة، على مرّ سنوات تدريسه على ضوء الفوارق التي تحقق من وجودها من خلال العينة التي بين يديه من التلاميذ أثناء إجاباته.

### 7. الأساليب الإحصائية:

لقد تم احتساب نسبة كل فئة ذات خاصية مميزة بالنسبة للعدد الكلي، سواء على مستوى المتعلمين: مثلاً: استخراج نسبة من يحسنون نطق الاء بالنسبة لغيرهم وذلك في حالة كانوا من مرتادي الكتابات، أما بالنسبة لآراء المعلمين فقد تم استخراج النسب انطلاقاً من العدد الكلي للمعلمين، مثلاً استخراج نسبة من اقترح سن الثلاث سنوات للالتحاق بالكتاب من مجموع المعلمين.

### 8. عرض النتائج ومناقشتها:

#### 1.8- البعد البيداغوجي الخاص بالفروقات الفردية:

#### 1.1.8- معدل الخبرة: كانت العينة المشاركة في الاستبيان من أربع مدارس

ابتدائية: محمد قباني وحمو بلقاسم النفوسي اللتين تعتبران من أقدم الابتدائيات

في المنطقة، في حين أن ابتدائية بلحرش الطيب لحسن وابتدائية الطيب بوعبدلي تعتبران الأحدث مقارنة بالسابقتين، غير أن هذا لا يقلل من خبرة المعلمين الذين يدرسون بهاتين المدرستين إذ إن أغلبهم كان يدرس في المدرستين السابقتين (بحكم الموقع الحي نفسه)، ولهذا نجد أن مؤشر التدريس مرتفع فقد كان 12 سنة، وهذه مدة زمنية معتبرة خاصة وأن التعليم الابتدائي بالنسبة للتلميذ يمتد لخمس سنوات مما يجعل المعلم على الأقل قد درّس جيلين من المتعلمين، مما يجعل نتائج هذه الدراسة مبنية على خبرة لا بأس بها في تقديرنا.

**2.1.8- المؤهل العلمي:** بلغ عدد المعلمين المتحصلين على شهادة ليسانس خمسة عشر معلما، مما يعني ارتفاع المؤهل العلمي، وهذا يعود إلى الإصلاحات التي تمّ تطبيقها على مستوى التوظيف في وزارة التربية الوطنية، ولكن هذا لا يعني أن المعلمين -وعددهم أربعة- الذين تخرجوا في المعهد الوطني سابقا، أقل منهم من حيث المستوى العلمي، إذ يتمتع كل واحد من هؤلاء بشهادة كفاءة عليا في التدريس الابتدائي، كما أنهم الأكثر خبرة من غيرهم إذ تتراوح سنوات خبرتهم ما بين 25 سنة و32 سنة.

**3.1.8 - بالنسبة لتعداد العينة ذكورا وإناثا:** نلاحظ بشكل عام أن تعداد الذكور أكثر من تعداد الإناث، وإن كانا في الحقيقة متقاربين (مثلا عدد الذكور في مدرسة الطيب بوعبدلي في الطور الأول هو خمسة وثمانون تلميذا، في حين تعداد الإناث في الطور نفسه هو تسع وسبعون تلميذة)، وما يلفت الانتباه أن نسبة الفئة التي ترتاد الكتاتيب أعلى من نسبة الفئة التي لا ترتاد الكتاتيب، وذلك على مستوى الابتدائيات الأربع، وهذا متوقع، ذلك أن الحيين اللذين تمت فيهما الدراسة (حي الحاج مسعود وحي مرمداد) يتميزان بتواجد الكتاتيب كلواحق للمساجد الموجودة هناك، ولذلك يُعتبر التعليم القرآني جزءا من الثقافة الشعبية في كلا الحيين، ويبقى أن نعرف أيّ الجنسين أكثر ارتيادا للكتاتيب، من خلال الجداول نلاحظ ما يلي:

**الجدول 02: نسبة الإناث والذكور بالنسبة للمجموع العام في العينة المدروسة.**

الجنس	المدرسة	الطيب بوعبدلي	بلحشر الطيب لحسن	حمو بلقاسم النفوسي	محمد قباني
الإناث	74.20%	45.88%	50.62%	35.72%	
الذكور	52.80%	54.12%	49.38%	64.28%	

**المصدر:** معلومات من الاستبيان المقدم في إطار الدراسة.

- في محاولة لتحليل هذه النتائج المتفاوتة من مدرسة إلى أخرى وردّها إلى أسبابها، تم الرجوع إلى المدارس القرآنية التي يدرس فيها أبناء هذه الأحياء، وما تمت ملاحظته هو أنه يتم فصل الجنسين في الكتاتيب، وأن ارتفاع النسبة أو انخفاضها ناتج عن المعلم القائم على الكتاب وحضوره، ففي المدارس التي ترتفع فيها نسبة الإناث، نجد فيها معلمة القرآن (أو ما يصطلح عليه بـ"المرشدة") متواجدة، في حين أن المدارس التي ترتفع فيها نسبة الذكور تتميز بتواجد معلمي القرآن وتعددهم في الوقت نفسه مما يجعل المتعلمين يرتبطون بمعلم محدد ويتغيبون في حال تغيبه ولا يتجهون للبديل، والحقيقة أن هناك عاملاً آخر في إقبال المتعلم على الكتاتيب أو عزوفه عنها وهو استعمال العقاب فيها.

**2.8- البعد اللغوي المعرفي العام للفئة التي تدرس في الكتاتيب:**

يرى عشرة معلمين من أصل تسعة عشر أن أثر التعليم القرآني يظهر في السنة الأولى، بينما يرى الباقي أن الأثر يظهر في السنة الثانية، والحقيقة أن هذا منوط بقدرات المتعلم في حد ذاته والفروقات الفردية التي يتميز بها كل متعلم عن الآخر (وهذا ما أشار إليه أحد المعلمين في مساحة التعليق بعد هذا السؤال)، وبربط ملامح الطور الأول بهذين الرأيين، فإن الأمر مرتبط بالعامل الزمني، ذلك أن هذا الأثر يتوافق وإلى حد بعيد مع ملامح تخرج المتعلم من الطور الأول.

### 3.8- البعد اللغوي المعرفي المتعلق بالوعي الصوتي للفئة التي تدرس في الكتابات:

#### 1.3.8- الحروف التي تم تصحيحها:

- تمّ التركيز على الحروف التي تعاني من التشويه أو الإبدال بأصوات أخرى، كنتيجة لهجة المنطقة وخصوصيتها والحقيقة أن النتائج كانت لافتة للانتباه، فعلى الرغم من صغر سنّ المتعلّم في هذه المرحلة (ست سنوات في السنة الأولى، وسبع سنوات في السنة الثانية)، إلا أن التصحيح قد طال أغلب الحروف، فحرف الثاء الذي ينطق تاء نطقه جيد بدون تصحيح بنسبة 10 من 19، وحرف الغين الذي ينطق قافا نطقه جيد وبدون تصحيح بنسبة 12 من 19، في حين أن النطق الجيد بعد التصحيح كان الأعلى نسبة في حرف الذال الذي ينطق دالا، ولا بد أن التعهد بالتصحيح مفيد في آخر المطاف، والأمر المفاجئ هو حرف الضاد الذي تعتبر نسبة نطقه صحيحا ومن دون تصحيح عالية جدا (18 من 19)، باعتبار أنه من أصعب الحروف نطقا في اللغة العربية، وبالرجوع إلى المعلمين فإن الملاحظ أنهم يؤكدون على حرصهم الشديد على التفريق بين الضاد والذال والطاء، وأنهم لا يجدون مشكلة في التفريق بين الضاد والذال لدى المتعلّم بقدر ما يجدونه بين الضاد والطاء، وأن النص القرآني مناسب ويخدم هذا، خاصة أنهم يستغلون حفظ السور القرآنية المقررة لتأكيد الفرق مما يساهم في تنمية الوعي الصوتي، وقد أشار أحد المعلمين في مدرسة الطيب بوعبدلي أن للكتاب دورا مهما جدا إذ إنه يدرّس النص القرآني بأحكامه (أحكام التجويد والترتيل)، مما يساهم في تنمية الوعي الصوتي بشكل صحيح لدى المتعلّم.

#### 2.3.8- حفظ الحروف قراءة ونطقا:

الجدول 03: يوضح نسبة وتكرار المعلمين الذين يجدون فرقا بين المتعلمين.

المجموع	لا يوجد فرق	أحسن من غيرهم	
19	03	16	التكرار
% 100	% 15.79	% 84.21	النسبة

المصدر: معلومات من الاستبيان المقدم في إطار الدراسة.

- من المتوقع أن المتعلّم الذي يحسن التفريق بين الحروف في النطق، سيفرق بينها كتابة وقراءة، ومن خلال الاستبيان نجد أن ستة عشر معلماً من أصل تسعة عشر (84.21%)، وجدوا أن المتعلمين الذين يزاوون التعليم القرآني أحسن من غيرهم في هذا، لأن الوعي الصوتي الجيد (فك الرموز) يضمن التفريق بين الحروف مستقبلاً أثناء رسمها أو قراءتها، ويعدّ من أهم المهارات الأساسية كما يقول أحمد حامد سعد (سعد، 2016، ص 102)، وبالتالي فإن رصد الخصائص الصوتية لكل حرف واستيعابه يضمن حفظ الحروف رسماً ونطقاً ويسهل على المتعلّم قراءتها، ويمكن ردّ نسبة 15.79% إلى الفروقات الفردية التي لا يمكن أن نخفلها هنا، كما أن التعهّد له دور مهم جداً، كما قد تكون هذه الفئة التحقت متأخرة عن نظيراتها بالكتاب، وهذا ما يؤكده بداية الاستبيان لأن هناك قناعة ضمنية لدى المعلمين مفادها أن التعليم القرآني يؤثر في تعلّم اللغة العربية، وإن تأخر ظهور هذا الأثر.

#### 4.8- البعد المعرفي اللغوي المتعلق بنواتج اكمال الوعي الصوتي:

##### 1.4.8- القدرة على تركيب الجمل:

إن هذا المستوى من اللغة هو المنتظر بعد اكمال الوعي الصوتي، وتكوين الكلمات، خاصة وأن المتعلم في الطور الأول ينطلق في تعلّمه للغة العربية الفصحى من النصوص القصيرة المكتوبة والشفوية (كالأناشيد)، وليس انطلاقاً من الحروف في إطار ما يسمى بالمقاربة النصية والتي تعتمد على تماسك الجمل المشكلة للنص والتدرّج النصي بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد (مديرية التعليم الأساسي، 2011، ص 07)، بل إن تركيب الجمل البسيطة من أهم الملامح التي يتخرج بها متعلمو الطور الأول، ونجد أن تحقق هذه الكفاءة ناجح مع فئة الكتاب بنسبة 57.89%، في حين أننا نرد نسبة 42.11%، إلى الفوارق الفردية، وبالرجوع إلى الاستبانة نجد أن أغلب المعلمين الذين لا يجدون فرقاً بين الفئتين هم معلمو أقسام السنة الأولى، مما يدفعنا إلى ترجيح انعدام النضج المعرفي اللغوي اللازم لتركيب الجمل والذي نتوقع أن يتمّ تداركه في السنة الثانية وذلك بناء على

**2.4.8- استيعاب الدروس:**

وجد أن نسبة الذين يستوعبون الدروس "من ملاحظة جيد إلى ملاحظة أحسن من غيرهم" تبلغ 94.73 %، مما يشير أن التعليم القرآني لا يسهم فقط في تنمية الوعي الصوتي بل يحسن كفاءة الاستيعاب، والحق أن أغلب المعلمين قد أشاروا إلى ذلك في آخر الاستبيان متفقين أن التعليم القرآني يحسّن قدرات الحفظ والفهم والاستيعاب لدى المتعلّم، ولأن الكتابات تختلف من حيث فعاليتها من جهة، ولأن الفروقات الفردية تعتبر جانبا مهما في اختلاف نواتج التعلّم، فمن المنتظر أن نجد نسبة 5.27 % من الفئة التي تدرس في الكتابات متأخرة عن نظيراتها.

**3.4.8- التحدث باللغة العربية الفصحى:**

الهدف من هذا العنصر هو قياس فصاحة لسان المتعلم في إطار نص مقروء، أو محفوظ، (النص، الأندشودة...)، خاصة وأن المتعلم سيستعمل الحروف مكونة جملا لها معنى، مما قد يجعل بعض الحروف تتأثر ببعضها، فيحدث إبدال أو قلب، ووجد هنا أن الفئة التي تتراد الكتابات تحقق ملاحظة: "من جيد إلى حسن" بنسبة: 89.46 %، وهذا يتوافق إلى حد كبير مع نسبة استيعاب الدروس 97.73 % ونسبة حفظ الحروف نطقا وقراءة 84.21 %، وهذا يؤكد ما تمّ الذهاب إليه في تحليل انخفاض النسبة عند هذه الفئة فيما يتعلق بتركيب الجمل، لأن هؤلاء المتعلمين لم تكتمل عندهم الملكة لهذا أداؤهم أقل من سواهم.

**4.4.8- كفاءة استعمال اللغة في موقف ذي دلالة:**

يتعلق هذا العنصر بالجانب التداولي للغة، فالمتعلّم هنا يتكلم ليعبر عن حاجة ما تخصه (نسيانه لكتاب ما، تبريره لموقف أو تصرف قام به...)، فهو يستعمل اللغة في موقف ذي دلالة بالنسبة له، وهذا أكبر تحفيز يمكن أن يُبرز المستوى الحقيقي لمتعلّم لغة ما، واللافت للانتباه أن نتائجه مختلفة عن نتائج العنصر السابق، فقد حققت نسبة 89.47 % مستوى: أداء جيد للغة في التعبير

تأثير تعلم القرآن في فصاحة لسان المتعلمين الصغار -تلاميذ الطور الأول نموذجاً-  
عن حاجاتها، في حين حققت بقية النسبة من الفئة نفسها (10.53 %) مستوى:  
أداء أحسن من غيرها (أي أحسن من الفئة التي لا ترتاد الكتاب)، ونلاحظ هنا أن  
النسب تتوافق مع النسب التي سبقتها سواء الخاصة بالوعي الصوتي أو بمستوى  
التركيب للغة أو غيرها من النسب.

#### 5.8- البعد المعرفي اللغوي المتعلق بالجانب النظري والتطبيقي للمعلم:

##### 1.5.8- تأثير الكتاب في تعلم التلميذ للغة العربية:

تم الاتفاق على أن الكتاب يؤثر في تعلم اللغة العربية، وهذا متوقع؛ لأن نتائجه  
ظاهرة من خلال الإجابات السابقة، غير أن اللافت للانتباه هو أنهم عللوا هذا  
الحكم بأسباب معرفية ولغوية (فصاحة اللسان، النطق الجيد للحروف) وذلك  
بنسبة ثلاثة عشر معلماً من تسعة عشر معلماً، في حين ربط البقية (سبعة  
معلمين) الأثر بأسباب تربوية (بيداغوجية) مثل الانضباط، التحفيز،...، ورغم وضوح  
السؤال وارتباطه بتعلم اللغة العربية، إلا أن هؤلاء المعلمين عللوا حكمهم بأسباب  
بيداغوجية، وأغلبهم يدرسون السنة الأولى، فالمتعلم المتعود على الكتاب من صغره  
يكون أكثر انضباطاً من غيره في قسم السنة الأولى لتعوده على التمدرس والحياة  
الصفية.

##### 2.5.8- الفئة التي يلاقي المعلم صعوبة في تعليمها بشكل عام:

يستهدف هذا السؤال معرفة أثر التعليم القرآني في المتعلم عموماً، ذلك أنه  
أخذ كل مواده باللغة العربية الفصحى، ولقد كانت النتيجة أن نسبة 84.21 % ترى  
أن التعليم القرآني يشكل فرقا واضحا بين الفئتين، ونجد أن ثلاثة عشر معلماً ربط  
صعوبة تعلم الفئة التي لا ترتاد الكتاب بالصعوبات اللغوية، في حين ربطها ثلاثة  
معلمين بأسباب بيداغوجية، ونرد نسبة الـ: 15.79 % من المعلمين الذين لا يجدون  
فرقا بين الفئتين إلى الفروق الفردية وإلى كون هؤلاء من معلمي السنة الأولى.

##### 3.5.8- ضرورة تعلم المتعلم في الكتاب:

اتفق المعلمون بنسبة 100 % على ضرورة التحاق المتعلم بالكتاب، لوضوح تأثير

ذلك في الوعي الصوتي، التحدث بفصاحة، قلّة الأخطاء النحوية محادثة وقراءة، إثراء الرصيد اللغوي وتنوعه، وهذا يعود إلى الانغماس اللغوي الذي يعيشه المتعلم، مما يؤكد على أن النص القرآني نص وظيفي بامتياز بالنسبة لمتعلم اللغة العربية.

#### 4.5.8- اقتراح السن المناسب ليلتحق الطفل بالكتاب:

يرى 57.89 % من المعلمين أن سن الأربع سنوات مناسب للالتحاق بالكتاب، وعللوا ذلك بملاحظتهم أن من التحق بالكتاب في هذه السن، ظهرت لديه الآثار الإيجابية في التعلّم عموماً قبل غيره وابتداء من السنة الأولى، في حين علل البقية أن المتعلّم لا يمكنه أن يفهم ما يتعلمه في الكتاب إلا في سن الخامسة والسادسة وقد ربطوا ذلك بالنطق السليم للحروف بشكل عام، والحقيقة أن هذا الأمر تحكّمه الفروق الفردية، ونشير هنا أن المتعلم الذي يلتحق للكتاب في سن الرابعة أكثر حظاً من غيره في كلا الحالتين، وصحيح أنه قد لا يتكلم بشكل جيد وقد يكون نضجه العقلي والفكري أدنى من أن يفهم ويدرك كل ما يأخذه في الكتاب، ولكنه "يسمع"؛ وملكة السمع تجعله يتشبع باللغة العربية الفصحى، وهنا نستحضر قول ابن خلدون أن "السمع أبو الملكات اللسانية" (ابن خلدون، 2006، ص 109)، والتعلّم لا يمكنه أن يؤتي أكله إلا إذا نال من الوقت ما يخدمه ويناسبه ويتحقق هذا مع التحاق المتعلّم في سن الرابعة بالكتاب.

#### الخاتمة

ويمكن حوصلة أهم الاستنتاجات التي تمّ التوصل إليها وكشفها من خلال هذه الدراسة على النحو الآتي:

- على الرغم من شيوع الكتابات إلا أنّها لا تستقبل كل الأطفال، مما يؤدي إلى محدودية تأثيرها، واتساع الفروقات الفردية بين المتعلمين في المرحلة الابتدائية، كما تعاني بعض الكتابات نقصاً في التأطير الجيد مما ينعكس سلباً على الواقع التعليمي ويتسبب ذلك في عزوف المتعلمين عنها، وعليه تؤكّد الدراسة على ضرورة العناية الفعلية بالتأطير الجيد والمدرّوس لهذه المنشآت حتى تكون أكثر فعالية

وتأثيراً في المتعلمين.

- يرتبط ظهور أثر التعليم القرآني بالمدة التي يقضيها المتعلم في الكتابات، فكلما كان التحاقه باكراً كان ظهور الأثر واضحاً، ويعتبر سن الأربع سنوات الأنسب للالتحاق بالكتاب.

- أثبت هذا البحث أن التعليم القرآني يسهم في تفصيح ألسنة الصبية، فيكون نطق الحروف سليماً غير متأثر بالعامية، مما يدل على نضج الوعي الصوتي لديهم، وهذا يطور المهارات اللغوية في باقي مستويات اللغة، فيركب الجمل بشكل سليم نحوياً، ويستعمل اللغة استعمالاً يعكس سلامة الجانب الدلالي لديه، بل ومتناسب مع المواقف التي قد تصادفه.

- التعليم القرآني يسهم في تذليل صعوبات التعلم بشكل عام، حتى في بقية المواد كالحساب والعلوم وغيرها مما يُدرس في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

- رغم التركيز على أثر التعليم القرآني في التحصيل اللغوي بشكل عام للغة العربية الفصحى، وفي الجانب الصوتي بشكل خاص، إلا أنه لابد من الإشارة إلى حصول نتائج غير لغوية أكد عليها المعلمون، والتي تتعلق بالجانب البيداغوجي والتربوي، كالانضباط داخل الصف، والانتباه، كما يسهم في تطوير مهارة سرعة الحفظ وينمي الشجاعة الأدبية ويحفز الرغبة في التعلم.

وأخيراً فإن الالتحاق المبكر بالكتاتيب وتقديم نوعية جيدة للتدريس فيها وبجدية يضمن أن يكون تأثير القرآن الكريم قوياً وبارزاً في تنمية الوعي الصوتي لدى المتعلم، مما يقلل من تأثير اللهجة العامية في اللغة العربية الفصحى وذلك في مختلف مستويات اللغة الصوتية والتركيبية والنحوية والدلالية.

من أبرز المقترحات التي نخرج بها من هذه الدراسة هو الآتي:

أن يصبح التعليم القرآني مضبوطاً ومحكوماً بإطار منظم، وذلك من خلال ربط عمل المدرسة الابتدائية بالكتاتيب الجوارية، وخاصة وأن هذا يتوافق وطبيعة المجتمع، وعلى غرار طور الحضانة الذي أصبح إلزامياً في السنوات الأخيرة، فلم لا

يصبح التعليم القرآني كذلك؟، إذ يمكن ضم الكتابات كنشاط لا صفحي يتابع معلم طور الحضانة تطوره بمعونة مدرس القرآن الكريم.

تزيد الكتابات بمناهج ومؤلفات موحدة تركز على تنمية الوعي الصوتي خاصة، مع ضرورة تنبيه المعلمين في هذه الكتابات إلى ضرورة تصحيح الأصوات للمتعلمين، وعدم تجاهلها بحجة أنها من خصوصيات لهجة المنطقة.

تنبيه الرأي العام إلى فائدة الكتابات ودور التعليم القرآني في تصحيح نطق الحروف للمتعلمين في سن مبكرة، حتى يخرج التعليم القرآني والالتحاق بالكتاب من حيز النشاط الإضافي الاختياري إلى حيز الأنشطة الضرورية الهامة في حياة الطفل.

ضرورة اهتمام الدولة بتدعيم الكتابات والمدارس القرآنية مادياً، إذ إنها في أغلبها تعتمد حالياً على التبرعات ودعم المجتمع المدني، وذلك لتوفير محيط أحسن، مع عدم إغفال دور التحفيز المادي للمتعلمين خاصة في هذه السن.

## قائمة المصادر والمراجع

- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (2006). مقدمة ابن خلدون. (ج3). مصر: دار النهضة للطباعة والنشر.
- بن السعد محمد السعيد. (2017). مكنونات الهقار وتديكلت الثقافية. (ج1). الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
- بن يحيى، يحيى. (2006). تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- الجاحظ، أبو عثمان عبد الرحمن بن بحر. (1998).. البيان والتبيين. عبد السلام هارون (محقق) (ج1، ط07). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- خينش، فاطمة. (2013). أثر الوضعية الادماجية في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الطور الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غرداية، الجزائر.
- السمهر، أحمد. (2011). نموذج مقترح لتحديد مهارات التلاوة والتجويد وتوزيعها على مراحل التعليم العام والمهني: دراسة ميدانية. مجلة جامعة دمشق. (27). دمشق.
- عبد الحميد جابر، جابر وكمال شعبان، صبري ومنى حسن السيد، تهاني. (2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والايخارج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية 3 (2). جامعة القاهرة.
- عبد الفتاح الخطيب، محمد. (2010). توظيف القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. رؤية نقدية. المؤتمر العالمي الأول لتعليم القرآن الكريم. الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم. جدة. [www.hqmio.net](http://www.hqmio.net).
- اللجنة الوطنية للمناهج: مديرية التعليم الأساسي. (2016). التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- \_\_\_\_\_ (2011). الوثيقة المرافقة لمناهج

- السنة الأولى من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- لويس جان كالفن. (2004). علم الاجتماع اللغوي. (ترجمة محمد يحياتن).  
الجزائر: دار القصة.
- مصري، عباس. وأبو الحسن، عماد. (2014). الازدواجية اللغوية في اللغة العربية.  
مجلة مجمع اللغة العربي الأردني. ( 8 ). الأردن.
- اللغة العربية الإطار العام لمعايير المناهج. (2014). وزارة التربية والتعليم دولة  
الإمارات العربية المتحدة [www.moe.gov.ae](http://www.moe.gov.ae).