مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية
تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة جامعة تيسمسيلت/الجزائر
ISSN 2571-9882 EISSN 2600-6987
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/297
Contemporary Studies is a bi-annual open access International double-blind journal. It is published by the University of Tissemsilt, Algeria.

المجلد: 10/ العـدد: 01 جوان (2026)، ص.ص165-175

التكوين الصوتي للمعلمين وأثره في تعليمية القراءة والكتابة في الطور الأول الابتدائي

Phonetic formation of teachers and its impact on teaching reading and writing in the first phase of primary school

د. نور الهدى بوقرية*
b.nhouda2018@gmail.com
المركز الجامعي الشريف بوشوشة بآفلو (الجزائر)

أ.د. مختار حسيني
hoceinim22@gmail.com
مركز البحث في العلوم الاسلامية والحضارة بالأغواط (الجزائر)

تاريخ الاستلام: 2026/03/19 تاريخ القبول: 2026/05/23 تاريخ النشر: 2026/06/02

ملخص:
اتخذت الجزائر **من** تكوين المعلمين **أحد** أهم أسس سياسات الإصلاح في **نظامها التربوي**؛ فقد توسعت مفاهيم التكوين بما يسمح **بتمكين المعلم من** امتلاك **كفاءات** وقدرات عالية المستوى، تؤهله للتعامل مع التغييرات والمستجدات. وفي هذا السياق، **يسعى هذا المقال إلى** التطرق إلى التكوين الصوتي للمعلمين وأثره في تعليم القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، وتأهيلهم للتطبيق الجيّد للمنهج (الصوتي-الخطي) الذي استحدثته وزارة التربية الوطنية **بوصفه** طريقة جديدة لتعليم القراءة والكتابة في الطور الأول الابتدائي

كلمات مفتاحية: تكوين المعلمين، تعليمية القراءة، الطور الأول الابتدائي.

Abstract:
Algeria has established teacher training as a fundamental pillar of its educational reform policies. The concept of training has evolved to empower teachers with high-level competencies and skills, enabling them to adapt to ongoing changes and new developments. In this context, this article aims to explore the phonetic training of teachers and its impact on teaching reading in the early stages of primary education. Furthermore, it examines the preparation of teachers for the effective implementation of the phonetic-linear approach, recently introduced by the Ministry of National Education as a novel method for teaching reading and writing in the first cycle of primary education.

Keywords: *teacher training, teaching reading, first primary stage.*

تمهيد:

لا يخفى على أي باحث في مجال التعليمية أن تكوين المعلمين هو منظومة متكاملة من البرامج والممارسات المعدة من قبل المختصين في التكوين كالمفتشين بغية تطوير الكفايات المعرفية والمهارية للمدرسين، ولعل الهدف من ذلك أساسا هو إحداث نقلة نوعية في قناعاتهم التربوية وأدائهم العملي داخل الأقسام وفي كل المستويات، وباعتبار المعلم أهم العناصر في العملية التربوية كان من الواجب العناية بإعداده إعدادا سليما وإمداده بما يجد في ميدان عمله من معلومات

*المؤلف المرسل

وثقافات مختلفة وتجارب مفيدة، وانطلاقا من الوعي بأهمية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهَّل على نوعية التعليم ومستواه حرصت الدول على اختلاف فلسفات نظمها الاجتماعية والاقتصادية على توفير التأهيل التربوي والتخصصي للمعلمين.

1- تكوين المعلّمين في الجزائر تماشيا مع الإصلاحات التربوية:

اتخذت الجزائر تكوين المعلمين من أهم أسس سياسات الإصلاح في النظم التربوية، فقد توسعت مفاهيم التكوين بما يسمح للوصول بالمعلم إلى امتلاك قواعد وقدرات عالية المستوى تمكنه من التعامل مع التغييرات والمستجدات وعلى هذا الأساس فإن الاكتفاء بالتكوين القاعدي أو الأساسي وفق الفترات المخصصة قبل ولوج العمل أصبح غير كاف، فالتطورات الحاصلة في مختلف عناصر العملية التربوية تفرض تكوينا مستمرا للمعلمين.

وتماشياً مع الرؤى العالمية الحديثة، والتي تسعى إلى إضفاء الطابع الاحترافي على مهنة التعليم؛ بمعنى تمهين التعليم، بدأت وزارة التربية الوطنية في بلادنا انطلاقا من الموسم الدراسي 2003-2004 في برنامج تكويني لفائجة المعلمين أو ما يمكن أن نصطلح عليه (التكوين الإعدادي) أو ما يُعرف لدى المختصين في هذا الحقل بالإعداد قبل الخدمة، وقد كان ذلك على مستوى المعاهد المختصة في التكوين وتحسين مستوى المدرسين المنتشرة في ربوع الوطن. وقد يلاحظ الباحث هنا أن المعالم الكبرى والمبادئ الموجهة لهذا البرنامج التكويني يمكن أن نلخصها من خلال النقاط الآتية:

- **على المستوى التنظيمي:** يُعتبر إعداد المعلمين تخصصًا مستقلاً بذاته، إذ استهدف أساسا المعلمين الذين لديهم مستوى تعليمي ما بعد البكالوريا. ومن أجل ضمان نجاح هذا المسار، لم تعمد الوزارة إلى البدء فيه إلا بعد توفير كافة الشروط الضرورية، خاصة ما تعلق بتوفير المؤسسات المتخصصة والعريقة معا في المجال التربوي لتسهيل تقديم هذا التكوين الأولي وتأطيره على أحسن وجه.

- **على مستوى المحتوى:** ما نسميه بالتكوين الأساسي يفرض علينا الاهتمام الكبير لبناء قدرات المتدربين؛ والأمر لا يقتصر على توفرهم على ثقافة عامة شاسعة، وإنما يجب التركيز كذلك على إتقانهم الجيد للغة التدريس حدثاً وكتابةً. أما فيما يخص معلمي المرحلة الابتدائية تحديداً، فلا شك أن الاهتمام سوف يمتد ليطال تطوير وتحسين ما تعلق بشخصية المعلم. كما يهدف البرنامج التكويني إلى جعل المتربصين يلمون إلماما تاما بمادة التخصص من جهة، والمناهج والوسائل المساعدة المتاحة من جهة مقابلة، أضف إلى ذلك أن يستطيع المعلم أن يفهم طبيعة التلميذ وأن يستوعب طرائق التدريس والبيئة التربوية المحيطة بشكل جيّد.

وهنالك نوع ثان من التكوين يسمى التكوين المستمر لأنه يرافق المعلم طوال مسيرته المهنية ونذكر منها على سبيل المثال البرامج والمناهج المنظمة، والتي وضعت بعد أن تمت دراستها دراسة عميقة وخطط لها بطريقة متكاملة، وهي في الحقيقة تمكن المعلمين من الحصول على الكثير من الخبرات الفكرية والثقافية والمهنية والبيداغوجية؛ بمعنى كل ما له علاقة بتحسين مستوى العملية التعليمية وكل ما له علاقة برفع الطاقات الإنتاجية لدى المدرسين، وتبرز أهمية وضرورة هذا النوع من التكوين فيما يلي[1]:

- حاجة المعلم أثناء عمله للحصول على معرفة جديدة، واكتساب ممارسات جديدة، إذا أراد ألا يتخلف عن التطورات التي تحدث في الميدان التربوي.
- تعويض النقص أو عدم الكفاءة مما قد يكون قد حدث أثناء فترة إعداده.
- خضوع المقررات الدراسية في المجالات المختلفة لعمليات تطوير مستمرة، وتحتاج إلى متابعة من المعلمين للقيام على تطبيقها.
- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم، ومسؤوليتهم في ذلك.

ولضمان فاعلية أي برنامج تكويني أو بعبارة أدق تدريبي يُوجَّه للمعلمين أثناء الخدمة، نقترح الانطلاق من جملة من المعايير الأساسية التي تبدو لنا مهمة وضرورية، وتتمثل في:

- ✓ تحديد أهداف التكوين بطريقة واضحة، حتى يسنى لكل أطراف العملية التعليمية معرفة ما الذي نريد تحقيقه.
- ✓ تنظيم الندوات التكوينية في الأوقات التي لا تتعارض مع عمل المعلمين اليومي.

- ✓ حصر الفئة التي سوف تستفيد من عملية التكوين بدقة وحرص شديدين؛ حتى يصل إلى المعلمين الذين يحتاجونه بالفعل.
- ✓ تحضير حقائب تدريبية ووسائل مساعدة تيسر للمتمرنين إدراك المحتوى.
- ✓ المحتوى التكويني يجب أن يبنى على أسس علمية دقيقة وواضحة وذات موثوقية.
- ✓ مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات المرافقة داخل القسم، حتى يتمكنوا من متابعة تعلم التلاميذ وتصحيح أخطائهم أثناء الحصة.

وتأسيسا على ما سبق نخلص إلى أن التأهيل الجيد والمتكامل لمعلم المستقبل يفرض علينا أن نزاوج بين التكوين النظري في علوم التربية وعلم النفس من جهة، وبين التطبيق الميداني الذي يضع مهاراته على محك التجربة، ويحوّل معارفه إلى ممارسات تعليمية ناجحة داخل القسم من جهة مقابلة، ولضمان شمولية هذا الإعداد، نرى أن مجالات التكوين ينبغي أن تحيط بثلاثة جوانب متكاملة: جانب مهني، وجانب ثقافي، وجانب معرفي أكاديمي. فالتكوين في الجانب المهني هو ذلك المسار الذي يُعنى بتزويد المعلم بالكفايات البيداغوجية، وطرائق التدريس الحديثة، وآليات إدارة القسم، بما يجعله قادراً على أداء رسالته التعليمية باحترافية وفاعلية، وانطلاقاً من قناعتنا بأن المعلم ليس مجرد ملقن للمعلومة، بل هو الرافد الثقافي الأول لتلاميذه، نرى حتمية تسليحه بوعي شامل يحيط بمختلف الأبعاد العلمية والاجتماعية والأدبية التي تحيط به سواء محلياً أو عالمياً. فمهمة صناعة الأجيال تتطلب من المربي أن يكون لديه أفق ثقافي رحب، يجعله مؤهلا ليتفاعل بوعي مع متغيرات العصر وقضايا المجتمع، ومن ثم القدرة على تفكيكها وتحليلها وتبسيطها لتلاميذه بأسلوب ينمي مداركهم، وأمّا الجانب الأكاديمي المعرفي فمعلم المرحلة الابتدائية مسؤول عن تدريس جميع المواد الدراسية، لذلك يحتاج إلى خلفية معرفية أوسع مما يحتاج إليها المدرس في المرحلة المتوسطة والثانوية، لذلك " فإنّ المعلم الكفء هو ذلك الشخص الذي تحصل على كم هائل من التكوين العلمي المتطور، فالإعداد الأكاديمي يتطلب أن يحيط المعلم بأساسيات، ومفاهيم، وحقائق المادة أو المواد الدراسية.

ومن أساسيات التكوين الأكاديمي الضرورية المعرفة اللّغوية اللسانية، فمعلم اللغة ملزم بتلقي تكوين قاعدي في اللسانيات، بأن يكون على دراية بالنظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التطبيقية التي يقتضيها الوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم تلك اللغة، فاللغويات توفر مجموعة من المعارف العلميّة حول اللّغة، تعتبر بمثابة الموجّه لنشاط معلّم اللّغة الذي" لا يمكنه أن يستغني مطلقا عمّا أنجزه العلم المعاصر خاصة في مجال تعليمية اللغات سواء من الجانب النظري أو ما تعلق بالجانب التطبيقي، لذلك فالمعلم ملزم بشدة على الاطلاع على كل ما قدمته اللسانيات التعليمية محليا وعالميا سواء ما تعلق بالمرجعيات والمفاهيم والإجراءات التطبيقية أو ما تعلق بالجهاز االمصطلحي.

1-1- التكوين الصّوتي للمعلمين لتطبيق المنهج الصوتي الخطي:

يظهر حرص وزارة التربية الوطنية على تطبيق المنهج الصوتي في تعليم القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي في متابعة مفتشي التعليم الابتدائي وإشرافهم على تنفيذ هذه البيداغوجيا سواء من خلال الدورات التكوينية كفعاليات ميدانية أو الإصدارات المعتمدة من طرف الوزارة الوصية.

وفي إطار التتبع الميداني لواقع تطبيق المنهج الصوتي الخطي اتصلنا بمفتش التربية والتعليم بإحدى المقاطعات التربوية بمدينة "آفلو" بولاية الأغواط، السيد "عبد القادر حسيني" الذي زودنا بملف يشمل كل ما يحتاجه المعلم للتكوين في هذا المنهج وتطبيقه، وقد تضمن الملف دليل تكوين المكوّنين في المنهج الصوتي الخطي الصادر عن المفتشية العامة للبيداغوجيا مارس 2018م، وعناصر سمعية بصرية شارحة لكيفية تطبيقه، وتضمن أيضا ملفا يضمّ أدوات ووثائق العمل مفصلة لدليل تكوين المكونين وعددها ثمانية وأربعون، اثنان وعشرون منها صوتية محضة (*).

وقد لاحظنا أن الوثائق التدريبية الموجهة للمعلمين في هذا المجال -التي زودنا بها المفتش- تركز تركيزا كبيرا على **علم الأصوات النطقي** لتطبيق المنهج الصوتي الخطي. ولنضع القارئ في الصورة، فإن هذا العلم يعتبر أحد الفروع الأربعة التي اشتغلت عليها علم الأصوات، والتي يمكن أن نلخّص مهامها فيما يلي:

أ. علم الأصوات الفيزيائي: يركز هذا العلم على الجانب المادي للصوت، فيدرس الكيفية التي تنتقل بها الموجات الصوتية في الهواء من جهاز نطق المتكلم إلى أن تصل إلى أذن السامع.

ب. علم الأصوات السمعي: أما هذا الشق من علم الأصوات فيهتم بدور الأذن في عملية التواصل، وكيف يستقبل الجهاز السمعي تلك الموجات ويحولها إلى إشارات عصبية يرسلها إلى الدماغ ليفهمها.

ج. علم الأصوات التجريبي: أما هذا فيعتمد على الجانب التطبيقي والمعملي، فيستخدم المتخصصون فيه الأجهزة الحديثة (مثل صور الأشعة) لتحليل أصوات الكلام ودراسة خصائصها بدقة متناهية. وهذان الفرعان الأخيران -كما يبدو بوضوح- ألصق بعلم الطب.

د. علم الأصوات النطقي (الفيزيولوجي): وهو الفرع الذي تعتمد عليه تلك الوثائق التي اطلعنا عليها لدى المفتش ويُعتمد عليه في تكوين المعلمين؛ إذ يدرس تفاصيل الجهاز النطقي للإنسان، وكيف تتحرك أعضاء النطق لإنتاج الأصوات اللغوية وتصنيفها، بالإضافة إلى دراسة وظيفة هذه الأصوات في الكلام.

ومن أساسيات علم الأصوات النطقي دراسة جهاز النطق الإنساني، المسؤول عن إخراج الأصوات اللغوية، وقد خُصّ في الوثائق السابقة بشرح وتفصيل وعرض لصورة توضيحية لأعضاء النطق، إذ من الواجب على كل دارس للأصوات اللغوية أن يكون له معرفة كافية بأعضاء النطق من حيث بنيتها المورفولوجية، ومن حيث مختلف الآليات الفزيولوجية والعضوية التي تُستعمل في إنتاج الأصوات اللغوية، وأن يكون له دراية بهذه الأعضاء تمكّنه من وصف الأصوات وتصنيفها، وقد تم تناول تصنيف الأصوات في هذه الوثائق على أساس مخارج الحروف بناء على أسهل تصنيف وهو الذي يحصرها في عشر مخارج تم شرحها في جدول يوضح المخارج والحروف الصادرة عنها.

2-1- توظيف مفاهيم "الفونولوجيا" (علم الوظائف الصوتية):

يركز هذا العلم على دراسة الجانب الوظيفي للأصوات داخل النظام اللغوي؛ حيث يبحث في قيمة كل صوت وتأثيره على المعنى، بالإضافة إلى دراسة القواعد التي تحكم تركيب الأصوات، وذلك بهدف تنظيم هذا النظام الصوتي ووضع قواعد دقيقة تضبطه. كما أنه يبحث في الأصوات من حيث وظائفها في سياق الكلام للغة معينة، وتتسع دائرته ليدرس مع الفونيم المقطع والنبر، والنغم. ودور كل ذلك في تحديد معنى الكلمة أو العبارة، وتميز هذا وذلك بعمليات عدة، منها: تحديد وظائف الفونيمات، وخضوع الفونيمات لقواعد ومبادئ معينة في تجاورها وارتباطاتها وعلاقاتها المتبادلة[2]، وبناء على هذا تقسم اللسانيات الحديثة مجالات الاستثمار اللساني في الفونولوجيا إلى مجالين اثنين كبيرين هما[3]:

مجال الفونيمية: ويهتم بدراسة كل ما يتصل بالفونيم وبقضاياه الوظيفية، ويكون ذلك عبر مجالين فرعيين: أحدهما يدرس الفونيمات في وضعها المعزول من حيث هي ذات عدد محدود في كل لغة، وذات صفات تمييزية من شأنها أن تقابل بين الفونيم الواحد وغيره من الفونيمات المشابهة، والآخر يدرس القواعد المتحكمة في التنسيق بين الفونيمات ضمن مقتضيات التركيب الصوتي في السلسلة الكلامية. ويجري عمل هذه القواعد عند الفونولوجيين إما على مستوى التقطيع للفونيمات في العبارة وهو ما يستعين بمبدأ العلاقات التركيبية، وإما على مستوى الإبدال وهو ما يستعين بمبدأ العلاقات الاستبدالية.

مجال الظواهر النغمية: ويدرس هذا المجال السمات فوق القطعية التي تتصل بالوحدات الصوتية المرافقة لإنتاج الرسالة الكلامية بحيث يكون لها وظيفة تمييزية، كالنبر والتنغيم.

وقد استثمرت الوثائق المبادئ التحليلية للفونولوجيا (الفونيم والنبر والتنغيم) في التكوين على تطبيق المنهج الصوتي الخطي، فالفونيم هو أصغر وحدة صوتية لها القدرة على تغيير المعنى في لغة ما، ويرى "تروبتسكوي" أنه أصغر وحدة فونولوجية في اللسان المدروس بحيث لا يمكن تقسيمه إلى عناصر صوتية متتابعة في اللغة الواحدة، كما يرى أن الفونيم له القدرة على تبادل المواقع في التمييز بين كلمتين، ويقرر أيضا أن الفونيمات علامة مميزة ولا يمكن تعريفها إلا بالرجوع إلى وظائفها في تركيب كل لغة على حدة[4]، حيث تم التأكيد في الوثيقتين الخاصتين بالفونيم على أنه أصغر وحدة منطوقة تملك قيمة تمييزية داخل الكلمة ومنه فإن تغيير فونيم بفونيم آخر يؤدي إلى كلمة جديدة، كما تناولت أداة العمل في النشاط الثاني عشر تسجيل الأغراض المحققة في الخطاب الشفوي بالاعتماد على النبر والتنغيم، فالنبر وسيلة صوتية يُبرَز كعنصر من السلسلة الصوتية ، قد يكون مقطعا أو لفظا أو جملة ، ويكون بواسطته الشدة في النطق أو ارتفاع النغمة أو المد، أما التنغيم فهو تموج صوتي متصل بعملية التدرج في الطبقات الصوتية التي يصدرها المتكلم، جهراً

وخفضاً، أثناء الحديث لتمييز المعاني والدلالات المختلفة للأنساق اللغوية. فمثلا قولنا (**فهمتَ الدرس**)؛ قد يتحدث المتكلم بها بنبرة عادية فتفيد (الإخبار والتقرير)، وقد يستعمل النبرة الصاعدة في نهايتها لتفيد (الاستفهام)، أو يحملها البنبرة الحادة لتفصح عن (تعجب ودهشة). وكذلك فإن استخدامنا للفظة مفردة مثل (**عظيم**) سوف يحدث في معناها تغيّر جوهري باختلاف الأداء الصوتي أو النبر؛ فقد تُلفظ بنبرة تعبر عن الإعجاب والمدح، وقد تُلفظ بنبرة متراخية لتدلل على الاستهزاء والتهكم، دون أي تغيير في البنية المورفولوجية لها.

ولظاهرة التنغيم من خلال وظائفها التواصلية والإفهامية أهمية قصوى في قراءة أنواع الجمل داخل النصوص، وهذا ما نبه إليه "تمام حسان" بقوله: " أبواب النحو العربي ومنها التعجُّب والإغراء والندبة وغيرها لا يمكن فهمها فهمًا دقيقًا إلَّا باستحضار مقاماتها الاجتماعية ، وتلويناتها الموسيقية المناسبة "[5]، ومن هنا يتضح لنا أنه" لم يكن ابتغاء العرب للموسيقية في كلامهم من قبيل الترف وإهدار الطاقات بل عدوها وسيلة فعّالة من وسائل التواصل والتبليغ إذ بها يؤثر الباث في المتلقي فينفعل وتتحرك مكنوناته فينصاع لتلك الرسالة وينجذب إليها"[6]، ولا شكّ أنَّ تعليم اللّغة العربية وتعليم مهارة القراءة بخاصَّة، ينبغي أن يأخذ بعين المراعاة هذه الأبعاد الموسيقية المرافقة لعملية القراءة، وبالضبط ما تعلّق بأنواع الجمل: الخبرية والاستفهامية والتعجُّبية والندائية، لأنَّ للأداء القرائي أثرًا في تحديد دلالات المقروء ، لهذا يجب على المدرِّس أن ينبّه المتعلِّم خلال أنشطة القراءة والكتابة إلى أهمية علامات الوقف في تغيير معاني الجمل وضرورة احترامها على مستوى القراءة والكتابة.

2-1- تعريف المعلم المتكوّن بالقراءة المقطعية ومكوناتها وأهميتها:

وذلك من خلال التركيز على أهمية الوعي الصوتي باعتباره المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها وإدراك الوحدات اللغوية المنطوقة في قالب مركّب يتألف من عدة أجزاء، فهي مجموعة من الوحدات الصوتية وليست وحدة صوتية واحدة، ولا يمكن الاستغناء عن هذه الوحدات الصوتية في سيرورة تعليم القراءة والكتابة، إضافة إلى مبدأ التطابق الصوتي الخطي، والقدرة على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب.

3- الدراسة الميدانية: (تحليل استبانة موجهة لأساتذة الطور الأول الابتدائي):

بغرض الوقوف على فاعلية التكوين الصوتي للمعلمين في تعليمية القراءة وواقع تطبيق المنهج الصوتي الخطي بالطور الأول الابتدائي أجرينا دراسة ميدانية في ثلاث مؤسسات تربوية بمدينة آفلو ولاية الأغواط، وهي: المدرسة الابتدائية "شيباني عمر" بآفلو، والمدرسة الابتدائية "كيردي عيسى" بآفلو، والمدرسة الابتدائية "الشهيد غباني محمد" بآفلو، وتمثلت أداة الدراسة الميدانية في استبانة تمّ ضبط أسئلتها بناء على استشارة بعض الأساتذة المتخصصين في مجال التعليمية[7]، وفيما يلي شرح وتحليل لهذه الأسئلة ولإجابات الأساتذة.

بالنسبة للسؤال التمهيدي الخاص بالمؤهل العلمي والتخصص وجدنا ما يلي:

- ليسانس حقوق تخصص قانون دولي
- ماستر علم النفس المدرسي
- ليسانس أدب عربي
- ليسانس علوم اقتصادية تسيير مؤسسات.
- ماستر علم النفس المدرسي
- ماستر علم الاجتماع
- ماستر علم النفس المدرسي
- ماستر تدقيق ومحاسبة
- مدرسة عليا لغة عربية
- ماستر علوم البيئة
- ماستر تعليمية اللغة العربية وآدابها.

ويتضح لنا من خلال هذه الإجابات أنّ المدرسة الجزائرية في التعليم الابتدائي تستقبل متحصلين على شهادات جامعية من مختلف التخصّصات للالتحاق بمهنة أستاذ التعليم الابتدائي وهذا يطرح إشكالية صعوبة المنهج الصوتي الخطي

بالنسبة للمتخصصين في غير ميدان اللغة العربية وعلومها، حيث يواجهون عسراً في فهم المصطلحات والمفاهيم التعليمية الصوتية الجديدة المعتمدة في هذا المنهج.

وأما بالنسبة للأسئلة الخاصة بإدراك المعلم للمعارف الصوتية وبتطبيق المنهج الصوتي الخطي فنفصلها في ما يلي:

3-1- هل تعتمد في تحضير الدرس على تحديد الكفاءات المستهدفة؟ نعم: لا:

لكل ميدان من ميادين اللغة العربية كفاءة ختامية يسعى المعلم لتحقيقها تدريجيا خلال السنة الدراسية، واجتماع هذه الكفاءات تُكون لنا الكفاءة الشاملة المراد تحقيقها خلال المرحلة الدراسية وتتجلى الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية لميادين اللغة العربية فيما يلي[8]:

الكفاءة الشاملة: في نهاية الطور الأول من التعليم الابتدائي يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا بسيطة- مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي- تتكون من عشرة كلمات إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

الكفاءات الختامية لكل ميدان:

- ميدان فهم المنطوق: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري ويتجاوب معها.
- ميدان التعبير الشفوي: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصورة في وضعيات تواصلية دالة.
- ميدان فهم المكتوب: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة كلمات إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة ويفهمها.
- ميدان التعبير الكتابي: ينتج "كتابة" من أربع إلى ست جمل يغلب عليها النمط الحواري انطلاقا من سندات مكتوبة أو صور.

وقد أجاب جميع الأساتذة ب" نعم " باستثناء أستاذ واحد بمدرسة " شيباني عمر" امتنع عن الإجابة، ومن الواضح معرفة الأساتذة جيدا بالمفهوم العام للكفاءات من خلال الندوات التكوينية التي يعقدها مفتشو التربية لمناقشة وتوضيح المسائل البيداغوجية العامة، أمّا صلة هذا السؤال بموضوع الاستبانة فلأنّ هذه الميادين تقوم على مجموعة من الأنشطة والمهارات، ومهارتا القراءة والكتابة هما الأساس وهما مجال اشتغال المنهج الصوتي الخطي.

3-2- هل تدرك الخلفية اللسانية للدرس الصوتي؟ نعم: لا:

وهذا السؤال مرتبط بمصادر كفاءة المعلم أو ما يعرف بالكفاءة التدريسية وهي " الحدّ الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معيّن والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي"[9]، ونظرا لأهمية اللسانيات باعتبارها مصدرا لكفاءة المعلم فقد خصص عبد الرحمان حاج صالح لهذا الموضوع مقالا بعنوان: " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" في العدد الرابع من مجلة اللسانيات بالجزائر، ونبه في كثير من بحوثه إلى أن مدرس اللغة يشترط فيه أن يلم بقدر معين من المعلومات النظرية في اللسانيات وهو ما يعينه على تكوين تصور سليم للغة حتى يُحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة ، فملكة تعليم اللغة واحكامها تتكوّن بالاطلاع على المنجز اللساني والتربوي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة[10].

وقد أجاب جميع الأساتذة ب" نعم " باستثناء أستاذ واحد بمدرسة " غباني محمد" أجاب ب" لا" ولا شكّ أن إدراك الأساتذة للمرجعية اللسانية للمنهج الصوتي الخطي- على الرغم من اختلاف تخصصات مؤهلاتهم وبعدها عن تخصص الدراسات اللغوية- مردّه إلى اطلاعهم على دليل المنهج الصوتي الخطي الذي ورد في جانبه النظري عرض مفاهيمي عن اللسانيات تناول تعريف اللسانيات وموضوعها وأقسامها، ومستويات التحليل اللساني: الصوتي، الصرفي، التركيبي الدلالي، البراغماتي، ثنائيات دي سوسير: المحور التركيبي والاستبدالي، الدال والمدلول اللسان والكلام ّزات العلامة اللسانية: الاعتباطية، الخطية، العلامة المميّزة، الثابت والمتغير، التقطيع المزدوج[11].

3-3- هل لك دراية بمخارج الأصوات وصفاتها؟ نعم: لا:

من الواجب على كل مدرّس للأصوات اللغوية أن يكون له معرفة كافية بأعضاء النطق من حيث بنيتها المورفولوجية، ومن حيث مختلف الآليات الفيزيولوجية والعضوية التي تُستعمل في إنتاج الأصوات اللغوية، وأن يكون له دراية بهذه

الأعضاء تمكنه من وصف الأصوات وتصنيفها بناء على مخارجها، والمخرج اصطلاحا هو "نقطة في مجرى الهواء يلتقي عندها عضوان من أعضاء النطق التقاء محكما مع بعض الأصوات وغير محكم مع أصوات أخرى"[12]، وفي اللسانيات الغربية الحديثة يعرف المخرج بأنه المكان الذي يقع فيه تضييق القناة الصوتية أو إغلاقها، عبر التقارب أو الاتصال بين عضوين نُطقيين[13].

والواقع أنّ الدارسين- قدماء ومحدثين- ينطلقون في توصيفهم لمخارج الحروف وصفاتها وتصنيفها من اعتبارات الوصف الفيزيولوجي، وهو ما جعلهم يتفقون في الكثير من المبادئ والمنطلقات، أهمها الاستناد إلى مبدأ التوصيف الفيزيولوجي الذي ينطلق من إحصاء مواضع انقطاع الصوت عند إنتاج الحروف، ومن ترتيبها وترتيب المخارج بحسب تموضعها في آلة النطق، بحيث يكون من أقصاها إلى أدناها، أي من أقصى الحلق إلى مخرج الشفتين كما هو شأن التصنيف لدى القدامى، أو يكون من أدناها إلى أقصاها أي من مخرج الشفتين إلى مخرج الحنجرة كما هو التصنيف لدى المحدثين.

ولكنهم اختلفوا في كيفية تصنيفهم للمخارج وفي طريقة توزيعهم لحروفها، وقد عرف القدامى ثلاث مذاهب في تعدادهم لهذه المخارج يقابلها تصنيف رابع لدى المحدثين، وقد اعتمد دليل المنهج الصوتي الخطي ووثائق التكوين الصوتي أسهل تصنيف وهو الذي يحصرها في عشرة مخارج تم شرحها في جدول يوضح المخارج والحروف الصادرة عنها[14]، وذلك بغرض تبسيط إدراكها للأساتذة، ولا شك أنّ هذا الغرض تحقق فعلا؛ فمن خلال إجابات الأساتذة على هذا السؤال وجدنا إجماعا تاما على معرفتهم بمخارج الحروف وصفاتها.

3-4- لك اطلاع على المنهج التحليلي التركيبي في اللسانيات؟ نعم: لا:

فالطريقة التركيبية (الجزئية) هي التي تبدأ بتعلّم الجزئيات كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها وأصواتها، ثمّ تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها، أمّا الطريقة الكلية (التحليلية) فتقوم على مفهوم الوحدة الكلية، فتبدأ بتعليم الكلّيات القابلة للتجزئة والتحليل إلى عناصر أصغر، ثمّ تعيد تركيبها، فهي تركّز في البداية على المعنى، وهي الأخرى لها أسلوبان أسلوب الكلمة ويسمى أيضًا بطريقة "انظر وقل"، يبدأ فيه المتعلّم بتعلّم القراءة بالكلمة وليس بالحرف ولا الصوت ولا المقطع، وأسلوب الجملة وهو الذي يتبنى فكرة أنّ تعليم القراءة لا يتمّ إلّا من خلال الجملة، أي إدراك الكلّيات، ثمّ الانتقال إلى جزئياتها؛ الجملة ثم الكلمات التي تؤلفها ثمّ الحروف والاصوات التي تتألف منها كل كلمة[15].

وتبدو علاقة هذا التساؤل بجوهر الموضوع باعتبار أن المنهج الصوتي الخطي هو تجسيد عملي للطريقة التوليفية؛ والتي هي عبارة عن مقاربة تعليمية تمزج بين التحليل والتركيب. وتنهض آلية اشتغال هذه الطريقة على مسارين يكم بعضهما البعض؛ الأول تحليلي يتدرج من الكليات إلى الجزئيات، فيعمد إلى تفكيك الجمل إلى مفردات، وبعد ذلك إلى مقاطع صوتية إلى أن يصل إلى الحروف المجردة. إثر ذلك يأتي مسار تركيبي يعكس العملية، بمعنى إعادة تجميع هذه الحروف لبناء المقاطع، بعد ذلك لكلمات، إلى أن نصل إلى تكوين جمل مكتملة المعنى من جديد، وقد جاءت إجابات الأساتذة على هذا السؤال كما يلي:

- 06 أساتذة أجابوا بـ "لا"
- 04 أساتذة أجابوا بـ "نعم"
- أستاذ واحد امتنع عن الإجابة.

وهذا يعني أنّ غالبية الأساتذة ليس لديهم فكرة واضحة حول الجانب النظري للطريقتين التحليلية والتركيبة، وقد يعزى ذلك إلى عدم ورود المادة المعرفية لهذه الموضوع في دليل تكوين المكونين.

5- الطريقة المعتمدة في الوعي الصوتي إلقائية أم حوارية؟

الحوار التعليمي أسلوب حديث ينتهج في التّدريس يركّز على مبدأ المشاركة في إعداد التّدرس وتحقيق الفهم لدى المتعلّمين، تروم هذه التقنية التربوية على مبدأ (التوليد الحواري)؛ بمعنى أن المتعلم يُرشد أو يوجّه لاستكشاف المعرفة ذاتيا (بنفسه) عوض أن نلقنها له. ولا يتم ذلك إلا عن طريق اقتراح مجموعة متسلسلة من الأسئلة المترابطة فيما بينها والتي تتناسل تباعاً من إجابات التلميذ، وهذا يساعده حتما على استنباط الحقائق بطريقة سلسة تماما. وبذلك سوف يصل المتعلم إلى المفاهيم المراد إيصالها له باقتناع تام، حتى يشعر بأنها أفكار نابعة من نفسه، مما يبعد لديه أي إحساس بالإملاء أو الإجبار، فالطرائق التدريسية الحديثة تركّز على مشاركة المتعلمين الإيجابية في الدروس واكتشافهم الحقائق

والمعارف بأنفسهم ، وبتوجيه المعلّم الذي هو شريك في الحوار، فهي تسعى إلى تنمية تفكير المتعلّم واستدراجه للوصول إلى المعلومات الصحيحة أكثر من محاولة التذكّر.

ولم تشذ من إجابات الأساتذة إلا إجابة واحدة زعم صاحبها أنه يعتمد الطريقة الإلقائية في تدريس الوعي الصوتي أمّا إجابات باقي الأساتذة فكانت مع الطريقة الحوارية، وهو ما هو موجود فعلا في الواقع التربوي لأنّ تطوّر الممارسات التعليمية البيداغوجية أدى إلى ظهور طرائق التدريس التي تنظر بوجهة نظر مختلفة لأساليب التعليم القديمة المعتمدة على مبدأ التلقين والحفظ ثم الاستظهار مركّزة بذلك على المادة العلميّة فقط،ولذلك ظهر الحوار التعليمي كأسلوب تربوي يُعنى بتعليم الناشئ من خلال التجاوب معه ، ويهدف إلى إبراز دور المتعلّم كمحور للعمليّة التعليميّة التعلّمية.

6- الطريقة المعتمدة تعتمد على التسميع في الربط بين المنطوق والمكتوب؟

اهتمّ منهاج الجيل الثاني المدرسة الجزائرية- خاصة بالطور الابتدائي- بمهارة الاستماع باعتبارها ضرورة لفهم المنطوق، ومن ثم تحقيق الملكة اللغوية، حيث يقوم المعلم بقراءة النص المنطوق مرة أو مرتين وتكون قراءته جهورية واضحة ويحرص على استخدام الإيماءات والإيحاءات لما لها من دور في استقطاب تركيز المتعلمين، فمهارة الاستماع هي أهم مهارة في ميدان فهم المنطوق وهذا الميدان هو المسؤول عن تجسيدها، وقد أجاب جميع الأساتذة المستجوبين بـ"نعم" وهذا الإجماع دليل على أهمية مهارة الاستماع في الطور الأول الابتدائي إذ تظهر الأهمية الكبرى لمهارة الاستماع في المرحلة الأولى للتعليم، حينها يكون المتعلمون في حالة افتقار إلى المقدرة اللازمة لممارسة القراءة الصامتة والجهرية معا؛ وبسبب ذلك فإن الاستعانة بـ(قراءة الاستماع) عن طريق النصوص المنطوقة أنسب وأنجع استراتيجية تدريسية لتمرير المعارف بطريقة سلسة، وإيصال المحتويات التعليمية بطريقة فعالة.

وباعتبار أنّ الوعي الصوتي يشكّل جانباً مهمّا ومهيمنا ضمن عناصر المنهج الصوتي الخطّي فقد خصصنا له ما يزيد ثلث عدد الأسئلة: س7- 8- 9 -10- 12، هذه الأسئلة الخمسة تتعلّق باستخدام مهارات الوعي الصوتي، وهذه الأسئلة هي:

7- هل تستعمل مهارة الحذف والتركيب والإضافة في تعليم القراءة ؟ نعم: لا:

8- هل للمتعلّم القدرة على استبدال الأصوات لتغيير المعاني؟ نعم: لا:

9- يدرك المتعلّم أنّ اللغة مكونة من أصوات ومقاطع وكلمات وتركيب؟ نعم: لا:

10- هل الطريقة المعتمدة في التدريس تمكّن المتعلّم من اكتساب مفردات جديدة؟

نعم: لا:

12- تستثمر بيداغوجيا اللعب بالأصوات اللغوية في وضعيات مختلفة؟ نعم: لا:

وقد أجمع الأساتذة المستجوبون على التطبيق الفعلي لهذه المهارات واستثمارها في تعليم القراءة وأثرها الواضح في اكتساب تلاميذ الطور الأول لمهارة القراءة، وهو ما أكدته الدراسات الميدانية حول دور الوعي الصوتي، فقد توصلت نتائجها إلى الإدراك الجيد لمدرسي المرحلة الابتدائية للقيمة البيداغوجية للوعي الصوتي في عملية تعليم القراءة. ويظهر ذلك بجلاء في القسم إذ تساهم مساهمة كبيرة وفعالة في تطوير المهارات اللغوية لدى التلاميذ، مستعينين أثناء ذلك على طرق النمذوج والمحاكاة وعملية التكرار، وهذا ما سوف يعطي ثماره في نهاية المطاف ببناء كفاءات قرائية متجذرة بعد أن نُدعمها بآليات التعزيز المستمر، وخلصت دراسة أخرى إلى أنّ "أساتذة التعليم الابتدائي للطور الأول للمرحلة الابتدائية لديهم اتجاهات إيجابية نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول وهم بهذا يظهرون وعيا بأن أنشطة مهارات الوعي الصوتي مهمة لاكتساب تلاميذ الطور الأول لمهارة القراءة، فهم يعتقدون بتحسن تعلم القراءة بعد تطبيق الوعي الصوتي في تعليمها"[16]، كما تتجلى الوظيفة التعليمية الصوتية للألعاب اللغوية فيما يلي[17]:

- النطق الصحيح لأصوات اللغة في حال إفرادها .
- النطق الصحيح لتجمعات الأصوات في حال تراكبها في كلمات وجمل وعبارات.
- تمييز حدود الكلمات المفردة وبداياتها ونهاياتها فضلا عن تمييز حدود مقاطعها، وكذلك تمييز مواضع ملتقى الكلمات.
- الاستخدام الصحيح لما اكتسبه أو تعلمه التلميذ من قواعد الاشتقاق والتصريف في لغته.

11- حدد الوسائل المستعملة في هذا المنهج:

سمعية بصرية: سمعية: بصرية: أخرى:

من الوسائل الهامة ذات الصلة بالعملية التعليمية الوسائل السمعية البصرية، حيث لا تكاد تخلو منها مؤسسة تعليمية حاليا نظرا لجودتها ووفعاليتها في التدريس مقارنة بالوسائل التقليدية وقد أجاب جميع الاساتذة بالجواب الأول: سمعية بصرية، وتتميّز هذه الوسائل بما يلي[18]:

- حمل معلومات لا يمكن لغيرها أن تحملها، فالصوت نفسه مثلا لا يمكن أن تحمل على الورق بل فقط يمكن وصف الصوت، أما الصوت نفسه فلا يمكن حمله إلا من خلال تلك المواد.
- تثبيت المعلومات في ذهن التلميذ المتلقي لفترات أطول مما يحدث في حالة المواد المطبوعة فالمعلومات التي نحصلها من المواد السمعية البصرية تبقى عالقة في ذهنه لفترات طويلة بصورة حية. لاشتراك أكثر من حاسة في إدراكها.
- تقليل المجهود الذهني اللازم للفهم والاستيعاب، ذلك أن المعلومات التي يتلقاها التلميذ عن طريق المواد السمعية البصرية تصل إلى الذهن بسرعة ومباشرة.

13- حدّد الصعوبات التي واجهتك في هذا المنهج؟

تمحورت الصعوبات المذكورة فيما يلي:

- صعوبة نطق بعض الأصوات لصعوبة بعض المخارج الصوتية، بالإضافة إلى بعض الأمراض الصوتية، وعدم إدراك المتعلمين لبعض الأصوات يؤثر في تحديد المقطع الصوتي.
- نقص الوسائل المادية التي تساعد على إيصال المعلومة المطلوبة لتوفير الجهد والوقت.
- كثرة عدد المتعلمين تتطلب وقتا في تطبيق هذا المنهج.
- صعوبة تطبيق جميع البرنامج لكثافته، وعدم إنجاز كل الأنشطة المقترحة لضيق الوقت.

14- ما هي الحلول المقترحة لتفادي نقائص هذا المنهج؟

اقترح الأساتذة الأفاضل مجموعة من الحلول لتجاوز نقائص هذا المنهج منها:

- توفير المرافقة الطبية المتخصصة في أمراض الكلام.
- توفير الوسائل البيداغوجية الخاصة لرفع رغبة المتعلمين.
- منح الوقت الكافي للمتعلمين لممارسة مهارات الوعي الصوتي.
- التكثيف من الندوات التكوينية للأساتذة في هذا المجال.

خاتمة:

إنّ تطبيق الإصلاحات التربوية في مجال تعليم اللغة العربية مرتبط بنجاعة تكوين المعلمين بالطريقة التي تمكنهم من التعامل مع التوجهات والطرق الجديدة في التعليم، ومن هنا فإنّ نجاح معلم اللغة العربية في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة للمنهج الصوتي الخطي مرتبط بامتلاكه للكفاءة الصوتية، ولا يتحقق له لذلك إلاّ إذا أسس مداركه على ما أسهمت به مفاهيم النظرية الصوتية عند العرب قديما وحديثاً، لذلك يتوجّب عليه الاهتمام بتكوينه الصوتي باعتباره الطريق الموصلة إلى عملية تعليميّة ناجحة لفائدة متعلمي الأطوار الأولى كونها مرحلة حاسمة في اكتساب لغة سليمة يستطيعون من خلالها اكتساب وتعلّم لغتهم العربيّة بأيسر الطرق انطلاقا من أصواتها المكونة لها.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أبو حاقة أحمد: معجم النفائس الوسيط، الطبعة الاولى، دار النفائس للطباعة والنشر، بيروت (2007م).
2. بخوش نجيب: استخدامات الوسائل السمعية البصرية في العملية التعليمية، مجلة دفاتر المخبر(مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة) جامعة بسكرة، المجلد 4، ع 1، (2009م).
3. بوروبة المهدي: موسيقية اللغة العربية أسبابها ومقاصد العرب منها، مجلة المعرفة (سوريا)ع 536 مايو (2008م).
4. جديدي عبد الغني وزبدي ناصر الدين: اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة، دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة الوادي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ع 1/7-(2021م).
5. الحاج صالح عبد الرحمان وآخرون: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، كتب تنسيق التعريب، مطبعة النجاح، الدار البيضاء (2002م).
6. حسان تمام: اللُّغة العربية معناها ومبناها ، دار الثقافة ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء (1994م).

7. عباد وداد: تعليمية اللغة العربية والتكوين اللساني للمعلم قبل وأثناء الخدمة، مجلة الموروث(جامعة مستغانم)، المجلد 7، ع 1، أكتوبر (2019م).
8. عبد السميع مصطفى و محمد حولة سهير: إعداد المعلم تمنيته وتدريبه، دار الفكر، الأردن (2005م).
9. عبد القادر إبراهيم: الصور الثابتة في التدريس، مجلة المعلم الجديد، وزارة المعارف بغداد، المجلد 1 سنة (1988م) .
10.عبد المجيد هريدي أحمد: الألعاب الكلامية اللسانية، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة (1999م).
11.القحطاني علي سعد: فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلّف العقلي البسيط، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، السنة الجامعية 1429-1430هـ.
12.لوشن نور الهدى: علم الدلالة دراسة وتطبيق ،المكتب الجامعي الحديث، الازاريطة الإسكندرية (2006م).
13.المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي – الخطي في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، دليل تكوين المكوّنين.
14.نور الدين عصام: علم وظائف الأصوات العربية، الطبعة الاولى، دار الفكر اللبناني، بيروت (1992م).
15.Dubois et autres, Grand dictionnaire. Linguistique et sciznces du langage, Larousse, Paris (2007)

الهوامش:

1 - ينظر: عبد القادر إبراهيم: الصور الثابتة في التدريس، مجلة المعلم الجديد، وزارة المعارف بغداد، المجلد 1 سنة (1988م) ص34.

* - هذه الوثائق مدمجة أيضا في دليل تكوين المكونين مع بعض التغييرات والتفصيلات والإضافات.

2 - ينظر: نور الدين عصام: علم وظائف الأصوات العربية، الطبعة الاولى، دار الفكر اللبناني، بيروت (1992م)، ص 35.

3 - ينظر: الحاج صالح عبد الرحمان وآخرون: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، كتب تنسيق التعريب، مطبعة النجاح، الدار البيضاء (2002م)، ص112.

4 - ينظر: بشر كمال: علم الأصوات، ص488.

5 - حسان تمام: اللُّغة العربية معناها ومبناها ، دار الثقافة ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء (1994م) ، ص 308.

6 - بوروبة المهدي: موسيقية اللغة العربية أسبابها ومقاصد العرب منها، مجلة المعرفة (سوريا)ع 536 مايو (2008م)، ص 259.

7 - يرجع الفضل في صياغة أسئلة الاستبانة وضبطها وفقا للمقتضيات العلمية والبيداغوجية الديداكتيكية لهذا الموضوع إلى الأستاذ: بلقاسم بن قطاية (المركز الجامعي بآفلو) وهو باحث متخصص في مجال التعليمية له دراسات أكاديمية رصينة في هذا المجال.

8 - وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص24.

9 - عبد السميع مصطفى و محمد حولة سهير: إعداد المعلم تمنيته وتدريبه، دار الفكر، الأردن (2005م)، ص159.

10 - ينظر: الحاج صالح عبد الرحمان: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 199-200.

11 - ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي – الخطي في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، دليل تكوين المكوّنين، من ص23 إلى 43، وقد انتقدت " نجوى فيران" المادة اللسانية الموجودة في دليل المنهج الصوتي الخطي حيث رأت أن الدليل " وقع في أخطاء تعود أساسا إلى عدم فهم مبادئ العلم الذي بني عليه (اللسانيات) سواء أكان على مستوى المصطلحات أم المفاهيم أضف إلى ذلك الخلط الذي جعل منه علما ضبابيّا متناقضا، لذا لابدّ من مراجعة الأخطاء المعرفية والمنهجيّة والمصطلحية التي وقع فيها الدليل ليستقيم الفهم" (فيران نجوى: المنهج الصوتي- الخطي في تعلم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي الخطي، مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة برج بوعريريج، ع1 جانفي (2020م) ص250)، والحقيقة أنّ دليل المنهج الصوتي قد تغيّا تزويد المعلّم بالمعارف الأساسية الضرورية في الدرس اللساني فلا يلزمه بذلك تدقيقها وتمحيصها كون المعرفة اللسانية الواردة فيه وسيلة وليست غاية في حد ذاتها.

12 - أبو حاقة أحمد: معجم النفائس الوسيط، الطبعة الاولى، دار النفائس للطباعة والنشر، بيروت (2007م) ، ص314.

13 - Dubois et autres, Grand dictionnaire. Linguistique et sciznces du langage, Larousse, Paris (2007), p368.

14 - ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا، المنهج الصوتي – الخطي في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، دليل تكوين المكوّنين ص51-53.

15 - ينظر: القحطاني علي سعد: فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلّف العقلي البسيط، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، السنة الجامعية 1429-1430هـ، ص27.

16 - جديدي عبد الغني وزبدي ناصر الدين: اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة، دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة الوادي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ع 1/7-(2021م)، ص247.

17 - ينظر: عبد المجيد هريدي أحمد: الألعاب الكلامية اللسانية، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة (1999م)، ص98.

18 - بخوش نجيبة: استخدامات الوسائل السمعية البصرية في العملية التعليمية، مجلة دفاتر المخبر(مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة) جامعة بسكرة، المجلد 4، ع 1، (2009م)، ص181،180.