

المكوّن الفونولوجي وتعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الأولى ابتدائي بالمدرسة الجزائرية

The phonological and teaching component of Arabic in the first year of primary school in Algeria

ط د- خزاني نصيرة^{1*} أ.د. سيدي محمد غيتري^{2*}

¹ جامعة تلمسان، (الجزائر)، kheali39@gmail.com

² جامعة تلمسان، (الجزائر)، ghitrism@gmail.com

تاريخ النشر: 2021/1/30

تاريخ المراجعة: 2021/10/10

تاريخ الإبداع: 2021/10/01

ملخص:

تعالج هذه الدّراسة أهمية الصّوت في تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي بطور الإيقاظ وبخاصّة في اكتشاف مفاتيح القراءة بالسّنة الأولى، واعتماد الوعي الصّوتي، والتّطابق الصّوتي الخطي لفكّ المكتوب وفهمه فيضوء تصنيف نعوم تشومسكي للغة الطّبيعية على مستوى البنية إلى ثلاثة مكونات أساسية؛ المكوّن التركيبي، المكوّن الدّلالي والمكوّن الصّوتي، مثلما يصنّفها العلماء في التراث العربي الإسلامي أي (اللّغة) على أنّها ثلاثة أنواع هي: فكرية تطابق الدّلالة، ولفظية تتطابق مع الصّوت، وخطية يطابقها التّركيب النّسقي والكتابي.

وقد تمّ اعتماد المنهج الوصفي المقترن بالتحليل قصد الوصول إلى إمطة اللّثام عن واقع تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: (المكوّن الفونولوجي، المكوّن التركيبي، الأصوات اللّغوية، تعليميّة اللّغة العربيّة، الوعي الصّوتي، المنهج الصّوتي الخطي)

Abstract:

This study deals with the importance of sound in teaching Arabic in primary education in the awakening phase, especially in discovering the keys to reading in the first year, adopting phonological awareness, and linear congruence for decoding and understanding the written. Based on Noam Chomsky's classification of natural language at the level of structure into three basic components; The syntactic component, the semantic component and the phonemic component, and as scholars in the Arab-Islamic heritage classify it (the language) as being three types: intellectual that corresponds to the semantic, verbal that corresponds to the sound, and linear that corresponds to the textual and written structure. The descriptive approach associated with the analysis was adopted in order to reveal the reality of teaching Arabic in primary education in the Algerian school.

*المؤلف المراسل

Keywords: (the phonological component, the synthetic component, the linguistic sounds, the teaching the Arabic language, the phonological awareness, the phonetic-linear approach.)

تقديم:

تهدف الإصلاحات الجديدة التي تبنتها وزارة التربية الوطنية المتمثلة أساسا في التعليم الفعّال بالطرائق والاستراتيجيات المثالية والنّاجحة؛ لذلك وقع الاختيار على طريقة التّعليم والتعلّم وفق البنائية المعرفية، ثمّ البنائية الاجتماعية بوصفها من أهمّ الطّرائق والنّظريات وأحدثها. وفي مادة اللّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي أنموذجا، وبخاصّة في تفعيل المنهج الصّوتي (الفونولوجي) الخطي الذي يعتمد على وعي المتعلّم لتمييز الأصوات والحروف وأثرها في فهم المكتوب، واكتساب مفاتيح القراءة كتطابق الملفوظ مع المكتوب وحصول الدّلالة. وشمل البحث جانبين الأول نظري: وفيه تمييز وتحليل المكوّنات الأساسيّة للغة الطّبيعية على مستوى البنية؛ المكوّن التركيبي والدّلالي، والمكوّن الصّوتي (الفونولوجي). والثّاني تطبيقي يوضح أهميّة وأثر المنهج الصّوتي الخطي والوعي الصّوتي (الفونولوجي) على تعليميّة اللّغة العربيّة في المناهج الجديدة في السّنة الأولى ابتدائي، والذي يعدّ من أهمّ وأنجع الطّرائق لتحقيق اكتساب أفضل لمهارة القراءة واللّغة ككل.

الإشكالية:

تقرّر جميع المناهج المدرسية ضرورة التّكامل للمهارات في تعليم اللغة العربيّة في المنظومة التّربوية، وبخاصّة في المرحلة الابتدائية، انطلاقا من فهم المنطوق ثم فهم المكتوب إلى التعبير بنوعيه الملفوظ فالمكتوب، وهذا يستدعي سلامة العناصر الفيزيولوجية لدى المتعلّم لنجاح المنهج الصّوتي الخطي.

إنّ المفاهيم والمصطلحات التي أتت بها المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثّاني راقية ومتطورة؛ تحتاج إلى تغيير الآليات والوسائل والطّرائق لإنجاح العملية التّعليميّة التّعلّمية.

- فما أهميّة المكوّن الفونولوجي على مستوى بنية اللغة؟ وما علاقة الصّوت باللغة العربيّة في التعليم الابتدائي؟ وما مدى تفعيل المهارات اللّغوية في تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الأولى ابتدائي؟ وما دور الأستاذ في تفعيل مهارات الوعي الصّوتي، والمنهج الصّوتي الخطي؟

أهميّة الدّراسة:

.أهميّة المكوّن الفونولوجي في الدراسات اللّغوية.

.علاقة الصوت بالمهارات اللّغوية في التعليم الابتدائي.

.تفعيل مهارات الوعي الصّوتي في تدريس القراءة بالسّنة الأولى.

أهداف الدّراسة:

.الإسهام في البحث العلمي والتّربوي البيداغوجي.

.تحديد مكانة الصّوت في تعليميّة اللّغة العربيّة.

.تفعيل المنهج الصّوتي الخطي في مناهج السّنة الأولى.

.الاستغلال الأمثل لحصص الاكتشاف لمفاتيح القراءة، وتحديد المخارج، وتمييزها.

منهج الدراسة:

يُطبق المنهج الوصفي وآلية التحليل لمعالجة عناصر البحث؛ كونه الأنسب مع استعمال الرصد والاستقراء.

الخطّة:

تُعالج الإشكالية والإجابة عن التساؤلات في خمسة مباحث وفق الخطّة التالية:

المبحث الأول: المكوّن التركيبي للغة.

المبحث الثاني: المكوّن الفونولوجي (الصّوتي) للغة.

المبحث الثالث: الفونولوجيا (الأصوات اللّغوية) وظاهرة الصّوت.

المبحث الرابع: تعليميّة اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي والسّنة الأولى.

المبحث الخامس: مكوّنات القراءة المقطعية، ومهارات الوعي الصوتي، وتطبيقاتها.

المبحث الأول: المكوّن التركيبي (Synthetic Component)

يعدّ التّركيب المكوّن الوحيد الذي يفرد البنية العميقة لكل جملة ويجعل لها تفسيراً ذا دلالة، وبنية

سطحية تمثل التّفسير الصّوتي لواقع الجملة. والمشير الرّكني الضّمّي الذي تولّده القواعد الرّكنية، والذي يتمّ

إجراء التّحويلات عليه لبناء الجمل في البنية السّطحية.¹

وتتميز البنية العميقة بما يلي:

.إنّها البنى الأولى المولّدة في قاعدة النحو (عن طريق القواعد المركّبة الكتابية، والقواعد المعجمية).

.إنّها المجال الوحيد للملء المعجمي.

.إنّها البنى التي تؤوّل دلالياً للجملة.

.إنّها البنى التي يمكن لها أن تُحوّل بواسطة تحويلات إلى بنى سطحية سليمة البناء.²

بمعنى وضع الحدث الكلامي في دماغ المتكلّم دون أن يشعر به؛ فالبنية العميقة بنية مجردة ذهنية.

وعندما تحدث عملية ترتيبية في مخارج الأصوات أو الحروف (عملية التلفظ) يحصل تغير على مستواها، وتنشأ

بذلك البنية السّطحية عندما يتكلّم؛ فالبنية السّطحية نتاج العملية التّوليدية التي يقوم بها المكوّن

التركيبي (النّحوي) ونعني بها الشّكل الصّوتي النّهائي للتتابع الكلامي المنطوق فعلاً؛ فهي ترتبط بالأصوات اللّغوية

المتتابة، ويتمّ تحديد التّفسير الصّوتي بجمل عبرها.³ ومن ثمّ فإنّ المكوّن التركيبي يتكوّن من المكوّنات التّالية

المرتبطة بالبنية:

أولاً. المكوّن الأساس (base ingredient):

يحتوي على مجموعة قواعد بناء (قواعد إعادة الكتابة) وعلى معجم يشتمل على المداخل

المعجمية (المورفيمات) ويحتوي كل مدخل منها على سمات تركيبية وصوتية ودلالية. وتولّد قواعد البناء

مشيراركنيا يتعلق بكل جملة وتستبدل رموزه النهائية بهذه المداخل. فيتمّ الحصول على الجملة في البنية العميقة⁴.

ثانيا . المكوّن التّحويلي (transforming component):

يتكوّن من قواعد معينة تسمح بتحويل البنية العميقة المولّدة بوساطة قواعد إعادة الكتابة إلى بنية سطحية، وهي تخضع إلى عدّة تغيرات من تقديم وتأخير، وحذف وزيادة، حتّى تصل بها إلى شكلها الصّوتي النهائي الذي تأخذه في البنية السّطحية⁵.

ثالثا . المكوّن الدّلالي (Semantic component):

الدّلالة في الطّبيعة اللّغوية العميقة والسّطحية تتمّة لثالث ثلاثة، عند خروج الصّوت وتركيبه على مدرج الكلام (الملفوظ) ويطابقه المكتوب، ويستلزم معنى لما قيل وما سمع، أو ما كتب وإن لم تتحقق الدلالة ألغت الآخرين. وفي هذا الصّدّد يرى تشومسكي أنّ التراكيب ليست مجرد تجاوز ألفاظ، بل أنّ أساس التركيب عنده يتمثل في مجموعة العلاقات المعقّدة بين الكلمات حتّى لو لم تكن متجاورة؛ بل إنّ هذا النّوع هو الذي يأخذ حيّزا كبيرا من اهتمامه. وهذه العلاقات تمثّلت عنده في مستويين: الشّكل العميق أي النّحو في معناه العام، والشّكل السّطحي أي المستوى الصّوتي، وكل طرف يؤثّر في الآخر ويتلاحم معه مع بروز الثاني على الأوّل. ويشترط سلامة الجملة من حيث تركيبها النّحوي متماشية مع قياس اللّغة؛ فتكون بذلك الجملة سليمة من حيث تركيبها النّحوي ومناسبة لمدلّولات اللّغة المعنية⁶.

ويتجلّى المكوّن الدّلالي في مجالين، أحدهما: مجال المعجم، وهو قائمة من المداخل المعجمية تتميّز بسمات فونولوجية وتركيبية ودلالية، ويسند المعجم لكل كلمة معنى أوليّاً. والآخر: مجال قواعد الإسقاط، وهي القواعد التي تقرن بين الوحدات المعجمية والبنى التركيبية التي يولّدها المكوّن الأساس، فيتوصل بهذه الطريقة إلى مدلول الجملة⁷.

إنّ المكوّن التّركيبي هو المكوّن التوليدي الوحيد الذي يتناول البنية العميقة للجمل، ويعدد عناصرها المؤلفة في حين أنّ المكوّنين الآخرين هما تفسيريان. فبعد أن يثبت المكوّن التّركيبي بنى الجمل، يفسّر المكوّن الدّلالي معاني هذه البنى، ويفسّر المكوّن الفونولوجي أصواتها⁸.

المبحث الثاني: المكوّن الفونولوجي الصّوتي (phonological component)

الصوت مستوى تفسيري يعمل على البنية السّطحية للتّركيب مستعملا القواعد الصّوتية لإنتاج التّمثيل الصّوتي (الفونولوجي)⁹.

أولا. المكوّن الصّوتي:

يقوم بتخصيص كل تركيب لغوي بنطق خاص، انطلاقا من لفظ مورفيم على حدة ومن خلال تألف هذه المورفيمات. ويحتوي على مجموعة قواعد تختص بدراسة الأصوات اللّغوية¹⁰. وهو الذي يحدد الشّكل الصّوتي للجملة المولّدة، وهو يخضع لقواعد فونولوجية خاصة بكل لغة.

ولهذا يمثّل الصّوت (الأصوات) في اللغة الجانب المادي المحسوس، في حين يمثّل المعنى (المعاني) جانبها المجرد، ومن هنا كان لهذا الجانب الصوتي فرع خاص من علم اللغة، يهتم بدراسته هو علم الأصوات أو الصوتيات¹¹. وعندما تُمارَس لغة من اللغات بشكل سليقي، فإنّ أول ما ننتبه إليه المدلولات التي تعبّر عنها، أمّا الأصوات فلا تلفت نظرنا في أول مرة، وهذا لا يعني أنّنا لا نعرف أصوات لغتنا. فالأجنبي عندما يتلفّظ بهذه الأصوات يثير انتباهنا برطانتته، ندرك عندها أن وعينا بأصوات لغتنا يواكب إدراكنا لمدلولاتها.

وإذا كان الوعي بطبيعة الأصوات يرتبط بحاسة السّمع ويمكن الإنسان من ممارسة النطق بأصوات اللّغة التي ينشأ عليها، فإنّ إدراك وظائف الأصوات في لغة من اللّغات لا يأتي بنفس العفوية¹². ومن خلال ما قدّم أثبت لنا أهمية هذه المكونات وترابطها في بنية اللغة من المرسل إلى المتلقي.

المبحث الثالث: الفونولوجيا (الأصوات اللّغوية) وظاهرة الصّوت

يعد الصّوت ظاهرة ذات أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع لأنه يعتبر أهم المستويات في الدرس اللغوي وأساسها.

أولا. الفونولوجيا (علم الأصوات):

علم الفونولوجيا (phonology)، أو علم وظائف الأصوات، أو علم التشكيل الصّوتي. والفونيتيك (phonetic)، كلاهما يبحثان في دراسة علم الأصوات اللّغوية، فالأول منهما يدرس الصّوت اللّغوي في السّياق، أو في تركيب الكلام، وعند دراسة أية لغة فلا بد من معرفة النّظام الصّوتي فيها¹³.

أما الفونيتيك أي علم الأصوات المجردة، فهو الأكثر شيوعا واستعمالا إلا أنّه يبحث في أصوات اللّغة منذ تكوينها في الجهاز النّطقي إلى أن تصل إلى السّامع، ويدرسها دراسة وصفية تحليلية، ويجري عليها التّجارب ويشرحها. وهذان العلمان يرتبطان ارتباطا وثيقا فلا يمكن لأحدهما الاستغناء عن الآخر¹⁴.

ثانيا. الصّوت ظاهرة طبيعية واجتماعية:

الصوت ظاهرة طبيعية ندرك أثرها قبل أن ندرك كنهها. فقد أثبت علماء الصّوت بتجارب لا يتطرق إليها الشّك أن كل صوت مسموع يستلزم وجود جسم يهتز؛ على أن تلك الهزات قد لا تدرك بالعين في بعض الحالات كما أثبتوا أن هزّات مصدر الصّوت تنتقل في وسط غازي أو سائل أو صلب حتى يصل إلى الأذن الإنسانية. والهواء هو الوسط الذي تنتقل خلاله الهزّات في معظم الحالات فخلاله تنتقل من مصدر الصّوت في موجات حتّى تصل إلى الأذن¹⁵.

واللغة ظاهرة اجتماعية؛ فهي نظام صوتي رمزي، ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التّفكير والتّعبير والاتصال فيما بينهم¹⁶. ومعنى كون اللّغة صوتية، أنّ الطّبيعة الصّوتية فيها هي الأساس بالدرجة الأولى، والشّكل الكتابي يأتي في المرتبة الثّانية؛ فالكتابة تعدّ تطوّرا حديثا نسبيا في التّاريخ الإنساني، إذا ما قورنت باللّغة الشّفوية، فالصوت هو أساس اللغة.

ثالثا. سبب حدوث الصوت (الحرف):

قبل التّطرق إلى كيفية حدوث الكلام أو الصّوت الذي يعدّ من مهام المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء. ينبغي معرفة الأعضاء المكوّنة لجهاز النّطق وتحديدّها؛ والتي تشترك في عملية إحداث الأصوات اللّغوية ويتألّف هذا الجهاز من الأعضاء التّالية¹⁷:

. الرّتتان . الرّغامى . الحنجرة . الوتران . المزمار . لسان المزمار . الحلق . اللّسان . الحنك الأعلى . اللّهاة . الأسنان . أصول الأسنان (اللّثة) . الفراغ (التّجويف) الأنف (الشّفتان).

ويحدث الصّوت أو الكلام عندما يتدفّق الهواء من الرّتتين أعلى القصبة الهوائية (الرّغامى) وعبر الحنجرة. يؤدّي ذلك إلى اهتزاز الأحبال الصّوتية مما ينتج صوتاً. ويتشكّل الصّوت في هيئة كلمات بوساطة العضلات التي تتحكّم في الحنك الرّخو واللّسان والشّفتين، وهكذا تنتقل طاقة الصّوت من المصدر إلى الخارج في جميع الاتجاهات على شكل موجات دائرية إلى أن تصل إلى الأذن. وأهمية الجهاز الصّوتي وكيفية حدوث الصّوت، يساعد على النّطق السّليم للأصوات اللّغوية.

رابعاً. الأصوات اللّغوية:

يمكن أن يعرف الصّوت اللّغوي بأنّه أصغر وحدة صوتية تستعمل في بناء الكلام وتؤثّر فيه، وتختلف آلية نطق الأصوات من صوت إلى آخر وفقاً لوضع الصّوتين في الحنجرة وشكل اللّسان ودرجة اتصال الأعضاء النّطقية في المخرج واتجاه الهواء، ويتخذ اللّسان وضعيات وأشكالا كثيرة في علاقته بأجزاء جهاز النّطق المختلفة وتتوافق مع ما يناسب كل صوت لغوي¹⁸.

خامساً. مخارج الأصوات:

المكان الذي يصطدم فيه الهواء الخارج من الرّتتين، ويحدث "صوتا"؛ يسمى المخرج (مخرج الصوت). سواء كان مخرجا محققا أو غير محقق.

أ. تعريف الصّوت: هو ذاك الصّوت الصّامت أو الصّائت الذي يعترضه حاجز في الجهاز النّطقي فيسدّ مجرى النّفس أو يضيّقّه. وتسمعه الأذن، وترى العين بعض حركات الجهاز النّطقي حين أدائه.

ب. تعريف الحرف: هو شكل هندسي. أو رسم تعارف الناس على كتابته ويدرك بالعين المجرّدة، وهو كم مادي¹⁹.

ج. تعريف التّنغيم: التّنغيم هو رفع الصّوت وخفضه أثناء الكلام للدّلالة على معاني مختلفة في الجملة.

د. تعريف النّبر: هو الضّغط والارتكاز على مقطع معين من الكلمة ليصبح أوضح في النّطق من غيره كما في الجمل.

هـ. تعريف الفونيم: هو أصغر وحده صوتيه تملك قيمه تمييزيه داخل الكلمة وتغيير فونيم بفونيم آخر يؤدي إلى كلمه جديدة.

المبحث الرابع: تعليمية اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي والسّنة الأولى

من المفاهيم التي تحتاج إلى تتبع واستقراء في الحياة المدرسية والاجتماعية؛ التعليمية.

1. التّعليمية:

التعليمية هو مصطلح يقابل اللفظة الأجنبية "Didactique" والديداكتيك؛ هو الدّراسة العلمية لتنظيم وضعيات التّعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حس حركي. وتتطلب الدّراسة العلمية شروطا دقيقة منها بالأساس الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها والتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب. كما تنصبّ الدّراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية، التي يؤدي فيها المتعلم الدور الأساسي²⁰.

وفي دراسة مونوغرافية بعنوان ديдаكتيك المادة يُعرّف غانيون (J.C.Gagnon) الديداكتيك باعتباره:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة، وكذا في طبيعة وغايات تأملها.

- صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدّد باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريس تلك المادة²¹.

وقد درج معظم الدّارسين المهتمين بهذا الحقل حاليا على التّمييز في الديداكتيك بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما: الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص.

أما الديداكتيك العام (Didactique générale) فيهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التّدريس أو التّكوين، وذلك على مستوى الطّرائق المتبعة، ولعلّ ما يجعل هذا الصّنف من الديداكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد؛ أي القواعد والأسس العامة التي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار²². وأمّا الديداكتيك الخاص (Didactique spéciale) أو ديдаكتيك المادة فيهتمّ بما يخصّ تدريس مادة من مواد التّكوين من حيث الطّرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها، وهكذا يمكن أن نتحدّث عن ديдаكتيك اللّغة ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكّونات اللّغة كالقراءة والتّعبير والكتابة وغيرها²³. وذلك لأنّ كل مادّة تختلف بحكم الاختصاص عن بقية المواد. فمن الواضح أنّ الاستدلال والاستقراء في المجال العلمي التجريبي مثلا يختلف ويبتعد بالمادة العلمية في النّظر والتّحليل عن بعض العلوم الإنسانية والدّراسات الأدبية واللّغوية إلى حدّ يفترض تعليمية خاصة بالمادة ولا يلغي إمكانية وجود تقاطع إجرائي في تدريس المواد عامة والأقطاب التي تشترك في تفعيل العملية التّعليمية التّعلّمية، وتحقيق التّواصل البيداغوجي الفعّال، والتي تشكّل مثلثا ديداكتيكيا؛ فهي: المعلّم والمتعلّم والعلم (المعرفة).

2. اللّغة العربيّة في السّنة الأولى ابتدائي:

لا شكّ في أنّ وضع تعريف دقيق للغة ليس بالأمر اليسير، فقد ظهرت في تاريخ الفكر اللغوي تعاريف متعددة اختلفت وتداخلت وتعارضت أحيانا تبعا لتعدد المدارس اللّغوية والفكرية، فقد عرّف ابن جني اللغة بأنّها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم²⁴، وفي حين أكّد "دي سوسير": أنّ اللّغة في جوهرها نظام من الرّموز

الصّوتية، أو مجموعة من الصّور اللفظية تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللّغوية، وتستخدم للتّفاهم بين أبناء مجتمع معين، حيث يتلقاها الفرد عن الجماعة التي يعيش معها عن طريق السّماع²⁵.

إنّ اللّغة إحدى الوسائل المهمّة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة، ويعتمد عليها كل نشاط يقوم به المتعلّم سواء عن طريق الاستماع والقراءة. أو عن طريق التّحدث والكتابة²⁶، وهي ليست مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة لدراسة المواد الأخرى، لذلك حظي تعليمها، وما زال يحظى بأكبر نصيب من العناية من المهتمين بشؤون التربية والتعليم في الشرق، والغرب²⁷.

أمّا الهدف الأسى لتعليم اللّغة العربيّة فهو تزويد المتعلّمين بكفاءات تمكّنهم من استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهي والكتابي، فلم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربيّة أن يقتصر على معرفة بعض النّماذج الأدبية وبلاغتها مهما كان المستوى والنّوع، ولا معرفة القواعد النّحوية والصّرفية فحسب، بل جعل التّلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشّفهي أم الكتابي، وزيادة عن محاولات تكييفه في فترات مختلفة، فإن تعليم اللّغة العربيّة يهدف إلى²⁸.

• إدماج المكتسبات اللّغوية للتّلميذ في بداية التّمدّس.

• ضمان الكفاءات الأساسيّة الأربع للاتّصال: (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي)²⁹.

• تنمية بعض الجوانب الإسلاميّة والوطنية من خلال تعلّم اللّغة العربيّة وتوظيفها في حياتهم.

• تزويدهم برصيد لغوي فصيح لحياتهم المدرسيّة والمجتمعيّة³⁰.

• العمل على التّكليف والمجانسة لدى الأطفال الذين لم يستفيدوا من التّربية التّحضيرية.

إنّ اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة وسيلة للتّواصل والتّعليم والتّبليغ، ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصّة، فتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلّمين، وسليقة فيهم بحيث تصبح أساس تفكيرهم، ووسيلة تعبيرهم. إن عملية الاتّصال اللّغوي هذه لا تعدو أن تكون تحدثا أو استماعا أو قراءة أو كتابة وتلك هي مهارات اللّغة وأدوات الاتّصال اللّغوي فيها³¹.

3. ملمح الخروج للسّنة الأولى ابتدائي:

حددت المناهج التعليميّة أهداف ومرامي متعلّم السّنة الأولى من التعليم الابتدائي فيمالي:

أ. يكون المتعلّم في نهاية السّنة الأولى ابتدائي قادرا على التّواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة سليمة من خلال:

. التّعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربطا سليما.

. قراءة الأصوات والكلمات والجمل والنّصوص القصيرة.

. كتابة كلمات وجمل بسيطة³².

ب. تنقسم مراحل التّعلّم في السّنة الأولى ابتدائي إلى ثلاث:

. المرحلة التّمهيدية (الخطية). مرحلة التّعلّات الأساسيّة (الأبجدية). ومرحلة التّعلّات الفعلية (الإملائية).

ج. الكفاءة التّهاية الشّاملة للّغة العربيّة في السّنة الأولى ابتدائي:

ينتج شفويا، وكتابيا في وضعية تواصلية: نصا بسيطا موظفا لرصيد اللّغوي ومكتسباته في التّعبير والصّيغ وفي أسلوب الحوار³³.

4. المهارات اللّغوية في التّعليم الابتدائي والسّنة الأولى وعلاقة الصوت بها:

يعدّ اكتساب أيّ لغة بامتلاك مهاراتها الأساسية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، ولا يمكن تحصيل أحدها دون البقية، وهذا ما يسمّى بالتّكامل اللّغوي.

وتعدّ المهارة هدفا من أهداف التّعليم، وتكون جزءا من كفاءات المتعلمين، وقدراتهم على أداء مهام معينة مرتبطة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، وتعدّ أيضا ما يترجم الأداء، ودرجة التّحكم في أهداف الإتيقان، مثل إتيقان القراءة، وإتيقان الأنشطة الحركية³⁴.

أ. مهارة الاستماع:

هي الكلام الموجه من المصدر الناقل أفراد أو أجهزة سمعية إلى حاسة السمع التي تقوم بتحليلها وتبويبها وخزنها لإعادة استعمالها. والاستماع والكلام هما منشأ النشاط اللّغوي، أو هما المهارات التي تكتسب من الإنسان، وهما أسبق وجودا من القراءة والكتابة بآلاف السنين³⁵.

ب. مهارة الكلام:

هي القدرات العقلية الموظفة للحواس في الإفصاح عما يريده الفرد، وهو فن يستعمله في الحوار مع الآخرين وقدرته على إيصال أفكاره وآرائه المتنوعة³⁶.

ج. مهارة القراءة:

عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، ومكونة من ثلاثة عناصر هي: الصورة الذهنية، واللفظ المصوت المؤدى، والرمز المكتوب³⁷.

د. مهارة الكتابة:

هي النشاط النفس حركي الذي تتداخل فيه الحواس لإتمام عملية الكتابة من مسك القلم، والجلوس الجيد، وإشراك العين، والتركيز الجيد لإيصال الأفكار والمعاني للقارئ(المتلقي)³⁸.

- والمناهج التربوية الجديدة عملت جاهدة في الإصلاحات المتتالية لمواكبة التطور؛ من أجل تفعيل هذه المهارات وخاصة في الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات. مجسّدة بما يسمّى ميادين اللّغة العربية والمتمثلة بالترتيب في (فهم المنطوق، التّعبير الشّفوي، فهم المكتوب، التّعبير الكتابي)؛ أي أربعة ميادين تقابل أربع مهارات. ميدان فهم المنطوق(المسموع) يقابل وينمي مهارة الاستماع، فكل ما ينطق أو يلفظ يسمع، ويتمثل في

سرد نصوص أو قصص على أسماع التلاميذ. وهذا يحتاج إلى الصّوت، وضرورته للإسماع والاستماع.

- ميدان التّعبير الشّفوي(الشّفي) يقابل وينمي مهارة الكلام، فالصّوت جليّ ظاهر أثناء التّعبير وينبغي أن

يكون الكلام سليما خاليا من الأخطاء.

- ميدان فهم المكتوب يقابل مهارة القراءة، وحتى يقرأ المتعلم عليه أن يفك رموز المكتوب، وعليه أن يسمع

صوتا. ويعدّ الصّوت مكوّنا أساسيا لإظهار هذه الميادين أو المهارات. ففي القراءة يستثمر الوعي الصوتي ومهارته.

والميدان الأخير ميدان التّعبير الكتابي الذي يقابل وينمّي مهارة الكتابة.

يعد الصوت في تدريس اللغة العربية في التعليم الابتدائي والسنة الأولى أكثر ظهوراً في ثلاثة أرباع المهارات أو الميادين. وتعتبر مهارة الاستماع أكثر تفعيلاً مع تلاميذ السنة الأولى.

5. تعريف نشاط القراءة (فهم المكتوب):

القراءة عملية تفكير مركّبة تشمل التّعريف على الرّموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب) وربطها بالمعاني ثمّ تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشّخصية (استحضار الخلفية المعرفية والثّقافية عند قراءة الدوال). وتتضمن عمليتين:

أ. القراءة الميكانيكية: ويقصد بها رؤية القارئ الرّموز المكتوبة والحركات والكلمات ثمّ الجمل عن طريق الجهاز البصري والنّطق بها.

ب. القراءة العقلية: ويتم من خلالها تفسير المعنى وتشمل الفهم الصّريح (المباشر) والفهم الضّماني (غير المباشر) الاستنتاج، التّدوق، الاستمتاع، التّحليل، نقد المادة، وإبداء الرّأي فيها.

ج. القراءة المقطعية: هي طريقة تعتمد على تقديم وحدات لغوية أكبر من الصّوت اللّغوي لكنها أقل من الكلمة، وتنبني أصولها على مقاطع الكلمات.

- وسميت هذه الطريقة بالمقطعية لكون المتعلمين يحلّلون جملاً وكلمات إلى مقاطع وأصوات، ثم يقومون بتركيب كلمات وجمل بهذه المقاطع والأصوات.

المبحث الخامس - مكونات القراءة المقطعية ومهارات الوعي الصّوتي وتطبيقاتها:

إنّ التّطور والرّخم التكنولوجي المتسارع حثّم على المناهج والأنظمة التربوية أنّ تنحو منحى هذا التّقدم. وبخاصة تدريس القراءة، كاعتماد الوعي الصّوتي في مهارة القراءة المقطعية.

أولاً. الوعي الصّوتي الفونولوجي:

هو المعرفة الخاصة بأصوات اللّغة ومبناها، وإدراك أنّ الوحدات اللّغوية المنطوقة هي قالب مركب يتألف من عدة أجزاء، وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصّوتية صوامت وصوائت وليست وحدة صوتية واحدة³⁹.

يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللّغوية، وكيفية إخراجها؛ حيث تتشكل فيها الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل، مع القدرة على إدراك التّشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواءً جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتّعبير اللّغوية المختلفة.

ويشكّل الوعي الصّوتي مؤشراً جيداً ومهماً في اكتساب وتعلّم القراءة. ويؤدي إدراكه وتطويره إلى تحسين قدرة المتعلم على القراءة وبخاصة في الصفوف الأولى؛ إذ يقوم المتعلم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة،

ويستطيع أن يركب هذه الفونيمات معا لتكوين كلمات جديدة، ويكون بمقدوره الربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، وأن يستغل ذلك في قراءة الكلمات والجمل.

تقرّر بعض النظريات أنّ الوعي الصّوتي يمثل عند تقييمه وتشخيصه أحد عناصر المعالجة الفونولوجية للتلميذ، والتي تتمثل في وعي الأصوات وسرعة النّفاذ إلى المعجم اللغوي والذاكرة الصّوتية، وهذه المهارات مرتبطة مع بعضها البعض ارتباطا وثيقا؛ وفي الوقت نفسه كل واحدة منها تكون قدرة منفصلة، ولديها مساهمة كبيرة في مهارات القراءة والكتابة⁴⁰. ومن النّاحية العلمية فإنّ الوعي الفونولوجي يعني امتلاك الطّفل لقدرات تتجاوز اللّغة، إلى ما وراء اللّغة؛ بمعنى قدرة الطّفل على النّبر والتّنغيم.

ثانيا. العلاقة بين الوعي الصّوتي واكتساب القراءة والكتابة:

تبرز العلاقة بين القدرة القرائية والوعي الصّوتي على أنّها علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي الصّوتي أحد المتطلبات السّابقة للنّمو القرائي، ونتيجة للخبرة القرائية، وهو الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة والكتابة لتعلم الحروف الهجائية. كما أنّ جوانب الوعي بأصوات الكلام يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائي، ولها تأثير مهم على القدرة القرائية.

ثالثا. مستويات الوعي الصّوتي:

ولامتلاك مهارات الوعي الصوتي ينبغي على المتعلم أن يدرك أهمية مستوياته.

1. الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية (مجال. كمال/ حمل. جبل / هناء. شفاء دواء).
2. الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة (المتعلم يشير إلى عدد المقاطع بالمشي خطوات، التّصفيق، الدّق).

3. الوعي بكيفية دمج المقاطع الصّوتية (جمع المقاطع الصّوتية بعد سماعها لتكوين الكلمة).

4. الوعي بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية (تقطيع الكلمات).

5. الوعي بكيفية التّلاعب بالمقاطع (حذف أو إضافة أو استبدال).

رابعا. مهارات الوعي الصّوتي:

بينت الدّراسات التّشخيصية التي قامت بها وزارة التربية الوطنية للأخطاء الكتابية والخلل القرائي الواقعة في امتحانات السّنة الخامسة ابتدائي؛ أنّه يستوجب الاهتمام بالوعي الصّوتي ومهاراته في السنوات الأولى من هذه المرحلة.

1. التّمييز: تمييز عدد المقاطع المكونة للكلمة عن طريق (الدّق، النّقر، المشي، التّصفيق، الإشارة).

2. التّصنيف: حسب موقع الأصوات (أول، وسط، آخر الكلمة) أو تصنيف الكلمات من نفس القافية.

3. العزل: التّعرف على الوحدات الصّوتية المكونة للكلمة.

4. التّركيب: تركيب كلمات انطلاقا من مقاطع صوتية أو أصوات المقاطع؛ مرتبة أو غير مرتبة.

5. التّقيء: أن يتعرّف على كلمة تبتدئ بوحدة صوتية تختلف عن باقي كلمات المجموعة.

6. التّقطيع: تجزئة كلمة إلى مقاطع صوتية.

7. الحذف: إزالة مقاطع صوتية أو خطية لإدراك أهمية الفونيم.

8. الإضافة: تشكيل كلمة جديدة بإضافة مقطع صوتي للكلمة.

9. التّعويض: تعويض مقطع صوتي بآخر داخل الكلمة لتكوين كلمات جديدة.

10. التجزئ المقطعي: تعيين كل المقاطع لكلمة معطاة.

خامسا. التّطابق الصّوتي الخطي: أي القدرة على ربط الوحدة الصّوتية بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب.

سادسا. الطّلاقة: أي القدرة على القراءة الدّقيقة والمسترسلة، والفاهمة إضافة إلى التّعبير الصّوتي.

سابعا. الرصيد اللّغوي: أي مهارة تهدف إلى تنمية المعجم الذّهني للمتعلم عبر معرفة كلمات جديدة.

ثامنا. الفهم القرائي: أي جعل المتعلّمين قادرين على فهم معاني النّص واستيعابها⁴¹.

تاسعا. تسيير وحدات التّعلم (فهم المكتوب اكتشاف حرف...) في السّنة الأولى (الطّور الأول)

1. تنظيم وهيكله حصص القراءة في السنة الأولى:

أ. اعتماد المنهج الصوتي الخطي الذي ورد في المذكرة المنهجية رقم 02، ودليل المنهج الصوتي الخطي⁴².

ب. التركيز على مستويات ومهارات الوعي الصوتي.

ج. اعتماد الدمج للمهارات اللغوية الأساسية من خلال ميادينها الأربعة في عمليتي التعليم والتعلم.

د. العناية بالمهارات القرائية (المستهدفة بالتقويم من خلال المهمات السبع): معرفة صوت الحرف/ القراءة

والتشكيل المقطعي/ قراءة كلمات/ قراءة جمل/ قراءة جهرية لنص/ فهم المكتوب/ كتابة كلمات.

هـ. دراسة حرفين في كل أسبوع من الأسابيع الثلاث لإرساء الموارد من المقطع التعلّمي.

و. برمجة ستخصص أسبوعية، لكل حرفين، ومدة كل حصة 45 دقيقة.

ز. الانطلاق من عالم القصة في عملية التعليم والتعلم؛ من أجل خلق سياق أدبي قريب من بيئة المتعلّم

والتفاعل معه، والربط بينه وبين المفاهيم التي يتعلّمها. ولمساعدته على تطوير مهارات الربط وتوسيع مجال

التفكير.

ح. الاعتناء بالكتابة (الخط) وتخصيص وضعيات تعلّمية وحيّزا زمنيا ابتداء من الحصة الثالثة لتدريب المتعلمين.

ط. تخصيص حصة من أسبوع الإدماج (الأسبوع الرابع من المقطع) للدمج والتثبيت.

2. مذكرة نموذجية لحصة في نشاط القراءة (فهم المكتوب) اكتشاف الحرف، السّنة الأولى. ((النموذج

الموالي))

لقد تمّ تصميم هذه المذكرة التي نحاول نمذجتها؛ والتي تبين كيفية تناول وحدة تعليمية في القراءة (فهم المكتوب) وتطبيق مهارات الوعي الصوتي والقراءة المقطعية. لاكتشاف الحروف والأصوات. استنادا لوثيقة "مناهج التعليم الابتدائي 2016" و"القانون التوجيهي 08/04" و"دليل المنهج الصوتي الخطي 2018" الصادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج بوزارة التربية الوطنية. وتتكون هذه المذكرة من ثلاث محطات أساسية: المحطة الأولى: مرحلة الانطلاق والتشخيص للمكتسبات السابقة لمراجعة الحروف المكتشفة سابقا. المحطة الثانية: البناء والتكوين وهي صلب هذه الوحدة والأكثر حيزا زمنيا ومعرفيا، وتتخللها مهارات الوعي الصوتي والطرائق الحديثة. والمحطة الأخيرة: هي مرحلة الاستثمار والإدماج الجزئي؛ حيث كل وحدة تعليمية أو وضعية يتعلمها المتعلم في الحياة المدرسية تعد وضعية تعليمية مدمجة جزئيا؛ لإدماج التعلم الجديد بما سبق.

الخاتمة:

تكمن أهمية المنهج الصوتي الخطي في نجاح تعليمية اللغة العربية، وفي الاهتمام بحصص الاستماع لتنمية مهاراته في (فهم المنطوق) والتدريب عليها، وفي تركيز اهتمام معلمي اللغة العربية خاصة في المرحلة الابتدائية على تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ بشكل عام والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعسر القراءة بشكل خاص وتطبيق جميع مهاراته وبخاصة في الطّور الأول وفي السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي إذ أنّه: - يساعد على تحصيل واكتساب مهارات القراءة السليمة لدى المتعلمين. - يساعد على الرّسم الصّحيح للغة خطيا وتطابقه صوتيا. - يمكن من التّمييز بين الكلمة العربية والدّخيلة من خلال مركبات المقطع الصّوتي. - يساعد على تقطيع الكلمات ومزج ودمج المقاطع والأصوات والكلمات والقراءة الصّحيحة. ومن خلال النتائج المتوصل إليها يتضح أنّ تمكن المتعلم من مهارة القراءة هو التمكن من المهارات اللّغوية الأخرى. والتي تؤدي إلى اكتساب معارف الأنشطة المتبقية.

هوامش وإحالات المقال

1. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت لبنان ص111
2. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء المغرب 1986، ص68
3. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المرجع السابق، ص112
4. ينظر. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، ط2، بيروت لبنان 1982، ص16
5. حنيفي بن ناصر/ مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر 2011، ص70
6. نفسه، ص71
7. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ط2، دبي، الامارات العربية المتحدة 2013، ص250
8. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المرجع السابق، ص15

9. مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، دمشق سوريا 1987، ص56
10. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحولية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المرجع السابق، ص15
11. محمد والي دادة، جوانب تعليمية في الصوتيات، مجلة تعليميات، العدد 9، جانفي 2016، ص920
12. إدريس السغروشي، مدخل للصواتة التوليدية، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب 1987، ص17
13. عبد القادر شاكر، علم الأصوات العربية "علم الفونولوجيا"، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت لبنان 2012، ص15
14. عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، ط4، بيروت لبنان 1984، ص109
15. إبراهيم انيس، الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، د ط، د ت، ص5
16. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، ط1، القاهرة مصر 1991، ص30
17. محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، ج1، ط3، بيروت لبنان 1971، ص12 و13
18. ينظر، فاتن خليل محجازي، محاضرات في علم الأصوات، دار النشر الدولي، ط1، الرياض السعودية 2008، ص53
19. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية، دليل تكوين المكونين، مارس 2018، ص53
20. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الحطابي، ط1، 1994 ص69
21. رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك (دراسة وترجمة)، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء المغرب 1991، ص52
22. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء المغرب 2005، ص21
23. نفسه، ص21
24. ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان 1983، ص33.
25. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، الدقهلية للطباعة والنشر، ط2، القاهرة مصر 2004، ص13 و14
26. ينظر: طه حسين الديلمي/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق المنارة، ط1، عمان 2005، ص67
27. ينظر: سمير عبد الوهاب، وآخرون، المرجع السابق، ص17 و18
28. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص53
29. نفسه، ص54
30. طه حسين الديلمي/سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص60
31. وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، مديرية التعليم الأساسي، المرجعية العامة للمناهج، 2016، ص9
32. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، المرجعية العامة للمناهج 2016، ص09
33. نفسه، ص10
34. سعد علي زاير/سماء توكي داخل، المهارات اللغوية بين التطبيق والتنظير، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1 جامعة بغداد العراق 2016، ص26
35. نفسه، ص55
36. نفسه، ص95 و96
37. نفسه، ص144
38. نفسه، ص190
39. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية، دليل تكوين المكونين مارس 2018، ص78
40. أمثال هادي الحويلة/مسعد نجاح أبو الديار، الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان 2015، ص63
41. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية، دليل تكوين المكونين مارس 2018، ص78
42. نفسه، ص79

قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم انيس، الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، د ط، د ت، القاهرة، مصر، د ط، د ت
2. ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان 1983
3. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ط 2، دبي، الامارات العربية المتحدة 2013
4. إدريس السغروشني، مدخل للصوتيات التوليدية، دار توبقال للنشر، ط 1، الدار البيضاء، المغرب 1987
5. أمثال هادي الحويلة/مسعد نجاح أبو الديار، الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان 2015
6. رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديدكتيك (دراسة وترجمة)، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط 1، الدار البيضاء المغرب 1991
7. حنفي بن ناصر/مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر 2011
8. سعد علي زاير/سماء توكي داخل، المهارات اللغوية بين التطبيق والتنظير، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط 1 جامعة بغداد العراق 2016
9. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تطبيقية، الدقهلية للطباعة والنشر، ط 2، القاهرة مصر 2004
10. طه حسين الديلمي/سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق المنارة، ط 1، عمان 2005
11. عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، ط 4، بيروت لبنان 1984
12. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال للنشر، د ط، الدار البيضاء المغرب 1986
13. عبد القادر شاكر، علم الأصوات العربية "علم الفونولوجيا"، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت لبنان 2012
14. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الحطايي، ط 1، 1994
15. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، د ط، القاهرة مصر 1991
16. علي آيت أوشان، اللسانيات والديدكتيك، نموذج النحو الوظيفي، مطبعة النجاح الجديدة، ط 2، الدار البيضاء، المغرب 2006
17. فائق خليل محجازي، محاضرات في علم الأصوات، دار النشر الدولي، ط 1، الرياض السعودية 2008
18. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحولية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، ط 2، بيروت لبنان 1982
19. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، د ط، بيروت لبنان
20. مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دار طلاس للدراسات، ط 1، دمشق سوريا 1987
21. محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، ج 1، ط 3، بيروت لبنان 1971
22. محمد والي دادة، جوانب تعليمية في الصوتيات، مجلة تعليميات، العدد 9، جانفي 2016
23. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، المرجعية العامة للمناهج 2009
24. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، المرجعية العامة للمناهج 2016
25. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية، دليل تكوين المكونين 2018