الفصل الثانى

الوعى الصوتى

مفهومه

أهميته

أنشطة تنمية مهاراته

دوره فى علاج صعوبات القراءة

مفهوم الوعى الصوتى:

يقصد بالوعى الصوتى: المعرفة بالوحدات الصوتية كما هى ممثلة بالرسم الهجائى، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات،وتجزئة الرموز التى تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز فى مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعا وإنتاجا، وربطا للقراءة والكتابة. وهذا التعريف مشتق من عدد من الدراسات الأجنبية وردت بالإطار النظرى للدراسة.

ويمثل الوعى الصوتى Phonological Awareness جانبا من الجوانب التى تساعد فى فهم طبيعة العلاقة بين اللغة والقراءة، خاصة وأنه طرأ فى العقدين الماضيين تقدم ملحوظ فى فهم هذه العلاقة، وربما كان أكثر مجالات البحث غنى فى هذا المجال تلك المتصلة بالعلاقة بين القراءة والمهارات المرتبطة باللغة فى المجال الصوتى، وتنبع هذه العلاقة من متطلبات نظام الكتابة الذى نريد أن يقرأ به الأطفال، ففى نظام اللغة العربية الهجائى تكون المهام الأساسية التى تواجه القارئ المبتدئ تكوين الرابطة بين الرموز المكتوبة وأصوات الكلام، ودمج الرموز الصوتية فى مقاطع، ودمج المقاطع فى كلمات، ونطق السلسلة الصوتية، وتكوين هذه الرابطة يستلزم من القارئ إدراك أن الكلمة تجزأ إلى وحدات أصغر تمثل فى حقيقتها صورة كتابة هجائية، ومن ناحية ثانية فإن التلفظ بالكلمة ينضوى على تجميع معلومات صوتية حول كل وحدة صوتية، ويساعد إدراك أصوات الوحدات التى تتشكل منها الكلمة فى فهم سبب كتابتها بهذه الصورة.

ومن زاوية ثانية فإن العلاقة بين القراءة والمهارات المرتبطة باللغة فى المجال الصوتى تتضح فى مجالات عدة كالمعالجات الصوتية والتعامل معها فى مستوى

الكلمة ومكوناتها من مقاطع ووحدات أصغر، كما تظهر فى استدعاء المعلومات الصوتية كالتسمية والتلفظ والتعرف، وتتصل بإعادة الترميز الصوتى فى الذاكرة العاملة، وهى تيسر-فى الوقت ذاته- معالجة المعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى وتساعد فى استيعاب الجمل.

وحول تعريف الوعى الصوتى ومهاراته دارت مناقشات واسعة ـ فى العقدين الأخيرين- أشارت إلى أنه يعنى القدرة على تعرف أن الكلام المنطوق يتكون من سلسلة من الأصوات الفردية، أو أنه يتمثل فى القدرة على التعامل بشكل واضح مع الوحدات الصوتية الكلية والمقطعة، واستقى هذا التعريف من ملاحظة أن الأطفال يطورون قدراتهم لفهم اللغة المنطوقة،ويتقنون تعقيدات الخطاب دون معرفة بأنها تتكون من كلمات منفصلة، تتشكل بدورها من مقاطع أى أنهم يكونون من الوحدات الأصغر للصوت هذا الوعى وعلى هذا يمكن تفسير مفهوم الوعى الصوتى فى ضوء تصور الأطفال للكلام على أنه جملة من الكلمات المفردة التى تتناغم فيما بينها أو تشترك فى مقاطع معينة، وأنه يمكن تقسيمها إلى وحدات صوتية ومقطعية، وأن هذه المعرفة المتعلقة بالبنية الصوتية للغة هى ما يطلق عليه الوعى الصوتى.

وتاريخيا كان المصطلح المستخدم هو الوعى اللغوى Linguistic Awareness، وكان يقصد به الوعى بالوحدات الصوتية،والقدرة على التعامل معها فى مستوى الكلمة، وبشكل خاص الوعى بالأصوات كما هى ممثلة بالرسم الهجائى، ولعل تطورا طرأ على المصطلح فيما يتصل بالتركيز على الاستماع، والتعامل مع وحدات أكبر كالقصة والنشيد والجملة وصولا إلى الفونيم.

وتتعلق بالوعى الصوتى القدرة على إنتاج أشكال مختلفة من الخطاب الشفهى، كما يتصل بوصف كيف تتماثل الكلمات نطقا بالرغم من اختلافها معنى، أى معرفة الأصوات وعلاقتها بالرموز المكتوبة، ومن الواضح أن الوعى الصوتى يتعلق بتركيب الكلمة أكثر من معناها دون إهمال لجانب المعنى.

ويمثل الوعى الصوتى، والقدرة على التعامل مع الوحدات الصوتية كما هى ممثلة بالرسم الهجائى، ومعالجتها - عدا وحذفا وتلاعبا بالأصوات أى عكس الفونيمات، وتصنيفا للأصوات بحسب موضع الصوت فى الكلمة فى بدايتها أو وسطها أو نهايتها ـ جوهر الوعى الصوتى، ويستعمل الوعى الصوتى للإشارة إلى قدرة المتعلم على استيعاب أن الكلمات تتكون من مقاطع، وفونيمات.

بين الوعى الصوتى والوعى الفونيمي

تظهر قضية الخلط بين مفهومى الوعى الصوتى Phonological Awareness والوعى الفونيمى Phonemic Awareness فالثانى يتضمن الفهم بأن الكلام المنطوق يتشكل من مقاطع، وهى بدورها تتشكل من سلسلة معينة من الأصوات الفردية، وهو شرط لتعلم الأصوات، أى النظام الذى يمثل الأصوات ويوضحها فى الأبجدية الصوتية. وتعلم المقاطع ومكوناتها ضرورى لتعلم القراءة فى اللغة الأبجدية الصوتية، لأن هذه الأصوات الفردية (الفونيمات) تقابل الرموز المكتوبة، وبدون الوعى الفونيمى، والأصوات لن تتكون لدى المتعلم الحساسية لتعرف الكلمات وتهجئتها، وسيعتمد بصورة كلية على حفظ أشكال الكلمات. ويتضمن الوعى الفونيمى تحليل الوحدات الأصغر للصوت وتعرف صوره المختلفة وصولا للرمز الذى يمثلها فى كلمات وجمل، كما أنه يتضمن مساعدة المتعلم على اكتشاف أن إنتاج الكلمة يتطلب دمج فونيمات معينة معا، وتنضوى مهارات الوعى الفونيمى على مزج الفونيمات لتكوين مقاطع أو كلمات، وتبديل فونيم فى كلمة أو مقطع، وتعرف الفونيم فى بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها، وتقسيم الكلمات والمقاطع إلى مكوناتها من الفونيمات، والتلاعب بالفونيم إضافة أوحذفا.

ويمكن التمييز بين المفهومين فى ضوء أن الوعى الفونيمى مصطلح يشير إلى أن أصوات الكلام إذا ترابطت بشكل معين فهى تؤدى معنى، ويتضمن فهم أن الكلمات تتشكل من سلسلة من الفونيمات، وان الحساسية لمعالجة هذه الفونيمات بصورة مستقلة تمثل جوهره.

كما أن استعراض أنشطة الوعى الفونيمى يوفر إطارا مرجعيا لدقة التمييز بينه وبين الوعى الصوتى، فهو يتضمن أنشطة:

-حذف الفونيم (ما الكلمة التى تنتج بعد حذف الميم من مكتب؟).

-تحديد الكلمات التى تبدأ بالصوت نفسه (هل تبدأ مكتب ومسجد بالصوت نفسه؟).

-مزج الفونيمات لتكوين كلمة (ما الكلمة المتكونة من ف ت ح ؟).

-تحديد الفونيم الأول فى الكلمة (بم تبدأ كلمة زار؟).

-عد الفونيمات فى الكلمة (ما أصوات كلمة عمل ؟).

-تحديد الفونيم المحذوف من الكلمة (ما الفرق بين أب وأبى ؟).

-تحديد الكلمة الشاذة (ما الكلمة التى لا تتفق مع بقية الكلمات صام - قام ـ نام- عام- دام -ألم).

-أخيرا تحديد الكلمة التى تبدأ بصوت معين (هل تبدأ مسلم بالميم؟).

كما أن مستويات الوعى الفونيمى لا تتضمن التدريب على كتابة الرموز أو الكلمات، ويجب أن تتكامل ممارسات التدريب عليه مع التدريب على الأصوات، ويدمجان فى عملية واحدة، حيث يعزز كل منهما الآخر، ومن زاوية ثانية فالوعى الفونيمى مهارة شفهية سمعية لا تقترب من الصورة المكتوبة للرمز، ودوره تطوير المبدأ الأبجدى الذى يسمح بالتحرك إلى مرحلة ما بعد التعامل مع الرموز Logographic Stage أى أن لكل كلمة شكل فريد يتعرفه المتعلم، ويختزنه فى الذاكرة البصرية مرتبطا بمعناه بعيدا عن الحفظ والاستظهار.

مستويات الوعى الفونيمى

للوعى الفونيمى مستويات خمسة وثيقة الصلة بالأنشطة سالفة الذكر:

أولها: الاستماع إلى بدايات الكلمات ونهاياتها، ويطلق عليها القوافى والجناس الاستهلالى.

ثانيها: الانغماس فى مهام مقارنة وتغاير أصوات بداية الكلمات ونهاياتها

ثالثها: القدرة على مزج المقاطع الصوتية، وتقسيم الكلمات إلى مكوناتها من مقاطع

رابعها: القدرة على عد الوحدات الصوتية الأصغر (الفونيمات) التى تتكون منها الكلمة.

خامسها: القدرة على أداء مهام إضافة الفونيم وحذفه، وتحديد الكلمات الناشئة عن الإضافة أو الحذف.

وترتبط مستويات الوعى الصوتى بمستويات الوعى الفونيمى فهى تتضمن الاستماع للكلمات فى جملة، وللمقاطع فى الكلمات، وتعرف التشابهات والاختلافات فى الكلمات وإنتاجها:

المستوى الأول: يبدأ بالانتباه لتشابه نهايات الكلمات فى نشيد أو أغنية وأطلق عليها التقفية، وهو أقل المستويات تعقيدا.

المستوى الثانى: انقسام الجمل إلى كلمات، والوعى بأن اللغة المنطوقة تتكون من كلمات منفردة.

المستوى الثالث: تركز الأنشطة على تقسيم الكلمات إلى مقاطع، وبناء كلمات من مقاطع.

المستوى الرابع: وتهتم أنشطته بالتشابهات والاختلافات بين بدايات الكلمات ونهاياتها.

المستوى الخامس: ويتضمن المستوى التدريب على مزج الفونيمات الفردية لتشكيل كلمات ومقاطع.

وتقود هذه المناقشات إلى استخلاص أن الوعى الفونيمى يمثل إحدى المعالجات التى يشملها الوعى الصوتى، وهذا بدوره يوجب عرض المفاهيم الأساسية فى الوعى الفونيمى ونقطة البداية هى الإشارة إلى أن الكلام الإنسانى

عند الأداء النطقى مكون من سلسلة من الأحداث النطقية (الأصوات المنطوقة) المتداخلة المتشابكة التى يصعب التفريق بينها، أو وضع حدود تفصل بينها فصلا حاسما، وهى كثيرة كثرة السياقات الصوتية التى تقع فيها، وتتعدد صور التداخل والتشابك، ويظهر أثرها فى تعدد أمثلة الصوت الواحد التى تتفق فى شيء وتختلف فى آخر، وهذه الصورة ليست مقصورة على الصوامت بل إن الحركات لها نصيب من تعدد الصور بحسب السياق، وهو الذى يضمن تحديد الخواص الأساسية للصوت المعين.

وتتكون الوحدات الصوتية أو وحدات التعبير الأساسية تدرجا من البسيط إلى المركب من الفونيم، والمقطع، ومجموعة النبر، والمجموعة النغمية، والمجموعة النفسية، وفوق المجموعة النفسية، والدارسة الحالية معنية بالمكونين الأول والثانى لارتباطهما بأغراض الدراسة من ناحية، وبالجانب التطبيقى من ناحية أخرى، كما أن بعض الباحثين يرى أن الوحدة الصوتية المتماسكة تتمثل فى الفونيم والمقطع.

مفهوم الفونيم وتطبيقاته

انبثقت فكرة الفونيم من ملاحظة كيفيات النطق المختلفة، ووظائف الأصوات المتنوعة، ومن محاولة وضع ألفبائيات للغات المختلفة، واستقى العلماء من ملاحظاتهم أنه بالرغم من أن الأصوات المستخدمة فى الكلام تعد ذات تنوع غير محدود، فإن المتكلم والمستمع يكون عادة واعيا بعدد صغير فقط من الأنماط الصوتية المستقلة، كما لاحظوا أن مستقبل اللغة يستقبل أشياء مختلفة على أنها شيء واحد بالرغم من الاختلافات النطقية والإدراكية، ويرجع هذا إلى أن هذه الأصوات ـ رغم اختلافها ـ تؤدى الوظيفة نفسها فى النظام اللغوى، وهى الوظيفة التمييزية، وذلك هو الدور الذى تؤديه العناصر المتنوعة للغة فى تمييز تتابع صوتى من آخر يحمل معنى مختلفا. وارتبطت فكرة الفونيم فى نشأتها باختراع الكتابة الألفبائية، ويرجع البعض انتشاره نتيجة للبحث عن طريقة واسعة وملائمة، كما أن أنظمة الكتابة تتطلب لتركيبها نظرية الفونيمات.

ويقسم النظام الصوتى للغة الأصوات اللغوية إلى فونيمات بواسطة اعتبار القيم الخلافية للوظائف أى المعانى التى ترصد للأصوات فى استعمالها فى الألفاظ التى تتحقق بها الكلمات، وبواسطة التقسيمات العضوية والصوتية، فمعطيات علم الأصوات والقيم الخلافية هى العناصر التى يتكون منها النظام الصوتى للغة.

ويمكن تعريف الفونيم من أكثر من منظور: فالفونيم من الناحية التجريدية هو النوع أو الأسرة لا الأفراد والأمثلة الجزئية والنوعية، فالنون مثلا وحدة صوتية ذات كيان خاص وإن تعددت أفراده وأعضاؤه فى حالات معينة فيطلق على الصوت أيضا معنى خاص هو الصوت المفرد أو المثال النوعى، مع مراعاة صفاته النطقية والسمعية، وذلك كأنواع النون وأعضائها المختلفة التى تلاحظ فى النطق فى السياقات الصوتية المتنوعة والتى تتنوع بتنوع المقطع، فهذا الصوت العام الذى يجمع جملة من التنوعات والأفراد اصطلح على أن يسمى الفونيم.

أما من الناحية العقلية فالفونيم صوت نموذجى يهدف المتكلم إلى نطقه، ولكنه ينحرف عن النموذج إما لأنه من الصعب أن ينتج صوتين مكررين متطابقين، أو لنفوذ الأصوات المتجاورة، وعرف على أنه الصورة العقلية للصوت، أو صوت مثالى نحاول تقليده فى النطق، وهو من زاوية ثانية يشكل فئة من العناصر اللغوية المتمثلة فى عقل كل أعضاء المجتمع الكلامى.

ومن الناحية المادية يعرف على أنه أسرة من الأصوات ـ فى لغة معينة ـ متشابهة الخصائص، ومستعملة بطريقة لا تسمح لأحد أعضائها أن يقع فى كلمة فى نفس السياق الصوتى الذى يقع فيه الآخر، وأساس التعريف التشابه الصوتى بين أصوات الفونيم، ووقوع هذه الأفراد فى توزيع تكاملى.

ومن الناحية الوظيفية تتعدد وظائفه فيشار للفونيم على أنه وحدة مناسبة للتعبير الألفبائى، كما ينظر إليه على أن وظيفته الأساسية متمثلة فى التفريق بين المعانى من منطلق أن كل صوت قادر على إيجاد تغيير دلالى، ومن هنا يعرف على أنه أصغر وحدة صوتية عن طريقها يمكن التفريق بين المعانى، أو أنه يمثل النماذج الصوتية التى لها القدرة على تمييز الكلمات وأشكالها. وكل فونيم له وظيفتان أساسيتان:

الأولى: المساعدة على تحديد معنى الكلمة التى تحتوى عليه.

الثانية: الاحتفاظ بالفروق بين هذه الكلمة وغيرها، ويلعب الفونيم دورا فى تغيير معنى الكلمة عند حذفه أو تبديله.

أما من الناحية التجريدية فالفونيمات تعد مستقلة تماما عن الخصائص الصوتية المرتبطة بها، أى أن الفونيمات وحدات افتراضية تجريدية ليس لها وجود حقيقى.

ويمكن استعراض تعريفات الفونيم على النحو التالى:

أولها: أنه عائلة من الأصوات المترابطة فيما بينها فى الصفات فى لغة معينة، والتى تستخدم بطريقة تمنع وقوع أحد الأعضاء فى كلمة من الكلمات فى نفس السياق الذى يقع فيه عضو آخر من العائلة نفسها

ثانيها: أنه صوت واحد له صورة ذهنية تجريدية يستحضرها المتكلم فى ذهنه ـ لا شعوريا ـ ويحاول أن ينطقها فى كلامه الفعلى، وقد ينجح فى تحقيق هذه الصورة الذهنية ويعبر عنها بصوت حقيقى، أو يفشل فيأتى بصوت أقرب إلى هذه الصورة، وإن لم يماثلها تمام المماثلة.

ثالثها: أن الفونيم أصغر وحدة لغوية تستطيع بطريق التبادل أن تميز كلمة عن أخرى، وهى علامة مميزة لا يمكن تعرفها إلا بالرجوع إلى وظائفها فى تركيب كل لغة.

رابعها: أنه حزمة من الخواص الصوتية الأساسية التى يعتمد عليها فى التفريق بين الوحدات الصوتية للغة ما.

خامسها: أن الفونيم لا وجود له عضويا ولا عقليا، وإنما هو وحدة تجريدية يستخلصها الباحث من الأحداث النطقية بعد تجريدها.

وفى محاولة للتقابل بين هذه التعريفات والنظرات ـ التى سبق ذكرها ـ للفونيم نجد أن التعريف الأول يقترب من تعريف الفونيم عقليا، وبالنسبة للتعريف الثانى فهو قريب من التعريف التجريدى إلا أنه يقدم مدى أكثر اتساعا لتنوع الصور

النطقية الفونيم الواحد، ويسمح للتباينات الصوتية بالظهور، ويقترب التعريف الثالث من النظرة المادية للفونيم، أما التعريف الرابع فيعكس جوهر ما اعتمدت عليه النظرة الوظيفية لتعريف الفونيم، بينما يمثل التعريف الأخير نظرة تجريدية للفونيم، وهو تلخيص لما اشتمل عليه التعريف الثانى، أى أن الرؤى حول تعريف الفونيم اختلفت فى منظور التأكيد على بعض خصائصه، وفى التسمية ويتضح أن الإطار العام للتعريفات من خلال استقرائها يكاد يكون واحدا.

وإذا كان الفونيم تجمعا من الملامح التمييزية مثل الوقف والجهر والأنفية والاحتكاك، أو حزمة من الملامح تتميز عن الحزم الأخرى أو تجمعات الملامح الأخرى، فهو يميز كلمة عن أخرى من الناحية الصوتية مثل (قام وقال)، ومن الناحية النحوية والصرفية مثل (مِنْ ومَنْ) والفارق فى المعنى قاسم مشترك بين كل هذه الاختلافات، وله دور مهم فى ابتكار الألفبائيات أو نظم الكتابة بطريقة ميسرة واللغة العربية راعت بكل دقة ووضوح مبدأ الأخذ بفكرة الفونيم، والتعبير عن هذا الفونيم بصوره المتعددة برمز واحد، فللباء رمز واحد مهما تعددت صور الفونيمات فى اللغة المنطوقة، وحدث هذا بكل دقة فى الأصوات الصامتة، ومثله الأصوات الصائتة.

ومن زاوية ثانية يمكن النظر إلى الفونيم على أنه الخصائص الصوتية للغة، حيث توجد مجاميع من الأصوات المتشابهة، مما يجعل إمكانية أن يشتمل الفونيم على صوت واحد أو صوت موضوعى محتملة، وأن يشتمل على مجموعة من التنوعات الصوتية – واردة بقوة ـ ويتوقف استعمالها على موقعه فى الكلمة، وعلى الأصوات المجاورة، وهو ما يطلق عليه التنوعات الموقعية للفونيم، وهو ما يجعل الفونيم شيء تجريدى أو نظرى لا يتحقق وجوده الموضوعى فى الخارج، وإنما يوجد فى شكل واحد من أصواته (ألفون Allophone)، أى أن الفونيمات لا يتحقق وجودها الموضوعى إلا عن طريق الألفونات، وتتسق هذه المعطيات مع النظرة القائلة بأن الفونيم وحدة ذهنية تقسيميه لا حقيقة مادية، وأنه عنوان على عدد من التباينات الصوتية تربط بينها علاقة ما وهى الارتباط بفونيم معين.

والفونيم وفقا للعرض السابق وحدة صوتية تجمع تحتها متعددات إما أن تكون نوع تحته أفراده، أو ملامح صوتية مميزة، أو تجمعات من الخصائص النطقية، وله من الصفات العامة المشتركة ما يضمه إلى شكله ويكون الناتج فى هذه الحالة شيئا ماديا أو صوتا قابلا للتحليل، ومن الخصائص الفردية ما يميزه ويكون الناتج ملمحا أو كيفية نطقية لا وجود لها بمفردها، وإنما بانضمامها إلى غيرها من الملامح يتشكل الصوت اللغوى، ويعزز هذا القول بأن الفونيم صورة ذهنية يكد المتكلم فى الوصول إليها، أما الصوت Allophone فهو الإنجاز الذى يحققه تحت أى ظرف معين، وفى أى محيط محدد.

ويوضح المثال التالى مسألة التباينات الصوتية ـ التى يجب مراعاتها عند التخطيط لأنشطة الوعى الصوتى - فالفاء فى أول الكلمة مثلا هى فاء فى الكلمات الآتية بالرغم من اختلافها صفاته (فَارس- فُؤاد- فِئران)، وكذا النون فى وسط الكلمة فى (ينجح ـ ينكر ـ ينفع ـ ينظر ـ ينتج)، وهذه الفاءات والنونات المختلفة صوتيا لا تعارض بينها أو تقابل، وبالرغم من اختلافها تكوينا فهى متطابقة من حيث الوظيفة اللغوية التى تؤديها.

أما عن وظائف الفونيم:

أولا: اختزال الأصوات الكثيرة المستعملة فى اللغة إلى عدد محدود، بالرغم من التنوعات الصوتية للفونيم الواحد، وتعدد أفراده.

ثانيا: تسهيل عملية تحليل السلسلة الكلامية إلى وحدات متمايزة من حيث الدلالة اللغوية، مما يجعل الفتحات الثلاث فى كلمة (فَتَحَ) تنوعات أو أفرادا لنفس الفونيم، فتبديل مواقعها فى الكلمة لا يؤدى إلى تغير معناها.

ثالثا: تمييز معنى كلمة عن معنى كلمة أخرى، فقد تشترك كلمتان فى الفونيمات المكونة لكليهما، ولكن إحداهما تنطق بلحن أو تنغيم معين، وتنطق الأخرى بلحن آخر، ولكل منهما معنى، كقولنا جاء محمد) فقد يقصد بها الإخبار أو التعجب أو الاستفهام وفقا لطريقة النطق. أما وظيفته الرابعة فتتمثل فى التحليل الوظيفى للكلمات، ويقصد به تحديد المميزات الصوتية الفارقة بين الكلمات.

وللفونيم وظيفتان مهمتان:

أولهما: تسهيل عملية تعليم اللغة من خلال التعامل مع عدد محدود من الفونيمات التى تقود إلى تعلم عدد كبير من الأصوات.

ثانيهما: ابتكار الألفبائيات أو نظم الكتابة بطريقة ميسرة دقيقة، ذلك أن الفونيم الواحد يُكتفى له برمز كتابى واحد يعبر عنه، وعن صوره النطقية المحتملة بصورة ميسرة قريبة المنال.

كما أن للفونيم وظيفة أخرى تتمثل فى أن له وظيفة إيجابية هى المساعدة على تحديد معنى الكلمة التى تحتوى عليه فالفاء فى فتح تقاسم بقية فونيمات الكلمة فى أداء الوظيفة الإيجابية،وهى توجيه الذهن إلى معنى ما، ووظيفة سلبية حيث يحتفظ بالفرق بين فتح، وفتك.

أما عن المقطع – وهو يشكل المكون الثانى من مكونات الوعى الفونيمى الذى يعد جزءا من مكونات الوعى الصوتي- فهو من حيث البناء أكبر من الصوت وأصغر من الكلمة، وهناك كلمات تتكون من مقطع واحد مثل مِنْ. ويرتبط المقطع بالنطق، ويغيب عن الصورة الكتابية، والتركيب المقطعى فى اللغة العربية يعتمد على النظر فى تتابعات الوحدات الصوتية وكيفية تكوينها فى صورة حزم أو عناقيد مميزة فى سلسلة الكلام، وينماز المقطع فى اللغة العربية بمجموعة من الخصائص: أنه يتكون من وحدتين صوتيتين أو أكثر فلا مقطع من صوت واحد، أو مقطع خال من الحركة. لا يبدأ المقطع بصوتين صامتين كما لا يبدأ بحركة. لاينتهى المقطع بصوتين صامتين إلا فى سياقات معينة كالوقف أو إهمال الإعراب. غاية تشكيل المقطع أربع وحدات صوتية، وعليه أمكن تعيين ستة أبنية أو لأنماط للمقطع فى اللغة العربية صنفت فى ثلاث طوائف: المقطع القصير من صامت وحركة مثل المقاطع الثلاثة فى (ك ت ب). المقطع المتوسط من صامت زائد حركة قصيرة زائد صامت مثل المقطع الأول فى (يك ت ب) أو صامت زائد حركة طويلة مثل المقطع الأول فى (كا تب). المقطع الطويل ومنه نوعان مشروطان بالوقف أو عدم الإعراب مثل

(بر ـ مهام) والثالث مشروط بإدغام الصوت الأخير فى مثله، فالمقطع إذا تتابع من الأصوات الكلامية، يمثل أصغر وحدة فى تركيب الكلمة،و يتكون من عنصر أو أكثر، ويعد المقطع الوحدة الأساسية التى يؤدى الفونيم وظيفة داخلها.

وترجع أهمية المقطع لكون اللغة كلام، والمتكلم لا يستطيع نطق أصوات الفونيمات كاملة بنفسها، ولا يفعل إن استطاع، وإنما ينطق الأصوات فى شكل تجمعات هى المقاطع، ويقال إنه فى المقطع يخرج الفونيم إلى الحياة، ووصف المقطع يوجب خبر كيف تشكله الفونيمات، ولوصف الفونيمات يجب دراسة كيف تنظم نفسها فى المقاطع. كما أن المقطع هو مجال العمل بالنسبة للطرق الثلاثة الأكثر أهمية التى تعدل أصوات الكلمات وهى النبر، والإطالة ذات المعنى، وصعود وهبوط درجة الصوت، ويضيف أن المقطع يشكل درجة فى السلم الهرمى للوحدات الصوتية التى يشكل كل منها من أصغر وحدة تسبقه (الفونيم ـ المقطع ـ مجموعة النغم)، كما أن المتحدث المتمهل ينتج مقاطع لا أصوات منفصلة، فالمقطع هو الوحدة التى يمكن الاعتماد عليها فى شرح كيفية تجمع الفونيمات فى اللغة، وهو أصغر وحدة يمكن نطقها بسهولة، وأخيرا هو المسار السليم لاكتساب طريقة النطق المطابقة لنطق اللغة بصورة صحيحة، ويدعم هذه الجزئية التوجه القائل بأن أحسن طريقة للتعود على النطق الصحيح للنغمات الصوتية والوقفات الموجودة فى اللغة هى نطق الكلمة أو مجموعة الكلمات ببطء مقطعا مقطعا، مع الوقفات الصحيحة بين مقطع ومقطع،وبالتدريج يزيد المتعلم من سرعة نطقه للحدث الكلامى حى يصل للسرعة العادية.

واستنادا إلى العرض السابق لمفهومى الفونيم والمقطع ووظائفهما تستخلص مجموعة من الأسس التى يجب مراعاتها عند التخطيط لتضمين أنشطة الوعى الفونيمى فى إطار أنشطة الوعى الصوتى:

أولها: تعويد المتعلم على الاستماع لكلمات تراعى فيها هذه التنوعات الصوتية لكل فونيم، مع التأكيد على تقديمها بصورة صحيحة، مع مراعاة

التنوعات الصوتية للفونيم الواحد، وورودة فى مواضع مختلفة من الكلمة، فالفونيم ذو طبيعة صوتية، وتقعيد التركيب الصوتى من خلال أمثلة لا قواعد مجردة من أهم عوامل اكتساب المتعلم نطقا جيدا.

ثانيها: الاهتمام بالسياق بمعنى ورود الكلمة فى جملة، أو بيت شعرى، أو قصة فلا تعالج الفونيمات منعزلة، ولا يكتفى بالكلمات.

ثالثها: ربط الفونيم بالرمز الذى يشير إليه فى مرحلة تالية لتوثيق العلاقة بين الفونيم والرمز من منطلق التأكيد على المبدأ الأبجدى، حيث إن الفونيم وحدة مناسبة للتعبير عنها برمز مكتوب، فالفونيم يعد تطبيقا عمليا هاما يتصل بتشكيل أنظمة الكتابة.

رابعها: تجنب مسألة تجريد الفونيم أو الرمز لأن خصائصه ليست ملازمة له، وإنما هى مكتسبة من خلال موقعه فى الكلمة، وعلاقاته التجاورية، وإن حدث فيجب أن تحدث عملية التجريد من خلال أمثلة متنوعة للفونيم الواحد.

خامسها: الاهتمام بقضية المعنى وكيف أن تبديل موقع الفونيم، أو حذفه، أو إضافة فونيم، أو استبدال فونيم بآخر يغير معنى الكلمة، وهذا الأساس يستند إلى أن كل صوت قادر على إيجاد تغيير دلالى فالفونيم وحدة صوتية عن طريقها يمكن التفريق بين المعانى.

سادسها: تدريب المتعلم على نطق المقطع واعتماده كأساس لتحليل الكلمة، والتعامل معها، وربطها بغيرها، وهذا يعالج بعض مشكلات القراءة الجهرية عند المتعلم كتقطيع الكلمة.

أهمية الوعى الصوتى:

بعد عرض مفهوم الوعى الصوتى ومكوناته يمكن القول إن النقاش حول أهمية الوعى الصوتى ودوره فى تعليم القراءة، ونتائج الأبحاث خلال العقدين الماضين يكفيان للوصول إلى استنتاجات حول ضرورة التدريب على الوعى

الصوتى قبل وأثناء تعليم القراءة، وارتباط نجاح تعليم القراءة أو فشله بالوعى الصوتى والتدريب عليه، وينذر تقرير أمة قارئة مؤكدا على أهمية الحاجة إلى الوعى الصوتى ومهاراته، والتدريب عليها، وذلك لملاحقة الهبوط فى مستوى أعداد كبيرة ممن يتعلمون القراءة.

ويشير تقرير لوزارة التربية بالولايات المتحدة صدر عام ١٩٩٥ موضحا أن ٥٠٪ من الأطفال المبتدئين يجب أن تقدم لهم خدمات تعليمية خاصة للحيلولة دون وقوعهم فى دائرة من لديهم صعوبات تعلم، لأن أكثر من ٨٠٪ من نسبة هذه الصعوبات تقع فى اللغة والقراءة، ويجب أن يبذل جهد رئيس فى التركيز على التدريب على الوعى الصوتى لأنه يسهم فى تخفيض أعداد من يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة.

ويلعب الوعى الصوتى دورا سببيا فى التحليل القرائى المبكر، كما أن الخبرة بنشاطات الوعى الصوتى لها أثر إيجابى فى القراءة والتهجئة خاصة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز التى تمثل هذه الوحدات، ويذكر أنه إذا كان من سبب لصعوبة القراءة فإنه يكمن فى الوعى الصوتى، وأن النمو البطيء فى هذا المجال يؤخر ظهور التقدم فى تجزئة الرموز، ويبدأ الفشل فى التحصيل والدافعية فى البروز، كما أنه يصعب فى غيبة الوعى الصوتى فهم العلاقات النظامية بين الحروف وأصواتها. وتتعدد التأثيرات التراكمية الناجمة عن المشكلات المبكرة فى الوعى الصوتى مثل: قلة عدد الكلمات التى يقرأها القارئ المبتدئ، وضعف احتمالية ممارسته للقراءة خارج المدرسة، وصعوبة مادة القراءة بالنسبة له، وبساطة خبراته الأولية فى القراءة، وممارسة القراءة بدرجة أقل من غيره، وبطء تطويره لاستراتيجيات تعرف الكلمة مما ينعكس على الاستيعاب حيث إنه يستخدم مصادر أو عمليات ذهنية ذات قيمة فى تعرف الكلمة وهى تقلل ما يجب أن يستخدمه فى الاستيعاب من مصادر أو عمليات. كما أن خبرات سلبية عن القراءة تتشكل لدى هذا القارئ الذى يوصف بأنه ضعيف، ويسهم هذا كله فى تعميق الفروق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

وتبرز العلاقة بين القدرة القرائية والوعى الصوتى على أنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعى الصوتى قد يكون أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائى، ونتيجة للخبرة القرائية، والوعى الصوتى هو الأساس الذى تبنى عليه مهارات القراءة، فبعض جوانب الوعى الصوتى قد لا يبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج وإنما نتيجة لتعلم الحروف الهجائية؛ إذ بدون هذا التعلم يظل اكتساب المتعلمين للوعى بالوحدات الصوتية محدودا بدرجة كبيرة، كما أن بعض جوانب الوعى بأصوات الكلام يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائى ولها تأثير مهم على القدرة القرائية، أو أن بعض جوانب الوعى الصوتى يكتسب كمظهر للنضج فى القدرات الذهنية للأطفال.

والتدريب على الوعى الصوتى يتضمن عمليتى التحليل والتوليف الصوتى للكلمات والرموز، وتطابقات الوحدات الصوتية مع ما يقابلها من رموز، والتهجى وتجزئة الكلمة إلى مقاطع، وتجزئة المقطع الواحد، وربط الرموز المطبوعة بالأصوات التى تقابلها،والحروف المترابطة التى تتطابق مع الأصوات والمقطع المرتبط بها، وقراءة الكلمات الناتجة عن تجميع الأصوات أو الحروف، وقراءة كلمات بعد حذف أحد حروفها. والقضية الأساسية فى هذا هى كيفية إجراء هذه المعالجات من زاوية، وكيف تبنى الخبرات القرائية على هذا الوعى من زاوية ثانية ؟. والانطلاق من القاعدة الهجائية الحروف تمثل أصواتا من زاوية ثالثة.

فالوعى يظهر أن الكلام المنطوق يتشكل من رموز أو سلاسل صوتية، والمتعلم عند تعلمه للقراءة يكتشف أن الوحدات الصوتية تعكسها رموز على الصفحة، وفى غيبة الوعى تظهر الرموز بشكل اعتباطى لأنه لم يتمثل العلاقة بين الصوت والرمز.

وتكمن أهمية الوعى الصوتى من منظور آخر فى أن تعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، والمتعلم كى يصبح قارئا فاعلا يتوجب عليه تعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، والمعرفة بأن الكلمات تتكون من صور صوتية غير متلاصقة تعد أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور

الصوتية ورسمها، والوعى الصوتى يعد مؤشرا بصورة أكبر من معامل الذكاء، والمفردات وفهم المسموع على مدى قدرة الطفل على تعلم القراءة، والحاجة إلى الوعى الصوتى لا تتمثل فى أهميته بالنسبة للقراءة فحسب بل هو ضرورى لتعلم التهجى، ولاكتساب مهارات الكتابة، والمتعلم الذى يكتسب مهارات الوعى الصوتى لن يكون بإمكانه أن يتعلم القراءة ـ فقط - بشكل سليم، بل سيتمكن من تهجى الكلمات بصورة صحيحة دون استظهارها، ومن آثار التدريب على الوعى الصوتى التقدم فى ممارسة مهارات الكتابة.

ويؤكد هذا على أن التدريب على الوعى الصوتى يوفر مهارات تأسيسية ذات صلة بمهارات تعرف الكلمة، وتتمثل فى تكوين الوعى بأن الكلمات يمكن أن تنطق أو تكتب، وأن كتابة الكلمة تقابل نطقها، وأن الكلمات المنطوقة تتكون من فونيمات، وفى المقابل تتشكل الكلمات المكتوبة من رموز، وأن العلاقات بين الرموز والفونيمات تدعم ما يعرف بالمبدأ الأبجدي، ومن المهم تزويد المتعلمين فى إطار التدريب على الوعى الصوتى بأن الأبجدية مصممة لتمثيل الخطاب فى الشكل الفونيمى، لأن هذه المعرفة تقرب المسافات بين الرمز الفونيم.

والوعى الصوتى متطلب لتطوير المبدأ الأبجدى، وهو يتعلق بعلاقة الفونيم بالرمز، مما يمكن المتعلم من تعرف الرمز المكتوب، فالقراءة تحتاج فى معالجات الوعى الصوتى إلى تدريب المتعلم على التحليل والتركيب حتى يتمكن المتعلم من التمييز والإنتاج على المستوى الشفهى أولا، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة فى القراءة ثانيا؛ مما يشكل لدى المتعلم حساسية لربط الكلمات ذات البداية الواحدة أو المتشابهة فى نهايتها.

وتبرز قيمة المبدأ الأبجدى فى أنه يمثل علاقة خاصة تستعمل فيها الرموز المكتوبة لمساندة الفونيمات التى تختلق الكلمات، فعملية تعلم القراءة والكتابة ترتبط بنظام أبجدى،مما يوجب على المتعلم إدراك كيف يعمل النظام الكتابى، وإدراك هذه الفكرة يتطلب معرفة الفونيمات الفردية خلال التدريب على الوعى الصوتى، وأن

هذه الفونيمات تمثلها رموز مكتوبة،هذا الإدراك مفيد فى تعرف علاقات الفونيم بالرمز، والتهجى، وتعرف الكلمات، وفى المقابل يؤدى عدم الإدراك إلى استظهار المتعلم لكل كلمة، وهذا له آثاره السلبية على مهارات القراءة ونموها.

ويشير تقرير لجنة القراءة الوطنية National Reading Panel ٢٠٠٠ إلى أن التدريب على الوعى الصوتى يحسن وبشكل ملحوظ من قدرات الأطفال القرائية، ويساعدهم فى التهجى، وله منافع فيما يتعلق بفهم المقروء، كما أن التدريب على مهاراته يجب أن يكون منظما ومقصودا لأنه أكثر فعالية من التدريب العرضى، كما أنه يسهم بشكل مباشر فى تعليم القراءة وبصورة منظمة إذا ما قورن بالمدخل الكلى للغة، وأورد التقرير نتائج مجوعة من الدراسات أشير فيها للتأثير الواضح للتدريب على الوعى الصوتى فى الجوانب المذكورة، كما أشارت النتائج أيضا إلى حجم هذا التأثير. وعلى الرغم من موافقة كراشين Krashen فى دراستيه عامى ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ على تأثيرات الوعى الصوتى إلا أنه انتقد محدودية الدراسات التى اعتمد التقرير عليها، وتساءل عم إذا كان التدريب يجب أن يكون مستقلا أو فى سياقات بنائية. وطرح سؤالا آخر عن الأعداد التى يمكن تدريبها معا، وانتقد قلة عدد المتدربين فى بعض الدراسات التى ساقها التقرير. وفى موضع ثالث أشار إلى المدة التى ينبغى أن يخضع فيها المتعلم للتدريب وأوضح ضرورة تكافئها مع أغراض التدريب. واعترض على حجم تأثير التدريب على الوعى الصوتى فى مهارات فهم المقروء. وأخيرا رفض المقارنة بين أثر التدريب على الوعى الصوتى، ومدخل اللغة الكلى فى الوصول إلى نتائج عامة، وأوضح أنه الاعتماد على هذه الدراسات لا يقدم الأدلة الكافية.

وتوقفنا مناقشة آراء كراشين Krashen واعتراضاته على أنه لم يرفض تأثيرات الوعى الصوتى فى اكتساب مهارات القراءة والتهجى، وإنما انصبت مقولاته حول محدودية عدد الدراسات التى اعتمد عليها تقرير الجمعية الوطنية للقراءة فى الوصول لاستنتاجات حول أفضلية تأثير الوعى الصوتى على تأثير مدخل اللغة الكلى فيما يتصل بفهم المقروء، ومن زاوية أخرى تبدو قيمة آرائه فى مسألتى عدد

المتدربين على الوعى الصوتى، ومدة التدريب كمتغيرين يجب إعطاؤهما أولوية كبيرة، وربط هذين المتغيرين بأغراض التدريب، والفئة التى تخضع للتدريب.

وفى السياق نفسه يجب الإشارة إلى أن خلافا نشأ بين من يدعون إلى تعليم القراءة من خلال نظرات اللغة المنظمة التى تتضمن الأصوات، وتعالجها معالجة آنية، وترى أن إدراك الكلمة ومعناها من خلال السياق كاف فى إطار مايسمى باللغة المتكاملة، وبين دعاة الوعى الصوتى، وليس من الضرورى أن تكون النظرات متعارضة، بل من أن الأفضل تكون متكاملة، لأن هذا التكامل يحقق أهدافا أعمق، ويعالج اللغة فى إطار خصائصها ووظائفها، ويساعد فى الوصول لتصور أكثر صحة فى معالجة صعوبات القراءة من منطلق الاستفادة من الجوانب الإيجابية فى كل توجه من التوجهين، ويتفق هذا مع نتائج دراسة المعهد الوطنى لصحة الطفل والتطوير The National Institute of Child Health and Human Development والتى بحث خلالها تجريب نظرات تعليمية مختلفة تعكس معرفة واضحة عن صلاحية النظرة الفونيمية، مدعومة من قبل البيانات التجريبية، ونتائج المشاريع والبرامج، وتوصلت إلى أن من ١٥٪ إلى ٢٠٪ من العينة لم تحقق النجاح فى تعلم القراءة بسبب عدم التدريب على الوعى الصوتى بشكل مباشر، وهذه النتائج تؤكد أن الوعى الصوتى يقدم فرصا لتأسيس أنماط من التعليم الجيد للقراءة، وهذه الفرضية تستمد أصولها من نتائج أبحاث علمية، فالتدريب على الوعى الصوتى عبر مهام مجردة لم تثبت فاعليته، ومن الضرورى أن يعالج عبر لغة تبدأ شفوية، ثم تعالج عبر الجانب الكتاب.

كما تشير نتائج الدراسات أن الوعى الصوتى من الأهمية التى تستوجب أن يخصص لتدريباته الوقت، وأن يبذل جهد مقصود من أجل إنجاح أنشطته تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وتضيف هذه النتائج بعدا آخر يتمثل فى ضرورة أن يشكل الوعى الصوتى جزءا من برامج تعليم القراءة والكتابة، وأن تتاح للمبتدئين فرصا للعمل والنشاط لممارسة مهاراته، أما عن زمن التدريب، ونوعه وجوانب التركيز فيقررها المعلم مستندا إلى نتائج الأبحاث فى مجال الوعى الصوتى، ووفقا لحاجات المتعلم

وقدراته، وأخيرا يجب ألا يعزل التدريب على الوعى الصوتى عن السمات المتوازنة فى القراءة والكتابة.

واستقراء هذه النتائج يوقفنا عند مسألتين:

الأولى: أن الوعى الصوتى يجب أن يمثل مكونًا من مكونات برامج تعليم القراءة والكتابة، وأن الانتقال من الجانب الصوتى إلى الجانب الكتابى أمر أساسى فى أنشطة الوعى الصوتى.

الثانية: أن تدريبات الوعى الصوتى ليست تدريبات مجردة، وإنما يجب أن تعالج فى سياق ذى معنى، مع التأكيد على معطيات ميدان العلاقات بين القراءة والكتابة.

تأثير الوعى الصوتى فى تعليم القراءة

يمكن القول- اعتمادا على دراسة أجرت فى هذا المجال[1]- إن مشاكل الوعى الصوتى والفونيمى أحد الأسباب الرئيسة لصعوبات القراءة، وأن إهمال التدريب المنظم على أشكال الوعى يصحبه قصور فى مهارات القراءة، وأكدت دراسات عدة على أن التدريب على الوعى الصوتى يسهم فى علاج صعوبات القراءة **وفى ضوء هذه المعطيات، وفى إطار زيادة أعداد من يعانون من صعوبات فى القراءة، يمكن طرح القضية التالية:**

ما دور التدريب على الوعى الصوتى فى علاج صعوبات القراءة ؟

ويتفرع عنها:

- ما صعوبات القراءة التى يواجهها تلاميذ الصف الثانى الأساسى ؟
- ما التدريبات المقترحة لتنمية مهارات الوعى الصوتى ؟
- ما دور التدريب على الوعى الصوتى فى علاج هذه الصعوبات ؟

---

(1) دور التدريب على الوعى الصوتى فى علاج صعوبات القراءة – بحث للمؤلف منشور بالمؤتمر العلمى السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة يوليو ٢٠٠٦

وتنبثق أهمية هذه المعالجة من الأهداف التى تسعى لتحقيقها، والتى يمكن عرضها على النحو التالى:

أولا: إعداد قائمة بصعوبات القراءة التى تواجه تلاميذ الصف الثانى الأساسى، من خلال ما أفرزته الأدبيات فى هذا المجال، وما أوصت به الدراسات السابقة.

ثانيا: إعداد اختبار لتشخيص صعوبات القراءة، وهذا يفيد المهتمين بعلاج هذه الصعوبات فى تحديد/ نقطة للبدء، والتخطيط للعلاج، خاصة وأن ميدان تعليم اللغة العربية يفتقر لمثل هذه الاختبار.

ثالثا: إعداد اختبارات لمراقبة التقدم فى اكتساب مهارات القراءة، ولتوضيح دور التدريبات المقترحة فى علاج صعوبات القراءة.

رابعا: إعداد تدريبات لتنمية مهارات الوعى الصوتى لعلاج صعوبات القراءة ـ وهو مجال جديد فى الدراسات العربية ـ فى ضوء ما قدمته الدراسات الأجنبية من مفاهيم للوعى الصوتى، وأنشطة ومهارات واختبارات، وتوجيهات يجب الالتزام بها عند معالجة صعوبات القراءة فى ضوء الوعى الصوتى بدءا بالتشخيص السليم، وتقدير حاجات كل متعلم، مرورا بعدد المتدربين، ومدة تنفيذ التدريب الواحد، ووفقا لخصائص اللغة العربية وطبيعتها؛ لعلاج صعوبات القراءة.

وتخيرت الدراسة العينة من تلاميذ الصف الثانى الأساسى، وذلك لأن المتعلم فى هذا الصف يفترض أن يتقن المهارات الأساسية للقراءة، والمتمثلة فى تعرف الحروف ونطقها وكتابتها، وتعرف الكلمات، وتوظيف استراتيجيات للتعرف. كما أن مرور المتعلم بخبرات من خلال التهيئة اللغوية فى بداية الصف الأول، ثم مقرر للقراءة فى الصف نفسه فى كتابين بواقع كتاب لكل فصل دراسى، ثم دراسة كتاب ثالث فى الفصل الدراسى الأول من الصف الثانى يؤهل المتعلم لإتقان هذه المهارات. وفى هذه المرحلة من تعلم القراءة يمكن اكتشاف التمايز بين المتعلمين فى إتقانهم للمهارات.

أما عن المعالجات فتقتصر على تشخيص صعوبات القراءة التى يواجهها تلاميذ الصف الثانى الأساسى، وهى الصعوبات ذات الأساس اللغوى، ثم تقديم تدريبات علاجية فى ضوء مهارات الوعى الصوتى، وتعرف دور هذه التدريبات فى علاج صعوبات القراءة.

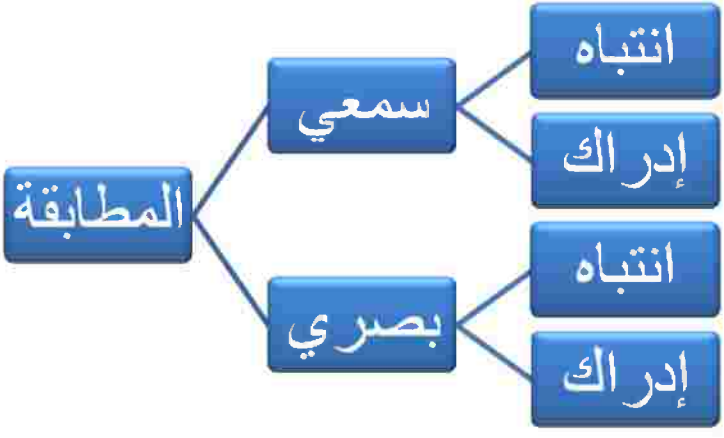
فى محاولة لبيان أوجه أهميته الصوتى، فإن الإجابة عن هذا السؤال تستدعى شكلا من أشكال الاقتراب من قضايا نعرض لها فى الجزء التالى:

كيف تحدث عملية تعلم القراءة ؟

يستهدف تعليم القراءة إكساب المتعلمين مهارات آلية تمكنهم من حل الرموز الأبجدية، وربطها بأصواتها المعينة لكى تتشكل الكلمات والعبارات والجمل ذات المغزى، وهذه المهارة تستخدم فى كل قراءة، وبدون الاتصال بين الرمز والصوت لا تحدث القراءة، وهى تمثل جزءا حرجا- بصورة أكبر من أى عامل آخر- فى برنامج القراءة، وعلى هذا فتعليم القراءة يحتاج إلى نوعين من الانتباه: السمعى والبصرى، وإلى نوعين من الإدراك : السمعى والبصرى، وإلى نوعين من التمييز: السمعى والبصرى، أى أن نصف ما يحتاجه تعليم القراءة ـ نظريا - استقبال سمعى للوحدات الصوتية، ومن ثم إسقاط هذه المدخلات السمعية على الصورة البصرية للرمز فى محاولة للربط بين الصورتين السمعية والبصرية للوحدة الصوتية من خلال اختزانها فى الذاكرتين السمعية والبصرية، فالمدخلات - أصوات ورموزا- يعالجها التدريب على الوعى فى احد أهم مستوياتها،من منطلق أن مفتاح القراءة هو تمييز الأصوات، وتعلم الترابطات بين الرموز والأصوات، ونقطة البداية هى إدراك الفونيمات ووظائفها التطبيقية، والقراءة تتضمن ربطا بين الصورتين المنطوقة والمكتوبة، وعمليات تحليل وتركيب للوحدات الصوتية، ونطقا لمقاطع تتشكل من فونيم أو أكثر، وهذا هو جوهر ما يتضمنه التدريب على الوعى الصوتى، فالوعى الصوتى ركيزة أساسية لاكتساب مهارات القراءة، ولتهيئة المتعلم لممارسة مهاراتها.

كما أن التعرف وهو المهارة الأساسية التى يسعى تعليم القراءة وممارساته

لإكسابها للمتعلم فى المراحل الأولى يحدث من خلال عمليتين رئيستين: التمثيل الإدراكى الحسى للمدخلات السمعية والبصرية، والمطابقة بين نوعى المدخلات، فالأساس هو التعامل مع الرموز الدالة على الأصوات، وتمثل هذه العلاقة واعتمادها كمدخل للتعرف، وهو يشمل عمليات تمييز وتحقق على المستويين الصوتى والرمزى. والتعرف له مستويات (حرف ـ كلمة ـ جملة)، وله استراتيجيات مباشرة واستراتيجيات غير مباشرة، والوعى الصوتى يعالج هذه المسائل فى أحد جانبيها، فهو يمكن المتعلم من تحليل الكلمة وتركيبها وهو أساس فى عملية التعرف، وهو ـ فى الوقت نفسه ـ المانع الأكثر شيوعا لتعلم مهارات تعرف الكلمة، فالوعى الصوتى يتيح للمتعلم فرصا لمعالجة اللغة، لأن عدم قابلية معالجتها يعوق اكتساب مهارات التعرف.



شكل (٢)

كيف تحدث عملية التعرف

وعلى هذا فإن عمليات التمثيل السمعى والتمثيل البصري- واللتين تمثلان أساس عمليات التمييز ـ تتشابهان فى تضمنها معالجة عناصر مقارنة، وعناصر متعارضة، والفارق بين المثيرات البصرية والمثيرات السمعية أن الأولى ذات أبعاد مكانية، وتدرك بحاستى البصر واللمس ولها خاصية البقاء والاستمرار، بينما الثانية

مؤقتة ولا تفحص إلا بالأذن، وبالرغم من هذا فإن التمييز السمعى ضرورى للتحليل الصوتى، فكأن مفتاح عملية تعلم يبدأ بالقدرة على تمييز الأصوات المختلفة التى تكون الكلمات، ومشاركة هذه الأصوات للرموز المكتوبة، مما يستوجب إدراك الفونيمات، والقدرة على معالجتها.

والهدف من تدريب المتعلم على مهارات السمع مساعدته على استخدام نظام الكتابة من أجل تحليل الكلمات المكتوبة، وهذا التدريب يحدث على مستويين:

الأول: إعطاء الحروف المكتوبة مقابلها الصوتى.

الثانى تخمين الكلمة ككل.

وتظهر مهارة مزج الأصوات لتعين المتعلم على المستوى الثانى الذى فيه يمزج المتعلم ما بين أصوات الحروف المنفصلة لتكون كلمات منطوقة مألوفة، ومهارات المزج تتيح للمتعلم فرصة التدريب على وصل الخيوط المنعزلة من الأصوات وربطها لتتشكل الكلمات، والتدريب عليها يستلزم أن يقدم المعلم نموذجا للأداء بتقديم الأصوات منفصلة، ثم نطق الكلمة كاملة، أو يبدأ بالكلمة ثم يجزئها، ومن المهم الالتزام بالإيقاع النطقى العادى،وبالنسبة لمهارات الإغلاق فهى تماثل مهارات المزج مع اختلاف واحد هو ترك أحد الأصوات فى الكلمة دون أن يذكر ضمن الأصوات المنعزلة التى تشكل كلمة، وهذه المهارات تعطى المتعلم مساحة ليفكر وينتقى بين البدائل.

إن المسألة الأساسية التى أشير إليها تجعل مجموعة من المهارات والمتطلبات السمعية والبصرية تتآزر لتحدث ربطا بين الرمز والصوت، مع مراعاة أن تدريس أصوات الحروف ذى طبيعة معقدة تستلزم توظيف مهارة فى التمييز السمعى والبصرى، ومهارة فى الذاكرة لإحداث الربط والاقتران بين المعطيات البصرية والسمعية مع مراعاة ألا تقدم هذه المهارات فى عزلة عن سياق يحمل معنى، ومع تخير كلمات تتواتر فيها هذه الخصائص

وتشير نتائج الدراسات- بشكل مباشر ومحدد ومقبول - فى مجال التعرف، أن

مهارات فهم المقروء، والمهارات العليا فى القراءة تعتمد بشكل أساسى على التعرف الذى تتضمن مهاراته الوعى بالكلمة، وهذا يعنى أن القارئ يرى الكلمة، ويشفر معناها فى ذاكرته وهو بهذا يحتاج إلى ترجمة الكلمات إلى مكوناتها من الفونيمات، وتذكر التسلسل الذى ائتلفت به، ودمجها معا لتشكل كلمة مستقلة، وعندما تواجهه هذه الكلمة فإنه يبحث فى ذاكرته عن كلمة تجارى فى أصواتها هذه الكلمة، والقارئ الناجح يمارس هذه العملية بشكل آلى وسريع، ولا يتبع خطوات البحث فى العلاقات بين الفونيمات والرموز، ثم الفونيمات إلى كلمات، ثم الوصول إلى المعنى.

إن تطوير الوعى الصوتى يحقق ربطا جيدا بين الفونيمات والرموز مما يستدعى تقديم الفونيم بشكل واضح، ومن المهم تحقيق الانسجام فى المعالجة، وبالسرعة التى يمكن أن يتعلم بها المتعلم، مع ضرورة عرض الصور المختلفة للفونيم فى مواضع مختلفة من الكلمة، ويوازى هذا التدريب على مزجها معا لتشكل مقاطع فكلمات، مع مراعاة التدرج فى حجم الكلمة، ومدى ألفة المتعلم بها سمعيا، وتسلسل المهام وترابطها، وتجدر الإشارة إلى ضرورة معالجة الأخطاء، وإتاحة الفرصة للتدريب والممارسة، ومراعاة حاجات كل متعلم.

ويعد التدريب على الوعى الصوتى من قوى النجاح فى القراءة،خاصة وان دلالته على الاستعداد للقراءة أكبر من دلالة اختبارات الذكاء العامة، ومن اختبارات الاستعداد للقراءة، واختبارات فهم المسموع، كما أن التدريب على الأصوات - استماعا ونطقا ومجاراة ومعالجة - عامل أساسى فى تعرف الكلمة، وتفيد نتائج الدراسات أن نجاح تلاميذ العينة فى القراءة، وتقدمهم على أقرانهم فى المجموعة الضابطة مرجعة إلى التدريب على الوعى الصوتى، وخلصت نتائج بعض الدراسات إلى أن الوعى الصوتى عامل حاسم فى التمييز بين المتعلمين العاديين ومن لديهم صعوبات فى تعلم القراءة، وأن تلقى تدريبات فى الوعى الصوتى يجعل احتمالات نجاح المتعلم فى القراءة أكبر، وإن عدم تلقيها يجعل المتعلم عرضة لصعوبات فى تعلم القراءة، أى أن العلاقة بين الوعى الصوتى وتعلم القراءة

تبادلية، فالوعى الصوتى يساند تعلم القراءة، وتدريس القراءة والخبرات القرائية يسهم فى تطويره.

والنطق فى القراءة دالة التعرف وهو يعتمد بصورة أساسية على الاستماع، وهذا ما يوفره التدريب على الوعى الصوتى، فالتدريب الذى يوفره الوعى سيكون مؤشرا على نجاح المتعلم فى القراءة أى أن العلاقة بين التدريب على الوعى والقراءة علاقة متبادلة فالوعى سبب فى نجاح القراءة، وناتج لها. وكأن التدريب الذى يحدث فى صورة وحدات يعد شكلا من أشكال الاقتراب المنظم لممارسة مهارات القراءة، ويوفر الوعى الصوتى تدريبات تبدأ بالاستماع إلى الجمل، وعد الكلمات فيها، وحساب المقاطع فى الكلمات، وتعرف التشابهات والاختلافات بين الكلمات فى بداياتها ووسطها ونهايتها، فضلا عن التدريبات التى يقدمها الوعى الفونيمى، وكلها تدريبات تجعل اكتساب مهارات التعرف أسرع، وأقرب إلى الآلية مما يساعد فى تطوير كفاءة المتعلم فى الربط بين المنطوق والمكتوب، وتكسب المتعلم استراتيجيات متعددة لتعرف الكلمة.

نواتج التدريب على الوعى الصوتى

نقطة البداية فى التدريب على الوعى الصوتى هى الاستماع السليم للوحدات الصوتية، وتمييزها ومحاولة محاكاتها، والإنتاج على غرارها، وهو منطلق رئيس فى تعليم القراءة، وهو يتضمن عمليات الانتباه والتعرف والتمييز وإعمال العقل فى مستويات مختلفة كالتصنيف والمقارنة، كما أن المتعلم من خلال التدريب يتعرض للتباينات فى الوحدات الصوتية، مما يساعده فى تمييز التشابهات والاختلافات فى الوحدات المقروءة.

كما أن الوعى الصوتى يتيح للمتعلم فرص التعرض للاستماع إلى التشابهات والاختلافات فى الكلمات مما يساعده بداية فى فهم الأصوات فى اللغة المنطوقة، ومن ثم ممارسة هذا الفهم فى الإنتاج اللغوى، ثم يربطها برموزها بعد أن يتعرف أشكالها، كل هذا يمثل نقطة البداية فى تعلم القراءة، فيتعلم المتعلم كلمات جديدة،

ويتعرف المألوف منها، ويتهجى، وينتقل من الصورة المنطوقة إلى الصورة المكتوبة فى الوحدات المقروءة كل هذا عبر المعنى والفهم

وإذا كان الاستماع يتشابه مع القراءة فى بعض جوانبه فإن الوعى الصوتى يؤكد على الجوانب التى فيها يتشابهان، ذلك أن تدريباته المنضبطة تسهم فى تعلم القراءة من خلال تعرف الوحدات الصوتية، أى أن تدريبات الوعى تمثل شكلا من أشكال الانتقال التدريجى من المألوف بصورة نظامية إلى تعليم القراءة من خلال الربط بين هذه الوحدات الصوتية ومقابلها الكتابى.

ويقدم التدريب على الوعى الصوتى للمتعلم أدوات تيسر له التعامل مع كلمات لم يسبق له رؤيتها، وتوسع من دائرة رصيده اللغوى، وتساعده فى الإنتاج اللغوى، وتجعل الكلمات مألوفة له سمعيا مما ييسر له قراءتها وهجاءها، فالمتعلم تتاح له فرصا للتدريب على تعرف الكلمات تحول بينه وبين الصعوبات فى تذكر أشال الكلمات، وتكون لديه فكرة عن التهجى، وتيسر له التعامل مع الكلمات الجديدة.

ويُعرِّض الوعى المتعلم لمدى واسع من الأداء السليم، مع التركيز على الوحدات الصوتية، وتبايناتها، وكيف تدمج، والاختلافات الناتجة عن تغيير الصوت الأول أو الأخير، أو الزيادات التى تطرأ على الكلمة، وكل هذا ـ من منطلق العلاقات بين فنون اللغة ـ يساعده فى الأداء القرائى تعرفا ونطقا.

يتعرض الوعى ـ أيضا ـ لمسألة المعنى فى رد على من يقول أن الاهتمام بالوعى يستتبعه إهمال للمعنى، وذلك لأن تدريبات الوعى تركز على التباينات فى النطق، والاختلافات الناتجة عن الإضافة والحذف والتبديل وأثر هذا على المعنى، فالمسألة ليست تدريبات مجردة، وإنما هى تدريبات تحدث فى سياق له معنى، والدراسة الصوتية جزء أصيل من دراسة المعنى فقد تتطابق الفونيمات المكون لكلمة واحدة ولكن يختلف موضع الارتكاز بينهما، أو تتعدد دلالات الكلمة بسبب التنغيم.

أنشطة تنمية مهارات الوعى الصوتى:

يكتسب الأطفال القدرة على استعمال اللغة المنطوقة، وفهمها دون تدريب، ومن المهم الإشارة إلى أن الوعى الصوتى - على خلاف ذلك ـ لا يطور تلقائيا، وإنما يحتاج إلى تعليم مباشر نظرا لارتباطه بالقراءة، والتهجى، فالوعى الصوتى ليس مقصودا لذاته فهو مؤسس لأداء وظيفة تتمثل فى دوره الرئيس فى تعلم القراءة.

وفى أنشطة الوعى الصوتى من المهم أن تدمج اللغة فى نشاطات أدبية لأن الغرض هو التعامل مع الشكل والمضمون، وتطوير العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، وتؤكد الدراسات على ضرورة تكامل نشاطات الوعى مع السياقات ذات المعنى، وارتباطها بالنظرة الكلية للقراءة، إذا مناط الاهتمام فى أنشطة تنمية الوعى الصوتى يتمثل فى دمج تعليم اللغة بنشاطات أدبية، والتعامل مع اللغة ككل متكامل، ومن المهم ألا تعالج مهارات الوعى الصوتى بمعزل عن المعنى.

وتنطلق هذه الأنشطة من علاقات الأجزاء داخل الكل، فكيفية تقسيم الجملة إلى كلمات، والتأكيد على أنها تتكون من كلمات، والتعرض لأمثلة متنوعة لهذا النموذج، يساعد على فهم طبيعة العلاقات بين الكلمات وصولا للمعنى العام للجملة، ثم الانتقال إلى مستوى الكلمة، وأنها تتكون من مقاطع، وتقسيم الكلمات إلى مكوناتها من المقاطع، وفى النهاية الانتقال إلى المهام المتعلقة بالفونيم، وهذا كله يمثل بؤرة الاهتمام فى أنشطة التدريب على الوعى الصوتى، ومن المقترحات المتعلقة بخصائص الأنشطة، كما أن وحدات الوعى الصوتى يجب أن يكون اتجاهها من الجملة إلى الفونيم مرورا بالكلمة والمقطع، وأن عد الفونيمات فى الكلمة من المهم أن يبدأ بكلمات بسيطة مثل (من ـ جلس ـ أب) ثم التدرج إلى الأصعب، وعند التدريب على وظائف الفونيم يراعى التعامل مع الفونيم فى أول الكلمة ثم فى نهايتها، ثم فى وسطها، أما عن خصائص الكلمة ـ باعتبارها الوحدة الأساسية فى المعالجة فيجب التأكيد على أهمية التدرج من الكلمات السهلة إلى الصعبة، ومحك السهولة والصعوبة هو اشتمالها على فونيم مستمر مثل (سهل ـ سماء ـ سعد) بدلا من البدء بـ (بنت ـ بيت ـ بيع)، وأخيرا أهمية التدريب على مطابقة الفونيم (هل

توجد الفاء فى عصفور ـ زرافة ـ رغيف) ثم الانتقال لتدريبات المزج (كون كلمة من: ف ت ح).

وهذه الأنشطة لها من التعليمات والتوجيهات ما يضمن تحقيقها للأهداف. بداية تتحدد المهمة المطلوبة من المتعلم على أنها تمييز الكلمات التى تبدأ بصوت محدد، وفى ضوء هذه المهمة تتخير النشاطات التى تتسم بالمرح والتشويق كالألعاب التعليمية وتوظيف الصور والمكعبات. التأكيد على عنصر استعمال الفونيم من خلال مساعدة المتعلم على المحاكاة لما استمع إليه، ثم إنتاج كلمات على نمط ما استمع إليه ووفق خصائصه. التدرج فى التدريب على تمييز الأصوات المختلفة فى مواضع مختلفة من الكلمة أى الانتقال إلى تمييز التشابهات فى الكلمة. مراعاة استعمال النمط عند دمج السلاسل الصوتية فمثلا عند التدريب على استخدام المقطع المكون من صوتين تستخدم كلمات لها خصائص متشابهة نطقيا (أَبْيض ـ أَحْمر ـ أَزْرق ـ أَصْفر) فكل مقطع مكون من صوتين متحرك مفتوح فساكن، ومن المهم توظيف الكلمات التى تشترك فى أصوات معينة مثل (تاب - ثاب –عاب)، كما أن الأنشطة بجب أن تركز على الكلمات المتشابهة فى بداياتها (باب-بيت ––بحر)، ويجب ربط الفونيم بصوت مألوف أو شيء معين مثل فالميم تربط بـ (مسجد أو منزل أو اسم طفل)، والمعالجة فى هذه الأنشطة لا ينبغى لها أن تحدث بمعزل عن قصة أو جملة أو سياق يحمل معنى، ومن المهم أن يعزز الإنتاج الشفهى للمتعلم فى ضوء المهمة التى درب عليها.

فى هذا الإطار يتضح أن مهارات القراءة ككتل البناء، وما يحتاجه الأطفال معرفة الأصوات، ومعانى المفردات، ورصيد من المفردات، والعلاقات القوا عدية، ويتحقق هذا بالتركيز على المطابقة بين الرمز والصوت، ومجاراة الصورة المنطوقة للصورة المكتوبة للكلمات، وتعليم القراءة والكتابة فى إطار واحد، ومن زاوية أخرى فإن مكونات برنامج القراءة الفعال يجب أن ترتكز على فهم أن الكلمات تتكون من أصوات مختلفة، والتركيز على العلاقات بين الرموز والأصوات، والممارسة، والتهجى، والاهتمام بالمعنى.

ووفقا لهذا التوجه يمكن أن يتضمن التدريب: النطق الجيد للكلمات مع التركيز على النطق الصحيح للأصوات، وتخصيص دروس صوتية، والتدريب على الرموز ومقابلها الصوتى، ويستفاد من معطيات المدخل الكلى فى تعليم اللغة الذى يؤكد على ضرورة التركيز على التدريس اليومى للقراءة والكتابة فى إطار متكامل، واستخدام المخل القصصى فى تعليم القراءة من خلال سياقات معنوية.

ويمكن الإشارة إلى أن الأصوات والوعى الصوتى، وفهم التركيب الداخلى للكلمة، وتقسيم الكلمات إلى مكوناتها، وكيفية دمج الأصوات فى مقاطع، والتأكيد على الخصائص الكتابية للكلمات تمثل أطر التدريب على مهارات القراءة. أما محتوى التدريب فيتمثل فى دراسة الكلمات الأساسية المستخدمة فى اللغة الشفوية، والكلمات الوظيفية التى تستخدم بكثرة فى بناء الجمل وربطها، ودراسة تركيب اللغة، والصيغ المتعددة للتركيب اللغوى، وعلم الصرف من خلال التعامل مع جذور الكلمات، والزيادات فى الكلمة. والنحو من زوايا اختلاف الجمل وتعدد صورها، والقواعد التى تحكم التركيب فى صورة أنماط لغوية. والاهتمام بمعانى الكلمات، وفيما يتصل بضوابط التدريب أشارت الدراسة إلى أهمية التركيز على توظيف حاستى السمع والبصر، والانتقال من المرئى إلى السمعى، ومن السمعى إلى البصرى، ومراعاة عناصر التدرج والتسلسل فى المعالجات، وكذلك الاهتمام بالتعليم التشخيصى المستمر. ومن زاوية ثانية فإن برنامج القراءة يجب أن ينظر نظرة هيكلية للأصوات اللغوية الأبجدية، وأن يسعى لتطوير أبجدية المتعلم، وأن يتعامل مع نقطة الصعوبة لدى المتعلم، وأن يركز على السمع واللغة الشفوية، وأن يستخدم مداخل حسية متعددة تتسلسل فيها اللغة المكتوبة مستندة إلى شيوع الاستعمال اللغوى، ومن المهم أن تتكامل العناصر اللغوية، وأن يكون البرنامج وقائيا علاجيا.

ومن الجوانب التى ينبغى مراعاتها عند تعليم ذوى صعوبات القراءة:

أولا: تعليم الأصوات والوعى الصوتى، والتركيز على التركيب اللغوى للكلمة، والتعامل الوحدات الصوتية للكلمة.

ثانيا: التركيز على الربط بين الصوت والرمز وهذا الربط الذى يستهدف المطابقة بين الرمز والصوت له مساران من المرئى إلى المسموع، ومن المسموع إلى المرئى، وتعليم الأصوات والرموز من خلال كلمات وردت فى سياق تتضح من خلاله خصائص الكلمات.

ثالثا: التدريب الصرفى وهو يركز على مكونات الكلمة، وهى أصغر وحدات تحمل معنى، والمنهج فى دراسة الصرف يتضمن الكلمات، وجذور الكلمة، وسوابق الكلمة ولواحقها والتغيرات التى تحدث فى وسط الكلمة.

رابعا: يختص بالنحو ودراسة العلاقة بين مكونات الكلام، وكيف أشارت إلى المعنى كميكانيكيات لغوية لا كقواعد مجردة

خامسا: المعنى عنصر مهم، باعتبار أن اللغة رموز تستثير معان فى الأذهان، ويجب أن يتضمن المنهج التدريب على نماذج لفهم اللغة المكتوبة.

ومن الأهمية بمكان التدريب على الأنماط الصوتية المنتظمة، ومعالجة الأنماط الصوتية الشاذة، والتأكيد على المطابقة بين الأصوات والرموز، وتزويد المتعلم بمفاتيح لتعرف الكلمة،فما يحدث عند التعرف نوع من التعلم يطلق عليه الربط المزدوج Paired Association يكون الهجاء المرئى أحد هذين العنصرين، وتشكل طرق النطق العنصر الثانى أى الربط بين مثير بصرى واستجابة منطوقة، والشرط الأساسى هو تزامن الحدوث بين المثير والاستجابة، وهى تمثل مهارة أساسية من مهارات القراءة الميكانيكية، ومن جانب آخر أشارت الدراسة إلى المتعلم إذا لم يطور وعيا صوتيا، والبرنامج القرائى إذا لم يهتم باللغة الشفوية، والتقييم إذا لم يكن حذرا فإن كل هذا يؤدى إلى صعوبات قرائية، وللطريقة اللغوية فاعلية فى علاج صعوبات القراءة من خلال التعامل مع الكلمة بداية لا مع مكوناتها، والتعامل مع عوائل الكلمات أى مشتقاتها، وتقديم أنماط للتهجى تساير ما يتدرب عليه المتعلم من كلمات فى القراءة، والتركيز على المقاطع على أنها وحدات صوتية تشكل الكلمة،

وأكدت على أهمية توظيف الكلمات البصرية وتنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم، وعند المعالجة من المهم استخدام التقنيات الحسية، واللغة المنطوقة عند الأطفال.

تعليم القراءة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة

إذا كان تعلم القراءة ليس عملية طبيعية، وإذا كان تعليمها يجب أن يحدث من خلال عملية منظمة مطولة، من منطلق أن اللغة المنطوقة تختلف عن اللغة المكتوبة، وتعلم كل منهما يتطلب مهارات فريدة، فيجب التوقف عند هذه الاختلافات لاعتمادها كأساس فى التخطيط لأنشطة الوعى الصوتى وتدريباته وكيفية الانتقال من الشكل المنطوق إلى الشكل المكتوب، والاستفادة من نقاط الالتقاء، وهذه الجوانب التى فيها يختلفان فيها تتمثل فى:

الاختلافات الفيزيائية ذلك أن اللغة المنطوقة أصوات مرتبة زمنيا، سريعة الزوال، لا توجد مستقلة عن المتحدث، وهو المتحكم فى عملية الاتصال.أما اللغة المكتوبة فهى علامات تخط على سطح، لها صفة الديمومة،والمتحكم فى عملية الاتصال هو القارئ.

الاختلافات الوقفية وتمثل المظهر الثانى من مظاهر الاختلاف ويقصد بها أن اللغة المنطوقة يحدث فيها اتصال مباشر، ولا تحتاج لتخطيط بصفة مستمرة، فضلا عن دور تعبيرات الملامح فى أداء المعنى، أما عن اللغة المكتوبة فهو جهود فردية، لا يتعرض فيها الكاتب لضغط زمنى، والتخطيط فيها عنصر أساسى.

الاختلافات الشكلية فاللغة المنطوقة أصوات تصحبها ظواهر صوتية، ولها سمات عروضية، بينما اللغة المكتوبة عبارة عن حروف تخضع لقواعد، وتتصل فيما بينها وفقا لأسس معينة، وتختلفان فى كيفية تمثيل الضوابط اللغوى.

البناء القواعدى فاللغة المنطوقة أقل تماسكا، وفيها حرية واتساع فى الموضوعات، واللغة المكتوبة عبارة عن قواعد منضبطة، ويستدعى النظام الكتابى مصادر انتباه أكثر مما تستدعى اللغة المنطوقة خاصة وأن النظام البصرى للإنسان غير معد بيولوجيا لمعالجة النصوص المكتوبة، ذلك أن القراءة قدرة بشرية اعتباطية

لم يتوافر لها بعد تكييفات بيولوجية محددة، ومما يزيد المسألة أهمية أن الإنسان مفطور بيولوجيا على اكتسب اللغة وتعلمها، وقادر اجتماعيا على استخدامها للاتصال، ولا ينطبق هذا الكلام على القراءة حيث إنها ليس جزئية من اللغة المنطوقة التى تحلل عبر عمليات سمعية تطورية قديمة عالية التكيف.

الأوزان النسبية بين العوامل التى تحدد تعلم اللغة واستخدامها (بيولوجية وبيئية واجتماعية ونفسية ومعرفية) بين شكلى اللغة ففى الوقت الذى تتطلب فيه اللغة المنطوقة العوامل البيولوجية والاجتماعية بوزن نسبى أعلى تحتاج اللغة المكتوبة إلى العوامل النفسية والبيئية بدرجة أكبر وكلا الشكلين يحتاج إلى العوامل العقلية بالدرجة نفسها تقريبا.

أما **الاختلافات الوظيفية** فالكتابة هى سجل لحفظ دقيق، تخدم وظائف معلوماتية بدرجة أفضل من اللغة المنطوقة التى بدورها تبنى العلاقات الإنسانية وتحافظ عليها، وتخدم وظائف اجتماعية أكثر مما تخدم وظائف ذهنية، والكتابة فى الوقت ذاته تسمح باستكشاف الأفكار بصورة ذاتية تسمح بتوضيح الأفكار وتطويرها وبيان الطريقة التى يفكر بها الفرد.

من منظور آخر يعد فهم العلاقات المعقدة بين الفونيمات فى أثناء الكلام سببا فى تفسير صعوبة اعتماد العلاقة بين الفونيم والرمز، فالكلمة الواحدة (نزل) تلفظ نقلة واحدة أثناء الحديث، ونسمع وحدة صوتية واحدة، لأن المعلومات الصوتية حول كل فونيم تتداخل لتشكل الصورة المنطوقة الكلية للكلمة، أما فى أثناء الكتابة فإن كل حرف يكتب على انفراد فى تسلسل ثابت، والمتعلم كى يستوعب سبب كتابة الكلمة فى وحدات ثلاث، لا بد أن يدرك أصوات هذه الوحدات الثلاث، فالوعى الصوتى يساعد فى فهم العلاقات النظامية بين الحروف وأصواتها، وربما تنعكس مشكلات الوعى الصوتى على قدرة المتعلم على تجزئة الرموز مما يقود إلى ضعف فى تعرف الكلمة واستراتيجيات التهجئة.

ويجب الاهتمام -عند التخطيط لأنشطة الوعى الصوتي- بتوجيه انتباه المتعلم

للصوت الذى يدرب عليه، والتأكيد على تدريبات التحليل والتركيب للكلمات، ومعالجتها على أنها عمليات متكاملة، وانتقاء أمثلة سلسة توضح علاقة الفونيم بالرمز. أى أن نشاطات الوعى بشكل عام يجب أن تتسم بالتشويق، وتبتعد عن أنماط الحفظ والاستذكار، وأن تتيح للمتعلمين أشكالا من التفاعل والانغماس فى الأنشطة، وأن توفر لهم فرصا لإشباع فضولهم نحو اللغة، وأن تكون مرنة لتجابه الاختلافات الفردية بين المتعلمين، وأن تسود نغمة النشاط لا نغمة التقييم.

وبالنسبة لما تتضمنه أنشطة الوعى الصوتى فمن المهم معالجة الكلمات المتشابهة فى بدايتها مثل (كتب ـ كسب- كذب)، وفى نهايتها مثل (سمع ـ رجع- قرع)، ومعالجة الكلمات المقفاة مثل (جميل ـ جليل ـ ثقيل)، ودمج أجزاء الكلمة مثل (شرطى ـ المرور، معلم ـ اللغة)، واستبعاد الكلمات الشاذة (ولد ـ رجل ـ شاب ـ بنت) من بين كلمات بينها صلة، وهذه التدريبات تستهدف تنمية الصورة النطقية للفونيم، وتعرف الأشكال المختلفة التى يمكن أن يأتى عليها لأن التدريبات ستشمل (كِتاب ـ كُرة)، وتمييز الفونيم فى مواقع مختلفة من الكلمة، وتحديد المعنى الخاص للكلمة، وربط الكلمات التى يجمعها إطار معنوى واحد.

ويمكن تحديد ملامح خطة دراسية لدعم جهود المعلمين فى تنمية الوعى الصوتى: تبدأ بمراجعة الترابطات بين الصوت والرمز. ثم تعليم الأطفال التحليل والتوليف الصوتى. ثالثها إعطاء الأطفال فرصة لتعرف الكلمات التى تمرنوا عليها. رابعها قراءة النص المرتبط بالكلمات. وأخيرا ممارسة النشاط الكتابى. فالمهارات الموجهة التى ينميها الوعى الصوتى تتمثل فى تعرف الصوت المعزول من الكلمة كان يستمع المتعلم إلى(كا) ويطلب منه تحديد ما إذا كان متضمنا فى كلمة كتب، ثم حساب عدد الكلمات فى جملة أو قصة، وعدد المقاطع فى كلمة (قرأ- يقرأ ـ قراءة)، وعدد الفونيمات فى الكلمة، والتأليف الصحيح بين أجزاء الكلمة (تبدأ بـ شا، وتنتهى بـ رع) والتدريب على ربط الفونيم بالكلمة (هل الذال موجودة فى زهرة ؟) وأطلق على هذا التدريب كلمات المجاراة، وتحديد الكلمة التى يسمع فيها فونيما معينا (فى أى الكلمات تسمع قا: ركب ـ قرب ـ كرة)، وتقسيم الكلمة إلى أصواتها

(ما أصوات كلمة لعب ؟)،وربط الفونيم بالرمز أى بعد التعامل مع الكلمة فى الصورة المنطوقة، يتعامل معها فى صورة مكتوبة ويحدد المتعلم المقابل الكتابى للفونيم.

وهذه التدريبات موجهة لذوى صعوبات القراءة، وتستهدف تعرف الرموز فى صورتها المنطوقة، وربط المنطوق بالرمز الكتابى، وتعرف الصوت فى مواضع مختلفة من الكلمة، وتقسيم الكلمة إلى مكوناتها، وتدريب المتعلم من خلال عد الكلمات والمقاطع الفونيمات على التعامل مع كلمات جديدة منطوقة ومكتوبة، مما يدعم مهارات التعرف.

ومما يجدر مراعاته فى هذه التدريبات التأكيد على الاستماع تحقيقا للفهم الواعى لأصوات اللغة، لأن هذا يساعد فى تعرفها، وفى تعرف أن الكلمات تتكون من فونيمات، وأكدت نتائج الدراسات على أن اكتشاف المتعلم لعلاقة هذه الفونيمات بتكوين الكلمات يعزز مهارات تعرف الكلمة وهو خطوة فى الوقت نفسه لبناء مهارات القراءة من حلال التدريب والممارسة.

مهارات الوعى الصوتى

من تصنيفات مهارات الوعى الصوتى - التى يمكن أن يستضاء بها فى التخطيط للأنشطة- التصنيف التالى:

يبدأ بالمستوى البسيط ويتضمن الوعى بأن الجملة والعبارة يمكن أن تقسم إلى كلمات مفردة، والوعى بأن الكلمات تشترك فى بعض أصواتها، أو فى السلاسل الصوتية المكونة لها.

ويضم المستوى المتوسط مهارتى الوعى بأن الكلمات تتكون من مقاطع، وأن هذه المقاطع يختلف عددها باختلاف الكلمات.

أما المستوى العميق فيشتمل على الوعى بأن تغير صوت فى الكلمة ينتج عنه كلمة جديدة، والوعى بأن الكلمة تتكون من فونيمات، وعد الفونيمات التى تتكون منها الكلمة، ومهارة تمييز فونيم البداية والنهاية ووسط الكلمة، والوعى بأن

التلاعب فونيمات الكلمة بتغيير مواضع الفونيمات فيها، وأخيرا مهارة مزج الفونيمات لتكوين كلمات.

هذا التصنيف لمهارات الوعى الصوتى تصنيف هرمى يبدأ بالوحدات الأكبر كالجملة وينتهى بأصغر وحدة يشملها الوعى الصوتى وهى الفونيم، أى أنه يركز على أنشطة التدريب على الوعى فى سياق ذى معنى، ويؤكد على مفاهيم هذه الوحدات اللغوية كالجملة والكلمة والمقطع والفونيم، ويشير إلى أن الكلمات تشترك فى فونيم أو أكثر، بل ويمكن أن تتكون الكلمات من فونيمات تختلف فقط فى مواضعها فى الكلمة، ثم يركز التصنيف فى مستواه الثانى على المقاطع وبنياتها، وفى المستوى العميق من التصنيف تظهر مهارات تؤكد على قضية المعنى، والفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة شكلا، والتمييز بين الفونيمات، ومزج الفونيمات لتشكيل كلمات، وهذه المهارات ارتقائية يمكن أن تتخذ منطلقا للتخطيط لأنشطة الوعى الصوتى، ولكن لا يظهر فى هذا التصنيف المبدأ الأبجدى، والعلاقة بين النطق والكتابة.

ويدعم هذا الاستقراء القول بأن تعليم الوعى مع الصوتى مقترنا بالتأكيد على العلاقات بين الفونيمات والرموز من خلال المبدأ الأبجدى أدى إلى تحسن فى القراءة والتهجى فى برامج المساهمة الثنائية، بصورة أفضل من التى تحققها البرامج التى يتعرض فيها المتعلم لوعى شفوى فقط، كما يتسق الاستقراء مع فكرة ترابط أنشطة الوعى فى البرامج التى تعالج الوعى الشفهى، مع الإشارة للجانب الكتابى فى تحسن القراءة والهجاء، من هنا يجب تخير الأسلوب المناسب ليتحقق الغرض من التدريب.

والمعلم الذى ينفذ هذه الأنشطة يجب أن يدرك أولا المتطلبات التطورية لنشاطات الوعى، ويقصد بها لم يلتزم الترتيب الآتى فى التدريب على الفونيم: فى أول الكلمة، ثم فى آخرها، ثم فى وسطها ؟ وبم يرتبط هذا الترتيب ؟ كما أنه لابد وأن يكون على قناعة بأن المتعلم يمكنه أن يتطور، وأن يطور استيعابه لعلاقة الرمز

بالصوت، بالطريقة التى بها تعلم الكلام، واكتشف قواعد اللغة؛ فالمنطلق الأساسى فى قضايا الوعى الصوتى أن المتعلم يكتسب اللغة ويطورها وينتجها،و يستوعب المعنى، ويوظف القواعد اللغوية فى كلامه، وعلى المعلم عند تنفيذه لأنشطة الوعى الصوتى أن يضع فى اعتباره أن المتعلم مستخدم للغة بالفعل، من هنا يجب أن ينغمس فى أنشطة شفهية مستندة إلى القراءة، وأن تعرض عليه عملية الكتابة، وأن يشجع على الكتابة الموجهة، وأن تحتل المناقشة مركزا أساسيا فى ممارسته لأنشطة الوعى الصوتى.

وتستهدف أنشطة الوعى الصوتى تطوير معرفة الأطفال الوظيفية للأصوات، وهذا التطوير يجب أن يكون فى سياق القراءة والكتابة، من هنا تحتل مسألة الاستماع مركزا رئيسا فى أنشطة الوعى، والمناقشة أحد المرتكزات المهمة فى هذه الأنشطة، ويجب أن يتعامل المتعلم مع الرموز المطبوعة، والتأكيد على الأبجدية لتعلم أنماط العلاقات بين الرمز والصوت، كما أن النماذج والأمثلة المقدمة يجب أن تنتقى بعناية.

الوعى الصوتى ودوره فى علاج صعوبات القراءة:

يحتل الوعى الصوتى مركزا أساسيا فى برامج ومشاريع علاج صعوبات القراءة، ذلك أن صعوبات القراءة ترتبط بمشاكل فهم اللغة الشفوية، كما أن الأطفال ذوى الصعوبات لا يكتسبون مهارات القراءة فى السلسلة الطبيعية التطورية مما يؤثر على مهارات القراءة بعامة، من هذا المنطلق فضلا عما سبق ذكره من أن صعوبات القراءة ذات طبيعة لغوية بدأت الدراسات تبحث هذا التأثير فأشارت نتائج الدراسات إلى أن التدريب على الوعى الصوتى بالارتباط مع برنامج القراءة الرسمى يحسن قراءة الإنجاز عند نسبة كبيرة ممن لديهم صعوبات فى القراءة، ويساعد فى الوصول لمستويات قرائية أفضل، وتجب الإشارة إلى أن برامج منع الفشل، أو التدخل لعلاج صعوبات القراءة لابد، وأن تتأسس على الوعى الصوتى، وأن الاعتماد عليه كمدخل لعلاج صعوبات القراءة أمر غير قابل للتفاوض، ذلك أن منشأ الصعوبة يبدأ بعدم إدراك المتعلم أن الكلمات المنطوقة تتكون من أصوات فردية منفصلة يمكن أن تمثلها رموز مكتوبة وهو أمر لا يمكن

تجاوزه إلا من خلال تعلم الارتباطات بينهما من خلال تطوير المبدأ الأبجدى كنقطة بداية، وأشار إلى أن التعرض المحدود للغة، وإهمال المفاهيم التى تتعلق بالحساسية الفونيمية تولد صعوبات القراءة، وذكر أن التدريب على الوعى الصوتى لابد وأن يكون شاملا ومتكاملا بحيث يضم ما يساعد المتعلم على اكتساب مهارات التعرف، وأنه لا توجد طريقة فعالة لكل ذوى الصعوبات على حد سواء، وأن مناط الاهتمام يجب أن يتمثل فى تكثيف التدريبات، وتقييم الاختلافات الفردية، وتطوير اللغة من خلال ربط القراءة بالكتابة، والاهتمام بالتفاعلات الشفوية، وأنه يجب توفير الوقت الكافى لتطوير مهارات الوعى الصوتى.

إن الوعى الصوتى عامل مهم فى علاج صعوبات القراءة، وإذا كانت اللغة المنطوقة تكتسب بصورة طبيعية فإن الاختلافات بينها وبين اللغة المنطوقة تتطلب التأكيد على الأصوات والرموز والعلاقات بينهما، ومعالجة التهجئات المكتوبة لأصوات الكلام الفردية وكيفية المزج بينها، والمقاطع والوحدات الأصغر ـ ذات المغزى ـ كجذر الكلمة، وما تبدأ به الكلمات، وإذا كان عقل المتعلم موجه نحو المعنى وليس نحو تركيب اللغة أو شكلها، فيجب أن تركز معالجة الضعف فى القراءة على التعامل الطبيعى مع الكلمة من خلال ورودها فى سياق، ومعالجة الأصوات والتهجى من خلال تصور كامل للاختلافات بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة فى تعلمهما، وفى متطلبات تعليمهما ومهاراتهما، وأن تعليم القراءة يحدث من خلال النظام الكتابى للغة، وأنه يتضمن دراسة الأصوات إلى الرموز، والعلاقات بينهما إلى الكلمات فى مستوى التعرف والفهم.

وإذا كانت مظاهر الضعف فى القراءة تتمثل فى بطء إدراك العلاقة بين الرمز والصوت، وصعوبة التعامل مع الكلمات الجديدة، والوقوع فى أخطاء الحذف والقلب والإبدال والزيادة، وكلها ذات أساس لغوى فإن التدخل يتطلب التركيز على مكونات الكلمة نطقا وكتابة، وإدراك العلاقة بينهما، واختلافات الممارسات حسب احتياجات المتعلمين التى يكشف عنها التقييم، مع إعطاء المعنى الاهتمام المطلوب، وتشير النظريات الحديثة فى تعليم القراءة إلى أهمية الوعى الصوتى

بمكوناته لأنه يساعد فى تشكيل الذاكرة الدقيقة لأنماط التهجى حيث تمثل قاعدة فى تعرف الكلمات البصرية، كما أن السبب الأكثر شيوعا فى صعوبات القراءة ضعف القدرة على معالجة الوعى الصوتى للغة، من هنا ارتبط بصعوبات القراءة، كما أنه ينعكس على النمو المبكر لمهارات القراءة التى تتطلب نوعين من المهارات: الأولى تتعلق بفهم المادة المكتوبة. أما الثانية فتتصل بالقدرة على فهم اللغة بشكل عام وهذا يستوجب دقة فى تمييز الكلمات، وتطبيق استراتيجيات القراءة المعينة، وإهمال هذه المعطيات يؤدى إلى ضعف وصعوبات فى استعمال الأنماط المنتظمة للعلاقة بين الرموز والأصوات، ومن ثم تمييز الكلمات الجديدة، وتعرف الكلمات المجهولة مما يؤدى إلى بطء فى التطور الطبيعى للمفردات البصرية، ومن زاوية ثانية فالوعى الصوتى يرتبط عبر مدى واسع بالقدرة الشفوية والجوانب الإدراكية، وتعلم القراءة يشمل العلاقة بين اللغة الشفوية والمكتوبة، ودعمها ـ من خلال التدريب على الوعى الصوتى ـ مما يؤدى إلى إحراز تقدم فى القراءة.

مواصفات مهام التدريب على الوعى الصوتي

تتحدد مواصفات المهام التى يكلف بها المتعلم عند علاج صعوبات القراءة على النحو التالى:

أولا: حفز المتعلم لأداء المهام فالفشل فى تحقيق هذا يجعلها محبطة، ويصعب من مسألة اكتساب المهارات، وعليه يجب أن تصاغ المهام فى صورة مشوقة.

ثانيا: عدم تعجل النتائج، وإتاحة وقت كاف لإنجاز المهمة، فتعليم القراءة على أى مستوى يحتاج إلى جهد ضخم، ليصل المتعلم إلى مستوى الممارسة المستقلة للمهارة.

ثالثا: تقديم المساعدة الكافية للمتعلم، فلابد من تعزيز الأداء، والتعليق عليه، وتحديد الأخطاء وعلاجها أولا بأول، والتقييم المستمر يساعد فى معرفة مستويات المتعلمين الحالية، ويضع أمام المعلم مستويات يجب أن يصل إليها المتعلم.

رابعا: تقديم نموذج للأداء، فأحد أسباب فشل برامج العلاج هو أن المتعلم لم يتلق تعليمات لكيفية تنفيذ المهام، فالتعليم الفعال يتيح للمتعلم مزاولة النشاطات، والمرور بمعالجات متنوعة ومتدرجة للمهارة.

خامسا: تناسب المهام مع مستويات المتعلمين وحاجاتهم التعليمية، ومن الأهمية بمكان تحديد أسباب صعوبات القراءة ليسهل علاجها.

ومن الفرضيات التى يجب وضعها فى الاعتبار عند التخطيط لعلاج صعوبات القراءة أهمية فهم المعلم للقراءة طبيعة ومهارات، وهى ليست فرضية جدلية، فإذا كان الهدف هو مساعدة المتعلم على فهم المادة المكتوبة فى مستوى يتسق وقدراتهم الثقافية العامة، فتحقق الهدف رهن بوعى المعلم القرائى، ويذكر أن تحديد عمق المعالجات فى الوعى الصوتى، وكثافتها، والمدة الزمنية المناسبة، واختيار العلاج المناسب، والتدخل فى الوقت المناسب أهم محددات نجاح البرنامج العلاجى.

يتضح من خلال استقراء ما أشارت إليه الدراسات أن التدريب على الوعى الصوتى كمدخل لعلاج صعوبات القراءة أمر يمكن أن يحقق نتائج جيدة، وأن النجاح يتوقف على عوامل تتصل بطبيعة البرنامج العلاجى الذى يستقى مادته من معطيات تسود فى ميدان تعليم القراءة كاعتمادها على اللغة الشفوية وفهمها. والاعتماد على وحدات لغوية تحمل معنى. معالجة مكونات الكلمة منطوقة ومكتوبة، والربط بين الصوت والرمز من خلال فهم المبدأ الأبجدى، والتوقف عند كون العلاقة بينهما ليست علاقة خطية نظرا للاختلافات بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة. وتمكين المتعلم من مفاتيح يتعرف بها الكلمات. والمجموعة الثانية من العوامل تصل بمواصفات ومحددات العلاج كعدد المتعلمين، ومدة التدريب واستمراره، والتقييم المستمر، وكل هذه المعطيات محددات عمل لبرامج العلاج.

كما تجدر الإشارة إلى أن نجاح التدريب، وتحقيقه لأهدافه يتوقف على فهم المعلم للدعامات النظرية للعلاقات بين القراءة والكتابة،ولكيفية تعلم المتعلم للقراءة، وفهمه لمحتوى الوحدات اللغوية المنطوقة والمكتوبة، والنظام الذى تخضع له،

وقدرته على استخدام أدوات تقييم المتعلم، وتقييمه للأداء بشكل مستمر تحديدا لمستواه، ورصدا للتطور الذى يطرأ على المستوى، ومهارته فى التعامل مع متعلمين مختلفى القدرات والحاجات.

وجاء تقرير المركز الوطنى لتحسين أدوات المربين The National Center to Improve The Tools of Educators ١٩٩٦ موضحا كيفية مساعدة المتعلمين ذوى صعوبات على تعلم القراءة من خلال جوانب الوعى الصوتى مبتدأ بإشعار المتعلم بأهمية الكلمة المكتوبة، ودور القراءة فى التعلم، والإشارة إلى أن الكلمة موجودة فى كل مادة يستمع إليها أو يقرأها، ثم خلق وعى بالنظام الكتابى للغة، وكيفية التعامل مع المادة المكتوبة، وتبدأ عملية التعلم بالأبجدية، ويشتمل التركيز على الوعى الصوتى ومهاراته التدريب على مهارات الوعى الفونيمى، والعلاقات بين الأصوات والرموز، وتهجى الكلمات دون إغفال المعنى.

واستقراء المعطيات السابقة يوقفنا على مجموعة من الأطر التى ينبغى مراعاتها عند التخطيط لأنشطة التدريب على الوعى الصوتى لتتحقق أهدافها فى علاج صعوبات القراءة:

أولا: تعريض المتعلم لمدى واسع من المعالجات اللغوية بداية بالاستماع لفقرة تعكس معنى لدى المتعلم، مع الالتزام بسلامة المسموع وصحته، ثم الانتقال لمناقشة فهم المتعلم لما استمع إليه، ثم الانتقال إلى الإنتاج اللغوى متمثلا فى محاكاة التلميذ للوحدات المسموعة.

ثانيا: معالجة القراءة والكتابة فى إطار متكامل، والاستفادة من العلاقات القائمة بينهما، فبعد المعالجة الشفهية للوحدات اللغوية (جملة- كلمة- مقطع- صوت) استماعا ومحاكاة وإنتاجا، ينتقل المتعلم إلى القراءة والكتابة فتعالج الوحدة على المستويين وتتقدم معالجة الكتابة ـ أحيانا- حسب مقتضيات التدريب.

ثالثا: الجملة نقطة البداية، وهى الوحدة الأساسية فى التدريب على الوعى الصوتى، فمتكلم اللغة تتكون لديه ـ من تعلمه للغة وممارسته لها ـ عادات أو نظم

عقلية خاصة فيما يتعلق بتأليف الجمل، كما أنه يألف أصوات لغته ونماذج مقاطعها وكلماتها، وتصدر عنه نماذج تأليف الكلمات فى جمل بطريقة لا شعورية، أى أنه يستخدم اللغة المنطوقة دون أن يدرك العمليات العقلية والعضوية المعقدة التى يقوم بها تحليلا للمعنى الذى يقصده، وتركيبا للكلمات التى تعبر عنه، ونطقا لها، وعلى هذا يجب توظيف هذه المعارف والقدرات من خلال التدرج فى تحليل الجملة إلى مكوناتها، والربط المنظم بين الوحدات المنطوقة وما يقابلها من وحدات مكتوبة.

رابعا: الكلمات وهى الوحدات الأساسية التى تحمل معنى، الفونيم والرمز لا معنى لهما إلا من خلال انصهارهما فى كلمة، وفى هذا الصدد روعى فى التدريبات التدرج فى حجم الكلمة، والبدء بما هو مألوف، والتعامل مع الكلمة فى شكليها المنطوق ثم المكتوب، ومعالجة معناها، ورصد الاختلافات بين الكلمات المتشابهة فى مكوناتها.

خامسا: العلاقة بين الفونيم والرمز، من خلال التأكيد على ملامح كليهما، وعلى أن العلاقة بينهما ليست خطية، وأن الفونيم الواحد له صور صوتية متعددة وشكل كتابى واحد، وعدم الإغراق فى تجريدهما بالشكل الذى يخرج التدريبات عن مسارها.

ساسا: روعى فى التدريبات التدرج، والانتقال من الكل إلى الجزء، ومعالجة الكلمة الواحدة فى أكثر من موضع، وتضمين التدريب الواحد عددا كبيرا من الكلمات التى تتناسب ومستوى المتعلمين فى هذه المرحلة.

سابعا: الاستجابة لتوصيات الدراسات السابقة فيما يتعلق بعدد المتدربين، والمدة التى يستغرقها تنفيذ التدريب الواحد، ومراعاة حاجات وقدرات كل تلميذ كما يكشف عنها اختبار صعوبات القراءة

مراجع الفصل

- Ball, E.W., &Blachman, B.A.(1991). Does Phonem
- e awareness Training in Kindergarten make Difference in early word Recognition &Developmental Spelling Reading. Reading Research Quarterly,25.
- Blachman,B.(1987). An alternative Classroom Reading Program for Learning Disabled and other Low- achieving. in Bowler ,R.(ED) Intimacy with Language: A Forgotten Loasicn Teacher Education , 49-55. Baltimore, Mp: the Orlon Dyslexia Society
- Byrne,B., & Fielding B,R.(1995). Evaluation of a Program to Teach Phonemic awareness to Young Children. Journal of Educational Psychology ,78.
- Byrne,B.,(1996).The Learn ability of The alphabetic Principle: Children's Initial Hypotheses how Print Represents Spoken Speech. Applied Psycholinguistics ,17.
- Chard,D.J.,Simmons,D.C.,&Kameenui,E.J.(1995).Word Recognition: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners.(Technical Report No.16). Eugene: National Center to Improve the Tools of Education , University of Oregon.
- Chard,D.J.,&Osborn,J.(1998).Suggestions for Examining Phonics and Decoding Instruction in Supplementary Reading Program. Austin ,TX: Texas Education Agency.
- Christen,C.A.(1997).Onset ,rhymes , and Phonemes in Learning to read. Scientific Studies of Reading , 1.
- Cole,P.G.,&Mengler,E.D.(1994). Phonemic Processing of Children

with Language Deficits: Which Tasks best Discriminate Children with Learning Disabilities from average Readers ? Reading Psychology,15.

- Cook,L.M., (2000). Whole Language Lives On.Learning Disabilities Online.
- Defior,s.&Tudela,P.(1994). Effect of Phonological awareness Training on Reading and Writing acquisition. Reading and Writing, 6.
- DeJong,P.&VanDer,A.(2002).Effects of Phonological abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading. Scientific Studies of Reading 6 (1).
- Duane,F.A., (1999). Keys to Successful Learning A National Summit on Research in Disabilities.Ntional Center for Learning Disabilities.
- Edelen,P.J., (2000). phonemic awareness Activities for Collaborative Classrooms. Intervention in school and Clinic Vol 33, Num 2
- Ehri , L.(1998). Presidential address. in Joanna P. Williams (ED) Scientific Studies of Reading , Vol.2 , No.2, Mahwah , NJ: Lawrence Eribaum.
- Krashen ,S.(2001). Dose Pure Phonemic awareness Training affect on Reading Comprehension ? Perceptual and Motor Skills ,93.
- Krashen. S.(2002). Phonemic awareness Training Necessary ? Reading Research Quarterly ,37(2).