

---

## 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<sup>1\*</sup>, Alaa Youssef Alkahlout<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professor of Arabic Linguistics, Cognitive Linguistics & Didactic of Languages, College of Arts and Sciences, Qatar University, Doha, Qatar

<sup>2</sup> 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 الفنونولوجي في تعزيز استراتيجيات تعلم القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعة (المدارس، المغاربة، القطرية أنموذجاً)

مصطفي بوعنان<sup>1</sup>, علاء يوسف الكحلوت<sup>2</sup>

**1. أستاذ اللسانيات العربية واللغويات المعنية بتعليم اللغات، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، الدوحة، قطر**

2. ماحست في جامعة قطر، الدوحة - قطر

Email: mbouanani@qu.edu.qa

DOI: 10.22034/iltl.v3i2.59

٩٩/٥/٢٧ : تاریخ القیمة

٩٩/٠٤/١٤

٩٩/٠١/٢٢ تاریخ الاستلام:

الملاعنة

القراءة والكتابة قدرتان مهمتان في مسلك تعلم الطفل وتطوير مداركه في كل مجالاته التعليمية، وهما المهاراتان الأساسية اللتان يبني عليهما فعل امتلاك المعارف وإغناها خلال المسار التطورى الطويل لتعلم الطفل ما دامت كل تفاصيل المعرفة موجهة إليه عبر اللغة. واعتباراً لذلك، تمثل المقاربات والاستراتيجيات التعليمية العالمية الحديثة، والمناهج التربوية المعتمدة في المؤسسات التعليمية الخاصة والعامة 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،<sup>6</sup> والعصبية... التغيير العميق الذي مس جوهر اتجاهات التدريس في المؤسسات التعليمية في العديد من البلدان،<sup>7</sup> حيث صار مؤكداً أن تطوير تصوراتنا بشأن فهم مكونات الدماغ، ووظائفه وطرائق اشتغاله، ومعالجاته للمعلومات اللسانية، كان سبباً مهماً للاتجاه نحو مسارات جديدة في تطوير البرامج والمقاربات المتصلة بالكتابات القراءة والكتابة وتعليمهما. ستحاول ورقتنا البحثية هذه، استناداً إلى دراستين ميدانيتين أُنجزتا في المغرب وقطر على 120 متعلم ومتعلمة من السنين الأولى والثانية من السلك الابتدائي، التتحقق من مدى تأثير الوسائل التعليمية التقنية في مسارات تعلم القراءة والكتابة من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة مركزية: هل يمكن للعلاقة التلاؤمية المفترضة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة والكتابة العربية أن تكون مقررة في سياسات التعليم

## دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعة

بالمؤسسات التعليمية، والمقاربات التعليمية المعتمدة فيها؟ هل تؤكد نتائج هذه الدراسات خصوص المسار التطوري للتعلم لمظاهر تأثر الوعي الفونولوجي والإملائي تدريجاً عبر سنوات التعلم من أجل امتلاك ثوابت القراءة والكتابة العربية؟

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

### ١. المقدمة

لقد اتخذت وزارات التربية والتعليم في الكثير من البلدان الأوروبية والعربية في السنوات الأخيرة قرار التخلّي عن الطريقة الشمولية في تعليم القراءة والكتابة في مدارسها الابتدائية، واعتماد بيداغوجيات / مناهج تعليمية صريحة، تعتمد الطريقة المقطعة. وهو منزع تعليمي تعزز صلاحيته العديد من الدراسات والأبحاث المعرفية بشقيها اللساني - النفسي، واللساني - العصبي ويعيد إلى واجهة الشأن التربوي - التعليمي نقاشاً تاريخياً بين مسلكين بيداغوجيين رئيسيين في تعلم اللغة وتعليمها.

تتعارض الطريقة المقطعة في تعليم القراءة والكتابة مع الطريقة الشمولية نظرياً وإجرائياً. فإذا كانت الطريقة الشمولية تلزم الطفل "تصوير" الكلمات، فإن الطريقة المقطعة تمكّنه من فك تسينياتها باعتماد وعيه الفونولوجي.

تعتمد الطريقة الشمولية على مسلك حفظ المتعلم للكلمات (وتكون بسيطة بالطبع في البداية) يشكلها الكامل، وتصوّرها في كتل باعتبارها أشكالاً غرافية تامة. ينزع هذا المسلك في التعلم إلى اعتبار الكلمات (والمواليات اللسانية بشكل عام) صوراً يجب على الطفل حفظها لأنها تشكل له معانٍ ما. وباعتراض هذه الطريقة يستأنس المتعلم تدريجياً باللغة بشكل غريزي، لكنه لا يبدأ بـ"القدرة على القراءة" (Garcia, S & Oller, A.C., 2015) وهذا ما يعني تدقيقاً أن الكلمات التي لم يتعلّمها الطفل في تعلمه (وفق هذه الطريقة) تعدّ مستبعدة من نطاق قراءته الناشئة، ومن مسار تعلمه لعاتها اللسانية التي يبنيها على الوحدات اللغوية وتنتظم.

فما هي بالضبط الطريقة المقطعة؟ وما علاقتها بالوعي الفونولوجي للمتعلم؟ وكيف يمكن التأكد من أهميتها؟

تراویح الطریقہ المقطعیۃ فی القراءة -إجرائیا- أثناء مسار التعلم بین الشفوی من اللغة والمكتوب منها. وحيث يكون من الممكن للمتعلم ربط كل صوت لغوى بمظاهره الخطى (أو بمظاهره الخطية بحسب شفافية اللغة أو ثخونتها، أي بحسب نسب التطابق بين الصوتى والخطى فيها). إجراء من هذا النوع يمكن للمتعلم من إدراك عمق المعرفة اللغوية وفق أجزائها البسيطة قبل أن يسلك في بنائها وانتظامها مسلك التعقید على نحو من التأليف بين الأصوات لتشكيل مكونات من اللغة أكبر (المقاطع ثم الكلمات والجمل). وهذا ما يجعله قادرًا على اكتشاف المقاطع، وتعيينها، واستعمالها بمحض اقتراحات الأصوات اللغوية فيما بينها لصياغة الكلمات من لغته. وبمجرد ما يتمكن الطفل المتعلم من فهم هذا النظام، عبر تطور وعيه الفونولوجي، يصبح قادرًا على تعلم القراءة والكتابة بسرعة، وبالتالي فإن الطریقہ المقطعیۃ تسمح بتعلم القراءة بطريقة كاملة وطبيعية.

## 2. الإطار النظري والمنهجي للبحث

تملك اللغات المستعملة في المجتمعات المتقدمة مظهران مختلفان متكاملان من التتحقق: الأول شفوی (نطقي) والثاني خطی (كتابي). وعلى الرغم من أن هذين المظاهرین من التتحقق غالباً ما يرتبطان بسجلات مختلفة توسم بها اللغات وفق أبعاد برامتيرية مخصوصة، إلا أن الكلمات المكتوبة غالباً ما تشير - عند المتعلمين - تفاصيل مهمة عن طرائق النطق بها.

يفتضي 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 ثخونتها (عدم التطابق بين المنطوق والمكتوب) (Desrochers & Glickman, 2009).

وإذا كانت اللغة العربية ذات نظام ألفبائي، تشكل فيه الوحدات القطعية (Segments) والمقاطعية (Segments) أحد أهم مكوناته الفونولوجية. فإن تطوير مهارات المتعلم المتصلة بالتعرف عليها، وتحديدها في سياقات ورودها وتواردها في موقع مختلفة من الكلمة، والتحكم في تصارييف 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 الطریقہ المقطعیۃ في التعلم. (Gombert, 1992).

"تبدو الرؤية المعرفية لتفعيل مسارات القراءة والكتابة، مع ما صاحبها من دقة في تعين الموضع المغفلة فيها دماغياً أثناء تحقق الفعلىين، هي التي مكنت من إعادة تنظيم مقاربات تعليمية تستفيد مما تقدمه نتائج علوم

دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعة

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 نشاطاً معرفياً يتضمن الإدراك ومعالجة المعلومات وحل المشكلات والتخزين بالذاكرة... إلخ. (Xiaohua, 2014) وصعوبات التعلم التي نصادفها في أغلب دراساتنا الميدانية، المتعلقة 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 لفعل 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. غالباً ما تمكننا الرؤية المعرفية للعملية التعليمية من تقييم الخطأ بطريقة أخرى، ومن اقتراح خطوات تجاوز الصعوبات بطرق أخرى؛ إذ من خلالها نبني 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 إدراكيها وتمثلها من الجزء إلى الكل، ومن الخاص إلى العام، ومن النطقي/الصوتي إلى الخطى/الكتابي بشكل يوافق طريقة اشتغال الدماغ كما برهنت على ذلك أبحاث عديدة (Dehaene, 2014; Cowan, N. 2008)، هو ما يجعل من الاشتغال [02] على جزئيات الصوتية الصغرى (الملامح الصوتية، والقطع، والمقاطع)، وتحقيقاتها الخطية -في المراحل الأولى [03] من التعلم - الخطوة الأسلم، والمقاربة الأنفع ما دامت موافقةً لمظاهر معالجة الدماغ لكل المعلومات، لسانية كثيرة [04] أو غير لسانية. يمر فعل القراءة "باعتبار المدخل الإدراكي البصري فيه (ضبط الشكل البصري) أساساً [05] الضبط النطقي (الشكل المسموع)، فترسيخ اللغة المنطقية يساعد على تعلم أفضل للغة المكتوبة؛ ذلك أن [06] لغة المنطقية يقتضي ربط الأصوات بالمعنى، وتعلم القراءة يقتضي ربط الشكل المنطوق بالشكل المكتوب [07] بالمعنى" (بوعناني، 2019، 22).

واعتباراً لكل ذلك، تساعد المقاربة المعرفية (الطريقة المقطعة) في تحليل المسارات الذهنية التي يقتضيها فعل تعلم القراءة والكتابة وتقديرها، وهو المسلك الذي نعتمد في دراساتنا المرتبطة بتعليم القراءة والكتابة

وتعلمهما (خلال المستويين الأوليين من التعليم الابتدائي بوجه خاص)، ونختلف فيه مع الكثير من الدراسات التي لا تبني هذه المقاربة في رصد صعوبات تعلم اللغة، ولا في بناء برامج تدريبية علمية لتجاوز هذه الصعوبات.

### 3. الدراسات السابقة:

بالتركيز على ثوابت لسانية تعليمية معرفية تتحدد بموجبها ظاهر ببنية 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، وبلمكي، 2013)، (بوعناني، وبولحوش، 2015)، (بوعناني، 2019)، (Goigoux, Pour, Giasson & Vandecasteele, 2012)، (Rakhlin & All, 2013)، (fayol, 2013)، (Saiegh-Haddad & Taha, 2017)، (Cebe, 2004)، (Bajrić, 2013)، (الباحثون، 2014)، تحقيق هدفين رئيسين:

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 تتتطوران عند المتعلم وفق مسارات ذهنية توافق طريقة اشتغال الدماغ، وتتعزز بمحض مهام التسنين / وفك التسنين الفونولوجي للمقروء والمكتوب<sup>[16]</sup> اللغة. كما أكدت على عمق الترابط بين مستوى تطور الوعي الفونولوجي عند المتعلم ومستويات سلامه تحقيق<sup>[17]</sup> الفعل الكتابي. سيكون مهما في هذا المسلك استثمار الثوابت النظرية والتطبيقية لهذه الدراسات، وتداعيم نتائجها أو مخالفتها في دراستنا ونحن نتلمس خطى النظر فيما يمكن لمتغيرى: السياق، والمقاربة التعليمية<sup>[18]</sup> (المصرح بها في المعايير العامة، أو المعتمدة إجرائيا في بناء الكتب المدرسية) أن تباشره من أثر في توبته<sup>[19]</sup> نتائج بحثنا. وقد تكون خصوصية دراستنا أيضا مبنية على مسلك التحقق من نفس الأدوات التجريبية<sup>[20]</sup> سياقين مختلفين ومع المتعلمين يتمايزون بخلفياتهم الثقافية المحلية، وشروط تعدد لسانى يسم علاقتهم باللغة<sup>[21]</sup> العربية الفصحى ويؤثر، بشكل أو باخر، في متطلبات التمكن من فعل القراءة والكتابة فيها.

## دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعة

وتنوّع -أخيراً- أن تساهم دراستنا، مثل باقي الدراسات والأبحاث المعرفية المتصلة بتعلّيمية اللغات، في تطوير طرائق فهمنا لطبيعة العلاقات التفاعلية التي يتم تنشيطها بين العتاد اللساني المستلزم في القراءة والكتابة، والمعالجات الذهنية المنجزة في الدماغ وفق وظائف مخصوصة وطرائق محددة.

### 4. الدراسة الحالية:

قبل النّظر في محددات الفعل التعليمي التّعلمى للقراءة والكتابة، يبدو لزاماً علينا النّظر في خصوصيّة المنهاج (*curriculum*) المعتمد في النّظامين التعليميين: المغربي والقطريّ الذي تتكلّم الوزارتان الوصيتان عليهما بوضعه وصياغة معاييره وتثاجاته وتحديد أهدافه ومقاصده، وفحص المقاربة التعليمية المعتمدة في السياقين بما يتواافق مع محددات هذه الدراسة في تعليمية القراءة والكتابة للمستويين الأول والثاني.

يزخر المنهاجان القطري والمغربي فيما يخص المستويين الأول والثاني من التعليم الابتدائي بالمعايير والنتائج التي تهدف إلى تنمية المهارات الصوتية للطلبة لكن بصيغ مختلفة؛ فالمنهج القطري يركز على:

- البدء بتجريد الحروف، ثم تحليل الكلمات وتركيبها، وبعض المهارات الصوتية الأخرى التي تتوزّع ضمن الدّروس كالتفسيّع والتّعويض.

- تدرّج نصوص القراءة في الصّفّ الأول طولاً حتّى تصل إلى حجم فقرة بنصف صفحة في نهاية الصّفّ الأول، وإلى حجم صفحتين في الصّفّ الثاني نهاية العام؛

- معالجة المهارات الصوتية ضمن دروس التّحليل والتّركيب والتّجريد بواقع ثلات حصص في الشّهر فقط.

وبمطالعتنا للكتاب نلاحظ إقراراً من واضعيه باعتماد الطريقة التّوليفية، وهي الطريقة المستندة على توفيقيّ بين الطريقة المقطعة والطريقة الشّمولية، لكنّنا لمسنا من مقابلتنا الخاصة مع الفاعلين في العملية التعليمية المباشرة للتلاميذ أنّهم يكتفون بتطبيق الطريقة الشّمولية دون غيرها على الشّكل الآتي:

1. القراءة الجهرية للنص من قبل المعلم؛
2. التّرديد الجماعي للنص من قبل الطلبة خلف المعلم جملة؛
3. التّرديد الجماعي للمجموعات داخل الصّف خلف المعلم؛
4. قراءة بعض الطّالبات اللّواتي أتقن القراءة وحفظن النّص بعد التّرديد.

أما المنهاج المغربي، فهو يجعل من مادة اللغة العربية في السنين الأولى والثانية للتعليم الابتدائي وسيلة يحقق المتعلّم بواسطتها مجموعة من الكفايات الأساسية والتوعية من مثل:

- التواصل عن طريق اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبير.

- التعبير الشفوي بالنسق العربي الفصيح.

- استضمار البنيات الأسلوبية والتركتيزية والصرفية للغة العربية، ارتباطاً بالمسار التطورى في التعلم، ونموه المعرفى.

- استعمال رصيد وظيفي فصيح، يرتبط ب حياته، ويتوسع تبعاً لدرج 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 عدداً من الكفايات النوعية الخاصة بكل مكون نوردها في الرسم الآتي:

#### القراءة:

- القراءة الكلية مع الفهم للمعجم الثابت (حروف وكلمات) والممعجم المتحرك (جمل ونصوص بسيطة) مع مراعاة مخارج الحروف، ومقتضيات علامات الترقيم، وغياب التهجي؛

- قراءة نصوص بسيطة ثنوية وشعرية، وصفية وسردية وحوارية، الخ...

- استثمار المقرؤء 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 نقلًا سليماً، مع استعمال علامات الترقيم؛

- الكتابة السليمة لبعض الظواهر البسيطة للرسم الإلامي.



الرسم: (١): الكفايات النوعية للمستويين الأول والثاني الخاصة بمادة اللغة العربية

تبدي لنا التناقض صارخاً، ونحن نباشر إنجاز هذه الدراسة، بين المُصرّح به والمُعتمد من المقاربات في السياق التعليمي القطري، وهو ما يزيد من مشاكل واقع تعليميّة القراءة والكتابة في المدرسة القطريّة. فالطريقة

## دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعلم القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعة

التّوليفيّة لا تجد سبيلاً للتحقّق السّليم لطّول النّصوص وطّول كلماتها وتعقيد بنائهما على المتعلّمين في المستوى الأوّل تحديداً. فبعض الكلمات قد يصل لخمسة أو ستة أحياناً (مثال: الحديقة، المعلّمة)، وبعضها متصل بضمائر (مثال: معلّمنا، تعاملنا)، وهذا ما يدفع المعلّم، في كثير من الأحيان، إلى اعتماد الطّريقة الشّمولية 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، في السياق التعليمي المغربي، سبيلاً للتحقق في ظل اعتماد مقاربة شمولية لا يمكن معها تحقيق الشروط السليمة للوصول إلى غايات التمكّن من فعل القراءة والكتابة خلال السنين: الأولى والثانية من السلك الابتدائي، وقد يعوق ذلك المسار التطوري للتعلم عند الأطفال ارتباطاً بمعلومات و المعارف تدرك وتنقل بواسطة الفعلين من كل لغة.

### 5. بعد التطبيقى للبحث: منهجيّة الدراسة:

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

### 1,5. الأهداف:

تكمّن الغاية الأساسية من دراستنا هذه هو التحقق من الآتي:

- هل يمكن للعلاقة التلازمية المفترضة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة والكتابة العربية أن تتحقق مقدرة في سياقات تعلم اللغة العربية وتعلمها المختلفة؟
- هل هناك خصوصيات ما تميز هذه العلاقة ارتباطاً بمتغيرات تتصل بالمؤسسات التعليمية، والمقاربات التعليمية المعتمدة فيها؟
- هل تؤكّد نتائج هذه الدراسات خصوص المسار التطوري للتعلم لمظاهر تأثير الوعي الفونولوجي والإملائي تدريجاً عبر سنوات التعلم من أجل امتلاك ثوابت القراءة والكتابة العربية؟

- الفرضيات:

يفترض بحثنا وجود علاقة ترابطية بين نسب امتلاك الطفل المتعلم للوعي الصوتي (الфонولوجي) ونسبة تحقيقه لفعلي القراءة والكتابة في مراحله التعليمية الأولى (الستانتان: الأولى والثانية من التعليم الابتدائي). وتنصوصي تحت هذه الفرضية العامة ثلاث فرضيات إجرائية:

- يتحقق فعل القراءة من خلال مسارات فك التّسنين، والفهم الشّفوي، ويتأثر فعل الكتابة بوعي المتعلم بالتحقيقين الخططيتين المختلفتين للحروف العربية، وبمعرفته الضمنية والصرحية بعض القواعد الإملائية؛
- كلما كان الوعي фонولوجي للمتعلم متطورا كلما كان ذلك سببا في تحقيقه لأداء قرائي وكتابي سليم؛
- يتأثر الأداء القرائي والكتابي للطلبة بالمقارنة التعليمية المعتمدة في تصريف المحتويات التعليمية للقراءة والكتابة في الكتب المدرسية بالمغرب وقطر.

**2.5. أسئلة الدراسة:**

استنادا إلى خصوصية العلاقة الترابطية التي أقمناها في هذا البحث بين الوعي фонولوجي، 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 والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار في تعليم هذين المكونين وتعلمهما؟
- هل يمثل تطور الوعي фонولوجي عاملا حاسما في مسار تعلم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما لدى المتعلمين المستويين: الأول والثاني من المدارس الابتدائية المغربية والقطري؟
- كيف نطور الوعي الصوتي عند الطفل؟ وما هي الاستراتيجيات التعليمية التي تحقق هذا المقصد وهي كل عملية تعليمية؟

### 3,5. المساهمون في الدراسة:

تأسس المسلك التطبيقي لبحثنا على دراستين ميدانيتين أجزتا في المغرب وقطر على حوالي 120 تلميذاً وتلميذة من تلامذة المدارس الحكومية المغربية والقطريّة (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 وذكر	30	المستوى الأول	
7,5	إناث وذكر	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 نجملها في الآتي:

- اختبار قياس الوعي الفونولوجي؛ ويتأسّس محتواه على (القطع الصوتية، التقطيع، التجزيء المقطعي، رصد المقطع، الحذف، الإضافة، التعويض، الدمج، التّفريع، رصد القافية، إنتاج القافية)؛

- اختبار القراءة: لقياس الكفاءة في مجال التّعرّف على مختلف التّمثيلات الخطية للأصوات اللغوية العربية بحسب طرائق كتابتها في الواقع المختلفة داخل الكلمة (الموقع الاستهلاكي، والموقع الختامي، والوسط):
- اختبار الكتابة: لقياس نسبة إدراك التّطابق بين الصيغة المنطقية والصيغة المكتوبة بعض الكلمات العربية.

مجموع المهارات التي تتصل بالوعي الفونولوجي منتظمة في الجدول رقم: (3) الآتي مع التّمثيلات المناسبة (بوعناني، 2019، 30-31):

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

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

دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات تعلم القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعة

<p>الأستاذ: ما الصامت الأول في الكلمة صديق؟ المتعلم: /ص/</p>	<p>تعرف الوحدات الصوتية التي تكون الكلمة العزل</p>
<p>الأستاذ: ما الكلمة التي لا تبتدئ بنفس الصامت كباقي الكلمات الأخرى: قلم، قسم، كتاب، قصة؟ المتعلم: كتاب</p>	<p>تعرف الكلمة تبتدئ بوحدة صوتية تختلف عن باقي كلمات المجموعة التفيبيَّ</p>
<p>الأستاذ: ما الكلمة التي تتكون من: /س/- /فتحة/- /م/- /كسرة/- /ع/- /فتحة/-؟ المتعلم: سمع</p>	<p>الاستماع إلى سلسلة من الوحدات الصوتية والجمع بينها لتكوين كلمة الدمج</p>
<p>الأستاذ: ما الصوامت والمصوات التي تتكون منها الكلمة "لعب"؟ المتعلم: ل/- /فتحة/- /ع/- /كسرة/- /ب/- /فتحة/-</p>	<p>تجزِيء الكلمة إلى وحدات صوتية عن طريق النقر أو العد القطع</p>
<p>الأستاذ: ما المقاطع التي تتكون منها الكلمة "تمساح"؟ المتعلم: [ت + كسرة + م] - [س + ا (فتحة طويلة)] - [ح + ضمة + ن (ضمة + ن = تنوين الرفع)]</p>	<p>تجزِيء الكلمة إلى المقاطع المكونة لها عن طريق النقر أو العد التجزِيء المقطعي</p>
<p>الأستاذ: كيف تصبح الكلمة "سماء" بدون المقطع /س/-؟ المتعلم: "ماء"</p>	<p>تعرف "الكلمة المتبقية" عند إزالة مقطع صوتي من الكلمة الحذف</p>
<p>الأستاذ: قل: مال، أضف إليها في الأخير المقطع /ر/-، ما الكلمة الجديدة المحصل عليها بهذه الزيادة؟ المتعلم: كمال</p>	<p>تشكيل الكلمة الجديدة عن طريق إضافة مقطع صوتي إلى الكلمة معينة الإضافة</p>
<p>الأستاذ: قل: كلام. أعد نطقه مرة أخرى بعد تغيير الوحدة الصوتية /ك/ /ب/ /س/، المتعلم: سلام</p>	<p>تعويض وحدة صوتية بأخرى لتشكيل الكلمة جديدة التعويض</p>

## 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 محوريين أساسين:

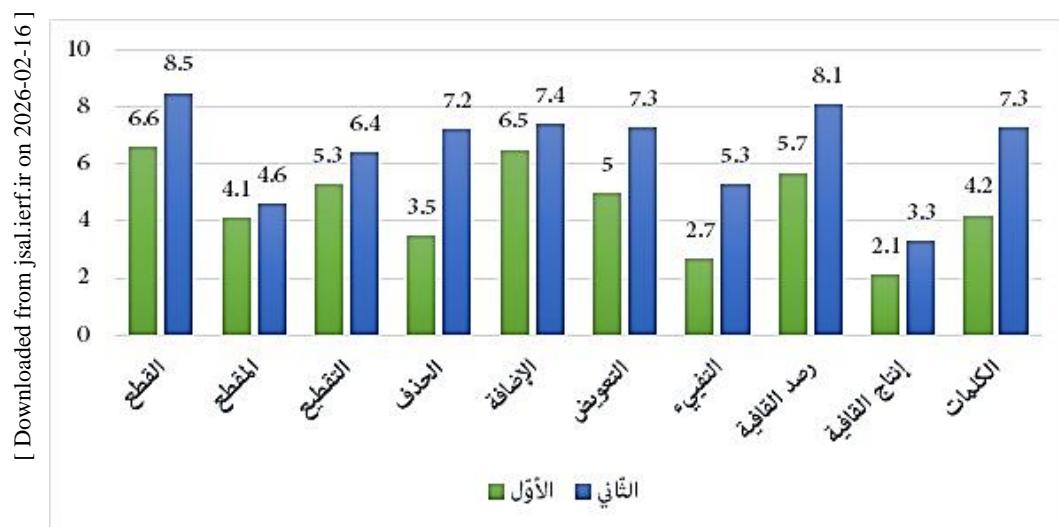
- محور تحديد مهارات الوعي الفونولوجي عند المشاركين في الدراسة من البلدين (المغرب وقطر) في المستويين الدراسيين معاً (الأول والثاني الابتدائي)؛
- محور تحديد أثر الوعي الفونولوجي عندهم على جودة الفعلين: القرائي والكتابي.

بالنسبة للمحور الأول، نقدم مجموع النتائج في الجداول والرسوم الآتية:

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

الكلمات	إنتاج القافية	رصد القافية	التفيء	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

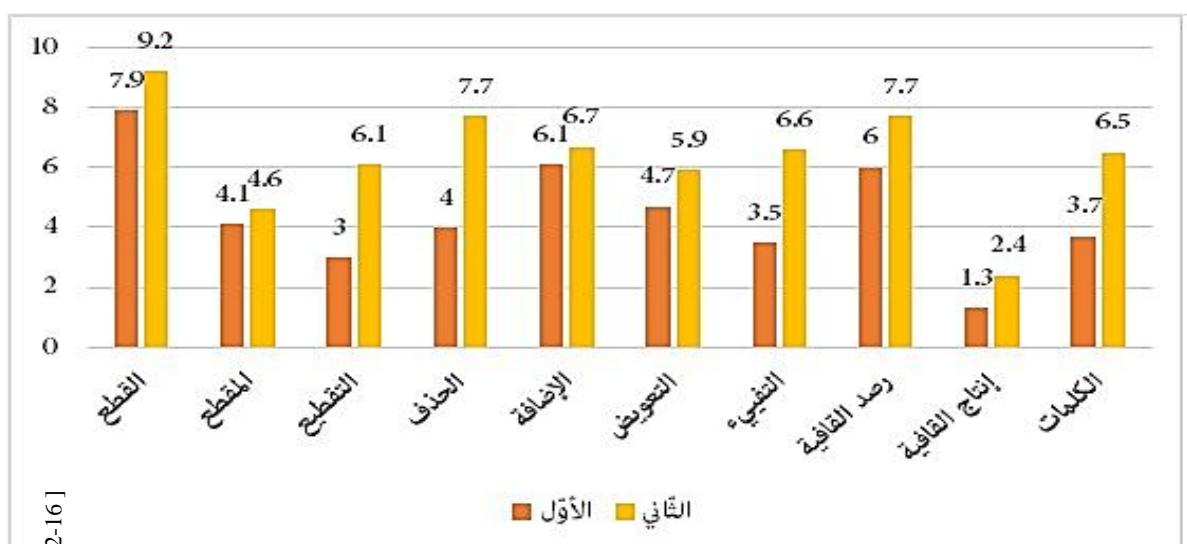
الرسم: (2): نتائج قياس مهارات الوعي الصوتي عند متعلمي المستويين الأول والثاني بالمغرب



## دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعة

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

الكلمات	إنتاج القافية	رصد القافية	التفيء	التعويض	الإضافة	الحذف	التقطيع	المقطع	الفقطع	
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 نصوغها بتركيز دقيق وفق الآتي:

- تتشابه 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 التطورى لتعليم اللغة

(ارتباطاً بالمهارات التي تم قياسها) تعترضه عرقيلاً واضحة في جل المهارات، باستثناء مهارات رصد القطع الصوتية، والتقطيع، والتنفس؛

- بعض المهارات ضعيفة جداً عند المتعلمين من البلدين، وهو ما قد يفسّرُ بغياب نقل هذه المهارات في المحتوى التعليمي المقدم من المعلم، وعدم اعتماده الاستراتيجيات التعليمية الموجهة لغاية تطويرها؛

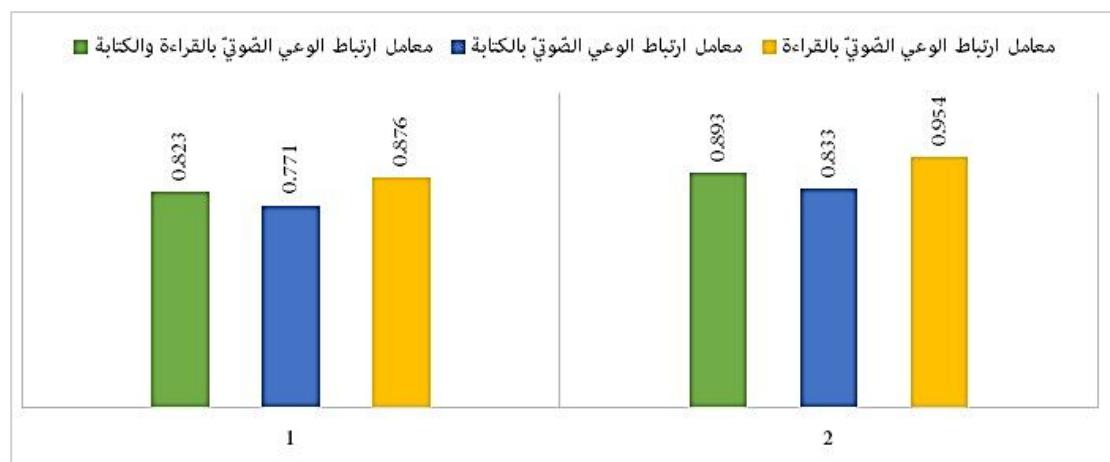
- سجل مؤشر مهارة التعرف على القطع الصوتية ارتفاعاً مهماً بالنسبة لكل مهارات الوعي الفونولوجي الأخرى، وهو ما قد يفسّرُ بقيمة المعرف الصوتية للغة الأم في تعزيز المعرفة بالوحدات الصوتية الخاصة باللغة العربية، لكن ضعف مهارة رصد المقاطع في المتواлиات اللسانية يؤكّد أن المعرفة الصوتية المقدمة للمتعلمين في السياقين، لا تبني 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، ومصوات، وأشباه صوامت) متطرورة.

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



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

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

معامل ارتباط الوعي الصّوتيّ بالقراءة والكتابه	معامل ارتباط الوعي الصّوتيّ بالكتابه	معامل ارتباط الوعي الصّوتيّ بالقراءة	
0.785	0.738	0.832	المستوى 1
0.883	0.858	0.908	المستوى 2



الرسم: (5): معامل ارتباط الوعي الصوتي 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 الوعي الفونولوجي ومظاهر القراء والكتابة العربية، تعزز هذا التقارب وتؤكده في هذا المحور الثاني أيضاً:
- توجد علاقة ترابطية قوية بين مستوى الوعي الفونولوجي للمتعلمين القطريين والمغاربة، ومستوى إتقانهم للفعلين: القرائي والكتابي، وذلك بموجب معاملات ارتباط دالة إحصائية؛
- تظهر نسب ارتباط قوية ومنتظمة بين الوعي الفونولوجي ومظاهر التحقيق السليم لفعل القراءة بالنسبة لمتعلمي السياقين، وتكون أقل قوة بالنسبة لعلاقة الوعي الفونولوجي بالكتابة لاعتبارات يمكن ربطها بأمر من:

أولهما، خصوصية الشخونة التي تعبّر عنها اللغة العربية فيما تقرّر فيها من خصائص عدم التطابق بين المنطق والمكتوب دائماً، وثانيهما، أن درجات اتصال المتعلمين بالخطي / المكتوب من اللغة ضعيف مقارنة Downloaded from jstierf.ir on 02-06-2026

مع الصوتي / المنطوق منه. كما أن وجود كم هائل من الوحدات والكيانات الصوتية العربية المشكلة للنسق

## دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعة

الصوتي للغة العربية في الدارجة القطرية والدارجة المغربية (وهي دوارج شفوية بالأساس) يعزز المهارات النطقية منها أكثر من تعزيزه المهارات الخطية فيها.

### 7. تفسير النتائج

يتضح من خلال النتائج المُتوصل إليها صدق الفرضيات التي انطقتنا منها في هذه الدراسة؛ حيث الترابط واضح بين درجات تمكن المتعلمين من كل التفاصيل الصوتية التي تحدد ضوابط الوعي الفونولوجي، ودرجات إنجازاتهم اللغوية النطقية (القراءة) والخطية (الكتابة). كما أن عدم التطابق والتوافق بين المقرر من معايير تعليمية في الخطط الديدكتيكية، وما يتم تفعيله في الخطى البيداغوجية لتحقيق شروط تثبيت مهارات القراءة والكتابة، في السياقين المغربي والقطري وفي هذه المرحلة المهمة من مراحل تعلم العربية، هو ما يزيد من تعميق مشكل التعلم في المؤسسات التعليمية للبلدين.

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

1/ بالنسبة للمعلم والمتعلم: نستطيع أن نرصد واقع تشابه السياقين: المغربي والقطري في كون متعلم اللغة العربية يعيش في "مجال لغوی" يتسم بتنوع لسانی مهم تحضر فيه، بشكل متفاوت الأهمية، أنساق لسانية متنوعة وبحمولات ثقافية متباعدة. يعنينا هذا الأمر في تلمسنا فهم بعض النتائج المتعلقة بضعف المتعلمين في التعرف على بعض الأصوات اللغوية العربية، والتبايناتها عندهم مع أصوات لغوية أخرى غير عربية. ذلك أن هذه الاستغرار في الاتصال باللغة العربية واستعمالها تتخلص لصالح استعمالات لغوية أخرى (في البيت والشارع). وأما المعلم فلا يعتمد في تدريسيه للقراءة والكتابة العربية الأنسب من الطرق، والأنفع من الاستراتيجيات لسبعين اثنين: نرجئ الحديث عن الأول إلى حين النظر في المقاربة التعليمية، ونربط الثاني بعمق تكويني ديداكتيكي بياغوجي، حيث يحتاج المعلم الخضوع لدورات تدريبية مستمرة تعزز معرفته بالاستراتيجيات التعليمية التي تمكنه من تطوير مسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وفق المقاربـات الحديثة التي تحقق الخصوصيات اللغة العربية، وثوابـت معالجة عـتادها اللسانـي معرفياً.

2/ بالنسبة للغة العربية وخصوصياتها البرامترية: نركز هنا على بعض خصوصيات اللغة العربية التي علاقـة مباشرة بموضوع بحثـنا، والنظر فيها يعطـينا هامـشا مهما من فهم طبيـعة بنـاء وحدـاتـها اللسانـية، والطـائقـة

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 التألفية القطعية لخلق وحدات أكبر (المقاطع ثم الكلمات) ثانيا، وهو ما يعني أن السق الصوتي للغة العربية، بكلته القطعية أولا والمقطوعية ثانيا، مما لا يمكن الاستغناء عنه في مسلك تعلمها. كما أن تعزيز الوعي به وبمكوناته: فونيتيقا وفونولوجيا هو ما يضمن النطق الصحيح بها (بوعنانى، 2015)، وتعزيز مهارات قراءة وكتابة المتواليات اللغوية التي تتألف منها.

ب. العربية من الأنظمة اللغوية الموسومة بالثخونة (Opacity)، حيث لا يوجد تطابق تام و دائم بين المنطق والمحظوظ منها. وعليه، فإن "مسلسل استحضار الخصوصيات الفونيتيقية والфонولوجية للغة العربية، في مباشرة قياس درجات الثخونة فيها هو الذي 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" (بوعنانى، 2019، 17).

2/ بالنسبة للمقاربة التعليمية: سجلنا في ثانيا 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 المُعتمد والمُفعَّل. وقد خلصنا أيضا إلى أن الكفايات التي تحدها وزارتا التعليم في البلدين (المغرب وقطر) مخرجات تعليمية لمتعلمي العربية خلال هذه المرحلة، لا يتم تحقيقها بالمستوى المطلوب وبالنسبة المرجوة، وهو ما يعني أن الخلل يكمن في أكثر من عنصر من عناصر العملية التعليمية.

وارتباطا بالكتاب المدرسي الذي يعد الأداة الناظمة لتفاصيل النقل الدидاكتيكي لمحتويات التعلم، وفق المقاربة التعليمية المعتمدة، نسجل من خلال إجراءات التقسيم والتقويم لأنشطة على القراءة والكتابة في الكتب المدرسية في البلدين أن التناقض واضح ويبيّن بين المعايير التي تعتمد في بناء موجهات تعليمية القراءة والكتابة (ظاهريا) على الطريقة المقطعة، وبين واقع هندسة محتويات هذه الكتب التي تعد خليطا من الطريقة المقطعة، والطريقة الشمولية، والطريقة التوليفية أيضا.

فالكتب المدرسية في المغرب مبنية، في أغلب تفاصيلها، على الطريقة الشمولية (وهذا واقع الكتب 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 [Downloaded from www.sciencedirect.com on 02-16-2020].

## دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات؛ تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعة

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 معاً. يبرر هذا الوضع الديداكتيكى المرتبك فى السياقين المغربي والقطري ما وصلت إليه اختبارات دراستنا، ويدعو المسؤولين عن القطاع فى البلدين إلى خطوات عملية ودقيقة لإصلاح الوضع، وتجديد المنظومة التعليمية فى هذه المرحلة المهمة من مراحل تعلم الطفل لغته العربية.

## 8. نتائج البحث

استطاع البحث أن يخلص إلى نتائج مهمة نجملها في الآتي:

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

#### مصادر البحث ومراجعه

- بوعناني، مصطفى، (2019): اللغة العربية وتعليمية القراءة والكتابة باعتماد الطريقة المقطعة: 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: 47-07. ISSN 0310-47.(173)
- بوعناني، 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 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 وتعلمها. ضمن. مصطفى بوعناني (إشراف وتقديم). اللسانيات، والتربية، والمعرفية: من الأوليات إلى الأولويات. (35-09). منشورات مختبر العلوم المعرفية. سلسلة كتب (5).
- بوعناني، م وبلمكي، هـ (2013): "الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها". 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. 15, 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 remédiatio", Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, Français.