

الأسس المعرفية لنظام العرض الصوتي العربي في مناهج التعليم الابتدائي

Cognitive foundations of the Arabic phonetic presentation system in primary education curricula

المشرف : د / ولهاصي نجيدة

جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس
- الجزائر

nadjida.oulhaci@yahoo.fr

بن عدة أحمد *

جامعة جيلالي اليابس سيدي
بلعباس - الجزائر

ahmedbenadda69@gmail.com

تاريخ النشر: 2025/09/29

تاريخ القبول: 2025/09/25

تاريخ الاستلام: 2025/07/01

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأسس العلمية التي تقوم عليها عملية تعليم أصوات اللغة العربية، سواء من حيث المرجعيات النظرية أو التطبيقات البيداغوجية، مع التركيز على الدور الذي تلعبه أنظمة العرض في تسهيل هذا التعليم وتطويره، وتُعنى الدراسة على وجه الخصوص بتحليل الكيفية التي تُعرض بها الأصوات اللغوية في المقررات الدراسية المخصصة لتلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، وذلك بالنظر إلى أهمية هذه المرحلة التكوينية في ترسيخ المهارات اللغوية الأساسية لدى المتعلمين، إذ تُعد القدرة على التمييز الصوتي والنطق السليم مدخلاً أساسياً لاكتساب الكفاءات اللغوية الأخرى كالقراءة والكتابة، مما يفرض بالضرورة اعتماد مقاربات تربوية مدروسة ومنسجمة مع الخصائص النمائية والمعرفية لتلاميذ هذا الطور. ومن هذا المنطلق، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الإشكالية المحورية التالية: ما هي المرجعيات المعرفية والبيداغوجية المعتمدة في مجال تعليم أصوات اللغة العربية؟ وما هي أنظمة ترتيب هذه الأصوات والأسس التي تُعرض وفقها ضمن مناهج الطور الأول ابتدائي؟

الكلمات المفتاحية: التعليمية، الأصوات العربية، المرحلة الابتدائية

Abstract:

This study explores the scientific foundations of teaching Arabic phonemes, focusing on both theoretical frameworks and pedagogical practices. It examines how phonemes are presented in curricula for students in the first phase of primary education, a crucial stage for developing basic language skills. Recognizing and pronouncing phonemes accurately is essential for acquiring reading and writing skills. This necessitates pedagogical approaches aligned with the learners' developmental and cognitive stages. Accordingly, the study addresses the following key question: What are the cognitive and pedagogical references

guiding the teaching of Arabic phonemes, and how are these phonemes organized and presented in the curricula of the first phase of primary education?

Keywords: educational, Arabic sounds, primary school

1. مقدمة: تعد اللغة تلك القاعدة الأساسية التي يبنى عليها التعليم والتعلم، بوصفها الجانب الوظيفي الهام في الحياة الجماعية؛ إذ يستحيل الاستغناء عنها باعتبارها أداة تواصل من جهة، والعامل الموجه لكثير من النظريات المؤسسة لمختلف الآراء والتوجهات في شتى مناحي الحياة من جهة أخرى، ولاشك أن بدايات تعلمها يكون مع تأسيس أصواتها والتحكم في نطقها، وهذا ما تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه من خلال المناهج التعليمية في المستويات الدنيا للتعلم، غير أن هذه العملية لن تكون ناجحة إلا إذا تأسست على مرتكزات علمية نظرية وتطبيقية، تجعل من التعليم والتعلم أكثر جدوى وأكثر فاعلية.

إن وجود الخلل في تعلم أصوات اللغة العربية في المراحل الدراسية المبكرة، والمتمثلة في مستوى الطور الأول ابتدائي، يقود حتما إلى صعوبات تعليمية على مستوى الأداء القرائي لدى المتعلمين في كل المواد الدراسية للأطوار اللاحقة، مما يؤدي إلى الإخفاق الدراسي أثناء وبعد التعليم الابتدائي، كون القراءة مفتاح الولوج إلى مختلف تلك التعلّمات، وهذا ما يستلزم تطوير آليات وطرائق تعليم الأصوات اللغوية، بدءا بتحسين المناهج التعليمية والارتقاء ببرامج تعليم اللغة العربية في صياغة وتأليف الكتب المقررة لها، وذلك بالاستشارة الواعية لمختصين لسانيين وتربويين نفسانيين في إنجازها، استنادا إلى نتائج البحوث اللسانية والتنظير اللغوي الذي خلصت إليه مختلف المدارس اللسانية، ولعل أهم قضية تتعلق بتأسيس النظام الصوتي لدى هذا الطور مسألة نظام عرض الأصوات اللغوية وتقديمها للمتعلمين، والذي نقف على اختلافه باختلاف مقاربات التدريس المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية في ظل جملة الإصلاحات التي شهدتها. وعلى هذا الأساس، سنحاول في هذه الورقة البحثية الإجابة عن عدة تساؤلات، منها: ما هو نظام العرض الترتيبي المعتمد في تقديم الأصوات اللغوية لهذا الطور التأسيسي؟ وما هي أسس هذا العرض، والمرجعيات المعرفية التي استند إليها واضع المقرر في هذا الشأن لبلوغ الأهداف التربوية المسطرة لهذه المرحلة؟ وللكشف عن هذا الجانب من القضية، وباعتماد المنهج الوصفي التحليلي، سنتطرق إلى الطرح المنهجي لتعليمية أصوات اللغة العربية، للوقوف عند أبرز تحليلات هذا التوجه على مستوى السندات البيداغوجية الرسمية والمقررات الدراسية لتعليمي الطور الأول ابتدائي، مع تحديد أنظمة عرض الأصوات اللغوية وخلفياتها المعرفية.

2. مصطلحات الدراسة:

1.2 . التعليمية:

كلمة "التعليمية" في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من "علم" أي وضع علامة أو أمانة لتدلّ على الشيء لكي ينوب عنه.¹

وعرفها محمد الدريج بأنّها: " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي".²

شهدت التعليمية في العقود الأربعة الأخيرة خاصة تطورا كبيرا، ليس في ناهيتها المنهجية فحسب، ولكن في الناحية التطبيقية أيضا، هذا التطور أورث التعليمية اللغوية رصيذا معتبرا من الجهود التي تم بلورتها في مؤلفات منهجية نظرية وتعليمية تطبيقية، أخذت بها لغات عديدة، من مثل: الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية... حيث عملت هذه اللغات بما توصلت إليه هذه الجهود من طرائق تعليم اللغة لمختلف فئات المتعلمين على مختلف مستوياتهم وحاجاتهم اللغوية والتعليمية المنوطة بهذه العملية، مما جعل هذه اللغات تنال حظا وافرا من الانتشار الواسع على الألسنة في مختلف أنحاء العالم.

2.2 الصوت اللغوي:

من المعلوم أن دراسة الصوت المجرد من موضوعات علم الطبيعة، أما الصوت اللغوي فهو موضوع علم الأصوات اللغوية، فهو " أثر سمعي يصدر طواعية واختيارا عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزا أعضاء النطق والملاحظ أن هذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدلة وموائمة لما يصاحبها من حركات الفم بأعضائه المختلفة. ويتطلب الصوت اللغوي وضع أعضاء النطق في أوضاع معينة محددة. أو تحريك هذه الأعضاء بطرق معينة محددة أيضا. ومعنى ذلك أن المتكلم لا بد أن يبذل مجهودا ما كي يحصل على الأصوات اللغوية"³

3.2 . المرحلة الابتدائية

تعد مرحلة التعليم الابتدائي أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال؛ إذ تعرفها وزارة التربية الوطنية على أنّها: " المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدته خمس (05) سنوات، وهو مرحلة اكتساب التلميذ للمعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجال التعبير الشفهي، الكتابي، والقراءة، الرياضيات، العلوم، التربية المدنية والإسلامية... الخ، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، والاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي بنجاح"⁴

وباعتبار مرحلة التعليم الابتدائي تلك المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي ذي تسع سنوات، فإنه يهدف إلى ما يلي:⁵

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية والمتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف والتي تمكن التلاميذ من اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياته.
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيوررات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

وبذلك تعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية؛ ففيها يؤسس المتعلم أرضية خصبة ولبنة جادة؛ في تعلم أساسيات التربية والتعليم، ويبني على منوالها أنموذجا من خلاله يكون مندفعاً، ذكياً، نشيطاً وناجحاً، يطلق العنان لطاقاته ومواهبه، متجاوزاً بذلك كل الحواجز التي قد تعترضه في مسار المراحل التعليمية اللاحقة.

3 . الطرح المنهجي لتعليم الأصوات اللغوية :

تعد المناهج التعليمية أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها المنظومة التربوية في بلوغ المأمول التربوي، وذلك ضمن ما سطرته من أهداف تعليمية وبيداغوجية في مختلف الأبعاد المحددة في إطار المرجعية الأساسية للنظام التربوي في الجزائر، كالبعد الوطني، والبعد الديمقراطي، والبعد العصري، ذلك أن " المنهاج يدل على كل التجارب التعليمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ، والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كفايات التقويم المعتمدة"⁶

ولكون القراءة من المهارات اللغوية الأساسية في تملك اللغة وتطويرها، أضحي موضوع تعليميتها من أبرز اهتمامات الدارسين والباحثين في المجال التربوي، كيف لا ومعظم المواد التي تدرّس في المؤسسات التربوية إنما تقدم بصيغة مكتوبة، "وفهمها متوقف على تمكن المتعلم من تحويل القدرة على فك الرموز إلى قدرة أوتوماتيكية في مرحلة أولى، وهو ما يتيح له لاحقا استثمار قدراته الذهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض وفهم ما يقرأ"⁷، بيد أن بعض المتعلمين - وخصوصا في أولى المراحل التعليمية - تواجههم مشكلة في تعلّم القراءة أو عدم القدرة عليها بشكل صحيح على خلاف أقرانهم، والتي تتضح من خلال عجزهم عن قراءة ما يعطى لهم من نصوص وجمل أو حتى كلمات، الأمر الذي يتسبب في امتناعهم عن القراءة بجميع أنواعها، وهذا قد يكون سببه الرئيسي وجود ضعف في الوعي الفونولوجي، والذي بدوره يتسبب في قلق الأولياء على أبنائهم من ناحية تحصيلهم الدراسي ومستقبلهم وعلى نجاحهم في حياتهم بشكل عام.

إن وجود هذا القصور في تعليم اللغة العربية، بدءا بتعلم أصواتها على خلاف ما هو مسطر من أهداف للتعلم في المرحلة الابتدائية، وهذا في إطار مهمته المحددة في المادة 45 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08، ولعل أولى هذه الأهداف: "تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب، ومنحهم المحتويات التربوية

الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف⁸ فهذا ما دفع بوزارة التربية الوطنية تبني جملة من المشاريع التربوية في إطار برنامج إصلاح المنظومة التربوية وفي مختلف النشاطات، ولاسيما ما تعلق منها خاصة بنشاط القراءة لهذه المرحلة: مشروع المنهج الصوتي - الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي.

على أساس ما ذكرناه سالفًا من أهمية للقراءة من جهة، ونظرًا لكونها الركيزة الأساسية لنجاح المتعلم في كل المعارف المدرسية لمختلف الأطوار التعليمية من جهة أخرى، "كونها المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية إذ يعتبر نص القراءة أساسًا لأنشطة التعبير الشفوي والكتابي والقواعد اللغوية، أولت وزارة التربية الوطنية اهتمامًا بالغًا لهذا النشاط، أين حُصّ بمعية أنشطة ميدان فهم المكتوب (قراءة، محفوظات، مطالعة) بوعاء زمني كاف لبلوغ الكفاءات الختامية في مادة اللغة العربية، وهذا ما هو موضح في جدول التوزيع الزمني الآتي:"⁹

الجدول 1: التوزيع الزمني على ميادين اللغة العربية

الليادين	السنة الأولى	السنة الثانية	الحجم السامي	السنة الثالثة	الحجم السامي	السنة الخامسة	السنة السادسة	الحجم السامي
فهم للنطق	ح1	ح1	0.45 >	ح1	0.45 >	ح1	ح1	0.45 >
التعبير الشفوي	ح3	ح3	2.15 >	ح2	1.30 >	ح2	ح2	1.30 >
فهم للمكتوب	ح6	ح6	4.30 >	ح5	3.45 >	ح5	ح5	3.45 >
التعبير الكتابي	ح5	ح5	3.45 >	ح4	3.00 >	ح3	ح3	2.15 >
المجموع	ح15	ح15	11.15 >	ح12	9.00 >	ح11	ح11	8.15 >

المصدر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي عن وزارة التربية الوطنية

بالنسبة لمتعلمي الطور الأول ابتدائي وعلى خلاف الأطوار التعليمية الأخرى، تعد القراءة غاية بحدّ ذاتها قبل أن تكون وسيلة، كون المتعلم في هذه المرحلة في أولى بدايات التعرف على اللغة الصحيحة وكيفية اكتسابها؛ إذ أنها لازالت في نظره مجرد أَلغاز مبهمة تحتاج إلى نوع من المِران لحلّها، بدءًا بالتعرّف على الأصوات المنطوقة فالرموز المكتوبة، فهو بذلك بصدد التزود بالمفاتيح الأساسية (الحروف وأصواتها) في السنة الأولى، ليلج بها ميدان الممارسة الفعلية للقراءة في مراحل لاحقة.

ينقسم تدريس نشاط القراءة في السنة الأولى ابتدائي إلى ثلاث مراحل¹⁰

أ - المرحلة التمهيدية: وتشمل الوحدات التعليمية الأربع الأولى (من 01 إلى 04) وفيها تتم تهيئة المتعلمين وتطوير لغتهم الشفوية، وجعلهم يدركون العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور.

ب. مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة: وتشمل ست عشرة وحدة (من 05 إلى 20) ، يتدرب المتعلمون في هذه المرحلة على اكتشاف الحروف منفصلة ومتصلة، وعلى قراءة الأصوات المختلفة، وكذا الجمل التي تشتمل على الحرف موضوع الدرس.

ج. مرحلة القراءة الفعلية: وتشمل عشر وحدات تعليمية (من 21 إلى 30) وفيها يتدرب المتعلمون على قراءة نصوص مناسبة لمستواهم والتي من خلالها يكتسبون المهارات القرائية الأساسية ويتعودون على القراءة بسهولة ويسر. أما بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي، وباعتبار المكتسبات الأولية محطة بيداغوجية مهمة في المسار التعليمي، ذلك أن متعلم هذه السنة أحوج ما يكون إلى تثبيت تلك المكتسبات اللغوية والمتعلقة بجميع ميادين اللغة، وفي ظل الانتقال الآلي لهذه الفئة من السنة الأولى، صار لازماً تخصيص فترة للمراجعة والتثبيت خلال الأسبوعين الأولين من الدخول المدرسي قصد تشخيص النقائص والعمل على تجاوز عوائق التعلم في هذه المحطة الهامة من العام الدراسي، ولهذا الأساس سطرت وزارة التربية الوطنية برنامجاً خاصاً بفترة تثبيت المكتسبات، ومن الأهداف التعليمية لنشاط القراءة في هذه الفترة ما يلي:¹¹

- يمارس المتعلم مهارات الوعي الصوتي.
- يحدّد الأصوات الصامتة.
- يربط بين الحرف والصوت المقابل له.
- يميّز بين الأصوات المتقاربة في النطق.
- يتحكم في أنواع التنوين الثلاثة، ونطق الكلمات المنونة بشكل صحيح.
- التحكم في الحروف الشمسية مع (ال) التعريف، ونطقها بشكل صحيح.
- قراءة كلمات مألوقة، مفردة، وداخل نصوص بسيطة، مشكولة شكلاً تاماً.

يُعدّ تدريس القراءة في هذا المستوى من التعليم الابتدائي من المخطات الأساسية في بناء الكفاءات اللغوية لدى المتعلم، حيث يُعتمد فيه على نصوص قصيرة تناسب والمستوى العمري والمعرفي للتلميذ. وتتسم هذه النصوص بكونها ذات محتوى بسيط ومباشر، يسهل استيعابه وفهمه، كما تُوظّف باعتبارها وسيلة لتحقيق جملة من الأهداف التربوية واللغوية. وتنقسم النصوص المستعملة في هذا السياق التعليمي إلى نوعين رئيسين: الأول يتمثل في النصوص المستقاة من ميدان فهم المنطوق، وهي نصوص تُقدّم شفويّاً للمتعلمين، وتُعدّ النص المحوري الذي تركز عليه باقي الأنشطة اللغوية ضمن الحصة أو الوحدة التعليمية، إذ تُبنى حوله التمارين الموجهة لتطوير المهارات الصوتية، والمفرداتية، والنحوية، وكذا أنشطة التعبير الشفهي.

أما النوع الثاني، فيتعلق بالنصوص القرائية المكتوبة، والتي تندرج ضمن المجال العام للوحدة التعليمية، وتُستثمر لتمكين المتعلم من تنمية قدراته على القراءة السليمة، وفهم المقروء، والاستخلاص الضمني للأفكار الأساسية من النص. وتُراعى في اختيار هذه النصوص عدة اعتبارات بيداغوجية، منها ملاءمتها للمستوى الدراسي، واحترامها مبدأ التدرّج

من حيث الصعوبة، وتنوع مضامينها لتغطية مختلف المجالات الحياتية والاجتماعية التي تحيط بالمتعلم. كما يُراعى أن تسهم هذه النصوص في ترسيخ القيم التربوية، وتوسيع الرصيد اللغوي، وتعزيز المتعلم على القراءة المتأنية والفهم الصحيح للمحتوى.

وتبرز أهمية هذه النصوص في كونها أداة فعّالة لإكساب المتعلمين مهارات القراءة الأولية؛ حيث يكتسب المتعلم من خلالها القدرة على الربط بين المكتوب والمنطوق، ويتدرّب على نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح داخل سياقات لغوية ذات معنى، مما يعزز قدرته على التفاعل مع النصوص المكتوبة وفهمها تدريجياً، وهذا لن يتحقق إلا بعد أن يتحكم المتعلم في أصوات اللغة العربية نطقاً ورسمًا، منفردة وداخل التركيب.

إن تدريس القراءة ابتداءً من هذا المستوى التعليمي وحتى السنة الخامسة، إنما يركز أكثر على المعنى الحقيقي للفعل القرائي بصفته يستهدف فهم وبناء معنى المقروء. وإذا كانت السنة الأولى هي كذلك تجعل الأداء القرائي مبنياً على جانب الفهم المرتبط بالمعنى، فإن التركيز يكون في تحويل المكتوب إلى منطوق، وهذا الهدف يستمر في الاكتمال والإتقان تدريجياً خلال السنة الثانية وما يليها من أطوار التعليم اللاحقة، لكن مع التركيز أكثر على الوظائف الأساسية للقراءة باعتبارها أداة للتواصل والاندماج.

ويستهدف تدريس القراءة بالسنة الثانية بلوغ جملة من الأهداف، نذكر منها:¹²

- تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين استكمالاً لما تعلمه في السنة الأولى.

- مدّد المتعلمين بمعلومات ومعارف صريحة من موضوع المحور.

- إثراء القاموس اللغوي للمتعلمين.

- تنمية مهارة التحليل والتعليل في إبداء المواقف وتفسيرها ومقارنتها.

4. أنظمة تعليم الأصوات اللغوية في الطور الأول ابتدائي ومرجعياتها المعرفية:

يرى واضع المنهاج التعليمي في مادة اللغة العربية أنّ تعليمية الأصوات تُستهل بمقاربة شمولية، يُعزّج من خلالها على الصوتيات بشكل مبدئي ضمن ما يُعرف بالمرحلة التمهيديّة أو التحضيرية. وتُخصّص هذه المرحلة للمقطع الأول من مخطط التعليمات السنوي للسنة الأولى ابتدائي، باعتبارها خطوة أساسية في التدرّج البيداغوجي الذي يستهدف إرساء قواعد التعلم الصوتي. ومن خلال هذه المخطّة، يسعى القائمون على العملية التربوية إلى تهيئة المتعلمين نفسياً وذهنياً لاستقبال التعليمات الجديدة، ومساعدتهم على الاندماج والمجانسة مع الوسط المدرسي الذي يشكل فضاءً جديداً بالنسبة لهم. كما تهدف هذه المرحلة إلى تطوير المهارات الشفوية لدى المتعلمين وتعزيزهم على التفاعل مع الرموز والأشكال والصور، وربطها بالأصوات المنطوقة بطريقة تدريجية هادفة. ويُعطى في هذا السياق اهتمام كبير لتصحيح النطق، والارتقاء بالمستوى اللغوي للأطفال من خلال إثراء رصيدهم المعجمي، وتمكينهم من إدراك العلاقات الأساسية بين الشكل الكتابي

والصوت المنطوق، بما يُمكنهم من الانتقال لاحقاً إلى مراحل القراءة والكتابة بسلاسة ويسر؛ حيث يتم التركيز في هذه المرحلة الأساسية، ومن خلال الممارسات الصفية على:

- سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية الصحيحة.

- إدراك حدود الكلمة بكاملها تمهيداً لإدراك العناصر المركبة لها.

- تصويب النطق وفق المخارج الصحيحة للكلمة محاكاة لأداء المعلم.

لينتقل إلى مرحلة التعلّيمات الأساسية، والتي معها يبدأ التعليم التفصيلي المتخصص لأصوات العربية والتي يسعى من خلالها إلى:

- قراءة الحروف والأصوات مع الحركات الطويلة والقصيرة.

- رسم الحروف والمقاطع والكلمات بمقاييسها الصحيحة.

وذلك باتّباع التّرتيب التالي: " الميم، الباء، الراء، اللام، التاء، الدال، العين، الهاء، الجيم، الحاء، السين، الشين، الصاد، الضاد، القاف، الكاف، الطاء، الظاء، التاء، الذال، النون، الزاي، الغين، الخاء، الفاء، الثاء، الواو، الياء، الهمزة"¹³

أما المرحلة الأخيرة من السنة الأولى ابتدائي، فتمثل محطة حاسمة في مسار تعلم القراءة، حيث يركّز فيها على الانتقال التدريجي بالمتعلم من التعرف على الأصوات منفردة إلى ممارسة القراءة المركبة. وفي هذه المرحلة، يُدرّب المتعلم على ربط الأصوات بعضها ببعض بشكل متتابع، وصولاً إلى لفظ الكلمات والجمل دفعة واحدة بطريقة صحيحة وسليمة. ويعتمد في ذلك على مجموعة من الأنشطة القرائية الموجهة، التي تهدف إلى ترسيخ القدرة على المزج بين الأصوات داخل السياق اللغوي، بما يساعد المتعلم على تنمية طاقته في القراءة وتحسين إدراكه السمعي والبصري للنصوص. كما يُحرص من خلال هذه المرحلة على تعزيز الثقة بالنفس لدى التلميذ في تعامله مع النصوص المكتوبة، وتشجيعه على القراءة المسترسلة التي تُعدّ أساساً لاكتساب مهارات الفهم القرائي مستقبلاً.

إن تقديم الحروف وأصواتها بهذا التّرتيب إنما يكون باعتماد نظام عرض أحادي بداية بالأصوات: "الميم والباء والراء واللام والتاء والدال"¹⁴، والحقيقة أن منطلقه هذا نتاج خلفية علمية وتعليمية، تمّ من خلالها مراعاة الأصوات الأولى التي تتكون لدى الطفل، وهذا العرض التعليمي في ترتيب المادة الصوتية يثبت الاستعانة بفرع من فروع علم النفس اللغوي ألا وهو "علم اللغة النفسي النمائي"، والذي يهتم بالبحث في "كيفية ظهور الكلام مع مرور الوقت عند الأطفال وكيف يقومون ببناء التراكيب اللغوية المعقدة للغتهم الأم"¹⁵

يقترح الباحث الدنماركي "يسبرسن jespersen" ثلاث مراحل للنمو اللغوي لدى الطفل هي¹⁶

مرحلة الصياح ومرحلة البأبة ومرحلة الكلام.

من الملاحظ في هذا السياق، وجود تطابق واضح ولافت بين هذا التقسيم النظري وبين الترتيب المعتمد في تعليم الأصوات لتعليمي السنة الأولى ابتدائي خلال المرحلة التمهيديّة. وتكتسي هذه المرحلة أهمية بالغة في مسار الطفل التعليمي، إذ تُعد بمثابة محطة تأسيسية تُوجّه أساساً إلى تدريب جهازه الصوتي والسمعي، من خلال تعريضه لأصوات لغوية متنوعة، ومساعدته على تمييزها وتقليدها بشكل صحيح. غير أن هذه المرحلة، على الرغم من أهميتها في التهيئة الصوتية، لا تهدف في حد ذاتها إلى إنتاج لغة تواصلية وظيفية لدى المتعلم، بل تركز على إرساء الأسس الصوتية التي ستمكّنه لاحقاً من استعمال اللغة بشكل تفاعلي وسليم. ويبدو هذا التدرج ضرورياً لضمان الانتقال المنهجي والمتدرج من مهارات الاستماع والتمييز إلى مهارات النطق والإنتاج اللغوي المتكامل، والمتتبع لأسس اعتماد ترتيب الأصوات المشار إليه سابقاً فإنه سيكتشف دلالة هذا الإجراء في معالجة الأصوات كذلك ضمن التراث اللغوي؛ إذ يجد هذا الترتيب المنهجي في عرض الأصوات يستمد مرجعيته العلمية التراثية من مذهب "أبي عمر الجرمي" والذي نقله "الشهرزوري" في كتابه "المصباح الزاهر في القراءات العشر البواهر" وهذا في باب التجويد، إذ يقول: "فاعلم أن حروف المعجم مهموسها، ومجهورها ومطبقتها، ومنفتحها، وشديدها، ورخوها، وحروف الصفير، والتفشي، والقلقلة، وحروف المد واللين، وحروف الحلق، وغير ذلك من أجناسها على ما ذكره أبو عمر الجرمي - رحمه الله - أربعة عشر مخرجاً، فمن الشفتين مخرج الواو والباء والميم ...، ومن الخياشيم مخرج النون الخفيفة"¹⁷، فابتدأ بهذا المخرج وقدمه على ما سواه من المخارج في هذا الموضوع المخصوص والمرتبط بالشأن التعليمي والمرتبط بالتجويد كغاية تعليمية، واستدل في توجيهه هذا برأي سيبويه عندما تحدث عن مواضع الإدغام، وكأن الشهرزوري يثبت فاعلية هذا الترتيب وأفضليته عند الحديث عن الغرض التعليمي بالبدء بمخرج الشفتين الذي قد تمرّن عليه الطفل منذ سنوات حياته الأولى.

كما أن الجاحظ قد تنبه مبكراً لهذه القضية؛ حيث يقول في هذا الشأن: "والميم والباء أول ما يتهيأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما، وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين"¹⁸

فكون اللسان عضلة معقدة تشترك في جل الأصوات ضمن أعضاء التصويت، فيتخذ بذلك وضعيات مختلفة تتطلبها عملية النطق بها، فالجاحظ بقوله هذا يشير إلى صعوبة تحكم الطفل فيه، وهذا ما يجعله يلجأ إلى شفتيه لسهولة حركاتهما مقارنة باللسان، بدلالة أن الميم والباء من أولى الأصوات التي تنهيئ للطفل لارتباطهما بتحريك الشفتين، وهذا ما يوافق رأي سيبويه بقوله: "ومما بين الشفتين مخرج الباء، والميم، والواو"¹⁹

أما من جانب الدراسات اللسانية الصوتية، فإن هذا النظام المعتمد في عرض الأصوات اللغوية إنما يكتسب مرجعيته من جملة الأبحاث التي أسهم بها اللسانيون العرب في مختلف مؤلفاتهم، كأمثال تمام حسان وإبراهيم أنيس وغيرهم، رغم أن هذا الاعتماد يعتقده الكثير من الدارسين على أنه متأثر متأثراً واضحاً بالدراسات اللسانية الغربية، ومن هؤلاء الحمّد الذي اتبع الترتيب القديم وعاب على نهج المحدثين؛ إذ يقول: "وقد عزف كثير من دارسي الأصوات العربية المحدثين عن هذا

الترتيب واتبعوا الترتيب المعاكس له الذي يبدأ بالشفيتين وينتهي بأقصى الحلق، وهم يقلدون بذلك علماء الأصوات الغربيين²⁰

وعموماً فإن التصنيف المعتمد في تقديم الأصوات اللغوية والمبتدئ بالأصوات الشفوية، هو تصنيف اعتمد فيه الواضع انتقاء أسهل الأصوات وأولها تشكلاً في مسار النمو اللغوي لدى الطفل، كما أن الابتداء بهذه الأصوات على غيرها يلزم الاهتمام بهذا المخرج، ولعل هذا ما أشار إليه أبو الأسود الدؤلي مؤسس النظرية التعليمية -إن صح القول- حين قال لكاتبه: "إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، فإن ضمنت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف"²¹

وبقراءة بسيطة لهذا الجانب من النظرية، يتضح جلياً ما "للشفيتين من أهمية ودور ملحوظ في الكلام، فإليهما يرجع الأثر الفعال في صندوق الرنين الأمامي للأصوات من حيث حجمه وشكله وطوله، فهو مع الكسرة العربية يختلف عن الضمة؛ حيث أنه في الأولى قصير بسبب انفراج الشفتين، وفي الثانية طويل بسبب بروزهما إلى الأمام"²²

أما في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فإنه يُشرع في تعميق مكتسبات المتعلمين اللغوية والقراءة من خلال توظيف نصوص قصيرة وبسيطة، تتناسب مع مستوى نموهم المعرفي واللغوي، وفي هذا السياق يتدرب المتعلم على الأداء القرائي وفق مؤشرات محدّدة تُراعي جوانب النطق السليم، وضبط مخارج الحروف، واحترام علامات الوقف، وكذا مراعاة الإيقاع والتنغيم المناسبين لمعاني النصوص. ويُنتظر من التلميذ في هذه المرحلة أن يتحكم تدريجياً في ما يُعرف بمفاتيح القراءة، وهي جملة من القيم والمعارف والمهارات المحمولة ضمن الأداء القرائي للنصوص، والتي تُمكنه من بناء قراءة صحيحة، سليمة، وهادفة. كما يُعمل على تدعيم الرصيد اللغوي للمتعلمين عبر إدراج مفردات وتركيب جديدة مستمدة من محتويات النصوص المقروءة، بما ينسجم مع الكفاءات المنتظرة في نهاية هذا الطور التعليمي، والمحددة ضمن ملحق التخرج الرسمي؛ إذ يركّز هذا الأخير على تمكين المتعلم من تحقيق تواصل شفهي فعال في وضعيات تواصلية بسيطة، فضلاً عن قدرته على فكّ الرموز الكتابية والأداء القرائي السليم المصحوب بفهم المقروء، وهو ما يعدّ قاعدة أساسية لمواصلة التعلم في المستويات التعليمية اللاحقة.

خلال هذه الفترة ينتهج واضع المقرر طريقة نظام العرض الثنائي في مراجعة الأصوات العربية قصد تثبيتها؛ إذ يعتمد هذا العرض ليؤكد على تدريبات التمييز الصوتي لجعل المتعلم يدرك الفروق بين الأصوات، ويميز كل واحد منها عن الآخر عند سماعه أو التلفظ به في مرحلة الاكتشاف من خلال التركيز على الصوتين المتقابلين.

إن مراجعة الأصوات العربية، وباعتماد نظام العرض الثنائي، يجعلنا نصدّر بأن هناك أربع عشرة (14) ثنائية ضمنها واضع مقرر السنة الثانية ابتدائي مرتبة في تدرجها التعليمي وفق الترتيب الآتي:²³

(الزاي، السين)، (التاء، الطاء)، (الشين، الجيم)، (الذال، الذا)، (الباء، الميم)، (الهاء، همزة)، (الضاد، التاء)، (النون، الباء)، (الراء، اللام)، (العين، الحاء)، (الصاد، الظاء)، (القاف، الكاف)، (الواو، الفاء)، (الغين، الخاء).

ترتكز ثنائيات الأصوات المحددة في مراجعة الحروف في هذا المستوى على خلفية صوتية من حيث تقابلات أفرادها؛ فاستنادا إلى معيار التماثل أو التقارب في المخرج يتضح أن جل أفراد الثنائيات الصوتية تتقارب أصواتها مخرجيا رغم الاختلاف في الصفات، وهذا ما نجده مثلا بين (الزاي، السين)، (التاء، الطاء)، (الهاء، الهمزة)، (العين، الحاء)، فالمخرج والصفة مبحثان منفصلان رغم أنهما وجهان لعملة واحدة، وهذا ما جرى العرف العلمي القول به. فإذا كان المخرج يحدد مكان خروج الصوت، فإن الصفة تحدد كيفية خروج هذا الصوت، وبالتالي فظاهرة تعاقب الأصوات وتبادلها في الموضع الواحد هي ظاهرة صوتية تتحقق في الأصوات المتقاربة المخارج نتيجة لعدة عوامل وتباثر البيئة المكانية، والزمانية، والثقافية؛ حيث أن تقابل الأصوات أثناء النطق الفعلي لها يؤدي إلى فقدانها لصفة أو أكثر من صفاتها²⁴

5. نظرية السمات الفارقة لياكسون في تعليمية أصوات اللغة العربية:

إن المتتبع لمختلف مناهج تعليمية الأصوات يكتشف تلك النقلة النوعية في بنائها نتيجة تأثر واضعيها بالتنظير اللغوي الذي جاءت به المدارس اللسانية، كالمدرسة البنوية، والمدرسة التوليدية التحويلية، والمدرسة الوظيفية؛ حيث أضفت هذه الأخيرة نظرة جديدة في وصف النظام اللغوي في مختلف مستوياته، ولعل أبرز هذه المدارس المتجلية نتائجها في حقل تعليمية أصوات اللغة العربية المدرسة الوظيفية، والتي يرجع ظهورها إلى العالم التشيكي "فيلام ماثيسوس" وبعض زملائه الذين أسسوا نادي براغ اللساني سنة 1926، ثم أصبح يعرف فيما بعد بتسميات أخرى نحو: المدرسة الوظيفية، المدرسة الفونيمية، المدرسة الفونولوجية، وقد اشتهرت هذه الحلقة العلمية لأول مرة في مؤتمر لاهاي سنة 1928 بعد انخراط تروبتسكوي وياكسون وكارسيفيسكي، حين اشتركوا في النقاش حول مناهج الوصف اللغوي، وهذا ما توج بميلاد علم جديد وهو علم وظائف الأصوات (الفونولوجيا). لقد ارتبط منهج المدرسة الوظيفية ارتباطا وثيقا بتحديد ماهية اللغة باعتبارها ذلك النظام الوظيفي الذي يرمي إلى تمكين الفرد من التعبير والتواصل، فاستنادا إلى التصنيف السمعي والنطقي للأصوات، والذي يتخطى البعد الفيزيولوجي للصوت، فخلاله لا يكتفى بالتكلم عن طبيعة الأصوات (الفونيمات) التي تتكون منها اللغة، بل يذهب إلى اعتماد مستويات تراتبية من التعبير الصوتي، يكون الفونيم فيها أحد مكوناتها الأساسية، فقد أدخل ياكسون في هذا المجال مفهوم "السمة التمايزية" التي تقع خلف الفونيم والتي تبنى على اعتبارات سمعية للأصوات من حيث الوضوح في الصوت وطول [مدة] الصوت وارتكازه وتنغيمه فقد يستوي صامت وصائت في الطول والنغم ولكنهما يختلفان في النبرة، وانطلاقا من مبدأ السمات التمايزية أقام ياكسون نظريته الفونولوجية على مبدأ التوزيع الثنائي، ويمثل ذلك خطوة أصيلة في الدراسات الفونولوجية المعاصرة²⁵

وقدم ياكسون نتيجة لذلك النموذج المعروف المكون من اثني عشر زوجا من السمات الثنائية الذي يشكل نموذجا لغويا عالميا، فالنظام الفونولوجي المعين لكل لغة هو اختيار من الثنائيات المتقابلة الاثني عشرة، ولا تحتاج أي لغة

أو تستعمل كل الثنائيات، ومن بين هذه السمات: صائت \ صامت، مجهور \ مهموس، زفيري \ شهقي، أنفي \ شفهي، احتكاكي \ انفجاري...²⁶

من هذا المنطلق رأى ياكسون أن لهذه النظرية دورا بالغا في دراسة الكثير من الجوانب اللغوية كالحبسة واكتساب اللغة عند الطفل²⁷، وهذا ما جعل بعض مناهج تعليم الأصوات اللغوية تستوحي مبادئها من هذه النظرية، فهيكلت مناهجها على أساس هذه النظرية.

6. تجلي مبادئ النظرية في مقررات السنة الثانية ابتدائي:

لعل المتصفح لمناهج تعليمية الأصوات في السنة الثانية ابتدائي يجعله يستشف ذلك الاعتماد لنظرية السمات الفارقة في برنامج تعليم أصوات اللغة العربية لهذا المستوى التعليمي؛ فمن خلال الكتاب المدرسي الذي يتكون من ثمانية مقاطع تعليمية، أين يتضمن كل مقطع مجموعة من النصوص في اللغة العربية، تستهدف في مجملها تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والموزعة على الأيقونات: أنتج شفويا، أكتشف وأميز، أحسن قراءتي، وأتدرب على الإنتاج الكتابي. فإن الأصوات في هذه الحصص تقدم أزواجا وفقا للسمات الفارقة على النحو الآتي:

...[ظ-ص،]ح-ع،]ل-ر،]ي-ن،]ث-ض،]ء-ه،]م-ب،]د-ذ،]ش-ج،]ت-ط،]س-ز]

فمن خلال ملاحظة هذا النوع من التصنيفات الصوتية في تعليم الأصوات، نكتشف أن القائمين على بناء مقرر تعليمية الأصوات العربية لهذا الطور قد اعتمدوا نظرية السمات الفارقة مرتكزا أساسيا في تنمية الوعي الصوتي لدى المتعلم انطلاقا من التمييز السمعي والنطقي والإملائي بين هذه الأصوات، وهذا ما يمكن الطفل من إدراك مثلا الفرق بين صوتي الزاي والسين من خلال تقديمهما في وحدتين لغويتين متجانستين في جميع أصواتهما باستثناء صوت واحد كما هو الحال في كلمتي (زار ، سار)،(صَلَّتْ ، ضَلَّتْ)²⁸، فصوتا الزاي والسين يتحدان في مخرجهما الأسنان اللثوي غير أن السمة الفارقة بينهما تكمن في أن الزاي مجهور والسين مهموس، وكذلك الأمر مع صوتي (العين والحاء) وغيرها من الأصوات، كما أن السمة الفارقة لا تقتصر على الجهر والهمس فقط؛ بل توجد سمات فارقة أخرى يعتمد أساس التمايز فيها شكل حركات رنين الصوت أثناء عملية النطق مما يتسبب في ارتفاع وانخفاض وضع مؤخر اللسان، وهذا ما يعطينا التفريق بين المرقق من الأصوات والمفخم مثل: صوتي الطاء والتاء وصوتي الصاد والسين. أما السمة الفارقة بين صوتي الهاء والهمزة الحنجريين، فإنها تتمثل في كون الهاء صوت احتكاكي والهمزة صوت انفجاري²⁹

يلاحظ من خلال الاطلاع على مقرر تعليمية اللغة العربية الخاص بالسنة الثانية من التعليم الابتدائي، أنّ الهدف الأساسي الذي يسعى إليه واضعو هذا البرنامج من إدراج مثل هذه التدريبات الصوتية، يتمثل في تعزيز القدرة السمعية والتمييزية لدى المتعلمين. وقد تم ذلك بطريقة منهجية، عبر تقديم كلمتين في كل وضعية قرائية تتناظران في جميع مكوناتهما الصوتية باستثناء مكوّن واحد، وبهذا الشكل يُمكن المتعلمين من التمييز السمعي والدلالي بين الكلمات المتقابلة، مع الوقوف على السمات الفارقة التي تميز مجموع الأصوات اللغوية العربية.

ويستند هذا التصور البيداغوجي إلى اعتبارات سمعية صرفة، باعتبار أن تنمية الحس السمعي للمتعلّم في هذه المرحلة العمرية تشكل منعرجاً خطيراً وقاعدة أساسية لضبط الفروق الدقيقة بين الأصوات وتمييزها من حيث النطق والمعنى. ومن جهة أخرى، تهدف هذه التدريبات إلى تعويد المتعلّم على التحكم الحركي الواعي في أعضاء جهاز النطق أثناء الإنتاج الصوتي السليم لأصوات اللغة العربية، بما يحقق تناغمًا بين الإدراك السمعي والتمثيل النطقي. ومن وجهة نظري، أرى أن هذا النوع من التمارين يكتسي أهمية بالغة في ترسيخ مهارات النطق السليم، ويُسهّم بشكل فعّال في بناء رصيد صوتي متين يُعتمد عليه لاحقًا في تحسين الأداء القرائي الشفوي وفهم المقروء.

7. خاتمة:

تمثل مرحلة تعليم الأصوات العربية في الطور الابتدائي منعرجاً خطيراً في مسار التعلم لدى التلاميذ، لأن وجود أي خلل فيها يقود حتماً إلى صعوبات على مستوى واحدة من المهارات اللغوية الأساسية ألا وهي القراءة، كما أنها ليست من أهم فنون اللغة فحسب؛ بل هي أهم وأفضل مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ، فبتمكّنه فيها يستطيع التمكن في موادّه الدراسية كلها.

إن الترتيب الصوتي للحروف المعتمد في تأسيس الأصوات اللغوية في المرحلة الابتدائية، والذي يبدأ عموماً بمخرج الشفتين وينتهي بأقصى الحلق هو ترتيب وظيفي مقصود؛ إذ يجمع بين المنحى الصوتي والمنحى التكويني للأصوات العربية وهذا استجابة لواحد من أهم المقاصد التعليمية وهو التيسير.

كما أن مرحلة مراجعة الأصوات اللغوية في السنة الثانية ابتدائي تم الاعتماد فيها على نظام العرض الثنائي من خلال أربع عشرة ثنائية، حيث تستند إلى معيار التماثل أو التقارب في المخرج رغم اختلاف أفراد هذه الثنائيات في الصفات أحياناً، وهذا كله في إطار نظرية الملامح المتمايزة لتثبيت الأصوات لدى المتعلمين.

تمثل نظرية السمات الفارقة لياكسون إحدى النظريات اللسانية الوظيفية المعول عليها في ميدان تعليمية الأصوات اللغوية، وذلك لما تحقّقه للمتعلّمين من قدرات التمييز الصوتي، إضافة إلى ذلك فهي تؤدي دوراً بالغاً في تجاوز بعض الصعوبات الصوتية كالحبسة وغيرها.

وأخيراً نشير إلى أن هذه المرتكزات العلمية التي استندت إليها المناهج التعليمية في وضع المقررات الدراسية لن يضمن لها النجاح إلا إذا عضدت تلك الجهود العلمية بجهود بيداغوجية أخرى من قبل الممارسين التربويين، فتتوزع منازل التنفيذ والتطبيق، وذلك من حيث:

- ضرورة إسناد هذه المرتكزات بجهود بيداغوجية وتطبيقية ميدانية وواعية يبذلها الممارسون التربويون، من معلمين ومشرفين، في ميدان العمل.

- أهمية تحويل التصورات النظرية إلى ممارسات إجرائية فعّالة داخل الفصول الدراسية، من خلال التنفيذ الواعي والمنظم للمقررات وفق الأهداف المرسومة.
- اشتراط وجود إطار تربوي كفاء يمتلك المعارف البيداغوجية والعلمية الضرورية، ويُحسن توظيفها بما يتلاءم مع واقع المتعلمين من جهة، وخصوصيات المرحلة التعليمية من جهة أخرى.
- الدعوة إلى متابعة ميدانية واعية ومنظمة، تُساهم في تقويم الأداءات التربوية، وضبط مدى فعالية المناهج وطرق التدريس المعتمدة، مع تقديم تغذية راجعة تطويرية.

الهوامش :

- ¹ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص126.
- ² محمد الدريج، مدخل الى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000م، ص13.
- ³ كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، 2000م، ص19.
- ⁴ - بن فليس خديجة، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014، ص45.
- ⁵ ينظر: محمد الصالح حثروبي، مرجع سبق ذكره، ص15-16.
- ⁶ محمد الصالح حثروبي، مرجع سبق ذكره، ص26 .
- ⁷ ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تكوين المكونين ، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مارس2018، ص5.
- ⁸ ينظر: محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص24
- ⁹ اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصص للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص16
- ¹⁰ - محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص147
- ¹¹ - المفتشية العامة للبيداغوجيا، برنامج وتوقيت فترة تثبيت المكتسبات للسنة الثانية ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جويلية 2019، ص2
- ¹² - دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مطابق لمناهج الجيل الثاني 2016، ص30

- ¹³ – دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مطابق لمناهج الجيل الثاني 2016، ص 25
- ¹⁴ – كتاب التلميذ للسنة الأولى في اللغة العربية، الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2020، ص 4-5
- ¹⁵ – توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب، الرياض، 1424هـ، ص 24.
- ¹⁶ – عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993م، ص 9.
- ¹⁷ – الشهرزوري، المصباح الزاهر، دار الحديث، القاهرة، 2007، ج 2، ص 211-212.
- ¹⁸ – الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، ط 7، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م، ص 62.
- ¹⁹ سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان)، الكتاب، تر: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1966م، ج 4، ص 433.
- ²⁰ – غانم قدوري الحمد، الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، ط 2، دار عمار، عمان، الأردن، 2007م، ص 163-164.
- ²¹ – السيراقي، أخبار النحويين البصريين، ط 1، دار الاعتصام، مصر، 1985م، ص 35
- ²² – ينظر: عبد العزيز أحمد علام وعبد الله ربيع محمود، علم الصوتيات، مكتبة الرشد، الرياض، 2009م، ص 124
- ²³ – كتاب التلميذ للسنة الثانية ابتدائي للغة العربية، الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2021-2022.
- ²⁴ – ينظر: موسى عبد المعطي نمر، الأصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى، ط 1، دار الكندي، إربد، الأردن، 2001م، ص 103.
- ²⁵ – ينظر: فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان ياكسون، دراسة ونصوص، ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993/1413، ص 32-33.
- ²⁶ – المرجع نفسه، ص 42.
- ²⁷ – رومان ياكسون وموريس هالة، أساسيات اللغة، تر: سعيد الغانمي، ط 1، المركز الثقافي العربي، 2008، ص 30.
- ²⁸ – كتاب التلميذ للسنة الثانية ابتدائي للغة العربية، مرجع سبق ذكره، ص 81.
- ²⁹ – شعيب سليمة، نظرية السمات الفارقة لياكسون وأثر تطبيقها في تعليم أصوات اللغة العربية (السنة الثانية ابتدائي)، مجلة التعليميّة، المجلد 2، العدد 6، 2014، ص 120

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المؤلفات

- سيويو (أبو بشر عمرو بن عثمان)، الكتاب، تر: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1966، م، ج 4.
- عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993.
- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، ط 7، مكتبة الخانجي، 1998م.
- محمد الدريج، مدخل الى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000 م،
- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، 2000 م .
- توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب، الرياض، 1424 هـ.
- الشهرزوري، المصباح الزاهر، دار الحديث، القاهرة، 2007، ج 2.
- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، 2012 .
- بن فليس خديجة، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014.
- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016 .
- دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مطابق لمناهج الجيل الثاني 2016.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، طبعة 2016.
- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مطابق لمناهج الجيل الثاني، 2016.
- المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تكوين المكونين، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية و تعلمها في الطور الأول من مرحل التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مارس 2018.
- المفتشية العامة للبيداغوجيا، برنامج وتوقيت فترة تثبيت المكتسبات للسنة الثانية ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جويلية 2019،
- كتاب التلميذ للسنة الأولى في اللغة العربية، الجيل الثاني 2019-2020.

ثانياً: المقالات

- شعيب سليمة، نظرية السمات الفارقة لياكيسون وأثر تطبيقها في تعليم أصوات اللغة العربية (السنة الثانية ابتدائي)، مجلة التعليمية، المجلد 2، العدد 6، 2014، ص 120.