الفصل الثالث

مدخل الوعي الصوتي

المحور الأول :الطبيعة الصوتية للغة العربية، من حيث:

أولاً: خصائص اللغة العربية.

ثانيًا: اللغة العربية بين المنطوق والمكتوب.

ثالثًا: تقسيم الأصوات في اللغة العربية.

رابعًا: الأهمية التعليمية للجانب الصوتي في اللغة العربية.

المحور الثاني: مدخل الوعي الصوتي وتعليم القراءة بالصف الأول الابتدائي:

أولاً: مفهوم مدخل الوعي الصوتي.

ثانيًا: أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

ثالثًا: مكونات مدخل الوعي الصوتي ومهاراتها:

١- الوعي بالصوت phonological awareness : مفهومه، وأهميته، ومهاراته.

٢- الوعي بالصوت المفرد Phonemic awareness: مفهومه، وأهميته، ومهاراته.

رابعًا: أسس مدخل الوعي الصوتي.

خامسًا: دور المعلم والمتعلم عند التدريس بمدخل الوعي الصوتي.

سادسًا: إجراءات التدريس بمدخل الوعي الصوتي.

سابعًا: تقويم الوعي الصوتي.

obeikandl.com

الفصل الثالث
مدخل الوعي الصوتي

يهدف هذا الفصل إلي تحديد أسس بناء برنامج في تعليم القراءة قائم على مدخل الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، والتي تم التوصل إليها في الفصل الثاني، بالإضافة إلى تحديد إجراءات التدريس بمدخل الوعي الصوتي، ويستند هذا التحديد إلى محورين هما المحور الأول: ويتناول الطبيعة الصوتية للغة العربية، ثم المحور الثاني: ويتناول مدخل الوعي الصوتي وتعليم القراءة بالصف الأول الابتدائي، وفيما يلي عرض ما سبق تفصيلًا:

المحور الأول: الطبيعة الصوتية للغة العربية:

يهدف عرض هذا المحور إلى استخلاص بعض أسس بناء برنامج لتنمية التعرف والسرعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، تلك الأسس المرتبطة بالطبيعة الصوتية للغة العربية، والتي يمكن الاستناد إليها في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي باستخدام مدخل الوعي الصوتي، والتي يجب أن تراعيها الدراسة الحالية عند بناء البرنامج وتطبيقه، ولتحقيق هذا الهدف يعرض لخصائص اللغة العربية وما يمكن أن يستفاد منها في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، ثم اللغة العربية بين المنطوق والمكتوب، ثم الأهمية التعليمية للجانب الصوتي في اللغة العربية، وفيما يلي عرض ما سبق تفصيلًا:

أولًا: خصائص اللغة العربية:

للغة العربية خصائصها التي تميزها، ولا يعني ذلك أنها تنفرد بهذه الخصائص بحيث لا يشاركها فيها أية لغة أخرى، ولكن يقصد بذلك أن هذه الخصائص تظهر فيها بصورة متميزة وواضحة أكثر من غيرها من اللغات الأخرى، وقد حددت الأدبيات التربوية في (فتحي يونس : ٢٠٠٨،ص١١٧)، (مصطفى رسلان:٢٠١٠، ص١٥)، (الناقة، وحافظ:٢٠٠٦، ص٩٤)، (نايف معروف: ١٩٩٨، ص٣٨)، (علي مدكور:١٩٩١، ص٤٦) خصائص اللغة العربية الخصائص الآتية:

١- اللغة العربية لغة غنية بأصواتها.

obeikandl.com

٢- اللغة العربية لغة ترادف.

٣- اللغة العربية لغة اشتقاق.

٤- اللغة العربية لغة إعراب.

٥- اللغة العربية لغة متنوعة الجمل والأساليب.

٦- اللغة العربية لغة تزاحمها العامية.

ولسوف يتم عرض تلك الخصائص بإيجاز بهدف استنتاج التطبيقات التربوية وما يجب مراعاته عند تعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، مع التركيز على الخاصية الأولى من خصائص اللغة العربية؛ وهي الخاصية الصوتية لإظهار مدى ثراء اللغة العربية الصوتي؛ لاستخلاص أسس بناء برنامج لتنمية مهارات التعرف، والسرعة في القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي يستند على طبيعة اللغة العربية الصوتية، وسوف يتم تناول ذلك تفصيلًا فيما يلي:

١- اللغة العربية غنية بأصواتها:

تمثل الأصوات أوضح خصائص ومقومات اللغة، فبها تنظم وتتألف منها الكلمات، ثم الجمل والعبارات، والإنسان اتخذ هذه الأصوات منذ آلاف السنين بمثابة وسط تنتقل خلاله الأفكار والأحاسيس وكل ما يجول في الذهن، وهذه الخاصية الصوتية للغة وواضحة تمامًا؛ لأن كل فرد يستخدم الصوت حين يتكلم، وهذه الطبيعة الصوتية للغة هى الأساس، بينما يأتى الشكل المكتوب للغة في المرتبة التالية، وهو تمثيل للشكل الصوتي والذي يمثل الكلام. يقول العقاد -رحمه الله- في ذلك: ليست الأبجدية العربية أوفر عددًا من الأبجديات في اللغات الهندية الجرمانية أو اللغات الطورانية أو السامية، فاللغة الروسية مثلاً يبلغ عدد حروفها خمسة وثلاثين حرفًا.

وقد تزيد بعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها، ولكنها على هذه الزيادة في حروفها لا تبلغ مبلغ اللغة العربية في الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية؛ لأن كثيرًا من هذه الحروف الزائدة إنما هو حركات مختلفة لحرف واحد، أو هو حرف واحد من مخرج صوتي واحد، تتغير قوة الضغط عليه

علـى حـد قـول العقـاد، ولسـوف يـتم عـرض هـذه الخاصـية تفصـيلًا. (رشـدي طعيمة:٢٠٠١، ص٣٠).

وهذه الخاصية يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال:

أ- ضرورة تدريب التلاميذ على النطق الصحيح للأصوات القصيرة والطويلة في سياق كلمات وجمل.

ب- ضرورة تدريب التلاميذ على الأصوات ذات المخارج المتقاربة مثل: (ت – ط).

ج-ضرورة تدريب التلاميذ على الظواهر اللغوية الصوتية المرتبة باللغة العربية مثل: التنوين والشدة واللام القمرية والشمسية.

٢-اللغة العربية لغة ترادف:

تتميز اللغة العربية بسمة الترادف، وهي تعني تعدد الألفاظ لمعنى واحد، وقابليتها للتبادل فيما بينها في أي سياق، وهذا أمر غير متوفر في كثير من اللغات، فالأصل في جُلِّ اللغات أن يوضع فيها اللفظ الواحد لمعنى واحد، أي أن يكون بإزاء المعنى الواحد فيها لفظًا واحدًا ، ولكن ظروفًا تنشأ في اللغة، تؤدي إلى تعدد الألفاظ لمعنى واحد. (الناقة ،وحافظ:٢٠٠٦، ص٩٥).

وهذه الخاصية يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال:

أ- تنمية ملكة الحفظ لدى التلاميذ بحفظ معاني المفردات الصعبة.

ب- تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ بوضع بعض معاني المفردات التي تم حفظها في جمل بسيطة من محيط بيئة التلميذ؛ لتوضح معناها ولتدريب التلاميذ على تكوين الجمل من الكلمات.

٣- اللغة العربية لغة اشتقاق:

يقصد بالاشتقاق أخذ كلمة من كلمة أخرى، مع المحافظة على قرابة كل منها، لفظًا ومعنًى، مما جعل آخر هذه اللغة يتصل بأولها في نسيج خاص بها، من غير أن تذهب

obeikandl.com

معالمها، فإذا أخذنا كلمة (كتب) -على سبيل المثال- واشتققنا منها: كاتب، وكتاب، ومكتبة، ومكتوب، وجدنا أن الحروف الأصلية موجودة في كل كلمة من هذه الكلمات، وأن معنى مشتركًا يجمع بينها، وهو الكتابة.(نايف معروف: ١٩٩٨، ص٣٨).

هذا المعنى يؤكد على أن الاشتقاق أهم خصائص اللغة العربية، حيث اكسبها مرونة ومناعة في وقت واحد، فسمح لها بخلق ألفاظ جديدة، وحافظ على ثروتها، وحماها من الزيغ والشطط، كما أنه يمثل بابًا واسعًا تستطيع به اللغة أن تؤدي معاني الحضارة الحديثة على اختلافها، فيقوم الاشتقاق بدور لا يستهان به في تنويع المعنى الأصلي، إذ يكسبه نواحي مختلفة بين طبع، وتطبع، ومبالغة، وتعدية، ومطاوعة، ومشاركة، ومبادلة...الخ. (فتحى يونس: ٢٠٠٨، ص١١٧).

وهذه الخاصية يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال:

أ- استخدام تدريبات الوعي الصوتي المرتبطة بتغيير الحرف الأول من الكلمة بحرف آخر لاشتقاق كلمة أخرى يستطيع الطفل التعرف عليها وعلى ما تدل عليه.

ب- تدريبات مشابهة لما سبق مع تغيير موقع الحرف من أول الكلمة إلى الحرف الأخير في الكلمة لاشتقاق كلمات جديدة من كلمات ثلاثية بسيطة.

٤- اللغة العربية لغة إعراب:

يقصد بالإعراب تأثر أواخر الكلمات بتغير موقعها في الكلام، وبالعوامل الداخلة عليها، لتنبئ عن المعاني المختلفة، ومن ثم فهم سياق الكلام ، ويمثل الإعراب بهذا المعنى خاصية مميزة للغة العربية، حيث أن لها قواعدها الإعرابية التي تنظم بناء الجملة، وتحدد وظائف الكلمات فيها، وتضبط أواخرها، وتساعد على إدراك الفوارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبالتالي تساعد على دقة الفهم لهذه الجمل والكلمات. (الناقة ، وحافظ: ٢٠٠٦، ص٩٦).

ويضيف (نايف معروف: ١٩٩٨، ص٤٥) أن ظاهرة الإعراب في اللغة العربية ليست حلية لفظية أو علامات لا تفيد معنى، إذ أن هناك ارتباط وثيق بين الإعراب

والمعنى، فلولا الإعراب ما ميز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا نعت من توكيد. (نايف معروف: ١٩٩٨، ص٤٥).

وهذه الخاصية يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال:

أ- تدريب التلاميذ على نطق الحروف بحركاتها الثلاث القصيرة (الفتحة، والكسرة، والضمة).

ب- تدرب التلاميذ على تحديد الحرف الساكن، من خلال نطق كلمات تحوي حرفًا ساكنًا.

ج- التدريب على نطق كلمات مضبوطة بالشكل بتجميع أصوات الكلمة ونطقها نطقًا صحيحًا طبقًا لحركاتها القصيرة والطويلة، حيث لا تقتصر وظيفة الإعراب على أواخر الكلمات فحسب، بل تشتمل على أوائلها وأواسطها أيضًا، مثل نطق الكلمات الآتية (أَكَلَ - أُكِلَ ، سَرَقَ - سُرِقَ، نِعْمَ - نَعَمْ).

د- تدريب التلاميذ الالتزام بنطق أواخر الكلمات نطقًا صحيحًا مع إظهار الحركات على الحرف الأخير من كل كلمة في الجمل البسيطة والمركبة المقدمة إليهم ضمن البرنامج المعد في الدراسة الحالية.

٥- **لغة متنوعة أساليب الجمل**:

أن اللغة العربية ذات أنماط مختلفة للجملة، فهناك الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، وهناك الجملة الخبرية والإنشائية، وهناك الجملة الاستفهامية والدعائية، وغير ذلك من أنماط الجمل التي تميز العربية بسعتها، ولقد ترتب على هذه السعة أن الأدوات العربية تجعل مستخدميها يتميزون بالقدرة على جمال الأسلوب وبلاغة العبارة، وذلك باختيار النمط المناسب للجملة العربية.

وهذه الخاصية يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال:

أ- ضرورة اختيار النمط المناسب لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من أنماط الجمل العربية؛ بحيث يبدأ بالسهل ويتدرج إلى المعقد في نهاية البرنامج.

obeikandl.com

ب- البدء بجمل سهلة وبسيطة تتكون من كلمتين فقط في بداية تعلم التلاميذ للقراءة.

ج- ضرورة الاستفادة من الجمل الإنشائية في تعليم التلاميذ أنماط التنغيم في النطق لإجادة القراءة الجهرية.

٦- اللغة العربية لغة تزاحمها العامية:

على الرغم من أن معظم لغات العالم تشترك في هذه الظاهرة إلا أن اللغة العربية - نظرًا لتاريخها العريق، ولسعة انتشارها بين شعوب مختلفة- تباعدت المسافة بين الفصحى والعاميات العربية، وأصبحت العامية تزاحم الفصحى، الأمر الذي ترتب عليه أن أصبح في اللغة العربية ثلاث مناطق خاصة:

أ- بالعامية العربية، التي تشتمل على بعض الأنماط اللغوية البعيدة عن الفصحى، مفردات، وتراكيب، ودلالات.

ب- بالفصحى، وتشتمل على الأنماط اللغوية التي لم تكد تنزل للاستخدام العامي بين الناس، مما يحدث بينهم وبينها نفورًا.

ج- وهى المنطقة التي تجمع بين الفصحى والعاميات، وفيها تلتقي مجموعة من المفردات، والتراكيب، والدلالات، عند استخدام واحد أو متقارب. (الناقة، وحافظ: ٢٠٠٦، ص٩٧- ص٩٨).

وهذه الخاصية يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال:

أ- ضرورة اختيار المحتوى التعليمي لبرنامج القراءة المعد في الدراسة الحالية من مفردات عربية فصيحة مستمدة من بيئة الطفل، وذلك بتحليل كتاب القراءة المقرر في الفصل الدراسي الأول وتنظيمه وترتيبه واختيار المفردات الملائمة لتعليم التلاميذ القراءة من خلالها.

ب- التدرج في انتقاء الألفاظ الفصيحة التي تشيع في حديث الأطفال، وذلك بالرجوع لقوائم المفردات التي أعدت كدراسات سابقة كدراسة (فتحي يونس:١٩٧٤)،

ودراسة (مصطفى رسلان:١٩٨٢) وإضافة ما يتناسب منها لمستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

تلك كانت الخصائص المميزة للغة العربية، وبيان مدى الاستفادة من تلك الخصائص في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وباعتبار أن الدراسة الحالية تهتم بالجانب الصوتي في اللغة العربية؛ فسوف يتم تفصيل هذا الجانب في المحور التالى وما بعده.

ثانيا: اللغة العربية بين المنطوق والمكتوب:

للغة العربية نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية يمتاز بالاتساق والتكامل بين عناصره، وغاية تعليم اللغة العربية وتعلمها اكتساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم ، سواء كان هذا الاتصال شفهيًّا أو كتابيًّا، وعلى هذا الأساس فإن اللغة فنون أربعة: الاستماع ، والتحدث ، والقراءة، والكتابة. وهذه النظرة إلى اللغة تقوم على أساس التكامل بين فنونها؛ فاللغة كائن حي يؤثر كل فن فيها ويتأثر بغيره، فهي أداة التواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلة بناء الفكر والشعور، وهي دعامة التفكير وحافظة التراث البشري وناقلته متجاوزة حدود الزمان والمكان، وهي أداة المعرفة سواء في ذلك إنتاجها أو تطبيقها.

واللغة العربية فضلاً عن كونها أداة التواصل والتفاهم بين أبنائها فهي مستودع ثقافتهم، وحاملة تراثهم عبر الأجيال، وهو ما يعني أن العربية نظام ثقافي ومجال معرفي له بنيته التي تقوم على قواعد ومعايير تضبط ممارسة اللغة وتوجهها، تلك البنية التي تقوم على ثلاثة أنظمة للغة هي: النظام الصوتي الرمزي: وهو النظام الذي يتم خلاله ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، ويشير إلى العلاقة بين الصوت والرمز، ويهتم ببنية الكلمة التي تمثل نظامًا ضابطًا للتهجئة، والنظام النحوي: وهو النظام الذي يبحث في تفسير الوحدات اللغوية، ويتضمن التراكيب وكيفية ضبطها من ناحية القواعد في عملية القراءة، والنظام الدلالي: وهو النظام الذي يبحث في معنى التراكيب والمفردات ويعتمد على الخبرات والتطور المفاهيمي.

وتهتم الدراسة الحالية بالنظام الصوتي الذي يرى (محمود حجازي : ١٩٧٦ ، ص ١٠٥) أن قيمتة تكمن في العلاقة بين المتحدث والمتلقي ، وأن صدور هذه الرموز الصوتية اللغوية لأداء فعلي محدد متميز يعنيه المتحدث ويفهمه المتلقي معناه اتفاق الطرفين على استخدام هذه الرموز للتعبير عن الدلالات المقصودة، فهناك ارتباط غير مباشر بين الجهاز العصبي للمتكلم والجهاز العصبي للمخاطب، فعملية الكلام تتم بأن يصدر الجهاز العصبي عند المتحدث أوامره إلى الجهاز النطقي عنده، فتصدر اللغة وتمضي على شكل موجات صوتية في الهواء فيتلقاها المتلقي بجهازه السمعي، ثم تنتقل بعد ذلك إلى جهازه العصبي فتترجم هذه الرموز الصوتية اللغوية إلى معانيها المرتبطة بها.

ويتناول (حسن ظاظا : ١٩٧١ ، ص ٦٩) اللغة كظاهرة صوتية اجتماعية من منطلق أنها (رموز صائتة يحدد بها الإنسان تجاربه الحية أو المعنوية) وهو يرى أن الإنسان يختزن تلك الألفاظ بنوعيتها بناء على ذلك التمييز بين الأشياء والظواهر، ثم يختزنها لتكون في النهاية مئونته من المعرفة وعدته لتبادل ما يعرف مع غيره من أبناء مجتمعه؛ لأن الذي يدفعه إلى هذا ضرورة المعيشة في مجتمع هو محتاج أن يتبادل معه الأخذ والعطاء في الماديات والمعنويات جميعًا، ومن هنا يكون في رأيه قيمة الكلمة بمقدار ما لدلالتها من وضوح وشيوع في المجتمع ومرونة في الإحاطة بأكبر عدد من الصور الجزئية والتفاصيل وهو بهذا يقرر أيضًا اعتماد طبيعة اللغة على الضلعين الأساسين: الجانب الصوتي والوظيفة الاجتماعية.

وتهتم الدراسة الحالية بتوضيح الجانب الصوتي في اللغة العربية الذي يؤكد (فتحي يونس: ٢٠٠٨، ص٢) إلى وضوحه في اللغة العربية، حيث يعلل ذلك بأن كل فرد يستخدم الصوت حين يتكلم، وهذه الطبيعة الصوتية للغة العربية تمثل الأساس للغة، بينما يأتي الشكل المكتوب للغة في المرتبة الثانية، وهو تمثيل للشكل الأول؛ أي الكلام، وعلى هذا فتعليم اللغة ينبغي أن يبدأ بالشكل الشفوي السمعي.

وتأكيدًا على أهمية الجانب الصوتي للغة العربية يرى (إبراهيم أنيس: ١٩٩١، ص٣٧) أن النشأة الصوتية للغة كانت بغرض الاستمتاع واللعب والغناء دون تأدية

وظيفة أو حمل أفكار، ومع تطور الإنسان انتقلت الأصوات الخالية من الدلالة إلى ألفاظ ذات دلالات ومعانٍ بالربط بين ما يسمع وما يشاهد، وقد خصص د.أنيس كتابًا لدراسة الأصوات اللغوية ركز فيه على وصف الجهاز الصوتي للإنسان ومخارج الأصوات ودرجات الصوت والمؤثرات الداخلية والخارجية في تحديد مواصفات الصوت ومواصفات كل رمز صوتي على حدة ... الخ. و هو تأكيد ضمني على دور الطبيعة الصوتية للغة.

وتوضيحًا لتميز اللغة عربية من الناحية الصوتية، يرى (أحمد مدكور:١٩٩١، ص٤٦) أن اللغة العربية اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها اللغات السامية الأخرى، فأصوات اللغة العربية تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان، وتخرج من مخارج مختلفة تبدأ بما بين الشفتين في نطق حروف كالباء والميم والفاء، وتنتهي بجوف الناطق في نطق حروف المد: الألف والواو والياء التي تخرج من الصدر والحلق وتنتهي إلى خارج الفم.

ويضيف (العقاد:١٩٨٢، ص١١) بأن مظاهر الثراء الصوتي للغة العربية واضحة حيث تستخدم جهاز النطق في الإنسان على أتمه وأحسنه ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه، كما يحدث ذلك في أكثر الأبجديات اللغوية، فلا التباس في حرف من حروفها بين مخرجين، ولا في مخرج من مخارجها بين حرفين.

وفي كتابه فقه اللغة يستدل (على عبد الواحد وافي:د.ت.، ص١٦٤-١٦٥) على الطبيعة الصوتية للغة بما في اللغة العربية من ظواهر منها:

١- محاكاة الأصوات، وتضم أصوات الإنسان كالقهقهة والدندنة .... الخ ، وأصوات الحيوان كرغاء الناقة وهدير الجمل... الخ، وأصوات الأشياء كخرير الماء والقرقرة، والكلمات الدالة على الأفعال كالقطع والقطف والقضم ... الخ.

٢- الروابط اللغوية التي وضعها اللغويون كالاشتقاق العام والأصغر والكبير والأكبر، كما أن اللغة العربية أكثر اللغات اشتمالًا على أصوات قلَّما توجد في لغات أخرى، ففضلًا على اشتمالها على جميع مخارج الأصوات في اللغات السامية -ما

obeikandl.com

سبق ذكره- فقد زادت عليها أصواتًا كثيرة لا وجود لها في واحدة منها، مثل: حروف الثاء، والذال، والغين، والضاد، والخاء، والظاء.

وعندما يتم تميز الطبيعة الصوتية للغة وكيفية تدوين هذه اللغة، يلاحظ أنه إذا كانت القراءة عملية تحويل للرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة جهرية أم صامتة فإن الكتابة عملية تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة في حالة الإملاء الاختباري، أو نقل الرموز كما في حالة التقليد والإملاء المنظور، وهذا يعنى أن تعليم القراءة لا ينفصل عن تعليم الكتابة باعتبار ضرورة التكامل بين فتنون اللغة المختلفة عند تعليمها، مما ينتج بعض المشكلات الكتابية التي يجب الوقوف عليها عند البدء في تعليم القراءة اعتمادًا على الطبيعة الصوتية للغة العربية التي تمثل الأساس لتعليم القراءة والكتابة للتلاميذ في الصف الأول الابتدائي.

وفي هذا السياق يؤكد (رمضان عبد التواب: ١٩٨٧، ص ٣٩٦) أن الخط العربي شيء واللغة العربية شيء آخر، فالخط العربي ذو إمكانيات معينة يحاول بها التعبير عن الواقع الصوتي، ومن خلال هذه المحاولة حدثت عدة مشكلات مثل التي تحدث في كل اللغات عند محاولة تقريب الفجوة بين المكتوب والمنطوق، ومن أهم المشكلات التي صادفت العربية في هذا الصدد أنه:

١- لم تحظ أصوات العلة من قدامى اللغويين العرب بمثل ما حظيت به الأصوات الصامتة من عناية بها، فعلى الرغم من إسهامهم في علاج تلك الأصوات الصامتة واعتدادهم بها أصواتًا مستقلة متمايزة رأيناهم يعالجون أصوات العلة علاجًا سطحيًّا، وينظرون إليها على أنها تابعة للأصوات الصامتة، لا تستقل بنفسها في النطق.

٢- كما أن الواقع الصوتي لعلم اللغة يقول أن الحركات القصيرة الضمة والفتحة والكسرة أصوات أساسية مثل الضمة الطويلة (الواو) والفتحة الطويلة (الألف) والكسرة الطويلة (الياء)، وإن لم يكن لها حروف في الخط العربي، والدليل على أنها عناصر أساسية في تكوين النظام اللغوي العربي وكل اللغات أن تغير الحركات يؤدي

إلى غير المعنى، فالفرق بين (ضَرَب) المبني للمعلوم و(ضُرِب) المبني للمجهول فرق في الحركات أدى إلى تحول في الصيغة وتغير في المعنى. (حسنة عبد الله : ١٩٩٥، ص٥٠).

كما أشارت الأدبيات التربوية إلى بعض المشكلات التي تواجه التلميذ المبتدئ في تعلم اللغة العربية بوجه عام، وتمثل مشكلات لتعلم القراءة والكتابة بوجه خاص، والتي يجب أن تراعيها برامج تعليم القراءة، ومن هذه المشكلات التي تتعلق بالجانب الصوتي في اللغة العربية ما يذكره كل من (جاسم الحسون، وحسن الخليفة:١٩٩٦، ص١٠٥)، و(محمد رجب:٢٠٠٣، ص ١٢٧ - ص١٣٢) فيما يلي:

١- الحروف المتقاربة صوتًا تحتاج إلى عناية خاصة في نطقها مثل: ك ق – ث ذ - ذ ظ - ط ت - د ت - س ز - ث ف.

٢- وجود حرفان يرد كل منهما صائتًا مرة، وصامتًا مرة أخرى وهما الواو والياء حيث:

أ - تأتي الواو حرف صائت، كما في الكلمة (نور) أي أنها حرف مد، وحرف صامت كما في كلمة (ولد) فالواو الصامتة تقبل الحركة والسكون.

ب- تأتي الياء حرف صائت، كما في الكلمة (فيل) أي أنها حرف مد، وحرف صامت كما في كلمة (يد) فالياء الصامتة تقبل الحركة والسكون.

٣- عدم القدرة على التمييز بين نطق الحروف المتشابهة في غياب الحركات.

٤- الخلط بين صوت التنوين بأشكاله الثلاثة وبين صوت النون نطقًا ورسمًا.

٥- نطق الحروف على هيئتها المكتوبة بها مثل: يس، و طه وغيرها.

٦- عدم قدرة المبتدئ على التمييز بين الصوت القصير والصوت الطويل عند رسمه أو قراءته للمفرديتن كتب، و كتبا.

٧- الاختلاف في النطق الذي يتأتى من اختلاف في حركات المفردات ذات الحروف المتشابهة.

٨- التقارب في لفظ المفردات الدالة على معان مختلفة مثل مطار و قطار.

أما المشكلات التي تتعلق بالجانب الصوتي في اللغة العربية ما يذكره كل من (جاسم الحسون، وحسن الخليفة:١٩٩٦، ص١٠٥)، و(يونس:٢٠٠٨، ص٧٥-ص٧٨) فيما يلي:

١- تعدد أشكال الحرف الواحد في معظم الأبجدية، بحيث:

أ- توجد حروف لها شكل واحد فقط سواء وقعت في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، وهي: أ، د ، ذ ، ر، ز، ط، ظ، و.

ب- توجد حروف لكل منها شكلان: الشكل الأول إذا وقع الحرف في آخر الكلمة سواء كان متصلًا أو منفصلًا، والشكل الثاني إذا وقع في أول الكلمة أو في وسطها، وهي: ب بـ، ت تـ، ث ثـ، ج جـ، ح حـ، خ خـ، س سـ، ش شـ، ص صـ، ض ضـ، ف فـ، ق قـ، ك كـ، ل لـ، م مـ، ن نـ، ى يـ.

ج- الحروف التي لكل منها أربعة أشكال وهي:عـ، ع، ـعـ، ـع. غـ، غ، ـغـ، ـغ. هـ، ـهـ، ه، ـه.

٢- عدم رسم الحركات على الحروف في الكتابة العربية الشائعة في الكتب.

ما سبق كان عرضًا لتوضيح الطبيعة الصوتية للغة العربية من خلال تأكيد الأدبيات اللغوية والتربوية، تلك التي أكدت على أهمية الجانب الصوتي في تعليم وتعلم اللغة العربية، ولاسيما القراءة كأحد أهم فنونها، بحيث يتم مراعاة الجانبين الصوتي والكتابي، ووضع المشكلات الناتجة عن الجانبين كأسس يتم مراعاتها في برامج تعليم القراءة للمبتدئين؛ بحيث يوجه المعلم أنظار التلاميذ لتلك المشكلات بسهولة ويسر ضمن دروس برامج تعليم القراءة، ليستطيع التلميذ الربط بين ما ينطق من أصوات وما يكتب من حروف، وأن يتعرف العلاقة بين الأصوات والحروف كأساس لامتلاكه المبدأ الهجائي الذي يساعده على تعلم القراءة، وإجادة مهاراتها، وسوف يراعي برنامج الدراسة الحالية تلك المشكلات عند إعداد وتدريس البرنامج، اعتمادًا على ما توصلت إليه بحوث علم اللغة من نتائج تختص بالجانب الصوتي وأهميته في تعليم القراءة، وما توصلت إليه من خصائص الأصوات في اللغة العربية وتقسيماتها المختلفة، وهذا ما سيتم تناوله في العنصر التالي.

obeikandl.com

ثالثًا: تقسيم الأصوات في اللغة العربية:

الصوت لغة هو مصدر الفعل (صات - يصوتُ) من الباب الأول للفعل (فتح ضمَّ)، ذكر الرازي:(الصوت : معروف، و(صات) الشيء من باب (قال) و(صوت) أيضًا (تصويتًا) و(الصائت) الصائح) ،إن العالِم العربي أبا الفتح عثمان بن جنِّي الموصلي ت (٣٩٢ هـ) هو أول مَن ميَّز الصوت مِن الحرف حينما عرَّف اللغة بقوله : (هي أصوات يعبِّر بها كل قوم عن أغراضهم)، ولم أرَ باحثًا عربيًّا أو غربيًّا خرج عن حدِّ هذا التعريف. فذكر ابن جنِّي أنها (أصوات) ولم يقلْ (حروف) ، فالصوت هو الهواء المنبعث بين الرئتين الذي يخرج بعد ذلك في أثناء مروره بأعضاء الجهاز الصوتي فيتشكل على شكل (موجات)، ثم يُطلق عليه مسمَّى هو (الحرف)، فالصوت (س) أو (ب)، أو (أ)، فـ (س) صوت، حرفه (السين) و(ب) صوت حرفه (الباء) و(أ) صوت حرفه (الهمزة) وهكذا، فالحرف هو اسم الصوت، وهو ما يسمَّى في الدراسات الحديثة بـ (الفونيم) phoneme .(علي حسن مزبان: ٢٠٠٣ ، ص ١٥).

وقد اتفق اللغويون على تقسيم أصوات اللغة إلى قسمين رئيسيين: منها ما يسمى في اللغة العربية بالأصوات الصامتة أو(الصوامت)، وما يشار إليه بالحركات أو(الصوائت)، ويبنى هذا التقسيم على طبيعة الأصوات وخواصها، وذلك من خلال تركيز الاهتمام على خاصيتين مهمتين، هما:أوضاع الأوتار الصوتية، وطريقة مرور الهواء في الحلق والفم، ويتميز الصامت بنطق مقارب lose articulation عن طريق عضو، أو أعضاء، بطريقة تعوق تيار الهواء، أو-من ناحية أخرى- تسبب احتكاكًا مسموع. (أحمد مختار عمر:١٩٩١، ص١٣٥).

وسوف يتم تناول كل منها فيما يلي:

قد صنف علماء اللغة الأصوات اللغوية عدة تصنيفات تعتمد على علم الأصوات النطقي من حيث المخارج، طريقة النطق، الهمس والجهر -الإطباق وعدم الإطباق، المقطع والنبر والتنغيم- والتغيرات الصوتية، وسيتم عرض الأصوات الصامتة والصائتة؛ لارتباطها بالدراسة الحالية تفصيلًا فيما يلي:

١ـ الأصوات الصامتة:

حيث يعرف الصوت الصامت بأنه >الصوت المجهور،أو المهموس الذي يحدث أثناء النطق باعتراض أو عائق في مجرى الهواء، سواء أكان الاعتراض كاملًا كما في نطق صوت مثل: الدال، أو كان الاعتراض جزئيًّا من شأنه أن يسمح بمرور الهواء، ولكن بصورة ينتج عنها احتكاك مسموع، ويدخل في الصوامت، تلك الأصوات التي لا يمر الهواء في أثناء النطق بها من الفم، وإنما يمر من الأنف، كالنون والميم، وكذلك الأصوات التي ينحرف هواؤها، فلا يخرج من وسط الفم، وإنما يخرج من جانبيه، أو أحدهما كاللام. (محمد كمال بشر:٢٠٠٠، ص٧٤).

وتسمَّى الأصوات الصامتة بالإنجليزية (Consonants) ، ويطلق عليها القدماء (الأصوات الصحيحة) أي: ماعدا أصوات العلَّة، وقد اعترض من المحدثين على هذه التسمية الدكتور تمَّام حسَّان الذي سمَّاها (الصحاح) ويبدو أنَّها تسمية قريبة من تسمية القدماء، والدكتور إبراهيم أنيس سمَّاها (السواكن) وتابعه على هذه التسمية الأستاذان الدواخلي والقصاص، وانفراد الأستاذ محمد الأنطاكي بتسميتها بـــ (الحبيسة) وهي تسمية قديمة وردت عند ابن سينا، وتتبنى الدراسة الحالية تسميتها بالأصوات الصامتة باعتبار أنها الأقرب إلى لغة الدرس التعليمي للتلاميذ دون الدخول في خلافات علماء علم اللغة.

وعدد الأصوات العربية الصامتة هو ثمانية وعشرون صوتًا، منها ستة وعشرون صوتًا صحيحًا: (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـــ) وصوتان شبيهان بالصحيحة وهما: الواو والياء (محركين وساكنين)، نحو: وَلد، يرْكض، بيْت.

٢ـ الأصوات الصائتة (الحركات):

تُعد الأصوات الصائتة القسم الثاني بعد الأصوات الصامتة، والصوائت أصوات مجهورة تخرج من دون أن يعترضها حاجز يسدُّ مجرى النطق أو يضيِّقه، لذلك اعتمد

نطقها على اهتزاز الوترين الصوتيين الذي يولِّد الجهر. (علي حسن مزبان: ٢٠٠٣، ص ٧٢).

ويسميها الإنجليز (Vowels) وهي الأصوات المجهورة التي يحدث في تكوينها أنْ يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم وخلال الأنف معهما أحيانًا من دون أن يكون هناك عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضًا تامًّا أو تضييق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكًا مسموعًا، والأصوات المتحركة في العربية، ما سمَّاه القدماء بـــ (الحركات) وهي الفتحة والضمة والكسرة، وكذلك حروف المد واللين كالألف في (قال)، والواو في (يدعو)، والياء في(القاضي).

والصوائت على نوعين: صوائت طويلة، وهي الألف والواو والياء، وصوائت قصيرة، وهي الفتحة والضمة والكسرة، ومصطلح (الصوائت) ظهر قديمًا عند ابن جنِّي وقد اعتُرض على هذا المصطلح، فتمَّام حسَّان أطلق عليه اسم (العلل)، والدكتور إبراهيم أنيس (أصوات اللين)، وهي تسمية قديمة، أمَّا الأستاذ محمد الأنطاكي فقد سمَّاها (الطليقة)، ويبدو أنَّ مصطلح (الحركـــات) أقـــرب إلى طبيعة الدرس الصوتي. (علي حسن مزبان: ٢٠٠٣، ص ٥٨، ص٥٩).

وتختلف الصوائت أو الحركات في اللغة العربية في الطول والقصر، حيث توجد الحركات في اللغة العربية على ستة أنواع هي:

- الفتحة الطويلة : ا
- الفتحة القصيرة : ـــَ
- الكسرة الطويلة : ي
- الكسرة القصيرة : ـــِ
- الضمة الطويلة : و
- الضمة القصيرة : ـــُ

ويشير (رشدي طعيمة :٢٠٠٩، ص٢٢٥) إلى أن الحركات هي القسم الرئيسي الثاني من الأصوات اللغوية، وتستمد الحركات أهميتها في تعليم التلاميذ لها من عدة حقائق من أهمها:

١- أن الحركات تختلف من لغة إلى أخرى اختلافًا كبيرًا.

٢- أن الحركات أصعب من الأصوات الصامتة في النطق إلى حد بعيد.

٣- أن الخطأ في الحركات عامل رئيسي من عوامل عدم الفهم.

٤- أن الخطأ في نطق الحركات أوضح منه وأظهر في نطق الأصوات الصامتة.

ولتلك الأهمية يجب أن يكتسبها متعلم القراءة المبتدئ، وأن يكون قادرًا على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة؛ مما يوجب أن يشتمل محتوى برنامج الدراسة الحالية على أنشطة لتدريب واكساب التلاميذ مهارات التعرف على الحركات القصيرة، والحركات الطويلة، وأنشطة للتدريب عليهما معًا.

رابعًا: الأهمية التعليمية للجانب الصوتي في اللغة العربية:

أودع الله في جهاز النطق عند الإنسان مرونة تجعله قادرًا على اختراع عدد كبير جدًّا من الأصوات، ومع ذلك فعدد الأصوات التي تستعملها أي لغة من لغات البشر محدود، وينقسم هذا العدد نفسه إلى قسمين:عدد الأصوات الفعلي الذي يستعمله متحدثو اللغة، وعدد الأصوات الوظيفي الذي يمكن تحديده، والذي تأخذ رموزه شكلًا مكتوبًا يتمثل في الحروف والحركات، إن المتكلم يحسُّ أن الأصوات التي ينطق بها أو التي يدخلها في تنظيم اللغة التي يتكلمها بعيدة عن عدد رموز لغته المكتوبة، ولكن الشكل أو الحرف هو الذي يقارب بين الأصوات ويحولها إلى رموز يمكن نطقها في شكلها المجرد (منفصلة).

بالإضافة إلى ما سبق فإن لكل لغة عدد محدود من الحروف الأبجدية التي ترمز إلى أصوات معينة، والتي يحكمها نظام معين يعرفه علماء الأصوات، وما سبق يؤكد ضرورة أن يتعلم التلميذ المبتدئ في القراءة التمييز بين الحركات القصيرة، والحركات الطويلة ونطق حروف المد نطقًا صحيحًا، كما أن عليه أن يربط بين الرمز الكتابي وما يعادله من أداء صوتي مناسب، فإنتاج الصوت عمل فردي، وهذا من شأنه

أن يخلق تفاوتًا بين الناس في نطق بعض الأصوات، مع ما لهذه الأصوات من رموز كتابية.(رشدى طعيمة:٢٠٠٩، ص٢٢١).

ومن الحقائق الثابتة في ميدان الأصوات أن الصوت يتلون ويتأثر بالأصوات المجاورة له، فقد ينطق الصوت في شكله المنفصل بطريقة، بينما ينطق وهو في الكلمة بطريقة أخرى تبعًا لموقعه من الكلمة التي ورد فيها، إن الطريقة الدقيقة لنطق الصوت تختلف باختلاف ما يجاوره من حركات، تصدق هذه الظاهرة سواء في الصوائت (الحركات). فاللام(صامت) مثلاً تنطق في كلمة (له) نطقًا يختلف عن نطقها في لفظ اسم الجلالة (الله)، والباء كذلك تتفاوت بين الترقيق والتفخيم في الكلمتين (بئر وصبر). والفتحة (صائت) مثلاً تأتي بعد السين مختلف عنها بعد الصاد، ولنقرأ هاتين الكلمتين (سدّ، صدّ) لنلمس هذا الفرق، ومن المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها متعلِّم القراءة في ضوء ما سبق أن ينطق الأصوات نطقًا صحيحًا سواء بالترقيق أو التفخيم بالهمس أو الجهر طبقًا لموقعها من الكلمة. (رشدي طعيمة:٢٠٠٩، ص٢٢٢).

وكما سبق ذِكْره آنفًا يلحق بالأصوات-كما سبق- تغير في نطقها حسب موقعها في الكلمات التي ترد فيها، والقول نفسه يصدق على نطق الأصوات حسب موقع كلماتها في الجملة، إن الصوت الواحد ذو صور نطقية عدة، تتنوع بتنوع السياق الذي يقع فيه وعلى سبيل المثال: يتفاوت نطق الصوت الواحد بين الترقيق والتفخيم حسب موقع الكلمة التي ورد فيها في الجملة، فصوت اللام في لفظ الجلالة ينطق في شبه الجملة (باسم الله) مرقَّقًا، بينما ينطق مفخَّمًا في الجملة (الله أكبر)؛ وذلك كما نرى لتفاوت موقع لفظ الجلالة في الجملة الثانية، عندما لا تسبقه أصوات أخرى، ومن المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها متعلِّم اللغة الأجنبية أن يميز بين الصوتين حسب ورود كلماتها في جمل معينة. (رشدي طعيمة:٢٠٠٩، ص٢٢٣).

وباعتبار ما سبق يمثل الأساس في تعليم النطق والقراءة الجهرية، تلك التي تمثل الميدان الخصب لكشف المشكلات الصوتية التي تواجه التلاميذ والأخطاء التي يرتكبونها، فعلى المعلم الناجح الذي تتوفر لديه حساسية يستطيع بها التقاط أخطاء

تلاميذه في نطق بعض الأصوات الواردة في النص المقروء، والتي يرتكبها التلاميذ عادة بسبب السرعة في القراءة وبشكل لا إرادي، أن يوفر نصوصًا قرائية تتناسب مع مستوى تلاميذه؛ حيث لا يشعر التلميذ عادة بحاجة إلى تركيز على كلمات أو أصوات بذاتها، بحيث تصبح القراءة الجهرية للنص موقف طبيعي يتعرض له التلاميذ، وهو موقف يختلف بلا شك عن موقف يقتصر الأمر فيه على قراءة حروف مجردة، أو كلمات مفردة، كما أن التلميذ في أثناء قراءته لنص ما قراءة جهرية إنما يقرؤه عادة بإيقاع طبيعي أو قريب منه، ومن ثَم تكون هذه القراءة فرصة لتقييم أدائه في نطق أصوات معينة يقصدها المعلم دون انتباه مقصود من التلاميذ لها.

ومن خلال العرض السابق يمكن استخلاص أهم الظواهر الصوتية التي يمكن الاستفادة منها في إعداد محتوى برنامج الدراسة الحالية اعتمادًا على الطبيعة الصوتية للغة العربية، بحيث يستخلص مما سبق ما يلي:

١- ضرورة أن يبدأ تعليم اللغة للأطفال بشكلها الصوتي الشفوي قبل الكتابي، أي أن يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة، وهو ما يتناسب مع فترة الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة التي -عادة- ما تكون في الشهر الأول من بداية العام الدراسي الأول لأطفال الصف الأول الابتدائي.

٢- ضرورة أن يكون المعلِّم نموذجًا في أدائه الصوتي للكلمات والحروف، حتى يقلده هؤلاء التلاميذ تقليدًا صحيحًا.

٣- استخدام التدريبات الصوتية التي تهدف إلى تهيئة أعضاء النطق عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي، لأداء الأصوات الدقيقة، وإخراج الحروف من مخارجها.

٤- استخدام وسائل تعليمية متنوعة ومناسبة لتعليم الأصوات للتلاميذ مثل التسجيلات الصوتية.

٥- ضرورة الاهتمام بالحركات الطويلة والحركات القصيرة والتفريق بينهما: حيث يمثل هذا الفرق جوهري في اللغة العربية، كما أنه يمثل ملمحًا مميزًا في حركات العربية، فثمة فرق كبير بين (مَطر و مَطَار)، وبين (زيت و زيتون)، وبين (مسافرًا

ومسافران، فالفتحة التي بعد صوت/ط/ في كلمة (مَطر) هي فتحة قصيرة وهي أقصر من الألف في كلمة (مطار)، وإنما نشأ هذا الفرق من اختلاف الطول بين الألف والفتحة، وينطبق هذا القول على الأزواج الأخرى من الكلمات.

٦- ضرورة الاهتمام بتوضيح الفرق بين (الـ) الشمسية، وال القمرية في طريقة النطق، حيث تنقلب اللام الشمسية إلى حرف مماثل للحرف الشمسي الذي يليها وفقًا لقانون المماثلة الصوتية، فتصير كلمة الدار..أدُار...دون أن تلفظ اللام.

٧- ضرورة تدريب التلاميذ على التفريق بين الأصوات المتقاربة جدًّا في صفاتها أو مخارجها، وقد تشتبه على المتعلِّم، ومن ذلك التفريق بين (س- ص)؛ وذلك لأنها صوتان متشابهان إلا في المخرج الثانوي، فصوت الصاد صوت مفخم (لثوى- طبقي)، أما (س) فهو لثوى فحسب، وهما صوتان يمثلان صوتين مستقلين في العربية، ومثلهما (د ،ض)، و(ت ، ط)، و(ذ ،ظ) و(الهمزة، العين) وغيرها، على اختلاف وجه الشبه.

٨- يضاف إلى ذلك بعض قواعد النظام الصوتي للعربية التي يحصلها التلاميذ من المعلمين مباشرة من خلال سماع شروحهم في حجرة الدراسة أو القراءة النموذجية، ومنها ما يلي:

أ- التسكين عند الوقف، أي عدم نطق الحركات قبل الفاصلة أو النقطة.

ب- تحويل التاء المربوطة إلى هاء عند الوقوف عليها، كما في كلمة (معلمة)، فإنه يوقف عليها بالهاء فتنطق (معلمه).

ج- كيفية تنغيم الكلام ليدل على أساليب متباينة، والاستعانة بعلامات الترقيم (؟، :، ؛، !.) للدلالة على المعنى المراد.

د- حركات التخلص من التقاء الساكنين، توالى صامتين في المقطع نفسه.

وبعد..، ما سبق كان عرضًا لخصائص اللغة العربية، وملامح النظام الصوتي بها، وما يمكن الاستفادة منه في تعليم القراءة العربية، وسوف يتم تناول مدخل الوعي

obeikandi.com

الصوتي في العنصر؛ هذا المدخل المستمد من الطبيعة الصوتية للغة العربية؛ وهذا ما سيتم توضيحه في المحور التالي.

المحور الثاني: مدخل الوعي الصوتي وتعليم القراءة بالصف الأول الابتدائي:

يهدف عرض هذا المحور إلى استخلاص بعض أسس بناء برنامج لتنمية التعرف والسرعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، تلك الأسس المرتبطة بمدخل الوعي الصوتي، بالإضافة إلى تحديد إجراءات التدريس باستخدام مدخل الوعي الصوتي، والتي يمكن الاستناد إليها في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، والتي يجب أن تراعيها الدراسة الحالية عند بناء البرنامج وتطبيقه، ولتحقيق هذا الهدف يعرض هذا الفصل لمفهوم مدخل الوعي الصوتي، وأهميته، ومكوناته، وأسسه، ودور المعلم والمتعلم، وعرض للدراسات التي حددت إجراءات التدريس بمدخل الوعي الصوتي، ثم أساليب تقويم الوعي الصوتي لدى التلاميذ، وفيما يلي عرض ما سبق تفصيلًا:

أولًا: مفهوم مدخل الوعي الصوتي: phonics awareness approach :

يهدف عرض مفهوم مدخل الوعي الصوتي إلى محاولة التوصل إلى تعريف إجرائي، قد يسهم في إرساء الأسس التي يقوم عليها مدخل الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول تعريف مدخل الوعي الصوتي تفصيلًا فيما يلي:

سمِّي بالمدخل الصوتي؛ لأنه يعتمد على المطابقة الحرفية الصوتية للانتقال من الرموز المكتوبة إلى المعنى الذي تدل عليه، أي أنه ينطلق من معرفة الأصوات اللغوية إلى تعرف الكلمات المكتوبة وفهمها، ويقوم هذا المدخل على مبدأ أن النصوص المكتوبة هي لغة لفظية تم تحويلها إلى رموز مكتوبة وفقًا لنظام معين، وبالتالي فإن القدرة على إعادة تحويل هذه الرموز إلى أصوات وفق النظام نفسه - المطابقة الحرفية الصوتية- تمثل الوسيلة التي يتمكن بها التلميذ من القراءة، وبناء عليه تتمثل مهمة برنامج المدخل الصوتي لتعليم القراءة في تعليم التلميذ المطابقة الحرفية

الصوتية من خلال مهارات التحليل الصوتي،أيًّا كانت نقطة البداية (كلمة أم حرف)، وأيًّا كان اتجاه وطريقة التعليم (تحليل أم تركيب) (Burns & Roe , 1980 ,P. 225)

والمدخل الصوتي بهذا المفهوم يضم برامج متباينة يجمعها الاعتماد على إتقان التلميذ المطابقة الحرفية الصوتية من خلال تعليمه مهارات التحليل الصوتي ونظام التحويل وما يتضمنه من قواعد وتعميمات، فقد تكون هذه البرامج تحليلية (كلية) تبدأ بتعلم الكلمة كاملة من خلال التعرف البصرى المباشر، وبعد بناء قدر كاف من الكلمات البصرية يمكن البدء بتعليمه مهارات التحليل الصوتي، وهذه هي الطريقة الضمنية لتعليم التحليل الصوتي، و قد تكون البرامج تركيبية (جزئية) تبدأ بتعلم الحروف وربطها بأصواتها، ثم كيفية مزجها للتوصل إلى تعرف الكلمة كاملة، وتسمَّى الطريقة البصريحة لتعليم التحليل الصوتي، و هو ما يفضى بعد عدة ممارسات تحليلية إلى الهدف النهائي، و هو التعرف البصرى المباشر، فمهارات التحليل الصوتي و إن كانت الحل الأفضل لقراءة أي كلمة، إلا أنها مهارات وسيطة، أي أن المتعلم يستخدمها مع كل كلمة حتى يصل المرحلة التي يتعرف عليها تعرفًا بصريًّا مباشرًا، أي أنها تصبح كلمات بصرية.

و يشكل هذا المدخل إطارًا عامًّا لأي برنامج لتعليم القراءة يُبنى على مسلمات مفادها أن المعاني في الذهن، وأن الألفاظ هي أصوات ترمز إلى تلك المعاني، وأن الكتابة تمثيل رمزي مرئي لتلك الألفاظ، لذا فإن تعليم القراءة يعتمد على ربط ما يراد تعلمه (الشكل الكتابي) باللفظ ثم استحضار المعنى، وهكذا إلى أن يتمكن التلميذ من الربط المباشر بين الرموز و المعاني دون المرور بالألفاظ، ويقتصر استخدام الربط غير المباشر بين الرمز و المعنى باستخدام مهارات التحليل الصوتي على الكلمات غير المألوفة أو الجديدة.

كما يركز مدخل الوعي الصوتي على تعليم مهارات التعرف الوسيطة ذات الطبيعة الصوتية؛ لأنها تزود التلاميذ باستراتيجيات تمكنهم من تعرف أي كلمة مكتوبة بلغتهم و نطقها (الوسيطة) قد يخرج التعرف البصري المباشر، الذي لا يستدعي أي

تحليل؛ لأنه ربط مباشر بين الرمز والمعنى، أما (ذات الطبيعة الصوتية) فلاستبعاد دلائل السياق؛ لأنها ذات طبيعة معنوية، ولهذا ترتبط غالبًا بالمداخل التي تهتم بالمعنى، وبهذين القيدين يتبقى مهارات التحليل الصوتي والبنائي والتقطيع الصوتي وقواعد وتعميمات النظامين الصوتي والكتابي للغة. ولم يخل هذا المدخل من نقد وبيان أوجه القصور والخلل، حيث يرى (Burns & Roe, 1980 , 225– 226) أن هناك بعض أوجه النقد الموجهة إلى هذا المدخل منها أن:

١- المواد التعليمية في الصفوف الأولية غير مشوقة إجمالاً؛ لأنها تهتم بالتدريب و التكرار لتثبيت التعلم.

٢- التركيز على التحليل الصوتي يزيد من احتمال وجود قارئ لا يفهم ما يقرأ، وإنما ينطق المكتوب.

٣- قد يعود التلميذ على التحليل دائمًا، مما يفقده الطلاقة وتنمية الكلمات البصرية و تلقائية التعرف.

٤- تتأثر تطبيقاته بمستوى التمييز السمعي و البصري لدى التلاميذ وسلامة النطق لدى المعلم،

ويمكن الرد على أوجه النقد السابقة في النقاط التالية:

١- أن الممارسات التعليمية القاصرة لهذا المدخل و البرامج المبتسرة أعطت انطباعًا خاطئًا، وأن قصور وخلل الممارسة لا يقدح في المدخل النظري، فيجب التفريق بينهما عند البحث والدراسة، وبعض المآخذ كانت على الممارسات التدريسية.

٢- التحليل الصوتي ليس (برنامجًا) لتعليم القراءة، فالتحليل الصوتي هو مجموعة من المهارات والقواعد والتعميمات التي تمكِّن التلميذ من مطابقة الحروف بأصواتها بشكل صحيح، و بهذا يكون التحليل الصوتي جزء واحد من برنامج تعليم القراءة، ولا يوجد برنامج يقتصر فقط على التحليل الصوتي، وتسمية برنامج ما برنامجًا صوتيًّا، أو برنامج تحليل صوتي إلماحًا إلى السمة

الأبرز وهي التركيز على مهارات التعرف الوسيطة ذات الطبيعة الصوتية، دون إهمال المهارات القرائية الأخرى.

٣- من بين مهارات التعرف، تتميز مهارات التحليل الصوتي بأنها أسهل وأكثر كفاءة في تعلم القراءة، لاسيما عندما تتطابق الأصوات اللغوية والحروف الهجائية في لغة ما، وقد أكدت الدراسات التي أجراها بوند ودكستر Bond & Dyxter لمقارنة طريقتين لتعليم مهارات التحليل الصوتي - الأبجدية الإنجليزية العادية، والأبجدية المعدلة التي تتطابق أصواتها مع رموزها الكتابية- أن المدخل الصوتي تتناسب جدواه طرديًّا مع مقدار التطابق الحرفي الصوتي للغة، هذا في التعرف، أما الفهم فلم يتحسن إلا بإضافة التدريس طبقًا لمداخل تهتم بالمعنى، وبمراجعة البحوث والدراسات التي أجريت حول المدخل الصوتي لتعليم القراءة منذ بداية القرن العشرين حتى العقد السابع منه، استخلص شوال Chall أن كثيرًا من مشكلات بدء تعلم القراءة تزول باستخدام المدخل الصوتي، ومثله مورون Morrone الذي توصل بعد مراجعة (١٩٨) بحثًا ومؤلفًا إلى أنها تتفق جميعًا على أهمية و ضرورة التحليل الصوتي لتعليم القراءة.(Farr&Roser,1979,P.424).

وإن كان ما سبق عيوب مدخل الوعي الصوتي من وجهة نظر المعارضين لاستخدامه في تعليم القراءة، وردود أنصاره من المؤيدين لاستخدامه؛ فإن من القضايا التي أثيرت بشأنه قضية المصطلح، فمصلح phonics awareness approach ، يدور حوله خلاف بين الباحثين حيث يرى (Harris & Hodges, 1995, p. 186) أن هذا الخلاف يدور حول ما إذا كان مفهوم الأصوات phonics يشير إلى طريقة التدريس؛ أو إلى المحتوى الذي يمكن تعلمه. وبالتالي تعددت التعريفات التي تناولت تعريف phonics awareness approach ، فوفقًا للتعريفات التي تناولته كطريقة للتدريس يعرف بأنه: طريقة تعليم القراءة التي تؤكد على العلاقات بين الرموز والأصوات، وتستخدم خاصة في تعليم القراءة المبتدئة، وفي نفس السياق يعرف بأنها

طريقة تعليم القراءة التي تؤكد على اكتساب التلاميذ لتطابق الأصوات بالحروف واستخدامها في القراءة والهجاء.(National Reading Panel, 2000, p.2-89).

كما يعرف مدخل الوعي الصوتي بأنه إستراتيجية تعليمية لتدريس تعرف الكلمات Word Decoding ، والتي تمكِّن التلاميذ المبتدئين من قراءة الكلمات بشكل مستقل ودقيق (Mcshan,S.,2005, p.40).

كما يعرف بأنه: طريقة أو مدخل تدريس لتعليم الأطفال العلاقة المنتظمة بين الحروف والأصوات، وكيف يستخدم هذا النظام (المبدأ الأبجدي) في قراءة الكلمات.(Pullen, P., 2007, p.1).

كما يعرف مدخل الوعي الصوتي على أنه طريقة التدريس التي تمكن التلاميذ من فهم كيفية تجميع الحروف والأصوات لخلق كلمات جديدة، كما تمكن التلاميذ من معرفة العلاقات التي تربط الحروف والأصوات لبناء كلمات جديدة ونطقها (Ramos, M., T, 2011).

وهناك من التعريفات التي تناولت تحديد مفهوم المصطلح على أنه المحتوى القرائي الذي يمكن تعليمه للتلاميذ المبتدئين حيث يعرفه (Chard and Osborn, 1999) طبقًا لهذا الاتجاه على أنه استخدام علاقة الارتباط والتطابق بين الصوت والحرف لمساعدة التلاميذ على التعرف على الكلمات المكتوبة.

كما يعرف بأنه استخدام العلاقة بين الحرف وصوته للفظ كلمة جديدة غير معروفة، بحيث ينظر القارئ إلى الكلمة وينطق الأصوات الممثلة لأجزاء هذه الكلمة، ومن ثَمَّ يقوم بدمج هذه الأصوات لتمثيل الكلمة صوتيًّا.(ياسر الحيلوانى:٢٠٠٣، ص١٢٥).

كما يرى (Blevins,W.2003,p.1) أنه قدرة التلاميذ على الربط بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق الذي يعبر عنه بحيث يتعرف العلاقة بين الأصوات المنطوقة، ورموز كتابتها، تلك العلاقات التي تمكنه من تعرف الكلمات بسرعة وبدقة، ولذلك يجب أن يجيد مهارات التعرف بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات ووسائل التعرف على الكلمات غير المألوفة، والتي تتمثل في التحليل الصوتي للكلمة

obeikandl.com

إلى أصواتها المميزة، والتحليل التركيبي لمعرفة الأجزاء التي تتركب منها الكلمات، أو تجزئ مقاطع الكلمة، أو سرعة التعرف البصري على الكلمات.

كما يعرف بأنه القدرة على تحديد العلاقة بين الأصوات المفردة (الفونيمات) في اللغة المنطوقة (لغة الحديث)، والحروف المكتوبة (الجرافيمات) في اللغة المكتوبة.(Tankersley, 2003).

ويعرف بأنه المدخل الذي يعلم العلاقة بين الحروف المكتوبة والأصوات المنطوقة التي تمثلها لتعليم القراءة للمبتدئين.(Kelly, J., 2009).

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف مدخل الوعي الصوتي إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنه:

>مدخل التدريس القائم على الخصائص الصوتية للغة العربية، الذي يمكِّن التلاميذ من الوعي بالعلاقات المنتظمة بين الحروف والأصوات و الأصوات المفردة ، وتعرف الكلمات Word Decoding، والجمل والتي تمكِّن التلاميذ المبتدئين من قراءة الكلمات بشكل مستقل ودقيق دون أخطاء<.

بعد عرض مفهوم مدخل الوعي الصوتي يمكن الوقوف على أهميته في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وهذا ما سيتم تناوله فيما يلي تفصيلًا:

ثانيًا: أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي:

يتفق العديد من الباحثين إلى أن الوعي الصوتي يشكل مؤشرًا جيدًا في اكتساب وتعلم القراءة، كما أن تنميته تؤدي إلى تحسين قدرة الطفل على القراءة، وخاصة في الصفوف الأولى، كما أن قدرة التلميذ على تجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة أو أنه يستطيع أن يضم هذه الفونيمات معًا كي يتمكن من تكوين كلمات مختلفة، وأن يكون قادرًا على أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، ثم يستغل ذلك في قراءة الكلمات؛ فكل هذا يشير إلى أهمية الوعي الصوتي كمؤشر هام لتعلم التلاميذ القراءة .(Gillon, G. & Dodd, B,1997)

وفـى نفـس الإطـار يشـير(Torgesen,1997) علـى أن هنـاك أدلـة قويـة ومعقولة بأن الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات الوعي الصوتي هم الأكثر احتمالًا؛ لأن يصبحوا من ذوى العسر القرائي، فقد بينت العديد من الدراسات الأفقية أن الأداء على المهمات التي تقيس الوعي الصوتي في مستوى الروضة والصف الأول هي منبئات قوية بالتحصيل القرائي.

ولقد وصف (Stanovich,1986) تفصيلًا أهم التأثيرات التراكمية الناتجة عن المشكلات المبكرة في الوعي الصوتي مشيرًا إلى أنه من الأهمية بمكان تعليم الوعي الصوتي للأطفال كمتطلب سابق لتعليم القراءة والمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها في وقت مبكر من نمو الطفل؛ لأن غيابهما قد يؤدي إلى بداية ظهور سلسة متنامية من التأثيرات الجانبية السلبية وبالتالي تعرض الطفل إلى عسر القراءة.

ولقد أثبتت الدراسات أن الأطفال الذين دربوا على نشاطات ومكونات مدخل الوعي الصوتي حققوا تقدمًا عاليًا في القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يدربوا، كما أشارت الدراسات أن أكثر من يستفيد من نشاطات الوعي الصوتي هم الأطفال في السنوات الأولى من المدرسة، وكذلك الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وذوى عسر القراءة بشكل خاص، والأطفال الذين يواجهون مشكلات في التهجئة والإملاء وصعوبات التمييز السمعي والذين لديهم صعوبات في المعالجة اللغوية السمعية.

وفي نفس السياق يرى (ياسر الحيلوانى:٢٠٠٣،ص١٢٥) أن لمدخل الوعي الصوتي دورًا مهمًا وحيويًّا في تنمية عدد كبير من الكلمات المستخدمة في القراءة وزيادة استقلالية الطفل بهذه المهارة، فمن خلال عملية تكرار الطفل لتهجئة الكلمات الجديدة؛ والتي من الممكن أنه يقوم باستخدامها في كلامه، مما يسهل عليه أن يفهمها عن سماعه لها ومن ثم يؤدي إلى التعرف عليها وفهمها بمجرد محاولته تهجئة الكلمة ولفظها، فتستطيع هذه الكلمات الجديدة أن تصبح جزءًا من الكلمات البصرية التي لا تحتاج لعملية التهجئة، وهذا هو الهدف النهائي لكل التدريبات في مجال التعرف على الكلمات.

بالإضافة إلى ما سبق فإن لمدخل الوعي الصوتي أهمية في تعليم القراءة للمبتدئين تظهر في أنه:

١- يعمل على معالجة الفروق بين التلاميذ عند قدومهم إلى المدرسة، حيث يلتحق القليل منهم بمدارس رياض الأطفال في حين أن الكثرة الغالبة لا تجد هذه الفرصة، وخاصة مع وضع بلادنا النامية، وانخفاض دخول الأسر، ومن ثم يعمل الوعي الصوتي على توحيد بداية تعلم القراءة لدى جميع التلاميذ في الصف الدراسي. (فاروق أبو زيد:٢٠٠٦،ص٢٢١).

٢- يمكن التلميذ من إجادة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

٣- يسهل تعلم الحروف الأبجدية للتلاميذ؛ لأن عدد الحروف محدود، كما أن لكل حرف صوتًا ثابتًا.

٤- يربط بين الرمز المكتوب ونطقه، مما يساعد على صحة النطق، وعدم الخلط بين الأصوات المختلفة.

٥- يتفق مع المنطق، فالتلميذ يتعلم أصوات الحروف وأشكالها ثم الكلمات، ثم الجمل أي من البسيط إلى المركب.(فتحي يونس:٢٠٠٨،ص ٥٢).

وفى نفس السياق يقدم (Blevins,W.2003,p.2:6) عشرة نقاط هامة تبرز أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، تلك الأهمية تتمثل في أنه:

١- يساعد التلاميذ على تعلم القراءة.

٢- يمثل تعليم الوعي الصوتي الصريح أكثر فائدة لتعليم القراءة للتلاميذ من التدريس الضمني.

٣- يعمل على تنمية مهارات التعرف، وفك الترميز لدى التلاميذ الضعاف في القراءة.

٤- يعمل على تعرف التلاميذ للأصوات، مما يمثل تأثيرًا قويًّا في قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات.

٥- يعتمد القراء الذين يجيدون مهارات التعرف على إلماعات السياق بصورة أقل من القراء الضعفاء في مهارات التعرف.

٦- يعمل على زيادة انتباه القارئ لكل حرف في الكلمة، مما يتفق مع طبيعة عملية القراءة.

٧- الوعى الفونيمى، وهو أحد مكونات الوعي الصوتي، يمثل ضرورة أساسية لزيادة فعالية التدريس بمدخل الوعي الصوتي.

٨- يحسن من القدرة الإملائية والكتابية لدى التلاميذ.

٩- يزيد من قدرة المعلم على التأثير في تلاميذه، مما يعجل بتنمية مهاراتهم في القراءة، نتيجة معرفة المعلم للأصوات، حيث تؤثر معرفته وقدرته على استخدام مدخل الوعي الصوتي في تدريسه لتلاميذه.

١٠- أنه إذا تمَّ استخدامه بتوسط واعتدال في تعليم القراءة للأطفال، مع عدم المبالغة في استخدامه لدرجة تعوق التلميذ من الانطلاق في عالم القراءة، سيتم تزويد التلاميذ باستراتيجية قيمة تفيدهم في تعرف الكلمات.

كما يرى(Pullen ,C. , P., 2007, P3) إن لمدخل الوعي الصوتي العديد من الفوائد التي تعود على فئات كثرة من التلاميذ حيث يفيد كل من:

١- الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة برياض الأطفال، بالإضافة إلى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٢- التلاميذ من ذوي التأخر القرائي أو من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال وتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٣- التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الأصوات.

٤- كما يفيد التعليم بالمدخل الصوتي فئة التلاميذ الصغار على النمو في مهارات الهجاء- والتمكن من المبدأ الأبجدي بمعرفة العلاقات التي تربط بين الحروف والأصوات في مرحلة رياض الأطفال، وتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

بالإضافة إلى ما سبق تظهر أهمية مدخل الوعي الصوتي عند استخدامه كطريقة تدريس لمجموعات صغيرة من الأطفال، أو لتلميذ بأسلوب التعليم الفردي، أو لكل

obeikandl.com

تلاميذ الفصل، حيث تظهر فاعلية المدخل الصوتي مع الفئات الثلاثة السابقة في تمكينهم من التعرف على الحروف الأبجدية وأصواتها وأشكالها المختلفة، مما يعمل على تنمية مهارات القراءة لدى صغار التلاميذ.

ثالثًا: مكونات مدخل الوعي الصوتي ومهاراتها:

وفى هذا الإطار يميز(Snow,et,al.1998) بين ثلاثة مصطلحات أساسية تتمثل في الوعي الفونولوجي Phonological Awareness والوعي بالفونيمات Phonemic Awareness والطريقة الصوتية Phonics حيث يرى أن الوعي الفونولوجي -أو الوعي بالصوت- يشير إلى التقبل العام من جانب الطفل وإدراكه لتلك الأصوات التي يتضمنها الحديث بشكل مستقل ومتميز عن معناها، أما ما يتعلق بفهم الطفل أن الكلمات المتضمنة يمكن تجزئتها في تسلسل معين وفقًا للأصوات أو الفونيمات، فإن هذا ما يسمى بالوعي بالفونيمات -أو ما سيتم تسميته في الدراسة الحالية بالوعي بالصوت المفرد- في حين أن الطريقة الصوتية تعني جمع الحروف والأصوات معًا كي تمثل رموز مكتوبة، حيث أنها تعتبر طريقة لتعليم الأطفال النطق والتلفظ، وتعتمد على الجمع بين الحرف والصوت الدال عليه.

١- الوعى بالصوت phonological awareness :

يهدف هذا العنصر إلى تحديد الأنشطة المناسبة للوعي بالصوت لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، التي تعمل على تنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدى التلاميذ، ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول ما يلي:

أ- مفهوم الوعي بالصوت.

ب- أهمية الوعي بالصوت.

ج- المهارات الوعي بالصوت.

أ- مفهوم الوعي بالصوت:

تشير البحوث الحديثة إلى أن الوعي بالصوت هو: إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة مثل: (مقاطع وأصوات مفردة)، وتقاس هذه القدرة عن طريق تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو

obeikandl.com

فونيمات، وكذلك مقارنة الكلمات من حيث المبنى الصوتي، وعن طريق عزل الفونيمة الأولى والأخيرة من الكلمة ومزج فونيمات أو مقاطع لتركيب كلمة.(Adams,1990).

يعرف بأنه الإدراك الواعي للمستوى الصوتي للكلام والقدرة على معالجة ما يقدم في هذا المستوى معرفيًّا، وهو قدرة فوق لغوية Metalinguistic تجعل الطفل يتقن اللغة الشفوية (إنتاجًا) ويعالجها (تلقيًّا)، ويُعد أقوى مؤشر على قدرة الطفل على التعرف على الكلمات، وتحصيله في القراءة عمومًا. (Olson & Homan : 1993:p.4).

كما يعرف الوعي بالصوت phonological awareness على أنه المعرفة بالوحدات الصوتية، كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والأصوات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق ذلك عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعًا وإنتاجًا، وربطًا بين القراءة والكتابة.

ويشير (Chard & Dickson ,١٩٩٩) إلى أن الوعي بالصوت يعد بمثابة فهم الأساليب المختلفة التي يمكن أن يقوم الطفل بمقتضاها بتجزيئه اللغة إلى مكونات أصغر أو وحدات صوتية أصغر والتعامل معها، فالوعي بالصوت يتضمن مكونين اثنين هما: إدراك أن كل كلمة تتألف بالضرورة من أصوات، وقدرة الطفل على تجزئة الكلمة وفقًا لهذه الأصوات والتعامل معها.

كما يعرف بأنه: إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة، والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة مثل المقاطع والأصوات المفردة. (إمارة وآخرون:٢٠٠٨، ص٢٥).

كما يقصد به: امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ، مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء

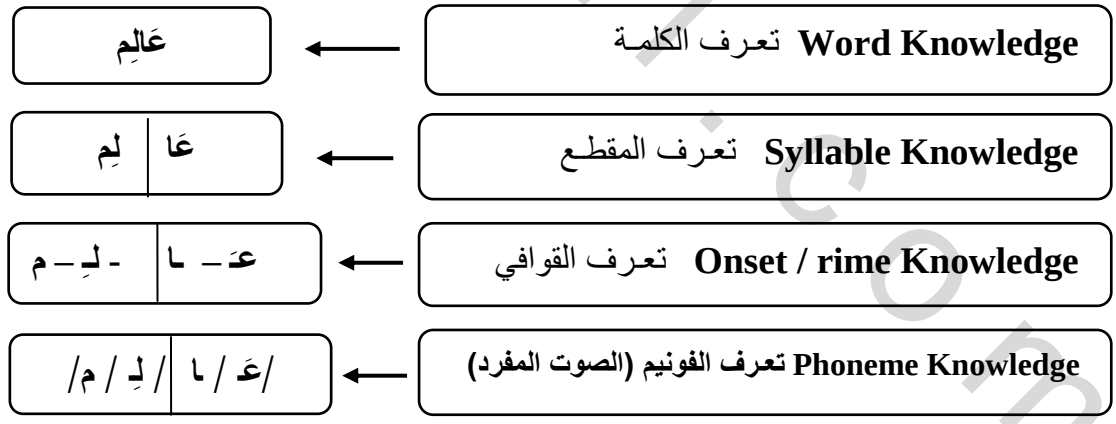
جاءت هذه الأصوات مفردة أو في كلمات أو في التعابير اللغوية المختلفة. (عماد حسن:٢٠٠٩، ص١).

ومن الناحية العلمية يعرف الوعي بالصوت على أنه امتلاك التلميذ لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة المتعلم على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين كلمات. (فهد حماد التميمي:٢٠٠٩، ص١-٥).

كما يعرف بأنه القدرة على سماع الأصوات التي تكون كلمات، وتعرف العلاقات التي تربط بين الأصوات، بالإضافة إلى تغيير أو إعادة تركيب الأصوات لتكوين كلمات جديدة. (وزارة التربية والتعليم:٢٠١١، ص١٢).

إن عملية القراءة تتطلب من القارئ المبتدئ أن يعطي معنى للرموز المكتوبة، ويترجم هذه الرموز إلى أصوات، ولكي يفعل ذلك يجب أن ينمي لديه الوعي بالأصوات، والقدرة على معالجتها في الكلمات، وهذا ما يطلق عليه الوعي بالأصوات اللغوية. (Fitzsimmons: 1998).

تطور نمو الوعي بالصوت The Progression of Phonological Awareness



والشكل رقم (١) يوضح تطور نمو الوعي بالصوت لدى التلاميذ.

أهمية الوعي بالصوت phonological awareness :

ويُعد وعي الطفل بالأصوات اللغوية عاملاً جوهريًّا في نجاحه ليس فقط في القراءة، ولكن في البرنامج التعليمي كله، وهذا ما تؤكده الدراسات، إذ توجد علاقة ارتباطيه قوية بين وعي التلاميذ بالأصوات اللغوية والقدرة على القراءة ليس فقط على مستوى الصفوف الأولى، ولكن خلال سنوات الدراسة، ويؤكد >أندرسون< أن تدريس الوعي بالأصوات اللغوية للأطفال يحسن قراءتهم بصورة أفضل من تعليمهم القراءة دون الاهتمام بالأصوات. (Anderson: 2000).

كما ترجع أهمية الوعي بالصوت أو الوعي الفونولوجي إلى أنه يعد ضروريًّا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، فإذا ما أدرك الطفل أن بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة، وأن بوسعنا أن نضم تلك الفونيمات معًا كي نتمكن من تكوين الكلمات المختلفة، فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، وأن يستغل ذلك في قراءة وتكوين الكلمات. ونتيجة لمثل هذه العلاقة يصبح الوعي أو الإدراك الفونولوجي خلال مرحلة الروضة مؤشرًا قويًّا للنجاح اللاحق للطفل في القراءة، أو ما يمكن أن يتعرض له من صعوبات لاحقة في القراءة. (عادل عبد الله: ٢٠٠٦، ص٣٨).

ولكي يتحقق النجاح في القراءة المبكرة فإن الأمر يتطلب تحقيق مستوى معين من الوعي أو الإدراك الفونولوجي، كما أن تعليم الوعي أو الإدراك الفونولوجي للأطفال يعد أمرًا ضروريًّا في هذا الإطار، وهو ما يؤدي إلى تباين قدرتهم على القراءة وفقًا لمستوى مهاراتهم، وعلى هذا الأساس فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، أو ممن تصدر عنهم بعض السلوكيات التي تُعَد بمثابة مؤشرات لصعوبات تعلم لاحقة يعانون من قصور واضح في هذه المهارة.

وفي هذا الإطار كشفت نتائج الدراسة التي أجراها (عادل عبد الله وصافيناز كمال:٢٠٠٥) عن أن قصور الوعي أو الإدراك الفونولوجي من جانب أطفال الروضة يعد مسئولًا عن جانب كبير من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يمكن أن

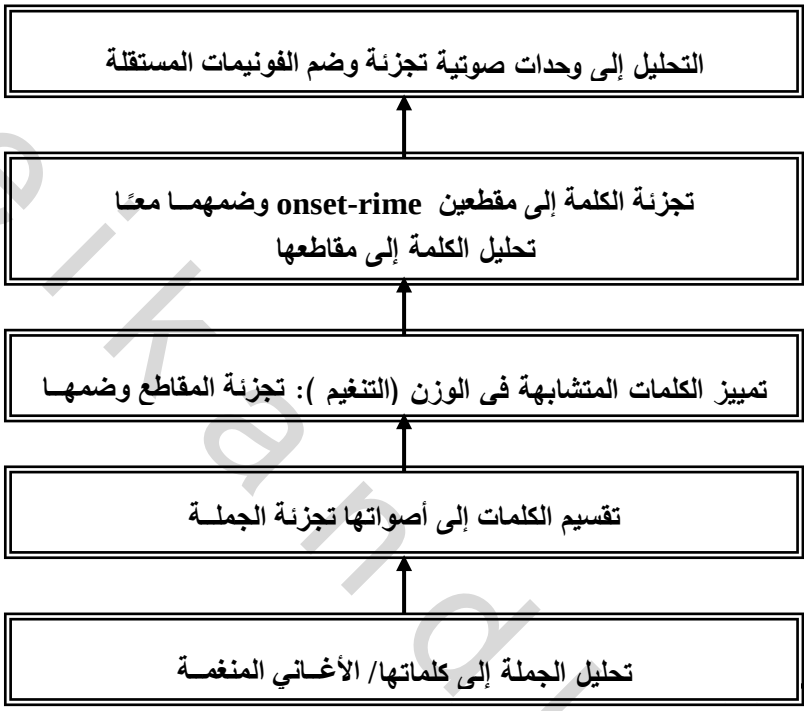
يتعرضوا لها عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية، كما أن تلك الصعوبات تتباين وفقًا لتباين قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية وقت أن كانوا بالروضة، بحيث نجد أن القصور في وعيهم أو إدراكهم الفونولوجي من شأنه أن يعرضهم مستقبلًا لصعوبات في اللغة العربية أي تتعلق بالقراءة أولًا، ثم بالكتابة أيضًا.

ومن جانب آخر فقد كشفت نتائج دراسة تالية لـ(عادل عبد الله: ٢٠٠٥) عن أن تقديم برنامج للتدخل المبكر لأطفال الروضة الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، ومن بينها قصور الوعي أو الإدراك الفونولوجي من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق بعض التحسن من جانبه في تلك المقررات الدراسية التي تعكس صعوبات التعلم، ومن أهمها اللغة العربية بما تضمه من قراءة وكتابة، وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون في تلقي تعليمهم النظامي فيها، وهو ما تم بعد عام كامل تقريبًا من تطبيق برنامج التدخل المبكر عليهما وقت أن كانوا بالروضة. ومن الواضح أن كل هذه النتائج تعد أدلة تؤكد على أهمية دور الوعي أو الإدراك الفونولوجي في هذا الإطار.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن استخلاص أن الوعي بالصوت يعتبر ضروريًّا بالنسبة للقراءة المبتدئة من جانب التلميذ حيث أن من شأنه أن يساعده على تعلم القراءة، حيث أن النجاح في امتلاك مهارات القراءة المبتدئة في حد ذاتها يبدأ على أثر وعي التلميذ وإدراكه الفونولوجي، وما لهذا الوعى من تأثير إيجابي في تعلم التلميذ للقراءة، وهو الأمر الذي يؤكد على أن العلاقة بين الطرفين إنما تعد علاقة تبادلية في طبيعتها، مما يؤكد على أهمية إدراج الوعي بالصوت في برامج القراءة للمبتدئين، والاستفادة من مستوياته في تعليم التلاميذ القراءة، وهذا ما سيتم مراعاته في إعداد برنامج البحث الحالي، وهذا ما يقود إلى ضرورة تناول مستويات الوعي بالصوت، وما يندرج تحتها من مهارات سيتم تناولها فيما يلي:

ج- مهارات الوعي بالصوت:

من الناحية الإجرائية هناك عدد من مستويات الوعي بالصوت phonological awareness يندرج تحتها مجموعة من الأنشطة و المهارات، يوضحها الشكل التالى:



ش

ويلاحظ من الشكل السابق أن مهارات الوعي بالصوت تتزايد في تعقدها بحيث تبدأ بالأقل تعقيدًا مثل: أنشطة الكلمة البسيطة المنغمة، أي التي تتضمن السجع أو الأغاني البسيطة التي تسير على هذا النحو، إضافة إلى أنشطة تجزئة الجمل حتى من خلال الأغانى مثلًا، وهذا أمر يؤكد على وعي التلميذ بأن الحديث يمكن تجزئته إلى كلمات بحيث يمكن تمييز كل منها عن الأخرى، ثم توجد تلك الأنشطة التي تتناول تجزئة الكلمات إلى مقاطع، وضم المقاطع معًا لتكوين كلمات، يليها أنشطة أخرى تعمل على تجزئة الكلمة إلى نصفين يمثل النصف الأول بداية الكلمة onset، ويمثل النصف الآخر السجع rime. وعند الطرف الأكثر تعقيدًا من المتصل يوجد ما يعرف بإدراك الفونيمات أو الوعي بها Phonemic awareness وهو ما يعني فهم الطفل وإدراكه

أن الكلمة الواحدة تتألف من عدة أصوات أو فونيمات مستقلة، فضلًا عن قدرته على تناول تلك الفونيمات سواء عن طريق التجزئة segmenting ، أو الضم blending ، أو تغيير واحد أو أكثر من تلك الفونيمات المتضمنة بالكلمة حتى يحصل بذلك على كلمات جديدة، ولسوف يتم تناوله تفصيلًا كأحد مكونات مدخل الوعي الصوتي.

ومع إجادة التلميذ لتلك المستويات وأنشطتها ومهاراتها يصبح بمقدوره أن يقوم باللعب بالكلمات، وهو ما يعني الحصول على كلمات جديدة عن طريق تجزئة الكلمة إلى الأصوات التي تتألف منها، وضم الأصوات معًا للحصول على كلمات جديدة، والتعرف على الكلمات المنغمة، وفي هذا الإطار سيتم تناول المهارات الفرعية للوعي بالصوت phonological awareness بالتوضيح لمدى أهميتها في تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية فيما يلي:

(١) تحليل الجملة إلى كلماتها:

لعل أول مستوى من مستويات الوعي بالصوت الذي يقدم للتلاميذ هو معرفة أن الجمل تتكون من كلمات، حيث يقوم التلميذ بتحليل الجملة إلى كلماتها، ويتم التركيز على أن الجملة الواحدة مكونة من عدد من الكلمات، ومن المهم معرفة عدد الكلمات في الجملة المراد تعلمها والتعبير عن كل كلمة بشيء محسوس، وعلى ذلك فإنه يترتب على التلميذ أن يدرك أن الكلمة وحدة داخل الجملة. (عادل عبد الله: ٢٠٠٥، ص١٢٦).

ومن المهم جدًّا للتلاميذ المبتدئين الذين يدخلون المدرسة معرفة أن الجمل مكونة من كلمات، وهي المرحلة الأولى في التحليل، حتى يستطيع الطفل معرفة أن الكلمة مكونة من مجموعة من الأصوات، وإدراك أن لكل كلمة حدودًا سمعية صوتية، وهذا ما يعد في مراحل تعلم القراءة الأولى مؤشرًا قويًّا على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة.

وقد ينجح الأطفال بشكل أفضل في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسية كالأسماء والأفعال أكثر من الكلمات الوظيفية (أسماء الإشارة، حروف الجر،...). (أندرسون وآخرون:١٩٩٨، ص٥١).

(٢)تقسيم الكلمات إلى أصواتها:

إن قدرة التلميذ على تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هو آخر مستويات التحليل اللغوي، وهنالك علاقة قوية بين وعي الطفل بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة والنشاطات الأساسية لتعليم تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هي:

- نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حِدة).
- معرفة ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه).
- القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل مفرد فقط من مجرد الاستماع لها.

(٣) تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن (التنغيم):

هو ارتفاع الصوت وانخفاضه في الكلام: ويسمَّى موسيقى الكلام، وينقسم إلى نوعين:

أ) **تنويع درجات الصوت على مستوى الكلمة**، ويسمَّى التون tone، ويشمل مهارتين:

المهارة الأولى:اكتشاف السجع بين كلمتين، أي أن تكون الكلمتان متشابهتان في اللحن أو الوزن حيث تشتركان في تماثل أو تشابه المقطع أو المقاطع الأخيرة، فيقوم الطفل باختيار الكلمات التي تتفق وتتشابه في نهاياتها مع الكلمة التي يتم تحديدها، وهو ما يسمَّى السجع.

وتؤكد (طاهرة الطحان: ٢٠٠٣، ص٢٢) على وجود علاقة بين مهارة الوعي الصوتي والاكتساب المبكر لمهارة القراءة، وأن استخدام السجع يسهم في تسهيل عملية تعلم القراءة والكتابة، وأن التدريب على مهارات الوعي الصوتي في مرحلة ما قبل المدرسة له أثره الإيجابي على تعلم القراءة.

والمهارة الثانية: تحديد الصوت الأول من الكلمة، وهذه المهارات ضرورية لتعلم القراءة.

ب) **تنويع درجات الصوت على مستوى الجملة**: ويسمَّى التنغيم. (David, et al., 2007)

ويعمل التنغيم على مستوى الجملة في اللغة العربية والإنجليزية فجملة (ظهر الحق) بنغمة هابطة تدل على التقرير، وبنغمة صاعدة تدل على الاستفهام، ومن هنا فالتنغيم قد يحول الجملة الخبرية إلى استفهامية. كما أن التنغيم في الكلام يقوم بوظيفة الترقيم في الكتابة، غير أن التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفى للجملة، فالجمل الاستفهامية لها نظام تنغيمى يختلف عن الجملة التعجبية، والجملة الخبرية المثبتة تختلف في تنغيمها عن الجملة المنفية.

كما يوصف التنغيم على أنه أحد مجالات اللعب باللغة، والتي تعطي مؤشرًا على قدرة الطفل على التحكم بالمجال الصوتي للغته، كما أن القدرة على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة يعتبر مؤشرًا على النجاح في القراءة مستقبلًا، ويساعد التنغيم الأطفال على زيادة الوعي بأصوات اللغة، مما يسهل عملية الترميز (ربط صورة الحرف بصوته والعكس). كما يعلِّم التنغيم الطفل على وضع وتصنيف الكلمات مع بعضها اعتمادًا على أصواتها، مما يسهل عليه عملية التعميم، وبالتالي يقلل عليه عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها.

وقد تناولت دراسة (David, et al., 2007) علاقة السجع بالقدرة على القراءة لدى عينة قوامها ٥٣ طفلًا في الصف الأول الابتدائي، ومدى إمكانية التنبؤ بالقدرة على القراءة حتى الصف الخامس، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة: وجود علاقة بين السجع وسرعة التسمية والوعي الصوتي، وأن السجع منبئ دال إحصائيًّا بالتباين في القدرة القرائية.

وكذلك دراسة (Walton, et al., 2001) والتي تعد دراسة تجريبية وطولية تناولت تدريس السجع Rimeanology أو استراتيجيات القراءة مثل معرفة الحروف لدى الأطفال قبل تعلم القراءة أطفال الصف الأول الضعاف في مهارات القراءة تم

obeikandl.com

تعليمهم السجع، والوعي الصوتي (تحديد الصوت، التجزئ الصوتي)، ومعرفة الحروف وأصواتها، استغرق البرنامج ٤ شهور تم تطبيقه على الأطفال في مرحلة رياض الأطفال بكندا، بلغت عينة الدراسة ٧٤ طفلًا (٣٥ إناث، ٣٩ ذكور) في مرحلة عمرية من ٥ – ٧ سنوات، ومن نتائج الدراسة أن الأطفال الذين تلقوا تدريب على السجع أدى إلى إتقانهم لاستراتيجيات القراءة.

(٣) تحليل الكلمة إلى مقاطعها:

يمثل المقطع مجموعة من الأصوات المفردة يتألف كل منها صوت مفرد يتلوه صائت، لذلك نرى أن نعرِّفه بقولنا : >هو وحده صوتية تبدأ بصامت تتبعه حركة طويلة أو قصيرة، تنتهي قبل أول صائت متبوعًا بحركة أو حيث ينقضي اللفظ قبل تمام الشرط (صامت + حركة)، والمقاطع الصوتية نوعان: مفتوح (open) وهو الذي ينتهي بحركة أو صائت، ومغلق (closed) وهو الذي ينتهي بصامت، وتتكون الكلمات في اللغة من المقاطع، ففي اللغة العربية يحتوي كل مقطع على صوتين (فونمين) على الأقل، وجدير بالذكر أن تتم الإشارة إلى أن رمز (ص) يرمز إلى صوت صامت، ورمز (ح) يدل على حركة قصيرة، ورمز (م) يدل على حركة طويلة أو حرف مد.

وأنواع المقاطع في اللغة العربية الفصحى تتمثل فيما يلي:

١- **المقطع القصير المفتوح**: ويرمز له (ص ح)، ويتكون من صامت + حركة قصيرة، مثل: **دَرَسَ.**

٢- **المقطع الطويل المفتوح**: ويرمز له (ص ح ح)، ويتكون من صامت + حركة طويلة، وهو المقطع الأول من اسم الفاعل من الثلاثي دائمًا مثل:

كاتِب، عالِم ، ذاهِب

كا: ص ح ح ، عا: ص ح ح ، ذا: ص ح ح.

٣- **المقطع القصير المغلق**: ويرمز له (ص ح ص)، ويتكون من صامت + حركة قصيرة + صامت، مثل: عَنْ ، بَل ، مِنْ ، وعادة ما يكون في المقطع الثاني من اسم الفاعل

من الثلاثي مثل:كا / تِبْ،دا / رِسْ، قا / رِئْ ، ومن هنا نستنتج أن اسم الفاعل من الثلاثي يتكون من مقطعين: الأول طويل مفتوح، والثاني قصير مغلق، مثل: كاتِبْ ص ح ح .

٤- **المقطع الطويل المغلق**: ويرمز له (ص ح ح ص)، ويتكون من صامت + حركة طويلة + صامت، وعادة ما يكون عند الوقف، مثل: بابْ- حالْ- عودْ = ص ح ح ص.

٥- **المقطع الزائد في الطول**: وهو نوعان:

أ- مديد: (ص ح ص ص) يتكون من صامت + حركة + صامت + صامت، ولا يتولد إلا بالوقف، مثل: بِنْتْ ، صَفّ (ص ح ص ص).

ب - مزيد: (ص ح ح ص ص) يتكون من صامت + حركة طويلة + صامت + صامت، مثل: شابّ- رادّ - جانّ (ص ح ح ص ص)، ويكون في الأغلب في اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المضعَّف.

ويتميز المقطع العربي بما يأتي:

١- المقطع العربي لا بد من أن يبدأ بصامت، ولا يجوز أن يبدأ بصامتين.

٢- لا تزيد مقاطع الكلمة المجردة من اللواحق على أربعة إلا نادرًا.

٣- أكثر ما يمكن للكلمة أن تتركب منه هو سبعة مقاطع مع كل زيادة، نحو (فسيكفيكهم) أي: (فَ / سَ / يَكْ / في / كِ / هُ / مُ)

(ص ح / ص ح / ص ح ص / ص ح ح / ص ح / ص ح / ص ح).

٤- أقل ما تتركب منه الكلمة (الأداة) أو المورفيم هو مقطع واحد.

٥- لا يجوز تكرار المقطع الثاني (ص ح ح) في كلمة مجردة ثلاثة مرات.

٦- لا يجوز وقوع المقطع الخامس في صدر الكلمة أو في حشوها؛ لأنه خاص بالوقف.

٧- تميل العربية إلى رفض المقطع الرابع (ص ح ح ص) في الكثير من المواقع، وذلك بتحويله إلى مقطع من النوع الثالث: نحو (لم يَقُومْ) = لم يَقُمْ ، فـ(يقوم) في الجزم تتألف من (ص ح/ص ح ح ص) و (يَقُمْ) بعد الجزم صارت تتألف من (ص ح/ص ح ص)، ويكاد يقتصر ورود المقطع الرابع على الوقف نحو (باب) أو على تكرار الصامت الذي ينتهي به نحو (الضالِّين). (كمال بشر :٢٠٠٠،ص٥٠٩).

obeikandi.com

أما في اللغة الإنجليزية فيجوز الابتداء بصائت مثل: كلمة (important) بمعنى (مهمّ)، وقد يتكون من صوتين (صائت + صامت) مثل: (in) (on)، وقد تبدأ الإنجليزية بصوامت من دون أن توجد حركة تفصل بينهما مثل: كلمة (street) يعني (شارع)، فبدأت الكلمة بـ(st) صامتين، ثم الراء المتحركة (ree)، وهذا لا يجوز في العربية، ومثله (screen, spring)، بدأت بصامتين (sp) (sc) ثم الراء المتحركة (ree,ri). (علي مزبان: ٢٠٠٣، ص٩٥).

وهذا لا يجوز في اللغة العربية، لذلك تفرُّ العربية من تجاور صوتين صامتين وذلك في فعل الأمر حين يُؤتى بهمزة وصل للتمكن من النطق بالساكن كما يزعم القدماء، أو الابتعاد عن الابتداء بصامتين متتاليين كما يزعم المحدثون، فحين يحذف حرف المضارعة من (يَكْتُبُ) يبقى الأمر (كتُب) حيث يتوالى صامتان في أول الكلمة، وهذا ما لا تجوِّزه العربية فجيء بهمزة الوصل قبل الكاف؛ للتمكن من النطق بالساكن، والتخلص من الابتداء بصامتين متواليين، ونجد أنَّ همزة الوصل تسقط في درج الكلام لعدم الحاجة إليها. (عبد الصبور شاهين: ١٩٨١، ص ١٠٩).

وتطبيقًا على ذلك يرى (أندرسون وآخرون: ١٩٩٨، ص٥١) أن مقدرة الطفل في مستوى رياض الأطفال على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي في الصف الأول، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات، وفى هذا المستوى يتم تقسيم الكلمات إلى مقاطع أو ضم المقاطع معًا لتكوين كلمة، فبعد أن يتأكد الطفل من فهمه للعلاقة بين الجملة والكلمة أي مابين الجزء والكل يتعرف على أن الكلمة أيضًا تتكون من مقاطع.

(٤) تحليل المقطع إلى أصوات:

وهو ما يعني فهم الطفل وإدراكه أن المقاطع تتكون من أصوات مستقلة، فضلًا عن قدرة الطفل على تناوله تلك الأصوات سواء عن طريق التجزئة segmenting ، أو الضم blending ، أو تغيير واحد أو أكثر من تلك الأصوات المتضمنة في المقطع حتى يحصل على كلمات جديدة، وهو ما يعني الوعي بالصوت المفرد وسوف يتم تناوله تاليًا في الفصل الحالي.

(٥) التحليل إلى وحدات صوتية:

في هذا المستوى على التلميذ أن يميز بين الأصوات المختلفة كأن يتعرف على الصوت الأول في الكلمة والصوت الأخير ويقوم بحذف واستبدال الأصوات وتكوين كلمات جديدة مع تحليل الكلمات إلى حروفها والشكل التوضيحي التالي يوضح أنواع الفونيمات (الأصوات).

وفى ضوء ما سبق فإن الوعي بالصوت phonological awareness يتضمن العديد من المستويات التي يمر بها المتعلم وتؤدي هذه المستويات دورًا كبيرًا في تعلم وإتقان عملية القراءة لدى الأطفال، حيث تبدأ بتعلم الطفل تحليل الجملة إلى مكوناتها الفرعية، يلي ذلك تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن الإيقاعي أو ما يسمَّى السجع، كذلك تحليل الكلمة إلى مقاطع بأنواعها المختلفة، ثم تحليل المقاطع إلى أصوات اللغة، وأخيرًا المستوى الأخير وهو الوعي بالصوت المفرد أو الوعي الفونيمى.

ويستخلص مما سبق أن تعليم الأصوات اللغوية يجب أن يسعى إلى تزويد الأطفال بالمعرفة، والمهارات اللازمة لمعالجة الأصوات، وكيفية تطبيقها في قراءتهم وكتابتهم، بحيث تخلص الدراسة الحالية من العرض السابق في هذا العنصر بما يلي:

١- ضرورة تنمية الوعي لدى التلاميذ بأصوات الحروف، و ذلك من خلال توعية التلاميذ بأهمية الانتباه إلى الأصوات التي يسمعونها و يتحدثون بها، أو استخدام الأشكال و الأمثلة لمساعدة التلاميذ في تكوين جمل قصيرة من كلمات فردية، بالإضافة إلى تنمية الوعي لديهم عن طريق نطقهم أصوات الكلمات، كل حرف أو مقطع على حدة.

٢- الوعي بطرق تدريب الأطفال على الأصوات اللغوية والاختيار من بينها، وهي: الطريقة القياسية، والتحليلية، والطريقة الضمنية، والتهجي، والطريقة التركيبية.

٣- تدريب التلاميذ على العناصر الصوتية تدريبًا منتظمًا، وتكثيف التعليم بدرجة كافية لأنْ يجيد الأطفال معالجة الأصوات اللغوية، والأحرف الهجائية.

٤- بناء أنشطة الوعي بالأصوات اللغوية على أساس إثراء خبرة الأطفال باللغة المكتوبة، واللغة المنطوقة، حتى يستطيع الأطفال الربط بين الحرف والصوت المعبَّر عنه.

٥ - التخطيط لتعليم الأصوات وفق نظام متتابع يتضمن تدريب الأطفال على أصوات الكلام والأحرف الهجائية، والعلاقة بين الصوت والحرف.

٦- التدرج في تعليم الأصوات من الكلمات السهلة المألوفة للأطفال إلى الكلمات الصعبة غير المألوفة.

٧- مساعدة الأطفال على إنتاج الأصوات اللغوية الصحيحة بتقديم نماذج أداء للأصوات، أو توضيح طريقة إنتاجها، أو هما معًا، مع تشجيع الأطفال على محاكاة النماذج وتطبيق طرق إنتاج الأصوات اللغوية.

٨- الاستفادة من الأنشطة التطبيقية للوعي بالصوت phonological awareness التي وردت من خلال العرض السابق، والتي قد تساعد على تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ، ومنها:

أ- أن يشير التلاميذ لكل كلمة مكتوبة من كلمات الجملة.

ب- أن يصل التلميذ كلمة يسمعها بالصورة الدالة عليها.

ج- أن يصل التلميذ بين جملة يسمعها والصورة الدالة عليها من بين مجموعة صور.

د- أن يقسم الطفل الكلمات مقاطعها.

هـ- أن يتعرف التلميذ على الحروف أو الأصوات التي جعلت الكلمات متشابهة نغميًّا.

ز- أن يستمع التلميذ للكلمة بينما هو يشاهد صورتها، ثم يأتي بكلمة لها نفس نغمة الكلمة التي سمعها.

ح- أن ينطق التلميذ أصوات الكلمات المكونة من ثلاثة أصوات لغوية وهو يشاهد صورة الكلمة.

ط- أن يلفظ التلميذ أصوات كلمة مكتوبة مكونة من ثلاثة أصوات أو أربعة.

obeikandl.com

ى- أن يحدد التلميذ الصوت الأول في كلمة.

٢- الوعي بالصوت المفرد Phonemic Awareness:

يهدف هذا العنصر إلى تحديد الأنشطة المناسبة للوعي بالصوت المفرد لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، التي يمكن الاستفادة منها في إجراءات التدريس بمدخل الوعى الصوتى لتنمية مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدى التلاميذ ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول مفهوم الوعي بالصوت المفرد و أهميته، و مهاراته، وتفصيل ذلك فيما يلى:

أ- مفهوم الوعي بالصوت Phonemic Awareness:

يشير الوعي بالصوت المفرد إلى التعليم الذي يساعد الأطفال على إجادة وفهم النظام الصوتي، وعند إضافة تعليم الحروف لتعليم الوعى الفونيمي phonemic يطلق عليه بالأصوات phonics (Troia,2004).

ويعرف الصوت/الفونيم بأنه أصغر وحدة صوتية في اللغة المنطوقة، وتتعدد تعريفات الفونيم بأنه:

١- صوت مجرد لا وجود له أثناء النشاط الكلامي. فنحن عندما نتكلم لا نصدر فونيمات، بل ألوفونات.

٢- أصغر وحدة صوتية غير قابلة للقسمة إلى وحدات أصغر.

٣- أصغر وحدة صوتية يمكن عن طريقها التفريق بين المعاني فلو قلنا (دار) و (سار) و(زار) و(صار) و (نار) وهذا معناه أن تغيير الفونيم يؤدي إلى تغيير المعنى.

ويتضح من التعريفات السابقة للفونيم أنه وحدة صوتية أو أسرة صوتية أو مجموعة صوتية يجمع تحته أفراده، كما أنه يحتوي على خصائص تميزه عن غيره من الفونيمات الأخرى. ومن هنا يلاحظ أمران: الأول – تحليل الفونيم إلى عناصر أو مكونات، والثاني- تغيير الفونيم يؤدي إلى تغيير المعنى، فضلاً عن وجود خصائص مميزة للفونيم تميزه عن غيره.

obeikandl.com

أما إذا تم النظر إلى الفونيم نظرة وظيفية، فإنه يمثل الوحدة الصوتية المقابلة للحرف في الألفبائية العربية مثلاً، وكذلك دوره في التفريق بين المعاني، يقول العالم الإنجليزي wingfield عن الفونيم الوظيفي: (إنه مجموعة من أصوات الكلام متماثلة تقريبًا. وبشكل كاف لأن تعالج كوحدة لأغراض ألفبائية)، كما أن الفونيم يؤدي وظيفة في تركيب اللغة، وفي التفرقة بين الكلمات، وزيادة الفونيم أي المبنى يؤدي إلى زيادة المعنى نحو (قَتَل – غَلَق) ،(قَتَّل – غَلَّق) والعكس (صبر – غفر)، (صِرْ – بر).

وأما النظرة التجريدية الصوتية الفيزيائية للفونيم فترى أن (بعض الأصوات لها ملامح مشتركة كثيرة يمكن أن تلخص في مثال أو صورة أو انطباع ذهني image يعتبر تجريديًّا على المستوى الأول، وهناك مستوى ثانٍ من التجريد، حيث يستخلص المرء عائلة كاملة من هذه الأصوات التجريدية في شكل صورة عامة، هذه الأصوات التجريدية هى الفونيمات). فالفونيم فكرة صوتية في ذهن الناطق باللغة، أما الاستعمال النطقي في الكلام فهو الفونيماتيكي أو التمثيل النطقى أو تحقيق النطق بالفونيم، أو الألوفون. (أحمد عمر:١٩٧٦،ص١٨٠-ص١٨١).

وإذا كان ما سبق تعريف للفونيم/الصوت المفرد من عدة نواحي تناولته؛ فإن الوعي بالصوت المفرد له أهميته في تعليم القراءة للمبتدئين؛ حيث يعرف في المجال التربوي على أنه القدرة على الكشف عن تلك الأصوات الفردية داخل الكلمات، والقراء الناضجون يسمعون ويتعرفون على الكلمات بأكملها ويفهموها تمامًا عند قراءتهم لتلك الكلمات، وحينما يطلب منهم تحديد الفونيمات داخل الكلمات فإنهم يكونوا قادرين على ذلك، وهذا يعني أنهم حين يسمعون أو يقرءون كلمة (سجادة) فإنهم يفكرون في الشيء المبسوط على الأرض في أي من غرف منزلهم، كما أنهم يستطيعون تحديد الأصوات في كلمة سجادة: /س/ ، /جـ/ ، /ا/ ، /د/ ، /ة/ ، كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأصوات من حيث استبدال الحرف الأول من كلمة (سجادة)، كأن يبدل /س/ بالصوت /إ/ ؛ ليعطى معنى مختلف في كلمة (إجادة) بحيث يستطيع

التلميذ الناضج قرائيًا خلق قافية من الكلمة ككل مع استبدال الحرف الأول منها لتوليد كلمات جديدة بمعان متعددة. (Mcshan,S.,2005,p.33).

ب- أهمية الوعى بالصوت Phonemic Awareness:

تنبع أهمية الوعي الفونيمي للتلاميذ في أنه:

- مهارة سمعية.
- أنشطة التجميع(المزج)، والتجزئ لها فائدة كبيرة في اكتساب مهارة القراءة.
- ضروري لربط الحروف بالأصوات في عملية التعرف على الكلمات.
- أكثر ارتباطًا في تعليم القراءة من اختبارات الذكاء، واختبارات الاستعداد القرائي، والفهم الاستماعي.
- يعتبر أفضل متنبئ بصعوبات القراءة في رياض الأطفال ولتلاميذ الصف الأول الابتدائي في القدرة على تجزئ الكلمات والمقاطع إلى وحدات صوتية أساسية.
- التلاميذ الأقوياء في مهارات الوعي الفونيمي يصبحون من القراء المهرة.
- يمكن تنميته وتنمية مهاراته بالتعليم والتدريب.
- يسرع من النمو القرائي لدى جميع التلاميذ، لكنه يبدو أساسيًّا ومفيدًا لمَا لا يقل عن ٢٠ % من التلاميذ في اكتساب مهارات القراءة. (Archer ,2007,p.6).

بالإضافة إلى ما سبق يرى (فهد حماد التميمي:٢٠٠٩، ص١-٥) أن أهمية الوعي الفونيمي من منظور الدراسات والنظريات في مجال النمو القرائي، حيث أثبتت الدراسات والنظريات العلمية في المجال القرائي أن الوعي الفونيمي بأنشطته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة، واكتساب المهارات المرتبطة بها.

وعلى الرغم من أهمية الوعي الفونيمى في هذا الصدد، فإنه يجب أن يظل محددًا بإطار معين، حيث إننا لا نقوم فقط بتحديد الكلمات عن طريق تطبيق القواعد الفونولوجية، بل إن الأطفال عادة ما يستخدمون التشابه بين الكلمات حتى يتمكنوا من التوصل إلى نطق بعضها؛ حيث إن التلاميذ من الناحية النظرية يقرؤون عن طريق التشابه عندما يستخدمون ما يعرفونه عن بعض الكلمات حتى يتمكنوا من نطق كلمات

أخرى، ووفقًا لهذه الطريقة فإن مهارات الوعي بالصوت المفرد تعد ضرورية بالنسبة للتلميذ لكي يقرأ بكفاءة.

ج- مهارات وأنشطة الوعى بالصوت المفرد Phonemic Awareness:

يحدد (عادل عبد الله محمد:٢٠٠٦، ص٣٤- ص٣٧) مهارات الوعي بالصوت المفرد/ الوعي الفونيمي فيما يلي:

١- حذف الفونيمات : Phoneme deletion:

يقوم الطفل خلال هذا المستوى بحذف صوت معين من الكلمة، ويتعرف بالتالي على تلك الكلمة التي ستصير لدينا آنذاك كأن يقوم في مثالنا السابق مثلاً بحذف الصوت / يـ / من كلمة (رايح)، ثم يتعرف على الكلمة التي سنحصل عليها حينئذ.

٢- إبدال أو استبدال الفونيمات :Phoneme substitution :

ويقوم خلال هذا المستوى باستبدال صوت أو فونيم معين بفونيم آخر، ثم يتعرف على الكلمة التي سنحصل عليها في ذلك الوقت علمًا بأن الفونيم هو أصغر وحدة وظيفية في الصوت. وبتطبيق ذلك على الكلمة المتضمنة في مثالنا السابق يمكن أن يتم استبدال الصوت /ر/ بصوت آخر كأن يكون /سـ/ مثلاً لتصبح الكلمة الجديدة بذلك هي (سايح).

٣- إضافة الفونيمات: Phoneme addition :

ويقوم الطفل وفقًا لذلك بإضافة فونيم معين إلى الكلمة، ثم يتعرف على الكلمة الجديدة التي سنحصل عليها آنذاك. ووفقًا لمثالنا السابق يمكن إضافة الصوت /و/ إلى الكلمة (رايح) لنحصل بذلك على كلمة جديدة هي (روايح).

٤- التجزئة segmenting :

في المستوى الأعلى وتضم العديد من المستويات الفرعية حيث تبدأ بتجزئة الجملة إلى كلمات، ثم تجزئة الكلمة إلى مقاطع، فتجزئة المقطع إلى أصوات.

٥- الضم /التجميعblending :

أي في المستوى الأعلى حيث يمكن للطفل أن يقوم بضم ما قام بتجزئته في المستويات الفرعية السابقة.

٦- سرعة التسمية rapid naming:

حيث يتمكن الطفل من معرفة الأشياء بمجرد أن يراها على أثر قيامنا بعرضها عليه، وبمجرد أن يربط بين الصوت والحرف الدال عليه.

من خلال ما سبق يمكن استخلاص بعض أسس بناء برنامج الدراسة الحالية التي ترتبط بالوعي بالصوت المفرد والتي تتمثل فيما يلي:

١- ضرورة مساعدة التلاميذ على إدراك العلاقة بين الأصوات و الحروف، وذلك من خلال تعليم التلاميذ الحروف الهجائية، و التمييز بين الحروف المختلفة، وخاصة الحروف المتشابهة في نطقها، ثم تقديم نموذج كل حرف من المناسب أن تنطق الصوت الخاص بالحرف، وأن تتطلب من التلاميذ نطق الصوت بأنفسهم،مع ملاحظة أن من الأفضل تعليم التلاميذ أصوات بعض الحروف من خلال مجموعة كبيرة من الكلمات في بداية تعلمهم للقراءة.

٢- التأكيد على أن الصوت الواحد له صور صوتية متعددة و شكل كتابي واحد.

٣- تعويد المتعلم على الاستماع لكلمات تراعى فيها التنوعات الصوتية لكل صوت، مع التأكيد على تقديمها بصورة صحيحة، مع مراعاة التنوعات الصوتية للصوت الواحد، ووروده في مواضع مختلفة من الكلمة، فالفونيم ذو طبيعة صوتية.

obeikandl.com

٤- الاهتمام بالسياق بمعنى ورود الكلمة في جملة، فلا تعالج الأصوات منعزلة، ولا يكتفي بالكلمات.

٥- ربط الصوت بالرمز الذي يشير إليه في مرحلة تالية لتوثيق العلاقة بين الصوت والرمز من منطلق التأكيد على المبدأ الأبجدى، حيث إن الصوت وحدة مناسبة للتعبير عنها برمز مكتوب، فالصوت يعد تطبيقًا عمليًّا هامًّا يتصل بتشكيل أنظمة الكتابة.

٦- الاهتمام بقضية المعنى، و كيف أن تبديل موقع الصوت المفرد، أو حذفه، أو إضافة الصوت أو استبدال صوت بآخر بغير معنى الكلمة، و هذا الأساس يستند إلى أن كل صوت قادر على إيجاد تغيير دلالي فالصوت وحدة صوتية عن طريقها يمكن التفريق بين المعاني.

رابعًا: مداخل و أسس تعليم الوعي الصوتي:

Phonics Awareness Instructional Approaches

يهدف عرض مداخل الوعي الصوتي إلى استخلاص بعض أسس إعداد برنامج الدراسة الحالية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، ولتحقيق ذلك الهدف سيتم تناول مداخل الوعي الصوتي من حيث مفهوم كل منها وإجراءات التدريس المتبعة لكل منها، بالإضافة إلى تحديد مدى اتفاقها أو اختلافها مع مداخل تعليم القراءة التي تم عرضها في الفصل السابق، والاستفادة من ذلك في تحديد إجراءات تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وعرض ذلك تفصيلًا فيما يلي:

١- مداخل تعليم الوعي الصوتي:

حتى لدى الذين يوافقون على أهمية تعليم الأطفال للنظام الأبجدي في مراحل حياتهم المبكرة وبداية تعليمهم القراءة، فإنهم يختلفون حول طريقة أو مدخل التدريس الذي يجب أن يتم به تعليم الأصوات للأطفال، حيث يتبنى البعض الطريقة التركيبية لتعليم الأصوات Synthetics Phonics والتي تهدف إلى تعليم الأطفال كيف يجمع بين الحروف أو مجموعات الحروف والأصوات، كما يتبنى آخرون المدخل التحليلي لتعليم الأطفال تحليل العلاقة بين الحرف والصوت في الكلمات التي تعلموها

من قبل، أي أنهم ينطقون الأصوات منفصلة، بل ينطقوها في كلماته، ونظرًا لهذا التباين في توجهات تدريس الأصوات، فسوف يتم تناول مداخل تعليم الوعي الصوتي فيما يلي:

١-المدخل القائم بالتشابه/بالقياس Analogy Phonics :

يتم تعليم الأطفال الكلمات غير المألوفة من خلال ما تم تدريبهم عليه من كلمات مألوفة لديهم، أو بمعنى آخر استخدام أجزاء من كلمات قد تعلمها التلميذ بالفعل في قراءة كلمات جديدة ولفت انتباه التلميذ إلى الجزء المشترك بين الكلمات المتعلمة والكلمات الجديدة، مما يمكنه من معرفة العلاقة بين نطق الكلمتين (NRP, 2000, p.2-107)(Pullen, P., 2007, p.2).

وتمثيلًا لمَا سبق فإن كلمات مثل: عصير/نصير، قليلة /عليلة ، شاهد /عاهد، تمثل بعضها سهولة في القراءة لدى التلاميذ، والأخرى تمثل صعوبة لديهم، فالكلمات (عصير، قليلة، شاهد) يسهل على التلميذ قراءتها؛ لأنها مرت عليه أو تعلمها في الفصل مع المعلم، أما كلمات (نصير،عليلة، عاهد) فهي كلمات جديدة تختلف كل منها في الحرف الأول عمَّا تعلمه التلميذ، مع تثبيت بقية الكلمة، ووعي التلميذ بالفروق بين مجموعتي الكلمات يسهل عليه قراءتها بسهولة، وذلك لتثبيت المعلم لحروف الكلمة كما في (..صير،..ليلة، ..اهد) وإدخال حرف جديد عليها لن يعيق الطفل من نطقها بالقياس لِمَا تعلمه من نطق للكلمات التي تدرب عليها ونطَقَها مسبقًا.

٢- المدخل التحليلي Analytic Phonics:

يتعلم الأطفال في هذا المدخل أن يحللوا العلاقة بين الحرف والصوت في الكلمة التي تعلموها من قبل، أي أنهم لا ينطقون الأصوات منفصلة، بل ينطقوها في كلماتها، فهم يتعلمون أولًا أن يتعرفوا الكلمات بعيونهم وينطقوها، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتحليل الكلمة إلى حروفها، ونطق هذه الحروف بأصواتها فيما بعد، وفي الغالب يردد التلاميذ وراء معلمهم نطق حروف الكلمة صوتًا بعد آخر (Armbruster,B.,2011, P.3).

شكل (٣) يوضح الوعي الصوتي التحليلي للكلمة.

ويلاحظ من الشكل السابق أن مهام التلميذ لتحليل الكلمة إذا بدأت من أعلى إلى أسفل سيتعرف على الكلمة ككل، ثم يجزئ الكلمة إلى مقاطعها المكونة لها، ثم الصوت الأول في الكلمة، ثم تحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة لها، وإذا بدأ من أسفل إلى أعلى سوف يتم عكس العمليات السابقة.

ويقوم المدخل التحليلي على مجموعة من الأسس التي تتمثل فيما يلي:

أ- يتناسب مع التطور الطبيعي للوعي بالصوت Phonological Awareness.

ب- يتيح الفرصة لتعليم الحروف الأبجدية من خلال السياق في مهام واسعة.

ج- يجعل للحروف دورًا مهمًّا في توضيح الكلمات وتعرفها.

د- يعطي فرصًا لمعالجة مشكلات الأصوات والحروف المتراكمة لدى التلاميذ من تعلم مسبق أو تعلم آني.

هـ- يزود التلاميذ بمهارات تعرف الكلمات الجديدة والغير معروفة لديهم.

و- يمكن التلميذ من التعرف السريع على الكلمات بتأثير من خبراته في تحليل كلمات سابقة، فتنتقل الخبرة والمعرفة لكلمات جديدة.(Workbase, link, 2011).

obeikandi.com

٣- تعليم الأصوات من خلال الهجاء Phonics through Spelling:

يتعلم الأطفال في هذا المدخل تقطيع وتقسيم الكلمات إلى أصوات، واختيار الحروف التي تعبر عن تلك الأصوات، أي أن التلميذ يتهجى الكلمة صوتيًا بغض النظر عن عدد الحروف التي تعبر عن الصوت المنطوق. (Pullen, P., 2007, p.2).

ومن استراتيجيات هذا المدخل ما يرتبط بتعرف التلميذ للكلمات القصيرة، ومنها ما يرتبط بتعرف التلميذ للكلمات الطويلة والتي تشير إليها أرتشر (Archer, 2007, p.23) فيما يلي:

أ-استراتيجيات تعرف الكلمات القصيرة:

- انطق الأصوات.
- انطق الأصوات بسرعة.
- انطق الكلمة.
- اسأل نفسك: هل هي كلمة حقيقية تعطي معنى؟

ب-استراتيجيات تعرف الكلمات الطويلة:

- انطق الأجزاء.
- انطق الأجزاء بسرعة.
- قل الكلمة كاملة.
- واسأل نفسك: هل هي كلمة حقيقية؟ وهل تعطي معنىً مفيدًا؟

ويشير (Johnston and Watson,2005,P,9) إلى أن المدخل التركيبي لتعليم الأصوات كجزء من منهج تعليم القراءة أكثر فاعلية من المدخل التحليلي، كما قام (Foorman ,et al,1997) بدراسة تجريبية مقارنة بين فاعلية المدخل التركيبي والمدخل التحليلي في تعليم الأصوات وتعلمها، خلصت هذه الدراسة إلى أن المدخل التركيبي في تعليم القراءة للمبتدئين بهذه الطريقة أكثر من المدخل التحليلي، لكنهم وجدوا أن هذه الفاعلية لا تظهر زيادة في قراءة الكلمات، مما يستلزم استخدام المدخل التركيبي والتحليلي بطريقة متكاملة منظمة لتعليم القراءة للمبتدئين.

obeikandi.com

ويرى (Blevins,1998) بعد استعراضه لمجموعة من البحوث التي تناولت فعالية المداخل السابقة في تعليم القراءة أن المعلم مطالب بالمرونة والتنوع في استخدامه لتلك المداخل عن تعليم التلاميذ المبتدئين القراءة؛ باعتبار الفروق الفردية التي تنوع من قدرات التلاميذ ومدى استجابتهم لمدخل دون الآخر؛ كما يلخص نتائج البحوث التي تمت في مجال تعليم الوعي الصوتي فيما يلي:

١- التحدث هو الوظيفة الأولية للغة، والكتابة والقراءة يأتيان في المرتبة الثانية؛ لأنهما مبنيان على اللغة الشفوية، وكل تلميذ متحدث مستعد لتعلم القراءة.

٢- التعليم الصريح والمنظم للأصوات يؤدي إلى تحسن كبير في مهارات تعرف الكلمة والهجاء لدى المتعلمين في رياض الأطفال، وتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٣- أحد الأسباب الرئيسة في فشل الأطفال في تعلم القراءة هو تقديم الكثير من المعلومات للتلاميذ وبسرعة كبيرة، بدون تدريبات أو تطبيقات هادفة أو ذات معنى.

٤- التعليم الصريح والمنظم للأصوات يفيد بشكل خاص التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة كما يفيد في معالجة الضعف القرائي لدى الآخرين.

٥- تظهر فاعلية برامج الوعي الصوتي عندما تكون منظمة؛ أي أن تحتوى تلك البرامج على مجموعة مختارة بعناية من علاقات الصوت/الحرف، والتي يتم تنظيمها في تسلسل منطقي، هذا التسلسل يتصف بالخصائص التالية:

أ- تعليم أسماء الحروف للتلاميذ له قيمة أساسية في بداية تعليم القراءة.

ب- تعليم أصوات حروف العلة القصيرة قبل تعليم أصوات حروف العلة الطويلة.

ج- تعليم الحروف الساكنة وحروف العلة القصيرة في مجموعات؛ لهذا يمكن أن تنطق الكلمات مبكرًا كلما أمكن.

د- التعليم المستمر للحروف الساكنة مبكرًا مثل أصوات /س/،/م/،/ف/.

هـ- استخدام التسلسل الذي يمكن أن يظهر في معظم الكلمات.

و-التدرج في تقديم الأصوات من البسيط إلى المعقد أو من السهل إلى الصعب، حيث يجب أن

تتضمن الكلمات المقترحة للحروف الأولى الأصوات المناسبة.

ز- تفسير معنى الكلمات المطبوعة، يأتي في المرتبة الثانية لعملية تعرف أصوات الرموز.

ح- الكلمات المتشابهة نماذج يجب أن تقدم معًا؛ كي تهدى التلاميذ إلى تأكيد العلاقة بين الرموز وأصواتها، أكثر من مؤشرات التعرف الأخرى.

وتشير الأسس السابقة على أهمية تعليم الأصوات بطريقة منظمة وصريحة لتحسين مهارات التعرف لدى التلاميذ، ويضيف (Armbruster,B.,2011, P.1)، (Archer ,2007, p.21) إلى أهمية تعليم الأصوات بطريقة منظمة حيث يتفقان على أن:

١- تعليم الأصوات بصورة منتظمة وصريحة ذات فعالية أكثر من تعلمها بصورة غير منتظمة، وهي بالطبع أكثر فاعلية من عدم تعلمها.

٢- كما أنه يحسن بصورة ملحوظة تعرف الكلمة، وهجائها لأطفال رياض الأطفال، ولتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٣- بالإضافة إلى أنه يحسن بصورة ملحوظة فهم الأطفال في القراءة .

٤- كما أنه بمجرد تعلم التلاميذ للأصوات، يقومون بدمج الأصوات في الكلمات ونطقها.

كما يرى(Blevins,W.2003,p.1) أن الهدف من تعليم الوعي الصوتي للتلاميذ في تعليمهم العلاقة بين الصوت والرسم الكتابي للحرف، وكيف يتم استخدام تلك العلاقة في قراءة الكلمات، ويُعد التعليم الصريح و المنظم للوعي الصوتي من أكثر الطرق فاعلية لتنفيذ هذا الهدف، حيث يقصد بالتعليم الصريح للوعي الصوتي بأن يتم تدريس علاقات الصوت والحرف تدريسًا مباشرًا، أما التعليم المنظم فيقصد به إعداد خطة أو برنامج واضح ومتسلسل يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات مضبوطة بالشكل في وقت مبكر.

ويضيف (Roit ,A. , M., 2008, P3) أن من أهم أسس تعليم الأصوات الجيد؛ العمل على تعزيز التقدم التدريجي في استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة والذي يساعد التلاميذ على:

١- الوعي بالأصوات الذي يمكِّنهم من التحدث باللغة العربية (الوعي بالصوت (الفونولوجي) والوعي بالحرف (الفونيمي).

٢- تمييز وتحديد أشكال وأسماء الحروف الأبجدية.

٣- ربط الأصوات بهجائها والتمكن من المبدأ الأبجدي.

٤- قراءة كل حرف أو مجموعة الحروف في الكلمة لتحديد معنى الكلمة (تعرف الكلمة وفك ترميزها).

ولسوف يستفيد البحث الحالي من هذه الأسس عند إعداد برنامج الدراسة الحالية، والتي في ضوئها سيتم تحديد أدوار المعلم والمتعلم عند تعليم القراءة بمدخل الوعي الصوتي؛ وهذا ما سيتم تناوله في العنصر التالي:

خامسًا: دور المعلم والمتعلم في الوعي الصوتي:

يعد دور المعلم المفتاح المهم لإنجاح أى نشاط، فعليه تقع مسئولية تعليم التلاميذ في الفصل وتوجيههم لِمَا يجب عمله، وكيفية عمله، كما أن عليه أيضًا متابعة التلاميذ للتحقق من تأديتهم لأدوارهم في عملية التعلم، ومراقبة هذا الأداء لتحقيق التعلم في سرعة ودقة.

فالمعلم هو المنفذ للمنهج، وهو المتصرف في أهداف المنهج، ولديه القدرة أن يؤكد ارتباط الأنشطة بالمنهج، أو أن يجعلها تمارس خارج المنهج للتسلية، أو يهملها حتى ولو رغبت السلطات المشرفة في عكس اتجاه المعلم. ومعنى ذلك أن اتجاه المعلم نحو النشاط هو الذي يحدد موقعية النشاط من المنهج تخطيطًا وتنفيذًا وقبولًا ورفضًا وتوظيفًا وإهمالًا.(حسن شحاتة:٢٠٠٣، ص١٦٦).

من خلال الدراسات السابقة التي أكدت على أن للمعلم دورًا مهمًّا عند تعليمه القراءة للتلاميذ يتوقف عليه نجاح تعليم التلاميذ القراءة من عدمه؛ مثل دراسة كلٍّ من

obeikandi.com

(Bhat,Preetha,2000)، (غـانم يعقـوب، ٢٠٠٢)، (Yi-Wei Hsin, 2007) ، (Temples, 2008)، (مـروة عبـد الله:٢٠١١) والتـي مـن خلالهـا يمكـن تحديـد دور المعلم والمتعلم في مدخل الوعي الصوتي حيث يتمثل دور المعلم في أن:

١- يقدم أنشطة قرائية تتسم بالمرح والتشويق.

٢- ينطق الكلمات التي تشتمل على الحروف موضع التدريب.

٣- يقـوم بنمذجـة الخصـائص الصـوتية المميـزة لكـل صـوت، مـع توضـيح أمـاكن الوقـف والتنغـيم والنبـر والتنـوين فـي الكلمـات وغيرهـا مـن الخصـائص والصـفات الصوتية المميزة للغة.

٤- مساعدة التلاميذ على محاكاة ما استمعوا إليه من كلمات.

٥- يشارك جميع المتعلمين، ويناقشهم في أثناء التدريس باستخدام الإستراتيجية.

٦- يراقب أداء التلاميذ في كل أداء على حدة، مع التأكيد من فهم التلاميذ ووعيهم بما يقوم به.

٧- يقوَّم أداء التلاميذ بعد التدريس للتحقق من فاعلية المدخل.

وفـي نفس السياق يرى (ameenui , E. J.,1996) أنـه ينبغي علـى المعلم أن يقوم بالعديد من الإجراءات الفعالة التي تسهم في تحقيق استفادة الطفل مما يتم تقديمه له وتدريبه عليه. ومن أهم هذه الإجراءات ما يلي:

١- أن يقـوم بنمذجـة الصـوت أو عـرض المـدخل المسـتخدم فـي سـبيل الحصول على ذلك الصوت.

٢- أن يساعد الأطفال على استخدام هذا المدخل حتى يتمكنوا من النطـق بذلك الصوت.

٣- أن يقوم بنمذجة الأصوات الصحيحة عن طريق استخدام العديد من الأمثلة لكل منهـا، وكل مستوى من مستويات الصعوبة الخاصـة بـالوعي أو الإدراك الفونولوجي.

٤- أن يحـث التلاميـذ علـى اسـتخدام هـذا المـدخل أثنـاء الأداء الموجـه للمهمات التي تكليفهم بها، أو عند تقديمه لتلك الأمثلة الأكثر صعوبة.

obeikandl.com

٥- أن يحدد جدولًا زمنيًّا لتعليم الصوت الواحد للتلاميذ، ومساعدتهم على النطق به وذلك وفقًا لحاجات وخصائص كل تلميذ.

٦- أن يحدد الأولويات اللازمة للقيام بذلك حتى يقوم التلاميذ بنطق الأصوات التي يحددها المعلم لهم في هذا الإطار.

٧- أن يقدم لهم العديد من الأنشطة المتنوعة التي تتناول الوعي أو الإدراك بالصوت على أن تتسم مثل هذه الأنشطة بالكثرة، والاستمرار، والمتعة، والتشويق.

ومن خلال ما سبق تظهر أهمية الدور المنوط بالمعلم أن يؤديه لنجاح تعليم القراءة باستخدام مدخل الوعي الصوتي، هذا الدور الذي لا يعطي ثماره دون مشاركة فاعلة من المتعلم، حيث يتمثل دور المتعلم عند تعلمه القراءة باستخدام مدخل الوعي الصوتي في أن عليه:

١- الاستماع إلى الكلمات موضع النشاط مع محاكاة ما استمع إليه.

٢- اتخاذ المعلم كنموذج يحتذي به في نطق الأصوات والكلمات والجمل وترديدها خلفه لتثبيت التعلم.

٣- تحليل الكلمات إلى مقاطع، مع التمييز بين المقاطع الطويلة والمقاطع القصيرة، ومعرفة الفرق بينهما أثناء النطق.

٤- تكوين كلمات من أصوات.

٥- تكوين كلمات من مقاطع لها خصائص متشابهة نطقيًّا.

٦- تمييز الكلمات المتشابهة في الحرف الأول والأخير الشاذ.

٧- تنغيم نطق الجملة طبقًا لسياقها.

٨- التمييز بين مواضع الصوت في الكلمات المختلفة مع وعيه بأن حذف صوت أو إضافة صوت أو تغيير موضع الصوت في الكلمة يغير من شكلها نطقًا وكتابيًّا كما يغير من معناها.

٩- تشكيل كلمات تتفق في الحرف الأخير (الكلمات المقفاة).

obeikandl.com

١٠- التركيز على نطق المقاطع التي ظهر فيها النبر، مع معرفة الخصائص النطقية المميزة لها. (غانم يعقوب:٢٠٠٢، ص٥٩٣).

وتأسيسًا على ما سبق يمكن الاستفادة من تحديد دور كل من المعلم والمتعلم في تعليم وتعلم القراءة باستخدام مدخل الوعي الصوتي في بناء برنامج، ودليل المعلم للبحث الحالي، بالإضافة إلى ضرورة تناول إجراءات التدريس بمدخل الوعي الصوتي؛ بهدف تحديدها بطريقة إجرائية، وهذا ما سيتم تناوله في العنصر التالي.

سادسًا: إجراءات التدريس بمدخل الوعي الصوتي:

يهدف عرض إجراءات التدريس بمدخل الوعي الصوتي إلى التوصل إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تتناسب مع طبيعة تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول إجراءات تعليم القراءة من خلال الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في هذا المجال، وتفصيل ذلك فيما يلي:

يؤكد (عادل عبد الله محمد: ٢٠٠٦، ص٤٤) على أهمية أن يتم البدء في تعليم الوعي أو الإدراك الفونولوجي للأطفال منذ الرابعة من أعمارهم، حيث أن من شأنه أن ييسر من اكتسابهم للغة، واكتساب مهارات القراءة، بل وتعلم القراءة في حد ذاتها.

ومن هذا المنطلق فإن تدريب الطفل على ذلك يتضمن اللجوء إلى أنشطة تناسب عمره الزمني، وتثيره على الاشتراك فيها، وتضم هذه الأنشطة الأغاني البسيطة التي تتضمن السجع إلى جانب أنشطة أخرى تقوم على تجزئة الكلمة إلى جزأين يتمثل أولهما في البداية onset والثاني في السجع rime، وأنشطة أخرى تعمل على ضم هذين الجزأين معًا في سبيل تكوين الكلمة، ثم يتم بعد ذلك استخدام أنشطة تقوم على تجزئة، وضم، وحذف الفونيمات من الكلمة، كما يمكن بجانب ذلك اللجوء إلى الأنشطة التي تعتمد على إضافة، أو استبدال الفونيمات من الكلمة. وعلى ذلك يتضح أننا نسير وفقًا لمتصل التعقيد بالنسبة لتلك المهارات التي تتعلق بالوعي أو الإدراك الفونولوجي وهو الأمر الذي أشرنا إليه من قبل.

وفضلاً عن ذلك فإن بإمكان المعلم أن يلجأ إلى ألعاب الكلمة، ويتم في الغالب تقسيم أو تصنيف تلك الألعاب إلى ثلاث مجموعات، وذلك على النحو التالي:

١- تقوم المجموعة الأولى من هذه الألعاب في الأساس على تجزئة الكلمات segmenting التي تتألف الجملة منها، أو حتى تلك الكلمات التي يتم عرضها على الطفل وتقديمها له ككلمات مستقلة، و بذلك فإن تلك المهام والأنشطة التي تتضمنها هذه المجموعة تعتمد على مثل هذا الأمر كلية.

٢- تقوم المجموعة الثانية منها على ضم blending هذه الكلمات معًا من جديد، أو ضم تلك الفونيمات التي يكون قد تمت تجزئتها من قبل.

٣- تعتمد المجموعة الثالثة من الألعاب في الأصل على حذف بعض الفونيمات من الكلمة، أو إضافة فونيمات أخرى جديدة عليها، أو استبدال بعض الفونيمات المتضمنة بغيرها وهي الأمور التي تؤدي إلى الحصول على كلمات جديدة في كل مرة.

ومما لا شك فيه أن هناك العديد من الإجراءات المختلفة أو الخطوات الإجرائية التي ينبغي أن يسير المعلم وفقًا لها، وذلك حال قيامه بتدريب أطفال الروضة على الوعي أو الإدراك الفونولوجي وهو الأمر الذي يكون له أكبر الأثر عليهم حيث يكون من شأنه في المقام الأول أن يساعدهم في تعلم القراءة أولاً، ثم الكتابة بعد ذلك. ومن الملاحظ أن تلك الخطوات تسير وفق تسلسل معين يراعي حاجات هؤلاء التلاميذ وخصائصهم، وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم على تعلم ذلك، ويمكن أن يتم عرض تلك الخطوات كما يلي:

١- يقوم المعلم بنمذجة السلوك المطلوب أمام الطفل.

٢- يطلب من كل منهم أن يأتي بذلك السلوك أولاً.

٣- يعمل المعلم على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكيات شبيهة.

٤- يقوم بشرح وتكرار، ونمذجة هذا السلوك لهم إذا رأى أنهم لا يزالون في حاجة إلى شرح ذلك السلوك وتوضيحه.

٥- يقوم بعد ذلك بإدخال تهجي الكلمات في تلك الألعاب.

٦- يتم استخدام الصور كي تساعد في هذا الإطار.

obeikandl.com

٧- يقوم بطرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الغرض وذلك حول كل صورة.

٨- يطلب القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة.

٩- يعمل على التحدث عن ذلك الأمر الذي تدل عليه كل صورة وإجراء حوار مفتوح حوله.

١٠- يسير المعلم في تلك الأنشطة وفقًا لتسلسل المهارات التي أشرنا إليها سلفًا والتي تتمثل في التجزئة، والضم، والتسمية مع الالتزام بالتسلسل المتبع بالنسبة للمهارات الفرعية المتضمنة فيها حيث يتم بالجملة، ثم الكلمة، فالمقطع، وأخيرًا الفونيمات وذلك بالنسبة للتجزئة أولاً، ثم الضم مع إدخال التسمية في كل هذه الأمور كتسمية الصورة، والصوت، وأخيرًا تسمية الحرف. (عادل عبد الله محمد: ٢٠٠٦، ص٤٥).

وفي نفس السياق يقترح (Ramos, M.,T, 2011) أن يتم تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي طبقًا للإجراءات الآتية:

١- يدرب المعلم التلاميذ على نطق أسماء الحروف الأبجدية والتي تمثل فائدة كبيرة لبدء الوعي الصوتي للتلاميذ بالحروف لاسيما إذا اقترن هذا التدريب بغناء أصوات الحروف.

٢- يستخدم المعلم التنغيم في عرض الكلمات وتعريف التلاميذ بمكونات أصوات تلك الكلمات.

٣- يدرب المعلم للتلاميذ على سماع أصوات مقروءة بصوت عال مثل: قراءة قصص بسيطة مع التركيز على بعض الكلمات التي تناسب عمر التلاميذ، وتقطيع أصوات تلك الكلمات، وتعويد التلاميذ على ترديدها خلف المعلم.

٤- يتم تعليم الحروف الأبجدية من قبل المعلم للتلاميذ سواء كان هذا التعليم لطفل واحد بطريقة فردية أو لمجموعة من التلاميذ، وذلك بتقسيم الحروف على مجموعة من الأسابيع بحيث يتم تدريس حرف في كل أسبوع، ويسمى مثلًا: حرف (ب) صديق الأسبوع الأول، ويتم تدريسه من خلال:

obeikandl.com

أ- كلمات تحتوى حرف(ب).

ب- جملة تحتوى على حرف(ب) في أغلب كلماتها.

ج- أغنية منتقاة أو مؤلفة تشمل حروفها على قافية لحرف (ب).

د- تطبيق ما يتعلمه التلاميذ من خلال أوراق عمل أو أنشطة للوعي الصوتي تساعد على تثبيت شكل وأصوات الحروف لدى التلاميذ.

٥- تعليم أصوات الحروف: فعندما يتم تقديم اسم الحرف تقدم أصوات الحروف أيضًا بصورة صحيحة مع تكرار صوت الحرف بشكل متصل، كأن نقدم حرف النون (ن) فينطق: نون- نون - نون - نون .....

٦- عند تدريس أي من أحد الحروف الأبجدية من الضروري أن يبحث المعلم في محيط بيئة التلاميذ عن الكلمات التي تبدأ بنفس صوت الحروف، حيث من الممكن تأمل بيئة التلاميذ سؤالهم: أيُّ الأشياء حولك يبدأ بصوت (مَ)؟ فيقول مثلًا: مَنزل ، مَكتب، مَعمل، والهدف من هذا أن يلاحظ التلاميذ علاقة أصوات الحروف ومدى توافرها في المفردات المحيطة بهم في بيئات متنوعة في الفصل أو المدرسة أو المنزل أو الشارع...الخ، والاستفادة بها في تعلم أصوات الحروف ونطقها كما يتعامل معها التلاميذ في نطاق بيئتهم.

٧- يَعد المعلم مباريات بين التلاميذ لممارسة لعبة الأصوات التي تمثل وسيلة التلاميذ للتفكير فيما تعلموه من أصوات الحروف، بالإضافة إلى اختبار مهارات الاستماع لديهم، ويتم ذلك بسؤال المعلم للتلاميذ: مَن منكم يعرف كلمة تبدأ بصوت (كـَ)؟ مع ضرورة إعطاء مثال لكلمة تبدأ بهذا الصوت للتلاميذ، ثم يتلقى المعلم إجابات التلاميذ شفويًّا و أي التلاميذ يعدد أكبر قدر من الكلمات التي تبدأ بصوت(كـَ)؛ يفوز بجائزة رمزية مع تعزيز إيجابي شفهي من المعلم أمام تلاميذ الفصل للفائز،أو يتم تقسيم السبورة إلى ثلاثة أقسام مع اختيار (٦) من تلاميذ الفصل بحيث يمثل كل اثنين منهم فريق يقف أمام أحد الأقسام الثلاثة السابقة ويطلب من الفرق الثلاثة أن يكتب كل منهم أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بالصوت (كـَ)، والفريق الفائز يُكافَأ بنفس الطريقة السابقة.

obeikandi.com

٨- يعد المعلم ويستخدم البطاقات التعليمية، التي تمثل طريقة متميزة للتدريب على النطق والقراءة ومعرفة ما قد تعلمه التلاميذ، وتعزيز هذا التعلم.

٩- يستخدم المعلم الوسائط التكنولوجية إذا كانت متوافرة؛ مثل: الكمبيوتر وما يمكن تشغيله عليه من CD، أو ألعاب كمبيوتر ناطقة باللغة العربية(مدبلجة).

١٠- يعد المعلم تدريبات إضافية للتدريب على مهارات الوعي الصوتي مثل: استبدال الحرف الأول من الكلمة لإنتاج كلمات جديدة، أو استبدال الحرف الأخير لبناء وإنتاج كلمات جديدة، وغيرها من مهارات الوعي الفونولوجي، وذلك من منطلق المبدأ القائل بأن الممارسة والتدريب هما السبيل الوحيد لإجادة أي مهارة ومنها مهارة القراءة، فكلما مارس التلاميذ القراءة بالوعي بالأصوات والحروف كلما خلق كل منهم قاعدة صلبة للمضي قدمًا في الخطوة التالية وتعلم القراءة بطلاقة.

كما يضيف كل من :(Snow ,C., M.,& Burns ., S., M., & Griffin , P.,1998,pp8-9)أن إجراءات تعليم القراءة باستخدام مدخل الوعي الصوتي يجب أن تشتمل على ما يلي:

١- تقديم أصوات الحروف كاملة بنظام متسلسل باستخدام بطاقات الأصوات والحروف واللوحات الدارية التي تجمع بين جميع الحروف والأصوات التي يمكن استخدامها في الصف الأول الابتدائي.

٢- تقدم الأصوات ضمن البرنامج الدراسي بطريقة متسلسلة ومنظمة وصريحة حتى يتمكن التلاميذ من بناء قدراتهم على التعرف القرائي والهجاء والكتابة.

٣- التدريب على تعرف الحرف شكلًا وصوتًا.

٤- يدرب المعلم التلاميذ على نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة.

٥- يعطي المعلم تدريبات متنوعة تؤكد اكتساب التلاميذ لمهارات التفريق بين الأصوات المتحركة القصيرة (فتحة - كسرة - ضمة)، والطويلة (المد بالألف - المد بالياء - المد بالواو).

٦- تدريب التلاميذ على استراتيجيات التعرف التي تشمل:

أ- تجميع صوت بصورة.

ب- تكوين كلمات.

ج- تكوين كلمات من الأصوات، وتجميع مقاطع لتكوين كلمات.

د- تكوين جمل من الكلمات.

٧- يدرب المعلم لتلاميذه على هجاء كلمات أو مقاطع، وتجميع كلمات باستخدام الحروف، ثم باستخدام المقاطع.

٨- يدرب العلم التلاميذ على تجزيء وتقطيع الكلمات للتدريب على النطق والكتابة.

وجدير بالذكر أن الهدف النهائي من الإجراءات السابقة يتمثل في إعطاء التلاميذ استراتجيات لقراءة الكلمات بصورة مستقلة، كما يكتسب التلاميذ فرصًا متعددة لتنمية واستخدام استراتيجيات التعرف التي تمكنهم من قراءة الكلمات بسرعة ومن ثم بطلاقة.

ومن جهة أخرى يشير (Chard & Osborn ,١٩٩٨) إلى أن المعلم عندما يستخدم مدخل الوعي الصوتي كمدخل لتعليم القراءة للتلاميذ؛ يجب عليه أن يتبع بعض الإجراءات والمبادئ الآتية بحيث يجب عليه أن :

١- يبدأ هذا التعليم أو التدريب بتلك الأصوات التي تتسم بقدر من الاستمرارية في التلفظ بها مثل: /سـ / و / م / ، و / فـ / حيث يكون من السهل نطقها قياسًا بتلك الأصوات التي لا تتسم بمثل هذه الاستمرارية، أو التي لا يكون لها استمرارية في النطق أو التلفظ مثل: /بـ /، و / كـ /.

٢- أن يقوم بنمذجة كل نشاط يتم تقديمه للتلاميذ بحيث يقوم بأداء ذلك النشاط أمامهم في البداية، وأن يكرر ذلك حتى يقوموا باستيعابه. ومن ثم نلاحظ أن النمذجة الحية وليس النمذجة الرمزية تعد هي الأساس في ذلك.

٣- أن يبدأ بالوحدات الصوتية الأكبر كالكلمات، ثم يتم الانتقال من جانبنا بعد ذلك إلى الوحدات الأصغر كالفونيمات المستقلة مثلاً. أي أن التدريب أو التعلم في هذا الإطار وفقًا لذلك ينبغي أن يتم على الكلمات في البداية؛ لأن

obeikandl.com

الكلمة تعتبر من هذا المنطلق بمثابة الوحدة الصوتية الأكبر التي تتضمن ما عداها من وحدات أصغر، وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يـيسر من تعلم مثل هذا الطفل أو غيره للوحدات الأصغر ومنها الفونيمات، وذلك عندما يحين الوقت كي يتم الانتقال إلى مثل هذه الوحدات الأصغر، وتناولها، والتعامل بالتالي معها.

٤- أن ينتقل من المهام الأبسط أو الأكثر بساطة كالكلام المنغم أو السجع إلى تلك المهام الأكثر تعقيدًا كمهام التجزئة ثم الضم. وبذلك نلاحظ أن التدريب أو التعليم يسير وفقًا لمستويات الوعي أو الإدراك الفونولوجي وما يرتبط بتلك المستويات من مهارات مختلفة بحيث نبدأ بأدنى المستويات، ثم ننتقل إلى الأعلى فالأعلى، وهكذا.

٥- أن يستخدم مهام إضافية في هذا الصدد من خلال استراتيجيات معينة، وذلك لمساعدة الطفل المبتدئ في القراءة على تناول الأصوات المختلفة، والتعامل معها، والنطق بها، وقد تتضمن مثل هذه الاستراتيجيات استخدام أشياء مادية ملموسة كالمكعبات على سبيل المثال كي تمثل الأصوات.

٦- أن يعمل على أن يكون الطفل قادرًا إجادة بعض المهارات ذات الأهمية في تعلمه للقراءة نجملها فيما يلي:

أ – تجزئة الكلمات إلى مقاطع.

ب – ضم المقاطع معًا لتكوين كلمات.

جـ - ضم عدة مقاطع معًا للحصول على كلمات جديدة.

د – استخدام الأصوات المختلفة في تهجي الكلمات البسيطة.

بالإضافة إلى ما سبق فإن (Behrmann, ١٩٩٦) يرى أن استخدام مدخل الوعي الصوتي كطريقة لتدريس القراءة للمبتدئين ينبغي أن يتم في إطار العديد من الخطوات التي قد تتفق في الجانب الأكبر منها مع تلك الخطوات التي تم عرضها سابقًا، ولكنه يضيف منظورًا آخر يمكن الاستفادة به في البحث الحالي، حيث يتناول خصائص

الحكم على الكلمة وفقًا لمحك السهولة والصعوبة؛ مع عرض لإجراءات التدريس لمدخل الوعي الصوتي في تعليم القراءة للمبتدئين والتي تتمثل فيما يلي:

١- أن يبدأ المعلم بتوضيح العلاقة التي توجد بين الأجزاء والكل، أي بين الكلمات والجملة أولاً، أو بين المقاطع والكلمة فيما بعد.

٢- أن يقوم المعلم بنمذجة تجزئة الجمل القصيرة إلى كلمات مستقلة، وأن يوضح للأطفال أن تلك الجملة إنما تتألف من مجموعة من الكلمات.

٣- أن يستخدم أرقامًا لتمثيل عدد الكلمات في الجملة.

٤- بمجرد أن يدرك الطفل العلاقة بين الأجزاء والكل على مستوى الجملة ينتقل به المعلم إلى مستوى الكلمة، ويقدم له كلمات متعددة المقاطع، وينمذج أمامه تجزئتها إلى مقاطع، ثم يطلب منه فيما بعد أن يقوم بذلك.

٥- أن ينتقل المعلم بعد ذلك إلى مهام على مستوى الفونيمات، وذلك بنمذجة صوت معين، وسؤال الطفل أن ينطق بمثل هذا الصوت مستقلاً أي بمعزل عن غيره من الأصوات أولاً، ثم في وسط الكلمات أو المقاطع بعد ذلك.

٦- من المهم بالنسبة للمعلم أن يبدأ بالكلمات الأسهل، ثم ينتقل بالطفل إلى الكلمات الأصعب. ولكننا سنواجه بمشكلة أساسية هنا تتمثل في الحكم على الكلمة على أنها أسهل أو أصعب، حيث لا بد من وجود معايير لذلك وهو الأمر الذي تم تحديده في هذا الإطار إذ تم تحديد خمس خصائص يتم في ضوئها الحكم على الكلمة وفقًا لمحك السهولة والصعوبة، أي أن تلك الخصائص هي التي تحدد ما إذا كانت الكلمة التي سنقدمها للطفل سهلة أم صعبة، وهذه الخصائص هي:

أ –حجم الوحدة الفونولوجية:

عادة ما يكون من السهل تجزئة الجملة إلى كلمات، والكلمة إلى مقاطع وذلك قياسًا بتجزئة المقطع إلى فونيمات أي أنه كلما كبر حجم الوحدة الفونولوجية كأن تكون كلمة

أو مقطع كان من السهل على الطفل التعامل معها، وذلك قياسًا بصغر حجمها بحيث يصل إلى عدة فونيمات.

ب – عدد الفونيمات في الكلمة:

كلما قل عدد الفونيمات التي تتألف الكلمة منها كان من السهل على الطفل القيام بتجزئتها إلى فونيمات، أو حتى ضم تلك الفونيمات معًا من جديد، بينما يجد الطفل صعوبة في القيام بذلك عندما نقدم له كلمات طويلة أي يزداد عدد الفونيمات المؤلفة لها عن ذلك. وبالتالي يصبح من السهل على الطفل أن يقوم بتجزئة الكلمات القصيرة التي تتألف من صوتين أو ثلاثة، أما عندما يزيد عدد الأصوات بالكلمة عن ذلك فإنه عادة ما يواجه بعض المشكلات عند قيامه بتجزئة تلك الكلمة.

جـ ـ موضع أو مكان الفونيم في الكلمة:

من المعروف أن الحروف الساكنة التي توجد في بداية الكلمة عادة ما تكون أسهل في إدراكها والتعرف عليها مقارنة بمثيلاتها التي توجد في نهاية الكلمة. أما الحروف الساكنة التي توجد في منتصف الكلمة فإنها غالبًا ما تكون هي الأكثر صعوبة وذلك فيما يتعلق بإدراكها والتعرف عليها.

د ـ الخصائص الفونولوجية للكلمة: Phonological Properties of words

عادة ما نجد أن الفونيمات ذات الصوت المتصل أو المستمر مثل / سـ / أو / مـ / تكون أسهل من تلك الفونيمات التي لا يستغرق الصوت فيها سوى وقت قصير جدًّا في نطقه، وذلك مثل الصوت / تـ /.

ولسوف تستفيد الدراسة الحالية من العرض السابق لما تناولته الأدبيات التربوية والبحوث في تحديد إجراءات التدريس بمدخل الوعي الصوتي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

سابعًا: تقويم الوعي الصوتي:

يقاس الوعي الصوتي عن طريق تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو فونيمات، وعن طريق مقارنة كلمات من حيث المبنى الصوتي، وعن طريق عزل الفونيم الأول أو

obeikandl.com

الأخير عن الكلمة، ومزج فونيمات أو مقاطع لتركيب كلمة. (إمارة وآخرون: ٢٠٠٨، ص٢٥).

ويعد تقويم الوعي الصوتي في سن مبكر من الأمور ذات الأهمية البالغة، فهو يعمل على تحقيق هدفين أساسيين:

١- يساعدنا في التعرف على الأطفال المعسرين قرائيًّا بصورة مبكرة.

٢- يقود إلى أهم جوانب القصور لدى أولئك الأطفال حتى يتم تدريبهم على مهارات الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة لديهم، والتعرف على مدى التطور الذي يحرزه أولئك الأطفال الذين يتم تدريبهم على الوعي أو الإدراك الفونولوجي.

ويتم تقويم الوعي الصوتي من خلال قياس مهاراته مثل مهارة التجزئة إلى: (كلمات - مقاطع - أصوات) أو مهارة الضم أو مهارة تسمية الأشياء rapid naming وهذه المهارات لازمة لتقييم الوعي الصوتي لدى الأطفال العاديين والأطفال المعسرين قرائيًّا. (عادل عبد الله محمد :٢٠٠٦، ص٤٠).

وللتوصل إلى ذلك التقييم فإننا في الغالب نلجأ إلى استخدام العديد من المقاييس حتى نتمكن من تحديد أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وهو الأمر الذي يجعلنا نقرر أن مثل هذه المقاييس ينبغي أن تراعي العديد من الشروط بالغة الأهمية في هذا الإطار، والتي يمكن أن نجملها فيما يلي:

١- أن تكون تلك المقاييس عبارة عن مؤشرات أو منبئات بقدرة الطفل على القراءة.

٢- أن تعمل على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي مستوى القراءة.

٣- أن تكون بمثابة اختبارات فرز وتصفية screening .

٤- أن تتضمن مقاييس للتعرف على الحروف الهجائية، وتسميتها، والتمييز بينها.

٥- أن تتضمن أيضًا مقاييس لتحديد الأشياء، والتعرف عليها، وتسميتها.

٦- أن تتضمن مقاييس للتعرف على الألوان، والأشكال، والأرقام، وتسميتها، وتمييزها.

٧- أن تعمل على قياس مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي وإدراك الفونيمات. (عادل عبد الله محمد :٢٠٠٦، ص٤٠).

وتتناول النقطة الأخيرة صلب هذه القضية حيث ينبغي أن يتم قياس تلك المهارات اللازمة للوعي أو الإدراك الفونولوجي كمهارات التجزئة segmentation (إلى كلمات، ومقاطع، وأصوات، وحروف، أو إلى نصفين)، والضم blending، والتسمية السريعة للأشياء rapid naming (تسمية الأشياء، والألوان، والأشكال، والأرقام) وهي المهارات التي تسير من التنغيم أو السجع إلى التجزئة. وهناك العديد من المقاييس التي تستخدم لذلك.

وتعتبر الإجراءات التي تم تطويرها من قبل barkenson &Ghori والتي توضح خطوات التقييم الصوتي مع برنامج مرتبط بها حيث يشمل البرنامج على ثلاثة محتويات: التقويم - الألعاب - المصادر ويوفر الجزء الخاص بالتقويم عملية تحليل مفصلة عن وعي الطفل الصوتي ويغطي بعض المجالات التالية:

١- الكلمات التي تحتوى على العديد من المقاطع.

٢- التعرف على الكلمات التي لها معنى وإعادة قراءتها.

٣- القدرة على تقسيم المقاطع المكونة للكلمة، وإلغاء السواكن واللواحق التي تضاف إلى الكلمة.

٤- القدرة على تقسيم الكلمة إلى الأصوات المكونة لها.

٥- القدرة على إلغاء أول أو منتصف أو آخر صوت أو حرف بالكلمة.

٦-استخدام أوراق عمل تحتوي على أنشطة الوعي بالصوت المفرد كوسيلة تقويم.

٧- استخدام أنشطة وتدريبات البرنامج كوسيلة تقويم للتلاميذ.

ولسوف يستفيد البحث الحالي من هذه الأنشطة لتقويم مهارات القراءة والوعي الصوتي في البرنامج المعد في البحث الحالي.

مستخلصات الفصل الثالث:

ومن خلال العرض السابق لمفهوم مدخل الوعي الصوتي، وأهميته، ومكوناته، ومداخله، يتم استخلاص مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند التدريس باستخدام مدخل الوعي الصوتي، وكذلك عند بناء برنامج الدراسة الحالية؛ وهي:

١- ضرورة أن يبدأ تعليم اللغة للأطفال بشكلها الصوتي الشفوي قبل الكتابي، أي أن يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة.

٢- ضرورة الوعي بطرق تدريب الأطفال على الأصوات اللغوية والاختيار من بينها، وهي: الطريقة القياسية، والتحليلية، والطريقة الضمنية، والتهجي، والطريقة التركيبية.

٣- مراعاة تدريب التلاميذ على العناصر الصوتية تدريبًا منتظمًا، وتكثيف التعليم بدرجة كافية لأنْ يجيد الأطفال معالجة الأصوات اللغوية، والأحرف الهجائية.

٤- بناء أنشطة مدخل الوعي الصوتي في البرنامج على أساس إثراء خبرة الأطفال باللغة المكتوبة، واللغة المنطوقة، حتى يستطيع الأطفال الربط بين الحرف والصوت المعبر عنه.

٥- التخطيط لتعليم الأصوات وفق نظام متتابع يتضمن تدريب الأطفال على أصوات الكلام والأحرف الهجائية، والعلاقة بين الصوت والحرف.

٦- مراعاة التدرج في تعليم الأصوات من الكلمات السهلة المألوفة للأطفال إلى الكلمات الصعبة غير المألوفة.

٧- ضرورة مساعدة الأطفال على إنتاج الأصوات اللغوية الصحيحة بتقديم نماذج أداء للأصوات، أو توضيح طريقة إنتاجها، أو هما معًا، مع تشجيع الأطفال على محاكاة النماذج وتطبيق طرق إنتاج الأصوات اللغوية.

٨- ضرورة الاهتمام بالحركات الطويلة والحركات القصيرة والتفريق بينهما؛ لأنه يمثل ملمحًا مميزًا في حركات العربية، فثمة فرق كبير بين (مَطر و مَطَار)، وبين (زيت وزيتون)، وبين (مسافرًا ومسافران)، فالفتحة التي بعد صوت/ط/ في

obeikandl.com

كلمة (مَطر) هي فتحة قصيرة وهي أقصر من الألف في كلمة (مطار)، وإنما نشأ هذا الفرق من اختلاف الطول بين الألف والفتحة وينطبق هذا القول على الأزواج الأخرى من الكلمات.

٩- ضرورة تدريب التلاميذ على التفريق بين الأصوات المتقاربة جدًّا في صفاتها أو مخارجها، وقد تشتبه على المتعلم، ومن ذلك التفريق بين (س- ص)؛ وذلك لأنها صوتان متشابهان إلا في المخرج الثانوي، فصوت الصاد صوت مفخم (لثوى - طبقي)، أما س فهو لثوى فحسب، وهما صوتان يمثلان صوتين مستقلين في العربية، ومثلهما (د ، ض)، و(ت ، ط)، و(ذ ،ظ) و(الهمزة، العين) وغيرها، على اختلاف وجه الشبه.

١٠- ضرورة تعليم أصوات حروف العلة القصيرة قبل تعليم أصوات حروف العلة الطويلة.

١١- ضرورة تعليم الحروف الساكنة وحروف العلة القصيرة في مجموعات؛ لهذا يمكن

أن تنطق الكلمات مبكرًا كلما أمكن.

١٢- أهمية التعليم المستمر للحروف الساكنة مبكرًا مثل أصوات /س/،/م/،/ف/.

١٣- ضرورة تدريب التلاميذ على النطق السريع طبقًا لتسلسل الأصوات الذي يظهر في الكلمات.

١٤- ضرورة الاستفادة من الجمل الإنشائية في تعليم التلاميذ أنماط التنغيم في النطق

لإجادة القراءة الجهرية.

١٥- ضرورة مراعاة موقع الأصوات الصامتة في الكلمة لتحديد معنى الكلمة، حيث يختلف معنى الكلمة إذا تغير أحد أصواتها سواء في أول، أو وسط، أو آخر الكلمة.

١٦- الاستفادة من الأنشطة التطبيقية للوعي بالصوت phonological awareness بحيث يتم تدريب التلاميذ على:

obeikandi.com

- تحليل الجملة إلى كلماتها.
- تحليل الكلمات إلى أصواتها.
- تحليل الكلمات إلى مقاطع.
- التنغيم في قراءة الجمل.

١٧- **ضرورة الاستفادة من الأنشطة التطبيقية للوعي بالصوت المفرد phonemic awareness** المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بحيث يتم تدريب التلاميذ على:

- تحليل الكلمة إلى أصوات.
- دمج الأصوات لتكوين كلمات.
- حذف الصوت الأول من الكلمة لتكوين كلمة جدية ونطقها.
- استبدال الصوت الأول من الكلمة لتكوين كلمة جديدة ونطقها.
- تحديد الكلمات المتشابهة الإيقاع،أو القافية.

وتأسيسًا على ما سبق سوف تستفيد الدراسة الحالية من الأسس السابقة لمدخل الوعي الصوتي، وتوظيفها عند إعداد كتاب التلميذ، وعند إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في التدريس باستخدام مدخل الوعي الصوتي، وأيضًا لا بد من مراعاة هذه الأسس عند تطبيق الإجراءات التنفيذية بهذا المدخل، والتي تتمثل فيما يلي:

أولًا: يتناول المعلم أنشطة الوعي بالصوت.

ثانيًا: يتناول المعلم أنشطة الوعي بالصوت المفرد.

ثالثًا: يتناول المعلم أنشطة على مستوى الجملة لتطبيق ما تعلم في مرحلة الوعي بالصوت، ومرحلة الوعي بالصوت المفرد.

رابعًا: أنشطة للتقويم.

خامسًا: النشاط المصاحب.

سادسًا: النشاط الإضافي.

وتفصيل ذلك فيما يلي:

أولًا: يتناول المعلم أنشطة الوعي بالصوت بحيث:

obeikandl.com

١- يدرب المعلم التلاميذ على نطق أسماء الحروف الأبجدية والتي تمثل فائدة كبيرة لبدء الوعي الصوتي للتلاميذ بالحروف لاسيما إذا اقترن هذا التدريب ينطق المعلم أمام التلاميذ للكلمات التي تشتمل على الحرف موضع التدريب، ونمذجة الخصائص الصوتية المميزة للصوت، ثم تكرار المتعلم للكلمات.

٢- تدريب التلاميذ على تعرف شكل الحرف محور الدرس بشكل مستقل - كما هو موضح بالشكل المرسوم في برنامج البحث الحالي لكل حرف-، ثم يتناول المعلم شكل الحرف أول ووسط وآخر الكلمة مع التطبيق على الكلمات الموجودة أسفل كل صورة للحرف طبقًا لموقعه في الجملة.

٣- ينطق المعلم للتلاميذ صوت الحرف بحركاته القصيرة؛ فعندما يتم تقديم اسم الحرف تقدم أصوات الحروف أيضًا بصورة صحيحة مع تكرار صوت الحرف بشكل متصل، كأن نقدم حرف النون (ن) فينطق: نون- نون - نون - نون .....، ثم يتبع بنطق صوت الحرف بحركاته القصيرة (الفتحة - والكرة - والضمة)، متبوعة بكلمات توضح نطق كل منها.

٤- ينطق المعلم والمجيدين من التلاميذ صوت الحرف بحركاته الطويلة، ونطق الكلمات التي أسفل كل رمز من رموز صوت الحرف بحركاته الطويلة، وتدريب التلاميذ على نطق المقطع الصوتي المكون من صامت وحركة طويلة.

٥- مقارنة المعلم مع التلاميذ بالكلمات التي وردت عند دراستهم لصوت الحرف بحركاته القصيرة والطويلة والتوصل إلى العلاقة بينهما.

٣- يدرب المعلم للتلاميذ على الجانب الشفهي للغة تحدثًا أو استماعًا بقراءة النص المقدم في بداية كل درس من قبل المعلم للتلاميذ وشرح المعنى العام للنص للتلاميذ، مع التركيز على بعض الكلمات التي ردت في النص المقروء والتي تناولت الحرف محل الدرس، بحيث تتكون كلمات هذا النص من مفردات تتناسب وعمر التلاميذ وتقطيع أصوات تلك الكلمات وتعويد التلاميذ على ترديدها خلف المعلم، على أن يتم الاستفادة من تكرار هذه الكلمات عند تدريس شكل الحرف أو الحركات القصيرة والطويلة إن وجدت فيها.

ثانيًا: يتناول المعلم أنشطة الوعي بالصوت المفرد:

يتناول المعلم أنشطة الوعي بالحرف بحيث:

١- يقوم المتعلم بتحليل كلمة إلى أصواتها.

٢- يميز المتعلم الصوت المتكرر في عدة كلمات.

٣- يكون / يجمع المتعلم كلمات من أصوات وينطقها بسرعة.

٤- يحذف التلميذ الصوت الأول من الكلمة وينطقها موضحًا معناها بمساعدة زملائه أو المعلم.

٥- يستبدل التلميذ الصوت الأول بصوت آخر وينطق الكلمة الجديدة ويتعرف معناها.

٦- يحدد الكلمة المتشابهة من بين عدة بدائل من الكلمات، وذلك بتعرف مكونات كل كلمة بالتحليل البصري للكلمة لاكتشاف الكلمة قريبة الشبه والصوت موضع الاختلاف بينهما.

٧- يضع خطًّا تحت الكلمة ومثيلاتها، بتعرف مكونات أصوات الكلمة وتحليلها واكتشاف التماثل التام بين أصوات الكلمة وبدائل الإجابة.

٨- يتعرف الكلمة بالصورة الدالة عليها، بهدف تنمية الجانب الشفهي بوصف الصور المقدمة واختيار المناسبة للكلمة التي تحدد له.

ثالثًا: أنشطة للتطبيق:

يتناول المعلم أنشطة على مستوى الجملة لتطبيق ما تعلم في مرحلة الوعي بالصوت، ومرحلة الوعي بالحرف بحيث:

١- يتعرف الجملة ومثيلاتها؛ وذلك بتحدد الكلمة المختلفة في الجملة والتي تمثل مفتاحًا لتحديد الجملة صحيحة.

٢- يحدد الجملة المختلفة من بين عدة بدائل ثلاثة متشابهة وواحدة مختلفة في كلمة واحدة، وعلى التلميذ أن يتوصل مع زملائه ومناقشة المعلم للكلمة المختلفة التي تمثل إلماعة لإجابة السؤال.

obeikandl.com

٣- يقرأ جملة قراءة جهرية ويحدد الصورة الدالة عليها من عدة صور تمثل بدائل للإجابة الصحيحة، ويقوم بطرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الغرض وذلك حول كل صورة، ويطلب القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة، يعمل على التحدث عن ذلك الأمر الذي تدل عليه كل صورة وإجراء حوار مفتوح حوله.

قراءة جملة قراءة صحيحة مراعيًا صحة النطق والضبط بالشكل وكتابتها ويحدد موضع الصوت محل الدرس وموقعه من الكلمة التي يوجد بها.

رابعًا- أنشطة للتقويم:

يتناول المعلم النص القرائي في بداية كل درس لتقويم مدى تقدم التلاميذ، ومن أمثلة أنشطة التقويم ما يلي:

١- يرجع المعلم مع التلاميذ إلى النص الموجود في بداية كل درس ويناقش التلاميذ في الظاهر القرائية مثل: اللام الشمسية والقمرية، والتاء المربوطة والمفتوحة، والشدة، والتنوين بواقع كلمة من كل نوع منها.

٢- و اختيار إحدى الكلمات الواردة في النص القرائي تحتوي على أكثر من ظاهرة قرائية ومناقشة التلاميذ فيها.

٣- إعطاء التلاميذ مقطع مكون من صامت وحركة طويلة مع مثال، ومطالبة التلاميذ بإكمال المقطع لتكوين أكبر قدر من الكلمات مع وجود تعزيز إيجابي للمجيدين الذين يجمعون أكبر قدر من الكلمات بكتابة أسمائهم بإحدى جوانب السبورة التي تخصص لذلك.

خامسًا: النشاط المصاحب:

يستخدم المعلم ورق القص واللصق يصمم التلاميذ شكل الحرف مفردًا، وأول ووسط وآخر الجملة، أو يكلف التلاميذ برسم صوت الحرف بالحركات القصيرة والطويلة في كراسة النشاط، وقص شكل الحرف وتلوينه ووضعه في صندوق الحروف الخاص به.

سادسًا: النشاط الإضافي:

١- تكليف التلاميذ بكتابة كلمات من الدرس في كراسة التجريد.

obeikandl.com

٢- تكليف التلاميذ بكتابة كلمة واحدة تشمل أحد أنواع الظواهر اللغوية التي درسها في الدرس.

٣- كتابة الكلمات التي وردت في الدرس في دفتر القاموس الخاص بالتلميذ والتدريب على كتابتها، في ضوء النموذج الموجود ببرنامج البحث الحالي.

obeikandl.com