Journal of Language Teaching, Literature & Linguistics (JLTLL), **Vol. 3. No. 2** (2020), pp. 1–26.
© Osool Al-Dīn College & International E-Research Foundation (IERF), 2020. This is an Open Access article, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution licence (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the originalwork is properly cited.

The role of phonological awareness in promoting Teaching Arabic reading and writing strategies according to the syllabic method: Moroccan and Qatari schools as a model

Mostafa Bouanani[1]*, Alaa Youssef Alkahlout [2]

1 Professor of Arabic Linguistics, Cognitive Linguistics & Didactic of Languages, College of Arts and Sciences, Qatar University, Doha, Qatar
2 M.A student of Qatar University, Doha, Qatar
***Corresponding author:** mbouanani@qu.edu.qa

DOI: 10.22034/jltll.v3i2.59

Received: 10 Apr, 2020 *Revised: 4 Jul, 2020* *Accepted: 17 Aug, 2020*

ABSTRACT

Reading and writing are important in the process of learning and developing a child's knowledge in all fields of learning, which are the two basic skills on which the act of possessing and enriching knowledge is based on the long evolutionary path of learning of the child as long as all the details of knowledge are addressed to him through language. While taking that into consideration, modern global educational approaches and strategies, and educational curricula adopted in private and public educational institutions, tend to exploit the wealth of intellectual and scientific production accumulated by research and studies in all areas of cognitive science. One aspect of the cognitive learning breakthrough achieved by the accumulation of this cognitive research: linguistic, psychological, neurological is the profound change that has reached the essence of teaching trends in many countries. It became clear that the development of our perceptions of understanding the components of the brain, its functions and methods of functioning, and its treatment of linguistic information, was an important reason for the trend towards new paths in the development of programs and approaches related to literacy and teaching. On the basis of two field studies conducted in Morocco and Qatar on 120 learners from the first and second years of the primary corps our research paper will attempt to ascertain the impact of phonological awareness on literacy pathways by answering three central questions: Can the supposed correlation between phonological awareness and Arabic literacy be established in different Arabic language learning contexts? Are there any specificities that characterize this relationship in relation to variables related to educational institutions and the educational approaches adopted in them? Do the results of these studies confirm that the evolutionary path of learning is subject to the manifestations of the synergy of the phonology and spelling through the years of learning in order to possess the constants of Arabic reading and writing?

Key words: Teaching and learning Arabic reading and writing, Phonological awareness syllabic method, Moroccan and Qatari schools, First and second levels of primary education.

Downloaded from jltll.qu.edu.qa at 17:07 +0330 on Thursday August 19th 2021

دور الوعی الفونولوجی فی تعزیز استراتیجیات؛ تعلیم القراءة والکتابة العربیة وتعلمهما وفق الطریقة المقطعیة (المدارس المغربیة والقطریة أنموذجا)

مصطفی بوعنانی [1*]، علاء یوسف الکحلوت[2]

1. أستاذ اللسانیات العربیة واللغویات المعرفیة وتعلیم اللغات، کلیة الآداب والعلوم، جامعة قطر، الدوحة، قطر

2. ماجستیر فی جامعة قطر، الدوحة- قطر

***الکاتب المسؤول** **Email:** mbouanani@qu.edu.qa

DOI: 10.22034/jltll.v3i2.59

تاریخ الاستلام: 99/01/22 **تاریخ المراجعه: 99/04/14** **تاریخ القبول: 99/05/27**

الملخص

القراءة والکتابة قدرتان مهمتان فی مسلک تعلم الطفل وتطویر مدارکه فی کل مجالاته التعلمیة، وهما المهارتان الأساسیتان اللتان یبنی علیهما فعل امتلاک المعارف وإغنائها خلال المسار التطوری الطویل لتعلم الطفل ما دامت کل تفاصیل المعرفة موجهة إلیه عبر اللغة. واعتبارا لذلک، تمیل المقاربات والاستراتیجیات التعلیمیة العالمیة الحدیثة، والمناهج التربویة المعتمدة فی المؤسسات التعلیمیة الخاصة والعامة إلی استثمار ثروة الإنتاج الفکری والعلمی التی راکمتها البحوث والدراسات فی جمیع مجالات العلوم المعرفیة. إحدی مظاهر الطفرة التعلیمیة المعرفیة التی تم تحقیقها بفضل تراکم هذه البحوث المعرفیة: اللسانیة، والنفسیة، والعصبیة... التغییر العمیق الذی مس جوهر اتجاهات التدریس فی المؤسسات التعلیمیة فی العدید من البلدان، حیث صار مؤکدا أن تطویر تصوراتنا بشأن فهم مکونات الدماغ، ووظائفه وطرائق اشتغاله، ومعالجاته للمعلومات اللسانیة، کان سببا مهما للاتجاه نحو مسارات جدیدة فی تطویر البرامج والمقاربات المتصلة بتعلم القراءة والکتابة وتعلیمهما. ستحاول ورقتنا البحثیة هذه، استنادا إلی دراستین میدانیتین أنجزتا فی المغرب وقطر علی 120 متعلم ومتعلمة من السنتین الأولی والثانیة من السلک الابتدائی، التحقق من مدی تأثیر الوعی الفونولوجی فی مسارات تعلم القراءة والکتابة من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة مرکزیة: هل یمکن للعلاقة التلءئازمیة المفترضة بین الوعی الفونولوجی وتعلم القراءة والکتابة العربیة أن تکون مقررة فی سیاقات تعلم اللغة العربیة وتعلمها المختلفة؟ هل هناک خصوصیات ما تمیز هذه العلاقة ارتباطا بمتغیرات تتصل

[Downloaded from jsal.ijet.ir on 2021-12-17]

بالمؤسسات التعليمية، والمقاربات التعليمية المعتمدة فيها؟ هل تؤكد نتائج هذه الدراسات خضوع المسار التطورى للتعلم لمظاهر تآزر الوعيين الفونولوجى والإملائى تدرجا عبر سنوات التعلم من أجل امتلاك ثوابت القراءة والكتابة العربية؟

الكلمات الدليلية: تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما، الوعى الفونولوجى، الطريقة المقطعية، المدارس المغربية والقطرية، المستويين الأول والثانى الابتدائى.

1. المقدمة

لقد اتخذت وزارات التربية والتعليم فى الكثير من البلدان الأوروبية والعربية فى السنوات الأخيرة قرار التخلى عن الطريقة الشمولية فى تعليم القراءة والكتابة فى مدارسها الابتدائية، واعتماد بيداغوجيات/ مناهج تعليمية صريحة، تعتمد الطريقة المقطعية. وهو منزع تعليمى تعزز صلاحيته العديد من الدراسات والأبحاث المعرفية بشقيها اللسانى-النفسى، واللسانى-العصبى ويعيد إلى واجهة الشأن التربوى-التعليمى نقاشا تاريخيا بين مسلكين بيداغوجيين رئيسيين فى تعلم اللغة وتعليمها.

تتعارض الطريقة المقطعية فى تعليم القراءة والكتابة مع الطريقة الشمولية نظريا وإجرائيا. فإذا كانت الطريقة الشمولية تلزم الطفل "تصوير" الكلمات، فإن الطريقة المقطعية تمكنه من فك تسنيناتها باعتماد وعيه الفونولوجى.

تعتمد الطريقة الشمولية على مسلك حفظ المتعلم للكلمات (وتكون بسيطة بالطبع فى البداية) بشكلها الكامل، وتصويرها فى كتل باعتبارها أشكالا غرافية تامة. ينزع هذا المسلك فى التعلم إلى اعتبار الكلمات (والمتواليات اللسانية بشكل عام) صورا يجب على الطفل حفظها لأنها تشكل له معانى ما. وباعتماد هذه الطريقة يستأنس المتعلم تدريجيا باللغة بشكل غريزى، لكنه لا يبدأ أبدا بتقطيع فوينتيقى دقيق للوحدات القطعية والمقطعية للكلمات (Garcia, S & Oller, A.C., 2015). وهذا ما يعنى تدقيقا أن الكلمات التى لم يرها الطفل فى تعلمه (وفق هذه الطريقة) تعد مستبعدة من نطاق قراءته الناشئة، ومن مسار تعلمه لعتادها اللسانى الذى به تبنى الوحدات اللغوية وتنتظم.

فما هى بالضبط الطريقة المقطعية؟ وما علاقتها بالوعى الفونولوجى للمتعلم؟ وكيف يمكن التأكد من أهمية هذا الوعى فى تطوير مسالك تعليم القراءة والكتابة العربية؟

[Downloaded from jsal.iauf.ir on 2026-12-17]

تزاوج الطريقة المقطعية فى القراءة -إجرائيا- أثناء مسار التعلم بين الشفوى من اللغة والمكتوب منها. وحيث يكون من الممكن للمتعلم ربط كل صوت لغوى بمظهره الخطى (أو بمظاهره الخطية بحسب شفافية اللغة أو ثخونتها، أى بحسب نسب التطابق بين الصوتى والخطى فيها). إجراء من هذا النوع يمكن المتعلم من إدراك عمق المعرفة اللغوية وفق أجزائها البسيطة قبل أن يسلك فى بنائها وانتظامها مسلك التعقيد على نحو من التأليف بين الأصوات لتشكيل مكونات من اللغة أكبر (المقاطع ثم الكلمات والجمل). وهذا ما يجعله قادرا على اكتشاف المقاطع، وتعيينها، واستعمالها بموجب اقترانات الأصوات اللغوية فيما بينها لصياغة الكلمات من لغته. وبمجرد ما يتمكن الطفل المتعلم من فهم هذا النظام، عبر تطور وعيه الفونولوجى، يصبح قادرا على تعلم القراءة والكتابة بسرعة، وبالتالى فإن الطريقة المقطعية تسمح بتعلم القراءة بطريقة كاملة وطبيعية.

2. الإطار النظرى والمنهجى للبحث

تملك اللغات المستعملة فى المجتمعات المتقدمة مظهران مختلفان متكاملان من التحقق: الأول شفوى (نطقى) والثانى خطى (كتابى). وعلى الرغم من أن هذين المظهرين من التحقق غالباً ما يرتبطان بسجلات مختلفة توسم بها اللغات وفق أبعاد برامترية مخصوصة، إلا أن الكلمات المكتوبة غالبا ما تثير -عند المتعلمين- تفاصيل مهمة عن طرائق النطق بها.

يقتضى مسار الانتقال من الكتابة إلى النطق فى اللغات الألفبائية، على الأقل فى بداية تعلم القراءة، تفاعل مظاهر التطابقات المقررة بين المنطوق والمكتوب من اللغات ارتباطا بدرجات شفافية أنظمتها اللسانية (التطابق التام بين المنطوق والمكتوب) أو ثخونتها (عدم التطابق بين المنطوق والمكتوب (Desrochers & Glickman, 2009).

وإذا كانت اللغة العربية ذات نظام ألفبائى، تشكل فيه الوحدات القطعية (Segments) والمقطعية (Syllabes) أحد أهم مكوناته الفونولوجية. فإن تطوير مهارات المتعلم المتصلة بالتعرف عليها، وتحديدها فى سياقات ورودها وتواردها فى مواقع مختلفة من الكلمة، والتحكم فى تصاريف تحويلها، ونقلها منها وإليها... إجراءات لا يمكن الاستغناء عنها فى مدارج تطوير الوعى الفونولوجى للمتعلم أثناء تعلمه القراءة والكتابة. مادام هذا الوعى الفونولوجى هو أساس الطريقة المقطعية فى التعلم. (Gombert, 1992).

"تبدو الرؤية المعرفية لتفعيل مسارات القراءة والكتابة، مع ما صاحبها من دقة فى تعيين المواضع المشتغلة فيها دماغيًا أثناء تحقق الفعلين، هى التى مكنت من إعادة تنظيم مقاربات تعليمية تستفيد مما تقدمه نتائج علوم

[Downloaded from jsal.ilet.ir on 2025-12-27]

الأعصاب من حقائق حول البنيات الدماغية المسؤولة عن الوظائف اللغوية المستلزمة فى فعلى: القراءة والكتابة. " (بوعنانى، 2019، 16).

1,2. اللسانيات التعليمية والمقاربة المعرفية لتعليمية القراءة والكتابة

يعد تعلم اللغة نشاطا معرفيا يتضمن الإدراك ومعالجة المعلومات وحل المشكلات والتخزين بالذاكرة... إلخ. (Xiaohua,2014) وصعوبات التعلم التى نصادفها فى أغلب دراساتنا الميدانية، المتصلة بالقراءة والكتابة، توضح لنا -فيما يرتكبه المتعلمون من أخطاء إنجازية وإدراكية، نطقية وكتابية- مسالك التعلم نفسها، وتمكننا من تدقيق النظر فى مستلزماتها ومجاريها، وما ينشط فيها من عتاد لسانى، ومن سيرورات ذهنية.

إن الصعوبة أو الخطأ المرصودين فى كل اختبارات التحقق من إتقان المتعلمين لفعلى القراءة والكتابة فى مسار تعلم اللغة الطويل، مؤشران مهمان عن الطريقة التى بها تم تعلم هاتين المهارتين، والخطوات الإجرائية المعتمدة فى نقل المحتوى التعلمى المتصل بهما. غالبا ما تمكننا الرؤية المعرفية للعملية التعليمية التعلمية من تقييم الخطأ بطريقة أخرى، ومن اقتراح خطوات تجاوز الصعوبات بطرق أجدى؛ إذ من خلالها نبنى فهمنا العلمى للكلفة المعرفية التى يحتاجها التعلم ونحن نوافق بمكوناته، وخطواته، واستراتيجياته طريقة اشتغال الدماغ باللغة، وثوابت معالجة المعلومات اللسانية فيه.

إنّ التدرج فى بناء المعارف المرتبطة بالقراءة والكتابة، والانتقال فى إدراكها وتمثلها من الجزء إلى الكل، ومن الخاص إلى العام، ومن النطقى/الصوتى إلى الخطى/الكتابى بشكل يوافق طريقة اشتغال الدماغ كما برهنت على ذلك أبحاث عديدة (Dehaene, 2014; Cowan, N. 2008)، هو ما يجعل من الاشتغال على جزئيات الصوتية الصغرى (الملامح الصوتية، والقطع، والمقاطع)، وتحقيقاتها الخطية -فى المراحل الأولى من التعلم- الخطوة الأسلم، والمقاربة الأنجع ما دامت مُوافِقَةً لمظاهر معالجة الدماغ لكل المعلومات، لسانية كانت أو غير لسانية. يمر فعل القراءة "باعتبار المدخل الإدراكى البصرى فيه (ضبط الشكل البصرى) أساسًا عبر الضبط النطقى (الشكل المسموع)، فترسيخ اللغة المنطوقة يساعد على تعلم أفضل للغة المكتوبة؛ ذلك أن تعلم اللغة المنطوقة يقتضى ربط الأصوات بالمعانى، وتعلم القراءة يقتضى ربط الشكل المنطوق بالشكل المكتوب بالمعانى" (بوعنانى،2019، 22).

واعتبارا لكل ذلك، تساعد المقاربة المعرفية (الطريقة المقطعية) فى تحليل المسارات الذهنية التى يقتضيها فعل تعلم القراءة والكتابة وتفسير ها، وهو المسلك الذى نعتمده فى دراساتنا المرتبطة بتعليم القراءة والكتابة

[Downloaded from asjal.ief.ir on 2025-12-17]

وتعلمهما (خلال السنتين الأوليتين من التعليم الابتدائى بوجه خاص)، ونختلف فيه مع الكثير من الدراسات التى لا تتبنى هذه المقاربة فى رصد صعوبات تعلم اللغة، ولا فى بناء برامج تدريبية تعلمية لتجاوز هذه الصعوبات.

3. الدراسات السابقة:

بالتركيز على ثوابت لسانية تعليمية معرفية تتحدد بموجبها مظاهر بينية تخصصية تقرها مقتضيات التوجه المعرفى (Cognitif) الذى نرتضيه خيارا نظريا لأبحاثنا فى اللسانيات التعليمية، ستعمل ورقتنا البحثية، استنادا إلى نتائج دراسات وأبحاث سابقة أنجزت فى سياقات عربية ودولية مختلفة (بوعنانى، وبلمكى، 2013)، (بوعنانى، وبولحوش، 2015)، و(بوعنانى، 2019)، و (Giasson & Vandecasteele , 2012)، و(Goigoux, Pour & Cebe, 2004)، (Saiegh-Haddad & Taha, 2017)، و (Bajrić, 2013)، و(fayol, 2013) و(Rakhlin & All, 2014)، تحقيق هدفين رئيسيين:

قياس دور الوعى الفونولوجى فى تعزيز مسارات تعلم القراءة والكتابة وتعلمهما فى سياقين مختلفين: المغرب وقطر؛

- رصد صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند المتعلمين فى السياقين، واستخلاص أسبابها اللسانية والتعليمية؛

لقد أكدت كل هذه الدراسات على أن مهارتى: الكتابة والقراءة تتطوران عند المتعلم وفق مسارات ذهنية توافق طريقة اشتغال الدماغ، وتتعزز بموجب مهام التسنين/ وفك التسنين الفونولوجى للمقروء والمكتوب من اللغة. كما أكدت على عمق الترابط بين مستوى تطور الوعى الفونولوجى عند المتعلم ومستويات سلامة تحقق الفعل الكتابى. سيكون مهما فى هذا المسلك استثمار الثوابت النظرية والتطبيقية لهذه الدراسات، وتدعيم نتائجها أو مخالفتها فى دراستنا ونحن نتلمس خطى النظر فيما يمكن لمتغيرى: السياق، والمقاربة التعليمية (المصرح بها فى المعايير العامة، أو المعتمدة إجرائيا فى بناء الكتب المدرسية) أن تباشره من أثر فى توجيه نتائج بحثنا. وقد تكون خصوصية دراستنا أيضا مبنية على مسلك التحقق من نفس الأدوات التجريبية فى سياقين مختلفين ومع متعلمين يتمايزون بخلفياتهم الثقافية المحلية، وشروط تعدد لسانى يسم علاقتهم باللغة العربية الفصحى ويؤثر، بشكل أو بآخر، فى متطلبات التمكن من فعلى القراءة والكتابة فيها.

[Downloaded from jsal.ijaf.ir on 2025-12-17]

ونتوقع -أخيرا- أن تساهم دراستنا، مثل باقى الدراسات والأبحاث المعرفية المتصلة بتعليمية اللغات، فى تطوير طرائق فهمنا لطبيعة العلاقات التفاعلية التى يتم تنشيطها بين العتاد اللسانى المستلزم فى القراءة والكتابة، والمعالجات الذهنية المنجزة فى الدماغ وفق وظائف مخصوصة وطرائق محددة.

4. الدراسة الحالية:

قبل النظر فى محددات الفعل التعليمى التعلمى للقراءة والكتابة، يبدو لزامًا علينا النّظر فى خصوصيّة المِنْهَاج (curriculum) المُعتمَد فى النّظامين التّعليميين: المغربى والقطرىّ الّذى تتكفّل الوزارتان الوصيتان عليهما بوضعه وصياغة معاييره ونتاجاته وتحديد أهدافه ومقاصده، وفحص المقاربة التّعليميّة المعتمدة فى السياقين بما يتوافق مع محدّدات هذه الدّراسة فى تعليميّة القراءة والكتابة للمستويين الأوّل والثّانى.

يزخر المنهاجان القطرى والمغربى فيما يخص المستويين الأوّل والثّانى من التعليم الابتدائى بالمعايير والنّتاجات الّتى تهدف إلى تنمية المهارات الصّوتيّة للطّلبة لكن بصيغ مختلفة؛ فالمنهاج القطرى يركز على:

- البدء بتجريد الحروف، ثم تحليل الكلمات وتركيبها، وبعض المهارات الصّوتيّة الأخرى الّتى تتوزّع ضمن الدّروس كالتفييئ والتّعويض.
- تدرّج نصوص القراءة فى الصّفّ الأوّل طولاً حتّى تصل إلى حجم فقرة بنصف صفحة فى نهاية الصّفّ الأوّل، وإلى حجم صفحتين فى الصّفّ الثّانى نهاية العام؛
- معالجة المهارات الصّوتيّة ضمن دروس التّحليل والتّركيب والتّجريد بواقع ثلاث حصص فى الشّهر فقط.

وبمطالعتنا للكتاب نلاحظ إقرارًا من واضعيه باعتماد الطريقة التّوليفيّة، وهى الطّريقة المستندة على جمع توفيقىّ بين الطّريقة المقطعيّة والطّريقة الشّموليّة، لكنّنا لمسنا من مقابلتنا الخاصّة مع الفاعلين فى العمليّة التّعليميّة المباشرة للتلاميذ أنّهم يكتفون بتطبيق الطّريقة الشّموليّة دون غيرها على الشّكل الآتى:

1. القراءة الجهريّة للنّص من قبل المعلّم؛
2. التّرديد الجماعىّ للنّص من قبل الطّلبة خلف المعلّم جملة جملة؛
3. التّرديد الجماعىّ للمجموعات داخل الصّف خلف المعلّم؛
4. قراءة بعض الطالبات اللّواتى أتقنّ القراءة وحفظن النّص بعد التّرديد.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

أما المنهاج المغربى، فهو يجعل من مادة اللغة العربية فى السنتين الأولى والثانية للتعليم الابتدائى وسيلة يحقق المتعلم بواسطتها مجموعة من الكفايات الأساسية والنوعية من مثل:

- التواصل عن طريق اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبيرا.
- التعبير الشفوى بالنسق العربى الفصيح.
- استضمار البنيات الأسلوبية والتركيبية والصرفية للغة العربية، ارتبطا بالمسار التطورى فى التعلم، ونموه المعرفى.
- استعمال رصيد وظيفى فصيح، يرتبط بحياته، ويتوسع تبعا لتدرج مجالات البرنامج.
- التقاط صور الحروف العربية، وقراءتها ضمن كلمات وجمل ونصوص بسيطة.
- الرسم الخطى للحروف العربية مجردة وضمن كلمات وجمل وفقرات قصيرة...

ولقد حددت الوزارة الوصية عددا من الكفايات النوعية الخاصة بكل مكون نوردها فى الرسم الآتى:

الرسم: (1): الكفايات النوعية للمستويين الأول والثانى الخاصة بمادة اللغة العربية

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

تبدى لنا التناقض صارخا، ونحن نباشر إنجاز هذه الدراسة، بين المُصرَّح به والمُعتَمَد من المقاربات فى السياق التعليمى القطرى، وهو ما يزيد من مشاكل واقع تعليميّة القراءة والكتابة فى المدرسة القطريّة. فالطّريقة

التّوليفيّة لا تجد سبيلا للتحقّق السّليم لطول النّصوص وطول كلماتها وتعقيد بنائها على المتعلّمين فى المستوى الأوّل تحديدًا. فبعض الكلمات قد يصل لخمسة أو ستة أحيانًا (مثال: الحديقة، المعلّمة)، وبعضها متصل بضمائر (مثال: معلّمتنا، تعاملنا)، وهذا ما يدفع المعلّم، فى كثير من الأحيان، إلى اعتماد الطّريقة الشّموليّة لتدريب الطّلبة على قراءة النص من خلال حفظه لشكل الكلمات دون تقطيع أو تجريد.

وعلى منوال شبيه بذلك، لا تجد الكفايات الأساسية والنوعية لدرس اللغة العربية، فى السياق التعليمى المغربى، سبيلها للتحقق فى ظل اعتماد مقاربة شمولية لا يمكن معها تحقيق الشروط السليمة للوصول إلى غايات التمكن من فعلى القراءة والكتابة خلال السنتين: الأولى والثانية من السلك الابتدائى، وقد يعوق ذلك المسار التطورى للتعلم عند الأطفال ارتباطا بمعلومات ومعارف تدرك وتنقل بواسطة الفعلين من كل لغة.

5. البعد التطبيقى للبحث: منهجيّة الدّراسة:

نحب أن نوضح هنا أننا سنقدم فى هذا العمل نتائج تركيبية لدراستين ميدانيتين أنجزتا فى المغرب وقطر حول مسألة تأثير الوعى الفونولوجى فى مسارات تعلم القراءة والكتابة عند أطفال السنتين: الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية.

1,5. الأهداف:

تكمن الغاية الأساسية من دراساتنا هذه هو التحقق من الآتى:

- هل يمكن للعلاقة التلازمية المفترضة بين الوعى الفونولوجى وتعلم القراءة والكتابة العربية أن تكون مقررة فى سياقات تعلم اللغة العربية وتعلمها المختلفة؟
- هل هناك خصوصيات ما تميز هذه العلاقة ارتباطا بمتغيرات تتصل بالمؤسسات التعليمية، والمقاربات التعليمية المعتمدة فيها؟
- هل تؤكد نتائج هذه الدراسات خضوع المسار التطورى للتعلم لمظاهر تآزر الوعيين الفونولوجى والإملائى تدرجا عبر سنوات التعلم من أجل امتلاك ثوابت القراءة والكتابة العربية؟

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

- الفرضيات:

يفترض بحثنا وجود علاقة ترابطيّة بين نسب امتلاک الطّفل المتعلّم للوعى الصّوتى (الفونولوجىّ) ونسب تحقيقه لفعلىْ القراءة والكتابة فى مراحله التّعليميّة الأولى (السنتان: الأولى والثانية من التعليم الابتدائى). وتنضوى تحت هذه الفرضية العامة ثلاث فرضيات إجرائية:

- يتحقّق فعل القراءة من خلال مسارات فكّ التّسنين، والفهم الشّفوىّ، ويتأثّر فعل الكتابة بوعى المتعلّم بالتحقيقات الخطية المختلفة للحروف العربية، وبمعرفته الضمنية والصريحة ببعض القواعد الإملائية؛
- كلما كان الوعى الفونولوجى للمتعلم متطورا كلما كان ذلک سببا فى تحقيقه لأداء قرائى وكتابى سليم؛
- يتأثّر الأداء القرائىّ والكتابىّ للطّلبة بالمقاربة التّعليميّة المعتمدة فى تصريف المحتويات التعلمية للقراءة والكتابة فى الكتب المدرسيّة بالمغرب وقطر.

2,5. أسئلة الدّراسة:

استنادا إلى خصوصية العلاقة الترابطية التى أقمناها فى هذا البحث بين الوعى الفونولوجى، والقدرة على القراءة والكتابة العربية، واستراتيجيات تعليمهما وتعلمهما وفق ثوابت الطريقة المقطعية، اتسعت إمكانياتنا الافتراضية وتناسلت عنها أسئلة عديدة من نوع:

- ما الخصوصيات اللسانية المميزة للغة العربية والتى يجب أن تأخذ بعين الاعتبار فى تعليم هذين المكونين وتعلمهما؟
- هل يمثّل تطور الوعى الفونولوجى عاملا حاسما فى مسار تعلّم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما لدى متعلمى المستويين: الأوّل والثّانى من المدارس الابتدائية المغربية والقطرية؟
- كيف نطوّر الوعى الصّوتىّ عند الطّفل؟ وما هى الاستراتيجيات التعليمية التى تحقّق هذا المقصد فى كل عملية تعليمية تعلمية؟

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

3,5. المساهمون فى الدّراسة:

تأسس المسلك الـتطبيقى لبحثنا على دراستين ميدانيتين أنجزتا فى المغرب وقطر على حوالى 120 تلميذا وتلميذة من تلامذة المدارس الحكومية المغربية والقطرية (من المستويين الأول والثانى الابتدائى)، وفق ما هو مبين فى الجدولين الآتيين:

جدول (1): المشاركون فى الدراسة من المغرب

المغرب			
المستوى الدّراسىّ	العدد	الجنس	متوسّط العمر
المستوى الأوّل	30	إناث وذكور	6,45
المستوى الثّانى	30	إناث وذكور	7,5

جدول (2): المشاركون فى الدراسة من قطر

قطر			
المستوى الدّراسىّ	العدد	الجنس	متوسّط العمر
المستوى الأوّل	30	إناث	6,5
المستوى الثّانى	30	إناث	7,5

4,5. أدوات الدراسة الميدانية:

خضع المشاركون فى البحث لاختبارات متنوعة نجملها فى الآتى:

- اختبار قياس الوعى الفونولوجىّ: ويتأسّس محتواه على (القطع الصّوتيّة، التّقطيع، التّجزىء المقطعىّ، رصد المقطع، الحذف، الإضافة، التّعويض، الدّمج، التّفبيء، رصد القافية، إنتاج القافية)؛

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

• اختبار القراءة: لقياس الكفاءة فى مجال التّعرّف على مختلف التّمثيلات الخطّية للأصوات اللغوية العربيّة بحسب طرائق كتابتها فى المواقع المختلفة داخل الكلمة (الموقع الاستهلالى، والموقع الختامى، والوسط)؛

• اختبار الكتابة: لقياس نسبة إدراک التّطابق بين الصّيغة المنطوقة والصّيغة المكتوبة لبعض الكلمات العربيّة.

مجموع المهارات التى تتصل بالوعى الفونولوجى منتظمة فى الجدول رقم: (3) الآتى مع التمثيلات المناسبة (بوعنانى، 2019، 30-31):

جدول (3): مهارات الوعى الفونولوجى وأسس أجرأتها فى العملية التعليمية التعلمية

مهارات الوعى الفونولوجى/ الفونيمى	وصف المهارة	نماذج الأنشطة
الوعى الفونولوجى		
رصد الكلمة	تعيين الكلمات المشكلة للجملة	الأستاذ: تقدم بخطوة واحدة مقابل كل كلمة من الجملة الآتية: كتب الولد الدرس مصطفى: التقدم ثلاث خطوات
رصد المقطع	تمييز المقاطع والتلاعب بها فى كلمة	الأستاذ: تصفيقة واحدة لكل مقطع من المقاطع المكوّنة لاسمک: مصطفى: ثلاث تصفيقات
رصد القافية	معرفة الكلمات التى لها نفس القافية وتحديدها وإنتاجها	الأستاذ: عين الكلمة التى لها نفس القافية مع: سعيد المتعلم: جديد، وليد، عبيد، فريد
الوعى الفونيمى		

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

العزل	تعرف الوحدات الصوتية التى تكون الكلمة	الأستاذ: ما الصامت الأول فى كلمة صديق؟ المتعلم: /ص/
التفيىء	تعرف كلمة تبتدئ بوحدة صوتية تختلف عن باقى كلمات المجموعة	الأستاذ: ما الكلمة التى لا تبتدئ بنفس الصامت كباقى الكلمات الأخرى: قلم، قسم، كتاب، قصة؟ المتعلم: كتاب
الدمج	الاستماع إلى سلسلة من الوحدات الصوتية والجمع بينها لتكوين كلمة	الأستاذ: ما الكلمة التى تتكون من: /س/- /فتحة/- /م/ - /كسرة/ - /ع/ - /فتحة/؟ المتعلم: سَمِعَ
التقطيع	تجزىء الكلمة إلى وحدات صوتية عن طريق النقر أو العد	الأستاذ: ما الصوامت والمصوتات التى تتكون منها كلمة "لعبَ"؟ المتعلم:/ل/ - /فتحة/ - /ع/ - /كسرة/ - /ب/ - /فتحة/
التجزىء المقطعى	تجزىء الكلمة إلى المقاطع المكونة لها عن طريق النقر أو العد	الأستاذ: ما المقاطع التى تتكون منها كلمة "تمساحٌ"؟ المتعلم:[تـ + كسرة + م] – [س + ا (فتحة طويلة)] – [ح + ضمة+ ن (ضمة +ن = تنوين الرفع)]
الحذف	تعرف "الكلمة المتبقية" عند إزالة مقطع صوتى من كلمة	الأستاذ: كيف تصبح كلمة " سماء" بدون المقطع /س/؟ المتعلم:" ماء"
الإضافة	تشكيل كلمة جديدة عن طريق إضافة مقطع صوتى إلى كلمة معينة	الأستاذ: قل: مال، أضف إليها فى الأخير المقطع /ك/، ما الكلمة الجديدة المحصل عليها بهذه الزيادة؟ المتعلم: كمال
التعويض	تعويض وحدة صوتية بأخرى لتشكيل كلمة جديدة	الأستاذ: قل: كلام. أعد نطقه مرة أخرى بعد تغيير الوحدة الصوتية /ك/ بـ /س/ المتعلم: سلام

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

6. نتائج الدراسة

انطلاقات من الاختبارات التی اعتمدت فی الدراسة لقیاس درجات تأثیر الوعی الصوتی علی فعلی القراءة والکتابة فی السیاقین المغربی والقطری، یمکننا رصد النتائج وفق محورین أساسین:

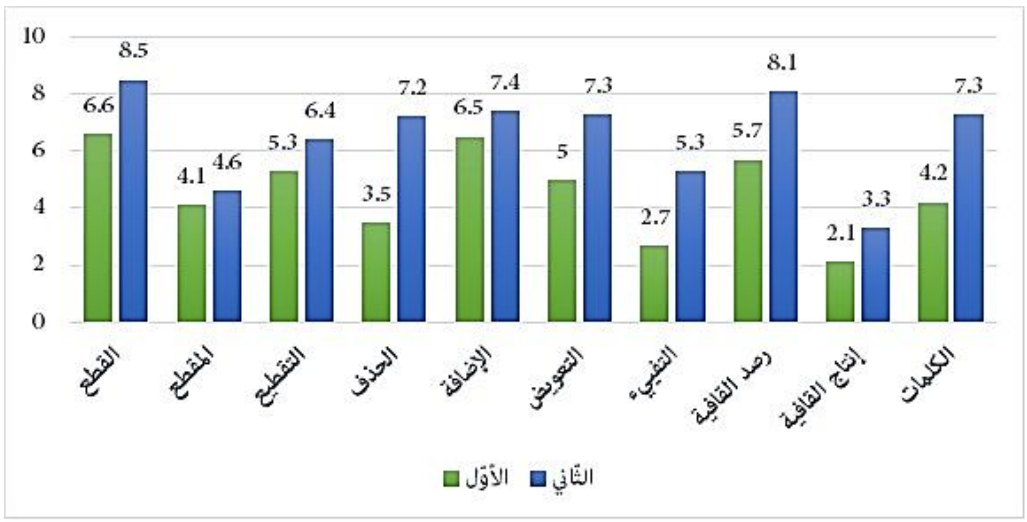
- محور تحدید مهارات الوعی الفونولوجی عند المشارکین فی الدراسة من البلدین (المغرب وقطر) فی المستویین الدراسیین معا (الأول والثانی الابتدائی)؛
- محور تحدید أثر الوعی الفونولوجی عندهم علی جودة الفعلین: القرائی والکتابی.

بالنسبة للمحور الأول، نقدم مجموع النتائج فی الجداول والرسوم الآتیة:

جدول (4): تفاصیل الوعی الصّوتیّ عند متعلمی المستویین الأوّل والثّانی بالوسط الحسابیّ بالمغرب

	القطع	المقطع	التقطیع	الحذف	الإضافة	التعویض	التفیيء	رصد القافیة	إنتاج القافیة	الکلمات
المستوی 1	6.6	4.1	5.3	3.5	6.5	5	2.7	5.7	2.1	4.2
المستوی 2	8.5	4.6	6.4	7.2	7.4	7.3	5.3	8.1	3.3	7.3

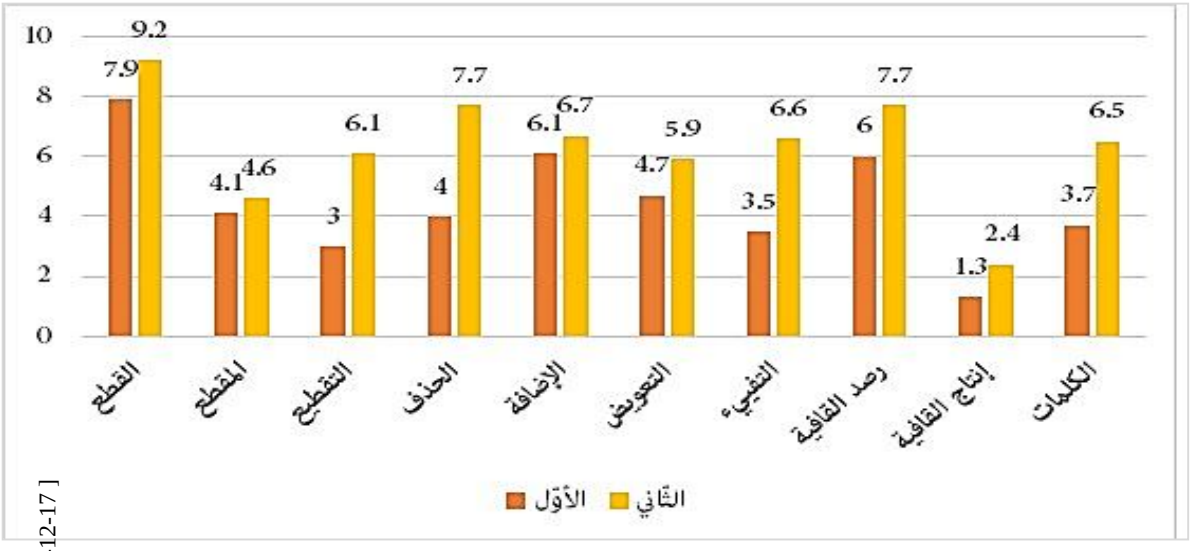
الرسم: (2): نتائج قیاس مهارات الوعی الصّوتیّ عند متعلمی المستویین: الأوّل والثانی بالمغرب



[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

جدول (5): تفاصيل الوعى الصّوتىّ عند متعلمى المستويين الأوّل والثّانى بالوسط الحسابىّ(قطر)

	القطع	المقطع	التقطيع	الحذف	الإضافة	التعويض	التفيىء	رصد القافية	إنتاج القافية	الكلمات
المستوى 1	7.9	4.1	3	4	6.1	4.7	3.5	6	1.3	3.7
المستوى 2	9.2	4.6	6.1	7.7	6.7	5.9	6.6	7.7	2.4	6.5



الرسم: (3): نتائج قياس مهارات الوعى الصّوتىّ عند متعلمى المستويين: الأوّل والثانى بقطر

تسمح النتائج المثبتة فى الجدول (4) والرسم (2) بالنسبة للمتعلمين المغاربة؛ والجدول (5)، والرسم (3) بالنسبة للمتعلمين القطريين: بتسجيل ملاحظات عديدة نصوغها بتركيز دقيق وفق الآتى:

- تتشابه النتائج المحصلة بالنسبة لوعى المتعلمين الفونولوجى فى السياقين المغربى والقطرى بشكل كبير؛
- لا تتحقق شروط تطور مهارات المتعلمين المتصلة بالوعى الفونولوجى تقدما فى الدراسة وانتقالا من المستوى الأول إلى المستوى الثانى من السلك الابتدائى، وهو ما يعنى أن المسار التطورى لتعليم اللغة

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

(ارتباطا بالمهارات التی تم قیاسها) تعترضه عراقیل واضحة فی جل المهارات، باستثناء مهارات رصد القطع الصوتیة، والتقطیع، والتفیئ؛

- بعض المهارات ضعیفة جدا عند المتعلمین من البلدین، وهو ما قد یُفَسَّرُ بغیاب نقل هذه المهارات فی المحتوی التعلمی المقدم من المعلم، وعدم اعتماده الاستراتیجیات التعلیمیة الموجهة لغایة تطویرها؛

- سجل مؤشر مهارة التعرف علی القطع الصوتیة ارتفاعا مهما بالنسبة لکل مهارات الوعی الفونولوجی الأخری، وهو ما قد یُفَسَّرُ بقیمة المعارف الصوتیة للغة الأم فی تعزیز المعرفة بالوحدات الصوتیة الخاصة باللغة العربیة، لکن ضعف مهارة رصد المقاطع فی المتوالیات اللسانیة یؤکد أن المعرفة الصوتیة المقدمة للمتعلمین فی السیاقین، لا تبنی علی منطق الانتظام فی تلقین المحتوی التعلمی، والتدرج فی البناء (من الوحدات الصغری إلی الوحدات الکبری)؛

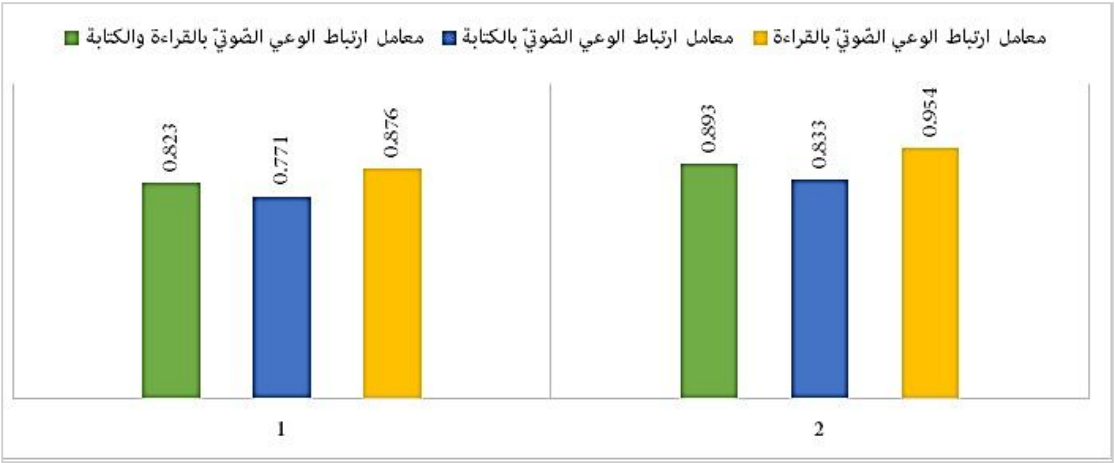
- کنا نتوقع، بحکم الخطی التعلیمیة المعتمدة فی السیاقین التعلیمین: المغربی والقطری، علی حد اعتماد المقاربة الشمولیة فی تعلیم القراءة والکتابة، أن تکون نتائج المتعلمین فیما یخص التعرف علی الکلمات نتائج مهمة؛ لکن ما تم رصده من نتائج ضعیفة جدا فی هذا المجال، تدفعنا إلی التأکید علی أن المتعلم لا یستطیع أن یطور مهارات التعرف علی الکلمات دون أن تکون معرفته المتصلة بالقطع الصوتیة (صوامت، ومصوتات، وأشباه صوامت) متطورة.

وبالنسبة للمحور الثانی، نقدم مجموع النتائج فی الجداول والرسوم الآتیة:

جدول (6): معامل ارتباط الوعی الصّوتیّ بالقراءة والکتابة بالمغرب

	معامل ارتباط الوعی الصّوتیّ بالقراءة	معامل ارتباط الوعی الصّوتیّ بالکتابة	معامل ارتباط الوعی الصّوتیّ بالقراءة والکتابة
المستوی 1	0.876	0.771	0.823
المستوی 2	0.954	0.833	0.893

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

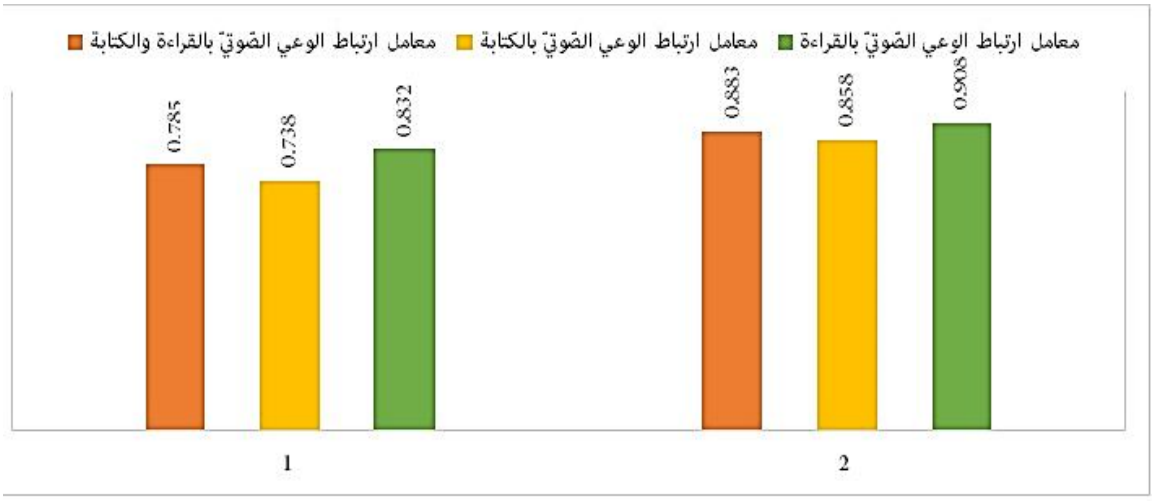


الرسم: (4): معامل ارتباط الوعى الصّوتىّ بالقراءة والكتابة بالمغرب

جدول (7): معامل ارتباط الوعى الصّوتىّ بالقراءة والكتابة بقطر

	معامل ارتباط الوعى الصّوتىّ بالقراءة	معامل ارتباط الوعى الصّوتىّ بالكتابة	معامل ارتباط الوعى الصّوتى بالقراءة والكتابة
المستوى 1	0.832	0.738	0.785
المستوى 2	0.908	0.858	0.883

[Downloaded from jsallierf.ir on 2025-12-17]



الرسم: (5): معامل ارتباط الوعى الصّوتىّ بالقراءة والكتابة بقطر

نستطيع من خلال النتائج المثبتة فى الجدول (6) والرسم (4) بالنسبة للمتعلمين المغاربة؛ والجدول (7)، والرسم (5) بالنسبة للمتعلمين القطريين: تسجيل ملاحظات عديدة يمكن إجمالها فى النقاط الآتية:

- على غرار ما تم تسجيله بالنسبة للمحور الأول من تقارب فى نتائج الاختبارات بين المتعلمين القطريين والمغاربة، فإن النتائج المتحصل عليها فى رصدنا للعلاقات الترابطية بين الوعى الفونولوجى ومظاهر إتقان القراء والكتابة العربية، تعزز هذا التقارب وتؤكده فى هذا المحور الثانى أيضا؛

- توجد علاقة ترابطيّة قوية بين مستوى الوعى الفونولوجىّ للمتعلمين القطريين والمغاربة، ومستوى إتقانهم للفعلين: القرائى والكتابى، وذلك بموجب معاملات ارتباط دالّة إحصائيًا؛

- تظهر نسب الارتباط قوية ومنتظمة بين الوعى الفونولوجى ومظاهر التحقيق السليم لفعل القراءة بالنسبة لمتعلمى السياقين، وتكون أقل قوة بالنسبة لعلاقة الوعى الفونولوجى بالكتابة لاعتبارات يمكن ربطها بأمرين: أولهما، خصوصية النخونة التى تعبر عنها اللغة العربية فيما تقرر فيها من خصائص عدم التطابق بين المنطوق والمكتوب دائما، وثانيهما، أن درجات اتصال المتعلمين بالخطى/ المكتوب من اللغة ضعيف مقارنة مع الصوتى/ المنطوق منه. كما أن وجود كم هائل من الوحدات والكيانات الصوتية العربية المشكلة للنسق

Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17

الصوتی للغة العربیة فی الدارجة القطریة والدارجة المغربیة (وهی دوارج شفویة بالأساس) یعزز المهارات النطقیة منها أکثر من تعزیزه المهارات الخطیة فیها.

7. تفسیر النّتائج

یتضح من خلال النتائج المُتَوَصَّلِ إلیها صدق الفرضیات التی انطلقنا منها فی هذه الدراسة؛ حیث الترابط واضح بین درجات تمکن المتعلمین من کل التفاصیل الصوتیة التی تحدد ضوابط الوعی الفونولوجی، ودرجات إنجازاتهم اللغویة النطقیة (القراءة) والخطیة (الکتابة). کما أن عدم التطابق والتوافق بین المقرر من معاییر تعلیمیة فی الخطط الدیدکتیکیة، وما یتم تفعیله فی الخطی البیداغوجیة لتحقیق شروط تثبیت مهارات القراءة والکتابة، فی السیاقین المغربی والقطری وفی هذه المرحلة المهمة من مراحل تعلم العربیة، هو ما یزید من تعمیق مشکل التعلم فی المؤسسات التعلیمیة للبلدین.

عملیا، یمکن أن نفسر نتائج هذه الدراسة باعتماد مسلک فی التحلیل یرکز علی کل مکونات العملیة التعلیمیة التعلمیة، وتتوافق داخله تفاصیل التبریر منتظمة فی ثلاثة مستویات: الأول یرتبط بالمعلم والمتعلم، والثانی یرتبط باللغة وخصوصیاتها البرامتریة، والثالث یتعلق بالمقاربة التعلیمیة.

1/ بالنسبة للمعلم والمتعلم: نستطیع أن نرصد واقع تشابه السیاقین: المغربی والقطری فی کون متعلم اللغة العربیة یعیش فی "مجال لغوی" یتسم بتعدد لسانی مهم تحضر فیه، بشکل متفاوت الأهمیة، أنساق لسانیة متنوعة وبحمولات ثقافیة متباینة. یعنینا هذا الأمر فی تلمسنا فهم بعض النتائج المتعلقة بضعف المتعلمین فی التعرف علی بعض الأصوات اللغویة العربیة، والتباسها عندهم مع أصوات لغویة أخری غیر عربیة. ذلک أن شدة الاستغراق فی الاتصال باللغة العربیة واستعمالها تتقلص لصالح استعمالات لغویة أخری (فی البیت والشارع). وأما المعلم فلا یعتمد فی تدریسه للقراءة والکتابة العربیة الأنسب من الطرق، والأنجع من الاستراتیجیات لسببین اثنین: نرجئ الحدیث عن الأول إلی حین النظر فی المقاربة التعلیمیة، ونربط الثانی بعمق تکوینی دیداکتیکی بیاغوجی، حیث یحتاج المعلم الخضوع لدورات تدریبیة مستمرة تعزز معرفته بالاستراتیجیات التعلیمیة التی تمکنه من تطویر مسارات تعلیم القراءة والکتابة العربیة وفق المقاربات الحدیثة التی توافق الخصوصیات اللغة العربیة، وثوابت معالجة عتادها اللسانی معرفیا.

2/ بالنسبة للغة العربیة وخصوصیاتها البرامتریة: نرکز هنا علی بعض خصوصیات اللغة العربیة التی لها علاقة مباشرة بموضوع بحثنا، والنظر فیها یعطینا هامشا مهما من فهم طبیعة بناء وحداتها اللسانیة، والطرائق

[Downloaded from jalt.ijtf.ir on 2025-12-17]

التعليمية التى توافق تدابير اعتمادها نجاحا فى مهمة تعليم فعلى: القراءة والكتابة فيها. نركز هنا على خصوصيتين:

أ. العربية من الأنظمة الألفبائية التى تبنى مادتها الصوتية على القطع أولا ثم على الخاصية التأليفية القطعية لخلق وحدات أكبر (المقاطع ثم الكلمات) ثانيا، وهو ما يعنى أن النسق الصوتى للغة العربية، بكتلته القطعية أولا والمقطعية ثانيا، مما لا يمكن الاستغناء عنه فى مسلك تعلمها. كما أن تعزيز الوعى به وبمكوناته: فونيتيقيا وفونولوجيا هو ما يضمن النطق الصحيح بها (بوعنانى، 2015)، وتعزيز مهارات قراءة وكتابة المتواليات اللغوية التى تتألف منها.

ب. العربية من الأنظمة اللغوية الموسومة بالثخونة (Opacity)، حيث لا يوجد تطابق تام ودائم بين المنطوق والمكتوب منها. وعليه، فإن "مسلك استحضار الخصوصيات الفونيتقية والفونولوجية للغة العربية، فى مباشرة قياس درجات الثخونة فيها هو الذى يمكننا من رصد النسب الأدق من مشاكل تعليميتها وصعوبات تجاوزها؛ وهو أيضا ما يدفعنا إلى تبنى الأنسب من المقاربات لاحتواء تعدد مظاهرها اتصالا بالخصوصية البرامترية التى تعبر عنها هذه اللغة لفظًا وخطًا" (بوعنانى، 2019، 17).

2/ بالنسبة للمقاربة التعليمية: سجلنا فى ثنايا هذه الدراسة أن المقاربة المعتمدة، فى تدريس القراءة والكتابة العربية للمتعلمين من السنتين: الأولى والثانية من السلك الابتدائى، غير واضحة المعالم ويشوبها تناقض واضح بين المُعْتَمَد والمُفَعَّل. وقد خلصنا أيضا إلى أن الكفايات التى تحددها وزارتا التعليم فى البلدين (المغرب وقطر) مخرجات تعليمية لمتعلمى العربية خلال هذه المرحلة، لا يتم تحقيقها بالمستوى المطلوب وبالنسب المرجوة، وهو ما يعنى أن الخلل يكمن فى أكثر من عنصر من عناصر العملية التعلمية.

وارتباطا بالكتاب المدرسى الذى يعد الأداة الناظمة لتفاصيل النقل الديداكتيكى لمحتويات التعلم، وفق المقاربة التعليمية المعتمدة، نسجل من خلال إجراءات التقييم والتقويم لأنشطة فعلى القراءة والكتابة فى الكتب المدرسية فى البلدين أن التّناقض واضح وبَيِّن بين المعايير الّتى تعتمد فى بناء موجّهات تعليميّة القراءة والكتابة (ظاهريا) على الطّريقة المقطعيّة، وبين واقع هندسة محتويات هذه الكتب التى تعد خليطا من الطريقة المقطعية، والطريقة الشمولية، والطريقة التوليفية أيضا.

فالكتب المدرسية فى المغرب مبنية، فى أغلب تفاصيلها، على الطريقة الشمولية (وهذا واقع الكتب المدرسية المعتمدة فى المغرب إلى غاية العام الدراسى: 2018/ 2019)، لكن طرائق تفعيل مضمونها المعرفية لا يستقر على منوال واحد، ويترك الأمر فى تصريفها البيداغوجى لقدرات تدبير الأمر لكل معلم، ومؤهلاته

[Downloaded from jsal.ilgt.ir on 2023-12-17]

الخاصة. وهی فی قطر مبنیة، کما أشرنا إلی ذلک سابقا، علی ثوابت الطّریقة التولیفیَّة لکن تفعیل محتویاتها وأجرأتها البیداغوجیة فی الحصص المدرسیّة فتعتمد الطّریقة الشّمولیّة فی المستویین معا.

یبرر هذا الوضع الدیداکتیکی المرتبک فی السیاقین المغربی والقطری ما وصلت إلیه اختبارات دراستنا، ویدعو المسؤولین عن القطاع فی البلدین إلی خطوات عملیة ودقیقة لإصلاح الوضع، وتجدید المنظومة التعلیمیة فی هذه المرحلة المهمة من مراحل تعلم الطفل لغته العربیة.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

8. نتائج البحث

استطاع البحث أن يخلص إلى نتائج مهمة نجملها فى الآتى:

• صعوبات فى تعلم القراءة والكتابة عند المتعلمين المغاربة والقطريين وبنسب متقاربة على العموم فى كل الاختبارات، وبنسب متفاوتة تدرجا من المستوى الأول إلى المستوى الثانى فى البلدين معا؛

• ضعف الوعى الفونولوجى عن المتعلمين من مدارس المغرب وقطر يوازيه تعثر فى مسارات امتلاك فعلى القراءة والكتابة؛

• كلما كان الوعى الفونولوجى غير مكتمل عند المتعلم أو به خلل، كانت مظاهر تأثر الفعلين: القرائى والكتابى بذلک سلبا فى مسارات التعلم؛

• عدم اعتماد الطريقة المقطعية مقاربة تعليمية للقراءة والكتابة فى البلدين معا.

تفاصيل هذه الخلاصات، رصدها البحث بموجب ربط منطقى بين العتاد اللسانى، والمقاربة التعليمية فى السياقين معا، وتحرى تحليلات مركزة عن العلاقات الترابطية بينهما وفق ثوابت لسانية معرفية تتصل بواقع تعليم اللغة العربية وتعلمها فى المغرب وقطر.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

مصادر البحث ومراجعه

- بوعنانى، مصطفى، (2019): اللغة العربية وتعليمية القراءة والكتابة باعتماد الطريقة المقطعية: بين العتاد اللسانى والمعالجة المعرفية. *مجلة: "دراسات فى الإنسانيات" مجلة علمية محكمة تصدر عن المعهد العالى للدراسات التطبيقية فى الإنسانيات بجامعة قفصة، بتونس، العدد رقم: (5)*. صص: 07-47. (ISSN 0310-173).
- بوعنانى، مصطفى. (2015). *الإنجاز اللغوى العربى: بين نسقية التنوع الصوتى وأجرأة الانتظام المعرفى*. ص ص: 21-42. ضمن كتاب: *اللغة والمعرفية: بعض مظاهر التفاعل المعرفى بين اللسانيات وعلم النفس*. إشراف وتقديم: مصطفى بوعنانى، وبنعيسى زغبوش، (منشورات مختبر العلوم المعرفية. 2015). "عالم الكتب الحديث"، إربد – الأردن.
- بوعنانى، مصطفى؛ وبولحوش، فاطمة. (2015). *التعلم وصعوباته: بعض مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما*. ضمن. مصطفى بوعنانى (إشراف وتقديم). *اللسانيات، والتربية، والمعرفية: من الأوليات إلى الأولويات*. (09-35). منشورات مختبر العلوم المعرفية. سلسلة كتب (5).
- بوعنانى، م وبلمكى، هـ (2013): "الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما". مجلة: " أبحاث معرفية". منشورات مختبر العلوم المعرفية، العدد رقم: 3. ص ص: 11-16.
- الكتاب الأبيض، وزارة التربية والتعليم المغربية (2002).
- Bajrić, S., (2013), *"Linguistique, cognition et didactique: principes et exercices de linguistique-didactique"*, PU, Paris.
- Cowan, N. (2008). *"What are the differences between long-term, short-term, and working memory?"*, Brain Research, No. 169, pp. 323-338.
- Dehaene, S. (2014), *"Le code de la conscience"*. Ed. Odile Jacob, Collection: O.J. Sciences .
- Desrochers, A., Glickman,V. (2009). *"Criteria for the evaluation of reading assessment tools",*. In Encyclopedia of Language and Literacy development, London, Canada: Canadian Language and literacy research network.
- Garcia, S,. Oller, A.C. (2015), *"Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique"*,. Éditions du Seuil, Paris- France.
- Gombert, J. E., (1990), *"Le développement métalinguistique"*, Paris: Presses Universitaires de France.

Downloaded from asjp.cerist.dz on 2025-05-11T

- Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J. L. (2004). *"Phono. Un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP"*. Paris: Hatier.
- Fayol, M., (2013). *"L'acquisition du nombre"*, Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C. G., (2014), *"Phonemic Awareness Is a More Important Predictor of Orthographic Processing Than Rapid Serial Naming: Evidence From Russian"*, Scientific Studies of Reading, No.18 , pp. 395-414.
- Saiegh-Haddad, E., Taha, T. (2017), "*The role of phonological and morphological awareness in the early development of word reading and spelling in typical and disabled Arabic readers"*, Dyslexia, No. 23, pp. 345–371.
- Xiaohua, Y., (2014), *"Approche cognitive en didactique des langues: analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiatio"*, Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, Français .
- Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J. L. (2004), "*Un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP"*, Paris: Hatier.

.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2025-12-17]

.

Acknowledgements

We would like to express our thanks to reviewers for their valuable suggestions on an earlier version of this paper.

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

REFERENCES

Bajrić, S., (2013), *"Linguistique, cognition et didactique: principes et exercices de linguistique-didactique"*, PU, Paris.

Bouanani, M., (2015). *"Arab Linguistic Achievement: Between the Systematics of Phonological Diversity and the Boldness of Cognitive Regularity"*, pp. 21-42. Within the book: *"Language and Cognitive: Some Aspects of Cognitive Interaction between Linguistics and Psychology"*, Supervised and presented by: Mustafa Bouanani and Banaissi Zaghboush, (Cognitive Science Lab Publications. 2015). Jordan: The Modern World of Books.

Bouanani, M., (2019), *"The Arabic language and teaching, reading and writing by adopting the cross-sectional method: between linguistic equipment and cognitive processing"*, Journal of Studies in the Humanities, The Higher Institute for Applied Studies in the Humanities at the University of Gafsa, Tunis, No. 5, pp. 07 -47, (ISSN 0310-173).

Bouanani, M., Belmaki, H. (2013), *"Cognitive Didactics and Pathways for Teaching and Learning Arabic Reading and Writing."*, Journal of Cognitive Research, Cognitive Science Lab Publications, No. 3, pp. 11-16.

Bouanani, M., Boulahosh, F. (2015). *"Learning and its Difficulties: Some Aspects of Improving Literacy Teaching and Learning Paths"*, within. Mostafa Bouanani (Supervising and presenting). *"Linguistics, Education, and Cognition: From Firsts to Priorities"*, pp. 09-35, Cognitive Science Lab Publications. Book series (5).

Cowan, N. (2008). *"What are the differences between long-term, short-term, and working memory?"*, Brain Research, No. 169, pp. 323-338.

Dehaene, S. (2014), *"Le code de la conscience"*. Ed. Odile Jacob, Collection: OJ. Sciences .

[Downloaded from sajedjournal.com on 2025-12-17]

Desrochers, A., Glickman,V. (2009). *"Criteria for the evaluation of reading assessment tools",*. In Encyclopedia of Language and Literacy development, London, Canada: Canadian Language and literacy research network.

Fakhr-Rohani, M., (2019). *"Teaching Islamic Literature in English as a Background for Introducing Iranian Students to a Variety of Literatures in English"*. Journal of Language Teaching, Literature & Linguistics, (ISSN: 2645-3428), Vol. 2 (1), pp. 37-40. DOI: 10.22034/jltll.v2i1.30

Fayol, M., (2013). *"L'acquisition du nombre"*, Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Garcia, S,. Oller, A.C. (2015), *"Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique"*,. Éditions du Seuil, Paris- France.

Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J. L. (2004), "*Un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP"*, Paris: Hatier.

Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J. L. (2004). *"Phono. Un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP"*. Paris: Hatier.

Gombert, J. E., (1990), *"Le développement métalinguistique"*, Paris: Presses Universitaires de France.

Hedayat, N., Tajik, A., (2019). *"The Role of Teachers' Psycholinguistic awareness on Second Language Teaching and Learning"*. Journal of Language Teaching, Literature & Linguistics, (ISSN: 2645-3428), Vol. 3 (1), pp. 87-102. DOI: 10.22034/jltll.v3i1.51

Meihami, H., Rashidi, N., Sahragard, R., Razmjoo, S., (2019). *"A Review of Language Teachers' Identity Development: A Focus on Cultural Identity Theories"*. Journal of Language Teaching, Literature & Linguistics, (ISSN: 2645-3428), Vol. 2 (2), pp. 49-75. DOI: 10.22034/jltll.v2i2.52

Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C. G., (2014), *"Phonemic Awareness Is a More Important Predictor of Orthographic Processing Than Rapid Serial Naming: Evidence From Russian"*, Scientific Studies of Reading, No.18 , pp. 395-414.

Saiegh-Haddad, E., Taha, T. (2017), "*The role of phonological and morphological awareness in the early development of word reading and spelling in typical and disabled Arabic readers"*, Dyslexia, No. 23, pp. 345–371.

Xiaohua, Y., (2014), *"Approche cognitive en didactique des langues: analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiatio"*, Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, Français.

[Downloaded from jltll.iaurasht.ac.ir on 2025-07-12]