
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 Alkahlout²

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](https://doi.org/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.

دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما وفق الطريقة المقطعية (المدارس المغربية والقطرية أنموذجا)

مصطفى بوعناني^{1*}، علاء يوسف التحلوت²

1. أستاذ اللسانيات العربية واللغويات المعرفية وتعليم اللغات، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، الدوحة، قطر

2. ماجستير في جامعة قطر، الدوحة - قطر

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

DOI: [10.22034/jltl.v3i2.59](https://doi.org/10.22034/jltl.v3i2.59)

تاريخ القبول: 99/05/27

تاريخ المراجعة: 99/04/14

تاريخ الاستلام: 99/01/22

الملخص

القراءة والكتابة قدرتان مهمتان في مسلك تعلم الطفل وتطوير مداركه في كل مجالاته التعليمية، وهما المهارتان الأساسيتان اللتان يبني عليهما فعل امتلاك المعارف وإغنائها خلال المسار التطوري الطويل لتعلم الطفل ما دامت كل تفاصيل المعرفة موجهة إليه عبر اللغة. واعتبارا لذلك، تميل المقاربات والاستراتيجيات التعليمية العالمية الحديثة، والمناهج التربوية المعتمدة في المؤسسات التعليمية الخاصة والعامية إلى استثمار ثروة الإنتاج الفكري والعلمي التي راكمتها البحوث والدراسات في جميع مجالات العلوم المعرفية. إحدى مظاهر الطفرة التعليمية المعرفية التي تم تحقيقها بفضل تراكم هذه البحوث المعرفية: اللسانية، والنفسية، والعصبية... التغيير العميق الذي مس جوهر اتجاهات التدريس في المؤسسات التعليمية في العديد من البلدان، حيث صار مؤكدا أن تطوير تصوراتنا بشأن فهم مكونات الدماغ، ووظائفه وطرائق اشتغاله، ومعالجته للمعلومات اللسانية، كان سببا مهما للاتجاه نحو مسارات جديدة في تطوير البرامج والمقاربات المتصلة بتعليم القراءة والكتابة وتعليمهما. ستحاول ورقتنا البحثية هذه، استنادا إلى دراستين ميدانيتين أنجزتا في المغرب وقطر على 120 متعلم ومتعلمة من السنتين الأولى والثانية من السلك الابتدائي، التحقق من مدى تأثير الوعي الفونولوجي في مسارات تعلم القراءة والكتابة من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة مركزية: هل يمكن للعلاقة التلازمية المفترضة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة والكتابة العربية أن تكون مقررة في سياقات تعلم اللغة العربية وتعلمها المختلفة؟ هل هناك خصوصيات ما تميز هذه العلاقة ارتباطا بمتغيرات تتصل

دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما وفق الطريقة المقطعية

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

الكلمات الدليلية: تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما، الوعي الفونولوجي، الطريقة المقطعية، المدارس المغربية والقطرية، المستويين الأول والثاني الابتدائي.

1. المقدمة

لقد اتخذت وزارات التربية والتعليم في الكثير من البلدان الأوروبية والعربية في السنوات الأخيرة قرار التخلي عن الطريقة الشمولية في تعليم القراءة والكتابة في مدارسها الابتدائية، واعتماد بيداغوجيات / مناهج تعليمية صريحة، تعتمد الطريقة المقطعية. وهو منزع تعليمي تعزز صلاحيته العديد من الدراسات والأبحاث المعرفية بشقيها اللساني-النفسي، واللساني-العصبي ويعيد إلى واجهة الشأن التربوي-التعليمي نقاشا تاريخيا بين مسلكين بيداغوجيين رئيسيين في تعلم اللغة وتعليمها. تتعارض الطريقة المقطعية في تعليم القراءة والكتابة مع الطريقة الشمولية نظريا وإجراءيا. فإذا كانت الطريقة الشمولية تلزم الطفل "تصوير" الكلمات، فإن الطريقة المقطعية تمكنه من فك تسيناتها باعتماد وعيه الفونولوجي.

تعتمد الطريقة الشمولية على مسلك حفظ المتعلم للكلمات (وتكون بسيطة بالطبع في البداية) بشكلها الكامل، وتصويرها في كتل باعتبارها أشكالا جرافية تامة. ينزع هذا المسلك في التعلم إلى اعتبار الكلمات (والمتواليات اللسانية بشكل عام) صورا يجب على الطفل حفظها لأنها تشكل له معاني ما. وباعتماد هذه الطريقة يستأنس المتعلم تدريجيا باللغة بشكل غريزي، لكنه لا يبدأ أبدا بتقطيع فوينتيقي دقيق للوحدات القطعية والمقطعية للكلمات (Garcia, S & Oller, A.C., 2015). وهذا ما يعني تدقيقا أن الكلمات التي لم يهاها الطفل في تعلمه (وفق هذه الطريقة) تعد مستبعدة من نطاق قراءته الناشئة، ومن مسار تعلمه لعنادها اللسني الذي به تبنى الوحدات اللغوية وتنظم.

فما هي بالضبط الطريقة المقطعية؟ وما علاقتها بالوعي الفونولوجي للمتعلم؟ وكيف يمكن التأكد من أهمية هذا الوعي في تطوير مسالك تعليم القراءة والكتابة العربية؟

تزاوج الطريقة المقطعية في القراءة - إجرائيا - أثناء مسار التعلم بين الشفوي من اللغة والمكتوب منها. وحيث يكون من الممكن للمتعلم ربط كل صوت لغوي بمظهره الخطي (أو بمظاهره الخطية بحسب شفافية اللغة أو ثخوتها، أي بحسب نسب التطابق بين الصوتي والخطي فيها). إجراء من هذا النوع يمكن المتعلم من إدراك عمق المعرفة اللغوية وفق أجزائها البسيطة قبل أن يسلك في 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 اقتارات الأصوات اللغوية فيما بينها لصياغة الكلمات من لغته. وبمجرد ما يتمكن الطفل المتعلم من فهم هذا النظام، عبر تطور وعيه الفونولوجي، يصبح قادرا على تعلم القراءة والكتابة بسرعة، وبالتالي فإن الطريقة المقطعية تسمح بتعلم القراءة بطريقة كاملة وطبيعية.

2. الإطار النظري والمنهجى للبحث

تملك اللغات المستعملة في المجتمعات المتقدمة مظهران مختلفان متكاملان من التحقق: الأول شفوي (نطقي) والثاني خطي (كتابي). وعلى الرغم من أن هذين المظهرين من التحقق غالباً ما يرتبطان بسجلات مختلفة توسم بها اللغات وفق أبعاد برامترية مخصصة، إلا أن الكلمات المكتوبة غالباً ما تشير - عند المتعلمين - تفاصيل مهمة عن طرائق النطق بها.

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

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

"تبدو الرؤية المعرفية لتفعيل مسارات القراءة والكتابة، مع ما صاحبها من دقة في تعيين المواضع المقطعية فيها دماغياً أثناء تحقق الفعلين، هي التي مكنت من إعادة تنظيم مقاربات تعليمية تستفيد مما تقدمه نتائج علوم

الأعصاب من حقائق حول البنيات الدماغية المسؤولة عن الوظائف اللغوية المستلزمة في فعلى: القراءة والكتابة. " (بوعناني، 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 التي نصادفها في أغلب دراساتنا الميدانية، المتصلة بالقراءة والكتابة، توضح لنا -فيما يرتكبه المتعلمون من أخطاء إنجازية وإدراكية، نطقية وكتابية- مسالك التعلم نفسها، وتمكننا من تدقيق النظر في مستلزماتها ومجاريها، وما ينشط فيها من عتاد لساني، ومن سيرورات ذهنية. إن الصعوبة أو الخطأ المرصودين في كل اختبارات التحقق من إتقان المتعلمين لفعلى القراءة والكتابة في مسار تعلم اللغة الطويل، مؤشران مهمان عن الطريقة التي بها تم تعلم هاتين المهارتين، والخطوات الإجرائية المعتمدة في نقل المحتوى التعليمي المتصل بهما. غالبا ما تمكنا الرؤية المعرفية للعملية التعليمية من تقييم الخطأ بطريقة أخرى، ومن اقتراح خطوات تتجاوز الصعوبات بطرق أجدى؛ إذ من خلالها بنى فهمنا العلمي للكلفة المعرفية التي يحتاجها التعلم ونحن نوافق بمكوناته، وخطواته، واستراتيجياته طريقة اشتغال الدماغ باللغة، وثوابت معالجة المعلومات اللسانية فيه.

إن التدرج في بناء المعارف المرتبطة بالقراءة والكتابة، والانتقال في إدراكها وتمثلها من الجزء إلى الكل، ومن الخاص إلى العام، ومن النطقي/الصوتي إلى الخطي/الكتابي 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 -في المراحل الأولى من التعلم- الخطوة الأسلم، والمقاربة الأنجع ما دامت مؤافقة لمظاهر معالجة الدماغ لكل المعلومات، لسانية كبرى أو غير لسانية. يمر فعل القراءة "باعتبار المدخل الإدراكي البصري فيه (ضبط الشكل البصري) أساساً بجر الضبط النطقي (الشكل المسموع)، فترسيخ اللغة المنطوقة يساعد على تعلم أفضل للغة المكتوبة؛ ذلك أن تعلم اللغة المنطوقة يقتضى ربط الأصوات بالمعاني، وتعلم القراءة يقتضى ربط الشكل المنطوق بالشكل المكتوب بالمعاني" (بوعناني، 2019، 22).

واعتبارا لكل ذلك، تساعد المقاربة المعرفية (الطريقة المقطعية) في تحليل المسارات الذهنية التي يقتضها فعل تعلم القراءة والكتابة وتفسيرها، وهو المسلك الذي نعتمده في دراساتنا المرتبطة بتعليم القراءة والكتابة

وتعلمهما (خلال السنتين الأوليتين من التعليم الابتدائي بوجه خاص)، ونختلف فيه مع الكثير من الدراسات التي لا تتبنى هذه المقاربة في رصد صعوبات تعلم اللغة، ولا في بناء برامج تدريبية تعليمية لتجاوز هذه الصعوبات.

3 الدراسات السابقة:

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

قياس دور الوعي الفونولوجي في تعزيز مسارات تعلم القراءة والكتابة وتعلمهما في سياقين مختلفين: المغرب وقطر؛
• رصد صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند المتعلمين في السياقين، واستخلاص أسبابها اللسانية والتعليمية؛

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

ونتوقع -أخيراً- 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 لازماً علينا النظر فى خصوصية المنهاج (curriculum) المُعتمَد فى النظامين التعليميين: المغربى والقطرى الذى تتكفل الوزارتان الوصيتان عليهما بوضعه وصياغة معاييرهِ ونتاجاته وتحديد أهدافه ومقاصده، وفحص المقاربة التعليمية المعتمدة فى السياقين بما يتوافق مع محددات هذه الدراسة فى تعليمية القراءة والكتابة للمستويين الأول والثانى.

يزخر المنهاجان القطرى والمغربى فيما يخص المستويين الأول والثانى من التعليم الابتدائى بالمعايير والتتاجات التى تهدف إلى تنمية المهارات الصوتية للطلبة لكن بصيغ مختلفة؛ فالمنهاج القطرى يركز على:

- البدء بتجريد الحروف، ثم تحليل الكلمات وتركيبها، وبعض المهارات الصوتية الأخرى التى تتوزع ضمن الدروس كالتفسيى والتعويض.

- تدرج نصوص القراءة فى الصف الأول طويلاً حتى تصل إلى حجم فقرة بنصف صفحة فى نهاية الصف الأول، وإلى حجم صفحتين فى الصف الثانى نهاية العام؛

- معالجة المهارات الصوتية ضمن دروس التحليل والتركيب والتجريد بواقع ثلاث حصص فى الشهر فقط.

وبمطالعتنا للكتاب نلاحظ إقراراً من واضعيه باعتماد الطريقة التوليفية، وهى الطريقة المستندة على توفيق بين الطريقة المقطعية والطريقة الشمولية، لكننا لمسنا من مقابلتنا الخاصة مع الفاعلين فى العملية التعليمية المباشرة للتلاميذ أنهم يكتفون بتطبيق الطريقة الشمولية دون غيرها على الشكل الآتى:

1. القراءة الجهرية للنص من قبل المعلم؛
2. الترديد الجماعى للنص من قبل الطلبة خلف المعلم جملة جملة؛
3. الترديد الجماعى للمجموعات داخل الصف خلف المعلم؛
4. قراءة بعض الطالبات اللواتى أتقن القراءة وحفظن النص بعد الترديد.

أما المنهاج المغربي، فهو يجعل من مادة اللغة العربية في السنتين الأولى والثانية للتعليم الابتدائي وسيلة يحقق المتعلم بواسطتها مجموعة من الكفايات الأساسية والنوعية من مثل:

- التواصل عن طريق اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبيراً.
- التعبير الشفوي بالنسق العربي الفصيح.
- استتضار البنات الأسلوبية والتركيبية والصرفية للغة العربية، ارتباطاً بالمسار التطوري في التعلم، ونموه المعرفي.

- استعمال رصيد وظيفي فصيح، يرتبط بحياته، ويتوسع تبعاً لتدرج مجالات البرنامج.
 - التقاط صور الحروف العربية، وقراءتها ضمن كلمات وجمل ونصوص بسيطة.
 - الرسم الخطي للحروف العربية مجردة وضمن كلمات وجمل وفقرات قصيرة...
- ولقد حددت الوزارة الوصية عدداً من الكفايات النوعية الخاصة بكل مكون نوردتها في الرسم الآتي:

القراءة:

- القراءة الكلية مع الفهم للمعجم الثابت (حروف وكلمات) والمعجم المتحرك (جمل ونصوص بسيطة) مع مراعاة مخارج الحروف، ومقتضيات علامات الترقيم، وغياب التهجي؛
- قراءة نصوص بسيطة نثرية وشعرية، وصفية وسردية وحوارية، الخ...
- استتضار المقروء من النصوص البسيطة على مستويات التفكير وبعض التدريبات اللغوية والبحث البسيط.

الكتابة:

- كتابة الحروف العربية مجردة وضمن كلمات وجمل بصورة سليمة تتميز بالجمالية، والنظافة والتنظيم تبعاً لنماذج خطية تعرض عليه؛
- نقل كلمات، وجمل، وفقرات قصيرة نقلاً سليماً، مع استعمال علامات الترقيم؛
- الكتابة السليمة لبعض الظواهر البسيطة للرسم الإملائي.



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

تبدى لنا التناقض صارخاً، ونحن نباشر إنجاز هذه الدراسة، بين المُصرِّح به والمُعتمَد من المقاربات في السياق التعليمي القطري، وهو ما يزيد من مشاكل واقع تعليمية القراءة والكتابة في المدرسة القطرية. فالطريقة

التوليفية لا تجد سبيلا للتحقق السليم لطول النصوص وطول كلماتها وتعقيد بنائها على المتعلمين في المستوى الأول تحديداً. فبعض الكلمات قد يصل لخمسة أو ستة أحياناً (مثال: الحديقة، المعلمة)، وبعضها متصل بضمائر (مثال: معلمتنا، تعاملنا)، وهذا ما يدفع المعلم، في كثير من الأحيان، إلى اعتماد الطريقة الشمولية لتدريب الطلبة على قراءة النص من خلال حفظه لشكل الكلمات دون تقطيع أو تجريد.

وعلى منوال شبيه بذلك، لا تجد الكفايات الأساسية والنوعية لدرس اللغة العربية، في السياق التعليمي المغربي، سبيلها للتحقق في ظل اعتماد مقارنة شمولية لا يمكن معها تحقيق الشروط السليمة للوصول إلى غايات التمكين من فعلى القراءة والكتابة خلال السنتين: الأولى والثانية من السلك الابتدائي، وقد يعوق ذلك المسار التطوري للتعلم عند الأطفال ارتباطا بمعلومات ومعارف تدرک وتنقل بواسطة الفعلين من كل لغة.

5. البعد التطبيقي للبحث: منهجية الدراسة:

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

1.5. الأهداف:

تكمن الغاية الأساسية من دراساتنا هذه هو التحقق من الآتي:

- هل يمكن للعلاقة التلازمية المفترضة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة والكتابة العربية أن تكون مقررّة في 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 التطوري للتعلم لمظاهر تآزر الوعيين الفونولوجي والإملائي تدرجا عبر سنوات التعلم من أجل امتلاك ثوابت القراءة والكتابة العربية؟

- الفرضیات:

يفترض بحثنا وجود علاقة تراپيية بين نسب امتلاك الطّفّل المتعلّم للوعى الصّوتى (الفونولوجى) ونسب تحقيقه لفعلىّ القراءة والكتابة فى مراحل التّعليمية الأولى (الستتان: الأولى والثانية من التّعليم الابتدائى). وتنضوى تحت هذه الفرضية العامة ثلاث فرضيات إجرائية:

- يتحقّق فعل القراءة من خلال مسارات فكّ التّسنيين، والفهم الشّفوى، ويتأثّر فعل الكتابة بوعى المتعلّم بالتحقيقات الخطية المختلفة للحروف العربية، وبمعرفته الضمنية والصريحة ببعض القواعد الإملائية؛
- كلما كان الوعى الفونولوجى للمتعلّم متطورا كلما كان ذلك سببا فى تحقيقه لأداء قرائى وكتابى

سليم؛

- يتأثّر الأداء القرائى والكتابى للطّلبة بالمقاربة التّعليمية المعتمدة فى تصريف المحتويات التّعليمية للقراءة والكتابة فى الكتب المدرسية بالمغرب وقطر.

2.5. أسئلة الدّراسة:

استنادا إلى خصوصية العلاقة التراپيية 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؟
- متعلمى المستويين: الأوّل والثانى من المدارس الابتدائية المغربية والقطرية؟

- كيف نظور الوعى الصّوتى عند الطّفّل؟ وما هى الاستراتيجيات التّعليمية التى تحقّق هذا المقصد؟
- كل عملية تعليمية تعليمية؟

3,5. المساهمون في الدراسة:

تأسس المسلك التطبيقي لبحثنا على دراستين ميدانيتين أنجزتا في المغرب وقطر على حوالى 120 تلميذا وتلميذة من تلامذة المدارس الحكومية المغربية والقطرية (من المستويين الأول والثاني الابتدائي)، وفق ما هو مبين في الجدولين الآتيين:

جدول (1): المشاركون في الدراسة من المغرب

المغرب			
متوسط العمر	الجنس	العدد	المستوى الدراسي
6,45	إناث وذكور	30	المستوى الأول
7,5	إناث وذكور	30	المستوى الثاني

جدول (2): المشاركون في الدراسة من قطر

قطر			
متوسط العمر	الجنس	العدد	المستوى الدراسي
6,5	إناث	30	المستوى الأول
7,5	إناث	30	المستوى الثاني

4,5. أدوات الدراسة الميدانية:

خضع المشاركون في البحث لاختبارات متنوعة نجلها في الآتي:

- اختبار قياس الوعي الفونولوجي: ويتأسس محتواه على (القطع الصوتية، التقطيع، التجزئة المقطعية، رصد المقطع، الحذف، الإضافة، التعويض، الدمج، التفتي، رصد القافية، إنتاج القافية)؛

- اختبار القراءة: لقياس الكفاءة في مجال التعرف على مختلف التمثيلات الخطية للأصوات اللغوية العربية بحسب طرائق كتابتها في المواقع المختلفة داخل الكلمة (الموقع الاستهلاكي، والموقع الختامي، والوسط)؛
 - اختبار الكتابة: لقياس نسبة إدراك التطابق بين الصيغة المنطوقة والصيغة المكتوبة لبعض الكلمات العربية.
- مجموع المهارات التي تتصل بالوعي الفونولوجي منتظمة في الجدول رقم: (3) الآتي مع التمثيلات المناسبة (بوعناني، 2019، 30-31):

جدول (3): مهارات الوعي الفونولوجي وأسس أجرائها في العملية التعليمية

مهارات الوعي الفونولوجي/ الفونيمي	وصف المهارة	نماذج الأنشطة
الوعي الفونولوجي		
رصد الكلمة	تعيين الكلمات المشككة للجملة	الأستاذ: تقدم بخطوة واحدة مقابل كل كلمة من الجملة الآتية: كتب الولد الدرس مصطفى: التقدّم ثلاث خطوات
رصد المقطع	تمييز المقاطع والتلاعب بها في كلمة	الأستاذ: تصفيقة واحدة لكل مقطع من المقاطع المكونة لاسمك: مصطفى: ثلاث تصفيقات
رصد القافية	معرفة الكلمات التي لها نفس القافية وتحديد وإنتاجها	الأستاذ: عين الكلمة التي لها نفس القافية مع: سعيد المتعلم: جديد، وليد، عبيد، فريد
الوعي الفونيمي		

دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما وفق الطريقة المقطعية

العزل	تعرف الوحدات الصوتية التي تكون الكلمة	الأستاذ: ما الصامت الأول في كلمة صديق؟ المتعلم: /ص/
التفبيء	تعرف كلمة تبتدئ بوحدة صوتية تختلف عن باقي كلمات المجموعة	الأستاذ: ما الكلمة التي لا تبتدئ بنفس الصامت كباقي الكلمات الأخرى: قلم، قسم، كتاب، قصة؟ المتعلم: كتاب
الدمج	الاستماع إلى سلسلة من الوحدات الصوتية والجمع بينها لتكوين كلمة	الأستاذ: ما الكلمة التي تتكون من: /س/ - /فتحة/ - /م/ - /كسرة/ - /ع/ - /فتحة/؟ المتعلم: سَمِعَ
التقطيع	تجزئ الكلمة إلى وحدات صوتية عن طريق النقر أو العد	الأستاذ: ما الصوامت والمصوتات التي تتكون منها كلمة "العَب"؟ المتعلم: /ل/ - /فتحة/ - /ع/ - /كسرة/ - /ب/ - /فتحة/
التجزئ المقطعي	تجزئ الكلمة إلى المقاطع المكونة لها عن طريق النقر أو العد	الأستاذ: ما المقاطع التي تتكون منها كلمة "تمساح"؟ المتعلم: [ت + كسرة + م] - [س + ا (فتحة طويلة)] - [ح + ضمة + ن (ضمة + ن = تنوين الرفع)]
الحذف	تعرف "الكلمة المتبقية" عند إزالة مقطع صوتي من كلمة	الأستاذ: كيف تصبح كلمة "سماء" بدون المقطع /س/؟ المتعلم: "ماء"
الإضافة	تشكيل كلمة جديدة عن طريق إضافة مقطع صوتي إلى كلمة معينة	الأستاذ: قل: مال، أضف إليها في 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 الوحدة الصوتية /ك/ بـ /س/ المتعلم: سلام

6. نتائج الدراسة

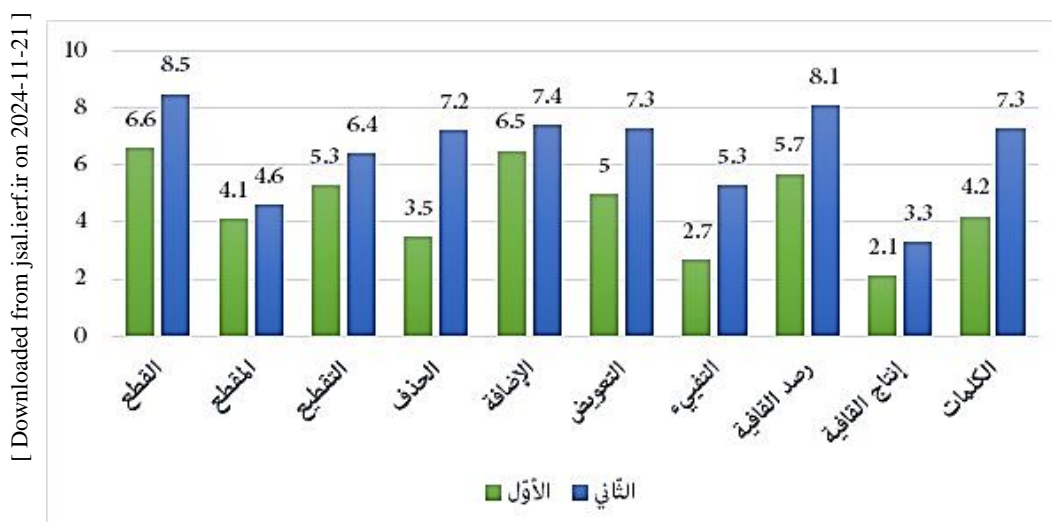
انطلاقات من الاختبارات التي اعتمدت في الدراسة لقياس درجات تأثير الوعي الصوتي على فعلى القراءة والكتابة في السياقين المغربي والقطري، يمكننا رصد النتائج وفق محورين أساسيين:

- محور تحديد مهارات الوعي الفونولوجي عند المشاركين في الدراسة من البلدين (المغرب وقطر) في المستويين الدراسيين معا (الأول والثاني الابتدائي)؛
 - محور تحديد أثر الوعي الفونولوجي عندهم على جودة الفعلين: القرائي والكتابي.
- بالنسبة للمحور الأول، نقدم مجموع النتائج في الجداول والرسوم الآتية:

جدول (4): تفاصيل الوعي الصوتي عند متعلمي المستويين الأول والثاني بالوسط الحسابي بالمغرب

الكلمات	إنتاج القافية	رصد القافية	التفويض	التعويض	الإضافة	الحذف	التقطيع	المقطع	القطع	
4.2	2.1	5.7	2.7	5	6.5	3.5	5.3	4.1	6.6	المستوى 1
7.3	3.3	8.1	5.3	7.3	7.4	7.2	6.4	4.6	8.5	المستوى 2

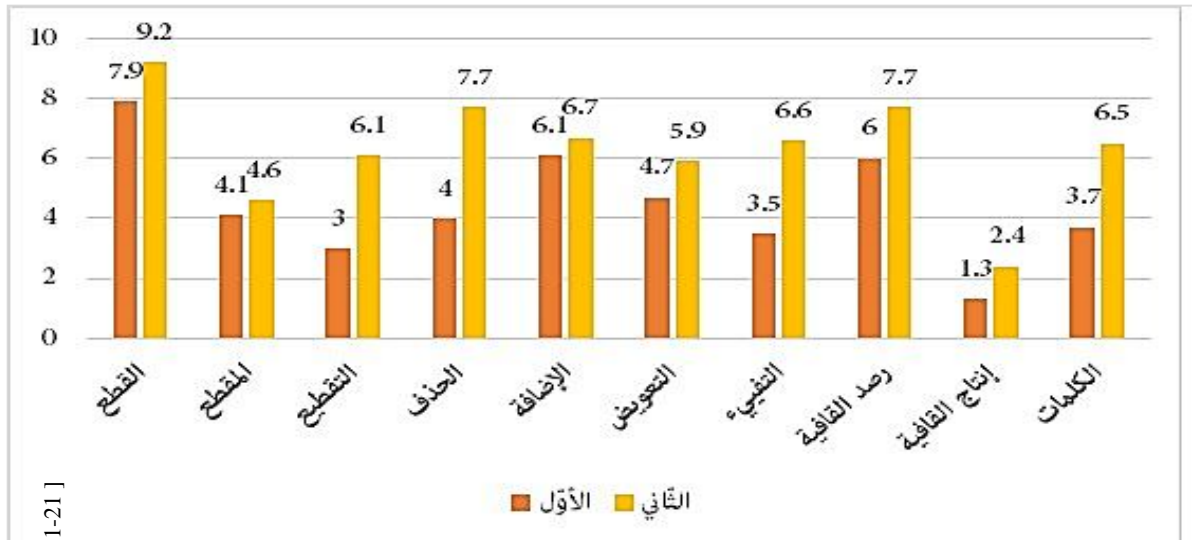
الرسوم: (2): نتائج قياس مهارات الوعي الصوتي عند متعلمي المستويين: الأول والثاني بالمغرب



دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما وفق الطريقة المقطعية

جدول (5): تفاصيل الوعي الصوتي عند متعلمي المستويين الأول والثاني بالوسط الحسابي (قطر)

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



الرسم: (3): نتائج قياس مهارات الوعي الصوتي عند متعلمي المستويين: الأول والثاني بقطر

- تسمح النتائج المثبتة في الجدول (4) والرسم (2) بالنسبة للمتعلمين المغاربة؛ والجدول (5)، والرسم (3) بالنسبة للمتعلمين القطريين: بتسجيل ملاحظات عديدة نصوصها بتركيز دقيق وفق الآتي:
- تشابه النتائج المحصلة بالنسبة لوعي المتعلمين الفونولوجي في السياقين المغربي والقطري بشكل كبير؛
 - لا تتحقق شروط تطور مهارات المتعلمين المتصلة بالوعي الفونولوجي تقدماً في الدراسة وانتقالاً من المستوى الأول إلى المستوى الثاني من السلك الابتدائي، وهو ما يعني أن المسار التطوري لتعليم اللغة

(ارتباطاً بالمهارات التي تم قياسها) تعرضه عراقيل واضحة في جل المهارات، باستثناء مهارات رصد القطع الصوتية، والتقطيع، والتفبيء؛

- بعض المهارات ضعيفة جدا عند المتعلمين من البلدين، وهو ما قد يُفسَّرُ بغياب نقل هذه المهارات في المحتوى التعليمي المقدم من المعلم، وعدم اعتماده الاستراتيجيات التعليمية الموجهة لغاية تطویرها؛
- سجل مؤشر مهارة التعرف على القطع الصوتية ارتفاعاً مهماً بالنسبة لكل مهارات الوعي الفونولوجي الأخرى، وهو ما قد يُفسَّرُ بقيمة المعارف الصوتية للغة الأم في تعزيز المعرفة بالوحدات الصوتية الخاصة باللغة العربية، لكن ضعف مهارة رصد المقاطع في المتواليات اللسانية يؤكد أن المعرفة الصوتية المقدمة للمتعلمين في السياقين، لا تبنى على منطق الانتظام في تلقين المحتوى التعليمي، والتدرج في البناء (من الوحدات الصغرى إلى الوحدات الكبرى)؛

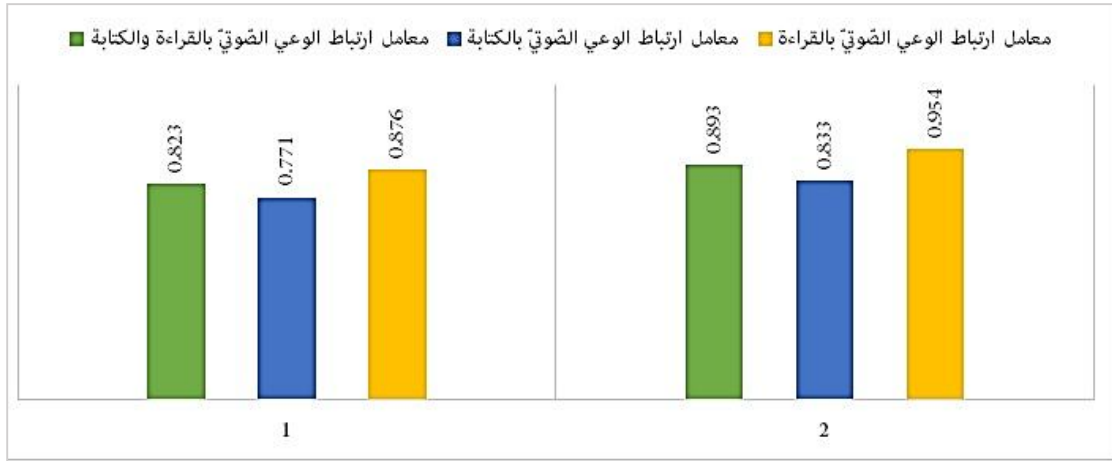
- كنا نتوقع، بحكم الخطى التعليمية المعتمدة في السياقين التعليميين: المغربي والقطري، على حد اعتماد المقاربة الشمولية في تعليم القراءة والكتابة، أن تكون نتائج المتعلمين فيما يخص التعرف على الكلمات نتائج مهمة؛ لكن ما تم رصده من نتائج ضعيفة جداً في هذا المجال، تدفعنا إلى التأكيد على أن المتعلم لا يستطيع أن يطور مهارات التعرف على الكلمات دون أن تكون معرفته المتصلة بالقطع الصوتية (صوامت، ومصوتات، وأشباه صوامت) متطورة.

وبالنسبة للمحور الثاني، نقدم مجموع النتائج في الجداول والرسوم الآتية:

جدول (6): معامل ارتباط الوعي الصوتي بالقراءة والكتابة بالمغرب

معامل ارتباط الوعي الصوتي بالقراءة والكتابة	معامل ارتباط الوعي الصوتي بالكتابة	معامل ارتباط الوعي الصوتي بالقراءة	
0.823	0.771	0.876	المستوى 1
0.893	0.833	0.954	المستوى 2

دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما وفق الطريقة المقطعية

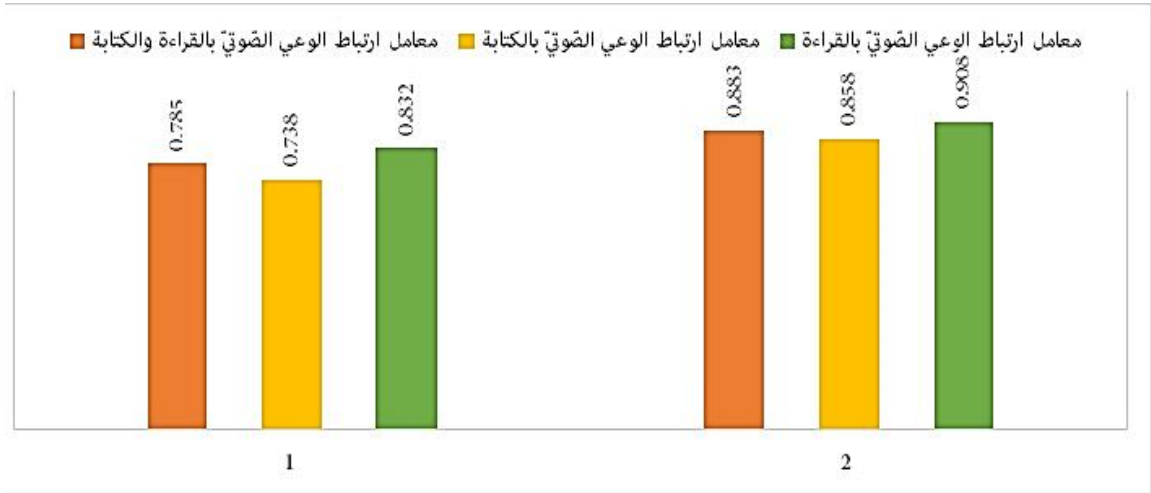


الرسم: (4): معامل ارتباط الوعي الصوتي بالقراءة والكتابة بالمغرب

جدول (7): معامل ارتباط الوعي الصوتي بالقراءة والكتابة بقطر

المستوى	معامل ارتباط الوعي الصوتي بالقراءة	معامل ارتباط الوعي الصوتي بالكتابة	معامل ارتباط الوعي الصوتي بالقراءة والكتابة
المستوى 1	0.832	0.738	0.785
المستوى 2	0.908	0.858	0.883

[Downloaded from jsallierf.ir on 2024-11-21]



الرسم: (5): معامل ارتباط الوعی الصوتی بالقراءة والكتابة بقطر

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

- على غرار ما تم تسجيله بالنسبة للمحور الأول من تقارب في نتائج الاختبارات بين المتعلمين القطريين والمغاربة، فإن النتائج المتحصل عليها في رصدنا للعلاقات الترابطية بين الوعی الفونولوجي ومظاهر إيقان القراء والكتابة العربية، تعزز هذا التقارب وتؤكد في هذا المحور الثاني أيضا؛
- توجد علاقة ترابطية قوية بين مستوى الوعی الفونولوجي للمتعلمين القطريين والمغاربة، ومستويات إتقانهم للفعلين: القرائي والكتابي، وذلك بموجب معاملات ارتباط دالة إحصائيا؛
- تظهر نسب الارتباط قوية ومنتظمة بين الوعی الفونولوجي ومظاهر التحقيق السليم لفعل القراءة بالنسبة لمتعلمي السياقين، وتكون أقل قوة بالنسبة لعلاقة الوعی الفونولوجي بالكتابة لاعتبارات يمكن ربطها بأمرين: أولهما، خصوصية النخونة التي تعبر عنها اللغة العربية فيما تقرر فيها من خصائص عدم التطابق بين المنطوق والمكتوب دائما، وثانيهما، أن درجات اتصال المتعلمين بالخطي / المكتوب من اللغة ضعيف مقارنة مع الصوتي / المنطوق منه. كما أن وجود كم هائل من الوحدات والكيانات الصوتية العربية المشكلة للنسق

الصوتى للغة العربية فى الدارئة القطرية والدارئة المغربية (وهى دوارء شفوية بالأساس) يعزز المهارات النطقية منها أكثر من تعزيزه المهارات الخطية فيها.

7. تفسير النتائج

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها صدق الفرضيات التى انطلقنا منها فى هذه الدراسة؛ حيث الترابط واضح بين درجات تمكن المتعلمين من كل التفاصيل الصوتية التى تحدد ضوابط الوعى الفونولوجى، ودرجات إنجازاتهم اللغوية النطقية (القراءة) والخطية (الكتابة). كما أن عدم التطابق والتوافق بين المقرر من معايير تعليمية فى الخطط الديدكتيكية، وما يتم تفعيله فى الخطى البيداغوجية لتحقيق شروط تثبيت مهارات القراءة والكتابة، فى السياقين المغربى والقطرى وفى هذه المرحلة المهمة من مراحل تعلم العربية، هو ما يزيد من تعميق مشكل التعلم فى المؤسسات التعليمية للبلدين.

عمليا، يمكن أن نفسر نتائج هذه الدراسة باعتماد مسلك فى التحليل يركز على كل مكونات العملية التعليمية التعليمية، وتتوافق داخله تفاصيل التبرير منتظمة فى ثلاثة مستويات: الأول يرتبط بالمعلم والمتعلم، والثانى يرتبط باللغة وخصوصياتها البرامترية، والثالث يتعلق بالمقاربة التعليمية.

1/ بالنسبة للمعلم والمتعلم: نستطيع أن نرصد واقع تشابه السياقين: المغربى والقطرى فى كون متعلم اللغة العربية يعيش فى "مجال لغوى" يتسم بتعدد لسانى مهم تحضر فيه، بشكل متفاوت الأهمية، أنساق لسانية متنوعة وبحمولات ثقافية متباينة. يعنينا هذا الأمر فى تلمسنا فهم بعض النتائج المتعلقة بضعف المتعلمين فى التعرف على بعض الأصوات اللغوية العربية، والتباسها عندهم مع أصوات لغوية أخرى غير عربية. ذلك أن الهدة الاستغراق فى الاتصال باللغة العربية واستعمالها تنقلص لصالح استعمالات لغوية أخرى (فى البيت والشارع). وأما المعلم فلا يعتمد فى تدريسه للقراءة والكتابة العربية الأنسب من الطرق، والأنجع من الاستراتيجيات لسببين اثنين: نرجى الحديث عن الأول إلى حين النظر فى المقاربة التعليمية، ونربط الثانى بعمق تكوون ديداكتيكي بياغوجى، حيث يحتاج المعلم الخضوع لدورات تدريبية مستمرة تعزز معرفته بالاستراتيجيات التعليمية التى تمكنه من تطوير مسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وفق المقاربات الحديثة التى توفق الخصوصيات اللغة العربية، وثوابت معالجة عتاها اللسانى معرفيا.

2/ بالنسبة للغة العربية وخصوصياتها البرامترية: نركز هنا على بعض خصوصيات اللغة العربية التى لها علاقة مباشرة بموضوع بحثنا، والنظر فيها يعطينا هامشا مهما من فهم طبيعة بناء وحداتها اللسانية، والطرائق

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

أ. العربية من الأنظمة الألفبائية التي تبني مادتها الصوتية على القطع أولا ثم على الخاصية التأليفية القطعية لخلق وحدات أكبر (المقاطع ثم الكلمات) ثانيا، وهو ما يعنى أن النسق الصوتي للغة العربية، بكتلته القطعية أولا والمقطعية ثانيا، مما لا يمكن الاستغناء عنه في مسلك تعلمها. كما أن تعزيز الوعي به وبمكوناته: فونيتيقيا وفونولوجيا هو ما يضمن النطق الصحيح بها (بوعناني، 2015)، وتعزيز مهارات قراءة وكتابة المتواليات اللغوية التي 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 الفونيتيقية والفونولوجية للغة العربية، في مباشرة قياس درجات الثخونة فيها هو الذى يمكننا من رصد النسب الأدق من مشاكل تعليميتها وصعوبات تجاوزها؛ وهو أيضا ما يدفعنا إلى تبني الأنسب من المقاربات لاحتواء تعدد مظاهرها اتصالا بالخصوصية البرامترية التي تعبر عنها هذه اللغة لفظاً وخطاً" (بوعناني، 2019، 17).

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

وارتباطا بالكتاب المدرسي الذى يعد الأداة الناظمة لتفاصيل النقل الديدكتيكى لمحتويات التعلم، فإن المقاربة التعليمية المعتمدة، نسجل من خلال إجراءات التقييم والتقويم لأنشطة فعلى القراءة والكتابة في الكتاب المدرسية في البلدين أن التناقض واضح وبيّن بين المعايير التي تعتمد في بناء موجّهات تعليمية القراءة والكتابة (ظاهريا) على الطريقة المقطعية، وبين واقع هندسة محتويات هذه الكتب التي تعد خليطا من الطريقة المقطعية، والطريقة الشمولية، والطريقة التوليفية أيضا.

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

دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما وفق الطريقة المقطعية

الخاصة. وهي في قطر مبنية، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، على ثوابت الطريقة التوليفية لكن تفعيل محتوياتها وأجرائها البيداغوجية في الحصص المدرسية فتعتمد الطريقة الشمولية في المستويين معا. يبرر هذا الوضع الديدكتيكي المرتبك في السياقين المغربي والقطري ما وصلت إليه اختبارات دراستنا، ويدعو المسؤولين عن القطاع في البلدين إلى خطوات عملية ودقيقة لإصلاح الوضع، وتجديد المنظومة التعليمية في هذه المرحلة المهمة من مراحل تعلم الطفل لغته العربية.

8. نتائج البحث

استطاع البحث أن يخلص إلى نتائج مهمة نجلها في الآتي:

- صعوبات في تعلم القراءة والكتابة عند المتعلمين المغاربة والقطريين وبنسب متقاربة على العموم في كل الاختبارات، وبنسب متفاوتة تدرجا من المستوى الأول إلى المستوى الثاني في البلدين معا؛
 - ضعف الوعي الفونولوجي عن المتعلمين من مدارس المغرب وقطر يوازيه تعثر في مسارات امتلاك فعلى القراءة والكتابة؛
 - كلما كان الوعي الفونولوجي غير مكتمل عند المتعلم أو به خلل، كانت مظاهر تأثر الفعلين: القرائي والكتابي بذلك سلبا في مسارات التعلم؛
 - عدم اعتماد الطريقة المقطعية مقارنة تعليمية للقراءة والكتابة في البلدين معا.
- تفاصيل هذه الخلاصات، رصدها البحث بموجب ربط منطقي بين العتاد اللساني، والمقاربة التعليمية في السياقين معا، وتحري تحليلات مركزة عن العلاقات الترابطية بينهما وفق ثوابت لسانية معرفية تتصل بواقع تعليم اللغة العربية وتعلمها في المغرب وقطر.

مصادر البحث ومراجعته

- بوعناني، مصطفى، (2019): اللغة العربية وتعليمية القراءة والكتابة باعتماد الطريقة المقطعية: بين العناد اللساني والمعالجة المعرفية. مجلة: "دراسات في اللسانيات" مجلة علمية محكمة تصدر عن المعهد العالي للدراسات التطبيقية في اللسانيات بجامعة قفصة، بتونس، العدد رقم: (5). صص: 07-47. (ISSN 0310-173).
- بوعناني، مصطفى. (2015). الإنجاز اللغوي العربي: بين نسقية التنوع الصوتي وأجراً الانتظام المعرفي. ص: 21-42. ضمن كتاب: اللغة والمعرفية: بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس. إشراف وتقديم: مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، (منشورات مختبر العلوم المعرفية. 2015). "عالم الكتب الحديث"، إربد - الأردن.
- بوعناني، مصطفى؛ وبولحوش، فاطمة. (2015). التعلم وصعوباته: بعض مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما. ضمن. مصطفى بوعناني (إشراف وتقديم). اللسانيات، والتربية، والمعرفية: من الأوليات إلى الأولويات. (09-35). منشورات مختبر العلوم المعرفية. سلسلة كتب (5).
- بوعناني، م وبلمكي، 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: OJ. 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.

- 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.

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 .

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

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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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 remédiation", Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, Français.

[Downloaded from jltll.ums.ac.ir on 2024-09-11]