"المقطع الصّوتيّ وأهميّته في تعليم القراءة الجهريّة وتنميتها لدى تلاميذ الطور الابتدائي من ذوي الاحتياجات الخاصّة - أطفال التريزوميا21 نموذجًا"

"The phonetic syllable and its importance in teaching aloud reading among primary school students with special needs - Children of Trisomy 21 as a model"

د. راشد شقوفي*

جامعة "محمّد الصدّيق بن يحيى" (جيجل-الجزائر)، Rchegoufi@univ-jijel.dz

تاريخ الارسال: **2023/03/17** تاريخ القبول 2023/06/02 تاريخ النشر2023/06/10

ملخص:

يُعاني أطفال التريزوميا21 بسبب "متلازمة داون" من اضطرابات خَلقيّة أهمّها صعوبات النّطق، ولذلك فهم بحاجة ماسّة أكثر من غيرهم إلى تعلّم وممارسة وإتقان القراءة الجهريّة لما لها من أهميّة بالغة في تعلّم القراءة الصّحيحة والنّطق السليم والتواصل مع الآخرين. وقد حاولتُ من خلال هذه الدّراسة معالجة إشكالية أهميّة المقطع الصّوتيّ في تعليم القراءة الجهريّة وتنميتها لدى هذه الفئة من تلاميذ الطور الابتدائي. وخلصت الدّراسة إلى أنّ تمكّن التلاميذ من تحديد المقاطع الصّوتيّة يسهّل ذلك، حيث أنّ العمليّة الأساس لتعلّم القراءة تعتمد بشكلٍ خاصٍّ على فهم المقاطع الممزوجة نفسها، كما أنّ طرائق تدريس القراءة للمبتدئين، بنوعيها التركيبيّة والتحليليّة، تفرض على المعلّم في مرحلة معيّنة تحديد مقاطع صوتيّة معيّنة، ومن ثمّ تدريب التلميذ على طريقة نطقها؛ وإذا لم يكن المعلّم على دراية بماهية المقاطع الصّوتيّة العربيّة وأنواعها، فإنّه لا محالة يقع في الخطأ، وقد يُحدّد للتّلميذ مقاطع صوتيّة خاطئة لا يقبلها النّسيج العربيّ، فيصعب على التّلميذ حينئذٍ النّطق السّليم بها، ويستثقلُ نطق الكلمة التي تتركّبُ منها، ولذلك كان لزامًا على معلّمي تلاميذ التريزوميا21 أن يتلقّوا تكوينًا جيّدًا في علم الأصوات، وأن يدركوا ماهية المقاطع الصّوتيّة العربيّة وأنواعها ويتمرّنوا عليها؛ من أجل تحسين الأداء اللغوي والتواصلي لهؤلاء الأطفال في وقت مبكر.

الكلمات المفتاحية: مقطع صوتيّ؛ قراءة جهريّة؛ تعليم ابتدائي؛ احتياجات خاصّة؛ تريزوميا21.

Abstract:

Children with Trisomy 21 suffer from speech difficulties. Therefore, they are in dire need more than others to learn and practice aloud reading. This study tried to examine the problematic importance of the phonetic syllable in teaching aloud reading for this category of primary school students. The study concluded that the students' ability to identify syllables facilitates this, as the basic process of learning reading depends particularly on understanding mixed syllables themselves, and the methods of teaching reading require identifying and pronouncing specific syllables. And if the teacher is not aware of Arabic syllables and their

* د. راشد شقوفي

types, he may specify for the student wrong syllables, so it becomes difficult for him to pronounce them and the word properly. Teachers must receive a good training in phonology; In order to improve early language and communicative performances for these children.

Keywords: Phonetic syllable; Aloud reading; Primary education; Special needs; Trisomy 21

تمهيد:

اهتمّت الأمم المتقدّمة **بالقراءة**، وعدّوها **إحدى المهارات اللّغويّة** الأساس المهمّة في حياة البشر، فهي **وسيلة للتفاهم والاتّصال** قبل أن تكون وسيلة للتذوّق والاستمتاع، وأداة **للنموّ العقليّ** قبل أن تكون أداة لاكتساب المعرفة، تُعين القارئ على التذكّر والإدراك والتحليل، وربط المقروء بمدلوله، وتنمية رصيده اللّغويّ، ولكنّها قبل ذلك كلّه تمنحه القدرة على **التعرّف على الحروف والكلمات والنّطق بها على الوجه الصّحيح**[1].

ونظرًا لأهميّتها البالغة فقد ذكرها **الله تعالى** أوّلاً ثم ذكر القلم (أيْ **الكتابة**) ثانيًا؛ قال **عزّ وجلّ**: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ(2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ(3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ(4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5)﴾ (**سورة العلق: الآيات01-05**)، وفي هذا الترتيب حكمة بالغة.

وتزداد **أهميّة القراءة** بالنّسبة للطفل في مراحله الابتدائيّة الأولى من التعلّم، فهو بحاجة ماسّة إلى **إتقان مهارة القراءة** إن أرادنا له النّجاح في دراسته بَدْءًا **بالنّطق السليم للمقروء وفهمه** ومن ثمّ استثماره في تنمية رصيده المعجميّ وإنتاجه الكتابي **وتحقيق التّواصل السليم مع غيره**؛ ويتطلّبُ **إتقانُ القراءة الجهريّة** والتّلفظُ الصّحيح القدرةَ على تحديد **المقاطع الصّوتيّة** التي يتركّبُ منها الكلام، حيث يرى العلماء أنّ أحسن طريقة للتعوّد على **النّطق الصّحيح** هي نطق الكلمات أو مجموعة من الكلمات ببطء، **مقطعًا مقطعًا** مع الوقفات الصّحيحة بين كلّ مقطع ومقطع، وبالتدريج يزيد المرء من سرعة نطقه للحدث الكلامي حتّى يصل إلى السّرعة العادية[2]. وتزداد هذه الأهميّة بالنّسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة الذين يُعانون من صعوبات في النّطق، ومنهم أطفال **التريزوميا21** (Trisomy21)، أو ما يُعرف باسم "**متلازمة داون**" (Down's Syndrome).

فمن هم أطفال التريزوميا21؟ وما هي المقاطع الصّوتيّة العربيّة؟ وما مدى أهميّة توظيفها في تعليم القراءة الجهريّة لتلاميذ المراحل الأولى من التعليم الابتدائي عامّة وأطفال التريزوميا 21 خاصّة؟

للإجابة على هذه الأسئلة استعنتُ **بالمنهج الوصفي** وجعلتُ **تقسيمات البحث ثلاثة محاور وخاتمة**، على النحو الآتي:

1. **أطفال التريزوميا21.**
2. **القراءة الجهريّة.**
3. **المقاطع الصّوتيّة العربيّة.**

خاتمة: ضمّنتُها أهمّ نتائج البحث وبعض التوصيّات.

1. أطفال التريزوميا21.

تختلف مهارات الأطفال في القراءة، ومنها القراءة الجهريّة، وتختلف تبعًا لذلك قدراتهم في **إتقان النّطق والطلاقة في التعبير عن المعاني والأفكار**، ولذلك اهتمّت **المدرسة** منذ **مراحلها الابتدائيّة الأولى** بتنمية هذه المهارة لدى الأطفال عامّة وذوي الاحتياجات الخاصّة، ومنهم **أطفال التريزوميا21**.

1-1. التعريف بأطفال التريزوميا21.

أطفال التريزوميا21 (Trisomy21) أو **التثليث الصبغي21**، أو ما يُعرف باسم "**متلازمة داون**" (Down's Syndrome)، هم أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصّة، يُعانون من بعض **الاضطرابات الخَلقيّة**، أهمّها **صعوبات النّطق**. وقد عانت هذه الفئة التّهميش في المدرسة الجزائريّة طيلة عقود من الزّمن، ولم ينالوا حظّهم الكافي من الرّعاية التعلّميّة، باستثناء بعض الاجتهادات لبعض الجمعيات التي تنشط في مجال إدماجهم مدرسيًّا ومهنيًّا واجتماعيًّا، غير أنّ الحكومة الجزائريّة- خلال السنوات الأخيرة- تداركت الأمر، وأولت هذه الفئة من التلاميذ اهتمامًا ملحوظًا، وخصّصت لهم أقسامًا خاصّة في بعض المدارس الابتدائيّة لضمان إدماجهم في الوسط المدرسي، بموجب اتّفاقية بين وزارتيْ التربيّة الوطنيّة والتضامن الوطني. و**المعلّم في هذه الأقسام الخاصّة أحوج** من غيره إلى **معرفة خصوصيات التعلّم لهذه الفئة** وإدراك **أهميّة القراءة** بالنّسبة إليهم.

ويرجع أصل تسمية "متلازمة داون" (Down's Syndrome) إلى الطبيب الإنجليزي جون لانجدون داون (John Langdon Haydon Down) الذي قام بإجراء دراسة بحثيّة لاحظ من خلالها وجود عدد من الصّفات المشتركة لهؤلاء الأطفال دون غيرهم؛ ولأنّهم يُشبهون في صفاتهم الشّكليّة إلى حدّ بعيد الشعب المنغولي فقد أطلق على هذه المتلازمة اسم **المنغولية**[3] (Mongolism) واستمرّت هذه التسميّة رسميًّا حتّى العام 1986م، وبعد ضغط كبير من حكومة منغوليا على منظّمة الصحّة العالميّة تقرّر تغيير هذا الاسم، وتكريمًا للطبيب **داون** أُطلق عليهم اسم الأشخاص ذوي "**متلازمة داون**" (Down's Syndrome)[4].

يرى الأطبّاء والمختصّون بأنّ **هذه المتلازمة ليست مرضًا عضويًّا**، وإنّما هي اضطراب في **الكروموزوم رقم21** (Chromosome21) (أو الصّبغي21)[5]، يقول **عوني معين شاهين**: «جاءت التسمية (نمط ثلاثي الكروموسومات21 (Trisomie21) وصفًا للحالة الكروموسومية التي تكون عليها خلايا الشخص المصاب، حيث يوجد في **الكروموسوم رقم 21 ثلاثةُ كروموسومات بدلاً من اثنين** [...] تظهر في حال وجود خلل جيني في عملية الانقسام المنصف (Meiosis) أو ما يُعرف بفشل الانفصال السليم للزوج الكروموسومي الأصلي»[6]. أيْ أنّها عبارة عن **خلل صبغيّ** بسبب وجود نسخة إضافية ثالثة للصّبغيّ21؛ و**الصّبغيّ** في تعريفه الاصطلاحي وفق **المعجم الوجيز** هو: «شكلٌ تتّخذه المادّة في نواة الخليّة في أثناء الانقسام غير المباشر والانقسام الاختزالي. (ج) صِبْغيّات. وعدد الصبغيّات ثابتٌ في النّوع من كلّ كائنٍ حيّ، وهو "الكروموسوم"»[7].

ويُحدثُ هذا الاضطراب في الكروموزوم21 بعض **الأمراض العضويّة** على غرار أمراض القلب والنّظر والأمعاء والجهاز النّفسيّ، ويُحدثُ تأخّرًا في القدرة على المشي وحركات اليد[8]، كما أنّه يُحدثُ تغيّرًا مورفولوجيًّا وتخلُّفًا على مستوى الذهن ولكّنه ليس مرضًا عقليًّا لأنّ **معظم الأطفال ذوي متلازمة داون أذكياء**، مثلهم مثل أقرانهم من الأطفال الذين يمتلكون كروموسومات بشكل ثنائي[9]. كما أنّهم **يتمتّعون بذاكرة قويّة** تفوق أحيانًا ذاكرة أقرانهم من الأطفال[10]. ومن أهمّ **سماتهم الإيجابية**، أنّهم لطيفون وودودون ويحبّون المداعبة، ولهم شخصية ظريفة ومحبّبة[11].

ومن أهمّ تلك الاضطرابات على **مستوى اللغة (النّطق)** تشوّهٌ خَلقي يُحدِث للطفل **ارتخاءً على مستوى عضلة اللسان**، فيُسبّبُ ذلك **اضطرابًا على مستوى اللغة**، **وتأخّرًا في النّطق**، حيث ينطق **الطّفل ذو متلازمة داون** بالكلمات الأولى في **سنّ الثّانية والنّصف**[12]، أي بتأخّرِ عام واحد عن المعدّل الطبيعيّ.

وهي مشاكل تؤثّر سلبًا على مستقبله الاجتماعي والتعليمي وتطوّره الجسميّ والنّفسيّ، غير أنّ **تشخيص حالته** في **وقت مبكّر بعد الولادة مباشرة** و**التدخّل المبكّر في العناية به**، يُسهم بشكل كبيرٍ في علاج هذه المشاكل والنّجاح في إدماجه المدرسي والمهني والاجتماعي[13]، لأنّه يملك بعض القدرات التي **تمكّنه من تعلّم القراءة والكتابة والمهنة المناسبة**، ويُمكن تصنيفهم ضمن فئة الأطفال القابلين للتعلّم والتدريب[14]. كما أنّ هؤلاء الأطفال **يتفاوتون في درجة وشدّة هذه الاضطرابات** اللّغوية والصحّيّة والنّفسيّة والسلوكية.

1-2. الأخطاء الشّائعة لدى أطفال التريزوميا21 عند القراءة وأهمّ أسبابها.

لاحظ العلماء أنّ تلك الاضطرابات الناتجة عن التثليث الصبغي21، تتسبّب في **اختلالات واضطرابات نطقيّة** يُمكن أن تؤثّر سلبًا على التّواصل اللّفظيّ، منها:[15]

- **عدم الدقّة للكلمات** التي يتعلّمها، فالكلمة الواحدة يُمكن أن تحمل معانٍ متعدّدة.
- تكوين **جمل متوسّطة الطّول تتميّز بقلّة العبارات**، وعدم توظيف أدوات الرّبط.
- **يصعبُ على الطّفل استيعاب الأزمنة والصّيغ الكلامية**، حيث **يميل إلى استعمال الفعل المضارع**.
- **تكرار الكلمات أو مقاطع منها** أثناء تفكيره في إعداد الجزء الآخر من الجملة، مثل (هذا.. هذا.. وَلَد).
- **يقف وقفات طويله في منتصف الجملة** عندما لا يجد ما يقوله لإتمام الجملة، مثل (إنّها .....كُرَة).
- **يقف وقفات غير ملائمة** في مواضع من الجملة أثناء الكلام، وغالبًا ما تكون متبوعة بكلمات ذات اندفاع سريع، كأن يقول (أُرِيدُ أَنْ أَنْز.... لِعَمَّ وْلاد) بدلاً من (أُرِيدُ أَنْ أَنْزِلَ لِأَلْعَبَ مَعَ الأَوْلاد).
- **صعوبة إيجاد الأصوات المناسبة للبدء بها**، مثل قوله: (إِ.. إِ.. أَ.. أَنا أروح النادي)، وأحيانًا تتسبّبُ هذه الصعوبة في **خروج أصوات ذات طبقة صوتيّة مرتفعة**، أو **أصوات عالية الحدّة**.

ومن الأخطاء الشّائعة أيضًا:[16]

- **حذف بعض الأصوات من بعض الألفاظ**، كأن يقول (هَتُّ) بدل (ذَهَبْتُ)، أو (دُخا) بدل (دُخان)، أو (أَحْمَا) بدل (أَحْمَد).
- **حذف كلمة بأكملها من بعض الجمل**، كأن يقول (أَذْهَبُ جَدَّتِي) بدل (أَذْهَبُ عِنْدَ جَدَّتِي).
- **إضافة بعض الأصوات للكلمة**، مثل قوله (تْباثْمان) بدل (باثْمان).
- **تكرار أحد أصوات الكلمة مرّتين أو أكثر**، مثل قوله (صَصَباح) بدل (صَباح).
- **إبدال صوت بصوت آخر**، وقد لا يكون بينهما صلة في الشّكل أو الخصائص الصّوتيّة، مثل (حَنْتِي) بدل (حتّي)؛ حيث أبدل التاء الساكنة بنون ساكنة.
- **القلب المكاني لبعض أصوات اللّفظة**، كأن يقول (مِحايَة) بدل (حِمايَة).
- **تقديم وتأخير بعض كلمات الجملة**، كأن يقرأ (جاء محمّد) بدل (محمّد جاء).
- **إبدال صائت طويل بمقابله القصير أو العكس**، مثل قوله (حَرٌّ) بدل (حارٌّ)، أو (كاتابا) بدل (كَتَبَ).
- **إبدال صائت قصير بآخر**، كأن يقول (خَبَز) بدل (خُبْز).
- **إبدال صامت أو أكثر**، مثل قوله (سيتون) بدل (زَيتون).

ويُمكن إرجاع **سبب هذه الأخطاء القرائية** الشّائعة لدى أطفال التريزوميا21 إلى **عدم تمكّنهم من التقطيع الصّوتي السّليم للكلمات العربيّة**، وفي أحيانٍ كثيرة إلى **عدم معرفة معلّميهم طبيعة المقاطع الصّوتيّة العربيّة**[17]، نظرًا لعدم تكوينهم تكوينًا جيّدًا في هذا المجال. وهناك أسباب أخرى، على غرار:[18] **القراءة السّريعة** التي تؤدّي في كثير من الأحيان إلى حذف بعض الأصوات أو إدخالها بعضها في بعضٍ؛ و**تماثل الحروف** الأولى أو الأخيرة من الكلمة؛ أو **وقوع بصر الطّفل على جزءٍ من الكلمة** وإغفال بقيّتها؛ أو **انتقال العين بشكلٍ خاطئ على السّطر**؛ أو **اهتمام الطّفل بتفاصيل غير مهمّة** تشتّتُ تركيزه في القراءة.

2. القراءة الجهريّة.

يُمكن تصنيف القراءة بحسب معايير متعدّدة، فهي من حيث الأهداف[19]: قراءة للدّرس، وأخرى لحلّ المشكلات، وأخرى للاستمتاع؛ **ومن حيث البحث والدّراسة**[20]: قراءة سريعة كاشفة، وأخرى عادية، وأخرى عميقة مركّزة؛ **أمّا من حيث الأداء فهي**: قراءة **صامتة** وأخرى **جهريّة**.

2-1. تعريف القراءة الجهريّة.

كلمة "**القراءة**" في **اللّغة العربيّة** مفرد "قراءات"، وهي مصدر من قرأ التي تأتي بمعنى **الجمع والضمّ واللّفظ والإلقاء**[21]. أمّا **اصطلاحًا** فقد تعدّدت تعريفات **القراءة** غير أنّها تكاد تُجمع على أنّها **عمليّةٌ عقليّةٌ انفعاليّةٌ تبدأ بتفسير الرموز بواسطة العينين**؛ وتُعدُّ هذه المرحلة (مرحلة تفسير الرّموز) عماد وأساس المراحل التي

تليها ممثّلة في النّطق الصّحيح والفهم السليم؛ ثمّ درجات الاستبصار كالتحليل والتّفسير والنّقد والتّقويم[22]. وبذلك تكون **القراءة عمليّة إدراكيّة فيزيولوجية عقليّة معقّدة** تتضمّن **عمليّتين اثنتين:**[23] **عمليّة فيزيولوجية حركيّة:** تمثّل الجانب الآلي من القراءة، وتتمثّل في **الإدراك البصريّ** للمقروء[24]؛ و**الانتاج اللّفظي** من خلال النّطق. **وأخرى عقليّة ذهنيّة معقّدة:** تشمل الإدراك والتذكّر والاستنتاج والرّبط والتحليل والمناقشة والنّقد والتركيب والتقويم.

و**القراءة الجهريّة** في أبسط تعاريفها، تعني: **التقاط الرّموز المطبوعة بالعين،** وترجمة المخّ لها، ثمّ **الجهر** بها باستخدام أعضاء النّطق استخدامًا صحيحًا[25]. ولا يتحقّق ذلك إلاّ إذا تمكّن التلميذ من **فهم الطريقة التي تتكوّن بها الكلمات**[26]، وهنا تكمن **أهميّة المقاطع الصّوتيّة في تعليم القراءة الجهريّة.**

2-2. أهميّة القراءة الجهريّة.

إنّ تفرّد **القراءة الجهريّة بالنّطق،** جعل منها عمليّة أكثر تعقيدًا من القراءة الصّامتة التي تشترك معها في **خاصّيتَيْ النظر والاستبصار**[27]، ولذلك كانت **القراءة الجهريّة أكثر أهميّة لأطفال التريزوميا21** الذين يُعانون من اضطرابات في النّطق؛ وهذا لا يعني التقليل من أهميّة القراءة الصّامتة التي تولي المعنى عناية بالغة، وتُساعد التلميذ على تحليل المقروء والتمعّن فيه؛ فالعلاقة بين نطق المقروء وفهمه هي سرّ نجاح العمليّة التعليميّة برمّتها؛ يقول **سيدريك كولينجفورد** (Cedric Cullingford): «إذا لم يقف الأطفال على أرض صلبة فيما يتعلّق باستخدام اللّغة، فإنّهم لن يتمكّنوا من فهم القراءة بدرجة كبيرة. **وإذا نظرنا إلى تعلّم القراءة على أنّه نشاط منفصلٌ عن نقل المعنى، فإنّ هذا التعلّم يفقد الغرض منه**»[28].

وتبرز **أهميّة القراءة الجهريّة** خلال المراحل التعليمية الأولى في كونها:[29]

- **أفضل وسيلة لإتقان النّطق** وإجادة الأداء وتمثيل المعنى.
- **تُسهم في تحسين الأداء الشفوي** والطلاقة في التعبير عن المعاني والأفكار.
- **تُساعد على الكشف عن أخطاء التلاميذ في النّطق،** فيتسنّى للمعلّم تحديد مواطن القوّة والضّعف لدى التلاميذ وتصحيح أخطائهم اللّغويّة والصّوتيّة التي يقعون فيها من قبيل الإبدال والحذف وغير ذلك.
- **تُكسب التلاميذ الشجاعة الأدبية،** وخاصّة أولئك الذين يُعانون من الخوف والخجل والانطواء.
- **تمكّن التلميذ من توظيف حاسّتَيْ السّمع والبصر،** ممّا يزيد من إمتاعهم بالقراءة.

ولذلك اهتمّت **المدرسة** منذ **مراحلها الابتدائيّة الأولى** بتنمية هذه المهارة لدى الأطفال عامّة وذوي الاحتياجات خاصّة، ومنهم أطفال التريزوميا21، وجعلت أهمّ **أهدافها** خلال السنتين الأولى والثانية، تعويد التلاميذ على **صحّة النّطق،** وتدريبهم على **القراءة الجيّدة**[30]. حيث يبدؤون باكتساب القراءة من خلال التدرّب على فكّ رموز الكلمات والتعرّف على مكوّناتها من الحروف والأصوات، ومن ثمّ النّطق بها نطقًا سليمًا.

3. المقاطع الصّوتيّة في اللّغة العربيّة وبيان أهميّتها.

لقد أدرك علماء العربيّة القدامى والمحدثون أنّ النّظام الصّوتيّ هو الجانب العمليّ للّغة، فدرسوا الصّوت اللّغويّ منفردًا وحال التركيب، واهتمّوا **بتجزئة الكلام إلى مقاطع**، لما لهذه العمليّة من أهميّة كبيرة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة.

3-1. تعريف المقطع الصّوتيّ.

جعل علماء العربيّة القدامى والمحدثون **المقطع الصوتيّ** (Syllable) منزلةً وسطًا بين الأصوات المفردة والكلمات[31]، فمجموع الأصوات يُكَوّن المقطع، والمقطع الواحد أو أكثر يُكَوّن الكلمة، حيث يكون **الفونيم** (Phonemes) و**المقطع** (Syllable) عنصران أساسان في التحليل **الفونولوجي**، ويكون **المقطع الصّوتيّ** هو اللّبنة الأساس في كلّ تركيب لغويّ[32]؛ يقول **عبد القادر عبد الجليل**: «يتشكّل سلّم التنوّعات الصّوتيّة في البنى والتراكيب من أصغر وحدة في هيكل اللّغة العامّ، وهي **الفونيم**، ومن ائتلافاته يتكوّن **المقطع**، وتمثّل هاتان الوحدتان الجانب الماديّ»[33].

و**المقطع الصّوتيّ** (Syllable) في أبسط تعريفاته هو: «**الوحدة الصوتيّة المكوّنة من صامت وصائت قصير أو طويل** (حرف مع حركة أو حرف علّة)»[34]، وقد عرّفه عالم اللّغة السويديّ **برتيل مالمبرج** (Bertil MALMBERG) (1889م-1958م) بأنّه: «تأليفٌ أصواتيّ بسيط، تتكوّن منه- واحدًا أو أكثر- كلمات اللّغة، متّفق مع إيقاع التنفس الطبيعي، ومع نظام اللّغة في صوغ مفرداتها [...] والمقطع مكوّن عادة من وحدات أصواتيّة، جرى نظام العربيّة على أن تكون **مزيجًا من صوامت وحركات**، بالشروط الآتية: أن **يبدأ بصامت واحد؛ وأن يثنّى بحركة**»[35]. ولم يبتعد علماؤنا القدامى عن هذا التعريف، يقول **ابن الدّهان** (**ت592هـ**): «العبارة مجموع ألفاظ مفيدة، و**اللّفظة مركّبة من حروف**، و**الحروف تنقسم إلى صامتة ومصوّتة**، فالصّامت ما يتمكّن من مطلعه ويتميّز به الصّوت مثل س ع د، والمصوّت ما يخرج في الهواء فيحمل الحرف الصّامت إلى السّمع كالضمّة والفتحة والكسرة التي (متى مَطَلْتَ) صارت و ا ي، و**بين الألفاظ والحروف المقاطعُ**»[36]. فجعل منزلة **المقاطع** وسطًا بين **الألفاظ** و**الحروف**، قاصدًا بالألفاظ الكلمات، وبالحروف الأصوات المفردة.

3-2. أنواع المقاطع العربيّة وخصائصها.

لا تزيد **المقاطع الصّوتيّة** في العربيّة عن **ستّة مقاطع**؛ منها **ثلاثة** (03) **مقاطع رئيسة** هي **أكثر المقاطع ترددًا في الكلام العربيّ المتّصل**، حيث بلغت نسبة جريانها على ألسنة العرب **تسعًا وتسعين بالمائة** (99٪)[37] وهي:

1- **مقطع قصير**، مركّبٌ من: (**ص م**)[38]، مثل: (**بَ**).

2- **مقطع متوسّط مفتوح** مكوّنٌ من (**ص م**ـ)، مثل: (**با**).

3- **مقطع متوسّط مغلق** مكوّنٌ من (**ص م ص**)، مثل (**مَنْ**).

و**نوعان** (02) من **المقاطع** لا تردان في **نهاية الكلمات إلاّ في حالات الوقف**، أمّا **في حال تواصل التيّار الكلامي فإنّها تختفي وتتحوّل** في أغلب الأحوال إلى **مقاطع متوسّطة وقصيرة**[39]، وهما:

4- **مقطع طويل مغلق بصامت (أحادي الإغلاق)** مكوّنٌ من (**ص م**ـ **ص**)، **وأَنْسَبُ المواقع هي نهاية الكلمات عند الوقف**، غير أنّ في العربيّة بعض الكلمات التي تضمّنت هذا النّوع من المقاطع في حال وصل الكلام، وذلك في **حشوها وليس في نهايتها**، وهي كلمات قليلة الاستعمال نسبيًّا[40]، مثل قول **الله تعالى**: ﴿**مُدْهَامّتانْ**﴾ (**سورة الرّحمن: الآية**64).

5- **مقطع طويل مغلق بصامتين (ثنائي الإغلاق)** مكوّنٌ من (**ص م ص ص**)، **لا يظهر إلاّ في نهاية الكلمات وفي حالة الوقف عليها** بالسّكون، مثل: (**كَنْزْ**).

و**نوع واحد** (01) **نادر الحدوث، أغفله الكثير من الباحثين** فلم يذكروه في **نظام المقاطع العربيّة نظراً لقلّة تردّده في الكلمة العربيّة**، ولا يتحقّق إلاّ في **حالة الوقف فقط**، أمّا في حال الوصل، فإنّه يتحوّل إلى **مقاطع طويلة من النّوع الرّابع (الطّويل أحادي الإغلاق) ومتوسّطة مغلقة من النّوع الثالث**، وهو:

6- **شكل سادس**، يتكوّن من (**ص م**ـ **ص ص**)، مثل (**شاقّْ، ضالّْ**).

وقد أثبتت الدّراسات الصّوتيّة أنّ **مقاطع اللّغة العربيّة تتوزّع** على صيغ الوحدات اللّغويّة في **سبعة مواضع**[41]؛ من **أحادية المقطع** نحو (هَلْ) إلى **سباعية المقطع** نحو (فَسَنَسْتَدْرِكُهُمْ). وأنّ **مبدأ التقطيع هو نفسه في الدّراسات العروضيّة أو الصّوتيّة**[42]، فكلاهما يمثّل كميّة صوتيّة تقتصر على ما يشمله التحقيق الصّوتيّ؛ يقول **الزمخشري** (ت538هـ): « وكيفية **تقطيع الأبيات** أن تَتَّبع اللفظ، **وما يؤدّيه اللسان** من أصداء الحروف، وتُنكّبَ عن اصطلاحات الخطّ جانباً، **فلا يُلغى التنوين، ولا الحرف المدغم، ولا واو الإطلاق، ولا ألفه، ولا ياؤه، لأنها أشياء ثابتة في اللفظ. وتلغى ألفاتُ الوصل الواقعة في الدَّرج، وألف التثنية التي لاقاها ساكن بعدها، وغيرُ ذلك مما لا يلفظ به.** وأن تنظر إلى نفوس الحركات مطلقة، دون أحوالها»[43].

وقد ذكر **برتيل مالمبرج** (Bertil MALMBERG) بعض **الخصائص البنيويّة** التي يجب أن تتوفّر في **المقطع العربيّ**، وهي:[44]

- **أن يبدأ بصامت**، بخلاف اللّغات الأجنبيّة الإنجليزيّة والفرنسيّة التي تبدأ بعض كلماتها بصائت.
- **لا يقبل صامتين في أوّله** بخلاف اللّغات الأجنبيّة الإنجليزيّة والفرنسيّة التي تبدأ بعض كلماتها بصامتين أو ثلاثة.
- **لا يقبل أن يتجاور أكثر من صامتين في وسط الكلمة**، مثل: (يَكْتُبُ أَحْمَدُ الدَّرس)، ففي الكلمة الأولى تجاورت الكاف والتاء مباشرة، وفي الثانية الحاء والميم، وفي الثالثة الرّاء والسّين؛ فإذا تجاورت ثلاثة صوامت في

حالات الوصل بين الكلمات حُرّك الصّامت الأوّل للتخلّص من هذا التجاور المنافي لسلامة البنية المقطعيّة في العربيّة، ومثال ذلك: (مِنْ الْأَرْض)، حيث تجاورت الصوامت الثلاثة (النون واللاّم والهمزة)، فحُرّكت النون بالفتحة، لتُصبحَ: (مِنَ الْأَرْض)، وتُنطق: (مِنَلْأَرْض). **بخلاف اللّغات الأجنبيّة** التي تقبل ذلك، على غرار كلمة (Construction)، حيث تجاورت أربع صوامت، هي: النون والسين والتاء والرّاء (nstr)، **وهذا النّظام المقطعي غير مقبول في ذوق العربيّة.**

- **أنّ الكلمة العربيّة قد تتكوّن من مقطعٍ بسيط**، مثل بعض حروف الجرّ والعطف والاستفهام؛ أو من **مقطع طويل**، مثل بعض الحروف والأدوات، ولكن **أكثر الأسماء والأفعال العربيّة تتكوّن من مقطعين فأكثر.**

3-3. أهميّة المقاطع الصّوتيّة العربيّة.

تظهر من المباحث السّابقة **أهمّية التعلّم الصّحيح للقراءة الجهريّة** في **عملية النّطق والتهجية والتواصل مع الآخر**، وأهميّة **المقاطع الصّوتيّة** في **تعليم وتعلّم القراءة الجهريّة**؛ حيث يرى أهل الاختصاص أنّ **العمليّة الأساس لتعلّم القراءة** تعتمد بشكلٍ خاصٍّ على **فهم المقاطع الممزوجة نفسها**؛ يقول أستاذ التربيّة الإنجليزيّ **سيدريك كولينجفورد (Cedric Cullingford)**: «أنّ **مجرّد فهم الحروف المفردة ليس كافيًا، ففهم الكلمات في إجمالها ليست عمليّة آلية بدون تحليل أعمق** من ذلك. بل إنّ **جوهر العمليّة الأوّليّة لعمليّة القراءة يقوم على مزج صوت بصوتٍ آخر وحرف بحرف آخر**»[45].

وإذا كان النّطق هو الأساس الذي تقوم عليه **القراءة الجهريّة**، فإنّ **المقاطع الصّوتيّة هي الأساس** الذي يقوم عليه **النّطق والكلام**؛ يقول **أحمد مختار عمر**: «إنّ التسجيلات أثبتت أنّ **المتحدّثين** المتمهّلين الذين يظنّون أنّهم يتكلّمون في شكل أصواتٍ منفصلةٍ، هم واهمون، لأنّهم إنّما **يُنتجون مقاطع** في واقع الأمر»[46].

فالمقاطع الصّوتيّة، والدراسات الصّوتيّة عمومًا، ذات أهميّة جوهريّة في عمليّة تعليم **القراءة الجهريّة** لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عامّة، وتلاميذ ذوي متلازمة داون على وجه الخصوص؛ يقول **سيدريك كولينجفورد (Cedric Cullingford)**: «**وبالتركيز على أصوات الكلمات وعلى سمات الوحدات الصّوتية** بشكل خاص يتعلّم الأطفال الكثير من **مبادئ القراءة**»[47].

ولذلك فإنّ **طرائق تدريس القراءة للمبتدئين** بنوعيها **التركيبيّة والتحليليّة** تولي **أهميّة كبيرة للجانب الصّوتي؛ فالطريقة التركيبيّة** تندرج ضمنها **طريقتان فرعيتان**[48]: تُسمّى إحداهما "**الطريقة الهجائية**"، يتعرّف التلميذ من خلالها على الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب؛ أمّا الأخرى فهي "**الطريقة الصّوتيّة**" حيث يتعلّم التلميذ بواسطتها أصوات الحروف بدلاً من أسمائها. وقد أثبتت الدراسات أنّ **الطريقة الصّوتية أنجع من الهجائية**، لأنّ تعليم أسماء الحروف يعوق الطّفل في عمليّة تركيب الكلمة والنّطق؛ وبإمكان المعلّم المزج بين الطريقتين، فيستخدم الحرف وصوته حسب مقتضيات الموقف التعليميّ. أمّا **الطريقة التحليلية** فتشمل **عدّة طرائق** أهمّها: "**طريقة**

الكلمة"، حيث يتعلّم التلميذ الكلمات قبل الحروف، ثمّ يتمّ تجريد الكلمات إلى حروف، وهذه الطريقة أسرع طرق تعليم المفردات الأساس للقراءة، وهي طريقة مباشرة؛ وهناك طريقة تحليلية أخرى تُسمّى "**طريقة الجملة**" وتهدف إلى تعليم التلميذ وحدة قائمة على فكرة بدل الكلمات المفردة، على أساس أنّ الكلمات لا يتّضح معناها الدّقيق إلاّ من خلال التركيب.

ولكلا الطّريقتين، التركيبة والتحليلية، **محاسن ومساوئ**؛ غير أن العلم الحديث يجعل **الأفضليّة للطريقة التحليليّة**، فقد دلّت الدّراسات النّفسيّة لظاهرة الإدراك أنّ الكلّ سابق في إدراكه على الجزء، وأنّ الجزء يتحدّد معناه من الكلّ الذي ينتمي إليه[49]. بينما يُفضّل آخرون **المزج بين الطريقتين** وعدّوها أفضل من الطريقتين منفردتين في تعلّم القراءة للمراحل التأسيسيّة الأولى[50].

وأيًّا كانت الطريقة التي يُوظّفها المعلّم، فإنّه لا محالة يصل إلى **مرحلة تفرض عليه تحديد مقاطع صوتيّة معيّنة**، ومن ثمّ تدريب التلميذ على **طريقة نطقها**؛ ويظهر ذلك جليًّا من خلال **مراحل وخطوات السّير في الدرس** حسب كلّ طريقة، والتي يُمكن اختصارها في النقاط الآتية:[51]

أ- **خطوات الطريقة التركيبيّة**: تبدأ بتعليم الجزئيات، حيث تركّز على تعليم الحروف الهجائية أوّلاً، بأسمائها وأصواتها، ثمّ تنتقل إلى **تعليم المقاطع** والكلمات والجمل، وتتمّ العمليّة بالطريقة الآتية:

- يتعلّم التلميذ أسماء الحروف الهجائية وأصواتها مرتّبة (ألف- باء- تاء- ثاء...إلخ) قراءة وكتابة.
- ثمّ يتعلّم التلميذ **نطق** هذه **الحروف مفتوحة ومكسورة ومضمومة** (مثل: عَ، عُ، عِ)، فتتكوّن بذلك **المقاطع الصّوتيّة من النّوع الأوّل** (القصير (ص م)).
- ثمّ يتعلّم السكون (مثل: لَمْ)، وحروف المدّ (مثل: لا)، والتنوين (مثل: عٌ)، والشدّة وألف لام الشّمسية والقمريّة، وتتكوّن بذلك **المقاطع الصّوتيّة من النّوعين الثاني والثالث** (المتوسّط المفتوح (ص مـَ)، والمتوسّط المغلق (ص م ص)).
- ومن ثمّ ينتقل الطّفل إلى ضمّ **مقطعين**، ثمّ **ثلاثة مقاطع** لتكوين كلمات مثل (وَزَنَ) المكوّنة من ثلاثة مقاطع من النّوع الأوّل (ص م + ص م + ص م)، ويَكونُ التدريبُ على قراءة الكلمة بذكر **المقطع القصير** في أوّل الكلمة الذي يُسمّيه المدرّسون "صوت الحرف الأوّل متبوعًا بذكر حركته" (وَ)، ثمّ ينطق بالحرف الثاني بالطريقة نفسها (زَ)، ثمّ الحرف الثالث (نَ)، ثمّ **يضمّ المقاطع إلى بعضها** وتنتهي العمليّة بقراءة الكلمة كاملة دُفعةً واحدة.
- ثمّ يؤلّف كلمات أطول، فأطول، ومن الكلمات يكوّن جملاً قصيرة، فطويلة.

ب- **خطوات الطريقة التحليليّة**: تبدأ بتعليم وحدات يُمكن تجزئتها إلى أجزاء أصغر، كأن يبدأ التلميذ بالتعرّف على الكلمة ومن ثمّ تجزئتها إلى **أصواتٍ ومقاطعَ**، أي أنّها تبدأ بالكلّيات ليتمّ تحليلها إلى أجزاء ثم إعادة تركيبها.

خطوات طريقة الكلمة:

- تبدأ بأن يُعرّف المعلّمُ التلميذَ عددًا من الكلمات أوّلاً، وأن تكون هذه الكلمات سهلة يسيرة في تراكيبها وقريبة في دلالتها من تلك التي يستعملها التلميذ في حياته اليوميّة، وأن تكون **مقاطعها الصّوتيّة من الأنواع الثلاثة الأولى المتداولة في النّسيج العربيّ**، ليسهل نطقها ومن ثمّ تركيبها بيُسرٍ لتُصبح جملاً وقصصًا صغيرة، مثل (يتعلّم- التلميذ- عادل- المدرسة- دخل)، ومن الأفضل توضيح الكلمات بالصّور المناسبة ليتعلّم التلميذ الكلمات بسرعة ويستمتع بقراءة القصص السهلة منذ البداية.
- ثمّ يُحلّل كلّ كلمة إلى **مقاطع صوتيّة** ثمّ إلى حروف.
- وبعد فترة يُكوّن من تلك الكلمات جملا قصيرة، مثل (دخل عادل المدرسة).
- ثمّ يبدأ في تكوين كلمات جديدة، يوظّفها بعد ذلك في تكوين الجمل القصيرة المناسبة، وهكذا...

خطوات طريقة الجملة:

- يبدأ المعلّم في المناقشة مع التلاميذ حول صورة معيّنة، ثمّ يؤلّف الأطفال الجمل التي تُناسب هذه الصّورة، ويختارون منها ما يُكتب تحت هذه الصّورة.
- بعد ذلك يبدؤون في التدرّب على المزاوجة بين عدّة جمل والصّور التي تُلائمها.
- ثمّ يُدرَّبُ التّلاميذ على قراءة الجملة وفهم معناها دون ارتباطها بصورتها.
- وبعد أن يتعلّم الطفل عددًا من الجمل، يُطلب منه أن يتعرّف على كلمات مفردة واردة فيها.
- ثمّ يقوم المعلّم **بتجريد هذه الكلمات إلى مقاطعها الصّوتيّة وحروفها وأصواتها المفردة**، ويُدرِّبُ تلاميذه على نطقها وكتابها.
- ثمّ يُدرّبهم بعد ذلك على **تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف والمقاطع الصّوتيّة**، ومن الكلمات الجديدة جملاً جديدة، وهكذا...
- بعد ذلك يُمكن تقديم كتيّبات يستطيع أن يقرأ فيها جملاً مشابهة، وأن يتعرّف على الكلمات الجديدة، ويفهم معناها من خلال استخدام السّياق.

وإذا لم يحظَ معلّم اللّغة العربيّة بإعدادٍ جيّد، ولم يكن على دراية تامّة **بماهية المقاطع الصّوتيّة العربيّة وأنواعها**، فإنّه لا محالة **يقع في الخطأ**، وربّما حدّد للتّلميذ **مقاطع صوتيّة خاطئة لا يقبلها النّسيج العربيّ**، فيصعب على التّلميذ حينئذٍ النّطق السّليم بها، ويستثقلُ نطق الكلمة التي تتركّبُ منها؛ وفي أحسن الأحوال يتمكّن من قراءة تلك الكلمات والجمل بمشقّة وببطء شديد ولن يتمكّن من بلوغ السّرعة العادية المطلوبة، حيث إنّ معدّل **السّرعة الوسطى في القراءة الجهريّة**، في الحالات العادية، هي 3.6 كلمات في الثانية، ويمكن تحسين هذه السرعة بالتدرّب والمران[52].

وقد يتمكّن **المعلّم المبتدأ الذي لم يتلقّ تكوينًا كافيًا في مجال الصّوتيّات**، من التقطيع الصّوتي الصّحيح للكلمات المركّبة من **مقاطع صوتيّة قصيرة** على غرار (كَتَبَ)، إلاّ أنّه قد يقع في الخطأ بمجرّد تجاوز هذا النّوع من الكلمات، إلى كلمات أخرى تتركّب من أنواع أخرى من المقاطع الصّوتيّة، ومثال ذلك كلمة (بُرتُقال)، حيث يقوم بتجزئتها إلى **خمسة مقاطع**، على النّحو الآتي: (بُ / رْ / تُ / قا / لْ)، فإذا كان المقطع الأوّل (بُ) من المقاطع التي تقبلها العربيّة، فإنّ المقطع الذي يليه (رْ) خاطئ وليس في العربيّة مقطع بهذا الشّكل، لأنّ المقطع في العربيّة لا يتكوّن من صامت فقط، بل هو مجموع صامت ومصوّت، حيث يكون الصّامت في بداية المقطع ويليه مصوّت، وقد يكون المصوّت متبوعًا بصامت أو صامتين؛ وإذا كان المقطعان الثالث والرابع (تُ/ قا) من الأشكال المقطعيّة في العربيّة، فإنّ المقطع الأخير (لْ) غير موجود فيها. والصّواب تقطيع هذه الكلمة إلى **ثلاثة مقاطع**، هي:

- (**بُرْ**): **مقطع متوسّط مغلق** (**ص م ص**)، مكوّن من **صامت** (الباء)، متبوع **بمصوّت قصير** (الضمّة)، ومغلق **بصامت** (الراء).
- (تُ): **مقطع قصير** (**ص م**)، مكوّن من **صامت** (التاء)، متبوع **بمصوّت قصير** (الضمّة).
- (**قالْ**): **مقطع طويل أحادي الإغلاق** (**ص م ـــ ص**)، مكوّن من **صامت** (القاء)، متبوع **بمصوّت طويل** (ألف المدّ)، ومغلق **بصامت** (اللاّم).

خاتمة.

أختم ورقتي البحثيّة هذه بترتيب جملة من النتائج أوجزها فيما يأتي:

- **أطفال التريزوميا21** (Trisomy21) أو ما يُعرف باسم "**متلازمة داون**" (Down's Syndrome) هم من **ذوي الاحتياجات الخاصّة** يُعانون بسبب هذه المتلازمة من **اضطرابات** صحيّة ولغويّة ونفسيّة وسلوكية، ومن أهمّ الاضطرابات على **مستوى اللغة التأخّر في النّطق** بسبب **ارتخاء عضلة اللسان.**
- يرى الأطبّاء والمختصّون بأنّ **هذه المتلازمة ليست مرضًا عضويًّا**، وإنّما هي اضطراب في **الكروموزوم رقم**21 (Chromosome21)؛ و**معظم الأطفال ذوي متلازمة داون أذكياء** و**يتمتّعون بذاكرة قويّة**؛ ويملكون بعض القدرات التي **تمكّنهم من تعلّم القراءة والكتابة والمهنة المناسبة.**
- **القراءة الجهريّة هي التقاط الرّموز المطبوعة بالعين**، وترجمة المخّ لها، ثمّ **الجهر** بها باستخدام أعضاء النّطق استخدامًا صحيحًا. ولا يتحقّق ذلك إلاّ إذا تمكّن التلميذ من **فهم الطريقة التي تتكوّن بها الكلمات.**
- تشترك **القراءة الصّامتة** مع **القراءة الجهريّة** في **خاصّيَتَيْ النظر والاستبصار**، بينما **تنفرد الجهريّة بالنّطق**؛ ولذلك كانت **القراءة الجهريّة أكثر أهميّة لأطفال التريزوميا21** الذين يُعانون من اضطرابات في النّطق.

- **المقطع الصّوتيّ** (Syllable) هو: **وحدة صوتيّة مكوّنة من صامت وصائت قصير أو طويل**؛ حيث تُسجّل **الصّوامت دائما كبدايات**؛ و**لا تزيد الأشكال المقطعية** في العربيّة عن **ستّة**، هي: **مقطع قصير** يتكوّن من (**ص م**)؛ **ومتوسّط مفتوح** (**ص م¯**)؛ **ومتوسّط مغلق** (**ص م ص**)؛ **وطويل مغلق بصامت** (**أحادي الإغلاق**) (**ص م¯ ص**)؛ **وطويل ثنائي الإغلاق** (**ص م ص ص**)؛ و**شكل سادس نادر الحدوث** (**ص م¯ ص ص**).
- إنّ القدرة على تحديد **المقاطع الصّوتيّة** يسهّل **تعليم وتعلّم القراءة الجهريّة**؛ حيث أنّ **العمليّة الأساس لتعلّم القراءة** تعتمد بشكلٍ خاصٍّ على **فهم المقاطع الممزوجة نفسها**.
- إنّ **طرائق تدريس القراءة للمبتدئين**، بنوعيها **التركيبيّة والتحليليّة**، تولي **أهميّة كبيرة للجانب الصّوتي**؛ وأيًّا كانت الطريقة التي يُوظّفها المعلّم، فإنّه لا محالة يصل إلى **مرحلة تفرض عليه تحديد مقاطع صوتيّة معيّنة**، ومن ثمّ تدريب التلميذ على **طريقة نطقها**؛ وإذا لم يكن المعلّم على دراية تامّة **بماهية المقاطع الصّوتيّة العربيّة وأنواعها**، فإنّه لا محالة **يقع في الخطأ**، وربّما حدّد للتّلميذ **مقاطع صوتيّة خاطئة لا يقبلها النّسيج العربيّ**، فيصعب على التّلميذ حينئذٍ النّطق السّليم بها، ويستثقلُ نطق الكلمة التي تتركّبُ منها.

وبناءً على هذه النتائج يُمكنني إجمال بعض **التوصيّات** في النقاط الآتية:

- ضرورة **تشخيص حالة الطّفل الحامل لمتلازمة داون** في **وقت مبكّر بعد الولادة مباشرة** و**التدخّل المبكّر في العناية به**، لأنّ ذلك يُسهم بشكل كبيرٍ في علاج الاضطرابات التي تُسبّبها هذه المتلازمة، والنّجاح في إدماجه المدرسي والمهني والاجتماعي.
- ضرورة **تكوين معلّمي تلاميذ التريزوميا21 في علم الأصوات** جيّدًا، **لكي يدركوا ماهية المقاطع الصّوتيّة وأنواعها ويتمرّنوا عليها**، من أجل **تحسين الأداء اللغوي والتواصلي لهؤلاء الأطفال** في **وقت مبكر**.
- **يجب على وزارة التربيّة الوطنيّة أن تهتمّ أكثر بهذه الفئة** بالإشراف على العملية التعليمية بالأقسام المدمجة في المدارس العادية وتكوين أساتذتهم، بدلاً من إيكال هذه المهمّة لوزارة التضامن الوطني والجمعيات.

الهوامش:

(1) **يُنظر: خالد بن عبد العزيز النصار: الإضاءة في أهميّة الكتاب والقراءة**، دار العاصمة للنّشر والتوزيع (الرياض)، (د.ت)، ص30.

(2) **يُنظر: أحمد مختار عمر: دراسة الصّوت اللّغويّ**، عالم الكتب (القاهرة- مصر)، (1418هـ-1997م)، ص283.

(3) **للأسف، ما تزال هذه التسمية (المنغولي) كثيرة التداول في المجتمع الجزائري، وفي ذلك إيذاء لهذه الفئة وذويهم، كونها توحي بالتمييز والسّخريّة، ولا يزال القائمون على الجمعيات التي تهتمّ بالأشخاص ذوي "متلازمة داون" يوصون المجتمع-في كلّ فرصة وفي كلّ مناسبة- بتجنّب هذه التّسميّة لما تُسبّبه من ضرر نفسيّ يؤثّر سلبًا على اندماجهم في المجتمع.**

(4) **عوني معين شاهين: الأطفال ذوي المتلازمة داون-مرشد الآباء والمعلّمين**، دار الشروق للنّشر والتوزيع (الأردن)، (2008م)، ص25-26.

(5) تحتوي الخلايا البشرية عادة على 23 زوجا من الكروموزومات، أحد الكروموزومين من الأب والآخر من الأمّ.

(6) **عوني معين شاهين: الأطفال ذوي المتلازمة داون–مرشد الآباء والمعلّمين**، ص ص27، 28.

(7) **مجمّع اللّغة العربيّة بجمهورية مصر: المعجم الوجيز**، دار التحرير للطّبع والنّشر (القاهرة)، مادة (ص ب غ)، (1989م)، ص359.

(8) **يُنظر: عوني معين شاهين: الأطفال ذوي المتلازمة داون–مرشد الآباء والمعلّمين**، ص55–63.

(9) **يُنظر: نفسه**، ص27.

(10) **يُنظر: نفسه**، ص55–56.

(11) **يُنظر: نفسه**، ص75.

(12) يُمكن أن تكون هذه الاختلالات النّطقيّة بسبب **اضطرابات في العضلات المسؤولة عن إصدار الكلام وعدم الدقّة في عمل النّظام اللّغويّ بالمخّ**، وليس بسبب ارتخاء اللّسان فقط، فإصدار الكلام بطلاقة يعتمد على مدى **الانتظام في اندفاع الهواء من الرئتين**، ومن الممكن أن يكون **السبب نفسيًّا** بأن تكون المشكلة عند ملاحظته بأنّ ما تكلّم به غير مفهوم، فهذا قد يُؤدّي إلى تردّده في مواصلة الكلام. **يُنظر: نفسه**، ص67.

(13) **يُنظر: عوني معين شاهين: الأطفال ذوي المتلازمة داون–مرشد الآباء والمعلّمين**، ص55.

(14) **يُنظر: نفسه**، ص61.

(15) **يُنظر: نفسه**، ص67.

(16) **يُنظر: وليد فتحي: الطرق الخاصّة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية**، شارك في الإعداد: تهاني صبري، العلم والإيمان للنّشر والتوزيع (كفر الشيخ–مصر)، (2007م)، ص26–28.

(17) **لاحظت ذلك خلال زياراتي المتكرّرة لبعض الأقسام الخاصّة بأطفال التريزوميا21 ببعض المدارس الابتدائية، عندما كنتُ عضوًا متطوّعًا بإحدى الجمعيات التي تهتمّ بإدماج هذه الفئة من الأطفال بالمدارس الابتدائية، بصفتي –آنذاك– نائب الأمين العام لهذه الجمعية وعضو اللّجنة البيداغوجيّة**، وقد نبّهتُ الزملاء الأساتذة والمعلّمين إلى أهميّة المقاطع الصّوتيّة في تعليم هؤلاء الأطفال القراءة الصّحيحة والنّطق السّليم.

(18) **يُنظر: وليد فتحي: الطرق الخاصّة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية**، ص28–29.

(19) **يُنظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة**، دار الشواف للنّشر والتوزيع (الرياض)، (1411هـ–1991م)، ص140.

(20) **أحمد شلبي: كيف تكتب بحثًا أو رسالة جامعيّة**، ط6، ملتزمة الطبع والنّشر (القاهرة)، (1968م)، ص54.

(21) **يُنظر: ابن منظور: لسان العرب**، ط1، دار صادر (بيروت)، مادّة (ق ر أ)، (د.ت)، ص128/1.

(22) **يُنظر: مجدي إبراهيم محمّد إبراهيم: لغتنا العربيّة بين الواقع والمأمول**، ط1، دار وفاء لدنيا الطّباعة (الاسكندريّة)، (2014م)، ص121.

(23) **يُنظر: حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النّفس اللّغويّ**، ط6، ديوان المطبوعات الجامعيّة (الجزائر)، (2011م)، ص239.

(24) **يُنظر: نفسه**، ص246.

(25) **يُنظر: حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة–استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتقويم**، منشورات الهيئة العامّة السّورية للكتاب–وزارة الثقافة (دمشق)، (2011م)، ص57.

(26) **يُنظر: سيدريك كولينجفورد: مشكلات تعلّم القراءة عند الأطفال–رؤية علاجية**، ترجمة: هاني مهدي الجمل، ط1، مجموعة النّيل العربيّة (القاهرة)، (2003م)، ص120.

(27) **يُنظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة**، ص139. و: **حاتم البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص57.

(28) **سيدريك كولينجفورد: مشكلات تعلّم القراءة عند الأطفال–رؤية علاجية**، ص32.

(29) **يُنظر: حاتم البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة**، ص57–58. **يُنظر أيضًا: مجدي إبراهيم محمّد إبراهيم: لغتنا العربيّة بين الواقع والمأمول**، ص127–129. **وكذلك: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة**، ص144.

(30) **يُنظر: سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، ومحمود جلال الدين سليمان: تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية– رؤية تربوية**، ط2، الدقهلية للطباعة والنّشر (المنصورة–مصر)، (2004م)، ص80.

(31) **يُنظر: الجاحظ: البيان والتبيين**، تحقيق: درويش جويدي، المكتبة العصريّة (صيدا)، (1425هـ)، ص58/1.

(32) **يُنظر: سعاد بسناسي ومكي درّار: المقرّرات الصّوتيّة في البرامج الوزارية للجامعة الجزائريّة–دراسة تحليلية تطبيقية**، ط3 (منقّحة ومعدّلة)، دار أمّ الكتاب للنّشر والتوزيع (بوقيراط–مستغانم–الجزائر)، (2013م)، ص ص102، 104.

(33) **عبد القادر عبد الجليل: هندسة المقاطع الصّوتيّة وموسيقى الشّعر العربيّ**، ص50.

(34) **سعاد بسناسي ومكي درّار: المقرّرات الصّوتيّة في البرامج الوزارية للجامعة الجزائريّة–دراسة تحليلية تطبيقية**، ص105.

(35) **برتيل مالمبرج: علم الأصوات**، تعريب ودراسة: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشّباب (المنيرة–مصر)، (1984م)، ص164.

(36) **ابن الدّهان (أبو شجاع محمّد بن عليّ): تقويم النّظر في مسائل خلافية ذائعة ونبذ مذهبيّة نافعة**، ط1، تحقيق: صالح بن ناصر بن صالح الخزيم، قدّم له: خالد بن علي بن محمّد المشيقح، مكتبة الرُّشد (الرياض)، (1422هـ)، ص57/1.

(37) **برتيل مالمبرج: علم الأصوات**، ص165.

(38) اخترتُ الرّموز: (ص)، (م)، (م̄) لتمثيل **الأصوات**، حيثُ ترمز (ص) **للصّامت**، و(م) **للمصوّت القصير**، و(م̄) **للمصوّت الطّويل**؛ وهي الرّموز نفسها التي اختارها أستاذي الفاضل الدكتور **المهدي بوروبة**. **يُنظر: المهدي بوروبة: "ظواهر التّشكيل الصّوتي عند النّحاة واللّغويّين العرب حتّى نهاية القرن الثالث الهجريّ"**، أطروحة دكتوراه الدولة في اللّغة، جامعة "أبي بكر بلقايد" (تلمسان–الجزائر)، (1423هـ/2002م)، ص277.

(39) **يُنظر: عبد القادر عبد الجليل: هندسة المقاطع الصّوتيّة وموسيقى الشّعر العربيّ**، ص58.

(40) **يُنظر: برتيل مالمبرج: علم الأصوات**، ص166.

(41) **يُنظر: عبد القادر عبد الجليل: هندسة المقاطع الصّوتيّة وموسيقى الشّعر العربيّ**، ص59.

(42) **وهذا لا يعني التطابق الكلّي بين النوعين، فهناك فروقًا كثيرة في الرّموز والمصطلحات وغير ذلك**، وقد ذكر تمام حسان بعضًا منها. **يُنظر: تمام حسان: مناهج البحث في اللّغة**، مكتبة الأنجلو المصريّة (القاهرة)، (1990م)، ص139–140.

(43) **الزمخشري (أبو القاسم جار الله): القُسطاس في علم العروض**، ط2، تحقيق: فخر الدّين قباوة، مكتبة المعارف (بيروت)، (1410هـ)، ص53.

(44) **يُنظر: برتيل مالمبرج: علم الأصوات**، ص167–169.

(45) **سيدريك كولينجفورد: مشكلات تعلّم القراءة عند الأطفال– رؤية علاجية**، ص16.

(46) **أحمد مختار عمر: دراسة الصّوت اللّغويّ**، ص282.

(47) **سيدريك كولينجفورد: مشكلات تعلّم القراءة عند الأطفال–رؤية علاجية**، ص72.

(48) **يُنظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة**، ص151–155.

(49) **يُنظر: نفسه**، ص153–157.

(50) **يُنظر: سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها**، ط1، دار وائل للنّشر والتّوزيع (عمان–الأردن)، (2005م)، ص178.

(51) **يُنظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة**، ص150–156.

(52) **يُنظر: حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النّفس اللّغويّ**، ص247.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق.

أوّلاً: الكتب المطبوعة.

1– أحمد شلبي: كيف تكتب بحثًا أو رسالة جامعيّة، ط6، ملتزمة الطبع والنّشر (القاهرة)، (1968م).

2– أحمد مختار عمر: دراسة الصّوت اللّغويّ، عالم الكتب (القاهرة)، (1418هـ–1997م).

3- **برتيل مالمبرج: علم الأصوات**، تعريب ودراسة: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشّباب (المنيرة-مصر)، (1984م).

4- **تمام حسان: مناهج البحث في اللّغة**، مكتبة الأنجلو المصريّة (القاهرة)، (1990م).

5- **الجاحظ: البيان والتبيين**، تحقيق: درويش جويدي، المكتبة العصريّة (صيدا)، (1425هـ).

6- **حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة-استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتقويم**، منشورات الهيئة العامّة السّورية للكتاب-وزارة الثقافة (دمشق)، (2011م).

7- **حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النّفس اللّغويّ**، ط6، ديوان المطبوعات الجامعيّة (الجزائر)، (2011م).

8- **خالد بن عبد العزيز النصار: الإضاءة في أهميّة الكتاب والقراءة**، دار العاصمة للنّشر والتوزيع (الرياض)، (د.ت).

9- **ابن الدّهان (أبو شجاع محمّد بن عليّ): تقويم النّظر في مسائل خلافية ذائعة ونبذ مذهبيّة نافعة**، ط1، تحقيق: صالح بن ناصر بن صالح الخزيم، قدّم له: خالد بن علي بن محمّد المشيقح، مكتبة الرُّشد (الرياض)، (1422هـ).

10- **الزمخشري: القُسطاس في علم العروض**، ط2، تحقيق: فخر الدّين قباوة، مكتبة المعارف (بيروت)، (1410هـ-1989م).

11- **سعاد بسناسي ومكي درّار: المقرّرات الصّوتيّة في البرامج الوزارية للجامعة الجزائريّة-دراسة تحليلية تطبيقية**، ط3 (منقّحة ومعدّلة)، دار أمّ الكتاب للنّشر والتوزيع (بوقيراط-مستغانم-الجزائر)، (2013م).

12- **سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها**، ط1، دار وائل للنّشر والتّوزيع (عمان-الأردن)، (2005م).

13- **سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، ومحمود جلال الدين سليمان: تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية- رؤية تربوية**، ط2، الدقهلية للطباعة والنّشر (المنصورة-مصر)، (2004م).

14- **سيدريك كولينجفورد: مشكلات تعلّم القراءة عند الأطفال-رؤية علاجية**، ترجمة: هاني مهدي الجمل، ط1، مجموعة النّيل العربيّة (القاهرة)، (2003م).

15- **عبد القادر عبد الجليل: هندسة المقاطع الصّوتيّة وموسيقى الشّعر العربيّ**، ط1، دار صفاء للنّشر والتّوزيع (عمان-الأردن)، (1419هـ-1998م).

16- **علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة**، دار الشواف للنّشر والتوزيع (الرياض)، (1411هـ-1991م).

17- **عوني معين شاهين: الأطفال ذوي المتلازمة داون-مرشد الآباء والمعلّمين**، دار الشروق للنّشر (الأردن)، (2008م).

18- **مجدي إبراهيم محمّد إبراهيم: لغتنا العربيّة بين الواقع والمأمول**، ط1، دار وفاء لدنيا الطّباعة (إسكندريّة)، (2014م).

19- **مجمّع اللّغة العربيّة بجمهورية مصر: المعجم الوجيز**، دار التحرير للطّبع والنّشر (القاهرة)، (1989م).

20- **ابن منظور: لسان العرب**، ط1، دار صادر (بيروت)، (د.ت).

21- **وليد فتحي: الطرق الخاصّة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية**، شارك في الإعداد: تهاني صبري، العلم والإيمان للنّشر والتوزيع (كفر الشيخ-مصر)، (2007م).

ثانيًا: المخطوطة (البحوث الجامعيّة).

22- المهدي بوروبة: "**ظواهر التّشكيل الصّوتي عند النّحاة واللّغويّين العرب حتّى نهاية القرن الثالث الهجريّ**"، أطروحة دكتوراه الدولة في اللّغة، جامعة "أبي بكر بلقايد" (تلمسان-الجزائر)، (1423هـ/2002م).